

ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی براساس رویکرد دیسیپلین محور

اسماعیل کاظم پور^۱، حسن رستگار پور^۲، مریم سیف نراقی^۳

چکیده

هدف این پژوهش ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی براساس رویکرد دیسیپلین محور بود. تحقیق حاضر، از نوع تحقیق های کاربردی محسوب می شود که در آن از روش شبه تجربی برای آزمون فرضیه ها استفاده شد. جامعه مورد مطالعه شامل تمامی دانش آموزان کلاس های دوره راهنمایی تحصیلی شهرستان تنکابن در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ بود. از این رو، دو گروه دانش آموزان در دو کلاس دوره راهنمایی تحصیلی به شکل تصادفی خوشه ای انتخاب شدند، که یک گروه به عنوان گروه آزمایش و دیگری گروه کنترل در نظر گرفته شدند. جهت جمع آوری داده ها از آزمون محقق ساخته ای به نام "تن تز" به دو صورت پیش آزمون و پس آزمون برای هر دو گروه استفاده شد. آزمودنی ها با پاسخ دادن به ۵۵ پرسش پنج گزینه ای در چهار مؤلفه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی، در حقیقت میزان تربیت هنری در دیسیپلین های فرعی رویکرد^۴ (DBAE) را نمایان ساختند. جهت تحلیل داده ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (آزمون t مستقل) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که حوزه تولید هنری، در برنامه درسی موجود آموزش هنر در دوره راهنمایی تحصیلی وجود دارد. در حالی که حوزه های نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی، در برنامه درسی موجود آموزش هنر در دوره راهنمایی تحصیلی وجود ندارند.

کلید واژه ها: برنامه درسی، آموزش هنر، دوره راهنمایی تحصیلی، رویکرد دیسیپلین محور.

^۱ - دانش آموخته دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران (نویسنده مسئول)

^۲ - عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران

^۳ - عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

مقدمه

به طور کلی اشکال و قالبهای متفاوتی وجود دارند که از طریق آنها معانی و مفاهیم، بیان و ارایه می شوند. از آن جمله زبان و هنر، نقش مؤثری در تعیین گستره سواد دارند. در نظام آموزش و پرورش ایران تبیین روشنی از معنا، حدود و ثغور آموزش هنر و یا به تعبیری سواد هنری^۱ ارایه نشده است، که این امر به نوبه خود تا حدی متأثر از مبهم بودن جایگاه هنر در این نظام آموزشی می باشد.

نتیجه چنین وضع نامناسبی در تربیت هنری^۲، در سطح خرد، محرومیت دانش آموزان از مجموعه وسیعی از تجارب غنی آموزشی و پرورشی، و در سطح کلان، عدم موفقیت نظام آموزشی در رشد قابلیت های شناختی نظیر خلاقیت، ایجاد نگرش های عاطفی مناسب و مهارت های عملی کارآمد در دانش آموزان است (امینی، ۱۳۸۴، ص ۷).

چنانکه سواد^۳ را می توان وسیله ای برای انتقال معنا تلقی نمود، باید اذعان داشت که انتقال معنا محدود به متن مکتوب نبوده و خواندن و نوشتن تنها ابزار مبادله معنا نیستند. لذا مبادله معنایی از طریق نمادهای بصری موسوم به هنرهای تجسمی^۴ و یا هنرهای نمایشی^۵ نیز قابلیت تبیین می یابد.

در قلمرو آموزش و پرورش، آیزنر^۶ که خود از مدافعان معاصر تربیت هنری محسوب می شود، با طرح سؤال هایی نظیر "آیا تجربه موفقیت آمیز در حوزه هنر می تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی در دیگر حوزه های علمی منجر گردد؟" یا اینکه "آیا هنر فی نفسه دارای ارزش است یا اهمیت آن منوط به کمک به پیشرفت تحصیلی دانش آموز می باشد؟" مخالف به حاشیه راندن تربیت هنری و حکم به ارزش ثانوی دادن به این حوزه یادگیری می باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۳، ص ۵۰).

به اعتقاد برخی از صاحب نظران (پیتری^۷، ۲۰۰۱؛ آیزنر^۸، ۲۰۰۲؛ دیسون^۹ و گالاس^۹، ۲۰۰۳،

^۱ - Art Literacy

^۲ - Art Education

^۳ - Literacy

^۴ - Visual Arts

^۵ - Performing Arts

^۶ - Eisner, E

^۷ - Pitri

^۸ - Dyson

^۹ - Gallas

هندریک^۱ (۲۰۰۴) هنر، زمینه ای مناسب برای ارتقای توانایی های شناختی چندگانه نظیر استدلال پیچیده و حل خلاقانه مسأله در یادگیرندگان محسوب می شود که آن را به عنوان زبانی دیگر برای یادگیری معرفی می کند، و به عنوان یک سکوی پرش برای رشد سمبولیک یادگیرندگان به حساب می آورد (یانگ^۲، ۲۰۰۵، ص ۱).

پم متهوز^۳ (۲۰۰۵) نیز به نقل از اسکاپل^۴ عقیده دارد رویکرد DBAE آموزش هنر را با تمرکز بر دانش عمیق تر و کاربرد مهارتهای تفکر سطح عالی ارتقا داده است. با به کارگیری روشهای دیسیپلین محور در آموزش هنر، برنامه درسی به دامنه ای فراتر از ایده سنتی هنر به عنوان یک تلاش اضافی، دست می یابد و این امر، به کارگیری هنر در سایر حوزه های موضوعی نظیر تاریخ، نوشتن، خواندن، و ریاضیات را ممکن می سازد (اسکاپل، ۲۰۰۶، ص ۱۵).

در باب اینکه تربیت هنری، چه توانایی ها و شایستگی هایی را باید در یادگیرندگان ایجاد نموده و رشد دهد، دیدگاه ها و رویکردهای متفاوتی وجود دارد، که براساس هر یک از این رویکردها، در مورد سایر اجزا و مؤلفه های برنامه درسی نظیر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی تصمیم گیری می شود. با در نظر داشتن استلزامات متعدد، به طور کلی برنامه درسی هنر باید دانش آموز را در جهت دستیابی به اهداف زیر توانمند سازد:

- مشاهده، لذت بردن، و پاسخدهی به اشیاء و تصاویر آشنا و نا آشنا موجود در محیط.
- ایجاد و پرورش حساسیت به ویژگیهای خط، شکل، رنگ، تَن، بافت، طرح و ریتم و...
- بیان اندیشه ها، احساسات و تجارب مرتبط با اشکال هنری به وسیله تخیل به همراه کسب لذت.
- کسب تجارب خود انگیخته و تخیلی باساختاری فزاینده به کمک مواد و ابزارهای هنری گوناگون.
- بررسی امکانات طراحی مواد از طریق رسانه های دو / سه بعدی^۵.
- به کار بستن مهارت ها و تکنیک ها، بروز حساسیت فزاینده به عناصر و آثار هنری.

^۱ - Hendrick

^۲ - Young

^۳ - Mathews. P

^۴ - Schappelle. L

^۵ - Two/Three Dimensional

- در نظر داشتن کنجکاوی و گشاده رویی در آثار هنرمندان.
- بررسی تأثیر جو و موقعیت در آثار هنرمندان به ویژه به هنگام ارتباط با کار خود دانش آموز.
- تعیین مجموعه ای از رسانه های هنری و توصیف برخی از فرایندهای خلاق.
- مباحثه پیرامون مهمترین عناصر طراحی کارهای هنری انفرادی به صورت عملی.
- مباحثه درباره عناصر طراحی دارای اولویت در آثار هنری خود و سایر همکلاسی ها.
- ارزش قایل شدن به آثار هنری بزرگ و موضوعات، و فرهنگی که در آن کشور زندگی می کنند.
- واکنش به تجارب هنری از طریق تخیل، استفاده از زبان مناسب پاسخدهی به تجارب هنری.

از سویی دیگر در باب اینکه خاستگاه و آرمانهای آموزش هنر چگونه تبیین می شوند، باید جهت گیری های صاحب نظران و اندیشمندان این حوزه مطالعاتی را مورد بررسی قرار دهیم. در این راستا، از دیدگاهها و رویکردهای مطرح شده در زمینه آموزش هنر، از جمله رویکرد میتلر^۱، رویکرد فلدمن^۲، رویکرد مضمونی، رویکرد پیمانان^۳، رویکرد سنتی^۴، رویکرد تولید هنری^۵، رویکرد مبتنی بر فهم عمیق معانی و مضامین آثار هنری، رویکرد پرورش منش های ممتاز فکری، رویکرد معرفت زیبایی شناختی، و در پایان رویکرد دیسپلین محور می توان یاد کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۷۰).

در حالی که با توجه به اهداف مصوب فرهنگی / هنری از سوی شورای عالی آموزش و پرورش برای درس هنر دوره راهنمایی تحصیلی، و به منظور تحقق آنها باید رویکرد جدیدی را برای برنامه های درسی هنر این دوره در نظر داشت. از میان رویکردهای مختلف تربیت هنری، "رویکرد دیسپلین محور"^۶ مناسب تر از سایر رویکردها به نظر می آید چرا که این رویکرد در درجه اول در پی احراز هویت دیسپلینی برای برنامه درسی هنر است و به زعم بسیاری از متخصصان حوزه تربیت هنری از آن به عنوان رویکردی جامع یاد می شود. این

¹ - Mittler Approach

² - Feldman Approach

³ - Modular Approach

⁴ - Traditional Approach

⁵ - Art Production

⁶ - Discipline-Based Art Education (DBAE)

رویکرد، تربیت هنری را از ابعاد چهارگانه تولید هنری^۱ (جنبه های عملی و کاربردی)، تاریخ هنری^۲ (جنبه های تاریخی و فرهنگی)، نقادی هنری^۳ (جنبه های ادراکی و مفهومی)، و زیبایی شناختی^۴ (شناخت و ارزشگذاری هنری) مورد بررسی قرار می دهد. ویژگی بارز این رویکرد، گستردگی و شمول قلمروهای مختلف هنری است که جامعیت این رویکرد را به تصویر می کشد (تاپاخوس^۵، ۲۰۰۳، ص ۵۶۵).

در این زمینه، گریر^۶ (۱۹۹۷) به نقل از فیلانی^۷ معتقد است تغییر در آموزش هنر از نظریه کودک محوری^۸ (ابراز خلاقانه خود^۹) به دیسپلین محور، در اوایل دهه ۱۹۶۰ آغاز شد، اما تا دهه ۱۹۸۰ تحقق یافت. DBAE پاسخی به تجربه پرتاب سفینه اسپوتنیک در سال ۱۹۵۷ توسط روسیه، آنهم پیش از ایالات متحده امریکا بود. از ۱۹۵۷ تا اواخر دهه ۱۹۷۰ دیسپلین های آموزش عمومی، شامل هنر، به کانون اصلاح برنامه درسی تبدیل شدند (فیلانی، ۲۰۰۳، ص ۵۵).

در راستای اهمیت و ضرورت دیسپلینی آموزش هنر، جنسن^{۱۰} (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۵۴) میان هنر و سایر موضوعات تثبیت شده در برنامه های درسی مدارس، تمایز قایل نیست و معتقد است که با در اختیار داشتن ملاکهایی برای تمیز حوزه های دیسپلینی و غیر دیسپلینی، می توان به این جمع بندی رسید که هنر نیز شایستگی به رسمیت شناخته شدن به عنوان یک دیسپلین^{۱۱} در جمع مواد درسی، و در موقعیتی برابر با آنها را داراست.

رویکرد DBAE به عنوان یک رویکرد کل گرایانه تر به آموزش هنر، طراحی شده بود که شامل آموزش در چهار حوزه هنری بود. در این زمینه "کلارک، دی، و گریر^{۱۲}" رویکرد DBAE را به مثابه تلفیق محتوا از چهار دیسپلین هنری می دانند، و دیسپلین را به عنوان

¹ - Art Production

² - Art History

³ - Art Criticism

⁴ - Aesthetic

⁵ - Tapajos

⁶ - Greer

⁷ - Filani

⁸ - Child-centered

⁹ - Creative Self Expression

¹⁰ - Jensen

¹¹ - Discipline

¹² - Clark, Day & Greer

"ایجاد ساختارهای مفهومی و روشهای پذیرفته شده" تعریف کرده اند (استاینسپرینگ^۱، ۱۹۹۲، ص ۹).

هر یک از چهار دیسپلین رویکرد DBAE حوزه مهمی در یادگیری فعالیتهای هنری را ارائه می دهند. مطالعه و بررسی آثار هنری پیرامون این دیسپلین ها، تجربه یادگیری وسیع تری در حوزه هنر به همراه خواهد داشت. چهار دیسپلین رویکرد DBAE به شرح زیر است.

الف) تولید هنری. یعنی ایجاد و خلق آثار هنری، یا ساخت آثار هنری. به منظور کسب رضایت از خلق هنر، دانش آموزان از راه تولید آثار هنری، آموزه هایی را درباره فرایند هنری می آموزند و از این روی می توانند در سطحی مطلوب تر، آثار و کوشش های سایر هنرمندان را پاس بدارند. مادامی که تمامی دانش آموزان، عملاً هنرمند نخواهند شد، اما همه آنها ساکنان دنیای هنر خواهند بود و از تجارب تولید هنری شان در سطح مدارس بهره مند خواهند شد. امپوه^۲ معتقد است از راه تولید هنری، برنامه DBAE به کمال^۳ دست می یابد، چرا که آثار هنری خلق شده در هر دوره ای، تبیینی از تمدن را ثبت و ضبط کرده اند. از این رو می توان گفت که تولید هنری نقشی اساسی و اولیه در فهم هنر دارد (امپوه، ۲۰۰۲، ص ۲۹).

در همین راستا "موزه ایالتی ایلینوی"^۴ اظهار داشته است، فعالیتهای موجود در این بخش هنری، شامل خلق اثر هنری به طور عملی می باشد. بر اساس استانداردها و اهداف تدوین شده، تولید هنری، تنها بخشی از آموزش هنر است. تولید هنری، به عنوان فرصتی برای دانش آموزان جهت ورود به شکل عینی^۵ و زمینه ای^۶ مفاهیم و مهارتهایی که از مباحثات پیرامون آثار هنری، تاریخ هنری، نقد هنری، و زیبایی شناسی می آموزند، به کار می رود (موزه ایالتی ایلینوی، ۱۹۹۹، ص ۶). پرسشهایی درباره تولید هنری مطرح می شوند که عبارتند از:

۱. از چه موادی ساخته شده است؟ (انتخاب مواد، امکانات هنرمند، تناسب

تصویری)

۲. در چه ابعاد و اندازه ای است؟ چگونه ساخته شده است؟

۳. در صورت نصب، چگونه قرار می گیرد؟ چه رنگهایی در آن به کار رفته اند؟

¹ - Stinespring, J. A

² - Mpowe, L

³ - Completeness

⁴ - Illinois State Museum

⁵ - Tangible

⁶ - Contextual

ب) نقد هنری. یعنی واکنش و قضاوت درباره ویژگیهای موجود در اشکال و آثار هنری، یا تفسیر و تحلیل هنر. به باور فیسترا و گویدموند^۱ نقد هنری، شکلی از سواد تجسمی^۲ است که طی آن دانش آموز درباره اشکال هنری به مشاهده، توصیف، تحلیل، تفسیر و قضاوت می پردازد. تحلیل مکتوب^۳ از سوی منتقدان مشهور، به اندازه آثار هنری ارزشمند فرهنگی، می تواند در حوزه مطالعه انتقادی هنر مؤثر واقع گردد (فیسترا و گویدموند، ۲۰۰۶، ص ۴۱).

دابس (به نقل از اسکاپل، ۲۰۰۶، ص ۱۵) اظهار می دارد، "نقد هنری، توانایی درک و پذیرش هنر، نقش آن در جامعه را ارتقاء می دهد. اساساً نقد هنری، ارتباطی است بین مخاطب و اثر هنری. مخاطب یک اثر هنری به طرح پرسشهایی پیرامون اینکه آن چیست، به چه منظور است، و چه ارزشی دارد، می پردازد".

چنانکه ماتیهورز (۲۰۰۵) به نقل از اسکاپل اظهار می دارد؛ یک نقد هنری واقعاً مؤثر به درک تاریخ هنری، تولید هنری، و زیبایی شناختی وابسته است. تمام اینها، بخشهای ضروری برای قابلیتهای توصیف، تحلیل، تفسیر، و قضاوت یک اثر هنری محسوب می شوند (اسکاپل، ۲۰۰۶، ص ۳). می توان از پرسشهایی که در این حوزه امکان استفاده از آنها وجود دارد، کمک گرفت:

- ۱) موضوع این اثر هنری درباره چیست؟ عنوان اثر هنری چیست؟
- ۲) اهمیت ویژه و معنای آثار عینی، ذهنی، یا تجسمی در این کار هنری چیست؟
- ۳) آیا اثر هنری دارای یک معنای کلی برای نقش مؤلفه های گوناگون می باشد؟
- ۴) در مورد هنرمند یا موضوع درسی مبتنی بر کار هنری، امکان چه قضاوتهایی وجود دارد؟
- ۵) این کار هنری، چه هدفی را دنبال می کند؟ چه تکنیکهایی به کار رفته اند؟ و در چه سبکی؟
- ۶) چه فرهنگی آن را خلق کرده است؟ و در چه موقعیت جغرافیایی؟
- ۷) آیا اثر هنری و هنرمند آن، مشهورند؟ ارزش مادی اثر هنری به چه میزان است؟

¹ - Feenstra & Guidmond

² - Visual literacy

³ - Written Analysis

۸) چگونه این اثر هنری با من ارتباط برقرار می کند؟ شبیه به این اثر هنری را قبلاً تجربه کرده ام؟

۹) آیا این اثر با آثار هنری دیگر می تواند ارتباط داشته باشد؟

ج) تاریخ هنری: یعنی کسب دانش درباره نقش هنرمندان و فرهنگ و جامعه در آثار هنری، یا آگاهی از نقش هنر در فرهنگ گذشته و معاصر. از طریق تاریخ هنری، دانش آموزان به این درک نایل می آیند که تمام اشکال هنری، بعد ضروری فرهنگ هستند و اینکه تمام فرهنگها، هنر را رهنمون هستند. در رویکرد DBAE تاریخ هنری به عنوان نوعی از پژوهش برای کمک به درک آثار هنری در موقعیت زمانی و مکانی و فاعلی تولید آن به کار می آید. حال، در پاسخ به اینکه چرا باید تاریخ هنر را مطالعه کرد، می توان گفت: هنگامی که دانش آموزان تاریخ هنری را مطالعه می کنند، آنها ارزش و نقش بی همتای فرهنگ شان را می آموزند. به عبارتی دیگر، تاریخ هنری "چه کسی، چه چیز، چه وقت، کجا، و چرا"^۱ را به ما می گوید (گانتز^۲، ۲۰۰۰، ص ۹۵).

در تاریخ هنری، دانش آموزان قادر به شناسایی آثار هنری اصیل خواهند شد. به عنوان مثال، جواب این سؤال را بدهند که "چرا هنرمند، اثر هنری را به آن روش انجام داد؟" (واکووایک و کلمنتز^۳، ۲۰۰۱، ص ۱۰۳).

این مؤلفه به نقشی که هنر و هنرمند در توسعه میراث فرهنگی جهان و جامعه معاصر ایفا کرده اند، می پردازد. از راه بررسی آثار هنری، دانش آموزان پذیرش تفاوتها و شباهتهای موجود میان مردم در زمانها، فرهنگها، مذاهب، و قومیت های مختلف را درک می کنند. آموختن درباره هنرمندان خاص و آثارشان، دوره زمانی شان، ممکن است برای برخی از دروس مناسب به نظر آید. اما هدف اصلی، درک اهمیت هنر و هنرمند در پیشرفت بشری گذشته و حال است (فینسترا و گویدموند، ۲۰۰۶، ص ۷). پرسش های مورد توجه تاریخ نگاران هنری عبارتند از اینکه:

- چگونه هنرمند این اثر هنری را خلق کرد؟ چه کسی از وی حمایت کرد؟
- مربی او چه کسی بود؟ شاگرد وی چه کسی بود؟

¹ - Who, What, When, Where, Why

² - Gunter

³ - Wachowai & Clements

- عوامل مؤثر تاریخی، سیاسی، اجتماعی، هنری بر هنرمند و مجموعه آثارش کدامند؟
(د) زیبایی شناختی: یعنی درک توجیه قضاوت‌های افراد درباره آثار و اشیای هنری، یا طرح پرسشهایی درباره ماهیت هنر و قضاوت‌های آگاهانه درباره هنر. زیبایی شناسی را مطالعه پاسخ‌های فلسفی و روان‌شناسانه به هنر دانسته‌اند. حوزه‌ای از این علوم که به درک زیبایی و ارزش هنر می‌پردازد. شاخه‌ای از فلسفه و روان‌شناسی که درصدد درک تجارب و برداشت‌های هنری مان می‌باشد. از این رو زیبایی شناسی، اصطلاح به کار رفته برای واکنش‌های حسی و شناختی به هنر است (ویسلار^۱، ۲۰۰۴، ص ۲۱۶).

به باور لودرمیلک^۲ زیبایی شناسی، دانش با اهمیتی درباره هنر فراهم می‌آورد که می‌تواند به معلم کلاس، ایده‌های برانگیزاننده در آموزش هنر ارائه دهد. کمک به دانش‌آموزان در راستای فهم بهتر ارتباط بین هنر و زیبایی شناختی، آگاهی بیشتر از اهمیت هر یک از آنها را ممکن می‌سازد. به عقیده وی، ملاحظه هنر از راه رویکرد زیباشناسانه^۳ می‌تواند در جهت تقویت ارزشگذاری و پذیرش هنری دانش‌آموزان اثر گذارد. این درک می‌تواند بر چگونگی مشاهده زیبایی از سوی دانش‌آموزان و نحوه ارزشگذاری و پذیرش هنری آنها مؤثر باشد (لودرمیلک، ۲۰۰۲، ص ۲).

مهمترین راهبرد تدریس در بحث‌های منتهی به زیبایی شناختی، ترغیب دانش‌آموزان به طرح سؤال است. معلمان هنر باید بدین باور برسند که دانش‌آموزان می‌توانند از راه تشویق به امتحان و طرح سؤال از ایده‌های هنری، برخی از امور هنری را بیاموزند (واکووایک و کلمنتز، ۲۰۰۱، ص ۲۳۵).

از آنجایی که زیبایی شناختی، به نوعی فلسفه هنر است، پرسشهای فلسفی پیرامون هنر بدون جواب به نظر می‌آیند از قبیل: هنر چیست؟ خوبی چیست؟^۴ زیبایی چیست؟^۵ در مطالعه هنر، این امر مهم است که دانش‌آموزان درگیری ذهنی داشته باشند و در مورد آنچه که در حال یادگیری و احساس آن هستند، به تفکر پردازند. در حوزه هنر از طریق پرسشهای زیباشناسانه، پاسخ اهمیتی ندارد؛ آنچه دارای اهمیت است، طرح معماگونه پرسش است. مطالعه زیبایی

¹ - Wislar. A.

² - Loudermilk

³ - Aesthetic Approach

⁴ - Good

⁵ - Beauty

شناسی، در پاسخ دهی به سؤالات زیر کمک می کند:

- ۱- هنر چیست؟ تجربه زیباشناسانه منحصر به فرد چیست؟
- ۲- هنگامی که فردی اظهار می دارد "چیزی زشت یا زیباست" به چه معناست؟
- ۳- چگونه ما و دیگران، قضاوت هایمان پیرامون اهمیت هنر را توجیه می کنیم؟
- ۴- نقش موزه ها در فرهنگ چیست؟ آیا موزه ها دارای اهمیت اند؟

به عنوان جمع بندی از بحث کلی دیسپلین های فرعی رویکرد DBAE می توان گفت این رویکرد در قالب چهار دیسپلین فرعی تولید، تاریخ، نقد هنری و زیبایی شناسی، محتوای برنامه درسی پیشنهادی خود را ارائه می دهد. هر کدام از این دیسپلین های چهارگانه، به حوزه مهمی در یادگیری فعالیت های هنری می پردازند. بررسی آثار هنری موجود، با توجه به این دیسپلین ها، امکان کسب تجربه غنی تر در امر یادگیری و تربیت هنری را فراهم می آورد. از این رو، یکی از اهداف این رویکرد، ایجاد تعادل در پرداختن به تمامی دیسپلین های چهارگانه می باشد.

از سوی دیگر هوروتیز و دی^۱ به نقل از امینی و مهرمحمدی، با تأکید بر هنرهای گرافیکی مراحل رشد هنری دانش آموزان را به سه مرحله تقسیم می کنند: "مرحله دست ورزی"^۲ که در سالهای ۲ تا ۵ سالگی جریان دارد. در این مرحله خط خطی کردن کودکان فوق العاده دارای اهمیت است. دومین مرحله "نماد سازی"^۳، سنین ۶ تا ۹ سالگی یعنی پایه های اول تا چهارم ابتدایی، که در آن کودک با طرح نمادهای اولیه رابطه ای میان اشکال و معانی در نظر می گیرد. سومین مرحله "پیش از نوجوانی"^۴ است که سنین ۱۰ تا ۱۳ سالگی یعنی پایه های پنجم تا هشتم (تقریباً معادل دوره راهنمایی تحصیلی) را در بر می گیرد. این مقطع سنی از نظر آموزش هنر، مقطع بسیار حساسی است، چرا که نوجوان به گونه ای نقادانه از ویژگی ها و خصایص تولیدات هنری خود آگاه می شود (امینی، ۱۳۸۴، ص ۶۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۷۵).

اینک با نگاهی به آموزش هنر در نظام آموزش راهنمایی تحصیلی در می یابیم که تاکنون برای آموزش هنر در این دوره، یک راهنمای برنامه درسی به عنوان سند مکتوب تدوین نشده

¹ - Hurwitz & Day

² - Manipulative Stage

³ - Symbol Making

⁴ - Pre- Adolescent

و در این راه با وجود فقدان راهنمای برنامه درسی هنر و حتی راهنمای معلم، باید به تنها سند موجود، که همان کتاب های درسی هنر سه پایه است، اکتفا کرد. با نگاهی اجمالی به کتابهای موجود هنر در این دوره مشاهده می شود که در سه پایه این مقطع، به حوزه های هنری از قبیل طراحی، نقاشی و خوشنویسی پرداخته شده است. در این زمینه مهرمحمدی معتقد است، آموزش این حوزه های هنری را می توان مبتنی بر رویکرد "تولید محور"^۱ قلمداد کرد. چرا که در این رویکرد، هنر سازی^۲ یا تولید هنری^۳ مفهوم و محور اصلی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۱۷۲).

در نظام آموزشی ایران برای درس هنر در پایه اول دوره راهنمایی تحصیلی یک ساعت در هفته و پایه های دوم و سوم یک ساعت در دو هفته (تک زنگ در هفته) در نظر گرفته شده است. و جالب تر اینکه برنامه درسی هنر با اختصاص محتوای یکسان برای این درس در سالهای متمادی بیش از ۱۵ سال، بدون تغییر مانده است و همچنین زمان اختصاص یافته به این درس، جوابگوی تحقق اهداف تربیت هنری نبوده و از سوی دیگر در برخی از مدارس نیز حضور معلمان غیر متخصص و آگاه در زمینه تربیت هنری در کلاسهای آموزش هنر دوره راهنمایی تحصیلی نیز مشاهده می گردد.

علیرغم دیدگاههای نوین و یافته های پژوهشی مؤید ضرورت و اهمیت تربیت هنری، این حوزه در نظام آموزش و پرورش ایران و به ویژه در دوره راهنمایی تحصیلی، که حتی راهنمای برنامه درسی هنر نیز تدوین نشده است، به عنوان یک حوزه مغفول و کم اهمیت تراز سایر مواد درسی مطرح است. این امر خود موجب ناکارآمدی و عدم تحقق بسیاری از اهداف نظام آموزشی می شود.

پیشینه پژوهش

مروری بر پژوهش های انجام شده نیز برخی حقایق را در این زمینه نمایان ساخته است که ذیلاً به آنها اشاره می شود. تاجیک (۱۳۷۹) در پژوهشی با عنوان "بررسی و تجزیه و تحلیل کتابهای هنر در دوره راهنمایی" از طریق روش تحلیل محتوا و روش تحقیق عملی به جمع آوری اطلاعات پرداخته است. وی بدین نتیجه دست یافت است. که در تألیف این

^۱ - Production-based

^۲ - Art Making

^۳ - Art Production

کتاب، به این موارد توجه نشده است: معلم و مربی متخصص و مجرب در حد نیاز، مکان آموزشی، ساختار متفاوت آموزش هنر با سایر دروس، تأثیرات آموزشی هنر بر آموزشهای سایر دروس، عدم دسترسی ساده و یکسان به ابزارهای هنری برای تمامی دانش آموزان و ارزشیابی درس هنر (تاجیک، ۱۳۷۹، ص ۱). خیاط مشهدی (۱۳۷۹) نیز در پژوهشی با عنوان "تأثیر محیط بر نقاشی کودکان (۷-۱۲ ساله) استان گلستان" دریافت که علیرغم اهمیت تأثیر محیط بر نقاشی و خلاقیت کودکان، عوامل بسیار دیگری باعث کم رنگ شدن این اثرگذاری شده اند؛ از قبیل: سیستم آموزشی یکسان در همه مناطق کشور، عدم توجه به مسایل فرهنگی و بومی منطقه ای در تدوین برنامه های آموزشی، وجود وسایل ارتباط جمعی، نظیر تلویزیون و فیلم های ویدئویی. در نتیجه، وی اظهار می دارد تا زمانی که فرهنگهای مختلف شهری و روستایی پذیرای یک نوع سیستم آموزشی واحد و تأثیرات ناشی از وسایل ارتباط جمعی باشند و در تألیف کتاب آموزشی به مسایل فرهنگی و بومی توجه نشود و همچنین متصدیان امر آموزش دارای تخصص و آگاهی کافی نباشند، ما شاهد بازتاب یک تقابل نامطلوب از سوی دانش آموزان خواهیم بود. امینی (۱۳۸۰) پژوهش با عنوان "طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود" انجام داده است که سؤال های عمده این پژوهش عبارتند از: الف) برنامه درسی مطلوب هنر در دوره ابتدایی دارای چه ویژگی هایی است؟ و ب) همخوانی برنامه درسی مطلوب و رسمی هنر در دوره ابتدایی تا چه میزان است؟ در ابعاد نظری و تحلیلی به اجرای آن پرداخت. بعد نظری برای بررسی سؤال شماره یک مورد استفاده قرار گرفت که طی آن، با بررسی جامع منابع علمی گوناگون و دیدگاه های متخصصان و صاحب نظران، الگوی مطلوب برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی طراحی و ارایه شد. در ارتباط با سؤال دوم پژوهش، در بعد تحلیلی باید گفت که میان الگوی مطلوب طراحی شده برنامه درسی هنر و برنامه رسمی آن در دوره ابتدایی، تفاوت قابل ملاحظه ای وجود دارد (امینی، ۱۳۸۰، ص ۱).

مایکل. ال. گریس^۱ (۱۹۸۷) پژوهشی با عنوان "آموزش هنر دیسیپلین محور: تحلیل نیاز سنجی. وضعیت آموزش هنر در مدارس عمومی پورتلند"^۲ که داده های به دست آمده آن

^۱ - Grice, Michael. L.

^۲ - Discipline-Based Art Education: Needs Assessment Analysis. The Status of Art Education in the Portland Public Schools

درباره ارزش ها، نگرش ها، وضعیت ها، و شرایط آموزش هنر در مدارس می باشند، انجام داد. نتایج این پژوهش عبارتند از:

- (۱) هنر به عنوان یک موضوع غیر آکادمیک مد نظر است.
 - (۲) اعمال آموزشی به طور قابل ملاحظه ای میان معلمان دوره ابتدایی از یک سو و معلمان دوره راهنمایی و متوسطه از سوی دیگر متفاوتند.
 - (۳) ساختار و توالی در اغلب برنامه های درسی آموزش هنر در حال ضعف است.
 - (۴) تفاوت فرهنگی، بخش مهم اما مورد غفلت واقع شده آموزش هنر محسوب می شود.
- همچنین، داده ها حاکی از آنند که نه مدیران و نه معلمان برای اجرای رویکرد DBAE یک برنامه یا مدل آموزش ضمن خدمت، آمادگی لازم را ندارند (گریس، ۱۹۸۷، ص ۲۱۴).
- مارتا سوزان فلویید گانتز^۱ (۲۰۰۰) پژوهشی با عنوان "تاریخچه DBAE در کارولینای جنوبی و تأثیر آن بر دانش آموزان دختر مدارس راهنمایی"^۲ را به پایان رسانده است. تحلیل داده ها نشان داد که چارچوب هنری کارولینای جنوبی از ساختار محتوایی دیسپلین های چهارگانه DBAE مشتق شده است. مدیریت و رهبری پویا در سطح ایالتی منجر به توسعه ساختار، زیرساختار، و توان کارگزاران برنامه درسی جهت پشتیبانی از تغییر در آموزش هنر گردیده است. با این وجود، فقدان هماهنگی و حمایت مالی کافی و همچنین عدم درک صحیح از رویکرد DBAE در بی میلی معلمان نسبت به DBAE و مشارکت دانش آموزان در کسب معنای هنر، نقش داشته اند. معلمان اظهار داشتند که اختصاص بودجه برای توسعه کارکنان و ایجاد هماهنگی برای ارزیابی برنامه و حمایت از تلاشها جهت رفع نواقص و حفظ روند تغییرات ضروری به نظر می رسد. دانش آموزان مسایلی را انعکاس داده اند که حکایت از پرداختن به حوزه تولید هنری و قطع ارتباط هنر با زندگی روزانه شان دارد. فقدان تجربه هنری، به ویژه با هنرمندان نقاش، هنرمندان زن، آثار هنری اصیل، در بلا تکلیفی پیرامون اینکه هنر چیست؟ و هنرمند چه کاری انجام می دهد؟ نقش بسزایی داشته اند (گانتز، ۲۰۰۰، ص ۳).
- ادوین دیکابا^۳ (۲۰۰۲) پژوهشی با عنوان "برنامه درسی ارزشگذاری هنر مبتنی بر مضمون

¹ - Gunter, Martha Susanne Floyd

² - The history of discipline-based art education in South Carolina and its impact on Southern rural female middle school students

³ - Edwin Dichaba

برای آموزش معلمان مدارس متوسطه در بوستون^۱ انجام داده است. داده های بدست آمده از این پژوهش حاکی از آن است که حوزه های محتوایی مختلف (نقد هنری، تاریخ هنری، زیبایی شناسی، و تولید هنری) اغلب به طور متغیر و انعطاف پذیری در سرتاسر کتابهای درسی آمده است و ارتباط متقابل بین این حوزه ها آشکار به نظر می آید. در پایان وی بدین نتیجه دست یافته است که تلفیق این حوزه ها، یک مبنای قوی برای تدوین برنامه درسی ارزشگذاری هنر فراهم می آورد (دیکابا، ۲۰۰۲، ص ۱۷).

لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان "مطالعات حرفه ای مبتنی بر مضمون، پیرامون برنامه درسی هنر برای آموزش معلمان هنر مدارس راهنمایی در بوستون"^۲ معتقد است این پژوهش در پی تدوین یک برنامه درسی جامع آموزش هنر می باشد که دانش آموزان با توانایی های پاسخدهی به هنر و تولید هنر و توسعه توانایی های تربیتی معلمان را در نظر دارد. براساس این پژوهش، نیاز به برنامه درسی جامع کل گرایانه ای که محتوای آن از زیبایی شناختی، نقد هنری، تاریخ هنری و به همان نسبت، تا تولید هنری امتداد داشته باشد، احساس شد (امپوه، ۲۰۰۲، ص ۶۳).

مایکل لین لودرمیلک^۳ (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان "کاربرد زیبایی شناسی در یک برنامه درسی جامع هنر"^۴ اظهار داشته است زیبایی شناسی، در پیشینه آموزش هنر، درک کامل تری از هنر به افرادی که مشغول به آموزش دیدن در عرصه هنر هستند، ارایه می دهد. زیبایی شناسی به عنوان فلسفه هنر، در روشهای به کار رفته در آموزش و پرورش، توسعه یافته است. زیبایی شناسی، می تواند دانش ارزشمندی پیرامون گفتگوی انگیزشی و ایده های برانگیزاننده در عرصه آموزش هنر، به معلم کلاس ارایه دهد. کمک به دانش آموزان در درک ارتباط بین هنر و زیبایی شناسی، امکان شناخت بیشتر و درک بهتر اهمیت هر کدام (هنر و زیبایی شناسی) را میسر می سازد (لودرمیلک، ۲۰۰۲، ص ۱۱۳).

¹ - A Thematic Based Art Appreciation Curriculum For Pedagogical Training of Junior Secondary School Teachers in Bostwana

² - A thematic based professional Studies art education curriculum for training junior secondry school art teachers in Bostwana

³ - Michelle Lynn Loudermilk

⁴ - The use of aesthetics in a comprehensive art curriculum

مایک مویر^۱ (۲۰۰۳) براساس پژوهشی با عنوان "تلفیق هنر در برنامه درسی مدارس متوسطه"^۲ معتقد است؛ DBAE رویکردی برای آموزش هنر، فراتر از طراحی و نقاشی صرف است. DBAE مهارت‌های تفکر سطح عالی، مهارت‌های حل مسایل اصیل، آگاهی جهانی و فرهنگی، ارتباط کلامی و غیر کلامی، و سایر مهارت‌های زندگی دانش آموزان را ارتقا می بخشد. این هدفها با آموزش تاریخ و نقد هنری، زیبایی شناسی، و تولید هنری تحقق می یابد(مویر، ۲۰۰۳، ص ۱۹).

مولی استینوارت^۳ (۲۰۰۴) پژوهشی تحت عنوان "تأثیر آموزش درک و یادداری یک واحد درسی پُست- امپرسیونیست پایه پنجم ابتدایی در حال استفاده از رویکرد DBAE در مقایسه با کاربرد رویکرد نمایشی"^۴ انجام داده است. این پژوهش در پی آن است که معلوم سازد، رویکرد DBAE برای یادگیری تاریخ هنری از رویکرد نمایشی اثربخش تر است. در این پژوهش دو گروه دانش آموزان کلاس پنجم به منظور آشنایی با واحد درسی پُست امپرسیونیست در نظر گرفته شدند که یک گروه از آنها با روش DBAE و گروه دیگر با روش نمایشی موجود آموزش دیدند. در نتیجه دانش آموزان در حال کاربرد رویکرد DBAE به طور مشخص درصدهای بالاتری از تسلط در تمام حوزه های محتوایی در پس آزمون را از گروه دانش آموزان با روش نمایشی کسب کردند. هرچند، هر دو رویکرد آموزش هنر، درک مطلب و یادداری را ارتقا می دهند، اما افزایش یادگیری از پیش آزمون تا پس آزمون به طور معناداری در گروه DBAE بالاتر بود(استینوارت، ۲۰۰۴، ص ۲).

آنتونی ویسلار^۵ (۲۰۰۴) در پژوهشی تحت عنوان "تناسب مفاهیم پست مدرن با برنامه درسی DBAE: رویکردی برای آموزش زیبایی شناسی" اذعان می دارد با بررسی نمونه های معاصر آموزش هنر، نیاز به ملاحظات جدید هنری احساس می شود. ساختار DBAE شامل زیبایی شناسی و پژوهش انتقادی - دو حوزه مهم در درک هنر متداول- می شود. DBAE طی زمان، در قبال پذیرش رویکردهای جدید به آموزش هنر انعطاف نشان داده است(ویسلار، ۲۰۰۴، ص ۱).

¹ - Mike Muir

² - The Arts Integrated into High School Curriculum

³ - Steinwart, Mollie

⁴ - The Impact of Teaching for Understanding and Retention a Fifth Grade Post-Impressionist Unit Using a Discipline-Based Approach Compared to Using an Expository Approach

⁵ - Wislar, Anthony

آن. تیپتس. کریستن سن^۱ (۲۰۰۷) با اجرای یک پژوهش کیفی - پدیدارشناختی از چگونگی آموزش معلمان نسبت به کاربرد رویکرد DBAE در آموزش هنر، تحت عنوان "یادداری و کاربرد معلم هنر نسبت به راهبردهای آموزش هنر دیسپلین محور در کلاس"^۲ به نتایجی دست یافت. این پژوهش در پاسخ به این پرسش "چه ابعادی از رویکرد DBAE در کاربرد معلمان هنر آموزش دیده از این رویکرد در آموزش هنر، مفید و ارزشمند یافته شده اند؟" دریافت که نگرشهای معلمان هنر، در یادداری، حفظ و کاربرد این رویکرد مؤثر است. براساس این پژوهش، تمام چهار مؤلفه DBAE دارای اهمیت اند و آزمودنی های جامعه آماری در پاسخ به مصاحبه های شان این امر را تأیید کرده اند. رویکرد DBAE به درک اینکه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی برای آموزش به دانش آموزان پیرامون جهان هنری، بدون توجه به میزان زمان اختصاص یافته به هر کدام از دیسپلین ها، ضروری هستند کمک می کند. بر این اساس دانش آموزان به واسطه یادگیری هنر با این رویکرد بیشتر و بهتر از جهت گیری مبتنی بر هنرهای نمایشی صرف یاد می گیرند. در این پژوهش میزان کاربرد دیسپلین ها به ترتیب عبارت بودند از: تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی. در نهایت، پژوهش حاضر بدین نتیجه دست یافت که DBAE فعالیتهای کلاس را به ارتقای در خواندن، نوشتن، و توانایی های مباحثه سوق می دهد (کریستن سن، ۲۰۰۷، ص ۲).

مسأله پژوهش حاضر، ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی براساس رویکرد آموزش هنر دیسپلین محور است که این امر با بررسی وضع موجود برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی و مطالعه رویکرد جامع دیسپلین محور جهت تحقق بهتر اهداف در نظر گرفته شده برنامه درسی هنر این دوره ممکن می شود. نظر به اهمیت قلمرو تربیت هنری، و حساسیت رشد هنری در دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی از سویی، و توجه به جامعیت رویکرد دیسپلین محور در حوزه هنری به لحاظ پرداختن به چهار دیسپلین فرعی در جهت تحقق اهداف در نظر گرفته شده برای برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی، این پژوهش بر آن است که براساس رویکرد دیسپلین محور به بررسی برنامه های درسی موجود درس هنر

^۱ - Christiansen, Tippets. Ann

^۲ - The shelf life of DBAE: art teacher retention of discipline-based art education strategies in the classroom

دوره راهنمایی تحصیلی پردازد. در این راستا نخست با مطالعه عناصر برنامه درسی موجود درس هنر دوره راهنمایی تحصیلی اعم از هدف، محتوا، روش، ارزشیابی و ... به بررسی وضع موجود این درس پرداخته شده و پس از آن با ارایه رویکردهای مختلف تربیت هنری به توجیه انتخاب رویکرد جامع دیسیپلین محور پرداخته و عناصر برنامه درسی هنر این دوره بر اساس دیسیپلین های چهارگانه این رویکرد یعنی تولید هنری، تاریخ هنری، نقد هنری و زیبایی شناختی ارزشیابی می شود. با توجه آنچه که گفته شد پرسش های این پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر تولید هنری تفاوت معنادار وجود دارد؟
- ۲- آیا بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر نقد هنری تفاوت معنادار وجود دارد؟
- ۳- آیا بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر تاریخ هنری تفاوت معنادار وجود دارد؟
- ۴- آیا بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر زیبایی شناختی تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش

این پژوهش به شیوه شبه تجربی انجام شده است.

آزمودنی ها: جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش آموزان کلاس های ۲۳ مدرسه دوره راهنمایی تحصیلی شهرستان تنکابن در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ به تعداد ۲۹۳۸ نفر می باشند. نمونه تحقیق ۲ کلاس سوم راهنمایی در نظر گرفته شده است که از میان کلاس های دایر پایه سوم مدارس راهنمایی شهرستان تنکابن (۲۳ مدرسه) به شیوه خوشه ای و تصادفی انتخاب شده اند.

ابزار: برای جمع آوری داده ها در این پژوهش از آزمون محقق ساخته ای به نام "تن تز" استفاده شده است. نام این آزمون متشکل از چهار حرف اول حوزه های تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، زیبایی شناسی می باشد. پژوهشگر در تدوین این ابزار پژوهشی تحت عنوان آزمون "تن تز" براساس چهار دیسیپلین فرعی رویکرد DBAE حوزه های چهارگانه ای تحت عناوین تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی را ترتیب

داده است. هر کدام از این حوزه ها به صورت جداگانه، پرسشهایی را در قالب چندگزینه ای در اختیار آزمودنی ها قرار می دهند. آزمودنی ها با پاسخ دادن به این پرسشهای چندگزینه ای که پوشش دهنده حوزه هنری مورد بحث می باشند، در حقیقت میزان تربیت هنری در دیسپلین های فرعی رویکرد DBAE را نمایان می سازند. برای اطمینان از روایی^۱ آزمون تحقیق، در موقع تنظیم آن به گونه ای عمل شد که سؤال های تشکیل دهنده ابزار، معرف محتوای عبارتهای انتخاب شده برای موضوع مورد پژوهش باشد. با استفاده از راهنمایی های چند تن از صاحب نظران با تجربه هنری و آموزش هنر و برنامه ریزی درسی، آزمونی با ۵۵ سؤال در نظر گرفته شد. و پس از آن، مفاد و گویه های آزمون به طریق تصادفی در اختیار ۱۸ تن از افراد جامعه آماری قرار گرفت، و حاصل دقت نظر آنها در اصلاح محتوای عبارت ها لحاظ گردید. بدین ترتیب آزمون اصلاح شده "تن تز" طراحی و آماده گردید و در فرایند اجرای پژوهش حاضر در دو گروه آزمایش و کنترل، به صورت پیش آزمون و پس آزمون در اختیار آزمودنی ها قرار گرفت.

پایایی ابزار. ضرایب پایایی (ضریب آلفای کرانباخ) خرده مقیاس های پرسشنامه در حوزه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری و زیبایی شناسی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۱ محاسبه شده است.

روش اجرا: در جریان اجرای این تحقیق، با توجه به طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد و بدون استفاده از گزینش تصادفی، نخست آزمون "تن تز" به صورت پیش آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل به اجرا درآمد. و پس از آن براساس مبانی نظری، با تدوین برنامه درسی پیشنهادی هنر و همچنین رایه آموزشهای لازم و توجه معلمان هر دو کلاس، به آموزش هر دو گروه پرداخته شد. بدین صورت که، گروه آزمایش (یک کلاس)، با برنامه درسی هنر مبتنی بر رویکرد دیسپلین محور در چهار حوزه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی، به مدت ۷ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش دیدند. و گروه کنترل (کلاس دیگر) طی همین زمان، بدون این برنامه درسی پیشنهادی، با روش تدریس سنتی و برنامه درسی موجود هنر آموزش دیدند. در پایان، آزمون تن تز به صورت پس آزمون برای هر دو گروه به اجرا درآمد، و نتیجه تفاوتها ملاحظه گردید.

^۱ - Validity

روش تجزیه و تحلیل داده ها: در پژوهش حاضر، در زمینه روش های تحلیل داده ها، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده می شود، که عبارتند از: روش های آمار توصیفی؛ برای محاسبه فراوانی، میانگین، و انحراف استاندارد. و روش های آمار استنباطی؛ آزمون t مستقل برای بیان معناداری تفاوت دو گروه.

یافته ها

در این قسمت، یافته های پژوهشی با توصیف نمرات آزمودنی های دو گروه آزمایش و گواه، به تفکیک حوزه ها هنری چهارگانه - تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی - آمده است.

جدول ۱ یافته های توصیفی پژوهش را در خصوص میانگین انحراف معیار و تفاسیل میانگین نمرات آزمودنی ها در دو گروه آزمایشی و گواه نشان می دهد. برای پاسخگویی به سوال های پژوهش یعنی مقایسه عملکرد دو گروه آزمایش و گواه در مولفه های چهارگانه از آزمون t مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۲ منعکس شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و تفاضل میانگین نمرات گروه آزمایشی و گواه در رموقعیتهای پیش آزمون و پس از آزمون به تفکیک مولفه های چهار گانه

مولفه ها	گروه	موقعیت	تعداد	شاخص ها	
				میانگین	انحراف معیار
تولید هنری	آزمایش	پیش آزمون	۳۰	۴۴/۱۶	۳/۳۰
	پس آزمون	۳۰	۴۴/۸۰	۳/۱۷	
گواه	پیش آزمون	۳۰	۴۲/۶۳	۳/۶۹	
	پس آزمون	۳۰	۴۲/۸۶	۳/۵۷	
نقد هنری	آزمایش	پیش آزمون	۳۰	۳۲/۸۶	۳/۲۲
	پس آزمون	۳۰	۵۴/۱۳	۳/۵۶	
گواه	پیش آزمون	۳۰	۳۳/۴۶	۴/۰۶	
	پس آزمون	۳۰	۳۴/۵۳	۲/۹۴	

-۳۱/۲۷	۳/۷۶	۳۹/۱۶	۳۰	پیش آزمون	آزمایش	تاریخ هنری
	۴/۶۶	۷۰/۴۳	۳۰	پس آزمون		
-۴/۱	۴/۲۶	۳۸/۲۰	۳۰	پیش آزمون	گواه	
	۴/۱۲	۴۲/۳۰	۳۰	پس آزمون		
-۱۹/۲	۲/۹۳	۳۱/۷۰	۳۰	پیش آزمون	آزمایش	زیبا شناسی
	۳/۶۳	۵۰/۹۰	۳۰	پس آزمون		
-۱/۵۷	۴/۵۵	۳۱/۱۳	۳۰	پیش آزمون	گواه	
	۳/۶۱	۳۲/۷۰	۳۰	پس آزمون		

جدول ۲: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین گروههای آزمایش و گواه به تفکیک مولفه های چهارگانه

سطح معناداری	t	درجه آزادی	شاخص ها		تعداد	گروه	مولفه ها
			انحراف معیار	تفاضل میانگین			
۰/۰۸۳	۱/۷۸	۵۸	۳/۳۰	-۰/۶۴	۳۰	آزمایش	تولید هنری
			۳/۱۷	-۰/۲۳	۳۰	گواه	
۰/۰۰۰	۲۳/۲	۵۸	۳/۲۲	-۲۱/۲۷	۳۰	آزمایش	نقد هنری
			۳/۵۶	-۱/۰۷	۳۰	گواه	
۰/۰۰۰	۲۴/۷۵	۵۸	۳/۷۶	-۳۱/۲۷	۳۰	آزمایش	تاریخ هنری
			۴/۶۶	-۴/۱	۳۰	گواه	
۰/۰۰۰	۱۹/۴۶	۵۸	۲/۹۳	-۱۹/۲	۳۰	آزمایش	زیبا شناسی
			۳/۶۳	-۱/۵۷	۳۰	گواه	

نگاهی به سطح معناداری جدول ۲ نشان می دهد که در مولفه های نقد هنری، تاریخ هنری، و زیبایی شناسی در سطح اطمینان ۹۵٪ بین عملکرد هنری دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد و این بدان معنا است که برنامه درسی آموزش هنر مبتنی بر نقد هنری، تاریخ هنری و زیبا شناسی عملکرد هنری دانش آموزان را افزایش داده است. در مولفه های تولید هنری بین عملکرد دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

اولین یافته پژوهش نشان داد بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر تولید هنری تفاوت وجود ندارد. نتایج پژوهشی مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، ادوین دیکابا (۲۰۰۲)، لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳) آن. تیپتس. کریستن سن (۲۰۰۷) با تأیید حوزه تولید هنری در برنامه های درسی موجود، نیاز به برنامه درسی جامع کل گرایانه دربرگیرنده محتوای تولید هنری، را ضروری دانسته و مهرمحمدی (۱۳۸۳) نیز معتقد است در سه پایه مقطع راهنمایی، به حوزه های هنری از قبیل طراحی، نقاشی و خوشنویسی پرداخته شده است که می توان آن را مبتنی بر رویکرد تولید محور قلمداد کرد. بنابراین، نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهشهای مزبور در حوزه تولید هنری مطابقت داشته و بیانگر آن است که به حوزه تولید هنری در برنامه درسی هنر در وضع موجود پرداخته می شود.

دومین یافته پژوهش نشان داد بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر نقد هنری تفاوت وجود دارد. در این راستا، ادوین دیکابا (۲۰۰۲) معتقد است در برنامه درسی موجود به حوزه نقد هنری پرداخته می شود. اما نتایج پژوهشی مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، آنتونی ویسلار (۲۰۰۴)، آن. تیپتس. کریستن سن (۲۰۰۷) حاکی از آن است که به حوزه نقد هنری پرداخته نمی شود. و نیاز پرداختن به این بُعد از رویکرد DBAE احساس می شود. از سویی دیگر مهرمحمدی (۱۳۸۳) نیز معتقد است در سه پایه این مقطع، به حوزه های هنری از قبیل طراحی، نقاشی و خوشنویسی پرداخته شده است. که آموزش این حوزه های هنری را نمی توان مبتنی بر نقد هنری قلمداد کرد. بنابراین، نتیجه پژوهش حاضر با

نتایج پژوهشهای مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، آنتونی ویسلار (۲۰۰۴)، آن. تیپتس. کریستن سن (۲۰۰۷)، و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در حوزه نقد هنری مطابقت دارد. و به نتیجه ای برخلاف آنچه ادوین دیکابا (۲۰۰۲) مطرح کرده است، دست یافته است. و بیانگر آن است که به حوزه نقد هنری در برنامه درسی هنر در وضع موجود پرداخته نمی شود.

سومین یافته پژوهش نشان داد که بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر تاریخ هنری تفاوت وجود دارد. تاجیک (۱۳۷۹) و خیاط مشهدی (۱۳۷۹) با پژوهش های جداگانه، دریافته اند که در برنامه درسی موجود هنر به اقلیم های جغرافیایی توجه نشده است و بدین طریق، عدم پرداختن به حوزه تاریخ هنری را بیان داشته اند. ادوین دیکابا (۲۰۰۲) معتقد است در برنامه درسی موجود به حوزه تاریخ هنری پرداخته می شود. اما نتایج پژوهشی مایکل. ال. گریس (۱۹۸۷)، مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، مولی استینوارت (۲۰۰۴)، آن. تیپتس. کریستن سن (۲۰۰۷) حاکی از آن است که به حوزه تاریخ هنری پرداخته نمی شود. و نیاز پرداختن به این بُعد از رویکرد DBAE احساس می شود. از سویی دیگر مهرمحمدی (۱۳۸۳) نیز معتقد است که در سه پایه این مقطع، آموزش این حوزه های هنری را نمی توان مبتنی بر تاریخ هنری قلمداد کرد. بنابراین، نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهشهای مایکل. ال. گریس (۱۹۸۷)، مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، لبوگانگک. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، مولی استینوارت (۲۰۰۴)، آن. تیپتس. کریستن سن (۲۰۰۷)، ظریف خیاط مشهدی (۱۳۷۹)، تاجیک (۱۳۷۹) و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در حوزه تاریخ هنری مطابقت دارد. و به نتیجه ای برخلاف آنچه ادوین دیکابا (۲۰۰۲) مطرح کرده است، دست یافته است. و بیانگر آن است که به حوزه تاریخ هنری در برنامه درسی هنر در وضع موجود پرداخته نمی شود.

چهارمین یافته پژوهش نشان داد بین عملکرد هنری دانش آموزان حاصل از اجرای دو برنامه درسی هنر در وضع موجود و برنامه درسی مبتنی بر زیبایی شناسی تفاوت وجود دارد. در این زمینه، ادوین دیکابا (۲۰۰۲) معتقد است در برنامه درسی موجود به حوزه زیبایی شناسی پرداخته می شود. اما نتایج پژوهشی مارتا سوزان فلویید گانتر (۲۰۰۰)، لبوگانگک. تی. امپوه

(۲۰۰۲)، مایکل لین لودرمیلک (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، آنتونی ویسلار (۲۰۰۴)، آن. تپیتس. کریستن سن (۲۰۰۷) حاکی از آن است که به حوزه زیبایی شناسی پرداخته نمی شود. و نیاز پرداختن به این بُعد از رویکرد DBAE احساس می شود. از سویی دیگر مهرمحمدی (۱۳۸۳) نیز معتقد است که آموزش حوزه های هنری از قبیل طراحی، نقاشی و خوشنویسی در سه پایه این مقطع را نمی توان مبتنی بر زیبایی شناسی قلمداد کرد. بنابراین، نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهشهای مارتا سوزان فلویید گانتز (۲۰۰۰)، لوبگانگ. تی. امپوه (۲۰۰۲)، مایکل لین لودرمیلک (۲۰۰۲)، مایک مویر (۲۰۰۳)، آنتونی ویسلار (۲۰۰۴)، آن. تپیتس. کریستن سن (۲۰۰۷) و مهرمحمدی (۱۳۸۳) در حوزه زیبایی شناسی مطابقت دارد. و به نتیجه ای برخلاف آنچه ادوین دیکابا (۲۰۰۲) مطرح کرده است، دست یافته است. و بیانگر آن است که به حوزه زیبایی شناسی در برنامه درسی هنر در وضع موجود پرداخته نمی شود.

منابع

- امینی، محمد (۱۳۸۰). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود*. رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- امینی، محمد (۱۳۸۴). *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات آبیژ.
- تاجیک، عباس (۱۳۷۹). *بررسی و تجزیه و تحلیل کتابهای هنر در دوره راهنمایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- ظریف خیاط مشهدی، حسن (۱۳۷۹). *تأثیر محیط بر نقاشی کودکان (۱۲-۷ ساله) استان گلستان*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی*. تهران: انتشارات مدرسه.

Christiansen, Ann. Tippetts (2007). *The shelf life of DBAE: art teacher retention of discipline-based art education strategies in the classroom*. Unpublished Doctoral dissertation. Florida state university.

Dichaba, Edwin (2002). *A Thematic Based Art Appreciation Curriculum For Pedagogical Training of Junior Secondary*

- School Teachers in Bostswana*. Unpublished Master's Thesis, Central Connecticut State University.
- Feenstra, Gary .L, Guidmond, Carins. Chris (2006). *Zeeland public schools art curriculum guide*. The national assessment governing board, prepublication edition. 6/94.
- Filani, Toluple. O (2003). *Classroom teacher's beliefs about curriculum paradigms in art education*. Unpublished Doctoral dissertation. Colombia: university of Missouri-Colombia.
- Grice, Michael. L (1987). *Discipline-Based Art Education: Needs Assessment Analysis. The Status of Art Education in the Portland Public Schools*. Research and Evaluation Dept. Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, CA. <http://eric.ed.gov/>
- Gunter, Martha Susanne Floyd (2000). *The history of discipline-based art education in South Carolina and its impact on Southern rural female middle school students*. EdD. UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA. AAT 9981260. <http://proquest.umi.com/>
- Illinois state museum (1999). *Teacher's orientation to the Illinois state museum's art web module*. www.museum.state.il.us/muslink/pdfs/intro-tchorient.pdf
- Loudermilk, Michelle. Lynn (2002). *The use of aesthetics in a comprehensive art curriculum*. MA, Marshall University. Huntington, West Virginia.
- Mpowe, Lebogng. T (2002). *A thematic based professional Studies art education curriculum for training junior secondary school art teachers in Bostwana*. Unpublished Master's Thesis, Central Connecticut State University.
- Muir, Mike (2003). *The Arts Integrated into High School Curriculum*. Research <http://www.principalspartnership.com> Brief.
- Schappelle, Laura. Scott (2006). *Art criticism through storytelling*. Unpublished Master's Thesis, University of Maryland.
- Stinespring, John. A (1992). *DBAE and criticism*. Arts education policy journal. Nov/94, issue2.
- SteinWart, Mollie (2004). *The Impact of Teaching for Understanding and Retention a Fifth Grade Post-Impressionist Unit Using a Discipline-Based Approach*

- Compared to Using an Expository Approach*. An Action Research Project. Shawnee Mission Board of Education.
- Tapajos, R (2003). *Applying discipline- based art education (DBAE) to medical humanities*. Arts and Humanities. Blackwell publishing Ltd. Sao Paulo, Brazil. 37:563-570.
- Wachowaik, Frank. Clements, Robert. D. (2001). *Emphasis art: a qualitative art program for elementary and middle schools*. Addison Wesley Longman.
- Wislar, Anthony (2004). *Fitting postmodern concepts in to DBAE curriculum: an approach to teaching aesthetics?* University of Illinois.
- Yang, Heayoung (2005). *Toward a meaningful art curriculum in early childhood education*. Unpublished Doctoral Dissertation., Indiana University.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی