

## **Comparative Analysis of the Political Identity of the Preschool Curriculum of China, Singapore, and Iran and Understanding Their Ideological Bases (Dominant Ideology)**

**Nasser Kamalpourkhoob<sup>1\*</sup>, Mohamadreza Rozbahani<sup>2</sup>, Mona Ghasemi<sup>3</sup>**

*1. Assistant Professor, Department of Social Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran*

*2. Assistant Professor, Department of Social Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran*

*3. Secretary of Education and Development, Shahryar District, Tehran, Iran*

(Received: January 10, 2024; Accepted: February 8, 2024)

### **Abstract**

This study aims to determine which kind of political orientations (joint-international/local-local/ integrated) the curricula of China, Singapore, and Iran have and how similar or different these orientations are. Among the components of the curriculum, identity, and among the types of identities, the political identity of the curriculum of these countries were selected. The goal was to find out what the official political approach governing the curriculum of the observed society is, and what is its direction? To achieve this goal in implementation, Brady's comparative method was used to recognize the political identity of the curriculum of these countries and compare them. According to this method, the data were extracted and analyzed in four stages: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. The results indicated that the curriculum of China has a local/international integrated approach, which leads them to the philosophical basis of internal realism. The curriculum of Singapore has a joint international approach and gives the identity of their curriculum a global realism attitudinal basis. But Iran's curriculum has a unique local approach, the philosophical basis of which is the idealist approach. Each country determines the orientation of its curriculum according to its situation and governance requirements. Even the countries that choose an international curriculum, it is not pure compliance, but they choose according to their sovereign attitude.

**Keywords:** Brady, China, Curriculum, Iran, Political identity, Singapore.

---

\* Corresponding Author, Email: kamalpourn76@gmail.com

## تحلیل تطبیقی هویت سیاسی برنامه درسی پیش‌دبستانی چین، سنگاپور و ایران و فهم مبنای اندیشه‌های آن‌ها (ایدئولوژی مسلط)

ناصر کمالپور خوب<sup>۱\*</sup>، محمدرضا روزبهانی<sup>۲</sup>، مناسی قاسمی<sup>۳</sup>

۱. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. دبیر آموزش و پرورش، منطقه شهریار، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۹)

### چکیده

این جستار با هدف پاسخ به یک پرسش کلیدی انجام گرفته است که، برنامه درسی کشورهای چین، سنگاپور و ایران چه جهت‌گیری سیاسی (اشتراکی-بین‌المللی/بومی-محلی/تلفیقی) دارند و این جهت‌گیری چه شباهت(ها) و تفاوت(ها)یی دارد؟. از میان مؤلفه‌های برنامه درسی، هویت، و از میان انواع هویت‌ها، هویت سیاسی برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه انتخاب شد. هدف این بود که مشخص شود که رویکرد سیاسی رسمی حاکم بر برنامه درسی جامعه مورد مشاهده، چگونه است و چه سمت سویی دارد؟ برای پیگیری هدف در اجرا، از رویکرد تطبیقی و روش بردی، به شناخت هویت سیاسی برنامه درسی این کشورها و مقایسه آن‌ها استفاده شد. بر طبق این روش، داده‌ها در چهار مرحله توصیف، تفسیر، کنار هم‌گذاری و تطبیق فیش برداری و تحلیل شدند. در نتیجه مشخص شد که برنامه درسی چین رویکردی تلفیقی بین‌المللی/بومی-محور دارد که همین امر آن‌ها را به سمت مبنای فلسفی واقع‌گرایی درونی هدایت می‌کند. برنامه درسی سنگاپور رویکردی اشتراکی-بین‌المللی دارد و به هویت برنامه درسی آن‌ها یک مبنای نگرشی واقع‌گرایی جهانی می‌بخشد. اما برنامه درسی ایران رویکردی منحصر به فرد و محلی دارد که مبنای فلسفی آن رویکرد ایدئالیستی آرمان‌گرایانه است. هر کشوری متناسب با موقعیت و مقتضیات حاکمیتی خود جهت‌گیری برنامه درسی‌اش را تعیین می‌کند. حتی کشورهایی که برنامه درسی بین‌المللی انتخاب می‌کنند، تبعیت محض نیست، بلکه متناسب با نگرش حاکمیتی‌شان دست به انتخاب می‌زنند.

واژگان کلیدی: ایران، بردی، برنامه درسی، چین، سنگاپور، هویت سیاسی.

## مقدمه

از راه‌های گسترش یافته‌ها، کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در زمان برای معرفت و رفع نیازها، استفاده از تجارب دیگران و به‌کارگیری و استفاده از راه‌ها، یافته‌ها و ابزارها است که آن‌ها برای رسیدن به مقصود به کار بردند. آشنایی و بهره‌مندی از دستاوردهای دیگران، از طریق مطالعات تطبیقی میسر می‌شود. یکی از مهمترین حوزه‌هایی که نیازمند تعامل و اطلاع از تجارب دیگران هم در محتوا، هم در روش است و این تعامل می‌تواند منجر به یک ساختار بهرور و کارا شود، حوزه آموزش و ساحت گسترده‌ی آن یعنی برنامه درسی<sup>۱</sup> است. برنامه درسی را می‌توان به روش‌های مختلفی تعریف کرد: آیزنر برنامه درسی را یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی شده است، تعریف کرد. لوی همه فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی درباره راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه را برنامه درسی می‌داند (ملکی، ۱۳۸۰، ص ۱۴). در تعریفی دیگر، برنامه‌ای که برای دستیابی به اهداف یادگیری، تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و موضوع یا محتوای یادگیری طراحی می‌شود، برنامه درسی است (ارنستین و هانکینز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ لی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) همچنین، تعاریف دیگری از برنامه درسی ارائه شد؛ مانند «برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار» و «برنامه درسی به عنوان زندگی نامه ای که توسط معلمان و دانش‌آموزان ساخته شده است» (یانگ و لی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). در تعریفی مرتبط با هویت سیاسی، تابه<sup>۵</sup> برنامه درسی را بیش از هر چیز به نحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه معرفی می‌کند (ملکی، ۱۳۸۰، ص ۱۴). این تعریف که فراگیر را در جایگاه شهروند آینده که باید مطلوب‌های سیاسی را فراگرفته و عملیاتی کند، جهت‌گیری سیاسی به برنامه درسی می‌دهد. در همین راستا می‌توان گفت، برنامه درسی به‌عنوان فرایندی چارچوب‌مند یا بدون ساختار که ناظر به ایجاد یادگیری و تغییر در فراگیر، طراحی و اجرا می‌شود. این برنامه از مرحله تولید (پنهان یا آشکار)، تا اجرا، متأثر از نیروها و کنشگران بیرونی و درونی

- 
1. Curriculum
  2. Ornstein & Hunkins
  3. Lee
  4. Yang & Lee
  5. Taba

است که می‌تواند ابعاد و هویت‌های مختلفی به خود بگیرد. در این جستار از میان هویت‌های مختلف برنامه درسی (هویت مذهبی-ایدئولوژیکی، هویت زیست محیطی، هویت موضوع محوری-فرایندمحوردی، هویت فمینیستی، هویت ساختارمند و از پیش طراحی شده یا پنهان و...) هویت سیاسی برنامه درسی اوان کودکی به صورت هدفمند در سه کشور چین، سنگاپور و ایران از دو منظر مورد تحلیل تطبیقی قرار گرفت: اینکه هویت برنامه درسی سه کشور مورد مطالعه، کدام جهت‌گیری سیاسی (اشتراکی-بین‌المللی / بومی-محلی / تلفیقی) را دنبال می‌کنند؟ و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی میان این کشورها در این زمینه وجود دارد؟. در ارتباط با این پرسش‌ها دو پیش‌فرض قابل طرح است مبنی بر اینکه، برنامه درسی کشورهایی چین و ایران جهت‌گیری بومی-محلی دارد. برنامه درسی سنگاپور جهت‌گیری اشتراکی-بین‌المللی دارد. برای ورود به گردآوری و شناسایی پاسخ‌های مرتبط با پرسش‌ها، نیاز به تعریف مقولات کلیدی مسئله است.

هویت سیاسی<sup>۱</sup> برنامه درسی اشاره به تبعیت برنامه هدف‌گذاری شده در هر سطح و سطوحی، از ایدئولوژی و گفتمان حاکم حاکمیت‌ها دارد. به عبارتی برنامه درسی شدیداً متأثر از تصمیم‌های کشورها برای تولید اجتماعی و آماده‌سازی شهروندان مورد نظر خود هستند، تا از این طریق تداوم ایدئولوژی خود را تضمین کنند (کمالپورخوب و همکاران، ۱۳۹۹). حتی مادامی که کشوری تصمیم می‌گیرد برنامه درسی باز و برون‌گرایی را در نظر بگیرد، یا اصلاً هیچ طرح، معیار و سازکاری برای برنامه درسی در نظر نگیرد، باز هم این تصمیم و جهت‌گیری سیاسی است که رویکرد برنامه درسی را هدایت می‌کند. البته اینجا محور تحلیل، برنامه درسی اوان کودکی است. اوان کودکی در برگیرنده زیست کودک از تولد تا ورود به پایه اول دبستان را در بر می‌گیرد (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴). در این جستار و طبق آن چیزی که از فیش‌برداری‌های نواحی مورد مطالعه به دست آمد، کودکی که به سن مهد کودک رسیده باشد (۳سالگی تا قبل از ۷سالگی)، در محدوده اوان کودکی به عنوان محور برنامه‌های درسی آنها لحاظ شد. در بعد عملیاتی، در این جستار، هویت سیاسی به عنوان عامل تعیین‌گری که با رویکردی درونگرا، جهت‌گیری «بومی-محلی» بر برنامه درسی اعمال کند، یا با رویکردی برونگرا، با جهت‌گیری اشتراکی-بین‌المللی و جهانی برنامه درسی را متأثر کند؛ در برنامه

## 1. Political identity

درسی کشورهای مورد مطالعه، تحلیل شد. هرچند این هویت، خود می‌تواند بر مبنای مکاتب اندیشه‌ای متفاوتی پایه‌گذاری شود. اورنشتاین و هانکینز<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، پنج مکتب اندیشه‌ای شامل ایدئالیسم، واقع‌گرایی، عمل‌گرایی، پست‌مدرنیسم و اگزستانسیالیسم را مرتبط با آموزش و پرورش و برنامه درسی معرفی می‌کند. در مورد جز دیگر مسئله یعنی کشورهای مورد مطالعه، باید گفت که در تحلیل‌های تطبیقی، انتخاب واحد مشاهده گام کلیدی است. بری و توماس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) یک مکعب، متشکل از سطوح جغرافیایی مختلفی به عنوان واحد مشاهده ترسیم کردند (معدن‌دار و کیاکا، ۱۳۹۸). یکی از این واحدها، سطح کشور است، که در این جستار سه کشور چین، سنگاپور و ایران به عنوان واحد مشاهده انتخاب شد که در ادامه به چرایی انتخاب این سه کشور پاسخ داده می‌شود. کشور چین به عنوان کشوری که با در اختیار داشتن گسترده‌ترین برنامه درسی پیش دبستانی (یانگ و لی، ۲۰۲۲)، می‌تواند نمونه مناسبی برای تحلیل باشد. سنگاپور به عنوان کشوری که حدود (۷۶٪) از جمعیت شهروند کشورش اصالت و نژاد چینی دارند (اداره آمار سنگاپور<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰)، اما سیاست کاملاً متفاوتی با چین دارد و به عنوان عضو شمالی جهان با کشورهای پیشرفته و فرهنگ غربی تعامل بیشتری دارد (یانگ و لی، ۲۰۲۲). همچنین، در دهه اخیر سکاندار نظام سیاسی-حاکمیتی سنگاپور، شخصی پیرو دین اسلام و دارای عقاید مذهبی و تا حدودی هم مذهب نظام حاکمیتی ایران می‌باشد. ایران نیز به عنوان کشوری که با روی کار آمدن نظام جمهوری اسلامی جهت‌گیری ماهوی تماماً متضادی با ایدئولوژی‌های غربی پیش گرفت و از دهه ۸۰ خورشیدی به بعد به صورت آشکار و در عمل، نگاه به شرق را عملیاتی کرد و سیاست‌های خود را با کشورهای چین همسو کرد. اما می‌توان گفت سیاست‌های آموزشی و برنامه درسی خود را متناسب با هیچ‌یک از دو جهان قرار نداد. از این رو تطبیق برنامه درسی دو کشور متضاد با ایران، می‌تواند داده‌های قابل استنادی در برداشته باشد. پیشینه پژوهشی می‌تواند کمک زیادی به فهم این تفاوت کند. مطالعات تجربی مانن، سیسکا<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود با عنوان «مطالعه مقایسه‌ای مطالعات برنامه درسی اجتماع مدراس ابتدایی در سنگاپور و هنگ کنگ» عنوان کردند که مطالعات اجتماعی در سنگاپور محتوایی

1. Ornstein & Hunkins
2. Bray & Thomas
3. Statistics office Singapore, 2020
4. Siska

چون جغرافیا، تاریخ، اقتصاد، و جامعه‌شناسی را در برمی گیرد. در حالی که این محتواها در هنگ‌کنگ با عنوان مطالعات عمومی ارائه می‌شوند. یونگ و لی (۲۰۲۲) در پژوهشی «با عنوان ترکیب برنامه درسی و جهانی سازی فرهنگی: مروری بر تحقیقات بین المللی در مورد برنامه درسی دوران کودکی در چین و سنگاپور» عنوان می‌کنند که در هر دو کشور برای ساختن برنامه‌های درسی رسمی بر یک جهت‌گیری سازنده‌گرایی تکیه می‌شود. همچنین، برنامه‌های درسی درک‌شده به شدت تحت تأثیر ارزش‌های بومی و واقعیت‌های زمینه‌ای قرار گرفته‌اند. ایدئولوژی غربی تعبیه‌شده در برنامه‌های درسی رسمی، همانطور که در برنامه‌های درسی عملیاتی منعکس شده، تحقق نیافته است. جولی و ژانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) خط مشی برنامه درسی هنرهای جدید را تجزیه و تحلیل کردند و دریافتند که بر تجربیات هنری شادی‌آور کودکان و بیان آزادانه احساسات و افکار متمرکز است. با این حال، برنامه درسی هنرهای جدید فاقد ملاحظات زیست محیطی روشن مانند مدرسه، جامعه، زمینه‌های بین‌فرهنگی و الکترونیکی بود (همیلتون و همکاران، ۲۰۱۹). شریفیان<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در مطالعه خود عنوان کرد، برنامه‌های دولتی برای کودکان قبل از مدرسه ابتدایی وجود دارد. اکثر برنامه‌های مهدکودک و پیش‌دبستانی در ایران مشاغل خصوصی هستند. او ۷ مرکز آموزش پیش‌دبستانی و مهد کودک را در ایران ذکر می‌کند که عبارتند از آموزش پیش‌دبستانی، مهدکودک‌های بخش خصوصی، مهدکودک‌های روستایی، مهدکودک‌های محل کار، مهدکودک‌های بخش دولتی، مهدکودک برای افراد بی بضاعت و مهدکودک‌های قرآنی. او عنوان می‌کند که ارتباط معلمان ایرانی با جهان غرب در خوشبینانه‌ترین حالت نادر است. شاید اگر استراتژی‌های خاصی برای به اشتراک گذاشتن پیشرفت‌ها و شکست‌های تعلیم و تربیت دوران اوان کودکی<sup>۳</sup> (تاک) در سطح بین‌المللی ایجاد می‌شد، معلمان جهان می‌توانستند شروع به آماده‌سازی بهتر کودکان کنند و در نتیجه آینده بهتری برای همه رقم بخورد. امیدواریم سازمان‌های حرفه‌ای تعلیم و تربیت دوران اوان کودکی، مانند انجمن بین‌المللی آموزش کودکان<sup>۴</sup>،

---

1. Joly & Jang

2. Sharifian

3. Early Childhood Education (ECE)

4. Association for Childhood Education International (ACEI)

سازمان جهانی آموزش در دوران اوان کودکی<sup>۱</sup> و انجمن آموزش بین‌المللی مقایسه‌ای<sup>۲</sup> در آینده نزدیک شروع به رسیدگی به این چالش کنند(همان). یانگ و همکاران (۲۰۲۲) پنج ملاحظات زمینه‌ای را که شایسته توجه هستند، شناسایی کردند: الف) ارزش‌های آموزش صریح و هدایت‌شده توسط معلم را تصدیق کنید. ب) ضرورت آمادگی قبل از تحصیل برای کودکان خردسال در پیش‌دبستانی‌ها را به رسمیت بشناسد؛ تا انتقال آن‌ها به مدارس ابتدایی را تسهیل کند. پ) به طور مشخص نحوه اجرای ایده «بازی هدفمند» را در کلاس درس نشان دهید. ت) چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری از پیش تعیین‌شده در زمینه‌های یادگیری متمایز را از طریق یادگیری یکپارچه توجیه کند. ث) محدودیت‌های موجود در چشم‌انداز آموزشی گسترده‌تر را برای هموارسازی اجرای چارچوب «پرورش یادگیرندگان اولیه»<sup>۳</sup> در عمل شناسایی کنید. از نظر آتش‌بهار<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۱) رشد یکپارچه اوایل دوران کودکی<sup>۵</sup> یک رویکرد جامع برای رشد بهینه کودکان در حوزه‌های مختلف رشد از مرحله جنینی تا هشت سالگی است. از این رو، یک فرایند سیاست‌گذاری برای رشد اولیه دوران کودکی نیاز است. آن‌ها این فرایند را شامل: تنظیم دستور کار (جریان مشکل، جریان سیاست)، تدوین خط مشی (فرایند تدوین و تصویب، پایداری سیاست، مکانیسم‌های مشارکت ذینفعان در سیاست‌گذاری)، خط مشی پیاده‌سازی (ابهام مفهومی، مسائل بین‌بخشی و فرابخشی، ظرفیت‌های ساختاری، بسیج منابع) و ارزیابی خط مشی (سیستم ثبت اطلاعات مستمر و معمول، جامعیت شاخص‌ها) معرفی کردند. آن‌ها معتقدند که این مراحل یک برنامه سیاسی منسجم برای رشد کودک است.

### روش‌شناسی پژوهش

این جستار با الگوگرفتن از این سه مرحله، به شیوه توصیفی-کتابخانه‌ای انجام گرفت. بدین گونه

1. Organization for Early Childhood Education (OECE)
2. Comparative International Education Society (CIES)
3. Nurturing Early Learners (NEL)
4. Atashbahar
5. Integrated Early Childhood Development (IECD)

که از یک سو، با مراجعه به داده‌های اینترنتی و سامانه‌های رسمی آموزش پیش‌دبستانی سه کشور چین، سنگاپور و ایران، و استخراج اسناد رسمی مرتبط با تعلیم و تربیت دوران پیش‌دبستانی و پیش‌کودکی، ساختار نهادی-سازمانی و شیوه آموزش نوپاها و اوان کودکی مورد تحلیل قرار گرفت. از سوی دیگر، برای تکمیل داده‌ها، با کمک گرفتن از موتور جست‌وجوی گوگل<sup>۱</sup> مقالاتی با کلیدواژه «برنامه درسی پیش‌دبستانی» در سه کشور مورد مطالعه، خط‌مشی‌ها، شیوه‌ها و روند آموزش کودکان پیش‌دبستانی در این کشورها شناسایی شد. برای نواحی گوناگون آموزشی و تطبیق آن‌ها با یکدیگر بر تفکیک جغرافیایی تأکید داشت روش خود را «روش پژوهش تطبیقی ناحیه‌ای<sup>۲</sup>» نامگذاری کرد (معدن‌دار و کیاکا، ۱۳۹۸، ص ۱۰۰). روش ناحیه‌ای بردی دارای چهار گام است گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش ناحیه‌ای استفاده شد. بنیانگذار این روش، جی. اف. بردی است. او به دلیل اینکه در مطالعه<sup>۳</sup>: گام اول توصیف<sup>۴</sup> است که در آن جزئیات پدیده آموزشی مورد مطالعه نواحی (در این مطالعه، کشور) مورد تطبیق و مقایسه، اعم از روند، رویه و پیشینه پژوهشی، هر یک به صورت مجزا شرح داده شد. در این جستار، وضعیت آموزش پیش‌دبستانی در هر کشور مورد مطالعه به صورت مجزا شرح داده شد.

.....N=B	.....N=A
.....	.....
.....	.....
.....	.....

شکل ۱. مرحله توصیف

گام دوم، تفسیر<sup>۵</sup> است. در این گام پژوهشگر، داده‌های گردآوری شده در گام قبل را به طور جداگانه تجزیه تحلیل کرد. طبق منطق این گام، داده‌گردآوری شده قبل برای هر یک از کشورهای مورد مطالعه، به صورت مجزا تحلیل شدند.

1. Google search

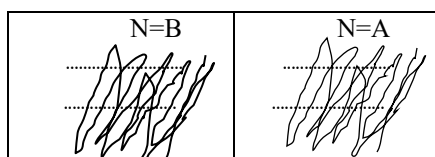
2. Regional comparative research method

۳. نمودارهای گام‌های تطبیق با الگوبرداری از شکل‌های ترسیمی بردی با اندکی در شکل طراحی ترسیم شد.

4. Description

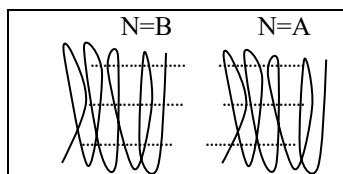
5. Interpretation





شکل ۲. مرحله تفسیر

گام سوم، کنارهم‌گذاری (مجاورت)<sup>۱</sup> است. در این گام داده‌های گردآوری و تحلیل شده در دو گام قبلی در کنار هم قرار داده می‌شوند. در این گام داده تا حدودی به هم نزدیک اما با رعایت فاصله به صورت درون‌داده‌ای تحلیل می‌شوند و داده‌های هر بخش به صورت متناظر نسبت به هم قرار می‌گیرند. در این جستار نیز داده‌های هر کشور، پس از تحلیل مجزا، هر بخش از داده‌ها نسبت به نظیر خود در کشورهای دیگر مورد مطالعه، کنار هم قرار می‌گیرند.

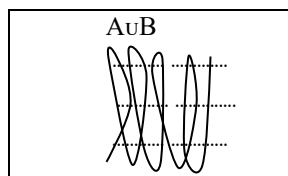


شکل ۳. مرحله کنارهم‌گذاری (مجاورت)

گام چهارم تطبیق<sup>۲</sup> است. در این گام، داده‌های کنار هم قرار داده شده به صورت متناظر با هم مقایسه می‌شوند و در نهایت یک خروجی ارائه می‌شود. گام چهارم بردی در واقع، همان نتیجه‌گیری از پژوهش است که در آن در مورد رد یا تأیید فرضیه‌های پژوهش و استنباط آنها صحبت می‌شود. در این جستار داده‌هایی که به صورت متناظر و مجاورت از هر سه کشور مورد مطالعه تحلیل شده و با هم تطبیق داده شدند. سپس در مورد چگونگی پیش‌فرض اولیه نتیجه‌گیری و استنباط شد. از آنجایی که این جستار در پی شناسایی ابعاد هویت سیاسی برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه است، و همانگونه که در تعریف عملیاتی هویت سیاسی برنامه درسی قبلاً اشاره شد، بخش رویکردی هویت سیاسی برنامه درسی مورد بازشناسی قرار گرفت؛ مبنی بر اینکه برنامه درسی کشورهای مورد

1. Juxtaposition  
2. Comparison

مطالعه، جهت گیری سیاسی بومی-محلی (درون‌نگری) مستقل و ویژه خود را دارد؛ رویکردی اشتراکی-بین‌المللی (برون‌نگری) دارند؛ یا رویکرد تلفیقی را در برنامه درسی‌شان دنبال می‌کنند؟. ارزیابی و قابلیت اتکاء پژوهش، مانند سایر پژوهش‌های کیفی، مبتنی بر در نظر گرفتن تمامی جزئیات و حداکثر دقت در گردآوری و تحلیل همه جوانب موضوع است. در پژوهش‌های تطبیقی، آنگونه که لینکلن و کوبا از مفاهیم بستر فرستنده و بستر گیرنده صحبت می‌کنند (معدن‌دار و کیاکا، ۱۳۹۸، ص ۱۴۶). میزان توافق موضوعی و داده‌ای، که میان نواحی مورد مطالعه و تطبیق است؛ تعیین‌کننده میزان انتقال‌پذیری و قابلیت اتکا در چنین پژوهش‌هایی است.



شکل ۴. مرحله تطبیق

### یافته‌های پژوهش

**توصیف:** در این مرحله برنامه درسی هر یک از کشورهای مورد مطالعه با محوریت هویت سیاسی آن‌ها شرح داده می‌شود.

چین: چین بزرگترین سیستم تعلیم و تربیت پیش‌دوره کودکی<sup>۱</sup> و پیش‌دبستانی را اجرا می‌کند که به کودکان ۰ تا ۶ یا ۷ ساله خدمات ارائه می‌دهد. در چین، توسعه آموزش پیش‌دبستانی توسط دولت هدایت می‌شود، که عمدتاً بر سیاست‌هایی برای ترویج آن متکی است. مؤسسات آموزش دوران کودکی چین شامل: الف) مهدکودک برای کودکان ۰-۳ ساله، ب) مهد کودک برای کودکان ۳-۶ ساله و ج) کلاس‌های پیش‌دبستانی برای کودکان ۵-۶ یا ۷ ساله است (فنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). دولت چین از زمان راه‌اندازی مجموعه جدیدی از دستورالعمل‌های تعلیم و تربیت پیش‌دوره کودکی در سال ۲۰۰۱، اصلاحات برنامه درسی اوان کودکی<sup>۳</sup> در مقیاس وسیع را اجرا کرده است. در طول دو

1. Early childhood Education  
2. Feng  
3. Early Childhood Curriculum

دهه گذشته، به‌ویژه از سال ۲۰۱۰، دولت چین تلاش کرده است تا تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی قابل دسترس و با کیفیت بالا را برای همه کودکان بدون در نظر گرفتن ارائه دهد. از پیشینه قومی و اجتماعی و اقتصادی آن‌ها گرفته تا راه‌اندازی و اجرای دو سیاست ملی برنامه درسی اوان کودکی، دستورالعمل‌های آموزش مهدکودک (وزارت آموزش و پرورش چین، ۲۰۱۲) و دستورالعمل‌های یادگیری اولیه و توسعه برای کودکان ۳ تا ۶ سال (همان)، جزء کلیدی این طرح تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی با کیفیت در چین است. پنج حوزه یادگیری و توسعه شامل سلامت، زبان، توسعه اجتماعی، علوم و هنر است (یانگ و لی، ۲۰۲۲).

آموزش پیش دبستانی یک مؤلفه مهم در آموزش چین است. از سال ۱۹۷۸ تا ۲۰۱۰ عمده مهد کودک‌ها و مراکز پیش دبستانی در مناطق شهری بود و عمدتاً مهد کودک‌های ۱ تا ۳ ساله است که می‌توانستند تمام وقت، نیمه وقت، شبانه‌روزی یا ساعتی باشند. در مناطق روستایی، آموزش پیش دبستانی عمدتاً کلاس‌های مهد کودک و علاوه بر آن مهد کودک‌های فصلی است. در مناطق سالخورده، اقلیت، دورافتاده و فقیرنشین، علاوه بر آموزش عادی پیش دبستانی، آموزش‌های نامنظم با اشکال مختلف مانند مراکز فعالیت کودکان، گروه‌های بازی، مراکز کمک سیار و خدمات سیار به نام «کاروان» وجود دارد (یانگ و لی، ۲۰۲۲).

در سال ۲۰۱۰، طرح کلی ملی اصلاحات و توسعه آموزش میان مدت و بلندمدت (۲۰۱۰- تا ۲۰۲۰) ذیل سیزدهمین برنامه پنج‌ساله و بیانیه‌های متعددی از شورای دولتی درباره توسعه فعلی آموزش پیش دبستانی صادر شد. از سال ۲۰۱۱، همه مناطق در چین برنامه‌های اقدام سه‌ساله برای آموزش پیش دبستانی را برای ارتقای استانداردسازی و توسعه کیفیت آموزش پیش دبستانی تدوین و اجرا کردند. به دنبال سیاست ارائه آموزش برای هر مدرسه توسط دولت، از سال ۲۰۱۰ ارگان‌های جمعی، شهروندان و افراد و توسعه از طریق کانال‌های متعدد در اشکال مختلف، آموزش پیش دبستانی در چین پیشرفت چشمگیری داشته است. در سال ۲۰۱۹، ۲۸۱۱۷۴ مهد کودک با ثبت نام ۴۷۱۳۸۸۱۰ کودک خردسال وجود داشت. در همین دوره، برای ارتقای مدیریت و هدایت مهد کودک‌ها، دولت مقررات جدی از جمله «مقررات مدیریت مهد کودک‌ها» و «مقررات مربوط به کار در مهد کودک‌ها»

را تنظیم کرده است که مدیریت مهد کودک‌ها را بر مبنای علمی و نهادینه شده قرار می‌دهد. دولت همچنین، مقررات و قوانین مربوط به صلاحیت مربیان مهد کودک و ارزیابی عملکرد آن‌ها را تدوین کرده است. در حال حاضر، مدارس عادی که به تربیت مربیان مهد کودک و نظم و انضباط آموزش پیش‌دبستانی اختصاص یافته‌اند، گام‌های بلندی برداشته‌اند و سیستم آموزشی مربیان پیش‌دبستانی در مقیاس شایان توجهی شکل گرفته است (ژیانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

طبق دستورالعملی که در سال ۲۰۱۰ و به دنبال بازنگری و اصلاح اساسنامه پیش‌دبستانی و مهد کودک توسط کمیته مرکزی حزب کمونیست چین و شورای دولتی صادر شده است، کودکانی که در مهد کودک‌های دولتی ارزان‌قیمت (یا مهدکودک‌های خصوصی ارزان‌قیمت) شرکت می‌کنند تا سال ۲۰۲۰ حدود ۸۰ درصد از کل کودکان پیش‌دبستانی را تشکیل خواهند داد. در این سند آمده است که پیش‌دبستانی‌های مقرون به صرفه اولویت این کمپین خواهند بود. دولت‌ها در تمام سطوح تشویق می‌شوند تا مهد کودک‌های عمومی ایجاد کنند، تا سال ۲۰۲۰ حدود ۵۰ درصد از تمام کودکان پیش‌دبستانی را در آموزش عمومی بگذارند. با توسعه جامعه و ارتقای سیاست‌ها، آموزش پیش‌دبستانی به عنوان پایه و اساس آموزش پایه در چین، دستخوش تغییرات شگرفی شده است. شاخص‌های مختلف روند رشد سریع و دستاوردهای قابل توجه آموزش پیش‌دبستانی در چین را نشان می‌دهد (ژیانگ و همکاران، ۲۰۲۱). نتیجه این توجه ویژه رشد بیش از ۵۰ درصدی تمامی شاخص‌ها از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۸ را نشان می‌دهد.

جدول ۱. رشد و توسعه مراکز پیش‌دبستانی چین

واحد	سال ۲۰۱۰ واجدین شرایط	سال ۲۰۱۸ واجدین	درصد رشد
ثبت‌نام‌کنندگان در پیش‌دبستانی	۵۶ درصد	۸۱ درصد	۲۵ درصد
تعداد پیش‌دبستانی	۱۵۰ هزار نفر (حدود)	۲۶۶ هزار نفر (حدود)	۷۷ درصد
تعداد مربیان پیش‌دبستانی	۹۸۱ هزار نفر	۱۶۸۷۰۰۰	۷۲ درصد
سرمایه‌گذاری دولتی پیش‌دبستانی	حدود ۲۱ میلیارد	حدود ۱۵۴ میلیارد	۶۰ درصد

منبع: ژیانگ و همکاران، ۲۰۲۱

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که در تمامی شاخص‌ها رشد معناداری وجود دارد. با ارزیابی یک دهه از روند کمی و کیفی آموزش مهد کودک و پیش دبستانی در چین، دولت با شعار حرکت از کمیت به سمت کیفیت دولت اساسنامه «طرح نوسازی آموزش چین<sup>۱</sup>» را تصویب کرد (ژیانگ و همکاران، ۲۰۲۱). در سپتامبر ۲۰۱۸، رئیس جمهور شی جین پینگ در کنفرانس ملی آموزش اظهار داشت که تمرکز چین باید از «ظرفیت» به «کیفیت» تغییر کند، و اینکه مدرن‌سازی آموزش باید از مدرن‌سازی چین حمایت کند. اصل کلی این سند این است که تا سال ۲۰۳۵، آموزش سه‌ساله پیش دبستانی برای همه کودکان ۳ تا ۶ سال در دسترس خواهد بود و شبکه ملی پیش دبستانی ایجاد خواهد شد، و جوامع، شرکت‌های دولتی و مؤسسات عمومی مانند دانشگاه‌ها نیز تشویق می‌شوند تا مهد کودک‌های خود را تأسیس کنند (ژیانگ، ۲۰۲۱). سال ۲۰۲۰ از اهمیت زیادی برخوردار است، زیرا سال پایانی طرح کلی ملی اصلاحات و توسعه آموزش میان مدت و بلندمدت (۲۰۱۰-۲۰۲۰) سیزدهمین برنامه پنج‌ساله و سال آغازین نوسازی آموزش چین در سال ۲۰۳۵ (پیشنهاد شده در سال ۲۰۱۹) و قانون آموزش پیش دبستانی است. در گزارش نوزدهمین کنگره ملی حزب کمونیست چین، پیشنهاد شد که برای اطمینان از دسترسی مردم به مراقبت از کودکان و آموزش، پیشرفت مداومی حاصل شود. برای انجام وظایف اساسی توسعه آموزش و پرورش، تفکر حاکمیت آموزشی نوین بر اصلاحات در آموزش پیش دبستانی، تأکید بر توسعه پایدار کودکان، بهادادن به علایق و سرگرمی‌های هر کودک و اهمیت دادن به رشد شادکامی کودکان متمرکز شده است. ما باید به وظیفه اساسی کمک به مردم در پرورش فضیلت پایبند باشیم و این وظیفه نیز از نیازهای جدید زمانه برای توسعه آموزش پیش دبستانی است. مشکل «مشکل دسترسی به پیش دبستانی» در برخی مناطق به «مشکل دسترسی به پیش دبستانی عمومی» تبدیل شده است (لیو، ۲۰۱۸). نیازهای والدین از «پیش دبستانی برای همه کودکان» به «پیش دبستانی خوب برای همه کودکان» تغییر کرده است، که نشان‌دهنده نیازها و آرزوهای جدید است. این نیازها ارتباط تنگاتنگی با علایق صریح و واقع‌بینانه توده‌ها دارد (ژیانگ و ژنگ، ۲۰۲۱). طبق برنامه ۲۰۳۵، اهداف آموزشی گسترده چین عبارت‌اند از:

1. China Education Modernisation 2035 Plan
2. Liu

۱. ایجاد سیستم آموزشی مدرن
۲. دستیابی به حضور همگانی در آموزش با کیفیت پیش‌دبستانی
۳. ارائه آموزش اجباری با کیفیت بالا و متعادل (سال‌های ۱ تا ۹)
۴. دستیابی به حداکثر حضور در دبیرستان (سال‌های ۱۰ تا ۱۲)
۵. بهبود قابل توجه آموزش حرفه‌ای
۶. ایجاد سیستم آموزش عالی رقابتی‌تر
۷. ارائه آموزش کافی برای کودکان/نوجوانان معلول
۸. استقرار یک سیستم مدیریت آموزش و پرورش جدید با مشارکت کل جامعه (یعنی نه تنها متکی به حمایت دولت).

سنگاپور: سنگاپور تنها جامعه خارج از کشور است که عمدتاً از جمعیت چینی (۷۶ درصد از جمعیت شهروند سنگاپور) تشکیل شده است (مرکز آمار سنگاپور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). دارای دو نوع خدمات تعلیم و تربیت دوره اوان کودکی است: مراکز نگهداری از کودکان و مهد کودک‌ها. مراکز مراقبت از کودکان مراقبت و آموزش طولانی‌مدت را برای کودکان ۱۸ ماهه تا ۶ ساله ارائه می‌دهند، در حالی که مهد کودک‌ها آموزش نیم‌روزه را برای کودکان ۴ و ۵ ساله ارائه می‌دهند (آژانس توسعه کودکان ابتدایی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). از سال ۲۰۰۳، وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، سعی کرده است تا آموزش کودک محور و مبتنی بر بازی را پیاده کند (تن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) و چارچوبی را برای برنامه درسی مهد کودک در سنگاپور با عنوان «پرورش یادگیرندگان اولیه»<sup>۴</sup> منتشر کرد که در سال ۲۰۱۲ تازه‌سازی شد (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). در سال ۲۰۱۳، چارچوب توسعه سال‌های اولیه برای مراکز مراقبت از کودک نیز منتشر شد (آژانس توسعه کودکان ابتدایی، ۲۰۱۳)، آژانس توسعه دوران

---

1. Singapore Department of Statistics
2. Early Childhood Development Agency
3. Tan
4. Nurturing Early Learners (NEL)
5. Singapore Ministry of Education

کودکی، رسماً راه‌اندازی شد تا کیفیت تعلیم و تربیت پیش‌دوره کودکی و منابع توسعه مرتبط را تنظیم و اولویت‌بندی کند (آژانس توسعه کودکان ابتدایی، ۲۰۱۳). سیاست‌های برنامه درسی جدید، تغییری را از آموزش آکادمیک به یادگیری عملی کودکان، با تمرکز بر توسعه تمایلات یادگیری آن‌ها ارتقا داده است (نایلند و نگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶)، و این تغییر پارادایم در سال ۱۹۹۹ آغاز شد. در سال ۱۹۹۷، سیاست‌های «مدرسه‌های تفکر»، «ملت یادگیرنده» که کاملاً متحول‌کننده بود، پرورش اشتیاق واقعی برای یادگیری را با دورشدن از تثبیت نمرات امتحانی توجیه کرد (یانگ و لی، ۲۰۲۲). این امر راه را برای «آموزش کمتر، بیاموز بیشتر» که در سال ۲۰۰۴ توسط خود نخست وزیر افتتاح شد، هموار کرد. به جای یادگیری و حفظ‌کردن به عنوان آموزش‌های پیش‌فرض، پژوهش دانش‌آموز، ریسک‌پذیری و یادگیری متعهد جایگزین آن‌ها بود. روش‌های سنجش استرس‌زا و کلاس‌های معلم‌محور قرار بود راه را برای پروژه‌های دانش‌آموزی مشارکتی، آزمون‌های کتاب باز و مهارت‌های تفکر انتقادی یا خلاق در هر موضوعی باز کنند. این اصلاحات گسترده همچنین، با طرح بلندپروازانه دیگری برای تغییر توسط وزارت آموزش و پرورش در آغاز این قرن همزمان شد - آموزش مبتنی بر توانایی<sup>۲</sup> (آموزش توانامحور) - که سعی کرد؛ یادگیری را برای پاسخگویی به نیازهای یادگیرندگان متنوع سفارشی کند: هر کسی سنگاپوری بحساب می‌آید، قائل به هر استعدادی که بود، دارای ارزش می‌شد؛ مانترا<sup>۳</sup> بود. در دو دهه گذشته اصلاحات دیگری نیز وجود داشت، اما این توصیفات رنگ و بویی از تغییر دریا را در سیاست‌های آموزشی نشان می‌دهد که بر برنامه درسی اولیه در این دوره تأثیر گذاشته است. طرح کاربردی‌سازی و بازنگری تعلیم و تربیت اولیه<sup>۴</sup> در سال ۲۰۰۹ بسیار حائز اهمیت بود که تغییر ذهنیت در مورد برنامه درسی و آموزش و همچنین ارتقای عاملیت دانش‌آموزی و یادگیری خارج از کلاس را توصیه می‌کرد. جدا از کاهش تأکید بر ارزیابی‌های رسمی در سطوح اولیه پایین‌تر، طرح کاربردی‌سازی و بازنگری تعلیم و تربیت اولیه، از شیوه‌های ارزیابی کل‌نگر

---

1. Nyland & Ng

2. Ability-Driven Education

۳. اشاره به رقص اعتقادی در سنگاپور دارد که هرکس می‌رقصد جزئی از بقیه و ارزشمند است.

4. Primary Education Review and Implementation (PERI)

حمایت کرد که می‌تواند نمایه معنادارتری از کیفیت یادگیری را برای والدین و دانش‌آموزان ترسیم کند. علاوه بر این، اهمیت تعادل دانش با مهارت‌ها و ارزش‌ها در یک برنامه درسی کل مدرسه که توسط نیروی آموزشی با کیفیت بالا تسهیل می‌شود، استدلال می‌کرد (نایلند و نگ، ۲۰۱۶). در سنگاپور ساختار برنامه درسی محلی به سه حوزه تقسیم می‌شود، تا اطمینان حاصل شود که دانش‌آموزان یک آموزش کامل را کسب می‌کنند (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۱۸):

- رشته‌های موضوعی: حوزه‌های درسی معمولی مدارس از زبان‌ها، ریاضیات، علوم، علوم انسانی و هنر

- مهارت‌های دانش: مهارت‌های مختلف تفکر و ارتباط که از طریق موضوعات مدرسه آموزش داده می‌شود، اغلب از طریق پروژه‌ای که به صورت فردی یا مشترک در گروه ارزیابی یا نشان داده می‌شود.

- مهارت‌های زندگی: تسهیل در تعاملات اجتماعی روزانه غیر رسمی (مثلاً با معلمان/همکلاسی‌ها در طول دوره‌های راهنمایی معلمان) و به طور رسمی (آموزش شخصیت و شهروندی، فعالیت‌های برنامه درسی مشترک<sup>۱</sup> تربیت بدنی، آموزش ملی و غیره) برای ایجاد ارزش‌های صحیح و مسئولیت مدنی در حالی که زبان انگلیسی به عنوان زبان اول مطالعه می‌شود، همه دانش‌آموزان باید در درس‌های زبان مادری (زبان‌های چینی، مالایی یا تاملیل) به عنوان بخشی از سیاست دیرینه دوزبانگی شرکت کنند. با وجود اینکه انگلیسی به طور فزاینده‌ای زبان اصلی در خانواده‌ها است، آموزش زبان دوم با رویکردهای آموزشی متفاوت و تاکید بیشتر بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری برای تسلط روزمره، اولویت باقی می‌ماند. علاوه بر این، حرکتی به سمت کمک به دانش‌آموزان صورت گرفته است که به طور فعال ارتباط آنچه را که در مدرسه می‌آموزند با دنیای واقعی کشف کنند (برنامه‌های یادگیری کاربردی و یادگیری برای زندگی)، که همچنین، معنای شخصی موضوعات انتزاعی مدرسه را افزایش می‌دهد (برای مثال، استفاده از فضاهای سازنده برای حل مسائل جامعه، کشت و برداشت برنج/سبزیجات برای به اشتراک گذاشتن با افراد کمتر خوش



شانس). واژه‌ای که اغلب در مدارس سنگاپور شنیده می‌شود، «لذت یادگیری» است که کمتر کسی با آن مخالفت می‌کند در آموزش ابتدایی و در واقع برای همه سطوح بسیار مهم است. وزارت آموزش و پرورش، برنامه‌های درسی ملی را در یک فرایند یک‌ساله و دقیق مشاوره با رهبران مدرسه، معلمان کلاس، متخصصان موضوع، معلمان استاد از آکادمی معلمان سنگاپور<sup>۱</sup>، مربیان معلم از موسسه ملی آموزش، کارکنان برنامه‌ریزی می‌کنند. از هیئت امتحانات و ارزیابی سنگاپور، مرکز علوم سنگاپور، هیئت‌های قانونی دولتی و گاهی حتی نمایندگان از صنعت آن را بازنگاری می‌کنند. این چرخه‌های تجدید نظر هر پنج تا شش سال یک بار اتفاق می‌افتد و هدف این است که برنامه درسی با تغییرات در رشته و همچنین، اطمینان از تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های مناسب به‌روز نگه داشته شود. برنامه درسی ابتدایی محلی یک برنامه درسی بومی است اگرچه تعدادی از بهترین عناصر را از سراسر جهان در خود جای داده است. این رویکرد مشارکتی در بررسی برنامه درسی در زمینه علوم اولیه توسط چین و پون<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) توضیح داده شده است. آن‌ها سه مرحله اصلی را ذکر می‌کنند:

- طراحی چشم‌انداز آموزشی: پیگیری پیشرفت‌های برنامه درسی و مطالعات تحقیقاتی مرتبط در سراسر جهان برای تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد

- جست‌وجوی بازخورد از تمرین‌کنندگان کلاس درس: نمونه‌ای از معلمان درباره تدریس و ارزیابی موضوع در مدارسشان مصاحبه یا نظرسنجی شوند. سؤالات پرسیده شده شامل تأیید اینکه آیا محتوا به هر نحوی دقیق یا قدیمی است، یا اینکه آیا چیزی باید حذف یا اضافه شود.

- تشکیل یک هیئت بازبینی متخصص: نمایندگان مختلفی برای بررسی تمام جنبه‌های برنامه درسی اصلاح شده دعوت شوند. در حالی که کمک‌های همه مورد استقبال و احترام قرار می‌گیرد، وزارت آموزش و پرورش حرف آخر را در اجرا می‌زند. تغییرات جدید در برنامه‌های درسی معمولاً در طی چند سال به‌طور ناگهانی انجام می‌شود، به‌ویژه اگر تغییرات عمده در آموزش یا ارزشیابی باشد. این اجازه می‌دهد تا مدارس که در مراحل بعدی اصلاحات را اتخاذ می‌کنند، از موفقیت‌ها و همچنین شکست‌های مدارس شرکت‌کننده در مراحل اولیه درس بگیرند. در برنامه‌ریزی یا اجرای

1. Academy of Singapore Teachers (AST)  
2. Chin & Poon

برنامه درسی در سنگاپور فرصت کمی باقی مانده است و همه مدارس از دسترسی مکرر، به موقع و آسان به کمک وزارت آموزش و پرورش انجام می گیرند.

ایران: ایران به عنوان یکی از کشورهای در حال توسعه در سال ۱۳۹۶ دارای ۳۶۴۹۸۰۰ نفر در دامنه سنی ۰ تا ۴ سال و ۳۲۸۶۰۳۰ نفر در دامنه سنی ۶ تا ۹ سال قرارداداشتند (خالقی نژاد، ۱۳۹۸)، که می توان گفت نیمی از دامنه سنی ۰ تا ۴ سال امروز به سن پیش دبستانی رسیدند و یک سوم دامنه سنی ۵ تا ۹ سال هنوز در این دامنه سنی هستند که جمعیت شایان توجهی است که نیازمند سیاست آموزشی ویژه خود است. از مهمترین سیاست های رسمی آموزشی در این دوره در ایران می توان اساسنامه پیش دبستانی مصوبه ۱۳۷۷ و ۱۳۸۷، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی مبعث از سند تحول، اشاره کرد. وزارت آموزش و پرورش به پیوست تصویر مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۲۵ در خصوص اصول و چارچوب برنامه و فعالیت های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی برای ابلاغ به واحدهای تابعه و اجرا ارسال کرد (خالقی نژاد، ۱۳۹۸). در همین ارتباط، دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش طبق مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۷۷/۴/۲۵ اصول و چارچوب برنامه و فعالیت های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی (ویژه پیش دبستانی ها، مربیان و دست اندرکاران) با عنایت به بند ۶ مصوبه جلسه ۴۲۲ شورای عالی انقلاب فرهنگی مورخ ۱۳۷۷/۴/۱۶ مبنی بر اینکه «کلیه مسائل آموزش پیش دبستانی در شورای عالی آموزش و پرورش مطرح شود» و توجه به بند الف تبصره ۴ ماده قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی و با استناد به ماده ۵ اساسنامه دوره پیش دبستانی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، اصول و چارچوب راهنمای برنامه و فعالیت های آموزشی و پرورشی مراکز پیش دبستانی برای استفاده ی دست اندرکاران، کارشناسان آموزش و پرورش و تولیدکنندگان تصویب کرد که شامل مفادی چون:

- آموزش و پرورش به عنوان تنها مرجع صادرکننده مجوز تأسیس مراکز دوره پیش از دبستان محسوب می شود و کلیه مراکز پیش دبستانی اعم از مراکز وابسته به آموزش و پرورش و سایر نهادهای دولتی و غیر دولتی (از جمله سازمان بهزیستی) ملزم به تطبیق برنامه های خود با این مصوبه می باشند.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی موظف است راهنمای تفصیلی دوره پیش دبستانی به همراه راهنمای برنامه انس با قرآن و نیز راهنمای برنامه زبان‌آموزی کودکان مناطق دو زبانه را تدوین کند. این راهنما پس از تأیید اعضای شورای عالی آموزش و پرورش لازم‌الاجرا خواهد بود.

در سال ۱۳۹۹ اساسنامه پیش دبستانی توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی مجدد مورد بازنگری قرار گرفت که تغییرات مهمی پیدا کرد. نخست اینکه عنوان به «سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک» تغییر نام یافت. اختیارات سازمان به طور کامل از سازمان بهزیستی که در اساسنامه‌های قبلی عهده‌دار مهدکودک‌ها (پیش دبستانی) بود گرفته و تماماً به آموزش پرورش و مناطق آن واگذار شد. محتوای بازنگری شده اشاره دارد به اینکه، به منظور ساماندهی امور مرتبط با تعلیم و تربیت دوره کودک و به استناد سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، اقدام ملی ۱۸ راهبرد کلان ۵ نقشه مهندسی فرهنگی، اقدام ملی ۳۶ در ذیل راهبرد کلان ۶ نقشه جامع علمی کشور، مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و در اجرای تبصره ذیل ماده واحده «کلیات ساماندهی امور مربوط به مهدهای کودک» موضوع مصوبه جلسه ۸۳۴ مورخ ۲۵/۰۹/۹۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی، اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک در جلسه ۸۳۶ مورخ ۷/۱۱/۹۹ به شرح ذیل به تصویب رسید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). در این اساسنامه دوره کودک شامل کودکان گروه سنی بدو تولد تا شش سال تمام است که به دو دوره سه‌ساله (دوره اول کودکی و دوره دوم کودکی) تقسیم می‌شود. تعلیم و تربیت کودکان در این دوره با محوریت خانواده و با مشارکت مردم، نهادهای دولتی و غیر دولتی انجام می‌شود. مهدهای کودک، کودکان‌ها، مراکز پیش دبستانی و سایر مراکز نگهداری و آموزش کودکان یا هر عنوان دیگری که مسئولیت مراقبت، رشد، پرورش و آموزش و تربیت کودکان تا پیش از دبستان را عهده‌دار هستند، در شمول این اساسنامه قرار می‌گیرند. اصول حاکم بر این اساسنامه عبارت‌اند از:

۱. به رسمیت شناختن حقوق و تکالیف تربیتی والدین و تأکید بر محیط خانواده به عنوان بستر

اصلی تربیت دوره کودک

۲. به رسمیت شناختن مسئولیت اصلی و حقوق خانواده در نگهداری و فراهم آوردن زمینه تربیت پذیری کودکان در دوره اول کودکی
  ۳. مبتنی بودن تعلیم و تربیت دوره کودکی بر یافته‌های علمی پژوهشی و آموزه‌های تعلیم و تربیت اسلامی و تعلیمات قرآنی
  ۴. توجه به شأن حاکمیتی در تنظیم‌گری، برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی و نظارت و تعیین استانداردها، شاخص‌ها و سنجه‌های تعلیم و تربیت دوران کودکی
  ۵. مشارکت‌پذیری و استفاده حداکثری از ظرفیت مردم و بخش غیر دولتی و پرهیز از تصدی‌گری‌های غیر ضرور و تأکید بر نقش سیاست‌گذاری، حمایتی و نظارتی سازمان
  ۶. عدالت‌محوری و فراهم آوردن زمینه دسترسی عادلانه به فرصت‌های تربیتی برای همه کودکان
  ۷. حفظ یکپارچگی، همسویی و هماهنگی با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی برسند تحول بنیادین آموزش و پرورش
  ۸. جامع‌نگری و اهتمام متعادل و متوازن به تربیت در ساحت‌های تربیتی متناسب با شرایط و اقتضائات دوره کودکی
  ۹. توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی و رعایت اصل تنوع در روش‌های تربیتی با رویکرد اسلامی
  ۱۰. رعایت اصل عدم تعارض منافع در مدیران و کارکنان سازمان
- یکی دیگر از اسناد رسمی مرتبط با دوره تربیت پیش‌دبستانی برنامه درسی ملی است که در سال ۱۳۹۱ تصویب شد. در این سند در مبحث ساختار و زمان آموزش، دوره پیش‌دبستانی به دوره دوساله رسمی غیر اجباری تعریف شد که کودکان گروه ۵ و ۶ سال را تحت پوشش قرار می‌دهد. پرورش نونهال که در این سند مورد نظر است، باید در مبانی هستی‌شناختی (بر این مبنا که خدا مبداء و غایت هستی و مالک و حقیقت و خیر بنیادین است)، مبانی انسان‌شناختی (بخش وجودی انسان که از تعلیم و معارف اصیل اسلامی استخراج شود)، مبانی دین‌شناختی (دین اسلام مبنا و مقصد اصلی تعلیم و تربیت)، مبانی روان‌شناختی (روح و روان متربی با مبانی و آموزه‌های دین اسلام عجین

شود)، مبانی جامعه‌شناختی (تأکید بر ویژگی‌های جامعه کنونی ایرانی) و... آموزش ببیند و رشد یابد. در این سند در اصل ۱-۳ بر دین‌محوری مربی و مربی تأکید دارد. در اصل ۱-۴ بر دانش اصیل و دارای فطرت الهی تأکید شد. در اصل ۲-۴ بر حرکت مربی در مسیر راه انبیاء تأکید دارد. در اصل ۳-۴ بر محتوای مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و آموزه‌های دینی قرآنی تأکید دارد. در اصل ۷-۴ بر مدیر مدرسه مؤمن، خلاق و مؤثر تأکید دارد. همچنین در حوزه تربیت و یادگیری در بند ۱-۱-۸ بر عناوین حکمت و معارف اسلامی قرآن و عربی تأکید شد و در بند ۱-۲-۸ عنوان شد که مهمترین ضرورت و کارکرد حوزه تعلیم و یادگیری در نظام آموزشی، تربیت دینی بر مبنای موازین دین اسلام است، آنگونه که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمد. در ادامه با توجه به استناد محتوای تمامی اسناد آموزشی پیش دبستانی به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محتوای این سند و مبانی نظری آن مورد بررسی قرار می‌گیرد (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰).

در آذر ۱۳۹۰ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط شورای انقلاب فرهنگی و هیأت دولت تصویب و جهت اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۳). این سند مبنای تمامی بخش‌نامه‌ها و فعالیت‌های رسمی آموزش و پرورش اجباری و اختیاری قرار گرفت. در بخش ۱۲ ماده ۶۳ برنامه ۵ ساله توسعه ششم (۱۴۰۰-۱۳۹۶) دولت مکلف به اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شد. این سند، تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را مرحله‌بندی کرد؛ که در آن مرحله پیش دبستانی و سال‌های اول و دوم ابتدایی ذیل مرحله اول قرار گرفت (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۵۰). اهم مواردی که تعلیم و تربیت پیش دبستانی باید بر پایه آن قرار گیرند در ادامه می‌آید: در راهکار ۱-۵ بر تعمیم دوره پیش دبستانی به ویژه در مناطق محروم و نیازمند حتی‌الامکان با مشارکت بخش غیر دولتی با تأکید بر آموزش‌های قرآنی و تربیت بدنی و اجتماعی اشاره دارد. این سند به طور کلی و ذاتی، آموزشی را مجاز می‌شمارد که بر پایه موازین اسلام، مبانی انتظار و معتقد به معاد باشد. چارچوب‌هایی که برای رسیدن به حیات طیبه در مدرسه صالح میسر خواهد شد (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۵۰-۳۸۰). در راهکار ۱-۱۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، جهان‌بینی اسلامی در آموزش تأکید دارد. در راهکار ۲-۱۵

بر فرهنگ‌سازی برای علوم انسانی برای پرهیز از غلبه بر رویکرد تجربی و فنی تأکید دارد. در راهکار ۱۵-۵ بر مشارکت حوزه‌های علمیه در اصلاح و بازتدوین متون آموزشی تأکید دارد. در راهکار ۱۸-۱ بر فرهنگ سازمانی مبتنی بر اخلاق اسلامی در آموزش تأکید شد. در راهکار ۱-۲۱ بر اصلاح ساختار دوره‌های آموزشی بر اساس مصوبه شورای انقلاب فرهنگی اشاره دارد. در راهکار ۴-۲۱ بر استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و افزایش نقش معلمان در این خصوص تأکید دارد.

**تفسیر:** در این گام که در واقع، مرحله تکمیلی گام توصیف است، جهت‌گیری و نگرش، مواد و شیوه‌های هر یک از موارد مورد مشاهده تفسیر می‌شود، و مورد متفاوتی که بیشتر نمایان است، مورد مذاقه قرار می‌گیرد. برنامه درسی در چنین به یک معنا برنامه‌محور است. برنامه‌ای که در آن دولت تقریباً هر ۱۰ سال یکبار آن را ارزیابی و بازنگری می‌کند. اما آنگونه که یانگ و لی (۲۰۲۲) عنوان کردند، برنامه‌ای است که همه سطوح واقعی زندگی اجتماعی مانند سلامت، زبان، علم و هنر را در برمی‌گیرد. ساختار کمونیستی پذیرفته‌شده چین به طراحان و مجریان برنامه درسی پیش‌دستانی و مهدکودک‌ها این قدرت را داده است که برنامه‌ای که تدوین می‌کنند به راحتی اجرا و به طور دقیق ارزیابی کنند. آن‌ها همچنین، نه یک روند بلندپروازانه، بلکه یک روند خطی تکاملی را برای توسعه یادگیری در آموزش اوان کودکی سازماندهی کردند. در برنامه‌ای که تا قبل ۲۰۱۰ طراحی کردند، تلاش بر گسترش کمی و ظرفیتی کنشگران آموزش اوان کودکی اعم از فضای فیزیکی، تعداد مربیان این دوره و افزایش شمار استفاده‌کنندگان از این خدمات بود. در سال ۲۰۱۰ دولت با دعوت از متخصصان و مرتب‌ترین آموزش اوان کودکی، اساسنامه را تحت عنوان طرح اصلاح ملی میان‌مدت و بلندمدت (۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ و ۲۰۲۰ تا ۲۰۳۵) به‌روزرسانی کرد، که بر مبنای آن دوره میان‌مدت بر اصلاح و رفع نواقص و افزایش منطبق بر هدف‌گذاری را دربرگرفت (داده‌های جدول ۱). از سال ۲۰۲۰ به بعد هدف‌گذاری بر تقویت و افزایش کیفی برنامه‌ها و نتیجه‌بخش بودن فعالیت‌ها متمرکز است. از این رو، می‌توان گفت چین یک رویکرد واقعی بومی خود را مؤلفه‌های یادگیری واقع‌گرا در برنامه درسی خود گذارند. به نحوی که همه موارد، حتی هزینه‌های مراکز اوان کودکی خصوصی

توسط دولت تدوین می‌شد، و از آنجا که مؤلفه‌ها گنجانده شده در برنامه درسی (سلامت، هنر و توسعه اجتماعی) با تمایلات، ارزش‌ها و مطلوب‌های جامعه هدف سازگار و در دسترس بود اجرای آن هموارتر می‌شد. هر چند کسانی بودند که از پرداخت هزینه‌های بالا مراکز ناراضی بودند، دولت با دو راهکار، یکی افزایش کمی مراکز دولتی آموزش اوان کودکی، یکی نظارت بر شهریه‌ها آن‌ها را در کنترل داشت. در سنگاپور با اینکه از جمعیت غالب با نژاد چینی تشکیل شده است، اما آنگونه که چین و پون (۲۰۱۴) عنوان کردند، آن‌ها مبنای برنامه درسی خود را بر پژوهش سراسری از جهان برای تصمیم‌گیری و طراحی برنامه درسی مبتنی بر شواهد قرار دادند. هرچند وزارت آموزش و پرورش سنگاپور عنوان می‌کند برنامه درسی آن‌ها برنامه‌ای ملی محلی است؛ اما همین وزارت خانه محورهای برنامه درسی را سه بعد، رشته‌های موضوعی، مهارت‌های دانشی و مهارت‌های زندگی قرار می‌دهد، که به عنوان مثال در بعد رشته‌های موضوعی زبان انگلیسی زبان اول است اما کودکان باید در کنار آن زبان مادری را نیز فراگیرند و آموزش ببینند. با انتخاب رویکرد باز و اشتراکی سنگاپور، در طراحی برنامه درسی، آن‌ها اصول اساسی را مانند «آموزش کمتر، بیاموز بیشتر»، «آموزش مبتنی بر توانایی» و «لذت یادگیری برای هر شهروند سنگاپوری دارای ارزش است»، نشان از یک برنامه درسی فرایندمحور و واقعیت‌گرایی دارد که هم بر پایه اصول اشتراکی و جهانی برای تقویت مهارت‌های ارزشی و فردی بنا شده است، هم متناسب با شرایط واقعی و میدانی فراگیر در فرایند پیش می‌رود. برنامه درسی ایران می‌توان گفت با شکل متفاوتی (که البته تفاوت‌ها و شباهت‌ها در گام سوم کامل خواهد آمد) در محتوا و جهت‌گیری سیاسی تنظیم شد. از آنجایی که ساختار حاکمیتی و آموزشی حاکم بر جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۷ خورشیدی یک ساختار دینی ترسیم شد. برنامه درسی کودکان که طبق اسنادی که در قبل (بخش توصیف برنامه درسی ایران) گفته شد، اساسنامه‌ها و دستورالعمل‌هایی که برای دوره‌های اوان کودکی و پیش‌دبستانی طراحی می‌شود توسط وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی تدوین می‌شوند. از این رو این اساسنامه‌ها فارغ از هر نوع اصلاح و تغییری، در این دوران، محتوایی دینی و ایدئولوژی مذهبی-اسلامی دارد و به لحاظ سیاسی مراکز تربیتی با تربیت کودک و شهروند آینده‌ای با این مشخص تربیت کنند. از

آنجا که تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی اعم از اصول، هدف، مبانی و... از بنیان‌های دینی اسلامی گرفته شده‌اند و این اسناد آشکار فطرت انسان را دارای بالقوه‌های خیر، دریافت، تکامل و خداجوی معرفی می‌کنند و تنها باید یک مدرسه صالحی شکل گیرد تا این کودکان آن‌ها را به بالفعل تبدیل کنند، برنامه درسی ایران برنامه‌ای ایدئالیستی و آرمان‌گرا است. با توجه به همین رویکرد ایدئالیستی حاکم بر برنامه درسی به طور کلی برنامه درسی پیش‌دبستانی به طور خاص، یک برنامه منحصر به فرد و مجزای از تمام ساحت‌های گفتمانی حاکم بر جهان‌های بین‌المللی است. آن گونه که شریفیان (۲۰۱۸) در یک بعد اشاره می‌کند که معلمان ایران به‌ندرت با معلمان جهان در ارتباط هستند.

**کنارهم‌گذاری:** در این گام، داده‌های توصیفی-تفسیری گردآوری شده از برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه دو گام قبلی، بر اساس دو شاخص جهت‌گیری سیاسی برنامه درسی آن‌ها و رویکرد اندیشه‌ای فلسفی در دو شباهت و تفاوت در کنار هم قرار می‌گیرند.

جدول ۲. مجاورت هویت سیاسی اندیشه‌ای برنامه درسی ایران و چین

تفاوت	تشابه
<b>جهت‌گیری سیاسی</b>	
ایران: رویکرد منحصر به فرد چین: بر مبنای محورهای مشترک جهانی بومی شده	دولت فراگیر در طراحی، اجرا و ارزیابی
<b>مبنای اندیشه (فلسفی)</b>	
ایران: ایدئالیسم چین: واقع‌گرایی بومی	یافت نشد.

بر مبنای جدول ۲ دولت چین و ایران خود را دانای کل و تنظیم‌کننده همه برنامه‌ها می‌دانند. حتی زمانی که بخش خصوصی و غیر انتفاعی را مشارکت می‌دهند تنها در مقوله زیرساختی و تأمین مالی دخالت داده می‌شوند. اما در بعد تفاوت رویکرد زمینی و انسانی چین در مقابل رویکرد آرمانی الهی ایدئالیستی قرار می‌گیرد، که چین مبنا را از انسان‌ها و ارزش‌ها و تمایلات آن‌ها می‌گیرد. ایران مبنا را باورهای دینی، اعتقادی و اسلامی می‌گیرد.



جدول ۳. مجاورت هویت سیاسی اندیشه‌ای برنامه‌درسی ایران و سنگاپور

تفاوت	تشابه
<b>جهت‌گیری سیاسی</b>	
ایران: رویکرد منحصر بفرد سنگاپور: رویکرد اشتراکی-جهانی	یافت نشد
<b>مبنای اندیشه (فلسفی)</b>	
ایران: ایدئالیسم سنگاپور: واقع‌گرایی اشتراکی بین‌المللی	یافت نشد

در تطبیق برنامه‌درسی ایران و سنگاپور فاکتورها تماماً از هم دور بودند. این تفاوت بر گرفته از رویکرد حاکم به جهان، هستی و پدیده‌های انسانی، اجتماعی و آموزشی آنهاست. در ایران چون غایت، قرب الهی، رضایت خداوندی و مبانی دین اسلام است، جهت‌گیری سیاسی برنامه‌درسی خاص خود ایران را داراست؛ و نگرش ایدئالیستی به خود می‌گیرد. در حالی که در سنگاپور مبنا با طراحی الگوی «لذت‌یادگیری» به دنبال خوات و مطلوب‌های جامعه و فراگیران است و برای این کار یافته‌ها و تجربه‌های موفق بین‌المللی نقش مهمی در طراحی برنامه‌درسی دارند. از این رو، مبنای واقع‌گرایی اشتراکی به خود می‌گیرد.

جدول ۴. مجاورت هویت سیاسی-اندیشه‌ای برنامه‌درسی چین و سنگاپور

تفاوت	تشابه
<b>جهت‌گیری سیاسی</b>	
چین: رویکرد به درون و بومی کردن الگوها سنگاپور: رویکر جهانی و سازگاری با پذیرفته‌شده‌ها	بهره‌مندی از مدل‌های مختلف
<b>مبنای اندیشه (فلسفی)</b>	
چین: واقع‌گرایی بومی سنگاپور: واقع‌گرایی پذیرفته‌شده جهانی	واقع‌گرایی هدفمند

چین و سنگاپور همانگونه که از مبنای جمعیتی نژادی و اعتقادی بیشتری برخوردار بودند، در طراحی برنامه‌درسی نیز اشتراکاتی دارند که در شاخص جهت‌گیری سیاسی بهرمندی از مدل‌ها و

یافته‌های موجود، نقش مهمی در تدوین برنامه‌درسی آن‌ها دارد. با این تفاوت که در چین این یافته‌ها را آن‌گونه مطلوب خودشان است، باز طراحی و تعریف می‌کنند. در حالی که در سنگاپور مدل‌های بومی در کنار مدل‌های جهانی می‌توانند مورد بهره‌وری قرار گیرند. همین جهت‌گیری سیاسی آن‌ها را به سمت مبنای فلسفی واقع‌گرایی سوق داد. در حالی که در اینجا نیز چین واقع‌گرایی با محوریت بومی محلی را مبنا قرار می‌دهد. در حالی که سنگاپور بدون رد کردن مدل‌های مؤثر بین‌المللی، سعی می‌کند از هر مسیر ممکن اهدافش را در برنامه‌درسی دنبال کند. به عبارتی، در مسیر واقع‌گرایی اشتراکی پیش می‌رود.

### بحث و نتیجه‌گیری

تطبیق و مقایسه داده‌های تحلیل شده در مطالعات تطبیقی در واقع، استنباط و نتیجه‌گیری از پاسخ پرسش‌های اولیه و تصمیم‌گیری درباره‌پیش‌فرض‌هاست. چین و ایران که تا حدودی می‌توان گفت به لحاظ اداره سیاسی، دولت‌محور بوده و دولت به‌عنوان تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در همه‌ساحت‌ها و سطوح فعالیت دارد. اما در بعد جهت‌گیری سیاسی مرتبط با برنامه‌درسی اوان کودکی تفاوت‌های تعیین‌کننده‌ای دارند. در چین بار رشد اقتصادی بالای ۶ درصد طی چند دهه این قدرت را به آن دارد که هر برنامه‌ای دارد به‌راحتی پیاده کند. از سویی چین با رویکردی از پایین به بالا، ابتدا نیازهای گروه‌های اجتماعی انسانی مختلف به طور کلی و جمعیت اوان کودکی را طی برنامه‌های متوالی طراحی (۱۹۷۸ تا ۲۰۳۵) و با افزایش کمیت و فراگیری سیاست‌های آموزشی در حوزه مهدها و پیش‌دبستانی به سمت کیفی‌سازی و بهروری از سرمایه‌گذاری‌ها حرکت کرد. این یافته‌ها با پژوهش‌های یانگ و لی (۲۰۲۱) و جیانگ و همکاران (۲۰۲۱) سازگار است. در ایران جهت‌گیری سیاسی بر بنیان دین اسلام و مبانی آن برنامه‌ریزی شد و هر طرح و برنامه‌ای در سطوح مختلف آموزشی از جمله باید با مبانی دینی و اسلامی همراستا باشد، که محورها، مبانی و ساحت‌های آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تعریف شده است. این سند هر نوع تعلیم و تربیت به طور کلی و آموزش پیش‌دبستانی به طور خاص که متضاد و متعارض با آموزه‌های دینی اسلامی باشد را منع و تنها آموزشی که در مسیر تربیت دینی باشد مجاز است. چرا که معتقد است تمامی نیازها و

لوازمات تکامل انسانی در این آموزه‌ها هست تنها باید زمینه هدایت کودکان برای ورود و به این عرصه با شکل‌دهی فضا و مدرسه صالح فراهم شود. از این رو، برنامه درسی اوان کودکی در ایران رویکرد منحصر به فرد آرمانی و ایدئالیستی می‌گیرد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش شریفیان (۲۰۱۸) هم‌راستا است. اما برنامه درسی سنگاپور تاحدودی با چین و تماماً با ایران متفاوت است. آن‌ها جهت‌گیری باز و بین‌المللی دارند و به حسب موقعیت رویکرد به سمت ساختارها و کشورهای دارند که به لحاظ ارزش‌شناختی در نقطه مقابل ایران قرار دارند. سنگاپور نیز به واسطه رویکرد جهانی‌نگری ارتباطی با ملل‌هایی که رویکرد انسان‌محوری و ارزش به فعالیت‌ها و یافته‌های انسانی می‌دهند، بر واقع‌گرایی در سیاست‌های آموزشی خود به خصوص در تصمیم‌سازی برای تربیت اوان کودکی صحنه می‌گذارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش چین و پون (۲۰۱۸) سازگار است. از این رو، با اینکه موضوعیت این مطالعه ارزش‌گذاری یا انتخاب بهتری یا بدتری برنامه درسی مطرح نبود و نیاز هست که پژوهش‌هایی در این زمینه شروع شود؛ اما می‌توان با گرفتن نقاط قوت برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه، آن‌ها را بومی‌سازی و در راستای بهبود فعالیت و عملکرد تربیت اوان کودکی استفاده کرد.

## منابع

- خالقی نژاد، سید علی (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل سیاست‌های پیش‌دستانی در ایران. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۲(۵)، ۲۵-۴۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *طلایی، ابراهیم، و بزرگ، حمیده (۱۳۹۴). تبیین ضرورت اوان کودکی (پیش‌دستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. تعلیم و تربیت*، ۱۲۲، ۹۱-۱۱۷.
- کمالپورخوب، ناصر، هاشمی، سید ضیاء، و نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۹). تبیین جامعه‌شناختی مواضع سیاسی تربیت دانش‌آموز به مثابه شهروند مطلوب در اسناد رسمی جمهوری اسلامی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷۳، ۵۹-۸۰.
- کمالپورخوب، ناصر، و کمالپورخوب، کبری (۱۴۰۱). مطالعه تطبیقی سیاست‌های واکنشی آموزشی آلمان، کره جنوبی و ایران در دوره پاندمی کووید ۱۹. *مطالعات تطبیقی تربیت معلم (کاوش نامه بین‌الملل)*، ۱(۱)، ۲۷-۵۰.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- معدن‌دار، عباس، و کیاکا، لیدا (۱۳۹۸). *روش تحقیق تطبیقی در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۸۰). *درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات سمت.
- Atashbahar, O., Sari, A. A., Takian, A., & Olyaeemanesh, A. (2021). Integrated early childhood development policy in Iran: A qualitative policy process analysis. *BMC Public Health*, 21(1), 1-13..
- Chin, T.-Y., & Poon, C. L. (2014), 'Design and implementation of the National Primary Science Curriculum: A partnership approach in Singapore', In Tan, A. L., Poon, C. L. & Lim, S. S. L. (eds), *Inquiry into the Singapore science classroom: Research and practices*, Dordrecht: Springer: 27-46.
- Chinese Ministry of Education. (2001). Guidelines for kindergarten education (trial version) [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702\\_81984.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html).
- Chinese Ministry of Education. (2012). Early learning and development guidelines for children aged 3 to 6 years.
- Early Childhood Development Agency [ECDA]. (2013a). A good start for every child: About us. <https://ecda.gov.sg/pages/aboutus.aspx>.
- Early Childhood Development Agency [ECDA]. (2013b). Early years development

- framework for child care centres. [https://www.ecda.gov.sg/Educators/Pages/Early-Years-Development-Framework-\(EYDF\)-Educators-Guide.aspx](https://www.ecda.gov.sg/Educators/Pages/Early-Years-Development-Framework-(EYDF)-Educators-Guide.aspx).
- Feng, X. (2017). *An overview of early childhood education in the People's Republic of China*. In N. Rao, J. Zhou, & J. Sun (Eds.), *Early childhood education in Chinese societies* (pp. 55–70).
- Hamilton, A., Jin, Y., & Krieg, S. (2019). Early childhood arts curriculum: A cross-cultural study. *Curriculum Studies*, 51(5), 698–714.
- Jiang, Y., Zhang, B., Zhao, Y., & Zheng, Ch. (2021). China's Preschool Education Toward 2035: Views of Key Policy Experts. / *ECNU Review of Education* <sup>a</sup> The Author(s) 2021, 5(2) 345–367.
- Jolley, R., & Zhang, Z. (2012). How drawing is taught in Chinese infant schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 30–43.
- Li, H. (2007). *Story approach to integrated learning: The curricula and pedagogies*. Oxford University Press.
- Liu, Y. (2018). An impressive kindergarten—A case study of the difficulties in entering a kindergarten under the background of “comprehensive two-child” policy [in Chinese]. *Theory and Practice of Education*, 38 (17), 27–29.
- Nyland, B., & Ng, J. (2016). International perspectives on early childhood curriculum changes in Singapore and Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 465–476.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Sharifian, Sh. (2018). Early childhood education in Iran: progress and emerging challenges. *International Journal of the Whole Child* 2018, 3(1), 30-37.
- Singapore Department of Statistics, Prime Minister's Office, Ministry of Home Affairs, Immigration & Checkpoints Authority, & Ministry of Manpower. (2020). Population in brief, [https://www.population.gov.sg/files/media\\_centre/publications/pib-2020-final.pdf](https://www.population.gov.sg/files/media_centre/publications/pib-2020-final.pdf).
- Singapore Ministry of Education (2018). 21<sup>st</sup> century competencies, <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>.
- Siska, F., Irwan, I., Melia, Y., & Meldawati, M. (2022). Comparison study of elementary school social studies curriculum in Singapore and Hongkong. *Pedagogik Journal Pendidikan*, 9(1), 1-14.
- Tan, C. T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: Policies and strategies in the 21<sup>st</sup> century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(7), 1-22.
- Yang, W., Xu, P., Liu, H., & Li, H. (2022). Neoliberalism and sociocultural specificities: A discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 192(2), 203–209.
- Yong, W., & Li, H. (2022). Curriculum hybridization and cultural glocalization: A scoping review of international research on early childhood curriculum in China and Singapore. *ECNU Review of Education*, 5(2), 299–327.