



سازمان اسناد و کتابخانه ملی
جمهوری اسلامی ایران

کتاب راهنمای

آموزشی و اجرایی مدیر کانون کودک

کانون های کودک شهرداری تهران





راهنمای آموزشی و اجرایی مدیر



معاونت امور فرهنگی و اجتماعی شهرداری تهران

اداره کل آموزش شهروندی شهرداری تهران

زیر نظر: مجتبی دانشور و سهیل سلیمیان

سرپرست تیم نگارندگان: حسین اسکندری

نگارنده:

ناهید اخیانی
فاطمه صادقی

گرافیک و صفحه‌آرایی:

سید روح‌الله شجاعی کیاسری

تابستان ۱۴۰۰

کتاب

راهنمای آموزشی و اجرایی مدیر

فهرست

سخن نخست

مقدمه

فصل اول

۲	ساحت رشدی کودک
۴	۱-۱- ساحت جسمانی
۱۷	۲-۱- ساحت شناختی
۲۶	۳-۱- ساحت اجتماعی - هیجانی
۳۰	۴-۱- ساحت سلامت
۳۱	۵-۱- ساحت معنوی

فصل اول بخش دوم

۴۶	۲. مبانی، اصول و اهداف تعلیم و تربیت از نگاه اسناد فرادست
۴۶	۲-۱- فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران
۵۱	۲-۲- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
۵۵	۲-۳- فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران
۵۶	۲-۴- درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران
۶۰	۲-۵- منشور حقوق شهروندی

فصل اول بخش سوم

- ۳- مبانی و اصول برنامه درسی در اسناد بالادستی ۶۲
- ۳-۱- سند ملی برنامه درسی ۶۲
- ۳-۲- رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی: زیر نظام برنامه درسی ۶۸
- ۳-۳- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۷۰
- ۳-۴- رویکرد برنامه درسی در جمهوری اسلامی ایران ۷۳

فصل اول بخش چهارم

- ۴- برنامه درسی دوره پیش دبستان ۸۰
- ۴-۱- رویکرد اسلامی عمل در تربیت دوران کودکی ۸۰
- ۴-۲- برنامه درسی در دوره سنی کودکی (مهد و پیش از دبستان) ۸۳
- جمع بندی ۹۰

فصل دوم

- شیوه نامه ارزیابی مقیاس سنجش مراکز و بهبود مستمر ۹۳
- ۱- ضرورت ارزیابی ۹۴
- ۲- معرفی ابزار ۹۸
- ۳- مبانی نظری و تجربی ۱۰۳
- ۴- فهرست ابزار ۱۱۰

فصل سوم

- شیوه نامه مشاهده و مستندسازی و گزارش دهی ۱۱۵

فصل سوم بخش اول

۱- مشاهده چیست	۱۱۶
۲- اهمیت مشاهده	۱۱۸
۳- روش‌های مشاهده	۱۱۹
۴- مشاهده برای ارزیابی ساحت‌های رشدی	۱۱۹
۴-۲- اهداف مشاهده	۱۳۷
۴-۲- مشاهده ساحت‌های رشدی	۱۳۸
۴-۳- دستورالعمل اجرا	۱۴۱
نتیجه‌گیری	۱۴۴

فصل سوم بخش دوم

پیوست فرم‌های نمونه	۱۴۵
---------------------	-----

فصل چهارم

تعامل و مشارکت خانواده	۱۶۴
۱- مشارکت خانواده‌ها و جامعه به عنوان شرکای آموزش کودکان	۱۶۵
۲- چارچوب پیشنهادی مشارکت خانواده در اوایل دوران کودکی	۱۶۷
۳- گام‌های پیش رو	۱۸۵
راهنمای گام به گام فعالیت	۱۹۲
نتیجه‌گیری	۲۰۵
کلام آخر	۲۰۶
منابع	۲۰۷

سخن نخست

«دَغِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سَنِينَ، وَيُؤَدِّبُ سَبْعًا، وَالْزِمَهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سَنِينَ»

«بگذار فرزندت هفت سالی را به فراغت بگذراند و هفت سالی را راه و روش زندگی بیاموزد و هفت سالی را به تحکیم مبانی ایمان و اخلاق بپردازد.» امام صادق (ع)

آدمی از کودکی تا بزرگسالی، اطوار مختلفی را طی می‌کند. همان طور که در کتاب مقدس قرآن آمده است: وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا. ما شما را طورهای مختلفی آفریدیم. این طورهای مختلف هم به گوناگونی آدم‌ها اشاره دارد: إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا. ما شما را از مردی و زنی آفریدیم و شما در گروه‌ها و قبیله‌های مختلف قرار دادیم تا از این راه همدیگر را بشناسید.

این طورهای مختلف همچنین به اطوار مختلف زندگی فرد از کودکی تا پیری اشاره و دلالت دارد: أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهُمْ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا. زندگی در دنیا مراحل دارد. دوره‌ای برای بازی است. دوره‌ای برای آموزش و دوره‌ای برای آمادگی و تمرین برای ورود به جامعه است. دوره‌ای برای پذیرش مسئولیت؛ تشکیل خانواده و کسب و کار است. چنان که باران می‌بارد و باغبان از روئیدن گیاهان به وجد می‌آید و آنگاه که به ثمر می‌رسد و شکوفه می‌دهد و سپس آنگاه که میوه می‌دهد و آن وقت که موقع چیدن و به بار نشستن محصول است.

هر دوره اقتضائی دارد و مرحله‌ای خاص و ویژه است که استعدادی معین شکوفا می‌شود و برای هر مرحله قدر و منزلتی است که برحسب آن می‌توان آن را اندازه گرفت و آن را می‌توان سنجید. همان‌طور که توانایی حرکتی را به‌گونه‌ای خاص اندازه می‌گیرند، توانایی ادراکی را و نیز توانمندی زبانی را با ابزارها و سنجه‌های متفاوتی ارزیابی می‌کنند. روابط اجتماعی را و مهارت‌های خاص را به‌گونه‌ای دیگر می‌سنجند. هر چیز اندازه و قدر معلومی دارد: وَ خَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقْدَرَهُ تَقْدِيرًا. هر چیزی به‌اندازه مشخصی آفریده شده است. هر چیز حساب و اندازه معینی دارد که از طریق آن محاسبه و حساب و کتاب می‌شود: وَأَخْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا. و اندازه هر چیزی را محاسبه می‌کند.

ازاین‌رو می‌توان فهمید که هر چیز برحسب اندازه‌ای که دارد هم حدود رشدش معین و روشن می‌شود و هم برحسب این حدودمرزها می‌توان آن‌ها را سنجید و اندازه گرفت، می‌توان انتظار انجام فعالیت و کاری را داشت به‌طوری‌که مسئولیت خاصی را برآورده کنند و پاسخگوی انتظارات معین و مشخصی باشند: إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا. شنیدن و دیدن و فهمیدن، همگی نسبت به حوزه توانایی خود، سنجیده و ارزیابی می‌شوند.

ازاین‌رو سنجش، بر پایه این‌که هر کس در طوری خاص و طرازی معین قرار دارد و در محیط متفاوتی نفس می‌کشد، برحسب کیفیت محیط آموزشی و نوع تعاملی که با مربی دارد و برحسب خانواده و مرکزی که در آن فعالیت می‌کند، سنجیده می‌شود و فرایند رشد او پایش می‌شود. این سنجش با به‌کارگیری سنجه‌های گوناگون رشد و تحول فردی کودکان و سنجش محیطی، شکل می‌گیرد و هر کس برحسب هر قدری که دارد، تقدیری خاص پیدا می‌کند.

ازاین‌رو لازم است در نقش مدیر مرکز، مربی یا والد قبل از سنجش کودکان در هر لحظه‌ی ارتباط با کودک، خودمان را نیز بسنجیم. تعامل با کیفیت با کودکان، مسیر رشد آن‌ها را متحول می‌کند، به‌عنوان یک مربی لازم است قبل از عمل، نخست مشاهده کردن بیاموزیم. کیفیت مرکز با پایش و ارزیابی مدیران، مسیر بهبود را طی خواهد کرد و شگفتی در تعامل با خانواده شکل می‌گیرد و کیفیت آموزش کودکان در سال‌های نخست؛ آینده آن‌ها را خلق می‌کند.

حسین اسکندری - دکتری روانشناسی

استاد دانشگاه علامه طباطبایی

۱- مقدمه

پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله و سلم) فرموده است: «أَكْرِمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا أَدَبَهُمْ يُعَفِّرَ لَكُمْ: به فرزندان خود احترام بگذارید و آنان را خوب تربیت کنید تا آمرزیده شوید».

بیشترین و سریع‌ترین تحولات جسمی، روانی و اجتماعی در دوران ابتدایی حیات انسان یعنی از پیش از مراحل زایمان و جنینی تا سن ۸ سالگی روی می‌دهد، لذا بسیاری از اندیشمندان و صاحب‌نظران حوزه‌های مختلف پزشکی، جامعه‌شناسی و روانشناسی، معتقدند که باید با برنامه‌ریزی صحیح و اصولی زمینه رشد و تکامل بهتر کودکان را فراهم نماییم. محققان بسیاری بر این باورند که ریشه بسیاری از بیماری‌های جسمی و روانی به دوران کودکی و شکل‌گیری ناقص و ضعیف ساختارهای جسمی و روانی افراد برمی‌گردد. همچنین بسیاری از اقتصاددانان نیز مدعی‌اند که بالاترین نرخ بازگشت سرمایه برای کشورها، سرمایه‌گذاری در سال‌های اولیه کودکی است.

بر کسی پوشیده نیست که کودک برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و شناختی خود نیاز به برقراری ارتباط مؤثر با محیط اطرافش دارد. او باید بتواند در محیط اطراف کندوکاو کند، با همسالان خود بازی کند و با مسائل و مشکلاتی که امکان دارد در طول فعالیت‌های روزانه برایش به وجود آید مواجه شود و با کمک اطرافیان بالغ به حل آن‌ها بپردازد. اما نباید از نظر دور داشت که در کنار این دو عامل، پارامترهای دیگری نظیر چگونگی والدگری پدران و مادران در خانواده نیز باعث توسعه و بهبود مهارت‌های حیاتی کودکان خواهد شد.

خانواده، اساسی‌ترین بستر رشد و تحول مطلوب کودکان است. نهاد خانواده، جامعه نسبتاً کوچکی را تشکیل می‌دهد که هر یک از اعضای آن به نحوی بر دیگری تأثیر می‌گذارد. در چنین تأثیر متقابلی، مجموعه‌ای از اعتقادات، آداب، رسوم و ارزش‌های اخلاقی، عاطفی و اجتماعی شکل می‌گیرد. با توجه به این مسئله که عامل بافت خانواده و ویژگی‌های والدین اعم از شرایط مختلف روحی، جسمانی، هیجانی و حتی سبک‌های والدگری آنان نقش بسیار مهم و حیاتی در رشد و تحول مناسب کودکان به‌ویژه در سنین حساس اوان کودکی دارد. از این رو ضروری است تا در اسناد آموزشی مراکز مهد و پیش از دبستان، به تعامل والدین با کودکان و مشارکت آن‌ها در امر آموزش کودکان در تعامل با مراکز مهد و پیش از دبستان توجه کنیم و زمینه مشارکت آن‌ها را فراهم نماییم تا امکان ارائه خدمات باکیفیت فراهم گردد.

برای رشد همه‌جانبه کودکان در سنین پیش از دبستان ضروری است مربیان این حوزه نیز مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم را در حمایت و راهبری کودکان داشته باشند از این رو ضرورت دارد تا به آن نیز به صورت جدی پردازیم، گامی که ما در کتاب آموزشی مربی این مجموعه برداشتیم تا به مربیان کمک کنیم تا با به‌کارگیری توانمندی‌های خود لذت‌های همراهی با کودکان را تجربه کنند و سختی‌های مربیگری را کم‌رنگ کنیم.

لازم است یادآوری کنیم، با توجه به وجود اسناد فرادست در حوزه تعلیم و تربیت در کشور، ضروری است در هنگام تدوین و ارائه خدمات مراقبی حوزه رشد کودک و خانواده به آن‌ها توجه ویژه نماییم.

در کشور اسناد ملی تعلیم و تربیت به معنای اسنادی است که در سطح کلان نظام کاربرد دارد و شامل مجموعه معیارها و ملاک‌هایی است که در تعلیم و تربیت کشور مبنای عمل قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر این اسناد، نقشه‌ی کلانی است که سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ناظر بر تعلیم و تربیت از جمله برنامه‌ی درسی کشور را ضمن تعیین هدف‌ها، استانداردها و انتظارات آموزشی تعیین و منطبق، ضرورت، چرایی و چگونگی هر یک از مؤلفه‌ها را به استناد دلایل و منطق پژوهشی تبیین می‌کند.

در کتاب تولیدشده، تلاش شده است در گامی هرچند کوچک، کلیات (مبانی، اصول و اهداف) مربوط به تعلیم و تربیت در اسناد بالادستی کشور و منابع علمی مرتبط شامل فلسفه تربیت جمهوری اسلامی، فلسفه تربیت رسمی و عمومی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی،

۱- سند شایستگی کلیدی مربیان کودک که توسط دانشگاه فرهنگیان تدوین شده است به تفصیل به آن پرداخته است ما هم در کتاب راهنمای مربیان آن را مورد توجه قرار داده‌ایم.

ره‌نامه نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی، سند تحول بنیادین آموزشی پرورش، سند ملی برنامه درسی، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی (باقری، ۱۳۹۵)، اساسنامه دوره پیش‌دبستان، برنامه درسی دوره پیش‌دبستان با رویکرد اسلامی (ملکی، ۱۳۹۱) و رویکرد اسلامی عمل در تربیت دوره کودکی (سجادیه و همکاران، ۱۳۹۴) مورد مطالعه قرار گیرد و با نگاه به زیر نظام برنامه درسی و تربیت در دوره کودکی، مهم‌ترین اصول مشترک این اسناد استخراج شود تا بتواند از یک سو، راهنمای عملی برای تدوین برنامه تربیتی دوره کودکی (پیش از دبستان) باشد و از سوی دیگر، به برنامه ریزان، مدیران و مربیان کمک کند تا در استفاده از تجربیات موفق الگوهای تربیتی در سطح بین‌الملل، تنها با مراجعه به رویکردها و مدل‌های مختلف، بخش‌هایی از آن‌ها را به عاریت نگرفته و کنار هم قرار ندهند زیرا نتیجه‌ای جز یک نگاه سطحی و چینش ناموزون و بی‌منطق و نیز درهم‌آمیختگی به بار نخواهد آمد. بدین ترتیب است که استفاده از هر تجربه جهانی با رویکردی بومی و نگاه به اصول و مبانی زیربنایی کشور، مفید واقع می‌شود.

کتاب حاضر برای مدیران کانون‌های کودک شهرداری تدوین شده است لذا ضمن انتقال دانش تخصصی حوزه کودک ساحت‌های رشدی کودکان و مطالعه اسناد فرادست، به موضوع ارزیابی و بهبود مرکز و شیوه‌های مشاهده و مستندسازی و ارزیابی و زمینه‌های مشارکت خانواده بیشتر می‌پردازد تا به مدیران کمک کند تا با توجه به شایستگی‌های مورد نیاز مربیان و نیازهای کودکان همواره مسیر پایش و بهبود مؤثر را برای ارائه خدمات باکیفیت، ایجاد محیطی سرشار از عشق و محبت و کارایی برای کودکان، مربیان و خانواده‌ها فراهم نمایند محیطی که کانون رشد و سرزندگی همه آن‌ها است.

بخش اول

مبانی نظری و اصول تعلیم و تربیت



۱- ساحت‌ها رشدی (حیطه‌های رشدی) کودک



همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد دوره ۰ تا ۶ سال دوران طلایی رشد نامیده می‌شود و همزمان با رشد جسمی کودکان، مغز در بالاترین فرایند رشدی خود قرار دارد به‌گونه‌ای که هنگام تولد اندازه مغز نوزاد، یک چهارم اندازه مغز یک فرد بزرگسال است و تا سه سالگی این اندازه سه برابر می‌شود. این رشد مغزی ارتباط نزدیکی با میزان و کیفیت تعاملات فرد با محیط و تجربه‌های مختلف او دارد. مهم‌تر از اندازه مغز، مسیرها و رابطه‌های عصبی بین سلول‌های مغزی است که در این دوران با سرعت و فشردگی بالایی شکل می‌گیرد. در این دوران در هر ثانیه ۷۰۰ ارتباط عصبی بین نورون‌ها شکل می‌گیرد و شبکه انبوه و درهم‌پیچیده‌ای از ارتباطات بین نورونی تولید می‌گردد. تجربیات کودکان در این سال‌ها به‌خاطر همین شرایط ویژه رشد مغز بسیار ماندگار است و اثر آن تا بزرگسالی باقی می‌ماند.

به همین دلیل، چگونگی روابط کودک در شش سال اولیه زندگی بسیار مهم است و لازم است که مادر و پدر، پرستارها، مربیان کودک و کل جامعه نسبت به اهمیت این سال‌ها حساس شده، آگاهی‌هایشان افزایش یابد و زمینه‌های لازم برای تحقق رشد همه‌جانبه کودکان را فراهم سازند.

تحقیقات نشان می‌دهد مهارت‌های رشد زبانی، مهارت‌های عددی و ریاضی و مهارت‌های روابط اجتماعی هم در این دوره از بالاترین درجه حساسیت مغز نسبت به دوره‌های دیگر

زندگی برخوردارند. به طور مثال، رشد واژگان کودکانی که مادرانشان با آن‌ها در دوسالگی با کیفیتی مطلوب تعامل کرده‌اند (واژه‌گزینی مناسب و تلفیق عواطف با زبان) تا ۸ برابر بیشتر از کودکانی است که مادرانشان تعامل کلامی اندکی با آن‌ها داشته‌اند. از این رو هم‌صحبتی و گفتگو با کودک و کتاب‌خوانی برای این گروه سنی و واژه‌گزینی مناسب اهمیت ویژه‌ای برای توسعه مهارت‌های کلامی کودکان در سنین جوانی خواهد داشت.

توانمندی کنترل عواطف در ۳ سال اولیه زندگی انسان تا حد زیادی بستگی به کیفیت ارتباط آن‌ها با بزرگ‌سالان دارد و این امر زیربنای مهارت‌های اجتماعی مهم فرد در آینده خواهد بود. موفقیت در ایجاد و نگهداشت روابط اجتماعی، مهارت‌های زندگی، کنترل خشم، هوش عاطفی و انطباق با شرایط تنها بخشی از این مهارت‌ها هستند. این حوزه در دوره‌ی بزرگ‌سالی، موجبات کنترل هیجان و احساسات را فراهم می‌نماید. اگر بخواهیم افرادی خلاق و نوآور، توانمند تربیت کنیم لازم است به رشد همه‌جانبه کودکان در این سنین توجه ویژه نماییم.

عدم بهره‌گیری مناسب از فرصت‌ها و قابلیت‌های این دوره سنی، آسیب جدی هم به کودکان و هم به جامعه وارد می‌کند. ضمن اینکه باید توجه داشت، کودکان با وجود پایین بودن سن منفعل نیستند، بلکه کاملاً فعال‌اند و با روش‌های متناسب با رشد این دوران، می‌توان به آموزش آن‌ها پرداخت. اهداف تربیتی این دوره نیز باید کاملاً با ابعاد مختلف رشد کودکان متناسب باشند. نگاهی اجمالی به مطالعات انجام گرفته بر تأثیر آموزش‌های پیش از دبستان بر رشد شناختی، افزایش هوش، قدرت استدلال، تفکر خلاق، کسب مهارت‌های حل مسئله، توانایی‌های کلامی و زبانی، روابط اجتماعی و حس همکاری و مسئولیت‌پذیری صحه گذاشته‌اند.

دانشمندان برای درک بهتر سنین کودکی این دوران را به چند بخش تقسیم می‌کنند دوران نوباوگی و نوپایی که از تولد تا ۲ سالگی را در بر می‌گیرد در این سنین رشد جسمی و کلامی اهمیت ویژه‌ای دارد چرا که رشد فکری بر اثر تغییرات جسمانی به وجود می‌آید دوره دوم کودکی که سنین ۳ تا ۶ سالگی را در بر می‌گیرد دوره مهد و پیش‌دستانی نامیده می‌شود در این دوره کودک پر جنب و جوش است، رشد در دوره دوم کودکی در تمام جنبه‌ها سریع است بدیهی است که در دوران پیش از دبستان بین کودکان تفاوت‌هایی وجود دارد که کم‌وبیش در طول زندگی ما انسان‌ها ادامه پیدا می‌کند برای شناخت خصوصیات کودک در این دوره چگونگی رشد و جنبه‌های گوناگون بیان می‌کنیم.

در چند دهه اخیر سلامت یکی از ارکان حقوق بشر و نیز یکی از عمده‌ترین هدف‌های اجتماعی کشورهای جهان شناخته شده است. هر چند تعاریف متعدد و متنوعی از سلامت ارائه شده است؛ اما در جامع‌ترین و کلی‌ترین شکل، آن را به رفاه یا آسایش کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه صرفاً فقدان بیماری یا ناتوانی تعریف کرده‌اند. با آنکه به نظر می‌رسد شناخت و ارتقای بعد جسمی سلامت از دیگر ابعاد روانی و اجتماعی آن ساده‌تر و عملی‌تر است، تأثیر عوامل مختلف و نیز تنوع جنبه‌های آن به‌ویژه در دوران اولیه رشد و تحول، به‌گونه‌ای است که آن را به یکی از مهم‌ترین ابعاد تبدیل کرده و زمینه‌های گوناگون و متعدد مطالعه را برای پژوهشگران فراهم آورده است و در دامنه‌ای از مطالعه وراثت، محیط زیست، سبک زندگی تا وضعیت اقتصادی-اجتماعی و خدمات بهداشتی درمانی قرار دارد. بدون تردید، کودکان به دلیل آسیب‌پذیری بیشتر نیاز به توجه همه‌جانبه‌تر بهداشتی و نیز توسعه و بهبود سلامتی دارند زیرا شرایط جسمی، تأثیر انکارناپذیری در ارتقاء سطح سایر ابعاد سلامت و نیز پیشرفت آن‌ها در سایر ساحت‌های تحولی دارد. با در نظر گرفتن اینکه، ارزیابی فرایند شرایط جسمانی کودکان در طول دوره تحول از اهمیت قابل ملاحظه‌ای در تدوین برنامه‌های مداخله‌ای ملی برخوردار است، توجه به این مهم در برنامه پیش رو را امری جدی می‌بینیم لذا در بیان مطلب، تلاش شده است که مهم‌ترین مؤلفه‌های آن شامل رشد ادراکی حرکتی، سلامت زیستی، فعالیت بدنی و مهارت‌های حرکتی بنیادی موردتوجه قرار گیرد.

مطالعه فرآیندهای ادراکی و رشد ادراکی - حرکتی تلاش می‌کند به این سؤال قدیمی پاسخ دهد که چگونه جهان خود را بشناسیم. کودکان از لحظه تولد شروع به یادگیری چگونگی تعامل با محیط اطراف می‌کنند. این تعامل ادراکی مانند فرآیند حرکتی است. همه حرکات

حضرت علی (ع) می‌فرمایند: فرزندان خود را به عادت‌ها و آداب خود مجبور نکنید؛ زیرا آن‌ها برای زمانی غیر از زمان شما خلق شده‌اند.

(نهج البلاغه گفتار ۲۴۰)

ارادی شامل یک عنصر ادراکی مانند رشد حرکتی کودکان می‌شود که به درستی با کارکرد رشد ادراکی - حرکتی مرتبط شده است. ادراک کودکان و توانایی حرکت آن‌ها بر یکدیگر تأثیر می‌گذارد، حتی اگر با سطوح مختلف، رشد کنند.

بدون تردید، ارتباط متقابل بین ادراک‌ها و حرکت مهم است. بدون ادراک، حتی ساده‌ترین حرکت، اگر غیرممکن نباشد، مشکل است. این موضوع در مطالعات مختلف درباره کودکانی که حواس مختلف خود را از دست داده‌اند، به تأیید رسیده است. برای نمونه کودکان نابینا و حتی کودکانی که دید آن‌ها در حد درک نور است، درجه‌های مختلف و معناداری از عقب‌ماندگی را در اجرای حرکت‌های خود نشان داده‌اند (پاین و ایساکس،^۱ ۲۰۰۲).

میزان نقشی که حرکت در رشد ادراک ایفا می‌کند همچنان یک موضوع چالش‌انگیز است. در گذشته پژوهشگران بر فرضیه اهمیت حرکت در رشد و پالایش توانایی‌های ادراک بینایی تأکید داشتند و تحقیقات خود را بر پایه این فرضیه بنا نهادند که حرکت، زمینه لازم جهت ایجاد سازگاری حرکتی - بینایی در یک محیط متغیر بینایی را فراهم می‌کند و بدون حرکت، سازگاری ادراک بینایی رخ نخواهد داد. از این رو، عضلات و جنبه حرکتی سیستم عصبی به گونه گسترده‌ای با ادراک در ارتباط و وابسته به یکدیگر است (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲).

■ ۱-۱-۱- رشد ادراکی - حرکتی

مفهوم ادراکی - حرکتی به آن دسته از فعالیت‌های حرکتی کودکان اشاره دارد که هدف عمده آن‌ها بهبود مهارت‌های شناختی یا تحصیلی است. این اصطلاح بیشتر در حوزه کودکان به کار برده می‌شود، چون رشد بیشینه ادراکی - حرکتی در طول سال‌های پیش دبستانی و دبستان اتفاق می‌افتد. در برنامه‌های ادراکی - حرکتی بسیار تلاش می‌شود تا فعالیت‌های تحصیلی با فعالیت‌های حرکتی تکمیل شود و چنانچه فعالیت‌های حرکتی به‌ویژه به منظور پیشرفت توانایی حرکتی طراحی شود، برنامه ادراکی - حرکتی را تشکیل نمی‌دهد.

■ ۱-۱-۲- فرآیند ادراکی - حرکتی

به طور کلی فرآیند ادراکی حرکتی شامل شش مرحله است. نخستین مرحله دریافت اطلاعات از محیط برای تولید حرکت است؛ یعنی اطلاعاتی که برای تولید حرکت ضروری است. مرحله دوم یکپارچگی حسی^۲ است که اطلاعات حاصل از حرکت فعلی با اطلاعات مشابه در حافظه درازمدت مقایسه می‌شود. مرحله سوم تفسیر حرکتی است که بر پایه آن

1. Pyne & Isaacs

2. Sensory Integration

حرکت موردنظر انتخاب می‌شود. مرحله چهارم فعال سازی حرکتی^۱ است که اطلاعات حرکتی از طریق اعصاب به عضلات منتقل می‌شود. مرحله پنجم اجرای واقعی^۲ حرکت و مرحله ششم بازخورد است. این فرآیند شامل کلیه فعالیت‌های حرکتی ارادی است، البته با در نظر داشتن این نکته که هدف فعالیت‌های ادراکی- حرکتی افزایش عملکردهای شناختی است (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲).

■ ۱-۱-۳- مؤلفه‌های ادراکی - حرکتی

۱-۱-۳-۱- دقت بینایی

دقت بینایی^۳ دربردارنده توانایی‌های تشخیص جزئیات در یک شیء است. هر قدر فرد بتواند جزئیات ظریف‌تری را تشخیص دهد دقت بینایی بیشتری دارد و بالعکس. دقت بینایی را می‌توان در هدف‌های ایستا و پویا اندازه‌گیری کرد. دقت بینایی ایستا شامل توانایی تشخیص جزئیات در زمانی است که فرد و هدف ثابت باشند. دقت بینایی ایستا غالباً با استفاده از نگاره چشمی اسنلن^۴ مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و در سنین ۵ و ۶ سالگی رشد کمتری پیدا می‌کند، اما پیشرفت سریع بین سنین ۶ و ۷ سالگی دارد و با تغییرات کمی در سنین ۷ تا ۹ سال ادامه می‌یابد و به دنبال آن در سن ۹ تا ۱۰ سال پیشرفت سریع روی می‌دهد. سرانجام در سن ۱۲ سالگی به گونه کلی مانند بزرگ‌سالی خواهد شد.

نوع دوم، دقت بینایی پویا و عبارت از توانایی دیدن جزئیات اشیا متحرک است. دقت بینایی پویا، توانایی سیستم عصبی مرکزی را برای تخمین جهت و سرعت شیء و نیز قابلیت سیستم بینایی حرکت چشم را در گرفتن و نگه داشتن شیء روی حفره چشمی تا زمانی که به فرد اجازه تشخیص جزئیات اشیا را بدهد، نشان می‌دهد. دقت بینایی پویا به نظر می‌رسد کمی پس از دقت بینایی ایستا به رشد برسد. پیشرفت افراد در این مورد تا سن ۲۰ سالگی ادامه می‌یابد. دقت بینایی پویا به گونه فزاینده‌ای در خلال سه دوره زمانی مجزا (۵ تا ۷ سالگی، ۹ تا ۱۰ سالگی و ۱۱ تا ۱۲ سالگی) پالایش می‌یابد. به علاوه، پسران دقت بینایی (پویا و ایستا) بهتری نسبت به دختران دارند (گالاهو و آزمون، ۲۰۰۶).

1. Motor Activation
2. Actual performance
3. Visual Acuity
4. Snellen Eye Chart

۱-۱-۳. ادراک شکل - زمینه

ادراک شکل - زمینه به مشاهده‌کننده اجازه می‌دهد تا محل شیء (شکل) را بر یک زمینه که موجب حواس‌پرتی می‌شود پیدا و حواس خود را بر آن متمرکز کند. به نظر می‌رسد ادراک شکل - زمینه بر توانایی کودک در انتخاب کردن اشکال در دوره‌های جهشی سنی ۶ و ۸ سالگی بیشتر محسوس است. اگر کودکان با اشیای موردنظر آشنایی قبلی داشته باشند بهتر می‌توانند آن‌ها را از زمینه استخراج کنند. کودکان بعد از ۸ سالگی تا اوایل بزرگسالی ادراک خود را در مورد شکل و زمینه پالایش می‌کنند (نمازی‌زاده و اصلان‌خانی، ۱۳۸۵).

۱-۱-۳. ادراک پایداری اندازه

تفسیر ثابت محیط، نیازمند داشتن ادراک ثابتی از اندازه است؛ بدین معنا که شخص بتواند اشیاء را تشخیص دهد و اندازه آن‌ها را در هر فاصله‌ای، به اندازه واقعی ببیند، به‌گونه‌ای که بتواند اندازه دو صندلی کاملاً مشابه را که یکی در فاصله نزدیک و دیگری در فاصله دور قرار گرفته یکسان در نظر بگیرد. مغز باید چنین تشخیص دهد که تصویر صندلی کوچک‌تر ناشی از فاصله دورتر آن با چشم است، فرآیندی که به آن پایداری اندازه^۱ می‌گویند. به همین ترتیب، باید بتوان فاصله بین دو شیء را چه در فاصله نزدیک و چه در فاصله دور، به‌طور ثابت تصور کرد (نمازی‌زاده و اصلان‌خانی، ۱۳۸۵).

۱-۱-۴. ادراک عمق

ادراک عمق^۲ یکی از پیچیده‌ترین جنبه‌های ادراک بینایی است. ادراک عمق توانایی دیدن سه‌بعدی را فراهم می‌آورد و یک ویژگی شگفت‌انگیز است. در ادراک عمق هر شبکه به‌گونه جداگانه کارکرد بینایی دارد، اما وقتی ترکیب می‌شود یک تصویر بینایی کامل با نشانه‌های عمقی^۳ ظریف ایجاد می‌کند که هم یک‌چشمی و هم دوچشمی است. نشانه‌های عمق یک‌چشمی نظیر اندازه، سایه روشن، هم‌گرایی، هم‌پوشی، نسبت و نمای خطی توسط یک چشم دریافت می‌شود. نشانه عمق دوچشمی به کارکرد هر دو چشم نیاز دارد. ناهم‌خوانی

1. Size Constancy
2. Depth Perception
3. Depth Cues

شبکه‌ای که از مؤلفه‌های مهم ادراک عمق است به این واقعیت اشاره دارد که شیء موردنظر از زوایای نسبتاً مختلف توسط هر چشم دیده می‌شود؛ بنابراین، تصویری که روی هر شبکه منعکس می‌شود کمی متفاوت است و اطلاعات وارده به حوزه بینایی از کترکس نیز به ناهم‌خوانی دوچشمی منجر می‌گردد. در خصوص جنبه‌های رشدی ادراک عمق اطلاعات کمی وجود دارد. دید دوچشمی و ادراک عمق از ۲ تا ۵ سالگی پیشرفت می‌کند، ولی در سن ۷ سالگی کودکان می‌توانند به گونه دقیقی عمق را با نشانه‌های یک چشمی مورد قضاوت قرار دهند. با آن‌که ادراک عمق به‌گونه‌ای بسیار ابتدایی در طول نخستین ماه‌های طفولیت رشد می‌کند، اما به پیشرفت خود در سراسر کودکی اولیه ادامه می‌دهد (گالاهو و اُزمون، ۲۰۰۶).

۱-۱-۳-۵. هماهنگی حرکتی. بینایی

هماهنگی حرکتی. بینایی^۱ به توانایی تعقیب برای دریافت یک شیء متحرک اطلاق می‌شود. رشد توانایی بینایی در اوایل طفولیت آغاز شده و با افزایش سن به پیشرفت ادامه می‌دهد. کودکان در سن ۵ تا ۶ سالگی می‌توانند یک شیء را به‌طور دقیق در صفحه افقی و در سن ۸ تا ۹ سالگی تویی را که به‌طور قوسی در حرکت است، تعقیب کنند (گالاهو و اُزمون، ۲۰۰۶). کودکان در سن ۳ تا ۷ سالگی پیشرفت سریع و در ۷ تا ۹ سالگی پیشرفت آهسته‌ای در رشد هماهنگی حرکتی - بینایی دارند و در ۱۱ تا ۱۲ سالگی بالیده می‌شوند (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲). توسعه و پالایش جهان فضایی و جهان زمانی کودک دو عامل اصلی در برنامه‌های آموزشی ادراکی - حرکتی است. به نظر می‌رسد در این مورد توافق عمومی وجود دارد، لیکن مؤلفه‌های ادراکی حرکتی زیر از جمله مهم‌ترین آن‌ها است که بایستی در کودکان تقویت گردد.

۱-۱-۳-۶. آگاهی بدنی

آگاهی بدنی^۲ اغلب در رابطه با واژه‌هایی چون تصور بدنی به کار می‌رود. این مفهوم به توسعه ظرفیت کودک برای تمایز دقیق میان اجزا بدن اطلاق می‌شود. توانایی تمایز میان اجزاء بدن و کسب آگاهی بیشتر از ماهیت بدن در سه حوزه رخ می‌دهد. نخست، دانش

1. Visual- Motor Coordination

2. Body Awareness

اجزا بدن که منظور از آن آگاه شدن دقیق از این است که هر جزء در چه جایی نسبت به دیگر اعضاء قرار دارد. دوم، اطلاع از اینکه هر جز چه کاری می تواند انجام دهد که به توسعه بازشناسی کودک از چگونگی اجزای بدن در یک عمل خاص اطلاق می شود. سرانجام حوزه سوم آگاهی از حرکت مؤثر اجزاء بدن است. این امر به توانایی بازشناسی اجزاء بدن برای یک عمل حرکتی ویژه و انجام دادن یک تکلیف حرکتی اطلاق می شود (گالاهو و اُزمون، ۲۰۰۶).

۱-۱-۳-۷. تصویر بدنی

تصویر بدنی^۱ در واقع با تصویر درونی شده یک کودک از بدن خود و میزان مطابقت با واقعیت آن تصویر ارتباط دارد. ادراک فرد از قد، وزن، شکل و ویژگی های فردی به منظور مقایسه با دیگران مفید است. ایجاد یک تصویر بدنی واقع گرایانه در کودکی و دوره های بعدی رشد اهمیت دارد. گرسنگی و بی اشتهايي روانی با تصویر بدنی غیرواقعی پیوند دارد و از جمله نگرانی ها در مورد کودکان است. به علاوه، به نظر می رسد پیوند نزدیکی بین تصویر بدنی و عزت نفس وجود دارد (مارش و پیرت^۲، ۱۹۸۸).

۱-۱-۳-۸. آگاهی فضایی

آگاهی فضایی^۳ از مؤلفه های اساسی رشد ادراکی - حرکتی است که می توان آن را به دو مقوله تقسیم کرد. نخست آگاهی از مقدار فضایی که توسط بدن اشغال می شود و دوم توانایی عملکرد مؤثر بدن در فضای خارجی. آگاهی از فضایی که بدن اشغال می کند و ارتباط بدن با شیء خارجی می تواند از طریق فعالیت های حرکتی متنوع رشد یابد. کودک با تمرین و تجربه، از شکل غیر پیشرفته و خودمحور به سوی موضع یابی عینی^۴ که پیشرفته تر است حرکت می کند. موضع یابی خودمحور، آگاهی فضایی محدود و غیرپیشرفته ای است که در آن اکثر جنبه های درک کودک از پیرامون، با ارجاع به خود مورد توجه قرار می گیرد. موضع یابی عینی، توانایی پیشرفته تری در رجوع به اشیاء است که در آن اشیاء در فضا نسبت به اشیای دیگر و نه نسبت به کودک درک می شود (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲).

1. Body Image

2. Marsh & Peart

3. Spatial Awareness

4. Subjective Localization

۱-۱-۳-۹. آگاهی جهت‌یابی

آگاهی جهت‌یابی^۱ کودکان را قادر می‌سازد تا ابعاد شیء در فضای خارجی را درک کنند. مفاهیم چپ، راست، بالا، پایین، سر، ته، داخل، خارج، مقابل و عقب از طریق فعالیت‌های حرکتی که بر جهت تأکید دارد ارتقاء می‌یابد. آگاهی جهت‌یابی معمولاً به دو مقوله برتری جانبی^۲ و جهت‌شناسی^۳ تقسیم می‌شود. برتری جانبی، آگاهی یا احساس درونی به ابعاد مختلف بدن با توجه به مکان و جهت است. بدین معنا که کودک رشد یافته در این مفهوم برای تعیین جهت شیء نیازی به تکیه بر نشانه‌های خارجی ندارد. جهت‌شناسی نیز برون‌نمایی^۴ خارجی برتری جانبی است که به معنی بعد دادن به اشیاء در فضا است. افزون بر این، جهت‌شناسی حقیقی وابسته به شکل‌گیری برتری جانبی و جهت‌شناسی مؤلفه‌ای پایه‌ای برای چگونگی یادگیری خواندن است (گالاهو و اُزمون، ۲۰۰۶).

۱-۱-۳-۱۰. آگاهی زمانی

آگاهی زمانی^۵ عبارت است از درک شکل گرفتن تدریجی روابط زمانی، مانند درک ویژگی‌های نزدیک شدن سریع توپ که بر اساس ویژگی‌هایی نظیر سرعت، مسیر، وزن توپ و مسافت ارسال تعیین می‌شود. این شکل ویژه آگاهی زمانی با عنوان زمان‌بندی پیش‌بینی - همایندی^۶ توانایی تشخیص رسیدن شیء در حال حرکت به نقطه معین در فضا و هماهنگی حرکتی با آن است (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲).

۱-۱-۳-۱۱. تعادل

توانایی نگهداری توازن در یک میدان جاذبه از طریق تداوم یا بازگشت به مرکز ثقل بدن که خارج از تکیه‌گاهش قرار دارد، تعادل^۷ نام دارد. تعادل یک واکنش حرکتی نمونه است

-
1. Directional Awareness
 2. Laterality
 3. Directionality
 4. Projection
 5. Temporal Awareness
 6. Coincidence - Anticipation Timing
 7. Balance

که به یکپارچگی محرک‌های دریافتی از سیستم‌های بینایی و حس حرکتی وابسته است (نمازی‌زاده و اصلان‌خانی، ۱۳۸۵). تعادل ایستا به توانایی حفظ موقعیت بدنی مطلوب در زمانی گفته می‌شود که فرد بی حرکت است؛ اما تعادل پویا به توانایی حفظ قامت مطلوب در زمانی گفته می‌شود که بدن در حال حرکت است. در زمینه تعادل ایستا تحقیقات نشان می‌دهد که بچه‌های بزرگ‌تر نسبت به کوچک‌ترها در انجام اعمال تعادلی موفقیت معناداری ندارند؛ اما در هنگام استفاده از یک تکیه‌گاه بزرگ‌تر و باز بودن چشم‌ها اجرای تعادل بهبود معناداری را نشان می‌دهد؛ بنابراین، وضعیت بدنی یک عامل مقطعی است. به طور کلی، تحقیقات متعدد نشان می‌دهد تعادل ایستا تکلیفی چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلف قرار می‌گیرد (پاین و ایساکس، ۲۰۰۲).



■ ۱-۴-۱- فعالیت بدنی Physical Activity

ارتباط تنگاتنگ سلامتی جسم با روان در هیچ مکتب فکری مورد تردید واقع نشده است. تأثیر مستقیم فعالیت‌ها و جنب و جوش‌های جسمی در نشاط روحی و سلامت فکری امری است که همگان آن را به گونه ملموس در زندگی روزمره خود حس کرده‌اند و اثرات مثبتی چون گشودگی ذهن و انبساط روحی پس از یک راهپیمایی سحرگاهی و یا یک فعالیت ورزشی دسته جمعی، کاملاً برای کسانی که حتی یک بار نیز مبادرت به چنین فعالیت‌هایی کرده باشند، مشهود است. به دلیل همین ارتباط بین تن و روان و تأثیرات آنی و بلندمدت فعالیت‌های جسمانی پر نشاط و سلامت روان است که بررسی این مؤلفه در دوران کودکی به ویژه برای کودکان ایرانی اهمیت فراوانی را به خود اختصاص داده است. فعالیت بدنی به هرگونه حرکت بدن گفته می‌شود که منجر به مصرف انرژی می‌شود و از طریق مشاهده مستقیم حرکت افراد به عنوان ملاک یا استاندارد برای تحقیقات، مورد بررسی قرار می‌گیرد (سیرارد و پت^۱، ۲۰۰۱).

۱-۴-۱-۱ ورزش

یک وسیله تربیتی است که فرد با توجه به قوانین و مقررات ویژه و استفاده از فنون مختلف به کسب آمادگی‌های ذهنی- جسمی و مهارتی در آن می‌پردازد و برای کسب موفقیت و پیروزی در رقابت‌های سازنده شرکت می‌کند. در ورزش سعی می‌شود زمینه‌های حضور موفق فرد در رقابت‌ها ایجاد شود و با استفاده از علوم و فنون مرتبط و انجام تمرین‌های مناسب، حرکت‌ها و مهارت‌ها به نحو مطلوب اجرا و بهترین نتایج کسب گردد (شیرعلی، ۱۳۸۳).

۱-۴-۱-۲ بازی

بازی جنبه‌های مختلفی دارد و تعاریف زیادی از آن به عمل آمده است. نبوی و ذکایی (۱۳۸۵) تعاریف بازی از دیدگاه‌های مختلف را ارائه کرده‌اند:

- بازی در فرهنگ و بستر عبارت است از حرکت، جنبش و فعالیت به مثابه حرکت عضله.
- آزادی یا محدوده‌ای برای حرکت یا جنبش.

1. Sirard & Pate

- فعالیت یا تمرین برای سرگرمی، تفریح و یا ورزش.
- هر حرکت یا جنبشی که منشأ و موجب تربیت کودک و هم‌چنین نشاط‌آور باشد.
- انتقال بدن از نقطه‌ای به نقطه دیگر به هر طریقی.
- حرکتهای طبیعی و مفیدی که همراه با شادی و نشاط و با علاقه کودک باشد.
- هر حرکتی که در تقویت قوای ذهنی و جسمی مؤثر باشد.
- هر حرکتی که ضمن شناخت کامل بدن در یادگیری کودک مؤثر باشد.
- ارتباط اعضای مختلف بدن با یکدیگر که موجب انرژی، کوشش و فعالیت کودک شود.

۱-۴-۳. طبقه‌بندی بازی

بر پایه دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف نظری، طبقه‌بندی‌های متفاوتی از بازی صورت گرفته است که در زیر به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود (علوی، ۱۳۸۹).

■ الف. تحلیل‌گران بازی

تحلیل‌گران بازی‌های کودکان، بازی‌ها را به سه نوع تقسیم کرده‌اند:

- **وانمودگراییانه:** بازی وانمودگراییانه^۱ مشتمل بر بازی‌هایی است که کودک در آن رفتار دیگران را که عموماً بزرگ‌تر از او هستند، تقلید می‌کند. برای نمونه کودک نقش پدر، مادر یا دکتر و... را در یک بازی نشان می‌دهد. این نوع بازی‌ها می‌تواند به نقش‌پذیری کودک در آینده کمک کند.
- **دست‌کاری و بازی با اشیاء:** در بازی‌های دست‌کاری^۲ کودک با استفاده از ابزار، قدرت تخیل و مهارت خود را به نمایش می‌گذارد. با استفاده از شن و یا گل، برخی اجزاء ساختمانی را می‌سازد و یا با عروسک و یا آدمک نوعی رفتار را تمرین می‌کند. برای نمونه، وقتی مادر یک عروسک می‌شود و یا آدمک را به بازی می‌گیرد، می‌توان گفت که از فعالیت‌ها ابزار بازی‌های وانمودگراییانه سود می‌جوید.

- **بازی‌های بدنی:** بازی بدنی^۳ نوعی بازی است که به گونه غیرمستقیم یا مستقیم وضعیت بدنی را متأثر می‌سازد. عموماً این نوع فعالیت‌ها در گروه‌های سنی بالاتر نسبت

1. Pretend Play

2. Manipulation Plays

3. Physical Play



به دو نوع اول انجام می‌شود و کودک در انجام آن‌ها نیاز به قدرت، سرعت، چابکی و هماهنگی دارد. نمونه این بازی‌ها، پرش، بالا رفتن، توپ بازی و کشتی است.

■ ب. طبقه‌بندی کیفی بازی‌ها

در این نوع از طبقه‌بندی، کیفیت و

چگونگی بازی‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد و می‌توان آن را طبقه‌بندی اخلاقی نیز دانست که ویژگی بازی را بیشتر از نظر عرف و اخلاق جامعه در نظر می‌گیرد.

- بازی‌هایی که مشروع و فضیلت‌زا است و سبب تندرستی می‌شود.
- بازی‌هایی که نامشروع و سبب انحراف می‌شود.
- بازی‌های بی‌هدف
- بازی‌هایی که برای به دست آوردن پول انجام می‌شود.

■ ج. تقسیم‌بندی بر اساس امکانات مکانی و هدف‌های تربیت بدنی

• **بازی‌های با وسیله:** بازی‌هایی است که در انجام آن‌ها از ابزار استفاده می‌شود. این وسایل ممکن است ابتکاری و یا استاندارد و متداول باشد. وسایل ابتکاری مانند استفاده از لاستیک‌های فرسوده و یا وسایل دیگری مانند انواع توپ، طناب، راکت و مانند آن‌ها است.

• **بازی‌های بدون وسیله:** این نوع بازی‌ها معمولاً از بازی‌های متنوعی مانند بازی‌های تخیلی، اکتشافی، دویدنی و پریدنی تشکیل می‌شوند. با توجه به کمبود امکانات در مدارس ایران، این نوع از بازی‌ها از ارزش و اهمیت خاصی برخوردار است.

• **بازی‌های ویژه فضای بسته و محدود:** این بازی‌ها در کلاس انجام می‌شود و نسبت به بازی‌هایی که در فضای باز انجام می‌شود، از تنوع کمتری برخوردار است و شاید چندان در توسعه قابلیت‌های جسمانی کارآیی نداشته باشد. در این بازی‌ها فعالیت‌های ذهنی و فکری و ایجاد شور و نشاط بیشتر از جنبه‌های جسمانی مدنظر است.

۱-۴-۴. انواع بازی با توجه به جنبه‌های مختلف رشدی

شرایدن^۱ (نقل از شبانی حصار، ۱۳۹۰) بازی را بر مبنای تأثیری که بر جنبه‌های مختلف رشد کودک می‌گذارد به انواع زیر تقسیم کرده است:

بازی فعال:^۲ در بازی فعال سر، تنه و دست و پا برای انجام اعمالی مانند نشستن، خزیدن، ایستادن، دویدن، بالا رفتن، پریدن، لگزدن و گرفتن استفاده می‌شود. بازی فعال وسیله‌ای برای کسب قدرت، چابکی و هماهنگی است.

بازی اکتشافی و مهارتی: بازی اکتشافی و مهارتی^۳ از حدود سه ماهگی آغاز می‌شود و برای رشد حواس پنج‌گانه، مهارت‌های حرکتی ظریف و تقویت هماهنگی بین چشم و دست کودک اهمیت دارد. این نوع بازی مستلزم این است که به کودک اجازه شود تا در اطراف خود به کاوش و جستجو بپردازد و از طریق حواس پنج‌گانه اطلاعاتی را در مورد خواص اشیا به دست آورد. این بازی‌ها به کودکان اجازه می‌دهد تا به مفاهیم زمان و مکان نیز پی ببرند.

بازی سازنده: در بازی سازنده^۴ کودک چیزی را به وجود می‌آورد یا خلق می‌کند و برای این منظور، نه تنها باید قادر باشد قطعات را به راحتی کنار هم بچیند، بلکه باید بتواند پیش از آن که چیزی می‌سازد آن را در ذهن خود طرح‌ریزی کند.

بازی وانمودگراییانه: در این بازی کودکان از راه مشاهده و تقلید، موقعیت‌هایی را وانمودسازی می‌کنند که از نظر آن‌ها معنادار است، مانند بازی کردن نقش یک پزشک. این نوع بازی به قدرت تخیل و خلاقیت کودک وابسته است.

بازی با قاعده: شرکت در بازی با قاعده^۵ مستلزم آن است که کودک تا حدی بتواند ارزش‌هایی مانند همکاری، رعایت نوبت، عدالت و انصاف و ثبت دقیق نتایج را درک کند. این نوع بازی در حدود ۴ سالگی شروع می‌شود. بازی‌های گروهی که رقابت‌جویی را در کودکان بزرگ‌تر و بزرگسالان برمی‌انگیزد عمدتاً از جمله بازی‌های با قاعده است.

-
1. Sheridan
 2. Active Play
 3. Exploratory and Manipulative Play
 4. Constructive Play
 5. Games with rules

۱-۱-۴-۵- اوقات فراغت^۱

مفهوم اوقات فراغت به دلایل مختلف، متفاوت است. جلالی فراهانی (۱۳۸۸) تعدادی از این تعاریف را به شرح زیر ارائه کرده است:

- آسایش و استراحت، فارغ بودن از کار و مشغله
- آسوده بودن و آرامش داشتن
- سرگرمی‌ها، تفریحات و فعالیت‌هایی که افراد به هنگام آسودگی از کار عادی با شوق و رغبت به آن‌ها می‌پردازند.

اوقات فراغت، زمان بیهوده و بدون حس مسئولیت در زندگی افراد نیست، بلکه برعکس در این زمان از انسان انتظار بیشتری می‌رود که احساس مسئولیت کند. حتی در زمانی که انسان به خود واگذار می‌شود، تصمیم‌گیری با خودش است و می‌تواند آزادانه عمل کند، مسئولیت‌پذیری نسبت به خود، اطرافیان و جامعه اهمیت زیادی دارد (جلالی فراهانی، ۱۳۸۸).



بر اساس پژوهش‌های انجام شده در مطالعه طولی کودکی در ایران که نمونه‌ای است در ۵ استان کشور ۷۹٪ کودکان ایرانی تاکنون از کتابخانه‌های کودک و نوجوان استفاده نکرده اند ۵۲٪ والدین برای پاسخ به فرزندان خود تاکنون از کتاب‌های مرجع استفاده نکرده اند حدود ۸۰٪ خانواده‌های شرکت کننده در این پژوهش برای کودکان خود قصه نمی‌گویند حدود ۶۴٪ کودکان ۴ تا ۶ ساله در طول روز بازی دسته جمعی نمی‌کنند و حدود ۹۵٪ شان در یک روز تجربه حضور و ارتباط با طبیعت را ندارند.

1. Spare Time

۱-۲-۲-۱- ساحت رشدی (حیطه رشدی) شناختی

مطالعه توانایی‌های شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به گونه‌ای که تفاوت‌های فردی در توانایی‌های شناختی یکی از عمده‌ترین زمینه‌های بررسی نقش‌ها و رفتارهای افراد در جامعه محسوب می‌شود. در این ساحت که از توانایی‌های مختلفی تشکیل یافته بر پردازش صحیح یا مناسب اطلاعات ذهنی برای عملکرد موفقیت‌آمیز تأکید می‌کند و مؤلفه‌های زبان، زبان دوم، ریاضیات و علوم، هوش و سرانجام مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن دانش‌الفبایی، آگاهی واج‌شناختی، نامیدن خودکار سریع، نوشتن ابتدایی یا نوشتن نام، حافظه واج‌شناختی، مفاهیم چایی، دانش چایی، زبان شفاهی، پردازش بصری و آمادگی خواندن و هوش مورد توجه قرار می‌گیرد.

مطالعات توانایی‌های شناختی، برای جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. صدها سال است که تفاوت‌های فردی در توانایی‌های شناختی تشخیص داده شده است که همین تفاوت‌ها خود را در نقش‌ها و رفتارهای افراد در جامعه نشان می‌دهد. به طوری که برت (۱۹۴۰) بسیاری از نوشته‌های خود را به رابطه هوش به عنوان یکی از توانایی‌های شناختی با پیشرفت و موفقیت تحصیلی، وضعیت شغلی، بزهکاری نوجوانی و دیگر پدیده‌های مهم اجتماعی اختصاص می‌دهد. نظریه‌های ابتدایی درباره توانایی‌های شناختی، آن‌ها را به وراثت نسبت می‌دادند، اما در حال حاضر بر تعامل طبیعت و تربیت برای تحول این توانایی‌ها تأکید می‌شود؛ بنابراین، در صورتی که مداخلات لازم صورت بگیرد، می‌توان این توانایی‌ها را بهبود بخشید (کارول، ۱۹۹۳).

۱-۲-۱- تفکر علمی Scientific Thinking

آموزش علوم دو هدف عمده دارد: (۱) آموزش کودکان در مورد دانش اندوخته‌شده در مورد جهان طبیعی و (۲) کمک به آن‌ها برای به کارگیری روش‌ها، روندها و فرآیندهای استدلالی که برای کسب آن دانش مورد استفاده قرار گرفته است، یا به عبارت دیگر «تفکر علمی». «محتوای آموزش علوم» شامل نمونه‌هایی از مجموعه گسترده و در حال گسترش دانش در حوزه‌ها و نظام‌های مختلف است و «فرایند تفکر علمی» به گونه کلی از اعمال مشترک این حوزه‌ها و نظام‌ها به وجود آمده است (لی و کلار، ۲۰۰۶). پژوهش‌های زیادی این ادعا را تأیید کرده‌اند که مهارت‌های پژوهشی (فرایند تفکر علمی) و دانش حوزه مربوطه، یکدیگر را «راه اندازی»

می‌کنند، به گونه‌ای که رابطه متقابلی دارند که زیربنای تحول تفکر علمی است (زیمرمن، ۲۰۰۷). درک طبیعت تفکر علمی نه تنها برای درک علم، بلکه برای درک اینکه انسان بودن چه معنایی دارد، یک مسئله مهم و محوری است؛ زیرا نشان دادن فرایندهای تفکر مورد استفاده در علم، جنبه‌های کلیدی ذهن انسان را آشکار می‌کند. شروع بررسی فرایندهای شناختی زیربنای تفکر و استدلال علمی توسط روان‌شناسان تجربی به دهه ۴۰ قرن بیستم برمی‌گردد که روان‌شناسان گشتالت روی ماهیت حل مسئله در انسان کار می‌کردند. یکی از نخستین بررسی‌ها در مورد توانایی‌های شناختی زیربنای تفکر علمی، مطالعات برونر و همکارانش در هاروارد در ۱۹۵۶ بود. به اعتقاد آن‌ها یکی از فعالیت‌های کلیدی دانشمندان، تعیین این است که این یک نمونه خاص عضوی از یک مقوله معین هست یا نه. از این رو، تفکر علمی را آزمون کردن فرضیه‌ها و جمع‌آوری داده‌ها با هدف تعیین این که این چیز عضوی از یک مقوله است یا نه تعریف می‌کردند (دونبار و فاگلینگ، ۲۰۰۵).

تفکر علمی به فرایندهای ذهنی نیز تعریف شده است که هنگام استدلال درباره محتوای علم (مانند نیرو در فیزیک) و در فعالیت‌های علمی معمول (مانند طراحی آزمایش‌ها) استفاده می‌شود و یا انواع خاصی از استدلال است که به گونه مداوم در علم مورد استفاده قرار می‌گیرد (مانند استنباط اینکه بعد از پلوتون نیز سیاره‌ای وجود دارد). تفکر علمی بسیاری از عملیات شناختی که انسان‌ها برای هدف‌های کلی در حوزه‌های غیرعلمی نیز به کار می‌برند (استقرار، قیاس^۲، تناسب^۳، حل مسئله و استدلال علی) را در برمی‌گیرد. آنچه باعث تمایز پژوهش در تفکر علمی از پژوهش در شناخت عمومی می‌شود، این است که پژوهش تفکر علمی معمولاً شامل بررسی تفکری است که محتوای علمی دارد؛ بنابراین، از زاویه «تفکر و استدلال»، جنبه‌های مهم تفکر علمی که به گونه فعالانه مورد پژوهش قرار گرفته عبارت است از: حل مسئله، استدلال تناسبی^۴، آزمون فرضیه، تغییر مفهومی، استدلال مشارکتی^۵، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی (دونبار و فاگلینگ، ۲۰۰۵).

به اعتقاد کان (۲۰۰۲) تفکر علمی در واقع جستجوی دانش است. این تعریف هر نمونه‌ای از تفکر معطوف به هدف افزایش دانش فرد جستجوکننده را در بر می‌گیرد. با توجه به این تعریف، تفکر علمی چیزی است که افراد «انجام می‌دهند»، نه چیزی که «دارند». به آنچه افراد دارند، درک علمی گفته می‌شود. وقتی که شرایط مهیا باشد، فرایند تفکر علمی ممکن است به درک علمی به عنوان محصول منجر شود. در واقع، فرایند تفکر علمی تمایل به درک علمی یا تبیین محرک است؛ بنابراین، کان تفکر علمی را جستجوی هدفمند دانش می‌داند که توانایی تولید،

آزمون و اصلاح نظریه‌ها و تأمل در مورد فرایند اکتساب و تغییر دانش را در بر می‌گیرد (کان و فرانکلین، ۲۰۰۶؛ نقل از بولاک، سودیان و کرپر، ۲۰۱۱؛ کوسلوسکی، ۱۹۹۶؛ کان و فرنکلین، ۲۰۰۶؛ ویلکنینگ و سودیان، ۲۰۰۵؛ نقل از زیمرمن، ۲۰۰۷). شرکت‌کنندگان در چند یا همه مؤلفه‌های جستجوی علمی از جمله طراحی آزمایش‌ها، ارزشیابی شواهد و استنباط در جهت شکل دادن یا اصلاح نظریه‌ها در مورد پدیده مورد بررسی درگیر می‌شوند (زیمرمن، ۲۰۰۷).

کودکان در سال‌های اولیه خود، نظریه‌های ضمنی را ایجاد می‌کنند که آن‌ها را قادر می‌سازد تجربه خود را درک کنند و آن را سازمان دهند. این نظریه‌های اولیه معمولاً اشتباه و ناکامل است و با مواجهه با شواهد جدید، در فرایندی که تغییر مفهومی^۶ نامیده می‌شود، اصلاح می‌شود؛ بنابراین، اکتساب دانش تجمع تکه‌های مجزای دانش نیست، بلکه فرایند تغییر مفهومی است. از دید کاربردی و تحصیلی و هم‌چنین نظری، فرایند تجدید نظریه اهمیت ویژه‌ای دارد. بدین ترتیب، قطعاً هدف آموزش علوم افزایش درک پدیده‌های علمی است، اما ظرفیت افزایش این درک است که در تفکر علمی منعکس می‌شود (کان، ۲۰۰۲).

■ ۱-۲-۲- مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن Early literacy skills

به گونه کلی خواندن و نوشتن مجموعه‌ای از تمرین‌ها و مهارت‌های مرتبط با خواندن و نوشتن^۱ است و مبتنی بر این است که چه چیزی، چگونه، کی و چرا باید خوانده و نوشته شود (روبیانک و همکاران، ۲۰۰۷). مهارت‌های خواندن و نوشتن معمول^۲ که در مدرسه کسب می‌شود و به عنوان تظاهرات پیچیده‌تر، بالغ‌تر و تحولی دیرتر خواندن و نوشتن در نظر گرفته می‌شود، در تمام تمرین‌های خواندن و نوشتن مشهود است و به عنوان مؤلفه‌های لازم و مفید آن شناخته می‌شود (هیئت ملی خواندن و نوشتن^۳، ۲۰۰۸؛ لانیگان و شاناهان، ۲۰۰۹). مهارت‌هایی که در حوزه خواندن و نوشتن معمول قرار می‌گیرد شامل دو دسته است: (۱) دریافتی، که منظور از آن رمزگردانی^۴ (صحت و سلیس بودن^۵) و درک مطلب نوشتاری است و (۲) بیانی که هجی کردن و نوشتن را شامل می‌شود. اگرچه رمزگردانی کل محتوای خواندن را تشکیل نمی‌دهد، یک مؤلفه حیاتی است؛ زیرا آنچه درک نمی‌شود، می‌تواند رمزگشایی شود، اما آنچه رمزگردانی نمی‌شود، نمی‌تواند درک شود (لانیگان، ۲۰۰۳).

1. literacy

2. conventional

3. National Early Literacy Panel (NELP)

4. decoding

5. accuracy and fluency

برخی از متخصصان، خواندن را رفتاری پیچیده می‌دانند؛ زیرا مهارت خواندن نیازمند یک رشته توانمندی‌های از پیش تعیین شده، نظیر دارا بودن واژگان درونی، بازنمایی آوایی، حافظه کوتاه مدت برای عناصر صوتی، آگاهی از تناظر نویسه-واج^۱ (صدا-حرف)، رمزگردانی، برچسب‌گذاری بینایی-کلامی (واجی)، شناسایی ماهیت جهت دار نمادهای نوشتاری، توالی ترکیب نمادها، شناسایی و ترکیب و اجرا و آگاهی بر قوانین حاکم بر املاء است (تامسون، ۱۹۹۵؛ نقل از دستجردی کاظمی و سلیمانی، ۱۳۸۵).

این خواندن و نوشتن آغازین^۲ دانش و مهارت‌های مرتبط با خواندن است که معمولاً کودکان در تجربه با کتاب‌ها و مواد چاپی قبل از آغاز آموزش رسمی خواندن در مدرسه کسب می‌کنند (اسلاوین، ۲۰۰۶). خواندن آغازین؛ مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی را شامل می‌شود که مقدمات تحولی برای برگه‌های معمول خواندن و نوشتن است (وایت‌هرست و لانینگان، ۱۹۹۸؛ نقل از لانینگان، ۲۰۰۳). این مهارت‌های اولیه که با مهارت‌های پیش‌رو، پیش‌بین، بنیادی و یا آغازین نیز شناخته می‌شود، ممکن است در زمینه خواندن و نوشتن مورد استفاده قرار نگیرد اما برای تحول مهارت‌های خواندن و نوشتن معمول لازم است (لانینگان و شاناهان، ۲۰۰۹) و پیشرفت را از آغاز تا خواندن معمول تسهیل می‌کند (وایت‌هرست و لانینگان، ۱۹۹۸؛ نقل از جاست یس، بوئلز و اسکیب، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، برای اینکه مهارتی به عنوان مهارت خواندن و نوشتن آغازین در نظر گرفته شود، باید دو شرط داشته باشد:

- ۱) قبل از مهارت‌های خواندن و نوشتن معمول بیاید؛
- ۲) در ارتباط یا پیش‌بین مهارت‌های خواندن و نوشتن معمول باشد (لانینگان، ۲۰۰۳).

دوره خواندن و نوشتن آغازین نه تنها آگاهی ابتدایی کودکان از خط و واج به عنوان ابزار الفبایی را ایجاد می‌کند، بلکه پایه‌ای فراهم می‌کند که لایه‌های انتزاعی دیگر دانش الفبایی نیز بر روی آن ساخته شود (جاست یس، بوئلز و اسکیب، ۲۰۰۶) و بنیان موفقیت تحصیلی کودکان را پایه‌ریزی می‌کند (لانینگان، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده است کودکانی که با مهارت‌های خواندن و نوشتن آغازین توسعه یافته وارد مدرسه می‌شوند نسبت به کسانی که این مهارت‌ها را ندارند، سریع‌تر و با آمادگی بیشتر پیشرفت می‌کنند.

1. graph phoneme

2. emergent

از سوی دیگر، ضعف در خواندن و نوشتن آغازین نشانگری ابتدایی اما حساس از آسیب‌پذیری کودک برای تجربه ناتوانی خواندن ارائه می‌دهد (کتس، فی، تامبلین و زانگ، ۲۰۰۲؛ اکائر و جنکینز، ۱۹۹۹؛ استوارت، ۱۹۹۵؛ نقل از جاست یس، بونلز و اسکیب، ۲۰۰۶؛ اسپنسر، اسپنس، گلدشتاین، ۲۰۱۳).

بنابراین مهارت‌های آغازین خواندن و نوشتن که در پیش دبستانی و در مهدکودک اندازه‌گیری می‌شود، پیش‌بینی‌های قوی پیشرفت در خواندن و نوشتن بعدی است (اسپنسر، اسپنس، گلدشتاین، ۲۰۱۳). برای نمونه، هیئت ملی خواندن و نوشتن اولیه (۲۰۰۹؛ نقل از کارلسون، جنکینز، بیترمن و کلر، ۲۰۱۱) دریافت که مهارت‌های خواندن و نوشتن اولیه مانند آگاهی واج‌شناختی^۱ و دانش الفبایی^۲ کودکان کم سن پیش‌بین رشد خواندن و نوشتن بعدی است. به گونه مشابه، مطالعه طولی استورچ و وایتهرست^۳ (۲۰۰۲؛ نقل از کارلسون و همکاران، ۲۰۱۱) نشان داد که زبان شفاهی^۴ کودکان پیش دبستانی به گونه مستقیم نتایج درک مطلب نوشتاری^۵ در پایه چهارم را پیش‌بینی می‌کند.

کودکانی که خوب می‌خوانند، بیشتر می‌خوانند و دانش بیشتری را در حوزه‌های متعدد کسب می‌کنند. از سوی دیگر، کودکانی که در مهارت‌های خواندن عقب می‌مانند، تمرین کمتری برای خواندن دریافت می‌کنند و فرصت‌های بهبود راهبردهای درک مطلب خواندن را از دست می‌دهند. این کودکان اغلب با مطالبی روبه‌رو می‌شوند که برای مهارت آن‌ها بسیار پیشرفته است و در نتیجه نسبت به خواندن نگرش منفی پیدا می‌کنند؛ بنابراین، کودکانی که مهارت‌های خواندن ضعیفی دارند از هم‌سالان موفق خود که به خوبی می‌خوانند، در خواندن و دیگر حوزه‌ها بیشتر و بیشتر عقب می‌افتند (لانیگان، ۲۰۰۳). کودکانی که مهارت‌های خواندن محدودی دارند، به ندرت می‌توانند بدون مداخلات به همسالان خود برسند. بسیاری از آن‌ها دشواری‌هایی را در طول سال‌های مدرسه و در بزرگسالی تجربه می‌کنند. بنا بر مطالعه جوئل^۶ (۱۹۸۸؛ نقل از لانیگان، ۲۰۰۳) کودکانی که در پایان پایه اول در خواندن ضعیفی هستند با احتمال ۸۸ درصد در پایان پایه چهارم نیز هم‌چنان در خواندن ضعیف باقی می‌مانند؛ بنابراین

1. phonological awareness (PA)

2. alphabet knowledge (AK)

3. Storch & Whitehurst

4. oral language

5. reading comprehension

6. Juel

مهارت‌های خواندن و نوشتن آغازین، سنگ بنای یادگیری خواندن و نوشتن است. این مهارت‌ها در ابتدای خردسالی و در ابتدای کودکی از طریق مشارکت با والدین در فعالیت‌های معنادار مرتبط با صحبت کردن و نوشتن تحول می‌یابد. در نتیجه مداخلات در دوره پیش از دبستان باید بر مهارت‌های خواندن و نوشتن آغازین متمرکز شود زیرا این کودکان هنوز با شکل‌های معمول خواندن و نوشتن درگیر نیستند (لانیگان، ۲۰۰۳). دانست و همکاران (۲۰۰۶) سه دوره یادگیری خواندن و نوشتن اولیه را معرفی کرده‌اند که عبارت است از:

۱) خواندن و نوشتن پیشین^۱ (از تولد تا ۱۵ ماهگی): ارتباطات غیرکلامی و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز پیش از زبان باز کردن که پایه‌های اکتساب زبان و مهارت‌های خواندن و نوشتن آغازین است (لانیگان، ۲۰۰۶؛ ون کلک، ۱۹۹۸). تعدادی از این مهارت‌ها عبارت است از توجه اشتراکی، ارتباط غیرکلامی (ایما و اشاره)، ایجاد صدا (غان و غون کردن)، ادراک سخن و زبان، اکتساب ریشه‌های واجی سخن، نگاه کردن و تشخیص دادن، تشخیص و درک تصویر، رفتار کودک در طول داستان‌گویی.

۲) خواندن و نوشتن آغازین (از ۱۲ تا ۴۲ ماهگی): مهارت‌های کلامی و غیرکلامی که پایه فرایند یادگیری خواندن، نوشتن و توسعه دیگر توانایی‌های مرتبط با خواندن و نوشتن است (چانی، ۱۹۹۴؛ مک ناگتون، ۱۹۹۵). تعدادی از این مهارت‌ها عبارت است از اکتساب اولین واژه‌ها، تولید اعمال مرتبط با سخن معمول (درخواست، جلب توجه، توصیف و ...)، بهبود لغات، استفاده از زبان، درک زبان، تشخیص نماد و نوشتار، بهبود درک ارتباط بین نوشتار و معنای متن که برای خواندن، نوشتن و دیگر مهارت‌های مرتبط با خواندن و نوشتن بعدی لازم خواهد بود (وایتهرست و لانیگان، ۲۰۰۱).

۳) خواندن و نوشتن اولیه (۳۶ تا ۶۰ ماهگی): اکتساب مبانی خواندن، نوشتن و دیگر مهارت‌های مرتبط با خواندن و نوشتن و تسلط یافتن بر آن‌ها است (هال، لارسون و مارش، ۲۰۰۳؛ نیومن و روسکوس، ۱۹۹۷). تعدادی از این مهارت‌ها عبارت است از درک واحدها و واج‌های لغت، توانایی‌های فرازبانی (تحلیل زبان، بازی با زبان، ...)، اختراع در هجی کردن، تشخیص حرف و واژه.

1. preliteracy

در ارتباط با مؤلفه‌های مهارت‌های خواندن و نوشتن اولیه، پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است. برای نمونه، فلانگان، مک فی و مولیگان (۲۰۱۰) در مطالعه طولی خود، برای سنجش مهارت‌ها و دانش خواندن کودکان ۴ تا ۶ ساله ابزاری طراحی کردند که مهارت‌های تشخیص حروف^۱، دانش صدای حروف^۲، تشخیص کلمات ساده^۳، آگاهی واج‌شناختی، دانش واژه‌های دریافتی و بیانی^۴ و دانش قواعد چایی^۵ را شامل می‌شد. در مطالعه طولی مولیگان، هستد و مک کارول (۲۰۱۲) نیز برای سنجش مهارت‌ها و دانش کلی خواندن، مهارت‌های پایه (آشنایی با متن چایی، تشخیص حروف، صداها، آغازین و پایانی، واژه‌های هم‌قافیه، تشخیص کلمه)، دانش کلمات و درک خواندن (شامل سؤالات جایابی/بازخوانی، سؤالات تلفیق/تفسیر و سؤالات انتقادی/ارزشیابی در مورد متنی که از کودک خواسته می‌شود، بخواند) اندازه‌گیری شده است.

سنجش خواندن و نوشتن ابتدایی مؤثر می‌تواند اطلاعات ارزشمندی را در اختیار بگذارد. با این وجود، تصمیم‌گیری برای اینکه چه چیزی سنجیده شود باید توسط شواهدی هدایت شود. هیئت ملی خواندن و نوشتن اولیه به عنوان یک سازمان در سال ۲۰۰۲ برای انجام پژوهشی علمی در زمینه مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن در کودکان از تولد تا ۵ سالگی به وجود آمد. بنابر گزارش این هیئت مهارت‌های آغازین خواندن و نوشتن پیش‌بین‌های معتبری از مهارت متعارف خواندن و نوشتن (مرگردانی، درک مطلب نوشتاری^۶، سلیس خواندن شفاهی^۷، کیفیت نوشتن^۸ و هجی کردن^۹) است. برای یافتن این مهارت‌ها، این هیئت یک مطالعه فراتحلیل از مطالعات تجربی که در مجله‌های پرجای چاپ شده بودند، انجام داد (اسپنسر، اسپنس، گلدشتاین، ۲۰۱۳؛ NELP، ۲۰۰۸).

مرور شواهد مربوط به همبستگی، مهارت‌هایی با روایی پیش‌بین بالا (همبستگی ۰/۵ و بیشتر) را مشخص می‌کند که شامل دانش الفبایی (دانش نام و صدای حروف)، آگاهی

1. letter recognition
2. letter sound knowledge
3. recognition of simple words
4. receptive and expressive vocabulary knowledge
5. knowledge of print conventions
6. reading comprehension
7. oral reading fluency
8. writing quality
9. spelling

واج‌شناختی (توانایی کشف، دست‌کاری و یا تحلیل واژه‌های گفتار مستقل از معنی آن‌ها، شامل تکالیف سیلاب و واج)، نامیدن خودکار سریع^۱ (توانایی نام بردن توالی تکراری از مجموعه تصادفی حروف، اعداد، رنگ‌ها، یا تصاویر)، نوشتن ابتدایی یا نوشتن نام^۲ (توانایی نوشتن حروف به تنهایی یا نوشتن نام خود) و حافظه واج‌شناختی^۳ (توانایی یادآوری اطلاعات گفتاری برای مدت کوتاه) می‌شود. مهارت‌هایی که روایی پیش‌بین متوسطی (همبستگی بین ۰/۳۰ تا ۰/۴۹) دارد شامل مفاهیم چایی^۴ (دانش قواعد چایی مانند خواندن از چپ به راست و مفاهیم چایی مانند جلد کتاب، نویسنده، متن)، دانش چایی^۵ (ترکیب دانش الفبایی، مفاهیم چایی و توانایی رمزگشایی اولیه)، زبان شفاهی^۶ (توانایی تولید و درک زبان گفتاری، شامل معناشناسی و نحو^۷)، پردازش دیداری^۸ (توانایی جور کردن یا تمیز نمادها) و آمادگی خواندن (ترکیب دانش الفبایی، مفاهیم چایی، واژگان، حافظه و آگاهی واج‌شناختی) است.

■ ۱-۲-۳- رشد زبان Language Development

زبان استفاده نظام‌دار و متعارف صداها (یا علامت‌ها^۹ یا نمادهای نوشتاری^{۱۰}) با هدف ارتباط^{۱۱} یا خودبیانگری^{۱۲} است (کریستال، ۱۹۹۵؛ نقل از هاف، ۲۰۱۳). برخلاف این تعریف ساده، زبان پیچیده و چندوجهی است. کودکی که زبان را یاد می‌گیرد، توانایی تشخیص و تولید مجموعه‌ای از صداها را کسب می‌کند و یاد می‌گیرد که چگونه این صداها می‌تواند و یا نمی‌تواند برای به وجود آوردن کلمات با هم ترکیب شود (هاف، ۲۰۱۳). یادگیری پیچیدگی‌های زبان یکی از مهم‌ترین و قابل مشاهده‌ترین پیشرفت‌های دوران اولیه کودکی است. زبان به عنوان جنبه‌ای چندبعدی از تحول کودکان شامل مجموعه‌ای از فرایندها (یا حوزه‌های) تحولی اساسی قاعده‌مند است که شروع آن از زمان تولد (اگر قبل از آن نباشد) آغاز می‌شود و در طول ۶ سال بعد سریعاً تحول می‌یابد (سیتنر برجیز، جاستیس، هوگان و گری، ۲۰۱۲).

1. rapid automatic naming (RAN)
2. writing or writing name
3. phonological memory
4. print concept knowledge (PCK)
5. print knowledge
6. oral language

7. semantics and syntax
8. visual processing
9. signs
10. written symbols
11. Communication

مهارت‌های زبانی کودکان در طول دوران اولیه کودکی ارتباط نزدیکی با دیگر حوزه‌های تحولی دارد که شامل شایستگی اجتماعی (فوجیکی، بریتون، آیساکسون و سامرز، ۲۰۰۱)، تحول خواندن و نوشتن^۱ (شبکه پژوهش مراقبت اولیه کودک در موسسه ملی سلامت کودک و تحول انسان^۲، ۲۰۰۵؛ اسکاربروگ، ۱۹۹۰) و خودتنظیمی (فوجیکی، بریتون و کلارک، ۲۰۰۲) می‌شود. علاوه بر این، مهارت‌های زبانی مناسب، پیش‌نیاز یادگیری تحصیلی موفق در تمام حوزه‌ها از جمله خواندن، ریاضیات، بیان نوشتاری و حوزه‌های محتوایی مانند علوم و مطالعات اجتماعی است (بیکر و کنتول، ۱۹۸۷؛ نقل از نلسون، بنر و چنی، ۲۰۰۵). مهارت‌های زبانی برای ارتباط مؤثر با دیگران فراهم می‌کند، بنابراین در طول گستره حیات مکانیزمی برای برآورده کردن نیازهای ارتباطی اساسی (مانند درخواست کردن و رد کردن) و درگیری در گستره‌ای از بافت‌های زندگی روزانه از جمله خانه، مدرسه و اجتماع در اختیار می‌گذارد (سیتنر برجیز، جاستیس، هوگان و گری، ۲۰۱۲). از این رو، برقراری ارتباط با دیگران و تبادل افکار، از بارزترین کارکردهای زبان است، اما همان‌گونه که ماسن و همکاران (۱۳۸۰؛ نقل از مفیدی و سبزه، ۱۳۸۸) به آن اشاره کرده‌اند زبان کارکردهای دیگری همچون درک جامعه و فرهنگ، کمک به برقراری و تداوم روابط اجتماعی، طبقه‌بندی مقوله‌های زبانی و کمک به استدلال را نیز دارد.

بر اساس دیدگاه تجمعی زبان^۳، انواع مهارت‌های زبان شفاهی برای خواندن و نوشتن آغازین و تحول مهارت‌های خواندن ضروری است (نیومن و دیکینسون، ۲۰۰۱؛ اسنو و همکاران، ۱۹۹۸؛ نقل از پو، برچینال و ربرتس، ۲۰۰۴). برپایه این رویکرد مهارت‌های زبان شفاهی از جمله واژگان، آگاهی واج‌شناختی، نحو و گفتگو^۴، مهارت‌های به هم مرتبطی است که بنیان خواندن و نوشتن آغازین و مهارت‌های خواندن بعدی را پایه‌گذاری می‌کند (نیومن و دیکنز، ۲۰۰۱؛ نقل از پو، برچینال و ربرتس، ۲۰۰۴).

سه دهه قبل، بلوم و لاهی^۵ (۱۹۷۸؛ نقل از سیتنر برجیز، جاستیس، هوگان و گری، ۲۰۱۲) برای توصیف تحول اولیه زبان کودکان، آن را سیستمی دارای سه حوزه مرتبط فرم^۶، محتوا^۷ و کاربرد^۸ تعریف کردند. به‌گونه‌ای که کودکان برای هرکدام از این حوزه‌ها باید قواعد خاصی را درونی کنند.

1. literacy

2. National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network

3. cumulative language perspective

4. form

4. discourse

7. content

5. Bloom & Lahey

8. use

فرم «آجرهای زیربنایی»^۱ زبان را تشکیل می‌دهد و واج‌شناسی^۲، واژگ‌شناسی^۳ و نحو^۴ را در بر دارد. واج‌شناسی قواعد حاکم بر ساختار آوایی، واژگ‌شناسی قواعد حاکم بر ساخت‌های کلماتی و نحو قواعد حاکم بر ساخت‌های جملات را در بر می‌گیرد. دستور زبان^۵ ترکیبی از واژگ‌شناسی و نحو است. محتوا می‌تواند به عنوان قواعد حاکم بر واژگان و معانی مرتبط با آن‌ها تعریف شود که مترادف با معناشناسی^۶ است. حوزه استفاده که کاربرد^۷ نیز نامیده می‌شود به قواعد حاکم بر مقصود ارتباطی زبان اشاره دارد (سیتنر برجیز، جاستیس، هوگان و گری، ۲۰۱۲).

۱-۳- ساحت اجتماعی هیجانی

در جهان پیچیده امروز کودکان برای ارتباط مؤثر با محیط نیازمند کسب و تحول مهارت‌های هیجانی، اجتماعی و روانی هستند به گونه‌ای که برای رسیدن به موفقیت‌های آینده وجود مهارت‌های شناختی بدون صلاحیت‌های اجتماعی و هیجانی کفایت نمی‌کند و تنها تاکید بر رشد و توانایی‌های شناختی نمی‌تواند ضامن موفقیت آتی آن‌ها در جامعه باشد. منظور از ساحت رشد اجتماعی هیجانی، مجموعه توانایی‌های درون فردی و بین فردی متعددی است که امکان تجربه، ابراز و مدیریت هیجان‌ها توسط کودک و برقراری روابط مثبت و مؤثر با دیگران را فراهم می‌آورد. این ساحت در واقع بر مهارت‌هایی تمرکز دارد که خودآگاهی کودک را از خویش، احساسات، چگونگی تعامل با دیگران و تأثیر بر محیط و شرایط زندگی افزایش می‌دهد. بر پایه یک طبقه‌بندی می‌توان این متغیرها را به دو دسته رفتارهای مثبت و سازگارانه و متغیرهای منفی و ناسازگار تقسیم نمود. دسته اول شامل متغیرهایی چون رفتارهای خودکنترلی و خودتنظیمی، احساس عاملیت، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های زندگی روزمره می‌شود که به کودک امکان کنترل تکانه‌ها و خویش‌داری، تمرکز و برنامه‌ریزی در جهت دستیابی به هدف‌ها، عملکرد عاملانه و فعالانه در تجربه‌های زندگی، توانایی برقراری روابط مؤثر با دیگران و انجام کارهای شخصی چون لباس پوشیدن، غذا خوردن، بهداشت شخصی و استفاده مناسب از ابزارهایی چون تلفن و کامپیوتر را می‌دهد. دسته دوم شامل رفتارهای سازش‌نا یافته، فزون‌کنشی به

- | | |
|-------------------|---------------|
| 1. building block | 5. grammar |
| 2. phonology | 6. semantics |
| 3. morphology | 7. pragmatics |
| 4. syntax | |

معنای انواع رفتارهای ناکارآمدی مانند بیش‌فعالی و اختلالات اضطرابی مانند اضطراب جدایی است که اغلب در تداخل با فعالیت‌های روزمره قرار می‌گیرد، تکرار شونده و یا آنقدر شدید است که توانایی کودک را در عملکرد بهنجار زندگی روزمره، سازگاری با شرایط خاص اجتماعی، یادگیری مهارت‌های جدید و دست‌یابی و بهره‌مندی از منابع موجود در محیط محدود و محدود می‌کند. بر این اساس، کودکان برای استفاده از فرصت‌های رشد و شکوفایی، کسب مهارت‌ها و دانش متناسب با سن و پیشرفت و رشد همه‌جانبه در سنین بعدی نیازمند ارتقا و پرورش مهارت‌های مثبت و دوری از متغیرهای منفی ناسازگارانه در ساحت رشد اجتماعی هیجانی خود هستند.

■ ۱-۳-۱- مهارت‌های اجتماعی

مهارت‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین دستاوردهای دوران کودکی است (براکن^۱، کیت^۲ و واکر^۳؛ نقل از جیمینگ- شرینگ^۴، ۲۰۰۴) و مانند هم‌یاری^۵، جرئت‌ورزی^۶، خودکنترلی^۷ و مسئولیت‌پذیری^۸ رفتارهای آموخته‌شده و قابل مشاهده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد به طور مؤثری با دیگران تعامل داشته باشد و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام و الیوت^۹، ۱۹۹۰؛ اسمیت و تراویس^{۱۰}، ۲۰۰۱). همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر برقراری رابطه، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و تشکر و قدردانی مثال‌های دیگری از مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌آید (الیوت و گرشام، ۱۹۹۳). برخی از پژوهشگران (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰؛ پارک هاست و آشر^{۱۱}، ۱۹۹۲) مهارت‌های اجتماعی را زیر مجموعه‌ای از کفایت اجتماعی^{۱۲} می‌دانند و معتقدند که برای درک درست از میزان کفایت اجتماعی کودکان، باید هر دو بعد مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای مشکل‌دار^{۱۳} ارزیابی شود؛ زیرا کودکان فاقد سطوح بالای مهارت‌های اجتماعی، نه تنها تعامل موفقیت‌آمیزی با هم‌سالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل‌دار درونی‌سازی شده^{۱۴} (مانند احساس غمگینی، افسردگی و تنهایی) و رفتارهای مشکل‌ساز برونی‌سازی شده^{۱۵} (مانند پرخاشگری جسمانی یا کلامی، مهار ضعیف خلق و بحث کردن با دیگران) را نیز بیشتر تجربه می‌کنند (والثال، کونولد

1. Bracken

2. Keith

3. Walker

4. Jamyang- Tshering

5. cooperation

6. assertion

7. Self- control

8. responsibility

9. Gresham & Elliott

10. Smith, & Travis

11. Parkhurst & Asher

12. Social competence

13. Problematic behaviors

14. internalized

15. externalized

و پیاپتا^۱، (۲۰۰۵). ماتسون^۲ (۱۹۹۰) معتقد است که مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی است که تحول آن‌ها می‌تواند بر روابط افراد از یک سو و بهداشت روانی آنان و نیز عملکرد مفید و مؤثر در اجتماع از سوی دیگر مؤثر باشد. اسنایدر^۳، رابین^۴ و لدینگهام^۵ (۱۹۸۵)، نقل از یوسفی و خیر، (۱۳۸۱) نیز مهارت‌های اجتماعی را وسیله ارتباط بین فرد و محیط تعریف می‌کنند و معتقدند که این وسیله برای شروع و ادامه یک ارتباط سازنده و سالم با هم‌سالان، به عنوان بخش مهمی از بهداشت روانی مورد استفاده واقع می‌شود. به عبارت دیگر مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که بر روابط بین فردی با هم‌سالان و سایر افراد بزرگ‌سال تأثیر می‌گذارد (حسین چاری و دلاورپور، ۱۳۸۵).



-
1. Walthall, Konold, & Pianta
 2. Matson
 3. Schneider
 4. Rubin
 5. Ledingham

■ ۱-۳-۲- مهارت‌های ارتباطی

مهارت‌های ارتباطی بخشی از مهارت‌های زندگی است (پورشریفی، بهرامی احسان و طایفه تبریزی، ۱۳۸۵). بخش عمده‌ای از مهارت‌های اجتماعی را روابط بین افراد و به بیان دقیق‌تر مهارت‌های ارتباطی افراد تشکیل می‌دهد. در واقع، اجتماعی شدن هر فرد دستاورد مهارت‌های ارتباطی است که قبلاً آموخته است (گازدا؛ نقل از بولتون، ۱۳۸۴). هر ارتباط شامل سه جزء فرستنده پیام، پیام و گیرنده پیام است. مهارت‌های ارتباطی نیز به‌طور کلی مربوط به فرآیند برقراری ارتباط میان حداقل دو نفر است و به مجموعه رفتارهایی اطلاق می‌شود که به انسان کمک می‌کنند تا میان عواطف و نیازهای خود ارتباط برقرار سازند و به اهداف میان فردی و اجتماعی دسترسی یابند. بدین ترتیب مهارت‌های ارتباطی به زیرمجموعه مهارت‌های اجتماعی در یک الگوی سه مرحله‌ای شامل مهارت دریافت^۱، مهارت پردازش^۲ و مهارت پیام‌رسانی یا پاسخ^۳ تعریف می‌شود. مهارت‌های دریافت معمولاً به توجه و درک دقیق پیام‌ها و محرک‌های اجتماعی در موقعیت‌های گوناگون مربوط است. ارزیابی و تجزیه و تحلیل پیام دریافت شده و یافتن پاسخ مناسب برای بازخورد مناسب، به مرحله پردازش بازمی‌گردد و بالاخره انتخاب ابزار، حالات، کلمات و چگونگی ارائه بازخورد و پاسخ پیام دریافت شده به مرحله پیام‌رسانی یا پاسخ مربوط می‌شود (یارعلی، شواخی، عریضی، ۱۳۸۷).

مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی برای ایجاد، سازماندهی و حفظ یک رابطه انسانی لازم است و در زندگی روزمره، دارای بیشترین پیوند با رفتارهای بین فردی سازگار هستند (ماتسوشیما، شیومی و کولمن، ۲۰۰۰). بدین ترتیب کودکان در فرآیند رشد اجتماعی خویش، برای پیشرفت و شکوفاسازی استعدادهای خود و سازگاری مطلوب با محیط و اطرافیان، نیازمند کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی هستند.

■ ۱-۳-۳- مهارت‌های زندگی روزمره

اصطلاح مهارت‌های زندگی روزمره به گستره وسیعی از فعالیت‌های خود مراقبتی شخصی

-
1. receiving skills
 2. processing skills
 3. Sending skills

در خانه، مدرسه و محیط‌های اجتماعی اشاره دارد. برای حفظ سطح قابل قبولی از سلامت و امنیت لازم است که اکثر مهارت‌های زندگی روزمره مانند مسائل مربوط به غذا و بهداشت شخصی بر پایه مشخص و منظمی رعایت و انجام شوند. توانایی فرد برای عملکرد مستقل و مؤثر در مراقبت از خود و سازگاری با محیط از جمله اولین نگرانی‌ها در ارتباط با کودکان به‌ویژه کودکان استثنایی است. مهارت‌های زندگی روزمره شامل موارد زیر است: بهداشت و نظافت شخصی، پوشیدن و درآوردن لباس، تهیه غذا و تغذیه، حرکت و جابه‌جایی، توالیت رفتن، خانه‌داری، رخت‌شویی، امنیت خانه، مدیریت سلامتی و مصرف دارو، اوقات فراغت و تفریح. توانایی کودکان در مراقبت از خود و بهره‌مندی از این مهارت‌ها با عملکرد ذهنی آن‌ها رابطه نزدیکی داشته و از پیش‌بین‌های قوی موفقیت‌های آتی آن‌ها در حوزه اجتماعی-هیجانی است (استیل، ۲۰۱۳).

■ ۱-۳-۴- رفتارهای ناسازگار

رفتارهای ناسازگار که به آن‌ها مشکلات رفتاری نیز گفته می‌شود رفتارهایی است که در تداخل با فعالیت‌های روزمره قرار می‌گیرد، تکرارشونده و یا آنقدر شدید است که توانایی فرد را در عملکرد نرمال در زندگی روزمره، سازگاری با شرایط خاص اجتماعی، یادگیری مهارت‌های جدید و دستیابی و بهره‌مندی از منابع موجود در محیط محدود و مخدوش می‌کند (سیگافوس، آرتور و آریلی، ۲۰۰۳). لویکس و همکاران (۲۰۱۱) رفتارهای ناسازگار را در دو طبقه درونی‌سازی شده (رفتارهایی که تظاهرات درونی دارند مانند افسردگی، رفتارهای اجتنابی و اضطرابی) و برونی‌سازی شده (رفتارهایی که تظاهرات بیرونی دارند مثل اختلال بیش‌فعالی - نقص توجه، پرخاشگری و سلوک) تقسیم می‌کنند. رفتارهای ناسازگار قدرت سازگاری و کنش‌وری مؤثر کودک با محیط و مسائل زندگی را از او گرفته و برای او و اطرافیانش از جمله والدین، معلم و هم‌سالان ایجاد مشکل می‌کند.

۱-۴- ساحت سلامت

ساحت سلامت، به عنوان یکی از ابعاد مهم ویژگی‌های فردی، عامل تأثیرگذاری بر دوران کودکی به حساب می‌آید. کودکانی که دوران کودکی خود را بدون بیماری و نقص عضو سپری می‌کنند و در محدوده سنی مشخص به درجه معینی از رشد در توانایی‌های حرکتی می‌رسند،

در زمینه مشارکت در عملکردهای حرکتی و ذهنی بسیار موفق‌تر عمل خواهند کرد. از این رو، در این ساحت سوابق بهداشتی و درمانی، فعالیت‌های بدنی (ورزشی، بازی‌های حرکتی و ذهنی) و رشد توانایی‌های حرکتی رشد مهارت‌های حرکتی بنیادی، رشد ادراکی حرکتی مورد توجه است.

در جامع‌ترین و کلی‌ترین شکل، سلامت به رفاه یا آسایش کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه صرفاً فقدان بیماری یا ناتوانی می‌شود. با آن‌که به نظر می‌رسد شناخت و ارتقای بعد جسمی سلامت از دیگر ابعاد روانی و اجتماعی آن ساده‌تر و عملی‌تر است، تأثیر عوامل مختلف و نیز تنوع جنبه‌های آن به‌ویژه در دوران اولیه رشد و تحول، به‌گونه‌ای است که آن را به یکی از مهم‌ترین ابعاد تبدیل کرده است. بدون تردید، شرایط جسمی تأثیر انکارناپذیری در ارتقاء سطح سایر ابعاد سلامت و نیز پیشرفت آن‌ها در سایر ساحت‌های تحولی دارد. با در نظر گرفتن این که مطالعه و ارزیابی فرایند شرایط جسمانی کودکان در طول دوره تحول از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، یکی از ساحت‌های مورد مطالعه در این پروژه به سلامت جسمی اختصاص یافته است.

۱-۵-۵- ساحت معنوی

رشد معنوی فرایند پرورش ظرفیت ذاتی انسان برای تعالی و خودشکوفایی است. فرایندی که نه تنها مؤلفه‌های مقدس زندگی را دربر می‌گیرد، بلکه نیروی اصلی رشد انسان را به منظور دست‌یابی به معنا، هدف و نقشی تشکیل می‌دهد که او را به جهان پیوند می‌زند. معنویت به عنوان یکی از جنبه‌های درونی افراد نوعی آگاهی نسبت به دنیای اطراف، حس مهربانی و عشق به دنیا و هر آن چیزی را شکل می‌دهد که دریچه‌ای از شگفتی را متبلور می‌سازد. با در نظر گرفتن این که مهم‌ترین و تأثیرگذارترین بُعد زندگی در دنیای کودکان خردسال بُعد عاطفی است، این حیطه رشدی لازم است مورد توجه قرار گیرد.

۱-۵-۱- معنویت Spirituality

در این کتاب معنویت به عنوان یکی از مؤلفه‌های ساحت معنوی رشد بررسی می‌گردد. باید گفت که آموزش دینی کودک و رشد معنوی او دو مقوله کاملاً متفاوت است. آموزش مذهبی، آموزشی در زمینه مجموعه باورهای مذهبی شخص و بروز آن در قالب عمل و تقید

انسان را در برمی‌گیرد، عواملی مانند عوامل روان‌شناختی، اجتماعی، محیطی، شناختی و عاطفی؛ بنابراین معنویت زیربنا و بستری است برای تبدیل شدن کودک به آن کسی که در آینده خواهد بود (گیل‌لان، ۲۰۰۷).

۱-۵-۲. رشد معنوی: بُعد عاطفی^۱

اگر آگاه باشیم که مهم‌ترین و تأثیرگذارترین بُعد زندگی در دنیای کودکان خردسال بُعد عاطفی است، بنابراین از این هم آگاه هستیم که پیوندهای عشق و عاطفه‌ای که در چند ماه نخستین زندگی کودک شکل می‌گیرد حامل اطلاعاتی بی‌اندازه مهم و حیاتی است. لبخندها، نوازش‌های لطیف، واژه‌ها و جمله‌های نرم و تسکین‌دهنده، لطافت و مهربانی، هر یک حامل عشق و پذیرش، مراقبت و اهمیت و اعتماد و تعهد است. این بُعد عاطفی زیربنای همه ابعاد دیگر رشد معنوی است (گیل‌لان، ۲۰۱۰).

۱-۵-۳. رشد معنوی: بُعد شناختی

وقتی کودک نوباوه رشد می‌کند و به کودک نوپا تبدیل می‌شود، والدین معمولاً در وضعیتی قرار می‌گیرند که دائماً رفتار کودک را اصلاح می‌کنند، محدودیت می‌گذارند و محدودیت‌ها را یادآوری می‌کنند، اما درعین حال هیجان‌ها و حساسیت‌های فرزند خردسال‌شان را هم تغذیه می‌کنند و پرورش می‌دهند. کودک خردسال از اینجاست که شروع می‌کند درباره احساسات یاد بگیرد، یعنی احساسات چیست، اسم‌هایشان چیست و با آن‌ها چه کار کنیم. اینجا جایی است که همدلی شروع به نشان دادن خود می‌کند و درس‌های نوع دوستی آغاز می‌شود (گیل‌لان، ۲۰۱۰).

۱-۵-۴. رشد معنوی: بُعد اجتماعی و هیجانی

وقتی کودک به خودمختاری^۲ در رفتار، ذهنیت، نیت و اراده که در مرحله اجتماعی هیجانی رشد معنوی است می‌رسد، شروع به بودن می‌کند. دانش زیربنایی کودک از افکار و احساساتش به او کمک می‌کند افکار و احساسات دیگران را هم درک کند. محیط خانواده

1. self-expression

2. autonomy

نمونه مینیاتوری جامعه بزرگ‌تر است که در آن چگونگی رفتار با دیگران، نقش خود و اراده هر کس، ارزش نقش‌ها، کوشش‌ها و همکاری‌های هر فرد، تعاملات بین فردی و هم‌چنین اولین جرعه‌های دیدگاه‌های بین فردی شکل می‌گیرد (گیل‌لان، ۲۰۱۰).

۱-۵-۱-۵- رشد معنوی: بُعد خودپنداره

باورها، ارزش‌ها و نیز معنا و ارزشی که کودک برای خود قائل است به گونه چشم‌گیری تحت تأثیر آمیزه‌ای از روابط عاطفی هدفمند و محیطی پذیرا و سرشار از عشق است (مارکوس و وورف^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از گیل‌لان، ۲۰۰۷). زیربنای جهان‌بینی کودک و نگرش او نسبت به خود در بستر یادگیری و تجربه‌های شخصی او از زندگی است که گذاشته می‌شود. بُعد عاطفی دربرگیرنده و یکپارچه‌کننده همه ابعاد دیگر در قالب کودکی است که خود را از دیگران تمیز می‌دهد و می‌تواند ارزیابی کند خود او کیست، چگونه است و در قیاس با الگوها و انتظارات چگونه لازم است باشد (هس و کرافت^۲، ۱۹۷۵؛ به نقل از گیل‌لان، ۲۰۰۷).

۱-۵-۱-۶- معنویت در کودکان خردسال (سنین پیش از دبستان)

معنویت در کودکان خردسال در نحوه‌ای که برای نشان دادن خصوصیات و ویژگی‌های معنویت برمی‌گزینند وجود دارد. پدیدار شدن معنویت در کودکان خردسال در رفتارشان است. هیچ‌یک از ویژگی‌های معنویت در کودکان خردسال ایجاد نمی‌شود بلکه درون آن‌ها وجود دارد و در شرایط مناسب خود (مثلاً هنگام بازی، نقاشی و طراحی، گوش کردن به موسیقی، یا وقتی از کودک درباره مفاهیم انتزاعی مثل عشق و زیبایی سؤال می‌شود) کاملاً قابل مشاهده است. کودکان خردسال در معنویت خود زندگی می‌کنند. آن‌ها نسبت به محیط اطراف خود بسیار آگاه‌اند و قادرند مفاهیم انتزاعی از قبیل عشق، زیبایی، شگفتی و شفقت را ابراز کنند. به نظر می‌رسد معنویت همان‌طور که مونته‌سوری^۴ (۱۹۴۹)، هگل^۴ (۱۸۰۷) و دکارت^۵ گفته‌اند، امری ذاتی باشد (لوری^۶ و ویگوتسکی^۷، ۱۹۸۸؛ به نقل از گایزنبرگ، ۲۰۰۷).

1. Markus & wurf

2. Hess & croft

3. Montessori

4. Hegel

5. Dekart

6. Luria

7. Vygotsky

با آنکه دین‌داری اصطلاحی است که از دین گرفته شده اما تفاوت ظریفی با آن دارد. به اعتقاد پترسون^۱ و همکاران (۱۳۶۷) دین متشکل از مجموعه‌ای از اعتقادات، اعمال و احساسات فردی و جمعی است که پیرامون مفهوم حقیقت نهایی سامان یافته است. اعتقادات، گزاره‌هایی است که درست تلقی می‌شود و یا مشمول صدق و کذب می‌گردد. افزون بر این اعمال از انجام شعائر دینی تا التزام به یک زندگی اخلاقی و احساسات مورد نظر ادیان نیز از خشیت و خشوع تا خوش‌بینی نسبت به زندگی و جهان متغیر است. جوادی آملی (۱۳۷۷) نیز معنای لغوی دین را انقیاد، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جزا می‌داند و معنای اصطلاحی آن را «مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی معرفی می‌کند که برای اداره امور جامعه انسانی و پرورش انسان‌ها وضع شده است».

بنابر نظر آذربایجانی (۱۳۸۷) یکی از رویکردهای رایج در میان تعاریف گسترده از دین، تأکید بر تحقق دین در انسان و آثار روان‌شناختی و یا اجتماعی آن دارد که هرکدام نیز به یک بعد شناختی، عاطفی، احساسی و یا ابعاد رفتاری و آثار اجتماعی بیشتر توجه کرده‌اند. این رویکرد که بیشتر در میان اندیشمندان غربی شایع است با معانی دین در زبان فارسی و عربی کمتر انطباق دارد؛ اما با معنای «تدین» در عربی و «دین‌داری» یا «دین‌ورزی» در زبان فارسی منطبق است. «دینی بودن» عنوان عامی است که به هر فرد یا پدیده‌ای اطلاق می‌شود که ارزش‌ها و نشانه‌های دینی در آن متجلی شده باشد. تجلی ارزش‌ها و نشانه‌های دینی بودن فرد را می‌توان در نگرش، گرایش و کنش‌های آشکار و پنهان او جست و شناسایی کرد. فرد متدین از یک سو خود را ملزم به رعایت فرامین و توصیه‌های دینی می‌داند و از سوی دیگر، اهتمام و ممارست‌های دینی او را به انسانی متفاوت با دیگران بدل می‌سازد؛ بنابراین به دو طریق یا با دو نشانه می‌توان او را از دیگران بازشناخت. یکی از طریق «پایبندی» و التزام دینی^۲ و دیگری از طریق «پی‌آمد» دین‌داری و آثار تدین در فکر، جان، عمل فردی و اجتماعی او (لنسکی^۳، ۱۹۶۱)؛ بنابراین دین‌داری به بیان کلی، یعنی داشتن اهتمام دینی به نحوی که نگرش، گرایش و کنش‌های فرد را متأثر سازد (هیمل‌فارب^۴، ۱۹۷۷). به اعتقاد گیلان^۵ (۲۰۱۰) آموزش مذهبی در واقع زمینه مجموعه باورهای مذهبی شخص به حساب می‌آید که بروز آن در قالب عمل

1. Peterson

4. Himmelfarb

2. religious commitment

5. Gillan

3. Lenski

و تقید به باورهای معینی درباره خدا و انسان است. فقیهی (۱۳۸۴) نیز دین‌داری اسلامی را علم و معرفت یقینی و باور قلبی به متعلقات ایمان، دوستی خدا، رسول (ص) و اهل بیت (ع) و نیز ارتباطی عاطفی و پذیرش ولایت و امور وابسته به آن، عمل صالح، اطاعت، عبادت و پرهیز از گناه و آلودگی‌های اخلاقی و معنوی معرفی می‌کند. در جدول ۱ تعاریف و مؤلفه‌های متغیر دین‌داری به گونه خلاصه آمده است.

رویکرد دیگری نیز وجود دارد که در آن بیشتر مفاهیم مربوط به دین‌داری (به‌ویژه حوزه اعتقادات) بررسی می‌شود که محوری‌ترین آن، مفهوم خداست. یکی از گسترده‌ترین مطالب در حوزه دین‌داری، مباحث پیرامون مفهوم خدا و نظرات مختلف درباره چگونگی سنجش آن است. به عنوان مثال لارنس^۱ (۱۹۹۷) معتقد است بین مفهوم خدا^۲ و تصور از خدا^۳، تفاوت ظریفی وجود دارد. مفهوم خدا درک شناختی فرد از خدا است که معمولاً بر اساس آنچه یک انسان درباره خدا و از طریق ابزارهای شناختی^۴ می‌آموزد، بنا می‌شود. درک شناختی از خدا در ابتدا از طریق آنچه به فرد درباره آن آموزش داده می‌شود، گسترش می‌یابد. به گونه کلی مفهوم خدا با خداشناسی فرد ارتباط بسیار نزدیکی دارد؛ اما ایده تصور خدا که از ریزوتو^۵ (۱۹۹۷) و نیز نظریه فروید سر بر آورده است را می‌توان درک تجربی یک فرد از خدا تعریف کرد. برخلاف مفهوم خدا که از طریق آنچه انسان‌ها می‌آموزند گسترش می‌یابد، تصور کودک از خدا همان‌گونه که والدین یا مراقب اولیه‌اش را تجربه می‌کند، گسترش می‌یابد و از اینجاست که موضوع تصور خدا به موضوع دلبستگی پیوند می‌خورد. آنجایی که تصور خدا یک ساختار ناپیدا دارد، مفهوم خدا از یک ساختار آشکار برخوردار است (لارنس، ۱۹۹۷؛ هافمن، ۲۰۰۴).^۶ بنا بر نظر حسین چاری و نصیرزاده (۱۳۸۶) تاکنون برای فهم شکل‌گیری مفاهیم مذهبی در کودکان از شیوه‌های مختلفی استفاده شده که گاه متناقض است. برای نمونه، هارمز^۷ (۱۹۴۴) معتقد است تحقیقاتی که در آن از کودکان می‌خواهند به پرسش‌های ثابتی پاسخ دهند، مسیر نادرستی را دنبال می‌کند؛ بنابراین او از کودکان خواست تا ضمن صحبت در مورد خداوند، تصویر او را نیز نقاشی کنند. دکنشی^۸ (۱۹۶۵) شیوه تداعی لغات و رابرتز^۹ (۱۹۸۹) و شافر و گورسوچ^{۱۰} (۱۹۹۲) درجه‌بندی صفات خداوند را مورد استفاده قرار دادند. جانس،

1. Lawrence

6. Hoffman

2. God concept

7. Harms

3. God image

8. Deconshy

4. cognitive means

9. Roberts

5. arie Rizzuto

10. Schaefer & Gursuch

دی هارت و جراردت^۱ (۱۹۹۴) نیز از پرسش‌های باز پاسخ لادوینگ، وبر و ایبن (۱۹۷۴) از نامه‌های کودکان به خدا استفاده کردند.

۱-۵-۲-۱. ارتباط ساحت معنوی با دیگر ساحت‌های رشد

تربیت معنوی در واقع به معنای پرورش کیفیت‌های ذهن و قلب کودکان است. ارتقاء این کیفیت‌ها در دانش‌آموز کل شخصیت او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بین ابعاد جسمانی، هیجانی، هوشی و معنوی او توازن و هماهنگی ایجاد می‌کند (لویس^۲، ۲۰۰۰). مطالعات متعددی بیانگر رابطه ساحت معنوی با دیگر ساحت‌های رشد است. به اعتقاد شرکت^۳ (۲۰۰۰) تربیت مذهبی کودکان در پیشرفت تحصیلی و نقش جنسی آنان تأثیر به‌سزایی دارد و به نظر فرلیتی و بنسون^۴ (۱۹۸۶) مذهب می‌تواند فرایند اجتماعی شدن را افزایش و رفتارهای ضد اجتماعی را کاهش دهد. هم‌چنین یزدانی (۱۳۸۳) معتقد است تعداد زیادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورها و نگرش دینی، باعث اتخاذ سبک‌های مقابلهای کارآمد و مؤثر برای حل مسئله، ارزیابی شناختی عوامل فشارزا، کاهش تأثیرپذیری فرد از عوامل فشارزا و نیز کاهش رفتارهای مقابله‌ای ناکارآمد و منفی می‌گردد.

۱-۵-۲-۲. دین‌داری کودکان

با آنکه در سال‌های اخیر، سه شیوه نظری عمده درباره روان‌شناسی رشد یعنی تحلیل روانی^۵، رفتارگرایی^۶ و شناختی^۷ تلاش کرده‌اند تا رفتار بسیار پیچیده انسان را تبیین کنند، اما هر یک نیروی خود را تنها بر یکی از جنبه‌های ادراک، احساس، تفکر و یادگیری متمرکز کرده‌اند و تا آن حد پیش نرفته‌اند که کل رفتار انسانی را در بر گیرند. از سوی دیگر، رفتار اخلاقی یا رفتار مذهبی را با تفکر اخلاقی یا تفکر مذهبی نباید یکجا در نظر گرفت، زیرا عوامل دیگری مانند احساسات، عواطف و گرایش‌های فطری نیز که غالباً از ماهیت غیرشناختی برخوردارند، موجب رفتار اخلاقی یا مذهبی می‌شوند (خادمی، ۱۳۷۰).

1. Janssen, Dehart & Gerardts

2. Lewis

3. Sherkat

4. Forliti, J. E., & Benson

5. Psychoanalysis

6. Behaviorism

7. Cognitive Theory

از این رو، مطالعات انجام شده با رویکرد شناختی بیشتر با یکی از مؤلفه‌های متغیر دین‌داری، یعنی اعتقادات مطابقت دارد.

۱. به عقیده پیاژه^۱ کودک در سنین چهار تا هفت سالگی به گونه‌ای طبیعی علل وجودی اشیا را در خدا یا بشر به عنوان یک موجود روحانی و پر قدرت جست‌وجو می‌کند. کودک در این سن نمی‌تواند در پاسخ به خواسته‌ها و پرسش‌هایی که هنگام رویارویی با طبیعت برای او پیش می‌آید، استدلال کند و به همین دلیل از خدا یا بشر به عنوان موجودی قدرتمند و روحانی سود جوید. اگر کودک بتواند فرد یا چیز دیگری را به جای خدا یا بشر با قدرت روحانی قرار دهد، از خدا غافل می‌شود. از این رو، دین کودک در سال‌های نخست زندگی با دین او در سنین بالاتر متفاوت است. در سال‌های نخست زندگی، کودک خدا را به این دلیل در تفسیر جهان به کار می‌گیرد که از تفکر منطقی برخوردار نیست، تصور اساسی از علیت ندارد و بدون تعمیم یا تشکیل یک مفهوم منطقی استدلال می‌کند؛ ثانیاً نباید به کودک در این دوره آموزش مذهبی داد؛ زیرا با تفکر کودک بیگانه است و مرحله تفکر سحری را تشدید می‌کند و گذار از این مرحله را با تأخیر روبه‌رو می‌سازد (نوذری، ۱۳۸۸).

۲. هارمز^۲ (۱۹۴۴) یک رشته روش‌های غیرکلامی را برای بررسی دین از دیدگاه کودکان طرح‌ریزی نمود. وی تعداد زیادی از کودکان ۳ ساله تا نوجوان تازه بالغ را انتخاب کرد و از آن‌ها خواست خدا یا برترین موجودی را که فکر می‌کنند وجود دارد، تصور و بر روی کاغذ نقاشی کنند و نظریات خود را در این زمینه در پشت نقاشی بنویسند. خردسالانی که نقاشی و نوشتن نمی‌دانستند نیز مطالب خود را به معلمان بگویند تا برایشان بنویسند (باهنر، ۱۳۷۸). ویژگی مشترک مشاهده شده در کودکان سه تا شش ساله این بود که تصور همگی آن‌ها از خدا، در قالب یک تصویر خیال‌پردازانه اظهار می‌شد. او معتقد است نقاشی‌ها و اظهارات کودکان آشکار می‌کند پرسش‌های کودک درباره خدا، نتیجه یک درک عقلانی و منطقی نیست و در واقع یک درک خیال‌پردازانه‌ای است که ستایش‌کننده بالاترین معبود تخیلی در این سن است (نوذری، ۱۳۸۸).

۳. مطالعات گسترده گلدمن^۳ (۱۹۶۴) در زمینه مراحل تفکر کودکان درباره داستان‌های انجیل، مراحل فهم کودکان از انجیل و تصور خدا، رؤیت، حضور، سخن گفتن، قدرت و

1. Piaget

2. Harms

3. Goldman

چگونگی دخالت خدا در امور طبیعی، ترس از خدا، مفهوم تقدس خدا، علاقه خدا به مردم، انصاف و عدالت خدا و داوری‌های خداوند درباره اقوام گوناگون حاکی از این است که تحول مفاهیم دینی در کودکان و نوجوانان از مراحل کلی و عمومی شناخت در انسان پیروی می‌کند و تحول در فهم مفاهیم دینی، تفاوتی با تحول در فهم دیگر مفاهیم ندارد (نوذری، ۱۳۸۸).

۱-۵-۲-۳- دین‌داری در گستره سنی پیش از دبستان

با توجه به آنچه بیان شد در دو جدول ذیل شکل‌گیری مبانی دین‌داری در سنین طفولیت و مؤلفه‌های و متغیرهای آن در سنین پیش از دبستان آمده است.

جدول شماره ۱-۱ شکل‌گیری مبانی و ریشه‌های اولیه ایمان در سنین طفولیت، از بدو تولد تا دو سالگی	
منبع	کیفیت شکل‌گیری دلبستگی ایمن، زمینه‌ساز شکل‌گیری ایمان در کودک
دان (۱۹۸۶)	لبخندها، نوازش‌های لطیف، واژه‌ها و جملات نرم و تسکین‌دهنده احساسی که به کودک نشان داده می‌شود و تأثیری که بر او می‌گذارد، همگی عشق و پذیرش نسبت به خداوند مهربان را در او شکل می‌دهد.
پاتریک (۱۹۹۲)	کیفیت فهم فرد از آنچه در متون ادیان بزرگ در معرفی خداوند آمده است با کیفیت ارتباط هیجانی خانواده-کودک در این دوره سنی مرتبط است. رابطه مطلوب بین کودک و نمادهای دینی مانند کلمات و هنرهای بصری و اشیاء به عنوان بخشی از رشد دینی، در ضمن دوره کودکی اولیه به‌ویژه به خاطر نفوذ والدین معنادار می‌شود.
لارنس (۱۹۹۷)	مفهوم خدا از طریق آنچه انسان‌ها می‌آموزند، گسترش می‌یابد و تصور خدا از طریق آنچه افراد تجربه می‌کنند، گسترش می‌یابد و از اینجا است که موضوع تصور خدا به موضوع دلبستگی پیوند می‌خورد. چرا که تصور کودک از خدا، همان‌گونه که والدین یا مراقب اولیه‌اش را تجربه می‌کند، گسترش می‌یابد.

جدول شماره ۲-۱ خلاصه تعاریف متغیر دین‌داری کودکان پیش از دبستان (دو تا هفت سال) و مؤلفه‌های آن		
مؤلفه‌ها	تعریف	منبع
- تصور کودک از خدا - ارتباط با خدا و عواطف ایمانی؛ احساس احترام و ارزش قائل شدن برای خدا و درکی از ایمان از خلال تعاملش با جنبه‌های آشکار و مشهود ایمان بزرگسال - مادی بودن انگیزه ایمانی کودک	کودک می‌تواند تصویری از خدا را در ذهن خود خلق کند، صفات او را درک کند، به فهمی ابتدایی از رابطه با خدا نائل شود، استدلال‌های ابتدایی درباره اطاعت از خدا ارائه کند و درنهایت به درکی از ایمان از خلال تعاملش با جنبه‌های آشکار و مشهود ایمان بزرگسال دست یابد. ظهور نخستین احساس احترام و ارزش قائل شدن برای خدا و همچنین احساس وظیفه و تکلیف در برابر خدا را در شکلی بسیار ابتدایی در این سنین جستجو کرد. انگیزه ایمانی کودک به خاطر به دست آوردن نیازی مادی یا به دست آوردن تأیید و دوست داشتن دیگران است.	نوذری (۱۳۸۸)
- بررسی پیوند دینی والدین - دفعات حضور در مکان‌های مذهبی والدین - میزان اهمیت دین نزد والدین	میزان اعتقادات و مشارکت‌های مذهبی در کودکان به واسطه همراهی همیشگی‌شان با والدین در این سنین، به صورت صفات شخصیتی در وجودشان شکل می‌گیرد.	گالوپ و بزینلا (۱۹۹۲)

۱-۵-۳- اخلاق moraliy

اخلاق، جمع خُلق و خُلُق، به معنای سرشت، خوی، طبیعت و مانند اینها و نیز به معنای صورت درونی و باطنی و ناپیدای آدمی است که با بصیرت درک و در مقابل خُلق که به صورت ظاهری انسان گفته می‌شود، با چشم قابل رویت است (الزبیدی، ۱۴۱۴ق). افزون براین، به معنای گرایش ارزشی اولیه هر فرد در زندگی و نیز به معنای طبیعت ذاتی هر شخص به‌کار می‌رود. این واژه در کنار واژه ادب به شخصیت فردی هر شخص و تمامی جریان شخصی-اجتماعی وی نیز مربوط شده است (ابن منظور، ۱۹۸۶؛ ساهین^۱، ۲۰۰۲).

1. Sahin



شاید برای این سوال که «تربیت اخلاقی چه تفاوتی می‌تواند با اخلاق داشته باشد»، نتوان پاسخ واحدی ارائه کرد؛ اما ضمیمه شدن واژه تربیت به اخلاق معمولاً تداعی‌کننده این امر است که در تربیت اخلاقی صحبت از روش‌های تربیتی خاصی همانند آنچه از دانش‌های جدید علوم تربیتی یا روان‌شناسی تربیتی و احیاناً علم اخلاق برگرفته می‌شود، به میان می‌آید؛ اما اخلاق در یک مفهوم رایج بین علمای اخلاق، برآیند به‌کارگیری یک شیوه تربیتی ویژه است. با این نگاه شاید بتوان ادعا نمود تفاوت این دو برخاسته از تعریف و هدفی است که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود (شاملی، ۱۳۷۹).

پژوهشگران معتقد اند رشد اخلاقی فرد، نه فقط حاصل رشد شناختی و یادگیری اجتماعی برای فهم وضعیت خود و دیگران و تجارب عینی و رفتاری در مناسبات اجتماعی است، بلکه ناشی از ظرفیت‌های نهفته طبیعت انسانی و ساختار پیچیده انگیزشی و عاطفی او نیز هست. به بیان دیگر، رفتار اجتماعی و اخلاقی، جدا از ظرفیت‌های طبیعی آدمی و توانایی تمیز خوب و بد، دست‌کم دارای چهار جنبه انگیزشی و عاطفی، رشد تفکر و قضاوت عقلی، واقعه‌ها و تجارب عینی رفتاری و وضعیت عمومی زندگی اجتماعی و آموزشی و فرهنگی است.

۱-۵-۳-۱- نظریه‌های رشد اخلاقی

سه تئوری متمایز روان‌شناختی را می‌توان به صراحت نام برد که به گونه گسترده به پدیده اخلاق انسانی پرداخته است. تحقیقات روان‌شناختی در موضوع رشد اخلاقی کودک، با مفهوم وجدان در آثار فروید و مفهوم استقلال اخلاقی در آثار پیاژه آغاز شد. این نظریه‌پردازان که تحت تأثیر تحول‌گرایان اولیه، از جمله مید و بالدوین قرار داشتند، مسیرهای متفاوتی را پی گرفتند. فروید بر روابط والدین-کودک، هیجانات و احساس گناه، متمرکز شد، در حالی که پیاژه بر روابط همسالان، شناخت، عدالت و تفکر تأکید کرد. بررسی‌های روان‌شناختی در زمینه اخلاق کودکان در دهه ۱۹۶۰ به شدت رو به تمایز گذارد. رفتارگرایانی، مثل اسکینر و سایر نظریه‌پردازان یادگیری، با انجام آزمایش‌هایی که برای ارزیابی رفتار اخلاقی طراحی شده بود، به مفهوم وجدان و ارزش‌ها در ادبیات فروید اعتراض کردند، زیرا آن‌ها را سازه‌هایی بسیار انتزاعی و غیرقابل بررسی می‌دانستند. از سوی دیگر، کار پیاژه توسط کلبگ در قالب شش مرحله تحول قضاوت اخلاقی گسترش یافت (جهانگیری، ۱۳۹۰).

بنیان‌گذار تئوری تحول شناختی^۱ را می‌توان پیاژه دانست. این تئوری بعدها بیشتر به وسیله روان‌شناسان دیگری چون کلبگ و دومن توسعه یافت (ریان ۱۹۸۶؛ سجادی، ۱۳۸۲). پیاژه (۱۹۳۲؛ نقل از کریمی، ۱۳۸۵) اعتقاد دارد تحول اخلاقی در طول یک ردیف ساخت‌های شناختی^۲ رشد می‌یابد و در هر مرحله، شکل، طرح و ساخت مشخص خود را دارد. از این رو، تبیین مراحل تحول اخلاقی کودک مانند دیگر ابعاد تحول روانی او تابع تغییر ساخت‌های شناختی و پدید آمدن کنش‌های تازه توانایی‌های عقلی است. وی اخلاق را درست مانند هوش، بازی و زبان در خلال مراحل متوالی و به صورتی نظام‌دار تحول یافتنی می‌داند. هر مرحله منجر به مرحله بالاتری از آگاهی اخلاقی می‌شود و هم‌چنین هریک از این مراحل بستگی به تحول شناختی کودک دارد. پیاژه (۱۹۶۵، نقل از جهانگیری، ۱۳۹۰) سه مرحله استدلال اخلاقی (مرحله پیش اخلاقی یا ناپیروی، مرحله اخلاق دیگرپیرو و مرحله اخلاق خودپیرو)^۳ را که در مصاحبه با کودکان شناسایی کرده است، معرفی می‌کند که خلاصه آن در جدول ۱-۱ قابل مشاهده است.

1. Cognitive Developmental Theory

2. Cognitive structure

3. nonmoral, heteronomous, autonomous stages

جدول ۱-۳ مراحل استدلال اخلاقی از نظر پیاژه

مرحله پیش اخلاقی (ناپیروی)	مرحله واقع گرایی اخلاقی (اخلاق دیگر پیروی)	مرحله اخلاق تعاون (اخلاق خود پیروی)
-------------------------------	---	-------------------------------------

عدم شکل گیری رفتار مهار یافته توجه و احترام زیاد به قوانین در عین آگاهی کم از آن ها

مطلق گرایی اخلاقی قاعده: مطلق، ثابت و لایتنیر، مقدس و دستاورد تلاش قدرت های معتبر بیرونی.	نسبی گرایی اخلاقی مقررات اخلاقی: ساخته یا آفریده اشخاص و ناظر به منافع و مصالح مردم و حاصل توافق افراد، اخلاق تعاونی مبتنی بر مشارکت
ارزیابی اخلاقی بر مبنای پیامدهای عینی (مثل مقدار خسارت و نتایج کار)	ارزیابی اخلاقی علاوه بر پیامدهای عینی، با لحاظ احساسات و دیدگاه های افراد و نیت های فاعل
عامل اصلی واقع نگری: خودمداری که از فهم اینکه دیگران دیدگاه های متفاوتی دارند، جلوگیری می کند.	غلبه بر خودمداری با آگاهی از اینکه دیگران می توانند دیدگاه های متفاوتی داشته باشند.
اطاعت اخلاقی از دیگران، اخلاق مبتنی بر اجبار و احترام به دیگرانی که اقتدار دارند.	اطاعت، نه ضروری است و نه همیشه مطلوب. تخلف همیشه خطا نیست و به تنبیه منتهی نمی شود.
قضاوت اخلاقی ناظر بر تعبیر لفظی نه روح و معنای قانون. خوبی: اطاعت از قانون بدون توجه به روح قانون.	کیفر یا مجازات، درسی برای متخلف که او را به کنترل رفتارش در آینده وادار کند. تنبیه رفتار نادرست باید یا آسیب وارده را تلافی کند و یا پیاموزد که فرد به گونه بهتری عمل کند.
کیفر یا تنبیه به وسیله طبیعت و نتیجه حتمی و مسلم رفتار منفی. اعتقاد به عدالت طبیعی.	
قضاوت های اخلاقی محدود به موقعیت های ویژه و غیر قابل تعمیم است.	اصول اخلاقی قابل تعمیم و قابل انعطاف برای سایر جوامع.

این نسبی گرایی در شناخت است و با نسبی گرایی واقعی اخلاقی ملازمه ندارد. به بیان دیگر شناخت اخلاقی انسان در ادوار مختلف رشد تحول می یابد هر چند ارزش های اخلاقی در واقع و فی نفسه ثابت باشند. ر.ک: **روانشناسی رشد**، ج ۲ ص ۱۰۷۴.

در دوره «ناپیروی» دستورها و مقررات اخلاقی برای کودک اعتباری ندارد و او تنها از خواسته‌ها و تمایلات خویش پیروی می‌کند. در این دوره چون ساخت‌های روانی کودک چندان توسعه نیافته و الگوهای روابط اجتماعی نیز در او تأثیر زیادی نداشته است، از آنچه خود به آن گرایش دارد پیروی می‌کند و دارای حالت «خودمیان‌بینی»^۱ است. دومین دوره با عنوان «دیگر پیروی»^۲ تمایز می‌یابد. مرحله‌ای که کودک به‌گونه کورکورانه از بزرگ‌ترها تبعیت می‌کند. در این مرحله که مقارن با سنین دبستان است خوب بودن معادل فرمان بردار بودن و اوامر بزرگ‌ترها قطعی، مقدس و غیر قابل تغییر و تخلف است. دوره سوم با «خودپیروی» آغاز می‌شود و مقارن با مرحله عملیات انتزاعی از تحول شناختی است که در آن فرد بر اساس احترام متقابل و انضباط درونی، روابطی را برقرار می‌سازد و قوانین اخلاقی را نه به صورت اموری مطلق و تغییرناپذیر بلکه به صورت اختیاری و قابل تغییر تلقی می‌کند. در این دوره کودک نه تنها به اعمال و پیامدهای ظاهری رفتار توجه ندارد، بلکه انگیزه‌ها، نیت‌ها، احساسات و دیدگاه‌های دیگران را نیز در رفتار آن‌ها مورد توجه قرار می‌دهد (کریمی، ۱۳۸۵).

در کتاب راهنمای اجرایی مربیان در خصوص ساحت‌های رشدی، توانایی کودکان و فعالیت مرتبط برای رشد متناسب کودکان مفصل توضیحاتی ارائه شده است برای اینکه آنچه در این بخش به صورت مفاهیم علمی بیان شده است با کمک مربیان عملاً به رشد همه جانبه کودکان کمک کند.

۱ . Egocentrism

۲ . Heretenomy

● فصل اول

بخش دوم

مبانی، اصول و اهداف تعلیم و تربیت از نگاه اسناد فراست





۲- مبانی، اصول و اهداف تعلیم و تربیت از نگاه اسناد فرادست

۱-۲- فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران

در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی، در خصوص چرایی تربیت آمده است: تداوم و توسعه هستی خود به شکلی متعالی و پایدار، درخواست حقیقی هر انسانی است که همه به‌گونه شهودی به آن واقف‌اند. به سبب همین درخواست، انسان پیوسته در تکاپوی توسعه هستی خود است و جریان تربیت درواقع تلاشی اجتماعی برای تسهیل و جهت‌دهی این تکاپو است که از طریق آن حیات انسانی تداوم و تکامل پیدا می‌کند لذا توجه به چگونگی هستی انسانی ضرورت تربیت را آشکار می‌سازد.

هستی انسانی، در حال شدن است. درواقع تربیت بخشی از جریان آفرینش انسان‌ها است که در ساختن و پرداختن بخش ناتمام هستی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در این راستا تربیت از یک سو، از طریق شناسایی منابع هستی‌بخش و شناخت و توسعه و به‌کارگیری شیوه‌های دستیابی به آن‌ها و از سوی دیگر با شناخت منابع هستی‌زدا و سازوکارهای پرهیز از آن‌ها، به تداوم و تکامل هستی انسانی مدد می‌رساند.

در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران، مجموعه اصول عام برای دستیابی به غایت تربیت بیان شده است که این اصول عبارتند از:

• **دین محوری:** جریان تربیت و همه مؤلفه‌های آن باید بر اساس آموزه‌های اسلامی که از قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و یا در چارچوب آن‌ها برگرفته شده باشند صورت پذیرد، بنابراین تربیت دینی و اخلاقی نسبت به سایر ساحت‌های تربیت از محوریت و اولویت برخوردار است. باید به دین به مثابه آیین زندگی، در متن زندگی توجه داشت. در جریان تربیت ضمن توجه به واقعیت‌های موجود، باید سعی گردد بر اساس مجموعه ارزش‌های دینی حرکت کرده و آن‌ها را محقق ساخت.

• **کمال مرتبتی:** باید تربیت راجحیانی استعلایی در طول حیات بشری تلقی نمود که از سطوح پایین به مراتب عالی صورت می‌پذیرد.

• **غایت‌مندی:** باید سودمندی پدیده‌ها، رویدادها، فرایندها، برنامه‌ها، تصمیمات، اعمال و فعالیت‌ها بر اساس چگونگی و میزان دست‌یابی به غایت تربیت مورد توجه قرار گیرند.

• **خردورزی:** بر اساس این اصل در جریان تربیت از یک سو باید در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر و سازوکارهای استفاده از خرد جمعی مانند مشورت توجه نمود و از سوی دیگر در جریان تربیت به عنوان یک عمل فکورانه؛ باید مربیان و متربیان تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند.

• **پاسداشت و ارتقاء آزادی:** آزادی به عنوان وجه امتیاز انسان بر دیگر موجودات باید در امر تربیت همچون معیاری برای ارتقای مرتبه وجودی در نظر گرفته شود و توسعه یابد. آزادی در جنبه‌های مختلف آن شامل آزادی عقیده، بیان، گوش کردن و فعالیت باید به طور معقول مورد نظر قرار گیرد. علاوه بر جنبه سلبی آزادی یعنی رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشد همه جانبه، باید جنبه ایجابی آن یعنی فراهم کردن امکانات و فرصت‌های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب نیز مورد نظر قرار گیرد.

• **حفظ و ارتقای کرامت:** باید در جریان تربیت کرامت ذاتی افراد حفظ و زمینه ارتقای آن فراهم گردد و فعالیت‌های تربیتی چنان سامان یابد که ضمن آنکه مربی با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، به کسب هویت جمعی مناسب نائل می‌آید، تربیتی نیز اتخاذ گردد که فردیت او (ضمن پرهیز از خودمحوری) حفظ و ارتقاء یابد.

• **عدالت:** توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متربیان و مربیان و توجه به کوشش آنان و نتایج آن، برای برقراری عدالت ضروری است. از این رو در جریان تربیت از سویی باید با توجه به ویژگی‌های مشترک فرصت‌های برابر برای همگان فراهم نمود و از سویی دیگر باید

تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی را در ارائه تربیت باکیفیت برای همه متربیان مورد ملاحظه قرارداد. همچنین باید جریان تربیت به‌طور متوازن (باملاحظه معیارهای دینی و عقلی) و با پرهیز از افراط و تفریط صورت گیرد.

• **همه‌جانبه‌نگری:** در جریان تربیت باید با توجه به هر یک از اجزاء، ابعاد، انواع، عوامل، عناصر و ساحت‌های تربیت با نگاه جامع و کل‌گرا، از یک‌سونگری و توجه به برخی مؤلفه‌ها پرهیز نمود.

• **پویایی و انعطاف‌پذیری:** در جریان تربیت باید ضمن توجه به امور ثابت و مسلم دینی و ارزشی، با پدیده تغییر در جامعه نیز به درستی مواجه شویم. به این معنا که با پذیرش اصل وجود تغییر در شرایط اجتماعی و خصوصیات فردی، ظرفیت هدایت تغییرات در نظام تربیتی در جهت تحقق غایت تربیت پدید آید. همچنین تمامی سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها و عوامل تربیتی، در جریان تربیت ضمن حفظ اصول، متناسب با اقتضائات باید از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشند.

• **تدریج و پیوستگی:** باید در جریان تربیت، اهداف و برنامه‌ها به‌طور تدریجی و مرحله‌ای معین‌شده و طی حرکتی پیوسته تحقق یابند. جریان تربیت امری مستمر در طول زندگی افراد بوده و هیچ‌گاه نباید در حیات فردی و اجتماعی مورد غفلت قرار گیرد؛ بنابراین نباید آن را به یک دوره زندگی و در محیطی خاص محدود نمود. همچنین جریان تربیت باید به‌گونه‌ای صورت پذیرد که ساحت‌های تربیت باهم همسو بوده و در جهت ایجاد وحدت میان ابعاد هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) متربیان، عمل نمایند.

• **آمادگی و صلاحیت:** در جریان تربیت باید فعالیت‌ها و برنامه‌ها و تدابیر به صورتی سامان‌یافته و ادامه یابند که حد نصابی از کیفیت و کارآمدی در آن‌ها رعایت شده و همواره بهبود یابد. به همین منظور در امر تربیت باید حد نصابی از آمادگی و توانمندی برای انجام کار از سوی مربی وجود داشته باشد و به‌طور پیوسته ارتقاء یابد.

• **تقدم مصالح تربیتی:** باید مصالح تربیتی شناسایی و ملاک اصلی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی گردد و همه عوامل اجتماعی سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت، اهتمام جدی به امر تربیت داشته باشند.

• **محوریت خانواده:** والدین باید نسبت به انجام تکلیف‌های تربیتی خود نسبت به فرزندان پاسخگو باشند و نقش اصلی را در جریان تربیت به‌ویژه در دوران قبل از بلوغ بر عهده گیرند. از این‌رو دولت نمی‌تواند جایگزین خانواده در امر تربیت گردد و مسئولیت او را کاهش دهد.



• **تکلیف حاکمیت:** در جریان تربیت، دولت اسلامی علاوه بر خانواده نسبت به تربیت همه افراد جامعه وظیفه‌مند است و دولت باید زمینه تربیت عمومی همه شهروندان را فراهم نماید و خانواده، نهادهای مدنی و اشخاص صاحب صلاحیت را به انجام فعالیت تربیتی مکلف نماید.

• **هماهنگی و همکاری:** باید میان نهادهای سهیم و عوامل تأثیرگذار در تربیت در زمینه برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و اجرا، هماهنگی و سازگاری باشد. باید همه عوامل اجتماعی سهیم، تأثیرگذار و در جریان تربیت به عنوان یکی از اساسی‌ترین مجاری دستیابی به حیات پاک، افزون بر تقسیم وظایف، با یکدیگر تعامل و همکاری فعال داشته باشند.

• **پاسخگویی و نظارت:** باید تربیت به منزله مسئولیتی الهی تلقی شود و همه عوامل سهیم و تأثیرگذار و مرتبط با امر تربیت، نسبت به عملکرد خود پاسخگو باشند و مسئولیت آثار تربیتی اقدامات خویش را بپذیرند؛ بنابراین باید عملکرد مجموعه عوامل سهیم، تأثیرگذار و مرتبط با امر تربیت مورد نظارت و پایش مداوم قرار گیرد.

در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی، دست‌یابی به حیات طیبه به عنوان هدف غایی تربیت در نظر گرفته شده است. بر این اساس در این سند آمده است:



جامعه برای توسعه همه‌جانبه و پایدار مبنی بر ارزش‌های اسلامی و در جهت دست‌یابی به فعالیت حیات طیبه نیازمند آن است که زمینه رشد همه‌جانبه و متعادل آحاد خود و تکوین و تعالی پیوسته هویت انسان را بر اساس معیارهای اسلامی فراهم سازد، لذا برای رسیدن به این مقصود از نهاد تربیت کمک می‌گیرد تا افراد جامعه آماده دست‌یابی به همه ابعاد و مراتب حیات طیبه شوند. بر این اساس با غایت اختصاصی نهاد تربیت در جهت دست‌یابی جامعه به توسعه، همه‌جانبه و پایدار مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، رشد همه‌جانبه و متعادل متربیان و تکوین و تعالی پیوسته هویت ایمان است. بدیهی است که هویت امری وجودی است که هسته اولیه آن در دوران آدمی تحت عنوان فطرت (معرفت شهودی و گرایش نسبت به ذات اقدس الهی) و طبیعت (نیازها و تمایلات) وجود دارد. تکوین و تعالی هویت از دیگر سو، امری دارای ابعاد و جنبه‌ها مختلف با توجه به شئون گوناگون حیات انسان است. گرچه این جنبه‌ها استقلال ذاتی از همدیگر ندارند و در جریان رشد (تکوین و تعالی) در تعامل با یکدیگر موجودیتی یکپارچه و وحدت یافته را تشکیل می‌دهند. به سخن دیگر هویت، حقیقت واحدی در عین کثرت است. البته در میان این جنبه‌ها، هویت دینی (برقراری ارتباط با حق تعالی) نقش محوری داشته و وحدت‌بخش تمامی جنبه‌های هویت خواهد بود.

همچنین هدف کلی چنین بیان شده است که:

از دیدگاه دینی تحقق سعادت جاوید آدمیان مستلزم نوعی زندگانی مؤمنانه است که آن را حیات طیبه می‌نامند. حیات طیبه وضعیت مطلوبی از زندگانی است که در آن انسان‌ها با عنایت به شناخت و پذیرش خداوند به عنوان غایت هستی و التزام به ارزش‌های الهی نسبت به جذب عوامل هستی‌زا و دفع عوامل هستی‌زدا برای دست‌یابی به آسایش و نیک بختی جاودانه اقدام می‌نمایند. بر این اساس تحقق غایت تربیت یعنی رشد همه‌جانبه و متعادل و تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان که مصداق امتداد وجودی انسان است در

گام نخست از طریق توسعه شناخت آدمی نسبت به حقیقت هستی و ایجاد نسبت شایسته با آن و در گام بعد از طریق فهم موقعیت خود در عرصه هستی و تلاش برای اصلاح مستمر این موقعیت صورت می‌گیرد.

به هر حال در جریان توسعه وجودی، هویت و تشخیص فرد رقم می‌خورد و شدت می‌یابد. چنانکه گذشت هویت انسان برخلاف ماهیت موجودات دیگر امری نامتغییر، انعطاف‌پذیر و ناتمام است که تکوین و تعالی آن در جریان حیات با توسعه حرکت آزادانه و آگاهانه تشدید می‌یابد. لذا آدمیان اگرچه مبنای هویتی مشترکی (در قالب فطرت و طبیعت) دارند اما در عین حال در جریان زندگی و حضور در اجتماع، ضمن تعامل مؤثر با عوامل طبیعی و محیطی، در نهایت با اراده و تلاش فردی، هویت و تشخیص مستقلی می‌یابند. لذا، سهم اراده و کوشش فردی انسان در جریان تکوین و تحول هویت، با توسعه حیات و بسط آزادی او افزایش می‌یابد.

بنابراین می‌توان گفت هدف کلی تربیت عبارت است از: درک و بهبود مستمر موقعیت خود بر اساس سامان‌دهی و بهبود نسبت خود با خداوند که از طریق توانایی سامان‌دهی و بهبود پیوسته خویش (نیات، افکار، حالات شخصی، رفتار، اعمال و صفات) و توانایی ساماندهی و بهبود پیوسته ارتباط با خود با محیط اجتماعی و توانایی ساماندهی و بهبود ارتباط خود با محیط طبیعی صورت می‌پذیرد.

۲-۲- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشش شده است تا با الهام‌گیری از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آن‌ها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود. بر این اساس، مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با مبانی فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و ره‌نامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی سازگار است. برخی از مبانی فلسفی در سند تحول آموزش و پرورش بدین شرح است:

- تعلیم و تربیت هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد است.

- تعلیم و تربیت فرآیندی تعادل جو، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است.
- علیم و تربیت زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح اسلامی فراهم می‌آورد.
- هدف غایی تعلیم و تربیت عبارت است از سعادت بشر یا رساندن انسان به کمال شایسته خویش از طریق به فعلیت درآوردن توانایی‌های بالقوه او.
- نسان موجودی است که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعداد‌های طبیعی خود و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و اراده خویش به معرفت دست یابد.

گزاره‌های ارزشی در بیانیه ارزش‌ها، باید‌ها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزا و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آن‌ها بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای‌بند به آن‌ها باشند. این ارزش‌ها بر اساس آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر اکرم (ص) و حضرات اهل بیت (علیهم‌السلام) قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، رهنمودهای رهبر کبیر انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری و سند چشم‌انداز بیست‌ساله و نقشه جامع علمی کشور و سیاست‌های کلی تحول نظام آموزشی تهیه و تدوین شده است و با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شامل فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و ره‌نامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران) سازگار و مستند به مضامین مندرج در آن‌ها است. گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی عبارت‌اند از:

- آموزه‌های قرآن کریم، نقش معنوی، اسوه‌ای، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم (ص) و حضرت فاطمه زهرا (سلام‌الله‌علیها) و ائمه معصومین (علیهم‌السلام) به‌ویژه امام زمان (عج) و ولایت مداری در تمام ساحت تا برای تحقق جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی).
- آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار، به عنوان مهم‌ترین رسالت منتظران در عصر غیبت است.
- میراث نظری و عملی حضرت امام خمینی (ره)، تعمیق علاقه و پیوند با انقلاب اسلامی، قانون اساسی و ولایت فقیه.
- فرآیند تعلیم و تربیت در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی و

بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناوریانه منطبق بر نظام معیار اسلامی مبانی و ارزش‌های برگرفته از قرآن کریم، سنت حضرات معصومین (علیهم‌السلام) و عقل که تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن محوریت دارد.

- زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های پایه - با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی - ایرانی و انقلابی، در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی.

- هویت شناخت مدار و واقع‌نمایی و معنای گسترده، جامع و منسجم معرفت (و حیانی، عقلانی، نقلی و تجربی)

- نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.

- بصیرت و تعالی در زمینه‌های گوناگون عبادی - اخلاقی، اعتقادی، سیاسی اجتماعی فرهنگی.

- کرامت ذاتی و اکتسابی انسان و کسب فضایل اخلاقی از جمله: ایمان، تقوا، تولی و تبری، عمل صالح، خودباوری، روحیه مجاهدت، ظلم‌ستیزی، علم، حکمت، عفت، شجاعت، عدالت، صداقت، ایثار و فداکاری.

- سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده

- تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان

- منزلت علم نافع، هدایت‌گر و توانمندساز و مقام و جایگاه عالم و معلم

- پرورش، ارتقاء و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت در همه ساحت‌های تعلیم و تربیت

- ارتقای جایگاه و نقش تربیتی خانواده و مشارکت اثربخش آن با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی

- نقش تربیتی اماکن مذهبی، نهادهای مردمی، اجتماعی و رسانه

- عدالت تربیتی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی و عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی

- جایگاه و نقش تعلیم و تربیتی نهاد رسانه و فناوری‌های ارتباطی و بهره‌گیری هوشمندانه از آن و مواجهه فعال و آگاهانه جهت پیشگیری و کنترل آثار و پیامدهای نامطلوب آن

- توجه توأمان به منافع و مصالح فردی و اجتماعی در چارچوب منافع و مصالح ملی
- صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی - ایرانی
- وطن دوستی و افتخار به ارزش‌های اصیل و ماندگار اسلامی - ایرانی و اهتمام به برپایی جامعه مهدوی
- تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک
- استمرار فرهنگ اسلامی - ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ تا بر اساس نظام معیار اسلامی
- مسئولیت‌پذیری همه‌جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی و مهارت موردنیاز جامعه
- روحیه کارآفرینی، کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای و مهارتی و هنری زمینه‌ساز کار مولد
- ارج نهادن به دستاوردهای علمی و تجربه‌های بشری در چارچوب نظام معیار اسلامی و بسترسازی برای دستیابی به مرجعیت علمی جهان
- نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به عنوان عامل اثرگذار اجتماعی و مولد نیروی انسانی و سرمایه فرهنگی و معنوی برای رشد و تعالی همه‌جانبه و پایدار و اعتلای فرهنگ عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی
- مدرسه به عنوان کانون تعلیم و تربیت رسمی عمومی و محل کسب تجربه‌های تربیتی
- تقویت شأن حاکمیتی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در ابعاد سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و نظارت و ارزیابی ضمن مشارکت‌پذیری و کاهش تصدی‌گری غیرضروری در بعد اجرا با رعایت اصل عدالت
- آینده‌پژوهی و پایش تحولات مؤثر بر تعلیم و تربیت رسمی عمومی به منظور ایفای نقش فعال در مواجهه با چالش‌های پیش رو در عرصه‌های مختلف
- جامعیت، یکپارچگی و توجه متوازن به ساحت‌های تعلیم و تربیت.

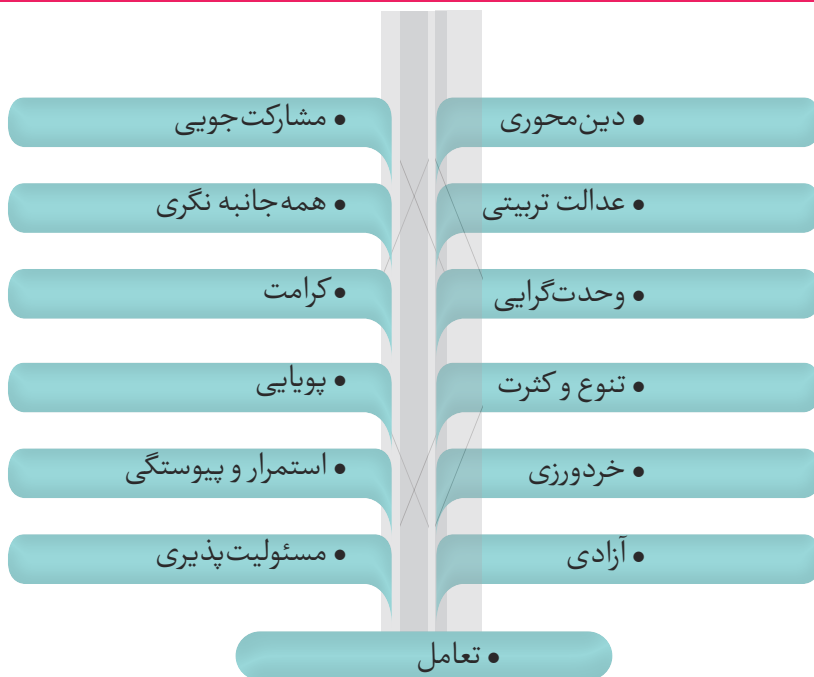
هدف نهایی سند تحول بنیادین نیز دستیابی
به پرورش یافتگانی با شایستگی‌ها و توانمندی‌های
اعتقادی بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

در سند تحول هدف غایی تعلیم و تربیت عبارت است از سعادت بشر یا رساندن انسان به کمال شایسته خویش از طریق به فعلیت درآوردن توانایی‌های بالقوه او. در توضیح حیات طیبیه نیز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است: حیات طیبیه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی) است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد. این‌گونه زندگی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب آگاهانه و آزادانه نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد.

۲-۳- فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران

تربیت رسمی و عمومی بخشی از جریان تربیت رسمی است که به کسب حد نصابی از شایستگی‌های لازم برای عموم افراد جامعه جهت حضور مؤثر در حیات فردی و اجتماعی ارائه شده و زمینه ورود متریان به انواع تربیت تخصصی را فراهم می‌سازد. در خصوص مبانی نظری زیربنای این سند آمده است «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران در قالب مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون بر پایه فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران به تبیین چستی چرایی و چگونگی این نظام در جمهوری اسلامی می‌پردازد.»

نظام تربیت رسمی و عمومی شامل بخش‌های اصلی (زیر نظام‌ها) و مؤلفه‌هایی است. این اجزاء در عین حال که کارکرد ویژه‌ای دارند در جهت تحقق رسالت و اهداف در تعامل با همدیگر هستند. کارکرد بخش‌ها و اجزاء تعامل آن‌ها با همدیگر در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام و جریان تربیت در ساحت‌های شش‌گانه، مستلزم اتکا بر اصول (قواعد و ملاک‌هایی) است اصول، قواعد و ضوابطی است که به عنوان معیار و راهنمای کلی جریان تربیت و چگونگی تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و روابط آن با دیگر عوامل و نهاد‌های سهیم و مؤثر به شمار می‌آیند. این اصول از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت که بیان شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران برگرفته شده است. در واقع آن‌ها جلوه اصول حاکم بر کلیت جریان تربیت در حوزه تربیت رسمی و عمومی است. لذا این اصول در تمامی سطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی کاربرد داشته و هماهنگ‌کننده اجزای نظام در راستای تحقق رسالت و کارکردهای آن است:



ذکر این نکته ضروری است که هر چند نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای اصول و اهداف مشترک بنا شده است، اهداف ویژه‌ای نیز دارد که بر حسب معیارهایی نظیر توجه به مرحله رشد و ویژگی‌ها و نیازهای متربیان، موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی آنان، آمادگی‌های لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی، تعریف می‌شوند و می‌توان از آن برای توجه به آموزش کودکان در سنین پیش از دبستان نیز بهره گرفت، اما در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت پیش از دبستان که از آن به آموزش غیر رسمی یاد می‌کنیم تاکنون سندی با این شفافیت تولید نشده است که ضرورت توجه به این حوزه را بیش از پیش تاکید می‌نماید.

۲-۴- درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران

مبانی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در چهار حیطه هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی تقسیم می‌کنند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود:

مبانی هستی‌شناختی

- محدود نبودن هستی به طبیعت
- غایت‌مندی جهان
- زندگی زیستی آدمی چون پله‌ای فرودین از نردبان حیات^۲
- خداوند چون خیر بنیادین و بنیاد خیر

مبانی انسان‌شناختی

- درهم تنیدگی نفس و بدن
- عقل
- اراده و اختیار
- هویت جمعی
- فطرت
- محدودیت‌ها

مبانی معرفت‌شناختی

- اکتشافی بودن علم
- مطابقت علم با واقع
- ابداعی بودن علم
- تناظر علم با نیازهای آدمی
- علم دارای قسم یا اقسام حقیقی است
- تناظر علم با نیازها
- پویایی علم

مبانی ارزش‌شناختی

- کرامت انسان
- آزادی
- عدالت
- رأفت و احسان
- زیبایی و ارزش زیباشناختی

۱- دکتر خسرو باقری ۱۳۹۵

۲- از آنجا که حیات دارای مراتب مختلفی است بسنده نمودن به حیات زیستی، در حکم بازماندن از مراتب بالای حیات و به منزله تن دادن به مرگ‌های بزرگ است (ص. ۸۱). در متون اسلامی، درعین حال که این سطح از حیات و پاسخ‌گفتن به نیازهای برخاسته از آن به رسمیت شناخته شده و به دیده قبول نگریسته شده سعی بر آن بوده که دید آدمی بر افق گسترده حیات گشوده شود (ص. ۸۰).

همچنین اصول به عنوان قواعد هنجاری یا دستورالعمل‌های کلی که راهنمای عمل است بر اهداف و مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مبتنی است (باقری، ۱۳۹۵). این اصول عبارت‌اند از:

اصول انسان‌شناختی تعلیم و تربیت

- اصل تغییر ظاهر و تحول باطن،
- اصل احیای پیوند قدسی،
- اصل عقل‌ورزی،
- اصل مسئولیت،
- اصل تعامل مؤثر اجتماعی،
- اصل تناسب تکلیف با ظرفیت.
- اصول معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت
- اصل ارتباط با امر مورد مطالعه،
- اصل تکیه بر شواهد،
- اصل جامع‌نگری در علم،
- اصل تکیه بر حقایق،
- اصل کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم،
- اصل فرضیه‌پروری،
- اصل ارتباط با نیازها و مسائل،
- اصل جامع‌نگری به نیازها و هدایت آن،
- اصل نقد مداوم آموخته‌ها، اصل ابداع تقسیم‌های جدید در علوم

اصول ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت

- اصل اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها،
- اصل درک سلسله‌مراتبی از ارزش‌ها،
- اصل مهارت و اخلاق حرفه‌ای،
- اصل حفظ و ارتقای کرامت،
- اصل تأمین آزادمنشی،
- اصل برقراری عدالت تربیتی،
- اصل فضل،
- اصل اعتلای ذائقه زیبایی.

باقری (۱۳۹۵) با نگاه به مبانی هستی‌شناختی، هدف غایی تعلیم و تربیت را الهی شدن آدمی عنوان می‌کند: «با توجه به این مبنا که در دیدگاه اسلام، خداوند خیر بنیادین و بنیاد خیر است، می‌توان گفت که هدف غایی تربیت در دیدگاه اسلام، الهی شدن آدمی است. این مضمون در متون اسلامی به تعابیر مختلف بیان شده است: هدایت شدن به راه راست، دست یافتن به حیات پاک (طیبه)، کسب تقوا، نزدیک شدن به خدا و عبادت خدا»

حیات پاک، ناظر به وضعیت مطلوب وجود انسان است که در نتیجه ارتباط با خدا در او حاصل می‌شود. در این وضعیت، ابعاد مختلف وجود آدمی، یعنی جسم، اندیشه و اعتقاد، میل، اراده و عمل فردی و جمعی به صفت پاکی مزین می‌گردد. آدمی در این نوع از زندگی، مبدأ و غایت نهایی حقیقت جهان را می‌شناسد و به او می‌گردد؛ در عرصه جسم، به پاکی، سلامت و قوت نائل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به صورت موجه و مشروع تنظیم می‌کند؛ اراده معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه فردی و جمعی، عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت، عدالت و رأفت را در جامعه می‌گسترده و ذائقه توانا برای درک و گرایش به زیبایی‌ها می‌یابد. نخستین بعد حیات پاک، عرصه جسم است. دست یافتن به این جنبه از حیات پاک، درگرو آن است که قابلیت‌ها یا مهارت‌ها و عادت‌های مربوط به تأمین پاکیزگی، سلامت و قوت در فرد فراهم گردد.

دومین بعد حیات پاک، اندیشه و اعتقاد درست در خصوص مبدأ و غایت جهان است. دست یافتن به این جنبه از حیات پاک، مستلزم آن است که فرد با اندیشه ورزی، دانش و فهمی نسبت به آموزه‌های جهان شناختی دین به دست آورد. این امر متضمن آن است که فرد این آموزه‌ها را نه به صورت القا و تلقین بلکه به نحو مدلل دریافت نماید. به علاوه ایمان و اعتقاد به مضمون آنچه شناخته شده نیز مورد نظر است. ایمان امری اختیاری و به هیچ نحو به صورت جبری قابل حصول نیست. از این رو ایمان در فرد درگرو افزایش قابلیت انتخاب در وی است. سومین و چهارمین بعد حیات پاک، گرایش و اراده معطوف به خیر است. نیل به این ابعاد درگرو شکل‌گیری منش اخلاقی در فرد است. به عبارتی این امر مستلزم فراهم آمدن قابلیتی در فرد، برای ضبط تمایلات درونی و ملازمت با معیارهای اخلاقی است.

پنجمین بعد حیات پاک، عمل صالح فردی و جمعی است که در تأمین غنا، عفت و عدالت و رأفت تحقق می‌یابد. تأمین این ویژگی‌ها خود مستلزم فراهم آوردن زمینه‌های معینی است. تأمین غنا در جامعه و زدودن فقر از آن تا جایی که به آموزش و پرورش مربوط می‌شود مستلزم آن است که افراد، قابلیت اندیشه ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های طبیعی را بیابند و به علاوه مهارت‌های تصرف در آن‌ها را به دست آورند؛ اما کسب این بینش، دانش و مهارت، خود مستلزم توجه به واقعیت‌های انسان شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی است. تأمین عفت، عدالت و رأفت در حیات جمعی تا جایی که به آموزش و پرورش مربوط می‌شود، علاوه بر منش اخلاقی، درگرو فراهم آوردن قابلیت اندیشه ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به واقعیت‌های اجتماعی انسان و به علاوه، قابلیت برای مشارکت مؤثر

در حیات جمعی است. مهار فساد، بی‌عدالتی و خشم و خشونت در جامعه بدون برخورداری از دانش انسانی و اجتماعی و داشتن قابلیت برای بسط این دانش‌ها و نیز قابلیت‌های لازم برای مشارکت و مداخله اجتماعی میسر نخواهد بود و این امر نیز خود، درگرو توجه به واقعیت‌های انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است.

سرانجام بعد ششم حیات پاک، ناظر به جنبه زیبایی‌شناختی آن یعنی نیل به ذائقه حساس و توانای زیباشناختی است. نیل به این مقصود درگرو آن است که قابلیت درک و تمیز میان امور زشت و زیبا در فرد فراهم گردد و به علاوه گرایش به امر زیبا در وی نیرومند شود (باقری، ۱۳۹۵).

۲-۵- منشور حقوق شهروندی

علاوه بر اسناد مرتبط با تعلیم و تربیت در اسنادی همچون منشور حقوق شهروندی نیز حق و حقوقی برای کودکان به عنوان شهروند برشمرده‌اند که مواردی که بیشترین انطباق با حوزه آموزش کودکان را دارد در اینجا ذکر شده است؛ که اهمیت و ضرورت توجه به این حوزه را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

حق کودکان است که صرف‌نظر از جنسیت به‌طور خاص از هرگونه تبعیض، آزار و بهره‌کشی مصون و از حمایت‌های اجتماعی متناسب از جمله در حوزه سلامت، مراقبت در مقابل بیماری‌های روحی، روانی و جسمانی و خدمات بهداشتی و درمانی برخوردار باشند. کودکان حق دارند به اطلاعات مناسب با سن خود دسترسی داشته باشند و نباید در معرض محتوای غیراخلاقی، خشونت‌آمیز یا هر نوع محتوایی قرار گیرند که موجب غلبه ترس یا بروز آسیب جسمی یا روانی شود.^۱ حق همه شهروندان به‌ویژه زنان و کودکان است که از تعرض و خشونت گفتاری و رفتاری دیگران در تمام محیط‌های خانوادگی و اجتماعی مصون باشند و در صورت بروز هر نوع خشونت امکان دسترسی آسان به مکان‌های امن و نهادهای امدادی، درمانی و قضایی جهت احقاق حق خود را داشته باشند.^۲

حق دانش‌آموزان است که شخصیت و کرامت آنان مورد احترام قرار گیرد. نظرات کودکان در مسائل مربوط به زندگیشان باید شنیده شود و مورد توجه قرار گیرد.^۳ هیچ‌کس حق ندارد موجب شکل‌گیری تنفرهای قومی، مذهبی و سیاسی در ذهن کودکان شود یا خشونت نسبت به یک نژاد یا مذهب خاص را از طریق آموزش یا تربیت یا رسانه‌های جمعی در ذهن کودکان ایجاد کند.^۴

۳- ماده ۱۰۹ منشور حقوق شهروندی

۴- ماده ۱۱۰ منشور حقوق شهروندی

۱- ماده ۳۲ منشور حقوق شهروندی

۲- ماده ۵۴ منشور حقوق شهروندی

• فصل اول

بخش سوم

مبانی و اصول برنامه درسی در اسناد بالادستی





۳- مبانی و اصول برنامه درسی در اسناد بالادستی

هدف از نگارش این بخش، بررسی و شناسایی مبانی، اصول، اهداف و رویکردهای برنامه درسی در اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران است. لذا تلاش شده تا این مبانی و اصول و اهداف در سند ملی برنامه درسی و زیر نظام برنامه درسی در ره‌نامه نظام تربیت رسمی و عمومی بررسی شود. همچنین تلاش شد تا اهداف مرتبط با برنامه درسی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش استخراج شود. در ادامه به رویکرد برنامه درسی جمهوری اسلامی در اسناد پرداخته شده و سپس عناصر کلیدی برنامه درسی شامل متربی، مربی، ساحت‌های تربیت، راهبردهای یادگیری-یاددهی، محیط یادگیری و ارزشیابی در اسناد بالادستی مورد مطالعه قرار گرفت. در کتاب رفتارهای اجرایی مربیان همچنین به رویکردهای آموزشی بین‌المللی نیز پرداخته‌ایم.

۳-۱- سند ملی برنامه درسی

مبانی برنامه درسی ملی، برگرفته از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران؛ سند ملی آموزش و پرورش و مطالعات کمیته‌های تخصصی است. این مبانی به چند دسته تقسیم می‌شود:

هستی شناختی: مقصود از مبانی هستی شناختی، مهم ترین گزاره های توصیفی تبیینی درباره حقیقت وجود و احکام کلی آن و نیز واقعیات جهان است که در مباحث جهان بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی، مطرح شده یا مفروض قرار گرفته اند.

انسان شناختی: مراد از مبانی انسان شناختی، آن دسته از گزاره های توصیفی تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تربیت انسان در فلسفه اسلامی استخراج شده اند و باید آن ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

معرفت شناختی: منظور از مبانی معرفت شناختی مهم ترین گزاره های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است. در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت عرصه معرفت شناسی در تبیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان شناختی متمایز گشته است.

ارزش شناختی: مقصود از مبانی ارزش شناختی گزاره هایی درباره منابع، ویژگی ها و مصادیق ارزش ها در ارتباط با عرصه های چهارگانه خدا، خود، خلق و خلقت است.

دین شناختی: این دسته از مبانی به مباحثی درباره شان و جایگاه دین اسلام و مقاصد تربیتی آن در ارتباط با برنامه درسی اشاره دارد. بیان این گزاره ها از آن جهت ضروری است که آموزه های اسلام ناب محمدی در همه اجزا و عناصر برنامه درسی از جمله مقاصد غایی تربیت انسان، طرز تلقی نسبت به متربی، محتوای برنامه درسی، روش های یاددهی - یادگیری، جایگاه معلم و مربی، مواد آموزشی و شیوه ارزشیابی کاربرد دارد.

روان شناختی: مبانی روان شناختی برنامه درسی ملی عمدتاً برگرفته از گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش است و به طرح مهم ترین گزاره های کاربردی روانشناسی در برنامه ریزی درسی اشاره دارد.

جامعه شناختی: مبانی جامعه شناختی برنامه درسی ملی عمدتاً برگرفته از مبانی جامعه شناختی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش است. این بخش به طرح گزاره هایی در ارتباط با کاربرد یافته های جامعه شناسی در برنامه ریزی درسی اشاره دارد.

■ ۳-۱-۱- اصول ناظر بر برنامه های درسی و تربیتی

اصول برنامه درسی، به صورت هماهنگ و درهم تنیده ناظر بر سیاست گذاری،

برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌های درسی و تربیتی از سطح ملی تا سطح مدرسه است. این اصول عبارت‌اند از:

دین‌محوری: تمامی اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام ناب محمدی (ص) باشد. این اصل بر سایر اصول نیز حاکم است. **تقویت هویت ملی:** برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های انقلاب اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی، استقلال ملی و همبستگی اسلامی فراهم آورد.

اعتبار نقش یادگیرنده: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرآیند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری توجه نماید و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازد.

اعتبار نقش مرجعیت معلم (مربی):^۱ برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت^۲ معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه‌ی ارتقاء صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد.

اعتبار نقش پایه‌ای خانواده: برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تقویت بنیان خانواده و تحکیم مناسبات خانوادگی و صلح‌رحم، زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای تشکیل و مدیریت خانواده مبتنی بر ارزش‌ها و معارف الهی و تعمیق آداب و سبک زندگی اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان را فراهم کند.

جامعیت: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان و جامعه در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در کلیه ساحت‌های تعلیم و تربیت^۳ تأکید کند.

۱۱۳- در این سند واژه معلم و مربی مترادف هم به کار رفته است و به فردی اطلاق می‌شود که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی- آذر ماه ۱۳۹۰)

۱۱۴- مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی- آذرماه ۱۳۹۰-ص ۲۷۹

۱۱۵- ساحت‌ها شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی و بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناوری است. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی- آذر ماه ۱۳۹۰).

هدف نهایی سند تحول بنیادین نیز دستیابی
به پرورش یافتگانی با شایستگی‌ها و توانمندی‌های
اعتقادی بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

توجه به تفاوت‌ها: برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار باشد.

تعادل: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط و رعایت تناسب و توازن در توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت، هدف و محتوا و بهره‌گیری از روش‌های متفاوت در طراحی، تولید، اجرا و ارزش‌یابی از برنامه‌ها پایبند باشد.

یادگیری مادام‌العمر: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای استمرار و معنادار شدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در زندگی را برای دانش‌آموزان تأمین کند.

جلب مشارکت و تعامل: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه مشارکت و تعامل مؤثر معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سایر گروه‌های ذی‌نفع، ذی‌ربط ذیصلاح را در طراحی، تولید، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌ها فراهم نماید.

یکپارچگی و فراگیری: برنامه‌های درسی و تربیتی باید برای تمام دانش‌آموزان (دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و استعدادهای درخشان) به صورت به هم پیوسته و یکپارچه طراحی و تدوین شود. این برنامه‌ها باید با رعایت انعطاف‌پذیری، با نیازهای هر یک از گروه‌های دانش‌آموزان با نیازها و استعدادهای خاص انطباق و سازگاری داده شود.

■ ۳-۱-۲- هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی

هدف کلی برنامه‌های درسی در سند برنامه درسی ملی «تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی و اخلاقی دانش‌آموزان به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک و توانایی اصلاح مستمر موقعیت فردی و اجتماعی خویش را کسب نمایند» است.



اهداف (شایستگی‌های پایه)

انتظار می‌رود کودکان طی دوره تحصیلات مدرسه‌ای، به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه دست یابند. این شایستگی‌ها بیان تفصیل یافته‌ای از هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی است.

■ تعقل

- درک وجود خود، نیازها، توانمندی‌ها، ظرفیت‌ها و ابعاد هویت متعالی خویش؛
- بصیر نسبت به آثار و پیامدهای سبک زندگی خود؛
- تدبیر در صفات، افعال و آیات خداوند متعال به عنوان خالق هستی؛
- تدبیر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن.

■ ایمان

- ایمان آگاهانه به توحید، نبوت، معاد، امامت، عدل، عالم غیب و حیات جاودانه؛
- باور به ربوبیت و حضور حکیمانه همراه با لطف و رحمت خالق یکتا در عرصه هستی؛
- ایمان به انبیاء الهی، قرآن، پیامبر خاتم ص ائمه معصومین علیهم السلام و ولایت مطلقه فقیه و نقش بی‌بدیل آن‌ها در هدایت و رستگاری بشر؛
- باور به نقش دین مبین اسلام و نظام‌های آن به عنوان تنها مکتب جامع و کارآمد برای تحقق حیات طیبه؛
- ایمان به ارزشمندی، هدفمندی و قانون‌مندی خلقت و باور به زیبایی‌های جهان آفرینش به عنوان مظاهر فعل و جمال خداوند؛
- ایمان به هویت الهی انسان، کرامت او و توانمندی‌های جمعی و فردی انسان.

■ علم

- شناخت خود، ظرفیت‌ها و هویت خویش؛
- شناخت حق تعالی، صفات، افعال و آیات الهی، معارف دینی و منابع آن؛
- علم نسبت به پدیده‌ها و روابط، رویدادها و قوانین جهان آفرینش و چگونگی برقراری ارتباط انسان با آن‌ها و بهره‌برداری بهینه از آنان؛
- علم نسبت به روابط، نقش‌ها، حقوق و وظایف خود و افراد و اهمیت آن‌ها در زندگی اجتماعی؛
- علم نسبت به گذشته و حال جوامع بشری به‌ویژه فرهنگ و تمدن اسلام و ایران؛
- آشنایی با ویژگی‌های نظام مردم‌سالار دینی و جایگاه و رسالت جهانی ایران اسلامی؛

• آشنایی با روش‌های رمزگشایی پدیده‌ها و رمزگردانی آن‌ها و ابراز آن به زبان زیباشناسی و هنر.

■ عمل

- عمل به آموزه‌های دینی و انجام آگاهانه و مؤمنانه واجبات و ترک محرمات؛
- به‌کارگیری ظرفیت‌های وجودی خود برای دست‌یابی به هویت متعادل و یکپارچه در مسیر رشد و تعالی خود و جامعه؛
- به‌کارگیری آداب و مهارت‌ها و سبک زندگی اسلامی ایرانی؛
- به‌کارگیری فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در کار و زندگی؛
- بهره‌گیری از مهارت‌های پایه برای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آینده خود به صورت مولد و کارآفرین؛
- بهره‌گیری آگاهانه از یافته‌های علمی، هنری، فنی، حرفه‌ای و بهداشتی و زیستی و تلاش مؤثر برای تولید و توسعه آن‌ها؛
- حفظ و تعالی محیط زیست، میراث فرهنگی و سرمایه‌های طبیعی؛
- به‌کارگیری مهارت‌های زبان و ادبیات فارسی و زبان عربی به عنوان زبان دین؛
- به‌کارگیری مهارت‌های یک زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه تجویزی) برنامه درسی، با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی ایرانی.

■ اخلاق

- رعایت تقوی الهی در تمام شئون زندگی فردی و اجتماعی؛
- متعهد به ارزش‌های اخلاقی از جمله: صدق، صبر، احسان و رأفت، حُسن خلق، حیا، شجاعت، خویشتن‌داری، قدرشناسی، رضا، عدالت، قناعت، نوع‌دوستی و تکریم والدین و معلم در شئون و مناسبات فردی و اجتماعی؛
- ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال و داشتن روحیه تلاش مستمر؛
- ارزشمند دانستن عالم، علم‌آموزی و یادگیری مادام‌العمر؛
- تقدیم بخشیدن منافع ملی بر گروهی و منافع جمعی بر فردی؛
- ارزش قائل شدن برای مخلوقات هستی و محیط زیست؛
- التزام به اصول و ارزش‌های اخلاقی در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین.

۳-۲-ره‌نامه نظام تربیت رسمی و عمومی: زیر نظام برنامه درسی

اجزاء ره‌نامه -بیان خصوصیات، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکردها و ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی، تعریف، بیان وظایف، اصول و رویکردها و روابط هر یک از زیر نظام‌های اصلی- به لحاظ نظری بر فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارند. به این صورت که تلاش شده است که هر یک از اجزاء ره‌نامه، با مضامین اصلی این دو مجموعه سازگار باشند. در آموزش، توجه به مبانی هستی‌شناسی تعلیم و تربیت، مبانی انسان‌شناسی تعلیم و تربیت، مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت و مبانی ارزش‌شناسی به عنوان اصول فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران مورد تأکید است (ره‌نامه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۶).

۳-۲-۱-اصول طراحی برنامه درسی

- ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی یا الزامی (تک وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی) از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی (چند وضعیتی) و غیرتجویزی (بی وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود. این ساختار مثلثی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هر یک از دوره‌های تربیت با توجه به متغیرهای ذی‌مدخل به شکل متناسب عملیاتی شود.
- برنامه درسی در سطح خرد (هر یک از حوزه‌های یادگیری) نیز از بخش‌های تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا اختیاری و غیرتجویزی یا انتخابی تشکیل می‌شود.
- در طراحی برنامه درسی از حیث جهت‌گیری کلان زمانی یا تعیین «محیط زمانی»، «حال‌گرایی» (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریان در حال یا در حال زیستن) و «آینده‌گرایی» (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریان در آینده یا برای آینده زیستن) باید توازن در کانون توجه باشد. حال‌گرایی منهای آینده‌گرایی و آینده‌گرایی منهای حال‌گرایی هر دو فاقد وجهت تربیتی است.
- اتکا به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست‌یابی به هدف‌های برتر تربیتی و تداوم آن در ابعاد/ساحت‌های مختلف امکان‌پذیر گردد.
- برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مسئله یا قالب حل مسئله در

تدوین هدف‌ها، از انعطاف برخوردار شده و یادگیری از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود.

- نیازسنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته شده در خاستگاه تصمیم‌گیری باید به صورت چندلایه‌ای (چندمرحله‌ای) ادراک شده و از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود.
- با توجه به مفهوم برنامه درسی «مغفول» (پوچ)، باید از تکیه انحصاری به سنت‌ها و عادت‌های رایج در تعیین اولویت‌های یادگیری (محتوایی) پرهیز نموده و رقابت‌های درون موضوعی و میان موضوعی برای حضور در برنامه درسی را به رسمیت شناخت (همه‌جانبه‌گری، پویایی).

- در سنجش آموخته‌های متربیان تمامیت تجربیات مکتسبه (متأثر از برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی/پنهان) باید مورد توجه و تأکید باشد.
- ارزشیابی از آموخته‌های متربیان باید در خدمت یادگیری قرار داشته و فرایند ارزشیابی تا سرحد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد (ارزشیابی تکوینی/تدریجی/فرایندی).
- در ارزشیابی از آموخته‌های متربیان باید اصل «ارزشیابی منصفانه» که از به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی متربیان به‌ویژه از نظر هوش (استعدادها) آنان سرچشمه می‌گیرد در کانون توجه قرار گیرد.

- وجه رقابت زایی یا رقابت جویی ارزشیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشیابی گروهی (مشارکتی) مورد تأکید قرار گیرد.

- از نگاه تک‌ساحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسبت به صبغه هنری (زیباشناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت (ایده مربی به عنوان کارگزار فکور).
- به یادگیری باید به عنوان فرایند دست‌یابی به معنا نگریست که در آن مربی عاملیت داشته و مربی راهنماست.

- در فرایند یادگیری لازم است پرسشگری متربیان (از آنجاکه پرسش انرژی متراکم یادگیری است) مورد تأکید و تشویق قرار گیرد.

■ ۳-۲-۲- اهداف

در برنامه در راستای تحقق هدف کلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، مجموعه‌ای از شایستگی‌های اساسی به عنوان اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تعریف می‌شوند. انتظار می‌رود تربیت‌یافتگان نظام تربیت رسمی و عمومی دارای این شایستگی‌ها باشند:

- خردورز، پرسشگر و فکور
- دین‌دار (انتخاب‌کننده و ملتزم نسبت به نظام معیار دینی) متخلق، خلاق و کارآفرین
- مقتصد، فعال و کارآمد
- سالم و بانشاط
- انتخاب‌گر و آزادمنش
- قانون‌گرا، منضبط و مسئولیت‌پذیر
- عدالت‌ورز، مهربان و صلح‌جو
- وطن‌دوست، استقلال‌طلب و ظلم‌ستیز
- جمع‌گرا و جهان‌اندیش
- دارای ذائقه هنری و زیبایی‌شناخت

۳-۳- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

هدف‌های مرتبط با برنامه درسی مندرج در متن سند تحول بنیادین را می‌توان به قرار زیر استخراج کرد:

- پرداختن به جنبه‌های مادی و معنوی انسان
- تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت برای تقویت روابط مهرورزانه با همه انسان‌ها (ص. ۱۷).
- سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده (ص. ۱۷).
- عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسی، فرهنگی و جغرافیایی
- ارتقای جایگاه و نقش تربیتی خانواده و مشارکت اثربخش آن در تعلیم و تربیت (ص. ۱۷)
- توجه به جایگاه و نقش تعلیم و تربیتی نهاد رسانه و فناوری‌های ارتباطی و بهره‌گیری هوشمندانه از آن (ص. ۱۷۰)
- تقویت گرایش به زبان فارسی (ص. ۱۸۰)
- ایجاد روحیه مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی و مهارت موردنیاز جامعه (ص. ۱۸)
- ایجاد روحیه کارآفرینی، کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای و مهارتی و هنری زمینه‌ساز کار مولد.

- ترویج فرهنگ تکلیف گرایی، مسئولیت پذیری، خودباوری، کارآمدی، کارآفرینی، همدلی، احترام، اعتماد، وقت شناسی، نظم، جدیت، قانون گرایی، نقادی و نوآوری (ص. ۲۲)
- کسب فضایل اخلاقی مانند خودباوری، عدالت، صداقت، فداکاری (ص. ۱۷)
- پذیرش تفاوت های فردی، کشف و هدایت استعداد های متنوع فطری و پاسخ گویی به نیازها، علایق و رغبت های دانش آموزان (ص. ۲۲)
- تعالی مستمر فرصت های تربیتی (ص. ۲۲).
- بهره مندی از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی نفعان با تأکید بر مربیان، دانش آموزان و خانواده (تربیت مشارکت جو) (ص. ۲۳).
- تعامل اثربخش با دیگر نهادها (ص. ۲۳).
- برقراری پیوند مؤثر با موضوعات و مسائل جامعه در مقیاس محلی، منطقه ای و ملی با حضور فعال در حیات اجتماعی (ص. ۲۳).
- ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی (ص. ۲۴).
- افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت (ص. ۲۵).
- تعامل اثربخش و فعال نظام تعلیم و تربیت با خانواده (ص. ۲۷).
- تأکید بر کار و تلاش (ص. ۳۰).
- پرورش افرادی با توان تفکر، درک و کشف پدیده ها و رویدادها به عنوان آیات الهی، بینش و مهارت ها و روحیه مواجهه علمی و خلاق با مسائل فردی و خانوادگی و اجتماعی (ص. ۳۰).
- توانایی درک مفاهیم اجتماعی، احترام به قانون، اندیشه ورزی، مهارت های ارتباطی (ص. ۳۰).
- توانایی مصرف بهینه و دوری از اسراف، رعایت وجدان، عدالت و انصاف در رابطه با دیگران (ص. ۳۱).
- درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل ریست بوم طبیعی و شهری به منزله امانات الهی (ص. ۳۱)
- شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی، پاسخ به نیازهای جسمی و روانی خود با ورزش (ص. ۳۱).
- توانایی قدرشناسی و درک زیباشناختی آفرینش الهی (ص. ۳۱)

- درک مفاهیم فرهنگی و میان فرهنگی (ص ۳۱).
- قدرت تخیل، توانمندی لازم در خلق آثار (ص ۳۱).
- مهارت خویشتن داری و انتخاب‌گری درست (ص ۳۴).
- تربیت انسانی موحد، متعهد به وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت جو و عاقل، وطن دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی اندیش (ص ۲۴).
- تربیت انسان خودباور دارای عزت نفس، دانا و توانا، انتخاب‌گر و آزادمنش کارآفرین، ماهر، سالم و بانشاط، قانون مدار و نظم‌پذیر (ص ۲۴).
- متناسب سازی حجم و محتوای کتب درسی و ساعات آموزش با توانمندی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان (ص ۳۲).
- حاکمیت رویکرد فرهنگی- تربیتی در تولید محتوا (ص ۳۲).
- بهره‌مندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی بخش (ص ۳۲).
- بهره‌گیری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی (ص ۳۲).
- توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی (ص ۳۲).
- ترویج مسئولیت‌پذیری و نظم در تمام دوره‌های تحصیلی (ص ۳۲).
- برگزاری مراسم آگاهی بخش و نشاط‌انگیز (ص ۳۴).
- تأکید بر مشارکت خانواده در امر تعلیم و تربیت (ص ۳۴).
- طبقه‌بندی و متناسب سازی مقولات و موضوعات تربیتی و اخلاقی با مراحل رشد و ویژگی‌های دانش‌آموزان (ص ۳۵).
- توجه به فعالیت‌های برون مدرسه‌ای (ص ۳۵).
- افزایش سلامت جسمی و روحی (ص ۳۷).
- تدوین برنامه جامع مشارکت خانواده (افزایش میزان مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های تربیتی) (ص ۳۷).
- ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و باکیفیت (ص ۳۸).
- اختصاص زمانی به معرفی مشاغل، هنرها، فرهنگ‌ها (ص ۳۸).
- طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های جنسیتی (ص ۳۹).
- طراحی برنامه درسی انعطاف‌پذیر متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی (ص ۳۹).
- توسعه و غنی سازی واحد اطلاعات و منابع آموزشی و پرورشی در سطح مدرسه (کتابخانه، آزمایشگاه، کارگاه و ...) (ص ۳۹).

- فراهم آوردن زمینه مشاهده و تجربه فزون‌تر دانش‌آموزان و عینی‌تر کردن محتوای آموزشی درسی (ص. ۴۰).
- ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری با رعایت اصل غنی‌سازی (ص. ۴۰).
- تأکید بر معلم محوری (ص. ۴۳).
- ایجاد سازوکارهای تشویقی لازم اعم از مادی و معنوی برای بسط فرهنگ نیکوکاری و تعاون، مشارکت‌جویی در جامعه (ص. ۴۴).
- توسعه زمینه پژوهشگری در میان معلمان (ص. ۴۷).
- ایجاد و متناسب‌سازی فضاهای تربیتی با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان (ص. ۵۰).
- طراحی و ساخت فضاهای تربیتی متناسب با اقتضائات برنامه درسی، معماری و شرایط اقلیمی (ص. ۵۰).
- استفاده از فن‌آوری و تجهیزات آموزشی
- متناسب‌سازی فضاهای فیزیکی آموزشی و تربیتی با نیازهای ویژه و تفاوت‌های فردی و جنسیتی (ص. ۵۰).
- اهتمام به طراحی ساخت و تجهیز مناسب کتابخانه، آزمایشگاه، فضای سبز به عنوان محیط تعلیم و تربیت (ص. ۵۰).
- ایجاد تنوع در فرصت‌های تربیتی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان (ص. ۵۲).
- اصلاح و به‌روزرسانی روش‌های تعلیم و تربیت با تأکید بر روش‌های فعال، گروهی، خلاق با توجه به نقش الگویی معلم (ص. ۵۳).
- تربیت جامع و بالندگی معنوی (ص. ۵۴).
- داشتن رویکرد ارزشیابی فرایند محور (ص. ۵۴).
- گسترش فرهنگ پژوهش و تفکر در میان معلمان (ص. ۵۹).

۳-۴- رویکرد برنامه درسی در جمهوری اسلامی ایران

رویکرد جهت‌گیری کلی مشخص و منسجمی درباره ماهیت موضوع موردنظر و چگونگی مواجهه با آن است که با توجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روش‌های خاصی خواهد شد. به‌طور مثال در سند ملی برنامه درسی رویکرد برنامه‌های درسی و تربیتی فطرت‌گرایی

• مربی موجودی آزاد و فعال است که در جریان زمینه سازی رشد و توسعه و تعالی پیوسته هویت خود نقش آفرینی می کند هر چند این نقش آفرینی امری تدریجی و سلسله مراتبی است که به سطح رشد فرد بستگی دارد.

• باید در جریان تربیت کرامت ذاتی افراد حفظ و زمینه ارتقای آن فراهم گردد و فعالیت های تربیتی چنان سامان یابد که ضمن آنکه مربی با مشارکت در فعالیت های اجتماعی، به کسب هویت جمعی مناسب نائل می آید، تربیتی اتخاذ گردد که فردیت او (ضمن پرهیز از خودمحوری) حفظ و ارتقا یابد.

■ ۳-۴-۱-۲- مربی

یکی از اصول تعلیم و تربیت مندرج در سند ملی برنامه درسی محوریت نقش مربی است. این اصل می گوید: برنامه های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم ترکیه بر تعلیم، غنی سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال سازی دانش آموزان در فرآیند یادگیری و تربیت پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه ی ارتقاء صلاحیت های اعتقادی، اخلاقی، حرفه ای و تخصصی معلم را فراهم سازد. همچنین در جایی دیگر در خصوص ویژگی های مربی آمده است:

- در مسیر راه انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه ای امین و بصیر برای دانش آموزان است.
- با شناخت و بسط ظرفیت های وجودی دانش آموزان و خلق فرصت های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می سازد.
- زمینه ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش آموزان است.
- راهنما و راهبر فرآیند یاددهی - یادگیری است.
- برای خلق فرصت های تربیتی و آموزشی مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزش یابی برنامه های درسی و تربیتی در سطح کلاس را بر عهده دارد.
- یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی است.
- در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران، مربیان مجموعه افرادی هستند که خود قبلاً در اثر حضور موفق در جریان تربیت به حد قابل قبولی از رشد همه جانبه و متعادل و هویت متعالی دست یافته اند.

۱- مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی- آذرماه ۱۳۹۰ ص ۲۷۹

- در سند تحول «معلم» و «مربی» مترادف به کاررفته و به فردی اطلاق می شود که رسالت خطیر تربیت دانش آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد.

۳-۴-۱-۳-ساحت ها

- در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران و سند جامع علمی کشور، جریان تربیت متناسب با شئون متفاوت زندگی آدمی به انواع ذیل تقسیم می شود:
- تربیت دینی و اخلاقی؛ ناظر به رشد جنبه معنوی و ارزش زندگی، برقراری ارتباط با حق متعال، التزام به ارزش های دینی و اخلاقی و پایبندی به اعمال و معیارهای دینی و اخلاقی در زندگی روزمره
- تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به رشد جنبه طبیعی و جسمانی حیات آدمی
- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به رشد جنبه اجتماعی زندگی آدمی در ارتباط با دیگران و تعامل با نهادهای مدنی و سیاسی
- تربیت اقتصادی و حرفه ای؛ ناظر به رشد صلاحیت های آدمی در تدبیر امر معیشت و زندگی شغلی
- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به رشد توانمندی های افراد در شناخت، بهره گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری
- تربیت هنری و زیبای شناختی؛ ناظر به رشد عواطف و احساسات زیبایی شناختی و درک، قدردانی و خلق آثار هنری.
- شایان ذکر است تربیت در همه ساحت های یادشده شامل ابعاد عقلانی (شناخت و بینش)، عاطفی (نگرش و گرایش) ارادی (نیت و تصمیم) و عملی (کنش و مهارت) است (فلسفه تربیت و سند جامع علمی کشور).

۳-۴-۱-۴-راهبردهای یاددهی-یادگیری

- در سند ملی برنامه درسی، اصول حاکم بر یادگیری عبارت اند از:
- فرآیندی زمینه ساز برای ابراز گرایش های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است.
- یادگیری حاصل تعامل خلاق، هدفمند و فعال یادگیرنده با محیط های متنوع یادگیری است.

- دیدگاه دانش‌آموزان را به‌طور معنادار نسبت به ارتباط با خود، خداوند، دیگران و مخلوقات، تحت تأثیر قرار دهد.

۳-۴-۱-۵- محیط یادگیری

- در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، تدارک دیدن محیطی غنی و متنوع به منظور پاسخگویی به تفاوت‌ها و حمایت همه‌جانبه خصوصاً در مرحله اول تربیت (حدود سنی ۵ تا ۷ سال) از تکالیف کلیه نهادهای درگیر در امر تربیت است.
- تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت و ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری مانند پژوهش‌سراها، اردوگاه‌ها، خانه‌های فرهنگ، کتابخانه‌ها، نمایشگاه‌ها و؛ و برقراری تعامل اثربخش مدارس با این محیط‌ها با رعایت اصل غنی‌سازی محیط مدرسه با همکاری سایر دستگاه‌ها از جمله اهداف عملیاتی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است.
- در سند ملی برنامه درسی، در خصوص ویژگی‌های محیط یادگیری آمده است:
- با بهره‌گیری از ظرفیت‌های نظام هستی، محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی را برای پاسخگویی به نیازها، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند.
- مدرسه محیط یادگیری پایه و اصلی است؛ اما یادگیری به آن محدود نمی‌شود و سایر محیط‌ها نظیر محیط‌های اجتماعی، طبیعی، اقتصادی، صنعتی و فرهنگی را نیز در برمی‌گیرد.
- با بهره‌گیری از ظرفیت و قابلیت محیط‌های مجازی و رسانه‌ها، زمینه بهبود موقعیت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را فراهم می‌آورد.
- خانواده از محیط‌های مهم و اثربخش تربیت و یادگیری بشمار می‌آید که در تعامل مستمر و مؤثر با مدرسه است.

۳-۴-۱-۶- ارزشیابی

- اصول حاکم بر ارزشیابی در سند ملی برنامه درسی به شرح ذیل است:
- به صورت مستمر تصویری روشن و همه‌جانبه از موقعیت کنونی دانش‌آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن متناسب با ظرفیت‌ها و نیازهای وی ارائه می‌کند.
- زمینه انتخابگری، خودمدیریتی و رشد مداوم دانش‌آموز را با تأکید بر خودارزیابی

- فراهم می‌کند و بهره‌گیری از سایر روش‌ها را زمینه‌ساز تحقق آن می‌داند.
- ضمن حفظ کرامت انسانی، کاستی‌های یادگیری را فرصتی برای بهبود موقعیت دانش‌آموز می‌داند.
- کاستی‌های یادگیری را فرصتی برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی می‌داند.
- در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، طراحی و اجرای نظام ارزشیابی بر اساس استانداردهای ملی برای گذار از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرایند محور در پایه‌های تحصیلی ابتدایی و رویکرد تلفیقی (فرایند محور و نتیجه محور) در سایر پایه‌های تحصیلی مورد توجه است.
- بر اساس مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی و اصول «وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت» مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و همچنین اصل جامعیت و یکپارچگی در فلسفه تربیت رسمی و عمومی و در راستای رویکردهای اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، زیر نظام پژوهش و ارزشیابی در نظام تربیت رسمی و عمومی با رویکردی جامع و کل‌گرا دامنه‌ای وسیع و متنوع از مسائل را در برمی‌گیرد (ره‌نامه نظام تربیت رسمی و عمومی).
- در دوره پیش دبستان، بنا بر نظر شورای عالی آموزش و پرورش، ارزشیابی کودک از اصول زیر پیروی می‌کند:
 - ارزشیابی از طریق مشاهده رفتار کودک در گروه و به صورت توصیفی انجام گیرد و از هر گونه آزمون و نمره دهی و صدور کارنامه باید پرهیز شود.
 - ارزشیابی کودکان باید حین فرایند یادگیری صورت گیرد و رشد آنان را در همه‌ی ابعاد اجتماعی عاطفی اخلاقی و اعتقادی، شناختی و جسمانی مورد سنجش قرار دهد و به منظور کمک به پیشرفت نوآموزان در امر یادگیری انجام شود.
 - عملکرد کودک را نباید با عملکرد کودک دیگر مقایسه کرد و رفتار هر کودک تنها با رفتار گذشته خودش قابل مقایسه است؛ بنابراین با توجه به اصول و هدف‌ها برنامه، دستیابی کودک به حد معینی از یادگیری مورد انتظار نیست.
 - ارزشیابی فرصتی است که مربی کار خود را نیز ارزیابی کند تا از این طریق در کیفیت بخشی به فرایند یاددهی یادگیری فعالانه بکوشد.
 - ارزشیابی باید بر اساس محتوای فعالیت‌های مربوط انجام گیرد و نتیجه آن به منظور همکاری و هماهنگی بیش‌تر با اولیای کودکان به ایشان گزارش شود.

● فصل اول

بخش چهارم

برنامه درسی پیش از دبستان



۴- برنامه درسی دوره پیش دبستان



پژوهشگران معتقدند از آنجا که روح و روان کودک، ظرافت و لطافت خاصی دارد، فعالیت‌های تربیتی و برنامه‌های رشد در این دوره می‌بایست با حساسیت و دقت ویژه‌ای دنبال شود. پرورش ویژگی‌هایی مانند خداگرایی، حقیقت‌جویی، تعقل، صدق و راستی، ابتکار و نوآوری، زیبایی‌گرایی، اختیار و اراده، به شرایط مناسب و مطلوب نیاز دارد. نباید کودک را مینیاتوری از یک بزرگ‌سال تلقی کرد، بلکه باید عالم کودکی را با ماهیت متفاوت از بزرگ‌سالی در نظر گرفت و طبق این طرز تلقی برنامه‌ریزی کرد. یکی از لوازم مهم برنامه‌ریزی برای کودک، نزدیک شدن به عالم کودکی است.

۴-۱- «رویکرد اسلامی عمل» در تربیت دوران کودکی

سجادیه، باقری و مدنی فر (۱۳۹۴) رویکردی تربیتی را تحت عنوان «نظریه اسلامی عمل» در تربیت دوران کودکی مطرح کرده‌اند. از منظر این دیدگاه، وجود آدمی میدانی از زورآزمایی قوا و نیروهای مختلف و عوامل تأثیرگذار بیرونی و نیز عرصه ظهور ضعف‌ها و نیروهای متضاد است. از منظر نظریه اسلامی عمل، آنچه از یک سو برآیند این نیروها و از سویی دیگر خود

به صورت انباشته تعیین‌کننده شخصیت آدمی است عمل اوست (باقری، ۱۳۸۲ الف). بر اساس این دیدگاه (باقری ۱۳۸۲) عمل بر مبنای سه مبدأ معرفتی، گرایشی، ارادی تحقق می‌یابد و دارای آثاری است که عامل و محیط وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از منظر این نظریه (باقری، ۱۳۹۱) در هنگام بلوغ است که مبادی عمل به صورت کامل در آدمی به ظهور می‌رسند. بر این اساس می‌توان گفت که میان دوره کودکی و بلوغ و پس از آن تمایزی جدی وجود دارد. زندگی کودک بیشتر بر محور دو مبدأ میل و شناخت پیش می‌رود. مبدأ شناختی وی در حال تکوین است و نمی‌توان از آن انتظار کاملی داشت. همچنین از یک سو امیال در مقایسه با شناخت‌ها از قدرت بیشتری برخوردارند و از سوی دیگر اراده به نحو پرننگ در کودک به ظهور نرسیده است. از این رو کودک توان تدبیر اخلاقی امیال خویش را ندارد و نمی‌تواند از منظر فراتر از امیال به بررسی ارزیابی و انتخاب بپردازد. در حال تکوین بودن و کامل نبودن مبدأ شناختی کودک نیز، ملاحظات ویژه را پیش روی فعالیت‌های تربیتی این دوره قرار می‌دهد.

بنابراین مرحله کودکی، از منظر این نظریه، دوران آمادگی برای تربیت است. اقدامات مهمی وجود دارد که در این مرحله باید انجام شود، اما این اقدامات الزاماً به مفهوم تربیت، به معنای خاص کلمه نیست؛ بلکه نوعی زمینه‌سازی است.

نکته مهمی که می‌بایست در مورد عاملیت انسان مورد توجه قرار گیرد، این است که وجود اراده در آدمی به معنای تسلط کامل وی بر خویش و محیط پیرامونش و نیز اختیار نامحدود او در ساحت‌های وجودی‌اش نیست. در حقیقت عوامل گوناگونی وجود دارند که عاملیت انسان را تحت الشعاع خود قرار داده و به بیان دیگر، عمل انسان را محدود می‌کنند.

در تبیین اهداف دوره آماده‌سازی، توجه به محدودیت‌های آدمی از این جهت مهم تلقی می‌شود که بخشی از این محدودیت‌ها نه به خاطر ویژگی‌های ژنتیکی موجود در بدو تولد، بلکه ناشی از چگونگی طی شدن دوره کودکی است. هرچقدر که دوره آماده‌سازی به شکل بهتری سپری شود، حدود عمل آدمی وسیع‌تر شده و با آغاز دوران تربیت، وسعت بیشتری برای عمل مهیا می‌شود.

بر اساس «رویکرد اسلامی عمل»، اهداف واسطی فعالیت‌های آماده‌سازی دوران کودکی با توجه به اهداف هشت‌گانه منتج از مفهوم حیات طیبه (باقری، ۱۳۹۱) و نیز با در نظر گرفتن اقتضائات انسان شناختی این دوران بیان شده‌اند. این اهداف در جدول ذیل آمده است:

جدول ۱-۴- اهداف واسطی تربیت در دوران کودکی

اهداف واسطی تربیت	اهداف منتج متناظر بر فعالیت‌های آماده‌سازی در دوران کودکی
۱. سلامت، پاکی و قوت جسمی	۱. سلامت، پاکی و قوت جسمی
۲. اندیشه ورزی و کسب دانش نسبت به آموزه‌های دینی و افزایش قابلیت انتخاب	۲. آشنایی اولیه با آموزه‌های دینی شامل پیام‌های انسانی، مفاهیم، مناسک و مظاهر دین
۳. تدبیر اخلاقی تمایلات درونی	۳. افزایش قابلیت انتخاب و دست ورزی با امیال درونی
	۴. افزایش گرایش معطوف به مصادیق خیر
	۵. آشنایی با پدیده‌های طبیعی
۴. اندیشه ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های طبیعی	۵-۱. افزایش قابلیت مشاهده پدیده‌های طبیعی و تفکر در مورد آن‌ها
	۵-۲. افزایش قابلیت خیال ورزی نسبت به پدیده‌های طبیعی
۵. مهارت تصرف مسئولانه در پدیده‌های طبیعی	۶. زمینه‌سازی تصرف مسئولانه در طبیعت
	۶-۱. ایجاد گرایش مسئولانه نسبت به طبیعت
	۶-۲. مهارت ساخت اشیای ساده کاربردی
۶. اندیشه ورزی و کسب بینش نسبت به پدیده‌های انسانی	۷. آشنایی و ارتباط با پدیده‌های انسانی
	۷-۱. افزایش قابلیت ارتباط با پدیده‌های انسانی و تحلیل آن‌ها
	۷-۲. افزایش قابلیت خیال ورزی در مورد پدیده‌های انسانی و تفسیر آن‌ها
۷. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله اجتماعی	۸. افزایش قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر گروهی
	۸-۱. کمک به تکوین هویت
	۸-۲. تعدیل خودمحوری شناختی و گرایشی
	۸-۳. قابلیت برقراری ارتباط مبتنی بر آداب و اخلاق
	۹. قابلیت انجام مسئولیت‌های مشخص
۸. قابلیت درک و تمیز میان زشت و زیبا و گرایش به امر زیبا	۱۰. آشنایی با امور زیبا و زشت و گرایش به زیبایی‌ها و تنفر از زشتی‌ها
	۱۰-۱. مواجهه با مصادیق
	۱۰-۲. تعمق در مصادیق.

۴-۲- برنامه درسی در دوره سنی کودکی (مهد و پیش از دبستان)

به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۶/۱۲/۶، دوره پیش دبستانی به دوره دوساله‌ای اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۴-۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های تربیتی قرار می‌دهد. در سند ملی برنامه درسی نیز دوره پیش دبستان به دوره دوساله رسمی و غیراجباری اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۵ و ۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های آموزشی و تربیتی^۱ قرار می‌دهد.

۴-۲-۱- رویکرد برنامه درسی دوره پیش دبستان

برنامه دوره پیش دبستان باید از رویکردی تبعیت کند که بتواند با درکی عمیق و نگاهی جامع به کودک او را در جامعه و ارتباطات گسترده آن و در دنیای پیچیده امروز راهبر باشد. نگاه عمیق به انسان وقتی پدید می‌آید که در امتداد نگاه جامع پروردگار به انسان و هستی باشد. اگرچه خمیر انسان با فطرت الهی سرشته شده است و این مهم در تمام مراحل حیات او جلوه‌گر است، در دوران سیادت به لحاظ عمق تأثیرگذاری باید عمیقاً مورد عنایت دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد. از این رو، برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستان با رویکرد «شکوفایی فطرت الهی» طراحی و تدوین شده است. در روایات اسلامی از این دوره (۷ سال اول) با عنوان سیادت یاد شده است؛ یعنی همه برخوردهای تربیتی با کودک باید با توجه به نیازها و علایق او باشد.

بدیهی است تمامی فرایندهای تربیتی مبتنی بر رویکرد فوق باید عنایت به ابعاد و ویژگی‌های فطرت (میل به پرسش و توحید، حقیقت‌جویی، خیر اخلاقی، زیبایی دوستی و خلاقیت و نوآوری) در بستر ارزش‌های دینی تعریف و طراحی شود. این رویکرد در طراحی برنامه به فرایند رشد، در تدوین و انتخاب محتوا به زمینه‌سازی به منظور بارور شدن و رشد و شکوفایی استعدادها و کودک در مسیر ارزش‌های الهی، در انتخاب روش‌های آموزش به تفکر، خلاقیت، کرامت، شخصیت و حریت کودک و در ارزشیابی به خودشکوفایی کودک می‌انديشد تا وی در طول زمان، به خودارزیابی نزدیک و نزدیک‌تر شود و از همه مهم‌تر، به نقش مربی که باید زمینه و بستر مناسب را جهت شکوفا کردن استعدادهای کودک فراهم نماید، عنایت خاص دارد.

۱- برنامه‌های آموزشی و تربیتی این دوره و میزان حضور نوآموزان در مراکز پیش دبستانی با توجه به ویژگی‌های کودکان منعطف و سیال است.

۴-۲-۲-اهداف کلی

شورای عالی آموزش و پرورش هدف‌های کلی آموزش و پرورش را در این دوره به شرح زیر برشمرد است:

- پرورش قابلیت‌های جسمانی و ذهنی، هماهنگ‌سازی و رشد مهارت‌های حرکتی کودکان
- کمک به رشد عاطفی کودکان، افزایش حس اعتماد به نفس، درک شرایط محیطی و تقویت درک زیبایی‌ها.
- فراهم ساختن زمینه علاقه و احساس شادی از مشارکت در فعالیت‌های گروهی
- تقویت علاقه به ارزش‌های دینی، اخلاقی و هویت ملی
- ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان متناسب با سن آنان.

۴-۲-۳-اهداف برنامه و فعالیت‌های دوره پیش دبستان به تفکیک ساحت‌ها

اهداف برنامه و فعالیت‌های دوره پیش دبستان، مندرج در اساس‌نامه دوره پیش دبستانی، مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و متناسب با شرایط سنی نوآموزان به شرح زیر است:

■ ۴-۲-۳-۱-پرورش مهارت‌های جسمی-حرکتی

- توسعه توانایی‌های جسمی - حرکتی
- تقویت و هماهنگی توانایی‌های جسمی - حرکتی

■ ۴-۲-۳-۲-پرورش روحیه و رفتار عاطفی

- ابراز صحیح عواطف در زمان و مکان مناسب
- شناخت، کنترل و ابراز مناسب هیجانات

■ ۴-۲-۳-۳-پرورش مهارت‌های ذهنی

- افزایش دقت و تمرکز
- ارتقای توانایی تفکر منطقی، حل مسئله و تصمیم‌گیری
- پرورش خلاقیت

- تقویت روحیه پرسشگری
- ارتقای سطح مهارت تشخیص با بهره‌گیری از حواس پنج‌گانه

■ ۴-۲-۳-۴- پرورش صفات اخلاقی و رفتارهای اجتماعی

حوزه اجتماعی

- مهارت شنیدن، مهربانی، احترام، انعطاف‌پذیری، همدردی، کمک، ابراز خود
- رعایت قوانین، مشارکت‌پذیری، آداب اجتماعی، رعایت حال دیگران، امانت‌داری، حفظ اموال عمومی، راست‌گویی، استفاده صحیح از رسانه، آشنایی با برخی مشاغل و احترام به آن، آشنایی با نحوه زندگی مردم و احترام به آن.

حوزه فردی

- نظافت، آداب خوردن، نظم‌پذیری، انجام کارهای شخصی، راست‌گویی، انتقادپذیری، صبر و تحمل، درست مصرف کردن، اعتماد به نفس، علاقه به فرهنگ حیا و عفاف.

■ ۴-۲-۳-۵- پرورش ذوق هنری و زیبایی‌شناسی

- توجه به زیبایی‌های آفرینش و لذت بردن از آن‌ها
- خلق آثار هنری یا اجرای آن (کاردستی، نقاشی، اشعار موزون، داستان، نمایش‌های خلاق)

■ ۴-۲-۳-۶- تقویت حس دینی و علایق مذهبی (تربیت عبادی)

- تقویت انس و ارتباط با خدا
- انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن
- آشنایی با نعمت‌های خدا و تشکر از او
- آشنایی با پیامبران و اهل بیت

■ ۴-۲-۳-۷- پرورش هویت ملی

- تقویت تعلقات دینی و ملی
- شناخت، تقویت علاقه و احترام به نمادهای ملی
- آشنایی و احترام گزاردن به آداب و رسوم و مناسبت‌های دینی و ملی

■ ۴-۲-۳-۸- پرورش مهارت‌های زبان فارسی

■ ۴-۲-۳-۹- ارتقای سطح بهداشت و ایمنی

- بهداشت جسمی (آشنایی با اعضای بدن و نحوه مراقبت از آن‌ها، رعایت بهداشت بدن، استفاده از وسایل شخصی، تغذیه سالم، رعایت بهداشت در مکان‌های عمومی
- ایمنی

■ ۴-۲-۳-۱۰- آشنایی با محیط زیست و علاقه و انس با طبیعت

- آشنایی با نعمت‌های خداوند و زیبایی‌های آفرینش
- حفظ و مراقبت از نعمت‌های خداوند

۴-۲-۴- اصول کلی حاکم بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستان

به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۶/۱۲/۶ اصول کلی آموزش و پرورش را در این دوره به شرح زیر است:

- هماهنگ با هدف‌ها و محتوای دوره‌ی ابتدایی باشد.
- به فرهنگ بومی و محلی کودکان عنایت داشته و محتوای مورد نیاز به صورت غیرمتمرکز تدوین شود. تفاوت‌های فردی و نقش‌های جنسیتی را به رسمیت بشناسد.
- فعالیت‌ها، تلفیقی، پودمانی و انعطاف‌پذیر باشد و متناسب با نیازها و علایق فطری کودکان طراحی شود.
- (در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران، مدرسه می‌بایست دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعداد‌های

متنوع فطری و پاسخگویی به علایق و رغبت‌های دانش‌آموزان در راستای چارچوب نظام معیار اسلامی باشد).

- اولویت دادن به بازی و فعالیت‌های نشاط‌آور و رعایت عنصر شادی و نشاط کودکان و پرهیز از روش‌های آموزش انتزاعی و حافظه‌مدار (در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت عمومی جمهوری اسلامی ایران، مدرسه می‌بایست تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط امن، سالم، بانشاط و مهرورز باشد).
- بر مشارکت و نقش فعال خانواده در دستیابی به هدف‌ها تأکید داشته باشند.
- به ویژگی‌های مراحل رشد و پرورش حواس گوناگون کودکان توجه شود.
- ارزش‌یابی نوآموزان بر اساس مشاهده رفتار و عملکرد گروهی آنان با رویکرد تشویقی صورت می‌گیرد.

۴-۲-۵- اصول تعلیم و تربیت پیش‌دبستان به تفکیک ساحت‌ها

ملکی (۱۳۹۱) اصول تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستان به تفکیک ساحت تا یا هدف‌ها را به قرار ذیل شرح می‌دهد:

■ ۴-۲-۵-۱- اصول تربیت عاطفی

- همسویی خانه و مرکز پیش‌دبستانی یک اصل اساسی در تربیت عاطفی است.^۱
- عینیت بخشیدن به رفتارهای انسانی و نشان دادن حالات عاطفی انسان‌ها، یکی از اصول اساسی تربیت عاطفی است.
- در رسیدن به تجربه‌های مفید جدید، بازخوانی تجارب کودک ضروری است.
- از رفتار نامطلوب عاطفی کودک می‌توان انتقاد کوتاه کرد.
- مربی مؤثرترین عامل در ایجاد فضای روانی کودک است. مربی هم محیط است هم سازنده محیط. عواطف مربی بدون واسطه، عواطف کودک را شکل می‌دهد.
- نوازش کودک

۱- در بخش آخر کتاب مشارکت خانواده از این منظر مورد توجه قرار گرفته است

■ ۴-۲-۵-۲. اصول تربیت عقلانی

- کودک را به عنوان فردی با ارزش غیرمشروط باید پذیرفت و به او اعتماد و اطمینان کامل داشت.
- از ارزشیابی بیرونی اجتناب شود و خودسنجی تشویق شود.
- با کودک باید همدلی کرد و برای دیدن دنیا از نگاه او و درک و پذیرش او تلاش کرد.

■ ۴-۲-۵-۳. اصول تربیت اخلاقی و اجتماعی

- ایجاد فرصت‌های اجتماعی؛ مجموعه‌ای از شرایط لازم و مناسب، امکان تمرین و عمل اجتماعی را برای کودک فراهم می‌سازد.
- مشاهده کردن الگو و عینی شدن رفتارهای انسانی مطلوب، از لوازم اصلی تربیت اجتماعی در دوره پیش از دبستان است.
- محیط اجتماعی ناظر بر بعد کیفی روابط اجتماعی است. کودکان مثل ماهی در آب هستند. حیات آن‌ها وابسته به آب است. تربیت اجتماعی کودک نیازمند شکل‌گیری آگاهانه و صمیمانه شبکه اجتماعی متشکل از کودکان، کارکنان و والدین است.
- برای سهولت در عبور اجتماعی کودک از خانه، مرکز پیش دبستانی باید به فضای خانوادگی شبیه باشد.
- مفاهیم اجتماعی به صورت ساده‌تر و بنیادی‌تر در دوره پیش دبستانی آموزش داده شود.
- تعادل در ارکان تربیت اجتماعی؛ تربیت اجتماعی بر سه رکن شناخت، مهارت و نگرش استوار است، چون یادگیری دارای این سه رکن است. برای یادگیری بهتر و همه‌جانبه، لازم است یادگیرنده در خصوص موضوع یادگیری شناخت داشته باشد، مجموعه‌ای از نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها را کسب کند و در انجام کارها مهارت‌هایی را کسب کند. چنانچه یادگیرنده خردسال باشد، پیوند این سه رکن تربیت اجتماعی اهمیت و ظرافت بیشتری خواهد داشت (تعادل)؛ بنابراین چنانچه فعالیت‌های یادگیری با حفظ تعادل بین ارکان یادگیری تعیین و اجرا شود، تربیت متعادل اجتماعی شکل می‌گیرد.
- تأکید بر ارزش‌های اجتماعی؛ ارزش‌ها بر مهارت‌ها و مهارت‌ها بر دانش و اطلاعات، برتری و اولویت دارد. مطابق هدف‌های تربیت اجتماعی دوره پیش، ارزش‌های برگرفته از تربیت اسلامی مانند احترام به دیگران، رعایت قوانین، امانت‌داری، رعایت حال دیگران.

بنابراین در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی، انس عمیق و متعادل این ارزش‌ها در کودک محور و مرجع است.

• تربیت از طریق زندگی اجتماعی؛ قواعد و هنجارهای محیطی در رشد طبیعی و لذت‌بخش کودکان محدودیت به وجود می‌آورد و نشاط را از آن‌ها می‌گیرد. برای یادگیری رفتارهای اجتماعی از محیط اجتماعی موجود و عادی باید کمک گرفت.

■ ۴-۲-۵-۴- اصول تربیت هنری

• **بهره‌گیری از لحظه‌های زیبایی طبیعی:** از طریق متوجه ساختن کودک به موقعیت‌های زیبای طبیعت، حس زیبایی‌گرایی را می‌بایست پرورش داد.

• **زیبایی‌های محیط زندگی:** فضای فیزیکی پیش‌دبستان می‌بایست امکانات و فرصت‌های متعددی برای پرورش ذوق هنری کودک ایجاد کند. (تکیه بر شگفتی کودکانه)

• **استفاده از تخیل:** مربی از طریق به‌کارگیری تخیل کودک، خلاقیت را تقویت کند و زیبایی‌های محیط را برای او مجسم سازد. بین تخیل و زیبایی رابطه محکمی وجود دارد.

• **جلب توجه به زیبایی‌های خود:** خود کودک یکی از زیبایی‌های بی‌نظیر عالم خلقت است. مربی می‌تواند توجه کودک را به زیبایی‌های خود جلب کند.

• **باورپذیری:** اگر پیام یا رویدادی را به کودک منتقل می‌کنیم برای او قابل‌پذیرش باشد. پیام‌های تربیتی متناسب با کودک باشد.

• هر پیام یا رویدادی که به صورت آهنگین و با وزن و قافیه ارائه شود، برای کودک لذت‌بخش خواهد بود.

• **ترکیب عاطفه و شناخت:** هر کار هنری می‌بایست علاوه بر احساس و عاطفه و هیجان، بعد شناختی و آگاهی دهی نیز داشته باشد. (کل‌نگری).

• رعایت آزادی عمل و اختیار کودک

• **تلفیق با سایر فعالیت‌ها:** تجزیه کردن فعالیت‌های یادگیری مطلوب نیست. کودک در محیط پیرامون خود، چیزی جز یکپارچگی نمی‌بیند و جهان‌بینی بکر کل‌نگر دارد. نه‌تنها می‌توان فعالیت‌های یک حوزه را باهم تلفیق کرد، بلکه فعالیت‌های حوزه‌های مختلف از قبیل رشد جسمانی، اجتماعی، عاطفی، هنری و شناختی را با نگاه تلفیقی پیش برد.

- **پرهیز از مقایسه کودکان:** روی کیفیت کار هر کودک باید به طور جداگانه تمرکز کرد.
- **توجه به آثار کودکان:** دریافت بازخورد کارهای کودک توسط مربی و والدین.
- توجه به فرایند کار نه محصول (پذیرش خطاها)
- **غناي محیط یادگیری:** از دو جهت امکانات و تجهیزات و از جهت روانی و عاطفی سالم و پرنشاط
- **بسیج همه قوا و توانایی های کودک:** در انجام کارها، توانایی ها به طور یکسان و هماهنگ مورد استفاده قرار گیرد.

■ ۴-۲-۵-۵-اصول پرورش هویت ملی

- تلفیق اسلامی و ایرانی بودن
- بهره گیری از میراث فرهنگی
- عینی سازی تربیت: کودکان به طور عمده از طریق مشاهده و احساس تربیت می شوند طبق این اصل، لازم است پرورش هویت ملی به وسیله عینی سازی و حضور در صحنه های مراسم و مناسبت های مختلف پیگیری شود.
- محیط یادگیری بومی: محیط مزین به علائم، تصاویر و نمادهای ملی د پرورش هویت ملی مؤثر است (عکس های کودکان از روز درخت کاری)، غنی سازی محیط یادگیری با فعالیت هایی مانند شرت در مراسم روز مادر، روز معلم
- هویت ملی و رفتار بزرگ سالان: رفتار و کردار بزرگ سالان مانند راهنمایی هستند که کودکان را ناخودآگاه به دنبال خود می کشند.

■ ۴-۲-۵-۶-اصول تربیت عبادی

- اصل اعتدال: این اصل بیانگر این است که باید به متربی به قدر وسع و توان او تکلیف داد؛ و به این نکته توجه داشت که کودکان توانایی های یکسان ندارند.
- اصل تفاوت های فردی
- اصل تسهیل تربیت: در تمام مراحل آموزش و پرورش دوره کودکی، از سخت گیری بر کودکان باید پرهیز کرد و امور را بر آنان آسان گرفت.
- اصل تدریج: تربیت کودک تدریجی است یعنی اندک اندک و آهسته پیش رفتن و پابه پا نزدیک

شدن. آموزش نیازمند مرحله‌ای شدن و تکلیف دادن به مربی با توجه به رشد و توان اوست.

- اصل زمینه‌سازی تکوینی: تربیت کودک به صورت ارادی از پیش دبستانی آغاز ولی اعمال معنوی و نیت الهی والدین و مربیان آثاری بر سیر تربیت کودک باقی می‌گذارد.
- اصل حفظ نشاط: ایجاد محیط نشاط‌آور، روح و روان کودک را برای انجام فعالیت آماده و قوی نگه می‌دارد.
- اصل تمرین و تکرار: روح و روان انسان از طریق تکرار و مداومت یک کار، زمینه و ظرفیت بیشتری پیدا می‌کند. باید اقدامات تربیتی به‌طور مرتب و مستمر بر کودک اعمال شود تا در وجودش نهادینه گردد. هر قدر تکرار عمل بیشتر، تثبیت آن نیز بیش‌تر خواهد بود.





با بررسی اسناد فرادست در حوزه تعلیم و تربیت و آموزش، اهمیت و ضرورت این حوزه آشکار است و لازم است مورد توجه ویژه قرارگیرد. امیرالمؤمنین (علیه السلام) به فرزند خود امام مجتبی (علیه السلام) می‌فرماید: «قلب کودک نورس همانند زمین کاشته نشده، آماده پذیرش هر بذری است که در آن پاشیده شود. از این رو در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آن که دل تو سخت شود و اندیشه‌ات به چیز دیگری مشغول گردد تا به استقبال کارهایی بشتابی که صاحبان تجربه، زحمت آزمودن آن را کشیده‌اند و تو را از تلاش و یافتن بی‌نیاز ساخته‌اند»

با بررسی اسناد که در این بخش با جزئیات آمده است می‌توان به ۱۸ اصل مشترک در اسناد فرادست اشاره نمود در این مجموعه تلاش کردیم تا در ابعاد مختلف، این مولفه‌ها را در عمل مورد توجه قرار دهیم:

• توجه به آزادی و انتخاب‌گری کودک

• تنوع‌بخشی به فرصت‌های تربیتی

• تکیه بر عقلانیت

• رشد اجتماعی

• ارتقای سلامت جسم و روان

• توجه به هنر و زیبایی

• روش‌های یاددهی - یادگیری فعال

• ارزشیابی فرایند مدار

• هدایت‌گری مربی

• دین‌محوری

• همه‌جانبه‌گری

• وحدت و یکپارچگی موضوعات درسی

• تعادل و توازن میان ارکان و ساحت‌های تربیت

• توجه به فرایند رشد

• تناسب برنامه با اصل تفاوت‌های فردی

• تناظر علم با نیازها

• توجه به بوم و فرهنگ

• تربیت مشارکت‌جو

● فصل دوم

بخش اول

شیوه‌نامه ارزیابی مقیاس سنجش
مراکز و بهبود مستمر



۱- ضرورت ارزیابی



پژوهش‌های بین‌المللی و اقدامات سازمان‌ها نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری در سال‌های اولیهٔ کودکی تأثیر انکارناپذیری در زندگی انسان‌ها دارد. در نمونه مطالعه طولی بین‌المللی^۱ که بین دو گروه نمونه انجام شده است، آن‌ها دو گروه را از سن سه‌سالگی تا ۲۷ سالگی مورد مطالعه قرار داده‌اند، همه کودکان دو گروه، از خانواده‌های کم‌برخوردار یک محله انتخاب شده‌اند و به‌طور تصادفی در دو گروه تقسیم شده‌اند، نیمی از آن‌ها به مهد و پیش از دبستان با کیفیت رفته‌اند و گروهی دیگر از این آموزش‌ها برخوردار نبوده‌اند، در تمامی موضوعات دیگر با هم یکسان بوده و تفاوتی نداشته‌اند وقتی در سن ۲۷ سالگی مورد مطالعه قرار گرفتند گروهی که تجربه پیش از دبستان با کیفیت نداشته‌اند با مشکلات اساسی در مدرسه روبرو شدند به‌طوری‌که ملزم به دریافت خدمات ویژه شده‌اند. در سن ۲۷ سالگی گروهی که پیش دبستان با کیفیت داشته‌اند، ۸۰ درصد کمتر توسط پلیس دستگیر شده‌اند، ۵۹ درصد بیشتر از گروه دیگر درآمد داشته‌اند و سه برابر بیشتر از گروه دیگر صاحب خانه بودند. همچنین در سال ۲۰۱۹ و بررسی مجدد در سن ۵۵ سالگی این افراد نتایج مجدد چشم‌گیر ارزیابی شد. کودکانی که از خدمات باکیفیت دوران آغازین کودکی بهره برده‌اند، در میان‌سال‌ها به‌طور قابل ملاحظه‌ای دستاوردهای بهتری در زندگی خواهند داشت و این اثرات مثبت را به فرزندان خود نیز منتقل می‌کنند. به‌گونه‌ای که می‌توان گفت دسترسی به خدمات باکیفیت دوران آغازین کودکی می‌تواند چرخه انتقال فقر از نسلی به نسل دیگر را متوقف نماید.

1- Perry preschool program

در مطالعه طولی کودکی در ایران^۱ که روی کودکان ۴ تا ۱۲ سال در ۵ استان کشور انجام شده است نیز کودکان در دو گروه مهد برو و مهد نرو مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند و کیفیت مراکز مهد و پیش از دبستان آن‌ها نیز مورد توجه و ارزیابی قرار گرفته است در این گروه هم کودکانی که مهد و پیش از دبستان با کیفیت رفته‌اند رفتارهای سازگارانه، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های زندگی و مهارت‌های سواد اولیه خواندن و نوشتن، مهارت‌های رشد زبانی بیشتری نسبت به کودکانی دارند که مهدهای کم کیفیت رفته‌اند.

در هر دو مطالعه و مطالعات دیگر تأثیر حضور کودکان در محیط‌های آموزشی با کیفیت مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است و نشان می‌دهد که می‌توان با بالا بردن کیفیت زندگی کودکان کیفیت زندگی کل جامعه را بهبود بخشید.

در کشورمان، هم مدتی است موضوع کیفیت - در آموزش و اخیراً در آموزش پیش از دبستان - به یکی از اصلی‌ترین موضوعات مورد درخواست خانواده‌ها و مورد اعتنای سیاست‌گذاران مبدل شده است؛ اما هر یک از ذینفعان تربیت اوان کودکی از کیفیت، برداشت‌های خود را دارند: خانواده‌ها کیفیت یک مرکز پیش دبستان و مهد را ممکن است در میزان رعایت اقدامات مراقبتی و امکانات آموزشی و بازی و کلاس‌های متنوع بدانند. سیاست‌گذاران هم ممکن است کیفیت را در حوزه‌هایی همچون روش‌های آموزش و کیفیت منابع آموزشی بکار رفته و کیفیت مربیان مهد بدانند. ذینفعان دیگری همچون مدیر مهد/ مراکز پیش دبستان، خود کودکان، مربیان و نهادهای دانشگاهی هم ممکن است برداشت‌های متنوعی از چستی کیفیت داشته باشند. چنین برداشت‌های متنوع از چستی، بیشتر مبتنی بر چرایی کیفیت و چرایی تربیت سال‌های اولیه کودکی است که این دو با هم بر چگونگی سنجش کیفیت نیز اثرگذار خواهند بود.

نگاهی به ادبیات پژوهش داخل کشور نشان می‌دهد در ایران از سال ۱۳۱۰ هجری شمسی که نخستین امتیاز تأسیس مجوز کودکانستان صادر شد تاکنون بازرسی‌های این مراکز را همواره دولت انجام داده است. این فعالیت‌ها نه تنها با نگاه کل‌گرا، نظام‌دار و جامع همراه نبوده بلکه رویکردی نظارتی، تمرکزگرایانه و ایدئولوژیک داشته است. تنها در ۵ سال اخیر تلاش‌های بسیار محدودی برای پایه‌گذاری رویکردی نوین مبتنی بر جنبه‌های ساختاری کیفیت انجام شده است. از جمله مهم‌ترین اقدامات پژوهشی که برای بهبود کیفیت در مهدهای کودک و مراکز پیش دبستانی صورت گرفته است می‌توان به طرح «ارزشیابی و ارتقاء کیفیت مهدهای کودک تحت نظارت بهزیستی» اشاره کرد. این طرح که از سال ۱۳۸۹

در حال اجراست، هر سال به ارزیابی مهدهای کودک و ستاره‌بندی (درجه‌بندی کیفی) آن‌ها می‌پردازد. البته این سازمان نتایج ارزیابی خود را تاکنون منتشر نکرده است و منبع استنادی پژوهشگران را مصاحبه با کارشناسان و ارزیابان این طرح در سازمان بهزیستی و بررسی فرم‌های ارزیابی تشکیل می‌دهد. در این طرح، مهدهای کودک از طریق پنج شاخص و استاندارد ارزیابی می‌شوند که شامل ۱. شرایط کیفی، ۲. بهداشت، ایمنی و تغذیه، ۳. قوانین و مقررات، ۴. نیروی انسانی و ۵. آموزش می‌شود. در ادامه طرح نیز شاخص ششم با عنوان شیرخوار به آن افزوده شده است. بعد از ارزیابی مهدهای کودک، سازمان بهزیستی آن‌ها را بر اساس نمره‌های کسب شده به ۴ گروه یک ستاره مشروط، یک، دو و سه ستاره تقسیم‌بندی می‌کند که در این میان بیشترین ستاره نشان‌دهنده شرایط باکیفیت مرکز است. با آن‌که نتایج این طرح منتشر نشده است، ارزیابان و کارشناسان اعلام کرده‌اند که اکثر مهدهای کودک در این ارزیابی نمره پایینی کسب کرده‌اند.

از نگاهی دیگر زندگی شهرنشینی امروز بسیاری از والدین را وادار می‌کند ساعتی از روز را به دور از فرزندان خود بگذرانند سپردن آن‌ها به اقوام، استخدام پرستار کودک و ثبت نام در مراکز کودک، راه‌حل‌های پیش روی آن‌هاست و ناگفته پیداست که والدین چقدر در مورد این ساعات دغدغه دارند و به آن فکر می‌کنند. حتی والدینی که شاغل نیستند نیز برایشان مهم است که کودکانشان ساعات روز را چگونه سپری می‌کنند. چرا که اهمیت سال‌های طلایی دوران زندگی یعنی همان سال‌های پیش از دبستان را به خوبی درک کرده‌اند و اغلب زمان زیادی را صرف پرس و جو برای یافتن بهترین فضای آموزشی که پاسخگوی دغدغه‌ها و نیازهای آنان باشد می‌کنند. مواردی از قبیل فضا و امکانات مهد، محتوای آموزش، شیوهی آموزش، امنیت کودکان و تجربه و رفتار مربیان از مهم‌ترین دغدغه‌های والدین است.

علاوه بر والدین، مدیران مراکز آموزشی کودکان نیز دغدغه بسیاری برای فراهم کردن امکانات استاندارد و بهبود کیفیت مراکز خود دارند تا بتوانند خدمات باکیفیت بیشتری را به خانواده‌ها ارائه کنند. مخاطبین بیشتری داشته باشند و در قبال مراجع نظارت و رسیدگی نیز پاسخگو باشند. بدیهی است در هنگام نظارت و ارزیابی محیط و عملکرد فضاهای آموزشی پیش از دبستان غالباً مواردی در نظر گرفته می‌شوند، اما وجود برنامه ارزیابی جامعی که بتواند تمامی نیازهای کودکان، والدین و مربیان را در خود بگنجانند و همچنین موضوعات فرهنگی را نیز در بر داشته باشد کمک شایانی به تسریع در روند هر چه بهتر شدن مراکز پیش‌دبستانی و بالندگی بیشتر کودکانمان می‌کند.

● فصل دوم

بخش دوم

معرفی ابزار





۲- معرفی ابزار

۱-۲- تاریخچه، مقیاس درجه‌بندی محیط سال‌های اولیه کودکی

برای سنجش کیفیت در مراکز مراقبت، نگهداری و آموزش کودکان زیر شش سال می‌توان بر دو بخش متمرکز شد. اول تمرکز بر کیفیت کنش‌ها و واکنش‌های در حال انجام در مرکز (کیفیت فرایندی) و دوم بر کیفیت وضعیت تحول و تعالی کودکان، توانمندی و ناتوانی آن‌ها، گرایش‌ها و تمایلات و دانسته‌ها و نادانسته‌ها، رفتارها و رویکردهای کودکان (کیفیت برآیندی). مقیاس سنجش پیش روی یک مقیاس سنجش فرایندی با نام اکرز است (ابراهیم طلایی ۱۳۹۷). منشأ شکل‌گیری «مقیاس درجه‌بندی محیط سال‌های اولیه کودکی» (ECERS) ضرورت وجود یک ابزار جامع و با قابلیت کاربردی در مراکز و برنامه‌های مختلف به منظور ارزیابی محیط‌های یادگیری کودکان پیش از دبستان بوده است. این مقیاس یکی از ابزارهای مجموعه «مقیاس‌های درجه‌بندی محیط» و درواقع نخستین آن‌هاست که برای ارزیابی محیط‌های یادگیری کودکان دو و نیم تا پنج‌ساله طراحی شده است. هدف این نوع از ابزارها کمک به مربیان و مدیران مراکز مراقبتی و یادگیری کودکان برای شناسایی وضع موجود و اقدام برای بهبود آن است (کلیفورد، رزکا و روسباخ، ۲۰۱۰). اکرز یکی از پرکاربردترین ابزارهای مجموعه «درجه‌بندی محیط‌های یادگیری» است

(کسیدی و همکاران، ۲۰۰۵؛ کلیفورد، رزکا و روسباخ، ۲۰۱۰)، اما ابزارهای دیگری نیز در این مجموعه وجود دارد که شامل مقیاس درجه بندی محیط نوزاد/نوپا (ITERS) برای سنجش محیط های یادگیری کودکان نوزاد تا دو و نیم ساله و مقیاس درجه بندی محیط مراقبتی کودکان دبستانی (SACERS) برای سنجش محیط های یادگیری سنین دبستان (تا ۹ سالگی) می شود. نخستین نسخه اکرز در ۱۹۸۰ منتشر شد، اما تاریخچه توسعه آن به یک دهه قبل برمی گردد. هارمز و کراس در ۱۹۷۷، نمونه ای از چنین ابزاری را در مرکز رشد کودکان دانشگاه کارولینای شمالی در سه بخش شامل فهرست سنجش محیط مراقبت روزانه، راهنمای خودارزیابی برای خانه های مراقبت روزانه از کودک و مشاهده یک فعالیت منتشر کردند. بعد از آن، هارمز همراه با کلیفورد فرایند تولید یک ابزار معتبر و روا را برای ارزیابی کیفیت محیط مراکز پیش از دبستان آغاز کردند و در یک فرایند سه ساله با مربیان و مدیران مراکز، برگزارکنندگان دوره های تربیت مربی و سایر کنشگران این حوزه در ارتباط بودند تا کار را بر اساس بازخورد و نقد پیش ببرند. سرانجام نسخه اولیه ECERS در ۱۹۸۰ با هفت زیرمقیاس و ۳۷ ماده تدوین و منتشر شد. هفت ماده اصلی مقیاس عبارت است از: (۱) امور مراقبتی روزمره، (۲) اثاث و مواد آموزشی خاص کودک (۳) تجربه های استدلال زبانی (۴) فعالیت های حرکتی ریز و درشت (۵) فعالیت های خلاق (۶) رشد اجتماعی (۷) نیازهای بزرگ سالان (۸).

■ ۲-۲- فرایند بازنگری اکرز

ابزار ECERS-R نسخه بازنگری شده ECERS است که در ۱۹۹۷ منتشر شد. یادداشت های توضیحی این ابزار نیز در سال های ۲۰۰۵ و ۲۰۱۶ مجدداً به روز شده است. عمده ترین دلیل بازنگری در ECERS این بود که بین پیوستگی و تداوم با نوآوری و خلاقیت تعادل به دست آید. به بیان دیگر ویژگی هایی که در طول ۱۷ سال باعث شده بود ECERS ابزاری کارآمد در زمینه پژوهش و نیز بهبود مراکز باشد حفظ شد، افزون بر این ابزار به روز شد تا تغییراتی که بعد از ۱۹۸۰ (سال انتشار نسخه اول ECERS) در حوزه تعلیم و تربیت سال های اولیه کودکی ایجاد شده و نیز ابعاد جدیدی که در سنجش کیفیت پدید آمده بود در آن منعکس شود.

1- Personal Care Routines

2- Furnishings and Display for Children

3- Language Reasoning Experiences

4- Fine and Gross Motor Activities

5- Creative Activities

6- Social Development

7- Adult Needs

در فاصله سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۷، یعنی از سال انتشار ECERS تا ECERS-R، در حوزه تعلیم و تربیت سال‌های اولیه کودکی تغییرات فراوانی پدید آمد. از جمله به موضوع اندازه‌گیری کیفیت توجه بیشتری شد: برنامه اعتباردهی به مراکز مراقبت از کودک در انجمن ملی تعلیم و تربیت خردسالان^۱ (NAEYC) شکل گرفت و نیز چندین ابزار سنجش سال‌های اولیه کودکی انتشار یافت. در همین دوره و در ۱۹۹۷، تعریف کیفیت مراکز خردسالان در سند NAEYC با عنوان مربی‌گری متناسب با رشد^۲ بازنگری شد تا بر تنوع فرهنگی، دغدغه خانواده‌ها و نیازهای انفرادی کودکان تأکید بیشتری داشته باشد.^۳

در این دوره هم‌چنین شناخت مؤلفان ابزار از چگونگی اندازه‌گیری کیفیت در نتیجه طراحی سه ابزار دیگر با قالب ECERS عمیق‌تر شد. این سه ابزار که هر کدام ویژگی‌ها و تغییرات متناسب با خود را داشت عبارت بود از: مقیاس درجه‌بندی مراکز مراقبت روزانه از کودک (FDCRS^۴) (هارمز و کلیفورد، ۱۹۸۹)، ITERS (هارمز، کرایر و کلیفورد، ۱۹۹۰) و SACERS (هارمز، جیکوبز و وایت، ۱۹۹۶).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهشی قابل توجهی در نتیجه کاربرد ECERS منتشر شد و پژوهش‌های متعددی در کشورهای مختلف از آن برای سنجش کیفیت کلی محیط‌های یادگیری به کار بردند و میان نمره‌های ECERS با نتایج رشد کودک در سال‌های بعد و نیز با خصوصیات و رفتارهای مربی و دستمزد وی رابطه معنادار به دست آوردند. در کنار این یافته‌های پژوهشی، بازخورد تعدادی از پژوهشگران در زمینه مشکلات برخی از مواد آن نیز در اختیار مؤلفان ابزار قرار گرفت. در این مدت ECERS به زبان‌های ایتالیایی، سوئدی، آلمانی، پرتغالی، اسپانیایی و ایسلندی نیز ترجمه شد و در یک مطالعه بین‌المللی (تیتز، کرایر، بایرائو، پالاسیوس و وتزل، ۱۹۹۶)^۵ نیز به کار رفت. در ترجمه‌های ابزار، قالب اصلی آن حفظ شده بود، اما در تعدادی از شاخص‌ها و به‌ویژه مثال‌های مربوط به آن‌ها تغییراتی داده شد تا با فرهنگ و زبان کشور مقصد متناسب شود. این تغییرات در بازنگری ابزار بسیار مفید

1- Accreditation Program the National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1984)

2- Developmentally Appropriate Practice, Bredekamp, 1986

3- Bredekamp & Copple, 1997

4- Family Day Care Rating Scale (FDCRS); Harms & Clifford, 1989

5- Tietze, Cryer, Bairr- o, Palacios, & Wetzel

واقع شد.

یکی از اصلی‌ترین مشکلات در مطالعه کیفیت فرایند، مسئله اندازه‌گیری است. برخی ابزارهای اندازه‌گیری کیفیت فرایند عمدتاً بر جنبه‌های خاصی از تعامل میان بزرگ‌سال و کودک توجه دارند، مانند مقیاس تعاملات مراقبان (آرنت، ۱۹۸۹)^۱، اما برخی دیگر دید گسترده‌تری دارند و به اندازه‌گیری چندین فرایند توجه می‌کنند. ECERS-R نمونه‌ای از چنین ابزارهایی است. منظور از کیفیت فرایند، تجربهٔ کودکان در محیط یادگیری و مراقبتی است که شامل تجربه آن‌ها از تعامل با دیگران، اشیاء و مواد و فعالیت‌ها (فیلیپسن، برچینال، هاوز و کرایر، ۱۹۹۷؛ به نقل از کلیفورد، رزکا و روسباخ ۲۰۱۰) می‌شود. کیفیت فرایند عمدتاً بر اساس مشاهده ارزیابی می‌شود و به ادعای برخی پژوهش‌ها قدرت آن در سنجش کیفیت نسبت به شاخص‌های کیفی از قبیل نسبت تعداد مربی به کودک، شهریه، تعداد کودکان و غیره بیشتر است (وایتبوک، ۱۹۸۹).

نسخه تجدیدنظر شده ECERS به‌گونه‌ای طراحی شده است که کیفیت برآورده شدن سه نیاز اساسی کودکان در محیط‌های یادگیری یعنی محافظت از سلامت و ایمنی، تسهیل ایجاد روابط مثبت و فرصت‌هایی برای انگیزش و یادگیری از تجربه را ارزیابی کند (کلیفورد، رزکا و روسباخ ۲۰۱۰). در طول فرایند بازنگری از سه منبع اصلی اطلاعات استفاده شد: (۱) تحلیل محتوایی رابطه ECERS با سایر ابزارهای سنجش کیفیت کلی و اسنادی که مسائل مراکز کودکان را بررسی می‌کرد، (۲) داده‌های مطالعاتی که از ECERS در محیط‌های آموزشی و مراقبتی پیش از دبستان و مهدکودک‌ها استفاده کرده بود و (۳) بازخورد کاربران ECERS. هم‌چنین با پژوهشگرانی که از ECERS در مطالعات خود استفاده کرده بودند و برای بهبود قالب و محتوای آن برای پژوهش پیشنهادهایی داشتند جلسات متعددی برگزار شد. افزون بر این، پرسشنامه‌ای نیز بین افراد، مراکز و پروژه‌هایی که از ECERS به‌صورت جدی استفاده کرده بودند توزیع شد و پیشنهادهای مفیدی به دست مؤلفان رسید.

با وجود همه تغییراتی که در ECERS-R به عمل آمد باید آن را نسخه بازنگری شده ECERS و نه یک ابزار جدید به حساب آورد. در ECERS-R همان منطق و سازه‌های ECERS اولیه به کار رفته است. تعریف کلی محیط نیز همان و عبارت است از ویژگی‌های مربوط به فضا و برنامه و نیز ویژگی‌های بین فردی^۲ که در محیط‌های پیش از دبستان بر کودکان و

1- Caregiver Interactions Scale, CIS; Arnett

2- interpersonal



بزرگ سالان تأثیر مستقیم دارد. هفت زیر مقیاس ECERS-R عبارت است از: (۱) فضا و اثاث (Space and Furnishings)، (۲) امور مراقبتی روزمره (Personal Care Routines)، (۳) زبان-استدلال (Language-Reasoning)، (۴) فعالیت‌ها (Activities)، (۵) تعامل (Interaction)، (۶) ساختار برنامه مرکز (Program Structure)، (۷) والدین و مربیان (Parents and Staff)، زیر مقیاس‌های ECERS-R با زیر مقیاس‌های ECERS اولیه یکسان نیست اما در هر دو ابزار تعریف جامعی از محیط به‌وضوح به چشم می‌خورد. هفت زیر مقیاس ECERS-R مجموعاً از ۴۳ ماده تشکیل شده و نسخه بازنگری شده قالب اولیه را نیز حفظ کرده است و در آن شاخص‌ها از مقیاس ۱ تا ۷ و بر اساس چهار سطح ناکافی (۱)، کافی (۳)، خوب (۵) و عالی (۷) نمره‌گذاری می‌شود.

چارچوب مفهومی ارزیابی کیفیت در ECERS-R نیز با ECERS اولیه یکسان است. سطوح کیفیت مرکز بر اساس تعریف‌های به‌روز و معاصر از بهترین شیوه عمل در پیش از دبستان و پژوهش‌های مرتبط با این حوزه تدوین شده است.

ویراست سوم اکرز حاوی بازنگری‌های جدیدی است این ویراست ضمن حفظ انسجام دو ویژگی اصلی اکرز، یعنی تعریف جامع یا جهانی آن از کیفیت و تکیه آن بر مشاهده به‌عنوان منبع اصلی اطلاعات برای سنجش کیفیت کلاس، هم در محتوا و هم در شیوه اجرای این ابزار نوآوری ارائه می‌نماید. در اکرز-۳ شاخص‌ها همچنان بر مبنای مشاهده کلاس ارزیابی می‌شوند اما این شاخص‌ها و خود گویه‌ها بازنگری شده‌اند. از لحاظ نمره دهی همان رویکرد سابق حفظ شده است. این رویکرد شامل مجموعه‌ای از شاخص‌های کیفی بله/خیر و مبنای قرار دادن نمره ۷ درجه‌ای گویه‌ها بر اساس نمرات شاخص‌ها است. در این نسخه با حذف خرده مقیاس والدین

و مربیان ۶ خرده مقیاس از مجموع ۷ خرده مقیاس اکرز-آر را حفظ کرده است.

■ ۲-۳- مبانی نظری و تجربی

به‌رغم تدوین ابزارهای متعدد برای سنجش کیفیت، همچنان می‌توان ادعا کرد که ECERS متداول‌ترین ابزار برای ارزیابی کیفیت کلی محیط است. امروزه در بسیاری از کشورها از آن برای کمک به والدین به منظور انتخاب مراکز و برنامه‌های باکیفیت مهدکودک‌ها استفاده می‌شود. افزون بر این از ECERS به عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری در اجرای برنامه‌های ارتقاء و رشد حرفه‌ای مراکز نیز استفاده می‌شود (ان‌ای‌ای وای سی، ۲۰۰۹). پروژه‌های وسیع بین‌المللی در کشورهای مختلفی از جمله ایالات متحده (لاپارو و همکاران، ۲۰۱۳)، انگلیس (سیلوا و همکاران، ۲۰۰۴)، چین (لی و همکاران، ۲۰۱۳) و کره (شرایدن و همکاران، ۲۰۰۹) باعث شده است تا ارتقاء کیفیت شامل برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای، اغلب کیفیت را به معنای نمره‌های خوب در ECERS-R تعریف کنند. بر این اساس، مراکزی که به نمره هفت نزدیک‌تر است باکیفیت‌تر تفسیر می‌شود (لاپارو، ۲۰۱۳).

از نسخه انگلیسی و ترجمه‌های ECERS و ECERS-R در پروژه‌های ملی و بین‌المللی متعددی در کشورهای کانادا، آلمان، ایتالیا، سوئد، روسیه، ایسلند، پرتغال، انگلستان، اسپانیا، استرالیا، سنگاپور، هنگ‌کنگ، کره، مجارستان و یونان استفاده شده است. در آمریکا، ECERS-R در ۲۲ ایالت و نیز در خدمات ارتش (توت و همکاران، ۲۰۱۰؛ ان‌ای‌ای سی آر آر، ۲۰۰۹) که برنامه‌ای برای بررسی و سنجش کیفیت انفرادی محیط‌های یادگیری است استفاده می‌شود (توت و همکاران، ۲۰۱۰؛ ان‌ای‌ای سی، ۲۰۰۹). افزون بر این، چهار ایالت در حال اجرای طرح‌های بهبود، بررسی مقدماتی و نیز مطالعه اثربخشی برنامه‌های طراحی شده بر اساس ECERS-R است (میچل، ۲۰۰۹). در مطالعات مربوط به کیفیت کلاس برای برنامه پیش-مهدکودک^۱ و نیز مطالعه برنامه‌های تعلیم و تربیت سال‌های اولیه کودکی (سوییپ^۲) (ارلی و همکاران، ۲۰۰۵) از ابزار ECERS-R به شکل وسیعی در عملیاتی‌سازی مفهوم کیفیت در محیط یادگیری مهدکودک و مراکز پیش‌دبستانی استفاده می‌شود.

1- NAEYC

2- Sheridan et al, 2009

3- NCDL's Multi-State Study of Pre-Kindergarten

4- Study of State-Wide Early Education Programs (SWEEP)

5- Early et al, 2005

یکی از نخستین و مهم‌ترین مطالعات جامع طولی در حوزه اثر مثبت کیفیت پیش از دبستان بر عملکرد دانش‌آموزان، پروژه تحقیقاتی مؤسسه ملی سلامت کودک و تحول انسانی (NICHD)^۱ با نام پروژه مراقبت‌های اولیه کودک و تحول جوانی^۲ (SECCYD) است. هدف این پروژه بررسی رابطه میان تجارب، خصوصیات و کیفیت محیط‌های یادگیری پیش از دبستان (در خانه، خارج از خانه و مراکز آموزشی) با پیامدهای تحولی بعدی است و در آن بیش از هزار کودک آمریکایی از سال ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۷ در چهار فاز از گروه سنی صفر سال تا کلاس نهم شرکت کرده‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد از میان خصوصیات مختلف محیط؛ ویژگی‌های مربوط به خانه و خانواده بیشتر از سایر محیط‌ها بر تحول شناختی، جسمانی و هیجانی-اجتماعی کودکان مؤثر است. تحصیلات مادر، درآمد خانواده، دو والد بودن، حساسیت و توجه مناسب و کافی مادر و تعاملات شناختی و اجتماعی محیط خانه از مهم‌ترین پیش‌بین‌های تحولات بعدی در کودکان، در ورود به مدرسه و نیز در سال اول، به شمار می‌رود. افزون بر این تأثیر کیفیت محیط مراکز مراقبتی و آموزشی پیش از دبستان به‌طور ثابت اما متوسطی با بهبود مهارت‌های زبانی و شناختی در سنین ۱۵، ۲۴، ۳۶ و ۵۴ ماهگی حتی پس از کنترل ویژگی‌های خانوادگی و فردی کودک ارتباط دارد (شبکه تحقیقاتی مراقبت از کودک NICHD، ۲۰۰۰، ۲۰۰۲، ۲۰۰۶؛ شبکه تحقیقاتی مراقبت از کودک دانکن، ۲۰۰۳). در یکی دیگر از مطالعات طولی که از ۲۰۰۱ آغاز شد کیفیت بیش از ۷۰۰ مهدکودک با استفاده از ابزار ECERS-R بررسی شد. در این مطالعه که متغیرهای مربوط به حیطه شناختی آمادگی برای ورود به مدرسه شامل ریاضی، مهارت‌های اولیه خواندن و دانش رنگ‌ها (صرفاً در سن پیش از دبستان) بررسی و مشخص شد بین نمره‌های ECERS-R با خواندن و زبان رابطه متوسط معنادار و با مهارت‌های اولیه ریاضی رابطه ضعیف اما معنادار وجود دارد؛ اما بین سطح کیفیت مهدکودک و رشد اجتماعی کودکان رابطه معناداری به دست نیامد (کیز و همکاران، ۲۰۱۳).

در مطالعه سیلوا و همکاران (۲۰۰۵) از ECERS-R برای اندازه‌گیری محیط‌های یادگیری مبتنی بر بازی بیش از حد «شناختی» استفاده و نشان داده شد که این ابزار به فرایندهای تربیتی مهمی که در انگلستان برای پیشرفت فکری و اجتماعی کودکان اهمیت دارد به‌اندازه کافی حساس نیست. افزون بر این به‌منظور سنجش فعالیت‌های روزمره برای تقویت تنوع

1-National Institute of Child Health and Human Development

2-Study of Early Child Care and Youth Development



فرهنگی و فکری در محیط‌های پیش از دبستان ضعیف عمل می‌کند. مطالعه دیگر سیلوا و همکاران (۲۰۰۶) باهدف پاسخ به این سؤال بود که آیا تجربیات اولیه در زمان پیش‌دبستانی موجب ایجاد تفاوت در رشد مهارت‌های تحصیلی در سال‌های دبستان می‌شود یا خیر. داده‌های این مطالعه طولی با عنوان EPPE از یک گروه ۲۸۰۰ نفری معرف از کودکان انگلستان بین سنین ۷ تا ۱۱ سالگی تولید شده است. در این مطالعه کیفیت محیط یادگیری خانه با استفاده از ابزار محیط یادگیری خانه^۱ و کیفیت محیط یادگیری پیش‌دبستانی با استفاده از ابزار ECERS-R اندازه‌گیری شده است. نتایج نشان داد که کیفیت محیط یادگیری غنی در خانه نقش قوی‌تر و ماندگارتری در پیشرفت زبان و ریاضیات دارد. از سوی دیگر تأثیر سطح کیفی مرکز مهم‌تر از صرف شرکت کردن در مراکز پیش‌دبستانی است. کیفیت بالای مرکز نیز با رشد بیشتر مهارت‌های آموزشی به صورت متوسط ارتباط داشت که این رابطه به ویژه در ریاضیات بیشتر مشخص بود. سطح تحصیلات مادر نیز از جمله متغیرهای نیرومند

1-Home Learning Environment (HLE)

ساختاری محیط خانواده است که توانست تحولات شناختی کودکان را پیش بینی کند. سیلوا و همکاران (۲۰۰۸) در تحلیل اثرات بلندمدت پیش دبستانی بر عملکرد کودکان در مدرسه، داده‌های حاصل از نخستین مطالعه طولی اروپا را به منظور بررسی کیفیت پیش دبستانی با استفاده از ECERS-R مطالعه و نشان دادند که بین کیفیت آموزش پیش از دبستان و رشد شناختی-اجتماعی کودکان رابطه نیرومندی وجود دارد. این پژوهش هم-چنین نشان داد که آموزش پیش از دبستان پیامدهای مثبت زیادی برای ریاضیات و مهارت‌های زبانی کودکان در مدرسه به همراه دارد. اما یافته قابل توجه‌تر این بود که نتایج تحولی و نقش شرکت در برنامه‌های آموزشی مهدکودک در تحولات بعدی کودکانی که در محیط‌های با سطح کیفیت پایین شرکت کرده بودند با کودکانی که شرکت نکرده بودند تفاوت چندانی نداشت.

پینتو و همکاران (۲۰۱۳) از جمله کسانی هستند که به صورت هم‌زمان تأثیر دو محیط یادگیری خانه و مهدکودک را بر پیشرفت‌های تحولی کودکان را بررسی کردند. مطالعه آن‌ها مربوط به یک گروه ۹۵ نفری از کودکان پرتغالی پیش دبستانی است. متغیرهای شناختی این کودکان شامل رشد زبان، ارتباطات و مهارت‌های سواد اولیه است که در فاز زمانی اول در سن ۲۶ تا ۳۳ ماهگی و در فاز دوم در سن ۶۸ تا ۷۱ ماهگی ارزیابی شد. اندازه‌گیری سطح کیفیت محیط یادگیری اولیه نیز از طریق ابزار HOME^۱ برای محیط خانه و ابزار ECERS-R برای محیط مهدکودک انجام گرفت. نتایج نشان داد محیط یادگیری خانه و نیز محیط کلاس در مراکز پیش از دبستانی که برنامه‌های خاص آموزشی داشتند (یعنی صرفاً از کودکان نگهداری نمی‌کردند) با رشد زبان و مهارت‌های سواد اولیه در کودکان رابطه معناداری دارد اما در مورد مهارت‌های ارتباطی کودکان این رابطه دیده نشد. افزون بر این کیفیت کلاس‌های مراکز پیش دبستانی رابطه میان محیط یادگیری خانه و رشد زبان و سواد اولیه در کودکان قبل از ورود به مدرسه را تعدیل می‌کند. از این رو بر تأثیر فزاینده محیط یادگیری خانه و مهدکودک در کنار هم تأکید بیشتری شده است که نشان می‌دهد کیفیت محیط یادگیری مراکز آموزشی

۲۵- ابزار HOME (کلدول و بردلی، ۱۹۸۴) مهم‌ترین ابزار به‌کاررفته در اغلب پژوهش‌ها است که به منظور سنجش ظرفیت دریافت محرک در محیط تحولی سال‌های اولیه کودکی و برآورد دقیق‌تری از وضعیت محیط خانه به جای تکیه بر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به کار می‌رود. در این مقیاس تلاش می‌شود ارزیابی مستقیم و نسبتاً استاندارد از عوامل محیطی و ارتباطی به عمل آید که گمان می‌رود با بهزیستی کودک در ارتباط است. از این رو به منظور سنجش کیفیت و کمیت تحریک و عوامل حمایتی در محیط خانه طراحی شده است و محور آن کودک به عنوان دریافت‌کننده دروندادهایی از اشیاء، رویدادها و تعامل‌های بین اعضای خانواده است.

زمانی تأثیر بیشتری دارد که افراد از سطح کیفی مطلوبی در خانه برخوردار باشند. داده‌های مربوط به کیفیت محیط یادگیری خانه و مهدکودک در مطالعه هد‌استارت^۱ از طریق پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده والدین و خانواده‌های کودکان ۱۴، ۲۴ و ۳۶ ماه تا ورود به مهدکودک و در دو گروه آزمایش و کنترل به منظور بررسی رابطه آن با آمادگی برای مدرسه گردآوری شد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که در گروه‌های ضعیف بین نمره‌های ECERS-R با مهارت‌های اولیه ریاضی رابطه معنادار ضعیف و با مؤلفه رشد زبان تنها در خانواده‌هایی با مادران تحصیل کرده رابطه معنادار وجود دارد اما بین کیفیت محیط یادگیری مهدکودک و مشکلات رفتاری رابطه معناداری دیده نشد (کیز و همکاران، ۲۰۱۳).

تلفیق انسجام و نوآوری در اکرز باعث شده است این ابزار سنجش در بسیاری از کشورهای دنیا به عنوان ابزار سنجش کیفیت محیط مهد و پیش از دبستان مورد استفاده قرار گیرد. از اهداف این ابزار می‌توان به «سنجش کیفیت محیط مراکز آموزشی»، «ارائه مقیاس‌هایی برای هدف‌گذاری‌های مراکز آموزشی»، «کمک به رشد مراکز آموزشی و بالا بردن کیفیت آن‌ها» و «کمک به رشد حرفه‌ای مربیان» اشاره کرد.

ابزار اکرز را کارشناسان آموزش پیش از دبستان امریکا طراحی کرده‌اند اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که می‌توان از آن به عنوان ابزاری برای پر کردن خلأ سنجش کیفیت پیش از دبستان در ایران نیز استفاده کرد. در تمام کشورها، با وجود تفاوت‌های فرهنگی، مجموعه‌ای از هدف‌ها و شیوه‌های آموزشی مشترک در زمینه آموزش پیش از دبستان وجود دارد؛ چراکه کودکان ویژگی‌های رشدی یکسانی دارند. از این رو کاربرد این ابزار در کشورهای گوناگون اعتبار بالایی دارد. در این ابزار هفت زمینه کلی بررسی می‌شود که هر یک از این زمینه‌ها شامل مقیاس‌هایی است (درمجموع ۴۳ مقیاس).

این ابزار به صورت مقیاس لیکرت^۲ از سوی ارزیابان آموزش دیده نمره‌گذاری می‌شود. بر اساس مقیاس اکرز مراکزی که به نمره هفت نزدیک‌تر هستند با کیفیت‌تر هستند (لاپارو، ۲۰۱۳). این توضیح ضروری است که مقیاس هفت نمره‌ای در آزمون اکرز مربوطه به مراکز عادی بوده و برای مراکز با شرایط ویژه (مناطق کمتر برخوردار، مراکز کودکان با نیاز ویژه یا رویکرد خاص) این ابزار قابل شخصی‌سازی است؛ به عبارت دیگر امکان ایجاد ترکیب‌های متنوع از زیر مؤلفه‌ها و تغییر مقیاس نمره‌دهی برحسب شرایط مجموعه مراکز وجود داشته

1- Head Start Program



و این امر با توجه به گونه‌شناسی مراکز تحت پوشش صورت خواهد پذیرفت. هرچند فرایند ارزیابی مراکز می‌تواند توسط ارزیابان آموزش دیده انجام پذیرد، پیشنهاد می‌شود مدیران مراکز و مربیان این ابزار را آموزش ببینند و از آن به عنوان ابزار سنجش مرکز خود و تدوین طرح بهبود مستمر، بهره گیرند. آنچه نسبت به ارزیابی و سنجش کیفیت مراکز اهمیت بالاتری دارد طرحی است که برای ارتقای کیفیت و بهبود مرکز ارائه می‌شود. چراکه ارزیابی صرف و نمرات عددی که تنها ارائه‌کننده یک ارزیابی کمی و مبهم هستند نمی‌توانند تصویر واضح و روشنی از کیفیت مرکز برای مدیر مرکز و مربی کلاس فراهم کنند و در نتیجه روند رشد مراکز را با کندی مواجه می‌کنند. همچنین به دلیل این‌که در روند ارتقای کیفیت مراکز ارزیابی‌های دوره‌ای صورت می‌گیرند نوشتن نکات بهبود و بازخوردهای مناسب به مربیان مرکز می‌تواند به بهبود کیفیت مرکز کمک شایانی نماید.

از آنجاکه مقیاس اکثر جزئیات بسیار دقیق و گسترده‌ای را در نظر می‌گیرد این امکان را فراهم می‌کند که فرد مشاهده‌گر بتواند پیشنهادهای خود را برای بهبود کیفیت مرکز دقیق و منطبق بر اصول مشخص و یکنواختی ارائه کند. در واقع پس از فرایند مشاهده و نمره‌گذاری، مشاهده‌گر جدولی تهیه می‌کند که شامل تمام مؤلفه‌های مذکور و دو ستون مشاهدات و پیشنهادات برای هر مؤلفه است. در این جدول مشاهده‌گر پس از اشاره به نقاط قوت و ضعف مرکز طبق آنچه در مقیاس ذکر شده پیشنهادهای خود را ارائه می‌کند. تهیه طرح بهبود مرکز به شیوه‌ای که ذکر شد، مدیر مرکز را نسبت به نقاط قوت خود امیدوار و انگیزه بیشتری



برای تغییر در وی ایجاد می‌کند و علاوه بر این دیدگاهی همه‌جانبه نسبت به فضا، تجهیزات، تعاملات و محتوای آموزشی مرکز برای وی فراهم می‌کند. تهیه طرح بهبود همچنین به مدیر و مربی کمک می‌کند با اطلاعات بیشتر و سؤالات مشخص‌تری اقدام به دریافت مشورت و کمک نمایند و تسلط آن‌ها بر امر بهبود را افزایش می‌دهد. حال اگر مدیری به این ابزار مسلط باشد می‌تواند فرایند پایش و بهبود مستمر را به‌دوراز تعصب ارائه نماید. همچنین با انتخاب شاخص‌ها و مؤلفه‌های مربوط به مربی از این ابزار برای ارزیابی مربیان نیز می‌توانیم بهره‌گیریم.

هم‌اکنون دو نسخه بومی شده از اکرز در کشور وجود دارد که می‌تواند به‌عنوان ابزار سنجش و ارزیابی مورد استفاده قرار گیرد. در ترجمه فارسی ابزار اکرز تغییرات اساسی صورت نگرفته اما به فراخور مقتضیات مختلف تغییرات جزئی داده شده است تا مجموعه ابزار با بستر فرهنگی ایران سازگارتر شود که مترجمان و گردآورندگان در خود ابزار به آن اشاره کرده‌اند همچنین در خصوص ویژگی‌های روان‌سنجی نیز در ابزارها مفصل بیان شده است. ۱- مقیاس سنجش کیفیت مراکز آموزشی سال‌های اولیه کودکی ECERS-3 با ترجمه آقای دکتر ابراهیم طلایی و حنیفه سجادی نائینی با همکاری انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و موسسه مطالعات کودکی مدرس، پارک علم و فناوری دانشگاه تربیت مدرس منتشر شده است.

۲- مقیاس سنجش کیفیت مراکز آموزشی سال‌های اولیه کودکی ECERS-R که در توسط

تیم مطالعه طولی کودکی در ایران در موسسه
۲-۴- فهرست مطالب ابزار

فعالیت‌های یادگیری	فضا و اثاث
۱۷. حرکات ظریف	۱. فضای داخلی
۱۸. هنر	۲. اسباب و اثاثِ مراقبت‌های روزمره، بازی و یادگیری
۱۹. موسیقی / حرکت *	۳. چیدمان فضا برای بازی و یادگیری
۲۰. بلوک‌های بازی- آجره	۴. فضای خلوت شخصی
۲۱. بازی‌های نمایشی	۵. وسایل و مواد آموزشی خاص کودک
۲۲. طبیعت / علوم	۶. فضای بازی‌های حرکتی درشت
۲۳. ابزار و وسایل ریاضی / اعداد	۷. تجهیزات حرکتی درشت
۲۴. ریاضی در بستر فعالیت روزانه	
۲۵. درک اعداد نوشته شده	
۲۶. پذیرش تنوعات فرهنگی؛ اجتماعی و قومی	
۲۷. استفاده مناسب از فناوری	
تعاملات	امور مراقبتی روزمره
۲۸. نظارت بر فعالیت‌های حرکتی درشت	۸. وعده‌های غذایی / میان وعده‌ها
۲۹. آموزش شخصی‌سازی شده و یادگیری	۹. دستشویی رفتن / تعویض پوشک
۳۰. تأملات مربی- کودک	۱۰. اقدامات بهداشتی
۳۱. تعاملات همسالان	۱۱. اقدامات ایمنی
۳۲. روش‌های انضباطی	
ساختار دوره	زبان- خواندن و نوشتن
۳۳. زمان‌های انتظار و گذار بین فعالیت‌ها	۱۲. کمک به کودکان در گسترش دایره واژگان
۳۴. بازی آزاد	۱۳. ترغیب کودکان به استفاده از زبان
۳۵. فعالیت‌های گروهی کلاسی برای بازی و یادگیری	۱۴. استفاده مربیان و کارکنان از کتاب‌های همراه با کودکان
	۱۵. ترغیب کودکان به استفاده از کتاب
	۱۶. آشنایی با نوشته

۲-۴-۲-ا.ک.ز. - R

فضا و اثاث
۱. فضای داخلی
۲. اسباب و اثاث مراقبت‌های روزمره، بازی و یادگیری
۳. اسباب و اثاث استراحت و آرامش
۴. چیدمان اتاق برای بازی
۵. فضای خلوت شخصی
۶. وسایل و مواد آموزشی خاص کودک
۷. فضای بازی‌های حرکتی درشت
۸. تجهیزات حرکتی درشت
امور مراقبتی روزمره
۹. سلام / خداحافظی
۱۰. وعده‌های غذایی / میان وعده‌ها
۱۱. خواب / استراحت*
۱۲. دستشویی رفتن / تعویض پوشک
۱۳. اقدامات بهداشتی
۱۴. اقدامات ایمنی
زبان- استدلال
۱۵. کتاب‌ها و تصاویر
۱۶. ترغیب کودکان به ارتباط
۱۷. استفاده از زبان برای رشد مهارت‌های استدلال
۱۸. استفاده غیررسمی از زبان
فعالیت‌ها
۱۹. حرکات ظریف
۲۰. هنر
۲۱. موسیقی / حرکت*

۲۲. بلوک‌های بازی
۲۳. شن / آب
۲۴. بازی‌های نمایشی
۲۵. طبیعت / علوم
۲۶. ریاضی / اعداد
۲۷. استفاده از تلویزیون، ویدئو یا کامپیوتر*
۲۸. ترویج پذیرش تفاوت‌ها
تعامل
۲۹. نظارت بر فعالیت‌های حرکتی درشت
۳۰. نظارت عمومی بر کودکان (غیر از حرکت‌های درشت)
۳۱. تأیید و نظم‌دهی
۳۲. تعامل مربی-کودک
۳۳. تعامل کودکان
ساختار دوره
۳۴. برنامه روزانه
۳۵. بازی آزاد
۳۶. زمان گروهی
۳۷. امکانات برای کودکان با نیازهای ویژه*
والدین و مربیان
۳۸. امکانات برای والدین
۳۹. امکانات برای نیازهای شخصی مربیان
۴۰. امکانات برای نیازهای حرف‌های مربیان
۴۱. تعامل و همکاری مربیان*
۴۲. نظارت و ارزیابی مربیان
۴۳. فرصت‌های رشد حرف‌های

۱. این مقیاس برای استفاده در یک کلاس از کودکان سه تا شش ساله طراحی شده است. اگر ارزیاب بیرونی هستید، یعنی مدیر مرکز یا عضو گروه مربیان همان مرکز^۱ و آن کلاس نیستید، برای مشاهده و نمره‌گذاری باید یک بازه زمانی پیوسته و حداقل سه ساعته را در نظر بگیرید. ۲. پیش از آن‌که مشاهده را شروع کنید، قسمت اطلاعات کلاس را که در صفحه نخست دفترچه نمره‌گذاری درج شده است تکمیل کنید. ممکن است لازم باشد برخی اطلاعات را از مربی کلاس بپرسید. در پایان مشاهده مطمئن شوید همه اطلاعات درخواستی در این صفحه کامل شده است.

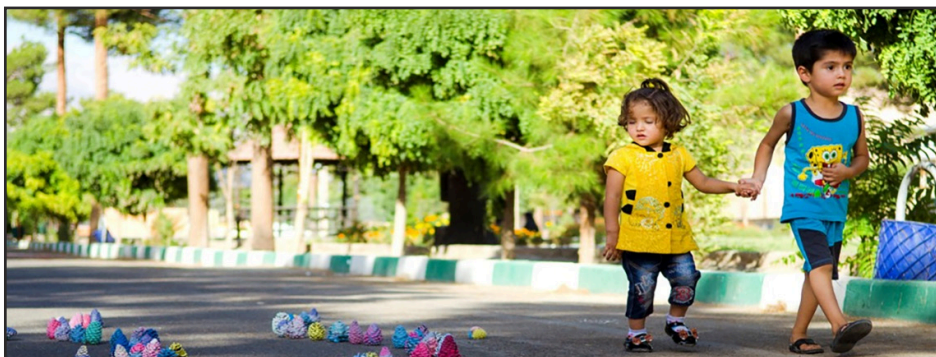
۳. در طول مشاهده مربیان با کودکان مشغول هستند و نباید از آن‌ها درخواست کنید تا با شما صحبت کنند یا به سؤالات شما پاسخ دهند. لذا با مربیان صحبت و یا در کار آنان وقفه ایجاد نکنید. قبل از شروع و ورود به کلاس اطلاعات را تکمیل کنید و یا تا زمان معقول صبر کنید لازم است حداقل تأثیر را بر محیط بگذارید.

۴. در آغاز مشاهده، چند دقیقه‌ای را صرف آشنا شدن با محیط و فضای کلی کلاس کنید. ۵. در طول مشاهده برای فعالیت‌های جاری کلاس ایجاد مزاحمت نکنید. حالت چهره خود را همواره خوشایند اما خنثی نگه دارید. به عنوان ارزیاب اگر کودکان به سمت شما آمدند با آن‌ها آشنا شوید اگر سلام کردند پاسخ دهید و اگر پرسیدند شما که هستید، می‌توانید به آن‌ها بگویید امروز بازی کردنشان را تماشا می‌کنید. در غیر این صورت با کودکان هیچ تعاملی برقرار نکنید مگر این‌که موقعیت خطرناکی را ببینید که باید نسبت به آن واکنش نشان داد. ۶. در هیچ‌یک از فعالیت‌های جاری به هیچ‌وجه دخالت نکنید تا حد امکان بدون سروصدا و جلب توجه تنها در جای مناسب، مشاهده کنید.

۷. زمانی را با مربی تعیین کنید تا به سؤالات شما پاسخ دهد. مربی در این زمان نباید مسئولیت دیگری داشته باشد. برای این گفتگو حدود ۲۰ دقیقه لازم است. برای آن‌که از این زمان بهترین استفاده ممکن را ببرید بهتر است موارد زیر را رعایت کنید:

- از نمونه سؤال ماده‌های مختلف استفاده کنید.
- اگر نیاز بود در مورد ماده‌ای بپرسید که برای آن نمونه سؤالی نیست، پیش از شروع گفتگو سؤالات خود را بنویسید.

۲- ممکن است به صلاحدید دستگاه ناظر مدیران مراکز دیگر را ارزیابی کنند و یا گروهی که به عنوان ارزیاب تربیت می‌شوند فرایند ارزیابی را انجام دهند



- فقط سؤال‌هایی را بپرسید که برای تصمیم‌گیری در مورد نمره‌گذاری دقیق یک ماده نیاز دارید.
- به منظور ایجاد تمرکز در مربی سؤال‌های مربوط به هر ماده را یکجا بپرسید.
- ۸. تلفن همراهتان را خاموش کنید.
- ۹. شستشوی دست و ضد عفونی کردن دست‌ها پیش از ورود به کلاس الزامی است.
- ۱۰. «دفترچه نمره‌گذاری» فضای مناسبی برای ثبت نمره‌های شاخص‌ها، ماده‌ها، نمره کل و نیز یادداشت‌های ضروری فراهم کرده است. که در انتهای ابزار وجود درارد.
- ۱۱. برای نمره دهی به گویه‌های مربوط به بهداشت و ایمنی در این ابزار از استانداردهای ملی و بین‌المللی استفاده می‌شود در کتاب شماره ۱ همین مجموعه نیز به آن‌ها به تفصیل اشاره شده است. همچنین موارد ذیل مورد توجه است:
- کنترل بهداشت و ایمنی مراکز پیش از دبستان (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ۱۳۹۵)
- ضوابط و معیارهای فضاهای آموزشی (دفتر فنی سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور ۱۳۸۹)
- استاندارد ۸۹۰۵ مراکز مهد و پیش از دبستانی - الزامات کلی (موسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران ۱۳۹۵)
- ۱۲. هنگام تکمیل ابزار از زمان به طور مؤثری استفاده کنید.
- موارد بالا همه در دفترچه راهنمای ابزار اگرز به تفصیل آمده است در اینجا نیز به جهت آشنایی و تأکید مجدد ذکر شده است. به جهت حفظ مالکیت ابزار از آوردن همه ابزار در این کتاب اجتناب می‌کنیم و تنها به نمونه‌هایی از آن می‌پردازیم.
- هدف از طرح و معرفی این ابزار راهکاری منسجم برای ارزیابی کیفیت و نمره دهی مراکز است تا مقایسه و انتخاب و از همه مهم‌تر بهبود مستمر را در سطح محلات شهر تهران فراهم نماید.



• فصل سوم

بخش اول

شیوه نامه مشاهده و مستند سازی گزارش دهی



۱- مشاهده چیست؟



آموزش سال‌های اولیه زندگی به دنبال تدریس و آموزش مستقیم نیست، بلکه در پی جستجو (کشف) و یادگیری است، از این رو، مشاهده نقش مهمی در برآورده کردن نیازهای رشدی کودکان در سنین پیش دبستان دارد.^۱

اغلب صاحب نظران و فعالان حوزه پرورش کودک بر اهمیت مشاهده در آموزش سال‌های اولیه کودکی تأکید دارند. مشاهده که معمولاً به عنوان ساده‌ترین روش ارزیابی رشد کودک شناخته می‌شود؛ در مرحله نخست با نگاه کردن، گوش دادن، سؤال پرسیدن، مستندسازی و نیز تحلیل گفته‌ها، رفتارها، چگونگی یادگیری، واکنش به موقعیت‌های جدید و سرانجام تعامل کودک با سایرین آغاز می‌شود. در مرحله بعد اطلاعات به دست آمده برای بهبود برنامه‌های کلاس و رفع نیازهای رشدی و تحولی کودکان به کار گرفته می‌شود. از این رو، مشاهده صحیح در محیط‌های مراقبتی کودک بسیار با اهمیت است و به مربیان و والدین کمک می‌کند تا نیازهای رشد سال‌های اولیه را مورد توجه و دقت بیش‌تر قرار دهند (اسپریونبرگ^۲، ۲۰۱۵).

از سوی دیگر، مشاهده می‌تواند به عنوان یک ابزار مهم شکاف بین نظریه و عمل را پر کند و حتی به افزایش درک و آگاهی مربیان نیز بیانجامد. البته این در صورتی است که گوش دادن به کودک و دیدن او آگاهانه و با دانش صورت گیرد؛ زیرا اغلب تصمیم‌گیری‌ها با عجله

1. Spreeuwenberg

2. Fawcett

صورت می‌گیرد و این تمایل وجود دارد تا چیزی مشاهده شود که مورد علاقه و جستجو است؛ چون به ندرت وقت کافی برای مشاهده هدفمند وجود دارد.

مشاهده می‌تواند تحت تأثیر مسائل مهم و متعددی قرار گیرد؛ زیرا نظرات شخصی مشاهده‌گر در مورد کودکان از کودکی خود، پیشینه حرفه‌ای و نیز باورهای رایجی که در فرهنگ وی در مورد کودکان وجود دارد ناشی می‌شود و مشاهدات به شدت متأثر از پنداشت‌ها و حالت‌های ذهنی فرد مشاهده‌گر است. این موضوع موجب ذهنی شدن اجتناب‌ناپذیر مشاهده می‌شود. در بسیاری موارد دیده می‌شود که شاهدان مختلف یک واقعه گزارش‌های متفاوتی از آنچه رخ داده ارائه کرده‌اند. علاوه بر این، شرایط مشاهده نیز می‌تواند بر تفسیر مشاهده‌گر اثر بگذارد. برای نمونه، ممکن است مشاهده به عنوان بخشی از وقایع روز یا به عنوان یک ارزیابی رسمی انجام شود. از این رو است که لزوم مشاهده مؤثر و نظام‌مند بیش از پیش اهمیت می‌یابد.

مشاهده کودک با هدف‌های متعددی صورت می‌گیرد، مربیان می‌توانند از مشاهده به عنوان ابزاری برای مستندسازی فرایند یادگیری و بررسی رشد کودک استفاده کنند. در حالی که مددکاران از آن به عنوان ابزاری برای ارزیابی کودکان در شرایطی استفاده می‌کنند که نگرانی در مورد کودک وجود دارد. گروه‌های درمانی نیز با اهداف خاص شغلی خود کودکان را مشاهده می‌کنند و سرانجام پژوهشگران برای سطوح بالاتر مطالعاتی از مشاهده استفاده می‌کنند.

باید توجه داشت که هدف از مشاهده به طور ویژه در محیط پیش از دبستان مشخص شود. برای مثال، ممکن است هدف از مشاهده، یادگیری یا ارزیابی رشد کودک، مطالعه جنبه مشخصی از بازی (برای مثال، بازی وانمودی)، درک روابط در زمینه‌ای که رخ داده است، افزایش آگاهی از نحوه بازی کودکان، مطالعه چگونگی ساخت معنا توسط آنان یا حتی تمرکز بر یک فرایند مشخص مانند قرار گرفتن کودک در یک موقعیت جدید باشد. با مشخص کردن هدف، مشاهده‌نویسی امری فراتر از جمع‌آوری حجم زیادی از اطلاعات برای قرار دادن در پرونده یا سایر فرایندهای ارزیابی خواهد بود. علاوه بر این، زمانی که مشاهده‌گر قصد ثبت مشاهده‌ای را دارد باید مشخص کند که بر کدام جنبه از رفتار متمرکز خواهد شد و آیا موضوع منتخب با زمینه‌ای که در آن قرار گرفته است تناسب کافی دارد یا نه (فاوست^۱، ۲۰۰۹).
مشاهده مستقیم به عنوان یک ابزار ارزیابی چهار ویژگی دارد (رمزی و همکاران^۲، ۲۰۰۲):

1. Ramsay
2. Feeney

۱. رفتار در موقعیت طبیعی مشاهده می‌شود،
۲. رفتار به همان صورت که رخ می‌دهد ثبت، ضبط و کدگذاری می‌شود،
۳. مشاهده‌گران بی‌طرفانه و با دید عینی رفتار را ثبت می‌کنند،
۴. و بخش نهایی آن تحلیل مشاهده‌گر است

۲- اهمیت مشاهده



مشاهده کودک از چند جنبه دارای اهمیت است:

۲-۱- شناخت کودکان

مشاهده به فهم بهتر نقاط قوت، ضعف و شناخت چگونگی فکر و احساس و سرانجام نوع نگاه کودکان به دنیا کمک زیادی می‌کند و بدین ترتیب تصویر جامعی از وی به دست می‌دهد. مشاهده می‌تواند به عنوان راهنمای برنامه‌ریزی به مربی کمک کند تا محیط را به گونه‌ای تنظیم کند که به بهبود رفتار و تسهیل یادگیری کودک منجر شود. افزون بر این، مشاهده منظم و تحلیل دقیق رفتار و ویژگی‌های شخصیتی کودکان به مربی کمک می‌کند تا رابطه‌ای محکم و معنادار با آن‌ها برقرار کند.

۲-۲- پیگیری پیشرفت

مشاهده‌گری در آموزش پیش از دبستان کمک می‌کند تا پیشرفت هر کودک در طول زمان ثبت و بررسی شود. برای این منظور، مشاهده‌ها باید در یکی از ساحت‌های زیر قرار گیرد تا تغییرات مهمی که در یک دوره زمانی رخ می‌دهد قابل پیگیری باشد. این ساحت‌ها شامل رشد شناختی، اجتماعی-هیجانی، جسمی و مهارت‌های زبانی می‌شود؛ اما ممکن است بر اساس نقاط قوت و ضعف هر کودک، لازم باشد ساحت‌های رشدی دیگری نیز مورد بررسی قرار گیرد.

۲-۳- شناسایی مشکلات

چنانچه بررسی پیشرفت رشد کودک نشان دهد که او در یکی از ساحت‌های رشدی دچار مشکل یا تأخیر است مشاهده‌های ثبت‌شده و بازتاب‌های منظم مبتنی بر آن می‌تواند به

مربی کمک کند با سرعت بیشتری مشکل را شناسایی کند و اقدامات لازم را برای بهبود انجام دهد. از سوی دیگر، در دسترس بودن داده‌های دقیق به جهت‌دهی گفتگوهای مربی با والدین کمک می‌کند تا بر اساس آن اهداف بعدی برای کودک تنظیم شود.

■ ۲-۴- ارزیابی بهتر

درحالی‌که ارزیابی‌های سنتی تصویری فوری از چگونگی عملکرد کودک در یک مقطع زمانی معین ارائه می‌دهد، مشاهده در محیط‌های آموزش سال‌های نخست کودکی این امکان را می‌دهد تا دیدگاه دقیق‌تری از پیشرفت رشد حقیقی کودک به دست آید و با استانداردهای رشدی مقایسه شود. به اعتقاد برخی صاحب‌نظران آزمون قابل‌اعتمادترین روش برای اندازه‌گیری مهارت‌ها نیست، زیرا عوامل متعددی از جمله خستگی، گرسنگی، کسالت و یا سایر احساسات می‌تواند بر عملکرد کودک در لحظه ارزیابی اثر بگذارد. بااین حال ثبت مشاهده‌ها می‌تواند در کنار آزمون‌ها تصویر دقیق‌تری از عملکرد کودک در ساحت‌های مهم رشدی به نمایش بگذارد (اسپریونبرگ، ۲۰۱۵).

افزون بر این، مشاهده می‌تواند به درک روابط اجتماعی بین کودکان و نیز کودکان با بزرگسالان و چگونگی تسهیل این روابط کمک کند. آگاهی از محیط کلاس، جدول زمانی و برنامه‌ریزی بر اساس نیازهای کودکان با توجه به کنجکاوی‌ها، ایده‌ها، توانایی‌ها و تجارب زندگی می‌تواند وضعیت آن‌ها را بهبود دهد و بینش گسترده‌تری نسبت به روش‌های پاسخ‌دهی به کودکان و موقعیت‌ها ایجاد کند (فینی^۱، ۲۰۰۱).

۳- روش‌های مشاهده



یادگیری روش‌های مشاهده کودک و یافتن واژه‌های مناسب برای توصیف رفتارهای پویا و پیچیده، امر دشواری است. هرچند مشاهده‌گری برای مربیان یک مهارت ضروری است؛ پیش از هر چیز قرار گرفتن در چارچوبی ساختارمند به جای عمل کردن بر اساس روش‌های شهودی آن را کارآمدتر می‌کند. با وجود این، روشی که بتوان آن را یک روش کامل نامید؛ وجود ندارد. در این بخش رویکردها و روش‌های مشاهده و نقاط قوت و ضعف هر یک معرفی می‌شود.

باید توجه داشت که برای هر یک از روش‌های مشاهده ضروری است زمان معینی را برای تأمل و ارزیابی فرایند مشاهده اختصاص داد. افزون بر این، گفتگو با همکاران و مربیان

آموزشی نیز می‌تواند بسیار سازنده باشد.

به گونه کلی روش‌های مشاهده به دو دسته عمده تقسیم می‌شود:

- روایتی
- نمونه‌گیری

■ روش‌های روایتی

در این دسته از روش‌ها، مقطعی از زندگی روزانه کودک ثبت می‌شود که می‌تواند دامنه‌ای از نقاط عطف رشدی تا توصیفات رفتاری وی را در برگیرد. به این روش، مشاهده طبیعی^۱ یا توصیف آزاد نیز گفته می‌شود که در رویکردهای رجیو^۲ و تاویستوک^۳ کاربرد زیادی دارد. روش کودک هدف^۴ نیز که ساختاریافته‌تر از روش قبلی است در این دسته قرار می‌گیرد. ثبت روزانه^۵ که در آن یادداشت‌های منظم روزانه ثبت می‌شود نیز از انواع روش‌های روایتی است. این نوع مشاهده روش سودمندی برای ثبت رویدادها یا اعمالی است که می‌تواند در مورد رشد کودک، علایق، مهارت‌ها، توانایی‌ها و نیازهای او نکات و اطلاعات قابل توجهی در اختیار بگذارد. برای نمونه، مشاهده کودک در حین بالا رفتن از وسایل محوطه بازی، اطلاعات مهمی درباره مهارت‌های حرکتی درشت و مشاهده گریه کودک در حین جدایی و هم‌چنین رشد اجتماعی-هیجانی کودک به دست می‌دهد. در روش‌های روایتی ثبت آنچه کودک می‌گوید و انجام می‌دهد، زبان بدن، نقل قول‌های مستقیم، حالت چهره و آهنگ صدا ضروری است.

■ روش‌های نمونه‌گیری

در شیوه‌های مبتنی بر نمونه‌گیری، مشاهده‌ها بر اساس زمان یا رخداد و به صورت انتخابی صورت می‌گیرد. نمونه‌گیری زمانی و نمونه‌گیری رویدادی، روش چک لیست و مقیاس‌های درجه‌بندی در این دسته قرار می‌گیرد. البته مشاهده‌های مبتنی بر چک لیست و مقیاس درجه‌بندی محدود به دامنه‌ای از رفتارهای از پیش تعیین شده می‌شود (فاوست، ۲۰۰۹).

-
1. Naturalistic observation
 2. Reggio
 3. Tavistock
 4. Target child
 5. Diary records



■ ۳-۱- روش های روایتی

۳-۱-۱- ثبت جاری

به روش ثبت جاری^۱ توصیف نمونه و ثبت مکتوب^۲ نیز گفته می شود. از آنجاکه این روش بسیار ساده است؛ می توان صرفاً با یادداشت های مبتنی بر توالی زمانی رویدادها به آن ساختار داد. در این روش، مشاهده گر تا جای ممکن آنچه را می بیند ثبت می کند. البته استفاده از علامت های اختصاری^۳ (کوتاه

نویسی کلمات) می تواند به سرعت ثبت کمک کند. افعال با زمان حال نوشته می شود و تنها ابزار لازم کاغذ و خودکار یا مداد است. ثبت جاری می تواند جزییات بسیار دقیق تری از رفتار کودک در موقعیت های مشخص نشان دهد. این نوع ثبت در تعیین چرایی رفتارهای خاص و معین کودک سودمند است و معمولاً اطلاعات عمیقی در مورد ساحت های رشدی مختلف ارائه می کند.

برای شروع این نوع مشاهده نویسی، مدت زمان ده دقیقه مناسب است؛ ولی ممکن است بعد به زمان های طولانی تری نیز نیاز باشد. با آن که در ابتدا ممکن است مشاهده بسیار وقت گیر و پر زحمت به نظر برسد؛ پس از متمرکز شدن و توجه کافی مشاهده گر، ساده تر خواهد شد. برخی از مشاهده گران به جای یادداشت برداری از روش ضبط صدا استفاده می کنند و محتوای یادداشت خود را به صورت شفاهی ثبت می کنند. این روش به ثبت سریع جزییات گفتگوی کودک کمک می کند.

1. running record

2. written record

3. abbreviations

جدول ۱ نمونه مشاهده به روش روایتی	
تاریخ: ۱۴۰۰/۰۵/۰۵	
کودک: سپهر بیانی	جنسیت: پسر
سن: ... سال و ... ماه	تاریخ تولد: ۱۳۹۷/۰۴/۱۰
زبان مادری: فارسی	
موقعیت: مهدکودک، بازی آزاد- سینی آب بازی، خمیربازی، جورچین، کتاب های کودکان	
تعداد و سن کودکان: ۱۴ (۲-۴ سال)	
تعداد بزرگ سالان: ۴	
فعالیت: بزرگ سالان مشغول جمع آوری وسایل بازی هستند و کودکان را تشویق می کنند روی فرش بنشینند تا قصه گوش کنند.	
زمان	رخداد
۹:۳۵	سپهر آب را با یک پیمانه کوچک داخل ماهی تابه می ریزد، روی سینی آب بازی خم می شود، لباسش کمی بالا می رود.
۹:۳۶	مربی: برو روی فرش بشین. سپهر همچنان آب بازی می کند.
۹:۳۷	مربی با صدای محکم تر: بیا بشین سپهر. سپهر لباسش را درست می کند، به آهستگی راه می افتد و کنار بقیه بچه ها می نشیند. مربی شروع به خواندن قصه می کند. سپهر به من نگاه می کند.
۹:۳۸	سپهر خیلی آرام نشسته است و حرکت نمی کند، بنابراین نمی تواند عکس ها را خوب ببیند.
۹:۳۹	شانه هایش را بالا می اندازد، هنوز هم خیلی آرام نشسته است، به نظر می رسد با دقت گوش می کند.
۹:۴۰	وقتی عکس بشقاب بیسکویت را می بیند می گوید: «بیسیت». «گره بیسیت می خواد» مربی او را تأیید می کند و می گوید: «بله سپهر، گره بیسکویت می خواهد.»

جدول ۲
مزایا و محدودیت‌های روش ثبت جاری

مزایا	محدودیت‌ها
• عدم نیاز به آمادگی قبلی • شروع آسان • نوشتن در مورد همه چیز (نیازی به انتخاب کردن وجود ندارد) • ارائه تصویری کامل از کودک و پیچیدگی‌های رفتار او • ثبت موقعیت بوم‌شناختی محیط	• تردید در مورد اینکه چه چیزی و چقدر ثبت شود. • تولید حجم زیادی از داده بدون ساختار • یکجا کردن تمام اطلاعات به صورت تفکیک نشده • دشواری مقایسه مشاهده‌ها

۳-۱-۲- رویکرد رجویو به مشاهده

در این رویکرد که بر فرایندهای یادگیری کودکان متمرکز است، مشاهده و مستندسازی در عبارت «مطالعه کودک در حال مطالعه دنیا» خلاصه می‌شود، کودکان اعضای یک گروه یادگیرنده به حساب می‌آیند که در حال ساختن حجم بزرگی از دانش هستند. در این رویکرد، گوش کردن نه تنها یک منبع مهم برای درک و فهم، بلکه یک عنصری کلیدی است. از این رو است که آموزش‌گران رجویو از «آموزش و پرورش به شیوه گوش دادن» سخن می‌گویند (گویدیچی، رینالدینی و کرچوسکی^۲، ۲۰۰۱).

یادداشت‌هایی که معلمان و مربیان ثبت می‌کنند در واقع باید دربردارنده انتخاب و تفسیر باشد، نه اینکه صرفاً مانند دستگاه ضبط صوت، رویدادها را ثبت کند. روش ثبت در رجویو برای تعامل کودک با کودک و کودک با بزرگسال اهمیت زیادی دارد. در این روش اغلب از یک کاغذ بزرگ با ستونی مجزا برای هر کودک و یا بزرگسال استفاده می‌شود. افزون بر این، از روش‌هایی مانند ثبت تصویر، فیلم و نمونه کار کودکان، برنامه‌ها و طرح‌ها نیز برای جمع‌آوری تمام اجزای مرتبط با پروژه جاری استفاده می‌شود.

1. researching children researching the world

2. Giudici, Rinaldini & Krechevsky

جدول ۳ نمونه مستندسازی رگیو (گوییدیچی و همکاران، ۲۰۰۰، صفحه ۱۰۶)					
سارا	سینا	فرهاد	لیلا	آوا	یادداشت مربی
۲. خوبه!	۱. لیلا اینو درست کرده ... شبیه ماهیه ۴. (با خودش حرف می‌زند، اینجا یه نردبونه (...) ۸. این عنکبوت خودمونه ...	۶. ما یه آدم اینجا می‌ذاریم که روی پل نشسته و یه پاش از این سوراخ بیرون اومده.		۳. فرهاد، لیلا، سارا و سپهر بیاین. ۵. یادتون می‌آید ما چی کار کردیم؟ ۷. حالا اون هیچی، بیاین اینو نگاه کنیم ... اینجا دو تا درخت مون بودن ... درخت بزرگه ...	

جدول ۴ مزایا و محدودیت‌های روش رگیو	
مزایا	محدودیت‌ها
• مزایای روش روایتی • گردآوری داده در مورد تعامل‌های بین کودکان و بزرگسالان • نمایش سری ایده‌ها به صورت ساده‌تر • امکان دیدن فرایند مستندسازی توسط کودکان • یادگیری بیشتر کودکان در مورد فرایند تفکر خود و دوستان	• مشابه مدل روایتی • تمرین بیشتر و نوشتن بیشتری می‌خواهد. • زمان و تجربه زیادی لازم است تا مشاهده‌گر تمرکز لازم برای انتخاب موارد مهم برای نوشتن را کسب کند.



۳-۱-۳- روش کودک هدف^۱

کاربرد این روش به مدل‌های مطالعه حیوانات توسط رفتارشناسان جانوری برمی‌گردد و استفاده از آن برای مطالعه کودک نخستین بار توسط کتی سیلوا^۲ در دهه ۱۹۷۰ به عنوان ابزاری برای مطالعه رفتار کودکان صورت گرفت.

در این روش نیز که استفاده از علامت‌های اختصاری بسیار کمک‌کننده است؛ برای ثبت دقیق از ساعت استفاده می‌شود تا رفتار و زبان دقیقه به دقیقه در یک جدول ثبت شود. برای این روش چهار ستون در نظر گرفته شده است. در ستون فعالیت «آنچه کودک انجام می‌دهد» و در ستون زبان «هر آنچه کودک می‌گوید به صورت کلمه به کلمه» ثبت می‌شود. افزون بر این، گفتگوهایی که کودک مورد نظر مخاطب آن‌ها بوده نیز یادداشت می‌شود. در ستون تکلیف «نوع فعالیتی که کودک درگیر آن بوده است» و در ستون اجتماعی «نوع ارتباط اجتماعی که کودک برقرار می‌کند»، نوشته می‌شود (به‌تنهایی بازی می‌کند، بازی موازی می‌کند، در گروه کوچک یا گروه بزرگ قرار دارد).

1. Target child

2. Kathy Sylva

جدول ۵
نمونه مشاهده به روش کودک هدف

تاریخ: ۱۴۰۰/۰۰/۰۰	ساعت: ۱۰:۰۰	نام کودک: حسام	جنسیت: پسر
سن: ۲ سال و ۷ ماه	تاریخ تولد: ۹۷/۰۷/۰۵		
موقعیت: مهدکودک، بازی آزاد، جورچین، لباس پوشیدن، نقاشی و ... ۸ کودک، ۲ بزرگ سال. یک بزرگ سال با جعبه های مقوایی بزرگ، لوله ها و قرقره های مقوایی (مثل چرخ)			
بزرگ سال: ب	کودک: ک	بزرگ سال رو به کودک: ب ← ک	
ثبت فعالیت	ثبت زبان	تکلیف	اجتماعی
۱. حسام یک لوله برمی دارد و با آن روی قرقره می زند.	ک ← حسام: داری می شکنیش. ب ← حسام: نه اون این کارو نمی کنه، این ها برای همین کار هستن. حسام صدای زیادی تولید می کند.		
۲. خیلی ساکت ایستاده است، به بقیه بچه ها نگاه می کند و گوش می کند. تقریباً وضعیتی رویاگونه دارد.	بزرگ سال در مورد ساختن یک کاروان با استفاده از جعبه ها و قرقره ها برای بچه ها صحبت می کند که آن ها رویش بنشینند.		
۳. درحالی که دست هایش را روی کمرش گذاشته به بزرگ سال و ۳ کودک دیگر نگاه می کند که جعبه ها و قرقره ها را برای کاروان مرتب می کنند.	ب ← حسام: این تیکه رو برای چی می تونیم استفاده کنیم حسام؟ حسام: نمی دونم.		

جدول ۶ مزایا و محدودیت‌های روش کودک هدف	
مزایا	محدودیت‌ها
• تهیه ساده جدول • مشاهده با استفاده از ساختار یک جدول ساده که در تحلیل‌های بعد هم کمک‌کننده است. • انعطاف‌پذیر و بازپاسخ بودن • عدم نیاز به تمرین زیاد برای کسب مهارت	• نیاز به آمادگی پیشین دارد. • به خاطر شکل جدول ثبت مشاهده‌ها را محدود می‌کند.

۳-۱-۴- رویکرد تاویستوک^۱

از سال ۱۹۴۸ یک نوع از مشاهده کودک به عنوان بخشی از آموزش روان درمانی کودکان قرار گرفت که اساس آن در کلینیک تاویستوک طراحی شد. در مدل اصلی تاویستوک تمرکز بر رشد کودک از بدو تولد در خانواده است. به اعتقاد مارگارت راستین^۲ (۱۹۸۹) تجربه مشاهده نظام‌مند رشد کودک به مشاهده‌گران فرصت می‌دهد تا با حالات اولیه هیجانی در کودک و خانواده او و نیز با پاسخ خود به این محیط آشفته مواجه شوند. از این رو، در این نوع مشاهده که به هیجان‌ها (از جمله هیجان‌های مشاهده‌گر و کودک مشاهده‌شونده) توجه ویژه‌ای می‌شود؛ مشاهده‌گر مشاهده‌ای هفتگی و یک‌ساعته را تا دو سال ادامه می‌دهد؛ اما در زمان حضور در خانواده یادداشت برنمی‌دارد، بلکه پس از انجام مشاهده، از آنچه دیده یک گزارش مفصل تهیه می‌کند. مشاهده‌ها به صورت تحت‌اللفظی، غیرعلمی و روزمره نوشته و سپس در جلسات هفتگی مشاهده‌گران بررسی می‌شود (میلر^۳، ۱۹۸۹).

1. Tavistock
2. Rustin
3. Miller

جدول ۷ نمونه مشاهده به روش تاویستوک

توصیف مختصری از خانواده موردنظر «علی دومین فرزند این خانواده است، برادر بزرگترش هنگام تولد او ۲/۵ ساله بود. والدین او که هر دو کمتر از ۳۵ سال دارند، تحصیل کرده و از نظر اقتصادی در سطح متوسط هستند. مشاهده در طول ۳ هفته در مشاهده اول پس از گفتگوهای اولیه، مادر حرف‌های زیادی برای گفتن داشت: «خوشبختانه او زیاد می‌خوابد، حتی در طول شب هم همین‌طور است؛ فرزند اولم همیشه در طول شب بیدار می‌شد. خیلی سخت بود! الآن خیلی عمیق خوابیده چون سرماخوردگی دارد؛ من هم سرما خورده‌ام. بعضی وقت‌ها به نظر می‌آید خسته است و حوصله‌اش سر رفته!» سپس با صدایی نگران ادامه داد «گاهی او را روی تخت خودم می‌گذارم تا چیزهای بیشتری برای دیدن داشته باشد» و بعد، «این یکی خوش‌شانس‌تر از فرزند دیگرم است، با وجود یک بچه دیگر همیشه در خانه صدایی هست. برادرش اغلب صورتش را خیلی نزدیک به صورت او می‌کند و به او لب‌خند می‌زند. این برای بچه فوق‌العاده است؛ چون معمولاً بزرگ‌ترها این کار را نمی‌کنند» (میلر و همکاران، صفحه ۱۱۸).

جدول ۸ مزایا و محدودیت‌های روش تاویستوک

مزایا	محدودیت‌ها
• نیاز به یادداشت‌برداری در حین مشاهده نیست. • از زبان روزمره استفاده می‌کند. • تصویر دقیقی از کودک به دست می‌دهد. • شامل تعامل با بزرگ‌سال است. • چنانچه از فرم اصلی استفاده شود نشان‌گر تغییرات رشد خواهد بود. • ثبت احساسات بزرگ‌سالان در آن جایز است. • به مشاهده‌گر امکان عمیق شدن روی موضوع را می‌دهد.	• نیاز به یادآوری دقیق و جزئی پس از مشاهده دارد. • وابسته به تعهد قابل توجه مشاهده‌گر است. • می‌تواند روی مشاهده‌گر تأثیرات جدی داشته باشد. • خطر ساخت ناخودآگاه وقایعی را دارد که درواقع اتفاق نیفتاده است. • نگرانی در مورد نقض حریم خصوصی به دلیل مشاهده بسیار نزدیک وجود دارد.

■ ۳-۲-روش های نمونه گیری

۳-۲-۱- نمونه گیری زمانی

نمونه گیری، زمانی می تواند روشی از مشاهده باشد که با تمرکز بر یک جنبه مشخص از رفتار تلاش می کند تا الگوی تکرار آن را کشف کند. نخستین بار در دهه ۱۹۲۰ در آمریکا از این روش برای مطالعه کودکان در مراکز پیش دبستانی استفاده شد. در این روش تنها رفتارهای قابل مشاهده و نیز رفتارهایی ثبت می شود که بتواند در قالب کلمات و جملات واضح بیان گردد. الگوهای رفتاری باید به تناسب منطقی تکرار شود تا بتوان آن ها را در زمان کوتاه ثبت کرد. در این نوع مشاهده نویسی باید دقت شود که حتماً هدف مشخص شده باشد. برای مثال، اگر قرار است روش هایی که کودک برای جلب توجه بزرگسالان به کار می برد بررسی شود باید مشاهده های اولیه ای مبتنی بر آن وجود داشته باشد تا بتوان دامنه رفتارهای ممکن را شناسایی کرد. چنین رفتارهایی نشانگر موضوع های قابل بررسی است.

برای نمونه، کودکی که به دنبال جلب توجه است ممکن است از راهبردهای کلامی مانند فریاد زدن، درخواست مؤدبانه برای کمک یا غیرکلامی مانند هل دادن یا کشیدن بزرگسال و یا غیرمستقیم مانند مزاحم سایر کودکان شدن استفاده کند. چنین رفتارهایی باید با دقت و جزییات ثبت شود تا در جلسات مشاهده قابل شناسایی باشد.



جدول ۹ نمونه ۱ روش نمونه‌گیری زمانی						
عنوان: جلب توجه بزرگسال						
رهبر گروه بازی در مورد امیرعلی ۳/۵ ساله نگران است. او معتقد است که کودک بیش از اندازه از بزرگ‌ترها درخواست می‌کند و می‌خواهد بداند واقعاً این موضوع چقدر تکرار می‌شود و کودک از چه روش‌هایی استفاده می‌کند. پس از شناسایی تعدادی از راهبردهایی که کودک به کار می‌برد، آن‌ها را در ۴ گروه دسته‌بندی کرده است: توجه‌خواهی کلامی به روش قابل قبول: «می‌شه لطفاً....؟ من دوست دارم یا بزرگسال را با نام خطاب قرار می‌دهد. توجه‌خواهی کلامی به روش نامطلوب: بده به من ... (با آهنگ صدای بسیار توقع‌آمیز)، ناسزا گفتن، جیغ و فریاد با صدای خیلی بلند. توجه‌خواهی غیرکلامی به روش قابل قبول: روی شانه بزرگسال زدن، به چشمان او نگاه کردن و درست رو به روی او ایستادن توجه‌خواهی غیرکلامی به روش نامطلوب: بازو یا لباس بزرگسال را به تندی کشیدن، هل دادن و مشت زدن به او برنامه مشاهده: بزرگسال تصمیم می‌گیرد در فواصل ۱۵ دقیقه‌ای به مدت ۱ دقیقه کودک را مشاهده کند و در ستون مربوط علامت بزند.						
تاریخ: جنسیت: فعالیت:		زمان: ۹:۰۰ صبح سن:		کودک: زبان اول (مادری):		
زبان و رفتار		زمان				
		۹:۱۵	۹:۳۰	۹:۴۵	۱۰:۰۰	و ...
کلامی	قابل قبول					
	نامطلوب					
غیرکلامی	قابل قبول					
	نامطلوب					

در مشاهده نمونه‌گیری زمانی، می‌توان کل و نه بخشی از رفتار را مورد مشاهده قرار داد. از این روش برای درک موارد متعددی استفاده می‌شود؛ مانند این‌که کودک به گونه طبیعی در طول روز چه کار می‌کند، یا چه نوع تعامل‌های اجتماعی دارد، برای استفاده از این روش باید کل زمان در دسترس، واحد زمان لازم برای مشاهده و نیز فواصل آن تعیین شود. برای مثال، در بازه زمانی صبح کودک باید هر ۱۵ دقیقه به مدت یک دقیقه مشاهده شود و مشاهده‌گر باید در آن یک دقیقه فعالیت کودک را به‌طور کامل ثبت کند. آخرین مورد کاربرد نمونه‌گیری زمانی بررسی یک نوع فعالیت معین (برای مثال مراجعه به بخش کتاب‌ها) و یادداشت‌برداری به مدت یک دقیقه در توالی‌های زمانی از پیش تعیین شده (مثلاً هر ۳۰ دقیقه یک بار) است. برای نمونه کدام کودکان در آن فعالیت حضور دارند و چه کار می‌کنند.

جدول ۱۰ نمونه ۲ روش نمونه‌گیری زمانی		
عنوان: مطالعه در بخش کتاب‌ها		
کتاب‌ها معمولاً پس از زمان صبح در تمام اتاق پراکنده است. هیچ‌کدام از بزرگ‌ترها نمی‌دانند که این اتفاق چگونه افتاده است. برنامه مشاهده: مشاهده‌گر هر ۱۵ دقیقه یک بار نام کودکانی را که در بخش کتاب‌ها هستند و کاری را که می‌کنند یادداشت می‌کند.		
تاریخ:	زمان شروع: ۹ صبح	فعالیت: بخش کتاب‌ها
زمان	بچه‌ها	آنچه رخ می‌دهد
۹:۰۰	سحر و حسین	کتاب‌ها را مثل یک کپه روی فرش ریخته‌اند، می‌خندند و ریزریز حرف می‌زنند.
۹:۱۵	محمد امین	ساکت نشسته است و به عکس‌های کتاب الفبا نگاه می‌کند.
۹:۳۰	سحر و حسین	سعی می‌کنند از قفسه‌های کتاب بالا بروند و نخودی می‌خندند.
۹:۴۵	سحر، حسین و آرشا	چند کتاب را در قفسه می‌گذارند و به بقیه می‌گویند چه کار کنند.

■ ۳-۲-۲- نمونه‌گیری رویدادی

مشکل دائمی تمام مشاهده‌ها، چگونگی رفتار با حجم وسیع داده‌هایی است که در فعالیت‌های پیچیده تولید می‌شود. درحالی‌که همان‌گونه که بیان شد در نمونه‌گیری زمانی، داده‌ها از جریان رخدادها انتخاب می‌شود، اما در نمونه‌گیری رویدادی داده‌ها با تمرکز بر یک دوره مشخص و کوتاه از یک رفتار انتخاب می‌شود. این روش در بررسی وقایعی مانند جروبحث‌ها یا رفتار حل مسئله کودک در یک دوره زمانی مشخص مفید است. موضوعات مناسب دیگر برای نمونه‌گیری رویدادی می‌تواند زمان جمع‌آوری، مشاهده گروه‌های کوچک در زمان حیاط یا گوش دادن به داستان باشد. در این روش واحد مشاهده، رخداد است که ممکن است هر مدت زمانی طول بکشد. پیش از مشاهده لازم است به طور دقیق مشخص شود چه موضوعی مدنظر شما است و دقیقاً به دنبال چه اطلاعاتی هستید. برای مثال، در مورد دعواها، لازم است بدانید چقدر طول کشیده؟ قبل از آنچه اتفاقی افتاده؟ چه کسانی درگیر بوده‌اند؟ کودک موردنظر چه چیزی گفته و چه کار کرده؟ چه چیزی باعث تمام شدن بحث شده؟ و نتیجه چه بوده است؟

جدول ۱۱ مزایا و محدودیت‌های روش نمونه‌گیری زمانی	
مزایا	محدودیت‌ها
• جمع‌آوری اطلاعات دقیق و متمرکز • جمع‌آوری حجم وسیعی از اطلاعات در زمان کوتاه • جمع‌آوری اطلاعات قابل فهم • فرصت مطالعه هر رفتار کوچک خاصی را فراهم می‌کند. • فرصت مقایسه کودکان را فراهم می‌کند (مثلاً کودکان در سنین مختلف) • ممکن است الگوهای پیش‌بینی نشده رفتار را آشکار کند.	• نیازمند زمان بندی دقیق است. • اطلاعات تکه‌تکه جمع‌آوری می‌شوند. • فقط رفتار را نمونه‌برداری می‌کند که ممکن است غیرمعرف باشد. • تنها رفتارهای آشکار و معمول را مطالعه می‌کند. • برای بررسی موضوعاتی مانند بازی وانمودی نامناسب است. • علت رخداد برخی رفتارهای خاص را آشکار نمی‌کند. • در بررسی کیفیت تجربه‌ها ناموفق است. • مشاهده را از پیش تعیین می‌کند، خطر سوگیری و نادیده گرفتن رفتارهای مهم وجود دارد.

جدول ۱۲
نمونه روش نمونه‌گیری رویدادی

عنوان: تناوب و نوع بازی بین صدرا و امین

امین به تازگی به این گروه ملحق شده و هنوز اعتماد به نفس کافی ندارد. اغلب با صدرا (یک سال از او بزرگ‌تر است) بازی می‌کند که بسیار پُرانرژی است (شاید حتی بیش فعال). مریبان فکر می‌کند ممکن است امین به خاطر رهبری صدرا به دردسر بیافتد.

تاریخ: ۱۴۰۰/۰۰/۰۰
زمان شروع: ۹:۰۰
سن: امین ۲ سال و ۸ ماه، صدرا ۳ سال و ۱۰ ماه
فعالیت: بازی آزاد

ردیف	زمان و طول مدت	رویداد
۱.	۹:۱۵ (۱ دقیقه)	صدرا ← امین: «بیا بریم گردش.» به سمت بخش خانه می‌دوند و با خود کیسه و غذای اسباب بازی برمی‌دارند و به سمت سازه صخره نوردی می‌روند. امین همه چیز را رها می‌کند و به بزرگ سالی که در میز هنر نشسته می‌پیوندد.
۲.	۹:۴۵ (۵ دقیقه)	امین به صدرا می‌پیوندد و می‌گوید: «اونجا آتیش گرفته» صدرا فریاد می‌زند «همه چی رو ببر بیرون» آن‌ها همه چیز را به بیرون پرتاب می‌کنند (لباس، جورچین و چیزهای دیگری که جمع کرده بودند). بزرگ سال: «آروم باشید، بیاید بذاریمش بیرون.» صدرا و امین داخل سازه سنگ نوردی دراز کشیده‌اند و از بیرون آمدن خودداری می‌کنند.

جدول ۱۳ مزایا و محدودیت‌های روش نمونه‌گیری رویدادی	
مزایا	محدودیت‌ها
• رویدادهای کوتاه، مشخص و منطقی. • توضیح و فهم موقعیت‌های مشخص. • به دلیل اینکه خود رویداد ساختار را شکل می‌دهد در تحلیل‌های ثانویه کمک‌کننده است.	• نیاز به مشاهده‌گری آگاه و در دسترس دارد که روند یک رویداد قریب‌الوقوع را دنبال کند. • داده‌هایی تولید می‌کند که شفافیت نمونه‌گیری زمانی را ندارد. • ممکن است منجر به مشاهده‌ای شود که کمتر عینی است، چون رفتارها از قبل تعریف شده است.

۳-۲-۳- روش چک‌لیست

چک‌لیست‌ها شامل فهرستی از گویه‌ها، مهارت‌ها یا رفتارهای مورد انتظار است. این رفتارها به دقت انتخاب، توصیف و ترتیب آن‌ها نیز از ساده به پیچیده تنظیم می‌شود. در چک‌لیست‌ها پاسخ به طور کلی به صورت «بله - خیر» یا «گاهی اوقات» داده می‌شود و می‌توان در طول یا پس از مشاهده آن را تکمیل کرد. از این روش معمولاً برای ثبت مراحل رشدی استفاده می‌شود اما در محیط‌های مرتبط با سلامت و آموزش نمی‌توان آن را جایگزین مشاهده کرد و بیشتر برای خلاصه کردن مشاهده‌ها به کار می‌آیند.

جدول ۱۴ نمونه چک لیست

عنوان: دانش کودکان ۴ ساله در مورد برخی مفاهیم بنیادی

- گزینه مورد نظر را علامت بزنید.
۱. شکل ها. می تواند شکل های زیر را بشناسد:
- دایره
مربع
مثلث
۲. رنگ ها. می تواند رنگ های زیر را بشناسد:
- قرمز
آبی
زرد
و ...
- می توان تاریخ و سایر جزئیات را نیز اضافه کرد.

مقیاس های درجه بندی

نوع دیگری از چک لیست مقیاس درجه بندی است که در آن ها جنبه ای از رفتار انتخاب و سپس قضاوت یا رتبه بندی می شود. در این روش معمولاً از مقیاس های ۵ درجه ای استفاده می شود. مزیت مقیاس ۵ درجه ای نسبت به چک لیست ساده این است که پاسخ را درجه بندی می کند و صرفاً به پاسخ بله یا خیر اکتفا نمی کند. افزون بر این، داده ها را می توان به صورت نمودار نیز ارائه داد.

جدول ۱۵ نمونه مقیاس درجه بندی

عنوان: همکاری

عبارتی که به رفتار مشاهده شده نزدیک تر است را علامت بزنید.

۱. به کار / بازی با دیگران خیلی علاقه مند است.
۲. به نظر می رسد کار / بازی کردن با دیگران را دوست دارد.
۳. بازی / کار کردن او رضایت بخش است.
۴. اغلب تنها بازی می کند.
۵. هرگز با دیگران بازی / کار نمی کند.

جدول ۱۶ مزایا و محدودیت های روش چک لیست

محدودیت ها	مزایا
• به شدت وابسته به دقیق بودن چک لیست است. • ممکن است موجب تولید داده های کم اهمیت شود (تیک زدن کار ساده ای است). • هیچ اطلاعاتی در مورد کیفیت رفتار نمی دهد. • دلایل رفتار را آشکار نمی کند. • خطر ذهنی گرایی مشاهده گر و تولید نتایج سوگیری شده را دارد.	• استفاده از آن راحت است. • از زمان مشاهده گر به طور مؤثری استفاده می شود. • اطلاعاتی ثبت می شود که خواندن و درک آنها ساده است. • به سرعت نشان می دهد کودک چه کارهایی می تواند بکند و چه کارهای نمی تواند بکند. • به محض نشان دادن رفتار به آن توجه می شود. • در مقایسه ها کمک کننده است، مثلاً بر اساس سن و جنس.

۴- مشاهده برای ارزیابی ساحت‌های رشدی



با توجه به اهمیت سال‌های نخست زندگی در شکل‌گیری شخصیت کودک و ضرورت توجه به رشد همه‌جانبه در این سال‌ها لازم است عملکرد وی در حیطه‌های مختلف رشدی به خوبی مشاهده و ثبت گردد. البته اغلب برای ارزیابی مراحل رشدی کودک از روش چک‌لیست یا مقیاس درجه‌بندی استفاده می‌شود؛ اما همان‌گونه که در توصیف روش چک‌لیست اشاره شد، چک‌لیست‌ها جایگزین مناسبی برای مشاهده کودک نیستند و بیشتر برای خلاصه کردن مشاهده‌ها به کار می‌آید.

بنابراین، برای استفاده از مزایای چک‌لیست در کنار مشاهده، فرمی طراحی شده است که شامل فهرست مؤلفه‌های اساسی ساحت‌های مختلف رشدی در دامنه سنی ۶-۲ سال و فضایی برای ثبت مشاهده‌های توصیفی برای تعیین رسیدن یا نرسیدن کودک به آن مرحله از رشد است. این روش به مربی کمک می‌کند تمام مؤلفه‌های لازم برای بررسی رشد کودک را در نظر داشته باشد و در کنار آن با ثبت مشاهده توصیفی کیفیت عملکرد وی را نیز ثبت کند.

۴-۱- هدف‌ها

- طبقه‌بندی و تنظیم مشاهده‌ها به منظور درک فرایند تغییرات کودک در زمان حضور در مهدکودک
- شناسایی و تبیین شرایط تغییرات کودک در حیطه‌های مختلف مورد مشاهده به منظور اصلاح، بهبود یا تغییر برنامه‌های درسی
- در اختیار گذاشتن داده‌های مناسب برای روان‌شناس کودک به منظور شناسایی مشکلات احتمالی و برنامه‌ریزی برای مشاوره
- فراهم آوردن اطلاعات لازم برای منتورهای مربی‌گری کودک به منظور ارزیابی برنامه‌های درسی با توجه به نیازهای وی
- شرح فرایند تغییرات رشدی کودک به منظور آگاهی والدین از توانمندی‌ها و نقاط ضعف
- فراهم آوردن مستندات لازم برای پژوهشگران به منظور انجام مطالعات پژوهشی و ارزیابی

■ ۴-۲- ساحت‌های رشدی کودک

■ رشد اجتماعی-هیجانی

رشد اجتماعی-هیجانی مجموعه توانایی‌های درون فردی و بین فردی متعددی است که امکان تجربه، ابراز و مدیریت هیجان‌ها توسط کودک و برقراری روابط مثبت و مؤثر با دیگران را فراهم می‌آورد. این ساحت در واقع بر مهارت‌هایی تمرکز دارد که خودآگاهی کودک را از خویش، احساسات، چگونگی تعامل با دیگران و تأثیر بر محیط و شرایط زندگی افزایش می‌دهد. این ساحت در فرم مشاهده کودکان از دو منظر **رفتار ناسازگار و مهارت‌های ارتباطی** بررسی می‌شود که شامل ارتباط با بزرگ‌سالان و ارتباط با همسالان است.

رفتارهای ناسازگار: رفتارهایی است که با نظر پدر و مادر، اطرافیان و جامعه سازگاری ندارد. رفتار فرزندان ناسازگار احساس بسیار بدی را در اطرافیان ایجاد می‌کند؛ به‌گونه‌ای که خود نیز تحت تأثیر واکنش‌های ناخوشایند آن از سوی دیگران واقع می‌شوند. مثال: در ساعت حیاط می‌خواست آبپاش را به زور از بردیا بگیرد، وقتی او نداد جیغ کشید و درگیر شد.

مهارت‌های ارتباطی: بخش مهمی از یادگیری کودک در بستر تعاملات اجتماعی با بزرگ‌سالان و همسالان شکل می‌گیرد. از این رو، تجارب اولیه اجتماعی و هیجانی کودک نقش پررنگی در سلامت اجتماعی وی در طول زندگی دارد. کودک در ارتباط با بزرگ‌سال نخست در پی یافتن امنیت و برطرف کردن نیازهای جسمی و هیجانی خود است. بدین معنا که افراد بزرگ‌سال برای او به عنوان مرجعی امن هستند که با تکیه بر آن‌ها می‌تواند به کاوش کردن بپردازد؛ اما با رشد کودک، وی باهدف یادگیری در مورد دنیا با بزرگ‌سالان ارتباط برقرار می‌کند. هم‌چنین ارتباط با همسالان در حوزه‌های اجتماعی-هیجانی و شناختی برای کودک مزایای فراوانی دارد و پایه روابط او در دوره بزرگ‌سالی را شکل می‌دهد. مثال: در ساعت حیاط وقتی سارا دوستش آتنا را دید، به سمت او رفت و بغلش کرد و گفت خیلی خوشحالم.

■ رشد جسمانی

رشد جسمانی فرایند افزایش کنترل فرد بر بدن به‌ویژه عضلات و هماهنگی حرکتی است که بخش زیادی از آن خودبه‌خود صورت می‌گیرد. نقطه تمرکز اصلی رشد جسمانی به‌ویژه



در سال‌های اولیه بر مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف است که کودکان نیاز دارند برخی از آن‌ها را در این دو حیطه کسب کنند. در فرم مشاهده دو جدول جداگانه برای مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف در نظر گرفته شده است.

مهارت‌های حرکتی درشت: حرکات و جنبش‌های بزرگی که به وسیله مغز و گروه عضلات درشت مثل بازوها، پاها و تنه هماهنگ و هدایت می‌شود. مهارت‌های حرکتی درشت به فرد اجازه می‌دهد تا محیط اطراف را کشف کند. نمونه‌هایی از مهارت‌های حرکتی درشت عبارت است از: حفظ تعادل، خزیدن، راه رفتن، دویدن، پریدن. مثال: می‌تواند بدون کمک یک پا در میان از پله‌های سرسره بالا و پایین برود.

مهارت‌های حرکتی ظریف: مهارت‌هایی که ماهیچه‌های کوچک مانند دست و انگشتان را درگیر می‌کند، مانند دست دراز کردن، چنگ زدن، گرفتن اشیاء کوچک، پیچاندن در بطری و مانند آن. این مهارت‌ها نقش مهمی در کسب مهارت‌های زندگی روزمره (مراقبت از خود) و مهارت‌های یادگیری دارد. مثال: وقتی می‌خواست نقاشی بکشد، مداد را در مشتش گرفت طوری که مداد کف دستش خوابیده بود.

■ رشد شناختی

رشد شناختی به تغییرات منظم و تدریجی در پردازش ذهنی گفته می‌شود که عامل اساسی آن گذشت زمان همراه با تکامل و نظام‌یافتگی دستگاه عصبی است و با کسب شایستگی‌ها و توانایی‌های رفتار ظاهر می‌شود. مغز با دریافت تدریجی اطلاعات و کسب شناخت، اطلاعات را باهم درمی‌آمیزد، آن‌ها را یکپارچه و سازمان‌دهی می‌کند و به شکل معناداری درمی‌آورد. مؤلفه‌های اصلی رشد شناختی شامل حافظه و یادگیری، توجه و تمرکز، زبان، ادراک، منطق و استدلال و ... است. در فرم مشاهده حاضر مؤلفه رشد زبان و خودکنترلی شناختی (توجه و تمرکز، توانایی حل مسئله و ...) از مؤلفه یادگیری توانایی‌های شناختی مورد مشاهده قرار می‌گیرد.

رشد زبان: یکی از مراحل مهم رشد کودک که مبنای توانایی برقراری ارتباط (از طریق ایما و اشاره، زبان شفاهی و نوشتاری)، درک و احساسات و بیان آن است. این توانایی از طریق ارتباط پیچیده تعاملات اجتماعی، ساختارهای عصبی در مغز، رشد عضلات زبان، چشم و دست شکل می‌گیرد. هم‌چنین زبان در شکل‌گیری توانایی تفکر، حل مسئله و ایجاد و حفظ روابط نقش اساسی دارد.

مثال: در ساعت کار روی پروژه آشپزی گفت من قبلاً از این غذاها پزیدم.

توجه، تمرکز و حل مسئله: توانایی توجه، تمرکز، هدایت و نظارت بر تفکر و حل مسئله و درگیری مستقل در فعالیت‌های یادگیری از شایستگی‌های پیش‌بینی‌کننده موفقیت در مدرسه، پیشرفت تحصیلی و سازگاری بیشتر با محیط به حساب می‌آید. توجه و تمرکز شامل معطوف ساختن کانون توجه به صورت انتخابی روی یک چیز یا فعالیت مشخص و متوقف کردن سایر فعالیت‌ها و افکار است. مثال: وقتی مشغول پروژه کشتی بودیم مرتب حواسش به بخش آشپزی بود و گروه را ترک می‌کرد تا ببیند آن‌ها چه می‌کنند.

گاهی نیز کودکان در هنگام کار با مواد وسایل با مشکلاتی مواجه می‌شوند. تلاش برای **حل مسئله** به آن‌ها کمک می‌کند استقلال و اعتماد به نفس خود را تقویت کنند. آن‌ها ایده‌های مختلف را امتحان می‌کنند تا به راه‌حلی برسند که نتیجه می‌دهد. هر چه قدر کودکان بتوانند مسائل پیچیده‌تری را حل کنند، راه‌حل‌های آنان نیز پیچیده‌تر خواهد شد. آن‌ها از پاسخ دادن صرف به مسائل، دست به پیش‌بینی و پیشگیری آن‌ها می‌زنند. مثال: سارا می‌خواست بالگو یک برج درست کند ولی برج او می‌افتاد به سارا گفت بیا پایینش رو پهن کنیم که نیافته.

■ ۴-۳- دستورالعمل اجرا

ضروری است پیش از آغاز مشاهده، مواردی که می‌تواند روند مشاهده را تسهیل کند یا بر تفاسیر بعدی اثر بگذارد موردتوجه قرار گرفته و ثبت شود، این موارد به قرار زیر است:

۴-۳-۱- آماده‌سازی

- لازم است لوازم موردنیاز برای مشاهده ازجمله کاغذ یادداشت و قلم در دسترس مربی باشد.
- ترجیحاً در برنامه روزانه، زمان مشخصی برای مشاهده کودکان در نظر گرفته شود و تنوع فعالیت‌ها نیز در این برنامه‌ریزی لحاظ شود. برای مثال زمان بازی آزاد، زمان حضور در مراکز رغبت، فعالیت‌های حرکتی و ...

۴-۳-۲- اطلاعات زمینه‌ای

- نام کودک
- سن کودک
- نام مشاهده‌گر
- موقعیت زمانی روز (صبح، ظهر، عصر)
- زمینه و موقعیت یادگیری (نوع فعالیت و تعداد نفرات شامل گروه بزرگ، گروه کوچک، انفرادی)

۴-۳-۳- اصول مشاهده

برای آن‌که مشاهده‌های یادداشت‌برداری شده مفید و اثربخش باشد، باید نشان‌دهنده رفتارهای واقعی کودکان باشد و کاملاً بی‌غرض نوشته شود. در بسیاری موارد یادداشت‌ها دربردارنده برداشت‌ها، تفسیرها و تصورات مشاهده‌گر است تا آنچه یک کودک به‌واقع گفته یا انجام داده است. این واژه‌های قضاوتی ممکن است در مواردی درست باشد اما در اغلب موارد نادقیق و دور از انصاف است. برای دستیابی به این هدف توجه به نکات زیر (فیتی، ۲۰۰۱) ضروری است:

- دقیق نگاه کردن و گوش دادن
- استفاده دقیق از کلمات برای توصیف رفتار کودک و موقعیت
- خودداری از کلماتی که تأثیر هیجانی شدید دارد یا موجب سوگیری می شود.
- تمایز بین آنچه دیده می شود و آنچه مشاهده گر می خواهد ببیند یا نمی خواهد ببیند.
- خودداری از ارزیابی و تفسیر و قضاوت ارزشی (مشاهده عینی و غیرقضاوتی)
- آگاهی از ویژگی های مشاهده گر و توجه به احساسات واکنش های خود
- نمونه هایی از تعابیر، تفسیرها و تصورات غیرعینی و غیرواقعی به قرار زیر است:
- **برچسب زدن** (شرمگین، سرزنده، پرنشاط و خلاق)؛
- **نیت خوانی** (می خواهد، لجبازی می کند و بی توجه است)؛
- **ارزش یابی** (کار خوب، کار بد، احمقانه و هوشمندانه)،
- **قضاوتی** (زیبا، بی حال، دقیق و بی دقت)؛
- **منفی بینی** (نمی تواند، انجام نداده است و یاد نخواهد گرفت).

یادداشت های دقیق واقع بینانه و بدون غرض شامل مواردی است که به طور واقعی دیده یا شنیده می شود، مصادیق این نوع یادداشت به قرار زیر است:

- تشریح یک عمل؛
- نوشتن عین گفتار؛
- تشریح یک حالت یا وضعیت؛
- تشریح عکس العمل چهره؛
- تشریح کار خلاقانه.

چنانچه به طور منظم و مستمر یادداشت های واقعی، مفید و دور از غرض و عینی از مشاهدات متعدد، در شرایط و موقعیت های متفاوت تهیه شود، اطلاعات سودمندتری برای ارزشیابی معتبر جمع آوری می شود. دو نمونه از مشاهده یادداشت شده مربی از یک کودک هنگام کار با استفاده از ظرف های آب، به قرار زیر است.

۴-۳-۱- نمونه ۱: مشاهده نامناسب

پویا، امروز شر شده است. از روی عمد آب را روی زمین و پای دیگران ریخت، سپس مواظب بود ببیند من نگاهش می کنم یا نه، آخر کار هم به کودکان دیگر خندید.

این مثال نشان دهنده یادداشت واقعی و بی غرض نیست. هم برچسب زده است (شر است) و هم قضاوت کرده است (از روی عمد آب را ریخت)، (مواظب بود ببیند من نگاهش می‌کنم یا نه) و (به دیگران خندید). مربی در این حالت نمی‌داند قصد کودک جلب توجه او بوده است یا تمسخر همکلاسی‌ها.

۴-۳-۳-۲- نمونه ۲: مشاهده مناسب

سپیده مشغول بازی با چرخ آب بود؛ مقداری آب روی زمین و روی کفش دو بچه ریخت. بعد به من نگاه کرد. سپس به بچه‌های دیگر نگاه کرد و خندید. این یادداشت عینی، واقعی و نشان دهنده کاری است که کودک انجام داده است (چگونگی کار با چرخ آب). اتفاقی که افتاده است (مقداری آب روی زمین و کفش دو بچه ریخته شده) و عکس العمل او (به من نگاه کرد و بعد به دیگران نگاه کرد و خندید). یادداشت دقیق شامل تمام وقایعی است که اتفاق افتاده، کاری که انجام شده و حرفی که گفته شده است (قاسم تبار، ۱۳۹۷).

۴-۳-۴- تکمیل فرم مشاهده کودک

فرم مشاهده دارای ۳ بخش و مبتنی بر ساحت‌های رشد اجتماعی-هیجانی، جسمانی و شناختی است که هرکدام در یک جدول قرار دارد. هر جدول برای ثبت مشاهده‌های مربوط به یک ساحت رشدی به کار می‌رود. برای هرکدام از ساحت‌های رشدی چند مؤلفه (رفتاری) در نظر گرفته و برای هر مؤلفه نیز مثال‌هایی ارائه شده است تا مبنا و نمونه‌ای برای مشاهده‌ها قرار گیرد و ساختار مشاهده را ساده‌تر کند. لازم به ذکر است؛ فرم مشاهده با توجه به تکالیف رشدی در سنین پیش دبستانی در سه نسخه مجزا برای گروه‌های سنی ۲-۳، ۳-۴ و ۴-۶ سال طراحی شده است.

جدول‌های فرم مشاهده شامل ۶ ستون است:

- ستون نخست شامل مؤلفه‌های متعلق به هر ساحت رشدی است.
- ستون دوم شامل تعدادی تکلیف رشدی به عنوان نمونه مؤلفه هر ساحت رشدی است که برای هر گروه سنی ارائه شده است.
- ستون سوم شامل تاریخ مشاهده است که به صورت روز، ماه و سال ثبت می‌شود.

- در ستون چهارم توصیف کوتاهی از رفتار کودک که نشانه یکی از مؤلفه‌های رشدی است ثبت می‌شود. نمونه‌هایی از ثبت مشاهده در پیوست الف ارائه شده است.
- ستون پنجم نشان دهنده سطح عملکرد کودک در مؤلفه موردنظر است که در چهار طبقه کم، نسبتاً کم، نسبتاً زیاد و زیاد تنظیم شده است. در این ستون مربی میزان یا شدت رفتار مشاهده شده را بر اساس نظر خود نسبت به تغییرات کودک تعیین می‌کند.
- در ستون ششم نیز نام مشاهده‌گر ثبت می‌شود.

۴-۳-۵- نتیجه‌گیری



مشاهده‌های مربی از رشد کودک که به شکلی منسجم و منظم در جدول‌های مشاهده کودک ثبت می‌شوند، در طول زمان تصویری عینی و دقیق از رشد کودک به تفکیک تکالیف رشدی ویژه هر سن در هر یک از ساحت‌های رشدی به دست می‌دهد. هم‌چنین اطلاعات بسیار سودمندی در مورد توانمندی‌ها و نقاط ضعف کودک فراهم می‌شود. مربی می‌تواند از اطلاعات به دست آمده در گفتگو با والدین، طراحی برنامه‌های درسی و در صورت لزوم ارجاع کودک به متخصص استفاده کند. علاوه بر این از آنجا که مشاهده توسط مربی صورت می‌گیرد و حضور فردی غریبه در محیط پیش دبستان موجب غیرطبیعی شدن شرایط نمی‌شود مشاهده‌ها می‌تواند داده‌های سودمندی برای پژوهشگران حوزه رشد کودک نیز فراهم کند.

در کتاب راهنمای اجرایی و رفتاری مربیان در بخش مشاهده و مستندسازی گام‌های عملیاتی ذکر شده است و به مربیان کمک می‌کند تا این مسیر را که برای تحقق رشد همه‌جانبه کودکان اهمیت ویژه‌ای دارد مربیان و مدیران مراکز راهبری نمایند.

● فصل سوم

پیوست‌ها



رشد اجتماعی - هیجانی - ۴-۳ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهده‌گر
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	
مهارت‌های اجتماعی (ارتباط با بزرگ‌سال)	۱. بیان احساسات ۲. ابراز نیاز و درخواست کمک ۳. پیروی کردن ۴. گفتگو و تبادل نظر کردن ۵. همکاری و مشارکت ۶. اعتماد کردن			☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐

رشد اجتماعی - هیجانی - ۴-۳ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهده‌گر
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد
مهارت‌های اجتماعی (ارتباط با هم سالان)	۱. شروع روابط دوستی			☐	☐	☐	☐
	۲. خوب بازی کردن با سایر بچه‌ها			☐	☐	☐	☐
	۳. شریک شدن اسباب‌بازی با سایر بچه‌ها			☐	☐	☐	☐
	۴. رهبری کردن در بازی‌ها			☐	☐	☐	☐
	۵. همکاری و مشارکت			☐	☐	☐	☐
	۶. شاد بودن			☐	☐	☐	☐

رشد جسمانی ۳-۴ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهدهگر
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد
مهارت های حرکتی درشت	۱. هماهنگی بیشتر در: لیلی کردن جست و خیز کردن دویدن و پریدن (پریدن جفت پا) ۲. بالا و پایین رفتن از پله ۳. خم کردن بالانه ۴. راه رفتن سریع و پریدن یک پای ۵. شروع پرتاب کردن و گرفتن			☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐

رشد جسمانی ۳-۴ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهده‌گر
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد
مهارت‌های حرکتی ظریف	۱. استفاده از قاشق			☐	☐	☐	☐
	۲. پوشیدن و درآوردن لباس			☐	☐	☐	☐
	۳. باز و بسته کردن دکمه‌های بزرگ و زیپ			☐	☐	☐	☐
	۴. غذا کشیدن برای خود			☐	☐	☐	☐
	۵. ریختن مایعات در لیوان			☐	☐	☐	☐
	۶. استفاده از قیچی			☐	☐	☐	☐
	۷. استفاده از ابزار نوشتن با سه انگشت شست، سبابه و وسط			☐	☐	☐	☐
	۸. کپی کردن اشکال خیلی ساده			☐	☐	☐	☐
	۹. کشیدن شکل انسان			☐	☐	☐	☐

رشد شناختی ۳-۴ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهده‌گر
		کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد		
رشد زبان	۱. گستردگی دایره واژگان			☐	☐	☐	☐
	۲. بیان جملات طولانی‌تر			☐	☐	☐	☐
	۳. شروع به استفاده از ساختارهای دستوری پیچیده‌تر			☐	☐	☐	☐
	۴. کسب مهارت در درک دستورات زبانی			☐	☐	☐	☐
	۵. به کار بردن صحیح ضمایر			☐	☐	☐	☐
	۶. تعمیم قواعد استثنایی زبان به سایر موارد (مثلاً دوزید به جای دوست)			☐	☐	☐	☐
	۷. تنظیم گفتار با سن، جنسیت و جایگاه اجتماعی فرد مقابل			☐	☐	☐	☐

رشد شناختی ۴-۳ سال		نام کودک:		نام کلاس:					
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	سطح			مشاهده			
			کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد	مشاهده‌گر		
توجه و تمرکز	۱. پرت شدن حواس با کوچک‌ترین صدا		☐	☐	☐	☐			
	۲. رها کردن یک فعالیت و مشغول شدن به فعالیت دیگر		☐	☐	☐	☐			
	۳. مرتب نگاه کردن به اطراف هنگام انجام کار (بازی، نقاشی، قصه و ...)		☐	☐	☐	☐			
	۴. مرتب دنبال وسایل گشتن		☐	☐	☐	☐			
	۵. توانایی حفظ تمرکز بر فعالیتی که انجام می‌دهد به مدت چند دقیقه		☐	☐	☐	☐			
	۶. توجه به حرف مربی		☐	☐	☐	☐			
	۷. برنامه‌ریزی برای انجام یک فعالیت (می‌تواند حتی بیان ساده یک طرح باشد) و دنبال کردن آن		☐	☐	☐	☐			
	۸. پیگیر بودن برای اجرای برنامه خود برای مدتی قابل توجه (حدود ۲۰ دقیقه)		☐	☐	☐	☐			

رشد شناختی ۴-۳ سال		نام کودک:	نام کلاس:			
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح		
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد
مشاهدهگر				زیاد		
				نسبتاً زیاد		
				نسبتاً کم		
				کم		

حل مسئله

۱. تکرار یک کار حتی زمانی که کمکی به حل مسئله نمی‌کند.

۲. کمک خواستن از دیگران برای حل مشکل در هنگام انجام فعالیت

۳. شناسایی مسئله و بیان آن

۴. پافشاری روی یک یا چند راه حل تا زمانی که مشکل حل شود

۵. کمک به کودک دیگر برای حل مشکل او

[illegible]

نام کلاس:		نام کودک:		رشد اجتماعی هیجانی ۴-۶ سال			
مشاهده‌گر	سطح			مشاهده	تاریخ روز/ ماه/ سال	مثال	مؤلفه
	زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً کم				
	کم						
	☐	☐	☐	☐		۱. بیان احساسات	مهارت- های اجتماعی (ارتباط با بزرگسال)
	☐	☐	☐	☐		۲. ابراز نیاز و درخواست کمک	
	☐	☐	☐	☐		۳. گفتگو و تبادل نظر کردن	
	☐	☐	☐	☐		۴. پیروی کردن	
	☐	☐	☐	☐		۵. همکاری و مشارکت	
	☐	☐	☐	☐		۶. اعتماد کردن	

نام کلاس:		نام کودک:		رشد اجتماعی هیجانی ۴-۶ سال		
مشاهده‌گر	سطح			تاریخ روز/ ماه/ سال	مثال	مؤلفه
	زیاد	نسبتاً زیاد	نسبتاً کم			
	☐	☐	☐		۱. راحت دوست پیدا کردن ۲. خوب بازی کردن با سایر بچه‌ها ۳. شریک شدن اسباب بازی با سایر بچه‌ها ۴. رهبری کردن در بازی‌ها ۵. همکاری و مشارکت ۶. شاد بودن	مهارت‌های اجتماعی (ارتباط با همسالان)
	☐	☐	☐			
	☐	☐	☐			
	☐	☐	☐			
	☐	☐	☐			
	☐	☐	☐			

رشد جسمانی ۴-۶ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			
		کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد		
مهارت‌های حرکتی درشت	۱. افزایش تعادل هنگام ایستادن روی یک پا ۲. بالا و پایین رفتن از پله (پاهایش را یکی پس از دیگری روی پله‌ها قرار دهد) ۳. لیلی کردن ۴. جست و خیز کردن ۵. دویدن ۶. پر تاب کردن و گرفتن توپ ۷. پریدن روی ترامبولین با حفظ تعادل ۸. پریدن از روی طناب			☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
				☐	☐	☐	☐
مشاهده‌گر				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد

رشد جسمانی ۶-۴ سال		نام کودک:	نام کلاس:				
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح			مشاهده‌گر
				کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد
مهارت‌های حرکتی ظریف	۱. استفاده از قاشق و چنگال به نحو کارآمد			☐	☐	☐	☐
	۲. استقلال در پوشیدن لباس			☐	☐	☐	☐
	۳. بستن زیپ یا دکمه لباس			☐	☐	☐	☐
	۴. ریختن مایعات در لیوان			☐	☐	☐	☐
	۵. بریدن از روی خط با استفاده از قیچی			☐	☐	☐	☐
	۶. بستن بند کفش			☐	☐	☐	☐
	۷. استفاده از ابزار نوشتن با سه انگشت شست، سبابه و وسط			☐	☐	☐	☐
	۸. کپی کردن برخی حروف و اعداد			☐	☐	☐	☐
	۹. کشیدن شکل انسان			☐	☐	☐	☐

رشد شناختی ۶-۴ سال		نام کودک:	نام کلاس:					
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح				مشاهده‌گر
		کم	نسبتاً کم	نسبتاً زیاد	زیاد			
رشد زبان	۱. گستردگی دایره واژگان ۲. بیان جملات طولانی ۳. پیچیده‌تر شدن سوال‌های کودک و افزایش ارتباط آن‌ها ۴. استفاده از ساختار دستوری پیچیده (جمع بستن اسامی، حروف ربط، زمان افعال (گذشته، حال و آینده)) ۵. درک ارتباط بین حروف و صداها ۶. درک دستورات زبانی سه مرحله‌ای (مثلاً بلند شو، کتاب را از روی میز بردار و بگذار روی زمین) ۷. درک مفاهیمی مثل جلو، عقب، پشت و ... ۸. تعریف کردن اشیاء بر اساس کاربرد آنها و جنس ماده‌ای که از آن ساخته شده‌اند.			☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	
				☐	☐	☐	☐	

رشد شناختی ۴-۶ سال		نام کودک:		نام کلاس:		
مؤلفه	مثال	تاریخ روز/ ماه/ سال	مشاهده	سطح		
				کم	نسبتاً کم	زیاد
حل مسئله	۱. کمک خواستن از دیگران برای حل مشکل در هنگام فعالیت‌ها ۲. شناسایی مسئله و بیان آن ۳. پافشاری روی یک یا چند راه حل تا زمانی که مشکل حل شود ۴. کمک کردن به کودک دیگر برای حل مشکل او ۵. پیش‌بینی مشکلات احتمالی و ارائه راه حل ۶. استفاده از منابع مختلف شامل ابزار یا افراد برای حل مشکلات پیچیده‌تر			☐	☐	☐
				☐	☐	☐
				☐	☐	☐
				☐	☐	☐
				☐	☐	☐
				☐	☐	☐

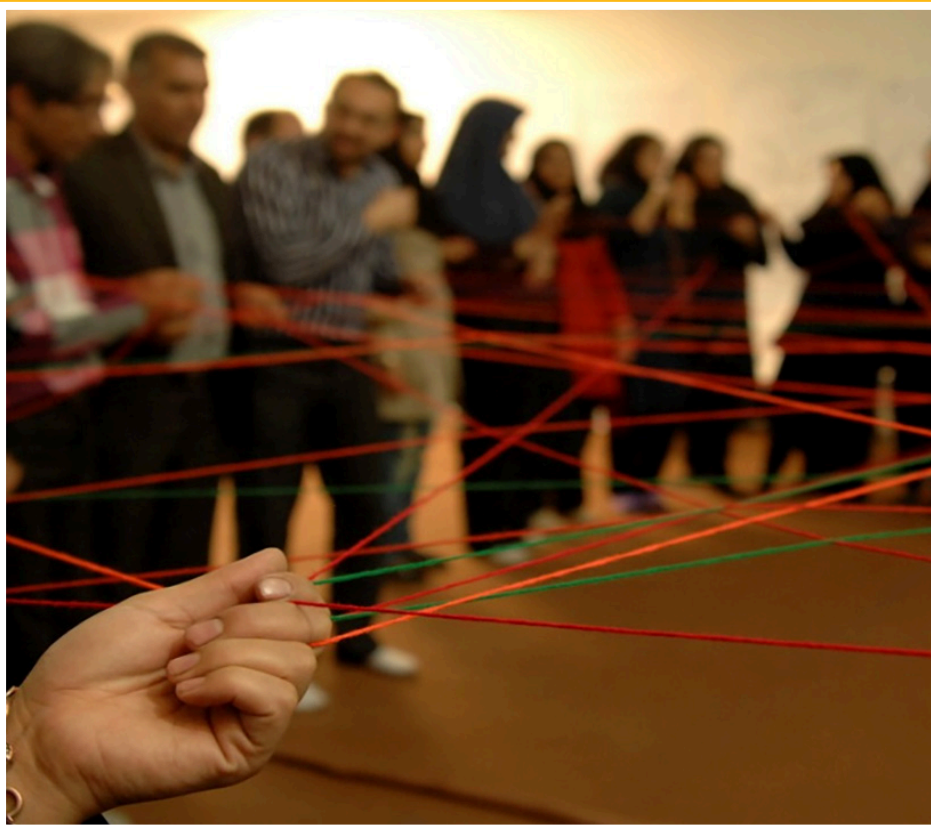


• فصل چهارم

بخش اول

تعامل و مشارکت خانواده

مشارکت خانواده‌ها و جامعه
به عنوان شرکای آموزش کودکان





۱- مشارکت خانواده‌ها و جامعه به عنوان شرکای آموزش کودکان

مشارکت خانواده یک مؤلفه بسیار مهم آموزش و مراقبت‌های اولیه باکیفیت است. روش‌های مشارکت خانواده، در صورتی که به خوبی به اجرا دربیاید، می‌تواند از رشد سالم اجتماعی، عاطفی، شناختی و فیزیکی خردسالان، فارغ از پس‌زمینه قومی یا اجتماعی، اقتصادی آن‌ها پشتیبانی کند. آنچه در این بخش مرور خواهیم کرد، راهنمای گام به گام مشارکت خانواده‌ها در محیط‌های آموزشی کودکانشان به عنوان شرکای کلیدی مراکز خدمت‌رسان (مهدکودک، پیش‌دبستان، مدرسه) در امر آموزش است. در این راهنما چهار گام پیشنهاد می‌شود که در ادامه آن‌ها را مرور خواهیم کرد تا در این مسیر با بهره‌گیری از مطالعه و پژوهش، روش‌های امیدبخش، ابزارهای مفید، منابع مختلف بتوانیم مربیان و مدیران مراکز را برای تقویت مشارکت خانواده‌ها و جامعه محلی راهنمایی کنیم؛ تا امر آموزش کودکان را تقویت و تسهیل نماییم. بر این باوریم که روابط مثبت، محترمانه و همدلانه، بین مدیران و مربیان مراکز و خانواده‌ها مبنای مشارکت موفق را شکل می‌دهد، استراتژی‌های مشارکت خانواده باید به شکلی مناسب تعیین و طراحی شوند تا محدودیت‌ها و نیازهای ویژه گروه‌های کم‌درآمد، خانواده‌های دارای کودک با نیاز ویژه را نیز مورد توجه قرار دهد. از این رو به جز چهار گام در این سند اهدافی را نیز به شرح ذیل دنبال می‌کنیم:

اهداف:

- شناخت اهمیت مشارکت خانواده به عنوان یک مؤلفه‌ی محوری آموزش و مراقبت‌های اولیه؛
- تعیین اهداف مشترک برای برنامه‌ها و رویدادهای مشارکت خانواده؛
- منابع و استراتژی‌های مشارکت دادن مؤثر خانواده؛

در این بخش، درواقع مشارکت خانواده و جامعه را به عنوان رویکرد برتری، برای حمایت از رفاه خانواده، روابط مؤثر و قدرتمند والد-کودک و یادگیری و توسعه مداوم کودکان، تعریف می‌کنیم. مخاطبان اصلی این بخش شامل مدیران، مربیان، مربی مربیان (TOT) در مراکز کودک و مدارس در مناطق مختلف هستند. این بخش طراحی شده است تا نشان دهد که ارتباطات فرا فرهنگی و دوطرفه چگونه منجر به ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه می‌شوند.

ایجاد روابط قابل اعتماد با خانواده‌ها و جامعه از طریق ارتباطات مؤثر

■ ۱-۱- مرور مجموعه منابع مشارکت خانواده‌ها به عنوان شرکای آموزش

با توجه به نتایج و شواهد مطالعات پژوهشی متعدد، مشارکت خانواده یکی از قوی‌ترین عوامل موفقیت مراکز آموزشی کودکان است. هرچند در برخی جوامع، به‌ویژه جوامع با فرهنگ‌های مختلف، حصول مشارکت فعال خانواده و جامعه که از موفقیت کودکان پشتیبانی کند، امری چالش‌آفرین است و به برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد.

اپستین (۱۹۸۷)، برگرفته از دلندز (۲۰۰۱) با الهام از مدل زیست‌بوم شناختی برونفنبرگر، بر روابط مؤثر و مفید میان دو قرارگاه خانه و مهد یا خانه و مدرسه تأکید می‌کند و در مدل مفهومی خویش، خانواده و مدرسه را دو کره در نظر می‌گیرد که می‌توانند به سمت یکدیگر حرکت کنند یا از هم فاصله بگیرند، فصل مشترک این دو کره هم طبیعتاً کودک است که با حرکت این دو کره به سمت یکدیگر سهم بیشتر و منسجم‌تری پیدا می‌کند. حرکتی که بنا بر

نوشته‌های اپستین در شش فرم یا تیپ متفاوت مشارکتی اتفاق می‌افتد.

۱- والدگری: اصلی‌ترین و ابتدایی‌ترین وظایفی است که پدر و مادر در قبال فرزند خویش انجام می‌دهد مانند تأمین نیازهای اولیه مثل غذا، پوشاک و یا فراهم کردن زمینه‌های اولیه آموزش.

۲- ارتباط با مرکز: در واقع ارتباط مداوم و رفت‌وآمد مستمر والدین به مهد یا مدرسه است که مهم‌ترین جزء آن تبادل اطلاعات اعضای خانه و مدرسه درباره کودک است و به واسطه این ارتباط با تبادل و انتقال اطلاعات در خصوص کودک، با دانش بیشتری در مورد او تصمیم می‌گیرند.^۱

۳- انجام فعالیت‌های داوطلبانه: شامل کلیه فعالیت‌هایی است که والدین در محیط مرکز/مدرسه انجام می‌دهند که در مراکزی که برنامه فعال‌سازی مشارکت خانواده، به‌طورجدی پیگیری می‌شود و برای رفع اغلب نیازهای والدین، تلاش می‌کنند، معنا می‌یابد. به‌عنوان نمونه، یکی از والدین به‌صورت داوطلبانه متصدی اداره کلاس و همراهی با کودکان در فرایند آموزش می‌شود تا مربیان در برنامه‌های خاص دیگری شرکت کنند، یا برای نزدیکی و آشنایی مربی و کودک، مربیان از منازل کودکان دیدار^۲ می‌کنند و با کودکان در اتاقشان وقت می‌گذرانند و یا با والدین بچه‌ها در فضای غیررسمی گفتگو می‌کنند.

۴- یادگیری در خانه: در مقابل با تیپ مدرسه محوری در این روش تمرکز، حضور و یادگیری در محیط خانه اتفاق می‌افتد، در چنین مواقعی، فضاهای خانه برای یادگیری در بستر زندگی، طراحی و تعریف می‌شود و کودکان در همراهی و مشارکت والدین در روتین‌های روزمره و امور خانه و کمک به انجام فعالیت‌های مختلف می‌آموزند، در این فضا بازی‌های متنوع و کتاب‌خوانی مشارکتی، بحث و گفتگو، فرایندهای یادگیری را تسهیل می‌نماید.

۵- مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها: مشارکت و مداخله و ایفای نقش در اداره امور مرکز/مهد/مدرسه

۶- تشریک مساعی با اجتماع: کمک گرفتن از تمامی کسانی که به نحوی بر یادگیری و رشد کودک مؤثرند، تخصصی در این زمینه دارند و یا علاقه‌ای به موضوعاتی از این دست دارند. گاهی هنرمندان و پیشه‌وران محل، می‌توانند فرصت مغتنمی برای یادگیری کودکان فراهم نمایند.

۱- در این مجموعه کتاب، پرونده کودکان با نام رشد نامه، به منظور مستندسازی اطلاعات کودک در تعامل با والدین طراحی شده است.

■ ۱-۲- چارچوب پیشنهادی مشارکت خانواده در اوایل دوران کودکی

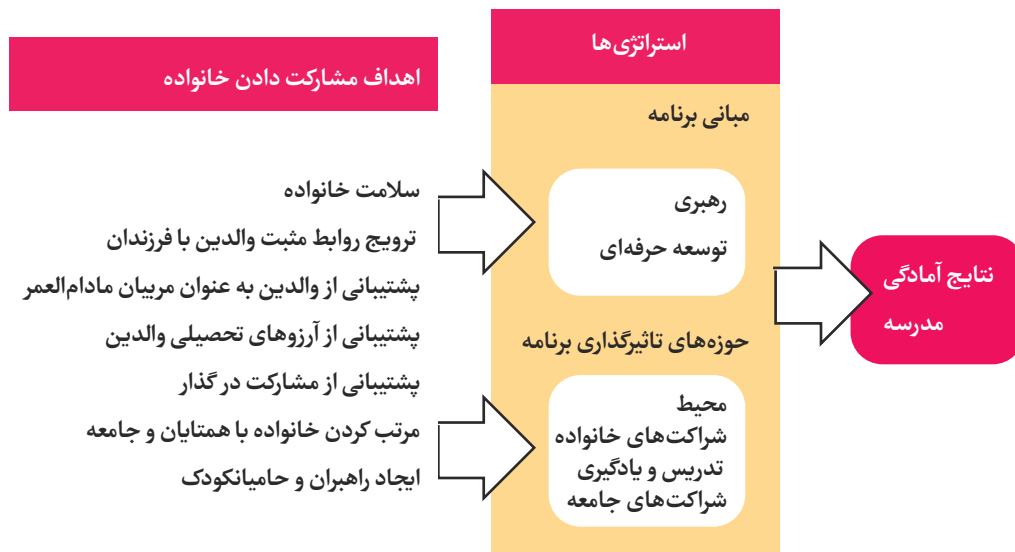


در بحث جلب مشارکت، مراکز و مدارس؛ اغلب به مشارکت سنتی والدین، اشاره می‌کنند، با این حال در این بخش تلاش می‌کنیم که این مفهوم را به گونه‌ای توسعه دهیم که دیگر اعضای خانواده و جامعه را نیز در برگیرد. بر آنیم که در این راهنما رویکرد یکپارچه‌ای برای مشارکت خانواده و جامعه

ارائه نماییم. تا هم‌زمان به مربیان و مدیران کمک کنیم تا کشف کنند، فرهنگ مشارکت آن‌ها چه اثری بر باورها و فرضیه‌هایشان در مورد خانواده‌ها و اعضاء جامعه دارد و متعاقباً تلاش‌های ارزشمندشان چه تأثیری بر جلب مشارکت خانواده برای اقدامات مؤثرتر آموزش کودکان خواهد داشت.

در این مسیر تلاش می‌کنیم تا با زدن پل فرهنگی، راهبردهایی خلق کنیم که بین خانواده، اعضای جامعه و مرکز / مدرسه اعتمادآفرینی کنیم. این مسیر به مربیان کمک می‌کند تا درک کنند که چگونه از ارتباطات دوطرفه با خانواده‌ها استفاده کنند و اطلاعات بیشتری در خصوص علایق و مهارت‌ها و نیازهای کودکان کسب کنند و با برنامه‌ریزی مشارکتی با خانواده یادگیری کودکان را تسهیل نمایند.

مشارکت دادن خانواده یک مسئولیت مشترک خانواده‌ها، مدارس و جوامع؛ برای یادگیری و موفقیت کودکان است؛ و روندی پیوسته از زمان تولد تا سال‌های مدرسه است و در ساختارهای مختلف یادگیری و مراقبت‌های اولیه کودکان رخ می‌دهد. مشارکت خانواده به معنای ایجاد روابط با خانواده‌های کودکان است که از سلامت خانواده، روابط قوی والدین و فرزندان، یادگیری و رشد مداوم والدین و کودکان پشتیبانی می‌کند. این مهم با زتاب‌دهنده رویکردهای طراحی فراگیر و سازگار با بوم و فرهنگ خانواده‌ها در کنار باورها، رویکردها، رفتارها و فعالیت‌های همه خانواده‌ها و همچنین ساختارهای مراقبت‌های اولیه‌ای است که از رشد مثبت همه کودکان پشتیبانی می‌کنند.



چارچوب پیشنهادی مشارکت خانواده در اوایل دوران کودکی



چارچوب مشارکت خانواده فوق پیشنهادی برای مراکز مراقبت و یادگیری سال‌های اولیه کودکی است و مجموعه‌ای از اهداف مشترک، برای مشارکت خانواده را ارائه می‌کند تا در برنامه‌های آموزشی مراکز مورد استفاده قرار گیرد. این اهداف با پیاده‌سازی استراتژی‌های مشارکت خانواده که بر حوزه‌های بنیادین رشد حرفه‌ای و رهبری و حوزه‌های تاثیرگذار برنامه استوار است و بر ساختارهای آموزش و مراقبت اولیه تمرکز دارند. پیاده‌سازی موفق این استراتژی‌ها نتایج مثبت آمادگی در مراکز کودک / مدرسه را می‌سازد.

۱-۲-۱- اهداف مشارکت خانواده

روش‌های مشارکت خانواده باید با در نظر داشتن اهداف روشن آغاز و اجرایی شود. مهم‌ترین اهداف این حوزه که لازم است توسط مدیران مراکز، مربیان و مراقبان اولیه کودک مورد توجه قرار گیرند، در هفت بند به شرح ذیل آمده است و با تعاریف مان از مشارکت خانواده‌ها هم‌خوانی دارد.

هدف ۱: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید سلامت خانواده را ترویج کنند

چشم‌انداز مشارکت دادن خانواده، یک استراتژی دو نسلی است. خانواده‌ها نقشی کلیدی در رشد و یادگیری اولیه کودکان دارند؛ بنابراین یکی از اهداف ابتکارهای مشارکت دادن خانواده می‌بایست بر پشتیبانی از سلامت خانواده استوار باشد؛ بنابراین لازم است مراقبان و مربیان در فرایندهای مشارکت خانواده و روش‌های مشارکتی همراهی والدین بسترهای ایمنی، سلامت و امنیت خانواده‌ها را به شکلی ترویج کنند که والدین بتوانند با دانش و همراهی مراکز در بستر زندگی سالم از خردسالانشان نگهداری کنند.

هدف ۲: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید روابط مثبت والدین با فرزندان را ترویج کنند.

پژوهش‌های متعدد، نتایج مثبت و آمادگی عاطفی و اجتماعی کودکان برای ورود به مدرسه را در خانواده‌هایی که در آن، فرزند پروری شایسته، پیوندهای قوی والدین با فرزندان، وجود دارد، تایید کرده‌اند. با توجه به اهمیت روابط والدین با فرزندان، ضروری است که ابتکارهای مشارکت دادن خانواده و روش‌های آموزشی مربیان و مراقبت‌های اولیه، مشارکت را در اولویت‌های خود قرار داده و از خانواده‌ها در توسعه روابط گرم و صمیمی پشتیبانی کنند تا با همراهی کودکانشان زمینه‌های یادگیری و رشد فرزندان را تقویت کنند. این مسیر با توسعه روابط صمیمی میان کارکنان و والدین، کارکنان با هم و والدین با یکدیگر توسعه می‌یابد. از این رو طراحی برنامه‌هایی که به توسعه این فضا کمک خواهد کرد از اهداف برنامه‌های مشارکتی مرکز و خانواده می‌باشد.

هدف ۳: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید از خانواده‌ها به عنوان مربیان مادام‌العمر فرزندان پشتیبانی کنند.

والدین و اعضای خانواده‌ها اولین معلمان فرزندانیشان هستند. ابتکارهای مشارکتی و روش‌های آموزشی مربیان و مراقبت‌های اولیه باید روابط همکاری و همراهی با نهادهای خدمت رسان مختلف را پشتیبانی کنند تا از خانواده در نقش اولین مربیان کودک حمایت و برای توانمندسازی آن‌ها گام بردارد.

هدف ۴: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید از آرزوها و اهداف تحصیلی والدین و خانواده‌ها پشتیبانی کنند.

تحقیقات نشان داده است که رابطه‌ای مستقیم بین سطح دانش والدین به‌ویژه سطح تحصیلات مادر و میزان آمادگی کودک در ورود به مدرسه وجود دارد. وقتی والدین و بزرگسالان دیگر در خانواده (خواهران و برادران بزرگ‌تر) برای دستیابی به اهداف تحصیلی شان تلاش کنند، به یک مثال مثبت برای کودکان در رابطه با اهمیت درس خواندن و تحصیلات در خانواده تبدیل می‌شوند. از این رو، یک هدف ابتکارهای مشارکت خانواده، پشتیبانی از والدین و خانواده‌ها برای پیشبرد علائقشان از طریق آموزش، تحصیل، فرصت‌های متنوع تجربه، می‌باشد که از اهداف فرزند پروری، رشد معنی‌دار و زندگی آن‌ها پشتیبانی می‌کنند.

هدف ۵: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید به آموزش‌های مراقبتی و آموزش‌های والدگری در راستای آگاه‌سازی و توانمندسازی والدین توجه نمایند.

وقتی یک کودک به یک مرکز مهد یا پیش از دبستان جدید و یا سیستم رسمی آموزش وارد می‌شود، کودک و خانواده، ساختار، مربیان، محیط و فرهنگ یادگیری خود را تغییر می‌دهد. گذار از شرایط جدید معمولاً برای والدین و خانواده‌ها، مربیان و کادر مراکز خدمت‌رسان، چالش برانگیز است. از این رو، ابتکارهای مشارکت و روش‌های آموزشی مراکز لازم است از برنامه‌هایی که امنیت روانی کودک و خانواده را تأمین می‌کند حمایت کنند؛ پشتیبانی از حضور والدین و ایجاد بسترو امکان همراهی با کودک در ابتدای ورود کودک به مرکز، بازدید مربیان از خانه و روش‌های متعدد دیگری که کمک می‌کنند این پالش‌ها به حداقل برسد. ضروری است.

هدف ۶: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید خانواده‌ها را به خانواده‌های مشابه خودشان و جامعه محلی متصل کنند.

شبکه روابط شخصی، یک منبع کلیدی پشتیبانی برای خانواده‌هایی هستند که فرزند خردسال دارند. یادگیری از یکدیگر و اشتراک‌گذاری تجربیات مشترک می‌تواند والدین و خانواده‌ها را آگاه نماید و منابع آموزشی و استراتژی‌های والدگری را به سهولت ممکن سازد.

هرچه روش‌های مشارکتی، از والدین و خانواده‌ها در شکل‌دهی این روابط حمایت نماید و زمینه‌های حضور آن‌ها در کنار هم را در شبکه‌های مجازی، تالارهای گفتگو و بسترهای حضوری فراهم نماید، در واقع سلامت اجتماعی و زندگی جامعه را ارتقاء می‌دهد.

هدف ۷: ابتکارهای مشارکت دادن خانواده باید از رشد خانواده‌ها به عنوان راهبران و حامیان کودکان پشتیبانی کنند.

شکل‌گیری رابطه قوی و پویا با والدین می‌تواند بستر ساز رشد بیشتر و مداوم کودکان باشد

وقتی والدین و خانواده‌ها توانمند شوند، می‌توانند یک نیروی قوی برای تغییرات مثبت در آموزش فرزندان و سایر حوزه‌های زندگی کودکان در بستر زندگی واقعی باشند. از این رو، برنامه‌های ما باید از خانواده‌ها برای مشارکت در توسعه رهبری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و فعالیت‌های سازمان‌دهی محلی در جامعه، برای بهبود تجربیات متنوع کودکان و توسعه یادگیری آن‌ها پشتیبانی کند.

۱-۲-۲- استراتژی‌ها، مبانی و برنامه‌ی تحقق اهداف

اهداف فوق‌الذکر حوزه‌هایی را معرفی می‌کند که برای مشارکت خانواده، لازم است مراکز کودک و نهادها و گروه‌های محلی برای اجرایی شدن آن، چاره‌جویی کنند. در این بخش، راهکارهایی ارائه می‌شوند تا مراکز کار با کودک بتوانند اهداف مشارکت خانواده را که پیش‌تر بیان شده است، محقق سازد، این استراتژی‌ها به شکلی مشابه با چارچوب مشارکت دادن والدین، خانواده و جامعه که در بالا آمده است؛ سازماندهی می‌شوند. استراتژی‌ها برای پشتیبانی از حوزه‌های بنیادین یک برنامه ارائه می‌شوند، این استراتژی‌ها شامل توسعه حرفه‌ای و رهبری است. همچنین، استراتژی‌هایی برای پشتیبانی از ابتکارهای مشارکت دادن خانواده در «نقطه تاثیر» برنامه نیز ارائه می‌شوند. نقاط تأثیرگذار شامل محیط، برنامه آموزشی و یادگیری، مشارکت خانواده و مشارکت جامعه است؛ بنابراین طیف گسترده‌ای از استراتژی‌ها که در ساختارهای متعددی قابل اعمال هستند، ارائه می‌شوند، ساختارهایی نظیر مراکز مراقبی و نگهداری کودکان، مراکز آموزشی کودک، مهد و پیش از دبستان، مراکز عمومی فرهنگی و اجتماعی و هنری برای کودکان مورد توجه است.

■ ۱-۲-۲-۱. حوزه بنیادین: رهبری برنامه

- لازم است به عنوان مدیر مرکز از اینکه سیستم‌ها، حامیان و مراقبان به‌درستی در حوزه توسعه حرفه‌ای^۱، بهبود مداوم، ایجاد محیط فراخوان آموزشی و مشارکت‌های مرتبط با حمایت از سلامت خانواده و روابط مثبت والدین با فرزندان می‌پردازند، اطمینان حاصل کنید.
- روابط مرکز خود را با جامعه محلی و سازمان‌هایی که از علائق و نیازهای خانواده‌ها پشتیبانی می‌کنند؛ توسعه دهید.
- اطمینان حاصل کنید که کارکنان مرکز و به‌ویژه مربیان و مراقبان، برای نظارت مؤثر و آموزش مناسب برای پشتیبانی از خانواده‌ها و روابطشان با نوزادان، نوپایان و کودکان زیر شش سال خود، برنامه‌ای دارند.
- یک رابطه متقابل با سیستم مهد/ مدرسه و خدمات مداخله زودهنگام برای پشتیبانی از خانواده‌ها و توانمندسازی آن‌ها در نقش پیوسته‌شان به عنوان مربیان مادام‌العمر فرزندان برقرار کنید.
- توافق‌هایی را با سازمان‌ها و نهادهای آموزشی شکل دهید که از اهداف آموزش کارکنان و توانمندسازی خانواده‌ها پشتیبانی کنند.
- اطمینان حاصل کنید در مرکز شما نظرات والدین شنیده می‌شود و در فرایندهای طرح‌ریزی برنامه‌های مرکز این نظرات را به‌درستی بکار گیرید. (مثلاً شورای خط‌مشی و کمیته‌های والدین).



۱- شایستگی کلیدی رشد حرفه‌ای مربیان که در کتاب راهنمای اجرایی و رفتاری مربیان به تفصیل آمده است

استراتژی‌های برای مشارکت دادن خانواده نمونه‌هایی در عمل

۱- شبکه مرکز پشتیبانی خانواده



شبکه مرکز پشتیبانی خانواده در آمریکا برای تقویت خانواده و ارتباطات موفق و پشتیبانی مالی و اقتصادی برای حمایت سال‌های اولیه کودکی، طراحی شده است. این مراکز به مراکز کودک و خانواده مشهور هستند که برای پشتیبانی از خانواده، والدین و فرزندان، در کل روز و ایام هفته ارائه خدمت می‌نمایند و **سلامتی کل خانواده را ترویج می‌کند** (هدف ۱).

در این برنامه والدین و کودکان طبق هدف به یک «مرکز پشتیبانی خانواده» متصل می‌شوند. در این ارتباط و تعامل برای خانواده‌های دارای کودک زیر چهار سال برنامه ویژه‌ای مبتنی بر بازدید از خانه و استانداردهای محیط یادگیری خانه و تعاملات مستقیم و مداوم با خانواده، پیش‌بینی شده است تا از فرایند رشد و بهره‌مندی کودکان از آموزش‌های اولیه اطمینان حاصل نمایند.

در این مراکز تمرکز بر تعامل موثر، ایجاد روابط اعتمادبخش بین والدین و فرزندان، میان کارکنان و والدین و ارائه سرویس‌های یکپارچه و جامع و پشتیبانی‌های ویژه برای کودکان، والدین و خانواده‌ها، در حوزه سلامت، تغذیه و سلامت روانی است. این فعالیت‌ها برای **پشتیبانی از خانواده‌ها در طی مسیر آموزشی و مراقبتی اوایل دوران کودکی** (هدف ۵) و **آماده‌سازی خانواده‌ها برای اینکه مریبان مادام‌العمر فرزندان‌شان باشند** (هدف ۳) طراحی شده‌اند.

در استراتژی‌های این برنامه افزایش اطمینان در میان والدین و تاب‌آوری و حمایت‌شان برای کسب صلاحیت‌های والدگری به عنوان بهترین حامیان کودکان‌شان موردتوجه قرار گرفته است. از این رو برگزاری دوره‌ها و نشست‌های تخصصی والدگری به خودکار آمدی آن‌ها کمک شایانی می‌کند.

علاوه بر توانمندسازی والدین این برنامه‌ها تلاش می‌کنند تا از والدین به عنوان راهبران توسعه خانواده برای همراهی کودکان‌شان حمایت کنند؛ و به آن‌ها کمک کنند تا در بستر هم‌افزایی در کنار هم شبکه‌ای برای ارتباط و یادگیری از هم ایجاد نمایند و با کمک شبکه‌های اجتماعی برای سایر پدران و مادران جامعه تجربیات خود را بازتاب دهند.

این برنامه‌ها با تخصیص بودجه ویژه کمک می‌کنند تا همه کودکان از بهترین سرآغاز ممکن در سال‌های اولیه زندگی بهره‌مند شوند و با آمادگی به مدرسه راه یابند، چرا که فرایندهای رشدی همه کودکان در مدرسه وابسته به میزان رشد و آمادگی آن‌ها در سال‌های پیش از دبستان دارد.

■ ۱-۲-۲-۲-حوزه بنیادین: توسعه حرفه‌ای

- در فضای مهد/ مدرسه/ مرکز تلاش کنید تا دانش ارتباطات گروهی مبتنی بر احترام به تفاوت‌های فرهنگی و چشم‌اندازهای مؤثر و مبتنی بر نقاط قوت را توسعه دهید.
- درباره‌ی اشتراک تجربه و روش‌های مؤثر تامل کنید تا ارتباطات و تعامل مؤثر بین خانواده‌ها برقرار شود و خودآگاهی خانواده‌ها افزایش یابد.
 - دانش اخلاق حرفه‌ای، توجه به حریم شخصی و حفظ محرمانگی را توسعه دهید.
 - تلاش کنید به‌عنوان مدیران مراکز کار با کودک در خصوص موارد ذیل دانش کسب کنید.



- جلسات و نشست‌هایی بین والدین و مربیان پیش‌بینی کنید تا بتوانند با اشتراک اطلاعات در حوزه رشد کودکان و برنامه درسی و الگوهای والدگری از هم بیاموزند.
- «فرصت‌های یادگیری» تالارهای گفتگو برای کارکنان ایجاد کنید.
- مهارت‌های کارکنان را برای پشتیبانی از خانواده‌ها به‌منظور تحقق اهداف یادگیری‌شان توسعه دهید.
- دانش متنوع، فرصت‌های مختلف آموزشی و تحصیلی قابل‌دسترسی برای خانواده‌ها را توسعه دهید.
- مربیان و کارکنان مرکز خود را برای مشارکت والدین به شیوه مناسب در تمام مواقع آماده کنید.
- آموزش‌های دوره‌های گذار (دوره‌هایی که کودک در مرکز جدیدالورود است) را پیش‌بینی و برای آن برنامه مدون داشته باشید.^۱
- درباره ضرورت سرویس‌های مداخله بهنگام و مراقبت برای کودکان اطلاعات کسب کنید. محدودیت‌ها و فرصت‌های جامعه محلی را شناسایی کنید و همکاری مراکز موجود را برای بهره‌مندی حداکثری خانواده‌ها از ظرفیت شرکای محلی جلب نمایید.
- به آموزش مربیان به‌عنوان رابط تعامل با خانواده توجه کنید تا راه‌های حمایت و راهبری والدین را به درستی به کار بندند. فعالیت‌هایی که به والدین و خانواده‌ها برای ارتقاء روابط والدین با کودکان کمک می‌کنند را تسهیل کنید؛ نقش مربیان را در ارتباط، اهداف یادگیری تقویت کنید.
- محیط‌های امن و محترمانه‌ای را ایجاد کنید که در آن‌ها بزرگسالان - کارکنان و والدین بتوانند از یکدیگر بیاموزند و فضا و منابع را برای رویدادهای ماهانه با مدیریت والدین، فراهم کنید.

• آموزش‌های متنوع در خصوص اصول چند فرهنگی، توسعه رهبری و حمایت برای کارکنان و خانواده‌ها فراهم نمایید.

والدین اگر خود اطلاعات کافی و مورد نیاز را نداشته باشند نمی‌توانند به فرزندان خود کمکی برسانند به قول مولانا:
ذات نیافته از هستی بخش کی تواند که
شود هستی بخش ...

۱- فرایند جدایی یکی از این نمونه‌ها است

استراتژی‌های برای مشارکت دادن خانواده نمونه‌هایی در عمل

۲- خواندن و ارتباط



این برنامه از طریق مشارکت با جامعه پزشکی در اروپا محقق شده است، در این برنامه از طریق ایجاد رابطه منحصربه‌فرد بین والدین و مراکز خدمات بهداشتی و درمانی (پزشکان، مراکز واکسیناسیون و...) (هدف ۶)

برای ترغیب خانواده‌ها به خواندن و پشتیبانی و همراهی کودکان برای بالا بردن مهارت‌های سواد اولیه خواندن شکل گرفته است. با این نگاه در واقع مدرسه و خانواده‌ها را به جامعه متصل کرده اند. (هدف ۶)

در این برنامه پزشکان و مراکز بهداشت و درمان در مراجعه‌های خانواده‌ها برای چکاپ‌های منظم کودکان شش ماه تا پنج سال، کتاب‌های مناسب به والدین معرفی می‌کنند و برای توسعه مهارت‌های کتاب‌خوانی مشارکتی با کودکان و شیوه‌های بلند خوانی و اثرات آن بر رشد و بالندگی کودکان، آن‌ها را حمایت می‌کنند.

کتاب‌خوانی مشترک یک فرصت منحصربه‌فرد را برای والدین و کودکان برای گذراندن زمان در کنار یکدیگر فراهم می‌نماید و ارتباط برقرار کردن و خواندن به والدین برای استفاده از این زمان برای **ایجاد روابط مثبت والدین با فرزندان** کمک می‌کند (هدف ۲). علاوه بر این، این برنامه از والدین برای ایفای نقش کلیدی‌شان به عنوان **مربیان مادام‌العمر فرزندان** (هدف ۳) از طریق کمک به پرورش مهارت‌های سواد اولیه خواندن و نوشتن فرزندان حمایت می‌کند.

در این روش مراکز بهداشتی و درمانی در واقع کودکان را برای ورود به مدرسه آماده می‌کنند.

در نتیجه این مداخله، والدین راه‌های جدیدی را برای افزایش مهارت‌های کودکان‌شان یاد می‌گیرند، کتاب‌های بیشتری در خانه‌شان دارند و بیشتر برای فرزندان‌شان کتاب می‌خوانند.

این مداخله به قدری ساده است که در سطح کشوری قابل پیاده‌سازی و اجرا است.

۱-۲-۳- حوزه تأثیرگذاری: محیط برنامه

- از تمام خانواده‌ها و تمام ساختارها، ابعاد و ارتباطات خانوادگی، استقبال کنید.
- روابط را با خانواده‌هایی آغاز کنید که خوش‌برخورد، پاسخگو و محترم هستند.
- در فضاهای عمومی مراجعه خانواده‌ها، محیط را پذیرا و فراخوان، برای همه خانواده‌ها طراحی کنید.
- با خانواده‌ها در مورد انتظاراتشان و هدف و برنامه مرکز خودتان صادقانه گفتگو کنید.
- برای کودک و خانواده‌اش احترام بالا قائل شوید و به شکلی مؤثر با تمام والدین گفتگو کنید.
- فرصت‌هایی را فراهم کنید تا از نیازهای والدین و توانایی‌هایشان مطلع شوید.
- از روابط والدین با فرزندان به شکلی پشتیبانی کنید که برای فرهنگ و زبان خانواده‌شان ارزش قائل باشد و بدانند که چگونه اثرات فرهنگی بر توسعه خانواده تأثیر می‌گذارند.
- از خانواده‌ها برای مشاهده و مشارکت در فعالیتهای کلاسی و خانگی فرزندشان استقبال کنید.
- والدین را حمایت و ترغیب کنید تا در مورد روش‌های یادگیری و تجربه روزانه‌شان در ارتباط با کودک خود با مربیان و دیگر والدین گفتگو کنند و تجربیاتشان را به اشتراک بگذارند.
- برنامه منظمی برای کلاس‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی والدین و جلسات گروهی‌شان پیش‌بینی کنید.
- فرصت‌هایی برای شناخت خانواده‌ها و ارتباط برقرار کردن با خانواده‌های دیگر فراهم نمایید.
- از نظرات خانواده‌ها استقبال کنید و آن‌ها را به عنوان شرکای کلیدی خود در طرح‌ریزی برنامه‌ها مشارکت دهید. محیطی را ایجاد کنید که از رهبری و حمایت‌گری والدین در این برنامه‌ها استقبال کند.
- به خانواده‌ها برای شناسایی و درک معیارهای کیفی در ساختارهای تربیت اوان کودکی، کمک کنید.



۳- تسهیل‌گری و یادگیری تعاملی استراتژی‌های برای مشارکت دادن خانواده نمونه‌هایی در عمل

یکی از ابتکارهای مؤثر مشارکت خانواده که در نقاط مختلف دنیا پیاده‌سازی شده است. تسهیل‌گری برای یادگیری تعاملی است که توسط مراکز پیش از دبستان در پنج [سالگی] برنامه‌ریزی و اجرا شده است. در این روش طرفین تعامل یعنی والدین و کودکان با هدایت یک متخصص آموزش دیده، برای تعامل مؤثر آموزش می‌بینند و با این روش تعاملی و عملی روابط مثبت والدین با فرزندان را ترویج می‌کنند (هدف ۲). این برنامه بر این اصل و باور که والدین، مربیان مادام‌العمر فرزندان‌شان هستند (هدف ۳)، استوار است و به والدین می‌آموزد که چگونه از طریق بازی کردن، آوازخوانان، حرف زدن، خواندن و انجام فعالیت‌های یادگیری فوق‌العاده، زمان‌های روزانه را به لحظات یادگیری تبدیل کنند. همچنین تسهیلگران با شکل‌دهی شبکه‌های اجتماعی و فراهم‌سازی امکان ملاقات، گفتگو و نشست‌های مؤثر؛ یادگیری والدین از هم را تسهیل می‌کنند. این تکنیک کاملاً بر اصول آموزش بزرگ‌سال^۱ استوار است؛ و کمک می‌کند که والدین و خانواده‌ها را به همتایانشان و جامعه پیوند بزند. (هدف ۶). غالباً، فضاهای تسهیل‌گری در پیش از دبستان مدارس و محیط‌های یادگیری به راحتی محقق می‌شود در این صورت با همکاری مراکز آموزشی نقطه اتصال والدین و کودکان در مراحل گذار نیز راحت‌تر میسر می‌شود و در این راستا، از هدف مشارکت خانواده در گذارها (هدف ۵) نیز پشتیبانی می‌کنند.

عموماً در برنامه‌های آمادگی یا همان پیش‌دبستان یادگیری در شش دامنه کلیدی توسعه می‌خواهد زبان و ادبیات، تفکر ریاضی، تفکر علمی، توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، رشد جسمانی (بازی و تفریح) و هنر افزون بر این، در برنامه درسی پیش از دبستان همواره به بهبود خزانه واژگان و غنی‌سازی زبان شفاهی از طریق داستان خوانی و نمایش، نیز توجه ویژه می‌گردد. یکی از برنامه‌های تسهیل‌گری در دنیا بلندخوانی است این طرح با نام طرح «با من بخوان» نیز در نقاط مختلف کشورمان پیاده‌سازی و اجرا شده است.

۱- در بخش آموزش والدین کتاب مدیران سرا به آن اشاره شده است

در فرایند تسهیل‌گری، والدین تکنیک‌ها و استراتژی‌های مختلفی را برای بهبود مهارت‌ها و قابلیت‌های فرزندانشان یاد می‌گیرند و هم‌زمان فرزندان در فعالیت‌هایی در همان زمینه‌ها با والدینشان مشارکت می‌کنند. در این برنامه، والدین فرصتی برای تمرین کردن فعالیت‌ها با فرزندشان دارند و تسهیلگران با حضور فعال پیشنهادهای سازنده و بازخورد مثبتی ارائه می‌کنند. تسهیلگران کمک می‌کنند تا با تعریف تکالیف خانگی برای والدین به آن‌ها کمک کنند تا این مسیر را در زندگی خود پیاده‌سازی کنند همچنین با والدین کتاب‌ها و اسباب‌بازی‌های مناسب معرفی می‌گردد و برای شروع یادگیری مشارکتی لذت بخش آن‌ها را همراهی می‌نمایند.

■ ۱-۲-۳-۱- حوزه تأثیرگذاری: مشارکت‌های خانواده

- به خانواده‌ها برای شناسایی علائقشان، دیدن نقاط قوت و نیازهایشان، کمک کنید.
- از بازدیدهای خانگی هدف محور برای برقراری روابط با خانواده‌ها و شناسایی و پشتیبانی از علائق و نیازهایشان استفاده کنید.
- به خانواده‌ها در استفاده از منابع و سیستم‌های پشتیبان^۱ کمک کنید.
- فرصت‌هایی برای والدین ایجاد کنید که درباره نکات سلامت در فرزند پروری، دوران طلایی کودکی و توسعه نقش والد بودن خود بیاموزند.
- روابط معنادار و متقابلی را بین مادر و کودک شکل دهید^۲.
- به خانواده‌ها برای شناسایی روش‌های مناسبی که مکمل مراحل رشد کودکشان باشد کمک کنید.
- به والدین و خانواده برای حصول اطمینان از سلامت و ایمنی نوزادان، نوپایان و کودکان پیش‌دبستانی‌شان کمک کنید.
- از تلاش‌های پدران برای ارتباط برقرار کردن و رفتار مسئولانه در قبال فرزندانشان در تمام سنین و مراحل رشد حمایت کنید.
- روابط همدلانه و همکارانه قوی را در صورت لزوم شکل دهید.
- رویدادهای متناسب برگزار کنید و پس از هر برنامه، والدین و داوطلبان جامعه محلی را برای اشتراک تجربیات آموزشی و حرفه‌ای‌شان با خانواده‌ها دعوت کنید.

۱- مشاوران و متخصصین روان‌شناسان کودک و مشاوران خانواده

۲- کارگاه‌های مادر و کودک برای کودکان زیر سه سال از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است

- به خانواده‌ها برای توسعه طرح‌های گذار برای خودشان و فرزندانشان کمک کنید.
- اطمینان حاصل کنید که خانواده‌ها از سرویس‌ها و خدمات شما باخبر باشند و درباره حقوقشان آن‌ها را آگاه نمایید.
- والدین را به گروه‌های پشتیبانی یا آموزشی ارجاع دهید که بتوانند با مشارکت در این گروه‌ها و حمایت تسهیلگران و مشاوران این حوزه دغدغه‌هایشان را به اشتراک بگذارند (مثلاً نیازهای خاص کودکان، طلاق (مباحث والدگری مشارکتی، فوت در خانواده).
- با والدین درباره شبکه‌های اجتماعی رسمی و غیررسمی‌شان صحبت کنید (خانواده، همسایه، مدرسه، تفریح و غیره) و علائق یا نیازها را در شکل دهی ارتباطات اجتماعی قدیمی و جدید بررسی کنید.
- فرصت‌ها را برای ارتباطات هم‌تا به هم‌تا برای گروه‌های مختلف والدین و افراد تأثیرگذار بر زندگی کودکان شخصی‌سازی کنید (مثلاً پدران و پدربزرگ‌ها).
- فرصت‌هایی برای والدین برای شناسایی نقاط قوتشان به عنوان رهبران / حامیان فراهم نمایید و از حمایت و همراهی آن‌ها برای مشارکت در برنامه‌های مرکز و جامعه محلی استفاده کنید.
- با والدین برای فعالیت‌های بیرون از مرکز، برنامه‌ریزی کنید و از تخصص آن‌ها برای آموزش و همراهی کودکان در شناسایی پیشه‌شان و ایجاد زمینه‌های رشد چندجانبه کودکان استفاده نمایید. به عنوان مثال می‌توانید زمان‌هایی از کلاس‌های کودکان را با حضور و مشارکت آن‌ها برنامه‌ریزی کنید.
- شراکت‌هایی با سازمان‌های که والدین کارمندان آن‌ها هستند شکل دهید تا ارتباطات برای خانواده‌ها تسهیل شود.



استراتژی‌های مشارکت دادن خانواده نمونه‌هایی در عمل: ۴- کودکان آماده مطالعه در کتابخانه شما هستند



نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور و همه کتابخانه‌های عمومی می‌توانند چند استراتژی را برای تحقق اهداف «چارچوب مشارکت با خانواده در دوران طلایی کودکی» پیاده‌سازی و محقق نمایند. یکی از این ابتکارها تفاهم‌نامه همکاری با این نهاد است، به‌گونه‌ای که با همکاری مراکز کار با کودک پرسنل کتابخانه‌ها توسط مربیان، تسهیلگران و یا والدین فعال و توانمند برای ارتباط با کودکان و راه‌های کتاب‌خوانی مشارکتی، حمایت والدین در انتخاب کتاب مناسب آموزش می‌بینند؛ و پس از آموزش با مشارکت والدین داوطلب این آموزش‌ها از طریق این نهاد توسعه می‌یابد. در این برنامه **هر کودک آماده مطالعه در کتابخانه است**، این برنامه فراگیر رابطه مرکز، خانواده و محله را تقویت می‌نماید؛ والدین و مراقبان را به‌عنوان شرکا در پرورش خردسالان برای خواندن و فراهم‌سازی ابزارها و استراتژی‌های مؤثر برای تربیت و افزایش مهارت‌های کودکان حمایت می‌کند و بدین طریق **از خانواده‌ها به‌عنوان مربیان مادام‌العمر فرزندشان پشتیبانی می‌کند** (هدف ۳). این برنامه همچنین منابع کتابخانه‌ای را در دسترس والدین قرار می‌دهد و خانواده‌ها را به جوامعشان متصل می‌کند (هدف ۶). برنامه «هر کودک آماده مطالعه در کتابخانه شما است» از خانواده‌ها در فعالیتهای یادگیری معنادار که **روابط مثبت والدین با فرزندان ترویج کند** (هدف ۲) پشتیبانی می‌کند.

همچنین از طریق برگزاری کارگاه‌ها برای والدین در مرکز کودک و کتابخانه؛ مهارت‌های والدین نیز در مشارکت آن‌ها در فعالیتهای مربوط به کودکان نظیر شعر و آواز خواندن، حرف زدن، خواندن، نوشتن و بازی کردن توسعه می‌یابد و آن‌ها را برای انجام فعالیتهای مشابه در خانه توانمند می‌کند. خانواده‌ها به دانش و منابع مناسب همراه با پشتیبانی تخصصی دسترسی پیدا می‌کنند که به آن‌ها برای تعاملات مثبت والدین با فرزندان و پرورش مهارت‌های سواد اولیه خواندن و نوشتن و افزایش مهارت‌های زبانی و رشد کلامی خردسالانشان کمک می‌کند.

مشارکت در یادگیری، مشارکت در تجهیز و افزایش آگاهی عمومی نیز از دستاوردهای این طرح است.

■ ۱-۲-۳-۲- حوزه تأثیرگذاری: تدریس و یادگیری

- به والدین به عنوان شرکای کلیدی در فرایند آموزش کودکان نگاه کنید و از همراهی آن‌ها استقبال کنید.
- با خانواده‌ها درباره رفتار فرزندشان صحبت کنید و به آن‌ها برای درک و پاسخ‌دهی مناسب به رفتار فرزندشان کمک کنید.
- با خانواده‌ها برای کمک به کودکان برای غلبه بر چالش‌های رفتاری تمرین کنید.
- به‌طور مداوم اطلاعات کودکان را از خانواده‌ها گردآوری کنید و از والدین درباره مشاهداتشان از کودک بیرون از مرکز جویا شوید تا برای رشد همه‌جانبه کودکان به کمک آن‌ها، برنامه‌ریزی کنید.
- با والدین درباره رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی فرزندانشان تبادل نظر کنید همانطور که در بخش پیش بیان شد فرایند مشاهده و مستندسازی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است لذا خانواده‌ها را از این امکان محروم نکنید.
- از یک سیستم مدیریت اطلاعات که برای خانواده‌ها قابل دسترسی باشد، استفاده کنید و به مربیان در اشتراک‌گذاری اطلاعات ارزیابی کودک با والدین؛ در یک قالب قابل درک و سازگار با نیاز خانواده درباره پیشرفت کودکان کمک کند^۱.
- اطمینان حاصل کنید که خانواده‌ها فرصت‌های مداومی برای بحث درباره داده‌های ارزیابی کودک دارند هر کودک منحصربه‌فرد است، به والدین کمک کنید که پیشرفت کودکان را با خودش مقایسه کنند و از مقایسه فرزندشان با سایر کودکان کلاس اجتناب کنند.
- از فعالیت‌های بهبود محیط یادگیری خانه حمایت کنید.
- خانواده‌ها را به مشاهده صحیح و مشارکت در یادگیری و رشد کودک در طی بازدیدهای خانگی و در کلاس‌ها ترغیب کنید.
- اطمینان حاصل کنید که خانواده‌ها برای مشورت و بحث درباره مشاهدات و نگرانی‌هایشان درباره نقاط قوت کودکان و چالش‌های پیش‌آمده زمان‌های برنامه‌ریزی شده‌ای دارند.

۱- رشد نامه معرفی شده یک گام برای مستندسازی اطلاعات کودکان می‌باشد که در این مجموعه طراحی شده و قابل استفاده است.

استراتژی‌های مشارکت دادن خانواده نمونه‌هایی در عمل:

۵- برنامه‌های Head Start



این ابتکار تأکیدی جدی بر مشارکت خانواده است. در واقع، روش و ساختاری برای توسعه چارچوب مشارکت خانواده است. برخی از شیوه‌های تحقق اهداف مشارکت خانواده توسط برنامه‌های Head Start عبارت‌اند از فراهم‌سازی آموزش‌های متعدد والدین با هدف **ترویج سلامت خانواده** (هدف ۱) و **مرتبط کردن خانواده‌ها به همتایانشان و جامعه** (هدف ۶) از طریق ایجاد فرصت و بستر اشتراک تجربیات والدین در شبکه‌ای از خانواده‌ها است که از آرزوهای آموزشی والدین و خانواده‌ها پشتیبانی می‌کند (هدف ۴) و همچنین از طریق مشارکت در شوراهای خط‌مشی Head Start که از **توسعه خانواده‌ها به عنوان رهبران و حامیان کودکان پشتیبانی می‌کنند** (هدف ۷)، اهداف متعددی را برآورده می‌نماید.

برنامه‌های Head Start تلاش می‌کنند تا خانواده‌ها را به طرق مختلف در امر آموزش دخیل کنند. این برنامه فرصت‌های بسیاری را برای والدین برای تقویت مهارت‌هایشان به عنوان اعضای مرکز کودک و حتی نیروی همکار فراهم می‌نماید. شورای برنامه‌ریزی این برنامه را خود والدین تشکیل می‌دهند و در خصوص خط‌مشی برنامه، بودجه و راهبردهای اجرایی تصمیم می‌گیرند؛ در کشورهای اروپایی و آمریکا دولت برای این برنامه بودجه حمایتی نیز در نظر می‌گیرد.

۱-۲-۳-۳- حوزه تأثیرگذاری: شراکت‌های جامعه

- خانواده‌ها را به سیستم‌های پشتیبان، مدیریت شهری، مساجد و کانون‌های فرهنگی متصل کنید.
- در جلسات شورایی و تصمیمات جامعه محلی مشارکت کنید.
- از تجربیات خانوادگی در فضای محلی پشتیبانی کنید نیازهای کودکان در جامعه محلی را از زبان و تجربیات والدین بشنوید.
- با کمک مراکز محلی موجود نظیر سینماها، کتابخانه‌ها، موزه‌ها و بوستان‌ها برای توسعه تجربه یادگیری کودکان و اثربخشی آموزش بهره‌گیرید.

- با خانواده‌ها درباره منابع و سرویس‌ها برای کودکان دارای معلولیت و نیازهای ویژه گفتگو کنید و با کمک، مشارکت و هم‌فکری آن‌ها، منابع جدید خلق کنید.
- با سازمان‌های جامعه که دغدغه‌ها و منافع مشترکی با والدین دارند همکاری کنید.
- شراکت‌هایی را با منابع آموزشی در جامعه محلی و ورای آن؛ برای پشتیبانی از علائق یادگیری خانواده‌ها و اهداف آموزشی شکل دهید، از جمله مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه‌ها و
- شراکت‌هایی را با مربیان گروه بزرگسال شکل دهید که به شکلی خلاقانه فرصت‌های یادگیری و آموزش را برای خانواده‌ها ارتقاء دهند.
- برای ورود کودکان به مدرسه و خروج از مرکز برنامه‌ریزی کنید.

استراتژی‌های برای مشارکت دادن خانواده در عمل:

۷- کافه والدین



مراقبت از کودکان یک سیستم متنوع تحویل و پشتیبانی است که عمدتاً توسط مراکز خدمت رسان کودک و افراد خصوصی ارائه می‌شود و خانواده‌ها مستقیماً هزینه آن را می‌پردازند.

از آنجاکه این سیستم بسیار به نیازهای والدین شاغل و بزرگسالان در مدرسه که فرزندان خردسال دارند - و پرمشغله‌ترین افراد در این ایالت هستند - بسیار پاسخگو است، فراهم‌آورندگان مراقبت‌ها از کودکان گزارش کرده‌اند که پشتیبانی از مراقبان اولیه کودکان با پیشنهاد دادن فعالیت‌های مشارکت دادن والدین می‌تواند چالش برانگیز باشد. یک رویکرد نویدبخش که از طریق شبکه مراکز منبع مراقبت از کودکان (CCRCهای) ایالتی در آمریکا در حال پیاده‌سازی است «تقویت کافه‌های خانواده‌های والدین» است. این‌ها مباحثات جهت‌دهی شده‌ای هستند که برای اشتراک‌گذاری دانش جمعی خانواده‌ها و ساخت شبکه‌ای از پشتیبانی جامعه در میان آن‌ها طرحی شده‌اند. این رویدادها، از طریق تقویت تاب‌آوری والدین و ارتباطات اجتماعی، **سلامت خانواده را ترویج می‌کنند (هدف ۱)** و **خانواده‌ها را به هم‌تایان و جامعه متصل می‌نمایند (هدف ۶)**. افزون بر این، کافه‌های والدین می‌توانند از طریق مشارکت دادن والدین، متخصصان مراقبت از کودکان و دیگر

اعضای جامعه در مباحثات درباره نیازهای خانواده‌ها، نحوه اجابت این نیازها و نقشی که هر همسایه می‌تواند در تقویت خانواده‌ها و جوامع ایفا کند، از توسعه خانواده‌ها به عنوان حامیان کودکان و راهبران پشتیبانی کنند (هدف ۷).

در این برنامه تسهیلگران برای جهت‌دهی والدین تربیت می‌شوند و در خصوص موضوعات کودکان از تولد تا پنج‌سالگی، بر مبنای فاکتورهای حفاظتی، نظیر تاب‌آوری والدین، ارتباطات اجتماعی، دانش رشد کودک و فرزند پروری، پشتیبانی ملموس در مواقع نیاز و صلاحیت اجتماعی و عاطفی کودکان آموزش دیده‌اید.

سبک آموزش در این روش مبتنی بر اصول آموزش بزرگسال است، گروه‌های ۲۰-۳۰ نفره کلاس در میزهای ۵ نفره به دورهم می‌نشینند؛ و با پرسش کلیدی تسهیلگر در زمان‌های گفتگوهای ۲۰ دقیقه‌ای بحث و تبادل نظر می‌کنند و با دعوت تسهیلگر با جمع در میان می‌گذارند. شرکت‌کنندگان دست‌کم از سه میز بازدید می‌کنند. این فرایند نهایتاً به لیستی از زمینه‌های شناسایی شده توسط شرکت‌کنندگان و گام‌های بعدی برای کافه‌های آتی می‌رسد. گروه ممکن است به برخی از منابعی برسد که نیازها، ایده‌ها یا رویکردهای شناسایی شده‌ای را محقق کنند و به دغدغه‌های مشترک واکنش نشان دهند، درباره یک مبحث مشخص برای بحث بعدی تصمیم می‌گیرند، یا یک سخنگو را برای دعوت به کافه بعدی‌شان مشخص می‌کنند تا به سخنرانی درباره چیزی که بیشتر مایل بوده‌اند درباره آن بدانند بپردازد. بدین طریق، مباحث کافه والدین دانش جامعه را توسعه می‌دهد.

۱-۳- گام‌های پیش رو

آنچه در این راهنما ذکر شد استراتژی‌ها و نکات کلیدی است که می‌تواند مسیر مشارکت خانواده با مرکز را تسریع کند و مشارکت به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد. این راهنما بر اساس تحقیق و تست بنا شده است و هر جا که مدیران و مربیان علاقه‌مند، به افزایش تعامل خانواده و جامعه وجود داشته باشند؛ قابل اجرا است. این راهنما در شامل اطلاعات و فعالیت‌هایی است که رویکردهای مشارکت خانواده در ارتباط با یادگیری کودکان را تقویت می‌کند.

شاید بتوان اقدامات اجرایی برنامه‌های مشارکت خانواده با مراکز خدمت‌رسان را در

چهار جنبه زیر مورد توجه قرارداد هر بخش بر یک جنبه از توسعه‌ی روابط قوی بین مراکز و خانواده‌ها؛ بین مراکز و جامعه محلی تمرکز می‌کند تا از یادگیری دانش آموز پشتیبانی کند. این چهار جنبه به شرح ذیل است:

۱-۳-۱- شکل‌گیری درک درستی از مشارکت خانواده و جامعه

مربیان نوعی آگاهی در این باره به دست می‌آورند که باورها و فرضیه‌های آن‌ها در مورد مشارکت خانواده و جامعه چه اثری بر تعاملات آن‌ها با خانواده‌ها و جامعه خواهد گذاشت.

- بخش ۱،۱ بازتاب در مورد باورها و فرضیه‌ها

- بخش ۱،۲ شناخت خانواده‌های مدرسه

- بخش ۱،۳ درک اثر دیدگاه فرهنگی

- بخش ۱،۴ تأیید تفاوت‌های فرهنگی

۱-۳-۲- ساخت پل فرهنگی

فعالیت‌ها بر بهره‌گیری از نقاط قوت خانواده‌ها و اعضای جامعه و کمک به خانواده‌ها در شکل‌گیری نقش‌های فعال در محیط مرکز / مدرسه در حمایت از یادگیری کودکان تمرکز می‌کنند.

- بخش ۲،۱ بهره‌گیری از نقاط قوت خانواده‌ها و اعضای جامعه

- بخش ۲،۲ ایجاد نقش‌هایی برای مشارکت خانواده و جامعه

۱-۳-۳- خلق روابط قابل اعتماد با خانواده‌ها و جامعه از طریق ارتباطات مؤثر

ارتباطات فرافرهنگی و دوطرفه منجر به ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه می‌شود.

- بخش ۳،۱ ارتباطات فرافرهنگی در محیط مرکز / مدرسه

- بخش ۳،۲ آماده‌سازی مربیان برای ارتباطات دوطرفه با خانواده‌ها

۱-۳-۴- مشارکت در خصوص مدیریت داده‌ها و اطلاعات

مربیان یاد می‌گیرند کدام داده‌های کودکان / دانش آموز برای اشتراک‌گذاری با خانواده‌ها

و اعضاء انجمن مهم هستند و چگونه اين داده‌ها را به شكلى معنادار به اشتراك گذارند.
- بخش ۴٫۱ کدام داده‌هاى كودكان براى اشتراك‌گذاري با خانواده‌ها و اعضاء جامعه مهم هستند.

- بخش ۴٫۲ ارائه داده‌هاى كودكان به شكلى معنادار.
همان‌طور كه پيش‌تر در بخش استراتژي‌هاى نمونه‌هاىي در عمل؛ تلاش كرديم براى مشاركت واقعي نمونه‌هاىي پيشنهاد نماييم در اين بخش هم مطالب به‌گونه‌اى بيان مى‌شوند كه بتوانيد براى مشاركت خانواده از ابزارها و روش‌هاى زير استفاده كنيد و فرصت ويژه‌اى براى مشاركت خانواده‌ها خلق نماييد. در واقع اين بخش از كتاب تمرين عملى براى انجام گام‌هاى نخست مشاركت با خانواده‌ها است. بديهي است كه اين تمرين‌هاى مى‌تواند در دوره‌هاى آموزشي توسعه يابد.

موارد پيشنهادى هر بخش شامل مقدمه، نكات كليدى و فعاليت‌هاىي براى مديران و مربيان است تا از آن‌ها استفاده كنند و ماهيت، چرائي و چگونگي مشاركت خانواده و جامعه را بهتر درك كنند. اين فعاليت‌ها كه به عنوان تجارب يادگيري ساختاريافته تعريف مى‌شوند و شامل بحث، مطالعه، نوشتن يا خلق روشي براى تحقق هدف ويژه هستند شامل يك يا چند ابزار^۱ (راهنماى گام به گام) مى‌باشند. ابزارها شامل برگه‌هاى فعاليت، تصاوير، كاربرگ‌ها، نمودارها، سناريوها، برگه‌هاى اطلاعات و برگه‌هاى ياداشت برداري، نمونه‌هاى گرافيكي، الگوهاى برنامه‌ريزي هستند. هر فعاليت شامل هدف فعاليت، مواد و زمان موردنياز براى فعاليت، راهبردها و هرگونه اطلاعات ضروري ديگر براى انجام فعاليت است.

چگونگی استفاده از راهنما

روش‌ها و ابزارها ممكن است براى آغاز بحث و افزايش درك، اهميت و چگونگي مشاركت خانواده و جامعه بكار روند.

برخي مراكز كار با كودك، ممكن است تصميم بگيرند به شكلى اصولي از طريق هر بخش از راهنماى ارائه شده عمل كنند و از هر فعاليت و ابزارهاى مرتبط استفاده كنند. مراكز ديگر ممكن است تنها بر يك بخش از ابزار يا برخي فعاليت‌ها يا ابزارها مختلف تمرکز كنند؛ كه اين امر به شرايط و نيازهاى مديران و مربيان مركز و توانايي و قدرت مشاركت با خانواده‌هاى آن‌ها و اعضاء انجمن بستگي دارند.

1- toolkit

۱۲-۳-۳- ایجاد روابط قابل اطمینان با خانواده‌ها و جامعه از طریق ارتباطات مؤثر
مشارکت والدین و جامعه به روابط قوی و قابل اعتماد بستگی دارد (گرینسکی و فریزر ۲۰۰۶). بخشی از توسعه‌ی این روابط تابع ساختن پلی بین فرهنگ‌های خانه و مرکز/مدرسه است. از این رو به اهمیت شناخت نیازها و نقاط قوت خانواده و جامعه و درک تنوع نقش‌های ایفا شده توسط خانواده و جامعه در زمان مشارکت با مرکز/مدرسه می‌پردازیم. همچنین با تمرکز بر ارتباطات ایده‌های ارائه می‌گردد.



هوی و چانن موران، اعتماد را بدین صورت تعریف می‌کنند: تمایل یک فرد یا یک گروه به آسیب‌پذیر بودن در برابر طرف دیگر بر مبنای این اطمینان که طرف مقابل خیرخواه، قابل اعتماد، صالح و صادق است (هوی و چانن-موران ۲۰۰۷).
تمایل یک طرف به آسیب‌پذیر بودن در برابر طرف دیگر، بر اساس این انتظار یا باور که طرف مقابل عمل خاصی که برای اعتماد کننده مفید است را صرف نظر از نظارت و کنترل طرف دیگر انجام می‌دهد.

اگر خانواده‌ها باید به مدیران و مربیان دیگر اعتماد کنند آن‌ها باید باور کنند که پرسنل مرکز واجد شرایط و منصف هستند و منافع کودکان آن‌ها را در نظر می‌گیرند (بریک و اشنايدر ۲۰۰۲). در بیشتر موارد، اعتماد با مرور زمان و بر مبنای تعاملاتی که به صورت روزانه و با رفتار سازگار از سوی هر دو طرف رخ می‌دهند ساخته می‌شود. اگر خانواده‌ها و مربیان تجربه‌ی تعامل با یکدیگر را نداشته باشند در این صورت ممکن است بر شهرت فرد دیگر یا بر موضوعی مشترک همانند نژاد، جنسیت، سن، دین یا پرورش تکیه کنند (بریک و اشنايدر ۲۰۰۲). زمانی که موضوعات مشترک اندکی بین خانواده‌ها و مربیان وجود دارد اعتماد زمان بر خواهد بود. هرچند تمایل برای اعتماد به یکدیگر بر مبنای اقدامات و ادراکات از اطمینان‌پذیری، صلاحیت و صداقت یکدیگر خواهد بود.

خانواده‌هایی که در مراکز خدمت رسان / مدارس فرزندان‌شان مشارکت می‌کنند معمولاً خانواده‌هایی هستند که فرهنگ خانه‌ی آن‌ها با ارزش‌های بازتاب داده شده در مراکز کودک

خیلی نزدیک است.

خانواده‌های اقلیت نژادی/قومی، خانواده‌های کم‌درآمد عمدتاً در تصمیم‌گیری سطح مدرسه و در فعالیت‌های مشارکت خانواده حضور کم‌رنگی خواهند داشت (بروستر و رلیسبک ۲۰۰۳). این امر اغلب نتیجه‌ی نیازها، ارزش‌ها و سطوح اعتماد متفاوت و نه عدم علائق یا تمایل مشارکت خانواده است (آنتونز ۲۰۰۰).

بخش ۱۲-۳-۳ این جعبه‌ابزار دو جزء مهم از ارتباطات با والدین و اعضاء جامعه را نشان می‌دهد: ارتباطات فرافرهنگی و ارتباطات دوطرفه. ارتباطات فرافرهنگی شامل تشخیص این امر است که تفاوت‌ها در فرهنگ ممکن است منجر به ابهام، ترس و ارائه نادرست پیام‌ها شوند. خانواده‌ها ممکن است شرکای قدرتمندی در حمایت از آموزش کودکان خود باشند اما امر کلیدی در این مشارکت در واقع گوش دادن مدیران و مربیان به صدای والدین به عنوان بخشی از ارتباطات دوطرفه است.

■ بخش ۱، ۳ ارتباطات فرافرهنگی در محیط مراکز کودک

چگونگی بیان یک مطلب ممکن است به اندازه‌ی آنچه که بیان می‌شود مهم باشد. به این دلیل، این بخش بر راهبردها و ابزاری برای کمک به مدیران و مربیان برای بررسی کاربرد کنونی آن‌ها از ارتباطات فرافرهنگی تمرکز می‌کند و روش‌های بهبود آن را در نظر می‌گیرد.

■ بخش ۲، ۳ آماده‌سازی مربیان برای ارتباطات دوطرفه با خانواده‌ها

مربیان می‌توانند از راهبردهای ارتباطات مؤثر برای پرورش روابط قابل اعتماد بین مرکز/مدرسه و خانواده‌ها و اعضاء جامعه استفاده کنند. این بخش به شنوایی و گوش دادن به نظر والدین و درک شیوه‌های تعامل خانواده‌ها با مربیان برای حمایت از یادگیری کودکان می‌پردازد.

خلاصه فعالیت‌ها و ابزارهای فصل ۳

فعالیت‌های موجود در بخش ۳ در جدول ۳، ۱ خلاصه می‌شوند.

جدول ۳،۱ خلاصه‌ای از فعالیت‌ها و ابزارهای بخش ۳

شماره فعالیت	فعالیت	ابزار پیشنهادی
۳،۱،۱	بازتاب در مورد ایجاد روابط قابل اعتماد با خانواده‌ها	برگه‌ی اطلاعات و یادداشت‌برداری
۳،۱،۲	راهنمادهای ارتباطات به منظور ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه	الگوی یادداشت‌برداری، برگه اطلاعات
۳،۲	برنامه‌ریزی برای ارتباطات دوطرفه در نشست‌های والدین-مربیان	الگوی یادداشت‌برداری، برگه اطلاعات

■ بخش ۳،۱ ارتباطات فرافرهنگی در محیط مدرسه

ارتباطات مبنایی برای هر رابطه قوی است و برای ساخت پل ارتباطی خانواده‌ها و جامعه با مراکز/ مدارس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بیکر و منفردی-پتیت ۲۰۰۴). در جوامع مختلف، نوع ارتباط می‌تواند ابهام و ترسی که افراد ممکن است در زمان ورود به محیطی جدید تجربه کنند را نیز به حداقل برساند. بدون توجه به نگرش‌ها و ارزش‌ها و تفاوت‌های فردی و مهارت؛ ارتباطات فرافرهنگی ممکن است دشوار، نادرست و تنش‌زا باشد. مهارت در ارتباطات فرافرهنگی شامل موارد زیر است:

- درک این‌که روش‌های مختلفی از ارتباطات وجود دارند که فرهنگ فرد را بازتاب می‌دهند؛
 - تایید، احترام و تطبیق با تفاوت‌های فرهنگی در سبک‌های ارتباطات؛
 - استفاده از راهنمادهایی که موانع ارتباطات ناشی از تفاوت‌های فرهنگی را حذف می‌کنند.
- از این رو تلاش برای تشخیص و درک تفاوت‌های افراد که از فرهنگ‌های مختلف که آن‌ها را از همدیگر مجزا می‌کند، ممکن است منجر به بهبود ارتباطات فرافرهنگی شود.

همان‌طور که دین آرچر (۱۹۹۷) جامعه‌شناس بیان می‌کند «فرهنگ ۱۰،۰۰۰ چیز مختلف است و ما فرهنگ خود را مسلم فرض می‌کنیم تا اینکه در فرهنگ دیگری که در آن اصول، زبان، انتظارات و ژست‌ها متفاوت است غوطه‌ور شویم».



• ارتباطات به شکلی یکپارچه مرتبط با پیشینه‌های فرهنگی است.

فرهنگ بر شیوه ارتباط افراد اثرگذار است. ارتباطات فرافرهنگی این تفاوت‌ها، در سبک‌های ارتباطی را در نظر می‌گیرد. اگر مربیان نتوانند تفاوت‌ها و ویژگی‌های ضروری برای ارتباط مؤثر با خانواده را در نظر بگیرند، خانواده‌ها ممکن است نسبت به مشارکت در مرکز/مدرسه بی‌رغبت شوند، زیرا ممکن است آنچه که بیان می‌شود را به درستی درک نکنند یا به اشتباه تفسیر کنند.

• استفاده از روش‌های ارتباطات که به زبان و پیشینه‌های فرهنگی حساس هستند منجر به تشویق مشارکت خانواده و جامعه می‌شود.

مهم است که مدارس ارزش‌های فرهنگی خانواده‌ها را به عنوان نقاط قوت تأیید کنند (آریانس و موریلو-کمپل ۲۰۰۸). حساس بودن در مورد روش‌های ارتباطی به معنای توجه به چگونگی استفاده از کلمات است.

• یک سری راهبردها منجر به ارتقاء ارتباطات فرافرهنگی می‌شوند.

مدیران مراکز می‌توانند با بررسی و پرسش از والدین راه ارتباطات بهینه را با کمک خود والدین انتخاب کنند و همان‌طور که بارها ذکر شده است لازم است مربیان به خوبی به والدین و خواسته‌هایشان گوش دهند و در فرایند مستندسازی در خصوص پیشرفت کودکان با والدین گفتگو کنند و به آن‌ها فرصت بدهند تا متناسب با آن بازخود دهند آنچه این مشارکت را صمیمی‌تر و اثرگذارتر می‌کند عبارت است از:

- شروع گفتگو صمیمانه فردی با پدر یا مادر به جای شروع با گزارش پیشرفت رسمی
- امکان ترکیب بحث فردی با بحث درسی
- احترام به کل خانواده
- استفاده از سؤالات یا مشاهدات غیرمستقیم بجای سؤالات مستقیم
- بیان نقاط پیشرفت، دستاورد و فعالیت‌های فوق‌العاده کودک
- توضیح اهداف و انتظارات مرکز و کمک به والدین و اعضاء خانواده برای یافتن روش‌هایی که برای پشتیبانی از یادگیری کودکانشان مناسب باشد.
- ایجاد حسی از هدف مشترک و اهمیت آن از طریق استفاده از ضمیر «ما» بجای «من» و «تو».



- **فعالیت ۳،۱،۱ بازتاب ایجاد روابط قابل اعتماد با خانواده‌ها.** تاکید می‌کند که اعتماد یک مبنای مهم برای ایجاد روابط با خانواده‌ها است و اعتماد منجر به تسهیل ارتباطات می‌شود. این فعالیت همچنین به مربیان کمک می‌کند جنبه‌های مختلف اعتماد را درک کنند تا بتوانند روابط صادقانه با خانواده‌ها بسازند.
 - **فعالیت ۳،۱،۲ درک راهبردهای ارتباطات برای ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه.** این فعالیت منجر به افزایش آگاهی مدیران و مربیان از راهبردهای ارتباطات کنونی در مرکز و در کلاس درس می‌شود. همچنین فرصت‌هایی برای مربیان ارائه می‌کند تا راهبردهای دیگری را که ممکن است برای تقویت ارتباطات فرافرهنگی بکار روند. شناسایی کنند.
- فعالیت ۳،۱،۱ بازتاب در مورد ایجاد روابط قابل اعتماد با خانواده‌ها**

هدف

افزایش آگاهی در مورد چگونگی ایجاد روابط قابل اعتماد متقابل با خانواده‌ها.

مواد مورد نیاز

برگه‌های سفید (یک برگه برای هر شرکت‌کننده)، نمودارها، نشانگرها، کپی «پنج رویه از اطلاعات اعتماد و برگه‌ی یادداشت برداری».

زمان

۴۵ دقیقه

راهبردها

۱. یک برگه سفید به هر شرکت‌کننده (هر کدام از مربیان) ارائه کنید. از آن‌ها بخواهید تا در مورد والدین یکی از کودکان کلاس خود که به آن اعتماد دارند فکر کنند و صفات او که باعث می‌شود قابل اعتماد شود را بنویسند.
۲. از شرکت‌کنندگان بخواهید صفات نوشته‌شده را باهم به اشتراک بگذارند. هم‌زمان صفات را روی یک نمودار در جلوی اتاق ثبت کنید.
۳. «پنج رویه‌ی اطلاعات اعتماد و برگه یادداشت برداری» را توزیع کنید (کرد) و توضیح



دهید که اعتماد به هر فرد به موارد بسیاری بستگی دارد. در این فعالیت ما در مورد این موارد تحت عنوان رویه‌های اعتماد صحبت می‌کنیم.

۴. توضیح دهید که این فعالیت در چهار بخش رخ می‌دهد و شرکت‌کنندگان فرصت‌هایی برای بحث پاسخ‌های خود بین هر بخش دارند.

۵. از شرکت‌کنندگان بخواهید فکر کنند که از نظر

آنها والدین کودکان کلاشان تا چه حدی به عنوان

فردی قابل اعتماد شناسایی می‌شوند و هر یک را بر مبنای پنج رویه

اعتماد رتبه‌بندی کنند. توضیح دهید که باید از مقیاس رتبه‌بندی ۱ تا ۵ استفاده کنند (۱ به معنای هیچ و ۵ به معنای خیلی زیاد). از آنها بخواهید رتبه‌بندی خود را در ستون «والدین مورد اعتماد من» قرار دهند.

۶. چند دقیقه برای اشتراک‌گذاری رتبه‌بندی‌ها تأمل کنید.

۷. از شرکت‌کنندگان بخواهید فکر کنند که چگونه والدین غیرقابل اعتماد را در این پنج رویه رتبه‌بندی می‌کنند و از مقیاس مشابهی برای ثبت رتبه‌بندی‌های خود در ستون «والدین غیرقابل اعتماد» استفاده کنند.

۸. از گروه‌ها بخواهید رتبه‌بندی‌های خود را به اشتراک بگذارند.

۹. از شرکت‌کنندگان بخواهید فکر کنند که والدین و اعضای خانواده چگونه باید آنها را از لحاظ هر رویه از اعتماد رتبه‌بندی کنند و آن رتبه‌بندی را در ستون «والدینی که به من اعتماد می‌کنند» ثبت کنند.

۱۰. از شرکت‌کنندگان بخواهید تا پاسخ‌های خود را در گروه‌های دوفره به اشتراک بگذارند.

۱۱. از شرکت‌کنندگان بخواهید روی طرحی برای افزایش اعتماد خود به والدین و اعضای خانواده و افزایش اعتماد آنها به خود کار کنند.

۱۲. از شرکت‌کنندگان بخواهید طرح خود را در گروه‌های دوفره به اشتراک بگذارند.

۱۳. فرایند را به عنوان یک گروه بزرگ بررسی کنید به این صورت که سؤالات زیر را مطرح کنید

• از طریق این فرایند چه چیزی در مورد اعتماد بین خود و والدین یا اعضای خانواده آموختید؟

• چرا افزایش اعتماد از سوی خود و از سوی والدین و اعضای خانواده مهم است؟



ابزار: پنج رویه‌ی اطلاعات اعتماد و برگه یادداشت‌برداری



راهنماها

• از مربیان بخواهید در مورد والدین یکی از کودکان کلاس خود که به او اعتماد دارند، فکر کنند و صفاتی که منجر به اعتمادشان می‌شود را در جدول بنویسند. صفات این والد را با گروه به اشتراک بگذارید و هم‌زمان به عنوان مدیر مرکز یا راهبر، ایده‌های گروه را روی تخته ثبت کنید.

۱. پنج رویه‌ی اعتماد را در نمودار زیر مرور کنید.

• والدینی که قبلاً به عنوان قابل اعتماد شناسایی کردید را بر مبنای هر یک از این پنج رویه رتبه‌بندی کنید. از مقیاس ۱ تا ۵ استفاده کنید که در آن ۱ به معنای «غیرقابل اعتماد» و ۵ به معنای خیلی قابل اعتماد است. رتبه‌بندی خود را در ستون «والدین مورد اعتماد من» قرار دهید. رتبه‌بندی خود را با گروه به اشتراک بگذارید.

۲. فکر کنید که چگونه والدین غیرقابل اعتماد را در این پنج رویه رتبه‌بندی می‌کنید و از مقیاس مشابهی برای ثبت رتبه‌بندی‌های خود در ستون «والدین غیرقابل اعتماد» استفاده کنید.

۳. فکر کنید که والدین و اعضاء خانواده چگونه باید شما را از لحاظ هر رویه از اعتماد رتبه‌بندی کنند و آن رتبه‌بندی را در ستون «والدینی که به من اعتماد می‌کنند» ثبت کنید.

والدین مورد اعتماد من	والدین غیرقابل اعتماد	والدینی که به من اعتماد دارند

۴. در فضای ارائه شده در نمودار زیر، طرحی برای افزایش اعتماد خود به والدین و اعضاء خانواده و افزایش اعتماد والدین و اعضاء خانواده به شما بنویسید. طرح خود را باهم گروهی خود به اشتراک بگذارید.

طرح من برای افزایش اعتماد متقابل بین من و والدین/اعضاء خانواده:

برای افزایش اعتماد خود به والدین و اعضاء خانواده چه کار می‌کنم:
برای افزایش اعتماد والدین و اعضاء خانواده به من چه کار می‌کنم:



۵. زمانی که در گروه بزرگ مربیان پیشنهادها را بررسی می‌کنید بررسی می‌کند، موارد ذیل را نیز به کمک همکارانتان یادداشت کنید.

- از طریق این فرایند چه چیزی در مورد اعتماد بین خود و والدین یا اعضاء خانواده آموختید؟
- چرا افزایش اعتماد از سوی شما و از سوی والدین یا خانواده مهم است؟

فعالیت ۳، ۱، ۲ درک راهبردهای ارتباطات به منظور ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه

هدف

شناسایی راهبردهای ارتباطات کنونی، ارزیابی اثربخشی آنها برای ارتباطات فرافرهنگی و تعیین دیگر راهبردهای ارتباطات مورد نیاز.

مواد مورد نیاز

نمودار، کپی «الگوی یادداشت برداری درک راهبردهای ارتباطات برای ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه» و «برگه اطلاعات راهبردهای ارتباطات فرافرهنگی»، «استیکرها با چهار رنگ مختلف، برچسب‌ها، مارکرهای نوک ریز.

زمان

۴۵-۶۰ دقیقه

راهبردها

۱. گروه‌های چهارنفره از شرکت‌کنندگان با استفاده از راهبرد مناسب بسازید. اگر مدیران بخشی از گروه بزرگ هستند، گروه‌های کوچک باید شامل مربیان و مدیران باشند. برگه‌های «الگوی یادداشت برداری درک راهبردهای ارتباطات برای ارتقاء مشارکت خانواده و جامعه» را توزیع کنید.

۲. نمودار با دو ستون «راهبردهای ارتباطات کلاس» و «راهبردهای ارتباطات مرکز» را به



هر گروه توزیع کنید.

۳. از گروه‌های کوچک بخواهید تا در نمودار خود تمام راهبردهای ارتباطات مورد استفاده در کلاس و در مرکز برای برقراری ارتباط با خانواده‌ها را با مشورت و تبادل نظر با هم ثبت کنند.

۴. از گروه‌ها بخواهید تا دیگر راهبردهای قابل استفاده در کلاس و مرکز را ثبت کنند.

۵. «برگه اطلاعات راهبردهای ارتباطات فرافرهنگی» را توزیع کنید و از شرکت‌کنندگان بخواهید دیگر راهبردهای مهم شامل موضوعات جدید را ثبت کنند.

۶. از گروه‌ها بخواهید دو راهبرد از لیست راهبردهای کلاس درس و دو راهبرد از راهبردهای مهم مرکز برای استفاده و ارتباطات خانه-کلاس را شناسایی کنند.

۷. از گروه‌ها بخواهید راهبردهای اولویت‌بندی شده خود را روی استیکرها بنویسند و آن‌ها را روی تخته مناسب در جلوی کلاس بچسبانند.

۸. استیکرهای هر گروه را بخوانید و استیکرهای مشابه را ترکیب کنید و جمع‌بندی را

بنویسید.

۹. چهار نقطه به رنگ‌های مختلف به هر شرکت‌کننده ارائه دهید.

۱۰. از شرکت‌کنندگان بخواهید دو نقطه را روی نمودار «راهبردهای ارتباطات کلاسی» و دو نقطه را روی نمودار «راهبردهای ارتباطات مرکز» به‌غیر از راهبردهای مهم برای استفاده و ارتباطات خانه-مدرسه بچسبانند.

۱۱. از گروه‌های کوچک بخواهید بحث کنند که موارد اولویت‌بندی شده چگونه می‌تواند در کلاس و در مرکز بکار روند و ایده‌های خود را با گروه بزرگ به اشتراک بگذارند.
۱۲. بحث گروهی را هدایت کنید، سوالات زیر را بپرسید و شرکت‌کنندگان را به ثبت یادداشت‌های برگه‌ی یادداشت‌برداری ثبت دعوت کنید
- شرکت‌کنندگان در این فعالیت چگونه درک خود را از ارتباطات خانه-مرکز افزایش دادند؟
 - این درک چگونه هنگام برقراری ارتباط با والدین در آینده تغییر خواهد کرد؟

ابزار. برگه‌ی اطلاعات راهبردهای ارتباطات فرافرهنگی



راهبردهای ارتباطات فرافرهنگی: کلاس

- خانواده‌ها را به کلاس، ارائه‌های کودکان، گفتگوهای گروهی و غیره دعوت کنید.
- انتظارات بالا از ارتباطات خانواده-مرکز را بیان کنید.
- با خانواده‌ها در مرکز، خانه یا محل مورد انتخاب خانواده ملاقات کنید.
- همیشه به نظرات خانواده‌ها گوش کنید به طوری که فرصتی برای ارتباطات دوطرفه فراهم نمایید.
- به خانواده‌ها کمک کنید روش‌هایی برای پشتیبانی از یادگیری کودکان خود بیابند.
- از خانواده‌ها بپرسید کدام روش‌های ارتباط برای آن‌ها بهتر هستند و اینکه از چند روش ارتباط استفاده کنند.

راهبردهای ارتباطات فرافرهنگی: مرکز

- اطلاعاتی در مورد محیط کاری خانواده‌ها در زمان پرس‌وجو در مورد خانواده‌ی کودکان جمع‌آوری کنید تا مؤثرترین روش‌های ارتباط با خانواده‌ها را تعیین کنید.
- زمان‌بندی انعطاف‌پذیری برای تعامل مرکز-خانواده ایجاد کنید به نحوی که تمام خانواده‌ها فرصت مشارکت در فعالیت‌های رسمی و غیررسمی را داشته باشند.
- از یک سری ابزارهای فناورانه برای برقراری ارتباط بین مربیان و خانواده‌ها استفاده کنید تا امکان اشتراک‌گذاری اطلاعات را افزایش دهید.
- مجدداً معنای مشارکت خانواده را تعریف کنید و آن را توسعه دهید تا هم خانواده‌ها و هم مربیان طیف وسیعی از روش‌های تعامل خانواده‌ها به آموزش کودکان خود را تشخیص دهند.

- کلیپ‌های ویدیویی برای خوشامدگویی از خانواده‌ها بسازید و مباحث مختلفی ارائه کنید.
- همیشه ترجمه‌ی مواد مکتوب را ارائه کنید.
- دغدغه‌ها، چشم‌اندازها و ایده‌های خانواده‌ها را بررسی کنید و سمینارهای والدین-مربیان را بر مبنای یافته‌های این بررسی طرح‌ریزی کنید.

■ بخش ۳،۲ آماده‌سازی مربیان برای ارتباطات دوطرفه با خانواده‌ها

آموزش نوعی مشارکت است و مشارکت به ارتباط دوطرفه‌ی مکرر و منظم و اثربخش نیاز دارند. در ارتباطات دوطرفه هر دو فرد به یکدیگر گوش می‌دهند، اطلاعاتی جمع‌آوری می‌کنند و برای مشارکت به همکاری تمایل دارند. در مقابل، در ارتباطات یک‌طرفه یک فرد اطلاعات را ارائه می‌کند، تلاش می‌کند فرد دیگر را ترغیب کند یا از فرد دیگر می‌خواهد کاری انجام دهد. روش‌های ارتباطات یک‌طرفه شامل خبرنامه‌های والدین، کارت‌های گزارش، وب‌سایت‌ها و خبرنامه‌های خانه-مرکز است. ارتباطات دوطرفه شامل ارتباطات شروع‌شده توسط مرکز و خانواده است؛ و شامل گفتگو، تماس تلفنی، کنفرانس و غیره است (ترامبال ۲۰۱۱). برای مشارکت مؤثر خانواده، هم ارتباطات یک‌طرفه و هم ارتباطات دوطرفه ضروری است.

راهبردهایی برای بهبود ارتباطات دوطرفه عبارت‌اند از:

- ارتقاء درک و استفاده از مهارت‌های ارتباطات پایه (مثلاً گوش دادن فعال، احترام به دیدگاه دیگران و استفاده از ارتباطات غیرشفاهی)
- افزایش ظرفیت مربیان و مدیران مراکز برای مشارکت والدین در گفتگو



نکات کلیدی



• **مدیران و مربیان مراکز به توسعه حرفه‌ای^۱ در استفاده از مهارت‌های ارتباطات پایه در ارتباط با مشارکت خانواده‌ها نیاز دارند.** اغلب مربیان احساس می‌کنند که آموزش کافی برای برقراری ارتباط و تعامل مؤثر با خانواده‌ها دریافت نکرده‌اند (لاورنس-لایتفوت ۲۰۰۴). مربیان از آموزش در زمینه مهارت‌های ارتباطات پایه همانند نظارت رفتارهای شفاهی و غیرشفاهی، استفاده از مهارت‌ها و تکنیک‌های گفتگو برای گفتگوهای دوطرفه، گوش دادن فعال، سوال پرسیدن غیر اهانتمیز و مهارت‌های دیگر که منجر به ارتقاء ارتباطات و روابط با والدین می‌شوند بهره می‌برند. علاوه بر این، درحالی‌که برخی والدین ممکن است ترجیح دهند به صورت رودررو با مربیان و مدیران مراکز ملاقات کنند باین حال اغلب؛ دیگر وجه‌های ارتباطات غیرمستقیم را نیز ترجیح می‌دهند. در هر صورت رسانه‌های اجتماعی و فناوری نقشی مهم در برقراری ارتباط با والدین و خانواده‌ها ایفا می‌کنند. در نتیجه ضروری است که مربیان چندین روش برای برقراری ارتباط با تمام خانواده‌ها در محیط مرکز داشته باشند^۲.

• **گوش دادن دقیق به والدین به مربیان و مدیران کمک می‌کند تا چالش‌های پیشروی کودکان را درک کنند و روش‌های خود را بازبینی کنند.** راهبردی برای تشویق ارتباطات با خانواده‌ها در واقع خلق فرصت‌هایی برای والدین، مربیان و اعضاء جامعه برای به اشتراک‌گذاری داستان‌های موفقیت و راهبردهای مؤثر برای حمایت از یادگیری کودکان است. تمام شرکا با تمرکز بر موارد مثبت می‌توانند موارد مؤثر و غیر مؤثر را به نحوی که منجر به ارتقاء ایده‌ها و راهبردهای جدید شود؛ به اشتراک بگذارند. بخش مهمی از گوش دادن به والدین در واقع تشخیص ساختارهای متنوع خانواده است که شامل مادران، پدران، پدربزرگان، خاله‌ها و عمه‌ها و غیره می‌باشد (گادوین و کینگ ۲۰۰۲).

• **زمانی که مدیران و مربیان ظرفیت مشارکت والدین در گفتگو را افزایش می‌دهند مزایایی برای خانواده‌ها، کودکان و مربیان به وجود می‌آید.** گفتگوی مؤثر بر مبنای دغدغه، اعتماد و توانایی متقابل برای درک چشم‌انداز یکدیگر است. عموماً برگزاری نشست‌های والدین-مربیان روشی عادی برای اطلاع‌رسانی پیشرفت کودکان، توسط مرکز

۱- شایستگی رشد حرفه‌ای پیوسته از شایستگی‌های کلیدی مربیان است که در کتاب راهنمای اجرایی و رفتاری مربی آمده است.

۲- در کتاب مدیران سرا به پرسونای مخاطب اشاره شده است از آن می‌توان برای ارتباط بهتر با والدین بهره برد.

به والدین است. اگر مربیان گفتگو و دیگر تکنیک‌های تعامل مناسب را درک کنند و از آن‌ها استفاده کنند، این نشست‌ها ممکن است زمانی باشند که خانواده‌ها و مربیان با یکدیگر در مورد نقاط قوت کودکان و نیازهای آن‌ها صحبت می‌کنند و از این رو نتایج شفاف و مشترکی را توسعه می‌دهند که چشم‌اندازهای مربیان و والدین را بازتاب می‌دهد. برخی پیشنهادهایی که به مربیان کمک می‌کند با والدین در طول نشست‌ها تعامل کنند عبارت‌اند از:

- ارائه امکان برنامه‌ریزی به خانواده‌ها درخصوص نشست‌های والد-مربی که منجر به تسهیل برنامه‌ریزی و ارتباطات دوطرفه می‌شوند.
- شروع با جملات مثبت و سؤالات تشریحی
- ارائه زمان کافی به خانواده برای ارائه بازخورد



• فعالیت ۳،۲ برنامه‌ریزی برای ارتباطات دوطرفه در جلسات والدین-مربیان.
این فعالیت درواقع گفتگو در طول نشست‌های والدین-مربیان را تشویق می‌کند به نحوی که زمان سپری شده برای خانواده و معلم ارزشمند تلقی شود.

هدف

تسهیل فرایندی که مربیان توسط آن نشست‌های گذشته‌ی والدین-مربیان را در نظر می‌گیرند و چگونگی استفاده از ارتباطات دوطرفه بیشتر در آینده را برنامه‌ریزی می‌کنند.

مواد مورد نیاز

کپی «الگو یادداشت‌برداری برنامه‌ریزی ارتباطات نشست‌های والدین-مربیان» و کپی «برگه اطلاعات راهبردهای پاسخگو فرهنگی».

زمان

۳۵-۴۵ دقیقه

راهبردها

۱. «الگو یادداشت‌برداری برنامه‌ریزی ارتباطات دوطرفه در نشست‌های والدین-مربیان» را توزیع کنید.
۲. از شرکت‌کنندگان بخواهید در مورد نشست‌های والدین-مربیان فکر کنند و تفکرات خود را در بخش «روش‌های نشست گذشته» ثبت کنند.
۳. از شرکت‌کنندگان بخواهید تفکرات ثبت شده را با هم گروهی خود به اشتراک بگذارند.
۴. «برگه اطلاعات راهبردهای پاسخگو فرهنگی» را توزیع کنید و از شرکت‌کنندگان بخواهید آن را مطالعه و در گروه درباره آن بحث کنند.
۵. از شرکت‌کنندگان بخواهید در مورد آنچه که خوانده‌اند فکر کنند و تفکرات خود را در بخش «روش‌های نشست آینده» ثبت کنند.
۶. از شرکت‌کنندگان بخواهید روش‌های افزایش اثربخشی در نشست‌های والدین-مربیان را ثبت کنند.

۷. از گروه‌ها بخواهید در مورد سؤالات زیر فکر کنند:

- چه چیزی از مشارکت در این فعالیت آموختید؟
- چیزی که آموختید چگونه منجر به بهبود نشست‌های والدین-مربیان در آینده خواهد شد؟

۸. از هر گروه بخواهید یک ایده یا راهبرد آموخته‌شده را گزارش کنند و ایده‌ای برای بهبود نشست‌ها در آینده را پیشنهاد کنند.

ابزار. الگوی یادداشت‌برداری برنامه برای ارتباطات در نشست‌های والدین-مربیان



- از مربیان و همکاران خود بخواهید به صورت فردی در مورد نشست‌های والدین-مربیان فکر کنند و تفکرات خود را در بخش «روش‌های نشست گذشته» بنویسید.
- تفکرات ثبت‌شده خود را با هم‌گروهی خود به اشتراک بگذارید.
- برگه‌ی راهبردهای پاسخگوی فرهنگی را از اطلاعات پژوهش‌ها بخوانید و آن را با گروه خود بحث کنید.
- به صورت فردی در این باره فکر کنید که چه چیزی مطالعه کرده‌اید و سپس آن را در بخش «روش‌های نشست آینده» ثبت کنید.
- روش‌های افزایش اثربخشی نشست‌های والدین-مربیان را با هم‌گروهی خود به اشتراک بگذارید.
- همراه با گروه خود در مورد سؤالات زیر فکر کنید:
- چه چیزی از مشارکت در این فعالیت آموختید؟
- چگونه از آن چیزی که یاد گرفتید در کنفرانس‌های آینده والدین-معلم استفاده می‌کنید؟
- زمانی که از سوی تسهیل‌گر درخواست شد، گروه باید یک ایده یا راهبرد برای بهبود نشست‌ها در آینده ارائه کند. از فضای زیر برای یادداشت‌برداری از بحث گروهی استفاده کنید.

ابزار. الگوی یادداشت برداری برنامه ریزی ارتباطات دوطرفه در کنفرانس های والدین-معلم



روش ها	روش های نشست گذشته	روش های نشست آینده
روش احوال پرسی با والدین و شروع گفتگو		
درصد گفتگوی مربی و والدین	درصد گفتگوی مربی	درصد گفتگوی مربی
	درصد گفتگوی والدین	درصد گفتگوی والدین
مباحث بحث شده		
سوالات پرسیده شده از والدین		
فراوانی استفاده از واژه های ما، من و تو	ما	ما
	تو	تو
	من	من

ابزار. برگه اطلاعات راهبردهای پاسخگوی فرهنگی از پژوهش ها



- نشست ها را با صحبت فردی و نه صحبت درسی شروع کنید.
- در طول نشست زمان گفتگوی ۵۰/۵۰ درصد مربی/والدین را حفظ کنید.
- در طول نشست، صحبت در مورد رشد آموزشی کودکان را با صحبت در مورد توسعه اجتماعی کودکان ترکیب کنید.
- از سؤالات یا مشاهدات غیرمستقیم در مورد اهداف والدین برای کودک یا در مورد چگونگی پشتیبانی از کودک در خانواده استفاده کنید.
- تعهد خود را به ارتباطات خانه- مرکز را مکرراً بیان کنید و از والدین بپرسید که چگونه تمایل دارند این ارتباطات صورت گیرد.



در نظریه (برونفن برونر) روابط بین خانواده و مهد/ مدرسه یک نظام میانی مهم تلقی می‌شود. معلمان باتجربه به اهمیت درگیر کردن والدین در آموزش کودکان واقف‌اند. در یک زمینه‌یابی، مربیان کمک والدین را به عنوان اولین قدم در پیشرفت آموزشی کودک دسته‌بندی کرده‌اند. باین حال، مراکز خدمت رسان به کودک و مدارس عموماً برنامه مناسب و منسجمی را برای مشارکت والدین به کار نمی‌بندند براساس یافته‌های پژوهشی، والدینی که در برنامه‌های مهد/ مدرسه مشارکت می‌کنند، احساس مثبت‌تری نسبت به مرکز و آموزش و پرورش کودکانشان دارند تا والدینی که در این‌گونه برنامه‌ها شرکت نمی‌کنند.

بسیاری از الگوها برای آموزش و پرورش پیش دبستانی بر اهمیت مشارکت خانواده توجه و تأکید می‌کنند. برای مشارکت اولیا و مربیان در برنامه‌هایی مانند مدارس رگیو در سطح بالایی ارزش‌گذاری شده است. به خصوص رویکرد والدروف و رگیو امیلیا مکرراً اهمیت والدین را در زندگی کودک و در جامعه مرکز/ مدرسه به طور کلی، مبنا و پایه قرار می‌دهد. (گاندینی، ۱۹۹۷، به نقل از پرایر و جرارد، ترجمه ایمانی)

در این فصل تلاش کردیم که ضمن باز کردن اهمیت و ابعاد مشارکت مرکز و خانواده در آموزش کودکان راهکارهای عملی برای آن ارائه نماییم و در انتها تلاش کنیم تا مدیران بتوانند با تمرین‌های ارائه شده راهبردهای مناسب مرکز خود را با کمک مربیان و والدین خلق و اجرایی نمایند. تلاش کردیم که اتصال مراکز و لزوم همکاری و مشارکت با جامعه محلی را نیز تبیین کنیم.

هدف عمده مشارکت والدین، عبور از موانع و ارائه آموزش برتر به کودکان است. مربی، مدیر، والدین و جامعه باید به عنوان یک واحد در نظر گرفته شوند؛ چراکه بدون این اتحاد، در آموزش و تحول کودک شکاف‌های زیادی رخ خواهد داد.

● کلام آخر

آموزش فرآیندی اجتماعی است، همراهی است، رشد است. آموزش، آماده شدن برای زندگی نیست، بلکه خودش زندگی است. از اینکه به عنوان مدیران کانون‌های کودک برای رشد کودکان ایستاده‌اید خوشحالیم. امیدواریم مجموعه حاضر توانسته باشد اندکی شما را به تعهدتان برای آموزش باکیفیت به کودکان سرزمین‌مان و نزدیک‌تر و در مسئولیت‌تان همراه‌تر کرده باشد.

می‌دانیم این کتاب تنها نقطه آغازی است تا به یکپارچگی ارائه خدمات و توسعه عدالت اجتماعی در سراسر تهران کمک کند و زمینه رشد چندجانبه مراکز کار با کودک را فراهم نماید و قطعا برای بهبود خدمات راهی طولانی در پیش داریم. قدردان شما و همه کسانی که ما را در ارائه این مجموعه همراهی کرده‌اند هستیم. برای شما در همراهی و ایستادگی برای رشد خود و مربیان و کودکان و خانواده‌های آن‌ها آرزوی موفقیت می‌کنیم.

منابع

- (2018), “Building Genuine Learning Partnerships with Parents”, New Zealand Government.
- Agency Headquarters, (2016), “Parenting Skills Intervention”, New York: International Rescue Committee.
- American Montessori Society (2004) “The Montessori Method”.[www..amshq.org](http://www.amshq.org)
- Arce, E. M. (2000), “Curriculum for Young Children: An Introduction”, New York: Delmar Cengage Learning.
- Bandura, A., (1986). “The Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory Englewood Cliffs”, NJ: Prentice Hall.
- Bank Street College of Education (2006). “A Commitment to Excellence Strategic Goals”, www.bankstreet.edu.
- Berthelsen, D. & J., Brownlee, (2005). “Respecting Children’s Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs”. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60.
- Blitch. K. A., (2017), “Parent-Teacher Relationships and Communication in Early Childhood: A Comparative, Mixed Methods Study of White and Ethnic-Racial Minority Parents” US: University of Nebraska-Lincoln.
- Caldwell, B. & R., Bradley, (1984), “Home Observation for Measurement of the Environment: administration manual” (Revised edition). Unpublished manuscript, University of Arkansas.
- Carroll, J. B., (1993). “Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies”. New York: Cambridge University Press.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hedge, A., Hestenes, S. & S., Mims, (2005). “Measurement in Quality in Preschool Child Care Classroom: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised”. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3): 345-360.
- Clifford, R. M., Reszka, S. S. & H. G., Rossbach, (n.d.), “Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale”. Germany: University of Bamberg.
- Cyert Center For Early Education (2006). “The Reggio Emilia Approach Program for Collaborative learning”, Italy: Carnegie Mellin University.
- Development of the ECERS-R. (Access 2017). “Retrieved from Environment Rating Scales Institute”: http://www.ersi.info/ecers_develop.html

- Elsie Jooste, Ch., (2011), "The Role of Communication in Straitaning
- Fawcett, M. (2009), "Learning through child observation". London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Feeney, S. (2001). "Who am I in the lives of children?", Ohio: Merrill Publishing Co.
- Gallahue. D. L., & C. J., Ozmun, (2006), "Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults" (6th ed). Boston: McGraw-Hill.
- Garcia, M. E., et. al. (2016), "Toolkit of Resources for Engaging Families and the Community as Partners in Education", US: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Giudici, C., Rinaldi, C. and M., Krechevsky, (2001), "Making Learning Visible: Children as individual and group learners". Cambridge, Harvard University and Reggio Emilia: Reggio Children.
- Global Education Monitoring (GEM) Report, (2016), Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All, UNESCO.
- Harms, T. & R. M., Clifford, (1980). "Early Childhood Environment Rating Scale". New York: Teachers College Press.
- Harms, T. C. & D., Cryer, (1998). "Early Childhood Environment Rating Scale" – Revised Edition. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. & D., Cryer, (2005). "Early Childhood Environment Rating Scale" - Revised Edition (updated with notes and and expanded score sheet. New York: Teachers College Press.
- Hartas, D. (2011), "Families' Social Backgrounds Matter: Socio-Economic Factors, Home Learning and Young Children's Language, Literacy and Social Outcomes", British Educational Research Journal, Vol. 37 No. 6, 893-914.
- Haywood. K., & N., Getchell, (2009). "Life span motor development". US: Human Kinetics.
- Hofer, K. G., (2008), "Measuring Quality in Pre-Kindergarten Classrooms: Assessing the Early Childhood Environment Rating Scale". Nashville: Vanderbilt University.
- Kaltenborn, K., (2001)., "Individualization, Family Transitions and Children's Agency", Childhood, 8(4), 463-498.
- Kolucki, b. and Lemish. D., (2011), "Communicating with Children Principles and Practices to Nurture, Inspire, Excite, Educate and Heal", New York: UNICEF.

- Kurcinka, M. S.; Marietta, R. & S. Mary, (2011). "Parent Education Core Curriculum Framework". Minnesota Association for Family and Early Education (MNAFEE).
- Jeannerod, M. (2003). "The Mechanism of Self-Recognition in Human. Behavioral Brain Research", 142(1-2), 1-15.
- Larson, C. E., (1993), "Communication Between Teachers and Parents as Perceived by Parents"CA: Simon Fraser University.
- Leseman, Paul P. M., and P. F. de Jong. (1998). "Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement", Reading Research Quarterly, 33 (3): 294–318.
- Lonigan, C. J., & T. Shanahan, (2009), "Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel.Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention", National Institute for Literacy.
- Loovis, E. M., & W. F., Ersing, (1979). "Assessing and programming gross motor development for children". 2 nd ed. Loudonville, OH: Mohican Textbook Publishing.
- Luria, A.R. and L.S., Vygotsky, (1998), "Ape, Pirimitive Man and Child. Essays in the History of Behaviour. Translatedby Evelyne Rossiter". USA: Paul M. Deutsch Press.
- Malina, R. M., & C., Bouchard, (2004). "Growth, maturation, and physical activity", Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mayer, D. & K., Beckh, (2016). "Examining the validity of ECERS-R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood". Early Childhood Research Quarterly, 36(3): 415-426.
- Miller, L., Rustin, Margaret, Rustin, Michael and J., Shuttleworth, (1989). "Closely Observed Infants". London: Duckworth.
- Munton, A. G., Mooney, A. and L., Rowland, (1995). "Deconstructing Quality: A Conceptual Framework for the New Paradigm in Day Care Provision for the Under Eights". Early Child Development and Care, 114: 11-23.
- National Early Literacy Panel. (2008). "Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention", US: National Center for Family Literacy.
- Parent-Teacher Relationships in Primary School", University of South Africa.
- Peisner-Feinberg, E. S., et. al. (1999), "The children of the cost, quality, and

outcomes study go to school: technical report". Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.

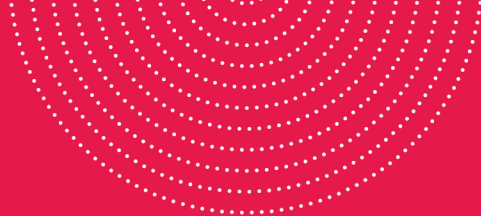
- Perlman, M., Zellman, G. L. & V.-N., Le (2004), "Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)". *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 398-412.
- Perryman, A. & Fisher, P., (2000), "A Brief History", New York: Bank Street College Of Education.
- Petrash, J., (2007), "The Spirit of a Waldorf Education", Waldorf Education in Canada: Nova Institute.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & M., Abbott-Shim, (2000). "Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers". *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Powers, J. (2006). "Six fundamentals for creating relationships with families". *Young Children*, 61 (1), 28.
- Professional Learnin program, Early Childhood Australia, (Access 2021). studylib.net/doc/.
- Ramsay, M. C., et al. (2002). "Essentials of behavioural assessment". New York: J. Wiley & Sons.
- Rumbush, N., (1999), "Montessori method", *Stewardship of the Spirit Revision*, 15(2): 79-82
- Rustin, M. (1989). "Encountering primitive anxieties", In L. Miller, M. Rustin and J. Shuttleworth (eds) *Closely Observed Infants*. London: Duckworth.
- Spencer, E. J., Spence, T., & H., Goldstein, (2013), "Identifying early literacy learning needs. Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond" Maryland: Brookes Publishing, 70.
- Spreeuwenberg, R. (2016), "The Importance of Observation in Early Childhood Education.Retrieved in December" (Access 2018), <https://www.himama.com/blog/importance-of-observation-in-early-childhood-education?cat1=Leadership&cat2=Management+Tips>
- Walker, L., & Sh., Miller, (2013), "The Early Childhood Educator for Certificate III", Australia Mc Graw-Hill Education.
- Wolf, D. P. (1992). "Approaches to learning: A perspective on children coming to schoolready to learn", *International Journal of Early Childhood*, 50: 259–277.

- Worrell, F. C., & B. A. Schaefer, (2004). "Reliability and validity of Learning Behavior scale (LBS) scores with Academically Talented students: A comparative perspective", *Gifted Child Quarterly*, 78(4), 287-308.

- «ره نامه نظام تربیت درسی و عمومی»، (1388)، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، (دسترسی 1399): <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- «سند ملی برنامه درسی»، (1391)، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- «فرهنگ امید»، (1363)، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، (1388)، شورای عالی آموزش و پرورش.
- «فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، (1388)، شورای عالی آموزش و پرورش.
- «نقشه جامع علمی کشور»، (دسترسی 1399): <https://irimc.org/Portals/0/PDF/ScientificMap.pdf>
- باقری، خ.، (1395)، «درآمدی بر فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- برابری، ج. و ج.، مورین آر، (1388)، «مشارکت خانواده در آموزش و پرورش پیش دبستانی»، ترجمه علی ایمانی، تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- تریستر، د. و همکاران، (1393)، «برنامه آموزش خلاق برای پیش دبستان»، مترجمان: مریم ایزدی و همکاران، تهران: خجسته.
- دست‌مرد، م.، صفائی مقدم، م.، پاک‌سرشت، م. و شهنی بیالق، م. (1391)، «بررسی مبانی نظری ایده خودکارآمدی به عنوان هدفی تربیتی»، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان شناسی مشهد)، سال دوم، شماره 2: 17-38.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، گروه پیش دبستانی، (1393)، «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره‌ی پیش دبستانی در مقطع پیش دبستانی»، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سازمان ملی استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، (1397)، «استاندارد شماره ۸۹۰۵، الزامات مرکز پیش دبستانی و مهدکودک»، تهران: استاندارد ملی ایران.
- سیف، ع.، (1400)، «روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزشی»، تهران: نشر دوران.
- شعبان، ز.، (1397)، «مدیریت مهدکودک»، تهران: موسسه فرهنگی هنری دیباگران تهران.
- صادق‌زاده، ع. و همکاران (1390)، «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صدی افشار، غ. و همکاران، (1375)، «فرهنگ فارسی امروز»، تهران: فرهنگ معاصر.
- عباسی، ع.، (1382)، «طراحی الگوی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکتان، نقد و بررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو»، (پایان نامه دوره دکتری)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- فرشاد، م.، (1376)، «بررسی تاثیر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان ابتدایی

شهر تهران»، تهران: اداره کل آموزش و پرورش.

- فکرآزاد ح. و م.، نجفی، (1395)، «مدیریت کاربردی مهدهای کودک و مراکز پیش دبستانی»، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- قاسم تبار، ن.، (1397). «اصول و روش های مشاهده کودکان در مهدکودک و پیش دبستان». بازیابی شده در 11/10/1397 از <http://mahdekoodakan.com/observing-children-in-preschool-settings>.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری ساحت شناختی»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری ساحت جسمی»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری ساحت معنوی»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری ساحت اجتماعی - هیجانی»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری محیط یادگیری خانه»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کمیته علمی مطالعه طولی کودکی در ایران، (1397)، « مبانی نظری و اندازه گیری مقیاس درجه بندی محیط سال های اولیه کودکی (اکرز)»، موسسه هم‌نوای آوای رویش.
- کورتیس، آ.، (1380)، «برنامه درسی برای کودکان پیش دبستانی»، (ترجمه محمد اطهاری)، تهران: محراب قلم.
- کول، و.، (1380). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان. (ترجمه: فرخنده مفیدی). تهران: سمت.
- گونتک، ج.، (1383)، «مکاتب فلسفی و آراء تربیتی»، (ترجمه محمد پاک سرشت)، تهران: سمت.
- مفیدی، ف.، (1393)، «مدیریت مراکز پیش دبستانی، تهران»، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- مفیدی، ف.، (1372). آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان. تهران: پیام نور.
- ملکی، ح.، (1391). «برنامه ریزی درسی دوره پیش دبستان با رویکرد اسلامی». تهران: مدرسه.
- مهدوی، ص.، (1384)، «علم و عمل در کلاس مونته سوری»، تهران: متن گستران آریا.
- مهرمحمدی، م. و ح.، معافی، (1393)، «نقد و ارزیابی سند برنامه درسی ملی». مجموعه سمینارهای تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- هارمز، ث.، کلیفورد، ر. م. و د.، کرایر، (1397)، «مقیاس سنجش کیفیت مراکز آموزشی ساله های اولیه کودکی (3 تا 6 ساله ها) (اکرز 3)، (ترجمه: ابراهیم طلائی و حنیفه سجادی نائینی)، تهران: کوروش.
- هارمز، ث.، کلیفورد، ر. م.، کرایر، د. و ن. یازجیان، (1398)، «مقیاس سنجش کیفیت مراکز آموزشی ساله های اولیه کودکی (تولد تا 3 سال) (آیترز 3)، (ترجمه: ابراهیم طلائی و حنیفه سجادی نائینی)، تهران: کوروش.



کانون کودک شهرداری تهران
Tehran Municipality Child center