

Learning as Experience: Rethinking Early Childhood Curriculum with the Strategy of Bauhaus Philosophy

Mehdi Abdolmaleki¹, Nasser Koleini Mamaghani^{2*}

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳

Accepted Date: 2025/10/05

Received Date: 2025/05/13

Abstract

Introduction: In recent years, new approaches to early childhood education, especially inspired by Dewey's views, have placed special emphasis on learning as experience. According to this view, learning becomes meaningful when the child actively interacts with his or her environment, experiences, creates, and discovers concepts through engagement with materials. This approach provides the possibility of designing active and creative learning environments for children and paves the way for reconstructing the curriculum based on experience. In continuation of this view, the educational philosophy of Bauhaus can also be considered as an inspiring model for rethinking early childhood curricula. Founded in 1919 by Walter Gropius, the Bauhaus school focused on the integration of art, life, and production, pursuing learning not through direct instruction but through making, experimenting, and active engagement with real materials. Despite numerous theoretical and empirical studies on the importance of experiential learning in early childhood, the effective implementation of this approach in Iranian preschools faces numerous obstacles and challenges. One of the fundamental challenges is the lack of flexible and experiential curricula that provide children with sufficient opportunities to explore, touch, make, and trial and error. Many current curricula are still influenced by traditional, memory-based, and one-sided models. As an integrated approach between art, life, and creativity, the Bauhaus offers an inspiring model for early childhood art education; one in which the child is at the center of experience, exploration, and meaning-making. The aim of this study was to explore the understanding and contextual experience of preschool teachers in Sanandaj city of art-centered experiential learning using Bauhaus principles. The research method was data-based theory with a structuralist approach of "Charms". 12 teachers were invited to be interviewed through purposive sampling based on theoretical saturation. Data analysis in three stages of

¹. PhD Candidate in Industrial Design, School of Architecture and Environmental Design, Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran.

². Associate Professor, Department of Industrial Design, School of Architecture and Environmental Design, Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran.

*Corresponding Author:

Email: koleni@iust.ac.ir

open, axial and selective coding led to the extraction of eight selected categories in two sections of challenges and strategies. The findings showed that three main obstacles, including "bureaucratic curriculum", "lack of professionalism of teachers" and "cultural and organizational limitations", limit the possibility of realizing experiential learning. However, teachers have tried to overcome these obstacles by adopting five creative strategies, including "child-centered project-based", "participatory learning", "thought-oriented actions", "application of simple facilities" and "interaction with family". This research, while opening new horizons in early childhood education, shows that even in limited and conservative contexts, it is possible to recreate learning through experience, imagination, and creative participation. The Bauhaus philosophy, with its emphasis on hands-on learning, workshop-based learning, and the connection between art and everyday life, is a valuable model for rethinking early childhood curricula. Founded in 1919 by Walter Gropius in Weimar, Germany, the Bauhaus school or philosophy is one of the most influential educational movements in the history of art and design. The school's main goal was to integrate art, craft, and technology so that design could be understood and experienced as part of people's everyday lives. Education at the Bauhaus emphasized learning by doing; students understood the concepts of design and composition not only theoretically but also in practical workshops and by working with real materials.

Method: The aim of this study was to explore the understanding and contextual experience of preschool teachers in Sanandaj city of experiential learning with an art focus and using Bauhaus principles. The research method was data-based theory with a structuralist approach of "Charms". 12 teachers were invited to be interviewed through purposive sampling based on theoretical saturation. Data analysis in three stages of open, axial and selective coding led to the extraction of eight selected categories in two sections: challenges and strategies.

Results: The findings showed that three main obstacles, including "bureaucratic curriculum", "lack of professionalism of educators", and "cultural and organizational constraints", limit the possibility of realizing experiential learning. However, educators have tried to overcome these obstacles by adopting five creative strategies, including "child-centered project-based learning", "participatory learning", "thought-based actions", "use of simple facilities" and "interaction with the family". This research, while opening new horizons in early childhood education, shows that even in limited and conservative contexts, it is possible to recreate learning from experience, imagination and creative participation.

Discussion and Conclusion: Based on the research findings, key challenges—bureaucratic curriculum, lack of teacher professionalism, and cultural and organizational constraints—were identified from the data, which collectively hinder the realization of experiential learning. In addition, the rigid curriculum, which emphasizes rote learning and school readiness, limits opportunities for creative and exploratory activities. The results of the present study are consistent with the findings of previous research that show that Iranian preschool curricula tend to favor traditional, rote learning over hands-on experiences. The lack of teacher training,

especially in experiential learning philosophies such as Bauhaus, exacerbates the problem, leaving educators feeling unprepared and unsure of how to effectively implement these approaches. This challenge is compounded by cultural expectations of parents, who often prioritize early literacy and academic skills over play-based learning, reflecting a misunderstanding of the value of experiential education. These limitations reflect international studies (Karni, 2022) that emphasize the need for supportive learning environments, structured support, and skilled educators to facilitate effective experiential learning. Despite these barriers, this study highlighted creative strategies employed by teachers to enhance experiential learning. These strategies included child-centered project-based learning, collaborative learning, reflective practices, creative use of simple resources, and active engagement with families.

Keywords: Experiential learning, Bauhaus school, early childhood curriculum, grounded theory, educational educators

یادگیری به مثابه تجربه: بازاندیشی در برنامه‌درسی اوان کودکی با راهبرد فلسفه باوهاوس

مهدی عبدالملکی^۱، ناصر کلینی ممقانی^{۲*}

چکیده

هدف: باوهاوس به‌مثابه رویکردی تلفیقی میان هنر، زندگی و اخلاقیت، الگویی الهام‌بخش برای آموزش هنری در اوان کودکی ارائه می‌دهد؛ الگویی که در آن کودک در مرکز تجربه، کاوش و خلق معنا قرار دارد. هدف این مطالعه، کاوش در درک و تجربه زمینه‌مند مربیان پیش‌دبستانی شهر سنندج از یادگیری تجربی با محوریت هنر و با بهره‌گیری از اصول باوهاوس بود.

روش: روش پژوهش، نظریه داده‌بنیاد با رهیافت ساختارگرایی «چارمز» بود که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند ۱۲ مربی براساس اشباع نظری دعوت به مصاحبه شدند. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، به استخراج هشت مقوله‌ی انتخابی در دو بخش چالش‌ها و راهبردها انجامید.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که سه مانع اصلی شامل «برنامه‌درسی بروکراتیک»، «فقدان حرفه‌گرایی مربیان» و «محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی»، امکان تحقق یادگیری تجربی را محدود می‌سازند. با این حال، مربیان با اتخاذ پنج راهبرد خلاقانه شامل «پروژه‌محوری با محوریت کودک»، «یادگیری مشارکتی»، «کنش‌های اندیشه‌محور»، «کاربست امکانات ساده» و «تعامل با خانواده»، تلاش کرده‌اند بر این موانع فائق آیند. این پژوهش، ضمن گشودن افق‌های نو در آموزش اوان کودکی، نشان می‌دهد که حتی در بسترهای محدود و محافظه‌کار، امکان بازآفرینی یادگیری از دل تجربه، تخیل و مشارکت خلاق وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری تجربه‌محور، مدرس باوهاوس، برنامه‌درسی اوان کودکی، نظریه داده بنیاد، مربیان آموزشی

۱. دانشجوی دکتری طراحی صنعتی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه طراحی صنعتی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر، رویکردهای نوین در آموزش اوان کودکی، به‌ویژه با الهام از دیدگاه‌های دیویی، تأکید ویژه‌ای بر یادگیری به‌مثابه تجربه داشته‌اند. بر اساس این دیدگاه، یادگیری زمانی معنا می‌یابد که کودک به‌طور فعال با محیط خود تعامل کند، تجربه کند، بسازد و از طریق درگیر شدن با مواد، مفاهیم را کشف نماید (Dewey, 1986). این نوع یادگیری که به توسعه تفکر خلاق، مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله در کودکان کمک می‌کند، در پژوهش‌های متعددی نیز تأیید شده است (Kolb, 2014; Kaplan, 2022). با این حال مطالعات (رضایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سرخوش و همکاران، ۱۴۰۰) خاطرنشان می‌کنند که برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی در ایران غالباً هنوز تحت تأثیر الگوهای آموزش سنتی و مبتنی بر حافظه هستند و به تجربه، کاوش، لمس و ساختن کمتر بها می‌دهند. در این میان، فلسفه آموزشی باوهاوس که بر یادگیری از طریق عمل، ترکیب هنر و زندگی، و آموزش میان‌رشته‌ای تأکید دارد، می‌تواند راهبردی مؤثر برای بازنگری در آموزش هنر در دوره پیش‌دبستانی باشد (Wick, 2000; Gropius, 1965).

این رویکرد امکان طراحی محیط‌های یادگیری فعال و خلاق را برای کودکان فراهم می‌آورد و مسیر بازساخت برنامه درسی بر مبنای تجربه‌ورزی را هموار می‌سازد. در تداوم این نگاه، فلسفه آموزشی باوهاوس نیز می‌تواند به‌عنوان الگویی الهام‌بخش برای بازاندیشی در برنامه‌های درسی اوان کودکی مورد توجه قرار گیرد. مکتب باوهاوس که در سال ۱۹۱۹ توسط والتر گروپیوس بنیان‌گذاری شد، بر ادغام هنر، زندگی و تولید تمرکز داشت و یادگیری را نه از طریق آموزش مستقیم، بلکه از طریق ساختن، تجربه‌ورزی و درگیری فعال با متریال واقعی دنبال می‌کرد (Gropius, 1961; Wick, 2000). این رویکرد، مبتنی بر یادگیری از طریق عمل کارگاه‌محوری، و میان‌رشته‌ای بودن بود؛ جایی که دانشجویان در کنار استادکاران در محیط‌های کارگاهی، مفاهیم طراحی و فرم را در بستر تجربه واقعی می‌آموختند (White-Hancock, 2023; Almasi & Pourmahabadian, 2023). چنین نگاهی به یادگیری، به‌طور چشمگیری با اصول یادگیری تجربی در اوان کودکی هم‌راستا است؛ جایی که کودک از طریق بازی، لمس، ساختن، آزمون و خطا، و ارتباط با محیط فیزیکی، مفاهیم را عمیق‌تر درونی می‌کند (Kolb, 2014; Katikas & Sotiriou, 2023). از این منظر، تلفیق فلسفه باوهاوس با آموزش در دوره پیش‌دبستانی می‌تواند به غنای برنامه درسی، افزایش خلاقیت کودکان، و تقویت مهارت‌های حسی، حرکتی و شناختی آنان منجر شود (Davis et al., 2020).

با وجود مطالعات نظری و تجربی فراوان بر اهمیت یادگیری مبتنی بر تجربه در اوان کودکی، اجرای مؤثر این رویکرد در پیش‌دبستانی‌های ایران با موانع و چالش‌های متعددی روبروست. یکی از چالش‌های بنیادین، نبود برنامه‌های درسی منعطف و تجربه‌محور است که فرصت کافی برای کاوش، لمس، ساختن و آزمون و خطا در اختیار کودکان قرار دهد. بسیاری از برنامه‌های درسی فعلی، همچنان تحت تأثیر الگوهای سنتی، حافظه‌محور و یک‌سویه قرار دارند.

از سوی دیگر، کمبود فضاهای کارگاهی، نبود ابزارهای مناسب برای فعالیت‌های خلاق، و ناآمادگی حرفه‌ای برخی مربیان در طراحی و هدایت فعالیت‌های تجربی، از جمله موانع اجرایی مهم هستند. پژوهش‌های بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که تحقق یادگیری تجربی، نیازمند محیط‌های یادگیری تجهیزشده، حمایت ساختاری، و مربیان توانمند است. (Carney, 2022) در چنین بستری، بهره‌گیری از فلسفه باوهاوس که بر یادگیری از طریق عمل، طراحی میان‌رشته‌ای، و ترکیب هنر با زندگی روزمره تأکید دارد، می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای بازنگری در برنامه درسی اوان کودکی بگشاید (Wick, 2000; Gropius, 1961; White-Hancock, 2023).

با این حال، خلأ مطالعات بومی در پیوند میان یادگیری تجربی، باوهاوس و آموزش پیش‌دبستانی در ایران، ضرورت انجام پژوهش‌هایی کیفی برای شناسایی درک و تجربه مربیان از این نوع یادگیری را آشکار می‌سازد. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند به توسعه برنامه‌هایی زمینه‌مند، بومی‌سازی‌شده و خلاق برای کودکان ایرانی منجر شوند: چرا که با الهام از فلسفه آموزشی باوهاوس و تمرکز بر یادگیری از طریق عمل، به‌دنبال بازاندیشی در ساختار برنامه‌های درسی رایج و کاوش در تجربه زیسته مربیان است. نوآوری این پژوهش در آن است که برای نخستین‌بار، رویکرد باوهاوس را به‌عنوان الگویی نظری در پیوند با آموزش اوان کودکی در ایران بررسی می‌کند و تلاش دارد با رویکردی زمینه‌مند، موانع، چالش‌ها و راهبردهای اجرایی مربیان را شناسایی کند. بر این اساس، هدف این مطالعه، فهم عمیق تجربه و درک مربیان پیش‌دبستانی از یادگیری هنر به‌مثابه تجربه با الهام از فلسفه باوهاوس و کشف راهبردهای قابل اجرا در برنامه درسی است. در این راستا، دو سؤال اصلی پژوهش عبارت‌اند از: (۱) مربیان پیش‌دبستانی چه موانع و چالش‌هایی را در مسیر اجرای یادگیری مبتنی بر تجربه تجربه می‌کنند؟ (۲) مربیان پیش‌دبستانی چه راهبردهای حرفه‌ای را برای به‌کارگیری این نوع یادگیری در چارچوب برنامه درسی بهره می‌گیرند؟

چارچوب مفهومی

در این بخش، تلاش می‌شود مفاهیم بنیادین همچون، ویژگی‌های برنامه‌های درسی اوان کودکی، فلسفه آموزش باوهاوس و یادگیری تجربی معرفی و تحلیل شوند تا بستر نظری مناسبی برای فهم و تحلیل داده‌های پژوهش فراهم گردد. اهمیت این بخش از آنجا ناشی می‌شود که یادگیری تجربی، به‌عنوان یکی از مؤثرترین رویکردهای آموزشی در دوره پیش‌دبستانی، مستلزم شناخت دقیق فرایندهای شناختی، اجتماعی و خلاقانه کودکان است (ملکی، ۱۳۹۶؛ بهرامی، محمدی، و دهقانی، ۱۴۰۰). برنامه درسی در دوره اوان کودکی باید مبتنی بر ویژگی‌هایی باشد که رشد همه‌جانبه کودک را در ابعاد شناختی، اجتماعی، جسمانی و عاطفی تقویت کند. پژوهش‌ها (Samuelsson & Carlsson, 2008; Milteer & Ginsburg, 2012) نشان می‌دهند که برنامه‌های درسی مؤثر در پیش‌دبستانی، سه ویژگی بنیادین دارند: بازی‌محوری، به این معنا که یادگیری از طریق بازی‌های آزاد و هدفمند انجام شود؛ تجربه‌محوری، که کودک را در فرایندهای اکتشاف، لمس، آزمون و ساختن درگیر کند؛ و تأکید بر خلاقیت و کاوش، به طوری که

برنامه‌های آموزشی به جای انتقال صرف اطلاعات، زمینه‌های کشف، تخیل و ابتکار را برای کودکان فراهم نماید. این نوع برنامه‌ها به کودکان امکان می‌دهد که از طریق تجربه‌های واقعی، مهارت‌های تفکر انتقادی، ارتباط اجتماعی و حل مسئله را در خود پرورش دهند.

از سوی دیگر، فلسفه باوهاوس با تأکید بر یادگیری از طریق عمل، کارگاه‌محوری و پیوند میان هنر و زندگی روزمره، الگویی ارزشمند برای بازاندیشی در برنامه‌های درسی اوان کودکی به‌شمار می‌رود (Wick, 2000؛ امینی، ۱۳۹۸). مکتب یا فلسفه باوهاوس^۱ که در سال ۱۹۱۹ توسط والتر گروپیوس در وایمار آلمان بنیان نهاده شد، یکی از تأثیرگذارترین جنبش‌های آموزشی در تاریخ هنر و طراحی به‌شمار می‌رود (Gropius, 1965). هدف اصلی این مدرسه، ادغام هنر، صنایع‌دستی و فناوری بود تا طراحی به عنوان بخشی از زندگی روزمره مردم درک و تجربه شود (Wick, 2000). آموزش در باوهاوس بر یادگیری از طریق عمل^۲ تأکید داشت؛ دانشجویان نه صرفاً به صورت نظری، بلکه در کارگاه‌های عملی و با کار کردن با متریال واقعی، مفاهیم طراحی و ترکیب را درک می‌کردند (White-Hancock, 2023).

کارگاه‌ها محور اصلی آموزش بودند و هر کارگاه توسط استادان فرم و استادان صنعت هدایت می‌شد (Lerner, 2005). ویژگی بارز دیگر باوهاوس میان‌رشته‌ای بودن آموزش بود، به طوری که مرز میان معماری، طراحی صنعتی، گرافیک و هنرهای تجسمی از میان برداشته می‌شد و دانشجویان ترغیب می‌شدند پروژه‌هایی ترکیبی خلق کنند (Droste, 2002). فلسفه آموزشی باوهاوس همچنین بر پیوند میان هنر و زندگی روزمره تأکید داشت و باور داشت که آموزش باید به گونه‌ای باشد که آثار هنری در زندگی عینی انسان‌ها حضور داشته باشد (Forgács, 1995). این رویکرد به شکل ویژه‌ای با اصول یادگیری تجربی در آموزش اوان کودکی همسو است؛ جایی که کودک از طریق لمس، ساختن، تجربه کردن و آزمون و خطا، مفاهیم را درونی می‌کند (Kolb, 2014؛ ملکی، ۱۳۹۶). از این منظر، آموزه‌های باوهاوس می‌تواند الهام‌بخش طراحی برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی باشد که در آن محیط‌های یادگیری کارگاهی، میان‌رشته‌ای و تجربه‌محور برای پرورش خلاقیت و تفکر نقادانه کودکان فراهم می‌شود (بهرامی و همکاران، ۱۴۰۰). این اصول به شکلی بنیادی با مفهوم «یادگیری به‌مثابه تجربه» هم‌راستا هستند؛ مفهومی که نخستین بار توسط Dewey (1986) مطرح شد و بعدها توسط Kolb (2014) بسط داده شد.

یادگیری تجربی به عنوان رویکردی بنیادین، فرآیندی است که طی آن فرد از طریق مشارکت فعال، تعامل با محیط و بازتاب بر روی تجربه‌ها، به ساخت دانش می‌پردازد (Dewey, 1986). همچنین Kolb (2014) این فرآیند را در قالب یک چرخه چهار مرحله‌ای شامل تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمودن فعال مدل‌سازی کرده است. در این نگاه، یادگیری زمانی عمیق و پایدار می‌شود که فرد به‌طور فعال در کشف و تامل بر تجارب شخصی خود مشارکت داشته باشد. افزون بر این، ویگوتسکی با طرح نظریه

^۱ . Bauhaus

^۲ . Learning by Doing

تعامل اجتماعی و مفهوم منطقه تقریبی رشد، بر اهمیت همکاری اجتماعی و راهنمایی در رشد شناختی تأکید کرده است (Irshad et al., 2021). از سوی دیگر، پیازه با تأکید بر تعامل فعال کودک با محیط، یادگیری را فرایندی فعال و ساختنی تعریف می‌کند که در طی آن، کودک مفاهیم را از طریق تجربه و اکتشاف شخصی شکل می‌دهد. (Waite-Stupiansky, 2022)

مطالعات (White-Hancock, 2023; Tóth, Molnár & Kárpáti, 2021) نشان می‌دهد که اصول یادگیری تجربی نظیر مشارکت فعال، تعامل با محیط و ساخت دانش، به‌طور مستقیم در فلسفه آموزشی باوهاوس نیز منعکس شده است در این مدرسه، یادگیری از طریق تعامل با مواد واقعی، تجربه‌های ساختنی، بازتاب بر روی فرآیند کار و مواجهه با موفقیت‌ها و شکست‌ها صورت می‌گرفت (White-Hancock, 2023). این رویکرد می‌تواند الگوی الهام‌بخشی برای بازآفرینی برنامه‌های درسی اوان کودکی باشد؛ محیط‌هایی که در آن‌ها کودکان از طریق فعالیت‌های میان‌رشته‌ای، بازی‌های ساختنی و پروژه‌های خلاقانه، مهارت‌های تفکر نقادانه، حل مسئله و خلاقیت خود را پرورش دهند (Forgács, 1995). از این منظر، پیوند میان فلسفه آموزشی باوهاوس و یادگیری تجربی، زمینه‌ای بکر برای توسعه محیط‌های یادگیری فعال، خودراهبر و خلاق در آموزش پیش‌دبستانی فراهم می‌آورد.

از سوی دیگر، در حوزه آموزش اوان کودکی، مدل‌های آموزشی برجسته‌ای وجود دارند که با اصول یادگیری تجربی پیوند عمیقی دارند و در برخی جنبه‌ها با فلسفه آموزشی باوهاوس همسو هستند. مدل ریجیو امیلیا^۱ با تأکید بر پروژه‌محوری، اهمیت محیط به‌عنوان «معلم سوم»، و ارزش قائل شدن برای بیان خلاقانه کودک، چارچوبی تجربه‌محور و هنری برای یادگیری ارائه می‌دهد (Edwards, Gandini, & Forman, 2012). در مدل‌های اسکاپ^۲ اصل کلیدی «برنامه‌ریزی، انجام، بازنگری» به‌عنوان یک چرخه یادگیری تجربی، بر خودراهبری کودک و یادگیری فعال تأکید دارد (Epstein, 2014). همچنین، رویکرد مونته‌سوری با فراهم کردن محیط‌های غنی از ابزارهای حسی و امکان انتخاب آزادانه فعالیت‌ها، بر رشد خودتنظیمی و یادگیری عملی تأکید می‌کند (Montessori, 1967). وجوه مشترک این مدل‌ها با فلسفه باوهاوس در تأکید بر یادگیری از طریق تجربه مستقیم، کار عملی، تقویت خلاقیت و تعامل فعال با محیط نمایان است. در هر سه رویکرد، همانند آموزه‌های باوهاوس، کودک به‌عنوان یک یادگیرنده فعال در فرآیند کشف و ساخت معنا دیده می‌شود، که این همسویی می‌تواند راهگشای بازآفرینی برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی در جهت پرورش کودکان خلاق، مستقل و جستجوگر باشد (White-Hancock, 2023).

^۱ . Reggio Emilia

^۲ . HighScope

پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه‌های پژوهشی درباره مکتب باوهاوس در ایران نشان می‌دهد که نگاه به این مکتب با تمرکز بر ابعاد کارکردی، آموزشی و تأثیرات معماری آن رو به گسترش بوده است. در نخستین مطالعه، مقصودلو و نورانی (۱۳۹۸) با بررسی سبک فرمالیسم و کاربرد آن در مکتب باوهاوس آلمان، به این نتیجه رسیدند که باوهاوس فراتر از یک سبک صرفاً فرمالیستی عمل کرده و رویکردی ترکیبی اتخاذ نموده است. در این رویکرد، فرم، محتوا و ساختار به صورت تعاملی در خلق آثار معماری به کار گرفته می‌شدند و ویژگی‌هایی همچون سادگی، کارکردگرایی و یکپارچگی محوریت داشتند. آنان نقش نوشتارهای نظری را در گسترش و ترویج این دیدگاه بسیار مهم دانسته‌اند. در ادامه، کاظم‌زاده و میردربیکوندی (۱۳۹۹) با مقایسه تحلیلی شیوه‌های آموزش معماری در مدرسه بوزار پاریس و مدرسه باوهاوس، نشان دادند که اگرچه هر دو مدرسه هدف‌هایی مشابه در تربیت معماران داشتند، اما تفاوت‌های بنیادینی در فلسفه آموزشی، شیوه‌های تدریس، سبک‌های هنری و حتی مدت زمان تحصیل داشته‌اند.

این پژوهش تأکید می‌کند که مدرسه باوهاوس نمایانگر تحولی بنیادین در نظام آموزش معماری بوده است. سپس در پژوهشی دیگر، کیانی و معصوم‌زاده (۱۴۰۲) با تکیه بر نظریه عملکردی هانس ون مانن به تحلیل ویژگی‌های مدرن آموزه‌های مکتب بین‌المللی باوهاوس پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که آموزه‌های باوهاوس در ارتباط تنگاتنگ با نظام‌های اجتماعی جهان‌شمول قرار دارند، اما در معرض خطراتی نظیر دور شدن از ارزش‌های ذاتی هنر هستند؛ چنان‌که بدون پیوند زیبایی‌شناختی، کارکرد اجتماعی هنر تضعیف می‌شود. در پژوهشی کاربردی‌تر، بقالبیان، کرامتی، سلطان‌زاده و متین (۱۴۰۲) تأثیر رویکرد باوهاوس بر آثار معماری دانشجویان دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران در دوره پهلوی را بررسی کردند. آنان دریافتند که عناصر شاخص سبک باوهاوس، مانند بام‌های تخت، استفاده از مصالح و فناوری‌های نوین، تعادل در احجام و توجه به زیبایی کارکردی، در آثار این دانشجویان به ویژه در دوران مدیریت امانوئل پونترمولی مشاهده می‌شود. در نهایت، الماسی و پورمهابادیان (۱۴۰۲) با رویکردی آموزشی، شاخص‌های تدریس مدرسه باوهاوس را شناسایی کردند و نشان دادند که برخی از این شاخص‌ها همچون تأکید بر کار عملی، فعالیت مشارکتی و پرورش خلاقیت می‌توانند به ارتقاء کیفیت آموزش معماری در ایران کمک کنند. آن‌ها همچنین به ضعف برخی شاخص‌ها مانند تمرینات مدیتیشن در نظام کنونی آموزشی اشاره کردند و برای بهبود وضعیت آموزش، راهکارهایی ارائه دادند.

در میان مطالعات بین‌المللی، O'Connor (2021) در پژوهشی درباره مدرسه طراحی شیلیتو در استرالیا، تأکید کرد که این مدرسه به‌طور مستقیم تحت تأثیر فلسفه آموزشی مکتب باوهاوس قرار داشته است. وی نشان داد که برنامه درسی جامع این مدرسه، که توسط Phyllis Shillito طراحی شده بود، بر مبانی عملی طراحی و آموزش نظریه رنگ متمرکز بود. آموزش در شیلیتو مبتنی بر اصولی بود که ریشه در دیدگاه‌های Johannes Itten و Josef Albers داشت و هدف آن پرورش طراحانی بود که بتوانند دانش

طراحی را به صورت خلاقانه در پروژه‌های مختلف به کار گیرند. این مطالعه نشان داد که باوهاوس چگونه در جغرافیاهای دوردست نیز الهام‌بخش تحولات آموزشی شد.

سپس (White-Hancock 2023) در پژوهشی تاریخی درباره مدرسه باوهاوس، به بررسی عمیق رویکرد فرارشته‌ای در این مدرسه پرداخت. یافته‌های او نشان داد که نوآوری‌های باوهاوس صرفاً محصول ادغام رشته‌های مختلف نبود، بلکه ریشه در رویکردهای آموزشی مبتنی بر کار عملی، فرهنگ کاری خاص و جسارت در عبور از روش‌های سنتی آموزشی داشت. همچنین (White-Hancock 2023) اصطلاح "تخطی" از هنجارها را برای توصیف این شیوه استفاده کرد و تأکید داشت که این نوع دیدگاه هنوز هم در زمینه‌هایی همچون آموزش STEAM و محیط‌های بین‌رشته‌ای معاصر الهام‌بخش است.

در ادامه، (Katikas and Sotiriou 2023) با تمرکز بر پروژه "New European Bauhaus"، به نقش مدارس به عنوان آزمایشگاه‌های زنده برای ترویج ارزش‌های اجتماعی، به ویژه پایداری و بازسازی‌های کارآمد انرژی، پرداختند. آنان نشان دادند که مدارس می‌توانند الگوهایی عملی برای توسعه فرهنگی و محیطی باشند و ضرورت تغییر نگرش به سمت مصرف مسئولانه و طراحی پایدار را در جامعه نهادینه کنند. مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های داخلی عمدتاً بر تحلیل ابعاد معماری، سبک هنری و شیوه‌های آموزشی مکتب باوهاوس متمرکز بوده‌اند. این مطالعات به بررسی تعامل میان فرم، ساختار و محتوا در آثار باوهاوس، تفاوت‌های رویکردهای آموزشی آن نسبت به مدارس معماری کلاسیک، پیوند آموزه‌های باوهاوس با نظام‌های اجتماعی، و تأثیر سبک باوهاوس بر معماری معاصر ایران پرداخته‌اند. همچنین تلاش شده تا شاخص‌هایی از روش تدریس این مکتب شناسایی و برای ارتقاء کیفیت آموزش معماری در ایران به کار گرفته شود. در سطح بین‌المللی نیز بیشتر پژوهش‌ها به تأثیرگذاری جهانی باوهاوس بر آموزش طراحی، تقویت دیدگاه فرارشته‌ای، ترویج ارزش‌های پایداری و نقش این مکتب در آموزش هنر معاصر پرداخته‌اند. با وجود اهمیت این مطالعات، تمرکز آنها بیشتر بر آموزش عالی و سطوح دانشگاهی بوده و به حوزه آموزش اوان کودکی توجهی نشده است.

با این حال، خلأ مطالعات بومی در پیوند میان یادگیری تجربی، باوهاوس و آموزش پیش‌دبستانی در ایران، ضرورت انجام پژوهش‌هایی کیفی برای شناسایی درک و تجربه مربیان از این نوع یادگیری را آشکار می‌سازد. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند به توسعه برنامه‌هایی زمینه‌مند، بومی‌سازی‌شده و خلاق برای کودکان ایرانی منجر شوند؛ چرا که با الهام از فلسفه آموزشی باوهاوس و تمرکز بر یادگیری از طریق عمل، به دنبال بازاندیشی در ساختار برنامه‌های درسی رایج و کاوش در تجربه زیسته مربیان است. نوآوری این پژوهش در آن است که برای نخستین بار، رویکرد باوهاوس به عنوان الگویی نظری در پیوند با آموزش اوان کودکی در ایران بررسی می‌شود و تلاش دارد با رویکردی زمینه‌مند، موانع، چالش‌ها و راهبردهای اجرایی مربیان را شناسایی کند.

روش شناسی

این مطالعه با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش نظریه داده‌بنیاد با رهیافت ساخت‌گرایی چارمز انجام شده است. هدف، کشف مفاهیم و راهبردهای برآمده از تجربه زیسته مربیان پیش‌دبستانی درباره یادگیری مبتنی بر تجربه با الهام از فلسفه باوهاوس است. رهیافت ساخت‌گرایی چارمز به تفسیر معانی در بستر اجتماعی تأکید دارد و پژوهشگر را به‌عنوان هم‌سازنده معنا در تعامل با مشارکت‌کنندگان می‌بیند. راهبرد پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند و تحلیل قیاسی-مداوم برای ساخت مقوله‌های نظری بوده است.

مشارکت‌کنندگان: این پژوهش با مشارکت ۱۲ مربی آموزشی پیش‌دبستانی در شهر سنندج انجام شد. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ بدین معنا که مربیانی برگزیده شدند که از تجربه عملی، آگاهی نظری و توانایی بازتاب درونی نسبت به فرایند یادگیری مبتنی بر تجربه برخوردار بودند. تمرکز بر مربیان آموزشی از آن‌رو صورت گرفت که آنان نقش محوری در طراحی، هدایت و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری در محیط‌های پیش‌دبستانی دارند و تجارب زیسته آنان می‌تواند دریچه‌ای مؤثر برای فهم زمینه‌های موانع و راهبردهای یادگیری تجربه‌محور فراهم آورد. فرایند نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از مصاحبه با ۱۲ نفر، اطلاعات جدیدی به مضامین اصلی پژوهش افزوده نشد و تکرار مفاهیم نشانه‌ای از کفایت داده‌ها تلقی شد. از نظر مدرک تحصیلی، ۷ نفر دارای کارشناسی، ۴ نفر کارشناسی ارشد و ۱ نفر دکتری بودند. در زمینه رشته تحصیلی، ۵ نفر در حوزه علوم تربیتی، ۳ نفر روان‌شناسی، ۲ نفر هنر و ۱ نفر جامعه‌شناسی تحصیل کرده بودند. همچنین، سابقه شغلی آنان از ۷ تا ۱۸ سال متغیر بود؛ به‌طوری‌که ۴ نفر بین ۷ تا ۱۰ سال، ۵ نفر بین ۱۱ تا ۱۴ سال و ۳ نفر بین ۱۵ تا ۱۸ سال سابقه تدریس داشتند. در نهایت اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان به شرح زیر است:

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان براساس مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سوابق

شغلی

تعداد	سوابق شغلی	متغیرها	ردیف
۷	لیسانس	مدرک تحصیلی	۱
۴	فوق لیسانس		
۱	دکتری		
۵	علوم تربیتی	رشته تحصیلی	۲
۳	روانشناسی		
۱	جامعه‌شناسی		
۲	هنر		
۴	۷-۱۰	سوابق شغلی	۳
۵	۱۴-۱۱		
۳	۱۸-۱۵		

گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق استفاده شد. این شیوه به پژوهشگر امکان داد تا ضمن پیروی از محورهای ازپیش‌طراحی‌شده، در جریان گفت‌وگو، به‌صورت انعطاف‌پذیر به کاوش عمیق‌تر در تجارب مشارکت‌کنندگان بپردازد. راهنمای مصاحبه با توجه به اهداف پژوهش و چارچوب نظری تدوین شد و تلاش گردید پرسش‌ها ناظر به درک و تفسیر مشارکت‌کنندگان از مفهوم یادگیری به‌مثابه تجربه، مصادیق قابل مشاهده از فلسفه باوهاوس در عمل، موانع ساختاری و فرهنگی در مسیر اجرای این نوع یادگیری، و همچنین راهبردهای عملی مربیان در مواجهه با چالش‌ها باشد.

نمونه‌هایی از پرسش‌های مطرح‌شده در مصاحبه‌ها عبارت بودند از:

- وقتی از یادگیری تجربی در کلاس صحبت می‌شود، چه تصویری در ذهن شما شکل می‌گیرد؟
- آیا تاکنون تجربه‌ای از ترکیب هنر با زندگی روزمره در کلاس داشته‌اید؟
- مثالی بزنید که در آن کودک با متریال واقعی کار کرده باشد و چیزی را بسازد یا کشف کند؟
- چه موانعی در مسیر اجرای فعالیت‌های تجربه‌محور در کلاس‌های شما وجود دارد؟
- آیا ساختار برنامه درسی رسمی یا انتظارات والدین مانع اجرای این رویکرد می‌شود؟ چگونه؟
- در مواجهه با محدودیت‌ها، چگونه تلاش می‌کنید یادگیری فعال و خلاقانه را در کلاس حفظ کنید؟

- آیا پروژه‌ای داشته‌اید که با منابع محدود ولی خلاقانه طراحی شده باشد؟

- والدین چه نگاهی به فعالیت‌های هنری یا بازی‌محور دارند؟

مصاحبه‌ها به‌صورت فردی و حضوری در محل کار مربیان یا مکان‌های مورد توافق (مانند دفتر مدرسه یا اتاق مشاوره) انجام شدند. مدت زمان هر گفت‌وگو بین ۴۰ تا ۶۵ دقیقه بود. با کسب رضایت آگاهانه و اخلاقی، کلیه مصاحبه‌ها با استفاده از دستگاه ضبط صدا ضبط شدند و سپس به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی گردیدند. پیاده‌سازی‌ها با دقت و وفاداری کامل به لحن، محتوا و بافت زبانی مشارکت‌کنندگان انجام گرفت و متن نهایی پس از بازبینی چندمرحله‌ای، برای تحلیل در چارچوب نظریه داده‌بنیاد (با رهیافت ساخت‌گرای چارمز) آماده‌سازی شد.

روش تجزیه و تحلیل: تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر اساس فرآیند چهار مرحله‌ای کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد به شیوه‌ی ساخت‌گرایانه (Charmaz, 2014) انجام گرفت. در مرحله نخست، کدگذاری اولیه، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌صورت خط‌به‌خط بررسی شد و مفاهیم پایه‌ای از متن مشارکت‌کنندگان استخراج گردید. در این مرحله، ۱۲۰ کد ابتدایی تولید شد که بازتاب‌دهنده‌ی طیفی از مضامین مرتبط با یادگیری مبتنی بر تجربه، از جمله درک مفهومی، شیوه‌های اجرایی، محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی، و راهبردهای بومی مربیان بود.

در مرحله دوم، یعنی کدگذاری متمرکز، پژوهشگر با استفاده از مقایسه مداوم کدها، مفاهیم مشابه را با یکدیگر تلفیق کرده و کدهای تکراری یا فاقد تمایز معنادار را حذف نمود. حاصل این مرحله، تقلیل داده‌ها به ۸ مقوله‌ی متمرکز و متمایز بود که در دو حوزه‌ی اصلی «چالش‌ها و موانع اجرای یادگیری تجربی» و «راهبردهای عملی مربیان در پیاده‌سازی این رویکرد» طبقه‌بندی شدند. مقوله‌هایی همچون «برنامه‌درسی بروکراتیک»، «فقدان حرفه‌گرایی مربیان»، «محدودیت‌های فرهنگی و نهادی»، «پروژه‌محوری با محوریت کودک»، و «یادگیری مشارکتی و خلاقانه با امکانات ساده» از جمله عناصر کلیدی در این مرحله بودند.

در مرحله سوم، کدگذاری نظری، تلاش شد تا میان مقوله‌های به‌دست‌آمده روابط مفهومی برقرار شود و این مقولات در قالب یک چارچوب زمینه‌مند و تفسیرپذیر سازمان یابند.

در مرحله چهارم، مقوله‌ها به نحوی مرتبط شدند که هسته مرکزی نظریه در حال ظهور یعنی «درک و کنش زمینه‌مند مربیان پیش‌دبستانی نسبت به یادگیری هنر به‌مثابه تجربه با الهام از فلسفه باوهاوس» به‌صورت مفهومی آشکار گردد. این هسته، تنش میان ساختار رسمی آموزش و تلاش‌های خلاقانه مربیان برای احیای تجربه در فرایند یاددهی-یادگیری را به‌عنوان مضمون نظری اصلی برجسته می‌سازد.

برای تقویت اعتبار تحلیل، از راهبردهایی همچون مقایسه مداوم داده‌ها، یادداشت‌برداری تحلیلی، مشارکت پژوهشگر دوم و بازبینی مضامین توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد (Charmaz, 2014; Birks & Mills, 2015). به‌منظور کاهش سوگیری، بخشی از تحلیل‌های اولیه توسط پژوهشگر دوم به‌صورت مستقل انجام گرفت و در جلسات بازنگری مشترک، درباره اجماع بر سر مضامین نهایی تصمیم‌گیری شد. همچنین، خلاصه‌ای از یافته‌های تحلیلی با چند نفر از مشارکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد تا دقت، انطباق و معناداری مضامین با تجربه‌های زیسته‌ی آنان مورد تأیید قرار گیرد (Lincoln & Guba, 1985). این فرآیند تکرارشونده، منعطف و مشارکتی، زمینه‌ساز تولید یک نظریه زمینه‌مند بومی و اصیل شد که در بستر فرهنگی آموزش پیش‌دبستانی در ایران معنا می‌یابد.

یافته‌ها

فرایند تحلیل داده‌های این پژوهش با تمرکز بر مصاحبه‌های عمیق با مربیان پیش‌دبستانی در شهر سنندج صورت گرفت. در گام نخست، مجموعاً ۱۲۰ کد باز اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج شد. پس از بازبینی مکرر، پالایش مفهومی، و حذف موارد تکراری یا فاقد معنا، ۱۰۵ کد معتبر و معنادار به‌عنوان پایه‌ی تحلیل‌های بعدی در نظر گرفته شد. این کدها در ادامه به‌صورت نظام‌مند در قالب ۸ مقوله‌ی محوری سازماندهی شدند که در دو حوزه‌ی اصلی «چالش‌ها» و «راهبردها» طبقه‌بندی می‌گردند.

در بخش نخست، چالش‌ها و موانع پیش‌روی مربیان در اجرای یادگیری مبتنی بر تجربه مورد بررسی قرار گرفته است. این بخش شامل سه مقوله محوری است:

(۱) برنامه‌درسی بروکراتیک

(۲) فقدان حرفه‌گرایی مربیان آموزشی

(۳) محدودیت‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی .

این مقولات نشان می‌دهند که اجرای یادگیری تجربه‌محور در بافت نظام آموزشی فعلی، با محدودیت‌هایی از جنس ساختاری، شناختی، و زمینه‌ای مواجه است که عملاً ابتکار و انعطاف مربیان را محدود می‌سازد. در بخش دوم، راهبردهای حرفه‌ای و زمینه‌مند مربیان برای مواجهه با این چالش‌ها تحلیل شده است. این راهبردها در پنج مقوله اصلی طبقه‌بندی شده‌اند:

(۱) توسعه یادگیری پروژه‌محور با محوریت کودک

(۲) ترویج یادگیری مشارکتی و گروهی

(۳) کنش‌های اندیشه‌محور

(۴) یادگیری خلاق با کاربرست امکانات ساده

(۵) تعامل فعال با خانواده

یافته‌های این بخش حاکی از آن است که مربیان، حتی در مواجهه با محدودیت‌های متعدد، توانسته‌اند با تکیه بر خلاقیت، ابتکار، و شناخت واقع‌بینانه از نیازهای کودکان، راه‌هایی مؤثر برای پیاده‌سازی یادگیری مبتنی بر تجربه بیابند. در ادامه، این دو حوزه‌ی اصلی، همراه با نقل‌قول‌هایی منتخب از مشارکت‌کنندگان و تحلیل‌های تفسیری، به تفصیل ارائه می‌شوند:

الف) موانع و چالش‌های اجرای یادگیری مبتنی بر تجربه: یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که

مربیان پیش‌دبستانی در شهر سنجندج با مجموعه‌ای از موانع ساختاری، حرفه‌ای، فرهنگی و سازمانی در مسیر اجرای این رویکرد مواجه‌اند. تحلیل داده‌های کیفی حاکی از آن است که این چالش‌ها، نه تنها فرایند طراحی و اجرای فعالیت‌های تجربه‌محور را محدود می‌کنند، بلکه بر نگرش و عملکرد مربیان نیز تأثیرگذارند. در ادامه، سه مقوله‌ی اصلی از این چالش‌ها، شامل ساختار بروکراتیک برنامه درسی رسمی، فقدان آمادگی حرفه‌ای مربیان، و محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی، به تفصیل گزارش و تحلیل می‌شوند. جدول زیر کدگذاری مصاحبه‌ها را نشان می‌دهد:

جدول ۲: تم‌های استخراج شده براساس تجربیات مدیران مربیان آموزشی از موانع و چالش‌های اجرای

یادگیری مبتنی بر تجربه

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	نمونه مصاحبه‌ها
برنامه‌درسی بروکراتیک	نتیجه‌محور بودن آموزش	تمرکز بر آماده‌سازی برای کلاس اول، تأکید بیش‌ازحد بر آموزش حروف و کلمات، بی‌توجهی به تجربه‌ورزی و یادگیری خلاق، نگاه رفع‌تکلیفی به آموزش هنر، بازی و دست‌ورزی، فشار سیستم رسمی برای تبعیت از برنامه درسی، ارزشیابی کمی و شناخت‌محور، طراحی فعالیت‌های هنری بر اساس انطباق با سرفصل‌ها، ترس از بازدیدهای اداری و بازخواست، محدود شدن خلاقیت مربی به دلیل ساختار نظارتی، زمان‌بندی خشک و نامتعطف برنامه هفتگی، سنگینی بیش‌ازحد سرفصل‌ها، رویکرد تیک‌زدنی به آموزش و نبود فرصت،	«من وقتی می‌خواهم فعالیت هنری طراحی کنم، همیشه باید از اول فکر کنم که آیا این با سرفصل‌ها می‌خونه یا نه. چون اگر طبق برنامه رسمی پیش نریم، تو بازدیدهای اداره ممکنه ایراد بگیرن. این باعث می‌شه اصلاً خلاقیت در طراحی فعالیت‌ها کم بشه» «سرفصل‌ها خیلی سنگینه. ما برای هر هفته باید یک لیست بلندبالا رو پوشش بدیم. با این شرایط، نمی‌تونیم بچه‌ها رو ببریم بیرون یا باهاشون کار تجربی بکنیم. بیشتر مواقع فقط مجبوریم درس رو بگیم و تیک بزنیم.»
	نظام دستوری و ایستا		
فقدان حرفه‌گرایی مربیان آموزشی	ضعف دانش پایه	ناآشنایی با فلسفه باوهاوس، نبود احساس تردید نسبت به معنای فعالیت‌های روزمره، سردرگمی میان بازی، دوره‌های ضمن خدمت، محدود شدن آموزش‌ها به مباحث مدیریت کلاس و بهداشت، کمبود تجربه عملی در طراحی پروژه‌های هنری و خلاق، ناتوانی در خلق درگیری واقعی کودک در پروژه‌ها، فقدان آموزش‌های کاربردی و الهام‌بخش برای مربیان، ترس از اجرای فعالیت‌های جدید به دلیل احتمال شکست، ترس از قضاوت ناظران و ساختارهای بالادستی، بازگشت مکرر به روش‌های سنتی به عنوان منطقه امن، وابستگی منفعلانه به الگوهای سنتی به دلیل نبود سرمایه نظری و پشتیبانی نهادی	«ما چیزی از باوهاوس نشنیده‌ایم. فقط می‌دانیم باید بچه‌ها را مشغول کنیم. اما اینکه این مشغول کردن چه معنا و مبنایی دارد، کسی برای ما باز نکرده. بعضی وقت‌ها از خودم می‌پرسم اصلاً این کاری که دارم می‌کنم، بازی است؟ آموزش است؟ یا فقط پر کردن وقت؟» همه چیز انگار باید از قبل مشخص باشه؛ فعالیت‌ها، نتایج، حتی جملاتی که باید بگیم. وقتی بخوام یک فعالیت جدید اجرا کنم، اول باید به این فکر کنم که اگه خراب بشه چی؟ یا اینکه ناظر چی می‌گه؟ واسه همین، می‌رم سراغ همون کارهای سنتی که مطمئنم جواب می‌ده. نه اینکه بخوام تغییر کنم؛ فقط نمی‌دونم از کجا شروع کنم».
	کمبود آموزش ضمن خدمت		
محدودیت‌های فرهنگی،	کمبود زیرساخت مالی	انتظار والدین برای سوادآموزی زود هنگام (خواندن و نوشتن)، نگرش خانواده‌ها به بازی به عنوان بی‌فایده و غیردرسی، درخواست برخی والدین برای مشق نوشتن در سن پیش‌دبستان، تراکم بالای دانش‌آموز در کلاس و مربی تنها، نبود فضای فیزیکی کافی برای اجرای فعالیت‌های عملی و خلاق، بی‌توجهی نهادها به محیط	«برای خرید ساده‌ترین ابزارها مثل قیچی کودک یا خمیر، همیشه باید از جیب خودمان هزینه کنیم. هیچ بودجه‌ای به‌طور خاص برای فعالیت‌های تجربی در نظر گرفته نمی‌شود. بعضی مدیران هم ترجیح می‌دن کارهای روتین انجام بشه که در دسر بازدید نداشته باشه»

اجتماعی و سازمانی .	انتظارات ناهنگام والدین	فیزیکی به عنوان عنصر یادگیری، نبود بودجه مشخص برای خرید ابزارهای آموزشی ساده، گرایش مدیریتی به اجرای فعالیت‌های روتین برای جلوگیری از دردسر نظارت	«در کلاس ما ۲۹ کودک هست و فقط یک مربی. میز و صندلی‌ها هم چسبیده به هم‌اند. وقتی می‌خوام فعالیت عملی طراحی کنم، باید اول فکر کنم کجا بشینم، کجا حرکت کنم، اصلاً فضایی برای بازی یا ساختن نداریم»
---------------------	-------------------------	---	---

برنامه درسی بروکراتیک: در گفت‌وگو با مربیان پیش‌دبستانی در مراکز مختلف شهر سنندج، یکی از مهم‌ترین چالش‌های مشترک، ساختار رسمی و محدودکننده برنامه درسی ملی عنوان شد که امکان پیاده‌سازی یادگیری مبتنی بر تجربه را با محدودیت‌های جدی مواجه می‌کند. مربیان اظهار داشتند که تأکید بیش از حد بر آموزش نوشتن و خواندن، زمان اندکی را برای فعالیت‌های خلاق و تجربی باقی می‌گذارد. یکی از مربیان پیش‌دبستانی مهدکودک و پیش‌دبستانی میعاد بیان کرد:

«تقریباً بیشتر تمرکز ما روی این‌ه که بچه‌ها رو برای کلاس اول آماده کنیم، یعنی حروف یاد بگیرن، کلمه بنویسن. اصلاً وقتی برای تجربه‌ورزی واقعی باقی نمی‌مونه. آموزش هنر، بازی یا حتی دست‌ورزی‌ها بیشتر جنبه رفع تکلیف داره تا اینکه واقعاً جدی گرفته بشه» .

این نگاه بازتاب‌دهنده فشارهای موجود در سطوح بالاتر سیستم آموزشی است که منجر به تبدیل برنامه‌های پیش‌دبستانی به پیش‌نیاز کلاس اول شده است. درواقع، برنامه درسی رسمی با تأکید زیاد بر دستاوردهای شناختی و ارزشیابی کمی، عملاً با فلسفه‌ی یادگیری تجربی در تضاد قرار می‌گیرد. مربی دیگری از پیش‌دبستانی شاهان و شهیر چنین روایت کرد:

«من وقتی می‌خوام فعالیت هنری طراحی کنم، همیشه باید از اول فکر کنم که آیا این با سرفصل‌ها می‌خونه یا نه. چون اگر طبق برنامه رسمی پیش نریم، تو بازدیدهای اداره ممکنه ایراد بگیرن. این باعث می‌شه که خلاقیت معلم در طراحی فعالیت‌ها کم بشه»

تجربه‌ی این مربی نشان می‌دهد که زمان‌بندی نامنعطف و ارزیابی‌های صوری، امکان آزمون و خطا، ساختن، یا پیش‌برد پروژه‌های آزاد را کاهش داده است. مربی‌ای از مهد نونهالان نیز تأکید کرد:

«سرفصل‌ها خیلی سنگینه. ما برای هر هفته باید یک لیست بلندبالا رو پوشش بدیم. با این شرایط، نمی‌تونیم بچه‌ها رو ببریم بیرون یا باهاشون کار تجربی بکنیم. بیشتر مواقع فقط مجبوریم درس رو بگیریم و تیک بزنینم.»

این داده‌ها نشان می‌دهند که مربیان سنندج با نوعی تناقض میان باور به اهمیت تجربه‌ورزی و اجبار به تبعیت از برنامه‌های رسمی و کاغذبازی مواجه هستند؛ چالشی که هم خلاقیت معلم

فقدان حرفه‌گرایی مربیان آموزشی: در میان لایه‌های پنهان نظام پیش‌دبستانی ایران، آنجا که عرصه تربیت اولیه کودک شکل می‌گیرد، مربیان آموزشی با یک نوع خلأ نهادینه‌شده درون خود دست‌به‌گریبان‌اند؛ خلأیی که نه از جنس بی‌توجهی، که از جنس بی‌تدارکی نظام است. آنان اغلب خود را در وضعیتی می‌یابند

که از نظر فکری و حرفه‌ای برای ایفای نقش خلاقانه در عرصه یادگیری مبتنی بر تجربه، به‌درستی آماده نشده‌اند.

پدیدار این خلأ را می‌توان در لحن تأمل‌برانگیز یکی از مربیان پیش‌دبستانی سمیه دریافت که با صدایی آمیخته به تردید و تجربه‌های انباشته‌شده گفت:

«ما چیزی از باوهاوس نشنیده‌ایم، فقط می‌دانیم باید بچه‌ها را مشغول کنیم، اما اینکه این مشغول کردن چه معنا و مبنایی دارد، کسی برای ما باز نکرده. بعضی وقت‌ها از خودم می‌پرسم اصلاً این کاری که دارم می‌کنم، بازی است؟ آموزش است؟ یا فقط پر کردن وقت؟»

گویی در لایه‌های درونی این روایت، می‌توان نوعی سرگشتگی نظری را درک کرد؛ سرگشتگی‌ای که از نبود آموزش‌های نظری معنادار درباره مبانی یادگیری مبتنی بر تجربه نشئت می‌گیرد. مربی دیگری از پیش‌دبستانی میلاد چنین توضیح می‌دهد:

«راستش ما توی دوره‌های ضمن خدمت فقط در مورد مدیریت کلاس یا مسائل بهداشتی می‌شنویم. کسی نمیدانم به ما یاد بده چطور یک پروژه هنری طراحی کنیم که بچه‌ها واقعاً توش درگیر بشن. وقتی خودمون تجربه طراحی نداریم، چطور از بچه‌ها بخوایم خلاق باشن؟»

این سخن از دردی مشترک پرده برمی‌دارد: کم‌توجهی به آموزش‌های کاربردی و الهام‌بخش در فرآیند توانمندسازی مربیان. همان‌گونه که در پژوهش‌های نظری آمده، باوهاوس نه تنها بر خلاقیت، بلکه بر زیستن تجربه در لحظه تأکید داشت. اما وقتی معلم خود درکی زیسته از این فلسفه نداشته باشد، طراحی محیطی که کودک در آن ببالد، به امری دشوار و حتی ترسناک بدل می‌شود.

یکی از مربیان باتجربه در مهد نونهالان نیز با نگاهی ژرف و تلخ چنین می‌گفت:

«همه چیز انگار باید از قبل مشخص باشه؛ فعالیت‌ها، نتایج، حتی جملاتی که باید بگیم. وقتی بخوام یک فعالیت جدید اجرا کنم، اول باید به این فکر کنم که اگه خراب بشه چی؟ یا اینکه ناظر چی می‌گه؟ واسه همین، می‌رم سراغ همون کارهای سنتی که مطمئنم جواب می‌ده. نه اینکه بخوام تغییر کنم؛ فقط نمی‌دونم از کجا شروع کنم».

در لایه‌های پنهان این روایت، می‌توان ردپای بی‌اعتمادی حرفه‌ای به روش‌های نوین را دید. اعتماد، هنگامی شکل می‌گیرد که نظام آموزشی، مربی را نه فقط مسئول، که مشارکت‌کننده‌ای فکور بداند. اما ساختار کنونی، با فشارها و محدودیت‌های خود، به مربی مجالی برای آزمون و خطا نمی‌دهد. در جمع‌بندی این داده‌ها، می‌توان گفت که وابستگی به روش‌های سنتی و غیربازتابی در میان مربیان پیش‌دبستانی، نه ناشی از مقاومت فعال، بلکه نتیجه‌ای منفعلانه از ضعف در سرمایه نظری، تجربه عملی، و پشتیبانی حرفه‌ای است. اگر آموزش تجربه‌محور قرار است تحقق یابد، نخست باید مربی خود، تجربه‌گرای خلاق باشد که آموخته چگونگی و یادگیری را در هم بیامیزد.

محدودیت‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی؛ در گفت‌وگو با یکی از مربیان پیش‌دبستانی شریعتی، این تضاد میان فلسفه آموزش تجربه‌محور و فرهنگ والدین چنین عیان شد:

«وقتی فعالیت‌های هنری یا بازی محور طراحی می‌کنیم، بعضی والدین گله می‌کنن که بچه‌شون فقط بازی کرده و چیزی یاد نگرفته. انتظار دارن بچه‌شون بعد از سه ماه، بخونه و بنویسه! بعضی‌ها حتی از ما می‌خوان مشق بدهیم به بچه چهار ساله»

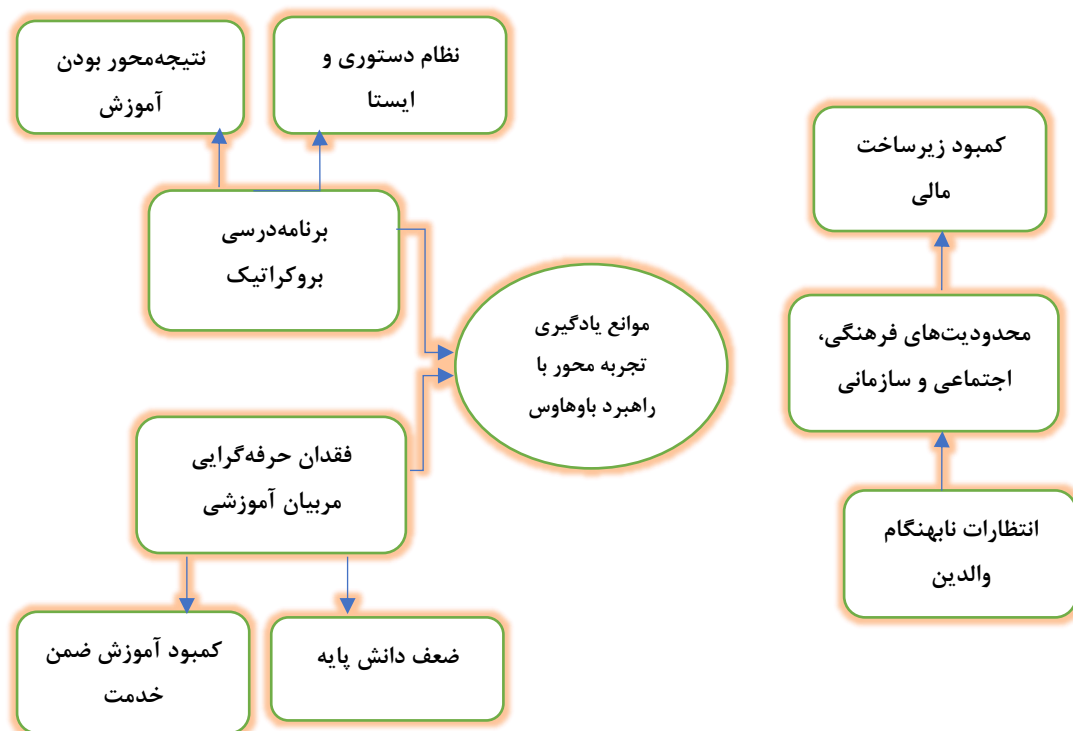
این گفته، بازتاب تصویری است که در آن یادگیری از نگاه برخی خانواده‌ها معادل آموزش شناختی، حفظی و نوشتاری زود هنگام است؛ تصویری که با جوهره‌ی یادگیری تجربی، که بر کشف، بازی، لمس و آزمون تأکید دارد، ناسازگار است.

اما چالش، تنها فرهنگی نیست؛ ساختارهای نهادی نیز در مسیر اجرایی شدن یادگیری تجربه‌محور، سدی پنهان اما مقاوم ساخته‌اند. مربی‌ای از پیش‌دبستانی شاهان و شهیر در توصیف فضا چنین گفت:

«در کلاس ما ۲۹ کودک هست و فقط یک مربی. میز و صندلی‌ها هم چسبیده به هم‌اند. وقتی می‌خواهم فعالیت عملی طراحی کنم، باید اول فکر کنم کجا بشینم، کجا حرکت کنم، اصلاً فضایی برای بازی یا ساختن نداریم»

در این توصیف، «فضا» تنها یک مفهوم فیزیکی نیست، بلکه نشانه‌ای از کم‌توجهی نهادی به اهمیت محیط یادگیری در رشد کودک است؛ گویی محیط نه «معلم سوم» که حاشیه‌ای‌ترین عنصر برنامه تلقی می‌شود. از سوی دیگر، یکی از مربیان مهدکودک و پیش‌دبستانی شهید کریمیان با لحنی آمیخته به استیصال چنین بیان کرد:

«برای خرید ساده‌ترین ابزارها مثل قیچی کودک یا خمیر، همیشه باید از جیب خودمان هزینه کنیم. هیچ بودجه‌ای به‌طور خاص برای فعالیت‌های تجربی در نظر گرفته نمی‌شود. بعضی مدیران هم ترجیح می‌دن کارهای روتین انجام بشه که دردسر بازدید نداشته باشه»



شکل ۱: مدل استخراج شده براساس تجارب مربیان آموزشی ازموانع و چالش های موانع یادگیری تجربه محور با راهبرد باوهاوس

ب) **راهبردهای حرفه ای مربیان آموزشی برای یادگیری تجربه محور:** با وجود چالش های ساختاری و فرهنگی موجود در نظام پیش دبستانی ایران، یافته های پژوهش نشان می دهد که بسیاری از مربیان در شهر سنندج با بهره گیری از خلاقیت، انعطاف پذیری و رویکردی زمینه مند، تلاش کرده اند راهبردهایی مؤثر برای پیاده سازی یادگیری مبتنی بر تجربه در کلاس های خود اتخاذ کنند. این راهبردها، اگرچه گاه متأثر از محدودیت ها شکل گرفته اند، اما از درک عمیق مربیان نسبت به نیازهای رشدی کودکان و اهمیت یادگیری فعال و معنادار حکایت دارند. در ادامه، چهار مقوله اصلی از این راهبردها شامل پروژه محور، یادگیری مشارکتی، خلاقیت با امکانات ساده کنش های اندیشه محور، و تعامل با خانواده، گزارش و تحلیل می شوند. جدول زیر کدگذاری مصاحبه ها را نشان می دهد:

جدول ۳: تم‌های استخراج شده براساس تجربیات مدیران مربیان آموزشی از راهبردهای حرفه‌ای

جهت یادگیری تجربه محور

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	نمونه مصاحبه‌ها
توسعه یادگیری پروژه‌محور با محوریت کودک	طراحی فعالیت درازدت	شروع پروژه‌ها بر اساس علاقه و پرسش‌های کودک، استفاده از مواد ساده و بازیافتی در فرآیند ساخت، تداوم زمانی پروژه‌ها برای تعمیق یادگیری، نقش‌داشتن کودک در هدایت و تصمیم‌گیری پروژه، تلفیق حوزه‌های مختلف یادگیری در یک فعالیت واحد، مستندسازی فرآیند یادگیری با ابزارهایی چون عکس و مشاهدات روزانه	«در پروژه مزرعه، کودکان ابتدا درباره‌ی حیوانات مزرعه نقاشی کشیدند، سپس با خاک و بذر گیاه کاشتند، بعد از آن داستان‌سرایی انجام دادند و نهایتاً در یک نمایش نقش‌آفرینی کردند. ما تلاش کردیم تمام حواس کودک را درگیر کنیم و یادگیری را در بستر واقعیت‌های ملموس پیش ببریم.» «در فعالیت‌های پروژه‌محور، به جای اینکه فقط به محصول نهایی نگاه کنیم، تلاش می‌کنیم مسیر یادگیری را ثبت کنیم؛ از طریق عکس‌برداری، ضبط صدا و نگارش مشاهدات روزانه. این کار باعث می‌شود بفهمیم کودک چگونه فکر کرده، چه انتخاب‌هایی کرده، و چطور به نتیجه رسیده است.»
	یادگیری یکپارچه		
	ارزیابی فرایند محور		
ترویج یادگیری مشارکتی و کارگروهی	فعالیت گفت‌وگو محور	تقسیم کلاس به گروه‌های کوچک برای انجام پروژه‌های مشترک، تشویق کودکان به گفتگو، تبادل نظر و تصمیم‌گیری گروهی، قصه‌سازی گروهی با استفاده از ابزارهای لمسی و بومی، استفاده از ایستگاه‌های چرخشی برای تنوع یادگیری و همکاری گروهی، رعایت نوبت و احترام به نظر دیگران در فعالیت‌ها، اجرای نمایش‌های خلاق گروهی با انتخاب نقش، طراحی لباس و تغییر داستان توسط کودکان، تقویت مسئولیت‌پذیری، حل مسئله و تعامل اجتماعی از طریق فعالیت‌های گروهی.	«ما به سبد داستان داریم که توش چیزهای مختلف هست: پارچه، دکمه، عروسک، سنگ، برگ خشک. هر بار به گروه از بچه‌ها این سبد رو می‌گیرن و باید باهاش به داستان بسازن و برای بقیه تعریف کنن. بعضی وقتا داستانشون خنده‌داره، بعضی وقتا غم‌انگیز. مهم اینه که دارن با هم حرف می‌زنن، تصمیم می‌گیرن، بازی می‌کنن، خیال‌پردازی می‌کنند» «ما داستان چوپان دروغگو رو اجرا کردیم. بچه‌ها خودشون نقش انتخاب کردن، لباس درست کردن، تمرین کردن. وسط نمایش یکی از بچه‌ها گفت چرا این بار گرگ واقعاً نیاد؟ بعد شروع کردن داستان رو تغییر دادن. من فقط نگاه می‌کردم که چطور با هم تعامل می‌کنن، نظر می‌دن، خلاقیت به خرج می‌دن. اینا بیشتر از هر درس رسمی یادگیری داره»
	ایجاد گروه همیار		

کنش‌های اندیشه‌محور	بازتاب شخصی تامل شخصی پداگوژی صداها	پرسیدن از کودکان بعد از هر فعالیت درباره‌ی یادگیری‌شان، ترویج تفکر بازتابی نسبت به تجربه‌های آموزشی، ایجاد احساس مالکیت کودک نسبت به یادگیری، دعوت به بازگویی شخصی و زبانی تجربه‌ها، نوشتن یا نقاشی کردن درباره یادگیری روزانه روی تخته کلاس، مشارکت کودکان در مستندسازی تجربیاتشان با کمک مربی، نمایش عمومی آثار فکری کودکان در کلاس (دفتر یادگیری جمعی)، تقویت مهارت‌های زبانی و شناختی از طریق بیان بازتابی، برگزاری نشست‌های گفت‌وگوی دایره‌ای به‌صورت منظم پرسش درباره‌ی احساسات کودکان نسبت به فعالیت‌ها و محیط، شناخت احساسات و نام‌گذاری عاطفه‌ها توسط خود کودک، تقویت مهارت شنیدن و درک دیگران در فضای گفتگو، غنی‌سازی فضای عاطفی کلاس از طریق اشتراک‌گذاری بازتابی، تبدیل یادگیری به فرایندی انسانی، درونی و اجتماعی	«یه تخته کوچیک داریم که هر روز یه بچه روش می‌نویسه یا نقاشی می‌کشه درباره چیزی که یاد گرفته. حتی گاهی با کمک من می‌نویسن، مثلاً امروز فهمیدم خاک گل می‌شه اگه آب بریزی روش! بعد اون تخته رو گوشه کلاس می‌ذاریم و بقیه می‌تونن بخونن. یه‌جور دفتر یادگیری شده» «با بچه‌ها برگ و سنگ و گل خشک جمع می‌کنیم. اینا رو توی کلاس می‌آریم و باهاشون کاردستی درست می‌کنیم یا لمسشون می‌کنیم و درباره‌شون حرف می‌زنیم. مثلاً پروژه‌ی رنگ‌ها رو با برگ‌ها و گل‌ها انجام دادیم، بدون هیچ رنگ مصنوعی.»
یادگیری خلاق با کاربست امکانات ساده	محیط جذاب ترکیب هنر و طبیعت	حذف میزها و ایجاد کلاس باز برای آزادی حرکت کودکان، افزایش مشارکت کودکان با امکان تحرک آزاد در کلاس، ترکیب عناصر طبیعی مانند برگ، سنگ و گل خشک در آموزش، استفاده از طبیعت به‌عنوان ابزار یادگیری حسی و تجربی، بهره‌گیری از نور، سایه و صدا برای ساخت داستان‌های خلاقانه، فعال‌سازی تخیل کودک با ابزارهای ساده و ارزان، طراحی کارگاه‌های متحرک	«با بچه‌ها برگ و سنگ و گل خشک جمع می‌کنیم. اینا رو توی کلاس می‌آریم و باهاشون کاردستی درست می‌کنیم یا لمسشون می‌کنیم و درباره‌شون حرف می‌زنیم. مثلاً پروژه‌ی رنگ‌ها رو با برگ‌ها و گل‌ها انجام دادیم، بدون هیچ رنگ مصنوعی.»

		برای اجرای پویانمایی‌های کودک‌محور ساخت فضاهای یادگیری چندوجهی با حداقل منابع و امکانات	
تعامل فعال با خانواده	شراکت والدین در کلاس	درخواست از خانواده‌ها برای مشارکت در پروژه‌های خانگی مرتبط با کلاس، افزایش احساس تداوم یادگیری بین خانه و مدرسه، تقویت احساس مالکیت کودک نسبت به پروژه‌ها از طریق مشارکت خانوادگی، برگزاری نمایشگاه آثار کودکان با حضور والدین برای جلب اعتماد و حمایت آن‌ها، افزایش همکاری والدین پس از مشاهده توانمندی‌های کودکان، تغییر نگرش والدین نسبت به یادگیری	«نمایشگاه کوچکی از آثار هنری بچه‌ها برگزار کردیم و خانواده‌ها دعوت شدن. بعضی والدین باور نمی‌کردن این کارها رو بچه‌ها خودشون انجام دادن. بعد از اون، همکاری‌شون خیلی بیشتر شد.» «برای پروژه 'باغ کوچک من' از خانواده‌ها خواستیم با بچه‌ها به گلدون توخونه درست کنن و بیان کلاس. بچه‌ها وقتی گلدونشون آوردن، کلی درباره‌ش حرف زدن، بعضیاشون حتی روش نقاشی کشیده بودن. این‌کار باعث شد بچه‌ها حس کنن یادگیری فقط تو کلاس نیست، تو خونه هم هست»
	یادگیری در خانه		

توسعه یادگیری پروژه‌محور با محوریت کودک؛ در تحلیل داده‌های کیفی این پژوهش، یکی از راهبردهای کلیدی که از سوی مربیان پیش‌دبستانی در راستای تحقق یادگیری مبتنی بر تجربه‌شناسایی شد، توسعه یادگیری پروژه‌محور با محوریت کودک بود. در این الگو، مربیان تلاش می‌کنند به جای پیروی از ساختارهای خشک و تک‌بعدی آموزشی، از علاقه‌ها، سؤالات و کنجکاوی‌های کودک به‌عنوان نقطه عزیمت طراحی فعالیت‌های یادگیری بهره‌گیرند. این راهبرد ضمن فراهم‌آوردن بستر خودبینگری، مشارکت فعال، و درگیری چندحسی، با اصول رویکردهای تجربی و ساخت‌گرایانه هم‌سویی دارد. یکی از مربیان شاغل در پیش‌دبستانی می‌عاد اظهار داشت:

«در پروژه 'خانه رؤیایی من' ابتدا از کودکان خواستیم که تصور خود از خانه را توصیف کنند. سپس با مواد بازیافتی و ساده مانند مقوا، پارچه، بطری و رنگ، ساخت مدل‌های خانه را آغاز کردند. این فعالیت بیش از سه هفته به‌طول انجامید و در طول آن، کودکان خود پیشنهاد فعالیت‌ها را می‌دادند و نقش اصلی را در پیشبرد آن بر عهده داشتند»

داده فوق نشان می‌دهد که یکی از مؤلفه‌های محوری در اجرای پروژه‌های تجربه‌محور، تداوم زمانی فعالیت‌ها و سازماندهی آن‌ها بر اساس علایق درونی کودک است. به بیان دیگر، کودکان در فرآیند یادگیری نه تنها مشارکت‌کننده، بلکه طراح و هدایت‌گر یادگیری خود تلقی می‌شوند. این نگاه با مفهوم «یادگیرنده خودراهبر» در نظریه‌های یادگیری فعال و تجربی تطابق دارد. (Kolb, 2014)

علاوه بر این، تأکید بر تلفیق حوزه‌های یادگیری در قالب یک پروژه واحد نیز در داده‌ها مشهود است. به‌عنوان نمونه، یکی از مربیان پیش‌دبستانی نقشبندی توضیح داد:

«در پروژه مزرعه، کودکان ابتدا درباره‌ی حیوانات مزرعه نقاشی کشیدند، سپس با خاک و بذریه گیاه کاشتند، بعد از آن داستان‌سرایی انجام دادند و نهایتاً در یک نمایش نقش‌آفرینی کردند. ما تلاش کردیم تمام حواس کودک را درگیر کنیم و یادگیری را در بستر واقعیت‌های ملموس پیش ببریم».

این داده، گویای بهره‌گیری از رویکرد بین‌رشته‌ای در طراحی فعالیت‌هاست، که در آن عناصر زبان، علوم، طبیعت، هنر و نمایش، به‌صورت تلفیقی و در قالب یک تجربه یادگیری جامع و چندوجهی سازمان می‌یابد. چنین رویکردی با فلسفه آموزشی باوهاوس، که بر ادغام فرم، محتوا و تجربه تأکید دارد، هم‌راستا بوده و زمینه‌ساز پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی در کودک است.

نکته قابل توجه دیگر در تجارب مربیان، تغییر نگرش نسبت به فرآیند ارزیابی است. برخلاف ارزیابی‌های سنتی که بر نتیجه نهایی تمرکز دارند، برخی مربیان با الهام از رویکرد پروژه‌محور، سعی کرده‌اند فرآیند یادگیری را مستندسازی و تحلیل کنند. به‌عنوان مثال، مربی‌ای از پیش‌دبستانی شاهان و شهیر بیان کرد:

«در فعالیت‌های پروژه‌محور، به جای اینکه فقط به محصول نهایی نگاه کنیم، تلاش می‌کنیم مسیر یادگیری را ثبت کنیم؛ از طریق عکس‌برداری، ضبط صدا و نگارش مشاهدات روزانه. این کار باعث می‌شود بفهمیم کودک چگونه فکر کرده، چه انتخاب‌هایی کرده، و چطور به نتیجه رسیده است.»

در مجموع، یافته‌های حاصل از مصاحبه با مربیان پیش‌دبستانی در سنجش نشان می‌دهد که توسعه یادگیری پروژه‌محور با محوریت کودک، یکی از مؤثرترین راهبردهای بومی‌شده برای اجرای آموزش تجربه‌محور در چارچوب برنامه درسی رسمی به‌شمار می‌رود. این راهبرد با وجود محدودیت‌ها، به مربیان امکان می‌دهد تا یادگیری را در بستر علاقه، تجربه و خلاقیت کودکان بازسازی کنند.

ترویج یادگیری مشارکتی و کارگروهی؛ یکی از راهبردهای برجسته در میان مربیان پیش‌دبستانی در شهر سنندج، ترویج یادگیری مشارکتی و کارگروهی به‌منظور تقویت تجربه‌های زیسته کودکان در فرایند یادگیری است. این رویکرد، با تکیه بر اصول تعامل اجتماعی، گفتگو، نقش‌پذیری، و کار جمعی، کودکان را از وضعیت یادگیرنده منفعل خارج ساخته و آن‌ها را در مقام کنشگران فعال و هم‌ساز با دیگران قرار می‌دهد. مربیان در این رویکرد تلاش می‌کنند فضایی خلق کنند که در آن یادگیری نه یک فرایند فردی، بلکه پدیده‌ای تعاملی و اجتماعی باشد. یکی از مربیان پیش‌دبستانی سمیه چنین بیان کرد:

«من همیشه کلاس رو به چند گروه تقسیم می‌کنم. هر گروه یک جعبه ابزار داره و با هم کار می‌کنن. مثلاً وقتی می‌خوایم یک قلعه بسازیم، بهشون می‌گم اول با هم حرف بزنید که قراره قلعه‌تون چه شکلی

باشه، بعد شروع کنید به ساختن. اولش بحث می‌کنن، یکی اصرار داره در قلعه دایره‌ای باشه، یکی می‌گه برج داشته باشه. ولی کم‌کم یاد می‌گیرن که گوش بدن، تصمیم مشترک بگیرن. این خود یادگیریه». این روایت نشان می‌دهد که مربی به‌طور ضمنی از فرصت تضاد دیدگاه‌ها برای پرورش مهارت‌های بین‌فردی، گوش دادن فعال و تصمیم‌گیری گروهی بهره می‌برد. این مهارت‌ها، به‌ویژه در سنین پیش‌دبستانی، نه تنها منجر به رشد اجتماعی، بلکه عامل مؤثری در توسعه شناختی کودک نیز محسوب می‌شوند. یکی دیگر از شیوه‌های خلاقانه‌ای که در کلاس‌ها دیده شد، قصه‌سازی گروهی با ابزارهای لمسی بود. مربی‌ای از پیش‌دبستانی میلاد در این زمینه توضیح داد:

«ما یه سبد داستان داریم که توش چیزهای مختلف هست: پارچه، دکمه، عروسک، سنگ، برگ خشک. هر بار به گروه از بچه‌ها این سبد رو می‌گیرن و باید باهاش یه داستان بسازن و برای بقیه تعریف کنن. بعضی وقتا داستاناشون خنده‌داره، بعضی وقتا غم‌انگیز. مهم اینه که دارن با هم حرف می‌زنن، تصمیم می‌گیرن، بازی می‌کنن، خیال‌پردازی می‌کنن»

این تجربه، بازتاب‌دهنده‌ی به‌کارگیری یادگیری مشارکتی در بستر زبان، داستان و خیال است؛ جایی که یادگیری مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های زبانی از طریق کنش‌های جمعی شکل می‌گیرد و به درونی‌سازی معنا در کودک کمک می‌کند. استفاده از ابزارهای لمسی، نیز بر عمق یادگیری چندحسی افزوده و فضای تعامل را عینی‌تر و زنده‌تر می‌سازد.

همچنین، برخی مربیان به استفاده از فعالیت‌های چرخشی یا ایستگاه‌های یادگیری اشاره کردند. مربی‌ای از پیش‌دبستانی شهید نقشبندی توضیح داد:

«... کلاس رو به چند ایستگاه تقسیم کردم؛ یکی کارگاه ساخت وسایل، یکی قصه‌گویی، یکی بازی با ماسه. هر گروهی تو هر ایستگاه کار می‌کنه و بعد از ده دقیقه جابه‌جا می‌شن. آخرش هر گروه باید چیزی که ساخته یا تجربه کرده رو برای بقیه توضیح بده. این روش باعث شد بچه‌ها یاد بگیرن که تو گروه کار کنن، صبر کنن، نوبت رو رعایت کنن و کار همدیگه رو ادامه بدن»

ایستگاه‌های چرخشی نه تنها تنوع یادگیری و پویایی فضای آموزشی را افزایش می‌دهند، بلکه بستر مناسبی برای تمرین همکاری، انضباط درونی، مشارکت فعال، و احترام به کار جمعی فراهم می‌سازند. همچنین، نقش‌آفرینی جمعی و نمایش خلاق از دیگر راهبردهایی بود که از سوی برخی مربیان به‌عنوان ابزار مؤثر در ترویج یادگیری مشارکتی معرفی شد. مربی‌ای از مهد نونهالان در این زمینه گفت:

«ما داستان چوپان دروغگو رو اجرا کردیم. بچه‌ها خودشون نقش انتخاب کردن، لباس درست کردن، تمرین کردن. وسط نمایش یکی از بچه‌ها گفت چرا این بار گرگ واقعاً نیاد؟ بعد شروع کردن داستان

رو تغییر دادن. من فقط نگاه می‌کردم که چطور با هم تعامل می‌کنن، نظر می‌دن، خلاقیت به خرج می‌دن. اینا بیشتر از هر درس رسمی یادگیری داره»

بر اساس این داده‌ها می‌توان نتیجه گرفت که در بسترهای محدود و سنتی، مربیان سنندج با بهره‌گیری از روش‌های خلاقانه، تعاملی و مبتنی بر کارگروهی، توانسته‌اند فضاهایی غنی برای رشد اجتماعی و شناختی کودکان فراهم کنند. این راهبردها، ضمن ارتقای حس مسئولیت‌پذیری، مهارت گفت‌وگو، و حل مسئله جمعی، بستری برای زیست تجربی کودکان در محیط پیش‌دبستانی فراهم کرده‌اند؛ زیستی که هم با مبانی نظری آموزش تجربه‌محور هم‌خوان است و هم با واقعیت‌ها و محدودیت‌های میدان عمل سازگار.

کنش‌های اندیشه‌محور؛ یکی از رویکردهای نوآورانه‌ای که در میان شماری از مربیان پیش‌دبستانی در شهر سنندج مشاهده شد، به‌کارگیری راهبردهای گفت‌وگو‌محور و تاملی در طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری بود. این رویکرد، بر پایه‌ی درک عمیق‌تری از یادگیری به‌مثابه فرایند تأمل، درگیری درونی، و مشارکت زبانی کودک با خود و دیگران بنا شده است. مربیان در این راهبرد، تلاش می‌کنند فرصت‌هایی فراهم آورند که کودکان بتوانند درباره‌ی آنچه تجربه کرده‌اند، فکر کرده، سخن بگویند و از زبان به‌مثابه ابزار ساخت معنا استفاده کنند. یکی از مربیان پیش‌دبستانی شریعتی در این‌باره توضیح داد:

«بعد از هر فعالیت از بچه‌ها می‌پرسم که امروز چی یاد گرفتید؟ یا چی بیشتر دوست داشتید؟ بعضی‌ها فقط یه جمله می‌گن، بعضی‌ها مفصل تعریف می‌کنن. مهم اینه که خودشون فکر کنن به کاری که انجام دادن. یه جور جمع‌بندی و احساس مالکیت پیدا می‌کنن روی یادگیری‌شون».

این شیوه، نشان‌دهنده‌ی رویکردی است که در آن یادگیری تنها به انجام فعالیت ختم نمی‌شود، بلکه در بازتاب نسبت به آن تجربه، تثبیت، تعمیق و شخصی‌سازی می‌شود. مربی دیگری از پیش‌دبستانی شهید نقشبندی در تجربه‌ای عینی‌تر گفت:

«یه تخته کوچیک داریم که هر روز یه بچه روش می‌نویسه یا نقاشی می‌کشه درباره چیزی که یاد گرفته. حتی گاهی با کمک من می‌نویسن، مثلاً 'امروز فهمیدم خاک گل می‌شه اگه آب بریزی روش'. بعد اون تخته رو گوشه کلاس می‌ذاریم و بقیه می‌تونن بخونن. یه جور دفتر یادگیری شده

در این مثال، فرآیند یادگیری به شکل مستندسازی جمعی و بیناذهنی درمی‌آید. کودک با نوشتن یا ترسیم تجربه، آن را از سطح ذهنی به سطح اجتماعی منتقل کرده و امکان مشارکت دیگران در معنای آن را فراهم می‌سازد. این روش، هم حس تعلق به یادگیری را تقویت می‌کند و هم مهارت‌های زبانی و شناختی کودک را توسعه می‌دهد. در همین راستا، مربی‌ای از پیش‌دبستانی میعاد به راهبردی اشاره کرد که او آن را «گفت‌وگوی دایره‌ای» می‌نامد:

«ما هر هفته به نشست داریم که بچه‌ها توی دایره می‌شینن و درباره احساساتشون حرف می‌زنن. مثلاً می‌پرسیم 'کدوم فعالیت رو دوست نداشتید؟' یا 'چی باعث شد امروز ناراحت بشی؟'. این کار باعث می‌شه احساساتشون رو بشناسن، کلمات برایش پیدا کنن، و یاد بگیرن که گوش بدن».

این نوع گفت‌وگوها، فضای عاطفی کلاس را غنی می‌کند و از سوی دیگر، یادگیری را به فرایندی انسانی، درونی و اجتماعی بدل می‌سازد. حضور چنین راهبردهایی نشان‌دهنده‌ی آن است که برخی مربیان، فراتر از وظیفه آموزشی، در حال پرورش هویت یادگیرنده، تفکر بازتابی، و مشارکت عاطفی و شناختی کودکان هستند.

یادگیری خلاق و منعطف با کاربرست امکانات ساده؛ یکی از ویژگی‌های برجسته در رویکرد تجربه‌محور، انعطاف‌پذیری و خلاقیت در استفاده از امکانات موجود است؛ به‌ویژه در شرایطی که با محدودیت‌های تجهیزاتی، مالی یا فیزیکی مواجه هستیم. داده‌های کیفی گردآوری‌شده در این پژوهش نشان می‌دهد که مربیان پیش‌دستانی در سنج، با تکیه بر نوآوری و ابتکار فردی، توانسته‌اند محیط‌هایی معنادار و پویا برای یادگیری کودکان خلق کنند؛ حتی در غیاب منابع استاندارد و فضاهای تخصصی. یکی از مربیان پیش‌دستانی شهید کریمیان با اشاره به محدودیت‌های فیزیکی کلاس چنین بیان کرد:

«کلاس ما خیلی کوچیکه، برای همین تصمیم گرفتیم میزها رو جمع کنم. بچه‌ها روی زمین می‌شینن، گاهی می‌ایستن، گاهی حرکت می‌کنن. این آزادی حرکتی باعث شد توی فعالیت‌ها مشارکتشون بیشتر بشه. قبلاً همه منتظر بودن من چیزی بگم، حالا خودشون بلند می‌شن، وسیله میارن، می‌پرسن چی بسازیم».

در این روایت، حذف ساختار ثابت کلاس و جایگزینی آن با فضایی باز و سیال، زمینه‌ساز فعال‌سازی جسم، حس و ذهن کودک شده است. این نوع طراحی، با اصول یادگیری یکپارچه هم‌راستا بوده و امکان تجربه‌ورزی عمیق‌تری را فراهم می‌آورد.

یکی دیگر از راهبردهای نوآورانه که در گفت‌وگوها به‌طور مکرر اشاره شد، ترکیب عناصر طبیعی با فعالیت‌های آموزشی بود. مربی‌ای از پیش‌دستانی میعاد در این‌باره گفت:

«با بچه‌ها برگ و سنگ و گل خشک جمع می‌کنیم. اینا رو توی کلاس می‌آریم و باهاشون کاردستی درست می‌کنیم یا لمسشون می‌کنیم و درباره‌شون حرف می‌زنیم. مثلاً پروژه‌ی رنگ‌ها رو با برگ‌ها و گل‌ها انجام دادیم، بدون هیچ رنگ مصنوعی».

این رویکرد، نشان می‌دهد که طبیعت نه تنها منبع الهام، بلکه ابزار یادگیری است. ورود عناصر طبیعی به فضای کلاس، تجربه‌ی یادگیری را حسی‌تر، ملموس‌تر و به واقعیت زیسته کودک نزدیک‌تر می‌کند.

مربی دیگری از مهد نونهالان به تجربه‌ای متفاوت اشاره کرد که در آن از نور، سایه و صدا برای یادگیری استفاده شده بود:

«یه روز با چراغ قوه و کاغذ نازک، سایه درست کردیم. بچه‌ها با دستاشون شکل ساختن. بعد خودشون گفتن این خرسه، این خونه‌ست. یه داستان با سایه‌ها ساختن و اجرا کردن. هیچ وسیله گرون‌قیمتی نبود. ولی پراز تخیل و هیجان بود».

این تجربه، نشان‌دهنده‌ی توانایی مربی در استفاده از پدیده‌های ساده و در دسترس برای فعال‌سازی خلاقیت و روایت کودکان است. چنین فعالیت‌هایی همچنین با اصول طراحی محیط‌های یادگیری چندحسی، که در رویکردهایی چون ریجیو امیلیا و فلسفه باوهاوس نیز مطرح است، تطبیق کامل دارد. در برخی مراکز، مربیان حتی اقدام به طراحی کارگاه‌های متحرک یا ساخت پویانمایی‌های دستی ساده کرده‌اند. مربی‌ای از پیش‌دبستانی میلاد بیان کرد:

«با مقوا و کاغذ رنگی، یه جعبه درست کردیم که بچه‌ها بتونن شخصیت‌هاشون رو توش حرکت بدن. شبیه سینما شد. خودشون داستان ساختن و هر گروه نمایش خودش رو اجرا کرد. هم کاردستی بود، هم داستان، هم کار گروهی».

در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خلاق و تجربه‌محور الزاماً نیازمند فضاها و ابزارهای پیشرفته نیست، بلکه مربیانی خلاق و حساس به امکانات محیطی می‌توانند با حداقل منابع، تجربه‌هایی عمیق، انگیزه‌بخش و چندوجهی برای کودکان فراهم کنند. این راهبرد، نه تنها امکان پیاده‌سازی آموزش تجربه‌محور را در شرایط بومی و محدود تسهیل می‌کند، بلکه به کودکان می‌آموزد که یادگیری می‌تواند از دل ساده‌ترین اشیاء و عمیق‌ترین حواس شکل بگیرد.

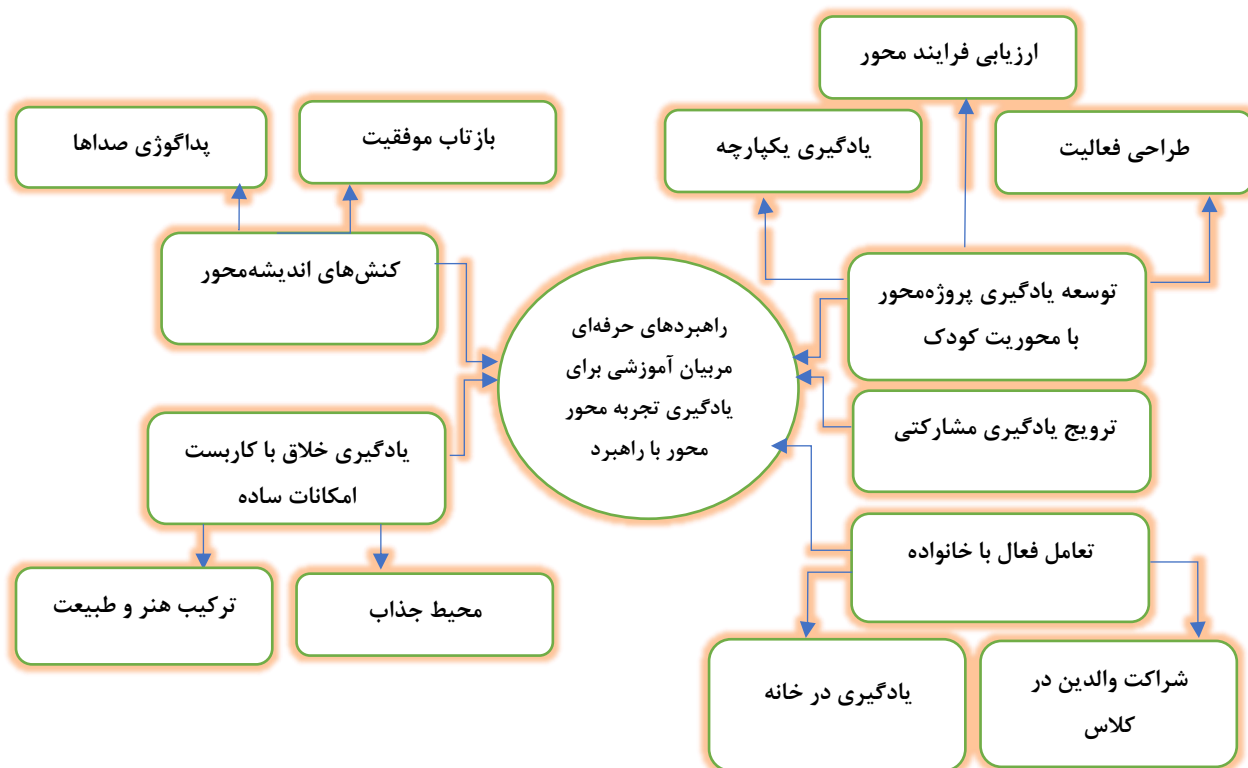
تعامل فعال با خانواده؛ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یکی از راهبردهای کلیدی برای تقویت یادگیری تجربه‌محور در دوره پیش‌دبستانی، تعامل فعال و هدفمند با خانواده‌هاست. مربیان پیش‌دبستانی، در مواجهه با محدودیت منابع و باورهای سنتی درباره یادگیری، تلاش کرده‌اند با جلب مشارکت والدین، هم فضای فیزیکی آموزش را غنی کنند و هم نگرش خانواده‌ها نسبت به یادگیری را تغییر دهند. مربی‌ای از پیش‌دبستانی شاهان و شهیر در این‌باره گفت:

«برای پروژه 'باغ کوچک من' از خانواده‌ها خواستیم با بچه‌ها یه گلدون تو خونه درست کنن و بیارن کلاس. بچه‌ها وقتی گلدونشونو آوردن، کلی درباره‌ش حرف زدن، بعضیاشون حتی روش نقاشی کشیده بودن. این کار باعث شد بچه‌ها حس کنن یادگیری فقط تو کلاس نیست، تو خونه هم هست»

این تجربه نشان می‌دهد که تداوم یادگیری بین خانه و مدرسه، به تقویت درگیری شناختی و عاطفی کودک با موضوع کمک می‌کند. همچنین، احساس تعلق و مالکیت یادگیرنده نسبت به پروژه افزایش می‌یابد. در مرکز دیگری، مربی‌ای از پیش‌دبستانی سمیه توضیح داد:

«نمایشگاه کوچکی از آثار هنری بچه‌ها برگزار کردیم و خانواده‌ها دعوت شدن. بعضی والدین باور نمی‌کردن این کارها رو بچه‌ها خودشون انجام دادن. بعد از اون، همکاری‌شون خیلی بیشتر شد»

در چنین مواردی، اعتماد خانواده به ظرفیت‌های کودک و اعتبار فعالیت‌های تجربه‌محور افزایش یافته و زمینه برای حمایت‌های آتی فراهم می‌شود. در مجموع، شواهد حاکی از آن است که راهبردهای تعامل‌محور با خانواده نه تنها منابع آموزشی را گسترش می‌دهند، بلکه موجب تغییر فرهنگی در نگرش به آموزش می‌شوند. این تعاملات می‌توانند نوعی هم‌افزایی میان خانه و مدرسه برای حمایت از یادگیری زیسته، خلاق و پایدار کودک ایجاد کنند.



شکل ۲: مدل استخراج شده براساس تجارب مربیان آموزشی جهت اتخاذ راهبردهای حرفه‌ای برای یادگیری تجربه محور با راهبرد باوهاوس

بحث و نتیجه گیری

در مطالعه حاضر یادگیری به مثابه تجربه: بازاندیشی در برنامه درسی اوان کودکی با راهبرد فلسفه باوهاوس مورد واکاوی قرار گرفت. یافته‌های تحقیق بر تعامل پیچیده موانع و استراتژی‌های نوآورانه در ادغام این رویکرد در چشم‌انداز آموزش دوران کودکی ایران تأکید دارند.

بر مبنای یافته‌های پژوهش چالش‌های کلیدی - برنامه درسی بوروکراتیک، فقدان حرفه‌ای‌گری معلمان و محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی - را از دل داده‌ها احصاء گردید که در مجموع مانع از تحقق یادگیری تجربی می‌شوند. افزون بر این برنامه درسی سختگیرانه، که بر یادگیری طوطی‌وار و آمادگی برای دبستان تأکید دارد، فرصت‌های فعالیت‌های خلاقانه و اکتشافی را محدود می‌کند. برآیند مطالعاتی حاضر با یافته‌های تحقیقات قبلی (رضایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سرخوش و همکاران، ۱۴۰۰) که نشان می‌دهد برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی ایران تمایل به ترجیح یادگیری سنتی و مبتنی بر حافظه بر تجربیات عملی دارند، همسو است. فقدان آموزش معلمان، به ویژه در مورد فلسفه‌های یادگیری تجربی مانند باوهاوس، مشکل را تشدید می‌کند و باعث می‌شود مربیان احساس عدم آمادگی و عدم اطمینان از نحوه اجرای مؤثر این رویکردها داشته باشند. این چالش با انتظارات فرهنگی والدین تشدید می‌شود، که اغلب سوادآموزی اولیه و مهارت‌های تحصیلی را بر یادگیری مبتنی بر بازی اولویت می‌دهند و این نشان دهنده سوء تفاهم در مورد ارزش آموزش تجربی است. این محدودیت‌ها منعکس کننده مطالعات بین‌المللی (Karni, 2022) است که بر نیاز به محیط‌های یادگیری حمایتی، پشتیبانی ساختاری و مربیان ماهر برای تسهیل یادگیری تجربی مؤثر تأکید می‌کنند. با وجود این موانع، این مطالعه استراتژی‌های خلاقانه‌ای را که توسط معلمان برای تقویت یادگیری تجربی به کار گرفته شده است، نمایان ساخت.

این استراتژی‌ها شامل یادگیری مبتنی بر پروژه با محوریت کودک، یادگیری مشارکتی، اقدامات مبتنی بر تفکر، استفاده خلاقانه از منابع ساده و تعامل فعال با خانواده‌ها بود. معلمان در استفاده از مواد موجود و گنجاندن علایق کودکان در فعالیت‌های یادگیری، ابتکار عمل قابل توجهی نشان دادند. پروژه «باغچه کوچک من» که خانواده‌ها را در ساخت گلدان‌های گیاهی در خانه مشارکت می‌داد، نمونه‌ای از ادغام یکپارچه یادگیری در خانه و مدرسه، تقویت مفاهیم و ایجاد حس تعلق به جامعه بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که حتی در محیط‌های محدودکننده، معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از خلاقیت، تدبیر و درک نیازهای رشدی کودکان، تجربیات یادگیری معنادار و جذابی ایجاد کنند. همسویی این استراتژی‌ها با فلسفه باوهاوس در تأکید بر یادگیری از طریق انجام دادن، ادغام هنر و زندگی و تشویق رویکردهای بین رشته‌ای آشکار است (Gropius, 1956; wiek, 2000). تلاش‌های معلمان برای ایجاد پروژه‌های باز، تشویق به همکاری و استفاده از مواد ساده، منعکس‌کننده اخلاق باوهاوس در ترکیب هنر، صنایع دستی و طراحی برای بهبود زندگی روزمره است. فعالیت‌های متمرکز بر تجربیات حسی، مانند جمع‌آوری مواد طبیعی و

استفاده از نور و سایه، با تأکید باوهاوس بر درگیر کردن حواس چندگانه طنین‌انداز می‌شود (Daives et al., 2020).

همچنین در تحقیق حاضر یافته‌ها نشان می‌دهند که رویکرد باوهاوس، با تأکید بر تلفیق هنر، زندگی و خلاقیت، می‌تواند الگویی ارزشمند برای آموزش هنری در اوان کودکی باشد. در این الگو، کودک به عنوان محور اصلی تجربه، کاوش و خلق معنا قرار می‌گیرد. با این حال، تحقیق حاضر، چالش‌های مهمی را در پیاده‌سازی این رویکرد در بستر آموزشی ایران شناسایی کرد. برنامه درسی موجود، غالباً با ساختار بوروکراتیک و تمرکز بر آمادگی برای دبستان، فرصت‌های یادگیری تجربی و خلاقانه را محدود می‌کند. این امر، همراه با کمبود حرفه‌ای‌گری معلمان و محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی، مانع از تحقق کامل اصول باوهاوس در کلاس‌های پیش‌دبستانی می‌شود. یافته‌های حاکی از آن بود که مربیان پیش‌دبستانی، اگرچه با ایده‌های یادگیری تجربی و هنری آشنا هستند، اما در عمل با چالش‌هایی روبرو هستند. ساختارهای سخت برنامه‌درسی، کمبود منابع و امکانات، و فقدان آموزش‌های حرفه‌ای، مانع از اجرای کامل رویکرد باوهاوس در محیط آموزشی می‌شود. این چالش‌ها، محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی حاکم بر سیستم آموزشی ایران را نیز برجسته می‌کند. لذا، برای تحقق یادگیری تجربی در اوان کودکی، نیازمند بازنگری اساسی در برنامه‌درسی، بهبود مهارت‌های حرفه‌ای مربیان و ایجاد محیط‌های آموزشی انعطاف‌پذیرتر است.

با توجه به این چالش‌ها، این مطالعه توصیه‌هایی برای بهبود برنامه‌درسی اوان کودکی ارائه می‌دهد. توسعه برنامه‌ریزی‌های انعطاف‌پذیرتر و مبتنی بر فعالیت‌های تجربی، افزایش آموزش و حمایت از مربیان جهت به‌کارگیری روش‌های نوین یادگیری، و ایجاد همکاری میان نهادهای آموزشی و فرهنگی، می‌توانند به غلبه بر موانع و ترویج یادگیری تجربی در اوان کودکی کمک کنند. این امر، نیازمند همکاری و هم‌فکری بین مربیان، والدین، و سیاست‌گذاران آموزشی است. همچنین، توجه به اهمیت فرهنگ و بومی‌سازی این رویکردها در برنامه‌درسی اوان کودکی در ایران، می‌تواند در افزایش اثربخشی آنها نقش اساسی داشته باشد. همچنین، شناخت و درک عمیق‌تر نیازهای کودکان در این دوره سنی و نیازهای بومی هر منطقه، می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر، مورد توجه قرار گیرد. تحقیق نشان‌دهنده پیوند میان نظریه‌ها و عمل در حوزه آموزش، نیازمند توجه ویژه و همکاری همه جانبه است. با ایجاد تغییرات لازم در برنامه‌درسی، آموزش مربیان و فراهم کردن امکانات لازم، می‌توانیم به توسعه یک سیستم آموزشی پیشرفته‌تر و مؤثرتر در اوان کودکی، با الهام از فلسفه باوهاوس، کمک کنیم. این امر، در نهایت منجر به پرورش استعدادهای خلاقانه و نوآورانه کودکان خواهد شد.

این مطالعه بر ضرورت اصلاح برنامه درسی که یادگیری تجربی، خلاقیت و فعالیت‌های مبتنی بر بازی را در اولویت قرار می‌دهد، تأکید می‌کند. سیاست‌گذاران باید جنبه‌هایی از فلسفه باوهاوس، مانند یادگیری بین رشته‌ای و ادغام هنر و زندگی روزمره را در برنامه درسی بگنجانند. برنامه‌های آموزش معلمان باید

دانش و مهارت‌های لازم را برای اجرای مؤثر یادگیری تجربی در اختیار مربیان قرار دهند. این شامل آموزش نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرا، یادگیری مبتنی بر پروژه و ادغام هنر و طراحی است. برنامه‌ها همچنین باید بر آموزش عملی و عملی تأکید کنند تا شکاف بین تئوری و عمل را پر کنند و معلمان را قادر به طراحی پروژه‌های جذاب سازند. تلاش‌هایی برای آموزش والدین در مورد مزایای یادگیری تجربی و اهمیت بازی در رشد دوران کودکی ضروری است. این امر می‌تواند از طریق کارگاه‌ها، سمینارها و کمپین‌های ارتباطی که ارزش یادگیری از طریق اکتشاف و خلاقیت را برجسته می‌کنند، به جای صرفاً مراحل تحصیلی، محقق شود. باید منابع بیشتری به مراکز پیش‌دبستانی اختصاص داده شود تا معلمان مواد، تجهیزات و فضای لازم برای فعالیت‌های یادگیری تجربی را در اختیار داشته باشند. این شامل دسترسی به مواد طبیعی، لوازم هنری و فضاهای یادگیری انعطاف‌پذیر می‌شود. پرداختن به کمبود منابع می‌تواند معلمان را قادر سازد تا کلاس‌های درس را به محیط‌های یادگیری پویا تبدیل کنند.

سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزان شرکت کننده به دلیل همراهی مطلوب در این طرح پژوهشی تشکر و قدردانی می‌کنم.

حامی مالی

هزینه‌های مطالب حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابراین اظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Almasi, F. and Pourmahabadian, A. (2023). Explaining the Education Indicators in the Bauhaus School in Order to Improve the Quality of Architecture Education. *Iranian Journal of Architecture and Urbanism*. 14(2), 197-177
- Almasi, F., & Pourmahabadian, E. (2023). Educational indicators in Bauhaus school for enhancing the quality of architectural education. *Journal of Iranian Architecture & Urbanism (JIAU)*, 14(2), 177-197.
- Amini, S. (2019). A comparative study of creativity workshops in art education based on the philosophy of Bauhaus. *Journal of Research in Art and Aesthetics*, 3(1), 71-92
- Baghalian, A., Keramati, G., Soltanzadeh, H. and Matin, M. (2022). Explaining the impact of the Bauhaus approach on the architectural works of fine arts students of the University of Tehran (with emphasis on the Pahlavi period), *Bagh-e-Nazar Journal*, 20(129), 90-75

- Bahrami, N., Mohammadi, M., and Dehghani, N. (2020). The role of experiential learning in the cognitive development of preschool children. *Quarterly Journal of Modern Educational Sciences*, 6(2), 45–62
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications.
- Carney, S. (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Davis, J. H., Drake, J., & Green, K. (2020). *Art and Early Childhood: Creative Foundations*. New York: Routledge
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- Epstein, A. S. (2014). *The HighScope Preschool Curriculum*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Forgács, É. (1995). *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*. Budapest: Central European University Press.
- Gropius, W. (1965). *The new architecture and the Bauhaus* (Vol. 21). Mit Press.
- Irshad, S., Maan, M. F., Batool, H., & Hanif, A. (2021). Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD): An evaluative tool for language learning and social development in early childhood education. *Multicultural Education*, 7(6), 234-242.
- Kaplan, A. (2022). Designing Bauhaus education. *Schools*, 19(2), 408-419.
- Katikas, L., & Sotiriou, S. (2023). Schools as living labs for the new European Bauhaus. *Universal Access in the Information Society*, 1-12.
- Katikas, L., & Sotiriou, S. (2023). Schools as living labs for the new European Bauhaus. *Universal Access in the Information Society*, 1-12.
- Kazemzadeh, M.A. and Mirdrikundi, P. (2019). Analytical recognition of architectural education methods in the Beaux-Arts School in Paris and the Bauhaus School in Germany, *Journal of Modern Urban Planning Studies in the World*, 1(2), 93-92
- Kiani, Z. and Masoomzadeh, F. (2023). Modern Features of the Teachings of the International Bauhaus School Based on Hans von Manen's Functional Theory, *Journal of Visual Arts*, 12(23), 43-60
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus Vorkurs vision. *Studies in Art Education*, 46(3), 211-226.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maghsoudloo, M. and Noorani, S. M. (2019). Formalism Style and Its Application in the German Bauhaus School, *Journal of Graphics and Painting*, 3(12), 228-219.
- Maleki, H. (2017). *Curriculum in Preschool Education: Fundamentals and Models*. Tehran: Samt Publications
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 129(1), e204–e213. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- O'Connor, Z. (2021). The Shillito Design School: Australia's link with the Bauhaus. *The International Journal of Design in Society*, 6(3), 149.
- ÖZALTUN, G., & KAHRAMAN, M. E. (2024). The Effects of the Bauhaus School on Present-Day Basic Design Education. *ULUSLARARASI AKADEMİK BİRİKİM DERGİSİ*, 7(1).
- Rezaei, F., Hosseinikhah, A., K., Marjan and A. Kamran. (2021). A comparative study of early childhood art curriculum in Australia, Canada, Finland, New Zealand and Iran. *Iranian Quarterly Journal of Comparative Education*, 5(4), 2098-2125.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>.
- Sarkhosh, Sh., Sadeghi, A.R., Faghih-Aram, B., Shabani, H., and Zabihi, R. (2020). Identifying the components and elements of a curriculum based on developing problem-solving skills in order to provide an optimal model for the preschool period. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 9(1), 43–72
- Tóth, A., Molnár, G., & Kárpáti, A. (2021). Learning about Colour–The Legacy of the Bauhaus Masters. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 108-125.
- Waite-Stupiansky, S. (2022). Jean Piaget's constructivist theory of learning. In *Theories of early childhood education* (pp. 3-18). Routledge.
- White-Hancock, L. (2023). Insights from bauhaus innovation for education and workplaces in a post-pandemic world. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(1), 261-279.
- White-Hancock, L. (2023). The Bauhaus School: An Historical Account of Transdisciplinary Practice. In *The Art and Science of Innovation: Transdisciplinary Work, Learning and Transgression* (pp. 51-73). Cham: Springer International Publishing.
- Wick, R. (2000). *Teaching at the Bauhaus*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz. Available at:
- Wick, R. (2000). *Teaching at the Bauhaus*. translated by Stephen Mason. Ostfildern-Ruit, Germany: Hatje Cantz.