

طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی

دکتر محمود مهر محمدی*

محمد امینی**

چکیده:

نظام آموزشی در هر جامعه‌ای دارای کارکردهای مختلفی است. یکی از این کارکردها که بیانگر پرورش قابلیت‌های زیبایی شناختی دانش‌آموزان می‌باشد، تربیت هنری است.

اهمیت این کارکرد، از آن روست که در ابعاد مختلفی نظیر بروز خلاقیت، رشد عاطفی و اخلاقی، ایجاد مهارت‌های حرکتی و دست‌ورزی مواد و وسایل، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی دانش‌آموزان دارای تأثیرات قابل ملاحظه است. اما علیرغم این نقش و تأثیر، تربیت هنری در برخی نظام‌های آموزشی از جمله نظام آموزشی ایران دارای جایگاه فرعی و حاشیه‌ای در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی می‌باشد.

با عنایت به اهمیت تربیت هنری و با توجه به کمبودها و مشکلات آن این مقام در ی بازشناسی، تبیین و اعاده جایگاه شایسته تربیت هنری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی است. این مهم از طریق طراحی یک الگوی برنامه درسی تربیت هنری انجام گرفته است که طی آن جایگاه عناصر هدف، محتوا، روش‌های

*- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

**- عضو هیأت علمی دانشگاه کاشان

سیردهی و پی‌گیری و شیوه‌های ارزشیابی در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی مشخص و مورد بحث قرار گرفته است.

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه دارای کارکردهای مختلفی است. یکی از این کارکردها که بیانگر بخش مهمی از اهداف این نهاد می‌باشد، تلاش در جهت رشد و شکوفایی توانایی‌ها و قابلیت‌های هنری و زیبایی شناختی دانش‌آموزان است.

اهمیت این کارکرد از آنجا ناشی می‌شود که، اصولاً، آموزش هنر و تربیت هنری در بروز نوآوری و خلاقیت، رشد اخلاقی، پرورش عواطف و احساسات (تربیت عاطفی)، شکل‌گیری تغییرات عمیق و پایدار در سلوک فردی، رشد مهارتی، نظم، دقت و ... تأثیری شگرف دارد. هنر تجسم خلاقیت انسان و حس زیبایی شناختی اوست. هنر در پایدارترین و اصیل‌ترین جلوه‌های خود به آرمان‌ها، شناخت‌ها، احساس‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های ژرف و بنیادی نظر دارد که انسان با تکیه بر آن، از علایق و شناخت‌های سطحی می‌گذرد. در واقع، هنر تحول واقعی و اصیل انسان را، که نتیجه رو کردن آگاهانه و آزادانه وی به ارزشهاست، امکان‌پذیر می‌سازد. آنچه که، این تحول را ممکن و تسهیل می‌کند، تربیت است. از این رو "ما به تربیت هنری بیشتر و بهتر به منظور پرورش انسان‌های کامل و رشد یافته، یعنی شهروندانی که تمدن شایسته و مطلوبی را ارزش‌گذاری کنند، نیازمندیم" (فاولر، ۱۹۸۹ ص ۶۲). بستگی میان تربیت و هنر چندان است که حتی برخی از صاحب نظران معتقدند که پایه اصلی تربیت، هنر می‌باشد. "هنر اساس تربیت است، هنر عقل و احساس ما را متحد، تخیل ما را تحریک و محیط ما را دگرگون می‌کند. سال‌ها پس از آنکه دستاوردهای مادی، فراموش می‌شود، هنر به منزله نماد نگرش‌های معنوی، باقی می‌ماند. هنر از هر نظر شاهدهی است بر جستجوی بشر برای به دست آوردن جاودانگی" (مایر، ترجمه فیاض، ۱۳۷۴ ص ۵۹۸). اگر چه به قول امرسون "هنر دریافتی است عرفانی که فقط بخشی از آن قابل انتقال است" (همان منبع، ص ۶۱۲). ولی، با این وجود، نمی‌توان منکر نقش و تأثیر قابل ملاحظه عوامل و تجارب آموزشی در رشد و پرورش قابلیت‌های هنری دانش‌آموزان شد.

مطالعات نظری و فعایت‌های پژوهشی که در ارتباط با آموزش و پرورش و هنر انجام گرفته، مؤید این مطلب می‌باشد. "منتقدان دیدگاه‌های سنتی تجربه زیبایی‌شناسی، ظرفیت‌ها و قابلیت‌های جدیدی بری ایجاد تحول در آموزش هنر و زیبایی‌شناسی به دانش‌آموزان مدرسه، به طور خاص، و برای کسب معانی جدید از زندگی اجتماعی، بطور عام، پیشنهاد کرده‌اند" (به‌یر، ۱۹۹۵ ص ۲۵۸). اما، متأسفانه، علیرغم مطالب مذکور، امروزه در مدارس و مراکز آموزشی کشور ما، اساساً، تربیت هنری به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی مدارس از جایگاه مناسبی برخوردار نمی‌باشد. در صحنه عمل، تربیت هنری، حتی در شکل محدود و ناقص خود، به مثابه یک قلمرو محتوایی بی‌اهمیت مطرح است که مدیر مدرسه، در صورت ضرورت، می‌تواند برای جبران عقب ماندگی‌های درسی دانش‌آموزان در دروس مهم و اساسی (مثل ریاضیات، علوم و ادبیات) ساعاتی از وقت محدود این درس را گرفته و به آنها اختصاص بدهد؛ طبعاً، نتیجه چنین وضعیتی، محروم کردن دانش‌آموزان از مجموعه وسیعی از تجارب غنی آموزشی و پرورشی و نیز آن دسته از قلمروهای معنایی است که تأثیر سازنده‌ای در عیان ساختن و بارور کردن قابلیت‌های خلاقه آنها دارد.

با توجه به جایگاه نازل و نامناسب تربیت هنری در نظام آموزشی کشور، هدف نویسنده آن است که بعد از تعریف و تبیین مفهوم تربیت هنری، الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی را طراحی کند تا بدینگونه شاخصی برای پیش‌بینی و اجرای فعالیت‌های هنری مختلف در مدارس ابتدایی ارائه دهد. در عین حال، زمینه مناسبی را برای بازشناسی و به رسمیت شناختن نقش و جایگاه شایسته تربیت هنری در نظام آموزش و پرورش فراهم کند. همچنین، این امر توجه بیش از پیش سیاستگذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و معلمان را به تربیت هنری، به عنوان یک قلمرو محتوایی اساسی معطوف می‌سازد تا آنان اقدامات خود را در این زمینه با بینش و پشتوانه نظری عمیق و قابل دفاع انجام دهند.

تعریف و تبیین مفهوم تربیت هنری

تعریف و تبیین مفاهیم مختلف حوزه‌های دانش و معرف بشری، دیدگاه و چهارچوب نظری روشنی را نسبت به معنا، ماهیت، ابعاد و کارکردهای مختلف آنها فراهم می‌سازد. همچنین، این امر

رهنمودهای مشخصی را برای انجام فعالیت‌ها و اقدامات در هر حوزه معرفی ارائه می‌دهد. در این زمینه، می‌توان گفت که به دلیل نامشخص بودن و مغفول ماندن جایگاه و اهمیت هنر در نظام آموزش و پرورش، تلاش‌های نظری اندکی در مورد تعریف و تبیین مفهوم هنری انجام گرفته است. به عبارت دقیق‌تر، "تربیت هنری به گونه‌ای محدود، صرفاً به معنای نقاشی و یا شاید کاردستی تعریف شده است. این امر، حداقل، دارای این پیامد منفی بوده است که بخش قابل توجهی از تئوری پردازی در برنامه درسی، هنر را نادیده گرفته و صرفاً نویسندگان خاصی مانند آیزنر^۱ و راس^۲ بدان پرداخته‌اند" (بارو و میلبورن، ۱۹۸۹، ص ۲۰).

بارو و میلبورن^۳ مفهوم تربیت هنری را به هنرهای بدیع و خلاق ربط می‌دهند "احتمالاً این مطلب درستی است که بگوئیم هنرها در اشاره به هنرهای آزاد (فلسفه، تاریخ، زبان انگلیسی و ...) به کار رفته که در تقابل با علوم محض قرار می‌گیرند. حال آنکه تربیت هنری محدود به هنرهای خلاق است (همان منبع، ۱۹۸۹، ص ۲۰).

جروم جی هاوس من^۴ تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، گسترش تجارب حسی و لمسی، رشد حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نیز نقادانه پدیده‌های هنری می‌داند. در واقع، از نظر وی "تربیت هنری شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزشی و کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد (هاوس من، ۱۹۷۱، ص ۳۰۱)".

گارتسون^۵ میان مفهوم تربیت هنری و رشد توجه و حساسیت دانش‌آموزان نسبت به جلوه‌های

1- Eisner

2- Ross

3- Barrow and Millburn

4- Jerome J. Hausma

5- Garretson

زیبایی شناختی پدیده‌های مختلف ارتباط برقرار کرده و آن را فرآیندی ناظر بر افزایش و رشد تیزبینی و حساسیت فرد نسبت به زیبایی‌شناسی می‌داند (گارتسون، ۱۹۹۱).

از نظر چاپمن^۱ امروزه با توجه به مقتضیات تمدن جدید، تربیت هنری و زیبایی‌شناسی به عنوان یکی از کارکردهای مهم نظام آموزشی مطرح می‌باشد. چرا که دانش‌آموزان از این طریق چگونگی دیدن، شنیدن، حرکت کردن، برقراری ارتباط و احساس کردن را یاد می‌گیرند. از این رو ضروری است که نظام‌های آموزشی ایجاد و رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های مذکور را تسهیل نمایند. (چاپمن، ۱۹۷۱)

اما یکی از تعاریف جامع تربیت هنری تعریف تحلیلی است که بنت رایمر^۲ از این مفهوم ارائه کرده است. وی تربیت هنری را به عنوان "رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی شناختی اشیاء و پدیده‌ها" تعریف می‌کند. (رایمر، ۱۹۷۲، ص ۲۹).

از دیدگاه این صاحب‌نظر، عناصر و مفاهیم اساسی این تعریف براساس یک نظم معکوس (از آخر به اول) عبارتند از: ۱- اشیاء و پدیده‌ها^۲ - ۲- ویژگی‌های زیبایی شناختی^۳ - ۳- حساسیت^۴ - ۴- رشد^۵

۱- اشیاء و پدیده‌ها:

منظور از این عنصر، موضوعات، اشیاء، پدیده‌ها و وقایع قابل مشاهده و ادراک می‌باشد. در واقع، یکی از ویژگی‌های مهم قلمرو زیبایی‌شناسی، حضور و وجود حتمی و عینی "پدیده‌ها" می‌باشد. "این پدیده یا چیز می‌تواند یک قطعه موسیقی، یک مجسمه، یک ساختمان، یک نقاشی، یک رقص، یک تئاتر، یک ساختمان و یا یک قطعه شعر باشد. همچنین این عنصر می‌تواند ناظر بر اشیاء و وقایع طبیعی مثل ساحل دریا، رودخانه یخی، یک گل یا اشیاء مصنوعی و دست‌ساز انسان

-
- 1- Chapman
 - 2- Bennett Reimer
 - 3- Things
 - 4- Aesthetic Qualities
 - 5- Sensitivity
 - 6- Developmet

مانند کارخانجات، اتومبیل، ... یا وقایع و رویدادهای انسانی مانند مراسم و آئین‌های مذهبی و ... باشد" (همان منبع، ۱۹۷۲، ص ۲۹).

به هر صورت، مراد آن است که اساساً زیبایی و زیبایی‌شناسی یک حوزه مرتبط با موضوعات و رویدادهای موجود و واقعی است.

۲- ویژگی‌های زیبایی‌شناختی

مجموعه خصایص و ویژگی‌های محسوس و ادراک‌شدنی که منتقل‌کننده یک احساس و نشانگر یک ویژگی تجلی‌یافته^۱ و ابراز شده می‌باشد، تحت عنوان ویژگی‌های زیبایی‌شناختی قرار می‌گیرد. در واقع، آثار هنری ممکن است دارای ویژگی‌ها و کارکردهای دیگری مانند کارکرد اجتماعی، مالی، سیاسی، روان‌درمانی و حتی جسمانی باشند. ولی آنچه که در تربیت هنری حائز اهمیت است ویژگی‌ها و خصایص زیبایی‌شناسانه آثار هنری است نه ویژگی‌های دیگر آن. مثلاً در مورد موسیقی، ویژگی‌ها و ابعاد زیبایی‌شناسی ناظر بر خصوصیاتمانند ملودی، ریتم، هارمونی و فرم است. این ویژگی‌ها به لحاظ معنا و مفهوم بسیار غنی است و باعث می‌گردند که افراد به گونه‌ای عمیق‌تر احساس کنند. بنابراین آنچه در تربیت هنری حائز اهمیت است این است که اولاً ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه دقیقاً مشخص و شناسایی گردد و ثانیاً جهت‌گیری اصلی در تدریس هنر، معطوف به تدریس این ویژگی‌ها باشد.

۳- حساسیت:

توانایی برقراری ارتباط و تعامل فعال و تجربه کردن ویژگی‌های زیبایی‌شناختی، حساسیت نام دارد. در واقع، هر فرد معمولی و عادی دارای توانایی و قابلیت تجربه کردن ویژگی‌ها و خصوصیات زیبایی‌شناسانه اشیاء و پدیده‌های مختلف می‌باشد. البته برخی افراد، دارای توانایی‌های غیر معمول و خارق‌العاده‌ای جهت تجربه کردن در یک طریق و مسیر زیبایی‌شناسانه هستند. از نظر

رایمر، حساسیت زیبایی شناسانه از طریق دو نوع رفتار، متمایز و مشخص می‌شود: "یکی آن که فرد باید قادر به ادراک و دریافت حالات تجلی یافته و ابراز شده باشد و دیگر آن که باید بتواند نسبت به آنچه دریافت و ادراک می‌کند، پاسخ مناسب بدهد. این دو نوع رفتار از هم مجزا نبوده و همراه با یکدیگر، پاسخ ادراکی یا ادراک پاسخگر را به وجود می‌آورد. (همان منبع، ۱۹۷۲، ص ۳۰) این ترکیب و تلفیق ذهن (رفتار او) و عواطف و احساسات (رفتار دوم) که توسط ویژگی‌ها و خصایص زیبایی شناسانه برانگیخته می‌شود، تجربه زیبایی شناسی نام دارد.

۴- رشد

این عنصر، با توجه به سه عنصر قبلی، بر آموزش و پرورش قابلیت‌های مربوط به شناخت و حساسیت نسبت به ویژگی‌های هنری و زیبایی شناختی اشیاء و پدیده‌های مختلف تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، این وظیفه اصلی نظام‌های آموزشی است که از طریق تربیت هنری، در صدد رشد دادن و شکوفا کردن قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانه دانش‌آموزان باشند.

طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی

در یک طبقه‌بندی کلی، مجموعه فایده‌های برنامه درسی به دو قسمت طراحی برنامه درسی^۱ و برنامه‌ریزی درسی^۲ تقسیم می‌شود. در طراحی هر الگوی برنامه درسی باید در مورد نقش و جایگاه عناصر برنامه درسی، تصمیم‌گیری کرد. "برنامه‌ریزان قبل از آنکه به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند، باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند. با توجه به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند، عناصر برنامه درسی و جهت‌گیری آنها را متفاوت می‌سازد" (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۱۸) به عبارت دیگر، بدون تعیین موضع و مشخص ساختن جایگاه این عناصر، امکان

1- Curriculum design

2- Curriculum development

تدوین و طراحی الگوی برنامه درسی وجود ندارد. بر این اساس، طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری دوره ابتدایی، ناظر بر تعیین موضع و جایگاه عناصر زیر می‌باشد:

۱- اهداف ۲- محتوا ۳- فرصت‌های یادگیری ۴- ارزشیابی

۱- اهداف

اولین قدم در طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری دوره ابتدایی، مشخص ساختن اهداف و انتظاراتی است که باید تحقق آنها مد نظر نظام آموزشی قرار گیرد. ضرورت تعیین اهداف مشخص در زمینه تربیت هنری هنگامی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود که به این واقعیت توجه کنیم که عمده فعالیت‌های این حیطه در نظام آموزشی کشور، بدون توجه به جهت‌گیری و مبنایی مشخص و عمدتاً براساس تلقی‌ها و برداشت‌های شخصی معلمان انجام می‌گیرد. در واقع، بخشی از مشکلات نظری و فکری تربیت هنری در نظام آموزشی ما، متأثر از این دیدگاه است که هنر به عنوان یک قلمرو فرعی و حاشیه‌ای، از جایگاه و اهمیتی برخوردار نیست که بتوان برای آن اهدافی تنظیم و مدون کرد. نتیجه این دیدگاه در عمل آن است که معلمان صرفاً براساس برداشت‌های شخصی و بدون عنایت به جهت‌گیری‌ها و اهدافی که تربیت هنری می‌تواند در حصول و برآورد آن نقش اساسی داشته باشد، اقدامات جسته و گریخته‌ای را در این زمینه انجام دهند. حال آنکه تدوین و تصریح اهداف واقعی و جامع در این حوزه مبنایی برای کشف ظرفیت‌ها و قابلیت‌های نهفته تربیت هنری و نیز تعیین جایگاه شایسته آن در نظام آموزشی فراهم می‌سازد. اما در مورد اهداف تربیت هنری تاکنون صاحب‌نظران دیدگاه‌های مختلفی را مطرح کرده‌اند. در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان این دیدگاه‌ها را به دو دسته ماهیت‌گرایی (پایدارگرایی)^۱ و ابزارگرایی^۲ تقسیم کرد.

1- Essentialism

2- Instrumentalism

ماهیت‌گرایان معتقدند که هنر، اساساً، یک منبع دانش، عقاید و ارزش‌ها در مورد انسان‌ها و جهان پیرامونی می‌باشد که باید یک بخش اساسی از آموزش و پرورش هر شهروندی را تشکیل دهد. "از دیدگاه ماهیت‌گرایان، هنر موجبات دستیابی انسان را به دانش، بصیرت و معانی فراهم می‌آورد که در هیچ یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برآمده درسی وجود ندارد. به عنوان مثال، فرهنگ بصری (نقاشی‌ها، طراحی‌ها، مجسمه‌سازی‌ها، معماری، فیلم و ...) حامل محتوایی تجلی یافته و ابراز شده‌ای است که می‌توان آن را یاد گرفت، از آن لذت برد و در عمل مورد استفاده قرار گیرد" (پل گتی، ۲۰۰۰، ص ۶). بنابراین، از این منظر، هنر نه به دلیل نقش فرعی یا کمک‌رسانی به حوزه‌های غیر هنری برنامه درسی، بلکه به دلیل ظرفیت‌ها و قابلیت‌های ذاتی خود باید مورد توجه قرار بگیرد. به عبارت دیگر، ماهیت‌گرایان معتقدند که هنر یک تجربه یادگیری منحصر بفرد را فراهم می‌سازد که این تجربه، از طریق یک برنامه درسی کیفی و کارآمد به منصفه ظهور می‌رسد.

اما دیدگاه ابزارگرایی اهداف تربیت هنری را از منظر تأثیر و کمکی که هنر، به حصول و تحقق سایر اهداف نظام آموزشی می‌کند، مورد توجه قرار می‌دهد. این دیدگاه اعتقاد دارد که گنجاندن هنر در برنامه درسی به عنوان زمینه‌ای برای بروز احساسات و بیان خلاقانه دانش‌آموزان، هدفی است که با برنامه درسی آکادمیک و علمی امروزی قابلیت انطباق چندانی ندارد. بلکه، بر عکس، دفاع از اهداف تربیت هنری از این منظر که اصولاً "مطالعه هنر، توجه به فهم و بیان را افزایش داده و در نتیجه به رشد ساختار زبان و ارتباط، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله کمک می‌کند" (همان منبع، ۲۰۰۰، ص ۷) کاملاً قابل توجیه است. ملاحظه می‌شود که این دیدگاه، برداشت ابزارگرایانه یا کاربردی از نقش هنر در نظام آموزشی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

بدیهی است که هر دو دیدگاه پایدارگرایی در تربیت هنری دارای ضرورت و مشروعیت می‌باشد. از یک سو تربیت هنری باید در برنامه درسی مدرسه از جایگاه مناسب برخوردار باشد، زیرا هنر ابعاد و پدیده‌های بی‌بدیل و منحصر بفردی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در واقع، هنر زمینه دستیابی به زبان، تجارب و معانی را فراهم می‌سازد که هر کدام از طریق یک شکل

بصری تجلی یافته و ابراز شده ویژه، درک شده و منتقل می‌گردند. اما در عین حال، هیچ فرصتی را برای استفاده از قلمرو هنر جهت وصول و تحقق سایر اهداف نظام آموزشی نباید از دست داد. دریافت و فهم، تفسیر و قضاوت مبتنی بر آثار هنری، یادگیری پژوهش مدار را برانگیخته و منجر به رشد زبان مکتوب و شفاهی می‌شود.

بر این اساس، در یک رویکرد جامع تربیت هنری، باید هر دو بعد وجود داشته باشد. هنر باید هم به دلیل کمک‌های خاص و بی‌نظیر به یادگیری و هم به سبب کمک به تحقق اهداف عمومی نظام آموزشی مورد توجه باشد. "این یک اصل اساسی است که اهداف تربیت هنری باید در هر دو جنبه لحاظ گردد" (همان منبع، ۲۰۰۰، ص ۷) به عبارت دیگر، اهداف تربیت هنری باید ناظر بر دو جنبه یا کارکرد مذکور باشد. جان لَنکستر^۱ نویسنده کتاب "هنر در مدارس ابتدایی" نیز معتقد است اگر چه مریبان و برنامه‌ریزان درسی در مورد اهداف تربیت هنری، عقاید و نظرات متفاوتی را ابراز کرده‌اند، ولی در این مورد که اساساً چه چیزی باید یاد داده شود، یک توافق و اجماع کلی وجود دارد. از نظر وی، اهداف برنامه درسی تربیت هنری باید زمینه‌های لازم را برای رشد مهارت‌های مربوط به دستورزی کردن، کاربرد درست و صحیح مواد و وسایل هنری، بروز و تجلی احساسات درونی، ادراک بصری، کاربرد هنر در حوزه‌های دیگر برنامه درسی و قدردانی و ارزش‌گذاری آثار هنری فراهم آورد. بر این مبنا، وی مهم‌ترین اهداف تدریس هنر را در مدرس ابتدایی به قرار زیر دسته‌بندی می‌کند:

۱- رشد دانش و آگاهی دانش‌آموزان از مواد و وسایل مختلف، از طریق اجازه دادن برای آزمایش، تجربه آزاد این وسایل و نیز تشویق آنها برای استفاده و کاربرد آگاهانه این مواد برای خلق آثار هنری

۲- ایجاد اطمینان از اینکه دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از مهارت‌های عملی خاص را یاد بگیرند تا خبرگی و تبحر لازم را برای استفاده درست مواد و تجهیزات مربوطه به دست آورند.

1- John Lancaster

2- Art in the primary schools

۳- فراهم کردن فرصت‌هایی که از طریق آن، دانش‌آموزان عواطف، احساسات و تمنیات درونی خود را به وسیله تجارب و آثار هنری بیان و ابراز نمایند.

۴- فراهم ساختن تجارب هنری که به وسیله آن، دانش‌آموزان پدیده‌های طبیعی و مصنوعی (دست‌ساز انسان) را از طریق بررسی تحلیلی و هوشمندانه مطالعه و ثبت کنند.

۵- درگیر ساختن دانش‌آموزان در تجربه کردن و یادگیری یک فعالیت بصری هنرمندانه (تا اندازه‌ای از طریق موارد ۳ و ۴) و نیز از طریق مطالعات خاص مربوط به کاربرد عناصر هنری، به گونه‌ای که مهارت و تبحر آنها در کاربرد ادراک بصری و برقراری ارتباط بصری، افزایش یابد.

۶- مشارکت و درگیر ساختن دانش‌آموزان در پروژه‌های مربوط به حوزه‌های دیگر برنامه درسی که در آنها هنر، یک عنصر حیاتی و اساسی می‌باشد.

۷- فراهم کردن فرصت‌هایی برای تحقیق و مطالعه تاریخی و فرهنگی تا از رهگذر آن، دانش‌آموزان آثار هنری مختلف به جا مانده را که دستاورد تلاش‌های فراوان هنرمندان، صنعتگران، معماران و طراحان است، مورد قدردانی و ارزش‌گذاری قرار دهند" (لنکستر، ۱۹۹۰، ص ۱۵)

اما شپهرد^۱ و راگان^۲ اهداف برنامه درسی هنر و زیبایی‌شناسی را ناظر بر ایجاد مجموعه‌ای از بینش‌ها و آگاهی‌هایی می‌دانند که باید، در نهایت، در دانش‌آموزان ایجاد گردد. این آگاهی‌ها عبارتند از:

۱- آگاهی زیبایی‌شناسی^۳: شناخت، قدرشناسی و ارزش‌گذاری حوزه‌هایی مانند، موسیقی، هنر، رقص، نمایش به عنوان محصول تمدن بشری.

۲- آگاهی خلاقانه^۴: اینکه دانش‌آموزان یاد بگیرند که خودشان را در قالب تجاربی ابراز نمایند که مستلزم استفاده از مواد و تجهیزات مختلف می‌باشد.

1- Shepherd

2- Ragan

3- Aesthetic Awareness

4- Creative Awareness

۳- آگاهی انسانی^۱: این آگاهی دانش آموزان را تشویق به رشد و تکامل ویژگی‌های شخصی منحصر به فرد می‌کند.

۴- آگاهی ارتباطی^۲: بدین معنا که دانش آموزان یاد می‌گیرند که با یکدیگر از طریق اشکال هنری مختلف مانند نقاشی، مجسمه‌سازی، چاپ کردن، بافتن، رقص، آواز، آهنگ‌سازی، خواندن و ایفای نقش ارتباط برقرار کنند.

۵- آگاهی انتخاب^۳: اینکه، دانش آموز به عنوان یک مصرف‌کننده زیبایی‌شناسی بتواند در جامعه نسبت به انتخاب و گزینش هنر، موسیقی و نمایش با توجه به علایق و اولویت‌های فردی خود تصمیم‌گیری کند.

۶- آگاهی تجربه^۴: اینکه دانش آموزان مشارکت و درگیری مستقیم و غیر مستقیم را با حرکت، ابراز وجود، فی‌البداهگی و بروز خلاقیت، با استفاده از یکی از اشکال هنری، تجربه خواهند کرد (راینهارتس و بیچ، ۱۹۱۷، ص ۳۳۵).

اما الیوت آیزنر^۵ که در واقع سردمدار به رسمیت شناختن جایگاه هنر و تربیت هنری در برنامه‌های درسی مدارس است، معتقد است شمول و جامعیت برنامه درسی باید به حدی باشد که امکان بروز و ظهور تجارب مختلف را در اشکال متنوع و آموزش انواع سواد فراهم سازد. وی اعتقاد دارد که در مدارس تدریس هنر باید در چهار زمینه و جهت‌گیری، که نوعاً با زندگی انسان مرتبط است، انجام گیرد. از اینرو، آیزنر مهم‌ترین اهداف برنامه درسی هنر را در قالب چهار هدف تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی تبیین و تصریح می‌کند. (همان منبع، ۱۹۹۷)

هری برودی^۶ ضمن اشاره به نتایج و اثرات مثبت تربیت هنری در افزایش نمرات خواندن و نوشتن و حساب، تصریح می‌کند که ضرورت اهمیت تربیت هنری را نه براساس میزان کمک آن

1- Human Awareness

2- Communication Awareness

3- Selection Awareness

4- Experience Awareness

5- Elliot w.Eisner

6- Harrys. Broudy

به آموزش دروس دیگر (نتایج و تولیدات غیر زیبایی شناسانه) بلکه به سبب آن که به رشد و گسترش ارزش‌های زیبایی‌شناسی و درک ارزش‌های زیبایی شناختی کمک می‌کند، باید مورد ارزیابی قرار داد. از نظر برودی، تجربه زیبایی‌شناسی یک تجربه مهم و حیاتی است که تمام شناخت، قضاوت^۱ و عمل^۲ فرد بدان بستگی دارد. وی "پرورش و رشد حساسیت هنری و بروز و تجلی هنرمندانه را به عنوان اهداف اصلی آموزش هنر یاد می‌کند." (برودی، ۱۹۷۷)

از نظر توماس کورتیس^۳ و چارلز اسپایکر^۴ عدم وجود زمینه‌ای چون زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، نشانگر نوعی تنگ نظری و کوتاه بینی می‌باشد. مضافاً، ارزش‌گذاری زیبایی شناسانه هم بدون وجود هنرها در برنامه درسی رشد و تعمیق پیدا نمی‌کند. بر این اساس، دو صاحب نظر مذکور با استناد به دیدگاه شورای ایالتی آموزش و پرورش کالیفرنیا^۵ چهار هدف را برای تربیت هنری بر می‌شمارند که عبارتند از:

- ۱- رشد مهارت‌های ادراکی و عقلانی^۶ - پرورش قابلیت‌های مربوط به بیان و تجلی هنرمندانه^۸ - فهم میراث فرهنگی^۹ - رشد قابلیت‌های مربوط به قضاوت‌های زیبایی‌شناسی^{۱۰} (کورتیس و اسپایکر، ۱۹۷۷، ص ۱۴۵)

به هر صورت، از بررسی اهداف ذکر شده فوق، می‌توان استنباط کرد که مجموع اهداف تربیت هنری در دوره ابتدایی که حصول و برآورد آنها باید در دستور کار نظام آموزشی کشور قرار گیرد می‌توان در قالب ۴ هدف به شرح زیر ارائه کرد:

- 1- Cognition
- 2- Judgment
- 3- Action
- 4- Thomas curtis
- 5- Charls Speier
- 6- California State Board of Education
- 7- Perceptual Skills
- 8- Expressive Skills
- 9- Cultural heritage
- 10- Aesthetic Judgment

- ۱- رشد و پرورش مهارت‌های مربوط به تماس، دست‌ورزی کردن مواد و وسایل مختلف، بروز افکار و تمیّات درونی خود با استفاده از وسایل مذکور (تولید هنری)
- ۲- رشد آگاهی، ادراک و شناخت میراث فرهنگی و تاریخی جامعه از طریق بررسی و تعمق در آثار هنری مختلف (تاریخ هنر).
- ۳- رشد نگرش‌های مطلوب و مثبت نسبت به هنر و آثار هنری و قدرشناسی و ارزش‌گذاری آنها در اشکال مختلف در طول زندگی (زیبایی‌شناسی^۳)
- ۴- رشد مهارت‌های مربوط به بررسی و تحلیل انتقادی آثار هنری (نقادی هنری^۴)
بر این اساس، می‌توان گفت که اهداف تربیت هنری مذکور ناظر به چهار هدف عملی و کاربردی، فرهنگی و تاریخی، ارزش‌گذاری و زیبایی‌شناسی و بررسی تحلیلی و انتقادی می‌باشد.

۲- محتوا^۵

بعد از تعیین و تدوین اهداف، نوبت به انتخاب محتوای برنامه درسی می‌رسد. اگر چه در تعیین اهداف آموزشی در نظر گرفتن ملاحظات و ویژگی‌هایی مانند جامعیت، اعتبار و ... حائز اهمیت است، اما، قطعاً، فراهم کردن زمینه‌های بروز و تحقق هدف‌ها از اهمیت بسیار بیشتری برخوردار می‌باشد. در واقع، "از آنجایی که اهداف به وسیله محتوا تحقق می‌شوند، توجه به انتخاب محتوا همواره به عنوان یک عنصر مهم در برنامه درسی مطرح بوده است". (هاس، ۱۹۸۳، ص ۹۴) سیلور و الکساندر^۶ معتقدند که محتوای برنامه درسی ناظر بر "حقایق، مشاهدات، داده‌ها، دریافت‌ها، تشخیص‌ها، حساسیت‌ها، طرح‌ها و راه‌حل‌های برگرفته از آنچه اذهان انسان‌ها آن را درک

- 1- Art Making
- 2- Art History
- 3- Aesthetic
- 4- Art Criticism
- 5- Content
- 6- Saylor and Alexander

کرده‌اند و نیز مجموعه ساختارهایی است که دستاوردهای تجربی را در قالب دانش‌ها، ایده‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، اصول، طرح‌ها و راه‌حل‌ها دوباره‌سازماندهی کرده‌اند“ (زایس، ۱۹۷۶، ص ۱۲۳). لوی^۱ معتقد است که “اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمت‌ها و قطعه‌های سازمان یافته‌ای اطلاق می‌شود که به گونه‌ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می‌دهند، بلکه شامل واقع و پدیده‌هایی نیز می‌شود که به نحوی با رشته‌های مختلف علمی ارتباط دارند. برای مثال، می‌توان به مثابه محتوای برنامه درسی به مطالعه نظام‌های حمل و نقل، موضوع آلودگی هوا و غیره پرداخت“ (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۸، ص ۲۹).

نیکلس^۲ هم در تعریف محتوا می‌گوید که “در امر تدریس باید چیزی را به کسی یاد داد. این شخص دانش آموزان و آن چیز محتواست. محتوا را می‌توان دانش، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی توصیف کرد که می‌بایست یاد گرفته شوند.“ (نیکلس، ترجمه دهقان، ۱۳۶۸، ص ۶۲) ملاحظه می‌شود که محتوای برنامه درسی به منزله ابزار یا وسیله‌ای است که با به کارگیری آن می‌توان در جهت وصول اهداف حرکت کرد. طبیعتاً در حوزه تربیت هنری و در ارتباط با هدف‌های چهارگانه‌ای که در صفحات قبل بدان اشاره شد نیازمند محتوای جامع، مرتبط و معتبر می‌باشیم که از طریق تدریس و اجرای آن بتوان اهداف مورد نظر را متحقق نمود. اگر چه “در وسیع‌ترین برداشت، هنرها در بردارنده همه موضوعات خلاق مانند ادبیات، شعر، نمایشنامه، موسیقی و هنرهای بصری می‌باشد“ (دایره‌المعارف آمریکانا، ۱۹۹۰) ولی، در عمل، متأسفانه محتوای تربیت هنری بخصوص در دوره ابتدایی، عمدتاً محدود به انجام پاره‌ای فعالیت‌های تکراری و کلیشه‌ای مانند نقاشی از روی الگوی معلم، خوشنویسی، کاردستی و تزئین کلاس و راهروهای مدرسه می‌باشد که، در واقع، برداشتی محدود و ناقص از حوزه و ساختار محتوایی تربیت هنری است. بالتبع، با توجه به این دیدگاه و برداشت، امکان تحقق اهداف تربیت هنری وجود ندارد. اما در یک رویکرد جامع، دقیق و مرتبط با اهداف چهارگانه تربیت هنری و بر مبنای پژوهش‌های انجام

1- Lewy

2- Nikels

گرفته، امروزه ساختار محتوایی تربیت هنری شامل چهار حوزه هنرهای بصری^۱، نمایش^۲ موسیقی^۳ و رقص^۴ می‌باشد. "هنرها یعنی رقص، موسیقی، نمایش و هنرهای بصری باید یک بخش لاینفک هر نوع آموزش و پرورش عمومی باشند" (اداره آموزش و پرورش ماساچوست، ۱۹۹۹، ص ۲۷) بحالی که به دلایل مختلف، وجود و تجویز رقص به عنوان یک حوزه محتوایی آموزشی در نظام آموزش و پرورش ما محل تردید جدی است، ولی می‌توان با تعیین هویت و جایگاه مناسب تربیت هنری در نظام آموزشی، حوزه‌های محتوایی هنرهای بصری، موسیقی و نمایش را در راستای اهداف چهارگانه تربیت هنری (هنرسازی، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی) تدریس و اجرا کرد.

۳- فرصتهای یادگیری

بدیهی است برای تحقق هر هدف تربیتی و آموزش هر محتوایی، دانش‌آموزان باید فرصت‌ها، فعالیت‌ها و تجاربی داشته باشند تا بتوانند نوع رفتاری که مستلزم تحقق آن هدف است را تمرین و پرورش دهند. این نکته در مورد تربیت هنری بسیار حائز اهمیت است. زیرا "پیش‌نیاز آموزش هنری فراهم کردن فرصت‌ها و امکانات در بازی‌های آزاد، به ویژه، بازی‌های نمایشی و ... است که خلاقیت را در کودکان شکوفا می‌کند." (کول، ترجمه مفیدی، ۱۳۷۴، ص ۲۶۲)

صرفاً در چنین حالتی است که می‌توان انتظار تحقق و عینیت یافتن اهداف تربیت هنری را به صورت تغییرات عمیق و واقعی در حوزه‌های شناخت، نگرش و عمل دانش‌آموزان داشت. در غیر این صورت تربیت هنری فاقد هر گونه پتانسیلی برای تأثیرگذاری پایدار بر روی دانش‌آموزان می‌باشد. در واقع "زمانی که چندان یا هیچ فرصتی برای نیل به هدف‌ها فراهم نشده باشد، واقع بینانه نیست اگر از فراگیران انتظار داشته باشیم که به آن هدف‌ها نایل آیند" (ولف، ترجمه کیامنش،

1- Visual Arts

2- Drama

3- Music

4- Dance

۱۳۷۱، ص ۶۲) لذا، ضرورت دارد که تجارب و فرصت‌های یادگیری زمینه مشارکت و تجربه آزاد و مستقیم دانش‌آموزان را در انجام فعالیت‌های مختلف هنری فراهم سازد، تا از این طریق قدرت سازندگی و خلاقیت آنها بروز و شکوفا گردد. چرا که «کلید خلاقیت، آزادی است. کودکان باید در اکتشاف، آزمایش کردن، اختراع کردن، تقلید کردن با استفاده از مواد و وسایل هنری آزاد باشند. همان گونه که هنگام لباس پوشیدن اینگونه هستند» (بتی، ۱۹۸۴، ص ۱۴۶).

از این منظر، ایجاد محیطی محرک و غنی که از طریق فراهم آوردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری متعدد و متنوع میسر می‌گردد، به مثابه مهمترین و اساسی‌ترین عامل در تحقق اهداف مختلف تربیت هنری می‌باشد. در واقع، از این طریق تربیت هنری به منصف ظهور و اجرا در می‌آید.

به همین دلیل در تربیت هنری و زیبایی‌شناسی اولین و مهم‌ترین اصل آن است که دانش‌آموزان باید دارای فرصت‌های غنی و متعدد برای ادراک و پاسخ دادن به موضوعات و رویدادهای مختلف باشند. در موسیقی ادراک و پاسخ دادن، به معنای گوش کردن است. در نقاشی معماری و مجسمه‌سازی، ادراک و پاسخ دادن، به معنای نگاه کردن و دیدن است. در شعر این امر، به معنای خواندن و شنیدن اشعار است. در تئاتر، رقص و فیلم به معنای تماشای تولیدات این هنرهاست. به همین دلیل است که، اساساً، حضور و وجود هنرها در هر شکل و فرصتی، فضای پرمدرده مدارس ما را زنده و فعال نگه می‌دارد. (رایمر، ۱۹۷۲)

بر این اساس، یکی از حوزه‌های محتوایی که باید در تربیت هنری دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد، هنرهای بصری است که دامنه‌ای وسیع از فعالیت‌های هنری، از نقاشی و طراحی گرفته تا ساختن اشیاء و وسایل مختلف را در بر می‌گیرد که می‌توان فرصت‌های یادگیری مربوط به این حوزه را به ترتیب زیر مطرح کرد:

- نقاشی کردن؛ شامل مشاهده، ثبت، بیان و ارائه

- رنگ آمیزی؛ مخلوط کردن رنگ‌ها در ترسیم تصاویر، الگوها، مدل‌ها و مجسمه‌سازی

- مدسازی؛ خلق آثار هنری سه بعدی با مواد انعطاف‌پذیر (مانند گل و پلاستیک)

- ساختن؛ به وسیله مواد مقاومی مانند چوب، مفتول، پلاستیک

- الگوسازی؛ تکرار الگوها به وسیله طراحی، مواد چاپی، نقاشی و حتی چاپ بر روی منسوجات

- بافتن؛ به وسیله کاغذ، نخ و پارچه

- حل مسئله؛ در تمامی فعالیت‌های مربوط به هنر، کاردستی و طراحی که مستلزم فرآیندهای تفکر (پروراندن ایده‌ها در ذهن) تجربه کردن (کشف وسایل و راه حل‌های مناسب) توجیه منطقی راه حل‌ها و ارزشیابی و نقادی آنها (از طریق مباحثه و نوشتن دیدگاه‌ها) می‌باشد.

- مشاهده، نقادی و ارزشگذاری؛ به وسیله تحقیق (در کتب هنری، کتابخانه‌ها و گالری‌ها و موزه‌ها) ملاقات با هنرمندان، صنعتگران و طراحان و گفتگو و بحث با آنها (لنکستر، ۱۹۹۰)

اما در مورد حوزه محتوایی موسیقی باید گفت که جایگاه آن در نظام آموزشی موضوع مورد توجه مریبان در سرتاسر جهان است. اغلب آنان با این نقطه نظر موافقند که باید برای تمامی دانش‌آموزان یک آموزش موسیقی اساسی و بنیادی فراهم آورد. به حدی که موسیقی به عنوان بخشی از میراث فرهنگی جامعه، بتواند باعث لذت و خرسندی در سراسر زندگی‌شان شود. در طول سال‌ها، موسیقی در قالب برنامه‌های درسی مدارس اکثر ممالک مورد پذیرش قرار گرفته است به حدی که امروزه مریبان آن را بخش لاینفک یک سیستم آموزشی تلقی می‌کنند (گارتسون، ۱۹۹۱)

هوش موسیقایی یکی از انواع هوش‌های است که هوارد گاردنر^۱ در نظریه هوش‌های چندگانه^۲ خود مطرح کرده است. از نظر وی، هوش موسیقایی "توانایی تفکر درباره موسیقی و شنیدن الگوهای صدایی و بازشناسی و بخاطر سپردن آنها و احتمالاً دستکاری کردن آنهاست. افرادی که دارای هوش موسیقایی قوی هستند، صرفاً موسیقی را به آسانی بخاطر نمی‌سپارند، بلکه نمی‌توانند آن را از ذهن خود خارج سازند" (گاردنر، ۱۹۹۷، ص ۱۲).

درواقع، موسیقی در طول تاریخ، عامل وحدت بخش و ارتباط دهنده فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف بشری بوده است. موسیقی به اصوات نظم و به خاموشی و رکود، روح و احساس می‌بخشد. آموزش موسیقی به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که چگونه صدای انسان در ترکیب و تلفیق

1- Howard Gardner

2- Multiple Intelligences

با تعدادی از وسایل و ابزار آلات و احیاناً انسان‌های دیگر، به گونه‌ای جذاب و دلپذیر در می‌آید. بدیهی است آموزش و پرورش که از جذابیت و قدرت برانگیختن دانش‌آموزان بی‌بهره باشد و صرفاً در قالبی خشک و بی‌روح به آنان ارائه گردد، فاقد اثرگذاری سازنده و پاینده می‌باشد. بنابراین تأکید می‌شود که فرصت‌های یادگیری مربوط به موسیقی باید امکان تجارب زیسر را برای دانش‌آموزان فراهم نماید:

۱- **تجربه گوش کردن:** از آن جایی که گوش کردن در تمامی مهارت‌های موسیقی مانند خواندن، نواختن، ساخت موسیقی و حرکت کردن، مهارتی مهم است. معلمان باید صداهای واقعی و متنوعی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند تا آنان به تجزیه و تحلیل، مقایسه و ایجاد تمایز و تفاوت و ارائه واکنش و پاسخ بدان بپردازند.

۲- **تجربه حرکت کردن:** از آن جایی که دانش‌آموز تمامی بدن خود را برای کشف کردن و بیان نمودن و ابراز تغییرات در ضرب آهنگ‌ها و ... به کار می‌برد، حرکت در کسب مفاهیم موسیقایی مهم است.

۳- **تجربه آواز خواندن:** به دلیل آنکه آواز خواندن بیانگر عواطف درونی بوده و برای رشد گفتاری، مهارتی مهم است.

۴- **تجربه نواختن:** چون نواختن، برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی را جهت شنیدن فراهم می‌کند و صداهای مختلفی از این طریق تولید می‌شود. البته ضرورت دارد که تجهیزات کلاسی، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد تا آنها موسیقی خودشان را بسازند.

۵- **تجربه آفرینش:** از طریق مشارکت در تجارب گوش کردن، حرکت کردن، خواندن و نواختن است که فراگیران دوره ابتدایی قادر به آفرینش می‌شوند. به عبارت دیگر هنگام آفرینش هنری، دانش‌آموزان مجموعه اساسی از تجارب و مهارت‌های موسیقایی را به کار می‌گیرند. (راینهارتس و بیچ، ۱۹۹۷)

اما حوزه محتوایی نمایش، بدین خاطر باید در برنامه درسی تربیت هنری گنجانده شود که اساساً، دانش‌آموزان ابتدایی از این طریق، در نقش‌های مختلف با زندگی اجتماعی ارتباط برقرار ساخته و از جنبه‌های مختلف آن تقلید می‌کنند "به منظور کمک به کودکان در تقلیدهای خود، ما

باید یک محیط کلاسی را فراهم کنیم که نمایش تخیلی را ترغیب و برانگیزاند" (بتی، ۱۹۸۴، ص ۶) اساساً، کودکان در یک جهان ساختگی یا تقلیدی زندگی می کنند. هر چند که بزرگسالان در مورد رفتارهای تقلیدی و تخیل پروری دانش آموزان و کودکان دچار نوعی بدفهمی بوده و حتی از نظر آنها ممکن است این تقلید و تخیل سازی برای سلامت روحی و ذهنی کودکان مضر باشد. ولی واقعیت قضیه آن است که کودکان از این طریق، سعی در درک جهان پیرامون خود و تمامی واقعیات آن دارند. آنان از این طریق تلاش می کنند محیط اطراف خود را بشناسند، نظم دهند و حتی آن را تحت کنترل در آورند. به همین علت، فعالانه و با صرف انرژی ذهنی و جسمی فراوان، ایفاگر نقش‌های مختلف می شوند.

بنابراین "بازی کردن و اجرای نقش‌های مختلف به کودکان کمک می کند که زندگی را از چشم اندازی دیگر، تجربه نمایند. این امر بدانها کمک می کند که این نقش‌ها را فهمیده و در اغلب مواقع، بسیاری از ترسها و نگرانیهای خود را در زندگی حل کنند ... کودکان، به طور عمده از طریق نمایش در مورد خودشان نکات مهمی را یاد می گیرند و به سرعت یاد می گیرند که چگونه کودکان دیگر در یک نمایش تعاملی، پاسخ یا عکس العمل نشان می دهند" (بتی، ۱۹۸۴، ص ۷). به همین علت، آثار و نتایج نمایش از جنبه‌های فردی و اجتماعی قابل بررسی است. نمایش می تواند دارای تأثیرات عمیق اجتماعی، آموزشی و روانشناختی باشد. نمایش، دانش آموزان را سرگرم می کند، توجه آنها را به مردم و مسایل مختلف جذب می کند، باعث تقویت یا تغییر نگرش‌ها می شود، تخیل خلاقانه را برانگیخته و شکل می دهد، علایق اجتماعی را بروز داده و زندگی را خوشایند می سازد. در مجموع نمایش، نکات و مطالبی را به ما یاد می دهد که هیچ ابزار دیگری قادر به انجام آن نمی باشد. (دیستلر، ۱۹۷۶)

با توجه به مطالب فوق مجموعه فرصت‌های یادگیری مربوط به نمایش شامل "اجرا و بازی کردن، آماده سازی، داستان گویی (تهیه سناریو) تعیین نقش‌ها، بازی سازی و بازی نویسی و کارگردانی و اجرای هنرهای وابسته ماند خیمه شب بازی و فیلم است" (اداره آموزش و پرورش ماساچوست، ۱۹۹۹)

با عنایت به آنچه که تاکنون در مورد عنصر سوم الگوی پیشنهادی یعنی فرصت‌های یادگیری ذکر شد، می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌ها و خصوصیات آن را به ترتیب زیر بیان نمود:

۱- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری، با توجه به تلاش‌های زیبایی‌شناختی انجام شده، باید بر میراث فرهنگی بشری تاکید نماید.

۲- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری باید موقعیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا موجب بروز و رشد مهارت‌های ابرازی در قالب فعالیت‌های هنری گردد.

۳- فرصت‌های یادگیری تربیت هنری باید به دانش‌آموزان در رشد و شکل‌گیری نگرش انتقادی نسبت به آفرینش هنری کمک کنند.

۴- این فرصت‌ها باید مجموعه‌ای از تجارب متنوع، مختلف و گسترده را در فعالیت‌های هنری به منظور رشد مهارت‌های ادراکی، تا بالاترین حد، تهیه و فراهم سازند. صرف نظر از عمق و گستردگی، هر دانش‌آموزی باید قادر باشد که زیبایی را هم به شکل انتزاعی و هم به شکل عملی، قدرشناسی نماید (کورتیس و اسپایکر، ۱۹۷۷)

۴- ارزشیابی

در میان عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، عنصر ارزشیابی ناظر بر داوری یا قضاوت ارزشی در مورد قابلیت‌ها، توانمندی‌ها و نتایج عملی برنامه درسی است. قطعاً این قضاوت باید مبتنی بر مجموعه‌ای معیارها و ملاک‌های روشن و مدون باشد. در حالی که کاربرد این معیارها در زمینه ارزشیابی بسیاری از دروس (علیرغم ناکافی و نارسا بودن) مورد توجه است، استفاده از آنها در زمینه تربیت هنری مورد تردید می‌باشد. این تردید، بیانگر وجود واقعیتهایی است که اساساً در قلمرو تربیت هنری، شواهد و یافته‌های علمی اندکی در مورد چگونگی و نحوه ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان وجود دارد.

در مقایسه با سایر ابعاد آموزش و پرورش مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن... ادبیات تربیت هنری در بر دارنده مطالعات اندکی در مورد ارزیابی نگرش هنری دانش‌آموزان است. تا این تاریخ، ابزارهای کمی برای اندازه‌گیری نگرش هنری تدوین شده است و روش‌های جایگزین

ناکافی وجود دارد. تلاش‌های اندکی هم برای کاربرد دقیق روش‌های ارزیابی نگرش و انجام مطالعه و تحقیق در این زمینه صورت گرفته است. (موریس، ۱۹۹۱)

با توجه به نکات فوق، تصریح می‌گردد که "بهتر است در مدارس ما و خاصه در مقطع ابتدایی، رقابت‌های فردی پدید نیاید و نمره‌ای در کار نباشد. به راستی آموزگاری که اصلاً در درس هنر سررشته‌ای ندارد، چگونه به خود حق می‌دهد که با نظر خود، احساسات و عواطف دانش‌آموزی را بسنجد؟ کودکی که با چند خط ساده خانه‌ای را تصویر می‌کند، همه تلاش‌هایش را به کار می‌بندد تا هنرش را خوش جلوه دهد و مسلم است که هر کودکی به دنبال تجربه شخصی خود است و از قانون خاص خود پیروی می‌کند." (تیمورزاده بابلی، ۱۳۷۰، ص ۵۴)

واقعیت آن است که بعضی از معلمان هنر معتقدند دانش‌آموزان را باید در جهت سازگاری و تطبیق با معیارها و شرایط خاص آموزش داد و فرآیند ارزشیابی هم ناظر بر تعیین میزان این انطباق و هم آهنگی است. از نظر این معلمان، فقط یک راه برای رنگ کردن تصاویر یا بازی با اسباب‌بازی‌ها وجود دارد، ولی طبیعی است چنین نگرش و عملی، باعث نابود شدن خلاقیت در همان ابتدای آموزش و آن هم در کلاس هنر می‌گردد. در واقع، خلاقیت مستلزم نوعی شهود و طیب خاطر می‌باشد. که بسیاری از معلمان و بزرگ‌سالان فاقد آن می‌باشند. چرا که در طی دوره آموزش و تربیت معلم، اساساً بدانها اجازه داده نشده است که این زمینه و قابلیت ذاتی را رشد دهند. از این منظر می‌توان گفت که اولین و اساسی‌ترین ملاحظه در ارزشیابی تربیت هنری، عدم اصرار و پافشاری بر این نکته است که دانش‌آموزان، دقیقاً طبق انتظارات از قبل تعیین شده معلمان رفتار کنند. از سوی دیگر در زمینه ارزشیابی تربیت هنری آنچه که باید برای معلم واجد اهمیت باشد، بررسی و مشاهده میزان پیشرفت و رشد دانش‌آموز در طی فرآیند فعالیت هنری است. بر این اساس، مسئولیت خاص هر معلم، مشاهده دگرگونی‌ها و تغییراتی است که در نوع واکنش و پاسخ دانش‌آموزان نسبت به تدریس رخ می‌دهد. در واقع ارزشیابی مهارت‌هایی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن که مبین بخشی از اهداف نظام آموزشی می‌باشد، امروزه چندان چالش‌انگیز و دشوار نمی‌باشد. هم چنان که ارزشیابی دانش و اطلاعات هنری دانش‌آموزان یا مهارت‌های فنی آنان هم آسان می‌باشد. اما واقعیت آن است که ارزشیابی هدف اصلی و اساسی تدریس هنر که

همانا افزایش قابلیت و توانایی دانش‌آموزان در زمینه ارائه پاسخ و واکنش زیبایی‌شناسانه به جهان اطراف و نیز بیان و ابراز جهان درونی از طریق اشکال مختلف و متنوع هنری است، به سادگی موارد مذکور نمی‌باشد. از اینرو معلم باید در جستجوی شواهد ظریف‌تر و دقیق‌تر درباره کیفیت تجربه هنری دانش‌آموز و تأثیر آن بر روی وی باشد.

در زمینه ارزشیابی تربیت هنری، مشاهده دانش‌آموز هنگام کار کردن، علائم و نشانه‌هایی از آنچه که برای او اتفاق می‌افتد را فراهم می‌کند. میزان تمرکز و دقت او بر روی تکلیف هنری، جدیت و پشتکاری که برای انجام آن از خود نشان می‌دهد و نگاه سریع حاکی از تأیید در هنگامی که دانش‌آموز در حال کار کردن است، روش‌هایی مناسب‌تر و حاکی از تأیید مشارکت و فعالیت واقعی وی می‌باشد. مضافاً مشاهده و بررسی محصول ارائه شده و مقایسه آن با کارهای قبلی دانش‌آموز، شواهدی را در مورد میزان رشد وی فراهم می‌کند. معلم باید در جستجوی جمع‌آوری شواهدی درباره افزایش قدرت بیانگری، اصالت مفهوم، شکل و نمادپردازی، میزان هم‌آهنگی عناصر با یکدیگر و مسیری که طی آن مهارت همراه با فهم در جهت بیان هدف آفریننده (دانش‌آموز) به کار برده شده است، باشد. همچنین اگر تولید ارائه شده جنبه کاربردی دارد، تناسب آن با هدف مورد نظر باید مورد بررسی قرار گیرد. (لوئیس، ۱۹۷۱)

درواقع ارزشیابی صرفاً ثبت عملکرد گذشته و پیشین دانش‌آموز نیست، بلکه وسیله‌ای برای ارزیابی نیازها و موفقیت‌ها است. ارزشیابی کلید طراحی تجاربی است که به دانش‌آموز کمک می‌کند که از جهان حسی پیرامون خود بهره و لذت کافی برده و تجربه خود را از طریق هنر نمایان سازد، و در عین حال مبنای مستندی را برای رشد خلاقیت و زیبایی‌شناسی وی فراهم آورد. با توجه به مطالب فوق، مهم‌ترین نکاتی که باید در زمینه ارزشیابی تربیت هنری مورد توجه و استفاده معلمان قرار گیرد، به شرح زیر می‌باشد:

۱. نفی سیستم نمره‌گذاری مرسوم و معمول در نظام آموزشی در زمینه ارزشیابی فعالیت هنری دانش‌آموزان.
۲. عدم استفاده و استناد به ملاک‌ها، معیارها و انتظارات غیرقابل انعطاف و تلاش در جهت سازگاری و انطباق رفتارها و فعالیت هنری دانش‌آموزان با آنها.

۳. تأکید بر فرآیند و جریان درگیری و مشارکت دانش آموزان با فرصت‌ها و تجارب یادگیری هنری بجای اصرار بر تولید بازده یا عملکرد مورد انتظار.
۴. تأکید بر مشاهده میزان پیشرفت و رشد دانش آموز و نیز تغییراتی که در نوع و کیفیت واکنش و پاسخ زیبایی شناسانه وی نسبت به هنر و فعالیت‌های هنری حادث می‌گردد.
۵. بررسی و ثبت ویژگی‌های فردی دانش آموز در حین فرآیند آفرینش هنری از قبیل میزان دقت و تمرکز وی بر روی تکلیف هنری، جدیت و پشتکار، مشارکت با سایر دانش آموز.
۶. مقایسه فعالیتها و آثار هنری دانش آموز با فعالیت و آثار هنری قبلی وی.
۷. بررسی میزان قدرت یادگیری، اصالت مفهوم، شکل و نمادپردازی، هماهنگی و توازن میان عناصر، تناسب با هدف و استفاده آنها در ارزشیابی آثار و تولیدات هنری دانش آموزان.
۸. ارائه بازخوردهای مستمر به دانش آموزان در مورد فنون، مهارت‌ها، کیفیت و نحوه ارائه و بیان هنری، میزان صحت و دقت فعالیت‌های هنری آنها.
۹. پذیرش منصفانه تلاش‌های هنری دانش آموزان و بهره‌گیری از تشویق‌های کلامی.
۱۰. اجتناب از انتقادات صریح و تند نسبت به آثار هنری دانش آموز و نیز عدم استفاده از واژه‌های منفی و دلسردکننده چون بد، آشغال، مسخره و بالعکس تشویق افراطی.
۱۱. تلاش در جهت تهیه و فراهم ساختن مجموعه یا کارنامه‌ای از آثار و آفرینش‌های هنری دانش آموزان در طول سال تحصیلی و ارائه آنها در قالب نمایشگاهی از آثار دانش آموزان مدرسه.

منابع

- کول، ونیتا (۱۳۷۴) برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش دبستانی. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران. انتشارات سمت.
- لوی، الف (۱۳۶۸) برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران. انتشارات مدرسه.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴) تاریخ اندیشه‌های تربیتی. جلد دوم. ترجمه علی اصغر فیاض. تهران. انتشارات سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶) برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) تهران. انتشارات مدرسه

- نیکلس، ادری و هاوارد (۱۳۶۸) راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. ترجمه داریوش دهقان. تهران. انتشارات قدیانی
- ولف، ریچارد (۱۳۷۱) ارزشیابی آموزشی. مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه. ترجمه علیرضا کیامنش. مرکز نشر دانشگاه، تهران.
- Beaty, Jance J. (1984) "skills for PreSchool Teachers". Second Edition, Chales. E. Merrill Publishing CO.
- Beyer, Landon E. (1995) "The Arts and Social Possibilities". Critical Conversations in Philosophy of Education. Edited by Wedy Kohli. Routledge.
- Borrow, Robin. Milburn, Geoffery (1986) "A Critical Dictionary of Educational Concept's. WHEAT SHEAF BOOK.
- Boudy, Harrys. (1997) "How Basic is Aesthetic Education Is R the fourth R? Educational Leadership. U.S.A
- Chapman, laura H. (1971) "Trends and Problems" The Encyclopedia f Educaton. The Mac Millan Company. The Free Press.
- Checkley, kathy (1997) "The first seven ... and the Eight "Educational Leadership. USA
- Curtis, Thomas. Speiker, charles A. (1977) "Aesthetics in American Education. A Position Statement". Educational leadership.
- Efland, A. (1991) "Art: Educational Programs". The International Encyclopedia of Curriculum. Edited by ArieH Lwey, Pergamon Press.
- Fowler, Charles. (1989) "The Arts are Essentials to Education". Educational Leadership. USA
- Garretson, R.L. (1991) "Music Curricula". The International Encyclopedia of Curriculum. Edited by ArieH Lwey. Pergamn Press.

- Getty, Paul. (2000) "Learning in and Through Art". A Guide to Discipline-Based Art Education. WWW. artsedunet. getty. edu.
- Good, Carter V. (1959) "Dictionary of Education". Mc Grow Hill Book Company.
- Hass, Glen. (1983) "Curriculum Planning". A New Approach" Allyn and Bacon Publishing.
- Hausman, Jerome J. (1971) "Training of Teachers". The Encyclopedia of Education. The Macmillan Company. The Free Press.
- Lancaster, John. (1990) "Art in the Primary School". First Edition. Routedge.
- Massachusetts Department of Education (1999) "Arts Curriculum Framework. The PRACTICE of CREATING".
<http://WWW.doe.mass.edu/dpedpcs/fra,eprl/arts2.html>
- Morris, J.W. (1991) "Attitude Towards Art". The International Encylopdia of Curriculum. Edited by Arie Lewy, Pergamon Press.
- Present Lewis, Hilda (1971) "Elementary Schools" The Encyclopedia of Educaton. The Macmillan Company. The Free Press.
- Reimer, Ennett (1972) "Putting Aesthetic Education to Work", Music Educators Journal. Volume 59
- Reinbartz, Judy. Beach, Don M. (1997) "Teaching and Learning in The Elementary School". Focus on Curriculum", Merrill.
- The Encyclopedia Americana (1990) International Edition. United States. Crplior Incorporated.
- The Withre House Conference On Arts Educaton (1970) "The Arts are Basic Edcaoon. Let's Move On It!" Music Educators Journal. Official Magazine of The Music Educators National Conference.

Zais, Robert (1976) "Curriculum Principles and Foundatons". Kent State University.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انساني