

مقاله پژوهشی

ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی شهر همدان بر اساس  
فلسفه تربیتی اشتاینر (الگوی والدورف)

Assessment of Educational and Instructional Performance of Hamadan  
Preschool Centers Based on Steiner Educational Philosophy  
(Waldorf Model)

محمد پورداود<sup>۱</sup>، محمد رضا یوسف‌زاده چوسری<sup>۲\*</sup>، رضا کچوئیان جوادی<sup>۳</sup>، قدسی احقر<sup>۴</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۴

چکیده

**هدف:** هدف پژوهش ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی شهر همدان بر اساس فلسفه تربیتی اشتاینر (الگوی والدورف) بود.

**روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه مربیان مراکز پیش‌دبستانی دارای پنج سال سابقه استان همدان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که تعداد کل آن‌ها ۲۲۰ نفر بود. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۳۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی براساس الگوی والدورف بود. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، محاسبه شد. پایایی ابزار با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها کالموگروف-اسمیرنوف و آزمون t تک گروهی استفاده شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد وضعیت موجود برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر اساس الگوی والدورف در مؤلفه‌های تفکر شهودی، تخیل، استعلا، احیای تجارب شخصی، آموزش مبتنی بر بازی، فعالیت‌محوری و آموزش اصیل و واقعی مطلوب و بالاتر از میانگین می‌باشد.

**نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های تحقیق می‌توان گفت اگر از الگوی والدورف در مراکز پیش‌دبستانی استان همدان استفاده شود، می‌توان بازده‌های آموزشی و تربیتی این مراکز را افزایش داد.

**کلید واژه‌ها:** مراکز پیش‌دبستانی، عملکرد آموزشی، عملکرد تربیتی، ارزیابی، الگوی والدورف.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
  ۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا
  ۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
  ۴. دانشیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش
- \* نویسنده مسئول:  
Email: fuman47@gmail.com

## ۱. مقدمه

امروزه اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش پیش‌دبستان بیش از گذشته احساس می‌شود. افزایش روزافزون متقاضیان، نیاز والدین شاغل و نیاز جامعه، ضرورت تهیه برنامه‌های کیفی و غنی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی مطلوب ضرورت پرورش همه‌جانبه، برای این دوره را دوچندان می‌سازد. نتایج تحقیقات نیز مؤید سرمایه‌گذاری بیشتر برای آموزش بیشتر و بهتر و تدارک برنامه‌های کیفی و تربیتی به جهت کسب موفقیت‌های بیشتر کودکان در سال‌های پس از پیش‌دبستان است (کول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱ به نقل از مفیدی، ۱۳۹۶). آموزش پیش‌دبستانی مزیت‌های بلندمدتی دارد که به بهتر شدن جامعه در آینده منجر خواهد شد. این مزیت‌ها از طریق رشد توانایی‌های آکادمیک کودکان، تقویت حس استقلال، ایجاد انعطاف‌پذیری و اعتمادبه‌نفس بیشتر در آنان منجر به کاهش بزه‌های دوران نوجوانی و فعالیت بیشتر و مثمرتر در بزرگسالی خواهد شد (وانگ و راثو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). آموزش و پرورش دوران کودکی با چالش‌هایی مواجه است. کودکان کودکستانی و دبستانی ما به آموزشگاه‌ها، مربیان و معلمان بسیار بهتری از آن چه که فعلاً دارند نیازمندند. اگر قرار باشد به همین روالی که فعلاً معمول است ادامه دهیم یعنی در کودکستان‌ها از بچه‌ها "نگهداری" کنیم و آنان مجموعه‌ای از اطلاعات را در ذهن خود انبار کنند بدیهی است مشکلات ما، همان‌طور که فعلاً شاهد هستیم باز هم بیشتر خواهد شد (اسپادک<sup>۳</sup>، به نقل از نظری‌نژاد، ۱۳۸۰). نبود سیستم جامع و استاندارد مطابق با آخرین راهبردهای آموزشی و فقدان کادری مجرب و آموزش‌دیده و آگاه به مسائل و معلومات روز باعث گردیده که اولین پله از پلکان آموزش و یادگیری در مرحله نخست دارای کاستی‌های فراوانی بوده است. نکته‌ای که در مربیان آموزشی و حتی والدین می‌توان مشاهده کرد این است که علیرغم پذیرفتن اینکه سال‌های اولیه زندگی کودک از اهمیت خاصی برخوردار است اما هر یک با اتخاذ برنامه‌های نامربوط به نحوی از انجام وظیفه اصلی تربیتی شانه خالی می‌کنند و درباره‌ی رهایی از مرحله‌ی وابستگی فکری به مرحله استقلال قدمی بر نمی‌دارند (علوی، ۱۳۹۱).

مراکز پیش‌دبستانی، می‌توانند با استفاده از الگوهای آموزشی مناسب ضمن ایجاد جاذبه برای کودکان که تازه از والدین خود جدا شده‌اند، به‌طور غیرمستقیم تأثیر مثبتی در روند تحصیلات آتی آنان داشته باشد. در زمینه آموزش پیش‌دبستان دیدگاه‌ها و الگوهای جهانی مختلفی مانند رجیو امیلیا<sup>۴</sup>، مونته‌سوری<sup>۵</sup>، های اسکوپ<sup>۶</sup>، بانک استریت و انتاریو<sup>۷</sup> وجود دارد، یکی از الگوهای آموزشی، الگوی اشتاینر است. بنیانگذار سیستم آموزشی متحول والدورف<sup>۸</sup>، رادولف اشتاینر<sup>۱</sup>

1. Kaul
2. Wong & Rao
3. Spodek
4. Reggio Emilia
5. Montessori
6. High/Scope
7. Bank Street & Ontario
8. Waldorf

اشتاینر<sup>۱</sup> دکتری فلسفه بود. او اولین مدرسه والدورف را در سال ۱۹۱۹ در آلمان بنا نهاد. امروزه ۲۰۰۰ کودکستان و بیش از ۹۰۰ مدرسه شناخته شده والدورف در ۶۰ کشور جهان در حال فعالیت‌اند. این تعداد بسیار سبب شده است تا والدورف به بزرگ‌ترین نظام مدارس مستقل از نظام‌های آموزش و پرورش ملی بدل شوند. هم‌چنین نزدیک به ۵۰۰ مرکز که بر مبنای اصول والدورف کار می‌کنند، آموزش کودکان با نیازهای خاص را بر عهده دارند. در حال حاضر بخش عمده این مدارس در اروپا واقع شده است، حدود ۱۷۰ مرکز در ایالات متحده آمریکا، ۱۰۰ مرکز در استرالیا و ۳۰ مرکز در کانادا فعالیت دارند. نروژ، سوئیس و هلند نیز نسبت به جمعیت خود بیشترین تعداد مدارس والدورف یا اشتاینر که هر دو نام‌های ثبت شده برای این مدارس‌اند را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین می‌توان به فعالیت انجمن بین‌المللی آموزش و پرورش دوران کودکی در کشورهایمانند نیوزیلند، آفریقای جنوبی، چین، اوکراین، گرجستان و روسیه اشاره کرد (حبیبی و احمدی قراچه، ۱۳۹۰).

اشتاینر گفته است: دل‌مشغولی او "برقراری ارتباط مجدد است بین بشر درون‌گرا با جهان هستی یا دریافتن اینکه چگونه بشر و جهان هستی اجزای یک ارتباط مشترک فیزیکی و روحانی می‌باشند". خاستگاه نظریه اشتاینر نظریه ماورای فردی است که در آن مربیان ماورای فردی می‌کوشند میان تفکر عقلانی<sup>۲</sup> و تفکر شهودی<sup>۳</sup> تعادل و توازن مناسب را به وجود آورند. به نظر ایشان نظام‌های آموزشی به‌طور نسبی بر تفکر عقلانی به قیمت بی‌توجهی به تفکر شهودی تأکید کرده‌اند، پژوهش‌های مربوط به دو نیم‌کره مغز بخشی از شواهد موردنیاز مربیان ماورای فردی را در حمایت از ترکیب تفکر تحلیلی<sup>۴</sup> و تفکر شهودی فراهم کرده است. ویژگی اساسی دیگر دیدگاه ماورای فردی استعلاست، استعلا<sup>۵</sup> نیز مانند شهود<sup>۶</sup> منبعی برای خلاقیت است. از آنجا که استعلا مستلزم باز و گشوده بودن نسبت به بی‌نهایت است موجب ترغیب یک رویارویی خلاق با زندگی می‌شود (میلر<sup>۷</sup>، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

هدف اصلی در مدرسه والدورف این است که زندگی طبیعی و روحانی کودکان حفظ شده و توسعه یابد. یادگیری دروس باید عملی باشد. دانش‌آموزان باید طوری آموزش ببینند که مهارت‌های درونی‌شان گسترش یابد. آموزگار والدورف، فعالیت‌های روزانه‌ی خانگی، عملی و هنرمندانه‌ای را برای کودکان ترتیب می‌دهد. فعالیت‌هایی که کودکان به‌سادگی می‌توانند آن‌ها را تقلید کنند. کارهایی مانند پختن، نقاشی کردن، باغبانی کردن و ساختن کاردستی. در این رویکرد آموزگار

- 
1. Rudolf steiner
  2. Rational thinking
  3. Intuitive thinking
  4. Analytical thinking
  5. Transcendence
  6. Intuition
  7. Miller

می‌کوشد تا توانایی تخیل کودکان را بر اساس سن آن‌ها پرورش دهد. او این کار را با گفتن قصه و بازی انجام می‌دهد (انجمن مدارس والدورف آمریکای شمالی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

لارسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقد است: "در سیستم آموزشی والدورف دانش‌آموزان با فناوری اطلاعات و ارتباطات زمان خود آشنا می‌شوند". امروزه در مدارس والدورف شیوه استفاده و آشنایی با این فن‌آوری قسمتی از برنامه‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد. اصول تعلیم و تربیت اشتاینر متکی بر نگرش خاص بر رشد کودک است و معتقد است که کودکان مراحل مختلف رشد را طی می‌کنند و تعلیم و تربیت باید با این مراحل تناسب داشته باشد، مبانی برنامه درسی او این است که اگر به کودک یک برنامه درسی متوازن و خلاق ارائه شود او در بزرگسالی خلاق و منعطف خواهد شد (کورتیس<sup>۳</sup>، به نقل از خادمی، یوسف‌زاده، فلاحی و حیدرزادگان، ۱۳۸۴).

وجود ریتم، بخش اساسی دیگری در رویکرد والدورف است. ریتم یا چرخه یعنی "زمانی برای هر چیز" به عبارتی دیگر ریتم یعنی فعالیت هدفمند در قالب زمان‌های مشخص، همان‌گونه که شب صبح می‌شود و صبح به شب متصل می‌گردد، همان‌گونه که بهار تابستان می‌شود و پاییز و زمستان از پی آن می‌آیند و همان‌گونه که دم و بازدم به‌طور متصل اتفاق می‌افتد، برای کودکان نیز یک چرخه سالم و منظم در اجرای برنامه‌های روزانه، هفتگی و سالانه، نتایج قابل پیش‌بینی و احساسی از امنیت، استواری و آرامش به ارمغان می‌آورد و سبب می‌گردد که آن‌ها به بهترین نحو از جهت جسمی و احساسی رشد کنند و قابلیت‌های خود را بروز و پرورش دهند (حبیبی و احمدی قراچه).

فلسفه آموزشی برنامه درسی مدارس والدورف به اصول و مبانی روان‌شناسی گشتالت بسیار نزدیک است. اشتاینر بیش از هر چیزی به هماهنگی روح، جسم و روان کودکان توجه داشت. در دیدگاه او تجربه‌ی هر کودک و کارمستقیمی که او انجام می‌دهد جایگاه ویژه‌ای دارد چراکه براساس همین تجربه‌هاست که کودک می‌تواند دنیای خود را بهتر کشف کند و بشناسد. تجربه این امکان را می‌دهد تا کودک بتواند بیشتر وارد کار و عمل شود و از سوی دیگر عمل بیشتر، تجربه‌های کودک را افزایش می‌دهد. در این دیدگاه، تعلیم و تربیت فقط بر عهده معلم، مربی یا والدین نیست بلکه کودک نیز در فرایند آموزش سهیم است، یعنی کودک به شیوه‌های مختلف ترغیب می‌شود تا خواسته‌های معقول خود را بیان کند. از همین روی در این فلسفه آموزشی هر فرد بماند فرد مورد توجه قرار می‌گیرد و از آنجایی که انسان‌ها هر یک از دیگری متفاوت‌اند، در نتیجه نمی‌توان همه را به یک شیوه آموزش داد. از نظر او لازمه‌ی رشد کودک، پرداختن به بخش جسمانی و زیستی وی است. به همین دلیل تغذیه‌ی خوب، ورزش مناسب، بازی‌های متنوع، فعالیت‌های آزاد و هر آنچه بتواند جسم و جان کودک را توانمندتر و سالم‌تر کند ارزشمندتر است. در مدارس والدورف به‌جای

1. Association of Waldorf Schools of North America

2. Larsson

3. Curtis

آنکه کودکان در فضای بسته مشغول خواندن و انجام فعالیت‌های مشخص باشند، بیشتر مشغول بازی، کار و فعالیت‌های آزادند (ترینگ<sup>۱</sup>، تیدز<sup>۲</sup>، جنیفر<sup>۳</sup> و گیدلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). نکته‌ی دیگری که اشتاینر بسیار بر آن تأکید داشت آموزش توأم با آزادی و تنوع بود تا از این طریق کنجکاوی کودک تحریک شده و قدرت ابتکار وی رشد و گسترش یابد. او معتقد به آموزش سه بعدی بود و آموزش سه بعدی یک انسان شامل آموزش روح، جسم و روان است. برای پرورش روح باید قدرت تفکر، احساس و اراده‌ی دانش‌آموز را گسترش داد و برای ایجاد تعادل باید مغز، قلب و دست او را آموزش داد (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۹۶).

در زمینه موضوع مورد پژوهش تحقیقاتی در داخل و خارج از کشور انجام شده که برخی از آن‌ها عبارتند از: پژوهشی تحت عنوان بررسی تطبیقی سه رویکرد رژیو امیلیا (ایتالیا) والدورف (آلمان) و بانک استریت (آمریکا) به منظور ارائه راهکارهایی برای آموزش و پرورش پیش از دبستان در جمهوری اسلامی ایران توسط حبیبی (۱۳۸۶) انجام شد. پژوهشی تحت عنوان مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان توسط قاسم‌پور (۱۳۹۶) مقدم انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که برنامه درسی مدارس والدورف از چهار مؤلفه هدف، محتوی، روش و ارزشیابی به روشی خلاق و آزاد بهره گرفته است. براساس فلسفه آموزشی این مدارس به دلیل تفاوت‌های فردی نمی‌توان همه را یکسان آموزش داد و آموزش باید همراه با عمل و تجربه باشد. کودکان باید مطالب را با رغبت انتخاب کنند تا معلمان آن‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند. برای یادگیری مطالب درسی همه چیز در فضای باز و به شکل کار و بازی ارائه می‌شود. دانش‌آموزان مطالب را برای اخذ نمره یاد نمی‌گیرند. معلمان این مدارس، راهنما و مشاور کودکان هستند و تمام تلاششان بر این است که دانش‌آموزان زندگی واقعی بزرگسالی را تجربه کنند؛ نتایج پژوهش نشان داد مطالعه تطبیقی این سه رویکرد حاکی از آن است که رویکردهای رژیو امیلیا و بانک استریت نسبت به رویکرد والدورف به یکدیگر شبیه‌ترند و رویکرد والدورف از تفاوت بیشتری نسبت به آنان برخوردار است؛ پژوهشی تحت عنوان عناصر دموکراسی در مدارس والدورف توسط راوسون<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) انجام گرفت. این پژوهش در راستای فراخوان‌ها به منظور تغییر در سیاست‌های آموزشی بین‌المللی در ۱۰ کشور مختلف صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد این مدارس از لحاظ اصول کلی دموکراسی مثل به رسمیت شناختن ارزش‌ها و حقوق فردی، مشارکت دادن دیگران در تصمیم‌گیری‌ها، در نظر گرفتن تفاوت‌ها و تساوی و عدالت اجتماعی از جریان کلی حاکم بر آموزش پیروی نمی‌کنند و نیازمند بازاندیشی در این خصوص هستند؛ پژوهشی تحت عنوان مسائل و مشکلات آموزش اشتاینری در ۵ شهر مختلف اتیوپی توسط اورکین<sup>۶</sup> (۲۰۱۲)

1. Turning
2. Tides
3. Jennifer
4. Gidley
5. Rawson
6. Orkin

انجام شد نتایج نشان داد این آموزش‌ها با فقدان انگیزه لازم برای سرمایه‌گذاری، عدم آگاهی کافی از ویژگی‌های این‌گونه مدارس و نبود برنامه عملی برای توسعه‌ی این مدارس مواجه هستند؛ هوارد<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان "پیش‌بایسته‌ها و الزامات آموزش و پرورش کودکان در مدرسه والدورف" مهم‌ترین الزامات را عشق و محبت، محیطی سرشار از تجارب و حواس خلاقانه و هنرمندانه، تقلید از فعالیت‌های معنادار بزرگسالان، بازی‌های تخیلی و آزاد، مراقبت از استعداد‌های کودکان، قدردانی و احترام می‌داند؛ پژوهشی تحت عنوان میزان و چگونگی موفقیت جذب فارغ‌التحصیلان مدارس والدورف در جامعه و آمادگی آنان برای زندگی روزمره توسط گلداسمیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) صورت پذیرفت. مطالعه در سه گروه افراد با زندگی معمولی، شاغل نیروهای نظامی و افرادی که بعد از دبیرستان به دنبال تحصیلات آکادمیک بودند صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد مدارس والدورف در موفقیت در کارگاه‌های عملی، برقراری ارتباط با محیط واقعی، برقراری ارتباطات دوستانه شخصی و پرورش انسان‌هایی واجد ویژگی هماهنگی با چالش‌های موقعیت‌های مختلف تأثیر به‌سزایی داشته است؛ پژوهشی تحت عنوان شیوه‌های تفکر و اندیشیدن در کلاس‌های والدورف در استرالیا توسط باروز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) انجام شد. این پژوهش بر روی ۲۵ معلم از هشت مدرسه والدورفی صورت گرفت. هدف از پژوهش بررسی شیوه تفکر و اندیشیدن این معلمان در مواجهه با موقعیت‌های دشوار در محیط کار بود و اینکه آیا نتایج عملکرد این معلمان منجر به ایجاد محیطی مثبت می‌شود یا نه. نتایج پژوهش نشان داد معلمان این مدارس از شیوه‌های تفکر به‌عنوان ابزاری قوی برای حل مشکلات بهره می‌برند. این معلمان همچنین اظهار داشتند ریشه‌ی بعضی مشکلات فردی، بعضی بین فردی و بعضی مربوط به عوامل ساختاری مدارس می‌باشند و ضروری است معلمان این مدارس برای مقابله با این مشکلات آموزش‌های لازم را طی کنند و در ساختار مدارس تغییرات لازم ایجاد شود؛ پژوهشی تحت عنوان بررسی دیدگاه‌های معلمان مدارس والدورف توسط راندل<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد تبادل اطلاعات بین معلمان کافی نیست. توافقات دارای شفافیت لازم نیستند و سرگروه‌ها به بحث‌های گروهی اهمیت نمی‌دهند. همه این‌ها باعث شده توانایی‌های معلمان این مدارس متناسب با انتظارات الگوی والدورف نباشد؛ پژوهشی تحت عنوان مشکلات دانش‌آموزانی که از مدارس والدورف به سایر مدارس منتقل می‌شوند، توسط وارد<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان عادت کردن به زمان‌بندی‌های ثابت در برنامه ارائه‌ی کارها و تکالیف و سازگاری با سیستم نمره‌دهی توسط معلمان در مدارس جدید بود؛ وان‌رایت<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی، با عنوان احتمال ظهور نکات تازه: ذهنیت و

1. Howard
2. Goldshmidt
3. Burrows
4. Randoll
5. Ward
6. Von Wright

ذهنیت بین فردی در آموزش به این نتیجه رسید که معلم باید درست مانند دیدگاه مدارس والدروف، دانش آموز را به عنوان یک ارگانیزم کل ببیند و معلم باید محیط آموزشی خلاق و با فضایی باز و نسبتاً راحت برای دانش آموز فراهم سازد تا نکات تازه در رابطه با امور آموزشی بین او و دانش آموز اتفاق بیفتد. این تازگی، در یک بافت اینجا و اکنون و نه یک برنامه از قبل پیش بینی شده اتفاق می افتد؛ پژوهشی تحت عنوان مزایا و معایب آموزش اشتاینری به شیوه فراتحلیل در آلمان توسط پیترز و راندل<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد آموزش والدروف بر رشد کلی و رشد شخصی تأثیر دارد که با انتظارات متخصصین امر آموزش در آلمان مطابق است. این بدان دلیل است که دانش آموزان در محیطی قرار می گیرند که آموزش معنادار است؛ پژوهشی تحت عنوان مزایا و معایب آموزش اشتاینری در نیوزلند توسط بولاند<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد بیشتر مصاحبه شوندهگان معتقد بودند آموزش اشتاینری به دنیای مادی روح می بخشد و ارتباط عمیقی با دنیای طبیعی و ارزش های بوم شناختی دارد. آن ها معتقد بودند این ویژگی در آموزش اشتاینری بیشتر از سایر شیوه های آموزشی مشاهده شده و باعث توسعه فکر می شود؛ پژوهشی تحت عنوان مقایسه میزان تأثیر آموزش بر اساس برنامه درسی اشتاینری، مونته سوری و برنامه ملی انگلستان بر قدرت خلاقیت فراگیران توسط کیرکهام و کید<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) انجام شد. از هر سیستم آموزشی ۲۰ فراگیر و جمعاً ۶۰ کودک ۶ تا ۱۱ سال انتخاب شده و از آن ها خواسته شد تست تفکر خلاق از طریق طراحی اربن<sup>۴</sup> و جلن<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) و تست ساختگی اورتون<sup>۶</sup> و جکسون<sup>۷</sup> (۱۹۷۳) را انجام دهند. نتایج پژوهش نشان داد دانش آموزان اشتاینری در هر دو تست بهتر از دانش آموزان دو مدرسه دیگر عمل کردند؛ پژوهشی تحت عنوان رابطه میزان واقعی بودن مسائل و آموزش در مدارس والدروف توسط مور<sup>۸</sup> (۲۰۱۶) انجام گرفت. این پژوهش در یک دوره ی زمانی دو هفته ای در یک کلاس والدورفی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد روش های تدریس خاص در این کلاس میزان واقعی بودن مسائل را افزایش می دهد. برخورد صادقانه معلم با موضوع مورد تدریس و شیوه ی تکلم معلم در هنگام تدریس و شناخت رابطه ی انسان و علم به واقعی تر کردن آموزش کمک شایانی می کند؛ هیلام، ایگان و کرخام<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) در انگلستان، در پژوهشی با عنوان تحقیقی بر راه هایی که هنر در مدارس اشتاینر والدورف آموزش داده می شود، چهار مدرسه که از رویکرد والدورف اشتاینر استفاده می کردند، به روش تحلیل مضمون و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته مورد بررسی

1. Peters & Randoll
2. Boland
3. Kirkham & Kidd
4. Erban
5. Clan
6. Everton
7. Jackson
8. Moore
9. Hallam, Egan, & Kirkham

قرار دادند. نتایج پژوهش آنان دو مضمون اصلی را نشان داد: ۱. تجربه‌ی معلم درباره هنر، ۲. دیدگاه معلم و دانش‌آموز درباره هنر. در این مضمون‌ها، اهمیت آموزش مناسب که بر ارزش هنر تأکید می‌کند و به معلمان فرصت می‌دهد به فعالیت‌های هنری بپردازند، مورد تأکید بود. چنین آموزش‌هایی به یک رویکرد آموزشی مؤثر مرتبط بود که بر مهارت‌های یاددهی معلم اهمیت می‌داد و دانش‌آموزان را تشویق می‌کرد در کوشان از مبحث هنر را گسترش دهند. مارتزوک، کاتنر و پالوک<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان مقایسه‌ی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان و معلمان والدورف و غیر والدورف، به منظور بررسی اینکه آیا پرداختن به امور هنری می‌تواند تفاوت‌ها را در دو گروه دانش‌آموزان و معلمان که از سبک والدورف استفاده کرده‌اند، تبیین نمایند، به این نتیجه رسیدند که در گروه استفاده‌کننده از سبک والدورف، ابعاد هیجانی و شناختی همدلی، در مقایسه با گروه دیگر به‌طور معناداری بالاتر بود؛ پژوهشی تحت عنوان دیدگاه‌های معلمان درباره‌ی پیش‌زمینه‌های وجود مدارس اشتاینر، پیش‌نیازهای یادگیری و امکان آموزش جبرانی در هنگام اجرای عملی اصول آموزش والدورف توسط روحانو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد علی‌رغم وجود تصورات متفاوت درباره آموزش، ملاحظات اولیه بسیار شبیه به هم هستند. معلمان معتقد بودند کار تیمی، شیوه آموزشی والدورف و توانایی بچه‌ها برای کار آزادانه لازمه موفقیت آنان به‌شمار می‌رود.

انتظار می‌رود مراکز و مدارس که به تاسی از مدارس موفق جهان، در ایران تأسیس و راهاندازی می‌شود بر بنیاد فلسفه آموزشی روشنی بنیاد گذاشته شود و مؤسسان و کارکنان این‌گونه مدارس با علم و آگاهی از فلسفه آموزشی مدرسه به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بپردازند (قاسم پور مقدم، ۱۳۹۶). با توجه به مباحث مطرح شده و نظر به این‌که در زمینه‌های آموزشی و تربیتی مراکز آموزش پیش‌دبستانی تحقیقات مدل‌محور کمتری صورت گرفته است و تاکنون پژوهشی پیرامون این‌الگو در مراکز پیش‌دبستانی استان همدان انجام نشده است، این پژوهش درصدد ارزیابی وضعیت مراکز آموزشی براساس الگوی والدورف می‌باشد و سؤال اصلی پژوهش این است که وضعیت آموزشی و تربیتی مراکز آموزشی پیش‌دبستانی براساس الگوی والدورف چگونه است؟

## ۲. روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل مربیان پیش‌دبستانی استان همدان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. جامعه‌ی آماری کلیه مربیان دارای بالای پنج سال سابقه کار در مراکز پیش‌دبستانی استان همدان بود که تعداد کل آن‌ها ۲۲۰ نفر بودند. با استفاده از

1. Martzog, Kuttner, & Pollak

2. Ruhnau



جدول کرجسی<sup>۱</sup> و مورگان<sup>۲</sup> و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۳۶ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. با توجه به این که یکی از پرسشنامه‌ها ناقص بود، لذا حجم واقعی نمونه ۱۳۵ نفر است. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است که ۳۹ سؤال دارد و ۷ مؤلفه‌ی تفکر شهودی (شامل پنج گویه، ۱، ۲، ۵، ۶، ۷)، تخیل (شامل ۹ گویه؛ ۳، ۴، ۲۳، ۲۸، ۳۰، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹)؛ استعلا (شامل ۴ گویه، ۸، ۹، ۱۰، ۳۱)؛ احیای تجارب شخصی (شامل ۴ گویه، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۲۷)؛ آموزش مبتنی بر بازی (شامل ۴ گویه، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۵)؛ فعالیت‌محوری (شامل ۷ گویه، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۹، ۳۵) و آموزش اصیل و واقعی (شامل ۶ گویه، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۳۲، ۳۳، ۳۴) را موردسنجش قرار می‌دهد.

برای بررسی اعتبار سازه ابتدا پایایی آن موردبررسی قرار گرفت. جهت بررسی پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول ۱: پایایی مؤلفه‌ای پرسشنامه

ابعاد	آلفای کرونباخ	ضریب کل
تفکر شهودی	۰/۷۳	
تخیل	۰/۷۵	
استعلا	۰/۷۶	
احیای تجارب شخصی	۰/۷۸	۰/۸۹
آموزش مبتنی بر بازی	۰/۷۴	
فعالیت‌محوری	۰/۸۱	
آموزش اصیل و واقعی	۰/۷۲	

روش‌های مختلفی جهت برآورد پایایی آزمون در علوم رفتاری وجود دارد. این روش‌ها مقدار پایایی آزمون را در یک دامنه بین ۰ تا ۱ برآورد می‌کنند و معمولاً مقادیر پایایی بیش از حدود ۰/۶ و ۰/۷ به‌عنوان مقادیر پایایی قابل‌قبول مدنظر قرار می‌گیرد (گرامی‌پور، ۱۳۹۳)؛ بنابراین، نتایج آزمون آلفای کرونباخ نشان داد که پایایی ابزار مطلوب می‌باشد. به‌منظور تحلیل ساختار درونی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. جهت سنجش برازش نیز از شاخص‌های مجذور کای، شاخص برازش نرم یافته یا شاخص بنتلر-بونت (NFI)<sup>۳</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)<sup>۴</sup> و ریشه دوم میانگین خطای تقریب (RMSEA)<sup>۵</sup>، استفاده شده است. اندازه محاسبه شده آماره مجذور کای برابر با ۲۴۲۱/۰۱ است. به‌دلیل محدودیت‌های مجذور کای، از شاخص‌های برازش دیگری استفاده شد. RMSEA میانگین باقیمانده‌های بین کواریانس/همبستگی مشاهده‌شده درباره

1. Krejcie
2. Morgan
3. Normal Fit Index
4. Comparative Fit Index
5. Root Mean Square Error Approximation

نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه است. مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش خوب است، ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ نشانه برازش ضعیف است و مقادیر بیش از ۰/۱۰ به معنای برازش ضعیف است. مقدار این شاخص در تحلیل حاضر، ۰/۰۷۱ می‌باشد که حاکی از برازش خوب است. شاخص‌های CFI و NFI برازش مدل پیشنهاد شده را نسبت به مدل استقلال می‌سنجند؛ و بر این فرض استوار هستند که بین داده‌ها رابطه‌ای وجود ندارد. اندازه این شاخص‌ها می‌تواند بین ۰ تا ۱ باشد و هرچه نزدیک به ۱ باشند بهتر است. مقادیر این شاخص‌ها در تحلیل حاضر، ۰/۹۵ و ۰/۹۳ می‌باشد. همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) نیز ۰/۷۷ به دست آمد که تقریباً مناسب می‌باشد.

جدول ۲: خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه

شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	ریشه‌ی خطای	درجه	مجذور
برازندگی	نرم شده	تعدیل شده	نیکویی	میانگین	آزادی	کای
تطبیقی	برازندگی	نیکویی	برازش	مجذورات		
(CFI)	(NFI)	(AGFI)	(GFI)	تقریبی		
				(RMSEA)		
۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۷۲	۰/۷۷	۰/۰۷۱	۶۸۱	۲۴۲۱/۰۱

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون t تک گروهی استفاده شد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

قبل از تحلیل داده‌ها ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرونف مورد بررسی قرار می‌گیرد. در جدول زیر نتایج این تحلیل گزارش شده است: در جدول (۳) میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، کجی و کشیدگی به تفکیک مؤلفه‌ها ارائه شده است.

جدول ۳: توصیف مؤلفه‌ها براساس شاخص‌های آمار توصیفی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	کجی	کشیدگی
(۱) تفکر شهودی	۱۳۵	۳/۷۳	۰/۵۸	۰/۳۴۵	۰/۶۵۷	-۰/۸۷۴
(۲) تخیل	۱۳۵	۳/۸۰	۰/۵۲	۰/۲۷۸	۰/۹۹۸	-۰/۹۸۸
(۳) استعلا	۱۳۵	۳/۸۱	۰/۶۶	۰/۴۳۹	-۰/۳۹۴	-۰/۴۴۰
(۴) احیای تجارب شخص	۱۳۵	۳/۴۷	۰/۷۷	۰/۵۹۴	-۰/۳۶۱	-۰/۵۱۹
(۵) آموزش مبتنی بر بازی	۱۳۵	۴/۰۹	۰/۶۶	۰/۴۴۳	۰/۰۱۵	-۰/۹۲۸
(۶) فعالیت محوری	۱۳۵	۳/۶۴	۰/۶۲	۰/۳۹۴	۰/۲۹۳	-۰/۸۷۱
(۷) آموزش اصیل و واقعی	۱۳۵	۳/۷۶	۰/۵۶	۰/۳۱۶	-۰/۱۶۸	-۰/۲۵۱
(۸) برنامه درسی بر اساس رویکرد والدورف	۱۳۵	۳/۷۵	۰/۴۴	۰/۱۹۴	۰/۰۱۴	-۰/۱۶۸

با توجه به جدول (۳)، در متغیرهای کمی برای تعیین نرمال بودن توزیع تک متغیری لازم است کجی و کشیدگی اندازه‌های این متغیرها بررسی شود. چون اندازه‌ی کجی و کشیدگی برای همه‌ی متغیرها در دامنه‌ی +۱ یا -۱ قرار دارد (میرز، لاورنس، گامست، گلن، گارینو و جی، ۲۰۰۶ به نقل از پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۱) بر این اساس می‌توان گفت که توزیع داده‌ها نرمال است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. همچنین با توجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره (۳) میانگین تفکر شهودی ۳/۷۳ و انحراف استاندارد ۰/۵۸، میانگین تخیل ۳/۸۰ و انحراف استاندارد ۰/۵۲، میانگین استعلا ۳/۸۱ و انحراف استاندارد ۰/۶۶ و میانگین احیای تجارب شخصی ۳/۴۷ و انحراف استاندارد ۰/۷۷ و میانگین آموزش مبتنی بر بازی ۴/۰۹ و انحراف استاندارد ۰/۶۶ و میانگین فعالیت محوری ۳/۶۴ و انحراف استاندارد ۰/۶۲ و میانگین آموزش اصیل و واقعی ۳/۷۶ با انحراف استاندارد ۰/۵۶ و میانگین کلی براساس رویکرد والدورف ۳/۷۵ با انحراف استاندارد ۰/۴۴ به دست آمد.

**سؤال اصلی پژوهش:** وضعیت موجود برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر اساس الگوی والدورف چگونه است؟

به منظور پاسخگویی به این سؤال، از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد.

جدول ۴: تحلیل برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر اساس الگوی والدورف

مؤلفه	تعداد	T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
برنامه درسی والدورف	۱۳۵	۱۹/۹۶	۱۳۴	۰/۰۰۰

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده یعنی ۳/۷۵ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۴) مقدار  $t$  ۱۹/۹۶ است که این مقدار در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنادار است؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر الگوی والدورف بالاتر از حد متوسط است.

جدول ۵: تحلیل برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان به تفکیک مؤلفه‌های الگوی والدورف

مؤلفه	تعداد	T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تفکر شهودی	۱۳۵	۱۴/۴۲	۱۳۴	۰/۰۰۰
تخیل	۱۳۵	۱۷/۶۶	۱۳۴	۰/۰۰۰
استعلا	۱۳۵	۱۴/۳۵	۱۳۴	۰/۰۰۰
احیای تجارب شخصی	۱۳۵	۷/۱۴	۱۳۴	۰/۰۰۰
آموزش مبتنی بر بازی	۱۳۵	۱۹/۱۳	۱۳۴	۰/۰۰۰
فعالیت محوری	۱۳۵	۱۱/۹۶	۱۳۴	۰/۰۰۰
آموزش واقعی و اصیل	۱۳۵	۱۴/۴۲	۱۳۴	۰/۰۰۰

براساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۳) میانگین مشاهده‌شده تفکر شهودی یعنی ۳/۷۳ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۴/۴۲ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه تفکر شهودی بالاتر از حد متوسط است؛ براساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۳) میانگین مشاهده‌شده تخیل یعنی ۳/۸۰ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۷/۶۶ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه تخیل بالاتر از حد متوسط است؛ براساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده اسعلا یعنی ۳/۸۱ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۴/۳۵ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه اسعلا بالاتر از حد متوسط است؛ براساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده احیای تجارب شخصی یعنی ۳/۴۷ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۷/۱۴۴ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه احیای تجارب شخصی بالاتر از حد متوسط است؛ براساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده آموزش مبتنی بر بازی شده یعنی ۴/۰۹ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۹/۱۳ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه آموزش مبتنی بر بازی بالاتر از حد متوسط است؛ بر اساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده فعالیت‌محوری شده یعنی ۳/۶۴ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۱/۹۶ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه فعالیت‌محوری بالاتر از حد متوسط است و براساس اطلاعات مندرج در جدول (۳) میانگین مشاهده‌شده آموزش اصیل و واقعی یعنی ۳/۷۶ از میانگین نظری یعنی ۳ بیشتر است. همچنین با توجه به جدول (۵) مقدار  $t$  برابر با ۱۴/۴۲ است که این مقدار در سطح  $P < 0.05$  معنادار است بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت وجود دارد و میزان تأکید برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان بر مؤلفه آموزش اصیل و واقعی بالاتر از حد متوسط است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی شهر همدان براساس فلسفه‌ی تربیتی اشتاینر (الگوی والدورف) انجام شد. نتایج پژوهش حاکی از این بود که برنامه درسی مراکز پیش‌دبستان براساس الگوی والدورف در مؤلفه‌های تفکر شهودی، تخیل، استعلا، احیای تجارب شخصی، آموزش مبتنی بر بازی، فعالیت محوری و آموزش اصیل و واقعی در حد مطلوب و بالاتر از میانگین می‌باشد. نتایج پژوهش گویای این مطلب بود که اکثر مربیان علیرغم عدم به‌کارگیری رسمی این الگو در آموزش بسیاری از مؤلفه‌ها و عناصر الگوی والدورف را در کلاس درس به‌کار می‌برند. یافته پژوهش حاضر در مؤلفه‌های تجارب شخصی، آموزش مبتنی بر بازی، فعالیت محوری و آموزش اصیل و واقعی با نتایج پژوهش قاسم‌پور (۱۳۹۶) که نشان دادند براساس الگوی والدورف کودکان باید مطالب را با رغبت انتخاب کنند و برای یادگیری مطالب درسی همه چیز باید در فضای باز و به شکل کار و بازی ارائه شود و دانش‌آموزان مطالب را برای اخذ نمره یاد نمی‌گیرند و تمام تلاششان بر این است که دانش‌آموزان زندگی واقعی بزرگسالی را تجربه کنند همخوانی دارد؛ نتایج این پژوهش در مؤلفه‌های تفکر شهودی، تخیل و استعلا با نتایج پژوهش بولاند (۲۰۱۵) که نشان داد آموزش اشتاینری به دنیای مادی روح می‌بخشد و ارتباط عمیقی با دنیای طبیعی و ارزش‌های بوم‌شناختی دارد همخوانی دارد؛ نتایج این پژوهش در مؤلفه احیای تجارب شخصی با نتایج پژوهش راندل و پیترز (۲۰۱۵) که نشان داد آموزش والدورف بر رشد کلی و رشد شخصی تأثیر دارد و با انتظارات متخصصین امر آموزش در آلمان مطابق است همخوانی دارد؛ نتایج این پژوهش در مؤلفه‌های تخیل و استعلا با نتایج پژوهش کیرکهام و کید (۲۰۱۵) که نشان داد دانش‌آموزانی که تحت آموزش برنامه درسی والدورف بودند در آزمون خلاقیت نسبت به دانش‌آموزانی که با برنامه درسی مونته‌سوری و برنامه ملی انگلستان آموزش‌دیده بودند عملکرد بهتری دارند، همخوانی دارد. نتایج این پژوهش در مؤلفه‌های فعالیت محوری و آموزش اصیل و واقعی با نتایج پژوهش مور (۲۰۱۶) که نشان داد روش‌های تدریس خاص در کلاس‌های والدورف میزان واقعی بودن مسائل را افزایش می‌دهد، برخورد صادقانه معلم با موضوع مورد تدریس و شیوه‌ی تکلم معلم در هنگام تدریس و شناخت رابطه انسان و علم به واقعی‌تر کردن آموزش کمک شایانی می‌کند همخوانی دارد؛ نتایج پژوهش در مؤلفه‌های احیای تجارب شخصی و آموزش مبتنی بر بازی با پژوهش روحنا (۲۰۱۷) که نشان داد کار تیمی، شیوه آموزشی والدورف و توانایی بچه‌ها برای کار آزادانه که لازمه‌ی موفقیت آنان به شمار می‌رود همخوانی دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه درسی پیش‌دبستان به‌گونه‌ای طراحی شود که در آن فعالیت‌های مراکز پیش‌دبستانی مبتنی بر مؤلفه‌های الگوی والدورفی نظیر تفکر شهودی، تخیل، استعلا، آموزش مبتنی بر بازی، احیای تجارب شخصی، فعالیت محوری و آموزش اصیل و واقعی، لحاظ شود. همچنین پیشنهاد می‌شود نمونه‌ای از این مدارس در ایران نیز تأسیس شوند. مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش عدم

آشنایی و آگاهی مربیان پیش دبستانی نسبت به الگوی والدروف و همچنین در نظر گرفتن ۵ سال سابقه کار برای مربیان بود.

### **تقدیر و تشکر**

با سپاس بی حد و عد از همکاران سخت کوش، دوره پیش دبستانی در صف و ستاد استان همدان.

## منابع

- اسپادک، برنارد. (۲۰۰۱). *آموزش در دوران کودکی*، ترجمه محمدحسین نظری نژاد (۱۳۸۰)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- حبیبی، پریسا، احمدی قراچه، علی محمد. (۱۳۹۰). *الگوهای جهانی آموزش پیش از دبستان*. تهران: سروش.
- حبیبی، پریسا. (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی سه رویکرد رژیو امیلیا (ایتالیا)، والدورف (آلمان) و بانک استریت (آمریکا) به منظور ارائه راهکارهایی برای آموزش و پرورش پیش از دبستان در جمهوری اسلامی ایران، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی.
- کورتیس، آدری. (۲۰۰۴). *برنامه درسی و آموزشی دوره دبستان و پیش دبستان*. ترجمه خادمی، محسن؛ یوسفزاده، محمدرضا؛ فلاحی، ویدا؛ حیدرزادگان، علیرضا (۱۳۸۴). شیراز: مشکات قلم.
- علوی، سید محمود. (۱۳۹۱). *بررسی عناصر برنامه آموزش فلسفه به کودکان در دوره پیش از دبستان*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی.
- قاسم پور مقدم، حسین. (۱۳۹۶). «مبانی و عناصر برنامه ریزی مدارس والدورف آلمان». *فصلنامه پژوهش در برنامه درسی*، ۲(۲۷)، ۱-۷.
- کول، ونیتا. (۲۰۱۱). *برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان*. ترجمه فرخنده مفیدی (۱۳۹۶)، تهران: سمت.
- گرامی پور، مسعود. (۱۳۹۳). *مبانی نظری و کاربرد نظریه های اندازه گیری در علوم رفتاری*. تهران: تمدن علمی.
- میرز، لاورنس اس، گامست، گلن، گارینو، ا. جی. (۲۰۰۶). *پژوهش چند متغیری کاربردی*، (طرح و تفسیر)، پاشا شریفی، حسن، فرزاد، ولی اله، رضاخانی، سیمین دخت، حسن آبادی، حمیدرضا، ایزنلو، بلال، حبیبی، مجتبی؛ (۱۳۹۱)، چاپ دوم، تهران: رشد.
- میرز، لاورنس اس، گامست، گلن، گارینو، ا. جی. (۲۰۰۶). *پژوهش چند متغیری کاربردی*، (طرح و تفسیر). پاشا شریفی، حسن، فرزاد، ولی اله، رضاخانی، سیمین دخت، حسن آبادی، حمیدرضا، ایزنلو، بلال و حبیبی، مجتبی؛ (۱۳۹۱)، تهران: رشد.
- میلر، جی، پی. (۱۹۸۳). *نظریه های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهر محمدی (۱۳۹۴)، تهران: سمت.
- Association of Waldorf Schools of North America. (2014). *Study of Waldorf graduates in the USA, Part I, Part II*
- Boland, N. (2015). "The globalization of Steiner education: Some considerations", *Research on Steiner Education*, 6, 192-202.
- Burrows, L. (2013). "Shadow play: mindfulness and reflection in Waldorf education", *Research on Steiner Education*, 4(1), 142-159.
- Goldshmidt, G. (2013). "How Waldorf School graduates cope with the challenges they face during military service: a ten-year overview". *Research on Steiner education*, 3(2), 99-110.

- Hallam, J. Egan, S. & Kirkham, J. (2016). "An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school". *Thinking skills and creativity*, 19, 136-145.
- Howard, S. (2012). *The Essentials of Waldorf Early Childhood Education*. published in Gateways, the newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North merica.
- Jennifer, G., Turning, T. (2008). *Overview of all Australian academic studies of Steiner education and Steiner philosophy: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses*.
- Kirkham, J. A. & Kidd, E. (2015). "The effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum education upon children's pretence and creativity". *Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20-34.
- Larsson, Abigail L, Alan J. Daly, and Carol VanVooren. (2012). *Twenty Years and Counting: A Look at Waldorf in the Public Sector Using Online Sources*. *Current Issues in Education* 15:3.
- Martzog, P. Kuttner, S. & Pollak, G. (2016). "A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences?", *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79.
- Moore, L. (2016). "Seeking authenticity in a Waldorf classroom". *Research on Steiner Education*, 7(2), 66-87.
- Orkin, K. (2012). *Are Work and Schooling Complementary or Competitive for Children in Rural Ethiopia? A mixed-methods study*. In: Bourdillon, M. and Boyden, J. (Eds.) *Childhood Poverty: Multidisciplinary Approaches*. Hound mills, Basingstoke: Palgrave Macmillan 298-315.
- Randoll, D. & Peters, J. (2015). "Empirical research on Waldorf education". *Educar em Revista*, 56, 28-39.
- Rawson, M. (2011). "Democratic leadership in Waldorf schools". *Research on Steiner Education*, 2(2), 1-15.
- Ruhnau, C. (2017). "The investigation of teaching mathematics in Waldorf classes". *Research on Steiner Education*, 8(1), 58-72.
- Von Wright, M. (2014). *On the possibility of novelty: Subjectivity and Intersubjectivity in Teaching*. RoSE—Research on Steiner Education.
- Ward, G. M. (2013). *A study of teachers' perspectives on Montessori students' transition to a traditional high school*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Wong, J. & Rao, N. (2015). "The evolution of early childhood education policy in Hong Kong". *International Journal of Childhood Care and Education Policy*, 9, 1-16.