2-1 آراء تربيتي پيشگامان تعليم و تربيت

جان آموس كومنیوس ( 1670-1592)**[[1]](#footnote-1)**

 از ميان مصلحان تربيتي كه در طول زمان پا به عرصه وجود نهاده اند، ژان كومنیوس در خور مقامي عالي است. تاريخ زندگي او مشحون از شكنجه و عذاب است.­ تربيت اوليه او بسيار ناقص بود . وي در بيست سالگي به يك مدرسه علوم ديني، واقع در ناسوي هربون[[2]](#footnote-2)­رفت تا كشيش شود. او اطمينان داشت كه تربيت بايد به سوي مسيحيت متوجه باشد، وگر نه راهي به سوي تركستان خواهد بود.­او هم مانند بيكن عقيده داشت كه توانا بود هركه دانا بود و بر موضوع هاي سود مند تاكيد مي كرد.­او هم پيشرفت را از راه علم ممكن مي دانست، نه از راه بشر دوستي. كومنیوس كتاب خوان حريصي بود كه به ويژه از كتاب هاي افلاطون، سيسرون، پلوتارك و كوينتي لين لذت مي برد. ( ماير، 1374، ص 298 )

 كومنیوس اصولا يك فرد خوش بين بود. در حالي كه بيشتر الهيون هم زمان او بر شرارت و سركشي بشر تاكيد مي كردند، او بر عظمت بشر تاكيد می نمود، زندگي را نبرد گاه خير و شر مي دانست و براي اطمينان خاطر مطمئن بود كه خير پيروز خواهد شد. او تنها داراي نظر انتزاعي در تربيت نبود، بلكه در سراسر زندگي خود مي خواست كه آرمان هاي خود را به صورت عملي در آورد و تمدن را از راه فعاليت عملي پيشرفت دهد. هدف و منظور تربيت به نظر كومنیوس اين است كه فرد بشري مانند مسيح بارآيد و اين بدين معناست كه تعليم بايد براي زندگي باشد، نه فقط براي يك شغل بخصوص. همچنين مي رساند كه بين عمل و آرمان ارتباط وجود دارد و فضيلت به منزله قلب فرآيند تربيتي است. كومنیوس را مي توان متفكري فاني در خدا ناميد زيرا خدا در نظر او آغاز و انجام تربيت بود. كومنیوس مي گويد تربيت صحيح بايد از خانه به مدرسه انتقال يابد. محصلان را بايد به گروه هايي تقسيم كرد و به آنان درس داد. بيشتر معلمان همزمان او طرفداران جدي انضباط بودند و اين رفتار در نظر كومنیوس قابل تاسف بود؛ زيرا او كودك را با گياه در حال رشد مقايسه مي كرد و مي گفت بايد با كمال دقت و از روي محبت رشد او را راهنمايي كرد. ( همان، ص 300)

 كومنیوس چهار گونه موسسه تربيتي طرح مي كند: نخست «مدرسه دامان مادر» كه نمودار تربيت كودك در خانه است. در اين مرحله مهم اين است كه والدين نمونه هاي سودمندي براي كودكان خود باشند و در خانه بر آرمان هاي اخلاقي و مذهبي تكيه شود.

دوم، « مدرسه زبان مادري » است كه در آن به تحصيل زبان مادري بيش از ادبيات باستان يونان و روم تكيه خواهد شد و در عين حال علم و هنر نبايد فراموش شود.

سوم، « مدرسه لاتين » كه مختص دانش آموزان بهتر است كه در آن علاوه بر زبان هاي يوناني، لاتين و عبري بايد بر مقدمات علوم و ادبيات و هنر ها نیز تاكيد شود.

چهارم، « مدرسه دانشگاه و سفر » كه پيشوايان جامعه را مي آفریند. اين مدرسه مختص بهترين دانش -آموزان است و بايد آنان را براي پژوهش هاي اصلي و تكاپو در آرمان ها و اخلاقيات اقوام گوناگون تشويق كند.

 كومنیوس مانند مربيان پراگماتيست بر عمل تاكيد مي كند. « يادگيري از راه عمل » مفتاح نظام او بود و مي گفت ما نوشتن را از راه نوشتن، و استدلال كردن را با استدلال كردن ياد مي گيريم؛ ولي تنها عمل كافي نيست، بلكه بايد استعداد هاي انتقادي و تحقيقي دانش آموزان را پرورش داد و اين وظيفه عقل است كه پايه اي براي داوري فراهم كند. ( همان، ص 302)

 كومنیوس معتقد است كه بايد كودكستان در همه نقاط، مدرسه ابتدایي در هر دهستان، قصبه كوچكي يا ده، يك دبيرستان در هر شهر و يك آكادمي در قلمرو هر دولت و حتي در هر ناحيه بزرگي موجود باشد. كودك اگر بتواند، بايد چهار مرحله سازماني مدارس را متواليا و بدون انقطاع طي كند. معذلك به عقيده كومنیوس تحصيلات دوره ابتدايی بايد طوري تنظيم شده باشد كه وقتي كودك آن را به پايان مي رساند تربيت عمومي او به درجه اي از كمال نسبي رسيده باشد كه وي را از ادامه تحصيل بي نياز سازد. ( شاتو، 1355، ص 124 )

 چون هدف آن است كه به تمام اطفال تعليمات عمومي كه قادر باشد همه قواي انساني را پرورش دهد داده شود، كومنیوس معتقد است كه بايد همه آنها را تا آنجا كه ميسر است با هم پيش برد تا يكديگر را تشويق كنند، به كار و كوشش بر انگيزند ، موجب تصفيه اخلاق يكديگر شوند و خويشتن را به تمام فضايل از جمله فروتني، حاضر خدمتي، برادري و همبستگي متقابل بيارايند. وي مخصوصا بر اين نكته ايمان دارد كه تعيين استعداد افراد براي كار هاي علمي و ادبي و دستي در سنين پايين اقدامي عجولانه است ؛ زيرا قبل از سن 13-14 سالگي قدرت هاي ذهني و تمايلات روان به صراحت تجلي نمي كنند. از طرف ديگر، تنها اطفال ثروتمندان، اشراف يا صاحب منصبان قضايي و اداري براي بر عهده گرفتن اين قبيل مشاغل زاده نشده اند تا در هاي مدارس لاتين تنها به روي آنها گشوده شود و ديگران به عنوان كساني كه هيچ گونه توقعي از آنان نتوان داشت رانده شوند. هماي هوش و ذكاوت آنجا كه خواهد و هرگاه كه اراده كند فرود آيد. به عقيده كومنیوس اين واقعيت كه هوش هايي طبعا ضعيف و نسبتا محدود يافت مي شوند مانعي در راه اجراي تعليمات عمومي نيست بلكه بر عكس الزامي است بر اينكه تمام افراد پرورش يابند. هرچه كودكي از نظر هوشي ضعيف تر و ابله تر باشد، به همان نسبت بيشتر به كمك نيازمند است تا خويشتن را از بلاهت برهاند و ضعف خود را درمان كند. به عقيده كومنیوس ممكن نيست بتوان ذهني چندان بي استعداد يافت كه پرورش نتواند كم كم آن را بهبود بخشد. اگر هم چنين فردي هيچ گونه پيشرفتي از لحاظ تحصيلي نداشته باشد لااقل از نظر اخلاق و رفتار ملايم تر خواهد شد. بنابراين هيچ كس را نبايد از مزاياي تعليم و تربيت محروم كرد. ( همان، ص 126)

 در اجراي اصل تربيت كومينوس معتقد است كه مسير طبيعت از عام به خاص است و از ابتداي كار معلم همواره مفاهيم ابتدايي را به شاگرد عرضه خواهد كرد تا فكر كلي را آشكار سازد. سپس به تدريج و به صورتي غير محسوس به موضوعات دور تر و در سطح بالاتر خواهد پرداخت. آموختن به معناي: از دانسته به ندانسته، از ساده به پيچيده ، از نزديك به دور، از با قاعده به بي قاعده و از مجسم به مجرد رفتن است. براي احتراز از اينكه توجه شاگردان از موضوع درس منصرف و در نتيجه قدرت ذهنشان تضعيف شود معلم در يك زمان معين فقط يك موضوع را بدآنان عرضه خواهد كرد و مادام كه موضوعي كاملا درك نشده باشد توضيحات مربوط به آن را براي آغاز كردن مطلب ديگر قطع نخواهد كرد. كومنیوس اصرار مي ورزد كه دانستن به معناي انباشتن ذهن از معلومات نيست بلكه به معناي آگاهي از مطالبي است كه مفيد است و منظورش از مفيد بودن تنها مزاياي مادي نيست بلكه بيشتر نتايج اخلاقي است. ( همان، ص 136 )

 حقيقت آن است كه وقتي، بعد از سه قرن، آثار تربيتي كومنیوس را مطالعه مي كنيم، در نظر ما همچون پيامبري بزرگ جلوه گر مي شود. پيامبري كه عاشق ظهور تفاهم بين المللي و ايجاد مدارس دموكراتيك است و اين را مقدمه لازم آن مي داند. پيامبري كه بر تعليم و تربيت توام با سياست، سياست به معني لغوي و عالي كلمه، اعتماد مي كند تا بدين وسيله از هر كودكي مردي و از هر مرد، كارگري خوشبخت در كار گاه انسانيت بسازد. ( همان، ص 138 )

 كومنیوس به رسالت انسان اعتقاد كامل داشت و آموزش همه كودكان از فقير گرفته تا غني، مرد و زن، باهوش و كند هوش را مورد نظر داشت. او را فردي انسان گرا دانسته اند زيرا در نظر خدا همه افراد را با ارزش و يكسان مي دانست. افكار آموزشي وي تاثيرات عميقي بر شيوه هاي آموزشي بر جاي گذاشته است. كومنیوس، هدف از آموزش و پرورش را كسب دانش، اخلاقيات و مذهب مي دانست و معتقد بود كه آموزش و پرورش بايد انسان را براي زندگي كردن آماده كند و از اين رو بايد امكان تربيت براي تمام طبقات مردم فراهم گردد.

 يكي از آثار ارزنده او هنر بزرگ تعليم [[3]](#footnote-3) نام دارد كه در آن هنر و فن آموزش همگاني و راهنمايي كامل براي ايجاد مدارس در جوامع، شهرها و روستاهاي مختلف ارائه نموده است. ( مفيدي، 1381، ص 58 )

ژان ژاك روسو[[4]](#footnote-4) (1778-1712)

 ژان ژاك روسو در ژنو به دنيا آمد، اما بيشتر عمرش را در فرانسه گذراند. او فكر مي كرد كه انسان ها اساسا خوبند، اما به سبب تمدن، به انحراف كشيده شده اند. او بر اين باور نبود كه مردم بايد از همه پيشرفت هاي هنري فن آورانه خود دست بردارند، اما معتقد بود كه اين پيشرفت ها، خصوصا در جايي كه ما را از طبيعي بودن باز مي دارد، بايد تحت كنترل در آيد. به عبارت ساده، روسو جنبه هايي از تمدن را كه به زندگي طبيعي آسيب نمي رساند، مورد بحث قرار داد. پيشنهاد هاي روسو براي تعليم و تربيت در كتاب اميل، كه كودكي را از تمدن دور و در منطقه روستايي تربيت مي كند، يافت مي شود. از زمان ورود به منطقه روستايي، اميل يك معلم خصوصي دارد كه مراقب آن است تا كودك به طور طبيعي زندگي كند، و معلم بر آن است تا اشيا را طوري تربيت دهد كه اميل از طبيعت ياد گيرد.

 روسو معتقد است كه كودكان نه به عنوان بزرگسالان كوچك اندام، بلكه به عنوان موجوداتي كه مراحل مختلف رشد را طي مي كنند نگريسته مي شوند. اين تصور در مورد كودك به عنوان شخص رو به رشد به ويژه بر روان شناساني چون جی. استانلي هال[[5]](#footnote-5) بنيان گذار روان شناسي علمي كودك، تاثير گذاشت. ديدگاه روسو به مربيان كمك كرد تا سوالاتي مرتبط با اينكه چه چيزهايي براي كودكان طبيعي است، مطرح كنند. به عبارت ديگر، براي كودكان طبيعي نيست كه براي مدتي طولاني بي حركت بنشينند، حواس خود را بر امور انتزاعي متمركز كنند، ساكت بمانند، يا كنترل عضلاني ظريف به نمايش بگذارند. روسو به مربيان كمك كرد تا نسبت به مراحل فيزيولوژيكي، روان شناختي و رشد اجتماعي كودك حساس تر شوند. توجه او به جنبه هاي فيزيولوژيكي يادگيري مستقيما بر نظريه هاي افرادي چون ماريا مونته سوري [[6]](#footnote-6) تاثير گذاشت. التفات روسو به ماهيت رشد كودك، و اعتقاد او به خوبي ذات انسان ها، صحنه را براي تعليم و تربيت « كودك محور» معاصر فراهم نمود. آنچه روسو حقيقتا به آن اعتقاد داشت، اين بود كه علايق كودك بايد راهنماي تعليم و تربيت باشد. علاقه همان هوس نيست و منظور روسو از «علاقه»، گرايش ذاتي كودكان به كشف جهاني است كه در آن زندگي مي كنند او به استقلال كودكان معتقد بود، اما آن را يك استقلال طبيعي كه كودكان بايد به نتايج طبيعي رفتارشان تن در دهند، مي دانست. ( اوزمن، كراور، 1387، ص 216 )

روسو براي تعليم و تربيت سه منبع مشخص كرد:

1. طبيعت، رشد خود جوش اعضا و استعداد ها.
2. موجودات انساني، كاربرد هاي اجتماعي كه بر اين رشد عرضه مي كنيم.
3. اشيا، فراگيري تجربه شخصي از محيط پيرامون. ( همان، ص 223 )

 روسو از نخستين كساني بود كه عليه حالت رسمي آموزش و پرورش طغيان كرد و از حقوق فرد در تعليم و تربيت سخن راند. وي با تمدن كه جنبه قرار دادي دارد، خصومت ورزيد. روسو بر اين باور بود كه « انسان بايد خود سرنوشت خويش را تعيين كند و تحقق خصلت هاي اجتماعي خود را عهده دار شود » (صفوي، 1362، ص 26 )

 روسو در اميل و تمام آثارش اعتقاد فراواني به عالم طبيعي دارد و مي گويد(( هر چيزي به همان صورتي كه پرورده قدرت آفريدگار جهان است خوب است، اما هر چيزي در دست انسان تغيير ماهيت مي دهد )). بنابراين، تعليم و تربيت چنان چه بخواهد با طبيعت هم نوا شود، بايد به كودك احترام بگذارد. از آنجا كه كودكان از نظر طبيعي با هم متفاوتند، آموزش و پرورش بايد فرديت كودك را مورد توجه قرار دهد. وي مصرانه سفارش مي كرد كه كار تعليم و تربيت را با شناخت دانش آموزان آغاز كنيد؛ زيرا به طور قطع و يقين آنان را درست نمي شناسيد. به اعتقاد وي، قبل از اينكه كودك توانايي فهميدن به دست آورد، نبايد به او چيزي آموخت. روسو بيشترين اهميت را براي فعاليت جسمي و تندرستي قائل بود و عقيده داشت كه علايق طبيعي كودك نظير كنجكاوي و بازي، در تعليم و تربيت او نقش مهمي ايفا مي كند. او معتقد بود كه آموزش و پرورش كودك بايد كمتر گفتاري و بيشتر حسي و تجربي باشد. روسو پاها، دست ها و چشم ها را نخستين معلمان كودك مي دانست و عقيده داشت كه جايگزين كردن كتاب به جاي آنها به منزلة آن است كه كاربرد عقل و خرد ديگران را بياموزد. روسو بر اين باور بود كه كودك بايد بيش از موضوعات درسي مورد توجه بزرگسالان باشد او همچنين مي پنداشت كه تاكيد بيش از حد بر حافظه درست نيست و عقيده داشت كه تعليم و تربيت بايد گسترده و همه جانبه باشد، به گونه اي كه توانايي هاي بالقوه ی كودك شكوفا گردد. ( همان، ص 27 )

 روسو عقيده داشت كه تربيت را بايد از زمان حال آغاز كرد. مدرسه مقدمه اي براي زندگي نيست، بلكه تمرين در زندگي است. كودك بيش از همه چيز بايد از عيب هاي اجتماع در امان باشد تا فضيلت هاي او رشد كند. ( ماير، ترجمه: فياض، 1374، ص 332 )

 روسو بيان مي دارد كه ما بايد به كودكان مهلت بدهيم. ياد دادن واژه هايي كه عاري از مفهوم باشند، تلف كردن وقت است. معلم بايد دموكراسي واقعي را به كار بندد. تربيت بايد با فعاليت و به ويژه با استعداد ما درباره محبت و دست زدن به كوشش هاي سودمند، اندازه گيري شود.

 روسو پدر روان شناسي نوين كودك است. او پايه هاي برنامه جديد آموزشي را بنا نهاد وبر اهميت فعاليت ها تاكيد كرد. او دريافت كه كودك بايد از باطن شكفته شود. او مي دانست كه زبان را بايد با روشي نوين آموخت و اعتقاد داشت كه كنجكاوي و سود مندي بايد اصول برنامه آموزشي باشد. ضعف نظام روسو هم آشكار است. او فعاليت هاي معلم را محدود كرد و گفت بايد بخش كوچكي از تربيت باشد. امروز ما مي دانيم كه راهنمايي هاي جامع، نخستين وظيفه تربيت است و در صورتي كه اين راهنمايي به وسيله معلم به عمل نيايد، به وسيله عوامل ارتباطي و رسوم فرهنگي اعمال خواهد شد و معيار هاي متوسطي براي فرد و اجتماع به بار خواهد آورد. چيزي كه در يك نظام تربيتي صحيح لازم است، عقلاني كردن احساسات و افزودن بر عقل از راه پرورش سائق هاي خلاق است.

 عقل در ميان تمام استعداد هاي بشر از همه حاد تر است و روسو امكانات آن را دست كم گرفته است. شباهت مستقيمي ميان روسو، كانت و پستالوزي [[7]](#footnote-7) وجود دارد. نفوذ روسو بر تربيت معاصر، به ويژه در امريكا، بي اندازه است. او پيامبر آزادي و عدم مداخله است، ولي ما بايد به خاطر داشته باشيم كه آزادي خلاق در تربيت مستلزم احساس مسئوليت و حس فداكاري اجتماعي است. (همان، ص 340 )

روسو به چهار مرحله در رشد كودكان اشاره مي كند.

1. مرحله جسماني – تولد تا 5 سالگي
2. مرحله توحش – 5 تا 12 سالگي
3. دوره عقلاني – 12 تا 15 سالگي
4. مرحله اجتماعي – 15 تا 20 سالگي ( همان، ص 333)

 او در كتاب اميل مطالب بسياري درباره تربيت كودك از بدو تولد تا بزرگسالي گنجانيده است و البته بايد گفت روسو خود هرگز نقش پدر را براي فرزندان خود در زندگي واقعي اش ايفا نكرد و فرزندانش را به موسسات مخصوص نگهداري كودكان ناشناس فرستاد. در اين جا بايد متذكر گرديم اگرچه عقايد روسو از محتواي نوشته هاي مختلف سياسي، اجتماعي، آموزشي ديگر وي هويدا است، اما از جهت اهميت نظريه هاي تربيتي او در كتاب اميل، به بررسي آراء او خواهيم پرداخت. (­مفيدي، 1381،­ص 76 )

 « اميل » كه در حقيقت نمايانگر عقايد و نظريات تربيتي روسو است، ابتدا صورت داستان داشت، ولي در حقيقت حاوي مطالب بسيار گسترده در مورد جنبه هاي مختلف پرورش كودك، آموزش، تغذيه و ارزش شير مادر و لزوم تغذيه كودك از شير مادر، نقش پدر به عنوان مربي، معلم خصوصي و راهنما و مسائل ديگر است و طيف وسيعي از جنبه هاي تربيتي و آموزشي كودك را از بدو تولد تا بزرگسالي، انتخاب شغل و حرفه و ازدواج را در بر مي گيرد.

در اين جا سعي مي شود تا عقايد كلي روسو را درباره كودك و دنياي آموزشي و زندگي او شرح دهيم:

توجه به طبيعت كودك

 روسو در بحث پيرامون طبيعت منحصر به فرد كودك با عقايد زمان خود در ستيز بود و با تصورات غلط زمان كه با كودك و قابليت هايش وقعي نمي نهاد، سخت مخالفت مي ورزيد و مكررا اظهار مي كرد كه به كودكان بايد بر طبق سن و سالشان رفتار كنيم. زيرا طبيعت به كودك قبل از بالغ شدن به چشم كودك مي نگرد، و اگر قرار باشد چنين نظمي را بر هم بزنيم، ميوه هاي بیشتري خواهيم داشت بي طعم، كه در خطر فساد قرار مي گيرند. يعني عده اي كودكان دانشمند خواهيم داشت كه روحشان هنوز كودك است. پس بايد كودك را در كودكي پخته كرد. ( همان، ص 78 )

تاثير جامعه خانواده و اجتماع

 روسو معتقد به فساد اجتماع بود و سعي داشت تا قهرمان خود اميل را از فساد و تباهي هاي جامعه دور نگه دارد بدين ترتيب، اميل در سرزميني تنها و فقط با مربي اش (تا سن 12 سالگي ) بسر برد. عقايد روسو درباره تاثير اجتماع بر انسان به صورت زير خلاصه مي شود:

 طبيعت انسان را نيك پديد آورده، ولي اين جامعه او را شرير تربيت نموده است، طبيعت انسان را آزاد آفريده، ولي جامعه او را بنده گردانيده است، طبيعت انسان را خوشبخت آفريده ولي جامعه او را بدبخت و بيچاره نموده است. واضح است كه اين قضايا به هم مرتبط بوده و بيان يك حقيقت هستند و آن اين كه از ديدگاه روسو، نسبت اجتماع به عالم طبيعت مانند نسبت شر است به خير.

مسئله عمده ديگر اين كه، از لحاظ فلسفه طبيعت گرايی[[8]](#footnote-8) كه روسو از پيروان آن مي باشد، آموزش و پرورش بايد امكان رشد طبيعي را براي كودك فراهم سازد و تربيت وقتي حقيقي خواهد بود كه به طبيعت و نيروها و اميال كودك فرصت دهد كه به سرعت رشد و نمو نمايند و بايد از هر گونه دخالت خودداري گردد. به همين سبب طبيعت گرايان گاهي مدارس را به منزله سرباز خانه هايي مي دانند كه آزادي كودك را محدود مي سازند. درباره تربيت در محيط خانه نيز ترديد دارند و بعضي از طبيعت گرايان معتقدندكه براي تربيت كودك بايداو از محيط خانه و دخالت والدين دور نگاه داشت. از جمله اينها روسو اعتقاد داشت كه اميل بايد از زندگي خانوادگي در دوران طفوليت جدا گردد و بايد درس خود را نه از انسان بلكه از طبيعت فرا گيرد. ( مفيدي، 1381، ص 79 )

تعليم و تربيت منفي [[9]](#footnote-9)

 روسو معتقد به فساد جامعه بود و سعي داشت اميل را تحت رژيم تربيتي و آموزشي خاص خود در آورد و در سايه دوري از اجتماع او را از آشفتگي هاي زندگي تصنعي، به انساني كامل و آزاد مبدل سازد و اين روند را آموزش منفي نام نهاد. او مي گويد: مراد من از تعليم و تربيت منفي تربيتي است كه قبل از دادن معلومات سعي مي كند اندام هايي كه وسيله كسب معلومات هستند بهتر و دقيق تر سازد، تعليم و تربيتي كه از راه ورزيدن حواس، ما را براي تعقل آماده نمايد. تعليم و تربيت منفي به كسي فضائل اخلاقي نمي دهد، ولي از معايب جلوگيري مي كند. حقيقت نمي آموزد، اما او را از اشتباه حفظ مي كند. از آنچه گفته شد مي توان دريافت كه او تعليم و تربيت منفي را نوعي انتظار براي يادگيري و دخالت نكردن مي داند زيرا معتقد است كه در دوران كودكي بايد « بتوانيم كه هيچ گونه دخالتي نكنيم » و البته آن را دشوار ترين كارها مي داند و بنابراين دوره كودكي را يك دوره بيكاري وانتظارطولاني مي داند، كه بايد گذاشت كودكي در كودكان پخته گردد.

نظريه آزادي تنظيم شده

 روسو در مورد تاخير انداختن آموزش و آماده نمودن كودك از پيش، در واقع نوعي آزاد گذاري كودك را القا مي نمايد. اين آزادي به نوعي از قبل سازمان مي يابد و به وسيله مربي تنظيم مي گردد. منظور روسو از آزادي اين نيست كه كودك مجاز به انجام هر كاري باشد بلكه آزادي پيروي از قانون و آزاد بودن به معناي حفظ آزادي و پيروي از نظم است. عده اي عقيده دارند كه اين نوع آزادي و مراقبت تنظيم شده از اميل همانند نوشتن كلمه آزادي بر سر در زندان مي باشد. از اين رو طرفداران وي بعد ها كمتر به آزادي كودك و بيشتر به ساختن و شكل دادن او از طريق مراقبت مداوم و يا از راه آموزش رسمي و ورود او در اجتماع خانواده و گروه هاي اجتماعي بسته تر مي انديشند. ( همان، ص 83­)

تعليم و تربيت اخلاقي

 روسو در زمينه استفاده از استدلال و منطق در تربيت اخلاقي كودكان با نظريات جان لاك[[10]](#footnote-10) مخالف است و مي گويد نيروي عقل كه تركيبي از ساير نيروهاست، از تمام قواي روحي بشر مشكل تر و دير تر رشد مي يابد ولي مردم به غلط اين قوه را براي رشد قواي ديگر به كار مي برند. بهترين تربيت ها آن است كه شخص را عاقل بار بياورد ولي مربيان امروزي مي خواهند فقط با دلايل عقلاني طفل را به اين مرتبه برسانند و اين درست مثل اين است كه كسي بخواهد كاري را از آخر شروع كند و نتيجه عملي را وسيله انجام آن عمل قرار دهد. روسو آغاز آموزش مفاهيم اخلاقي و شكوفايي آن را در كودك، سن 15 سالگي و نوجواني مي داند. ( همان، ص 84­)

نقش مربي

 نقش مربي از ديدگاه روسو، نقش راهنما و هدايت كننده است. به طوري كه در اميل مربي در درجه اول دوست و رفيق بازي هاي اميل، در جواني محرم اسرار، در مسافرت ها مصاحب و همراه و در انتخاب حرفه و تصميم گيري براي ازدواج و زندگي، نقش آماده كننده و هدايت كننده و نه تعليم دهنده و تحميل كننده را بازي مي كند. همه طبيعت گرايان همچون روسو، معلم را از به كار بستن هر نوع روش تدريس باز مي دارند و فقط ناظر هستند و سعي مي كنند تا به هيچ طريقي در كودك اثري تحميلي نگذارند. ذكر اين نكته خالي از فايده نيست كه نوشته هاي روسو به احتمال زياد، رنگ و بوي دوران زندگي نابسامان كودكي خودش را دارند. زيرا روسو كودكي اش را در دامان پر مهر و محبت پدر و مادر سپري نكرد و شايد بتوان گفت كه انگيزه تلاش روسو براي شناخت و سازندگي كودك در تمام عمر، جبران كاستي ها و نياز هاي شخصي وي در دوران كودكي بوده است.

فردريك ويلهلم فروبل [[11]](#footnote-11) ( 1852- 1782 )

 فردريك ويلهلم فروبل در 21 آوريل در ابروس باخ[[12]](#footnote-12) در دهكده اي که در قسمت مركزي آلمان شرقي فعلی را تشكيل مي دهد، متولد شد. كار و افكار آموزشي فروبل بيشتر حاصل زندگي دروني و افكار شخصي وي بود. ( مفيدي، 1381، ص 97 )

 فروبل دوران كودكي ناشادي را گذراند و به علت اينكه والدينش استنباط درستي از او نداشتند، به صورت مردي كم رو و درون گرا در آمد. خوي حساس و ماليخوليايي او با اشتیاق روحي عميق آميخته بود. اين خصلت سبب شد كه او به انديشه هاي فلسفي روي آورد. فروبل سال ها از شغلي به شغل ديگر مي پرداخت و هرگز آنچه را كه در جستجويش بود، نمي يافت ؛ حتي نمي دانست در جستجوي چيست. پس از چندي در مدرسه كوچكي واقع در فرانكفورت كه بر اساس روش پستالوزي آموزش مي داد، به عنوان معلم مشغول به كار شد. كشف شغل معلمي، بلند پروازي فروبل را افزون ساخت. وي به شدت تحت تاثير روش پستالوزي قرار گرفت ؛ اما نبوغ شخصي او فراتر از محدوده هاي پستالوزي بود. فروبل در سال 1816 توانست مدرسه تجربي كوچكي داير كند. اساس كار او بر مبناي پستالوزي بود. ولي موسيقي، بازي و فعاليت مقدم بودند. اين مكتب كه از نظر انديشه غني و از حيث ثروت فقير بود، زير بار مشقت فراوان و تنگنا هاي مالي، ده سال به كار خود ادامه داد. ( صفوي، 1362، ص 38 )

 فروبل معتقد بود كه تعليم و تربيت بايد شخصيت كودك را پرورش دهد و اساسا اين روش بايد خود جوش باشد. فروبل هم مانند روسو عقيده داشت كه كودك از آغاز، موجودي فعال است و جسم او قبل از ذهنش رشد مي كند، او نخستين كسي بود كه ارزش بي پايان دنياي شخصي كودك را از نظر تعليم و تربيت شناخت. فروبل هم مانند هربارت تعليم و تربيت را نيروي اجتماعي مي دانست. در يكي از نامه هايش آمده است: « انسان بايد در رابطه با خود و ديگران رشدي هماهنگ، آرام و بانشاط داشته باشد و اين پيشرفت بايد در تمام مراحل رشد و مقتضيات زندگي، در خانواده و در مدرسه، در زندگي محلي و عمومي، ادامه يابد ». ( همان، ص 39 )

 تمام اين اصول: رشد خود جوش، فعاليت و همكاري اجتماعي، در فعاليت هاي كودكستان فروبل به هم مي آميخت. حركت، بازي، شعر، شناخت رنگ ها، داستان و انواع ديگر فعاليت هاي شناخته شده بشري اساس كار كودكستان را تشكيل مي داد. به علاوه، كودكستان فروبل واحد كوچكي از جامعه بود كه در آن، شهروند خردسال مي آموخت كه آزادانه جنب و جوش داشته باشد و در عين حال ملاحظه دوستان خود را بكند. در برنامه كودكستان فروبل سه نوع مواد ويژه به كار گرفته مي شد. شعر هاي كودكانه، اسباب بازي ها و سرگرمي ها، موادي بودند كه براي برانگيختن فعاليت جسمي كودك به كار مي رفتند.

 اسباب بازي ها از نظر فني به شكل هاي مكعب، استوانه و نظاير آن ساخته شده بودند. سرگرمي ها از موادي ساخته شده بودندكه قابليت شكل پذيري داشتند؛ مانند گل رس، شن و مقوا. با وسايلي كه فروبل در اختيار كودكان قرار مي داد، اميدوار بود كه قوه ی ابتكار و هنري آنها پرورش يابد. اما، آنچه كه بيش از هر چيز كودكستان فروبل را شاخص مي ساخت، داستان بود. پس از اين كه معلم داستان را نقل مي كرد، اثر آن در بيان كودك، در شعر هايش، در بازي هاي او و حتي در چيز هايي كه مي ساخت، نمايان مي شد. فعاليت هاي سازنده فروبل از قبيل سوزن كاري، كار دستي، بافندگي و كار هاي مختلفي كه با شن، گل رس و . . . صورت مي گرفت، به نهضت « آموزش عملي » منجر شد. (همان، ص 40 )

 فروبل در سن 69 سالگي در مدرسه اش بازي ها و سرود هاي كودكانه را با اشتياق هدايت و رهبري مي كرد و به خاطر موفقيت هايش در آموزش كودكان و معلمان، به او لقب « پدر كودكستان » داده شده و اگر چه در اواخر عمرش با مشكلاتي مواجه بود اما هنوز هم اين لقب را حفظ كرده است. ( مفيدي، 1381، ص 99 )

 او معتقد بود كه همه چيز از خداست، به وسيله او خلق گرديده، و تنها به وسيله خدا هدايت مي گردد، بنابراين مبناي همه چيز ما خدا بوده، و هر چيز نشانه اي از وجود اوست و ذات هر چيزي ملهم از اوست. او دانش و تجربه را يك كل واحد مي دانست و عقيده داشت كه آموزش و پرورش بايد انسان را به شناخت خود، سازش با طبيعت و يگانگي خداوند هدايت نمايد. پس وحدت زير بناي رابطه انسان، طبيعت و خدا اساس عقايد و نظريات آموزشی فروبل را تشكيل مي داد. پديده ارتباط و پيوستگي بين انسان، طبيعت و خدا بر اساس دو فرضيه كلي بنيان نهاده شده است:

1. فروبل بر اساس انديشه وحدت [[13]](#footnote-13) همه موجودات، مفهوم جديدي از دوران كودكي را شكل مي دهند. او مي گويد: كودكي صرفا دوره آمادگي براي بزرگسالي نيست، بلكه ارزش و خلاقيت خاص خود را داراست. بنابراين دوره كودكي بايد همان حقوق، احترام و ارزش دوره بزرگسالي را نزد مربي و پرورش كار داشته باشد كه در اين جا با روسو هم عقيده است.
2. ارتباط دروني همه آموزش ها، بدين معني كه مربي بايد موقعيت ها و شرايطي را براي كودك فراهم آورد تا او را در ارتباط طبيعي تجربياتش ياري دهد. در چنين صورتي است كه كودك به وحدت وجودي و وحدت طبيعي و ذاتي در همه امور زندگي پي خواهد برد. پس چنين بر مي آيد كه فروبل ضمن احترام به فرديت هر كودك، سعي در به وجود آوردن برنامه درسي سازمان يافته و منظمي در سيستم آموزشي خود دارد تا پيشرفت گام به گام كودك را از طريق موضوعاتي كه براي آموزش وي لازم هستند، ميسر سازد. ( همان، ص 100 )

فروبل از جمله پرورش كاران بزرگي است كه به ضرورت و اهميت بازي در جريان كار و آموزش كودكان پي برده است. به عقيده وي، بازي عاملي است كه از طريق آن، كودك به توازن و تعادل و رشد يكپارچه و هماهنگ مي رسد. كلاس هاي او نه در اتاق هاي مدرسه، بلكه در باغ هاي كودكان [[14]](#footnote-14)، جايي كه هر فعاليت چنان طرح ريزي مي شدكه آموزش ازطريق لذت و شادي، صورت مي گرفت.

وي در اين باره مي گويد: « بازي هاي دوران كودكي به منزله برگهاي جوانه زده درخت تمام زندگي و آينده فرد است و تمامي زندگي بعدي وي نشات گرفته از دوران كودكي است ». فروبل بازي را بيش از يك تفريح و لذت جويي تلقي مي كرد و آن را سازنده، آموزش دهنده و حتي درمان كننده مي دانست. (همان، ص 101 )

 فروبل با توسل به بازي به عنوان الگوي آموزش و برنامه درسي[[15]](#footnote-15) و تجسمي از اجتماع وسيع تر توانست طرح آموزشي خود را بر اساس بازي بنيان نهد. او هدايا [[16]](#footnote-16) ( اشيا ) را كه كودك از طريق بازي با آنها قدم به قدم و به طور منظم به حس نظم واقعي پي مي برد و مشغوليات[[17]](#footnote-17) ( پيشه ها ) را به منظور آموزش دست، چشم و فكر طرح ريزي و ابداع كرد. هدايا و يا وسايل بازي ابداعي فروبل، در واقع يك سري ابزار هاي قابل دست كاري بودندكه كودك ضمن بازي با آنها، در خصوص اشكال، اعداد و اندازه گيري ها تجربياتي به دست مي آورد. بازي با اين وسايل به تقويت قواي خلاقه و رشد مفاهيم و مهارت هاي هوشي در كودكان مي انجاميد.

 پي بردن به رابطه كل و جزء و شمارش، تركيب، تقسيم، كسر، سري كردن، اندازه گيري و تجزيه و تحليل از جمله اطلاعاتي است كه كودك از دست كاري و بازي با هدايا به دست مي آورد.

اولين « هديه » عبارت بود از شش توپ پارچه اي، نرم و رنگي كه هريك هم رنگ يكي از رنگ هاي قوس و قزح بود. دومين هديه، اشيايي همچون مكعب، يك سيلندر ( استوانه ) و كره را شامل مي شد. و سومين هديه مكعب مستطيل بزرگي بود كه از مكعب هاي كوچك تري تشكيل مي شد. (همان، ص 102 )

 مشغوليات ( پيشه ها ) كودكستان فروبل به بازي هاي دستي و روي ميزي شباهت بسياري دارند. وي آنها را براي آموزش چشم، دست، به كار انداختن ماهيچه هاي ظريف و كوچك، فكر كردن و نيز تجزيه و تحليل و بيان نوآورانه دريافت شده از طريق هدايا طرح ريزي نمود.

موارد زير از جمله مشغوليات مي باشند:

* مدل سازي و خمير بازي، قالب سازي با استفاده از گل و خاك رس
* نقطه بازي و استفاده از الگو هاي نقطه چين
* كارتهاي دوخت ( دوختن و بخيه كردن )
* مهره بازي و نخ كردن مهره هاي رنگي
* نقاشي با استفاده از طرح هاي پيچيده
* بافتن ( حصير بافي ) و گذراندن برش هاي كاغذي و يا مقوايي از درون يكديگر و درست كردن سطوح مختلف
* كاغذ و تا ( تا كردن كاغذ و ساختن اشكال كاغذي )
* رنگ آميزي و آبرنگ ( با استفاده از تصاوير مختلف پيچيده و طرح ريزي شده قبلي )
* كپي كردن و وصل كردن نقطه چين ها به يكديگر و درست كردن تصاوير و اشكال مختلف
* كار با چسب و چسباندن اشكال
* فعاليت هاي باغباني
* مطالعه طبيعت[[18]](#footnote-18)

 فروبل براي كودكان، آوازها و سرودهايي نيز سروده و به كودكان ياد مي داد تا از ميزان يادگيري هاي آنان اطمينان حاصل نمايد. اين آوازها اساسا براي استفاده مادران تهيه گرديده بود و بعدا به وسيله معلمان در كودكستان ها به كار گرفته مي شد. بنا به عقيده فروبل، اين سرودها و بازي ها اولا، مادر را متوجه مسئوليت خود در قبال كودك و درك اين حقيقت مي كردند كه پرورش كودك از هنگام زادن آغاز مي شود و ثانيا، حواس و اندام و ماهيچه هاي كودك را ورزش مي دادند. هر سرود بر روي يك كارت نوشته شده و حاوي سه قسمت بود: قسمتي براي راهنمايي مادر و هدف شعر، بخشي مربوط به خود شعر و مضمون آن، و بالاخره تصويري براي نشان دادن موضوع شعر. ( همان، ص 103 )

 كودكستان هايي كه فروبل ايجاد كرد به سرزمين عجايب شباهت داشت و پر بود از تصاوير، معما ها، كپه هاي شن و گل، سرود و رقص، و همچنين درس هاي هدف دار كه به طور خاص و به منظور مفهوم سازي طرح شده بود. فروبل معتقد بود كه در چنين محيط تشويق آميزي است كه يادگيري كودكان ارتقا مي يابد، انگيزه خود شكوفايي كودك براي اكتشاف به طور طبيعي و ناگزير منجر به رشد عمومي مي شود. ( آلن، 1370، ص 46 )

 آموزشگاه هاي كودكان خردسال در دوران جديد بيشتر مديون تاثير مهم فروبل است و اكثر تجربياتي كه امروزه در كودكستان ها و كلاس هاي آمادگي ارائه مي شود، ريشه در سرگرمي های كودكستان فروبل دارد. ولي گفتني است كه از نظر فروبل، آموزش مهارت هاي دستي، از تعليم و تدريس حرف و صنايع تا حدودي نيز جدا بوده و آن را عامل بيان افكار و اختراع و ابتكار در امر تربيت دانسته است. ( مفيدي، 1381، ص 107 )

 فروبل به شدت معتقد بود كه مرحله پيش از دبستان، گامي اساسي در پلكان تجربه تربيتي است. ديد گاه هاي مهم او كه در محتوا و روش شناسي برنامه هاي مزبور، تاثير بسزايي داشته اند، به قرار زير خلاصه مي شود:

-آموزش و پرورش با هدف شكوفا كردن رشد طبيعي كودكان صورت مي گيرد؛ بنابراين، برنامه درسي در مرحله اوليه كودكي بايد از نظر رويكرد، كودك محور بوده، برپايه طبيعت و علايق كودك استوار باشد.

- هر كودك فرديت خاص خود را داراست كه بايد مورد احترام قرار گيرد. با وجود اين، برنامه ها بايد به صورتي نظام دار و سازمان يافته طراحي شوند تا پيشرفت گام به گام كودك را تضمين كنند.

- بنابراين، هر يك از برنامه هاي مزبور بايد تعادل بين آزادي و ساختار را حفظ كند؛ يعني اين نوع برنامه ها بايد تعادلي بين فرصت هاي آزاد كودكان براي اينكه خودشان باشند و به روشي مستقل رشد كنند، و برنامه اي سازمان يافته كه متضمن يادگيري و كسب مهارت هاي ضروري، دانش و ارزش ها است به طريقي نظام يافته و نظام دار، برقرار كند.

- بازي، كه تمايل طبيعي كودك مي باشد، اساسي ترين پايه براي رشد كودك محسوب مي شود بنابراين، بازي وسيله اي براي ارائه پيام آموزش و پرورش در دوره پيش از دبستان است.

قسمتي از برنامه روزانه كودك در دوره پيش از دبستان بايد به روشي سپري شود كه كودكان در بازي هاي آزاد شركت كنند و بقيه ساعات را نيز در فعاليت هاي سازمان يافته و هدايت شده سپري كنند. ( ونیتاكول [[19]](#footnote-19)، ترجمه: مفيدي، 1384، ص 110­)

لوسمنويچ ويگوتسكي[[20]](#footnote-20) ( 1934 – 1896 )

 ويگوتسكي در سال 1896 به دنيا آمد و در زمان انقلاب سال 1917 دانشجوي دانشگاه مسكو بود. او در زمينه ادبيات، علوم اجتماعي، فلسفه و هنرها دانش وسيعي آموخت و در سال 1924 به روان شناسي روي آورد. ده سال بعد در سال 1934 در سن سی و هشت سالگي از بيماري سل در گذشت. او از نظرات و فعاليت هاي معاصران اروپايي عمده خود مانند اشترن، كلاپارد، پياژه و گشتالتيست ها و اعضاي مكتب وستبرك به خوبي آگاه بود. با كار پراگماتيست هاي آمريكايي، ثوراندايك، واتسون و مكتب رفتار گرايي نيز كاملا آشنايي داشت. با اين همه او از لحاظ علايق و شيوه برخورد، بيشترين نزديكي را با پياژه داشت، و دلبستگي اش بيشتر به روانشناسي زبان، فرايند هاي دخيل در فراگيري زبان، مسائلي از قبيل اختلال مغزي ناتواني در سخن گفتن، و مهم تر از همه رابطه ميان تكامل زبان و رشد فكري بود. در سال 1938 مجموعه اي از مقالات او گرد آمد و تحت عنوان انديشه و زبان به چاپ رسيد. اين اثر به موازات، در تكميل و در تعارض با كار پياژه، كمك هاي ويگوتسكي و همكارانش را جمع بندي مي كرد. مسير رشد فكري بچه هاي كوچك را ترسيم مي كرد و آن را با تكامل زبان و نقشي كه آموزش و آگاهي دراين ميان برعهده دارندارتباط مي داد. ( كانل، ترجمه: افشار، 1368، ص 443 )

ويگوتسكي جنبه هاي فرهنگي، تاريخي و اجتماعي را در رشد شناختي بسيار با اهميت مي داند. او در توضيح اهميت عوامل سه گانه بالا كاركردهاي ذهني را به دو دسته زير تقسيم مي كند:

1. كاركرد هاي نخستين ذهني 2 - كاركردهاي عالي ذهني

كاركرد هاي نخستين به توانايي هاي طبيعي و ناآموخته ی انسان مانند توجه كردن، حس كردن، و ادراك كردن اشاره مي كنند. در­ جريان رشد يا تحول، اين كاركردهاي نخستين ذهني تدريجا به كاركردهاي عالي ذهني، يعني حل مسئله و تفكر، تغيير مي يابند. اين تغيير از كاركرد هاي نخستين به كاركردهاي عالي ذهني عمدتا از راه تاثير فرهنگ و در زمينه تاريخي­– اجتماعي­ ميسر است. (سيف، 1380، ص 217 )

 يكي از مفاهيم عمده اي كه چگونگي تبديل روابط اجتماعي به كاركردهاي ذهني را نشان مي دهد مفهوم دروني سازي [[21]](#footnote-21) است. ويگوتسكي مي گويد گفتار خود محورانه گفتار اجتماعي است كه جريان دروني سازي به سوي گفتار دروني را نشان مي دهد. او در تحول يا رشد زبان سه دوره را متمايز مي سازد: گفتار اجتماعي، گفتار خود محورانه، گفتار دروني. ابتدا گفتار اجتماعي يا گفتار بيروني ظاهر مي گردد. نقش اين گفتار كنترل رفتار ديگران است. مثلا وقتي كه كودك به مادر مي گويد « شير مي خواهم » يا «بيا »،

« برو» از اين طريق به كنترل رفتار ديگران اقدام مي كند. اين نوع گفتار پيش از سن 3 سالگي ظاهر مي شود.

 پس از گفتار اجتماعي، گفتار خود محورانه پدیدار مي شود كه مرحله انتقالي گفتار بيروني به گفتار دروني است. در اين مرحله كودكان غالبا با خودشان صحبت مي كنند به اين منظور كه رفتار خود را كنترل نمايند. براي مثال در حين انجام كارها آنچه را كه انجام مي دهند به زبان مي آورند. گفتار خود محورانه بين 3 تا 7 سالگي رخ مي دهد. ( همان، ص 218 )

 آخرين مرحله رشد گفتار، گفتار دروني است. گفتار دروني با خود سخن گفتن به طور بي صدا است. با خود سخن گفتن يا گفتار دروني به انديشه و رفتار انسان جهت مي دهد و در همه كاركرد هاي عالي ذهن موجود است . گفتار دروني پس از 7 سالگي پديدار مي شود. (همان، ص 218)

يكي ديگر از مفاهيم اصلي نظريه ويگوتسكي مفهوم منطقه تقريبي رشد[[22]](#footnote-22) است كه فهم آن براي درك نظريه رشد شناختي او بسيار مهم است. ويگوتسكي مي گويد يادگيري پيش از رشد مي آيد. او معتقد است كه فرايند هاي رشد يا تحول به دنبال فرايند هاي يادگيري رخ مي دهند. توانايي كودك در حل مسائل به طور مستقلانه معرف سطح فعلي رشد او و توانايي اش در حل مسائل به كمك ديگران نشان دهنده سطح رشد بالقوه اوست. منظور از منطقه تقريبي رشد تفاوت بين سطح فعلي رشد كودك و سطح رشد بالقوه اوست. بنا به تعريف، « منطقه تقريبي رشد به دامنه اي از تكاليفي كه كودك به تنهايي از عهده انجام آنها بر نمي آيد اما به كمك بزرگسالان يا كودكان بالغ تر از خود قادر است آنها را انجام دهد گفته مي شود. »( همان، ص 219 )

 ويگوتسكي ( 1978 ) مي گويد: آزمون هاي هوش يا آزمون هاي حل مسئله كه عملكرد مستقلانه كودك را مي سنجد سطح رشد فعلي او را اندازه مي گيرند، يعني همان كاري را كه كودكان به تنهايي از عهده اش بر مي آيند. اما با قدري پرسش و پاسخ و هدايت كودكان مي توان آنان را واداشت تا توانايي هاي بيشتري از خود بروز دهند. به باور ويگوتسكي، آنچه كودكان به كمك ديگران مي توانند انجام دهند بيشتر معرف توانايي واقعي آنان است تا آنچه به تنهايي از عهده اش بر مي آيند. بنابراين براي شناسايي رشد كودكان بايد هم سطح رشد فعلي و هم سطح رشد بالقوه آنان را شناخت. ويگوتسكي ( 1978) گفته است به كمك بازي، آموزش رسمي و حتي كار مي توان كودكان را به سطح رشد بالقوه رساند. چنان كه از انديشه هاي كلي ويگوتسكي و به ویژه از مفهوم منطقه تقريبي رشد معلوم مي گردد ديدگاه او نسبت به تاثير آموزش بر رشد شناختي بسيار خوش بينانه تر از ديدگاه پياژه است. به باور او انسان آماده رشد و تكامل است. او در اين باره گفته است از آنجا كه محيط اجتماعي تعيين كننده فرايند رشد شناختي است، پس بايد محيط اجتماعي را بهبود بخشيد تا رشد شناختي انسان هايي كه در آن محيط پرورش مي يابند بهبود يابد. به سخن ديگر، پيشرفت هر نسلي از جامعه سبب رشد شناختي بيشتر نسل بعدي خواهد شد. همچنين از نظر ويگوتسكي مستقيما مي توان نتيجه گيري كرد كه معلم در بالاترين سطح رشد شناختي يادگيرندگان نقش بسزايي دارد. به عوض اينكه معلمان منتظر بمانند تا دانش آموزان به سطح مناسب رشد شناختي برسند و آنگاه آموزش مورد نياز را براي آنان پياده كنند، بهتر است دست بالا بزنند و به كمك هدايت و راهنمايي آنها را به سطح رشد بالقوه شان هدايت نمايند. ( همان، ص 220 )

 كاربرد هاي عملي نظريه ويگوتسكي در آموزش را مي توان در چند نكته خلاصه كرد: نخست اينكه در اين نظريه بر اهميت زبان تاكيد زيادي شده است. ويگوتسكي زبان را براي رشد كاركرد هاي عالي ذهن بسيار مهم مي داند. بنابراين، مي توان اين گونه نتيجه گرفت كه مدارس بايد زبان را يك موضوع محوري تلقي كنند و معلمان در آموزش زبان جديت بيشتري به كار بندند.

 نكته دوم تاكيدي است كه در اين نظريه بر مسائل فرهنگي و اجتماعي دارد. گفته شده كه رشد شناختي قويا متاثر از اين مسائل است. بنابراين، لازم است مطالب درسي در يك بافت فرهنگي – اجتماعي آموزش داده شوند و در تمام مراحل تحصيل مسائل فرهنگي و اجتماعي از نظر دور نمانند. مطلب بعدي كه مستقيما در آموزش دخالت دارد مفهوم منطقه تقريبي رشد است. بنا به اين مفهوم، معلم بايد در آموزش موضوع هاي مختلف به دانش آموزان پيشاپيش رشد ذهني آنان حركت كند. يعني معلمان بايد همواره يادگيرندگان را با مسائلي رو به رو سازند كه قدري فراتر از سطح توانايي هاي موجود آنان باشد و براي آنها به صورت چالش انگيز جلوه كند. از اين راه معلمان قادر خواهند بود سطح فعلي رشد ذهني كودكان را به سطح بالقوه آنان نزديك سازند. باز هم نكته ديگري را كه با توجه به نظريه ويگوتسكي در رابطه با آموزش مي توان به معلمان سفارش داد اين است كه كودكان را به صحبت كردن با خود تشويق كنند. از آنجا كه با خود سخن گفتن كودكان را در هدايت و كنترل انديشيدن ياري مي دهد بهتر است معلمان كودكان را در مدرسه تشويق كنند تا با خود نجوا كنند يا افكارشان را به طور آهسته به زبان جاري سازند. اگر بخواهيم روش پياژه و ويگوتسكي را با هم مقايسه كنيم مي توانيم بگوييم كه روش آموزشي پياژه روش يادگيري اكتشاف فردي است، اما روش ويگوتسكي بيشتر بر روش اكتشافي هدايت شده تاكيد مي كند. ( همان، ص 221 )

به عقيده ويگوتسكي مبناي تدريس خوب آگاهي از آمادگي كنوني كودك براي آموزش، شناسايي مناسب ترين گام هاي بعدي، و برخورد اسلوب مندانه با رشد بالقوه اوست. ويگوتسكي ثابت كرد كه تفكر آگاهانه پيش شرط چيرگي بر فعاليت هاي فكري است ؛ نشان داد كه از طريق زبان كه ابزاري ساخت انسان است، رشد فكري را مي توان فعالانه دامن زد و زير نظارت گرفت ؛ و مهم تر از همه نقش آموزش را به عنوان نيروي محركه تعيين كننده اي در رشد فكري تصديق كرد. او بدین سان به همكاران خود در آموزش و پرورش و روان شناسي انگيزه داد. از آن پس نيز نفوذ او و نظرات او در تعيين خطوط تفكر و پژوهش روان شناختي در اتحاد شوروي از اهميت فراواني برخور دار بوده است. ( كانل، ترجمه: افشار، 1368، ص 448 )

ماريا مونته سوري (1952-1870 )

 ماريا مونته سوري در سال 1870 در شياراوال[[23]](#footnote-23) از نواحي ايتاليا در كنار درياي آدرياتيك به دنيا آمد و هنوز بچه سال بود كه به رم رفت. دختر « زيبا و محصل با استعداد » سرانجام وارد دانشكده پزشكي رم شد و در سال 1896 نخستين پزشك زن فارغ التحصيل اين دانشگاه شد. مونته سوري بلافاصله بعد از فارغ التحصيلي به عنوان دستيار در درمانگاه رواني بيمارستان رم به كار پرداخت و در آنجا براي نخستين بار با كودكان معلول تماس پيدا كرد. رفته رفته به تربيت كودكان ناقص العقل علاقه مند شد. مدتي را در پاريس و لندن به مطالعه نظرات و طرق رايج گذراند و از سال 1898 تا 1900 در مقام مديريت يك « مدرسه اصلاح مغز » دولتي نو بنياد كار كرد. تجربه اي كه او در اين دو سال به دست آورد و پاره اي از روش هايي كه ابداع كرد، بعد ها شالوده كار تربيتي اورا تشكيل دادند. ( كانل، ترجمه: افشار، 1368، ص 279 )

 مونته سوري برتدريس به كمك حواس و خود آموزي[[24]](#footnote-24) تاكيد داشت. برنامه آموزشي او چنان موفقيتي كسب كردكه كودكان عقب مانده ذهني تحت تعليم وي به همراه كودكان عادي مدارس رم، امتحان دادندكه اين امر براي مونته سوري موفقيت درخشاني بود. بنابراين، چندين سال از عمر را صرف تغييروتبديل روش خودبراي استفاده كودكان عادي كرد و با تشكيل« خانه كودكان»براي كودكان سنين7-3سال در1907 قدم ديگري درراه ايجاد و توسعه كودكستان برداشت. (مفيدي، 1381، ص108 )

 روش مونته سوري بر طرح ريزي برنامه هاي آموزش و پرورش دوره هاي اوليه كودكي تاثير بسزايي داشته است. مونته سوري از نظامی آموزشي حمايت كرد كه در روش وي نيز منعكس شده، و در زير آمده است:

 -پرورش كودكان خردسال، اساسا روند شكوفا كردن تواناي هاي ذاتي كودك براي يادگيري و كسب دانش است. هر گونه كوشش در آموزش و پرورش كودكان بايد بر اساس تمايل و خواسته طبيعي كودك براي يادگيري باشد. بنابراين، مونته سوري كودكان را به دقت مورد مشاهده قرار مي داد و بر اين اساس انواع تجربياتي را كه متناسب با علايق و نياز هاي كودك بود، تعيين مي كرد و محيط كلاس درس را نيز مطابق با آن تدارك مي ديد.

 - خود فعالي [[25]](#footnote-25) كودك به يادگيري بهتر و دائمي تر منجر مي شود. يك بزرگسال يا يك معلم بايد خود را در ارتباط با محيط يادگيري كودك قرار دهد. وظيفه او آماده كردن محيط يادگيري به روش سازمان يافته و منظم و مجهز به مواد و وسايل مناسب است و تنها كار او هدايت و راهنمايي كودك در چنين محيطي است. مواد و سايل آموزشي بايد ترجيحا خود اصلاحي باشند كه كودك بتواند بازخورد فوري بازده و عملكرد خود را به دست آورد و به كوشش هاي خود در يادگيري، ادامه دهد. كودك، دانش درباره محيط را اساسا از طريق حواس خود كسب مي كند. بنابراين، تربيت هر يك از حواس پنج گانه براي كودكان ضروري است. مونته سوري براي انجام موثر اين كار، وسايل آموزشي ويژه و رويه هايي را ابداع كرد كه جداگانه به تحريك و برانگيختن هر يك از حواس پنجگانه كمك مي كرد. تمرين و كسب تجربه در زندگي عملي بايد بخشي ضروري از برنامه هاي دوره پيش از دبستان باشد. هدف اين گونه فعاليت ها، كمك به كودك است تا بتواند فردي موثر و متكي به نفس بار آيد. فعاليت هايي براي آمادگي كودك به منظور نوشتن، خواندن و حساب كردن نيز بايد در برنامه در نظر گرفته شود، زيرا اين نوع آمادگي زمينه مناسبي براي آموزش هاي مدرسه اي در سنين بالا تر فراهم مي كند. ( كول، ترجمه: مفيدي، 1384، ص 12 )

مونته سوري كودك را كاملا آزاد مي داند. به عقيده او اين آزادي، لزوما جنبه زيستي ( بيولوژيكي ) دارد. لازمه تامين آزادي كودك در دوره رشد، عدم مداخله است. از ديدگاه مونته سوري هيچ كس نمي تواند واقعا آزاد باشد مگر اينكه استقلال داشته باشد ؛ لازمه داشتن استقلال آن است كه كودك بتواند شخصا و بدون كمك گرفتن از ديگران كار انجام دهد. مونته سوري تعليم و تربيت مفيد را در خودجوش بودن آن مي داند ؛ به اين معني كه وقتي كودك با وضعيت كلي وظيفه اش آشنا شد، مي تواند خود به تنهايي آن را ادامه دهد. چنانچه كودك اشتباه كند، فرصت خواهد داشت تا خطاي خود را كشف و برطرف سازد. مونته سوري عقيده دارد كه اگر كودك نتواند كاري را كه به ميل خود برگزيده، انجام دهد، هنوز براي آن كار آمادگي كافي ندارد. وي براي تحقق بخشيدن به تعليم و تربيت خودجوش [[26]](#footnote-26) وسايل آموزشي ويژه اي تدارك ديده بود. در مدرسه مونته سوري كودك فعاليت مورد علاقه خود را برمي گزيند و بدون دخالت ديگران آن را انجام مي داد. مگر اينكه باعث مزاحمت ساير كودكان مي شد. تربيت حسي و عضلاني مورد توجه ويژه قرار مي گرفت. هدف مونته سوري آن بود كه از طريق تمرين هايي از قبيل دقت كردن، مقايسه كردن و تميز دادن، حواس كودك را تقويت كند. مونته سوري با روش هاي خاصي كه به كار مي برد، به ويژه در تدريس خواندن و نوشتن نتايج بسيار عالي به دست آورده بود. با وجود اين، احساس مي شد كه روش هاي او فقط در زبان هاي فونتيك نظير ايتاليايي و آلماني كاربرد دارد. مونته سوري پس از مطالعات زياد، به اين نتيجه رسيده بود كه آموزش خواندن و نوشتن به كودكاني كه كمتر از شش سال دارند، درست نيست. ( صفوي، 1362، ص 76 )

 به هر حال، موفقيت و شهرت مونته سوري باعث گرديد تا مدرسه اش در ديگر كشور ها نيز شعبه هايي داشته باشد و خانه هاي كودكان او مدت چهل سال به فعاليت خود ادامه دهد. ( مفيدي، 1381، ص 109 )

 خانه كودكان مونته سوري جايي است كه در آن تمام كودكان سرگرم كاري دقيق و جالب يا دست به گريبان مسئله ای خاص خودشان هستند. نظم و آرامش همراه فعاليت خود خواسته كاملا در آن حكمرواست. دخالت مستقيم تنها وقتي در آن اتفاق مي افتد كه فردي در صدد تقلب باشد و يا بخواهد از كار ديگران جلوگيري يا ممانعت نمايد. حتي در اين حال شديدترين تنبيه آن است كه مقصر را – به نشانه كهتري و ناسازگاري اش – از ديگران جدا سازند و بيكار و بي فايده، بدون اينكه ماموريتي داشته باشد رها كنند. استثنايي كه به نظر تمام كودكان عجيب و حيرت آور است. ( شاتو، 1355، ص 322 )

 براي تقليد، هم خانم مونته سوري آن اهميتي كه اين همه روانشناسان دوران كودكي و مربيان براي آن قائل شده اند قائل نيست ؛ در حقيقت فرايندي كه از طريق آن نوزاد و كودك رشد مي كنند و پرورش مي يابند تقليدي نيست بلكه بيشتر به قول خود او تجسد است. خانم مونته سوري صراحتا مي گويد كه تمايل غيرارادي به حركت امري روحاني است و « فعاليت كودك­در­آغاز رواني­است نه­جنبشي ». روش مونته سوري سرتاسر روش آزاد پژوهش و فعاليت آزاد از جانب كودك است كه طبق نيازهاي طبيعي رشد او ولي بر اساس يك تدارك عيني، يك سري لوازم مناسب كه محيط آنها را در دسترس مي گذارد صورت مي گيرد. ( همان، ص­324 )

كلاس درس مونته سوري به اين منظور طراحي مي شود تا به كودكان امكان دهد تمام توانايي شان را از طريق كلاس خودشان رشد دهند . از نظر او به همان نحوي كه كودك خردسال از طريق مشاهده، حركت و اكتشاف[[27]](#footnote-27) ياد مي گيرد، كودك بزرگتر نبايد از همان طريق ياد بگيرد. جنبه اساسي تعليم و تربيت مونته سوري محيط آماده اي است كه شامل محيط دروني و محيط بيروني كه مستلزم سازماندهي فضا و منابع است. كلاس درس مونته سوري شامل محوطه هاي يادگيري است كه داراي قفسه هايي هستند كه همه آن ها به اندازه اي پايين اند كه كودكان هر چه را كه براي يك فعاليت خاص نياز دارند، مي توانند به آساني بردارند. هر وسيله در مكان خاصي از كلاس درس قرار دارد. براي ايجاد امنيت رواني كودكان، اين وسايل هميشه در همان مكان قبلي گذاشته مي شود. معلم، كسي كه مونته سوري او را مدير[[28]](#footnote-28) مي نامد، در نقش جهت دهنده به رفتار كودك نيست، بلكه هر جاكه ممكن باشد جهت دهي و اصلاح رفتار كودك از طريق ساختار محيط انجام مي گيرد و از اين رو روش ها و وسايل خود اصلاح كننده اند.

 جنبه اي از تعليم و تربيت مونته سوري كه با ساير الگوهاي تعليم و تربيت متفاوت است و بايد مورد بحث قرار گيرد آن است كه به كودك اجازه داده نمي شود با هر وسيله ساخته شده اي كار كند، مگر اينكه توسط معلم يعني مدير كلاس ساخته شدن آن به كودك نشان داده شود. برنامه درسي منطبق با ديدگاه هاي مونته سوري كودك را داراي دو نوع حساسيت پذيري خلاق مي داند، كه مستلزم ذهن جذب كننده [[29]](#footnote-29) و دوره هاي حساس [[30]](#footnote-30) است كه اين دو ابزار براي كمك به كودك به منظور سازگاري با محيطش است. مونته سوري به لزوم آزادي در يك محيط سازماندهي شده اشاره مي كند. البته منظورش آن نيست كه كودك هرچه بخواهد، انجام دهد. او استدلال مي كند كه نمي توانيم به طور مطلق آزاد باشيم و يا اگر آزادي مطلق داشته باشيم، نمي توانيم در جامعه زندگي كنيم. ( آلن، 1370، ص 40 )

 مونته سوري بر مدارس موجود خرده مي گرفت كه عموما براي كودك در حال رشد متناسب نيستند و او را از آزادي محروم مي كنند. كودكان در محيطي ناخوشايند و دلتنگ به « بردگي » كشيده مي شوند و ناچارند همواره بي حركت و منفعلانه مطيع آموزگار باشند. آن ها را از كمك كردن به يكديگر باز مي دارند، با مجازات و جايزه منع و تشويق مي كنند، و وا مي دارند برنامه اي را دنبال كنند كه ربطي به رشد آنها ندارند و ساعت به ساعت از موضوعي به موضوع ديگر مي پرد و اين محيط كه تمرين آزاد نيز مانند انتخاب كار و با خود انديشيدن در آن ممنوع است و هر احساسي سركوب مي شود وهر محرك خارجي كه بتواند ذهن را با دريافت هاي مستقل غني سازد حذف مي گردد. (كانل، 1368، ص 282 )

 مونته سوري توجه را به يك دوره مهم حساسيت نسبت به نظم جلب كرد كه قريب دو سال به درازا مي كشد و از سال دوم زندگي كودك آغاز مي شود. همچنين توجه را به دوره هاي حساس پالايش حواس جلب كرد، يعني موقعي كه مناسب ترين زمان آموزش چيز هايي مانند تشخيص رنگ، مزه، صدا و جنس است. باز دوره حساسي وجود داشت براي فراگيري آداب نيكو كه تقريبا بر همان دوره ی پالايش حسي منطبق مي شد و از دو سال و نیمگی تا شش سالگي را در بر مي گرفت. او نشان داد كه يك زمان روان شناختي وجود دارد، يك بهترين موقع، كه كودكان در آن از بيشترين حساسيت براي تقبل كارهاي گوناگون و يادگيري آن ها به نحو احسن برخوردارند. معلم خوب كسي بود كه اين پديده را مي شناخت، بهترين مواد را براي سرمايه گذاري بر روي حساسيت كودك فراهم مي آورد، و بردبارانه منتظر مي ماند يا در صورت امكان كمك مي كرد كه كودك براي بهره گيري كامل در وقت موعود آماده شود. ( همان، ص 284 )

مونته سوري اميدوار بود كه از طريق آموزش و پرورش حواس به سه چيز دست يابد:

 با تمرين دادن كودكان در تشخيص محرك هاي حسي دقيقا درجه بندي شده، از آنها مشاهده گران تيزبين تري بسازد، عملكرد حسي آنها را به طور اعم ارتقا دهد و بهبود بخشد ؛ سوم، حواس مختلف را براي انجام كارهاي پيچيده اي مانند خواندن و نوشتن در حال آماده باش نگه دارد. كاركرد سوم، تدارك مستقيم براي انجام كارهاي مشخص و مفيدي بود كه تا اندازه اي به تيزي حواس بستگي دارند. به نظر مي رسد كه مونته سوري ماهرانه از عهده انجام آن برآمده باشد. طرز استفاده از مواد و وسايل آموزشي را كودك با نگاه كردن به بچه هاي ديگر يا پس از نمايش كوتاه و بدون مزاحمتي به وسيله آموزگار ياد مي گرفت. او بايد آنها را به روشي كه مونته سوري تجويز مي كرد به كار مي برد. مونته سوري بر اين نكته تاكيد داشت مواد مزبور هدف آموزشي خاصي داشتند. نبايد به شكل من درآوردي با آن ها بازي مي شد، بلكه بايد مطابق تمرينات جدي كه وي آن ها را براي آن طراحي كرده بود با آن ها كار مي شد. او اين را تجاوز به آزادي كودك نمي دانست، بلكه بر عكس همانا راه رسيدن او به آزادي مي دانست، زيرا گام به گام به او كمك مي كرد كه بر قوه درون و واقعيت بيرون خويش چيره گردد. ( همان، ص 286 )

آموزش اخلاقي به موازات آموزش و پرورش حواس انجام مي گرفت. اين آموزش در واقع همانا منضبط ساختن احساسات به نحو ياد شده و فرايند ايجاد عادت پذيرش داوري هاي اخلاقي آمرانه بود. شاگردان همچنان كه مهارت هاي حسي و فكري پيدا مي كردند، نسبت به آنچه درست يا نادرست بود حساسيت پيدا مي كردند. اگر آزادي را نخستين ويژگي گرايش مونته سوري بدانيم، ويژگي دوم آن فعاليت است. گرايش او « مبتني بر كار و آزادي » بود. مدرسه او يك مدرسه فعاليت گراي واقعي بود. آزادي، كار و نظم سه ستون اصلي خانه اي بود كه مونته سوري براي كودكان ساخت. ( همان، ص 290 )

 کار مونته سوری با اقبال فراوان روبرو شد، ولی به بحث داغی نیز در میان معاصران دامن زد. از این میان انتقاد ویلیام اشترن، [[31]](#footnote-31) آموزشگر برجسته زمان، قابل ذکر است. او مونته سوری را در چهار زمینه اصلی مورد بازخواست قرارداد. او که خود از بزرگان مطالعه رشد کودک در اروپا بود، باور داشت که دامنه فعالیت های مدرسه مونته سوری به اندازه کافی گسترده نیست واین مدرسه بیشتر از اندازه بر تعقل محض تاکید دارد. بازی، ایجاد علایق متنوع و پرورش تخیل متاسفانه نادیده گرفته می شود. ثانیا او فکر می کرد که ادعاهای مونته سوری نسبت به دانش و روش علمی بی پایه است. کارهای او اساساً با آنچه که از کیفیت رشد بچه های کوچک دانسته بود همخوانی نداشت و انتقال عجولانه روش- های تحصیلی به دوره ای از زندگی کودک بود که با آنها مناسبتی نداشت. ثالثا او معتقد بود که مونته سوری نحوه استفاده کودک از مواد و وسایل را بی جهت محدود می کند. گرچه وی از خود انگیختگی، آزادی، استقلال، زیاد حرف می زند اما با محدود کردن بچه ها به وسایلی که خود طراحی می کندو با پافشاری بر استفاده از آن ها به نحوی که خود معین می کند، عملا دست آن ها را می بندد. آخرین انتقاد اشترن از میزان کم آموزش وپرورش اجتماعی بود. بچه ها در مدارس مونته سوری به طورگروهی کار نمی کردند. هرکس سربه کار خود داشت و بچه های دیگر «فقط در نزدیکی و در کنار بودند نه همراه». (همان، ص292)

 به طور کلی در مناسب بودن روش های او برای کودکان عادی، به همان اندازه که برای کودکان غیر عادی مناسب است تردید وجود دارد. همچنین معلوم نیست وسایلی که او برای آموزش کودکان معلول ذهنی به کار می گیرد، آیا با نیازهای کودکان عادی نیز تطبیق می کند. با وجود این، هنوز هم روش مونته سوری در بسیاری از کشورهای اروپایی جلوه خاص خود را حفظ کرده است. البته در مقایسه با تعلیم و تربیت جدید روش وی نسبتا کهنه به شمار می آید. در حقیقت، موفقیت روش او در فراهم ساختن موجبات رشد سایر جنبه های آموزش و پرورش جدید بود. دستاوردهای مونته سوری به این عقیده که روش های حفظی موجود چیزی جز انباشتن ذهن از محفوظات وایجاد مانع آموزشی برای افراد کلاس نیست، جان تازه ای بخشید. در نتیجه تاکید مونته سوری بر یادگیری فردی، مربیان آموزش و پرورش به جستجوی روش های بهتری برای تدریس پرداختند و به نیازها و توانایی های فردی دانش آموزان توجه بیشتری مبذول داشتند. (صفوی، 1362، ص78)

جروم اس. برونر( 1915. . . . . )

 جروم برونر[[32]](#footnote-32) یکی از روانشناسان آمریکاست که در زمینه یادگیری شناختی، به ویژه درباره فعالیت آموزشی و کلاس، به مطالعه و تحقیق پرداخته است. او صاحب نظریه یادگیری اکتشافی[[33]](#footnote-33) است. برونر بیشتر به مطالعه فرایند یادگیری در کلاس درس می پردازد و به مطالعه یادگیری حیوانات از جمله موش، میمون و پرندگان کمتر رغبت نشان می دهد. او دیدگاه های خود را در کتابی به نام «به سوی یک نظریه آموزشی[[34]](#footnote-34) » مطرح کرده است. وی معتقد است که نظریات آموزشی باید جوابگوی این سوال باشند که چگونه می توان بهتر و بیشتر آموخت، نه آنکه تنها به توصیف و تشریح یادگیری بپردازند. به اعتقاد او شاگردان را نباید در برابر دانسته ها قرار داد، بلکه باید آنان را با مساله روبرو کرد تاخود به کشف روابط میان امور و راه حل آنها اقدام کنند. برونر می گوید: برنامه باید به قدری منظم و سازمان یافته باشد که شاگرد را به فعالیت وادارد ؛ زیرا اگر ما پاسخ را مستقیما در اختیار شاگردان قرار دهیم، آنان را به کتاب و معلم متکی می سازیم و سبب می شود که از خود کوششی نشان ندهند و در نتیجه، رضایت خاطر از یادگیری به دست نیاورند و انگیزه های یادگیری در آنان تضعیف شود.

 در نظریه برونر، نگرش و بینش شاگردان بسیار مهم است. طبق این نظر، معلمان باید به جای کنترل رفتار شاگردان و ایجاد رفتارهای پیش بینی شده براساس عادت، به ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری اقدام کنند و سبب شوند که آنان به کشف روابط و حل مسائل نایل گردند تا بتوانند کاربرد آموخته های خود را در زندگی واقعی بیامورند. در چنین برداشتی، هر شاگرد باید مطابق با استعداد و توانایی خود مسائل را کشف کند و به پیش رود.

 طبق نظریه برونر، محیط آموزشی باید کاملا آرام و دور از اضطراب وتنش باشد. شرایط آموزشی باید به گونه ای تنظیم شودکه شاگردان بتوانند عقاید خود را با آزادی بیان کنند. با علاقه به گفتار دیگران گوش دهند، در مورد مسائل مختلف بیندیشند و به سازماندهی مفاهیم ذهنی خود بپردازند تا بدین وسیله نیروی تفکر در آنان تقویت شود. آنان باید بتوانندخود به اشتباهات خود پی ببرند و با وجود این، با تمسخر دیگران روبرو نشوند. معلم باید وسایل کافی در اختیار شاگردان قرار دهد وسوالاتی مطرح کند تا آنان با بکارگیری وسایل، راه حل آنها را کشف کنند و بینش لازم را به دست آورند.

 باید به میزان مواد درسی و تفاوت های فردی نیز توجه شود. به شاکردان خردسال باید اصول و مفاهیم را اغلب به طورمستقیم آموخت ؛زیرا آنان برای یادگیری اکتشافی تجربه وحوصله کافی ندارند. برعکس، در دوره های عالی، یادگیری اکتشافی موجب رضایت خاطر شاگردان می شود. از طرف دیگر، یادگیری از طریق اکتشافی احتیاج به معلم کارآزموده و توانا دارد، زیرا بعضی از معلمان از عهده اداره چنین کلاس هایی بر نمی آیند و پس از طرح مساله، اداره کلاس از کنترل آنان خارج می شود و به سبب آن شاگردان به بی انضباطی خو خواهند گرفت. نظریه برونر بیشتر از هر نظریه دیگری بر فرآیند تفکر تاکید می کند. به باور برونر(1961)، بازده اصلی رشد شناختی تفکر است و لذا هدف آموزش و پروش باید این باشد که یادگیرنده را به صورت متفکری خود مختار و خود فرمان در آورد.

 برونر نیز مانند پیاژه مفاهیم نظری خود را از پژوهش هایی که با کودکان انجام داده به دست آورده است. او در انجام پژوهش های خود به دنبال این مطلب بود که چگونه اطلاعات مربوط به جهان هستی به رمز در می آیند، مورد دستکاری قرار می گیرند، ذخیره می شوند، و سازمان داده می شوند. برونر (1964)، در نتیجه مشاهدات خود به این نتیجه رسید که کودکان درسه مرحله نسبتا متمایز رشد جهان هستی رادر ذهن خود بازنمایی می کنند. مراحل رشد ذهنی برونر به قرار زیرند:

مرحله حرکتی، مرحله تصویری، مرحله نمادی

 نخستین مرحله رشد شناختی در نظریه برونر مرحله بازنمایی حرکتی یا عملی[[35]](#footnote-35) است. در این مرحله کودکان رویدادهایی که تجربه می نمایند به صورت پاسخ هایی حرکتی یا عمل بازنمایی می کنند. به عنوان مثال، کودکان خردسال نمی توانند محل قرار گرفتن فروشگاه نزدیک خانه شان را برای شما بگویند، اما قادرند شما را از راهی که خود قبلا رفته اندبه آنجا ببرند. همچنین چگونگی یادگیری راندن دوچرخه نوعی دانش حرکتی است که صرفا به کمک ماهچه ها بازنمایی می شود. علاوه بر کودکان، بزرگسالان نیز دارای مقداری دانش عملی هستند. به عنوان نمونه، ممکن است یک کارمند نتواند برای شما نقشه ساختمان محل کارش را رسم کند یا آن را توضیح دهد، اما هرروز به راحتی از سالنهای پیچ در پیچ آن می گذرد و به دفتر کارش وارد می شود. بنابراین، بخشی از دانش ما یا درک ما از جهان هستی صرفا در ماهیچه های ما بازنمایی می شوند. (سیف، 1380، ص222)

 دومین مرحلة رشد شناختی در نظریة برونر مرحله بازنمایی تصویری یا تجسمی[[36]](#footnote-36) نام دارد. در این مرحله کودک رویداد های زندگی خود را به صورت تصاویر ذهنی حفظ می نماید. کودکی که می تواند بارسم یک نقشه راه خانه تا فروشگاه نزدیک خانه شان را نشان دهد از بازنمایی تصویری سود می برد. به همین قیاس، فرد بزرگسالی که یک آتش سوزی را در قالب شعله های گرم سوزان، دود غلیظ تیره، و توده ای از اجسام سوخته سیاه به یاد می آورد تجربه آتش سوزی را به صورت تصاویر ذهنی بازنمایی کرده است. (همان، ص222)

آخرین مرحلة رشد شناختی درنظریة برونر مرحله بازنمایی نمادی[[37]](#footnote-37) است. این مرحله با کسب یک نظام نمادی فرا می رسد. زبان عمده ترین نظام نمادی مورد استفادة انسان است. آدمیان به کمک زبان تجارب زندگی خود را به رمز در می آورند و آن را ذخیره می کنند. دانش آموزی که می آموزد یک نقاشی را به طور کلامی توضیح دهد، بدون این که بتوانند یک نقاشی مانند آن بکشد یا تمام جزئیات آن را تجسم نماید، در مرحله بازنمایی نمادی قرار دارد و از نماد زبان استفاده می کند. علاوه بر زبان، می توان از نمادهای دیگری نیز سود جست. به عنوان نمونه، عدد نماد دیگری است که در ریاضیات و به وسیله ریاضیدان ها مورد استفاده قرار می گیرد. (همان، ص223)

توالی مراحل رشد

 برونر معتقد است که مرحله سه گانه رشد که در بالا توضیح داده شدند، به طور متوالی رخ می دهند، یعنی ابتدا کودک وارد مرحله حرکتی می شود، پس از آن به مرحله تصویری می رسد، و سرانجام وارد مرحله نمادی می شود. توجه کنید که این مراحل معادل مراحل حسی- حرکتی، عملیاتی محسوس، و عملیات صوری پیاژه است. البته نباید چنین فرض کرد که افراد در سن بزرگسالی تنها از شیوة تفکر نمادی استفاده می کنند. خیلی از تجارب بزرگسالی نیز به صورت حرکتی و تصویری بازنمایی می شوند. با این حال، توالی مراحل سه گانه بالا بدین معنی است که با افزایش سن و تجربه بر مقدار تفکر نمادی افزوده می شود. در هر حال نباید فراموش کرد که بسیاری از مردم مانند جراحان، ورزشکاران، نوازندگان آلات موسیقی، بازیگران تأتر و سینما از شیوة بازنمایی تصویری بسیار سود می برند. (همان، ص223)

کاربردهای آموزشی نظریه برونر

 در حالی که پیاژه آمادگی شناختی یادگیرنده را توانایی درک او از عملیات منطقی می داند، برونر می گوید آمادگی یعنی این که موضوع مورد یادگیری برای یادگیرنده ای که می خواهد آن را بیاموزد آماده شده باشد. بنابراین، در نظریه برونر تاثیر آموزش و پرورش بر رشد شناختی خوش بینانه تر از نظریه پیاژه است.

 برونر(1960) معتقد است که هر موضوعی را می توان به نحوی سودمندانه ودر شکلی صادقانه به هر کودکی در هر مرحله ای از رشد آموزش داد. بنابراین، وظیفه معلم آن است که آموزش را به گونه ای پیاده کند که هم با تفکر کودکان سازگار باشد و هم آنان را به تفکر بیشتر وا دارد. نکته کاربردی دیگر نظریه برونر از لحاظ آموزش و پرورش این است که هر حیطه ای از دانش را می توان به یکی از نظام های سه گانه حرکتی، تصویری، یا نمادی ارائه داد. التبه باید توجه داشت که آموزش هر موضوع خاصی به هر فرد معینی نیاز به یکی از نظام های سه گانه دارد. برای این که تعیین کنیم که آموزش یک موضوع به یک فرد خاص با کدام نظام مناسب تر است، نیاز به کسب اطلاع درباره دانش قبلی یادگیرنده و به ویژه نوع تفکری که او بیشتر ترجیح می دهد دارد. به طور کلی، برونر پیشنهاد می کند آنجا که میسر باشد بهتر است معلم آموزش خود را به صورت هر سه نظام فکری عملی، تصویری و نمادی ارائه دهد. (همان، ص224)

 تاثیر محیط بررشد ذهنی: به نظر برونر، رشد ذهنی از سه نظام پی در پی شناختی می گذرد که آن را به یک سری گام های پیاپی تشبیه می کند. هرکدام از این گام ها قابلیت های معینی دارد و رشد هر کدام ازاین قابلیت ها زمینه ساز و پیش نیاز رسیدن به گام بالاتر است، ولی از نظر وی محیط در سرعت بخشیدن یا کند کردن این گام ها، بیشترین سهم را دارد. بنابر باور برونر، محیط حتی می تواند به کودک کمک کند تا نگه داری ذهنی را سریع تر و در مراحل پایین تر به دست آورد و زبان به عنوان تکیه گاهی است که باعث می شود کودک به وابستگی خود به ادراک های بصری زودتر غلبه کند.

 تاثیر رشد زبان بررشد ذهنی: برونر تفکر را زبان درونی شده می داند و بر نفوذ بر زبان شناختی تاکید می کند و نگه داری ذهنی را نتیجه مهارت در زبان می داند. زبان از نظر برونر یکی از اساسی ترین وسایل تفکر است. به اعتقاد وی اهمیت زبان تنها برای برقراری ارتباط با دیگران نیست، بلکه زبان باعث برقراری ارتباط با خود و پدیدآیی و رشد فعالیت های عالی ذهنی است. در دهه گذشته تحقیقات بسیاری در زمینه رشد شناختی و زبان و ارتباط آنها با یکدیگر انجام شده که نشانگر این است که رشد شناختی و رشد زبان به نحوی جدا نشدنی به هم پیوسته است و تاثیرات متقابل بین آن ها وجود دارد.

 جروم برونر دارای نقش کلیدی در گفتمان آموزشی زمانه ماست: او جدیدترین تفکرات روان شناسی را در مورد مسائل حاضر جامعه به کار گرفت، همواره گوش به زنگ مسائل آزار دهنده بوده و در جستجوی راه های امیدوارکننده برای دست یابی به راه حل آنها بوده و با علاقه از افکار جدید استقبال کرده است. در عین حال، شاگردان برونر توجه ما را به مضامین تأثیر گذار بر حرفه روان شناسی، که در آستانه ورود به هفتمین دهه خود است، جلب می کنند: یعنی باور به فعال بودن انسان، تشخیص دقیق اینکه کدام مسائل مهم هستند و بهترین راه حل آنها کدام است، و نیز خوش بینی تزلزل ناپذیر برای مقاومت در مقابل ناکامی های فردی و اجتماعی، آنچه گفته نشد این است که جروم برونر نه تنها یکی از سرشناس ترین متفکران آموزشی عصر حاضر است، بلکه یک فراگیر و معلم خلاق نیز هست. کنجکاوی مسری او موجب الهام بخشیدن به همه افرادی می شود که به طور کامل دلزده و خسته نشده اند. افرادی از هر سن و زمینه اجتماعی دعوت نشده اند که به او بپیوندند. تحلیل های منطقی، تمایزات فنی، دانش غنی و گسترده او از موضوعات درسی مختلف موجب تقویت اطلاعات در حال گسترش وی، جهش های شهودی اش، و رازهای فراوانی می شود که از دهان و قلم خستگی ناپذیر جاری می شوند. به گفته او، «فعالیت های ذهنی در همه جا در جریان اند، خواه در تازه ترین یافته های علمی، خواه در یک کلاس درس پایه سوم ».

 برونر، برای افرادی که ادراکی شناسند، مظهر مجسم یک مربی کامل است که به قول خودش چنین تعریف می شود: «شخصیتی پیام رسان، الگو و قابل انطباق». (پالمر، ترجمه: جمعی از مترجمان، 1391، ص176)

جان دیویی[[38]](#footnote-38)(1859-1952)

 جان دیویی در شهر کوچک بورلینگتن[[39]](#footnote-39) واقع در ورمون ایالات متحده آمریکا که ماهیتی روستایی داشت، متولد شد. دیویی در دوران تحصیل، دانش آموزی متوسط بود. هنگامی که وارد دانشگاه شد آرزوی خاصی در سر نداشت. با گذراندن یک دوره آموزشی در علوم طبیعی و با مطالعه تصادفی کتاب در «زیست شناسی» تالیف توماس هنری هکسلی[[40]](#footnote-40)، پرشورترین طرفدار فرضیه تحول داروین در انگلستان، آشوبی در ذهن و اندیشه او پدیدار گشت. بین اعتقادات شخصی دیویی و آنچه که از طریق زیست شناسی آموخته بود، شکافی عمیق وجود داشت. تعارض ناشی از برخورد این دو اندیشه او را به سخت کوشی و کنکاش در مسائل فلسفی وادار ساخت؛ به طوری که دراین درس گوی سبقت را از دیگران ربود. (صفوی، 1362، ص54)

 دیویی پس از چند سال تدریس و تحقیق، اولین اثر خود را باعنوان «روان شناسی» منتشر ساخت. در سال 1896 مدرسه تجربی خود را در شیکاگو تاسیس کرد و باکمک همسرش تا مدت هفت سال در سخت ترین شرایط آن را اداره کرد. این مدرسه به هیچ یک از مدارس معمولی شباهت نداشت. در مدرسه دیویی موضوعات مدرسه ای به چشم نمی خورد و حتی از میز و صندلی، خبری نبود. این مدرسه به دانش آموزان سنین چهار تا چهارده سال اختصاص داشت. دیویی در پی آن بود که تا برخی از اصول را که فروبل برای نخستین بار عنوان کرده بود، به کار گیرد. در واقع دیویی می خواست کودکان را در محیطی که روح همکاری و روابط متقابل اجتماعی حاکم است تربیت کند. فعالیت های آموزشی مدرسه دیویی از خصلت های غریزی و نگرش های کودکان سرچشمه می گرفت. در حقیقت روش دیویی برمبنای فعالیت بنا نشده بود و بعدها نیز به نام، «روش فعال»، شهرت یافت. حتی آموزش مهارت های سنتی سه گانه خواندن، نوشتن و حساب کردن از بطن فعالیت های زندگی کودک گرفته می شد و هیچ مطلب از پیش تعیین شده ای برای این کار وجود نداشت. در کلاس درس، یادگیری فعال و کسب تجربه بر همه چیز تقدم داشت. هرچه بود، تماما فعالیت بود؛ ازجمله بازی کردن، ساختن، ارتباط با طبیعت، بیان کردن و غیره. دیویی عقیده داشت که از طریق فعالیت های یادگیری، روح تمامیت مدرسه تازه می شود و فرصتی فراهم می آید تا بین مدرسه وزندگی ارتباط برقرار شود و کودک به فعال بودن عادت کند. در چنین موقعیتی کودک به جای اینکه مطالب نظری را به امید کاربرد احتمالی آنها در آینده ای دور فراگیرد، با تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می آموزد. این مدرسه، جامعه ای کوچک و نورسته است. در مدرسه دیویی کودک نه تنها باید فعال می بود، و همچنین به جای گوش دادن کار می کرد، بلکه باید قابلیت های اجتماعی را نیز فرا می گرفت و همکاری را جایگزین رقابت می ساخت. (همان، ص56)

 از نظردیویی، بهترین مدرسه آن است که فعال و پویا باشد؛ یعنی جایی که در آن کودک از طریق تجربه خود در رابطه با دیگران فراگیری کند. عبارتی که دیویی به کاربرده، چنین است: «تعلیم و تربیت همانا زندگی است». این تعریف بدان معنی است که رشد کودک فزاینده می باشد و هر مرحله از رشد، سکوی پرتاب مرحله بعدی است. بنابراین، فرایند آموزش و پرورش، سازگاری مستمر و پیوسته است. به طور خلاصه دیویی معتقد بود که:1- تعلیم و تربیت زندگی است و نه آماده شدن برای زندگی، 2-تعلیم و تربیت رشد است و هنگامی که رشد ادامه دارد، آن هم ادامه می یابد؛ 3-تعلیم و تربیت بازسازی مستمر تجربه است؛ 4-تعلیم و تربیت فرایندی اجتماعی است و برای امکان پذیر ساختن آن، مدرسه باید جامعه ای دموکراتیک باشد. (همان، ص58)

 ازآنجا که کودک در مرکز ثقل تعلیم و تربیت قرار دارد، عامل روانشناسی نیز باید با دقت کافی مورد توجه قرار گیرد. باید قابلیت ها، علایق و عادات کودک به دقت شناخته شود . به موجب نظرات دیویی، چهار نوع علاقه در کودک جنبه اساسی دارد: علاقه به گفتگو یا برقراری ارتباط، علاقه به سردرآوردن از چیزها، علاقه به ساختن و علاقه به کارهای هنری. از آنجا که انسان ریشه در این فعالیت ها دارد، واضح است که آنها باید سهم مهمی در برنامه آموزشی داشته باشند. کودک باید به آنچه که انجام می دهد علاقه داشته باشد. از نظر دیویی، علاقه، جرقه ای است که بدون آن شعله یادگیری فروزان نمی شود. دیویی مفهوم فعالیت هدفدار رابا علاقه مرتبط می داند و به این باور است که یادگیری موثر زمانی حاصل می شود که فعالیت برای فرد یادگیرنده، معنی و مفهوم داشته باشد. (همان، ص58)

 بدون تردید افکار دیویی تحت تاثیر اندیشمندان پیشین، به ویژه فروبل و هربارت بود. فروبل تعلیم و تربیت را سنگ بنای رشد می دانست. دیویی این نظر را پذیرفت، اما مفهوم رشد را به این معنا که آشکار کننده اصول نهفته است، مردود دانست. دیویی به عنوان فیلسوفی که برای عمل اصالت قایل بود، سمبولیسم و الهیت فروبل را که جنبه متافیزیکی (ماوراء الطبیعه ای) داشت، برای کارهای عملی کودکستان غیر ضروری دانست. دیویی تعلیم و تربیت را فرایندی می دانست که هیچ هدف ثابتی ندارد. با وجود این دیویی و فروبل حداقل در چند زمینه اتفاق نظر داشتند. هر دو بر فعالیت خلاق تاکید می ورزیدند، ولی شیوة آنهامتفاوت بود ؛ هر دو به یادگیری از طریق عمل پافشاری می کردند و هر دو مدرسه را جامعه زنده ای می دانستند که کودکان درآن در فعالیت های اجتماعی شرکت می جویند. (همان، ص59)

دیویی به جای آنکه مواد درسی مختلف را به عنوان وسیله تشحیذ قوای ذهنی مورد استفاده قرار دهد، برنامه را چون وسیله ای که کودک را در تحقق پروژه هایی که برای وارسی نتیجه فعالیت های فعلی خود کمک تواند کرد، تصور می کند. این امری کاملا تازه و بی سابقه بود که توجه را به افراط مدارس اواخر قرن19 و اوایل قرن بیستم در اختصاص دادن قسمت اعظم وقت خود به دروس نظری و ناچیز شمردن مواد عملی و محسوس، جلب می کرد. به علاوه دیویی با اصرار در مورد لزوم تسهیل عبور از خانواده به مدرسه، سبب شد که برنامه سالهای اول مدرسه براساس احتیاجات کودک نظیر خوراک و پوشاک و مسکن گذاشته شود. این بدان معنی نیست که دیویی بخواهد کودک در مدرسه آشپزی و خیاطی و در منزل خواندن و نوشتن یادبگیرد. معنای این امر آن است که دیویی خواندن و نوشتن را صرفا به عنوان وسیله می نگرد. در حقیقت می توان رفتار و وضع او نسبت به مواددرسی دیگر از قبیل تاریخ، علوم و هنر را هم به صورت مشابهی ملاحظه کرد. ارزش و معنای همه این مواد از آن جهت است که فعالیت های حیاتی اساسی از قبیل ذخیره آذوقه، ساختمان مسکن یا تهیه البسه را بهتر و غنی تر می سازد. به نظر او هر تعلیمی که علم و عمل را از یکدیگر جدا کند موفقیت نتواند داشت. (شاتو، 1355، ص299)

 دریک محیط آموزشی مجهز نقش مربی در مقام تسهیل کننده، در آموزش و پروش خردسالان یک اصل اساسی دیگر است. دیویی(1950)در آنچه که احتمالا اولین مدارس آزمایشی پیش دبستانی در امریکا بوده است، تغییرات قابل ملاحظه ای در تربیت معلمان داد. او تاکید می کرد که مربیان را باید به صورتی تربیت کرد که روحیه تحقیق فعال برای یادگیری را در کودکان برانگیزند وتسهیل کنند، نه اینکه صرفا به یک کلاس مملو از کودک که نشسته و منفعل هستند، درس بدهند. به اعتقاد او نقش معلم درکلاس پاسخ دادن، حمایت کردن و رهبری کردن هر کودک در کشف محیط و فرصت های آموزشی مربوط به موضوع هایی است که روزانه با توجه به علایق و توانایی های رشدی کودک انتخاب می شود. (آلن، 1370، ص47)

ژان پیاژه (1980 – 1896)

 ژان پیاژه درسال1896 در نوشاتل[[41]](#footnote-41)، سوئیس متولد گردید. وی کودکی، جدی و بسیارباهوش بود. در سن ده سالگی اولین مقاله علمی خود را در مورد پرنده کوچکی (گنجشک آلبینو[[42]](#footnote-42)) که در پارک محل زندگی خود مورد مشاهده قرارداده بود، نوشت. پیاژه درست قبل از سن بیست و یک سالگی متجاوز از بیست مقاله در رشته جانورشناسی منتشر نمود. به طور خلاصه، پیاژه از نظر هوشی در دوران کودکی و نوجوانی اش پیشرسی نادری را از خود نشان داده است. علی رغم علاقه و توجه اولیه اش به علوم طبیعی، پیاژه جوان، مطالعات بسیاری را در زمینه های جامعه شناسی امور مذهبی و فلسفی انجام داد. به هنگام مطالعه فلسفه به شناخت شناسی[[43]](#footnote-43) یا مطالعه چگونگی اکتساب دانش و معلومات علاقه مندی ویژه ای پیدا کرد. جستجوی وی برای برقرار کردن رابطه ای بین بیولوژی و شناخت شناسی، سرانجام وی را به دنیای روان شناسی رهسپار نمود. وی بعد از اخذ درجه دکترا، تدریس روان شناسی را آغاز کردوبه منظور مطالعه بیشتر و کسب تجربیات عمیق تر در پاره ای از آزمایشگاه ها، کلینیک ها و دانشگاه های اروپایی، سوئیس را ترک کرد. (مفیدی، 1381، ص122)

 پیاژه در مورد رشد شناختی کودکان تعدادی بی شماری کتاب و مقاله نوشته است. او براین عقیده بود که رشد هوشی در واقع تداوم مستقیم رشد بیولوژیکی کودک تازه تولد یافته است. کودک به هنگام تولد از نظر بیولوژیکی به پاسخ های حرکتی مختلف مجهز گردیده است که بعدها چارچوبی برای روند فکری او فراهم می آورد. موهبت های بیولوژیکی در کودک در حال رشد، مسیر رشد و روند شناختی را هموار می سازد. در واقع از دیدگاه وی، توانایی تفکر ریشه فیزیولوژیکی دارد و از آن منشا می گیرد. (همان، ص123)

 اهمیت خدمات پیاژه در زمینه درک رشد هوشی است. وی از طریق مشاهدات فشرده و جامع در خصوص کودکان که در طی دوره های طولانی صورت گرفت، توانست قلمرو بکر و دست نخورده فکر انسان را به تصویر بکشد و نقشه مراحل رشد هوشی انسان را ترسیم نماید. پیاژه طی سالهای 1960-1930 تقریبا به طور ناشناس در انستیتوی ژان ژاک روسو، واقع در ژنو به کار اشتغال داشت واز روش منحصر به فرد خودشروع به شکل دهی نظریه انقلابی خود در مورد رشد هوش کرد. مشاهده دقیق کودکان در محیط طبیعی روش بارز تحقیق وی به حساب می آید. پی بردن به روش کار پیاژه از این جهت اهمیت دارد که وی می توانست با استفاده از این روش سیستم پیچیده رشد هوشی را تشریح نماید. (همان، ص123)

انتقاد هایی بر روش مشاهده و تحقیقات پیاژه وارد آمده است که در زیر بدان ها اشاره می شود:

1. محدود بودن جامعه مورد تحقیق: در ابتدا نتایج و مشاهدات و مطالعات پیاژه به علت داشتن جامعه تحقیقی محدود قابل تعمیم ومورد استفاده عملی برای همگان نبود، و به علت همین نمونه های کوچک تحقیقی، از آمار و علم آمار نیز در تحقیقات خود استفاده نمی کرد.
2. نداشتن چارچوب استاندارد برای مصاحبه و مشاهده: پیاژه لزوما، سوالات همانندی از کودکان نمی کرد. بنابراین مصاحبه ها و مشاهدات وی دقیقا قابل مقایسه با یکدیگر نبودند.
3. مشکل ترجمه و تفسیر کارهای پیاژه به زبان های دیگر: از آنجا که کارهای پیاژه بیشتر به زبان فرانسوی نوشته می شد، همیشه ترجمه وتفسیر آن ها به زبان های دیگر و به طرز دقیق مشکلاتی داشت. البته درسالهای اخیر، به علت وجود مترجمین روان شناس این مسأله دیگر وجود ندارد.

 پیاژه برای رفع این قبیل ابهامات با استفاده از جامعه تحقیقی و نمونه های مشاهداتی وسیع تری، مطالعاتش را به صورت تازه ای آغاز کرد و از طریق تکرار، به جای انجام تجربه ای منفرد، شواهد کافی جمع آوری نمود و توانست به عنوان مشهورترین نظریه پرداز در زمینه رشد هوشی و شناختی در دنیای امروز به همگان شناسانده شود. (همان، ص126)

 پیاژه برای شکل دهی تعریف عمومی خود از هوش ازمفهوم انجام عمل و دست کاری اشیاء محیط به وسیله کودک استفاده نموده وچنین می گوید: «هوش نمونه ای ویژه از سازگاری بیولوژیکی است، و دیگر این که "هوش شکلی از تعادل شناختی است. " عبارت تعادل [[44]](#footnote-44) از فیزیک گرفته شده و به معنای توازن و تراز بین ساختارهای ذهنی فعلی و آتی شخص است. از دیدگاه پیاژه از طریق این جریان است که کودک با خبرهای تازه مواجه می گردد و فعالانه سعی در جهت ارتباط دادن آنها با دانسته های قبلی خود دارد و به این ترتیب به سطح جدیدی از تعادل (هوش) می رسد. از دیدگاه پیاژه می توان رشد هوش را به صعود از پلکانی تشبیه نمود که هر پله نشان دهنده یک حالت توازن در جهت تعادل جویی است. همان طور که فرد پله ها را می پیماید، در حقیقت به سوی سازش [[45]](#footnote-45)در حرکت می باشد. جریان عبور فرد از هر پلکان که در واقع جریان سازش و انطباق فرد با محیط پیرامونش می باشد شامل ترکیبی از دو جریان دیگر است. یکی جریان درون سازی[[46]](#footnote-46) و دیگری جریان برون سازی[[47]](#footnote-47). درون سازی جریان برخورد فرد با محیط بر حسب ساختارهای فیزیکی و هوشی جاری فرد می باشد و برون سازی جریان تغییر ساختارهای موجود فرد به طریقی است که با موقعیت جدید به نحو موثرتری روبرو گردد. (همان، ص127)

 از نظر وی چهار مرحله اساسی در رشدذهنی هر فرد وجود دارد که به ترتیب ذکر می شود:1- مرحله حسی- حرکتی[[48]](#footnote-48)(از تولد تا دوسالگی) –کودک زندگی را با توانایی دو نوع حرکت انعکاسی[[49]](#footnote-49) آغاز می کند. الف-انعکاس هایی که غیرارادی هستند مانند حرکت زردپی زانو که به وسیله کسب تجربه تغییر داده نمی شود.

ب- انعکاس هایی که ارادی هستند مانند چنگ زدن، مکیدن که به وسیله تجربه کودک تغییر می یابند. اعمال ابتدایی و تکراری کودک مانند حرکت دست ها و مکیدن به نظر غیر ارادی می رسند اما به محض این که کودک چنگ زدن اشیا، گرفتن و دست ورزی با آنها را یاد می گیرد و تجربه کار با اشیا را پیدا می کند، اعمالش شکلی هدف دار و ارادی به خود می گیرند. در این مرحله کودکان برای نامیدن اشیا و اعمال مختلف پیرامون خود از کلمات استفاده نمی کنند، برای به خاطر سپردن وقایع، به تجربیات لحظه ای و مستقیم خود نیازمندند ودرک کودک از جهان تنها شامل ادراکات و اشیایی است که در ارتباط با آنها تجربه مستقیم دارد. وابسته بودن به تجربیات لحظه ای در طی این دوران، بدین معناست که تقریبا هیچ چیز از قبل شکل گرفته ای، بین کودک و محیطش وجود ندارد. به اصطلاح سازمان ذهنی و فکری کودک هنوز ناپخته، خام و ناآزموده است، و بنابراین کیفیت تجربه از اهمیت فوق العاده ای برخوردار است. (همان، ص131)

یکی دیگر از پیشرفت های این دوره کسب مفهوم شی دائم[[50]](#footnote-50)(پایداری و دوام اشیاء) است. در ابتدای این مرحله، اگر یک اسباب بازی را در جلوی چشم کودک مخفی کنیم، طفل چنان عمل می کند که گویی شیء وجود خارجی ندارد ولی به تدریج و بعد از کسب تجاربی در این زمینه مانند تعقیب کردن شی با چشم، وقتی که اشیا در جلوی چشم کودک به زمین می افتند و یا با قل خوردن از جلوی چشم او دور می شوند، به درک آن قادر می شود و به جستجوی شی می پردازد. باآغاز رشد ذهنی، کودکان درک می کنند که اگر شی از دید و نظر آنها مخفی بماند و یا ناپدید شود، بازهم می تواند وجود داشته باشد. (همان، ص131)

1-مرحله پیش عملیاتی [[51]](#footnote-51)(دوتاهفت سالگی)

در طی این دوره کیفیت تفکر تغییراتی می یابد. کودکان دیگر به محیط حسی و لحظه ای خود وابسته نیستند. آنها رشد پاره ای از تصورات و ادراکات ذهنی پدید آمده در مرحله قبل را آغاز می کنند. توانایی درک و استفاده از لغات در این دوره به خصوص قابل توجه است و کودکان از لغات و کلمات مختلف برای نامیدن اشیاء و اعمال پیرامون استفاده می کنند و احتمالا آن توانایی و قابلیت، یکی از آشکارترین تحولات و پیشرفت های کودکان در این مرحله است. (همان، ص132)

در این دوره که تغییر عظیمی در استفاده از لغات و مفاهم کلامی و زبانی صورت می پذیرد، کودکان آمادگی زیادی برای یادگیری زبان دارند. بنابراین وجود بزرگترهایی که بتوانند مقادیر زیادی با کودکان صحبت کنند، برای آنها کتاب و قصه بخوانند، به آنها سرود و آواز یاد دهند و به عبارتی بهتر، از زبان برای برقراری ارتباط با آنها استفاده کنند بسیار ضروری است و اثرات بسیار مهمی بر رشد زبانی کودکان دارد که نمایانگر اهمیت تمرین در فراگیری زبان کودکان است.

 روش وکیفیت برجسته یادگیری دراین مرحله، شهودی[[52]](#footnote-52) است. یادگیری های کلامی کودکان در این مرحله دارای ویژگی های بارز زیر است:

1-کودکان به صحت و درستی موضوع توجه ندارند، بلکه صرفا تقلید صداها و تکرار و تمرین و استفاده از لغات مختلف است که باعث رضایت و خشنودی آنها می گردد. آنها نگران منطق و یا واقعیت ها نیستند. به همین جهت می توانند با یک درخت، یک سگ و یک غریبه در خیابان ارتباط برقرار نمایند و احساس خوبی هم داشته باشند.

2-کودکان به نتایج و اثرات حاصل از کلام و استفاده از مفاهیم زبانی بی علاقه اند و این زمانی است که کودکان سنین پیش دبستانی به نحوی هیجانی از کلمات ناخوشایند مثلا لغات مورد استفاده برای حمام و توالت رفتن لذت می برند.

3-کودکان به تداعی آزاد تخیلات قادر می شوند و این گونه تخیل پردازی ها در بازی های آنها جلوه گر می شود. آنها می توانند در بازی هابه وانمودسازی بپردازند.

4-یکی از ویژگی های دیگر سخنگویی کودکان در این مرحله سخنگویی بدون مخاطب است که پیاژه این نوع تکلم را ماننداصطلاح تاتری آن تک گویی[[53]](#footnote-53) نامیده است. (همان، ص135)

کوکان در این دوره سنی، ادراک کاملی از مفاهیم انتزاعی و غیرعینی ندارند و درک کودک از نظر کیفیتی متفاوت از میزان درک بزرگترهاست. به همین جهت آنها توانایی درک ضرب المثل ها و مفاهیم نمادین راندارند. پس ما می توانیم چنین نتیجه بگیریم که ساختار ذهنی کودکان درمرحله پیش عملیاتی، تاحدود زیادی شهودی، آزاد و بسیار تصویری و تخیلی است و البته الگوی فکری کودکان در این دوره نباید به منزله اهمیت کمتر این دوره نسبت به دوره های دیگر تلقی گردد. بلکه شهود و برقراری تداعی آزاد و استفاده از تخیلات و تصورات از جمله جهات بسیار مهم خلاقیت، ابتکار، نوآوری و حل مساله است. این نوع تفکر است که به کودکان اجازه می دهد تا موانع موجود در دنیای واقعی را از سرراه خود بردارند. (همان، ص137)

1-مرحله عملیات محسوس(هفت تا یازده سالگی)

این مرحله از رشد ذهنی پیاژه نمایانگر سازمان دهی دوباره ای از ساخت ذهنی است. همان گونه که در مرحله پیش عملیاتی، کودکان در رویاها، تفکرات تخیلی و تصورات خاص خود غوطه ور بودند، حال در این مرحله به صورت اثبات گرایانی در می آیند که روابط عملی را درک کرده وتفکری منطقی پیدا می کنند. زیرا حال با مسائل و مشکلات به طریق خاص خود روبرو می شوند. و آنها را مورد امتحان و بررسی قرار می دهند. در این دوره است که آنها ویژگی و عینیت مسائل را به درستی درک می کنند و تفاوت ظاهری، آنها را «فریب» نخواهد داد و این همان چیزی است که پیاژه از آن با نام ابقا یا نگه داری ذهنی[[54]](#footnote-54)یاد می کند. به هر حال کودک در مرحله عملیات محسوس یا عینی پاره ای از مطالب را از طریق عملیات ذهنی مشتمل بر نمادها و استدلال، بیشتراز دست کاری مستقیم فیزیکی یاد می گیرد. مهارت های رشدیافته قبلی در این مرحله تغییر می یابند. مثلا با پشت سر گذاشتن خود مرکز گرایی در کودک توانایی ابقا آغاز می گردد، کودک رابطه بین کل و جزء را در می یابد و شروع به دیدن اشیا از زاویه دید دیگران می کند. (تبدیل خود محوری به دیگر محوری). استدلال منطقی با خود، نظمی را به دنیای کودک همراه می آورد و کودک را قادر می سازد تا سمبل ها را درک کند. و به همین جهت در این سن است که کودک قادر به خواندن و حساب کردن خواهد شد و سرانجام شروع به درک روابط علت و معلول می نماید. (همان، ص139)

1-مرحله تفکر انتزاعی یا عملیات صوری (یازده تا شانزده سالگی)

در این دوره نهایی، که کم و بیش با دوره بلوغ تلاقی می کند، کودک به آسانی قادر به تفکر منطقی و انجام تکالیف مورد بحث در این مرحله از نظر پیاژه می گردد. معانی نمادین، استعاره و معانی مجازی، تشبیهات و تمثیلات در این دوره کسب می شوند. داستان های اخلاقی تعمیم می یابند. هرچه روند نمادین سازی فعالیت ها فعال تر گردد، رشد ذهنی نیز در این مرحله پیشرفت بیشتر می یابد. برای مثال، نوشتن شعر موثر تر از خواندن شعر، ساختن فیلم بیشتر از تماشا کردن فیلم و شرکت در تئاتر بیشتر از مشاهده آن برانگیزنده فعالیت ذهن در این مرحله خواهد بود. (همان، ص 139)

طبق نظریه پیاژه، کودکان واقعیت را از طریق تجارب شخصی خود با محیط درک می کنند، درست همان طور که یک نقاش واقعیت را آن طور که خود می بیند تصویر می کند، یک نقاشی نسخه برگردان واقعیت نیست بلکه محصول بی همتایی است که نقاش در نتیجه برخورد با واقعیت خلق کرده است. از این رو، آنچه که یک کودک واقعیت هستی می داند، دقیقا منطبق بر واقعیت نیست، بلکه برداشتی است که کودک از واقعیت دارد. به عبارت دیگر ذهن یادگیرنده به صورت فعال بر ادراکات بدست آمده از محیط عمل می کند و دانش را می سازد. بنابراین، دانش هر فرد نسبت به فرد دیگر نسبی است، زیرا برداشت هر فرد از جهان هستی با برداشت افراد دیگر تفاوت دارد. (سیف، 1379، ص212)

به اعتقاد پیاژه، ما تاکنون توانسته ایم واقعیت را آن طور که هست بشناسیم، اما هرچه برخورد ما با واقعیت و تجارب ما دقیق تر و بیشتر باشد درشناسایی واقعیت هستی توفیق بیشتری نصیب ما خواهد شد. روش یادگیری پیشنهادی پیاژه بر فعالیت و تجربه اندوزی کودک تاکید می ورزد ومعلمان را از وادار کردن کودکان به حفظ طوطی وار مطالب وانباشتن ذهن از موضوعات نامأنوس و انتزاعی به ویژه در سال های اول تحصیل برحذر می دارد. (همان، ص213)

فواید عملی نظریه پیاژه در بهبودکیفیت فرایند آموزش - یادگیری شامل موارد زیر می گردد:

1- بین فرایند های فکری کودکان و بزرگسالان تفاوت های مهمی وجود دارد. کودکان به راه هایی می اندیشند که بزرگسالان اینک فراموش کرده اند که خود زمانی همان شیوة های فکری را داشته اند. نحوه اندیشیدن کودکان دارای اشتباهاتی است که پیش بینی آنها برای بزرگسالان دشوار است. بنابراین، معلمان و سایر کسانی که با کودکان سروکار دارند باید بکوشند تا خود را در موقعیت کودکان قرار دهند و مسائل و پدیده ها را به روش آن ها ببینند. این کار را به راه های مختلف از جمله صحبت کردن با کودک و مشاهده رفتار او می توان انجام داد.

2- کودکان به ویژه کودکان پیش دبستانی و سالهای نخست دبستان، از طریق درگیری و کارکردن مستقیم با اشیا، مواد محسوس و عینی مسائل و مفاهیم مختلف رامی آموزند، و دراین سالها کارکردن با کلمات وسایر نمادها به خوبی اشیا و امور محسوس در کودکان یادگیری ایجاد نمی کند.

3- به رغم تاکید پیاژه بریادگیری اکتشافی و آموزش فردی، کنش متقابل کودک با سایر کودکان نیز مورد توجه او بوده است. این کنش متقابل میان کودکان به رفع خودمداری در آنها کمک می کند. کودک از راه کنش متقابل با همسالان به پذیرش دیدگاه های دیگران موفق می شود. ضمنا از آنجا که تعامل اجتماعی بیشتر از طریق استفاده از زبان میسر است، این کار سبب می شود که درک کلامی کودک نیز افزایش یابد.

4- آموزش باید برنیازهای فردی دانش آموزان و سطح درک و فهم آنان منطبق باشد، یعنی نوع تکالیف یادگیری، مقدار آن، و سرعت یادگیری باید برتوانایی های کودکان مختلف مبتنی باشد. در واقع باید به کودک فرصت داد که دانش خود را خود بسازد. کودکان بیشتر به فرصت های یادگیری از طریق تجربه مستقیم نیاز دارند تا آموزش رسمی. پس بهتر است معلم تا حد امکان از آموزش رسمی بکاهدتا آنجا که ممکن است به فراهم آوردن فرصت های یادگیری و تدارک دیدن مواد آموزشی اقدام کند. (همان، ص216)

2-7 سوابق و پیشینه تحقیق در سطح ملی

 سوابق پژوهشی براساس گزیده ای از متون تحقیقاتی ومطالعاتی داخلی وخارجی ارائه شده است که حاوی مطالبی درزمینه موضوعات موردبررسی درپژوهش حاضر می باشند.

 درسال1369، احمدآقازاده در مقاله ای پیرامون بررسی نظام آموزش وپرورش پیش از دبستان در ایران ومقایسه آن باسایر کشور هاتحت عنوان "بررسی تطبیقی آموزش پیش دبستان در ایران وبرخی کشورها" ضمن بررسی وضعیت آموزش وپرورش پیش دبستانی کشورهای اتحاد جماهیر شوروی، انگلیس وایران، نقاط ضعف وقوت نظام ایران رامطرح کرده ودرپایان براساس تجارب کشورهای مورد مقایسه، هفت پیشنهاد برای رفع تنگناهای نظام آموزشی ایران ارائه نموده است. این پیشنهاد ها در زمینه سرمایه گذاری، معیارهای صدور مجوز برای موسسان خدمات پیش دبستانی، انتخاب کارکنان، ارتقاء مهارت های کارکنان، استانداردهای مراکز پیش دبستانی و توجه به امر پژوهش در زمینه خدمات مربوط به کودکان و نو باوگان، می باشند.

 درسال1376، سارا پورکاویان رساله دکترای خود تحت عنوان "تحلیل برنامه دوره آمادگی وتاثیرآن برپیشرفت تحصیلی و رشداجتماعی دانش آموزان دوره ابتدائی شهر اصفهان "رابه انجام رسانید. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان شرکت کننده در برنامه های دوره آمادگی در تمامی پایه های دوره ابتدائی به طورنسبی بالاتر از گروه (دانش آموزانی که بدون گذراندن دوره آمادگی وارد دوره ابتدائی شده بودند)است. همچنین، این نتایج نشان دادند که دلیل وجود ضعف در مراکز پیش دبستانی، عدم تنظیم اهداف و برنامه های آموزشی با توجه به ویژگی های رشد کودکان، روش آموزش، کمبود وسایل وتجهیزات، پایین بودن سطوح تحصیلی مدیران، مربیان وکمک مربیان می باشد.

 رضا رامی در سال1379 پژوهشی باعنوان "بررسی شیوه های موجود آموزش پیش دبستانی وتعیین شیوه های مطلوب جهت استفاده خانواده ها در شهرستان تهران" انجام داد، یافته های تحقیق نشان می دهند مربیان با شیوه های مطلوب آشنایی ندارند ومربیان مراکز پیش دبستانی اکثریت، شیوه های مطلوب پیشنهادی را به کار نمی برند وفقط درصد اندکی از مراکز با برخی از شیوه ها آشنائی داشتند وشیوه اجرائی مربیان بیشتر مبتنی بر آزمایش وخطا صورت می گرفت.

 در سال 1381، فرخنده مفیدی درکتاب "آموزش وپرورش پیش دبستانی ودبستانی "که مشتمل بر3بخش و 8فصل می باشد، به طورمفصل وجامع به ضرورت، اهمیت، تاریخچه و اهداف آموزش وپرورش پیش دبستانی ودبستان در ایران وجهان پرداخت.

 درسال1382، عبداله عباسی در رساله دکترای خود باعنوان "طراحی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکستان، نقد وبررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو"، پس از بررسی الگوی اونتاریو و پرداختن به نقاط قوت ونقدهای وارده بر این الگو، به معرفی ویژگی های بهینه می پردازد. در این پژوهش ، محقق روش الگوی بهینه را روشی فعال می داندکه همراه باپژوهش، اکتشافات، استفاده از هنر، فعالیت آزاد وبازی بوده وبابهره گیری از روش پروژه به انجام می رسد.

 در سال 1383، احمد آقازاده در کتابی تحت عنوان "مسائل آموزش وپرورش ایران "به مسائلی ازقبیل:اهمیت و ضرورت و اهداف آموزش و پرورش پیش از دبستان پرداخت .

 در بهار سال1385، علی محمد احمدی قراچه در پایان نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان "بررسی تطبیقی الگوهای برنامه درسی در دوره پیش دبستانی اونتاریو، مونته سوری وهای اسکوپ"، به انتخاب وبررسی سه الگوی برنامه درسی رایج در جهان پرداخت. هدف از این پژوهش، معرفی وشناساندن الگوهای مذکور، بررسی این الگوها از لحاظ عناصر اصلی برنامه درسی(اهداف، محتوا، سازماندهی آن، محیط یادگیری، روش ها، ارزشیابی وکارکنان ) ومقایسه آن ها برای یافتن نقاط ضعف و قوت هر یک بوده است. در پایان، محقق پیشنهاد می کند از آنجا که الگوی های اسکوپ در طراحی برنامه های خودتفاوت های قومی ، فرهنگی ونژادی رالحاظ نموده وموفق نیزبوده است واز این الگو به عنوان یک الگوی کارآمد استفاده شود. همچنین وی پیشنهاد نموده است که برای ارزیابی برنامه های پیش دبستانی ونیز تربیت مربیان مراکز پیش از دبستان از الگوی مذکور استفاده شود. از آنجا که شیوه الگوی اونتاریودرطراحی محتوای برنامه های درسی خود تاکیدویژه ای بر روی آموزش از طریق کامپیوتر وسایر لوازم الکترونیکی دارد، استفاده از آن نیز درآموزش های رایانه ای برای کودکان پیشنهاد می شود.

 معصومه فتاحی درسال 1385درپژوهشی باعنوان" بررسی تطبیقی اهداف نظام های آموزشی سه کشور ایران، ترکیه و ژاپن"پرداخته است که یافته های تحقیق، در ایران اهداف آموزشی متاثراز تحولات و واقعیات رالحاظ نداشته وموجب انفصال اهداف ونیازها شده ونظام آموزشی بدون هدف یعنی بدون برنامه راه خود راطی کرده است و درترکیه اهداف متاثر از نظریه ملی گرائی واصول و اصلاحات آتاتورک موجب شد که هدف های اجتماعی برنیازهای فردی غلبه یافته و همانندسازی درنهایت به عدم آموزش وپرورش منجر شود. و در ژاپن با شکست درجنگ جهانی دوم اهداف نظام آموزشی براساس نیازها وشرایط با ویژگی هایی چون فرد گرایی و صلح جهانی و رفاه بشری بانگاه به آینده برپایه گذشته شرایط تحقق اهداف فراهم گردیده است.

 درسال1385 محمدجواد محمدی، پژوهشی تحت عنوان " بررسی تحلیلی وتطبیقی سیر تحولات پیش از دبستان در ایران و مقایسه باچند کشور موفق جهان "، راباهدف مقایسه دوره پیش از دبستانی سه کشور ژاپن، آلمان و چین با دوره پیش دبستانی ایران انجام داد. در این پژوهش ، محقق ابتدا به بررسی سیر تحولات نظام آموزش و پرورش در کشورهای مورد مطالعه پرداخته وسپس وجوه تشابه و افتراق آنها رادر فلسفه ، هدف، تربیت مربی، محتوا و برنامه آموزشی پیش از دبستان، تبیین ومعرفی نموده است. این پژوهش، پس از بحث ونتیجه گیری، به 15 اصل اشاره نموده ودر پایان پیشنهادهایی جهت کاربست در آموزش پیش از دبستان کشور ایران ارائه می دهد.

 پژوهش دیگری توسط حبیبی(1386)باعنوان "بررسی تطبیقی سه رویکرد رجیوامیلیا(ایتالیا) والدورف (آلمان) وبانک استریت(آمریکا)به منظور راهکارهایی برای آموزش وپرورش پیش ازدبستان درجمهوری اسلامی ایران "دراین پژوهش مشخص شدکه رویکردرجیو امیلیاو بانک استریت شبیه به هم هستند(روش های اکتشافی ومشارکتی)و ویژگیهای مشاهده گری، آزمایش، تجربه مستقیم، گردآوری وسازماندهی اطلاعات وارائه فرضیه، آزمون آنها واستنباط توضیحات الگوهای مناسب تری برای آموزش کودکان می باشند. حبیبی محدودیت ها ومحاسن رویکرد رجیو را این چنین شرح می دهد:

محاسن این رویکرد

این رویکرد برای تمرین مهارت های زندگی، طراحی هدف های واقع بینانه، کشف چالش ها وبیان مساله وتشخیص روابط بین پدیده ها، افزایش توانائی تفکر وتوانائی تصمیم گیری وحل مساله فرصت های عملی فراهم می سازد. از آنجا که در این رویکرد، کودکان مدت زمانی را به بررسی، جستجو و فعالیت یک موضوع خاص، اختصاص می دهند و فعالانه بر آن متمرکز می شوند، به یادگیری عمیق و پایدار نائل می گردند. به دلیل انتخاب پروژه ها براساس علایق کودکان و این که در هر پروژه متناسب باروحیات هر کودک زمینه همکاری خاصی وجود دارد، تمایل به فعالیت ودانستن ویادگیری در کودکان افزایش یافته از بی تحرکی وکسالت ونیز از خشونت وپرخاشگری تاحدود زیادی کاسته وجلوگیری می شود. به دلیل درگیری کودکان در یک فرایند وبرنامه ریزی برای رسیدن به اهداف از شتابزدگی وعجول بودن آنان نیز کاسته می گردد. کودکان، خود نیاز به یادگیری چگونه انجام دادن عملی را احساس می کنند وبه دنبال یادگیری آن اند درنتیجه آموزش جهت دار وهدفمند می شود. حس همکاری واحساس مسئولیت، اعتماد به نفس، خلاقیت و جرات کودکان در اظهار نظر کردن، تقویت می شود وتحمل آنان در برابر عقاید مخالف، افزایش می یابد.

از وسایل و امکانات ، حداکثر استفاده به عمل می آید. طراحی شبکه موضوعی در روش پروژه، قالب مناسب و مفیدی برای خلق ایده ها است و ابزار سودمندی برای برنامه ریزی و روشی مناسب برای نشان دادن چگونگی ارتباط یک ایده یا پدیده با ایده یاپدیده های دیگر است که با استفاده از آن کودکان چگونگی سازمان دهی زمینه های مختلف ومرتبط با هم در یک موضوع را یاد می گیرند ومتوجه می شوند که هیچ چیزی در جهان هستی رها و سرگردان نیست.

 در پایان هر پروژه، موفقیت که حاصل کار گروهی است، احساس بسیار شور انگیز و پربار در کودکان به وجود می آورد که بسیار تاثیر گذارتر از هنگامی است که کار به صورت انفرادی انجام شود.

و در نهایت می توان گفت که این رویکرد با سهیم کردن والدین، شهروندان، منابع فرهنگی و اجتماعی به ارتباط، تعامل و پویایی اجتماعی و نیز زنده کردن روحیه پژوهش و یادگیری برای همه می انجامد ونیز سبب توجه بیشتر به کودکان به عنوان آینده سازان جامعه می گردد.

محدودیت های این رویکرد

سازمان دادن و مدیریت و هدایت یادگیری اکتشافی در قالب پروژه ها، برای مربیان دشوار است. به مربیان چیره دست، منعطف وخلاق نیاز داردکه علاوه برداشتن دانش لازم، نگرشی مثبت به این رویکرد برخوردار باشند تا از عهده انجام روش های آن برآیند. با توجه به ساختاری که این الگو برای محیط آموزشی ارائه می دهد، از نظر اقتصادی هزینه بر است. به نظر می رسد به دلیل ورود به موضوعات واقعی و جدی، فضای بلورین افسانه ای کمتر مورد توجه قرار می گیرد. تامین امکانات مطلوب جهت ایمنی محیط از قبیل انتخاب جنس شیشه ها وآینه ها، محل و نحوه قرارگیری وتعبیه مناسب آنها دشوار است.

 سوسن ضیائی ( 1386) طبق تحقیقی نقاط قوت وضعف نظام پیش از دبستان ایران را برشمرده است از جمله نقاط ضعف این نظام:

 سیاستگذاری وتصویب قوانین به صورت متمرکز ودر سطح مرکزی، اما نظارت بر اجرای سیاست ها وقوانین به صورت نیمه متمرکز ودر سطح مرکزی، استانی و منطقه ای. دخالت چندین وزارتخانه ونهاد دولتی و غیر دولتی در سطح مرکزی در امر تامین وارائه خدمات مراقبتی و آموزشی دوران اولیه کودکی و عدم وجود نهاد هماهنگ کننده ای بین آنها. استفاده از معلمان بازنشسته ونیروهای آزاد وآموزش ندیده، جهت کار در کلاس های پیش دبستانی وعدم پیش بینی دوره های مهارت آموزی مناسب برای آنها و عدم برخورداری دوره های آموزش ضمن خدمت از کیفیت لازم برای افزایش دانش و ارتقاء مهارت های معلمان.

پایین بودن موقعیت ومنزلت شغلی کارکنان غیر رسمی دولتی و بخش خصوصی شاغل در خدمات پیش دبستان. بهره گیری از روش های سنتی در مراکز پیش از دبستان. عدم حمایت دولت از پژوهش های مربوط به خدمات مراقبتی و آموزشی وپرورشی در دوران اولیه کودکی. ضعف در برنامه ریزی در راستای بهبود کمی و کیفی خدمات دوران کودکی، به دلیل فقدان پشتوانه های علمی وعدم دسترسی برنامه ریزان به آخرین دست یافته های علمی درجهان. محدودیت درگیر سازی والدین در برنامه ها وخدمات دوران اولیه کودکی، و شرکت آنان در جلسات آموزش والدین و ارائه خدمات مشاوره ای به آنان. عدم ایجاد قانون یا مصوبه ای برای حمایت از والدین جهت مشارکت و دخالت دادن آنان در برنامه ریزی، ایجاد توسعه و ارزشیابی خدمات پیش از دبستان. سیاست گذاران از نظر تئوری ونظری بر مقوله پیش دبستانی کار فراوانی انجام داده اند، ولی تعداد بسیار زیادی از این تئوری ها ونظریه ها به مرحله عمل و کاربست راه نیافته اند. آموزش مداوم وارتقاء آگاهی های علمی وفنی مربیان ومدیران شاغل در این بخش بسیار ضعیف وکم رنگ عمل کرده است. به نظر می رسد امکانات وشرایط خاصی که بتوان به حداقل اهداف پیش بینی شده در بحث پیش دبستانی رسید کم وناچیز است و در مواردی با فلسفه وجودی این دوره در تناقض است. ودرنهایت رهنمودهایی رابرای اصلاح و ارتقای نظام آموزش و پرورش پیش دبستانی کشور ایران ارائه می کند. از آن جمله: تامین تمهیدات رسمی دولتی برای مراقبت وآموزش کودکان متعلق به خانواده های فقیر و کم درآمد. افزایش دسترسی کودکان زیر 6 سال به خدمات و برنامه های پیش از دبستان. صدور مجوز تاسیس مراکز پیش دبستانی براساس معیارهایی چون: فضای لازم برای هر کودک، تراکم کلاسی، نسبت های کارکنان به کودکان، صلاحیت های لازم برای کارکنان، بهداشت و سلامت کودکان و. . .

 پژوهش پیری، ادیب(1388)با عنوان" الگوی بهینه برنامه درسی برای دورهءپیش از دبستان "با هدف طراحی الگوی بهینه برنامه درسی دوره آمادگی و مقایسه آن با وضع موجود انجام گرفته است. دراین پژوهش با ارائه یک الگو با عنوان(الگوی برنامه درسی رشدگراوخلاقیت محور)برای کودکان دوزبانه آذربایجان و منطبق با عناصر الگوی بهینه و روش پیمایشی برای اعتباریابی الگوی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج پژوهش:1-عناصرالگوی بهینه برنامه درسی شامل: اهداف کلی وجزئی، محتوا، سازماندهی محتوا، فعالیت های یادگیری، روش های آموزشی وپرورشی، ارزشیابی، نقش مربی، نقش والدین درالگوی پیشنهادی می باشد.

2-اعتباریابی الگوی پیشنهادی براساس نظرات مرتبط99. 2%می باشد.

 در سال (1389) پریدخت احمدی پژوهشی با عنوان "بررسی تطبیقی ضرورت ها و الزامات توسعه موسسات پیش از دبستان در انگلیس، ایران وژاپن "انجام داد. نتایج این پژوهش نشان می دهد که آموزش پیش از دبستان در ایران ودر کشورهای مورد مطالعه علی رغم برخی هم پوشی ها تفاوت زیادی با یکدیگر دارند و تفاوت عمده در این بخش مربوط به دامنه وتعداد کودکان زیر پوشش این برنامه ها در ایران وکشورهای ذکر شده می باشد. همچنین نتایج پژوهش نشان می دهد کشورهای مورد مطالعه و ایران در اصول مانند توجه به تفاوت های فردی ورشد همه جانبه در ابعاد شناختی، اجتماعی، عاطفی و جسمی مشترک بوده و همگی به یادگیری در خلال بازی و فعالیت آزادانه تاکید دارند. یکی دیگر از جنبه های تفاوت ایران با دیگر کشورهای یاد شده در ارائه آموزش های شهروندی و جامعه پذیر نمودن کودکان است و این اصل در اصول آموزش پیش دبستانی ایران مغفول واقع شده است. در خلال بررسی های انجام شده همچنین مشخص شد، کشور ایران در حوزه آموزش پیش از دبستان رویکرد مدون وپایه ای برای تربیت مربیان این دوره و الحاق این دوره آموزشی به دوره آموزش رسمی وجود ندارد. لذا سطح تحصیلات دانشگاهی مربیان بسیار پایین بوده وحدود نیمی از آنان فاقد تحصیلات دانشگاهی هستند.

 نتایج تحقیقات احمدی همچنین نشان داد عمده ترین مسائل وتنگناهای موجود در مراکز پیش دبستانی ایران به شرح زیر است: محدودیت منابع وامکانات (فضا، تجهیزات، نیروی انسانی، منابع مالی، و. . . ). وجود نیروهای غیر متخصص دربرخی از مراکز. مناسب نبودن تعداد کثیری از فضاهای آموزش وپرورش با توجه به ماهیت فعالیت های یاددهی یادگیری در این دوره. میزان رشد کمی تاسیس وراه اندازی کلاس ها وآموزشگاه های پیش دبستانی رشد صعودی خود را در چند سال اخیر کرده است، اما نسبت به نرم جهانی ورشد در کیفیت بخشی به فعالیت ها فاصله بسیار دارد.

 موسی گهر نیک (1390)پژوهشی با عنوان "بررسی تطبیقی ساختار و شیوه های مدیریت مراکز پیش از دبستان در ایران، ژاپن وهندوستان "انجام داده است. در این پژوهش به بررسی وشیوه های مدیریت مراکز پیش از دبستان در کشور های مذکور پرداخته است واز تجارب وتدابیر این کشورها در حیطه مدیریت در مراکز پیش از دبستان در کشور ایران به صورت تطبیقی پرداخته است.

2-8 سوابق پژوهشی در سطح جهانی

 ونیتا کول در سال 1995 (1374ه. ش ) درکتاب "برنامه آموزش وپرورش در دوره پیش از دبستان "به بررسی کلی برنامه آموزش وپرورش در دوران اولیه کودکی می پردازد و همه جهات این نوع برنامه ها را تشریح می کند. فرخنده مفیدی مترجم کتاب می نویسد که کودکان در دوره پیش دبستانی نیازمند برنامه ای با محتوای غنی می باشند، زیرا هرگونه قضاوت وداوری در مورد ضرورت واهمیت این دوره از آموزش ها به کیفیت برنامه ریزی وتدارک برنامه ومحتوای آن بستگی دارد.

 فیرلیک[[55]](#footnote-55)(1990) یک بازدید کننده آمریکایی است که ضمن مشاهده دقیقی که از مراکز پیش دبستانی رجیو امیلیا به عمل آورده، بااستفاده از چک لیست ها (فهرست های وارسی) و پرسش نامه های مختلف به معرفی وتجزیه تحلیل نقاط قوت واستحکام مراکز رجیو پرداخته تامربیان آمریکائی بتوانند به شکل اجرائی وکاربردی از این الگوبهره مند شده و آن رادر مراکزخود به اجرا در آورند.

 فیرلیک درمقاله ای دیگر با عنوان­"چگونه می توان بافلسفه وعمل رجیو امیلیا در مدارس آمریکائی سازش پیداکرد؟" درآن ضمن توصیف این الگو برای کودکان پیش دبستانی به مشکلات انتقال این برنامه به مراکز آمریکا باتمرکز برتفاوت های موجود در الگوهای تفکروگرایشات آموزشی وتفاوت های فرهنگی میان آمریکا و اروپا مانند فردگرایی در مقابل جمع گرایی و تاکید آمریکایی ها روی مساوات طلبی، جدائی کار وبازی، رقابت و دو گانگی، وابستگی وپذیرش می پردازدو چشم اندازهایی برای تغییر ارائه می دهد. همچنین بیان می دارد که برای آنکه بتوان این الگو را در مدارس ابتدائی نیز، اجرا نمود، باید کودکان وخانواده ها را ازمقطع پیش دبستان آماده ساخت.

 نلسون[[56]](#footnote-56)(2000)در مصاحبه با 10تن از کسانی که ازمراکز رجیو دیدن کرده اند ومشاهده 9 مرکز رجیو و بررسی مشاهدات، یادداشت ها، کتب، عکس واسلایدها، سخنرانی ها ودسته بندی وتجزیه وتحلیل آنها، پایان نامه خود را ارائه داده است. نگارشگر پایان نامه، مهمترین عامل اجرائی شدن موفقیت آمیز روش رجیو امیلیا در آمریکا را داشتن تصویری قوی و درست از کودکان میداند وبیان می­دارد که تا چنین تصویری از کودکان در اذهان به وجود نیاید، سایر فعالیت ها، نتیجه بخش نیست.

 "تعلیم وتربیت زیبایی شناسانه برای خردسالان در سه رویکردبانک استریت، رجیو امیلیا و والدورف. "

عنوان پایان نامه ای است از لیم بو[[57]](#footnote-57)(2000) که در آن سه رویکرد مذکور از جهت زیبایی شناسی مورد بررسی قرار گرفته اند. اولین پژوهش، ضمن آن که درک و بینش زیبایی شناختی مربیان و روش های اجرایی شدن این الگوها در زمینه های هنری در مدارسی که از این الگوها بهره می گیرند، مورد بررسی قرار گرفته، تفاوت های نگرشی این مربیان نیز بایکدیگر مقایسه شده است. یافته های این پژوهش، نشان می دهد که گرچه هر سه این رویکرد ها، چشم اندازهای وسیعی در هنرهای بصری، موسیقی، شعر، داستان و بازی دارند، اما مربیان در هر رویکرد، نگرش متفاوتی در تعلیم وتربیت هنری، تجربیات هنری، تصورات عمومی هنر وهدایت هنری دارند واین تفاوت بیش از هر چیز به فلسفه منحصر به فرد دیویی، ویگوتسکی و اشتاینر و تئوری هایی که برجنبه های متفاوت هنر و زیبایی شناسی تاکید دارند، برمی گردد وجنبه غالب تفاوت فلسفه ها را نیز می توان به نوع نگاهی که به کودک دارند، به عنوان موجوداتی اجتماعی، باهوش و کارآمد و یا معنوی دانست.

ادواردز[[58]](#footnote-58)(2003) در مقاله ای با عنوان "طرح های خوب از ایتالیا: مونته سوری و رجیو امیلیا "، به مقایسه این دو رویکرد از جهات مختلف می پردازد. هردورویکرد بیانگر یک ایده آل گرایی صریح واز جنگ وخشونت به سمت صلح پیش می روند. مشارکت وهمکاری در هر دو رویکرد بسیار اهمیت دارد. هر دو رویکرد دارای دیدگاه های مختلفی درباره طبیعت، نیازهای کودکان، علایق آنها، روش های آموزشی می باشند.

 نگاهی به آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی از طریق مقایسه سه الگو درانگلستان، نیوزلند و ایتالیا (رجیو امیلیا ) و بررسی تفاوت هایی که در مفاهیم، دانش ونوع یادگیری آنها وجود دارد، واین که چگونه این الگوها درزمینه های متفاوت ملی و بومی خود شکل گرفته اند، موضوع مقاله ای است که سولر[[59]](#footnote-59)وهمکارش درسال 2003 تدوین نموده اند.

 " آیا مستندسازی موفق در رجیو امیلیا، قابلیت اجرائی شدن در آمریکا را دارد ؟" پژوهشی است که در آن بااستفاده از مطالعه موردی بر روی 4 مربی که در 7 جلسه با تئوری ها وتکنیک های ویژه مستندسازی آشنا شده اند، نتیجه می گیرد که این آموزش ها بررسی افزایش کار آیی مربیان در اجرای مناسب مستندسازی در مقایسه با زمانی که از این آموزش ها بهره مند نبودند ونیز در مقایسه مربیانی که چنین آموزش های ویژه را دریافت نکرده اند، تاثیر بسیار مثبتی دارد. ( آمیگ[[60]](#footnote-60) 2003 )

 " آموزش وتعلیم وتربیت دموکراسی وصلح در برنامه کودکستان ها " عنوان پایان نامه کارشناسی ارشد کوتیک[[61]](#footnote-61)(2003) است که در آن ضمن بررسی چنین تعلیم وتربیتی واین که این گونه آموزش ها باید چه شرایطی را برای کودکان فراهم آورد، مدارس رجیو امیلیا و والدورف را جزء چنین مراکزی معرفی می کند.

 " تجربه کودکان از شنیده شدن توسط معلمانشان در مراکز نگهداری کودکان ومدارس " عنوان یک پایان نامه دکتری از فلمینگ[[62]](#footnote-62) (2003)است که درآن ضمن بررسی موضوعاتی مانند شنیدن چیست ؟شنیدن فعال کدام است ؟ آیاهمه معلمان می شنوند؟چگونه می توان فهمید که یک مربی نمی شنود؟ و. . . شاخص های شنیدن فعال مانند توجه کردن، تمرکز قابل مشاهده، شنیدن کلمات کودکان وپرسیدن سوال به منظور درک روشن منظور برای پیشنهاد راه حل، بیان نموده است. به بررسی نوع شنیدن مربیان رجیو امیلیا می پردازد وآن را شنیدنی فعال معرفی می کند.

 " الگوهای آموزشی" عنوان مقاله ای از داج [[63]](#footnote-63) (2004) است که باتوضیحات کلی درباره رویکرد پروژه والگوی رجیو امیلیا ونیز الگوی مونته سوری و های اسکوپ به سوالاتی که انتخاب کنندگان هر الگو، در هنگام انتخاب می پرسند، اشاره می کند ومعیارهایی از این الگوها را که هنگام انتخاب باید به آنها توجه شود مانند برون داده های مورد انتظار، نیازهای فردی وگروهی، میزان درگیر کردن خانواده ها ونیازهای جامعه بیان می دارد.

 " قدرت جادوئی قلم مو و رنگ" مقاله دیگری از لیم بو (2004) است با محوریت هنر نقاشی در سه رویکرد بانک استریت، رجیو امیلیا و والدورف و در آن نقاشی به عنوان بخش جدایی نا پذیر برنامه درسی این رویکردها معرفی شده است.

 " تجربه های رجیو در هنگ کنگ" گزارشی است که از دو پروژه انجام شده توسط کودکان درهنگ کنگ که در آن به چگونگی سازش پذیری این مراکز با روش رجیو متناسب با نیازهای کودکان وجامعه خود پرداخته و این روش را، روشی بسیار سودمند معرفی می کند ونیز ((رویکرد رجیو از منظر آسیایی ها )) که عنوان مقاله ای است که در آن محققان لی لای وان[[64]](#footnote-64) وهمکارانش با مطالعه درباره فرصت های رشدی – شناختی کودکان آسیایی، آمریکای شمالی که ازالگوی رجیو بهره مند شده اند، این روش راموثر وبسیار مفید معرفی می کنند.

 بررسی ومقایسه چند برنامه درسی پیش دبستانی در مقاله ای که بر اساس کارگاهی که در سال2003به منظور هماهنگی سیاست های برنامه ریزی دوران اولیه کودکی در سوئد برگزار شد و در طی آن برنامه ملی سوئد، های اسکوپ و رجیو امیلیا و آموزش و پرورش تجربی ارائه گردیده است. در این مقاله با بررسی موارد شباهت و تفاوت، میان این برنامه ها، نتیجه گرفته می شود که همه آنها از کیفیت بالائی برخوردارند وکیفیت بالا یعنی شروع خوب در زندگی و حفظ این کیفیت با توجه به فرهنگ کشورهای مختلف، وابسته به لیاقت وشایستگی مربیان متخصص، دربه کار بردن این الگو است. (ساموئلسون[[65]](#footnote-65) و همکاران، 2006 )

"بررسی دیدگاههای مربیان درباره مستندسازی وتنگناهایی که در پیش روی آنها است "، مقاله ای است که در آن کروجر[[66]](#footnote-66) و کاردی[[67]](#footnote-67) (2006) دلیل بهره گیری مربیان از مستندسازی را به کم بودن میزان دانش آنان از اهمیت مستندسازی وچگونگی اجرای آن ومنابع محدود برای به کارگیری مستندسازی نسبت می دهد.

 بررسی تجربیات رجیو امیلیا دربرخی از کشورهای جهان مانندآمریکا، کانادا، هنگ کنگ و. . . که به صورت های کلی ویامطالعات موردی انجام گرفته وچگونگی سازش پذیری در بهره گیری از روش پروژه وعکس العمل های مربیان را مطرح می کند. ازمجموعه تحقیقاتی که در این باره صورت گرفته، چنین بر می آید که از آنجا که مربیان نقش مهمی در اجرائی کردن یک نوآوری دارند وانجام این مهم تا حد زیادی بر دوش آنهاست بایدنگرش آنان نسبت به آن شیوه خاص مثبت باشد و مثبت بودن نگرش مربیان نسبت به روش پروژه اتفاق نمی افتد، مگر آنکه قبل از هرچیز، نگاه مربیان به کودک تغییر کند. همچنین آنان در اجراکردن این روش، نیاز به یک نظام حمایتی، به ویژه حمایت مدیریتی دارند که به آنان اجازه خلاقیت و انعطاف پذیری دهد وآنان بتوانند بازخوردهای مناسبی رادر حین کار دریافت دارند. موارد زیردر این دسته قرار می گیرد:

 " چگونه کانادا می تواند از تجربه رجیو امیلیا استفاده کند؟" در این مقاله نویسنده ضمن توصیف تصویری که درسیستم مدارس کانادا از کودکان ارائه می شود وآنچه که رویکرد رجیو امیلیا از توانمندی های کودکان ارائه می کند، به این نکته می پردازد که ریشه های نگاهی که در کانادا به کودکان می شود ازمدرنیسم نشات گرفته و در آن به کودکان به عنوان موجوداتی ناکارآمد، شکننده وکسانی که از عهده برقراری ارتباط با جامعه برنمی آیند، نگریسته می شود. وتاچنین نگاهی نسبت به کودکان وجود داشته باشد، اجرائی کردن تجربه رجیو امیلیا امکان پذیر نیست.

 " تمرین ایده های رجیوامیلیا، تجربه ای رشدیابنده" که به توصیف تجربیات یک مربی کودکستان خصوصی در کانادا که الگوی رجیو امیلیا را پیاده کرده است می پردازد. (یانگ[[68]](#footnote-68)، 2007)

 مقایسه محیط های یادگیری درمراکزپیش از دبستان براساس برنامه های آمریکایی ورویکرد رجیوامیلیا موضوع مقاله ای است که نویسنده آمریکائی آن، ضمن بیان مثالهایی از دومحیط یادگیری ماننداین که کلاسهای رجیو برخلاف کلاسهای آمریکایی­ازحروف الفبا، تقویم ونمودارهای مشاغل پر نشده است به انتقادازبرنامه های آمریکا پرداخته ومعتقداست که این برنامه هابه فرهنگ پذیرش درچارچوب نظم وترتیب بیش از رویاهای کودکان بها می دهند و بیان می­کند، اکنون زمانی است که این کشور باید به بررسی این نکته بپردازدکه چگونه استانداردها و مقیاس­های اندازه گیری آنان، افکاررا محدود می کند و چگونه گرایشات وعلایق سیاسی، تعیین کننده بیشتراموری است که آنهاانجام می دهند. نویسنده همچنین برلزوم تغییرات بیشتردراندیشه مربیان ومحیط های یادگیری تاکید می کند.

 "فراوانی شش رویکرد آموزشی دوره پیش از دبستان "عنوان یک بررسی ده ساله از مجله آموزش پیش دبستانی است. تجزیه وتحلیلی از مندرجات چهارصدونودودو شماره از مجله آموزش وپرورش پیش دبستانی آمریکا در سال 2007توسط بریجت[[69]](#footnote-69) و پتی[[70]](#footnote-70) انجام گرفت. رویکرد بانک استریت، هداستارت، های اسکوپ، مونته سوری، رجیو امیلیا و والدورف بررسی شدند که این بررسی نشان داد، مقالات رویکرد هداستارت از فراوانی بیشتری برخوردار بود. در مرتبه بعدی رویکرد رجیوامیلیا بود که در بین مقالات، فراوانی بیشتری داشت وبعد از آن به ترتیب مونته سوری، های اسکوپ، بانک استریت ودر آخر هم والدورف کمترین میزان فراوانی را از نظر تعداد مقالات به خود اختصاص داد.

 "ریاضیات در پیش از دبستان، استراتژی های کاربردی ومنطقی مبتنی بر تحقیق" عنوان مقاله ای است که در آن نویسندگان(لیندر[[71]](#footnote-71) و کاستلو[[72]](#footnote-72))درسال 2011، روش های اجرا شده وبرنامه های الهام گرفته شده از رویکرد رجیو امیلیا را به عنوان راههای موثر برای آموزش اعداد برای کودکان پیش دبستانی تاابتدائی را شرح داده اند. استراتژی هایی برای معلمان جوان توصیه شده وهدف آن گسترش ریاضیات در مراحل آموزش اولیه می باشد. با به کارگیری این استراتژی ها برای آموزش ریاضی در دوران کودکی، معلمان می توانند به سطوح بالاتری از انگیزش دانش آموزان در درک مفاهیم مربوط به مجموعه اعداد دست یابند.

 **"**آنچه معلمان موسیقی از رویکرد رجیو می توانند بیاموزند**"** عنوان مقاله ای است که در آن ال بوند[[73]](#footnote-73)(2013) بیان می کند که مدارسی در آمریکا با این رویکرد وفق داده شده وهماهنگ هستند. اما هنوز معلمان موسیقی ممکن است از اصول این رویکرد آگاه نباشند. هدف این مقاله توصیف تفکر و پایه اصلی رویکرد رجیو است وپیشنهاد می دهد که چگونه اصول آن ممکن است با محتوای کلاس درس موسیقی آمریکایی یکپارچه گردد.

منابع وماخذ

الف) منابع فارسی:

1. احمدی، پریدخت. (1389) ((بررسی تطبیقی ضرورت ها و الزامات توسعه موسسات پیش از دبستان در انگلیس، ایران وژاپن )). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران
2. احمدی قراچه، علی محمد (1385). (( *بررسی تطبیقی الگوهای برنامه درسی دردوره پیش ازدبستان* (اونتاریو، مونته سوری، های اسکوپ ) )). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران
3. آقازاده، احمد. (1383) . مسائل آموزش وپرورش ایران. انتشارات سمت. تهران.
4. آلن، آیلین، وهارت، بتی(1370)*. آموزش وپرورش درکودکستان*. ترجمه محمدحسین نظری نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد.
5. اوزمن، هوراد و کراور، سموئل ام. (1387). *مبانی فلسفی تعلیم وتربیت*. ترجمه غلامرضا متقی فر. انتشارات آموزشی وپژوهشی امام خمینی. تهران.
6. ترابی میلانی، فریده ودیگران. (1391). *روش های یاددهی- یادگیری مبتنی بررویکردرشد محور*. شرکت انتشارات فنی ایران. تهران. چاپ دوم.
7. ترقی جاه، علی (1391). *معرفی شیوه آموزشی رجیوامیلیا*. ویرایش دوم.
8. پالمر، جوی آ. (1391). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی (از پیاژه تاعصر حاضر).* ترجمه جمعی از مترجمان. انتشارات سمت. تهران. چاپ اول.
9. پورکاویان، سارا. (1376). ((تحلیل برنامه دوره آمادگی وتاثیرآن برپیشرفت تحصیلی و رشداجتماعی دانش آموزان دوره ابتدائی شهر اصفهان)). رساله دکتری.
10. پیری، رباب و ادیب، یوسف (1388). *الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان*. فصلنامه روانشناسی وعلوم تربیتی.
11. حبیبی، پریسا. (1386). (( *بررسی تطبیقی سه رویکرد رجیو امیلیا(ایتالیا)والدورف(آلمان) وبانک استریت(آمریکا)به منظورراهکارهایی برای آموزش وپرورش پیش ازدبستان درجمهوری اسلامی ایران* )). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
12. حبیبی، پریسا و احمدی قراچه، علی محمد (1390)*. الگوهای جهانی آموزش پیش ازدبستان.* انتشارات سروش. تهران.
13. دفتر برنامه ریزی وتالیف کتب درسی، وزارت آموزش وپرورش (1390). *راهنمای برنامه وفعالیت های آموزشی وپرورشی دوره پیش دبستانی.* انتشارات مدرسه. تهران. ویرایش هفتم.
14. رامی، رضا (1379). (( بررسی شیوه های موجود آموزش پیش دبستانی وتعیین شیوه های مطلوب جهت استفاده خانواده ها در شهرستان تهران)). پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
15. سیف، علی اکبر. (1380). *روانشناسی پرورشی(روانشناسی یادگیری و آموزش )*، انتشارات آگاه. تهران. ویرایش دوم.
16. شاتو، ژان (1376). *مربیان بزرگ*. ترجمه. غلامحسین شکوهی. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ چهاردهم.
17. صفوی، امان اله. (1366) *روند تکوینی وتطبیقی تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم*. انتشارات رشد. تهران. چاپ اول.
18. عباسی، عبداله (1382). (( *طراحی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکستان*)). پایان نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
19. فتاحی، معصومه. (1385). ((بررسی تطبیقی اهداف نظام های آموزشی سه کشور ایران، ترکیه و ژاپن)). پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
20. کانل، ویلیام. فریزر. (1916). *تاریخ آموزش وپرورش در قرن بیستم*. ترجمه. حسن افشار. نشر مرکز. تهران. (1368).
21. کول، ونیتا (1991). *برنامه درسی در دوره پیش از دبستان*. ترجمه فرخنده مفیدی. انتشارات سمت. تهران. چاپ پنجم(1380).
22. مایر، فردریک. (1374). *تاریخ اندیشه های تربیتی*. ترجمه علی اصغر فیاض. انتشارات سمت. تهران. چاپ اول.
23. محمدبیگی، حمیدرضا(1385). ((بررسی وضعیت موجودوطراحی وضعیت مطلوب به منظور ارئه الگوی آموزشی دردوره پیش ازدبستان شهر ابهر)). پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
24. محمدی، محمدجواد. (1385). ((بررسی تحلیلی وتطبیقی سیر تحولات پیش از دبستان در ایران و مقایسه باچند کشور موفق جهان )). پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.
25. مفیدی، فرخنده (1381). *آموزش وپرورش پیش دبستانی ودبستانی*. انتشارات دانشگاه پیام نور. تهران. ویرایش چهارم.
26. مفیدی، فرخنده. (1386). *مدیریت مراکز پیش دبستانی*. تهران. انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی. چاپ هفتم.
27. مفیدی، فرخنده و دهقانی، زهره (1389). *راهنمای سازماندهی فضاهای فیزیکی طراحی اتاق وتجهیزات.* انتشارات جوانه رشد. تهران. چاپ اول.
28. مفیدی، فرخنده. (1390). *مبانی آموزش وپرورش دردوره پیش از دبستان*. انتشارات سمت. تهران. چاپ اول.
29. گهر نیک، موسی. (1390). ((بررسی تطبیقی ساختار و شیوه های مدیریت مراکز پیش از دبستان در ایران، ژاپن وهندوستان)). پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
30. یوسفی، ناصر (1391). *رویکردهای آموزشی*. انتشارات کارگاه کودک. تهران.

ب) منابع لاتین:

1. Abbott ,L. & Nutbrown c (2003). *Experiencing Reggio Emilia implications for preschool provision*. ----,open university press.

2. Amyg ,Sussna (2003). *University of Massachusetts*.

3. Anning ,A ,& Edwards , A (2006). *Promoting childrens learning from Birth to Five Developing the new early years professional.* New York , open university press. first pub.

4. Bridget A. Walsh & Karen pett (2007). *Early childhood Education journal*. vol 34 ,No5 5. Carter,Margie. ( 2007). *The Early Childhood Leaders*,Magazine. pp. 22-26.

6. Curtis , A, & O`hagan , M. (2003). *Care and Education Early Childhood A Student`s guide to theory And Practice*. (first pub). London: Routledge.

7. DAHLBER G , G. moss ,p , &pence ,A. (2007). *Beyond Quality in early childhood education and care*. ( 2nd ed) London: Routledge.

8. Dodge , Diana , Trister (2004). *Child care information Exchange* n156.

9. Edwards, Carolyn, Gandini, Lela and forman George (1998). *The hundred languages of children:the Reggio Emilia Approach*, Advanced Reflections (2nd ed). Greenwitch,ct:Ablex. ED425855.

 10. Edvard , Carolyn pop (2003). *Montessori life.* Vol15. No l. pp34 -32.

11. Frilik , Russel (1990). *Day Care &Early Education.* Vol 22. No 1. pp12-20 12. Frilik, Russell(1996). *EarlyChildhood Education Journal*,Vol23. No 4. pp209-217. 13. Kottick, Jennifer Ann, M. *A (*2003*). university of Toronto*.

14. Kroeger, Janice,Cardy , Terri (2006). *Early Childhood Education journal*. vol 33. No 6. pp3-4.

15. Lee Lai Wan,Maria (2005). *Tsang Kam Shau Wan Sanly;International Journal Of Early childhood* , vol 737. No 2. pp 45-58.

Edd (2000). *Columbia universityteacher college*. 16. Lim, Boo. Yeun,

17. Lim, Boo. Yeun*(2004). Early Journal Childhood Education* ,vol32. No 2. pp113-116.

**18.** Mukherji , P , & Albun ,D. (2010). *Re search method s in early childhood An introductory Guide*. London. sage publications. first pub.

19. Nelson , Roberta , ph. d (2000). *The University Of Nebraska* , Lincoln.

20. Fleming ,Laura jane , *Ph D. (2003) Union Institute and university.*

21. Gordon , A. M ,& Williams Browne , k. (2007). *Begining Essentails in Early Childhood Education*. Canada, Delmar , cengage learning.

22. Hewett , V. M. (2001). Examining the Reggio Emillia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. Vol 29 , Issue 2 ,pp95-100

23. Jackman ,H. L. ( )*Early Education Curriculum A child`s connection to the world. (*5th ed). Internaional Edition.

24. Krogh, s. l , & Slentz, k. l. (2011). *Early Childhood Education Yesterday , today , and tomorrow* (2nd ed). London: Routledge.

25. Miller , L , & Pound , L. (2011). *Theories and Approaches to learning in the Early years*. London ,sage publications. first pub.

26. Nurse,D , A. (2007). *The New early years Professional Dilemmas and Debates* . Routledge. (first pub).

27. Office Technology (2007). *The Reggio Approach In young Children Classroom,* from [www. Worldedrefom. com](http://www.Worldedrefom.com).

28. Rinaldi,c. (2008). *In Dialogue With Reggio Emillia Listening , researching and learning*. London: Routledge.

29. Samuelsson , Inqrid &others (2006)*. International Journal Of Childhood*. Vol3. No 1. pp 11-30

30. Sandra , M. Linder. Power-costello,B (2011). Matematics in preschool,Research-Based Rationale and Partical strategies. *Early Childhood Education Journal*. vol 39. pp29-37.

31. SANDRA,S (2007). *A guid to early years practic*e (3th ed). London: Routledge.

32. Smidt , S (2007). *A Guid to early Years Practice* (2nd ed). London: Routledge.

33. Soler , Jonet ;Miller , Linda. (2003) *International Journal of Early Years Education* , Vol 11. No 1. pp 57-67

34*.* Thornton , L ,& Bruton ,p. (2009). *Understanding* *The Reggio approach:* Early Years Education in Practice. (2nd ed). London: Routledge.

35. Thornton , L ,& Bruton ,p. (2010). *Bringing The Reggio approach to your early years practice*. London: Routledge.

36. Vanessa L. Bond. (2013,March,15). What Music Educators Can Learn From the Reggio Emilia Approach. *Sage Journal*, from [http://gmt. sagepub. com](http://gmt.sagepub.com)

37. Young ,Karen, Mackay *(2007). Canadian Children*. Vol26. No 1. pp 28-36.

38. http://ceep. crc. uiuc. edu/poptopics/reggio. html

39. http://www. learningmaterials work. com/shop/reggio. html

40. www. reggiochildren. it

1. 1. John Amos comenius [↑](#footnote-ref-1)
2. 2. Herbon , Nassau [↑](#footnote-ref-2)
3. . The great didactic [↑](#footnote-ref-3)
4. . Jean Jacques rousseau [↑](#footnote-ref-4)
5. . G – Stanley hall [↑](#footnote-ref-5)
6. . Maria montessori [↑](#footnote-ref-6)
7. . pestalozi [↑](#footnote-ref-7)
8. . Naturalism [↑](#footnote-ref-8)
9. . Negative education [↑](#footnote-ref-9)
10. . John lock [↑](#footnote-ref-10)
11. . Friedrich wilhelm frobel [↑](#footnote-ref-11)
12. 2. Oberweiss bach [↑](#footnote-ref-12)
13. . The idea of unity [↑](#footnote-ref-13)
14. . Gardens for children [↑](#footnote-ref-14)
15. . Curriculum [↑](#footnote-ref-15)
16. . Gifts [↑](#footnote-ref-16)
17. . Occupations [↑](#footnote-ref-17)
18. . Nature study [↑](#footnote-ref-18)
19. . Kaul - venita [↑](#footnote-ref-19)
20. . Lev semenovich vygotsky [↑](#footnote-ref-20)
21. . Internalization [↑](#footnote-ref-21)
22. . The zone of proximal development [↑](#footnote-ref-22)
23. . Chiaravalle [↑](#footnote-ref-23)
24. . Self - teaching [↑](#footnote-ref-24)
25. . Self - activity [↑](#footnote-ref-25)
26. . Auto - education [↑](#footnote-ref-26)
27. . Exploration [↑](#footnote-ref-27)
28. . Directress [↑](#footnote-ref-28)
29. . Absordant mind [↑](#footnote-ref-29)
30. . Sensitive periods [↑](#footnote-ref-30)
31. . Wulliam Stern(1891-1938) [↑](#footnote-ref-31)
32. . Jermos s. Bruner [↑](#footnote-ref-32)
33. . Discovery learning [↑](#footnote-ref-33)
34. . Toward a theory of instruction [↑](#footnote-ref-34)
35. . enactive [↑](#footnote-ref-35)
36. . iconic [↑](#footnote-ref-36)
37. . symbolic [↑](#footnote-ref-37)
38. . John Dewey [↑](#footnote-ref-38)
39. . Burlington , Vermont [↑](#footnote-ref-39)
40. . Thomas Henry Huxley [↑](#footnote-ref-40)
41. . Neuchatel , Switzerland [↑](#footnote-ref-41)
42. . Albino sparrow [↑](#footnote-ref-42)
43. . Epistemology [↑](#footnote-ref-43)
44. . Equilibrium [↑](#footnote-ref-44)
45. . Adaptadition [↑](#footnote-ref-45)
46. . Assimilation [↑](#footnote-ref-46)
47. . Accormodation [↑](#footnote-ref-47)
48. . Sensorimotor [↑](#footnote-ref-48)
49. . Reflexive [↑](#footnote-ref-49)
50. . Object permanece [↑](#footnote-ref-50)
51. . Pre-operations [↑](#footnote-ref-51)
52. -intuiive [↑](#footnote-ref-52)
53. . Monolouge [↑](#footnote-ref-53)
54. . Conservation [↑](#footnote-ref-54)
55. Firlik. [↑](#footnote-ref-55)
56. Nelson. [↑](#footnote-ref-56)
57. Lim Boo. [↑](#footnote-ref-57)
58. Edvards. [↑](#footnote-ref-58)
59. Soler. [↑](#footnote-ref-59)
60. Amyg. [↑](#footnote-ref-60)
61. Kottick. [↑](#footnote-ref-61)
62. Fleming. [↑](#footnote-ref-62)
63. Dodge. [↑](#footnote-ref-63)
64. Lee Lai Wan. [↑](#footnote-ref-64)
65. Samuelsson. [↑](#footnote-ref-65)
66. Kroeger. [↑](#footnote-ref-66)
67. Cardy. [↑](#footnote-ref-67)
68. Young. [↑](#footnote-ref-68)
69. Bridget. [↑](#footnote-ref-69)
70. petty. [↑](#footnote-ref-70)
71. Linder. [↑](#footnote-ref-71)
72. costello. [↑](#footnote-ref-72)
73. L. Bond. [↑](#footnote-ref-73)