



بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با معیارهای رویکرد

شناختی آموزش و پرورش^۱

Exploring and analysis of early childhood education curriculum in Iran in terms of compliance with criteria of the cognitive approach of education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴/۰۸/۱۳۹۷

F. Mohammadi
R. Hakimzadeh (Ph.D)
M. Dehghani (Ph.D)
M. Talkhabi (Ph.D)
E. talae (Ph.D)

فریبرز محمدی فارسانی^۲
مرضیه دهقانی^۳
ابراهیم طلائی^۴
رضوان حکیم زاده^۵
محمود تلخایی^۶

Abstract: The purpose of the present study was to Exploring and analysis of early childhood education curriculum in Iran in terms of compliance with criteria of the cognitive approach of education. The research method is qualitative and quantitative. Cognitive education criteria in early childhood education curriculum have been extracted during a research synthesis process and according to these criteria, the current curriculum has been studied in two parts of the documents and practice. In the documents section, two official documents were analyzed and in the practice section, 10 directors of early childhood education center were interviewed and 15 centers were observed. The method of sampling method is available purposive sampling and the research tools are a semi-structured interview and a researcher-made checklist. Checklist validity is confirmed by experts and its reliability is 93%. Based on the findings, in the elements of learning materials and resources, educational environment and evaluation, is the least complication and in the elements activities and teaching-learning methods, and the training time is highest complication with cognitive education criteria

Keyword: early childhood education, curriculum, cognitive approach

چکیده: هدف مقاله حاضر، بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با معیارهای رویکرد شناختی است. روش پژوهش، کیفی و کمی است. معیارهای آموزش و پرورش شناختی در برنامه درسی آموزش پیش از دبستان طی یک فرایند سنتز پژوهشی استخراج شد و بر اساس این معیارها، برنامه درسی فعلی در دو بخش اسناد و حوزه عمل مورد بررسی قرار گرفته است. در بخش اسناد، دو سند رسمی تحلیل شده و در بخش عمل، با ۱۰ مدیر مرکز آموزش پیش از دبستان مصاحبه انجام شده و ۱۵ مرکز مورد مشاهده مستقیم قرار گرفته است. روش نمونه‌گیری، هدفمند در دسترس است و ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و چکلیست محقق‌ساخته بوده است. بر اساس یافته‌ها، در عناصر مواد و منابع یادگیری، فضای آموزشی و ارزشیابی، کمترین تطابق و در بخش فعالیت‌ها و روش‌های یاددهی-یادگیری و زمان آموزش بیشترین تطابق با معیارهای آموزش و پرورش شناختی وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش پیش از دبستان، برنامه درسی، رویکرد

شناختی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری فریبرز محمدی فارسانی با عنوان "طراحی و اعتباربخشی چارچوب برنامه درسی پیش از دبستان بر مبنای رویکرد شناختی" می‌باشد.

mohamadi2101@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران

hakimzadeh@ut.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

dehghani_m33@ut.ac.ir

۴. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

talkhabius@gmail.com

۵. استادیار دانشگاه فرهنگیان

ebrahim.talae@gmail.com

۶. استادیار دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

در فرایند تربیت، برنامه‌های درسی همواره در جایگاه محوری قرار دارند. یکی از حوزه‌های مهم برنامه‌ی درسی به لحاظ مخاطب، برنامه درسی «دوران اولیه‌ی کودکی»^۱ (پیش از دبستان) است. دوره‌ی پیش از دبستان، به دوره‌ی بین تولد تا هشت سالگی (یونسکو و یونیسف^۲، ۲۰۱۲) و «برنامه درسی آموزش پیش از دبستان» به «هر مجموعه‌ی طراحی شده از تعاملات میان بزرگسالان و کودکان که توسط بزرگسالان سازماندهی شده و رشد و توسعه سالم کودکان بین تولد و هشت سالگی را حمایت می‌کند و بهبود می‌بخشد» اطلاق می‌شود (فروبرگ و ویلیامز^۳، ۲۰۱۲). با توجه به اهمیت این دوره در شکل‌گیری بنیان‌های ادامه‌ی زندگی، برنامه‌های درسی آن از زمان پدیدآیی تا کنون توجه زیادی را به خود جلب کرده و حاصل این توجه، تولید برنامه‌های درسی متنوع با مبانی گوناگون در دوره‌های تاریخی و مناطق مختلف جهان بوده است. در این تغییر و تحول، نظریات یادگیری مبتنی بر دیدگاه‌های فلسفی گوناگون، نقش عمده و اساسی داشته و از بین این نظریات، دو دیدگاه رفتاری و شناختی به یادگیری کودکان، بیشترین سهم را بر نظریه و عمل امروزی در حوزه آموزش و به ویژه آموزش پیش از دبستان داشته‌اند (کریشنن^۴، ۲۰۱۰). رفتارگرایی، بر تغییرات رفتاری در ارگانیسم متمرکز است. رفتارگرایان، یادگیری را به عنوان تغییر نسبتاً دائمی در رفتار که ناشی از تجربه است تعریف کرده‌اند. این تغییر در رفتار، همواره قابل مشاهده است و بنابر اعتقاد رفتارگرایان، چنانچه تغییر رخ داده، قابل مشاهده نباشد، یادگیری اتفاق نیفتاده است (جردن، کارلیل و استاک^۵، ۱۳۹۱، ترجمه‌ی حجازی و شهابی). دیدگاه رفتاری، رفتار را بر اساس محرک و پاسخ و شرطی‌سازی تبیین می‌کند (بروئر^۶، ۲۰۰۷). آنچه نتایج پژوهش‌های متعدد بر آن صحه می‌گذارد این است که آموزش سنتی، با تأکید بر یادگیری مکانیکی و حفظ طوطی‌وار، بسیاری از کودکان را در توسعه خلاق، تحلیلی، کاربردی و خردمندانه مهارت‌های

-
1. Early Childhood
 2. UNESCO And UNICEF
 3. Fromberg And Williams
 4. Krishnan
 5. Jordan, Carlile And Stack
 6. Brewer

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

تفکرشان با شکست مواجه می‌سازد (اشترنبرگ^۱، ۲۰۱۳). از منتقدان سرسخت آموزش سنتی، «شناخت‌گرایی» است که مطالعه‌ی فرایندهای ذهنی از قبیل احساس، ادراک، توجه، رمزگردانی و حافظه را شامل می‌شود (جردن، کارلیل و استاک، ترجمه‌ی حجازی و شهابی، ۱۳۹۱). نظریه‌های شناختی، یادگیری را به عنوان سازمان درونی دانش، با تأکید بر کسب دانش، ساختارهای درونی و فرایندهای پردازش اطلاعات در نظر می‌گیرند (سوینکی^۲، ۱۹۹۱). نظریه‌های شناختی، یادگیرنده را به عنوان خلق‌کننده‌ی دانش خویش معرفی می‌کنند (کریدل^۳، ۲۰۱۰). البته دیدگاه شناختی امروز، با دیدگاه شناختی گذشته بسیار تفاوت دارد. دیدگاه شناختی امروز مبتنی بر یافته‌های علوم شناختی و تحقیقات عصبی-تربیتی است (خرازی، ۱۳۹۳). آموزش و پرورش شناختی^۴ آن نوع آموزش و پرورشی است که به دنبال بهبود مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان به منظور حرکت کردن به سوی یک زندگی سازنده و رضایت‌بخش است (اشترنبرگ، ۲۰۱۳).

آموزش و پرورش شناختی، نظریه‌های متعددی را شامل می‌شود. از شناخت‌گرایی کلاسیک تا عصب‌شناسی آموزشی. مهم‌ترین و اثرگذارترین نظریه‌ها بر آموزش و پرورش شناختی عبارتند از: نظریه رشد شناختی پیاژه، سازنده‌گرایی و دیدگاه‌های وابسته به آن، نظریه یادگیری اجتماعی ویگوتسکی^۵، نظریه تغییرپذیری ساختاری شناختی فیورشتاین^۶، پداگوژی عصب و مطالعات مغز و علم ذهن، مغز، تربیت.

بر اساس نظریات پیاژه، یادگیری به عنوان یک فرایند فعال ذهنی درگیر در محیط به منظور ساخت معنا از پدیده‌های جهان در نظر گرفته می‌شود. برای پیاژه، یادگیری باید بر فرایند و نه محصول تأکید کند. یادگیری فرایند ساخت بازنمایی‌های معنادار جهان تجربی فرد است (کریدل، ۲۰۱۰). نظریه پیاژه حاوی دلالت‌هایی برای آموزش پیش از دبستان است از جمله: کل رشد به صورت سلسله‌مراتبی^۷ است و همه افراد یک مسیر رشدی را طی می‌کنند؛

1. Sternberg

2. Svinicki

3. Kridel

4. Cognitive Education

5. Vygotsky's Social Learning Theory

6. Feuerstein's Theory Of Structural Cognitive Modifiability,

7. Hierarchical

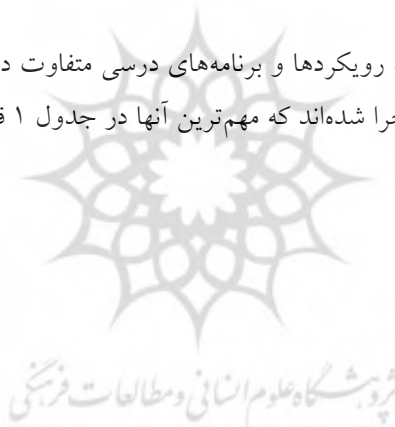
یادگیری اولیه کندتر از یادگیری بعدی است؛ رشد به چهار مرحله یا فاز تقسیم می‌شود و انتقال از یکی به دیگری به شکل تدریجی است و هر مرحله مدل یادگیری و تفکر ویژه خود را دارد (سیماتوا^۱، ۲۰۱۰)؛ تجارب آموزشی باید پیرامون ساخت شناختی یادگیرنده بنا نهاده شوند؛ آموزش باید فردی شود؛ برای تحریک ارگانیسم و ایجاد یادگیری، مواد آموزشی برای یادگیرنده باید تا حدی آشنا و تا حدی نا آشنا باشند؛ مواد آموزشی باید چالش برانگیز باشند؛ تدریس مبتنی بر سن باشد (وب^۲، ۱۹۸۰). نظریه‌ی سازنده‌گرایی یادگیرنده را به عنوان خلق-کننده‌ی دانش خویش معرفی می‌کند؛ یادگیرنده واقعیت را بر مبنای تجارب و تعامل با محیطش تفسیر می‌کند و می‌سازد؛ به عبارت دیگر، یادگیرنده به جای حضور در جهان به عنوان یک شیء مستقل از حقیقت، فهم و دانش خود را از تعامل با جهان اطرافش می‌سازد (جیا^۳، ۲۰۱۰). هارکونن^۴ (۲۰۰۳)، برخی دلالت‌های سازنده‌گرایی برای آموزش پیش از دبستان دبستان را می‌توان اینگونه برشمرد: مربی به عنوان تسهیل‌گر، حامی و مدل یادگیری ایفای نقش می‌کند؛ یادگیری عبارت از ایجاد ارتباط بین اطلاعات است؛ آموزش باید حول مسائل پیچیده و نه حول مسائل ساده که پاسخ واضح دارند سازماندهی شود؛ بافت و دانش فردی کودک اهمیت بسیار زیادی دارد؛ علائق و تلاش‌های کودکان مهم‌تر از محتوای کتاب‌های درسی است. انگیزه یادگیری، درونی است نه بیرونی؛ یادگیری برای انتقال، بسیار مهم است؛ یادگیری فرایندی اجتماعی است نه فردی؛ تفکر سطح بالا بسیار ضروری است؛ اکتشاف و یادگیری فعال اهمیت زیادی دارد (هارکونن، ۲۰۰۳). ویگوتسکی فرایندهای شناختی را «عملکردهای ذهنی سطح بالا نامگذاری» کرد. از نظر ویگوتسکی، توانایی‌ها و قابلیت‌های شناختی افراد، در پدیده‌های اجتماعی و تعامل با محیط اجتماعی خلق می‌شوند. توصیف شناخت بدون ارجاع به اهمیت تعاملات اجتماعی که شناخت در بافت آن تشکیل می‌شود بدفهمی ایجاد می‌کند. به باور ویگوتسکی، فرایندهای شناختی اساسی شامل نمادها و نشانه‌ها، مفاهیم علمی و انتزاعات، که برای رشد شناختی کافی کودکان ضروری هستند در بافت فرهنگی آنان به شکل آماده

-
1. Simatwa
 2. Webb
 3. Jia
 4. Härkönen

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

وجود دارد. بنابراین رشد شناختی نیازمند تعامل فعالانه بزرگسالان و کودکان است (هایوود، ۲۰۰۴). فیورشتاین بر یادگیری واسطه‌ای تأکید دارد. او بر این باور است که رشد شناختی کودکان به واسطه روابط اجتماعی میانجی‌گری می‌شود. ارتباطات اجتماعی بین افراد همه عملکردهای سطح بالا و ارتباطات بین آنها را درگیر می‌کند (مرسر و لیتلتون^۱، ۲۰۰۷). بنابراین تعاملات بین کودکان بسیار ضروری است. فیورشتاین مؤلفه‌ها یا پارامترهای یادگیری واسطه-ای^۲ را اینگونه بر می‌شمارد: معنای درونی^۳؛ خودتنظیمی^۴؛ احساس شایستگی^۵؛ رفتار مبتنی بر هدف^۶؛ توسعه خود^۷؛ رفتارهای اشتراکی^۸؛ احساسی از چالش^۹ و در نهایت، آگاهی از تغییر خود^{۱۰} (آشمن و کانوی^{۱۱}، ۱۹۹۷). در سال‌های اخیر، مطالعات مربوط به مغز و اصول آموزش سازگار با مغز نیز، با فراهم آوردن شواهد علمی، اثرقابل ملاحظه‌ای را بر نظریه و عمل حوزه آموزش پیش از دبستان داشته‌اند (ابوالقیت^{۱۲}، ۲۰۱۲، بونومو^{۱۳}، ۲۰۱۷، مکارینا و نینگسی^{۱۴}، ۲۰۱۷).

بر اساس این نظریات، رویکردها و برنامه‌های درسی متفاوت در آموزش پیش از دبستان در جهان به وجود آمده و اجرا شده‌اند که مهم‌ترین آنها در جدول ۱ قابل مشاهده است:



1. Mercer, N. & Littleton
2. Parameters Of Mediated Learning
3. Inner meaning
4. Self regulation
5. Feeling of competence
6. Goal directed behavior
7. Self development
8. Sharing behavior
9. Feeling of challenge
10. Awareness of self change
11. Ashman & Conway
12. Emad Abouelgheit
13. Bonomo
14. Mekarina & Ningsih

جدول ۱: پروژه‌ها، رویکردها و برنامه‌های درسی آموزش پیش از دبستان مبتنی بر آموزش و پرورش شناختی

نام پروژه، رویکرد یا برنامه درسی	نظریه شناختی زیربنایی
برنامه درسی ابزارهای ذهن ^۱ (بدروا و لانگ، ۲۰۱۰)	نظریه تاریخی-فرهنگی ویگوتسکی
برنامه درسی های اسکوپ ^۴ و پروژه پری ^۵ (هولت، ۲۰۱۰)	نظریه رشد شناختی پیازه ^۷
برنامه درسی کوگنت ^۸ (سینگ، ۱۹۹۲)	نظریه تغییرپذیری ساختاری شناختی فیورشتاین ^{۱۰}
پروژه برای استارت ^{۱۱} (زوریل، کانیل، زلگر، فریدمن و هایوود ^{۱۲} ، ۱۹۹۸)	نظریه رشد شناختی پیازه و مفهوم یادگیری واسطه-ای ^{۱۳} فیورشتاین
رویکرد رجیوامیلیا	نظریه‌های سازنده‌گرایی ^{۱۴} (دیویی ^{۱۵} ، پیازه، ویگوتسکی، برونر ^{۱۶} و ...)
رویکرد مونته‌سوری	سازنده‌گرایی
رویکرد ته‌واریکی ^{۱۷} (وال، لیتنس و تاگوما ^{۱۸} ، ۲۰۱۵)	رویکرد مائوری ^{۱۹} و ایده‌های ویگوتسکی، برانفن‌برنر و روگوف ^{۲۰}
برنامه‌ی درسی سوئدی ^{۲۱} (آ.ای.سی.دی، ۲۰۰۴)	ساختن‌گرایی
پروژه آبداریان ^۱ (گینسای، ۲۰۰۶)	ساختن‌گرایی

1. Toolsofthemind
2. Bodrova & Leong
3. Cultural Historicaltheory
4. High-Scope
5. Perry Project
6. Holt
7. Piaget
8. COGNET (Cognitive Enrichment Network Education Model)
9. Seng
10. Feuerstein's Theory Of Structural Cognitive Modifiability,
11. Bright Start
12. Tzuriel, Kaniel, Zeliger, Friedman & Haywood
13. Mediated Learning
14. Constructivism
15. Dewey
16. Bruner
17. Te Whāriki
18. Wall, Litjensand Taguma
19. Māori
20. Rogoff
21. The Swedish Curriculum
22. OECD

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد برنامه‌های مربوط به رویکرد شناختی اثرات مثبت قابل-توجه و طولانی‌مدتی بر کیفیت زندگی و مهارت‌های تفکر مورد نیاز افراد دارند (برکان و همکاران^۳، ۲۰۱۳، رینولدز^۴، ۲۰۱۱، گینسای، ۲۰۰۶ و باکن، براون و داوینینگ^۵، ۲۰۱۷). به لحاظ نظری، افرادی که تحت این آموزش‌ها قرار داشته‌اند در مراحل بعدی زندگی به طور معناداری پیشرفت تحصیلی بیشتر، فارغ‌التحصیلی بیشتر از دبیرستان، ورود بیشتر به آموزش-عالی، استفاده‌ی کمتر از خدمات اجتماعی عمومی و اعمال مخالف قانون کمتری نسبت به افراد فاقد این آموزش‌ها داشته‌اند (گینسای، ۲۰۰۶). علاوه بر مزیت‌های فردی و اجتماعی، هر واحد هزینه برای آموزش باکیفیت پیش از دبستان، هفت برابر بازدهی بعدی برای جامعه در پی خواهد داشت (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۳). به لحاظ عملی، آنچه امروز دانش‌آموزان ما می-آموزند آنان را برای زندگی، ورود به بازار کار و آموزش‌عالی آماده نمی‌سازد. دانش‌آموزان نیاز به کسب مهارت‌هایی دارند تا در مدرسه و خارج از آن دانش خویش را بسازند و فرایند یادگیری خود را مدیریت نمایند (خرازی، ۱۳۹۳). بر اساس نتایج پژوهش در مراکز پیش-دبستانی، افزایش دانش، رشد، تفکر خلاق و مهارت‌های اکتشافی کودکان در حاشیه قرار دارند. هنوز رویکرد اصلی آموزش، رفتارگرایی است و بر محتوا و حفظ کردن مطالب تأکید زیادی می‌شود. بعضی مراکز اصلاً ارزشیابی ندارند (عباسی، ۱۳۸۲). در بسیاری از مراکز، مواد آموزشی موجود بیشتر مربوط به علوم تجربی است و تربیت کودکان از لحاظ اجتماعی، عاطفی، زیبایی‌شناسی، دینی و اخلاقی مغفول واقع می‌شود؛ به مهارت‌های مهم تفکر مانند حل‌مسأله و خلاقیت نیز توجه کافی نمی‌شود (زارع، ۱۳۸۵). بر این اساس به نظر می‌رسد برنامه‌های درسی در حوزه‌ی آموزش دوران اولیه‌ی کودکی در ایران هنوز هم عمدتاً بر پایه‌ی رویکرد رفتارگرایی طراحی می‌شوند؛ برای اصلاح جدی و مؤثر نظام تعلیم و تربیت در ایران لازم است رویکرد آموزش و پرورش شناختی اساس نوآوری و اصلاحات آموزش و پرورش کشور قرار گیرد؛ شیوه‌های سنتی آموزش به شیوه‌های متناسب با مغز سازنده تغییر یابد و

-
1. Abecedarian
 2. Gainsay
 3. Brooks-Gunn Et All
 4. Reynolds
 5. Bakken Brown & Downing

یافته‌های جدید علوم یاددهی-یادگیری به کار گرفته شود تا نونهالان به رشد ذهنی و خلاقیت حداکثری دست یابند (خرازی، ۱۳۹۳).

در پژوهش حاضر هدف اصلی این است که با تکیه بر معیارهای آموزش و پرورش شناختی، وضعیت فعلی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث میزان انطباق با این معیارها بررسی شده و شکاف‌ها تعیین شود. منظور از آموزش پیش از دبستان، عناصر نه‌گانه برنامه درسی مربوط به کودکان ۳ تا ۶ سال تمام است. بر این اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به دو سؤال اصلی زیر است:

- سؤال اول: معیارهای آموزش و پرورش شناختی در عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان کدامند؟
- سؤال دوم: عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در اسناد و حوزه عمل آموزش پیش از دبستان در ایران به چه میزان با معیارهای آموزش و پرورش شناختی انطباق دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد و روش پژوهش: پژوهش حاضر کیفی و کمی است. این پژوهش در دو گام انجام شد. در گام اول، معیارهای آموزش و پرورش شناختی بر اساس روش کیفی «سنترپژوهی» استخراج گردید. در گام دوم، میزان انطباق اسناد و عمل آموزش پیش از دبستان در ایران با معیارهای مستخرج در گام اول، از طریق «تحلیل محتوا»، «پدیدارنگاری توصیفی» و «مشاهده مستقیم» مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: برای گام اول، جامعه عبارت بود از کلیه اسناد مربوط به آموزش و پرورش شناختی (مقالات معتبر، پایان‌نامه‌ها و اسناد مربوط به سازمان‌های بین‌المللی). بعد از جستجوی اولیه بر اساس «نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار»، در نهایت تعداد ۴۵ سند جهت تحلیل، مناسب تشخیص داده شد. در گام دوم و در خصوص اسناد آموزش پیش از دبستان در ایران، تنها اسناد رسمی موجود یعنی راهنمای برنامه و فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و راهنمای تأسیس مهدهای کودک

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

مصوب سازمان بهزیستی انتخاب شد. برای پدیدارنگاری توصیفی، تعداد ۱۰ مدیر مرکز آموزش پیش از دبستان در شهرستان شهرکرد از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌های در دسترس انتخاب گردید. جهت مشاهده مستقیم نیز، تعداد ۱۵ مرکز آموزش پیش از دبستان متشکل از ۸ مهد کودک و ۷ پیش‌دبستانی در شهرستان شهرکرد به روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس انتخاب گردید.

روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها: در گام اول یعنی سنتز پژوهی، در مرحله اول معیارهای ورود اسناد به پژوهش تعیین گردید: زبان فارسی و انگلیسی، معتبر بودن منبع یعنی چاپ در مجلات معتبر یا تز دکتری معتبر یا گزارش یک سازمان بین‌المللی، اشاره به یکی یا بیشتر از نظریه‌های شناختی یادگیری. در مرحله دوم با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط، کلیه اسناد در دسترس مربوط به آموزش و پرورش شناختی در حوزه آموزش پیش از دبستان جستجو گردید. در جستجوی اولیه حدود ۲۰۰ سند مرتبط یافت شد. در مرحله سوم، غربالگری اسناد انجام شد. جهت تعیین میزان انطباق اسناد یافت شده با معیارها، ابتدا چکیده اسناد مطالعه شد و برخی اسنادی نیز که چکیده مبهم داشتند به طور کامل مطالعه گردید. در نهایت ۹۸ سند منطبق با معیارها باقی ماند. در مرحله چهارم، کدگذاری و نقشه‌برداری انجام شد. در این مرحله اسناد در جداولی به لحاظ اهداف، سوالات پژوهش، جامعه و نمونه، روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت تا اطلاعات نظام‌مند لازم برای ارزیابی سند حاصل آید. در مرحله پنجم، اسناد با سؤالاتی مورد ارزیابی قرار گرفتند: آیا پژوهش انجام شده با هدف سنتز پژوهش حاضر متناسب است؟ آیا پژوهش انجام شده از روایی لازم برخوردار است؟ آیا پژوهش به درستی تحلیل و تفسیر شده است؟ در نهایت، تعداد ۴۵ سند معتبر شناخته شد. در مرحله پایانی، سنتز انجام گرفت. متن کامل مقالات مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها و نتایج آنها در خانه‌هایی در کنار یکدیگر جمع‌آوری شد. با تحلیل خانه‌های مربوط به یافته‌ها و نتایج، گزاره‌ها استخراج و در کدهای اولیه که از قبل موجود بود (عناصر نه‌گانه برنامه درسی) قرار گرفت و یافته‌ها استخراج گردید.

برای گام دوم، دو سند راهنمای برنامه و فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و راهنمای تأسیس مهدهای کودک مصوب سازمان بهزیستی بر اساس

روش ۵ مرحله‌ای ین^۱، تحلیل محتوا شدند: آماده‌سازی و تنظیم داده‌ها برای تحلیل، کاهش (جداسازی) داده‌ها، بازآرایی داده‌ها (جستجوی الگوها)، تفسیر، نتیجه‌گیری. در مرحله اول، هر دو سند از منابع معتبر اخذ و مطالعه شد و صفحات مرتبط با پژوهش علامت‌گذاری شد. در مرحله دوم، کدگذاری اولیه اسناد در جداولی انجام شد. کدهای اولیه مستخرج از اسناد عبارت بودند از: رویکرد، اهداف، فعالیت‌ها، برنامه روزانه، نسبت کودک به مربی، فضا، تجهیزات، طراحی محتوا. در مرحله سوم، کدهای اولیه بررسی گردید و اطلاعات اولیه از این کدها به کدهای اصلی مد نظر محقق که همان عناصر نه‌گانه برنامه درسی (اهداف، محتوا و سازماندهی آن، روش‌های یاددهی-یادگیری، منابع یادگیری، ارزشیابی، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی، زمان و فضا) بودند انتقال یافت. در مرحله چهارم، اطلاعات هر کد به دقت مورد تفسیر قرار گرفت تا اطلاعات مبهم حذف و اطلاعات دقیق و مرتبط با هر کد و همچنین معیارهای آموزش و پرورش شناختی در جدول باقی بماند. در مرحله پایانی، اطلاعات تجمیع و میزان توجه اسناد به هر یک از معیارهای آموزش و پرورش شناختی در عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان به دست آمد.

در گام پدیدارشناسی، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. سؤالات اولیه مصاحبه بر اساس عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان طراحی شد و در حین مصاحبه، سؤالاتی نیز از پاسخ‌های پاسخ‌دهندگان استخراج گردید. قبل از مصاحبه توضیحاتی در خصوص پژوهش و به ویژه محرمانه بودن آن به مصاحبه‌شوندگان داده شد. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. صوت مصاحبه‌ها ضبط و با دقت به نگارش درآمد و در نهایت با روش پنج‌مرحله‌ای ین که توضیح داده شد این متون مورد تحلیل قرار گرفت. برای گام مشاهده مستقیم، از چک‌لیست محقق‌ساخته ۲۲ سؤال با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای برای دو عنصر فضا و مواد و منابع یادگیری بهره گرفته شد. گویه‌های چک‌لیست همان معیارهای آموزش و پرورش شناختی در این دو عنصر بود (جدول ۲) و روایی محتوایی آن به تأیید سه نفر از متخصصین آموزش پیش از دبستان رسید. جهت تعیین پایایی، از روش محاسبه توافق بین کدگذاران استفاده شد. با این روش، پایایی مرکب، ۰/۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری اطلاعات در این پژوهش است. در چک‌لیست، عدد ۱ به معنای عدم توجه به معیار و عدد ۷ به معنای توجه کامل به معیار مربوطه بود. جهت تحلیل داده‌های حاصل از چک‌لیست، از آزمون تی تک‌نمونه استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول: معیارهای آموزش و پرورش شناختی در عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان کدامند؟

بر اساس سنتز پژوهش تجمیعی (گام اول پژوهش)، معیارهای آموزش و پرورش شناختی در عناصر نه‌گانه برنامه درسی، به شرح جدول ۲ می‌باشد.

جدول ۲: معیارهای آموزش و پرورش شناختی در عناصر برنامه درسی آموزش پیش از دبستان

منابع	اهداف
(زوریل، کانیل، زلگر، فریدمن و هایوود، ۱۹۹۸، گرینبرگ، کلمان و رانکین ^۱ ، ۱۹۹۳، سینگ، ۱۹۹۲، بدر او و لانگ، ۲۰۰۷، ا.ای.سی.دی، ۲۰۰۸، گینسای ^۲ ، ۲۰۰۶، ا.ای.سی.دی، ۲۰۰۴، کریدل، ۲۰۱۰، هایوود، ۲۰۱۳، اشترنبرگ، ۲۰۱۳، کاتزپانتلی، ۲۰۱۳، گراماتیکوپولوس و گرگوریادیس ^۳ ، ۲۰۱۴)	کمک به کودک برای تبدیل شدن به یادگیرنده تمام‌عمر، مستقل و مؤثر
	کمک به کودک برای فهم استانداردها و مقایسه عملکرد خود با آنها
	کمک به رشد و یادگیری عاطفی و اجتماعی
	کمک به رشد هویت و احساس امنیت
	کمک به رشد مهارت‌های زبانی، سواد و ارتباطات
	کمک به رشد مهارت‌های زندگی مهارت‌های (شامل مهارت‌های مشارکت، مسئولیت-پذیری، ابتکار، انعطاف‌پذیری، واکنش‌دهی، نگرش‌های فعال، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های حل مسأله، موضع انتقادی، خلاقیت و در نهایت، توانایی یادگیری برای یادگیری)
	کمک به توسعه منطقه تقریبی رشد و پتانسیل ذهنی کودک
	کمک به توسعه عملکردهای شناختی پایه به‌ویژه آنهایی که بر اساس نظریه پیازه برای ورود به مرحله عملیات عینی ^۱ لازمند
	شناسایی و اصلاح عملکردهای شناختی ناقص
	توسعه انگیزه کار درونی
	ارتقای اثربخشی یادگیری و آمادگی برای یادگیری مدرسه

1. Greenberg, Coleman & Rankin
2. Galinsky
3. Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis

محتوا	
(أ.أی.سی.دی، ۲۰۰۴، ابوالقیس، ۲۰۱۲، هایوود، ۲۰۱۳، هولت، ۲۰۱۰، راشتون، ۲۰۱۱)	محتوا گاه توسط بزرگسالان و گاه توسط کودکان انتخاب می شود محتوا مبتنی بر علایق کودکان است محتوا می تواند موضوع یک خبر یا اتفاقی باشد که کودکان در جریان آن قرار دارند محتوا معمولاً به صورت تلفیقی و در قالب پروژه سازمان می یابد
فعالیت های یادگیری	
(ادی و اشمید، ۲۰۰۷، راشتون، یولا و لارکین، ۲۰۱۰، آ.أی.سی.دی، ۲۰۰۴، شیلر، ۲۰۰۱، ابوالقیس، ۲۰۱۲، سینگ، ۱۹۹۲، هولت، ۲۰۱۰)	اغلب فعالیت ها مبتنی بر علایق کودک و دستورزانه است فعالیت ها قابلیت آن را دارند که کودک آنها را بارها تجربه کند فعالیت ها با در نظر گرفتن خصوصیات هر کودک تعیین می شود فعالیت های یادگیری بیشتر مشارکتی است تا فردی فعالیت هایی برای بحث و گفتگو و تفکر با صدای بلند وجود دارد فعالیت ها کودکان را ترغیب می کنند تا ادراکشان از تجارب را به شیوه های مختلف بیان کنند فعالیت های حرکتی و موسیقایی بخشی از فعالیت های روزانه است مراسم و گردهمایی های اجتماعی بخشی از فعالیت های یادگیری روزانه است کودکان فعالیت هایی را خودشان طراحی، اجرا و بازیابی می کنند کودکان در حین اجرای فعالیت ها احساس آزادی و کنترل بر محیط دارند
راهبردهای یاددهی-یادگیری	
(ماک-اجوا، ۲۰۱۳، واسرمان و زامبو، ۲۰۱۰، آشمن و کانوی، ۱۹۹۷، راشتون، ۲۰۱۱)	یادگیری خودجوش و فعال است تمرکز بر روش هایی است که ارتباط، همکاری و مشارکت کودکان را ترغیب می کنند تمرکز بر روش هایی است که بین دانش قدیم و جدید تعامل ایجاد می کنند یادگیری چندحسی مد نظر قرار دارد

1. Concrete Operations
2. Rushton
3. Edie & Schmid
4. Rushton, Juola-Rushton & Larkin
5. Schiller
6. Mácajová
7. Wasserman & Zambo

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

بر یادگیری اجتماعی تأکید می‌شود	رینتول ^۱ ، ۲۰۰۸،
روش‌های تدریس، میان یادگیری و عواطف ارتباط برقرار می‌کنند	گاسامی ^۲ ، ۲۰۰۸، سینگ،
تدریس به بخش‌های کوچک تقسیم می‌شود تا با دریافت اطلاعات کمتر، توانایی تمرکز افزایش یابد	۱۹۹۲، زوریل، کانیل، زلگر، فریدمن و
به جای تهدید و تنبیه، از راهبردهایی استفاده شود که عواقب طبیعی و عمومی رفتارهای ناشایست را نشان می‌دهند.	هایوود، ۱۹۹۸، ایلماز ^۳ ، (۲۰۱۱)
دانش قبلی بررسی شود. لازم است بررسی شود که کودکان درباره اطلاعات جدید چه چیزی از قبل می‌دانند	
به کودکان فرصت بازخورد بر کاهای خودشان و دیگران داده می‌شود	
با یک فرایند داربست‌زنی ^۴ به یادگیرنده اجازه داده می‌شود محتوا و فرایند را کنترل کند.	
سبک تدریس، عمدتاً واسطه‌ای ^۵ است. در سبک تدریس واسطه‌ای، مربیان به عنوان میانجی‌هایی ^۶ بین کودکان و محیط‌شان محسوب می‌شوند.	
روش‌های تدریس-یادگیری در آموزش پیش از دبستان، عبارتند از شاگردی شناختی ^۷ ، تدریس متقابل ^۸ ، آموزش واقع‌گرا ^۹ ، یادگیری پژوهشی ^{۱۰} ، یادگیری اکتشافی ^{۱۱} اکتشافی ^{۱۱} و یادگیری مبتنی بر مسئله ^{۱۲}	
با روش یادگیری جفت-میانجی‌گری به کودکان امکان داده می‌شود تا بینشی از رفتارهای حل‌مسئله‌ای کودکان دیگر بدست آورند	
ارزشیابی	
سنجش به طور روزانه از فعالیت‌هایی که کودکان انجام می‌دهند انجام می‌شود	
مربیان شرح‌هایی را از آنچه کودکان آموخته‌اند و میزان و نحوه به کارگیری آموخته‌ها می‌نویسند	(شیلر، ۲۰۰۱، کاستل- نیک، سودرمن و ویرن ^{۱۳} ،

1. Rintoul
 2. Goswami
 3. Yilmaz
 4. Scaffolding
 5. Mediated Teaching Style
 6. Mediators
 7. Cognitive Apprenticeship
 8. Reciprocal Teaching
 9. Anchored Instruction
 10. Inquiry Learning
 11. Discovery Learning
 12. Problem.Based Learning
 13. Kostelnik, Soderman, & Whiren
- ۱۱۷

<p>۲۰۰۷، هولت، ۲۰۱۰، ا، ای، سی، دی، ۲۰۰۴)</p>	<p>مربیان از طریق مشاهده منظم، تعامل با آنچه کودکان انجام می‌دهند و ثبت و ضبط آن، لیستی از علایق و مهارت‌های کودکان می‌سازند که اطلاعات لازم را برای طراحی زمان‌های بعدی کار در گروه‌های کوچک و بزرگ فراهم می‌کند.</p> <p>مربیان مشاهدات خود را با یکدیگر و با اولیا و سرپرستان به اشتراک می‌گذارند.</p> <p>مستندسازی تجارب و کارهای پروژه‌ای کودکان در قالب کلمات، عکس‌ها، ویدئوها و مانند آن انجام می‌گیرد</p> <p>سنجش به مثابه یادگیری مد نظر است</p>
<p>مواد و منابع یادگیری</p>	
<p>(گلیپینار، ۲۰۰۵، راشستون، ۲۰۱۱، گاسامی، ۲۰۰۸، هولت، ۲۰۱۰، ریئتول، ۲۰۰۸، راشتون، ۲۰۱۱)</p>	<p>کودکان فرصت دارند مواد را دستکاری کنند و با استفاده از آنها دست به اکتشاف بزنند.</p> <p>کودکان فرصت دارند درباره‌ی کاری که با مواد انجام می‌دهند یا داده‌اند صحبت کنند، یادگیری‌شان را بازتاب دهند، دانش جدید را در دانش فعلی تلفیق کنند و به واسطه آن با دیگران ارتباط برقرار کنند.</p> <p>انواع مواد یادگیری (دست‌ساز، کارخانه‌ای و طبیعی) در مرکز وجود دارد.</p> <p>کاربرد مواد چندکاربردی یا مواد بازانتها مورد تأکید است</p> <p>نگهداری مواد به گونه‌ای است که کاملاً در دسترس کودکان باشند و کودکان بتوانند هر زمان بخواهند به راحتی آنها را مورد استفاده قرار دهند و سر جای خود بازگردانند.</p> <p>اتفاقات روزانه جزئی از منابع یادگیری کودکان به حساب می‌آیند</p>
<p>گروه‌بندی</p>	
<p>(فاینشتاین، ۲۰۱۱، ا.ای.سی.دی، ۲۰۰۴، ریئتول، ۲۰۰۸، راشتون، ۲۰۱۱، هولت، ۲۰۱۰، ا.ای.سی.دی، ۲۰۰۴، کربدل، ۲۰۱۰)</p>	<p>در برنامه‌های درسی شناختی، کودکان به گفتگو، انتقاد، مقایسه، مذاکره، فرضیه‌سازی و حل-مسأله از طریق کار گروهی ترغیب می‌شوند</p> <p>گروه‌های یادگیری مشارکتی هم نیازهای آموزشی و هم نیازهای اجتماعی کودکان را مورد توجه قرار می‌دهد</p> <p>اهداف برنامه درسی از طریق مشارکت کودکان در فعالیت‌های گروهی کوچک و بزرگ محقق می‌گردد</p> <p>در گروه‌های بزرگ، عموماً فعالیت‌های لذت‌بخشی همچون آواز خوانی، داستان‌خوانی، بازی همگانی با یک ابزار و بحث و گفتگو پیرامون اتفاقاتی که در زندگی کودکان رخ می‌دهد انجام می‌شود</p> <p>در گروه‌های کوچک، کودکان به طراحی، اجرا و بازبینی فعالیت‌های خودانگیزه می‌پردازند</p> <p>در هنگام کارهای گروهی، مربی نیز برای ایفای نقش تسهیل‌گری در کنار کودکان حضور دارد</p>

1. Gülpinar
2. Open Ended
3. Feinstein

فضای آموزش	
	محیط به گونه‌ای است که کودکان در آن احساس آرامش و امنیت می‌کنند
	استانداردهای سلامت (توجه به تغذیه، خواب کافی و فرصت‌هایی برای بازی فعال) در نظر گرفته می‌شوند
(استون هوس ^۱ ، ۲۰۱۱، آی.سی.دی، ۲۰۰۸، راشتون، یولا و لارکین، ۲۰۱۰، هولت، ۲۰۱۰، شیلر، ۲۰۰۱، آی.سی.دی، ۲۰۰۴، ریتول، ۲۰۰۸، سوزا، ۲۰۱۱)	یک منبع دسترسی راحت به آب وجود دارد. مغز تشنه نمی‌تواند فکر کند. مغز به آب برای هیدراتاسیون مناسب نیاز دارد
	محیط فیزیکی، دسترسی آسان را به طیفی از مواد طبیعی و ساخت بشر برای حمایت از یادگیری مستقل کودکان فراهم می‌کند
	محیط‌های خارجی (حیاط، زمین بازی و ...) در زمان کار کودکان، در دسترس آنان است.
	فضاهایی جهت حرکت و جنب و جوش آزادانه برای کودکان فراهم است
	انواع فضا به منظورهای مختلف وجود دارد (کتابخوانی، نمایش، کارهای هنری، خاک و شن و آب، فضای طبیعی، فضای بازی با وسایل تفریحی و ورزشی، فضای موسیقی و حرکت ...)
	عکس، نام و جای کلیه وسایل، مواد و ابزارها در فضای آموزشی مشخص است
	محرک‌ها در فضا در حد متعادل استفاده شود. محرک‌های زیاد مانند چیزهای آویزان از سقف، دیوارهای کاملاً پوشیده شده و مانند آن کودکان را از یادگیری منحرف می‌کنند
	فضا دارای گیاه است. گیاهان اکسیژن را افزایش می‌دهند. مغز برای هشیار ماندن نیاز به اکسیژن دارد.
	از مواد و تجهیزات حمایت‌شده توسط تحقیقات استفاده می‌شود
	فضا حاوی کارهای قبلی کودکان است
	فضای خواب مناسب موجود است. استراحت بر عملکرد مغز اثرگذار است.
	فضای داخلی به بخش‌های مختلف تقسیم می‌شود (بخش شن و آب، بخش خانه، بخش آجره، بخش کتابخوانی و ...)
	بخش‌ها با وسایلی از یکدیگر جدا می‌شوند که کوتاه باشند و امکان دید در بخش‌های دیگر را به کودک و مربی بدهند

1. Stonehouse

2. OECD

3. Sousa

زمان	
(ادی و اشمید، ۲۰۰۷، هولت، ۲۰۱۰، ریتول، ۲۰۰۸، راشتون، ۲۰۱۱، زامبو، ۲۰۱۳، شیلر، ۲۰۰۱، وب، ۱۹۸۰، فلاول، ۲۰۰۰)	برنامه روزانه، ثابت و انعطاف‌پذیر است (در عین حال که مشخص است هر زمانی مخصوص چیست-مثلا زمان کار در گروه بزرگ-، در آن زمان می‌توان فعالیت‌ها و کارهای مختلفی انجام داد)
	کودکان می‌توانند پیش‌بینی کنند که در زمان‌های مختلف چه قرار است رخ دهد
	زمان ورود کودک به مرکز به منظور یک انتقال توأم با آرامش از خانه به پیش‌دبستان بسیار مهم است
	کودکان حتما زمانی را برای طراحی، اجرا و بازبینی فعالیت‌های خود در اختیار دارند
	زمانی برای مرتب کردن مرکز توسط خود کودکان وجود دارد
	زمانی برای خواب و صرف میان‌وعده توأم با آرامش وجود دارد
	برنامه درسی هر کودک به طور مداوم و متناسب با سن و ویژگی‌های جدید او تغییر می‌کند

سؤال دوم: عناصر نه‌گانه برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در اسناد و حوزه عمل آموزش پیش از دبستان در ایران به چه میزان با معیارهای آموزش و پرورش شناختی انطباق دارند؟

اهداف

در جدول شماره ۳، اهداف مستخرج از اسناد و مصاحبه‌ها مشاهده می‌شود:

جدول ۳: اهداف مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

اهداف سند آموزش و پرورش	اهداف سند بهزیستی	اهداف مستخرج از مصاحبه‌ها
شکوفایی و بروز خلاقیت‌ها پرورش مهارت‌های جسمی (توسعه، تقویت و هماهنگی توانایی‌های جسمی حرکتی) پرورش روحیه و رفتار عاطفی (ابراز صحیح عواطف، شناخت و واکنش به احساسات، خودکنترلی بهنگام خشم) پرورش مهارت‌های ذهنی: افزایش تمرکز،	رشد همه جانبه کودکان در ابعاد روانی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و جسمی پرورش درک و نگرش صحیح کودکان نسبت به وقایع محیط زندگی و محیط اجتماعی و شکوفایی استعداد‌های کودکان در	آموزش مفاهیم علوم، ریاضی، اجتماعی و پرورش کودکان آموزش مهارت‌های زندگی (تعامل، بالابردن اعتماد به نفس بچه‌ها، توانایی دفاع از خود، احترام به حقوق دیگران، احترام

1. Webb
2. Flavell

اهداف سند آموزش و پرورش	اهداف سند بهزیستی	اهداف مستخرج از مصاحبه‌ها
تقویت حافظه، توانایی تفکر منطقی و حل مسأله، توانایی استدلال، توانایی گوش دادن به دیگران، تقویت روحیه پرسشگری، ارتقای حواس پنج‌گانه	ابعاد مختل. توسعه توانایی‌های کودکان در بیان اندیشه و بروز احساسات و عواطف با استفاده از آموزش مهارت‌های زندگی، هنری، کلامی، بازی، شعر و نمایش	به بزرگترها، کنترل خشم، قاطعیت و عادت نه گفتن در زمان نیاز و ... مهارت‌های دست ورزی آمادگی برای نوشتن کم کردن اضطراب جدایی از پدر و مادر
در جمع، رعایت قوانینی گروهی، مشارکت-پذیری در فعالیت‌ها	ارتقای هشیاری اخلاقی و توجه به ارزش‌های دینی و مذهبی	آموزش نظم و انضباط، مهارت-های اجتماعی، ارتباط با بزرگترها، احترام به بزرگترها و حتی دفاع از خودشان
انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن	آموزش مفاهیم اجتماعی نظیر تعاون، نوع دوستی، گذشت، ایثار، همکاری و ارزش‌های مطلوب	پرورش مهارت‌های زبان فارسی
پرورش حس هنری و زیبایی‌شناسی (توجه به زیبایی‌های جهان آفرینش، خلق آثار هنری)	زندگی و آموزش مهارت‌های زندگی از طریق آموزش غیرمستقیم	تقویت حافظه
تقویت حس دینی و علائق مذهبی	و کسب تجارب گوناگون	آموزش روابط اجتماعی
پرورش هویت ملی (تقویت تعلقات دینی و ملی و شناخت نمادها و آداب و رسوم ملی و احترام به آنها)	کمک به اولیاء در مراقبت، نگهداری و پرورش کودکان و ایجاد ارتباط مؤثر دو جانبه بین کودک و اولیا	تشویق به یافتن پاسخ تقویت اعتماد به نفس
پرورش مهارت‌های زبان فارسی	آماده سازی کودکان برای ورود به نظام آموزش رسمی کشور	
ارتقای سطح بهداشت و ایمنی (بهداشت جسمی و ایمنی)		
آشنایی با محیط زیست و علاقه به طبیعت و انس با آن و حفظ آن		

بر اساس جدول ۳، معیارهایی که کمتر مورد توجه قرار گرفته یا اشاره‌ای به آنها نشده است عبارتند از: ایجاد احساس امنیت، تبدیل شدن به یادگیرنده تمام‌عمر، ایجاد توانایی یادگیری برای یادگیری، توسعه منطقه تقریبی رشد و پتانسیل ذهنی کودک، تقویت فراشناخت. اگر چه در اسناد موجود، بسیاری از معیارهای آموزش و پرورش شناختی مورد تأکید قرار گرفته است، اهداف مهمی همچنان در عرصه عمل مغفول مانده‌اند. برخی مدیران از اهداف اشاره شده در اسناد هیچ اطلاعاتی ندارند. برای بسیاری از مدیران، توسعه توانایی‌های جسمی از جمله هماهنگی چشم و دست در اولویت هدف‌ها می‌باشد.

محتوا

در جدول ۴، وضعیت محتوای آموزش پیش از دبستان مستخرج از اسناد و مصاحبه‌ها مشاهده می‌شود.

جدول ۴: محتوا و سازماندهی آن مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

محتوا در سند آموزش و پرورش	محتوا در سند بهزیستی	محتوا در مصاحبه با مدیران
محتوا تلفیقی از این حوزه‌های یادگیری دینی، اجتماعی، هنری، ریاضی، تربیت بدنی و علوم باشد محتوا با گروه سنی مخاطب هماهنگی داشته باشد محتوا متناسب با ذوق کودک باشد آزادی عمل کودک در انتخاب رعایت شود محتوا، چالش‌برانگیز باشد محتوا در قالب یک واحد یادگیری سازمان یابد	اشاره‌ای نشده	۵ کتاب مصوب سازمان بهزیستی شامل علوم ۲، ریاضی ۱، ۲، زبان آموزی و آمادگی برای نوشتن مورد استفاده قرار می‌گیرد هر روز یک صفحه از یکی از کتاب آموزش داده می‌شود محتوا مورد علاقه کودکان است هر دو ماه یک واحد یادگیری آموزش داده می‌شود هر مناسب به عنوان محتوا در نظر گرفته می‌شود محتوا توسط مربی انتخاب می‌شود

بر اساس جدول ۴، وضعیت محتوا و سازماندهی آن در اسناد با معیارهای آموزش و پرورش شناختی انطباق دارد. در اسناد اشاره شده که محتوا مورد علاقه کودکان است و با سن کودک تناسب دارد، محتوا تلفیقی و در قالب واحد کار ارائه می‌شود و محتوا چالش‌برانگیز است. در عرصه عمل، به برخی معیارها توجه می‌شود؛ از جمله این که مناسبت‌ها و اتفاقات می‌توانند به عنوان محتوا مورد توجه قرار گیرند، واحدهای یادگیری و پروژه در برخی مراکز وجود دارد و محتوا مورد علاقه کودکان است. لیکن هنوز در برخی مراکز بویژه مهدهای کودک، موضوعات درسی مانند علوم و ریاضی و ... به طور جداگانه آموزش داده می‌شود؛ محتوا در همه مراکز مورد بررسی، توسط مربی انتخاب می‌شود و کودک اجازه انتخاب محتوا را ندارد.

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

روش‌های تدریس - یادگیری

در جدول ۵، وضعیت روش‌های تدریس-یادگیری در آموزش پیش از دبستان مستخرج از اسناد و مصاحبه‌ها مشاهده می‌شود.

جدول ۵: روش‌های تدریس- یادگیری مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

روش‌های تدریس- یادگیری در مصاحبه با مدیران	روش‌های تدریس- یادگیری در سند بهزیستی	روش‌های تدریس-یادگیری در سند آموزش و پرورش
<p>مفاهیم به طور غیرمستقیم آموزش داده می‌شوند</p> <p>کودکان بیشتر با تحرک آموزش می‌بینند</p> <p>نمایش خلاق بسیار زیاد مورد استفاده قرار می‌گیرد</p> <p>محتوایی چالش‌برانگیز به کودکان داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود به سؤالاتی درباره آن پاسخ دهند</p> <p>از داستان‌گویی به طور مرتب استفاده می‌شود تا عواقب تصمیم‌گیری‌ها آموزش داده شود</p> <p>قصه‌ها ناتمام به کودکان داده می‌شود تا آنها را کامل کنند</p> <p>سؤالاتی از کودکان پرسیده می‌شود که بارش فکری کنند</p>	<p>اشاره‌ای نشده</p>	<p>روش‌ها کودک‌محور بوده و بر اساس نیازهای اساسی کودک انتخاب می‌شوند</p> <p>روش‌ها، کودک را به عنوان موجودی فعال می‌بینند</p> <p>روش‌ها یادگیری را برای کودکان لذتبخش می‌کنند</p> <p>روش‌های تدریس، عواطف را در بر گیرند</p> <p>روش‌ها، قدرت تخیل را افزایش دهند</p> <p>روش‌ها، آزادی و انتخاب کودک را تقویت کنند</p> <p>از ترغیب و توجه به جای تشویق‌های کلامی و غیرکلامی استفاده شود</p> <p>دستورزی کودکان مورد تأکید است</p> <p>گفتگو پیرامون کارهای انجام‌شده مورد تأکید است</p> <p>تقویت حواس مورد تأکید است</p> <p>کودکان با یکدیگر مقایسه نشوند</p> <p>فرایند مهم‌تر از نتیجه است</p> <p>مشارکت همه کودکان در گروه‌های کوچک و بزرگ مورد تأکید است</p> <p>تمرینات از ساده به پیچیده باشد</p> <p>طراحی توسط کودک مورد تأکید است</p> <p>آموزش غیرمستقیم مفاهیم مورد تأکید است</p>

بر اساس جدول ۵، روش‌های تدریس-یادگیری در اسناد و عمل آموزش پیش از دبستان به میزان زیادی با معیارهای آموزش و پرورش شناختی مطابقت دارد. تأکید بر یادگیری اجتماعی، مشارکت و فعالیت کودکان، توجه به جای تشویق، سبک تدریس واسطه‌ای (مربی به عنوان تسهیل‌گر)، برقراری ارتباط روش‌ها با عواطف کودکان، تدریس از ساده به پیچیده، ایجاد چالش در حد کودکان و نگاه به کودکان به عنوان موجوداتی فعال از جمله مواردی است که مطابقت کامل با معیارهای رویکرد شناختی دارد. البته به مواردی همچون ارتباط یادگیری جدید و یادگیری قبلی و همچنین یادگیری چندحسی در اسناد و مصاحبه‌ها اشاره مستقیم نشده است. در عرصه عمل نیز، فعالیت‌های خودانگیخته کودکان بسیار ضعیف است. در کل، در عنصر روش‌های تدریس، وضعیت در اسناد و عمل آموزش پیش از دبستان مطابقت زیادی با معیارهای آموزش و پرورش شناختی وجود دارد.

ارزشیابی

در جدول ۶، وضعیت ارزشیابی در اسناد و مصاحبه با مدیران مشاهده می‌شود.

جدول ۶: ارزشیابی مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

ارزشیابی در سند آموزش و پرورش	ارزشیابی در سند بهزیستی	ارزشیابی در مصاحبه با مدیران
ارزشیابی نوآموز از طریق مشاهده عملکرد انجام می‌گیرد ارزشیابی حین فرایند یادگیری انجام می‌گیرد هدف کمک به رشد نوآموزان است عملکرد هر کودک با وضعیت قبلی خود مقایسه شود	اشاره‌ای نشده	هر سه ماه یکبار از محتوای تدریس شده سؤالات مکتوبی به کودکان داده می‌شود از فعالیت‌های روزانه کودکان عکس گرفته می‌شود و به صورت مجازی برای والدین ارسال می‌شود
دستیابی به حد معینی از یادگیری مد نظر نیست ارزشیابی، فرصتی برای مربی است تا کار خود را ارزیابی و اصلاح کند ارزشیابی بر اساس محتوای فعالیت‌های انجام شده است نتایج ارزشیابی به اولیای کودکان گزارش می‌شود ارزشیابی به صورت توصیفی است نه نمره-ای		در بدو ورود چکلیستی وجود دارد که کودکان در برخی رفتارها مانند پوشیدن کفش، برقراری ارتباط و ... مورد ارزیابی اولیه قرار می‌گیرند هر ماه یک چکلیست برای کودک پر می‌شود و در پرونده او قرار می‌گیرد دفترهای محرمانه وجود دارد که در آن شرح حال کودک به طور ماهانه یادداشت می‌شود دفترهای محرمانه‌ای برای ثبت مشکلات برخی کودکان وجود دارد که هفتگی پر می‌شود

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

بر اساس جدول ۶، در اسناد به مواردی از معیارهای آموزش و پرورش شناختی از جمله ارزشیابی مستمر، اشتراک‌گذاری نتایج با والدین، سنجش و مستندسازی تجارب اشاره مستقیم شده و به سنجش به مثابه یادگیری، سنجش به طور روزانه و اشتراک‌گذاری نتایج با دیگر مربیان اشاره‌ای نشده است. در عرصه عمل اما علی‌رغم این که گفته شده چک‌لیست‌هایی برای کودکان تهیه می‌شود، مدیران دانش بسیار کمی در ارتباط با مفاهیم و ابزارهای سنجش دارند. سنجش بدو ورود به جز در یک مورد، انجام نمی‌شود. مربیان یادداشت‌های روزانه ندارند و به جز در یک مورد، یادداشت‌های ماهانه و بعضاً سه‌ماهه برای کودکان می‌نویسند. در مصاحبه‌ها، هیچ اشاره‌ای به استفاده از این شرح‌های ارزشیابی جهت اصلاح کار مربی یا طراحی برنامه‌های جدید نشده است. علی‌رغم این که در عنصر ارزشیابی، اسناد تا حدودی با معیارهای آموزش و پرورش شناختی انطباق دارند، در عرصه عمل این انطباق مشاهده نمی‌شود و وضعیت ارزشیابی در مراکز مطلوب نیست.

فعالیت‌های یادگیری

در جدول ۷، وضعیت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در آموزش پیش از دبستان مستخرج از اسناد و مصاحبه‌ها مشاهده می‌شود.

جدول ۷: فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در اسناد و مصاحبه مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در سند آموزش و پرورش	فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در سند بهزیستی	فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در مصاحبه با مدیران
فعالیت‌های دوره پیش دبستانی عبارتند از: قرآنی، قصه، شعر و سرود، بازی، نقاشی، کاردستی، نمایش خلاق، بحث و گفتگو، مشاهده، آزمایش، گردش علمی، تماشای فیلم، آشنایی و استفاده از فناوری‌های نوین محتوای فعالیت‌ها مبتنی بر علایق کودکان است فعالیت‌ها غالباً مشارکتی هستند انتخاب و آزادی کودکان حین فعالیت‌ها مورد تأکید است فعالیت‌های حرکتی مورد تأکید است کودکان خود را به شیوه‌های مختلف بیان می‌کنند	اشاره‌ای نشده	شعر و سرود، قصه، نقاشی، نمایش خلاق، بازی، بحث و گفتگو فعالیت‌هایی هستند که کودکان انجام می‌دهند فعالیت‌ها توسط مربیان انتخاب می‌شوند فعالیت‌ها اکثراً گروهی هستند ۱۵ تا ۲۰ دقیقه کودکان فعالیت در فضای حیاط دارند فعالیت‌های دست‌ورزانه مانند بازی با خمیر و شن وجود دارد فعالیت‌های خودانگیزخته و طراحی شده توسط خود کودک بسیار اندک است حدود ۲۰ الی ۳۰ دقیقه فعالیت کتابی وجود دارد

بر اساس جدول ۷، در اسناد، به فعالیت‌های مورد علاقه و دست‌ورزانه کودک اشاره شده است. همچنین فعالیت‌های مشارکتی، بحث و گفتگو، آزادی انتخاب، بیان خود به شیوه‌های مختلف و فعالیت‌های حرکتی که از معیارهای آموزش و پرورش شناختی است مورد تأکید قرار گرفته است. در خصوص فعالیت‌های موسیقایی، هر چند در اسناد به موسیقی اشاره نشده، سرود جایگزین آن شده است که در واقع فصل مشترک شعر و موسیقی است. در اسناد، به طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌ها که بسیار مورد تأکید رویکرد شناختی است یا مراسم و گردهم‌آیی‌های اجتماعی اشاره مستقیم نشده است. در عمل، بیشترین تأکید مربیان در مراکز، بر تکمیل کردن کتاب، شعر، نقاش و نمایش خلاق است. تقریباً همه فعالیت‌ها توسط مربی انتخاب می‌شود و کودکان فعالیت‌ها را انتخاب نمی‌کنند. به دلیل نسبت بالای کودک به مربی، کودکان فرصت کافی برای ابراز خود به شیوه‌های مختلف ندارند. به دلیل فضای کوچک موجود، فعالیت‌های حرکتی کودکان نیز در حداقل ممکن است.

مواد و منابع یادگیری

در جدول ۸، وضعیت مواد و منابع یادگیری در آموزش پیش از دبستان مستخرج از اسناد مشاهده می‌شود.

جدول ۸: مواد و منابع یادگیری در اسناد آموزش پیش از دبستان

مواد و منابع یادگیری در سند آموزشی	مواد و منابع یادگیری در سند آموزش و پرورش
وسایل بازی حیاط مانند سرسره، تاب و وسایل در حد قد کودکان تهیه شود اتاق فعالیت کودکان مجهز به امکانات و وسایل آموزشی وجود کامپیوتر	لوازم بهداشت عمومی / لوازم بهداشت شخصی میز و صندلی متناسب با کودکان و کمد یا قفسه برای نگهداری وسایل و پوشه‌های فعالیت آنان تابلوهای آموزشی / تابلوهای اعلانات وسایل صوتی و تصویری
اتاق خواب مجهز به لوازم خواب برای هر کودک	تجهیزات لازم برای رشد عاطفی، اجتماعی و زبان‌آموزی متناسب با ویژگی‌ها و تعداد کودکان وسایل مورد نیاز آموزش‌های دینی و قرآنی تجهیزات مورد نیاز برای رشد مهارت‌های ذهنی وسایل مورد نیاز آموزش مفاهیم علوم مواد طبیعی و وسایل دورریختنی

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

بر اساس جدول ۸، مطابق با معیارهای آموزش و پرورش شناختی، در اسناد به انواع مواد طبیعی و دست‌ساز بشر که نیاز است در مراکز آموزش پیش از دبستان وجود داشته باشد اشاره شده است. لیکن نحوه نگهداری و دسترسی کودکان به مواد مورد توجه قرار نگرفته است. عدم توجه اسناد به موضوع نگهداری مواد و منابع موجب شده تا در عرصه عمل، نگهداری مواد و منابع منطبق با معیارهای رویکرد شناختی نباشد. در جداول ۹ و ۱۰، نتایج مشاهده مستقیم مراکز آموزشی به لحاظ مواد و منابع آموزشی قابل مشاهده است.

جدول ۹: آزمون t تک گروهی در خصوص مواد و منابع یادگیری در آموزش پیش از دبستان

نام متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری	سطح خطا
میزان توجه به معیارهای آموزش و پرورش شناختی در خصوص مواد و منابع یادگیری در آموزش پیش از دبستان	۴	۲/۷۸	۰/۵۷۸	۱۴	-۷/۵۰	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول ۹ و با تأکید بر میزان t بدست آمده (۷/۵۰-) که در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است، می‌توان چنین استدلال کرد که بین میانگین واقعی (۲/۷۸) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۴) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می‌توان به این نتیجه رسید که توجه به معیارهای آموزش و پرورش شناختی در خصوص مواد و منابع یادگیری در مراکز آموزش پیش از دبستان در حد نامطلوبی قرار دارد.

جدول ۱۰: آزمون تک گروهی برای مولفه‌های مواد و منابع یادگیری در آموزش پیش از دبستان

ردیف	گویه‌های مواد و منابع	میانگین نظری	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
۱	کودکان فرصت دارند مواد را دستکاری کنند و با استفاده از آنها دست به اکتشاف بزنند.	۴	۳/۲۰	۰/۹۴۱	۱۴	۳/۲۹	۰/۰۰۵	۰/۰۵
۲	کودکان فرصت دارند درباره‌ی کاری که با مواد انجام می‌دهند یا داده‌اند صحبت کنند، یادگیری‌شان را بازتاب دهند، دانش جدید را در دانش فعلی تلفیق کنند و به واسطه آن با دیگران ارتباط برقرار کنند.	۴	۳/۶۷	۰/۹۰۰	۱۴	-۱/۴۳	۰/۱۷۳	۰/۰۵
۳	انواع مواد یادگیری (دست-ساز، کارخانه‌ای و طبیعی) در مرکز وجود دارد.	۴	۳/۱۳	۰/۹۹۰	۱۴	-۳/۳۸	۰/۰۰۴	۰/۰۵
۴	کاربرد مواد چندکاربردی یا مواد بازانتها ^۱ مورد تأکید است	۴	۲/۰۷	۱/۱۶	۱۴	-۶/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۵	نگهداری مواد به گونه‌ای است که کاملاً در دسترس کودکان باشند و کودکان بتوانند هر زمان بخواهند به راحتی آنها را مورد استفاده قرار دهند و سر جای خود بازگردانند.	۴	۲/۰۷	۰/۴۵۸	۱۴	۱۶/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۶	اتفاقات روزانه جزئی از منابع یادگیری کودکان به حساب می‌آیند	۴	۲/۱۳	۱/۰۶	۱۴	-۳/۱۶	۰/۰۰۷	۰/۰۵

1. Open Ended

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

با توجه به جدول ۱۰ و میانگین نظری (۴) می‌توان چنین عنوان کرد که با تاکید t بدست آمده و میانگین واقعی، همه متغیرهای میزان توجه به معیارهای آموزش و پرورش شناختی در خصوص مواد و منابع یادگیری در مراکز آموزش پیش از دبستان در سطحی پایین تر از حد مطلوبی قرار دارند.

گروه‌بندی

در جدول ۱۱، وضعیت عنصر گروه‌بندی در اسناد و حوزه عمل آموزش پیش از دبستان قابل مشاهده است.

جدول ۱۱: گروه‌بندی مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

گروه‌بندی در سند آموزش و پرورش	گروه‌بندی در سند بهزیستی	گروه‌بندی در مصاحبه با مدیران
استفاده از شیوه تدریس فردی، گروهی یا جمعی در هر یک از فعالیت‌ها با توجه به شرایط برنامه صورت می‌گیرد در فعالیت نقاشی از هر سه شیوه فردی، گروهی و جمعی استفاده شود به فعالیت‌های فردی و گروهی به طور متناسب در یک واحد کار توجه شود مربی نقش راهنما و هدایت‌کنندگی دارد کودکان در گروه‌ها گفت و گو می‌کنند	اشاره‌ای نشده	فعالیت‌هایی وجود دارد که همه کودکان دسته‌جمعی انجام می‌دهند و فعالیت‌هایی وجود دارد که برخی انجام می‌دهند و بقیه تماشاگرند گروه‌بندی برای ایجاد حس رقابت انجام می‌شود و کودکان هم-گروهی‌های خود را انتخاب می‌کنند گروه‌های کوچک ۳ تا نفره وجود دارد. ولی بیشتر فعالیت‌ها جمعی است

بر اساس جدول ۱۱، گروه‌بندی در اسناد و حوزه عمل با معیارهای آموزش و پرورش شناختی مطابقت دارد. از جمله این که مربی همواره در کنار کودکان کار هدایت‌گری را انجام می‌دهد، گروه‌های کوچک و بزرگ هر دو وجود دارد و کودکان در گروه‌ها به بحث و گفت و

گو می‌پردازند. البته گروه‌بندی در حوزه عمل، غالباً در گروه‌های بزرگ انجام می‌شود و برخی از مراکز اصلاً گروه‌های کوچک نداشتند.

فضای آموزشی

وضعیت فضای آموزشی در اسناد آموزش پیش از دبستان در جدول ۱۲ قابل مشاهده است.

جدول ۱۲: فضای آموزشی مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز آموزش پیش از دبستان

فضای آموزشی در سند بهزیستی	فضای آموزشی در سند آموزش و پرورش
دور بودن فضا از خیابان پر تردد و مراکز پرسر و صدا	فضا متأثر از دو فضای رسمی مدرسه و غیر رسمی
ساختمان بهتر است در یک یا دو طبقه باشد	خانه باشد
وجود جعبه کمک‌های اولیه و اطفاء حریق در مرکز	فضا امکان اجرای فعالیت‌های فردی و گروهی را
درجه حرارت متناسب در فصول مختلف	فراهم کند
ایمن بودن فضا و تجهیزات	فضا امکان حضور والدین را در فرایند تدریس-
تهویه هوا	یادگیری فراهم کند
سیستم سرمایش و گرمایش مناسب	فضا امکان اجرای فعالیت‌های مختلف آموزشی را
رعایت تعداد و اندازه سرویس‌های بهداشتی	فراهم کند
	فضا دارای فضای باز مناسب برای انواع فعالیت‌ها
	باشد (ورزشی، باغبانی، نگهداری حیوانات، بازی
	کودکان و)
	فضا متناسب با تعداد کودکان باشد
	دارای امکانات بهداشتی و رفاهی باشد (آب، نور و
	هوای کافی)
	قرارگیری کلاس‌ها در حد امکان در طبقه همکف

بر اساس جدول ۱۲ در اسناد، به برخی معیارهای بسیار مهم آموزش و پرورش شناختی اشاره‌ای نشده است: فضا حتی‌الامکان دارای گیاه باشد، فضا دسترسی آسان را به طیفی از مواد مختلف برای کودکان ایجاد کند (این معیار مستلزم استفاده از کمدهای کوتاه در سایز کودکان است)، فضای داخلی دارای بخش‌های مختلف باشد (بخش خانه، بخش آشپزخانه، بخش کتابخوانی، بخش بلوک و) که با قفسه‌های کوتاه از یکدیگر جدا شده باشند، عکس، نام و

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

جای کلیه وسایل مشخص باشد و این وسایل همواره در دسترس کودکان باشند (به گونه‌ای که کودکان حس کنترل بر محیط داشته باشند) و این که فضا حاوی کارهای قبلی کودکان است. بازتاب عدم توجه اسناد به این معیارهای مهم، در فضای آموزشی حوزه عمل کاملاً مشهود است. جداول ۱۳ و ۱۴ حاصل مشاهده مستقیم فضای آموزشی مراکز آموزش پیش از دبستان است.

جدول ۱۳: آزمون t تک گروهی در خصوص فضای آموزش پیش از دبستان

نام متغیر	میانگین فرضی	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	T	سطح معناداری	سطح خطا
میزان توجه به معیارهای آموزش و پرورش شناختی در خصوص فضای آموزش پیش از دبستان	۴	۲/۵۸	۰/۳۷۰	۱۴	-۱۴/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول ۱۳ و با تأکید بر میزان t بدست آمده (-۱۴/۷۷) که در سطح خطای ۰/۰۵ معنی دار است، می‌توان چنین استدلال کرد که بین میانگین واقعی (۲/۵۸) و میانگین فرضی طیف لیکرت (۴) تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که میانگین واقعی بدست آمده کمتر از میانگین فرضی طیف لیکرت است می‌توان به این نتیجه رسید که توجه به معیارهای آموزش و پرورش شناختی در خصوص فضا در مراکز آموزش پیش از دبستان پایین تر از حد متوسط می‌باشد.

جدول ۱۴: آزمون t تک گروهی برای گویه‌های ترجیحات اجتماعی محیط یادگیری دانشکده

ردیف	گویه‌های فضای آموزش	میانگین نظری	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری	سطح خطا
۱	محیط به گونه‌ای است که کودکان در آن احساس آرامش و امنیت می‌کنند	۴	۴/۲۰	۰/۶۷۶	۱۴	۱/۱۴	۰/۲۷۱	۰/۰۵

ردیف	گویه‌های فضای آموزش	میانگین نظری	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری	سطح خطا
۲	استانداردهای سلامت (توجه به تغذیه، خواب کافی و فرصت‌هایی برای بازی فعال) در نظر گرفته می‌شوند	۴	۲/۶۰	۰/۸۲۸	۱۴	-۶/۵۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۳	یک منبع دسترسی راحت به آب وجود دارد. مغز تشنه نمی‌تواند فکر کند. مغز به آب برای هیدراتاسیون مناسب نیاز دارد	۴	۲/۸۷	۱/۶۸	۱۴	-۲/۶۰	۰/۰۲۱	۰/۰۵
۴	محیط فیزیکی، دسترسی آسان را به طیفی از مواد طبیعی و ساخت بشر برای حمایت از یادگیری مستقل کودکان فراهم می‌کند	۴	۲/۳۳	۰/۴۸۸	۱۴	-۱۳/۲۲	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۵	محیط‌های خارجی (حیاط، زمین بازی و ...) در زمان کار کودکان، در دسترس آنان است.	۴	۳/۰۰	۰/۹۲۶	۱۴	-۴/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۰۵
۶	فضاهایی جهت حرکت و جنب و جوش آزادانه برای کودکان فراهم است	۴	۲/۴۰	۱/۱۸	۱۴	-۵/۲۳	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۷	انواع فضا به منظورهای مختلف وجود دارد (کتابخوانی، نمایش، کارهای هنری، خاک و شن و آب، فضای طبیعی، فضای بازی با وسایل تفریحی و ورزشی، فضای موسیقی و حرکت ...)	۴	۱/۷۳	۰/۷۰۴	۱۴	-۱۲/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۸	عکس، نام و جای کلیه وسایل، مواد و ابزارها در فضای آموزشی مشخص است	۴	۱/۴۰	۰/۵۰۷	۱۴	-۱۹/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

ردیف	گویه‌های فضای آموزش	میانگین نظری	میانگین واقعی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	سطح معناداری	سطح خطا
۹	محرک‌ها در فضا در حد متعادل استفاده شود. محرک‌های زیاد مانند چیزهای آویزان از سقف، دیوارهای کاملاً پوشیده شده و مانند آن کودکان را از یادگیری منحرف می‌کنند	۴	۴/۰۰	۱/۳۶	۱۴	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۰۵
۱۰	فضا دارای گیاه است. گیاهان اکسیژن را افزایش می‌دهند. مغز برای هشیار ماندن نیاز به اکسیژن دارد.	۴	۲/۰۰	۱/۱۹	۱۴	-۶/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۱۱	از مواد و تجهیزات حمایت شده توسط تحقیقات استفاده می‌شود	۴	۲/۲۷	۰/۵۹۴	۱۴	-۱۱/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۱۲	فضا حاوی کارهای قبلی کودکان است	۴	۵/۰۷	۰/۹۶۱	۱۴	۴/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵
۱۳	فضای خواب مناسب موجود است. استراحت بر عملکرد مغز اثرگذار است.	۴	۳/۱۳	۱/۳۵	۱۴	-۲/۴۷	۰/۰۲۷	۰/۰۵
۱۴	فضای داخلی به بخش‌های مختلف تقسیم می‌شود (بخش شن و آب، بخش خانه، بخش آجره، بخش کتابخوانی و)	۴	۱/۱۳	۰/۳۲۵	۱۴	-۳۱/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۱۵	بخش‌ها با وسایلی از یکدیگر جدا می‌شوند که کوتاه باشند و امکان دید در بخش‌های دیگر را به کودک و مربی بدهند	۴	۱/۳۳	۰/۷۲۴	۱۴	-۱۴/۲۷	۰/۰۰۰	۰/۰۵
۱۶	هر کودک فضای شخصی دارد	۴	۱/۹۳	۱/۴۸	۱۴	-۵/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۰۵

با توجه به جدول ۱۴ و میانگین نظری (۴) می‌توان چنین عنوان کرد که با تاکید بر t بدست آمده و میانگین واقعی، متغیر شماره ۱ (محیط به گونه‌ای است که کودکان در آن

احساس آرامش و امنیت می‌کنند) با $t(1/14)$ و میانگین $(4/20)$ ، متغیر شماره ۹ (محرک‌ها در فضا در حد متعادل استفاده شود. محرک‌های زیاد مانند چیزهای آویزان از سقف، دیوارهای کاملاً پوشیده‌شده و مانند آن کودکان را از یادگیری منحرف می‌کنند) با $t(0/000)$ و میانگین $(4/00)$ ، متغیر شماره ۱۲ (فضا حاوی کارهای قبلی کودکان است) با $t(4/29)$ و میانگین $(5/07)$ بالاتر از میانگین فرضی (۴) قرار دارد. بنابراین می‌توان گفت توجه به این متغیرها در مراکز آموزش پیش از دبستان در حد مطلوبی قرار دارد. جدول بالا همچنین نشان می‌دهد که t بر بدست آمده و میانگین واقعی دیگر متغیرها پایین تر از میانگین فرضی (۴) قرار دارد. بنابراین می‌توان به این نتیجه رسید که توجه به این متغیرها در مراکز آموزش پیش از دبستان پایین تر از حد متوسط می‌باشد.

زمان آموزش

در جدول ۱۵، وضعیت عنصر زمان در اسناد و حوزه عمل آموزش پیش از دبستان قابل مشاهده است.

جدول ۱۵: عنصر زمان آموزش پیش از دبستان مستخرج از اسناد و مصاحبه با مدیران مراکز

زمان در سند آموزش و پرورش	زمان در سند بهزیستی	زمان در مصاحبه با مدیران
فعالیت‌ها با توجه به سن کودکان تعریف می‌شود	اشاره‌ای نشده	کودکان در بدو ورود مورد استقبال مربیان قرار می‌گیرند تا به راحتی از والدین خود جدا شوند
زمانی برای نظافت و مرتب کردن وجود دارد		یک برنامه صبحگاهی متشکل از نرمش و شعرخوانی دسته‌جمعی وجود دارد
زمانی برای بحث و گفتگوی آزاد بین کودکان وجود دارد		زمانی برای تغذیه میان‌روز وجود دارد و انعطاف‌پذیری نیز وجود دارد
زمانی به اجرای فعالیت‌ها اختصاص دارد		زمانی حدود ۲۰ الی ۳۰ دقیقه به تکمیل یک صفحه محتوای مکتوب اختصاص دارد
زمانی به دعا و نرمش صبحگاهی اختصاص دارد		کودکان ۱۵ الی ۲۰ دقیقه را در فضای خارجی بازی می‌کنند
زمانی به بازی در فضای باز اختصاص دارد		کودکان ۳۰ دقیقه الی ۱ ساعت را به نمایش خلاق و یا یک بازی دسته‌جمعی می‌گذرانند

بر اساس جدول ۱۵، زمان در اسناد و عرصه عمل با معیارهای آموزش و پرورش شناختی مطابقت دارد؛ برنامه مراکز آموزشی، ثابت است و در عین حال در هر بخش برنامه این که چه

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

فعالیتی انجام شود دارای انعطاف کافی است. کودکان فرصت بازی در فضای بازی داخلی و خارجی را دارند. تغذیه در زمان‌های مشخصی انجام می‌شود و اگر کودکی نیاز به تغذیه در هر زمانی داشته باشد آزاد است. کودکان زمانی در اختیار دارند که فضای بازی را مرتب کنند. البته در مراکز، با توجه به این که نام و جای وسایل مشخص نیست و اکثر کمد‌ها و فضا‌های نگهداری مواد در سایز کودکان و در دسترس آنان نیستند، کار مرتب سازی و برگرداندن مواد و وسایل به طور کامل و منظم انجام نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص سؤال اول- معیارهای آموزش و پرورش شناختی- در حوزه اهداف تأکید بر اصلاح فرایندهای شناختی و خودتنظیمی است (هولت، ۲۰۱۰، کنباپر و پاسکال، ۲۰۱۴، لانگ، ۲۰۰۷، ا.ا.ی.سی.دی، ۲۰۰۸، گالینسکی، ۲۰۰۶). در حوزه محتوا، تأکید بر کاربرد محتوای مورد علاقه و متناسب با سن کودکان است. محتوا همچنین می‌تواند از وقایع روزمره سرچشمه بگیرد. محتوای آموزشی دوره پیش‌دستانی به شکل تلفیقی و درهم‌تنیده و در قالب فعالیت و یا پروژه سازمان می‌یابد (ا.ا.ی.سی.دی، ۲۰۰۴، ابوالقیت، ۲۰۱۲، هایوود، ۲۰۱۳، هولت، ۲۰۱۰، راشتون، ۲۰۱۱). در حوزه فعالیت‌های یادگیری، یادگیری فعال، در قلب برنامه-های درسی آموزش پیش از دبستان بر مبنای آموزش و پرورش شناختی قرار دارد. منظور از یادگیری فعال، آن نوع یادگیری است که به واسطه فعالیت‌های اغلب دست‌ورزانه خود کودک و با ایجاد معنا و ساخت دانش حاصل می‌شود (هولت، ۲۰۱۰، راشتون، ۲۰۱۱، بونومو، ۲۰۱۷): فعالیت‌های دست‌ورزانه، مناطق مختلفی از مغز را تحت پوشش قرار می‌دهند و موجب می‌شود علاوه بر ایجاد ارتباطات مغزی بیشتر، یادگیری لذتبخش‌تر شود (راشتون، یولا و لارکین، ۲۰۱۰). در حوزه راهبردهای تدریس-یادگیری تأکید بر پیوند بین عواطف و شناخت است. عواطف موجب هشیار شدن سیستم‌های توجهی مغز می‌شود و تجارب درگیر در عواطف احتمالاً بیشتر به یاد آورده می‌شوند (سوزا، ۲۰۱۱). در حوزه ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی به مثابه یادگیری است. سنجش کودکان که به طور مستمر و با ابزارهای گوناگون

1. Conkbayir & Pascal

2. Bonomo

انجام می‌شود لازم است در نهایت موجب تقویت فراشناخت و خودسنجی کودک شود (شیلر، ۲۰۰۱، کاستل‌نیک، سودرمن و ویرن^۱، ۲۰۰۷، هولت، ۲۰۱۰، ای، سی، دی، ۲۰۰۴). در حوزه فضای آموزش پیش از دبستان، تأکید بر احساس امنیت و کنترل توسط کودک است (استون هوس^۲، ۲۰۱۱). زمانی که کودک احساس کند بر محیط مسلط است و می‌تواند در آن تغییر ایجاد کند احساس آزادی عمل و امنیت که لازمه خلاقیت و رشد در همه جنبه‌های رشدی هستند در او تقویت می‌شود (هولت، ۲۰۱۰، ریتنول، ۲۰۰۸، سوزا^۳، ۲۰۱۱). در حوزه زمان، تأکید بر تدریس مبتنی بر سن و تنظیم برنامه‌های روزانه ثابت و در عین حال انعطاف‌پذیر است. در حوزه منابع یادگیری، تأکید بر استفاده از انواع مواد و بویژه مواد بازانتها و همچنین نگهداری مواد به گونه‌ایست که همواره در دسترس کودکان قرار داشته باشند. مهم‌تر از مواد یادگیری، نوع عملیاتی است که با آنها انجام می‌شود. لازم است به کودکان در انتخاب و نحوه کار کردن با آنها آزادی عمل داده شود. انتخاب، یکی از اصول اساسی آموزش و پرورش شناختی است (گلیپینار، ۲۰۰۵، راشتون، ۲۰۱۱). در حوزه گروه‌بندی نیز، تأکید بر کارهای گروهی کوچک و بزرگ، تعامل کودکان در گروه و هدایت‌گری مربی است. امروزه نتایج تحقیقات آزمایشی بر انسان بویژه بر عملکرد مغز در حین یادگیری، نشان می‌دهد که گروه‌های یادگیری مشارکتی هم نیازهای آموزشی و هم نیازهای اجتماعی کودکان را مورد توجه قرار می‌دهد. (فاینشتاین^۴، ۲۰۱۱).

در خصوص سؤال دوم، اگر چه در اسناد به برخی معیارهای آموزش و پرورش شناختی توجه شده، همچنان برخی موارد مغفول مانده‌اند. ضعف‌های موجود در سند آموزش و پرورش از این قرار است: در حوزه اهداف، به مهارت‌های فراشناختی و توسعه منطقه تقریبی رشد اشاره‌ای نشده است. در بخش راهبردهای یادگیری، روش‌های چندحسی و ارتباط بین دانش قبلی و دانش جدید کودک مورد توجه قرار نگرفته است. در بخش ارزشیابی، هیچ‌گونه مبانی نظری در سند وجود ندارد و سنجش روزانه، نوشتن شرح و به اشتراک‌گذاری آنها با

-
1. Kostelnik, Soderman, & Whiren
 2. Stonehouse
 3. Sousa
 4. Feinstein

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

دیگر مربیان مورد توجه قرار نگرفته است. در بخش فعالیت‌های یادگیری، فعالیت‌های خودانگیزنده کودکان مغفول مانده است. در خصوص مواد، به موضوع مهم نحوه نگهداری مواد هیچ‌گونه اشاره‌ای نشده است. در بخش فضا، وسعت آن و همچنین معیارهای مهمی همچون فضای طبیعی و وجود بخش‌بندی داخلی و خارجی مغفول مانده است. در سند سازمان بهزیستی، وضعیت وخیم‌تر است. همچنان در بخش اهداف، توجهی به مهارت‌های فراشناختی و تربیت یادگیرندگان تمام‌عمر نشده است. در این سند، هیچ‌گونه مطلبی در خصوص محتوا و سازماندهی آن، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و یادگیری و ارزشیابی وجود ندارد. در بخش مواد، به نوع مواد لازم و نحوه نگهداری آنها توجهی نشده است. در بخش‌های گروه-بندی و زمان آموزش، این سند هیچ‌گونه مطلبی ندارد. در بخش فضای آموزشی، به معیارهای وسعت، بخش‌بندی، فضای خارجی و وجود فضاهای طبیعی هیچ اشاره‌ای نشده است. در «اهداف» موجود سند و حوزه عمل، توجه به تقویت تفکر بویژه تفکر خلاق و تفکر انتقادی ضعیف است. بیشتر مدیران مراکز دانشی در خصوص تفکر و اهمیت و مؤلفه‌های آن و چگونگی تقویت آن ندارند. این نتایج با یافته‌های عباسی (۱۳۸۲) و زارع (۱۳۸۵) که تقویت مهارت‌های تفکر را در مراکز آموزش پیش از دبستان، «در حاشیه» توصیف کرده‌اند مطابقت دارد. همچنین توجهی به مهارت‌های فراشناختی نمی‌شود. در حالی که آموزش فراشناخت و راهبردهای فراشناختی به کودکان سنین پیش از دبستان نیز کاملاً ممکن و لازم است و از طریق فعالیت‌هایی انجام می‌گیرد (کاتزپنتیل و همکاران، ۲۰۱۴، گورتن و ویلمز، ۲۰۱۶).

ویژگی‌های «محتوا» با معیارهای آموزش و پرورش شناختی مطابقت دارد. در عمل نیز اگر چه برخی معیارها مورد توجه قرار گرفته، سازماندهی محتوا به صورت تلفیقی انجام نشده و کودکان قادر به انتخاب محتوای مورد نظر خود نیستند. در برخی مراکز، موضوعات به صورت جداگانه تدریس می‌شود. از آنجا که بر اساس تأکید آموزش و پرورش شناختی، مغز کودک باید به عنوان یک کل مورد نظر قرار گیرد، لازم است محتوا در هم تنیده و به صورت تلفیقی و در قالب پروژه‌ها یا واحدهای کار به کودکان ارائه شود.

وضعیت «روش‌های تدریس» در اسناد و حوزه عمل بر اساس معیارهای آموزش و پرورش شناختی، مطلوب است. رویکرد شناختی، یادگیری را خودجوش در نظر می‌گیرد و مربیان کودکان را به یادگیری فعال تشویق می‌کنند؛ در واقع تمرکز فرایند تدریس-یادگیری، بر ارتباط، همکاری و مشارکت کودکان، دانش قبلی و تعامل دانش جدید و قدیم است (جیا، ۲۰۱۰). البته توجه به یادگیری چندحسی در حوزه عمل، در حداقل ممکن خود قرار دارد. در خصوص «ارزشیابی» در اسناد و حوزه عمل، ضعف مشاهده می‌شود. در اسناد، هیچ گونه مبانی نظری در خصوص سنجش کودک وجود ندارد. در حوزه عمل نیز، مدیران دانش اندکی در خصوص سنجش کودک و مؤلفه‌ها و ابزارهای مربوط به آن دارند. سنجش بدو ورود کودکان مبتنی بر معیارهای علمی نیست. سنجش مستمر نیز هر ۱ الی ۳ ماه انجام می‌گیرد و مبتنی بر شرح‌های روزانه و ثبت شده‌ی کودکان نیست.

بهترین نوع سنجش، آن است که اطلاعات مناسبی را از همه‌ی حوزه‌های رشدی کودک فراهم می‌کند. در تربیت اوان کودکی، سنجش یک دانش یا مهارت خاص جدای از دیگر دانش و مهارت‌ها، بسیار مشکل است. کودکان، آزمون‌دهندگان پایا نیستند؛ به دلیل این که بسیاری از عوامل محیطی، رشدی و شخصیتی به طور مستمر بر رفتار آنان اثر می‌گذارند (دومینیک^۱، ۲۰۰۴). در خصوص «فعالیت‌های تدریس-یادگیری»، در اسناد فعالیت‌ها کاملاً با معیارهای آموزش و پرورش شناختی انطباق دارد. در حوزه عمل نیز فعالیت‌ها با برخی معیارها منطبق است. ضعف اصلی در ارتباط با فعالیت‌ها، عدم آزادی کودکان در انتخاب فعالیت‌ها و فضای اندک برای انجام فعالیت‌هاست. در اغلب برنامه‌های درسی مبتنی بر آموزش و پرورش شناختی، بخش اعظمی از فعالیت‌های یادگیری به طراحی، اجرا و بازبینی فعالیت توسط کودک اختصاص دارد (سینگ، ۱۹۹۲، هولت، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش در این بخش حاضر یافته‌های پژوهش کریمزاده (۱۳۹۳) در خصوص آسیب‌شناسی برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی که بیان می‌کند کودکان در طراحی آموزشی هیچ نقشی ندارند همخوان است.

در خصوص «مواد و منابع یادگیری»، در حوزه اسناد به برخی معیارهای آموزش و پرورش شناختی توجه شده؛ لیکن در حوزه عمل ضعف دیده می‌شود. بسیاری از مراکز مورد بازدید، از

بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...

مواد بازنه‌ها یا چندکاربردی که مورد تأکید جدی آموزش و پرورش شناختی است استفاده نمی‌کنند یا استفاده بسیار محدود دارند. این مواد، موادی هستند که به کودکان اجازه می‌دهند علایقشان را دنبال کنند و حداکثر خلاقیت خود را بروز دهند (هولت، ۲۰۱۰). ضعف جدی دیگر به نگهداری مواد مربوط است. در آموزش و پرورش شناختی تأکید بر نگهداری مواد به گونه‌ایست که همواره در معرض دسترس کودکان قرار داشته باشند (گلیپنار، ۲۰۰۵، راشتون، ۲۰۱۱، گاسامی، ۲۰۰۸، هولت، ۲۰۱۰، ریتول، ۲۰۰۸، راشتون، ۲۰۱۱). در مراکز مورد بازدید، در غالب موارد، مواد در کمدهای سایز بزرگسالان و دور از دسترس کودکان قرار داشتند. در خصوص وضعیت «گروه‌بندی» در مراکز بر اساس معیارهای آموزش و پرورش شناختی مطلوب است. در زمان کار در گروه‌های بزرگ، عموماً فعالیت‌های لذت‌بخشی همچون آوازخوانی، داستان‌خوانی، بازی همگانی با یک ابزار و بحث و گفتگو پیرامون اتفاقاتی که در زندگی کودکان رخ می‌دهد انجام می‌شود. در گروه‌های کوچک، کودکان به طراحی، اجرا و بازیابی فعالیت‌های خودانگیز می‌پردازند. معمولاً یک مربی نیز برای ایفای نقش تسهیل‌گری در کنار کودکان حضور دارد (هولت، ۲۰۱۰، ا.آی.سی.دی، ۲۰۰۴، کریدل، ۲۰۱۰). در خصوص «فضای آموزشی»، در حوزه عمل ضعف اساسی وجود دارد. اولین مشکل جدی، فضای بسیار کوچک است. کودکان در این فضای کوچک قدرت حرکت و جنب و جوش ندارند. حرکت، بازسازی نوروها یادگیری و حافظه را ارتقا می‌دهد (سوزا، ۲۰۱۱). کوچک بودن فضا موجب شده تقسیم فضا به بخش‌های مختلف که مورد تأکید آموزش و پرورش شناختی است امکان‌پذیر نباشد. فضای داخلی فاقد گل و گیاه و فضای خارجی نیز بسیار کوچک و در نهایت، دارای چند وسیله بازی مانند تاب و سرسره است و از بخش‌های مختلف (بخش خلاقیت، بخش شن، بخش طبیعی و ...) خبری نیست. منابع دسترسی راحت به آب، بسیار کم مورد توجه قرار گرفته است. فضای استراحت به میزان کافی وجود ندارد. به جز در یک مرکز، کودکان فضای شخصی برای نگهداری وسایل خود در اختیار نداشتند. در خصوص فضای آموزشی، نتایج پژوهش با نتایج تحقیق صفری (۱۳۹۲) که بیان می‌کند فضای آموزشی مراکز پیش‌دبستانی تا حدود زیادی با معیارهای برنامه‌ریزی درسی چندبعدی در آموزش پیش از دبستان مطابقت دارد همخوان نیست. این عدم همخوانی می‌تواند دلایلی از جمله بافت

متفاوت جامعه مورد تحقیق و یا تفاوت معیارهای موجود در دو پژوهش داشته باشد. نتایج این بخش با پژوهش کریمزاده (۱۳۹۳) در خصوص ساختمان و فضای مراکز آموزش پیش‌دبستانی همخوان است. البته در برخی موارد، توجه کافی و خوبی نیز صورت گرفته است. برخی کارهای قبلی کودکان در معرض دید آنان قرار دارد. فضا به زیبایی تزئین شده است و فضای داخلی ایمن است. در خصوص «زمان آموزش»، اسناد و عمل، به معیارهای آموزش و پرورش شناختی نزدیک است. در انجام فعالیت‌ها، سن کودکان مورد توجه قرار می‌گیرد و برنامه‌های زمانی مراکز دارای انعطاف است.

محدودیت‌های پژوهش

- انتخاب در دسترس مراکز و مصاحبه‌شوندگان، تعمیم یافته‌ها را محدود کرده است.
- به دلیل این که رویکرد پژوهش حاضر، کیفی است و نمونه این پژوهش تنها از شهر شهرکرد انتخاب شده، در تعمیم یافته‌ها محدودیت وجود دارد و استفاده از نتایج باید با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- جردن، آن؛ کارلیل، اوریسون و استاک، آینا. (۱۳۹۱). رویکردهای یادگیری: نظریه و کاربرست (ترجمه الهه حجازی و روح‌الله شهابی). تهران: دانشگاه تهران
- خرازی، کمال. (۱۳۹۳). مبانی آموزش و پرورش شناختی. تهران: سمت.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره‌ی پیش‌دبستان همراه با برنامه‌ی انس با قرآن.
- زارع، حسین. (۱۳۸۵). بررسی کمی و کیفی فعالیت‌های مراکز پیش‌دبستان و تدوین سیاست‌ها برای ارتقای سطح این فعالیت‌ها. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- سازمان بهزیستی کشور. (۱۳۹۰). دستورالعمل تأسیس، اداره و انحلال مهدهای کودک.
- صفری. (۱۳۹۲). بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی موجود مراکز پیش‌دبستانی و دبستان و تنظیم آنها براساس معیارهای برنامه‌ریزی چند بعدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- بررسی و تحلیل برنامه درسی آموزش پیش از دبستان در ایران از حیث تطابق با ...
- طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۳). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی تجربی معاصر. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ۱۲۲: ۹۱-۱۱۷
- عباسی، عبدالله. (۱۳۸۲). طراحی الگوی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکتان، نقد و بررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کریم‌زاده. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی برنامه‌های مراکز پیش دبستانی استان کهگیلویه و بویراحمد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز. (۱۳۹۳). خلاصه‌ای از گزارش نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و تأثیر آن بر بهبود عملکرد نظام آموزشی ایران.
- مولایی تاجکوه، مسعود. (۱۳۸۲). شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه‌های پیش‌دبستانی از طریق بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول تا سوم ابتدایی شهرستان ورامین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم: تهران.
- Abou-Elgheit, Emad. (2012). Brain-Based Learning Design: Fundamentals of Brain-Based Learning. Available at: <https://www.academia.edu/5626141>
- Ashman, A & Conway, R. (1997). *an Introduction to Cognitive Education: Theory and Applications*. London: Routledge
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education*, 31 (2), 255-269.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. Columbus, OH: Pearson.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). *Tools of the mind*. Columbus, OH: Pearson.
- Bonomo, V. (2017). Brain-Based Learning Theory. *Journal of Education and Human Development*, 6 (1), 27-43.
- Brewer. (2007). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool Through Primary Grades, 6th Edition*
- Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A, ... & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education (Vol. 9)*. Society for Research in Child Development and Foundation for Child Development.
- Chalmers, I., Hedges, L., & Cooper, H. (2002) A brief history of research synthesis. *Evaluation and Health Professionals*, 25, 12-37.
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early child development and care*, 184 (8), 1223-1232.

- Dominic.F. G. (2004). *Understanding Assessment And Evaluation In Early Childhood Education* 2nd edition. New York and London: Teachers College Press
- Edie, D., & Schmid, D. (2007). *Brain Development and Early Learning: Research on Brain Development. Quality Matters. Volume 1, Winter 2007. Wisconsin Council on Children and Families.*
- Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. UK: Routledge
- Feinstein, S. (2011). The Teenage Brain and Technology. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5 (1), 71-84
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.
- Fromberg D P, Williams S R. (2012). *Encyclopedia of Early Childhood Education (second edition)*. London and New York: Routledge.
- Gainsay, E. (2006). *The economic benefits of high-quality early childhood programs: What makes the difference?*. CED.
- Geurten, M., & Willems, S. (2016). Metacognition in Early Childhood: Fertile Ground to Understand Memory Development?. *Child Development Perspectives*, 10 (4), 263-268.
- Goswami, U. (2008). Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 381-399.
- Greenberg, K. H., Coleman, L., & Rankin, W. W. (1993). The cognitive enrichment network program: Goodness of fit with at-risk gifted students. *Roeper Review*, 16 (2), 91-95.
- Gülpinar, M. A. (2005). The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5 (2).
- Haywood, H. C. (1985). Teachers as mediators. *The Thinking Teacher*, 2 (5), 7-8.
- Haywood, H.C. (2004). Thinking in, around, and about the curriculum : the role of cognitive education. *International Journal of Disability, Development & Education*, 51 (3), 231-252
- Haywood, H. C. (2013). What is cognitive education? The view from 30,000 feet. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), 26-44.
- Holt N. (2010). *Bringing the High Scope Approach to your Early Years Practice (second edition)*. London and New York: Routledge.
- Jia, Q. (2010). A brief study on the implication of constructivism teaching theory on classroom teaching reform in basic education. *International Education Studies*, 3 (2), 197-199.
- Härkönen, U. (2009). Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11 (2), 77-86.

- Jia, Q. (2010). A brief study on the implication of constructivism teaching theory on classroom teaching reform in basic education. *International Education Studies*, 3 (2), 197-199.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P. (2007) *Developmentally Appropriate Curriculum. Best Practices in Early Childhood Education* (4thed.). Upper Saddle, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Krishnan, V. (2010, May). Early child development: A conceptual model. In Early Childhood Council Annual Conference, Christchurch, New Zealand.
- Kridel, C. (Ed). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Los Angeles: Sage. pp. 534-537
- Máčajová, P. M. (2013). Neuropedagogy and brain compatible learning—ideas for education in the 21st century. *Technology of Education*, 21 (3), 9-13.
- Mekarina, M., & Ningsih, Y. P. (2017, September). The Effects of Brain Based Learning Approach on Motivation and Students Achievement in Mathematics Learning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 895, No. 1, p. 012057). IOP Publishing.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- OECD. (2004). *Five Curriculum Outlines*.
- OECD (۲۰۰۸), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD, Paris
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2011). *Paths of Effects from Preschool to Adult Well-Being: A Confirmatory Analysis of the Child-Parent Center Program*. *Child development*, 82 (2), 555-582.
- Rintoul, B. (2008). Early brain development: Implications for early childhood programs. *Chapel Hill (NC): The National Training Institute for Child Care Health Consultants, Department of Maternal and Child Health*, The University of North Carolina at Chapel Hill
- Rushton, S. (2011). Neuroscience, Early Childhood Education and Play: We are Doing it Right!. *Early Childhood Education Journal*, 39 (2), 89-94.
- Rushton, S., Juola-Rushton, A., & Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 351-361.
- Seng, A. S. H. (1992). *Towards a cognitive curriculum for preschoolers: Research and practice*. ERA Conference, Singapore
- Schiller, P. (2001). Brain Research and Its Implications for Early Childhood Programs--Applying Research to Our Work. *Child Care Information Exchange*, 140, 14-18.
- Schiller, P., & Willis, C. A. (2008). Using brain-based teaching strategies to create supportive early childhood environments that address learning standards. *YC Young Children*, 63 (4), 52.

- Sousa, A. D. (2011). Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5 (1), 37-44.
- Simatwa, E. M. (2010). Piagets theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5 (7), 366-371.
- Sternberg, R. J. (2013). What is cognitive education?. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), 45-58.
- Stonehouse, A. (2011). The 'third teacher'—creating child friendly learning spaces. *Putting Children First*, 38, 12-14.
- Svinicki, M. D. (1991). Practical implications of cognitive theories. *New directions for teaching and learning*, 1991 (45), 27-37.
- Tzuriel, D., Kaniel, S., Zeliger, M., Friedman, A., & Haywood, H. C. (1998). Effects of the "Bright Start" program in kindergarten on teachers' use of mediation and children's cognitive modifiability. *Early Child Development and Care*, 143 (1), 1-20.
- UNESCO and UNICEF. (2012). *EFA Goal 1: Early childhood care and education*.
- Victoria Department of Education. (2010). *making the most of childhood: the importance of the early years*. State of Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.
- Wall, S., Litjens, I. and Taguma, M. (2015) *Early Childhood Education and Care Pedagogy Review: England*. Paris: OECD
- Wasserman, L.H, Zambo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience – Links to Development and Learning*. New York: Springer
- Webb, P. K. (1980). Piaget: Implications for teaching. *Theory into Practice*, 19 (2), 93-97.
- Yilmaz, K. (2011). The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84 (5), 204-212