ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی و نقادی تربیتی

دکتر علی نوری *
سهیلا فارسی **

چکیده

هدف این پژوهش، ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی بوده که با بهره‌گیری از روش خبرگی و نقادی تربیتی انجام شده است. داده‌های پژوهش با روش نمونه‌گیری ناهمگون طی ۳۵ جلسه مشاهده فیزیکی فضای مدرسه و کلاسهای درس هنر و مصاحبه با معلمان، مدیران و دانش‌آموزان دو مدرسه ابتدایی (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) در شهرستان ملایر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ و همین طور منابع استنادی مرتبط (اسناد راهنمای برنامه درسی هنر، سند برنامه درسی ملی و راهنمای تدریس معلمان) گردآوری و مورد توصیف، تفسیر و ارزشیابی قرار گرفته اند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که معماری و فضای فیزیکی مدارس مورد مطالعه این پژوهش دارای جذابیت و تناسب کافی نبوده و زمینهٔ مناسب برای رضایتمندی و پرورش قابلیت زیباشناختی دانش‌آموزان و معلمان را فراهم نمی‌کند. اگر چه درس هنر در اسناد برنامه درسی هنر و برنامه هفتگی مدرسه از جایگاهی مستقل و تعریف شده برخوردار است، اما در عمل، زمان درس هنر را به آموزش دروس دیگر اختصاص می‌دهند. همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نقاشی و کاردستی تنها حوزه‌های محتوایی هستند که در کلاس درس هنر و اغلب با روش توضیحی تدریس می‌شوند. علاوه بر این، در ارزشیابی از فعالیتهای هنری، از ابزارها و شیوه‌های گوناگون و متنوع سنجش بهره‌گیری نمی‌شود و به تفاوتهای فردی میان دانش-آموزان نیز توجه نمی‌شود. با توجه به کمبود نیروی انسانی آموزش دیده در زمینه تربیت هنری و آشنایی ناکافی آنان با اصول تدریس هنر برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان و همین طور آموزش معلمان هنر با تخصص تربیت هنری در مؤسسات تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی ضروری است.

کلید واژگان: نقادی تربیتی، تربیت هنری، برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۹۳/۷/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۲۱

* عضو هیأت علمی دانشگاه ملایر a.nouri@malayeru.ac.ir
** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش soheilafarsi@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

مقدمه

اهمیت جایگاه هنر در برنامه درسی، مقدمات شکل‌گیری یک نهضت یا جنبش تربیتی را برای احیای هنر در نظامهای آموزشی، به ویژه در کشورهای پیشرفته و صنعتی فراهم کرده است. انبوه مدارک و منابع علمی اغلب بیانگر زیرساخت استواری است که در سایهٔ استلزامات آنها، توجه و اهتمام عملی به تربیت هنری در نظامهای تربیتی را امری خردمندانه و بی توجهی و بی مهری به آن را سیاستی غیرهوشمندانه و نابخردانه قلمداد می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). این حساسیت و توجه نسبت به آموزش هنر به سبب تاثیرات مثبت و ماندگار آن بر رشد همه‌جانبه شخصیت یادگیرندگان و توانمند ساختن آنان در رویارویی با پیچیدگیهای زندگی دنیای کنونی است. در واقع، اگر در یک طبقه‌بندی کلی، هدفها و جهت گیریهای نظام تربیتی را در سه قالب اهداف شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی تقسیم و به رسمیت بشناسیم، می‌توان گفت که تربیت هنری هم در تحقق بخشیدن به اهداف شناختی (درک و فهم، حل مسئله و خلاقیت) و هم در دستیابی به هدفهای عاطفی (شکل‌گیری نگرشها و ارزشهای متعالی انسانی) و هم در بروز و تحقق بخشیدن به اهداف روانی- حرکتی (ایجاد و رشد مهارتهای مربوط به دست ورزی و ساختن اشیا) نقشی غیر قابل انکار دارد (امینی،۱۳۸۰). امروزه یافته‌های پژوهشگران حاکی از آن است که هنر می‌تواند نقش معناداری در موفقیت تحصیلی و شغلی، رشد فکری، تمرکز، حل مسئله، خود-اتکایی، هماهنگی حرکتی، توجه به ارزشها و تقویت خودپنداره مثبت ایفا کند (دیزی[1]، ۲۰۰۲؛ جنسن[2]، ۲۰۰۱؛ کمبل[3]، ۱۹۹۷؛ هتلند[4]،۲۰۰۰). مثلاً، دیزی (۲۰۰۲) در مطالعه خود به شناسایی دامنه‌ای از قابلیتهای شناختی پرداخت که در نتیجه یادگیری هنرها درگیر می‌شوند و رشد می‌کنند. این قابلیتها عبارت اند از : تمرکز توجه، حل مسئله و عناصر تفکر خلاق. کسانی همچون سوسا[5] (۲۰۰۱) معتقدند که همهٔ دیسیپلینها به جز هنر اغلب یک مهارت یا قابلیت را پرورش می‌دهند، اما هنر مجموعه‌ای از مهارتها و قابلیتها را درگیر می‌کند. به اعتقاد آیزنر[6] (۲۰۰۲)، بهره گیری مناسب از هنرها دارای پیامدهای مهمی است که نه تنها بر تقویت جنبه‌های هیجانی و عاطفی، بلکه بر پرورش کارکردهای شناختی دانش‌آموزان نیز تاثیرگذار هستند. او معتقد است که دانش‌آموزان از طریق هنر قادر به درک کیفیتها و ظرافتهایی می‌شوند که به آنها توجه نکرده‌اند و قادر به به‌کارگیری شیوه‌هایی از تفکر می‌شوند که

1. Deasy
2. Jensen
3. Campbell
4. Hetland
5 Sousa
6. Eisner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

به دنیای هنرها تعلق دارند. این اشکال تفکر نیازمند بهره‌گیری از فرآیندهایی است که از طریق آنها آفرینش و بازآفرینی ذهنی تسهیل می‌شود.

با این وجود در فضای حاکم بر نظام تربیتی موجود، فضایی برای به رسمیت شناختن هنر به عنوان یکی از ابعاد ناگسستنی حیات فکری، فرهنگی، اجتماعی بشر، و در نتیجه اصالت دادن و موضوعیت قائل شدن برای آموزش آن در چارچوب برنامه درسی نظامهای رسمی تربیت، به آسانی قابل دسترسی نیست. زیرا نظامهای تربیتی، به طور کلی متکی به بدفهمی‌های بنیادین یا اندیشه‌های خطاآلود دربارهٔ مقوله‌هایی همچون ذهن، دانش و هوش هستند و بر این اساس به مسیرهایی کشانده می‌شوند که به افت جایگاه هنر در نظامهای تربیتی می انجامد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). الیوت آیزنر (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) این بد فهمیها را نتیجه حاکمیت نوعی از تصورات نادرست می‌پندارد که بر پنج مفروضه نامعتبر متکی هستند: الف) تفکر انسانی صرفاً مستلزم به‌کارگیری زبان است/ تفکر متوقف بر کاربرد زبان است؛ ب) تجارب حسی در سلسله مراتب کارکردهای دماغی/عقلانی انسان جایگاهی نازل دارد؛ ج. هوش و هوشمندی متوقف بر به‌کارگیری منطق است؛ د) فاصله گرفتن و گسست عاطفی از رویدادها و پدیده‌ها، شرط اساسی درک و فهم درست آنهاست؛ ه) یگانه روش دستیابی به تعمیمهای معتبر و مشروع دربارهٔ جهان هستی روش علمی است. مجموع این بدفهمی‌ها سبب شده است که در فضای حاکم بر تعلیم و تربیت امروز، متقاعد کردن سیاستگذاران و برنامه‌ریزان دربارهٔ اهمیت و ضرورت هنر و زیبایی شناسی امری دشوار باشد. به طوری که به باور صاحب‌نظران با وجود اینکه تربیت هنری در برنامه‌های مدارس گنجانده شده و بخشی از برنامه درسی صریح و رسمی مدارس نیز هست، اما هنوز به طور مؤثر از قابلیتها و ظرفیتهای آن در رشد و تربیت دانش آموزان استفاده نشده است. در واقع برنامه درسی آشکار هنر در برنامه‌های درسی مدارس همچنان عقیم[1] (نابارور) مانده است (آیزنر، ۱۹۹۴) زیرا مواد درسی هنر را در جایگاهی پایین‌تر نسبت به سایر دیسیپلینها همچون ریاضیات و علوم می‌دانند. بسیاری از معلمان مدارس با این تصور اشتباه که با واگذار کردن ساعات تدریس هنر به آموزش دروسی چون ریاضیات یا علوم به دانش‌آموزان کمک می‌کنند؛ در واقع صدمات جبران‌ناپذیری به رشد و تربیت همه جانبه آنان وارد می‌آورند که جبران آن در آینده دشوار و شاید حتی غیر ممکن باشد. چنین افرادی مصداق کسانی هستند که از نظر آیزنر (۱۹۹۴) نیت نیک آنان می‌تواند به سنگ فرش جهنم بدل شود.

1. Sterilized

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

با وجود این بی‌توجهی به جایگاه هنر در مدارس، نظامهای تربیتی پیشرفتهٔ جهان طی دو دهه گذشته فعالیتهای گسترده‌ای را آغاز کرده‌اند. دامنه این فعالیتها تا حدی است که برخی از این دوره با عنوان «احیای آموزش هنر» نام برده اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). آموزش هنر در دورهٔ ابتدایی ایران نیز از این امر مستثنی نبوده و تلاشهایی در این باره از سال ۱۳۷۹ در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به منظور احیای آموزش هنر آغاز شده است که می‌توان آن را نقطهٔ روشن و امیدبخشی دانست. در این سال دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی با طراحی برنامه درسی جدید برای درس هنر، به وضعیت نابسامان آموزش هنر در دورهٔ ابتدایی سامان داد. پس از مطالعات نیازسنجی، پیش نویس اولیه برنامه (برنامه موقت) در سال ۱۳۷۹ تهیه و به دبستانهای سراسر کشور برای اجرای داوطلبانه ارسال شد. پرسشنامه‌هایی نیز همراه برنامهٔ موقت مدارس برای اظهار نظر دربارهٔ برنامهٔ تدوین شده ارسال شد. در نتیجه این اقدامات بود که طرح نهایی (راهنمای برنامهٔ درسی هنر دورهٔ ابتدایی) تدوین شد (نواب صفوی و دیگران، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳). گرچه این اقدام با تأخیر بسیار نسبت به نظامهای آموزشی جوامع پیشرفته‌تر به منصهٔ ظهور رسید، اما مدخل مناسبی برای ایجاد تحول در آموزش هنر به شمار می‌آید. شواهد و قراین موجود حاکی از آن است که در نظام تربیتی ایران عزمی مناسب شکل گرفته تا در سایهٔ آن دوران مهجوریت هنر به سر آید، اما هنوز تا تبدیل شدن هنر به یک مقوله یا موضوع اساسی آموزشی فاصله بسیار زیاد است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

با توجه به جایگاه ارزشمند هنر در برنامه‌های درسی مدارس، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مطلوب و مؤثر برای این دانش ارزشمند از حساسیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است که تنها در پرتو ارزشیابیهای روشنگرانه و مستمر حاصل می‌شود. ارزشیابی انتقادی جایگاه هنرها در برنامه درسی دوره ابتدایی که هدف اصلی مطالعه حاضر است در مطالعات گذشته با استفاده از روشهای متداول پژوهش و در برخی ابعاد انجام شده است (امینی، ۱۳۸۰؛ شرفی، ۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹؛ لرکیان و همکاران، ۱۳۹۰). مثلاً، نتایج پژوهش شرفی (۱۳۸۸) با عنوان "تحلیل و نقد برنامه درسی هنر دوره ابتدایی در گذشته و وضع موجود" حاکی از آن است که با وجود اینکه برنامه درسی جدید هنر از یک رویکرد تربیت هنری پیروی می‌کند، اما همچنان میان برنامه درسی طراحی شده، اجرا شده و نتایج ناهمخوانی وجود دارد. همچنین، لرکیان و همکاران (۱۳۹۰) به طراحی و اعتبار بخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران اهتمام ورزیده اند. نتایج این مطالعه نشان داد که با توجه به اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی کشور و به تبع آن اصول حاکم بر تربیت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

هنری و زیبایی‌شناختی، الگوی مطلوب می‌تواند با رویکرد «تربیت هنری دیسیپلین- محور» طراحی شود.

در تداوم مطالعات پیشین، مطالعه حاضر با هدف شناسایی، تفسیر، و استنباط برخی از ابعاد ظریف و ناشناخته برنامه درسی هنر دوره ابتدایی از رویکرد خبرگی و نقادی تربیتی بهره می‌گیرد تا به اتخاذ تصمیمات شایسته‌تر دربارۀ طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی کمک کند. اهمیت و ضرورت این پژوهش از آن روست که سعی برآن دارد که با ترسیم وضع موجود برنامه درسی هنر با رویکردی هنرمندانه به ارزشیابی آن، به برنامه‌ریزان و مسئولان اجرایی در شناخت و رفع کاستیها و نارساییها و تقویت نقاط قوت کمک کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک پژوهش ارزشیابی است که با بهره گیری از روش خبرگی و نقادی تربیتی[1] انجام شده است. نقادی تربیتی یکی از اشکال پژوهش کیفی است که برای نخستین بار الیوت آیزنر (۱۹۷۶) در مجله تربیت زیبایی‌شناختی[2] به معرفی آن پرداخت و با فاصله اندکی دانشجویانش آن را برای مطالعه پدیده‌های برنامه درسی بکار بردند (به عنوان مثال، مک‌کاچن[3]، ۱۹۷۶). آیزنر در نوشته‌های دیگر خود، به ویژه در کتاب چشم بصیر[4] (۱۹۹۱) تلاش کرده است تا مبانی و مفروضه‌ها، فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها و معیارهای مؤید اعتبار و اعتماد یافته‌های یک مطالعه نقد تربیتی را هم به مثابه الگویی برای ارزشیابی و هم به مثابه شکلی از پژوهش تربیتی قرار دهد (نوری، ۱۳۹۳الف). این روش بر دو عنصر اساسی «خبرگی» و «نقادی» مبتنی است. در حالی‌که مفهوم خبرگی به توانمندی درک کیفیتهای ناآشکار و مهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارد، نقادی ابزار یا وسیلۀ آشکار یا افشا ساختن درکی است که به سبب خبرگی به دست آمده است (آیزنر، ۱۹۸۵). بنابراین، نقد تربیتی در وهله نخست مستلزم دستیابی به درجه‌ای از خبرگی است که برای درک کیفیتهای ناآشکار و مبهم ضروری است اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ترسیم تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی است. از این-رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی بهره‌گیری از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارتهای نقد می-توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارتهای خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴). تجربه

1. Educational connoisseurship and criticism
2 . Journal of Aesthetic Education
3 . McCutcheon
4. The Enlightened Eye

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

تخصصی و عملی پژوهشگران این مطالعه به اندازه‌ای است که می‌توان آنها را در این زمینه افرادی خبره تلقی کرد که توانمندی بهره‌گیری از الگوی نقادی تربیتی را برخوردار بوده‌اند. پژوهشگر اول، یک متخصص مطالعات برنامه درسی است که علاوه بر داشتن ارتباط مستمر و پیوسته با مدارس، در زمینه تربیت هنری و نقادی تربیتی آثاری منتشر کرده است که برخورداری پژوهشگر از ویژگیهای خبرگی و نقادی را به میزان زیاد تایید می‌کند (به عنوان مثال، فارسی و نوری، ۱۳۹۳؛ نوری، ۱۳۹۳الف؛ نوری، ۱۳۹۳ب). پژوهشگر دوم نیز یک متخصص در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت است که علاوه بر اینکه آثار علمی او منتشر شده، دارای سابقه فعالیت اجرایی در جایگاه مدیر بخش فرهنگی- هنری دانش‌آموزان در یک موسسه دولتی بوده و همواره ارتباط خود با مدارس را حفظ کرده است. همچنین باید خاطرنشان کرد که به اعتقاد آیزنر (۱۹۹۴) هر کس که با مدرسه و نظام مدرسه‌ای آشنا باشد تا حدودی می‌تواند یک خبره تربیتی به شمار آید و از این‌رو می‌تواند خود را به جایگاه یک نقاد تربیتی ارتقا دهد.

برای انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش از راهبرد نمونه‌گیری ناهمگون[1] استفاده شده است. نمونه‌گیری ناهمگون راهبردی است که شرکت‌کنندگان در پژوهش از میان افرادی انتخاب می‌شوند که در چند مشخصه برجسته با یکدیگر متفاوت هستند. فرض اساسی این نمونه‌گیری نیز آن است که با انتخاب نمونه از میان گروههای دارای تخصص یا زمینه آشنایی متفاوت، اطلاعاتی جامع‌تر درباره پدیده مورد بررسی به دست می‌آید. فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها با انتخاب هدفمند دو مدرسه ابتدایی دولتی (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) در شهرستان ملایر آغاز شد. داده‌های پژوهش طی یک دوره هشت ماهه و در نتیجه ۳۵ جلسه مشاهده فضای فیزیکی مدرسه و کلاسهای درس هنر، مصاحبه با معلمان، مدیران و معاونان و دانش‌آموزان و تحلیل اسناد برنامه درسی (به طور خاص راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی،۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) گردآوری و مورد توصیف، تفسیر و ارزشیابی قرار گرفت. رخدادهای مشاهده شده در فرآیند پژوهش مشتمل بر فعالیتهای معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس هنر و در فضای مدرسه و همین طور وضعیت محیط مدرسه و کلاس درس بود که از طریق یادداشت‌برداری و عکس‌برداری ثبت و مورد تحلیل قرار گرفت. بخش دیگری از داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از مسئولان مدارس (معلمان و مدیران مدارس) و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان (۸ تا ۱۲سالهٔ دختر و پسر با زمینه‌های فرهنگی متفاوت) گردآوری شد. پرسشهای مصاحبه اغلب دربارهٔ هدف اساسی پژوهش و در زمینهٔ

1 . Heterogeneous sampling

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

مسائلی همچون اهمیت و ضرورت درس هنر در برنامه مدرسه، میزان آشنایی معلمان با راهنمای برنامه درسی هنر، محتوای درس هنر و سازماندهی آن، راهبردها و شیوه‌های تدریس و شیوه‌های سنجش عملکرد دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد. همه مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط و سپس به متن نوشتاری تبدیل شدند.

مستندات برنامه درسی یکی دیگر از منابع اطلاعاتی بودند که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یکی از این مستندات، راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۰ و ۱۳۹۱) بود که به معرفی اصول، اهداف، مواد آموزشی، تدریس و ارزشیابی آموخته‌های یادگیرندگان می‌پردازد. یکی دیگر از مستندات استفاده شده سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) بود که عمدتاً بخش «حوزه‌های تربیت و یادگیری»آن مورد استفاده قرار گرفت. این بخش از سند، حدود محتوایی، روشها، فرآیندها، و عناصر کلیدی یادگیری حوزه تربیت و یادگیری فرهنگ و هنر را معرفی می‌کند. برنامه هفتگی مدارس و نحوه ارائه مواد گوناگون برنامه درسی هم بخش دیگری از اسنادی بود که به صورت صریح یا تلویحی دارای پیامهایی درباره جایگاه درس هنر در برنامه مدارس است. هر یک از این مستندات به طور دقیق و عمیق مطالعه و نکات مهم و اساسی مندرج در آنها یادداشت‌برداری و سپس همراه با داده‌های به دست آمده از مشاهده و مصاحبه در فرآیند تحلیل داده‌ها قرار گرفتند.

آیزنر (۱۳۹۴) سه معیار برای تعیین و تشخیص میزان اعتبار پژوهشهای با روش نقادی‌تربیتی معرفی می‌کند. این معیارها عبارت اند از: استحکام ساختاری[1]، اعتبار اجماعی[2] و کفایت ارجاعی[3]. در مطالعه حاضر از اشکالی گوناگون و متنوع مانند مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است تا تصویری یکپارچه و منسجم از موقعیت و جایگاه درس هنر در برنامه درسی مدرسه به خواننده ارائه گردد. این ویژگیها بیانگر آن است که یافته‌های مطالعه از یکپارچگی ساختاری کافی برخوردار است. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان این پژوهش افرادی با جایگاههای متفاوت، یعنی دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس بودند که هر کدام با تخصص و تجربه‌ای متفاوت در زمینه آموزش هنر به بیان دیدگاههای خود در مورد جایگاه کنونی برنامه درسی هنر پرداختند. دیدگاههای این افراد به صورت نقل قول مستقیم در پژوهش ارجاع داده شده است و در گزارش پژوهش بازتاب یافته است تا به اعتبار اجماعی پژوهش دست یابیم. همچنین مدت زمان درگیری پژوهشگران در اجرای مطالعه (بیشتر از هشت ماه) و ۳۵ جلسه حضور در مدارس و

1. Structural corroboration
2. Consensual validation
3. Referential adequacy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

تعامل مستقیم با معلمان، مسئولان و دانش‌آموزان مصداق‌هایی هستند که کفایت ارجاعی مطالعه را تضمین می‌نماید.

یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مطالعه حاضر به شناسایی مجموعه‌ای از مفاهیم و بینشها منجر شده است. این مفاهیم و بینشها در ابعادی مجزا، ولی مرتبط به هم مقوله‌بندی شدند که عبارت اند از وضعیت معماری و فضای فیزیکی مدارس، نیروی انسانی، رویکرد و اهداف برنامه درسی، محتوا و مواد یادگیری، راهبردها و روشهای تدریس و رویه‌ها و روشهای سنجش. در ادامه این بخش به گزارش توصیف، تفسیر و ارزشیابی برنامه درسی هنر در مدارس مورد مطالعه در هر یک از این مقوله‌ها پرداخته می‌شود.

معماری و فضای فیزیکی مدارس

یکی از مدارس مورد مطالعه این پژوهش، دبستان دخترانه‌ای در منطقهٔ فقیرنشین شهر ملایر است که یکی از خیرین مدرسه‌ساز آن را وقف کرده است. این دبستان همجوار خانه‌های مسکونی است و به طور غیر قابل ملموسی از ابتدای کوچه قابل رؤیت نیست. هرچه نزدیک‌تر می‌شویم نمای مدرسه و صدای طنین‌انداز دانش‌آموزان ما را از وجود مدرسه آگاه می‌کند. مدرسه‌ای با دیوارهایی کوتاه که تا نیمه با تصاویر و مضامینی آراسته شده است و حفاظهای آن که چون نیزه قد بر افراشته اند.

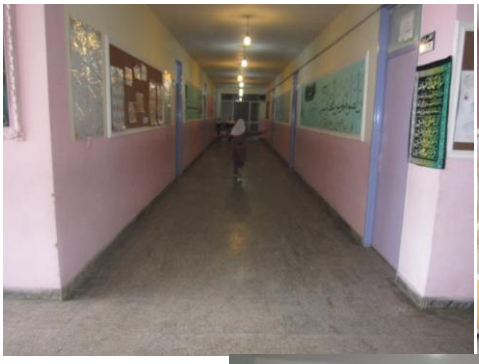


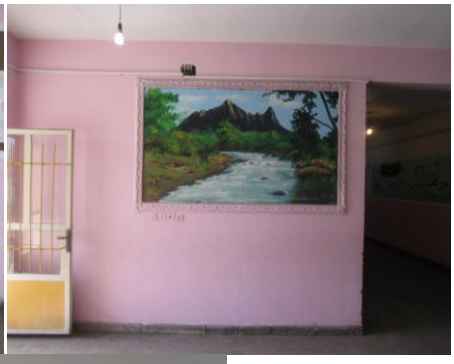
در حیاط مدرسه یک چارچوب فلزی وجود دارد که به گفتهٔ مدیر مدرسه «یادگار تیرک فوتبال شیفت پسرها بوده و دو منظوره است. یعنی هم تیرک فوتبال بوده و هم می‌توان از محفظهٔ بالای آن به منزله تور بسکتبال استفاده کرد». دور تا دور حیاط این مدرسه پیامهای بهداشتی نوشته شده و تعدادی درختچهٔ کوچک در حیاط مدرسه کاشته شده است. هنگام ورود به ساختمان مدرسه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

تصویر نقاشی شده‌ای از فضای سبز با یک قاب گچ‌بری شده روی دیوار دیده می شود. در این تصویر چشم‌اندازی از آسمان آبی، کوه، دریا، جنگل نمایان است.







علاوه بر این، روی دیوارهای راهرو کلاسها، احادیثی با نقش و نگارهای زیبا نوشته شده است. همچنین داخل کلاسها و راهرو نیز قابهای گچ‌بری شده‌ای قرار دارند که سطح آن با موکت سبز یا قهوه‌ای پوشیده شده است. دانش‌آموزان نقاشی و فعالیتهای دروس دیگر خود را روی آنها قرار می-دهند. به جز یکی از کلاسها که دانش‌آموزان روی صندلیهای تک نفری می‌نشینند، میز و نیمکتهای کلاسهای دیگر با شیوهٔ متداول سنتی چیده شده‌اند؛ یعنی هر کلاس سه ردیف میز و نیمکت دارد و روی هر میز و نیمکت دو دانش‌آموز می‌نشینند. این واحد آموزشی آزمایشگاه، کارگاه هنر، انبار، اتاق کامپیوتر و سالن ورزشی ندارد. با توجه به اینکه همه کلاسها باید به پروژکتور و پرده نمایش مجهز شوند، اما تنها در کلاس پایه ششم این مدرسه یک پروژکتور و پرده نصب شده است و سایر معلمان برای نمایش فیلم آموزشی ناچارند با کسب مجوز از معلم پایه ششم کلاسها را جابه‌جا - کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

دیگر مدرسه مورد مطالعه، مدرسه ای پسرانه است که همجوار با مغازه‌های تجاری مرکز شهر ملایر است که هر روز هزاران ماشین و عابر پیاده از آنجا عبور می‌کنند. در این مدرسهٔ دو طبقه، کلاسهای پایهٔ سوم، چهارم، پنجم در طبقه اول و کلاسهای پایهٔ چهارم، پنجم و ششم در طبقه دوم قرار دارند. مرکز آموزشی و توانبخشی مشکلات ویژه یادگیری دانش‌آموزان نیز در طبقهٔ دوم دایر است. این مرکز با یک مدیر و پنج معلم اداره می‌شود. راهرو این مدرسه تاریک و دیوارهای آن ترک خورده و رنگ ریخته است. روی دیوارهای راهرو کلاسها تا نیمه حدیث نوشته شده و حاشیهٔ آن با نقاشی گلهای نیلوفر تزیین شده است. کلاسهای این مدرسه سقف نم‌کشیده و ترک-خورده‌ای دارند که هر لحظه احتمال ریزش آن می‌رود. دیوارهای آن ترک خورده و رنگ آن صورتی است. همچنین درهای مدرسه بسیار پوسیده و نامناسب هستند و بسیاری از آنها حتی دستگیره هم ندارند. در این مدرسه نیز دانش‌آموزان در سه ردیف دو نفری و گاهی سه نفری روی میز و نیمکتها می‌نشینند. باید اشاره شود که چیدمان این میز و نیمکتها در زنگ هنر هم تغییر نمی-کند.





در یک کلاس این مدرسه که از آن برای اتاق مشاوره نیز استفاده می‌شود پروژکتور و پردهٔ نمایش نصب شده است. سرتاسر این کلاس صندلیهای تک نفری کهنه‌ای به شکل نامرتب چیده شده است. به گفتهٔ مدیر مدرسه «معلمان به فراخور درسشان از این امکانات استفاده می‌کنند، اما اغلب به دلیل کهولت سن با طرز کار این دستگاه و رایانه آشنایی ندارند. بنابراین ما باید خودمان دستگاه را برای آنها راه بیندازیم».

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]





حیاط این مدرسه را آسفالت کرده اند و فاقد هر گونه وسایل بازی و تفریحی می‌باشد. هیچ گونه درخت و گیاهی در آن وجود ندارد، تنها یک آبخوری و دو تیرک دروازه بدون تور در این حیاط دیده می‌شود. در یک طرف حیاط هم خودروهای معلمان به ردیف پارک شده اند. در مجموع، معماری و فضای فیزیکی دو مدرسهٔ مورد مطالعه این پژوهش جذابیت و تناسب کافی ندارند و زمینهٔ مناسب برای رضایت بخشی و پرورش قابلیت زیباشناختی دانش‌آموزان و معلمان را فراهم نمی‌کند. همچنین فضای هیجانی-اجتماعی این دو مدرسه جذاب و محرک نیست تا حس کنجکاوی و زمینه تعامل اجتماعی مطلوب و مؤثر را ترغیب کند.

نیروی انسانی

از نظر کادر اداری و آموزشی، مدرسه دخترانه یک نوبته است و نزدیک به ۳۰۰ دانش آموز و ۹ آموزگار خانم دارد که پنج تن از آنها مدرک کاردانی و چهار تن دیگر مدرک کارشناسی دارند و بیشتر در آستانهٔ بازنشستگی هستند. معلم پرورشی این مدرسه بیشتر ساعات را در دفتر مدرسه می-گذراند و با نواخته شدن زنگ تفریح، همراه با معاون مدرسه دانش‌آموزان را به بیرون از کلاس هدایت می‌کند و گاهی به دانش‌آموزان اغذیه می‌فروشد. او ادعا می‌کند که برنامه‌های پرورشی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

مدرسه را مطابق با ابلاغ اداره آموزش و پرورش شهرستان اجرا می‌کند. معلم ورزش این مدرسه نیز با مدرک تحصیلی تربیت بدنی دانش‌آموزان را به حیاط می برد و به آنها نرمش می‌دهد. او دانش-آموزان را از پایه سوم به بعد با ورزش ژیمناستیک و طناب‌زنی نیز آشنا می‌کند. این مدرسه معلم متخصص هنر و مشاور ندارد.

مدرسهٔ پسرانه دو نوبته است که در یک نوبت آن دختران پایهٔ اول، دوم و سوم تحصیل می-کنند. این مدرسه ۲۲۰ دانش‌آموز با ۸ آموزگار (۳ نفر با مدرک کارشناسی، ۴ نفر با کاردانی و ۱ نفر دیپلم) دارد. معلم پرورشی این مدرسه بیشتر ساعات کاری خود را پشت رایانه در دفتر مدرسه می-گذراند و با به صدا درآمدن صدای زنگ تفریح، شلنگ خود را برمی دارد و دانش‌آموزان متخلف را به باد کتک می‌گیرد. همین امر سبب شده که دانش‌آموزان نتوانند با او ارتباط عاطفی مناسب و مؤثر برقرار کنند، به طوری که دانش آموزان جز گلایه کردن از همکلاسیهای خود صحبت دیگری با او نمی‌کنند. دانش‌آموزی از پایه چهارم این مدرسه در دفتر انشای خود معلم پرورشی مدرسه را این گونه توصیف کرده بود: «او بسیار زحمتکش است. زنگ تفریح در حیاط مدرسه می چرخد تا کسی را دعوا بکند که دیگری را اذیت می‌کند». معلم ورزش این مدرسه نیز بیشتر دانش‌آموزان را تشویق به نرمش کردن و بازی فوتبال می‌کند، زیرا حیاط مدرسه جز تیرک فوتبال بدون تور هیچ وسیله ورزشی دیگری ندارد. این مدرسه همچنین به ظاهر از نعمت داشتن مشاور بهره‌مند است که از نیروهای مازاد آموزش و پرورش است و تخصصی در زمینهٔ مشاوره ندارد. به گفتهٔ مدیر مدرسه: «مشاور مدرسهٔ ما، دبیر جغرافیاست و امسال جزء نیروهای مازاد بوده است. آموزش و پرورش ایشان را مشاور مدرسه ما کردند. ایشان تخصصی در زمینه مشاوره ندارد. معلوم است که نمی‌تواند آن طور که باید به دانش‌آموزان کمک کند». نتیجه این عدم آشنایی با فنون مشاوره سبب شده که همین معلم گاهی چوبی که تا کمر او ارتفاع دارد را در دست بگیرد و زنگهای تفریح در حیاط مدرسه رژه برود.

خلاصه اینکه، در هر دو مدرسه، با وجود کمبود معلمان متخصص در برخی زمینه‌ها مانند تربیت بدنی و راهنمایی و مشاوره، نبود نیروی انسانی آموزش دیده در زمینه تربیت هنری نیز کاملاً مشهود است. مسئولیت آموزش درس هنر به معلمانی واگذار شده است که رشته تخصصی آنها نه تنها تربیت هنری نیست، بلکه آنها حتی با اصول تدریس هنر و راهنمای برنامه درسی هنر نیز آشنایی ندارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

رویکرد و اهداف برنامه درسی

از میان رویکردهای گوناگون تربیت هنری، طرح برنامه درسی هنر دورهٔ ابتدایی با مفروضه‌ها و اصول «رویکرد دیسیپلین-محور» همخوانی و قرابت بسیار دارد. سایر رویکردها عبارت اند از: رویکرد سنتی، رویکرد تولید-محور، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش منشهای ممتاز تفکر، رویکرد پرورش معرفت زیباشناختی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). رویکرد دیسیپلین-محور در پی احراز هویت دیسیپلینی برای برنامه درسی هنر است و بسیاری از متخصصان حوزه تربیت هنری از آن به عنوان رویکردی جامع یاد می‌کنند (لرکیان و همکاران، ۱۳۹۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳). در این رویکرد، هنر همچون سایر مواد درسی از احراز هویت دیسیپلینی برخوردار است و یک ماده یا موضوع درسی مستقل است که در برنامه درسی گنجانده می‌شود. به طوری که در پایه‌های اول، دوم و ششم هفته‌ای دو ساعت و در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم، هفته‌ای ۱/۵ ساعت از فرصتهای آموزشی دانش‌آموزان به فعالیتهای هنری اختصاص می‌یابد (راهنمای برنامه درسی، ۱۳۹۱). نتایج مشاهده پژوهشگران از مدارس مورد مطالعه حاکی از آن است که درس هنر از جایگاهی مستقل و تعریف شده در برنامه مدرسه برخوردار است و زمانی از برنامه درسی را به خود اختصاص داده است. اما، همان طور که در جدول برنامه هفتگی هر دو مدرسه مشاهده می-شود، درس هنر اغلب در ساعتهای چهارم و پنجم گنجانده شده است که اوج خستگی و کسالت دانش آموزان است. این امر نشان می‌دهد که درس هنر جایگاه حاشیه‌ای و مغفول در جدول برنامه هفتگی مدرسه دارد. مدیر مدرسه دخترانه دلیل این امر را این چنین بیان می‌کند: «چون بچه‌ها خسته‌اند درس هنر را می‌گذاریم ساعت آخر که هم رفع خستگی برای بچه‌هاست تا نقاشی کردن به آنها حس خوشایندی بدهد؛ و هم اینکه اگر معلمان در ریاضی وقت کم بیاورند می‌توانند ساعت هنر را بگیرند، چون برای درس هنر مشکلی ایجاد نمی شود اما برای درس ریاضی مشکل ایجاد می‌شود».

همچنین در مدارس، معمولاً روزهای آخر هفته را به درس هنر اختصاص می‌دهند. مدیر مدرسه پسرانه مورد مطالعه آن را این‌چنین بیان می‌کند: «بعد از تعطیلی روزهای پنج شنبه و جمعه ابتدای هفته شور و شوق بچه‌ها برای درس خواندن بیشتر است و هرچه به آخرهای هفته نزدیک می‌شویم از این شور و شوق کاسته می‌شود. به همین سبب سعی می‌کنم اوایل هفته را به درسهای دشوارتر و اساسی بپردازیم و آخر هفته را به درسهای آسان همچون هنر اختصاص بدهیم».

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

جدول شماره ۱. برنامه هفتگی مدرسه

پایه ها	شنبه	یکشنبه	دوشنبه	سه شنبه	چهارشنبه
پایه اول		ساعت اول و ساعت سوم			
پایه دوم	ساعت پنجم		ساعت چهارم		
پایه دوم			ساعت پنجم	ساعت پنجم	
پایه سوم			ساعت پنجم		علوم/هنر ساعت چهارم
پایه سوم			ساعت پنجم		علوم/هنر ساعت چهارم
پایه چهارم					
پایه پنجم				ساعت دوم	
پایه پنجم			ساعت دوم		
پایه ششم		ساعت پنجم		ساعت پنجم	

در واقع، اگرچه درس هنر در جدول برنامه درسی مدرسه از جایگاهی مستقل برخوردار است، اما اغلب زمان اختصاص داده شده به آن به دروس ریاضی، علوم یا فارسی داده می‌شود. مثلاً باوجود برنامه زمانی پیش‌بینی شده در یکی از ساعتهای اختصاص داده شده به آموزش هنر، معلم این چنین واکنش نشان می‌دهد: «امروز قرار نیست هنر کار کنیم ... . به بچه‌ها گفتم هنر کار نمی-کنیم و کتاب فارسی‌شان را با خودشان بیاورند». سپس خطاب به دانش‌آموزان اظهار می‌کند: «بچه-ها همان طور که قبلاً گفتم کتابهای فارسی تان را در بیاورید تا بگویم از کجا بنویسید. اگر وقت کردیم هنر هم کار می‌کنید!». چند دقیقه به پایان این کلاس یکی از دانش‌آموزان خطاب به معلم می‌گوید : «پس خانم هنرمون چی؟!» و معلم پاسخ می‌دهد: «دیگر وقتی تا زنگ خوردن نمانده، بچه‌ها هنر را امروز گربه خورده بود».

نکتهٔ قابل تأمل در مصاحبهٔ با دانش‌آموزان هر دو مدرسه این است که با وجود اعلام علاقه-مندی به درس هنر، اغلب آنها نیز اختصاص زمان تدریس هنر به مواد درسی ریاضی، علوم و فارسی را موجه قلمداد می‌کردند؛ زیرا معتقد بودند که این مواد درسی مهم‌تر از درس هنر هستند. مثلاً، دانش‌آموز پایهٔ پنجم دخترانه اشاره می‌کند که «هنر درس هست، ولی ریاضی خیلی بیشتر به ما کمک می‌کند، ریاضی خیلی بیشتر به درد می‌خورد. در حساب کردن به ما کمک می‌کند». دانش-آموز پایهٔ پنجم پسرانه هم اظهار می‌کند که «اختصاص زنگ هنر به ریاضی، علوم، فارسی ایرادی ندارد زیرا این درسها سوادند. اگر اینها را یاد نگیریم بیسواد می‌مانیم».

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

اظهارات این دانش‌آموزان دربارهٔ اهمیت ریاضی نسبت به درس هنر به صورت تلویحی بیانگر آن است که دانش‌آموزان خواه ناخواه درگیر یک سری باورهای قالبی شده‌اند که از سوی مدیر مدرسه، معلم، خانواده و جامعه به آنها آموخته شده است. این باورها از نوعی یادگیری برخاسته از برنامه درسی ضمنی (پنهان) حکایت می‌کند که آنان در چارچوب اجرای برنامه درسی به دلیل قرار گرفتن در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی تجربه نموده‌اند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارها و ارزش‌ها تبلور می‌یابند و کمتر مربوط به حوزهٔ دانستنیها هستند. نمونه چنین باورهایی را می‌توان در گفته‌های مدیر مدرسه دخترانه یافت: «از ریاضی آزمون گرفته می‌شود و نمره‌اش وارد برگه می‌شود. درسته که هنر هم نمره دارد اما در حاشیه است. ریاضی درس پایه است. فارسی هم درس پایه است. دانش‌آموزان به هر مقطعی که بروند ریاضی و فارسی را باید بلد باشند. به همین سبب باید بچه ها از پایه در این درسها قوی شوند اما هنر نه. اصلاً جامعه هم به هنر بها نمی‌دهد. حالا اگر معلمها وقتشان را صرف هنر بکنند از ریاضی جا می‌مانند. بنابراین معلمان می‌گویند به جای هنر، دو تا تمرین ریاضی کار می‌کنیم تا فردا بچه‌ها در آزمون گیر نکنند». به نظر می‌رسد چنین شیوه ای تنها در مورد این مدارس صدق نمی‌کند و امری بدیهی در مورد همهٔ مدارس قلمداد می‌شود. به طوری که در مطالعهٔ موردی میر شمشیری و مهرمحمدی (۱۳۸۸) نشان داده شده است که زمان درس هنر به دروس دیگری اختصاص پیدا می‌کند که منابع اصلی ورود به دانشگاه هستند. این رخداد در شرایطی اتفاق می‌افتد که در بیشتر پژوهشهای انجام گرفته دربارهٔ آموزش هنر به کمبود زمان ساعت درسی آن اشاره شده است (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ رضایی، ۱۳۹۲).

نکته دیگری که تأمل برانگیز است، هدفهای برنامه درسی هنر است که در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی(۱۳۹۱) در سه حوزهٔ دانش، مهارت و نگرش طبقه‌بندی شده‌اند. این اهداف در جدول شماره ۲ خلاصه شده‌اند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

جدول شماره ۲. اهداف برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (راهنمای برنامه درسی هنر، ۱۳۹۱)

حطیه شناختی (دانشی)	حیطه عاطفی (نگرشی)	حیطه روانی-حرکتی (مهارتی)
۱. آشنایی با خلقت (طبیعت) به منزلهٔ منبع الهام آفرینشهای هنری ۲. آشنایی با رشته‌های هنری ۳. آشنایی مقدماتی با ابزار و مواد هریک از رشته‌های هنری ۴. آشنایی با میراث فرهنگی و هنری ایران	۱. توجه به زیباییها و پرورش حس زیبایی‌شناسی ۲. تمایل به ابراز افکار و احساسات در رشته‌های گوناگون هنری ۳. توجه به تواناییهای خود و کسب اعتماد به نفس ۴. علاقه به کاوشگری و کسب تجربه در رشته‌های گوناگون هنری ۵. توجه به حفظ آثار هنری و میراث فرهنگی ۶. تمایل به برقراری ارتباط و مشارکت	۱. رشد مهارتهای حسی ۲. رشد مهارتهای گفتاری ۳. رشد مهارتهای حرکتی برای کاربرد مواد، ابزار و فنون سادهٔ هنری ۴. رشد قابلیتهای تفکر ۵. توانایی بیان افکار و احساسات در رشته‌های هنری ۶. رشد مهارتهای اجتماعی

به خلاف آنچه در طرح برنامه درسی عنوان شده است، نتایج مشاهدات و مصاحبه‌ها با معلمان و مدیران مدارس حاکی از آن است که در واقع به این اهداف آن‌چنانکه در سند برنامه درسی اشاره شده، اصلاً توجهی نمی‌شود و حتی معلمان با آنها آشنایی هم ندارند. اما مشاهده تدریس معلمان هنر نشان می دهد که آنها در عمل تنها برخی از اهداف حیطه شناختی (و آن هم اهداف سطوح پایین آن) را مورد توجه قرار می‌دهند. مثلاً، آنها از دانش‌آموزان انتظار داشتند در ترسیم یک نقاشی به تمام اطلاعاتی توجه کنند که معلم برای ترسیم آن از قبل توضیح داده است. البته در مواردی محدود اهداف حیطه عاطفی و مهارتی هم به صورت ناخواسته زمینه ظهور پیدا می‌کنند. با وجود این، نتایج مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که بیشتر معلمان هنر مدارس مورد مطالعه، هدف از آموزش هنر را رشد قوه خلاقیت دانش‌آموزان و توجه به حس زیبایی شناسی آنها می‌دانند. مثلاً، یکی از معلمان اشاره کرده است که «زمان درس هنر زمان بسیار مناسبی برای شکوفایی استعدادهای بچه‌ها و خلاقیت آنهاست. درس هنر به نظر من درسی است که بچه ها خیلی با شور و شوق انجامش می‌دهند و این فرصت خوبی است که از طریق نقاشی و فعالیتهای دیگر هنری به بچه‌ها مسائل مربوط به ریاضیات و خواندن و نوشتن هم آموزش داده شود».

در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۱) از هشت اصل اساسی نام برده شده که به طراحی آن جهت داده است. این اصول عبارت اند از: برخورداری درس هنر از جایگاهی مستقل و تعریف شده، جامعیت درس هنر، انعطاف‌پذیری، کودک- محوری، پرورش خلاقیت، تلفیق رشته-های هنری، یادگیری مشارکتی، پویایی و استمرار. بر اساس توصیف فوق، به نظر می‌رسد که در طرح توصیه شده برنامه درسی به این اصول توجه کافی شده است، اما نبود طرح مدون برنامه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

درسی مبتنی بر این اصول در چارچوبی راهبردی برای مسئولان مدارس، به ویژه معلمان هنر به عدم موفقیت یا موفقیت ناچیز آن در عرصه عمل انجامیده است.

محتوا و مواد یادگیری

بر اساس راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۰) حوزه‌های محتوای برنامه درسی هنر برای پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی عبارت اند از: ارتباط با طبیعت، نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و قصه گویی و نمایش. در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، آشنایی با میراث فرهنگی و هنری ایران نیز به آن اضافه شده است (راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ۱۳۹۱). این حوزه‌های محتوایی و موضوعات مرتبط با آنها در جدول شماره ۳ خلاصه شده‌اند.

جدول شماره ۳. حوزه‌های محتوایی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (راهنمای برنامه درسی هنر، ۱۳۹۱)

۱	**ارتباط با طبیعت**	۱. مشاهدهٔ عناصر طبیعت ۲. برقراری ارتباط حسی با طبیعت ۳. استفاده از عناصر طبیعت در فعالیتهای هنری
۲	**تربیت شنوایی**	۱.صداهای مطبوع ۲. تشخیص و تقلید صدا ۳. خواندن شعر و سرود
۳	**نقاشی**	۱. نقاشیهای اتفاقی ۲. نقاشی با موضوع معین ۳. نقاشی‌آزاد ۴. نقاشی برای قصه ۵. کامل کردن نقاشی ناتمام ۶. طراحی نقوش‌هندسی و انتزاعی
۴	**کاردستی**	۱. ساخت وسایل با کاغذ مقوا، گل رس ۲. عناصر موجود در طبیعت، دور ریختنیها
۵	**قصه**	۱. قصه گویی ۲. تعریف خاطره ۳. تصویر خوانی ۴. نوشتن خاطره، قصه و شعر
۶	**نمایش**	۱. بازیهای نمایشی ۲. بازیهای تقلیدی ۳. گفت و گوهای فی البداهه ۴. اجرای نقش
۷	**آشنایی با میراث فرهنگی**	۱. آشنایی با آداب و رسوم و مناسبتها ۲. آشنایی با هنرهای بومی و مفاخر فرهنگی و هنری ۳. بازدید از موزه‌ها و نمایشگاه‌های هنری ۴. بازدید از کارگاهها و فروشگاههای هنری ۵. بازدید و گفت و گو با هنرمندان ۶. تهیه گزارش از بازدیدها
۸	**آشنایی با رشته های هنری**	نقاشی، قصه، موسیقی، سفالگری، مجسمه سازی، گلیم بافی، چاپ دستی، نگارگری، منبت کاری، معرق کاری چوب، قلم زنی، نمایش، سینما، معماری، آجر کاری، کاشیکاری، گچ بری، آیینه کاری، طراحی، گرافیک

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

معلم موظف است با توجه به رویکرد تربیت هنری فرصت لازم را برای آموزش این حوزه‌هایی محتوایی در کلاس فراهم آورد و به تناسب امکانات، وسایل، ابزار و مواد در دسترس و با حفظ اصول، برای دستیابی به اهداف برنامه، تجربه‌های یادگیری در رشته‌های گوناگون هنری را سامان دهد. شواهد به ثبت رسیده در مدارس مورد مطالعه حاکی از این است که ارتباط با طبیعت، تربیت شنوایی، قصه، نمایش، آشنایی با میراث فرهنگی و آشنایی با رشته‌های هنری همچنان بی‌مهرانه در حاشیه قرار دارند و اغلب جزء محتوای آموزشی درس هنر مدرسه به شمار نمی‌آیند. در سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱) نیز ذکر شده که سازماندهی محتوای درس هنر به صورت چند رشته‌ای و متناسب با نیازهای فردی و اجتماعی یادگیرندگان باشد. اما در کلاسهای درس، همچون سالهای گذشته همچنان آموزش نقاشی سردمدار زنگ هنر بوده است، به طوری که دانش‌آموز پایه سوم مدرسهٔ دخترانه کلاس هنر را این‌گونه توصیف می‌کند:

«خانم‌مون وقتی از در میاد، ما برپا می‌کنیم. بعد میشینه سر صندلیش. مثلاً می‌گوید بچه‌ها یک سبد بکشید برای هنرتون تا نگاهش کنم. بعد ما می‌کشیم و رنگش می‌کنیم. میوه در آن می کشیم. بعد دفترمون را می‌بریم پیش معلم‌مان. معلمان می‌گوید آفرین خوشگل کشیدی یا خوب کشیدی».

این تأکید معلمان مدرسه بر آموزش نقاشی از میان حوزه‌های محتوایی توصیه شده در راهنمای برنامه درسی هنر سبب شده است که یک دانش‌آموز پایه چهارم مدرسهٔ دخترانه ویژگیهای معلم هنر را این‌چنین توصیف کند: «نقاشی‌اش خوشگل باشد، نقاشی بلد باشه بکشه و مهربان باشه».

در هر دو مدرسه دانش‌آموزان با متداول‌ترین و در دسترس‌ترین وسیله نقاشی یعنی مداد رنگی، نقاشی می‌کشند. در حالی که در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۱، ۱۳۹۰) مداد شمعی و پاستل روغنی، آبرنگ، گواش، پاستلهای گچی، پودرهای رنگی و رنگ روغن برای کشیدن نقاشی معرفی شده است. مدیر مدرسه دخترانه دربارهٔ به‌کارگیری ابزار نقاشی می‌گوید: «استفاده از ابزار نقاشی بستگی به علاقه معلم دارد. مثلاً ما سالهای گذشته معلم داشتیم که خودش به آموزش هنر علاقه داشت و به دانش‌آموزان می‌گفت گواش با خودشان بیاورند و انگشتان دستشان را آغشته به گواش کنند و نقاشی بکشند. اما مسئله اینجاست که بچه ها روپوش خودشان را کثیف می‌کنند و ریخت و پاش آن خیلی زیاد است». مدیر مدرسه پسرانه نیز آن را به محدودیتها و امکانات ناکافی نسبت می‌دهد و ادعا می‌کند که «بچه‌های این مدرسه با مشکلات مالی روبه رو هستند. خیلی از آنها توان خرید مداد رنگی را هم ندارند. ما نمی‌توانیم به آنها فشار بیاوریم. علاوه بر این روپوشی که اینها دارند باید یک سال تن‌شان باشد. اگر قرار باشد هر بار یک رنگ روی آن ریخته شود دیگر قابل

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

استفاده نیست». یکی از معلمان هنر نیز نقاشی با گواش و وسایلی مانند آن را در حد آموزش ابتدایی نمی‌داند. به عقیدهٔ او «این گونه نقاشیها باید در خانه و با کمک والدین کشیده شوند ... . چون اگر دانش آموزان این وسایل را به مدرسه بیاورند لباسشان را رنگی می‌کنند». لازم به توضیح است که در راهنمای برنامه درسی هنر، پوشیدن روپوش مناسب، پیش‌بند، کاور یا لباس مستعمل برای جلوگیری از رنگی و کثیف شدن لباسهای دانش‌آموزان پیشنهاد شده است (۱۳۹۱).



علاوه بر کاغذ، ابزارهای دیگر مانند مقوا، پارچه، چوب، سنگ، حصیر و ... از ابزارهایی هستند که در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۱) برای کشیدن نقاشی توصیه شده است. این ابزارها باید به تشخیص معلم و در حد امکانات مدرسه برای دانش‌آموزان تهیه شود. با وجود این، در مدارس مورد مطالعه تنها از کاغذ برای کشیدن نقاشی استفاده می‌شود. در حالی که معلمان این مدارس می‌توانستند با توجه به امکانات مدرسه از سایر وسایل معرفی شده در راهنمای برنامه درسی برای جذاب کردن درس هنر و نقاشی استفاده کنند. پیدا کردن نقشهای اتفاقی، نقاشی با موضوع معین، نقاشی با موضوع آزاد، نقاشی برای قصه، کامل کردن نقاشیهای ناتمام، چاپ انگشتی با گواش، چاپ با استفاده از عناصر طبیعت، چاپ با استفاده از اشیای نقشدار، کامل کردن نقاشی با چاپ، تلفیق نقاشی با کاردستی، تلفیق نقاشی با تربیت شنوایی و تلفیق نقاشی با قصه و نمایش از فعالیتهای یادگیری نقاشی در ساعت درس هنر است که در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۱، ۱۳۹۰) به آنها اشاره شده است. از میان این فعالیتها، نقاشی با موضوع معین، نقاشی با موضوع آزاد و تلفیق نقاشی با کاردستی بیشتر مورد توجه معلمان مدارس مورد مطالعه بوده است. البته شواهدی که پژوهشگران مشاهده کردند نشان می‌دهند که پیدا کردن نقشهای اتفاقی و چاپ انگشتی با گواش و بهره‌گیری از عناصر طبیعت مورد توجه تعداد محدودی از معلمان مدرسه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

دخترانه واقع شده است. اما این فعالیتها استمرار و مداومت لازم را ندارند و بیانات دانش‌آموزان از توصیف و توزیع ساعت درس هنر به حوزه‌های محتوایی گوناگون نشان دهندهٔ این امر است. مثلاً، آنها بیان کردند که «کاردستی را اغلب در منزل با کمک والدین و دیگر اعضای خانواده درست می‌کنند نه در مدرسه». یک دانش‌آموز پایهٔ سوم دخترانه هم بیان می‌کند که «هیچ گاه نشده که در زنگ هنر، کاردستی‌هایمان را در کلاس درست کنیم چون معلم ما می‌گوید در کلاس آشغال می‌ریزید. ما کاردستی‌هایمان را در خانه درست می‌کنیم». دانش‌آموز دیگری از همین مدرسه، سر و صدا را یکی دیگر از عوامل درست نکردن کاردستی می‌داند. او توضیح می‌دهد که «ما دوست داریم در زنگ هنر کاردستی درست کنیم، اما معلم می‌گوید درست کردن کاردستی سر و صدا دارد و شما شلوغ می‌کنید». همچنین دانش‌آموز پایه چهارم پسرانه هزینه بالا را دلیل درست نکردن کاردستی می‌داند. او می‌گوید: «روز اول خانم‌مون گفت با گیاهان دارویی کاردستی درست کنیم. اما خیلی‌ها درست نکردند. خانم‌مون گفت هزینه‌اش براتون زیاد است. دیگر کاردستی درست نکنید».

جالب این است که معلمان هنر نیز این اظهارات دانش آموزان را تأیید کردند و معتقد بودند که درست کردن کاردستی در کلاس درس همراه با سر و صدا است و نیازمند صرف زمان و هزینه زیاد است. بنابراین ناهمخوانی میان طرح برنامه درسی و اجرای آن به خوبی مشهود است، چرا که در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۱، ۱۳۹۰)، کاردستی را محصول فعالیت، همکاری و هماهنگی میان چشم و دست در ساختن اشیا می‌دانند که سبب پرورش خلاقیت، تخیل و تفکر کودکان می‌شود.

در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) از طبیعت، به منزلهٔ منبع الهام هنری یاد شده است، زیرا توجه به طبیعت سبب می‌شود که دانش‌آموزان با مشاهدهٔ ویژگیهای هر پدیده، به تنوع شکلها، رنگها، بافتها، حرکتها و صداها پی ببرند، به اطرافشان بیشتر توجه کنند و ویژگیهای هر چیز را به خاطر بسپارند. از دیگر فعالیتهای یادگیری که در راهنمای برنامهٔ درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) ذکر شده این است که دانش‌آموزان در محدودهٔ مشخصی گردش کنند و به همه چیز توجه کنند. پس از بازگشت از گردش درباره آنچه توجه آنها را جلب کرده و به نظرشان جالب بوده است پرسش شود، و از آنان درخواست شود دربارهٔ تجربیات خود گفت و گو کنند. بدون تردید چنین فعالیتهایی نیازمند این است که مدرسه از طبیعت مناسب و زیبایی برخوردار باشد. در حالی که در مدارس مورد مطالعه فضایی برای گردش در طبیعت وجود ندارد. در حیاط مدرسه دخترانه چند درختچه کوچک وجود دارد، اما مدرسهٔ پسرانه حتی این درختچه‌های کوچک را هم ندارد و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

تمام سطح آن آسفالت است. معلمان و دانش‌آموزان نیز اشاره‌ای به گردش خارج از مدرسه هم نکرده‌اند. سهم دانش‌آموزان این مدارس از صدای طبیعت، بوقهای مکرر خودروهایی است که از کنار مدرسه عبور می‌کنند. دانش‌آموز پایهٔ دوم دخترانه به طور شکوه‌آمیز بیان می‌کند که «تا به حال معلم‌مان از ما نخواسته به صداهای طبیعت توجه کنیم. ما همیشه در کلاسمان درس هنر داشتیم. هیچ وقت بیرون از کلاس درس هنر نداشتیم که صداهای بیرون را بشنویم». دانش‌آموز پایه سوم پسرانه نیز از محدودیتهای محیط مدرسه انتقاد و بیان می‌کند که «ما در مدرسه فضایی برای گردش نداریم. مدرسه ما تنها در و دیوار دارد. ما فقط در کلاس نقاشی می‌کشیم».

آشنایی با صداهای مطبوع (صداهایی که دانش‌آموزان دوست دارند آنها را بشنوند)، تشخیص صدا و منبع آن، تقلید صدا، خواندن سرود) از دیگر فعالیتهای یادگیری است که در راهنمای برنامه هنر (۱۳۹۱) به آنها اشاره شده است. در مدارس مورد مطالعه مشاهده شد که خواندن سرود بخشی از محتوای تربیت شنوایی درس هنر است، اما به جای معلم هنر، معلم پرورشی آن را هدایت می‌کند و در حیاط مدرسه تمرین سرود خواندن می‌کنند، نه در کلاس درس هنر. در زنگ تفریح معلم پرورشی مدرسه دخترانه، دانش‌آموزان همهٔ پایه‌ها را به صف می‌کند و با روشن کردن ضبط صوت دانش‌آموزان به زمزمه یک سرود همگانی می‌پردازند. در این هنگام معلمان هنر در دفتر مدرسه مشغول گپ و گفت و صرف چای هستند؛ بیشتر آنان معتقدند که از تعلق خواندن سرود به منزلهٔ بخشی از محتوای تربیت شنوایی درس هنر آگاهی ندارند و آن را در حیطه تکالیف مسئول پرورشی مدرسه می‌دانند!



[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

قصه گویی یکی دیگر از حوزه‌های محتوای آموزش هنر است که در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) به آن اشاره شده، اما در کلاس هنر هر دو مدرسه جایگاهی نداشته است. تنها در کلاس پایه چهارم ابتدایی پسرانه، شاهد قصه خوانی و لطیفه گویی معلم و دانش‌آموزان در زنگ هنر بودیم. در این کلاس یکی از دانش‌آموزان دستش را بلند می‌کند و می‌گوید: «خانم من یک قصه بگویم». معلم: قصه کوتاه یا بلند؟ دانش‌آموز: «خانم کوتاه است. زود تمام می‌شود». معلم: «بگو، بچه‌ها ساکت باشید دوستتان می‌خواهد قصه بگوید». دانش‌آموز: «یک روز عتیقه فروشی دید جلو هتلی کاسه‌ای نفیس و قدیمی در گوشه‌ای افتاده است و گربه در آن آب می‌خورد. با خودش می‌گوید خاک توی سرش که این ظرف قدیمی را گذاشته تا گربه با آن آب بخورد. با خودش فکر می‌کند و نقشه می‌کشد که به مهماندار بگوید چه گربه قشنگی دارید آن را به من بفروشید تا به این وسیله کاسه نفیس را صاحب شود. بعد عقیقه فروش می‌رود پیش مهماندار و می گوید گربه را چند می‌فروشید؟ مهماندار می‌گوید: پنجاه دینار. عتیقه فروش می‌گوید: پنجاه دینار؟ مهماندار می-گوید: اگه می‌خواهی نخر. عتیقه‌فروش قبول می‌کند و به مهماندار می‌گوید که این گربه ممکن است در راه تشنه‌اش شود بهتر است که این کاسه آب را هم به من بفروشید. مهماندار می‌گوید: من به این وسیله تا به حال پنج گربه فروخته‌ام. کاسه فروشی نیست».

اگر چه این فعالیت یکی از نقاط مثبت این کلاس بود، اما مهم این است که در پایان این قصه معلم و دانش‌آموزان دربارهٔ قصه هیچ گونه اظهار نظر و نتیجه گیری نکردند. در حالی که در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) تأکید شده است که معلم باید پس از پایان قصه دانش‌آموزان را به پرسش و پاسخ و گفت و گو دربارهٔ فضا، عناصر و رخدادهای مهم قصه تشویق کند.

از دیگر حوزه‌های محتوای طرح تجویز شده برنامه درسی هنر ابتدایی نمایش است که برخی از کارکردهای آن عبارت اند از: دستیابی به مهارتهای خواندن و سخن گفتن، تقویت خودباوری و اعتماد به نفس، غلبه بر ترس، اضطراب و خجالت خود. همچنین فعالیتهای یادگیری نمایش در هر پایه از دورهٔ ابتدایی نیز به تفصیل معرفی شده است (راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ۱۳۹۰). با وجود این، در مدارس مورد مطالعه، نمایش نیز از دیگر حلقه‌های گمشدهٔ درس هنر بوده است که دانش‌آموزان تجربه اجرای نمایش در کلاس درس هنر را نداشتند.

آشنایی با میراث فرهنگی ایران بخشی از محتوای هنر پایه‌های چهارم، پنجم و ششم است که در برنامه کلاس هنر این دو مدرسه زمان و مکانی نداشت؛ در حالی که دستکم شهر ملایر قابلیتهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

فرهنگی، صنایع دستی گوناگون، کارگاههای هنری و بناهای تاریخی بسیار دارد که در درس هنر، علاوه بر آشنایی دانش‌آموزان با میراث فرهنگی این شهر می‌توان اهمیت حفظ و نگهداری آنها را تشریح و تبیین کرد. به نظر می‌رسد معلم تنها عامل این بی‌توجهی و اهمال نیست؛ راهنمای برنامه درسی هنر نیز به حوزه محتوایی آشنایی با میراث فرهنگی توجه کافی نکرده است، به گونه‌ای که بسیار مختصر تنها به تشریح اهمیت آشنایی با میراث فرهنگی پرداخته است. به ابعاد موضوع و تدریس مباحث میراث فرهنگی و حتی نحوه ارزشیابی فعالیت دانش‌آموزان نیز اشاره‌ای نشده است.

در مجموع، محتوا و مواد یادگیری توصیه شده در برنامه درسی طراحی شده فرصت و امکان تبدیل به برنامه درسی تجربه شده را پیدا نمی‌کند. معلمان مدارس تنها بر دو موضوع محتوایی نقاشی و کاردستی تأکید می‌کنند و سایر موضوعات به شکلی آگاهانه یا ناآگاهانه از برنامه درسی مدرسه حذف شده‌اند. حذف این مباحث و موضوعات یا فرآیندهای پیش‌بینی شده در برنامه درسی صریح مصداقی از برنامه درسی بی اهمیت است که به شکل ضمنی یا پنهان آثار و نتایج ایجابی و سلبی در حوزهٔ نگرشها و ارزشها از خود به جای می گذارد. این بی‌توجهی یا غفلت سبب انتقال این پیام ضمنی به دانش‌آموزان است که هنر در نقاشی و کاردستی خلاصه می‌شود و سایر مواد درسی اهمیت ندارد.

راهبردها و روشهای تدریس

روشهای تدریس متنوعی همچون توضیحی، روش پرسش و پاسخ، روش نمایشی، روش گروههای کوچک، روش ایفای نقش، گردش علمی، روش واحد کار (پروژه) در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) معرفی شده اند. این روشها همراه با راهنمای به‌کارگیری آنها در جدول شماره ۴ خلاصه شده‌اند.

جدول شماره ۴. روشهای تدریس هنر دوره ابتدایی (منطبق با راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱)

ردیف	روشهای تدریس	شرح
۱	توضیحی	معلم با استفاده از مثالها، تصویرها، فیلم و سایر رسانه‌های آموزشی برخی از نکات مبهم را به زبان ساده برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. با این روش معلم می‌تواند دانش‌آموزان را با ابزارها و مواد مورد استفاده، چگونگی کار با آنها، چگونگی نگهداری آنها و شفاف سازی نکات مبهم فرآیند تولید محصول هنری آشنا کند.
۲	پرسش و پاسخ	معلم پرسشهایی به منظور واداشتن دانش آموزان به تفکر طرح می‌کند. پرسش و پاسخ یک روش اکتشافی است، زیرا دانش‌آموزان پس از طرح چند پرسش از سوی معلم و پاسخگویی به آنها مفهوم یا موضوع جدیدی را کشف می‌کنند. معلم می‌تواند از این روش برای ایجاد انگیزه، پرورش ایده و روشن کردن موضوع و روش کار رشته‌های هنری استفاده کند.
۳	روش نمایشی	دانش‌آموزان از طریق مشاهده و دیدن، مهارت می‌آموزند. به این ترتیب که معلم مهارتی را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد و سپس دانش‌آموزان همان مهارت را انجام می‌دهند. معلم می‌تواند فرآیند انجام دادن یک فعالیت هنری را به دانش‌آموزان نشان دهد و سپس از آنها درخواست کند تا همان کار را انجام دهند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

۴	گروههای کوچک	دانش‌آموزان کلاس به گروههای کوچک تقسیم می شوند و هر گروه به روش مستقل به فعالیت می پردازد. معلم نقش هماهنگ کننده و هدایت‌کننده فعالیتهای آنان را به عهده دارد.
۵	ایفای نقش	دانش‌آموزان به صورت فردی یا گروهی موضوعی را به صورت نمایش کوتاه اجرا می‌کنند و شخصیتهای فرضی را تجسم می‌کنند. سپس به تقلید حرکات و صدای آنها می‌پردازند. این روش برای موضوعات قصه، نمایش و تربیت شنوایی مورد استفاده معلم قرار می‌گیرد.
۶	گردش علمی	به منظور برقراری ارتباط با طبیعت و الهام گرفتن از آن اجرا می شود. گردش علمی می‌تواند شامل دیدار از یک باغچه، باغ، کوه، دشت، کارگاه یا نمایشگاه هنری باشد.
۷	بحث گروهی	برای پرورش توانایی مدیریت، قدرت بیان، استدلال، تجزیه و تحلیل و تصمیم گیری دانش‌آموزان استفاده می-شود. دانش‌آموزان از این طریق فرصت در میان گذاشتن نظرات، عقاید و تجربه های خود با همکلاسیهای خود را در زمینهٔ فعالیتهای هنری پیدا می‌کنند.

با وجود جامعیت و شفافیت کافی معرفی روشهای تدریس در طرح برنامه درسی قصد شده، در مدارس مورد مطالعه، اغلب معلمان بدون آگاهی از وجود چنین رهنمودهایی تنها از روش توضیحی و در مواردی محدود از روش نمایشی استفاده می‌کنند. روش متداول تدریس به این شکل است که معلم با مثال به توضیح برخی از نکات مبهمی می‌پردازد که ممکن است دانش‌آموزان را برای کشیدن نقاشی یا ساختن کاردستی با مشکل رویارو کنند. برای نمونه معلم پایهٔ چهارم مدرسهٔ پسرانه فرآیند تدریس خود را به این شیوه توصیف می‌کند:

«هنگامی که بچه‌ها می‌گویند خانم برگریزان را چطور بکشیم؟ به دانش آموزانم می‌گویم چند تا درخت بکشید که پایینش برگهای زرد افتاده است. حالا هر طور که می‌خواهید بکشید ولی باید درختی بکشید که برگهایش ریخته باشد».

البته اغلب معلمان گاهی با گچ روی تخته سیاه تصویری می‌کشند و دانش‌آموزان را ترغیب به کشیدن از روی آن می‌کنند. گزارش چگونگی تدریس معلمان این توصیف را معنادار می‌سازد. مثلاً، معلم پایهٔ دوم مدرسهٔ دخترانه در ابتدای کلاس بدون مقدمه نظرخواهی از دانش‌آموزان، مقدمه چینی و با جلب توجه دانش‌آموزان به محیط اطراف به طرف تخته سیاه می‌رود و با گچ یک نیم دایره با تعدادی گل داخل آن و یک دسته می‌کشد و می‌گوید: «بچه ها یک سبد گل (من حالا نقاشی‌ام زیاد خوب نیست) با پارچه یا کاغذ رنگی درست کنید. بعد داخل این سبد را با گلهای رنگارنگ کاغذی و پارچه‌ای پر می‌کنید». دانش‌آموزان چون وسیلهٔ کاردستی به همراه ندارند به صورت فردی مشغول کشیدن نقاشی می‌شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]





مشابه همین روش تدریس در کلاس چهارم مدرسه پسرانه مشاهده شد. معلم این کلاس نیز به مناسبت پیروزی انقلاب اسلامی به سمت تابلو کلاس رفت و به دانش‌آموزان گفت:

«یه ۲۲ بهمن توخالی بنویسید. اینجا یه ۲ بنویسید. بعد آن را به همان شکل که من می‌کشم تو خالی‌اش کنید و رنگش کنید. هر عدد را یک رنگ کنید. مثلاً دو اولی را سبز کنید. دو دومی را قرمز کنید. بهمن را هم دو رنگ کنید که نقاشی تون قشنگ شود. دورش هم شکوفه ها، گل و هرچی که دوست داشتید بکشید و رنگ کنید تا ببینم. وسط دفترتون ۲۲ بهمن مبارکباد باشد».

این شیوهٔ تدریس با راهبردهای توصیه شده در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۱) همخوانی ندارد. در این راهنما آمده است که دانش‌آموز در انتخاب موضوع، وسیله، رنگ یا چند رنگ بودن، زمینه و فضاهای خالی آزاد است. در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) نیز تأکید شده که تربیت هنری در سالهای آغازین تحصیل به صورت آموزش غیرمستقیم انجام گیرد و در فرآیند فعالیتهای یادگیری و تولید اثرهنری، با ایجاد شرایط تصمیم گیری و حل مسئله، مهارت رویارویی با مسائل و مشکلات، درک صحیح رویدادها و پدیده ها با تکیه بر عواطف، امکان ابراز احساسات، افکار، ایده ها، دریافتهای شخصی، پرورش قوه خیال (تخیل)، خلاقیت و وجه فردی دانش آموز، از طریق به کارگیری حواس گوناگون در قالبهای متنوع هنری فراهم شود.

به خلاف آنچه در این اسناد گفته شده، مثلاً، در کلاس پنجم مدرسهٔ پسرانه مشاهده شده است که معلم بدون تلاشی برای برانگیختن خلاقیت دانش‌آموزان در رنگ آمیزی و ترسیم نقاشی، مداد آنها را می‌گیرد و خود شروع به کشیدن نقاشی و رنگ آمیزی می‌کند. برای نمونه در یکی از این کلاسها دانش‌آموزی جزیره‌ای در خشکی کشیده بود. معلم به او می‌گوید: «جزیره که در خشکی نیست. اطراف جزیره آب است. باید دور آن را با مداد رنگی آبی کنی. تا اینجا او خوب راهنمایی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

می‌کند، اما در ادامه مداد رنگی آبی یکی از دانش‌آموزان را می‌گیرد و مشغول رنگ‌آمیزی می‌شود. این شیوه تدریس در شرایطی بکار گرفته می‌شود که بر اساس برنامه درسی هنر (۱۳۹۱) معلم در هیچ شرایطی نباید برای کودکان شکلی بکشد، رنگ انتخاب کند، الگو یا مدل نقاشی ارائه دهد، بلکه تنها باید به آنها کمک کنند تا تصویرهای ذهنی جالب و تازه‌ای بکشند و رنگ‌آمیزی کنند تا خلاقیت آنان پرورش یابد. همچنین در همین کلاس مشاهده شد که دانش‌آموزی خطاب به معلم گفت: «آقا میز اتاقم را کشیدم، اما نمی‌توانم مانیتورم را بکشم». در این هنگام معلم مداد دانش‌آموز را گرفت و یک صفحه کلید و مانیتور برای او کشید. پس از پایان نقاشی معلم، دانش‌آموز گفت: «آقا مانیتور ما این شکلی نیست». معلم گفت: «ببین این یک صفحه کلید است. حالا خودت بقیه دکمه‌هایش را بکش و این هم یک مانیتور است». دانش‌آموز دوباره تأکید کرد که «آقا مانیتور ما اصلاً این شکلی نیست. با این خیلی فرق می‌کند». او سعی می کرد با کمک انگشتان خود آنچه از مانیتور خودش در ذهن دارد را برای معلم تجسم کند، اما قادر به توجیه معلم نمی‌شد. طبق راهنمای برنامه‌درسی هنر (۱۳۹۱) این شیوهٔ تدریس هنر مناسب نیست؛ یعنی در این موقعیت معلم به جای کشیدن مانیتور و صفحهٔ کلید می‌بایست به دانش‌آموز می‌گفت در مورد مانیتور فکر کند و آن را در ذهن خود تجسم کند، سپس تصویرش را بکشد؛ یا اینکه از طریق گفتگو در مورد مانیتور و ویژگیهای آن و استفاده از دیگر روشهای کمکی، مانند نشان دادن تصاویر متنوع از موضوع برای شناخت دقیق‌تر و کامل‌تر به این دانش‌آموز کمک کند.

همچنین در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۱) تأکید شده است که در پایان کلاس هنر هر دانش‌آموز کار هنری خود را به نمایش بگذارد تا دانش‌آموزان همهٔ نمونه‌ها را ببینند و در مورد آن گفت وگو کنند. مشاهدات پژوهشگران حاکی از آن است که در کلاسهای هر دو مدرسه گفت و گو به طور ضمنی و پنهان انجام می‌گیرد. به این ترتیب که مطابق معمول دانش‌آموزان با همکلاسی کناری، جلویی و عقبی خود دربارهٔ نقاشی یا گاهی کاردستی یکدیگر صحبت می‌کردند؛ اما این گفت و گو با هدایت معلم و به طور آشکار در کلاس انجام نمی‌پذیرفت. به عبارت دیگر معلم نقشی در تشویق دانش آموزان به گفت و گو دربارهٔ فعالیتهای هنری همکلاسیهای خود ایفا نمی-کرد.

بر اساس آنچه درباره کمیت و کیفیت تدریس هنر در مدارس مورد مطالعه بیان شد، نمی‌توان اجرای برنامه درسی قصد شده را رضایت‌بخش قلمداد کرد. یکی از جنبه‌های اساسی برنامه درسی جدید این است که کتابی برای درس هنر دانش آموزان تهیه نشده است و در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) استفاده از کتابهای آموزشی و تدریس معلم در درس هنر یکی از موانع بروز

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

خلاقیت دانش‌آموزان است. از این رو برای اینکه معلمان بتوانند برنامه درسی هنر را در کلاس اجرا کنند راهنمای درس هنر مشتمل بر سه بخش آشنایی با برنامه درسی هنر دورهٔ ابتدایی، محتوای برنامه و اجرای برنامه تدوین شده است. اما معلمان مدارس بدون آگاهی از موجودیت چنین راهنمایی پیوسته از نداشتن یک کتاب مدون درسی برای تدریس هنر انتقاد می‌کردند و آن را نشانهٔ بی‌توجهی به تربیت هنری از جانب طراحان برنامه درسی می‌دانستند.

روشهای سنجش

در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) مجموعه ای متنوع از روشها برای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در درس هنر توصیه شده است (نک. به جدول ۵). نتیجه اطلاعات گردآوری شده با این روشها و ابزارها برای معلم امکان ارائه توصیفی جامع و کامل از فرآیند فعالیتهای هنری و محصول هنری تولید شده، تواناییها و مهارتهای کسب شده، استعدادها، تمایلات و علایق دانش آموزان در زمینه‌های هنری و میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی هنر فراهم می‌آورد.

جدول شماره ۵. روشها و ابزارهای ارزشیابی هنر دوره ابتدایی (مطابق با راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱)

ردیف	روشها و ابزارهای ارزشیابی	شرح
۱	کارپوشه	پوشه کار، مجموعه شواهد نظامدار و سازمان‌یافته‌ای از فعالیتهای دانش آموزان است. برای هریک از دانش آموزان از ابتدای سال یک پوشه مناسب برای فعالیتهای هنری تهیه می‌شود. روی این پوشه نام معلم، نام و نام خانوادگی دانش آموز و نام کلاس دانش‌آموز درج می‌شود. داخل پوشه یک برگه حاوی فهرست فعالیتهای هنری برای ثبت فعالیتها قرار دارد که در این برگه تاریخ، شمارهٔ ردیف، عنوان فعالیت انجام شده و احساس و نظر دانش‌آموز در مورد فعالیت انجام شده در هر جلسه ثبت می‌گردد.
۲	خود- ارزشیابی	قضاوت و ارزشیابی دانش آموزان نسبت به فعالیتها یا محصول هنری تولید شده خود نیز یکی از روشهای ارزشیابی فعالیتهای هنری دانش آموزان است. معلم باید شرایطی فراهم کند تا دانش‌آموزان کار هنری خود را تعریف کنند، احساسات خود نسبت به آن را بیان کنند و فعالیتهای آینده را تدوین کنند. نتایج ارزشیابی دانش آموزان از خود در برگه فهرست فعالیتهای هنری ثبت و در پوشه کار گذاشته می‌شود.
۳	ارزشیابی همکلاسی و ارزشیابی گروهی	در فرآیند اجرای فعالیتهای هنری در گروههای کاری، دانش‌آموزان به طور فعال و به صورت گروهی به بحث و تبادل نظر در مورد فرآیند و نتایج حاصل از فعالیتهای هنری خواهند پرداخت و با توجه به نتایج ارزشیابی گروهی به همکاری با یکدیگر ادامه خواهند داد.
۴	مشاهدهٔ رفتار	روشهای مشاهده رفتار روشهایی متنوع برای ثبت مشاهده رفتار هستند که برای نمره‌گذاری آنها از مقیاس درجه‌بندی استفاده می‌شود. در این روش معلم می‌تواند ضمن مسئولیت فرآیند تولید هنری دانش‌آموزان برگه‌های ارزشیابی فعالیتهای هنری تعدادی از آنها را تکمیل کند. همچنین موارد خاصی را که ثبت آنها را ضروری می داند، در پوشه کار دانش‌آموزان یا در دفتر یادداشت خود بنویسد.
۵	تهیه کارنامه توصیفی درس هنر	در پایان هر نوبت تحصیلی برای هر دانش‌آموز دو مرتبه برگه ارزشیابی فعالیتهای هنری تکمیل می‌شود. این برگه در شش بخش نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه، نمایش و مهارتهای فرآیندی تنظیم می‌شود. برای تهیهٔ فرم کارنامهٔ توصیفی درس هنر، برگه‌های ارزشیابی بررسی و جمع بندی می‌شود و نتیجه پیشرفت دانش‌آموز در کارنامه توصیفی ثبت می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

از میان این روشها و ابزارهای گوناگون و متنوع ارزشیابی، معلمان مدارس مورد مطالعه اغلب به همان روشهای سنتی و با آزمونهای کتبی و مداد و کاغذی به سنجش عملکرد دانش‌آموزان در نقاشی اکتفا می‌کنند. آنها با ارائه موضوعهای نقاشی قابل ترسیم روی کاغذ به سنجش عملکرد دانش‌آموزان می‌پردازند. در نتیجه، کار هنری دانش‌آموز به صورت کتبی ارائه می‌شود که آن را نتیجهٔ دانشِ دانش‌آموز و همچنین نتیجهٔ مهارت او در نظر می‌گیرند.



در راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۱) برای نمره‌گذاری فعالیتهای هنری، استفاده از مقیاس درجه‌بندی توصیه شده است. استفاده از مقیاس درجه بندی، امکان قضاوت درباره عملکرد تمامی دانش‌آموزان یک کلاس یا گروهی از آنان در ابعاد گوناگون و همین طور پیشرفت عملکرد فردی را فراهم می‌سازد. در مقیاس درجه‌بندی، معلم باید با استفاده از عبارتهای رفتاری و توصیفی «در حد انتظار»، «نزدیک به حد انتظار» و «نیاز به تلاش بیشتر» به ارزشیابی دانش‌آموز بپردازد. در ارزشیابی فعالیتهای هنری مدارس مورد مطالعه نیز از ارزشیابی کیفی مبتنی بر نوشتن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

عبارتهای رفتاری و توصیفی استفاده می‌شود؛ اما، از آنجا که غالب آموزشهای هنر در هر مدرسه به نقاشی و گاهی به کاردستی ختم می‌شود، ارزشیابی دیگر محتوای یادگیری هنر (تربیت شنوایی، قصه، نمایش و مهارتهای فرآیندی) اغلب به صورت تصنعی انجام می‌گیرد. یعنی معلم نظر شخصی خود را اعمال می‌کند و با اختصاص صفت بسیار خوب یا خوب برگه‌های ارزشیابی را تکمیل می‌کند. برای نمونه معلم پایه دوم دخترانه می‌گوید: «من به همهٔ دانش آموزان نمره خیلی خوب می‌دهم تا به نفع دانش‌آموز باشد. من برای هیچ دانش آموزی در فرم ارزشیابی نمی نویسم که بلد نیست نقاشی بکشد یا کاردستی درست کند یا انجام نمی‌دهد. اگر ملاحظه کنید در دفتر ارزشیابی همه را با خیلی خوب، جالب کشیده و رنگ آمیزی خوبی داشته نوشتم». همچنین معلم پنجم پسرانه می‌گوید: «البته اکثراً هنرهایشان خوب است اما کسی که تنبل است چه گناهی کرده که باید هنرش را هم بد بگیرد. قبلاً که نظام ارزشیابی نمره‌ای بود نمرهٔ هنر می‌توانست معدل را پایین بیاورد اما الان توصیفیه. اگر نمرهٔ هنرشان خیلی خوب نباشه کارنامه‌شون را زشت می‌کنه و پیام خوبی ندارد». این در حالی است که بر اساس اصول ارزشیابی راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) معلم می‌بایست پیشرفت هر دانش آموز نسبت به فعالیتهای خود او و با توجه به اصل تفاوتهای فردی بسنجد. نتیجه این ارزشیابی درس هنر و دروس دیگر در پوشه کار ثبت می‌شود و به استحضار والدین و مدیر مدرسه می‌رسد و از این طریق دانش‌آموزان به پایه بالاتر ارتقا می‌یابند.

همچنین در این مطالعه مشاهده شده است که معلم در پایان کلاسهای درس هنر هر دو مدرسه پسرانه و دخترانه تکلیف هنر برای خارج از کلاس به دانش‌آموزان نمی‌دهد. تنها دانش‌آموزانی که موفق به تکمیل فعالیتهای هنری خود در مدرسه نشده اند باید آن را در منزل تکمیل کنند. دلایل معلمان برای عدم ارائه تکلیف هنری خارج از کلاس بر محور بازیگوشی دانش‌آموزان، واهمه از صرف وقت زیاد برای هنر و بی توجهی به درسهای ریاضی، علوم و فارسی معطوف بود. برای نمونه معلم پایه پنجم ابتدایی دخترانه می‌گوید: «دانش‌آموزان علاقه فراوانی به درس هنر دارند. اگر به آنها تکلیف هنری بدهیم تمام وقتشان را صرف انجام فعالیت هنری می‌کنند و از خواندن درسهای دیگر باز می‌مانند». به نظر می‌رسد این نوع برداشتهای معلمان نشأت گرفته از این بدفهمی است که تجارب حسی در سلسله مراتب کارکردهای دماغی/عقلانی انسان جایگاه پایینی دارند. به عبارت دیگر به نظر معلمان شناخت متکی به قوای عقلانی یا ابراز عقلانیت از جایگاهی بسیار رفیع برخوردار است که با شناخت متکی به حواس قابل مقایسه نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). نکته قابل

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

تأمل این است که در محتوای راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) نیز به انجام دادن تکالیف فعالیت هنری در منزل اشاره نشده است.

با توجه به آنچه اشاره شد، جایگاه سنجش عملکرد یادگیرندگان و چگونگی آن در مباحث مربوط به تربیت هنری همچنان برای معلمان مدارس ناشناخته باقی مانده است. سنجش باید ابزاری جهت کمک به رشد یادگیرنده و معلم باشد و بر آماده ساختن یادگیرندگان برای زندگی در دنیای واقعی و رویارو نمودن آنها با تکالیفی شبیه به تکالیف زندگی واقعی تأکید کند. رویکرد اخیر که رویکرد سنجش اصیل (واقعی)[1] نامیده می‌شود، استفاده از آزمونهای عینی(بسته پاسخ) به منزلهٔ تنها وسیله اطلاع از میزان یادگیری یادگیرندگان را مورد نقد قرار می‌دهد و پرورش تفکر و حل مسئله دانش آموزان را منوط به بهره گیری از رویه‌های نوین سنجش و آزمونهای تولید پاسخ می‌داند (نوری، ۱۳۸۹). در پرتو اشاعه چنین مفهومی است که سنجش ابزاری برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیری و تدریس تلقی می‌شود؛ ضمن اینکه به تفاوتهای فردی یادگیرندگان ارج می‌نهد، زمینه کار گروهی و یادگیری مشارکتی را فراهم می‌سازد؛ و بر به کارگیری روشهای متفاوت و ایجاد موقعیتها و فرصتهای گوناگون اطلاع از یادگیری یادگیرندگان تاکید می‌کند (همان). علاوه بر اینها، بهتر آن است که در ارزشیابی برنامه درسی، ضمن کسب آگاهی از دانسته‌ها و آموخته‌های دانش آموزان (جنبه ایجابی ارزشیابی) از آموخته های سلبی آنان یعنی آنچه را که فهمیده‌اند نمی-دانند، نیز پرسش شود. به این ترتیب هم اهمیت موضوع از نظر دانش آموزان روشن شده و هم معلم در می‌یابد در سوق دادن دانش‌آموزان به مسیر یادگیری پویا تا چه اندازه موفق بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی با بهره‌گیری از روش خبرگی و نقادی تربیتی بوده است. داده‌های پژوهش با روش نمونه‌گیری ناهمگون طی ۳۵ جلسه مشاهده فیزیکی فضای مدرسه و کلاسهای درس هنر و مصاحبه با معلمان، مدیران و دانش‌آموزان دو مدرسه ابتدایی (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) در شهرستان ملایر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ و همین طور منابع استنادی مرتبط (مانند سند راهنمای برنامه درسی هنر، سند راهنمای تدریس معلمان و برنامه زمانی مدارس) گردآوری و مورد توصیف، تفسیر و ارزشیابی قرار گرفته اند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مطالعه به شناسایی مجموعه‌ای از مفاهیم و بینشها منجر شده

1. Authentic assessment

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

است. این مفاهیم و بینشها در ابعاد مختلف مقوله‌بندی شده که عبارت اند از وضعیت معماری و فضای فیزیکی مدارس، نیروی انسانی، رویکرد و اهداف برنامه درسی، محتوا و مواد یادگیری، راهبردها و روشهای تدریس و رویه‌ها و روشهای سنجش. نتایج این مطالعه بیانگر آن است که معماری و فضای فیزیکی مدارس مورد مطالعه در این پژوهش جذابیت و تناسب کافی ندارد و رضایتمندی و پرورش قابلیت زیباشناختی دانش‌آموزان و معلمان را فراهم نمی‌کند. اگر چه تغییراتی تازه در فضای مدرسه دخترانه ایجاد شده که وضعیت آن را تا اندازه‌ای مناسب ساخته، اما در مدرسه پسرانه همچنان شرایط و فضای فیزیکی مدرسه با وضعیت مناسب بسیار فاصله دارد. در واقع، توجه به بهبود فضای فیزیکی مدارس یکی از مهمترین مسائلی بود که معلمان و مدیران مدارس مورد مطالعه بر ضرورت آن اصرار داشتند. دانش‌آموزان نیز خواستار ایجاد فضایی بانشاط، زیبا و محرک بودند و انتظار داشتند که وضعیت معماری و مکان‌یابی مدارس در آینده تغییر کند. چنین انتظاراتی کاملاً منطقی و در عین حال عملی است. مثلاً می‌توان با کاشت درختچه و قرار دادن گلدان و سبزه در سالنهای مدرسه فضای آن را جذاب‌تر ساخت (نورزاده، ۱۳۸۸). به نظر می‌رسد وضعیت نامساعد فضای فیزیکی و معماری تنها به مدارس مورد مطالعه در این پژوهش محدود نمی‌شود، به گونه‌ای که نتایج پژوهش سمیع‌آذر (۱۳۷۶) حاکی از آن است که فضاهای آموزشی موجود در مدارس ایران، جوابگوی نیازهای عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان نیست، زیرا در حیاط مدرسه یک فضای مفرح با درخت، گل و باغچه نیست و فعالیت آموزشی نیز در آن صورت نمی‌گیرد (به نقل از زمانی و نصر اصفهانی، ۱۳۸۶). صرف‌نظر از وضعیت فیزیکی کل فضای مدارس، به طور خاص فضای یادگیری کلاسهای درس هنر هم از جذابیت و هیجان کافی بی‌بهره بودند. برای نمونه میز و نیمکتهای مدرسه پسرانه به نسبت مدرسه دخترانه مورد مطالعه بسیار کهنه بودند و آثار کنده کاری در آن دیده می‌شد. بنا به اظهارات معلمان، استانداردهای لازم برای ساخت این میز و نیمکتها در نظر گرفته نشده و به همین سبب به ستون فقرات دانش‌آموزان آسیب می‌رساند. همچنین میز و نیمکتها قابلیت انعطاف‌پذیری انجام دادن فعالیتهای گروهی بیش از دو نفر را دارا نیستند. دیگر اینکه، معلمان نیز اجازه جابه‌جایی میز و نیمکتها را به دانش‌آموزان نمی‌دادند. یکی از راه‌حلهای عملی و ممکن برای رویارویی با این مشکل این است که همه یا قسمتی از کف کلاس باید موکت‌پوش شود تا دانش‌آموزان به راحتی به انجام دادن فعالیتهای هنری بپردازند. نتایج پژوهش زمانی و نصر اصفهانی (۱۳۸۶) حاکی از آن است که در کشورهای آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان به منظور سهولت انجام دادن فعالیتهای آموزشی دانش‌آموزان، همه یا قسمتی از کلاس

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

موکت پوش شده است، به طوری که دانش‌آموزان روی موکت و دور تا دور یکدیگر می‌نشینند و فعالیتهای آموزشی خود را گروهی انجام می‌دهند. این کمبود منابع و امکانات آموزشی یکی از نقاط ضعف آموزش هنر دورهٔ ابتدایی است که مهرمحمدی (۱۳۸۳) نیز به تفصیل به آن پرداخته است.

علاوه بر ویژگیهای نامناسب میز و نیمکتها، فقدان کارگاههای هنر برای اجرای درس هنر نیز هنوز یکی از محدودیتهای اساسی است که بیش از یک دهه پیش در مطالعه شرفی (۱۳۸۸) هم به آن اشاره شده است. بنابراین برای بسیاری از معلمان امکان تدریس مطلوب و اثربخش هنر با این شرایط دشوار خواهد بود. کیان و مهر محمدی (۱۳۹۲) نیز عدم تدارک فضای یادگیری اختصاصی برای هنر به عنوان یک کارگاه یا مرکز یادگیری در برنامه درسی فعلی، را از جملهٔ مؤلفه‌های مغفول برشمرده‌اند که می‌تواند آثار و پیامدهایی دیگری مانند اختصاص زمان ناکافی به درس هنر توسط معلمان را نیز به همراه داشته باشد. همچنین اگرچه مدارس مورد مطالعه از پرده و پروژکتور برای نمایش فیلمهای آموزشی برخوردار بودند، اما از این قابلیت برای آموزش هنر استفاده نمی‌کردند. این در حالی است که صاحب‌نظران عرصه تربیت هنری چشم‌پوشی از قابلیتهای فناوریهای جدید در آموزش هنر را به هیچ روی معقول نمی‌دانند و عدم تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی هنر را نشانه غفلت و بی‌توجهی تلقی کرده اند (مهر محمدی، ۱۳۸۳؛ کیان و مهر محمدی، ۱۳۹۲). علاوه بر این، مدارس مورد مطالعه با کمبود ابزارها و امکانات متنوع برای کشیدن نقاشی و تولید کاردستی رویارو بودند. راهکار عملی و ممکن برای این مسئله هم این است که با تهیه ابزارهای متنوع نقاشی و کاردستی در مدرسه و اعمال تمهیداتی مناسب دانش‌آموزان قادر خواهند بود در زنگ هنر به صورت گروهی از این ابزارها استفاده کنند. در این صورت هزینهٔ بالای تهیه این ابزارها به عهدهٔ والدین نخواهد بود که سبب محرومیت دانش‌آموزان در استفاده از این ابزارها شود. ضمن اینکه، در راهنمای برنامهٔ درسی هنر نیز توصیه شده است که ابتدای سال، مدارس بعضی از ابزار و مواد کاردستی را تهیه کنند. برای نمونه در این راهنما قید شده که مدیر برخی از انواع کاغذها و مقواهای باطلهٔ تمیز را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد یا برخی مواد مانند گل رس را به اندازهٔ استفادهٔ همهٔ دانش‌آموزان تهیه کند و در اختیار آنان قرار دهد.

دربارهٔ نیروی انسانی، مهرمحمدی (۱۳۸۳) در کتاب خود با عنوان "آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی"، کمبود نیروی انسانی آموزش دیدهٔ را از نقاط ضعف آموزش هنر در دورهٔ ابتدایی برشمرده است. او احیای آموزش هنر و نهادینه‌سازی آن را به منزلهٔ قلمرو اساسی آموزشی و تربیتی می‌داند که در گرو تربیت نیروی انسانی متخصص است، بنابراین پرورش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

قابلیتهای تربیت هنری دانش‌آموزان نیازمند آشنایی و مهارت معلم با مبانی و اصول تربیت هنری است. معلم هنر علاوه بر دریافت آموزشهای تخصصی در زمینه روشهای تدریس، نظریه‌های یادگیری و کاربرد نظریه‌های یادگیری در برنامه درسی به آموزش تخصصی در زمینهٔ هنر نیز نیاز دارد (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، وضعیت نامطلوب نیروی انسانی در زمینه تربیت هنری یکی از دغدغه‌های اساسی مسئولان مدارس است. معلمان این مدارس نه تنها متخصص تربیت هنری نبودند، بلکه با راهنمای برنامه درسی هنر هم آشنایی کافی نداشتند و از آن برای آموزش بهره نمی‌گرفتند. آنها اغلب بدون توجه به تغییرات برنامهٔ درسی جدید هنر طبق تجربهٔ چند سال گذشته خود در تربیت معلم به تدریس و ارزشیابی درس هنر می‌پرداختند. این در حالی است که محتوای برنامه درسی رشتهٔ آموزش ابتدایی دورهٔ تربیت معلم و برنامه درسی جدید هنر با هم متفاوت است و به جز نقاشی و کاردستی که در هر دو برنامه مشترک است، سایر حوزه-های محتوایی کاملاً متفاوت هستند (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). به عبارت دیگر به جز نقاشی و کاردستی، ارتباط با طبیعت، تربیت شنوایی، قصه، نمایش و آشنایی با میراث فرهنگی محتوای برنامهٔ درسی جدید هنر می‌باشد که معلمان آموزش لازم در این زمینه را در دورهٔ تربیت معلم فرا نگرفته‌اند. علاوه بر محتوا، فرصتهای یاددهی-یادگیری و نحوهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی جدید هنر نیز با گذشته تفاوت دارد. بنابراین لازم است که معلمان مطابق با برنامهٔ درسی جدید هنر، آموزشهای لازم را فرا گیرند تا قادر به آموزش مؤثر باشند. به همین منظور دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان در نظر گرفته شده است تا طی این دوره ها معلمان با محتوای برنامه درسی هنر، فرصتهای یاددهی-یادگیری و نحوهٔ ارزشیابی برنامهٔ درسی جدید هنر آشنا شوند. بنا بر نتایج مصاحبه‌های انجام شده با معلمان و همچنین یافته‌های پژوهشهای کیان و مهرمحمدی (۱۳۹۲)، رضایی (۱۳۹۲) و امینی (۱۳۸۰) زمان اختصاص داده شده دوره‌های ضمن خدمت آموزش هنر کافی نیست. علاوه بر دوره‌های ضمن خدمت، مشاهدات و مصاحبه‌های این پژوهش حاکی از آن بود که معلمان آشنایی چندانی با راهنمایی برنامه درسی هنر هم نداشتند. این امر بدون تردید به موفقیت ناچیز طراحان برنامه‌ریزی درسی در متقاعد کردن معلمان در استفادهٔ از راهنمای برنامه درسی هنر بر می‌گردد. چنین محدودیتهایی در زمینه نیروی انسانی، بیانگر ضرورت تدارک دوره-های آموزشی برای معلمان و همین طور تربیت نسل جدیدی از معلمان هنر با تخصص تربیت هنری در مؤسسات تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

از میان رویکردهای گوناگون تربیت هنری (رویکرد سنتی، رویکرد دسیپلین –محور، رویکرد تولید –محور، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش منشهای ممتاز فکری و رویکرد معرفت زیباشناختی)، برنامه درسی دوره ابتدایی هنر مبتنی بر رویکرد دیسیپلین- محور طراحی شده است. این رویکرد در پی احراز هویت دیسیپلینی برای برنامه درسی هنر است و بسیاری از متخصصان حوزه تربیت هنری آن را رویکردی جامع می‌دانند. در این رویکرد، هنر همچون سایر مواد درسی از هویت دیسیپلینی برخوردار است و مانند یک ماده یا موضوع درسی مستقل در برنامه درسی گنجانده می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). در مدارس مورد مطالعه درس هنر از جایگاهی مستقل و تعریف شده در برنامه هفتگی برخوردار بود. اما در عمل، معلمان بعضی از کلاسهای مدارس زمان آموزش هنر را به آموزش دروسی مانند ریاضیات یا علوم اختصاص می‌دادند. در حالی که بر اساس نتایج مطالعه کیان و مهر محمدی (۱۳۹۲)، حتی زمان موجود اختصاص داده شده برای درس هنر در برنامه هفتگی کافی نیست. همچنین زمان متناسب با حوزه‌های محتوایی هنر در برنامه درسی فعلی نیز مورد بی‌مهری واقع شده است. اختصاص این زمان محدود درس هنر به درسهای دیگر بیانگر آن است که هنر در عرصه رقابت میان- موضوعی به حاشیه رانده شده و مانند شهروند درجه دوم محسوب می‌شود. به طوری که در جایگاهی پایین‌تر نسبت به سایر دیسیپلینها همچون ریاضی، علوم و فارسی قرار دارد. در حقیقت درس هنر به منزله فرا برنامه درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی از ابعاد مغفول برنامه درسی دورهٔ ابتدایی به شمار می-رود. بدون تردید غفلت و بی‌توجهی به تربیت هنری در سطوح مختلف، اعم از سیاستگذاری و اجرا را باید یک محرومیت غیر قابل جبران تربیتی به حساب آورد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

البته علاوه بر اختصاص دادن زمان درس هنر به سایر دروس از سوی معلم، یکی دیگر از بی-مهریهای برنامه درسی فعلی هنر، عدم تدوین «کتاب هنر شیرازهٔ باز» برای دانش آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی دوره ابتدایی است که این امر، خود می‌تواند ذهنیت دانش‌آموزان را به سمت بی-ارزش قائل شدن درس هنر هدایت کند (کیان و مهر محمدی، ۱۳۹۲). این عوامل موجب شده که دانش‌آموزان در چارچوب اجرای برنامهٔ صریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام تربیتی بپذیرند که موفقیت در زندگی تحصیلی و شغلی آینده تنها با تسلط بر ریاضیات و علوم حاصل می‌شود، به گونه‌ای که دانش‌آموزان و معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه اختصاص دادن زمان درس هنر به این درسها را مجاز شمرده و معتقدند که ناتوانی در کسب دانش ریاضیات و علوم به منزله بیسواد باقی ماندن است، اما عدم کسب مهارت خلق هنری در زندگی شخصی و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

اجتماعی آنان خللی ایجاد نمی‌کند. در حالی‌که، آیزنر (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) با اتکای به نظریه کثرت گرایی شناختی بر مفهوم اشکال متکثر سواد اصرار می‌ورزد و یکی از دلالتهای اساسی آن برای نظامهای تعلیم و تربیت به طور عام و برای برنامه‌های درسی، به طور خاص را توجه به پرورش قابلیتهای هنری و زیباشناختی می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳) . بنابراین سواد هنری نیز همچون اشکال دیگر سواد مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن اهمیتی ویژه دارد و یکی از شیوه-های ارائه و بازنمایی دانش است که انسانها در تاریخ حیات خود از آن بهره‌مند شده‌اند. بنابراین غفلت از تربیت هنری در برنامه مدارس به نوعی نادیده‌گرفتن یکی از اشکال اساسی ارائه و بازنمایی دانش است که دانش‌آموزان از آن محروم می‌شوند. این محرومیت بدون تردید بر رشد همه جانبه دانش آموزان در ابعاد مختلف شخصی، شناختی، عاطفی و اجتماعی تاثیرات منفی می-گذارد.

در بُعد محتوا و مواد آموزشی، در دو مدرسه مورد مطالعه بنا به روال سالهای گذشته نقاشی و گاهی کاردستی محتوای درس هنر را تشکیل می‌داد و ارتباط با طبیعت، تربیت شنوایی، قصه، نمایش و آشنایی با میراث فرهنگی (راهنمای برنامه درسی هنر، ۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) جایگاهی تعریف شده در کلاس درس هنر نداشتند. معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه معتقد بودند که سالهای زیادی در دورهٔ ابتدایی مشغول به تدریس بوده و با محتوای سالهای گذشته آموزش هنر سازگار شده‌اند. بنابراین، برای آنها دشوار خواهد بود تا خود را با تغییرات آموزشی راهنمای برنامه درسی هنر وفق دهند و محتوای جدید را در کلاس اجرا کنند، همچنین با استناد به ناکارآمدی خود در آموزش هنر بر جذب نیروهای جوان، مستعد و آماده برای آموزش هنر تأکید می‌کنند. علاوه بر این، نقش آموزشهایی که معلمان در دورهٔ تربیت معلم فرا گرفته‌اند نیز در انتخاب محتوای درس هنر آنها تأثیرگذار است. معلمان مورد مطالعه این پژوهش اظهار داشتند که آنها در دورهٔ تربیت معلم تنها آموزش نقاشی و کاردستی را فرا گرفته و با دیگر محتواهای برنامه درسی هنر آشنایی پیدا نکرده‌اند. همچنین حجم زیاد و جدید محتوای برنامه درسی جدید هنر نیز در انتخاب گزینشی نقاشی و کاردستی بی‌تأثیر نبوده است. نتایج ارزشیابی به عمل آمده از برنامهٔ درسی جدید هنر دوره ابتدایی از معلمان این ادعا را تایید می‌کند (گروه ارزشیابی برنامه درسی، ۱۳۸۸-۱۳۸۲). گذشته از این، به نظر می‌رسد که طراحان برنامه درسی هنر نیز نتوانستند آن طور که باید نقش خود را در اجرایی کردن محتوای برنامه درسی هنر به خوبی ایفا و کمبودهای دورهٔ تربیت معلم و ضمن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

خدمت معلمان را جبران کنند، به گونه‌ای که حتی در متقاعد ساختن معلمان به تلاش برای هماهنگی با تغییرات برنامه درسی جدید هنر نیز موفق عمل نکرده‌اند.

براساس یافته‌های این پژوهش از میان مواد آموزشی توصیه شده در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) برای نقاشی، مداد رنگی متداول‌ترین ابزار نقاشی (تنها نقاشی با موضوع معین و نقاشی با موضوع آزاد) مدارس مورد مطالعه محسوب می‌شد و از دیگر ابزارها مانند گواش، آبرنگ، مداد شمعی و .... به دلیل گران بودن و کثیف کردن روپوش دانش‌آموزان استفاده نمی‌شد. تهیه کاردستی نیز به دلایلی همچون کثیف کردن محیط کلاس، شلوغی و هزینه بالای تهیه ابزار آن اغلب در کلاسهای هنر حذف شده است. اما نتایج مطالعه ذکریایی (۱۳۸۸) حاکی از آن است که اجرای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با بهره گیری از هنر (کاردستی) بر بهبود خلاقیت دانش آموزان تاثیر مثبت می‌گذارد.

در زمینهٔ راهبردها و روشهای تدریس هنر، متخصصان تربیت هنری ادعا می‌کنند که موفقیت برنامه درسی جدید هنر مستلزم به‌کارگیری روشهای تدریس متناسب هر رشته هنری است (کیان و مهر محمدی، ۱۳۹۲؛ نواب صفوی و دیگران، ۱۳۸۶). با وجود این، نتایج ارزشیابی که گروه ارزشیابی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۸۸-۱۳۸۲) انجام داده اند حاکی از عدم شناخت معلمان از روشهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی جدید هنر دورهٔ ابتدایی است. اکنون پس از گذشت حدود ده سال، نتایج مطالعه حاضر هم این واقعیت را بیان می‌کند. در حالی که روشهای تدریس متنوعی همچون روش پرسش و پاسخ، روش نمایشی، روش گروههای کوچک، روش ایفای نقش، گردش علمی، روش واحد کار (پروژه) در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) معرفی شده است، معلمان این پژوهش اغلب از روش توضیحی و در مواردی نادر از روش نمایشی برای آموزش هنر بهره می‌گرفتند. یکی از دلایل این امر ممکن است به روشهای آموزش یاددهی- یادگیری هنر در دورهٔ تربیت معلم مربوط شود. معلمان این مطالعه، در دوره‌های تربیت معلم با انواع روشهای تدریس ذکر شده در راهنمای برنامه درسی جدید هنر آشنا نشده‌اند. برخی مطالعات پیشین نیز آشنا نبودن دانشجو- معلمان با روشهای متنوع تدریس هنر را از کاستیهای برنامهٔ تربیت معلم برمی‌شمرند (مهرمحمدی ۱۳۷۱؛ کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین به نظر می‌رسد که راهنمای برنامه درسی هنر نیز به خوبی زمینهٔ آشنایی معلمان با فرصتهای یاددهی- یادگیری متناسب با هر فعالیت هنری را فراهم نکرده است؛ زیرا تنها به توضیح کلی دربارهٔ این روشها اکتفا کرده و به ذکر جزئیات نپرداخته است. در دوره‌های ضمن خدمت نیز آن‌چنان که باید

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

و شاید مطلوب عمل نشده است، به طوری که معلمان بعد از گذراندن این دوره‌ها قادر به اجرای انواع روشهای متنوع تدریس هنر نیستند. در تأیید یافته‌های این پژوهش، نتایج پژوهش کیان و مهر محمدی (۱۳۹۲) نیز حاکی از آن است که راهنمای برنامه درسی هنر و دوره‌های ضمن خدمت برای آموزش برنامه درسی جدید هنر اکتفای اقتضائات روشهای یاددهی-یادگیری هنر برای معلمان را ندارد.

مهرمحمدی (۱۳۸۱) ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه ارزشیابی از آموخته‌های دانش-آموزان را پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون می‌داند. در مدارس مورد مطالعه این پژوهش، ارزشیابی فعالیتهای هنری از طریق آزمون کتبی عملکردی و بدون توجه به تفاوتهای فردی میان دانش‌آموزان انجام می‌شده است. معلمان با استفاده از آزمونهای کتبی عملکردی به سنجش عمکرد دانش‌آموزان در درس هنر می‌پرداختند و کارهای آنان را در کارپوشه قرار می‌دادند. استفاده از کارپوشه روشی بسیار مناسب و کاربردی در ارزشیابی پیشرفت یادگیرندگان است و فرصت به‌کارگیری اشکال متعدد سنجش از طریق انواع متنوع فعالیتها را فراهم می‌کند و به یادگیرنده اجازه انتخاب می‌دهد (لوستیک و بارتون، ۲۰۰۱، به نقل از گرانت،[1] ۲۰۰۲). علاوه بر این، کار پوشه مجموعه‌ای کامل از فعالیتهای فراگیر است که در طول یک دوره زمانی معین دانش‌آموزان را تشویق به فعالیت در طول دوره آموزش می‌کند. به هر حال، در مدارس مورد مطالعه بیشترین کاربرد کارپوشه برای ارائه بهترین کارها و فرآورده‌های هنری دانش‌آموزان بوده است. علاوه بر کارپوشه ، خود- ارزشیابی، دیگر ارزشیابی و ارزشیابی گروهی و روش مشاهدهٔ رفتار نیز از روشهای ارزشیابی فعالیتهای هنری در راهنمای برنامه درسی هنر (۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) معرفی شده اند که در عمل به‌ندرت از آنها استفاده می‌شود. ناآشنایی معلمان با شیوه‌های ارزشیابی پیش‌بینی شده برنامه درسی جدید هنر یکی از عواملی است که سبب می‌شود معلمان آن را قابل اجرا ندانند (گروه ارزشیابی برنامه درسی، ۱۳۸۸-۱۳۸۲). علاوه بر فقدان برگزاری دوره‌های آموزشی کارآمد و همچنین بسته‌های آموزشی مناسب و توزیع آنها در مدارس، در حال حاضر هم در دوره‌های تربیت معلم دانشجو- معلمان با شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی جدید هنر آشنا نمی-شوند (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲). نتیجه کمبود آشنایی این معلمان با شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی جدید هنر سبب شده که اغلب آنان بدون در نظر گرفتن تفاوتهای فردی دانش‌آموزان، برگه-های ارزشیابی فعالیتهای هنری را با نشانگر «بسیار خوب» یا «خوب» تکمیل کنند. همچنین، از آنجا

1. Grant

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

که غالب آموزشهای هنر در هر مدرسه به نقاشی و گاهی به کاردستی ختم می‌شود، ارزشیابی دیگر محتوای یادگیری هنر (مانند تربیت شنوایی، قصه، نمایش و مهارتهای فرآیندی) نیز به شکلی تصنعی و سطحی تکمیل می‌شود.

به هر حال، نتایج این مطالعه از یک سو بیانگر این پیام مهم است که طرح تجدیدنظر شده برنامه درسی اگر چه به شکلی منظم و منطبق با اصول و ضوابط دانش برنامه درسی طراحی شده، اما در مرحله اجرا ناموفق یا دست‌کم دارای موفقیت ناچیز بوده است. بدون تردید، نتایج این مطالعه قابل تعمیم کمی‌گرایانه به جامعه مدارس کشور و حتی جامعه مدارس شهرستان ملایر نیست. اما، خوانندگان این مقاله با توسل به نوعی تعمیم طبیعت‌گرایانه می‌توانند در موقعیتهای مشابه دیگر وجوهی مشابه با گزارش ارائه شده در این پژوهش را مشاهده کنند، زیرا کارکرد عمده نقادی تربیتی مانند هر نقد دیگر بسط ادراک و ارتقای فهم جامعه تربیتی درباره پدیده مورد ارزشیابی است (نوری، ۱۳۹۳ب). پژوهشهای آینده می‌توانند بر مبنای نتایج این پژوهش در مقیاسی گسترده به ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده مبادرت ورزند. همچنین ضروری است که پژوهشگران این عرصه با انجام مطالعات پیمایشی منظم و منسجم دیدگاه معلمان مدارس هنر در زمینهٔ چرایی وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب، راهکارهایی شایسته برای بهبود برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی ارائه دهند. ارزشیابی وضعیت موجود برنامه درسی تربیت هنری در دوره متوسطه نیز می‌تواند موضوعی مناسب برای پژوهشهای آینده باشد. علاوه بر این، با توجه به اهمیت جایگاه نیروی انسانی در اجرای اثربخش برنامه درسی، ضروری است که پژوهش آینده بر طراحی و تدوین برنامه درسی رشته تربیت هنری به منظور تربیت نسل جدیدی از معلمان مدارس دارای تخصص تربیت هنری متمرکز شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

منابع

امینی، محمد. (۱۳۸۰). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود.* رساله دوره دکتری برنامه ریزی درسی. تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش. مصوب جلسات۸۵۷ الی ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۹/ ۱۲/ ۹۰ الی ۲۸/ ۶/۱۳۹۱.

ذکریایی، منیژه. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر اجرای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با بهره‌گیری از هنر (کاردستی) در خلاقیت دانش آموزان دختر پنجم دوره ابتدایی منطقه ۵ شهر تهران. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۳ (۱)، ۵۱–۸۸.

رضایی، منیره. (۱۳۹۲). تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۴ (۲۲)، ۷–۲۹.

زمانی، بی‌بی عشرت؛ نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۶). ویژگیهای فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش‌آموزان ایرانی و والدین آنان. *فصلنامهٔ نوآوریهای آموزشی*، ۲۳ (۸)، ۵۶–۸۴

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.(۱۳۹۰). *راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم ابتدایی).* تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

_____ (۱۳۹۱). *راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی (پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی).* تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

شرفی، حسن. (۱۳۸۸). *تحلیل و نقد برنامه درسی هنر دوره ابتدایی در گذشته و وضع موجود.* طرح پژوهشی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.

_____ (۱۳۸۹). طراحی و تدوین برنامه درسی هنر بر اساس رویکرد تلفیق هنر و علوم با تأکید بر مفهوم تولید هنری در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۷ (۲)*، ۱۰۵– ۱۳۰.

فارسی، سهیلا؛ نوری، علی. (۱۳۹۳). روش خبرگی و نقادی تربیتی: ابعاد و معیارهای ارزشیابی. مقاله ارائه شده در *همایش ملی جایگاه پژوهش تربیتی در نظام آموزشی ایران: چالشها و فرصتها.* دانشگاه ملایر ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۳.

کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. *پژوهشهای آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*،۲۰ (۳)، ۱–۱۸.

_____ (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگیهای مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۸* (۳۰)، ۱۱۹–۱۴۲.

گروه ارزشیابی برنامه درسی. (۱۳۸۸–۱۳۸۲). *گزارش ارزشیابی از اجرای آزمایشی برنامه درسی جدید هنر از سال ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۸.* سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

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

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸* (۳)، ۳۷–۵۶.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]

_____ (۱۳۸۱). *برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، شرکت به نشر.

_____ (۱۳۸۳). چیستی، *چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر*. تهران: انتشارات مدرسه.

_____ (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری*. تهران: انتشارات مدرسه.

میرشمشیری، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). افسانه تعلیم و تربیت: مطالعه موردی یک مدرسه به روش خبرگی و نقادی تربیتی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۰ (۸)، ۳۰-۷.

نواب صفوی، مینا و دیگران. (۱۳۸۶). *راهنمای برنامه درسی جدید هنر دوره ابتدایی*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی وزارت آموزش و پرورش.

نورزاده، طیب. (۱۳۸۸). شاداب‌سازی مدارس و عوامل مؤثر بر نشاط و شادابی دانش‌آموزان. *فصلنامه مدارس کارآمد*، ۲ (۶)، ۳۸-۴۰.

نوری. علی. (۱۳۸۹). *اصول سنجش پیشرفت تحصیلی مبتنی بر سنجش اصیل*. مقاله ارائه شده در کنفرانس ملی روشهای نوین مدیریت مدارس. دانشگاه آزاد کرمانشاه، اردیبهشت ۱۳۸۹.

_____ (۱۳۹۳الف). الگوی خبرگی و نقد تربیتی. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. مدخل ۷-۶.

_____(۱۳۹۳ب). دیدگاه برنامه درسی کثرت‌گرایی شناختی. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. مدخل ۷-۲-۲-۸

Campbell, L. (1997). Variations on a theme: How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership*, *55*(1), 14-19.

Deasy, R. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Eisner, E.W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and function in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education, 10*, 135-150.

_____ (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.

_____ (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York and Toronto: Macmillan Publishing Company.

_____ (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school Programs*. New York: Macmillan Publishing Company.

_____ (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, *5*, Available at http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/index.html

Hetland, L. (2000). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the Mozart effect. *Journal of Aesthetic Education*, *34*(3), 105-148.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCutcheon, G. (1976). *The disclosure of classroom life*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.

Sousa, D. (2001). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.1.4.3]