

آسیب شناسی برنامه درسی هنر در بعدهاى طراحی، فعالیت های یاددهی -

یادگیری و ارزشیابی در دوره راهنمایی

دکتر محمد جواد لیاقت دار^۱

مجید امیری^۲

ستاره موسوی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۹/۰۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر به آسیب شناسی برنامه درسی هنر در بعدهاى طراحی آموزشی، فعالیت های یاددهی یادگیری و ارزشیابی بوده است. پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی است و به شیوه ترکیبی انجام شده است. جامعه کمی پژوهش شامل کلیه ی معلمان زن هنر دوره ی راهنمایی تحصیلی ناحیه ۲ شهر اصفهان است و جامعه آماری بخش کیفی جمعی از دانشجویان و دانش آموختگان برنامه درسی مقطع دکتری در دانشگاه اصفهان و دانشگاه آزاد خوراسگان بودند، که به روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۷ نفر از آنان انتخاب گردید. به منظور گردآوری داده ها از دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است، همچنین روایی محتوایی ابزارها از طریق نظرات متخصصان بررسی شده، پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برآورد شده است. یافته های کمی نشان داده است؛ مهمترین آسیب های درس هنر در بعدهاى ۱- طراحی عبارتند از؛ ساعات کم تدریس، عدم برنامه ریزی صحیح. ۲- فعالیتهای یاددهی یادگیری؛ در حاشیه بودن درس هنر، کمبود امکانات. ۳- روشهای ارزشیابی؛ توقع زیاد والدین و دانش آموزان. یافته های کیفی نشان داده است عدم غنی سازی محتوا، کم توجهی به اصول برنامه ریزی درسی از مهمترین آسیبهای برنامه های درسی در مرحله طراحی آموزشی است. دوره های دانش افزایی محدود، بهره گیری محدود از دیدگاه های نوین، از مهمترین آسیب های برنامه های درسی در مرحله فعالیتهای یاددهی یادگیری است.

کلید واژه: برنامه درسی هنر، طراحی، فعالیتهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی

^۱ . عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۲ . مربی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۳۶۹۷، تهران، ایران

^۳ . دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) setarehmousavi@gmail.com

مقدمه

برنامه های درسی یکی از مهمترین عنصرهای آموزش عالی هستند که نقش غیر قابل انکاری را در راستای تحقق رسالت های آموزش عالی ایفا می کنند (فتحی و اجارگاه و نوروززاده، ۱۳۸۸). هنر نقش مهمی در پرورش افکار مبتکر دارد از این رو در آموزش و پرورش باید بیشتر به آموزش هنر توجه کرد و در جهت بهبود برنامه های درسی در مدرسه ها گام برداشت (مهر محمدی، ۱۳۸۵، ص ۲۲۹). در برخی از کشورهای جهان، تلاش هایی قابل توجه در زمینه آموزش هنر صورت گرفته است. در حالی که این موضوع در بسیاری از کشورهای دیگر به دست فراموشی سپرده شده است. از آنجا که هنر نتیجه ای آشکار را ندارد، جامعه معاصر، اغلب هنر را فراموش می کند. بسیاری از نمودهای عالی روح آدمی در خود جای داده است (شرفی، ۱۳۷۷، ۶).

کیفی کردن آموزش هنر و ارتقای همه جانبه آن، یکی از دغدغه های مشترک آموزش و پرورش است. به دلیل تاثیر تربیتی هنر در رشد معنوی دانش آموزان، برطرف کردن موانع، و استفاده از روش های مبتنی بر خلاقیت در آموزش هنر، می تواند به غنی شدن این مقوله مهم پرورشی کمک کند (امینی، ۱۳۸۴، ۴۲). تا زمانی که مشکلات مربوط به طراحی، اجرا و ارزش یابی در برنامه درسی هنر وجود دارد، برنامه های جدید به خودی خود موفقیت را تضمین نمی کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۵، ۲۲۹). برای اطمینان یافتن از تناسب فعالیت ها و محتوای درس هنر با ویژگی ها و نیازهای دانش آموزان لزوم ارزش یابی های مستمر از طراحی و اجرای فعالیت ها و محتوای برنامه درسی احساس می شود (شعبانی، ۱۳۸۵، ۸۵). بنابراین با توجه به اینکه حلقه های اصلی آموزش را، نیروی انسانی شکل می دهند. دانش آموزان، هنرجویان، معلمان هنر و هنر آموزان، مدرسان و تربیت کنندگان هنری و برنامه ریزان و سیاست گذاران، پیوستاری منطقی، را تشکیل می دهند به همین سان تمرکز بر درک دیدگاه های متخصصان و فراگیران از زنجیره آموزش هنر را ضروری می کند (نواب صفوی، ۱۳۸۵، ۶۴)؛ و از سویی دیگر، با توجه به پژوهش هایی اخیر درباره آموزش هنر (شرفی، ۱۳۸۸، ۱۳۹۰) از جمله مشکلات جاری در حوزه برنامه ریزی درسی هنر عبارتند از: کمبود هنرآموز در گروه تحصیلی هنر دوره متوسطه؛ وجود مربیان هنر غیرمرتبط در مقاطع مختلف آموزشی و کمبود نیروی انسانی خلاق و برخوردار از مهارت ها و راهبردهای ارتباطی / اطلاعاتی در تدریس می باشد و با توجه به اینکه نوآوری برنامه های درسی این رشته نسبت به سایر رشته ها مورد توجه کمتری واقع شده است و همچنین، پژوهش های مرتبط با برنامه های درسی بیشتر به کیفیت، برنامه های درسی

محدود شده است، و به آسیبهای برنامه های درسی هنر چندانتوجهی نشده است و در این راستا، تحقیق حاضر آسیبهای برنامه های درسی هنر در زمینه فعالیتهای یاددهی یادگیری را شناسایی و تبیین نموده است. پژوهش های سیفی و همکاران (۱۳۹۵)، رهبرنیا و جنانی (۱۳۹۵) موسوی و همکاران (۱۳۹۴) صابری و همکاران (۱۳۹۴)، لریکان و همکاران (۱۳۹۰)، شرفی (۱۳۸۹) میرزاحمدی (۱۳۸۹) شرفی (۱۳۸۸) کاظم پور، رستگار پور و سیف نراقی (۱۳۸۷) امینی (۱۳۸۰)، ظریف (۱۳۷۹) فیلیمو ویکز و تزانکوبا (۲۰۱۴)، آسرت و همکاران (۲۰۱۳)، وی (۲۰۱۳) (ویس و فراری، ۲۰۱۴)، رجب (۲۰۱۳) به نقل از هودسون و همکاران (۲۰۰۷)، میسون و همکارانش (۲۰۰۵) به نقل از وسل و رابین، ۲۰۱۰). مویر (۲۰۰۳)، (کرستین سن، ۲۰۰۷). دونینگ (۲۰۰۳)، امپوه (۲۰۰۲) دیکابا (۲۰۰۲)، لودرمیلک (۲۰۰۲)، گریس (۱۹۸۷) به ضرورت اصلاح و ضرورت برنامه های درسی هنر اشاراتی داشتند. با بررسی پژوهش های انجام شده، مشخص شد که آموزش هنر در نظام های آموزشی همواره با آسیب هایی مواجه بوده است، بنابراین لازم است از عواملی که مانع پیشرفت درس هنر می شوند، آگاهی یافت و سپس برای رفع آنها کوشید به همین سبب پژوهشگر در تحقیق حاضر به دنبال این مساله است که برنامه درسی هنر در مدارس راهنمایی شهر اصفهان با چه مشکلاتی در بعد طراحی، فعالیتهای یاددهی یادگیری و ارزشیابی روبه رو است؟ بنابراین با توجه به ضرورت و پیامدهای آموزش هنر از یک سو کم توجهی به این حیطة تخصصی و وضعیت نامطلوب این درس در سطح مدارس محقق آسیبهای برنامه های درسی هنر در سه بعد طراحی آموزشی، فعالیت های یاددهی یادگیری و روشهای ارزشیابی را به تصویر کشیده و راهکارهای آسیب زدا را ارائه می دهد در این راستا سؤالات زیر مورد بررسی قرار می گیرد:

۱. برنامه درسی هنر در مدارس راهنمایی در بعد طراحی تدریس با چه آسیب هایی روبه رو است؟
۲. برنامه درسی هنر در مدارس راهنمایی در بعد فعالیتهای یاددهی - یادگیری با چه آسیب هایی روبه رو است؟
۳. برنامه درسی هنر در مدارس راهنمایی در بعد ارزشیابی دانش آموزان با چه آسیب هایی روبه رو است؟
۴. آیا بین دیدگاه های دبیران متخصص و غیر متخصص هنر نسبت به آسیب های برنامه درسی هنر تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی

پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی است. در انجام بخشهای مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، دو رویکرد کیفی^۱ و کمی^۲ به کاررفته است. از روش کیفی، برای جمع آوری اطلاعات از دانشجویان و دانش آموختگان برنامه های درسی دانشگاه اصفهان و دانشگاه آزاد خوراسگان در مورد آسیبهای برنامه های درسی هنر و از روش کمی برای جمع آوری نظرات معلمان زن هنر دوره راهنمایی اصفهان استفاده شده است. از یافته های بخش کیفی، علاوه بر پاسخگویی به سؤالهای پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی نیز استفاده گردیده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده سازی متن مصاحبه ها، با محور قرار دادن آسیبهای مورد نظر در سؤالات پژوهش، گویه های اساسی مربوط به زمینه «آسیبها» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت. با این توضیح، در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی نیز به کار رفته است (پلانوکلاک^۳ و همکاران، ۲۰۰۸، ۳۷۲؛ کرسول^۴ و پلانوکلاک، ۲۰۰۷، ۶۲-۷۲).

جامعه آماری شامل دو بخش است: الف) دانشجویان و دانش آموختگان برنامه های درسی دانشگاه اصفهان و دانشگاه آزاد خوراسگان، بخش کیفی جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دهند. در این پژوهش با ۷ نفر از دانشجویان و دانش آموختگان برنامه های درسی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفته است که نمونه این پژوهش بوده اند ب) کلیه ی معلمان زن هنر دوره راهنمایی تحصیلی ناحیه ۲ شهر اصفهان، جامعه آماری بخش کمی این پژوهش را تشکیل می دهند که تعداد آنها ۵۰ نفر بودند که به صورت سرشماری مورد بررسی قرار گرفتند.

روش نمونه گیری اولیه برای انتخاب دانشجویان و دانش آموختگان برنامه های درسی در این پژوهش هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه های بارز» به شمار آمده و از اطلاعات ارزشمندی برخوردار بوده اند (ویلیمامز، ۲۰۰۶، ۷۹). علاوه بر روش نمونه گیری هدفمند، در جریان مصاحبه ها از روش نمونه گیری شبکه ای نیز استفاده شده است (نوی^۵، ۲۰۰۸، ۳۳۰). در مورد دانشجویان و دانش آموختگان برنامه های درسی، حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده ها^۶ و تکرار اطلاعات

1-qualitative

2-quantitative

3-PlanoClark

4-Creswell

5-Noy

6-Datasaturation

کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد) آنیاگبازی^۱ ولیچ^۲، ۲۰۰۷، ص ۲۴۲؛ گست^۳ و همکاران، ۲۰۰۶، ۵۹ به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲، ۵۴).

در این پژوهش از دو ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده‌اند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصه مطالب و مقوله‌های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش‌های پژوهش کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی^۴ (مقایسه یافته‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، برای جمع‌آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است.

به منظور تعیین روایی محتوایی دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده‌اند، استفاده گردید.

برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها، مشخص گردید که پایایی ۰/۹۶ برآورد گردید. برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها روش‌هایی ارائه شده است که می‌توان با استفاده از آنها، گزاره‌ها و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان را تحلیل کرد. به طور معمول برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می‌شود که عبارتند از: فراهم سازی داده‌ها^۵، سازمان‌دهی داده‌ها^۶، تقلیل و تلخیص داده‌ها^۷ در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری و متمرکز و متمرکز و ترکیب کردن کدها^۸ و در نهایت، ارائه داده‌ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷، ۱۴۸). به این طریق مصاحبه‌ها به صورت حضوری و با ضبط صوت انجام و سپس با پیاده

¹-Onwuegbuzie

²-Leech

³-Guest

⁴-Triangulation

⁵-Preparing

⁶-organizing

⁷-Reducing

⁸-Condensing

سازی گفته های افراد، مقوله بندی آنها با کمک نرم افزار مکس- کیودا^۱ انجام شده و پس از تعیین پایایی مقوله بندی و موارد مطرح شده و گزاره‌ها در مقوله‌های مربوطه قرار گرفت و در نهایت یافته‌ها ارائه گردیده است. برای گردآوری داده‌ها به وسیله پرسشنامه مربوط به دانشجویان به روش حضوری و ارسال از طریق پست الکترونیکی، پرسشنامه بین آنان توزیع گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفته است.

یافته ها

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد معلمان زن هنر بر حسب سابقه تدریس

سابقه	فراوانی	درصد
۱-۱۰	۱۴	۳۲
۱۰-۲۰	۳۲	۶۳/۵
بالاتر از ۲۰ سال	۴	۴/۵
مجموع	۵۰	۱۰۰

همان طور که یافته های جدول ۱ نشان می‌دهد، ۳۲ درصد از معلمان هنر دارای سابقه ۱ تا ۱۰ سال هستند، ۶۳/۵ درصد دارای سابقه ۱۰ تا ۲۰ سال هستند، و ۴/۵ درصد هم دارای سابقه ای بیش از ۲۰ سال هستند.

جدول ۲- توزیع فراوانی و درصد معلمان هنر بر حسب رشته تحصیلی آنها

رشته	فراوانی	درصد
هنر	۳۰	۷۳/۳
ریاضی	۵	۵/۷
ادبیات	۴	۴/۴
علوم تجربی	۶	۱۰
علوم اجتماعی	۵	۶/۷
مجموع	۵۰	۱۰۰

همان طور که یافته های جدول ۲ نشان می‌دهد، ۷۳/۳ درصد از معلمان در رشته هنر تحصیل کرده اند، ۵/۷ درصد در رشته ریاضی، ۴/۴ درصد در رشته ادبیات، ۱۰ درصد در رشته علوم تجربی و ۶/۷ درصد در رشته علوم اجتماعی تحصیل کرده اند.

^۱-MAX. QDA

همان طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، ۳۹ درصد از معلمان به تدریس دروسی غیر از هنر نیز اشتغال دارند، ۹۶ درصد از معلمان اظهار داشتند که علاقه به تدریس درس هنر دارند، ۸۶ درصد از معلمان اظهار کردند تجربه شخصی در زمینه هنر دارند، ۹۱ درصد از معلمان اظهار داشتند که برای تدریس درس هنر دوره خاصی گذرانده اند، ۷۷ درصد از معلمان از نشریات کمک آموزشی درس هنر استفاده می‌کنند، ۵۲ درصد در خارج از مدرسه به یک فعالیت هنری اشتغال دارند، ۶۷ درصد از معلمان اظهار داشته اند در تهیه وسایل و ابزار هنری با مشکل مواجه هستند، و ۴ درصد معلمان از ساعات درس هنر برای تدریس دروس دیگر استفاده می‌کنند.

۱- برنامه درسی هنر در بعد طراحی با چه آسیب‌هایی روبرو است؟

جدول ۳- درصد پاسخ معلمان در زمینه آسیب‌های درس هنر در بعد طراحی برنامه‌های درسی هنر

مقیاس							گویه‌های مربوط در بعد طراحی
انحراف معیار	میانگین	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	
۱/۴۹	۲/۸۵	۲۸	۱۶	۱۸	۱۹	۱۹	نداشتن طرح درس
۱/۰۶	۴/۳۳	۲	۸	۸	۲۱	۶۳	ناکافی بودن زمان تدریس
۱/۱۶	۴/۰۳	۳	۹	۱۸	۲۱	۴۹	نامناسب بودن فضای مدارس برای تدریس
۱/۲۳	۴/۱۲	۷	۸	۶	۲۷	۵۳	اهمیت درس هنر از نظر سازمان آموزش و پرورش
۰/۹۹	۴/۴۷	۴	۱	۷		۶۹	ساعات کم تدریس
۰/۹۴	۴/۴۴	۲	۳	۸	۱۲	۶۶	عدم برنامه ریزی صحیح آموزش و پرورش
۱/۰۶	۴/۲۷	۲	۴	۱۴	۲۲	۵۷	حذف کتاب درسی هنر از دوره ابتدایی
۰/۹۷	۴/۳۷	۲	۲	۱۴	۱۹	۶۲	عدم توجه به درس هنر در غنی سازی و اوقات فراغت
۰/۹۴	۴/۲۶	۱	۶	۱۱	۳۱	۵۱	انعطاف کم نظام آموزشی برای نوآوری‌های هنر
۱/۰۰	۴/۳۳	۲	۳	۱۸	۲۲	۵۴	کم توجهی به استعدادهای هنری دانش آموزان در طراحی کتاب هنر

۱/۰۸	۴/۲۱	۲	۸	۱۲	۲۲	۵۶	به روز نبودن کتاب درس هنر
۱/۴	۳/۱۳	۱۶	۲۰	۲۴	۱۶	۲۴	استفاده زیاد از تصاویر
۱/۳۱	۳/۱۸	۱۳	۱۸	۲۷	۲۲	۲۰	عدم ارتباط درس هنر با سایر دروس
۱/۳۵	۲/۸۲	۲۱	۲۳	۲۲	۱۹	۱۴	زیاد بودن حجم کتاب‌های درس هنر
۱/۳۵	۳/۵۱	۱۲	۱۱	۲۰	۲۷	۳۰	نحوه چیدن دروس در کتاب درس هنر
۱/۰۴	۳/۸۸	۲	۷	۲۷	۳۰	۳۴	نامناسب بودن محتوای کتاب با شرایط سنی
۰/۹۱	۴/۱۳	-	۱	۳۲	۲۰	۴۷	کمبود آموزش‌های ضمن خدمت برای دبیران هنر
۱/۰۸	۳/۹۸	۴	۲	۲۶	۲۷	۴۱	فقدان تعریف روشنی از اهداف درس هنر
۱/۰۸	۳/۸۱	۴	۳	۳۲	۲۷	۳۳	بی ارتباطی اهداف با محتوای موجود در کتاب
۰/۸۷	۴/۲	-	۳	۱۹	۳۲	۴۶	عدم توجه و پذیرش نظام آموزشی از نوآوری هنر
۰/۹۳	۴/۳۲	۱	۳	۱۶	۲۲	۵۸	بی توجهی به میراث فرهنگی در درس هنر
۱/۰۶	۴/۰۶	۲	۶	۲۳	۲۲	۴۷	ارتباط عمودی کم مطالب کتاب های هنر
۱/۰۳	۳/۹۴	۱	۸	۲۶	۲۷	۳۹	بی توجهی کتاب‌های درسی به نیازهای دانش آموزان
۰/۹۷	۳/۸۴	۲	۲	۳۶	۲۹	۳۱	بی توجهی کتاب های درسی به نیازهای جامعه
۱/۰۸	۳/۸۹	۱	۸	۳۴	۱۴	۴۲	گسیختگی مطالب کتاب درسی ویی ارتباطی آنها

همان طور که یافته های جدول ۳ نشان می دهد، ساعات کم تدریس (۶۹ درصد)، عدم برنامه ریزی صحیح آموزش و پرورش (۶۶ درصد)، و ناکافی بودن زمان تدریس (۶۳ درصد)، به ترتیب بیشترین درصد پاسخ معلمان را به خود اختصاص داده اند، بنابراین بیشترین نقش را در آسیب های درس هنر در بعد طراحی برنامه های درسی هنر داشته اند. همچنین ساعات کم تدریس بیشترین آسیب را از نظر معلمان در بعد طراحی برنامه های درسی هنر به خود اختصاص داده است و کمترین آسیب به

نداشتن طرح درس تعلق داشته است. بعلاوه بیشترین میانگین نمره پاسخ معلمان مربوط به گویه (ساعات کم تدریس) با میانگین ۴/۴۷ و کمترین میانگین مربوط به گویه (زیاد بودن حجم کتاب- های درس هنر) با میانگین ۲/۸۲ بوده است.

۲- برنامه درسی هنر در بعد فعالیتهای یاددهی - یادگیری با چه آسیب هایی روبرو است ؟
جدول ۴- درصد پاسخ معلمان در زمینه آسیب های درس هنر در بعد فعالیتهای یاددهی یادگیری (اجرای برنامه درسی)

مقیاس							گویه های مربوط به مشکلات درس هنر در بعد اجرا
انحراف معیار	میانگین	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	
۱/۲۰	۳/۸۸	۶	۹	۱۸	۲۸	۴۰	اهمیت کم درس هنر از نظر دانش آموزان
۱/۰۷	۴/۱۱	۳	۶	۱۶	۲۸	۴۸	اهمیت کم درس هنر از نظر خانواده
۰/۹۳	۴/۳۷	۱	۴	۱۱	۲۳	۶۰	نبود کارگاه درس هنر
۱/۰۱	۴/۳۹	۳	۲	۱۲	۱۷	۶۶	کمبود امکانات درس هنر
۰/۹۹	۴/۴۳	۲	۶	۷	۱۸	۶۸	درحاشیه بودن درس هنر
۱/۲۳	۳/۸۳	۲	۱۸	۱۷	۲۱	۴۲	آشنا نبودن معلمان با اهداف برنامه درسی هنر
۱/۱۵	۴/۰۸	۶	۶	۱۲	۲۹	۴۸	تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس
۱/۱۹	۴/۱۱	۶	۶	۱۴	۲۱	۵۳	کمبود امکانات آموزشی
۱/۳	۳/۹۲	۹	۲	۲۸	۱۰	۵۱	کمبود وسایل هنری و خوشنویسی
۱/۲۷	۳/۷۱	۴	۱۴	۲۹	۱۰	۴۲	ناتوانی والدین در تهیه وسایل درسی هنر
۱/۱۵	۳/۹	۲	۱۰	۲۹	۱۶	۴۴	عدم آگاهی و ناتوانی اولیاء در کمک کردن به دانش آموزان
۱/۳۲	۳/۹	۹	۱۱	۱۲	۲۱	۴۸	مناسب نبودن زمان تدریس
۱/۲	۳/۸۳	۸	۳	۲۴	۲۷	۳۸	نبودن کانون های هنری در مدرسه

۱/۱۱	۴/۰۳	۳	۷	۲۰	۲۳	۴۷	کمبود نرم افزارهای آموزشی
۱/۰۳	۴/۰۳	۳	۴	۱۸	۳۶	۳۹	متنوع نبودن روش تدریس
۱/۰۶	۴/۰۴	۳	۶	۱۷	۳۲	۴۲	عدم استفاده از تجارب محیطی
۱/۱۳	۴/۱۸	۷	۲	۹	۳۱	۵۱	کمبود بازدیدهای علمی وهنری
۱/۲	۳/۷۴	۴	۱۴	۱۸	۲۹	۳۴	کمبود انگیزه معلمان درس هنر
۱/۲۵	۳/۹	۶	۱۱	۱۶	۲۳	۴۴	کمبود انگیزه دانش آموزان
۰/۸۵	۴/۳۷	-	۴	۱۱	۲۸	۵۷	خالی بودن جای برخی از رشته های هنری دیگر در کتاب های درس هنر
۰/۸۲	۴/۵۱	۱	۳	۴	۲۶	۶۵	بعضاً هر دو هفته یکبار تشکیل شدن کلاس درس هنر

همان طور که یافته های جدول ۴ نشان می دهد، درحاشیه بودن درس هنر (۶۸ درصد)، کمبود امکانات درس هنر (۶۶ درصد)، و هر دو هفته یکبار تشکیل شدن کلاس درس هنر (۶۵ درصد)، به ترتیب بیشترین درصد پاسخ معلمان را به خود اختصاص داده اند، بنابراین بیشترین نقص را در آسیب های درس هنر در بعد اجرای برنامه درسی (فعالیت های یاددهی یا یادگیری) داشته اند. همچنین در حاشیه بودن درس هنر، بیشترین آسیب را از نظر معلمان در بعد طراحی تدریس به خود اختصاص داده است و کمترین آسیب به کمبود انگیزه معلمان درس هنر تعلق داشته است. بعلاوه بیشترین میانگین نمره پاسخ معلمان مربوط به گویه (یک هفته در میان تشکیل شدن کلاس درس هنر) با میانگین ۴/۵۱ و کمترین میانگین مربوط به گویه (ناتوانی والدین در تهیه وسایل درس هنر) با میانگین ۳/۷۱ بوده است.

۳- برنامه درسی هنر در بعد ارزشیابی با چه آسیب هایی روبرو است ؟

جدول ۵- درصد پاسخ معلمان در زمینه آسیب های درس هنر در بعد ارزشیابی

مقیاس							گویه های مربوط به مشکلات درس هنر در بعد ارزشیابی
انحراف معیار	میانگین	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	
۱/۲۴	۴/۱۳	۷	۷	۱۰	۲۰	۵۶	کمبود کلاس های فوق العاده برای این درس
۱/۱۰۱	۳/۹۸	۴	۳	۲۴	۲۶	۴۲	بی میلی و تنبلی دانش آموزان
۰/۹	۴/۲۳	-	۳	۲۱	۲۴	۵۱	نامناسب بودن ملاک های ارزشیابی درس هنر
۰/۶۹	۴/۶۱		۲	۶	۲۱	۷۱	توقع زیاد دانش آموزان در نمره گرفتن
۰/۸۸	۴/۵۷	۲	۳	۲	۲۰	۷۲	توقع زیاد والدین در نمره گرفتن
۱/۱۷	۴/۲	۷	۲	۱۳	۲۰	۵۸	نبودن بارم بندی برای ارزشیابی درس هنر
۱/۲۴	۴/۲۰	۴	۳	۱۸	۱۷	۵۸	مناسب نبودن نمره دادن با سطح فعالیت
۰/۹۱	۴/۵۱	۲	۳	۴	۲۱	۶۹	انتظار بالا دادن نمره درس هنر برای جبران سایر دروس
۰/۹۵	۴/۲۹	۲	۲	۱۴	۲۷	۵۴	نبودن امتحان منسجم در درس هنر
۱/۰۱	۴/۱۲	۱	۴	۳۰	۱۹	۴۶	نگرش نامناسب دانش آموزان به درس هنر
۱/۱۴	۳/۸۱	۶	۴	۲۹	۲۶	۳۶	نامناسب بودن تکالیف درسی معلمان درس هنر

همان طور که یافته های جدول ۵ نشان می دهد، توقع زیاد والدین در نمره گرفتن (۷۲ درصد)، توقع

زیاد دانش آموزان در نمره گرفتن (۷۱ درصد) و انتظار بالا دادن نمره جهت جبران سایر

دروس (۶۹ درصد)، به ترتیب بیشترین درصد پاسخ معلمان را به خود اختصاص داده اند، بنابراین

بیشترین نقش را در آسیب های درس هنر در بعد ارزشیابی دانش آموزان داشته اند. همچنین توقع زیاد

والدین در نمره گرفتن، بیشترین آسیب را از نظر معلمان در بعد ارزیابی تدریس به خود اختصاص داده است و کمترین آسیب، به بی میلی و تنبلی دانش آموزان تعلق داشته است. بعلاوه بیشترین میانگین نمره پاسخ معلمان مربوط به گوپه (توقع زیاد دانش آموزان در نمره گرفتن) با میانگین ۴/۶۱ و کمترین میانگین مربوط به گوپه (نامناسب بودن تکالیف درسی معلمان درس هنر) با میانگین ۳/۸۱ بوده است. جدول ۶- مقایسه میانگین، انحراف معیار و سطح معناداری پاسخ معلمان در مورد آسیب های برنامه درسی هنر

موارد	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری (p)
طراحی برنامه درسی	۳/۹۷	۰/۵۶	۱۶/۰۴	۸۵	۰/۰۰۰۱
اجرای برنامه درسی	۴/۵	۰/۶۹	۱۴/۳۹	۸۹	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی	۴/۲۳	۰/۶۷	۱۷/۳۷	۸۹	۰/۰۰۰۱

بر اساس یافته های جدول ۶t مشاهده شده درباره آسیب های درس هنر در بعد طراحی (۰/۰۰۰۱ < p و t = ۱۶/۰۴)، اجرا (۰/۰۰۰۱ < p و t = ۱۴/۳۹)، و ارزیابی (۰/۰۰۰۱ < p و t = ۱۷/۳۷) از دیدگاه معلمان معنادار بوده است، بنابراین بین نظرات معلمان تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس یافته ها، t مشاهده شده درباره سوال اول پژوهش (آسیب های درس هنر در بعد طراحی)، سوال دوم پژوهش (آسیب های درس هنر در بعد اجرا) و سوال سوم پژوهش (آسیب های درس هنر در بعد ارزشیابی) در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است، بنابراین بین نظرات معلمان متخصص و غیر متخصص در این ابعاد تفاوت وجود دارد.

یافته های مصاحبه:

جدول ۷: مهم ترین آسیب های برنامه های درسی هنری در بعد طراحی توسط مصاحبه شوندگان

ردیف	شاخصها
۱	عدم غنی سازی محتوای کتابهای هنر در مرحله طراحی
۲	کم توجهی به اصول برنامه ریزی درسی
۳	کم توجهی به پرورش روحیه پژوهش گری و اکتشاف هنری
۴	توجه محدود به تربیت فراگیرانی با تسلط بر مباحث نظری (الگوها، بعدها، مولفه ها) زیبایی شناسی
۵	کم توجهی به پرورش مهارت های شناختی و فراشناختی

برنامه درسی هنر در بعد طراحی با چه آسیب هایی روبرو است ؟

عدم غنی سازی محتوای کتابهای هنر در مرحله طراحی

به زعم برخی از مصاحبه شوندگان (۱، ۲، ۳) محتوای کتابهای هنری به صورت غنی و عمقی تدوین و طراحی نمی شود و نگاهی تفریحی و اوقات فراغتی در فضای کتابهای برنامه های درسی هنر جاری است که خود منجر به انتشار و انتقال دانش سطحی و محدود به فراگیران و معلمان از یک سو و کم جدی تلقی شدن آن در فضای آموزشی می شود. از دید مصاحبه شونده ۴ «بخش اعظم آسیبهای برنامه های درسی هنر در سطوح مختلف آموزشی در به نگاه سطحی و غیر عمقی مسئولین و برنامه ریزان درسی بر می گردد.» از دید مصاحبه شوندگان ۷ از آنجا که معمولاً کسانی برای برنامه های درسی هنر برنامه ریزی می کنند و چارچوبهایی را تدوین می کنند که متخصص برنامه ریز درسی نیستند و همچنین با آموزش هنر و ظرافت ها و پیچیدگی های این برنامه آشنایی ندارند، رویکردشان نسبت به این درس غیرواقع بینانه و غیر تربیتی می باشد در صورتی که برنامه های هنری اگر به صورت کارآمد تدوین و اجرا شوند تأثیری مستقیم و غیر قابل انکار بر مهارت های یادگیری و توانمندیهای روان شناختی فراگیران خواهد داشت.

۱- کم توجهی به اصول برنامه ریزی درسی

به زعم برخی از مصاحبه شوندگان «طراحی کتاب های درسی هنر علمی نبوده و بحث توالی و ارتباط عمودی و افقی مطرح نبوده و اصول برنامه ریزی درسی در آن رعایت نگردیده است.» (مصاحبه شوندگان ۲، ۳، ۴، ۷). از دید مصاحبه شونده شماره ۱ «آموزش و ارائه یک درس در فضای آموزشی زمانی جایگاهی با اهمیت و تأثیر گذار پیدا می کند که اصول علمی و تخصصی بر فرایند برنامه ریزی درسی آن درس حاکم باشد در صورتی که از بررسی کتابهای برنامه های درسی هنر و محتوای آموزشی حاکم بر این درس در طی چندین سال این نکته استنتاج می شود که نظام آموزشی به طور عام و معلمان به طور خاص از یک سو و برنامه ریزان درسی و برنامه ریزان آموزشی از سویی دیگر به مثابه طراحان محتوای آموزشی چارچوبها و اصول علمی برنامه ریزی درسی را در تدوین محتوای آموزشی هنر رعایت نمی کنند و همیشه این درس را به صورت درسی در حاشیه و کم اهمیت می نگارند.»

۳- کم توجهی به پرورش روحیه پژوهش گری و اکتشاف هنری

به زعم برخی از مصاحبه شوندگان خلاقیت و حل مسئله در طراحی درس هنر مطرح نیست و تنها به صورت درسی بی اهمیت تدریس می شود (۲، ۴، ۵، ۶). به زعم برخی از مصاحبه شوندگان (۱، ۲)، رویکردهای پژوهشی و یادگیری اکتشافی در تدوین محتوای برنامه های درسی هنر (آموزش دانشجو محور، آموزشی مبتنی بر مسئله، آموزش مبتنی بر تولید اثر هنری، آموزش در محیط غنی از فناوری) مورد توجه واقع نمی شود. در صورتیکه باید در فضای آموزشی هرآنچه که تدریس می شود،

با طرح سؤال و ایجاد چالش شروع شود تا دانش آموزان از طریق روش حل مسأله به کشف مطالب نائل شوند که البته توجه به این روش و کاربرد آن به آموزش نیاز دارد (مصاحبه شونده ۳ و ۷). از دید مصاحبه شونده شماره ۷ «برای طراحی محتوای برنامه درسی هنری، به پرورش مهارت‌های توجه، مشاهده و یادسپاری، فهمیدن، تنظیم هدف‌ها و مسئولیت پذیری، تعامل با دیگران، خود نظم جویی و فکور بودن، و سازمان دهی مجدد پیش دانسته‌ها توجه نمی‌شود».

۴- توجه محدود به تربیت فراگیرانی با تسلط بر مباحث نظری (الگوها، بعدها، مولفه‌ها) زیبایی شناسی

این آسیب یکی از مهمترین آسیبهای طراحی برنامه های درسی هنریاست که توسط برخی از مصاحبه شوندگان مورد تأکید و توجه قرار گرفت. به نظر مصاحبه شوندگان، کم توجهی به تسلط دانش آموزان بر مباحث نظری زیبایی شناختی آموزش های هنری در طراحی برنامه های درسی به عنوان یک بعد فراموش شده برنامه درسی هنری، منجر فقر سواد هنری در هنرجویان، ناتوانی هنرجویان به بیان ادراکات و احساسات و... از طریق یکی از رسانه‌ها یا وسایل مختلف، کم توانی هنرجویان در انتقال تجربه‌ی انسانی از طریق بیان هنری و معنا بخشیدن و تفسیر بیان خلاق خود و دیگران خواهد شد (نظر مصاحبه شونده ۶، ۷). در واقع از دید مصاحبه شونده ۵ «حجم محتوای درسی مختلف در حال حاضر به دنبال عمق بیشتر در دروس خاص هستند که این امر امکان پرداختن به مهارت های هنری و زیبایی شناختی را از دانش آموزان می‌گیرد» به زعم مصاحبه شونده ۲، «باید کلیت سیستم برنامه درسی هنری فعلی بازنگری و اصلاح شود چون شرایط و آموزه‌هایی که در حال حاضر برای طراحی برنامه های درسی هنری گذاشته شده به اندازه کافی جدی و واقع بینانه نیست اگر بخواهیم برنامه‌های درسی طراحی کنیم باید آن را طوری طراحی کنیم که هدف‌ها بیشتر بیانگر خصیصه‌های کیفی رشته‌های هنری چون خصیصه های زیبایی شناسی باشند نه کمی.»

۵- کم توجهی به پرورش مهارت‌های شناختی و فراشناختی

برخی از مصاحبه شوندگان کم توجهی به پرورش مهارت‌های شناختی و فراشناختی در طراحی برنامه‌های درسی هنری را مورد تأکید قرار دادند و بر این باور هستند که ضعف دانشی، نگرشی و توانشی بخش اعظم هنرجویان به دلیل کم توجهی برنامه ریزان درسی و معلمان به پرورش مهارت‌های شناختی و فراشناختی است و رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی در جریان طراحی آموزشی هنر مورد توجه چندانی قرار نمی‌گیرد (مصاحبه شوندگان ۵، ۶، ۷).

هدف از آموزش ارتقای یادگیری است، در تحقق این هدف، یعنی ارتقای یادگیری، هر یک از عناصر نظام آموزش و پرورش نقش ویژه ای بر عهده دارند از این میان، محتوای آموزشی که به وسیله معلم در کلاس درس آموزش داده می‌شود، از اهمیت خاصی برخوردار است. بنابراین طرح برنامه درسی باید به

گونه‌ای سازمان‌دهی شود که هنرجویان را برای زندگی در جامعه‌ای که به سرعت در حال پیشرفت و تغییر است، آماده کند. از اینرو استفاده از روش‌هایی مانند روش‌های نوین تدریس حل مسأله در دنیای فرا صنعتی لازم و ضروری است تا بتوانند توانایی‌ها و استعداد‌های فراشناختی و شناختی هنرجویان را پرورش داده و شکوفا کنند و آنها را در حل مسایل و مشکلات زندگی یاری دهند (مصاحبه شونده ۲ و ۳)

جدول ۸: مهم‌ترین آسیب‌های برنامه‌های درسی هنری در بعد فعالیت‌های یاددهی یادگیری توسط مصاحبه‌شوندگان

ردیف	شاخصها
۱	دوره‌های دانش‌افزایی محدود در زمینه روشهای کارآمد و نوین تدریس در رشته‌های هنری
۲	بهره‌گیری محدود از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینه تدوین فعالیت‌های یاددهی یادگیری هنری
۳	توجه محدود به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در حین فرایند تدوین و طراحی فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی هنری
۴	کم توجهی به پرورش شایستگی‌های فردی و گروهی
۵	کاربست محدود آموزه‌های یادگیری خودراهبر و تجربی

برنامه درسی هنر در بعد فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با چه آسیب‌هایی روبرو است؟

۱- دوره‌های دانش‌افزایی محدود در زمینه روشهای کارآمد و نوین تدریس در رشته‌های هنری بزعم مصاحبه‌شونده شماره ۶ «بخش اعظم آسیب‌های مرتبط با فعالیت‌های یاددهی یادگیری به دانش و مهارت‌های معلمان بستگی دارد، معلمانی معمولاً تدریس هنر را اجرا می‌کنند که معمولاً رشته هنر نیستند و گاهی معلم پرورشی هستند که خود آسیب‌های بعدی را ایجاد می‌کنند.» به زعم برخی از مصاحبه‌شوندگان معلمان دانش و مهارت لازم را برای طراحی و اجرای فعالیت‌های یاددهی یادگیری نوین و متناسب با ماهیت رشته‌های هنری را ندارند و از جمله دلایل اساسی چنین وضعیتی عدم برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی و حین خدمت برای معلمان است در واقع اکثر دوره‌هایی که برای معلمان به مثابه دوره‌های ضمن خدمت برگزار می‌شود بیشتر جنبه آموزش مهارت‌های کلاس‌داری و ارتباطی پایه است و به رشته هنر و رویکردهای نوین آموزشی در این راستا توجه نمی‌شود (مصاحبه‌شوندگان ۱، ۳، ۷). مصاحبه‌شونده شماره ۲ معتقد هست «یکی از دلایل عمده جایگاه کم‌رنگ و سطحی هنر در بین دروس مختلف نبود نیروی متخصص در راستای آموزش هنر و فقر آموزش و پرورش در این راستا است.»

۲- بهره‌گیری محدود از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینه تدوین فعالیت‌های یاددهی یادگیری هنری

تعدادی از مصاحبه شونده‌گان صریحاً به این آسیب در فعالیتهای یاددهی یادگیری برنامه‌های درسی هنری اشاره نموده و معتقدند کاربست رویکردهای نوین آموزشی، اغلب در حیطه‌ی برنامه‌های درسی هنری مورد غفلت قرار می‌گیرد. (شماره ۱، ۷). مصاحبه شونده شماره ۲ معتقد است « شیوه‌ای که اساتید هنر برای تدریس و آموزش انتخاب می‌کنند، بسیار اهمیت دارد. اگر مباحث مطرح شده در آموزش هنر، موضوعاتی عینی و ملموس باشد، بر جذابیت تحلیل افزوده می‌شود و هنرجویان، راحت‌تر و بهتر آنرا درک می‌کنند. طرح پیشینه تاریخی و فرهنگی موضوعات آموزش در اثر و آثار مشابه نیز با دادن مصداق و مثال، در روند آموزش تاثیر مثبتی دارند و نتیجه‌ای بهتر از مباحث کلی نظری صرف در برخواهد داشت استفاده از تصویر اثر هنری به تعداد مناسب یا مینا قرار دادن یک نمونه‌ی چاپ شده از هنری در کتاب‌های درسی هنر می‌تواند بر نتیجه آموزشی این روش تاثیر خوبی بگذارد» به زعم مصاحبه شونده شماره ۵، در بسیاری از موارد هدف‌های برنامه‌های درسی هنر با دانش روز در زمینه دیدگاه‌ها و رویکردهای معاصر هنری هماهنگی ندارد که بر کیفیت توانمندی و دانش هنر جویان و چه بسا مدرسان بسیار تاثیر گذار است. «قاعدتاً یکی از مواردی که در کیفیت برنامه‌های درسی تجربه شده و اجرا شده هنر موثر است تسلط و مهارت معلمان در زمینه رویکردهای نوین طراحی آموزشی و برنامه ریزی درسی شاخه‌های هنری است در صورتیکه در کلاس‌های هنر محتوای آموزشی اغلب به صورت یک طرفه و صرفاً سخنرانی و تقلیدی آموزش داده می‌شود و این شرایط موجب می‌شود ماهیت درس هنر که سراسر فعالیت، نوآوری و خلاقیت است، شکوفا نشود (مصاحبه شونده شماره ۱۵، ۲، ۱).

۲- توجه محدود به تفاوت‌های فردی دانش آموزان در حین فرایند تدوین و طراحی فعالیتهای

یاددهی یادگیری برنامه درسی هنری

به نظر برخی از مصاحبه شونده‌گان، باید در تدوین برنامه‌های درسی هنر به عواطف، نیازها، علائق هنرجویان به مثابه رکن آموزش توجه ویژه شود. در صورتی که محتوایی که در حال حاضر در کلاس‌های هنری تدریس می‌شود، صرفاً مبتنی بر ملاک‌های علمی و دیدگاه معلمان است (مصاحبه شونده‌گان ۲، ۵). به زعم برخی دیگر از مصاحبه شونده‌گان فردیت و آزادی فردی فراگیران در پرورش مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش آموزان بسیار موثر است ولی متأسفانه ما شاهد هستیم که در اکثر کلاس‌های هنر معلمان استانداردهای یکسانی برای آموزش و ارزشیابی فراگیران لحاظ می‌کنند و از فراگیران انتظارات یکسانی دارند در صورتیکه در همه دروس به خصوص درس هنر که تنها در

بستر یادگیری مستقل و خود راهبر شکوفا می شود، این نوع نگاه بسیار آسیب رسان است (مصاحبه شوندگان ۱، ۶). «برای تحقق ارزشهایی چون آزادی و عقلانیت در جامعه باید افراد جامعه را خودگردان و مستقل بار آورد و این هدف نیز محقق نمی شود، مگر با توجه به نیازها و علائق و عواطف هنرجویان و لحاظ نمودن تفاوت های آنان در فرایند تدوین و آموزش محتوای آموزشی» (مصاحبه شونده ۵).

۴- کم توجهی به پرورش شایستگیهای فردی و گروهی

از دید مصاحبه شونده ۱ «معلمان همیشه از دانش آموزان انتظار دارند درس و محتوای درسی را بفهمند ولی به ندرت آموزشی درباره یادگیری و تفکر به آنها می دهند. فرآیند تفکر، فرآیند حل مسأله، خلاقیت و فرآیند یادگیری عمیق در پژوهش و تحقیق است. بنابراین معلم باید به این موارد در کلاس درس توجه کند ولی متأسفانه در کلاسهای مختلف به خصوص کلاسهای فراموش شده هنر مهارتهای تفکر، تحلیل و غیره جندان مورد توجه جدی قرار نمیگردد.» به زعم مصاحبه شونده شماره ۶ «اگر تفکر هنرجو رها شود دچار سوگیری، تباهی، غرض ورزی و قضاوت نا آگاهانه و تبعیض آمیز می شود. کیفیت زندگی شان و آنچه که ارائه یا تولید می کنند، وابستگی شدیدی به شیوه اندیشیدن دارد، بی توجهی به رشد مهارتهای تفکر در قالبهای مختلف در تدوین برنامه های درسی هنری باعث خسارت می شود.» از دید اکثریت مصاحبه شوندگان کلاسهای هنر بیشتر به صورت تفریحی و اوقات فراغت است و مهارتها و توانمندیهای فردی و اجتماعی به فراگیران آموزش داده نمی شود و معمولاً هنر جویان در فضای آموزشی مورد کم توجهی قرار می گیرند (مصاحبه شوندگان ۱، ۳، ۵).

۵- کاربست محدود آموزه های یادگیری خودراهبر و تجربی

از دید مصاحبه شوندگان کم توجهی به کاربست آموزه های یادگیری خود راهبر و یادگیری تجربی بر پیامدهای کلاس هنر تاثیری بی واسطه دارد در واقع در کلاسهای درس هنر بیشتر اوقات شاهد فعالیتهای یادگیری تصادفی بدون هدف و تفریحی فراگیران هستیم و رویکردهای علمی و تاثیر گذاری بر یادگیری فراگیران حاکم نیست، به خصوص نیاز به یادگیری خود راهبر و یادگیری تجربی که در آموزش رشته های هنری بیشتر احساس می شود، مورد توجه جدی قرار نمی گیرد (مصاحبه شوندگان ۱، ۲، ۳). به زعم مصاحبه شونده ۲ «معلمان در تدریس و یادگیری به فعالیتهای ساده و یکطرفه و غیرفعال بسنده می کنند در صورتیکه توجه به یادگیری خود راهبر به هنر جویان کمک

می‌کند تا از منابع یادگیری موجود و راهبردهای عملی یادگیری برای غلبه بر مشکلاتی که در فرایند یادگیری روی می‌دهند بهره می‌جویند.» از دید مصاحبه شونده شماره ۴ «یکی از علل اصلی غفلت از آموزش هنر به خصوص در مدارس به دلیل جو یادگیری بسته، غیر پویا و غیر تجربی این کلاسها است در صورتیکه رویکرد یادگیری تجربی و عمل‌گرا در این درسها نقش بسیار مهمی دارد ولی متأسفانه معمولاً عمل و تجربه هنرجویان به صورت فعال و اصولی هدایت نمی‌شود.» از دید برخی دیگر از مصاحبه شوندگان مهارت‌های خود تنظیمی، خود کنترلی و خود انگیزشی در فرایند و فعالیت‌های یاددهی یادگیری مورد توجه قرار نمی‌گیرند و همه این کاستی‌ها را می‌توان در نگاه غیر علمی معلمان و متخصصان برنامه‌های درسی به درس هنر دانست.

جدول ۹: مهم‌ترین آسیب‌های برنامه‌های درسی هنری در بعد ارزشیابی توسط مصاحبه شوندگان

ردیف	شاخصها
۱	کم‌رنگ بودن جایگاه درس هنر و نمره‌های ارزشیابی این درس
۲	کاربست محدود رویکردهای متنوع و کارآمدی در ارزشیابی رشته‌های هنری (خود ارزیابی، مشاهده، تمرینات تیمی)
۳	سنجش نامتوازن به مهارت‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی
۴	کاربست محدود استانداردهای ملی و فراملی در تدوین و اجرای روشهای ارزشیابی برنامه‌های درسی هنری

برنامه درسی هنر در بعد ارزشیابی با چه آسیب‌هایی روبرو است ؟

۱- کم‌رنگ بودن جایگاه درس هنر و نمره‌های ارزشیابی این درس
از دید عده‌ای از مصاحبه شوندگان ملاکها و شاخصهای ارزشیابی در برنامه‌های درسی هنر بسیار بسته، از پیش تعیین شده و متمرکز بر آموزه‌های سطح پایین شناختی است و از عوامل اساسی ایجاد چنین شرایطی به جایگاه حاشیه‌ای برنامه‌های درسی هنری است (مصاحبه شوندگان ۱، ۵، ۶، ۷). از دید مصاحبه شونده شماره ۵ «ارزشیابی درس هنر معمولاً بسیار سلیقه‌ای است و ملاکهای علمی در ارزشیابی چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد.» به زعم مصاحبه شوندگان ۲ و ۴ ارزشیابی درس هنر توسط معلمان و دانش‌آموزان جدی تلقی نمی‌شود و در نتیجه اصلاح فرایند ارزشیابی و دانش‌سنجی هنر جویان در این زمینه مستلزم بازنگری مفهوم و جایگاه عنصرهای برنامه‌های درسی هنری است

۲- کاربرد محدود رویکردهای متنوع و کارآمدی در ارزشیابی رشته‌های هنری (خود ارزیابی، مشاهده، تمرینات تیمی)

به زعم عده ای از مصاحبه شوندگان، این که ابزار یا روش ارزیابی در برنامه های درسی هنری چه باشد مشکلترین بخش برنامه ریزی درسی است. در حال حاضر با توجه تحولات عرصه هنری و علمی، نباید به روش واحدی تکیه کرد و روش های متنوعی و معمولاً ترکیبی برای آن بکار برد و با توجه به ماهیت رشته های هنری این نیاز به کاربرد رویکرد جامع بیشتر احساس می شود در صورتیکه در فرایند ارزشیابی برنامه های درسی هنر معمولاً معلمان به روشهای سنتی و بسته گذشته اکتفا می کنند و نوآوریهای مطرح در روشهای ارزشیابی را مورد توجه جدی قرار نمی دهند (۱، ۳، ۵، ۷). از دید مصاحبه شونده شماره ۴ «خودارزیابی، مشاهده مستقیم، ارزیابی مبتنی بر فراگیر، فرمهای ارزیابی فراگیر، خودارزیابی، تمرینات تیمی از جمله نوآوریهای آموزشی روشهای ارزشیابی درس هنر هستند که متأسفانه مورد توجه قرار نمی گیرند.»

۳- سنجش نا متوازن به مهارتهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی

از نظر مصاحبه شونده ۶ «اگر بخواهیم هنرجویان به فرایند یادگیری هنری تسلط داشته باشند، به نظر می رسد که این هدف یک دلالتی برای همه معلمان ندارد، یعنی مدرسان همه باید در جهت تحقق این هدف یا نیل به شایستگی به نوعی وارد صحنه شوند و در کلاسهای خود بتوانند به طریقی این هدف را تعقیب و به تحقق این هدف کمک کنند، یعنی در واقع باید جنبه های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی خود را پرورش دهند و در سنجش فراگیران نیز مدنظر قرار دهند.» به زعم برخی مصاحبه شوندگان، برنامه درسی هنری ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه های بصری هنری و نقادانه هنرمندانه است و یادگیری هنرمندانه شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی از تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تعریف می کند، بنابراین آموزش هنر مبتنی بر آموزش دانش توانش و نگرش است در صورتیکه در سنجش و ارزشیابی بیشتر سطوح پایین توانشی و شناختی مدنظر قرار می گیرد (مصاحبه شونده ۱، ۴).

۴- کاربست محدود استانداردهای ملی و فراملی در تدوین و اجرای روشهای ارزشیابی برنامه های درسی هنری

در خصوص آموزش هنر می توان امروزه یکی از دلایل افت کیفی را اختلاف آرا در تبیین استانداردها و همچنین نبود نظارت بر اجرای آن ذکر کرد. متأسفانه با تاکید مداوم و همیشگی بر رشته های فنی

و ریاضی و تجربی نمی‌توان نظارت واحد و دقیقی را بر آموزش هنر انتظار داشت (۴، ۷). از دید مصاحبه شونده شماره ۵ «بخش اعظم وضعیت فعلی آموزش هنر به دلیل بی توجهی به شاخصهای علمی و استانداردهای ملی و فراملی در زمینه آموزش هنر است که موجب سلیقه محور روشهای ارزشیابی این درس می‌شود.» از دید مصاحبه شوندگان تعریف استانداردها در یک نظام آموزشی به منظور جلوگیری از اعمال سلیق مختلف و تمرکز بر معیارهای واحد از اساسی ترین ضروریات است (۲، ۶).

بحث و نتیجه گیری

نتایج بخش کمی پژوهش نشان داده است؛ در پژوهش انجام شده آسیب های برنامه درسی هنر در بعد طراحی، اجرای فعالیتهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی از دیدگاه معلمان هنر مدارس راهنمایی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین رابطه میان دیدگاه های معلمان متخصص و غیر متخصص بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه معلمان هنر مدارس راهنمایی درس هنر در بعد طراحی، اجرا و ارزیابی با آسیب های مختلفی مواجه است. در رابطه با آسیب های درس هنر در بعد طراحی، یافته های نشان داد که؛ ساعات کم تدریس، عدم برنامه ریزی صحیح آموزش و پرورش و ناکافی بودن زمان تدریس، بیشترین آسیب را در بعد طراحی از دیدگاه معلمان هنر داشته است. نتایج بخش کیفی نشان داده است عدم غنی سازی محتوای کتابهای هنر در مرحله طراحی، کم توجهی به اصول برنامه ریزی درسی، کم توجهی به پرورش روحیه پژوهش گری و اکتشاف هنری، توجه محدود به تربیت فراگیرانی با تسلط بر مباحث نظری و شناسی و کم توجهی به پرورش مهارتهای شناختی و فراشناختی از مهمترین آسیبهای برنامه های درسی در مرحله طراحی آموزشی است. همانگونه که نتایج نشان می‌دهد درس هنر در مدارس کمترین ساعت را به خود اختصاص می‌دهد و به صورت درسی در حاشیه نگریسته می‌شود در نتیجه مسئولین آموزشی برنامه ریزی علمی برای تنظیم فرصتهای یادگیری این درس را چندان مورد توجه قرار نمی‌دهند. در راستای عنصر طراحی آموزشی برنامه های درسی هنر، با عنایت به نقش محوری هنر در فرایند رشد دانش آموزان و نقشان در هدایت پتانسیل های فردی در جهت مطلوب، (نواب صفوی، ۱۳۸۵، ص ۶۸). لازم است مسئولین محترم، در برنامه ریزی و طراحی برنامه های درسی هنر در به این موارد بیش از پیش توجه کنند و در رفع آنها کوشا باشند. در این رابطه نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهشهای

ظریف (۱۳۷۹)، تاجیک (۱۳۷۹)، امینی (۱۳۸۰)، گریس (۱۹۸۷)، امپوه (۲۰۰۲)، ولودرملیک (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

در رابطه با آسیب های درس هنر در بعد فعالیت های یاددهی یادگیری، یافته ها نشان داد که؛ تشکیل شدن کلاس درس هنر به صورت یک هفته در میان و در حاشیه بودن درس هنر و همچنین نبود کارگاه درس هنر بیشترین آسیب را در بعد اجرا از دیدگاه معلمان هنر داشته است یافته های کیفی نشان داده است؛ عدم برگزاری دوره های دانش افزایی در زمینه روش های کارآمد و نوین تدریس در رشته های هنری، بهره گیری محدود از دیدگاه ها و دانش نوین در زمینه تدوین فعالیت های یاددهی یادگیری هنری، توجه محدود به تفاوت های فردی دانش آموزان در حین فرایند تدوین و طراحی فعالیت های یاددهی یادگیری برنامه درسی هنری، کم توجهی به پرورش شایستگیها، کاربست محدود آموزه های یادگیری تجربی از مهمترین آسیب های برنامه های درسی است. تدریسی را می توان اثربخش قلمداد کرد که به صورت پیوسته انجام شود، بنابراین برگزاری کلاس های درس هنر به صورت یک هفته در میان شاید اثربخشی تدریس معلم را از بین ببرد، از طرفی معمولاً دروسی که در حاشیه قرار می گیرند توسط دانش آموزان زیاد جدی گرفته نمی شوند، لذا شود تا با اختصاص دادن مکانی در مدارس به عنوان کارگاه درس هنر می توان کمک بسزایی در جدی گرفتن این درس و مشارکت بیشتر دانش آموزان در یادگیری هنر انجام داد. در این رابطه نتایج با نتایج پژوهش های تاجیک (۱۳۷۹)، ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳)، گریس (۱۹۸۷)، و مویر (۲۰۰۴) همخوانی دارد. ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) نشان دادند به دلیل مسائلی نظیر ضعف تخصص در آموزش هنر، کمبود وقت و بودجه، ناآگاهی والدین از اهمیت هنر، عموماً به برنامه درسی هنر توجه کافی نمی شود. در واقع می توان اینگونه استنباط کرد که چون یادگیری هنری به کلاس درس محدود شده است و فرصت های یادگیری متنوعی تنظیم نمی شود، لذا وضعیت فعالیت های یاددهی یادگیری مطلوب نیست.

در رابطه با آسیب های درس هنر در بعد ارزشیابی، یافته ها نشان داد که؛ انتظار و توقع زیاد والدین در نمره گرفتن، و توقع زیاد دانش آموز در نمره گرفتن، بیشترین آسیب را در بعد ارزشیابی از دیدگاه معلمان هنر داشته است و یافته های کیفی نشان داده است کمرنگ بودن جایگاه درس هنر و نمره های ارزشیابی این درس، کاربست محدود رویکردهای متنوع و کارآمدی در ارزشیابی رشته های هنری، کم توجهی به سنجش متوازن به مهارت ها، کاربست محدود استانداردهای ملی و فراملی در تدوین و اجرای روش های ارزشیابی برنامه های درسی هنری از مهمترین آسیب های برنامه های درسی

در مرحله ارزشیابی است. در واقع ارزشیابی یکی از فعالیت های بسیار ضروری آموزشی است که از طریق آن می توان آگاهی لازم در خصوص یادگیری تجزیه و تحلیل می شوند تا میزان تحقق هدف های تعیین شده مورد بررسی قرار گیرند (شیرازی، ۱۳۷۹، ص ۱۰). ولی از آنجایی که درس هنر جدی گرفته نمی شود، لذا فراگیران انتظار دارند که ارزشیابی این درس نسبت به سایر دروس آسانتر صورت گیرد. لذا زمانی انتظارات نسبت به نحوه ارزیابی این درس منطقی خواهد شد که مسئولین امر آموزش و پرورش برای درس هنر همان اهمیتی را قائل باشند که برای سایر دروس قائل هستند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهش های تاجیک (۱۳۷۹)، نوری و فارسی (۱۳۹۵) و دیکابا (۲۰۰۲) همخوانی دارد. در زمینه رابطه بین دیدگاه های معلمان متخصص و غیر متخصص نسبت به آسیب های درس هنر در بعد طراحی، اجرا و ارزیابی، یافته های پژوهشی شان داد که بین دیدگاه های معلمان متخصص و غیر متخصص هنر تفاوت معناداری وجود دارد. در این رابطه نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهش کریستین سن (۲۰۰۷) همخوانی دارد.

در این راستا پژوهش نوری و فارسی (۱۳۹۵) نشان داده است در ارزشیابی از فعالیت های هنری، از ابزارها و شیوه های گوناگون و متنوع سنجش بهره گیری نمی شود و به تفاوت های فردی میان دانش آموزان نیز توجه نمی شود. بنابراین، کیفیت برنامه درسی هنر در زمینه های مختلف طراحی یاددهی یادگیری و ارزشیابی از مطلوبیت الزم برخوردار نبوده است. میتوان نتیجه گرفت برنامه درسی هنری، بدون توجه به دیدگاه های دانش آموزان و متخصصان آموزش هنر و بدون توجه به موقعیتهای فرهنگی، اجتماعی و مذهبی کشور بوده و نتیجه اجرای چنین برنامه ای این بوده است که متناسب با نیازها نبوده و به صورت علمی تدوین و اجرا نمی شود. از نتایج اینگونه استنباط می شود که ضعف در آموزش هنر، عدم توجه به پرورش مهارتها، ضعف در بکارگیری از فنون فعال تدریس، نامناسب بودن محیط آموزشی برای یادگیری عمیق از جمله مولفه های اساسی در ضعف برنامه های درسی هنر می باشد. بر اساس یافته ها برای بهبود برنامه های درسی هنر پیشنهاد می شود:

طراحی آموزشی: درس هنر نیز باید در مقاطع بالاتر (مثلاً پس از دبستان) به چند درس بر طبق اولویت بندی ها مثلاً نقاشی و... تفکیک شود. معرفی هنر به منزله یک درس پایه و تقویت باز آموزی ها برای معلمان هنر؛ استفاده از رویکرد تلفیق تولید هنری، و مواد درسی دیگر موجب می شود تا معلم در زنگ هنر علاوه بر پیشرفت یادگیری هنر در درجه اول، به پیشرفت یادگیری مفاهیم درسی در درجه دوم توجه نماید؛ افزایش ساعات درس هنر و برنامه ریزی بازدید از مکانها، موزه ها و

نمایشگاه‌های هنری؛ برگزاری دوره های دانش افزایی در زمینه طراحی آموزشی برای معلمان و متخصصین برنامه‌های درسی؛

فعالیت‌های یاددهی یادگیری : به کار گماری متخصصین آموزش هنر در زمینه فعالیت‌های یاددهی یادگیری؛ ایجاد کارگاه‌ها و نمایشگاه‌های هنری در مدرسه ها؛ پرورش مهارت‌های شناختی و فراشناختی هنر جویان با تاکید بر روشهای مسئله محور و خلاقیت محور؛ توجه به تفاوت‌های فردی و تسهیل رشد و پرورش ظرفیت‌های هنرجویان؛ آموزش های تخصصی لازم برای معلمان هنر و همچنین دانش آموختگان دانشگاه‌های هنر

روشهای ارزشیابی : برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان هنر در زمینه آشنایی با استانداردهای ارزشیابی هنری؛ سنجش توام توانمندیهای شناختی رفتاری و عاطفی هنرجویان؛ سنجش ظرفیت‌های سطح بالا هنرجویان در زمینه تحلیل و نقد آثار هنری؛ تشکیل واحد نظارت روش‌های ارزیابی هنرجویان؛ کاربست روش‌های نوین ارزشیابی مثل خود ارزیابی و ...

کتابنامه

- امینی، محمد. (۱۳۸۰)، طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- امینی، محمد. (۱۳۸۴)، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، تهران: انتشارات آبیژ.
- تاجیک، عباس. (۱۳۷۹)، بررسی و تجزیه و تحلیل کتاب های هنر در دوره راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- ذوالفقاریان، ملیحه؛ کیان، مرجان. (۱۳۹۳)، واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۴، صص ۱۶۷-۱۴۲.
- رهبرنیا، زهرا؛ جنانی، مهکامه (۱۳۹۵). دستیابی به راهکارهای بهبود شرایط آموزشی کارشناسی ارشد هنر تصویرگری با قیاس بین برنامه آموزشی دانشگاه هنر تهران و آکادمیک هنر سانفرانسیسکو. مطالعات تطبیقی هنر، سال ششم، شماره یازدهم، ۶۷-۵۵.
- سیفی، ندا؛ بلخاری، حسن؛ محمدزاده، مهدی (۱۳۹۵). آموزش کل گرا رویکردی نوین، همسو با برخی مولفه های آموزش سنتی هنر ایرانی اسلامی. فصلنامه هنرهای تجسمی، شماره ۶۷، ۱۱-۲۲.
- شرفی، حسن (۱۳۹۰). تبیین مفهوم تولید هنری در آموزش هنر با تأکید بر تربیت هنری در نهاد آموزش و پرورش، پژوهش نامه هنرهای دیداری، شماره اول، ۱۲ صفحه (از ۶۷ تا ۷۸).
- شرفی، حسن. (۱۳۹۱). طراحی و تدوین الگوی ارزشیابی اثر هنری دانش آموزان در دوره های ابتدایی و متوسطه با تأکید بر هنر نقاشی در حوزه هنرهای تجسمی. طرح پژوهی گروه پژوهشی علوم انسانی (حوزه آموزش هنر) متناسب با اولویت شماره ۲۲۷ پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.
- شرفی، محمود. (۱۳۷۷)، نظرخواهی درباره درس هنر در مدارس، فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت، ش ۷.
- شرفی، حسن. (۱۳۹۰). امکان کاربرد رویکرد تلفیق تولید هنری و مفاهیم علوم تجربی در آموزش هنر. فصل نامه نوآوری های آموزشی، شماره ۳۹، صص ۱۱۹-۱۵۰.
- شرفی، حسن (۱۳۸۵). ارزیابی فعالیت ها و محتوای کتاب های درسی هنر دوره راهنمایی از دیدگاه دبیران هنر و دانش آموزان. دو فصل نامه جلوه، هنر دانشگاه الزهرا (س)، شماره ۶.

- شرقی، حسن (۱۳۸۸). نیازهای آموزشی معلمان، دانش آموزان، برنامه ریزان درسی و برنامه های درسی هنر ابتدایی. دو فصل نامه جلو هنر دانشگاه الزهرا (س)، شماره ۱، صص ۷۳-۸۶.
- شرقی، حسن، سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۳). اثرگذاری فرصت های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه درسی و آموزش هنر. فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، سال یازدهم، شماره ۱۱، ۷۲-۹۶.
- شریفی، زهرا؛ نصر، احمدرضا؛ منجمی، امیرحسن. (۱۳۹۱). میزان رعایت ویژگی های فنی و اصول ارزشیابی در تدوین و طراحی دوره های مجازی دانشگاه ها. فصلنامه فناوری آموزشی، سال ششم، شماره ۳، جلد ۶ صص ۲۱۱-۲۲۲.
- شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی؛ موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹۲). دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی درباره چگونگی مشارکت دانشجویان در برنامه ریزی درسی. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۸ (۱، پیاپی ۱۷): ۸۸-۴۷.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران، سمت.
- شیرازی، علی. (۱۳۷۹). مدیریت آموزشی، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.
- صابری، رضا، بورنگ، محمد اکبری شکوهی فرد، حسین، عجم، علی اکبر. (۱۳۹۲). مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره ۶: ۱۳۱-۱۵۰.
- صابری، رضا؛ کیندوری، امیرحسین؛ محبی، سکینه؛ پور کریمی، مجتبی (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی هنر آموزش های عمومی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۳۹، ۱۳۳-۱۵۴.
- ظریف خیاط مشهدی، حسن. (۱۳۷۹). تاثیر محیط بر نقاشی کودکان (۱۲-۷ ساله) استان گلستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- عیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ پازرگادی، مهرنوش؛ عباسپور، عباس. (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی کشور. مجله پژوهش علوم سلامت و نظامی، سال دهم، شماره ۱ (پیاپی ۳۷). صص ۵۰-۶۱.
- فتحی و اجارگاه، کوروش؛ نوروززاده، داریوش (۱۳۸۷). در آمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی. انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. تهران.
- کاظم پور، اسماعیل، رستگار پور، حسن و مریم سیف نراقی. (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی براساس رویکرد دیسپلین محور، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۴، صص ۱۵۰-۱۲۵.
- لرکیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود؛ ملکی، حسن؛ مفیدی، فرخنده. (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنری دوره ابتدایی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۱، صص ۱۲۳-۱۶۳.
- موسوی، ستاره؛ نیلی، محمدرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ مسعود، محمد. (۱۳۹۴). تبیین شاخص های نوآوری در هدف های برنامه های درسی رشته های هنری و بررسی میزان کاربست آنها. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۶، شماره ۱۱، صص ۸۵-۱۲۰.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۳)، آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی. تهران: انتشارات مدرسه.

میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۸۹). طراحی الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته‌های گروه هنر آموزش فنی و حرفه ای بر اساس مطالعه تطبیقی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۱۵۳-۱۷۳.

نواب صفوی، مینا. (۱۳۸۵)، راهنمای درس هنر، تهران: انتشارات اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی. نوری، علی؛ فارسی، سهیلا. (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی و نقاد تربیتی.

فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۲۵، ۷۷-۱۱۶.

Aesaert, K • Vanderlinde, R • Tondeur, J • van Braak, J. (2013). The content of educational technology curricula: a cross-curricular state of the art. *Education Tech Research Dev*, 61:131-151

Calman L, Watson R, Norman I, Refern S, Murrells T. Assessing practice of student nurses: methods, preparation of assessors and student views. *J Adv Nurs*. 2002; 38(5): 516-23.

Christiansen, Ann. Tippetts. (2007). The Shelf Life Of DBAE: art teacher retention of discipline-based art education strategies in the classroom. Unpublished Doctoral dissertation. Florida state university.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage. *Methodology*, 11 (4), 327-344.

Dichaba, Edwin (2002). *A Thematic Based Art Appreciation Curriculum For Pedagogical Training Of Junior Secondary school Teacher In Botswana*. Unpublished Masters Thesis, Central Connecticut state university.

Downing, Dick (2003); Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools, *Education Journal*, Issue 72.

Filimowicz, M.A. Tzankova, V.K. (2014) Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education. *Arts & Humanities in Higher Education*, 10, PP1-17.

Grice, Michael L. (1987). *Discipline-Based Art Education: Need Assessment analysis. The Status of Art Education In the Portland Public Schools*. Research and Evaluation Dept. Getty Center For Education in the Arts, Los Angeles, Ca. <http://eric.ed.gov/>

Loudermilk,Michelle.Lynn.(2002).The use of aesthetics in a comprehensive arcurriculum.MA,Marshall University.Huntington,West Virginia.

Mpowe,Lebogng.T.(2002).Athematic based professional Studies art education curriculum for training junior secondary school art teachers in Bostwana.Unpublished Masters Thesis,Central Connecticut state university.

Muir,Mike.(2003).The Arts Integrated into High school Curriculum. Research <http://www.Principalspartnership.com>Brief

Noy, C. (2008).Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research, International Journal of Social Research
Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004).Practitioner research and professional development in education, PaulChapman Publishing.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public,*The Qualitative Report*, 12 (2), 238254.

Pavlou, V., & Athanasiou, G. (2014). An interdisciplinary approach forunderstanding artworks: The role of music in visual arts education. *InternationalJournal of Education & the Arts*, 15(11),pp1-12. Retrieved from<http://www.ijea.org/v15n11/>.

Peeco, S.(2009).Acceptation of educational innovation .*Journal of vocational behavior*, 48, 275-300.

Plano Clark, V., Creswell, J., O’Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction toemergent mixed methods research, In: S. HesseBiber& P. Leavy. (Eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The GuilfordPress.

Plano Clark, V., Creswell, J., O’Neil Green, D., & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction toemergent mixed methods research, In: S. HesseBiber& P. Leavy. (Eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The GuilfordPress.

Rajab,T.(2013). Developing whole-class interactive teaching: meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers. Doctorate of Philosophy in Education, The University of York Department of Education, February 2013.

Vessel, E. A., & Rubin, N. (2010). Beauty and the beholder: Highly individual taste for abstract, but not real-world images. *Journal of Vision*, 10(2), 1–14.

Wildgruber, T. (2012). *Painting and drawing in Waldorf Schools: Classes 1 to 8*. Edinburgh: FlorisBooks.

Wyse,D. Ferrari,A.(2014). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 2(4), PP1-18.