

## ارتقاء مهارت حرفه‌ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر تربیت هنری در قالب برنامه درسی پنهان

نرجس رستگاری<sup>۱</sup>

دکتر نعمت‌اله موسی پور<sup>۲</sup>

**چکیده:** هدف مقاله این است که در قالب برنامه درسی پنهان بر اساس دیدگاه آیزنر، از طریق قرار دادن بعضی دروس هنری از جمله بدیهه سرایی، موسیقی، نقاشی، کارگردانی، در سرفصل دروس دانشگاه فرهنگیان، بطور نامرئی، به معلمان آینده کمک نماییم تا آنها هنرمندانی متخصص در کلاس درس شده و بتوانند همه اشکال آگاهی و بیان را همانند حساسیت موسیقیدان نسبت به آهنگ‌های ظریف، یک هنرپیشه نسبت به صدا، اشارات و حرکات، و یک نقاش نسبت به رنگ‌ها و خطوط دریابند، تا بدین طریق گامی مؤثر در ارتقای توانایی حرفه‌ای معلمان برداشته باشیم. پرسش اساسی، که این تحقیق مطرح می‌کند با توجه به کیفیت بخشی به آموزش دانشجویان در مراکز تربیت معلم این است که «آیا چنان اشکالی از تجربه هنری و یادگیری به طور پنهان، می‌تواند به عنوان مدل‌های آینده جهت آموزش معلم دیده شود و برای نسل‌های بعدی معلمان و شاگردان آنها، جنبه عملی پیدا کرده و به نتایج مثبتی بیانجامد؟». روش پژوهش حاضر، روش توصیفی با رجوع به اسناد و منابع چاپی و الکترونیکی جهت یافتن پاسخی برای پرسش مطرح شده می‌باشد. و در نهایت مشخص شد که با قرار دادن دوره‌های هنری به مدت حداقل ۳ ساعت در هفته به عنوان بخشی از آموزش دانشگاهی دانشجویان معلمان می‌توان علاوه بر تحقق اهداف رسمی و از پیش تعیین شده، زمینه‌ای فراهم کرد تا فعالیت معلم به جای اینکه تحت تأثیر عادات باشد، متأثر از کیفیت‌هایی باشد که پیش‌بینی نشده‌اند و همچنین زمینه مناسبی برای رشد شخصیتی و تخصصی معلم فراهم می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** بدیهه سرایی، برنامه درسی پنهان، مهارت حرفه‌ای، هنر

### مقدمه

از جمله رسالت‌های ویژه تربیت معلم به عنوان یکی از نظام‌های بنیادی جامعه، در ارتباط با آرمان‌های جامعه و نظام ارزشی آن، تربیت نیروی متخصص مورد نیاز نظام آموزشی کشور می-

باشد. در جهت تحقق این رسالت، وظایفی بر عهده مراکز تربیت معلم است که از مهم‌ترین وظایف آنها توسعه دانش و رشد حرفه‌ای معلمان است.

مسلم است که به منظور تحقق اهداف آموزشی که برای تربیت معلم در نظر گرفته شده، تدوین برنامه درسی مناسب، در جهت رشد همه جانبه دانشجو معلمان لازم و ضروری می‌نماید. اما باید گفت مجموعه یادگیری و تجاربی که یادگیرندگان کسب می‌کنند، محدود به برنامه درسی آشکار نیست و عوامل دیگری به طور اجتناب ناپذیری در کنار برنامه درسی آشکار وجود دارد که در بسیاری از جنبه‌ها به طور گسترده‌تر، پایدارتر و نافذتر در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرش‌ها، ارزش‌ها، و اعمال و رفتار یادگیرندگان عمل می‌نماید (سیلور و همکاران<sup>۱</sup>، ۱۳۸۰). پس اگر بپذیریم که در تعلیم و تربیت کودکان، علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات، باید به توسعه و تقویت ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارهای اخلاقی، مهارت‌های اجتماعی و بقیه ویژگی‌هایی که شکل دهنده رفتارهای انسانی در آنها می‌باشد، نیز توجه لازم مبذول داریم، پس باید برنامه درسی پنهان که به طور خود به خود در حال اجراست، به طور دقیق و مداوم مورد شناسایی قرار گرفته و راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی و تقویت پیامدهای مثبت آن ارائه گردد.

لذا در برنامه درسی معلمان فردا، ما بیشتر نیاز به آموزش هنر معلمی داریم تا آموزش دیدگاه پیازه، اریکسون، مازلو، یا تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، و حتی آموزش روش‌های تدریس. معلمان ما برای مدیریت کلاس درس، قبل از هر چیز به هنر معلمی نیاز دارند. اما این در حالی است که بیشتر برنامه‌های درسی آموزش و پرورش معلم در دانشکده‌های کشور، به آموزش تئوری‌های بیش از حد انتزاعی و خیلی کم عملی و واقع بینانه لود می‌شود. دوره‌های آموزشی در تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، نظریه‌های یادگیری و رشد کودک، گرچه به معلمان در درک و شناخت دانش‌آموزان کمک می‌نماید، اما آنها در درک این که: چه چیزی را باید در واقع در کلاس درس انجام دهند، کمک ناچیزی محسوب می‌شود. لذا می‌توان گفت یک شکاف آموزشی بین نیاز واقعی معلمان «هنر تدریس و کلاس‌داری» و در واقع کمک به آنها در آنچه به طور خاص به بیش از ۶ ساعت در روز، ۱۸۰ روز در سال نیاز دارند، و آنچه اکنون آموزش می‌بینند وجود دارد (سیمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). به منظور رسیدن به دانشی عمیق‌تر در خصوص هنر و همچنین به چالش کشیدن معلمان، برای زیر سؤال بردن روش‌های سنتی، بازبینی موقعیت هنر، در تربیت معلم بسیار ضروری است (رابکین و ردموند، ۲۰۰۴). علاوه بر این، استفاده از روش‌های

---

1. Silver et al  
2. Seeman

محسوس و لمسی در تربیت معلم، می‌تواند به معلمان آینده، در از بین بردن هرگونه شک و تردید در خصوص کاربرد هنر کمک نماید.

از زمان دیوی و آغاز حرکت پیشروی آموزشی، هنر نقش مهمی در تربیت معلم بر عهده داشته است. در دهه سابق، تلاش‌های ملی برای تغییر مدارس بر اساس تحقیقات آموزشی (گاردنر، ۱۹۹۳؛ رنزولی، ۱۹۹۴؛ سایزر، ۱۹۸۴)، مشارکت‌های عمومی، خصوصی میان مدارس و مؤسسات فرهنگی (رمر، ۱۹۹۶) و استانداردهای جدید ملی در خصوص هنر، تأثیر بسیاری در استفاده از هنر به عنوان بخشی از برنامه‌های تربیت حرفه‌ای معلمان در حال خدمت، برای معلمان مدارس و معلمان دروس خاص تحصیلی داشته است (فلاور، ۱۹۹۶). البته هدف اصلی اغلب برنامه‌های تربیت معلم، تبدیل معلمان کلاس‌های درس، به متخصصان هنری نیست. بلکه، این برنامه‌ها در تلاش‌اند که درک و کارآیی معلمان را برای استفاده از هنر به عنوان قسمتی از تکنیک‌های آموزشی ارتقا داده و یادگیری و آموزش خلاقانه و فعال را بهبود بخشند (اورک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

در طول دهه گذشته، هنر در مرکز ایده‌های جدید مربوط به تغییر ساختار آموزشی مدارس قرار داده شده است (چاپل، ۲۰۰۵) و تحقیقات متعدد پیرامون کاربرد هنر در آموزش، نشان دهنده مزایای کاربرد هنر در یادگیری دانش‌آموزان است (مارگارت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). مزایایی از قبیل: مجال کافی جهت عدول از الزامات قوانین، فرمول‌ها و قواعد شناخته شده (ان. ال. گیج<sup>۳</sup>، ۱۳۷۴) فراهم کننده زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان (گلدبرگ، ۲۰۰۵)، توجه به سبک‌های مختلف یادگیری (رابکین وردموند، ۲۰۰۴)، پرورش خلاقیت و فراهم کننده زمینه ابراز وجود (بوید، ۱۹۸۰) پرورش تفکر انتقادی، تربیت شهروندان آگاه و تأثیر مثبت بر رشد کودکان (استروکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) ، توسعه تخیل فرد (گرین، ۱۹۹۵)، افزایش رشد شناختی (آیزنر ۱۹۹۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲) توسعه انگیزه بیشتر برای یادگیری و افزایش خلاقیت (سیکزنت میهالی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰، ۱۹۹۹)، رشد مهارت‌های اجتماعی (کترال؛ ۱۹۹۸، لافتیگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵) و... است. محققان جهت تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری، ادغام هنر را در برنامه درسی بسیاری از رشته‌ها پیشنهاد کرده‌اند (ان. ال. گیج، ۱۳۷۴) اما با اینکه بیشتر معلمان به اهمیت و ضرورت وجود هنر آگاه هستند، لیکن

---

1. Oreck
2. Margaret
3. An. Al. Gayj
4. Stokrocki
5. Csikszentmihalyi
6. Catterall &Luftig

آمادگی تحقق بخشیدن به این خواسته را نداشته و آموزش‌های لازم را ندیده‌اند (هیولت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). بنابراین برای رسیدگی به مسئله بی‌اهمیت و بی‌ارزش شدن هنر در روش‌های آموزشی، باید در ابتدا به بازمینی موقعیت هنر در تربیت معلم، از جمله آموزش‌های قبل از خدمت، برنامه‌های فارغ‌التحصیلی و برنامه‌های تربیت حرفه‌ای پرداخته شود. زیرا هر چند معلمان در جهانی پیچیده و طبیعتاً به هم پیوسته زندگی می‌کنند، اما آموزش دانشگاهی آنها، بر طبق این جهان پرورش پیدا نمی‌کند و لازم است یک برنامه آموزشی نسبتاً جدید، جهت رسیدگی به نیازهای بین رشته‌ای معلمان آینده، که در آن هر موضوع در عین حال که به طور جداگانه آموزش داده می‌شود، آمیزه‌ای از هنر و تئوری باشد، مورد توجه قرار گیرد. زیرا اتخاذ روشی لمسی و محسوس در تربیت معلم و فراهم آوردن موقعیتی برای خطر کردن و وارد شدن به فضاهای نامطمئن، می‌تواند به دانشجو معلمان برای دور شدن از فعالیت‌های هنری معمول و رسیدن به درک درستی از هنر به عنوان وسیله‌ای برای دانستن، یادگیری و آموزش کمک نماید (لاجویک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

### برنامه درسی پنهان

در اوایل ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی همچون البوت آیزنر، الیزابت وانس، جان میلر، دکر واکر و ... موفق به طراحی و ارائه نظام متئوریک در خصوص برنامه درسی شدند که موجبات ارائه مفاهیم دقیق و فراگیر برنامه درسی پنهان «مستتر» و برنامه درسی عقیم «پوچ» را فراهم کردند (پورتلیج<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). برنامه درسی صریح (آشکار) در قلمرو تربیتی به کلیه جریان‌ها و فعالیت‌های منسجم یاددهی و یادگیری که نظام آموزش رسمی اعلام می‌دارد و اجرا می‌کند اطلاق می‌شود (درین<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶).

برنامه درسی پنهان، شامل تدریس ضمنی غیر رسمی نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز تلقی‌های تدوین نشده به فراگیران است و برنامه درسی عقیم (پوچ) آن برنامه درسی است که در آن نظام آموزشی عمداً مطالبی را در برنامه درسی عرضه ننماید و تدریس نکند (آیزنر<sup>۵</sup>، ۱۹۷۹)، ابعاد برنامه درسی پنهان، در فرایند تعلیم و تربیت به قدری مؤثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد.

- 
1. Hewlett
  2. LaJevic
  3. Portllij JP
  4. Dreeben
  5. Eisner

## بدیهه سرایی<sup>۱</sup>

بدیهه در لغت نامه دهخدا چنین آمده است: «ناآگاه و ناندیشیده گفتن چیزی یا خواندن شعر» بدیهه گویی یا بدیهه سرایی از ویژگی‌های منحصر به فردی است که فقط برخی از سخنوران و نویسندگان از آن بهره می‌جویند اما در عین حال یکی از روش‌های فعال یادگیری است که خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. بدیهه پردازی به معنی اتصال و همراهی عناصر به ظاهر بی‌ربط است. ویلیام گوردن واضع این روش بود و آن را آشنازدایی نامیده است. در این روش تفکر خلاق به واسطه فعالیت‌های استعاری و تمثیلی شکل می‌گیرد. بدین ترتیب در روش بدیهه پردازی، مقایسه یک چیز یا فکر دیگر به وسیله استفاده یکی، به جای دیگری اتفاق می‌افتد و تفکر خلاق در خلال این جایگزینی‌ها ایجاد می‌گردد و با مطالب و امور ناآشنا ارتباط داده می‌شود و یا فکر تازه‌ای را از افکار آشنا در ذهن، به وجود می‌آورد (بهرنگی، ۱۳۸۴).

### ادغام هنر در برنامه‌های درسی تربیت معلم

امروزه ما برای رشد و توسعه سیستم‌های آموزشی و فراهم کردن زمینه آموزش مناسب، به چیزی فراتر از «نشستن در کلاس درس، خواندن متن کتاب‌ها و گوش دادن به معلم» نیاز داریم، زیرا دانش‌آموزان، با هم برابر نبوده و دارای کیفیات و خصوصیات ذهنی و روحی و روانی متفاوتند. هر کودک به نوبه خود منحصر به فرد است، لذا کلاس‌های درس، باید به گونه‌ای اداره شود که به طور همزمان از حواس مختلف بینایی، شنوایی، لامسه جهت یادگیری استفاده نماید (زبیر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

آیزنر راه حل این مشکل را، در اشکال سواد هنری می‌بیند و باسواد شدن را به معنای وسیع کلمه، کیفیت یا قابلیتی که به فرد امکان می‌دهد تا به معانی و مفاهیم ابراز شده از طریق «نظام-های معناسازی» گوناگون، دست پیدا کند. در نظام‌های آموزشی هم، وجهه همت نباید منحصرأ باسواد کردن دانش‌آموزان به معنای دستیابی آنان به مهارت‌های ناظر به طیف محدودی از نظام-های معنا سازی یا مبادله معنا باشد؛ بلکه لازم است با در نظر گرفتن طیف وسیع و دامنه حقیقی این نظام‌ها و جایگاه، اهمیت کارکرد ویژه هر کدام، کوشش شود نسل جدید از توان مشارکت در خلق قالب‌های متنوع تولید شناخت و معنا به‌رمند شوند (مهرمحمدی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). او با طعنه می‌گوید، گویا آموزش و پرورش تصمیم گرفته است با غفلت از اشکال سواد هنری چشم خود را بر بسیاری از قابلیت‌های انسانی ببندد (آیزنر، ۱۹۸۶). در دیدگاه آیزنر، هنرها ضد عقل تلقی نمی‌-

1. Improvisation  
2. Zbir  
3. Mehrmohammadi  
۷۱

شوند، بلکه نوعی از منطق تلقی می‌شوند (۱۹۸۶) او می‌گوید "به نظر من این نگرش ذهنی که هنر فقط جنبه عاطفی و ایجاد حس رضایت را داشته باشد، پیامدهای مصیبت‌آمیزی برای آموزش داشته است، این دیدگاه وضعیت سلسله مراتبی مورد تردیدی را بین موضوعاتی که در مدارس تدریس می‌شوند، به وجود آورده است" (آیزنر، ۱۹۸۶). به زعم گاردنر، حتی در شرایطی که برنامه درسی تجویزی در نظام آموزش و پرورش به اجرا گذاشته می‌شود، می‌توان به سوی فرد محوری متناسب با نظریه هوش چندگانه پیش رفت. چراکه هیچ دلیلی وجود ندارد که از همه دانش‌آموزان انتظار داشته باشیم. مواد درسی مصوب و تجویز شده را به شیوه خاص و یکنواخت و یکسان، که همان نشستن در کلاس درس و یادگیری از طریق متون و محتوای مندرج در کتاب‌های درسی است، بیاموزند (مهر محمدی، ۱۳۸۳). لذا باید زمینه دسترسی به آموزش و پرورش را با ارائه راه‌های متعدد، همراه با نمایندگی از فرهنگ‌های متعدد و فراهم کردن زمینه شکوفایی هوش‌های چندگانه گاردنر، توسعه مهارت‌های تفکر، مهارت حل‌مسأله، توانایی تفسیر نمادها و ساخت معانی خود، توانایی درک ایده‌های انتزاعی و پردازش اطلاعات، رشد مهارت‌های زبانی و تفکر فضایی را فراهم نموده و از استراتژی‌های آموزشی مختلفی برای درگیر کردن دانش‌آموزان در آموزش و شکوفایی استعدادها و چندگانه آنان استفاده کنند. و یکی از این راه‌ها استفاده از آموزش‌های مبتنی بر هنر است (رونی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴)

سازمان یونسکو، هنر را به عنوان هسته اصلی و جدایی‌ناپذیر برنامه درسی محسوب نموده و سعی دارد از طریق ادغام هنر در سایر دروس، هنر را از حاشیه برنامه درسی به مرکز آورد. زیرا اعتقاد بر این است که هنر بعنوان یک برنامه درسی پنهان، به طور غیر مستقیم، باعث از بین بردن تعصبات، مانعی در برابر خشونت و افزایش اعتماد به نفس کودکان و کمک به آنها برای استقبال از خطرات و ... می‌شود (سahasrabudhe<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) بران (۲۰۰۶) به ایفای نقش تربیتی مدیران و معلمان در قالب برنامه درسی پنهان اشاره نموده و گزارش می‌نماید که مدیر و مجموعه اداری مدرسه می‌توانند از طریق ایفای نقش خود در قالب برنامه درسی پنهان، به رفتارهای دانش‌آموزان شکل داده، بر ارزش‌ها و نگرش‌های آنها تأثیر بگذارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). بارل (۱۹۹۱)، دیوئی (۱۹۸۴)، آیزنر (۱۹۸۳)، هیل (۱۹۸۵) و روین (۱۹۸۵) استدلال می‌کنند که معلمان بایستی، همانند بازیگران و هنرمندان مرحله به مرحله، بر پایه شهود و خلاقیت عمل کنند (سایر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). هووارد سیمن معتقد است "شباهت بسیاری بین هنر و آموزش و برنامه

---

1. Rooney  
2. Sahasrabudhe  
3. Sawyer

درسی پنهان وجود دارد. معلم همانند بازیگر تئاتر، برای ایفای مؤثر نقش خود به مهارت‌های بسیاری از قبیل برنامه نویسی، بدیهه سرایی، تغییر لحظه به لحظه نقش‌ها نیاز دارد. او هنرمندانه همانند بازیگر تئاتر، سعی در تأثیر گذاری بر ارزش‌ها و نگرش‌های مخاطبین دارد و یا مانند نوازنده پیانو سعی در تعامل سازنده و صادقانه با سایر نوازندگان. " او می‌گوید: " هنر معلمی همانند هنر رام کردن شیر است که در آن فرد هنگامی که در باز می‌شود، وقت زیادی برای فکر کردن ندارد، بلکه بایستی از قبل آموزش‌های لازم جهت تصمیم‌گیری خود به خودی و سریع و واکنش‌های درست زمانی، را دیده و تمرین لازم را کرده باشد تا توان تصمیم‌گیری و عملکرد آنی را در لحظه‌های پیش بینی نشده بیابد" (سیمن، ۲۰۱۲).

جین رولاند در یکی از مقالات مهم خود با عنوان "پس از یافتن برنامه درسی پنهان با آن چه کنیم؟ مفهوم پنهان را به دو نوع و دسته تقسیم می‌کند: "چیزی که می‌توان آن را مانند درمان سرطان مخفی کرد و یا چیزی که می‌توان مانند بازی "قایم کردن سکه" آن را از معرض دید خارج نمود". علاوه براین، مارتین (۱۹۹۴) عقیده دارد که بعضی افراد می‌توانند برنامه درسی را به وضوح مشاهده کنند، در حالیکه همان برنامه درسی می‌تواند برای دیگران پنهان باقی بماند: "با این وجود، تا به رسمیت شناخته شدن حالت‌های مختلف یادگیری و یا آشنایی دانش‌آموزان با این حالت‌ها، این حالت‌ها پنهان باقی می‌مانند، حتی اگر جامعه برای بررسی برنامه درسی پنهان در آموزش دانشجویان معلمان، می‌توان از ۴ دسته متمایز تجزیه و تحلیل استفاده کرد. اول دانشجویان باید چگونه یادگرفتن را یادگیرند، زیرا تبدیل شدن به یک معلم تفاوت بسیار زیادی با برنامه درسی رسمی سایر دانشگاه‌ها دارد. دوم، دانشجو معلمان باید حرفه خود را آموزش ببینند و آن شامل یادگیری روش‌های خاص تفکر و تکنیک‌های مختلف حرفه تخصصی آنها است. تمام کتاب‌ها و دروس ارائه شده در برنامه رسمی می‌توانند تنها بخشی از این تکلیف را پوشش دهند. سوم، دانشجویان باید چگونگی متخصص شدن را آموزش ببینند؛ این حوزه شامل فراگرفتن تفکر و تکنیک‌های علمی و روش‌های سنتی حرفه مورد نظر می‌باشد؛ چهارمین بعد برنامه درسی پنهان، عمیق‌ترین و ژرف‌ترین بعد این برنامه است؛ این بعد مربوط به یادگیری "بازی" است. بر طبق گفته‌های پییر بوردیو<sup>۱</sup>، برای زنده ماندن در هر محیط اجتماعی باید وارد بازی آن محیط شد، محیطی که شرایط مخصوص و خاص آن تشکیل دهنده رشته و محیط هستند (بوردیو و وک گوانت، ۱۹۹۲). به محض یادگیری قواعد و قوانین، فرد می‌تواند با راحتی

بیشتری به بازی ادامه دهد (آیزنر، ۲۰۰۲) و این بازی همان وارد شدن به دنیای هنر معلمی است.

دیکسون و سنیور (۲۰۱۰) با ترکیب عناصر داستان‌سرایی و تحقیقات بصری توانستند معلمان تحت تعلیم را، از طریق خلق اثرات هنری مرتبط با برنامه درسی و ارزیابی، در نوع "عملکرد محاوره‌ای" آموزش در خصوص برنامه‌های درسی و ارزیابی وارد کنند. هدف اصلی آنها، ارتقای نظریه‌های آموزشی تربیت معلم از طریق استفاده از پروژه‌های تحقیقاتی و آموزشی مبتنی بر هنر بود. آنها با استفاده از مفاهیم دیوئی (۱۹۳۸) در خصوص هنر و تجربه و ایده‌های آیزنر در خصوص انتقاد و تقدیر از خبرگی، چهارچوب تئوری خود را تنظیم کردند (گوزاسیس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). به عقیده آنها تحقیقات مبتنی بر هنر، باعث پیچیدگی و گوناگونی بیشتر تفاسیر موجود در خصوص آموزش و پرورش می‌شوند. فعالیت‌های تحقیقاتی آنها شامل کارگاه‌های هنری، تشکیل یک نمایشگاه هنری برای نمایش هنر تدریس و روش‌های دسترسی آسان به مفاهیم مختلف و درک آنها از طریق خلق اثرات هنری بود. در طول این تحقیق، ارائه بصری برنامه‌های درسی (برای مثال، تمام دانش‌آموزان نوعی اثر هنری در خصوص تئوری برنامه درسی خلق کردند) باعث شد که هنر شکل نمایش‌های عمومی را به خود بگیرد. دیکسون و سنیور معتقد بودند که در یک برنامه تربیتی، درک‌ها و تفاسیر مختلفی از مفهوم معلم بودن و چگونگی شناسایی و انتقال مجدد تعهدات از طریق پروسه‌های هنری و پروسه‌های موجود در برنامه‌های تربیت معلم وجود دارد. هیکمن<sup>۲</sup> اساس معرفت‌شناختی برای در نظر گرفتن هنرهای زیبا به عنوان یک علم معتبر و ارزشمند و به عنوان روشی سودمند در ارائه مواد آموزشی را مورد بررسی قرار داد و معتقد است هنرهای زیبا، به عنوان نوعی وسیله تحقیقاتی، به ما کمک می‌کنند تا گفتنی‌ها را ثبت کرده و پدیده‌های دشواری را که نمی‌توان از طریق کلمات بیان کرد، درک کنیم؛ زیرا، تصاویر بصری، علاوه بر درگیر کردن استعدادهای ذهنی و عاطفی دانش‌آموزان، می‌توانند توجه آنها را نیز جلب کنند. با استفاده از آنها می‌توانیم اطلاعات را به شکلی کلی‌نگرانه ارائه داده و جنبه‌های کلی و جزئی روابط و ارتباط‌های موجود را در نظر بگیریم.

فرضیه‌هایی دیوید مریل<sup>۳</sup> در خصوص یادگیری مطرح کرده است که کاملاً شایسته و مناسب بنظر می‌رسند؛ زیرا بعضی از مشکلات روش‌های آموزشی آموزش‌های شنیداری را به ما یادآوری کرده و، علاوه بر این، ضرورت تجارب عملی، از جمله بدیهه‌گویی را نشان می‌دهد.

---

1. Gouzouasis et al

2. Hikman

3. David Merrill



ارتقاء مهارت حرفه‌ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر ...

- ۱) "دانش از تجربه بدست می‌آید"؛ و غیرطبیعی بودن تجربه به معنی مصنوعی بودن یادگیری است.
  - ۲) "یادگیری نوعی تفسیر و تعبیر شخصی است" از تجربه فرد.
  - ۳) "یادگیری فعال است"؛ و، در عوض مشاهده، باید بر پایه تجربه شکل گیرد؛ یادگیری باید در محیط‌های واقعی یا محیط‌های غنی از اطلاعات انجام شود.
- ابعاد و دیدگاه‌های گوناگون باعث رسیدن فرد به معنی و مفهوم مورد نظر می‌شوند (کاوینگتون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

دیگر تحقیقات انجام شده در زمینه تخصص معلمان نشان می‌دهد که آموزش خوب شامل عناصر ساختاری است. معلمان به ندرت اجازه دارند تا بر طبق خواسته خود عمل کنند، حتی در مدارس که از یادگیری خلاق و سازنده پیروی می‌کنند. چالشی که تمام مدارس و معلمان با آن رو به رو هستند، یافتن نوعی تعادل میان ساختار و خلاقیت است که باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. آموزش خوب شامل عناصر ساختاری بیشماری است و علاوه بر این، نیازمند هوش و استعداد بداهه نیز می‌باشد. این در حالی است که برنامه‌های دانشگاهی تربیت معلم، موقعیت‌های بسیار اندکی (در نتیجه، بداهه) برای رشد جنبه وجودی و شخصیتی و خلاقانه معلمان آینده فراهم می‌کنند. بنابراین، معلمان مبتدی با حداقل آمادگی برای رو به رو شدن با جنبه "هنر تدریس" (چگونگی هدایت فعالیت‌های اجتماعی افراد) وارد محیط‌های کاری می‌شوند (سایر، ۲۰۱۱).

استیسی دزوتر عقیده دارد، به منظور کمک به معلمان برای درک بهتر جنبه‌های بداهه سازی آموزش و رسیدن به توانایی‌های استفاده از روش‌های بداهه، همچون تدریس مبتنی بر مسئله، برنامه‌های تربیت معلم باید بدیهه‌گویی را به دروس آموزشی خود اضافه کنند. بر طبق گفته‌های دزوتر، با در نظر گرفتن اهمیت دیدگاه معلمی به عنوان نوعی فعالیت بداهه، معلمان باید به سطحی از دانش و آگاهی برسند که با دانش تخصصی بداهه‌گویان یکسان باشد. همانطور که مجریان بدیهه‌گو باید علاوه بر درک عمیق مبحث مربوطه، طریقه اعمال مجموعه‌ای از اصول و عقاید مرکزی را نیز فراگرفته باشند، دانش حرفه‌ای معلمان و مجموعه استراتژی‌های آموزشی آنها و همچنین شخصیت مورد نیاز برای اعمال این تخصص در کلاس درس نیز باید توسعه یابد. مفاهیم ضمنی جنبه‌های یادگیری معلمان در زمینه حوزه‌های شخصیتی، اطلاعات موضوعی، درک دانش‌آموزان و روش‌های یادگیری آنها، و اطلاعات ضروری در خصوص برنامه درسی و روش‌های آموزشی - عنصر اصلی، و غالباً منحصر به فرد، دروس ارائه شده در برنامه‌های تربیت معلم هستند. در بیشتر مواقع، موقعیت‌های ابتدایی معلمان مبتدی برای رسیدگی به دومین

جنبه شخصیت - جنبه‌های مشروط و محاوره‌ای روش‌های آموزشی - تنها با ورود آنها به کلاس - های درس امکان پذیر است (گروسمن و همکاران). به عبارت دیگر، معلمان مبتدی تنها در موقعیتی با ناسازگاری‌ها و پارادوکس‌های حرفه معلمی مواجه می‌شوند که مسئولیت آموزش و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان بر دوش آنها قرار گرفته است. به تأخیر انداختن آمادگی معلمان مبتدی و حمایت نکردن از پارادوکس‌های معلمان، دانش‌آموزان و برنامه‌های درسی می‌تواند به معلمان و دانش‌آموزان آنها ضرر برساند (گروسمن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). لذا یکی از راه‌های آماده کردن معلمان برای مواجهه با چنین موقعیت‌هایی، آموزش چگونگی استفاده از بداهه تئاتر و دانستن چگونگی مقابله با موقعیت‌های پیش بینی نشده در فرایند خلاقانه است (شیم-تاو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، هرچند بدیهه به معنی بازی‌های ناخواسته است، با این وجود، بدون ساختار نیست. تعبیه کنندگان با کمک یکدیگر به خلق مجموعه‌ای از قوانین و استراتژی‌ها می‌پردازند، استراتژی‌هایی که چهارچوب خلاقیت را تعریف می‌کنند. ترکیب ساختار و ناخواستگی برای معلمانی که داخل مدارس کار می‌کنند، حیاتی است، زیرا، این ترکیب روشی مناسب برای مقابله با ناسازگاری‌های آموزشی فراهم می‌کند (گروسمن و همکاران، ۲۰۰۹). بیشتر این محققین ادعا می‌کنند که هدف اصلی آنها تبدیل معلمان به هنرمندان متخصص نیست؛ بلکه در نظر دارند تا روش‌های هنری بیشتری را به کلاس درس وارد کنند (استیک، برسلر و مابری، ۱۹۹۱) و با استفاده از هنر از طریق "روش پیچیده و جامع برای اعمال تغییر در مدارس به نیازهای روزانه معلمان رسیدگی کنند" (آپتیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

### نتیجه گیری

الیوت آیزنر هنرمند و محقق معاصر معتقد است که "راه‌های زیادی برای دانستن وجود دارد و زیبایی‌شناسی یکی از آنهاست" (شیم-تاو، ۲۰۱۱)؛ لذا یکی از راه‌هایی که کمک می‌کند معلمان به مهارت‌های سطح بالایی از خلاقیت و تفکر انتقادی دست یابند، ایجاد تعادل بین ساختار، هنر، بداهه و خلاقیت است (سایر، ۲۰۱۱). برای رسیدن به این هدف، و گنجاندن موضوعات و هنرهای معاصر در پروسه آموزش، باید به بازبینی برنامه‌های تربیت معلم پرداخته (لاجویک، ۲۰۱۳)، و از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر دستورالعمل فاصله گرفته و به سوی تکنیک‌های مبتنی بر ایده حرکت کنیم (آلورا و کالزادیللا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). بی شک استفاده از این روش، بیشتر از روش‌های

1. Grossman Et Al
2. Shem-Tov
3. Uptis
4. Allora & Calzadilla

ارتقاء مهارت حرفه‌ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر ...

سنتی، نیازمند آموزش و کارآموزی بوده (گرت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) و برنامه‌های تربیت معلم بایستی به گونه‌ای شوند که معلمان آینده را در جهت کسب مهارت‌هایی که باید به دست آورند، به فعالیت- ایفای نقش کردن، تمرین کردن یا آزمون کردن وادار کند. چنین الزامی محصولات تهیه شده بدین منظور را که از مخاطبین خود صرفاً دریافت اطلاعات از طریق خواندن، گوش دادن، یا تماشا کردن را می‌طلبد، از مجموعه حذف می‌کند (ان. ال. گیج، ۱۳۷۴) لذا جهت رشد حرفه‌ای و تخصصی معلمان می‌توان تکنیک‌های کاربرد بداهه را به مدت حداقل ۳ ساعت در هفته در کلاس‌های درس دانشگاه، بعنوان یک ابزار آموزشی قدرتمند برای تطبیق روش‌های آموزشی معلمان با ویژگی‌های نسل نت، هوش‌های چندگانه و سبک‌های یادگیری و انواع فعالیت‌های یادگیری مشارکتی مورد استفاده قرار داد (برک و تریبر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

## منابع

ان. ال. گیج (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه: مهرمحمدی، محمود، تهران، مدرسه. سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام، ام. لوئیس و آرتور جی. (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی، ترجمه: خوی نژاد، غلامرضا، مشهد، به نشر.

جویس، بروس و دیگران (۱۳۸۴). الگوهای جدید تدریس، ترجمه: محمدرضا بهرنگی، تهران، کمال تربیت فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران، آییژ. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). چیستی، چرایی، چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران، مدرسه. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت و به نشر.

Allora, J., Calzadilla, G. (2014). **Bringing contemporary art and artists into classroom and community learning**, magazine *Art 21*

Berk, R. A., & Triebe. (2009). Whose classroom is it, anyway? improvisation as a teaching tool *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), 29-60

Covington, K. (1997). Improvisation in the aural curriculum: An imperative. *College Music Symposium*, 37, 49-64.

Dreeben, R. (1968). On what is learned in schools. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. .

Eisner, w. (2008). What Education Can Learn From the Arts" National Art Education Association

Eisner, w. (2002). What can education learn from the art about the practice of education? *International Journal of Education and the Arts*

Eisner W. *The educational Imagination: On the design and evaluation of school program*. 3rd ed. London: McMillan Publishing; 1979.

---

1. Garrett  
2. Berk & Trieber  
۷۷

- Gouzouasis. P, Alexandra. m, Irwin R&Miles. (2013) . Cimmittments to a community of Artistic inquiry Becoming Pedagogical through A/r/tography in Teacher Education
- Garett, J. (2010) Arts integration professional development: teacher perspective and transfer to instructional practice. Unpublished dissertation, Walden University.
- Grossman,P. Compton,C. Igra, Danielle. Ronfeldt,M. Shahanm ,E& Williamson,P (2009) Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective,teachers and teaching,theory and practice,13,109-123
- Hewlett. W. (2008) . A Guidebook for High Quality Professional Development in Arts Education  
-LaJevic, Lisa. (2013) . *Arts Integration: What is Really Happening in the Elementary Classroom?*. Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Learning through the Arts.
- Mehrmohammadi M. Curriculum: Theories, approaches and perspectives. Mashad: Behnashr Publication; 2004. [Persian]
- Margolis,E. (2001) . The Hidden Curriculum in Higher Education,New York. Routledge. Issue 1,3- 31. of the *Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning*. . . . Sambell, K. and McDowell, E. (1998)
- Oreck, B. (2004) . *The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching*. Journal of Teacher education . 55 (1) ,55-69
- Portllij JP. On defining curriculum. J Curricul Supervis. 1997;2 (4) :354-67.
- Rooney, R. (2004) . *Arts-based teaching and learning: A review of the literature* [Electronic Version] . . . Champaign, IL: Clearinghouse on Early Education and Parenting from <http://www.ericdigests.org/2004-3/cognitive.html>
- Sawyer. R. (2011) . Structure and Improvisation in Creative Teaching, Textbooks, Education . . . LC Classification Number, LB1027. 23S77.
- Sahasrabudhe, P. (2005) . Design for learning through the arts: mainstreaming art education in the school curriculum. *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*, 47-54
- Seeman,h. (2012) . What's Wrong with Teacher Education in this Country,teachers. net gazette vol. 7 No. 8
- Shem-Tov N. (2011) Improvisational Teaching as Mode of Knowing, Journal of Aesthetic Education , v45 n3 p103-113 Fall 2011
- Uptis, R. (2005) . Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education and the Arts*, 6, 1-11 - See more at: <http://www.artsedsearch.org/summaries/experiences-of-artists-and-artist-teachers-involved-in-teacher-professional-development-programs#sthash.hJOVuwNH.dpuf>
- Zbir. A (2013) . Teaching and Learning: Hidden Curriculum and Instruction, Papers of the conference Eduvision 2012, Journal of Pragmatics, 36