بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی بر مهارتهای اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی

دکتر نعیما محمدی*

مهناز مستری**

چکیده

هدف پژوهش حاضر[1] بررسی عملکرد رویکردهای آموزشی در تقویت مهارتهای اجتماعی فراگیران و پاسخ دادن به این پرسش است که هر یک از این رویکردها چه تأثیری بر تقویت مهارتهای عاطفی- اجتماعی کودکان می‌گذارد. برای این منظور پنج خرده مقیاس مهارتهای عاطفی- اجتماعی شامل خودکنترلی، خودکارآمدی تحصیلی، پشتکار، مهارت رهبری و توانایی ارتباط اجتماعی انتخاب شدند. این مقیاسها طی سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در سه مرحله سه ماهه با توجه به تفاوتهای روش‌شناختی دو رویکرد آموزشی واحد کار و پروژه‌ای مقایسه شدند. چارچوب نظری این پژوهش با بهره گیری از الگوی مدارس رجیو امیلیا و نظریات مالاگاتزی و لیلیان کتز تنظیم شده است. روش تحقیق از نوع پیمایش مقطعی و ابزار پژوهش پرسشنامه است. حجم نمونه شامل ۳۸۳ کودک ۷-۶ ساله بوده که در مراکز پیش‌دبستانی شهر کرمان تحت آموزش بوده اند. یافته‌های حاصل از آزمون T مستقل نشان داد که میانگین مهارتهای اجتماعی-عاطفی کودکان پروژه-محور در مقایسه با واحدکار بیشتر است. همچنین هر یک از مهارتهای عاطفی-اجتماعی طی دوره‌های زمانی متفاوت در کودکان بروز می‌کند، به طوری‌که توانایی روابط اجتماعی در رویکرد پروژه‌ای و توان رهبری در رویکرد واحدکار بسیار بیشتر از دیگر خرده مقیاسها به‌دست آمد. در بعد مهارتهای خودکارآمدی، خودکنترلی و پشتکار کودکان تفاوتی معنادار در رویکرد پروژه‌ای نسبت به رویکرد واحد کار آشکار شد. با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود والدین، برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی ظرفیتها و ضعفهای کودکان را در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار دهند تا خدمات آموزشی متناسب و هدفمند دریافت کنند.

کلید واژگان: رویکرد پروژه‌ای، رویکرد واحدکار، مهارتهای اجتماعی، کودکان پیش‌دبستانی

تاریخ دریافت: ۹۴/۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۶

* استادیار گروه جامعه شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول) Naima.mohammadi@uk.ac.ir

** کارشناس ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد انار mesterymahnaz@yahoo.com

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی مصوب و تحت حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه شهید باهنر کرمان می‌باشد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

بیان مسئله

تقویت مهارتهای اجتماعی کودکان تا حدود زیادی در گرو توجه به رویکردهای آموزشی به‌ویژه در سالهای نخست زندگی است (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه آموزش رسمی از مقطع پیش‌دبستانی آغاز می‌شود و عملکرد این مراکز آموزشی زمینه‌ساز ورود کودکان به اجتماعی بزرگتر به نام مدرسه و سپس جامعه است، اما در ایران به دلیل نوپا بودن این مقطع تحصیلی هنوز دستورالعمل آموزشی مشخص، استاندارد و مطمئنی که مهارتهای اجتماعی را در کودکان نهادینه کند، تعریف نشده است (مفیدی، ۱۳۸۴). بحث در زمینهٔ نوع تخصص و نحوه استخدام مربیان پیش‌دبستانی از یک سو و عملکرد متفاوت مراکز تحت نظارت سازمان بهزیستی و آموزش و پرورش از سوی دیگر بر پیچیدگی ادارهٔ این مراکز افزوده است. پیامدهای این ضعف ساختاری، موجب افزایش آسیبها و اختلالات عاطفی- هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی شده است؛ به‌طوری‌که مسئله اضطراب جدایی کودکان از والدین، خرابکاری (وندالیسم)، فرار از مدرسه (به-پژوه و همکاران، ۱۳۸۹)، رفتار پرخاشگرانه (رجب‌پور و همکاران، ۱۳۹۱)، گوشه‌گیری، افسردگی و بهانه‌جویی در این گروه از کودکان سبب نگرانی والدین و مربیان شده است (پورحسین و همکاران، ۱۳۹۴). طبق گزارش یونیسف میزان استرس و اضطراب کودکان در مدارس کشورهای جهان سوم یک و نیم برابر بیش از کشورهای توسعه یافته است (گزارش جامع یونیسف،۲۰۱۴). اشتاینر[1] دلیل چنین بحرانهایی را عدم رشد مهارتهای عاطفی- اجتماعی و عدم تثبیت احساسات در کودکان می‌داند که مانعی بزرگ در رشد ادراک اجتماعی کودکان است (گرانت[2]،۲۰۰۲). وجود دانش‌آموزانی که فاقد میزان قابل قبولی از خلاقیت، پرسشگری، تعیین هدف، حل مسئله و ارتباط مطلوب هستند تنها محدود به مقطع دبستان نیست، بلکه دانش‌آموزان منفعلی که تبدیل به یک گیرنده اطلاعات و فاقد توانایی پردازش و تجزیه و تحلیل مطالب شده اند، در مقاطع بالاتر هم قابل مشاهده‌است (کایوند و همکاران،۱۳۹۳؛ تئودورو[3] و همکاران،۲۰۰۵).

با توجه به آنچه مطرح شد می‌توان به اهمیت رویکردهای آموزشی در تقویت مهارتهای اجتماعی پی‌برد. امروزه دو رویکرد آموزشی بیش از دیگر رویکردها در مقطع پیش‌دبستانی مطرح است؛ رویکرد واحدکار[4] و رویکرد پروژه‌ای[5] (جارت[6]،۱۹۹۷). هر یک از این رویکردها راهبردی

1. Steiner
2. Grant
3. Teodoro
4. Work unit approach
5. Project approach
6. Jarrett

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

خاص برای افزایش میزان یادگیری و رشد بخشی از تواناییهای اجتماعی کودکان ارائه می‌دهند، اما موضوع مورد نظر این پژوهش بررسی تأثیر هر یک از آنها بر رشد مهارتهای اجتماعی کودکان است. از این رو به معرفی مختصری از عملکرد هر یک از این دو رویکرد آموزشی پرداخته می‌شود.

رویکرد واحد کار: بر اساس این رویکرد معلم در فرآیند یادگیری نقش کلیدی دارد؛ از این رو لازم است که معلمان جدید قبل از آغاز کارشان نظریه‌های یادگیری و رشد کودک، روش برنامه‌ریزی درسی، استانداردهای نظام آموزشی و ... را فراگیرند (بردکمپ و کاپل[1]،۱۹۹۷)، زیرا انتقال دانش فرآیندی یک‌سویه و از بالا به پایین است. در واقع، مهمترین هدف آموزش با رویکرد واحدکار، انتقال دانش و اطلاعات مربی و تثبیت آن در ذهن کودک است (جیکوبز[2]، ۱۹۹۹). بنابراین معلم مفاهیم مورد نظر خود را در قالب سخنرانی، بحث، فعالیتهای کلاسی و کاردستی به کودکان آموزش می‌دهد. این تجربیات را می‌توان از طریق روابط داخلی، اقدامات عملی و تدریس آموزش داد، اما در هر صورت آنچه در کلاس طرح می‌شود مفاهیم از پیش مفروض شدهٔ معلم است (جونز[3]،۱۹۹۲؛ راجرز و اسلاس[4]،۱۹۹۸؛ وارتولی[5] و فیف[6]،۱۹۹۳). در این رویکرد آموزشی کودکان اطلاعات متنوعی دریافت می‌کنند؛ به طوری‌که بخشی از زمان کلاس صرف تدریس ریاضیات می‌شود و هر معلم برای آموزش این درس از روشی خاص استفاده می‌کند (دوج[7] و کولکر[8]،۱۹۹۲؛ دوج و همکاران، ۱۹۹۴). به این ترتیب کودکان همزمان با روشهای تدریس و مفاهیم جدید آشنا می‌شوند، به عنوان مثال مربیان می‌توانند با کامپیوتر یا تخته‌های هوشمند از آموزش دیجیتال در کلاسهای درس بهره بگیرند (شوارتز[9]،۱۹۸۵). از دیگر مشخصه‌های رویکرد واحد کار آشنایی زود هنگام کودکان با نقش و جایگاه معلم، نظم حاکم بر مدرسه و هنجارهای ارتباطی مرسوم میان آموزگار و دانش‌آموز است (دامبرا[10] و همکاران،۱۹۹۷).

رویکرد پروژه‌ای: یادگیری پروژه- محور در اوایل سالهای ۱۹۰۰ با پشتیبانی جان دیویی از نظریه «یادگیری با انجام دادن» مطرح شد. او یکی از نخستین پژوهشگرانی است که پیشنهاد داد

1. Bredekamp & Copple
2. Jacobs
3. Jones
4. Rogers & Sluss
5. Vartuli
6. Fyfe
7. Dodge
8. Colker
9. Schwartz
10. Dombra

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

کودکان از طریق طراحی فعالیتهای خود و به کارگیری آنها به بهترین طریق قادر به یادگیری هستند. کیلپاتریک[1](۱۹۱۸) از اصطلاح پروژه برای این رویکرد استفاده کرد. دیری نپایید که سیمور پپرت[2] با تکیه بر نظریات پیاژه برای بهبود تفکر انتقادی در کودکان استفاده از لگو را وارد آموزش پیش‌دبستانی کرد. این امر موجب افزایش یادگیری کاربردی به جای آموزش انتزاعی شد (رسنیک[3] و همکاران، ۱۹۸۸). در سال ۱۹۷۰، الیزابت جونز برای نخستین بار واژه «برنامه درسی برآمدنی[4]» را مورد استفاده قرارداد. وی نوعی برنامه درسی را عنوان کرد که بر مبنای علائق و فعالیتهای دانش‌آموزان طراحی می‌شد و آن را جایگزین برنامه‌درسی از پیش طراحی شده کرد (جونز و نیمو[5]، ۱۹۹۴). به خلاف رویکرد واحدکار که تلاش می‌کند فعالیتهای کلاسی را از هم تفکیک کند، در رویکرد پروژه‌ای، گروه کوچک یا کل کلاس روزها یا حتی ماهها برای یافتن پاسخ سوالاتشان درگیر یک پروژه از دیدگاههای مختلف می‌شوند(گاندینی[6]، ۱۹۹۷). پروژه‌ها کودکان را درگیر یافتن پاسخی برای سؤالاتی می‌کنند که با همکاری معلم خلق شده‌است (کتز و چارد[7]، ۱۹۸۹).

طولی نکشید که رویکرد پروژه- محور تحت تأثیر مکتب سازنده‌گرایی[8] قرار گرفت. این مکتب توضیح می‌دهد که افراد دانش را از طریق ارتباط با محیط خود می‌سازند. بنابراین سازه دانشی هر فرد با دیگری متفاوت است، زیرا آموخته‌ها در جریان تحقیق یا تعامل با دیگران ساخته می‌شوند (گرانت،۲۰۰۲). در دهه‌های اخیر استفاده از این رویکرد آموزشی در مراکز رجیو امیلیا[9] در ایتالیا بسیار رواج یافته است. رویکرد پروژه- محور ذاتاً نیازمند دگرگونی است و براساس تفکری دموکراتیک و مردم‌مدار بنا شده است. در این روش افرادی که به حاشیه رانده شده‌اند از طریق مشارکت در آموزش، پژوهش و کنش، به تغییر واقعیت اجتماعی پیرامون خود تشویق می‌شوند و چارچوب ارزشی خود را ارتقا می‌بخشند. فراگیران می‌توانند از طریق به چالش کشیدن وضعیت خویش، به قدرت بیشتری دست یابند و فهم خود را از عوامل تأثیرگذار پیرامونی ارتقا بخشند (عباسی، ۱۳۸۲). در رویکرد پروژه-محور برنامه‌درسی از طریق مستندسازی تهیه می‌شود و هیچ برنامهٔ از پیش ساخته شده‌ای برای معلم وجود ندارد(رینالدی[10]، ۱۹۹۸). برای معلمان بسیار ساده‌تر

1. Kilpatrick
2. Seymour Papert
3. Resnick
4. Emergent curriculum
5. Nimmo
6. Gandini
7. Katz & Chard
8. Constructivism
9. Reggio Emilia
10. Rinaldi

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

است که به برنامه‌درسی بپردازند تا به علائق و پرسشهای لحظه‌ای کودکان پاسخ دهند، چرا که اجرای یک برنامه‌درسی به دلیل مدیریت‌پذیری، ساده‌تر از مدیریت ذهن کودکان است (جونز و نیمو، ۱۹۹۴؛ به نقل از فتحی، عارفی و ترقی جاه، ۱۳۸۸).

واضح است که کودکان در هر یک از این دو رویکرد آموزشی با توجه به مبانی معرفتی و روش‌شناختی، مهارتهای گوناگونی را در امر تحصیل و زندگی کسب می‌کنند. مثلاً در رویکرد پروژه‌ای این باور وجود دارد که لحظات آبستن زیباییها و پیچیدگیهایی است که نباید از دست بروند؛ درحالی‌که در رویکرد واحدکار آموزش مبتنی بر برنامه‌درسی و موضوعات از پیش تعیین شده‌ای است که امروز باید روی آنها کار کرد (فتحی، عارفی و ترقی جاه، ۱۳۸۸). در این مقاله با تأکید بر یک پژوهش تجربی، تأثیر هر یک از این رویکردها بررسی می‌شود تا برای برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی روشن شود که کدام یک از آنها در آموزش چه نوع مهارت اجتماعی- روانی توانمندتر است.

سؤال اصلی

رویکردهای آموزشی بر مهارتهای عاطفی-اجتماعی کودکان پیش دبستانی چه تأثیری می‌گذارند؟

پیشینه نظری پژوهش

آموزش سیستمی یا واحدکار دارای سه جنبه مهم است؛ درونداد (دانش آموز)، میانداد (فعالیت یادگیری) و فارغ التحصیلان که به عنوان برونداد یا بازخورد سیستم تلقی می‌شوند (وایلز، ۱۳۸۰). تلقی اصلی رویکرد سیستمی آن است که بهبودی نظام آموزشی مستلزم تعامل و یکپارچگی کل اجزاست، نه عمل هر یک از اجزا به صورت مستقل. لذا، این رویکرد به آموزش متمرکز و فرآیندی کمک می‌کند که مبتنی بر الگوهای یادگیری فرموله شده، اهداف روشن پیشینی، برنامه‌ریزی هماهنگ، مشترک و واحد بین مجموعه اجزای آموزشی است(پروین و همکاران،۱۳۹۳). وودهاوس[1] نقطه عطف آموزش واحدکار را یکسان‌سازی منابع و زمانبندی برنامه‌های درسی معرفی می‌کند، زیرا فرآیند استانداردسازی تضمین‌کننده کیفیت آموزش است (به نقل از ماگاد و کرون[2]، ۲۰۱۲). آموزش سیستمی از این طریق مهارتهای اجتماعی مانند سازگاری، نظم، قانون‌باوری و مسئولیت‌پذیری را نزد فراگیران افزایش می‌دهد (جیکوبز،۱۹۹۹).

1. Woodhouse
2. Maguad & Krone

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

در مقابل رویکرد سیستمی، آموزش پروژه‌ای قرار دارد که متأثر از نظریات جان دیویی، ژان پیاژه، جروم برونر[1] و دیگران است و یادگیری تحلیلی- شهودی، رویکرد گام به گام و مبتنی بر طرحواره‌های ذهنی را پیشنهاد می‌دهد. از این دیدگاه آموزش برای هر کودک یک تمرین منحصربه فرد است، زیرا کودکان به عنوان موجوداتی باهوش، شایسته و توانمند هر لحظه نیاز به خلق فعالیتهایی دارند که به ذهنشان می‌رسد (مالاگاتزی[2]، ۱۹۹۸). در رویکرد پروژه‌ای، بهترین یادگیری از طریق فعالیتهای مفهومی حاصل می‌شود. اگر به کودکان فرصت بهره‌گیری از فعالیتهای مفهومی داده شود، مهارتهای آنها احتمالاً توسعه می‌یابد(کتز و چارد،۱۹۸۹). پروژه‌ها می‌توانند در چهار حوزه اصلی دانش، مهارت، سرشت، طبیعت و احساسات به کودکان کمک کنند. همچنین امکان کسب مهارتهای تحصیلی آموزشی، اجتماعی و ارتباطی را همزمان فراهم می‌کنند و موجب ارتقای درک کودکان در حوزه شناخت و انگیزش می‌شوند(کتز و چارد،۱۹۸۹).

اگر چه در ایران پژوهشهای نسبتاً محدودی تأثیر رویکردهای آموزشی بر مهارتهای اجتماعی- عاطفی کودکان را مقایسه کرده‌اند، اما در مطالعه‌ای که به بررسی الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان در آذربایجان انجام شده، رویکرد «واحدکار غیرمتمرکز» به عنوان موفق‌ترین رویکرد آموزشی در پرورش خلاقیت، یادگیری و کنجکاوی کودکان معرفی شده است (پیری و ادیب، ۱۳۸۸). براساس نتایج پژوهش دیگری که در فولاد شهر انجام شده است، رویکردهای آموزشی بر مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم متوسطه در درس آمار و مدل سازی مؤثر بوده است. به‌طوری‌که پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که به صورت پروژه‌ای در این دروس مشارکت داشته اند بیش از گروهی است که آموزش سیستمی یا سنتی دریافت کرده اند (یزدیان‌پور و همکاران ،۱۳۸۸). در پژوهش دیگری که به روش شبه تجربی انجام شد، سه رویکرد یادگیری رقابتی، یادگیری انفرادی و یادگیری مشارکتی با هم مقایسه شدند. پس از اجرای روش یادگیری مشارکتی، میانگین نمره مهارتهای اجتماعی گروه آزمایش به طور چشمگیری افزایش یافت. این افزایش در بررسی مؤلفه‌ها به صورت جداگانه نیز کاملاً مشهود بود(زند رضوی و قراری،۱۳۹۱). بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی بر توانایی فراگیران در خارج از ایران نیز مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. یکی از شاخص‌ترین محققان در این حوزه لیلیان کتز است. او به‌همراه سیلویا چارد کتابی را تحت عنوان «درگیر ساختن ذهن کودکان: رویکرد پروژه‌ای[3]» تألیف

1. Jerome Bruner
2. Malaguzzi
3. Engaging Children's Minds: The Project Approach

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

کردند. آنها در این کتاب به‌طور مفصل مبانی نظری و عملی رویکرد پروژه‌ای را در رشد مهارتهای اجتماعی مورد بحث و بررسی قرار دادند. کتز با همکاری هلم[1] کتابی به نام «محققان جوان: رویکرد پروژه‌ای در سالهای نخست» تألیف کرده که در آن از رویکرد پروژه‌ای به مثابه راهی برای تعاملات، پرورش خلاقیت، کنجکاوی و ارتباطات کودک یاد کرده است. به نظر او مهم‌ترین اصل در انتخاب روش تعلیم و تربیت این است که نباید کودک را در امر آموزش اسیر امور قطعی و مسلم کرد(کتز و چارد،۱۹۸۹؛ کتز و مک‌کللن[2]،۲۰۰۵). با طرح این نظریه، او به نقش فرهنگ در نظریه‌های برآمدنی پرداخته است. بر اساس این دیدگاه، یادگیری نباید جدای از بستر سیاسی، اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی جامعه در نظر گرفته شود (عباسی، ۱۳۸۲). آموزش و پرورش نیز وابسته به انتخاب بهترین سرمشقها و الگوهای اجتماعی برای ارائه به دانش آموزان است. اگر چه اصل انطباق رویکردهای آموزشی با منابع فرهنگی- ارزشی ریشه در نظریات مک‌دوگال[3] (۱۹۳۸) دارد، اما این رویکرد تنها در نظام آموزشی کشورهای فرانسه و سوئیس با استقبال چشمگیر مواجه شده است. لوریس مالاگاتزی از این تلاش با عنوان تبادل دو طرفه دانش یاد می‌کند (مالاگاتزی، ۱۹۹۸).

روان شناسان شناخت‌گرا معتقدند آموزش کارامد از طریق آگاه کردن کودکان نسبت به نحوه یادگیری به آنها می‌آموزد که تنها عامل یادگیری خودشان هستند. این موضوع موجب تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری کودکان می‌شود (کتز و مک‌کللن، ۲۰۰۵). در این پژوهش مؤلفه‌های پشتکار و خودکارآمدی تحصیلی کودکان با توجه به این اصل نظری استنباط شده است. بیکر[4] (۲۰۰۱) نیز از ایجاد فرصت یادگیری همزمان میان همسالان و به اشتراک گذاشتن مطالب درک شده با یکدیگر سخن گفته است که امکان تقویت توان ارتباط اجتماعی و مهارت رهبری را در کودک فراهم می‌کند. مشارکت همزمان کودکان در برنامه‌ریزی درسی هدفمند بر اساس علایق، سؤالات، تحقیقات و موارد مبهم و عجیب در ذهن فراگیران امکان خودکارآمدی تحصیلی را برای نوآموزان فراهم می‌کند که یکی از مهمترین مهارتهای اجتماعی محسوب می‌شود(بلر[5]، ۲۰۰۲). با توجه به ادبیات نظری پژوهش، فرضیات تحقیق به شرح زیر می‌باشند:

فرضیه اصلی پژوهش

1. Helm
2. McClellan
3. William McDougall
4. Baker
5. Blair

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

میزان مهارتهای عاطفی و اجتماعی کودکان در رویکرد آموزشی پروژه–محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

فرضیه های فرعی پژوهش

۱. میزان خودکنترلی[1] کودکان پیش دبستانی رویکرد پروژه– محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

۲. میزان پشتکار[2] کودکان پیش دبستانی رویکرد پروژه– محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

۳. میزان خودکارآمدی تحصیلی[3] کودکان پیش دبستانی رویکرد پروژه –محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

۴. میزان مهارت رهبری[4] کودکان پیش دبستانی رویکرد پروژه– محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

۵. میزان توانایی ارتباط اجتماعی[5] کودکان پیش دبستانی رویکرد پروژه –محور در مقایسه با رویکرد واحدکار بیشتر است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی– تبیینی است و برای آزمون فرضیه‌ها، روش پیمایش به کار رفته است. واحد سنجش، مهارتهای اجتماعی– عاطفی کودکان است. جامعه آماری پژوهش شامل همه کودکان ۷–۶ ساله مقطع پیش‌دبستانی (۱۲۸۷ دختر و ۱۳۷۸ پسر) تحت پوشش اداره بهزیستی شهرستان کرمان در سال تحصیلی ۹۴–۱۳۹۳ بوده است. حجم نمونه با استناد به جدول کرجسی– مورگان (۱۹۷۰)، ۳۸۴ کودک دختر و پسر مقطع پیش‌دبستانی شهرستان کرمان بوده است. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش طبقه‌ای نامتناسب بوده که ملاک تعیین نوع رویکرد آموزشی (اعم از واحد کار و پروژه‌ای) نمره‌ای است که مدیران به گویه‌های تهیه شده در قالب طیف لیکرت داده اند. از مدیران مراکز خواسته شد میزان شباهت رویکرد آموزشی را که در آن مرکز ارائه می-شود براساس کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۵ نشان دهند. گویه‌های ۱ تا ۵ میزان

1. Self- control
2. Persistence
3. Academic self-efficacy
4. Mastery orientation
5. Social competence

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

گرایش مرکز به رویکرد پروژه‌ای و گویه‌های ۶ تا ۱۲ میزان گرایش مرکز را به رویکرد واحدکار نشان می‌دهند.

۱. برنامه درسی برآمدنی که با محوریت کودکان ایجاد می‌شود(توماس[1]،۲۰۰۰).

۲. آموزش تلفیقی دروس به جای آموزش تفکیکی دروس: نیازی نیست کودک ساعات مشخصی به فراگیری دروس تفکیک شده مانند ریاضی، علوم، هنر و ورزش بپردازد؛ میزان علاقه مندی کودکان تعیین کننده ساعات آموزش در هر فعالیت است (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸).

۳. ایفای نقشهای متنوع: معلمان نقشهای متنوعی مانند همراه، یادگیرنده، راهنما و محقق بازی می کنند(نیو[2]، ۱۹۹۸).

۴. منابع درسی چندهسته‌ای: در روش پروژه‌ای، منابع را کودکان، مربیان و ناظرانی تأمین می‌کنند که از کلاس بازدید یا در گردشهای علمی حضور پیدا می‌کنند. گردش علمی بخشی مهم از فرآیند آموزش کودکان به‌شمار می‌رود که ممکن است برای چند بار در یک پروژه انجام و هر بار، ابعاد مختلفی از اطلاعات مورد نیاز گردآوری شود (هلم و کتز،۲۰۱۱).

۵. به کارگیری روش مستندسازی فعالیتها برای ارزیابی میزان یادگیری کودک(رنکین[3]،۱۹۹۸).

۶. طول مدت یادگیری از پیش تعیین شده است؛ مثلاً ۱ یا ۲ هفته.

۷. برنامه درسی از پیش تنظیم شده است؛

۸. منابع درسی ثابت است.

۹. مربی بر اساس اهداف برنامه آموزشی تصمیم‌گیری می‌کند(بردکمپ و کاپل، ۱۹۹۷).

۱۰. اطلاعات از تجربیاتی به دست می آید که مربی به کلاس منتقل می‌کند.

۱۱. گردش علمی بر حسب تشخیص مربی در برنامه گنجانده می‌شود.

۱۲. آموخته‌ها متنوع و غیر قابل تکرارند.

برای حصول اطمینان از این طبقه‌بندی نمره‌ای که مدیران به هر یک از فعالیتهای فوق داده بودند با آنها در میان گذاشته شد و در نهایت قرارگرفتن مرکزشان در گروه آموزش واحد کار یا پروژه‌ای تأیید شد. یافته‌های حاصل از این طبقه‌بندی نظری و هدفمند نشان داد که ۲۰۴ کودک در

1. Thomas
2. New
3. Rankin

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

مراکز پیش‌دبستانی با رویکرد واحدکار و ۱۷۴ کودک با رویکرد پروژه‌ای آموزش دیده اند. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد مؤسسه تحقیقاتی تاک و ترند[1] (۲۰۱۴) استفاده شده است. به منظور هنجاریابی این پرسشنامه خرده مقیاسهای اساسی مهارت اجتماعی-عاطفی کودکان در قالب پنج مؤلفه اصلی تعیین و با به‌کارگیری روش تحلیل عاملی ساختار پرسشنامه مزبور در نمونه جمعیت ایرانی بررسی شد. این پرسشنامه در نمونه جمعیت ایرانی همانند نسخه اصلی دارای پنج عامل خودکنترلی، پشتکار، خودکارآمدی، مهارت رهبری و توانایی ارتباط اجتماعی بود. با توجه به همبستگی بالای میان عاملها استفاده از پرسشنامه مؤسسه تاک و ترند در ایران نیز معتبر به دست آمد. پرسشنامه مذکور شامل ۱۷ سؤال از کودکان است که ۱۴ سؤال آن را مؤسسه تدوین کرده و ۳ سؤال را پژوهشگر با نظر صاحبنظران به آن افزوده است. همچنین ۲۲ سؤال ویژۀ مربی است که ۱۲ سؤال آن را موسسه تحقیقاتی تاک و ترند تدوین کرده و ۱۰ سؤال را پژوهشگر با توجه به پیشنهاد صاحب نظران به آن افزوده است. طبق گزارش مؤسسه تاک و ترند پایایی پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمده و همۀ سؤالات بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده‌است. در این پژوهش از اعتبار صوری استفاده شده است و برای اطمینان از پایایی پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده که در جدول شماره ۱ برای هر خرده مقیاس بصورت جداگانه گزارش شده است:

جدول ۱: ضریب پایایی خرده مقیاسها بر اساس آلفای کرونباخ

سؤالات	
خودکنترلی	آلفای کرونباخ
پرسش از معلم	۰،۸۲
کودک در صف آرام منتظر می‌ماند.	
کودک آرام سر جای خود می‌نشیند.	
کودک برای به دست آوردن آنچه می‌خواهد صبر می‌کند.	
پرسش از دانش آموز	
من می‌توانم در صف آرام منتظر بمانم.	
من سرجای خود آرام می‌نشینم .	
پشتکار	
پرسش از معلم	۰،۹۲
کودک روی تکالیفش کار می‌کند تا اینکه تمام شوند.	
کودک توانایی کار کردن روی تکالیف دشوار را دارد.	
کودک در انجام دادن تکالیف دقت لازم را به کار می‌برد تا اینکه تمام شوند.	
پرسش از دانش آموز	۰،۷۳
اگر من یک سؤال را اشتباه پاسخ دادم، تلاش می‌کنم تا بتوانم جواب درست را پیدا کنم.	

1. Child Trends and Tauck Family Foundation

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

وقتی که من یک فعالیت را بد انجام می‌دهم دفعه بعد بیشتر تلاش می‌کنم.	
من همیشه برای تمام کردن تکالیفم سخت تلاش می‌کنم.	
خودکارآمدی تحصیلی	
پرسش از دانش آموز	۰،۶۵
من اگر سعی کنم می‌توانم سخت‌ترین تکالیفم را انجام دهم.	
چیزهایی که در کلاس به من آموزش می‌دهند زود یاد می‌گیرم.	
من از پس تکالیف سخت بر می‌آیم.	
مهارت رهبری	
پرسش از دانش آموز	۰،۸۳
من تکالیفم را انجام می‌دهم زیرا می‌خواهم چیزهای جدید یاد بگیرم.	
من تکالیفم را انجام می‌دهم زیرا به آن علاقه دارم.	
من تکالیفم را انجام می‌دهم زیرا از آن لذت می‌برم.	
توانایی ارتباط اجتماعی	
پرسش از معلم	۰،۹۷
کودک با همسن و سالان خود کارها را انجام می‌دهد.	
کودک مشکلات را با همسن و سالان خود بدون پرخاشگری حل می‌کند.	
کودک به احساسات همسن و سالان خود اهمیت می‌دهد.	
همکاری کردن با همسن و سالان	
کودک احساسات همسن و سالان خود را درک می‌کند.	
کودک مشکلات را با همسن و سالان خود حل می‌کند.	

پرسشنامه را مربیان ارشد که بیشترین ارتباط را با کودکان داشتند در سه مقطع زمانی مختلف (آذر، اسفند و خرداد ماه) در طول سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در مراکز پیش‌دبستانی مورد نظر تکمیل کردند و از این طریق اطلاعاتی درباره سه مهارت خودکنترلی، پشتکار و توانایی ارتباط اجتماعی کودکان گردآوری شد. دربارهٔ توانایی ارتباط اجتماعی از خودِ کودکان پرسشی نشده، زیرا ممکن است دانش‌آموزان بخواهند پاسخهای ایده‌آل به توانایی ارتباط اجتماعی خود بدهند.اما اطلاعات مربوط به خودکارآمدی تحصیلی و مهارت رهبری را صرفاً کودکان تکمیل کرده اند، زیرا این مهارتها به افکار درونی کودکان مربوط است. به منظور دریافت اطلاعات صحیح و نزدیک به واقعیت قبل از پخش کردن پرسشنامه مربیان توضیح دادند که می‌خواهند بدانند آنها چه احساسی درباره این مرکز دارند و تأکید کردند که پاسخ درست و غلط وجود ندارد. از کودکان خواسته شد تنها با احساسشان به سؤالات پاسخ بدهند. مربیان پرسشها را با صدای بلند برای هر کودک خواندند و حتی کلمات و مفاهیم را برای آنها توضیح دادند. کودکان در انتخاب گزینه‌ها استقلال کامل داشتند. داده‌های گردآوری شده با نرم افزار SPSS22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

یافته‌های پژوهش

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون T مستقل استفاده شده است. این آزمون به مقایسه میانگین مهارتهاری اجتماعی- عاطفی کودکان در پنج خرده مقیاس و طی سه مرحله زمانی با تأکید بر رویکرد آموزشی واحدکار و پروژه‌ای پرداخته است. ارقام مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین میزان خودکنترلی کودکان در مرحله اول (آذرماه) و دوم (اسفندماه) سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار تفاوت معنادار ندارد، اما با توجه به اینکه در مرحله سوم تفاوت میانگین میزان خودکنترلی به شکلی معنادار در رویکرد پروژه‌ای افزایش می‌یابد. بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۲ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین خودکنترلی کودکان در رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه-محور	۱۷۹	۳۶,۲	۸,۱۴	۰,۹۷	۳۸۱	۰,۱۲
	واحدکار	۲۰۴	۳۵,۹	۸,۱۶			
مرحله دوم	پروژه-محور	۱۷۹	۳۷,۷	۵,۲۱	۱,۰۳	۳۸۱	۰,۰۷
	واحدکار	۲۰۴	۳۶,۱	۵,۸۳			
مرحله سوم	پروژه-محور	۱۷۹	۴۰,۰۹	۳,۰۱	۳,۶۴	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۳۶,۴	۳,۵			

ارقام مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که میانگین میزان پشتکار کودکان در مرحله اول (آذرماه) و دوم (اسفندماه) در دو رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار تفاوت معناداری ندارد، اما در مرحله سوم (خردادماه) تفاوت میانگین میزان پشتکار کودکان در رویکرد پروژه- محور به شکلی معنادار بیشتر می‌شود. بنابراین فرضیه فرعی دوم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۳ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پشتکار کودکان در رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه-محور	۱۷۹	۲۴,۱	۴,۶۷	۰,۹۴	۳۸۱	۰,۱۵
	واحدکار	۲۰۴	۲۲,۸	۵,۲			
مرحله دوم	پروژه-محور	۱۷۹	۲۶,۳	۲,۵۶	۱,۹۶	۳۸۱	۰,۰۷
	واحدکار	۲۰۴	۲۴,۲	۳,۲۲			
مرحله سوم	پروژه-محور	۱۷۹	۳۶,۷	۲,۱	۳,۰۱	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۲۵,۸	۳,۰۱			

ارقام مندرج در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی تحصیلی کودکان در مرحله اول (آذرماه) تفاوت معنادار در دو رویکرد واحدکار و پروژه‌محور نشان نمی‌دهد. اما از مرحله دوم (اسفند ماه) میزان خودکارآمدی تحصیلی کودکان رویکرد آموزشی پروژه-محور به

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

شکلی معنادار بیش از کودکان رویکرد واحدکار می‌شود و در نهایت این افزایش میانگین خودکارآمدی در کودکان پروژه- محور تا مرحله سوم (خردادماه) همچنان حفظ می‌شود.

جدول ۴ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین خودکارآمدی تحصیلی کودکان در رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه-محور	۱۷۹	۸,۱۹	۲,۴۶	۱,۰۶	۳۸۱	۰,۳۲
	واحدکار	۲۰۴	۸,۱۵	۲,۴۱			
مرحله دوم	پروژه-محور	۱۷۹	۹,۳	۲,۴۱	۳,۸۷	۳۸۱	۰,۰۱
	واحدکار	۲۰۴	۸,۷	۲,۳۹			
مرحله سوم	پروژه-محور	۱۷۹	۱۱,۶	۲,۵۴	۳,۹۸	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۹,۰۲	۲,۴			

ارقام مندرج در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میانگین توان رهبری کودکان در مرحله اول (آذرماه) در دو رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار تفاوت معنادار نشان نمی‌دهد، اما با توجه به مقدار میانگین به دست آمده در مرحله دوم (اسفند ماه) توانایی رهبری در کودکان واحدکار به شکلی معنادار بیشتر از کودکان پروژه-محور است. با توجه به اینکه مقدار محاسبه شده t در سطح اطمینان ۹۵ درصد از جدول بحرانی t کوچک‌تر است و در عین حال P محاسبه شده بیشتر از ۰/۰۵ است فرضیه فرعی چهارم پژوهش مبنی بر «میزان مهارت رهبری کودکان پیش‌دبستانی در رویکرد آموزشی پروژه-محور در مقایسه با واحدکار بیشتر است» رد می‌شود. زیرا میانگین توان رهبری کودکان رویکرد پروژه -محور در مرحله دوم و سوم به شکلی معنادار کمتر به دست آمده است.

جدول ۵ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین توانایی رهبری کودکان در رویکرد آموزشی پروژه-محور و واحدکار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه-محور	۱۷۹	۲۰,۳	۴,۸	-۱,۰۳	۳۸۱	۰,۶
	واحدکار	۲۰۴	۲۱,۷۶	۴,۴			
مرحله دوم	پروژه-محور	۱۷۹	۲۰,۹	۳,۶	-۲,۸	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۲۱,۹	۴,۱			
مرحله سوم	پروژه-محور	۱۷۹	۲۰,۹	۳,۸	-۲,۸۲	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۲۴,۶	۴,۹			

ارقام مندرج در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که میانگین توانایی ارتباط اجتماعی گروهی که بر اساس اصول رویکرد پروژه-محور آموزش دیدند از همان سه ماه اول (آذرماه) به شکلی معنادار بالاتر است. به این ترتیب فرضیه فرعی پنجم پژوهش تأیید می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

جدول ۶ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین توانایی ارتباط اجتماعی کودکان در رویکرد آموزشی پروژه–محور و واحدکار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه–محور	۱۷۹	۲۹,۲۱	۴,۶	۳,۲۱	۳۸۱	۰,۰۲
	واحدکار	۲۰۴	۲۶,۹۳	۶,۲			
مرحله دوم	پروژه–محور	۱۷۹	۳۱,۱۱	۳,۴	۵,۷۶	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۲۷,۳	۵,۹			
مرحله سوم	پروژه–محور	۱۷۹	۳۲,۴	۳,۲	۶,۰۱۲	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۲۸,۱	۵,۴۱			

ارقام مندرج در جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که میانگین میزان مهارتهای اجتماعی کودکان طی مرحله اول اجرای آزمون در دو رویکرد آموزشی پروژه–محور و واحدکار تفاوتی معناداری ندارد، اما با توجه به اینکه در مرحله دوم و سوم مقدار محاسبه شده t در سطح اطمینان ۹۵ درصد از جدول بحرانی t بزرگ تر است و در عین حال P محاسبه شده بیشتر از ۰/۰۵ است فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر «میزان مهارتهای عاطفی و اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی در رویکرد آموزشی پروژه–محور در مقایسه با واحدکار بیشتر است» تأیید می‌شود.

جدول ۷ : آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین مهارتهای اجتماعی کودکان در رویکرد آموزشی پروژه– محور و واحد کار

رویکرد آموزشی		تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
مرحله اول	پروژه–محور	۱۷۹	۱۰۱,۲	۱۷,۰۲	۱,۹۵	۳۸۱	۰,۰۸
	واحدکار	۲۰۴	۹۹,۶	۱۹,۰۹			
مرحله دوم	پروژه–محور	۱۷۹	۱۰۸,۱	۱۶,۹۳	۳,۳۸	۳۸۱	۰,۰۱
	واحدکار	۲۰۴	۱۰۱,۱	۱۹,۰۶			
مرحله سوم	پروژه–محور	۱۷۹	۱۱۰,۸	۱۶,۹۱	۵,۳۶	۳۸۱	۰,۰۰
	واحدکار	۲۰۴	۱۰۲,۵	۱۹,۰۷			

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که تجارب سالهای نخست در رشد همه جانبه کودکان بسیار مؤثر است و دوره پیش‌دبستانی فرصتی ارزشمند برای یادگیری فراهم می‌کند، مطالعه عملکرد رویکردهای آموزشی در تقویت نوع و میزان مهارتهای کودکان اهمیتی بسزا دارد. در این مطالعه به منظور اطمینان از بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی بر مهارتهای عاطفی– اجتماعی، متغیرهای مداخله‌گر دیگر مانند جنسیت، تحصیلات والدین، شمار فرزندان و میزان درآمد خانواده کنترل شده است. بنابراین بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان اطمینان حاصل کرد که رویکرد آموزشی واحدکار و پروژه–محور به دلیل

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

مبانی معرفتی و روش‌شناختی متفاوتی که در امر آموزش دارند، نقشی اساسی در تفاوت مهارتهای اجتماعی- عاطفی کودکان دارند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که کودکان رویکرد پروژه‌ای در یک بازه زمانی سه ماهه در کسب مهارتهای ارتباطات اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی به شکلی معنادار از گروه واحد کار پیشی گرفتند. این یافته نشان می‌دهد که منطق حاکم بر رویکرد پروژه‌ای در تقویت این دو مهارت اجتماعی زود بازده‌تر از رویکرد رقیب است. درحالی‌که مهارتهای خودکنترلی و پشتکار در کودکان رویکرد پروژه‌ای پس از گذشت شش ماه از آغاز سال تحصیلی افزایش معنادار نشان داده است. نتایج حاصل از مطالعه جاکوبز ضمن تأیید یافته‌های این تحقیق نشان داده که منابع چندهسته‌ای و یادگیری گروهی موجب افزایش توان مشارکت و تقویت ارتباطات اجتماعی کودکان مقطع ابتدایی می‌شود (جیکوبز، ۱۹۹۹). با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی با قابلیت اجتماعی افراد ارتباطی مستقیم دارد (ولش[1] و همکاران ،۲۰۰۱)، کودکانی که مستقل از معلمان به صورت مشارکتی آموزش می‌بینند به مهارت انعطاف پذیری، انتقادپذیری و خودکارامدی تحصیلی مجهز می‌شوند. تحقیقات دیگری در این زمینه نشان داده است که آموزش پروژه‌ای از طریق فعالیتهای مفهومی- شهودی دوام و ثبات یادگیری را افزایش می‌دهد. از این رو کودکانی که با رویکرد پروژه‌ای آموزش دریافت کردند در دروس نقاشی، ریاضی و علوم پیشرفتهای بیشتری نشان دادند، مستندسازی و تقویت طرحواره‌های ذهنی مهمترین تکنیکهای کارآمد در دوام یادگیری این دروس معرفی شدند (کتز و چارد،۱۹۸۹؛ جونز ،۱۹۹۲؛ راجرز و اسلاس، ۱۹۹۸؛ وارتولی و فیف،۱۹۹۳).

اگر چه متفکران رویکرد پروژه- محور معتقدند که رویکرد پروژه‌ای از طریق آگاهی دادن به کودکان زمینه بهبود مهارتهای اجتماعی آنان را در همه شاخصهای رشد فراهم می‌کند و موجب ارتباط مؤثر، کنترل هیجانات خود، پشتکار، یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌شود(کتز و چارد، ۱۹۸۹)، اما مدافعان رویکرد سیستمی معتقدند که آموزش واحدکار از طریق مکانیزم استانداردسازی برنامه درسی، تنوع منابع و زمان‌بندی مشخص نقشی مؤثر در توسعه پایدار نظام آموزش و افزایش مهارت سازگاری، عینیت‌گرایی، نظم پذیری و رهبری در کودکان می‌شود (فردانش، ۱۳۷۸). براساس یافته‌های این تحقیق، میانگین مهارت رهبری در کودکانی که با رویکرد پروژه‌ای آموزش دیدند در مقایسه با کودکان رویکرد واحد کار در سه ماه دوم سال تحصیلی به شکلی معنادار کاهش یافت. نتایج مطالعات پیری و ادیب یافته مذکور را تأیید می‌کند و رویکرد سیستمی را

1. Welsh

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

مسئله- محور، متمرکز و واقع‌گرا معرفی می‌کند. رشد مهارتهای اجتماعی کودکان در این رویکرد ارتباطی معنادار با الگوی برنامه درسی رشدگرا و خلاقیت- محور، برنامه درسی متنوع و کادر آموزشی خبره دارد (پیری و ادیب، ۱۳۸۸). از آنجا که در رویکرد سیستمی بیشترین روابط میان فراگیران به منزلهٔ دریافت کننده اطلاعات با مربیان به منزلهٔ پردازشگر اطلاعات به صورت عمودی شکل می‌گیرد و آموزش وجه فردی دارد، کودکان در نقش رهبری فعالیتها و مدیریت سلسله مراتبی مهارت بیشتری کسب می‌کنند (فردانش، ۱۳۷۸).

در مجموع یافته‌های حاصل از مقایسه میانگین مهارتهای اجتماعی-عاطفی کودکان پروژه-محور در مقایسه با واحدکار نشان داد که ماهیت روش‌شناختی و معرفتی رویکردهای آموزشی بر مهارتهای عاطفی و اجتماعی کودکان اثر می‌گذارد. در این پژوهش آثار رویکردهای متنوع آموزشی در مهارتهای گوناگون کودکان طی دوره‌های زمانی متفاوت بروز کرد. به طوری‌که شدت اثرگذاری رویکرد پروژه‌ای بر توانایی روابط اجتماعی بسیار بیشتر از دیگر خرده مقیاسها به دست آمد. خودکارآمدی و توان رهبری هر یک، پس از دریافت سه ماه آموزش، آثار خود را در رفتار کودکان نشان داد. در بعد مهارتهای خودکنترلی و پشتکار پس از دریافت شش ماه آموزش تفاوتی معنادار در توانایی کودکان پیدا شد.

با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که والدین، برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی پیش از ورود کودکان به دورهٔ پیش‌دبستانی از طریق آزمونهای سنجش مهارتهای اجتماعی- عاطفی ظرفیتها و ضعفهای آنان را در ابعاد مختلف مورد بررسی قرار دهند تا با رویکردهای آموزشی مناسب و به‌شکل هدفمند به آنها آموزشهای لازم را ارائه دهند. با توجه به اینکه رویکرد آموزش پروژه‌ای در مقایسه با رویکرد واحدکار برای تقویت مهارتهای خودکنترلی، توان ارتباط اجتماعی، پشتکار و خودکارآمدی ظرفیتهای بیشتری دارد، پیشنهاد می‌شود کودکانی که فاقد اعتماد به‌نفس، منزوی و خجالتی هستند تحت آموزش پروژه ای قرار گیرند. همچنین تثبیت مهارت خودکنترلی و پشتکار در مقایسه با خودکارآمدی و توان برقراری ارتباط اجتماعی نیازمند زمان بیشتری است. از این رو باید به مربی و کودک فرصت بیشتری داده شود. پیشنهاد می‌شود کودکانی که تمرکز کمتری دارند یا بی‌قرار و ناآرام هستند، با رویکرد واحدکار آموزش ببینند تا با کسب مهارت رهبری بتوانند به مدیریت خود بپردازند.

پیشنهاد می‌شود در مراکز پیش دبستانی که آموزش با رویکرد پروژه- محور ارائه می‌گردد به سبب ماهیت تلفیقی بودن منابع درسی، تنوع علائق و پرسشهای گوناگون کودکان در هر کلاس دو

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

یا چند مربی به کار گرفته شود. منابع درسی چندهسته‌ای و اجرای تکنیک مستندسازی مستلزم به کارگیری مربیانی است که انعطاف پذیری و پردازش اطلاعات را در زمانی محدود داشته باشند. استخدام معلمانی که قدرت اجرای الگوهای آموزشی پیش‌ساخته و مدیریت منابع درسی ثابت را دارند در رویکرد واحدکار اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا مربی در رویکرد واحدکار باید توان اجرای الگوی پیش‌ساخته را داشته باشد و مدیریت منابع کاری ساده‌تر از مدیریت ذهن و پرسشهای جدیدی است که کودک در آن لحظه خاص با آن مواجه می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

منابع

به‌پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارتهای اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۶.

بیکر، ترز ال. (۲۰۰۱). *روش تحقیق نظری در علوم اجتماعی*، (ترجمه هوشنگ نایبی، ۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

پروین، احسان؛ ندوشن غیاثی، سعید و محمدی، شراره. (۱۳۹۳). ارائه مدل مفهومی رابطه بین کیفیت برونداد آموزش عالی و توسعه پایدار بر اساس رویکرد سیستمی. *فصلنامه مدیریت آموزشی*، ۱ (۱)، ۹۷- ۱۱۷.

پورحسین، رضا؛ حبیبی، مجتبی؛ عاشوری، احمد؛ قنبری، نیکزاد؛ ریاحی، یاسمن و قدرتی، سعید. (۱۳۹۴). میزان شیوع اختلالات رفتاری در کودکان پیش‌دبستانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۷ (۵)، ۲۳۴-۲۳۹.

پیری، رباب و ادیب، یوسف. (۱۳۸۸). الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۲ (۵)، ۵۳-۸۲.

رجب‌پور، مجتبی؛ مکوندحسینی، شاهرخ و رفیعی‌نیا، پروین. (۱۳۹۱). اثربخشی گروه درمانی رابطه والد- کودک بر پرخاشگری کودکان پیش دبستانی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۴ (۱)، ۶۵-۷۵.

زندرضوی، سیامک و قراری، فریما. (۱۳۹۱). *فرصتی برای پرسشگرانه زیستن*. تهران: نشر قطره.

عباسی، عبدالله. (۱۳۸۲). *طراحی الگوی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکستان*. رساله دکتری چاپ نشده رشته علوم تربیتی گرایش برنامهٔ درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

فردانش، هاشم. (۱۳۷۸). نقد و بررسی دو دیدگاه سیستمی و ساخت گرایی در طراحی آموزشی. *فصلنامهٔ مدرس*، شمارهٔ ۳، ۱۳۹-۱۴۹.

فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و ترقی‌جاه، علی. (۱۳۸۸). مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۰ (۳)، ۴۱-۶۴.

کایوند، فریدون؛ شفیع آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارتهای ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش‌وپرورش شهر اهواز. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، (۴۲)، ۱-۲۴.

مفیدی، فرخنده.(۱۳۸۴). *مدیریت مراکز پیش دبستانی*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ پنجم.

وایلز، کمبل. (۱۳۸۰). *مدیریت و رهبری آموزشی*، (ترجمهٔ محمدعلی طوسی). تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

یزدیان‌پور، ندا؛ یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل سازی. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲۳ (۲۲)، ۸۵-۹۸.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*, *57*(2), 111-127.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1992). *The creative curriculum for early childhood.* Washington, DC: Teaching Strategies. (ERIC Document No. ED342487).

Dodge, D. T., Jablon, J. R., & Bickart, T. S. (1994). *Constructing curriculum for the primary grades*. Washington, DC: Teaching Strategies. (ERIC Document No. ED379067).

Dombra, A. L., Colker, L. J., & Dodge, D. T. (1997). *The creative curriculum for infants and toddlers.* Washington, DC: Teaching Strategies. (ERIC Document No. ED410006).

Gandini, L. (1997). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.), *First steps toward teaching the Reggio way* (pp. 14-25). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theories, cases, and recommendations. *Meridian: A Middle schools computer Technologies Journal*, *5*(1). URL: http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514

Helm, J. H., & Katz, L.G. (2011). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York & Washington, D.C.: Teachers College Press

Jacobs, G.M. (1999). Modeling developmentally appropriate practices: Putting our theory into practice. *Journal of Early Education and Family Review*, *7*(1), 8-15.

Jarrett, D. (1997). *Inquiry strategies for science and mathematics learning*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Jones, E. (Ed.). (1992). *Growing teachers: Partnerships in staff development.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document No.ED418812).

Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approac*h. Greenwich, CT: Ablex. (ERIC Document No.ED407074).

_____ (2000). *Engaging children's minds: The project approac*h (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.

Katz, L.G., & McClellan, D. (2005). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Maguad, B.A., & Krone, R.M. (2012). *Managing for quality in higher education*: *A systems perspective.* Available at http://ebooksforexcellence.files.wordpress.com/2012/10/managing-for-quality-in-higher-education.pdf.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Westport, CT: Ablex.

New, R. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- Advanced reflections* (2nd ed., pp. 261-284). Westport, CT: Ablex.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]

Rankin, B. (1998). Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- Advanced reflections* (2nd ed., pp.215-237). Westport, CT: Ablex.

Resnick, M., Ocko, S., & Papert, S. (1988). LEGO, logo, and design. *Children's Environments Quarterly*, *5*(4), 14-18.

Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-Progettazione: An interview with Lella Gandini. In C.P. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach: Advanced reflections*, (2nd ed., pp. 113-126). Westport, CT: Ablex.

Rogers, C. S., & Sluss, D. J. (1998). Developmentally appropriate practices in higher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 17*(1), 4-14.

Schwartz, D. M. (1985). *How much is a million*. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

Teodoro, M.L., Kappler, K.C., Rodrigues, J.L., de Freitas, P.M., & Haase, VG. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *International Journal of Psychology, 39*(2), 239-246.

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning.* San Rafael, CA: Autodesk.

UNICEF. (2014). *UNICEF annual report 2014 - Timor-Leste*. Available at http://www.iiep.unesco.org/capacity-development/training/virtual-campus/e-discussion-forums.htm

Vartuli, S., & Fyfe, B. (1993). Teachers need developmentally appropriate practices too. *Young Children*, *48*(4), 36-42.

Welsh, M., Parke, R., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, *39*(6), 463-481.

[Downloaded from qjoe.ir on 2024-03-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.1.7.0]