

بررسی تطبیقی دیدگاه اسلام و دیوید ویکارت در زمینه تربیت اوان کودکی

شهلا حسینی^۱، محمدحسین حیدری^۲، زهره سعادت‌مند^۳

چکیده

افزایش روزافزون متقاضیان آموزش‌های دوره اوان کودکی، نیاز والدین شاغل و جامعه، و حل مسائل حاکم بر سر راه آموزش اوان کودکی، ضرورت تهیه برنامه‌های کیفی و غنی را در این دوره نشان می‌دهد. به این خاطر هدف این پژوهش، بررسی تطبیقی آموزه‌های اسلام و دیوید ویکارت در زمینه تربیت اوان کودکی است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با روش تحلیل فرارونده انجام شد. در بخش یافته‌ها، ابتدا از طریق کدگذاری به تحلیل محتوای آثار ویکارت پرداخته شد که طی آن مفاهیمی همچون آموزش و یادگیری مبتنی بر رشد، یادگیری فعال، بکارگیری روش حل مسئله، رشد همه‌جانبه، سنجش مشاهده‌ای و ارتباط بین خانه و مدرسه شناسایی گردید. در آموزه‌هایی اسلامی نیز در باب تعلیم و تربیت کودکان پیش‌دبستان، برخی مقوله‌ها همچون تربیت مبتنی بر دین اسلام، پرورش مهارت‌های تفکر، تعامل خانه، جامعه و مراکز پیش‌دبستان، سنجش جایگزین (واقعی)، کودک محوری، پرورش هویت ملی کودکان، توجه به تفاوت‌ها، برنامه درسی غیرمتمرکز و تربیت همه‌جانبه شناسایی و معرفی شد. با بررسی مقوله‌های کدگذاری شده، تشابهت‌ها و تفاوت دیدگاه‌های اسلام و ویکارت در زمینه تربیت اوان کودکی نمایان گشت. در نتیجه طبق یافته‌ها، انتظار می‌رود در راستای اثربخشی برنامه‌های تربیتی پیش از دبستان و رشد و بالندگی کودکان از یافته‌های این تحقیق در جهت بصیرت به اهداف، محتوا، اصول، روش‌ها و نحوه ارزشیابی از تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان استفاده به عمل آرد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اوان کودکی، اسلام، دیوید ویکارت، مطالعه تطبیقی.

^۱ دانشجوی دکتری گروه فلسفه تعلیم و تربیت، 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 گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

مقدمه

اصطلاح جامعی که معمولاً در حوزه آموزش کودکان خردسال استفاده می‌شود، "تربیت اوان کودکی"^۱ (آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی یا آموزش و پرورش و مراقبت دوران اولیه کودکی)^۲ است. برحسب اینکه چه سنی را به لحاظ تحولی دوران اولیه کودکی^۳ بنامیم، تعاریفی که از تربیت اوان کودکی ارائه می‌شود متفاوت خواهد بود. با این حال تمام اشکال آموزش و مراقبتی که برای کودکان خردسال ارائه می‌شود (مهدکودک، کودکستان، پیش‌دبستان و ...) جزئی از تربیت اوان کودکی محسوب می‌شوند (قاسم تبار، ۱۳۹۵). فارغ از این که مهر و موم‌های 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.

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 (مفیدی، ۱۳۹۳: ص ۱۹). در واقع یکی از جنبه‌هایی که توجه خاص علمای تعلیم و تربیت و روانشناسی را به خود جلب نموده مهر و موم‌های اول زندگی کودک است. عقیده بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این است که شخصیت هر انسانی در ۶ سال اول زندگی او شکل می‌گیرد و در مراحل بعدی رشد و تکامل می‌یابد. این مسئله باعث گردیده که به تعلیم و تربیت کودک در سنین پیش از دبستانی با دیدی عمیق و علمی نگریسته شود و کودک به‌عنوان رکن اساسی تعلیم و تربیت بیش‌ازپیش مورد توجه متخصصان و مسئولان تربیتی قرار گیرد (شکوهی نژاد، ۱۳۹۱: ص ۲). تحقیقات زیادی هم در مهر و موم‌های اخیر، نشان‌دهنده تأثیر برنامه‌های غنی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مطلوب، برای گروه‌های سنی مختلف کودکان این دوره است. این مطالعات نشان دادند که آموزش و پرورش پیش از دبستان می‌تواند یادگیری و تحول^۴ کودکان را بهبود بخشد (برای مثال، دانکن^۵ و مگنسن^۶، ۲۰۱۳؛ ژای^۷، ریور^۸ و

^۱ . early childhood education (ECE)

^۲ . early childhood education and care (ECEC)

^۳ . early childhood

^۴ . Development

^۵ . Duncan, G. J.

^۶ . Magnuson, K.

^۷ . Zhai, F.

^۸ . Raver, C.

جانس^۱؛ ۲۰۱۲؛ کامیلی^۲، وارگاس^۳، ریان^۴ و بارنت^۵، ۲۰۱۰؛ بارنت، ۲۰۰۸؛ ایوس^۶، لیب^۷، مایفیلد^۸، میلر^۹ و پیناکسی^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ رامی^{۱۱}، کمبل^{۱۲}، برچینال^{۱۳}، اسکینر^{۱۴}، گاردنر^{۱۵} و رامی، ۲۰۰۰ نقل از قاسم تبار، (۱۳۹۵). مهم‌تر اینکه، نتایج تحقیقات مؤید سرمایه‌گذاری بیشتر برای آموزش بهتر و برنامه‌های کیفی به علت کسب موفقیت‌های بیشتر کودکان در مهر و موم‌های تحصیلی، بعد از گذراندن دوره پیش از دبستان است (مفیدی، ۱۳۹۳: ص ۲۱). به‌طور کلی، چون مهر و موم‌های اولیه زندگی به‌عنوان سال‌های سازندگی و تشکیل‌دهنده بسیاری از صفات و خصوصیات کودک قلمداد می‌شود. به این خاطر آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان از دیرباز در بیشتر کشورها همچون کشور ایران به‌عنوان یک مرحله آموزشی مطرح بوده است؛ یعنی از همان زمانی که برنامه‌ریزی در امر تعلیم و تربیت کودکان در دوره دبستانی به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفت.

علیرغم اهمیت و تأثیرات مثبت، عمیق و بلندمدت آموزش و پرورش پیش از دبستان در بالندگی و تحول کودکان، این دوره در کشور ایران، چه در حوزه نظر (اسناد بالادستی) و چه در حوزه عمل، اگر نگوییم مغفول، لاقلاً مظلوم واقع شده است. در حقیقت، دوره پیش از دبستان در ایران به خاطر کمبودها و تنگناهای اقتصادی، موجب شده تا آن‌چنان که شاید و باید مسئولان با این موضوع برخورد جدی ننمایند. 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 پیش از دبستانی آن‌قدر 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

۱ . Jones, m. m

۲ . Camilli, G.

۳ . Vargas, S.

۴ . Ryan, S.

۵ . Barnett, W. S.

۶ . Aos, S.

۷ . Lieb, R.

۸ . Mayfield, J.

۹ . Miller, M.

۱۰ . Pennucci, A.

۱۱ . Ramey, C.T.,

۱۲ . Campbell, F.A.

۱۳ . Burchinal, M.,

۱۴ . Skinner, M. L.

۱۵ . Gardner, D.M.

صحیحی پیروی نمی‌کند (دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۶: ص ۱۱). همچنین، در ایران، برای آموزش کودکان خردسال از اصطلاحات و تعابیر متعددی و گاهاً متناقضی استفاده شده است که این خود حاکی از عدم وجود سیاست‌های روشن و یک‌الگوی تربیتی مدون برای آموزش این کودکان است (قاسم تبار، ۱۳۹۵). بعلاوه، آسیب‌های موجود در حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستان 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؛ رعایت نکردن سلسله‌مراتب توجه به ارزش‌ها مطابق با معیارهای دینی در اهداف؛ ابهام مفهومی در بسیاری از واژگان بکار رفته در اهداف؛ اغتشاش در سطح تعریف اهداف - غایت، هدف کلی یا رفتاری؛ و وجود همپوشانی بین اهداف، از مهم‌ترین نکاتی است که در تنظیم اهداف دوره پیش‌دبستانی در سند ملی برنامه درسی مغفول واقع شده است (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۲).

بنابراین، تأثیر عمیق برنامه‌های مدون آموزشی بر رشد و تحول کودکان خردسال از یک‌طرف و نقش حیاتی دوران اولیه کودکی در پیشگیری و یا کاهش مشکلات رفتاری و تحولی در سال‌های بعدی زندگی (ماهونی و ویگرز^۱، ۲۰۰۷: ص ۷)، ارائه روش‌های اثربخش برای آموزش و رشد و بالندگی این دسته از کودکان را ضروری ساخته است. از این‌رو، مطالعه حاضر قصد دارد تا با بررسی و واکاوی دیدگاه‌های اندیشمندان معاصر عرصه تربیت اوان کودکی همچون دیوید ویکارت^۲ (یکی از مهم‌ترین و شناخته‌شده‌ترین اندیشمندان در حوزه کودکان خردسال) و با بهره‌مندی از آموزه‌های غنی و انسان‌ساز اسلام و با تطبیق آموزه‌های آن دو، به نکات و محتوای سودمند جهت تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان دست یابد. لذا از آنجایی که بین دیدگاه اسلام و دیوید ویکارت پژوهش و تحقیقی در این زمینه صورت نگرفته است، در نتیجه این پژوهش یک کار و تحقیق جدید و نو در این زمینه شناخته می‌شود. 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 برنامه ریزان و طراحان آموزشی پیرامون معایب و محاسن دیگر نظام‌ها می‌شود و پیدایش افقی تازه را در پیش روی پژوهشگران و برنامه ریزان میسر می‌سازد، تا بتوانند در مسیر اعتلای آموزش و پرورش کشور گامی ارزنده بردارند. پس به‌طور کلی در این تحقیق

^۱. Mahoney, G. & Wiggers, B.

^۲. David Vikart

ابتدا تلاش می‌شود مهم‌ترین اندیشه‌های دیوید ویکارت و اسلام در تربیت اوان کودکی شناسایی و در گام بعد جهت دستیابی به نکات سودمند به مقایسه و تطبیق آن دو پرداخته شود.

سوالات تحقیق

۱. مهم‌ترین اندیشه‌های دیوید ویکارت در تربیت اوان کودکی کدامند؟
۲. مهم‌ترین اندیشه‌های اسلام در تربیت اوان کودکی کدامند؟
۳. تفاوت‌ها و تشابهات اندیشه اسلام و دیوید ویکارت در تربیت اوان کودکی چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

روش در مطالعه حاضر تحلیل فرارونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) 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 معمول طی دو مرحله انجام می‌شود که می‌توان آن‌ها را تحت عنوان‌هایی (۱) توصیف و (۲) تعیین شرط لازم نام‌گذاری کرد^۱ (باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

حیطه مطالعه تمامی منابع نوشتاری (چاپی الکترونیکی) و همچنین غیر نوشتاری (شنیداری/دیداری) ملی و بین‌المللی در حوزه موضوع پژوهش می‌باشند. برای انتخاب نمونه از بین منابع و اسناد موجود از روش نمونه‌برداری نظری^۲ 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 (هومن، ۱۳۸۶: ص ۲۹۴).

^۱ . برای اطلاعات بیشتر در باره مراحل فوق مراجعه کنید به باقری و همکاران، ۱۳۸۹

^۲ . Theoretical sampling

^۳ . برای اطلاعات بیشتر در باره مراحل فوق مراجعه کنید به هومن، ۱۳۸۶: ص ۲۹۴

برای گردآوری داده‌ها از روش فیش برداری الکترونیکی (صادقی فسایی و عرفانمنش، ۱۳۸۴). استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر از روش تحلیل محتوای کیفی^۱ از نوع نظام مقوله‌ای قیاسی (تحلیل محتوای هدایت‌شده) استفاده شد. تحلیل محتوای کیفی عبارت است از راهبردی برای تحلیل کیفی مطالعات توصیفی (سندولوسکی^۲، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، تحلیل محتوای کیفی روشی برای توصیف نظام‌اند معانی اطلاعات کیفی است (شریر^۳، ۲۰۱۲: ص ۱). در تحلیل محتوای کیفی، برخلاف رویکرد کمی، مرز مشخص و روشی بین مرحله گردآوری و تحلیل داده‌ها وجود ندارد؛ دو فرایند به شکل موازی و هم‌زمان و در یک تعامل فکورانه با متن، پیش می‌روند (فانزوری^۴، ۲۰۱۲: ص XXVIII).

تحلیل محتوای متن به صورت کدگذاری نظری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. به 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 کشف‌شده در داده‌ها، کدها دسته‌بندی شدند. در کدگذاری محوری، مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، پالایش و تفکیک شدند. سپس در کدگذاری گزینشی پیوند هر دسته‌بندی با سایر گروه‌ها تشریح شد و کدگذاری محوری در سطح انتزاعی‌تر ادامه یافت.

^۱ . Qualitative Content Analysis

^۲ . Sandelowski, M.

^۳ . Schreier, M.

^۴ . Franzosi, R.

یافته‌های پژوهش

- مهم‌ترین اندیشه‌های دیوید ویکارت در تربیت اوان کودکی:

جدول ۱. تحلیل اندیشه‌های دیوید ویکارت در خصوص تربیت اوان کودکی

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل متن (جملات استخراج شده)
۱. الگوی رشد ۲. پیازه	ویکارت به‌عنوان یک متخصص تعلیم و تربیت روی این موضوع متمرکز شد تا بتواند با شناسایی یک الگوی رشد، برنامه‌های آموزشی خود را سازمان‌دهی کند. او پس از مطالعات وسیع روان‌شناسانی مانند اریکسون، گزل، اینهاور، سولویان و ... که در حوزه‌ی روان‌شناسی رشد و کودک کارکرده بودند، نظریه تحولی پیازه موردتوجه او قرار گرفت. بدین ترتیب نظریه پیازه مبنا و فلسفه کاری دکتر ویکارت شد (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۷۴).
۳. فضای حمایت‌کننده کودکان ۴. نظارت کودکان ۵. نظارت بزرگسالان ۶. اعتماد به کودکان ۷. بازی کودکان ۸. حل مسئله	در «های اسکوپ» پنج عنصر کلیدی برای ایجاد فضای پشتیبانی‌کننده برای یادگیری کودکان وجود دارد: (۱) نظارت مشترک میان کودکان و بزرگسالان، (۲) تمرکز بر توانمندی‌های کودکان، (۳) ایجاد رابطه اعتماد‌پذیر و درست با کودکان، (۴) تعهد به پشتیبانی از بازی کودکان، و (۵) رویکرد حل مسئله در ناهمسازی و اختلاف (هولت، ۱۳۹۵: ص ۶۲).
۹. پیشرفت‌گرایی ۱۰. مهارت‌ها و توانایی‌های پایه یادگیری ۱۱. نظریه تحولی	این رویکرد تا حدود زیادی برگرفته از نظریه تحولی-شناختی و نیز فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی است و بر یادگیری فعال در قالب تجارب یادگیری کلیدی تأکید دارد و به دنبال رشد و پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های پایه کودکان پیش‌دبستان است (قاسم‌تبار، حاجیتبار، قاسم‌تبار و میرزایی، ۱۳۹۱).
۱۲. استقلال کودکان ۱۳. تجارب کلیدی ۱۴. نیازهای فردی کودکان ۱۵. مشاهده کودکان	این دیدگاه کودکان را تشویق می‌کند که مشکل‌گشا و تصمیم‌گیر باشند و استقلالشان را پرورش دهند و دارای چارچوبی است که در مقایسه با برنامه سنتی مهدکودک مسئولیت بیشتری را برای کودکان در برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌هایشان در نظر می‌گیرد و از دیدگاهی حمایت‌می‌کند که بر اساس آن محیط‌های مهدکودک به نحوی سازمان‌دهی می‌شود که با به‌کارگیری تجارب کلیدی همراه با مشاهده و برنامه‌ریزی، نیازهای فردی کودکان، یادگیری آن‌ها به حد مطلوب می‌رسد (کرتیس، ۱۳۸۶: ص ۴۲).
۱۶. حق انتخاب کودکان	نکته‌ای که در دیدگاه‌های اسکوپ جدید و درعین حال جالب است توجه به این مسئله است که کودکان حق دارند انتخاب کنند که از وسیله چگونه استفاده کنند (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۸۶).
۱۷. معلم پرسشگر ۱۸. گفتگو	یادگیری کودکان با سبک پرسشگری معلم و همچنین تأکیدهای کلی از طریق گفتگو با کودکان، تقویت می‌شود (روپنارین و جانسون، ۲۰۰۵).

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل متن (جملات استخراج شده)
<p>۱۹. بازخوردهای مثبت ۲۰. اطلاعات توصیفی ۲۱. فعالیت و مشارکت کودکان در کلاس</p>	<p>در روش‌های اسکوپ، ارزشیابی به صورت ارائه بازخوردهای مستمر به کودک است و به صورت سنتی و با آزمون‌های مشخص انجام نمی‌شود. در مقابل اطلاعات توصیفی از چگونه بودن کودکان در کلاس، میزان و نوع فعالیت‌ها و مشارکت کودکان و همچنین پیشرفت آن‌ها ثبت شده، در اختیار والدین نیز قرار می‌گیرد (حبیبی و احمدی قراچه، ۱۳۹۰: ص ۱۱۷).</p>
<p>۲۲. صحبت از تجربه‌ها ۲۳. فرصت برای حرف زدن ۲۴. تجربه کردن ۲۵. حق خطا کردن ۲۶. آزمایش و واریسی ۲۷. بیان بدون هراس خواسته‌ها</p>	<p>کودکان را باید هدایت کرد تا از تجربه‌های خود مرتب صحبت کنند. صحبت کردن و گفت‌وگو سیر تفکر منطقی کودکان را بیان می‌کند. در این سیستم آموزشی به کودکان فرصت فراوان داده می‌شود تا حرف بزنند و از آنچه که فکر می‌کنند صحبت کنند. کودکان حق دارند خطا کنند و اصولاً خطا کردن لازمه رشد کودکان است. کودکانی که در مسیر رشد هستند کاملاً طبیعی است اشتباه کنند. کودکی که در آزمایش و واریسی و حتی در فضای ساخت‌وساز است همیشه کارهای او به خوبی پیش نمی‌رود. این قانون برای همه‌ی کسانی که در مسند کار و تجربه‌ای هستند مصداق دارد. همچنین چون خطا کردن، طبیعی دانسته می‌شود، بدین ترتیب در مسیر آموزش، کودک را اصلاح نمی‌کنند و قرار نیست که حتی به کودک یاد داد که چگونه از خطا دوری کند. فقط فرصت‌های واریسی برای کودک زیادتر می‌شود تا کودک بیشتر فکر کند، بیشتر حرف بزند و بیشتر مسائل خود را حل کند. این جریان موجب می‌شود تا کودک بدون هراس تمایلات، خواسته‌ها و نیازهای خود را تجربه کند (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۸۶).</p>
<p>۲۸. یادگیری فعال ۲۹. اهداف یادگیری ۳۰. ریاضیات ۳۱. علوم ۳۲. موسیقی ۳۳. پیوستار رشدی ۳۴. آموزش متوالی ۳۵. ارزیابی پیشرفت</p>	<p>تئوری پیازه تأییدی بر این دیدگاه بود که نظریه و عمل باید از ظرفیت یکایک کودکان برای رشد و تحول از طریق یادگیری فعال، حمایت کند (هومان و ویکارت، ۱۹۹۵). با توجه به یادگیری فعال به عنوان یک فرآیند ایجاد آگاهی، برنامه آموزش‌های اسکوپ مجموعه‌ای از اهداف یادگیری را به عنوان مهارت‌های اصلی در فضاهایی چون زبان، ریاضیات، علوم، حرکت (رشد جسمی و حرکتی) و موسیقی ارائه می‌دهد و پیوستار رشدی که در این مهارت اصلی به تصویر کشیده شده است، مربیان را برای یافتن راهکارهای مناسب برای تدوین برنامه‌های روزانه و ارائه موضوعات آموزشی متوالی و ارزیابی و پیگیری پیشرفت فردی و گروهی کودکان آماده می‌کند (موسسه تحقیقات آموزشی، های اسکوپ، ۲۰۰۵).</p>
<p>۳۶. استدلال و تفکر کودک ۳۷. فرصت برای کودکان ۳۸. انجام امور توسط کودکان</p>	<p>های اسکوپ که بر استدلال و تفکر کودکان تأکید دارد، به کودکان اجازه حل مشکلات را می‌دهد و فرصتی در اختیار کودکان می‌گذارد تا کارها را، خود انجام دهند کارگزاران های اسکوپ نیز راه‌حل‌های منطقی کودکان را می‌پذیرند حتی اگر با چیزی که در ذهن آن‌هاست، متفاوت باشد (ویکارت، ۱۹۹۵).</p>
<p>۳۹. خانه و مدرسه</p>	<p>های اسکوپ راهکارهای متعددی برای ایجاد برقراری ارتباط دوجانبه خانه و مدرسه دارد.</p>

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل متن (جملات استخراج شده)
۴۰. مشاهده نحوه یادگیری کودکان	والدین و معلمان های اسکوپ از طریق تبادلات غیررسمی روزانه و حمایت‌های برنامه‌ریزی شده رسمی، به‌طور مداوم در اطلاعات و دانش مربوط به رشد و تکامل کودکان خردسال و مشاهده آنان سهیم می‌شوند و مربیان، ضمن آشنایی با شیوه‌های بهره‌گیری از یادگیری فعال در آموزش، والدین را نیز به مشاهده نحوه یادگیری کودکان خود از طریق تجربه مستقیم با محیط قادر می‌سازند (جیبی و احمدی قراچه، ۱۳۹۰: ص ۱۴۹).
۴۱. تکرار مطالب ۴۲. درک تازه	کودک در هر دوره از تحول روانی خود درک تازه‌ای از یک وسیله یا یک موقعیت به دست می‌آورد. به همین دلیل نمی‌توان گفت که کودک یک وسیله را به‌خوبی درک کرده است. بدین ترتیب دست مربی و معلم به‌نوعی باز است که در زمان‌های مختلف ابزار، مفاهیم و موضوع‌های قبلی را با کودک دوباره کار کند و نگران نباشد که به‌ظاهر آن موضوع تکراری است (دیور ^۱ و فالکنر ^۲ ، ۱۳۹۲: ص ۱۸۳)
۴۲. روش طراحی-انجام-مرور ۴۳. معلم کمک‌کننده و تسهیل‌گر	در رویکرد هایاسکوپ کار مربیان و کودکان دست‌به‌دست می‌شود چراکه رویکرد هایاسکوپ بر روش طراحی- انجام- مرور تأکید دارد (اپستین و همکار، ۱۹۹۶). کودکان آنچه را که قرار است انجام شود را طراحی می‌کنند و معلم به کودکان به شکل محدودی کمک می‌کند تا فعالیت‌های خود را اجرا کنند (شوینهارد و هومان، ۱۹۹۲).

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 دیوید ویکارت در خصوص تربیت اوان کودکی

کد مفاهیم جایگزین شده	کد مفاهیم هم دسته شده "مقوله به‌دست‌آمده"
آموزش و یادگیری مبتنی بر رشد	۱. الگوی رشد؛ ۲. پیازه؛ ۳۳. پیوستار رشدی؛ ۳۴. آموزش متوالی؛ ۹. پیشرفت گرای؛ ۱۱. نظریه تحولی
یادگیری فعال	۱۲. استقلال کودکان؛ ۱۴. نیازهای فردی کودکان؛ ۱۶. حق انتخاب کودکان؛ ۲۱. فعالیت و مشارکت کودکان در کلاس؛ ۲۲. صحبت از تجربه‌ها؛ ۲۶. آزمایش و واری؛ ۲۴. تجربه کردن؛ ۲۸. یادگیری فعال؛ ۳۸. انجام امور توسط کودکان؛ ۷. بازی کودکان؛ ۴۳. معلم کمک‌کننده و تسهیل‌گر؛ ۶. اعتماد به کودکان

^۱. Dever, M. T.

^۲. Falconer, R. C.

کد مفاهیم جایگزین شده	کد مفاهیم هم دسته شده "مقوله به دست آمده"
روش حل مسئله	۳۶. استدلال و تفکر کودک؛ ۲۵. حق خطا کردن؛ ۸. حل مسئله؛ ۲۷. بیان بدون هراس خواسته‌ها؛ ۱۷. معلم پرسشگر؛ ۱۸. گفتگو؛ ۴۲. روش طراحی-انجام-مرور؛ ۴۱. تکرار مطالب؛ ۴۲. درک تازه؛ ۳. فضای حمایت‌کننده کودک؛ ۲۳. فرصت برای حرف زدن
رشد همه‌جانبه	۱۰. مهارت‌ها و توانایی‌های پایه یادگیری؛ ۱۳. تجارب کلیدی؛ ۲۹. اهداف یادگیری؛ ۳۰. ریاضیات؛ ۳۱. علوم؛ ۳۲. موسیقی
سنجش مشاهده‌ای	۳۵. ارزیابی پیشرفت؛ ۱۹. بازخوردهای مثبت؛ ۲۰. اطلاعات توصیفی؛ ۱۵. مشاهده کودک؛ ۴. نظارت کودک؛ ۴۰. مشاهده نحوه یادگیری کودک
ارتباط خانه و مدرسه	۵. نظارت بزرگسالان؛ ۳۹. خانه و مدرسه

بر اساس تحلیل متن جملات استخراج شده (جداول ۲)، مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کننده تربیت اوان کودکی از منظر دیوید ویکارت به شکل زیر است:



شکل ۱: مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کننده تربیت اوان کودکی از منظر دیوید ویکارت

تعیین شروط لازم:

۱. دیدگاه دیوید ویکارت در تربیت اوان کودکی مبتنی بر یک رویکرد رشد و تحولی و نظریه پیازه است. لذا بهترین شکل تربیت در دوران پیش‌دبستان زمانی اتفاق خواهد افتاد که آموزش بر اساس ویژگی‌های رشدی و تحولی کودکان باشد. طبق این دیدگاه، بین فرایندهای فکری کودکان و بزرگسالان تفاوت‌های مهمی وجود دارد و کودکان به راه‌هایی متفاوت با بزرگسالان می‌اندیشند. بنابراین مریدان و سایر کسانی که با کودکان سروکار دارند باید بکوشند تا خود را در موقعیت کودکان قرار دهند و مسائل و پدیده‌ها را به روش آنان ببینند (سیف، ۱۳۹۳: ص ۸۷). بسیاری از کودکان در گروه سنی سه تا شش سال در مرحله پیش عملیاتی هستند و هنوز توانایی تفکر منطقی را کسب نکرده‌اند و یا نمی‌توانند به روش انتزاعی درباره دنیا و محیط پیرامون خود فکر کنند. بنابراین هدف

اساسی در آموزش و پرورش پیش دبستان باید کمک به شکل گیری مفاهیم اساسی در کودکان باشد تا آن‌ها را به سوی استدلال منطقی هدایت کند (کول^۱، ۱۳۹۱: ص ۱۳).

۲. آموزش و پرورش کودکان پیش دبستان باید مبتنی بر یادگیری فعال باشد. یادگیری فعال، گونه‌ای از یادگیری است که در آن کودک با استفاده از اشیاء و ارتباط با افراد، ایده‌ها و رویدادها، به درک تازه‌ای می‌رسد (هومان و ویکارت، ۲۰۰۲ نقل از هولت، ۱۳۹۵: ص ۲۴). کودکان از زمان تولد از طرق ارتباط با دیگر افراد به شکل فعال یاد می‌گیرند. این ارتباط به آن‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های مختلف را یاد بگیرند. کودکان از طریق یادگیری فعال و تجارب مستقیم و دست‌اول، به ساخت دانش می‌پردازند که در نهایت باعث می‌شود به درکی از جهان برسند (ویکارت، هومان و راین^۲، ۱۹۸۱). برای داشتن یک یادگیری فعال در دوره پیش از دبستان فراهم کردن پنج عامل یا عنصر ضروری است: ۱) انواع مواد و ابزارهای جالب توجه کودکان؛ ۲) دست‌کاری؛ ۳) انتخاب؛ به کودکان اجازه انتخاب مواد و چگونگی استفاده از آن‌ها داده شود. ۴) زبان: کودک از آنچه انجام داده یا در حال انجام دادن آن است، حرف بزند، در یادگیری خود بیندیشد، دانش جدید خود را تکمیل و با دیگران رابطه برقرار کند. ۵) پشتیبانی از جانب بزرگ‌سالان (هولت، ۱۳۹۵: ص ۲۵). همچنین تحقق یادگیری فعال در محیط پیش دبستان مستلزم آن است که روش‌های یاددهی - یادگیری نیز متعدد و متفاوت باشد.

۳. یکی از اصول نظام یادگیری فعال، توجه به حل مسئله است (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۸۲). به سخن دیگر، بدون ارائه فرصت‌هایی که کودکان بتوانند آزادانه و بدون هراس از خطا کردن و به کمک استدلال و تفکر خود، به حل مسائل اصیل (واقعی) بپردازند، یادگیری فعال، معنا و مفهومی نخواهد داشت (ویکارت، ۲۰۰۲ نقل از هولت، ۱۳۹۵: ص ۴۰). وقتی کودکان با مسائل واقعی زندگی روبرو می‌شوند، طبیعی است که با مسائل غیرمنتظره و یا با موانعی روبرو شوند. زندگی طبیعی سرشار از ماجراها و رخ دادهایی است که نمی‌توان آن‌ها را پیش‌بینی کرد و یا حداقل این‌که ناشناخته‌های پیرامون بسیار فراروان است. این ناشناخته‌ها و مسائل برای کودکان به مراتب بیش‌تر و گاه دشوارتر است. بدین ترتیب کودکان به مواردی به نام ناشناخته‌ها و یا مشکل روبرو می‌شوند. موارد که لازم است آن‌ها را حل کرد تا به تعادل رسید (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۸۲).

۴. یکی از ویژگی‌های بارز روش تربیتی دیوید ویکارت، توجه آن به رشد جسمانی، اجتماعی، عاطفی و شناختی کودکان و چگونگی فراهم کردن محیط یادگیری برای حمایت از این ابعاد رشدی است (حیبی و احمدی قراچه، ۱۳۹۰: ص ۱۴۰). به عبارت دیگر، این مدل تأکید دارد که رشد کودکان

۱. Cole

۲ Rhine, R.

۱۵۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

تک‌بعدی نیست و دارای جنبه‌های متعددی است. تحقق رشد همه‌جانبه کودکان مستلزم آن است که محتوا (همان چیزی که در این مدل به آن تجارب یادگیری گفته می‌شود)، متنوع و متفاوت باشد، به‌گونه‌ای که زمینه رشد کودکان در تمامی جنبه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی فراهم شود (هومان و ویکارت، ۲۰۰۲: ص ۳۹۷).

۵. های اسکوپ از پیشینه مشاهده‌های کودک (COR) ^۱ به‌عنوان ابزار سنجش کودکان استفاده می‌کند. مشاهده کودکان در تمام طول روز، هفته و ماه موجب می‌شود تا بتوان مسیرهای حرکت و رشد او را بررسی و ارزیابی کرد. بر این اساس مربی هرروز موظف به تهیه گزارش‌های روزانه از جایگاه کودکانی هستند که با آن‌ها کار می‌کنند. سپس این گزارش‌های روزانه، موردبررسی، تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرند. لذا ضروری است پیش از آنکه مربیان درگیر تست‌های مختلف و اندازه‌گیری‌های کمی شوند، سعی می‌کنند هرچه پیش‌تر با شیوه‌های مشاهده‌ای دقیق‌تر آشنا شوند و دیدن دقیق کودکان را تمرین و تجربه کنند (یوسفی، ۱۳۹۵: ص ۱۹۹).

۶. یکی از اصول اساسی در مدل تربیتی‌های اسکوپ، ارتباط متقابل خانه و مرکز پیش‌دبستانی است. بر این اساس ضروری است مرکز پیش‌دبستانی، به اشکال متعدد، از جمله برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌ها، آن‌ها را در امر تربیت کودکان، درگیر سازد (جیبی و قراچه، ۱۳۹۰: ص ۱۴۹).

- مهم‌ترین ویژگی‌های تربیت اوان کودکی از منظر اسلام:

جدول ۳. تحلیل دیدگاه تربیتی اسلام در خصوص تربیت اوان کودکی

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل اسناد و منابع (جملات استخراج شده)
۱. تربیت جامع	تربیت اسلامی، تربیتی جامع و فراگیر است، که در آن به پرورش کلیه ابعاد وجودی و شخصیتی انسان، یعنی بعد جسمانی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی نهایت توجه شده است. همچنین، در پرورش هرکدام از استعداد‌های انسان‌ها در ابعاد مذکور پیوسته تفاوت مراتب هر استعداد در هر سن و تفاوت‌های فردی انسان‌ها در هر استعداد نسبت به یکدیگر مدنظر بوده است (علوی، ۱۳۸۸: ص ۱۵).
۲. تفاوت دانش‌آموزان در استعدادها	محتوا مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازگار با آموزه‌های دینی و قرآنی، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که در زمینه شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها را به‌صورت پیوسته فراهم می‌آورد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۳. تفاوت دانش‌آموزان در سن	۴. محتوای مبتنی بر اسلام و قرآن
۵. فرصت‌ها و تجارب یادگیری	۵. فرصت‌ها و تجارب یادگیری
۶. شکوفایی فطرت الهی	۶. شکوفایی فطرت الهی

^۱ Children observation record

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل اسناد و منابع (جملات استخراج شده)
۷. هویت ملی ۸. وحدت و انسجام فرهنگی ۹. توجه به ارزش‌های انقلاب اسلامی ۱۰. استقلال ملی ۱۱. میهن‌دوستی	برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق ارزش‌ها و باورها اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی، استقلال ملی و همبستگی اسلامی فراهم آورد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۱۲. توجه و احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ محیط زندگی ۱۳. توجه و احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ جنسیتی ۱۴. توجه و احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ فردی	برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار باشد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۱۵. رشد اجتماعی	یکی از ابعاد شخصیتی انسان که تربیت اسلامی درصدد پرورش آن است بعد اجتماعی آدمی می‌باشد. اسلام مکتبی است که در آن هم اصالت فرد و اصالت جامعه ملحوظ نظر بوده است (علوی، ۱۳۸۸: ص ۲۵).
۱۶. فعالیت‌های تلفیقی ۱۷. توانایی‌ها، نیازها و علایق فطری کودکان	در دوره پیش‌دبستان، فعالیت‌ها، تلفیقی، پودمانی و انعطاف‌پذیر باشد و متناسب با توانایی‌ها، نیازها و علایق فطری کودکان و رعایت عنصر شادی و نشاط کودکان طراحی شود (راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ۱۳۹۴: ص ۱۷).
۱۸. مربی به‌عنوان مرجع ۱۹. یادگیری مستمر	برنامه‌های درسی و تربیتی به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه‌ی ارتقاء صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۲۰. ارزشیابی بر اساس مشاهده	در دوره پیش‌دبستان ارزش‌یابی نواآموزان باید بر اساس مشاهده رفتار و عملکرد گروهی آنان با رویکرد تشویقی صورت گیرد (راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ۱۳۹۴، ص ۱۷).
۲۱. تقویت بنیان خانواده ۲۲. سبک زندگی اسلامی - ایرانی	برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تقویت بنیان خانواده و تحکیم مناسبات خانوادگی و صلح‌رحم، زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای تشکیل و مدیریت خانواده مبتنی بر ارزش‌ها و معارف الهی و تعمیق آداب و سبک زندگی اسلامی - ایرانی دانش‌آموزان را فراهم آورد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۲۳. تعامل مدرسه با خانواده ۲۴. مشارکت دانش‌آموزان ۲۵. مشارکت جامعه و گروه‌ها	فرآیند برنامه‌ریزی درسی و تربیتی باید زمینه مشارکت و تعامل مؤثر معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سایر گروه‌های ذینفع، ذی‌ربط و ذیصلاح را در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها فراهم نماید (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۲۶. یادگیری معنادار	برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای استمرار و معنادار شدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در زندگی را برای دانش‌آموزان فراهم کند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

۱۵۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل اسناد و منابع (جملات استخراج شده)
۲۷. یادگیری برای زندگی	
۲۸. توجه به تمامی نیازهای دانش‌آموزان	برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان و جامعه در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در کلیه ساحت‌های تعلیم و تربیت تأکید کند (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۲۹. برنامه درسی غیرمتمرکز	
۳۰. تقویت روحیه پژوهشگری	برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت‌پذیری توجه نماید و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۳۱. پرورش خلاقیت	
۳۲. نقش فعال یادگیرنده	
۳۳. توجه به تمامی دانش‌آموزان	برنامه‌های درسی و تربیتی باید برای تمام دانش‌آموزان (دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و استعدادهای درخشان) به‌صورت به‌هم‌پیوسته و یکپارچه طراحی و تدوین شود. این برنامه‌ها باید با رعایت انعطاف‌پذیری، با نیازهای هر یک از گروه‌های دانش‌آموزان با نیازها و استعدادهای خاص انطباق و سازگاری داشته باشد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۳۴. انطباق با نیازهای دانش‌آموزان	
۳۵. انعطاف‌پذیری	
۳۶. ارزشیابی فرایندی	در دوره پیش از دبستان ارزش‌یابی کودکان باید حین فرایند یادگیری صورت گرفته، رشد آنان را در همه‌ی ابعاد اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و اعتقادی، شناختی و جسمانی موردسنجش قرار دهد و به‌منظور کمک به پیشرفت نوآموزان در امر یادگیری انجام شود
۳۷. ارزشیابی همه‌جانبه	
۳۸. تعادل و توازن در اجزای مدل تربیتی	برنامه‌های درسی و تربیتی باید به رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط و رعایت تناسب و توازن در توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت، هدف و محتوا و بهره‌گیری از روش‌های متفاوت در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌ها پایبند باشد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۳۹. فرهنگ بومی کودکان	در دوره پیش از دبستان باید به فرهنگ بومی و محلی کودکان عنایت داشته و محتوای موردنیاز به‌صورت غیرمتمرکز تدوین شود (راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ۱۳۹۴، ص ۱۷).
۴۰. محتوای غیرمتمرکز	
۴۱. توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام	تمامی اجزا و عناصر برنامه درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام ناب محمدی (ص) باشد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).
۴۲. تربیت مبتنی دین	پرورش کلیه استعدادها نیز در راستای تربیت بعد دینی و اعتقادی انسان صورت می‌گیرد و اینجاست که تربیت اسلامی از قداست و معنویت خاصی برخوردار می‌گردد و جهت‌گیری آن به‌سوی کمال و تعالی - که عالی‌ترین مرز عبودیت است - متجلی و متمرکز می‌شود (علوی، ۱۳۸۸، ص ۱۵).
۴۳. عبادت	
۴۴. محتوای مبتنی بر تفکر	در تعلیم و تربیت اسلامی مواد و محتوای آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که یادگیرنده به تفکر راه یابد و اندیشیدن درست شاکله او شود (رشیدی و مرعشی، ۱۳۹۱)
۴۵. ارزشیابی مبتنی بر تفاوت‌های فردی	روش ارزشیابی که در تعلیم و تربیت اسلامی استفاده می‌شود، روش مبتنی بر "اصل توجه به تفاوت‌های فردی" است و منظور از این روش آن است که مربی باید در برخورد توان فهمی و عملی او را در نظر بگیرد و چیزی را به او بگوید و از او بخواهد که در طاقت ادراکی و عملی او باشد (حاتمی، ۱۳۹۴).

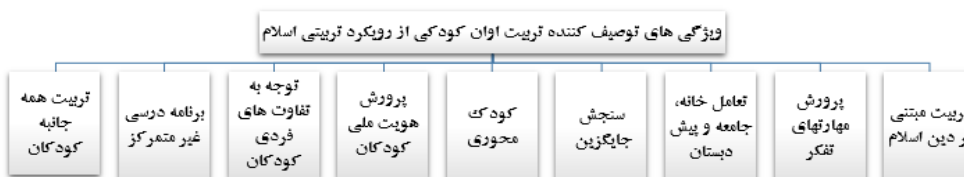
کد واژه‌های مرتبط (مفاهیم استخراج شده)	تحلیل اسناد و منابع (جملات استخراج شده)
۴۶. تربیت و تقویت بدن	از دیدگاه اسلام، تربیت و تقویت بدن از اهمیت بسزایی برخوردار است. می‌توان از دو جهت به علت چنین امری واقف گردید. از یک جهت حفظ سلامت بدن و جلوگیری از هرگونه ضعف و سستی و رنجوری و جهت دیگر توجه به اینکه آدمی ترکیبی از جسم و روح است که هر کدام لازم و ملزوم یکدیگرند و هر یک با ضعف دیگری، ضعیف و ناتوان خواهد بود. لذا بدیهی است یک روح هر قدر متعالی و متکامل، در جسمی ضعیف و ناتوان، آن‌چنان که شایسته است، منشأ اثر نخواهد بود و یک بدن رنجور و بیمار هرگز نخواهد توانست آن‌گونه که سزاوار است در زمینه رفتار و عمل، موفق واقع گردد (علوی، ۱۳۸۸ ص ۲۰).
۴۷. مکمل بودن جسم و روح	

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 تربیتی اسلام در خصوص تربیت اوان کودکی بر اساس اسناد بالادستی و منابع موجود در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی

کد مفاهیم جایگزین شده	کد مفاهیم هم دسته شده "مقوله به دست آمده"
تربیت مبتنی بر دین اسلام	۲۲. سبک زندگی اسلامی - ایرانی؛ ۴۱. توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلامی؛ ۴۲. تربیت مبتنی بر دین؛ ۴۳. عبادت؛ ۴. محتوای مبتنی بر اسلام و قران؛ ۶. شکوفایی فطرت الهی
پرورش مهارت‌های تفکر	۳۰. تقویت روحیه پژوهشگری؛ ۳۱. پرورش خلاقیت؛ ۴۴. محتوای مبتنی بر تفکر؛ ۲۷. یادگیری برای زندگی
تعامل خانه، جامعه و پیش دبستان	۲۳. تعامل مدرسه با خانواده؛ ۲۵. مشارکت جامعه و گروه‌ها
سنجش جایگزین	۴۵. ارزشیابی مبتنی بر تفاوت‌های فردی؛ ۳۶. ارزشیابی فرایندی؛ ۳۷. ارزشیابی همه‌جانبه؛ ۲۰. ارزشیابی بر اساس مشاهده
کودک محوری	۳۲. نقش فعال یادگیرنده؛ ۳۳. توجه به تمامی دانش‌آموزان؛ ۳۳. توجه به تمامی دانش‌آموزان؛ ۲۹. برنامه درسی غیرمتمرکز؛ ۵. فرصت‌ها و تجارب یادگیری؛ ۲۴. مشارکت دانش‌آموزان؛ ۳۵. انعطاف‌پذیری؛ ۲۶. یادگیری معنادار؛ ۱۶. فعالیت‌های تلفیقی؛ ۱۹. یادگیری مستمر
پرورش هویت ملی کودکان	۸. وحدت و انسجام فرهنگی؛ ۹. توجه به ارزش‌های انقلاب اسلامی؛ ۷. هویت ملی؛ ۱۰. استقلال ملی؛ ۱۱. میهن‌دوستی
توجه به تفاوت‌های فردی کودکان	۱۲. احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ محیط زندگی؛ ۱۳. احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ جنسیتی؛ ۱۴. احترام به تفاوت دانش‌آموزان به لحاظ فردی؛ ۲. تفاوت دانش‌آموزان در استعدادها؛ ۳. تفاوت دانش‌آموزان در سن
برنامه درسی غیرمتمرکز	۳۹. فرهنگ بومی کودکان؛ ۴۰. محتوای غیرمتمرکز؛ ۱۸. مربی به عنوان مرجع
تربیت همه‌جانبه کودکان	۲۸. توجه به تمامی نیازهای دانش‌آموزان؛ ۳۸. توازن و تعادل در اجزای مدل تربیتی؛ ۴۶. تربیت و تقویت بدن؛ ۱. تربیت جامع؛ ۴۷. مکمل بودن جسم و روح؛ ۱۵. رشد اجتماعی

بر اساس تحلیل متن جملات استخراج شده (جداول ۴)، مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کننده تربیت اوان کودکی از منظر رویکرد تربیتی اسلام به شکل زیر است:



شکل ۲: مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کننده تربیت اوان کودکی از منظر رویکرد تربیتی اسلام

تعیین شروط لازم:

۱. تعلیم و تربیت فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فراهم می‌آورد (سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). همچنین دین (عقل و فطرت، قرآن و سنت) منبع همه ارزش‌هاست و سایر ارزش‌ها از آن کسب می‌شود. لذا تمامی اجزا و عناصر برنامه درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلامی باشد (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱).

۲. قرآن و سنت اسلامی بر تعقل و تفکر تأکید فراوان دارند و تفکر از نظر اسلام واژه بیگانه‌ای نیست و در تعلیم دینی از جایگاه مثبت و پسندیده‌ای برخوردار است (مقتدایی و همکاران، ۱۳۹۵). از جمله دلالت‌های آموزشی و پرورشی، پرداختن به مسئله آموزش تفکر به کودکان است. باید به کودکان فرصت داد تا خودشان افکار و اندیشه‌های خود را کشف کنند، ایده‌های خود را در قالب واژه‌ها بیان کنند، نظرات خویش را ارائه دهند و به توجیه باورهای خود بپردازند (فیشر، ۱۳۹۶: ص ۱۱). فراهم آوردن امکان تجزیه و تحلیل و نه تقلید برای کودکان؛ فراهم آوردن اندیشه ورزی و گشودن باب فلسفه برای کودکان؛ تشویق کودکان به بررسی همه‌جانبه یک موضوع؛ فراهم کردن فرصت پرسشگری برای کودکان؛ عجله نکردن در آموزش؛ فراهم کردن فرصت تفکر و نقد کردن به کودکان، از جمله ملزومات تربیت و پرورش تفکر در کودکان است.

۳. اگر کودک در برنامه‌های تعلیم و تربیت دوره پیش از دبستان از اولویت نخست برخوردار است، والدین از اولویت ثانویه برخوردارند. والدین نخستین مربیان کودک هستند و به مسئولیت اساسی خود در رشد کودکانشان همچنان ادامه می‌دهند. بنابراین والدین و مربیان باید باهم دیگر به‌عنوان اولیای کودک کار کنند تا به یادگیری و رشد او کمک کنند (کول، ۱۳۸۶: ص ۴۶). از طرفی در دین مبین اسلام نیز بر نقش خانواده و والدین در تعلیم و تربیت کودکان بسیار تأکید شده است (کیان، ۱۳۹۴). لذا مشارکت و ارتباط مراکز پیش از دبستان با والدین ضروری است. شش نوع مشارکت والدین را

می‌توان با مراکز پیش از دبستان مطرح نمود که عبارت‌اند از: والدگی، ارتباطی، داوطلبانه، یادگیری در خانه، تصمیم‌گیری و همکاری با اجتماع^۱ (ایشتاین، ۲۰۰۵).

۴. بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش و همچنین بر اساس آموزه‌های اسلامی، در ارزشیابی از کودکان پیش‌دبستان ضروری است از سنجش‌های جایگزین استفاده شود. 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 (سیف، ۱۳۹۳: ص ۶۰۲).

۵. در دوره پیش‌دبستان که زمان شکل‌گیری شخصیت کودکان است، آموزش و پرورش کودکان باید بر اساس نیازها، ویژگی‌ها و علائق کودکان باشد. به‌عبارت‌دیگر، کودک، محور عمل تربیتی باشد نه مربی. برنامه تربیتی باید با سطح تفکر حسی و عینی کودک همسو و در برنامه تربیتی امکان دست‌ورزی کردن ابزار و وسایل از سوی کودک وجود داشته باشد؛ فرصت‌های یادگیری به‌گونه‌ای طراحی شود که کودک بتواند عواطف و تمایلات خود را آزادانه ابراز کند (ملکی، ۱۳۹۰: ص ۶۵).

۶. هویت ملی از مباحث مهم و برجسته در دنیای امروز است. نیاز به آن و احساس تعلق، وفاداری و گرایش به سمت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود (لقمان نیا و خامسان، ۱۳۸۹). با توجه به موارد فوق، پرورش هویت ملی کودکان پیش‌دبستان مستلزم رعایت چند اصل مهم می‌باشد: (۱) تلفیق اسلامی و ایرانی بودن برای شکل‌گیری هویت ملی یکپارچه در ذهن کودک؛ (۲) بهره‌گیری از میراث فرهنگی؛ (۳) عینی‌سازی تربیت؛ (۳) طراحی محیط یادگیری بومی در پیش از دبستان؛ (۴) تجلی هویت ملی در رفتار و ظاهر مریبان (ملکی، ۱۳۹۰: ص ۱۳۲).

۷. از دیدگاه اسلام، باینکه همه کودکان در داشتن فطرت الهی مشترک هستند، ولی به دلیل عدم شکوفایی گرایش‌های فطری و فعلیت طبیعت کودک، تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. لذا فعالیت‌ها و فرصت‌هایی که توسط مربی ایجاد می‌شود باید بر مبنای این تفاوت‌ها باشد. بنابراین، مربیان باید این توانایی و اختیار را داشته باشند که با توجه به تفاوت‌ها به فعالیت بپردازند و انتظارات خود را بنابراین تفاوت‌ها تنظیم کنند (ملکی، ۱۳۹۰: ص ۶۵). خداوند در قرآن می‌فرماید "وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ" برتری‌هایی که خداوند برای بعضی از شما بر بعضی دیگر قرار داده، آرزو

^۱ . برای اطلاعات بیشتر نگاه کنید به ایشتاین، ۲۰۰۵

نکنید. (نساء، آیه ۲۲) (این تفاوت‌های طبیعی و حقوقی برای حفظ نظام زندگی شما و بر طبق عدالت است). همچنین پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌فرماید "انا معاشر الانبیاء امرنا ان نكلم الناس علی قدر عقولهم: همانا ما پیامبران مأموریم که با مردم، به اندازه عقلشان، سخن بگوییم (بحارالانوار، ج ۱، ص ۸۵).

۸. رعایت اصول کودک محوری، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان، و همچنین پرورش مهارت‌های تفکر در کودکان مستلزم داشتن یک برنامه درسی غیرمتمرکز است. برنامه‌های تربیتی که به مربی به عنوان مجری صرف برنامه‌های تربیتی که از پیش تعیین شده است، نگاه می‌کند و از مربی انتظار اجرای دقیق و موبه‌موی آن برنامه تربیتی را دارد، قطعاً محکوم به شکست خواهد بود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ص ۵۲). لذا ضروری است در اجرای برنامه‌های تربیتی کودکان، ضمن تدوین و ارائه محتواهای بومی، به مربیان اجازه دهیم تا بر اساس نیازها، علائق، توانایی‌ها و محیط اجتماعی و فرهنگی دست به انتخاب محتوا، فعالیت‌ها و درنهایت تربیت کودکان بزنند.

۹. تربیت اسلامی، تربیتی جامع و فراگیر است، که در آن به پرورش کلیه ابعاد وجودی و شخصیتی انسان، یعنی بعد جسمانی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی نهایت توجه شده و هرگز توجه به هیچ بعد و جنبه‌ای به فروگذاری ابعاد دیگر منجر نگردیده است (علوی، ۱۳۸۸: ص ۱۵). بر این اساس ضروری است در تدوین محتوا و فعالیت‌های برنامه درسی به این مهم توجه شود به گونه‌ای که فعالیت‌ها و محتوای تربیتی بتواند تمامی جنبه‌های رشد و تربیت کودکان را تحت پوشش خود قرار دهد.

مقایسه دیدگاه اسلام و دیوید ویکارت در تربیت اوان کودکی

۱. هدف تربیت اوان کودکی:

ابتدا با تأمل در دیدگاه دیوید ویکارت، روشن می‌شود که از منظر وی هدف اساسی در آموزش و پرورش پیش‌دبستان کمک به شکل‌گیری مفاهیم اساسی در کودکان است تا آن‌ها را به سوی استدلال منطقی هدایت کند (کول^۱، ۱۳۹۱: ص ۱۳). همان‌طور که در بالا اذعان شد، افکار دیوید ویکارت برگرفته از دیدگاه‌های پیازه است. به خاطر باور به افکار و اندیشه‌های پیازه، دیوید ویکارت اعتقاد دارد که تفاوت اساسی بین توانایی کودک و بزرگسالان وجود دارد. ایشان معتقد است که هدف تربیت بایستی آماده ساختن کودک برای استدلال‌های منطقی هست، چون همچون پیازه باور بر این دارد که کودکان در سنین ۳ تا ۶ سالگی در مرحله پیش عملیاتی هستند. یعنی اینکه آن‌ها هنوز توانایی و پتانسیل استدلال‌های منطقی را به لحاظ رشد کسب نکرده‌اند.

^۱. Cole

با مقایسه تعالیم اسلامی با افکار و اندیشه‌های دیوید ویکارت روشن می‌شود که در آموزه‌های اسلامی نیز اعتقاد بر این است که بایستی تعلیم و تربیت فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر معیار اسلامی به‌منظور هدایت افراد جامعه به‌سوی حیات طیبه باشد (سند تحول آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). با دقت در تعالیم فوق، می‌توان اذعان داشت که باوجود تفاوت‌های مبنایی در افکار و اندیشه‌های دیوید ویکارت و آموزه‌های اسلامی، در ظاهر امر و اقدامات شباهت‌هایی به چشم می‌خورد. به‌طوری‌که طبق باور هر دو، کودک از ابتدا قادر به انجام همه امور نیست بلکه برای انجام برخی امور همچون استدلال‌های منطقی نیازمند رشد و شکوفایی توانایی‌های خود است. به این خاطر است که در تعلیم اسلام نیز تربیت را فرایند تدریجی و مداوم معرفی می‌کنند تا کودک با رشد و تکمیل استعدادهای موجود در فطرت خود، رفته‌رفته به هدف اصلی اسلام در تعلیم و تربیت دست یابد.

۲. روش تربیت اوان کودکی:

به لحاظ روش‌شناختی، دیوید ویکارت تأکید ویژه‌ای بر آموزش فعال کودکان دارد. درواقع، طبق مقوله‌های به‌دست‌آمده در آثار دیوید ویکارت، استقلال کودکان، توجه به نیازهای فردی کودک، داد حق انتخاب، فعالیت و مشارکت کودکان در کلاس، صحبت از تجربه‌ها، آزمایش و واری، تجربه کردن، انجام امور توسط کودکان، بازی کودکان، نقش معلم به‌عنوان کمک‌کننده و تسهیل‌گر و اعتماد به کودکان، شکل‌های مختلف یادگیری به‌صورت فعال می‌باشد. این نوع یادگیری با آمادگی کودکان هماهنگ است. چون در این یادگیری هدف اصلی ایجاد فرصت برای کودکان برای کسب تجارب اولیه و مستقیم از طریق استفاده از اشیاء و لمس آن‌ها و ارتباط با افراد و ... به‌صورت فعال است. ایجاد چنین فرصت‌هایی کودک را رفته‌رفته برای زندگی به‌صورت مستقل آماده می‌سازد.

در مقابل با دقت در تعالیم اسلامی باید اذعان داشت؛ یکی از جریان‌های فکری که می‌تواند بر مبنای نظامی عقلانی سازمان‌دهی شده، روند رو به رشد خود را در جهان ببیند، اسلام است و تفکر از نظر اسلام واژه بیگانه‌ای نیست و در تعالیم دینی از جایگاه مثبت و پسندیده‌ای برخوردار است (مقتدایی و همکاران، ۱۳۹۵). در رویکرد دیوید ویکارت تأکید بر آموزش فعال برای مستقل بار آوردن کودکان است که این در راستای تأکید اسلام بر عقل‌ورزی است چون ازجمله پیامدهای آموزشی و پرورشی پرداختن به آموزش تفکر به کودکان، آموزش مهارت‌های ضروری برای دریافت اطلاعات، سازمان‌دهی اطلاعات و استفاده از اطلاعات می‌باشد. درواقع اگر بخواهیم کودکان را برای چالش‌های آینده آماده کنیم باید مهارت‌های ویژه را به آنان بیاموزیم تا بر اساس آن بتوانند بر زندگی و یادگیری خود مسلط شوند زیرا برای یادگیری نباید سرانجامی را در نظر گرفت.

۳. محتوای آموزشی اوان کودکی:

اینکه چه چیزی را به کودکان بیاموزیم از موضوعات مهمی در امر تعلیم و تربیت از قدیم ایام بوده است. بامطالعه افکار و اندیشه‌های دیوید ویکارت می‌توان دریافت که ایشان نظری جامع در این باب دارد. چراکه از نظر وی، تربیت کودک بایستی مبتنی بر رشد جسمانی، اجتماعی، عاطفی و شناختی کودکان و چگونگی فراهم کردن محیط یادگیری برای حمایت از این ابعاد رشدی باشد (حبیبی و احمدی قراچه، ۱۳۹۰: ص ۱۴۰). به عبارت دیگر، این مدل تأکید دارد که رشد کودکان تک‌بعدی نیست و دارای جنبه‌های متعددی است. تحقق رشد همه‌جانبه کودکان مستلزم آن است که محتوا، متنوع و متفاوت باشد، به گونه‌ای که زمینه رشد کودکان در تمامی جنبه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی فراهم سازد (هومان و ویکارت، ۲۰۰۲: ص ۲۹۷). از این رو، طبق اندیشه دیوید ویکارت، در تعلیم و تربیت کودکان هماهنگ باهدفی که از تربیت کودک انتظار می‌رود، بایستی به عرضه تجاربی به فراگیران پرداخت تا زمینه‌ساز رشد پتانسیل‌ها کودک در تمام زمینه‌ها گردد.

در آموزه‌های اسلامی نیز در تعلیم و تربیت کودکان همچون افکار و اندیشه‌های دیوید ویکارت از تربیت تک‌بعدی نگری به شدت اجتناب می‌گردد. در واقع، تربیت اسلامی، تربیتی جامع و فراگیر است، که در آن به پرورش کلیه ابعاد وجودی و شخصیتی انسان، یعنی بعد جسمانی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی نهایت توجه شده و هرگز توجه به هیچ بعد و جنبه‌ای به فروگذاری ابعاد دیگر منجر نگردیده است (علوی، ۱۳۸۸: ص ۱۵). از این رو، ضروری است در تدوین محتوا و فعالیت‌های برنامه درسی به این مهم توجه شود به گونه‌ای که فعالیت‌ها و محتوای تربیتی بتواند تمامی جنبه‌های رشد و تربیت کودکان را تحت پوشش خود قرار دهد.

۴. تعامل خانه و مدرسه:

آنچه از برنامه‌ریزی درسی و تربیتی انتظار می‌رود این است که آن باید زمینه مشارکت و تعامل مؤثر معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سایر گروه‌های ذینفع، ذی‌ربط و ذیصلاح را در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها فراهم نماید. هماهنگی و تعامل بین خانه و مدرسه موجب می‌شود اقدامات تربیتی خانه و مدرسه در راستا و هماهنگ باهم صورت بگیرد. اگر بین خانه و مدرسه تعامل و هماهنگی نباشد و از اقدامات هم دیگر مطلع نباشند باکارهایی، فعالیت‌ها و تلاش‌های تربیتی هم دیگر را خنثی می‌سازند. هم در آثار دیوید ویکارت و هم در آثار اسلامی برداشتن ارتباط و تعامل بین خانه و مدرسه به شکل‌های مختلف تأکید شده است. بر این اساس ضروری است در مراکز پیش‌دستانی، به اشکال متعددی، از جمله برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌ها، آن‌ها را در امر تربیت کودکان، درگیر سازد. مریبان باید به والدین نشان دهند که چگونه اوقات فراغت خانه می‌تواند به یادگیری مهارت‌های اجتماعی تبدیل گردد.

۵. ارزشیابی در تعلیم و تربیت:

ارزشیابی در بحث تعلیم و تربیت از مهم‌ترین اموری است که بایستی به‌صورت جدی موردتوجه قرار بگیرد. در آثار دیوید ویکارت نیز به خاطر نقش مهم و برجسته ارزشیابی، آن موردتوجه واقع شده است. به‌طوری‌که طبق مقوله‌های به‌دست‌آمده بر اموری همچون ارزیابی پیشرفت، بازخوردهای مثبت، اطلاعات توصیفی، مشاهده و نظارت کودکان و یا مشاهده نحوه یادگیری کودکان تأکید شده است. مزیت روش مشاهده کودکان این است که در این روش فعالیت‌های کودک به‌صورت‌های مختلف از طریق مشاهده کنترل و موردسنجش واقع می‌شود و با توجه به اطلاعاتی که از طریق مشاهده کسب می‌شود، تصمیماتی برای بهبود روند تعلیم و تربیت کودکان اتخاذ می‌شود و یا اینکه از طریق روش سنجش مشاهده‌ای مربیان با کسب اطلاعات دست‌اول و واقعی، تصمیمات صحیح و مؤثر در جهت تعلیم و تربیت کودکان اتخاذ می‌نمایند.

آموزه‌های اسلامی نیز به خاطر جامعیت آن، توجه ویژه‌ای را برای ارزشیابی در فرایند تعلیم و تربیت قائل شده است. مطابق مقوله‌های به‌دست‌آمده در بحث ارزشیابی در اسلام مواردی همچون ارزشیابی مبتنی بر تفاوت‌های فردی، ارزشیابی فرایندی، ارزشیابی همه‌جانبه و ارزشیابی بر اساس مشاهده مورد تأکید قرار گرفته است. در نتیجه آشکار می‌شود که در مکتب اسلام توجه فراگیر و جامعی بر مؤلفه ارزشیابی شده است به‌طوری‌که ارزشیابی را فقط محدود به ارزشیابی در اتمام کار نمی‌داند بلکه در عوض بر ارزشیابی فرایندی و جامع تأکید دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان بیش از گذشته موردنظر 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. تحقیقات انجام‌شده در مهر و موم‌های اخیر، نشان‌دهنده تأثیر برنامه‌های غنی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مطلوب، برای گروه‌های سنی مختلف کودکان این دوره است. مهم‌تر اینکه، نتایج تحقیقات مؤید سرمایه‌گذاری بیشتر برای آموزش بهتر و برنامه‌های کیفی به علت کسب موفقیت‌های بیشتر کودکان در مهر و موم‌های تحصیلی، بعد از گذراندن دوره پیش از دبستان است (مفیدی، ۱۳۹۳). حجم عظیمی از مطالعات نشان دادند که آموزش و پرورش پیش‌دبستان می‌تواند یادگیری و تحول^۱ کودکان را بهبود بخشد (دانکن^۲ و مگنسن^۱،

۱ . development

۲ . Duncan, G. J.

۲۰۱۳؛ ژای^۲، و همکاران، ۲۰۱۲؛ کامیلی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ بارنت، ۲۰۰۸) باین‌حال، تأثیرات مشاهده‌شده برحسب نوع برنامه و مدل‌های تربیتی متفاوت بوده است (بارنت، ۲۰۰۸؛ گوفین^۴ و ویلسون^۵، ۲۰۰۱؛ مارکون^۶، ۱۹۹۹). به‌عبارت‌دیگر، اثربخشی برنامه‌های تربیتی پیش از دبستان بر رشد و بالندگی کودکان منوط به داشتن برنامه‌های جامع و باکیفیت و رعایت اصول و استانداردها است. عدم وجود برنامه‌های جامع و برخی استانداردها در برخی از کشورها همچون ایران منجر به عدم موفقیت در آموزش و پرورش کودکان پیش از دبستان شده است. برای مثال همان‌طور که در بخش مقدمه هم به آن اذعان شد، آسیب‌های موجود در حوزه آموزش و پرورش پیش از دبستان 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. برای غلبه بر چنین مسائل و مشکلاتی در این تحقیق، مطالعه‌ای تطبیقی بین آموزه‌های اسلام و دیوید ویکارت جهت ارائه نکات سازنده برای تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان صورت گرفت. مزیتی که مطالعه تطبیقی دارد این است که افکار و اندیشه‌های مختلفی را از دریچه‌های مختلف در اختیار دست‌اندرکاران آموزشی قرار می‌دهد و یا با مقایسه افکار آموزه‌های مختلف، به اصول تقریباً جهان‌شمول در امر تعلیم و تربیت دست می‌یابد.

از مهم‌ترین نکاتی که طبق یافته‌ها و نتایج این تحقیق به دست آمد و بایستی در برنامه‌های تربیتی دوره پیش‌دبستان به آن توجه داشت عبارت‌اند از: مبتنی بودن بر اصول و ارزش‌های اسلامی، ارائه محتوا و فعالیت‌های یادگیری به شکل تلفیقی، توجه به رشد همه‌جانبه کودکان، استفاده سنجش با محوریت حمایت از یادگیری کودکان، متناسب بودن با دانش و فناوری‌های نوین، متناسب بودن برنامه‌ها با توانایی شناختی و یادگیری کودکان، توجه به تفاوت‌های فردی، فرهنگ محیط زندگی کودکان، مشارکت دادن و ارتباط با والدین، توجه به اصل کودک محوری در آموزش، پرورش مهارت‌های تفکر و پژوهشگری در کودکان است. برای مثال طبق آموزه‌های اسلامی و دیوید ویکارت که هر دو بر آن تأکید داشته‌اند، توجه به عنصر خانواده در تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان است. والدین نخستین مربیان کودک هستند و به مسئولیت اساسی خود در رشد کودکانشان همچنان ادامه می‌دهند. بنابراین والدین و مربیان باید باهم دیگر به‌عنوان اولیای کودک کار کنند تا به یادگیری

۱ . Magnuson, K.

۲ . Zhai, F.

۳ . Camilli, G.

۴ . Goffin, S. G.

۵ . & Wilson, C.

۶ . Marcon, R A.

و رشد او کمک کنند. کول (۱۳۸۶)، نیز در تحقیق خود بر نقش والدین در تعلیم و تربیت کودک و همکاری با مربیان در این راستا تأکید ویژه‌ای داشته است.

همچنین بعد از مطالعه آموزه‌های اسلام و دیوید ویکارت در باب تعلیم و تربیت اوان کودکی و تفصیل کامل آرای هر دو، از طریق تحلیل اسناد و کدگذاری، مقوله‌ها و مفاهیم کلیدی افکار آن دو در باب تربیت اوان کودکی شناسایی گردید. به طوری که با تحلیل آثار دست‌اول و دوم درباره آموزه‌های دیوید ویکارت بر مقوله‌هایی همچون آموزش و یادگیری مبتنی بر رشد، تأکید بر یادگیری فعال، بکارگیری روش حل مسئله، رشد همه‌جانبه، سنجش مشاهده‌ای و ارتباط بین خانه و مدرسه تأکید شد. در آموزه‌هایی اسلامی نیز در باب تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان، برخی مقوله‌ها شناسایی و معرفی گردید. برای مثال تربیت مبتنی بر دین اسلام، پرورش مهارت‌های تفکر، تعامل خانه، جامعه و مراکز پیش از دبستان، سنجش جایگزین (واقعی)، کودک محوری، پرورش هویت ملی کودکان، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان، برنامه درسی غیرمتمرکز و تربیت همه‌جانبه، مقوله‌های شناسایی شده در بحث تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان در آموزه‌های اسلام بود. با بررسی مقوله‌های فوق ملاحظه می‌شود که بین دیدگاه و تعالیم اسلام و دیوید ویکارت تشابهت‌ها و تفاوت‌هایی موجود است. برای نمونه تأکید بر آموزش به صورت همه‌جانبه، بهره‌مندی از رویکرد آموزش به صورت فعال، سنجش مشاهده‌ای و تقویت ارتباط و تعامل بین خانه و مدرسه مورد تأکید هر دو بوده است. اما استفاده از برنامه درسی غیرمتمرکز، تأکید بر تربیت دینی و پرورش هویت ملی کودکان، مقوله‌های مورد تأکید اسلام هستند که در آثار دیوید ویکارت بر آن تأکید نشده و یا کمتر به چشم می‌خورد. لازم به ذکر است که آموزه‌های دیوید ویکارت و اسلام متکی بر مبانی فکری کاملاً متفاوتی هستند و مقوله‌های شناسایی شده آن‌ها در این تحقیق از مبانی فکری متفاوتی نشأت گرفته می‌شود و نباید آن تفاوت‌ها را نادیده گرفت. اما با این وجود در این تحقیق طبق دیدگاه هر دو، سعی شد در جهت تعلیم و تربیت کودکان پیش از دبستان، بر مؤلفه‌هایی تأکید گردد که حالت جهان‌شمول در بحث تربیت داشته باشد.

بنابراین با توجه به اینکه پیش‌ازاین (تا قبل از پژوهش حاضر) هیچ‌گونه تحقیق تطبیقی جامعی که متناسب با وضعیت و شرایط کمی و کیفی کشور ایران باشد، برای دوره پیش‌دبستانی ایران، وجود نداشته است، استفاده از نتایج تحقیق حاضر می‌تواند راهنمای بسیار خوبی برای متخصصان، مجریان و تصمیم‌گیرندگان حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستان باشد چراکه در این تحقیق در خصوص بسیاری از اجزا و عناصر یک مدل تربیتی اثربخش در دوره پیش از دبستان، تصمیم‌گیری شده است. همچنین با توجه به اینکه یکی از آسیب‌های جدی آموزش و پرورش پیش‌دبستان در ایران، عدم سواد و دانش

۱۶۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۸

کافی برخی از مربیان کودکان پیش‌دبستان می‌باشد، ضروری است تا بر اساس اصول و نیز اهداف، محتوا و تجربیات یادگیری، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه‌های سنجش کودکان، برای مربیان دوره پیش‌دبستان کلاس‌ها و دوره‌های ضمن خدمت برگزار گردد.

فهرست منابع

- قران کریم. (۱۳۹۰). ترجمه سید علی موسوی گرمارودی. انتشارات قدیانی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- حبیبی، پریسا و احمدی قراچه، علی محمد. (۱۳۹۰). الگوهای جهانی آموزش پیش‌دبستان. تهران: سروش.
- حاتمی، مصطفی. (۱۳۹۴). واکاوی نقش نظریه تربیتی اسلام درباره عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی). فصل‌نامه اخلاق. (۴۱) ۱۱، ۱۵۹-۱۴۱.
- دیورو، مارتا. تیلور، و فالکنر، رنه. سی. (۱۳۹۲). مبانی و تحولات اساسی در آموزش دوران اولیه کودکی. ترجمه فرزانه معتمدی شارک، سکینه راه پیمان، علیرضا محمدی آریا و حلیمه پناهی. تهران: انتشارات رشد فرهنگ.
- رشیدی، علیرضا. و مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای اهداف غایی، اصول کلی، معیارهای انتخاب مواد درسی و روشهای تدریس در نظام تربیتی اسلام و لیبرالیسم. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، (۵۲) ۱۶، ۴۶۴-۴۲۷.
- سجادیه، نرگس سادات. و آزادمنش، سعید. (۱۳۹۲). بررسی «اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی» در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل. "دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی (۱) ۲، ۶۵.۶-۹۸
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۳). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران
- شکوهی نژاد، نغمه. (۱۳۹۱). مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزشی (کودک - محور و مربی - محور) در بروز خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی (۶-۵ سال) شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، منتشر نشده: دانشگاه الزهرا
- صادقی فسایی، سهیلا. و عرفان منش، ایمان. (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تأثیرات مدرن‌شدن بر خانواده ایرانی، (۲۹) ۸، ۹۱-۶۱.
- علوی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی نظریات تربیتی اسلام و ژان ژاک روسو. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- فیشر، رابرت. (۱۳۹۶). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاراین. تهران: رشد.
- قاسم تبار. سید نبی‌الله. (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی موسیقی دوره پیش‌دبستانی ایران. رساله دکتری، منتشر نشده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.

بررسی تطبیقی دیدگاه اسلام و دیوید ویکارت در زمینه تربیت اوان کودکی □ ۱۶۳

• قاسم تبار، سید نبی الله، حاجی تبار، محسن، قاسم تبار، سید عبدالله، و میرزایی، شهاب. (۱۳۹۱). الگوی برنامه درسی گسترده در آموزش و پرورش پیش دبستان: یادگیری فعال از طریق تجارب کلیدی. سمینار آموزش و سلامت کودکان پیش دبستان، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

• کرتیس، آودری. (۱۳۸۶). برنامه درسی برای کودکان پیش دبستان. ترجمه فاطمه کریمی. گیلان: دانشگاه گیلان.

• کول، ونیتا. (۱۳۹۱). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران: سمت

• گروه پیش دبستانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی. (۱۳۹۴). راهنمای برنامه و فعالیت های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی. تهران: مدرسه

• لقمان نیا، مهدی. و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. تحقیقات فرهنگی ایران، (۲) ۳، ۱۷۱-۱۴۷.

• مفیدی، فرخنده. (۱۳۹۳). مبانی آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان. تهران: سمت.

• مقتدایی، لیلا، امیری، مجید، نظری، حسین. و موسوی، ستاره. (۱۳۹۵). جایگاه و اهمیت تفکر انتقادی از دیدگاه قرآن و امام علی (ع). اسلام و علوم اجتماعی. (۸) ۱۵، ۱۶۸-۱۳۳.

• ملکی، حسن. (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی دوره پیش از دبستان با رویکرد اسلامی. تهران: مدرسه

• وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.

• وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول آموزش و پرورش. دریافت شده از:

• هولت، نیکی. (۱۳۹۵). به کارگیری رویکرد های اسکوپ در مهر و موم های پیش دبستان. ترجمه شیما الهی. تهران: موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.

• هومن، حیدر علی. (۱۳۸۶). شناخت روش علمی. تهران: سمت.

• یوسفی، ناصر. (۱۳۹۵). رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال. تهران: شرکت سهامی انتشارات کارگاه کودک

- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (۲۰۰۴). Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Barnett, W. S. (۲۰۰۸). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved ۲۳ august, ۲۰۱۴. From <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (۲۰۱۰). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. Teachers College Record, ۱۱۲(۳), ۵۷۹-۶۲۰.
- Duncan, G. J., and Magnuson, K. (۲۰۱۳). "Investing in Preschool Programs." Journal of Economic Perspectives, ۲۷(۲): ۱۰۹-۳۲.
- Epstein, J. L. (۲۰۰۵). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan, ۷۷ (۹), ۷۰۱-۷۱۲.

- Goffin, S. G., & Wilson, C. (۲۰۰۱). Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship (۲nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hohmann, M. and Weikart, D. (۱۹۹۵) Educating Young Children. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (۲۰۰۷). The role of parents in early intervention: Implications for social work. Children & Schools, ۲۹ (۱), ۷-۱۵.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (۲۰۰۷). The role of parents in early intervention: Implications for social work. Children & Schools, ۲۹ (۱), ۷-۱۵.
- Sandelowski, M. (۲۰۰۰). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? Research in Nursing and Health, ۲۳(۴) ۳۳۴-۳۴۰.
- Schreier, M. (۲۰۱۲). Handbook of Qualitative Data Analysis. Sage
- Weikart, D, P., Hohmann, C. & Rhine, R. (۱۹۸۱). High/Scope Cognitively Oriented Curriculum Model." In Making Schools More Effective, Ray Rhine, ed., ۲۰۱-۱۹. New York: Academic Press
- Zhai, F, Raver, C. C. & Jones, m. m. (۲۰۱۲). Academic Performance of Subsequent Schools and Impacts of Early Interventions: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Head Start Settings. Children and Youth Services Review ۳۴(۵): ۹۴۶-۵۴.