

برنامه درسی روئیدنی^۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۲۴

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

رحمت اله خسروی^۲

مقدمه

برنامه درسی روئیدنی منعکس کننده رویکرد سازنده‌گرایانه نسبت به برنامه درسی است. به‌طور کلی، در این برنامه درسی، معلمان با تدارک مجموعه‌ای از تجارب لذت بخش، شرایطی فراهم می‌کنند که فراگیران در تعامل با آن‌ها و محیط یادگیری به‌طور فعالانه به تولید و کشف ایده‌ها و عقاید می‌پردازند. در حقیقت در برنامه درسی روئیدنی، یادگیری در اثر درگیر شدن فراگیران در فعالیت‌ها، آزمایش‌ها، گفتگوها، و یا کاوش‌ها حاصل می‌شود. در حال حاضر رویکرد برنامه درسی روئیدنی، توجه بسیاری از اندیشمندان و دست‌اندرکاران عرصه آموزش و برنامه درسی در سراسر جهان را به خود جلب کرده است. در مقاله حاضر، ابتدا تعریف و مفهوم برنامه درسی روئیدنی و همچنین ویژگی‌ها و پیشینه آن در متون و منابع تخصصی ارائه می‌شود، سپس ارزش افزوده و کاربرد بالقوه‌ای که این مفهوم برای رشته برنامه ریزی درسی و سیاست‌گذاری‌های مربوط به آن دارد، مورد بحث قرار می‌گیرد.

تعریف و مفهوم برنامه درسی روئیدنی

شیرر و همکاران^۳ (۱۹۹۶) برنامه درسی روئیدنی را به‌عنوان تجربیات یادگیری از پیش تعیین نشده و متناسب با علایق کودکان و معلمان در یک موقعیت خاص، تعریف می‌کنند. متین اسلان^۴ (۲۰۱۸)، برنامه درسی روئیدنی را برنامه‌ای مبتنی بر علایق و نیازهای کودکان دانسته که بر پایه رویکرد رژیو امیلیا استوار است. این برنامه شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری است که علایق و نیازهای کودکان را نشانه می‌روند. به‌زعم دال^۵ (۱۹۹۳) برنامه درسی از طریق گفتگوی بین معلم و دانش‌آموز، شکل روئیدنی به خود می‌گیرد و دیگر حامل نظام دانش معین نیست. بدین معنا که برنامه درسی روئیدنی دانش قطعی شناخته‌شده برای انتقال به فراگیران نیست بلکه یک فرایند پویایی است که در آن معلمان و فراگیران دانش را از طریق گفتگو و مذاکره کشف کرده و توسعه می‌دهند. جونز و نیمو^۶ (۱۹۹۴)، خاطرنشان کرده‌اند که برنامه درسی روئیدنی توصیف‌کننده گونه‌ای از برنامه درسی است که برای دانش‌آموزان از لحاظ اجتماعی مربوط و پاسخگو، از لحاظ فکری درگیر کننده و جذاب، و از لحاظ فردی معنی‌دار است. به‌زعم آن‌ها، پیام اصلی برنامه درسی روئیدنی این است که کل جریان یادگیری از تعامل مشارکت‌کنندگان کلاسی (معلم، دانش‌آموزان و ...) حاصل می‌شود. همان‌طور که جونز و رینولدز^۷ (۱۹۹۲) اظهار کرده‌اند، برنامه درسی روئیدنی هرگز صرفاً بر مبنای علایق دانش‌آموزان ساخته نمی‌شود، بلکه

^۱. Emergent Curriculum

^۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

^۳. Sheerer & et al

^۴. Metin Aslan

^۵. Doll

^۶. Jones & Nimmo

^۷. Jones and Reynolds

علايق ساير شرکا مانند معلمان و والدين نيز مبنا قرار مي‌گيرد. نکته قابل ذکر اين که برنامه درسي روئيدني، همواره ماهيت در حال تکامل داشته و هميشه آماده پذيرش ظرفيتها و امکانات جديد است که در آغاز قابل تصور نيست. با توجه به آنچه ذکر شد، برنامه درسي روئيدني به عنوان يک برنامه سازنده گرايانه بر اين فرض متکي است که کودکاني وقتي در يادگيري موفقيت آميز عمل مي‌کنند که فعاليت‌هاي برنامه درسي پاسخگوي علايق، قوت‌ها، نيازها و واقعيت‌هاي زندگي آن‌ها باشد. به طورکلي در اين نوع برنامه درسي معلمان، دانش آموزان، ابزارهاي تدريس و محيط يادگيري در يک فضای انعطاف پذير، مشارکتی، و مبتني بر گفتگو به امر يادگيري همت مي‌گمارند.

پيشينه و ويژگي‌هاي برنامه درسي روئيدني

برنامه درسي روئيدني توسط بسياري از محققان و انديشمندان از قبيل بردکمپ و کوپل^۸ (۱۹۹۷)، جونز و همکاران^۹ (۲۰۰۱)، بوث^{۱۰} (۱۹۹۷)، جونز و نيمو^{۱۱} (۱۹۹۴)، يولي^{۱۲} (۲۰۰۴)، استيسي^{۱۳} (۲۰۰۹) و ... مورد مطالعه قرار گرفته است. اين محققان، فرايند برنامه درسي روئيدني را يک فرايند عمل/ تجربه محور دانسته‌اند که در آن رشد و يادگيري فراگيران از طريق انجام دادن مجموعه‌اي از فعاليت‌هاي مورد علاقه در يک فضای مبتني بر تعامل و انعطاف حاصل مي‌شود. برخي ديگر از محققان به اين نتيجه رسيده‌اند که برنامه درسي روئيدني معمولاً با اعمال و اقدامات پداگوژيکي خاص مانند رويکرد برنامه درسي مبتني بر پروژه يا رويکرد رجيو اميليا^{۱۴} (هلم و کتز^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ کتز و شارد^{۱۶}، ۲۰۰۰) مرتبط است. برخلاف مدارس معمول که تلاش مي‌کنند موضوعات درسي را در قالب‌هاي زماني خرد از هم تفکيک کنند، مدارس رجيو اميليا بر پروژه‌هاي تلفيقي تاکيد مي‌کنند که در آن فراگيران روزها يا حتي ماه‌ها درگير يادگيري آن‌ها مي‌شوند (گانديني^{۱۷}، ۲۰۰۴). جونز و نيمو (۱۹۹۴) اذعان مي‌کنند که در برنامه درسي مبتني بر رويکرد رجيو اميليا، کودکان به تفکر و مشارکت در زندگي روزمره و يادگيري فراخوانده مي‌شوند. يک ارتباط عميق و قوي بين تعليم و تربيت و تجربيات زندگي وجود دارد. معلمان در مدارس متکي بر رويکرد رجيو اميليا به عنوان تسهيلگران، به هدايت يادگيري از طريق همياري، پرسش کردن، تشويق و عمل فکورانه مي‌پردازند. معلمان با کودکان همکاري مي‌کنند و براي کسب يک فهم عميق تر از مهارت‌هاي تفکر و علايق کودکان، با دقت به گفتگوهاي آن‌ها گوش مي‌دهند. اين گفتگوها مبنايي براي برنامه درسي روئيدني فراهم مي‌کند. معلمان پيرو رويکرد رجيو اميليا با اتکا بر آثار نظريه پردازاني چون ديوي، ويگوتسکي و پياژه يادگيري را يک فرايند فعال و مشارکتی در نظر مي‌گيرند و به فلسفه تربيتي مبتني بر روابط هميارانه افتخار مي‌کنند و بر اين باورند که هر فرد به مثابه يک يادگيرنده است. حال با توجه به آنچه درباره رويکرد رجيو اميليا ذکر شد، برنامه درسي روئيدني متکي بر اين رويکرد همان طور که جونز و نيمو (۱۹۹۴) اشاره کرده‌اند، برنامه‌اي است که با ابتناء بر علايق کودکان ساخته مي‌شود. موضوعات يادگيري در اين برنامه درسي از گفتگو با کودکان، از واقعي که در جامعه و خانواده اتفاق مي‌افتد و همچنين از علايق شناخته شده کودکان نشأت مي‌گيرد. براي شکل گيري برنامه درسي روئيدني، معلمان با همکاري يکديگر ابزارها و منابع موردنياز را تدارک مي‌بينند، حمايت والدين/ جامعه را جلب مي‌کنند و از ايده‌هاي کودکان براي بهبود پروژه يادگيري بهره مي‌گيرند. علاوه بر آنچه ذکر شد، از نظر تاريخي برنامه درسي روئيدني در اندیشه‌هاي انديشمندان چنين جان ديوي^{۱۸} ريشه دارد. ديوي (۱۹۰۲) از سازمان دهی برنامه درسي حول پروژه‌ها يا موضوعاتي که کودکان را درگير و

^۸. Bredekamp & Copple

^۹. Jones et al.

^{۱۰}. Booth

^{۱۱}. Jones & Nimmo

^{۱۲}. Yu-le

^{۱۳}. Stacey

^{۱۴}. Reggio Emilia

^{۱۵}. Helm & Katz

^{۱۶}. Katz & Chard

^{۱۷}. Gandini

^{۱۸}. John Dewey

علاقه‌مند می‌سازد، حمایت کرده است. او همچنین خاطرنشان کرده که یادگیری رویدادی است که از طریق تجربه زندگی حاصل می‌شود (دیوئی، ۱۹۳۸). البته باید یادآور شد، هر تجربه‌ای منجر به رشد و یادگیری نمی‌گردد بلکه تجاربی که ما را به تأمل درباره احساسات، اندیشه‌ها، اعمال، و عکس‌العمل‌ها وادار می‌کنند، منتهی به یادگیری می‌شوند (دیوئی، ۱۹۱۶، ص ۱۳۹). معلمان بایستی برای فراهم کردن آن نوع تجربه تلاش کنند که کنجکاوی را برانگیزد، خلاقیت و ابتکار عمل را تقویت کند و علایق و مقاصد فرد را در موقعیت‌های مسئله‌دار تقویت کند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۸). علاوه بر اهمیت عنصر علاقه و تجربه در برنامه درسی روئیدنی، تمرکز بر زندگی واقعی کودکان نیز در این برنامه درسی بسیار حائز اهمیت است. دیوئی (۱۹۹۰) در این باره و در حمایت از مفهوم آماده‌سازی کودک برای زندگی واقعی می‌گوید: "مدرسه بایستی به زندگی مرتبط شود و کودک به یک شیوه معمول و آشنا در آنجا کسب تجربه نماید" (ص ۹).

مطالعات انجام‌شده در حوزه برنامه درسی روئیدنی جملگی نشان می‌دهند که شادی، انرژی و سرزندگی از جمله مهم‌ترین مشخصه‌های کودکانی است که این نوع برنامه درسی را تجربه کرده‌اند (فتیحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸)؛ در این برنامه درسی با مستقر شدن جو آزاد و دموکراتیک در محیط یادگیری، حس علاقه‌مندی و سرزندگی در فراگیران ایجاد و تقویت می‌شود. انجمن ملی تعلیم و تربیت جوانان و انجمن ملی متخصصان کودکی اولیه در بخش‌های تعلیم و تربیت ایالات متحده (۱۹۹۱) طرح‌ریزی برنامه درسی مبتنی بر ذوق و علاقه فراگیران را به‌طور صریح مورد تأکید قرار داده‌اند (به نقل از شیرر و همکاران، ۱۹۹۶). در برنامه درسی روئیدنی، کودکان محیط یادگیری را نه به‌عنوان مکان تحمل یک برنامه ناسازگار با علایقشان، بلکه به‌عنوان مکانی برای ابراز آزادانه ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود تلقی می‌کنند (لوینه^{۱۹}، ۱۹۹۵). در واقع، فلسفه حاکم بر برنامه درسی روئیدنی قائل به محدودیت و انزوا نیست بلکه قائم به آزادی عمل و مشارکت است و بر ضرورت واگذاری تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به جریان تعامل میان معلم و دانش‌آموز و محیط یادگیری تأکید دارد. در خصوص آزادی عمل فراگیر در برنامه درسی، دیوئی (۱۹۰۲) اظهار می‌دارد "برنامه درسی به معلم می‌گوید که کودکان را در دستیابی به حقیقت، زیبایی، ظرفیت‌ها و توانمندی‌های خود آزاد بگذارند" (ص ۲۷۶).

برنامه درسی روئیدنی دارای ویژگی‌هایی است که آن را از دیگر برنامه‌های درسی متمایز می‌سازد. در این راستا، استیسی (۲۰۰۹) پنج ویژگی برای برنامه درسی روئیدنی ذکر کرده است که عبارت‌اند از:

- ۱- برنامه درسی روئیدنی یک فرایند خطی^{۲۰} نیست: این برنامه درسی به‌منظور پاسخ دادن به نیازهای و علایق متغیر کودکان، علایق و دغدغه‌های والدین و جامعه، و اولویت‌های معلمان به‌طور مداوم در حال تکامل است.
- ۲- برنامه درسی روئیدنی فرایند چرخه‌ای است: در این نوع برنامه درسی معلمان به نحو بهتری کودکان و خانواده‌هایشان را می‌شناسند، یادگیری کودکان را مشاهده می‌کنند، ایده‌هایشان را با همکاران و خانواده‌ها به اشتراک می‌گذارند، با کودکان تعامل می‌کنند، فرایند یادگیری را تحت نظارت قرار داده و آن را ثبت و ضبط می‌کنند.
- ۳- برنامه درسی روئیدنی انعطاف‌پذیر و پاسخگو است: معلمان برنامه کار با کودکان را به‌طور انعطاف‌پذیری طرح‌ریزی می‌کنند به‌گونه‌ای که برنامه درسی به‌منظور پاسخ به علایق کودکان به‌طور مداوم در حال تغییر و تکامل است و بر نیازها و نقاط قوت و علایق کودکان متکی است.

^{۱۹}. Levine

^{۲۰}. برنامه درسی تابع فرایند خطی دارای یک "درونداد- برونداد" بوده و در آن عوامل غیرمنتظره و پیش‌بینی‌نشده مورد غفلت واقع شود. در واقع برنامه درسی متکی بر این فرایند دارای یک هدف تصریح‌شده، محتوای مشخص، رویه‌های اجرایی مکانیکی و ارزشیابی بسته است. جونز و نیمو (۱۹۹۴) این نوع برنامه درسی را برنامه درسی کنسرو شده می‌نامند. این کنسروها به‌وسیله متخصصان برنامه درسی ساخته می‌شوند و معلم وظیفه دارد محتوای برنامه درسی را از داخل آن کنسرو بردارد و کودکان مجبورند بدون چون‌وچرا آن‌ها را قورت دهند، مهم نیست برایشان خوشمزه باشد یا نه.

۴- برنامه درسی روئیدنی بر عنصر همکاری و مشارکت مبتنی است: برنامه درسی روئیدنی فرصت‌هایی برای بزرگسالان و کودکان فراهم می‌کند تا در فرایندهای تصمیم‌گیری مشارکت کنند.

۵- برنامه درسی روئیدنی، یادگیری کودکان و تفکر معلمان را مشهود می‌کند: معلمان یادگیری را با کودکان، همکاران و والدین مستند می‌کنند. آن‌ها مشارکت‌کنندگان را در بحث و تأمل پیرامون تجارب یادگیری‌شان درگیر می‌کنند و یادگیری را با استفاده از طیف وسیعی از ابزارها مستند می‌کنند. در این فرایند، تفکر، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری خود معلمان نیز آشکار می‌شود.

جونز (۱۹۸۹)، نیز ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی را چنین برشمرده است: ۱- تعلیم و تربیت کودکان یک رویداد از قبل طرح‌ریزی‌شده نیست، بلکه یادگیری در لحظات مختلف در محیط‌های یادگیری و در جریان بازی رخ می‌دهد؛ ۲- برنامه درسی روئیدنی بر این فلسفه استوار است که کودکان از طریق بازی یاد می‌گیرند؛ ۳- قدرت خلاقیت کودکان از انگیزه درونی آن‌ها به دست می‌آید و وقتی به وقوع می‌پیوندد که کودکان هر کاری را در هر زمانی بخواهند انجام دهند؛ ۴- برنامه درسی باید بر فعالیت و عمل متمرکز باشد؛ ۵- آزادی عمل کودکان مطابق با علایق‌شان، عامل مهمی برای افزایش اعتمادبه‌نفس و رشد موفقیت‌آمیز آن‌ها محسوب می‌شود؛ ۶- برای برنامه درسی روئیدنی هیچ قطعیتی متصور نیست، کودکان می‌توانند با پاسخ‌ها و اعمالشان آن را تغییر دهند.

با توجه به آنچه تاکنون ذکر شد، به‌زعم نگارنده برنامه درسی روئیدنی دارای هفت ویژگی مهم است. ویژگی نخست رویکرد سازنده‌گرایانه حاکم بر آن است. در این نوع برنامه درسی کودکان از طریق تعامل با معلمان و محیط یادگیری در یک زمینه غنی و شاد به ساخت دانش و معنا می‌پردازند. در این راستا دیوئی اشاره کرده است که دانش و یادگیری از طریق تعامل انسان و محیط (دیوئی، ۱۹۳۳) در یک زمینه غنی و پیچیده حاصل می‌شود. ویژگی دوم، توجه به علایق کودکان، مربیان و والدین است. در این خصوص آیزنر^{۲۱} (۲۰۰۲) می‌گوید: "ما بایستی در کلاس‌های درس و محیط‌های یادگیری شرایطی را خلق کنیم که در آن یادگیرندگان فرایند تربیت را با علاقه‌مندی تعقیب کنند. سفر تربیتی باید یک سفر شاد باشد..." (ص ۲۰۳). علاوه بر این، جونز و رینولدز^{۲۲} (۱۹۹۲) اشاره کرده‌اند، برنامه درسی روئیدنی بر مبنای علاقه کودکان و سایر شرکا مانند معلمان و والدین شکل می‌گیرد. ویژگی سوم، تأکید بر وقایع غیرمنتظره و از پیش تعیین نشده است. در این مورد، جونز و نیمو^{۲۳} (۱۹۹۴)، خاطرنشان کرده‌اند که مواجهه با وقایع غیرمنتظره نه تنها خلاقیت کودکان بلکه خلاقیت معلمان را نیز افزایش می‌دهد. ویژگی چهارم تجربه‌محوری است. در این باره، بود و همکاران^{۲۴} (۱۹۹۳) خاطرنشان می‌کنند که یادگیری فراتر از تعامل با یک مجموعه دانش موجود است و عمدتاً رویدادی است که از طریق تجربه زندگی حاصل می‌شود. ویژگی پنجم، انعطاف‌پذیری و خلاقیت زایی است. همان‌طور که خسروی و مهرمحمدی (۱۳۹۱) در مطالعه خود اشاره کرده‌اند، در برنامه درسی روئیدنی با برقراری جو آزاد و دموکراتیک و پرهیز از استقرار جو بسته و کنترلی، خلاقیت کودکان رشد و تکثیر پیدا می‌کند. ویژگی ششم، ارتباط با زندگی واقعی کودکان است. جونز و نیمو (۱۹۹۴) در این خصوص یادآور شده‌اند که، وقتی هدف تعلیم و تربیت "پرورش انسان و بهبود زندگی" اوست، بنابراین، برنامه درسی به‌عنوان عنصر اصلی تعلیم و تربیت بایستی زندگی را در کانون توجه خود قرار دهد. دیوئی (۱۹۹۰) اشاره کرده که "... تجارب دانش‌آموزان در مدرسه بایستی با زندگی واقعی آن‌ها تناسب داشته باشد. از این‌رو، یادگیری مستلزم ایجاد یک پیوند ارگانیک بین کودک و محیط زندگی او است... مدرسه بایستی به زندگی واقعی مرتبط شود و فراگیر به یک شیوه متعارف و آشنا در آنجا تجربه کسب کند" (ص ۹). ویژگی هفتم، ارتباط معلمان، فراگیران و والدین با یکدیگر است. عنصر ارتباط برای رشد هر برنامه‌ای لازم است. بر طبق دیدگاه سایتز^{۲۴} (۲۰۰۶)، ارتباط از طریق گفتگوهای موجود در اجرای برنامه صورت می‌گیرد. گفتگو

^{۲۱} . Eisner

^{۲۲} . Jones and Reynolds

^{۲۳} . Boud et .al.

^{۲۴} . Seitz

درواقع روشی برای جمع‌آوری اطلاعات بیشتر درباره کودکان است. در این باره پیتری^{۲۵} (۲۰۰۶) اشاره کرده است که کودکان وقتی یاد می‌گیرند که ارتباط برقرار نمایند. به‌زعم او وقتی کودکان نظراتشان را به همسالان خود بیان می‌کنند، یاد می‌گیرند که چگونه از نظرات خود دفاع کنند. مضاف بر این، در یک گفتگوی فعال، امکان این وجود دارد که کودکان مهارت‌های اجتماعی خود را بهبود ببخشند (پیتری، ۲۰۰۶).

ارزش‌افزوده / کاربرد بالقوه مفهوم برنامه درسی روئیدنی برای رشته و سیاست‌گذاری‌های مربوط به آن

به‌زعم نگارنده، بکارگیری سیستم روئیدنی به‌عنوان یک الگوی برنامه درسی، همان‌طور که دالکه و همکاران^{۲۶} (۲۰۰۷) اشاره کرده‌اند، دست‌کم از دو منظر برای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی و آموزش، کمک‌کننده است:

✓ منظر نخست این‌که، برنامه درسی روئیدنی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان را به این نگرش و دانش دعوت می‌کند که ذهن‌های دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان سیستم‌های روئیدنی عمل می‌کنند که کنترل کامل آن‌ها نه امکان‌پذیر است و نه مطلوب. این وجه به معنای روی آوردن به سیاست‌آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی متناسب با ظرفیت‌ها و دست‌شستن از سیاست‌هایی است که منجر به تصمیم‌گیری کاملاً تجویزی و متمرکز برای برنامه‌های درسی به‌ویژه در سطوح پایین تحصیلی است. در توضیح بیشتر منظر نخست باید گفت پیرو سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری متمرکز در برنامه‌ریزی درسی، بسیاری از معلمان هنوز تصور می‌کنند که مؤثرترین و کارآمدترین روش‌ها در یک محیط بسته و کنترلی اجرا می‌شود که در آن معلم به‌طور دقیق محتوای بسته‌بندی‌شده را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. این در حالی است که ریشه بیشتر ناکامی‌های معلمان در امر آموزش و یادگیری، وفاداری آن‌ها به این تصور و باور است. آیزنر (۱۹۹۴) در نقد برنامه درسی تجویزی و نقش سنتی و محافظه‌کارانه معلم اشاره کرده است که، فرایند برنامه درسی تن به فرمول و الگوریتم نمی‌دهد که در آن معلم طبق قواعد تعریف‌شده مجری وفادار برنامه درسی باشد. بهترین برنامه درسی بی‌نیاز از مداخله معلم در صحنه طراحی و اجرا نیست.

✓ منظر دوم این‌که به‌نوعی متأثر از منظر نخست است این‌که، برنامه درسی روئیدنی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان را به این درک دعوت می‌کند که ظرفیت‌ها و مزیت‌های یک برنامه درسی، به تعاملات محدود و برنامه‌ریزی‌شده بین معلم و دانش‌آموز در کلاس منحصر نمی‌شود. در توضیح بیشتر می‌توان گفت، تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر، با والدین و با دیگر عناصر مرتبط محیطی به همان اندازه تعاملات دانش‌آموزان با معلم، مهم است. از این‌رو برنامه درسی نباید در حبس و حصار یک نوع تعامل خاص باقی بماند، در عوض بایستی تعاملات وسیع دانش‌آموز با محیط را در کانون توجه قرار دهد. در این زمینه جونز و نیمو (۱۹۹۴)، خاطر نشان کرده‌اند برنامه درسی باید شرایطی فراهم کند که کودکان به عناصر و افرادی که در محیط اجتماعی‌شان زندگی می‌کنند معرفی شوند. کودکان نه‌تنها بایستی با معلم و خانواده ارتباط و تعامل داشته باشند، بلکه بایستی به کتاب‌دار محلی، پلیس، و مأموران آتش‌نشانی و ... نیز معرفی شوند.

بدین ترتیب با حرکت به سمت کاربرد برنامه‌های انعطاف‌پذیر و آزاد نظیر برنامه درسی روئیدنی، نه‌تنها عوارض و پیامدهای ناخوشایندی که برنامه‌های درسی بسته و کنترلی دارند از بین خواهد رفت بلکه به سبب حضور عناصری چون اشتیاق به یادگیری، خلاقیت، مشارکت، درگیری در عمل و ارتباط با زندگی واقعی در این برنامه‌ها، اثربخشی آموزش و یادگیری تضمین و رضایت شرکاء برنامه درسی حاصل خواهد شد. البته تحقق این مهم مستلزم مهیا کردن زیرساخت‌های فرهنگی (ذهنیت و نگرش سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیران، مجریان و استفاده‌کنندگان برنامه)، ارائه آموزش‌های لازم به عوامل انسانی، و تأمین منابع و امکانات موردنیاز برنامه می‌باشد.

منابع

- خسروی، رحمت اله و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین‌شده. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۲۵، صص ۲۶-۵.

^{۲۵} . Pitri

^{۲۶} . Dalke et al.

- فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ ترقی‌جاء، علی(۱۳۸۸). **مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال**. مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، شماره ۳، صص ۴۱-۶۴.
- Booth, C. (۱۹۹۷). **The fiber project: One teacher's adventure toward emergent curriculum**. *Young Children*, ۷۹-۸۵.
 - Boud, D. Cohen, R. & Walker, D. (۱۹۹۳). **Using Experience for Learning**. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
 - Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (۱۹۹۷). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs** (revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
 - Dalke, A. F., Cassidy, K., Grobstein, P., & Blank, D. (۲۰۰۷). **Emergent pedagogy: Learning to enjoy the uncontrollable - and make it productive**. *Journal of Educational Change*, ۸(۲), ۱۱۱-۱۳۰.
 - Dewey, J. (۱۹۰۲). **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press.
 - Dewey, J. (۱۹۱۶). **Democracy and Education**. New York: The Macmillan Company.
 - Dewey, J. (۱۹۳۸). **Experience and education**. New York: Simon & Schuster.
 - Dewey, J. (۱۹۹۰). **The School and Society**. The University of Chicago Press.
 - Doll Jr. W. (۱۹۹۳). **A post-modern perspective on curriculum**. New York: Teachers College Press.
 - Eisner, E. (۱۹۹۴). **Educational Imagination**. Macmillan Publishing Company.
 - Eisner, E. (۲۰۰۲). **The Arts and the Creation of Mind**. Yale University Press, New Haven
 - Gandini, L. (۲۰۰۴). **Foundations of the Reggio Emilia approach**. In J. Hendrick (Ed.) *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change* (۲nd ed., pp. ۱۳-۲۶). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
 - Helm, J. H., & Katz, L. (۲۰۰۱). **Young investigators: The project approach in the early years**. New York: Teachers College Press.
 - Jones, E. (۱۹۸۹). **Emergent curriculum: Planning and letting go**. Unpublished paper. Pasadena, CA: Pacific Oaks College.
 - Jones, E., & Nimmo, J. (۱۹۹۴). **Emergent Curriculum**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
 - Jones, E., and G. Reynolds (۱۹۹۲). **The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play**. New York: Teachers College Press.
 - Jones, E., Evans, K., Rencken, S., Stringer, C & , Williams, M. (۲۰۰۱). **The lively kindergarten: Emergent curriculum in action**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
 - Katz, L. G., & Chard, S. C. (۲۰۰۰). **Engaging children's minds: The project approaches** (۲nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
 - Levine, D. (۱۹۹۵). **Building a Vision of Curriculum Reform**. In Levine, D., Lowe, R., Peterson, B., and Tenorio, R., Eds., *Rethinking schools: An agenda for change* (pp. ۵۲- ۶۰). New York: New Press.
 - Metin Aslan, Özge. (۲۰۱۸). **From an Academician's Preschool Diary: Emergent Curriculum and Its Practices in a Qualified Example of Laboratory Preschool**. *Journal of Curriculum and Teaching*, ۷ (۱), pp. ۹۷-۱۱۰.
 - Pitri, E. (۲۰۰۶). **Teacher research in the socio-constructivist art classroom**. *Art Education*, ۲۹(۵), ۴۰-۴۵.
 - Seitz, H. J. (۲۰۰۶). **The Plan: Building on children's interests**. *YC Young Children*, ۶۱(۲), ۳۶- ۴۱.
 - Sheerer, M., Dettore, E., & Cyphers, J. (۱۹۹۶). **Off with a theme: Emergent curriculum in action**. *Early Childhood Education Journal*, ۲۴(۲), ۹۹-۱۰۲.
 - Stacey, S.(۲۰۰۹). **Emergent Curriculum in Early Childhood Education: From theory to practice**. Redleaf Press, Canada, pp. ۵-۶.
 - Yu-le, Z. (۲۰۰۴). **Some thoughts on emergent curriculum**. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October ۲۸-۳۰.