

تبیین علل شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری در دوره اول

متوسطه بر اساس عناصر برنامه درسی کلان^۱

محمد فیروزی^۲، محمد سیفی، علی حسینی مهر، علیرضا فقیهی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی و استخراج علل شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری در دوره اول متوسطه و مقایسه دیدگاه مدیران و دبیران در این زمینه بوده است. روش پژوهش، ترکیبی است. نمونه آماری شامل متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر و همچنین مدیران مدارس دوره اول متوسطه و دبیران درس فرهنگ و هنر بودند که به ترتیب به صورت هدفمند و تمام شماری انتخاب شدند. نخست علل شکاف از طریق تحلیل منابع ملی و بین‌المللی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر و بر اساس عناصر برنامه درسی کلان شناسایی و استخراج شد. سپس با استفاده از این علل، پرسشنامه‌ای طراحی شده و در اختیار مدیران و دبیران قرار گرفت. نتایج، منجر به شناسایی و استخراج ۷۹ علت شد که از این میان تنها در عنصر محتوا تفاوت معناداری بین نظر مدیران و دبیران وجود داشت. با توجه به این علل، جهت کاهش شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری، تجدیدنظر در تدوین عناصر برنامه درسی به‌ویژه در زمینه محتوای آموزشی ضروری است.

کلمات کلیدی: تربیت هنری، دوره اول متوسطه، عناصر برنامه درسی کلان

^۱. این پژوهش مستخرج از رساله دکتری نویسنده مقاله است.

^۲ - دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

مقدمه

فرایند برنامه‌ریزی درسی که منجر به تولید یک برنامه درسی می‌شود شامل سه مرحله اساسی الگو پردازی، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی می‌باشد. در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصدشده^۱، اجراشده^۲ و کسب‌شده^۳ سخن به میان می‌آید. برنامه درسی قصدشده که گاهی اوقات به آن، برنامه درسی «نوشتاری» یا «رسمی» نیز گفته می‌شود، آن چیزی است که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود یاد بگیرند (شرینگ^۴، ۱۹۹۸). در پرتو برنامه درسی قصدشده، آموزش دانش‌آموزان به‌طور عمدی و آگاهانه برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود. منظور از برنامه درسی اجراشده، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی یادگیری است که بر اساس برنامه درسی موردنظر و آنچه معلمان از آن برداشت کرده‌اند در محیط واقعی مدرسه و کلاس‌های درس به اجرا درمی‌آید. این برنامه در سطح کلاس درس است و درواقع تفسیر و برداشتی از برنامه درسی قصدشده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آن‌ها در کلاس درس به اجرا درمی‌آید (اشمیت^۵، ۱۹۹۷). مراد از برنامه درسی کسب‌شده درواقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی درمجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید (مونیکا^۶، ۲۰۰۳). انتظار می‌رود که در این مرحله دانش‌آموزان بتوانند به بخش قابل‌توجهی از هدف‌های برنامه درسی قصدشده نائل گردند. دست‌اندرکاران برنامه درسی به این باورند که معمولاً بین آنچه برنامه‌ریزان درسی به‌عنوان برنامه درسی قصدشده طراحی و تولید می‌کنند، با آنچه در عمل توسط معلمان اعمال می‌شود و فراگیران در اجرای برنامه کسب می‌کنند و جزء آموخته‌های آنان قرار می‌گیرد، شکاف قابل‌توجهی وجود دارد. از سوی دیگر وقتی به مناسبات بین «نظر» و

¹ Intended Curriculum

² Implemented Curriculum

³ Acquired Curriculum

⁴ Tshering

⁵ Schmidt

⁶ Monica

«عمل» در عرصه تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود، شکاف بین این دو، ازجمله مشکلاتی است که فرصت‌های فراوانی را از بین برده و ظرفیت‌های زیادی را راکد نگاه می‌دارد.

در ایران برنامه درسی هنر یکی از مواد مورد مطالعه دانش‌آموزان در دوره متوسطه می‌باشد. حوزه یادگیری هنر ناظر به تبادل احساسات و افکار، رشد قوه خیال و تفکر، پرورش عواطف و ذوق زیبایی‌شناسی و قدرشناسی نسبت به زیبایی‌ها و تمایل به حفظ آن‌ها، توان درک و بیان موضوعات دارای زیبایی، توان خلق آثار بدیع و ایجاد ارتباط با دیگران از طریق قالب‌های هنری و هنرمندان است (راهنمای برنامه درسی فرهنگ‌نگار، ۱۳۹۲). برنامه درسی جدید هنر دوره اول متوسطه، بر اساس یافته‌های اسناد فراتر؛ هم چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی و با حفظ نقاط قوت برنامه درسی پیشین تدوین شده است. مشکل عمده در آموزش هنر، اجرای نامناسب و ضعیف آن و کم‌توجهی به عوامل و عناصر برنامه درسی (ذوالفقاریان و کیان، ۱۳۹۳) و در حقیقت وجود شکاف بین نظر و عمل می‌باشد. باوجود فرصت‌های یادگیری که از طریق تألیف کتاب‌های درسی دانش‌آموز، کتاب راهنمای معلم، راهنمای برنامه درسی هنر و ... توسط متخصصان علوم تربیتی و آموزش هنر فراهم شده است، اما مسائل مربوط به اجرای برنامه درسی هنر همچنان به قوت خود باقی است. برخی از این موارد عبارت است از: کمبود دبیر متخصص، عدم آموزش هنر توسط دبیر مطابق متن برنامه مصوب، ایجاد نکردن فرصت یادگیری در ساعت درس هنر در مدارس، عدم شرکت دبیران در دوره‌های ضمن خدمت و عدم وجود فضای کارگاهی مناسب برای آموزش هنر. این وضعیت نامطلوب در سطح مدارس در حالی است که در سطح کلان، تولیدات هنری از طریق نمایشگاه‌ها و جشنواره‌های بین‌المللی از مقبولیت و مشروعیت زیادی برخوردار می‌شود. در سیاست‌های جدید تربیتی به اشکال متکثر سواد هنری توجه شده است؛ بنابراین باید علل ایجاد شکاف بین آنچه باید باشد و آنچه اتفاق می‌افتد مشخص شود تا الگوی مطلوب تربیت هنری تدوین گردد.

مبانی نظری پژوهش

جهت‌گیری کلی برنامه درسی ملی؛ شکوفایی، تقویت و توسعه فطرت الهی (نظیر خداپرستی، زیبایی دوستی، خلاقیت و ...) است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۳۱). این رویکرد با نگاهی جامع به انسان زمینه‌ساز رشد متعادل او در چهار عرصه ارتباط باخدا، خود، خلق و خلقت است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). یکی از اهداف نهاد آموزش و پرورش، تلاش در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها، استعدادهای هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان و یا آنچه تربیت هنری نامیده می‌شود، می‌باشد (امینی، ۱۳۸۴). رویکرد برنامه درسی هنر نیز درصدد شکوفایی فطرت دانش‌آموزان از طریق ایجاد محیط آزاد برای تقویت حواس، تخیل، خلاقیت، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکر و افزایش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به ویژگی‌ها و ابعاد زیباشناختی اشیاء و پدیده‌های مختلف است. درس هنر از طریق تربیت هنری درصدد رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانه دانش‌آموزان است و به آن‌ها یاد می‌دهد که چگونه ببینند، بشنوند، ارتباط برقرار سازند و در جهت رشد و کمال حرکت کنند. همچنین در تربیت هنری بر آشنا کردن فراگیران با شیوه‌های بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی و اجرای هنری، کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن، قدردانی از هنرمندان و آثار هنری و ارزشمند شمردن آن‌ها توجه شده است (امینی، ۱۳۸۴).

فرانسیس کلاین^۱ معتقد است که طرح برنامه درسی نامناسب از پتانسیل اثرگذاری برنامه بر دانش‌آموزان خواهد کاست؛ چراکه به لحاظ تاریخی، سه منبع اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی شناسایی شده است که هر یک به‌عنوان مبنایی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی به کار گرفته می‌شود که عبارت‌اند از: موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزان و جامعه (کلاین، ۱۹۹۰). اگر تصمیم‌های گرفته‌شده درباره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه، با یکدیگر سازگاری داشته باشد، برنامه درسی همخوانی درونی^۲ خواهد داشت و در نتیجه از بیشترین توان اثرگذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از نظر ملکی (۱۳۸۵) از ویژگی‌های یک برنامه درسی مطلوب توجه به همه عناصر برنامه درسی، عدم ابهام و وجود توازن و

^۱ Francis Klein

^۲ Internal consistency

انعطاف در بین عناصر برنامه درسی و تناسب آن‌ها با ویژگی‌های مخاطب است. در برنامه درسی، پیرامون اجزاء یا عناصر برنامه درسی به هیچ وجه بین صاحب نظران اتفاق نظر وجود ندارد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). با این وجود، شاید معروف ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، طبقه بندی نه گانه کلاین باشد که در ادامه توضیح داده می شود:

۱- اهداف^۱: هدف در میان عناصر برنامه درسی نقش کانونی و محوری را در معنا بخشی و ایجاد ارتباط مفهومی و هماهنگی در میان اجزاء برنامه درسی به عهده دارد. اهداف در واقع نوع تغییرات مورد انتظار در برنامه درسی و یادگیری مطلوب را مشخص و جهت حرکت و هماهنگی و هدایت کلیه اقدامات، فعالیت‌ها و تمهیدات را تعیین می کند (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۱۱۱).

۲- محتوا^۲: رسالت محتوای برنامه درسی مبتنی است بر آنچه یادگیرندگان قرار است به عنوان برنامه آموزشی یاد بگیرند. محتوای برنامه درسی شامل حقایق، تعمیم‌ها، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس می باشد و باید کاملاً با اهداف برنامه درسی ارتباط داشته باشد (آیزنر، ۱۹۸۵). محتوای برنامه درسی باید با دانش نظری، تجارب عملی، پرورش قوای ذهنی، مهارت‌های مسئله، خود رهبری و خلاقیت، نیازها، علایق، سطوح شناختی، زمینه‌ها، تجارب قبلی و ویژگی‌های فرهنگی فراگیران مرتبط باشد (لایت و کوکس، ۲۰۰۲: ۹۱).

۳- راهبردهای یاددهی یادگیری^۳: شیوه ارائه محتوا و یا روشی که طی آن سعی می شود تغییرات مورد نظر در یادگیرنده ایجاد شود روش‌های تدریس و یا راهبردهای یاددهی یادگیری نامیده می شود. در روش‌های تدریس مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مورد نظر توسط یاد دهندگان به فراگیران، چگونگی ارتباط یاد دهنده و یادگیرنده، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرایند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر و با

¹ Objectives

² Content

³ Teaching learning methods

محیط، مواد، وسایل و امکانات آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۲۱۱).

۴- مواد و منابع آموزشی^۱: شامل مجموعه‌ای از مواد یا موقعیت‌ها است که به منظور قادر ساختن فراگیر به یادگیری، تولید می‌شود. به عبارت دیگر؛ مواد و منابع آموزشی، مراجع اطلاعات موثقی هستند که دانش‌آموز در حین یادگیری، تفکر، انجام فعالیت‌های یادگیری یا طراحی ایده‌های جدید برحسب نیاز به آن مراجعه می‌کند (افضل نیا، ۱۳۸۴: ۳۱).

۵- فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان^۲: فعالیت‌های یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می‌شود (جوادی پور، ۱۳۸۵: ۱۱۴). قابلیت‌ها و امکانات این فرصت‌ها توسط برنامه‌ریزان برنامه درسی انجام می‌گیرد.

۶- زمان آموزش^۳: زمان یادگیری تابع استانداردهای علمی و روان‌شناسی یادگیری است. این که چه ساعتی از روز یا شب برای امر یادگیری مناسب است؟ مدت آموزش دروس حداقل و حداکثر باید در چه مدتی انجام شود؟ فرجه بین ساعات درسی چه میزان باید باشد؟ چه فصلی از سال و چه شرایط جغرافیایی برای تدریس و یادگیری باید انتخاب شود؟ همگی از موضوعات مهمی است که نقش مؤثری در فرایند برنامه درسی دارد.

۷- فضای آموزش^۴: کلیه فرایندهای یاددهی یادگیری در درون آن انجام می‌شود و این فرایندها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وولفولک^۵ (۲۰۰۱)، معتقد است که فضای آموزش باید موجب تحریک یادگیرندگان و ایجاد انگیزه در آنان شود و از فعالیت‌های یادگیری، حمایت و آن را تسهیل کند تا این که معلم بتواند طرح درس خود را به خوبی اجرا کند.

^۱ Instructional materials and resources

^۲ Learner learning activities

^۳ Instructional time

^۴ Instructional space

^۵ Woolfolk

۸- گروه‌بندی دانش‌آموزان^۱: فرایند قراردادن افراد در گروه و تعیین نحوه ارتباط بین آن‌ها را گروه‌بندی می‌گویند. مطالعه و بررسی موضوعات با اقدام جمعی موجب انگیزش بیشتر، صحت بهتر و بیشتر یادگیری می‌گردد. (سراجی، ۱۳۸۷: ۱۳۲).

۹- ارزشیابی^۲: ارزشیابی اثربخش چرخه‌ای نظام‌مند است که برای درک میزان یادگیری و رشد دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود. ارزشیابی، نحوه ارتقاء یا ابقای تحصیلی نیست بلکه کمک به بهبود یادگیری دانش‌آموزان، شناسایی نقاط ضعف و قوت آنان، بازبینی و اصلاح راهبردهای تدریس و برنامه درسی، کمک به تصمیم‌گیری‌های مدیران آموزش و ارائه گزارش به افراد ذی‌نفع است (کریک^۳ و مک کومبز^۴، ۲۰۰۶).

این مطالعه به دنبال آن است که علل وجود شکاف بین نظر (برنامه درسی قصدشده) با عمل (برنامه‌های درسی اجراشده و کسب‌شده) تربیت هنری را بر اساس عناصر برنامه درسی کلان شناسایی و استخراج نماید، بدین منظور باید به سؤالات ذیل پاسخ داده شود:

۱- علل وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده با برنامه‌های درسی اجراشده و کسب‌شده تربیت هنری کدامند؟

۲- آیا تفاوت معناداری بین دیدگاه مدیران مدارس دوره اول متوسطه و دبیران درس فرهنگ‌نگار در مورد علل شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری وجود دارد؟

برای پاسخ دادن به سؤالات فوق، به بررسی پژوهش‌هایی که در این زمینه در داخل و خارج از کشور صورت گرفته، پرداخته شده است که به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره می‌شود:

نظر زاده زارع و صفری (۱۳۹۳)، پژوهشی را با عنوان «آسیب‌شناسی درس هنر در ابعاد طراحی، اجرا و ارزیابی» انجام داده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آسیب‌های درس هنر از دیدگاه معلمان را می‌توان در شش عامل زیر خلاصه کرد: ۱- مشکلات محتوایی ۲- مشکلات آموزشی ۳- مشکلات انگیزه‌ای ۴- مشکلات سخت‌افزاری ۵- مشکلات امتحانی ۶- مشکلات انتظار بالا در گرفتن نمره.

¹ Learners Grouping

² Evaluation

³ Crick

⁴ McCombs

ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳)، در مطالعه‌ای با موضوع «واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی» به شناسایی و تبیین تجارب معلمان در تدریس هنر دوره ابتدایی پرداخته‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد؛ معلمان در تدریس برنامه درسی هنر نتوانسته‌اند از پتانسیل محتوایی این درس برای آموزش بهره‌مند شوند و بی‌اهمیت بودن برنامه درسی هنر بین سایر دروس در تدریس عملی معلمان تأثیرگذار است. به دلیل مسائلی نظیر ضعف تخصص در آموزش هنر، کمبود وقت و بودجه، ناآگاهی والدین از اهمیت هنر، به درس هنر توجه کافی نمی‌شود. ارائه آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی در درس هنر، ایجاد بستر مناسب برای تبادل تجارب بین معلمان و بالا بردن سطح آگاهی والدین نسبت به اهمیت درس هنر از توصیه‌های این پژوهش است.

رضایی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «تربیت هنری در نظام آموزشی ایران» به تحلیل و ارزیابی وضع موجود تربیت هنری در نظام آموزشی ایران و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل زیر از نقاط ضعف تربیت هنری می‌باشند: کمبود نیروی انسانی متخصص در آموزش هنر، استفاده از کلاس هنر برای پر کردن ساعت موظف معلمان دروس دیگر، زمان اندک درس هنر، کمبود وسایل و ابزار هنری و گرانی آن‌ها، نگاه سطحی، حاشیه‌ای و تزینی به هنر، محدود کردن تربیت هنری به مقوله تولید هنری، عدم بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت هنری.

همتی (۱۳۸۴)، در پژوهشی با موضوع «بررسی جایگاه و نقش درس هنر در دوره ابتدایی» به بررسی دیدگاه‌های ۹۲ نفر از معلمان شهر تهران پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد؛ معلمان به نقش هنر در توانمندسازی و رشد خلاقیت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان اعتقاد دارند اما شیوه‌های تدریس هنر بیشتر به صورت سلیقه‌ای و الگو دادن برای نقاشی کشیدن و گاهی، موضوعی آزاد است. از طرف دیگر، معلمان مهم‌ترین موانع آموزش هنر را نداشتن آموزش‌های کافی برای خود، فضای آموزشی نامناسب و کمبود منابع یادگیری متنوع برای آموزش هنر دانسته‌اند.

دِیاس^۱، تورینو^۲، میراندا^۳، اولیا پارا^۴، فریتاژ^۵ و فرناندز^۶ (۲۰۱۷)، در پژوهشی با عنوان «نگاهی به روند و سیاست‌های جدید در آموزش هنر آمریکای لاتین» به بررسی شکاف موجود در بین سیاست‌های آموزشی، اصلاحات آموزشی، شرایط دشوار معلمان، دانش‌آموزان و بسیاری از مؤسسات آموزشی هنر در ارتباط با برنامه درسی جدید آموزش هنر و پیشرفت تحصیلی در منطقه آمریکای لاتین پرداخته‌اند. نتایج پژوهش این شش نفر به کشف تفاوت‌هایی که از یک کشور به یک کشور دیگر وجود دارد، منجر شده است که سبب ایجاد شکاف بین برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده می‌گردد که عبارت‌اند از: نقش سیاست‌ها و کنترل کیفیت آموزش هنر، نیازهای برنامه درسی هنر، طرح‌ها و برنامه‌های ملی، منطقه‌ای و محلی که در بخش‌های زیادی در سطح فدرال تمرکز دارند، انعطاف‌پذیری و راه‌هایی برای محاسبه آن‌ها که در خارج از این دامنه فراهم می‌شود.

باتیستا^۷، تن^۸، پونوسامی^۹، لچمی^{۱۰} و یائو^{۱۱} (۲۰۱۶)، در مطالعه‌ای با موضوع «یکپارچگی برنامه درسی در آموزش هنر: ترکیب چندین فرم هنری از طریق ایده فضا» به بررسی چگونگی یکپارچه‌سازی آموزش‌های چندگانه هنر پرداخته‌اند و دلایل عمده شکاف بین برنامه درسی در نظر گرفته شده و اجراشده را در چگونگی ساماندهی فضاهای آموزش هنر در انواع مختلف هنر (از جمله موسیقی، نمایشنامه و هنرهای تجسمی) می‌دانند و با ارائه ایده استفاده از «فضا» نتیجه می‌گیرند که عدم توجه به همگرایی و واگرایی در

¹ Dias

² Tourinho

³ Miranda

⁴ Olaya Parra

⁵ Freitag

⁶ Fernandez

⁷ Bautista

⁸ Tan

⁹ Ponnusamy

¹⁰ Letchmi

¹¹ Yau

اشکال متفاوت هنری، عدم تجربه هنری در فضاهای مختلف و عدم آزادی در برنامه درسی هنر باعث ایجاد شکاف بین نظر و عمل در تربیت هنری شده است.

لکوه^۱ (۲۰۱۵)، پژوهشی با عنوان «شناخت هنری و خصوصیات انگیزشی» انجام داده است. این پژوهش باهدف بررسی درک هنری در آموزش ابتدایی و متوسطه و ارتباط بین این درک و ویژگی‌های انگیزشی از قبیل گرایش هدف، تعامل در فعالیت‌های هنری و نگرش به آموزش هنر در مدرسه که پیشرفت تحصیلی فراگیران را تعیین می‌کند، صورت گرفته است. نتایج به‌دست آمده تا حدی از این فرضیه حمایت می‌کند که روابط مثبت بین درک هنری و اهداف موفقیت، درگیر شدن در فعالیت‌های هنری و نگرش نسبت به آموزش هنر به‌ویژه مسائل انگیزشی در ایجاد شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری نقش دارد؛ زیرا بین درک هنری و موفقیت آمیز بودن اهداف ارتباط معناداری وجود دارد.

ورمیرچ^۲ و واندن بروک^۳ (۲۰۱۴)، در مطالعه‌ای با عنوان «مدارس و سازمان‌های فرهنگی، شرکای بدیهی در هنر و آموزش فرهنگی» به بررسی تأثیر مشارکت سازمان‌های فرهنگی و مدارس بر آموزش هنر از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که محدودیت‌های مالی، محل‌های نامناسب در مدارس، محدودیت‌های زمانی، مشکلات برنامه درسی ازجمله عواملی هستند که سبب ایجاد شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری می‌شوند و آموزش هنرمندان، بازدید از موزه‌ها، رویکرد باز و غیررسمی در فرایند یادگیری، استفاده صریح از تجارب زندگی دانش‌آموزان و روش‌های چالش‌برانگیز متخصصان فرهنگی برای کاهش این شکاف ضروری است.

مک آردل^۴ (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان «طرح‌های جدید یادگیری برای آموزش هنر باکیفیت: معلم آنچه آموزش‌ها و مهارت‌هایی را باید یاد بگیرند؟» به ارزیابی برنامه درسی ملی جدید هنر (شامل درام، رسانه‌ها و هنرهای تجسمی) در استرالیا پرداخته‌است و مهم‌ترین علت در عدم انطباق بین برنامه درسی قصدشده و اجراشده را مربوط به معلم و

¹ Lekue

² Vermeersch

³ Vandenbrouck

⁴ McArdle

روش‌های تدریس وی می‌داند. طبق نتایج پژوهش مذکور، این معلم کلاس درس است که تفاوت را ایجاد می‌کند و آموزش و تربیت صحیح معلمان نقش مهمی در اصلاح آموزش هنر در قرن بیست و یک دارد.

کپتان^۱ (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان «چالش‌های آموزش علوم» نشان داد که باید بین اهداف برنامه درسی و روش‌های اجرا و ارزشیابی ارتباط وجود داشته باشد و برای بهبود آموزش علوم در یک زمینه خاص و توسعه پیشرفت‌ها در این زمینه، باید روش‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی به جای روش‌های سنتی در نظر گرفته شود.

با مروری بر مطالعات انجام شده می‌توان گفت که در تربیت هنری در کشورهای مورد مطالعه و از جمله ایران عوامل متفاوتی باعث ایجاد شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری می‌شوند و در این زمینه توافق نسبی وجود دارد. مطالعه حاضر این عوامل را به صورت وسیع‌تر، منسجم‌تر و در قالب عناصر برنامه درسی کلان مورد مطالعه و بررسی قرار داده است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، از نوع پژوهش‌های ترکیبی است زیرا در شناسایی و استخراج علل فاصله بین نظر و عمل تربیت هنری از روش‌های بررسی متون و مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر و روش‌نظرورزانه که نوعی روش پژوهش کیفی در برنامه درسی می‌باشد و به لحاظ معرفت‌شناسی از قید بند رویکرد اثبات‌گرایی آزاد است (شورت^۲، ۱۳۸۸: ۹۱) استفاده شده است. کمی بودن آن نیز مربوط به بررسی دیدگاه مدیران دبیرستان‌های دوره اول متوسطه و دبیران درس فرهنگ‌نگار می‌باشد که داده‌های آن از طریق پرسشنامه بسته پاسخ مطابق طیف لیکرت به دست آمده‌اند.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری به شرح ذیل می‌باشد:

^۱ Kaptan

^۲ Short

۱- کلیه اسناد شامل نتایج مطالعات ملی و بین‌المللی در دسترس، راهنمای برنامه درسی، کتاب درسی و راهنمای تدریس درس فرهنگ‌نگار.

۲- متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر به تعداد ۲۲ نفر که به روش هدفمند انتخاب شدند.

۳- مدیران مدارس دوره اول متوسطه (۸۶ نفر) و دبیران درس فرهنگ‌نگار (۶۴ نفر) از شهر قزوین که انتخاب آن‌ها به دلیل تعداد کم، به صورت تمام شماری صورت گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱- فرم مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر که با آنان مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفته است.

۲- پرسشنامه نظرخواهی از مدیران و دبیران پیرامون برنامه‌های درسی اجرا شده و کسب شده که مطابق طیف لیکرت تهیه شده بود.

ابتدا علل وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده با برنامه‌های درسی اجرا شده و کسب شده از طریق بررسی و مطالعه اسناد و مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر و تحلیل آن‌ها بر اساس عناصر برنامه درسی کلان شناسایی و استخراج شد و سپس علل شناسایی شده مبنای ساخت پرسشنامه مدیران و دبیران قرار گرفت. به منظور تعیین روایی ابزارهای پژوهش از نظرات استادان راهنما و مشاور و متخصصان برنامه درسی و آموزش هنر استفاده شد. بررسی پایایی پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی با استفاده از روش آلفای کرونباخ صورت گرفت. پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه مذکور (۰/۹۱) به دست آمد. پرسشنامه شامل ۷۹ گویه در قالب عناصر نه‌گانه کلان تنظیم شده بود که توسط مدیران و دبیران تکمیل شد و پس از جمع‌آوری داده‌ها، از طریق روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و میانه) و آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف، تی مستقل دو نمونه‌ای و یو-من-ویتنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهادها و پژوهش ارائه گردید.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال نخست، پژوهشگر با بررسی و مطالعه اسناد و مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش هنر و تحلیل آن‌ها بر اساس طبقه‌بندی عناصر برنامه درسی کلان اقدام به شناسایی و استخراج علل وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده با برنامه‌های درسی اجراشده و کسب‌شده نمود. این شاخص‌ها پیرامون ۹ عنصر برنامه درسی کلان به صورت زیر شناسایی شد:

جدول (۱): علل شکاف بین برنامه درسی قصدشده با برنامه‌های درسی اجراشده و کسب‌شده

عناصر برنامه درسی	شاخص‌ها
اهداف	فقدان تعریف روشنی از اهداف درس فرهنگ‌نگار
	عدم طراحی و تدوین برنامه درسی فرهنگ‌نگار سازگار با اهداف برنامه درسی ملی
	قابلیت کم هدف‌ها در پرورش همه‌جانبه دانش، نگرش و مهارت دانش‌آموزان
	عدم ایجاد پیوند مطلوب بین اهداف درس فرهنگ‌نگار و کاربرد آن در زندگی روزمره
	عدم انطباق کامل اهداف درس فرهنگ‌نگار با ویژگی‌های دانش‌آموزان و اصول و استانداردهای هنر
	هدف‌های برنامه درسی فرهنگ‌نگار کمتر رشد دهنده هستند.
	اهداف برنامه درسی فرهنگ‌نگار بیشتر از رویکرد خطی تبعیت می‌کنند.
	هدف‌های برنامه درسی فرهنگ‌نگار کمتر مکمل یکدیگر هستند.
محتوا	عدم تناسب محتوا با توانایی‌های جسمی و ذهنی دانش‌آموزان
	عدم تناسب محتوا با آموخته‌ها و تجارب پیشین دانش‌آموزان
	عدم جذاب بودن محتوا و عدم تناسب آن با علایق دانش‌آموزان
	عدم ارتباط محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان
	عدم تناسب محتوا با دانش و مهارت‌های پایه معلمان
	استفاده نابجا و نامناسب از تصاویر و عدم هماهنگی تصویر و متن
	تغییرات کم کتاب فرهنگ‌نگار متناسب با زمان
	بی‌توجهی کتاب‌های فرهنگ‌نگار به نیازهای دانش‌آموزان
	بی‌توجهی کتاب‌های فرهنگ‌نگار به نیازهای جامعه

عدم انطباق دقیق محتوا با اهداف	
عدم توجه کافی به سازمان‌دهی عمودی، افقی و تلفیقی محتوای برنامه درسی	
عدم تدوین محتوای درس فرهنگ‌نگار با توجه به ویژگی‌های جغرافیایی، اجتماعی، تنوع قومی و فرهنگی و هنرهای بومی	
کمبود معلم متخصص و غیر مرتبط بودن تعدادی از دبیران	راہبردهای یاددهی- یادگیری
عدم استفاده مناسب از آموزش‌های ضمن خدمت	
عدم آشنایی با آموزش هنر در سایر استان‌ها و جهان	
عدم توجه به هوش‌های چندگانه	
آگاهی، تجربه و مهارت کم برخی از دبیران در اجرای شیوه‌های نوین تدریس	
کمبود آموزش‌های مؤثر به دبیران در زمینه روش‌های فعال تدریس	
عدم دقت کافی در همگامی روش‌های تدریس با اهداف و محتوای برنامه درسی	
عدم انعطاف روش‌های یادگیری مرسوم و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی	
نداشتن طرح درس مناسب توسط دبیران	
بهره‌مندی محدود دبیران از روش‌های جدید تدریس هنر مانند بدیعه‌پردازی، الگوهای کاوشگری و روش‌های خلاقانه	
عدم استفاده همزمان از دیدن، شنیدن و تجربه عملی برای افزایش کیفیت یادگیری	
عدم تدوین فرایند یاددهی یادگیری با توجه به استعدادها، نیازها و تجربیات یادگیرنده	
کمبود تجهیزات، وسایل و تکنولوژی آموزشی در برخی مدارس	مواد و منابع آموزشی
عدم دسترسی ساده و یکسان به ابزارهای هنری برای تمامی دانش‌آموزان	
عدم استفاده از IT و فناوری‌های نوین در جریان آموزش	
عدم قابلیت اجرا در کلاس درس از حیث تجهیزات	
ناتوانی والدین در تهیه وسایل موردنیاز درس فرهنگ‌نگار	
مسلط نبودن برخی از دبیران در استفاده از تکنولوژی آموزشی	
بالا بودن هزینه فعالیت‌های هنری	فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان
عدم استقبال والدین از فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان در منزل	
بازدیدهای کم خارج از مدرسه	
عملکرد ضعیف کانون‌های هنری در مدرسه	
کم‌توجهی به تجارب و فعالیت‌های غیررسمی درس فرهنگ‌نگار	
عدم انتخاب صحیح فعالیت‌های یادگیری به‌منظور ایجاد یادگیری معنادار	
عدم تناسب دقیق فعالیت‌های یادگیری با اهداف و روش‌های تدریس	
تعداد و تنوع کم فعالیت‌های یادگیری برای تحقق یادگیری در حد تسلط	

عدم تدوین فعالیت‌های دانش‌آموزان با توجه به تفاوت‌های فردی و اجتماعی	زمان آموزش
عدم تدوین فعالیت‌های هنری به گونه‌ای که منجر به تلفیق رشته‌های هنری شود.	
کمبود زمان اختصاص یافته به درس فرهنگ‌نگار و عدم تناسب آن با محتوا	
عدم توجه به درس هنر در غنی‌سازی اوقات فراغت	
عدم برگزاری کلاس‌های هنری در فعالیت‌های فوق برنامه	
مناسب نبودن زمان تدریس هنر در برنامه هفتگی دانش‌آموزان	
اختصاص زمان آموزش هنر به سایر دروس	
عدم مدیریت زمان از سوی برخی از دبیران	
به هم خوردن مدیریت زمان تدریس به دلیل گرانباری اولیه و حجم انباشته شده مفاهیم کلیدی که در سنوات گذشته تدریس نشده‌اند.	
عدم وجود کارگاه هنر در مدرسه	فضای آموزش
عدم قابلیت اجرا در کلاس درس از حیث فضا	
نامناسب بودن فضای مدارس به گونه‌ای که ساختار فضاهای آموزش هنر باروح هنری مغایرت دارد.	
عدم توسعه محیط یادگیری به مکان‌هایی مانند موزه‌ها، پارک‌ها، موقعیت‌های طبیعی و آثار باستانی	
نبودن نور کافی، گرما یا سرمای زیاد، عدم تهویه مناسب و صداهای مزاحم	
مدارس فرسوده و فاقد جذابیت	
جذاب، نشاط آور و برانگیزاننده نبودن فضای یادگیری برای دانش‌آموزان	
عدم قابلیت اجرا در کلاس درس به لحاظ تعداد زیاد دانش‌آموزان	
عدم توانایی دبیران در تشخیص استعدادها و حس زیبا شناسانه دانش‌آموزان	گروه‌بندی دانش‌آموزان
عدم آموزش صحیح گروه‌بندی به دبیران	
عدم استفاده از گروه‌بندی یا به کارگیری آن بدون راهنمایی و نظارت صحیح	
کمبود زمان در نظر گرفته شده برای روش گروه‌بندی در برنامه درسی	
اهمیت ندادن معلمان به سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی دانش‌آموزان	
عدم ایجاد شرایط یادگیری مشارکتی تا دانش‌آموزان با حوزه‌های مفهومی و مهارتی مواجه شوند و آن‌ها را یاد بگیرند.	
نامناسب بودن ملاک‌های ارزشیابی درس فرهنگ‌نگار	
عدم نظارت بر نحوه اجرای برنامه درسی	
نبودن بارم‌بندی مناسب برای ارزشیابی درس فرهنگ‌نگار	ارزشیابی
تناسب نداشتن نمره درس فرهنگ‌نگار با سطح فعالیت دانش‌آموزان	

انتظار زیاد دانش آموزان در گرفتن نمره بالا در درس فرهنگ‌نگار	
انتظار زیاد والدین از فرزندان در گرفتن نمره بالا در درس فرهنگ‌نگار	
عدم اجرای کامل روش‌های ارزشیابی در حوزه‌های شناختی، نگرش و توانش	
عدم اصلاح روش‌های تدریس دبیران بر اساس نتایج ارزشیابی‌های دانش آموزان	
عدم ارزشیابی فعالیت‌های هنری به‌طور تکوینی و در جریان انجام فعالیت‌ها	
عدم استفاده از روش‌ها و ابزارهای کیفی ارزشیابی مانند پوشه کار، مشاهده، خود ارزشیابی، دیگر ارزشیابی و ...	

همان‌طور که جدول (۱) نشان می‌دهد در مجموع ۷۹ علت شناسایی شد.

در مرحله بعد برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، این علل به‌صورت یک پرسشنامه و ۹ خرده مقیاس، طراحی و پس از تأیید روایی و پایایی و اختصاص یک مقیاس لیکرت پنج نقطه‌ای شامل (خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱) در اختیار مدیران دبیرستان‌های دوره اول متوسطه و دبیران درس فرهنگ‌نگار شهر قزوین قرار گرفت و تکمیل شد. سپس جهت تعیین نوع آزمون (پارامتری یا نا پارامتری)، نخست آزمون تشخیص توزیع نرمال کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. جدول (۲) نتایج آزمون توزیع نرمال را نشان می‌دهد.

جدول (۲): نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن داده‌ها

خرده مقیاس‌ها	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
اهداف	0.099	150	0.001
محتوا	0.077	150	0.030
راهنماهای یاددهی-یادگیری	0.080	150	0.021
مواد و منابع آموزشی	0.082	150	0.015
فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان	0.070	150	0.072
زمان آموزش	0.105	150	0.000
فضای آموزش	0.080	150	0.019
گروه‌بندی دانش آموزان	0.084	150	0.011
ارزشیابی	0.094	150	0.003

جدول (۲) نشان می‌دهد که از بین ۹ خرده مقیاس، تنها داده‌های مربوط به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به صورت نرمال توزیع شده است زیرا سطح معناداری آن بالاتر از ۰,۰۷ است، در نتیجه آزمون تی مستقل دو نمونه‌ای برای مقایسه دیدگاه مدیران و دبیران در این خرده مقیاس استفاده شد، اما جهت مقایسه دیدگاه‌ها در سایر خرده مقیاس‌ها آزمون یو-من-ویتنی که معادل نا پارامتری آزمون تی مستقل است استفاده شد. نتایج آزمون پارامتری تی مستقل در جدول‌های (۳) و (۴) ارائه شده است.

جدول (۳): آمار توصیفی مدیران و دبیران در خرده مقیاس فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان

خرده مقیاس	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان	مدیران	86	46.03	5.95
	دبیران	64	46.70	5.60

طبق جدول (۳)، میانگین و انحراف معیار گروه مدیران به ترتیب ۴۶,۷۰ و ۵,۶۰ و این مقادیر برای گروه دبیران ۴۶,۰۳ و ۵,۹۵ است. اگرچه تفاوت ناچیزی بین میانگین‌ها وجود دارد، اما برای درک میزان معناداری این تفاوت به جدول (۴) رجوع شد.

جدول (۴): نتایج آزمون تی مستقل دو نمونه‌ای برای مقایسه دیدگاه مدیران و دبیران در خرده مقیاس فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان

t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین	تفاضل خطای معیار	۹۵٪ فاصله اطمینان تفاضل
.69	148	.48	.66	.95	تحتانی -1.22 فوقانی 2.56

آزمون تی مستقل دو نمونه‌ای برای مقایسه دیدگاه مدیران متوسطه اول و دبیران فرهنگ‌نگار اجرا شد. تفاوت معناداری بین دیدگاه مدیران ($M=46.03$, $SD=5.95$) و دبیران ($M=46.70$, $SD=5.60$; $t(148)=.69$, $p=.48$) در مورد فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان وجود نداشت. در ادامه برای تحلیل سایر خرده مقیاس‌ها آزمون یو-من-ویتنی استفاده شد. نتایج این تحلیل در جداول (۵) و (۶) ارائه شده است.

جدول (۵) میانه گروه‌ها در خرده مقیاس‌های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، مواد و منابع آموزشی، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی دانش‌آموزان، ارزشیابی

گروه	اهداف	محتوا	راهبردهای یاددهی-یادگیری	مواد و منابع آموزشی	زمان آموزش	فضای آموزش	گروه‌بندی دانش‌آموزان	ارزشیابی
مدیران	28.00	39.00	50.00	22.00	23.00	26.50	26.00	43.00
دبیران	27.00	42.00	49.00	23.50	24.00	28.00	25.00	42.00
کل	27.00	41.00	49.00	23.00	24.00	27.00	25.00	42.00

جدول (۵) میانه داده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های فوق را برای دو گروه مدیران و دبیران نشان می‌دهد. در ادامه نتایج آزمون یو-من-ویتنی ارائه شده است.

جدول (۶): نتایج آزمون یو-من-ویتنی جهت مقایسه دیدگاه دبیران و مدیران در خرده مقیاس‌های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، مواد و منابع آموزشی، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی دانش‌آموزان، ارزشیابی

اهداف	محتوا	یادگیری	راهبردهای یاددهی-یادگیری	مواد و منابع آموزشی	زمان آموزش	فضای آموزش	گروه‌بندی دانش‌آموزان	ارزشیابی
2309.00	1971.00	2440.50	2369.00	2364.00	2315.00	2613.50	2654.50	Mann-Whitney U
-1.68	-2.97	-1.18	-1.46	-1.47	-1.66	-.52	-.37	Z
.091	.003	.23	.14	.13	.09	.59	.71	Asymp. Sig. (2-tailed)

جدول (۶) نشان می‌دهد که تنها در خرده مقیاس محتوا، تفاوت معناداری بین دو گروه

مدیران

$U = 1971.00$, $z =$ ، $(Md = 42.00, n = 64)$ و $(Md = 39.00, n = 86)$
 $-2.97, p = .003$ وجود دارد، ولی در سایر خرده مقیاس‌ها تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد.

بررسی نتایج و ارائه پیشنهادهاى پژوهش

- در مورد عنصر اهداف؛ در بین علل وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده و اجراشده: عدم ایجاد پیوند مطلوب بین اهداف درس فرهنگ‌نگار و کاربرد آن در زندگی روزمره دارای بالاترین میانگین و در بین عوامل وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده و کسب‌شده: عدم انطباق کامل اهداف درس فرهنگ‌نگار با ویژگی‌های دانش‌آموزان و اصول و استانداردهای هنر، بیشترین میانگین را دارا می‌باشد. اهداف و سیاست‌های جدید آموزش هنر در کشورهای آمریکای لاتین توسط دیاس، تورینو، میراندا، اولیا پارا، فریتاژ و فرناندز (۲۰۱۷) نیز بر وجود مشکلات فوق صحنه می‌گذارد؛ بنابراین، باید تجدیدنظر لازم در اهداف درس فرهنگ‌نگار صورت گیرد تا بین اهداف این درس با علایق، توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و کاربردی‌تر شدن اهداف، همخوانی بیشتری به وجود آید.

- در بحث محتوای درس فرهنگ‌نگار؛ عدم تناسب محتوا با دانش و مهارت پایه معلمان، بیشترین اثر را در ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصدشده و اجراشده داشته است و از طرف دیگر، عدم تدوین محتوای درس فرهنگ‌نگار با توجه به ویژگی‌های جغرافیایی، اجتماعی، تنوع قومی و فرهنگی و هنرهای بومی هر منطقه از ایران تأثیرگذارترین عامل در کاهش میزان یادگیری دانش‌آموزان بوده است. نظر زاده زارع و صفری (۱۳۹۳) نیز مشکلات محتوایی را به‌عنوان اولویت اول در توفیق کم در یادگیری هنر می‌دانند؛ بنابراین، برگزاری دوره‌های تخصصی معلمان هنر به‌منظور آشنایی کامل با محتوای درس هنر و تدوین محتوا متناسب با ویژگی‌های جمعیتی و فرهنگی مناطق مختلف کشور به ارتقاء سطح آموزش هنر کمک می‌کند.

- در رابطه با عنصر راهبردهای یاددهی یادگیری؛ کمبود معلم متخصص و غیر مرتبط بودن تعدادی از دبیران، بیشترین اثر را در ایجاد شکاف بین برنامه درسی تدوین‌شده و

اجرا شده داشته است. همچنین عدم توجه به هوش های چندگانه در آموزش هنر مهم ترین عامل در موفقیت کم دانش آموزان در یادگیری هنر می باشد. طبق پژوهش همتی (۱۳۸۴) شیوه های نادرست در تدریس هنر، ناشی از کمبود دبیران متخصص می باشد. رضایی (۱۳۹۲) و ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) نیز کمبود نیروی انسانی متخصص در آموزش هنر را از ضعف های موجود در تربیت هنری در نظام آموزشی ایران ذکر کرده اند. همچنین مک آردل (۲۰۱۲) مهم ترین علت در عدم انطباق بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده را مربوط به معلم و روش های تدریس وی می داند. با توجه به نتایج ذکر شده، تربیت نیروی انسانی متخصص در دانشگاه فرهنگیان و اصلاح روش های تدریس و توجه به هوش های چندگانه (موسیقایی، فضایی، زبانی، منطقی، ریاضی، حرکتی-جنبشی، میان فردی و درون فردی) در آموزش هنر توصیه می شود.

- در مورد عنصر مواد و منابع آموزشی؛ عدم دسترسی ساده و یکسان به ابزارهای هنری برای تمامی دانش آموزان و کمبود امکانات و تجهیزات، وسایل و تکنولوژی آموزشی در برخی مدارس، به ترتیب بیشترین اثر را در ایجاد شکاف بین برنامه درسی تدوین شده با برنامه های درسی اجرا شده و آموخته شده داشته اند. نظر زاده زارع و صفری (۱۳۹۳) از این عوامل به عنوان مشکلات سخت افزاری نام برده اند. همتی (۱۳۸۴) به نبود منابع یادگیری متنوع اشاره می کند. ورمیچ و واندن بروک (۲۰۱۴) بر محدودیت های مالی تأکید دارند؛ لذا در راستای توسعه عدالت آموزشی در کشور باید شرایط دسترسی یکسان به امکانات، ابزارها و تکنولوژی آموزشی مناسب برای همه دانش آموزان در اقصی نقاط کشور فراهم گردد.

- در ارتباط با فعالیت های یادگیری دانش آموزان؛ مهم ترین عواملی که بر ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصد شده با هر دو نوع برنامه درسی اجرا شده و کسب شده داشته اند: بازدیدهای کم خارج از مدرسه و عدم استقبال والدین از فعالیت های هنری دانش آموزان در منزل بوده است. ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) ناآگاهی والدین از اهمیت هنر را مطرح کرده اند. لکوه (۲۰۱۵) بر درگیر کردن دانش آموزان در فعالیت های هنری تأکید می کند. ورمیچ و واندن بروک (۲۰۱۴) نیز بر بازدید از موزه ها و رویکرد باز و غیررسمی در فرایند

یادگیری هنر اشاره دارند؛ لذا بالا بردن سطح آگاهی والدین نسبت به اهمیت درس هنر و برگزاری اردوهای آموزشی و بازدید از مراکز هنری، موزه‌ها، آثار باستانی و دیدار با هنرمندان از توصیه‌های این پژوهش می‌باشد.

- در رابطه با عنصر زمان آموزش؛ دو عامل عدم توجه به درس هنر در غنی‌سازی اوقات فراغت و عدم برگزاری کلاس‌های هنر در فعالیت‌های فوق برنامه، بیشترین اثر را در ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصدشده با اجراشده و کسب‌شده داشته‌اند. ورمیچ و واندن بروک (۲۰۱۴) نیز به محدودیت‌های زمانی به عنوان یکی از مشکلات برنامه درسی هنر اشاره می‌کنند. همچنین رضایی (۱۳۹۲)، ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) زمان اندک درس هنر را از مشکلات این درس تلقی می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از اوقات فراغت دانش آموزان برای فعالیت‌های هنری و آموزش هنر در قالب فعالیت‌های فوق برنامه مدارس می‌تواند به کاهش مشکل کمبود زمان در آموزش این درس کمک کند.

- در مورد عنصر فضای آموزش؛ با توجه به یافته‌های این پژوهش، اثرگذارترین عامل در بین عناصر برنامه درسی کلان در وجود شکاف بین برنامه درسی قصدشده با هر دو نوع برنامه درسی اجراشده و کسب‌شده مربوط به فضای آموزش می‌باشد. در این عنصر، عدم وجود کارگاه هنر، بالاترین میزان تأثیرگذاری را بر ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصدشده با برنامه‌های درسی اجراشده و آموخته‌شده داشته است. عامل فضا در پژوهش باتیتسا، تن، پونوسامی، لچی و یائو (۲۰۱۶) بسیار تأکید شده است؛ لذا ضرورت دارد در آموزش هنر از کارگاه‌های مناسب و از مکان‌هایی مانند موزه‌ها، پارک‌ها، موقعیت‌های طبیعی، آثار باستانی، فضای مجازی و ... بهره‌برداری لازم صورت گیرد.

- در مورد عنصر گروه‌بندی دانش آموزان؛ بزرگ‌ترین مشکل مربوط به عدم قابلیت اجرا در کلاس درس به لحاظ تعداد زیاد دانش آموزان می‌باشد. طبق پژوهش دیاس، تورینو، میراندا، اولیا پارا و فرناندز (۲۰۱۷) آمار زیاد در کلاس درس، شرایط فعالیت را برای معلمان و دانش آموزان دشوار می‌کند؛ لذا بهترین کار در این زمینه کاهش تراکم دانش آموزان در کلاس درس می‌باشد.

- در ارتباط با عنصر ارزشیابی؛ مهم‌ترین عوامل در ایجاد شکاف بین برنامه درسی قصدشده و برنامه‌های درسی اجراشده و کسب‌شده در انتظار زیاد دانش‌آموزان در گرفتن نمره بالا در درس فرهنگ‌نگار و همچنین انتظار زیاد والدین از فرزندان در گرفتن نمره بالا در این درس می‌باشد. نظر زاده زارع و صفری (۱۳۹۳) به صراحت به این مشکلات اشاره می‌کنند. کپتان (۲۰۱۲) بر ایجاد ارتباط مناسب بین اهداف برنامه درسی و روش‌های ارزشیابی تأکید دارد. توجه دانش‌آموزان و اولیای آنان در این زمینه و استفاده از انواع روش‌ها و ابزارهای کیفی ارزشیابی مانند پوشه کار، ابزارهای مبتنی بر مشاهده، خود ارزشیابی، دگر ارزشیابی (همسال سنجی)، بحث و گفت‌وگوی کلاسی و همچنین استفاده از هر دو نوع ارزشیابی فرایندی و پایانی در این زمینه مؤثر می‌باشد.

- با توجه به نتایج پژوهش، تنها در خرده مقیاس محتوا، تفاوت معناداری بین دو گروه مدیران و دبیران وجود دارد، ولی در سایر خرده مقیاس‌ها تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد. با توجه به مطالعات رضایی (۱۳۹۲) و لک‌وئه (۲۰۱۵) این تفاوت بیشتر به دلیل بالا بودن میزان آگاهی، تسلط بر محتوای آموزشی و درک هنری دبیران نسبت به مدیران می‌باشد.

- پیشنهاد می‌شود کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با توجه به این علل، نسبت به تجدیدنظر در تدوین عناصر برنامه درسی و در نتیجه کاهش شکاف بین نظر و عمل تربیت هنری به‌ویژه در زمینه محتوای آموزشی اقدام نمایند.

منابع

- افضل نیا، محمدرضا، ۱۳۸۴، طراحی و آشنایی با مراکز، مواد و منابع یادگیری، تهران: سمت
- امینی، محمد، ۱۳۸۴، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، تهران: آبیژ
- جوادی پور، محمد، ۱۳۸۵، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم
- ذوالفقاریان، ملیحه و کیان، مرجان، ۱۳۹۳، واکاوی تجارب معلمان در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال دوم، شماره ۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، ۱۶۰ - ۱۳۵
- رضایی، منیره، ۱۳۹۲، تربیت هنری در نظام آموزشی ایران، مجله مطالعات فرهنگی - ارتباطات، سال چهاردهم، شماره بیست و دوم، تابستان ۱۳۹۲، ۲۹ - ۷
- سراجی، فرهاد، ۱۳۸۷، ارائه الگوی مطلوب طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی و مقایسه طرح و برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران با آن الگو، پایان‌نامه دوره دکتری، دانشگاه تربیت معلم
- شورت، ادمونسی، ۱۳۸۸، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت
- فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۸۸، اصول و مفاهیم برنامه درسی، تهران: بال
- فتحی واجارگاه، کورش، ۱۳۸۴، بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله، سند ملی آموزش و پرورش، تهران: وزارت آموزش و پرورش
- ملکی، حسن، ۱۳۸۵، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: مدرسه
- مهر محمدی، محمود، ۱۳۹۲، برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها: آستان قدس رضوی

- میرزاییگی، علی، ۱۳۸۰، برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: یسطرون
- نظر زاده زارع، محسن و صفری، اسماعیل، ۱۳۹۳، آسیب‌شناسی درس هنر در ابعاد طراحی، اجرا و ارزیابی، مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۹۳، ۹۴ - ۸۴
- همتی، امیر، ۱۳۸۴، بررسی جایگاه و نقش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان منطقه شش شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی
- وزارت آموزش و پرورش، راهنمای برنامه درسی فرهنگ‌نگار، تهران، ۱۳۹۲
- وزارت آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، تهران، ۱۳۹۱
- وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۹۰

- Bautista, Alfredo. Tan, Liang See. Ponnusamy, Letchmi Devi and Yau, Xenia. (2016), Curriculum Integration in Arts Education: Connecting Multiple Art Forms through the Idea of "Space". *Journal of Curriculum Studies*, v48 n5 p610-629 2016
- Crick, Ruth Deakin and McCombs, Barbara L. (2006). *The Assessment of Learner-centered Practices Survey: An English Case Study*. Educational Research and Evaluation. Vol. 12, No. 5, pp. 423-444.
- Dias, Belidson. Tourinho, Irene. Miranda, Fernando. Olaya Parra, Olga Lucia. Freitag, Vanessá and Fernández, Tatiana (2017), *Looking at New Trends and Policies in Latin American Art Education*, The Palgrave Handbook of Global Arts Education pp 157-170
- Eisner, Elliot (1985). *The educational Imagination on the desing and evaluation of school programs* - macmillan Publishing company, New York
- Kaptan, Kubilay. & Ozden, Timurlenk. (2012), *Challenges for Science Education*. Procedia Social and Behavioral Science, (2): 3145-3149.

- Kline, Francis (1990), Using a Research Pattern as a Guide for Curriculum Process. *International Journal of Order and Security*, No. 22.
- Lekue, Pablo (2015), Artistic Understanding and Motivational Characteristics. *International Journal of Art & Design Education*, v34 n1 p44-59 Feb 2015
- Light, G. & Cox, R. (2002). *Learning & London*: Paul Chapman Publishing
- McArdle, Felicity (2012), *New maps of learning for quality art education: what pre-service teachers should learn and be able to do*. The Australian Educational Researcher, February 2012, Volume 39, Issue 1, pp 91-106
- Monica, J. (2003), *A study of textbook as the potentially implemented curriculum*. Department of Mathematics.
- Schmidt, M.H. et al, (1997), *Many Vision, Many Aims: Across National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics* (vol.1). Dordrecht: Kluwer.
- Tshering, Y (1998). *The Intended and the Taught Curriculum in Grade 6 Geography in Bhutan: A Curriculum Audit*. In the Department of Curriculum and Instruction. The University of New RUNSWICK.
- Vermeersch, Lode & Vandenbroucke, Anneloes. (2014), *Schools and Cultural Organisations Natural Partners in Art and Cultural Education (ACE)?* Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 116, 21 February 2014, Pages 1032-1039.
- Woolfolk, A. (2001), *Educated Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.