2-3 نگاهی به آموزش و پرورش پیش دبستانی در ایران

تاریخچه شکل گیری مراکز پیش دبستانی در ایران

 در کشور ما ظهور اسلام و تأثیر نگرش های ارزشمند مذهبی و سفارشات حضرت رسول اکرم (ص) و ائمه و معصومین مبنی بر احترام و توجه به حقوق کودک و برخوردهای انسانی نسبت به او، بی شک در توجه و شکل گیری مراکز آموزشی و پرورشی کودکان سهم بسزایی داشته است. خانه ها، مساجد، مکتب خانه ها و بالاخره مدارس بزرگ آغازگر فعالیت در زمینه تعلیم و تربیت کودکان خردسال بوده اند. مدرسان بزرگ، خانه های خود را حوزه درس قرار می دادند و طلاب به خانه آنها می رفتند. شبستان های مساجد، نخستین مرکز تعالیم دینی بوده است که مدرسان در گوشه ها و زوایای شبستان ها و صحن مساجد به تدریس و تعلیم مشغول می شدند. هر مدرس حلقه درس جداگانه ای داشت و مطلب خاصی را تدریس می کرد. مکتب خانه جایگاه خواندن و آشنایی با الفبا و خواندن قرآن و برخی کتاب های مشهور فارسی و گاهی نوشتن بوده است و کودکان از 7 سالگی به مکتب می رفتند. بالاخره مدارس بزرگ محل تعلیم و تدریس علوم مختلف بوده و مدارس علوم دینی در شهرهایی چون قم، مشهد، اصفهان و تهران از جمله این مدارس است. در این مدارس نیز مدرسان و طلاب علوم دینی به تدریس و تعلیم کودکان اشتغال داشتند.

 از سال 1298، در تهران و بعضی از شهرهای ایران مسیونرهای مذهبی و اقلیت ها کودکستان هایی را تأسیس کردند و در امر مراقبت از کودکان تلاش هایی ابتدایی داشتند، از جمله خانم سروژیان در تهران و سپس خانم خانزاریان در تبریز کودکستان ها یا محل هایی برای نگه داری کودکان دایر کردند که اثر آن ها مربوط به خانواده های اقلیت های مذهبی بود. (مفیدی، 1390، ص42)

اولین کودکستان در ایران در سال 1303 در شهر تبریز و در محله صفی بازار جبار باغچه بان (عسکرزاده) به نام « باغچه اطفال » تأسیس کرد. وی در سال 1307 کودکستان دیگری در شیراز تأسیس کرد. در 27 بهمن 1303 شورای عالی فرهنگ، آیین نامه مکتب خانه ها را که فقط در تهران قابل اجرا بود، تصویب کرد. در سال بعد یعنی در 29 فروردین 1304 نظامنامه مکاتب محلی نیز به تصویب رسید که این نظامنامه عیناً مانند نظامنامه مکاتب تهران بود. سال 1310 سرآغاز جدیدی در تاریخ آموزش های پیش دبستانی است و طی سال های قبل از آن سازمانی جهت آموزش قبل از دبستان به معنی امروزی وجود نداشت. اولین آیین نامه کودکستان ها در سال 1312 به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید که در ماده اول آن سن کودکان مورد پذیرش در کودکستان ها 4-7 سال در نظر گرفته شده بود. در سال 1334 در وزارت فرهنگ اداره مستقلی برای کودکستان ها تأسیس شد و در سال 1335 نیز آیین نامه جدیدی برای اداره امور کودکستان ها تصویب رسید که در آن سن کودکان بین 3-6 سال قید شده بود. در سال 1340، آموزش و پرورش قبل از دبستان از توجه و تحرک چشمگیر بخش خصوصی و دوستی برخوردار گردید و با نیازی که به امر تربیت مربی برای کودکستان و مهد های کودک احساس شد، در این راه نیز تلاش هایی آغاز گردید. تأسیس شورای کتاب کودک در سال 1341 با هدف عمده کوشش در راه بهبود کیفی کتابهای کودکان قبل از دبستان و دبستان نیز در افزایش توجه به آموزش کودکان سهم موثری داشته است. (همان، ص44)

 به هر حال تا سال 1322 فقط 7 کودکستان در سراسر کشور وجود داشت و از سال 1322 – 1331یعنی در طول 9 سال این تعداد به 74 و در سال 1350 – 1351 به 431 افزایش یافت. در سال 1346 به منظور تربیت نیروی انسانی برای اینگونه مراکز، آموزشگاه های کودک یاری آغاز به کار کردند که البته اساسنامه و برنامه های دروس آزمایشگاهی کودک یاری در سال 1345 به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. چند سال بعد برخی از دانشکده های تربیتی رشته مربی کودک و آموزش و پرورش قبل از دبستان را دایر کردند، که از آن جمله مدرسه عالی شمیران و دانشگاه ابوریحان بیرونی تلاش های مستمری در این جهت مبذول داشتند. (مفیدی، 1390، ص44)

 در سال 1356 به منظور تشکیل مهدهای کودک و نگهداری کودکان زنان شاغل بودجه ای در کلیه وزارتخانه ها و سازمان های دوستی پیش بینی شد و سازمان زنان مسئولیت تشکیل و نظارت بر آن ها را بر عهده داشت که بعد از انقلاب شکوهمند اسلامی و ادغام سازمان زنان این وظایف به عهده سازمان بهزیستی کشور اعم از خصوصی، مجتمع های خدمات حمایتی، مهدهای کودک خودکفا و دولتی تاکنون 1887 مهد کودک است که تعداد 2453110 کودک را تحت تعلیم و تربیت قرار داده اند. البته هم اکنون با توجه به تغییرات جدیدی که در آموزش و پرورش و سازمان بهزیستی از جهت تقسیم وظایف محوله و اختیارات و مسئولیت ها صورت گرفته است، آمارهای جدیدی را باید دنبال کرد. (همان، ص46)

 مراحل آموزش در ایران به طور کلی شامل آموزش پیش از دبستان و آموزش همگانی است. آموزش همگانی شامل دوره ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و عالی است. (آقا زاده، 1387، ص51)

اهداف آموزش و پرورش پیش از دبستان:

 اهداف این دوره از اهداف کلی آموزش برای کودکان در مراحل بعدی تحصیل جدا شدنی نیست و «اهدافی که بر مهدهای کودک و کودکستان ها مترتب است، درست همان اهدافی است که در همه دوره های تحصیلی آموزشگاهی وجود دارد. تفاوت های موجود در مراحل ابتدایی تر اغلب از تفاوت های تدریجی و رشد افراد تحت آموزش ناشی می شود و به تفاوت های فلسفی یا تفاوت اهداف ارتباطی ندارد. در حال حاضر باید شکل و محتوای مدارس دوران اولیه کودکی بسته به این امر باشد که ما چه تعریفی از اهداف مدارس ارائه می دهیم و چه تصویری از تحصیل دانش در ذهنمان داریم. دانش در خصوص حیطه نیازهای مختلف یک انسان، محیط های آموزشی را به برآوردن نیازهای کودکان در ابعاد گوناگون ملزم ساخته است. در این سطح، اهداف بسیاری از برنامه های آموزشی و هدایت کودکان، ایجاد محیطی سالم و مناسب است که بتواند برآورنده ی انتظارات جامعه و نیازهای رشدی همه جانبه کودکان باشد. به اسناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مورخه 6/12/86 دوره پیش دبستانی به دوره دو ساله ای اطلاق می شود که کودکان گروه سنی 4-6 سال را تحت پوشش برنامه های تربیتی قرار می دهد و این شورا اهداف کلی آموزش و پرورش را در این دوره به شرح ذیل برشمرده است:

1-پرورش قابلیت های جسمانی وذهنی هماهنگ سازی ورشد مهارت های حرکتی کودکان.

2-کمک به رشدعاطفی کودکان افزایش حس اعتمادبه نفس درک شرایط محیطی وتقویت درک زیبایی ها.

3-فراهم ساختن زمینه علاقه واحساس شادی از مشارکت در فعالیت های گروهی.

4-تقویت علاقه به ارزش های دینی اخلاقی وهویت ملی.

5-ایجاد رفتارهای مطلوب فردی واجتماعی در کودکان متناسب با سن آنان. (مفیدی، ، 1390 ص50)

اصول حاکم بر آموزش وپرورش دوره پیش دبستانی

دربرنامه ها و فعالیت های دوره پیش دبستانی اصول زیر مورد توجه قرار گیرد:

1. رعایت تفاوت های فردی وتوجه به شرایط فرهنگی و بومی کودکان.
2. توجه به ویژگی های مراحل رشد و پرورش حواس گوناگون کودکان.
3. اولویت دادن به بازی و فعالیت های نشاط آور و پرهیز از روش های آموزش انتزاعی و حافظه مدار.
4. هماهنگی و همسویی با اهداف دوره ابتدایی. (دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی، 1390، ص10)

در کشور ایران آموزش پیش دبستانی در واقع به بخش خصوصی واگذار گردیده و بدین ترتیب خانواده های کم درآمد و متوسط قادر به بهره گیری از امکانات مهدهای کودک نمی باشد و این در حالی است که کودکان خانواده های مواجه با مشکلات اقتصادی و فرهنگی از نیاز بیشتری به توجه و آموزش برخوردار می باشند. به این ترتیب به دلیل وجود کمبودها، نواقصات زیاد و برنامه های نادرست و عدم برخورداری از کادر مناسب و عدم اولویت دولت به آموزش کودکان در دوره پیش دبستانی، اکثریت کودکان با مشکلات عدیده ای در روند آموزشی و رشد شخصیتی خود مواجه می گردند. سرمایه گزاری در امور کودکان پیش دبستانی آثار پیش گیرانه بر آسیب های دوران نوجوانی و بزرگسالی دارد. در جریان حضور در مراکز آموزش پیش دبستانی است که کودک شناخت نزدیک به واقعیتی از خود بدست آورده و خواسته های او به عنوان تبلوری از رشد عاطفی، عقلی و اجتماعی او شکل می گیرد.

از جمله مهم ترین برنامه های آموزشی مقطع آموزش پیش دبستانی می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

1. برنامه های علمی و عملی آموزشی که بر مشاهده و بازدید، آموزش زبان فارسی، ریاضیات، مقدماتی، مفاهیم ابتدایی علوم و اعتقادات مذهبی مشتمل می گردد.
2. فوق برنامه های آموزشی که بر صنایع دستی، خمیر بازی، بریدن و چسباندن اشیاء، نقاشی،

بازی های فکری، قصه گویی، شعرخوانی و تمرینات بدنی مشتمل می گردد.

تقسیم بندی های به عمل آمده توسط مراکز پیش دبستانی کشور از کودکان به لحاظ سن به شرح زیر است:

کودکان رده های سنی 4 تا 18 ماه

کودکان رده های سنی 18 ماهه تا 3 سال

کودکان رده های سنی 3 تا 5 سال

کودکان رده های سنی 5 سال

از مراکز ویژه کودکان رده سنی زیر 5 سال تحت عنوان (مراکز مراقبتی روزانه) و از مراکز ویژه کودکان رده سنی 5 سال تحت عنوان مدارس آمادگی یاد می گردد.

مسئولیت برنامه ریزی، آماده سازی و توسعه متدهای آموزشی و تفریحی مراکز پیش دبستانی بر عهده اداره برنامه ریزی، و توسعه متون درسی کشور می باشد. وظیفه نظارت بر عملکرد مراکز مذکور به دایره آموزش و ابتدایی و مسئولیت تدارک امکانات و تهسیلات رفاهی به « مدیرت عمومی تعاون و رفاه اجتماعی » وزارت آموزش و پرورش تنفیض گردیده است. معلمین و مربیان مراکز آموزش پیش دبستانی از میان فارغ التحصیلان رشته های تربیتی مراکز تربیت معلم و یا از میان فارغ التحصیلان دانشگاهی علوم تربیتی در حوزه آموزش پیش دبستانی انتخاب می گردد. وجود تغییرات اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دو دهه اخیر در ایران، افزایش نسبت زنان شاغل و ضرورت مراقبت از کودکان به افزایش نرخ ثبت نام کودکان در مراکز پیش دبستانی منجر گردیده است.

از جمله مهم ترین راهبردهای آموزشی مقطع آموزش پیش دبستانی می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

1. ترتیب اولیای امور وزارت آموزش و پرورش به توجه هر چه بیشتر به سطح آموزش پیش دبستانی.
2. کسب اطمینان از برقرای حداکثر هماهنگی ممکن میان نهادهای اداره کننده مراکز پیش دبستانی در وزارت آموزش پرورش.
3. اختصاص بیشتر وجوه غیر مستقیم از سوی وزارت آموزش و پرورش به مراکز آموزش پیش دبستانی.
4. آموزش و تربیت نیروی انسانی ماهر از طریق تمرکز بر آموزش های دوره پیش دبستانی.
5. گسترش فضاهای مستقل آموزش پیش دبستانی.

2-4 نگاهی به آموزش و پرورش پیش دبستانی در ایتالیا

ساختار آموزشی

 از مراکز پیش دبستانی در ایتالیا تحت عنوان اسکولادل اینفاتریا یاد می شود. کودکستان که اولین شکل آموزش بچه ها در ایتالیا است، اجباری نیست، اما در جایگاه اولین سطح تحصیلات قرار می گیرد. تعداد دانش آموزان شرکت کننده در این مدارس در حال افزایش است. اکنون در مجموع 96% از کودکان رده های سنی 3 و 5 سال در این کودکستان ها شرکت می کنند. در طول این دوره معلمان، باید مهارت های بچه ها را در مورد خلاقیت، طرز برخوردهای اجتماعی، استقلال و روش یادگیری بهبود ببخشند. همه کودکان رده سنی 3 سال در شروع سال تحصیلی (اول سپتامبر) یا آنهایی که سومین روز تولدشان قبل از سی و یک دسامبر است می توانند در یک کودکستان پذیرفته شوند.

مطابق قانون شماره 444 از 1968، کودکستان های دولتی از 3 بخش، تشکیل می شوند که هر بخش کودکان همسن را گروه بندی می کند.

 گاهی اوقات این امکان وجود دارد که بخش هایی با کودکان غیر همسن در حوزه های کوچک، تشکیل یابد. هر بخش نباید بیش از 25 دانش آموز داشته باشد، به استثنای بخش هایی که دانش آموزان عقب مانده ذهنی دارند. از اول سپتامبر سال 2000، به علت استقلال، کلیه مراکز آموزش پیش دبستانی و مراکز مراقبتی کودکان در ایتالیا از بالاترین سطح قدرت سازماندهی و مدیریت آموزشی در پذیرش اهداف کلی سیستم آموزش ملی، آزادی تدریس و حق انتخاب آموزشی خانواده ها در تعیین برنامه مطالعات، موضوعات و تعداد ساعات برخوردار گردید. برنامه آموزش کودکستان ها براساس ارتباط نزدیک بین اهداف آموزشی (همانندی، استقلال و رقابت) و ابعاد توسعه و سیستم های فرهنگی نمادین پایه ریزی شده است.

برنامه های آموزشی

 از جمله مهمترین برنامه های آموزشی که در مراکز پیش دبستانی ارائه می گردد می توان از موارد ذیل نام برد:

* شناخت اعضای بدن و اعضای حرکتی.
* تقویت گفتار و ادای صحیح کلمات.
* شناخت اشیاء، زمان و طبیعت.
* شناخت ایام ها، اشکال و وسایل.
* برقراری ارتباط با دیگران.

آموزش پیش دبستانی در معنای دقیق تر آماده کردن تحصیلی بچه های 5-3 سال است.

حضور در مدارس پیش دبستانی اجباری نبوده اما تقریباً حالت فراگیر گرفته و بیش از 95% بچه های مورد نظر در نوعی از محیط های آموزشی پیش دبستانی حضور یافته اند. بچه های معلول هم به طور کامل در مدارس عمومی، با دیگر بچه ها تلفیق داده شده اند که حدود 98% از تعداد کل دانش آموزان را طی سال های 99-1998 تشکیل می دادند اخیراً بیش از 50% خدمات آموزشی پیش دبستانی توسط مؤسسات غیر دولتی (شهرداری ها و به ویژه مؤسسات مذهبی) فراهم می شود. مدارس پیش دبستانی دولتی معیارها و الگوهایی را پیروی می کنند که توسط حکم وزارتی (3ژوئن 1991) صادر شده است که این الگوهای آموزشی چیزی مثل برنامه آموزشی دروس برای معلمین می باشد. این طرح ها در حقیقت، اهداف مقطع پیش دبستانی را طراحی می کنند که این اهداف عبارت اند از: تقویت قابلیت های فرد با توجه به ویژگی های بدنی، عقلانی و توسعه توانایی های فرد به ویژه توانایی های عقلانی، زبانی، حرکتی، ادراکی و احساسی اوست.

 فعالیت های آموزشی به طور منظم کنترل و ارزیابی می شود که این کار توسط بازرسینی که در واقع در نقش مشاورین عمل می کنند انجام می گیرد.

منظور از الگوهای آموزشی، یک سری از بایدهایی هستند که مدارس پیش دبستانی باید به آنها برسند و آن ها را به کار بندند و فعالیت های تحصیلی بچه ها باید در راستای این بایدها باشد.

 البته این «بایدها» صرفاً برنامه آموزشی واقعی یا خلاصه دروس نیست و فهرستی از استانداردهایی کسب شده را به ما نمی دهد، اما می شود چنین پذیرفت که در واقع این معیارها به منزله یک کتاب راهنمای آموزشی برای معلمین و نیز برای آن دسته از افرادی که مهمترین ابعاد پیشرفت و ترقی تحصیلی بچه ها را توضیح داده و تعریف می کنند و روش ها و الگوهایی مناسب را برای آموزش مؤثر طراحی می کنند، می تواند مؤثر واقع شود. بسیاری از مدارس غیر دولتی هم، یک سری هماهنگی هایی را در راستای فعالیت های آموزشی دنبال می کنند که معمولاً همسو و هماهنگ با مدارس دولتی بوده اما تا حدودی از طریق مطابقت با بافت محلی و اجتماعی، غنی شده است.

به واسطه تصویب قانون شماره 179 مصوب 27 می 1991، مجلس شورای ایتالیا، توافق سازمان ملل متحد را در مورد حقوق کودکان (20 نوامبر 1989) تصویب کرد و در حقیقت این قانون نقطه شروع سیاست های ایتالیا در حوزه آموزش پیش دبستانی محسوب می گردد. با تصویب این قانون از سال 1989 مدارس پیش دبستانی دولتی به صورت رسمی و جدی آغاز به فعالیت نمودند. با تصویب قانون شماره 444 مصوب 18 مارس سال 1998 که بر خورداری کلیه کودکان حضور در محیط های آموزشی و ترتیبی علی رغم زمینه اقتصادی – اجتماعی، نژادی، مذهبی و زبانی تاکید دارد، آموزش پیش دبستانی از اهمیت دو چندانی برخوردار گردید. از سال 1998، یعنی زمانی که آموزش پیش دبستانی دولتی، پایه گزاری شد آموزش اولیه کودکان و توجه به آن، به ابتکارات شهرداری ها، مؤسسات مذهبی، مجمع و گروه های خصوصی و فردی اختصاص یافته و فقط نسبت محدودی از کودکان (کمتر از 50%) از 6-3 ساله ها در آموزش پیش دبستانی و محیط آموزشی حضور پیدا می کردند.

 این در حالی است که در مدت 30 سال، شرکت در مدارس پیش دبستانی به بیش از 95% رسیده است که این به واسطه افزایش سرمایه گزاری دولت، احداث مراکز پیش دبستانی در مناطق و ارتقاء کیفیت آموزشی مراکز آموزشی بوده است.

دهه کنونی 99-1990 نشان می دهد که در این بخش هدف مورد نظر حداقل در زمینه میزان حضور در آموزش پیش دبستانی تحقیق یافته است.

 مطلب دیگری که قابل توجه است تلاش در زمینه کسب برتری در سطوح پیش دبستانی دولتی و غیر دولتی است که چنان رقابتی به نظر می رسد که از طریق تفاوت های موجود بین محیط های مختلف آموزشی مورد تشویق قرار می گیرد.

2-5 نگاهی به آموزش و پرورش پیش دبستانی در آمریکا

 قاره آمریکا خود از دو بخش آمریکای شمالی و جنوبی تشکیل شده است که به طور نسبی می توان چنین تقسیم بندی را به نوعی به بعد آموزشی آن قاره نیز تعمیم داد، چرا که در آمریکای شمالی کیفیت آموزشی دو کشور بزرگ و توسعه یافته کانادا و ایالات متحده آمریکا که قسمت اعظم این قاره را تشکیل داده اند، در مقایسه با دیگر کشورها از مطلوبیت چشم گیری برخوردار می باشد و دلایل این مطلوبیت را می توان در بسیاری از عوامل از جمله توجه سرمایه گزاری همه جانبه در حوزه آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین عوامل توسعه جامعه، مطالعه و تحقیق مستمر برای بهبود روند کیفی و کمی آموزش، برخورداری از وسایل کمک آموزشی و فن آوری روز، شیوه های نوین تربیت معلم و روش های آموزشی و. . . جست و جو کرد. عامل موثر دیگری که نقشی انکار ناپذیر بر کیفیت آموزشی دارد برخورداری کشورهای مذکور از نظام آموزشی غیر متمرکز است، به نحوی که هر یک از ایالات ها دارای «وزارت آموزش و پرورش» مجزا بوده و آن وزارت می تواند در محدوده ایالت خود از استقلال و قدرت تصمیم گیری لازم برای اداره امور برخوردار باشد. همین موضوع سبب رقابتی سازنده بین ایالت های مختلف شده و در نهایت به مدد دیگر عوامل در مقایسه با کشورهای آمریکای جنوبی چهره مطلوب تری از نظام آموزشی را ترسیم می نماید. البته توضیح این نکته ضرورت دارد که بر شمردن امتیازات فوق به منزله نامناسب بودن وضعیت آموزش در کشورهای آمریکای جنوبی نیست، چرا که اصلاحات آموزشی انجام شده یکی دو دهه اخیر در برخی از کشورها تحولات فراوانی در ارتقأ سطح آموزش آن کشورها به وجود آورده است. مطالعه و بررسی هر کدام از آن موارد می تواند راه گشای کارشناسان و برنامه ریزان آموزشی گردد.

 مقطع آموزش پایه: براساس قوانین مصوب در هر کشور بخشی از مقطع تحصیلی به عنوان مقطع آموزش پایه تلقی شده و همه شهروندان موظف می باشند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی از آموزش این مقطع برخوردار گردند. دولت نیز به نوبه خود موظف است برای بهرمندی هر چه بیشتر شهروندان از این مقطع تسهیلات لازم را فراهم نموده و این خدمات را رایگان ارائه نماید.

 سن ورود به آموزش پیش دبستانی: در میان کشورهای آمریکایی کمترین سن ورود به آموزش پیش دبستانی سن 2سالگی بوده و بیشترین سن ورود به این مقطع 5سالگی است. در اکثر کشورهای این قاره سن ورود به مقطع پیش دبستانی 3سال است.

 خانم کارل شورز[[1]](#footnote-1) که خود از شاگردان فروبل بود، در سال 1855 اولین کودکستان را در آمریکا تأسیس کرد. شورز با الگوگیری از مدارس فروبل، در شهر واتر تاون در ایالت ویسکانسین[[2]](#footnote-2) کودکستانی را برای کودکان آلمانی زبان تأسیس کرد. اولین کودکستان برای کودکان آمریکایی (انگلیسی زبان) در حقیقت یک مدرسه خصوصی بود که به همت الیزابت پی بادی[[3]](#footnote-3) در سال 1860 در شهر بوستون[[4]](#footnote-4) آغاز به کار کرد. فلسفه فروبل که در نواحی شمال شرقی آمریکا شهرت فزاینده ای داشت، به تدریج مخالفانی یافت. کودکستانها در اوایل قرن بیستم بار دیگر دستخوش تغییراتی شد که حاصل تأثیر عقاید مربیانی چون ماریا مونته سوری بود. کودکستانهای آمریکایی و نیز سایر کشورها هم عقاید و نظریات نوآورانه وی را پذیرا شدند. به هر حال سال های 1940 به بعد را می توان زمان گسترش عمیق تر کودکستانهای ضمیمه مدارس دولتی در بسیاری از کشورها دانست.

 رشد مهدهای کودک در آمریکا از طریق ارتباط با دانشگاها و دانشکده ها چشمگیر بوده است. عملکرد این مهد های کودک به عنوان مراکز آزمایشگاهی و تحقیقاتی با توجه به اهداف متفاوت بوده است. به این معنی که بعضی از مراکز برای مقاصدی چون آماده کردن مادران جوان برای مادر شدن و وظیفه مادری ایجاد شدند و بعضی دیگر به تربیت مربی برای مهدهای کودک همت می گمارند. سرانجام اینکه تعدادی نیز به منظور فراهم آوردن فرصت هایی برای مطالعات مقایسه ای و تطبیقی رشد کودک در موقعیت های کنترل شده دایر گشتند و از این طریق، مطالعات فراوانی را در زمینه رشد فردی کودکستان به دست دادند. (مفیدی، 1390، ص40)

 در سال 1915 اولین مدرسه آمریکایی مونته سوری در شهر نیویورک آمریکا افتتاح شد و در سال 1916 اولین مهدکودک تعاونی در دانشگاه شیکاگو تأسیس شد. در سال 1927 دوروتی هووارد، اولین مهدکودک سیاه پوست را در واشنگتن دی سی بر پا و برای 50 سال آن را اداره کرد.

 در سال 1948 کمیته ملی سازمان جهانی آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی در ایالات متحده آمریکا به منظور ارتقای آموزش و پرورش کودکان به صورت بین المللی بر پا شد و در این سال ملل متحد مشورت با یونیسف و یونسکو را شروع کرد. این کمیته انتشار مجله بین المللی دوران اولیه کودکی را در سال (1927-1994) نهضت مونته سوری را در آمریکا بر پا کرد و از همپای اروپایی خود جدا شد تا برای شکل دادن آموزش و پرورش به شیوه مونته سوری به عنوان شیوه ارزشمند دیگری در مدارس دولتی آمریکا تلاش کند و نیز برنامه های تربیت معلم را در دو سطح دوران اولیه کودکی و ابتدایی برقرار نماید.

 در سال 1996 اولین نمایش «پشتیبانی از کودکان» در واشنگتن دی. سی برپا شد و 200هزار شرکت کننده را جذب کرد. تفکر دوباره درباره کارکرد مغز به وسیله مؤسسه کار و خانواده منتشر شد، که تحقیق جدیدی را بر روی رشد مغزی کودکان خلاصه می کند و تأثیر تعیین کننده تجارب اولیه را نشان می دهد و سیاست و پیچیدگی های برنامه های این یافته را مورد ملاحظه قرار می دهد.

 در سال 2002 قانون «هیچ کودکی نباید عقب نگه داشته شود» در ایالات متحده به تصویب رسیده و نیز در سال 2005 پیشنهاد قانونی مردم در مورد «پیش دبستان برای همه» در چندین ایالت به تصویب رسید، که به موجب آن تجربه پیش از دبستان نوعی واقعیت برای همه کودکان چهارساله مطرح می شود. (مفیدی، 1390، ص220).

 وجود برنامه های مختلف کودکستانی انعکاسی از وضعیت جامعه وآموزش و پرورش در آمریکای امروز است. به طور کلی در جامعه، جمعیت وبرنامه های درسی تغییراتی به وقوع پیوسته است و بر همین اساس، جامعه از مراکز آموزشی از جمله کودکستان ها می خواهدتا کودکان را برای پیچیدگی های یک جهان در حال تغییر آماده سازد. خانواده های آمریکایی در سال های اخیر تغییرات بی سابقه ای را تجربه کرده اند. تعداد کودکانی که والدین آنها هردو شاغل هستند و یا دارای یک سرپرست اند افزایش یافته است. واحد خانواده نیز نسبت به قبل بسیار متفاوت به نظر می رسد. شمار خانواده های ازدواج نکرده دارای فرزند، فرزند حاصل از ازدواج اول یکی از والدین، نگهداری کودکان توسط پدر بزرگ ها و مادر بزرگ ها، والدین نوجوان و دو نژاده رو به افزایش است. (محمدبیگی، 1385) .

 برنامه های مراقبت و آموزش دوران اولیه کودکی در ایالات متحده ، شامل مجموعه گسترده ای از برنامه های نیمه وقت وتمام وقت می باشند که متمرکز برآموزش وپرورش ویا رفاه اجتماعی اند. از آنجا که سیاست گذاری در بخش آموزش وپرورش ومراقبت دوران اولیه کودکی وتامین آن تاحدزیادی به سوی ایالت ها جهت یافته و درآنها متمرکز شده است، نظارت در سطح ملی محدود است. به طور کلی در سطح کشور، مراکز مراقبت روزانه خانوادگی ومراقبت و آموزش دوران اولیه کودکی متمرکز در مراکز آموزش خصوصی 90درصد از تمهیدات گروه سنی زیر سه سال راتشکیل می دهند. که حدود دو سوم آن به صورت غیرانتفاعی ویک سوم آن به صورت انتفاعی است وبرای کودکان 3تا6 سال نیز سه نوع گسترده تمهیدات شامل نظام خرید خدمات که به طور عمده مرکب از مراکز خصوصی وسراهای مراقبت روزانه خانواده می باشد و تحت پوشش موسسات خدمات اجتماعی ایالتی است و نظام آموزش وپرورش عمومی که تحت مسئولیت هر ایالت است وهمه ایالت ها خدمات کودکستان به صورت رایگان ونیم روزی برای کودکان 5ساله ارائه می کنند وهمچنین برنامه سرآغاز که برنامه ای جامع برای رشد وپرورش کودکان بوده ودر خدمت کودکان 3 و 4 ساله، زنان باردار و خانواده های آنان به منظور افزایش آمادگی تحصیلی کودکان خردسال متعلق به خانواده های کم در آمد می باشد. (ضیائی، 1386، ص 90).

 اما در مورد نسبت کارکنان به کودکان، علیرغم تفاوت های گسترده در مقررات ایالتی ایالات متحده می توان گفت که نسبت های 4 الی 6 کودک به یک معلم برای نوزادان و کودکان نوپا و نسبت های بین 10 الی 20 کودک به یک معلم در خدمات پیش دبستانی ونسبت های بین این دو برای کودکان 2 و3 ساله الزامی است. (همان، ص 100).

**2-6 نگاهی به رویکرد رجیوامیلیا**

 رجیوامیلیا منطقه ای در شمال ایتالیا است. منطقه ای خوش آب و هوا با زمین های بسیار حاصل خیز که به همین دلیل اکثر مردم آن از طریق کشاورزی و دامپروی زندگی می کنند. به واسطه کشاورزی وکار مداوم، رجیوامیلیا منطقه ای به نسبت ثروتمندی است. در حال حاضر تعریفی که ازمردم این منطقه می کنند مردمانی اصلاح طلب، مدافع دموکراسی و آزادمنش هستند. اولین بار که منطقه رجیوامیلیا به نوعی مطرح شد، در زمان جنگ جهانی دوم بود. مردم این منطقه کمترین همکاری با ماشین جنگ موسولینی داشتند و خود را به شکل های مختلف از جنگ طلبی فاشیست ها دور نگه داشتند. به همین دلیل درطی جنگ جهانی دوم گروه بزرگی ازخانواده های این منطقه جوانان خود را در جنگل ها و پناهگاه های اطراف پنهان کردند تا از گزند تبلیغات جنگ و سربازهای فاشیست در امان باشند. سپس معلمانی نیز درهمان پناهگاه ها وجنگل ها به آموزش این گروه ازجوانان پرداختند. در عین حال مردم منطقه در طی جنگ جهانی دوم به ساخت مدرسه هایی اقدام کردند تا در حمله های جنگی به فرزندان شان آسیبی نرسد. این مدرسه ها(پناهگاه های امن) موجب شد که در تمام سال های جنگ خللی به آموزش کودکانشان وارد نشود. بدین ترتیب اولین کودکستان و مدارس مشارکتی مردم در دفاع ازکودکانشان ساخته شد. (یوسفی، 1391، ص 234)
 از ویژگی های رویکرد رجیوامیلیا ارائه تصویری بسیار قدرتمند از کودکان به عنوان موجوداتی با هوش، خلاق، توانمند، شایسته و دارای رفتار مناسب اجتماعی، و نیز اهمیتی است که در آن به جست و جو گری و تحقیق کودکان، توانائی آنها در طراحی و برنامه ریزی، همکاری با یکدیگر و یاد گیری عملی داده می شود. این مدارس در ایتالیا خاص گروههای سنی نوپا تا 3 سال و گروه سنی 3 تا 6 سال است. به نظر می رسد که در هیچ کجای دنیا، چنین ارتباط یکپارچه ای در تعاملات کودکان برای یادگیری دیده نمی شود. در این رویکرد، تأثیر آرای دیویی، پیاژه، ویگوتسکی و حتی گاردنر دیده می شود. در این روش، کودکان فعالانه درگیر پروژه های دراز مدت هستند. می آفرینند، طراحی می کنندو. . . ومربی از آنها حمایت می کند. هنر وسیله ی اولیه و عمده ی یادگیری است. برخی از عناصر اصلی رویکرد رجیوامیلیا عبارتنداز:

* محیط غنی از وسایل زیبا و قابل جذب و درک برای کودک
* مبنا قرار گرفتن تفکر کل جامعه
* ساختار و نظام حمایتی خانواده (حمایت از برنامه ها، دنبال کردن آنها و ارائه پیشنهاد)
* فرایند محوری(اهمیت داشتن روند کارکودک و نه نتیجه ی آن)

این عناصر به طور بارز در فضاهای شگفت انگیز و زیبا، لبریز از کارهای کودکان و شواهد فعالیت هایشان، نمود می یابد. بخشی از هزینه ها از بودجه شهری تامین می شود. گروهی از کودکان سه سال با هم و با یک معلم می مانند و زندگی تحصیلی کودکان متأثر از فرهنگی است که، از آن آمده اند. (ترابی میلانی و دیگران، 1391، ص48)
 در رویکرد رجیوامیلیا به سه نکته مهم تاکید می شود:

نخست فراگیر کردن آموزش برای همه کودکان، دوم توجه به تمام جنبه های رشدی کودک و سوم توجه به محیط و افراد پیرامون کودکان در فرآیند آموزش.

**مروری بر زندگینامه «لوریس مالاگازی»**[[5]](#footnote-5) **بنیانگذار رویکرد رجیو امیلیا**

 این اندیشمند ایتالیایی، در 23 فوریه 1920 در کوررجیو[[6]](#footnote-6)، از توابع رجیو امیلیا به دنیا آمد و پس از گذراندن تحصیلات مقدماتی در رشته تعلیم و تربیت از دانشگاه اوربینو[[7]](#footnote-7)، فارغ التحصیل گردید و به کسوت معلمی درآمد. هم زمان باپایان جنگ جهانی دوم وشنیدن این خبرکه مردم دهکده ی ویلاسلا[[8]](#footnote-8) قصد دارند تا با ساخت یک مکان آموزشی متفاوت از قبل، باز سازی را آغاز کنند، دوچرخه اش را برداشت و به سمت آنان شتافت و با معرفی خود به عنوان آموزگار و با کمک اهالی منطقه، مرکزی را بنا نهاد که اولین جایگزین مراکز تعلیم و تربیت وابسته به کلیسا گردید وپس از آن درهفت مرکز مردمی مشابه، به کار و تحقیق مشغول شد. سپس به رم رفت و در«مرکزپژوهش های ملی ایتالیا»[[9]](#footnote-9) به تحصیل در زمینه ی روانشناسی پرداخت. مالاگازی با بازگشت به رجیوامیلیا، «مرکزطبی روانی -تربیتی وابسته به شهرداری»[[10]](#footnote-10) را بنیان نهاد وخود نیز در آن، به عنوان روان شناس، نزدیک به20سال به فعالیت و پژوهش پرداخت. درکارنامه ی کاری او، مدیریت مجله ی دوران اولیه کودکی و نیزمقام مشاور وزارت آموزش و پرورش ایتالیا به چشم می خورد. (حبیبی واحمدی، 1390، ص16)

 مالاگازی در سال 1980مرکز ملی خردسالان [[11]](#footnote-11) را در رجیو امیلیا بنیاد گذاشت تا رویکرد آموزشی خود را ترویج کند.­او سپس سفری به­ اروپا و­آمریکا را آغاز کرد و­با برپایی نمایشگاه«صد زبان کودکی»موفق شد رویکرد آموزشی خود را در ورای مرزهای جغرافیایی ایتالیا ترویج کند. ­مالا گازی به پاس کوشش هایش در آموزش کودکان پیش دبستان، در سال1992­جایزه­ی «دراسیل لگو»[[12]](#footnote-12)از کشور دانمارک وجایزه«کل»[[13]](#footnote-13) از آمریکا را در سال 1993 دریافت کرد.­­او سرانجام در سال 1994 درخانه­اش در رجیوامیلیا در گذشت . ­

**تاریخچه ی رویکرد رجیو امیلیا**

 جنگ در نهایت تمام می شود و نشانه های زندگی در زمان سازندگی پدیدار می گردد. جنگ با ماهیت غمبارش، تجربه ای است که انسان را به سمت حرفه ی تعلیم وتربیت پیش می راند و راهی است که حیات­ تازه را برای آینده رقم می­زند.­تاریخ کار­ ما، 6 روز پس از اتمام جنگ جهانی دوم، بهار1945است. پس از اتمام جنگ جهانی دوم دردهکده ی ویلاسلا، نزدیک شهر مشهور رجیوامیلیا در شمال ایتالیا، اتفاقی شگفت انگیز افتاد و نام این شهر راکه تا قبل از آن به واسطه ی پنیر پارمیزان 5سرکه ی ممتاز وشراب لامبروسکو7شهرت داشت، به گونه ای دیگر دراذهان مطرح ساخت. در ربع قرن اخیر، این شهر به واسطه ی برنامه های خاص آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی در سطح جهان مطرح شد، برنامه وراه و روشی که نه تنها در این شهر کوچک، که در اروپا گسترش یافت و به آسیا، آمریکا شمالی، استرالیا وسایرنقاط جهان هم رسید وطرفداران زیادی را به خودجلب کرد. پس ازخاتمه ی جنگ، مردم فهیم منطقه مذکور تصمیم گرفتند با ساخت یک مدرسه باز سازی را آغاز کنند. آنان با فروش یک تانک جنگی، سه کامیون و شش اسب به جا مانده از ارتش آلمان، سرمایه اولیه ساخت این مدرسه راتأمین کردند و با همکاری یکدیگر، به ویژه زنان آن ناحیه وبا هدایت و رهبری لوریس مالاگازی، توانستند با استفاده از آجرهای باقی مانده از بناهای بمباران شده وسنگ و ماسه موجود در رودخانه، ساختمان این مرکز را در سال 1946 بنا نهند. مرکزی که اولین جایگزین مراکز تعلیم و تربیت وابسته به کلیسا، که در آن روزها در ایتالیا معمول بود، گردید. ساخته شدن مدرسه تانک در ویلاسلا، شروعی بود برای اینکه چندین مدرسه مشابه در مناطق تهی دست شهر ساخته شود و وقتی هفت مدرسه دیگر، به وسیله زنان و با کمک کمیته آزادی ملی(CLN) راه اندازی شد، نشان داد راهی که آغاز شده، غیر قابل بازگشت است. (همان، ص 17). در دهه 1950 که تلویزیون وارد خانه های مردم ایتالیا شد، مهاجرت های بسیاری نیز از جنوب به شمال نیمه صنعتی آغازگردید و با شکسته شدن سنت ها و ورود زنان به دنیای کار، نقش و اهداف مدارس کودکان خردسال رنگ تازه ای به خود گرفت و تقاضای فزاینده برای رفاه اجتماعی آغاز شد. در اثنای دهه های بعد از 1960، مربیان رجیوامیلیا در زمینه ایجاد مدارس و اجرای فلسفه مدون کانون توجه قرار گرفتند، آنان همچنین در مباحثات ملی، منطقه ای و درگردهمایی های مربیان شهرهای ایتالیا که دارای رویکردهای شایسته و نیز مراکز تحقیقاتی بودند، شرکت می کردند و به پیگیری و اشاعه نظرات مالاگازی می پرداختند. از سال 1960 تا 1968 تلاش لوریس مالاگازی و همراهان او برای تاسیس مدارسی برای کودکان سه تا شش سال بیشتر شد و آنها توانستند در سال 1963 اولین مدرسه وابسته به شهرداری را برای کودکان خردسال تأسیس کنند. مدرسه ای برای شصت کودک با دو کلاس درس و نام آن را به یاد قهرمان داستان رابینسون کروزوئه، رابینسون نام نهادند. پس از آن، مراکز وابسته به شهرداری بسیاری بنیان نهاده شد. دوازده کلاس در سال 1968، بیست و چهار کلاس در سال 1970، سی و چهار کلاس در سال 1972، چهل و سه کلاس در سال 1973، پنجاه و چهار کلاس در سال 1974 و پنجاه و هشت کلاس در سال 1980، در بیست و دو مدرسه وابسته به شهرداری برای کودکان 3 تا 6 سال ایجاد گردید. اولین مرکز رجیو برای نگه داری کودکان زیر سه سال در سال 1970 آغاز به کار کرد و در سال 1971 این گونه خدمات قانونی شد. امروزه در ایتالیا 6/94% کودکان سه تا شش سال و 38% کودکان زیر سه سال از خدمات مدرسه های وابسته به شهرداری، ملی و یا خصوصی بهره مندند. (همان، ص 19).

**منابع اندیشه و مبانی نظری و روان شناختی رویکرد رجیو امیلیا**

 رویکرد رجیوامیلیا بیشتر متأثر از اندیشمندانی چون فروبل، روسو، برونر، ویگوتسکی، جان دیویی و پیاژه است که در جای خود به طور مفصل به بررسی دیدگاه این اندیشمندان پرداختیم. نظریه حاکم بر این الگو از آن جهت که بر فرآیند تفکر که بازده اصلی رشد شناختی است تاکید دارد و از کودک می خواهد مهارت های فکری اش را در موقعیت های مختلف به کارگیرد به نظریه برونر و از آن سو که به فردیت کودک توجه می کند وبه مربی نیز به عنوان راهنما و مشاهده گر می نگرد متمایل به روسو و از باب توجه به رشد اجتماعی کودک، خلاقیت و آفرینش به مانند اندیشه فروبل و از جهت توجه به نقش تفکروزبان برای ساختن نظریه وعمل به ویگوتسکی و ازجهت درک واقعیت ناشی از تجارب تعامل کودک با محیط و درگیری مستقیم با اشیاء به نظریات دیویی و پیاژه نزدیک است، البته در مواردی به نظریات پیاژه انتقاداتی واردمی کند، ازجمله حاشیه ای پنداشتن تعاملات اجتماعی و بی ارزش دانستن نقش بزرگسالان در رشد دانش، فاصله ایجاد شده میان زبان و فکر، موازی و جداگانه در نظرگرفتن راه رشددانش، احساس و اخلاق و همچنین تاکیدبیش ازحد بر روی مراحل رشد و مهارت های طبقه بندی شده وفقدان شناخت شایستگی های نسبی. مالاگازی درمطالعاتش به بررسی کتاب«آموزش و پرورش نوین»نوشته پیربووت[[14]](#footnote-14) و آدولف فریر[[15]](#footnote-15) پرداخت ودرباره فنون آموزشی سلستین فرینه[[16]](#footnote-16) در فرانسه و تجربه آموزشی مدرسه دالتون[[17]](#footnote-17) در نیویورک و تحقیقات پیاژه و همکارانش در ژنو نکات بسیاری آموخت. (حبیبی واحمدی، 1390، ص 20)
 مالاگازی پس از جنگ جهانی دوم موفق شد که مطالعات تخصصی خود را در حیطه تعلیم و تربیت و الگوهای آموزشی و مدل های مختلف توسعه دهد. او در طی این تحقیق ها و بررسی ها متوجه چندین نکته شد که موجب شکل گیری بنیان الگوی آموزشی او گردید. اولین نکته ای که در مطالعه الگوهای آموزشی رایج زمان خود شد، این بود که برنامه های آموزشی رایج توان فراگیر شدن را ندارند و در فراگیر کردن روند آموزش برای عموم کودکان ناتوان هستند. الگوی مونته سوری با تمام خاص بودنش، عملاً در دیدن تمام گروه های کودکان ناموفق بود و از سوی دیگر الگوهای عمومی تر مبتنی بر رفتار نگرها نیز در جذب تمامی گروه های کودکان و حفظ آن در تمام دوران آموزشی عملاً موفق نبودند.
 مالاگازی علاقه ای به انحصاری کردن جریان آموزش نداشت و بیش از هر چیز علاقه مند به الگویی بود که تمام کودکان بتوانند از آن بهره مند شوند.
 دومین نکته ای که مورد توجه او قرار گرفت این بود که عموم الگوهای آموزشی حتی آن هایی که به گروه های بزرگ تری از کودکان توجه دارند، فقط به کودک نگاه می کنند. یعنی در مسیر آموزش فقط با کودک کار می کنند. مالاگازی بر این اعتقاد بود که آموزش کودکان فقط مبتنی بر مسایل فردی، روانی و یا هوشی کودکان نیست و نباید آموزش را محدود به کودک دید. بلکه آموزش و اصولاً رشد کودک ناشی از بستری است که کودک در آن زندگی می کند. یعنی خانواده، جامعه و محیط دوستان بسیار موثر هستند. بسیاری از افراد، جریان ها و سازمان ها و عوامل مختلف، زندگی مردم و کودکان را تحت تأثیر قرار می دهد. به عبارت دیگر کودک در خلاء رشد نمی کند و نمی توانیم فقط کودک را برای آموزش انتخاب کنیم، بلکه لازم است به بسیاری از مسایل پیرامون کودک توجه کرده و برای حل آنان اقدام کرد. بدین ترتیب استفاده از کل جامعه نه به عنوان روش کار، بلکه به عنوان یک شیوه تفکر و نظام اعتقادی در این سیستم مطرح شد. یعنی در این سیستم برنامه ریزی از کودک آغاز می شود و به سایر افراد پیرامون کودک تسری پیدا می کند. در این سیستم فقط به خاطر مشارکت بزرگسالان در تجربه های آموزشی کودکان نیست که به بزرگسالان توجه می شود، بلکه هدف اصلی کمک به گسترش مشارکت بین خود بزرگسالان نیز یک هدف مهم است.
 سومین نکته ای که مالاگازی در مطالعاتش به آن رسید این نکته بود که بسیاری از برنامه های آموزشی، کودکان را یک بعدی می بیند و بیش تر رشد هوشی کودکان برای آن ها اهمیت دارد. ریاضی، خواندن و نوشتن سه کلیدی بودند که تقریباً تمامی نظام های رایج آموزشی به آن پایبند بودند و نمی توانستند به غیر از این سه موضوع به موار دیگر توجه کنند. در حالی که رشد اجتماعی و رشد عاطفی دو موضوع بسیار مهم برای او بود و معتقد بود که این دو جنبه از رشد به اندازه ی رشد هوشی بسیار مهم است. اساس و بنیان این دیدگاه آموزشی فرایندی فراتر از محرک و پاسخ و یا حتی چند محرک و پاسخ است. یادگیری و آموزش محصول فعالیت کودک، بازخورد، مرور چندباره، باز خوانی تجربه ها و فرصت برای سازماندهی آن چه کودک تجربه کرده است، می باشد.

مالاگازی از نظرات اندیشمندانی چون ویلفردکار[[18]](#footnote-18)، دیوید شافر[[19]](#footnote-19)، کنت کی[[20]](#footnote-20)، جروم کاگان[[21]](#footnote-21)، هووارد گاردنر، دیوید هاوکینز[[22]](#footnote-22)، سرژ موسوکویچ[[23]](#footnote-23)، چارلز موریس[[24]](#footnote-24)، گرگوری باتسون[[25]](#footnote-25)، هینزفون فورستر[[26]](#footnote-26)،

فرانسیسکو وارلا[[27]](#footnote-27) ونیز محققانی که در زمینه علم اعصاب کار می کردند، مطلع و بهره مند گردید. (حبیبی، 1390، ص20)
 برنامه درسی رویکرد رجیو، برنامه در حال تکوین و پیش رونده [[28]](#footnote-28) است. در مراکز رجیو برنامه ریزی تحصیلی دارای واحدها و زیر واحدهای مشخص و از پیش تعیین شده وجود ندارد و به جای آن از برنامه ای قابل انعطاف و متناسب با علایق و نظرات کودکان استفاده می شود، برنامه ای در قالب پروژه ها که به تدریج شکل می گیرد و کامل می شود. چنین برنامه ای آموزش را با یادگیری همراه می کند. مالاگازی از یادگیری و یاد دادن به عنوان دو هم سفر یاد می کند که با هم از جریان یک رود می گذرند، نه آنکه هر یک در دو سوی ساحل باشند و تنها جریان رود را ببینند. از آنجا که در فلسفه رجیو، ارتباط و یادگیری در یک فرآیند آموزشی همراه یکدیگرند، در برنامه رجیو به وسعت بخشیدن شبکه های ارتباطی، بسیار توجه می شود. گرچه در این سیستم تمرکز اصلی بر روی کودکان است، اما نقش مربیان، والدین، اجتماع پیرامون و مرتبط بودن آنها با هم بسیار مهم و اساسی است. (همان، ص 21)

 در نظام آموزشی رجیوامیلیا این اعتقاد وجود دارد که کودکان از صدها زبان برای ارتباط گیری استفاده می کنند، به صدها زبان با ما حرف می زنند و به صدها شیوه می شنوند. به همین دلیل لازم است آموزش هایی را تدارک ببینیم که بخش های مختلف کودکان را فعال کند. کودک فقط عقل نیست. بلکه کودک مجموعه ای از عقل، احساس، حرکت، فیزیک و اجتماع است و ترکیب آنها به انسانی شدن کودک کمک می کند. این دیدگاه به رشد یک پارچه[[29]](#footnote-29) کودک توجه کرد و آنها را با هم پیش برد. (یوسفی، 1391، ص 241)
 این نظریه به نقش والدین و مسئولین جامعه در فراهم کردن محیط مناسب برای کودکان می پردازند. یعنی والدین نباید آموزش را به طور خاص از مرکز آموزشی به عنوان مهد کودک یا مدرسه انتظار داشته باشند. بلکه باید موضوع های مورد علاقه خود را در محیط زندگی خود ترویج کند. یعنی کودک آن را ببیند و تجربه کند.

عناصراساسي الگوي آموزشي رجيو اميليا

اهداف

 رویکرد رجیو امیلیا در پی آن است تا با ایجاد فرصتی برای تقسیم زندگی، مکانی فراهم آورد که همه افراد در شبکه ای از تعامل و همکاری قرار گیرند و ضمن برخورداری از احساس آزادی و اعتماد به یکدیگر برای عقاید مختلف احترام قائل شده و از بند تعصب و نابردباری آزاد شوند. این رویکرد می کوشد تا با تقویت حس هویت هر کودک و توجه به تفاوت های فردی و دادن حق انتخاب به او، این باور را گسترش دهد که هر کودک موجودی باهوش، کنجکاو، خلاق و توانمند با حقوق خاص خود است و نباید او را موجودی نالایق و شکننده با نیازهای ساده انگاشت. افزایش علاقه و انگیزه کودکان از طریق کمک به آنها در لمس لذت تحقیق و درگیر ساختن فعالانه آنها با مسائلی در ابعاد شناختی، عاطفی، فرهنگی، اخلاقی و هنری و همچنین مهیا کردن فرصت هایی برای کودکان به منظور همکاری با یکدیگر برای رسیدن به یک هدف مشترک که در قالب پروژه ها ارائه می گردد از اهداف دیگری است که این رویکرد در پی آن است. این رویکرد در تلاش است که مهارت های کودکان را در بر قراری ارتباط پایدار با گروه همسالان و بزرگسالان افزایش دهد و به نشان دادن عکس العمل های مناسب آنان در حین مکالمات، بحث و گفتگو و نقد و بررسی کارهای همدیگر، رعایت نوبت و سهیم شدن در مسئولیت ها و یاری رساندن به یکدیگر و رشد اجتماعی کودکان کمک کند. ( حبیبی واحمدی، 1390، ص 23 )

 افزایش توانمندی هاي کودکان در استفاده از مواد و رسانه های مختلف و افزایش توانایی آنها در طراحی، نقاشی، مدل سازی و خلق هر اثری که می تواند ابرازگر احساسات، عواطف، افکار، عقاید و دانسته های آنان باشد نیز از اهداف دیگر این رویکرد است. همچنین کوشش می شودتا با پرورش ساختارهای ذهنی کودکان و تشویق به اندیشیدن درباره آنچه که هست و نیست و نیز آنچه که می تواند باشد، به افزایش کنجکاوی، کشف، اختراع و ابتکار و قدرت حل مسئله کودکان، کمک شود. رشد مهارت های پژوهشی، مشاهده، توصیف، سوال سازی، سازماندهی و طبقه بندی، تحقیق و جستجو، فرضیه و امتحان آن، نیز از جمله دیگر اهدافی است که برای آن می توان برشمرد. ( همان، ص 24 )

محتوا و سازماندهی آن

 اجرای پروژه ها به طور طبیعی ورود به حیطه های مختلف علوم تجربی، ریاضیات، ادبیات، هنر، مطالعات اجتماعی و مهارت های شفاهی گوش دادن و صحبت کردن و نیز آشنایی با حروف، اعداد، تصاویر و نوشته ها، مهارت های پژوهشی و رشد در ابعاد متفاوت را در پوشش واحدی از فرایند یادگیری براساس برنامه پیش رونده ( تکوینی ) امکان پذیر می سازد. ( حبیبی واحمدی، 1390، ص 24 )

 محیط یادگیری

 نگاه کودک محوری که در مراکز رجیو، وجود دارد از مشخصات بارز آن است ومعلمان، والدین، اعضای شورا و مخصوصا کودکان به آن افتخار می کنند. در این مراکز برای طراحی فضای مخصوص کودک، ابتدا این سوالات مطرح می شود: الف- چگونه این فضا به کودک کمک می کند تا خلاق ومتفکر و کنجکاو باشد ؟ ب -آیا کودک قادر است فضاهای مورد نیاز خود راکشف کند؟ج - آیا رنگ ها و نورهاخلاقیت، ارتباطات و همکاری بین افراد را تشویق می کند؟ د- این فضا برای چه تعداد کودک طراحی می شود؟ ه-آیا این مکان باعث تحریک و ایجاد انگیزه برای یادگیری درکودک می شود؟ و اینجاست که نقش محیط به عنوان معلم سوم مشخص می شود وباید بیش از پیش، از عنصر محیط در جهت هموار نمودن مسیر یادگیری بهره برد.

 در این رویکرد، سازماندهی محیط یادگیری به عنوان یکی از پایه های اساسی برنامه آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی، اهمیت بسیاری دارد. تعلیم دهندگان رجیو به آنچه که از محیط به کودک می رسد، توجهی خاص دارند و همواره به این سوال می اندیشند که محیط چه چیزی به کودکان یاد می دهد و از همین رو اغلب از آن به عنوان « معلم سوم » یاد می کنند. محیط در این مدل، منعکس کننده فلسفه تربیت کننده جان دیویی و نظریه یادگیری اجتماعی ویگوتسکی است و با حوزه دانش کودکان و قلمرو ارتباطات و احساسات آنان متناسب است و آن چنان که کادول[[30]](#footnote-30) می گوید: « همه قسمت های محیط مهم اند و هیچ فضایی حاشیه ای و بی اهمیت تلقی نمی شود و هیچ گوشه ای بدون ارزش نیست. » با ورود به مراکز رجیو، مفهوم فضایی دلپذیر را که لوریس مالاگازی بر آن تاکید داشت می توان دریافت. فضايي با طراحی زیبا و هماهنگ و مملو از آرامش که تسهیل گر ارتباط، تعامل و اکتشاف است، فضایی آکنده از علاقه مندی و محبت که در آن آشفتگی و عدم تناسبی وجود ندارد و فضایی که به کودکان به عنوان موجوداتی کنجکاو، خلاق، خیال پرداز، شایسته و توانمند احترام می گذارد و با علاقه، پذیرای آنهاست. ( حبیبی واحمدي، 1390، ص 25 )

 سالن ورودی هر مرکز که مکان خوشامدگویی است، این پیام را برای بزرگسالان به ارمغان می آورد که این مرکز علاوه بر کودکان، متعلق به آنها نیز هست. وجود نیمکت هایی برای نشستن والدین در هنگام ورود، به منظور گفت و گو و تبادل اطلاعات با مربیان و سایر والدین، وجود تابلوهای نصب شده که اطلاعاتی درباره طرح های مرکز، فهرست رخدادها، اسامی مربیان و پیام هایی که انعکاسی از زندگی کودکان است بر روی آنها درج گردیده، از ویژگی های این بخش از مدارس رجیو است. از آنجا که در این رویکرد، رشد اجتماعی، بخش ضروری یادگیری است و یادگیری نیز آن چنان که لوریس مالاگازی می گوید براساس ارتباط و تعامل است، حتی المقدور کوشش می شود فرصت ها و امکانات لازم برای تعامل و ارتباط متقابل کودکان با یکدیگر، محیط، والدین، مربیان و اجتماع فراهم شود و از همین رو در طراحی فضاها، به ارتباط هر کلاس با سایر قسمت های مرکز و نیز مرکز با اجتماع توجه می شود. مدرسه و فضای آن و فعالیت هایی که روزانه در آن انجام می گیرد، در حقیقت نمونه کوچکی از یک شهر با تمام ویژگی هاي آن است. هرچند که در این مراکز به ایجاد فضاهایی که تداعی گر فضای یک خانه باشد نیز توجه می شود. وجود گیاهان، گلدان های گل، ظروف واقعی، رومیزی ها و چیدمان مناسب و جذاب، ابزار و وسایلی که فضای بصری زیبا و پر مفهومی را ایجاد می کنند، از جمله این موارد است. ( همان، ص 26 )

 در مدارس رجیو، محوطه ای عمومی به نام پیازا[[31]](#footnote-31) یا میدان وجود دارد ( در بعضی مراکز به آنها سالن بزرگ نیز گفته می شود ) که سالن ورودی به آن ختم شده و همه کلاس ها به آن باز می شوند. این محوطه، انعکاس و نمودی از میدان شهر است و همانند آن مکانی برای دیدار و در کنار هم بودن کودکان سنین مختلف برای دوستی، بازی و دیگر فعالیت های جسمی و حرکتی آنان و اموری از این قبیل است. همچنین می تواند مکانی برای گفتگوي مربیان و والدین باشد. سایر قسمت های مرکز هم به گونه ای طراحی شده است که به کودکان امکان می دهد فعالیت هایی را که در طی روز در اطرافشان انجام می شودرا ببینند، مثلا آشپزخانه ای که باز و بدون دیوار و یا با دیوارهای شیشه ای محصور است، به طوری که کودکان می توانند آشپز را در هنگام کار مشاهده کرده و حتی به او و سایر کادر آشپزخانه در تهیه وعده های غذایی، آماده کردن میز غذا و همچنین مرتب و نظافت کردن یاری رسانند. همچنین به کودکان اجازه داده می شود به جز کلاس خودشان، از کلاس های دیگر نیز دیدن کنند. سالن غذاخوری و حتی دست شویی ها به شکلی سازمان یافته که محرکی برای تعامل همراه با بازی برای کودکان باشد. به طور مثال در مرکز دیانا، ظرف شویی ها مناسب برای آب بازی و کار با آبرنگ است. راه های دست یابی کلاس ها و مدرسه به فضای بیرون از آن از طریق در، حیاط، پنجره های تمام قد یا همان دیوار های شیشه ای است. این امر ضمن ایجاد ارتباط بین کلاس ها، این احساس را به وجودمی آورد که مدرسه بخشی از جامعه است و فضای درون و بیرون، هر دو مکان هایی برای یادگیری اند، جامعه نیز به مرکز به عنوان بخشی از خود می نگرد و نظاره گر کارهای کودکان و رشد آنهاست.

 نور در مراکز رجیو از جمله مواردی است که به خوبی مورد توجه قرار گرفته است. وجود پنجره های بزرگ سبب ورود نور طبیعی به ساختمان می شود و ضمن ایجاد احساسي مطبوع، باعث می گردد که طبیعت بیرون، بخشی از درون شود. بازی نور و سایه هم از مزایای وجود پنجره های بزرگ است. آینه نیز که با انعکاس نور و تصویر افراد و اشیای موجود در محیط، فضایی خلاق و شاد برای کودکان ایجاد می کند، از جمله مسائلی است که اغلب در مراکز رجیو به کار می رود. آینه ها که در اشکال و اندازه ها و مکان های مختلف مورد استفاده قرار می گیرند، دنیایی شیرین، رویایی و سوال انگیز را برای کودکان ایجاد می کنند. مثلا در مرکز دیانا، ضمن وجود آینه های دستشویی ها و آینه های آویزان شده از سقف، آینه هایی وجود دارند که کودکان در آنها بدن و صورت خود را به اشکال متفاوت و خنده آوری می بینند محیط، مکانی برای پژوهش تمام کسانی است که در آن حضور دارند، نه فقط کودکان. محیط تسهیل کننده اکتشاف و حل مسئله است و غنی بودن آن از محرکات مختلف، کودکان را به سمت کاوش و حل مسئله سوق می دهد. در این الگو ضمن آنکه به مشاهده اهمیت زیادی داده می شود، فضا طوری طراحی می شود تا همه حواس را درگیر کند و سبب یادگیری چند حسی شود. استفاده از مواد طبیعی مانند میوه مخروطی کاج، صدف دریایی، چوب و همچنین گیاهان آپارتمانی و پیچک های رونده، که ضمن ایجاد زیبایی و فرح بخشی محیط به برانگیختن کودکان به اکتشاف، توصیف و یادگیری می انجامد از ویژگی های دیگر محیط در این مراکز است. ( همان، ص 28 )

 کودکان سه ساله، چهار ساله و بالاتر از آن کلاس های مستقل و مجزای از یکدیگر دارند و در هر کلاس دو مربی حضور دارد. کلاس، شامل دو اتاق تو در تو است که یکی از آنها مخصوص زمان هایی است که کودک ترجیح می دهد فضای خصوصی تری داشته باشد و یا همراه مربی نباشد. در درون هر کلاس بخش های مختلفی نیز در سطح دید کودکان وجود دارد مانند بخش های هنر، بازی های نمایشی و ساختمان سازی که کودکان با توجه به علائقشان در ساعات مختلف روز، می توانند در این محل ها باشند. این زمان، زمانی کاملاً اختصاصی برای گروه های کوچک کودکان است. در این میان ممکن است بعضی کودکان گوشه ای را برای دراز کشیدن بر روی بالش و نگاه کردن به تصاویر کتابها، انتخاب کنند. همچنین فضاهایی عمومی برای فعالیت های گروهی در قالب گروه های بزرگ و کوچک کودکان مانند مکان هایی برای بازی نمایشی و میزهای کار در نظر گرفته شده است. اتاق مخزن که محلی برای نگهداری اشیای قابل استفاده مربیان و والدین است، اتاق موسیقی و کتابخانه نیز از جمله مکان هایی هستند که کودکان از امکانات آن بهرمند می شوند.

 در درون هرمرکز یک آتلیه[[32]](#footnote-32) یا استودیو به شکل یک کارگاه بزرگ وجود دارد که مکانی برای دست ورزی، آزمایش و تجربه اندوزی کودکان در قالب گروه های بزرگ است و در کنار هر کلاس یک کارگاه کوچک یا مینی آتلیه[[33]](#footnote-33) وجود دارد که برای فعالیت کودکان در قالب گروه های کوچک تر است. هر مرکز، یک مربی هنر[[34]](#footnote-34) نیز دارد که با سایر مربیان همکاری می کند. در آتلیه و مینی آتلیه و حتی قفسه های موجود در کلاس ها، وسائل مختلفی مثل دکمه، کاغذ رنگی، ظروف یک بار مصرف، سیم، گلهای خشک شده و مواد مختلف دیگری که توسط خانواده ها به مراکز آورده شده، نگهداری می شوند. این وسائل طبقه بندی گردیده و به طور منظم در جای خود قرار می گیرند و کودکان آزادند تا از آنها استفاده نمایند. این آزادی باعث رشد خلاقیت و کسب مهارت کودکان می گردد. مکان هایی نیز برای نشستن مربیان و گفتگوی آنها با یکدیگر در نظر گرفته شده است. کودکان شاهد بحث و گفتگوی مربیان اند. آنها می بینند که گاهی مربیان کاملاً آرام با هم سخن می گویند و گاهی با صدای بلندتری به بحث و گفتگو می نشینند. دیدن چنین فضاهایی برای کودکان بسیار آموزنده است، زیرا آنان احساس می کنند که در محیطی هستند که در آنجا همه با هم گفتگو می کنند و به یکدیگر یاری می رسانند. ( همان، ص 29 ) و اما دیوارها که معمولاً به رنگ روشن رنگ آمیزی می شوند و همچنین سقف ها، محلی برای نمایش دائمی و موقت کارهای کودکان اند و آنچه که کودکان به صد زبان از افکار، ایده ها، احساسات، عواطف و علائقشان ارائه می دهند بر روی دیوارها و تابلو نصب و حتی از سقف آویزان می شود و در معرض دید­سایر کودکان، مربیان، والدین و­دیگران قرار می­گیرد. به عبارت دیگر دیوارها سخن می­گویند و­تاریخ زندگی درون هر مرکز را به صورتی مستند روایت می­کنند و­دنیایی­از شور­زندگی، اکتشافات و یادگیری، خلاقیت و پویایی و­لیاقت و توانایی را به نمایش می­گذارند. (­همان،­ص 30 )

روش

 روش این رویکرد، یک روش اکتشافی است ؛ روشی که زمینه بروز و ظهور قدرت های درونی کودکان را فراهم می سازد و سبب رشد اجتماعی، علمی، ادبی، اخلاقی و هنری آنان می گردد. این رویکرد از طریق اجرای پروژه ها، سبب یادگیری عمیق در کودکان می شود. عنوان هر پروژه براساس علائق کودکان انتخاب می شود. مربیان با مشاهده بازی ها، پرسش ها، نیازها و اکتشافات کودکان و یا از طریق شنیدن مکالمات، خاطرات و داستان هایی که بازگو می کنند و یا براساس رویدادی که در محیط رخ می دهد و باعث تحریک کنجکاوی کودکان می گردد، عنوان پروژه را تعیین می کنند. مربیان و والدین نیز می توانند پیشنهادهایی در زمینه انتخاب ارائه دهند. به عنوان مثال، در یکی از مدارس رجیو، کودکان فکر کردند که زمین بازی شان خسته کننده شده است، بنابراین تصمیم گرفتند آن را جالب تر کنند. این اندیشه به موضوعی و عنوانی برای یک پروژه تبدیل شد. بارش برف و باران، هسته یک میوه، لانه پرنده ای روی درخت و. . . هر یک می توانند به موضوعی برای یک پروژه تبدیل شود. ( حبیبی، 1390، ص 31 )

 صرف نظر از منشأ انتخاب عناوین پروژه ها، پروژه هایی موفق اند که راه های تازه و متفاوتی را برای اکتشاف فراهم می کنند و باعث حل مسئله و تفکر خلاق می شوند و لحظات شیرین و رضایت بخشی را برای کودکان فراهم می سازند. موضوع پروژه ها باید به نوعی تازه و بکر باشد تا فعالیت های خودجوش و فرصت هایی را که کودک برای آنها متمرکز می شود، به وجود آورد. در یک پروژه خوب، کودک فرصت دارد تا ضمن درگیر شدن با موضوعات واقعی، تخیل خود را نیز تقویت کند. مثلاً برای سفر به یک مزرعه، کودکان می توانند قبل از بازدید مزرعه حدس بزنند و پیش بینی کنند که در آنجا چه خواهند یافت. در ابتدای هر پروژه، مربیان با یکدیگر مشورت کرده و درباره راه های ممکن برای پیشبرد پروژه، بحث می کنند و زمینه های لازم برای اجرای مراحل مختلف پروژه را با در نظر گرفتن اتفاقات پیش بینی نشده، فراهم می سازد. در این سیستم آموزشی محیط زندگی کودک نقش مهمی در فرآیند آموزش کودک دارد. محیط یعنی فضای خانه، کلاس، محله، شهر، و حتی برنامه هایی که از سوی جامعه برای مردم تدارک دیده می شود. مجموعه این محیط در آموزش کودک موثر است. آنچه که در محیط خانه رخ می دهد در آموزش کودک موثر است، آنچه که کودک در فضای شهری می بیند در آموزش او بسیار نقش دارد و حتی برنامه هایی که کودک از طریق تلویزیون، رادیو، کتاب های داستان، مجله و یا نمایش های مختلف با آن رو به رو می شود در این آموزش سهم به سزایی دارد. یعنی نمی توان انتظار داشت که کودک در فضای خالی از محرک های ارزشمند باشد و احتمالاً در کلاس چیزی را بیاموزد و یا این که فضای اطراف کودک ضد هنر باشد و در کلاس آموزشی چیزی به نام هنر را بیاموزد. به همین دلیل این سیستم در کل جامعه پیرامون کودک حساس است، برایش مهم است. هم از آن تأثیر می گیرد و اصرار دارد که بر محیط پیرامون کودک تأثیر بگذارد، در بسیاری از منابع این الگو اشاره شده است: «آنچه را که می خواهی کودک بیاموزد برایش در محیط پخش کن و فرصت بده که به شیوه غیر مستقیم آن ها را جذب کند.

 این دیدگاه مطرح می کند که برای آموزش هر نکته و یا موضوعی لازم است که همان موارد را در سطح جامعه ترویج کرد. اگر به راستی انتظار داریم که فرزندانمان با موضوعی مانند خلاقیت، هنر، موسیقی، محیط زیست، علم و. . . آشنا شوند و آن را عمیقاً درک کنند، لازم است که آن موضوع مورد توجه مان را در سطح کلان تری برای تمام کودکان شهر و یا محله فراهم کنیم. به عبارت دیگر کودک باید آن را در پیرامون خود ببیند، تجربه کند، لمس کند، درک کند تا بعدها بتواند مبانی آن را در یک کلاس پیگیری کند. این نظریه بدین ترتیب به نقش والدین و مسئولین جامعه در فراهم کردن محیط مناسب برای کودکان می پردازد. یعنی والدین نباید آموزش را به طور خاص از مرکز آموزشی به عنوان مهد کودک یا مدرسه انتظار داشته باشند. بلکه باید موضوع های مورد علاقه خود را در محیط زندگی خود ترویج کند. یعنی کودک آن را ببیند و تجربه کند. به همین ترتیب سیاست گزاران آموزشی هر جامعه نیز باید زمینه های مختلف آموزشی را در کل جامعه فراهم کنند. یک مرکز آموزشی باید با تمامی نهادها و بخش های جامعه در ارتباط باشد و خواسته های خود را مطرح کند و به عینی شدن آن در سطح جامعه یاری برساند. نکته ای که در اصل فعال کردن محیط وجود دارد روندی است که از «ارایه» شروع می شود و سپس از طریق جست و جو، تعامل فردی، گروهی، «یادگیری» رخ می دهد. به عبارت دیگر یک مرکز آموزشی با تعبیری که در این سیستم مطرح می شود موضوع مورد آموزش را «ارایه» می دهد. سپس این موضوع را در بستر محیط کودک فراهم می کند و سپس کمک می کند تا کودک بتواند آن را کشف کند. اما کشف و یا جست وجو به خودی خود اتفاق مهمی نیست، بلکه تعاملی که کودک به صورت فردی ویا جمعی با آن موضوع دارد موجب می شود تا یادگیری رخ بدهد. (یوسفی، 1391، ص242)

 در شیوه رجیوامیلیا به ظاهر و حس کلاس توجه ویژه ای می شود. معلمان فضا را به دقت برای کارهای پروژه ای کم تعداد یا پر تعداد تنظیم می کنند. محیط طراحی شده است تا فرصت های متنوعی برای انواع حواس در یک فضای زیبا، به وجود آورد و از هر فضای داخلی و بیرونی به عنوان فضای یادگیری استفاده می شود. مستندات راجع به کارهای بچه ها، گیاهان و. . . هم در ارتفاع کودکان و هم در ارتفاع معلمان به نمایش گذاشته شده است. محیط به صورتی است که می تواند از خلاقیت و تخیل کودکان حمایت کند. فضا اصلاً شبیه فضای آموزشی نیست، نه از نظر رنگ و نه از نظر شکل و نوع، بلکه بیشتر شبیه به محیط خانه است کلاس ها به معلم خاصی اختصاص ندارد، همه معلمان با هم برنامه ریزی می کنند و با هم کار می کنند. در جلسات برنامه ریزی هفتگی، آشپز و دیگر کارکنان مرکز نیز حضور دارند.

 بر روی دیوارها معمولاً نقاشی های دیواری بزرگی کشیده شده اند و یا قاب های نقاشی از نقاشان نیز در محیط وجود دارد. از اسباب بازی های پلاستیکی یا استفاده نمی شود و یا کم استفاده می شود، معمولاً اسباب بازی های چوبی بیشتر وجود دارد. قسمتی از درها شیشه ای است تا از یک اتاق به اتاق دیگر و یا محیط بیرون قابل دید باشد. از عروسک های دست ساز یا عروسک های که توسط والدین ساخته شده بودند معمولاً در مراکز استفاده می شود. در برخی از مراکز پارچه یا ورق بزرگی از سقف آویزان است و برای بازی با سایه ها از آن استفاده می شود. در عین حال در مواقعی که از آن استفاده نمی شود، می توان آن را جمع کرد. محیط بیرونی نیز بسیار زیبا است. فضاهای آب بازی، تپه برای بالا رفتن، مارپیچ های قد کودکان، درختانی که توسط کودکان کاشته شده و میز پیک نیک از جمله مواردی است که در فضای بیرونی قابل مشاهده هستند. (ترتی جاه، 1390، ص 12)

 نوع نگاهی که در این سیستم به پروژه می شود بسیار خاص است. پروژه فقط طرح اجرایی و یا عملیاتی نیست و یا پروژه فقط یک کار تحقیقاتی محسوب نمی شود. پروژه در این سیستم فعالیتی است که کودک به تنهایی یا به کمک گروه ها برای به سرانجام رساندن موضوع مورد علاقه خود انجام می دهد. نکته مهم این است که پروژه در این سیستم یک فرآیند است. فرآیندی که با یک موضوع یا یک مسئله مورد توجه کودک یا کودکان شروع می شود و سپس ادامه می یابد. به هر کودک کمک می شود تا موضوع مورد علاقه خود را شناسایی کند و برای به سرانجام رساندن آن، فعالیت های مرتبطی را انجام بدهد. طبیعی است که در این مسیر تحقیق، اجرا و تولید نیز وجود دارد. هر موضوع مورد بررسی می تواند در حین کار به موضوع های دیگری تقسیم شود و یا موضوع های جدید دیگری نیز در آن شکل بگیرد و به وجود بیاید. یعنی موضوع اول می تواند زیر مجموعه های تازه ای پیدا کند و یا حتی تبدیل به موضوع جدید دیگری بشود.

 نکته مهم در این اصل تلاش بی وقفه و مداومی است که کودک یا کودکان پیرامون موضوع مورد علاقه خود را انجام می دهد تا بتوانند به سرانجام مطلوبی برسند. در این مسیر زمان کاملاً باز است و قرار نیست که برای مثال در یک دوره ی هفتگی یا ماهانه تمام شود. کودکان اجازه دارند تا زمانی که می خواهند آن موضوع را ادامه دهند و پیش بروند. معلم راهنما نیز کودک را هدایت می کند تا بتواند امکانات لازم را برای پیش بردن برنامه هایش تهیه کند. در این سیستم عمیقاً این اعتقاد وجود دارد که پیگیری پروژه بزرگترین آموزشی است که می توان برای کودکان فراهم کرد. آنقدر که کودکان در انجام پروژه خود می آموزند و یاد می گیرند، در هیچ جریان دیگری آموزش شکل نمی گیرد. (یوسفی، 1391، ص، 244)

 برای مثال یکی از پروژه های دانش آموزان در یکی از مدارس یک سال به طول انجامید. به ظاهر دانش آموزان این مرکز آموزشی، فقط روی یک موضوع متمرکز شده اند. موضوع پروژه این دانش آموزان ساخت یک پارک با توجه به نیازهای کودکان در منطقه خود بود. این پروژه تبدیل به یک جریان بسیار بزرگ در مدرسه آنها شد و کل دانش آموزان کلاس تمام سال تحصیلی خود را روی آن کار کردند. روند این ماجرا آنقدر وسیع و گسترده است که خود این روند می تواند تبدیل به یک کتاب آموزشی شود. برای آشنایی کلی با این جریان بخش هایی از کارهای انجام شده در پروژه ساخت پارک را خلاصه وار با هم مرور کنیم:

* پرداختن به مشکل محله و اینکه کودکان محله نیاز به چه امکاناتی دارند،
* ارزیابی منطقه،
* شناسایی نیازهای کودکان محل،
* اولویت بندی نیازها،
* انتخاب یک موضوع برای کار در محل و انتخاب یک پارک،
* برنامه ریزی برای این که کار را از کجا شروع کنید،
* گفتوگو با مسئولین مدرسه،
* شناسایی مجدد امکانات محل،
* شناسایی سازمان های مرتبط در محل،
* ارتباط گیری با آنها و طرح ماجرا،
* شناسایی افرادی که در آن سازمان ها ارتباطاتی دارند،
* نامه نگاری،
* حساس کردن جامعه محلی نسبت به این موضوع،
* ارتباط با شهرداری برای در اختیار دادن یک قطعه زمین،
* شناسایی پارک های کودکان،
* جمع آوری اطلاعات،
* تقسیم کار بین دانش آموزان،
* درگیر کردن والدین برای همراهی،
* شناسایی و ارتباط با کارشناسان،
* تهیه یک طرح برای ساخت پارک،
* توجه به نقشه کشی، طراحی،
* تنظیم مسائل مالی طرح،
* جمع آوری کمک های مالی برای ساخت پارک،
* برگزاری برنامه های مختلف در سطح محل برای جذب مشارکت مالی افراد،
* نامه نگاری و ارتباط با سازمان های بین المللی و کمک به طرح،
* حساس کردن جامعه از طریق روزنامه های محلی،
* تهیه گزارش و مطلب از روند کار،
* برنامه ریزی برای اجرا،
* تقسیم بندی برای انجام کار برای ساخت و ساز،
* جلب مشارکت والدین برای ساخت و ساز،
* ساخت پارک،
* و حفاظت از پارک.

 طبیعی است که هر بخشی خود زیر مجموعه های مختلف دارد که برای شکل گیری آن کارها و فعالیت های گوناگون ضروری است. در این مسیر اگرچه به ظاهر دانش آموزان روی یک پروژه کار کردند، اما به تمام حوزه های دانش بشری توجه شده است. به راحتی می توان مباحثی چون علوم اجتماعی، تاریخ، ریاضی، ادبیات، علوم مهندسی و علوم طبیعی را دید. بدین ترتیب در کمتر فعالیتی می توان این همه حضور موثر و مداوم رشته های دانش بشری را در یک جریان آموزشی دید. البته هر پروژه دیگری که به صورت گروهی انجام شود و کار بزرگ و مداومی روی آن شکل بگیرد همین تنوع حوزه فعالیت را دارد. (همان، ص، 247)

در انتخاب موضوع هر پروژه باید سوالات زیر را مورد توجه قرار داد:

1- آیا این پروژه به اندازه کافی، علاقه و کنجکاوی کودک را بر می انگیزد، به طوری که ذهن او را درگیر خود کند ؟

2- آیا این پروژه قابلیت ایجاد فعالیت های متنوعی را دارد که کودکان بتوانند در طی روز به آنها بپردازند؟

3- این پروژه چقدر برای کودکان آشناست؟

4- دانش مربی در این باره چقدر است؟

5- آیا دسترسی به منابع امکان پذیر است؟

6- زمینه جغرافیایی و فرهنگی محیط، تا چه حد با چنین پروژه ای، همخوانی دارد؟

7- سهم بالقوه موضوع در یادگیری های بعدی کدام است؟

8- دامنه و وسعت موضوع چگونه خواهد بود؟

 در اجرای هر پروژه، کودکان به صورت گروهی روی موضوع کار می کنند. کودکانی که علایق و توانایی های مشابه دارند، می توانند با هم در گروه های کوچک، روی پروژه کار کنند. تعداد افراد هر گروه بین دو تاپنج نفر پیشنهاد می شود. هرچه کودکان کوچکتر باشند، تشکیل گروه های کوچک برای آنها مناسب است و به این ترتیب کودکان به شکل مطلوب تری عمل خواهند کرد. در حالی که هرچه تعداد افراد گروه اضافه می شود، موقعیت های خاص تری ایجاد می گردد و در نهایت در گروه های بیش از پنج نفر، روابط پیچیده می شود و فرصت ابراز عقیده از بین می رود. و اما مدت زمان اجرای پروژه ها متغیر است. نوع موضوع، شکل و شیوه ارائه و جذابیت بخشیدن به آن، چگونگی هدایت مربی و تشویق کودکان و افزایش انگیزه در آنان و میزان علاقه و کوشش کودکان، از عوامل تعیین کننده زمان اجرای پروژه هاست. (حبیبی و احمدی، 1390، ص 32)

 به طور خلاصه می توان چهارچوب سه مرحله ای زیر را در اجرای هر پروژه (در هر الگویی که از روش پروژه استفاده می کند) در نظر گرفت.

مرحله اول: چگونگی آغاز پروژه.

مرحله دوم: تحقیق و جست وجو به منظور یافتن پاسخ پرسش ها و جمع آوری اطلاعات و دسته بندی آنها.

مرحله سوم: نتیجه گیری نهایی و به نمایش گذاشتن مستندات و آنچه کودکان به صدزبان ارائه داده اند.

 اینک به شرح این سه مرحله می پردازیم:

مرحله اول: چگونگی آغاز پروژه

 پس از انتخاب عنوان، آن گونه که گفته شد، مربیان با یکدیگر به مشورت می پردازند و درباره راه های ممکن برای پیشبرد پروژه صحبت می کنند و به طراحی و برنامه ریزی در مورد چگونگی شکل گیری پروژه می پردازند. رسم یک نمودار از کل کار، مربیان را قادر می سازد تا حوزه هایی را که ممکن است در طول پروژه وارد آن شوند و نیز دامنه یادگیری کودکان را تخمین بزنند و بتوانند براساس آن فهرستی از بازدیدهای امکان پذیر (گردش علمی) و همچنین فهرست وسایل و ابزار مورد نیاز را تهیه نمایند. این فهرست ها می تواند در اختیار والدین نیز قرار بگیرد تا آنها نیز به کودکان و مربیان ملحق شده، به نوعی در پیشبرد پروژه سهیم شوند. مقلاً والدین می توانند ذهن کودکان خود را فعال کنند و یا در تأمین وسایل و معرفی کتب و مکان های مفید برای گردش علمی وارد عمل شده و پیشنهاد هایی ارائه دهند. پس از این که مسیر تا حدی برای مربیان روشن شد، می توان پروژه را آغاز کرد.

 در ابتدای هر پروژه، به کودکان فرصت داده می شود تا آنچه را که از موضوع مورد نظر می دانند در اشکال مختلف مخصوصاً در زمینه های هنری مثل طراحی و نقاشی ارائه دهند و درباره آن صحبت کنند. بحث و گفت و گوی آزاد درباره آن موضوع و بیان تجربیات و خاطرات شخصی کودکان و مربیان، از ویژگی های اصلی بهره گیری از روش اجرای پروژه است. این بار مربی به همراه کودکان و براساس روش بارش مغزی به ترسیم شبکه ی موضوعی می پردازد و با طرح سوالات ساده درباره آن موضوع و کمک به کودکان برای آنکه خود آنان نیز به طرح سوالات جدید بپردازند باعث شکل گیری پروژه می شود. سوالات بی جواب، کودکان را تحریک می کند تا پاسخ سوالاتشان را بیابند. بعضی از کودکان ممکن است جواب های احتمالی برای سوالات، یعنی فرضیه ارائه دهند. در هر حال مربیان از ارائه پاسخ صریح و روشن به کودکان خودداری می کنند و در مقابل، شرایط را برای تحقیق، جست و جو و کشف واقعیت فراهم می آورند. منابع احتمالی برای پیدا کردن پاسخ را به کودکان معرفی می کنند و راه تحقیق را به آنان نشان می دهند. گردش علمی، استفاده از کتاب و کتابخانه و نیز رایانه و همچنین مراجعه به متخصصین از جمله این راهکارهاست. در این بخش، کودکان با توجه به نوع علاقه و توانایی هایشان در قالب گروه های کوچک تر به فعالیت می پردازند و به دنبال پاسخ سوالات می گردند. (حبیبی و احمدی، 1390، ص36)

 در این الگو برای معرفی برنامه پروژه ای، در شکل نمادین، آن را به یک درخت تشبیه می کنند که ریشه آن نیازهای عمیق کودک در بستر جامعه است، تنه آن موضوع مورد کار است و شاخه های آن انواع دانش بشری است که پیرامون آن موضوع شکل می گیرد. تنها نباید نگران بود که احتمالاً این شاخه ها حتماً در ارتباط با موضوع اصلی باشد، چون این اعتقاد وجود دارد که زیر مجموعه ها می تواند تبدیل به ماجراهای بعدی برای کار کودک شود. (یوسفی، 1391، ص 247)

 مرحله دوم: تحقیق وجست وجوبه منظور یافتن پاسخ پرسش ها وجمع آوری اطلاعات ودسته بندی آنها.

 اگر لازم باشد که کودکان به گردش علمی یا دیدار یک متخصص بروند، باید از قبل به طرح ریزی، بازدیدشان بپردازند و زمان رفتن، وسایل مورد نیاز و اینکه بدانند به دنبال چه چیزهایی هستند را لحاظ کنند. در این مرحله، بعضی از بچه ها به پیش بینی دست می زنند. مربی می تواند این پیش بینی ها را ثبت کند و دوباره با کودکان به مرور آنها بپردازند تا ببیند پیش بینی ها ی آنها چه قدر با واقعیت مشاهده شده، شباهت یا تفاوت دارد و به تفسیر و تحلیل درباره آن بپردازند. برای آنکه کودکان فرصت کافی برای بررسی و تحلیل بهتر موضوع از زوایای مختلف داشته باشند حتماً از سوژه و موضوع مورد نظر عکس برداری می شود. این کار می تواند توسط کودکان و مربیان انجام شود. همچنین خود کودکان نیز می توانند در محل به طراحی و نقاشی کردن از سوژه مورد نظر بپردازند. سپس بچه ها، مشغول بررسی عکس های گرفته شده، مواد جمع آوری شده و در نهایت اطلاعاتی که بدست آورده اند، می شوند و با مراجعه به کتاب ها یا کتابخانه با هم گفت و گو کرده و اطلاعاتشان را دسته بندی می کنند و آن را با پاسخ و طرح ها و نقاشی ها و پیش بینی های قبلی مقایسه می کنند. در این مرحله کودکان به بازسازی آنچه دیده اند روی می آورند. این بازسازی می تواند با ابزار و وسایل موجود و یا ایفای نقش های نمادین از آنچه که دریافت کرده اند، انجام بگیرد. در این میان کودکان درباره کارهای یکدیگر نظر می دهند و نقد بررسی را تمرین می کنند. با پایان این مرحله، ورود به مرحله سوم آغاز می شود.

مرحله سوم: نتیجه گیری و ارائه گزارش ها و مستندات.

 در این مرحله، کودکان یافته های تحقیق و نتایج بررسی های خود و آنچه که آموخته اند را در قالب های مختلفی مانند نقاشی، کاردستی، بازی های نمایشی، (نمایش های سایه ای و استفاده از عروسک و. . . )شعر و گزارش های کلامی در معرض نمایش می گذارند که گاه از آن به عنوان جشن یادگیری نیز یاد می شود و سایر کودکان، والدین، مربیان و شهروندان از آنها بازدید می کنند. همچنین این مستندات می توانند به صورت یک مجموعه و در قالب یک کتاب جمع آوری شده و به کتابخانه مرکز تقدیم شود. (حبیبی و احمدی، 1390، ص37)

ارزشیابی

 دراین رویکرد، ارزشیابی از فرآیند یادگیری انجام می شود، ضمن آنکه به نتیجه نیز توجه می شود. به عبارتی دیگر در مدارس رجیو ارزشیابی بر نتیجه و فرآیند که درهم آمیخته اند، متمرکز است. مستند سازی راهی برای توصیف و بیان فعالیت های انجام شده کودکان به عنوان روشی برای اطلاع رسانی، نقش مهمی را در بالا بردن کیفیت پروژه ها و تولیدات کودکان رجیو ایفا می کند. از نتایج حاصل بر بازنگری این مستندات برای اصلاحات و تغییرات بعدی استفاده می شود و مربیان به کودکان اجازه می دهند که در یک هدف گروهی برای درک بهتر موضوع فعالیت ها را تکرار کنند و یا کارهای یکدیگر را اصلاح نمایند، ضمن آنکه تولیدات تکمیل شده کودکان مورد تقدیر و تشویق قرار می گیرد. (حبیبی و احمدی، 1390، ص39)

 مستندسازی به عبارتی ثبت متنوع فعالیت های انجام شده کودکان در مراحل مختلف است. از آنجا که این سیستم چیزی به نام امتحان و نمره و سطح بندی و یا امتیاز بندی ندارد. طبیعی است که سعی می کند از مراحل مختلف کار نمونه و شواهدی برای روند رو به رشد کار هر کودک و یا گروه های کودکان جمع آوری کند. تنوع مستند سازی این مراکز آموزشی آن قدر گسترده است که گاه بخش بزرگی از معلمین و یا گروهی از معلمین به کار اختصاص می یابد. بخشی از این شیوه های مستند سازی عبارت است:

-گزارش های روزانه معلمین: معلمین در این سیستم هر روز گزارش های کار خود را در قالب یک الگوی مشخص ثبت می کنند.

- گزارش فعالیت های خاص: معلمان علاوه بر گزارش روزانه، گزارش از یک پروژه خاص تدوین می کنند.

- گزارش های فردی: معلمین برای هر کودک در پایان هر ماه یک گزارش فردی تهیه می کنند.

- گزارش های عمومی: از سوی مدیر آموزشی مرکز گزارش های عمومی از روند کار تهیه می شود و در اختیار شرکای کار قرار می گیرد.

- عکس و فیلم برداری: بسیاری از فعالیت های بچه ها در مراحل مختلف کار از طریق عکس و فیلم ثبت می شود.

- نمونه کارها: انواع نمونه هایی مانند نقاشی، نوشته ها، دست سازهای کودکان جمع آوری و آرشیو می شود.

- پروژه های کودکان: پروژه هایی که کودکان در طی سال انجام می دهند مرتب جمع آوری می شود.

- گزارش های کودکان: کودکان پس از بازدید ها و یا سفرهای فردی و یا گروهی گزارش های کار خود را تهیه می کنند.

- گزارش های والدین و مجموعه نمونه ها و برنامه هایی که در خانه آماده سازی می شود.

- انواع اطلاعیه ها، نامه ها و خبرنامه هایی که از سوی مرکز آموزشی تهیه می شود.

- و. . .

مجموع این مستندات پس از طبقه بندی مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرد و حتی بسیاری از این تجربه ها به صورت کتاب و یا جزوه های آموزشی در اختیار سایر مراکز آموزشی قرار می گیرد. (یوسفی، 1391، ص 249)

 سیستم آموزشی رجیو امیلیا بیش از هر چیز سعی می کند که به کودک یاری برساند تا به مسائل پیرامون خود نگاه کند. به آن ها حساس شود و شیوه های تغییر آن را برای بهتر شدن بیابد. از سوی دیگر می کوشد تا کودک را نسبت به تغییرات آگاه کند. آگاه کردن کودک به کاری که انجام می دهد، ادراک آن از محیط و دستاوردهایش در این سیستم بسیار مهم است. کودکان در این شیوه آموزشی برای تغییر کردن و تغییر دادن توان مند می شوند. آنها می آموزند که زندگی یک اتفاق فردی نیست. بلکه زندگی ماحصل تلاش و تعامل انسان ها در قرن های مختلف جامعه است. تداوم زندگی در سایه زندگی فردی ما نیست. ما علاوه بر این که باید فردیت خود را بشناسیم و حفظ کنیم، لازم است که زندگی در جمع و جامعه را بیاموزیم. تا از یک سو بتوانیم ارزش های جامعه را بگیریم و آن را تداوم دهیم و از سوی دیگر به تغییر بهتر جامعه یاری برسانیم. در نظام مشارکتی آموزش تفکر کودک محوری به تفکر دوستدار کودک تغییر شکل می دهد و برنامه های آموزشی کودک را با نگاه دوستدار کودک در بستر جامعه قرار می دهد. (همان، ص 250)

کارکنان

 در سال 1971، نظریه مدیریت مشارکتی[[35]](#footnote-35) با گذراندن قوانینی، قاعده بندی شد. در مدیریت بر پایه اشتراک، مشارکت والدین به اندازه مشارکت کودکان و آموزش دهندگان اهمیت دارد. این سیستم سه قسمتی که با کل اجتماع تبدیل به سیستم چهار بخشی می شود که بخش چهارم قدرت و نفوذ و ارزش ویژه خود را دارد. مدیریت مدارس رجیو، مدیریت مشارکتی است و توسط شورایی به نام شورای مشورت[[36]](#footnote-36) اعمال می شود. هر مرکز پیش دبستانی یک شورای مشورت دارد و هر دو سال یک بار والدین، مربیان و گروه آموزشی و شهروندان از میان خود نمایندگانی را برای شورا انتخاب می کنند. مثلا شورای مشورت یک مرکز که 75 کودک در آن حضور دارند، متشکل از 19 نفر از والدین، 13 نفر از کادر آموزشی و 7 نفر از مردم می باشد. در هر شورا، چند نفر به صورت داوطلب مسئولیت های اجرایی مرکز را بر عهده می گیرند و سایر اعضا نیز در کمیته های مختلف با اهداف مشخص فعالیت می کنند. این شورا که اهداف تعلیمی، تربیتی دارد مشوق فرهنگی است و مسئولیت های مختلفی را بر عهده دارد که از جمله آنها می توان به برگزاری جلسات، حل مشکلات کودکان با حضور والدین، برآوردن نیازهای خانواده ها، ارزیابی ویژگی های فضا و طراحی فضای درونی و بیرونی مرکز، خرید اسباب و اقلام مورد نیاز، سهیم شدن در سازماندهی رویدادهای مرکز و شهر و ایجاد ارتباط با نهادهای محلی و سازماندهی بازدیدها و سیاست های تعیین شده، اشاره کرد. (حبیبی واحمدی، 1390، ص40)

نقش مربیان

 مربی، گاهی داخل گروه کودکان و گاهی فقط در کنار آنها کار می کند. او کودکان را مطالعه می کند و موقعیت ها را فراهم می آورد تا در دقایق حساس وارد عمل شود و در احساسات کودکان با آنها شریک می گردد. مربی در رشد و آموزش کودکان یک تسهیل گر است. او کودکان را در حال کار تنها نمی گذارد و یاریشان می کند. وقتی کودکان به مشکلی بر می خورند او مشکل را حل نمی کند، بلکه به کودکان کمک می کند تا آن ها خود راه حلی برای مشکل بیابند. همچنین مربی با مستندسازی فعالیت های کودکان و بررسی دوباره آنها گفت وگو درباره این مستندات با خود کودکان، به عنوان حافظه گروه عمل می کند. به دلیل برنامه حاکم در رویکرد رجیو، مربیان هر روز نیاز به تصمیم گیری دارند. آنها باید قدرت تجزیه و تحلیل دقیقه به دقیقه افکار و اعمال کودکان را داشته باشند و منتظر بمانند تا کودکان خود راه حل مشکلات و مسائل را بیابند، اما باید لحظه حساسی را که می توانند دخالت کنند، تشخیص داده و آن را از دست ندهند. همچنین مربیان باید بتوانند بحث و گفت و گوی کودکان را به فرضیه ای برای آزمایش کردن تبدیل کنند و کودکان را یاری دهند تا خود، بحث هایشان را به نتیجه برسانند.

 نقش مربیان در این رویکرد را می توان به اختصار، در قالب موارد زیر بیان نمود:

1-مربی در نهایت اعتماد و احترام به خود، کودکان و والدین، فضایی مملو از ارتباط سازنده، تعامل و تشریک مساعی خلق می کند.

2- مربی یک معلم – محقق است که همراه کودکان است و با آنها یاد می گیرد و دوباره یاد می دهد.

3- مربی به ثبت و ضبط گفتار، رفتار و تولیدات کودکان ( از طریق دوربین فیلم برداری، ضبط صوت، رایانه و. . . ) می پردازد و با بررسی مجدد این مستندات برای خود و گاه همراه با کودکان، فرآیند یادگیری را قابل مشاهده می سازد و نشان می دهد موقعیت های مناسب برای یادگیری چگونه شکل می گیرد و کودکان چگونه یاد می گیرند، و اینکه چگونه زبان، زبان بدن، زبان استعاری، تفکر منطقی و توانایی استدلال در کودکان پیشرفت می کند. چگونه آنها با همدیگر ارتباط برقرار می کنند، دوستی چگونه شکل می گیرد و آنها چگونه با هم بازی می کنند.

4- مربی به عنوان یک تسهیل گر، امکانات و شرایط لازم برای فعالیت کودکان را فراهم می کند.

5- او منبعی است برای هدایت کودکان، بنابراین به خوبی مشاهده می کند و به دقت گوش می دهد تا با انتخاب زمان مناسب برای مداخله و راهنمایی، آنان را در راه رسیدن به اهدافشان یاری می دهد.

6- مربی با دوری از تعصب در به کار بردن روش های تکراری خویش، توانمندی های خود را در زمینه آغاز و اجرا کردن پروژه هایی که خود نیز از پایان آنها اطلاعی ندارد، افزایش می دهد.

7- به کودکان در امر اکتشاف، سوال سازی، ساختن فرضیه و امتحان آن کمک می کند و لذت تحقیق را به آنها می چشاند.

8- مربی با افزایش قدرت سازگاری، باید های خود را زیر سوال می برد و دائماً تعهدات خود را بررسی می کند.

با برقراری ارتباط مناسب با والدین و سایر مربیان، مشورت کردن و ارائه نظر درباره پروژه ها و شرکت در دوره های آموزش ضمن خدمت، سمینارها، کارگاه ها و. . . به غنی کردن دانش خود و اصلاح دیدگاه هایش می پردازد. (همان، ص 43)

 مربی در این الگو به نوعی محقق و پژوهش گری است که به طور مداوم کودک را مورد بررسی، شناخت و ارزیابی قرار می دهد. مربی می کوشد تا نیازهای کودک را از طریق زبان های مختلفی که کودک به کار می گیرد کشف کند و براساس آن نیازها، فعالیت های جدیدی را سازمان دهی کند. مربی از سوی دیگر می کوشد تا کودک را به عنوان مدرکی زنده، فعال و پویا مورد بررسی قرار دهد تا جایگاه فعلی او را شناسایی کند و در عین حال مربی از طریق تعامل با خانواده ها در صدد است تا به نیازهای والدین نیز توجه کند. در این الگو مربی پلی بین والدین، جامعه محلی و کارشناسان و برنامه ریزان کودک است و مفاهیمی که در سایه تعامل شکل گرفته است به کودکان معرفی می کند. مربی همان طور که فعالیت ها را سازماندهی می کند، برنامه ریزی می کند، فکر می کند، تعبیر و تفسیر می کند و کمک می کند تا بهترین فرصت ها را در اختیار کودکان قرار دهد. مربی می کوشد که در کلاس، فضای آزادی را برای پرسش، توضیح خواستن و توضیح دادن و ارائه ایده ها و فکرهای نو، متنوع، متفاوت و حتی چالش برانگیز را به وجود بیاورد. معلمان در این الگو در محتوای برنامه های درسی، فعالیت و اهداف آموزشی دخالت دارند. این دخالت از طریق شبکه ای از گروه های آموزشی شکل می گیرد. یعنی معلمین در کنار سایر گروه های درگیر در کار (مانند متخصصین و والدین ) به تعیین محتوای آموزش مبادرت می کنند. (یوسفی، 1391، ص 251)

آموزش مربیان

 تا سال 1960 که آموزش تحت کنترل کلیسای کاتولیک بود، معتقد بودند که مربیان کودکان خردسال باید از میان دختران نوجوانی انتخاب شوند که دستخوش آشفتگی های رفتاری نشده اند. و پس از آن هم مربیان حاضر در مراکز، به ویژه مدارس رجیو از مدارسی فارغ التحصیل می شوند که حتی از مدارس معمولی تربیت معلم که معلم های دبستان را آموزش می دهند هم، عادی ترند و برنامه دقیق آموزشی ندارند و آنچه دارند مبتنی بر هنرهای آزاد یا مطالعات حرفه ای مناسب نیست و بنابراین رشد و پیشرفت حرفه ای مربیان در هنگام کار با کودکان شکل می گیرد. لوریس مالاگازی در این باره می گوید، باید بازنگری اساسی به وجود آید. این بازنگری می تواند شامل آماده سازی مربیان از طریق دانشگاه باشد و البته رسیدن به آن مشکل خواهد بود. گروه تربیتی مسئول آموزش حین خدمت مربیان است و به آنها کمک می کند تا مهارت هایشان را در برقرای ارتباط با کودکان و والدینشان افزایش دهند و با گوش دادن به کودکان و مشاهده آنها و مستند سازی دقیق از پروژه ها و آنچه که کودکان ارائه می دهند به عنوان یک مشاهده گر و در پی آن به عنوان یک محقق عمل می کنند. مربیان همچنین می توانند با مطرح کردن مسائل و دیدگاه های خود، به رفع مشکلات و اصلاح رفتارها و عقایدشان بپردازند. مربیان 190 ساعت در سال، خارج از کلاس کار می کنند که 107 ساعت آن مربوط به آموزش حین خدمت است و 43 ساعت در جلسات با والدین و کمیته های مختلف می گذرد، 40 ساعت هم برای سمینارها، کارگاه ها و. . . وقت می گذرانند. (حبیبی، 1390، ص 44)

مشارکت والدین

 علاوه بر شرکت والدین در مدیریت مراکز، فرصت های اصلی برای مشارکت والدین در سال تحصیلی به صورت زیر فهرست بندی گردیده است:

1- جلسات در هر کلاس به طور جداگانه: مربیان هر کلاس، والدین را ملاقات می کنند و درباره مسائل همان کلاس و گروه کودکان با آنها مشورت می کنند و در مورد آنچه در کلاس اتفاق افتاده، توضیح می دهند، بهتر است جلسات در ساعاتی برگزار شود که اغلب والدین بتوانند در آن شرکت کنند، این گونه جلسات باید حداقل 5 تا 6 بار در سال برگزار شود.

2- جلسات گروه های کوچک: ملاقات مربیان با تعداد کمی از خانواده ها انجام می شود. چنین ملاقات هایی به مربیان امکان می دهد تا خصوصی تر درباره مسائل خانواده ها و کودکان با والدین به بحث و گفت و گو بپردازند. برگزاری این جلسات بهتر است طوری برنامه ریزی شود که در سال مربیان یک بار با هر خانواده جلسه داشته باشند.

3- کنفرانس های فردی اولیا – مربیان: این جلسات به خواهش خانواده یا مربیان برای حل مشکلات یک کودک یا یک خانواده انجام می شود.

4- جلسات مربوط به یک موضوع: این جلسه ها به وسیله اولیا و مربیان برگزار می شود و همه کسانی که به موضوع خاصی که جلسه برای آن برگزار شده، علاقه مندند، می توانند در آن شرکت کنند. موضوعات متفاوتی ممکن است در این جلسات مطرح شود که از آن جمله می توان به نقش پدر یا ترس های کودکان اشاره کرد. همه حضار می توانند در بحث ها شرکت کنند و به تبادل نظر بپردازند.

5- جلسه با متخصصین: به شکل یک سخنرانی یا بحث و میزگرد برگزار می شود. مقصود از این جلسات بالا بردن سطح آگاهی عمومی نسبت به مسائل کودکان و علاقه های آنهاست، مثل کودکان و جنسیت، تغذیه کودکان، افسانه ها و کتاب های کودک و. . .

6- جلسات کار: مربیان و والدین برای توسعه فضای آموزشی، مجهز کردن مدرسه و مطالبی از این دست با هم گفت و گو می کنند.

7- آزمایشگاه ها: جلسات عملی که در طی آن والدین در کنار مربیان با فنونی مانند کار حجمی با کاغذ (اریگامی)، ساختن عروسک خیمه شب بازی و. . . آشنا می شوند.

8- تعطیلات و جشن ها: فعالیت های گروهی که درآن کودکان، والدین، پدربزرگ ها، مادر بزرگ ها، دوستان و شهروندان شرکت دارند. مثل جشن های فصلی، جشن تولد بچه ها و. . .

9- سایر جلسات ممکن: سفر های شهری، پیک نیک ها، تعطیلات کوتاه در کنار دریا و یا "یک روز در مدرسه "که والدین یک کودک می توانند تمام روز را با فرزندشان و در کلاس او بگذرانند.

 در سطح بالاتر از شورای مشورت، یک گروه تربیتی[[37]](#footnote-37) وجود دارد. این گروه به طور معمول شامل یک دبیر، هفت کارشناس و یک مسئول هماهنگ کننده است. در واقع یک بنیاد حمایتی در زمینه تحقیقات آموزش و پرورش به حساب می آید و وظیفه پیچیده و چند گانه ای برای رشد فرهنگی واجتماعی سیستم هایی که برای کودکان خردسال فعالیت می کنند، بر عهده دارد. اعضای این گروه در جلسات هفتگی خویش درباره خط مشی کلی و همچنین مشکلات مرتبط با کل شبکه مراکز پیش دبستانی بحث و گفت و گو می کنند و اهداف و شیوه های جدید برای تداوم پیشرفت حرفه ای و آموزش حین خدمت را برای مربیان، طراحی و اجرا می کنند. این گروه در نظامی بر پایه ارتباطات فعالیت می کند و با نمایندگان شهر و نمایندگان گروه های علمی و فرهنگی و ادارات خدمات شهری، همچنین مربیان، والدین و بازدید کنندگان خارجی مدارس رجیو در ارتباط و تعامل است. و در نهایت این گروه آموزشی، به علاوه دو تا سه نفر از اعضای شورای مشورت از هر مرکز، دپارتمان پیش دبستانی شهر را، زیر نظر شهرداری تشکیل می دهند. (همان، ص 46 )

خانواده ها حق دارند که دیدگاه های خود را در فرایند آموزش مطرح کنند و سیستم نیز سعی می کند که در زمان لازم به دیدگاهای که با کل برنامه ها هماهنگی دارد توجه کند و از این دیدگاها در برنامه های خود استفاده کند. (یوسفی، 1391، ص24)

جدول2-10عناصر اصلی برنامه درسی رویکرد رجیو امیلیا

|  |
| --- |
| عناصر اصلی برنامه درسی رویکرد رجیو امیلیا |
| مبانی فلسفی | -تلفیقی از آراءاندیشمندانی چون فروبل، ویگوتسکی، برونر، روسو، پیاژه و دیویی. -نگاه به کودکان به عنوان موجوداتی باهوش، لایق، کنجکاو، خلاق-وسعت دادن به شبکه های ارتباطی که اساس یادگیری تعامل و ارتباط است.  |
| اهداف | -ساختن مکانی برای همکاری، تعامل و احترام به عقاید مختلف-تقویت حس هویت هر کودک و درگیر کردن فعالانه با مسائل از ابعاد مختلف که به رشد همه جانبه می انجامد. -افزایش مهارت حل مسئله، ابتکار، خلاقیت واعتماد به نفس -فراهم کردن فرصت بیان خود با استفاده از رسانه ها وابزار ومواد وتکنیک های مختلف -سهیم کردن والدین وجامعه |
| محتوا و سازماندهی آن |  - اجرای پروژه ها به طور طبیعی ورود به حیطه های مختلف علوم تجربی، ریاضیات، ادبیات، هنر، مطالعات اجتماعی و مهارت های شفاهی گوش دادن و صحبت کردن و نیز آشنایی با حروف، اعداد، تصاویر و نوشته ها، مهارت های پژوهشی و رشد در ابعاد متفاوت را در پوشش واحدی از فرایند یادگیری براساس برنامه پیش رونده ( تکوینی ) امکان پذیر می سازد.  |
| روش | -پروژه محور که فعالیت کل گرا، اکتشافی ومشارکتی است. هرپروژه سه مرحله دارد که عبارتند از: چگونگی آغاز پروژه، تحقیق وجستجو و ارائه کارهای کودکان وآنچه آنان به صد زبان نشان داده اند.  |
| محیط یادگیری | -فضایی دلپذیر وتسهیل گر ارتباط، تعامل واحترام که ارزش بنیادین دارد ومعلم سوم نامیده می شود. - وجود کلاس های مجزا برای کودکان سنین مختلف شامل دو اتاق تو در تو که یک فضای نیمه خصوصی است. - وجود مراکز مختلف در هر کلاس مانند مرکز هنر. - وجود کارگاه بزرگ ومرکزی وکارگاه های کوچک. - دارای هال بزرگ، اتاق موسیقی، سالن پذیرایی، کتابخانه، عمدتا دیوارهای شفاف وپنجره های بزرگ ونورگیر. - استفاده از فضای باز. - وسایل وتجهیزات مانند دستگاه اسلاید، کپی، رایانه. -20 تا25 کودک با دو مربی  |
| کارکنان | - دارای مدیریت مشترکی وتوسط شورای مشارکتی اداره می شود. - دپارتمان تعلیم وتربیت وابسته به شهر داری در رده بالاتر. – ارتباط والدین بامرکز تنگا تنگ است. - وجود یک مربی هنر در هر مرکز. – مربی محقق وتسهیل گر ومشاهده گر است. –توجه به دانسته های مربیان وآموزش آنان که عمدتا به صورت آموزش های حین خدمت، کارگاه های آموزشی و سمینارهاست.  |
| ارزشیابی | -تاکید برمستند سازی از طریق مشاهده وثبت وضبط گفتگو به شکل عکس برداری، فیلم برداری، یادداشت برداری و. . . -بازنگری وبهره مندی از مستندات |

از آنجا که برای بررسی یک رویکرد به سه موضوع اصلی باید توجه کرد: الف-تاریخچه رویکرد ب- عناصر اساسی برنامه درسی آن رویکرد ج-­هرآنچه که یک رویکرد را منحصر به فرد می سازد. به دو مورد اول به طور مفصل در این فصل اشاره شده، در زیربه مورد آخرنیزدر قالب جدول شاخص های اصلی رویکرد رجیو امیلیا پرداخته می شود.

جدول 2-11خلاصه شاخص های اصلی رویکرد رجیو امیلیا

|  |  |
| --- | --- |
| تقویت حس هویت در کودک و توجه به تفاوت های فردی.  | مدیریت مشارکتی و شرکت والدین، مربیان و شهروندان جامعه در مدیریت مرکز.  |
| رشد مهارت های پژوهشی، مشاهده، توصیف، سوال سازی، فرضیه سازی و امتحان آن.  | تعیین موضوعات درسی برحسب علاقه کودک(اجازه اظهار نظر دادن به کودک).  |
| نوع نگاه خاص و ویژه به کودک به عنوان فردی توانمند، خلاق وشایسته و قابل.  | کودکان پاسخ گوی وضعیت شهر و شهروندی اند.  |
| روابط دارای ارزش هستند(روابط و تعاملات اجتماعی افرادو روابط و چیدمان اشیاء با هم).  | صدها زبان برای ابراز و بیان کودک از خود (زبان های گوناگون و سمبلیک کودکان).  |
| یادگیری گروهی در حد یادگیری انفرادی اهمیت دارد.  | نقش هنر، ابزاری در جهت رشد شناختی، زبان شناسی واجتماعی.  |
| برنامه مذاکره شده است نه کودک محور و نه معلم محور.  | حضور معلم هنر هر روز درمرکز.  |
| وجود آتلیه در هر مرکز.  | کلاس درس به وسعت شهر.  |
| پذیرش کودکان به عنوان شهروندان جامعه.  | محیط ومکان مدرسه زیبا و شبیه به محیط خانه.  |
| وجود نور طبیعی و وجود آینه ها درفضا.  | وجود کتابخانه وسایر امکانات پژوهشی و فناوری.  |
| طراحی محیط، زمینه ساز تعامل و ارتباط است (چیدمان کلاس ها اطراف پیازا، دیوار های شیشه ای، نور مناسب محیط).  | محیط غنی و ابزار و وسایل در سطح دید کودکان است وقابلیت استفاده از آنها برای کودکان (محیط، معلم سوم).  |
| تعامل خانواده ها با مراکزپیش دبستانی و شرکت در طراحی و اجرای برنامه ها.  | محسوب کردن والدین به عنوان منبع علم ومهارت ونیزدرنقش معلم اول کودک.  |
| مربی در نقش راهنما، تسهیل گر، منبع آموزشی وپژوهشگر.  | ثبت فعالیت های کودک، مشاهده دقیق کودک، ارائه سوالات به جا ومناسب از وظایف مربیان.  |
| مربی شنونده فعال است.  | استفاده از معلمان آموزش دیده و متخصص.  |
| لزوم وجود مربیان خلاق.  | تحقیقات مستمر معلمان و کارکنان به عنوان قسمتی از زندگی روزانه خود |
| آگاهی معلم از نقش و جایگاه خود در جامعه ونیز آگاهی جامعه از جایگاه معلم.  | در قید وبند قوانین و ضوابط مشخص نبودن مربیان و اجازه نوآوری داشتن.  |
| یادگیری معلمان از هم دیگر.  | یادگیری معلمان از کودکان (شریک آموزشی کودک).  |
| حضور کارشناسان ومتخصصان تعلیم وتربیت در مراکز رجیو به صورت منظم.  | مستند سازی از هر آنچه کودکان انجام می دهند، می گویند و. . . توسط مدیریت، والدین، کودکان ومربیان.  |
| پذیرش کودکان با نیازهای ویژه در کنار سایر کودکان با یک معلم اضافه در کلاس.  | پروژه های بلند مدت( زمان نامحدود در اختیار داشتن برای اجرای پروژه ها).  |
| توجه به علایق کودک در انتخاب موضوع پروژه ها.  | عدم وجود برنامه از پیش تعیین شده.  |
| کیفیت بالای کار کودکان.  | اهمیت زمان بحث و گفت وگو با کودکان.  |
| رابطه نمادین معماری وتعلیم وتربیت.  | آموزش در مثلث معلم - کودک – والدین صورت می گیرد  |
| برپایی جشن یادگیری، با هدف آگاه کردن جامعه محلی و درگیر کردن آنها در جریان یادگیری کودکان.  | آموزش ضمن خدمت مربیان در طول سال تحصیلی.  |

2-7 سوابق و پیشینه تحقیق در سطح ملی

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

محاسن این رویکرد

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

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

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

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

محدودیت های این رویکرد

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2-8 سوابق پژوهشی در سطح جهانی

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

 فیرلیک[[38]](#footnote-38)(1990) یک بازدید کننده آمریکایی است که ضمن مشاهده دقیقی که از مراکز پیش دبستانی رجیو امیلیا به عمل آورده، بااستفاده از چک لیست ها (فهرست های وارسی) و پرسش نامه های مختلف به معرفی وتجزیه تحلیل نقاط قوت واستحکام مراکز رجیو پرداخته تامربیان آمریکائی بتوانند به شکل اجرائی وکاربردی از این الگوبهره مند شده و آن رادر مراکزخود به اجرا در آورند.

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

 نلسون[[39]](#footnote-39)(2000)در مصاحبه با 10تن از کسانی که ازمراکز رجیو دیدن کرده اند ومشاهده 9 مرکز رجیو و بررسی مشاهدات، یادداشت ها، کتب، عکس واسلایدها، سخنرانی ها ودسته بندی وتجزیه وتحلیل آنها، پایان نامه خود را ارائه داده است. نگارشگر پایان نامه، مهمترین عامل اجرائی شدن موفقیت آمیز روش رجیو امیلیا در آمریکا را داشتن تصویری قوی و درست از کودکان میداند وبیان می­دارد که تا چنین تصویری از کودکان در اذهان به وجود نیاید، سایر فعالیت ها، نتیجه بخش نیست.

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

عنوان پایان نامه ای است از لیم بو[[40]](#footnote-40)(2000) که در آن سه رویکرد مذکور از جهت زیبایی شناسی مورد بررسی قرار گرفته اند. اولین پژوهش، ضمن آن که درک و بینش زیبایی شناختی مربیان و روش های اجرایی شدن این الگوها در زمینه های هنری در مدارسی که از این الگوها بهره می گیرند، مورد بررسی قرار گرفته، تفاوت های نگرشی این مربیان نیز بایکدیگر مقایسه شده است. یافته های این پژوهش، نشان می دهد که گرچه هر سه این رویکرد ها، چشم اندازهای وسیعی در هنرهای بصری، موسیقی، شعر، داستان و بازی دارند، اما مربیان در هر رویکرد، نگرش متفاوتی در تعلیم وتربیت هنری، تجربیات هنری، تصورات عمومی هنر وهدایت هنری دارند واین تفاوت بیش از هر چیز به فلسفه منحصر به فرد دیویی، ویگوتسکی و اشتاینر و تئوری هایی که برجنبه های متفاوت هنر و زیبایی شناسی تاکید دارند، برمی گردد وجنبه غالب تفاوت فلسفه ها را نیز می توان به نوع نگاهی که به کودک دارند، به عنوان موجوداتی اجتماعی، باهوش و کارآمد و یا معنوی دانست.

ادواردز[[41]](#footnote-41)(2003) در مقاله ای با عنوان "طرح های خوب از ایتالیا: مونته سوری و رجیو امیلیا "، به مقایسه این دو رویکرد از جهات مختلف می پردازد. هردورویکرد بیانگر یک ایده آل گرایی صریح واز جنگ وخشونت به سمت صلح پیش می روند. مشارکت وهمکاری در هر دو رویکرد بسیار اهمیت دارد. هر دو رویکرد دارای دیدگاه های مختلفی درباره طبیعت، نیازهای کودکان، علایق آنها، روش های آموزشی می باشند.

 نگاهی به آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی از طریق مقایسه سه الگو درانگلستان، نیوزلند و ایتالیا (رجیو امیلیا ) و بررسی تفاوت هایی که در مفاهیم، دانش ونوع یادگیری آنها وجود دارد، واین که چگونه این الگوها درزمینه های متفاوت ملی و بومی خود شکل گرفته اند، موضوع مقاله ای است که سولر[[42]](#footnote-42)وهمکارش درسال 2003 تدوین نموده اند.

 " آیا مستندسازی موفق در رجیو امیلیا، قابلیت اجرائی شدن در آمریکا را دارد ؟" پژوهشی است که در آن بااستفاده از مطالعه موردی بر روی 4 مربی که در 7 جلسه با تئوری ها وتکنیک های ویژه مستندسازی آشنا شده اند، نتیجه می گیرد که این آموزش ها بررسی افزایش کار آیی مربیان در اجرای مناسب مستندسازی در مقایسه با زمانی که از این آموزش ها بهره مند نبودند ونیز در مقایسه مربیانی که چنین آموزش های ویژه را دریافت نکرده اند، تاثیر بسیار مثبتی دارد. ( آمیگ[[43]](#footnote-43) 2003 )

 " آموزش وتعلیم وتربیت دموکراسی وصلح در برنامه کودکستان ها " عنوان پایان نامه کارشناسی ارشد کوتیک[[44]](#footnote-44)(2003) است که در آن ضمن بررسی چنین تعلیم وتربیتی واین که این گونه آموزش ها باید چه شرایطی را برای کودکان فراهم آورد، مدارس رجیو امیلیا و والدورف را جزء چنین مراکزی معرفی می کند.

 " تجربه کودکان از شنیده شدن توسط معلمانشان در مراکز نگهداری کودکان ومدارس " عنوان یک پایان نامه دکتری از فلمینگ[[45]](#footnote-45) (2003)است که درآن ضمن بررسی موضوعاتی مانند شنیدن چیست ؟شنیدن فعال کدام است ؟ آیاهمه معلمان می شنوند؟چگونه می توان فهمید که یک مربی نمی شنود؟ و. . . شاخص های شنیدن فعال مانند توجه کردن، تمرکز قابل مشاهده، شنیدن کلمات کودکان وپرسیدن سوال به منظور درک روشن منظور برای پیشنهاد راه حل، بیان نموده است. به بررسی نوع شنیدن مربیان رجیو امیلیا می پردازد وآن را شنیدنی فعال معرفی می کند.

 " الگوهای آموزشی" عنوان مقاله ای از داج [[46]](#footnote-46) (2004) است که باتوضیحات کلی درباره رویکرد پروژه والگوی رجیو امیلیا ونیز الگوی مونته سوری و های اسکوپ به سوالاتی که انتخاب کنندگان هر الگو، در هنگام انتخاب می پرسند، اشاره می کند ومعیارهایی از این الگوها را که هنگام انتخاب باید به آنها توجه شود مانند برون داده های مورد انتظار، نیازهای فردی وگروهی، میزان درگیر کردن خانواده ها ونیازهای جامعه بیان می دارد.

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

 " تجربه های رجیو در هنگ کنگ" گزارشی است که از دو پروژه انجام شده توسط کودکان درهنگ کنگ که در آن به چگونگی سازش پذیری این مراکز با روش رجیو متناسب با نیازهای کودکان وجامعه خود پرداخته و این روش را، روشی بسیار سودمند معرفی می کند ونیز ((رویکرد رجیو از منظر آسیایی ها )) که عنوان مقاله ای است که در آن محققان لی لای وان[[47]](#footnote-47) وهمکارانش با مطالعه درباره فرصت های رشدی – شناختی کودکان آسیایی، آمریکای شمالی که ازالگوی رجیو بهره مند شده اند، این روش راموثر وبسیار مفید معرفی می کنند.

 بررسی ومقایسه چند برنامه درسی پیش دبستانی در مقاله ای که بر اساس کارگاهی که در سال2003به منظور هماهنگی سیاست های برنامه ریزی دوران اولیه کودکی در سوئد برگزار شد و در طی آن برنامه ملی سوئد، های اسکوپ و رجیو امیلیا و آموزش و پرورش تجربی ارائه گردیده است. در این مقاله با بررسی موارد شباهت و تفاوت، میان این برنامه ها، نتیجه گرفته می شود که همه آنها از کیفیت بالائی برخوردارند وکیفیت بالا یعنی شروع خوب در زندگی و حفظ این کیفیت با توجه به فرهنگ کشورهای مختلف، وابسته به لیاقت وشایستگی مربیان متخصص، دربه کار بردن این الگو است. (ساموئلسون[[48]](#footnote-48) و همکاران، 2006 )

"بررسی دیدگاههای مربیان درباره مستندسازی وتنگناهایی که در پیش روی آنها است "، مقاله ای است که در آن کروجر[[49]](#footnote-49) و کاردی[[50]](#footnote-50) (2006) دلیل بهره گیری مربیان از مستندسازی را به کم بودن میزان دانش آنان از اهمیت مستندسازی وچگونگی اجرای آن ومنابع محدود برای به کارگیری مستندسازی نسبت می دهد.

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

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

 " تمرین ایده های رجیوامیلیا، تجربه ای رشدیابنده" که به توصیف تجربیات یک مربی کودکستان خصوصی در کانادا که الگوی رجیو امیلیا را پیاده کرده است می پردازد. (یانگ[[51]](#footnote-51)، 2007)

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

 "فراوانی شش رویکرد آموزشی دوره پیش از دبستان "عنوان یک بررسی ده ساله از مجله آموزش پیش دبستانی است. تجزیه وتحلیلی از مندرجات چهارصدونودودو شماره از مجله آموزش وپرورش پیش دبستانی آمریکا در سال 2007توسط بریجت[[52]](#footnote-52) و پتی[[53]](#footnote-53) انجام گرفت. رویکرد بانک استریت، هداستارت، های اسکوپ، مونته سوری، رجیو امیلیا و والدورف بررسی شدند که این بررسی نشان داد، مقالات رویکرد هداستارت از فراوانی بیشتری برخوردار بود. در مرتبه بعدی رویکرد رجیوامیلیا بود که در بین مقالات، فراوانی بیشتری داشت وبعد از آن به ترتیب مونته سوری، های اسکوپ، بانک استریت ودر آخر هم والدورف کمترین میزان فراوانی را از نظر تعداد مقالات به خود اختصاص داد.

 "ریاضیات در پیش از دبستان، استراتژی های کاربردی ومنطقی مبتنی بر تحقیق" عنوان مقاله ای است که در آن نویسندگان(لیندر[[54]](#footnote-54) و کاستلو[[55]](#footnote-55))درسال 2011، روش های اجرا شده وبرنامه های الهام گرفته شده از رویکرد رجیو امیلیا را به عنوان راههای موثر برای آموزش اعداد برای کودکان پیش دبستانی تاابتدائی را شرح داده اند. استراتژی هایی برای معلمان جوان توصیه شده وهدف آن گسترش ریاضیات در مراحل آموزش اولیه می باشد. با به کارگیری این استراتژی ها برای آموزش ریاضی در دوران کودکی، معلمان می توانند به سطوح بالاتری از انگیزش دانش آموزان در درک مفاهیم مربوط به مجموعه اعداد دست یابند.

 **"**آنچه معلمان موسیقی از رویکرد رجیو می توانند بیاموزند**"** عنوان مقاله ای است که در آن ال بوند[[56]](#footnote-56)(2013) بیان می کند که مدارسی در آمریکا با این رویکرد وفق داده شده وهماهنگ هستند. اما هنوز معلمان موسیقی ممکن است از اصول این رویکرد آگاه نباشند. هدف این مقاله توصیف تفکر و پایه اصلی رویکرد رجیو است وپیشنهاد می دهد که چگونه اصول آن ممکن است با محتوای کلاس درس موسیقی آمریکایی یکپارچه گردد.

منابع وماخذ

الف) منابع فارسی:

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

ب) منابع لاتین:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

40. www. reggiochildren. it

1. Carl Schurz . 1 [↑](#footnote-ref-1)
2. 2. Watertown ,Wisconsin [↑](#footnote-ref-2)
3. 3. Elizabeth Peabody [↑](#footnote-ref-3)
4. 4. Boston [↑](#footnote-ref-4)
5. 1. Loris Malaguzzi [↑](#footnote-ref-5)
6. 2. Correggio [↑](#footnote-ref-6)
7. 3. Urbino [↑](#footnote-ref-7)
8. 4. Villa cella [↑](#footnote-ref-8)
9. 1. Italian National Research center [↑](#footnote-ref-9)
10. 2. Municipal psycho – pedagogical Medical center [↑](#footnote-ref-10)
11. 3. National Early years center [↑](#footnote-ref-11)
12. 4. Ygdrasil-Lego [↑](#footnote-ref-12)
13. 5. Kohl [↑](#footnote-ref-13)
14. 1. Pierr Bovet [↑](#footnote-ref-14)
15. 2. Adolf Ferrier [↑](#footnote-ref-15)
16. 3. Celestine Freinet [↑](#footnote-ref-16)
17. 4. Dalton School [↑](#footnote-ref-17)
18. 1. Wilfred Carr [↑](#footnote-ref-18)
19. 2. David Shaffer [↑](#footnote-ref-19)
20. 3. Kenneth Kaye [↑](#footnote-ref-20)
21. 4. Jerome Kagan [↑](#footnote-ref-21)
22. 5. David Hawkins [↑](#footnote-ref-22)
23. 6. Serge Moscovici [↑](#footnote-ref-23)
24. 7. charles Morris [↑](#footnote-ref-24)
25. 8. Gregory Bateson [↑](#footnote-ref-25)
26. 9. Heinz von forester [↑](#footnote-ref-26)
27. 10. Francisco varela [↑](#footnote-ref-27)
28. 11. Emergent Curriculum [↑](#footnote-ref-28)
29. 1. Integrate development [↑](#footnote-ref-29)
30. . Cadwell [↑](#footnote-ref-30)
31. . Piazza [↑](#footnote-ref-31)
32. . Atelier [↑](#footnote-ref-32)
33. . Mini-Atelier [↑](#footnote-ref-33)
34. . Atelierista [↑](#footnote-ref-34)
35. 1. Community - management [↑](#footnote-ref-35)
36. 2. Advisory Council [↑](#footnote-ref-36)
37. 1. Pedagogista [↑](#footnote-ref-37)
38. Firlik. [↑](#footnote-ref-38)
39. Nelson. [↑](#footnote-ref-39)
40. Lim Boo. [↑](#footnote-ref-40)
41. Edvards. [↑](#footnote-ref-41)
42. Soler. [↑](#footnote-ref-42)
43. Amyg. [↑](#footnote-ref-43)
44. Kottick. [↑](#footnote-ref-44)
45. Fleming. [↑](#footnote-ref-45)
46. Dodge. [↑](#footnote-ref-46)
47. Lee Lai Wan. [↑](#footnote-ref-47)
48. Samuelsson. [↑](#footnote-ref-48)
49. Kroeger. [↑](#footnote-ref-49)
50. Cardy. [↑](#footnote-ref-50)
51. Young. [↑](#footnote-ref-51)
52. Bridget. [↑](#footnote-ref-52)
53. petty. [↑](#footnote-ref-53)
54. Linder. [↑](#footnote-ref-54)
55. costello. [↑](#footnote-ref-55)
56. L. Bond. [↑](#footnote-ref-56)