



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 16, Issue 2, No.34, Autumn and Winter 2022, P:133-152

Received: 17/07/2022 Accepted: 15/12/2022

Research Article

## Development of a Conceptual Model of the Professional Competencies of Iran's Preschool Teachers based on the Waldorf Approach

**Zahra Rahimi\***: Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

[Za.rahimi@atu.ac.ir](mailto:Za.rahimi@atu.ac.ir)

**Mahsa Fooladi**: M.A in Preschool Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

[mfooladi72@yahoo.com](mailto:mfooladi72@yahoo.com)

### Abstract

In this study, researchers have tried to develop a model for acquiring the professional competences of preschool teachers in Iran, based on the Waldorf educational approach and in accordance with the frameworks determined in the country's upstream documents. For this purpose and with the aim of checking the degree of conformity and consistency of the Waldorf teacher training model with Iran's upstream documents and as a kind of theoretical feasibility for developing such a model for the training of Iranian teachers, a comparative analysis method was used. In comparison of the eight components of Waldorf teacher's competences with the Supreme Council of Education, fundamental transition document and the national curriculum document, finding shows that Waldorf educational approach does not have a serious conflict with the Iranian upstream documents theoretically. This approach is largely responsive to the spiritual ideals of the Iranian society. However, unlike the Waldorf model, there is no mention of parent education by teachers in the Iranian preschool educational documents. Based on existing studies, researchers have tried to develop a program for the training of Waldorf preschool teachers according to the needs of the society. This proposed program follows the global patterns and considers the necessary subtleties to align with Iranian Islamic culture and tries to remove the fundamental gaps in knowing this approach.

**Keywords:** Professional Competence, Waldorf Educational Approach, Preschool, Teacher Training.

---

\* Corresponding Author

2423-6780 / © 2022. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2022.134364.1799



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۴، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، ص: ۱۵۲-۱۳۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۴

مقاله پژوهشی

## تدوین الگویی برای برنامه صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی ایرانی براساس الگوی آموزشی والدورف

زهرا رحیمی\*: استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

[za.rahimi@atu.ac.ir](mailto:za.rahimi@atu.ac.ir)

مهسا فولادی: دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش پیش از دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

[mfooladi72@yahoo.com](mailto:mfooladi72@yahoo.com)

### چکیده

در پژوهش حاضر تلاش شده است با الهام از رویکرد آموزشی والدورف و متناسب با چارچوب‌های تعیین شده در اسناد بالادستی کشور، الگوی مفهومی برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان در ایران ارائه شود. به این منظور و با هدف بررسی میزان انطباق و همخوانی الگوی تربیت مربی والدورف با اسناد فرادستی ایران و به‌نوعی امکان‌سنجی نظری برای تدوین چنین الگویی برای آموزش مربیان ایران، از روش تحلیل تطبیقی استفاده شد. در بررسی و مقایسه مؤلفه‌های صلاحیت مربی در مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی با هشت مؤلفه صلاحیت مربی والدورف چنین به نظر می‌رسد که رویکرد آموزشی والدورف در سطح نظریه تعارض جدی با اسناد بالادستی در ایران ندارد و تا حد زیادی پاسخ‌گوی آرمان‌های معنوی جامعه ایرانی است. البته برخلاف الگوی والدورف، در اسناد آموزشی ایران از آموزش والدین توسط مربیان در دوره پیش‌دبستان سخنی به میان نیامده است. با پشتوانه مطالعات موجود پژوهشگران تلاش کرده‌اند، برنامه‌ای برای تربیت مربی پیش‌دبستان والدورفی با توجه به نیازهای جامعه تدوین کنند. برنامه پیشنهادی علاوه بر پیروی از الگوهای جهانی ظرافت‌های لازم را برای همسویی با فرهنگ و جامعه ایرانی اسلامی در نظر گرفته است و خلأهای بنیادی را برطرف می‌کند که در شناخت این رویکرد وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** صلاحیت حرفه‌ای، رویکرد آموزشی والدورف، پیش‌دبستان، تربیت مربی.

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد محقق دوم است.

\* نویسنده مسئول

## مقدمه

به جرئت ادعا می‌شود آموزگار و مربی، واجد حیاتی‌ترین نقش در یک ارگان آموزشی است و تراز شایستگی، کار آزمودگی، اشتیاق، توانایی حرفه‌ای و آگاهی آنها، کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری را معین می‌کند (میرعارفین و همکاران، ۱۳۹۸). این معلم است که با شیوه تدریس خود علاقه به موضوعی را برمی‌انگیزاند یا به افول می‌کشد. هوشیاری و دقت مربیان پیش‌دبستانی نسبت به جایگاه خود و تسلط آنان بر علوم مرتبط با حوزه کودکان به آنان کمک می‌کند که در موقعیت‌های پیش‌رو واکنشی مناسب نشان دهند و برنامه‌ریزی کارآمدی را طراحی و اجرا کنند؛ از این رو، توصیه شده است که مربیان کودک، هنرمندانه جریان‌های عمل را با توجه به جزئیات بررسی و اهداف خود را در فرایند آموزش خلق کنند؛ زیرا در این دوره موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده‌ای وجود دارد که مربی ناگزیر خواهد بود، اهداف آموزشی را در تعامل با کودکان تنظیم کند (آیزنر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴)؛ اما مجهز شدن به این توانمندی و کیفیت تدریس مربی - به‌عنوان یک نیروی انسانی - مستلزم مجهز شدن به صلاحیت حرفه‌ای است.

صلاحیت حرفه‌ای به یک‌باره حاصل نمی‌شود، بلکه فرایندی تدریجی است که با ادغام مهارت‌های نظری و عملی و کسب تجربه و تأمل در تجربیات به دست می‌آید. با وجود اهمیت ویژه دوره پیش از دبستان و نقش مؤثر مربی در این دوره، به نظر می‌رسد، معیارهای دقیقی برای جذب متقاضیان تدوین نشده است و در زمینه صدور مدرک و ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان نیز رویه منسجم و پایداری دنبال نمی‌شود. تغییر متولی مهدکودک‌ها از سازمان بهزیستی به آموزش و پرورش، از جمله اقدامات اخیر سیاست‌گذاران آموزشی در کشور است که نویدبخش انسجام رویه‌ها در مدیریت آموزشی کودکان پیش از دبستان است؛ اما در عین حال، این دوره گذار چالش‌هایی را نیز با خود به همراه دارد. ردپای نقص توجه به صلاحیت‌های لازم برای مربیان پیش‌دبستانی، در اسناد آموزشی نیز به چشم می‌خورد؛ برای مثال، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، صفاتی برای معلم اصلاح ارائه شده است؛ اما رصد کردن صفات مذکور در مربی پیش‌دبستانی، دغدغه مؤسسه یا نهاد آموزشی مشخصی نیست و متقاضیان ورود به حوزه مربی‌گری، از نظر مجهز بودن یا نبودن به این صفات بررسی دقیق نمی‌شوند. در مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در حوزه پیش‌دبستان نیز صلاحیت‌های مدنظر برای مربیان پیش‌دبستان به شکلی مختصر در قالب هشت بند برشمرده شده است و به نظر نمی‌رسد که در عمل، نظارتی بر مجهز بودن مربیان پیش‌دبستان به این ویژگی‌ها در دستور کار ارگان‌های آموزشی باشد (بصیری امین، ۱۳۹۷).

مدت زمان دوره آموزشی برای مربیان پیش‌دبستانی نیز با کاستی‌هایی همراه است. بدین صورت که متقاضیان مربی‌گری، در دوره‌های جامع کوتاه‌مدت با حوزه پیش‌دبستان آشنا می‌شوند و پس از ۳۰ ساعت کارورزی واجد شرایط استخدام هستند.<sup>۲</sup> این در حالی است که دوره پیش‌دبستان به دلیل ماهیت یادگیرنده‌محور محتوای از پیش تعیین شده مشخصی را به کار نمی‌گیرد و در عمل، بار اصلی آموزش بر دوش مربیانی است که اغلب راهنمایی‌های مناسبی برای خودآموزی دریافت نمی‌کنند. با وجود اهمیت ذاتی کار با کودکان، نتایج پژوهش‌ها حاکی از ضعف‌های بنیادین در آموزش مربیان پیش‌دبستان ایران (فرمانی شجاعت، ۱۳۸۹) و میزان آگاهی مربیان پیش‌دبستان، از رویکردها و شیوه‌های تدریس بسیار کم گزارش شده است (کریم‌زاده، ۱۳۹۳). این در حالی است که معلمی حرفه‌ای است که با عشق و

<sup>۱</sup>Eisner

۲. دوره مربیگری مهدکودک بهزیستی (mahdyab.ir)

کوشش گره خورده است و پیش‌بینی می‌شود که متولیان آموزش مربیان، امکانات آموزشی مناسبی را در اختیار داشته باشند و آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت مربیان را مورد توجه قرار دهند.

محصول ورود مربیان به عرصه آموزش بدون سنجش دقیق و تربیت دانش‌آموزانی ناکارآمد، منفعل و ناتوان است (یوسفی، ۱۳۸۸). آگاهی اندکی که مربیان نسبت به موقعیت شغلی و پیش‌نیازهای ورود به این حرفه دارند (حسن آقایی، ۱۳۹۶)، به ادغام اطلاعاتی منقطع دامن زده است و هر مربی در موقعیت حل مسئله، از شیوه تدریس و دانش فردی خود سود می‌جوید (یوسفی، ۱۳۸۸). حال آنکه یکپارچگی در نظر و عمل فردی-اجتماعی، مستلزم توسل جستن به باوری مشترک است و این مگر به مدد بررسی و تأمل در یک نظام فکری-عملی و گفت‌وآورد جمعی حول محور اندیشه و عمل حاصل نمی‌شود. یکی از رویکردهایی که به نظر می‌رسد، برآورنده این مطلوب است، رویکرد آموزشی والدورف است؛ زیرا یکی از ویژگی‌های بارز مدارس والدورف، جریان زنده دانش و همدلی توأمان بین محیط، کارکنان و دانش‌آموزان است (ون سانت؛ ۲۰۱۱).

نقش مربی در رویکرد آموزشی والدورف، مؤلفه‌ای کلیدی است و بدون در نظر گرفتن نقش وی نظام آموزشی والدورف باز تعریف نمی‌شود. در این رویکرد معلمان همواره در حال بازآموزی‌اند و آزادی عملشان با پایبندی به باوری مشترک تحت عنوان انسان‌شناسی<sup>۱</sup> و وحدت عمل به آنها می‌بخشد (میشل؛ ۲۰۱۱). مؤسسات آموزشی با رویکرد والدورف به وضوح برنامه درسی را ترسیم می‌کنند که در آن هر موضوع باید چنان هنرمندانه تدریس شود که کل وجود کودک را درگیر کند، ضرورت‌های لازم را برای خلاق بودن به دست آورد و علاقه دانش‌آموز را به کل جهان برانگیزاند. اشتاینر<sup>۲</sup> در مقام مبدع این رویکرد نشان می‌دهد که چگونه کودکان را هنرمندانه و بر پایه تخیل<sup>۳</sup> آموزش داد و تقویت هویت درونی و شناخت خود واقعی کودک را موجب شد (اشمیت استگمن؛ ۱۹۲۰).

برتری رویکرد والدورف نسبت به دیگر رویکردهای موجود، از این نظر قابل توجه است که در ارتقای سطح آموزش مناطق کم‌برخوردار و ضعیف اقتصادی نیز مؤثر واقع می‌شود؛ جوهره فعالیت‌های این رویکرد ریشه در امور روزمره دارد (فاکس؛ ۲۰۱۵). معلمان والدورف همواره در حال تعمیق آگاهی خود در برنامه درسی والدورف هستند و معتقدند که مربی باید سطح آگاهی خود را از فعالیت‌های کلاس چنان بالا ببرد که به تمام وجوه آن مسلط باشد و آن را با واژگان مناسب شرح دهد (اتچیسن؛ ۲۰۱۹)؛ همچنین فضای مذهبی جامعه و تنوع فرهنگی در ایران، توجه به رویکردهایی را اقتضا می‌کند که انعطاف لازم را در انطباق با فرهنگ و مذهب داشته باشد. طبق آخرین آمار منتشر شده، ۱۰۹۲ مدرسه در ۶۴ کشور و ۱۸۵۷ مهد کودک در ۷۰ کشور وجود دارد که از رویکرد اشتاینر تبعیت می‌کند (لیست جهانی والدورف،

<sup>۱</sup> Van Sant,

<sup>۲</sup> Anthroposophy

<sup>۳</sup> Mitchell

<sup>۴</sup> Steiner

<sup>۵</sup> imaginatively

<sup>۶</sup> Schmitt-Stegmann

<sup>۷</sup> Fox

<sup>۸</sup> Atchison

۲۰۲۱ و لیست جهانی مدارس اشتاینر والدورف، ۲۰۱۹). گستردگی این نظام آموزشی در سراسر دنیا نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری مقبول این رویکرد در مقابل فرهنگ‌ها و مذاهب گوناگون است.

در جمع‌بندی آنچه گفته شد، پژوهش حاضر با دیدگاهی کاربردی، به دنبال آن است که با مرور صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در رویکرد آموزشی والدورف و بررسی مسیر مربی‌گری در این رویکرد، با نگاهی تحلیلی این صلاحیت‌ها را با ترازهای صلاحیت‌های حرفه‌ای موجود در سند برنامه درسی ملی و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ایران برای مربیان پیش‌دبستان تطبیق دهد. سپس تلاش می‌شود که با توجه به رویکرد آموزشی والدورف، برنامه‌ای برای صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران ارائه شود.

بررسی پیشینه نظری مطالعات در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان مدارس والدورف و نیز مربیان پیش‌دبستان در ایران، گام بعدی است که در ادامه به آن توجه می‌شود. روش آموزش اشتاینر به معلمان به این صورت بود که نظر را با آنها در میان می‌گذاشت و سپس همه چیز را بر عهده خود آنها می‌گذاشت؛ بنابراین فدراسیون مدارس آزاد والدورف<sup>۱</sup> برنامه درسی را چارچوبی معرفی می‌کند که همواره در حال تغییر و تحول است و در همکاری ملموس بین معلمان و دانش‌آموزان آنها تغییر می‌یابد و اصلاح می‌شود (۲۰۱۷). اگر چه روش کار و ساختارهای موجود در هر نهاد، به میزان چشمگیری با یکدیگر تفاوت دارد، برنامه آموزش معلم والدورف بر پنج فعالیت کلی مطالعه، تمرینات هنری، دانش عمومی آموزش، خودسازی و یادگیری در عمل استوار دانسته می‌شود (راوسون، ۲۰۱۸، ۲۰۲۰).

معلمان والدورف نیاز به مجموعه خاصی از مهارت‌ها، نگرش‌ها، گرایش‌ها و دانش عمومی آموزش دارند که بعضی از آنها مخصوص مدارس والدورف است و بقیه، مواردی است که هر معلم باید در هر مدرسه‌ای داشته باشد. معلمان والدورف در گفتارهای تخصصی-آموزشی ویژه‌ای شرکت می‌کنند که اغلب شامل عقاید و انتظاراتی درباره کودکان و نوجوانان، تدریس، برنامه درسی و نقش معلم والدورف است. این جلسات بر نحوه آموزش، درک و قضاوت آنها تأثیر می‌گذارد (راوسون، ۲۰۱۸). با وجود این، هر کشوری با توجه به اقتضات فرهنگی-اجتماعی خود استانداردهایی را برای معلمان والدورف در نظر می‌گیرد.

دانشجو معلمان والدورفی ابتدا سخنرانی‌های اشتاینر (۱۹۹۶) را در اولین مدارس والدورف و متونی را تحت عنوان مجموعه مبانی آموزش والدورف<sup>۲</sup> مطالعه می‌کنند. این مجموعه بستری مناسب برای شناخت انسان‌شناسی در آموزش و زمینه‌ای برای آموزش والدورف است. سنت والدورف بر این است که معلمان مهارت‌های هنری نظیر موسیقی، نقاشی با آبرنگ، سفالگری، یوریمی<sup>۳</sup> و شکل‌دهی به گفتار<sup>۴</sup> را نیز بیاموزند. تمرینات هنری این مربیان، از سایر رشته‌های هنری نظیر نمایش، بداهه‌پردازی و هنر خاکی<sup>۵</sup> نیز بی‌بهره نیست. هدف این فعالیت‌ها تسهیل یادگیری خلاقانه است (جوکن و

<sup>۱</sup> Federation of Free Waldorf Schools

<sup>۲</sup> Rawson

<sup>۳</sup> Foundations of Waldorf Education

<sup>۴</sup> حرکات موزون طراحی شده برای رشد کودکان.

<sup>۵</sup> speech formation

<sup>۶</sup> این سبک با توجه به محیط طبیعی آثاری را با استفاده از مصالحی مانند سنگ، خاک و شاخه درخت می‌سازد. این آثار در موزه و نگارخانه یا در متن طبیعت و فضای باز همچون گودال، بیابان و کناره دریا عرضه می‌کند.

لاتزکر؛ ۲۰۱۹، به نقل از راوسون، ۲۰۲۰). به دانش عمومی آموزش نیز در آموزش مربیان والدورف توجه شده (شولمن؛ ۱۹۸۷، به نقل از راوسون، ۲۰۲۰) که شامل برنامه درسی، روش‌های تدریس، نظریه‌های رشد کودکان و نوجوانان، دانش مربوط به آموزش والدورف، درک مفهوم رهبری همه‌جانبه (پی‌وودز و جی‌وودز؛ ۲۰۰۸)، دانش مربوط به مدیریت مدرسه و کار با والدین (میشل، ۲۰۱۱) است. علاوه بر این، دانشجو معلمان تشویق می‌شوند که به رشد شخصی، اخلاقی و معنوی خود توجه کنند. آخرین مؤلفه، یادگیری در عمل است که شامل کارآموزی در مدارس و یکی از مراحل مهم آموزش معلمان و پشتیبان دانش نظری آنهاست. معلمان پستی آموزشی را به عهده گرفته‌اند و حین عمل یاد می‌گیرند (کلی؛ ۲۰۰۶).

پیش‌بینی می‌شود، معلمان والدورف در جلسات روزانه و هفتگی دانشکده معلمان شرکت، برنامه خود را تنظیم و آن را در جلسه بررسی کنند (اشتاینر، ۲۰۰۷). در این جلسات معلمان نظرات خود را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند و فرهنگ تولید دانش اشتراکی و ظرفیت‌پذیرندگی را گسترش می‌دهند. برخی از دوره‌های آموزش معلم شامل تحقیقات عملی است (راوسون، ۲۰۱۸). صلاحیت حرفه‌ای معلمان در رویکرد آموزشی والدورف، معطوف به پایداری یادگیری<sup>۵</sup> در معلمان است؛ به این معنا که معلم خودآموز، خودکفا، شکیبیا و سرسخت باشد؛ همچنین یادگیری معلمان باید به گونه‌ای باشد که هم ویژگی‌های فعلی و بودن آنان را به رسمیت بشناسد و هم هدایت‌کننده آنان به سمت شدن<sup>۶</sup> باشد (راوسون، ۲۰۱۰a). به تعریف راوسون (۲۰۱۰b) یادگیری پایدار معلم، کلید کیفیت آموزشی است و بیش از هر چیز به بازتاب نظریه و عمل نیاز دارد. هسته اصلی حل چالش‌ها، کیفیت یادگیری معلم است. مدارس برای اینکه در دوره معاصر با تضمین کیفیتی قابل توجه پاسخ‌دهی لازم را داشته باشند، باید فرایندهایی منسجم و استوار بر یادگیری معلم برای تحقیق و ارزیابی خود تنظیم کنند (راوسون، ۲۰۱۰a، ۲۰۱۱؛ برتر؛ ۲۰۱۳<sup>۷</sup>، به نقل از راوسون، ۲۰۱۴).

آنچه به عنوان ویژگی‌های اساسی یک معلم مؤثر به رسمیت شناخته می‌شود، دانش، مهارت و هویت مستحکم است که همگی باید به طور هم‌زمان پرورش یابند تا از رویکردی جامع برای آموزش معلمان دم زده شود. از سوی دیگر، مجموعه اختیارات معلمان، ارکان اراده‌ای است که دانش و مهارت را به عمل تبدیل می‌کند. برای اینکه معلمان الگوها را یاد بگیرند، باید از خود الگو و تأثیرات آموزشی آن آگاه شوند. سپس اهداف الگو باید توسط مربیانی مدل‌سازی شود که به آنها آموزش می‌دهند. درنهایت، لازم است، ادراک درستی از خواسته‌های آنها در کل برنامه درسی آموزش معلم نهادینه شود و در همه ابعاد این ادراک تسری یابد (فونسکا-چاکانا؛ ۲۰۱۹).

فولادی (۱۴۰۰) در پژوهشی با مرور منابع مطالعاتی موجود، مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی والدورف را در هشت محور قابل دسته‌بندی می‌داند. این هشت شایستگی عبارت است از: شایستگی در مهارت‌های

۱Jeuken & Iutzker

۲Shulman

۳P. Woods & G. Woods

۴Kelly

۵Sustainable learning

۶Being

۷Becoming

۸Brater

۹Fonseca-Chacana

ارتباطی، هنری، شخصی، مشاهده، درک و ارزیابی دانش آموزان، آماده سازی محیط یادگیری و برنامه ریزی درسی، اجرا و مدیریت برنامه، مهارت های معنوی و درنهایت، آموزش به والدین. این دسته بندی چارچوبی است که در پژوهش حاضر، مبنای تطبیق و مقایسه با صلاحیت های حرفه ای مربیان پیش دبستانی در اسناد بالادستی ایران قرار گرفته است. مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰) ویژگی هایی عمومی برای مربیان برمی شمرد که در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱: ویژگی های عمومی مربیان (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

|   |   |
|---|---|
| ۱ | دانش و توانایی برقراری ارتباط خوب و صحیح با کودکان، والدین و کارکنان را داشته باشد.   |
| ۲ | به حرفه و کار خود علاقه مند بوده، اعتماد به نفس، صبر و حوصله کافی برای کار با کودکان داشته باشد.  |
| ۳ | روحیه ای شاد و ظاهری آراسته با رعایت شئون اسلامی داشته باشد.  |
| ۴ | سواد قرآنی داشته و به آموزش قرآن در دوره پیش دبستان علاقه مند باشد.   |
| ۵ | با عناصر راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی، برنامه انس کودک با قرآن، روش های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه)، آشنا و مهارت های لازم را کسب کرده باشد. |
| ۶ | سلامت جسمی و روانی لازم برای انجام وظیفه و قدرت بیان شیوا داشته باشد.   |
| ۷ | به اصول اخلاقی پایبند باشد.   |
| ۸ | دارای مدرک حداقلی مرتبط باشد.   |

در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱، صص ۱۲-۹)، آمده است که برنامه های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم و غنی سازی محیط یادگیری مستمر توجه و زمینه ارتقای صلاحیت های اعتقادی، اخلاقی، حرفه ای و تخصصی معلم را فراهم کند. در رویکرد و جهت گیری کلی برنامه درسی ملی، شش ویژگی برای معلم قید شده است که در روش پژوهش حاضر، نقشی کلیدی دارد و مبنایی برای قیاس به دست داده است؛ بنابراین در جدول (۲) به آنها اشاره می شود.

جدول ۲: ویژگی های عمومی معلمان در سند برنامه درسی ملی (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)

|   |  |
|---|--|
| ۱ | در مسیر انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه ای امین و بصیر برای دانش آموزان باشد.   |
| ۲ | با شناخت و بسط ظرفیت های وجودی دانش آموزان و خلق فرصت های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم کند. |
| ۳ | زمینه ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش آموزان باشد.  |
| ۴ | راهنما و راهبر فرایند یاددهی-یادگیری است.  |
| ۵ | برای خلق فرصت های تربیتی و آموزشی مسئول تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی و تربیتی در سطح کلاس است.                    |
| ۶ | یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی است.   |

۱. این اهداف عبارت است از: الف) پرورش مهارت های جسمی- حرکتی؛ ب) پرورش روحیه و رفتار عاطفی؛ پ) پرورش مهارت های ذهنی؛ ت) پرورش صفات اخلاقی؛ ث) رفتارهای اجتماعی مبتنی بر ارزش های اسلامی؛ ج) انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن؛ چ) پرورش ذوق هنری و زیبایی شناسی؛ ح) تقویت حس دینی و علائق مذهبی؛ خ) پرورش هویت ملی؛ د) پرورش مهارت های زبان فارسی؛ ذ) ارتقای سطح بهداشت و ایمنی؛ ر) آشنایی با محیط زیست و علاقه و انس با طبیعت و حفظ آن.

مرور پیشینه پژوهشی در دو محور صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دستان و رویکرد والدورف انجام شد. در محور اول، مطالعه حسن آقایی (۱۳۹۶) با هدف شناسایی مؤلفه‌های مربی اثربخش در مراکز پیش‌دستانی نشان می‌دهد که اغلب مربیان پیش‌دستان، تخصص کافی برای مواجهه با نیازهای در حال تغییر کودکان را ندارند و از آنجا که به دلیل دریافت نکردن حمایت‌های شغلی لازم اغلب موقتی‌اند، به شایستگی حرفه‌ای دست نمی‌یابند. مطالعه‌ای دیگر حاکی از آن است که مربیان پیش‌دستانی که در دوره کارآموزی شرکت می‌کنند، عملکرد بهتر و میانگین بیشتری در مؤلفه‌های صلاحیت آموزشی، فناوری و حرفه‌ای دارند (فلاح و همکاران، ۱۳۹۴). میرزایی (۱۳۹۵) نیز صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش‌دستان را با توجه به مصوبات آموزش و پرورش ارزیابی کرده است و گزارش می‌دهد که مربیان در حوزه صلاحیت‌های هویت ملی-مذهبی، اخلاق حرفه‌ای، ارتباطی، امور مرتبط با سلامت و ایمنی کودک، مدیریتی و اجتماعی بالاتر از متوسط، در حوزه صلاحیت جسمانی-روانی، امور مرتبط با رشد و توسعه کودک، شخصیتی-رفتاری، آموزشی و فکری در سطح متوسط و در حوزه صلاحیت‌های توسعه حرفه‌ای، فرهنگ زیست‌محیطی، هنری و فناوری در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارند.

در محور دوم و مطالعات داخلی مرتبط با رویکرد والدورف، حبیبی (۱۳۸۶) با هدف تطبیق رویکردهای نوین آموزشی، سه رویکرد بانک استریت، رژیو امیلیا و والدورف را بررسی کرده و معتقد است که شیوه‌های مذکور در ایران، قابلیت پیاده‌سازی دارند. در پژوهشی دیگر، آرای تربیتی و فلسفه آموزشی مؤسس رویکرد والدورف تحلیل و بررسی شده است (رنجبر، ۱۳۹۴). خزاعی فدافن (۱۳۹۶) هم تأثیر روش والدورف را بر پیشرفت تحصیلی دختران پایه ششم ابتدایی در درس ریاضی و علوم اجتماعی سنجیده است. قاسم‌پور مقدم (۱۳۹۶) نیز مقاله‌ای درباره کلیت این روش آموزشی ارائه کرده است؛ اما در پژوهش‌های خارجی، تنوع و تکثر بیشتری وجود دارد. اوبرسکی و مک‌نالی (۲۰۰۷) تدریس هنرمندانه را در رویکرد والدورف بررسی کردند و نتیجه گرفتند که برای تبدیل شدن به یک معلم حرفه‌ای باید قوه تخیل قوی داشت. اوبرسکی (۲۰۰۹) از دیدگاه مدارس والدورف برنامه درسی و آموزش خلاقیت به معلمان را تقویت می‌کند. راوسون (۲۰۱۰a) نیز روش‌های پژوهشی معلمان را در رویکرد والدورف بررسی کرده و درخصوص یادگیری پایدار معلمان والدورف نظرورسی می‌کند (۲۰۱۰b). وی تمرینات تفکر و شهود معلمان والدورف را در سطح دانشکده معلمان توصیف می‌کند و نشان می‌دهد که آموزش مربی به روش اشتاینر، روشی ارزشمند برای پرورش مربی است (۲۰۱۴). بیستا<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نیز آینده آموزشی معلمان را بررسی کرده و معتقد است، آنچه به عنوان معیاری از معلم خردمند در آینده مورد نیاز است، در مسیر پرورش مربی والدورفی وجود دارد.

نوردلاند<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) مجموعه نظرهای مربیان مدارس معمولی و مدارس والدورف را جمع کرده و عمل آگاهانه معلمان و پایداری صلاحیت مربی را از منظر اشتاینر بررسی می‌کند. یوکدا<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) با توجه به تاریخچه تربیت معلم والدورف وضعیت فعلی این دوره‌ها را در جایگاه یک دوره آموزشی در نظام آموزش عالی اسپانیا ارزیابی کرده است. بلچر<sup>۵</sup>

<sup>۱</sup>Oberski & McNally

<sup>۲</sup>Biesta

<sup>۳</sup>Nordlund

<sup>۴</sup>Uceda

<sup>۵</sup>Belcher



(۲۰۱۵) آموزش والدورف را به‌عنوان روشی کارآمد و جایگزینی مناسب برای آموزش معلمان پیش‌دبستان معرفی کرده است. لانگک برایپول<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) وظایف معلم پیش‌دبستان والدورف را با توجه به زمان حاضر تشریح و او<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) ادراک این مربیان را از بازی و اهمیت آن در این دوره بررسی کرده است. بولاند و دمیرباگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) برای بیان ضرورت وجود معنویت و انسان‌شناسی در آموزش، برنامه‌ای را طرح‌ریزی کرده‌اند. این پژوهش زیست معلمان والدورفی را به تصویر می‌کشد تا نشان دهد، شهود معنوی تا چه میزان در ادراک دیگری و تشخیص و برنامه‌ریزی مؤثر است. راوسون (۲۰۲۰) کماکان به مطالعه در این حوزه ادامه داده است و آموزش مربیان والدورف را تشریح می‌کند. سپس وی با همکاری برانسی<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) قالبی برای بازتعریف و بازشناسی آموزش والدورف معرفی می‌کند که محصول پژوهش‌های متعدد اوست.

بررسی پیشینه داخلی و خارجی نشان‌دهنده آن است که برخی محققان با ایده‌های اشتاینر هم‌دل هستند (به‌عنوان نمونه، برخی مقالات منتشر شده در مؤسسه تحقیقاتی آموزش اشتاینر<sup>۵</sup> نگاهی انتقادی به این رویکرد دارند (اولریچ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴) و گروه سوم، بی‌طرفانه اشتاینر و تعلیم و تربیت وی را در یک زمینه تاریخی بررسی کرده‌اند (اوبرسکی، ۲۰۰۹؛ پی وودز و جی وودز، ۲۰۰۸؛ راوسون، ۲۰۱۰a). در ایران پیشینه پژوهشی و آثار چاپی محدود است و پژوهش‌ها اغلب در مرحله اول تشریح و معرفی این رویکرد باقی مانده‌اند. به‌جز دو کتاب ترجمه‌شده درباره برنامه درسی والدورف (نیکول<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰؛ راوسون و دیگران، ۲۰۱۶) که به مبانی و کلیات این رویکرد توجه کرده‌اند، در هیچ یک از آثار موجود ایده اصلی اشتاینر برای آموزش مربیان دنبال نمی‌شود. کمبود منابع دانشگاهی درباره رویکرد آموزشی اشتاینر، یکی از عمده‌ترین ضعف‌ها و در بیشتر پژوهش‌ها به آن اشاره شده است؛ بنابراین خلأ پژوهشی در منابع فارسی چه در تعمیق ادراک رویکرد والدورف و چه در بومی‌سازی صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی والدورفی مشهود است و در این مطالعه مدنظر پژوهشگران قرار گرفته است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر، کاربردی و در پارادایمی کیفی و به روش تحلیل تطبیقی انجام شده است. در پژوهش‌های تطبیقی تحلیلی به‌طور معمول از دو راهبرد مبتنی بر تطبیق درونی و بیرونی استفاده می‌شود (معدن‌دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۸). برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست این پژوهش و تطابق ویژگی‌های مربی پیش‌دبستانی والدورفی با ویژگی‌های مدنظر مربی پیش‌دبستانی در ایران براساس اسناد بالادستی موجود، از راهبرد مبتنی بر تطبیق بیرونی استفاده شد. به این صورت که ابتدا براساس مطالعه فولادی (۱۴۰۰)، هشت شایستگی کلی مربی پیش‌دبستانی در رویکرد والدورف، مبنای مطالعه قرار گرفت. سپس صلاحیت حرفه‌ای معلم (مربی) در اسناد بالادستی ایران دنبال شد تا مبنایی برای تحلیل و مقایسه به دست

<sup>۱</sup> Long-Breipohl

<sup>۲</sup> Oh

<sup>۳</sup> Boland & Demirbag

<sup>۴</sup> Bransby

<sup>۵</sup> Research on Steiner Education (RoSE)

<sup>۶</sup> Ullrich

<sup>۷</sup> Nicol

دهد (جداول ۱ و ۲). هشت شاخص شایستگی مربی والدورف، با ویژگی‌های مربیان ایران مطابقت داده و تلاش شد که با نگاهی تحلیلی، مقولات و مضامین استخراج‌شده، مقایسه و تطبیق داده و مبنایی برای تدوین الگویی برای آموزش مربیان دوره پیش از دبستان فراهم شود.

هدف اصلی پژوهش، این بود که با مدنظر قراردادن یافته‌های مربوط به پرسش نخست و اتکا به مطالعات موجود درخصوص معرفی آرای اشتاینر و رویکرد والدورف، طرحی برای آموزش مربی پیش‌دستانی در ایران پیشنهاد شود. بدین منظور تلاش شد، طرح پیشنهادی از اشتباهات رایج در پیاده‌سازی این رویکرد مصون بماند و با آنچه جامعه جهانی والدورف به‌عنوان دوره آموزش مربی معرفی می‌کند، همسو باشد. به این ترتیب کلیه کتب، مقاله‌ها، پژوهش‌ها و رساله‌ها، مصاحبه‌ها و مجله‌هایی موردتوجه قرار گرفتند که از سال ۱۹۱۹ تا ۲۰۲۱ با توجه به کلیدواژه‌های پژوهش، درباره رویکرد آموزشی والدورف و اشتاینر، شیوه آموزش مربیان در رویکرد والدورف و صلاحیت‌های مربی والدورف انجام شدند؛ همچنین منابع علمی- پژوهشی و کتب موجود در زمینه آموزش مربیان پیش‌دستانی و صلاحیت‌های مربی در ایران از سال ۱۳۸۷ تا ۱۴۰۰ بررسی شدند.

جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش به شیوه اسنادی کتابخانه‌ای صورت گرفت. پژوهشگران، نخست، به‌منظور ادراک ایدئولوژی اشتاینر در صورت‌بندی مسائل، فلسفه پیشنهادی وی یعنی انسان‌شناسی و به‌کارگیری آن را در آموزش مطالعه کردند. با توجه به محدودیت دسترسی و تهیه آثار، ۲۳ اثر مرجع از اشتاینر مطالعه شد. سپس بررسی آثار مرتبط با اشتاینر و رویکرد آموزشی وی در دستور کار قرار گرفت. این منابع از پایگاه‌های گوگل اسکالر<sup>۱</sup>، ریسرچ گیت<sup>۲</sup>، آکادمیا<sup>۳</sup> والدورف ریسرس<sup>۴</sup>، رزجورن<sup>۵</sup>، لینک اسپرینگر<sup>۶</sup> و براساس کلیدواژه‌های پژوهش استخراج و برخی کتاب‌های اصلی از سایت آمازون تهیه شد. بینش حاصل از مطالعات گسترده در این حوزه در پاسخ‌گویی به پرسش اصلی این مطالعه، زیربنای برنامه پیشنهادی پژوهشگران برای تربیت مربی پیش‌دستانی ایرانی براساس رویکرد والدورف است. در تلاش برای اطمینان نسبی از روایی روش پژوهش و اعتبار یافته‌ها، از نظارت متخصصان برنامه درسی و صاحب‌نظران آشنا با رویکردهای نوین آموزشی کار با کودک استفاده شد. علاوه بر این، از طریق مکاتبات الکترونیکی، گام به گام از مشاوره با راوسون<sup>۷</sup> کمک گرفته شد. راوسون خود در حال طرح‌ریزی شیوه‌ای برای معرفی آموزش مربیان والدورف در گفتمان‌های فلسفی تربیتی و در تبیین بهتر معانی به پژوهشگران این مطالعه، کمک‌هایی درخور داشته است.

## یافته‌های پژوهشی

۱ Google Scholar

۲ ResearchGate

۳ Academia

۴ Waldorf Resources

۵ Rosejour

۶ Link.springer

۷. راوسون ۳۵ سال معلم والدورف بوده و در حال حاضر استاد والدورف در Waldorfflehrerseminar Kiel و استاد افتخاری دانشگاه ملی تسینگ هوآ تایوان است.

محققان این طرح به دنبال این بودند که با مرور صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در رویکرد والدورف، میزان انطباق آن را با صلاحیت‌های حرفه‌ای موجود در سند برنامه درسی ملی و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ایران برای مربیان پیش‌دبستان بررسی و در نهایت، طرحی برای آموزش مربی پیش‌دبستان در ایران با توجه به این رویکرد ارائه کنند.

### پوش اول:

پرسش نخست این پژوهش، این بود که با توجه به شایستگی‌های مربی در رویکرد والدورف و بررسی انتظارات اسناد بالادستی آموزشی در ایران مشخص شود، مربی‌گری در حوزه پیش‌دبستان در ایران تا چه حد با صلاحیت‌های حرفه‌ای در رویکرد والدورف قابل انطباق است. بدین منظور شاخص‌های شایستگی مربی والدورف، با ویژگی‌های عمومی مربیان در مجموعه مصوبات شورای عالی (مندرجات جدول ۱) و سند برنامه درسی ملی (جدول ۲) تطابق داده شد و در جدول (۳) به نمایش درآمد.

جدول ۳: تطبیق ویژگی‌های عمومی معلم در ایران با صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان والدورف

| صلاحیت مربیان والدورف       | ویژگی‌های عمومی مربیان ایران با توجه به مجموعه مصوبات آموزش عالی  | ویژگی‌های عمومی مربیان ایران در سند برنامه درسی ملی |
|-----------------------------|---|---|
| ۱. شایستگی در مهارت ارتباطی | ۱. دانش و توانایی برقراری ارتباط خوب و صحیح با کودکان، والدین و کارکنان را داشته باشد<br>۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد؛ ب) پرورش روحیه و رفتار عاطفی؛ ت) پرورش صفات اخلاقی و رفتارهای اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی؛ خ) پرورش مهارت زبانی | -   |
| ۲. شایستگی در مهارت هنری    | ۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد؛ الف) پرورش مهارت‌های جسمی- حرکتی؛ ج) پرورش ذوق هنری و زیبایی‌شناسی؛ ح) پرورش هویت ملی؛ خ) پرورش مهارت زبانی.  | -   |
| ۳. شایستگی در مهارت شخصی    | ۲. به حرفه و کار خود علاقه‌مند بوده، اعتماد به نفس، صبر و حوصله کافی را برای کار با کودکان داشته باشد.<br>۳. روحیه‌ای شاد و ظاهری آراسته با رعایت شئونات اسلامی داشته باشد.<br>۶. سلامت جسمی و روانی لازم برای انجام وظیفه و قدرت بیان شیوا داشته باشد<br>۷. به اصول اخلاقی پایبند باشد   | ۶. یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی باشد.        |
|                             | ۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد؛ ث) انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن؛ چ) تقویت حس دینی و علائق مذهبی؛ ب) پرورش روحیه و رفتار عاطفی.   |   |

| صلاحیت مربیان والدورف  | ویژگی‌های عمومی مربیان ایران با توجه به مجموعه مصوبات آموزش عالی  | ویژگی‌های عمومی مربیان ایران در سند برنامه درسی ملی   |
|--|---|---|
| ۴. شایستگی در مهارت مشاهده، درک و ارزیابی دانش آموزان          | ۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد: پ) پرورش مهارت‌های ذهنی؛ ح) پرورش هویت ملی؛ خ) پرورش مهارت‌های زبانی؛ د) ارتقای سطح بهداشت و ایمنی.   | ۲. با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم کند.   |
| ۵. شایستگی در مهارت آماده‌سازی محیط یادگیری و برنامه‌ریزی درسی | ۴. از سواد قرآنی برخوردار و به آموزش قرآن در دوره پیش‌دبستان علاقه‌مند باشد.<br>۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد: ث) انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن؛ ج) پرورش حس دینی و علائق مذهبی؛ ذ) آشنایی با محیط زیست و انس با طبیعت.  | ۳. زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است.<br>۵. برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی مسئول تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس است. |
| ۶. شایستگی در مهارت در اجرا و مدیریت برنامه                    | ۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آموزش زبان فارسی (برای مناطق دو زبانه) آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد: پ) پرورش مهارت‌های ذهنی؛ خ) پرورش مهارت‌های زبانی؛ د) ارتقای سطح بهداشت و ایمنی.  | ۴. راهنما و راهبر فرایند یاددهی-یادگیری است   |
| ۷. شایستگی در مهارت‌های معنوی                                  | ۴. از سواد قرآنی برخوردار باشد و به آموزش قرآن در دوره پیش‌دبستان علاقه‌مند باشد.<br>۵. با عناصر «راهنمای تفصیلی برنامه و محتوای آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی»، «برنامه انس کودک با قرآن»، روش‌های تربیتی کودک، آشنا و مهارت‌های لازم را کسب کرده باشد: ب) پرورش روحیه و رفتار عاطفی؛ ت) پرورش صفات اخلاقی و رفتارهای اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی؛ ث) انس با قرآن و علاقه به یادگیری آن؛ ج) پرورش حس دینی و علائق مذهبی.<br>۷. به اصول اخلاقی پایبند باشد. | ۱. در مسیر انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه‌ای امین و بصیر برای دانش‌آموزان است.  |
| ۸. شایستگی در آموزش به والدین                                  |   |   |

با بررسی جدول (۳) چنین نتیجه گرفته می‌شود که رویکرد والدورف با حوزه مربیگری در ایران و اسناد بالادستی در تعارض نبوده است و تا حد زیادی نیازها و اهداف این دوره را با توجه به اهداف موجود در ایران پوشش می‌دهد. هرچند شایستگی مهارت آموزش به والدین در رویکرد والدورف، در اسناد آموزشی ایران معادلی ندارد و مدنظر سیاست‌گذاران آموزشی در ایران نبوده است، در مجموع به نظر می‌رسد، بین جامعه مذهبی-فرهنگی ایرانی با معیارهای خاص خود-که معطوف به ایجاد محیطی روحانی و معنوی و پرورش حس دینی در کودکان و بزرگسالان است- و روش آموزشی اشتاینر ارتباطی نزدیک وجود دارد.

از آنجا که در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) تأکید شده است که باید در طراحی برنامه‌های درسی و تربیتی همواره به نقش مرجع بودن معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم و غنی‌سازی محیط یادگیری توجه مستمر داشت و

زمینه مناسب برای ارتقای صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلمان را در این برنامه فراهم کرد، نقش مرجع‌بودن معلم در رویکرد والدورف به این معنا در طراحی برنامه‌ها در نظر گرفته شده است. مربی والدورف با مسیرهای معنوی‌ای که طی می‌کند، الزام تقدم تزکیه بر تعلیم را درک کرده و محیط را به گونه‌ای طراحی می‌کند که ظرفیت‌های معنوی کودکان کنار ظرفیت‌های جسمی، تحریک و درگیر یادگیری شود. علاوه بر این، شیوه آموزش والدورف به صورتی است که مربی همواره در حال تزکیه نفس و خودسازی است؛ بنابراین صلاحیت‌های اعتقادی و اخلاقی خود را ارزیابی می‌کند؛ همچنین به صورت مداوم در جلسات مربیان در آکادمی والدورف شرکت می‌کند و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی خود را در محیطی گفتمانی با کمک همکاران خود افزایش می‌دهد.

### پرسش دوم:

پرسش دیگر پژوهش حاضر، این بود که به کمک دستاوردهای گام نخست و مطالعه منابع مطالعاتی مرتبط با رویکرد آموزشی والدورف و آرای تربیتی مؤسس این رویکرد، چه طرحی برای آموزش مربی پیش‌دبستان در ایران پیشنهاد می‌شود. حاصل تلاش محققان پژوهش حاضر در این خصوص، طرح کلی آموزش مربیان پیش‌دبستان در ایران مبتنی بر صلاحیت‌های مربی والدورف، ناظر به نیازهای آموزشی مربیان پیش‌دبستان است. این طرح در جدول (۴) بررسی می‌شود.

مطابق این طرح پیشنهادی، در اولین گام باید خلأ منابع مطالعاتی موردنیاز در حوزه انسان‌شناسی و آثار اشتاینر پوشش داده شود. به همین منظور محققان این طرح با توجه به نیازهای پژوهشی و الزاماتی، که در بازخوانی آثار اشتاینر با آن مواجه شدند، دو اثر مرجع تحت عناوین اقتصاد روح<sup>۱</sup> و توصیه‌هایی را برای معلمان<sup>۲</sup> ترجمه کرده‌اند و در تلاش برای انتشار این آثار هستند. حجم زیاد آثار اشتاینر و مطالعات مربوط به این حوزه نمایان‌گر آن است که بدون کار گروهی در این زمینه، برطرف کردن خلأ منابع به درازا خواهد کشید؛ بنابراین به نظر می‌رسد که تشکیل یک یا چند گروه معلم<sup>۳</sup> محققان به صورت متمرکز یا نیمه متمرکز از حجم چالش‌ها در این خصوص می‌کاهد. با تشکیل این گروه‌ها گام اولیه در راستای توسعه زیرساخت‌های موردنیاز برای پرورش مربی به شیوه اشتاینر برداشته خواهد شد.

جدول ۴: طرح کلی آموزش مربیان پیش‌دبستان ایران با توجه به رویکرد والدورف

| سرفصل‌های دوره                           | مراحل آموزش مربی پیش‌دبستان        |
|--|------------------------------------|
| بررسی زندگی اشتاینر                      |                                    |
| بررسی آثار اشتاینر در حوزه انسان‌شناسی   | ۱. اشتاینر و انسان‌شناسی           |
| تمرینات معنوی انسان‌شناسی                |                                    |
| بررسی انسان از منظر انسان‌شناسی          |                                    |
| بررسی آثار اشتاینر در حوزه آموزش         |                                    |
| دانش عمومی آموزش و رشد کودکان و نوجوانان |                                    |
| تقلید و رشد ذهنی و زبانی کودک            | ۲. مبانی رشد کودک در آموزش والدورف |
| مزاج‌شناسی                               |                                    |
| مشاهده‌گری در محیط واقعی و مطالعه کودک   |                                    |

۱ Soul Economy

۲ Practical Advice to Teachers

۳. منظور از معلم در اینجا یعنی فردی که به دانش اولیه عمومی آموزش مسلط، دوره آموزشی دانشگاهی داشته یا مطالعات میدانی منسجم قابل قبولی در این حوزه به انجام رسانده باشد.

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| جامعه‌شناسی آموزش<br>رهبری دموکراتیک در مدرسه<br>تعامل و آموزش والدین<br>حقوق کودکان و حمایت از آنها<br>نیازسنجی کودکان | ۳. جامعه‌شناسی و ارتباط اجتماعی |
| نقاشی / مجسمه‌سازی، سفالگری، کار با چوب<br>موسیقی بی کلام و آوازخواندن<br>بیان و بدن<br>حرکات هماهنگ با موسیقی          | ۴. هنر و زیبایی‌شناسی           |
| کارآموزی<br>تمرین تدریس در پیش‌دبستان والدورف   | ۵. تجربه عملی با کودکان         |
| ارائه پروژه تحقیقاتی فردی پس از دوره کارآموزی   | ۶. پروژه فردی                   |

گروه‌های معلم- محقق برای جلوگیری از تعارض یا تکرار باید ارتباطی مستمر و پویا با یکدیگر برقرار کنند. در این مسیر معلم- محقق‌ها رهبری همه‌جانبه و کار گروهی در یک فضای دموکراتیک را تمرین می‌کنند و این درنهایت به کسب شایستگی در مهارت اجرا و مدیریت برنامه منجر خواهد شد. برنامه آموزش مربی باید در همین گروه‌ها پیاده‌سازی شود و هیئت ارزیابی از دل همین گروه برآید که مسیر را به مربیان آینده نشان دهد و جنبش والدورف در ایران با توجه به نیازهای فرهنگی اجتماعی جامعه گسترش یابد. این اقدام در راستای تحقق آموزش والدورف الزامی است و صرف نظر از آن، بنیان آموزش اشتاینر را دست‌خوش تغییر خواهد ساخت. گروه معلم- محققان باید هم‌زمان با برطرف کردن این شکاف دانشی، تمرینات انسان‌شناسانه مدنظر را نیز پشت سر بگذارند. این گروه باید به ترجمه و تحقیق در این زمینه مشغول شوند و از استفاده صرف از منابع ترجمه‌شده بپرهیزند؛ زیرا مفاهیمی که اشتاینر در نظریات خود پرورش می‌دهد، ممکن است هنگام ترجمه دچار استحاله معنایی شود و از آن رو که طرح‌ریزی جنبش والدورف، مدنظر این گروه است، توصیه می‌شود، به‌طور مستقیم فهم آموزه‌های اشتاینر را در دستور کار قرار دهند.

مرحله دوم که تا حدود زیادی با مرحله اول درهم تنیده است، تمرکز بر مفاهیم رشد کودک (قبل از تولد تا ۲۱ سالگی) در دیدگاه اشتاینر و یافته‌های جنبش والدورف در این زمینه است. بدین منظور رشد حواس بنیادی - که در دوره پیش‌دبستان اهمیتی ویژه داشت - مجدد بررسی خواهد شد. گروه معلم- محققان نقش تقلید و بازی در آموزش، رشد حرکتی- زبانی و تفکر در هفت سال اول را با مشاهده و مطالعه کودکان با توجه به دیدگاه اشتاینر بررسی می‌کنند. پس از آنکه گروه معلم- محققان در حوزه انسان‌شناسی و رشد کودک به آگاهی مقبولی دست یابند، لازم است که جنبه‌های حرفه‌ای و اجتماعی نیز توسعه داده شوند. ارگان مدرسه با توجه به لزوم ایجاد گفتمان فرهنگی اجتماعی بین مدرسه و جامعه نیاز به باز تعریف دارد. رویکرد مدرسه باید برای جامعه مخاطب شرح داده و مسیری برای تشویق جامعه به‌منظور ورود به این مدارس صورت‌بندی شود. بدین منظور باید تمرین کار با گروه همکاران، سازمان‌دهی روابط با والدین و حمایت از حقوق کودکان با توجه به دانش انسان‌شناسی رواج داده شود. در حال حاضر به دلیل فقدان منابع علمی و متخصصان خبره ایرانی در حوزه عملی، گروه معلم- محققان فرضی باید این مسیر را هموار کنند.

موازی با گروه معلم-محقق، تشکیل گروه پژوهشگر دیگری در زمینه تاریخ، فرهنگ و هنر لازم به نظر می‌رسد؛ زیرا مربی والدورف یک هنرمند است و علاوه بر مهارت‌های هنری، کارکردها و تأثیرات هنر خود را بر کودک می‌شناسد.

هرچند در سال‌های اخیر تلاش‌هایی در این خصوص صورت گرفته است، به‌جز یوریتمی، دیگر هنرها از جمله صنایع دستی، موسیقی، شعر و آواز که عناصر فرهنگی در خود دارند، نیازمند بومی‌سازی‌اند که در کنار آثار و عناصر هنری جهانی به کودک ارائه شوند؛ بنابراین گروه پژوهشگر دوم هنرمندانی هستند که با تمرکز بر فرهنگ و سنت ایرانی اسلامی و توجه به اقلیم جغرافیایی، به گروه اول آموزش خواهند داد. گروه معلم-محقق باید نقاشی، نواختن یک ساز در حد مقدماتی، شناخت موسیقی برای به‌کارگیری آن در فرایند آموزش، مجسمه‌سازی، سفالگری، حکاکی روی چوب، آوازخواندن و نیز یوریتمی را برای آموزش در دوره پیش‌دبستان بیاموزد. متخصصان رقص‌های معاصر در هنرهای نمایشی به‌راحتی تکنیک‌های یوریتمی را بازسازی می‌کنند و به توسعه زیرساخت مناسب برای آموزش مربی والدورف سرعت می‌بخشند.

پس از آن گروه‌های پژوهشی باید در یک بستر آزمایشی محیط مناسب را طراحی کرده و تدریس به کودکان را تمرین کنند. پیش‌بینی می‌شود، هر پژوهشگر درنهایت، پروژه مستقل خود را در زمینه مشخص ارائه دهد. در مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش، کمترین سطح تحصیلات برای ورود به دوره مربیگری، کاردانی است، در طرح ذیل نیز مربیان باید دست‌کم دوره کاردانی مرتبط با حوزه آموزش و پرورش را گذارنده باشند. استفاده از این طرح پیشنهادی، منوط به توسعه زیرساخت‌های موردنیاز در این حوزه است. روندی که تا اینجا از نظر گذشت، برای ایجاد زیرساخت آموزش مربی به شیوه اشتاینر در ایران لازم است. پس از آن نیز همین فرایند برای مربیان دیگر تکرار می‌شود. با این تفاوت که مربیان در دوره‌های بعد کار پژوهشی کمتری خواهند داشت و از دستاوردهای گروه معلم-محققان تغذیه می‌شوند.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تطبیق شایستگی‌های مربی والدورف با صلاحیت‌های معلم و مربی پیش‌دبستانی در اسناد بالادستی ایران بود که در صورت وجود پتانسیل مثبت در این خصوص، بر مبنای مطالعات موجود درخصوص اندیشه‌های آموزشی اشتاینر و رویکرد پیشنهادی وی تحت عنوان رویکرد آموزشی والدورف، الگویی برای آموزش مربیان پیش‌دبستان در ایران پیشنهاد شود.

یافته‌های مربوط به پرسش اول پژوهشی حاکی از آن بود که رویکرد والدورف با حوزه مربیگری در ایران و اسناد بالادستی تعارض ندارد و تا حد زیادی نیازها و اهداف اسناد سیاست‌گذاری را در ایران پوشش می‌دهد. به‌خصوص که جامعه مذهبی- فرهنگی ایرانی با تربیت معنوی اشتاینر ارتباطی نزدیک دارد. استلی و جکسون رویکرد والدورف را در کنار دیگر رویکردهای آموزشی مذهبی بررسی کردند و معتقدند، معلمان والدورف در ایجاد حس معنوی در محیط و کودکان اثرگذاری مقبولی دارند (استلی و جکسون، ۲۰۰۰). در واقع، الگوی آموزشی والدورف یکی از روش‌های مدرن و خلاقانه برای آموزش معنویت و افزایش جنبه‌های مختلف آگاهی کودکان است (گیدلی، ۲۰۰۷). مربی والدورف هنرمندانه آموزش می‌دهد و روش آموزش مربی در این رویکرد مؤثر واقع شده است (لیم، ۲۰۰۷). تأثیرات

۱ Astley & Jackson

۲ Gidley

۳ Lim

بالینی که با روش کار مربی والدورف بر کودکان گذاشته می‌شود، به احساس امنیت و آرامشی درونی در کودکان منجر که با ریتم محقق می‌شود (تروارتن و ایتکن، ۲۰۰۱).

جامعه ایران با توجه به پهناوری و گستردگی فرهنگی که در خود دارد، به رویکردی منعطف در مقابل مؤلفه‌های فرهنگی نیاز دارد و بستری که در آن معلم را به شیوه‌ای آموزش داد که در موقعیت‌های متنوع فرهنگی آموزشی، مسیر آموزشی خود را به شکل صحیح انتخاب کند. اوبرسکی (۲۰۱۱) نیز در پاسخ‌گویی به ماده ۱۸ قانون اساسی حقوق بشر (آموزش معنویت به کودکان)، رویکرد والدورف را به‌عنوان روش آموزش غیرمستقیم علوم معنوی پیشنهاد می‌کند؛ همچنین نیلسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در مطالعات خود، موفقیت مدارس والدورف را در این می‌داند که این رویکرد به‌خوبی خود را با محیط و فرهنگ تطبیق می‌دهد و پتانسیل ویژه‌ای در بومی‌سازی و قوم‌نگاری دارد. در مجموع مرور مطالعات نشان‌دهنده آن است که رویکرد والدورف در ۱۰۰ سال گذشته با توجه به گسترش در جوامع مختلف، پاسخ‌دهی خود را در بسترهای متفاوت فرهنگی و آموزشی نشان داده است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، با فرهنگ مذهبی غالب در ایران همسویی مقبولی داشته باشد؛ در نتیجه ترویج این رویکرد در ایران توصیه می‌شود.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، نمایی کلی از طرح ارائه‌شده برای آموزش مربیان والدورف ارائه شد که در برگرفته‌شش مرحله مبتنی بر شایستگی‌های مدنظر در این رویکرد شامل اشتاینر و انسان‌شناسی، مبانی رشد کودک در آموزش والدورف، جامعه‌شناسی و ارتباط اجتماعی، هنر و زیبایی‌شناسی، تجربه عملی با کودکان و پروژه فردی است. در نگاه نخست، ممکن است این برنامه نظیر سایر برنامه‌های آموزش مربی، شامل سرفصل‌ها و منابع خاص خود به نظر برسد؛ اما آنچه این روش و طرح پیشنهادی را متمایز می‌کند، شرایط اجرای آن است که از شیوه مواجهه خود اشتاینر با امر آموزش الهام گرفته است. به‌علاوه، تلاش شده است که در عین وفاداری به اصل و بنیان رویکرد اشتاینر، جزئیاتی که لازم است، بومی‌سازی گردد، شناسایی و معرفی شود.

طرح ارائه‌شده به‌نوعی با ایده فونسکا-چوکانا (۲۰۱۹) هم‌سوست؛ زیرا در تلاش برای تثبیت ادراک معلم از خود الگو و تأثیرات الگوی آموزشی است. مضاف بر اینکه پس از مرحله آگاهی، اهداف آموزشی در این طرح از سوی معلم-محققان مدل‌سازی می‌شود و در نهایت، با درک درستی که از اهداف و خواسته‌های خود الگو پیدا، برنامه آموزش مربی والدورف را درونی می‌کنند، نه اینکه فقط طرحی کلی از ایده اشتاینر داشته باشند. به‌خصوص که مربیان پیش‌دبستان درک درستی از نیازهای کودکان ندارند و آگاهی آنها در این زمینه متوسط است (حسن آقایی، ۱۳۹۶) و مطالعه کریم‌زاده (۱۳۹۳) و بصیری امین (۱۳۹۷) نیز بر کاستی‌های درون سیستمی و برون سیستمی در حوزه صلاحیت مربیان پیش‌دبستان صحنه می‌گذارند.

با وجود این، طرح ارائه‌شده تنها در صورتی به اهداف خود خواهد رسید که روش تدریس و خودکاوی معلم که به آگاهی وی منجر می‌شود، به شکل حداکثری پیاده‌سازی شود. در این مسیر ایده‌های فونگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) شایسته توجه است. وی از مدارسی که فقط ایده‌های اروپایی را پیاده‌سازی کرده‌اند، انتقاد می‌کند و معتقد است که این نوع جزم‌گرایی‌ها مسیری مخالف آنچه اشتاینر مدنظر داشت، در پیش گرفته‌اند؛ زیرا به باور اشتاینر، هر فرد در هر جامعه و اقلیمی که رشد

<sup>۱</sup> Trevarthen & Aitken

<sup>۲</sup> Nielsen

<sup>۳</sup> Fong



یافته، دارای حافظه‌ای تاریخی ماقبل زمینی است که با شناخت اسطوره‌ها و افسانه‌های همان اقلیم در فرد زنده می‌شود و شکوفایی ذاتی وی را در پی دارد (اشتاینر، ۲۰۱۹).

در ایران گزارش‌ها از وضعیت صلاحیت مربیان پیش‌دبستان محدود است. با وجود این، در برخی پژوهش‌ها کاستی‌هایی در زمینه امور انسانی، آموزشی و محیطی (بصیری امین، ۱۳۹۷) نظیر قادرنبودن به کنترل نظم کلاس و اثرگذاری بر دانش‌آموزان (فیضی، ۱۳۹۸)، نبود اعتماد به نفس مربیان در تدریس، آگاه‌نبودن از شیوه‌های تدریس و مهارت آموزش به کودکان (کریم‌زاده، ۱۳۹۳؛ مهدوی، ۱۳۹۵) گزارش شده است. مربیان در گزارشی بیان می‌کنند که به یادگیری و استفاده از شیوه‌های مختلف آموزشی علاقه دارند و حتی برخی آگاهی نظری محدودی نیز کسب کرده‌اند؛ اما مهارت لازم را برای اجرای آن شیوه آموزشی ندارند (مهدوی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین به نظر می‌رسد، حضور راهبران خبره آموزشی در رفع یا کاهش این کاستی‌ها مؤثر است. پژوهش فلاح و همکارانش (۱۳۹۴) نیز تأیید می‌کند، مربیانی که دوره کارورزی را گذرانده‌اند در مؤلفه‌های آموزشی، فناوری و حرفه‌ای نسبت به کسانی که این دوره را طی نکرده‌اند، در وضعیت بهتری هستند.

در پژوهش‌های متعدد ادعا شده است، آنچه در مسیر آموزش مربی والدورف و تدریس در مدرسه رخ می‌دهد، آینه تمام‌نمای تبدیل شدن به معلمی خردمند برای آینده‌ای درخشان در محیطی سالم و پویاست. پیاده‌سازی این رویکرد بهتر است، از اولین مقطع تحصیلی آغاز شود تا ریشه‌های محکمی در عمق ادراک کودکان از هستی خود و جهان پیرامون ایجاد کند. این رویکرد، تنها آموزشی نیست، بلکه شیوه‌ای برای نگاه به زندگی و جهان هستی است؛ بنابراین تأکید شده است که والدین و مدرسه جامعه‌ای همگن و پویا با یکدیگر تشکیل دهند، در مسیر آموزش به کودکان با هم تعامل داشته باشند و رویه‌ها را در فضایی دموکراتیک و همدلانه پیش ببرند. استفاده از این رویکرد در جامعه ما تحولات گسترده‌ای، به‌خصوص در جوامع کم‌برخوردار ایجاد می‌کند و موجب همبستگی بیشتر اجتماعی-فرهنگی می‌شود.

طرح ارائه‌شده، فرایند پژوهشی پیوسته‌ای را در زمینه رویکرد والدورف، با توجه به ابعاد موردنیاز در دوره پیش‌دبستان پیشنهاد کرده و پژوهشی مادام‌العمر در این حوزه است. از آنجا که شیوه چیدمان برنامه درسی در این رویکرد ارتباطی ویژه با بیولوژی یادگیری در انسان دارد، در ادامه این مسیر پیشنهاد می‌شود، نحوه ساخت برنامه درسی در مدارس والدورف نیز مورد مطالعه قرار گیرد.

## منابع

بصیری امین، راضیه. (۱۳۹۷). *آسیب‌شناسی مدیریت مراکز پیش‌دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.

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*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.

حسن آقایی، شهرزاد. (۱۳۹۶). *شناسایی مؤلفه‌های مربی اثربخش در آموزش و پرورش پیش‌دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم انسانی و اجتماعی، کردستان.

خزاعی فدافن، فریبا. (۱۳۹۶). *تأثیر روش تدریس والدورف بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در*

- دروس ریاضی و علوم اجتماعی در شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران جنوب، تهران. رنجبر، شهربانو. (۱۳۹۴). تبیین مبانی فلسفی تربیتی و آرای رودولف اشتاینر و دلالت‌های تربیتی آن در مدارس والدورف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش. شورای عالی آموزش و پرورش.
- فرمانی شجاعت، ابراهیم. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی مربیان پیش‌دبستانی ناحیه (۲) آموزش و پرورش استان قم از تربیت حواس کودکان و ارائه الگوی مطلوب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- فلاح، عاطفه و همکاران. (۱۳۹۴). صلاحیت مربیان پیش‌دبستانی در دوره پیش از دبستان. فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۶، ۱۸۲-۱۶۵.
- فولادی، مهسا. (۱۴۰۰). تدوین الگوی مفهومی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان ایران براساس رویکرد والدورف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- فیضی، زینب. (۱۳۸۹). بررسی چالش‌های مدیریت کلاس مربیان پیش‌دبستانی شهرستان تاکستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- قاسم پور مقدم، حسین. (۱۳۹۶). مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴، ۱-۷.
- کریم‌زاده، عنایت. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی استان کهگیلویه و بویراحمد در سال تحصیلی (۱۳۹۲-۱۳۹۳). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (راهنمای برنامه درسی). (۱۳۹۲). شورای عالی آموزش و پرورش. تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (نشر مدرسه).
- معدن‌دار آرانی، عباس و کاکیا، لیدا. (۱۳۹۸). روش تحقیق تطبیقی در علوم انسانی. تهران: نشر سمت.
- مهدوی، انسیه. (۱۳۹۵). تبیین شناخت مربیان پیش‌دبستانی از مهارت تفکر انتقادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- میرزایی، سیما. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت موجود صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان براساس شاخص‌های مصوب آموزش و پرورش در شهرستان تیران و کرون. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران.
- میرعارفین، فاطمه سادات و همکاران. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی درس «رویکرد زیبایی‌شناسانه به تدریس» در تربیت معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵۶، ۱۱۶-۷۹.
- نیکول، جانی. (۱۳۹۴). آموزش‌های اوان سالگی: روش اشتاینر والدورف. (علی حسین قاسمی، مترجم). انتشارات کتابدار.
- یوسفی، ناصر. (۱۳۸۸). رویکردهای آموزشی (در کار با کودکان خردسال). ویرایش سوم، تهران: شرکت سهامی

- Astley, K., & Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 5(2), 221-227.
- Atchison, T. (2019). Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America. 78. (17-18).
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *Research on Steiner Education*. 3(1). 8-21.
- Boland, N. Demirbag, J. R. (2017). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place. *Educational Journal of Living Theories*. 10(2). 20-50.
- Elliot W. Eisner (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Third Edition, Macmillan Publishing Company.
- Fong, S. (2017). *Developing a Waldorf curriculum in Asia*. M. A. Thesis. Freie Hochschule Stuttgart.
- Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Learning*, 77, 266-276. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.018>
- Fox, L. (2015), *How Waldorf early educators teach parents to parent their children during the first seven years*, Ph. D. Thesis, California Institute of Integral Studies, San Francisco, CA.
- Gidley, J. M. (2007). Educational imperatives of the evolution of consciousness: The integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135. doi:10.1080/13644360701467428
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Lim, B. (2007). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. *Early Child Development and Care*, 174(5), 473-486.
- Long-Breipohl, R. (2016). The waldorf early childhood teacher and the task of preparing for a healthy future generation. *IASWECE Newsletter 12*.
- Mitchell, D. (2011). *The art of administration*. The Association of Waldorf Schools of North America
- Nicol, J. (2014). Early Childhood Education: Steiner-Waldorf method. (A, H. Ghasemi, translator). Ketabdar publications, Tehran.
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: A phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 1(2), 247-264.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19. doi:10.1080/00043125.2013.11519211
- Oberski, I. (2009). Fostering curriculum for excellence teachers' freedom and creativity through developing their intuition and imagination: Some insights from Steiner-Waldorf education. *Scottish Educational Review*, 41(2), 20-31.
- Oberski, I., & McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A goethean perspective. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 935-943.
- Oh, J. H. (2016). *Understanding preschool teacher's beliefs about young children's outdoor play*. The requirements for the degree of doctor of philosophy. University of Florida.
- Rawson, M. (2010a). Rudolf steiner's research methods for teachers. *Research Bulletin for Waldorf Education*, 25-40(1), 33-.
- Rawson, M. (2010b). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *Research on Steiner Education (ROSE)*. 1 (2). 26-42.
- Rawson, M. (2014). Practices of teacher learning in waldorf schools: Some recommendations based on qualitative inquiry. *The Journal of Educational Alternatives*. 3(2). 45-68.

- Rawson, M. (2018). The case for illuminative practitioner research in steiner education. *Research on Steiner Education*. 8(2). 15-32.
- Rawson, M. (2020). A theory of waldorf teacher education part 1: Learning dispositions. *Research on Steiner Education*. 11(2). 1-22.
- Rawson, M. (2021). Waldorf education for future: a framework for curriculum practice. <https://www.researchgate.net/publication/349493776>
- Research on Steiner Education. (2010). Retrieved from the <http://www.rosejourn.com/index.php/rose/index>
- Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2007). *Education, teaching, and practical life*. The Association of Waldorf Schools of North America.
- Steiner, R. (2017). *The philosophy of spiritual activity a modern philosophy of life develop by scientific methods*. Botolph printing works.
- Steiner, R. (2019). *The essentials of education*. Steiner Books. Anthroposophic Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3–48.
- Uceda, P. Q. (2015). Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain. *Encounters in Theory and History of Education*. 16, 129-145
- Ullrich, H. (2014). *Rudolf Steiner*. Bloomsbury Publishing.
- Van Sant, Sally. (2011). In: *The art of administration*. David Mitchell, The Association of Waldorf Schools of North America.
- Waldorf World List (2021). *Directory of Waldorf and Rudolf steiner schools*. Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide. <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>
- Woods, G. J. & Woods, P. A. (2008). Democracy and spiritual awareness: Interconnections and implications for educational leadership. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(2), 101-116.

