



طراحی الگوی برنامه درسی هنر آموزش‌های عمومی (ابتدایی و متوسطه اول)

Designing of Art Curriculum Model in Public Education
(Elementary & Junior School)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۱۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۱۰

R. Saberi (Ph.D)

A H. Keyzori (Ph.D)

S. Mohebbi Amin(Ph.D)

M. Poorkarimi Havoshki(Ph.D)

امیرحسین کیدوری^۲رضا صابری^۱سکینه محبی امین^۳ مجتبی پور کریمی هاوشکی^۴

Abstract: Nowadays, art education is one of the challenges in the educational systems around the world. Accordingly, the main purpose of the current study was designing a curriculum model for General Education (Elementary and Secondary). This study was conducted within an analytic framework through content analysis. For the purpose of designing the model, through deduction, perception of meaning and pure aesthetic was identified as the final goal (first phase). The general goals and art education approaches were included in the second phase. There were different approaches like Islamic, DBAE, integrative, thinking disposition, perception of expressiveness in second introduction. In conclusion, principals were based on basics and art education approaches. These principles were including, lack of opposition with Islamic art, DBAE, research in meaning, integrative, attention to developmental psychology, orientation to perception of form, creativity and imagination training, and attention to applied in art. The comprehensive model in educational system is recommended as a method that could lead to the promotion of art education.

Keywords: art education, conceptual framework, elementary, secondary, approaches

چکیده: امروزه آموزش هنر یکی از دغدغه‌های ملی و جهانی نظام‌های آموزشی است. در این راستا، هدف اصلی مقاله، طراحی الگوی برنامه درسی هنر آموزش‌های عمومی (دوره ابتدایی و متوسطه اول) به منظور ایجاد یک چارچوب مفهومی در جهت اندیشیدن بیشتر پیرامون مؤلفه‌های مرتبط با آموزش هنر بود تا مورد استفاده تولیدکنندگان برنامه درسی قرار گیرد. در این پژوهش، با استفاده از روش تحلیلی به سؤالات مرتبط پاسخ داده شد. به منظور طراحی الگو، بر اساس یک قیاس عملی، هدف غایی، درک معنا به‌عنوان مقدمه اول در نظر گرفته شد. در مقدمه دوم نیز اهداف عام و رویکردهای آموزش هنر قرار گرفتند. اهداف عام شامل: ابراز خود، درگیر شدن در جامعه، فهم جهان، مهارت‌های ارتباطی، اخلاق حسسته و پرورش عواطف و رویکردهای تأثیرگذار در این الگو شامل: رویکرد اسلامی، دیسپلین محور، دریافت احساس و معنا، رویکرد تلفیقی و چشم بصیرمی باشند. نتیجه این قیاس، شامل: اصول مغایر نبودن برنامه‌ها با هنر اسلامی، دیسپلین مداری، تلفیق انگاری، توجه به ویژگی‌های تحولی، واکاوی معنا، جهت‌گیری به‌سوی ادراک فرم، پرورش خلاقیت و تخیل و اصل ارتباط و کاربرد هنر به‌عنوان گزاره‌های تجویزی مشخص شدند. در ذیل هر اصل ارتباط آن‌ها با مبانی، رویکرد یا رویکردها تعیین گردید و همچنین ویژگی‌ها و روش‌های دستیابی به هر اصل بیان گردید. طراحی الگوی جامع آموزش هنر جهت بهبود و ارتقاء تربیت هنری در نظام آموزشی نیز پیشنهاد گردید.

کلیدواژه‌ها: آموزش هنر، چارچوب مفهومی، دوره ابتدایی، دوره متوسطه، رویکردها.

مقدمه

هنر با توجه به ابعاد مختلف به عنوان یکی از دغدغه‌های جهانی در نظام‌های تربیتی کشورهای مختلف درآمده است (کان لیف^۱، ۲۰۱۰). در یک بعد، هنر در اندیشه رفتارگرایان موضوعاتی متفاوتی بوده و آن‌ها سعی داشتند احساس را به دلیل غیرقابل آزمایش و ناپایدار بودن احساسات و عواطف از روانشناسی حذف کنند و لذا به هنر اهمیت کمتری می‌دادند حتی طبقه‌بندی بلوم زمینه را برای دسته‌بندی مصنوعی موضوعات به شناختی و غیر شناختی آماده کرد، حتی در نظر پیازه هنر از اهمیت کمتری نسبت به سایر علوم برخوردار بود و بنابراین جداسازی عواطف و احساسات از هوش به عنوان انرژی الگوهای رفتاری در حرکت به سوی عملیات صوری قلمداد می‌شد (افلند^۲، ۲۰۰۲)؛ اما امروزه، هنر به عنوان یک فعالیت شناختی منجر به ایجاد اشکال منحصر به فرد معنا می‌شود (آیزنر^۳، ۲۰۰۵: ۷۶، وهیت^۴، ۲۰۰۵) به زعم گودمن، عاطفه یک جزء شناختی دارد و افرادی که درگیر فعالیت‌های هنری هستند فعالانه و با انرژی فراوان در جهت شناخت تلاش می‌کنند و عواطف و احساسات در این زمینه نقش تعیین کننده‌ای دارند (افلند، ۲۰۰۲).

در بعدی دیگر، هنر در قالب برنامه‌های درسی قابل بررسی است. نگاهی به عدم تغییرات لازم در اهداف و برنامه‌های درسی آموزش هنر نشان دهنده فقدان رویکرد یا رویکردهای مشخص و همچنین عدم الگوی مناسب در برنامه‌های درسی آموزش هنر می‌باشد (صابری، جعفری، قندیلی و کارشکی، ۲۰۱۲). اولین کتاب هنر برای پایه اول راهنمایی در سال ۱۳۵۰، پایه دوم ۱۳۵۱ و پایه سوم در سال ۱۳۵۲ تألیف شد که محدود به نقاشی، خط و شکل سازی بوده است، در سال ۶۱ سرود، داستان، تئاتر و سینما هم به محتوای قبلی اضافه گردید در حالی که ساعات تدریس هفتگی از ۲ ساعت قبلی به رغم افزایش محتوا به یک ساعت کاهش پیدا کرد. از سال ۶۳ هم تاکنون محدود به خوشنویسی، طراحی و نقاشی بوده (حسینی روح

-
۱. Cunliffe
 ۲. Efland
 ۳. Eisner
 ۴. Wheat

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

الامینی، ۱۳۸۳). در بخش اهداف (جوزی، ۱۳۸۷: ۲۹) نیز، از سال ۱۷۹^۱ تغییری در زمینه آن‌ها به وجود نیامده است. برخی از این رویکردها که در قالب الگوها می‌توانند مطرح شوند عبارت‌اند از: رویکرد اسلامی که بر زیبایی‌های جمال محض و فطری بودن آن تأکید می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۸۵)، دیسپلین محور (DBAE)^۲ که در سال ۱۹۸۲ مطرح شد، این رویکرد نوین، متأثر از نظریه برونر، بر ساختار شناختی و ترکیب دانش تأکید داشته و چهار بعد تولید هنری، زیبایی‌شناسی، تاریخ هنر و نقد هنری را مورد توجه قرار می‌دهد (ویت^۳، ۲۰۰۵؛ آیزنر^۴، ۲۰۰۵)، رویکردهای احساس و معنای^۵ برودی^۶ که بر ارتباط امور حسی و عقلی تأکید می‌کند (برودی، ۱۹۸۷، برسلا^۷، ۲۰۰۲) دقت و تیزبینی در آثار هنری^۸ (تمایل نسبت به مهارت‌های خاصی از تفکر) (پرکینز، ۱۹۹۴) و رویکرد تلفیقی^۹. در بعدی دیگر، به حاشیه رانده شدن آموزش هنر مربوط به عدم الگوپردازی مناسب و کافی که عناصر آن از انسجام لازم و کافی برخوردار باشند بر می‌گردد. در این رابطه کیان (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران تلاش نمود با الگو پردازی زمینه عطف توجه به این مهم را فراهم نماید. در این مطالعه، با استفاده از روش توصیفی- تحلیلی مختصات الگوی مطلوب شناسایی گردید. الگوی ارائه شده شامل اصول، ابعاد، اهداف و ویژگی‌های برنامه درسی می‌باشد. در بخش اهداف، پرورش حواس، حس زیباشناسی و خلاقیت، آشنایی با تاریخ هنر، قدردانی از هنر، برقراری ارتباط با دیگران از طریق هنر و نقد هنری مطرح شد. در بخش ابعاد، سهم بخش تجویزی نسبت به ابعاد نیمه تجویزی و غیر تجویزی بیشتر در نظر گرفته شده، در بخش محتوا نیز، هنرهای تجسمی، موسیقی، نمایش و

۱. جلسه ششصد و چهل و هفت شورای عالی آموزش و پرورش

۲. Discipline -based- Art education

۳. wheat

۴. Eisner

۵. Perception of expressiveness

۶. Broudy

۷. Bresler

۸. Thinking disposition

۹. Integrated approach

هنرهای ادبی مورد توجه قرار گرفتند. در پایان، این الگو در معرض نظرات افراد متخصص قرار گرفت که با درصد بالایی مورد تأیید قرار گرفت.

کازم پور و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس رویکرد دیسپلین محور به تبیین رویکرد موجود در برنامه درسی آموزش هنر پرداختند. در این پژوهش که به شیوه شبه تجربی انجام شد، جامعه مورد مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های دوره راهنمایی شهرستان تنکابن به شکل تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و آزمودنی‌ها با استفاده از آزمون محقق ساخته "تن تز" در دو گروه پیش آزمون و پس آزمون به سؤالات پاسخ دادند. نتایج نشان داد که حوزه تولید هنری در برنامه درسی موجود آموزش هنر راهنمایی تحصیلی وجود دارد، در حالی که حوزه‌های نقد هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه درسی موجود آموزش هنر وجود ندارد.

اما یافته‌های صابری و مهram (۱۳۹۰) نشان دهنده آن است که تاریخ هنر ایرانی اسلامی بیشتر در کتاب‌های درسی نمود دارد اما کتاب به ندرت در بردارنده تاریخ هنر جهان است. در این مطالعه که به شیوه تحلیل محتوا انجام شده است، کلیه کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی تحصیلی که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ برای آموزش منتشر شده بودند، به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند. 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 کتب دوره راهنمایی تحصیلی داشته است. نتایج نشان داد که ابعاد مهمی مانند موسیقی، هنرهای نمایشی، تاریخ هنر جهان و نقد هنری در آموزش هنر مورد غفلت و کم‌توجهی واقع شده‌اند.

در بخش نمایش، مدل فرهنگی و انتقال آن‌ها از طریق متن، موضوع پژوهشی است که پاتلا^۱ (۲۰۰۸) در تحقیقی با عنوان «کاربرد مدل بین متنی در تصاویر نمایشی ژاپنی به منظور کشف تفاوت‌های بین فرهنگی»، داستان‌های شفاهی و نمایشی ژاپنی به منظور فهم تفاوت‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگ غربی و فرهنگ اصیل ژاپنی مورد مطالعه قرار گرفت. روش وی در این مطالعه روش بین متنی^۲ بود که گونه‌ای ژاپنی از داستان‌های جهانی بنام ماجراجویی‌های آلیس^۱

۱. Paatela

۲. Intertextual method

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

در سرزمین عجایب مورد بررسی قرار گرفت. وی سهم احساسات را در این داستان‌ها بسیار برجسته دید و همدردی را مؤلفه‌ای مهم در این تصاویر و داستان‌های شفاهی ملاحظه نمود. او گزارش نمود که تصاویر کاغذی و نمایشی، یک شکل هنری مناسب است که می‌تواند در آموزش هنر غرب به‌ویژه در آموزش عمومی مورد استفاده قرار گیرد.

به‌طور کلی با توجه به پژوهش‌های دیگر انجام شده در آموزش هنر مهرمحمدی و کیان (۱۳۹۳)، صابری و همکاران (۲۰۱۲)، امینی (۱۳۸۴)، مهر محمدی (۱۳۸۳)، آهنچیان (به نقل از امینی، ۱۳۸۰)، کاظمی (۱۳۷۵)، قورچیان (۱۳۷۴) و میرزا بیگی (۱۳۷۰) مبنی بر روشن نبودن چگونگی نقش عناصر و مفاهیم اصلی در برنامه‌های درسی موجود و فقدان ارتباط و انسجام لازم بین عناصر و مؤلفه‌های اصلی، این پژوهش به دنبال دو پرسش اساسی است

۱. چه الگوی مشترکی می‌توان برای برنامه درسی آموزش‌های عمومی (ابتدایی و دوره اول متوسطه) ارائه داد که ضمن توجه به مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناسی، مفاهیم و مؤلفه‌های اصلی این الگو را با رویکردی مشخص تعیین کرده و روابط میان این عناصر و مؤلفه‌ها را در چارچوب عناصر اصلی برنامه درسی به‌صورت منطقی تبیین نماید؟
۲. آیا از نظر متخصصان الگوی پیشنهادی برنامه درسی آموزش‌های عمومی از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش‌های تحلیلی و تلفیقی^۲ استفاده شد. در این نوع پژوهش، فعالیت‌های موجود درباره موضوعی خاص مورد تحلیل قرار گرفته و گام‌های لازم برای تدوین یک چارچوب مفهومی و تحلیل آن‌ها صورت می‌گیرد (شورت، 357:1387). برای شناسایی الگوی مناسب از طریق بررسی و مطالعه مبانی نظری تربیت هنری و برنامه‌ریزی درسی، هدف غایی، اهداف خاص، اهداف عام، اصول، رویکردهای آموزش هنر، محتوا، روش‌های آموزش و ارزشیابی شناسایی شدند. این شناسایی در چارچوب یک قیاس عملی صورت گرفت. این

۱. Alice

۲. Integrative Inquiry- The Research Synthesis

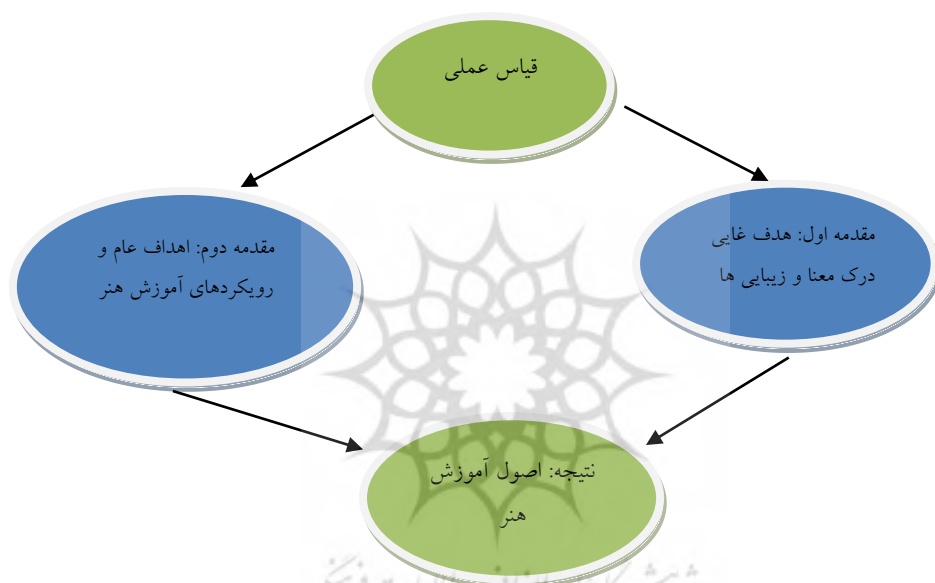
قیاس که شیوه‌ای عملی است شامل مقدمه اول، مقدمه دوم و نتیجه می‌باشد. در قیاس نیز ذهن از قضایای کلی به امور جزئی حرکت می‌کند (خوانساری، ۱۳۷۶).

به منظور سندیت و اعتبار الگوی ارائه شده، ارکان، اجزاء، عناصر و ویژگی‌های الگو، در قالب پرسشنامه طراحی شده در اختیار ۲۱ نفر از متخصصین برنامه درسی و اساتید هنر دانشگاه تهران و همچنین ۹ نفر از کارشناسان و مسئولین دفتر تألیف کتب درسی و برخی از سرگروه‌های آموزشی گروه هنر استان‌ها که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند قرار گرفت تا در مورد اجزاء و قسمت‌های مختلف الگو اظهار نظر کنند. از میان ۱۹ متخصص، ۱۶ نفر از آنان به سؤالات اعتبارسنجی الگو پاسخ دادند و از میان سرگروه‌ها و کارشناسان دفتر تألیف کتب درسی ۶ نفر پاسخ دادند که در مجموع ۲۲ نفر از آنان درباره اجزاء الگو اظهار نظر کردند. این پرسشنامه، دارای ۲۰ سؤال بود و از پرسش شونده‌گان خواسته شد تا به موارد مطرح شده با بلی و خیر پاسخ داده و در مواردی که لازم است توضیحات خود را ارائه نمایند.

ارائه الگو

الگوی ارائه شده که بیشتر یک الگوی مفهومی است بر درک بیشتر از مفاهیم و عناصر برنامه درسی آموزش هنر تأکید دارد. در این الگو، پژوهشگر به راه‌حل‌های بدیل و مفاهیم مرتبط و روابط میان آن‌ها توجه می‌کند. نحوه بیان ارتباط و دیدن عناصر مختلف در الگو بر مبنای مبانی فلسفی (قیاس عملی و باورهای اسلامی)، جامعه‌شناختی (نظریه فرهنگی اجتماعی و روانشناسی (نظریه سازنده گرایی) تبیین شده است.

برقراری قیاس عملی به منظور تبیین روابط میان مؤلفه‌ها: این قیاس دارای سه قسمت است. مقدمه اول، مقدمه دوم و نتیجه. در مقدمه اول، یک گزاره شناخته شده هنجاری شروع کننده قیاس است و به صورت منطقی و با تکیه بر پیشینه و فلسفه تربیتی جامعه مشخص شده است. مقدمه دوم، شامل اهداف عام و رویکردهای آموزش هنر است که شامل گزاره‌های توصیفی و واقعیت‌نگر می‌باشند که یا در محافل علمی پذیرفته شده‌اند و یا در نظرات اکثر صاحب‌نظران منعکس می‌باشند. در واقع تحقق گزاره مربوط به مقدمه اول در گرو جهت‌گیری مناسب در مقدمه دوم است. نتیجه نیز، شامل اصولی است که منبث از مبانی، اهداف غایی، اهداف عمومی و رویکردهای آموزش هنر می‌باشد و جنبه تجویزی برای آموزش هنر دارند.



شکل ۱: قیاس عملی در خصوص ارتباط میان اهداف غایی، عام، رویکردها و اصول آموزش هنر

مقدمه اول: هدف غایی آموزش هنر: جهت‌گیری این غایت متناسب با آموزه‌های هنجارین به‌سوی جمال محض می‌باشد. دلیل این باید زیباشناختی به زیبایی محض یعنی خداوند بر می‌گردد، حدیث "ان الله جمیل و یحب الجمال" (خداوند زیباست و زیبایی را دوست دارد) بر زیبایی مطلق خداوند دلالت دارد (جعفری، بی‌تا). در قرآن کریم نیز می‌خوانیم "هو الله الخالق البارء المصور له الاسماء الحسنی" خداوند منشاء حسن و زیبایی است و هر اثر هنری به مثابه مخلوق هنرمند چون با زیبایی سروکار دارد از طریق نشان دادن زیبایی، دلالت بر

خداوند سبحان و زیبایی‌های او دارد. در نتیجه، هر شی بارقه‌ای از زیبایی‌های خداوند است (فهیمی فر، ۱۳۸۸)؛ بنابراین هدف غایی از تربیت هنری و آموزش هنر بر اساس جامعه ایرانی اسلامی این است که دانش‌آموزان از پدیده‌های حسی و هنری به درک درستی از زیبایی‌های موجود در صفات خداوند دست پیدا کنند و از آن لذت ببرند.

مقدمه دوم: اهداف عام آموزش هنر و رویکردهای آموزش هنر: این اهداف هویتی مشترک بین آموزش هنر و سایر دیسپلین‌های برنامه درسی می‌باشند. هنر نیز به‌عنوان یکی از اشکال متکثر سواد توانایی دست‌یابی به این اهداف را به‌صورت ظریف‌تر و حساس‌تری دارد (افلند، ۲۰۰۴). این اهداف شامل پرورش اخلاق حسنه که در آن بین قوه خیال انسان و حس همدردی و رفتارهای اخلاقی او ارتباط وجود دارد (اینگرسول، ۱۳۸۷)، پرورش مهارت‌های برقراری ارتباط که در آن هنرها زمینه چنین ارتباطی را فراهم می‌نمایند (افلند، ۲۰۰۴)، فراهم کردن راه‌های فهم جهان، در این شیوه هدف از تولید هنری، فکر کردن در مورد مسائلی است که منجر به فهم هنری می‌شوند (سریج^۱، ۲۰۰۸)، کمک کردن به دانش‌آموزان برای درگیر شدن با جامعه، شهر و موضوعات اجتماعی که در آن هنر، آماده کردن دانش‌آموزان به منظور درک نقش خود و تأثیرگذاری در جامعه می‌باشد (گولد بارد^۲، ۲۰۰۶)، فراهم کردن موقعیتی برای دانش‌آموزان در جهت ابراز خود. در این شیوه، نمادهای هنری بیان‌کننده شیوه‌هایی هستند که سایر نمادهای زبانی و کلامی قادر به انجام آن نیستند (آیزنر^۳، ۲۰۰۵)، پرورش بعد عاطفی. در این بعد، افراد دارای انرژی درونی فراوان در جهت یادگیری هستند (گادلیوس و اسپیرس^۳، ۲۰۰۵).

رویکردهای آموزش هنر نیز بخش دیگری از مقدمه دوم را دربر می‌گیرد. این رویکردها، واقعیت‌های توصیفی و واقعیت‌نگر هستند که در مباحث علمی و معرفت بشری مطرح شده و در نتیجه تحقیقات صاحب‌نظران در حوزه آموزش هنر به دست آمده مثل پژوهش‌هایی که

۱. Serig

۲. Goldbard

۳. Gaudelius & Speirs

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

گاردنر در زمینه تولید هنری بیان کرده است. لازم به ذکر است رویکردهای ذی‌مدخل در این الگو در روش پژوهش به آنها اشاره رفت.

نتیجه‌قیاس: اصول برنامه‌های درسی آموزش عمومی هنر

یکی از عناصر مهم تعلیم و تربیت که بر پایه مبانی شکل می‌گیرد، اصول تعلیم و تربیت است. اصول در علوم کاربردی مثل علوم تربیتی در پی تغییرات مطلوب در یادگیرندگان است (باقری، ۱۳۷۶). این اصول با توجه به ماهیت هنر، مبانی، هدف‌گذاری، اهداف عمومی و رویکردهای آموزش هنر، ماهیت هنر و ساختار برنامه‌ریزی به شکل نتیجه‌مقدمه اول و دوم و به‌صورت تجویزی ارائه می‌شوند و در عناصر برنامه درسی از آن‌ها می‌توان استفاده کرد. این اصول عبارت‌اند از:

اصل مغایر نبودن برنامه‌های درسی هنر با هنر اسلامی

مغایر نبودن به این معنا نیست که لزوماً محتوا و مطالب باید اسلامی باشند بلکه مطالب غیر اسلامی که ضد آموزه‌های اسلامی نباشند می‌توانند در آموزش هنر وارد شوند. ولی اگر مغایر نبودن را به معنای همخوانی با تعالیم اسلامی بدانیم، منظور از هنر آن تعالیمی است که به طبیعت همچون آیه خداوند و یک متن آموزشی توجه می‌شود لذا تعلیم و تربیت اسلامی بر معنا و کشف آن در پدیده‌های طبیعی و عالم رمزآمیز تکیه دارد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷: ۶۲)، بنابراین روح هنر اسلامی در قالب صورتی منشاء هر تجلی و تبیینی است و این تجلی زیبا و هنرمندانه است "الذی احسن کل شیء" یعنی خداوند هر چه آفرید زیبا آفرید" (جوادی آملی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین محتوای آموزش هنر باید چگونگی ویژگی‌های زیباشناختی را در اشکال، تصاویر، مضامین و معانی وارد کرده و این حس زیباشناختی را در جهت زیباترین موجود عالم سوق دهند (صابری و سعیدی رضوانی، ۱۳۹۱).

اصل دیسیپلین‌مداری در آموزش هنر

این اصل متأثر از رویکرد دیسیپلین‌محور در آموزش هنر بوده و منظور از آن پذیرفتن و قرار گرفتن درس هنر همسنگ سایر دروس (آیزنر، ۲۰۰۵) است. با این شیوه، در انتخاب محتوا بر ساختار محتوایی مشخص هم چون سایر دروس تأکید می‌شود. با توجه به حوزه‌های هنری

شناخته شده در دنیا (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰: ۲۳۴) محتوای قابل ارائه و فرصت‌های یادگیری مرتبط در آموزش‌های عمومی در قالب ادراک هنری، تولید هنری، زمینه تاریخی و فرهنگی، ارزش‌گذاری هنری و کاربرد هنر شامل موسیقی، نمایش، هنرهای تجسمی، هنرهای ادبی و ایروبیک (حرکات موزون) قابل عرضه خواهد بود.



اصل تلفیق در برنامه درسی هنر

از یک جهت این اصل متأثر از روانشناسی یادگیری و به‌ویژه روانشناسی گشتالت می‌باشد که در آن، درک کل زندگی و مفاهیم مرتبط با آن راحت‌تر از اجزاء آن صورت می‌گیرد (اسمیت‌ریم و آپتیز^۱، ۲۰۰۵). در این اصل، عناصر مهم برنامه درسی شامل اهداف، ماده درسی و زمان و مکان می‌توانند مورد تلفیق واقع شوند. در بعد اهداف، هم نقش ابزاری و هم نقش ذاتی هنر را می‌توان در اهداف تلفیق کرد. در بخش ماده‌های درسی و روش‌های آموزش نیز قانون صفر یا یک معنا ندارد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۶)، بنابراین یک ماده و یا روش و یا بخشی از آن‌ها در یک یا چند پایه تحصیلی می‌تواند به‌صورت دیسپلین محور و بخش‌ها یا روش‌های دیگر به شکل‌های تلفیقی ارائه شوند. به عنوان مثال معلمان می‌توانند مهارت‌هایی را در خود توسعه دهند که برای مشارکت با هنرمندان و معلمان سایر موضوعات درسی مورد استفاده قرار گیرد (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳). در بعد زمان و مکان هم برنامه درسی آموزش هنر می‌تواند در چارچوب زمانی مدرسه و یا خارج از آن و در بیرون از مدرسه (مکان دیگر) ادامه پیدا کند.

اصل رشد تحولی یادگیرندگان

این اصل مرتبط با مبانی روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، اهداف خاص و رویکردهای آموزش هنر می‌باشد. در مبانی روان‌شناختی به دلیل رشد تفکر انتزاعی در دوره نوجوانی، هنرجویان در تجزیه و تحلیل موضوعات هنری که نیاز به نقد هنری (اهداف خاص و رویکردهای آموزش هنر) و به کار بردن تفکر انتزاعی داشته باشند قابلیت بیشتری دارند و به‌زعم گاردنر می‌توان در دوره راهنمایی از تولید هنری کاست و به تاریخ هنر اضافه نمود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳)، از طرف دیگر در دوره راهنمایی دانش‌آموزان در کارهای هنری خود گرایش به علایق و تمایلات سیاسی و اجتماعی خود دارند (هورتیز^۲، ۱۹۹۱) و لذا بسیاری از آثار هنری در این دوره رنگ و لعاب سیاسی و اجتماعی می‌گیرد (متصل به مبانی جامعه‌شناختی).

۱. Smithrim & Uptis

۲. Hurwitz

اصل پرورش ابعاد حسی و عقلی هنرجویان

نظریه سازنده گرایی به عنوان یک بنیان در مطالعه این اصل قابل بررسی است. نظریه سازنده گرایی فراهم آوردن منابع و فرایندهای یادگیری به منظور تسهیل یادگیری شاگردان که همان خلق معنا در ذهن است، می باشد. (فردانش، ۱۳۸۷: ۶)، بنابراین، یکی از زمینه های مرتبط با خلق معنا ادراک تخیلی است که به زعم پرسلر، شروع نقطه تربیت زیباشناسی تمرین ادراک تخیلی است (پرسلر^۱، ۲۰۰۲). هنرجو در این جا می تواند با روش بحث گروهی، حل مسئله و روش شهودی صحنه ها، توالی ها و شخصیت (در یک نمایش) را در کلاس درس مورد بازخوانی قرار دهد (اسمیت^۲، ۲۰۰۱). در این راستا، پرورش بعد حسی و عقلی هنرجویان در چارچوب رشد حس مشاهده و توجه، مهارت های شنیداری، مهارت های تولیدی و حس تأمل و تقابل می تواند شکل گیرد.

اصل واکاوی معنا

از یک طرف این اصل متصل به رویکرد دریافت احساس و معنای برودی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳) است که در آن بر درک معنا در ارتباط با پرورش بعد حسی تأکید می کند. از طرف دیگر بر مبنای تئوری سازنده گرایی، ساخت دانش و معنا توسط هنرجو صورت می گیرد (نیکنام، ۱۳۸۶). در مبنای جامعه شناختی نیز رمزگشایی از آثار هنری در بافت فرهنگی شکل می گیرد. نمادها به عنوان یک عامل فرهنگی پیام هایی در جهت نشان دادن باورها، ارزش ها و بیان هویت فرهنگی جامعه دارند (برینکرهاوف^۳ و دیگران، ۲۰۰۷). حوزه یادگیری فرهنگ و هنر معطوف به درک معنا و روابط متغیرهای (آثار هنری در بافت فرهنگی)، مندرج در پیشینه فرهنگی جامعه شامل نمادها، آداب و رسوم، ارزش ها، اسوه ها و اسطوره ها و حفظ و تعالی آنها می باشد.

۱. Bresler

۲. Smith

۳. Brinkerhoff

اصل جهت‌گیری به‌سوی ادراک فرم

به‌زعم سازنده گرایان، یادگیری، کارکردی از محتوا، زمینه و فعالیت فراگیر است و متضمن به کارگیری سطوح بالای تفکر می‌باشد (ویسبرگ، ۲۰۰۶). به علاوه ادراک فرم از مؤلفه‌های مهم در تربیت زیباشناسی است، دریافت فرم در این رویکرد ناظر به ادراک کیفیت‌های زیباشناختی هر یک از اجزاء یک اثر هنری می‌باشد. در این اصل، رسانه در جهت فرم که کیفیت‌های بصری که به طور ذاتی ارزشمند بوده و در بیننده احساس رضایت و لذت حاصل می‌کنند (کارتین^۱: ۱۹۸۲: ۳۱۹) تعریف می‌شود. در این راستا، تکنولوژی می‌تواند با نقش مفهوم همزیستی موضوعی^۲ به بهبود یادگیری، ادراک و خلاقیت بیشتر کمک نماید (سیلی براون، ۲۰۰۸). موضوع یا مسئله نیز می‌تواند به فعالیت هنرجویان معنا داده و در جهت خلق و درک فرم به کار گرفته شود.

اصل پرورش خلاقیت و تخیل

در رویکردهای آموزش هنر، این اصل به رویکرد تزیینی در مشاهده آثار هنری پرکینز بر می‌گردد، آنجا که وی در ادراک کامل از ادراک توأم با تخیل نام برده و به معنای آنچه دیگران نمی‌بینند، تلقی می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). در مبانی دینی نیز تبیین عالم مثال و عروج روح به چنین عالمی، منبع نقوش و صور تجریدی اسلامی تعیین شده و هر سالک هنرمندی به ادراک و ترسیم آن در پهنه خلاقیت علاقه‌مند است. (شفیعی، بلخاری قهی، ۱۳۹۰). در مبانی روان‌شناختی هم، تفکر خلاق از پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه‌های اندیشه انسانی است (اسکات و هاچ^۳ ۱۹۹۵) براین اساس، می‌توان ویژگی‌های این نوع آموزش را شامل ارتباط اجباری (ارتباط بین دو پدیده نامتجانس)، تفکر موازی و منعطف، اکتشاف فعال، تأمل و تفسیر، ایجاد فضای کالبدی مناسب و ایجاد محیطی امن و عاطفی برای پرورش خلاقیت و تخیل دانست.

۱. Curtin

۲. Subject symbiosis

۳. Scutz & Hatch

اصل کاربرد هنر

این اصل هنر را به جامعه، نیازهای آن و کاربرد آموخته‌های هنری در محیط بیرون پیوند می‌زند. این‌گونه از دانش در موقعیت‌های مشابه از طریق قوانین مجاورت و مشابهت تداعی شده و موجب یادگیری می‌شود (رضایی، ۱۳۸۳). این اتصال با تکیه بر مبانی روان‌شناختی و تربیت زیباشناختی برودی و هدف خاص این الگو، یعنی ادراک هنری، دانستن ضمنی و توانایی یادگیرنده به منظور کاربرد آموخته‌ها اشاره می‌کند که در مواردی هم چون حل مسئله، مهارت‌های زندگی، پرورش حس کنجکاوی و تیزبینی و خلاقیت کاربرد دارد.

ارزشیابی

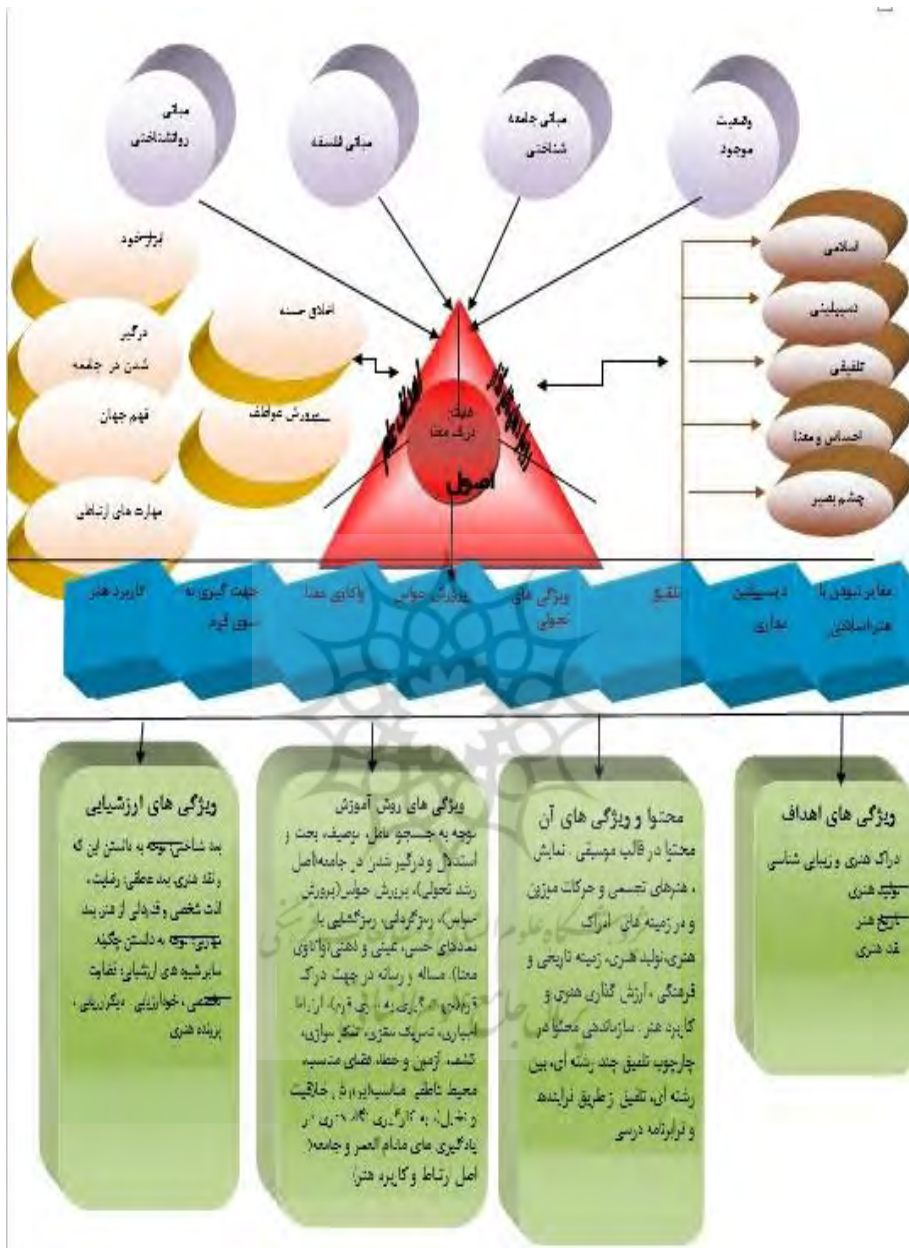
مفهوم ارزشیابی در این الگو، سه بعد دارد. شناختی، عاطفی و مهارتی، در بعد شناختی و مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی بخشی از تفکر خلاق از ادراک ناشی می‌شود (هیت، ۱۹۹۹)، بنابراین توجه هنرجو به " دانستن این‌که " شامل یادگیری‌های شناختی یادگیرنده در مورد هنر، سبک‌های هنری، ویژگی‌های شخصیتی هنرمندان، واژه‌ها و اصطلاحات هنری و تاریخ هنر (راسل، ۲۰۰۳) و نقد هنری می‌باشد (آیزنر، ۲۰۰۵). در بعد مهارتی که مرتبط با " دانستن چگونه " است: بر تولید هنری و خلق آثار توسط هنرجو تأکید می‌شود (کان لیف، ۲۰۰۵). در بعد عاطفی که مبتنی بر اندیشه‌های سازنده‌گرایی است. بخشی از تفکر خلاق ناشی از احساس شخص نسبت به فعالیت یادگیری است (هیت، ۱۹۹۹). هنرجو از سازندگی احساس لذت برده و این احساس خوشایند او را تشویق می‌کند که به فعالیت هنری خود ادامه دهد. به علاوه در ارزشیابی، می‌توان به مواردی هم چون: توجه به زیبایی‌های ظاهری و فرم، میزان واکنش‌های فرد به هنر، قضاوت تخصصی هنرآموز (ژورژمان)، پرونده هنری^۱ هنرجو، دیگر ارزیابی و خودارزیابی اشاره کرد.

سؤال دوم پژوهش: آیا از نظر متخصصان الگوی پیشنهادی برنامه درسی آموزش‌های

عمومی از اعتبار لازم برخوردار است؟

به منظور سندیت و اعتبار، الگوی طراحی شده در اختیار ۲۱ نفر از متخصصین قرار گرفت و نظرات آنها در بخش‌های مختلف درباره الگو به شرح زیر تشریح شد.

۱. **گام‌های تدوین الگوی مفهومی:** ۸۹٪ از پرسش‌شوندگان اظهار داشتند که گام‌های لازم برای تدوین الگوی مفهومی کافی است. برخی نیز عقیده داشتند که قبل از تدوین گام‌ها باید جهت‌گیری فلسفی را مشخص نمود. ۲. **مفاهیم و مؤلفه‌های اصلی الگو:** ۹۷٪ از افراد معتقد بودند که عناصر و مؤلفه‌های در نظر گرفته شده برای الگو مناسب است. ۵٪ از پرسش‌شوندگان نیز اظهار داشتند که اگر سایر عناصر برنامه درسی مثل گروه‌بندی و فضا نیز در نظر گرفته می‌شد بهتر بود. ۳. **قیاس عملی:** به‌زعم ۱۰۰٪ از صاحب‌نظران برقراری قیاس عملی مطرح شده برای ایجاد ارتباط و انسجام میان مؤلفه‌های اصلی الگو، تبیین‌کننده چارچوب اصلی الگوی ارائه شده می‌باشد. ۴. **اهداف عام:** ۸۹٪ از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که اهداف در نظر گرفته شده برای آموزش‌های عمومی مناسب است. ۱۲٪ نیز عقیده داشتند اهداف دیگر را می‌توان به اهداف عام این الگو اضافه کرد. ۵. **اهداف خاص:** ۹۵٪ پاسخ‌دهندگان معتقد بودند؛ که اهداف ادراک هنری، تولید هنری، نقد هنری، تاریخ هنر برای دوره راهنمایی مناسب هستند. عده‌ای نیز پیشنهاد دادند که رویکرد دیسیپلین محور با دیسیپلین‌های فرعی آن به‌تنهایی برای اهداف خاص کفایت می‌کند. ۶. **اصول:** به نظر ۹۴٪ از پاسخ‌دهندگان اصول مطرح شده در الگو مناسب می‌باشد. تعداد کمی نیز معتقد بودند اصول ذکر شده مثل دیسیپلین محور و واکاوی معنا با رویکرد دیسیپلین محور و رویکرد دریافت احساس و معنا که در الگو مطرح شده تداخل وجود دارد. ۷. **رویکردهای آموزش هنر:** ۹۳٪ متخصصان بر استفاده از رویکردهای مختلف در طراحی الگو تأکید داشتند و معتقد بودند که در طراحی الگو نباید تک‌بعدی عمل کرد. دو نفر نیز اذعان داشتند باید بر اساس یک رویکرد خاص یا نظریه خاص به تدوین الگو دست زد.



شکل ۲: الگوی شماتیک آموزش هنر

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اساسی این پژوهش، ارائه الگوی برنامه درسی آموزش‌های عمومی هنر بود. به‌طورکلی، این الگو، دارای ویژگی‌های خاصی است که آن را از الگوهای مشابه مانند امینی (۱۳۸۰) و لریان (۱۳۹۰) متمایز می‌کند، این ویژگی‌ها عبارت‌اند:

۱. ارائه رویکردهای متنوع و لازم. به عنوان مثال هر چند رویکرد دیسیپلین محور به‌عنوان رویکرد نوین و جامع در نظر گرفته شده و در این الگو نیز این رویکرد به‌عنوان رویکرد غالب تلقی شده، اما این رویکرد، منجر به تخصص حرفه‌ای و شاخه شاخه شدن هنر شده و در این راستا، علایق یادگیرندگان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (صابری و دیگران، ۲۰۱۳)، لذا سعی شده به مزیت رویکردهای دیگر نیز توجه شود. ۲. تکیه بر مبانی دینی به‌عنوان یک هدف غایی. این مبنا در چارچوب ادراک زیباشناسانه معنا، و به‌عنوان یک باید هنجاری در قالب یک قیاس عملی خود را در رأس الگو نشان داده است. در این راستا، درک معنا در جهت قرب الی الله زیباست "ان الله جمیل و یحب الجمال و یحب ان یری اثر نعمته علی عبده" (جعفری به نقل از فیض کاشانی، بی‌تا: ۱۰۳). ۳. ارائه اهداف عام در الگو: اولاً هرکدام از این اهداف، به نقش ابزاری هنر اشاره می‌کنند (آیزنر، ۲۰۰۴)، مثلاً با تکیه بر تولید هنری قابلیت ابعاد عاطفی افزایش پیدا می‌کند، ثانیاً هنر به‌عنوان یکی از اشکال متکثر سواد زمینه دست‌یابی به این اهداف را فراهم می‌کند. ثالثاً این اهداف راه‌های عمده رسیدن به هدف غایی تلقی می‌شوند. به‌عنوان مثال توسعه و رشد شخصی [هدف عام] منجر به شناخت خود و نهایتاً خداشناسی می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۰). ۴. برقراری ارتباط میان هنر و جامعه: در این اصل، مواردی همچون: استفاده از یادگیری‌های روشی و چگونه یادگرفتن در یادگیری دیگر، مهارت‌های زندگی و حل مسئله، به کارگیری بصیرت، شناخت و دانایی در زندگی، پیدا کردن روحیه تجزیه و تحلیل، موشکافی، دقت و پرسشگری و نقادی در فعالیت‌های روزمره، آشنا شدن هنرجویان با مشاغل مرتبط با هنر، (ویسبرگ^۱، ۲۰۰۶). ۵. بیان ادراک هنری به‌عنوان یک خصیصه مهم: این ویژگی به‌عنوان یک مؤلفه اساسی در آموزش‌های عمومی به‌ویژه دوره راهنمایی در چارچوب محتوا در اولویت قرار گرفته است. بر این مبنا و با تکیه بر اندیشه‌های هری برودی، ادراک قدر شناسانه نه تربیت حرفه‌ای (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷: ۶۲) اولویت اساسی آموزش‌های

۱. Veisburg

عمومی می‌تواند در نظر گرفته شود ۶. رضایت و لذت شخصی مقوله‌ای مهم در ارزشیابی: زیرا هنرمند به دلیل فائق آمدن بر ویژگی‌های ظرافت سنجی، عدم شفافیت، کنجکاوی، ریسک‌پذیری و پیچیدگی در یک کار و فعالیت هنری به لذت و رضایت درونی خاصی می‌رسد که ممکن است در سایر دیسپلین‌ها به آن دست پیدا نکند (لدر^۱ و دیگران، ۲۰۰۴). ۷. توجه به حرکات موزون با تکیه بر فرهنگ ایرانی و اسلامی: این حرکات موزون از یک‌سو از عبادت و آیین نشأت گرفته (هادسن، ۱۳۸۲، ترجمه آقاعباسی) و از سوی دیگر حرکات موزون در ایجاد شادکامی، سلامت روانی و کاهش افسردگی و افزایش کیفیت زندگی مؤثر می‌باشند (سلیمانی، نوربخش، علیجانی، ۱۳۹۱)، به علاوه حرکات موزون اشتراکی، بر یکپارچگی بیشتر شناختی، اجتماعی و بدنی فرد و توسعه مهارت‌های شناختی و عاطفی تأثیر می‌گذارد (غنایی و کارشکی، ۱۳۹۰). با این حال الگوی ارائه شده در زمینه تعداد عناصر برنامه درسی مثل اهداف، محتوا و ارزشیابی، توجه به ابعاد هنری مثل زیباشناسی، تاریخ هنر، تولید هنری و نقد هنری، هنرهای تجسمی، موسیقی و نمایش با الگوهای مشابه در ایران اشتراک داشته است. با توجه به توضیحات فوق پیشنهادهای پژوهشی زیر جهت تقویت جایگاه واقعی آموزش هنر ارائه می‌شود.

- با توجه به این‌که جامعه ایرانی، یک جامعه اسلامی است لازم است پژوهشی صرفاً با رویکرد اسلامی ایرانی در حوزه آموزش هنر و برنامه‌های درسی آن صورت گیرد.
- با توجه به این‌که برنامه درسی آموزش هنر متأثر از مبانی مختلف از جمله مبانی فلسفی، روانشناسی و جامعه‌شناسی است، پیشنهاد می‌شود برنامه درسی آموزش هنر با تأکید بر هر یک از این مبانی به طور جداگانه بررسی شود.
- با توجه به این‌که در این پژوهش، عناصر هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، ویژگی‌های روش آموزش و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت، پیشنهاد می‌شود سایر عناصر هم مورد بررسی قرار گیرند.

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

- این الگو تنها در مرحله طراحی الگو قرار دارد، بنابراین لازم است موانع و آسیب‌های موجود بر سر راه تولید، اجرا و ارزشیابی آموزش هنر در جهت برنامه درسی مطلوب تربیت هنری شناسایی و بررسی شوند.
- رویکردهای آموزش هنر یکی از ارکان اصلی این حوزه از دانش بشری است، لذا لازم است برنامه درسی آموزش هنر متناسب با هر یک از این رویکردها به طور جداگانه بررسی شوند.

منابع

- امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی.
- امینی، محمد (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران، آبیژ.
- اینگرسول، رابرت (۱۳۸۷). هنر و اخلاق، ترجمه مهدی حبیب الهی، فصلنامه اخلاق، شماره ۱۵، ۱۴۸-۱۶۳.
- باقری، خسرو (۱۳۷۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. انتشارات مدرسه، چاپ چهارم.
- جعفری، محمدتقی [بی‌تا]. زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام. تهران، انتشارات شرکت سهامی چاپخانه وزارت ارشاد اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۵). هنر و زیبایی از منظر اسلام. نشریه فرهنگ و هنر، شماره ۲۱ و ۲۲، ۴۳-۵۲.
- جویزی، حسین (۱۳۸۷). روش‌ها و فنون تدریس هنر. تهران، انتشارات مدرسه، چاپ اول.
- حسینی روح الامینی، جمیله السادات (۱۳۸۰). سیر تحول برنامه‌های درسی ابتدایی.
- خوانساری، محمد (۱۳۷۶). منطق صوری. تهران، انتشارات دانشگاه تهران چاپ دوازدهم.
- رضایی، منیره (۱۳۸۳). نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت. پایان‌نامه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی.
- سلیمانی، توران، نوربخش، مهوش، علیجانی، عیدی (۱۳۹۱). تأثیر ۱۲ هفته تمرینات ایروبیک و ورزش در آب بر کیفیت زندگی و شادکامی زنان غیر ورزشکار میان‌سال، نشریه رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی، شماره ۱۰، ۱۰۵-۱۲۲.
- شعبانی ورکی (۱۳۸۶). رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، ۶۵-۸۶.
- شورت، آدموند سی (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران، انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

صابری، رضا و مهram، بهروز (۱۳۹۰). جایگاه ابعاد هنری و ساختار محتوایی در کتب درسی آموزش هنر دوره راهنمایی: گامی در جهت شناخت برنامه درسی مغفول. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، شماره ۱ و ۲، ۶۱-۸۲.

صابری، رضا و سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۱). کاربرد زیبا گرایی و هنر در تربیت دینی. دوفصلنامه تربیت اسلامی. شماره ۱۵، ۱۱۳-۱۳۴.

غنایی چمن آباد، علی، کارشکی، حسین (۱۳۹۰). تأثیر حرکات موزون ورزشی بر هوش عینی کودکان پیش دبستانی. پژوهش های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۱(۱)، ۱۶۷-۱۷۸.

فردانش، هاشم (۱۳۸۷). طبقه بندی الگوهای طراحی سازنده گرا بر اساس رویکردهای یادگیری و تدریس، فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۱۹، ۵-۲۱.

قورچیانی، مریم (۱۳۷۴). بررسی وضعیت آموزش هنر دوره راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته گرافیک دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی جواد پویان.

کاظم پور، اسماعیل، رستگارپور، حسن، سیف نراقی، مریم (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی بر اساس رویکرد دیسپلین محور. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۴، ۱۲۵-۱۵۰.

کاظمی، علی (۱۳۷۵). جایگاه تدریس هنر در مدارس راهنمایی استان سمنان از دیدگاه معلمان و دانش آموزان. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کیان، مرجان، مهرمحمدی، محمود، ملکی، حسن، مفیدی، فرخنده (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۱)، ۱۲۳-۱۶۳.

کیان، مرجان (۱۳۹۰). شناسایی و تبیین برنامه درسی مغفول هنر دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب، پایان نامه دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی. به راهنمایی: دکتر محمود مهرمحمدی.

مصباح یزدی، محمد (۱۳۹۰). مبانی و اصول تعلیم و تربیت، درج شده در سایت: www.Mesbahyazdi.Org به تاریخ ۹۰/۳/۲۹.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). فطرت انسان. تهران، انتشارات صدرا.

مهر محمدی، محمود و امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء سال یازدهم، شماره ۳۹، ۲۴۵-۲۱۹.

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳) چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران، انتشارات مدرسه. چاپ اول.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۱)، ۵-۲۰.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان (۱۳۹۳). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش. تهران، سمت

میرزا بیگی، حسن (۱۳۷۰). نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان، انتشارات مدرسه.

نیکنام، زهرا (۱۳۸۶). طراحی الگوی آموزش علوم پنجم ابتدایی. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس رشته برنامه‌ریزی درسی.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۷). فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران. دفتر شورای عالی آموزش و پرورش.

هادسن، جان (۱۳۸۲). کاربردهای نمایش در تعلیم و تربیت و اجتماع، ترجمه یدالله آقا عباسی، تهران، انتشارات نمایش.

- Bresler, L. (2002). Harry Broudy on the cognitive merits of music. education: Implications for research and practice of arts curriculum. *Art Education Policy Review*, 110(3), 27-34.
- Brinkerhoff, D. B. Whitte, L. K. Ortegea, S. T. & Weitz, R. (2007). *Essentials of sociology*. (7thed). Belmont, C A: Wadsworth Publishing.
- Broudy, H.S. (1987). *The Role of imagery in learning*. The Getty education institute for the arts, Occasional paper.
- Cunliffe, L. (2005). *The Problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education*. *Oxford Review of Education*, 31(4), 547-556.
- Cunliffe, L. (2010). *Representing and practicing meaningful differences in a well-structured but comply art curriculum*. *Curriculum Studies*, 42(6), 727-750.
- Curtin, D. W. (1982). *Varieties of aesthetic formalism*. *The Journal of Aesthtic and Criticism*, 40(3), 315-326.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College, Columbia University New York and the National Art Education Association.

- Efland, A. (2004). Emerging visions of art education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (691-699). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot Eisner*. Selected Articles. Rutledge.
- Gaudelius, Y. & Speirs, P. (2005). *Contemporary issues in art education*. Upper saddle river, NJ: Pearson education, Inc.
- Goldbard, A. (2006). *New Creative Community: The art of cultural development*. Oakland, CA: New Village Press.
- Hurwitz, A & Day, M. (1991). *Children and their art*. Harcourt brace Jovanovich inc.
- Leder, H. Beke, B. Oberst, A. Augustin. D. (2004). A Model of aesthetic appreciation and aesthetic judgment. *British Journal of Psychology*, 95, 489- 508.
- Paatela, Niemen, M. (2008). The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese paper Theatre a study on Discovering Intercultural Differences. *Journal compilation* 5(3), 41-56.
- Perkins, H.S. (1994). *The Eye: Learning to think by looking at art*. The Getty education institute for the art. Occasional paper No 4.
- Saberi, R. Jafei Suny. H, Ghandili, J. & Kareshki, H. (2012). Identification of current art education approaches in Iran's middle school period art education. *E- International Journal of Educational Research*, 3(3), 50-64.
- Saberi, R. Jafari Suny. H, Gandili, J. & Kareshki, H. (2013). Identification of current art education approaches in Iran's middle school. A Step toward identifying knowledge domains. *World Applied sciences Journal*, 24(1), 130-134.
- Scutz, M. and M.J. Hatch. (1995). Learning with multiple paradigm: The case of paradigm interplay in organizational culture studies, *Academy of management review*, 21(4), 529-557.
- Seely – Brown, J. (2008). *How to connect Technology and passion in The Service of Learning*. Chronicle of Higher Education.
- Serig, D. A. (2008). *Visual metaphor and the contemporary artist: Ways of thinking and making*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.
- Smithrim, K. & Uptis, R. (2005). Learning through the art: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 109-127.

طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره آموزش‌های عمومی ...

Smith, R. A. (2001). A View from aesthetic education. *Research Studies in Music Education*,1(17),60-69.

Stankiewicz, M.A. (2000). Discipline and the Future of Art Education. *Studies in Art Education*,41(4), 301-315.

Weisburg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding and innovation in problem solving Science, Invention and the Arts*. Hoboken, New Jersey,

Wheat, B, M. (2005). *Creating and teaching the Arts- in fused curriculum: A case study of Art, Music, and Drama in an Exemplary Elementary Classroom*. For the Degree of philosophy, copyright by proquest.

