



کشف و اعتباریابی کاربست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره

ابتدایی: یک مطالعه ترکیبی

Application of the Components of Rudolf Steiner's Educational erspective in The Elementary School Curriculum: A Mixed Method Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۲۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۰۲۳/۰۴/۰۲

M. Saedi
M. Alborzi (Ph.D)**M. H. Karimi (Ph.D)**
R. Marzoghi (Ph.D)محمدحسن کریمی^۱
رحمت‌اله مرزوقی^۲مهدی سعیدی^۱
محبوبه البرزی^۳

Abstract: The purpose of the present study was to discover and validate the application of the components of Rudolf Steiner's educational perspective in the primary school curriculum. This study employed an exploratory sequential mixed methods design. The research population of the qualitative section included all of Steiner's available writings in the field of education, and in the quantitative section, were curriculum planning specialists, which were purposefully selected. Thematic analysis was used to analyze the data in qualitative phase and confirmatory factor analysis was used in this phase. The results of the qualitative phase indicated the identification of 30 basic themes, 6 organizing themes and one Global theme. The organizing themes include epistemology, three-dimensional "I", holistic and evolutionary view of humans, the correspondence between the existential dimensions of man and existence, the spiritual existence of man and its importance and the evolutionary process of consciousness. The quantitative part also showed the high validity of the mentioned model. Based on the results, in the curriculum of the elementary school, the anthropological view in education, using the dimensions and capacities of art and paying attention to the spiritual aspects of human education in creating harmony with existence has validity.

Keywords: educational perspective, Rudolf Steiner, curriculum, Waldorf schools, elementary school

چکیده: هدف مقاله کشف و اعتباریابی کاربست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی بود که با طرح ترکیبی اکتشافی متوالی با استفاده از ابزار پرسشنامه انجام شد. جامعه پژوهش بخش کیفی، تمام تألیفات در دسترس اشتاینر با زمینه تعلیم و تربیت و در بخش کمی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل در بخش کیفی، شیوه تحلیل مضمون و در بخش کمی، تحلیل عاملی تأییدی است. نتایج در بخش کیفی حاکی از شناسایی ۳۰ مضمون پایه، ۶ مضمون سازمان‌دهنده و یک مضمون فراگیر بود. مضامین سازمان‌دهنده شامل معرفت‌شناسی، «من» سه‌بعدی، نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان، تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی، هستی معنوی انسان و سیر تکاملی آگاهی است. بخش کمی نیز اعتبار بالای الگوی پیش‌گفته را نشان داد. بر پایه‌ی رهیافت‌های پژوهش، لزوم اتخاذ نگاه انسان‌شناسانه در تعلیم و تربیت، بهره‌گیری از ابعاد و ظرفیت‌های هنر و توجه به جنبه‌های معنوی تربیت انسان در ایجاد هماهنگی با هستی در برنامه درسی دوره-ابتدایی مورد تأیید و حائز اعتبار است.

کلیدواژه‌ها: دیدگاه تربیتی، رودلف اشتاینر، برنامه درسی، مدارس والدورف، دوره ابتدایی

saeedimahdi55@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

karimivoice@gmail.com

۲. استادیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

malborzi@shirazu.ac.ir

۳. دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

rmarzoghi@yahoo.com

۴. استاد بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

دوران ابتدایی یکی از دوره‌های خطیر در نظام آموزش و پرورش به حساب می‌آید، چراکه زمینه و شرایط شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه افراد در این دوره فراهم می‌شود (شکوهی، ۱۴۰۱). افزایش نیاز جامعه به آموزش، به‌ویژه آموزش دوران ابتدایی در مقابل نبود منابع و امکانات لازم برای پاسخ به این نیاز روزافزون (چناری، بهمنی و برکت، ۱۳۹۹) و افزایش آگاهی‌های جوامع، تقاضا و انتظار دستیابی به آموزش و پرورش باکیفیت، بیش از پیش، به اهمیت این دوره افزوده‌است. نتایج پژوهش‌ها نیز بیانگر لزوم توجه بیشتر به‌منظور لحاظ برنامه‌های سازنده برای رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان است (شاتورایی^۱، ۲۰۲۱). آموزش ابتدایی باکیفیت مزیت‌های بلندمدتی دارد که بی‌تردید تربیت شهروندانی آگاه و متعهد، فعال، خلاق و جامع‌نگر از اساسی‌ترین وظایف مدارس است (محمدجانی، ۱۳۹۵).

آموزش و پرورش دوران کودکی ما با چالش‌های جدی همراه است (رضوانیان، جعفری-ثانی و کرمی، ۱۳۹۹). چنانچه با همین روال ادامه دهیم باید شاهد کاهش میزان علاقه و دلبستگی به مدرسه (حیدریه‌زاده، ۱۳۹۸) و تشدید وجود محیط خشک و بی‌روح مدارس (البرزی، ۱۴۰۰) باشیم. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این مسأله است که آموزش و پرورش امروز ما تا چه اندازه در صحنه‌ی عینی اجتماع، با آرمان‌ها و مطلوب‌های مدنظر در اسناد بالادستی فاصله دارد (شمشیری، بخشنده، کریمی و خوشبخت؛ ۱۴۰۰). پُرواضح است در صورت فقدان چاره‌جویی مشکلات ما در جامعه عمیق‌تر خواهند شد.

در سده‌ی اخیر شاهد الگوهای آموزشی متنوعی بوده‌ایم که با بنیان‌های فلسفی متنوع و راهبردهای تربیتی گوناگون به‌دنبال دستیابی به الگویی سازنده در عرصه‌ی تعلیم و تربیت بوده‌اند. الگوهای متنوعی که ضمن ایجاد جذابیت برای دانش‌آموزان، تا اندازه‌ای قابل‌قبول از معایب رویکرد سنتی آموزش و پرورش کاهش داده‌اند. از میان این الگوها می‌توان به مدل‌های قدیمی‌تر مانند مونتسه‌سوری، مدارس والدورف، رجیو امیلیا و مدل‌های جدیدتر چون مدارس جهانی^۲ و مدارس جامعه‌سالار^۳ اشاره نمود.

-
1. ShaturaeV
 2. WorldschooLers
 3. Sociocratic School

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل از میان این مدل‌های آموزشی، رویکرد والدورف^۱ به دلیل برخورداری از ایده‌های صریح پیرامون توسعه شخصی فرد در آموزش و پرورش، شناخته شده است (راوسون^۲، ۲۰۱۹). بنیان این رویکرد را باید در اندیشه‌های رودلف اشتاینر^۳ ردیابی کرد. با گسترش اندیشه‌های اشتاینر، مراکز آموزشی والدورف هم در سراسر جهان گسترش یافتند. هم‌اکنون، بیش از ۱۰۹۲ مدرسه در ۶۴ کشور و هم‌چنین تعداد ۱۸۵۷ مهدکودک در بیش از ۷۰ کشور جهان مشغول به فعالیت هستند (فهرست جهانی والدورف، ۲۰۲۲).

اشتاینر در تکاپوی انتقاد از آموزش و پرورش زمانه‌ی خود، فلسفه‌ای معنوی شکل داد که بنیانی برای معرفی نوع متفاوتی از آموزش و پرورش شد (داهلین^۴، ۲۰۲۱). اشتاینر باور داشت که آموزش‌های نو، زندگی را به‌طور گسترده استاندارد و مکانیکی کرده است. از ابتدای ورود به مدرسه، به‌گونه‌ای با کودک رفتار می‌شود که او را بی‌احساس می‌سازد. از این‌رو در مراحل بعدی رشد خود درکی از زیبایی ندارد (اشتاینر، ۱۹۸۰: ۴۰). این رویکرد مخالف پذیرش منفعلانه دانش است، از این‌رو هوشیارسازی دانش‌آموز به‌وسیله برانگیختگی علائق و استعدادها مدنظر خواهد بود. بدین‌مظور با نگاهی کل‌گرایانه نسبت به ابعاد وجودی دانش‌آموز، رشد و تربیت اراده، احساس و تفکر از اهداف اساسی این رویکرد است (بارکود^۵، ۲۰۲۲). براین اساس با توجه به اهمیت یکسان سر، قلب و دست‌ها، رشد مهارت‌های شناختی، هیجانی-اجتماعی و عملی-ساختنی در زمینه‌ای کاملاً هنری، محرک آموزش در مدارس والدورف است (راوسون، ۲۰۱۹).

با آن‌که پژوهش‌های زیادی در خارج از کشور پیرامون رویکرد تربیتی اشتاینر صورت گرفته است (آیونوا^۶، ۲۰۱۳؛ گرلا^۷، ۲۰۱۵؛ شانک^۸، ۲۰۱۶؛ کیوری^۹، ۲۰۲۰؛ لوتزکر^{۱۰}، ۲۰۲۲) اما در ایران، این رویکرد هنوز آن‌گونه که بایسته است، از لحاظ ابعاد فلسفی، آموزشی و تربیتی،

-
1. Waldorf
 2. Rawson
 3. Rudolf Steiner
 4. Dahlin
 5. Barkved
 6. Ionova
 7. Grella
 8. Shank
 9. Curry
 10. Lutzker

مورد توجه قرار نگرفته است. بررسی پیشینه حاکی از آن است که برخی تحقیقات، با استفاده از توصیف و تحلیل منابع موجود، فلسفه اشتاینر را معرفی نموده، سپس رهیافت‌هایی را برای نظام آموزشی تجویز نموده‌اند (رنجبر، ۱۳۹۴؛ قاسم‌پور، ۱۳۹۶؛ رحمانی، ۱۴۰۱). البته در پژوهش رنجبر فقدان مراجعه به منابع اصلی پیرامون شناخت فلسفه‌ی اشتاینر از نقاط ضعف به حساب می‌آید. هم‌چنین هاشمی، خبازی کناری و شعبانی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان تفکر تخیلی در آموزش علوم: تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تخیل رودلف اشتاینر به بررسی چگونگی و میزان به کارگیری تخیل پرداخته‌اند. نتایج حاصل از تحلیل محتوا نشان از میزان متفاوت توجه کتاب‌های علوم به شاخص‌های تخیل بوده است؛ بیش‌ترین توجه به شاخص مفاهیم منطقی و کم‌ترین به ترتیب به تخیل مشارکتی/ عینی و تفکر شهودی بوده است. پورداد، یوسف‌زاده چوسری، کچوئیان و احقر (۱۳۹۹) نیز به استخراج ویژگی‌های عناصر اساسی برنامه درسی الگوی اشتاینر پرداختند. برخی پژوهش‌ها نیز به تأثیرات آموزشی و تربیتی این رویکرد پرداخته‌اند. گرلا (۲۰۱۵) دیدگاه تربیتی اشتاینر را مدلی برای تربیت اخلاقی در نظر آورده است. در بررسی پیامدهای این رویکرد، همچون بررسی میزان سلامت روانی فارغ‌التحصیلان مدارس والدورف بوسیله‌ی آیونوا (۲۰۱۳)، شکل‌گیری ویژگی‌های خلقی و رفتاری کودکان توسط فرقدانی، شاطریان-محمدی و زیادبخش (۱۳۹۵) و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان توسط کیوری (۲۰۲۰) مورد بررسی قرار گرفته است. هنر و زیبایی‌شناسی به‌عنوان قلب والدورف، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های این حوزه را به خود اختصاص داده است. بدین‌منظور، لوتزکر (۲۰۲۲) به تمایز معلم متخصص هنر و معلم هنرمند پرداخته است. او بر آن است تربیت معلمان دوران ابتدایی والدورف براساس ذوق و استعداد هنری، با توجه به تربیت هنری به‌عنوان مبنای اصلی آموزش اشتاینر مورد استفاده قرار می‌گیرد. از دیگر پژوهش‌هایی که به نقش هنر و هم‌چنین تخیل در مدارس والدورف پرداخته است بارکود (۲۰۲۲) است. او در این پژوهش توضیح می‌دهد چگونه می‌توان از هنر برای تخیل و هم‌چنین دستیابی به آزادی استفاده کرد. پژوهش‌های ویدا و برادبری^۱ (۲۰۲۰) و کرمی و یوسف‌زاده (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که می‌توان به والدورف به‌عنوان رویکردی جدید نگریست که بر مبنای توجه به هنر، فارغ از عجله و استانداردسازی‌های

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل معمول، شیوه‌ای نو از نگرستن به جهان را آموخت. متناسب با این نگاه، رحیمی و فولادی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان تدوین الگویی برای برنامه صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش- دبستانی ایرانی بر اساس الگوی آموزشی والدورف، ضمن دستیابی به این نتیجه که رویکرد آموزشی والدورف در سطح نظریه، با اسناد بالادستی در ایران تعارض جدی ندارد و تا حد زیادی پاسخگوی آرمان‌های معنوی جامعه ایرانی است، برنامه‌ای برای تربیت مربی پیش‌دبستان والدورفی با توجه به نیازهای جامعه تدوین کنند. در نهایت پژوهش‌هایی همچون پژوهش وان-چی^۱ (۲۰۲۱)، دغدغه‌ی تطبیق رویکرد والدورف در بافت فرهنگی متفاوت را دارند. برخلاف وجود پژوهش‌هایی با این هدف در خارج کشور، بررسی پایگاه‌های اطلاعاتی نشریات کشور (از ابتدا تا سال ۱۴۰۱) حاکی از فقدان پژوهشی است که به کشف و اعتباریابی کاربردی مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در نظام آموزشی پرداخته باشد.

آنچه بر ضرورت انجام این پژوهش می‌افزاید این است که بنا بر اهمیت و حساسیت دوره ابتدایی، به‌عنوان یکی از دوره‌های مهم در آموزش، تناسب برنامه درسی با همه‌ی ابعاد کودک، می‌تواند در تربیت معنادار کودک، نقش شگرفی داشته باشد (حضرتی، ۱۳۹۹) اما از دیگر سو، برخلاف تلاش‌های اصلاح‌گرایانه‌ی ارزشمند و قابل‌احترام در دوران ابتدایی اما همچنان در عمل، نارسایی‌هایی دیده می‌شود. از جمله می‌توان به تأکید بر ابعاد شناختی و محفوظات در آموزش (گل‌صنملو، نعیمی، خورسندی و شریعتی، ۱۴۰۰)، برنامه درسی غیرپویا و عدم تطابق آن با نیازهای واقعی دانش‌آموز (کاظم‌زاده، عباسی، حاجی‌حسین‌زاده و احمدی، ۱۴۰۰) و فقدان جامعیت در ساحت‌های تربیت (پاشایی، ۱۴۰۱) اشاره نمود. تجلی این کمبودها در مدرسه موجب شکل‌گیری نهادی بی‌روح، که تنها کالبدی بی‌رمق از آن بجا مانده، شده است. برآستی از این تن‌خسته نمی‌توان انتظار آگاهی‌بخشی، شایسته‌آفرینی، دانایی‌گستری، نقادی، تحول‌خواهی و مسئله‌مداری داشت. اساساً این مدرسه نه اصلاح می‌کند و نه اصلاح می‌خواهد (موسی‌پور، ۱۴۰۱؛ فاضلی، ۱۴۰۱). پرواضح است جریان امروزه مدارس ما شباهتی به مسیر آماده‌سازی برای زیستن در جامعه واقعی در جهان کنونی را ندارد. فقدان جامعیت و نگاه‌کل-نگرانه در فرایند تربیتی دانش‌آموزان به شکل‌گیری شخصیت‌های تک‌بُعدی منجر شده است. نبود مهارت‌ها و توانایی‌های عاطفی، روانی و اجتماعی، افراد را در مواجهه با مشکلات آسیب-

پذیر نموده است (ادیب‌منش و صدر، ۱۴۰۰). واقعیت این است که نادیدن و نادیده انگاشتن ابعاد وجودی انسان به‌عنوان یک کل، می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیر در مسیر رشد و تعالی دانش‌آموز داشته باشد. از این‌قرار، معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است (صمدی، ۱۳۸۵) و به‌عنوان عنصر حیاتی عملکرد انسان در نظر گرفته می‌شود. فراهم آمدن زمینه رشد و کمال معنوی و باطنی انسان‌ها بیشتر از هر چیز مدیون تعلیم و تربیت است (حق‌پرست لاتی، نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۷). نظام آموزش و پرورش نیازمند پاسخ‌گویی معنویت‌گرا و توجه به این بُعد از سلامت فراگیران خود است. بدون آموزش معنویت، آموزش و پرورش نمی‌تواند در ابعاد زیستی، روان‌شناختی، معنوی و اجتماعی عملکرد درستی داشته باشد یا به حداکثر ظرفیت خود برسد (معماریان، نهاردانی، رسولی و وحیدشاهی، ۱۳۹۶). این درحالی‌است که پژوهش‌هایی نظیر وجدانی (۱۴۰۲)، اقدامی، شرفی، حسینی و سجادیه (۱۴۰۱) و کارآمد و دیبایی‌صابر (۱۳۹۹) باور دارند برنامه‌های درسی طراحی‌شده در آموزش و پرورش ایران نسبت به بُعد معنویت کم‌توجه بوده‌اند. باید توجه داشت که موضوع‌هایی نظیر معنویت، عشق، اخلاق، هنر و زیبایی‌شناسی و پرورش روح در برنامه‌های درسی، اهمیتی کمتر از سایر دروس به‌ظاهر مهم ندارند. بنابراین لزوم تعهد به قبول انسان‌شناسی شایسته و بایسته زمینه‌ساز یک نظام تربیتی صحیح است (شمشیری، ۱۳۹۵) زیرا موضوع تعلیم و تربیت انسان است. از این‌رو، فقدان توجه متوازن و متعادل به انسان، موجب بی‌توجهی به نیازهای گسترده و گوناگون (اجتماعی، اخلاقی، جسمانی، مادی و معنوی) دانش‌آموزان شده است (صمدی، ۱۴۰۱).

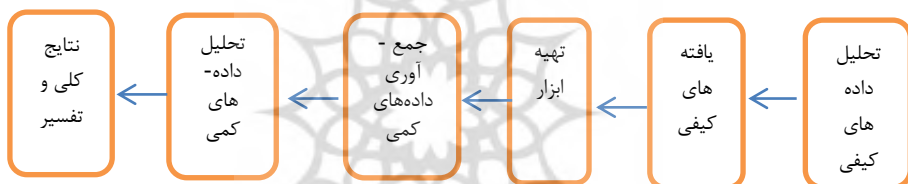
توجه و تأمل در تجارب مدارس والدورف می‌تواند در ایجاد تغییرات مطلوب، زمینه‌ساز چرخش‌های تحول‌آفرین در مدرسه از نگاه تجزیه‌ای به انسان به نگاه یکپارچه‌نگر، از دانش-آموزی منفعل به دانش‌آموزی فعال، از روش‌های خشک و فردی به روش‌های متنوع، انعطاف-پذیر و خلاق و از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت-های تربیت باشد. بنابراین انجام این پژوهش به‌منظور کشف و اعتباریابی کاربرست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی با کمک دیدگاه متخصصان، می‌تواند زمینه‌ای برای بهبود تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌های آموزشی در دوره ابتدایی باشد. جهت دستیابی به این مهم پژوهش حاضر بر آن بود به پرسش‌های زیر پاسخ گوید:

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل

۱. مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر برای کاربست در دوره ابتدایی کدام‌اند؟
۲. آیا مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر، از دیدگاه متخصصان، در دوره ابتدایی دارای اعتبار می‌باشند؟

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از حیث هدف و جهت‌گیری پژوهش کاربردی است و با طرح پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی با رویکرد ابزارسازی انجام شده‌است. در این طرح، ابتدا از طریق پژوهش کیفی، جنبه‌های اصلی پدیده، مشخص شدند. سپس مؤلفه‌های به‌دست آمده به ابزار تبدیل شده و در مرحله کمی، کاربست این مؤلفه‌ها در برنامه درسی دوره ابتدایی بررسی گردیدند. گام-های پیموده از قرار نمودار ۱ می‌باشند.



نمودار شماره ۱: فرآیند پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی (اقتباس از کرسول و پلانوکلازک، ۲۰۱۱)

روش کیفی

روش پژوهش مرور سیستماتیک است. داده‌های پژوهش از طریق مرور اندیشه‌های رودلف اشتاینر حاصل شد که به‌صورت مستقیم به کتاب‌های او مراجعه‌شد. از این‌رو با بهره‌گیری از نمونه‌گیری هدفمند و روش ملاک‌محور از میان همه آثار اشتاینر، کتاب‌های مرتبط با ابعاد تربیتی او انتخاب گردید. ملاک‌گزینش کتاب‌های اشتاینر، آثاری بود که از لحاظ عنوان، فهرست مطالب و اسنادهای پُر تکرار سایر نویسندگان، به گفتار تربیتی او مرتبط می‌شدند. در جدول زیر به شش کتاب برگزیده اشتاینر اشاره شده‌است.

جدول شماره ۱: به‌گزین کتاب‌های اشتاینر

عنوان کتاب	تم غالب کتاب
مبانی تعلیم و تربیت	انسان سه‌بُعدی: جسم، روان و روح
تکامل آگاهی کودک	مراحل و مفاهیم بنیادی در رشد آگاهی
گفت‌وگو با معلمان	بررسی نسبت و تناظر انسان و هستی و بازتاب آن در تعلیم و تربیت
تعلیم و تربیت کودک	ابعاد معنوی وجود انسان
آشنایی با مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت	ضرورت شناخت کل‌گرایانه انسان جهت تحقق تربیت اصیل
مطالعه انسان	تفکر، احساس و اراده: آموزش سر، قلب و دست

ابزار پژوهش در بخش کیفی تحلیل متن توسط نویسندگان مقاله بود. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، از شیوه تحلیل مضمون^۱ استفاده شد. روش شناخت مضمون، توجه به کلمات در متن و هم‌چنین موشکافی و دقت در متن بود. شکل‌گیری مضامین بر پایه توجه به کلمات تکراری، مکنون و کلیدی و در نهایت مقایسه و هم‌سنجی، کاوش موضوعات مهم و جست‌وجوی اطلاعات مفقود حاصل گردید. بعد از مطالعه متن‌ها، قدم بعدی در مرحله‌ی تحلیل، آشنایی با کدهای پایه^۲، سازمان‌دهنده^۳ و فراگیر^۴ بود. در این پژوهش، برای انجام تحلیل، از روش براون و کلارک^۵ (۲۰۰۶) و آتراید-استیرلینگ^۶ (۲۰۰۱) استفاده شد. گفتنی است که پس از احصای کدهای اولیه، با تلفیق و ترکیب این کدها، مضامین پایه حاصل شدند. پس از تجزیه‌وتحلیل مضامین پایه، با در پیش‌گرفتن اصل تشابه و تفاوت، مضامین سازمان‌دهنده به دست آمدند. سرانجام مضامین سازمان‌دهنده به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از مضمون جامع‌تر، به‌نام مضمون فراگیر دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر قرار گرفتند. پس از احصای مضامین، مجدداً در

1. Thematic Analysis
2. Basic
3. Organizing
4. Global
5. Braun & Clarke
6. Attride-Stirling

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل جلسه‌ی بحث گروهی متمرکز^۱ مورد بحث قرار گرفتند تا در نهایت روی مقولات استخراج- شده توافق^۲ حاصل شد.

تحقق اعتبار چارچوب شکل‌یافته، با استفاده از معیارهای اعتبارسنجی قابل قبول بودن و قابل اعتماد بودن مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور گزینش و تأیید مضامین احصاء شده با مطالعه ادبیات نظری و پژوهشی و اهداف پژوهش (فن همسوسازی^۳) صورت گرفت، سپس در رابطه با مضامین کشف شده، علاوه بر خودبازبینی محقق طی فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده- ها، نظرات و راهنمایی‌های گروهی از خبرگان (اساتید برنامه درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز) برای تعیین قابل اعتماد بودن این چارچوب، مدنظر قرار گرفت و قبل از کدگذاری، جرح و تعدیل نهایی منظور گردید.

روش کمی

روش پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه پژوهش عبارت بودند از متخصصین برنامه درسی کشور و نمونه‌گیری با توجه به تخصصی بودن موضوع و محدودیت متخصصین، به صورت هدفمند با شیوه گلوله‌برفی انجام شد. از این رو ضمن اتخاذ معیارهایی همچون شناخت، علاقه‌مندی، پیشینه پژوهشی در زمینه والدورف و همچنین سابقه تدریس دروس مرتبط با برنامه درسی دوره ابتدایی، ۷۰ نفر از اساتید، دانش‌آموختگان و دانشجویان دکتری برنامه درسی که مرحله آزمون جامع را طی کردند به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. البته قبل از تهیه ابزار نهایی سنجش امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی، اعتبار قالب شکل گرفته بواسطه روایی صوری و محتوایی با دو متد کیفی و کمی سنجیده شد. پس از انجام روایی، ابزار نهایی با ۱۸ گویه، در چهار بُعد (مطابقت یا عدم مطابقت با فلسفه تعلیم و تربیتی کشور ایران و همچنین ابعاد سه‌گانه‌ی هدف، محتوا و سازماندهی و ارزیابی) با مقیاس پنج‌درجه‌ای تهیه شد که شش بُعد معرفت‌شناسی، من سه‌بعدی، نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به

-
1. Focus Group Discussion
 2. Consensus
 3. Triangulation

انسان، تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی، هستی معنوی انسان و سیر تکاملی آگاهی را مورد سنجش قرار می‌داد (شکل شماره ۱).

جهت تهیه ابزار سنجش امکان‌کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی در ابتدا از دو شیوه روایی صوری و محتوایی استفاده گردید. در گام آغازین، بررسی روایی صوری با بهره‌گیری از دو متد کیفی و کمی صورت گرفت. برای تشخیص کیفی روایی صوری با پنج نفر از آگاهان (سه صاحب‌نظر فلسفه تعلیم و تربیت و دو صاحب‌نظر برنامه درسی) مصاحبه شد. پس از تشریح اهداف ابزار و ارائه توضیحات لازم، براساس عدم وجود ابهام^۱ و وضوح در گویه‌ها، سطح دشواری^۲ (سادگی و فهم فلسفی) و وجود تناسب^۳ گویه‌ها با ابعاد مدنظر بازخوردهای لازم انجام شد. بعد از تصحیح موارد بر اساس نظر آگاهان (کاهش ۳۳ گویه به ۲۹ گویه)، برای تعیین کمی روایی صوری از روش تأثیر آیت^۴ جهت حذف عبارتهای نامناسب^۵ استفاده شده است (فراوانی % \times اهمیت = نمره تأثیر). منظور از فراوانی (درصد)، تعداد متخصصی است که به هر سؤال، امتیاز ۴ و ۵ داده بودند و هدف از اهمیت، میانگین نمره‌ی اهمیت بر اساس طیف لیکرت بود. برای کفایت آیت‌های اطلاعاتی بدین-صورت انجام شد: از میان ۲۹ آیت ابزار تهیه شده، در طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (کاملاً مهم - است ۵، تا اندازه‌ای مهم است ۴، به‌طور متوسط مهم است ۳، اندکی مهم است ۲ و اصلاً مهم - نیست ۱) ۲۶ آیت نمره بالای ۱/۵ بدست آوردند. در روش تأثیر آیت نمرات مساوی یا بیشتر از ۱/۵، نشان از مناسب بودن گویه برای تحلیل‌های بعدی دارد.

برای تعیین روایی محتوا از دو متد کیفی و کمی استفاده شد. تعیین روایی محتوا بر اساس نظرات افراد متخصص دارای دانش و تجربه در زمینه‌های طراحی ابزار، برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد والدورف، تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش و پرورش تطبیقی انجام شد. در واری کیفی محتوا، از ۵ نفر متخصص تقاضا شد تا پس از بررسی کیفی پرسشنامه بر اساس بهره‌گیری از واژه‌های مناسب^۶، ضرورت، اهمیت و جای‌گیری عبارات در مکان مناسب

1. Ambiguous
2. Difficulty
3. Irrelevancy
4. Item Impact Method
5. Item Reduction
6. Wording

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل خود^۱ بازخورد لازم را ارائه دهند. برای تعیین کمی روایی محتوایی پرسشنامه، از دو ضریب نسبت روایی محتوا^۲ (CVR) و شاخص روایی محتوا^۳ (CVI) بهره‌گیری شد. برای تعیین شاخص نسبت روایی محتوا پس از ارائه پرسشنامه به ۱۵ متخصص (افراد جدید نسبت به مرحله پیشین)، از آن‌ها خواسته شد تا هر یک از سؤالات را بر اساس طیف سه‌بخشی لیکرت «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» دسته‌بندی نمایند. پس از آن براساس فرمول زیر، روایی محتوایی هر یک از سؤالات محاسبه گردید:

$$CVR = \frac{\text{تعداد کل متخصصین} - \text{تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را برگزیده‌اند}}{2}$$

$$CVR = \frac{\text{تعداد کل متخصصین}}{2}$$

با توجه به تعداد متخصصان (۱۵ نفر)، بر اساس جدول لاوشه^۴، مقدار قابل قبول برای مقدار CVR هر آیت، ۰/۴۹ در نظر گرفته شد. به عبارتی اگر مقدار CVR محاسبه شده برای هر گویه، مساوی یا بالاتر از ۰/۴۹ باشد، اعتبار محتوایی آن تأیید خواهد شد. بنابراین گویه‌های دارای CVR کمتر از مقدار یادشده، از پرسشنامه حذف گردیدند (دو گویه حذف شدند؛ یک گویه مربوط به بُعد هستی معنوی انسان و دیگری مربوط به بُعد سیر تکاملی آگاهی). سپس واریسی CVI، بر اساس شاخص روایی محتوای والتس و باسل^۵ مشخص گردید. بدین منظور، عبارت- های پرسشنامه بر اساس شاخص‌های مربوط بودن، ساده بودن و واضح بودن با نظر متخصصان (افراد جدید نسبت به مرحله پیشین) در طیفی لیکرتی با ۴ قسمت تعیین مقدار شدند. بدین- منظور CVI آیت‌ها با تقسیم تعداد متخصصان موافق با عبارت‌های دارای رتبه ۳ و ۴ به تعداد کل متخصصان به دست آمد. با نظر هیرکاس و همکاران (۲۰۰۴) با توجه به نمره ۰/۷۹، و بالاتر برای قبول آیت‌ها، ۳ گویه حذف شدند. پس از تعیین روایی محتوا پرسشنامه، ۴ عبارت به علت کسب مقدار عددی CVR کمتر از ۰/۶۲، و ۴ گویه هم به علت کسب نمره CVI کمتر از ۰/۷۹،

-
1. Item Allocation
 2. Content Validity Ratio
 3. Content Validity Index
 4. Lawshe
 5. Waltz & Bausell

حذف شدند. بنابراین تعداد پرسشنامه نهایی با ۱۸ گویه به دست آمد. به منظور اعتباریابی پرسشنامه ۱۸ سؤالی، از نظریه کلاسیک اندازه‌گیری با به‌کارگیری نرم‌افزار Amos، بررسی پایایی آزمون^۱ و بررسی روایی آزمون^۲ (همبلتون و سوامیناتان^۳، ۲۰۱۳؛ نانالی و برنشتاین^۴، ۱۹۹۴) انجام شد. هم‌چنین پایایی پرسشنامه بر اساس روش‌های آلفای کرونباخ و اسپیرمن براون و روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت.

یافته کیفی

پاسخ به پرسش نخست پژوهش: بر اساس نتایج حاصل از بررسی و تحلیل اسناد و متون مرتبط، چارچوب دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر با انجام چند مرحله شکل گرفت. گام اول با کندوکاو دقیق و جمله‌به‌جمله کتاب‌های اشتاینر جهت استخراج شواهد (کدهای معنایی اولیه) مورد بررسی قرار گرفت. پیام اصلی و هم‌چنین نکات کلیدی پنهان در نوشته‌های اشتاینر استخراج و یادداشت شد. مقایسه مستمر داده‌ها، بر اساس تشابه و همگونی، در روندی استقرایی، شالوده‌ای برای در کنار هم قرار گرفتن موارد مشابه در یک دسته بود. بدین‌صورت پس از مطالعه اولیه، فهرستی از کدهای اولیه پی‌ریزی گردید (جدول شماره ۲). در این مرحله ۲۵۱ کد اولیه شناسایی گردید. سپس کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شدند و شبکه مضامین چندین بار مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت. سرانجام برای «دیدگاه تربیتی اشتاینر» به‌عنوان مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۳۰ مضمون پایه شناسایی و شبکه مضامین استخراج شد (جدول شماره ۳).

1. Reliability Studies
2. Validity Studies
3. Hambleton & Swaminathan
4. Nunnally & Bernstein

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل
جدول شماره ۲: نمونه‌ای از استخراج شواهد

متن سند	شناسایی شواهد
- تفکر انسانی‌ترین و معنوی‌ترین فعالیت است که یک انسان قادر به انجام آن است. - تفکر اساساً شهودی با محتوایی معنوی است.	اهمیت تفکر در وجود انسان
- واقعیت دنیای معنوی برای من به اندازه واقعیت جهان فیزیکی قطعی بود.	اصالت واقعیت معنوی
- پذیرش تمایز جوهری، موجب آفرینش ایده انسان غالب بر همه چیز می‌شود.	تعلق به جهان
- مراحل تحول آگاهی در کودک، مشابه سیر تاریخی و تکاملی بشریت است.	پیشرفت آگاهی
- معرفت برای علم مدرن، دیدگاه فرد نابینایی است که فقط آنچه را می‌تواند لمس شناخت تقلیل‌گرا کند، دانش او را می‌سازد.	شناخت تقلیل‌گرا
- ارائه نقشی فعال به آگاهی انسان در فرآیند شناخت و واقعیت، تمایز مطرح شده اهمیت آگاهی انسان توسط کانت بین معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی را محو خواهد کرد.	اهمیت آگاهی انسان

جدول شماره ۳: مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر دیدگاه تربیتی اشتاینر

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه
معرفت‌شناسی	ماهیت دانش، توجیه ایده‌ی اراده آزاد، درک معنا و مفهوم تفکر، ماهیت و دامنه دانش و باور موجه، نقد شناخت تقلیل‌گرا	
«من» سه‌بعدی	ابعاد سه‌گانه وجود انسان (سر، قلب و دست)، قوا و کارکردهای سه‌گانه روح (تفکر، احساس و اراده)، تعامل دوسویه میان ابعاد سه‌گانه روح	
نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان	تکامل همه‌جانبه (جسمانی، معنوی، روانی و آگاهی)، تکامل متوازن (جسمانی، معنوی روانی و آگاهی)، ارتباط میان علم طبیعی و معنوی، طبیعی و مرحله‌ای بودن تکامل هستی، توجه به رشد طبیعی و اقتضانات کودکی، انطباق پداگوژی تربیتی بر مراحل رشد	
تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی	عناصر اربعه (آب، خاک، آتش و هوا)، تناظر میان عناصر هستی جهان و هستی انسان، تناظر میان عناصر اربعه و انسان چهار بدنی (فیزیکی، اتریک، آسترال، اگو)، تناظر	

دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
میان عناصر اربعه و طبایع انسانی، ایجاد ارتباط و هماهنگی با نظام هستی، نفی دوگرایی روح و ماده	رد عقلانیت ابزاری دوره‌ی مدرنیسم، نوع‌دوستی و آرمان-گرایی در زندگی، معنابخشی به زندگی، ایجاد ارتباط و هماهنگی با نظام هستی، کشف و فهم دنیای درون انسان، تلاش برای خودآگاهی، پیوند میان هستی جسمانی و هستی معنوی	میان عناصر اربعه و طبایع انسانی، ایجاد ارتباط و هماهنگی با نظام هستی، نفی دوگرایی روح و ماده
سیر تکاملی آگاهی	ایده‌ی مطابقت تکامل انسان و تکامل جهان، خودآگاهی و تکامل انسان، انسان و جهان فرا آگاهی	ایده‌ی مطابقت تکامل انسان و تکامل جهان، خودآگاهی و تکامل انسان، انسان و جهان فرا آگاهی

بنابراین چارچوب دیدگاه تربیتی اشتاینر یک مضمون فراگیر، شش مضمون سازمان دهنده و سی مضمون پایه دارد. سپس با توجه به شواهد نظری و پژوهش‌های عملی صورت گرفته، همسوسازی مضامین صورت گرفت (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۴: همسوسازی داده‌های کیفی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	شواهد نظری	شواهد پژوهشی
معرفت‌شناسی	ماهیت دانش	استلیک ^۱ (۲۰۱۹)	پاول و هنیگ ^۲ (۲۰۲۰)	
	توجه ایده‌ی اراده آزاد	داهلین (۲۰۲۱)	آبرسکی ^۳ (۲۰۱۱)	
	ماهیت و دامنه دانش و باور موجه نقد شناخت تقلیل‌گرا		راوسون (۲۰۱۸)	
من سه‌بعدی	ابعاد سه‌گانه وجود انسان (سر، قلب و دست)	استلیک (۲۰۱۸)	اتفیلد ^۴ (۲۰۲۲)	

دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر

1. Stehlik
2. Paull & Hennig
3. Oberski
4. Attfield

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	شواهد نظری	شواهد پژوهشی
		قوا کارکردهای سه‌گانه روح (تفکر، احساس و اراده)	میلر ^۱ (۲۰۱۹)	رحیمی و فولادی (۱۴۰۰)
		تعامل دوسویه میان قوای سه‌گانه روح	راوسون (۲۰۱۸)	فینسر ^۲ (۲۰۱۳)
نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان	تکامل همه‌جانبه (جسمانی، معنوی، روانی و آگاهی)	تکامل متوازن (جسمانی، معنوی- روانی و آگاهی)	بروئل ^۳ (۲۰۱۵)	حسینی خواه (۱۳۹۷)
	ارتباط میان علم طبیعی و معنوی	ارتباط میان علم طبیعی و معنوی	رایت ^۴ (۲۰۰۰)	فینسر (۲۰۱۳)
	طبیعی و مرحله‌ای بودن تکامل هستی	طبیعی و مرحله‌ای بودن تکامل هستی	بوگارد ^۵ (۲۰۱۱)	بوگارد ^۵ (۲۰۱۱)
	توجه به رشد طبیعی و اقتضات کودکی	توجه به رشد طبیعی و اقتضات کودکی	کامپس و همکاران ^۶ (۲۰۰۹)	آیونوا (۲۰۱۳)
	انطباق‌پذیری تربیتی بر مراحل رشد	انطباق‌پذیری تربیتی بر مراحل رشد		
تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی	عناصر اربعه (آب، خاک، آتش و هوا)	عناصر اربعه (آب، خاک، آتش و هوا)	میلر (۲۰۱۹)	فینسر (۲۰۱۳)
	تناظر میان عناصر هستی جهان و هستی انسان	تناظر میان عناصر هستی جهان و هستی انسان		
	تناظر میان عناصر اربعه و انسان	تناظر میان عناصر اربعه و انسان		
	چهار بدنی	چهار بدنی		
	تناظر میان عناصر اربعه و طبایع انسانی	تناظر میان عناصر اربعه و طبایع انسانی	بروئل (۲۰۱۶)	
	ایجاد ارتباط و هماهنگی با نظام	ایجاد ارتباط و هماهنگی با نظام		الجابری (۲۰۲۰)

1. Miller
2. Finser
3. Bruel
4. Wright
5. Boogerd
6. Camps, Hagenhoff & Der Star

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	شواهد نظری	شواهد پژوهشی
		هستی		
		نفی دوگرایی روح و ماده	آیونوا (۲۰۱۸)	
انسان	هستی معنوی	نوع‌دوستی و آرمان‌گرایی در زندگی	بروئل (۲۰۱۵)	
		رد عقلانیت ابزاری	حسینی‌خواه (۱۳۹۷)	
		معنابخشی به زندگی	رایت ^۱ (۲۰۰۰)	بیستی ^۲ (۲۰۲۰)
		ایجاد و ارتباط و هماهنگی با نظام هستی		
		کشف و فهم دنیای درون انسان	کامپس و همکاران (۲۰۰۹)	بوگارد (۲۰۱۱)
آگاهی	سیر تکاملی	ایده‌ی مطابقت تکامل انسان و تکامل جهان	بارکود (۲۰۲۲)	پارک ^۳ (۲۰۱۸)
		خودآگاهی و تکامل انسان		آبرسکی (۲۰۱۱)
		انسان و جهان فرا آگاهی		بیستی (۲۰۲۰)

یافته کمی

پاسخ به پرسش دوم پژوهش: پیش از گزارش نتایج تحلیل پایایی و تحلیل عاملی، به توصیف گویه‌ها در نمونه پژوهش پرداخته می‌شود.

توصیف گویه‌ها

1. Wright
2. Binetti
3. Park

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل

جدول شماره ۵. شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد و ضریب تشخیص گویه‌های پرسشنامه

گویه	میانگین	انحراف معیار	ضریب تشخیص
انطباق (نمره کل)	۵۳.۱۷	۱۸.۳۷	۰.۸۱
بُعد هدف (نمره کل)	۵۳.۶۰	۱۷.۰۷	۰.۹۶
بُعد محتوا و سازماندهی (نمره کل)	۴۹.۵۰	۱۶.۵۴	۰.۹۳
بُعد ارزیابی (نمره کل)	۴۷.۲۰	۱۶.۲۹	۰.۹۰

براساس جدول شماره ۵ از میان ابعاد پرسشنامه، بیشترین میانگین (موافقت) با بُعد هدف و کمترین میانگین (موافقت) با بُعد ارزیابی بوده‌است. در بین سؤالات نیز سؤال هفتم (توجه به رشد و توسعه معنوی متربی) در بُعد هدف، بیشترین میانگین و کمترین میانگین برای سؤال دوم (ملاحظه هم‌زمان به آزادی و اراده متربی) در بُعد ارزیابی بوده است. از لحاظ شاخص قدرت تشخیص، سؤالات بُعد هدف بیشترین ضریب تشخیص و سؤالات بُعد ارزیابی کمترین مقدار را داشتند.

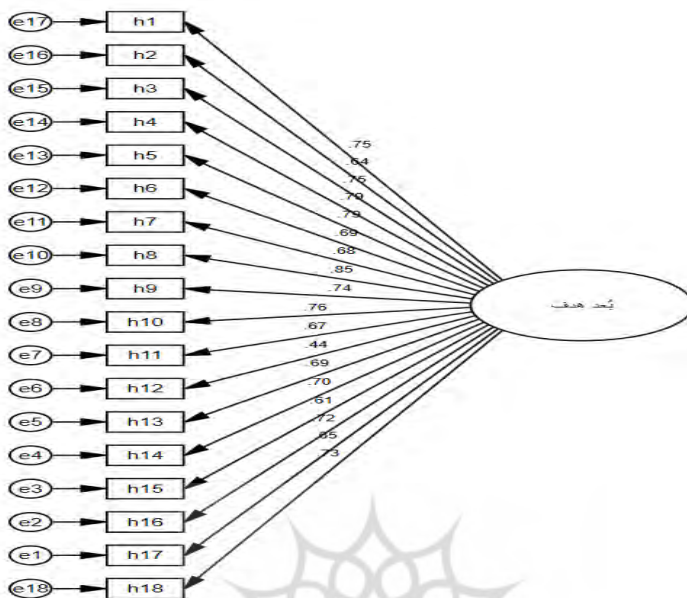
بررسی پایایی پرسشنامه در جدول شماره ۶ گزارش شده‌است.

جدول شماره ۶. شاخص پایایی همسانی درونی کل مقیاس امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی

دو نیمه‌سازی (اسپیرمن براون)	مقیاس/پایایی	آلفای کرونباخ
۰.۹۱۷	بُعد هدف	۰.۹۴۶
۰.۹۱۰	بُعد محتوا و سازماندهی	۰.۹۴۷
۰.۹۲۶	بُعد ارزیابی	۰.۹۴۷
۰.۹۳۱	کل مقیاس	۰.۹۸۰

به موجب اطلاعات این جدول ضریب پایایی پرسشنامه در کل مقیاس و مؤلفه‌های آن رضایت‌بخش است ($0.7 < \alpha$). به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه در این پژوهش از روش تحلیل عاملی تأییدی، به کمک نرم‌افزار Amos استفاده شد.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول بُعد هدف



شکل شماره ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی بُعد هدف در حالت ضرایب استاندارد

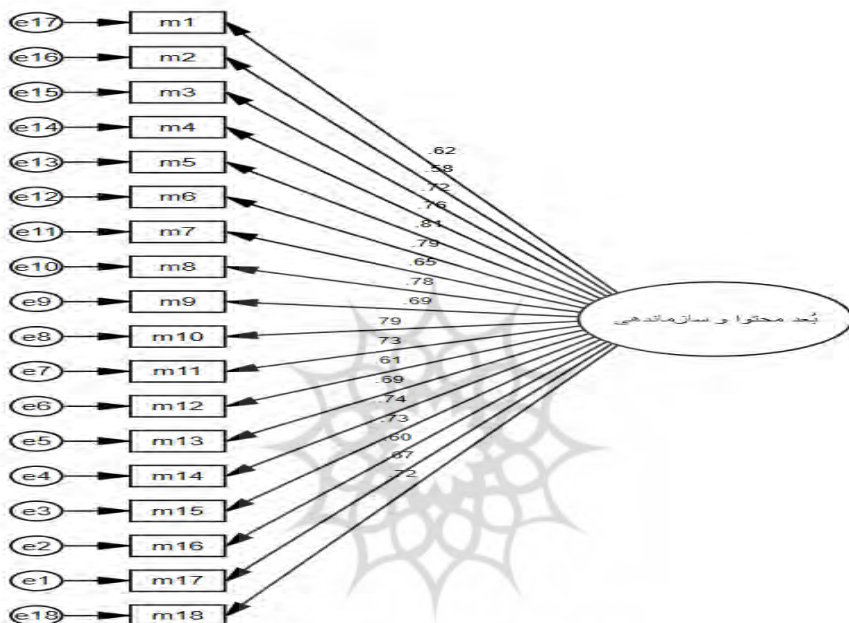
جدول شماره ۷. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بُعد هدف

نام شاخص	شاخص‌های برازش	حد مجاز
	مقدار	کمتر از ۳
$\frac{\chi^2}{df}$	۲,۱۷	کمتر از ۳
^۱ RMSEA (ریشه میانگین خطای)	۰,۰۷	کمتر از ۰/۱
^۲ CFI (بrazندگی تعدیل یافته)	۰,۹۶	بالاتر از ۰/۹
^۳ NFI (بrazندگی نرم شده)	۰,۹۵	بالاتر از ۰/۹
^۴ GFI (نیکیوی برازش)	۰,۹۷	بالاتر از ۰/۹
^۵ AGFI (نیکیوی برازش تعدیل شده)	۰,۹۵	بالاتر از ۰/۹

1. Root Mean Square Error Approximation
2. Comparative Fit Index
3. Normed Fit Index
4. Goodness of Fit Index
5. Adjusted Goodness of Fit Index

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل بر اساس نتایج فوق، باید گفت در مجموع الگو در جهت تبیین و برآزش از وضعیت مناسبی برخوردار است. همچنین مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۱۸سوالی بودن بُعد هدف پرسشنامه مورد تأیید است. همچنین همه‌ی سؤالات دارای بار عاملی استاندارد بیشتر از ۰/۳ و معناداری در سطح (p<۰/۰۱) هستند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول بُعد محتوا و سازماندهی



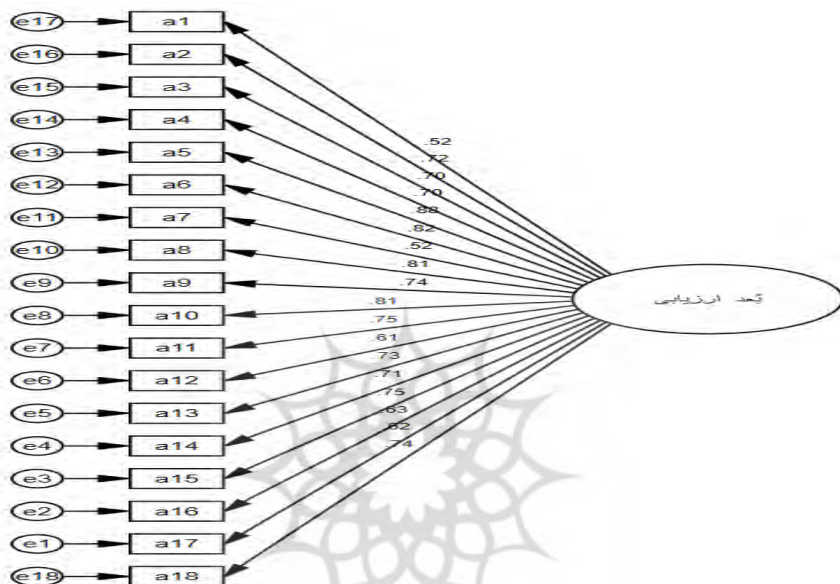
شکل شماره ۳. مدل تحلیل عاملی تأییدی بُعد محتوا و سازماندهی در حالت ضرایب استاندارد

جدول شماره ۸ شاخص‌های برآزش تحلیل عاملی تأییدی بُعد محتوا و سازماندهی

شاخص‌های برآزش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۱،۵۲	$\frac{\chi^2}{df}$
کمتر از ۱/۰	۰،۰۵	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بالاتر از ۹/۰	۰،۹۷	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
بالاتر از ۹/۰	۰،۹۶	NFI (برازندگی نرم شده)
بالاتر از ۹/۰	۰،۹۷	GFI (نیکویی برآزش)
بالاتر از ۹/۰	۰،۹۵	AGFI (نیکویی برآزش تعدیل شده)

برپایه جدول بالا که الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است. مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۱۸ سؤالی بودن بُعد محتوا و سازماندهی مورد تأیید است. هم‌چنین همه‌ی سؤالات دارای بارعاملی استاندارد بیشتر از ۰/۳ و معنادار در سطح $(p < 0/05)$ هستند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول بُعد ارزیابی

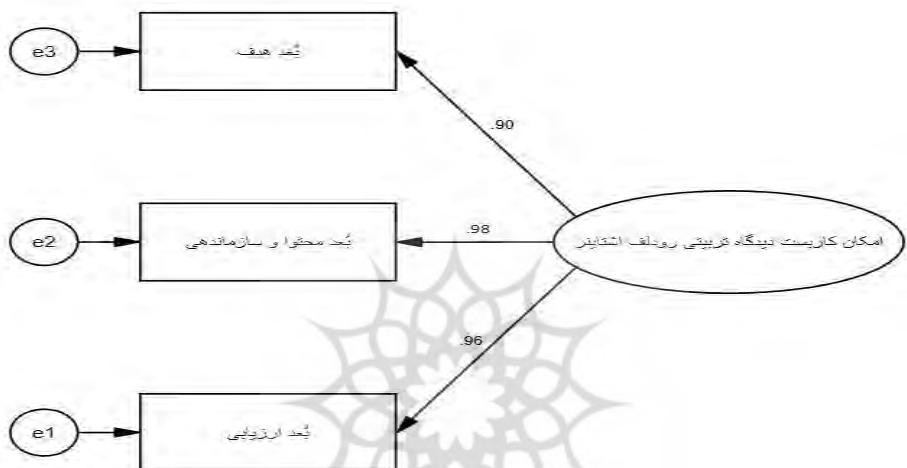


شکل شماره ۴. مدل تحلیل عاملی تأییدی بُعد ارزیابی در حالت ضرایب استاندارد
جدول شماره ۹. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بُعد ارزیابی

شاخص‌های برازش	مقدار	نام شاخص
حد مجاز		
کمتر از ۳	۲۳۰.۱	χ^2 df
کمتر از ۰/۱	۰,۰۳	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بالاتر از ۰/۹	۰,۹۸	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
بالاتر از ۰/۹	۰,۹۶	NFI (برازندگی نرم شده)
بالاتر از ۰/۹	۰,۹۸	GFI (نیکویی برازش)
بالاتر از ۰/۹	۰,۹۶	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل بنابراین الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است. قابل بیان است مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۱۸ سؤالی بودن بُعد ارزیابی پرسش‌نامه قابل تأیید است و همه‌ی سؤالات دارای بار عاملی استاندارد بیشتر از ۰/۳ و معناداری در سطح $(p > 0/01)$ هستند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم پرسشنامه امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی



شکل شماره ۵. مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی در حالت ضرایب استاندارد
جدول شماره ۱۰. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲,۱۱	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰,۰۸	کمتر از ۰/۱	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰,۹۴	بالاتر از ۰/۹	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
۰,۹۲	بالاتر از ۰/۹	NFI (برازندگی نرم شده)
۰,۹۴	بالاتر از ۰/۹	GFI (نیکویی برازش)
۰,۹۲	بالاتر از ۰/۹	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

توجه به مقادیر حاصل حاکی از تبیین و برازش مناسب الگو هستند. از این رو مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۳ عاملی بودن پرسشنامه مورد تأیید است. همچنین همه عوامل دارای بارعاملی استاندارد بیشتر از ۰/۳ و معنادار در سطح (p<۰/۰۵) هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف کشف و اعتباریابی کاربرست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی انجام شد. بر پایه نتایج بخش کیفی دیدگاه تربیتی اشتاینر دارای مؤلفه‌های معرفت‌شناسی، «من» سه‌بعدی، نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان، تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی، هستی معنوی انسان و اهمیت آن و سیر تکاملی آگاهی است. این یافته‌ها با پژوهش‌های راوسون (۲۰۱۸)، اتفیلد (۲۰۲۲)، هانکونن^۱ (۲۰۲۱) و بیستی (۲۰۲۰) همسواست.

در معرفت‌شناسی اشتاینر، ماهیت و روند شکل‌گیری دانش مبتنی بر رد «رئالیسم خام^۲» بنا شده است (اشتاینر، ۱۹۸۱: ۷۰). فرض معرفت‌شناسی اشتاینر بر آن است که انسان‌ها در جهان مأوا یافته‌اند^۳ و بخشی از دنیای پیوسته درحال تغییر هستند. اشتاینر در نقد شناخت تقلیل-گرایانه جهان امروز، از تصویری که انسان را در جهان، موجودی منفعل و تماشاجی عرضه می‌دارد، عبور کرده و استدلال می‌کند حضورش در جهان به‌گونه‌ای فعال طرح‌ریزی گردیده- است. اشتاینر هر دو نوع معرفت‌شناسی، هم گونه‌ای که دانش را عینیت‌گرا می‌داند و هم شیوه- ای که دانش محصول ذهن باشد را کنار می‌گذارد (اشتاینر، ۲۰۰۰b: ۷۷). از این رو، دامنه دانش موجه برای او گسترده‌تر هم می‌شود. اشتاینر (۱۹۸۴: ۳۷) باور دارد ما خود را از طبیعت جدا کرده‌ایم و احساس تعلق به آن، حقیقت کمتری دارد. برای همین، تلاش می‌کند با برقراری آشتی میان آگاهی انسان و جهان، به‌جدایی من و جهان پایان دهد (۱۹۸۴: ۴۵). متعاقب این، باور داشت قبل از درک هر چیز دیگری، تفکر باید درک شود. تفکر برای اشتاینر، چیزی فراتر از فعالیت ذهنی محض و اساساً شهودی است. در این رابطه شهود، «تجربه‌ی آگاهانه در روح با محتوایی معنوی» توصیف می‌شود (اشتاینر، ۱۹۸۵: ۷۲). در شرح تفکر، ویژگی برجسته آن را

-
1. Honkonen
 2. Naïve realism
 3. Embedded

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل مرتبط با مفهوم آزادی می‌داند. از این‌رو، آزادی در تفکر انسان تحقق می‌یابد. در واقع خود اراده مستقیماً آزاد نیست؛ آنچه آزاد است، اندیشه‌ای است که انرژی می‌بخشد (اشتاینر، ۱۹۸۸: ۵۹). بنابراین هدف اصلی نظریه دانش اشتاینر این است که به انسان‌ها مبنای مناسبی برای عمل ارائه دهد تا بتوانند به تدریج خود را از هرگونه تعین و وابستگی‌های جزئی اجتماعی و فرهنگی رها کرده و آزادانه عمل کنند. در مدارس والدورف، معلم بر اساس بینش خود نسبت به محتوا و روش تدریس آن، سعی می‌کند نه تنها دانش‌آموز را در پردازش شناختی اطلاعات ورودی، فعال نگه دارد، بلکه در بُعد احساسات و بُعد حرکت جسمانی و اراده، دانش‌آموز را بر می‌انگیزاند تا فعال بودن او معنای واقعی داشته باشد (بوگارد، ۲۰۱۱).

دومین مضمون سازمان‌دهنده، «من سه‌بعدی» با محوریت کلیدواژه‌های اراده، احساس و تفکر در سه مضمون پایه شکل یافته‌است. این مضمون برگرفته از انسان‌شناسی اشتاینر زمینه‌ای برای آموزش مشهور والدورف، موسوم به آموزش سر، قلب و دست است. اشتاینر تفکر، احساس و اراده را کیفیت‌های اولیه روح می‌داند (اشتاینر، ۲۰۰۴: ۲۹). با توجه به تعامل و تأثیر ابعاد سه‌گانه بر یکدیگر در طول دوران رشد، معلمان در مدارس والدورف توجه به اراده (دست، ابعاد جسمانی تربیت)، احساسات (قلب، ابعاد روانی تربیت) و تفکر (سر، ابعاد روحانی تربیت) را در سنین و دوره‌های مختلف رشد مدنظر قرار می‌دهند. از نظر اشتاینر، رعایت تعادل و توازن در میزان توجه به این سه بُعد در برنامه درسی حائز اهمیت است (استلیک، ۲۰۱۹).

نگاه کل‌گرایانه و تکاملی به انسان، با تمرکز بر رشد متوازن همه‌ی ابعاد وجودی کودک در زمینه فلسفه‌ای معنوی، سومین مضمون سازمان‌دهنده‌است. این مفهوم به دلیل جایگاه ویژه در رویکرد والدورف، در اکثر پژوهش‌های مرتبط با ادبیات تحقیق، مورد واکاوی و بررسی قرار گرفته است (کرن، ۲۰۲۲؛ میلر، ۲۰۱۹). فلسفه اشتاینر ضمن پرهیز از نگاه‌های جزءنگر، تجزیه‌ای و تفکیکی نسبت به انسان، با نگاهی جامع به ابعاد مغفول وجود انسان می‌پردازد. از این‌رو در مدارس والدورف، دانش‌آموز فقط «سر» نیست، آن‌ها «قلب» و «دست» نیز دارند. برای این منظور، در مدارس والدورف، نوعی از برنامه درسی یکپارچه مدنظر قرار می‌گیرد (حسینی‌خواه، ۱۳۹۷). جنبه زیربنایی این برنامه درسی، ابعاد زیبایی‌شناسانه و فعالیت‌های

هنری است. به‌راستی این رویکرد به‌دلیل ارتباط غیرقابل‌انکار ارتباط احساسات دانش‌آموزان با موضوع یادگیری، به‌خصوص در سنین پایین‌تر است. تدریس موضوعات بر اساس بیدارسازی احساسات دانش‌آموزان، می‌تواند این امید را زنده نگه دارد که در سال‌های آینده، ابعاد عقلانی و ذهنی کودک رشد بهتر و بیشتری داشته باشد (کامپس و همکاران، ۲۰۰۹). در غیر این-صورت، تلاش برای ابعاد شناختی و عقلانی در دوره‌های پایین‌تر تحصیل، نتایج آموزشی و تربیتی عکس خواهد داشت؛ نه‌تنها رشد عقلی به‌دنبال نخواهد داشت، بلکه پس از گذشت دوران تحصیل، رباتی انسان‌نما فاقد احساسات به جامعه تحویل خواهیم داد. یکی از مواردی که در مدارس والدورف، از رویکرد کل‌نگری اشتاینر نسبت به انسان و رشد او دفاع می‌کند، نحوه مواجهه با حواس انسان است. اشتاینر حواس مورد استفاده انسان در مواجهه با شناخت جهان را ارتقا داده و تعداد آن‌ها را به دوازده رسانده است. برای تطبیق پداگوژی اشتاینر بر ابعاد انسان‌شناسی اشتاینر، از مهم‌ترین کاربردهای حواس دوازده‌گانه اشتاینر در مدارس والدورف، بهره‌گیری از آموزش چندوجهی^۱ است (گستویکی^۲، ۲۰۱۶). در مدارس اشتاینر آموزش چندوجهی با تمرکز بر آموزش کل‌گرایانه^۳ صورت می‌گیرد. این آموزش با محوریت «سر، قلب و دست» در بستر فعالیت‌های هنری صورت خواهد گرفت.

تناظر ابعاد وجودی انسان و هستی، چهارمین مضمون سازمان‌دهنده است. اشتاینر در توسعه ایده‌های معنوی خود، از چهار عنصر کلاسیک یونان باستان - زمین، آب، هوا و آتش - در نمایش پویایی طبیعت و انسان استفاده کرد (بروئل، ۲۰۱۵). تعامل و تناظر میان ابعاد وجودی انسان و هستی همواره از موضوعات قابل‌توجه در عرصه حضور پررنگ انسان در هستی است (میلر، ۲۰۱۹). اشتاینر تلاش کرد با توجه به ابعاد وجودی انسان، هستی و قابلیت‌های بالقوه هر کدام در برقراری تعامل، به‌گونه‌ای کاربردی در حوزه تعلیم و تربیت استفاده‌ای کارآمد از این قابلیت نماید (فینسر، ۲۰۱۳). تعلیم و تربیت می‌تواند بر اساس قابلیت‌های متناظر هستی و انسان، بستری برای رشد و توسعه همه‌جانبه دانش‌آموز باشد. در واقع شناخت عمیق‌تر انسان از ارتباط خود و هستی می‌تواند زمینه‌ساز دستیابی او به مراتب برتر وجودی و معنوی در

۱. Multidisciplinary Teaching

۲. Gestwicki

۳. Holistic Education

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل جهان باشد. یکی از کاربردهای عملی این دیدگاه در تعلیم و تربیت اشتاینر، توجه به نقش مزاج^۱ افراد در رشد و توسعه آن‌ها نقشی کلیدی دارد. اشتاینر مزاج‌ها را به‌عنوان رنگ‌آمیزی شخصیت انسان توصیف می‌کند (اشتاینر، ۲۰۰۸: ۲). اشتاینر باور داشت ایجاد تعادل میان مزاج‌ها، انسان را از حالت تک‌بعدی خارج می‌سازد (راوسون، ۲۰۱۹). یکی از مهم‌ترین وظایف معلم، توسعه دانش و ایجاد فهمی دقیق از خلق‌و‌خو، به معنای داشتن یک انسان‌شناسی صحیح (همان) و به کارگیری این دانش در کلاس درس است (کارلگرن^۲، ۲۰۰۸).

پنجمین مضمون سازمان‌دهنده به‌دست‌آمده، به هستی‌شناسی معنوی انسان اشاره دارد. اشتاینر بر آن است نتیجه زندگی بی‌روح دوره مدرن، زندگی مکانیکی و استاندارد شده است که زمینه شکل‌گیری قالب‌بندی‌های معین و از پیش‌مشخص در زندگی شده‌است. در واقع علم مدرن، تجربیات حسی را پایه و اساس همه دانش‌ها می‌داند. هر چیزی که نمی‌تواند بر این پایه بنا شود، ناشناخته تلقی می‌شود اما از دیدگاه علم معنوی، چنین دیدگاهی مانند دیدگاه فردی نایبنا است که فقط آنچه را می‌تواند لمس کند، دانش او را تشکیل می‌دهد. این فرد اظهارات دیگران درباره‌ی پایه‌های دانش و معرفت بشری را غیرقابل باور می‌داند (اشتاینر، ۱۹۹۶d: ۶).

از این‌رو فلسفه‌ی اشتاینر دارای پس‌زمینه و بنیانی عرفانی معنوی است که این رنگ‌وبو تقریباً در سرتاسر ابعاد نظری و عملی گفته‌ها و اندیشه‌های اشتاینر کشانده شده‌است (پیرس^۳، ۲۰۱۹). رویکرد یادگیری در آموزش والدورف با توجه به پدیده‌ها و حضور فعال انسان در برخورد با آن‌ها، ایجاد رابطه‌ی شخصی از طریق معناسازی و رسیدن به تجربیات خودگواه تأکید دارد. این امر کودک و نوجوان را نسبت به تجارب احتمالی معنویت حساس می‌کند، به گونه‌ای که سایر رویکردهای معرفتی از پیش بسته‌بندی شده، چنین نمی‌کنند. زیربنای نظریه و عمل یادگیری والدورف یک معرفت‌شناسی یگانه‌محور و فراگیر است (راوسون، ۲۰۱۹) که معنویت را از جسم جدا نمی‌کند، اما آنها را به‌عنوان زنجیره‌ای می‌بیند که انسان در آن تعبیه شده‌است.

1. Temperament

2. Carlgren

3. Pearce

توجه به سیر تکاملی آگاهی در دیدگاه تربیتی اشتاینر از جمله مضامین سازمان‌دهنده است. این مورد در پژوهش‌های (اسکورل^۱، ۲۰۱۹؛ بیٹی، ۲۰۲۰) مدنظر قرار گرفته است. با این‌که ادبیات تکامل آگاهی در گفتمان‌های تعلیم و تربیت تا کنون به اندک مورد توجه قرار گرفته است اما اشتاینر با اتخاذ رویکردی انتقادی از وضعیت و شرایط دوران مدرن، که به موجب آن، آگاهی انسان وضعیتی جزئی، پراکنده، حداقلی و مستقل از انسان یافته است (وودز، اشلی و وودز^۲، ۲۰۰۵)، به سوی نوعی از آگاهی یکپارچه^۳ می‌رود که متضمن فهم کل‌گرایانه از وجود انسان در این جهان است. با توجه به برنامه درسی یکپارچه در مدارس والدورف، هر فعالیت و برنامه‌ای به‌طور غالب، مجموعه‌ای از اهداف را دنبال می‌کند. در این صورت، نمی‌توان گفت یک برنامه آموزشی و پرورشی تنها یک هدف خاص را دنبال می‌کند. به‌طور مثال هنگامی که در درس ریاضیات تلاش می‌شود او را به کمک قانونمندی ریاضیات و کشف آن در خودش و هستی به ساحتی بزرگ‌تر از خودش پیوند دهند، به دنبال بیدار هشیارسازی دانش‌آموز است.

نتایج بخش کمی پژوهش حاکی از وضعیت مناسب تبیین و برآزش^۳ بُعد پرسشنامه امکان کاربست دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه درسی دوره ابتدایی بود. در همین زمینه، سیفی، بلخاری‌فهی و محمدزاده (۱۳۹۵) بر آن هستند مؤلفه‌هایی مانند معنویت، تفکر شهودی و کل-نگر، غایت‌انگاری بسیار نزدیک به آن چیزی است که با مطالعه شاخصه‌های هنر سنتی و آموزش و انتقال این هنر بدان می‌رسیم و این وجوه مشترک، مؤید سیطره نگاه کل‌گرایانه بر ساحت آموزش سنتی هنرها در ایران است که متأسفانه در حال فاصله گرفتن از آن هستیم. قاسم‌پورمقدم (۱۳۹۶) باور دارد مراکز و مدارس که به تأسی از مدارس موفق جهان (والدورف)، در ایران راه‌اندازی می‌شود، می‌توانند با توجه به پیشینه‌ی فلسفی و فرهنگی ما، بر بنیاد فلسفه‌ی آموزشی روشنی نهاده شوند. بر چنین زمینه‌ای رحیمی و فولادی (۱۴۰۱) معتقدند رویکرد آموزشی والدورف در سطح نظریه، با اسناد بالادستی در ایران تعارض جدی ندارد و تا حد زیادی پاسخگوی آرمان‌های معنوی جامعه ایرانی است. پورداد، یوسف‌زاده‌چوسری، کچوئیان‌جوادی و احقر (۱۳۹۹) اشاره داشته‌اند استفاده از الگوی والدورف در مراکز پیش-

-
1. Schoorel
 2. Woods, Ashley & Woods
 3. Integrated

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل دبستانی، می‌تواند بازده‌های آموزشی و تربیتی را افزایش دهد. همچنین کرمی و یوسف‌زاده (۱۳۹۷) باور دارند معلمان با بهره‌گیری از چارچوب زیبایی‌شناختی اشتاینر، می‌توانند مقدمات آن‌را در تربیت اوان کودکی فراهم نمایند.

با توجه به نتایج پژوهش و بنا به گسترش روزافزون پژوهش‌های مرتبط با رویکرد والدورف و فلسفه اشتاینر، رهیافت‌های حاصل از پژوهش، می‌تواند مورد استفاده و نقد پژوهشگران و علاقه‌مندان نظام آموزشی به‌طور عام و به‌نحوی خاص پژوهندگان و پرسش-گران الگوهای نوین آموزش و پرورش و آموزش‌وپرورش تطبیقی قرار گیرد. افزون بر آن‌دو، از چشم‌انداز کاربردی نیز بررسی «امکان کاربرد مؤلفه‌های تربیتی اشتاینر» می‌تواند یاری‌گر کارگزاران و مسئولان نظام آموزشی کشور در ارج نهادن به تجربه‌های ارزشمند دیگران به نفع خود باشد. در ادامه برای بکارگیری اثربخش رهاورد این پژوهش، پیشنهادهایی ارائه می‌گردد.

❖ بدون تردید ایجاد اصلاح و تحولات اساسی در نظام آموزشی کشور نیازمند برنامه‌ریزی-های بلندمدت و پرهزینه است؛ بنابراین معقول است علاوه بر برنامه‌ریزی‌های کلان، در مقیاس‌های کوچک‌تر به تغییرات مطلوب اندیشیده شود. به‌راستی معلمان با اتخاذ نوع خاصی از فلسفه‌های تعلیم و تربیتی شخصی، می‌توانند از ابعاد کارآمد رویکرد اشتاینر برای بهسازی وضعیت موجود استفاده نمایند. در این خصوص می‌توان از ظرفیت کارگاه‌ها، آموزش‌های ضمن‌خدمت و مهم‌تر، دوره‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان بهره برد.

❖ گاهی مواجهه با مسائل جدید نشان‌دهنده‌ی حرکت رو به جلو است. درس‌آموزی از دیگران، می‌تواند چالش‌ها و نقاط ضعف ما را بهتر نمایان سازد. به‌معنایی توسعه لزوماً نباید به صورت خطی و پیوسته رخ دهد تا یک کشور بتواند به پیشرفت برسد. از آن‌جایی-که مسائل آموزش و پرورش، عموماً مسائلی جهانی و بسیاری از راه‌حل‌های آن نیز همین-گونه‌اند، با درایت می‌توان آن‌ها را در زمینه بومی به کار بست. عناصر کلیدی آموزش و پرورش والدورف چون رویکرد کل‌نگرانه‌ی انسان‌شناختی اشتاینر و ضرورت برقراری ارتباط او با هستی، توجه به ارزش معنویت، اعتبار هنر به عنوان مبنای فعالیت مدارس، تناسب برنامه درسی سه‌بعدی سر، قلب و دست با رشد و دنیای کودک می‌توانند به چارچوبی برای بازنگری در مسائل و مشکلات موجود و زمینه‌ای جهت ایجاد و گسترش

گفت‌وگو در عرصه‌ی تعلیم و تربیت دوران اوان مدرسه شود. والدورف به همان اندازه که یک رویکرد، روش یا برنامه درسی است، بلکه شیوه‌ی نو اندیشیدن برای معلمان است. در نهایت هر پژوهشی با موانعی روبه‌رو است، این مطالعه نیز از این امر جدا نیست. با توجه به فقدان ترجمه‌ی فارسی کتاب‌های اشتاینر و سایر منابع اصلی مرتبط، اصولاً پژوهش در عرصه‌های نو محدودیت‌های خاص خود را دارد.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان و صدر، آمنه. (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی. ۱۶ (۶۲). ۲۲۳-۲۵۶.
- اقدامی، یداله؛ شرفی‌جم، محمدرضا؛ حسینی‌دهشیری، افضل‌السادات و سجادیه، نرگس. (۱۴۰۱). بررسی و تبیین مبانی، اهداف و اصول رویکرد معنوی به تربیت دینی از منظر علامه طباطبایی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۰ (۵۷)، ۱۱-۶۰.
- البرزی، محبوبه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری‌چهرمی، رضا؛ صفری، مریم و میرغفاری، فاطمه. (۱۴۰۰). تجارب معلمان دوره ابتدایی از چالش‌های تغییر آموزش سنتی به آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳ (۱)، ۱-۱۹.
- بخشنده، مجتبی؛ شمشیری، بابک؛ کریمی، محمدحسن و خوشبخت، فریبا. (۱۴۰۰). بررسی نسبت میان کارآمدی نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران با اهداف کلان تدوین‌شده. علوم تربیتی، ۲۸ (۲)، ۱-۲۰.
- پاشایی، محمدرضا. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی براساس ساحت‌های تربیت سیاسی و اجتماعی سند تحول‌بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۲۲ (۸)، ۲۰۳-۲۲۹.
- پورداد، محمد؛ یوسف‌زاده، محمدرضا؛ کچوئیان‌جوادی، رضا و احقر، قدسی. (۱۳۹۹). ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی شهر همدان بر اساس فلسفه‌ی تربیتی اشتاینر (الگوی والدورف). راهبردهای شناختی در یادگیری، ۸ (۱۵)، ۹۱-۱۰۶.
- چناری، زمره؛ بهمئی، لیلا و برکت، غلامحسین. (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای سنجش کیفیت آموزشی در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه شهرستان اندیمشک. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۳ (۵۲)، ۱۶۱-۱۸۵.

فهم گونه‌های تعامل معلم- شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل حسینی خواه، علی. (۱۳۹۷). واکاوی و تبیین تربیت معنوی و نگاهی اجمالی به عناصر برنامه درسی در آن ساحت. تدریس پژوهی، ۶ (۳)، ۹۵-۱۲۲.

کارآمد، حسین و دیبایی صابر، محسن. (۱۳۹۹). میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی معنوی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱۲ (۲۴)، ۴۱-۵۶.

حضرتی، عباس؛ هاشمی، سیداحمد؛ قلتاش، عباس و ماشینچی، علی اصغر. (۱۳۹۹). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش کاربردی برای دانش‌آموزان دوره‌ابتدایی. تدریس پژوهی، ۸ (۳)، ۹۷-۱۲۲.

حق پرست لاتی، طیبیه؛ نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی در درس مطالعات اجتماعی به‌منظور توسعه سلامت معنوی فراگیران. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۳)، ۱۴۹-۱۵۷.

حیدریه‌زاده، سمانه‌السادات. (۱۳۹۸). رابطه بین مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان یزد. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۱۶ (۳۳)، ۴۱-۵۶.

رحمانی، هما. (۱۴۰۱). واکاوی و تأملی بر فلسفه آموزش و پرورش اشتابنر والدورف. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶ (۳۹)، ۲۳۵-۲۵۳.

رحیمی، زهرا و فولادی، مهسا. (۱۴۰۰). تدوین الگویی برای برنامه صلاحیت حرفه‌ای مربیان پیش-دبستانی ایرانی بر اساس الگوی آموزشی والدورف. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۶ (۲)، ۱۳۳-۱۵۲.

رضوانیان، مهرنازسادات؛ جعفری‌ثانی، حسین و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های شایستگی تدریس معلمان مبتنی بر دیدگاه‌های آینده‌نگرانه جهانی. اولین همایش ملی برنامه درسی و اشتغال، دانشگاه فردوسی مشهد.

رنجبر، شهربانو. (۱۳۹۴). تبیین مبانی فلسفی تربیتی و آراء رودولف اشتاینر و دلالت‌های تربیتی آن در مدارس والدورف. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه الزهرا (س).

سیفی، ندا؛ بلخاری‌قهی، حسن و محمدزاده، مهدی. (۱۳۹۵). آموزش کل‌گرا رویکردی نوین، همسو با برخی مولفه‌های آموزش سنتی هنر ایرانی اسلامی. نشریه هنرهای زیبا هنرهای تجسمی، ۲۱ (۳)، ۲۰-۱۱.

شکوهی، غلامحسین. (۱۴۰۱). اصول و مبانی تعلیم و تربیت. تهران: به نشر.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷۰، سال هجدهم، پاییز ۱۴۰۲

- شمشیری، بابک. (۱۳۹۵). *طرحی نو در انسان‌شناسی اسلامی*. تهران: نگاه معاصر.
- صمدی، معصومه. (۱۴۰۱). *شناسایی ظرفیت‌های مغفول‌سیاستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به روش فراترکیب*. مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ۱۲ (۴۳)، ۸۰-۱۰۷.
- صمدی، پروین. (۱۳۸۵). *هوش معنوی*. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۳)، ۹۹-۱۱۴.
- فاضلی، نعمت‌اله. (۱۴۰۱). *مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟* مطالعات برنامه درسی، ۱۷ (۶۶)، ۵-۴۰.
- فرقدانی، آزاده؛ شاطریان محمدی، فاطمه و زیادبخش، مهین. (۱۳۹۵). *مقایسه ابعاد خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته سوری و سنتی*. فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی، ۵ (۱۷)، ۴-۲۳.
- قاسم‌پور مقدم، حسین. (۱۳۹۶). *مبانی و عناصر برنامه درسی مدارس والدورف آلمان*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴ (۵۴)، ۱-۷.
- کاظم‌زاده، منصور؛ عباسی، عفت؛ حاجی‌حسین‌نژاد، غلامرضا و احمدی، غلامعلی. (۱۴۰۰). *ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مبتنی بر اسناد بالادستی*. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۴ (۵۴)، ۱۳-۵۸.
- کرمی، زهره و یوسف‌زاده، محمدرضا. (۱۳۹۷). *ارائه چارچوب پیشنهادی کاربردی برای معلمان جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان با تأکید بر گفت‌وگوهای زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی*. توسعه حرفه‌ای معلم، ۳ (۱)، ۷۹-۱۰۴.
- گل‌صنملو، محمد؛ نعیمی، ابراهیم؛ خورسندی‌طاسکوه، علی و شریعتی، سیدصدرالدین. (۱۴۰۰). *طراحی الگوی معلم خوب با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. مطالعات راهبردی بسیج، ۲۴ (۹۰)، ۱۷۹-۲۲۲.
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۴۰۱). *چون بمیرد مدرسه دنیای ما گردد «تباه»!* مطالعات برنامه درسی، ۱۷ (۶۵)، ۱-۶.
- محمدجانی، ابراهیم. (۱۳۹۵). *جایگاه شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳ (۴۸)، ۸۲-۹۲.
- معماریان، نادره؛ نهاردانی، سیده زهرا؛ رسولی، مریم و وحیدشاهی، کوروش. (۱۳۹۶). *تدوین اهداف آموزشی و توانمندی‌های مورد انتظار در آموزش سلامت معنوی به گروه علوم پزشکی*. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۱۲)، ۱۱۶-۱۲۵.

فهم گونه‌های تعامل معلم-شاگردی در کلاس‌های درس از منظر نظریه انسان عامل وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۲). *الگوی نظری «تربیت معنوی» با رویکرد اسلامی؛ یک مطالعه سنتز پژوهی*. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۱۸ (۴۳)، ۷۱-۹۷.

هاشمی، سهیلا؛ خبازی کناری، مهدی و شعبانی، رقیه. (۱۳۹۴). *تفکر تخیلی در آموزش علوم: تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تخیل*. پژوهش‌های برنامه درسی، ۵ (۱)، ۱۲۱-۱۴۴.

- Aljabreen, H. (2020). **Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education**. *International Journal of Early Childhood*, 52 (3), 337-353.
- Attfield, K. (2022). **The “feeling-life” journey of the grade school child: An investigation into inclusive young citizenship in international Waldorf education**. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, - (), 1-24.
- Attride-Stirling, J. (2001). **Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research**. *Qualitative Research*. 1 (3), 385-405.
- Barkved, F. (2022). **“Education Towards Freedom”—an Introduction to Waldorf Perspectives on Learning and Development**. *Prima Educatione*, 6, 183-196.
- Binetti, G. (2020). **Steiner Education: freedom, spirituality and creativity**. Doctoral dissertation, University of Glasgow, Scotland, UK.
- Boogerd, C. (2011). **Nurturing Potential in the Kindergarten Years**. Edinburgh: Floris Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bruel, A. (2015). **Understanding and Applying The Fourfold Approach to the Human Being**. UK: Camphill School Aberdeen.
- Camps, A. Hagenhoff, B. & der Star, A. V. (2009). **Anthroposophical Care for the Elderly**. Edinburgh: Floris Books.
- Carlgren, F. (2008). **Education towards freedom**. Edinburgh, Scotland: Floris Books.
- Ceren, K. O. C. A. (2022). **Waldorf Approach in All Aspects**. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 37-43.
- Creswell, J. W. & V. L. Plano Clark. (2011). **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Second Edition. SAGE Publications, Inc.
- Curry, T. J. (2020). **Benefits of the Waldorf Educational Model on Students' Academic Success**. Capstone Projects and Master's Theses.

- Dahlin, B. (2021). **A Spiritual Vision of the Child. Romanticism, Esotericism, and Steiner's Educational Thought.** In Education–Spirituality–Creativity, Springer VS, Wiesbaden, 39-54.
- Finsler, T. M. (2013). **School as a journey: The eight-year odyssey of a Waldorf teacher and his class.** SteinerBooks.
- Gestwicki, C. (2016). **Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education.** Cengage Learning press.
- Grella, M. A. (2015). **Nurturing the Aesthetic: Learning to Care for the Environment in a Waldorf School.** ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Antioch University.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (2013). **Item Response Theory: Principles and Applications.** Springer Science & Business Media.
- Honkonen, J. (2021). **Variations on the Idea of Learning–Benchmarking the Interface Between Finnish Comprehensive School and Waldorf School Music Education.** JYU dissertations.
- Ionova, O. M. (2013). **The formation of person's health: experience of Waldorf school.** Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, (10), 35-40.
- Lutzker, P. (2022). **Developing the artistry of the teacher in Steiner/Waldorf Education (Part II): Foreign Language Teacher Education at Freie Hochschule Stuttgart (Waldorf Teachers College).** A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 16 (1), 68-88.
- Miller, J. P. (2019). **The holistic curriculum.** In *The Holistic Curriculum*, Third Edition. University of Toronto press.
- Nunnally, J. C., & Burnstein, I. H. (1994). **Psychometric Theory .** Mc Graw- Hill book Co.
- Oberski, I. (2011). **Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?.** International Journal of Children's Spirituality, 16 (1), 5-17.
- Park, Y. J. (2018). **The Waldorf school movement in the US midwest.** Asia-Pacific Early Childhood Education Research Association, 12 (3), 121-142.
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). **Rudolf Steiner Education and Waldorf Schools: Centenary World Maps of the Global Diffusion of "The School of the Future".** The Journal of social sciences and humanities, 24-33.

- Pearce, J. (2019). **From Anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools?**. *British Journal of Religious Education*, 41 (3), 299-314.
- Rawson, M. (2019). **The development of the person: Subjectification and possible links to non-formal learning situations and expansive learning in Waldorf (Steiner) education**. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 8 (2), 2-25.
- Rawson, M. (2018). **A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice**. *RoSE—Research on Steiner Education*, 9 (2), 1-23.
- Schoorel, E. (2019). **The first seven years: Physiology of childhood**. Rudolf Steiner College Publication.
- Shaturaev, J. (2021). **Education in Indonesia: financing, challenges of quality and academic results in primary education**, *Scientific Research Archive*, 1 (45).
- Shank, M. (2016). **Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools**. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 7 (2), 1-9.
- Stehlik, T. (2019). **Waldorf schools and the history of Steiner education: An international view of 100 years**. Springer Nature.
- Stehlik, T. (2018). **The Importance of Philosophy. In Educational Philosophy for 21st Century Teachers**. Palgrave Macmillan, Cham.
- Steiner, R. (1980). **Waldorf Education for Adolescence: Supplementary Course-the Upper School**. Eight Lectures Given to the Teachers of the Waldorf School in Stuttgart, June 1921. Kolisko Archive Publications.
- Steiner, R. (1981). **The being of man and his future evolution**. London: R. Steiner Press.
- Steiner, R. (1984). **The Realm of Language: The Lost Unison of Speaking and Thinking**, Two Lectures, Dornach, July 17 and 18, 1915 (D. Lenn, Trans.): Mercury Press.
- Steiner, R. (1985). **An Introduction to Waldorf Education**. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1988). **Goethean science**. New York: Mercury Press.
- Steiner, R. (1996d). **The Pedagogical Basis of the Waldorf School**. SteinerBooks
- Steiner, R. (2000b). **Practical advice to teachers**. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2004c). **Human values in education**. SteinerBooks.

- Steiner, R. (2008). **Goethe's Theory of Knowledge: An Outline of the Epistemology of His Worldview**. SteinerBooks.
- Toraman, C. (2022). **Student-Friendly Teaching Approaches**. England: Cambridge Scholars Publishing.
- Van Schie, T. J. (2021). **Being a discoverer or being discovered?: Curriculum evaluation of development-oriented Waldorf education in the Philippines**. *Philippine Studies: Historical and Ethnographic Viewpoints*, 69 (3), 361-396.
- Waldorf World List. (2022). **Directory of waldorf and rudolf steiner schools, kindergartens and teacher training centers worldwide**.
- Weida, C. L., & Bradbury, C. (2020). **The Unicorn as Lifelong Companion: Remixing Inclusive, Intergenerational Art Education Journeys with the Freedom of Froebel and Wildness of Waldorf**. *International Journal of Lifelong Learning in Art Education*, 3 (1), 41-53.
- Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. (2005). **Steiner schools in England**. London: DfES.
- Wright, S. (2000). **The evolving child: Theories of human development in Waldorf education**. <https://scholarworks.uni.edu/pst/154>.

