

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲  
شماره‌های ۱ و ۲، صص: ۶۱-۸۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۱۱  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۰۴/۲۰  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۸/۳۰

## جایگاه ابعاد هنری و ساختار محتوایی در کتاب‌های درسی آموزش هنر دوره راهنمایی: گامی در شناخت برنامه درسی مغفول

رضا صابری\*

بهروز مه‌رام\*\*

### چکیده

یکی از رسالت‌های آموزش و پرورش همگانی، شکوفا سازی ظرفیت‌های هنری در مخاطبان یادگیری است. تولید هنری، نقد هنری، زیباشناسی و تاریخ هنر جهان و ایران به عنوان مؤلفه‌های پرورش هنری و موسیقی، نمایش و هنرهای تجسمی به عنوان ساختار محتوایی در کتاب‌های درسی آموزش هنر، از جمله‌ی موضوعاتی هستند که می‌توانند در پرورش توانمندی‌های بالقوه‌ی آدمی، مدنظر برنامه‌ریزان قرار گیرند. در این مطالعه که به شیوه‌ی تحلیل محتوا انجام شده است، کلیه‌ی کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی تحصیلی که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ برای آموزش منتشر شده بودند، به عنوان جامعه‌ی پژوهش انتخاب شدند. واحد ثبت به متن (مضمون)، تصویر و تمرین اختصاص داشت. کدگذاری به شیوه‌ی قیاسی و بر اساس مقوله‌های موضوعی و ساختاری آموزش هنر انجام شد. در جهت اعتباربخشی به فرایند کدگذاری، ده درصد از محتوا توسط ارزیاب دوم کدگذاری شد که میزان توافق برابر با ۰/۸۶ مشاهده شد. نتایج نشان داد که به ترتیب زیبایی‌شناسی، تولید هنری و تاریخ هنر در ایران و اسلام بیشترین ابعاد تربیت هنری، و طراحی و نقاشی، خوشنویسی و گرافیک، اولویت‌های نخست تا سوم را در ساختار محتوایی کتاب‌های دوره‌ی راهنمایی تحصیلی داشته است. نتیجه نشان دهنده‌ی آن است که ابعاد مهمی مانند موسیقی، هنرهای نمایشی، تاریخ هنر جهان و نقد هنری در آموزش هنر مورد غفلت و کم توجهی واقع شده‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش هنر، دوره راهنمایی تحصیلی، ابعاد هنری، برنامه‌ی درسی مغفول، ساختار محتوایی.

r\_saberir@yahoo.com

\* دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد

bmahram@um.ac.ir

\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

## مقدمه

هنر به عنوان فعالیتی شناختی است که توسط هوش هدایت شده و منجر به ایجاد اشکال منحصر به فرد معنا می شود (آیزنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به زعم کترال<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و کراگ و کوهن<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، ذاتی بودن ارزش هنر همسو با اندیشه های کلارک، دی و گریر<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) و گتی<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) می باشد و این در حالی است که برخی به رویکرد تلفیقی و نقش ابزاری هنر به عنوان وسیله یی برای یادگیری سایر دروس اشاره می کنند. شریف زاده (۱۳۸۷: ۱۴) عنوان می دارد که اگر سواد را به معنی رمزگشایی و رمزگردانی از آثار هنری که هنرمندان افکار و احساسات خود را در قالب آن بیان می کنند بدانیم، دیگر معنی سواد محدود به خواندن و نوشتن نیست، بلکه سواد هنری<sup>۶</sup> نیز نوعی از مفاهیم مستتر را در خود دارد که درک آن مستلزم کشف رمز یا رمزگشایی است و این در سایه ی تربیت هنری حاصل می شود. دیویی اعتقاد داشت که هنرها بینش و بصیرت را به فرهنگ و تفکر انسان ها عرضه می کنند و آن را به عنوان یک تجربه در زندگی مشترک انسان ها معرفی می کنند. به عقیده ی وی در این مفهوم ارزش ذاتی هنر از تجربه ی آنها در زندگی روزانه می آید (ویت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). در این راستاست که پاینار<sup>۸</sup> (۲۰۰۲) با دفاع از نومفهوم گرایان<sup>۹</sup> که بر واکنش های پیچیده مؤثر در محیط تأکید نموده، نقش تأثیرات زمینه یی را در برنامه ی درسی برجسته نموده، به اهمیت زیباشناسانه در ایجاد و پرورش تصویرسازی خردمندانه اشاره کرده و بررسی یادگیری ها در متن را دارای خاصیتی زیباشناسانه معرفی می نماید که هنر می تواند به عنوان زمینه ی آن عمل نماید.

## پیشینه تحقیق

مفهوم برنامه درسی مغفول (پوچ)<sup>۱۰</sup>، مفهومی است که آیزنر آن را سلبی دانسته و آن را

- 1- Eisner
- 2- Catterall
- 3- Krug & Cohen
- 4- Clark, Day, & Greer
- 5- Getty
- 6- Art literacy
- 7- Wheat
- 8- Pinar
- 9- Re-conceptualists
- 10- null curriculum

محتوایی می‌داند که از نظام آموزش رسمی حذف شده است. به زعم وی، آنچه را که مدارس انجام نمی‌دهند، به اندازه‌ی آنچه که انجام می‌دهند مهم است (آیزنر، ۱۹۹۴: ۹۷). سیلی براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پاسخ به این سؤالات که "آیا حوزه‌ی هست‌ها و نیست‌ها [در متون و برنامه‌ی درسی] بر اساس فلسفه‌ی تربیتی جامعه و منطبق بر توجیحات منطقی صورت گرفته است؟" و "آیا ما ذاتاً هنر را ارزشمند می‌دانیم یا اینکه هنر می‌تواند نقش واسطه‌یی ایفا کند و در یادگیری سایر دروس هم مؤثر باشد؟"، مفهوم همزیستی موضوعی<sup>۲</sup> را مطرح می‌کند که در آن تکنولوژی، واسطه بین حوزه‌های محتوایی مختلف از جمله هنر قرار گرفته و به بهبود یادگیری کمک می‌کند. شور و اشتیاق یادگیرنده در هنر واژه‌یی کلیدی است که می‌تواند تکنولوژی را در تلفیق هنرها و سایر حوزه‌های محتوایی به منظور افزایش و بهبود یادگیری یاری رساند (میشوک و کورن هابر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). تلفیق هنرها باعث یادگیری معنی‌دار برای دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی می‌شود که دروس هنری نیز با سایر دیسپلین‌ها ارتباط برقرار نموده و این امر برای یادگیری خود دروس هنر نیز مفید می‌باشد. چنانچه پایج<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نیز در قالب مطالعه‌یی نتیجه گرفت که همبستگی مثبتی میان مطالعه‌ی دروس هنری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. وی به مطالعه‌یی طولی توسط محققان دانشگاه کالیفرنیا اشاره نموده و به عنوان نتیجه بیان می‌دارد دانش‌آموزانی که به طور بالایی درگیر یادگیری و آموزش هنر بوده‌اند، عملکرد بهتری را در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی نمایان ساخته، عملکرد بهتری در خدمات اجتماعی داشته و کسالت کمتر و ترک تحصیل پایین‌تری را از خود نشان داده‌اند. همچنین کترال (۲۰۰۲) در مطالعه‌یی که در مقیاس بزرگ و توسط شرکت هنری شیکاگو انجام شد، گزارش نمود دانش‌آموزانی که درس هنر در برنامه‌ی درسی آنها با دیگر دروس تلفیق شده بود، از انگیزه‌ی تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. وی گزارش نمود که نگرش مثبت نسبت به هنر موجب انتقال نگرش مثبت به مدرسه می‌شود (بیگ و شرمیس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲؛ کراگ و کوهن، ۲۰۰۰؛ روچر و لورانوکر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛

- 
- 1- Seely Brown
  - 2- subject symbiosis
  - 3- Mishook & Kornhaber
  - 4- Paige
  - 5- Bigge & Shermis
  - 6- Roucher & Lorano-Kerr

ساتر<sup>۱</sup>، (۱۹۹۴). این در حالی است که برخی جنبه های مهم از هنرهای اصیل ایرانی مثل نقالی، خیمه شب بازی (نمایش های عروسکی) و تعزیه به عنوان برنامه های درسی مغفول مورد توجه قرار نگرفته اند (محمدی و فروغ، ۱۳۸۳؛ کوچکزاده، ۱۳۸۴). این غفلت هم موجب نگرش منفی نسبت به مدرسه و هم کم رنگی توجه به تربیت هنری، ارزش ذاتی هنر و سواد هنری می شود.

صاحب نظران و نویسندگانی که به موضوع تربیت هنری در برنامه ی درسی هنر پرداخته اند، به چهار بُعد برای توسعه ی آموزش هنر و توسعه ی این ظرفیت در مخاطبان یادگیری تأکید می ورزند (برای مثال: داباس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸؛ تاپاجوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳ و آیزنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵)، این چهار بُعد عبارتند از:

- تولید هنری<sup>۴</sup>: شامل خلق آثار هنری با استفاده از دست ورزی کردن با مواد و وسایل مختلف و بروز افکار و تمنیات درونی با استفاده از وسایل مذکور (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰: ۲۳۲).

- تاریخ هنر<sup>۵</sup>: مشتمل بر بررسی زمینه های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی پدیده های هنری (تاپاجوس، ۲۰۰۳: ۵۶۵).

- نقد هنری<sup>۶</sup>: شامل توصیف، تفسیر، ارزشیابی و مضمون یابی در مورد کارهای هنری (آیزنر، ۲۰۰۵: ۳-۳۵۱).

- زیباشناسی<sup>۷</sup>: که برودی<sup>۸</sup> (به نقل از کوی و پیرو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹: ۳۱) اجزاء و عناصر زیباشناختی را در چهار ویژگی حساسیت، شکل بودن، تجلی یافتگی و فنی بودن توصیف می نماید.

در اهداف دوره راهنمایی تحصیلی جمهوری اسلامی ایران<sup>۱۰</sup> نیز، اهداف هنری در چهار

- 1- Sautter
- 2- Dobbos
- 3- Tapajos
- 4- Art making
- 5- Art History
- 6- Art criticism
- 7- Aesthetic
- 8- Brudy
- 9- Choi & Piro

بعد تاریخ هنر، تولید هنری، نقد هنری و زیبایی شناختی قرار گرفته‌اند (به نقل از جوزی، ۱۳۸۷: ۲۹). این در حالی است که چارچوب برنامه‌های درسی ایالت فلوریدا<sup>۱</sup> (بخش ایالتی فلوریدا، ۱۹۹۶ و کنسرسیوم ملی آموزش هنر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴) استانداردهایی را برای موضوع‌های هنری معرفی می‌نمایند که شامل هنرهای تجسمی<sup>۳</sup>، نمایش<sup>۴</sup>، موسیقی<sup>۵</sup> و رقص<sup>۶</sup> می‌باشد. به طور کلی این چهار زمینه، موضوع‌های اصلی در زمینه‌ی ساختار محتوایی در جهت تربیت ابعاد هنری در کشورهای غربی قلمداد می‌شوند (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰: ۲۳۴).

از جمله‌ی تحقیقاتی که در خصوص آموزش هنر انجام شده است، می‌توان به پژوهش گراهام<sup>۷</sup> و سیمس - گان زن هاسر<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) با عنوان ارزیابی خط مشی‌های آموزشی در کارگاه‌های هنری مدارس متوسطه در مواجهه‌ی با برنامه درسی مغفول اشاره نمود. در این پژوهش نویسندگان سعی نموده‌اند تا علت مغفول بودن هنرهای تجسمی را در سیاست‌های اصلاحات آموزشی، به فقدان ارزیابی هنرمندانه و دقیق از کارهای هنری نسبت دهند. در این مطالعه، تلاش شد تا شرایطی آزاد در کلاس درس و در سطح برنامه‌ها ایجاد شده و سپس اندازه‌گیری عینی و قابل اعتبار دستاوردهای دانش‌آموزان ارزیابی شود. به منظور افزایش اعتبار اندازه‌گیری و بر اساس مقیاس‌های توافق شده با دانش‌آموزان، آنها به کارهای دیگران نمره داده و این نمره در ارزیابی نهایی مدنظر قرار گرفت. در این مطالعه، خط مشی برنامه‌های هنری به گونه‌ی بود که با مشارکت والدین و دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه، برنامه درسی مغفول که به واسطه عدم ارزیابی دقیق هنرها به حاشیه رانده شده بود، به صحنه آموزش برگردد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، آموزش هنر می‌تواند شریک خوبی برای برنامه درسی قلمداد شود، چرا که این آموزش می‌تواند در غنا بخشیدن و باز کردن پیچیدگی‌های یادگیری مدرسه‌ی مؤثر باشد. همچنین ارزیابی، عاملی مهم برای حمایت از هنرهای تجسمی بوده و ارزیابی عملکرد

- 
- 1- Florida Curriculum Framework
  - 2- Consortium of National Arts Education Association
  - 3- Visual arts
  - 4- Drama
  - 5- Music
  - 6- Dance
  - 7- Graham
  - 8- Sims-Gunzenhaser

کیفی، ارزش یادگیری هنرهای تجسمی را استحکام می‌بخشد.

مهرمحمدی و امینی (۱۳۸۰) در مطالعه‌ی تحت عنوان طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی، به تبیین جایگاه عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی) پرداختند. روش این تحقیق نظری (کتابخانه‌یی) و تحلیلی (ناظر به بررسی و مقایسه الگوی مطلوب تربیت هنری با برنامه درسی رسمی هنر دوره ابتدایی) بود. در این مطالعه ضمن اشاره به ظرفیت‌ها و قابلیت‌های ذاتی آن و کمک به تحقق سایر اهداف نظام آموزشی، مهمترین اهداف برنامه درسی هنر در قالب چهار بُعد تولید هنری، نقادی، تاریخ هنر و زیبایی شناسی معرفی شده است. در بخش ساختار محتوایی نیز به سه مفهوم موسیقی، هنرهای تجسمی و نمایش به منظور پرورش ابعاد هنری اشاره شده و مجموعه فرصت‌های یادگیری متنوع و متعدد برای تربیت هنری مفید دانسته شده است. ضمن اینکه نویسنده‌های مقاله به برخی فرصت‌های یادگیری مربوط به هنرهای دیداری و در زمینه‌های نقاشی، طراحی و مدل‌سازی، بافتن، حل مسأله؛ و فرصت‌های یادگیری مربوط به هنرهای موسیقایی را در تجربه گوش دادن، حرکت کردن، آواز خواندن، نواختن و آفرینش؛ و برخی فرصت‌های یادگیری مربوط به نمایش را در اجرا و بازی کردن، کارگردانی و داستان‌گویی معرفی نموده‌اند. ادیسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) نیز در مقاله‌ی تحت عنوان "نمایش (درام) به عنوان آموزش اخلاق" به بررسی و مقایسه تئوری‌های اخلاقی می‌پردازد و به ارایه چارچوب مفهومی به منظور درک تئوری‌های نمایش به عنوان آموزش اخلاق پرداخته و مثال‌هایی عملی را به منظور بررسی چگونگی استلزام‌های تربیتی در چارچوبی مفهومی و به شکل داستان و گفتگو در صحنه‌های نمایش ارایه می‌دهد. در این چارچوب، وی تصویرسازی و تخیل دانش‌آموزان در تماشای صحنه‌های نمایش و پذیرفتن صحنه‌های نمایش و مشاهده آنها را از طریق درک و فهم پدیده‌های جهان مورد توجه قرار داده و تصریح می‌نماید که گفتگوهای موجود در نمایش می‌تواند سبب ایجاد تعارض میان تماشاگران و بازیگران نقش‌ها شده و از این طریق به یادگیری فعل اخلاقی کمک نماید، به گونه‌ی که دانش‌آموزان از طریق داستان‌ها، به مقایسه‌ی موقعیت‌های موجود خود با فعل اخلاقی در زندگی مبادرت نمایند.

---

1- Edmiston

پاتلا<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در تحقیقی تحت عنوان «کاربرد روش بین متنی<sup>۲</sup> در تصاویر نمایشی ژاپنی به منظور کشف تفاوت‌های بین فرهنگی»، داستان‌های شفاهی و نمایشی کاغذی ژاپنی را به منظور فهم تفاوت‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگ غربی و فرهنگ اصیل ژاپنی مورد مطالعه قرار داد. در این مطالعه از روش بین متنی استفاده شد. مراد وی از متن، نمادهای شفاهی و دیداری بود که در تاریخ و زمینه فرهنگی مطالعه شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تصاویر با معانی ظاهری و چندگانه و پنهان خود می‌توانند در تربیت هنری بین فرهنگی مؤثر باشند. وی سهم احساسات را در این داستان‌ها بسیار برجسته دید و همدردی را مؤلفه‌ی مهم در این تصاویر و داستان‌های شفاهی ملاحظه نمود. پاتلا (همان)، متن را دارای معانی مختلف برای خوانندگان مختلف و چالشی برای آنها معرفی نمود و تصریح داشت که تصاویر کاغذی و نمایشی، یک شکل هنری مناسب است که می‌تواند در آموزش هنر غرب به ویژه در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین تلفیق کاغذهای نمایشی با روش‌های شفاهی و نمایشی می‌تواند ابزاری نیرومند برای داستان‌های نمایشی تلقی شده و حتی برای سنین بالاتر از ابتدایی نیز جالب و مؤثر باشند.

### هدف تحقیق

در زمینه‌ی هنر و تعلیم و تربیت، تحقیقات زیادی انجام گرفته که برخی از آنها به نقش و اهمیت هنر در رشد انسان‌ها و برخی دیگر به اثر آموزش هنر بر یادگیری سایر دروس دلالت داشته‌اند. بسیاری از این پژوهش‌ها در راستای ابعاد هنری و ساختار محتوایی هنر انجام گرفته‌اند. بعضی از این تحقیقات از تولید هنری به عنوان قابلیت هنری حمایت کرده و برخی به نقد و ادراک هنری و زیباشناختی و تاریخ هنر توجه نموده‌اند. این یافته‌ها بیشتر همسو با نگاه گاردنر<sup>۳</sup> به برنامه درسی است که در قالب طرح هوش چندگانه، هوش را مستقیماً در ارتباط با هنر و مؤثر در یادگیری سایر دروس معرفی می‌نماید (گاردنر، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۹). در مجموع هیچکدام از این پژوهش‌ها نمی‌توانند به طور مجزا مورد استفاده قرار گیرند، بلکه باید

- 
- 1- Paatela
  - 2- Intertextual
  - 3- Gardner

با نگاهی کلی آنها را مورد توجه قرار داد. بر این اساس، مطالعه ی حاضر در راستای پاسخدهی به این سؤالات انجام شده است:

- ۱- توزیع توجه به ابعاد هنری در دوره ی راهنمایی تحصیلی چگونه است؟
- ۲- ساختار محتوایی آموزش هنر در دوره ی راهنمایی تحصیلی چگونه است؟
- ۳- برنامه درسی مغفول در محتوای درسی آموزش هنر در دوره ی راهنمایی تحصیلی چیست؟

### روش شناسی تحقیق

#### روش تحقیق

روش تحقیق، تحلیل محتوا و با رویکرد کمی بوده است.

### جامعه و روش نمونه گیری

جامعه و نمونه آماری در این مطالعه، کتاب های درسی هنر در سه پایه ی دوره راهنمایی تحصیلی در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ مورد مطالعه قرار گرفت.

### ابزار جمع آوری اطلاعات

واحد ثبت را در این مطالعه متن، تصویر و تمرین های کتاب های درسی تشکیل داده است. تدوین مقوله ها با اتکاء بر فرایند کدگذاری به شیوه ی قیاسی، مبنای مطالعه ی هر دو بُعد تربیت هنری و ساختار محتوایی قرار گرفت. بر این اساس، ابتدا با مطالعه ی پیشینه ی تحقیق (برای مثال آیزنر، ۲۰۰۵ و داباس، ۱۹۹۸) چهار بُعد تولید هنری، نقد هنری، زیبایی شناسی و تاریخ هنر انتخاب و به عنوان مقوله های کدگذاری برای ابعاد تربیت هنری، مبنای مطالعه قرار گرفت. برای بررسی ساختار محتوایی نیز از عرصه های رایج تر در این فرایند استفاده شد. بر این اساس، موسیقی، نمایش (شامل ملودرام، تراژدی، کمدی، تعزیه، نقالی، عروسکی) و هنرهای تجسمی (طراحی و نقاشی، خوشنویسی، گرافیک و سایر هنرهای تجسمی) مورد توجه قرار گرفت. (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰: ۲۳۴؛ بخش ایالتی فلوریدا، ۱۹۹۶ و کنسرسیوم ملی آموزش هنر، ۱۹۹۴).



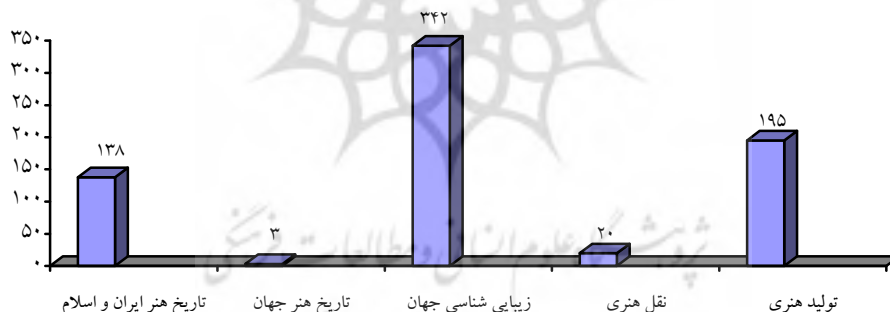
در این مطالعه، پایایی<sup>۱</sup> تحقیق از طریق کدگذاری برای ده درصد از مقوله‌ها و توسط کدگذار دوم انجام شد که ضریب توافق میان دو کدگذار (ساروخانی، ۱۳۸۶: ۲۸۹) برابر با ۰/۸۶ مشاهده شد.

### روش تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده مربوط به متغیرهای مورد بررسی با استفاده از روش توصیفی فراوانی، جدول و نمودار تحلیل شده‌اند.

### یافته‌های تحقیق

در پاسخدهی به سؤال نخست این مطالعه که "توزیع توجه به ابعاد هنری در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی و هر یک از پایه‌های سه گانه تحصیلی چگونه است؟" نمودار (۱) با هدف توصیف توزیع توجه کتاب‌های درسی مورد مطالعه به ابعاد مختلف آموزش هنری ارائه شده است.



نمودار ۱. نمایش فراوانی توجه به ابعاد مختلف تربیت هنری در کتاب‌های درسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

چنانچه مشاهده می‌شود، بیشترین میزان توجه به بُعد زیبایی شناختی با فراوانی ۳۴۲ مورد (۴۸/۹۹٪) و پس از آن تولید هنری با ۱۹۵ مورد (۲۷/۹۳٪) است. این در حالی است که کمترین میزان توجه در کتاب‌های درسی آموزش هنر در این مقطع تحصیلی، مربوط به

1- reliability

تاریخ هنر در جهان با ۳ مورد (۰/۴۲٪) و نقد هنری ۲۰ مورد (۲/۸۶٪) بوده است. همچنین مطابق با جدول (۱) که به توزیع ابعاد مختلف تربیت هنری در کتاب‌های هنر هر یک از سه پایه‌ی تحصیلی این دوره پرداخته است، مشاهده می‌شود که در پایه اول، از مجموع ۲۷۳ مورد

جدول ۱. توصیف توجه کتاب‌های درسی مورد مطالعه به ابعاد مختلف آموزش هنری

پایه	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری				
			تولید هنری	نقد هنری	زیبایی شناختی		
					جهان	تاریخ هنر ایرانی اسلامی	
اول	قسمت ۱: طراحی و نقاشی	متن	۱۷	۴		۱۲	
		تصویر			۹۴	۲۱	
		تمرین	۲۵	۲	۴	۱	
		جمع	۴۲	۶	۹۸	۳۴	
	درصد	۲۳/۲۰	۳/۳۱	۵۴/۱۴	۰/۵	۱۵/۷۸	
	قسمت ۲: خوشنویسی	متن	۸		۱	۶	
		تصویر			۲۹	۴	
		تمرین	۳۷	۳	۳	۱	
		جمع	۴۵	۳	۳۳	۱۱	
	درصد	۴۸/۹۱	۳/۲۶	۳۵/۸۷		۱۱/۹۵	
	کل پایه	جمع کل پایه اول	۸۷	۹	۱۳۱	۱	۴۵
		درصد	۳۱/۸۶	۳/۲۹	۴۷/۹۸	۰/۳۶	۱۶/۴۸
	دوم	قسمت ۱: طراحی و نقاشی	متن	۹	۲		۱۲
			تصویر	۰	۲	۷۸	۱
تمرین			۱۹	۲	۷۸	۱	
جمع			۲۸	۶	۷۸	۴۰	
درصد		۱۸/۳۰	۳/۹۲	۵۰/۹۸	۰/۶۵	۲۶/۱۴	
قسمت ۲: خوشنویسی		متن	۱۲	۱		۴	
		تصویر			۱۱	۷	
		تمرین	۱۰			۱	
		جمع	۲۲	۱	۱۱	۱۲	
درصد		۴۷/۸۲	۲/۱۷	۲۳/۹۱		۲۶/۰۸	
کل پایه		جمع	۵۰	۷	۸۹	۱	۵۲
		درصد	۲۵/۱۲	۳/۵۱	۴۴/۷۲	۰/۵	۲۶/۱۳

پایه	کتاب	واحد تحلیل	ابعاد هنری					
			تولید هنری	نقد هنری	زیبایی‌شناسی	تاریخ هنر		
						جهان	ایرانی اسلامی	
سوم	قسمت ۱: طراحی و نقاشی	متن	۴	۱		۳	۱	
		تصویر			۱۱۵		۳۶	
		تمرین	۲۸	۱				
		جمع	۳۲	۲	۱۱۵	۱	۳۹	
	درصد	۱۶/۹۳	۱/۰۵	۶۰/۸۴	۰/۵۳	۲۰/۶۳		
	قسمت ۲: خوشنویسی	متن	۹	۱	۰			
		تصویر			۷		۲	
		تمرین	۱۷	۱	۰			
		جمع	۲۶	۲	۷		۲	
	درصد	۷۰/۲۷	۵/۴۰	۱۸/۹۱		۵/۴۰		
	کل پایه	جمع	۵۸	۴	۱۲۲	۱	۴۱	
		درصد	۲۵/۶۶	۱/۷۶	۵۳/۹۸	۰/۴۴	۱۸/۱۴	
کل دوره راهنمایی	مجموع	متن	۵۹	۹	۱		۳۷	
		تصویر	۰	۲	۳۳۴	۲	۹۷	
		تمرین	۱۳۶	۹	۷		۴	
		جمع	۱۹۵	۲۰	۳۴۲	۳	۱۳۸	
		درصد	۲۷/۹۳	۲/۸۶	۴۸/۹۹	۰/۴۲	۱۹/۷۷	

فراوانی مشاهده شده ۸۷ مورد (۳۱/۸۶٪) مربوط به تولید هنری، ۹ مورد (۳/۲۹٪) مربوط به نقد هنری، ۱۳۱ مورد (۴۷/۹۸٪) مربوط به زیبایی‌شناسی، ۱ مورد (۰/۳۶٪) مربوط به تاریخ هنر جهان و ۴۵ مورد (۱۶/۴۸٪) مربوط به تاریخ هنر ایران و اسلام است. در پایه دوم نیز از مجموع ۱۹۹ مورد فراوانی مشاهده شده، ۵۰ مورد (۲۵/۱۲٪) به تولید هنری، ۷ مورد (۳/۵۱٪) به نقد هنری، ۸۹ مورد (۴۴/۷۲٪) مربوط به زیبایی‌شناسی و ۱ مورد (۰/۵٪) به تاریخ هنر جهان و ۵۲ مورد (۲۶/۱۳٪) به تاریخ هنر ایران و اسلام اختصاص داشته است. در پایه سوم نیز از مجموع ۲۲۶ فراوانی مشاهده شده، ۵۸ مورد (۲۵/۶۶٪) به تولید هنری، ۴ مورد (۱/۷۶٪) به نقد هنری، ۱۲۲ مورد (۵۳/۹۸٪) به زیبایی‌شناسی و ۱ مورد (۰/۴۴٪) به تاریخ هنر جهان و ۴۱ مورد (۱۸/۱۴٪) به تاریخ هنر ایران و اسلام مربوط می‌شود.

در کل دوره راهنمایی تحصیلی، بیشترین توجه در واحد تحلیل در زمینه ابعاد هنری،

مربوط به تصویر با ۴۳۵ مورد (۶۲/۲۳٪) و کمترین میزان توجه مربوط به واحد تمرین با ۱۵۷ مورد (با ۲۲/۴۹٪) بوده است.

برای پاسخدهی به سؤال دوم مطالعه که معطوف به چگونگی ساختار محتوایی آموزش هنر در دوره ی راهنمایی تحصیلی بود، جدول (۲) به عنوان نمایانگر توزیع محتوای کتاب های درسی به تفکیک پایه های تحصیلی در مؤلفه های مختلف ساختار محتوایی ارائه شده است.

جدول ۲. توزیع محتوای کتاب های درسی مورد مطالعه به مؤلفه های مختلف ساختار محتوایی

ساختار محتوایی: بر اساس ابعاد هنرهای تجسمی				واحد تحلیل	پایه
سایر هنرهای تجسمی	گرافیک	خوشنویسی	طراحی و نقاشی		
۱		۱	۵۶	متن	قسمت اول کتاب پایه اول (طراحی و نقاشی)
			۹۶	تصویر	
۱		۲	۲۷	تمرین	
۲		۳	۱۷۹	جمع	
۱/۰۸		۱/۶۳	۹۷/۲۸	درصد	
		۶۶		متن	قسمت دوم کتاب پایه اول (خوشنویسی)
		۲۹		تصویر	
		۳۵	۱	تمرین	
		۱۳۰	۱	جمع	
		۹۹/۲۳	۰/۷۶	درصد	
۲		۱۳۳	۱۸۰	جمع کل پایه اول	جمع کل پایه اول
۰/۶۳		۴۲/۲۲	۵۷/۱۴	درصد	
			۴۱	متن	قسمت اول کتاب پایه دوم (طراحی و نقاشی)
			۸۱	تصویر	
			۲۰	تمرین	
			۱۴۲	جمع	
			۱۰۰	درصد	
		۲۲		متن	قسمت دوم کتاب پایه دوم (خوشنویسی)
		۱۱	۱	تصویر	
		۱۰		تمرین	
		۴۳	۱	جمع	
		۹۷/۷۲	۲/۲۷	درصد	

ساختار محتوایی: بر اساس ابعاد هنرهای تجسمی				واحد تحلیل	پایه
سایر هنرهای تجسمی	گرافیک	خوشنویسی	طراحی و نقاشی		
		۴۳	۱۴۳	جمع	جمع کل پایه دوم
		۲۳/۱۱	۷۶/۸۸	درصد	
۱	۲	۱	۵۳	متن	قسمت اول کتاب پایه سوم (طراحی و نقاشی)
	۲۷		۹۴	تصویر	
	۳		۲۶	تمرین	
۱	۳۲	۱	۱۷۳	جمع	
۰/۴۸	۱۵/۴۵	۰/۴۸	۸۳/۵۷	درصد	
		۳۳		متن	
		۷		تصویر	
		۱۷		تمرین	
		۵۷		جمع	
		۱۰۰		درصد	
۱	۳۲	۵۸	۱۷۳	جمع	جمع کل پایه سوم
۰/۳۷	۱۲/۱۲	۲۱/۹۶	۶۵/۵۳	درصد	
۲	۲	۱۲۳	۱۵۰	متن	جمع کل سه پایه
۰	۲۷	۴۷	۲۷۲	تصویر	
۱	۳	۶۴	۷۵	تمرین	
۳	۳۲	۲۳۴	۴۹۷	جمع	
۰/۳۹	۴/۱۷	۳۰/۵۴	۶۴/۸۸	درصد	

چنانچه در جدول (۲) مشاهده می‌شود، در پایه اول از ۳۱۵ فراوانی مشاهده شده، ۱۸۴ مورد (۵۷/۱۴٪) مربوط به قسمت طراحی و نقاشی و ۱۳۳ مورد (۴۲/۲۲٪) مربوط به خوشنویسی بوده است. در پایه دوم نیز از مجموع ۱۸۶ فراوانی مشاهده شده، ۱۴۳ مورد (۷۶/۸۸٪) مربوط به بخش طراحی و ۴۳ مورد (۲۳/۱۱٪) مربوط به خوشنویسی است که نشان دهنده توجه وافر به بخش طراحی و نقاشی (قریب به سه و نیم برابر بخش خوشنویسی) در این کتاب درسی است. در پایه سوم هم از مجموع ۲۶۴ فراوانی مورد بررسی، ۱۷۳ فراوانی (۶۵/۵۳٪) مربوط به طراحی و نقاشی، ۵۸ مورد (۲۱/۹۶٪) مربوط به خوشنویسی، ۳۲ مورد (۱۲/۱۲٪) مربوط به گرافیک و ۱ مورد (۰/۳۷٪) مربوط به سایر هنرهای تجسمی است. در کل

دوره ی راهنمایی در بخش متن، تصویر و تمرین، ۳۴۶ فراوانی (۴۵/۱۶٪) مربوط به شکل و تصویر، ۲۷۷ مورد (۳۶/۱۶٪) مربوط به مضمون و ۱۴۳ فراوانی (۱۸/۶۶٪) مربوط به تمرین بوده است.

همچنین نمودار (۲) نشان دهنده ی توزیع محتوای کتاب های درسی دوره ی راهنمایی تحصیلی در سه پایه ی دوره راهنمایی و از حیث ساختار محتوایی است.



نمودار ۲. توصیف محتوای کتاب های درسی مورد بررسی در خصوص مؤلفه های مربوط به ساختار محتوایی

همان طور که در نمودار (۲) مشاهده می شود، بیشترین میزان فراوانی مربوط به طراحی و نقاشی با ۴۹۷ مورد (۶۴/۸۸٪) و پس از آن خوشنویسی با ۲۳۴ (۳۰/۵۴٪) و کمترین میزان مربوط به دیگر جنبه های مختلف هنرهای تجسمی (از قبیل کارهای دستی، طراحی روی پارچه و ...) با ۳ مورد (۰/۳۹ درصد) است.

برای پاسخدهی به سؤال سوم این مطالعه که "برنامه درسی مغفول در محتوای درسی آموزش هنر در دوره راهنمایی تحصیلی چیست؟"، بر اساس خلاءهای موجود در جداول (۱) و (۲) می توان به عرصه ها و محتوای مغفول از برنامه های درسی آموزش هنر اشاره نمود. بنابراین با توجه به عرصه های مهم و شناخته شده محتوایی هنر، بخش های مغفول را می توان شامل نمایش، موسیقی و حوزه هایی از هنرهای تجسمی دانست. در این خصوص حوزه های موجود در آموزش هنر دوره راهنمایی تحصیلی در زمینه های طراحی و نقاشی، خوشنویسی، گرافیک و سایر هنرهای تجسمی از جمله کارهای دستی و طراحی روی پارچه قابل ذکر است.

در حوزه موسیقی نیز فرصت‌های محذوف شامل گوش دادن، حرکت کردن، آواز خواندن، نواختن و آفرینش و در رشته‌های مرتبط با نمایش نیز برخی رشته‌ها مثل تئاتر، ملودرام، تراژدی، تعزیه، عروسکی و نقالی که می‌توانند با پرورش هویت ملی نیز در ارتباط باشند، قابل اشاره‌اند. در بخش هنرهای تجسمی نیز سایر هنرهای مرتبط با این حوزه مثل بافتن، ساختن و مدل‌سازی به عنوان برنامه درسی مغفول مورد اشاره هستند.

همان طور که در نمودار (۱) نیز مشاهده شد، نقد هنری با بیست فراوانی و تاریخ هنر جهان با سه فراوانی نسبت به سایر موارد، از توجهی کمتر برخوردار بوده است. در خصوص تاریخ هنر جهان نیز فراوانی‌های مشاهده شده حاکی از عدم توجه کافی نسبت به این مقوله است. همچنین نقد هنری با بیست مورد از ۶۹۸ مورد کدگذاری شده، کمترین میزان توجه را بعد از تاریخ هنر جهان در مقایسه‌ی با سایر ابعاد به خود اختصاص داده است. این در حالی است که کتاب هنر سوم راهنمایی در مقایسه‌ی با پایه‌های اول و دوم، کمترین میزان توجه را نسبت به نقد هنری داشته است.

## بحث و نتیجه‌گیری

به زعم آیزنر (۱۹۹۴: ۹۸) برنامه درسی مغفول شامل دو بُعد فرایندهای ذهنی مورد تأکید و فراموش شده (محذوف) است. در این میان پارادوکسی<sup>۱</sup> میان تلقی آموزش برنامه درسی مغفول (موجودیت آن در تدریس) و تلقی معنای نیست‌ها از برنامه درسی مغفول در حوزه آموزش وجود دارد. این پارادوکس وقتی قابل حل است که معتقد به حذف و محروم‌سازی دانش‌آموزان از بخشی از تجربه‌های مهم و اساسی آنها مبتنی بر دلایل منطقی و منطبق بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت یک جامعه باشیم. بر این اساس حذف قلمروهایی همچون موسیقی، نمایش و بخش‌هایی از هنرهای تجسمی از یکسو و تمرکز بیشتر بر طراحی و نقاشی و خوشنویسی بر چه اساسی صورت گرفته است؟ دی (به نقل از گراهام و گان زن هاسر، ۲۰۰۹)، جدی‌ترین خطر را برای آموزش هنر، برنامه‌ی درسی مغفول می‌داند. این در حالی است که در جامعه‌ی اسلامی همانند کشور ما باید در خصوص آموزش جنبه‌هایی از هنر

1- Paradox

[همانند موسیقی] که می‌تواند بر هارمونی ذهنی مخاطبان اثری مثبت بر جای گذارد، کاوشی بیشتر در آموزه‌های دینی انجام پذیرد و انطباق احکام دینی در قبال شاخه‌های مختلف رشته‌های هنری همانند موسیقی مورد مذاقه‌ی بیشتر قرار گیرد. چنانچه در برنامه‌های مصوب آموزش رسمی نیز، رشته‌ها و هنرستان‌هایی برای آموزش سرودهای انقلابی نیز وجود دارد. این در حالی است که برخی مراجع تقلید نیز بر جایز بودن موسیقی منوط بر غنا نبودن و عدم تناسب با مجالس لهو و لهب تأکید داشته و آن را فی‌النفسه جایز و بدون اشکال می‌دانند (خامنه‌ای، ۱۳۸۱: ۲۵). نمایش نیز می‌تواند رفتارهای مطلوب اجتماعی را آموزش داده و همکاری و تعاون را در دانش‌آموزان تقویت نماید. چنانچه تورب، استیمر و اسکریمین<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) و مک دونو<sup>۲</sup>، استیمر و اسکریمین (۱۹۹۷) از دانشگاه کالیفرنیا در تحقیقات خود به تأثیر مثبت بازی درمانی و نمایش عروسکی در درمان کودکان مبتلا به برخی بیماری‌های روانی اشاره نمودند.

توجه به هویت ملی در انتخاب هنرهای نمایشی حایز اهمیت است. این هنرها همچون نقالی و داستان‌سرایی به اظهار همدردی و بیان وقایع حماسی و یا داستان‌هایی با عشق حقیقی پرداخته که در مواردی همانند تعزیه می‌توانند با مسایل دینی نیز ادغام شوند. این همان چیزی است که به گفته‌ی پیتربروک، از زندگی آنها حاصل شده (محمدی و فروغ، ۱۳۸۳ و کوچک‌زاده، ۱۳۸۴) و قابلیت بررسی در حوزه‌ی هست‌ها را در آموزش هنر داراست. این هنرها به شکل‌گیری هویت در دوره‌ی نوجوانی که به زعم اریکسون مرحله‌ی مهم در این مقطع زمانی است، کمک می‌نماید (ماسن، کیکان، هوستون و کانجر، ترجمه، یاسایی، ۱۳۷۸). استفاده از ادبیات حماسی ایران در شاهنامه‌های منشور و منظوم و حماسه‌های پیروزی انقلاب اسلامی و دفاع مقدس، از جمله مواردی هستند که می‌توانند با ورود به برنامه‌ی درسی هنر، مضامینی را برای هنرهای نمایشی فراهم کرده و زمینه‌ی توسعه‌ی هویت ملی را برای نوجوانانی که در سن هویت هستند، به ارمغان آورند. بر این اساس هنرهایی مثل نمایش، موسیقی و هنرهای تجسمی می‌توانند جزئی از برنامه‌های مطلوب برای تربیت هنری قلمداد شوند (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰). این محتوا و رشته‌های هنری در راستای نیل به اهدافی در

1- Thorp, Stahmer & Schreibman

2- MCDonaugh



زمینه‌ی تولید هنری، زیباشناسی، نقد هنری و تاریخ هنر قرار می‌گیرند. این در حالی است که آموزش هنر در دوره‌ی راهنمایی، در ابعاد نقد هنری و تاریخ هنر با کاستی‌هایی مواجه است. هنرجو در جریان تولید هنری خود و دیگران باید بتواند نقاط قوت و ضعف را دریابد تا بهتر بتواند به رشد خود ادامه دهد. این نقدها هم در فضای واقعی (نمایش) و هم در کارهای تولید شده و خاتمه یافته می‌تواند شکل گیرد. ضمن اینکه از فرصت نقادی مخاطبان در زمینه‌های تاریخ هنر نیز نباید غفلت ورزید. چنانچه ابن خلدون تأکید می‌کند که در بررسی تاریخ باید از ساده انگاری و بیان صرف پدیده‌های تاریخی فراتر رفته و به دنبال کشف چگونگی و چرایی به وجود آمدن تغییر و پدیده‌هایی برآمد تا از جبر تاریخی جلوگیری شود (شیخ، ۱۳۵۷: ۵۴) بنابراین آگاهی از دستاوردهای خُلقی و خَلقی امت‌هاست که می‌تواند از فواید بررسی تاریخ قلمداد شود (نصری نادر، ۱۳۶۳، ترجمه‌ی شیخ: ۶۷) و این همان چیزی است که در آموزش تاریخ هنر غیرایرانی و اسلامی (جهان) برای دوره‌ی راهنمایی تحصیلی مغفول واقع شده است.

اکثر مکاتب فکری و فلسفی تأکید بر تعامل جمعی در فرایند آموزش دارند و در فرایند تدریس از رویکردی حمایت می‌کنند که بر اساس تجارب شخصی و بسط اندیشه بر پایه‌ی چالش و درگیری ذهنی دانش‌آموز شکل گرفته باشد (شعبانی، ۱۳۸۳: ۹۹). بر این اساس است که بخش فعالیت یادگیرنده در فرایند یادگیری و به عنوان حلقه‌ی واسطه‌ای، کمرنگ بوده و در محتوای ارائه شده در دوره‌ی راهنمایی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به گونه‌ای که در تمامی کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی، در مجموعه‌ی واحدهای ثبت (مضمون، تصویر و تمرین)، تمرین از کمترین میزان در پرورش ابعاد هنری و ساختار محتوایی برخوردار بوده است.

در کتاب‌های هنر دوره راهنمایی تحصیلی، میان برخی تمرین‌ها با محتوای آموزشی مربوط در بعضی از دروس ارتباط مناسبی برقرار نیست. چنانچه در بعضی از دروس بر تاریخ تأکید شده، ولی در تمرین‌ها بر طراحی و نقاشی پرداخته شده است. همچنین ارائه تصاویر و نقاشی‌هایی که آفریننده اثر آنها معلوم نیست، می‌تواند بر پیوند میان ابعاد هنری (تاریخ هنر و تولید هنری) خدشه وارد نماید. این در حالی است که به زعم لمرسیر و تریوت<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، اگر

1- Lemerrier & Triot

دو عنصر متن و تصویر به طور مناسب در کنار هم قرار داده شوند، به یادگیری بهتر در یادگیرنده کمک می‌کنند. علاوه بر موارد ذکر شده، فقدان عنوان برای دروس مختلف و آوردن یک مقدمه برای هر سه کتاب هنر دوره راهنمایی، مشخص نکردن ابزارهای کار هنری و شیوه‌های درست استفاده از آنها به همراه معلمانی که توانایی هنری مناسب ندارند و ماهرانه و فکورانه<sup>۱</sup> به موقعیت یادگیری نگاه نمی‌کنند، می‌توانند در عدم تربیت هنرجویانی فعال و توانمند مؤثر باشد.

بررسی رویکرد تلفیقی در آموزش هنر و استفاده از آن در سایر موضوع‌های درسی نیز می‌تواند هنر را به بطن موضوع‌های رسمی و کلاسیک بکشاند (باری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). چنانچه تلفیق آموزش ریاضی با موسیقی و یا همراهی آموزش علوم با هنرهای تجسمی، می‌تواند ضمن گسترش ارتباط افقی بیشتر میان مواد درسی، موجب تقویت یادگیری در سایر دروس و خود هنر نیز شود. بنابراین ارایه و آموزش هنر در کتاب‌های دوره راهنمایی باید که از حیث تنوع محتوا و توازن مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفته و زمینه را برای تدوین الگویی متعادل از ابعاد هنری فراهم آورد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- 
- 1- Deliberative
  - 2- Barry

## منابع

- جوزی، حسین (۱۳۸۷). *روش‌ها و فنون تدریس هنر*. تهران: مدرسه.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۸۱). *رساله اجوبه الاستفتائات*. تهران: الهدی.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شریف‌زاده، عبدالمجید (۱۳۸۷). تربیت هنری و هنرهای سنتی. *مجله رشد آموزش هنر*، دوره پنجم. شماره ۱۴، صص: ۱۸ - ۱۴
- شعبانی، حسن (۱۳۸۳). چالش‌ها و رویکردهای عصر اطلاعات و ضرورت تحول در ساختار و فرایند اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی، سومین همایش سالانه برنامه درسی، تهران: آیین.
- شیخ، محمدعلی (۱۳۵۷). *پژوهشی در اندیشه‌های ابن خلدون*. تهران: دانشگاه ملی ایران.
- کوچک‌زاده، رضا (۱۳۸۴). بازتاب عناصر طبیعت در تقلید و شبیه خوانی. *مجموعه مقالات اولین همایش هم اندیشی هنر و عناصر طبیعت*. تهران: فرهنگستان هنر.
- ماسن، پاول هنری؛ کیکان، جروم؛ هوستون، آلتا کارول و کانجر، جان‌جین‌وی (۱۳۷۸). *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز.
- مهرمحمدی، محمود و امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، سال یازدهم، شماره ۳۹، صص ۲۴۵-۲۱۹.
- محمدی، احمد و فروغ، مهدی (۱۳۸۳). *نگاهی به تاریخ نمایش در ایران*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- نصری‌نادر، آلبرت (۱۳۶۳). *برداشت و گزیده‌ای از مقدمه ابن خلدون*، ترجمه محمدعلی شیخ، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

Barry, N. H. (2008). The Role of integrated curriculum in music teacher education. *Music Teacher Education*, 18 (1), 27-38.

- Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1992). *Learning theories for teacher*. New York, Harpercollins publishers.
- Catterall, J. S. (2002). *The Arts and the transfer of learning*: learning in the arts and Student Academic and Social Development. Washington D.C, Arts education partnership.
- Choi, H., & Piro, J. M. (2009). Expanding arts education in a digital Age. *Arts Education Policy Review*, 110 (3), 27-34.
- Clark, G., Day, M., & Greer, D. (1989). *Discipline-based art education*: Origins, meaning and development. Chicago, university of Illinois press.
- Consortium of National Arts Education Association. (1994). *Dance, Music, Theatre, Visual Arts*: what every young American should know and be able to do in the arts national standards for arts education Reston, music educators National conference.
- Dobbos, S. M. (1998). *Learning in and Through Art*: A guide to discipline-Based Art education. Los Angeles, Getty education institute for the Arts.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education*, 5 (1), 22-44.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination*: On the Design and Evaluation of School Programs, Third Edition, Macmillan College Publishing Company, New York.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools*: The selected works of Elliot Eisner. Selected Articles. Rout edge.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*: Multiple intelligence for the 21 century. New York, Basic books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled mind*: How children think and how schools should teacher, New York, Basic books.
- Getty Education Institute for the Arts foundation. (1997). *About discipline – based art education* [on-line]. Available at: <http://www.Artstudent.getty.Edu/>.

- Graham, M. A., & Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced placement in Studio Art and secondary art education policy: countering the null curriculum. *Art Education Policy Review*, 110 (3), 71-97.
- Krug, D., & Cohen, E. N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41 (3), 258-275.
- Lemercier, C., & Triot, A. (2005). *Multimedia, comprehension and the psychology of learning*: A review of four cognitive models[on- line]. Available at: [http:// www. aace.org/edu/](http://www.aace.org/edu/).
- MCDonough, C., Stahmer A., & Schreibman, C. (1997). Deficits, Delays, and Distraction: an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development of Psychopathic*, 9 (3), 17-41.
- Mishook, J. J., & Kornhaber, M. L. (2006). Arts Integration in an era of accountability. *Arts Education policy Review*, 107 (4), 3-11.
- Paatela Nieminen, M. (2008). The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese paper Theatre a study on Discovering Intercultural Differences. *Art and design education*, 27 (1), 91-104.
- Paige, R. (2004). *Key Policy Letters Signed by the Education Secretary or Deputy Secretary*. Washington D.C.: Department of education.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Jlattery, P., Tauabman, P. M. (2002). *Understanding Curriculum*: An Introduction to The study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses, New York.
- Roucher, N., & Lorano- Kerr, J. (1995). Can The Arts Maintain Integrity in Integrity in Interdisciplinary Learning. *Arts Education Policy Review*. 90 (4), 20-25.
- Seely-Brown, J. (2008). How to connect technology and Passion in The service of Learning. *Chronicle of Higher Education*, 55 (8), 55-67.

- Sautter, C. (1994). An Arts education school reform strategy. *Phi-Delta-Kappan*, 75 (6), 432-437.
- State of Florida, Department of State. (1996). *Florida curriculum framework the arts: pre-k-12 sunshine state standards and in Situational Practices*. The state of Florida, Department of State.
- Tapajos, R. (2003). HIV/ Aids in the visual arts: Applying discipline – based art education (DBAE) to medical education. *Medical Education*, 37 (4), 563-570.
- Wheat, B . M. (2005). *Creating and teaching the Arts- in fused curriculum: A case study of Art, Music, and Drama in and exemplary elementary Classroom*. For the Degree of philosophy in university of Texas, copyright by proquest.
- Thorp, D. M., Stahmer Ac., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Autism*, 25 (4), 82-265.