

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

Development and Validation of an Ideal Model for Art Curriculum in Elementary Schools of Iran

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۹/۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۳/۱۹

M. Larkian., (PhD Student)

M. Mehrmohamadi., (Ph.D)

H. Maleki., (Ph.D)

F. Mofidi., (Ph.D)

Abstract: The purpose of this research was to develop a model for art curriculum in elementary schools of Iran. As one of the basic goals of education is to cultivate pupils' aesthetics capabilities, the proposed model is believed to facilitate meeting this goal. Two research questions guided this investigation. First, what are the characteristics of an ideal model for art curriculum in elementary schools of Iran? And, second, to what extent the proposed model enjoys the approval of art education and curriculum specialists? A mixed method was employed to pursue the research questions. Based on Iran's educational principles and key elements of artistic and aesthetic education, the results showed that the model could be in line with a discipline-based approach towards art education. Also the macro, meso and micro level decisions as well as three structural dimensions, namely the core, the core/elective and the elective are discussed in an extensive manner. The proposed model was received the general approval of the specialists with minor revisions required.

Key words: Art Curriculum, Validation, Ideal Model, Development, Elementary Schools, Iran

مرجان لریکان^۱، دکتر محمود مهرمحمدی^۲، دکتر حسن ملکی^۳،

دکتر فرخنده مفیدی^۴

چکیده: هدف پژوهش طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران است. از آنجا که تلاش جهت شکوفایی قابلیت‌های هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان از جمله کارکردهای آموزش و پرورش است، تدوین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر می‌تواند مختصات این کارکرد را محقق می‌سازد. به این منظور، دو پرسش اساسی مورد بررسی قرار گرفت: الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران چه مختصاتی دارد؟ الگوی پیشنهادی، از نظر متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی و آموزش هنر، تا چه میزان معتبر است؟ روش پژوهش حاضر، روش ترکیبی (کمی و کیفی) است به گونه ای که تلاش شده است تا با استفاده از منابع و اسناد معتبر ملی و بین‌المللی الگوی مطلوب تدوین شود. نتایج نشان داد با توجه به اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی کشور و به تبع آن اصول حاکم بر تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، الگوی مطلوب می‌تواند با رویکرد «تربیت هنری دیسپلین محور» طراحی شود. هم‌چنین سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی مطلوب هنر در سه سطح کلان، میانی و خرد موردتوجه قرار گرفت و با تکیه بر ارکان تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی مختصات این الگو شکل یافت. به‌منظور اعتباربخشی الگوی پیشنهادی از نظرات کارشناسان حوزه مطالعات برنامه درسی و آموزش هنر استفاده شد که این افراد، در حد بالایی الگوی مطلوب را تأیید کرده‌اند.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی هنر، الگوی مطلوب، اعتباربخشی، دوره ابتدایی، ایران

larkian_m@yahoo.com

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

۴. استاد دانشگاه علامه طباطبایی

جوامع نیازمند شهروندانی برخوردار از هوش‌های منعطف، قابل‌اعتماد و نیز مهارت‌های خلاق کلامی و غیرکلامی ارتباطی، تفکر انتقادی و تخیلی، فهم میان فرهنگی و تعهد همدلانه نسبت به تنوع فرهنگی است. دست‌یابی به قابلیت‌های شخصی یاد شده از طریق فرایند یادگیری و کاربست زبان‌های هنری امکان‌پذیر است. از این‌رو، تربیت هنری^۱ در رشد مهارت‌های تفکر، خلاقیت، شکل‌دهی ارزش‌ها و رویکردهای افراد بسیار سهم است (اعلامیه یونسکو، ۲۰۰۶).

امروزه تعلیم و تربیت جهانی تحت دگرگونی و انقلابی گسترده قرار دارد و در این میان هنرها نیازمند آنند که در مرکز ساختارهای جدید تعلیم و تربیت که در حال پدیدار شدن است، واقع شوند (روبینسون^۲، ۲۰۰۰).

گی^۳ (۲۰۰۴) در تصریح پیامدهایی که تربیت هنری با خود به‌همراه می‌آورد، بیان می‌کند که تربیت هنری در حیطه‌های مختلف مؤثر است و آثار ناشی از تربیت هنری را در سه حوزه ارزش‌های اخلاق، پرورش ذهنی و مهارت‌های کاری، و تقویت روحی و جسمی افراد مورد توجه قرار می‌دهد.

هنرها به دانش‌آموزان می‌آموزند که مسائل می‌توانند بیش از یک راه‌حل داشته باشند و پرسش‌ها نیز می‌توانند بیش از یک پاسخ را به‌همراه داشته باشند. از طریق هنرها، این مفهوم دریافت می‌شود که کارهای خوب با شیوه‌های مختلفی قابل انجام است (آیزنر^۴، ۲۰۰۲).

مختصات برنامه درسی هنر باید بر پایه مفاهیم زیبایی‌شناختی، نقد، تاریخ، فرهنگ، دانش و مهارت‌های موردنیاز برای طراحی و اجرا بنیان‌گذاری شود. هم‌چنین آموزش هنر باید بر محور موضوعات مهم یا اندیشه‌های پایدار با سایر موضوعات اصلی، تلفیق شود (کیلین^۵، ۲۰۰۴).

آیزنر (۱۹۹۸) یکی از مهم‌ترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی را تدارک جایگاهی معقول برای هنر در برنامه درسی می‌داند. گویی که آموزش هنر باید به یک بخشی اساسی از برنامه درسی مدارس مبدل شود و هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه‌گانه (خواندن، نوشتن، حساب کردن) که به رسمیت شناخته شده‌اند، به‌عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه

1. Art Education
2. Robinson
3. Gee
4. Eisner
5. Killeen

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

(4thR) در برنامه درسی بر آن تأکید شود و بی‌مهری و انزوای تاریخی و سنتی از آن رخت بریندد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۸).

اصل تصعید در زیبایی‌ی در اسلام عبارت از تقویت مغز برای دریافت جمال خداوندی است. انسان با هریک از این تصعید و اعتلاهای مغزی و روحی، گام از لذایذ محسوس و سطحی فراتر گذاشته و موفق به دریافت لذایذ معقول‌تر می‌شود، تا آن‌گاه که زیبایی روح خویشتن را که دارای فروغی از جمال الهی است، در می‌یابد (علامه جعفری، ۱۳۸۶).

پیشینه پژوهش

درک هنرها و به‌کارگیری صحیح شیوه‌های تربیت هنری می‌تواند در توسعه نظام مدرسه‌ای و رشد شایسته کودکان موثر باشد. به عبارت دیگر، تربیت هنری به‌عنوان یک حوزه گسترده و پویا در شکل‌گیری فعالیت‌های آموزشی در یک نظام مدرسه‌ای می‌تواند، آثار و نتایجی را خلق کند که شاید در کمتر حوزه‌ای از برنامه‌های درسی بتوان آن‌ها را جستجو کرد (آیزنر، ۲۰۰۲).

شرفی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «طراحی و تدوین برنامه درسی هنر دوره ابتدایی بر اساس رویکرد تولید هنری و تلفیق» به تدوین الگویی در برنامه درسی هنر و تلفیق آن با مفاهیم درس علوم پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مبادرت می‌ورزد. وی در این الگو، با الهام از رویکرد تولید هنری گاردنر به تدوین الگویی مناسب برای تلفیق هنر با برنامه درسی علوم می‌پردازد. در این مطالعه رویکرد تولید هنری به‌منزله حل مسئله در نظر گرفته شده است.

هم‌چنین در پژوهشی دیگر با عنوان «تدوین الگوی نظری تربیت زیبایی‌شناسی و هنری در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» (رضایی، ۱۳۸۸)، عناصر و مولفه‌های حاکم بر ساحت زیبایی‌شناسی - هنری آموزش و پرورش شناسایی شده و الگوی نظری مناسب تدوین یافته است. این پژوهش نتیجه می‌گیرد که الگوی موردنظر دارای دو رویکرد باید باشد یکی رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور و دوم رویکرد دریافت احساس و معنا. در رویکرد اول چهار قلمرو تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی موردتوجه است.

شرفی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «تحلیل و نقدی بر برنامه‌های درسی هنر دوره ابتدایی در گذشته و وضع موجود»، با رویکردی توصیفی و مقایسه‌ای به بررسی برنامه درسی هنر پرداخته است. نتایج نشان داده است که با وجود برخورداری برنامه درسی جدید ایران از رویکرد تربیت هنری، هم‌چنان ناهمخوانی‌هایی بین برنامه‌های درسی هنر طراحی شده، اجرا

شده و نتایج حاصله وجود دارد. از جمله این که اگرچه در برنامه درسی فعلی به حوزه مهارت‌ها توجه شده اما کم‌تر به مبانی هنرهای تجسمی پرداخته شده است.

فتحی و اجارگاہ (۱۳۸۴) پژوهشی را با عنوان «بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله» به منظور تهیه سند ملی آموزش و پرورش انجام داده است. هدف این طرح، تبیین ویژگی‌های انسان مطلوب متناسب با «شرایط آینده ایران و جهان» بوده است. پژوهشگر با بیان این که سواد فرهنگی - هنری به میزان و درجه آشنایی فرد با مفاهیم و مسائل فرهنگی و هنری که در یک جامعه مهم و برجسته تلقی می‌شود، اشاره می‌کند که سواد فرهنگی - هنری شامل درک و فهم فرهنگی، حفظ و توسعه میراث فرهنگی، وحدت و کثرت فرهنگی، زیبایی‌شناسی و ذوق هنری، هویت ملی، و ارزش‌های فرهنگی - هنری در نظر گرفته شده است.

امینی (۱۳۸۰) در پژوهشی با موضوع «طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی» با عنایت به اهمیت تربیت هنری و توجه به کمبودها و مشکلات آن تلاش کرد تا از طریق طراحی یک الگوی برنامه درسی تربیت هنری، جایگاه عناصر هدف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، و نیز شیوه‌های ارزشیابی در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی را تعیین و مشخص سازد. در این پژوهش، پس از تعریف و تبیین تربیت هنری، روند طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی را مورد بررسی قرار گرفت. وی با اشاره به این که بدون تعیین موضع و مشخص ساختن جایگاه عناصر برنامه درسی، امکان تدوین و طراحی آن وجود ندارد؛ به تعیین موضع و جایگاه عناصر اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، و ارزشیابی می‌پردازد. در تحلیل این پژوهش آمده است که برنامه فعلی هنر دوره ابتدایی از نظر فرصت‌های یادهی - یادگیری و شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی در حد ضعیفی قرار دارد.

آلتر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای با عنوان «چالش‌های به‌کارگیری تربیت هنری در دوره ابتدایی: آنچه معلمان شرح می‌دهند»، خلاصه‌ای از یافته‌های یک پژوهش کیفی را ارائه می‌کند که در آن به شناسایی تجارب ۱۹ نفر از معلمان مدارس ابتدایی استرالیا در زمینه آموزش در عرصه تربیت هنری می‌پردازد. مطالعه نشان داد تجربه‌های معلمان می‌تواند شیوه تدریس آن‌ها را در زمینه هنرهای خلاق در برنامه درسی کلاس‌های دوره ابتدایی شکل دهد. همه معلمان معتقد

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

بودند که محدودیت زمانی اختصاص یافته به این حوزه مهم یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه، آن‌ها را چندان در راستای این امر آماده نمی‌کند. آن‌ها نگران دانش و مهارت موردنیاز برای تدریس هنرهای خلاق بودند. در مجموع معلمان در آموزش هنرهای دیداری، اطمینان بیش‌تری به خود داشتند و در آموزش موسیقی اعتماد کمتری نسبت به خود داشتند.

هودسون^۱ و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «تعیین میزان آمادگی معلمان قبل از خدمت در تدریس هنر» به بررسی میزان آمادگی ۸۷ معلمی که در سال آخر دوره پیش از خدمت دوره ابتدایی در استرالیا بودند، پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که این معلمان اعتقاد دارند که به‌طور کلی برای تدریس تربیت هنری در مدارس ابتدایی آمادگی دارند و این امر ناشی از طی کردن دروس هنرهای دیداری است.

هم‌چنین مطالعه‌ای ملی با عنوان «پروژه تحول تعلیم و تربیت از طریق چالش هنر»^۲ (۲۰۰۴) در آمریکا انجام شده است. این مطالعه، پروژه‌ای ملی است که شیوه تلفیقی آموزش هنر را ارائه می‌کند و در مدارس سراسر ایالات متحده آمریکا با موفقیت، قابل‌انطباق است (مدارس غنی و فقیر، شهری و روستایی یا حاشیه‌ای). نتایج اجرای این برنامه در مدارس نشان داد که در مجموع مدرسی که از عناصر TETAC در برنامه‌های خود استفاده کرده‌اند، موفقیت بیش‌تری در یادگیری دانش‌آموزان آن‌ها، مشاهده شده است. ۸۴٪ معلمان درباره تأثیر این پروژه بر دانش‌آموزان گزارش دادند که انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری و شرکت در فعالیت‌های آموزشی افزایش یافته است. ۸۶٪ معلمان گزارش دادند که دانش‌آموزان آن‌ها قادرند بین موضوعات درسی و محتواهای مختلف ارتباط برقرار کنند. ۷۹٪ معلمان عقیده دارند که دانش‌آموزان آن‌ها در مقایسه با دانش‌آموزانی که در این پروژه آموزش ندیده بودند، می‌توانند خود را از طریق نوشتن بهتر نشان دهند (کیلین، ۲۰۰۴).

دونینگ^۳ (۲۰۰۳) نیز در مطالعه‌ای که با عنوان «آیا جایگاهی برای هنر باقی مانده است؟ مطالعه هنر در مدارس ابتدایی» انجام داده، به بررسی نظرات ۱۰ درصد از معلمان دوره ابتدایی در انگلستان می‌پردازد. یافته‌های این مطالعه سه نکته را نشان می‌دهد: اول این‌که توجه ملی به موضوعات درسی اصلی موجب شده موضوعات خارج از برنامه درسی هسته‌ای، نادیده گرفته

1. Hudson

2. Transforming Education Through The Arts Challenge (TETAC)

3. Downing

شوند. دوم این که زمان بندی قاطع برای دروسی مانند خواندن و ریاضیات، زمان کمتری را برای آموزش هنر باقی می گذارد. سوم این که فشار وجود جداول عملکردی برای مدرسه موجب تحمیل فشار بر درس هنر می شود. معلمان شرکت کننده در مطالعه، خواهان آموزش مطلوب هنر برای کودکان بودند و نیاز به پشتیبانی در تداوم آن را خواستار شدند.

ایوای^۱ (۲۰۰۳) در پژوهش مروری با عنوان «ملاحظات تربیت هنری در زندگی کودکان» که در قالب گزارش یونسکو ارائه کرد، اشاره می کند که ارتباط هنر با تعلیم و تربیت از پنج دیدگاه قابل توجه است: رشد زیبایی شناختی، رشد اجتماعی- عاطفی، رشد اجتماعی- فرهنگی، رشد شناختی، پیشرفت تحصیلی. نتایج این مطالعه نشان می دهد که فعالیت های مناسب هنری نه تنها رشد زیبایی شناختی کودکان را بهتر می کند بلکه ارج گذاری آن ها به هنر را نیز تقویت می کند. کودکان در برنامه های نمایشی از طریق ایفای نقش و نوشتن داستان توانستند به دیدگاه های بهتری درباره خود اظهاری، پذیرش خود، پذیرش دیگران و خود آگاهی دست یابند.

پرسش های پژوهش

هدف اصلی مطالعه حاضر، طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران است. به منظور تحقق این هدف، دو پرسش ذیل مورد بررسی قرار گرفته اند:

۱. الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران چه مختصاتی دارد و ویژگی ها و رویکرد مناسب برای الگوی مطلوب چیست؟
۲. آیا از نظر متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی و آموزش هنر، الگوی پیشنهادی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

روش پژوهش ترکیبی یا آمیخته^۲ (بازرگان، ۱۳۸۹) است. طوری که در اجرای آن روش های کمی و کیفی در کنار یکدیگر به کار گرفته می شوند. از یک سو این پژوهش را می توان نوعی پژوهش کیفی دانست. به بیان دیگر گرچه برای پاسخ گویی به پرسش های پژوهش، در پاره ای موارد از اعداد و ارقام نیز استفاده شده است، لیکن جمع آوری و تحلیل داده ها نه در قالب کمی

1. Iwai

2. Mixed Method Research

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی دوره ابتدایی ایران

بلکه به صورت عمده به شکل کیفی انجام گرفته است. به گونه‌ای که مراحل انجام این مطالعه به سه صورت انجام شده است. در مرحله اول برای شناسایی وضعیت مطلوب از طریق بررسی و مطالعه مبانی نظری تربیت هنری هم‌چنین به دست آوردن تصویری از وضعیت موجود، تلاش شد با بهره‌گیری از نظر متخصصان و هم‌چنین مروری بر منابع و مطالعات تخصصی، تصویری از وضعیت مطلوب ترسیم شود. لذا در این مرحله با بهره‌گیری از فنون مختلفی چون مرور اسناد و مدارک، و هم‌چنین از طریق مصاحبه با کارشناسان برنامه درسی و آموزش هنر، زمینه‌شناسایی عناصر الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران فراهم شد.

در مرحله دوم، به منظور تبیین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران، ساختار الگوی مطلوب در سطوح کلان، میانی و خرد تعریف شد. هم‌چنین عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی - یادگیری، و شیوه‌های ارزشیابی تبیین گردید. جهت تبیین عناصر مذکور از تجارب مختلفی که در مراحل پیشین به دست آمده بود، استفاده شد. در مرحله سوم، برای اطمینان از کارآمدی الگوی برنامه درسی پیشنهادی، مرحله اعتبارسنجی انجام شد. در این راستا، الگوی مطلوب پیشنهادی در اختیار ۱۵ نفر از متخصصان در رشته‌های مختلف از جمله برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش دبستانی و پیش‌دبستانی، کارشناسان آموزش هنر به عنوان نمونه آماری قرار گرفت. شیوه «نمونه‌گیری هدفمند»^۱ است چراکه برای نمونه‌گیری افراد در پژوهش‌های کیفی، به جای نمونه‌گیری احتمالی، از راهبردهای نمونه‌گیری قصدی یا نمونه‌گیری هدفمند استفاده می‌شود (گال و همکاران، ۱۳۸۷). بدین ترتیب پژوهشگر به منظور تعیین اعتبار الگوی مطلوب، سعی در انتخاب نمونه‌هایی داشته که در زمینه مطالعات برنامه درسی متخصص باشند و هم‌چنین کارشناسانی که در زمینه برنامه درسی هنر و تربیت هنری فعالیت‌های علمی و پژوهشی انجام داده‌اند. از این رو تلاش شده است تا افرادی انتخاب شوند که نظر آن‌ها براساس دانش و توانمندی‌های حرفه‌ای مرتبط با پژوهش حاضر، بتواند به تعیین اعتبار یافته‌های این مطالعه بپردازند. بنابراین، انتخاب نمونه به نوعی هدفمند و از نوع در دسترس محسوب می‌شود. این افراد از طریق ابزار مصاحبه ساختارمند، الگوی پیشنهادی را ارزیابی نموده و اعتباربخشی کردند. این افراد از دانشگاه‌های تربیت معلم تهران، علامه

1. Purposeful Random Sampling

طباطبایی، تربیت مدرس و هم‌چنین کارشناسان هنر و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش انتخاب شدند.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران چه مختصاتی دارد و ویژگی‌ها و رویکرد مناسب برای الگوی مطلوب چیست؟

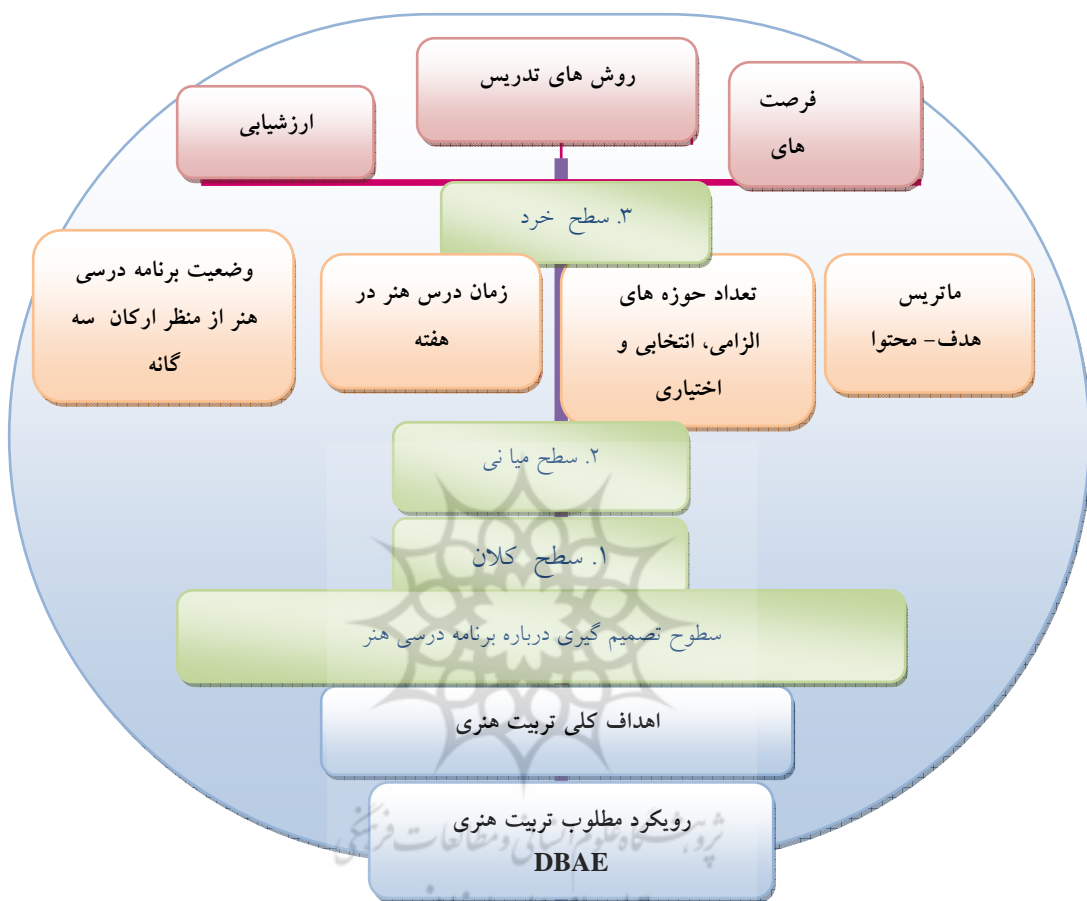
یکی از محورهای زیربنایی در تدوین الگوی مطلوب، مبانی نظری تربیت هنری است که زمینه‌های مختلفی از جمله مبانی برنامه درسی مرتبط با تربیت هنری، تجارب و نوآوری‌های تربیت هنری، دیدگاه‌ها و رویکردهای تربیت هنری، مطالعه تطبیقی آموزش هنر، مبانی روان-شناختی تربیت هنری، مراحل تحول هنری را دربرمی‌گیرد.^۱ بخش دیگر شامل اصول، رویکرد و اهداف کلی تربیت هنری است. هم‌چنین سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی هنر در سه سطح شامل سطح کلان، میانی و خرد است که هریک از این سطوح به ابعاد مشخصی اشاره دارد. از طرف دیگر در الگوی مطلوب ارکان سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی با حاکمیت بر سطوح کلان، میانی و خرد برنامه درسی هنر دوره ابتدایی موردنظر قرار گرفته است. از طرف دیگر، در هریک از سطوح میانی و خرد نیز به ابعادی توجه شده است که پنج بعد سطح میانی شامل مجموع حوزه‌های یادگیری هنر، زمان درس هنر در هفته، وضعیت برنامه درسی هنر از منظر ارکان سه‌گانه، ماتریس هدف-محتوا، و تعداد حوزه‌های الزامی، انتخابی و اختیاری است. هم‌چنین در سطح خرد به سه بعد شامل روش‌های تدریس، فرصت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی توجه شده است که در ادامه به تشریح اصول، اهداف، ارکان، سطوح، و ابعاد مربوط به هر سطح پرداخته می‌شود.

تصویر کلی الگوی مطلوب نیز در شکل ۱ ارائه می‌شود.

۱. به علت محدودیت حجم مقاله از شرح بخش مبانی خوداری شد. خوانندگان محترم می‌توانند برای مطالعه بیشتر این بخش به رساله دکتری با عنوان «شناسایی و تبیین برنامه درسی ابعاد و سطوح مغفول هنر دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب»، از همین پژوهشگر، در دانشگاه علامه طباطبایی مراجعه نمایند.

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

شکل ۱. چارچوب الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران
حاکمیت ارکان سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی بر سطوح کلان، میانی و خرد



الف. اصول حاکم بر تربیت هنری

مطابق با رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، طول دوره نخست تربیت شش سال و سن ورود به این دوره ۵ سال تمام یعنی آغاز ۶ سالگی در نظر گرفته شده است. دوره ابتدایی خود به دو مرحله اول و دوم تقسیم می‌شود. از آنجا که در نظر گرفتن اصول حاکم بر تربیت و اصول حاکم بر دوره ابتدایی می‌تواند فراروی برنامه‌ریزان و طراحان برنامه درسی قرار گیرد و الهام‌بخش اقدامات آن‌ها باشد، لازم است تا راهنمای عمل تربیت هنری به دقت بیان شود. بنابراین، می‌توان اصولی را که بر ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناسی ناظر است و می‌تواند به تحقق رسالت و اهداف این ساحت به‌عنوان راهنما و معیاری مورد توجه قرار گیرد، چنین برشمرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸):

اصل اول. در تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید پرورش حواس مورد توجه قرار گیرد.
اصل دوم. در تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید امکان پرورش تخیل و قوه خیال فراهم شود.
اصل سوم. تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید امکان کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی را برای متریبان فراهم کند.

اصل چهارم. در تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید همه شایستگی‌های مرتبط با آن توسط متریبان کسب شود.

اصل پنجم. تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید به مثابه تربیت عمومی و همگانی تلقی شود.
اصل ششم. تربیت هنری باید زمینه و شرایط آفرینش‌گری و خلاقیت را فراهم کند.
اصل هفتم. تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید منعطف باشد و زمینه‌گرایی و تخصص هنری را در متریبان فراهم آورد.

اصل هشتم. تربیت هنری باید به تقویت هویت‌های مشترک در سطح جهانی و ملی منجر شود.
اصل نهم. تربیت هنری باید به پرورش هویت‌های اختصاصی متریبان در سطوح محلی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای بیانجامد.

اصل دهم. تربیت هنری و زیبایی‌شناختی باید به منزله فرایندهای درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

اصل یازدهم. در تربیت هنری باید به وجه متمایزکننده میان هنرها توجه داشت. آنچه وجه متمایزکننده هنر است، ارزش آن است (آیزنر، ۲۰۰۲).

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی دوره ابتدایی ایران

اصل دوازدهم. برنامه‌های تربیت هنری باید تلاش کنند تا رشد هوش هنری تسهیل شود (آیزنر، ۲۰۰۲).

اصل سیزدهم. برنامه تربیت هنری باید به دانش‌آموزان کمک کند تا بیاموزند چگونه تصاویر دیداری رضایت‌بخش تولید کنند، چگونه به آثار هنری و سایر آثار بصری نگاه کنند و واکنش نشان دهند، نقشی که هنر در فرهنگ ایفا می‌کند را بشناسند (همان منبع، ۲۰۰۲).

اصل چهاردهم. تربیت هنری باید به دانش‌آموزان کمک کند تا ابعاد شخصی، متفاوت و حتی منحصر به فرد، خود و آثار هنری که خود خلق می‌کنند را بشناسند (همان منبع، ۲۰۰۲).

اصل پانزدهم. تربیت هنری باید تلاش کند تا دانش‌آموزان بتوانند تجارب مختلف زیبایی شناختی را در زندگی روزمره کسب کنند (همان منبع، ۲۰۰۲).

بنابراین اصول حاکم بر ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناسی می‌تواند به‌عنوان چراغ راهی برای الگوی مطلوب برنامه درسی هنر باشد تا برگرفته از آن اصول، ساختار برنامه درسی هنر تدوین شود.

ب) رویکرد حاکم بر تربیت هنری

هنگامی که برنامه‌ریزان در برابر این پرسش اساسی قرار می‌گیرند که «کدام دانش در حوزه هنر بیش‌ترین ارزش و اهمیت را داراست؟ رویکردها یا جهت‌گیری‌های گوناگون با منطق خاص خود متولد می‌شوند. بنابراین منظور از رویکرد تربیت هنری در سطح رقابت‌های میان موضوعی برنامه درسی آن است که رویکرد تلاش دارد هم تصمیمات کلان برنامه درسی را اتخاذ کند و هم این‌که در چارچوب یک ماده درسی خاص درون موضوعی به جهت‌گیری‌های مختلف که ناظر به اهداف، محتوا و روش‌های آموزش آن ماده درسی است، جامه عمل بپوشاند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). از طرف دیگر، براساس اصول حاکم بر تربیت هنری می‌توان دست به انتخاب رویکرد مطلوب تربیت هنری زد. بنابراین رویکردی مطلوب تربیت هنری که بتواند به رقابت‌های میان موضوعی و درون موضوعی برنامه درسی هنر پاسخ دهد و هم‌چنین به اصول تربیت هنری پایبند باشد، رویکرد «تربیت هنری دیسیپلین‌محور»^۱ است که با لحاظ کردن ویژگی‌های متنوع و محتوای غنی خود به اصول تربیت هنری، تحقق می‌بخشد. هم‌چنین از طریق این رویکرد می‌توان به ویژگی‌ها و صلاحیت‌های هنری فوق‌العاده‌ای دست یافت که در

سایر رویکردها^۱ کم‌تر قابل رؤیت است. رویکرد دیسیپلین‌محور در آموزش هنر بر این فرض استوار است که هنر دارای شأن و منزلت دیسیپلینی است و لذا باید به‌عنوان یک ماده یا موضوع درسی مستقل در برنامه درسی گنجانده شود. محتوای رویکرد موردنظر از طریق زمینه‌ها و حوزه‌های هنری اساسی که دانش‌آموزان را قادر به کسب تجارب گسترده و غنی می‌کند، کسب می‌شود (دابیز^۲، ۲۰۰۴):

۱. از طریق خلق کردن محصولات هنری، از راه کاربرد ماهرانه تجربه و ایده‌ها به‌همراه ابزارها و تکنیک‌های رسانه‌ای مختلف (تولید هنری^۳).

۲. از طریق توصیف کردن، تفسیر کردن، ارزشیابی و نظریه‌پردازی درباره فعالیت‌های هنری برای اهداف افزایش درک و فهم فعالیت‌های هنری و روشن ساختن وظایف هنر در جامعه (نقد هنری^۴).

۳. از طریق تفحص و جستجو کردن در زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی موضوعات هنر به‌وسیله معطوف کردن توجه به جنبه‌های زمان، مکان، رسوم، وظایف، سبک‌ها برای درک بهتر شرایط بشری (تاریخ هنر^۵).

۴. از طریق مطرح کردن و بررسی پرسش‌هایی درباره ماهیت، مفهوم و ارزش هنر که منجر به ایجاد بصیرت نسبت به آنچه هنر را از سایر انواع پدیده‌ها متمایز می‌کند، می‌شود و معیاری را برای قضاوت و ارزشیابی فعالیت‌های هنری ایجاد می‌کند (زیبایی‌شناسی^۶). به‌منظور آگاهی دقیق‌تر از این رویکرد می‌توان به ویژگی‌های آن که در جدول ۱ آمده است، اشاره کرد (کانلیف^۷، نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳):

ژوبشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. انواع دیگر رویکردهای تربیت هنری عبارتند از: رویکرد سنتی، تولید محور، دریافت احساس و معنا، پرورش منش‌های ممتاز تفکر، معرفت‌زیباشناختی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۹۲).

2. Dobbs
3. Art Production
4. Art Criticism
5. Art history
6. Aesthetic
7. Cunliffe

جدول ۱. ویژگی‌های رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۱۰۰)

رویکرد دیسپلین محور
پرورش قوه فهم هنر، هنر به‌عنوان یک حوزه اساسی در یک نظام جامع آموزش و پرورش، تمرکز بر هنر به‌عنوان یک حوزه یا موضوعی مطالعاتی.
زیباشناسی، نقد هنری، تاریخ هنر و تولید هنر، استفاده از هنر متعلق به فرهنگ‌های مختلف در جهان و اعصار گوناگون .
سند مکتوب برنامه، تابع نظم و توالی منطقی و شفاف است و در سطح منطقه آموزشی به اجرا گذاشته می‌شود.
یادگیرندگان طلبه هنر هستند، برای پرورش قوه‌ی درک و فهم هنر نیاز به آموزش دارند، قرار گرفتن در معرض آثار هنری بزرگسالان موجب پرورش ظرفیت خلاق دانش‌آموزان می‌شود.
خلاقیت یک رفتار غیرمتعارف است که با فهم آثار متعارف هنری حاصل می‌شود، ابراز مافی‌الضمیر آزاد و هدایت‌نشده دانش‌آموزان الزاماً خلاقیت نیست. ^۱
مستلزم مشارکت در سطح منطقه آموزشی است تا برنامه با شفافیت، به تبع توالی و نظم پیش‌بینی شده، به اجرا گذاشته شود و اثربخشی به کمال برسد.
آثار هنری بزرگسالان در جریان آموزش هنر نقش کلیدی و محوری دارند، این آثار می‌توانند مبنای تلفیق و در هم تنیده شدن یادگیری مربوط به چهار دیسپلین فرعی شوند.
بر مبنای اهداف آموزشی، تمرکز و تأکید بر یادگیری به جهت پیشرفت دانش‌آموز و هم‌چنین اثربخشی برنامه، ضروری است.

ج) اهداف کلی تربیت هنری دوره ابتدایی

با توجه به «اصول» حاکم بر تربیت هنری و هم‌چنین براساس رویکرد «تربیت هنری دیسپلین‌محور» در دوره ابتدایی می‌توان اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی را تعیین کرد. از این منظر می‌توان گفت که در دوره ابتدایی، در مرحله تعیین اهداف کلی و جهت‌گیری‌های اساسی، باید به زمینه‌های فرهنگی و هنری توجه کرد تا براساس آن‌ها بتوان سازوکارهای مناسب برای محقق ساختن این اهداف کلی را فراهم کرد. بنابراین اهداف کلی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی عبارتند از (مهرمحمدی، ۱۳۸۳ و آیزنر، ۲۰۰۲):

- پرورش حس زیبایی‌شناسانه

۱. در صورتی‌که در رویکرد سنتی تربیت هنری، خلاقیت امری ذاتی و فطری محسوب می‌شود و در صورت دادن فرصت و تشویق، به‌صورت طبیعی رشد می‌کند.

- پرورش حس جستجوگری و خلاقیت
- آشنایی با تاریخ هنر ایران، جهان و قدردانی از میراث فرهنگی خود
- توانمند ساختن دانش‌آموزان جهت اظهار خود از طریق گونه‌های هنری متنوع
- توانمند ساختن دانش‌آموزان جهت تفسیر و قضاوت ارزشی آثار و دستاوردهای مختلف هنری خویش و دیگران

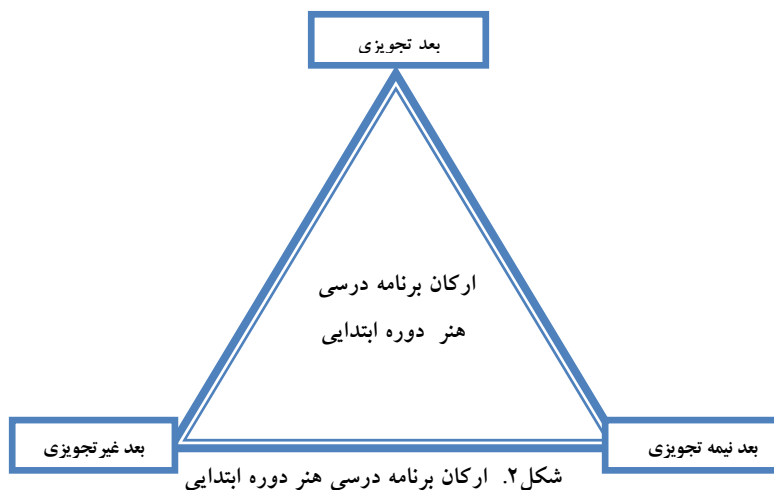
• (د) سطوح تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی هنر

تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی هنر و تدوین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر در سه سطح شامل سطح کلان، سطح میانی و سطح خرد قابل بررسی است. در سطح کلان دامنه بحث به-یک حوزه یادگیری خاص مربوط نمی‌شود. و یک زمینه کلی را به‌عنوان پیش فرض برای برنامه‌ریزی در سطوح بعدی در اختیار می‌گذارد. در سطح میانی برنامه درسی هنر با انتخاب حوزه‌های هدف محتوایی آموزش هنر سر و کار داریم و جایگاه یک درس خاص یعنی درس هنر مشخص می‌شود. در سطح خرد نیز به عناصر برنامه درسی هنر و ویژگی‌های حاکم بر طراحی برنامه درسی پرداخته می‌شود. سطوح سه‌گانه برنامه درسی هنر به‌نوبه خود دارای ارکان سه‌گانه‌ای است که در بخش بعد به آن اشاره می‌شود.

ص) ارکان سه‌گانه برنامه درسی هنر

ارکان برنامه درسی هنر، برگرفته از اصول طراحی برنامه درسی (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸) دارای ساختار سه‌رکنی است شامل رکن تجویزی^۱ یا الزامی، نیمه‌تجویزی^۲ یا انتخابی و غیرتجویزی یا اختیاری. این ساختار سه‌وجهی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هریک از این دوره‌های تربیت با توجه به متغیرهای ذی‌مدخل به شکل متناسب عملیاتی شود. به‌عبارت دیگر هر برنامه درسی باید سه رکن تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی را دارا باشد (همان منبع، ۱۳۸۸). بنابراین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی براساس حاکمیت ارکان سه‌گانه مذکور در سراسر طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی شکل گرفته است به گونه‌ای که در سطوح کلان، میانی و خرد برنامه درسی هنر، ارکان سه‌گانه حکمرانی می‌کند و میزان به‌کارگیری این ارکان نیز به‌طور مشخص در سطح میانی و خرد توجیه پیدا می‌کند (شکل ۲):

1. core
2. core/elective



۱. رکن الزامی (تجویزی) برنامه درسی هنر

بخشی از برنامه درسی که برای پرورش «هویت مشترک» دانش‌آموزان کاربرد دارد. به صورت «تک وضعیتی»^۱ تعریف می‌شود و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی است. همچنین این رکن ناظر به قابلیت‌ها یا شایستگی‌های پایه است و آماده‌سازی برای حرفه به صورت عام (در قالب شایستگی‌های اساسی و عمدتاً شناختی و نگرشی و نه مهارتی) در این بخش اتفاق می‌افتد. در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی، تأکید بر پرورش هویت‌های مشترک بین دانش‌آموزان است تا دانش‌آموزان به هویت‌های مشترک در نظام آموزشی که برای همه یکسان تعریف شده است، دست یابند. برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مساله در تدوین هدف‌ها، از انعطاف برخوردار شود تا یادگیری از عمق و غنای بیش‌تری برخوردار گردد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

۲. رکن انتخابی (نیمه تجویزی) برنامه درسی هنر

بخشی از برنامه درسی که علاوه به کمک به پرورش «هویت مشترک» دانش‌آموزان، پرورش «هویت اختصاصی» آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. این رکن به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت‌های گوناگونی که دانش‌آموزان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده

خود متصورند) تعریف و طراحی می‌شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع وجود داشته باشد. در این بعد، تأکید اصلی بر آن است که در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی علاوه بر فعالیت‌ها و برنامه‌های الزامی، بر فعالیت‌های انتخابی نیز اهمیت داده شود و در برنامه درسی هنر فرصت‌هایی برای انتخاب آزادانه دانش‌آموزان تنظیم شود. براساس هریک از مولفه‌های چهارگانه تربیت هنری دیسیپلین‌محور و با توجه به محتوای در نظر گرفته شده برای دوره ابتدایی، در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر زمانی از آموزش در کلاس درس هنر به انتخاب‌های آزادانه دانش‌آموزان اختصاص دارد و آن‌ها می‌توانند براساس علاقه خود دست به انتخاب بزنند و از میان مسائل هنری اقدام به فعالیت کنند. نقش معلمان در کلاس هنر به نقش یک جهت‌دهنده مسیر حرکت دانش‌آموزان تبدیل می‌شود. در این حالت، دانش‌آموزان از میان حوزه‌های محتوایی هنر مورد علاقه خویش یک موضوع را انتخاب کرده و برای انجام آن فعالیت‌هایی را نیز برگزینند (همان منبع، ۱۳۸۸).

۳. رکن اختیاری (غیرتجویزی) برنامه درسی هنر

برخی از فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی هنر که کاملاً تحت‌تأثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی اختصاصاً برای پرورش «هویت‌های اختصاصی» کاربرد دارد. این بعد دارای دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت‌های نامحدود است. توجه به طیف علائق و استعدادها و نیازهای دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌ها که بر اصول تنوع و کثرت؛ آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی کشور مبتنی است، در این بعد می‌گنجد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

• سطح میانی برنامه درسی هنر

در تدوین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر علاوه بر سطح کلان، دو سطح برنامه درسی شامل سطح میانی و سطح خرد نیز مورد توجه است. در سطح میانی برنامه درسی هنر با انتخاب حوزه‌های هدف محتوایی آموزش هنر سر و کار داریم و جایگاه یک درس خاص هنر را با تکیه به مولفه‌های سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی روشن می‌نماییم. ابعاد موردتوجه در سطح میانی عبارتند از:

۱) مجموعه حوزه‌های یادگیری برنامه درسی هنر دوره ابتدایی - ماتریس هدف - محتوا

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

براساس یک تقسیم‌بندی سه حوزه کلی یادگیری هنری عبارتند از: هنرهای تجسمی (شامل نقاشی، طراحی، رنگ‌آمیزی و ...)، هنرهای نمایشی (تئاتر، موسیقی)، هنرهای ادبی (داستان، شعر و سرود، قصه‌گویی)، (امینی، ۱۳۸۴). از آنجایی که در دوره ابتدایی درس زبان فارسی برای تقویت مهارت‌های خواندن، نوشتن ارائه می‌شود از این‌رو در آن دروس مهارت‌هایی هم‌چون قصه‌گویی، شعر، داستان بیش‌تر کاربرد دارد. بنابراین در درس هنر این حوزه‌ها کم‌تر ظهور پیدا می‌کنند. بدین ترتیب حوزه‌های یادگیری برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ۶ حوزه شامل نقاشی و طراحی، خوشنویسی، هنرهای حجمی، نمایش، موسیقی، حرکات موزون را دربرمی‌گیرد.

در زمینه انواع دانش (معرفت) آیزنر معتقد است که نظام‌های نمادی نه فقط فراهم آوردن شکل‌های بی‌مانندی از معنا قابلیت بالقوه دارند بلکه در عمل و گسترش مهارت‌های ذهنی معین نیز توانمندند. بدون چنین مهارت‌هایی، معانی که از طریق نظام‌های مختلف نمادی امکان‌پذیر باشد، غیرقابل کشف و دستیابی خواهد بود. با توجه به نظریه مذکور می‌توان اشاره کرد که مجموعه‌ای از اشکال مختلف بازنمایی مانند زبان، موسیقی، شعر، حرکات موزون، نقاشی، نمایش و ... هرکدام بخشی از نیاز گسترده بشر را پاسخ می‌دهند و لذا دارای کارکردهای ویژه- ای هستند نه دارای کارکردهای تکراری. اشکال مختلف بازنمایی دانش به دلیل کارکردهای ویژه، ماندنی شده‌اند و گرنه در طول زمان از بین می‌رفتند. اینجاست که در نظام تعلیم و تربیت توجه به نمادهای مختلف دانش بشری ضرورت پیدا می‌کند و صرفاً نباید به نمادهای ریاضی و کلامی بسنده کنیم (خوئی نژاد و همکاران، ۱۳۸۷). از این‌رو توجه به انواع حوزه‌های هنری در برنامه درسی هنر با توجه به نظریه کثرت‌گرایی شناختی قابل توجیه بوده و ضرورت توجه به آن امری اجتناب‌ناپذیر است.

به‌منظور دستیابی به درک بهتر از حوزه هنری حرکات موزون می‌توان اشاره کرد که بازی‌ها و رقص‌ها با هر نام و عنوانی که زیر پوشش آن حضور خود را در فرهنگ اقوام ایرانی تداوم بخشیده‌اند، از منظر تاریخ نمایش حائز اهمیت فراوانی هستند. اساساً واژه رقص عنوانی است که پس از اسلام جهت این سازه به‌کار رفته است. در متون و منابع قبل از اسلام، هم‌چنین در گروه زبان‌های شفاهی مردم نواحی ایران واژگانی چون بازی، وازی، وازیک، وازیک، بازیک و باژیک با ابعاد و جنبه‌های عام‌تر از رقص، حوزه‌های نسبتاً وسیع از آیینی توسعه‌یافته را شامل می‌شود، حوزه‌ای که علاوه بر رقص برخی حرکات شبه ورزشی و اعمال رزمی، پانتومیم، نمایش، شعر و

موسیقی در ساختار آن جایگاهی شناخته شده داشته‌اند و در این میان رقص تنها جزئی از این مجموعه به‌شمار می‌آمده است. با برداشت فوق بازی‌ها مجموعه‌ای کوچک‌تر از بالنده‌ترین و ماندگارترین عناصر تشکیل‌دهنده یک آیین هستند. چنان‌که اگر برخی آداب، مناسک و مراسم، اوراد و ادعیه را بر عناصر یک بازی بیفزاییم شکلی کامل از مناسک آیینی قابل حصول است (نصری اشرفی، ۱۳۸۳).

در راستای فعالیت هنری حرکات موزون در الگوی مطلوب نیز می‌توان ادعا کرد که حرکات موزون شرایطی را برای کودکان ایجاد می‌کند تا استعداد کودکان برای ورود به مراحل مختلف تحصیلی ارتقاء یابد. مهارت‌هایی مانند نوشتن، خواندن، هجی کردن و ... سرشار از عناصر و اجزاء موزون است که توجه به این اجزاء از دوره پیش از دبستان آغاز می‌شود و در دوره دبستان تکمیل می‌گردد. حتی از این هم می‌توان فراتر رفت چنان‌که حرکات‌های موزون به کودکان کمک می‌کند تا به درک و آگاهی کاملی از اندام‌های بدن، کاربرد و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، فرم بدن در فضا و ... برسد. بسیاری از مشکلات یادگیری معلول عدم رشد بهنجار حرکتی است و حرکات‌های موزون می‌تواند موجب تعامل و ارتباط‌هایی در ذهن شود که کودکان را به ادراک صحیح از خود و محیط‌شان می‌رساند (رافعی، ۱۳۸۳).

بنابراین تدوین چارچوبی از پیوند اهداف و محتوای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی می‌تواند قلمرو این برنامه را مشخص کرده و برنامه‌ریزان درسی را راهنمایی کند. بدین منظور می‌توان از طریق ماتریس زیر، این قلمرو را به وضوح مشاهده کرد (شکل ۳):

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

شکل ۳. ماتریس تعیین اهداف- محتوای درس هنر

ابعاد چهارگانه رویکرد تربیت هنری دیسپلین

	زیبایی شناسی	تاریخ هنر	نقد هنری	تولید هنری
	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱
	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲
	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳
	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱
	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲
	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳
	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱
	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲
	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳
	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱
	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲
	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳
	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱	استاندارد سطح ۱
	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲	استاندارد سطح ۲
	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳	استاندارد سطح ۳

حوزه های

مختلف

هنری

قابل توجه است که در هر حوزه هدف- محتوا سه سطح استاندارد پایه، میانی و پیشرفته تعریف شده است که دانش آموزان می توانند در سه سطح استاندارد در یک حوزه هدف- محتوا از زمینه های هنری مورد نظر خود فعالیت کنند، آموزش ببینند و حتی به سطح حرفه ای نیز دست یابند.

۲. تعداد حوزه‌های تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی در طول دوره تحصیلی ابتدایی

الف) حوزه‌های تجویزی برنامه درسی هنر

با توجه به ماتریس هدف- محتوا باید گفت که استاندارد سطح پایه در خانه‌های ۱، ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۲۲ به صورت اجباری ارائه می‌شود. بنابراین در مجموع حوزه‌های هنری اجباری در دوره ابتدایی شامل ۱۲ حوزه الزامی است. این تعداد از حوزه‌های الزامی برنامه درسی هنر به دلیل اهمیت و جایگاه اساسی که این خانه‌ها در شکل‌گیری مهارت‌های هنری برای دانش‌آموزان دارد، به‌عنوان حوزه‌های اجباری در نظر گرفته شده‌اند. پس از مشورت با متخصصان و کارشناسان آموزش هنر نیز این تعداد از حوزه‌های هدف- محتوا مورد پذیرش آن‌ها نیز قرار گرفت.

ب) حوزه‌های نیمه‌تجویزی برنامه درسی هنر

حوزه‌های نیمه‌تجویزی برنامه درسی هنر فقط شامل انتخاب حوزه‌های هدف محتوایی می‌شود که قبلاً به‌صورت تجویزی و در سطح استاندارد یادگیری پایه (۱) در دستور کار بوده است و دانش‌آموز در سطح بالاتری آن را انتخاب می‌کند.

بنابراین در ۱۲ خانه اجباری برنامه درسی دانش‌آموزان می‌توانند استاندارد سطح میانی ۲ که آموزش در سطح میانی است و حتی ادامه آن یعنی استاندارد سطح ۳ که آموزش در سطح پیشرفته است را انتخاب کند. به این ترتیب دانش‌آموزان به‌طور بالقوه می‌توانند تعداد ۱۲ حوزه یادگیری هنری را در سطح میانی و ۱۲ حوزه یادگیری هنری را در سطح پیشرفته انتخاب کنند. بنابراین مجموع تعداد حوزه‌های یادگیری نیمه‌تجویزی برای کل دوره ابتدایی می‌تواند به‌طور بالقوه ۲۴ حوزه هنری را دربرگیرد. اما با توجه به فرمول که دانش‌آموزان باید $\frac{1}{2}$ حوزه تجویزی را بگذرانند بنابراین دامنه تعداد حوزه‌های نیمه‌تجویزی شامل ۶ فرصت برای آموزش است. بدین معنا که دانش‌آموزان می‌توانند در یک حوزه هنری تا سطح استاندارد پیشرفته فعالیت کنند که این‌جا ۳ کوپن خود را استفاده می‌کنند یا این‌که به ۳ حوزه دیگر قدم بگذارند و آن‌جا را فقط در سطح استاندارد میانی بمانند بنابراین بین ۳ تا ۶ فرصت آموزش در بعد نیمه‌تجویزی برای آن‌ها فراهم است.

ج) حوزه‌های غیرتجویزی برنامه درسی هنر

انتخاب حوزه‌های هدف محتوای جدید از جدول هدف- محتوا توسط دانش‌آموزان به صورت اختیاری است. اما تعداد حوزه‌های غیرتجویزی در کل دوره ابتدایی، خانه‌های ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۴ از جدول هدف- محتوا را که مجموعاً ۱۲ حوزه بالقوه است. این تعداد حوزه‌های غیرتجویزی به طور بالقوه پیش روی دانش‌آموزان است. با توجه به این که حوزه غیرتجویزی در دوره ابتدایی باید $\frac{1}{4}$ کل حوزه‌های هدف محتوا را شامل شود، بنابراین دانش‌آموزان از میان ۱۲ حوزه هنری بالقوه به صورت اختیاری بین ۱ تا ۳ فرصت انتخاب هدف-محتوی جدید را در سطح استاندارد یادگیری پایه ۱ دارند و براساس علاقه خود در آن حوزه هنری بیاموزند. بدین معنا که دانش‌آموزان یا یک حوزه را در سه سطح استاندارد پایه تا پیشرفته براساس علاقه و یا سوابق فرهنگی، قومی و محلی خود برمی‌گزینند و یا این که می‌توانند سه حوزه کاملاً مختلف از میان مجموعه ۱۲ حوزه هنری غیرتجویزی که پیش‌روی آن‌هاست، را انتخاب کنند و در آن سه حوزه فعالیت کنند.

۳. زمان (ساعت در هفته) اختصاص یافته به برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی

با توجه به اهداف مدنظر برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران و براساس رویکرد مطلوب تربیت هنری که رویکرد « تربیت هنری دیسپلین‌محور » است و خود دارای چهار قالب تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی می‌باشد، باید زمان اختصاص یافته به برنامه درسی هنر را به دقت تعیین کرد. برای تعیین زمان اختصاص یافته به درس هنر بر مبنای دو رویکرد پیش می‌رویم یک شواهد تجربی سایر کشورهای دنیا و دوم بر مبنای یک استدلال منطقی. در ادامه به بررسی این دو مبنای می‌پردازیم:

الف) مبنای منطقی: بنابراین براساس میزان تقریبی ۵۰ درصدی از دستیابی به حوزه‌های تجویزی هدف محتوا تعداد حوزه‌های تجویزی در این مرحله ۱۲ حوزه هدف- محتوا است. هر حوزه دارای استاندارد سطح پایه است که دانش‌آموزان باید این استاندارد سطح پایه را بگذرانند. ساعت آموزشی لازم برای هر سطح استاندارد پایه برای یک حوزه تجویزی براساس نظر کارشناسان آموزش هنر به طور تقریبی ۳۰ ساعت می‌باشد. برای دستیابی به مجموع ساعات آموزش برای حوزه تجویزی در کل دوره ابتدایی می‌توان از فرمول زیر (شکل ۴) استمداد گرفت:

شکل ۴. تعیین زمان اختصاص یافته به درس هنر در دوره ابتدایی

کل ساعت آموزشی حوزه تجویزی = ساعت آموزشی لازم برای سطح استاندارد پایه \times تعداد حوزه تجویزی

$$\text{کل ساعت آموزشی حوزه تجویزی} = 360 = 12 \times 30$$

کل ساعت آموزشی حوزه نیمه تجویزی ۱۸۰ = یک دوم زمان حوزه تجویزی

کل ساعت آموزشی حوزه غیر تجویزی ۹۰ = یک چهارم زمان حوزه تجویزی

۶۳۰ ساعت طول برنامه درسی هنر در کل دوره ابتدایی

زمان لازم برای یک سال تحصیلی = کل پایه‌های دوره ابتدایی به تفکیک دو مرحله \div کل ساعت لازم درس هنر

دوره ابتدایی

۴ ساعت در هفته = ۳۰ (هفته) \div ۱۲۰ (ساعت) = ۳ \div ۳۶۰ دوره اول ابتدایی (حوزه تجویزی: ۳۶۰ ساعت)

۳ ساعت در هفته = ۳۰ (هفته) \div ۹۰ (ساعت) = ۳ \div ۲۷۰ دوره دوم ابتدایی (مجموع حوزه نیمه تجویزی و

غیر تجویزی: ۲۷۰ ساعت)

ب. مبنای تجربی: براساس تجربیات سایر کشورها نیز می‌توان به این مهم دست یافت.

خلاصه‌ای از زمان اختصاص یافته به برنامه درسی هنر در چند کشور دنیا در جدول ۱ ارائه شده

است (آژانس مدیریت آموزشی، دیداری- شنیداری و فرهنگی، ۲۰۰۹).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱. زمان اختصاص یافته به هنر در برخی کشورهای جهان

ردیف	نام کشور	زمان اختصاص یافته به هنر
	اتریش	پایه‌های اول و دوم: ۹۵ ساعت در سال پایه‌های سوم و چهارم: ۱۲۷ ساعت در سال پایه‌های پنجم و ششم: ۱۵۸ ساعت در سال
۱	استرالیا	۲/۵ - ۱ ساعت زمان در هفته
۲	آمریکا	۱۰۰ دقیقه در هفته
۳	آلمان	پایه‌های اول و دوم: ۳/۵ ساعت در هفته پایه‌های سوم تا ششم: ۴ ساعت در هفته
۴	ژاپن	هنر و کاردستی: ۶۰ ساعت در سال موسیقی: ۶۰ ساعت در سال
۵	لهستان	هنرهای تجسمی: ۲ ساعت در هفته هنرهای نمایشی: ۲ ساعت در هفته
۶	نروژ	هنرهای دستی: ۶۸ ساعت در هفته موسیقی: ۴۰ ساعت در هفته
۷	یونان	هنرهای تجسمی: ۶۰ ساعت در سال موسیقی: ۲۸ ساعت در سال نمایش: ۳۰ ساعت در سال زیبایی‌شناسی: ۸۸ ساعت در سال

همان‌گونه که در جدول بالا ملاحظه می‌شود تقریباً در اکثر کشورهای پیشرو به‌ویژه آلمان و اتریش متوسط ساعت اختصاص یافته به هنر بین ۳ تا ۴ ساعت است. بنابراین ساعت اختصاص یافته به درس هنر در دوره ابتدایی ایران بر مبنای منطقی بالا و میانگین تجارب سایر کشورها، برای مرحله اول دوره ابتدایی ایران ۴ ساعت در هفته و برای مرحله دوم دوره ابتدایی ۳ ساعت در هفته تعیین شده است.

۴. وضعیت برنامه درسی هنر از منظر ابعاد سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی، غیرتجویزی در

دوره ابتدایی

وضعیت ابعاد سه‌گانه و ساعت اختصاص یافته به هر بُعد در جدول ۲ مشاهده می‌شود. به گونه‌ای که در کل دوره ابتدایی مجموع ساعت اختصاص یافته به حوزه تجویزی ۳۶۰ ساعت، به

حوزه نیمه تجویزی ۱۸۰ ساعت و به حوزه غیر تجویزی ۹۰ ساعت است. هم چنین مجموع تعداد حوزه های تجویزی هنر در کل دوره ابتدایی ۱۲ حوزه، مجموع تعداد کوپن های نیمه تجویزی بین ۳-۶ فرصت نیمه تجویزی و مجموع فرصت های غیر تجویزی ۳-۱ فرصت در کل دوره ابتدایی تعیین شده است.

جدول ۲. مجموع وضعیت ابعاد سه گانه در کل دوره ابتدایی

ابعاد سه گانه	مجموع ساعت	مجموع حوزه های هنری مجاز
تجویزی	۳۶۰	۱۲
نیمه تجویزی	۱۸۰	۳-۶
غیر تجویزی	۹۰	۱-۳

بر اساس جدول ۳ ملاحظه می شود که در مرحله اول ابتدایی ۷۵٪ آموزش هنر در حوزه های تجویزی و ۲۵٪ از برنامه درسی هنر به حوزه های نیمه تجویزی اختصاص می یابد. در این مرحله حوزه های غیر تجویزی برنامه درسی هنر جایگاهی ندارد چراکه در مرحله نیمه تجویزی فرصت های آزادانه به دانش آموزان داده می شود و با توجه به شرایط فیزیکی و رشد دانش آموزان در این مرحله، حوزه های غیر تجویزی ضرورتی ندارند.

جدول ۳. وضعیت ابعاد سه گانه تجویزی، نیمه تجویزی، غیر تجویزی در مرحله اول دوره ابتدایی

ابعاد سه گانه	تجویزی	نیمه تجویزی	غیر تجویزی
	درصد فراوانی: ۳۳٪	درصد فراوانی: ۳۳٪	درصد فراوانی: ۳۳٪
پایه های تحصیلی	فراوانی:	فراوانی:	فراوانی:
چهارم (۹۰ ساعت در سال)	۱	۱	۱
پنجم (۹۰ ساعت در سال)	۱	۱	۱
ششم (۹۰ ساعت در سال)	۱	۱	۱
مجموع حوزه ها در مرحله دوم	۳	۳	۳

جدول ۴. وضعیت ابعاد سه گانه تجویزی، نیمه تجویزی، غیر تجویزی در مرحله دوم دوره ابتدایی

ابعاد سه گانه	تجویزی	نیمه تجویزی	غیر تجویزی
	درصد فراوانی: ۷۵٪	درصد فراوانی: ۲۵٪	درصد فراوانی: ۰٪
پایه های تحصیلی	فراوانی:	فراوانی:	فراوانی:
اول (۱۲۰ ساعت در سال)	۳	۱	-
دوم (۱۲۰ ساعت در سال)	۳	۱	-
سوم (۱۲۰ ساعت در سال)	۳	۱	-
مجموع حوزه ها در مرحله اول	۹	۳	-

همان گونه که در جدول ۴ ملاحظه می شود در مرحله دوم دوره ابتدایی، ۳۳٪ از برنامه درسی هنر به حوزه تجویزی اختصاص دارد. ۳۳٪ از برنامه درسی هنر به حوزه های نیمه تجویزی و ۳۳٪ از برنامه درسی هنر به حوزه های غیر تجویزی می پردازد. بنابراین در این مرحله حوزه های غیر تجویزی برای انتخاب های آزادانه دانش آموزان متناسب با علائق فردی، ویژگی های فرهنگی و بومی، نمودی چشمگیر پیدا می کند.

• سطح خرد برنامه درسی هنر

در سطح خرد برنامه درسی هنر به عناصر برنامه درسی به طور ویژه پرداخته می شود و در این سطح نیز توجه به ارکان تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی مدنظر قرار دارد. از این رو در این سطح، ابعاد زیر مورد بررسی قرار می گیرد تا جایگاه خود را در الگوی مطلوب نشان دهد.

۵. فرصت های یاددهی - یادگیری

الف. فرصت ها و فعالیت های یادگیری: بدین معنا که همه دانش آموزان با یک مجموعه فعالیت های یادگیری واحد سروکار دارند. بنابراین براساس حوزه های مختلف هنری، فرصت ها و فعالیت های یکسانی برای همه دانش آموزان ارائه می شود.

ب. فرصت ها و فعالیت های یادگیری نیمه تجویزی: در این جنبه، دانش آموزان از میان فعالیت های یادگیری متنوعی که معلم پیش بینی می کند، دست به انتخاب می زنند و از بین فرصت های مختلف با توجه به حوزه های هنری مختلف که معلم برای آن ها تدارک دیده است، یکی را بر می گزینند.

ج. فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری غیرتجویزی: این جنبه بر فعالیت‌های یادگیری که خود دانش‌آموز آزادانه انتخاب می‌کنند، تأکید دارد. بدین معنا که دانش‌آموزان از میان حوزه‌های گسترده فعالیت‌های هنری که در اختیار دارند، می‌توانند آنچه را که به آن تمایل دارند انتخاب کنند.

با توجه به تأکید فرصت‌های یاددهی - یادگیری بر ارکان سه‌گانه، می‌توان گفت که فرصت‌های یاددهی - یادگیری باید بر میراث فرهنگی بشری تأکید کنند. موقعیت‌هایی را فراهم کنند تا موجب بروز مهارت‌های ابزاری در قالب فعالیت‌های هنری از سوی دانش‌آموزان شوند. از طرف دیگر، به دانش‌آموزان در رشد و شکل‌گیری نگرش انتقادی نسبت به آفرینش هنری یاری رسانند و حتی مجموعه‌ای از تجارب متنوع را به‌منظور رشد مهارت‌های ادراکی برای دانش‌آموزان فراهم کنند. بدین ترتیب چهار مؤلفه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی را پوشش می‌دهند.

۶. روش‌های تدریس

در زمینه شیوه آموزش هنر نیز استفاده از شیوه‌های آموزشی تکمیلی نظیر مطالعه آثار هنری، ارتباط مستقیم با آثار هنری (مانند نمایشگاه، کتاب و فیلم)، مشارکت در فعالیت‌های هنری همواره پیشنهاد می‌شود. به این معنا که سه بُعد در تربیت هنری وجود دارد:

• دانش‌آموز در تعامل با محصول یا عمل هنری، متخصص هنری یا معلم هنر، به دانش هنری دست می‌یابد.

• دانش‌آموز از طریق فعالیت‌های هنری خویش به دانش دست می‌یابد.

• دانش‌آموز از طریق پژوهش و مطالعه (در یک قالب هنری) و در ارتباط هنر با تاریخ به دانش دست می‌یابد (اعلامیه جهانی یونسکو، ۲۰۰۶).

در این بخش براساس هریک از مولفه‌های چهارگانه تربیت هنری دیسیپلین محور، روش‌ها و راهبردهای تدریس ارائه می‌شود تا بتوان به‌طور دقیق از روش‌های یاددهی - یادگیری در حوزه برنامه درسی هنر آگاهی یافت. بنابراین در چهار حوزه تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی به‌طور مستقل به روش‌های مناسب برای تدریس هریک اشاره می‌شود.

الف. روش‌های تدریس تولید هنری

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

با توجه به این که تولید هنری از طریق فعالیت‌های مختلف هنری و کارگاهی در حوزه هنرهای تجسمی به وضوح پدید می‌آید، بنابراین شیوه‌های تدریس و فرصت‌های یادگیری نیز متناسب با هنرهای تجسمی مورد توجه است. در تمامی فعالیت‌های مربوط به برنامه درسی هنر به طور عام و در حوزه هنرهای تجسمی به طور خاص، دانش‌آموزان باید از فرصت‌های متعدد و متنوعی برای عمل کردن، ساختن و آفریدن، مشاهده کردن و لذت بردن برخوردار شوند. بنابراین در بخش محتوا که هنرهای تجسمی و هنرهای نمایشی به عنوان محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی یاد کردیم، به نوعی از شیوه‌ها و تکنیک‌هایی که معلمان برای آموزش این محتوا باید مورد توجه قرار دهند نیز اشاره‌ای شد. مجموعه فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری طراحی شده در زمینه حوزه محتوایی هنرهای تجسمی ضمن رشد توانایی‌های ادراکی و شناختی، نقادی هنرمندانه، ایجاد نگرش تاریخی و قدرشناسی و ارزش‌گذاری آثار هنری، باید سطح مهارت‌ها و توانمندی‌های عملی و کاربردی دانش‌آموزان را در زمینه‌های ساختن و آفرینش افزایش دهد.

ب. روش‌های تدریس نقد هنری

هورویتز^۱ و همکاران (۱۹۹۱) در زمینه آموزش نقادی هنری نشان داده‌اند که روش‌های نوین در نقادی هنری می‌تواند ویژگی‌هایی را به همراه داشته باشد که روش‌های گذشته دارای این ویژگی‌ها نیست. به منظور شناسایی شیوه‌های آموزش در نقادی هنری به این موارد در جدول ۵ اشاره می‌شود.

با توجه به شیوه‌های آموزش نقد هنری می‌توان نتیجه گرفت که از طریق نقد هنری، شناخت معانی زیبایی‌شناختی پدید می‌آید و زمینه لازم برای پرورش قدرت فهم ویژگی‌های حسی و تجسمی پدیده‌های هنری، مقایسه و مقابله آثار هنری با یکدیگر فراهم می‌شود. هم‌چنین درک جایگاه دستاوردهای هنری به عنوان محصولات فرهنگی، شناخت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی و ارزش‌گذاری اشکال مختلف فعالیت‌های هنری به شایستگی از طریق نقد هنری محقق می‌شود. به این ترتیب ضروری است که در برنامه درسی هنر، زمینه‌ها و فرصت‌های لازم برای پرورش قابلیت‌های نقادی دانش‌آموزان فراهم شود.



جدول ۵. ویژگی‌های روش‌های نوین آموزش نقادی هنری

ردیف	ویژگی‌های روش‌های نوین آموزش نقادی هنری
۱	در بررسی پدیده‌های هنری، قضاوت‌های متفاوتی را اعمال می‌کند.
۲	آموزش مبتنی بر کاربرد مهارت‌های زبانی، بررسی و پژوهش ادراکی، فعالیت‌های عملی و یا ترکیبی از آن‌ها است.
۳	ابزارهای آموزشی گسترده‌ای مانند اسلایدها، کتب، عکس‌ها، تصاویر، فیلم‌ها و از همه مهم‌تر آثار اصیل هنری، بازدید از موزه‌ها، گالری‌ها و دیدار با هنرمندان محلی به‌کار می‌رود.
۴	از اشکال مختلف هنرهای تجسمی، مثل هنرهای زیبا (نقاشی، مجسمه‌سازی)، هنرهای کاربردی (معماری، طراحی صنعتی) صنایع دستی استفاده می‌کند. همچنین این امکان وجود دارد که وسایل چاپ، تلویزیون، فیلم-ها، روزنامه‌ها و مجلات به کلاس آورده شود.
۵	بحث در زمینه ویژگی‌های ظاهری آثار هنری را مورد توجه قرار داده اما زیبایی ظاهری و ویژگی‌های حسی را فقط، یک بعد تجربه زیبایی‌شناسی تلقی می‌کند.
۶	بازگویی داستان و زندگی هنرمندان را خلاصه کرده و بیش‌تر بر خود اثر هنری تأکید دارد.
۷	دیدگاه جامعی نسبت به پدیده‌های هنری در نظر می‌گیرد که شامل کاردستی، رسانه‌ها، تصاویر، هنرهای زیبا و کتاب‌های خنده‌آور است.

ج. روش‌های تدریس تاریخ هنر

به‌منظور تدریس مناسب تاریخ هنر توسط معلمان در دوره ابتدایی می‌توان روش‌ها و فعالیت‌های یادگیری مناسب برای آموزش تاریخ هنر را به شرح زیر از نظر گذراند (همان، ۱۹۹۱):

۱. **سازماندهی تصاویر ذهنی:** یکی از روش‌های موثر برای آموزش تاریخ هنر، وجود تصویر خطوط زمانی و نقشه جهان در کلاس است. اگرچه کودکان خردسال، ذهنیت کاملی در مورد مفاهیم طول زمان نظیر قرن یا دهه را ندارند اما می‌توانند در جداول زمانی تفاوت‌های مرتبط با فاصله از «زمان فعلی» را تشخیص دهند. بسیاری از کودکان ابتدایی نمی‌توانند تفاوت‌های موجود در جغرافیا یا فرهنگ‌های جهان را تشخیص دهند اما تفاوت موقعیت‌ها را بر روی نقشه مشاهده می‌کنند و به تدریج با بزرگتر شدن، این درک آن‌ها تقویت خواهد شد. معلم می‌تواند با نشان دادن تصاویر یا آثار هنری متفاوت فرهنگی از دانش‌آموزان بخواهد نشان دهند که هر یک از این آثار به کدام منطقه جهان و به کدام نقطه زمانی متعلق است.

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

معلم با تکرار این فرآیند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در نهایت بتواند تفاوت سبک‌های هنری موجود در فرهنگ‌های جوامع مختلف را تشخیص دهند. هم‌چنین معلم با نوشتن نام مربوط به نوع اثر هنری نظیر طراحی، نقاشی، مجسمه‌سازی و غیره و نصب آن‌ها بر روی تابلو کلاس می‌تواند نوع اثر هنری را به دانش‌آموزان یادآور شود. تمام این راهبردهای نمایشی در تدریس تاریخ هنر به معلم یاری می‌رساند تا بتواند دانش‌آموز را در جهت دستیابی به هدف‌های مشخص تدریس هدایت نمایند.

۲. **تبیین اهداف هنری:** در این شیوه معلم تلاش می‌کند تا دانش‌آموزان از اهداف اثر هنری خاص آگاه شوند. این فرآیند به‌طور طبیعی به هر محتوای تاریخی می‌تواند تعمیم یابد و با مهارت معلم در پرسش و پاسخ با دانش‌آموزان به مرحله نقد هنری و زیبایی‌شناختی تعمیم یابد. شناخت هدف‌های متفاوت موجود در خلق یک اثر هنری، اگرچه راه ساده‌ای به‌نظر می‌رسد اما در تقویت توانایی زیبایی‌شناختی یک مبنای مهم تلقی می‌شود.

۳. **منابع مطالعاتی:** در این رویکرد، منابع مطالعاتی مختلف نظیر مقاله‌ها، کتاب‌ها، تصاویر، فیلم‌ها و سایر منابع موجود درباره یک موضوع خاص گردآوری می‌شود و در یک پوشه ویژه قرار می‌گیرد. معلم می‌تواند هر یک از این پوشه‌ها را در اختیار یکی از گروه‌های کلاس قرار دهد و از آن‌ها بخواهد به پرسش‌های اساسی درباره اثر هنری پاسخ دهند. در نهایت می‌توان با ارائه یک گزارش خلاصه درباره موضوع، برای کل کلاس از دانش‌آموزان خواست تا نظر خود را درباره آن گزارش بیان کنند. این فعالیت، پروژه‌ای کاملاً عمیق است که مستلزم اختصاص زمان‌های متعدد برای کامل شدن است.

۴. **فعالیت‌های کارگاهی:** دانش‌آموزان دوره ابتدایی اغلب هنگامی که فعالانه در فعالیت‌های کارگاهی و عملی مشارکت داشته باشند، بیش‌تر به موضوعات تاریخ هنر علاقمند می‌شوند. معلم می‌تواند، محتوای تاریخ هنر را هدفمندانه تهیه کند و با هدایت دانش‌آموزان، جریان مباحثه و گفتگو میان آن‌ها را مدیریت کرده و برای تمام کلاس به اشتراک بگذارد. معلمان می‌توانند فعالیت‌های هنری کلاس درس را براساس روش‌های اکتشاف مورخان هنری، سازماندهی کنند. در بخش زیر برخی از این روش‌ها تبیین می‌شوند.

د. روش‌های تدریس زیبایی‌شناسی

یکی از شیوه‌های آموزش زیبایی‌شناسی به‌ویژه در دوره ابتدایی کنکاش و مباحثه ساختاری^۱ است. معلمان می‌توانند با استفاده از این شیوه زیبایی‌شناسی را در دانش‌آموزان تقویت کنند. به اعتقاد هورویترز و همکاران (۱۹۹۱) برخی از شیوه‌های کنکاش و پژوهش در دل برخی از عرصه‌های هنری نظیر زیبایی‌شناختی وجود دارد. وقتی مباحثه فراتر از به اشتراک گذاشتن غیررسمی نظرات شخصی قدم می‌گذارد، به فرآیندی که کنکاش نامیده می‌شود، تبدیل می‌شود. کنکاش، جستجو برای بهترین پاسخ‌ها از طریق فرایند پرسش‌گری است. وقتی هنر تفسیر می‌شود، وقتی که معانی عمیق‌تر یک اثر هنری مطالعه می‌شود، در تمام این حالت‌ها فرآیند کنکاش تجربه می‌شود. کنکاش ساختاربنندی شده حاوی قوانین منطقی پذیرفته شده‌ای است که رویکرد دیالکتیک^۲ نامیده می‌شود. این رویکرد شکلی از گفتگوی ساختاربنندی شده است. به‌منظور اجرای مطلوب این رویکرد، دستورالعمل‌های زیرقابل توجه است:

۱. طرح درس بر محور چند پرسش اساسی مبتنی بر موضوع تدریس، تنظیم شود.
۲. از ارائه پرسش‌های بله-خیر اجتناب شود زیرا این پرسش‌ها ارزش محدودی دارند و مباحث بیش‌تر را برنمی‌انگیزند.
۳. تعاریف حفظ کردنی از متن یا لغت‌نامه‌ها موجب مبهم شدن درک مطلب و در نتیجه فراموشی زود هنگام می‌شود. از این نوع تعاریف باید اجتناب شود.
۴. استفاده از پاسخ‌های صریح و روشن به جای پاسخ‌های پیچیده برای جذب دانش‌آموزان خجالتی یا بی‌انگیزه مناسب‌تر است. هیچ دانش‌آموزی تمایل ندارد که بگوید نمی‌دانم.

۷) ارزشیابی برنامه درسی هنر

آموزش هنر در آستانه ورود به مرحله تازه‌ای است و بدین جهت ابداع و وضع شیوه‌های سنجش و ارزشیابی متناسب با ماهیت هنر، نه تنها حایز اهمیت است، بلکه باید به‌عنوان یک اقدام خطیر و تغییرکننده، در دستور کار صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران حرفه‌ای قرار بگیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۱۳۴).

-
1. Inquiry and Structured Discussion
 2. Dialectic Approach

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی دوره ابتدایی ایران

ارزشیابی همیشه یک فرایند ساده تصمیم‌گیری درباره دستیابی دانش‌آموزان به مقصود مورد انتظار نیست. از سال ۲۰۰۱ از معلمان پایه‌های پنجم، هشتم و یازدهم خواسته شده است تا دانش‌آموزان را از نظر دستیابی به استاندارد سطوح مبتدی، ماهر یا عالی بیازمایند. به عبارت دیگر هدف ارزشیابی عبارت است از تعیین این‌که دانش‌آموزان به اهداف هنر در حالت‌های ضعیف، رضایت‌بخش یا ممتاز رسیده‌اند یا خیر (تاگارت و همکاران، ۲۰۰۴).

الف. ارزشیابی حوزه تولید هنری

شکل کلی ارزشیابی هنرهای تجسمی، مستلزم مشاهده و گرفتن بازخورد از معلم در طی مراحل مقدماتی تولید هنری است. این امر، مستلزم فراهم کردن راهنمایی و جمع‌آوری اطلاعات در هنگامی است که دانش‌آموزان با ابزارهای مختلف کار می‌کنند (راینهارتس^۱ و همکاران، ۱۹۹۷).

ب. ارزشیابی یادگیری در حوزه نقد هنری

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، دانش‌آموزان در حوزه نقد هنری رویکردهای مرحله‌ای چهارگانه‌ای شامل توصیف، تحلیل، تفسیر و قضاوت را می‌آموزند. در حوزه تولید هنری نیز برخی از بخش‌های نقد هنری قابل مشاهده است. به هر حال در زمینه ارزشیابی معلمان می‌توانند پیشرفت دانش‌آموزان را در تحلیل کارهای هنری و درک آن‌ها از آنچه انجام شده و چرایی آن را مورد ارزیابی قرار دهند. هم‌چنین معلمان می‌توانند پیشرفت دانش‌آموزان در توسعه تفسیرهای قابل قبول از معانی مربوط به فعالیت‌های خاص هنری و توانایی‌شان در زمینه استدلال لازم برای تفسیر را ارزیابی کنند. در همه موارد سطوح آموزش و ارزشیابی متناسب با سن و توانایی‌های دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود.

ج. ارزشیابی یادگیری در حوزه تاریخ هنر

ارزشیابی یادگیری تاریخ هنر نیازمند این است که به‌طور دقیق با اهداف آموزشی موردنظر، مرتبط باشد همان‌گونه که در سایر حوزه‌های برنامه درسی هنر موردنظر است. یادگیری در این حوزه شامل دامنه گسترده‌ای از موضوع‌ها است. گاهی مطالعه تاریخ جهان از طریق مطالعه تاریخ هنر رخ می‌دهد. شیوه ارائه در رشته تاریخ هنر نیز بی‌نهایت اهمیت دارد. تدریس در

حوزه تاریخ هنر می‌تواند بیش‌تر به شیوه دیداری باشد تا گفتاری طوری که از طریق نمایش‌های دیداری کارهای هنرمندان، سبک‌های هنری و هنر دوره‌های تاریخی و فرهنگی انجام شود.

د. ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان در زیبایی‌شناسی

زیبایی‌شناسی به پرسش‌هایی مربوط می‌شود که فرد درباره هنر صحبت می‌کند. حتی هنگامی که کودکی بپرسد چرا این شیء هنری است و آن هنری نیست؟ این موضوع به زیبایی‌شناسی مربوط می‌شود. مفاهیم اساسی هنر، زیبایی، کیفیت در هنر، تجارب زیبایی‌شناسی، و قضاوت درباره هنر همگی به زیبایی‌شناسی مربوط است. رویکردها و شیوه‌های آموزشی برای تدریس درباره پرسش‌های زیبایی‌شناسی نیز در حوزه‌های مختلف به سن کودکان، محصولات هنری خلاقانه، تاریخ هنر و نقد هنری مربوط بوده و با آن مطابقت دارد. به‌همین ترتیب ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه زیبایی‌شناسی نیز به اهداف و راهبردهای آموزشی بستگی دارد. بسیاری از ارزشیابی‌ها در این حوزه بر کاربرد زبان توسط دانش‌آموزان هنگامی خواندن، بحث کردن، نوشتن درباره پرسش‌های اساسی مربوط به زیبایی‌شناسی متمرکز است. از آن‌ها خواسته می‌شود که درباره طبیعت و هنر بیندیشند و نتایج را در سطوح ماهرانه‌ای متناسب با سنشان نشان دهند.

پرسش دوم پژوهش: آیا الگوی مطلوب برنامه درسی هنر برای اجرا در نظام آموزشی ایران، از نظر متخصصان مطالعات برنامه درسی و آموزش هنر از اعتبار لازم برخوردار است؟

به‌منظور اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر، از طریق مصاحبه، با ۱۵ نفر از متخصصان گفتگو شد و نظرات آن‌ها در بخش‌های مختلف درباره الگو به شرح زیر تشریح شد:

(۱) آیا محورهای مورد مطالعه در الگوی مطلوب دارای کفایت لازم است؟ یا ضروری است محورهای دیگری به آن اضافه شود؟

۸۵٪ از متخصصان، محورهای پیشنهادی در این الگو را کافی دانسته‌اند و بیان کردند که تقریباً تمام محورهای مرتبط با برنامه درسی هنر شامل محورهای مبانی روان‌شناختی، مبانی و رویکردهای تربیت هنری و مبانی برنامه درسی مرتبط با تربیت هنری در الگوی مطلوب، مورد توجه قرار گرفته است.

(۲) آیا اصول، رویکرد و اهداف برنامه درسی هنر در الگوی مطلوب دارای ارتباط منطقی هستند و از کفایت لازم برخوردار می‌باشند؟

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

۱۰۰٪ از متخصصان اظهار داشته‌اند که اصول ذکر شده با اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی کشور در رهنامه تربیت رسمی و عمومی هم‌خوانی و انطباق دارد. هم‌چنین رویکرد مطلوب تربیت هنری یعنی «تربیت هنری دیسپلین‌محور» نیز دارای جامعیت است و اهداف کلی مدنظر در الگو نیز متناسب با اصول و رویکرد تدوین شده و برای نظام آموزش و پرورش ایران بسیار مناسب است.

۳) آیا در الگوی مطلوب برنامه درسی سطوح تصمیم‌گیری کلان، میانی و خرد دارای ارتباط و هماهنگی لازم با یکدیگر هستند؟

متخصصان معتقدند که تقسیم‌بندی سطوح تصمیم‌گیری به سه سطح کلان، میانی و خرد، می‌تواند به کاربردی کردن و اجرای دقیق‌تر الگو در موقعیت‌های واقعی یاری رساند. تقریباً ۹۵٪ متخصصان این سطوح را برای الگوی پیشنهادی بسیار مناسب دانسته‌اند.

۴) آیا ارکان سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی در ساختار کلی برنامه درسی هنر مفید و مناسب است؟

۱۰۰٪ متخصصان در نظر گرفتن ارکان سه‌گانه در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی را بسیار شایسته و بجا دانسته‌اند و بیان کرده‌اند که برنامه درسی هنر دوره ابتدایی فقط به بعد تجویزی و الزامی نیاز ندارد بلکه انعطاف و اختیار در برنامه درسی هنر به پویایی آن بسیار کمک خواهد کرد.

۵) آیا تعداد حوزه‌های محتوایی در برنامه درسی هنر براساس ماتریس هدف-محتوا، کافی است یا این که لازم است تعدادی از آن‌ها کاسته یا افزوده شود؟ هم‌چنین زمان اختصاص یافته به درس هنر را کافی می‌دانند؟

۹۵٪ صاحب‌نظران تعداد حوزه‌های محتوایی هنر را کافی دانسته‌اند و برخورداری آن از جامعیت و تنوع را بسیار مناسب و شایسته بیان کرده‌اند. البته تعداد محدودی ذکر کرده‌اند که می‌توان برخی حوزه‌ها را نیز تلفیق کرد که پس از بررسی دقیق‌تر از سوی پژوهشگران این مطالعه، این نظر مورد تأیید قرار نگرفت. ۱۰۰٪ از کارشناسان، زمان اختصاص یافته به برنامه درسی هنر در دو مرحله اول و دوم ابتدایی را بسیار مناسب و کافی می‌دانند و معتقدند این زمان با وضعیت آینده نظام آموزش و پرورش ایران براساس برنامه درسی ملی بسیار هماهنگ خواهد بود.

۶) آیا عناصر برنامه درسی هنر در الگوی مطلوب دارای ارتباط و هماهنگی منطقی با یکدیگر هستند؟

۱۰۰٪ متخصصان اعتقاد دارند که در الگوی مطلوب میان عناصر برنامه درسی در سطح خرد ارتباط منطقی وجود دارد و جهت الگو از اصول، اهداف، ارکان به سوی سطوح میانی و سپس سطح خرد با ویژگی‌های محتوا، فرصت‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های تدریس، ارزشیابی را دارای یک سیر منظم و منطقی قلمداد کرده‌اند.

۷) آیا مختصات در نظر گرفته شده در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر کافی است و یا می‌توان مواردی را به آن افزود؟

۱۰۰٪ متخصصان اظهار داشته‌اند که ویژگی‌های بیان شده در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی از جامعیت لازم برخوردار است و بسیار کامل و در عین حال دارای هماهنگی و یکپارچگی است.

بحث و نتیجه‌گیری

قبل از جمع‌بندی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ممکن است این سوال به ذهن خطور کند که الگوی ارائه شده تا چه اندازه به جنبه‌های بومی و فرهنگ ایرانی - اسلامی کشور ما پرداخته است. می‌توان همسو با مهرمحمدی (۱۳۹۰) اظهار داشت نظام‌های آموزشی بر اساس انواع و اشکال متنوع دانش (معرفت)، باید نسبت به تمامیت اشکال دانش احساس مسئولیت کنند و در قبال به فعلیت بخشیدن به آن‌ها متعهد باشند. غفلت نسبت به هریک از آن‌ها به منزله معطل گذاشتن برخی ظرفیت‌های خدادادی انسان است و از رویارویی گزینشی با مجموعه ظرفیت‌ها و شایستگی‌های در دسترس انسان حکایت می‌کند. او به نقل از آیزنر ادامه می‌دهد مدارس باید برای انجام رسالت خود به طیف اشکال متعدد سواد که متناظر با اشکال بازنمایی دانش است، پایبند باشند و مفهوم محدود و سنتی از سواد را که معادل با داشتن توانمندی‌های پایه خواندن، نوشتن و حساب کردن است، به دلیل نابسندگی فراموش کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). از این رو می‌توان اذعان داشت که الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی تلاش داشته است تا به مفهوم وسیع‌تری از سواد بپردازد و اشکال و حوزه‌های متنوع هنری را از نظر دور نیندارد.

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

از طرف دیگر لازم است تا سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی آگاه باشند که در تلاش برای جامعیت محتوایی و مضمونی یا التزام به طیف حوزه‌های شناخت و گونه‌های دانستن، چگونه باید عمل کنند تا وجه بومی برنامه درسی حفظ شود و برنامه درسی (به‌طور ویژه برنامه درسی هنر) به‌طور کامل رنگ و وجه جهانی و ناکجایی به خود نگیرد. هم‌چنان که می‌توان در عین التزام به اندیشه جهانی، کثرت معرفتی یا کثرت اشکال بازنمایی و دلالت تضمینی آن برای برنامه درسی مبنی بر جامعیت محتوایی و مضمونی، از برنامه درسی بومی که وابسته به فرهنگ است نیز سخن گفت (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

براساس همین نظر، نکته قابل توجه درباره الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی این است که این الگو به‌عنوان یک نقشه معرفتی «بیش و کم جهانی» طراحی و تدوین شده است و آن‌چه به‌عنوان «نقشه محتوایی» و «نقشه یادگیری» باید به آن پرداخته شود، وابسته به زیست بوم و فرهنگ خاص کشور ایران است. به‌عبارت دیگر، پس از انتخاب نقشه معرفتی که در این پژوهش همان الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران است، مسئولیت نظام رسمی آموزش کشور در برابر تمام اشکال متنوع دانش که در این الگو آمده است بستگی به فرهنگ و بستر بومی خود؛ به تعیین تکلیف اقلام محتوایی، فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری می‌پردازد.

بنابراین الگوی مطلوب برنامه درسی هنر در این پژوهش با ساختار و چارچوب کلی آن در سطح تصمیم‌گیری‌های عام برنامه درسی تدوین شده است و براساس توجیه عقلانی-منطقی و متکی بر مبانی نظری حوزه تربیت هنری و اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی کشور شکل گرفته است. به‌عبارت دیگر الگوی مطلوب برنامه درسی هنر در قالب چارچوبی جهان‌شمول، منطقی و کلی دارای مختصات و ویژگی‌هایی است که شرح آن گذشت اما جایگاه زمینه‌های ارزشی و فرهنگی و جنبه‌های بومی در سطح برنامه درسی عملیاتی شده و تولید محتوای درس هنر به‌صورت عینی‌تر مشخص خواهد شد که به‌صورت ویژه به نوع محتوا در قالب‌های هنری موردتوجه در الگو اشاره می‌شود. بخش دوم این الگو در سطح بومی به زمینه‌های فرهنگی، ارزشی، مذهبی- ایرانی می‌پردازد و به‌عنوان یک برنامه درسی عملیاتی شده در پژوهشی مستقل قابل بررسی خواهد بود.

اما در همین سطح کلی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی نیز برخی زمینه‌های مناقشه‌برانگیز بر پایه ملاحظات ارزشی و بومی مصداق وجود دارد که لازم است به این موضوع

نیز پرداخته شود. عمده دغدغه‌های راجع به بومی بودن برنامه درسی‌های هنر به این مناقشات باز می‌گردد. یکی از زمینه‌های محتوایی در الگوی مطلوب حوزه موسیقی است که توجه به این حوزه با توجه به نظر مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی)^۱ درباره منع نداشتن آموزش موسیقی (تربیت شنوایی) به دانش‌آموزان، این حوزه هنری می‌تواند در برنامه درسی عملیاتی متکی بر ارزش‌های مذهبی و فرهنگی مورد توجه برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان حوزه مطالعات برنامه درسی قرار گیرد. از طرف دیگر در همین راستا می‌توان اشاره کرد که آوازه‌های موسیقیایی که بر اساس غرضی صحیح، و دارای محتوایی آموزنده و سازنده و دربرگیرنده مفاهیم بلند عرفانی، اخلاقی، فرهنگی و تربیتی باشند و تعالی‌دهنده روح جامعه و تأمین‌کننده مصالح اجتماعی، اوج دهنده روحیه مقاومت و مبارزه و بازدارنده نسل جدید از گرایش‌های آوازی مبتذل، منعی ندارد. هم‌چنان که براساس نظر شیخ طوسی، اگر اصل موسیقی آوازی توأم با اباطیل و معاصی نباشد، حرمت ندارد (میرزاخانی، ۱۳۶۹). به عبارت دیگر از نظر غزالی، شیخ طوسی، فیض کاشانی و محقق سبزواری، اصل موسیقی آوازی و یا اصل غنا (از دیدگاه مشهور) حرام نیست مگر آن‌که حرکتی از خارج بر آن عارض شود (میرزاخانی، ۱۳۶۹، ص ۱۱۲).

حوزه هنری دیگر که در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است، حوزه حرکات موزون است که ممکن است به عنوان یک موضوع مورد مناقشه باشد. با توجه به این‌که حرکات و فعالیت‌های حرکتی هماهنگ به عنوان یک قالب هنری در نظر گرفته می‌شوند می‌توان گفت که براساس نظر آیت‌الله العظمی مکارم شیرازی (مدظله‌العالی)^۲، با اعمال

۱. براساس پرسش از دفتر مقام معظم رهبری توسط رئیس سازمان دانش‌آموزی استان فارس در راستای آموزش موسیقی به دانش‌آموزان در چارچوب فعالیت‌های تربیتی و پرورشی، پاسخ ایشان بدین صورت آمده است: **باسمه تعالی** به طور کلی استفاده از آلات موسیقی فی نفسه برای اجرای سرودهای انقلابی و برنامه‌های دینی و فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی مفید، اشکال ندارد و یاد دادن و فراگیری آن برای استفاده در امور مذکور مانعی ندارد (مورخ ۱۳۸۱/۶/۱۸).

۲. در پاسخ به پرسش زیر از دفتر آیت‌الله العظمی مکارم شیرازی (بخش استفتانات)، پاسخ ایشان چنین دریافت شده است: «آموزش حرکات موزون به دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مدارس دخترانه و پسرانه به عنوان بخشی از درس هنر چه حکمی دارد؟» پاسخ: «در صورتی که همراه با موسیقی حرام نباشد و حرکات منظم و موزون باشد، اشکالی ندارد» (سایت آیت‌الله العظمی مکارم شیرازی، بخش استفتانات www.makarem.ir).

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

شرایطی اشکال ندارد. به یک تعبیر می‌توان گفت تمام انواع حرکات موزون در نزد همه اقوام جهان منشأ دینی دارد. در واقع این حرکات موزون که، از جست و خیزی پرشور تا جنبشی آرام و یکنواخت، نمایش اندام‌های انسانی را وسیله تعبیر از احوال درونی انسان می‌سازد، البته در همه احوال انگیزه واحدی نمی‌تواند داشته باشد. در شعر و ادب فارسی نیز نام بسیاری از حرکات موزون وجود دارد که کثرت و تنوع آن حاکی از وجود عناصر گوناگون نژادی و از استمرار سنت‌های دیرینه در فرهنگ ایران است (زرین‌کوب، ۱۳۸۸).

امام محمد غزالی در «کیمیای سعادت» دربارهٔ مباح بودن رقص و شادمانی می‌نویسد: «رقص مباح است که زنگیان در مسجد رقص می‌کردند و عایشه به قطار شد و رسول (ع) گفت یا علی تو از منی و من از تو، از شادی این رقص کرد. چند بار پای بر زمین زد چنان‌که عادت عرب باشد که در نشاط شادی کنند و با جعفر گفت: تو به من مانی به خُلُق و خُلُقِ وی از شادی رقص کرد. زید بن حارثه را گفت: تو برادر و مولای مایی، رقص کرد از شادی پس کسی که می‌گوید این حرام است، خطا می‌کند بلکه غایت این است که بازی نیز حرام نیست» (نصری اشرفی، ۱۳۸۳، ص ۲۸).

آن‌چه در این مطالعه مورد بحث قرار گرفته است، تدوین الگویی مطلوب برای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی است تا از این طریق بتوان جایگاه برنامه درسی هنر را از حاشیه به متن مطالعات برنامه درسی تغییر داد. اهمیت این الگو ناشی از آن است که با تکیه بر اصول حاکم بر دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران و براساس مبانی نظری حوزه آموزش هنر به استفاده از رویکرد تربیت هنری دیسیپلین‌محور مبادرت می‌ورزد. این رویکرد خود دارای چهار حوزه مستقل و در عین حال مرتبط با هم شامل تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی است که با مطالعه رضایی (۱۳۸۸) مبنی بر رویکرد حاکم بر تربیت هنری دیسیپلین‌محور هم‌خوانی دارد.

ویژگی برجسته دیگر الگوی مطلوب برخورداری آن از ارکان سه‌گانه برنامه درسی در سطح کلان (تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی) است. بنابراین برنامه درسی هنر علاوه بر برخورداری از بخش تجویزی یا الزامی دارای بخش نیمه‌تجویزی یا انتخابی و غیرتجویزی یا اختیاری نیز است که با مطالعه مهرمحمدی (۲۰۰۳) و امینی (۱۳۸۰) هماهنگ است.

از این‌رو الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دارای جامعیت بوده و می‌تواند به ابعادی هم‌چون علایق و نیازهای دانش‌آموزان با توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها توجه کند. این امر نیازمند برخورداری معلم از صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب برای دانش‌آموزان است. در این راستا فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی می‌توانند همراه با مشارکت موسسات و نهادهای محلی، منطقه‌ای و استانی در خدمت برنامه درسی هنر قرار گیرند تا بر این اساس، برنامه درسی هنر بتواند به اهداف خود دست یابد و هویت منحصر به فرد و اصلی خود را بدست آورد.

الگوی مطلوب برنامه درسی هنر از نظر وضعیت ابعاد سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی در دوره ابتدایی با هدف توجه به این ابعاد در مرحله اول و دوم دوره ابتدایی به این نتیجه دست یافته است که در مرحله اول دوره ابتدایی ۷۵٪ برنامه درسی به بعد تجویزی و ۲۵٪ برنامه درسی به بعد نیمه تجویزی اختصاص یابد. اما در مرحله دوم دوره ابتدایی، نسبت ۳۳٪ به هر سه بعد اختصاص یافته است. از آنجایی که در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی بعد تجویزی به مرور در پایه‌های بالاتر کاسته می‌شود و در دوره اول و دوم متوسطه، بعد تجویزی برنامه درسی هنر کاملاً حذف می‌شود بر بر بعد نیمه‌تجویزی و در نهایت بر بعد غیرتجویزی برنامه درسی افزوده می‌شود. چراکه در مراحل بالاتر دانش‌آموزان می‌توانند براساس علایق، استعدادها و پشتوانه فرهنگی و قومی خود دست به انتخاب عاقلانه و آزادانه بزنند.

در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، جایگاه فرصت‌های یاددهی-یادگیری نیز با توجه به ویژگی‌های تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی رقم می‌خورد. بدین معنا که از نظر تجویزی همه دانش‌آموزان با یک مجموعه فعالیت‌های یادگیری واحد سروکار دارند. بنابراین براساس حوزه‌های مختلف هنری، فرصت‌ها و فعالیت‌های یکسانی برای همه دانش‌آموزان ارائه می‌شود. هم‌چنین از نظر بعد نیمه‌تجویزی، دانش‌آموزان از میان فعالیت‌های یادگیری متنوعی که معلم پیش‌بینی می‌کند، دست به انتخاب می‌زنند. اما در بعد غیرتجویزی فرصت‌های یاددهی-یادگیری، بر فعالیت‌های یادگیری که خود دانش‌آموز آزادانه انتخاب می‌کنند، تأکید می‌شود.

بنابراین ارکان سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی نیز هم‌چنان در فرصت‌های یاددهی-یادگیری نقش خود را حفظ می‌کنند. عنصر ارزشیابی در الگوی مطلوب برنامه درسی هنر نیز براساس چهار مقوله تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی که در رویکرد مطلوب دیسیپلین‌محوری مورد توجه قرار گرفته است، انجام می‌شود.

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران

بنابراین می‌توان در جمع‌بندی پایانی از الگوی مطلوب برنامه درسی هنر چنین گفت:

• الگوی مطلوب برنامه درسی هنر می‌تواند آنچه را در برنامه درسی فعلی مورد بی‌توجهی و غفلت واقع شده است، بازیابی کند.

• از طریق مقایسه الگوی مطلوب برنامه درسی هنر با وضعیت فعلی حاکم بر این درس در مدارس دوره ابتدایی می‌توان ابعاد جدید و تازه‌ای را به شرایط فعلی، افزود و از این طریق کاستی‌ها و نواقص را از بین برد.

• اگرچه برای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، اقداماتی از سال ۱۳۸۱ آغاز شده است اما با توجه به محدودیت زمانی حاکم بر برنامه درسی فعلی، استفاده از الگوی مطلوب در این مطالعه می‌تواند راهگشا باشد.

• از آنجایی که توجه به ارکان سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی در سطوح کلان، میانی و خرد برنامه درسی هنر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و به‌عنوان یک بخش بسیار کلیدی و نو در برنامه درسی هنر مورد توجه قرار گرفته است، می‌توان این الگو را به‌عنوان گامی نو در تحول مطالعات برنامه درسی دوره ابتدایی قلمداد کرد.

منابع

اعلامیه جهانی یونسکو. (۲۰۰۶). کنفرانس جهانی یونسکو درباره هنر، ترجمه محمود مهرمحمدی، لیزبون پرتقال، در دست چاپ.

امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آبیژ.

امینی، محمد. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران. پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.

پیرخائفی، علیرضا. (۱۳۸۴). مبانی و روش‌های پرورش خلاقیت. تهران: انتشارات هزاره ققنوس.

جعفری، محمدتقی. (۱۳۸۶). زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

خوئی نژاد، غلامرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *ایدئولوژی‌های برنامه درسی*، نوشته شده توسط محمود مهرمحمدی و همکاران: برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، ویراست دوم. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی و سمت.

دفتر مقام معظم رهبری. (۱۳۸۱). *پاسخ به رئیس سازمان دانش‌آموزی استان فارس*، مورخ ۱۳۸۱/۶/۱۸. رافعی، طلعت. (۱۳۸۳). *حرکت‌ها و بازی‌های موزون*. تهران: نشر دانه.

رضایی، منیره. (۱۳۸۸). *تدوین الگوی نظری تربیت زیبایی‌شناسی و هنری در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*، طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش. زرین‌کوب، عبدالحسین. (۱۳۸۸). *عرف و عامی در رقص و سماع*. همایش بین‌المللی اندیشه‌های جهانی مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، پژوهشنامه فرهنگ و ادب، سال نهم، شماره یک.

شرفی، حسن. (۱۳۸۹). *طراحی و تدوین برنامه درسی هنر دوره ابتدایی براساس رویکرد تولید هنری و تلفیق*، طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.

صادق‌زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۸۸). *رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*، بسته سند ملی نظام تربیت رسمی و عمومی؛ گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

فتحی و اجارگاه، کورورش. (۱۳۸۴). *بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله*، سند ملی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، تهران.

گال، مردیت. بورگ، والتر. گال، جویس. (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). *بازبینی روایت جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی از منظر درون تعلیم و تربیتی آشکال (بازنمایی) دانش*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی - در دست چاپ. مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۷). *برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *چیستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر*. تهران: انتشارات مدرسه. میرزاخانی، حسین. (۱۳۶۹). *نگرشی نو در مبانی فقهی موسیقی (سازی و آوازی) قم*: نشر چاپخانه علمیه. نصری اشرفی، جهانگیر. (۱۳۸۳). *نمایش و موسیقی در ایران*. تهران: نشر آرون.

Alter, Frances; Hays, Terrence, O'Hara Rebecca (2009); *The Challenges of implementing Primary Arts Education: What Our Teachers Say*, Australasian *Journal of Early Child hood*, Volume 34, Number 4.

- Dobbs, Stephen Mark (2004); *Discipline-Based Art Education*; Edited By Elliot W. Eisner & Michael D. Day; *Handbook of Research and Policy in Art Education*, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), *Mahwah New Jersey and London*.
- Downing, Dick (2003); Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools, *Education Journal*, Issue 72.
- Eisner, Elliot W (2002); *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, *New Haven and London*.
- Gee, Constance Bumgarner (2004); *Sprit, Mind and Body: Arts Education the Redeemer*. Edited By By Elliot W. Eisner and Michael D. Day; *Handbook of Research and Policy in Art Education*, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA), *Mahwah New Jersey and London*.
- Hudson, Peter & Hudson, Sue (2007) Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, Volume 8, Number 5.
- Iwai, Kaori (2003); *The Contribution of Arts Education to Children's Lives*, Paper presented at Preparedness for Teaching Art, *International Journal of Education & the Arts*, Volume 8 Number 5.
- Hurwitz, Al & Day, Michael (1991), *Children and Their Arts*, Harcourt Brace Jovanovich the UNESCO Regional Meeting on Arts Education in the European Countries Canada and the United States of America, Finland.
- Killeen, Donald J. (2004), *Transforming Education Through The Arts Challenge (TETAC), Final Project Report*, The National Arts Education Consortium Department of Art Education, The Ohio State University.
- Reinhartz, Judy & Beach, Don (1997) *Teaching and Learning in Elementary Schools*, Focus on Curriculum, Merrill co.
- Robinson, Ken (2000); *Arts Education's Place in a Knowledge-Based Global Economy; Learning and The Art Crossing Boundaries*, Los Angeles.
- Taggart, Geoff; Whit by, Karen; Sharp Caroline. (2004). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. National Foundation for Educational Research (NFER).
- The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; (EACEA) (2009); *Arts and Cultural Education at School in Europe*; European Commission. Available in: <http://www.eacea.ec.europa.eu/education>