

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هشتم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۲

ص ۲۱-۴۶

حاکمیت سنت دیسیپلین محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان هنر دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها

مقصود امین خندقی*، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

حمیده پاک‌مهر، دانشجوی دکتری تخصصی برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

با توجه به اهمیت بحث تربیت هنری در نظام آموزشی کشور و مبحث جهت‌گیری‌ها به عنوان زیربنای تشخیص نیازها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، پژوهش حاضر با هدف بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان هنر انجام شده است. روش این تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی و از حیث هدف کاربردی بوده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان (۴۸۴ نفر) است که به صورت تخصصی و غیر تخصصی در مناطق هشتگانه استان خراسان شمالی طی سال تحصیلی ۸۹-۸۸ مشغول به تدریس درس هنر در مقطع راهنمایی بوده‌اند. تعداد ۲۴۳ نفر از معلمان مذکور به روش طبقه‌ای نسبی و از طریق فرمول حجم نمونه انتخاب و با استفاده از پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی فیلاتی ارزیابی شدند. در این بررسی، سه جهت‌گیری کودک محوری، دیسیپلینی و فرهنگی بررسی گردید. یافته‌ها نشان داد که بین سه گروه از جهت‌گرایی به جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری تفاوت معناداری وجود داشته و گروه مورد بررسی، دیسیپلین محور هستند ($P < 0/001$). بر این اساس، هنر به منزله یک دیسیپلین دیده می‌شود و تنها، یادگیری صرف مطالب و مفاهیم هنری مدنظر است. این در حالی است که به نظر می‌رسد با عنایت به مقتضیات، ارزش‌های فرهنگی و اصالت‌های بومی کشور، بهتر است جهت‌گیری فرهنگی به عنوان مبنای نظری در طراحی برنامه‌های درسی تربیت هنری مدنظر مسئولین نظام آموزشی قرار گیرد. لذا، تدبیر و چاره‌اندیشی برای آن می‌تواند نقطه عطفی در توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی و برنامه درسی کشور باشد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری برنامه درسی، تربیت هنری، کودک محوری، دیسیپلین محوری، فرهنگ محوری.

* - نویسنده مسئول

مقدمه

تعلیم و تربیت مشکل‌ترین مسأله‌ای است که انسان با آن درگیر است (کوی^۱، ۱۳۷۸: ۱۱)؛ بدین جهت نظام‌های آموزشی که عهده‌دار چنین مسؤولیتی هستند، باید تمامی ابعاد تربیتی انسان را مد نظر قرار دهند. نظام آموزشی دارای کارکردهای مختلفی است و یکی از این کارکردها که بیانگر بخش مهمی از اهداف این نهاد است، تلاش در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و استعداد‌های هنری و زیباشناختی فراگیران است که اصطلاحاً تربیت هنری^۲ نامیده می‌شود. تربیت هنری به معنای رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیباشناسانه اشیا و پدیده‌هاست (امینی، ۱۳۸۰: ۱۳) که فرصتی منحصر به فرد برای بهبود قدرت آفرینندگی در فراگیران ایجاد می‌کند (دانسام^۳، ۲۰۰۱) و باید به گونه‌ای باشد که هم فرد را به خودسازی برساند و هم با طبیعت انسان همخوان باشد. به بیانی دیگر، هدف از تربیت هنری، توسعه و آشکارسازی توانایی‌های خلاقانه در فراگیران است. اهمیت این کارکرد، از آن روست که در ابعاد مختلفی نظیر: بروز خلاقیت (یوپیتیس^۴، ۲۰۰۹)، رشد عاطفی و اخلاقی، ایجاد مهارت‌های حرکتی، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی (مهر محمدی و امینی، ۱۳۸۰) و افزایش قدرت تفکر انتقادی فراگیران دارای تأثیرات قابل ملاحظه‌ای است (لمپرت^۵، ۲۰۰۶). به اعتقاد گرادل^۶ (۲۰۰۹)، در تربیت هنری آموزش در زمینه هنر باید به گونه‌ای باشد تا یادگیرندگانی تربیت شوند که بتوانند به صورت عمیق در فعالیت‌های هنری درگیر شوند و در این نوع آموزش باید به کل فراگیر توجه شود. به اعتقاد اتکینسون و میشل^۷ (۲۰۱۰)، توجه به تربیت هنری، به افزایش یادگیری و بروز خلاقیت در فراگیران منجر می‌گردد. نتایج مطالعه لیانگ و لیانگ^۸ (۲۰۱۰) نشان داد که برنامه درسی هنر یک عامل انگیزشی بر روی یادگیری دانش‌آموزان است. بدیهی است

1- Khoi

2- art education

3- Duncum

4- Uptis

5- Lampert

6- Gradle

7- Atkinson & Mitchell

8- Leung & Leung

که تحقق این اهداف، منوط به آن است که به تربیت هنری دانش‌آموزان همانند تربیت علمی و شناختی و سایر انواع تربیت بها داده شود (امینی، ۱۳۸۴: ۱۳). در برخی از کشورها، نظام‌های آموزشی پس از اینکه به اهمیت جایگاه تربیت هنری در سایر ابعاد آموزشی پی بردند، توجه خود را به این امر معطوف نمودند. مثلاً دولت هنگ‌کنگ از سال ۱۹۹۰ عنایت خاصی به آموزش و تربیت هنری مبذول داشته است؛ زیرا بر این باور است که ارتقای هویت و شخصیت دانش‌آموزان در سایر زمینه‌ها از طریق یادگیری هنرهای مختلف است که مستلزم توجه به تربیت هنری است (لیانگ و همکاران، ۲۰۱۰).

علی‌رغم اهمیت توجه به این امر، تربیت هنری در برخی نظام‌های آموزشی دارای جایگاه فرعی و حاشیه‌ای بوده، حوزه‌ای مغفول در برنامه‌های درسی است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۰). به عبارتی دیگر، آموزش هنر یکی از حوزه‌های مغفول برنامه‌های درسی در اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا به حساب می‌آید. این در حالی است که اگر به کارکردهای اساسی هنر توجه کنیم، در می‌یابیم که هیچ نظام آموزشی را نمی‌توان بدون عطف توجه به هنر و زیباشناسی، نظامی کامل و کارآمد دانست. به لحاظ تاریخی، نظام آموزش و پرورش در کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نبوده و هنر در نظام آموزشی ایران همواره امری حاشیه‌ای و جانبی بوده است. تحقیق و پژوهش در زمینه تربیت هنری در کشور ما نسبت به دیگر کشورها آنقدر کم بوده و از آن غفلت شده است که هنوز تا تبدیل شدن هنر به یک مقوله اساسی آموزشی و نیازمند پژوهش در نظام تعلیم و تربیت کشورمان فاصله بسیار بوده، غفلت و کم‌توجهی به آن در سطوح مختلف، اعم از سیاست‌گذاری آموزشی و اجرا، محرومیتی غیر قابل‌جبران تربیتی محسوب می‌گردد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). هید، استابروک و نوسترانت^۱ (۲۰۰۹) در راستای توجه به بعد تربیت هنری در برنامه‌های درسی معتقدند که برنامه درسی هنر باید شامل مؤلفه‌های تولید^۲، تاریخ

1- Heid, Estabrook & Nostrant
2- production,

هنر^۱، زیبایی‌شناسی^۲ و انتقاد هنری^۳ باشد؛ در حالی که اندرسون و میلبرانت^۴ (۲۰۰۵) بر این باورند که تدریس هنر دربردارنده فرهنگ دیداری، تکنولوژی جدید و خلاقیت فردی در یک موقعیت اجتماعی است. در این زمینه که کدام مقوله در تربیت هنری باید گنجانده شود، نظرات متعددی وجود دارد. هنگامی که برنامه‌ریزان در مقابل این پرسش اساسی قرار می‌گیرند که کدام دانش در حوزه هنر بیشترین ارزش و اهمیت را داراست و به کدام دانش باید توجه بیشتری مبذول داشت، جهت‌گیری‌های گوناگون تربیت هنری با منطق خاص خود متولد می‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). واژه جهت‌گیری با معادل‌هایی چون مفهوم، رویکرد، ایدئولوژی و چشم‌انداز نیز به کار برده شده است که در مطالعه حاضر به منظور یکدستی از واژه جهت‌گیری استفاده می‌شود.

نوع نگاه و انتظارات متفاوت معلمان هنر به عنوان کلیدی‌ترین مؤلفه در تربیت هنری فراگیران تأثیر بسزایی در تعیین سمت و سوی فرایند تربیت هنری دارد. این نگاه، همان جهت‌گیری‌های برنامه درسی هستند که از مباحث اساسی و پرمناقشه حوزه برنامه درسی بوده‌اند و مروری بر پیشینه نظری آنها نشان می‌دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع شده است (مهرمحمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸). جهت‌گیری یک معلم نسبت به برنامه درسی بازخوردی از دانش، ادراکات، ارزش‌ها و نگرش‌های او نسبت به جهان است و یک فراجهت‌یابی را منعکس می‌کند که دربردارنده مبانی و اصول نظری و عملی برنامه درسی است (ارنشتاین و هانکینز^۵، ۲۰۰۹: ۱). پرداختن علمی و دقیق به تعیین و کاربرد جهت‌گیری‌های برنامه درسی در شفاف‌سازی صحیح برنامه درسی از اهمیت شایانی برخوردار است؛ چرا که بر سایر مراحل طراحی، اجرا، ارزشیابی و روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارد و می‌تواند این فرایند را به فرایندی آگاهانه‌تر مبدل نماید (باتلهو و اُدانل^۶، ۲۰۰۱). با توجه به آنچه در زمینه جهت‌گیری برنامه‌های درسی بیان گردید،

1- art history

2- aesthetics

3- art criticism

4- Anderson & Milbrandt

5- Ornstein & Hunkins

6- Botelho & Odonnel

جهت‌گیری‌های درسی معلمان هنر بر سایر جنبه‌ها، از جمله انتخاب محتوای درسی و روش‌های تدریس و ارزشیابی آنان تأثیرگذار است؛ لذا بررسی این جهت‌گیری‌ها می‌تواند فرصت‌هایی را برای شناخت بیشتر در جهت تربیت هنری فراگیران فراهم سازد (هید، ۲۰۰۸).

پیرامون اینکه چه قابلیت‌ها و صلاحیت‌های هنری را باید در دانش‌آموزان رشد داد، دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های متفاوتی وجود دارد و هر کدام از صاحب‌نظران با توجه به جهت‌گیری‌های فکری خود و دیدگاهی که نسبت به غایات و اهداف تربیت هنری دارند، جهت‌گیری خاصی را پیشنهاد کرده‌اند (امینی، ۱۳۸۴). به نظر می‌رسد، کامل‌ترین تقسیم‌بندی در این زمینه را آیزنر^۱ انجام داده است. وی نه جهت‌گیری نسبت به تربیت هنری قائل است که شامل جهت‌گیری‌های دیسپلینی، فرهنگی، کودک‌محوری، خلق راه حل مسائل، مقدمه‌ای برای کار جهانی، هنر و پیشرفت شناختی، هنر و اجرای آکادمیک، هنر مکمل و هدایتگر عمل ماست (آیزنر، ۲۰۰۲: ۲۵-۴۵). فیلانی^۲ (۲۰۰۳: ۱۵۹) سه جهت‌گیری کودک‌محوری، دیسپلینی و فرهنگی را مطرح ساخته و در مطالعه‌ای که در نیجریه انجام داده، حاکمیت جهت‌گیری دیسپلینی را در آنجا نشان داده است. هر چند تا کنون، طبقه‌بندی‌های متعددی در زمینه جهت‌گیری‌های مربوط به تربیت هنری صورت پذیرفته است، اما در اکثر طبقه‌بندی‌ها به سه جهت‌گیری کودک‌محوری، دیسپلینی و فرهنگی توجه شده و از این رو، محوریت بررسی جهت‌گیری‌های تربیت هنری در مطالعه حاضر، سه جهت‌گیری مذکور است. در ادامه مقاله، این جهت‌گیری‌ها به صورت مختصر تبیین می‌شوند.

جهت‌گیری کودک‌محور: بر اساس این جهت‌گیری، دانش‌آموزان به طور فطری فعال و جستجوگرند و برنامه درسی هنر بر «فعالیت خلاقانه دانش‌آموزان» تمرکز دارد. معلم باید شرایطی را فراهم آورد تا دانش‌آموزان قدرت تخیل و تفکر خود را طی فعالیت‌ها و ارائه محصول هنری ارتقا بخشند. شایسته است که معلم هنر برنامه‌ای متناسب با علائق و

1- Eisner

2- Filani

توانایی‌های دانش‌آموزان خود طراحی و اجرا کند؛ به طوری که آنان قادر به انجام دادن آن باشند و در آن احساس آزادی کرده و حق انتخاب خود را تجربه کنند. بهترین راه درک هنر کودکان، مطالعه روی آنان به صورت فردی و توجه به انگیزش و فطرتشان بوده و برنامه درسی باید در بردارنده تجربیات کودکان باشد. در نتیجه، معلم باید طبیعت آنان را به عنوان روش یادگیری، مبنای تدریس خود قرار دهد (فیلائی، ۲۰۰۳: ۴۹-۵۲). کودکانی که به آنان فرصت انجام فعالیت‌های هنری می‌دهیم، از فعالیت خلاقانه استفاده می‌کنند و آزادی و انعطاف را به عنوان نتیجه آزادی به دست می‌آورند (آیزنر، ۲۰۰۲). مهر محمدی (۱۳۸۳) این جهت‌گیری را جهت‌گیری سنتی نامیده، اذعان می‌دارد که آزادی مطلق دانش‌آموزان از لوازم قطعی این جهت‌گیری است. هنر محملی است برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینشگر فراگیر تا در سطوح برتر و پیشرفته‌تر به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی داده، آنها را به دیگران منتقل کند.

جهت‌گیری دیسیپلین محور: این جهت‌گیری مبتنی بر این فرض است که هنر دارای منزلت دیسیپلینی بوده و لذا باید به عنوان یک موضوع درسی مستقل در برنامه‌های درسی گنجانده شود. طرفداران این دیدگاه بر این باورند که جریان رشد کودک جریانی یک طرفه و منحصرأ از درون به بیرون نیست؛ بلکه به حرکت از بیرون به درون (یعنی رشد و یادگیری که منشأ و مبدأ بیرونی دارد) نیز باید همزمان توجه کرد. کسب مهارت‌های هنری در خلق و ادراک هنر ماهیتاً کار ظریف و دشواری است. یادگیری هنر باید با جریان رشد دانش‌آموزان همخوان باشد و تکالیف برنامه‌ای (یادگیری) که برای دانش‌آموزان طراحی می‌شود، برای آنان معنادار و ادراک‌پذیر باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). در واقع، این جهت‌گیری، تربیت هنری را یک قلمرو معرفتی خاص که دارای چهارچوب و حد و مرز محتوایی تعریف شده است، معرفی می‌نماید و هنر را مجموعه‌ای از دانش محتوایی مدون و سازمان‌یافته تلقی می‌کند که چهار هدف اصلی زیر را دنبال می‌کند: ۱- کمک به دانش‌آموزان برای به دست آوردن مهارت؛ ۲- ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان؛

۳- پرورش توانایی حسی آنان و ۴- کمک به یادگیری دانش آموزان از طریق دیدن و دیدن نوعی رسیدن از طریق شناخت است (آیزنر، ۲۰۰۲).

جهت‌گیری فرهنگی: به اعتقاد طرفداران این جهت‌گیری، به تربیت هنری باید در کنار سنت‌های بومی توجه نمود و با استفاده از این جهت‌گیری یک برنامه درسی متناسب با شرایط بومی خود طراحی کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). در تربیت هنری باید ارتقای فرهنگ جامعه از طریق برنامه درسی هنر فراهم گردد. میراث فرهنگی که گنجینه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، فنون، عواطف، زیبایی‌ها و هنرهاست، می‌تواند ما را آموزش دهد، الهام بخش اندیشه و کار هنری‌مان و آیندگانمان باشد و نیز، به آنان در رسیدن به ایده‌ها و آثار جدید علمی و هنری کمک کند. لذا، فراگیران باید آثار هنری، تاریخی، آداب و رسوم و سنت‌های پسندیده کشور خود را در قالب آشنایی با میراث فرهنگی و هنری بشناسند. در واقع، هدف اصلی این جهت‌گیری استفاده از هنر برای ارتقای فهم و نگرش فرهنگی است. هر هنری می‌تواند موضوع و الگو باشد و لازم است که الگوها را خواند و به آنها توجه کرد. در نتیجه، برای رسیدن به فهمی از نقش آموزش هنر در مدارس عمومی نیاز است تا ارزش و اعتقادات اجتماعی، تغییرات سازمانی و ارتباطات گروهی را بررسی کنیم. آموزش هنر در این دیدگاه وسیله فهم و بهبود فرهنگ است. به طور کلی، سیاست این جهت‌گیری این است که کودکان را با میراث فرهنگیشان آشنا سازد (آیزنر، ۲۰۰۲). فیلانی (۲۰۰۳: ۷۴-۸۶) این سه جهت‌گیری را در سیزده مؤلفه با یکدیگر مقایسه کرده و این مقایسه در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱: مقایسه جهت گیری های مختلف برنامه درسی تربیت هنری از دید فیالنی (۲۰۰۳)

جهت گیری مؤلفه	کودک محوری	دیسپلینی	فرهنگی
هدف از آموزش مدرسه ای	پرورش خلاقیت، انسجام فکری، کشف استعداد های هنری	پرورش قوه فهم هنر، قابلیت حل مشکلات زندگی	انتقال میراث فرهنگی جامعه
اهداف کلی برنامه درسی	توجه به علائق شخصی فراگیران	ماهیت هنر به عنوان یک رشته و دانش تخصصی، دارای نظم و توالی منطقی است	بر آورده ساختن نیازهای جامعه
محتوای برنامه درسی	استفاده از روش های مختلف، تلفیق محتوای هنر با محتوای سایر دروس	استفاده از تاریخ هنر، زیباشناسی نقد هنری، و تولید هنر متعلق به فرهنگ های مختلف	تمرکز بر محور میراث و ارزش های فرهنگی جامعه
ساختار برنامه درسی	نبود ساختاری از پیش تعیین شده	تناسب با گروه سنی، ویژگی های رشدی و از پیش تعیین شده	منظم و سلسله مراتبی در قالب دروس و واحدهای از پیش تعیین شده
انگیزش	عرضه آثار هنری بزرگسالان و آثار هنری سایر کشورها	عدم دخالت دانش آموزان در روند انتخاب محتوای آموزشی درس هنر	طراحی فعالیت ها از قبل توسط معلم
نگاه معلم به دانش آموزان	اعتقاد به خلاقیت ذاتی یادگیرندگان و نیازشان به محیط مساعد	اعتقاد به نیاز به آموزش و قرار گیری در معرض آثار بزرگسالان برای پرورش فهم و درک هنری فراگیران	اعتقاد به اینکه ذهن کودک لوح نانوشته ای است که فقط معلم به آن دسترسی دارد
نقش معلم	کمک به دانش آموزان خلاق و مستعد	هدایت و سازماندهی محیط آموزشی	فراهم ساختن اطلاعات مورد نیاز فراگیران
دانش	مدنظر بودن مهارت های هنری	آموزش علمی و مدون	حفظ مطالب توسط دانش آموزان
یادگیری	بر اساس احساسات فردی	چندوجهی و مبتنی بر فرآیندهای شناختی	پیش رونده و از ساده به پیچیده
خلاقیت	ذاتی و فطری بودن و ظهور و بروز در صورت وجود شرایط	ایجاد شدن خلاقیت بر اثر فهم آثار متعارف هنری	وابستگی مهارت های هنری به هوش
اجرای برنامه	مستلزم هماهنگی در درون هر کلاس	مستلزم هماهنگی در سطح منطقه ای	مستلزم هماهنگی در سطح منطقه ای
استفاده از الگو	عدم استفاده از آثار بزرگسالان	استفاده از آثار هنرمندان بزرگسال	توجه به آثار خاص بومی
ارزیابی یادگیری دانش آموزان	مبنا قراردادن رشد کودک، تولیدات هنری و عدم نمره گذاری	نمره دهی به صورت مرحله به مرحله	نمره دهی بر مبنای نمره پایان سال

بر اساس مطالعات و بررسی های صورت گرفته در زمینه تربیت هنری، به نظر می رسد توجه به جهت گیری های کلان ارزشی معلمان هنر (با توجه به نقش کلیدی که در تربیت هنری فراگیران دارند)، موضوعی مغفول بوده و سمت و سوی مطالعات در این زمینه، بیشتر موضوعات عینی و ملموس، مانند: اهداف، محتوا و روش های تدریس و ارزشیابی است.

لذا، بحث دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های معلمان در این زمینه موضوعی درخور بررسی به نظر می‌رسد. با توجه به اهمیت بحث تربیت هنری در نظام آموزشی کشور و با عنایت به اینکه رویکردها، زیربنای تشخیص نیازها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های درسی هستند و معلمان هنر بر حسب نگرشی که نسبت به تعلیم و تربیت دارند، در خصوص تربیت هنری تصمیم‌گیری کرده و برنامه درسی در این زمینه را تحت تأثیر جهت‌گیری خود قرار می‌دهند، هدف پژوهش حاضر، بررسی جهت‌گیری‌های معلمان هنر و تعیین جهت‌گیری آنان در تربیت هنری دانش‌آموزان است. لذا سؤال اصلی این مطالعه این است که جهت‌گیری غالب معلمان هنر در برنامه درسی تربیت هنری چیست؟ امید که نتایج این مطالعه زمینه‌ساز حرکت آگاهانه‌تر بعدی در توجه به جهت‌گیری‌ها و تأثیر کاربرد آن در حوزه تربیت هنری گردد. شناسایی این جهت‌گیری‌ها می‌تواند چهارچوب جامعی در برنامه‌های تربیت هنری طرح نموده، دانش تخصصی موجود در زمینه تربیت هنری را برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی شفافتر و کاربردی‌تر کند. با توجه به موارد مذکور، پژوهش حاضر برای پاسخگویی به چهار سؤال زیر تدوین شده است:

- ۱- جهت‌گیری غالب برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی کدام است؟
- ۲- جنسیت چه تاثیری بر جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟
- ۲- سابقه تدریس چه تاثیری بر جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟
- ۳- شرکت در دوره‌های آموزشی چه تاثیری بر جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، پیمایشی و جامعه آماری آن عبارت است از کلیه معلمان مقطع راهنمایی استان خراسان شمالی که طی سال تحصیلی ۸۹-۸۸ مشغول به تدریس بوده‌اند (۴۸۴ نفر). تعداد ۲۴۳ نفر از معلمان مذکور به روش طبقه‌ای نسبی و طبق فرمول حجم

نمونه انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه جهت گیری های برنامه درسی فیلانی (۲۰۰۳) ارزیابی شدند. داده های حاصل با استفاده از آمار توصیفی و آزمون های آماری تحلیل واریانس چندمتغیره و اندازه گیری مکرر تفسیر و تحلیل گردید.

به منظور بررسی جهت گیری های درسی معلمان هنر به تربیت هنری از پرسشنامه فیلانی (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه شامل اطلاعات جمعیت شناختی و ۳۹ گویه در مقیاس ۴ درجه ای لیکرت بوده، بیان کننده اعتقادات معلمان در زمینه سه جهت گیری کودک محوری، دیسیپلینی و فرهنگ محوری در تربیت هنری است. هر جهت گیری دارای ۱۳ گویه (هدف از آموزش مدرسه ای، اهداف کلی برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، ساختار برنامه درسی، انگیزش، نگاه معلم به دانش آموزان، نقش معلم، دانش، یادگیری، خلاقیت، اجرای برنامه، استفاده از الگو و ارزیابی یادگیری دانش آموزان) است که در جدول ۱ بررسی شده است. دامنه کمترین و بیشترین نمره در هر جهت گیری از ۱۳ تا ۵۲ متغیر بوده و جهت بررسی روایی این پرسشنامه از نظر متخصصان بهره گرفته شده است؛ به این صورت که در ابتدا با نظر ۳ تن از متخصصان برنامه درسی به بازبینی در برخی سؤال های پرداخته شد. در مرحله بعد، از طریق مصاحبه با ۱۵ نفر از معلمان هنر و درجه بندی گویه ها از لحاظ میزان ابهامات موجود در آنها برخی از گویه های نامفهوم تر بازنویسی شدند. سپس اجرای مقدماتی بر روی ۴۰ نفر از معلمان هنر صورت گرفت که دو مورد از گویه ها که نتوانسته بودند نتایج را به خوبی بیان کنند، دوباره بازنویسی شدند. در مجموع، درستی گویه ها تأیید گردید. پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه فیلانی (۲۰۰۳) ۰/۷۱ و در پژوهش حاضر برای جهت گیری دیسیپلین محوری ۰/۶۸، کودک محوری ۰/۹۰، فرهنگی ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ محاسبه گردید.

یافته های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی ها به تفکیک مناطق هشتگانه استان در جدول ۲ ارائه گردیده است. از شیروان ۳۸ معلم (۱۵/۶٪)، بجنورد ۴۸ معلم (۱۹/۸٪)، فاروج ۸ معلم

حاکمیت سنت دیسپلین محوری بر جهت گیری های برنامه درسی ... / ۳۱

(۳/۳٪)، اسفراین ۴۱ معلم (۱۶/۹٪)، جاجرم ۲۲ معلم (۹/۱٪)، راز و جرگلان ۴۲ معلم (۳/۱۷٪)، بام و صفی آباد ۲۶ معلم (۱۰/۷٪)، مانه و سملقان ۱۸ معلم (۷/۴٪) نمونه پژوهش حاضر را تشکیل داده بودند.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصد آزمودنی ها به تفکیک مناطق هشتگانه استان خراسان شمالی

منطقه	فراوانی جامعه	فراوانی در نمونه	درصد
شیروان	۷۶	۳۸	۱۵/۶
بجنورد	۹۵	۴۸	۱۹/۸
فاروج	۱۴	۸	۳/۳
اسفراین	۸۱	۴۱	۱۶/۹
جاجرم	۴۳	۲۲	۹/۱
راز و جرگلان	۸۴	۴۲	۱۷/۳
بام و صفی آباد	۵۲	۲۶	۱۰/۷
مانه و سملقان	۳۹	۱۸	۷/۴
جمع	۴۸۴	۲۴۳	۱۰۰

در جدول ۳ یافته های توصیفی مربوط به سه جهت گیری تربیت هنری معلمان هنر به تفکیک جنسیت و به طور کلی ارائه گردیده است. بنا بر یافته های جدول ۳، در جهت گیری کودک محوری میانگین معلمان مورد بررسی ۳۰/۴۴، در جهت گیری دیسپلینی ۳۸/۶۲ و در جهت گیری فرهنگی ۳۱/۹۸ است.

جدول ۳: آماره های توصیفی وضعیت گرایش معلمان هنر به سه جهت گیری تربیت هنری به

تفکیک جنسیت آنان و به طور کلی

جهت گیری	کودک محوری		دیسپلینی		فرهنگی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مرد	۳۰/۰۰	۹/۰۶	۳۸/۹۳	۴/۶۵	۳۲/۰۴	۶/۹۰
زن	۳۰/۸۷	۸/۷۹	۳۸/۳۲	۴/۲۱	۳۱/۹۳	۶/۲۸
کل	۳۰/۴۴	۸/۹۱	۳۸/۶۲	۴/۴۳	۳۱/۹۸	۶/۵۸

سؤال اول: جهت گیری غالب برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی کدام است؟

به جهت مقایسه سه جهت گیری تربیت هنری معلمان مورد بررسی و اینکه جهت گیری غالب آنان بر اساس این سه جهت گیری کدام است، از آزمون اندازه گیری مکرر استفاده گردید. این آزمون نشان می دهد که آیا میانگین دو یا چند مجموعه با یکدیگر تفاوت دارند یا خیر. در هر حال، فرض بر این است که نمره های هر کدام از این مجموعه ها از یک نمونه واحد به دست آمده و نمره ها با یکدیگر همبستگی بالایی دارند (هدیت و کرامر، ۱۳۸۹: ۲۹۳). در واقع، معلمان مورد بررسی در تحقیق بر اساس اینکه گرایش به یکی از سه نوع جهت گیری دارند، در یکی از گروه های دیسپلینی، کودک محوری و یا فرهنگی قرار می گیرند. نتایج این آزمون که در جدول ۴ گزارش گردیده است، حاکی از این است که بین سه جهت گیری تربیت هنری معلمان مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد ($F(2, 484) = 125/83, p < 0/001$). پس از اطمینان از معناداری نتایج و به منظور بررسی دقیق تر اینکه تفاوت معنادار بین کدام جهت گیری ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی LSD استفاده گردید. نتایج این آزمون حاکی از آن است که معلمان مورد بررسی دیسپلین محور هستند ($p = 0/000$). همچنین، فرهنگ محوری و کودک محوری در اولویت های بعدی جهت گیری های تربیت هنری این معلمان قرار دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون اندازه گیری مکرر برای مقایسه سه جهت گیری تربیت هنری آزمودنی ها

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی درون گروهی	درجه آزادی بین گروهی	میانگین مجذورات	مقدار F	اندازه اثر	معناداری
جهت گیری	۹۱۷۶/۷۰	۲	۴۸۴	۴۵۸۸/۳۵	۱۲۵/۸۳	۰/۳۴۲	۰/۰۰۰***

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

سؤال دوم- جنسیت چه تأثیری بر جهت گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟

به منظور مقایسه جهت گیری های کودک محوری، دیسپلینی و فرهنگی به تفکیک جنسیت از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد (جدول ۵). مفروضه همگنی ماتریس های واریانس - کو واریانس از طریق آزمون باکس ($p=0/52$) نشان داد هیچ گونه تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است. برابری واریانس ها از طریق آزمون لوین برای هر یک از متغیرهای وابسته نیز نشان داد که مفروضه برابری واریانس ها رعایت شده است ($p>0/05$) که این امر، پایایی نتایج بعدی ما را تایید می کند. نتایج آزمون اثر پیلائی حاکی از این است که بین دو جنس در متغیر وابسته ترکیبی جهت گیری های برنامه درسی تربیت هنری تفاوت معناداری وجود ندارد ($0/012 =$ اثر پیلائی، $p=0/411$ ، $0/962 = F(239,3)$).

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه برای مقایسه جهت گیری های سه گانه تربیت

هنری معلمان بر حسب جنسیت آنان

جهت گیری	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کودک محوری	۴۵/۹۴	۴۵/۹۴	۰/۵۷	۰/۴۴
دیسپلینی	۲۲/۴۶	۲۲/۴۶	۱/۱۴	۰/۲۸
فرهنگی	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۰۱	۰/۹۰

در جه آزادی درون گروهی = ۱ درجه آزادی بین گروهی = ۲۴۱

سؤال سوم: سابقه تدریس چه تأثیری بر جهت گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟

در جدول ۶ آماره های توصیفی مربوط به جهت گیری های سه گانه تربیت هنری معلمان هنر بر حسب سابقه تدریس آنان گزارش گردیده است. بر اساس نتایج مندرج در این جدول، بالاترین میانگین در جهت گیری کودک محوری ($36/73$) و فرهنگی ($36/50$) مربوط به معلمان با سابقه ۱-۵ سال است. در جهت گیری دیسپلینی، معلمان که سابقه

تدریس‌شان بین ۶-۱۰ سال است، بالاترین میانگین نمره را به خود اختصاص داده‌اند (۳۸/۸۹).

جدول ۶: آماره‌های توصیفی گرایش معلمان هنر به سه جهت‌گیری تربیت هنری بر حسب سابقه تدریس آنان

فرهنگی		دیسپلینی		کودک‌محوری		جهت‌گیری
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	شاخص سابقه تدریس
۶/۱۳	۳۶/۵۰	۶/۹۵	۳۷/۴۶	۷/۱۹	۳۶/۷۳	۵-۱ سال
۶/۰۸	۳۰/۴۴	۴/۱۷	۳۸/۸۹	۸/۹۷	۲۸/۵۶	۶-۱۰ سال
۶/۷۳	۳۲/۰۴	۳/۷۴	۳۸/۰۸	۸/۸۰	۲۹/۹۴	۱۱-۲۰ سال
۴/۹۴	۳۲/۴۰	۳/۲۲	۳۳/۸۰	۴/۱۳	۳۶/۰۰	بالای ۲۰ سال

نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه جهت‌گیری کودک-محوری، دیسپلینی و فرهنگی بین چهار گروه از معلمان بر حسب سابقه تدریس آنان در جدول ۷ ارائه شده است. نتایج مندرج در جدول مذکور حاکی از آن است که بین میانگین‌های جهت‌گیری کودک‌محوری در چهار گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($F(3, 239) = 7.51, p < 0.001$). به منظور بررسی دقیق‌تر اینکه تفاوت معنادار بین کدام گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که معلمانی که سابقه تدریس آنان بین ۵-۱ سال است، نسبت به معلمانی که سابقه تدریسشان بین ۶-۱۰ سال ($P = 0.001$) و ۱۱-۲۰ سال ($P = 0.004$) است، گرایش بیشتری به سمت جهت‌گیری کودک‌محور دارند. همچنین، معذور اتای به دست آمده حاکی از این امر است که تنها ۰/۰۸۶ درصد از تغییرات جهت‌گیری کودک‌محوری برنامه درسی تربیت هنری معلمان مطالعه حاضر، مربوط به عامل سابقه تدریس آنان است که این میزان، چشمگیر نیست؛ زیرا قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار از ۰/۱۴ بیشتر یا مساوی با آن باشد، نشان دهنده اندازه اثر زیاد است.

همچنین، بین میانگین‌های جهت‌گیری دیسپلینی در چهار گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($F(3, 239) = 34/5, p < 0/01$). به منظور بررسی دقیق‌تر اینکه تفاوت معنادار بین کدام گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید، نتایج این آزمون حاکی از آن است که معلمانی با سابقه تدریس ۶-۱۰ سال ($P = 0/007$) و ۱۱-۲۰ سال ($P = 0/004$) نسبت به معلمانی با سابقه تدریس بین ۲۵-۳۰ سال، گرایش بیشتری به سمت دیسپلینی بودن دارند. همچنین، مجذور اتای به دست آمده حاکی از این امر است که تنها ۰/۰۶۳ درصد از تغییرات جهت‌گیری دیسپلینی برنامه درسی تربیت هنری معلمان مطالعه حاضر، مربوط به عامل سابقه تدریس آنان است که این میزان، چشمگیر نیست؛ چرا که قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار از ۰/۱۴ بیشتر یا مساوی با آن باشد، نشان دهنده اندازه اثر زیاد است.

در نهایت، نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه جهت‌گیری فرهنگی بین چهار گروه حاکی از آن است که بین چهار گروه مورد بررسی و گرایش به جهت‌گیری فرهنگی تفاوت معناداری وجود دارد ($F(3, 239) = 8/44, p < 0/001$). به منظور بررسی دقیق‌تر اینکه تفاوت معنادار بین کدام گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید. نتایج این آزمون حاکی از آن است که معلمانی که سابقه تدریس آن‌ها بین ۱-۵ سال است، نسبت به معلمانی که سابقه تدریس شان بین ۶-۱۰ سال ($P = 0/001$) و ۱۱-۲۰ سال ($P = 0/017$) است، گرایش بیشتری به سمت جهت‌گیری فرهنگی دارند. همچنین، مجذور اتای به دست آمده حاکی از این امر است که تنها ۰/۰۶۹ درصد از تغییرات جهت‌گیری فرهنگی برنامه درسی تربیت هنری معلمان مطالعه حاضر، مربوط به عامل سابقه تدریس آنان است که این میزان، چشمگیر نیست؛ چرا که قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار از ۰/۱۴ بیشتر یا مساوی با آن باشد، نشان دهنده اندازه اثر زیاد است.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه جهت گیری سه گانه معلمان

بر حسب سابقه تدریس آنان

مجدور اتای سهمی	سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع تغییر	جهت گیری
۰/۰۸۶	۰/۰۰۰	۷/۵۱	۵۵۳/۳۳	۳	۱۶۶۰/۰۰	بین گروهی	کودک محوری
			۷۳/۶۱	۲۳۹	۱۷۵۹۴/۱۰	درون گروهی	
			---	۲۴۲	۱۹۲۵۴/۱۰	کل	
۰/۰۶۳	۰/۰۰۱	۵/۳۴	۹۹/۸۸	۳	۲۹۹/۶۴	بین گروهی	دیسپلینی
			۱۸/۶۸	۲۳۹	۴۴۶۵/۲۷	درون گروهی	
			---	۲۴۲	۴۷۶۴/۹۲	کل	
۰/۰۹۶	۰/۰۰۱	۵/۹۴	۲۴۲/۹۲	۳	۷۲۸/۷۵	بین گروهی	فرهنگی
			۴۰/۸۸	۲۳۹	۹۷۷۲/۲۰	درون گروهی	
			---	۲۴۲	۱۰۵۰۰/۹۶	کل	

** معناداری در سطح ۰/۰۱

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

سؤال چهارم: شرکت در دوره‌های آموزشی چه تأثیری بر جهت گیری

برنامه‌درسی تربیت هنری معلمان مورد بررسی دارد؟

در جدول ۸ یافته‌های مربوط به مقایسه جهت‌گیری‌های سه‌گانه تربیت هنری آزمودنی‌ها بر حسب شرکت و یا عدم شرکت آنان در دوره‌های آموزشی مربوط به آموزش هنر ارائه شده است. نتایج آزمون اثر پیلاپی بین دو گروه در متغیر وابسته ترکیبی جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی تربیت هنری تفاوت معناداری نشان می‌دهد (۰/۰۸۶ = اثر پیلاپی، $p = ۰/۰۰۰ = F(۲۳۹, ۳) = ۶/۸۷$). به طوری که معلمانی که در این دوره‌ها شرکت نکرده‌اند، نسبت به معلمانی که در این دوره‌ها حضور داشته‌اند، تمایل بیشتری به سمت جهت‌گیری کودک محوری و فرهنگی داشته‌اند ($P < ۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر، حضور در

حاکمیت سنت دیسپلین محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی ... /۳۷

این دوره‌ها، معلمان را به سمت جهت‌گیری دیسپلینی سوق داده است. همچنین، مجذور اتای به دست آمده (۰/۰۷۹) حاکی از این امر است که تنها ۰/۰۷۹ درصد از تغییرات جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان مطالعه حاضر، مربوط به شرکت در دوره‌هاست که این میزان، چشمگیر نیست؛ چرا که قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار از ۰/۱۴ بیشتر یا مساوی با آن باشد، نشان دهنده اندازه اثر زیاد است.

جدول ۸: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه برای مقایسه جهت‌گیری‌های سه‌گانه معلمان بر

حسب شرکت آنان در دوره‌های آموزشی هنر

شاخص جهت‌گیری	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
کودک محوری	۱۳۴۴/۶۰	۱۸/۰۹	۱۸/۰۹	۰/۰۰۰	
دیسپلینی	۲۱/۸۷	۱/۱۱	۱/۱۱	۰/۲۹	۰/۰۷۹
فرهنگی	۷۹۶/۳۰	۱۹/۷۷	۱۹/۷۷	۰/۰۰۰	

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱ درجه آزادی درون گروهی = ۱ درجه آزادی بین گروهی = ۲۴۱

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر تربیتی آموزش هنر در رشد سایر ابعاد شناختی و عاطفی فراگیران بر هیچ نظام آموزشی پوشیده نیست. بنابراین، بررسی عوامل تأثیرگذار بر این امر می‌تواند به غنی‌سازی این مقوله مهم کمک کند. از آنجا که معلمان هنر نقش اساسی در تربیت هنری بازی می‌کنند و شناسایی جهت‌گیری‌های آنان در این زمینه و متعاقب آن، تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و یا ارائه راهکارهایی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد، مطالعه حاضر با هدف بررسی گرایش معلمان هنر به جهت‌گیری‌های عمده تربیت هنری (کودک محوری، دیسپلین و فرهنگی) انجام شد. تحلیل و تفسیر یافته‌های به دست آمده از بررسی حاضر در این بخش، از دو منظر نظری و عملی، قابل بحث و بررسی هستند. در مباحث

نظری، توجه به جهت گیری مطلوب و جهت گیری سازگار با تربیت هنری مطرح می شود و از منظر عملی نیز به بررسی چالش ها و آسیب هایی که در زمینه جهت گیری کنونی معلمان وجود دارد، پرداخته می شود.

نتایج حاکی از این امر بود که گروه مورد بررسی، از بین سه جهت گیری کودک محوری، دیسپلینی و فرهنگی گرایش بیشتری به جهت گیری دیسپلینی داشته اند. این یافته با نتایج مطالعه فیلانی (۲۰۰۳) که در نیجریه صورت گرفت، همخوان است. بررسی های متعددی در زمینه جهت گیری های برنامه درسی نیز حاکی از تأکید نظام آموزشی ایران بر جهت گیری دیسپلینی بوده است (امام جمعه، ۱۳۸۴).

نتایج مطالعه حاضر تأکید نظام آموزشی و برنامه درسی کشور را بر دیسپلینی بودن در تربیت هنری نشان می دهد. این نتیجه از دو منظر قابل بررسی است: یکی از منظر خود نظام آموزشی و برنامه درسی و دیگری از منظر تمایل معلمان به این جهت گیری. در رابطه با منظر اول، نکته قابل تأمل این است که در نظام آموزشی کنونی ایران حاکمیت با دیسپلین محوری است. مطالعات انجام شده در زمینه جهت گیری های برنامه درسی ایران (امام جمعه، ۱۳۸۵) و مقایسه برنامه درسی هنر در کشور ما با سایر کشورها نیز دلیلی بر این مدعاست؛ چرا که هم اکنون، برنامه درسی هنر در کشور، تنها بر اساس کتاب های تألیف شده، رسمیت خود را حفظ کرده است و اصل برنامه درسی هنر بر رشد هنر به عنوان یک قلمرو علمی بنا نهاده شده و اهمیت دیگر ابعاد فردی و اجتماعی نادیده انگاشته شده است. این در حالی است که در اکثر کشورهای غربی، تربیت هنری بخش جدایی ناپذیر و اساسی آموزش و پرورش بوده، بر کل شخصیت فراگیر و ارزش های فرهنگی - اجتماعی وی تأکید دارد؛ در صورتی که در نظام آموزشی کشور ما، برنامه درسی هنر همچنان حوزه ای محتوایی قلمداد می شود (سبحانی نژاد و موسوی، ۱۳۸۷).

برای تکمیل بحث حاضر، با استناد به یکی از یافته ها نشان داده شد که به طور کلی، معلمان که سابقه بیشتری در تدریس دارند، گرایش شدید تری نیز به سمت دیسپلینی دارند؛ در حالی که معلمان با سابقه کمتر، کودک محور و فرهنگی محور هستند. این امر

می‌تواند حاکی از این واقعیت باشد که هر چند در باور و اندیشه معلم، گرایش به یک جهت‌گیری خاص وجود دارد؛ اما حاکمیت دیسپلین محوری بر نظام آموزشی ایران، به تدریج و با مرور زمان بر باور و اندیشه معلمان تأثیر می‌گذارد. به عبارتی، هر چه حضور معلم در نظام آموزشی دیسپلین محور بیشتر می‌شود، خواسته یا ناخواسته گرایش وی نیز به سمت این جهت‌گیری، افزایش می‌یابد. در نتیجه، هر چند در ابتدا باور و نگاه معلمان، سمت و سوی کودک محوری و فرهنگ محوری داشته باشد، اما به تدریج و با گذشت زمان، این نگاه جای خود را به دیسپلین محوری می‌دهد.

در زمینه یافته‌های به دست آمده، این سؤال‌ها به عنوان چالشی اساسی در نظام آموزشی و برنامه درسی تربیت هنری باید مورد توجه قرار بگیرد: نگاه و جهت‌گیری اثرگذار و کارآمد در تربیت هنری چیست؟ کدام جهت‌گیری با ماهیت و جوهره هنر سازگاری بیشتری دارد و قادر به انتقال روح هنری است؟ در زمینه جهت‌گیری مطلوب در تربیت هنری، فیلانی (۲۰۰۳: ۱۵۹) بیان می‌دارد که مبنای گزینش و مطلوبیت این جهت‌گیری‌ها به این امر بستگی دارد که آیا آموزش هنر ابزاری برای پرورش خلاقیت و توسعه هنرمندی در فراگیران است، یا راهی برای پیشرفت هنر در حکم موضوعی علمی و یا هنر در حکم وسیله‌ای برای ارتقای ارزش‌های فرهنگی جامعه. لذا، برخی بر مطلوبیت جهت‌گیری دیسپلین محوری، برخی بر مناسبت جهت‌گیری کودک محوری و برخی هم بر ضرورت جهت‌گیری فرهنگی ارزش قائلند. کارگزاران اجتماعی بر این باورند که تربیت هنری باید موقعیت‌های مناسبی را در جهت ارتقای ارزش‌های جامعه فراهم سازد (هیکمن^۱، ۲۰۰۴: ۵) و قادر به انتقال فرهنگ اجتماعی باشد (اتکینسون و ویلیامز^۲، ۲۰۰۷: ۴؛ اسمیت^۳، ۱۹۹۶: ۷۸). این در حالی است که تالیفسون و افلند^۴ (۱۹۹۲: ۲۳) اذعان می‌دارند که اغلب، تأکید نظام‌های آموزشی بر یکی از جهت‌گیری‌های کودک محوری، دیسپلینی یا فرهنگی بوده است، در صورتی که به گفته تابا^۵ به لحاظ مطلوبیت باید هر سه جهت‌گیری مبنایی برای

1- Hickman

2- Atkins & Williams

3- Smith

4- Tollifson & Efland

5- Taba

طراحی برنامه درسی هنر باشد. به گفته جفرز^۱ (۲۰۰۹)، اخیراً در تربیت هنری جنبشی ایجاد گردیده است که تمایل دارد علاقه‌مندی فراگیر، رشد شناختی و فرهنگ اجتماعی را با یکدیگر تلفیق نماید. دسلندس، ریوارد، جویال و تروثنا^۲ (۲۰۱۰) نیز بر این باورند که در برنامه درسی هنر باید ابعاد عقلانی، فردی و اجتماعی توأمان در نظر گرفته شوند. در واقع، عقیده این گروه بر این است که در تربیت هنری، نباید تنها بر یک جهت‌گیری واحد تأکید نمود، بلکه همواره باید به تلفیقی از این جهت‌گیری‌ها در تدوین برنامه‌های درسی هنر توجه کرد.

در باب جهت‌گیری‌های که بیشتر با تربیت هنری سازگار باشد، بیانات متعددی وجود دارد. دن^۳ (۱۹۹۹) اذعان می‌دارد که مهم‌ترین رکن هنر این است که فراگیر قادر باشد تا دیدگاه‌ها و خلاقیت هنری خود را در یک اثر با ارزش و مستقل بیان کند. وی، جهت‌گیری کودک‌محوری را در تربیت هنری جهت‌گیری مطلوب قلمداد می‌کند و بر این باور است که امروزه هنر باید در خدمت تقویت خلاقیت و زیباشناسی بوده، در قالب صورت بخشیدن به عقاید زیباشناختی مطرح گردد. در راستای توافق با نظر وی، ریسبرگ و هن^۴ (۲۰۰۹) نیز بر مرکزیت کودک و فراگیر در برنامه درسی هنر تأکید دارند. خلاقیت رکن مهمی در تربیت هنری و در نتیجه، انتقال روح هنری است (یوبیتیس، ۲۰۰۹). زمانی که یک معلم هنر، طرح درس از پیش تعیین شده‌ای دارد و بر موضوع و محتوای خاصی تأکید می‌کند که دانش‌آموزان هیچ‌گونه علاقه و تجربه‌ای در آن زمینه ندارند، این کار وی نمی‌تواند به رشد خلاقیت و در نتیجه انتقال روح هنری به فراگیران منجر گردد (هید، ۲۰۰۵). این در حالی است که به نظر می‌رسد با عنایت به مقتضیات، ارزش‌های فرهنگی و اصالت‌های بومی کشور، بهتر است جهت‌گیری فرهنگی به عنوان مبنای نظری در طراحی برنامه‌های درسی تربیت هنری مدنظر مسؤولان نظام آموزشی قرار گیرد. لذا، تدبیر و چاره‌اندیشی برای آن می‌تواند نقطه عطفی در توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی و

1- Jeffers

2- Deslandes, Rivard, Joyal & Trudeau

3- Dan

4- Reisberg & Han

برنامه درسی کشور باشد، با عنایت به مباحث مطرح شده، می‌توان قدری به آسیب‌شناسی جهت‌گیری دیسپلینی در تربیت هنری پرداخت. هدف غالب در جهت‌گیری دیسپلینی، رشد مهارت‌های شناختی فراگیران و توجه به برنامه درسی هنر به عنوان یک قلمرو مستقل موضوعی است که این با ماهیت اصلی و جوهره هنر سازگاری کمتری دارد. بر اساس این دیدگاه، تربیت هنری یک قلمرو معرفتی خاص بوده که دارای چهارچوب و مرز محتوایی تعریف شده است. بنابراین، یکی از چالش‌های چنین نگاهی در برنامه درسی تربیت هنری، بی‌ارتباط بودنش با سایر موضوعات درسی است. همچنین، با توجه به اهمیتی که حیطه شناختی در این دیدگاه دارد، به حیطه عاطفی در تربیت هنری توجه نمی‌شود. از سویی دیگر، دانش‌آموزان در روند انتخاب محتوای آموزشی نقشی نداشته، برای پرورش فهم و درک هنری باید آنان را در معرض آثار بزرگسالان قرار داد. شایان ذکر است که طرح این مباحث به معنای کنار گذاشتن کامل این جهت‌گیری نیست.

یافته بعدی نشان داد که از نظر گزینش یکی از جهت‌گیری‌های تربیت هنری بین معلمان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج مطالعات چونگ^۱ (۲۰۰۰) و جنکینز^۲ (۲۰۰۶) همخوان است. در واقع، جنسیت، تأثیری بر تمایل به جهت‌گیری‌های مذکور نداشته است. در آخرین یافته که به منظور مقایسه جهت‌گیری‌های سه‌گانه تربیت هنری بر حسب شرکت و یا عدم شرکت آنان در دوره‌های آموزشی مربوط به آموزش هنر صورت گرفت، نتایج نشان داد معلمانی که در این دوره‌ها شرکت نکرده‌اند، نسبت به معلمانی که در این دوره‌ها حضور داشته‌اند، تمایل بیشتری به سمت جهت‌گیری کودک‌محور و فرهنگی داشته‌اند. به عبارتی دیگر، معلمانی که در این دوره‌ها حضور داشته‌اند، بیشتر دیسپلین‌محور بوده‌اند. با عنایت به اینکه هدف از برگزاری چنین دوره‌هایی غالباً انتقال اهمیت درک تربیت هنری و توجه به ابعاد چندگانه آن به معلمان است و انتظار می‌رفته است که شرکت در این دوره‌ها تأثیری مثبت بر تمایل معلمان به سمت جهت‌گیری کودک‌محور باشد، اما نتایج حاکی از تأثیر نداشتن دوره‌های مذکور

1- Cheung

2- Jenkins

بر این جهت گیری بوده است. در توجیه این یافته می توان بیان کرد که نظام آموزشی کشور ما دیسپلین محور است. از سویی دیگر، همان گونه که قبلاً اشاره شد، حاکمیت این جهت گیری، خواسته یا ناخواسته بر دید و نگاه معلمان و دست اندرکاران نظام آموزشی تأثیر می گذارد. لذا، تأثیر این جهت گیری آموزشی بر نگاه مدرسانی که دوره های آموزش مذکور را برگزار کرده اند، باعث تأثیر جهت گیری دیسپلینی بر معلمان مورد بررسی شرکت کننده در این دوره ها شده است.

به طور کلی، توجه به تربیت هنری، شناسایی چالش ها، آسیب ها و سایر ابعاد و عوامل تأثیرگذار بر آن، از جمله دغدغه های اکثر نظام های آموزشی و از جمله نظام آموزشی کشورمان است. با توجه به اهمیت جهت گیری های کلان ارزشی معلمان در تربیت هنری و تأثیر آن بر سایر مراحل و فرایندهای برنامه ریزی درسی - از جمله طراحی، تدوین و اجرا - اتفاق مهمی رخ نخواهد داد؛ مگر اینکه شناسایی این جهت گیری ها و توجه به اهمیت آن در تعلیم و تربیت به عنوان نقطه عزمی در تربیت هنری مورد توجه قرار گیرد. با عنایت به مقتضیات، ارزش های فرهنگی و اصالت های بومی کشور، بهتر است جهت گیری فرهنگی به عنوان مبنای نظری در طراحی برنامه های درسی تربیت هنری مدنظر مسئولین نظام آموزشی قرار گیرد. لذا، تدبیر و چاره اندیشی برای آن می تواند نقطه عطفی در توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی و برنامه درسی کشور باشد؛ هرچند با توجه به حاکمیت دیسپلین محوری در نظام آموزشی کشورمان، در چنین فضایی، متقاعد کردن سیاستگذاران آموزشی و دست اندکاران نظام برنامه درسی کشور به جهت گیری فرهنگی در تربیت هنری امری دشوار است؛ اما شناسایی چالش ها و آسیب های جدی که در این زمینه وجود دارد و تدبیر و چاره اندیشی بلندمدت و تدریجی برای آنها می تواند نقطه عطفی در ارتقای توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی و برنامه درسی کشور باشد.

منابع

امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای فکورانه ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

امینی، محمد. (۱۳۸۴). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

سبحانی‌نژاد، مهدی؛ موسوی، صاحب. (۱۳۸۷). تبیین مبانی فلسفی، رویکردها و شیوه‌های تربیت هنری در نظام‌های آموزشی. مجموعه مقالات همایش توسعه و تحول در فرهنگ و هنر: ۲۰-۱.

سلسیلی، نادر. (۱۳۷۹). ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور دوره متوسطه نظام جدید. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران. کوی، لوتان. (۱۳۷۸)، آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود. (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. ۱۰(۱): ۲۷-۴۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۲). تربیت هنری در آموزش و پرورش ایران: احیای عرصه فراموش شده، مجله علوم انسانی، ۱۰(۳-۴): ۴۱-۵۱.

مهرمحمدی، محمود و امینی، محمد. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی، علوم انسانی الزهراء، ۱۱(۳۹): ۲۴۶-۲۱۹.

Anderson, T. & Milbrandt, M. K. (2004). *Art for life*. New York: McGraw-Hill.

- Atkinson, B. & Mitchell, R. (2010). Why didn't they get it? Did they have to get it? what reader response theory has to offer narrative research and pedagogy. *International Journal of Education & the Arts*, 11(7).1-24.
- Botelho, M. G. & Odonnel, .D. (2001). Assesment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, *British Dental Journal*, 191(11): 630-636.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2):149-165.
- Dan, F. (1999). Arts at the twentieth world congress of philosophy, *The Journal of Value Inquiry*. 33, 411-416.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Deslandes, R., Rivard, M. C., Joyal, F. & Trudeau, F. (2010). Perceptions of the impacts of the arts DU CIRQUE program: A case stdy, *15th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships*, Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*, New Haven & London, Yale University Press.
- Filani, T. O. (2003). *Classroom teachers' beliefs about curriculum paradigms in art education*, Dissertation of Degree Ph. D, USA: University of Missouri-Columbia.
- Gradle, S. A. (2009). Another look at holistic art education: Exploring the legacy of Henry Schaefer-Simmern. *International Journal of Education & the Arts*, 10(1): 1-21.

- Heid, K. A. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 43-49.
- Heid, K. A. (2008). Care, sociocultural practice, and aesthetic experience in the artclassroom. *Visual Arts Research*, 34(1), 87-98.
- Heid, K., Estabrook, M., & Nostrant, C. (2009). dancing with line: inquiry, democracy, and aesthetic development as an approach to art education. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (3): 1-21.
- Hickman, R. (2004). *Art education 11-18: meaning, purpose and direction*, 2nd Edition, London: Continuum International Publishing Group.
- Jeffers, C. S. (2009). On empathy: the mirror neuron system and art education, *International Journal of Education & the Arts*, 10 (15). 1-18.
- Jenkins, Sh. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal*, 20 (2): 103-120.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking orientations as an outcome of art education, *Journal of Issues and Research*, 47(3), 215-228.
- Leung, B. W., & Leung, E. C. K. (2010). Teacher-artist partnership in teaching cantonese opera in hong kong schools: Student transformation. *International Journal of Education & the Arts*, 11(5); 1-26.
- Ornstein, A. C; and Hunkins, F. P (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Fifth Edition. United States: Pearson Education.
- Reisberg, M., and Han, S. (2009). Countering social and environmental messages in the rainforest, children's picture

books, and other visual culture sites, *International Journal of Education & the Arts*, 10 (22): 1-24.

Smith, P. (1996). *The history of american art education: Learning about art in American schools*, USA: Greenwood Publishing Group, Inc.

Tollifson, J. & Efland, A. (1993). *Planning a balanced comprehensive art curriculum for the elementary schools of Ohio*. Second edition, State of Ohio Department of Education.

Upitis, R. (2009). Developing ecological habits of mind through the arts, *International Journal of Education & the Arts*, 10 (26): 1-36.