

Educational Hints of Preschool Curriculum Models in the Axes of Child Agency, Nature and Strategies of Teaching-Learning, and Professional Competence of Educators

Masume Kiyani^{*}, Tahereh Javidi Kalateh Jafarabadi^{}**

Abstract

The purpose of this article is to examine the famous models of preschool curriculum in three areas of attention to the child agency, the nature and strategies of teaching-learning, and the professional competence of educators, which seems to distinguish the developed models from the less developed models of the preschool curriculum. To this end, the present article, using a descriptive method and qualitative content analysis, explores these axes in Reggio Emilia, High/Scope, Swedish and Te Whāriki (T/W) models. Findings of the study in the first axis indicate the realization of manifestations of child agency, such as viewing the child as a unique, competent and capable being, and providing some grounds for hearing the child's voice in these models. In the second axis, the nature of learning is based on the perception of the child's perspective and their learning style and progress, their active participation in learning and interaction with adults in the construction of their own meaning and knowledge, the visibility of child's learning for themselves, and their guidance

^{*} PhD of Philosophy of Education, Postdoctoral Researcher in Philosophy of Education, Institute for Islamic Studies in Humanities (IISH), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, and Faculty member of Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran (Corresponding author),
m.kiyani@basu.ac.ir

^{**} PhD of Philosophy of Education, Associate Professor of Department of Fundamentals of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran,
tjavidi@um.ac.ir

Date received: 21/01/2022, Date of acceptance: 21/05/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

towards lifelong learning. Therefore, the teaching-learning strategies are based on participatory and communicative, exploratory, experimental, project-oriented, active and creative approaches. Also, regarding the third axis, most of the studied models emphasize the professional qualification of educators in various personal, ethical, social and professional dimensions.

Keywords: Models of Preschool Curriculum, Child Agency, Teaching-Learning Process, Educator Competence

اشارات تربیتی الگوهای برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستانی (با تأکید بر محورهای عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی - یادگیری، و صلاحیت حرفه‌ای مربیان)

معصومه کیانی*

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی**

چکیده

هدف این مقاله، بررسی الگوهای مشهور برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستان در سه محور؛ توجه به عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی-یادگیری، و صلاحیت حرفه‌ای مربیان است. به نظر می‌رسد این محورها از وجوه متمایز الگوهای توسعه یافته از الگوهای توسعه نیافته برنامه درسی دوره پیش‌دبستان هستند. بدین منظور، مقاله حاضر این محورها را در الگوهای رجیو امیلیا، های اسکوپ، تی واریکی، و سوندی، با استفاده از روش توصیفی و تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های این تحقیق در محور نخست، حاکی از تحقق جلوه‌هایی از عاملیت کودک مانند نگاه به کودک به عنوان موجودی منحصربه‌فرد، شایسته و توانمند، و تدارک زمینه‌هایی جهت بروز و شنیدن صدای کودک، در این الگوها است. در محور دوم نیز ماهیت یادگیری مبتنی بر ادراک چشم‌انداز کودک و سبک یادگیری و پیشرفت او، مشارکت فعال وی در امر یادگیری و تعامل با

* دکتری تخصصی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشگر پسادکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران و استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان، ایران (نویسنده مسئول)، m.kiyani@basu.ac.ir

** دکتری تخصصی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، tjavidi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۲/۳۱



بزرگسالان در ساخت معنا و دانش خویش، رؤیت‌پذیری یادگیری کودک برای وی، و راهبری او به سوی یادگیری مادام‌العمر است. لذا راهبردهای یاددهی-یادگیری نیز بر رویکردهای مشارکتی و ارتباطی، اکتشافی، تجربی، پروژه محور، فعال و خلاق مبتنی است. با توجه به محور سوم نیز اغلب الگوهای مورد بررسی بر احراز صلاحیت حرفه‌ای مربیان در ابعاد مختلف فردی، اخلاقی، اجتماعی و حرفه‌ای تأکید می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: الگوهای برنامه درسی پیش دبستانی، عاملیت کودک، فرایند یاددهی-یادگیری، صلاحیت حرفه‌ای مربی.

۱. مقدمه و بیان مسأله

بر اساس یافته‌های تحقیقات موجود توجه به تربیت اوان کودکی؛ به‌طور خاص دوره پیش‌دبستان، یکی از اساسی‌ترین مراحل رشد کودک در همه ابعاد و نیز یکی از مهمترین عوامل زیربنایی برای رشد و توسعه‌یافتگی در هر جامعه‌ای است. لذا ضروری است هر جامعه‌ای به چگونگی وضعیت تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستان توجه ویژه‌ای نموده و از دیدگاه‌های اندیشمندان تربیتی و از یافته‌های تحقیقات علمی در جهت بکارگیری تدابیر مقتضی برای شناسایی و رفع مسائل این مراکز و رونق بخشیدن به برنامه‌های درسی آن بهره‌مند گردد.

کودک در این دوران دارای ویژگی‌های رشدی و شخصیتی خاصی است که در اثر آنها، رویکردهای مختلفی درباب مفهوم و معیار کودکی و حقوق متناسب با آن در همه ابعاد، شکل گرفته است (بجنوردی، ۱۳۸۲). اینکه در این رویکردها تا چه حد مواردی از قبیل، کودک درباره خود چگونه می‌اندیشد؟ دیدگاهش درباره نیازهایش چیست؟ آیا برنامه‌هایی که ما برای او مناسب در نظر گرفته‌ایم، با نیازهای واقعی در ذهن او مطابقت دارد یا خیر؟ و به‌طور کلی، آیا صدای او شنیده می‌شود یا خیر؟ نیازمند کاوش و بررسی است. همچنین، آموزش در این دوران هم به لحاظ سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی و هم بدلیل دوام تأثیرات و عمق یادگیری‌های آنها در شکل‌گیری شخصیت‌شان، اهمیت بسیار دارد (مفیدی، ۱۳۸۱)، نیز معلمان از جمله مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت و نقطه آغاز هر تحول آموزشی محسوب می‌شوند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). لذا پاسخ به سؤالاتی از قبیل اینکه، کودکان چه چیز را، چگونه و به وسیله

چه کسانی آموزش می‌بینند، از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار است (بازرگان، ۱۳۷۹: ۱۶۲). از اینرو، اتخاذ رویکرد تربیتی متناسب با توانمندی‌ها و حقوق کودکان در این دوره، برنامه‌ریزی دقیق و توجه به چگونگی فرایند یاددهی-یادگیری طبق یافته‌های حاصل از مطالعات اوان کودکی، تدارک بستر مناسب و به‌کارگیری معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای جهت شکوفایی استعدادها و توسعه توانمندی‌های کودکان در دوره پیش دبستان، اهمیت بسزائی دارد.

از سویی، در طول تاریخ مربوط به وقایع و دوره‌های زمانی تأثیرگذار در تربیت اوان کودکی، رویکردها و الگوهای برنامه درسی مختلفی برای تربیت کودکان پیش‌دبستانی ایجاد شده و توسعه یافته‌اند. برخی از مهمترین و مشهورترین این الگوها عبارتند از: الگوی مک میلان (McMillan)، والدورف (Waldorf)، مونته سوری (Montessori)، بانک استریت (Bank Street)، اونتاریو (Ontario)، رجیو امیلیا (Regio Emilia)، های اسکوپ (High Scope)، تربیت تجربی (Education Experiential (EXE)، سوئدی (Swedish) و تی واریکی (Te Whāriki (T/W) (Gordon & Browne; 2011: 7-9). بسیاری از این الگوها به حیات خود ادامه داده و هم‌اکنون در کشورهای مختلف دنیا در حال اجرا و روبه گسترش هستند. این درحالی است که، با وجود ضرورت توجه دقیق علمی به برنامه‌های درسی مراکز پیش‌دبستانی، تحقیقات مربوطه در ایران حاکی از عدم پختگی و بلوغ لازم نسبت به توجه ویژه به تربیت اوان کودکی، بررسی ناکافی مبانی نظری و تجربی این دوره، نقد آن‌ها، دفاعیات متقن و تعالی نظری توسط متخصصین این حوزه، وادادگی سیاستگذاران تعلیم و تربیت در عرصه عمل و واگذاری مسئولیت خود در قبال توسعه این دوره به بخش غیردولتی است (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴). در چنین شرایطی، برخی مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور، یا بدون توجه به نقاط ضعف و شناخت کافی نسبت به مبانی فلسفی الگوهای فوق‌الذکر به سمت اجرای تمام و کمال آن‌ها حرکت می‌کنند، و یا بدون توجه به نقاط قوت این الگوها آن‌ها را به‌طورکلی نادیده می‌گیرند و فرصت هر گونه تبادل فکری و استفاده از دستاوردهای علمی و تجربی آن‌ها را از خود سلب می‌کنند.

به نظر می‌رسد یکی از راه‌های برون رفت از چالش‌های ناشی از موقعیت مذکور و در عین حال، تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها، بررسی الگوهای مشهور و مؤثر برنامه‌درسی این

دوره، شناسایی نقاط قوت و ضعف آن‌ها، و ارائه راهکارها و شاخص‌هایی برای شناسایی و رفع مسائل مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور بواسطه این نقد و بررسی است. بر همین اساس، این مقاله به منظور ارائه راهکارهای اساسی جهت توسعه کیفیت آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستانی و شناسایی و حل برخی از مشکلات آن به تشریح الگوهای مطرح و مدرن برنامه‌درسی این دوره با تأکید بر سه محور خاص می‌پردازد. دستاوردهای این پژوهش می‌تواند زمینه‌ای فراهم کند تا سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ضمن حفظ مبانی فلسفی و دینی خود، از تدابیر مناسب برای شناسایی و رفع مشکلات و افزایش کیفیت دوره پیش‌دبستان بهره‌مند گردند.

۲. پیشینه نظری تحقیق

درباره الگوهای مشهور برنامه‌درسی پیش‌دبستان، و به‌طور خاص، الگوهای رجیو امیلیا، های اسکوپ، سوئدی و تی واریکی تحقیقات مختلفی انجام شده است. برخی از تحقیقات مانند مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال (فتحی و اجارگاه، عارفی و ترقی‌جاه، ۱۳۸۸)، واکاوی اصول و عوامل یادگیری فعال رویکرد آموزشی های اسکوپ در دوره پیش از دبستان (عبدالملکی و بیاتی، ۱۳۹۷)، رویکرد آموزشی های اسکوپ (میرمحمدی، ۱۳۹۴)، برنامه درسی تربیت پیش‌دبستان با رویکردی سوئدی (Özar, 2012)، بازی و یادگیری در تربیت اوان کودکی در سوئد (Lohmander & Samuelsson, 2015)، ظهور تربیت اوان کودکی در نیوزیلند (Mutch, 2004)، دیدگاه معلمان اوان کودکی در نیوزیلند درباره تی واریکی (Alvestad & Berge, 2009)، عناصر کلیدی رویکرد رجیو و نحوه ارتباط آنها در تربیت اوان کودکی (McNally & Slutsky, 2017)، مربوط به مبانی نظری و عناصر برنامه‌درسی در الگوهای فوق‌الذکر است. بخشی دیگر از تحقیقات انجام شده از قبیل، تأثیر آموزش به روش رجیو امیلیا بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی شهر تبریز (آذغان و اوبالاسی، ۱۳۹۴)، دیدگاه مربیان اوان کودکی درباره برنامه درسی ملی سوئد برای پیش‌دبستانی‌ها و کیفیت کار (Bordin & Renblad, 2014)، اجرای برنامه درسی ملی در مراکز پیش‌دبستانی سوئد (Ingrid, 2004)، آثار جهان‌وطنی در برنامه درسی تی واریکی در نیوزیلند (Duhn, 2006)، کارآمدی و تأثیرگذاری تی واریکی، برنامه درسی اوان کودکی در نیوزیلند (Blaklock, 2010)، کاربردهای رویکرد

رجیو امیلیا در برنامه درسی علوم اوان کودکی (Stegelin, 2003)، رجیو امیلیا یک ابزار مؤثر برای توسعه تفکر انتقادی در اوان کودکی (Santin & Torruella, 2017)، ناظر به تأثیر اجرای این الگوها بر توانایی‌های مختلف کودکان بوده است. بر این اساس، می‌توان اظهار نمود که به لحاظ پژوهشی، نوعی خلأ جدی نسبت به بررسی این الگوها در محورهای مانند نوع نگاه به کودک و توجه به عاملیت او، ماهیت و فرایند یاددهی-یادگیری و نیز صلاحیت حرفه‌ای مربیان، که خود از محورهای ناظر به کیفیت آموزش دوره پیش‌دبستانی است، وجود دارد. از اینرو تحقیق حاضر سعی دارد تا با پرداختن به این مهم، گامی در جهت رفع خلأ مذکور بردارد و بواسطه آن، زمینه‌ای برای شناسایی و رفع برخی مشکلات مربوط به تربیت دوره پیش‌دبستان در ایران فراهم کند.

۳. روش تحقیق

در این تحقیق، به منظور تحلیل الگوهای برنامه درسی مربوطه پیرامون سه محور؛ نوع نگاه به کودک و عاملیت او، ماهیت یادگیری، و صلاحیت حرفه‌ای مربیان، ابتدا با روش توصیفی و تکیه بر یافته‌های تحقیقات مربوط به اوان کودکی، محورهای سه گانه فوق‌الذکر توصیف و تشریح شد. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، به بررسی محتواها، منابع و متون مربوط به الگوهای برنامه درسی مدرن اقدام گردید. برای انجام این کار مطالعه اسنادی آغاز و داده‌های حاصله پیرامون مفاهیم مرتبط با هر محور کدگذاری و طبقه‌بندی شد. به این ترتیب، مصادیق و مفاهیم الگوهای برنامه‌درسی مدرن ذیل هر محور بدست آمد و بازتیین شد.

تحلیل محتوای کیفی، روشی برای توضیح موضوعی محتوای اطلاعات یک متن یا دیدگاه از طریق طبقه‌بندی منظم، کدگذاری، تشخیص تم‌ها یا الگوهای درون آنهاست (Hsieh & Shannon, 2005). این روش دارای دو رویکرد استقرایی و قیاسی است که در رویکرد استقرایی پژوهشگر با مراجعه به داده‌های مورد مطالعه و تحلیل آنها به تدریج و طی فرایندی آنها را خلاصه می‌کند تا در نهایت به اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع پژوهش دست یابد (تبریزی، ۱۳۹۳)

۴. مبانی نظری

مقاله حاضر از میان الگوهای مختلف برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستان، الگوهای رجیو امیلیا، های اسکوپ، سوئدی، و تی واریکی، که هم از حیث ترتیب زمانی جدیدتر هستند و هم به‌صورت گسترده در کانون توجه دست‌اندرکاران و متخصصان تعلیم و تربیت کشورهای متعدد قرار گرفته‌اند، را در سه محور؛ توجه به عاملیت کودک، ماهیت و راهبردهای یاددهی-یادگیری، و صلاحیت حرفه‌ای مربیان، که در طول تاریخ تربیت اوان کودکی به نحوی مورد توجه الگوهای مذکور و مراکز پیش‌دبستانی بوده‌اند، بررسی نموده است. در ادامه، ابتدا توضیحاتی در خصوص محور موردنظر ارائه شده، سپس وضعیت الگوهای چهارگانه درباره هریک از آن تبیین شده است.

۱.۴ منظور از عاملیت کودک چیست؟

نگاه به کودک به عنوان فردی عامل تقریباً دیدگاهی جدید از دوره کودکی است که تصویر کودک بیگناه و عاجز را به چالش می‌کشد، زیرا کودک را بازیگری اجتماعی می‌داند که در ساختن دوره کودکی‌اش همکار اصلی بزرگسالان محسوب می‌شود و قادر است در شکل‌گیری زندگی و تربیت خویش مشارکت فعال داشته باشد (Cite in Sorin, 2005). چارچوب نظری بحث عاملیت کودک بر جامعه‌شناسی کودکی، پس‌اساختارگرایی و دیدگاه‌های اجتماعی فرهنگی مبتنی است (Smith, 2007b). (Abebe, 2019) اظهار می‌کند که مفهوم عاملیت در جامعه‌شناسی کودکی نشأت گرفته از دو خاستگاه؛ رویکرد بازیگر محور (Actor-oriented approach) به کودک، و نیز کودکان به عنوان صاحبان حقوق است که در اوایل دهه ۱۹۹۰ وارد علوم اجتماعی شدند. سپس در اثر تلفیق این دو دیدگاه در سال‌های پس از ۱۹۹۰، رویکرد کودکان به‌عنوان بازیگران اجتماعی شایسته (Competent social actors) بوجود آمد. طبق خاستگاه نخست، کودکان نه گیرنده منفعل و نه وابسته صرف به دیگران و ساختارهای اجتماعی هستند بلکه بازیگرانی اجتماعی هستند که در ساختن و تعیین زندگی اجتماعی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، توانمند هستند (James & Parut, 1997: 8; cite in Abebe, 2019). بر اساس خاستگاه دوم نیز کنوانسیون حقوق کودکان ایالات متحده (UNCRC)^۱، مطرح می‌کند که کودکان به عنوان صاحبان حقوق سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، مدنی- به منزله انسان‌هایی کامل نگریده

می‌شوند که دارای عاملیت و حربه لازم برای بازشناسی امنیت و عدالت هستند (Freeman, 1998; Cite in Smith, 2007b).

عاملیت کودک همچنین تحت تأثیر روانشناسی رشد سازه‌گرایانه است (Corsaro, 2005)؛ سازنده‌گرایی، نظریه یادگیری درباره چگونگی کسب دانش و یادگیری است که به‌لحاظ تاریخی در آراء و نظریات دیویی (Dewey) (۱۹۲۹)، برونر (Bruner) (۱۹۶۱)، ویگوتسکی (Vygotsky) (۱۹۶۲) و پیازه (Piaget) (۱۹۸۰) ریشه دارد (Steve Olusegun, 2015). ایده‌ی محوری این نظریه آن است که، فراگیر به‌طور فعال یادگیری و دانش جدیدش را بر مبنای یادگیری‌های پیشین می‌سازد. این امر موجب می‌شود تا فرد آنچه را که بدرستی درک نکرده، بازنگری و امور مهم را ارزیابی، و سرانجام ادراک خود را تصحیح نماید. و بدین ترتیب، چشم‌انداز جدیدی را توسعه دهد (همان). این نوع نگاه همچنین می‌تواند زمینه توجه به کودک را به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین عناصر یادگیری فراهم آورد (فتحی و اجارگاه، عارفی و ترقی جاه، ۱۳۸۸: ۴۳).

به‌صورت کلی، در نگاه کودک عامل، دو نکته مهم مستتر است. اول اینکه، در ساخت معنا از جهان پیرامونی، کودک نه تنها مینیاتور بزرگسال نیست، بلکه مریبان می‌تواند کودکان را ترغیب نمایند تا از طریق تعامل فعال با جهان پیرامون به ساختن معنای خود از آن اقدام کنند. نکته دوم اینکه، عاملیت به این واقعیت اشاره دارد که کودکان بسیار بیشتر از آنچه ما می‌اندیشیم عاملان خود-تعیین‌کننده هستند. این نقش مهم زمانی محقق می‌شود که بزرگسالان و مریبان بدانند کودکان دارای صدای درون هستند که لازم است شنیده شود تا خود واقعی آنها بروز پیدا کند. صدای درون به مجموعه‌ای از نیات، امیدها، نارضایتی‌ها و انتظاراتی گفته می‌شود که کودکان در درون خود حفظ می‌کنند. در واقع، عاملیت به معنای آن است که اعمال و کنش‌های کودک بر جهان وی بویژه جهان اجتماعی او تأثیرگذار است، و صدای او ابراز عاملیت اوست. صدای کودک هنگامی فرصت بروز می‌یابد که بزرگسالان یاد گرفته‌اند از کودک پرسش کنند و از سر راه او کنار روند (Pufall & Unworth, 2004: 8-9). شنیدن صدای کودک نیز به این معنی است که بزرگسالان و مریبان تلاش می‌کنند تا موقعیت کودک را از طریق مشاهده، گفتگوهای ناب چهره به چهره و گوش‌دادن دقیق درک نمایند (Melton; 1997). ابراز صدای کودک و شنیدن آن، خود، ناظر بر وجود دو مفروض اساسی؛ نگرستن به کودک به‌عنوان افرادی «متفکر» (Thinker) و

«عمل‌کننده» (Doer) در مفهوم عاملیت است.^۲ بر این اساس، کودکان به‌عنوان موجوداتی اجتماعی و صاحبان حقوق مشارکت، ذاتا عامل و قادر هستند دیدگاه خود را به منظور شنیده شدن، تعقیب شدن، تشویق و برانگیختن دیگران به عمل، بیان کنند (Pufall & Unworth, 2004: 9). توجه به این امر؛ یعنی گوش جان سپردن به صدای درون کودکان و ادراک نگاه آنها به زندگی و تجربیات خاص خودشان درباره آن، در ایجاد شرایط بهتر دوره کودکی ضروری است (Melton; 1997). چرا که کودکان، همانطور که صحبت می‌کنند و می‌خواهند که شنیده شوند، در حال ساختن و تجربه‌ی واقعیت اجتماعی خود هستند و هویت خود را در این فرایند شکل می‌دهند و از این طریق، نقش خود تعیین‌کنندگی خویش را ایفا می‌کنند (Pufall & Unworth, 2004: 9). در عین حال، عاملیت تجربه‌ای پویا و وابسته به موقعیت و زمینه است نه تجربه‌ای جهانی؛ به این معنا که گستره عاملیت کودک بسته به افرادی که وی در زمینه‌ها و موقعیت‌های مختلف و در زمان‌های گوناگون با آنها تعامل دارد، متفاوت است (Abebe, 2019). بنابراین، نقش بزرگسالان در اینجا بسیار مهم است زیرا ظرفیت عاملیت کودکان باید بواسطه آنها شکوفا و به فعلیت رسد (Smith, 2007a).

در سالهای اخیر با اعتقاد به این امر که، کودکان نیز دارای دیدگاه یا چشم‌انداز خاص خود هستند (Smith, 2007b)، توجه به عاملیت کودکان خردسال، به عنوان مبنایی برای افزایش کم و کیف یادگیری، رشد و رفاه بیشتر این قشر لحاظ شده است (Mashford-Scott & Church, 2011) از اینرو، امروزه ارتباط بین عاملیت و رشد کودک و نیز توجه به حقوق کودکان در رابطه با عاملیت آنان در کانون توجه قرار گرفته است.^۳ در ادامه مقاله، چگونگی توجه به عاملیت کودکان در الگوهای مورد مطالعه بررسی شده است.

۲.۴ منظور از ماهیت یادگیری و راهبردهای یاددهی-یادگیری چیست؟

طبق تحقیقات انجام شده یکی از عوامل مهم در روشن ساختن این امر که در عرصه یادگیری، چه چیزی برای کودکان چالش‌برانگیز و موجب درگیری عمیق آنها می‌شود، بررسی و درک چشم‌انداز آنان است (Smith & et al, 2005). درک چشم‌انداز کودک که، تلاشی است برای دیدن جهان به شیوه‌ای که او می‌بیند (Thulin & Jonsson, 2014)، منبع مهم اطلاع درباره آن چیزی است که آنان را در یادگیری و چرایی آن درگیر می‌کند (Smith

(et al, 2005). این عامل همچنین، به مثابه پیش‌نیاز یادگیری و عاملی هدایت‌کننده در ارتباط بین مربی و متربی، زمینه‌نگریستن به کودک به‌عنوان هدف یادگیری و توجه به سبک بیان و تجربیات او را فراهم می‌کند (Samuelsson Pramling & Sheridan, 2003; Cite). نیز به مربی کمک می‌نماید تا از طریق تفسیر معنایی که کودک به موقعیت‌های مختلف می‌دهد ظرفیت یادگیری او را مشاهده و درک کند (Thulin, & Jonsson, 2014). از سویی، یکی از عوامل غیرعادی که فهم یادگیری کودکان را با مشکل مواجه ساخته است، غفلت از صدای کودکان در میان حجم انبوه تحقیقات روانشناسی و تربیتی است. از اینرو، کودکان فرصت کمتری برای بیان دیدگاه‌هایشان می‌یابند زیرا محققان معمولاً فاقد فرهنگ گوش دادن به کودکان هستند و کودکان نیز با این امر که دیدگاه‌ها و نظراتشان خواسته شود، آشنایی ندارند. یکی از دلایل مهم این اتفاق و عدم مشارکت کودک به‌عنوان یک بازیگر اجتماعی آن است که او را بواسطه سن پائین، فاقد صلاحیت لازم می‌دانند (Marrow & Richards, 1996). این در حالی است که حتی کودکان خردسال برای درک تجربیات خود از شایستگی لازم برخوردارند و در ابراز دیدگاه‌هایشان بسیار توانمند هستند. به همین دلیل، تجربه کودکان و وسعتی که می‌توانند دیدگاه‌های خود را درباره تجربیاتشان ابراز کنند، مهمتر از سن آنان است اما این امر به شدت به زمینه و وسعتی وابسته است که بزرگسالان می‌توانند دیدگاه کودکانشان را دریابند و چارچوبی حمایت‌کننده برای آن‌ها فراهم کنند تا سخن بگویند. لذا یکی از سیاست‌گذاری‌های مهم در توسعه روش‌های مؤثر برای برانگیختن و تهییج یادگیری کودکان، تشویق و شنیدن صدای آنان است (Smith, 2002; Cite in Smith & et al, 2005). در این راستا، برخی محققان به گفتگو با کودکان به‌عنوان روشی برای درک دیدگاه‌های آنان و تشویق‌شان جهت تأمل درباره فعالیت‌هایی که اخیراً در آنها مشارکت داشته‌اند، اشاره می‌کنند (Smith et al, 2005). با اتخاذ چنین راهبردهایی، معلمان فهم کودکان را در مسیر یادگیری مداوم به‌کار می‌گیرند و آن را تقویت می‌کنند. کودکان نیز فرصت می‌یابند تا فهم خود را درباره چگونگی پیوند ادراک خویش با تجربیات جدید توسعه دهند (Thulin, & Jonsson, 2014). این امر نیز مستلزم تعامل فعال کودک و مشارکت او در محیط یادگیری است (Bandura, 2001; Corsaro, 2005). از این منظر، کودکان یادگیرندگان شایسته‌ای هستند که باید فرصت‌های لازم برای یادگیری از طریق تعامل و مشارکت با دیگران را دریافت کنند. این آموزه از یک سو، مبتنی بر نظریه اجتماعی فرهنگی است که طبق آن، یادگیری

کودکان بواسطه درگیر شدن در فعالیت‌هایی که فراتر از سطح رشد فعلی آنها یا در منطقه تقریبی رشد آنهاست، توسعه می‌یابد (Vygotsky, 1930: 9)، و از سویی، با نظریه حقوق کودکان و مطالعات اوان کودکی مطابقت دارد که بر اساس آن، تا زمانی که فضا، حمایت و فرصت‌های لازم برای کودکان موجود نباشد آنها نمی‌توانند صدا، هویت و نقطه نظر خود را توسعه دهند (Smith, 2007c). این نوع نگاه همچنین، دوره‌های کودکی چندگانه، عاملیت، صلاحیت، و اولویت تجربه زیسته کودکان را به رسمیت می‌شناسد (Ibid) و تعامل و مشارکت اجتماعی کودک را عاملی جهت درونی‌سازی ابزارهای تفکر و افزایش صلاحیت او می‌داند (Roggo, 1999; Cite in Smith, 2007c). نظر به اهمیت این عامل، از مشارکت کودکان در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها به‌عنوان یکی از مهمترین راهبردهای یاددهی-یادگیری یاد می‌شود؛ طبق دیدگاه هیل و دیگران (Hill & et al)، مشورت ناظر به «جستجوی دیدگاه‌ها» و مشارکت ناظر به درگیری مستقیم کودکان در تصمیم‌گیری‌هاست. همچنین، مشارکت هم معطوف به فرایند و هم محصول است، و هدف آن حفظ حقوق کودکان، انجام مسئولیت قانونی، بهبود تصمیم‌گیری‌ها، افزایش دموکراسی، توسعه محافظت از کودکان، مهارت‌ها، توانمندسازی، و افزایش عزت نفس آنهاست (Cite in Smith, 2007c) از اینرو، مشارکت جزء ضروری و اخلاقی افزایش کیفیت هر جامعه دموکراتیک، توانمندسازی اعضای آن، و توسعه تندرستی روانی-اجتماعی، و پرورش حس فردیت آنهاست (Cite in: Thomas, 2007). این نقش با تصویر عاملیت اجتماعی کودک، که طبق آن کودک دارای صلاحیت جهت‌دهی دوباره برنامه‌درسی اوان کودکی به سوی امکانات تحولی است، هماهنگی دارد (Woodrow, 1999). در این فرایند، بزرگسالان در اتخاذ روابط متقابل و مسئولانه با کودکان، تشویق آن‌ها برای بیان دیدگاه خود و مشارکت فعال در اهداف تربیتی نقش کلیدی دارند (Smith, 2007b).

۳.۴ منظور از نقش مربیان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان برای آموزش دوره

پیش‌دبستانی چیست؟

تدریس امری پیچیده است که به دانش نظری گسترده، فهم و مهارت‌های گوناگون عملی مبتنی بر تحقیق و تأمل نیاز دارد. یکی از عوامل مؤثر در افزایش صلاحیت مربیان مهد کودک نیز برخورداری از آموزش‌های لازم نظری و عملی است (Campbell & Brummett;

(2007). آموزش مربیان مهد کودک شامل آموزش دانشگاهی همراه با تدریس عملی است. آموزش عملی فرصتی فراهم می‌کند تا آنان فرایند مشاهده عمیق، تجربه آموزشی همراه با عمل، و یادگیری مهارت‌ها، دانش، فلسفه‌ها و نگرش‌های معلم حرفه‌ای را ارتقا بخشند (Walkington, 2004: 1; Cite in: Dan & Simon, 2016). بر اساس تحقیق فیمن-نیمسر (Feiman-Nemser) نیازهای یادگیری دانشجو معلمان برای مربی‌گری در مهد کودک وسیعتر از جنبه‌های تکنیکی آموزش و حفظ نظم در کلاس است و شامل مسائل مربوط به برنامه‌درسی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت، فرهنگ مدرسه و اجتماع بزرگتر می‌شود (۲۰۰۳: ۲). لذا مربیانی که دارای دانش کمتری هستند به نوبه خود، فعالیت‌هایی با کیفیت پایین‌تر انجام می‌دهند. به عبارت دیگر، میزان و وضعیت دانش پداگوژیکی مربی عاملی کلیدی در تفکیک پیش‌دبستانی‌های با کیفیت بالا و پیش‌دبستانی‌های با کیفیت پایین است (Ibid). علاوه بر این، توانمندی مربیان در برقراری ارتباط با کودکان امری اساسی است؛ و مربیان باید قادر به ادراک چشم‌انداز کودک نسبت به محتوای آموزشی و محیط یادگیری مؤثر در مرکز پیش‌دبستانی باشند (Thulin, & Jonsson, 2014). طبق یافته‌های حاصل از تحقیقات انجام شده کودکان به‌طور عمده زمانی از بیشترین بهره‌مندی برخوردار می‌شوند که مربیان در تعاملات برانگیزنده‌ای با آنان درگیر شوند، به‌نحوی که، هم یادگیری و هم بعد عاطفی آنان را مورد حمایت قرار دهند. چنین تعاملاتی به کودکان کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های جدیدی کسب، و پاسخ‌ها و تعاملات کلامی بین خود را تقویت کنند و در یادگیری و لذت‌بردن از آن درگیر شوند. بر این اساس، مربی توانمند برای توسعه فعالیت‌هایی با کیفیت بالا، باید کیفیت ارتباط و تعامل با کودک را، هم در محتوا و هم فعالیت‌ها مورد توجه قرار دهد (Yoshikawa & et al, 2013). صلاحیت اساسی دیگر، همکاری مربیان و برقراری ارتباط مؤثر با یکدیگر است زیرا جو و فضای مثبتی ایجاد می‌کند که خود موجب یادگیری، سلامت ذهنی، کسب دانش جدید، توسعه برنامه روزانه به‌صورت پایدار و مداوم، و بهبود عملکرد خود و سایر مربیان در راستای توسعه رشد کودک می‌گردد. سایر صلاحیت‌ها و ویژگی‌های مهمی که مربیان این دوره آموزشی باید از آن برخوردار باشند عبارتند از: آزمودن دانش خود، انعطاف‌پذیری، نقاد بودن، تلاش برای کسب دانش جدید، برخورداری از روحیه حمایتی، حفظ احترام و اعتماد متقابل، آمادگی جهت مذاکره و گفتگوهای هوشیارانه و نیز تصمیم‌گیری‌های مشارکتی (Alevriadou & et al, 2008; Cite in: Moutafidou & Sivropoulou, 2010) تشویق فعالیت‌های مستقل، هماهنگ

ساختن طیفی از فعالیت‌های مختلف به‌طور همزمان، برخورداری از بالاترین سطح ارتباط کلامی با کودکان، هدایت کودکان به صورت غیر مستقیم و نامحسوس، و قائل بودن به دیدگاه کودک-محوری در ایدئولوژی تربیتی خود (Kagan & Smith, 1998).

۵. یافته‌ها

۱.۵ عاملیت کودک از منظر الگوهای چهار گانه

طبق بررسی‌های انجام شده از آنجائیکه رویکرد تربیتی الگوی رجیو بازتاب نظریه سازنده‌گرایی است و تصویر کودک طبق آن، فردی قدرتمند، شایسته، مبتکر، سرشار از ایده (Malaguzzi, 1993)، هوشمند، کنجکاو و شگفت‌آور، علاقمند به یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آن است (Samuelsson & et al, 2006; Edwards, 2002)، و نیز با اتخاذ تدابیری مانند گوش دادن بزرگسالان به ایده‌های کودکان و مهم تلقی کردن آن (Thornton and Brunton, 1995: 21-22) زمینه‌هایی فراهم می‌شود تا حس مسئولیت، احساس قدرت نسبت به تسلط بر افکار خود و توان تأثیرگذاری بر دیگران در کودکان ایجاد شود (Hundeide, 2006; cite in Samuelsson & et al, 1999) و آنها به افرادی قوی و مستقل تبدیل، و از اعتماد به نفس بیشتر، حق رأی و نظر، حق انتخاب، حق بازی و همکاری با دیگران برخوردار گردند (Thornton and Brunton, 1995: 21-22)؛ لذا الگوی رجیو جلوه‌هایی از عاملیت کودکان را تحقق بخشیده است.

علاوه بر این، چون در رویکرد رجیو، پداگوژی توسط علائق و سؤالات کودکان هدایت می‌شود (Dahlberg & et al, 1999; cite in Samuelsson & et al, 2006)، و کودک موجودی منحصر به فرد، توانمند (Malaguzzi, 1993) و کاردان لحاظ می‌شود که قادر است تغییراتی در محیط آموزشی خویش ایجاد کند و به یک شخص تولیدکننده فرهنگ، ارزش‌ها و حقوق تبدیل گردد (Rinaldi, 2001a: 51; cite in Edwards, 2002)، نیز کودکان ذاتا افرادی نوآور هستند که برای بیان افکار خود از «صدها زبان» -شامل گفتار، حرکات، نقاشی، ساختمان‌سازی، مجسمه‌سازی، بازی نمایشی، موسیقی و...- استفاده می‌کنند، و محیط‌های آموزشی نیز باید فرصت بروز آنها و توسعه مهارت‌ها و خلاقیت ایشان را فراهم آورد، و بزرگسالان نیز موظف هستند به زبان‌های مختلفی که کودکان از آنها استفاده می‌کنند، گوش دهند (Thornton and Brunton, 1995: 23-38)، نیز مربیان به جای تمرکز

صرف بر آموزش خواندن و نوشتن، با گوش دادن به اظهارات کودکان علائق آنها را دنبال می‌کنند و همان‌طور که کودکان با دیگران ارتباط برقرار می‌نمایند، ایده‌های خود را ضبط نموده و پس از دستکاری، با مهارت بیشتر انجام می‌دهند، و بدین‌سان سواد در حال ظهور خود را پرورش می‌دهند- (Edwards, 2002)، لذا عاملیت کودک در الگوی رجیو تحقق یافته است.

الگوی های اسکوپ نیز از آن حیث که؛ بر نظریه سازنده‌گرایی مبتنی است و کودک را دانشمند یا کاوشگری می‌داند که درباره جهان پیرامونش تحقیق می‌کند و فهم خود را از جهان می‌سازد و از طریق تجربه، به جهان ساختار ذهنی می‌دهد، و همچنین، به کودکان به‌عنوان افرادی می‌نگرد که نیازمند کشف فعال محیط یادگیری‌شان جهت ساخت فهم خود از جهان و پدیده‌های گوناگون آن هستند، و لذا بر علائق و انتخاب‌های کودکان به‌عنوان هسته اصلی این برنامه‌درسی تأکید می‌کند (The High Scope preschool curriculum, 2004: 8; Retrieved from <https://highscope.org/hs-curriculum/> و نیز از لزوم به‌کارگیری راهبردهای یادگیری اکتشافی، تجربی، پروژه محور، و مبتنی بر وظیفه و همکاری برای کودکان حمایت می‌نماید (Yadav, 2016)، همچنین، طبق نظریه پیازه نقطه آغازین رشد تفکر کودک را یادگیری قصدمند و فعالی می‌داند (Samuelsson & et al, 2006) که بر تناسب برنامه‌های آموزشی با وضعیت رشد فردی و علائق ذاتی کودک مبتنی است (میرمحمدی، ۱۳۹۴)، و نیز یادگیری را فرایندی کودک-محور می‌داند که صدای کودک در آن تشویق می‌شود و خود او تعیین‌کننده چگونگی یادگیری خویش است (Honebein, 1996)، و از طریق تدارک تنوعی از تجارب و فعالیت‌ها، تفکر مستقل، ابتکار عمل و خلاقیت کودکان را ترغیب، و زمینه‌ای فراهم می‌کند تا کودکان بتوانند بر اساس ایده‌های شخصی، عمل کنند؛ تصورات خود را آزمایش نمایند؛ مواد را آزادانه انتخاب و استفاده کنند؛ و کنجکاوی، تصمیم‌گیری، مشارکت، تحمل دیگران و حل مسأله در آنها تشویق و تقویت شود (The High Scope preschool curriculum, 2004: 8)، در راستای تحقق عاملیت کودک حرکت می‌کند. مضافاً اینکه، الگوی های اسکوپ نقشه‌ای کلی در اختیار معلمان قرار می‌دهد که بواسطه آن فضایی فراهم می‌شود که کودکان می‌توانند فعالیت یا موضوعات مورد علاقه‌ی خود را انتخاب کنند و نوعی احساس کنترل بر خود و محیط داشته باشند (Ibid). این امر از توجه به عاملیت کودک، ابراز و شنیدن صدای او از سوی والدین، مربیان و برنامه‌درسی حکایت دارد.

در الگوی برنامه‌درسی سوئدی نیز هرچند به‌طور صریح به عاملیت کودک اشاره‌ای نشده است لیکن از آنجائیکه الگوی مذکور بر کنوانسیون حقوق کودکان مبتنی است (ایالات متحده، ۱۹۹۸)^۴ و بر دسترسی کودکان به استاندارد آموزشی با کیفیت یکسان (عدالت آموزشی) و فعالیت در محیطی امن تأکید می‌کند (National Agency for Education, (2011). Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/sweden/sw_ppfw_2_Deni_010_eng.pdf، و معتقد است که کودکان افرادی ارزشمند و دارای عزت نفس‌اند (Deni, 2012; Cite in Ozar, 1997) که باید دنیای هر یک از آنان، تجارب و شایستگی اجتماعی‌شان را در مسیر نیل به شایستگی‌های بیشتر ارج نهاد (Samuelsson Pramling & Carlsson, 2006; Cite in Pramling & et al, 2006) و همچنین، تأکید بر گشودگی مراکز پیش‌دستانی نسبت به ایده‌ها و نظرات کودکان، و تشویق بیان آن‌ها و ایجاد فرصت برابر برای کودکان در ابراز نظر و اقدام به انتخاب‌های شخصی، تمرکز بر فعالیت‌هایی که حس توانمندی نسبت به مشارکت کامل و باور به قابلیت‌های خود را در کودکان ایجاد و تقویت نماید، و نیز تأکید بر مقابله مرکز پیش‌دستانی نسبت به الگوها و نقش‌های جنسیتی سنتی، تکیه بر دموکراسی به مثابه ارزش اساسی جامعه سوئد و لزوم تطابق تربیت و برنامه‌درسی اوان کودکی با دموکراسی، و اقدام به تعیین اهداف و وظایف مهم دوره پیش‌دستان و اجتناب از ارائه شیوه‌ها و چگونگی نیل به این اهداف، و تفویض تصمیم‌گیری به مربیان درباره شیوه‌های کار، و اصرار بر حصول اطمینان نسبت به ساماندهی فعالیت‌های آموزشی به‌نحوی که حامی رشد همه جانبه کودکان باشد (Lohmander & Samuelsson, 2015)، تأکید بر ضرورت پرورش توانمندی‌های مختلف مانند توانایی کشف، تفکر و حل موقعیت‌های شخصی دارای تعارضات اخلاقی متفاوت، قدرت پاسخگویی به سؤالات اساسی مربوط به واقعیت‌های زندگی روزمره، احترام به همه اشکال زندگی، مراقبت از محیط زیست، مسئولیت‌پذیری، و توسعه فهم و عمل کودکان از ارزش‌های دموکراتیک جامعه سوئد و توانمندسازی کودکان جهت به اشتراک‌گذاری این ارزش‌ها با سایر افراد جامعه و... (Samuelsson Pramling & et al, 2006)، در راستای تحقق جلوه‌هایی از عاملیت کودک و تقویت آن گام برمی‌دارد.

الگوی تی واریکی نیز از آن حیث که یکی از خاستگاه‌های اصلی خود را- علاوه بر ایدئولوژی توسعه انسانی مائوری -که به احترام عمیق به نیروی حیات در جهان هستی و

اتصال پدیده‌ها به یکدیگر اعتقاد دارد- آموزه‌های نظریه یادگیری ویگوتسکی، در خصوص زمینه اجتماعی به‌عنوان یک شاخص نیرومند در یادگیری و رشد، می‌داند (Samuelsson & Pramling & et al, 2006)، و نیز با تکیه بر نظریه یادگیری مبتنی بر تحقیقات جدید درباره روانشناسی و یادگیری کودکان خردسال، «توانمندسازی کودکان برای یادگیری و رشد» را اصل بنیادین خود قرار می‌دهد و به‌منظور تقویت اصول عمومی و کلی مربوط به رشد، عرصه‌های وسیعی -از قبیل رشد جسمی، عاطفی، اجتماعی و دانش عمومی- را پوشش می‌دهد؛ و بر کودک محوری و پاسخگویی به علائق کودکان تمرکز می‌کند؛ همچنین، حقوق کودکان را به رسمیت می‌شناسد و منشور آن را وضع (همان)، و بر صدا و چشم‌انداز آن‌ها تمرکز، و قدرت را به نفع آنها تعدیل می‌کند (Carr & et al, 2005)؛ و به‌جای اجرای اهداف و درگیر ساختن انگیزه و علاقه کودکان در وظایف یادگیری معنادار، بر خود یادگیری توجه می‌نماید و کودکان را به‌عنوان یادگیرندگان فعالی که انتخاب می‌کنند، طرح می‌نمایند، و به چالش فرامی‌خوانند، تکریم می‌کند؛ و شرایط «گوش کردن» به آنها را فراهم می‌کند؛ و با تعقیب و مشاهده چگونگی درگیر شدن احساسات، کنجکاوی، علاقه و دانش کودکان بواسطه محیط‌های یادگیری، آنها را به‌سوی مشارکت در امر یادگیری تشویق؛ و بر همین اساس، به مربیانی که توجه دقیقی به صدای کودکان دارند کمک می‌کند تا پنجره‌های به‌سوی جهان‌بینی‌ها و مفروضات آنان باز کنند (Carr & et al, 2004: 8)؛ و نیز کودکان را به‌سوی اهداف یادگیری ناظر به تسلط، تعهد و تلاش جهت افزایش صلاحیت، و نه اهداف عملکردی؛ که در جهت دستیابی به قضاوت مطلوب و اجتناب از شکست می‌باشد، هدایت می‌کند و به آنان کمک می‌کند تا به مشارکت‌کنندگانی فعال در اجتماع یادگیرندگان و همچنین، شهروندانی مسئول تبدیل شوند (Smith, 2007a)؛ لذا در راستای تحقق جلوه‌هایی از عاملیت کودک حرکت می‌کند.

۲.۵ ماهیت و راهبردهای یاددهی-یادگیری از منظر الگوهای چهار گانه

بنا بر دلایل متعددی می‌توان اظهار نمود که الگوی رجیو فرایند یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن بر عاملیت کودک مبتنی است. از جمله اینکه، در الگوی رجیو بر تربیت مبتنی بر ارتباط تأکید می‌شود و توسعه فعالیت و پویایی کودک، ارتباط متقابل او با دیگر کودکان، خانواده، معلمان، جامعه و محیط به‌عنوان یک اصل محوری مورد توجه قرار

می‌گیرد (Malaguzzi, 1993)، و لذا روابط محیط آموزشی، مواد، افراد و رویکردهای یادگیری ارجح نهاده می‌شود (Fraser & Vygotsky, 2002) بر همین اساس، یکی از راهبردهای مهم یاددهی-یادگیری در الگوی رجیو به رویکرد پروژه معروف است که طبق آن، پروژه کار همه اعضای کلاس است. کودکان در فرایند انجام پروژه به مهارت‌هایی از قبیل: حل مسائل و مشکلات، سهیم شدن در مسئولیت برای انجام طرح‌ها، ارائه پیشنهادات به یکدیگر و گفتگو درباره آن‌ها دست می‌یابند (عباسی، ۱۳۸۲: ۹۴ و ۹۳). همچنین، مریان و کودکان برای یادگیری از چارچوب مشخصی پیروی نمی‌کنند بلکه پرسش‌ها و ایده‌های کودکان نقطه آغاز فرایند یادگیری است. کودکان و بزرگسالان با هم به بررسی ایده‌ها می‌پردازند و از یکدیگر یاد می‌گیرند (فتحی و اجارگاه، عارفی و ترقی جاه، ۱۳۸۸: ۴۳-۴۲). در اینجا می‌توان به تأکید ملاگوزی بر صدها زبان در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره کرد که به موجب آن فرایند یادگیری برای کودکان رؤیت‌پذیر (Making learning visible) می‌شود (Carr, Cowie & Mitchell, 2016: 277). با این توضیح که، توجه به صدها زبان کودک در فرایند یاددهی-یادگیری زمینه‌ای فراهم می‌کند که کودکان بواسطه شیوه‌های مختلف بیان ایده‌ها؛ نمایش تجربیات و مهارت‌های خود؛ حرکت از ایده‌ها، مهارت‌ها و علائق خود در فرایند یادگیری، و درگیر شدن در پروژه‌های انتخابی خود و کلاس، و در با تعامل با بزرگسالان و سایر کودکان؛ و نیز ابراز صلاحیت در احراز و توسعه توانمندی‌هایی نظیر حل مسئله، مسئولیت‌پذیری، اعتماد به نفس، انتخاب و تصمیم‌گیری، بحث و گفتگو درک ملموس‌تری از یادگیری خود و چگونگی تقویت آن حاصل کنند. این راهبرد به مریان نیز کمک می‌کند که چشم‌انداز کودک را بهتر درک کنند و با دقت بیشتری از او در فرایند یادگیری حمایت کنند.

در الگوی های اسکوپ نیز بنا بر دلایل و ویژگی‌هایی که دارد، فرایند یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن بر طیفی از عاملیت کودک استوار است؛ الگوی مذکور بر رویکرد «یادگیری مشارکت فعال» مبتنی است که طبق آن یادگیری در محیط بازی‌محور اتفاق می‌افتد و کودکان و بزرگسالان در فرایند یادگیری درگیر می‌شوند و باهم کار می‌کنند تا دانش و مهارت کودکان در حل مسئله و تصمیم‌گیری توسعه یابد و نیز حس کنجکاوی، پایداری، تجربه‌پذیری و خلاقیت آن‌ها رشد کند (The High Scope preschool curriculum, 2004: 8; Retrieved from <https://highscope.org/hs-curriculum>). علاوه بر این، در الگوی های اسکوپ کودکان به‌طور مستقیم با افراد، اشیا، وسایل مختلف، حوادث، عقاید و ایده‌ها

آشنا می‌شوند و آن‌ها را تجربه می‌کنند. در این شیوه، علاقه و انتخاب کودکان در رأس هرم شیوه آموزشی است و برنامه‌های آموزشی بر وضعیت رشد فردی و علائق ذاتی کودک در یادگیری مبتنی است (میرمحمدی، ۱۳۹۴). از اینرو، الگوی مذکور با تکیه بر نظریه پیاژه و با هدف رشد تفکر کودک، بر یادگیری قصدمند و فعال به مثابه نقطه شروع یادگیری تأکید می‌کند. همچنین این الگو، از برنامه‌ای سیستماتیک حمایت می‌نماید که طبق آن کودکان در گروه‌های خود از آزادی بسیار برخوردارند و به انجام فعالیت‌های مورد علاقه و انتخابی‌شان مشغول می‌شوند. علاوه بر این، تنوعی از مواد و تجارب برای کودکان فراهم می‌شود و پیشرفت‌های اولیه آنها از طریق مشاهده، حمایت و توسعه فعالیت‌هایشان، تشویق می‌شود. به این کار در اصطلاح، تدریس هدف‌دار می‌گویند (Samuelsson Pramling & et al, 2006: 8). بدین ترتیب، کودکان ساختار دانش و یافته‌های خود را بر اساس تعامل با مردم و دنیای اطراف بنا می‌کنند (میرمحمدی، ۱۳۹۴). از دیگر ویژگی‌های اصلی یادگیری در این رویکرد، روال روزانه آن موسوم به «طرح کن-انجام بده-مرور کن» می‌باشد؛ در این روال از کودکان خواسته می‌شود تا آنچه را که می‌خواهند انجام دهند ابتدا بیان (طرح)، سپس آن را انجام دهند و در نهایت درباره آنچه کشف کرده‌اند با معلم و دیگر کودکان بحث و تفکر کنند (مرور) (Samuelsson Pramling & et al, 2006). بنابراین، برنامه آموزشی های اسکوپ از یادگیری فعال حمایت می‌کند و علاوه بر برنامه‌ی روزانه، کودکان را تشویق می‌کند که در کنار پروژه‌های منتخب خود، تلاش‌های فکوره‌انه‌ای برای حل مسائل انجام دهند و نتایج آن را با معلمین و سایر کودکان به اشتراک بگذارند. بدین ترتیب، کودکان را تشویق می‌کند تا موضوعات مورد علاقه خود را کشف و برای نیل به آن‌ها برنامه‌ریزی کنند (احمدی قراچه، ۱۳۸۵: ۱۲۴-۱۱۹). همچنین، ضمن تأکید بر برنامه روزانه، رهنمودهای صریحی برای نحوه تعریف و اجرای برنامه روزانه نیز دارد (میرمحمدی، ۱۳۹۴). بنابراین فرایند یاددهی-یادگیری علاوه بر برنامه‌درسی قصد شده، بر اساس برنامه‌درسی برآمدنی است که حاصل پرسش‌ها، نیازها، علائق و خواسته‌های کودکان است (The High Scope preschool curriculum, 2004: 8; Retrieved from <https://highscope.org/hs-curriculum>).

در الگوی برنامه‌درسی سوئدی نیز با توجه به ویژگی‌ها و مصادیق فراوان فرایند یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن مبتنی بر طیفی از عاملیت کودک است. در الگوی مذکور پارادایم یادگیری به‌عنوان ارتباط درونی بین کودک و جهان پیرامون توصیف می‌شود که

طبق آن یادگیری و رشد، دو روی یک پدیده واحد تلقی، و بر خلق معنا توسط کودک و از طریق ارتباط تأکید می‌گردد (Samuelsson Pramling & et al, 2006: 17)، همچنین عنصر گفتگوی (دیالوگ) بین کودک و بزرگسال را در فرایند تربیت مهم می‌شمارد (Ibid: 17-21). طبق الگوی برنامه‌درسی سوئدی، یادگیری بر این واقعیت مبتنی است که دانش‌دارای اشکال متفاوتی از قبیل واقعیت‌ها، فهم، و مهارت‌هاست که ارتباطی پویا و فعال بین آنها وجود دارد. آنچه به صورت ضمنی در این دیدگاه وجود دارد این است که کودک، فرد کنجکاو است که فهم خود را از طریق اعمال و کنش‌هایش و در گفتگو و ارتباط با محیط پیرامون خود و در آزمون نظریه‌هایش می‌سازد. لذا این دیدگاه در فرایند یاددهی-یادگیری به رویکردی کل‌گرا معتقد است که بر ضرورت به‌کارگیری طیف کامل قابلیت‌های کودک اعم از مهارت‌های ذهنی، جسمی، خلاقانه-عملیاتی کودک تمرکز می‌کند (Ministry of Education and Science in Sweden, (1999). Retrieved from: www.regeringen.se

به‌طور خلاصه، اصول اساسی سنت پداگوژیکی پیش‌دبستانی سوئد را می‌توان در پنج محور توضیح داد؛ الف) رشد و یادگیری مداوم؛ ب) به‌کارگیری شیوه‌های مبتنی بر بازی و ایجاد فرصت برای کودکان جهت آزمودن نظریه‌های خویش درباره محیط پیرامون، و رشد تفکر، تخیل، خلاقیت، زبان و همکاری آنها از این طریق؛ ج) اتصال تجربیات و دانش کودک به یکدیگر؛ د) توجه به عنصر مراقبت و اهمیت پداگوژیکی آن در شکل‌گیری حس خوب در کودک؛ ذ) تأکید بر رشد کودک در گروه و تجربه شادی و سرور با آنها (Ibid). بر این اساس، در چارچوب الگوی برنامه‌درسی سوئدی فعالیت‌هایی تحت عنوان «مهارت‌های زندگی روزانه» (every-day-life-skills) طراحی می‌شود که هدف از آنها تقویت مهارت‌هایی نظیر مشارکت، مسئولیت‌پذیری، ابتکار عمل، حل مسأله، تفکر انتقادی، خلاقیت، توانایی بیان افکار و دیدگاه‌های شخصی، تأثیر بر محیط و در نهایت، توانایی یادگیری برای یادگیری است (Directorate for Education, OECD, 2010: 3-4). در عین حال، نیازها و علائقی که کودکان به شیوه‌های مختلف ابراز می‌کنند، بنیان و اساسی برای شکل‌دادن به محیط و طراحی فعالیت‌های تربیتی فراهم می‌نماید. فرایند آموزش نیز به‌طور عمده ناظر به درگیر ساختن کودکان در عمل هوشیارانه و مستقل جهت نیل به اهداف آموزشی است و نه تدارک قطعات دانش برای کودکان. (Ministry of Education and Science in Sweden, (1998a; Cite in: Directorate for Education, OECD, 2004: 21

الگوی تی واریکی نیز با توجه به ویژگی‌های که در رابطه با فرایند یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن دارد، می‌توان اظهار نمود این الگو خواهان شنیدن صدای کودک و درک چشم‌انداز کودک جهت شناخت سبک‌های یادگیری او و نیز مشارکت وی در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها است (توجه به عاملیت کودک) اما در عین حال، به دلایلی مانند ابهام و کلی‌گویی در اهداف و نیز توجه عمده بر برنامه‌درسی برآمدنی و نقش ناچیز برنامه‌درسی قصد شده، و بویژه، عدم توجه کافی به آموزش و دانش پداگوژیکی مریبان جهت اجرای این برنامه و تحقق عاملیت کودک در معنای کامل آن، با وضعیت مطلوب خود هنوز فاصله دارد. توضیح آنکه، عنوان «تی واریکی» در لفظ، به معنای بوریای بافته شده، و در حقیقت، استعاره از پرده‌ای است که به صورت مشترک و توسط دست‌های بسیاری بافته شده است. این مطلب، از تنوع چشم‌اندازها، فرهنگ‌ها و رویکردهای مختلف در الگوی مذکور حکایت دارد. از اینرو، نویسندگان برنامه‌درسی تی واریکی به جای اتخاذ دیدگاه مبتنی بر عرصه‌های یادگیری موضوع‌محور و مهارت‌های اساسی مدرسه، رویکردی اجتماعی- فرهنگی به برنامه‌درسی اتخاذ می‌کنند که به تقویت نگرش‌ها و سبک‌های خاص یادگیری کودکان، پرورش روحیه دو-فرهنگ‌گرایی (bicultural) و ساختن آینده‌ای مشترک با تکیه بر آن، و نیز توجه به واقعیت‌های زندگی کودکان تمایل دارد (Directorate for Education, OECD, 2004: 16-17). از این منظر کودکان، افرادی شایسته، دارای اعتماد به نفس و قوی در هویت، فرهنگ و زبان‌شان هستند (The Ministry of Education of New Zealand, 2017: 2). در مطابقت با تصویر عنکبوتی از بوریای بافته شده، رشد کودک نه در قالب مراحل بلوغ، بلکه به عنوان یک ماریپچ دیده می‌شود (Samuelsson Pramling & et al, 2006) که کودکان در آن از طریق روابط پاسخگو و متقابل با افراد، مکان‌ها و چیزهای دیگر به یادگیری می‌پردازند (Blaiklock, 2010). همچنین، روایت خود کودکان، نقش فعال و مشارکت آنان در فرایند یاددهی-یادگیری داستان‌های مرتبط با اهداف برنامه‌درسی امری محوری تلقی می‌شود (Cite in: Samuelsson Pramling & et al, 2006). مضافاً اینکه، در الگوی تی واریکی فرصت‌ها برای یادگیری، برابرند و همکاری و مشارکت هر کودک، ارزشمند و مهم دانسته می‌شود؛ زبان و نمادهای فرهنگی خود و دیگر فرهنگ‌ها محافظت و تقویت می‌شود؛ کودکان از طریق اکتشاف فعال محیط به یادگیری می‌پردازند و راهبردها و استراتژی‌هایی برای کشف فعال، خلاقیت و ابراز یاد می‌گیرند؛ بازی نیز از آن جهت که موجب یادگیری معنادار و خودجوش می‌شود دارای اهمیت بسیار است؛ نیز نقش تجربه و

درگیر شدن با مواد آموزشی، ارتباط و تعامل کودک با دیگران و محیط پیرامون و نیز مشارکت فعال او در فعالیت‌های مختلف، توجه به خواسته‌ها و علائق او مهم دانسته می‌شود (Blaiklock, 2010). در این راستا (Drummond; 1997: 30) بر سودمندی رویکرد فرایندمحور تی واریکی اشاره و اظهار می‌کند: تی واریکی در مقایسه با سایر برنامه‌های درسی اوان کودکی، به جای توجه به انجام مهارت‌های خاص توسط کودکان هنگام ورود به مدرسه، به ایجاد تفکر نگرشی و منشی (Attitudinal and dispositional thinking) و نیز اشتیاق به یادگیری در کودکان تمایل دارد؛ و کودکان را به استقلال، ارتباطات، اکتشاف، تعهد و الهام‌بخشی ترغیب می‌کند؛ همچنین، به جای تأکید بر عرصه‌های موضوعی خاص، به کودکان و یادگیری آن‌ها به عنوان نقطه آغاز تفکر تربیتی اهمیت می‌دهد. در این الگو مربیان بر اساس تفسیر خود از الگوی تی واریکی، در طراحی برنامه‌درسی رویکردی را اتخاذ می‌کنند که بیشتر بر فرایند یادگیری تمرکز دارد تا محتوای آن (Cite in: Smith 2003). بر همین اساس نیز یکی از موضوعات چالش‌برانگیز در این الگو عدم توجه کافی به دانش موضوعی است که آن نیز حاصل ماهیت کل‌گرا و عمومی رویکرد تی واریکی دانسته می‌شود؛ از اینرو تأکید می‌شود که یادگیری یکپارچه مبتنی بر بازی که محور تربیت در اوان کودکی نیوزیلند را تشکیل می‌دهد نباید به غفلت از اهمیت دانش موضوعی منجر شود (Blaiklock, 2010). این در حالی است که طبق یافته‌های حاصل از تحقیقات انجام شده، اگرچه الگوی تی واریکی در سطح نظری به عرصه‌های محتوایی موضوعی خاص در ماهیت یکپارچه یادگیری کودکان و در انواع مختلف شاخه‌ها و اهداف تأکید می‌کند اما شواهد نشان می‌دهد که کودکان در مراکز تی واریکی با طیف وسیع و جامعی از تجارب یادگیری مبتنی بر محتواهای موضوعی خاص مواجه نیستند. یکی از دلایل این امر نیز آن است که هر مرکز به‌طور مستقل مسئول طراحی چنین محتواها و تجربیاتی است و آن را بویژه به مربیان تفویض می‌کند حال آنکه، مربیان این مراکز بدلیل عدم برخورداری از آموزش‌های لازم، از دانش پداگوژیکی کافی برای تشخیص و تدارک تجربیات یاددهی - یادگیری مبتنی بر موضوعات محتوایی خاص برخوردار نیستند. از طرفی، گاه به‌منظور پوشش دادن به همه اهداف کلی تی واریکی، مجموعه‌ای از نتایج و پیامدهای یادگیری ناکافی به قیمت غفلت از تجربیات مرتبط با یک یا چند عرصه محتوایی موضوعی مهم در کانون توجه قرار می‌گیرد (Ibid).

۳.۵ نقش مربیان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان از منظر الگوهای چهارگانه

بنا به اظهارات تورنتون و براونتون (Thornton and Brunton) در الگوی رجیو امیلیا، نقش مربی هم آموزش و هم یادگیری است. مربیان باید همواره دانش و مهارت خود را افزایش دهند و به بررسی چگونگی یادگیری کودکان بپردازند. فعالیت‌های گروهی مربیان و تمرکز بر روی تفسیرها و مشاهدات یکدیگر به آنها کمک می‌کند تا امکان‌ها و منابعی را که می‌خواهند روز بعد به کودکان معرفی کنند، مشخص سازند (۱۳۹۵: ۱۰۰-۸۶). مربیان، کودکان را افرادی عامل و توانمند می‌بینند و با آنها به گفتگو و مشارکت می‌پردازند (Edwards, 2002). همچنین، به کودکان گوش فرامی‌دهند و در تصمیم‌گیری‌ها به آنها کمک می‌کنند (Thornton and Brunton, 1395: 21). این امر زمینه لازم برای طراحی برنامه‌درسی بر اساس علائق و سؤالات کودکان را فراهم می‌نماید. مربیان همچنین، در فرایند اکتشاف جهان و پژوهش با کودک همکاری می‌کنند (Samuelsson Pramling & et al, 2006: 17-18). بدین ترتیب، روابط دو سویه و صمیمی بین مربیان و کودکان برقرار می‌شود و در این فضا مطالب بسیاری از یکدیگر می‌آموزند (Thornton and Brunton, 1395: 21-23). در الگوی رجیو، مربیان کارآموده، اموری از قبیل ارتباط با کودکان و بزرگسالان، درک سبک‌های فردی و گوناگون یادگیری کودکان، برخورداری از دانش لازم جهت تقویت یادگیری فعال کودکان در زمینه‌های مختلف، و همکاری با کارشناسان داخلی و خارج از محیط آموزشی را مورد توجه قرار می‌دهند. علاوه بر این، مربیان مسئولیت پیشرفت و یادگیری فردی خود را با بحث و گفتگو با همکاران، مربیان فنی، مسئولان آموزش و والدین بر عهده می‌گیرند. مربیان همچنین، در گروه‌های دو نفره با کودکان کار می‌کنند و در تمام روز به‌طور مداوم با هم در ارتباط هستند. بنابراین آنها در طول روز فرصت‌هایی برای سهیم شدن در دیده‌ها و مشاهده مستندات یکدیگر دارند و آنچه را که دیده‌اند با یکدیگر تفسیر می‌کنند (Ibid: 100-101). طبق الگوی رجیو برای هر کلاس بیست نفری دو مربی در نظر گرفته می‌شود که دارای حقوق و وظایف مساوی هستند (Gordon, Miles & Browne, 2007; Cite in: Inan & Kayir, 2015). درعین حال، مراکز رجیو فاقد یک مدل رسمی همراه با روش‌های معین جهت تربیت مربیان و صدور گواهینامه‌های رسمی برای آنان است (Edwards, 2002).

طبق الگوی های اسکوپ نیز مربیان هم باید از پایه آموزشی در زمینه رشد کودک و تربیت اوان کودکی برخوردار باشند و هم تحت آموزش ضمن خدمت قرار گیرند (Samuelsson Pramling & et al, 2006). این الگو دارای برنامه درسی با اهداف بلند مدتی است که به طور صریح بیان شده است و مربیان در همه برنامه های درسی باید نقشی فعال، هدایت کننده داشته باشند و به طور مداوم در راستای اهداف یادگیری کودکان فعالیت کنند (همان). مربیان همچنین، موضوعات چالش برانگیز و زمینه لازم برای توسعه کندوکاو را برای کودکان فراهم می کنند و آنها را از طریق روش های فعال و حل مسأله در امر یادگیری تشویق و حمایت می کنند. نیز از طریق پرسش های مناسب مرتبط با اهداف برنامه آموزشی، کودکان را به سوی تفکر و تکمیل مهارت های یادگیری خاص هدایت می نمایند. مربیان همچنین برای نوشتن یادداشت های روزانه هدفمند و اجتناب از برداشت های ذهنی مبهم در رابطه با آنچه کودکان انجام می دهند و بیان می کنند، تعلیم می بینند (احمدی قراچه، ۱۳۸۵: ۱۲۴-۱۱۹). طبق این الگو نسبت مربی به کودک، یک به پنج است (Blaiklock, 2010) و مراکز های اسکوپ دارای سیستم و مدل خاص خود در دوره سه ساله تربیت مربی برای این دوره سنی است.^۵

در الگوی سوئدی نیز بیش از نیمی از مربیان دارای تحصیلات دانشگاهی، و بقیه کارکنان نیز دارای مدرک دیپلم هستند و در عین حال، تحت آموزش های ضمن خدمت سالانه نیز قرار می گیرند (Samuelsson Pramling & et al, 2006). طبق این الگو همچنین، مربی پیش دبستان باید از صلاحیت های دانستن چه چیزی و چرایی، (Competence of knowing what and why) دانستن چگونگی (Competence of know-how) و نیز صلاحیت تعامل و ارتباط (Interactive, relational and transactional competence) برخوردار باشد. این ابعاد صلاحیت مربی را به عنوان یک پدیده ارتباطی، درهم تنیده و چند بعدی آشکار می کند. نیز مربیان پیش دبستانی دارای نقشی فعال، هدایتی و ایجادکننده موقعیت های چالش برانگیز هستند و با کودکان جهت نیل کودکان به اهداف یادگیری همکاری می کنند و با آنها در ارتباط هستند. طبق الگوی سوئدی نسبت تعداد مربی به کودکان در هر کلاس در سال ۲۰۱۹، ۱ به ۱۴ بوده است (-/pupil-to-teacher-ratio-in-preschool-class). همچنین از آنجا که برنامه درسی سوئدی یک الگوی ملی است، دولت سوئد از طریق دانشگاه ها به تربیت مربی برای این دوره اقدام می کند.

الگوی برنامه‌درسی تی واریکی نیز از آنجائیکه، بیشتر اصولی است و نه توصیفی، به‌طور وسیعی بر صلاحیت‌های معلم برای هدایت عمل تربیتی مبتنی است (Ward, 2016). همانطور که، هجز و کولن (Hedges and Cullen, 2005) اظهار می‌کنند در این الگو بسیاری از فرصت‌ها جهت توسعه دانش کودکان زمانی رخ می‌دهد که مربیان با کودکان تعامل برقرار کنند و به علائق و نیازهای آن‌ها پاسخ مناسب نشان دهند. برای تحقق این امر لازم است مربیان از دانش موضوعی لازم در خصوص چگونگی مؤثر واقع شدن این تعاملات و چگونگی به‌کارگیری این دانش در تسهیل یادگیری کودکان برخوردار باشند. در این راستا برنامه‌های تربیت معلم اوان کودکی باید در ایجاد این اطمینان که آیا معلمان مبتدی، دارای دانش پداگوژیکی و محتوایی کافی هستند، نقشی اساسی ایفا کند. حال آنکه، برنامه‌درسی تی واریکی نه تنها آموزش‌های لازم را به مربیان ارائه نمی‌کند، بلکه به ماهیت کلی و عمومی برنامه توجه دارد و به‌طور دقیق مشخص نمی‌کند که این برنامه با چه محتوا و روش‌هایی و در چه زمانی ارائه شود (همان). لذا چنین وضعیتی تقریباً به معنای آن است که مربیان قادر به تدارک تجربیات یادگیری مؤثر در رابطه با عرصه‌های محتوایی برای موضوعات خاص (از قبیل موسیقی، هنر، درام، ریاضیات، علم، سوادآموزی) نیستند (Cite in: Blaiklock, 2010). نسبت مربی به کودکان در الگوی تی واریکی، یک به پانزده است (Blaiklock, 2010).

۶. بحث و نتیجه‌گیری

طبق بررسی چهار الگوی مدرن برنامه درسی دوره پیش‌دبستان در محورهای سه‌گانه، می‌توان اظهار نمود که در رابطه با محور نخست، در همه این الگوها کودک موجودی منحصر به فرد، توانمند، شایسته و عامل است که بر شنیدن صدای او و ایجاد زمینه لازم برای تحقق بیشتر عاملیت وی تأکید می‌شود. در عین حال، توجه به این نکته نیز مهم است که میزان توجه به عاملیت کودکان در نزد الگوهای مورد بررسی یکسان نیست، زیرا مفهوم عاملیت کودک مانند پیوستاری است که هر یک از این الگوها در نقاط متفاوتی از آن قرار دارند. در رابطه با محور دوم نیز روشن شد که ماهیت یادگیری بر نگاه عاملیت کودک مبتنی است. لذا راهبردهای یاددهی-یادگیری نیز به‌طور عمده ناظر بر ادراک چشم‌انداز کودک و شنیدن صدای او و نیز مشارکت فعال او در سراسر فرایند مبتنی است. توجه به

این محور در الگوهای مورد بررسی در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. در رابطه با محور سوم نیز همه الگوهای مورد بررسی بر اهمیت نقش صلاحیت حرفه‌ای مربیان در افزایش کیفیت این دوره آموزشی حساس تأکید داشتند. هر چند همه الگوهای مورد بررسی در تأمین و تربیت مربی با صلاحیت در یک سطح نیستند و برخی از آنها مانند الگوی تی واریکی در عمل با چالش مواجه است.

از سویی، درباره وضعیت آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستان در ایران پیرامون محورهای مربوط به عاملیت کودک و ماهیت یادگیری می‌توان اظهار کرد از آنجائیکه، طبق اساسنامه دوره پیش‌دبستانی (مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۲۵) به اصول تربیتی از قبیل: تهیه محتوای آموزشی این دوره به صورت غیرمتمرکز، توجه به تفاوت‌های فردی، و نقش‌های جنسیتی کودکان، توجه به فرهنگ بومی و محلی آنان، انعطاف‌پذیر بودن برنامه‌ها و فعالیت‌های این دوره متناسب با توانایی‌ها و نیازهای فراگیران، توجه به علائق فطری آنان و رعایت عنصر شادی و نشاط کودکانانه در طراحی برنامه‌های آنان (retrieved from: <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/135252>)، و نیز طبق اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک (مصوبه هشتصد و سی و ششمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی مورخ ۱۳۹۹/۱۱/۷) بر حفظ یکپارچگی، همسویی و هماهنگی این دوره آموزشی با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (retrieved from: <https://sccr.ir/News/16718/1>) تأکید می‌شود، و همچنین بنابر رویکرد اسناد ملی تحول، تمرکز بر تربیت کل‌گرایانه و پرورش همه‌ساحت‌ها، مشارکت و همکاری کودکان با بزرگسالان و دیگر کودکان در فرایند یادگیری، تعامل و ارتباطات کودکان با طبیعت، زمینه‌سازی جهت تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی در کودکان از طریق برنامه درسی (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۲۰-۲۱)، ارتباط فعال، خلاق و مبتنی بر مشارکت کودکان در فرایند یادگیری، درک و تفسیر پدیده‌ها، وقایع و موضوعات با استفاده از تدارک موقعیت‌های واقعی زندگی و قراردادن کودکان در چنین موقعیت‌هایی، فراهم نمودن امکان درک و تفسیر قوانین کلی حاکم بر هستی و روابط علت و معلولی یا وابستگی بین پدیده‌ها با کمک آموزش از طریق طبیعت، ایجاد فضا و فرصت لازم به‌منظور مرور شایستگی‌های کسب شده و تصمیم‌گیری برای تعدیل، بازنگری یا ادامه مسیر یادگیری توسط کودکان، تدارک فرصت لازم به‌منظور پیوند و تلفیق دانش و تجربیات پیشین با

یادگیری‌های جدید توسط کودک، توجه به توسعه توانمندی‌های مختلف آنان و تقویت روحیه تولید و نوآوری ایشان از طریق مشارکت در امر یادگیری (برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۴۰) در کانون توجه قرار می‌گیرد، لذا در اسناد تربیتی مذکور، توجه به عاملیت کودکان و علایق، نیازها و اقتضائات این دوره سنی، نیز مشارکت فعال آنان در فرایند یادگیری و ادراک چشم‌انداز آنان در این فرایند تا حدودی مورد توجه قرار می‌گیرد. در عین حال، طبق پژوهش‌های انجام شده، این دوره آموزشی در عمل از کاستی‌هایی مانند: عدم تناسب برنامه‌های این دوره و محتوای آن با سن، نیازها و ویژگی‌های کودکان، استفاده ناکافی از روش‌های آموزش فعال و عملی در فرایند یاددهی-یادگیری، تأکید عمده برنامه بر محتوا و موضوعات دانشی خاص از قبیل ریاضی، قرآن، زبان انگلیسی، تأکید بر خواندن، نوشتن و حساب کردن، عدم توجه به پرورش روحیه اعتمادبه‌نفس در کودکان، فقدان فرصت و فضای لازم جهت حل مسأله توسط آنان، عدم طراحی برنامه‌ها بر اساس هدفی مشخص، و فقدان حضور توأمان نظم و پایداری همراه با انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی (کریم‌زاده، ۱۳۹۳؛ آخش، حسینی خواه، عباسی و موسی پور، ۱۳۹۵)، فقدان رویکرد کودک-محوری، عدم توجه لازم به شیوه اصولی بازی، بی‌توجهی به استقلال و انتخاب‌های شخصی کودکان، یکنواختی فعالیت‌های آموزشی، روند کند تغییر برنامه‌ها متناسب با پیشرفت دانش و مهارت‌ها (مفیدی، ۱۳۹۰؛ نقل از آخش و دیگران، ۱۳۹۵) رنج می‌برد. حال آنکه، رویکرد تربیت اوان کودکی باید بیشتر کودک-محور باشد و از رویکردهای فعالیت و بازی پیروی کند نه رویکرد معلم-محور، که از الگوهای کلاس‌های رسمی تبعیت می‌کند. علاوه بر این، برنامه‌درسی این دوران موضوع محور و برای تدریس خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست، بلکه برنامه‌ای است که محیط باز، برانگیزاننده و محرکی را برای رشد ذهنی، گفتاری، اجتماعی و جسمی کودکان تدارک می‌بیند و تعامل با محیط و مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی و حل مسائل خلاق را در آنان پرورش می‌دهد (همان). از اینرو، به نظر می‌رسد هم در اسناد مربوط به دوره کودکی و اسناد ملی تحول، نیازمند توجه جدی‌تر به عاملیت کودکان و و تدارک فضا و شرایط لازم برای شنیدن صدای آنان در همه فعالیت‌ها و طراحی برنامه درسی و فرایند یاددهی-یادگیری هستیم، و هم در عمل نیازمند توجه، نظارت جدی‌تر و ارزیابی عملکردها، برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مراکز پیش‌دبستانی کشور هستیم.

همچنین در بررسی‌های مربوط به صلاحیت حرفه‌ای معلمان و مربیان این دوره آموزشی در داخل کشور، یافته‌های تحقیقات انجام شده به ضعف‌ها و کاستی‌هایی مانند: مرتبط نبودن مدرک تحصیلی مربیان و مدیران دوره پیش از دبستان، پایین بودن سطح مدرک تحصیلی مربیان و مدیران این دوره، فقدان یک سیستم گزینش استخدام مربی برای دوره پیش‌دبستان (آخس و دیگران، ۱۳۹۵)، کیفیت ضعیف تعامل مربیان با کودکان در مراکز پیش‌دبستانی (پوشنه، خسروی و پورعلی، ۱۳۹۱)، عدم کفایت معلمان پیش‌دبستانی و اثربخشی تدریس و آموزش آنها در ایران و غرامت‌های ناشی از آن برای اقتصاد کشور و روبه‌افول‌رفتن اصل یادگیری مادام‌العمر به عنوان یکی از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی در همه دوره‌های آموزشی (فلاح، پروین و رضازاده شیراز، ۱۳۹۴)، بی‌انگیزه بودن مربیان این دوره برای دریافت آموزش‌های لازم بدلیل حقوق و دستمزد پایین (زارعی، نصر اصفهانی، میرشاه جعفری و لیاقتدار، ۱۳۹۵) اشاره دارد. نظر به نقش مربیانی کارآمد، مؤثر و آگاه در حیات تربیتی کودکان به عنوان یکی از مهمترین عناصر برنامه مناسب و مطلوب و کیفیت آموزش کودکان (۱۳۹۰ب)، پر واضح است که نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران برای تحقق اهداف تربیتی خود نیازمند رفع شکاف بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در دوره پیش‌دبستان و ایجاد سازوکار لازم برای تربیت مربیان این دوره و بازتعریف صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان، و وجود مراکزی جهت سنجش و نظارت بر این مهم حکایت دارد.

حال، با توجه به اشارات تربیتی محور نخست، و به منظور تحقق جلوه‌هایی از عاملیت کودک و تقویت آن، به مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور راهکارها و توصیه‌هایی نظیر؛ تشویق کودکان برای بیان نظرات و ایده‌های خود، و شنیدن و مهم تلقی نمودن آن‌ها از سوی بزرگسالان و تعقیب این دیدگاه‌ها، تمرکز بر علائق، ایده‌ها و انتخاب‌های کودکان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی، تشویق کودکان به مشارکت فعال در سراسر برنامه -اعم از فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها-، انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و تناسب آنها با توجه به اقتضائات این دوره سنی، نگاه به کودکان به عنوان همکار بزرگسالان در فرایند یادگیری و مشارکت فعال آنان در کشف جهان و ساخت معنا پیشنهاد می‌شود.

همچنین با توجه به اشارات تربیتی محور دوم به مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور توصیه می‌شود در راستای تحقق عاملیت کودک و توسعه آن، در فرایند یاددهی-یادگیری بر

درک چشم‌انداز کودک و شنیدن صدای او تمرکز نموده و از راهبردهای یاددهی-یادگیری که از این نوع نگاه حمایت می‌کند استفاده کنند. برخی از این راهبردها عبارتند از: گفتگوی ناب چهره به چهره با کودک و گوش جان سپردن به صدای او، و فهم سبک یادگیری کودک از این طریق و به‌کارگیری آن در فرایند یادگیری مادام‌العمر، رؤیت‌پذیری چگونگی یادگیری کودک برای او و هدایت او به سوی پرورش خلاقیت، مهارتها و توانایی‌ها، تشویق مشارکت فعال کودک در فعالیت‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، یادگیری و نحوه شکل‌گیری آن، همکاری با بزرگسالان در فرایند یادگیری، و خلق معنا و ساخت دانش از طریق ارتباط و تعامل کودک با افراد، محیط، طبیعت، ایده‌ها و پروژه‌های خود، به‌کارگیری روش‌های فعال و اکتشافی، تجربه، و آزمایش در فرایند یاددهی-یادگیری.

نیز، نظر به اشارات تربیتی مربوط به محور سوم، پیشنهاد می‌شود که مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور بر انتخاب و گزینش مربیانی که دارای صلاحیت‌های لازم هستند تأکید و بر تقویت و توسعه این صلاحیت‌ها توجه ویژه مبذول نمایند. برخی صلاحیت‌های ضروری برای مربیان این دوره آموزشی عبارتند از: ویژگی‌ها و صلاحیت‌های علمی مانند برخورداری مربیان از تحصیلات دانشگاهی در رشته مرتبط با تربیت اوان کودکی، و آموزش‌های ضمن خدمت و...؛ صلاحیت‌های پداگوژیکی مانند ایفای نقش تسهیل‌گری و هدایت‌گری در فرایند یاددهی-یادگیری و...؛ صلاحیت‌های اجتماعی و ارتباطی مانند توانایی برقراری ارتباط برانگیزاننده و حمایتی با کودکان، توانایی ادراک چشم‌انداز کودک به یادگیری از طریق گفتگو و ارتباط دوسویه و صمیمی با آنها و...؛ و صلاحیت‌های اخلاقی و شخصیتی.

پی‌نوشت‌ها

1. Conventions on the Rights of the Child. Available online: <http://www.unicef.org/crc/>
۲. برای مطالعه بیشتر مراجعه شود به تحقیق آنسل و بلرک ۲۰۰۷؛ ایببی، ۲۰۱۹
۳. برای مطالعه بیشتر مراجعه شود به تحقیقات بندورا، ۲۰۰۱؛ کورسارو، ۲۰۰۵
4. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
5. Retrieved from <https://highscope.org/our-practice/certification>

کتابنامه

- احمدی قراچه، علی محمد. (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی الگوهای برنامه درسی در دوره پیش از دبستان اونتاریو (کانادا) منتسوری (ایتالیا) های اسکوپ (آمریکا)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- آخس، سلمان؛ حسینی خواه، علی؛ عباسی، عفت و موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۵). آسیب شناسی وضعیت آموزش و برنامه درسی دوره پیش از دبستان ایران. فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان دانشگاه علامه طباطبایی، ۲ (۶): ۳۱-۱.
- بازرگان، سیمین. (۱۳۷۹). رویکرد پروژه‌ای، رهیافت رجیو امیلیا در آموزش و پرورش پیش دبستانی. ویژه نامه رشد آموزش ابتدایی. شماره ۲.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). تهران: مصوب جلسات ۸۵۷ الی ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش. بازیابی شده از:
- https://mebtedaei.yazdedu.ir/documents/110271/0/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87%20%D8%AF%D8%B1%D8%B3%DB%8C%20%D9%85%D9%84%DB%8C%2B%20%D8%A7%D8%B3%D9%86%D8%A7%D8%AF.pdf?version=1.0&t=1467084820547_1400/6/21
- پوشنه، کامبیز؛ خسروی، علی اکبر و پورعلی، پریناز. (۱۳۹۱). ارزشیابی میزان کیفیت برنامه های مراکز پیش دبستانی شهر تهران. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸ (۱): ۵۸-۲۹.
- تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی، فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، ۲۱ (۶۴): ۱۳۸-۱۰۵.
- تورنتون، لیندا و برانتون، پت. (۱۳۹۵). کاربرد روش رجیو در آموزش پیش دبستانی، ترجمه آیدا محمدی، تهران: مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸): ۱۷۰-۱۳۵.
- زارعی، محمد حسین؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۹۵). مربی پیش دبستانی: چه کسی و با چه مشخصاتی؟ دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴ (۸): ۲۰۴-۱۸۱.
- کریم زاده، عنایت. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی برنامه‌های مراکز پیش دبستانی استان کهگیلویه و بویراحمد. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: گروه علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.
- طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱ (۲): ۹۱-۱۱۷.

اشارات تربیتی... (معصومه کیانی و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی) ۲۳۳

عباسی، عبدالله. (۱۳۸۲). طراحی الگوی برنامه‌درسی بهینه برای دوره کودکستانی، نقد و بررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو، پایان نامه دکتری، تهران: گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس.

فتحی و اجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و ترقی جاه، علی. (۱۳۸۸). مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶-۸ سال. مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۰ (۳)، ۴۱-۶۴.

فلاح، عاطفه؛ پروین، احمدی و رضازاده شیراز، فاطمه بیگم. (۱۳۹۴). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان دوره‌ی پیش‌دبستانی، دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۲ (۶): ۱۸۲-۱۶۵.

مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۱). آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی، چاپ چهارم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

موسوی بجنوردی، محمد. (۱۳۸۲). بررسی مفهوم و معیار کودکی در تفکر اسلامی و قوانین ایران. پژوهشنامه متین، ۵ (۲۱): ۶۰-۲۷.

اساسنامه دوره پیش‌دبستان. (۱۳۸۷). تهران: مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۱۳۸۷/۴/۲۵. بازیابی شده از: https://rc.majlis.ir/fa/law/show/135252_1400/6/21

ابلاغ سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک. (۱۳۹۹). تهران: مصوبه هشتصد و سی و ششمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی، مورخ ۱۳۹۹/۱۱/۷. بازیابی شده از: <https://sccr.ir/News/16718/1>

عبدالملکی، صابر و بیاتی، مهدی (۱۳۹۷). واکاوی اصول و عوامل یادگیری فعال رویکرد آموزشی های اسکوپ در دوره پیش از دبستان. اولین کنگره بین‌المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان. بازیابی شده از: [/https://civilica.com/doc/786406_1400/6/21](https://civilica.com/doc/786406_1400/6/21)

سلطانی آذغان، محمد و اوبلاسی، محمد. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش به روش رجیو امیلیا بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی شهر تبریز. دومین کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی. بازیابی شده از: [/https://civilica.com/doc/521952_1400/6/21](https://civilica.com/doc/521952_1400/6/21)

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. بازیابی شده از: https://www.medu.ir/fa/news/item/663196_1400/6/21

میرمحمدی، زهرا. (۱۳۹۴). رویکرد آموزشی های اسکوپ. فصلنامه رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۲۸ (۶۳): ۶۰-۶۳.

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continue and interdependence. *Journal of Social Science*, 8 (81), 1-16.
- Alvestad, M., & Berge, A. (2009). New Zealand ECE teachers talk about Te Whāriki. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 6 (1): 3-19.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 1–26.
- Blaiklock, K. (2010). Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective? *International Journal of Early Years Education*, 18, 201-212.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2014). Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Educational Journal*, 43 (5): 231-249.
- Campbell, M. R., & Brummett, V. T. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Education Journal*, 93, 50-55. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1177/002743210709300320>
- Carr, M., Cowie, B., & Mitchell, L. (2016). Documentation in early childhood research: practice and research informing each other. In *the Sage handbook of early childhood research*, A. Farrell, S. L. Kagan, & E. KM. Tisdal (Eds.), (pp. 277–285). Sage publication, CT: London.
- Corsaro, W.A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In *studies in modern childhood: society, agency, culture*. J. Qvortup (Ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dan, A., & Simon, E. (2016). Teach me how to be a kindergarten teacher: expectations of kindergarten student teachers from their mentor kindergarten teachers. *Creative Education*, 7, 1375-1381. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710142>
- Directorate for Education, OECD. (2004). "Te Whāriki – A woven mat for all to stand on". In *starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care; five curriculum outlines*. 16-21.
- Directorate for Education, OECD. (2004). "The High Scope curriculum – active learning through key experiences". In *starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care; five curriculum outlines*. 8-12.
- Directorate for Education, OECD. (2004). "The Reggio Emilia approach – truly listening to young children". In *starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care; five curriculum outlines*. 12-16.
- Directorate for Education, OECD. (2004). "The Swedish curriculum – Goals for a modern pre-school system". In *starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care; five curriculum outlines*. 21-26.
- Duhn, I. (2006). The making of global citizens: traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whāriki. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (3): 191- 202.

- Edwards C .P .(2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice (ECRP)*. 4 (1), 1-14.
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10 (2): 53-78.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 1-7.
- French, G. (2012). The High Scope approach to early learning, Book chapter from "Early childhood education and care: an introduction for students in Ireland" Maire Mhic Mahuna and Mark Taylor (Eds). 2012. Gill and McMillan, Dublin.
- Gordon, M., & Browne, K. W. (2011). *Foundations in early childhood education*. Wadsworth, Cengage Learning. USA.
- Hedges, H., and J. Cullen. 2005. Subject knowledge in early childhood curriculum and pedagogy: Beliefs and practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1): 66-79.
- Honebein, P.C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments.in *Constructivist Learning Environments: Case studies in instructional design*. Brent G. Wilson (Ed.). Englewood cliffs: Educational Technology Publications, 11-24.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Inan, H. Z., & Kayier, G. (2015). Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: An action research. *Journal of International Social Research*. 8 (38), 733-747.
- Kagan, D. M., & Smith, K. E. (1988). Beliefs and behaviors of kindergarten teachers. *Educational Research*. 30 (1): 26-35.
- Karlsson Lohmander, M., & Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 18-26.
- Lohmander, M. K., & Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2): 18-26.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49 (1), 9-12
- Mashford-Scott, A., & Churich, A. (2011). Childrens agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on youth and language)*, 5 (1), 15-38.
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Journal of Early Child Development and Care*, 187 (12): 1925-1937.
- Mills, J. (2007). Constructivism in early childhood education. *Perspectives in learning: A Journal of the College of Education*. 8, 99-105.
- Ministry of education and science in Sweden. (1999). Early childhood education and care policy in Sweden, background report prepared for OECD thematic review. Regering Slankslit. Retrieved from: www.regeringen.se
- Moutafidou, M., & Sivropoulou, I. (2010). Cooperation in all-day kindergartens: Kindergarten teacher's beliefs. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 301-305.

- National Agency for Education. (2011). *Curriculum for the preschool Lpfö98*. Revised 2010. Stockholm: Fritzes. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf
- Mutch, C. (2004). The rise and rise of early childhood education in New Zealand. *Journal of Citizenship, Social and Economics Education*, 6 (1): 1- 11.
- O'Connor, T .G., & Scott, S .B.C. (2007). *Parenting and outcomes for children*. Kings College London.
- Özar, M. (2012). Curriculum of preschool education: Swedish approach. *International Journal of Business and Social Science*. 3 (22), 257-248.
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (2004). The imperative and the process for rethinking childhood. In *rethinking childhood*. P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds.). New Brunswick, Canada: Rutgers University Press, 1-21.
- Samuelsson Pramling, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curriculum comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-30.
- Santin, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Education Research*, 6 (1): 50-56.
- Smith, A. (2003). Editorial: What is special about early childhood education in New Zealand? *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 3-4.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory, *International Journal of Children's Right*, 10 (1), 73-88.
- Smith, A. B. (2007a). Children and young people's participation, rights in education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164
- Smith, A. B. (2007b). Children as social actors an introduction. *International Journal of Children's Rights* 15, 1-4
- Smith, A. B. (2007c). Children's rights and early childhood education; Links to theory and advocacy. *Ustralian Journal of Early Childhood*, 32 (3), 1-8.
- Smith, A. B., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: exploring methods. *Journal of Early Child Development and Care*. 175 (6), 473-487.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood- reconceptualising early childhood practice. *Australia International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3): 163-169.
- Steve Olusegun, B. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 5 (6), Ver. I, 66-70.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15: 199-218.

- The High Scope preschool curriculum, High Scope educational research foundation, Highscope.org. Retrieved from <https://highscope.org/hs-curriculum/>
- The Ministry of Education of New Zealand. (2017). *Te Whariki; Early childhood curriculum*. New Zealand.
- Thulin, S., & Jonsson, A. (2014). Child perspectives and children's perspectives – a concern for teachers in preschool. *Educare*, 2, 13-37.
- United Nations (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*. 72 (2), 131–175.
- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australian Journal of Early Childhood*. 24 (4), 7–12.
- Yadav, R. (2016). Role of constructivism in learning, *International Journal of Educational Studies*, 03 (03), 93-97.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, Margaret R., Espinosa, Linda, M., Gormley, William, T., Ludwig, Jens, M., Katherine, A., Phillips, D و .& Zaslow, M .J. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. In *society for research in child development*.