

کاربست رویکرد نوین «تریتی هنری دیسیپلین محور» در آموزش هنر به دانش آموزان دخترپایه پنجم ابتدایی

مرجان کیان^۱- استادیار دانشگاه خوارزمی

چکیده

هدف پژوهش حاضر آن بود تا رویکری نوین «تریتی هنری دیسیپلین محور» را در ساختار آموزش هنر دوره ابتدایی به عنوان یک رویکرد موثر مورد استفاده قرار دهد. روش پژوهش حاضر، شیوه شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون برای گروه کنترل و آزمایش بوده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دخترپایه پنجم ابتدایی شهر تهران هستند که به شیوه نمونه گیری تصادفی یک مدرسه دخترانه به عنوان نمونه انتخاب شد و دو کلاس به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل (۲۵ نفر) و گروه آزمایش (۲۵ نفر) تعیین شدند. ابزار پژوهش آزمون محقق ساخته ای است که براساس مولفه های چهارگانه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی به صورت چک لیست تنظیم شد و روایی آن مورد تأیید متخصصان علوم تربیتی و آموزش هنر قرار گرفت و ضریب پایایی آن براساس ضریب آلفای کراباخ معادل ۰/۸۶ بدست آمد. تحلیل داده ها براساس آزمون T تک نمونه ای و میانگین محاسبه شد. یافته های پژوهش نشان داد که آموزش هنر مبتنی بر مولفه های چهارگانه رویکردی دیسیپلین محور نسبت به شیوه سنتی بریادگیری برنامه درسی هنر دانش آموزان موثرتر است. به گونه ای که گروه آزمایش در مولفه تولید هنری، نقدی هنری، تاریخ هنری و زیبایی شناسی دارای میانگین نمره بالاتری نسبت به گروه کنترل هستند. بنابراین به تصمیم گیرندگان برنامه درسی دوره ابتدایی پیشنهاد می شود با آموزش این رویکرد به معلمان از به حاشیه کشانده شدن برنامه درسی هنر جلوگیری کنند و برای آموزش هنر به عنوان چهارمین مهارت پایه همراه با مهارت های خواندن، نوشتن و حساب کردن، به ویژه در دوره ابتدایی ارزش بیشتری قائل شوند.

کلیدواژه ها

تریتی هنری دیسیپلین محور، تدریس هنر، دوره ابتدایی، دانش آموزان.

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت جهانی تحت دگرگونی و انقلابی گسترشده قرار دارد و در این میان ضروری است تا هنرها در مرکز ساختار جدید تعلیم و تربیت واقع شوند (Robinson, 2000). جایگاه و منزلت برنامه درسی هنر، مرهون نقشی است که هنر در تحقق برخی اهداف اساسی تعلیم و تربیت ایفا می کند. بصیرت ها و کیفیت هایی که درسایه توجه به آموزش هنر، به بهترین و موثرترین شکل پرورش می یابند، تصدیق نقش کلیدی هنر در نظام آموزشی را به دنبال خواهد داشت. آنچه که هنر آموزش می دهد تحت تأثیر دو مقوله قرار دارد یکی آنچه تدریس می شود و دوم چگونگی تدریس. بنابراین هنر مانند سایر رشته ها، می توانند در شیوه های مختلف برای اهداف مختلف آموزش داده شود (Eisner, 2002).

به عبارت دیگر دانش آموزان می توانند از هنر برای بیان هنرمندانه خویش استفاده کنند. آن ها می توانند درباره آثار هنری تفکر کنند. همچنین هنرها، توانایی دانش آموزان را برای نگریستن جهان به صورتی زیبایی شناسانه و توصیف آن به شیوه های ظرفیت هنری، افزایش می دهد (Eisner, 2004). بدین ترتیب توجه به رویکردها و راهبردهایی که نظام آموزشی را به چنین اهدافی برساند، ضروری است. از این رو شناسایی انوع رویکردهای تربیت هنری از منظر صاحب نظران مختلف قابل توجه است که به اختصار شش دیدگاه تربیت هنری اشاره می شود (Mehrmoammadi, 2011):

(الف) رویکرد سنتی: رویکرد سنتی به تربیت هنری به رویکردی اطلاق می شود که هنر را صرفاً، به عنوان حوزه ای که اختصاص به ابراز خلاقانه خویش دارد، معرفی می کند. هنر در چارچوب این اندیشه، محملی است برای آزادسازی ظرفیت های خلاق و آفرینش گرایانه ای فرد تا در سطوح برترو پیشرفته تر، بتواند به احساس، ادراک، تصور و اندیشه های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند.

(ب) رویکرد تولید محور: گاردنر در زمینه چگونگی ترکیب یافته های ناظر به رشد و تحول طبیعی انسان¹ و یادگیری در چارچوب نظام رسمی آموزشی²، بحثی کلی دارد که از نظر وی پیش نیاز یا مبنای نظری او در رویکرد تولید محورش به آموزش هنر است. او چنین اظهار می دارد که دانش آموزان در جریان رشد خود، در تعامل با محیط های رسمی تعلیم و تربیت، باید پنج نوع دانش را فرا گیرند و با یکدیگر تلفیق کنند

(ج) رویکرد دریافت احساس و معنا: بروڈی که نماینده ی برجسته این دیدگاه به شمار می آید، در بحث مربوط به تربیت زیبا شناسی، به تولید و خلق اثر هنری به عنوان یک ضرورت می نگرد و می گوید که سواد «زیبا شناختی»³ نیازمند حداقل قابلیت ها در کاربرد رسانه های گوناگون برای خلق اثر، البته نه در حد و اندازه یک هنرمند حرفه ای، است.

(چ) رویکرد پرورش منش های ممتاز فکری⁴: دیدگاه پرورش منش های ممتاز تفکر را می توان در درجه نخست در مباحث پرکینز⁵ و اهداف و غایاتی که او در ارتباط با تربیت هنری مطرح ساخته است جستجو کرد. پرکینز براین باور است که از طریق هنر می توان با اساسی ترین آفات فکری که انسان ها، نوعاً، به آن مبتلا هستند مقابله نمود و عادات و منش های ممتازی را جایگزین آن ها ساخت. راهبرد پیشنهادی پرکینز رویارو کردن دانش آموزان با آثار هنری و دعوت از ایشان برای مواجهه ی عمیق، دقیق، واکاوی، جستجوگرانه و توأم با صبر و تأنی با این آثار است.

(خ) رویکرد معرفت زیبا شناختی⁶: از نظر رایمر⁷ کارکرد اصلی تربیت هنری عبارت است از «کمک به آحاد دانش آموزان در جهت پرورش ظرفیت هایی که دستیابی به معرفت زیبا شناختی را تسهیل می نماید». او تأکید می کند که این جهت گیری در تربیت هنری از هر جهت گیری دیگری ارزشمندتر است. رویکرد معرفت زیبا شناختی به دانستن⁸، در چهار زمینه یا چهار نوع «دانستن» در حوزه هنر عنایت دارد که عبارتند از: «دانستن درون»⁹، «دانستن چگونه»¹⁰، «دانستن درباره»¹¹

1 – Natural development

2 – Formal Schooling

3 – Aesthetic literacy

4 – Thinking disposition

5 – Perkins

6 – Aesthetic cognition

7 – Reimer

8 – Knowing

9 – Knowing of within

10 – Knowing how

11 – Knowing about

» یا «دانستن این که^۱ و بالاخره «دانستن چرا^۲» (Mehrmohammadi, 2011).

۳) **رویکرد تربیت هنری دیسیپلین محور**: دیدگاه تربیت هنری دیسیپلین محور، مبتنی بر مفروضاتی است که شالوده آن در پژوهش حاضر به عنوان مهمترین دیدگاه مورد توجه قرار گرفته است. این رویکرد چهار هدف اصلی را دنبال می کند. اول اینکه تمایل زیادی به یاری رساندن به دانش آموزان جهت کسب مهارت ها و توسعه تخیل گرایی مورد نیاز برای عملکرد هنری با کیفیت بالا دارد. چنین عملکردی به اشکال پیچیده تفکر نیازمند است. در این دیدگاه، مریان هنر باشد برنامه درسی را طراحی کنند که چنین مهارت هایی را توسعه دهد. به این ترتیب مریان باید احساسات شان را توسعه دهند، تخیل گرایی شان را پرورش دهند و مهارت های فنی مورد نیاز برای انجام کار صحیح با مواد آموزشی را کسب کنند. در این هدف، کودکان باید لذت ناشی از خلق آثار تجسمی را تجربه کنند و فرصت کسب مهارت های لازم برای دستیابی به این تجربه لذت بخش را داشته باشند. دومین هدف عبارت است از یاری رساندن به دانش آموزان تا چگونگی دیدن و صحبت کردن درباره کیفیت های هنری که به آنها می نگرند را بیاموزند. نگریستن، شکلی از پیشرفت شناختی، را نمی توان یک مسئله سطحی در نظر گرفت. البته نمی توان ادعا کرد که تجربه تولید هنری برای توسعه توانایی دیدن اندیشمندانه آثار هنری کافی باشد. بنابراین هدف، حساسیت بصری باید در کودکان پرورش یابد تا به اتکای آن بتوانند خصوصیات و کیفیت های پیچیده و ظریف مستتر در آثار هنری و محیط پیرامون خود را درک و توصیف کنند. سومین هدف، مربوط به یاری کردن دانش آموزان است تا زمینه‌ی تاریخی و فرهنگی که هنر در آن پدید آمده است را درک کنند. در این هدف، کودکان باید رابطه‌ی میان هنر و فرهنگ را دریابند. مثلًاً، این که تکنولوژی و ایدئولوژی در یک مقطع خاص چه تأثیری به آثار هنری هنرمندان گذاشته است. بالاخره چهارمین هدف رویکرد مذکور، مربوط به ارزش هایی است که هنرها ایجاد می کنند. در این هدف، کودکان باید یادگیرند چگونه در گفتگوی دائمی درباره‌ی ماهیت هنر شرکت جویند و ملاک هایی را که براساس آنها می توان به قضاوت درباره هنر و دفاع از آنها پرداخت، بشناسند (Dobbes, 2005).

در همین راستا، تربیت هنری دیسیپلین محور رویکردی جامع برای تدریس و یادگیری در برنامه درسی هنر است که در شکل گیری تجارب یادگیری دانش آموزان در چهار حیطه متمایز هنری برجسته است. این رویکرد به دانش آموزان کمک می کند تا به خلق کردن، درک کردن و ارزش قائل شدن برای هنر، هنرمندان و فرایندهای هنر و همچنین نقش هنر در فرهنگ ها و جوامع نائل شوند. محتواهای این رویکرد از طریق زمینه‌ی هنری پایه که دانش آموزان را به کسب تجارب گسترشده و غنی با فعالیت های هنری قادر می سازد، بدست می آید (همان، ۲۰۰۵). «رویکرد تربیت هنری دیسیپلین محور» بر این فرض استوار است که هنر دارای شان و منزلت دیسیپلینی است و لذا باید به عنوان یک ماده یا موضوع درسی مستقل در برنامه درسی گنجانده شود. مختصات رویکرد دیسیپلین محور از نظر کانیف^۳ در پنج بخش قابل شناسایی است که به اختصار در جدول ۱ ملاحظه می شود (Mehrmohammadi, 2011):

جدول ۱- مختصات رویکرد تربیت هنری دیسیپلین محور

رویکرد دیسیپلین محوری	
پرورش قوه فهم هنر، هنر به عنوان یک حوزه‌ی اساسی در یک نظام جامع آموزش و پرورش.	اهداف
زیباشناسی، نقد هنری، تاریخ هنر و تولید هنر، استفاده از هنر متعلق به فرهنگ های مختلف در جهان و اعصار گوناگون.	محظوظی
سندهای مکتوب برنامه، تابع نظام و توالی منطقی و شفاف است و در سطح منطقه‌ی آموزشی به اجرا گذاشته می شود.	برنامه درسی
یادگیرندگان طلیه‌ی هنر هستند، برای پرورش قوه‌ی درک و فهم هنر نیاز به آموزش دارند.	یادگیرنده
ارزشیابی مبتنی بر چهار مولفه صورت می گیرد و برای تعیین پیشرفت دانش آموز و اثربخشی برنامه، ضروری است.	ارزش بابی

به دلیل فقدان جدیت رشته ای و فقدان ساختار در آموزش هنر، باید در برنامه درسی به مفاهیم مرتبط با هنر تأکید شود و به آثار هنری در کنار هنرمندان، نقادان و مورخان هنری به دلیل خدمت به تمدن پس از نهاده شود. این همان تأکید بر هنر به مثابه دیسیپلین است (Efland, 2004).

1 - Knowing that

2 - Knowing why

3 - Discipline-Based Art Education (DBAE)

4 - Cunliffe

مولفه های چهارگانه رویکرد تربیت هنری دیسپلین محو

از آنجایی که پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محو طراحی و تدوین شده است، ضروری است و بیزگی هایی این رویکرد که در مقایسه با سایر رویکردها نسبت به آموزش هنرداری برتری ها و مزایایی است، ارائه شود. بدین ترتیب چهار محو اصلی و شاخص رویکرد تربیت هنری دیسپلین محو عبارتند از:

الف- تولید هنری

تولید هنری یا ساخت یک اثر هنری عبارت است از فرایند ارائه واکنش و پاسخ به مشاهدات؛ اندیشه ها، احساسات و سایر تجربیات که از طریق آفرینش آثار هنری انجام می شود. این آفرینش حاصل کاربرد ماهرانه، اندیشمندانه و توأم با تخلیل ابزارها و رسانه های مختلف است (The Getty Institute, 2009). پدیده های هنری که از این طریق تولید می شوند، حاصل مواجهه و تقابل هنرمند با نیات، ادراکات، نگرش ها، شرایط اجتماعی و فرهنگی و نیز ابزاری یا رسانه ای است که جهت کار انتخاب کرده است. هنرمند با یک ایده شروع می کند و آن را به وسیله یک رسانه که حاصل مهارت و تسلط وی بر تکنیک است، نشان می دهد. توالی از مراحل یا گام ها به طور ضمنی وجود دارد. هنر در ذهن و تخلیل هنرمند شروع می شود. کاربرد تکنیک، یک مرحله واسط میان ظهور اولیه شکل در ذهن هنرمند و تولید نهایی یک اثر هنری است (Kian, et. al, 2011) در همین راستا می توان به اقدام گاردنرو همکارانش برای طراحی یک برنامه درسی ویژه آموزش هنر که با «رویکرد تولید محو» هماهنگ است، اشاره کرد. این برنامه که به وسیله پژوهش صفر دانشگاه هاروارد تهیه شده، ترکیبی از سه مفهوم تولید¹، ادراک² و تأمل³ است که این سه، معرف ابعاد اساسی این برنامه هستند که تحقق آن ها در دستور کار این برنامه است. برنامه مورد نظر، آموزش و سنجش در سه شکل هنری- هنرهای تجسمی، موسیقی، و نوشتمن تخلیلی- را ترکیب کرد. تحت مدل پروپل هنری⁴، دانش آموزان تنها از سه طریق به شکل هنری رو کردند (The Zero Project, 2010):

- تولید: دانش آموزان مهارت ها و اصول اساسی شکل هنری را از طریق گذاشتن اندیشه هایشان در موسیقی، کلمات یا فرم دیداری یاد می گیرند.

• ادراک: دانش آموزان آثار هنری را مطالعه می کنند تا انتخاب هایی را که هنرمندان صورت می دهند بفهمند و ارتباط ها و پیوندهای بین آثار خودشان و آثار دیگران را بینند.

• تأمل: دانش آموزان آثار خودشان را بر طبق اهداف شخصی و استانداردهای برتری و تفوق در این حوزه، ارزیابی می کنند.

به این ترتیب برنامه مذکور به پژوهه ای تبدیل شد که ارائه یک برنامه درسی الگو در زمینه آموزش هنر و همچنین ارائه ارزش یابی سودمند و قابل دفاع در این زمینه را به عنوان هدف تعقیب می کند.

۹۸



ب- تاریخ هنر

تاریخ هنر مستلزم بررسی و پژوهش درباره زمینه های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی پدیده های هنری بوده و بر ابعاد زمانی، سنت ها و سبک های مرتبط با آثار هنری تأکید دارد (Hurwitz et. al, 2007). این امر، به معنای یادگیری و کسب اطلاعات در مورد اهداف هنر در فرهنگ های مختلف افراد و شناخت افراد و فرهنگ هایی است که آثار هنری بدان تعلق دارد. تاریخ هنر به دنبال آن است تا تعیین کند که چگونه هنر در بستر اصلی خود عمل می کند. در یک رویکرد و برداشت عملی، تاریخ هنر مستلزم نوشتمن، تبیین و تفسیر گذشته ای است که مبتنی بر شواهدی است که از منابع مختلف و متعدد گرفته شده است (Amini, 2005). به این ترتیب، هدف مربوط به تاریخ هنر بر آن است تا دانش آموزان با مشارکت و درگیری عملی، انواع اطلاعات زیرا گردآوری، تجزیه و تحلیل، سازماندهی و مورد استفاده قرار دهند:

- اطلاعات واقعی در مورد هنرمندان: مثل تاریخ تولد و مرگ، سوابق و تجارب اولیه، اطلاعات در مورد آثار هنری

1 . Production

2 . Perception

3 - Reflection

4 مخفف سه واژه قبلی است (Art Propel)

مثل توصیف فیزیکی، موضوعی و شرایط.

- تحلیل صوری اثر هنری، یعنی توصیف کردن و تحلیل کردن حلقه های ارتباطی در یک اثر هنری (رنگ، فضا و...) به عنوان مبنایی برای فهم این که چگونه اثر هنری متناسب با خصوصیات یک هنرمند و یا هماهنگ با یک جنبش یا سنت هنری است.
- تحلیل اثر هنری: شامل اطلاعاتی درباره وسایل و مواد مورد استفاده، ابزارها و روش های به کار بردشده و تغییرات حاصله در اثر هنری که ناشی از گذر زمان یا سایر تأثیرهای محیطی است.
- روابط مربوط به زمینه (بستر): یعنی بررسی ارتباط میان آثار هنری و محیط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و شناخت تأثیر آن بر آثار مورد نظر (Mehrmohammadi & Kian, ۲۰۱۴).

ج- نقد هنری

نقادی هنری ناظر بر توصیف، تفسیر، ارزشیابی و نظریه پردازی در مورد آثار هنری به منظور افزایش درک، ارزش گذاری هنر، نقش و جایگاه هنر در جامعه است. بنابراین نقادی هنر شامل کاربرد زبان، نگارش متفکرانه و هوشمندانه و صحبت کردن درباره هنر است که از طریق آن فرد می تواند به نحوی بهتر و پربارتر نقش و جایگاه هنر را در فرهنگ و جامعه درک کند و برای آن ارزش قائل شود (The Getty, 2010). یکی از اهداف عمل نقد این است که دانش آموzan از ذهن بسته به سمت ذهنی باز حرکت کنند و از اولویت بندی های عالی به سمت قضاوت های حساب شده تر حرکت کنند. بنابراین در قلمرو نقادی هنری، دانش آموzan از طریق توصیف، تحلیل، تفسیر و قضاوت ارزشی آثار و دستاوردهای مختلف هنری خویش و دیگران، ضمن به کارگیری و رشد مهارت های زبانی و نوشتاری خود به ادراکی عمیق و همه جانبیه درباره معنا، ماهیت، تأثیرها و مضامین پدیده ها و آثار هنری دست می یابند.

د- زیبایی شناسی

زیبایی شناسی به عنوان یکی از اهداف مهم برنامه درسی هنر، سوالات اساسی را در مورد ماهیت، معنا، ارزش، اهداف و ویژگی های متمایز کننده هنر مطرح می کند که این امر زمینه ساز ارزش گذاری و قدرشناسی آثار و پدیده های هنری توسط دانش آموzan است. در واقع، آنچه که تحت عنوان پاسخ و زیبایی شناسی نامیده می شود به عنوان یک ویژگی یا صفت مطرح است که حاصل تکریم، ترجیح و رویکرد ارزش گذارانه نسبت به آثار هنری است. از این منظر، زیبایی شناسی به نوع خاصی از تجربه ای که یک فرد می تواند با هر پدیده ای داشته باشد، اشاره می کند. ایجاد و رشد این تجربه زیبایی شناسی، تا حدود زیادی، حاصل تعامل و مشارکت دانش آموzan در فعالیت های مربوط به تولید هنری، نقادی هنر و تاریخ هنر خواهد بود (Eisner, 2002). بسیاری از تجارب زیبایی شناسانه در طی پژوهش درباره آثار هنری هنگامی ظاهر می شود که دانش آموzan تولید هنری، نقادی هنری و تاریخ هنر را مورد بررسی و اکتشاف قرار می دهند.

بدین ترتیب می توان اذعان داشت که برنامه درسی مدرسه تفکر دانش آموzan را شکل می دهد و ابزاری برای تغییر و اصلاح فکر است. این ابزار به دانش آموzan می گوید که داشتن کدام استعدادها مهم هستند. برنامه درسی، فرست هایی برای یاد گرفتن چگونه فکر کردن به شیوه های معین را در اختیار دانش آموzan قرار می دهد یا ازان هادریخ می کند. تبیت هنری به ویژه هنرها زیبا به دانش آموzan کمک می کند تا سبک ها و روش دانش مربوط را به خوبی درک کنند و بتوانند از آن هادر سایر حوزه های زندگی خویش یاری بگیرند. هنرها زیبا با قلمروهای هنری مختلف شامل نمایش، موسیقی و هنرهای تجسمی می توانند به رشد بسترها فردی، اجتماعی، فرهنگی و تاریخی، همچنین به دانش، مهارت و تکنیک هایی مانند خلق کردن، بیان کردن، درک کردن و پاسخ دادن یاری رسانند. بنابراین آنچه هنرها با خود به همراه دارند، در نظام های آموزشی و در مدارس به ویژه برای رشد همه جانبه دانش آموzan بسیار چشمگیر و ستودنی است. از این رو درک هنرها و بکارگیری صحیح شیوه های تربیت هنری می تواند در توسعه نظام مدرسه ای و رشد شایسته کودکان موثر باشد. تربیت هنری به عنوان یک حوزه گسترده و پویا در شکل گیری فعالیت ها و برنامه های آموزشی و تربیتی در یک نظام مدرسه ای می تواند آثار و نتایجی را خلق کند که شاید در کمتر حوزه ای از برنامه های درسی بتوان آن ها را جستجو

کرد. نقش تربیت هنری در ابعاد و جنبه های مختلف فردی، روانی، اجتماعی، فرهنگی و ارزشی قابل تأمل و دارای ویژگی هایی منحصر به فرد است که می توان از آن ها در حوزه های مختلف در نظام تعلیم و تربیت یاری گرفت (Gee, Bumgarner, 2004).

به منظور تبیین پیشنهای از تربیت هنری می توان به پژوهش هایی اشاره کرد از جمله در مطالعه ای با عنوان «چالش هایی به کارگیری تربیت هنری در دوره ابتدایی: آنچه معلمان شرح می دهند»، بر اساس پژوهشی کیفی به شناسایی تجارت ۱۹ نفر از معلمان مدارس ابتدایی استرالیا در زمینه آموزش های آن ها در عرصه تربیت هنری پرداخته شد Alter et al, 2009 (and et). این مطالعه نشان داد تجربه های معلمان می تواند شیوه تدریس آن ها را در زمینه هنرهای خلاق در برنامه درسی کلاس های دوره ابتدایی شکل دهد. بین مهارت ها، دانش و اعتماد معلمان به تدریس رویکرد تربیت هنری دیسیپلین محور ارتباط مستقیمی مشاهده شد. در پژوهشی با عنوان «انتخاب های هنرمندانه؛ مطالعه معلمانی که از هنرها در کلاس درس استفاده می کنند»، از طریق یک مطالعه کیفی، ارزیابی معلمان شش مدرسه ابتدایی در نیویورک انجام شد (Oreck, 2006). این معلمان علیرغم مشکلات مختلفی که با آن مواجه اند، از هنر در کلاس درس شان استفاده می کنند و نگرش های کلی خلاقیت و هنر در مقایسه با مهارت های خاص در فرایند به کارگیری هنرها، اساسی هستند. همچنین در مطالعه ای با عنوان «هنر و تغییر مدارس» نقش دانش آموزان در محیط یادگیری هنر را بررسی کرده است. هدف از انجام این مطالعه تعیین نقش و ویژگی های ۸۰ نفر از دانش آموزان در محیط آموزشی درس هنر بود. وی با مشاهده فعالیت های هنری دانش آموزان به این نتیجه دست یافت که نقش دانش آموزان در محیط های یادگیری هنر (هم در تجارت دروس مجزا و هم در تجارت دروس تلفیقی) متفاوت از نقش آن ها در محیط های یادگیری غیر هنری است (Stevenson, 2004).

در مطالعه ای نظری «تربیت هنری در ایران، بازناسی حوزه مغفول»، به بررسی و نقد وضعیت موجود آموزش هنر دوره ابتدایی ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن پرداخته شده است. یافته ها نشان می دهد طی سه دهه ۱۳۵۰ الی ۱۳۷۰ در ایران، زمان اختصاص یافته به هنر در دوره ابتدایی ایران ۷۰ درصد کاهش یافته است. در حالی که هنر باید بخش اصلی هر نظام آموزشی باشد. همچنین چهار بعد آموزش هنر یعنی تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبا شناسی باید در تدوین برنامه درسی هنر لحاظ شود (Mehrmohammadi, 2003). در پژوهش با عنوان «نیازهای آموزشی معلمان و دانش آموزان در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی» نشان داده شد که فراهم کردن امکان دسترسی به کتاب های آموزشی و درسی هنر برای معلمان، تدارک فضاهای مناسب برای نمایش آثار دانش آموزان و برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت برای معلمان در زمینه یادگیرد تربیت هنری بسیار ضرورت دارد (Sharafi, 2009).

در پژوهشی با عنوان «بررسی مراحل تحول زیبایی شناسی در دانش آموزان کودک و نوجوان ایران» که با استفاده از تحقیقی تحولی، مراحل رشد و تحول زیبایی شناسی دانش آموزان شناسایی مرد به این نتیجه دست یافت که در تحول زیبایی شناسی دانش آموزان پرسه مرحله ۱- عینی گرایی، ۲- داستان سرایی، ۳- عاطفه گرایی وجود دارد. این مراحل در مورد دختران عبارت بود از ۱- عینی گرایی، ۲- داستان سرایی، ۳- عاطفه گرایی. توانایی تشخیص آثار زیبا شناسانه از غیر زیبا شناسانه با افزایش سن بهبود می یابد و این توانایی در دختران به طور معنی داری بهتر از پسران است (Rashid, 2008).

بدین ترتیب، پژوهش حاضر به منظور بررسی این مسئله که یادگیرد تربیت هنری دیسیپلین محور در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی چه تأثیری بر یادگیری مهارت های هنری دانش آموزان دارد، تلاش کرده است تا با بکارگیری مولفه های چهارگانه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری و زیبایی شناسی در تدریس هنر، این تأثیر را بررسی کند. بنابراین پرسش های پژوهش حاضر عبارتند از:

- آیا یادگیرد تربیت هنری دیسیپلین محور بر یادگیری مهارت های هنری دانش آموزان نسبت به شیوه سنتی مؤثر است؟
- آیا بین یادگیری مولفه های چهارگانه تربیت هنری دیسیپلین محور توسط دانش آموزان تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی است. روش‌های شبه آزمایشی طرح‌هایی هستند که انتساب تصادفی در آن‌ها نمی‌توان استفاده کرد (Sarmad, Bazargan & et, al, 2012). بدین صورت که برای بررسی تأثیر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور بر یادگیری دانش آموzan، طرح پژوهش پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بوده اند که به شیوه نمونه گیری تصادفی، یک مدرسه دخترانه منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان نمونه انتخاب شد و دو کلاس شامل ۵۰ دانش آموز به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل (۲۵ نفر) و گروه آزمایش (۲۵ نفر) تعیین شدند.

ابزار پژوهش حاضر آزمون محقق ساخته‌ای است که براساس مولفه‌های چهارگانه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی به صورت چک لیست شامل چهار طیف (نیاز به تلاش بیشتر، به حد انتظار، در حد انتظار، بالاتر از حد انتظار)، تهیه شده است که عملکرد و مهارت‌های هنری دانش آموزان را می‌سنجد و نمره گذاری آن از ۱۰۰ الی ۴ امتیاز بندی شده بود به صورتی که حداقل و حداکثر نمره کسب شده توسط دانش آموزان بین ۲۰ الی ۱۰۰ قابل محاسبه بود. روایی محتواهای آزمون با نظر کارشناسان علوم تربیتی و آموزش هنر مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن براساس ضریب آلفای کرانباخ برای مولفه‌های چهارگانه رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور معادل ۰/۸۶ به دست آمد که پایایی ابزار پژوهش را تأیید می‌کند. ابزار پژوهش به صورت آزمون در دو مرحله به صورت پیش آزمون و پس آزمون اجرا شد.

تحویه‌ی اجرای پژوهش این گونه بود که قبل از شروع آموزش به شیوه دیسپلین محوری، ۲ جلسه به اجرای پیش آزمون برای دو گروه آزمایش و کنترل اختصاص یافت. سپس در ساعت درس هنر در طول ۳ ماه (هفته‌ای ۲ جلسه یک ساعته)، آموزش مولفه‌های چهارگانه در قالب فعالیت‌های هنری شامل نقاشی، هنرهای حجمی، نمایش، آثار باستانی (به صورت عکس و فیلم) به دانش آموزان شامل ۱۲ جلسه صورت گرفت. در طول این سه ماه، گروه کنترل به شیوه‌ی سنتی آموزش دیدند. در نهایت پس از پایان دوره آموزش رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور، ۲ جلسه نیز به اجرای پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اختصاص یافت. بدین ترتیب اجرای این دوره از آغاز اجرای پیش آزمون، آموزش رویکرد در نهایت اجرای پس آزمون، مجموعاً شامل ۱۶ جلسه تدریس به طول انجامید.

البته قابل ذکر است که محقق با توجه به گذراندن دوره‌های آموزش هنر مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور در تدریس برنامه با معلم کلاس در گروه آزمایش مشارکت داشته است و معلم نیز دورهٔ ضمن خدمت برنامه درسی جدید هنر دوره ابتدایی را طی کرده بود.

یافته‌ها

پاسخ سوال اول پژوهش- آیا رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور بر تربیت هنری دانش آموزان نسبت به شیوه سنتی موثرتر است؟

به منظور پاسخ به این پرسش از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ مشخص است.

جدول ۱- مقایسه آزمون t گروه آزمایش و کنترل مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور و روش سنتی

آزمون	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی (df)	سطح معناداری
پیش آزمون	آزمایش	۲/۳	۰/۹۲	۰/۷۷	۴۸	۰/۲۵۳
	کنترل	۲/۱۵	۰/۵۲			
پس آزمون	آزمایش	۳/۰۸	۰/۵۲	۰/۷۳	۴۸	۰/۰۰۱
	کنترل	۲/۳۵	۰/۷۳			

براساس یافته‌های حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای، مقدار t محاسبه شده در پیش آزمون برای گروه آزمایش و کنترل

۱- مقایس چک لیست مورد نظر براساس چک لیست مندرج در کتاب راهنمای برنامه درسی هنر (۹۲-۹۱) که توسط دفتر تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی اموزشی منتشر شده است، تنظیم شد.

عدد ۲۵۳/۰ بdst آمد که با درجه آزادی ۴۸ و در سطح ۷/۰ معنادار نیست. اما نتایج پس آزمون برای گروه کنترل و آزمایش در مقدار ۱ بdst آمده یعنی ۵/۹۲ با درجه آزادی ۴۸ در سطح ۱/۰۰۱ معنادار است که این امر مovid این است که آموزش هنر مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور (برای گروه آزمایش)، نسبت به آموزش هنر به شیوهٔ سنتی و معمولی (برای گروه کنترل) تأثیر بیشتری داشته است.

پاسخ سوال دوم پژوهش- آیا بین یادگیری مولفه های چهارگانه تربیت هنری دیسپلین محور توسط دانش آموزان تفاوت وجود دارد؟

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود مولفه های چهارگانه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری و زیبایی شناسی برای دو گروه آزمایش و کنترل مورد تحلیل قرار گرفته اند.

جدول ۲- میانگین نمرات مولفه های چهارگانه رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور برای گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		آماره		متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	پیش آزمون	تولید هنری	
۰/۳۰۶	۲۵	۰/۳۰۱	۲۴	پیش آزمون	تولید هنری	نقد هنری
۱/۴۳	۲۵/۶۷	۱/۸۷	۲۷/۰۹	پس آزمون		
۰/۳۵	۱۸	۰/۳۰۶	۱۸/۹	پیش آزمون		تاریخ هنری
۳/۱۲	۱۹/۴۳	۳/۴۲	۳۰/۱۵	پس آزمون		
۰/۲۹	۱۸	۰/۲۰۱	۱۷/۵	پیش آزمون	زیبایی شناسی	زیبایی شناسی
۳/۲۷	۱۷/۵	۳/۰۲۵	۲۶/۲۵	پس آزمون		
۲/۷۵	۱۷/۶۲	۲/۱۱	۱۷/۷۵	پیش آزمون		
۲/۲۸	۱۶/۱۵	۳/۹۵	۲۸/۵	پس آزمون		

به منظور بررسی دقیق تر مولفه های چهارگانه رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور، آزمون مربوطه برای دو گروه به صورت پیش آزمون و پس آزمون اجرا شد که بر اساس جدول ۲، نمره میانگین پس آزمون مولفه تولید هنری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت را نشان می دهد. همچنین این تفاوت در نمرات میانگین پس آزمون گروه آزمایش و کنترل در مولفه های نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی تفاوت بیشتری ملاحظه می شود. این امر نشان دهندهٔ آن است که مولفه های رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور بر یادگیری فعالیت های هنری دانش آموزان در گروه آزمایش موثرتر است. به منظور تعیین ارزش نهایی و تعیین اثر آموزش مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور از مجذور اتا^۱ به عنوان مقدار سهمی از واریانس استفاده شد که به متغیر ترکیبی جدید مرتبط است. در این پژوهش، متغیر ترکیبی همان رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور (ترکیب چهار مولفه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری و زیبایی شناسی) در نظر گرفته شده است.

جدول ۳- میزان اثر Eta برای متغیر ترکیبی رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور

توان آزمون	Eta اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی	F	ارزش	متغیر
۰/۹۸۷	۰/۴۰۳	۰/۰۰۱	۴۳	۶/۹۳۶	۰/۵۸۴	گروه

بر اساس اندازه اثر بدست آمده از ارزش اثر اتا (یعنی ۴۰۳/۰) که بالاتر از ۱۴/۰ است، مشخص شد که رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور به عنوان متغیر ترکیبی در یادگیری برنامه درسی هنر دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی تأثیر بالایی داشته است.



نتیجه‌گیری

تربیت هنری نقش مهمی در شکل گیری شخصیت کودکان و نوجوانان دارد. تربیت هنری در رشد مهارت های تفکر،

توانایی خلاقیت و کمک به شکل دهی ارزش‌ها و رویکردهای افراد بسیار سهیم است. تربیت هنری توانایی بسیاری در برانگیزاندن افراد برای یادگیری و غلبه بر موانع آموزش و یادگیری دارد. به عبارت دیگر، تربیت هنری می‌تواند هیجان‌های منفی و دارای اثرات زیان بار مانند بی‌علاقگی، اضطراب و خستگی را کاهش داده و حتی ازبین ببرد. رشد ارزش‌های انسانی از طریق فعالیت‌های هنرمندانه کودکان امکان پذیر است (Sharp & Metais, 2000).

معلمان هنر باید بدانند که چه موقع دانش آموزان را آزاد بگذارند و به آن‌ها اجازه دهند که راه خودشان را پیدا کنند، اگرچه این روش آموزشی منحصر به تدریس هنر نیست اما در عرصه آموزش هنر اهمیت ویژه‌ای دارد. از آن جا که هنر از محدود عرصه‌هایی در برنامه درسی مدرسه است که بر اهمیت دیدگاه فردی تاکید دارد، بنابراین فراهم کردن چنین فضایی همراه با کمترین دخالت‌های معلم بسیار ضروری به نظر می‌رسد.

مهارت آموزشی معلمان در تدریس هنرایین است که آگاه باشند چگونه ابزارهای آموزشی مورد نیاز دانش آموزان را بدون اتلاف وقت مرتب و منظم نمایند. اینکه نقاشی‌ها را توزیع کند، چگونه آن‌ها را جمع آوری کند. چگونه وسایل شکستنی را قفسه بندی کند. چگونه آثار چاپی را از آسیب دیدن محافظت کند و چگونه از ابزارهای آموزشی محافظت کند. اینها بخش‌هایی از مهارت‌های آموزشی است که معلمان هنر باید برای اداره‌ی اثربخش کلاس‌ها یا کارگاه‌های کاری‌شان، از آن‌ها آگاه باشند. فقدان چنین دانش و مهارتی منجر به بی‌نظمی کلاس خواهد شد. یک مهارت آموزشی دیگری که معلمان باید بدانند این است که چگونه یک مسئله را بیان کند به طوری که هم فضای مداخله‌ی فردی وجود داشته باشد و هم تمرکز‌آشکار بر موضوع. دانش آموزان نه تنها باید بدانند که آن چه از آن‌ها انتظار می‌رود چیست، بلکه چرا این را نیز باید بدانند. دانش آموزان باید نکته اصلی درس یا پروژه را بفهمند و امکان مشارکت فردی را هم داشته باشند. البته این یک بعده مهم تدریس در سایر موضوعات درسی نیز محسوب می‌شود اما در آموزش هنر اهمیت ویژه‌ای دارد. در سایر موضوعات درسی به ویژه در موضوعات دارای سطح بالاتر، نیاز به قضاوت از سوی دانش آموزان کمتر احساس می‌شود.

بدین ترتیب، رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور به عنوان رویکردی خاص جهت آموزش به دانش آموزان می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. از دانش و مهارت آموزشی در تدریس هنر عبارت است از اینکه معلم بتواند بین اثر جدید و قبلی و بین اثر فعلی و جهان خارج از کلاس درس ارتباط برقرار کند. چگونه معلم آن چه قبل‌تدریس کرده است، طراحی می‌کند تا موضوع جدید را به دانش آموزان ارائه کند. تدریس هنر می‌تواند مجموعه‌ای از فعالیت‌های غیرمرتبط با هم باشد که ممکن است مهارت‌های تسلط و رسیدن به رضایت‌مندی را ایجاد نکند. تدارک فعالیت‌هایی که از طریق آن بتوان از آن چه قبل‌آموخته شده استفاده کرد و همچنین بتوان بین آن چه در کلاس درس هنر آموخته شده و جهان خارج ارتباط برقرار کرد، از مسائل ضروری در آموزش معلمان است.

با توجه به آثار شاخص تربیت هنری بر کودکان و نوجوانان، اهمیت این حوزه آموزشی باید همواره مورد توجه دست اندکاران و برنامه‌ریزان حوزه تعلیم و تربیت قرار گیرد. براساس یافته‌های پژوهش حاضر مشخص شد که آموزش هنر مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور نسبت به شیوه سنتی و معمولی آموزش هنر برای یادگیری حوزه‌های هنری مختلف توسط دانش آموزان موثرتر است که این یافته با نظر مهرمحمدی (Mehrmohammdi, 2003) آلترو همکاران (Alter, 2009)، اورک (Ork, 2006)، استیونسون (Stiunes, 2004)، شرفی (Sharifi, 2009)، رشید و همکاران (Rashid et al., 2008) که

بر کاربرد مولفه‌های چهارگانه در رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور تأکید داشته اند، همخوانی دارد.

همچنین یافته‌های این مطالعه نشان داد که مولفه‌های تولید هنر، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی به صورت مشخص در یادگیری حوزه‌های هنری مختلف از جمله نقاشی، هنرهای حجمی و کارستی، نمایش و آثار باستانی موثر است و دانش آموزان که به شیوه دیسپلین محوری در آموزش هنر فعالیت داشته اند نسبت به سایر دانش آموزان که به این چهار مولفه توجهی نداشته اند، یادگیری معنادارتری را کسب کرده اند که این امر با نتایج مطالعات هورویزو و همکاران (Horitezz et al., 2007) و آیزнер (Aizner, 2002) همخوانی دارد.

بنابراین براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر پیشنهادهایی جهت بهبود آموزش هنر به ویژه در دوره ابتدایی به عنوان مهمترین و حساس ترین مرحله تحصیل و آموزش عمومی ارائه می‌شود:

- تدارک زمینه به کارگیری رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی توسط برنامه

ریزان درسی.

- افزیش زمان اختصاص یافته به درس هنر در طول هفته با توجه به کاربرد مولفه های تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی.
- تهیه امکانات و افزایش مواد و منابع یادگیری متنوع برای آموزش هنر.
- تدارک روش های تدریس متنوع و ایجاد فرصت های یادگیری مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور.
- تهیه برنامه درسی هنر و راهنمای معلم مبتنی بر رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور.
- تشویق و ترغیب معلمان به استفاده از رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور و معرفی برترین ایده های معلمان در آموزش هنر.
- معرفی کاربرد و پیامدهای رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور به والدین در قالب سمینارهای آموزشی.

منابع

- Alter, F.; Hays, T., & O'Hara, R. (2009). *The Challenges of implementing Primary Arts Education: What Our Teachers Say*, Australasian Journal of Early Childhood, Volume 34, Number 4.
- Amini, M. (2005). Art Education in Education. Tehran: Aeezh publication, [In Persian].
- Bumgarner Gee, C. (2004). *Spirit, Mind and Body: Arts Education the Redeemer*. Edited By Elliot W. Eisner and Michael D. Day; Handbook of Research and Policy in Art Education, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), Mahwah New Jersey and London.
- Dobbs, S. M. (2004). *Discipline-Based Art Education*; Edited By Elliot W. Eisner and Michael D. Day; Handbook of Research and Policy in Art Education, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), Mahwah New Jersey and London.
- Efland, A. D. (2004). *Emerging of Art Education*; Edited By Elliot W. Eisner and Michael D. Day; Handbook of Research and Policy in Art Education, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), Mahwah New Jersey and London
- Eisner, E. (2004). *The Lessons the Arts Teach, Available at Learning and Arts: Crossing Boundaries/Proceedings From an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders Held January*, Los Angeles.
- Eisner, E . (2002). *The Art and the creation of Mind*, Yale University Press
- Hurwitz, A & Day, M. (2007). *Children and Their Arts*, Harcourt Brace Jovanovich the UNESCO Regional Meeting on Arts Education in the European Countries Canada and the United States of America, Finland.
- Kian, M ; Mehrmohammadi, M ; Maleki, H & Mofidi, F. (2011). *Developing and Qualifying a Desirable Model for Art Curriculum in Elementary Schools of Iran*. The Journal of Curriculm Studies(J.C.S.), Vol.6 (21); 2011, 123-163, [In Persian].
- Mehrmohamadi, M . (2003). *Arts Education in Iran: Reclaiming the Lost Ground*. Humanities Journal, Vol. 10 (3,4): P. 41-51.
- Mehrmohammadi, M. (2011). *The Art Education as General Educattion: What, Why, How*. Tehran: Madre-seh, [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. & Kian, M. (2014). *Curriculum and Art Education in Public Education*. Tehran: Samt, [In Persian].
- Oreck, B . (2006). *Artistic Choices: A Study of Teachers Who Use the Art in the Classroom*. International Journal of Education & the Arts.
- Rashid, K.; Mehrmohammadi, M ; Delavar, A & Ghatrifi, M. (2008). *The Survey Steps of Aesthetic Development on Tehran's Students*. The Journal of Educational Innovation. Vol, 27 (7). [In Persian].



Robinson, K . (2000). *Arts Education's Place in a Knowledge-Based Global Economy*; Available at Learning and Arts: Crossing Boundaries/Proceedings From an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders Held January, Los Angeles.

Sarmad, Z. , Bazargan, A. & Hejazi, E. (2012). *Methodes of Research at Behaiveral Siecnce*. Tehran: Agah, [In Persian].

Sharafi, H. (2009). *The Educational Needs of Teachers in Art Curriculum of Primary Education*. The Journal Jelv-e-y Art. Vol, 1. [In Persian].

Sharp, C & Metais L. J.(2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*, Qualification and Curriculum Authority in England.

Stevenson, L. (2004). *The arts and school change*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

The Getty Education Institute for the Arts Los Angeles (2009). *Art in Education for Children*. Available at: www.gettyinstitue.com.

The Zero Project.(2010). *History and Research of Project Zero*. Available at: www.pswed.harvard.edu

۱-۵



کاربرست رویکرد نوین تربیت هنری دیسپلین محو را درآموزش ...