



Explanation of the Emergent Curriculum Nature in Preschool and Its Inferred foundations and Principles

Narges Joda, Marjan Kian, Ali Hoseinikhah, Mahdi Sobhaninezhad

¹ PhD in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational, Kharazmi University, Tehran, Iran.

² Associate Professor in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

³ Assistant Professor in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

⁴ Associate Professor in Educational Sciences, Faculty of Humanities, shahed University, Tehran, Iran.

Abstract

This study proposes the foundations and principles of the emergent curriculum in preschool. For this purpose, we address the conceptual and documentation analysis of this curriculum. Hence, using the research method of “regressive inference”, the foundations of the emergent curriculum have been deduced. Firstly, all instances of emergent curriculum were extracted from 60 valid national and international documents (including books, articles, written and electronic thesis) from 1994 to 2020. Then, the collected data were classified in three stages; including open coding, axial and selective data in order to analyze them. Approximately, 31 selective codes were recognized. In addition, the principles were inferred by use of the “progressive inference” method. Since, this research investigates the effective documents in order to understand the research problem, its employed sampling is considered purposeful. To validate the results, the coding steps were carefully reviewed about 10 times in interaction with curriculum planning and philosophy of education experts. The most important findings about nature are that emergent curriculum is a flexible, dynamic and multidimensional spiral phenomenon with different cross-sections. The main foundations are that child is a flexible creature with comprehensive dimensions, social identity, and unique talents. Knowledge is exploratory, dynamic and innovative and corresponding to children’s interests. Some of its basic principles include a holistic view of the child and attention to individual differences; providing the possibility of exploration; Relation to the phenomenon under study, hypothesizing.

Keywords: Emergent Curriculum, progressive inference, regressive inference, preschool

تبیین ماهیت برنامه درسی روئیدنی و استنتاج مبانی و اصول آن در دوره پیش دبستان

نرگس جدا، مرجان کیان*، علی حسینی‌خواه، مهدی سبحانی‌نژاد

^۱ دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۲ دانشیار گروه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۳ استادیار گروه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش درصدد استنتاج مبانی و اصول برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش دبستان بوده است. برای این منظور پس از تحلیل اسنادی و مفهومی ماهیت این برنامه، با بهره‌گیری از روش پژوهش «استنتاج پس‌رونده» به استنباط مبانی این برنامه پرداخته شده است. در طرح پس‌رونده در ابتدا کلیه مصدق این برنامه از ۶۰ سند معتبر ملی و بین‌المللی (کتاب، مقالات، رساله‌های مکتوب و الکترونیکی) از سال ۱۹۹۴ تا سال ۲۰۲۰ استخراج شدند، سپس به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده در سه مرحله، کدگذاری باز، محوری و گزینشی داده‌ها دسته‌بندی و حدود ۳۱ مینا احصاء شد. در ادامه با بهره‌گیری از روش «استنتاج پیش‌رونده» اصول ناظر به هر مینا استنتاج شدند. نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، از نوع هدفمند بوده است؛ چراکه به بررسی اسناد موثر در فهم مسئله پژوهش پرداخته شده است. جهت اعتباربخشی نتایج حاصل از این پژوهش، مراحل کدگذاری در تعامل با متخصصین برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت، حدود ۱۰ بار مورد بازنگری دقیق قرار گرفتند. اهم یافته‌ها پیرامون ماهیت برنامه درسی روئیدنی عبارتند از پدیده‌ای منعطف، پویا و مارپیچ چندبعدی با سطح مقطع‌های متفاوت. مهم‌ترین مبانی برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستان عبارتند از اینکه کودک موجودی منعطف با ابعاد همه‌جانبه، دارای هویت اجتماعی و استعدادهای منحصر بفرد است و معرفت نیز اکتشافی، پویا، بدیع و متناظر با علائق کودکان است. برخی از اصول اساسی برنامه درسی روئیدنی نیز شامل جامع‌نگری به کودک، توجه به تفاوت‌های فردی، تدارک امکان کندوکاو، ارتباط با پدیده مورد مطالعه و فرضیه‌سازی هستند.

کلیدواژه‌ها: مبانی و اصول، برنامه درسی روئیدنی، استنتاج پیش‌رونده، استنتاج پس‌رونده، پیش دبستان

مقدمه

تدریس، مشارکت فعال، ایجاد تعامل، انعطاف‌پذیری و سازگاری، کندوکاو و یادگیری مبتنی بر بازی در اولویت قرار می‌گیرد. طرفداران این سبک تدریس مدعی هستند که شناخت کودکان، کلید موفقیت در برنامه‌هاست (Cassidy, Mims, Rucker & Boone, 2012). این نوع برنامه، تلاشی برای خلق «فرصت‌های یادگیری» است که گوهر و جوهر برنامه درسی محسوب می‌شود و نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع کودکان است (Eisner, 1994: 138).

برنامه درسی روئیدنی به‌عنوان یک رویکرد کاملاً جدید در مطالعات برنامه درسی شناخته می‌شود. این اصطلاح اولین بار توسط الیزابت جونز (Elizabeth Jones) در زمینه آموزش اوان کودکی در مقدمه کتاب «برنامه درسی چیزی است که اتفاق می‌افتد» و بعدها در کتاب «برنامه درسی روئیدنی» (Jones & Nimmo, 1994) به طور کامل معرفی شد. این اصطلاح به عنوان راه حلی در مقابل برنامه‌های درسی خودسرانه، بدون تناسب با انگیزه، نیازها و توانایی‌های کودک و برنامه‌های درسی تصادفی توصیف شده است (New, & Cochran, 2007).

با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته مشخص شد پژوهش کامل، دقیق و روش‌مندی در عرصه ماهیت و مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی آن صورت نگرفته است. در حوزه ماهیت برنامه درسی روئیدنی، یو-ل (Yu-Le, 2004) در پژوهشی نوآورانه به بیان برخی تفکرات و تأملات پیرامون این برنامه پرداخته و ویژگی‌های مهم برنامه درسی روئیدنی را تجربی، خلاقیت‌زا بودن و زنده بودن آن مطرح کرده است. وی توصیه‌هایی برای اجرای این برنامه نیز ارائه داده است. خسروی و مهرمحمدی (Khosravi & Mehr Mohammadi, 2012) در پژوهشی مشابه و الهام‌یافته از یو-ل با تأملی انتقادی، مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده را بررسی کرده و به تبیین نتایج حاصل از آن پرداخته‌اند. در حقیقت در این دو پژوهش صرفاً به قسمتی از فرآیند تبیین ماهیت

کودکی حیاتی‌ترین دوره زندگی آدمی و دوره‌ای شاخص برای توسعه مهارت‌های بنیادی و حرکتی به حساب می‌آید (Hardy, 2010)؛ چراکه رشد همه‌جانبه انسان در این دوران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و بر شکل‌گیری کل شخصیت کودک تأثیرگذار است. از نظر بارنت (Barnett, 2005)، اهمیت اهداف تربیتی این دوران، از جهات گوناگون قابل بررسی است. اول؛ اهمیت و حساسیت این دوره سنی در شکل‌گیری بسیاری از صفات و ویژگی‌های روانشناختی کودکان، ضرورت یادگیری بسیاری از مهارت‌ها و آموزش‌ها در این دوره را می‌رساند؛ چراکه عدم بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها و قابلیت‌های این دوره سنی، هم به کودکان و هم به جامعه آسیب جدی وارد می‌آورد. دوم؛ توجه به این نکته که کودکان منفعل نیستند، بلکه کاملاً فعال‌اند و با روش‌هایی متناسب با رشدشان، می‌توان به آموزش آنان پرداخت. لذا اهداف تربیتی این دوره نیز، باید با ابعاد مختلف رشد کودکان متناسب باشد (Talaei & Bozorg, 2015).

نگاه اجمالی به مطالعات انجام‌گرفته حاکی از آن است که رشد تحصیلی کودکان در دوره ابتدایی و بالاتر، علاقه آن‌ها نسبت به تحصیل، موفقیت‌های ایشان در درس مختلف، سازگاری اجتماعی و عاطفی، نشاط، توانایی شناختی، مهارت‌های جسمی-حرکتی، توانایی بازگویی قصه و داستان، مهارت‌های حل مسئله و استدلال از جمله متغیرهایی هستند که تأثیر آموزش‌های دوره پیش‌دبستانی روی آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است (Rouhi & Hashjin, 2011).

یکی از بهترین شیوه‌هایی که این ملاحظات را مدنظر قرار داده و سعی می‌کند ویژگی‌ها و توانایی‌های ذاتی فردی و اجتماعی کودک را نه تنها حفظ و بلکه تقویت هم نماید، برنامه درسی روئیدنی است. این برنامه به‌عنوان یک فلسفه تدریس و روش برنامه‌ریزی درسی، بر پاسخگو بودن به علایق دانش‌آموزان برای ایجاد تجربه‌های یادگیری معنادار متمرکز است. در این فلسفه

شکل‌دهنده آن وجود دارد که پژوهش‌های بسیاری را در این زمینه می‌طلبد. پژوهش حاضر در راستای شفاف‌سازی برنامه درسی روئیدنی و نیل به اهداف آن، به تعیین حوزه‌های مختلف مبانی این برنامه و اصول مرتبط با هر مبنا می‌پردازد.

استخراج مبانی در عرصه‌های هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی پایه‌های فکری و فلسفی برنامه درسی روئیدنی را مشخص می‌کند. در حقیقت قانون‌مندی‌های کلان در عرصه تربیت کودک و اوان کودکی بخصوص پیش‌دبستانی ذیل مبحث مبانی مطرح می‌شوند و دستورالعمل‌های کلی که درصدد ایجاد یا کنترل تغییر در مبانی هستند، در اصول آورده می‌شوند.

برنامه درسی روئیدنی به‌عنوان یک رویکرد، در برخی نقاط دنیا در حال اجرا است و پژوهش‌هایی نیز پیرامون نحوه اجرای آن متناسب با بافت اجتماعی و فرهنگی و اقتضائات مختلف صورت گرفته است، اما مشخص نشده است که این رویکرد مبتنی بر چه مبانی شکل گرفته است. به خصوص مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آن چیست؟ آیا مبانی از انسجام درونی لازم برخوردارند؟ یا روش‌هایی که به نام این رویکرد در حال اجراست، مستخرج از مبانی آن هستند یا از نوعی التقاط روش‌شناختی رنج می‌برند؟ موارد این‌چنینی سؤالات مغفول درباره این رویکرد هستند. بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از «استنتاج مبانی و اصول برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستان». برای این منظور به بررسی سؤالات پژوهشی زیر پرداخته می‌شود:

۱. ماهیت برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستان چیست؟
۲. مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی برنامه درسی روئیدنی چیست؟
۳. اصول برنامه درسی روئیدنی متناسب با مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی کدامند؟

این برنامه پرداخته شده است. سایر پژوهش‌های این عرصه، از جمله شکوهیان و پورشافی (Shokoochian & Pourshafeei, 2016) و خسروی (Khosravi, 2018) مطلب جدیدی علاوه بر پژوهش‌های پیشین ارائه نداده‌اند.

در رابطه با معرفت‌شناسی در برنامه درسی روئیدنی نیز فلیور (Fleer, 2010) به بررسی مفاهیم تاریخی-فرهنگی به منظور ایجاد مفهوم جدیدی از برنامه درسی روئیدنی در آموزش علوم اوان کودکی پرداخته است. در حقیقت این پژوهش، توصیفی از مبانی نظری در حوزه معرفت‌شناختی است و حتی ویژگی‌های مبانی معرفت‌شناختی نیز استخراج و تبیین نشده‌اند. در پژوهشی دیگر در این حوزه اُسبرگ و بیستا (Osberg & Biesta, 2008) معتقدند در معرفت‌شناسی «ظهورگرا» که از نظریه پیچیدگی به دست آمده، دانش نه بازنمایی چیزی «واقعی» تر از خود است و نه «بژه‌ای» که بتوان از مکانی به مکان دیگر منتقل کرد، بلکه دانش در مشارکت انسان‌ها با یکدیگر می‌روید. این پژوهش نیز علیرغم برخورداری از بینه علمی قوی، در حقیقت به چیستی معرفت‌شناسی برنامه درسی روئیدنی پرداخته است و ویژگی‌های مبانی معرفت‌شناختی آن استنباط نشده است.

لازم به ذکر است برخی پژوهش‌های صورت گرفته در منابع ملی و حتی بین‌المللی پیرامون برنامه درسی روئیدنی، از جمله (Wien, 2009) و (Bahmanpour & Mehran, 2017) این برنامه را معادل رجیو امیلیا در نظر گرفته‌اند، لذا به بررسی زوایای مختلف این رویکرد پرداخته‌اند. هرچند از این زاویه نگاه هم، هیچ پژوهشی (مقاله یا رساله‌ای) در رابطه با استخراج مبانی و اصول این رویکرد انجام نشده است، لذا مقاله حاضر به‌عنوان تنها پژوهش صورت گرفته در این زمینه است که بدیلی نیز برای آن یافت نمی‌شود.

با بررسی این پژوهش‌های حوزه برنامه درسی روئیدنی مشخص شد نقاط ناشناخته بسیاری به خصوص در حوزه ماهیت این برنامه و بنیان‌های

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش، از نوع «توصیفی - استنتاجی» است که دارای دو الگوی «پیش‌رونده» و «پس‌رونده» است. طرح پس‌رونده، از مصادیق برنامه درسی روئیدنی شروع شده و با سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی و دسته‌بندی دقیق آن‌ها به استنباط مبانی انسان‌شناختی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی می‌پردازد. پس از استخراج مبانی، با استفاده از طرح پیش‌رونده، اصول برنامه درسی روئیدنی با توجه به هدف تربیتی این برنامه و مبتنی بر هر مبنا استنتاج می‌شود. نمونه‌گیری به کار گرفته شده در این پژوهش، از نوع نمونه‌گیری هدفمند است. یعنی نمونه‌هایی انتخاب شدند که هدف پژوهش را محقق سازند و حول پدیده محوری مطالعه باشند. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با کلیدواژه‌های Emergent curriculum، Emergentism، Preschool و برنامه درسی روئیدنی، برآمدنی، نواخته‌گرایی، سازنده‌گرایی به جستجو در کلیه اسناد ملی و بین‌المللی مشتمل بر ۱۲۰ مقاله، کتاب، پایان‌نامه مرتبط با موضوع پژوهش در پایگاه‌های داده علمی از قبیل Proquest، Science Direct، Eric، Taylor & Francis و منابع فارسی شامل گنج، ایران‌داک، نورمگز، مگیران، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پایگاه جامع علوم انسانی پرداخته شد. به‌منظور تدوین این مقاله، ۶۰ مورد از منابع انتخاب شدند و با ابزار فیش‌برداری، گردآوری و مستندکردن داده‌ها صورت گرفت.

فرآیند تفسیر، تجزیه و تحلیل داده‌ها با «کدگذاری باز» آغاز و با نزدیک شدن به مراحل پایانی فرآیند، تحلیل کدگذاری گزینشی بیش‌تر مطرح می‌شود. منظور از کدگذاری، عبارت است از عملیاتی که طی آن داده‌ها تجزیه، مفهوم‌سازی، و به شکل تازه‌ای در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند (Strauss & Corbin, 2019: 25). مفاهیم یا کدها در ابتدا تا سرحد امکان نزدیک به متن فرمول‌بندی می‌شوند (به این شیوه، کدگذاری زنده می‌گویند که کدها وفادار به متن هستند) و به تدریج حالت انتزاعی‌تر پیدا می‌کنند (Flick, 2012: 330).

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا کلیه مصادیق برنامه درسی موجود در اسناد و مدارک ملی و بین‌المللی معتبر جمع‌آوری و سپس اقدام به کدگذاری شدند. در کدگذاری باز با تلاش بر حفظ وفاداری به متن، مفهوم و غرض اصلی جمله استخراج شد. مرحله بعدی کدگذاری محوری است که یک دسته‌بندی اولیه از کدهای نزدیک به هم در راستای مبانی مختلف انجام می‌شود. شایان ذکر است این مرحله در فرآیند رفت و برگشتی با برخی کارشناسان و فارغ‌التحصیلان فلسفه تعلیم و تربیت و نیز گروه راهنما، بیش از ۱۰ مرتبه مورد بازنگری دقیق و کامل قرار گرفت. در این مرحله باید دقت نمود دسته‌بندی‌ها مانع باشند؛ یعنی مرز مشترک نداشته باشند. در مرحله آخر که کدگذاری گزینشی بوده است، بر روی کدهای محوری دسته‌بندی دقیق‌تری صورت گرفت و مبانی فلسفی با تقسیم‌بندی مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، انسان‌شناختی - معرفت‌شناختی، معرفت و ارزش‌شناختی در قالب ۳۱ کد گزینشی دسته‌بندی و استنتاج شد.

سپس اصول برنامه درسی روئیدنی که همان هنجارها و بایدهای این برنامه هستند، متناسب با هر مبنا احصاء شدند. در این مرحله به منظور تسلط یافتن در استنتاج اصول، نویسنده به مطالعه و غور در کلیه منابع مربوط به اصول و مبانی تربیتی پرداخت، تا به منطق حاکم بر آن دست یابد.

یافته‌ها

۱. ماهیت برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستان چیست؟

از منظر ریشه‌شناسی واژه Emergent در اواخر قرن ۱۴ میلادی از واژه لاتین emergentem (اسم emergens) به معنای «برخاستن از آنچه آن را احاطه می‌کند، ملحق شدن، داخل دید شدن» اخذ شده است (online Etymology). این واژه در دیکشنری Merriam-Webster به معنای برخاستن غیرمنتظره، در دیکشنری Cambridge به معنای آغاز به‌وجود آمدن یا شناخته

سطح مقطع‌های متفاوت ظهور می‌کند، به طوری که کاملاً بدیع بوده و دائماً در حال توسعه و تحول است. این برنامه توانایی اثرگذاری روی اجزاء درگیر در خود از جمله یادگیرنده، مربی، محتوا و... را دارا است، به گونه‌ای که حتی مربی نیز در طی فرآیند این برنامه یاد می‌گیرد. آگاهی و یادگیری نیز پدیده‌ای غیرمنتظره و غیرقابل پیش‌بینی است، یعنی چیزی افزون بر دانش مجموع اجزاء سیستم، درگیر در فرآیند یادگیری است.

۲. مبانی و اصول برنامه درسی روئیدنی

اصول در علوم نظری، قانونمندی‌های مربوط به موجودات هستند و مکانیزم‌های تغییر و تغیر در آن‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند و اصول در علوم کاربردی همان قواعد و دستورالعمل‌های کلی و راهنمای عمل هستند که درصدد ایجاد یا کنترل تغییر برمی‌آیند. اصول مورد بحث در علوم نظری، همان مبانی مورد نظر در علوم کاربردی هستند (Bagheri, 2010: 87) که شرایط را تعیین می‌کنند.

به عبارت دقیق‌تر مبانی، جنبه توصیفی دارد و در حوزه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی ارائه می‌شوند و اصول از جنس توصیه هستند و به صورت قضیه‌ای بیان می‌شوند که حاوی بایدها و نبایدها است (Abdullahi, Farrokhi & Bagheri, 2001).

۱. مبانی هستی‌شناختی

کدگذاری استخراج مبانی هستی‌شناختی، مطابق جدول ۱ انجام شده که به دو دسته کلان در قالب دو مبنای «هستی فراتر از عالم ماده» و «دیدگاه سلسله مراتبی به عالم» تقسیم می‌شود که توضیح هر کدام به تفصیل در زیر آورده می‌شود.

مبنای ۱-۱: هستی، فراتر از عالم ماده (نفی فیزیکیالیسم)

نگاه برنامه درسی روئیدنی به عالم، مبتنی بر نواخته‌گرایی است (Yu-Le, 2004). در این مکتب، میدان آگاهی به عنوان یک جوهر نواخته برای ایجاد،

شدن آمده است. در دیکشنری Oxford به معنای جدید و در حال توسعه و نیز فرآیند به وجود آمدن یا برجسته شدن و (از منظر فلسفی) به معنای به وجود آمدن به عنوان نتیجه دلایل پیچیده و عاملی که مجموع تأثیرات آن‌ها به سادگی قابل تحلیل نیستند، تعریف شده است. همچنین در دیکشنری Macmillan به معنای به تازگی به وجود آمده یا مورد توجه قرار گرفته است.

در اصطلاح‌شناسی، به معنی برآمدن ساختاری نوپدید از سیستم‌های پیچیده، به صورت کاملاً بدیع و دور از انتظار به کار می‌رود. بنابراین نواخته‌گری (Emergence) فرآیندی است که به موجب آن، موجوداتی (مانند ویژگی‌های کیفی جدید، الگوها و قوانین) در سطوح جدیدتر، از طریق تعامل میان نهادهای کوچک‌تر یا ساده‌تری که خود فاقد چنین ویژگی‌هایی‌اند، به نحو غیرقابل‌انتظار و ناگهانی به وجود می‌آیند (Khoshnevis, 2008).

هسکر (Hasker, 1999) نسخه‌ای از نواخته‌گرایی جوهری ارائه داده است که مطابق با آن، در نقطه‌ای از فرآیند تکامل سیستم بیولوژیک بدن، چیزی اساساً متفاوت ظهور می‌کند که دارای کارکرد علی بر بدنی است که از آن نشأت گرفته است (Jame Bozorgi, Saeed Mehr & Akbari, 2018). از نظر وی، میدان آگاهی فرد یک جوهر نواخته است که در سلسله‌مراتب تکامل سیستمی بدن فیزیکی، به نحو بدیع و بدون پیش‌بینی پذیری (از شناخت هویت آگاه به دلیل اینکه اول شخص است) به ظهور می‌رسد و ضمن تقلیل‌ناپذیری به سطح پایه (وحدت و یکپارچگی)، دارای توانایی علی (اراده آزاد) است. این دیدگاه نوع جدیدی از دوگانه‌انگاری است که می‌کوشد تباین میان امری مادی و ذهنی را به حداقل برساند و با تصویر یک جهان واحد اما تشکیکی، وجود آگاهی و ذهن غیرفیزیکی را در جهان فیزیکی تبیین کند. لذا ماده در درون خود گرایش به تحول به آگاه شدن دارد (Jame Bozorgi & Saeed Mehr, 2015).

در مجموع می‌توان گفت برنامه درسی روئیدنی به صورت پدیده‌ای منعطف، پویا و مارپیچ چندبعدی با

محتاج بدن است و پس از رسیدن بدن به پیچیدگی خاص، ایجاد می‌شود. این نظریه از آنجا که ویژگی ذهن را قابل استخراج از ویژگی‌های ماده نمی‌داند، به دوگانه‌انگاری نزدیک می‌شود و از آن جهت که ارتباط علی میان مغز و ذهن ایجاد می‌کند، از دوگانه‌انگاری دکارتی فاصله می‌گیرد. در حقیقت این مکتب، معتقد به یگانه‌انگاری جوهری است که پلی میان دوگانه‌انگاری دکارتی و فیزیکیسم به حساب می‌آید (Shariati, Khoshnevis, 2020).

* اصل ۱-۱: محدود نشدن به عالم ماده

مطابق این اصل، از آنجایی که ویژگی‌های برخی پدیده‌ها همچون ذهن و آگاهی، قابل استخراج از ویژگی‌های ماده نیست، لذا به منظور پی‌بردن به سازوکارهای آن‌ها و توانایی تبیین عملکرد این پدیده‌ها، نباید فقط محدود در عالم ماده بود.

مبنای ۱-۲: هستی، دارای سلسله‌مراتب

با توجه به اینکه برنامه درسی روئیدنی فرایندی غیرخطی، پیچیده و پویا، انعطاف‌پذیر و مملو از شگفتی و چالش‌های جدیدی است (Stacey, 2009: x) که قابل پیش‌بینی نبوده و دارای عدم قطعیت است (Yu-Le, 2004) چنین به نظر می‌رسد که از ساختار سلسله‌مراتبی نسبت به علم برخوردار است و ذهن (آگاهی) نیز به‌عنوان پدیده‌ای نخواستنه، از مراتب مختلف وجودی برخوردار باشد.

دیدگاه لایه‌ای یا سلسله‌مراتبی (Hierarchical) به ویژگی‌ها، شرط اصلی بحث نخواستگی محسوب می‌شود (Khoshnevis, 2010). از نظر نخواستنه‌گرایان، زیست انسان در جهان واحد و پویا است که دارای ساختاری سلسله‌مراتبی و درهم‌پیچیده است. در این واقعیت سلسله‌مراتبی، هر سطح پایین‌تر شرطی برای سطح بالاتر است؛ زیرا به‌طور پویایی بسط یافته است؛ اما ظهور لایه بالاتر نمی‌تواند از آن استنتاج شود، زیرا همیشه به سطح پایین قابل‌تقلیل نیست (Rasooli, Elmi, Ghanaei Chamanabad & Kohansal, 2019).

* اصل ۱-۲: نفی دیدگاه خطی (غیرارگانیک) به عالم مطابق این اصل، به دلیل وجود دیدگاه سلسله‌مراتبی در عالم، همه چیز در حالت پویایی و حرکت به سر می‌برد. حتی باید اشاره کرد که رشد و حرکت در یک سطح نیز نمی‌تواند اتفاق بیفتد، بلکه پدیده نخواستنه در عالم پس از طی یک سطح با یک حالت پیچیدگی، می‌تواند به سطح بالاتر رود.

۲. مبانی انسان‌شناختی

در مبانی انسان‌شناختی، توصیف‌ها و تبیین‌های مربوط به کودک، ماهیت و سرشت او، ویژگی‌های فردی و اجتماعی او موردنظر است (Bagheri, 2010: 150). در این پژوهش، مبانی انسان‌شناختی با محوریت کودک ارائه می‌شود. در جدول ۲ جدول، حاصل کدهای محوری و گزینشی دسته‌بندی‌شده در قالب ۱۲ مبنا ارائه شده است:

مبنای ۱-۲: جوهر آگاه نیازمند به بدن فیزیکی برای

پیدایش

مبنای ۲-۲: جوهر آگاه بی‌نیاز از بدن برای بقا (از منظر نخواستنه‌گرایان جوهری)

نخواستنه‌گرایی وجودشناختی، معتقد به جوهر مجزا به نام ذهن است که قابل تحلیل به ماده و جسم نیست و قدرت‌های علی بدیع مختص به خود دارد. این نظریه در اصل وجود ذهن (به‌عنوان موجود نخواستنه)، با دوگانه‌انگاری اشتراک دارد، ولی در ابتدای ذهن به امر فیزیکی از آن فاصله می‌گیرد. هسکر (۱۹۹۹) معتقد است ذهن انسانی، محصول مغز انسانی است و عنصری مجزا نیست که از بیرون به مغز «افزوده» شده باشد (Shariati, Khoshnevis, 2020).

نخواستنه‌گرایی در دو طیف ویژگی‌ها (دیدگاه نزدیک به فیزیکیسم غیرتقلیل‌گرا) و جوهری مطرح شده است؛ بر مبنای دیدگاه نخواستنه‌گرایان ویژگی‌ها، خویشتن آگاه به‌عنوان یک جوهر نخواستنه، جوهری متمایز از بدن است که توانایی علی مختص به خود را

دارد. این جوهر در پدید آمدن خود به مغز وابسته است، در بقا نیز به بدن (مغز) محتاج است، به طوریکه با توقف عملکرد مغز، این جوهر نخواستگه (آگاهی) نیز از بین خواهد رفت (Shariati, Khoshnevis, 2020). همانند

آهنربا [آگاهی] که پس از نابودی میدان مغناطیسی [بدن]، از بین می‌رود.

جدول ۱: کدگذاری جهت استنتاج مبانی هستی‌شناختی

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	دسته‌بندی نهایی	کد گرینشی
۱	مطابق با دیدگاه نخواستگه‌گرایی به عالم مبتنی بر مکتب نخواستگه‌گرایی	۱۳۸ ۱۴۱	دیدگاه نخواستگه‌گرایی به عالم	هستی، فراتر از عالم ماده (پلی میان دوگانه‌انگاری دکارتی و فیزیکیالیسم)	مبانی هستی‌شناختی
۲	ادعای پدیدار شدن همه‌چیز در طبیعت تمرکز بر چیزهای ملموس به‌جای انتزاعی	۱۳۲ ۱۶۱ ۲۰۲	نفی تفکر دوگانگی		
۳	نفی تفکر دوگانگی و موضوع دوگانه در رابطه بین مربی و یادگیرنده متمرکز بر انسان و "روئیدن" تمرکز بر فرآیند به‌جای ماهیت تمرکز بر رابطه به‌جای ذات	۱۴۵ ۱۵۷ ۱۵۸ ۱۷۰	فرآیند رویشی		
۴	برنامه ارگانیک (غیرخطی)، در حال رشد و تحول دائمی برنامه‌ریزی در حال توسعه دائمی برنامه راکد و تکراری نیست کنارگذاشتن برنامه‌های تدوین‌شده توسط مربیان انعطاف‌پذیر بودن برنامه روزانه فرآیند پویای ظهور و پیشرفت موجودیت یا پدیده‌ها	۶۸ ۱۰۷ ۱۰۸ ۱۱۰ ۱۱۱ ۱۳۰ ۱۳۱	پویایی و ارگانیک بودن پدیده‌های عالم		
۵	تفکر در مورد قوانین و فرآیند تحولی روئیدن از موجودیت‌ها یا پدیده‌ها همه‌چیز در حال توسعه است فرآیندی پویا نه فعالیت شناختی خالص فرآیندی پویا نه دانش قطعی شناخته‌شده	۱۳۵ ۱۳۶ ۱۴۲			
۶	پیش‌بینی ناپذیری رخدادها	۵۴ ۱۹۲	پیچیده بودن برنامه درسی روئیدنی		
۷	توانایی سازگاری و پاسخ‌گویی برنامه به مسائل غیرمنتظره	۱۹			
۸	مملو بودن برنامه از شگفتی و چالش‌های جدید	۴۳ ۲۳۴	پیش‌بینی ناپذیری رخدادها عالم		
۹	عدم قطعیت در برنامه درسی روئیدنی				

در دیدگاه مقابل، نوحاسته‌گرایان جوهری دکارتی (این دیدگاه از فیزیکیالیسم کاملاً فاصله می‌گیرد)، همانند هسکر و سوین‌برن، این نظر را مطرح می‌کنند که ساجکت آگاه، یک جوهر روانی است که تنها برای ظهورش به بدن وابسته است، اما برای بقای خود به اجزای فیزیکی بدن وابسته نیست (Khoshnevis, 2011: 211).

* اصل ۲-۱: پرورش و سلامت جسمی

مطابق این اصل، از آنجایی که جوهر نوحاسته بر مرکب جسم سوار می‌شود، برای کارآمدی بالای آن لازم است انسان جسمی سالم و رشد یافته داشته باشد. منظور از سلامت جسمی در اینجا سلامت فیزیکی، ذهنی، عاطفی و هیجانی است.

* اصل ۲-۲: کاهش وابستگی جوهر نوحاسته به بدن (از منظر نوحاسته‌گرایان جوهری)

با توجه به اینکه جوهر نوحاسته برای بقای بی‌نیاز از جسم مادی است، لذا به‌منظور توانمندسازی آن و تدارک شرایط برای ادامه موجودیت آن، علاوه بر پرورش جسم، لازم است وابستگی این پدیده نوحاسته را به جسم کاهش داد.

* مبنای ۲-۳: منعطف و قابل رشد

کودک موجودی قابل‌انعطاف با ابعاد و نیازمندی‌های مختلف است که شخصیتش به‌طور کامل شکل نگرفته است (Yu-Le, 2004). برنامه درسی روئیدنی با اعتقاد به اینکه کودک مراحل رشدی و نیازمندی‌های مختلف دارد، به پرورش و رشد صحیح هر مرحله توجه می‌کند.

* اصل ۲-۳: شناخت ویژگی‌های رشدی کودک

مطابق این اصل، چون کودک دارای مراحل رشدی است و با توجه به محور و مرکز توجه بودن کودک در این رویکرد، بایستی با کودک و شناسایی دقیق علایق، توانمندی‌ها و نیازمندی‌های او شروع شود.

* مبنای ۲-۴: دارای ابعاد همه‌جانبه

نظریه‌پردازان این رویکرد، با نگاه کل‌گرایانه به ابعاد وجودی کودک و با اعتقاد به اینکه کودک، باید برای زندگی در حال و آینده آماده شود، لازم می‌دانند به‌کل زندگی او توجه شود تا پیشرفت و توسعه همه‌جانبه کودک حاصل شود (Yu-Le, 2004).

* اصل ۲-۴: نگاه جامع‌نگرانه به کودک

مطابق این اصل لازمه شکل‌گیری شخصیت کودک به‌صورت سالم و متوازن، توجه همه‌جانبه به ابعاد وجودی وی است. برای این منظور، لازم است با بهره‌گیری از دیدگاه کل‌گرایانه و جامع‌نگرانه به وجود کودک، زمینه پیشرفت همه‌جانبه نیازمندی‌های کودک فراهم شود (Yu-Le, 2004).

* مبنای ۲-۵: برخوردار از استعدادهای منحصر به فرد

کودکان، استعدادها و توانمندی‌های متفاوتی دارند. برای مثال عده‌ای یادگیرندگان اجتماعی قوی هستند و عده‌ای، روحیه پژوهش و جستجوی فردی بالایی دارند (Stacey, 2009:16). در این رویکرد ضمن به رسمیت شناختن این تفاوت‌ها، بر فردیت و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان تمرکز می‌شود؛ چرا که ویژگی اصلی فرآیند روئیدن، توجه به جوهر هر پدیده است که خاص هر فرد است (Yu-Le, 2004).

* اصل ۲-۵: توجه به تفاوت‌های فردی

مطابق این اصل، چون کودکان استعدادهای منحصر به فردی دارند، باید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کرد که تمایلات و توانمندی‌های تک‌تک آن‌ها کشف شده و بروز و نمود یابد.

* تمایلات و روحيات توانمندانه کودک

از منظر برنامه درسی روئیدنی، کودک موجودی است دارای تمایلات، گرایش‌های توانمندانه و روحیه کاوش‌گری که تمایل دارد در کارها و تجارب واقعی درگیر شود (Yu-Le, 2004).

مبنای ۲-۶: روحیه کنجکاوی

یکی از ویژگی‌های کودک که زمینه‌ساز تشکیل معرفت در ذهن او به حساب می‌آید، کنجکاوی است. از منظر نظریه‌پردازان این رویکرد، کودکان موجوداتی کنجکاو، پرنرژی، باهوش، مملو از پتانسیل هستند که داشته‌های علمی خود را به کلاس می‌آورند (Stacey, 2009:4). همچنین کودک دارای روحیه پرسش‌گری و کاوش‌گری است (New & Cochran, 2007) که نشأت یافته از حس کنجکاوی وی محسوب می‌شود، به طوری که او به شدت علاقه‌مند به تحقیق و کاوش دیدگاه‌های خود درباره چگونگی کار جهان است. کودکان از طریق بازی، به بهترین شکل به بررسی و آزمودن ایده‌های خود می‌پردازند (Stacey, 2009:2). همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که پایه‌های پژوهشگری و پرورش حس کنجکاوی در دوران پیش‌دبستانی، بنیان‌گذاری می‌شود (Jafari, Samadi, & Ghaedi, 2015). لذا تدارک شرایطی برای شکوفایی و بروز کنجکاوی کودکان، از اهداف اصلی این برنامه است.

* اصل ۲-۶: حفظ و تداوم خصلت کنجکاوی

مطابق این اصل، ضرورت دارد شرایط و زمینه برای پرورش و بروز روحیه کنجکاوی و کاوش‌گری کودک که از الزامات کشف معنا و ساخت جهان است، فراهم شود (Semilin, 2015) و از برنامه‌هایی که سرکوب‌کننده آزادی فعالیت و صدمه زننده به روحیه کنجکاوی او هستند، پیشگیری لازم به عمل آید.

مبنای ۲-۷: تمایل به اقدام

استیسی (Stacey, 2009) معتقد است بدن کودکان تمایل و گرایش به اقدام دارد (X)، همان‌طور که دیویی یادآور می‌شود که کودکان دوست دارند درگیر کارها و فعالیت‌های واقعی شوند (2).

* اصل ۲-۷: تدارک فرصت تجربه‌ورزی

از آنجایی که کودکان تمایل به اقدام و فعالیت واقعی دارند، لازم است شرایط به‌گونه‌ای تنظیم شود که بتوانند با دنیای واقعی آشنا شده و اقدام به تجربه‌ورزی نمایند.

مبنای ۲-۸: موجودی اجتماعی

در این رویکرد کودک به‌عنوان فردی بریده و مجزا از دیگران و محیط پذیرفته نیست، بلکه رابطه و تعاملات کودکان با یکدیگر، با والدین و با دیگر عناصر محیطی مرتبط در نظر گرفته می‌شود (Khosravi, 2018). در حقیقت هویت اجتماعی کودک دو سویه است. یعنی هم یادگیری کودک به عناصر اجتماع و نحوه تعاملات با آن‌ها بستگی اساسی دارد و هم کودک بر محیط اطراف خود اثرگذار است. به طوری که او توانایی همراه کردن سایرین با برنامه‌های خویش را نیز دارد (Jones & Nimmo, 1994: 3). یعنی هویت انسان دو بعد فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد. بعد فردی که مانع مقهور شدن او در جمع می‌شود و بعد اجتماعی که تعامل و ارتباط با عناصر اجتماعی و محیط را می‌سازد (Bagheri, 2010: 87).

* اصل ۲-۸: تعامل مؤثر اجتماعی

مطابق این اصل، برنامه درسی باید به‌گونه‌ای سامان یابد که کودکان تعامل سازنده‌ای با یکدیگر و محیط اجتماعی اطراف خود داشته باشند و به هویت اجتماعی مناسبی دست یابند.

توانایی‌های فردی

مبنای ۲-۹: برخوردار از قوه تخیل

جونز (Jones, 1989) معتقد است کودک به‌عنوان موجودی دارای قوه خیال و توانایی خیال‌ورزی بالا، خلاق است. او انرژی خلاقیت را از انگیزه درونی خویش کسب می‌کند (Aslan, 2018: 98)

جدول ۲: کدگذاری جهت استنتاج مبانی انسان‌شناختی

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	دسته‌بندی نهایی	کد‌گزینی	
۱	ذهن روئیده از مغز انسان وابسته بودن جوهر آگاه به بدن در پدیدآمدن	۲۴۳ ۲۴۴	سویجکت آگاه نیازمند بدن فیزیکی برای پیدایش	رابطه بدن و جوهر آگاه		
۲	عدم وابستگی جوهر آگاه به بدن در بقا	۲۴۵	سویجکت آگاه بی‌نیاز از بدن در بقا			
۳	تفکر درباره جایگاه کودک در اوان کودکی احساس عدم تعادل نمایانگر رشد کودک کودک به‌عنوان وجود باز (قابل‌انعطاف) و کامل شکل نگرفته	۷۵ ۷۱ ۱۷۱	کودک، موجودی منعطف و قابل رشد			
۴	ارتقاء کل زندگی یادگیرنده توسعه همه‌جانبه نیازمندی‌های کودک آماده کردن کودکان برای آینده دور و افزایش ارزش و اهمیت زندگی در نگاه آنان یادگیرنده به‌عنوان کل زندگی و عامل پیشرفت همه‌جانبه وی	۱۴۶ ۱۴۷ ۱۸۱ ۱۸۹	کودک دارای ابعاد همه‌جانبه	فردیت کودک	مبانی انسان‌شناختی	
۵	توجه به استعدادهای منحصربه‌فرد کودک (عده‌ای با یادگیری اجتماعی قوی یا عده‌ای با روحیه آزمایش‌گری بدون سروصدا) توجه به استعدادهای منحصربه‌فرد کودک (کودکی غرق در تجربه‌های حسی و کودکی برخوردار از احساس امنیت با لمس انگشت) تمرکز بر فردیت و تفاوت‌ها به‌جای یکنواختی تمرکز بر فردیت و تفاوت بین یادگیرندگان به‌عنوان ویژگی اصلی "فرآیند روئیدن"	۷۷ ۷۸ ۱۶۰ ۱۸۵ ۱۸۶	کودک دارای استعدادهای منحصربه‌فرد			
۶	برنامه درسی روئیدنی، تجسم تمایلات توانمندانه کودک	۱۷۶	دارای تمایلات توانمندانه			
۷	داشتن روحیه پرسش‌گری و کاوش‌گری کاوش‌کننده دیدگاه درباره نحوه کار جهان (کودک) کودک کنجکاو، پرنرزی، باهوش و با استعداد ایجاد فضای شاد برای بروز کنجکاوی کودک	۲۱ ۴۵ ۵۷ ۲۲۳	دارای روحیه کنجکاوی			تمایلات و روحیات

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	نوع دسته‌بندی	کد گزینشی	
۸	کودک میل به اقدام دارد کودکان دوست دارند درگیر کار واقعی باشند	۳۵ ۴۷	تمایل به اقدام	هویت اجتماعی		
۹	توانایی کودک در همراه کردن سایرین با برنامه‌های خود	۲۵	توانایی همراه کردن			
۱۰	یادگیری مربی با کودک و درباره او ایجاد تعادل ظریف بین رابطه کودک و مربی با نقش تسهیل‌گری مربی تعامل با کودک و پایبندی به استانداردهای آموزشی جامعه	۳۹ ۴۹ ۶۵	تعامل دوطرفه کودک و مربی			
	تعامل مربی، یادگیرنده، مطالب آموزشی و محیط در متن گفتگو	۱۳۴				
	درک متقابل مربی و کودک، ارزش و روح برنامه روئیدنی	۱۴۰				
	برقراری ارتباط مربی و کودک در یک وضعیت برابر	۲۲۱				
۱۱	پرهیز از تعاملات محدود و برنامه‌ریزی شده	۲۳۶ ۲۳۷				تعاملات چندجانبه
۱۲	تعاملات یادگیرندگان با یکدیگر، با والدین و با دیگر عناصر محیطی مرتبط تمرکز بر خلاقیت به‌جای آمادگی تلاش برای کشف و آزاد کردن خلاقیت یادگیرندگان	۱۵۹ ۱۷۳ ۱۷۴	به فعلیت درآوردن قوه تخیل و خلاقیت			
	در اجرای برنامه درسی روئیدنی، خلاقیت یادگیرنده بیدار و تحریک می‌شود. فرآیند کسب دانش و بروز خلاقیت یادگیرندگان	۱۹۰	توانایی‌های فردی			
۱۳	مقاومت کودک در برابر آموزش مستقیم انگیزه ذاتی کودک به بازی	۳۲ ۵۲				دارای انگیزه ذاتی به بازی
۱۴	پاسخ‌گویی به انگیزه ذاتی کودکان به یادگیری و کشف جهان ایجاد انگیزه درونی و عشق بلندمدت به یادگیری	۳۸ ۲۲۴				دارای انگیزه ذاتی به یادگیری
۱۵	انجام هر کار در هر زمان که بخواهد	۲۳۲				دارای انگیزه درونی قوی

* اصل ۲-۹: کشف و آزادسازی خلاقیت

مطابق این اصل، برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی و تولید شود که کودک تحت کنترل نباشد و خلاقیت او تحریک و آزاد شود (Yu-Le, 2004). در این برنامه، تأکید بر کشف خلاقیت کودک می‌باشد و از برنامه‌های آماده، که نابودکننده قدرت خلاقیت هست، اجتناب می‌شود.

مبنای ۲-۱۰: دارای انگیزه ذاتی به بازی

کودکان به صورت فطری و بالذات انگیزه ذاتی و درونی به بازی دارند و در یک محیط جالب نه لزوماً بسیار غنی‌شده، می‌توانند ساعت‌ها خوشحال و شاد بازی کنند. کودکان با استفاده از موادی مانند جعبه مقوایی، سنگ، شن و ماسه به بازی پیچیده‌ای می‌پردازند (Stacey, 2009: 2).

* اصل ۲-۱۰: طراحی بازی‌های مناسب رشد همه‌جانبه کودک

بازی اگر به خوبی طراحی شده باشد و با ویژگی‌های اکتشافی بودن و ساختنی بودن دانش منافاتی نداشته باشد، می‌تواند شرایطی را فراهم کند که امکان رشد همه‌جانبه کودک را فراهم کند و به تمایلات و روحیات ذاتی کودک صدمه وارد نکند. لذا مطابق این اصل، بازی‌سازی دارای اهمیت ویژه‌ای است.

مبنای ۲-۱۱: دارای انگیزه ذاتی به یادگیری

از منظر متخصصان برنامه درسی روئیدنی، کودک ذاتاً متمایل به یادگیری است. استیسی معتقد است لازمه برخورداری از کودکان و بزرگسالان باهوش، ارج نهادن به انگیزه ذاتی کودکان برای یادگیری است (Stacey, 2009: X). لذا از اهداف برنامه درسی روئیدنی، فعال کردن انگیزه درونی و عشق و علاقه پایدار به یادگیری است (Semilin, 2015).

* اصل ۲-۱۱: ایجاد دلبستگی و علاقه پایدار به یادگیری

اصل متناسب با این مبنا، حفظ این انگیزه درونی و تلاش برای پایدار نمودن شوق و اشتیاق به یادگیری است.

مبنای ۲-۱۲: دارای انگیزه درونی قوی

یکی از ویژگی‌های بارز کودک از منظر این رویکرد، برخورداری از انگیزه و نیروی درونی قوی است، به طوری که او قادر است هر زمان هر کاری که بخواهد را انجام دهد (Jones, 1989. Quoted from Aslan, 2018: 98).

* اصل ۲-۱۲: تقویت اراده

کودک از انگیزه و اراده قوی برای انجام کار برخوردار است. اصل متناسب با این مبنا، تقویت اراده و این انگیزه درونی است، تا کودک دلسرد نشده و بتواند فعالیت‌ها را با قدرت بیشتری انجام دهد.

۳. مبانی انسان‌شناختی - معرفت‌شناختی

مبانی مشترک از حیث انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی همانطور که در جدول ۳ از دسته‌بندی کدهای محوری و گزینشی به دست می‌آید، در قالب ۲ مبنا طرح می‌شود.

مبنای ۳-۱: مشارکت‌کننده فعال در ساخت‌وساز معنا

در این برنامه درسی، کودکان گیرنده منفعل دانش نبوده، بلکه موضوع فعال برنامه‌ریزی درسی هستند (Stacey, 2009: 16). همچنین آن‌ها به صورت فعالانه نقش مؤثری در خلق و ساختن برنامه درسی روئیدنی دارند (Yu-Le, 2004). از آنجایی که مشارکت فعال کودکان در بازی به بهترین شکل نشان داده می‌شود (New & Cochran, 2007:181)، به صورت فعال در بازی شرکت می‌کنند و خود انتخاب‌کننده و جهت‌دهنده به بازی هستند (Stacey, 2009: 2).

* اصل ۳-۱: تقویت روحیه فعال بودن

این اصل ناظر به روحیه فعال کودک جهت ساخت دانش است. با توجه به اینکه این روحیه در دیدگاه سازنده‌گرایی جهت کسب معرفت الزامی است، لذا شرایط یادگیری (از جمله محیط، منش مربی و...) باید به گونه‌ای طراحی و پیاده‌سازی شود که در راستای حفظ و تقویت این روحیه باشد، نه اینکه نابودکننده آن باشد.

مبنای ۳-۲: پیش‌قدم برای کشف مسائل معنادار

استیسی معتقد است کودک محقق، کاشف دنیای خود و سازنده دانش خویش است (Stacey, 2009: 16). کودک پیش‌دبستانی به صورت فعال به یادگیری در مورد تحقیق و حل مشکلات پیش روی آن پرداخته، دیدگاه‌های خود پیرامون نحوه کار جهان را می‌کاود و درصدد تبدیل شدن به محقق نهایی است (Stacey, 2009: 2).

* اصل ۳-۲: تدارک امکان کندوکاو و کشف معنا مطابق این اصل، از آنجا که دانش از بیرون به کودک داده نمی‌شود، لذا او فقط گیرنده منفعل دانش نیست و باید خود به کشف دنیای خویش اقدام کند. لذا باید امکانات مختلف آموزشی لازم، جهت کندوکاو و تحقیق برای کودک تدارک دیده شود.

جدول ۳: کدگذاری جهت استنتاج مبانی انسان‌شناختی - معرفت‌شناختی

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	نمای دسته‌بندی	کد گزینشی
۱	مشارکت فعال کودک در بازی	۴	مشارکت‌کننده فعال در ساخت‌وساز معنا	کودک، فعال در کسب علم	مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی
	کودک انتخاب‌کننده و جهت‌دهنده به بازی	۴۴			
	یادگیرنده، شرکت‌کننده فعال در ساخت‌وساز معنا	۱۵۱			
	کودکان گیرندگان منفعل نبوده و موضوع فعال برنامه درسی	۷۶			
	یادگیرنده، خلق‌کننده و سازنده فعال برنامه درسی روئیدنی	۱۹۵			
	کودک گیرنده منفعل دانش نیست	۱۹۷			
	پیش‌قدم برای کشف مشکلات معنادار در بستر بازی	۶			
	کاوش‌کننده دیدگاه درباره نحوه کار جهان	۴۵			
	کودک پیش‌دستانی فعال در یادگیری و حل کردن مشکلات تحقیق	۵۸			
	کودک، محقق، کاشف دنیای خود و سازنده دانش خویش	۷۶			
۲	پیش‌قدم برای کشف مسائل معنادار	۵۸	پیش‌قدم برای کشف مسائل معنادار		
	کودک پیش‌دستانی فعال در یادگیری و حل کردن مشکلات تحقیق	۷۶			

۴. مبانی معرفت‌شناختی

وجود دارد و اساس بررسی حقیقت ادعاها را تشکیل می‌دهد. همچنین معتقد است که علم، تلاش خلاقانه بشری مقید به تاریخ و فرهنگ است. لذا دعاوی دانش را مطلق نمی‌داند (Bagheri, 2016: 228). کدهای گزینشی و محوری مرتبط با مبانی معرفت‌شناختی برنامه درس روئیدنی، همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده در ۹ مبنا جمع‌بندی شده که به شرح زیر هستند:

مبنای ۴-۱: ساخت دانش در موقعیت

از منظر برنامه درسی روئیدنی، جهان خواستار اکتشاف است (Stacey, 2009: x) و دانش یک حقیقت بیرونی

در حوزه معرفت‌شناختی، هر رویکردی باید برای دو سؤال عمده معرفتی پاسخ داشته باشد؛ اولاً اینکه حقیقت یا واقعیت را چه می‌داند؟ متناسب با نوع پاسخ به این سؤال یک رویکرد معرفتی شکل می‌گیرد. ثانیاً منابع کسب حقیقت یا واقعیت چه هستند؟

این رویکرد برنامه درسی مبتنی بر برداشت‌های سازنده‌گرایانه در باب دانش است و به‌نوعی بهترین بازتاب‌دهنده دیدگاه سازنده‌گرایی است (Yu-Le, 2004). سازنده‌گرایی در تقابل با عینیت‌گرایی (Objectivism) معتقد است دنیای خارجی مستقل از آگاهی و وقوف انسان

تاریخی دارای اهمیت هستند، به طوری که سؤالات و مشاهدات کودکان از یک بافت منحصر به فردی ظهور می‌کند که بیانگر تفاوت در خانواده و فرهنگ آن‌هاست (Jones & Nimmo, 1994).

که یادگیرنده باید آن را کسب کند نیست. بلکه دانش توسط کودک و در موقعیت خاص تربیتی ساخته می‌شود (Yu-Le, 2004).

* اصل ۴-۱: شناسایی و اصلاح موقعیت

از آنجایی که موقعیت، یک مفهوم حیاتی برای هر نظریه و مکتب تربیتی است و رویکرد دانش نیز در موقعیت خاص تربیتی شکل می‌گیرد، شناسایی و اصلاح موقعیت مناسب با هر مسئله‌ای، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در قرار گرفتن فرآیند ساخت دانش در مسیر صحیح تأثیرگذار است (Hosseinpour Sabbagh, Sharafi,) (Alam al-Huda, Suzanchi. 2019).

* اصل ۴-۳: جذاب و غنی کردن محیط

محیط به‌عنوان عامل مؤثر در شکل‌گیری دانش و معرفت کودک از اهمیت بسزایی برخوردار است. به طوری که تجربه‌های غنی او در محیط مناسب، حاصل می‌شود و بستر رشد و تعالی کودک است، لذا مطابق این اصل، جذاب کردن محیط ضرورت دارد.

ویژگی‌های علم

مبنای ۴-۴: اکتشافی بودن علم

در این ویژگی، هم یک واقعیت مستقل برای معلوم در نظر گرفته شده است و هم امکان دریافت یا کشف آن واقعیت مستقل نیز لحاظ شده است (Bagheri, 2010: 87). در این رویکرد چنین تصور می‌شود که افراد با حواس، کنش بدنی و زبان، به شناسایی و کشف جهان فیزیکی می‌پردازند (Stacey, 2009: 21)، لذا با انجام پروژه‌های اجتماعی معنادار، کودکان از طریق گفتگو، به کشف عمیق‌تر و بیشتر جهان دعوت می‌شوند (Stacey, 2009: 2).

* اصل ۴-۴: ارتباط با پدیده مورد مطالعه

مطابق این اصل، لازمه شروع یک اکتشاف خوب، مشاهده دقیق پدیده‌ها در شرایط طبیعی است، که این امر با برقرار نمودن ارتباط مؤثر با آن‌ها فراهم می‌شود (Bagheri, 2010: 250). اگر علم ماهیت اکتشافی دارد و ناظر به پرده‌برداری از واقعیت معینی است، لذا زمانی کودک می‌تواند به کشف یک پدیده دست یابد که اطلاعات پیرامون پدیده را با حواس خود دریافت کند.

مبنای ۴-۵: ساختنی بودن علم

از منظر این رویکرد، این‌گونه نیست که دانش، امری پیشینی بوده و از قبل تعیین شده باشد و لازم باشد

مبنای ۴-۲: تجربیات واقعی و کار عملی

در این رویکرد تجربه عملی منبع کسب دانش محسوب می‌شود. لذا دانش از طریق فعالیت عملی و مشاهده تجربیات واقعی ساخته می‌شود و تمرکز بر تجربه و روئیدن آگاهی است (Yu-Le, 2004).

* اصل ۴-۲: مطالعه زندگی واقعی

دیویی معتقد است کودکان را باید به جامعه برد تا زندگی واقعی را مشاهده کنند و سپس تجربیات واقعی را در کلاس نشان دهند (Stacey, 2009: 21). از منظر برنامه درسی روئیدنی، یادگیرنده و مربی باید از موضوعات انتزاعی حرکت کرده و به موضوعات جهان هستی بگردند، تا بتوانند معنای واقعی زندگی را احیا کنند (Yu-Le, 2004).

مبنای ۴-۳: تأثیر محیط بر کسب علم

محیط، مشتمل بر عوامل اجتماعی و فیزیکی، از اهمیت ویژه‌ای در برنامه درسی روئیدنی برخوردار است (New & Cochran, 2007: 181). به طوری که دانش فرد، در تعامل فعال با محیط جالب (نه لزوماً بسیار غنی شده) ساخته می‌شود (Stacey, 2009: 2 و Yu-Le, 2004). از منظر متخصصان برنامه درسی روئیدنی، عوامل اجتماعی به خصوص مسائل اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی و

این ویژگی علم محفوظ بماند. همچنین برنامه باید توانایی سازگاری و پاسخ‌گویی به مسائل غیرمنتظره و برنامه‌ریزی نشده را داشته باشد (Jones, 1986). جونز و نیمو (Jones & Nimmo, 1994) معتقدند انعطاف‌پذیری برنامه درسی مهم است زیرا مربی باید توانایی "برنامه‌ریزی و رها کردن" را داشته باشد (Stacey, 2009: 19).

فهمیده شود، بلکه خود یادگیرنده در نقش محقق و در تعامل با مربی و محیط، دانش خود را می‌سازد (Stacey, 2009: 16) در این رویکرد، دانش به صورت محلی (New & Cochran, 2007: 181) و در موقعیت خاص، در یک فرآیند خودسازمان‌ده ساخته می‌شود (Yu-Le, 2004).

* اصل ۴-۵: تحقیق و فرضیه‌سازی

با توجه به ویژگی ساختنی بودن علم، یادگیرنده باید بتواند با تحقیق و فرضیه‌سازی در ساخت‌وساز آن علم دخیل شود. برای این منظور باید در برنامه درسی روئیدنی، زمینه‌ای برای پرورش فرضیه در ذهن یادگیرنده و نیز فعالیت‌های علمی متناسب با آن فراهم آورد (Bagheri, 2010: 194). در اختیار قرار دادن زود هنگام اطلاعات به یادگیرنده، مانع از آن می‌شود که خود فرد به اندیشیدن و فرضیه‌پردازی درباره پدیده مورد نظر بپردازد. لذا باید خود فرد به اطلاعات دست یابد.

مبنای ۴-۷: کلی‌نگری علم

این رویکرد، یادگیرنده را به عنوان یک کل منسجم در نظر می‌گیرد و از منزوی کردن زندگی او جلوگیری می‌کند؛ زیرا در برنامه درسی روئیدنی، کل وجود یادگیرندگان ملاحظه می‌شود و از حضور جزیره‌ای آن‌ها ممانعت به عمل می‌آید (Yu-Le, 2004). در حقیقت این امر باعث رشد و پیشرفت جامع و همه‌جانبه کودک می‌شود و از پرداختن و پرورش دادن یک یا چند بعد محدود، پرهیز می‌شود.

مبنای ۴-۶: بدیع بودن علم

در دیدگاه نوخاسته‌گرایی، علم و آگاهی به عنوان یک پدیده نوخاسته، ساختار یا سیستمی جدید است که به نحو بی‌سابقه، بدیع و نو (Novelty- Newness) ظاهر شده است (Rasooli, Elmi, Ghanaei Chamanabad & Kohansal, 2019). یعنی علم نه تنها در سطح تک تک اجزا نیز یافت نمی‌شود، بلکه چیزی افزون بر مجموع اجزاء درگیر در فرآیند یادگیری است. لذا می‌توان علم را بدیع دانست. بر همین اساس علم پیش‌بینی ناپذیر نیز هست.

* اصل ۴-۷: توجه به کل زندگی کودک

با توجه به این مبنا، کل زندگی کودک به عنوان یک کل یکپارچه ملاحظه می‌شود و از دیدگاه‌های بخشی که به یک بعد یا نهایتاً چند بعد پراکنده نظر دارد، پرهیز می‌شود.

مبنای ۴-۸: عدم قطعیت و پویایی علم

از منظر برنامه درسی روئیدنی، دانش قطعی نیست و نوعی توضیح احتمالی درباره جهان خارج و نوعی فرضیه جایگزین شده با دانش قبلی است (Yu-Le, 2004). باقری (۱۳۸۹) معتقد است هنگامی که علم را با نظر به عالم مورد توجه قرار می‌دهیم، ویژگی تحول و پویایی آن آشکار می‌شود؛ چراکه یادگیرنده در زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی و محیطی به علم‌ورزی می‌پردازد. به عبارت دیگر هر فضایی حساسیت‌ها و سؤالات ویژه‌ای را فراروی یادگیرندگان قرار می‌دهد که پی‌جویی‌های متفاوتی را خواهد داشت. در حقیقت می‌توان چنین گفت که علم «وابسته به زمینه» است (Yu-Le, 2004).

* اصل ۴-۶: انعطاف‌پذیری برنامه

مطابق این اصل چون علم یک پدیده بدیع است که کاملاً متفاوت از مجموع اجزاء آن است (Jame Bozorgi & Saeed Mehr, 2015) یعنی از قبل مشخص نبوده و قابل پیش‌بینی نیست، لذا برنامه باید به گونه‌ای طراحی شده باشد که از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار باشد تا

رابطه با علاقه‌مندی و نیازمندی‌های آن‌ها باشد را به‌خوبی یاد می‌گیرند، درحالی‌که نسبت به آنچه توسط معلم آماده و ارائه می‌شود موضع گرفته و اصلاً فرا نمی‌گیرند (Stacey, 2009: x, 18).

* اصل ۴-۹: توجه به علایق و نیازهای درونی کودکان با توجه به اینکه کودکان با چیزهایی که مورد علاقه‌مندی شان باشد، ارتباط برقرار کرده و از آن یاد می‌گیرند، لذا این برنامه باید سعی کند ایده‌های بزرگ و علاقه‌مندی آن‌ها را کشف کند تا بتواند پاسخگوی نیازمندی‌های کودکان باشد (Stacey, 2009: 19).

* اصل ۴-۸: نقد و بررسی دائمی آموخته‌ها با توجه به اینکه علم براساس فضاهای فکری مختلفی که یادگیرنده در آن سیر می‌کند، تحول پیدا می‌کند، ضروری است باب نقد نسبت به آموخته‌ها همواره باز باشد. حتی شایسته است فرد مورد ترغیب و تشویق نیز قرار گیرد تا بتواند نقش مؤثری در پویایی علم ایفا کند.

مبنای ۴-۹: علم متناظر با علایق و نیازمندی‌های کودک از منظر اندیشمندان این رویکرد، دانش پاسخی به علاقه‌مندی‌ها و نیازهای انسان است. کودکان آنچه در

جدول ۴: کدگذاری جهت استنتاج مبانی معرفت‌شناختی

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	دسته‌بندی نهایی	کدگزینشی
۱	متمرکز بر رویکرد سازنده گرایی اجتماعی	۱۷ ۳۶			
	جهان خواستار اکتشاف است	۱۲۸			
	تقاضای واقعی سازنده گرایی از دانش برنامه درسی سازنده	۱۳۳ ۱۵۲	ساخت دانش در موقعیت		
	برداشت‌های سازنده‌گرایانه در مورد دانش، پایه برنامه درسی روئیدنی	۱۹۳			
	متناسب بودن برنامه با موقعیت خاص و یادگیرندگان مختلف (متناسب با موقعیت)			دیدگاه نسبت به واقعیت	مبانی معرفت‌شناختی
۲	ساختن دانش از طریق تجربه و کار عملی	۱۱۸ ۱۱۹			
	مطالعه زندگی واقعی و مشاهده تجربیات واقعی	۱۲۴ ۱۵۴			
	تجربه و بازنمایی جهان هستی تجربه عملی منبع ساخت دانش هر فرد	۱۶۳	تجربیات واقعی و کار عملی		
	تمرکز بر تجربه و برآمدن (رویش) به جای تمرکز بر دلالت ضمنی	۱۶۸ ۱۱۶			
	ساخت برنامه براساس تجربه و علایق تدارک فرصت‌های زیاد برای مرتبط کردن کارها به یکدیگر				
۳	تأثیر محیط اجتماعی و فیزیکی، و مسائل اجتماعی بر یادگیرنده	۸	تأثیر محیط فیزیکی	تأثیر محیط بر کسب علم	
	محیط جالب نه لزوماً بسیار غنی شده	۵۳			
	ساخت دانش با تعامل انسان و محیط در بافت غنی و پیچیده	۱۵۰			

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	نهایتی دسته‌بندی	ویژگی‌های علم
۴	تعامل فعال یادگیرنده با محیط بیرونی	۱۹۹	تأثیر ارزش‌های فرهنگی		
	محیط سازمان‌یافته بدون حواس‌پرتهی	۲۲۶			
	تأثیر ارزش‌های مشترک و فرهنگی	۹			
	بروز تفاوت‌های مهم در خانواده و فرهنگ کودکان	۱۰			
۵	اشتراک فرضیات زیربنایی با مدل‌های فرهنگی پاسخگو	۱۱	اكتشافی بودن علم		
	درک داشته‌های علمی کودک و ارزش‌های فرهنگی و تاریخی	۱۲			
	تمایل کودک به انجام پروژه‌های اجتماعی معنادار برای کشف جهان	۳۰			
	دعوت کودکان به کشف بیشتر و عمیق‌تر	۱۰۴ و ۱۲۲			
۶	کشف جهان فیزیکی با حواس، کنش بدنی و مراحل اولیه زبان	۱۴۳	ساختنی بودن علم		
	کشف دانش از طریق گفتگو				
	ساخت دانش درباره جهان با تمرین مداوم	۳۷ و ۷۶			
	کودک، محقق، کاشف دنیای خود و سازنده دانش خویش	۱۲۳			
۷	ساخت دانش از طریق بازی سازنده، اجتماعی-نمایشی و نمایشی		بدیع بودن علم		
	تهیه محتوا به صورت محلی و توسط مربیان و یادگیرندگان	۳			
	طراحی محتوا از ایده‌ها و سؤالات درحال ظهور کودکان	۷			
	خلق برنامه درسی روئیدنی توسط شرکت‌کنندگان	۴۱ و ۶۶			
۸	تمایل به آزمودن رویکردهای مختلف در حوزه یادگیری		کلی‌نگری		
	مشخص نبودن برنامه از قبل	۷۰ و ۷۳			
	برنامه از قبل آماده و طراحی نشده	۱۹۱			
	یک فرآیند خودسازمان‌ده فرآیند غیرخطی پیچیده، پویا، انعطاف‌پذیر و پراز متغیر	۱۹۲			
۷	سیستم جدیدی که به نحو بدیع ظاهر شده	۲۴۶ و ۲۴۷	بدیع بودن علم		
	شکل‌گیری سیستم کاملاً متفاوت از مجموع اجزاء آن				
۸	ارتقاء کل زندگی یادگیرنده	۱۴۶	کلی‌نگری		
	نفی رابطه سوژه-ابژه بین مربی و یادگیرنده	۲۰۳ و ۱۸۸			

ردیف	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	شماره کدباز	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	نمای دسته‌بندی	کلاس پیش‌بینی
	تفکر کل‌گرا یا تفکر نسبی به عالم	۱۸۹			
۹	یادگیرنده به‌عنوان کل زندگی و عامل پیشرفت همه‌جانبه‌اش	۲	حد یقف نداشتن علم		
۱۰	نامحدود بودن محتوا (علم)	۶۸			
	برنامه ارگانیک (غیرخطی)، در حال رشد و تحول دائمی	۷۴			
	متوقف نشدن در یک برنامه مشخص	۱۴۲			
	فرآیندی پویا نه دانش قطعی	۱۴۸	عدم قطعیت و پویایی علم		
	شناخته‌شده	۱۴۹			
	دانش، توضیح احتمالی درباره جهان خارج	۱۵۳			
	دانش قطعی نیست/ نوعی فرضیه	۳۳			
۱۱	جایگزین شده با دانش قبلی	۴۶			
	دانش، آموزه‌ای متغیر	۱۰۰			
	یادگرفتن علاقه‌مندی‌ها	۱۰۱			
	یادگیری بهتر کودک از	۱۰۲	علم متناظر با علایق و نیازمندی‌های کودک		
	علاقه‌مندی‌هایش	۱۰۶			
	برنامه درسی روئیدنی پاسخگوی کودکان	۲۱۳			
	کشف علایق عمیق کودکان با گذر زمان	۲۲۰			
	شناسایی ایده‌های بزرگ بازی کودکان				
	با کشف علایق عمیق آن‌ها				
	تسهیل یادگیری علاقه‌مندی کودک به				
	جای بیان کاوش بعدی				
	توجه به احساس، میل و ایده‌های				
	یادگیرندگان				
	برآوردن علاقه‌مندی واقعی کودکان				

۵. مبانی ارزش‌شناختی

* اصل ۵-۱: توجه و حمایت کردن
مطابق این اصل کودکان باید احساس کنند که هم خودشان، نیازمندی‌ها و علایق شان و هم عقاید آن‌ها دیده می‌شود و مورد حمایت قرار می‌گیرد (Stacey, 2009: 2, 5).

در این قسمت به بررسی و تبیین ارزش و انواع مختلف آن، از منظر نظریه‌پردازان برنامه درسی روئیدنی و سپس اصول و قواعد هنجارین منتج از آن، پرداخته می‌شود. کدهای محوری و گزینشی مربوط به مبانی ارزش‌شناختی این برنامه، در جدول ۵ آورده شده که به صورت ۶ مبنای ارزشی ارائه می‌شود:

مبنای ۵-۲: ارزش یادگیری

از منظر متخصصین این رویکرد، تغییر اساسی در ماهیت برنامه درسی رخ داده است، به‌طوری‌که ارزش‌ها از «آموزش» به «یادگیری» تغییر یافته است (Yu-Le, 2004) و بر یادگیری حاصل از زندگی روزانه کودک (Krogh & Slentz, 2001: 3-4) و نیز یادگیری از طریق بازی ارزش قائل شده‌اند (Stacey, 2009: 3).

مبنای ۵-۱: احترام

احترام به معنای حرمت نگهداشتن به کار می‌رود و به معنای گرامی و بزرگ داشتن است (ویکی‌فقه، ذیل واژه). یعنی کودک به‌عنوان یک انسان قابل احترام است.

می‌تواند آزادانه ابراز وجود کرده و به نتایج یادگیری کاملاً جدید نائل آید (Yu-Le, 2004).

* اصل ۵-۴: تأمین آزادمنشی

آزادمنشی قاعده‌ای است که طبق آن فعالیت‌ها و برنامه درسی چنان تنظیم می‌شود که فرد، منشی آزاد پیدا کرده و از شخصیت مستقلی برخوردار می‌شود (Bagheri, 2010: 229).

* مبنای ۵-۵: زندگی در حکم روح برنامه

تعلیم و تربیت با هدف پرورش انسان، با کل عمر انسان مواجهه دارد. از آنجایی که برنامه درسی، عنصر اصلی تربیت شمرده می‌شود (Eisner, 2002)، باید برای زندگی ارزش ویژه‌ای قائل شده و آن را گرامی بدارد. لذا از منظر این رویکرد، زندگی روح برنامه درسی روئیدنی به حساب می‌آید (Yu-Le, 2004).

* اصل ۵-۵: احیای معنای زندگی

از آنجایی که تمرکز برنامه درسی روئیدنی، بر تمامیت زندگی یادگیرنده و منحصر به فرد بودن زندگی است، لازم است با ارزش قائل شدن به زندگی، امکان خلق معنای زندگی در تعامل مربی و کودک فراهم شود (Yu-Le, 2004).

* مبنای ۵-۶: زیبایی‌شناختی

از منظر نظریه‌پردازان این رویکرد، کنترل رابطه بین یادگیرندگان و مربیان، که نافی آزادی کودک و سرکوب‌کننده خلاقیت او است، باید حذف شود و با رابطه زیبایی‌شناختی و معنوی بین آن‌ها جایگزین شود (Yu-Le, 2004).

* اصل ۵-۶: اعتلای ذائقه زیبایی

مطابق این اصل، باید ذائقه طبیعی آدمی در شناخت زیبایی‌ها اعتلا یابد و مراقب به انحراف رفتن این ذائقه و جابجا دیدن چیزهای زشت و زیبا بود (Bagheri, 2010: 231).

* اصل ۵-۲: تدارک فرصت‌های مناسب یادگیری

مطابق این اصل، برنامه باید بر فرآیند یادگیری متمرکز شده (Jacobs, 2017) و برای آن ارزش قائل شود. برای این منظور، ضروری است فرصت مناسب یادگیری شناسایی شود تا متناسب با موقعیت یادگیرنده، طراحی و تدارک دیده شود.

* مبنای ۵-۳: ارزش بازی

در برنامه درسی روئیدنی، بازی اهمیت به‌سزایی دارد، چراکه یادگیری فقط در حین بازی اتفاق می‌افتد (Stacey, 2009: 5). در حقیقت بازی به‌عنوان زمینه‌ای در نظر گرفته می‌شود که در آن بچه‌های کوچک در کشف، نشان دادن و حل مشکلات معنادار، پیش‌قدم می‌شوند (New & Cochran, 2007: 181).

از آنجایی که کودک سواد نوشتن ندارد، دانش و تجربیات خود را از طریق ایده‌های بازی خود بیان می‌کند (Stacey, 2009: 17). در حقیقت باید مدعی شد که بازی کردن، زندگی کودک است که با آن هم یاد می‌گیرد و هم یافته‌های خود را بروز می‌دهد.

* اصل ۵-۳: سیاست‌گذاری صحیح درباره بازی

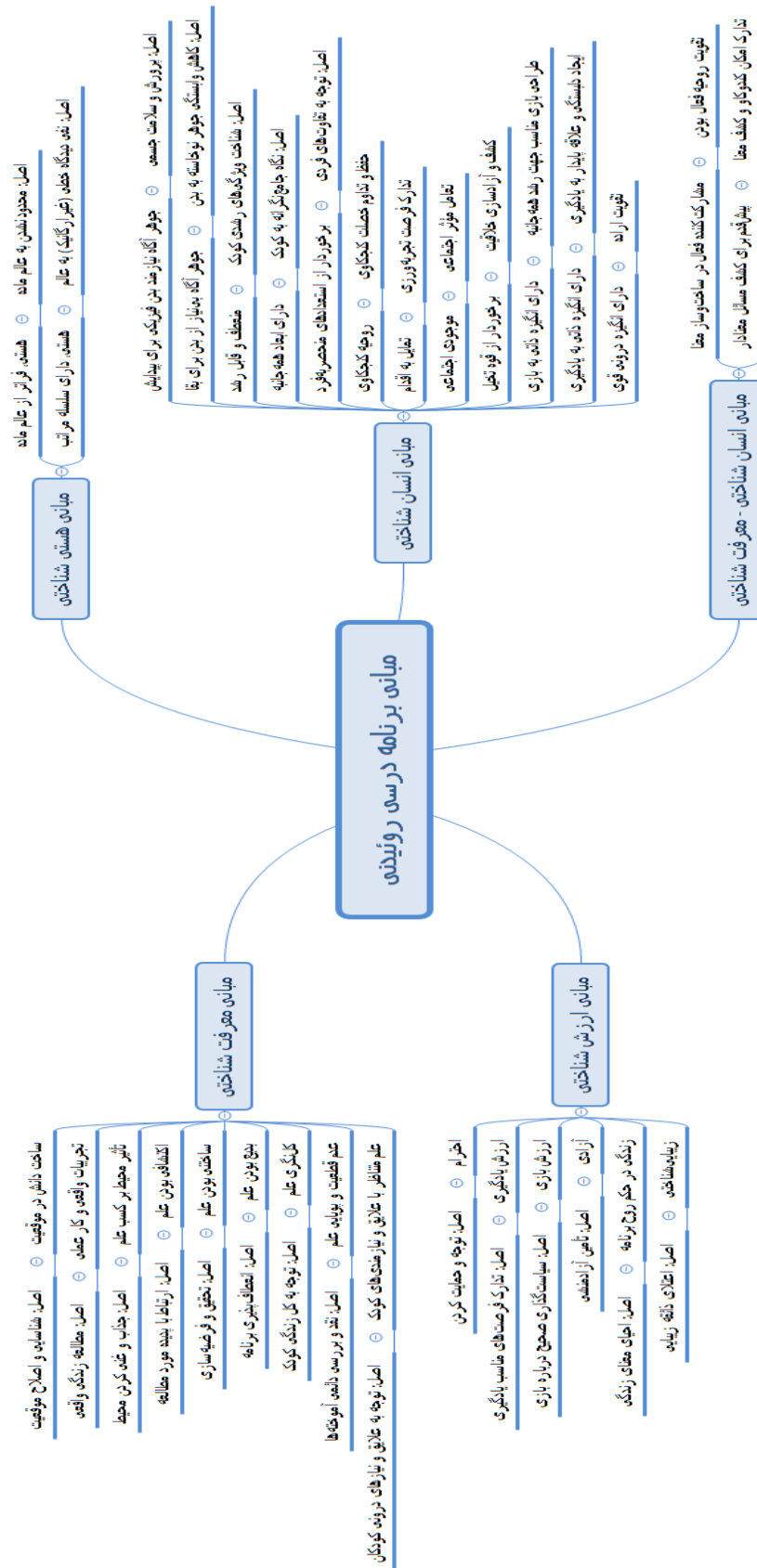
مطابق این اصل، باید توجه شود که غفلت از ارزش‌های اساسی بازی و عدم تبیین آن‌ها برای سیاست‌گذاران، منجر به از دست رفتن بازی به‌عنوان مهم‌ترین وسیله یادگیری می‌شود. لذا موارد مناسب با سن و اقتضات در اختیار کودک قرار نمی‌گیرد و نیاز کودک به ساخت دانش از طریق تجربه، برآورده نمی‌شود (Stacey, 2009: 3, 4).

* مبنای ۵-۴: آزادی

آزادی یکی از مواردی است که برای رشد صحیح کودک الزامی است. هدف نهایی برنامه درسی روئیدنی، آزادی و آزادسازی کودک است که این مهم با از میان برداشتن موانع کار کودک و تحریک و فراهم‌سازی زمینه بروز خلاقیت یادگیرندگان حاصل می‌شود. یو-ل معتقد است کودک در تعامل صحیح با مربی و در یک وضعیت برابر،

جدول ۵: کدگذاری جهت استنتاج مبانی ارزش‌شناختی

کد گزینشی	دسته‌بندی نهایی	کدهای محوری (دسته‌بندی اولیه)	شماره کدباز	کدهای باز (مصادیق برنامه درسی روئیدنی)	ردیف
مبانی ارزش‌شناختی	احترام	حمایت و احترام به کودک	۵۰	اهمیت دادن به عقاید کودکان و حمایت از ایده‌های آنان	۱
			۶۱	احترام به کودک و شنیدن صدای وی	
			۹۹	توانایی برای حمایت کامل از کودک	
			۶۷	شنیده شدن صدای همه افراد درگیر در برنامه درسی روئیدنی	
		احترام به همه افراد	۲۱۹	شنیدن صدای همه افراد و تأمین منافع کودک	۲
			۲۴	ارزش دادن به یادگیری حاصل از زندگی روزانه کودک و مربی	
		ارزش یادگیری	۵۵	ارزش‌گذاری به یادگیری از طریق بازی	۳
			۱۶۴	تغییر ارزش برنامه درسی از "آموزش" به "یادگیری"	
			۱۶۵	تغییر اساسی در ماهیت برنامه درسی متمرکز بر فرآیند یادگیری	
			۲۲۸	دقت ویژه به ارزش‌های اساسی بازی	
	۵۶		اعتقاد به اینکه یادگیری فقط در حین بازی اتفاق می‌افتد.		
	۶۲		کودک دانش و تجربیات خود را از طریق ایده‌های بازی خود بیان می‌کند		
	ارزش بازی	۸۸	ساخت دانش از طریق بازی سازنده	۴	
		۱۲۳	آزادی (Freedom) و آزادسازی (Liberation) فرد، هدف نهایی برنامه‌ریزی درسی		
		۱۶۹	آزادسازی با تحریک خلاقیت یادگیرندگان، هدف برنامه درسی روئیدنی		
		۱۷۷	ابراز وجود آزادانه و تولید نتیجه کاملاً جدید در تعاملی برابر آزادی رفتار کودکان بر اساس علایق آنها		
	آزادی کودک	۲۱۸	نمایش و خلق معنای زندگی توسط مربیان و کودکان مرتبط بودن با دنیای معنوی غنی و تجربه زندگی کودکان	۵	
		۲۳۳	زندگی، روح برنامه درسی روئیدنی است		
		۱۳۷	ارزش قائل شدن به زندگی یادگیرنده رشد کرده و در زندگی توانمند می‌شوند		
		۱۶۶	دانش کسب شده و انسانیت حاصل می‌شود.		
		۱۷۹	تمرکز بر منحصربه‌فرد بودن زندگی		
۱۸۰		تمرکز بر تمامیت زندگی یادگیرنده			
۱۸۲		ایجاد رابطه زیبایی‌شناختی و معنوی بین یادگیرنده و مربی			
زندگی؛ روح برنامه	۱۸۳	ارزش قائل شدن به زندگی یادگیرنده رشد کرده و در زندگی توانمند می‌شوند	۶		
	۱۸۴	دانش کسب شده و انسانیت حاصل می‌شود.			
	۱۸۷	تمرکز بر منحصربه‌فرد بودن زندگی			
زیبایی‌شناختی	زیبایی‌شناختی		۲۰۶	ایجاد رابطه زیبایی‌شناختی و معنوی بین یادگیرنده و مربی	۷



شکل ۱: جمع‌بندی استنتاج مبانی و اصول برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستانی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف استنباط مبانی و اصول برنامه درسی روئیدنی انجام شده است. برای این منظور با استفاده از روش «استنتاج پس‌رونده» کلیه مصادیق برنامه درسی روئیدنی در دیدگاه نظریه‌پردازان این رویکرد در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی دسته‌بندی شدند و براساس آن‌ها مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی این برنامه احصاء شدند.

همانطور که در شکل ۱ نشان داده شده است، مبانی هستی‌شناختی برنامه درسی روئیدنی، شامل «هستی فراتر از عالم ماده و دارای سلسله مراتب» هستند که در پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه این برنامه یافت نمی‌شود؛ چراکه هیچ‌کدام به بررسی مبانی هستی‌شناختی آن نپرداخته‌اند و مرتبط کردن نواخته‌گرایی به برنامه درسی روئیدنی کار جدیدی بود که اولین بار در این پژوهش، تلاش‌هایی در این خصوص صورت گرفت. اهم مبانی انسان‌شناختی این برنامه عبارت هستند از اینکه کودک موجودی منعطف با ابعاد همه‌جانبه، دارای استعدادهای منحصربرفرد و روحیه کنجکاوی، برخوردار از قوه تعقل با انگیزه درونی قوی و پیش‌قدم برای کشف مسائل معنادار است. در بررسی پژوهش‌های پیشین مشخص شد، فقط به برخی از این موارد به صورت پراکنده اشاره شده است. برای مثال استیسی (۲۰۰۹) کودک را کنجکاو، پرنرژ و پر از پتانسیل معرفی می‌کند و معتقد است کودک پیش‌دستانی در مسیر تبدیل شدن به یک پژوهشگر، به یادگیری در مورد پژوهش و حل مشکلات می‌پردازد. نیمو (Nimmo) نیز معتقد است کودک پیش‌دستانی به کشف مسائل معنادار می‌پردازد. وی بازی را زمینه‌ای برای پیش‌قدم شدن کودکان در کشف، نشان دادن و حل مشکلات معنادار می‌داند (New & cochran 2007: 181). همچنین مشاهده شده است در مراکز پیش‌دستانی مبتنی بر دیدگاه رجیو امیلیا، علاوه بر توجه به اصل تفاوت‌های فردی کودکان، به آن‌ها اجازه

داده می‌شود به شکل‌ها و ابزارهای متعددی یاد بگیرند (Hosseini, Heydari, & Sa'adatmand, 2019).

عمده مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی روئیدنی عبارت هستند از اینکه معرفت اکتشافی، ساختنی، بدیع و پویا بوده و متناظر با علایق و نیازمندی‌های یادگیرنده است. در بررسی پژوهش‌های قبلی، استیسی بیان می‌کند کودک نیازمند ساخت دانش، از طریق تجربه‌های قابل تأمل و عملی است. همچنین کودک با انجام پروژه‌های اجتماعی معنادار، به کشف جهان می‌پردازد (Stasey, 2009: 3). یافته‌ها حاکی از آن است که معرفت، پیشینی و امر بیرونی نیست که به یادگیرنده داده شود، بلکه ساختنی است. در رابطه با منبع تولید معرفت نیز قابل ذکر است که شناخت کودکان و خانواده هایشان، به مریبان فرصتی فوق‌العاده برای تولید برنامه درسی ناشی از علایق و سؤالات یادگیرندگان می‌دهد (Stasey, 2009: 4). جونز (Jones, 2012) معتقد است مسیر برنامه درسی روئیدنی با ایجاد ارتباطات و تعاملات کودکان و مریبان، با ایده‌ها و نظریه‌های خود به موضوع مورد تحقیق تعیین می‌شود (Jacob, 2017).

اهم مبانی ارزش‌شناختی برنامه درسی روئیدنی نیز شامل احترام، آزادی و زیبایی‌شناختی هستند. با بررسی پژوهش‌های پیشین، آزادی و آزادسازی کودک، هدف نهایی برنامه درسی روئیدنی عنوان می‌شود (Yu, Le, 2004). همچنین استیسی برنامه درسی روئیدنی را بستری می‌داند که صدای کودکان شنیده می‌شود. وی معتقد است این برنامه به سبک‌ها و قابلیت‌های یادگیری منحصربرفرد کودکان و مریبان احترام می‌گذارد (Stasey, 2009: 5).

در ادامه با بهره‌گیری از روش «استنتاج پیش‌رونده» و با در نظر داشتن اهداف برنامه درسی روئیدنی، اصول این برنامه استنباط شدند. اهم اصول برنامه درسی روئیدنی ناظر به مبانی هستی‌شناختی شامل محدود نشدن به عالم و نفی دیدگاه خطی به آن هستند. اصول ناظر به مبانی انسان‌شناختی شامل جامع‌نگری به

- Cultural Institute (Madreseh Publications). (Persian)
- Bagheri, K. (2016). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: Vol. 2.* (2nd ed). Tehran: Scientific and cultural publishing company.
- Bagheri, K., Sajjadih, N. & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and research methods in the philosophy of education. Research Institute for Cultural and Social Studies.* Tehran: Institute for Social and Cultural Studies. (Persian)
- Bahmanpour, A., & Mehran, G. (2017). *How to implement an eventual curriculum for preschoolers,* (Master's Thesis. Curriculum group, Faculty of Education and Psychology, University of Al-Zahra, Tehran, Iran).
- Barnett, W. S., Lamy, C., & Jung, K. (2005). *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research (NIEER).
- Cassidy, D. J., Mims, S., Rucker, L. & Boone, S. (2012). Emergent Curriculum and Kindergarten Readiness. *Childhood Education.* 79(4), 194-199.
- Eisner, E. W. (1994). *Educational imagination: on the design and evaluation of school programs.* NY: Macmillan publishing Company.
- Eisner, Elliot. W. (2002). *The Arts and The Creation of Mind.* Yale University press. New Haven & London.
- Emerge. Dictionary. *wiktionary.* Retrieved October, 2020. From <https://en.wiktionary.org/wiki/emerge>.
- Emerge. *Online Etymology Dictionary.* Retrieved October, 2020. From <https://www.etymonline.com/word/emerge>.
- Emergent. Dictionary. *Cambridge.* Retrieved October, 2020. From <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emergent>.
- Emergent. Dictionary. *Lexico.* (powered by Oxford). Retrieved October,
- کودک، توجه به تفاوت‌های فردی، حفظ و ارتقاء کنجکاوی، کشف خلاقیت و تقویت اراده یادگیرنده هستند. مهم‌ترین اصول ناظر به مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی نیز شامل ارتباط با پدیده مورد مطالعه، فرضیه‌سازی، انعطاف‌پذیری و نقد دائمی آموخته‌ها و نیز تأمین آزادمنشی و اعتدالی ذائقه زیبایی هستند.
- مبتنی بر یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود در ابتدا پژوهشی در رابطه با بررسی انسجام درونی رویکرد برنامه درسی روئیدنی صورت گیرد. همچنین می‌توان میزان انطباق یا زاویه مبانی، اصول و روش‌های رویکردهایی همانند رجیو امیلیا و رویکرد پروژه‌ای را بررسی کرد. علاوه بر این، می‌توان روش برنامه درسی روئیدنی را مبتنی بر مبانی و اصول احصاء شده و با درنظر داشتن دیدگاه غیرخطی این برنامه، استنتاج کرد. با توجه به نتایج حاصل از مبانی انسان‌شناختی که کودک در مرکز توجه برنامه درسی قرار دارد، شایسته است برنامه درسی به‌گونه‌ای تنظیم شود که در عین حفظ ویژگی‌های فطری و خدادادی کودک، بتوان آن‌ها را به طرز شایسته‌ای تقویت کرد و ارتقاء داد، تا ابعاد همه‌جانبه کودک بتواند به‌صورت متعادل رشد کند و کودک محیای زندگی در عالم هستی شود.

منابع

- Abdullahi, Mojtaba; Farrokhi, Ahmad and Bagheri, Khosrow. (2001). Objectives, foundations, principles and methods of physical education in Islamic education. *Harkat*, No. 7: 101-110
- Aslan, Ö. M. (2018). From an Academician's Preschool Diary: Emergent Curriculum and Its Practices in a Qualified Example of Laboratory Preschool. *Journal of Curriculum and Teaching.* 7(1).
- Bagheri, K. (2010). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran: Vol. 1.* (2nd ed). Tehran: cultural and Scientific publishing company
- Bagheri, K. (2011). *Take another look at Islamic education.* (26th ed). Tehran: Borhan School

- Emergent. Dictionary. *Macmillan*. Retrieved October, 2020. From <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/emergent?q=emergent>
- Emergent. Dictionary. *Merriam Webster*. Retrieved October, 2020. From <https://www.merriam-webster.com/dictionary/emergent>.
- Emergent. *Online Etymology Dictionary*. Retrieved October, 2020. From <https://www.etymonline.com/word/emergent>.
- Emergent. *Oxford Learner's Dictionary*. Retrieved October, 2020. From <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/emergent?q=emergent>.
- Fleer, M. (2010). The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum. *Cult Stud of Sci Educ*. 5, 563-576
- Flick, Ove. (2012). An Introduction to Qualitative Research. Translated by Hadi Jalili.
- Hardy, L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., Howlett, S. (2009). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 13(5), 503-5-8
- Hasker, William. (1999). *The Emergent Self*. Cornell University Press
- Hosseini, S., Heydari, M. H. & Sa'adatmand, Z. (2019). A Comparative Study of Montessori and Loris Malaguzzi's View on Early Childhood Education. *Research in Curriculum Planning*. 16(35), 82-105.
- Hosseinpour Sabbagh, D., Sharafi, M. R., Alam al-Huda, J. & Suzanchi, H. (2019). Recognizing the concept of position in contemporary value education approaches. *Journal of Educational Sciences*. 26(2). (Persian) <http://www.childcareexchange.com/article/curriculum-that-matters/5011266>
- Jacobs, B. L. (2017). *Self-Regulation and Emergent Curriculum Inquiries-In the kindergarten Classroom*. (Doctora's thesis, the university of York, Toronto, Ontario)
- Jafari, Z., Samadi, P., & Ghaedi, Y. (2015). The study of impact of teaching philosophy to children on nurturing their research spirit among the preschool students. *Research in Curriculum Planning*. 12(17), 41-49.
- Jame Bozorgi, M. J., Saeed Mehr, M. & Akbari, R. (2018). Rereading the physical theory of the soul in the light of the theory of Emergentism. *Hekmate Sadraei*. 2, 11-24. (Persian)
- Jame Bozorgi, M. J., Saeed Mehr, M. (2015). The Emergentism approach to the problem of the mind in response to the challenges of creativeism and physicalism. *Shenakht*. 73/1, 51-70. (Persian)
- Jones, E. (1989). Emergent curriculum: Planning and letting go. Unpublished paper. Pasadena, CA: Pacific Oaks College.
- Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: NAEYC (National Association for the Education of Young Children)
- khoshnevis, Y. (2008). *Analysis of the theory of ontological emergentism and its application in the problem of mind and body*. (Master's thesis, The University of Sharif, Tehran, Iran)
- khoshnevis, Y. (2010). The causal version of Emergentism about the nature of qualitative awareness. *Noghd o Nazar*. 2.
- khoshnevis, Y. (2011). Ontological Emergentism and posthumous teachings. *Noghd o Nazar*. 3.
- Khosravi, R. & Mehr Mohammadi, M. (2012). Emergent Curriculum: A critical reflection on the concept of a predefined curriculum. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*. 6(25), 5-26.
- Khosravi, R. (2018) *.Emergent Curriculum*. Curriculum encyclopedia
- Krogh, S. L. & Slentz, K. L. (2001). *The Early Childhood Curriculum- Inquiry Learning Through Integration*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education [Four Volumes]: an International Encyclopedia*. Westpory, Connecticut. London.
- Osberg, Deborah & Biesta, Gert. (2008). the emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned

- enculturation. *Journal of Curriculum Studies*. 40:3, 313-328
- Rasooli, Z., Elmi, M. K., Ghanaei Chamanabad, A. & Kohansal, A. (2019). The emergence of the soul and body (brain / mind) from the perspective of Mulla Sadra and Michael Gozniga, the founder of the cognitive sciences. *Qabasat*. 94 (Persian)
- Rouhi, A., & Hashjin, A. B. (2011). The effect of preschool education on the development of oral skills of Azeri language students in the first grade of elementary school. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 39.
- Ruggiero, A. (2017). Exploring Emergent Curriculum through Pop-Up Books. *Art Education*. 70(3), 34-42
- Semilin, V. (2015). *Emergent Curriculum*. University of Malaysia Sabah
- Shariati, F., & Khoshnevis, Y. (2020). A comparative study of the theory of emergent dualism (Hasker) and the physical occurrence of the soul (Sadr al-Muta'allehin) in how the soul belongs or moves. *Journal of Philosophical Reflections*. 24, 289-313.
- Shokoohian & Pourshafeei. (2016). an emergent curriculum; An answer to how to successfully localize. the first international conference on modern research in the field of educational sciences and psychology and social studies in Iran. Qom
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings: From Theory to Practice*. Redleaf Press
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2019). *Basics of qualitative research - techniques and procedures of grounded theory*. Translated by Afshar, Ibrahim. Tehran: Ney.
- Talaei, I., & Bozorg, H. (2015). Explaining the necessity of early childhood education (pre-school) based on the synthesis of contemporary empirical evidence. *Quarterly Journal of Education*. 122
- Wien, C. A. (2009). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*. Reviewed by Laurie Kocher. *Journal of The Canadian Association For Young Children*. 34(1).
- Williams, K. C., & Cooney, M. H. (1999). Inventing a Conference: A New Application of Emergent Curriculum. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 20(2), 161-165.
- Yu-le, Z. (2004). Some thoughts on emergent curriculum. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, 28-30.