

تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی*

دکتر ویدا فلاحی^۱

دکتر یحیی صفری^۲

ماندانا یوسف فرحنگ^۳

چکیده:

هنر پدیده‌ای است پیچیده و در عین حال روحانی، که از ابتدا با بشر همزاد بوده است. چه آن انسان‌هایی که در غارها زندگی می‌کردند و چه انسان‌هایی که امروز در دنیایی مملو از اضطراب و نگرانی دست و پا می‌زنند هنر را وسیله‌ای برای تشریح خاطر خود برگزیده‌اند. براساس همین نیاز است که هنر به‌عنوان یکی از موضوعات قابل آموزش در تمامی نظام‌های آموزشی مطرح است. سیری در تاریخ هنر نشان می‌دهد که رویکردهای متفاوتی در آموزش هنر مطرح بوده که از ارزش‌گذاری «هنر برای هنر» گرفته تا «هنر برای خدمت‌رسانی به سایر رشته‌ها» و «هنر برای پرورش مهارت‌ها و تولید آثار هنری» در نوسان است.

در این مقاله ضمن بررسی این رویکردها و نظرات آنها، به معرفی روش تربیت هنری پرداخته شده و با توجه به این‌که اخیراً این روش در مدارس معرفی شده و در سال ۸۷ به‌صورت آزمایشی در بعضی از استان‌ها، با ارائه آموزش ضمن خدمت به معلمان، اجرا شده، این پژوهش به بررسی تأثیر این روش بر فعالیت‌های هنری (نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش) و مهارت‌های فرآیندی (تفکر، تعامل، مشارکت، همکاری، نظم، دقت، و خلاقیت هنری) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پرداخته است. روش پژوهش شبه آزمایشی بوده، بدین ترتیب که با دو گروه پسر و دختر به‌صورت کنترل و دو گروه دختر

* تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۹/۸۹ تاریخ شروع بررسی: ۳/۱۱/۸۹ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۰/۶/۹۰

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، گروه علوم تربیتی واحد مرودشت، vfallahi@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه

۳. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی - سرگروه آموزش هنر

و پسر به صورت آزمایشی انجام و یک پس آزمون گرفته شده است. نتایج بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که با روش تربیت هنری آموزش دیده بودند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش دیدند هم از لحاظ فعالیت‌های هنری و هم از لحاظ مهارت‌های فرآیندی عملکرد بهتری داشتند و تفاوت عملکرد آنها در هر دو بعد در سطح بالایی معنادار بوده ولی تأثیر تعاملی گروه و جنسیت معنادار نبود.

کلیدواژه‌ها: رویکرد تربیت هنری، فعالیت‌های هنری، برنامه درسی هنر دوره ابتدایی

مقدمه

هنر^۴ مقوله‌ای است پیچیده و در عین حال ملموس و شناخته شده که از دیر باز، یعنی از آن هنگام که انسان خود و محیطش را شناخت، به عنوان رکنی از ارکان زندگی مطرح بوده است. هنر همواره به یاری انسان شتافته است، چه آن زمان که انسان اولیه بر دیوار غارها برای خود راهی یافت تا از طریق آن به مقابله با ضعف‌ها و ناآگاهی‌های خویش بپردازد و یا بر ترس از فنا و نیستی غلبه کند و چه اکنون که انسان در دنیایی از اضطراب و نگرانی‌ها دست و پا می‌زند (غفاری، ۱۳۶۴).

کانت هنر را ملازم با آزادی می‌داند و معتقد است که «عنوان هنر را باید به چیزهایی اعطا کرد که به آزادی به وجود آمده‌اند؛ یعنی مخلوق اراده‌ای هستند که برهان و منطق هادی آن است. به زعم جان لانکاستر^۵ (۱۹۹۰) هنر قسمتی از نیروی خلاقیت انسان است که وی از طریق آن با دیگران ارتباط برقرار می‌سازد (به نقل از قطبی، ۱۳۵۲).

هنر در برگیرنده آن بخش از بداعت و خلاقیت انسان است که طی آن فرد با استفاده از مواد و وسائل هنری و دستی، عواطف، اندیشه‌ها و احساسات خود را که نشئت گرفته از تفسیر بصری تجارب محیطی است به دیگران منتقل می‌کند. البته، موفقیت در این کار به میزان تبحر و هنرمندی فرد برای برقراری این انتقال و ارتباط بستگی دارد (امینی، ۱۳۸۴).

هنر با همه گستردگی و در تمامی جلوه‌هایش بیانگر وجود قابلیت و زمینه‌ای در آدمی است که رشد و بروز آن مستلزم فعالیتی منظم و هدفمند، یا به عبارتی، جریانی است که آن را تربیت هنری می‌نامیم. هاوس من^۶ (۱۹۷۱) تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادی هنرمندانه می‌داند. در واقع از نظر وی «تربیت هنری شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی از

تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد». اما به اعتقاد برودی^۷ (۱۹۷۷) هنرها دستیابی انسان را به دانش، بصیرت، ارزش‌ها و معانی (برای مثال درون‌بینی، تعالی روحی و احساس ذوقی) که در هیچ یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برنامه درسی وجود ندارد، فراهم می‌آورند. به همین دلیل است که هدف از آموزش هنر، خصوصاً در مدارس، هنرمند شدن دانش‌آموزان نیست بلکه تنها به منظور تقویت شناخت دانش‌آموز از پیرامون خویش است (کشاوری و دیگران، ۱۳۸۴). همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این تنوع تعاریف نشان دهنده نوع نگاه و رویکردهای مختلف به آموزش هنر می‌باشد. که از آموزش هنر برای هنر، تا استفاده ابزاری از هنر در پرورش مهارت‌ها و نهایتاً دیدگاه تولیدی در نوسان‌اند.

آیزنر^۸ نیز در کتاب‌ها و مقالات خود به‌طور مفصل به بررسی نقش و جایگاه تربیت هنری در نظام آموزشی پرداخته است. او که امروزه به تعبیری سردمدار به رسمیت شناختن جایگاه هنر در برنامه‌های درسی مدارس است، ضمن نقادی وضعیت موجود، تصریح می‌کند که هنر و آموزش آن در مدارس به جد گرفته نمی‌شود و از نقش فرعی و حاشیه‌ای برخوردار است، به‌گونه‌ای که کم‌ترین و بدترین زمان ممکن در برنامه هفتگی به این درس اختصاص داده می‌شود (آیزنر، ۱۹۸۶). وی می‌گوید: مهم‌ترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی خلاصه شده است. او یادآوری می‌کند که «تدریس نظام‌یافته و متوالی این چهار مقوله، که انسان‌ها در زمینه هنر با آن سروکار دارند، دارای اهمیت و ارزش است. آنها آثار هنری را تولید می‌کنند، هنر را مورد قدرشناسی و ارزش‌گذاری قرار می‌دهند، ارتباط آن را با فرهنگ و تاریخ درک می‌کنند و نهایتاً آن که قضاوت‌هایی را در مورد هنر ارائه می‌دهند» (به نقل از راینهارتس و بیچ، ۱۹۹۷).

به همین دلیل رویکرد برنامه درسی هنر^۹ در دوره ابتدایی باید «رویکرد تربیت هنری^{۱۰}» باشد. یعنی انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساساتشان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت هایشان شکوفا گردد و بدین ترتیب به تربیت هنری آنان منجر شود. به جرأت می‌توان گفت که همه کودکان، فعالیت‌های هنری را دوست دارند. آنها در این گونه فعالیت‌ها و هنگام انجام دادن کارهای عملی، طراحی و ساختن، شکست و پیروزی را تجربه می‌کنند. به این ترتیب، زمینه‌ای برای بروز خلاقیت و احساسات آنها فراهم می‌شود (نواب

صفوی، ۱۳۸۷). از آنجا که امروزه در مدارس و مراکز آموزشی کشورمان تربیت هنری به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی، هنر از جایگاه مناسب و شایسته‌ای برخوردار نیست؛ به عبارت دیگر با توجه به غفلت از ظرفیت‌های قابل توجه تربیت هنری در شرایط کنونی، در این پژوهش سعی شده است که با مطالعه ظرفیتی که از آموزش با رویکرد تربیت هنری حاصل می‌شود، به بررسی عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری، شامل نقاشی، کاردستی، قصه، نمایش و تربیت شنوایی بپردازیم و همچنین بررسی مهارت‌های فرایندی ایشان را که شامل کلیه مهارت‌هایی است که آنان در فرایند یادگیری فعال کسب می‌کنند و از جمله عبارت است از مهارت‌های تفکر، مشارکت، تخیل و خلاقیت، مد نظر قرار دهیم و عملکرد آنان را در مقایسه با روش‌های سنتی و معمول در مدارس، که بیشتر بر منبای الگو برداری و تقلید است، بررسی کنیم.

بررسی اجمالی رویکردهای مختلف در تربیت هنری

۱. رویکرد سنتی به آموزش هنر

رویکرد سنتی به آموزش هنر به رویکردی اطلاق می‌شود که هنر را صرفاً به عنوان حوزه‌ای که اختصاص به ابراز خلاقانه خود دارد، معرفی می‌کند. هنر در چارچوب این اندیشه محملی است، برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق^{۱۱} و آفرینش گرایانه فرد تا در سطوح برتر و پیشرفته‌تر بتواند به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند. به دیگر سخن، هنر فرایندی آزاد و بدون مداخله، ابراز ما فی الضمیر است و هر نقشه و تدبیری که ماهیت این فرآیند را نادیده بگیرد، قابل قبول نیست و محکوم است. رویکرد سنتی در تربیت هنری که آزادی مطلق دانش‌آموزان را از لوازم قطعی آن می‌داند، مورد انتقاد بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه است. به اعتقاد این صاحب‌نظران که جریان به حاشیه رانده شدن هنر در برنامه‌های درسی مدارس را مورد توجه و تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند و دستیابی به علل و عوامل موثر در این وضعیت را وجهه همت خود ساخته‌اند، برداشت سنتی از ماهیت هنر و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش یکی از عوامل اصلی در نیل به چنین سرنوشتی به حساب می‌آید. چراکه چنین برداشتی به رغم آن چه ممکن است بدو به دلیل حمایت از پیش‌بینی فرصت‌هایی که اختصاص به فعالیت‌های هنری دارد به ذهن خطور کند، هنر به عنوان یک موضوع درسی حائز اهمیت و اولویت‌دار، که نظام‌های آموزشی باید برای پرورش قابلیت‌های مربوط به آن سرمایه‌گذاری کنند معرفی نمی‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

به عبارت دیگر، اگر تحقق پاره‌ای قابلیت‌ها- مثل قابلیت‌های زیباشناختی و هنری در

چارچوب تفکر یا رویکرد سستی - نیاز به مواجهه سازمان یافته و تدبیر شده‌ای از سوی نظام آموزشی نداشته باشد، کم‌رنگ شدن حساسیت نظام آموزشی در تعقیب آن قابلیت‌ها و در نتیجه سست و لرزان شدن پایه‌های دوام و بقای ماده درسی متناظر با آن، در رقابت با سایر موضوعات درسی، پی‌آمدی قهری و اجتناب‌ناپذیر خواهد بود (آیزنر، ۱۹۸۶).

۲. رویکرد دیسیپلین محور^{۱۲} در آموزش هنر

یکی از رویکردهای مطرح در زمینه آموزش هنر، رویکرد تربیت هنری دیسیپلین محور است که تربیت هنری را از منظر و زاویه چهار قلمرو معرفی یعنی تولید هنری^{۱۳}، تاریخ هنر^{۱۴} نقادی هنری^{۱۵} و زیباییشناسی مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع این رویکرد تأکید واحد و انحصاری بر یک حوزه خاص هنری ندارد و به منزله نگرشی جامع‌تر نسبت به آموزش و یادگیری هنر می‌باشد. فرض اصلی در این رویکرد آن است که آموزش این حوزه‌های معرفتی به آفرینش و تولید، فهم و ارزش‌گذاری هنر، هنرمندان، فرایندهای هنری و نقش و کارکرد هنر در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف کمک می‌رساند (موسسه گتی، ۲۰۰۰). برخی از صاحب‌نظران، در کوشش خود برای احراز حقانیت هنر و دفاع از کفایت و شایستگی آن، به عنوان یک حوزه اساسی آموزش، معارضان را با تکیه بر این حقیقت که هنر نیز همچون سایر مواد درسی تثبیت شده، ویژگی‌های یک دیسیپلین برآورده‌چنین موقعیتی را دارد، به چالش طلبیده‌اند. به دیگر سخن، آنچه در مقام دفاع از آن برآمده‌اند احراز هویت دیسیپلینی برای هنر است و چنین می‌پندارند که در این صورت، کسانی که با دیدة ناباوری و تردید به جایگاه هنر می‌نگرند، ناگزیر به عقب‌نشینی از مواضع خود می‌شوند و هنر را، به عنوان یک ماده درسی یا یک حوزه مطالعاتی محوری و اساسی در کنار سایر مواد درسی تثبیت شده، خواهند پذیرفت. (مهر محمدی، ۱۳۸۳).

رویکرد دیسیپلین محور در تربیت هنری را که از اواسط دهه ۱۹۸۰ مطرح شد و مورد توجه فراوان محافل علمی و همچنین محیط‌های آموزشی قرار گرفت، در درجه نخست باید رویکردی دانست که به هنر به عنوان یک دیسیپلین می‌نگرد و از این حیث، باید در زمره تلاش‌هایی منظور شود که احراز صلاحیت و شایستگی هنر را مرسوم نگاه دیسیپلینی به آن می‌داند. البته به این نکته کلی و اساسی نیز باید وقوف داشت که رویکرد دیسیپلین محور در تربیت هنری کافی نیست. وضع این رویکرد را می‌توان مهم‌ترین اتفاقی قلمداد کرد که در نظریه‌پردازی در حوزه آموزش هنری، یا ارائه الگوی نظری برای آن در سال‌های پایانی قرن بیستم رخ داده است؛ پدیده‌ای که برخی حتی آن را معرف یک جابه‌جایی پارادایمی^{۱۶} در این قلمرو و برخی دیگر معرف یک انقلاب آرام دانسته‌اند (همان منبع).

۳. رویکرد تولیدمحور در تربیت هنری

در این رویکرد، جهت‌گیری اصلی تربیت هنری متوجه قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی مربوط به ساخت آفرینش آثار و پدیده‌های هنری است. به عبارت دیگر، در این رویکرد، آفرینش هنری^{۱۴} یا تولید هنری^{۱۸} مفهوم محوری و اصلی است. از این‌رو، برنامه‌های درسی هنر آن‌گاه دارای اثر بخشی است که بتواند مهارت‌ها و قابلیت‌های کارکردی^{۱۹} زیبایی‌شناختی را نیز که مورد توجه قرار می‌گیرد، در دانش‌آموزان به وجود آورد. گاردنر با ارائه نظریه معروف خود، یعنی هوش‌های چندگانه^{۲۰}، درصدد بر آمد تا دیدگاه و چشم‌اندازی را، به مراتب وسیع‌تر از آن چه معمول است، نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌های هوشی انسان ارائه دهد (امینی، ۱۳۸۴).

گاردنر تولید هنری را یکی از مهم‌ترین شیوه‌ها و اشکال دانستن می‌داند که البته، به خاطر نگرش‌ها و رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی همواره توسط اشکال کلیشه‌ای نمادسازی‌های مدرسه، یعنی اشکال کلامی و منطقی، مورد تهدید قرار می‌گیرد. بر همین اساس گاردنر تأکید می‌کند که در قلمرو تربیت هنری و در مسیر آفرینش و ساخت اشیاء و آثار هنری و به‌خصوص در دوره ابتدایی باید به شکلی محدود و اندک، به بیان و ارائه کلامی و مفهومی به دانش‌آموزان اقدام کرد و عمده توجه و تأکید بر پرورش مهارت‌های دستوری و ساخت اشیاء معطوف باشد. در خلال این دوره این نکته مهم است که تضمین کنیم دانش‌آموزانی که می‌خواهند به طراحی، نقاشی و مدل‌سازی با گل بپردازند، از فرصت‌های غنی در این زمینه‌ها بهره‌مند باشند و مهارت‌ها و راهبردهای فنی و مهارتی پیش‌نیاز به ایشان ارائه شود تا بتوانند همانند هنرمندان جوان پیشرفت کنند. به عبارتی در پی تأکید گاردنر، مقطع ابتدایی یک محدوده سنی است که طی آن دانش‌آموزان قادرند بر فنون و سبک‌های هنری تسلط یافته و در مناسباتی از نوع روابط استاد-شاگردی درگیر شوند تا انواع مختلف مهارت‌های هنرمندانه و ساخت تولیدات هنری را به‌دست آورند (همان منبع).

۴. رویکرد دریافت احساس و معنا در تربیت هنری

برودی که نماینده برجسته این رویکرد به‌شمار می‌آید، در بحث مربوط به تربیت زیباشناسی به تولید و خلق اثر هنری به عنوان یک ضرورت می‌نگرد و معتقد است که «سواد زیباشناختی^{۲۱}» نیازمند حداقل قابلیت‌ها در کاربرد رسانه‌های گوناگون برای خلق اثر، البته نه در حد و اندازه یک هنرمند حرفه‌ای است. این قابلیت‌ها از نظر برودی در زمره قابلیت‌های یک انسان فرهیخته است و لذا باید جزء مؤلفه‌های تربیت هنری به آن پرداخت (مهر محمدی، ۱۳۸۳).

اگر مهارت‌هایی نظیر خواندن و نوشتن و حساب کردن، کدها یا زبان‌هایی هستند که از طریق آن انسان افکار و اندیشه‌های خود را به شکلی خاص بیان می‌کند، می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری کدها یا زبان‌هایی که به وسیله آن انسان‌ها قلمرو افکار، ایده‌ها و احساسات خود را در قالب تصورات و تخیلات و با به‌کارگیری وسایل و رسانه‌های مختلف، بروز و انتقال می‌دهند، نیز به منزله اکتساب مهارت‌های هنرمندانه است. در واقع در ارتباط با همین معناست که اساساً، از قلمروی به نام زبان هنرها^{۲۲} نام برده می‌شود. برودی تصریح می‌کند که اساس جایگاه هنر و تربیت هنری را نه بر مبنای تولید محصولات غیر زیبایی‌شناختی و کارکردهای ثانویه آن (ارتقاء نمرات یا پیشرفت تحصیلی در سایر حوزه‌های محتوایی) بلکه باید بر اساس تأثیر و کمکی که به رشد و درک ارزش ارزش‌های زیباشناختی می‌کند به رسمیت شناخت (برودی، ۱۹۷۷).

۵. رویکرد پرورش منش‌های ممتاز فکری در تربیت هنری

این رویکرد از لحاظ نوع نگاه با رویکرد ادراک احساس و معنا بسیار نزدیک است. این رویکرد بر مشاهده دقیق، عمیق و موشکافانه آثار و پدیده‌های هنری تأکید می‌کند. این امر، بدین دلیل است که چنین مشاهده‌ای ابزار اصلی ایجاد رشد گرایش‌ها و مهارت‌های فکری سازنده در دانش‌آموزان می‌باشد. در واقع این رویکرد معتقد است که آثار هنری در همان نگاه اول همه پیام‌ها، دلالت‌ها و رمز و رازهای خود را آشکار نمی‌کنند لذا، پی بردن به این رمز و رازها محتاج نگاه عمیق و ظریف به آنها می‌باشد. مضافاً، چنین نگاهی زمینه مساعدی را برای پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های فکری فراهم می‌سازد (پرکینز، ۱۹۹۴).

پرکینز از چهار آفت یا محدودیت فکری نام برده و آنها را تحت عنوان شتابزدگی^{۲۳}، محدوداندیشی^{۲۴} سطحی‌نگری^{۲۵} و پراکنده‌اندیشی^{۲۶} طبقه‌بندی کرده است. وی معتقد است از طریق مشاهده و نگاه تیزبین و کاوشگرانه به آثار هنری، می‌توان با این محدودیت‌ها مقابله کرد؛ اما چنین نگاهی را نگاه توأم با تأمل^{۲۷} می‌نامد که متضمن استفاده از هوش ویژه‌ای به نام هوش تأملی^{۲۸} است. در واقع از نظر پرکینز، هنر یک تکیه‌گاه حسی برای نحوه تفکر ما و بررسی آنی و فوری پدیده‌ها فراهم می‌کند. آثار هنری باعث مشارکت و درگیری ما می‌شود. نگاه به هنر، متضمن استنتاج انواع مختلف دانش بوده و ما را به برقرار ساختن ارتباط با ابعاد دیگر تجربه انسان تشویق می‌کند (پرکینز، ۱۹۹۴).

از این منظر، تربیت هنری زمینه دستیابی دانش‌آموزان را به تفکری فراهم می‌کند که ویژگی‌های ممیزه آن عمیق بودن، وسیع بودن، متمرکز بودن و منسجم بودن است (امینی، ۱۳۸۴).

۶. رویکرد معرفت زیباشناختی در تربیت هنری

از نظر رایمر^{۲۹} (۱۹۹۲) کارکرد اصلی تربیت هنری عبارت است از کمک به آحاد دانش‌آموزان در جهت پرورش ظرفیت‌هایی که دست‌یابی به معرفت زیباشناختی را تسهیل می‌نماید. این جهت‌گیری در تربیت هنری از هر جهت‌گیری دیگری ارزشمندتر است. رویکرد معرفت زیباشناختی به دانستن، در چهار زمینه یا چهار دانستن درحوزه هنر عنایت دارد که عبارتند از: دانستن درون، دانستن چگونه، دانستن درباره یا دانستن این که و بالاخره دانستن چرا. برنامه درسی هنر، باید چهار نوع دانستن در حوزه هنر را در چارچوب آموزش عمومی یا آموزش همگانی مورد توجه قرار دهد. البته تأکید برنامه بر دو نوع اول از دانستن، و پرورش ظرفیت‌های مربوط در دانش‌آموزان خواهد بود. ترجیح رایمر از نظر سازمان و ساختار برنامه، پیش‌بینی واحدهای درسی به شکل میان رشته‌ای با محوریت یک حوزه هنری خاص، یک دوره خاص تاریخی، یک ژانر هنری، یک منطقه خاص جغرافیایی یا... است که طی آن فراگیری دانستن‌های چهارگانه (با تأکید بر دو نوع اول)، به گونه‌ای درهم تنیده در دستور کار قرار می‌گیرد. ایجاد تعادل و توازن میان چهار نوع دانستن در برنامه درسی هنر اهمیت فراوان دارد. البته این تعادل متناسب با سن دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. رایمر بر آموزش تخصصی هنر نیز در قالب برنامه‌های درسی انتخابی با تمرکز بر یکی از انواع دانستن به تناسب علائق ویژه یک یا گروهی از دانش‌آموزان تأکید می‌کند. نکته مهم این است که منظور وی از آموزش تخصصی به هیچ روی آموزش حرفه‌ای هنر نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

موضوعات اساسی در رویکرد تربیت هنری

تربیت هنری را به پنج موضوع کلی می‌توان تفکیک کرد که عبارت است از زیباشناسی، ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری، نقد هنری. این مباحث مهم‌ترین عناصر آموزش هنر از دوره ابتدایی تا دانشگاه هستند و بنابر سطح آموزش و متناسب با سنین آموزشی باید مطرح شوند (راینهارتس و بیچ، ۱۹۹۷).

به‌نظر می‌رسد بررسی دقیق و موشکافانه این پنج حوزه تربیت هنری می‌تواند بستر فکری و عملی مستحکمی برای برنامه‌ریزان فراهم آورد تا محتوا را در مسیری هدایت کنند که با محوریت این موضوعات اهداف نهایی تربیت هنری را محقق سازد.

برنامه درسی جدید هنر در دوره ابتدایی

با توجه به ناچیز بودن سهم برنامه درسی هنر، هم از لحاظ زمان اختصاص یافته به آن و هم از لحاظ کیفیت ارائه این درس، در سال ۱۳۷۸ دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی تصمیم گرفت با طراحی برنامه درسی جدیدی برای درس هنر، به وضعیت نابسامان آموزش هنر در دوره ابتدایی پایان دهد. در این سال مطالعات نیازسنجی انجام گرفت و در سال ۱۳۷۹، پیش‌نویس نخست برنامه با عنوان «برنامه موقت» تهیه و به دبستان‌های سراسر کشور برای اجرای داوطلبانه ارسال شد. پرسش‌نامه‌هایی نیز همراه برنامه موقت برای مدارس ارسال گردید تا با استفاده از آنها به اظهار نظر در باره برنامه تازه تنظیم شده بپردازند. حاصل این فعالیت و بررسی‌های علمی و کارشناسی دیگری که در گروه برنامه‌ریزی مذکور انجام شد منجر به طراحی «راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی» شد (نواب صفوی، ۱۳۸۷). در «اهداف فرهنگی، هنری» دوره ابتدایی که در تاریخ اردیبهشت ۷۹ در ششصد و چهل و هفتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسیده است، این اهداف یکی از هشت دسته اهدافی است که در کنار اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی، زیستی و اقتصادی، مجموعه اهداف این دوره تحصیلی را تشکیل می‌دهد. برنامه‌ریزان درسی قهراً بایستی در جریان ساخت و تکوین برنامه‌ها، یعنی مهم‌ترین وسیله تحقق اهداف تعلیم و تربیت، اهداف مصوب را مدنظر قرار دهند. جریان ساخت و تکوین راهنمای برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی نیز از شمول این قاعده کلی مستثنی نبوده و باید با عنایت به اهداف دوره ابتدایی در حوزه‌ها یا حیطه‌های هشت‌گانه و بویژه «اهداف فرهنگی و هنری»، انجام گرفته باشد. اهداف مورد نظر که تغییر در برنامه درسی هنر نیز در راستای تحقق اهداف مذکور انجام گرفته است، به شرح زیر هستند (مهر محمدی، ۱۳۸۳).

دانش‌آموز:

۱. به زیبایی طبیعت توجه می‌کند و هماهنگی آن را دوست دارد؛
۲. در زمینه‌های هنری از زیبایی در پدیده‌های طبیعی الگو می‌گیرد؛
۳. از مشاهده آثار هنری لذت می‌برد؛
۴. ذوق و خلاقیت هنری خود را در انجام دادن فعالیت‌ها نشان می‌دهد؛
۵. سنت‌ها، پدیده‌ها و آثار موزون را دوست دارد؛
۶. با برخی از آثار معروف هنری آشنا است؛
۷. به خواندن اشعار و قصه‌های مناسب علاقه‌مند است؛
۸. برخی از آداب فرهنگی و اجتماعی اسلامی ایرانی را می‌داند و برای آنها ارزش قائل است.

باتوجه به تغییرات انجام گرفته در درس هنر دوره ابتدایی، که در سال تحصیلی ۸۷ به‌طور آزمایشی در بعضی از استان‌ها اجرا شده است، استان فارس نیز یکی از این استان‌ها بوده لذا از میان مدارس استان مدارسی انتخاب شده و با کمک پژوهشگران در امر تدریس صحیح‌تر با رویکرد تربیت هنری، تأثیر آن بر دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته و با مدرسی که این رویکرد در آنها اجرا نشده بود مورد مقایسه قرار گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌صورت شبه‌آزمایشی یا نیمه‌تجربی انجام گرفته است. کمپل و استانلی به آزمایش‌هایی که فاقد تخصیص تصادفی اند آزمایش‌های شبه‌آزمایشی می‌گویند (گال و بورگ، ۱۳۸۶) و از آن‌جا که گروه آزمایش و گروه کنترل به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و نه تصادفی فرد به فرد لذا از گروه‌های دست‌نخورده در این پژوهش استفاده به عمل آمده است. برای نمونه‌گیری جهت تعیین گروه آزمایشی و گروه کنترل، از میان مدارس ابتدایی دخترانه و پسرانه شهرستان مرودشت دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه دو کلاس دخترانه و دو کلاس پسرانه به صورت تصادفی جهت اجرای پژوهش انتخاب شدند. که جمعاً ۵۹ دختر و ۶۰ پسر را شامل می‌شدند. از این جمع و ۶۱ نفر در گروه آزمایشی (۳۱ نفر در کلاس دخترانه و ۳۰ نفر در کلاس پسرانه) و ۵۸ نفر در گروه کنترل (۲۸ نفر در کلاس دخترانه و ۳۰ نفر در کلاس پسرانه) بودند. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه چهارم ابتدایی شهر مرودشت در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ شامل ۳۲۸۶ نفر می‌باشد.

نحوه اجرا بدین صورت بود که در ۵ جلسه، ابتدای شروع کلاس‌ها، در هر کلاس در ۵ حیطه: نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش، ۲ ساعت جهت اجرای پیش‌آزمون در نظر گرفته شد (جمعاً به مدت ۱۰ ساعت: $5 \times 2 = 10$) و ارزیابی فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی درباره کلیه دانش‌آموزان در این کلاس‌ها انجام شد و میانگین‌های نمرات ایشان در هر بخش محاسبه و به عنوان نمره پیش‌آزمون ثبت شد. لازم به ذکر است که با احتساب ایام تعطیلات (نوروز و امتحانات) جمعاً ۲۵ ساعت جهت هر کلاس برنامه آموزشی اجرا گردید که ۵ جلسه آن مربوط به پیش‌آزمون در پنج حیطه فعالیت هنری بود؛ سپس در هر گروه آزمایشی و کنترل به تفکیک جنسیت، برای هر یک از این پنج حیطه ۳ جلسه جهت آموزش متفاوت و سپس اجرای پس‌آزمون برنامه‌ریزی و اجرا گردید (جمعاً به مدت ۱۵ ساعت: $5 \times 3 = 15$). بدین صورت که به مدت ۵ جلسه گروه آزمایشی (دختر و پسر) تحت آموزش با رویکرد تربیت هنری و ۵

جلسه گروه کنترل به شیوه‌های گذشته آموزش دیدند و در این جلسات به وسیله چک لیست‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند که نمرات آن به عنوان پس آزمون منظور گردید. فهرست این برنامه‌ها به‌طور مشخص در کتاب راهنمای درس هنر، کد ۵۳/۴ وزارت آموزش و پرورش، آمده است و در اختیار کلیه آموزگاران قرار گرفته است. همچنین نحوه ارزشیابی در هر حیطه نیز مشخص شده است.

اجرای تدریس در گروه‌های آزمایشی توسط خود محقق که رشته تخصصی وی هنر می باشد انجام گرفت. وی همچنین حدود ۳۰۰ ساعت آموزش ضمن خدمت درخصوص این رویکرد نزد اساتید متخصص هر رشته در مرکز تربیت معلم گذرانده بود و علاوه بر آن در مدت ۵ سال به عنوان سرگروه هنر منطقه و مدرس دوره‌های ضمن خدمت این رویکرد را به کلیه آموزگاران دوره ابتدایی شهرستان و منطقه مورد نظر آموزش داده است. بنابراین تخصص مورد نیاز برای ارائه مباحث هنری را براساس تجربه و آموزش داشته است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه‌ای است که به صورت چک‌لیست فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی از طرف دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش جهت سنجش عملکرد دانش‌آموزان در درس هنر، در کتاب روش تدریس هنر ارائه شده است. چک‌لیست عملکرد دانش‌آموزان شامل ۲۰ مورد فعالیت هنری در ۵ زمینه، شامل نقاشی (حاوی چهار فعالیت در مورد جذاب بودن نقاشی، داشتن پیام، تنوع عناصر و تنوع رنگ)، کاردستی (حاوی چهار فعالیت در مورد جذاب بودن، پیام داشتن، هماهنگی و تناسب در موارد مصرفی و تازگی)، تربیت شنوایی (حاوی ۴ فعالیت در مورد تشخیص صداها، شناخت منابع تولید صداها، تشخیص صداها، شنیدن سرود با ریتم)، قصه (حاوی چهار فعالیت در مورد ارائه قصه و خاطره به‌گونه‌ای جذاب، بیان عواطف با رفتار کلامی، بیان عواطف با رفتار غیرکلامی، و گوش دادن به قصه و خاطره‌ها) و نمایش (حاوی چهار فعالیت در مورد بازی نمایشی به‌گونه‌ای جذاب، بیان عواطف با نمایش، بیان موضوع مورد نظر با حرکات تقلیدی، و تنظیم شدت و تن صدا با موضوع و موقعیت). ده مورد نیز در مهارت‌های فرآیندی شامل: تفکر، تعامل، مشارکت مسئولانه، همکاری، نظم، دقت، خلاقیت، پیشگامی در فعالیت‌ها و اهمیت به زیبایی کار، بود که نمره‌گذاری آن به صورت طیف‌بندی (نیاز به تلاش بیشتر، نزدیک

به حد انتظار، در حد انتظار، بالاتر از حد انتظار) بوده که با نمره‌های ۱ تا ۴ امتیازبندی و ارزش‌گذاری و توسط معلم هنر پس از مشاهده عملکرد و اجرای کار در هر جلسه تنظیم شده است. حداکثر و حداقل نمره کسب شده از چک‌لیست توسط هر دانش‌آموز بین ۳۰ تا ۱۲۰ قابل محاسبه است. جهت سنجش پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. مقادیر آلفای کرونباخ در تمامی بخش‌های مختلف چک‌لیست از ۰/۷۰ بیشتر است؛ به عبارتی در بخش فعالیت‌های هنری مقدار آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و در بخش مهارت‌های فرایندی ۰/۷۸ به دست آمده که نشان از پایا بودن مقیاس است.

با توجه به این که چک‌لیست سنجش فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان و مهارت‌های فرایندی ایشان توسط مؤلفان این حوزه مطالعاتی بر اساس محتوای طراحی شده برای برنامه درسی و بر اساس هدف‌های برنامه تربیت هنری تنظیم و پیشنهاد گردیده بود از روایی صوری برخوردار می‌باشد. علاوه بر آن، همبستگی سؤالات مربوط به هر بخش محاسبه و مشاهده شد که در بخش‌های مختلف ابزار پژوهش، مؤلفه‌های مربوط دارای همبستگی معناداری در سطح خطای ۰/۰۵ هستند. نتایج حاصله از همبستگی افتراقی نشان می‌دهد که تمامی ضرائب همبستگی مقدارشان از ۰/۲ بیشتر است و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده‌اند، لذا روایی افتراقی سؤالات تایید گردید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از آزمون t برای تفاوت بین گروه‌های کنترل و آزمایش و آزمون تحلیل واریانس دو راهه، جهت تأثیرات تعاملی متغیرها استفاده شده است.

- سؤالات پژوهش

- آیا آموزش با رویکرد تربیت هنری نسبت به روش سنتی تأثیر بیشتری بر فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان دارد؟
- آیا آموزش با رویکرد تربیتی هنری نسبت به روش سنتی تأثیر بیشتری بر مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان دارد؟
- تأثیر متقابل رویکرد تربیت هنری به روش سنتی با جنسیت دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی درس هنر چگونه بوده است؟

بررسی نتایج پژوهش

بررسی و تحلیل سؤال اول پژوهش: آیا روش تربیت هنری نسبت به روش سنتی تأثیری بیشتری بر فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان داشته است؟

جهت بررسی سؤال اول پژوهش از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شد. بدین صورت که ابتدا نمرات فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل در حالت پیش آزمون مقایسه شد و سپس همین مقایسه در حالت پس آزمون انجام گرفت. نتایج حاصل از آزمون را در جدول شماره ۱ می‌بینید.

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون تی در گروه‌های آموزشی با رویکرد تربیت هنری و سنتی در فعالیت‌های هنری

آزمون‌ها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری
پیش آزمون	آزمایش (دختر و پسر)	۲/۱۸	۰/۵۹	۰/۹۷۸	۱۱۷	۰/۳۳
	کنترل (دختر و پسر)	۲/۳۰	۰/۷۲			
پس آزمون	آزمایش (دختر و پسر)	۳/۱۶	۰/۴۸	۵/۸۸	۱۱۷	۰/۰۰۱
	کنترل (دختر و پسر)	۲/۵۵	۰/۶۴			

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، در حالت پیش آزمون گروه آزمایش دارای میانگین نمره فعالیت هنری ۲/۱۸ با انحراف معیار ۰/۵۹ و گروه کنترل دارای میانگین نمره فعالیت هنری ۲/۳۰ با انحراف معیار ۰/۷۲ (در فعالیت‌های نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش) است. مقدار t دست آمده در پیش آزمون ۰/۹۷ با درجه آزادی ۱۱۷ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ ($t = 1/65$) معنادار نبوده است، لذا، بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات فعالیت‌های هنری در حالت پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. در حالت پس آزمون گروه آزمایش دارای میانگین نمره فعالیت هنری ۳/۱۶ با انحراف معیار ۰/۴۸ و گروه کنترل دارای میانگین نمره فعالیت هنری ۲/۵۵ با انحراف معیار ۰/۶۴ می‌باشد، مقدار t محاسبه شده برای فعالیت هنری (مجموع نمرات نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش) در پس آزمون ۵/۸۸ بوده که با درجه آزادی ۱۱۷ در سطح ۰/۰۰۱ ($t = 5/88$) معنادار بوده است. لذا نتیجه می‌گیریم که بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت در جهتی است که میانگین نمرات فعالیت هنری گروه آزمایش (دختر و پسر) از سطح بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است.

تحلیل سؤال دوم پژوهش: آیا آموزش با رویکرد تربیتی هنری نسبت به روش سنتی تأثیر بیشتری بر مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان داشته است؟ جهت بررسی و تحلیل فرضیه دوم پژوهش از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد. بدین صورت که ابتدا نمرات مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل را در حالت پیش آزمون مقایسه نمودیم و سپس این مقایسه را در حالت پس آزمون نیز انجام دادیم. نتایج حاصل از آزمون در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲- نتایج حاصل از آزمون تی در گروه‌هایی آموزشی با رویکرد هنری و روش سنتی در مهارت‌های فرآیندی

آزمون‌ها	منابع تغییر	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	آزمایش (دختر و پسر)	۲/۲	۰/۹۱	۰/۲۵۴	۱۱۷	۰/۸
	کنترل (دختر و پسر)	۲/۱۶	۰/۷۸			
پس آزمون	آزمایش (دختر و پسر)	۳/۰۶	۰/۵۰	۵/۹۴	۱۱۷	۰/۰۰۱
	کنترل (دختر و پسر)	۲/۳۷	۰/۷۵			

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، در حالت پیش آزمون گروه آزمایش دارای میانگین نمره مهارت‌های فرآیندی ۲/۲ و گروه کنترل دارای میانگین نمره مهارت‌های فرآیندی ۲/۱۶ می‌باشد. مقدار t محاسبه شده برای مهارت‌های فرآیندی در پیش آزمون ۰/۲۵۴ می‌باشد که با درجه آزادی ۱۱۷ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار نمی‌باشد. همچنین در حالت پس آزمون گروه آزمایش دارای میانگین مهارت‌های فرآیندی ۳/۰۶ و گروه کنترل دارای میانگین ۲/۳۷ می‌باشد. مقدار t محاسبه شده برای مهارت فرآیندی در پس آزمون ۵/۹۴ می‌باشد که با درجه آزادی ۱۱۷ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات مهارت‌های فرآیندی در حالت پیش آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد اما در حالت پس آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار است و این تفاوت در جهتی است که گروه آزمایش از میانگین نمره مهارت فرآیندی بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار است.

تحلیل و بررسی سؤال سوم پژوهش: تأثیر تعاملی رویکرد تربیت هنری و روش سنتی با جنسیت دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی درس هنر چگونه بوده است؟

جهت بررسی و تحلیل فرضیه سوم از تحلیل واریانس عاملی استفاده شد. تا بررسی شود که آیا علاوه بر متغیر روش تربیت هنری عامل جنسیت نیز بر عملکرد تحصیلی دو گروه تأثیر داشته است یا نه.

جدول ۳- میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون عملکرد هنری به تفکیک جنسیت

میانگین پسران	میانگین دختران	گروه‌ها	
۲/۳۲	۲/۱۸	پیش آزمون	کنترل
۲/۴۸	۲/۵۱	پس آزمون	
۲/۱۰	۲/۲۷	پیش آزمون	آزمایشی
۳/۱۶	۳/۰۹	پس آزمون	

در جدول شماره ۳ میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش به تفکیک جنسیت مشاهده می‌شود و همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، مقدار F محاسبه شده برای متغیر جنسیت برابر است با ۰/۳۱ که با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار نیست. به عبارتی، در مرحله پس آزمون میان دو جنس تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. سپس برای متغیر گروه که شامل گروه آزمایش و گروه کنترل می‌باشد مقدار F محاسبه شده برابر است با ۴۱/۳۱ که با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، به عبارتی در مرحله پس آزمون میان گروه‌های کنترل و آزمایش تفاوت معناداری مشاهده شده است. سپس مقدار F محاسبه شده برای تأثیر تعاملی جنسیت و گروه ۰/۲۱ محاسبه گردیده که با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین در پس آزمون تعامل آنها در نمرات معنادار نبوده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس عاملی در پس آزمون

منابع تغییر	مجموع مجزورات	df	F	سطح معناداری
جنسیت	۰/۰۰۹	۱	۰/۳۱	۰/۸۶
گروه	۱۱/۹۹۳	۱	۴۱/۳۱	۰/۰۰۱
جنسیت & گروه	۰/۰۶۲	۱	۰/۲۱	۰/۶۴

نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد ضمن بررسی رویکردهای مختلف در تربیت هنری به مطالعه رویکرد تربیت هنری و تأثیر آن بر عملکرد دانش‌آموزان در این درس پرداخته شود. نتایج این پژوهش نشان دهنده آن است که نمره فعالیت هنری دانش‌آموزانی که با رویکرد تربیت هنری آموزش دیده‌اند با نمره فعالیت هنری دانش‌آموزانی که با روش‌های گذشته آموزش دیده‌اند تفاوت معناداری دارد. همچنین معلوم شد که نمره کلی مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزانی که با رویکرد تربیت هنری آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش گذشته آموزش دیده‌اند تفاوت معناداری دارد. از آنجا که مهارت‌های فرایندی شامل مهارت‌هایی چون تفکر، تعامل، مشارکت، همکاری، نظم، دقت و خلاقیت می‌باشد مشاهده شد که ضمن فعالیت هنری با رویکرد تربیت هنری این مهارت‌ها بیشتر تقویت می‌شوند چرا که طراحی فضا و امکانات و ایجاد فرصت‌ها در این رویکرد امکانات بیشتری را برای تقویت آنها فراهم می‌نماید؛ لذا تأثیر تربیت هنری بر تقویت این مهارت‌ها و خلق آثار هنری تقریباً مثبت ارزیابی می‌شود. این نتیجه با گزارش پژوهش نواب صفوی (۱۳۸۱) که بیان می‌کند اجرای این رشته‌ها در کنار هم یا به‌طور در هم تنیده (تلفیقی) فرایندی از احساس، ادراک، تفکر و تولید اثر هنری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که به رشد همه‌جانبه و متعادل آنها می‌انجامد و در توسعه حواس دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد، هماهنگی دارد.

همچنین برخی از پژوهشگران در مورد تأثیر احتمالی جنسیت بر عملکردها به بررسی تعاملی جنسیت با عملکرد گروه‌ها پرداختند، که نتایج این پژوهش نشان‌دهنده آن است که متغیر جنسیت در عملکرد هنری دانش‌آموزان تأثیری نداشته است و بیشتر این تفاوت‌ها ناشی از متغیر روش تدریس بوده است.

پیشنهادات

۱. با توجه به نتایج این پژوهش، رویکرد تربیت هنری جهت پرورش مهارت‌های چندگانه و حیطه‌های مختلف هنری در مقطع ابتدایی مناسب تراز رویکرد سنتی به نظر می‌رسد. از طرف دیگر چون اجرای موفقیت‌آمیز این روش در درجه اول مستلزم اصلاح افکار و نگرش‌های معلمان درس هنر نسبت به موضوع و هدف اصلی این درس است، لذا در این راستا برگزاری همایش‌های متناسب با قلمرو هنر چه به صورت نظری و چه به صورت تدارک کارگاه‌های بازآموزی ضروری به نظر می‌رسد.

۲. براساس تجربه‌هایی که معلمان مجری این طرح داشتند، ایجاد فضای پراگنده در کلاس درس، مخصوصاً در بخش هنر نیاز به داشتن روحیه‌ای شاد و پر نشاط دارد. لذا از آن‌جا که آموزگاران باید این امکان را برای دانش‌آموزانشان فراهم کنند لازم است برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزشی در سطح سازمان، و حتی مدیران، همتی را برای ایجاد این فرصت برای معلمان تدارک بینند.

۳. با توجه به این که امکانات مورد نیاز برای اجرای فعالیت‌ها در مدارس مختلف متفاوت و اغلب محدود است در این پژوهش نیازمند آن بودیم که شرایط جایگزین کردن امکانات و استفاده از ابزارهای ساده و دست‌ساز را تجربه کنیم، لذا با مشارکت و همکاری همکاران در هر موقعیت در طول دوره‌های ضمن خدمت استفاده از ابزار جایگزین و خود ساخته را تجربه نمودیم که در بسیاری موارد بدون صرف هزینه به صورت عملیاتی به همکاران نشان داده شد که وجود امکانات لزوماً موجب توفیق در عمل نخواهد شد و هنر واقعی را می‌توان به‌گونه‌ای خلاقانه با استفاده از روش‌های تازه نیز به‌کار گرفت، در این جهت ضروری به‌نظر می‌رسد که این دیدگاه را در همکاران تقویت کنیم که ابزار اگر چه امکان توفیق را حمایت می‌کند اما ضرورتاً دلیل توفیق در رسیدن به اهداف نخواهد بود.

۴. در مبحث تربیت هنری، به دلایل بسیار، هماهنگی با والدین و توجیه ایشان در مورد چرایی و چیستی و چگونگی تربیت هنری و نقش آن در افزایش توانمندی‌ها ضروری است؛ لذا به عنوان اولین قدم به معلمان توصیه می‌شود که در آغاز سال تحصیلی طی یک جلسه والدین را توجیه کنند تا بتوانند از حمایت‌ها و نقش ایشان در تربیت هنری سود جویند.

منابع :

- امینی، محمدامین. (۱۳۸۴). *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*. تهران: نشر آریز.
- غفاری، افسانه. (۱۳۶۴). *آموزش هنر و نقش آن در رشد خلاقیت دانش‌آموزان* (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- قطبی، محمد یوسف. (۱۳۵۲). *پژوهش در تعریف هنر*. تهران: انتشارات زوار.
- کشاورز، محمد علی و سلطانی کیا، حسین. (۱۳۸۴). *آموزش نقاشی و کار دستی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- بور، گ؛ گال، جویس و گال مردیت دامین. (۱۳۸۵). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی* (ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، علیرضا کیانمش، زهره خسروی، محمود ابوالقاسمی، حمیدرضا عریضی، خسرو باقری، محمد خیر، منیجه شهنی بیلاق و احمدرضا نصر). تهران: سمت.

- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). چیستی، چرایی، چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران: انتشارات مدرسه.
- نواب صفوی، مینا. (۱۳۸۱). گزارش اعتباری‌حشی راهنمای برنامه هنر دوره می/ابتدائی. تهران: دفتر تالیف کتب درسی هنر.
- نواب صفوی، مینا وهمکاران. (۱۳۸۷). راهنمای درس هنر. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتب درسی.
- Broudy, H. (1977). How Basic is Aesthetic Education? *Educational Leadership*, (2), 134-141
- Eisner, Elliot. w. (1986). *The Role of Discipline Based Art Education in Americans school*. Los Angeles: Getty Publications.
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Getty Institute for Education in Art. (2000). *a Guide to Discipline Based Art Education*. Retrieved from [Http://Getty.Edu/art](http://Getty.Edu/art) sednet.
- Perkins, D.N. (1994). *The Eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Center for Education the Arts.
- Reinhartz, R.j. (1997). *Teaching and Learning in Elementary School*. Princeton, NC: Merrill Co.

پی‌نویس

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 4. Art | 17. Art making |
| 5. John Lancaster | 18. Art Production |
| 6. Housman | 19. Functional |
| 7. Broudy | 20. Multiple Intelligence |
| 8. E. Eisner | 21. Aesthetic Literacy |
| 9. Art Education | 22. Language of the Art |
| 10. Art Education Approach | 23. Hasty |
| 11. Creative Self –Expression | 24. Narrow |
| 12. Discipline-Based Art Education | 25. Fuzzy |
| 13. Art Production | 26. Sprawling |
| 14. Art History | 27. Reflective Looking |
| 15. Art Criticism | 28. Reflective Intelligence |
| 16. Paradigm Shift | 29. Reimer |