



بررسی مبانی فلسفی و ماهیت یادگیری الگوی آموزشی مونته‌سوری
معصومه کیانی^{۱*}

Investigating the Philosophical Foundations and The Nature of Learning of the
Montessori Educational Model
Masume Kiany^{1*}

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۳

Abstract

Throughout the history of early childhood education, various popular patterns and approaches have emerged that are still popular. The Montessori curriculum model is one of these models that is being used in our country. The purpose of this article is to examine the philosophical foundations of this model, and to analyze the nature of learning arising from it. For this purpose, using the regressive philosophical analytical method in the form of inferential approach, some philosophical foundations of this model were inferred and developed. These elements include; holistic view of existence and the child and the need for holistic education, the child's individual and social aspects and emphasis on both aspects in education, the existence of spontaneous force within the child in the development path, attention to the child's desires and the need to reveal his inner capacities, emphasis on different stages of development and provision of learning experiences tailored to the requirements of each stage, the child's freedom as a key element throughout the education process, the relative compatibility of the Montessori educational approach with the constructivist approach, providing a favorable learning environment in cooperation with nature. Then, using descriptive-analytical method, it became clear that the nature of learning in this model is similar to the findings of new research on learning that is based on competence, agency, multiple childhood and priority of children's lived experience.

Keywords: Montessori curriculum pattern, philosophical foundations, nature of learning

چکیده

در طول تاریخ مربوط به تربیت اوان کودکی، الگوها و رویکردهای مشهور مختلفی به ظهور رسیده که همچنان مورد اقبال و توجه هستند. الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری یکی از این الگوهاست که بکارگیری آن در کشور ما نیز رو به گسترش است. هدف مقاله حاضر، بررسی مبانی فلسفی الگوی مذکور و تحلیلی بر ماهیت یادگیری برخاسته از آن است. برای این منظور، با استفاده از روش تحلیلی فلسفی پس‌رونده در قالب رویکرد استنتاجی، برخی از مبانی فلسفی این الگو استنباط و تدوین گردید. این مبانی عبارتند از: نگاه کل‌گرا به هستی و کودک و لزوم تربیت کل‌گرایانه، برخورداری کودک از وجه فردی و اجتماعی و تأکید بر تربیت هر دو وجه، وجود نیروی خودانگیخته درون کودک در مسیر رشد، توجه به تمایلات کودک و لزوم آشکارسازی ظرفیت‌های درونی او، تأکید بر مراحل مختلف رشد و تدارک تجربیات یادگیری متناسب با اقتضانات هر مرحله، آزادی کودک به عنوان عنصر کلیدی در سراسر فرایند تربیت، تطابق نسبی رویکرد آموزشی مونته‌سوری با رویکرد سازنده‌گرایی، تدارک محیط آموزشی مطلوب در راستای همکاری با فرمان طبیعت. در ادامه نیز با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی روشن شد که ماهیت یادگیری در این الگو با یافته‌های تحقیقات جدید درباره یادگیری که بر صلاحیت، عاملیت، کودکی چندگانه و اولویت تجربه زیسته کودکان مبتنی است، قرابت دارد.

واژه‌های کلیدی: الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری، مبانی فلسفی، ماهیت یادگیری

1 Assistant professor of educational sciences, faculty of humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

*Corresponding Author, Email: m.kiyani@basu.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه

طی دهه‌های اخیر، اهمیت تربیت اوان کودکی بخصوص دوره پیش‌دبستانی در رشد سالم کودکان و ایجاد بهزیستی آنان به‌طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار گرفته است (حکیمز-پول، لاتینماکی و پیلاجا، ۲۰۲۱). اهمیت تربیت در این دوران در دستیابی به رشد همه‌جانبه کودک و پیشرفت در دوره‌های آتی تحصیل (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴)، تا آنجاست که شناسایی و درک عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تربیت در این دوره و اتخاذ سیاست‌گذاری‌های آموزشی مناسب را یکی از ابزارهای تحول کودک و حرکت به سوی توسعه پایدار تشخیص داده‌اند (خالقی‌نژاد، ۱۳۹۸). یکی از عوامل اساسی در رشد و ارتقای تربیت در این دوره ناظر به کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری است؛ طبق مطالعات انجام شده بیشترین میزان یادگیری کودکان در دوران پیش از دبستان اتفاق می‌افتد. از سویی، استفاده از آموزش‌های غنی و ثمربخش در این دوران، زمینه‌ساز بهبود یادگیری و تحول کودکان است (حسینی، حیدری و سعادت‌مند، ۱۳۹۸). در این خصوص، مگ‌گراو^۲ موضوع «دوران حساس^۳» در رشد انسان و مراحل زمانی حساس در یادگیری را مطرح می‌کند. دوران حساس و بحرانی، عموماً با سریع‌ترین دوران رشد انسان انطباق دارد و براساس نتایج تحقیقات، سریع‌ترین دوران رشد و یادگیری با سال‌های اوان کودکی و سنین پیش از دبستان منطبق است (به نقل از مفیدی، ۱۳۸۱: ۲۳). در این راستا، همچنین، تدارک محیط یادگیری مناسب برای انجام دادن و یادگیری آنچه که برای کودکان امکان‌پذیر است و موجب رشد آنان می‌شود مورد تأکید است (اسوانبک-لاکسون و هیکیا^۴، ۲۰۲۱). لذا در طول تاریخ مربوط به وقایع و دوره‌های زمانی تأثیرگذار در تربیت اوان کودکی، الگوهای مختلفی ظاهر شده‌اند که تأثیر بسزایی بر مفهوم کودک، دوره کودکی و رشد و توسعه کودکان داشته و در طول تاریخ، حیات خود را حفظ کرده و توسعه داده‌اند. یکی از این الگوهای مشهور، الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری است که با تأسیس خانه کودکان در سال ۱۹۰۷ شناخته شد (گوردن و براون^۵، ۲۰۱۱: ۷-۹). این الگو-همان‌طور که در متن مقاله روشن می‌شود- به‌واسطه تأکید بر اهمیت تربیت دوران کودکی و نقش آن در شکل‌گیری و تقویت توانمندی‌های کودک در مراحل آتی رشد او، شناخت دوره‌های حساس رشد و برنامه‌ریزی برای آنها و نیز تدارک محیط آموزشی مبتنی بر توسعه امکان‌ها و کارکردهایی که طبیعت در نهاد کودک به ودیعه گذاشته است، از الگوهای مورد اقبال در کشورهای مختلف دنیا و از جمله کشور ایران است.

این درحالی است که اجرای بی‌کم و کاست این قبیل الگوها در بافت‌ها و فرهنگ‌های مختلف، بدون شناخت کافی نسبت به مبانی فلسفی و چگونگی ارتباط آنها با مبانی فلسفی، دینی و فرهنگی

1. Hakyemez Paul, Lähtenmäki & Pihlaja
2. McGraw
3. critical period
4. Svanbäck Laaksonen & Heikkilä
5. Gordon & Browne

جامعه خود، می‌تواند چالش‌ها و تهدیدهایی را به همراه داشته باشد؛ لذا شناخت مبانی فلسفی این الگو ایزاری ضروری جهت تشخیص نقاط قوت و ضعف، و بهره‌گیری صحیح از آن است.

در عین حال، درباره الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری تحقیقات مختلفی صورت گرفته است؛ برخی از این تحقیقات مانند بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی (حسینی، حیدری و سعادت‌مند، ۱۳۹۸)، مقایسه سه رویکرد والدورف، مونته‌سوری و رژیو امیلیا (ادواردز^۱، ۲۰۰۲)، مقایسه دیدگاه تربیتی رژیو امیلیا و مونته‌سوری در تربیت کودکان پیش‌دبستانی (دیدهور، ۱۳۹۳) و نقد مقولات فلسفی رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان (سجادیه، ۱۳۹۸) ناظر به پشتوانه‌های نظری برنامه‌درسی مونته‌سوری و ویژگی‌های آن است. برخی دیگر از تحقیقات انجام شده؛ مانند چگونگی اجرای دیدگاه تربیتی مونته‌سوری و تأملات مربوط به بومی‌سازی آن در چین (چن^۲، ۲۰۲۱)، ارزیابی اثربخشی روش آموزشی مونته‌سوری و تبیین چرایی کارآمدی این الگو برای معلمان (مارشال^۳، ۲۰۱۷)، بررسی پایه‌های آموزشی مونته‌سوری در مدرسه در کشورهای با میزان درآمد مختلف (مسی-گول و دومینگو-پنایفیل^۴، ۲۰۲۰)، استفاده از روش آموزشی مونته‌سوری با مقیاس معتبر در خودکارآمدی معلمان آموزش استثنائی (اندر و اوزکان^۵، ۲۰۱۹)، مقایسه نتایج پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی مونته‌سوری و غیر مونته‌سوری (مالت و اسکرودر^۶، ۲۰۱۵)، نتایج برنامه‌درسی مونته‌سوری کلاسیک بر رشد کودکان (لیلارد^۷، ۲۰۱۲)، بررسی تأثیر کاربرد روش آموزشی مونته‌سوری در مواردی چون؛ آموزش کودکان کم‌شنوا (موللی و آذری، ۱۳۹۳)، میزان جامعه‌پذیری کودکان پیش‌دبستانی (خدییوی، ۱۳۹۷)، خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی ۴ و ۵ ساله (اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳) ناظر به تأثیرات اجرای الگوی مونته‌سوری بر رشد قابلیت‌ها و دستاوردهای مختلف کودکان است. نظر به تحقیقات انجام شده، می‌توان اظهار کرد که هنوز جای تحقیق و پژوهش بیشتر درباره مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری برای اوان کودکی و ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری طبق آن و محورهای دیگری مانند چیستی مفهوم کودک و عاملیت در دوره کودکی از دیدگاه مونته‌سوری وجود دارد. بر همین اساس، مقاله حاضر سعی دارد به تبیین و تصریح مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری در اوان کودکی بپردازد. مضافاً اینکه، به واسطه این بررسی، زمینه‌ای برای پاسخگویی به سؤال درباره ماهیت یادگیری طبق الگوی مذکور و نسبت آن با یافته‌های تحقیقات جدید حاصل می‌شود.

1. Edwards
2. Chen
3. Marshall
4. Maci Gual & Domingo Peñafiel
5. Ender & Ozcan
6. Mallett & Schroeder
7. Lillard

از این رو سؤالات تحقیق حاضر عبارتند از:

۱. مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری برای تربیت اوان کودکی چیست؟
۲. از منظر ماهیت و راهبردهای یاددهی-یادگیری چه ارتباطی بین یافته‌های تحقیقات جدید و الگوی آموزشی مونته‌سوری وجود دارد؟

روش

برای پاسخگویی به سؤال نخست، از روش تحلیل پس‌رونده در قالب رویکرد استنتاجی عملی استفاده شد. استنتاج به صورت قیاس عملی دارای الگوی پیش‌رونده و پس‌رونده است؛ در طرح پیش‌رونده، کار از تمهید مقدمات هنجارین و واقع آغاز می‌شود و به یافتن نتیجه هنجارین منجر می‌گردد. بر این اساس، محقق با اتکا به مبانی فلسفی و متافیزیکی یک دیدگاه خاص، به سوی استنتاج آرا و دلالت‌های تربیتی آن حرکت می‌کند. اما در طرح پس‌رونده، کار از نتیجه هنجارین قیاس عملی آغاز می‌شود و به فراهم آوردن مقدمات هنجارین و واقع‌نگر آن ختم می‌گردد. طبق این قاعده، محقق با مطالعه و تحلیل آرا و عناصر تربیتی یک الگو و یا دیدگاه خاص در پی استخراج مبانی فلسفی و فرض‌های متافیزیکی عناصر تربیتی بر می‌آید (باقری، ۱۳۸۷؛ باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). در تحقیق حاضر برخی منابع مهم مونته‌سوری و نیز برخی پژوهش‌های ناظر به بررسی الگوی مونته‌سوری مطالعه شد و سپس با بررسی فرایند و عناصر تربیتی دیدگاه مونته‌سوری، مبانی فلسفی تربیت از منظر این الگو استنباط گردید و نحوه انعکاس آنها در فرایند و عمل تربیت تا حدودی تصریح شد. در ادامه، برای پاسخگویی به سؤال دوم با تکیه بر روش توصیفی-تحلیلی، یافته‌های تحقیقات جدید در باب ماهیت یادگیری و راهبردهای آن، توصیف و پس از آن، با تکیه بر این یافته‌ها و نیز مبانی به‌دست آمده از الگوی مونته‌سوری، ماهیت یادگیری الگوی مونته‌سوری تشریح شد.

ماریا مونته‌سوری (۱۸۷۰-۱۹۵۲)

ماریا مونته‌سوری، به‌عنوان یک پزشک در کار با کودکانی که دارای ناتوانی‌های ذهنی بودند به این بینش مهم دست یافت که امر یادگیری در این کودکان مستلزم یک رویکرد پداگوژیکی مناسب است تا رویکرد پزشکی (مسی-گول و دومینگو-پناییل، ۲۰۲۰). در اثر این دیدگاه، که مونته‌سوری آن را «انتزاع عینیت‌یافته»^۱ نامید، در سال ۱۹۰۰ انجمن ملی کودکان کم‌توان، -یک مؤسسه پزشکی آموزشی- تأسیس کرد که امروزه مدرسه کودکان دارای نیازهای ویژه نامیده می‌شود. مونته‌سوری در سال ۱۹۰۷ در کار با کودکان سالم برای اولین بار «خانه کودکان»^۲ خود را برای

1. materialized abstraction
2. Children House

کودکان سنین ۷-۳ سال تأسیس کرد (مارشال^۱، ۲۰۱۷). از مدل تربیتی مونته‌سوری طی سال‌های ۱۹۲۰-۱۹۱۰ در ایالات متحده، سپس در اروپا و هند استقبال شد. امروزه بیش از ۵۰۰۰ مدرسه در ایالات متحده وجود دارد که بر اساس مدل تربیتی مونته‌سوری فعالیت می‌کنند (رونزل^۲، ۱۹۹۷؛ به نقل از ادواردز، ۲۰۰۲).

مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری برای تربیت اوان کودکی در این بخش، مبانی فلسفی الگوی مونته‌سوری برای تربیت اوان کودکی با تمرکز بر مطالعه و بررسی برخی از آثار مهم مونته‌سوری، و همین‌طور برخی پژوهش‌های ناظر به دیدگاه وی، استنباط و تشریح می‌شود. نیز تلاش می‌گردد تا چگونگی بازتاب این مبانی در رویکرد تربیتی وی تا حد امکان تصریح شود.

نگاه کل‌گرا به هستی

مونته‌سوری احترام عمیقی به خلقت داشت (مونته‌سوری، ۱۹۹۲: ۱۸). او بر این باور بود که هر یک از ما به کیهانی بزرگتر تعلق داریم و پیوسته در حال تغییر و تکامل هستیم؛ هیچ چیز در جهان ایستا نیست و همه ابعاد زنده و غیرزنده وجود ما به یکدیگر وابسته است. این پیوند و رابطه متقابل بیانگر مسئولیتی سنگین برای همه ماست. در واقع، همه ما بخشی از این پیوند جهانی هستیم و کارها و رفتارهای فردی ما در نهایت، بر تمام بشریت تأثیر می‌گذارد (به نقل از ایساکس، ۱۳۹۶: ۴۹-۵۱).

توجه به کلیت کودک و تأکید بر بعد روحانی او در کنار سایر ابعاد 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؛ به نقل از لیلارد و امکوف^۳، ۲۰۱۹). وی به شناخت کلیت کودک تأکید می‌کند و او را دارای دو بعد جسم و روح، ترکیبی جسمانی-عقلانی، دارای نیازهای فیزیکی-روانی می‌داند که باید شخصیت ویژه و منحصر به فرد او را شناخت و تکریم کرد. به اعتقاد مونته‌سوری اتخاذ چنین نگاهی از سوی بزرگسالان، شرطی ضروری برای شکوفایی حیات درونی و طبیعی کودک است (مونته‌سوری، ۱۳۹۱: ۱۶-۲۲). وی اظهار می‌کند: ما مروارید را از درون صدف و طلا را از دل کوه‌ها و زغال سنگ را از درون زمین کشف می‌کنیم، ولی از روح کودک که در درون او نهفته است بی‌اطلاع هستیم (عباسی، ۱۳۸۲: ۶۲). لذا وظیفه ما این است که به کودک کمک کنیم تا روح را در

1. Marshall
2. Ruenzel
3. McHugh

خود آشکار و شکوفا کند زیرا در این صورت است که هدایت آینده جامعه بشری را در دست می‌گیرد (مونتسوری، ۱۹۴۹: ۹).

بر اساس همین مبنا، هدف اصلی الگوی آموزشی مونتسوری ارتقای «کل» کودک است. در برنامه آموزشی مونتسوری فعالیت‌های روزمره گوناگونی وجود دارد که در مجموع، رشد تحصیلی، جسمانی، هیجانی و اجتماعی کودک را رقم می‌زند و او را به سوی پرورش حس احترام به خویشتن، دیگران و محیط زندگی سوق می‌دهد (لوپاتا و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از موللی و آذری، ۱۳۹۳). از اینرو، مونتسوری برنامه‌درسی مورد نظرش را مجموعه‌ای از درس‌های یکپارچه به‌هم‌متصل در طیف وسیعی از موضوعات، شامل مهارت‌های حسی، زبان، ریاضیات، زمین‌شناسی، جغرافیا، فرهنگ، موسیقی، هنر و همچنین زندگی عملی (مونتسوری، ۱۹۱۷ و ۱۹۷۳؛ به نقل از مالت و اسکرودر، ۲۰۱۸) برای پوشش دادن ظرفیت‌های کلیت کودک می‌داند و تلاش می‌کند تا به‌واسطه بسترسازی فرایند یادگیری در زمینه واقعی یا شبیه‌سازی شده، در راستای یکپارچه‌سازی فرایند رشد و پرورش کلیت کودک و تسهیل عملکرد مستقل سالم او حرکت کند (لیلارد، ۲۰۱۷).

برخورداری کودک از دو ساحت فردی و اجتماعی و لزوم توجه به هر دو ساحت در فرایند تربیت مونتسوری، کودک را دارای ویژگی «فردی اجتماعی» می‌داند (سجادیه، ۱۳۹۸). بدین معنا که، فردیت یگانه هر کودک و ظرفیتی که در وجود او نهفته است را به رسمیت می‌شناسد و به توانایی‌های کودک و قدرت جذب محیط فرهنگی او اعتماد می‌کند و به کودکان به‌عنوان عاملان تحول اجتماعی جهان می‌نگرد (به نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). در این راستا، ابزارمحوری و مهارت‌آموزی (به‌ویژه مهارت‌های پایه) از اصول موردتوجه مونتسوری برای حفظ و پرورش تفرد کودک است؛ این ابزارها به‌واسطه اینکه توجه کودک را به خود جلب می‌کنند، قدرت تصحیح خودکار خطاها را برای او فراهم می‌کنند و متناسب با رشد جسمی و ذهنی وی طراحی و تهیه شده‌اند و در تقویت وجه فردی کودک نقش اساسی دارند. علاوه بر این، فردیت کودکان به‌واسطه ورزیدگی در مهارت‌های پایه متناظر با سه عرصه رشد جسمانی، رشد حواس و رشد زبان که مسیرهای رشد کودک را شکل می‌دهند، تقویت می‌شود (سجادیه، ۱۳۹۸). در عین حال، مونتسوری بر وجه اجتماعی کودک و لزوم توجه به آن در فرایند تربیت تأکید، و اظهار می‌کند چون تربیت، حفاظت از زندگی است پس توجه به آن در تمام طول زندگی، هم به لحاظ زیستی و هم اجتماعی ضروری است و در صورت فقدان توجه به این مهم همه کسانی که تحت تربیت هستند از جامعه منزوی می‌شوند (مونتسوری، ۱۹۴۹: ۱۱). او در این فرایند، لزوم همکاری والدین و جامعه را امری ضروری (مونتسوری، ۱۹۴۹: ۳۱-۲۴)، و آنرا بخشی از مسیر تحقق قابلیت‌های جسمانی و روانی افراد می‌داند. بر همین اساس، مونتسوری بر تربیت اجتماعی کودک تأکید و آنرا ناظر به سازگاری و تعامل کودک با محیط پیرامون و یادگیری از طریق تقلید، و هدف آنرا را به تناسب دوره‌های مختلف رشد، آغشتگی به

آداب و ارزش‌های اجتماعی، شکل‌گیری خودآگاه اخلاقی کودک، و ایجاد هویت ملی و عشق به وطن می‌داند (سجادیه، ۱۳۹۸). با این حال، اگرچه از منظر مونته‌سوری پرورش وجه فردی کودک بر وجه اجتماعی او به‌ویژه در سال‌های ابتدایی حیات، تقدم زمانی دارد (سجادیه، ۱۳۹۸) اما همان‌طور که کیلیپاتریک اظهار می‌کند در عمل، رویکرد مونته‌سوری به‌واسطه عدم توجه لازم به روابط بین فردی کودک با دیگران (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: مقدمه) و درگیرسازی عمده و مستقیم کودک با مواد و ابزارهای آموزشی، به اندازه کافی در تربیت اجتماعی کودکان موفق نبوده است.

توجه به نیروی خودانگیخته درون کودک در مسیر رشد

طبق دیدگاه مونته‌سوری، انسان از زمان تولد تا مرگ رشد می‌کند، ولی این رشد در اوان کودکی از بیشترین سرعت برخوردار است (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۹-۸). به اعتقاد او، کودک از نیروی خودانگیخته برای یادگیری برخوردار است؛ این نیروی خودانگیخته یا هورم^۱، نیروی حیاتی، الهی، ناخودآگاه و فعال در وجود انسان است که از مرحله نخست زندگی، او را به سوی تکامل و استقلال هدایت می‌کند و می‌توان آن را به شوق زندگی^۲ تعبیر کرد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۱۲۳-۱۲۲). این کشش غیرارادی و طبیعی به سوی رشد و پرورشی بی‌کم و کاست، از مراحل متوالی می‌گذرد و هر یک از این مراحل، در حالی که مقصدی ناشی از مشیت الهی را دنبال می‌کنند، نشان‌دهنده ارضای نیازی است که از لحاظ پیشرفت، حائز اهمیت است. در یک زمان معین این کشش درونی غیرارادی ولی فعال به‌سوی غایتی معین و شیئی خاص، به سوی تحقق امری مشخص و معلوم متمایل می‌شود و به شکل احتیاجی اساسی در می‌آید که باید تأمین شود. در این هنگام کودک نسبت به امور معینی بیشتر علاقه نشان می‌دهد. از نظر مونته‌سوری، مهم آن است که نسبت به مراتب ظهور این قبیل مراحل، حساس باشیم، آن‌ها را مغتنم شماریم و آنچه را خود کودک برای رفع نیازش مناسب تشخیص می‌دهد در اختیارش قرار دهیم (شکوهی، ۱۳۸۰: ۲۱۷).

تأکید بر مراحل مختلف رشد و تدارک تجربیات یادگیری متناسب با اقتضائات هر مرحله

مونته‌سوری به مراحل مختلف رشد در کودکان تأکید می‌کند و آن‌را به سه دوره تولد تا ۶ سالگی، ۶ تا ۱۲ سالگی و ۱۲ تا ۱۸ سالگی تقسیم می‌کند. او اظهار می‌کند که در هر یک از این مراحل، کودک دارای روان و ذهنی متناسب با بدن جسمی خود است که باید اقتضائات هر یک از آنها را شناخت و در امر تربیت رعایت کرد. علاوه بر تأکید بر پرورش جسم در دوره‌های مختلف رشد و شناخت تغییر و تحولات آن، در دوره نخست، هوش به عنوان بزرگترین ابزار انسان، حافظه، اراده و همه قوای روانی فرد، زبان و حرکات بدنی شکل می‌گیرد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۳۱-۲۴). این مرحله

1. Horme
2. joy of life

شامل دو دوره؛ تولد تا سه سالگی یا زمان «ذهن جاذب ناخودآگاه^۱» و سه تا شش سالگی یا «ذهن جاذب خودآگاه^۲» است. در هر دو دوره، کودک به دنبال ورودی‌های حسی، تنظیم حرکات، نظم، آزادی انتخاب فعالیت‌ها و کشف و بررسی آن‌ها به‌طور عمیق و بدون ایجاد وقفه در محیطی آماده، آرام و زیباست (به نقل از ادواردز، ۲۰۰۲). در دوره خودآگاه به‌طور ویژه، کودک به تحریک و فرصتی برای رشد مغز از راه یادگیری فعال، پژوهش و پرورش آن از طریق حواس نیاز دارد (ایساکس، ۱۳۹۶: ۲۲). از منظر وی هدف آموزش سال‌های اوان کودکی پرورش کنجکاوی، ایجاد عشق به دانش، و شوق به یادگیری است (شکوهی، ۱۳۸۰: ۲۱۷؛ فرشاد، ۱۳۸۶: ۸۰).

دوره دوم، که دوره گذر از سطح حسی و مادی به سطح انتزاعی است، کودکان اشتهای سیری‌ناپذیری به کسب دانش و اکتشاف مبتنی بر استدلال دارند. لذا کودکان شروع می‌کنند به گسترش زمینه‌های فعالیت خود و درک دلایل نهفته در پشت اقدامات و امور. آنها می‌خواهند بخشی از اجتماع بزرگتر باشند و به انجام کارهای گروهی علاقمند هستند. برنامه‌های این مرحله تا حدودی با برنامه‌های بیرون از خانه^۳ در دوره ابتدایی مطابقت دارد، که در آن کودکان از کلاس بیرون می‌آیند تا گزارش‌هایی را در مورد موضوعات مورد علاقه خود جستجو، و سپس آن‌را به کلاس ارائه کنند. مونته‌سوری برنامه جامع آموزشی خود برای این سطح را تربیت کیهانی می‌نامد که طبق آن کودک قدرت تخیل و انتزاع را به‌کار می‌گیرد و به دنبال درک جایگاه خود در جهان، و عدالت به‌عنوان مسئله بزرگ خیر و شر هستند (به نقل از لیلارد و امکوف، ۲۰۱۹).

دوره ۱۲ تا ۱۸ سالگی، یک دوره تحول بزرگ از نظر جسمی و روحی برای فرد است. نیمه اول این مرحله، دوره تغییرات شدید و نیمه دوم، دوره تثبیت است. در این مرحله، رشد فیزیکی عظیمی صورت می‌گیرد و به لحاظ روانشناسی، نوجوان، شک و تردید، احساسات خشونت‌آمیز، دلسردی و حتی کاهش غیرمنتظره ظرفیت فکری را تجربه می‌کند. در این دوره، نوجوان برای ایفای نقش بزرگسالان در جامعه آماده می‌شود. لذا زندگی مستقل از خانواده و نزدیک بودن به طبیعت، کارکردن واقعی و مفید، حضور در جامعه همسالان، بیان خلاق، مهارت‌های علمی و درک جامعه پیرامون برای این مرحله از رشد مناسب، و در برنامه‌درسی مونته‌سوری مورد توجه قرار می‌گیرد (به نقل از لیلارد و امکوف، ۲۰۱۹).

آزادی کودک عنصری کلیدی در فرایند تربیت

مونته‌سوری فرایند تربیت را به عنوان آشکارسازی آنچه در بدو تولد در طبیعت کودک وجود دارد، می‌داند و شرط لازم آن‌را، آزادی در فرایند پرورش قوای ذهنی و تربیت حسی معرفی می‌کند

1. unconscious absorbent mind
2. conscious absorbent mind
3. Going out

(کیلیپاتریک^۱، ۱۹۱۴: ۳۳-۶۶؛ به نقل از مونته‌سوری، ۲۰۱۷: ۲۶-۲۷). او در مورد آزادی - همراه با تجربه جهان - و درونی‌سازی فعال هنجارهای اجتماعی قاطع بود و ضمن انتقاد از شیوه‌های آموزشی زمان خود بر نیاز کودکان برای آزادبودن در تجربه جهان تأکید می‌کرد. او همچنین، درباره مداخلات معمول معلمان در روند توسعه استقلال کودکان، که صرفاً موجب انفعال آنان می‌شود نیز هشدار می‌دهد و درباره هدایت فعالیت آزاد کودکان به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش اظهار می‌کند در رویکرد سنتی، فرایند آموزش به‌واسطه کمک‌رسانی زیاد به کودک و نیز محدودساختن آزادی‌اش در فرایند اکتشاف باعث محدودیت رشد او شده است حال آنکه، اساس نوآوری در فرایند آموزش مبتنی بر نظارت معلم بر تلاش آزاد کودکان برای کشف محیط، و نیز طراحی و آماده‌سازی محیط به‌نحوی است که پاسخگوی نیازهای اکتشافی آنان باشد. در عین حال، او اظهار می‌کند این آزادی، آزادی هدایت‌شده است. به این معناکه، آزادی کودک نباید منافع جمعی را محدودسازد، یا به سمت رفتارهای خشن یا بداخلاقی گرایش یابد و یا موجب آزار و ناراحتی دیگران شود (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: ۲۷-۲۵).

توجه به تمایلات کودک در فرایند تربیت

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، ۱۹۴۹: ۱۴۴)، او علاقمند به دانش، آماده یادگیری، جستجوگر کمال از طریق واقعیت، و مشتاق بازی و کار است (ادواردز، ۲۰۰۲). بر این اساس، کودک در هنگام تولد دارای تمایلات انسانی خاصی است و از آنها برای ساختن فردی متناسب با زمان خود استفاده می‌کند و اگر این تمایلات و دوره‌های حساس، کشف و از آنها حمایت شود و آموزش و پرورش به عنوان ابزاری برای تحقق آنها به کارگرفته شود، مبنایی مطمئن و دائمی برای پایه‌ریزی آموزش در راستای شکوفایی بهینه ظرفیت‌های کودک حاصل می‌گردد (لیلارد و امکوف، ۲۰۱۹) از این‌رو، تمرکز بر تمایلات کودک، و خروج صریح از سیستم پاداش‌ها و مجازات‌ها در فرایند آموزشی، و حرکت به‌سوی خودآموزی و خود انضباطی کودکان در حوزه تربیت حسی، ارج نهادن و به رسمیت‌شناختن اشکال گوناگون فعالیت‌های کودکان و هدایت آنها توسط معلم علاقمند و توانمند (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: ۲۷-۲۵) از اصول و شیوه‌های آموزشی مورد تأکید مونته‌سوری است.

تأکید بر دانش سلسله‌مراتبی

طبق دیدگاه مونته‌سوری دانش، امری سلسله‌مراتبی است. لذا دانش ادراکی (یا مفاهیم مرتبه پایین) عناصر سازنده مفاهیم مرتبه بالاتر را تشکیل می‌دهند. این امر نشان می‌دهد که حتی بالاترین

1. Kilpatrick

انتزاعات، مانند فلسفه، عشق، زیبایی و مواردی از این دست، سرانجام می‌تواند با حواس پیوند یابد (کلگان^۱، ۲۰۱۶: ۱۲۶). بر همین اساس، مونته‌سوری ابتدا بر حرکات بدنی و تربیت مبتنی بر حواس تأکید می‌کند، زیرا رشد آنها را زمینه‌ساز رشد کودک در سایر ابعاد می‌داند (مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۱۴۳). در این راستا، تعامل کودک با جنبه‌های آشکار و پنهان محیط، استفاده از مواد آموزشی درجه‌بندی شده و با هدف پالایش درک متفاوت کودکان از محرک‌ها، فعالیت فردی و درگیرسازی کودکان با مواد و فعالیت‌های آموزشی انتخابی و تلاش خودجوش آنها برای یادگیری (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: مقدمه ۲۶-۲۷؛ مونته‌سوری، ۱۹۴۹: ۸)، تقلید از بزرگسالان و همسالان و فعالیت گروهی (مونته‌سوری، ۲۰۱۷: مقدمه: ۴۱)، مورد توجه قرار می‌گیرد. به اعتقاد کیلپاتریک (۱۹۱۴) این روش‌ها زمینه‌ساز هدایت کودک به سوی خودآموزی، خودانضباطی، انجام فعالیت شخصی و کسب مهارت‌های عملی، و در عین حال بیانگر فقدان توجه لازم به روابط بین فردی کودکان، و نیز اهمیت جنبه‌های عاطفی و زیبایی‌شناختی مربوط به هنر و موسیقی در زندگی آنان است (به نقل از مونته‌سوری، ۲۰۱۷: ۲۸-۲۷).

تحلیلی بر ماهیت یاددهی-یادگیری در الگوی مونته‌سوری

نظر به بررسی فوق و تبیین مبانی نظری دیدگاه مونته‌سوری در باب فرایند تعلیم و تربیت می‌توان اظهار کرد که ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری در این الگو با تحقیقات و دیدگاه‌های جدید که دوره‌های کودکی چندگانه، عاملیت، صلاحیت، و اولویت تجربه زیسته کودکان را به رسمیت می‌شناسد، قرابت دارد. با این توضیح که، طبق تحقیقات انجام شده یکی از عوامل مهم در روشن ساختن این امر که در عرصه یادگیری، چه چیزی برای کودکان چالش‌برانگیز و موجب درگیری عمیق آنها می‌شود، بررسی و درک چشم‌انداز آنان است (اسمیت، دونکان و مارشال^۲، ۲۰۰۵). درک چشم‌انداز کودک، تلاشی است برای دیدن جهان به شیوه‌ای که او می‌بیند (تولین و جانسن^۳، ۲۰۱۴)، منبع مهم اطلاع درباره آن چیزی است که آنان را در یادگیری و چرایی آن درگیر می‌کند (اسمیت، دونکان و مارشال، ۲۰۰۵). این عامل همچنین، به مثابه پیش‌نیاز یادگیری و عاملی هدایت‌کننده در ارتباط بین مربی و متربی، زمینه‌نگریستن به کودک به‌عنوان هدف یادگیری و توجه به سبک بیان و تجربیات او را فراهم می‌کند (ساموئلسن پراملینگ و شریدان^۴، ۲۰۰۳؛ به نقل از تولین و جانسن، ۲۰۱۴). نیز به مربی کمک می‌نماید تا از طریق تفسیر معنایی که کودک به موقعیت‌های مختلف می‌دهد ظرفیت یادگیری او را مشاهده و درک کند (تولین و جانسن، ۲۰۱۴).

-
1. Colgan
 2. Smith, Duncan & Marshall
 3. Thulin & Jonsson
 4. Samuelsson Pramling & Sheridan

از سویی، یکی از عوامل غیرعادی که فهم یادگیری کودکان را با مشکل مواجه ساخته است، غفلت از صدای کودکان در میان حجم انبوه تحقیقات روانشناسی و تربیتی است (مارو و ریچاردز^۱، ۱۹۹۶). این در حالی است که، حتی کودکان خردسال برای درک تجربیات خود از شایستگی لازم برخوردارند و در ابراز دیدگاه‌هایشان بسیار توانمند هستند، اما این امر به شدت به زمینه و وسعتی وابسته است که بزرگسالان می‌توانند دیدگاه کودکانشان را دریابند و چارچوبی حمایت‌کننده برای آن‌ها فراهم کنند تا سخن بگویند. لذا یکی از سیاست‌گذاری‌های مهم در توسعه روش‌های مؤثر برای برانگیختن و تهییج یادگیری کودکان، تشویق و شنیدن صدای آنان است (اسمیت، ۲۰۰۲؛ به نقل از اسمیت، دونکان و مارشال، ۲۰۰۵). در این راستا، برخی محققان به گفتگو با کودکان به‌عنوان روشی برای درک دیدگاه‌های آنها و تشویق آنان جهت تأمل درباره فعالیت‌هایی که اخیراً در آنها مشارکت داشته‌اند، اشاره می‌کنند (اسمیت، دونکان و مارشال، ۲۰۰۵). با اتخاذ چنین راهبردهایی، معلمان فهم کودکان را در مسیر یادگیری مداوم به‌کار می‌گیرند و بهبود می‌بخشند. کودکان نیز فرصت می‌یابند تا فهم خود را درباره چگونگی پیوند ادراک خویش با تجربیات جدید توسعه دهند (تولین و جانسن، ۲۰۱۴). این امر نیز مستلزم تعامل فعال کودک و مشارکت او در محیط یادگیری است (بندورا^۲، ۲۰۰۱؛ کورسارو^۳، ۲۰۰۵) از این منظر، کودکان یادگیرندگان شایسته‌ای هستند که باید فرصت‌های لازم را برای یادگیری از طریق تعامل و مشارکت با دیگران دریافت کنند. این آموزه از یک سو، مبتنی بر نظریه اجتماعی-فرهنگی است که طبق آن، یادگیری کودکان به‌واسطه درگیرشدن در فعالیت‌هایی که فراتر از سطح رشد فعلی آنها یا در منطقه تقریبی رشد آنهاست، توسعه می‌یابد (ویگوتسکی^۴، ۱۹۳۰: ۹)، و از سویی، با نظریه حقوق کودکان و مطالعات اوان کودکی مطابقت دارد که طبق آن، تا زمانی که فضا، حمایت و فرصت‌های لازم برای کودکان موجود نباشد آنها نمی‌توانند صدا، هویت و نقطه‌نظر خود را توسعه دهند (اسمیت، ۲۰۰۷).

در الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری نیز با توجه به ویژگی‌ها و مصادیق فراوان می‌توان اظهار نمود که ماهیت یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن بر طیفی از عاملیت و صلاحیت کودک مبتنی است؛ زیرا طبق الگوی مذکور، هر کودک دارای شخصیتی منحصر به فرد است که با درک ارزش‌هایی مانند عشق، حقیقت، صلح و دوستی و عدم تجاوز به حقوق دیگران می‌تواند به‌سوی ساختن دنیای آینده و جهانی انسانی‌تر حرکت کند (موللی و آذری، ۱۳۹۳). در این الگو همچنین، به ارتباط درونی بین کودک و جهان تأکید می‌شود و از طریق این ارتباط و تعامل، کودک به سوی خلق معنا و ساخت دانش خود از آن حرکت می‌کند. در این راستا، ادواردز (۲۰۰۲) اظهار می‌کند که ارتباط پویا و متقابل بین کودک، محیط و مربی وجه ممیز و ویژگی شاخص الگوی مونته‌سوری است.

1. Marrow & Richards
 2. Bandura
 3. Corsaro
 4. Vygotsky

همچنان که برخی فعالیت‌ها مانند حضور در محیط و گفتگو با بزرگسالانی که دارای یک مهارت یا تخصص هستند و شبیه بودن محیط آموزشی با جهان واقعی از جهات مختلف و درگیر شدن مستقیم کودک با امکانات آن (مونته‌سوری، ۱۹۴۹)، مشارکت کودک در فعالیت‌های گروهی و ارتباط با همسالان و بزرگسالان در محیط آموزشی، مشارکت در امور فرهنگی اجتماعی در کلاس (ادواردز، ۲۰۰۲) و شناخت طبیعت در این الگو مورد توجه قرار می‌گیرد. علاوه بر این، تمرکز بر اصول و فعالیت‌هایی نظیر؛ محوریت علائق و نیازهای کودک در فرایند یادگیری، و فعالیت آزادانه او در انتخاب و چگونگی انجام فعالیت‌ها در یک محیط غیررقابتی و غنی به لحاظ تجهیزات و امکانات، و نقش هدایت‌گری معلم (فرشاد، ۱۳۸۶: ۸۰)، توجه به جنبه‌های اجتماعی زندگی کودک، تدارک فرصت ابراز وجود برای کودک (ایساکس، ۱۳۹۶: ۲۸-۱۲)، گفتگوی معلم با کودک درباره چرایی اتخاذ یک روش خاص در انجام یک فعالیت آموزشی خاص و ادراک نقطه نظر او توسط معلم، گاه همراه شدن با او در فرایند اکتشاف و رسیدن به پاسخ سؤالات، و تشویق آنان برای به اشتراک گذاشتن تجربه خود با سایر کودکان، آفرینش و ساخت خویش از طریق مشارکت در انجام فعالیت‌ها و آنچه که از منظر مونته‌سوری کار کودک نامیده می‌شود (ایساکس، ۱۳۹۶: ۳۵-۳۰)؛ آغاز طراحی برنامه‌درسی از نقطه‌ای که کودکان اظهار نیاز و آمادگی می‌کنند (هومفریز، ۱۹۹۸؛ به نقل از ادواردز، ۲۰۰۲)، تأکید بر نقش محوری مشاهده معلم در درک چگونگی فرایند یادگیری کودک و بحث و گفتگو با همکاران درباره آن و به صورت کلی، تأکید بر کودک‌محوری در این فرایند (موللی و آذری، ۱۳۹۳) نشان‌دهنده برخورداری این برنامه‌درسی از انعطاف و فضایی جهت توجه به علائق و نیازهای کودک در فرایند یادگیری و لذا تا حدودی نمایانگر توجه به صدا، درونیات کودک، درک چشم‌انداز و شنیدن صدای او در فرایند یاددهی-یادگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مقاله بیانگر مبانی فلسفی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری و نوع نگاه آن به ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری است. این مبانی - که تا حدودی همراه با چگونگی انعکاس آنها در فرایند تربیت تصریح و تبیین گردید- عبارتند از: الف. نگاه کل‌گرایانه به هستی و کودک و لزوم پرورش کلیت او، نیل کودک به دانش یکپارچه، و تدوین یک برنامه‌درسی کل‌گرایانه؛ ب. تأکید بر دو وجه فردی و اجتماعی کودک و لزوم تربیت هر دو وجه؛ ج. برخورداری کودک از نیروی خودانگیخته درونی برای یادگیری و لزوم به رسمیت شناختن آن و دوره‌های حساس یادگیری در فرایند تربیت؛ چ. برخورداری کودک از تمایلات درونی خاص و لزوم پیروی فرایند تربیت از آنها؛ ح. تأکید بر آزادی به عنوان فرایند و نتیجه تربیت؛ خ. مطابقت نسبی روش آموزشی مونته‌سوری با رویکرد سازنده‌گرایانه و اعتقاد به دانش سلسله‌مراتبی. در ادامه نیز روشن شد که ماهیت یادگیری طبق

الگوی مونته‌سوری با یافته‌های مطالعات جدید مربوط به تربیت اوان کودکی درباره ماهیت یاددهی-یادگیری و راهبردهای آن که ناظر به صلاحیت، عاملیت، کودکی‌های چندگانه و اولویت تجربه زیسته کودکان است قرابت دارد. چراکه این الگو عواملی از قبیل؛ اعتماد به صلاحیت و شایستگی کودک و توانایی او در ساختن جهانی بهتر و توانایی وی در خلق دانش و معنای خاص خود از جهان پیرامون؛ آموزش مبتنی بر علائق و نیازها و نیروی خودانگیخته درون کودک و تلاش خودجوش او برای یادگیری؛ ارتباط فعال و پویای کودک با محیط پیرامون، یادگیری مشارکتی و فعالیت‌های اجتماعی؛ فعالیت آزادانه کودک به مثابه عنصری کلیدی در سرتاسر فرایند یاددهی-یادگیری؛ تدارک محیط آموزشی مبتنی بر علائق و نیازها و اقتضائات رشدی کودک؛ و نقش هدایت‌گری و مشاهده‌ای معلم و اجتناب از مداخله مستقیم در فرایند یادگیری کودک و سوق دادن او به سوی خودآموزی تأکید دارد.

با توجه به مبانی الگوی برنامه‌درسی مونته‌سوری می‌توان اظهار نمود که برخی محورهای نظیر؛ توجه کافی به رشد جسمانی، طبیعی و روانی کودک در اوان کودکی، تدارک شرایط، محیط و فضایی که کودک در آن آزادی و انتخاب را تجربه نماید و با تکیه بر فعالیت آموزشی انتخابی خود به یادگیری بپردازد، نیز تکیه بر انگیزه و نیروهای خودانگیخته درون کودک و ترغیب تمایلات درونی و کنجکاوی او برای یادگیری، تقویت حواس کودک از طریق فعالیت‌های جسمانی و یدی، شروع یادگیری از امور حسی و عینی و مبنا قراردادن تجربه و حواس در شکل‌گیری مفاهیم پیچیده‌تر و انتزاعی در ذهن کودک و تشویق کودک به خلق و ساخت معنا و دانش درباره پدیده‌ها و جهان پیرامون در بستر ارتباط و تعامل از نکات مثبت الگوی آموزشی و برنامه‌درسی مونته‌سوری است که پیشنهاد می‌گردد در تدوین محتوای دروس و برنامه درسی، مورد توجه و استفاده طراحان درسی قرار گیرد. در عین حال، عدم توجه کافی به روابط بین فردی کودک با دیگران در فرایند و عمل تعلیم و تربیت از سویی و تأکید عمده بر بعد فردی کودک و درگیرسازی طولانی و مستقیم او با مواد آموزشی و کار با ابزارها از سوی دیگر، موجب ضعف این الگو در تربیت اجتماعی کودکان شده است. همچنین عدم توجه کافی به ساحت‌های زیبایی‌شناختی و کمرنگ بودن فعالیت‌های هنری در برنامه‌درسی مونته‌سوری و لذا توجه ناکافی به پرورش قدرت تخیل و خلاقیت کودک از دیگر نقاط ضعف این الگو به شمار می‌رود.

از آنجا که الگوی مونته‌سوری دارای نقاط قوت و ضعف مختلف و در عین حال، از الگوهای مورد اقبال در کشورهای مختلف و نیز ایران است لذا پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات مختلف به بررسی نحوه ارتباط مبانی نظری تربیت اوان کودکی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مبانی نظری الگوی مونته‌سوری و بررسی نوع نگاه به عاملیت کودکان طبق این الگو و بررسی تربیت معنوی موردنظر آن پرداخته شود. به‌واسطه چنین تحقیقاتی زمینه مساعد جهت شناسایی و استفاده

از نقاط مثبت این الگو و وانهادن نقاط ضعف و بنابراین بهره‌مندی مدبرانه از آموزه‌های تربیتی الگوی مذکور فراهم می‌شود.

منابع

- اولاباسی، آناهیتا و حسینی‌نسب، سید داوود. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش روش مونته‌سوری بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی ۴ و ۵ ساله شهر تبریز. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۷ (۲۸)؛ ۸۱-۹۸.
- ایساکس، باربارا. (۱۳۹۶). *رویکرد مونته‌سوری به آموزش و پرورش پیش‌دبستانی*، ترجمه شیما الهی. انتشارات موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. ج اول. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. پژوهشکده مطالعات اجتماعی-فرهنگی.
- حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین و سعادت‌مند، زهره. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۲)؛ ۸۲-۱۰۵.
- خالقی‌نژاد، سید علی. (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران. *فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی*، ۵ (۲)؛ ۲۵-۴۲.
- خدیوی، اسداله. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر استفاده از روش مونته‌سوری بر میزان جامعه‌پذیری کودکان پیش‌دبستانی آموزش و پرورش ناحیه ۴ تبریز. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، (۷)؛ ۴۷-۶۲.
- دیده‌ور، مینا. (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه دیدگاه تربیتی رژیو و مونته‌سوری در تعلیم و تربیت کودکان پیش‌دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- سجادیه، نرگس. (۱۳۹۸). *نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان*. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۴ (۲)؛ ۱-۱۹۹.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۰). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. چاپ سیزدهم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱ (۱۲۲)؛ ۹۱-۱۱۷.
- عباسی، عبدالله. (۱۳۸۲). *طراحی الگوی برنامه‌درسی بهینه برای دوره کودکی، نقد و بررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو*. رساله دوره دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- فرشاد، مجید. (۱۳۸۶). *ارزشیابی از برنامه‌درسی دوره پیش از دبستان*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۱). آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی. چاپ چهارم. انتشارات دانشگاه پیام نور.

موللی، گیتا و آذری، فریدخت. (۱۳۹۳). کاربرد روش مونته‌سوری در آموزش کودکان کم‌شنوا. نشریه تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ۱۴ (۴): ۳۲-۳۶.

مونته‌سوری، ماریا. (۱۳۹۱). کودک در خانواده: اصول اساسی روش جهانی و مشهور ماریا مونته‌سوری. ترجمه سعید بهشتی. شرکت چاپ و نشر بین الملل.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 52 (1): 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

Chen, A. (2021). Exploration of implementation practices of Montessori education in mainland China. *Journal of Humanities and Social Sciences Communications*, 8 (1): 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00934-3>

Colgan, A. D. (2016). The epistemology behind the educational philosophy of Montessori: Senses, concepts, and choice. *Journal of Philosophical Inquiry in Education*, 23 (2): 125-140. <https://doi.org/10.7202/1070459AR>.

Corsaro, W.A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In *studies in modern childhood: society, agency, culture*. J. Qvortup (Ed.). Palgrave Macmillan.

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>.

Ender, D., & Ozcan, D. (2019). Self-efficacy perceptions of teachers on using the Montessori method in special education in North Cyprus. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14 (4): 12-31. <https://orcid.org/0000-0001-5495-8036>.

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

Hakymez-Paula, S., Lähteenmäkib, M. & Pihlaja, P. (2021). Early childhood educators on parental involvement: A comparison between Finland and Turkey. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2): 66-96. <http://hdl.handle.net/10138/329713>.

Lillard, A. S. & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottressa'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. (2012). 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>

Macià-Gual, A., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). The Bases of Montessori Pedagogy as a Facilitating Factor for Child Development in Burkina Faso and Spain. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 175-186.

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, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *International Journal of npj Science of Learning*, 2 (11): 1-9.

Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Journal of Science of Learning*, 2 (11): 7-12. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>.

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

- Montessori, M. (2017). *The Montessori method*. With an introduction by J. M.cV. Hunt and a new introduction by Jaan Valsner, Rutledge.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Journal of Children and Society*, 10 (2): 90-105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>.
- Smith, A. B. (2007). Children's rights and early childhood education; Links to theory and advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/183693910703200302>.
- Smith, A. B., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: exploring methods. *Journal of Early Child Development and Care*. 175 (6) 473-487. <https://doi.org/10.1080/03004430500131270>.
- Svanbäck-Laaksonena, M. & Heikkilä, M. (2021). Children's fundamental motor skills as a starting point for educational change within the learning environment in early childhood education and care centres. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2): 199-221. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093098>.
- Thulin, S., & Jonsson, A. (2014). Child Perspectives and Children's Perspectives – a Concern for Teachers in Preschool. In Bergman, L. (ed.) *Childhood, learning and didactics. Educarevetenskapliga skrifter*. Malmö: Malmö Högskola., pp. 13-37. <https://www.nbecec.org/en/articles/post-17514556>.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind in society*. Harvard University Press.