دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال یازدهم، شمارهٔ ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۱۵۰-۱۱۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.21 (11); 2023, 113-150

تأملی بر الگوهای برنامه‌درسی مونته سوری، والدورف و بانک استریت در سه محور؛ عاملیت کودک، ارزشیابی و محیط یادگیری[1]

A Reflection on the Montessori, Waldorf, and Bank Street Curriculum Patterns in Three Areas; Child Agency, Assessment and Learning Environment

معصومه کیانی[2]

M. Kiyani

چکیده: هدف مقاله حاضر، بررسی الگوهای مونته سوری، والدورف، و بانک استریت در سه محور؛ نگاه به کودک و عاملیت او، ارزشیابی کودکان، و کیفیت محیط آموزشی، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری این پژوهش، اسناد و تحقیقات موجود در حوزه تربیت اوان کودکی، بویژه تحقیقات مرتبط به سه محور مورد بحث و الگوهای سه‌گانه بود. همچنین، از روش مطالعه اسنادی برای گردآوری داده‌ها، و از روش تحلیل متن برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شد. یافته‌های این تحقیق در محور نخست در هر سه الگو بیانگر منحصربه‌فردبودن، توانمندی، عاملیت، و شایستگی کودک در ساخت و انتقال معانی، تأکید بر شنیدن صدای کودک و تعقیب آن توسط مربیان و بزرگسالان، توجه نسبی به صلاحیت کودکان جهت تصمیم‌گیری و اقدام در امور مربوط به خودشان است. در محور دوم نیز تا حد قابل توجهی به رفاه کودک و نیز مشارکت فعال وی در نظارت بر یادگیری خود و دستاوردهایش تأکید می‌شود و از این حیث، فرایند ارزشیابی در راستای توسعه حس عاملیت کودکان قراردارد. طبق محورم سوم نیز محیط عنصری کلیدی در کیفیت رشد و یادگیری کودکان، و تا حدودی در راستای توسعه حس عاملیت کودکان قراردارد.

واژگان کلیدی: عاملیت کودک، ارزشیابی، محیط آموزشی، الگوهای برنامه درسی اوان کودکی، الگوی بانک استریت، الگوی والدورف، الگوی مونته سوری.

Abstract: The purpose of this paper is to examine the patterns of Montessori, Waldorf, and Bank Street in three axes; the type of view of the child and his / her agency, children's evaluation, and the quality of the educational environment using the descriptive-analytical method. The statistical population of this research was the existing documents and researches in the field of early childhood education, especially the researches related to the three discussed axes and triple patterns. Also, the document study method was used to collect data, and the text analysis method was used to analyze the information. Findings of this research in the first axis in all three models indicate the uniqueness, ability, agency, and competence of the child in constructing and transmitting meanings, emphasizing hearing the child's voice and following it by educators and adults. The second axis also emphasizes the child's well-being and her active participation in monitoring her learning and achievements, and in this regard, the evaluation process is aimed at developing children's sense of agency. According to the third axis, the environment is a key element in the quality of children's development and learning, and to some extent in the development of children's sense of agency.

Key words: child agency, evaluation, educational environment, early childhood curriculum patterns, Bank Street pattern, Waldorf pattern, Montessori pattern.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۰۹، تاریخ پذیرش: 1401/01/۳۰

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، ، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا. همدان، ایران ، رایانامه : m.kiyani@basu.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

اهمیت تجربیات اوان کودکی در رشد و تکامل بلندمدت آنها مورد تأیید و تأکید ادبیات تحقیق است. غنا و وسعت این تجربیات، به الگو و طرحی که برای تربیت اوان کودکی درنظرگرفته می‌شود بستگی دارد. درعین‌حال، هر گونه الگو و طرحی برای تربیت اوان کودکی به تعریفی که از مفهوم کودکی و عاملیت او داریم وابسته است. چراکه، پذیرش دوران کودکی و عاملیت او در این دوران موجب می‌شود که صدای کودک شنیده شود و بنابراین مصالح، علایق و خواسته‌هایش مورد توجه قرار گیرد، حقوق ویژه‌ای برای آنان تعریف و نهادهای تربیتی به گونه مناسب عمل کنند و بالعکس. بنابراین، دیدگاه‌های مختلفی درباره مفهوم کودکی طرح و مورد بحث قرارگرفته‌اند؛ به‌عنوان مثال، سورین[1] (۲۰۰۵) پس از بررسی تحقیقات انجام شده درباره مفهوم کودکی در طول تاریخ، به ده انگاره و ریشه‌های تاریخی آنها اشاره می‌کند. برخی از این انگاره‌ها عبارتند از: کودک معصوم، کودک شرور، مینیاتور بزرگسالی، کودک به‌عنوان کالا، کودک قربانی، و کودک عامل[2]. مضافا اینکه، در جوامع مختلف تعریف یکسانی درباره مفهوم کودکی و عاملیت او وجود ندارد؛ طبق دیدگاه برخی محققان، دوران کودکی تحت تأثیر تفاوت فرهنگ‌ها و اعتقادات و بافت‌های اجتماعی گوناگون از جامعه‌ای به جامعه دیگر و بافتی به بافت دیگر متفاوت است. تا آنجاکه، حتی در یک جامعه واحد مفهوم کودکی بسته به عوامل اجتماعی گوناگون، متفاوت می‌شود. بر همین اساس، مفهوم کودکی و عاملیت او نه امری جهانی و طبیعی، بلکه برساخته ای اجتماعی–فرهنگی است (جیمز و پروت[3]، ۲۰۰۵: ۷–۶). بنابراین نظر به نوع نگاه به کودک و عاملیت او، فرایند یاددهی–یادگیری، چگونگی ارزشیابی، محیط آموزشی و... دارای تعاریف و ویژگی‌های متفاوتی می‌شوند؛ همانطورکه محققان اظهار می‌کنند یکی از عوامل غیرعادی که شناخت و فهم یادگیری کودکان را با مشکل مواجه می‌کند، غفلت از صدا و عاملیت

1- Sorin

2- The innocent child, the noble/ savior child, the evil child, the snowballing child, the out-of-control child, the miniature adult, the adult-in-training, the child as commodity, the child as victim, the agentic child

3- James & Prout

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کودکان در میان حجم انبوه تحقیقات روانشناسی و تربیتی است و ازاینرو کودکان فرصت کمتری برای بیان دیدگاه‌هایشان می‌یابند (مارو[1] و ریچاردز[2]، ۱۹۹۶). در چنین شرایطی بالتبع، ارزشیابی کودکان هم به شکل‌های رسمی، ناکافی و عموما رویه‌های کمی فروکاسته می‌شود (عباس بازرگان، ۱۳۸٦: ۲٦)، و لذا معمولا اهداف، به‌صورت کلی بیان می‌گردد و ابزارهای نیل به این اهداف، ضعیف و ناکارآمد و نقش مربی و یادگیرنده، مخدوش است (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰). حال‌آنکه، سنجش و ارزشیابی مناسب و معتبر یکی از محورها و عناصر کلیدی کیفیت الگوهای تربیتی اوان کودکی، و بخشی اساسی از تمام برنامه‌های مربوط به کودکان است. علاوه‌براین، تدارک محیطی محرک، غنی، منعطف و برانگیزاننده به‌نحوی‌که، زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده آموزش اثربخش، پرورش‌دهنده استعدادهای مختلف کودک، بروز صدا و عاملیت کودک باشد، خود از عناصر کلیدی دیگر در کیفیت الگوهای تربیتی اوان کودکی است.

درعین‌حال، ازآنجاییکه معمولا نظام‌های آموزشی متناسب با تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی و همگام شدن با رشد و توسعه بشر و پیشرفت جامعه، به بازنگری و اصلاح رویکردها و راهبردهای خود در زمینه تربیت کودکان اقدام می‌کنند و نیز اهمیت شنیدن صدای کودکان در فرایند این اصلاحات (ایزدپناه، ۱٤۰۰)؛ همچنین، نظر به تأثیر عمیق تجربیات اوان کودکی در رشد کلیت کودک و کیفیت رشد او در آینده (طلایی و بزرگ، ۱۳۹٦) بررسی و بازنگری الگوهای شناخته‌شده برنامه‌درسی اوان کودکی از حیث چگونگی نگاه به کودکان و عاملیت آنها، چگونگی ارزشیابی، کیفیت محیط آموزشی که، از محورهای ناظر به کیفیت آموزش این دوره و وجوه ممیزه الگوهای توسعه‌یافته از الگوهای توسعه‌نایافته یا کمترتوسعه‌یافته برنامه‌درسی این دوران هستند(کیانی و جاویدی، ۱٤۰۰)، ضروری می‌نماید. از طریق این بررسی زمینه بهره‌برداری از نقاط قوت الگوهای مشهور و چگونگی استفاده از آنها در داخل کشور و وانهادن نقاط ضعف آنها فراهم می‌گردد.

1- Marrow

2- Richards

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقاله حاضر از میان الگوهای مختلف برنامه‌درسی اوان کودکی، الگوهای مونته‌سوری، والدورف، و بانک استریت که هم از نخستین و مشهورترین الگوهای برنامه‌درسی این دوران محسوب می‌شوند (گوردن[1] و براون[2]، ۲۰۱۱: ۷-۹) و اکنون نیز به‌صورت گسترده در کانون توجه دست‌اندرکاران و متخصصان تعلیم و تربیت کشورهای متعدد، و در برخی موارد کشور ایران قراردارند، را در سه محور؛ نگاه به کودک و عاملیت او، ارزشیابی، و کیفیت محیط آموزشی بررسی می‌کند. بر این اساس سؤالات تحقیق عبارتند از:

ا) عاملیت کودک چیست و الگوهای برنامه‌درسی مونته‌سوری، والدورف و بانک استریت بر چه نگاهی به کودک و عاملیت او استوار هستند؟

۲) منظور از ارزشیابی برنامه‌های آموزشی اوان کودکی [بویژه با تکیه بر نگاه به کودکان به عنوان افراد عامل] چیست و وضعیت الگوهای برنامه‌درسی مونته‌سوری، والدورف و بانک استریت از این حیث چگونه است؟

۳) منظور از محیط آموزشی باکیفیت برای مراکز تربیت اوان کودکی [بویژه با تکیه بر نگاه به کودکان به عنوان افراد عامل] چیست و وضعیت الگوهای برنامه‌درسی مونته‌سوری، والدورف و بانک استریت از این حیث چگونه است؟

پیشینه تحقیق

تحقیقات متعددی درباره الگوهای برنامه‌درسی اوان کودکی انجام شده است. برخی از این تحقیقات به مبانی فلسفی و بررسی نظری این الگوها پرداخته‌اند. برای مثال تحقیقاتی مانند: مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری و ماهیت یادگیری برخاسته از آن (کیانی، ۱۴۰۰)؛ بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاستهای آموزشی (یزدان پناه، ۱۳۹۹)، نقد مقومات فلسفی الگوی مونته‌سوری با تأکید بر نظریه اسلامی عمل (سجادیه، ۱۳۹۸)، از این دسته هستند.

1- Gordon

2- Browne

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

درعین‌حال، حجم بیشتری از تحقیقات انجام شده مانند: نتایج برنامه‌درسی مونته‌سوری کلاسیک بر رشد کودکان (لیلارد، ۲۰۱۲)، یا آموزش کودکان کم شنوا (مولّلی و آذری، ۱۳۹۳)، بررسی عناصر برنامه درسی مدارس والدورف (قاسمپور،۲۰۱٤)، ناظر به تأثیر این الگوها در رشد قابلیت‌های مختلف کودک و یا بررسی عناصر برنامه‌درسی این الگوها است. بنابراین، حوزه تحقیقاتی که، به بررسی مبانی فلسفی این الگوها پرداخته‌اند به شدت با ضعف در زمینه بررسی نوع نگاه این الگوها به کودک و عاملیت او، ارزشیابی برنامه‌های اوان کودکی، کیفیت محیط آموزشی–بویژه از آن جهت که موجب توسعه حس عاملیت کودکان شود– قرین و همراه است.

مبانی نظری

در این بخش، قبل از تبیین هر یک از محورهای مورد بحث این پژوهش، ابتدا الگوهای موردنظر به اختصار معرفی می‌شوند. همچنانکه در زیر می‌آید:

الگوی مونته سوری: ماریا مونته‌سوری (۱۹۵۲–۱۸۷۰) شخصیت برجسته و اولین پزشک زن ایتالیایی بود که روش نوینی در کار با کودکان معلول ابداع کرد و در سال ۱۹۰۷ برای کودکان معلول ۷–٤ ساله خانه کودکان[1] را در حاشیه رم تأسیس کرد (نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). او به عنوان یک پزشک متخصص در روانپزشکی و بیماری‌های اطفال در کار با کودکانی که دارای ناتوانی‌های ذهنی بودند به این بینش مهم دست یافت که امر یادگیری در این کودکان مستلزم آموزش مناسب است تا درمان پزشکی. وی با شگفتی به این امر می‌اندیشید که در سیستم آموزش و پرورش ایتالیا چه چیزی وجود دارد که در مورد کودکان سالم و بدون معلولیت با شکست مواجه شده است؟ چه چیزی باعث عقب ماندگی آن‌ها و مانع دستیابی به ظرفیت‌هایشان می‌شود؟ مونته‌سوری توسعه پداگوژی متمایز خود را مبنی بر رویکردی علمی به تجربه و مشاهده ادامه داد (مارشال[2]، ۲۰۱۷). در این روش، مشاهده نزدیک کودکان در محیط نسبتا آزاد امری مهم و اساسی است و مجموعه پیچیده و بهم مرتبطی از دروس و مواد

1- Childrens House
2 - Marshall

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دستی[1] در همه عرصه‌های موضوعی برای کودکان سنین تولد تا ۱۲ سال طراحی می‌شد (مونته‌سوری، ۱۹۹٤ الف؛ به نقل از لیلارد[2]، ۲۰۱۷). مونته‌سوری به‌خاطر روش‌های تربیتی‌اش توسط رژیم فاشیستی محکوم و از کشور اخراج شد. پس از خروج، وی نهضت خود را در دیگر کشورها از جمله در ایالات متحده، و سپس هند و اروپا توسعه داد. امروزه بیش از ۵۰۰۰ مدرسه در ایالات متحده وجود دارد که بر اساس مدل تربیتی مونته‌سوری فعالیت می‌کنند (نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). مونته‌سوری در سال ۱۹۵۲ در هلند درگذشت (مارشال، ۲۰۱۷).

الگوی والدورف: بنیانگذار الگوی تربیتی والدورف، رادولف اشتاینر (۱۹۲۵-۱۸٦۱) است. این الگو از رویکردهای مشهور در زمینه تربیت معنوی کودکان است. رادولف اشتاینر متفکر و اندیشمند اتریشی است که در سال ۱۹۱۹، دعوت امیل موت[3] را برای پایه‌گذاری مدرسه‌ای در اشتوت‌گارت آلمان پذیرفت. امروزه این رویکرد تربیتی در بیش از ۸۰۰ مرکز آموزشی در کشورهای مختلف همچنان استمرار دارد (دایرهٔ المعارف تعلیم و تربیت)[4]. هدف از تأسیس مدارس والدورف در هنگامه ویرانی‌های جنگ جهانی اول تربیت افرادی بود که قادر به ایجاد عدل و صلح در جامعه باشند (ادواردز[5]، ۲۰۰۲). اشتاینر رویکرد خود را به تربیت، مبتنی بر چشم‌انداز انتروپوزوفیک[6] می‌داند (اشتاینر، ۱۹۲۳ و ۱۹۲۲). یکی از وجوه مهم رویکرد مذکور توجه به کلیت کودک و بویژه، بعد روحانی او در فرایند تربیت است (گلدشمیت[7]، ۲۰۱۷)، به‌نحوی‌که این

1- hands on- materials
2- Lillard
3- Emil Molt (1876–1936), industrialist who initiated the first Waldorf School for his workers' children in Stuttgart.
4- Education encyclopedia: Retrived from: https://education.stateuniversity.com/collection/10/Encyclopedia-Education.html
5- Edwards
6- anthroposophic
7- Goldshmidt

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

رویکرد را دارای بیشترین قدمت در میان رویکردهای کل‌گرا به تعلیم و تربیت دانسته‌اند (اورماچر[1]، ۲۰۱٤).

الگوی بانک استریت: لوسی اسپراک میشل[2] (۱۸۷۸-۱۹٦۷) بنیانگزار الگوی بانک استریت است. او در شیکاگو به دنیا آمد و بواسطه پدرش، بویژه با افرادی همچون جان دیویی آشنایی و ارتباط داشت و تمام آثار او را مطالعه کرد. وی که در یک محیط آموزشی در شرایط اصلاحات اجتماعی پرورش یافته بود، عقیده داشت مدارس به‌عنوان مراکزی اجتماعی و نیز مکان‌هایی برای یادگیری اندیشیدن و تفکر شکل گرفته‌اند. به همین دلیل موفق شد افراد برجسته‌ای را دورهم گرد آورد و مدارسی را بنا نهند تا در آنجا اصول پیشرفته را تجربه کنند و به اجرا گذارند. در این دوره تشکیل کالج معلمان برای ارتقای دانش معلمان و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای نویسندگان ادبیات کودک نیز گسترش یافت. همچنین، میشل از مبتکران اصلی ایده‌ی تجارب آموزشی و برنامه‌ی درسی مبتنی بر طراحی معلم است که بعدها به‌منظور درک واکنش‌های کودکان مورد مشاهده و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لذا کوشش‌های لوسی اسپراک بویژه در عرصه رشد و توسعه تربیت اوان کودکی در ایالات متحده سهمی اساسی داشته است. او با تأسیس دانشکده‌ی آموزشی «بانک استریت» و مدرسه آزمایشگاهی آن، رابطه‌ی بین نظریه و عمل، و به‌عبارت بهتر، آموزش کودکان خردسال و مطالعه‌ی چگونگی یادگیری آنان بیش از پیش آشکار کرد. رویکرد بانک استریت که برگرفته از نام خیابان بانک در دهکده‌ی کوچکی در شمال نیویورک است، به همت لوسی اسپراک و همکاران، خانواده و دوستانش، امروزه یکی از رویکردهای تأثیرگذار بر جنبش پیشرفتگرایی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود (مفیدی، ۱۳۸۳).

محور اول: مفهوم عاملیت در دوران کودکی

در حال حاضر «کودک عامل» موضوعی است که مطالعات کودکی حول محور آن می‌چرخد و اهمیتی که در تحقیقات به عاملیت و صدای کودکان داده می‌شود غیرقابل

[1]- Uhrmacher
[2]- Luci Sprague Mitchell

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

انکار است (هانتر[1]، ۲۰۲۰: ۱۱۸۷). عاملیت، تصویر جدیدی از کودک خردسال به‌مثابه سازنده و انتقال‌دهنده توانمند معانی، متأثر از نظریه‌های سازنده‌گرایی در روان‌شناسی رشد، و جامعه‌شناسی اوان کودکی است. در همه این حوزه‌ها، محققان به‌طور فزاینده‌ای کودکان را سازندگان شایسته معنا، و بازیگران اجتماعی توانمندی می‌بینند که، قادر به ارائه ایده‌های معتبر و مفید به دنیای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ما، همراه با حق مشارکت در آن هستند. این تصویر جدید، ایده‌های سنتی را به چالش می‌کشد که، طبق آنها کودکان خردسال عاجز یا نابالغ هستند و نمی‌توانند به‌طور مؤثر درباره تصمیم‌گیری‌های مربوط به خودشان، و یا دانش ما از دنیای اجتماعی، نقش و سهمی داشته باشند (مرکز برابری و نوآوری در دوران کودکی[2]: ۱۴–۱۵). این تصویر، بر سه ایده کلیدی؛ توانمندی کودکان خردسال در ساخت معانی معتبر درباره جهان و جایگاه خود در آن؛ توانایی آنان در شناخت جهان به روش‌های جایگزین و متفاوت –نه فروتر– نسبت به بزرگسالان؛ تأثیر دیدگاه‌ها و بینش کودکان خردسال در درک بزرگسالان مبتنی است (همان). لذا طی سالهای اخیر بواسطه این اعتقاد که، کودکان خردسال نیز دارای دیدگاه یا چشم‌انداز خاص خود هستند (اسمیت[3]، ۲۰۰۷ ب)، توجه به عاملیت آنان، به‌عنوان مبنایی برای کیفیت یادگیری، رشد و رفاه بیشتر آنان نگریسته می‌شود (ماچفرد اسکات[4] و چرچ[5]، ۲۰۱۱؛ بندورا[6]، ۲۰۰۱؛ کورسارو، ۲۰۰۵). مفهوم عاملیت طبق رویکردهای مختلف، دارای معانی متفاوتی است. علاوه‌براین، مفهوم عاملیت برای دوره کودکی و بزرگسالی نیز باهم متفاوت است؛ به اعتقاد بندورا (۲۰۰۱) عاملیت انسان، به‌عنوان کیفیتی درک می‌شود که فرد را قادر می‌سازد تا امور هدفمندی را آغاز و آنها را محقق نماید. عاملیت ظرفیتی است که به استقلال اخلاقی، ذهنی و خودکارآمدی فرد مربوط می‌شود. به این صورت که، افراد در ساختن تجربیات خود از

1- Hunter

2- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood

3- Smith

4- Mashford-Scott

5-Church

6- Bandura

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جهان؛ که به‌طور طبیعی در شبکه وسیعی از تأثیرات اجتماعی–ساختاری شکل می‌گیرد، نقش فعالی دارند و افراد به‌جای اینکه صرفا حاملان ساده این تجربیات باشند، «عاملان» آن محسوب می‌شوند. به‌عبارت دیگر، در تعاملات ناشی از عاملیت، افراد هم تولید کننده و هم محصول سیستم‌های اجتماعی هستند. این تعریف، با توجه به ویژگی‌هایی نظیر استقلال اخلاقی، ذهنی و خودکارآمدی فرد در شکل‌دادن به تجربیات خود، برای دوره بزرگسالی مناسبتر است. اما عاملیت کودکان، ناظر به چالش‌کشیدن تصویر کودک بیگناه و عاجز، و تلقی او به‌عنوان بازیگر اجتماعی است که در ساختن دوره کودکی‌اش همکار اصلی بزرگسالان محسوب می‌شود و قادر است در شکل‌گیری زندگی و تربیت خویش فعالانه مشارکت داشته باشد (نقل از سورین ۲۰۰۵). به تعبیر دقیق‌تر، عاملیت کودکان به توانایی آنان برای مشارکت در همه امور مربوط به زندگی‌شان، شنیدن صدا و احترام به نظرات آنان، قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری‌شان در مورد فعالیت‌های روزانه و به‌دست‌آوردن صلاحیت اقدام موردنیاز برای یک جامعه پایدار اشاره دارد (جیمز، ۲۰۰۹؛ نقل از بورگ و پراملینگ ساموئلسن[1]، ۲۰۲۲). همچنانکه، ماده ۱۲ کنوانسیون حقوق کودکان نیز تأکید می‌کند که «کودکان حق دارند نظرات خود را در مورد مسائلی که آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد آزادانه بیان کنند و بزرگسالان باید گوش کنند و کودکان را جدی بگیرند».[2] بنابراین، شنیدن صدای کودکان و ادراک نگاه آنها به زندگی و تجربیات خاص ایشان، در ایجاد شرایط بهتر دوره کودکی ضروری است (ملتون[3]، ۱۹۹۷). چراکه کودکان، همانطور که صحبت می‌کنند و می‌خواهند که شنیده شوند، در حال ساختن و تجربه‌ی واقعیت اجتماعی خود، و شکل‌دادن به هویت خود در این فرایند هستند و بدین‌سان، نقش خودتعیین‌کنندگی خویش را ایفا می‌کنند (پوفال و آنورث، ۲۰۰٤: ۹).

1- Borg and Pramling Samuelsson

2- retrieved from: https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version

3- Melton

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

جیمز (۲۰۰۹) نگاه به کودک به‌عنوان «بازیگر اجتماعی» فعال را متعلق به دهه ۱۹۷۰ می‌داند (نوروزی و معین[1]، ۲۰۱۶)؛ طبق انگاره مذکور، دوره کودکی به‌عنوان پدیده‌ای طبیعی یا اجتماعی نگریسته می‌شود که برخاسته از سازنده‌گرایی اجتماعی است و در مجموعه‌ای از روابط اجتماعی مذاکره‌وارِ فعال شکل می‌گیرد. بر این اساس، اگرچه نابالغی کودکی، واقعیتی بیولوژیکی است اما شیوه‌هایی که بواسطه آنها این نابالغی درک و معنادار می‌شود یک واقعیت فرهنگی است. لذا این حقایق فرهنگی[2] متفاوت است که ساخت اجتماعی دوران کودکی را شکل‌می‌دهد و یا بازسازی می‌کند (پروت و جیمز، ۲۰۰۵: ۷). این پارادایم درباره کودکی، در جامعه‌شناسی کودکی و بر مفروضاتی از قبیل؛ توجه به دوران کودکی به عنوان یک ساخت اجتماعی؛ فعال‌بودن کودکان در ساختن و تعیین زندگی اجتماعی خود و جامعه و لزوم دیده‌شدن آنها؛ و همچنین، نفی تلقی کودکان به‌عنوان سوژه‌های منفعل ساختارها و فرآیندهای اجتماعی استوار است (همان: ۷–۸). این مفروضات از دهه ۱۹۸۰ از نظر مفهومی، به دو تحول کلیدی هم‌زمان در نظریه اجتماعی، یعنی تقویت دیدگاه مربوط به عاملیت انسان و به چالش‌کشیدن مفهوم ساختاری/جبرگرایی غالب در گذشته؛ و نیز جدایی عاملیت از مفاهیم قدیمی‌تر مانند «اراده آزاد» و «بازیگران آزاد» و افراد یا سوژه‌های مستقل آزاد مرتبط است. با این توضیح که، در بسیاری از موارد، عاملیت با مفهوم ساختار در تضاد است، چراکه ساختار به چیزی استوار و بادوام برای توضیح تداوم، تعمیم، تکرار و توزیع کنش‌های نسبتاً ثابت انسان در زمان و مکان اشاره دارد، در حالی که عاملیت بیانگر لحظات پویا و خلاقانه عمل است (ریسلهوبر[3]، ۲۰۱۶: ۹۳–۹۴).

ایده عاملیت کودک همچنین، دارای یک رابطه ناهموار با دو پارادایم غالب، نامتناسب اما در هم تنیده است: پارادایم انسانگرایانه، که طبق آن کودک به‌عنوان یک «موجود[4]»، به‌صورت بالقوه خود را درک می‌کند و دارای حقوق مسلم است، و با ادعاهای اخلاقی

1- Norozi and Moen

2- Facts of culture

3- Raithelhuber

4- being

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

و حقوقی انسانیِ از قبل تعیین‌شده، همراه است. دیگری، پارادایم سازنده‌گرایی اجتماعی است که مطابق با آن، کودکی برساخته‌ای اجتماعی و فرهنگی و حاصل موقعیت است. در پارادایم انسانگرایانه، برخورداری کودکان از حقوق گونه انسانی، مبنایی قانونی برای حمایت از حقوق ایشان و تأمین آن و نیز مشارکت در «تمامی اموری است که بر کودک تأثیر می‌گذارد»، در حالیکه پارادایم سازنده‌گرای اجتماعی، درباره احتمالات [و امکانهای] زندگی کودکان بحث، و تا حدی، پایه‌ای برای مداخلات آنان در تغییرات اجتماعی فراهم می‌کند (هانتر، ۲۰۲۰). بااینحال، هانتر معتقد است در پارادایم انسان‌گرایی، عاملیت کودک توسط پارامترهای ماهیت و ظرفیت او محدود می‌شود، و در پارادایم سازنده‌گرایی نیز کودک با ویژگی‌های ساختاری تعیین‌کننده موقعیت خود شکل می‌گیرد. بنابراین، هیچ یک از پارادایم‌ها به وضعیت خاص کودک بودن نمی‌پردازند. او بر رویکردی ارتباطی به عاملیت کودکان تأکید می‌کند و آنرا وابسته به روابط درونی دنیای اجتماعی و وابستگی متقابل کودکی و بزرگسالی می‌داند. در این حالت، هم کودکان و هم بزرگسالان از نظر مفهومی تابع رابطه بین خود هستند (همان: ۱۱۸۷-۱۱۸۹). با وجود تفاوت دیدگاه‌هایی که درباره عاملیت کودکان و چگونگی آن وجود دارد، همه این دیدگاه‌ها در پذیرش عاملیت کودک و لزوم توجه به آن در فرایند تربیت دارای اشتراک نظر هستند و همانطور که برگ و ساموئلسن (۲۰۲۲) اظهار می‌کنند به‌طورکلی، عاملیت را می‌توان مفهومی رابطه‌ای، موقعیتی مبتنی بر زمینه، و برخاسته از تعاملات بین کودک و زمینه اجتماعی او دانست. این زمینه شامل فعالیت‌ها، منابع مادی، روابط و تعاملات است (بارون ۲۰۰۶؛ نقل از همان). پس کودکان به‌عنوان موجوداتی اجتماعی و صاحبان حقوق مشارکت، ذاتا عامل و قادر هستند دیدگاه خود را به‌منظور شنیده‌شدن، تعقیب‌شدن، تشویق و برانگیختن دیگران به عمل، بیان‌کنند (پوفال[1] و آنورث[2]، ۲۰۰٤: ۹).

1- Pufall

2- Unworth

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نگاه به عاملیت کودک همچنین، تحت تأثیر روانشناسی رشد سازه‌گرایانه و به‌طورخاص، متأثر از رویکردهای پیاژه و ویگوتسکی است (کورسارو[1]، ۲۰۰۵)؛ به اعتقاد پیاژه کودک رویـدادها را تفسیر می‌کنـد، ساختـار می‌بخشد و با همسان‌سازی آنها با طرحواره‌هایی که در اختیار دارد، یادمی‌گیرد (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۳٤– ۱۳۲). براین اساس، دانش حاصل تعامل میان عوامل درونی (شناختی) و بیرونی (محیطی و اجتماعی) است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۲۲۰). دیدگاه ویگوتسکی نیز پیرامون کنش متقابل بین محیط اجتماعی و یادگیرنده در فرایند یادگیری، اهمیت فرهنگ و محیط اجتماعی، درونی‌سازی و نقش زبان، و منطقه تقریبی رشد، بنیانی برای رویکرد «سازنده‌گرایی اجتماعی»[2] است که تعامل و مشارکت در بستر اجتماعی و درگیری فعال در رخداد را محور اصلی کشف معنا، بازسازی آگاهی، و ادراک خود از رخداد و سرانجام، ساخت دانش می‌داند (حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰). بر این اساس، در فرایند یاددهی– یادگیری، شنیدن صدا و درک دیدگاه کودکان (اسمیت، ۲۰۰۲)، مشارکت فعال و خلاقانه آن‌ها در فعالیت‌ها و زمینه‌های اجتماعی، مهم و مورد تأکید است (کورسارو، مولیناری و روزیر ۲۰۰۲؛ نقل از برگ و پراملینگ ساموئلسن، ۲۰۲۲). به اعتقاد محققان، عاملیت کودک زمانی محقق می‌شود که بزرگسالان و مربیان بدانند کودکان دارای «صدا»ی درون هستند که باید شنیده شود تا خود واقعی آنها بروزکند (پوفال و آنورث، ۲۰۰٤، ص ۹–۸). عبارت «صدای کودکان» بر این فرض مبتنی است که همه کودکان دارای دیدگاهی هستند، و مسئولیت نه تنها شنیدن، بلکه توجه به احساسات، باورها، افکار، آرزوها، ترجیحات و نگرش‌های کودکان را می‌پذیرد، و علاوه بر دریافت دیدگاه کودکان به‌طور فعال، آنها را کمک‌های ارزشمندی در تصمیم‌گیری موثر بر زندگی‌شان می‌داند (موری[3]، ۲۰۱۹). شنیدن صدای کودک نیز به این معنی است که بزرگسالان و مربیان تلاش می‌کنند تا موقعیت کودک را از طریق مشاهده، گفتگوهای ناب چهره به

1- Corsaro

2- social constructivism

3- Murray

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

چهره و گوش‌دادن دقیق درک نمایند (ملتون[1]، ۱۹۹۷). کسانی که فعالانه به صدای کودکان گوش می‌دهند قادر به شناسایی و درک نیازها و علایق کودکان می‌شوند و بدین ترتیب، زمینه پاسخ مثبت به نیازها و علائق آنان، تنظیم تدارکات و محیط متناسب، و ارائه فرصت‌هایی برای بهینه‌سازی رشد و یادگیری ایشان فراهم می‌شود. علاوه بر این، نگاه به کودکان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در یادگیری، بیانگر عاملیت آنان در زندگی روزمره‌شان است (ویلیامز، شریدان و پراملینگ ساموئلسون ۲۰۱٦). شیر[2] (۲۰۰۱) در یک مدل سلسله مراتبی، از پنج سطح برای تعریف مشارکت کودکان استفاده می‌کند: ۱) به کودکان گوش داده می‌شود. ۲) کودکان تشویق می‌شوند تا نظرات خود را بیان کنند. ۳) نظرات کودکان محترم است و مورد توجه قرارمی‌گیرد. ٤) کودکان در فرآیندهای تصمیم گیری مشارکت دارند. و ۵) کودکان می‌توانند در مسائل مربوط به خود تأثیرگذار باشند (نقل از برگ و پراملینگ ساموئلسن، ۲۰۲۲) با تکیه بر چنین نگاهی به عاملیت کودکان، آشکارسازی و به‌کارگیری چشم‌انداز کودک، پیش‌نیاز یادگیری و عاملی هدایت‌کننده در ارتباط بین معلم و کودک است. چشم‌انداز کودک در اینجا، عبارت است از تلاش برای دیدن جهان به شیوه‌ای که کودک می‌بیند لذا کودکان، خود به‌عنوان هدف یادگیری نگریسته می‌شوند و به سبک بیان و تجربیات آنان توجه می‌شود (ساموئلسن پراملینگ و شریدان[3]، ۲۰۰۳، نقل از تولین[4] و جانسون[5]، ۲۰۱٤)، به سمت حس معنا و معناسازی سوق می‌یابند (موری، ۲۰۱۹). شنیدن صدای کودکان در پداگوژی و سیاستگذاری مربوط به اوان کودکی مستلزم رعایت اصولی از قبیل: الف) تعامل اخلاقی با کودکان؛ طبق این اصل بزرگسالان اطمینان می‌یابند که، کودکان در فضاهای امنی هستند و می‌توانند ایده‌هایشان را بدون اینکه به چالش و نقد کشیده‌شوند بیان‌کنند، همچنین حریم خصوصی کودکان و نیز مالکیت آنها در رابطه با ایده‌هایشان

1- Melton
2- Shier
3- Sheridan
4- Thulin
5- Jonsson

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

حفظ می‌شود؛ ب) گوش‌دادن با دقت به کودکان (مرکز برابری و نوآوری در اوان کودکی: ۱۷)؛ طبق این اصل، معلمان از روش گفتگو با کودکان جهت درک دیدگاه‌ها و تشویق آنها به تأمل درباره فعالیت‌هایی که اخیرا در آنها مشارکت داشته‌اند استفاده می‌کنند (اسمیت و دیگران، ۲۰۰۵) از این طریق، کودکان فرصت می‌یابند تا فهم خود را درباره چگونگی پیوند ادراک خویش با تجربیات جدید توسعه دهند و در فرایند یادگیری مداوم حرکت می‌کنند (تولین و جانسون، ۲۰۱٤)؛ ج) استفاده از نشانه‌های مختلف برای شنیدن صدای کودکان در سنین مختلف و با توانایی‌های کلامی متفاوت؛ چ) استفاده از تکنیک‌های چند روشی برای کمک به کودکان برای بیان و ابراز خود؛ و ح) مستندسازی صدای کودکان جهت به اشتراک‌گذاشتن آنها با دیگران (مرکز برابری و نوآوری در اوان کودکی: ۱۷)

محور دوم: مفهوم و اهداف ارزشیابی در اوان کودکی

فرآیند سنجش و ارزیابی و درک عملکرد یا شایستگی‌های تحصیلی یا رفتاری کودکان بیش از بررسی نمرات آزمون کودکان (دومینیک[1]، ۲۰۰۵: ۳)، و فرآیندی است از جمع‌آوری داده‌ها به منظور قضاوت در مورد پیشرفت کودکان و تصمیم‌گیری در مورد اقدامات بعدی در فرآیند یاددهی-یادگیری آنان (مایندز[2]، ۲۰۱٤) که می‌تواند ماهیت رسمی یا غیررسمی داشته باشد. برخی اهداف مهم ارزشیابی این دوره عبارتند از: تحصیل درک درستی از رشد کلی کودک و شناسایی حوزه‌هایی که کودک در آن به کمک یا تدریس خاصی نیاز دارد؛ درک بهتر معلم از نحوه پیشرفت کودک در برنامه؛ ارتقای دانش معلمان در مورد سبک‌های یادگیری متنوع و استراتژی‌های مورد استفاده توسط کودکان؛ شناسایی کسانی که در معرض خطر افت تحصیلی و یا نیازمند خدمات آموزشی ویژه هستند (نقل از دومینیک، ۲۰۰۵: ۷-۳). از اینرو به استفاده از روشهایی برای ارزشیابی و سنجش دوره مذکور توصیه می‌شود که از نظر رشدی مناسب، از نظر فرهنگی و زبانی پاسخ‌دهنده، مرتبط با فعالیت‌های روزانه کودکان، حمایت‌کننده از رشد

1- Dominic

2- Mindes

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

حرفه‌ای، دربردارنده [مشارکت] خانواده، مرتبط با اهداف خاص و مفیدی مانند: اتخاذ تصمیمات درست در مورد آموزش و یادگیری، شناسایی نیازهای ویژه کودکان، و کمک به برنامه‌ها از طریق بهبود مداخلات آموزشی و رشدی آنها (انجمن ملی آموزش کودکان خردسال[1] و انجمن ملی متخصصان دوران کودکی در ادارات آموزشی دولتی[2]، ۲۰۰۳) نیل به اهداف و به‌کارگیری شیوه‌های فوق، مستلزم توجه به اصولی در سنجش و ارزشیابی این دوره از قبیل؛ ذینفع‌بودن کودکان، به‌کارگیری سنجش برای هدفی خاص، تعیین محدودیت‌های کودکان کم‌سن‌وسال؛ متناسب با سن و زبان کودک؛ استفاده از والدین به‌عنوان یک منبع اطلاعاتی ارزشمند در فرایند سنجش الزامی است (دومینیک، ۲۰۰۵: ۲٤-۱۹). نیز از آنجاییکه، آموزش و پرورش پیش از دبستان رشد محور است و نه موضوع محور، لذا ارزشیابی انفرادی کودک و کلیه جهات رشد او مانند رشد عاطفی – اجتماعی، شناختی و گفتاری ضروری است. همچنین، ارزشیابی باید به‌طور مداوم و نیز دوره‌ای و اساسا از طریق مشاهده رفتار کودک و پاسخ های او به هنگام فعالیت‌های مختلف بازی و بر اساس فعالیت‌ها و برنامه های مربوط به آن دوره خاص صورت گیرد (کول، مفیدی، ۱۳۸٤: ٤٥ و ٤٦) .

علاوه‌براین، به اعتقاد چارتریس[3] (۲۰۱۵) پیوند محکمی بین سنجش برای یادگیری و عاملیت کودک وجود دارد؛ یادگیرندگان به‌عنوان افرادای دارای عاملیت، در مورد یادگیری خود تصمیم می‌گیرند، به‌دنبال اطلاعاتی درباره عملکرد و دستاوردهای خود هستند، و به‌عنوان یک تمرین کلاسی، در امر نظارت و هدایت یادگیری خود مشارکت دارند. از این طریق، کیفیت کار یادگیرنده افزایش، و آموزش و ارزشیابی هماهنگ می‌شود (ویت-اسمیت و بریجس[4]، ۲۰۰۸). این نگاه با انگاره کودک به‌عنوان بازیگر اجتماعی فعال و عامل مطابقت دارد که طبق آن، ارزشیابی باید مبتنی بر نگاه کودک،

1- The National Association for the Education of Young Children
2- the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education
3- Charteris
4- Wyatt-Smith & Bridges

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

قابلیت‌ها و مشارکت خود وی باشد (بالت و بیگر و کومین[1]، ۲۰۱۱). سن[2] نیز اظهار می‌کند که ارزشیابی کودکان باید به‌مثابه عملی اخلاقی نگریسته شود. با تکیه بر چنین نگاهی، ارزشیابی باید از دو منظر انجام شود: از منظر یادگیرنده جهت ارزیابی عاملیت او در هدایت یادگیری خود، و از منظر محیط، به‌منظور ارزیابی فرصت‌های یادگیری ایجاد شده توسط محیط. ایجاد تعادل در ارزشیابی کودکان از این دو منظر یک چالش اخلاقی برای معلمان است. سن با توجه به وجود چنین چالشی، رویکرد قابلیت را طرح می‌کند. این رویکرد کودکان را از دو منظر رفاه و عاملیت می‌بیند؛ هر دو جنبه «رفاه» و «عاملیت» مفهوم آزادی را در خود به همراه دارد و لذا افراد در ارزیابی وضعیت‌ها و اقدامات مربوط به خود در آن سهیم هستند (سن، ۱۹۸۵: ۱۶۹) و لذا دارای عاملیت هستند. از نظر سن، عاملیت در اوان کودکی به توانایی تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری کودکان در مورد آن چیزی که یادمی‌گیرند و نیز نحوه یادگیری آن در راستای توسعه قابلیت‌هایشان اشاره دارد. به‌عنوان مثال، جلوه‌هایی از عاملیت کودکان در این دوران عبارتند از: توانایی کودکان در کمک‌کردن جهت تعیین موضوعات آموزشی؛ آزمایش کردن و درگیرشدن در کاوش‌ها و گفتگوها؛ مشارکت در برنامه‌ریزی و طراحی پروژه‌ها یا ایده‌پردازی؛ کاوش مواد، متن و غیره (همان: ۱۸۲-۱۸٤). ارزیابی رفاه نیز باید طبق آنچه که کودکان می‌توانند انجام دهند و هستند – یعنی عملکردها – و بر اساس میزان آزادی آنان برای گسترش آنچه که می‌توانند انجام دهند و باشند– یعنی قابلیت‌ها– انجام شود. عملکرد را می‌توان به‌عنوان سطح فعلی مهارت، دانش و توانایی‌های کودک در درگیرشدن در طیف وسیعی از فعالیت‌ها درنظرگرفت. قابلیت‌ها نیز ناظر به فرصت‌هایی است که کودکان برای گسترش دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌هایشان و به تعبیر دیگر، توانایی‌هایشان در اختیار دارند (بوزلی[3]، ۲۰۱۸). مطابق با این رویکرد، اصول ارزشیابی در اوان کودکی به‌عنوان یک عمل اخلاقی عبارتند از؛ ۱) معلمان باید تشخیص دهند که

1- Ballet, Biggeri and Comim

2- Sen

3- Buzzelli

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارزشیابی، امری متنی و وابسته به موقعیت و زمینه است، بنابراین آنرا مبتنی بر خرد عملی، و آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های کودکان درگیر و محیط‌هایی که در آن یادگیری رخ می‌دهد، می‌دانند. بدین ترتیب، معلمان در فرایند ارزیابی به منحصربه‌فرد بودن هر کودک، ویژگی‌های یادگیرندگان و تنظیمات زمینه‌ای و وسایلی که محیط برای شکوفایی او فراهم کرده توجه می‌کنند و با این کار از رفاه کودکان حمایت می‌کنند (تأکید بر رفاه). ۲) کودکان باید در برنامه‌ریزی و نیز ارزشیابی خود و برنامه مشارکت فعال داشته باشند زیرا کودک عاملیت دارد و در گفتگوها و فرایند یاددهی–یادگیری سهیم بوده و مشارکت فعال داشته است. بدین سان، در امر ارزیابی نیز صدای او شنیده می‌شود (تأکید بر مشارکت کودک). ۳) برای ارزشیابی یادگیری کودکان، هم از دیدگاه خودشان و هم از دیدگاه بزرگسالان، و از روش‌ها و منابع متعدد استفاده شود چراکه، بخشی از ارزیابی حاصل ارتباط بین مدرسه و خانه است و درعین‌حال، نتایج حاصل از چنین ارزشیابی بدلیل جامعیتی که دارداز اعتبار بیشتری برخوردار است (تأکید بر مشارکت والدین و بزرگسالان در کنار معلمان و کودک) . ٤) ارزشیابی کودکان باید شامل نتایج معتبری از دانش و دستاوردهای کودکان، آزادی‌ها و فرصت‌هایی که محیط در فعالیت‌های یادگیری به آنها اعطا کرده است، باشد. چنین نگاهی، یادگیری و توانایی‌های کودکان را فراتر از برنامه‌های درسی متمرکز می‌بیند که، مبتنی بر محدودسازی عاملیت کودکان، و نیز محدودسازی فرصت‌های یادگیری و رشد بیشتر توانایی‌های پیچیده‌تر و تفکر انتقادی آنان است (همان). از اینرو، مایندز (۲۰۱٤) بر آموزش نحوه نظارت کودکان بر دستاوردهای خود، و طراحی فعالیت‌هایی که استراتژی‌های خود–ارزیابی آنان را تقویت کند، تأکید می‌نماید. برخی از این استراتژی‌ها عبارتند از: تشویق کودکان جهت تأمل و بازخورد درباره پیشرفت‌شان، و بازتاب درباره ارزشی که برای کار خود قائل هستند، و توصیفات آن‌ها از نحوه برخوردشان با چالش‌هایی که با آن‌ها مواجه شده‌اند؛ به‌کارگیری شکل‌های مختلف اسناد، فرآیندها و دستاوردهایی که حاصل تصمیم‌گیری کودکان در رابطه با مواردی مانند اینکه، می‌خواهند چه چیزی را یادبگیرند و چگونه، با چه کسی یادمی‌گیرند، و با

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

چه کسی کار خود را ارزیابی می‌کنند؛ استفاده از داستان‌های یادگیری، به‌کارگیری انواع روش‌ها، رسانه‌ها و فناوری‌ها برای مستندسازی ماهیت و کیفیت مشارکت کودکان در فعالیت‌های یادگیری، و نتایج آن فعالیت‌ها در قالب متن نوشتاری و گفتاری، تصاویر، عکس‌ها، اشکال و آثار هنری مختلف، ویدئوها و نیز استفاده از آنها جهت کمک به کودکان در تعیین گرایش‌های یادگیری خود؛ و همراهی بازخوردها و تأملات معلمان، کودکان و والدین در مورد عواملی که در محیط آموزشی ممکن است موجب تشویق، حمایت یا مانع یادگیری کودکان شود. به‌نظر می‌رسد این نگاه به ارزشیابی، در راستای توسعه حس عاملیت کودکان است. همچنین، با رویکرد سازنده‌گرایانه درباره سنجش برای یادگیری مطابقت دارد چراکه، طبق رویکرد مذکور سنجش برای یادگیری، بخشی از تمرین روزمره فراگیران، معلمان و همسالان تعریف می‌شود و از منابع و شیوه‌های مختلفی مانند؛ اطلاعات حاصل از گفتگوی معلم و کودک، نمایش و تثبیت تجربیات بدست آمده، به‌اشتراک‌گذاری تجربیات توسط یادگیرندگان، تفکر و پاسخگویی درباره آن‌ها، مشاهده به روش‌هایی که یادگیری مداوم را تقویت می‌کند، تعامل و بازخورد جهت تقویت یادگیری، استفاده هدفمند از داده‌ها و ارزیابی خود و همتایان در تعاملات روزانه و لحظه به لحظه که در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد، بدست می‌آید (کار[1]، ۲۰۰۸؛ نقل از چارتریس، ۲۰۱۵).

محور سوم: محیط آموزشی و اهمیت آن در یادگیری کودکان

طبق تحقیقات انجام شده محیط آموزشی مراکز پیش‌دبستانی بر رشد کودکان، ارزش‌هایی که بدست می‌آورند و مسیری که در زندگی بزرگسالی انتخاب می‌کنند، تأثیرگذار است، همانطور که محیط اجتماعی و عشقی که کودک دریافت می‌کند بر رشد روانی، اجتماعی و جسمانی او تأثیرگذار است (دی و میدجر[2]، ۲۰۰۷: ۳). نیز، نقش کیفیت تعاملات کودک با محیط یادگیری، در رشد مغز او و ارتباطات بین سلولی آن بسیار اساسی است و اگر تماس انسانی، زبانی یا محرک‌های محیطی کودک کم باشد

1- Carr

2- Day and Midbjer

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

رشد مغز او که وابسته به این تجارب است کُند و یا در پیشرفت و توسعه با شکست مواجه می‌شود (ادی و اشمیت، ۲۰۰۷). بنابراین، از آنجاییکه، تجربیات کودکان توسط محیط‌ها و مکان‌هایی که در آن زندگی می‌کنند محدود می‌شود، توجه به کیفیت آن امری اساسی است. کنوانسیون حقوق کودک نیز در ماده ۲٤ بر حق برخورداری کودکان از بالاترین سطح سلامت و حق داشتن محیطی امن، عاری از آسیب و خشونت تأکید می‌کند[1].

محیط یادگیری به مکان‌های فیزیکی، بافت‌ها و فرهنگ‌هایی اشاره دارد که کودکان در آن‌ها یاد می‌گیرند (هگینز و همکاران، ۲۰۰۵).

در واقع، محیط به‌عنوان چیزی صرفا فیزیکی در نظرگرفته نمی‌شود، بلکه به‌عنوان یک سازه انسانی، مطابق با «درک رابطه ای از فضا» (گولسون و سیمس[2]، ۲۰۰۷؛ نقل از جاب[3]، ۲۰۱۹) درنظرگرفته می‌شود. این نگاه، فرض را بر این می‌گذارد که اعمال انسان و روابط اجتماعی به‌طور قابل توجهی بر محیط اطراف تأثیر می‌گذارد و باهم آن‌را شکل می‌دهند. به‌عبارت دیگر، محیط و عمل به‌طور متقابل بر یکدیگر تأثیرمی‌گذارند؛ این رابطه متقابل از یک سو، تأثیر محیط را بر کنش (تربیتی) روشن می‌کند و از سوی دیگر، نشان می‌دهد که محیط چگونه توسط کسانی که در آن عمل می‌کنند، ایجاد می‌شود. محققین همچنین، در تعریف محیط مراکز پیش‌دبستانی، بین دو مفهوم «مکان» و «فضا» تمایز قائل می‌شوند (ر.ج جاب، ۲۰۱۹) و معتقدند که فضا عبارت است از: ساختار و محیط سه بعدی که در آن رخدادها و اشیاء دارای موقعیت و جهت نسبی هستند درحالیکه، مکان به‌عنوان مفهومی متمایز از فضا، به‌عنوان مکانی آغشته به روابط قدرت سیال و احتمالات مفهوم‌سازی مجدد روابط قدرت در محل به‌کار می‌رود. بنابراین مکان، مفهومی تغییرپذیر، سیال و عمیقاً وابسته به موقعیت و زمینه است (همان). بر همین اساس، تجربه بزرگسالان با تجربه کودکان در رابطه با نحوه استفاده از مکان

1- Retrieved from: https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version

2- Gulson and Symes

3- Jobb

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

متفاوت است؛ کودکان، بیشتر در جستجوی این هستند که مکان [محیط] به آنها چه می‌گوید و چگونه در تجربه آنها ظاهر می‌شود؛ برای کودکان، محیط و به‌صورت کلی، جهان هنوز تازه، و یک اکتشاف حسی بزرگ است؛ آنها از محیط برای بهبود خود استفاده می‌کنند اما بزرگسالان خود را برای بهبود محیط به‌کار میگیرند؛ کودکان به فرایند توجه دارند اما بزرگسالان برای دستیابی به یک نتیجه نهایی تلاش می‌کنند؛ این بدان معناست که مکان برای بزرگسالان در خدمت اهداف از پیش تعریف‌شده است، درحالیکه مکان، به کودکان فرصت‌هایی برای انجام کارها ارائه می‌کند (دی و میدجر، ۲۰۰۷: ۳-۱۵)؛ از دیدگاه کودک، محیط، چیزی است که کودک می‌تواند آن را بسازد. کودکان دوست دارند در هر محیطی که می‌توانند، دستکاری یا تغییر ایجاد کنند، و دنیای خود را در مقیاس خود بسازند و فرصت‌هایی برای وابستگی اجتماعی و کاوش خلاق یا خودسازی داشته باشند. همانطور که الیس[1] (۲۰۰٤) بررسی کرده است، مکان منبع معنا، تعلق و هویت است که این ویژگی عمدتاً ناشی از روابط تسهیل‌شده و پیوندها با مکان است (نقل از سترانگ و ویلسون[2]، ۲۰۰۷). علاوه بر نگاه کودکان و تجربه آنها، محیط آموزشی تحت تأثیر نظریه‌های تربیتی اوان کودکی، و نیز نگرش‌ها و باورهای ضمنی به کودکان است (کناف[3] ۲۰۱۹)؛ طبق این نظریات، محیط محرک و با دقت طراحی شده، محیطی است که فضای امنی را برای کودکان فراهم می‌کند تا کودکان در آن به یادگیرندگان فعال تبدیل شوند و اکتشافات خود را انجام دهند. همچنانکه، یادگیری خودراهبر به‌عنوان پارادایمی کلیدی در نظریات معاصر تربیت اوان کودکی، فعالیت‌های اکتشافی کودک و بررسی مستقلانه محیط توسط او و اختصاص‌دادن آن به خود را امری مهم می‌شمارد (موری، ۲۰۱۷). بنابراین، محیط باید «پاسخگو» باشد و به کودکان فرصت دهد تا بر آن تأثیر بگذارند، آنرا کنترل کنند، و در دستکاری مستقل محیط، خودکارآمدی را تجربه کنند (بنک[4] و همکاران، ۲۰۱۲). بدین

1- Ellis

2- Strong-Wilson

3- Knauf

4- Behnke

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ترتیب کودکان به‌عنوان «عامل‌های تغییر» در تجربیات و تمرین‌های روزانه در محیط مشارکت فعال دارند و این عاملیت زمانی تقویت می‌شود که آنها فرصت‌هایی برای برنامه‌ریزی تغییرات، جابجایی مواد و انطباق محیط‌شان به‌طور منظم جهت تناسب با زمینه بازی‌شان و دیگر فعالیت‌ها را داشته باشند (کامپل و اسپلویند[1]، ۲۰۲۲). به نظر میرسد چنین نگاهی به محیط آموزشی توسعه حس عاملیت کودکان را نیز درپی دارد. بر این اساس؛ برخی از ویژگی‌های محیط آموزشی پیش‌دبستانی عبارتند از: ۱) پرورش‌دهنده حس امنیت در کودک؛ ۲) دارای فضای لازم جهت استراحت کودکان و تدارک مواد تغذیه‌ای مناسب برای آنها؛ ۳) فراهم‌کننده امکانات مختلف و تسهیل دسترسی کودکان؛ ٤) حمایت‌کننده از عواطف کودکان و تزریق‌کننده عناصر عاطفی مربوط به یادگیری در فرایند یاددهی-یادگیری؛ ٥) تدارک محیط و شرایط آن برای برنامه‌های روزانه ثابت و انعطاف‌پذیر؛ ٦) دارای فضای لازم جهت حداکثر تعامل کودک با کودکان هم‌سن، طبیعت و بزرگسالان؛ ۷) برخورداری از شرایط لازم جهت تمرکز کودک بر علائق خود؛ ۸) دارای ظرفیت لازم برای به‌کارگیری موسیقی و حرکت جهت رشد حرکتی کودکان، توسعه الگوها، رشد زبان، کاهش اضطراب، شادابی کودک و تقویت شنوایی او؛ ۹) دارای محرک‌های یادگیری در حد متعادل؛ ۱۰) دارای شرایط لازم جهت درگیرشدن انواع مختلف حافظه و شکل‌گیری سازوکارهای طبیعی آن؛ و... (ادی و اشمیت، ۲۰۰۷)، ۱۱) مشارکت کودکان در کنترل، نظارت، ساختن و بازطراحی محیط ۱۲) امکان تغییر محیط توسط کودکان مطابق با نیازهایشان و بدین ترتیب، حس معناسازی، و تعلق و ساختن هویت خود.

روش شناسی پژوهش

در این تحقیق نظر به ماهیت قسمت نخست که، بدنبال توصیف و تبیین چیستی سه محور؛ عاملیت کودک و تشریح ریشه‌های آن، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی اوان کودکی [به نحوی که در راستای عاملیت کودک باشد]، و نیز کیفیت محیط

1- Campbell and Speldewinde

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یادگیری کودکان در مراکز مربوطه؛ و نیز با توجه به بخش دوم تحقیق که، [با استفاده از دانش حاصل از قسمت نخست] به مطالعه و تحلیل الگوهای برنامه‌درسی سه‌گانه از حیث توجه به محورهای موردبحث می‌پردازد؛ و نیز با عنایت به روش گردآوری داده‌ها، که عمدتا مبتنی بر مطالعه اسنادی و بررسی ادبیات موجود در این حوزه است؛ تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی و متکی بر روش توصیفی-تحلیلی است. جامعه پژوهشی در بخش اول، شامل تحقیقات انجام شده در حوزه تربیت اوان کودکی بویژه تحقیقات مرتبط با محورهای موردبررسی، اعم از منابع اطلاعاتی، چاپی و الکترونیکی؛ و در بخش دوم، تحقیقات و اسناد موجود درباره الگوهای برنامه‌درسی مونته‌سوری، بانک استریت و والدورف است. در این مسیر تکیه بر نمونه گیری هدفمند و اصل اشباع داده‌ها، منطق محقق برای محدودسازی جامعه آماری و تعیین حجم نمونه بود. نتایج مطالعات در ابزارهای مناسب اعم از فیش‌ها، جداول و فرم‌ها ثبت و نگهداری، و در پایان، نسبت به توصیف، کدگذاری، طبقه‌بندی، تفسیر و بهره‌برداری از آنها اقدام شد. علاوه بر این، از روش تحلیل متن برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و تشریح و تبیین پاسخ سؤالات هر دو بخش استفاده گردید. بر این اساس، پس از شناسایی و گردآوری تحقیقات و منابع موجود، با تکیه بر ملاکهایی نظیر ارتباط مستقیم آن اثر با حیطه موردمطالعه –چه در راستای محورهای سه‌گانه و چه الگوهای موردنظر- به بررسی چیستی و تشریح هر یک از محورهای سه‌گانه و نیز مطالعه الگوهای مذکور اقدام شد. سپس، باتوجه به توصیف و تشریح بدست آمده از محورهای سه‌گانه، بررسی چگونگی و کیفیت حضور این محورها و توجه به نکات و آموزه‌های آنها در الگوهای موردنظر موردمطالعه و تحلیل قرارگرفت. در این مسیر نتایج مطالعات بدست آمده از بررسی هر الگو با تکیه بر آموزه‌های بدست آمده در هر محور در مقوله‌های نظیر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مبانی فلسفی، نوع نگاه به کودک، ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری- برنامه درسی، نقش معلم، چگونگی ارزشیابی، کیفیت محیط آموزشی و... تحلیل، طبقه‌بندی، و در راستای پاسخ به سؤالات تفسیر شد. در پایان به منظور استفاده از یافته‌های این تحقیق در حوزه تربیت اوان کودکی در داخل کشور، بررسی اجمالی حوزه فوق الذکر در محورهای سه‌گانه، مطالعه و راهکارهایی برای رفع نقائص، بهبود و توسعه کیفیت ارائه شد.

یافته ها

- **عاملیت کودک از منظر الگوهای برنامه درسی مونته‌سوری، والدورف، و بانک استریت**

به اعتقاد مونته‌سوری، کودک موجودی منحصر به فرد است که قادر به توسعه و رشد، امید و نوید بشر برای نشان دادن روند حقیقی انسان‌سازی و ساختن جهانی انسانی‌تر است (مونته‌سوری، ۱۹۹۲/۱۹۳۲: ۳۵؛ نقل از لیلارد و امهاف[1]، ۲۰۱۹). او به فردیت یگانه هر کودک، ظرفیت و توانایی‌های او، و قدرت جذب محیط فرهنگی او و عاملیت آنها در تحول اجتماعی جهان باور دارد (نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). طبق دیدگاه مونته‌سوری، کودک فرد فعالی است که در پی کشف و جستجو در محیط است و برداشت‌های خاص خود را دارد، و قربانی تصورات محیط پیرامونش نیست (مونته‌سوری، ۱۹٤۹: ۱٤٤)، همچنین، کودکان نیازمند آزادی برای تجربه و کشف جهان، و طراحی و آماده‌سازی محیط جهت پاسخگویی به نیازهای اکتشافی‌شان هستند (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: ۲۷-۲۵). او همچنین، لزوم تعامل کودک با جنبه‌های آشکار و پنهان محیط، فعالیت فردی و گروهی، درگیرسازی کودکان با مواد و فعالیتهای آموزشیِ انتخابی و تلاش خودجوش آنها برای یادگیری، حرکت آزادانه در کلاس و یادگیری مطابق با سرعت ویژه خود کودک را ایده‌هایی اساسی می‌داند (مونته سوری، ۲۰۱۷:

1- Lillard & McHugh

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه: ٤١ و ٢٦-٢٧؛ مونته‌سوری، ١٩٤٩: ٨). نیز تدارک فرصت ابراز وجود برای کودک، گفتگوی معلم با کودک درباره چرایی اتخاذ یک روش خاص در انجام یک فعالیت آموزشی و ادراک نقطه نظر او، گاه همراه شدن با او در فرایند اکتشاف و رسیدن به پاسخ سؤالات، و تشویق آنان برای به اشتراک‌گذاشتن تجربه خود با سایر کودکان، آفرینش و ساخت دانش خویش از طریق مشارکت در انجام فعالیت ها (ایساکس، ١٣٩٦: ٢٨-٣٥)؛ بیانگر نگاه مونته سوری به کودک به عنوان فردی عامل، و شنیدن صدا و احترام به نظرات و خواسته‌های آنان و وجود فرصت برای تصمیم گیری های متناسب و اقدامات مقتضی توسط آنان است.

به اعتقاد اشتاینر موجود انسانی متشکل از جسم، نفس[1] و روح[2] است (اشتاینر[3]، ١٩٨٧)؛ و روح، عامل معنابخش تجربیات کودک و جهت دهنده به عاملیت او، و متعلق به بعد معنوی حیات جهان است (اشتاینر، ٢٠٠٨؛ نقل از راسن[4]، ٢٠٢٠). اشتاینر دانش را محصول خلاقیت انسان می‌داند؛ به این معناکه واقعیت، حاصل تجربیات برخاسته از حواس و مشارکت فعال فرد در جهان و فعالیت‌های اجتماعی اوست (داهلین[5]، ٢٠١٧: ٣٩). بنابراین، او به روش مشارکتی در کسب معرفت (راسن، ٢٠٢٠)، و نیز به راه‌هایی مانند خودآموزی باطنی[6] و مراقبه اشاره می‌کند و معتقد است در همه این روشها، «من» به‌عنوان سوژه، دارای عاملیت فعال است (همان). اشتاینر همچنین، بجای تمرکز بر شرایط مختلف قانونی، بیولوژیکی یا فرهنگی که آزادی را تقویت می‌کند یا مانع آن می‌شود، آزادی را ظرفیتی جهت تحقق کاملتر انسان در زندگی شخصی و بین فردی خود معرفی می‌کند. بنابراین، آزادی به معنای ارتقاء یافتن به سطوح والاتر زندگی اخلاقی است (اشتاینر، ١٩٩٥؛ نقل از اسپاربی[7]، ٢٠١٦). پس، آزادی، به‌مثابه هدف

1- soul
2-spirit
3- Steiner
4- Rawson
5- Dahlin
6- esoteric self-schooling
7- Sparby

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تربیت، تحقق بخشیدن به ظرفیت‌های فردی خود (گیسپ[1]، ۲۰۲۰: ۹۰-۹۱)، ارائه هدف و جهت‌دهی به زندگی است(نقل از استراتون[2]، ۲۰۱۹: ۱۰-۱۱). باتوجه به نکات فوق‌الذکر به‌نظر می‌رسد که اشتاینر به عاملیت انسان باور دارد، ولیکن باتوجه به نگاه او به آزادی انسان، این عاملیت برای دوره بزرگسالی مناسبتر است. درعین‌حال، چون طبق دیدگاه او، کودکان، افرادی منحصربه‌فرد هستند که اگر محرک‌های محیطی و تغذیه‌ی آن‌ها در هر مرحله از رشد به‌گونه مناسب فراهم آید، قادر هستند به سوی آزادی، مسئولیت و تکامل حرکت کنند (ادواردز[3]، ۲۰۰۲)، و مدارس باید پیش و بیش از خواسته‌های دولت یا نیروهای اقتصادی، پاسخگوی نیازهای کودکان باشند (اشیل و افلین[4]، ۱۹۹۸)، نیز کودکان باید بتوانند در فعالیت‌های انتخابی خود مشارکت فعال داشته باشند چراکه، دارای قدرت شناخت، تخیل و اعمال اراده برای انجام امور مربوط به خود هستند (استراتون، ۲۰۱۹)، نیز ارتباط و تعامل شخصی با پدیده‌ها و هدایت به سوی معنی‌سازی از این تجربیات، همراهی این سبک یادگیری با خلق‌وخوی محترمانه و بودن در اجتماع یادگیری مهم شمرده می‌شود (راسن، ۲۰۲۰). بنابراین، جلوه‌هایی از باور به عاملیت کودکان و شنیدن صدا، و احترام به نظرات ایشان از سوی الگوی والدورف آشکار می‌گردد.

الگوی بانک استریت نیز تحت تأثیر اندیشه‌های جان دیویی، هدف مهم خود را ایجاد جامعه‌ای دموکراتیک‌تر و عادلانه‌تر از طریق تربیت کودکان می‌داند (گرینبرگ[5]، ۲۰۰۵؛ نقل از لیت[6]، ۲۰۱۵: ۱۱). بنابراین، ارتباط میان یادگیری با حل مسائل جامعه مورد توجه قرارمی‌گیرد(ایران نژاد، ۱۳۹۲: ۸۷-۸۶). همچنین، تأکید بر کودک فعال و درگیر یادگیری، نقش اساسی فرایندهای اجتماعی دموکراتیک در مدرسه، بخشی از مبانی

1- Giuseppe
2- Stratton
3- Edwards
4- O'Shiel & O'Flynn
5- Grinberg
6- Lit

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

الگوی بانک است. ویگوتسگی نیز از دیگر متفکرانی است که رویکرد بانک استریت از آن تأثیرپذیرفته است. لذا در الگوی بانک، سازماندهی اجتماعی آموزش در راستای چشم‌انداز جامعه‌ای مبتنی بر مشارکت و همکاری مورد تأکید است (ناگر و فرنکلین[1]، ۱۹۹۹: ۱۸–۲۰). در این الگو، کودکان به‌عنوان افراد درحال رشد و سازندگان فعال معنا (ناگر و فرنکلین، ۱۹۹۹: ١٦)، موجوداتی اجتماعی و یادگیرندگان فعال و آزمایشگر نگریسته می‌شوند که با روش‌های مختلف و با سرعت‌های متفاوت می‌آموزند (حبیبی، ١٣٨٦: ۳۱۰). این الگو دارای رویکردی تجربه محور و مشارکتی در فرایند یاددهی–یادگیری است (ناگر، ۲۰۰۷: ۸)، و تقویت اجتماع و احترام کودکان به تفاوتهای یکدیگر، تعامل بزرگسالان و کودکان، مدرسه و جامعه باهم و یادگیری توأمان آنها مورد تأکید است (ایران نژاد، ۱۳۹۲: ۸۷ – ٨٦). طبق نکات فوق‌الذکر، الگوی بانک نیز تحقق طیفی از عاملیت کودکان، و لذا شنیدن صدا و لزوم مشارکت آنها را در فرایند یاددهی–یادگیری می‌پذیرد و سعی در تقویت و پرورش آن دارد.

- **ارزشیابی کودکان از منظر الگوهای برنامه درسی مونته‌سوری، والدورف، و بانک استریت**

در الگوی مونته‌سوری رفاه کودک و درگیرسازی او در فعالیت‌ها، به‌عنوان اصلی برای ارزشیابی به‌عنوان عملی اخلاقی مورد توجه است؛ چراکه، ویژگی‌هایی نظیر صلح، همکاری، احترام متقابل کودکان و بزرگسالان و محیط، احساس شایستگی و توانمندی کودکان در ساخت معانی و خلق دانش و کسب اعتماد به نفس حاصل از آن، برخورداری از محیط امن و غنی،غلبه فضای مشارکتی بر فضای رقابتی و وجود آرامش کودکان با سرعت‌های مختلف یادگیری (پیکرینگ،۲۰۰۳، نقل از موللی و آذری، ۱۳۹۳)، تأکید بر روش تحقیق و فعالیت آزاد و مطابق با نیازهای طبیعی رشد کودک (شکوهی،۱۳۸۰: ۲۱۷)، نیز آزادای جهت کشف محیط و انتخاب وسایل و فعالیت آموزشی، اجتناب از دخالت مستقیم مربی در کار و فعالیت کودکان، زمان‌دادن به او برای یافتن نیاز خود، و تمرکز بر آن، درگیرشدن در انجام آن، و نیل به خودکنترلی و

1- Nager and Franklin

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

انضباط درونی، (ایساکس، ۱۳۹٦: ۳۲-۲۸)، تعامل و گفتگوی کودک با محیط و افراد مختلف و درک قوانین اجتماعی، انجام فعالیت‌های یادگیری مشترک با کودکان هم‌گروه خود و لذا، استفاده از مذاکره اجتماعی و یادگیری مشارکتی و آگاهی و تسلط بر فرایند ساخت دانش خود (احمدی قراچه، ۱۳۸۵: ۱۲٦؛ گلگان[1]، ۲۰۱٦) بخشی از فرایند یاددهی-یادگیری در این الگو و بیانگر مشارکت کودک در امر نظارت بر یادگیری خود و بهبود آن می‌باشد. در این فرایند، معلم از روش‌های کیفی بویژه مشاهده کودکان و تعامل آن‌ها با یکدیگر و مواد آموزشی استفاده می‌کند و این مشاهدات، راهنمای معلم در شناسایی نیازهای آموزشی کودک می‌شود (نقل از موللی و آذری، ۱۳۹۳). نیز، کودک را به‌سوی خودآموزی هدایت می‌کند (احمدی قراچه، ۱۳۸۵: ۱٤۲-۱٤۰). مربیان مونته‌سوری همچنین، در خصوص کار خویش با کودکان تأمل، و درباره آن با دیگر همکاران و والدین نیز گفتگو می‌کنند، از توانایی‌های کودکان آگاهی عمیق کسب می‌کنند، نیز به این اطمینان نائل می‌شوند که محیط، پاسخگوی نیازها و علائق کودکان است (ایساکس، ۱۳۹٦: ۳۲-۳۰). این اطلاعات، یکی از منابع طراحی برنامه در آینده خواهد بود. آنها همچنین، جهت سنجش سطح سواد کودک در برخی موضوعات درسی (ر. ج. ایساکس، ۱۳۹٦: ٤۱-۳٦)، از ارزشیابی تشخیصی، و ابزارهایی مانند مشاهده، چک لیست و نمایش مهارت‌های کودک و کارت پیشینه استفاده می‌کند (احمدی قراچه، ۱۳۸۵: ۱٤۷) و بدین ترتیب، نقطه آغاز برنامه‌درسی جدید برای معلم، همان نقطه‌ای می‌شود که کودکان نشان می‌دهند آماده پیشرفت در دنباله‌ای از مواد خود-تصحیحی در عرصه‌ها و حوزه‌های مختلف موضوعی هستند (هومفریز،[2] ۱۹۹۸؛ نقل از ادواردز، ۲۰۰۲: ٦). بنابراین در فرایند سنجش و ارزشیابی منابع و روش‌های مختلفی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌شود.

در الگوی والدورف، اشتاینر بر آزادی کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری، و انتخاب فعالیت‌ها و مواد آموزشی، اجتناب از مداخله مستقیم معلم، یادگیری کودک از طریق

1- Colgan

2- Humphryes

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

درگیرشدن با موضوع و تعاملات اجتماعی، تعامل با طبیعت و یادگیری و قدردانی از آن، فعالیت‌های یدی و شناختی و هنری، بازی آزاد و استفاده از اسباب بازی‌های چند منظوره جهت پرورش خلاقانه و یکپارچه کلیت کودک تأکید می‌کند (کورتیس و اطهاری، ۱۳۸۰: ۲۹؛ عباسی، ۱۳۸۲: ۷۲؛ ادواردز، ۲۰۰۲: ۵؛ حبیبی، ۱۳۸٦: ۳۰۹؛ استراتون، ۲۰۱۹: ۲٤) معلمان نیز در این فرایند به‌طور مستمر به کودک بازخورد می‌دهند (حبیبی، ۱۳۸٦: ۲۳۲) و یادگیری کودک –یعنی دانش، مهارتها و توانایی‌های کودکان– به شکل‌ها و روش‌های گوناگونی نظیر؛ روایتگری کودک از تجربه یادگیری و سرایش داستان خود و به اشتراک‌گذاری آن، معنی‌سازی در گفتگو با دیگران و سپس، به‌کارگیری آنچه که از طریق تمرین آموخته شده است (راسن، ۲۰۲۰)، بازی، نمایش، مجسمه‌سازی، نقاشی، طراحی، نجاری (کورتیس و اطهاری، ۱۳۸۰: ۲۹) ، موسیقی، رنگها، ریتم‌های زبان، صدا و حرکت، و... (عباسی، ۱۳۸۲: ۷۲) مستند می‌شود (راسن، ۲۰۲۰). معلمان این مستندات و دستاوردها را همراه با اطلاعاتی توصیفی از نحوه بودن کودکان در کلاس، میزان و نوع فعالیت‌ها و مشارکت و پیـشرفت‌شان را – در قالب یک مجموعه یا نمایشگاه –برای کودکان، والدین و مرکز رؤیت‌پذیر می‌کنند (حبیبی، ۱۳۸٦: ۲۳۲). بدین ترتیب، کودکان نیز به‌تدریج بر فرایند یادگیری خود، عملکردها و دستاوردهایشان آگاهی و نظارت و تعهد برای بهبود آنها را کسب می‌کنند. علاوه‌براین، الگوی والدورف به تناسب برنامه‌های آموزشی با مراحل و مقتضیات رشدی کودک و شکل‌گیری بدن‌های چهارگانه، به‌عنوان مبنایی برای تدارک تجربیات یادگیری مناسب اشاره (ریچاردز[1]، ۱۹۸۰: ٤۸) و ازاینرو، از قبل، چارچوبی برای برنامه‌درسی این دوران (ر.ج نیکول، ۱۳۹۵: ۷۳–٦۹) و برخی فعالیت‌های سازمان‌یافته و منظم روزانه، هفتگی و سالیانه‌ای را طراحی می‌کند (حبیبی، ۱۳۸٦: ۳۰۹؛ نیکول، ۱۳۹۵: ۵۲–٤۱). بنابراین، میتوان اظهار نمود که تأمین رفاه و مشارکت نسبی کودک، استفاده از منابع و روش‌های مختلف برای کسب اطلاعات دقیق‌تر در ارزشیابی، موردتوجه است. درعین‌حال، توجه لازم به عاملیت کودکان در طراحی چارچوب برنامه‌درسی نمی‌شود.

1- Richards

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

طبق الگوی بانک، مشارکت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری و درگیرسازی او مورد تأکید است؛ همچنانکه، بر تناسب و هماهنگی تجارب غنی آموزشی با سن کودکان، یادگیری مشارکتی و تعامل کودکان با یکدیگر در قالب گروه‌های کوچک و بزرگ، به اشتراک‌گذاری تجربیات، و هر تجربه را رهنمونی جدید برای تجارب بعدی قراردادن و ساخت معنا از آنها، درگیرسازی کودکان با ابزار و مواد متفاوت در محیط، طرح پرسش و تحقیق، خلق انواع مدل‌ها، نقاشی‌ها، داستان‌ها و بازی‌های نمایشی جهت بازسازی و تثبیت تجارب خود، اعتماد کودکان به توانایی خود، و حل مسائل و مشکلات به شکلی خلاقانه (ناگر، ۲۰۰۷: ۸) تأکید می‌شود. در رابطه با ارزشیابی نیز این رویکرد بر فهم، ارزشیابی و رؤیت نیازهای «کلیت کودک» مبتنی است و اذعان میکند که کودکان زمانی به بهترین شکل یاد میگیرند که به صورت فعال هم به لحاظ ذهنی و هم عاطفی با موضوعات و مواد آموزشی، ایده ها و مردم درگیر شوند (کالج تربیت بانک استریت[1]، ۲۰۲۱ الف: ٦٨). بنابراین بر روش‌های تجربه‌محور و مشارکتی تأکید و مفاهیم و مهارت‌های متفاوت از حوزه‌های آموزشی مختلف در بازی‌ها و کار تجربی روزانه کودکان ادغام می‌شود (فرانکلین، ۲۰۰۰: ٤٨-٤٧؛ نقل از پارک و لیت، ۲۰۱۵: ٦). همچنین، به بازی و رشد کودک، مشاهده و تأمل درباره فعالیت کودک و پیشرفت او، جلسات و کنفرانس‌ها در این خصوص، یادگیری فرآیندمحور و نگریستن به کودکان به عنوان محققان جوان توجه دارد؛ نیز به تمرکز بر مطالعات اجتماعی یکپارچه، تعامل با محیط‌های خارج از مدرسه از طریق سفرهای هدفمند، تزریق هنر، و یادگیری محتوا از طریق تحقیق مشارکتی؛ و در رابطه با جهان، به ارتباط با خانواده و پرورش اجتماع، تعهد به تنوع و فراگیری، حرفه‌ای بودن معلمان و همکاری بین آنها و آموزش برای منفعت و خیر عمومی تأکید می‌کند(لیت، ۲۰۱۵: مقدمه). طبق این الگو معلم بواسطه مشاهده دقیق واکنش‌ها، تأملات و تعاملات کودکان، هدایت و راهنمایی آنان از طریق نظرات و سوالات شان، و تشویق کنجکاوی‌شان، آنها را هدایت می‌کند (کالج تربیت

1- Street College of education

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بانک استریت، ۲۰۱٤؛ نقل از پارک و لیت، ۲۰۱۵: ۱) و برای تثبیت تجربیات یادگیری کودکان، آنها را به بازسازی آنچه که دیده و فراگرفته‌اند ترغیب می‌کند. این بازسازی‌ها خود را به صورت نقش‌های وانمودی در بازی‌های نمایشی، کاردستی، نقاشی، مدل‌های خمیری و ماکت‌های مقوایی و نیز سازه‌های ساختمانی و حتی در آشپزی، نشان می‌دهد (میشل[1]، ۱۹۳٤: ۱۵-۲۵). همچنین، بازی در دوران کودکی نیز یکی از زمینه‌های مهم برای ابراز و یادگیری کودک بویژه در ارتباط با خود اوست؛ چراکه کودک همانطور که بازی می‌کند به لحاظ ذهنی، عاطفی و اجتماعی نیز توسعه می‌یابد و دنیای خود را می‌سازد؛ همانجایی که تمرین می‌کنند تا روایت های فردی خود را بیان، و تضادها را حل کند. بازی در این مرحله، تجدید تجربیات است. (پارک و لیت، ۲۰۱۵: ۸).
بنابراین، به نظرمی‌رسد در الگوی بانک نیز رفاه کودک و مشارکت او که معیاری برای عاملیت کودک در ارزشیابی اوست مورد توجه است، همچنین از روش‌ها، منابع و شیوه‌های مختلفی برای سنجش پیشرفت کودک استفاده می‌شود و لذا صدای کودک تا حد قابل توجهی شنیده می‌شود.

محیط یادگیری:

به اعتقاد مونته سوری، کودک باید در محیط عاملی فعال باشد و معلمان باید از تأمین نیازهای رشدی او از سوی محیط و جلب توجه کودک به فعالیت‌ها، مواد، اشیا و سرگرمی‌هایی که در محیط وجود دارد مطمئن شوند. از منظر مونته‌سوری، محیط باید برای کودک فرا امن و دارای ویژگی‌هایی مانند؛ نظم و هماهنگی، زیبایی و خوشایندی، برخورداری از فضای لازم جهت فعالیت های آزادانه انفرادی و گروهی، برخوردار از قابلیت دسترسی و استفاده برای همه کودکان، شباهت و همانندی با خانه نخستین کودک، طراحی محیط و چیدمان وسایل، و اندازه آنها متناسب با نیاز و سن کودکان، وجود فضای باز ایمن و باغ کودکان، سازمان‌دهی مواد، فعالیت‌ها و سرگرمی‌ها در قفسه‌های باز و مطابق با زمینه‌های یادگیری مونته‌سوری و ارائه برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستانی، و حمایت‌کننده از پیچیدگی رو به رشد فعالیت‌ها و ساختار تدریجی

1- Micheal

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مهارت‌های ویژه، پاسخگویی به نیازهای فردی کودکان، و ارائه تسهیلات لازم برای اجرای برنامه‌های منتخب کودک باشد (ایساکس، ۱۳۹٦: ۲۸-۲۲).

طبق دیدگاه والدورف محیط آموزشی مناسب برای بازی، تخیل، فعالیت بدنی، تقلید، یادگیری تعاملی برای توسعه نبوغ و دستیابی کودک به بالاترین توانمندی های خود در این دوران ضروری است (نقل از استراتون، ۲۰۱۹: ۱۱-۱۰) او به محیط آموزشی زیبا و غنی به لحاظ برخورداری از مواد طبیعی و ارگانیک، دارای فضا برای برای انجام کارهای یدی(ریچاردز، ۱۹۸۰: ۸۲- ۸۱) ، فعالیت‌هایی نظیر استفاده از موسیقی و آواز خوانی، داستانگویی، نمایش و تئاتر، ریتم‌های زبان و صدا و حرکت، رنگ‌آمیزی و نقاشی و... (عباسی، ۱۳۸۲: ۷۲)، دارای فضای گرم و شاد، رنگ‌های غنی و فضای بازی، سبدهای چوبی زیاد در همه اندازه‌ها و اشکال با مواد طبیعی مختلف، و اشیای مختلف بویژه اشیای طبیعی برای بازی است (اسمیت-استگمان[1]، ۱۹۹۷: ۱-۵)، همچنین، محیطی آرام، منظم، هنری، دلپذیر و بیشتر شبیه به محیط خانه (نیکول، ۱۳۹۵: ۲۷۸) است.

محیط آموزشی در مراکز بانک استریت فضایی باز، غنی، دارای آرامش و ایمنی، چند رسانه‌ای و چالش‌برانگیز برای زندگی، دارای امکانات، مواد و وسایل متنوع، محرک و برانگیزاننده کنجکاوی کودک، و انعطاف‌پذیر، سازمان‌دهی شده، قابل مشاهده و در دسترس، است (همان: ۲۷٦).

بنابراین در هر سه الگو محیط آموزشی دارای کیفیت و عنصری اساسی در رشد و یادگیری کودکان است. ازآنجاییکه محیط آموزشی از قبل توسط مرکز آموزشی و بزرگسالان طراحی و ساخته می‌شود و کودکان در این محیط به انجام فعالیت موردنظر می‌پردازند، لذا تا حدودی در راستای توسعه حس عاملیت کودکان قراردارد و نه به‌طور کامل.

بحث و نتیجه‌گیری:

[1]- Schmitt-Stegmann

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بررسی الگوهای سه‌گانه با توجه محور نخست، بیانگر نگاه به کودک به عنوان فردی عامل، شایسته و با قابلیت های بسیار است که می‌توانند عاملان تحول اجتماعی، گسترش دهنده صلح و عدالت و سازنده جهانی انسانی‌تر باشند. در راستای این نوع نگاه، الگوهای موردنظر تا حد قابل توجهی به ایجاد شرایط جهت بیان و شنیدن صدای کودکان، احترام به نظرات ایشان، ایجاد زمینه برای مشارکت و مداخله در تصمیم‌گیری‌ها، فعالیت‌ها و امور مربوط به خودشان توجه دارند. بر این اساس، آموزه‌هایی از قبیل؛ توجه به توانمندی کودکان در شناخت جهان پیرامون و کشف آن و نیل به مرحله معناسازی در فرایند این شناخت و نیز کشف معنا، مشارکت فعال و آزاد کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری، انتخاب فعالیت موردنظر و پذیرش مسئولیت این انتخاب و تلاش خودجوش برای کاویدن و یادگیری، قلمداد نمودن کل شهر به عنوان کلاس درس و کمک به کودکان برای شناخت و درک ظرفیت‌ها و مسائل شهر و تلاش گروهی برای حل مسائل انتخابی، گفتگو با دیگران و به اشتراک گذاشتن دستاوردهای این تجربیات با آنها، توجه به نقش رهبری و هدایتگری مربی، که در الگوهای مذکور مورد توجه است بیانگر توجه نسبی به عاملیت کودکان و پرورش آن است. در عین‌حال، توجه به این نکته نیز مهم است که میزان توجه به عاملیت کودکان در هر الگو، نسبی است؛ زیرا کودکان در همه موارد و به طور کامل از عاملیت برخوردار نیستند. به‌عنوان مثال، آنجاکه برنامه‌درسی مونته‌سوری و والدورف بر یک چارچوب کلی از قبل طراحی‌شده توسط بزرگسالان مبتنی است (نیکول، ترجمه محمدی، ۱۳۹۵: ۶۹-۷۳؛ ایساکس، ترجمه الهی، ۱۳۹۶: ۵۴-۳۳) و خود کودکان در این مرحله مشارکت فعالی ندارند، عاملیت کودکان تا حدودی نادیده گرفته می‌شود. لذا برنامه‌درسی مونته‌سوری اگرچه شامل؛ مجموعه‌ای از درس‌های یکپارچه بهم‌متصل در طیف وسیعی از موضوعات، شامل مهارتهای حسی، زبان، ریاضیات، زمین‌شناسی، جغرافیا، فرهنگ، موسیقی، هنر و همچنین زندگی عملی (مونته‌سوری، ۱۹۱۷ و ۱۹۷۳؛ نقل از مالت و اسچرودر[1]، ۲۰۱۸) برای رشد کلیت کودک است، ولی همانطور که کیلپاتریک اظهار

[1]- Mallett & Schroeder

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

می‌کند این الگو در عمل، بواسطه عدم توجه لازم به روابط بین فردی کودک با دیگران و نیز بعد زیبایی‌شناختی و عاطفی کودکان در فرایند یادگیری (مونته سوری، ۲۰۱۷: مقدمه)، و نیز درگیرسازی عمده و مستقیم کودک با مواد و ابزارهای آموزشی خاصی که طبق قوانین ویژه‌ای ساخته شده‌اند، به اندازه کافی در تربیت اجتماعی و پرورش خلاقیت کودکان موفق نبوده است (کیانی، ۱٤۰۰). بنابراین می‌توان اظهار نمود که یکی از عواملی که می‌تواند بزرگسالان را به توجه دقیق‌تر و کاملتر به رشد کلیت کودک رهنمون گردد، توجه به عاملیت کودکان و مشارکت فعال آنان در همه سطوح و همه مراحل تربیت است.

علاوه بر این، یافته‌های این تحقیق در محور دوم نیز بیانگر مشارکت فعال کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری و نیز نظارت بر عملکردهای خود و تلاش برای بهبود آن است. در هر سه الگو روش‌های کیفی مختلفی برای ارزشیابی یادگیری کودکان و اشکال گوناگونی برای ابراز، ثبت، و ارائه آموخته‌ها، مهارتها و قابلیت‌های کودکان توسط خودشان و مربیان به‌کار می‌رود. نیز تا حدودی به پاسخگویی مناسب محیط آموزشی به نیازهای کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری توجه می‌شود. از اینرو کودکان فرصت می‌یابند تا متناسب با سبک یادگیری خود، وارد فرایند آموزش و نیز نظارت بر آن شوند. بنابراین، تأمین رفاه و مشارکت نسبی کودک در ارزشیابی، موردتوجه است.

نیز بررسی الگوهای برنامه‌درسی موردنظر در رابطه با محور سوم نشان می‌دهد که در این الگوها محیط آموزشی دارای کیفیت و عنصری اساسی در رشد و یادگیری کودکان است. لیکن چون محیط آموزشی از قبل توسط مرکز آموزشی و بزرگسالان طراحی و ساخته می‌شود و کودکان در ساخت و طراحی آن نقش اساسی ندارند، لذا تا حدودی در راستای توسعه حس عاملیت کودکان قراردارد و نه به‌طور کامل.

از سویی درباره آموزش و پرورش اوان کودکی در کشورمان می‌توان اظهار نمود که، نظر به اسناد بالادستی نظیر اساسنامه دوره پیش‌دبستان، اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، به ابعاد و جنبه‌هایی از عاملیت کودک توجه می‌شود لیکن بر ضرورت

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بازنگری‌هایی در اسناد مذکور و همچنین نظارت بر حوزه عمل در خصوص عاملیت کودکان مورد تأکید جدی است (برای توضیحات تکمیلی رجوع شود به: کیانی و جاویدی، ۱۴۰۰). همچنین در بررسی‌های مربوط به ارزشیابی کودکان و برنامه‌های این دوره آموزشی در داخل کشور، یافته‌های تحقیقات انجام شده (رجوع شود به: خالقی نژاد، ۱۳۹۸؛ فلاح، پروین و رضازاده شیراز، ۱۳۹۴؛ زارعی، نصر اصفهانی، میرشاه جعفری و لیاقتدار، ۱۳۹۵؛ آخش، حسینی خواه، عباسی، موسی پور، ۱۳۹۵؛ پوشنه، خسروی، و پورعلی، ۱۳۹۱) حاکی از عدم توجه کافی به عنصر رفاه و مشارکت کودکان در ارزشیابی‌ها است چراکه، بدلیل نوع نگاه به اهمیت این دوره و عدم تخصیص امکانات و سرمایه‌گذاری مالی کافی، وضعیت مربیان، و فقدان رویکرد کودک محوری و عدم مشارکت فعال کودک، خودبخود فضا برای شنیدن صدای کودکان و تکریم نظرات آنان و مداخله ایشان در تصمیم‌گیری‌ها ضیق می‌گردد. درعین‌حال، شواهد موجود از تعامل مناسب والدین با مرکز پیش‌دبستان و مشارکت آنها در ارزشیابی برنامه‌ها و رشد کودک (پوشنه، خسروی، و پورعلی، ۱۳۹۱) حکایت دارد. نیز باتوجه به محورسوم، فضای فیزیکی مراکز پیش‌دبستانی ایران از سلامت و ایمنی برخوردار هستند ولی به‌صورت کلی، این اماکن عمدتاً مناسب کار آموزشی در دوران اوان کودکی نیست. طبق تحقیقات انجام شده محیط‌های آموزشی مربوطه معمولا در ساختمان مدارس یا منازل مسکونی تشکیل می‌شوند که به طورعمده، دارای شرایط و ساختاری نامناسب برای کودکان این دوره سنی و مواد آموزشی قدیمی و ضعیف و ناکارآمد است (آخش، حسینی خواه، عباسی، موسی پور، ۱۳۹۵).

حال، با توجه به اشارات تربیتی محور نخست، و به منظور تحقق جلوه‌هایی از عاملیت کودک و تقویت آن، به مراکز پیش‌دبستانی داخل کشور راهکارها و توصیه‌هایی نظیر؛ تشویق کودکان برای بیان نظرات و ایده‌های خود، و شنیدن و مهم تلقی نمودن این نظرات و دیدگاه‌ها از سوی بزرگسالان و تعقیب آنها، تمرکز بر علائق، ایده‌ها و انتخاب‌های کودکان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی، تشویق کودکان به مشارکت فعال در سراسر برنامه، نگاه به کودکان به‌عنوان همکار بزرگسالان در فرایند

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یاددهی-یادگیری و مشارکت فعال آنان در کشف جهان و ساخت معنا و لذا سوق‌یافتن به‌سوی کشف معنا پیشنهاد می‌شود. نیز با توجه به اشارات تربیتی محور دوم توصیه می‌شود در فرایند ارزشیابی، بر تأمین رفاه کودکان، مشارکت کودک در فرایند ارزشیابی خود در کنار سایر منابع، و نیز نظارت بر یادگیری، دستاوردها و عملکردهای خود در راستای توسعه توانمندی‌هایشان، و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط و مؤثر درباره آنها، و طراحی برنامه‌درسی موردتوجه قرارگیرد. با توجه به اشارات تربیتی محور سوم نیز بر تأمین کیفیت محیط آموزشی از جنبه‌های مختلف مانند؛ زیبایی و نظم و انعطاف‌پذیری، خوشایندی، غنی بودن از حیث مواد آموزشی مختلف، امکان آزادی کودک در محیط برای حرکت و انتخاب فعالیت‌های موردعلاقه، محرک و برانگیزاننده بودن، و... و امکان دستکاری محیط و از نو طراحی و تنظیم نمودن آن توسط کودکان، و لذا توسعه حس عاملیت کودکان توصیه می‌شود.

منابع

شکوهی ، غلامحسین. (۱۳۸۰). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی . چاپ سیزدهم

مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، چاپ ششم، انتشارات سمت: تهران.

مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۳). آشنایی با لوسی اسپراگ میشل، بنیانگذار رویکرد بانک استریت. *مجله رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۲: ۲.

Ballet J, Biggeri, M., and Comim, F. (2011) Children's agency and the capability approach: A conceptual framework. In: Biggeri M, Ballet J and Comim F (eds) Children and the Capability Approach. New York: Palgrave Macmillan, pp. 22–45.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. Annu. Rev. Psychol. 52, 1–26.

Bank Street College of education, 2021a, retrieved from: https://www.bankstreet.edu/about-bank-street/our-approach/

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Borg, F. Pramling Samuelsson, I. (2022): Preschool children's agency in education for sustainability: the case of Sweden. European early childhood education research journal, 30 (1): 147-163.

Buzelli, C. A. (2018). The moral dimensions of assessment in early childhood education, Contemporary Issues in Early Childhood, 19(2): 154–166.

Campbell, C. and Speldewinde, C. (2022). Early Childhood STEM Education for Sustainable Development. Sustainability 2022, 14, 3524. https:// doi.org/10.3390/su14063524. PP: 1-11.

Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, retrieved from: https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version.

Charteris, J. (2015). Learner agency and assessment for learning in a regional New Zealand high school. Australian and international journal of rural education, 2 (25): 2-13.

Colgan, A. D. (2016). The epistemology behind the educational philosophy of Montessori: senses, concepts, and choice. Philosophical inquiry in education, 23 (2): pp. 125–140.

Dahlin, B. (2017). Rudolf Steiner The Relevance of Waldorf Education. Switzerland, Springer.

Dan, A., & Simon, E. (2016). Teach me how to be a kindergarten teacher: expectations of kindergarten student teachers from their mentor kindergarten teachers. *Creative Education*, 7, 1375-1381. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710142

Day, C. & Midbjer, A. (2007). Environment and children; passive lessons from the everyday environment. Published by Elsevier Ltd. UK.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Faculty publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 2. https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/2.

Giuseppe, B. (2020) Steiner Education: freedom, spirituality and creativity. PhD thesis. University of Glasgow. http://theses.gla.ac.uk/81642/

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Journal of Religion and Education*, 44(3), 346–363.

Gordon, M., & Browne, K. W. (2011). *Foundations in early childhood education*. Wadsworth, Cengage Learning. USA.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.

Hunter, Sh. (2020). Agency and Sovereignty: Georges Bataille's Anti-Humanist Conception of Child. Journal of philosophy of education, 54 (5): 1186- 1200.

James, A., & Prout, A. (2007). Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Second edition, Falmer Press, London • Washington, D.C.

Jobb, C. (2019). Power, space, and place in early childhood education. *The Canadian journal of sociology*, 44 (3): 211-232.

Knauf, H. (2019). Visual environmental scale: analysing the early childhood education. *Early childhood education journa*, 47: 43-51, https://doi.org/10.1007/s10643-018-0914-x.

Lillard, A. S. & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa's view at the end of her life part II: The teacher and the child. *Journal of Montessori research*, 5 (1): 19-34. http://orcid.org/0000-0001-9697-6611.

Lillard, A. S. (2017). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3): 379–401. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001

Mallett, J. D., & Schroeder, J. L. (2015). Academic achievement outcomes: A comparison of Montessori and non-Montessori public elementary school students. *Journal of Elementary Education*, 25(1), 39-53.

Marshall, Chloë (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Nature partner journals science of learning*, 2: 11, pp. 1-9.

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theosophicah Publishing House, India.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Montessori, M. (2017). *The Montessori methhod*. With an introduction by J. M.cV. Hunt and a new introduction by Jaan Valslner, Rutledge.

Murray, J. (2019). Hearing young children's voices, *International journal of early years education*, 27:1, 1-5, Doi: 10.1080/09669760.2018.1563352.

Nager, N., & Shapiro, E. (2007). A Progressive approach to the education of teachers: Some principles from Bank Street College of Education. Occasional paper series, 2007 (18). Retrieved from https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2007/iss18/1

Park, S. & Lit, I. (2015). Learning to play, playing to learn: The Bank Street developmental-interaction approach in Liliana's kindergarten classroom. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (2004). The imperative and the process for rethinking childhood. In *rethinking childhood*. P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds.). New Brunswick, Canada: Rutgers University Press, 1-21.

Raithelhuber, E. (2016). Extending Agency. The merit of relational approaches for childhood studies. In book: Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies (pp.89–101)Edition: 1, Chapter: 6, Publisher: Routledge

Rawson, M. (2020). Spirituality and subjectivity in Waldorf (Steiner) education: a postmodern Bildung perspective. International journal of children's spirituality, 26: 1-12.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]