



مطالعه چگونگی شکل گیری برنامه درسی برآمدنی^۱ با الهام از رویکرد رجیو امیلیا^۲ برای کودکان ۶ تا ۸ سال

دکتر کورش فتحی واجارگاه^۳ - دکتر محبوبه عارفی^۴ - علی ترقی جاه^۵

تاریخ دریافت: ۸۸/۳/۹ تاریخ پذیرش: ۸۸/۹/۲

چکیده

در این تحقیق چگونگی شکل گیری برنامه درسی برآمدنی با روش قوم نگاری مورد بررسی قرار گرفته شده است. در برنامه درسی برآمدنی گروه معلمان با بررسی علایق و دغدغه های کودکان و مستند کردن آن امکانات گسترش پروژه ها را برای کودکان فراهم می آورند. برنامه درسی توسط کودکان به وجود می آید و توسط معلمان قالب بندی می شود. مراحل مختلفی از جمله شنیدن، پرسیدن و باز کردن موضوعات، پیش بینی مراحل آینده و ایجاد آمادگی برای حمایت، مستند سازی از کل فرآیند و بازنگری و همفکری با همکاران، کودکان و اولیاء جزء مراحل برنامه ریزی می شود. معلمان نقش های متنوعی را بازی می کنند؛ معلم به عنوان همراه و یادگیرنده، معلم به عنوان راهنما و معلم به عنوان محقق. مدت ۵ ماه تعاملات ۳۵ کودک و ۲ معلم و محقق مورد توجه قرار گرفت. شادی، انرژی و سرزندگی از جمله مهمترین مشخصه های همه گروه های ذی نفع بود. کودکان در قالب پروژه های بلند مدت یا کوتاه مدت فردی و گروهی به یادگیری می پرداختند. ۳ پروژه اصلی بلند مدت در این مدت توسط کودکان به اجرا درآمد و کودکان موضوعات متنوعی را در آن ها به تحقیق آموختند.

واژه های کلیدی: برنامه درسی برآمدنی، رویکرد رجیو امیلیا، اجرای برنامه درسی

- 1 - Emergent Curriculum
 - 2 - Reggio Emilia Approach
- k-fathi@cc.sbu.ac.ir

- 3 - دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی
- 4 - استایار مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی
- 5 - مشاور برنامه درسی وزارت آموزش و پرورش

مقدمه

بسیاری از اوقات آنگاه که از برنامه درسی سخن به میان می‌آید، ذهن‌ها به سمت برنامه‌های کاملاً مشخص از پیش تعیین شده می‌رود که روزها قبل از هر جلسه برای آن کلاس مشخص شده‌اند. حال ممکن است این برنامه مقاوم در برابر معلم^۱ باشد؛ یعنی، گروهی از متخصصین برنامه را برای گروه عظیمی از دانش‌آموزان فراهم آورده باشند و معلمان مجبور به اجرای آنچه پیش‌بینی شده است در کلاس خود باشند و این‌ها از انواع برنامه‌های درسی از پیش طراحی^۲ شده است. اما آنچه در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است، هیچ‌کدام از رویکردهای برنامه درسی از پیش طراحی شده نیست، بلکه رویکردی کاملاً متفاوت را در پیش گرفته است. در این رویکرد که با نام برنامه درسی برآمدنی مطرح شده است، در تهیه برنامه درسی همه گروه‌های ذی‌نفع از کودکان، معلمان، اولیا و جامعه نقش بازی می‌کنند و همه این گروه‌ها به‌عنوان بازیگران اصلی^۳ مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین، همان‌طور که از نامش پیداست، برنامه درسی نهایی پس از اجرا کاملاً قابل‌تثبات می‌باشد، نه پیش از آن. کاملاً روشن است که این رویکرد بسیار متفاوت با آن چیزی است که به‌طور معمول در مدارس جریان دارد و قطعاً سؤالات بسیاری را در ذهن خواننده ایجاد می‌نماید. بنابراین، این مقاله در پی آن است تا برخی از یافته‌هایی را که نتایج یک تحقیق کیفی در این زمینه است، به نمایش گذارد.

برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجبو امیلیا

در دیدگاه ساختن‌گرایی اعتقاد بر این است که دانش‌آموز دانش خود را از طریق شفاف کردن تقابلات به‌دست می‌آورد به‌جای آن که دانش به دانش‌آموزان انتقال یابد (نیو^۴، ۱۹۹۸). این نگاه باعث می‌شود تا به کودک به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین عناصر در یادگیری توجه شود و با توجه به این مناسبت که برنامه درسی برآمدنی شکل می‌گیرد. عنوان واژه برنامه درسی برآمدنی اولین بار توسط الیزابت جونز در سال ۱۹۷۰ مورد استفاده قرار گرفته است و به برنامه درسی‌ای اشاره می‌کند که بر مبنای علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان استوار است، به‌جای آن که بر پایه برنامه درسی از پیش طراحی شده قرار گرفته باشد (جونز و نیمو^۵، ۱۹۹۵). برنامه درسی برآمدنی بیش از آن که از طریق برنامه از پیش تعیین شده معلم

-
- 1 - Teacher-proof curriculum
 - 2 - Pre-planned curriculum
 - 3 - Protagonist
 - 4 - New
 - 5 - Jones & Nimmo

به پیش رود توسط علایق بروز یافته دانش‌آموزان هدایت می‌شود (جونز و نیمو، ۱۹۹۵). یا می‌توان از تعبیری که فورمن و فیف به کار برده‌اند سود جست که "برنامه درسی توسط کودکان به وجود می‌آید و توسط معلم شکل می‌گیرد و فرم و قالب می‌یابد" (۱۹۹۸).

در آموزش کودکان، این برنامه درسی نیست که نقطه تمرکز است، بلکه کودکان چنین نقشی دارند. برای معلمان بسیار ساده‌تر است که به برنامه درسی متوسل شوند و این بدان دلیل است که برنامه درسی بسیار مدیریت‌پذیرتر از کودکان است. ولی برنامه درسی آن چیزی است که در فضای آموزشی رخ می‌دهد، نه آنچه که به طور منطقی برنامه‌ریزی شده است؛ یعنی آنچه در واقع محقق می‌گردد (جونز و نیمو، ۱۹۹۵: ۲). این نگاه بی‌شک در تقابل با برنامه درسی از پیش طراحی شده است.

از نظر رجیو امیلیا، برنامه درسی از پیش طراحی شده‌ای وجود ندارد و این بدان معنی است که معلم و سیستم آموزشی به تأثیرگذاری کودکان بر آنچه قرار است یاد بگیرند معتقدند و می‌دانند که لحظات آبدستن زیبایی‌ها و پیچیدگی‌هایی است که نباید از دست داد. در برنامه درسی از پیش طراحی شده سلسله مراتب آموزشی، موضوعاتی که امروز باید روی آن‌ها کار کرد و شیوه تدریس، امکانات مورد استفاده، همه و همه از قبل مشخص می‌گردد و این امر امکان استفاده از فرصت‌های زمان حال، افکار کودکان و ایده‌های جدید را حذف می‌کند.

در برنامه درسی برآمدنی همه کارها از مشاهدات و گوش‌دادن‌های دقیق معلمان به کودکان آغاز می‌گردد. مسایل و دغدغه‌های فردی و گروهی کودکان مهم انگاشته می‌شود. مشاهدات معلمان از علاقه‌ها و انگیزه‌های کودکان و همفکری با سایر معلمان کمک می‌کند تا موضوعات و علاقه‌ها گسترش یابد و آرام آرام تبدیل به یک پروژه فردی یا گروهی شود. در این میان، کودکان به تحقیق می‌پردازند، فرضیه می‌سازند و فرضیات خود را مورد آزمایش قرار می‌دهند و نتایج و یافته‌های خود را با زبان‌های مختلف و در قالب‌های گوناگون ارائه می‌دهند (فورمن^۱، ۱۹۹۳). همه این‌ها به ساخت دانش توسط خود کودک کمک می‌کند و او چگونه یاد گرفتن را می‌آموزد. گسترش پروژه‌ها یا موضوعات بر پایه واکنش‌ها، فعالیت‌ها، سؤالات و دغدغه‌های کودکان و همچنین، همراهی معلمان یا اولیاء به عنوان بزرگسالانی که در این مسیر با تمام دانش‌شان حضور دارند، رخ می‌دهد. برنامه درسی را نه فقط خواسته کودکان و نه طراحی‌های معلمان پیش می‌برد، بلکه تعامل بین معلمان، کودکان، اولیاء و جامعه این نقش را دارند.

پروژه‌های بلند مدت بستری برای برنامه درسی برآمدنی

رویکرد پروژه‌های مؤلفه مشخصی از برنامه درسی است که ایده‌ها را از دانش‌آموز بیرون می‌کشد و فعالیت‌هایی را در مورد چنین علاقه‌هایی بسط می‌دهد. این برنامه درسی برآمدنی کودکان را قادر می‌سازد تا ایده‌های خود را ارزشمند ببیند و به شدت بر همکاری تأکید می‌کند. دیویی اظهار می‌دارد که پروژه‌ها بازسازی‌هایی هستند که به کودکان امکان می‌دهند تا کشف‌ها و بحث‌هایی گروهی که با بازنمایی و بیان‌ها پی‌گیری می‌شوند را تجربه کنند (گلسمن و لی، ۲۰۰۵). این بازنمایی‌ها و ابرازها معمولاً در قالب مواد هنری مختلف ایجاد می‌گردند. طبق گفته رینالدی^۱ (۱۹۹۸) کار پروژه‌ای بر "طراحی و سازمان‌دهی مطالب، افکار، مواد، مکان‌ها و دانش تخصصی که به‌طور مؤثری یادگیری و فرآیند ساخت دانش را می‌پروراند" تأکید می‌کند. هلم و کتز^۲ (۲۰۰۱) بیان می‌کنند که واحدهای درسی^۴ یا موضوع‌ها^۵ ممکن است برای کودکان معنی‌دار باشند؛ با وجود این، بدون درگیری در پروژه‌ها، برنامه درسی به اندازه کافی جالب و جذاب نخواهد بود. کار پروژه‌ای به عنوان جستجوی عمیق موضوعی توصیف شده است (کتز، ۱۹۹۸) که کودکان را در جستجوی پاسخ برای سؤال‌های خود یا سؤال‌هایی که با همکاری معلم به وجود آورده‌اند، درگیر می‌کند (کتز و چارد^۶، ۲۰۰۰). برخلاف مدارس معمول که تلاش می‌کنند موضوعات را از هم تفکیک کنند، مدارس رژیو امیلیا بر پروژه‌های جامع‌تری که در آن، گروه کوچکی یا کل کلاس درگیر می‌شوند و روزها یا حتی ماه‌ها تا کامل شدن طول می‌کشد، تأکید می‌کنند (گندینی^۷، ۲۰۰۴). این نوع آموزش مبتنی بر تحقیق همان‌طور که هیل و همکاران^۸ (۲۰۰۵) در تدریس به مثابه تحقیق^۹ بیان می‌کنند، علاقه و انگیزه کودکان را قوی و زنده نگاه می‌دارد.

این که رینالدی (۱۹۹۸) پس از ۲۰ سال تدریس و تحقیق در مدارس رژیو امیلیا، مصاحبه خود را که با هدف باز کردن جنبه‌های مختلف برنامه درسی برآمدنی نگاشته است را با عنوان "برنامه درسی پروژه‌ای

-
- 1 - Glissman & Lee
 - 2 - Rinaldi
 - 3 - Helm & Katz
 - 4 - Units
 - 5 - Themes
 - 6 - Katz & chard
 - 7 - Gandini
 - 8 - Hill & et al
 - 9 - Teaching as Inquiry

که از طریق مستندسازی ساخته می‌شود^۱ نام‌گذاری کرده است، نشان می‌دهد که نگاه پروژه‌ای تا چه میزان در موفقیت برنامه درسی برآمدنی مهم و دارای نقش است.

نتایج برخی از تحقیق‌ها

در مورد رویکرد رجیو امیلیا و الهام گرفتن از آن در مقولات مختلف تحقیق‌های بسیار زیادی در کشورهای مختلف دنیا انجام شده است. رنکین (۱۹۹۸) در پایان‌نامه دکترای خود با عنوان «همکاری به عنوان پایه» به بررسی چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی در قالب یک مطالعه موردی پرداخته است. این مطالعه در مدت ۹ ماه و با کودکان ۵ و ۶ ساله در مورد موضوع دایناسور به وقوع می‌پیوندد. در این تحقیق، همکاری به عنوان اصل عمده اجرایی برای فعالیت‌های معلمان و کودکان یافته می‌شود. همکاری به عنوان فرآیند دو طرفه آموزشی که در آن، بزرگسالان و کودکان از یکدیگر می‌آموزند دیده شده است. همچنین، نظریه‌های دیویی، ویگوتسکی و پیازه با آنچه در نظر رجیو امیلیا می‌گذرد مورد مقایسه قرار گرفته است. در تحقیقی که توسط اینان (۲۰۰۷) در دانشگاه اوهایو انجام گرفته است، تفصیل چگونگی یادگیری علوم با الهام از رویکرد رجیو امیلیا آمده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که این رویکرد فضای غنی را برای تجربه علوم در اختیار کودکان قرار می‌دهد و با حمایت از پژوهش کودکان، دست، مغز و قلب ایشان را با موضوعات درگیر می‌سازد. گسیکی در پایان‌نامه خود روند شکل‌گیری برنامه درسی را برای گروهی از کودکان پیش دبستانی به‌خوبی توصیف کرده است. او به بررسی پروژه‌ای ۲ ماهه درباره حیوانات وحشی با گروهی ۸ نفره از کودکان می‌پردازد. در خلال این پروژه او درمی‌یابد که کودکان چگونه به‌طور پرباری می‌توانند مسیر یادگیری خود را هدایت کنند. او سعی کرده است این یادگیری با کیفیت بالا را از طریق مستندسازی قابل رؤیت سازد. یکی از نکات بسیار حایز اهمیت برای او، رشد حرفه‌ای است که از طریق مستندات برایش حاصل آمده است.

در ایران، عباسی (۱۳۸۲) در پایان‌نامه دکترای خود اشاره‌ای به رویکرد رجیو امیلیا داشته است. او به نکات خوبی در مورد این رویکرد اشاره داشته است. در این روش، یادگیری گروهی نباید جدای از هدف‌های یادگیری و تجربه‌های یادگیری تلقی شوند. مثلاً قبل از شروع پروژه درختان مریبان رجیو فقط نمی‌پرسند که چه نوع هدف‌های شناختی باید داشته باشد (مثلاً یاد گرفتن اجزای درخت، درختان چگونه رشد می‌کنند و ...)، بلکه پروژه را در یک زمینه بزرگ سیاسی، اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی در نظر

1 - Projected curriculum constructed through Documentation- Progettazione

می‌گیرند. کودکان هر روز از کنار درختان می‌گذرند و اغلب در کنار آنها به بازی می‌پردازند، اما آیا آنها واقعاً درختان را می‌بینند؟ آیا آنها درختان را به‌عنوان حضوری پر اهمیت احساس می‌کنند؟ آنها درباره درختان چه می‌دانند؟ چه رابطه‌ای با درختان دارند؟ آرزوی مربی رجیو این است که کودکان با درختان درگیر شوند و در نتیجه، از آن احساس لذت، کنجکاوی و احترام بکنند. داشتن رابطه زنده با درخت و آنرا به‌عنوان موجودی زنده به تمام معنی ادراک کردن به معنی آن است که ما به همراه موجودات زنده دیگر در سیاره زمین زندگی می‌کنیم.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، علی‌رغم توجه نسبتاً زیاد به روش رجیو امیلیا در محافل علمی و پژوهشی، از یک طرف این مطالعات متمرکز بر برنامه‌های درسی معینی بوده و از سوی دیگر برنامه درسی برآمده را بدان‌سان که در مطالعه حاضر مدنظر است مورد توجه قرار نداده‌اند. همچنین، ساختار نظام برنامه‌ریزی متمرکز و مقاوم در مقابل معلم در کشور ایران عملاً کوچک‌ترین مجال را برای به‌کارگیری و آزمودن برنامه‌های درسی برخاسته از تعاملات و کیفیت کلاس درس از بین می‌برد و هم از این رو، مطالعه حاضر و توجه به نتایج آن اهمیت دوچندان می‌یابد.

روش و شرایط تحقیق

قوم‌نگاری را می‌توان به‌عنوان مطالعه روش زندگی در یک فرهنگ و یا گروهی از افراد تعریف کرد. آن‌گونه که هومن (۱۳۸۵) بیان می‌کند، این روش تحقیق کیفی در مقایسه با دیگر سنت‌های کیفی فراگیرتر و از همه جهات در برگیرنده است. از آنجا که در این تحقیق به چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی به‌عنوان پدیده‌ای در فضای فرهنگی مدرسه به مطالعه می‌پردازد و در این مسیر، سیر تحول معلم، چالش‌های کودکان و اولیاء را با جزئیات زیاد به تصویر می‌کشد، از روش قوم‌نگاری استفاده شده است. مراحل عمده در پژوهش حاضر با تاسی از پژوهش قوم‌نگاری به شرح زیر است: در هر مطالعه قوم‌نگاری تعلیم و تربیت یکی از انتظاراتی که از پژوهش‌گر می‌رود مشارکت در پژوهش و عمل به‌عنوان یکی از عناصر موجود در موقعیت پژوهشی است. تحقیق یا پژوهش در هر سطحی که باشد (چه یک تحقیق درسی، یک پژوهش میدانی، یک رساله دانشگاهی، یک گزارش علمی، ...) قسمتی است که در آن، پژوهش‌گر دو گونه از اقدامات را انجام می‌دهد: نخست، یادداشت‌برداری از مشاهدات خود و توصیف دیده‌ها به دقیق‌ترین شکل ممکن. توصیف‌های گردآوری شده به این ترتیب باید با دقت شماره‌گذاری و تاریخ‌گذاری شوند و در حد ممکن از یک ساختار و مدل مشترک در ساختار عمومی خود تبعیت کنند. سپس باید این مشاهدات و یادداشت‌ها را مود تجزیه و تحلیل قرار دهد.

محل تحقیق

تحقیق در یک مدرسه غیر رسمی اجراء گردیده است. این مدرسه به عنوان یک طرح پژوهشی زیر نظر یک مرکز غیر دولتی حدود ۳ سال است که در حال فعالیت است و در زمان تحقیق ۶۷ کودک در مدرسه حضور دارند که سن ۶ تا ۹ سال دارند. حدود ۸ نفر از معلمان مدرسه جزء والدین نیز هستند و این خود به فضای مشارکتی در مدرسه کمک می‌کند. مسئولین مدرسه و همچنین اولیایی که فرزندان خود را به این مدرسه آورده‌اند به مشکلات و مسایل مدارس معمول کشور و نگاه رفتار گرایانه معترض‌اند و جهت رسیدن به الگویی جدید پا به مرحله تجربه گذارده‌اند.

شرکت‌کنندگان در تحقیق

معلمی که در این تحقیق حضور داشت، بیش از ۸ سال سابقه کار با کودکان در سنین مختلف را دارد. همچنین، او در دوره‌هایی که به معرفی رویکردهای نوین آموزش می‌پردازد، شرکت کرده است. او فردی بسیار جستجوگر و با علاقه است و در طول تحقیق بسیار برای یاد گرفتن و تجربه کردن تجربه‌های جدید جدیت به خرج داد. تعداد ۳۵ کودک در این تحقیق حضور داشتند که از میان آنها ۲۳ نفر پسر بودند و سن همه آنها بین ۷ تا ۸ سال بود.

روش و ابزار جمع‌آوری اطلاعات

شمایی کلی از روش و ابزار جمع‌آوری اطلاعات در نمودار زیر ارائه شده است:



برای یافتن فهم غنی‌تری از اجرای برنامه درسی برآمدنی در مدرسه مورد نظر، مشاهده، شنیدن و توصیف تعاملات در کلاس، ثبت وقایع، مصاحبه با معلم مورد نظر و جمع‌آوری کارهای دانش‌آموزان و

مستندات مدرسه امری ضروری است. تمام این داده‌ها در خود شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این تحقیق داده‌ها و اطلاعات استخراج شده توسط روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات از طریق مقوله‌بندی مشاهدات، برجسته کردن موارد عمده، نظم‌دهی به مستندات و مشاهدات و تفسیر اطلاعات مورد بررسی و تجزیه تحلیل قرار گرفتند.

نتایج تحقیق

نتایج تحقیق به سه قسمت اصلی تقسیم شده‌اند؛ نقش معلم در برنامه درسی برآمدنی، نقش رویکرد پروژه‌ای در اجرای این نوع برنامه و چالش‌ها و چشم‌اندازهای رویکرد.

۱- نقش و کارکرد معلم در شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی

برای باز شناسایی نقش معلم توجه به چند نکته ضروری است. این که در این نگاه کودک به عنوان یکی از بازیگران اصلی در نظر گرفته می‌شوند، بدین معنی نیست که معلم هیچ نقشی ندارد و فقط وقتی کودک چیزی بخواهند باید به آن‌ها بدهد یا نقش تمیز کننده فضای کلاس را داشته باشد، یا فقط منتظر سؤال بماند تا اگر کودک پرسید، جواب گوید. نه اصلاً این گونه نیست و فعالیت معلم در این رویکرد بسیار بیشتر از برنامه درسی از پیش طراحی شده است. نکته مهم تفاوت در نگاه معلم و عملکرد اوست. همان‌طور که کودک به عنوان یکی از بازیگران اصلی نقش بازی می‌کنند، معلمان نیز بازیگرند و مهم آن است که هر کدام نقش خود را به خوبی بازی کنند.

الف) معلم به عنوان همراه و یادگیرنده

معلمان خود را در فرآیند یادگیری شریک می‌دانند (گندینی، ۱۹۹۷). این تبادل دوطرفه که دانش را می‌سازد مهم تلقی می‌گردد و پرورش می‌یابد. این ایده که آموزش در یک مسیر دوطرفه در همکاری کودک و بزرگسالان جابه‌جا می‌شود را می‌توان در تعبیر استعاری مالاگوتسی^۱ (۱۹۹۸) به خوبی یافت. او این ارتباط را به پینگ‌پنگ تشبیه کرده است که در آن، هر دو بازیکن باید تطابقات مناسبی را انجام دهند

1 - Malaguzzi

تا به رشد و یادگیری بهینه و پیشرفته برسند. یک بازیکن نخواهد توانست در بازی مشارکت موفق داشته باشد. همچنین، نقش معلم به‌عنوان همراه و یاور فقط محدود به کودکان نمی‌شود، بلکه او با دیگر معلمان و اولیاء نیز چنین همکاری را دارد.

شکل شماره ۱ - نقش معلم در شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی، همراه شدن با بچه‌ها در فعالیت‌های آن‌ها



یکی از مهم‌ترین قسمت‌ها در نقش معلم، همراهی با کودکان است. همراهی که شکل مصنوعی ندارد و کودکان در کشف دنیا معلم را همراه خود می‌دانند و سعی می‌کنند از او کمک بگیرند و زیبایی‌هایی را که یافته‌اند به او نیز نشان دهند. مثلاً، این احساس بسیار خوبی را به کودکان می‌داد و هم فضای همکاری را در بچه‌ها تشویق می‌کرد، هم باعث می‌شد معلم از نزدیک و در بطن ماجرا بهتر بتواند علاقه‌ها، دغدغه‌ها و یا حتی فهم نادرست کودکان از یک موضوع را مشاهده کرده و این داده‌های عمیق در حمایت و گسترش موضوعات به او کمک کند. گاه این همراهی جلوه صبر به‌خود می‌گیرد. مثلاً، یکی از کودکان همیشه فقط درباره کارهایی که می‌خواست انجام دهد، سخن می‌گفت ولی دست به انجام کار نمی‌زد. معلم همواره با دقت به صحبت‌های او گوش می‌کرد. کودک در مورد خانه و حیواناتی که در خانه دارد بسیار حرف می‌زد. معلم از او خواست تا با همه بچه‌ها به خانه او بروند. در خانه، او کارهایی را که انجام داده بود

و هرگز به مدرسه نیاورده بود به بچه‌ها و معلم نشان داد و صحبت‌های زیادی بین کودک کان در گرفت. در همین حین کودک اعلام کرد که می‌خواهد لاک پشت بزرگی بسازد. فضای خانه و حمایت و همراهی کودک کان و معلم از او باعث شد اولین قدم در خانه برداشته شود و طی چند روز آینده برای اولین بار کاری به آن بزرگی توسط کودک انجام شد.

ب) گوش دادن به ایده‌های کودکان

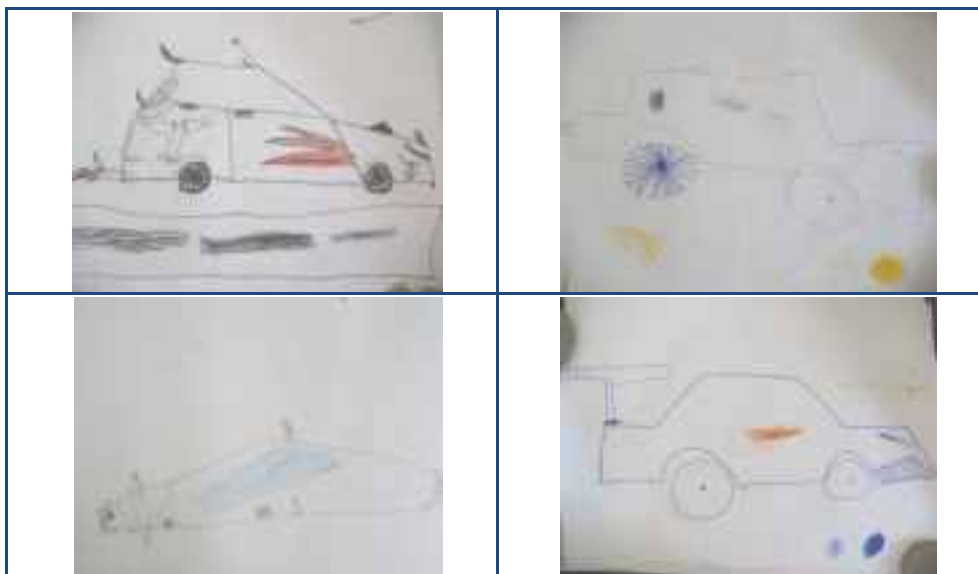
گوش دادن از نکات بسیار مهمی است که شاید در این نگاه در هسته مرکزی کار جای می‌گیرد و همه چیز از شنیدن به معنی کلی دریافت نظرات، دغدغه‌ها و ... کودک کان در قالب‌های مختلف آغاز می‌گردد و به‌همین دلیل برخی از صاحب‌نظران در رجیو تعبیر تربیت از طریق شنیدن^۱ را به کار می‌برند. به‌عنوان مثال، در یک پروژه بلندمدت، شروع پروژه با محاوره‌ای سرشار از علاقه و اشتیاق کودک کان به ساخت ظروف زیبا و قابل فروش شکل می‌گیرد، این پروژه در طول مسیر نام‌های متعددی به‌خود می‌گیرد. مثلاً، در ابتدا فضا به صورت کارخانه‌ای در می‌آید که نام «کارخانه راه بی‌پایان» توسط بچه‌ها به آن داده می‌شود. سپس، با توجه به وقایعی که در طول اجراء و در روز فروش رخ داد و تعدادی از ظروف شکسته شدند، پروژه به «ظروف نشکستی» تغییر نام داد. در تمام طول مسیر پروژه معلم با دقت مشغول شنیدن کلمات و پرسش از کودک کان بود و این زمینه را فراهم کرد تا پروژه برای ۴ ماه به‌طول انجامد. به‌عنوان مثال، هنگامی که ظرف‌ها شکست، گفتگوی بین کودک کان رخ داد و یکی از کودکان از این موضوع صحبت کرد که در خانه آن‌ها تعداد زیادی ظرف می‌شکند. این موضوع برای کودک کان دغدغه‌ای شد تا روش یا ابزاری را بیابند تا با آن ظروف نشکستی بسازند. در طول این گفتگوها سؤالات معلم در باز شدن موضوع به کودک کان کمک شایانی کرد.

ج) معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌کننده

بروز دادن ایده در قالب‌های مختلف: یکی از ابزارهای معلم جهت گسترش و تعمیق موضوعات این است که به کودک کان این فرصت را می‌دهد تا در قالب‌های مختلف آنچه را که در ذهن دارند پیاده کنند. معمولاً خود بروز در قالب‌ها و با استفاده از مواد مختلف به کودک کمک می‌کند تا بهتر به ایده و ذهنیت خود نزدیک گردد و آن‌را مورد بازی قرار دهد. به‌عنوان مثال، در مورد پروژه «ماشین تحول» درک یکی از کودکان از ماشینی که می‌خواهد بسازد، از طریق کشیدن‌های متوالی و متنوع و سپس ساختن‌های او با

مواد مختلف کاملاً مشهود است. یکی از جاهایی که معلم از تجربه و تفکر خود کمک گرفته و به کودکان کمک می‌کند، در اختیار قرار دادن مواد و لوازم مختلف برای کودکان است. به عنوان مثال، با آوردن مفتول به کلاس، جنبه جدیدی از کار بر روی مجسمه به وجود آمد. کودکان در ابتدا با مفتول شکل کلی حجمی را که می‌ساختند درست می‌کردند.

شکل شماره ۲- نمونه‌ای از طراحی‌ها و تصاویر ساخته‌های کپاش



کلاسی به وسعت شهر: در جلساتی که جهت برنامه‌ریزی و شناسایی احتمالات ادامه برگزار می‌شد، فضاها و مواردی چون بازدیدهای مختلف که می‌توانست به گسترش و عمق پروژه کمک کند مورد توجه قرار می‌گیرد. مثلاً، در پروژه کارخانه راه بی پایان، بازدید از سفال فروشی و همچنین مرکز فروش صنایع دستی بسیار مورد استقبال کودکان واقع شد. یا آن هنگامی که کودکان موضوع اصلی‌شان رسیدن به ظروفی بود که کاربردی باشند و به قول یکی از بچه‌ها بتوان در آن ماء‌الشعیر خورد، معلم با هماهنگی امکان بازدید از یک کارگاه لعاب را فراهم کرد. هنگامی که چند جلسه بعد یکی از بچه‌ها گفت «باز هم که توی این‌ها نمی‌شود آب خورد»، دیگری سریع به او پاسخ داد «می‌بریم می‌دهیم به آن خانمه برامون لعاب می‌زنه».

در پروژه مجسمه نیز بازدیدهای مختلفی انجام شد؛ از بازدید از نمایشگاه علی اکبر صنعتی که شاید

بتوان آنرا نقطه عطفی در روند پروژه دانست، تا بازدید از مجسمه میدان مادر و بازدیدها از نانوایی، می‌توان از همه آنها در گسترش پروژه و استفاده از محل‌های مختلف برای یادگیری نام برد. دیدن کتاب‌های مختلف و یا آوردن نمونه‌های مختلف که توسط معلم یا اولیاء به گسترش موضوع کمک می‌کرد نیز بسیار مفید بود. البته در برخی موارد بچه‌ها توجه ویژه‌ای به آنها نمی‌کردند، ولی در بسیاری موارد کمک بسیار زیادی می‌کرد. مثلاً، نمونه‌های سفالی که معلم از خانه آورده بود، امکان جدیدی بود برای این که بچه‌ها به نکات بیشتری توجه کنند. یا دیدن عکس‌های مختلف از کارهای مجسمه‌سازها به درک بهتر کودکان از حجم و فضای سه‌بعدی کمک کرد.

شکل شماره ۳- استفاده از نمونه‌ها و همه شهر به‌عنوان مدرسه



یادآوری و بازنگری فرآیند توسط معلم و مستندات: مستند کردن فعالیت‌های کودکان، نشان دادن مستندات به کودکان و صحبت پیرامون کارها و فعالیت‌هایی که بچه‌ها انجام داده‌اند، به بازبینی و گسترش روند پروژه کمک می‌کرد.

همچنین، پی‌گیری‌های معلم در موارد مختلف باعث می‌شد کودکان روند خود را با انرژی بیشتری دنبال کنند. مثلاً، در پروژه مجسمه - نانوایی، در جلسه‌ای یکی از بچه‌ها از ساخت خمیر نان صحبت می‌کند. معلم روز قبل از کلاس با او تماس می‌گیرد و به او یادآوری می‌کند برای ساخت خمیر مواد لازم را بیاورد. فردا که بارید به مدرسه می‌آید، اولین کاری که انجام می‌دهد این است که به کلاس آمده و لوازم ساخت خمیر را به معلم می‌دهد و می‌رود تا در زنگ کارشان باز گردد و کارش را ادامه دهد.

(د) معلم به‌عنوان محقق

نقش معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری کودکان در ارتباط با فهم علایق، سؤالات و کنجکاوی‌هایشان ضروری می‌سازد که معلمان نقش محقق را هم به‌عهده بگیرند (ادواردز، ۱۹۹۸؛ مالاگوتسی، ۱۹۹۸). از طریق شنیدن و مشاهده دقیق علایق و فعالیت‌های کودکان و پی‌گیری آن‌ها به وسیله ترکیبی از داده‌ها و تحلیل‌ها، معلم راهکارهای مناسب‌تر جهت همراهی یا گشودن فضای جدید برای کودکان را می‌یابد.

برنامه‌ریزی و جلسات همفکری: برخلاف آنچه ممکن است تصور شد، در هدایت برنامه درسی برآمدنی، برنامه‌ریزی و همفکری معلمان و اولیاء نقش ویژه‌ای دارد. در این جلسات معلمان و اولیاء پیرامون اتفاقاتی که در کلاس رخ داده است، صحبت می‌کنند. این بازیابی، به بازشناسی بسیاری از موقعیت‌ها که در همان لحظه اول ساده انگاشته شده‌اند کمک می‌کند. همچنین، همفکری و گفتگو معمولاً موجب می‌شود تا معلم ماجرا را از چند زاویه دیگر نیز ببیند و مورد بررسی قرار دهد که این خود به تفسیر غنی‌تر از موقعیت بسیار کمک می‌کند. تمامی این بازیابی‌ها جهت شناسایی موقعیت‌های تازه برای کودکان صورت می‌پذیرد. این که در چه نقطه‌ای درک کاملی از موضوع ندارند، چه تجربه‌ای هنوز به کمال خود نرسیده است، چه فرضیه‌ای در حال آزمون است و کلاً موضوع چگونه می‌تواند گسترش یابد و تعمیق شود، چه امکاناتی می‌تواند به کودکان کمک کند تا از جنبه‌های مختلف با این موضوع درگیر شوند و دانش خود را در این فرآیند بسازند.

این نوع نگاه به آینده و پیش‌بینی احتمالاتی که می‌تواند رخ دهد، بیشترین کمک را به معلم می‌کند تا در لحظات مناسب از کودکان حمایت مناسب را انجام دهد؛ گرچه در برخی موارد اتفاقات و مسیرها به گونه‌ای پیش می‌رود که معلم و گروه همکار او هرگز چنین احتمالی را بررسی نکرده‌اند. مثلاً، در پروژه مجسمه، بازدید از نانوایی واقعه‌ای غیر مترقبه بود. شاید حتی تا چند جلسه همفکری نیز هنوز ارتباط این موضوعات برای معلم و محقق درک نشده بود؛ ولی با تأمل و صبر آرام آرام این دو موضوع به‌نحو ویژه‌ای به هم مرتبط شدند. لازم به ذکر است مستندات تهیه شده در کلاس از تصاویر، صداها و نوشته‌های معلم نقش مهمی را در این بازیابی می‌کنند.

شکل شماره ۴- نمونه‌ای از طراحی نقشه آینده، پیش‌بینی گسترش پروژه در موضوعات مختلف



۲- رویکرد پروژه‌ای بستری مناسب برای تحقق برنامه درسی برآمدنی

الف) پرداختن به تفاوت‌های فردی در عین کار گروهی

پروژه‌های بلند مدت و عمیق دارای وجوه زیادی است که هر یک از دانش‌آموزان می‌توانند در یک یا چند وجه از این وجوه بیشتر درگیر شوند. بدین صورت در یک پروژه بلند که در آن موضوعات مختلفی در سطوح مختلف به میان می‌آید و کودکان از آن‌ها می‌آموزند، هر یک از کودکان به موضوعی بیشتر علاقه نشان می‌دهد یا در کاری بیشتر توانایی دارد و در آن قسمت درگیر می‌شود. بنابراین، در عین این که یک فضای کلی به راهی که کودکان و معلمان در آن باهم همسفر شده‌اند جهت می‌دهد، هر یک از کودکان با توجه به تفاوت‌های فردی خود، به گسترش بخشی از پروژه کمک بیشتری می‌کند و این خود باعث می‌شود تا یک موضوع در جهات بسیار متنوعی گسترش و تعمیق یابد.

شکل شماره ۵- پروژه‌های بلند مدت و نقش آن‌ها در شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی



به عنوان مثال، در یکی از پروژه‌هایی که کودکان در آن درگیر شدند و آن‌را کارخانه راه بی‌پایان نام نهادند، یکی از کودکان به روابط اجتماعی حاکم در چنین محیطی علاقه بیشتری داشت؛ بنابراین، بازی‌های زیادی ایجاد شد که در آن، هر یک از کودکان نقشی را به عهده گرفتند؛ نقش‌هایی چون رییس، مدیر داخلی، بخش طراحی. درگیری آن کودک با این موضوع باعث شد تا بیشتر در این مورد بدانند. در جلسه‌ای که با اولیاء برگزار شد، پدر این کودک که مدیر یک کارخانه است عنوان می‌کرد که «می‌دیدم مدتی است که پسرم بیشتر راجع به کارخانه می‌پرسد، این که من در کارخانه چه کار می‌کنم؟ چرا من مدیرم؟ آیا کارگرانم از من اطاعت می‌کند و چرا...؟». کودک هر روز بخشی از شنیده‌هایش را به کلاس می‌آورد و شروع به کار می‌کرد. در بسیاری از موارد موضوعات به چالشی گروهی تبدیل می‌شد که کودکان در مورد آن به بحث می‌پرداختند و این خود سبب می‌شد تا دیگران نیز در این رابطه بیشتر بدانند و برای خود نظری داشته باشند. در همین پروژه، موضوعات متنوع دیگری چون ساخت ظروف سفالی، چگونگی تزئین آن‌ها، چطور می‌توان آن‌ها را کاربردی کرد، اجناس چه کیفیت و چه قیمتی داشته باشند و

موضوعات بسیار متنوع دیگری پی‌گیری شد که به کودکان کمک کرد تا موضوع را از جنبه‌های بسیار متفاوت بررسی کنند.

ب) امکانی برای یادگیری چگونه یاد گرفتن

حل مسئله یکی از مهارت‌هایی است که به یادگیری چگونه یاد گرفتن مربوط می‌شود و شاید بتوان آن را یکی از پایه‌های اصلی ساختن گرایبی دانست. از آنجا که کودکان آنگاه که با یک موضوع جدید برخورد می‌کنند یا وقتی مسئله‌ای برایشان ایجاد می‌شود با جواب‌های آماده‌ی معلم روبه‌رو نمی‌شوند، همیشه خود به دنبال حل مسایل‌شان هستند و می‌آموزند با یک موضوع جدید چگونه برخورد کنند. کار معلم به جای آن که به پرسش‌های کودکان پاسخ دهد، آن است که با سؤالات بیشتر کودکان را به تفکر عمیق‌تر پیرامون موضوع علاقمندتر کند و این امکان را برایشان به وجود آورد تا موضوع را گسترده‌تر ببینند و به راه‌های بیشتری بیاندیشند. فرضیه‌سازی و آزمون فرضیه‌ها جزء جدانشدنی کار پروژه‌ای و حل مسئله است. یکی از نکات مهم در این رویکرد این است که معلم سعی در ایجاد مسئله نمی‌کند؛ ولی از آنجا که فضای واقعی زندگی در مدرسه جریان دارد، مسایل مختلف در حین فعالیت کودکان به وجود می‌آید و در این میان معلم سعی در باز کردن مسئله می‌کند، نه آن که سریع بخواهد از مسئله عبور کند و به بچه‌ها یاد دهد که چگونه این موضوع را حل کنند؛ بلکه این را فرصتی می‌داند تا کودکان برای حل مسئله خود راه‌های مختلف را جستجو کنند، فرضیه بسازند و آنرا آزمون کنند.

شکل شماره ۶- تجربه چگونگی یادگیری، یادگرفتن چگونه یاد گرفتن



خالی کردن داخل گچ با ابزارهای مختلف برای تولید ظروف گچی توخالی		
		
با استفاده از مفتول حجم دوم بالاتر در ظرف اول می‌ماند؛ یکی از کودکان در حال بیرون آوردن ظرف از قالب است.	قرار دادن یک حجم توخالی در ظرف بزرگتر ولی انتهای دو ظرف به هم می‌چسبید.	خالی کردن گچ قبل از سفت شدن کامل.

ج) بستر مناسبی برای تلفیق^۱ در برنامه درسی

پرداختن به موضوعات درسی مختلف هم‌چون ریاضی، علوم و هنر در دوره دبستان و پیش دبستان لازم است ولی چگونگی پرداختن به این موضوعات بسیار مهم است؛ زیرا چگونگی پرداختن به این موضوعات است که میزان علاقه‌مندی کودکان و چگونگی ادامه دادن آن‌ها را تعیین می‌کند. نکته دوم این است که آیا ما می‌خواهیم کودکان چگونگی ساخت دانش را بیاموزند یا تنها به آشنایی با چند مفهوم بسنده می‌کنیم.

نکته قابل تأمل دیگر آن است که در مدلی که تفکیک بین دروس انجام می‌گیرد، کودکان در ساعتی خاص و مثلاً در طول مدت ۴۰ دقیقه به موضوع ریاضی و مسایل آن بیانده‌شوند ولی در نگاه تلفیقی از آنجا که موضوع گسترده است ممکن است در طول روز کودکان ۱۰ بار به مدت ۴ دقیقه به حل مسایل ریاضی پردازند. لازم به ذکر است که این تفکیک در ذهن کودکان وجود ندارد؛ البته معمولاً پس از مدتی که با روندهای تفکیکی آموزش ببینند، آن‌ها نیز این تفکیک‌ها را هم‌چون متقدمین خیلی مهم می‌پندارند. در

1- البته تلفیق از آنجا می‌آید که موضوعات از هم گسسته باشند و ما بخواهیم به صورتی این موضوعات را به یکدیگر پیوند دهیم، در حالی که ممکن است موضوع را به صورت دیگری دید که در زندگی این موضوعات کاملاً به هم پیوسته‌اند و اگر ما در زندگی بیاموزیم، نه نیازی به تفکیک داریم و نه نیازی به تلفیق.

طول پروژه‌ها، کودکان موضوعات مختلف و متنوعی که در دست بندی علوم مختلف ارزیابی می‌شوند را مورد آزمایش، بررسی و تجربه قرار دادند. مثلاً، در پروژه ماشین، موضوع تعادل و این که چطور ماشینی بسازند که دیرتر چپ شود، آن‌ها را به مفهومی مانند مرکز ثقل و تجربه آن از طریق سنگین کردن زیر ماشین‌ها سوق داد.

شکل شماره ۷- تجربه‌های مختلف کودکان برای حفظ تعادل



در موارد مختلف ریاضی به کمک کودکان می‌آمد تا موضوعاتشان را حل کنند. مثلاً، در پروژه کارخانه، قیمت‌گذاری روی اجناس، جمع کردن پول‌ها و تقسیم آن‌ها بین اعضای گروه با استفاده از مفاهیم ریاضی انجام شد؛ یا در پروژه مجسمه، فراتر رفتن کودکان از دو بعد به بعد سوم درک آن‌ها را از فضا و حجم به نحو جدی تقویت کرد و آن‌را به صورت عینی تجربه کردند.

۳- چالش‌ها و چشم‌اندازهای رویکرد

هر نگاهی اقتضائات خاصی دارد و عمل به آن احتیاج به زمان برای رسوخ ایده در زندگی و عمل افراد را دارد. این نوع نگاه به تعلیم و تربیت نیز از آنجا که نسبت به بسیاری از عناصر تعلیم و تربیت نگاه متفاوتی نسبت به نگاه‌های غالب دارد، برای عملی شدن احتیاج به همراهی افراد همفکر و معتقد به این نگاه دارد. نوع نگاه به کودک، زمان و مکان یادگیری، نوع نگاه به نظریه‌ها و ارتباط آن‌ها با عمل و پایش تطابق عمل با ذهنیت از طریق مراقبه، همه مواردی است که می‌تواند به عنوان چالش‌های اصلی در نظر گرفته شودند؛ البته چالش‌هایی هم چون خلاقیت‌ها و شایستگی‌های معلمین نیز جزء چالش‌های اجرایی چنین رویکردهایی است.

الف) نگاه به کودک به صورت موجودی توانمند، کنجکاو و بازیگر اصلی در یادگیری

نگاه به کودک به عنوان موجودی توانمند و کنجکاو باعث می‌شود او را به عنوان یکی از بازیگران اصلی عرصه یادگیری به حساب آوریم و در نتیجه، سعی نمی‌کنیم هر آنچه ما به عنوان معلمان و متخصصان تشخیص می‌دهیم که برایشان لازم است، در اختیارشان قرار دهیم؛ بلکه سعی می‌کنیم تا آنان خود به میدان آمده و هدایت روند یادگیری و رشد خود را به عهده بگیرند. آنگاه است که ما با بالاترین توان خود به حمایت از آن‌ها می‌پردازیم و کمک می‌کنیم که این مسیر را ادامه دهند، در لحظات سخت از دغدغه خود دست بردارند و مسیر یادگیری را ادامه دهند. همه این موضوعات با توجه به این نکته است که معتقدیم هر یک از کودکان موجودی متفاوت است و در هر لحظه نیاز متفاوتی دارد؛ بنابراین، در عین فعالیت‌های جمعی به تفاوت‌های فردی توجه ویژه‌ای می‌شود. اگر با نگاه دقیق به پروژه‌های اجرا شده توسط کودکان نگاهی کنیم، خواهیم دید که در عین شکل‌گیری یک پروژه هر کدام از کودکان در این میان به کشف‌ها و یادگیری‌های شخصی خود نیز دست می‌زنند و این باعث می‌گردد فضا بسیار غنی‌تر گردد، زیرا کودکان دیگر از جنبه‌های متفاوتی موضوع را خواهند دید.

به عنوان مثال، در گروه مجسمه، یکی از کودکان در تمام مدت پروژه رفتار ویژه‌ای از خود نشان نداد و به نظر می‌رسید با پروژه همراه نشده است. روزی او به منزل معلم رفته بود. در خانه آن‌ها تعداد زیادی سنگ دید که از تنوع زیادی در شکل و رنگ برخوردار بودند. مدتی را با سنگ‌ها گذراند و سپس به معلم گفت: «من با این سنگ‌ها می‌خواهم مجسمه بسازم». این جریان ادامه پیدا کرد و او چند بار از معلم درخواست کرد تا سنگ‌ها را برایش بیاورد. معلم نیز به او گفت نمی‌تواند از آن سنگ‌ها استفاده کند و خودش باید سنگ‌های مجسمه خود را بیابد. او چند بار در حیاط مدرسه و باغ‌های اطراف به جستجوی سنگ پرداخت و روزی پیش معلم آمد و گفت: «می‌خواهم بروم و از نانوائی سنگکی سنگ بگیرم». این ایده خیلی جالب بود، فکر نمی‌کنم تا به حال کسی پیش نانوائی رفته باشد و گفته باشد «آقا می‌شود ۲ کیلو سنگ بدهید». آری دوباره ارتباط مجسمه و نانوائی شکل گرفت. هنگامی که معلم از او پرسید «چرا می‌خواهی از نانوائی سنگ بگیری»، او پاسخ داد: «برای این که سنگ‌های آنجا تمیز هم هست».

ب) زمان و مکان یادگیری

شاید یکی از عناصری که در آموزش همواره نقش بازی می‌کند عنصر زمان باشد که در نگاه معمول کنونی، به شدت در آموزش محدود است و این محدودیت بدین معنی است که هم برای انتقال دانش فرصت کمی داریم و باید از زمان بهترین بهره را ببریم و هم آن‌که حتی الامکان زمان فراگیری یک

موضوع برای همه افراد یک موقع است و در همان زمان است که همه بچه‌های یک کلاس درس باید موضوعی را تا حد خاصی در زمان معینی بیاموزند.

ج) نگاه مراقبه‌ای با استفاده از مستند سازی

شاید یکی از مهمترین عناصری که به نگاهی که بر پایه تغییر و شناخت بهتر هر روزه از یادگیری، کودک و آموزش کمک می‌کند، نگاه مراقبه‌گونه به افکار و اعمال در حین عمل باشد. در این نگاه، از مستندسازی به عنوان ابزاری برای بازبینی، بازخوانی و همفکری در مورد اتفاقات، تفسیر ما از آن‌ها و راهنمای عمل برای آینده استفاده می‌گردد. اگر معلمین و اولیاء و کلاً افرادی که با زندگی و یادگیری کودک در ارتباط هستند، روند رشد خود و کودک را یک‌سویه ببینند و بیابند که در صورتی می‌توانند به رشد کودک کمک کنند که به رشد خود متعهد باشند و به این نکته توجه داشته باشند که لازمه رشد دیدن شرایط موجود و مطلوب است، آنگاه مراقبه را اساسی‌ترین روش برای کارآمد کردن روند رشد خود و دیگران می‌بینند.

د) شایستگی‌ها و خلاقیت‌های فردی معلم

بررسی دقیق پروژه‌ها و کارهای کودک نشان می‌دهد که فعالیت‌هایی که معلم برای حمایت همه جانبه از رشد کودک انجام می‌دهد، بسیار وسیع است و این تنها از عشق و علاقه و تعهدی زیاد نسبت به رشد تک‌تک کودک حاصل می‌شود. همچنین، برای رسیدن به برنامه درسی کارآمد در این زمینه همکاری و هماهنگی همه معلمین و عناصر مدرسه امری لازم و ضروری است.

مهمتر از فعالیت‌های معلم، نوع نگرش معلم است که همه اعمال و حرکات معلم بر پایه آن شکل می‌گیرد. پس برای اجرای چنین برنامه درسی، معلم باید از خود شروع کند. نسبت به همه چیزهایی که در گذشته در مورد تعلیم و تربیت می‌دانسته با دیدی نقادانه و جستجوگر عمل کند، حاضر باشد هر روز با درک جدیدی از کودک، یادگیری و نوع رشدشان روبه‌رو شود. شاید مهمترین عامل در رشد چنین رویکردی، نگرش آموختن، یاد گرفتن و یاد دادن باشد. بنابراین، معلم هر روز برای آموختن گام در مدرسه می‌گذارد.

موارد دیگری چون نگاه یادگیرندگی در تمام لحظات و مراحل زندگی، قایل نبودن زمان و مکان خاص برای یادگیری، امکان اشتباه، فرضیه‌سازی و ساخت دانش به عنوان عناصر لازم برای یادگیری فعال، و نیز صبر و شهامت ورود به عرصه‌های جدید از دیگر مشخصه‌های معلمان در این رویکرد می‌باشد.

لازم به ذکر است که قطعاً این یک مسیر است، نه یک موقعیت ثابت. این جهت‌گیری است که موضوعیت دارد، نه این که در این لحظه فرد در چه نقطه‌ای قرار دارد. بنابراین، همکاری صمیمانه و متعهد همکاران، معلمان و اولیاء در این رویکرد به رشد همگی آن‌ها کمک شایانی می‌کند. همان‌طور که در گذشته نیز ذکر شد، نگاه در این رویکرد یک نگاه کل‌گرایانه است و کل فضای زندگی و اجتماع را فضایی برای یادگیری می‌داند. بنابراین، معلم نیز در این رویکرد سعی دارد تا از همه استعدادها و امکانات برای آماده کردن فضا برای یادگیری سود برد. شاید به نظر کاری مشکل بیاید که حقیقتاً نیز چنین است؛ زیرا کار یک روز نیست بلکه همه روزها و همه لحظات معلم در جستجوی ایجاد فضای مناسب برای یادگیری است و بنابراین، معلمان در این رویکرد بسیار شیفته کودکانند و انرژی خاصی برای رشد و شکوفایی کودکان می‌گذارند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

موضوع برنامه درسی برآمدنی و استفاده از کودکان برای شکل‌گیری برنامه درسی که بتواند بیشتر با کودک ارتباط برقرار کند و او را در به‌دست آوردن دانش و یادگیری چگونگی یاد گرفتن یاری رساند، موضوعی است که سالهاست در مورد آن تحقیقاتی در جهان اجرا گردیده است. یکی از این تجربیات که تأثیرات بسیار گسترده‌ای بر آموزش پیش از دبستان و دبستان گذارده است، رویکرد رگیو امیلیا است که در ۵۰ سال اخیر عناصری را در برنامه درسی مشارکت داده است. این تحقیق به بررسی چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رگیو امیلیا در یک مدرسه در تهران پرداخته است.

در این تحقیق از روش قوم‌نگاری به عنوان روش تحقیق استفاده شده است تا با جمع‌آوری داده‌ها به صورت گسترده و همراه با جزئیات بتواند به مشاهده و واکاوی عناصر مهم و کارکرد هر یک از گروه‌های ذی‌نفع مانند معلمان، کودکان و اولیاء در چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی پردازد. نتایج تحقیق نشان‌گر این موضوع است که استفاده از رویکرد پروژه‌ای و حمایت از پروژه‌هایی که توسط خود کودکان شکل می‌گیرد می‌تواند بستر مناسبی برای شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی باشد. چند نقش کلیدی نیز برای معلمان در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.

معلم در این رویکرد و برای اجرای برنامه درسی برآمدنی در تمام مراحل به‌عنوان همراه و یادگیرنده حضور دارد و خود نیز برای آموختن آماده است. همچنین، از آنجا که مستند کردن سؤالات، دغدغه‌ها و علاقه‌های کودکان برای شناسایی و حمایت از مراحل بعدی پروژه‌ها بسیار مهم است، همواره معلمان در این رویکرد نقش محقق را خواهند داشت. و با به‌وجود آوردن فضای پرسش‌گری و ایجاد امکان برای بازنمایی کودکان از یادگیری کودکان حمایت کرده و آنرا تسهیل می‌نمایند.

نکته مهم دیگری که در این تحقیق دیده می‌شود، مناسب بودن بستر پروژه‌های بلندمدت و عمیق برای شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی است. پرداختن به پروژه‌هایی که از علایق و سؤالات کودکان به‌وجود آمده، این امکان را فراهم می‌کند تا در عین کارگروهی و مشارکتی کودکان به تفاوت‌های فردی آن‌ها به‌صورت مناسبی پرداخته شود، فرصت مناسبی برای یادگیری از همسالان برای کودکان به‌وجود می‌آورد و از آنجا که کودکان در این مسیر خود، گام به گام مراحل کشف و ساخت دانش را طی می‌کنند، در آن مهارت می‌یابند و می‌آموزند که چگونه یاد بگیرند.

نکته دیگری که در این تحقیق مورد توجه واقع شد آن است که تلفیق واقعی موضوعات مختلف درسی در پروژه‌ها به‌صورت کاملاً طبیعی رخ می‌دهد و این موضوع یادگیری را برای کودکان بامعنی می‌سازد و آن‌ها را اصلی‌ترین فردی می‌کند که علاقمند است تا یادگیری محقق شود. اوست که همه دیگر افراد و شرایط را فراهم می‌آورد تا بستری برای شناخت بیشتر او گردد.

موارد زیادی از شادی، سرزندگی و علاقه کودکان در یادگیری در طول تحقیق به چشم می‌خورد و این به دلیل نزدیکی یادگیری به کودکان، علایق، سؤالات و درک آن‌ها بود. هر رویکرد جدیدی چشم اندازه‌ها و چالش‌هایی را پیش روی خود دارد که نوع نگاه ویژه به کودک، یادگیری، زمان و مکان آن، نظریه‌های مرتبط با موضوع آموزش و شرایط و ویژگی‌های معلمان برای اجرای چنین رویکردی از جمله این چالش‌ها به‌شمار می‌روند.

منابع

- عباسی، ع. (۱۳۸۲). طراحی الگوی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکستان، نقد و بررسی این دوره در مقایسه با آن الگو، رساله دکتری، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- هومن، ح. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

- Forman, G. (1993). Helping Children Ask Good Questions. In B. Neugebauer (Ed.), *THE WONDER OF IT: EXPLORING HOW THE WORLD WORKS*. Redmond, Washington: Exchange Press.
- Forman, G. & Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Trough Design, Documentation, and Discourse. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed., pp. 239-260). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (1997). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.), *First steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 14-25). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini & G. Glissman (2005). *The project based teaching in primary schools*. Wadsworth publishing Company.
- Helm, J., & Katz, L. (2001). Young investigators: The project approach in the early years. Columbia University: Teachers College Press.
- Hill, L., Stremmel, A. J., & Fu, V. R. (Foreword by J. Goldhaber) (2005). *Teaching as inquiry: Rethinking curriculum in early childhood education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Jones, E. & Nimmo. (1995). Emergent curriculum. Washington, D.C.: NAEYC.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex. [ED 407 074](#).
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex. [ED 425 855](#).
- New, R. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed., pp. 261-284). Greenwich, Conn: Ablex.
- Rankin, B. (1998). Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred*

languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections (2nd ed., pp. 215-237). Greenwich, CT.

Rinaldi, Carlina. (1998). *Projected curriculum constructed through documentation-Progettazione: An interview with Lella Gandini.*