

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

بررسی تطبیقی دیدگاه مونته سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی

Shahla Hosseini, Mohammad Hossein Heydari, Zohreh Sa'adatmand

¹ Corresponding author: Ph.D. student of philosophy of education, faculty of education and psychology, Islamic Azad University-Isfahan Unit (Khorasegan), Iran.

² Associate Professor of Philosophy of Education, faculty of education and psychology, University of Isfahan, Iran.

³ Associate Professor of curriculum planning, faculty of education and psychology, Islamic Azad University-Isfahan Unit (Khorasegan), Iran.

Abstract

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

Keywords: Early childhood education, Montessori, Loris Malaguzzi, comparative study.

شهلا حسینی، محمدحسین حیدری*، زهره سعادت‌مند

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

^۲ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

^۳ دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

چکیده

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

واژه‌های کلیدی: تربیت اوان کودکی، مونته سوری، لوریس مالاگاتسی، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

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

اصطلاح جامعی که معمولاً در حوزه آموزش کودکان خردسال استفاده می‌شود، «تربیت اوان کودکی» (early childhood education) (آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی یا آموزش و پرورش و مراقبت دوران اولیه کودکی (early childhood education and care) است. برحسب اینکه چه سنی را به لحاظ تحولی، اوان کودکی (early childhood) بنامیم، تعاریفی که از تربیت اوان کودکی ارائه می‌شود متفاوت خواهد بود. باین حال تمام اشکال آموزش و مراقبتی که برای کودکان خردسال ارائه می‌شود (مهدکودک، کودکستان، پیش‌دبستان و ...)

جزئی از تربیت اوان کودکی محسوب می‌شوند (Gahsemtabar, 2016). فارغ از این که سال‌های اولیه را چه معنا کنیم، لازم است فرصت‌هایی حقیقی را برای یادگیری و رشد کودکان و ایجاد سال‌هایی شاد و مهیج برای آنان فراهم نماییم.

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

بالندگی این دسته از کودکان را ضروری ساخته است. در ارتباط با اهمیت مطالعات تطبیقی، لازم به ذکر است که مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش در واقع پرداختن به امر تعلیم و تربیت از منظر و دریچه‌ای دیگر است که موجب وسعت بخشیدن به چشم‌اندازهای برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی پیرامون معایب و محاسن دیگر نظام‌ها می‌شود و پیدایش افقی تازه را در پیش روی پژوهشگران و برنامه‌ریزان میسر می‌سازد تا بتوانند در مسیر اعتلای آموزش و پرورش کشور گامی ارزنده بردارند. از این‌رو، در این تحقیق ابتدا تلاش شد مهم‌ترین اندیشه‌های تربیتی مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در حیطه برنامه‌ریزی و آموزش اوان کودکی شناسایی و در گام بعد جهت دستیابی به نکات سودمند به مقایسه و تطبیق آن دو پرداخته شود.

مبانی نظری پژوهش

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

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

مطالعات محدودی جنبه‌هایی از الگوهای برنامه‌ریزی مونته‌سوری و رژیو امیلیا (لوریس مالاگاتسی) را مورد مقایسه تطبیقی قرار داده‌اند. برای مثال در یک مطالعه (Dodd-Nufrio, 2011) جایگاه اندیشه‌های جان دیویی را در الگوی مونته‌سوری و رژیو امیلیا مورد مقایسه قرار گرفت. همچنین سداوی و پارسا (۲۰۱۸) عنصر محیط و سازمان‌دهی آن را در این دو الگوی آموزشی مورد مطالعه تطبیقی قرار دادند. با این حال در هیچ مطالعه الگوهای برنامه‌ریزی مبتنی بر دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی به‌طور همه‌جانبه و بر اساس مهم‌ترین عناصر برنامه‌ریزی (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی) مورد مقایسه قرار نگرفته‌اند. در نتیجه پژوهش حاضر یک تحقیق جدید و نو در این زمینه شناخته می‌شود. از طرفی مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که بسیاری از مربیان پیش از دبستان درک درستی از تفاوت الگوهای برنامه‌ریزی مبتنی بر دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی ندارند (Dodd-Nufrio, 2011). در ایران نیز طرفداران دو الگوی مونته‌سوری و رژیو امیلیا به‌طور فزاینده‌ای در حال افزایش است که این مسئله بار دیگر ضرورت پژوهش حاضر را خاطر نشان می‌سازد. از طرفی، تأثیر عمیق برنامه‌های درسی بر رشد و تحول کودکان خردسال از یک طرف و نقش حیاتی دوران اولیه کودکی در پیشگیری و یا کاهش مشکلات رفتاری و تحولی در سال‌های بعدی زندگی (Mahoney & Wiggers, 2007)، ارائه روش‌های اثربخش برای آموزش و رشد و

حرکت، دست کاری و تربیت حواس مختلف، استعداد فکری را رشد می‌دهد، وسایلی را ابداع کرد که هم کودک می‌توانست با آن‌ها مستقلاً به فعالیت و بازی بپردازد (اصل خودگردانی) و هم می‌توانست به خطاهای خود پی برده و خود را اصلاح کند (اصل اصلاح خود) (self-correcting) (Mofidi, 2014). ابزار کمک آموزشی که مונته سوری طراحی کرد و آن‌ها را ساخت، انرژی هدفمند، سازمان یافته و مرحله بندی شده است؛ یعنی هر وسیله یک هدف اصلی را دنبال می‌کند؛ اما این انعطاف را نیز دارد که کودک از آن استفاده‌های مختلف می‌کند و یا مهارت‌های گوناگونی را بیاموزد. درعین حال این ابزار هر کدام شیوه‌های استفاده مشخصی دارد. در مسیر آموزش مربی سعی می‌کند که شیوه استفاده از ابزار را به کودک آموزش دهد تا بتواند در انجام آن توانمند شود. از طرف دیگر این ابزار گام به گام کودک را هدایت می‌کند تا بتواند به مهارت پایه دست یابد. بدین معنی که هر وسیله معمولاً پیش‌نیازی دارد و درعین حال همان وسیله پیش‌نیازی برای وسیله بعدی است. کودک تا کار با وسیله‌های ابتدایی را یاد نگیرد، نباید وسیله‌های پیچیده‌تر را در اختیار او قرار داد. به همین دلیل با یک برنامه منظم و در زمان مشخص هر وسیله در اختیار کودک قرار داده می‌شود (Yousefi, 2016).

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

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

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

شهرت مونتسه سوری در طراحی وسایل و ابزارهای آموزشی جهت تقویت حواس است. مونتسه سوری عقیده داشت، هنگامی که کودکان تجارب اولیه مناسب را با استفاده از وسایل حسی کسب کنند، به نحو بهتر آماده گذر از مرحله حسی به مرحله درونی کردن اندیشه‌ها می‌شوند (Mofidi, 2014). وی با این زیربنای فکری که

خردسال، شدیداً متأثر از تصویر منحصر به فرد از کودک و همچنین فرهنگ اطراف کودک است. این رویکرد نه یک الگو است و نه مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هایی که باید به دقت اجرا شوند؛ بنابراین فرد نمی‌تواند و نباید تلاش کند تا آن را به موقعیتی متفاوت تحمیل کند. در عوض، این رویکرد باید بر اساس فرهنگ خود کودک کشف و بازتعریف گردد تا بتواند به شکل اثربخشی در جاهای دیگر اجرا شود (Hewett, 2011). قلب رویکرد رژیو امیلیا این است که کودکان دارای حق و حقوقی هستند (Malaguzzi, 1993). بر این اساس، علاقه کودکان که از طریق سؤالات و کنجکاوی‌های آنان خود را نشان می‌دهد، هدایت‌گر یادگیری در کودکان می‌شود (Roopnarine & Johnson, 2005). در واقع برنامه درسی رویکرد رژیو، برنامه درسی رویدادی (emergent curriculum) است که در قالب پروژه‌ها و به شکل تلفیقی انجام می‌شود. در مراکز رژیو برنامه‌ریزی تحصیلی دارای واحدها و زیر واحدهای مشخص و از پیش تعیین شده وجود ندارد و به جای آن از برنامه‌ای قابل انعطاف و متناسب با علائق و نظرات کودکان استفاده می‌شود، برنامه‌ای در قالب پروژه‌ها که به تدریج شکل می‌گیرد و کامل می‌شود. پروژه، بررسی عمیق موضوعی است که ارزش یادگیری بیشتر را دارد. این بررسی معمولاً از طریق گروه کوچکی از کودکان کلاس، بعضی اوقات از طریق کل کلاس و در بعضی مواقع به صورت انفرادی انجام می‌شود. ویژگی کلیدی پروژه این است که پروژه یک تلاش هدفمند پژوهشی است که بر پاسخ به سؤالاتی که توسط مربی، کودک و یا به واسطه فعالیت مربی با کودکان طرح‌ریزی می‌شود، متمرکز است (Katz, 1994). در رویکرد پروژه‌ای کودکان می‌توانند دانش و مهارت‌ها خود را تلفیق کنند. این رویکرد کودکان را قادر می‌سازد تا نه تنها ارزش این مهارت‌ها را یاد بگیرند بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا به تمرین این مهارت‌ها بپردازند (Helm & Katz, 2015). افزون بر این، کارهای فردی و

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

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

آنچه امروز به‌عنوان رویکرد رژیو امیلیا شناخته می‌شود حاصل اندیشه‌های یک معلم به نام لوریس مالاگاتسی است که اولین بار در شهر رژیو امیلیا؛ شهر کوچکی در شمال ایتالیا، مطرح شد. فلسفه تربیتی لوریس مالاگاتسی مبتنی بر نظریه سازنده‌گرای پیازه، ویگوتسکی، برونر و به‌ویژه جان دیویی است (Dodd, 2011). رویکرد رژیو امیلیا در آموزش کودکان

محیط پخش کن و فرصت بده که به شیوه غیرمستقیم آن‌ها را جذب کند (Yousefi, 2016).

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

روش‌شناسی پژوهش

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

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

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

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

کدگذاری باز، محوری و گزینشی (Flick, 2012) انجام شد.

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

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: مهم‌ترین اندیشه‌های مونته‌سوری در تربیت اوان کودکی کدامند؟

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

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

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

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

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

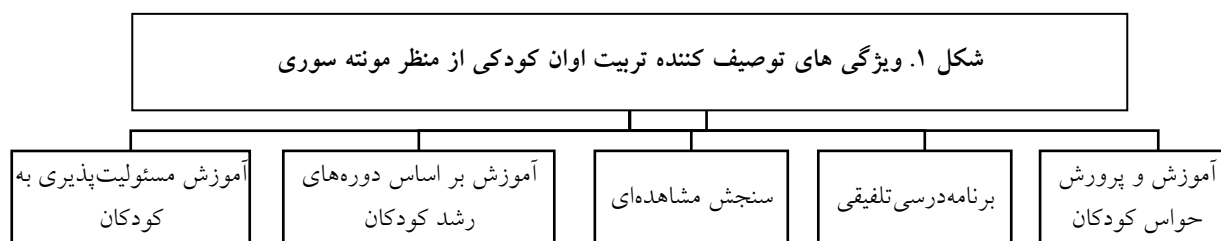
	<p>استعداد فکری را رشد می‌دهد، وسایلی را ابداع کرد که هم کودک می‌توانست با آن‌ها مستقلاً به فعالیت و بازی بپردازد (اصل خودگردانی) و هم می‌توانست به خطاهای خود پی برده و خود را اصلاح کند (اصل اصلاح خود) (Mofidi, 2014). از منظر مونتسوری، مواد و ابزارهای آموزشی باید دارای دو ویژگی باشند: (۱) باعث پالودن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

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

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

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

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



تعیین شروط لازم:

محیط خارج مربوط می‌سازد و باعث می‌شود که کودک به‌وسیله تمرینات مداوم مبتنی بر مشاهده، مقایسه و تشخیص، قوای عقلانی و ذهنی خود را پرورش دهد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). در واقع تربیت کودکان از طریق حواس، مستلزم داشتن

۱. از دیدگاه مونته سوری رشد و کسب دانش در کودکان از طریق حواس صورت می‌گیرد. لذا یکی از روش‌های اصلی آموزش به کودکان استفاده از فعالیت‌های حسی است؛ فعالیت‌هایی که کودک را با

راهنم‌هایی که بزرگسالان برای آسان کردن یادگیری کودکان به کار می‌گیرند، بازتاب یابند (Isaacs, 2016). از این‌رو، در آموزش و پرورش کودکان پیش از دبستان ضروری است ابتدا ویژگی‌های تمامی ابعاد رشدی و تحولی کودکان (شناختی، جسمانی، اجتماعی و عاطفی و زبانی) برحسب سن آن‌ها مشخص و فعالیت‌ها و محتوا بر اساس آن تدوین شود.

۵. رشد و پرورش مسئولیت‌پذیری در کودکان یکی از اهداف مهم در مراکز پیش از دبستانی مونته سوری است. باین‌حال آزادی در مراکز پیش از دبستان به کودک اجازه نمی‌دهد که هر کار را که دوست دارد، انجام دهد. به‌طور کلی این نظر وجود دارد که آزادی، مسئولیت شخصی به همراه می‌آورد و به همین دلیل، مربی از کودکانی که در محیط مطلوب آزاد هستند، انتظاراتی دارد. به‌طوری‌که منافع جمعی گروه باید در نظر گرفته شود و از کودکان باید خواسته شود تا ابزار و فعالیت‌هایی را که انتخاب کرده‌اند، کامل و آماده یعنی به همان شکلی که آن برداشته‌اند، برای استفاده نفر بعدی سرچایشان بگذارند. این مسئولیت‌ها کودک را به آگاهی اجتماعی، توانایی مشارکت و به گفته مونته سوری «انسجام واحد اجتماعی» رهنمون می‌سازد (Isaacs, 2016). لذا در چنین محیطی، مربی باید تنها نقش تسهیل‌گر و هدایت کودکان را بر عهده گیرد و ضمن طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی، مواد آموزشی مورد نیاز کودک را در اختیارش قرار می‌دهد تا کودک بتواند کار خود را به انجام برساند.

سؤال دوم: مهم‌ترین اندیشه‌های لوریس مالاگاتسی در تربیت اوان کودکی کدام‌اند؟

ابزارهایی است که کودکان بتوانند به کمک آن‌ها و از طریق حواس پنج‌گانه خود، دانش و مهارت‌های لازم را کسب کنند.

۲. ویژگی‌های اشاره شده در مورد مدل تربیتی مونته سوری، بیانگر آن است که از منظر مونته سوری، در آموزش به کودکان پیش از دبستان باید از رویکرد تلفیقی (integrated approach) استفاده نمود. مونته سوری دریافت که کودکان خردسال مقوله‌ها را نمی‌آموزند بلکه یادگیری آن‌ها کلی‌نگر است (Isaacs, 2016). بر این اساس باید گفت که نظام تربیت مونته سوری بر اساس نظریه روان‌شناسی گشتالت است (Yousefi, 2016). پس از دیدگاه مونته سوری، آموزش کودکان در دوره پیش از دبستان، بخش‌بندی نشده و حوزه‌های یادگیری در پیوند با هم هستند و شرط اجرای دیدگاه مونته سوری در دوره پیش از دبستان، تلفیق حوزه‌های یادگیری (ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، سوادآموزی، هنر و زیبایی‌شناسی، فناوری و ...) است.

۳. بر اساس دیدگاه مونته‌سوری، ارزشیابی کودکان باید مبتنی بر مشاهده باشد. لذا ضروری است مربیان از طریق مطالعه دقیق درباره رشد کودک و مشاهده کودک در موقعیت‌های طبیعی روزمره در زمان انجام فعالیت‌ها، کودک را مورد ارزیابی قرار دهد. مربیان همچنین با توجه به بازی کودکان که در واقع از نظر مونته سوری کار آنان است، می‌توانند کودک را مورد ارزیابی قرار دهند. این نوع ارزشیابی، فرصت کافی به‌منظور شناخت جامع و کامل از رفتار فراگیر برای ارزیاب فراهم می‌سازد.

۴. مونته سوری معتقد بود که کودکان در سطح‌ها یا مرحله‌هایی رشد می‌کنند که هر مرحله دارای ویژگی‌ها و کیفیتی بی‌همتاست. این ویژگی باید در محیط و

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

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

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

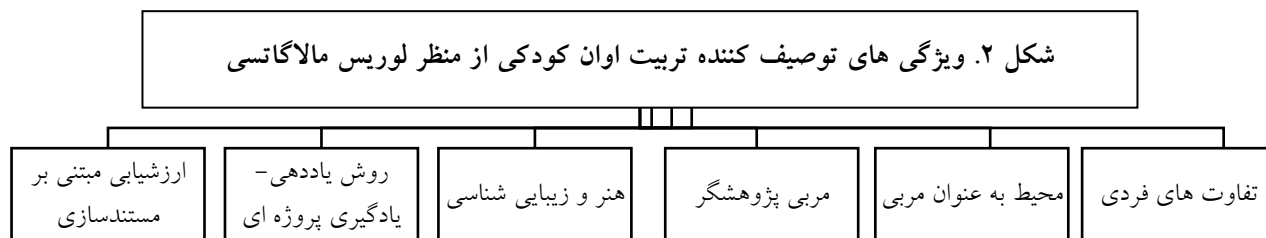
در ادامه مفاهیم هم دسته شده در یک مقوله واحد قرار می‌گیرند.

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

اوان کودکی

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

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



تعیین شروط لازم

دیدار و دیده‌ها و برنامه‌های خود را با هم سهیم شوند، مطالعه کنند، حریم خصوص داشته باشند (Brunton & Thoronton, 2017). به‌طور کلی از نظر مالاگاتسی، سه گروه را باید در محور آموزش و پرورش کودکان قرار داد: کودکان، مربیان و خانواده‌ها (Malaguzzi, 1993) و نادیده گرفتن هر کدام از آن‌ها، محیط تربیتی را از حالت طبیعی دور می‌سازد.

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

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

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

۲. موقعیت پدران و مادران باید به شکلی باشد که بتوانند: در یادگیری کودکان سهیم و یکدیگر را ببینند (Brunton & Thoronton, 2017). در مرکز پیش از دبستانی مبتنی بر این رویکرد راه‌های دستیابی کلاس‌ها و مرکز به فضای بیرون از آن از طریق در، حیاط، پنجره‌های تمام‌قد یا همان دیوارهای شیشه‌ای است. این امر ضمن ایجاد ارتباط بین کلاس‌ها، این احساس را به وجود می‌آورد که مرکز پیش‌دبستانی بخشی از جامعه است (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011) و مربی نیز از نگاه مالاگاتسی محقق و پژوهشگری است که به‌طور مداوم کودک را مورد بررسی، شناخت و ارزیابی قرار می‌دهد (Yousefi, 2016). همچنین فضای مربیان باید به شکلی باشد که بتوانند با دیگر همکاران

بحث و نتیجه‌گیری

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

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

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

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

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

روان‌شناسی گشتالت است (Yousefi, 2016). از دیدگاه مونته سوری، آموزش کودکان در دوره پیش از دبستان، بخش‌بندی نشده و حوزه‌های یادگیری در پیوند با هم هستند؛ لذا شرط اجرای دیدگاه مونته سوری در دوره پیش از دبستان، تلفیق حوزه‌های یادگیری (ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، سوادآموزی، هنر و زیبایی‌شناسی، فناوری و...) است. در الگوی رجیو امیلیا نیز تلفیق به بهترین شکل و در قالب پروژه‌ها اتفاق می‌افتد. در روش پروژه‌ای کودکان می‌توانند دانش و مهارت‌ها خود را تلفیق کنند. این رویکرد کودکان را قادر می‌سازد تا نه تنها ارزش این مهارت‌ها را یاد بگیرند بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا به تمرین این مهارت‌ها بپردازند (Helm & Katz, 2015). تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری کودکان است. از زاویه دیگر می‌توان رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های تربیتی را به معنای فاصله گرفتن از الگوی سنتی دانست که با اتکا و ابتنا به حوزه‌های یادگیری مستقل (مواد درسی) موجب پراکندگی و تفرق در تجربیات یادگیری کودکان می‌شود. زمانی که مریبان ایده‌ها و محتوا را از حوزه‌ها و موضوعات درسی چندگانه، با یکدیگر تلفیق می‌کنند، کودکان می‌توانند فهم خود را از مفاهیم افزایش دهند و بین موضوعات درسی مجزا ارتباط برقرار سازند (Bredekamp, 2014). پژوهش‌های اخیر حاکی از قدرت عمیق این رویکرد در فراهم کردن فرصت‌های کاوشگری برای کودکان است (Helm & Katz, 2015; Etim, Audet, 2005; Bredekamp & Copple, 2009; Hyson, 2008; Vars & Beane, 2000; نقل از Ghasemtabar, 2016).

یکی از وجوه اشتراک دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی، توجه آن‌ها به تفاوت‌های فردی کودکان است. احترام به هر کودک به‌عنوان یک فرد، آگاهی از روند رشد کودک و مشاهده حساس و دقیق او، اصولی بودند که مونته سوری بر آن تأکید داشت (Habibi &

برای مونته سوری با اهمیت بود که به کودکان کمک می‌کرد تا به فراگیری مستقل و خودانگیزته تبدیل شوند (Mofidi, 2014)، اما برخلاف مونته سوری، روابط محکم و مثبت میان افراد در کانون رویکرد رجیو امیلیا قرار دارد و یکی از ارزش‌های مهم این رویکرد است (Brunton & Thoronton, 2017). مالاگاتسی (۱۹۹۳) بر «آموزش و پرورش مبتنی بر روابط» (education based on relationships) تأکید دارد که بر ارتباط هر کودک با دیگران متمرکز است و به دنبال آن است تا به روابط متقابل بین کودکان و خانواده، مریبان، جامعه و محیط را فعال سازد و آن را تقویت کند. مالاگاتسی (۱۹۹۳) می‌نویسد «هدف ما خلق مدرسه‌ای دوستانه و با صلح و صفا (amiable) است؛ یعنی مدرسه‌ای که فعال، خلاق، سرزنده، مستند و قابل قبول (Documentable) و خوش‌برخورد (communicative) است. هدف ما خلق مدرسه‌ای است که مکانی برای پژوهش، یادگیری، بازبینی و بازاندیشی، بازنگری، تفکر و تعمق است».

تحقق رشد همه‌جانبه کودکان که در دو دیدگاه بر آن تأکید شده بود مستلزم آن است که محتوا و فعالیت‌های یادگیری، متنوع و متفاوت باشد، به‌گونه‌ای که زمینه رشد کودکان در تمامی جنبه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی فراهم را سازد (Noddings, 2005). بر این اساس در هر دو الگوی برنامه درسی، محتوا و فعالیت‌های یادگیری متعددی همچون هنر و زیبایی‌شناسی، زبان‌آموزی، مطالعات اجتماعی، ریاضی، علوم و غیره توجه شده است، اما نه به‌صورت موضوعات مجزا (Subject-oriented) بلکه به شکل تلفیقی (Integrated). از منظر مونته سوری، در آموزش به کودکان پیش از دبستان باید از رویکرد تلفیقی استفاده نمود. مونته سوری دریافت که کودکان خردسال مقوله‌ها را نمی‌آموزند بلکه یادگیری آن‌ها کلی‌نگر (Holistic) است (Isaacs, 2016). بر این اساس باید گفت که نظام تربیت مونته سوری بر اساس نظریه

خود به شکل‌های گوناگون کمک می‌کند (Brunton & Thornton, 2017).

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

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

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

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

از طرفی، هرچند در هر دو دیدگاه بر نقش بازی به‌عنوان یکی از روش‌های اصلی یاددهی-یادگیری در برنامه درسی پیش از دبستان بسیار تأکید دارند اما بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی در مورد نوع و هدف بازی تفاوت‌هایی به چشم می‌خورد. برخلاف دیدگاه مالاگاتسی که بر جنبه‌های خلاقانه بازی تأکید می‌کند (Walsh & Petty, 2007)، در مدارس مونته سوری، توجه کمتری به بازی‌های تخیلی و خلاقانه کودکان می‌شود که این مسئله یکی از جدی‌ترین نقد صاحب‌نظران نسبت به دیدگاه مونته سوری است (Feez, 2010). در واقع بازی‌های خیال‌پردازانه چندان مورد توجه مونته سوری نیست چراکه بر این باور بود این‌گونه بازی‌ها، کودک را از واقعیت دور می‌سازد

از طرفی، هرچند در هر دو دیدگاه بر نقش بازی به‌عنوان یکی از روش‌های اصلی یاددهی-یادگیری در برنامه درسی پیش از دبستان بسیار تأکید دارند اما بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی در مورد نوع و هدف بازی تفاوت‌هایی به چشم می‌خورد. برخلاف دیدگاه مالاگاتسی که بر جنبه‌های خلاقانه بازی تأکید می‌کند (Walsh & Petty, 2007)، در مدارس مونته سوری، توجه کمتری به بازی‌های تخیلی و خلاقانه کودکان می‌شود که این مسئله یکی از جدی‌ترین نقد صاحب‌نظران نسبت به دیدگاه مونته سوری است (Feez, 2010). در واقع بازی‌های خیال‌پردازانه چندان مورد توجه مونته سوری نیست چراکه بر این باور بود این‌گونه بازی‌ها، کودک را از واقعیت دور می‌سازد

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

مرکز و نیز مرکز با اجتماع توجه می‌شود (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).

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

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

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

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

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

مشاهده باشد. مریبان همچنین باید با توجه به بازی کودکان و از راه مشاهده و تهیه چک‌لیست (فهرست وارسی) با تمرکز بر فرایند یادگیری و مراحل رشد، به تشخیص مسائل کودکان و مهارت‌های کسب شده و ارزشیابی میزان پیشرفت و موفقیت آن‌ها مبادرت ورزند (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). علیرغم این مشابهت‌ها، یک تفاوت مهم بین دیدگاه مונته سوری و مالاگاتسی درباره سنجش و ارزشیابی کودکان وجود دارد و آن اینکه هدف (تأکید) اصلی سنجش کودکان در مدارس مונته سوری، آگاهی از میزان یادگیری کودکان و میزان تحقق اهداف تعیین شده است اما در مدارس رجیو امیلیا، هدف فراهم‌سازی بهترین بستر و تجربیات یادگیری برای یادگیری بیشتر کودکان است.

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

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

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

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

یکی از مباحث بسیار جدی در امر تعلیم و تربیت موضوع ارزشیابی است که بدون شک جایگاه ویژه‌ای در فرایند یاددهی-یادگیری دارد (Faraghi & Farmahini, 2018). بررسی دیدگاه‌های مונته سوری و مالاگاتسی نشان می‌دهد که استفاده از ارزشیابی‌های سنتی هیچ جایگاهی در مدارس و مراکز آن‌ها ندارد و دوی آن‌ها به‌نوعی بر سنجش جایگزین (Alternative Assessment) تأکید دارند. منظور از ارزشیابی یا سنجش جایگزین آن روش‌هایی هستند که به‌جای روش‌های سنتی سنجش، به‌ویژه روش‌های بسته پاسخ، پیشنهاد شده‌اند. نام دیگر روش‌های سنجش جایگزین، سنجش واقعی (اصیل) است. سنجش واقعی نیازمند خلق آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت‌های خارج از کلاس درس شبیه‌اند و کودک برای انجام دادن آن‌ها دانش و مهارت‌هایی را که آموخته‌اند، به کار می‌بندند (Seyf, 2017). روش ارزشیابی از کودکان از منظر مالاگاتسی مستندسازی است یعنی ثبت متنوع فعالیت‌های انجام شده کودکان در مراحل مختلف (Yousefi, 2016). در واقع، اهمیت الگوی برنامه درسی رجیو امیلیا مستندسازی معلم از تحول کودکان است (Vakil et al, 2003). برای مثال نشان دادن عکس‌ها و نمونه‌هایی از کارهای کودکان و همچنین یادداشت‌های معلم از گفتگوها، مدارکی از تحول کودکان فراهم می‌کند (New, 1999). طبق دیدگاه مונته سوری، ارزشیابی کودکان باید مبتنی بر

پیش‌دبستان باید به‌صورت غیرمتمرکز و بومی طراحی شود؛ یعنی بر اساس فرهنگ و محیط زندگی کودک.

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

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

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

۱۱. نقش مربی باید تنها تسهیل‌گری (فعال) و

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

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

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

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

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

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

- Retrieved August 25, 2018, from the Education Research Complete database.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., & McAdoo, L. (1996). *Models of early childhood education*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Epstein, J. L. (2005). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 701-712.
- Faraghi, Gh. & Farmahini Farahani, M. (2018). Examine the philosophical foundations of evaluation epistemology in education in postmodern age. *Research in Curriculum Planning*, 15(32), 115-130. [Persian]
- Feez, S. (2010). *Montessori and Early Childhood A Guide for Students*. New York: SAGE.
- Flick, E. (2012). *An Introduction to Qualitative Research*, Hadi Jalili Translation, Tehran: Ney.
- Follari, L. (2018). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education*: Pearson.
- Franzosi, R. (2012). *Quantitative Narrative Analysis*. London: Sage.
- Ghasemtabar, N. (2016). *Design and validation of the curriculum model of Iranian preschool curriculum*. Phd dissertation, Unpublished, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. [Persian]
- Ghasemtabar, N., Hajitabar, M., Ghasemtabar, A., & Mirzaei, S. (2012). *A High Scope curriculum model in preschool education: active learning through key experiences*. *Preschool Children Education and Health Seminar*, Tehran: University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. [Persian]
- Goffin, S. G., & Wilson, C. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Greenwald, Deborah C. (1999). *Pikler and Montessori: A theoretical dialogue*. Unpublished master's thesis, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.
- Habibi, P., & Ahmadi Gharacheh, A. (2011). *Pre-preschool global education patterns*. Tehran: Soroush. [Persian]
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2015). *Becoming Young Thinkers: Deep Project Work in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hewett, V. M. (2001). *Examining the Reggio Emilia approach to early childhood* هدایت جریان رشد و یادگیری کودکان است. مربی با طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی و فراهم کردن فضا یادگیری و مواد آموزشی مورد نیاز، کودک را در مسیر رشد و یادگیری قرار می‌دهد.
- منابع**
- Bagheri, Kh, Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2015). *Approaches and research methods in the philosophy of education*. Thran: Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]
- Bowman, B., Donovan, J., & Burns, S. (Eds.), (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cole, V. (2013). *Pre-primary education program*. Translation by Farkhondeh Mofidi. Tehran: Samt. [Persian]
- Curtis, A. (2007). *Curriculum for preschoolers*. Translation by Fatemeh Karimi. Guilan University of Guilan. [Persian]
- Dever, M. T., & Falconer, R. C. (2013). *Fundamentals of Early Childhood Education*. Translation by Farzaneh Motamedi Shark., Sakineh Motahma., Alireza Mohammadi Aria and Halima Panahi. Tehran: Culture Growth. [Persian]
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations*. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Dodge, D. T. 2010. *The Creative Curriculum for Preschool*. Teaching Strategies Inc, US.
- Edwards, C. P. (2002). *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia*. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>.
- Edwards, S. (2005). *Children's learning and development potential: Examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective*. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 25(1), 67-80.

- education. *Early Childhood Education Journal*, 29, 95-100.
- Higher Education Council. (2012). Document on the fundamental development of education. Tehran: Higher Education Council. [Persian]
- Holt, G. (2016). Using High Scope approaches in preschool years. Translation by Shila Elahi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]
- Hooman, H. (2007). Recognition of Scientific Method. Tehran: SAMT
- Hyson, M. & Williams, L. R. (2008). *Enthusiastic and Engaged Learners: Approaches to Learning in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Iman, M. T., & Noushadi, M. (2011). Qualitative Content Analysis, *Research Journal*, 6 (30), 15-44. [Persian]
- Isaacs, B. (2016). Applying the Montessori approach to preschool education. Translation by Shila Elahi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]
- Katz, L. G. (1994). Images from the world: Study seminar on the experience of the municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Italy. In Lilian G. Katz & Bernard Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia approach* (pp. 7-19). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kaul, V. (2012). Pre-primary education program. Translation by Farkhondeh Mofodi. Tehran: SAMT. [Persian]
- Kian, M. (2015). Explaining the dimensions of child's education in the family system from the point of view of Islam. *Ethics*, (18) 5, 35-19. [Persian]
- Lewin-Benham, A. (2008). *Powerful children: Understanding how to teach and learn using the Reggio Approach*. New York: Teacher's College Press
- Lillard, P. P. (1996). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to childhood*. New York: Schocker Books.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Macleod-Brudenell, I. (2004). *Advanced early years care and education*. Oxford: Heinemann.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, 29 (1), 7-15.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49, 9-12.
- Maleki, G. (2011). Teaching method in Kindergarten. Tehran: aeezh. [Persian]
- Maxim, G. w. (1980). *The very young*. Westchester: Wadsworth Publishing Company.
- Mofidi, F. (2014). *Fundamentals of Education in pre-primary education*. Tehran: SAMT. [Persian]
- Montessori Association. (2004). *Montessori schools*. Retrieved 24 August, 2017. From: <http://www.montessori.edu/refs.html>
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Translated from the Italian by Claude A. Claremon. India: The Theosophical Publishing House.
- New, R. S. (1992). The integrated early childhood curriculum: New interpretations based on research and practice. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 286-322). New York: Teachers College Press.
- Noddings N. (2005). What Does It Mean to Educate the Whole Child? *The Whole Child*, 63 (1): 8-13.
- Oppenheimer, T. (1999). Schooling the imagination. *Atlantic Monthly*, 284(3), 71-83.
- Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 11(2), 145-158.
- Project Zero and Reggio Children, Italy. (2010). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children S.r.l. and Reggio Children/USA.
- Project Zero Harvard Graduate School of Education. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Ramey, C.T., Campbell, F.A., & Burchinal, M. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 2-14.
- Reilly, R. R., & Lewis, E. L. (1983). *Educational Psychology: Applications for Classroom Learning and Instruction*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

- Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In Lella Gandini & Carolyn Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant-toddler care* (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Saadatmand, Z., Liaghatdar, M. J. & Sadeghian, Z. (2012). Preschool curriculum assessment under the supervision of education organization from the viewpoint of principals and educators of Isfahan. *Research in Curriculum Planning*, 9(8), 132-145. [Persian]
- Sadeghi Fasaee, S., & Erfanmanesh, E. (2015). *Methodological Foundations of Documentary Research in Social Sciences; Case Study: The Impact of Modernization on the Iranian Family* (29) 8, 91-61. [Persian]
- Sajadieh & Azadmanesh. (2014). Investigating detailed educational aims Preschool in Iranian National Curriculum upon Islamic Theory of Action. *Journal of Theory & Practice in Curriculum* 1(2), 65-98. [Persian]
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4) 334-340
- Seyf, A. (2017). *New Psychology: Psychology of Learning and Education*. Tehran: Doran.
- Soadsaddavi, S. & Parsa, A. (2018). A comparative study of the environment and its organization in the approaches of Montessori and Reggio Emilia. The 16th National Conference of the Iranian Curriculum Studies; Preschool curriculum and education; Opportunities and Challenges: Babolsar: Mazandaran University. [Persian]
- Spodek, B & Saracho, O, N. (2015). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Routledge
- Thornton, L., & Brunton, P. (2017). *Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice*. Translation by Aida Mohammadi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]
- Vakil, S. Freeman, R. & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30, 187-192.
- Walsh, B. & Petty K. (2007). Frequency of Six Early Childhood Education Approaches: A 10 Year Content Analysis of Early Childhood Education Journal. *Early Childhood Education Journal*, 34 (5): 301-5.
- Yousefi, N. (2016). *Educational Approaches*. Tehran: Children's Workshop Publishing. [Persian]