

تبیین دیدگاه صاحب نظران درباره عناصر برنامه درسی آموزش هنر برای ارائه الگوی
برنامه درسی تربیت معلم هنر (آموزش عالی)^۱The Scholars Viewpoints about Arts Curriculum Elements for
Presenting the Teacher Education Curriculum for Arts (Higher
Education)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۳، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۱۲/۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱/۲۲

Aidin Mahdizadeh Tehrani, Dr. Alireza
Assareh, Dr. Mahmood Mehrmohammadi,
Dr. Mohammadreza Emamjomeh

Abstract: The purpose of this study is to explain the views of the experts on the elements of arts curriculum at teacher training (Higher Education) level in order to design a model of a competency-based curriculum for arts. Therefore, 15 experts in arts curriculum and arts education were selected through exploratory qualitative approach and Grounded Theory method based on snowball sampling. These samples were subjected to semi-structured interviews with content saturation. The content validity of the interview questions was confirmed by experts. The initial data were analyzed with MAXQDA software version 2011 through three open, axial and selective coding steps. The findings of the research as well as the implications of ten elements of Akker curriculum model were explained by the analysis of the interviews as the basis of the conceptual model of the curriculum. The curriculum proposed in this research relies on teaching the principle of integration and composition, pluralism and the field of revelation to the teachers. The logic of this pattern includes (artistic revelation, learning in action, specialist credentials, communication, participation and active role of the teacher) and the nine elements of the curriculum has been designed proportional to the results of the conducted interviews. The presented pattern could be used as a basis for designing an arts curriculum for teacher training at the higher education level as well as teacher training centers and institutions.

Keywords: art education, higher education, curriculum model, elements of the curriculum, Akker curriculum model

آیدین مهدیزاده تهرانی^۲، دکتر علیرضا عصاره^۳، دکتر محمود مهرمحمدی^۴، دکتر محمدرضا امام جمعه^۵

چکیده: این پژوهش با هدف تبیین دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره عناصر برنامه درسی تربیت معلم هنر (آموزش عالی) به منظور طراحی الگوی یک برنامه درسی صلاحیت محور تربیت معلم هنر در آموزش عالی است. در پاسخ به این هدف، با استفاده از رویکرد کیفی اکتشافی و روش نظریه زمینه‌ای، با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی و آموزش هنر که بر اساس نمونه‌گیری گلوله برفی، تا حد اشباع محتوایی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. داده‌های اولیه با نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی ۱۱ نسخه طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش و همچنین دلالت‌های متناظر با عناصر دهگانه الگوی برنامه درسی اکسر مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها به‌عنوان مبانی الگوی مفهومی برنامه درسی یادشده تبیین شد. الگوی برنامه درسی پیشنهادی این پژوهش در تربیت معلم بر اصل تلفیق و ترکیب، کثرت گرایی شناختی و عرصه مکاشفه هنری تکیه دارد. منطق این الگو شامل (مکاشفه هنری، یادگیری در عمل، اعتبار تخصصی، ارتباط گرایی، مشارکت و نقش فعال معلم) است و عناصر نه گانه برنامه درسی آن متناسب با آنچه حاصل از نتایج مصاحبه های صورت گرفته بوده است طراحی شده است. الگوی به-دست آمده می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه درسی تربیت معلم هنر در مراکز آموزش عالی و مراکز تربیت معلم باشد.

کلمات کلیدی: آموزش هنر، آموزش عالی، الگوی برنامه درسی، عناصر برنامه درسی، اکسر، برنامه درسی صلاحیت محور

^۱ این پژوهش مستخرج از رساله دوره دکتری نویسنده اول است.

^۲ دانشجوی دکتری رشته ی برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

^۳ دکترای برنامه ریزی درسی و دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسئول)

^۴ دکترای برنامه ریزی درسی استاد دانشگاه تربیت مدرس

^۵ دکترای برنامه ریزی درسی و دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

بی‌شک هنر این ابر پدیده بشری که وامدار بخش بزرگی از مواهب الهی بوده در ساحت‌های گوناگون تمدن انسانی حضوری قابل توجه و تأمل برانگیز داشته است، نیاز بشر اولیه به خوراک و نیازهای اولیه بهانه‌ایی بوده است تا او بتواند با تکیه بر ذوق فطری خویش دست به خلاقیت هنری (غالباً تجسمی) بزند و در گام دیگر با مهار این نیازمندی‌ها؛ با دیدگاه زیباشناختی خود توانسته است احساسات و افکار خود را ابراز دارد؛ با این رویکرد می‌توان چنین نتیجه گرفت که آیشخور هنر، سرچشمه نیازمندی‌های ابتدایی (مادی)، درونی (عاطفی) و احساسی بشر بوده که در گذر زمان شکل‌های متنوعی به خود گرفته است.

یونسکو (۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقیق توانایی‌ها و افزایش کنترل بر تصمیم‌های اثرگذار بر آنها توانمند می‌سازد. کمیسیون بین‌المللی یونسکو در کتاب «آموزش برای قرن ۲۱» معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی و مشارکت در جامعه از عوامل کلیدی پاسخگویی به چالش‌های جهان به‌سرعت در حال تغییر است. کمیسیون مذکور بر چهار ستون یادگیری، یعنی یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام-دادن، یادگیری برای باهم زیستن و یادگیری برای شدن تأکید می‌کند. جامعه امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده است و اصلاحات جدید برنامه‌درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیرندگان، چگونه یادگرفتن، توسعه برنامه‌درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌کنند.

تغییرات عمیق در ساختار برنامه‌درسی و جمعیت دانش‌آموزی، در هویت حرفه‌ای معلمان تحولات بسیاری را به‌وجود آورده است. نبود صلاحیت‌های مرتبط بر خورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو^۱، ۲۰۰۷) منابع تخصصی آموزش و پرورش نظرات بسیاری در تأکید بر محور بودن معلم دارند. آرمان‌هایی مانند حرفه‌ای‌گری معلم، توانمندسازی و پژوهشگری معلم، محوری‌ترین موضوعات نظام‌های آموزش و پرورش به‌روز هستند. در آموزش و پرورش به هیچ‌نواوری نمی‌توان دل بست، مگر آنکه پیشاپیش تغییرات کیفی مناسب در معلمان بروز کرده باشد (رؤف، ۱۳۸۶).

از سوی دیگر در زمینه هنر و تعلیم و تربیت، تحقیقات بسیاری انجام گرفته است که برخی از آنها به نقش و اهمیت هنر در رشد انسان‌ها و برخی دیگر به تأثیر آموزش هنر بر یادگیری سایر دروس پرداخته‌اند (به‌عنوان مثال پژوهش‌های رضائی، ۱۳۹۲؛ کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ نوری و فارسی، ۱۳۹۴؛ هودسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). بسیاری از این پژوهش‌ها در راستای ابعاد

¹ . Moreno

² . Hudson

هنری و ساختار محتوایی هنر متمرکز بوده‌اند. بعضی از این تحقیقات از تولید هنری به‌عنوان یک قابلیت هنری حمایت کرده و برخی به نقد هنر و ادراک هنری و زیباشناختی و تاریخ هنر که هر کدام را می‌توان یکی از مؤلفه‌های تربیت هنری دانست اشاره داشته‌اند. (به طور مثال پژوهش‌های دیزی^۱، ۲۰۰۲؛ جنسن^۲، ۲۰۰۱؛ هتلند^۳، ۲۰۰۰ و کمبل^۴، ۱۹۹۷) به‌عنوان نمونه به اعتقاد آیزنر^۵ (2002) بهره‌گیری مناسب از هنرها دارای پیامدهای مهمی است که نه تنها بر تقویت جنبه‌های هیجانی و عاطفی، بلکه بر پرورش قوای شناختی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است. اما در مجموع جای پردازش به نحوهٔ هدایت و آنچه که بتوان آن را صلاحیت یک معلم هنر دانست تا بتواند این موضوعات با اهمیت را شناسایی، تدریس و هدایت کند کماکان خالی است. هر چند که در هر نظام آموزشی حلقه تأثیرگذار و متضمن موفقیت برنامه‌ها می‌تواند همین نیروی انسانی کارآمد باشد که نهایتاً مجری آن چیزی است که برنامه‌ریزان و فلاسفه برای پیاده‌سازی در ساختار آموزشی در نظر می‌گیرند به‌طور مثال دوشل^۶ (۱۹۹۰) نشان داد؛ تلاش‌های اصلاحی برنامه‌درسی علوم در دوره بیست ساله دهه‌های ۵۰ تا ۷۰/مریکا با شکست مواجه شد چرا که به عامل اساسی دانش و باور معلمان توجهی نشده بود، در پژوهش‌های یادشده نیز به نظر می‌رسد از این مهم غفلت شده است.

با وجود این مسائل و کوشش‌های انجام گرفته غفلت‌های بزرگ در برنامه‌درسی آنچه از آن یاد شده نیز جای بسی تأمل دارد. تقلیل ساحت هنر و زیباشناسی به حوزهٔ هنرهای تجسمی در صورتی که بدون شک مقولهٔ هنر در سه حوزهٔ بزرگ هنرهای نمایشی، موسیقایی و ادبی نیز مطرح است؛ عدم تربیت معلمان تخصصی به‌طور جداگانه در مقاطع پیش‌دبستان، ابتدائی اول و دوم و متوسطه اول؛ عدم وجود دروس مبنایی چون نقد هنری، میراث فرهنگی و فلسفه و روانشناسی هنر و تأکید بیش از حد به تولید هنری را می‌توان از نواقص همین دوره‌های اندک موجود دانست (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

به طور معمول، معلمان اثربخش، برخوردار از شایستگی‌هایی در زمینهٔ برقراری ارتباط مثبت با یادگیرندگان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس اثربخش و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد هستند (شولمن، 1987؛ بلو، ۲۰۱۳) که این مهارت‌ها از جمله مهارت‌های اکتسابی معلمان محسوب می‌شود و از طریق برنامه مدون به ایشان قابل انتقال است. ارتقاء و رتبه‌بندی معلمان مستلزم استقرار نظام ارزیابی و سنجش

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

صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای آنان مبتنی بر شاخص‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و تربیتی است و دانشگاه باید نظام ارزیابی صلاحیت معلمان را مشتمل بر صلاحیت‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایجاد کند (سند تحول، ۱۳۹۰). با این وجود در حوزه تربیت معلم هنر دو دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی هم‌اکنون فقط دانشجوی دبیری در رشته گرافیک را آموزش می‌دهند که این رشته نیز جوابگوی نیازهای معلمان هنر و منویات سند تحول آموزش و پرورش و برنامه‌درسی ملی نیست، چرا که یک معلم هنر محتاج داشتن مهارت‌هایی بیش از یک رشته هنری مثل گرافیک برای تربیت دانش‌آموزانی هنرمند بر مبنای مؤلفه‌های سند تحول ملی نظام تعلیم و تربیت است. لذا تدوین برنامه‌درسی هنر در حوزه تربیت معلمان در خور این نظام آموزشی؛ نیاز به طراحی رشته‌ای مختص آموزش هنر در آموزش و پرورش است تا برآورده طیف گسترده‌ای از مهارت‌های متنوع در آموزش هنر باشد (تحویلیان، ۱۳۹۴).

همچنان که پیش از این ذکر شد آموزش دبیران هنر برای دوره متوسطه اول متوقف شده است. درحالی‌که آمار رسمی از کمبود دبیران متخصص هنر وجود ندارد یا به سختی قابل دستیابی برای پژوهشگران این پژوهش بوده است، آمارهای غیررسمی که توسط همکاران دانشگاه فرهنگیان تهیه شده نشان می‌دهد کمبود معلم هنر در مناطق شهری و روستایی بسیار شدید است. با این وجود به نظر می‌رسد تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش اولویتی برای تأمین نیروی متخصص هنر ارائه نمی‌دهد. اما آنچه بیش و پیش از پرداختن به تربیت نیروی انسانی برای آموزش هنر اهمیت دارد تدوین شاخص‌هایی برای تعیین صلاحیت‌های معلمی، معلمان هنر است. چراکه بدون این صلاحیت‌ها و اینکه بدانیم به صورت بومی چه انتظاری از معلمان هنر وجود دارد می‌تواند عرصه تربیت معلم هنر را به وادی سردرگمی بکشاند همانطور که تاکنون نیز همین‌طور بوده است. اما صرف نظر از کمبودهای آماری باید به کمبودهای محتوایی درباره شناخت الگوی برنامه‌درسی مطلوب تربیت معلم هنر نیز اشاره کرد. بنابراین تربیت آموزگاران فرهیخته و با درک هنری برای دوره ابتدایی و دبیران متخصص با مهارت‌های هنری برای دوره متوسطه اول شاید مهم‌ترین و کارآمدترین و قابل دسترس‌ترین گزینه برای رسیدن به هدف‌های شرح داده شده در برنامه‌درسی ملی باشد. چراکه خلاقیت نیروی انسانی اغلب موانع را از سر راه بر می‌دارد.

لذا هدف این پژوهش تبیین دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره عناصر برنامه‌درسی تربیت معلم هنر به منظور طراحی الگوی یک برنامه‌درسی صلاحیت محور تربیت معلم هنر در آموزش عالی است. تمام مراکز تربیت معلم و گروه‌های برنامه‌ریزی درسی رشته هنر مستقر در پژوهشگاه و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی و وزارت آموزش و پرورش می‌توانند از ماحصل این پژوهش برای برنامه‌ریزی و تدوین واحدهای درسی تربیت معلم هنر استفاده کرده و در ضمن می‌توانند از این

پژوهش برای طراحی الگوی برنامه رشته آموزش هنر در آموزش عالی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری استفاده شود در ضمن اینکه این پژوهش می‌تواند مناظری نو را به‌سوی تبیین مفهوم الگوی برنامه‌درسی بگشاید. در نهایت می‌توان گفت نتایج حاصل از این پژوهش برای تمام مراکزی که به برنامه‌ریزی و تربیت نیروی خبره در نظام آموزشی کشور در بخش تربیت معلم هنر همت می‌گمارند، مورد استفاده خواهد بود.

سؤال‌های پژوهش

۱. عناصر اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران چه ویژگی‌هایی دارند؟
۲. الگوی مفهومی پیشنهادی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر مبنای الگوی اکر چیست؟

مبانی نظری

فولن^۱ (۲۰۰۷)، از متخصصان تغییر و اجرای برنامه‌درسی، معتقد است، اصلاحات برنامه‌درسی، زمانی قابل ملاحظه خواهد بود که ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان به‌وجود آید. تغییر واقعی در برنامه‌درسی و نظام تربیت بدون تغییر در دانش و باور معلمان امکان‌پذیر نیست؛ چراکه بازیگران اصلی در هر اصلاح و توسعهٔ آموزشی، معلمان هستند و تأثیر نهایی اصلاحات عمدتاً بسته به دانش (تصور، باور و درک) معلمان از تغییرات، مهمات و چگونگی پیاده‌سازی آنها در کلاس درس دارد. لذا نقش هدایت و راهبری تربیت در ساحت هنر، این ساحت درهم‌تنیده و پیچیده نیز از این قاعده مستثنی نیست و آن را باید به کسانی سپرد که علاوه بر درک اهمیت این زمینهٔ مولد و اعتقاد به آن، توان شناخت، پرورش و هدایت آنچه در ذات کودکان از باب تربیت‌های گذشته و ژنتیک به یادگار مانده است را داشته باشند.

یوسفی (۱۳۸۸)، در بررسی موانع و محدودیت‌های آموزش هنر در مدارس که خود منجر به محدودیت‌هایی در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان خواهد شد مهم‌ترین موانع را ضعف انگیزش معلمان، موانع شخصیتی و نگرشی معلمان، عدم توانایی معلمان و کاستی روش‌های آموزشی، ضعف ساختار و محتوای آموزشی، کمبود لوازم و تجهیزات آموزشی ذکر کرده است. این مسئولیت‌خطیر و تخصصی یعنی آموزش هنر بدون شک به نیرو و توان تخصصی نیز نیاز دارد. اما به‌نظر می‌رسد پیش از این، چپستی آنچه امروز به‌عنوان صلاحیت‌های معلمی از آن یاد می‌شود خود موضوعی است که چگونگی آن در حوزهٔ آموزش هنر مورد پرسش است. هدایت، پرورش و مدیریت موضوعی با ابعاد پیچیده و تأثیر عمیق آن که به‌عنوان زمینه‌ای قدرتمند از آن یاد شده، یعنی هنر، بر اهمیت صلاحیت‌های معلمان به‌عنوان سکان‌داران هدایت و پرورش این ساحت تأکید دارد. صرف نظر از اینکه موفقیت هر نظام آموزشی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم در حالت کلی بستگی دارد و در نظر ژاپنی‌ها صلاحیت هر نظام به اندازهٔ صلاحیت معلمان

^۱ . Fullen

آن است، به صورت اخص در زمینه ساحت هنر که به سختی می‌توان آن را در قالب چهارچوب‌ها و نظام‌نامه‌ها گردآورد اهمیت توانمندی معلمان دوچندان است (به نقل از نادری و همکاران، ۱۳۹۰).

همچنین، الگو به مجموعه اطلاعات، داده‌ها یا اصولی اشاره دارد که به شکل کلامی، تصویری و گاهی به صورت ریاضی دسته‌بندی شده‌اند تا موجود بودن، عقیده و وضعیت یا پدیده معینی را معرفی یا توصیف کنند. به بیان ساده‌تر، الگو ماهیت و عصاره دانش و اندیشه و دیدگاه یک متخصص است که به طور واضح با ساختاری از نمادها و قواعدی و مختصر بیان شده است (بول، ۱۳۷۵).

والاس^۱ (۱۹۹۴) الگوپردازی را روند توسعه و انتزاع واقعیت، می‌داند. شباهت‌های موجود بین این تعریف‌ها بیشتر از تفاوت‌های آنها است در این خصوص که الگو به موجود بودن ارتباط یا فرایند مربوط می‌شود و بازنمایی ساده بخشی از واقعیت است، اتفاق نظر وجود دارد. الگو، تصویری آینه‌وار از واقعیت نیست، بلکه برخی از زوایای واقعیت را برجسته نموده و کمک می‌کند تا روی بعضی از بخش‌ها و ارتباط میان آنها تمرکز کنیم و هم‌زمان به دیگر قسمت‌ها توجه چندانی نشان ندهیم. همین دو عامل ساده‌سازی و تمرکز موجب می‌شود تا الگوها به‌عنوان ابزارهای ارزشمند نظریه‌پردازی نمایان شوند (شومیگر و همکاران، ۱۳۸۷).

در واقع، هدف نظریه، تبیین یا پیش‌بینی است در صورتی که هدف الگو، توصیف و تجسم است. گرچه الگو، نظریه نیست اما می‌تواند در بازنمایی و پیشبرد نظریه مورد استفاده قرار گیرد. به گفته نولیب (۱۹۹۶) نظریه‌پردازان به این دلیل از الگوها استفاده می‌کنند که الگوها می‌توانند فرآیندهای فیزیکی، منطقی یا مفهومی را که به روش‌های دیگر قابل مشاهده و ارائه نیستند، توصیف و شبیه‌سازی کنند (شومیگر و همکاران، ۱۳۸۷) همان‌گونه که کاپلان^۲ (۱۹۶۴) اشاره می‌کند، الگو زمانی مفید است که نظام ساختاری گویا و معنی‌دار داشته باشد؛ نظامی که مجاز به ارائه نتیجه‌گیری و بیان شباهت‌ها است. ارزش الگو به انتزاعی بودن آن است؛ یعنی می‌توان از آن برداشت‌ها و تفسیرهای زیادی کرد. ارزش الگو در رویدگی حاصل‌خیزی و باروری آن است تا آنجا که بتوان نتایج غیرمنتظره‌ای را پیشگویی نمود و سپس از طریق مشاهده و تجربه آنها را آزمود. برای فهم الگوها ضروری است برای روشن شدن ابعاد و انواع الگوها به تشریح الگوها، تفاوت‌ها و شباهت‌های بین آنها در حوزه تعلیم و تربیت پرداخت (کیوز، ۱۹۸۵).

اما سؤال این است که برنامه‌درسی تأمین‌کننده صلاحیت‌های معلمان هنر باید از چه الگویی پیروی کند. اصولاً الگوها می‌توانند در قالب یک موضوع، تصویر، توصیف شفاهی، پنهان یا

1. Wallace

2. Kaplan

انتزاعی^۱ ارائه شوند. الگوها متضمن یک رویداد و یا روابط بین پدیده‌های جهان هستند و به موضوعی در یک زمان و مکان واحد مربوط می‌شوند. الگوها بیانگر اصول مربوطه به قانون‌هایی هستند که توصیف و تشریح شده‌اند یا طبقه‌ای از رویدادها هستند؛ آنها ممکن است بسیار دقیق و جزئی یا بسیار کلی و انتزاعی و کاملاً نظری باشند، نظریه‌ها^۲ را در خودشان پالایش کنند و روابطی از مفاهیم را ارائه دهند (کامن^۳، ۱۹۷۸).

اکر (2003) بر اساس الگوی کلاین، ده عنصر را مورد توجه قرار داده است که به غیر از منطق یا چرایی برنامه‌درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. منظور از منطق این است که برای هر عنصر به یک چرا پاسخ داده شود.

الگوی اکر ارتباطات موجود بین عناصر برنامه‌درسی را روشن کرده و نشان می‌دهد عناصر برنامه‌درسی چگونه باهم ارتباط دارند. به بیان دیگر، وی نشان داده است اجزا و عناصر مختلف برنامه‌درسی، همانند تارهای عنکبوت به یکدیگر وابسته‌اند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶).

روش پژوهش

روش پژوهش ارائه برنامه‌درسی تربیت معلم هنر به عنوان بخشی از رساله دکتری، روش نظریه‌ای بوده است. هدف پژوهش نظریه‌ای در برنامه‌درسی خلق و نقد طرح‌واره‌های مفهومی است که ماهیت بنیادی و ساختار پدیده‌ها و فرایندهای برنامه‌درسی را قابل فهم کنند. در برنامه‌درسی، ناگزیر تعدادی طرح‌واره مفهومی و زبانی و واژگان تخصصی را برمی‌گزینیم و از این عوامل در ارائه برنامه‌درسی یا بحث دربارهٔ آن و نیز اندیشه دربارهٔ آن بهره می‌بریم. طرح‌واره مفهومی، عناصر اساسی واقعیت و رابطه میان آنها را مشخص می‌کند. در خلق طرح‌واره مفهومی معمولاً مفاهیم اساسی و مفاهیم ساختاری تصریح می‌شوند؛ عناصر یا مؤلفه‌هایی که آنها را مفاهیم اساسی می‌توان دانست، و روابط شناسایی شده میان این عناصر که به‌عنوان مفاهیم ساختاری، شناخته و تعریف می‌شوند. مجموعه کلی این مفاهیم - مفاهیم اساسی و مفاهیم ساختاری - نظام زبانی یا طرح‌واره‌های مفهومی را خلق می‌کند که از طریق آن می‌توان دربارهٔ برنامه‌درسی اندیشید و بحث کرد. طرح‌واره‌های مفهومی در هیچ شاخه‌ای از تفکر و عمل مفروض نیستند، بلکه باید آن را خلق کرد. این مسئله در حیطه نظریه‌ای و عملی برنامه‌درسی همانند هر حیطه دیگری صدق می‌کند (شورت^۴، ۲۰۰۹).

اما انجام روش پژوهش نظریه‌ای نیازمند یکی از شیوه‌های مطرح در حوزه پژوهش‌های کیفی - اکتشافی است (شورت، ۱۹۸۶).

1 . Abstraction

2 . Theory

3 . Common

4 . Short

نمونه‌گیری از افراد، رفتارها یا وقایع در پژوهش نظریه زمینه‌ای عموماً نمونه‌گیری گلوله برفی است. که در برخی منابع به نمونه‌گیری نظری هم معروف است چون نمونه‌گیری نظری همان انتخاب نمونه‌ها در جهت به‌وجود آمدن یک نظریه است. در این نمونه‌گیری، پژوهشگر به‌طور همزمان داده‌هایش را گردآوری، کدگذاری و تحلیل کرده است و انتخاب نمونه‌های بعدی با توجه به تحلیل داده‌های گردآوری شده پیشین انجام می‌شود. به‌وسیله نمونه‌گیری‌های اولیه، مفاهیم و مقولات شکل می‌گیرند و سایر نمونه‌گیری‌ها به‌منظور عمق و غنا بخشیدن به این مقولات، انجام می‌گیرند (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۶).

بنابراین، تعداد شرکت‌کنندگان در این پژوهش از ابتدا قابل پیش‌بینی نبود. حجم نمونه توسط داده‌های جمع‌آوری شده و تحلیل آنها مشخص می‌شود. نمونه‌گیری بدون هیچ محدودیتی در تعداد مشارکت‌کنندگان ادامه یافت تا به اشباع نظری دست یافته شد. اشباع نظری زمانی اتفاق افتاد که مصاحبه جدید نتوانست اطلاعات جدیدی درباره مفاهیم، مقولات و یا ارتباط آنها ارائه دهد. در این پژوهش حجم نمونه ۱۵ نفر از متخصصان حوزه برنامه‌درسی و هنر بود که با ایشان مصاحبه شد و نتایج آن به‌صورت مکتوب پیاده‌سازی گردید.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. روایی محتوایی سؤال‌های مصاحبه را پنج نفر از اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید رجایی تأیید کردند. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکار، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه (هالوی و ویلر، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی (گال و همکاران، ۱۳۹۴)، یعنی استفاده از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی که به کلیه فایل‌های مصاحبه و کدگذاری‌ها و جزئیات مطالعه دسترسی داشت، استفاده شد. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها بخشی با استفاده از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی ۱۱ نسخه ۲۰۰۷، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت گرفت و بخش دیگر توسط خود پژوهشگران انجام گرفت.

برای اعتباربخشی الگوی طراحی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر، از روش دلفی^۱ استفاده شده است. روش دلفی به شیوه‌های مختلفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. یکی از کاربردهای این روش، به‌منظور نظرخواهی از خبرگان و متخصصان برای تأیید اعتبار الگوهایی که از پژوهش منتج شده اند، است (طیبی و همکاران، ۲۰۰۹) الگوی پیشنهادی به صاحب نظران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی ارائه شد و نظر آنان را درباره ویژگی‌های منطقی و هر یک از عناصر برنامه‌درسی مبتنی بر تربیت معلم هنر و ارتباط منطقی عناصر برنامه‌درسی با یکدیگر، جمع‌آوری شد. در این مرحله از نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور^۲ استفاده شد. در این شیوه نمونه‌گیری، نمونه‌ها بر اساس

^۱ . Delphi Method

^۲ . Criterion Saupling

ملاک‌های خاصی شناسایی می‌شوند (بورگ و گال^۱ به نقل از نصر اصفهانی، ۱۳۹۴) در این مرحله نمونه‌ها بر اساس ملاک‌هایی مانند مدرک تحصیلی دکتری، آگاهی دربارهٔ دانش موضوعی مقاله و کتاب در زمینه موضوع مربوطه و تجربه عملی و آشنایی با مسائل طراحی برنامه‌درسی با راهنمایی و مشورت استادان راهنما و مشاور انتخاب شدند.

یافته‌ها

یافته‌های به‌دست آمده حاصل از مصاحبه‌های عمیق به‌صورتی کدگذاری شد که بتواند دلالت‌هایی را بر عناصر برنامه‌درسی به‌دست دهد. الگوی ارائه شده در این مقاله که به منزلهٔ یک الگوی مفهومی است در واقع و در یک کلام مسیری را فرا راه معلمان هنر قرار می‌دهد که طی آن، ایشان بتوانند صلاحیت مورد انتظار آموزش و پرورش هنر را کسب نموده و در ذیل چتر منطق آن متوجه اهمیت ارکان این فرایند باشند. معلمان هنر در راستای نیل به شایستگی مورد انتظار این فرایند را می‌گذرانند در حالیکه در هر مرحله متوجه هستند عناصر برنامه‌درسی براساس منطق آن چگونه شاکله برنامه‌درسی را می‌سازد. در واقع سطوح کسب صلاحیت‌ها به منزله تارها و عناصر برنامه‌درسی به مثابه پودهای این بافتهٔ یکپارچه خواهند بود که بستر بالندگی معلمان هنر را تأمین می‌کند.

در پاسخ به سؤالات این پژوهش، نتایج مطالعه کیفی به‌طور کلی، حول و حوش ده عنصر اصلی؛ (۱) فلسفه و منطق آموزش هنر، (۲) اهداف آموزش هنر، (۳) روش‌های یاددهی یادگیری، (۴) معلمان هنر و مهارت‌های ایشان، (۵) محتوا در آموزش هنر (۶) ارزشیابی در آموزش هنر و...، برای صلاحیت‌های تربیت معلم هنر در برنامه‌درسی تربیت معلم مطرح شد و پژوهشگر پس از مرور متون پیاده‌شده و یافته‌های کیفی پژوهش حاضر و تأمل و تعمق در آن به این دیدگاه دست یافت که عناصر برنامه‌درسی به‌دست آمده از این مطالعه هم در عناصر اصلی و هم در طبقات فرعی کاملاً به‌هم مرتبط و جدایی‌ناپذیر هستند و عنصر منطق برنامه‌درسی می‌تواند پیونددهنده این عناصر باشد. لذا قراردادن مرز بین این عناصر، صوری و فقط برای نظم به ارائه یافته‌های مطالعه است و در بسیاری از موارد همپوشانی وجود دارد. در این راستا، الگوی عملیاتی عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌درسی برای صلاحیت‌های معلم هنر با توضیح یافته‌های دال بر هر یک از عناصر ارائه شده است.

در مجموع، نتایج حاصل از صحبت‌ها و بیان تجربیات صاحب‌نظران، بسیار ارزنده و قابل توجه بوده و در بسیاری از موارد با تجربیات و پیش‌دانسته‌های شخصی پژوهشگر به‌عنوان یک دانش آموختهٔ هنر، که خود سال‌ها در کسوت معلم درگیر مسائل آموزشی، و به عبارتی برنامه‌درسی معلم هنر بوده است، همخوانی داشت و در عین حال منجر به گشودن زوایای تازه‌ای در باب

^۱ . Borg & Gall

برنامه‌درسی تربیت معلم هنر صلاحیت‌مدار در ذهن محقق می‌شدند. با این حال ارتباط بین این مطالب با یافته‌ها، پاسخگوی سؤالات پژوهش حاضر شد و در نتیجه، الگوی عملیاتی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر تدوین شد.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش عناصر اساسی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران چه ویژگی‌هایی دارند؟ ویژگی‌های این عناصر پس از ادغام در قالب کدهای محوری به صورت مؤلفه‌های ساختاری (سازنده) عناصر برنامه‌درسی ارائه شده است.

چپستی و منطق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر

مشارکت‌کنندگان آموزش هنر را چیزی جدا از خود هنر نیافته همان‌طور که هنر را چیزی جدا از زندگی نیافته بودند. در بهترین تعریف هنر را ادامه رفتار انسانی و تکامل آن دانستند. آن را ارتباط‌دهنده گذشته، حال و آینده بشریت، درون و برون انسان‌ها، پیونددهنده فرد به اجتماع و اجتماع به فرد و مبنای آشنایی و آشتی نسل‌های انسانی تعریف کردند. منطق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس اصول یادگیری معنی‌دار، تأمل فکورانه و در یک کلام نوعی کارورزی در سه مرحله به دست آمد و هر مرحله از طریق تحقق عناصر برنامه‌درسی و هم‌نشینی آنها باهم به دست آمد. در ساختار برنامه‌درسی تربیت معلم هنر برای معنی‌داری آنچه معلمان می‌آموزند بسیار مهم است که هر مرحله ریشه در مرحله یا مراحل قبل داشته باشد. آن‌طور که مدنظر برنامه‌درسی صلاحیت‌مدار است صلاحیت‌های هر مرحله ترکیبی از صلاحیت‌های مراحل قبل است. در محور اهداف کلی، برنامه‌درسی تربیت معلم هنر در سه سطح تعریف شد:

سطح اول (دوره کارورزی اول) مربوط به دستیابی به صلاحیت‌های عمومی. هدف از این مرحله دستیابی به مجموعه‌ای از اهداف نگرشی، دانشی و مهارتی است که معلمان بتوانند کلیاتی را درباره هنر و آموزش بدانند. دانش‌های این مرحله دانش‌های مجزا و در قالب سه دانش اصلی، محتوایی، پداگوژیکی و فناوری است.

سطح دوم (دوره کارورزی دوم) مربوط به دستیابی به صلاحیت‌های تخصصی. مقصود از طی این مرحله توان ترکیب دانش‌های قبل در سطحی معنا دار است. معلمان باید توان ترکیب آنچه در مراحل قبل آموخته‌اند را در قالب سه دانش پداگوژی محتوا، فناوری محتوا و فناوری پداگوژیکی داشته باشند.

سطح سوم (دوره کارورزی سوم) مربوط به دستیابی صلاحیت‌های ترکیبی و گشتالتی. هدف از طی این مرحله در قالب فعالیت‌های پروژه محور در محیط مدرسه واقعی به خدمت‌گرفتن آنچه تاکنون آموخته شده است. معلمان باید بتوانند در یک اقدام نظر به عمل آنچه تا کنون در قالب شش دانش قبلی کسب نموده‌اند را به صورت عملی در محیط واقعی یا دست‌کم شبیه سازی شده به کار بگیرند.

درهم تنیدگی در مراحل برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بیش از هر چیزی به شکل‌گیری ساختار ذهنی معلمان کمک می‌کند و آنها خود را در یک پیوستار منسجم احساس می‌کنند که اجزای آن پراکنده و بدون ارتباط با هم نیستند.

دلالت‌هایی بر چیستی و منطق برنامه‌درسی		
مقوله	مصادق	کد مشارکت-کننده
هدف در خود هنر برای هنر	<p>«آن را یکی از ساحت‌های مهم برای بالندگی ابعاد شخصیتی یک انسان تعریف کردند و نه تنها کم‌اهمیت بلکه برابر با هر ساحتی که آدمی توان رشد در آن دارد معرفی کردند و گام‌زدن در این ساحت را نه برای هیچ چیز جز خود هنر و فهم آن جایز ندانستند. با اینکه تعالیم هنری را مؤثر در رشد تفکر، حافظه، ارتباط و فهم بهتر دروسی دیگر چون ریاضی و فیزیک دانستند اما موضوعیت آن را دال بر طریقت آن ندانستند و اشاره کردند هنر را باید تنها به خاطر خود هنر تحسین و ستایش کرد و از آن هیچ استفاده‌ای را در ابتدا انتظار نداشت و تنها به دنبال زیبایی هنر بود. در واقع ساحت هنر ساحتی آزاد و مستقل است و این را که هنر را برای چیزی آموزش دهیم جز ساحت ارزشمند خود هنر، امری نادرست عنوان کردند.</p> <p>آموزش هنر را در یک کلام عرصهٔ انسانیت انسان دیدیم و گام‌زدن در آن وادی را به-شرط داشتن صداقت واجب و جایز دانستیم. آموزش هنر را ادامهٔ رفتار هنرمندانه زندگی برشمردند و مابین آنچه در دانشگاه می‌گذرد و آنچه در مدرسه از آموزش هنر فاصلهٔ اندکی یافته شد، فاصله‌ای که نیازمند بازنگری در خود است.»</p>	۱
تلفیق	<p>از آنجا که یکی از فلسفه‌ها برای هنر ارتباط معنا می‌شود و پیوند، روش هم همانا «تلفیق» است. چه آن را هدفی متعالی و دور از دسترس دیدند و چه ممکن و سهل فرقی نمی‌کرد تلفیق روش هنرمند بود و توصیه‌ای جدی برای آموزش آن. ترکیب را که والاترین مرحلهٔ از اهداف حیطة دانش است را اولین گام در عرصهٔ آموزش هنر معنا کردیم. برای مدارس، تلفیق آن با دروس دیگر و اشتراک ساحت آن با ساحت‌های دیگر جز ثواب چیزی ندارد؛ اگرچه این ساحت مهربان، غفلت و نامهربانی دست‌اندرکاران آموزش را از همین قابلیت تلفیق خود یافته است... در دانشگاه ضمانت فهم علوم دیگر و ایجاد تجسم خلاق را در گرو همین ترکیب تعریف کردیم. اگر مقصود دنیای امروز است که انسان‌ها همگی چندساحتی هستند و ابزارها چندرسانه‌ای، به‌نظر می‌رسد راهی جز تلفیق برای مسیر هنر نباید متصور بود. عرصهٔ تلفیق، عرصهٔ کشف مژه‌ها و سلیاق جدید است، عرصهٔ کشف دوبارهٔ ساختارهای قدیمی و جستجوی سادگی خود از میان پیچیدگی‌های جهان امروز. مخلص کلام آنکه برای هنر امروز روشی جز تلفیق جایز نیست و برای آموزش آن هم که چیزی جدا از آن نیست، تلفیق یگانه راه خواهد بود...»</p>	۱۲
عرصه مکاشفه	<p>«هنر برای ایشان عرصهٔ مکاشفه باید باشد، «برای مکاشفه لزوماً به دنبال فایده نیستیم و برای آن قیدی نمی‌گذاریم بلکه ممکن است برای ما یک مکاشفه کاملاً شخصی و درونی باشد و برای دیگران عرصهٔ سیر آفاق». اما چون ساحت هنر، ساحت بیان است بدون «ارتباط» راه به‌جائی نخواهیم برد. این‌را «بنیاد» آموزش هنر گرفتیم و «اصول» آن را در آزادی نظر، کشف‌نظم و معناداری بیان جستجو کردیم و «فایده» آن را در «شناخت جهان در گرو شناخت خود دریافتیم و اینکه هنر وسیله ابراز، بیان، تخلیه، درمان و بازسازی خود است». مهم‌تر از همهٔ اینها آن را در طول تاریخ بسیار «پایدار» یافتیم.»</p>	۱۳

مؤلفه‌های منطق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
عرصه مکاشفه هنری	برنامه‌درسی تلفیقی هنرها	توام با کارورزی هنری	بستر شکل‌گیری باور به آموزش هنر کودکان
هدف در خود	ارتباط‌گرایی در عرصه زندگی		

محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث منطق برنامه درسی در جدول زیر آمده است.

محور منطق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
تلفیق با سایر دروس	↔	تلفیق هنرها
آموزش هنر عمومی	↔	آموزش هنر به کودکان
نظر (مباحث تئوری)	↔	عمل (کارورزی)

ارکان برنامه‌درسی شکل‌دهنده این پیکره به‌منظور پاسخگویی به مقاصد آن خواهند بود. در خلال مصاحبه‌های انجام شده پیشنهادها و رهنمودهای بسیاری وجود داشت. در این میان پاسخ نه سؤال کلیدی مطرح را بدین صورت جمع‌بندی کردیم:

ویژگی اهداف برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق برنامه‌درسی

به طور خلاصه می‌توان گفت که گفتگو درباره مقصد آموزش هنر از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان به نظر نامشخص و از جنس آینده بود. قائل‌شدن مقصدی مشخص را برای هنر امری به‌دور از ماهیت هنر دانستند اما مقصود یا دلایل چرایی آموزش هنر برایشان تعریف شده بود. آموزش هنر را صرف آموزش تکنیک‌ها و مهارت‌های هنری و در چارچوبی دسیپلینی مناسب نمی‌دانستند و نقش مربی هنر را با مصادقی این چنین تعریف کردند «بیشتر باغبان تک‌درختانی باشد که هر یک، میوه خاصی را به‌بار نشسته یا خواهند نشست». کار او را نه کشف راز گل سرخ بلکه راهبری مسیر درخت، معنا کردند. راهبری که هرآنچه لازم است برای بالندگی مهیا می‌کند و باقی راه را خود فراگیر می‌پیماید. مقصود از آموزش هنر را پرورش ابعاد مختلف از شخصیت انسان دانستند و در حرکت در این مسیر را قدم‌زدن در ساحتی دانستند که اغلب مغفول است و نسبت به دیگر ساحت‌های رشدی از توجه کمتری برخوردار است؛ آن را عرصه انتخاب فرد و جستجوی من اجتماعی خود در میان خلق پنداشتند و گفتند که مسیر کمال از مسیر هماهنگی با خلقت و خلق پدیدار می‌شود که ماحصل آن نزدیک شدن به خالق است.

دلالت‌هایی بر اهداف برنامه درسی		
مقوله	مصادق	کد مشارکت-کننده
تأمین مراتب رشدی در ساحت هنری	«روش هنر در آزمون و خطا برای بچه‌ها است تا یاد بگیرند محیط را در اختیار بگیرند، تا بدانند ادراک محیط مسئله مرکزی شکل‌گرفتن در جهان است. پس مقصدی ندارد این راه جز کمال و ای‌بسا مقصود آن ارجح بر مقصدش. مقصود رشد ابعاد فکری و روحانی، نظم‌ذهنی، شناخت از خود از طریق همراهی خلق و انسانیت انسان است و دستاوردش ارتباط مؤثر با خود، خلق، خلقت و خدا.»	۴
اعتباربخشی عمومی و اختصاصی به جایگاه معلم هنر	«در واقع آنچه مدنظر نظام صلاحیت‌های تربیت معلم هنر است همچنین ترکیبی از عناصر شناختی و عاطفی و مهارتی است تا از طریق آنها دو هدف مهم اعتبار حرفه‌ای و اعتبار عمومی تأمین شود. معلمان اعتبار حرفه‌ای خود را از طریق دستیابی به ترازنامه‌های حاصل از گذراندن مسیر برنامه‌درسی و کسب صلاحیت‌های لازم به‌دست می‌آورند. اما اعتبار عمومی از خلال فعالیت‌های کلاسی و آنچه در عمل محقق می‌شود ممکن است. در این میان مقصود نهایی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر قطعاً تربیت معلمان کارآمد و در خدمت آموزش هنر است اما این موضوع با این قیود به آرمان این برنامه درسی نزدیک است.»	۵
شناخت و هدایت استعدادها	«تربیت معلم هنر تربیت معلمانی در خدمت پرورش هنر هستند. به این صورت که آنها باید در امر شناخت استعدادهای دانش‌آموزانشان توانا و در هدایت آنها در مسیر پرورش استعدادشان کارآمد باشند.»	۷
شناخت بیان هنری	«مقصود از تربیت معلم هنر، تربیت معلمی است که نه لزوماً در یک حرفهٔ هنری ماهر بلکه در هدایت و تعیین تکالیف رشدی هنری برای دانش‌آموزان موفق باشد. ایشان باید ملاک درستی از آنچه شیوه بیان هنری می‌نامیم داشته باشند و بتوانند محک مناسبی برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس هنر در اختیار داشته باشند.»	۱۱

معلمان هنر باید به نوعی تربیت شوند که با استفاده از روش‌های مشارکتی آموزش و طراحی فرصت‌های ترکیبی یادگیری استعدادهای هر کدام از دانش‌آموزان را به بهترین ترتیب ممکن نمایان ساخته و در راستای تقویت آن بکوشند. در این مسیر از ایجاد یک مقصد مشخص برای نتیجه فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان پرهیز کنند و بتوانند با فنون و تمرین‌های مختلف و متکثر بر پرورش دانش‌آموزان با حداکثر تفاوت‌های فردی فائق آیند.

مؤلفه‌های هدف برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
هدایت استعداد	استعدادیابی	اعتباربخشی معلمی	اعتبار بخشی اختصاصی معلم هنر
بیان هنری	هدایت استعدادها		

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث اهداف برنامه درسی در جدول زیر آمده است.

محور اهداف برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
ایجاد استعداد و القای آن	↔	هدایت استعداد
تولید هنری	↔	بیان هنری
اعتبار بخشی عمومی معلمی	↔	اعتبار بخشی تخصصی معلم هنر

ویژگی محتوا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق برنامه‌درسی

هنر عرصه ارتباط است و بیان مشترک؛ سرمشق استاد، نقطه عزیمت است و سرشته رفاقت، رهاکردن آن شرط مروت نیست و به‌دست ندادنش شرط انصاف. غرض از سرمشق استاد، ایجاد فضای آموزش سنتی نیست اگرچه گویی آن فضا به مفهوم هنر نزدیک‌تر باشد. کار سرمشق استاد نشان از روش ایجاد نظم دارد نه اینکه بخواهد نظمی را القا کند. غرض مشق نظر و عمل و فکر توأمان است. بخشی را با مشاهده، بخشی را در انجام‌دادن و بخشی را در تفکر راه منزل و آزادی اندیشه در هنر است و مقصود رهاکردن فراگیران در کوره راه‌های نادانی نیست.

دلالت‌هایی بر محتوای برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
مقاله	مصادق	کد مشارکت-کننده
میراث فرهنگی به مثابه معرفت	«امروز مسئله هویت بحثی کلیدی و چالش برانگیز در مسئله هنر است. مسئله درجا زدن در آنچه پیشینیان طرح کردند نیست. میراث فرهنگی، سرمایه هنرمند است. هنرمند در اجتماع شکل می‌گیرد. میراث فرهنگی چیزی جز آنچه به جامانده از منش و روش پیشینیان نیست، چیزی جز جامعه دیروز نیست. میراث فرهنگی بستر حرکت هنرمند است. ما آن را نقطه عزیمت هنرمند دانستیم. میراث فرهنگی اما برای دانشجو، معرفت	۶

دلالت‌هایی بر محتوای برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
	است؛ شناخت است از آنچه باید باشد و نیست. عرصهٔ هنر عرصهٔ من تاریخی، من جغرافیایی و من فرهنگی است. این من در تعامل با خلق، خود را خواهد یافت. دستاورد خلق، چیزی جز میراث فرهنگی او نیست».	
۱۰	«اصول تدوین محتوا در برنامه‌درسی آموزش هنر غیرتجویزی است. محتوای هنر را خود دانشجو معلمان باید با کمک و راهنمایی مربیان بسازند. ایشان باید توان تلفیق محتوای موجود را در قالب‌های نو به‌دست بیاورند. بخش بزرگی از انتقال محتوا در عمل باید میسر شود و به صورت جریان حل مسئله. به غیر از مرحله اول که مربوط فراگیری دانش بیانی و مفاهیم جدا از هم است. باقی محتوا بر اصول تدوین محتوای تلفیقی استوار است. نه مقصود این است که محتوایی برای آموزش هنر وجود ندارد بلکه آنچه در کلاس و در طول دوره برمی‌آید مدنظر است. شاید در بیان بهتر بتوان گفت که وظیفه استاد تعیین سرفصل‌ها و تقویت روح جستجوگری در دانشجویان است».	غیرتجویزی بودن محتوا
۱۴	«به یاد داشته باشیم در آموزش، کودک می‌تواند: تقلید کند و پذیرش داشته باشد، به بزرگسال نگاه کند و خود بسازد و عمل کند. طی مرحلهٔ کمال بی-همرهی خضر نشاید، طی مرحلهٔ هنر هم بی‌رهنمونی استاد قدم در راهی است که گم‌گشتگی بسیار خواهد داشت. اما مرز این سرمشق، خلق و تشخیص لحظهٔ انفصال را باید به اهلش واگذار کرد. در صورتی که معلم امروز خبر از تأثیر خود ندارد، دلیل بررهاکردن کودکان در کوچه‌هایی که سر و دست می‌شکند دیوارش، نیست».	کودک فعال

نکته دیگر اصل استفاده از میراث فرهنگی در عرصهٔ تربیت معلم هنر است. این مهم تا بدان جا اهمیت دارد که پیشنهاد می‌شود در یک عنوان کلی تربیت معلم هنر را تربیت معلم فرهنگ و هنر نامیده شود و بر اهمیت این موضوع تأکید شود که بخش بزرگی از آموزش هنر مربوط به آموزش فرهنگ و هویت فرهنگی است.

مؤلفه‌های محتوا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
میراث فرهنگی به مثابه عرصه معرفتی	محتوای غیرتجویزی	یادگیرنده فعال	محتوای تلفیقی

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث اهداف برنامه‌درسی در جدول زیر آمده است.

محور اهداف برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
محتوا برای یادگیرنده غیرفعال	↔	محتوا برای یادگیرنده فعال

محتوای تجویزی	↔	محتوای غیر تجویزی و تلفیقی
میراث کهن و گذشته	↔	میراث فرهنگی و معرفتی

ویژگی فعالیت‌های یادگیری دانشجویان و گروه بندی در برنامه‌درسی تربیت معلم

هنر بر اساس منطق برنامه‌درسی

از آنجا که فلسفه برای هنر ارتباط معنا شد و پیوند، روش هم همانا «تلفیق» بود. چه آن را هدفی متعالی و دور از دسترس دیدند و چه ممکن و سهل فرقی نمی‌کرد تلفیق روش هنرمند بود و توصیه‌ای جدی برای آموزش آن. ترکیب را که والاترین مرحله از اهداف حیطة دانش است را اولین گام در عرصه آموزش هنر معنا کردیم. برای مدارس، تلفیق آن با دروس دیگر و اشتراک ساحت آن با ساحت‌های دیگر جز ثواب چیزی ندارد؛ اگرچه این ساحت مهربان، غفلت و نامهربانی دست‌اندرکاران آموزش را از همین قابلیت تلفیق خود یافته است.

دلالت‌هایی بر فعالیت‌های یادگیری در برنامه‌درسی		
مقاله	مصادق	کد مشارکت-کننده
فعال بودن فعالیت‌های یادگیری	«همچنین در زمینه فعالیت‌های یادگیری در برنامه مبتنی بر صلاحیت‌های معلم هنر نیز ویژگی‌هایی نظیر فعال بودن دانشجو، تلفیقی بودن فعالیت‌ها، توجه به فعالیت‌های فردی و گروهی، ارتباط با دنیای مدرسه و کلاس درس، تسهیل‌گر بودن در پیوند بین نظر و عمل و مشارکتی بودن فعالیت‌ها قابل پیشنهاد است.»	۲
آموزش مشارکتی	«تأکید بر آموزش مشارکتی است، نه اینکه این موضوع مختص معلم هنر باشد، این موضوعی برای همه معلمان است، اما اینکه توقع داشته باشیم معلم هنر بشیند و گوش کند و دست به تولید محتوی و محصول نزند توقع عجیبی است.»	۷
تأکید بر تولید	«آموزش هنر تولید محور باید باشد، یعنی چه تئوری و چه عملی باید به تولید ختم شود. اینگونه انتظار معلم مولد را خواهیم داشت.»	۸
گروه‌بندی	«خلاقیت در گروه شکل می‌گیرد، ایده در بین افراد مطرح می‌شود، معلمان باید کار با گروه را بدانند و بدانند دیگر هنرها به معنای فردی آن بسیار کم‌رنگ هستند.»	۱۱

در گفتگوها و مصاحبه‌ها بیش از هر چیز درباره فعالیت‌ها یادگیری بر اصل تلفیق و فعال بودن خودن دانشجویان تأکید شد. فرصت‌های یادگیری باید ایجاد شده و برآمده از منطق

برنامه درسی باشند. اما آنچه در این میان غیرقابل انکار است اتصال و ارتباط بین فعالیت‌های یادگیری با عرصه عمل معلمی است. این است که مسیر فعالیت‌های یادگیری در سه سطح یادشده حرکتی از سوی نظر به عمل خواهد بود. بدین معنا که دانشجومعلم هر چه که به صلاحیت‌های ترکیبی و گشتالتی نزدیک می‌شوند باید از حوزه نظریه دور و به عرصه عمل نزدیک شوند.

در این عنصر موافق نظر مهرمحمدی (۱۳۹۳) مشارکت یک رکن اساسی خواهد بود. در فعالیت‌های یادگیری دانشجویان در برنامه درسی این مشارکت به سه شکل تعریف می‌شود. مشارکت دانشجویان با یکدیگر (طرح مسائلی که دانشجویان به صورت گروهی در پی حل آن باشند) این مفهوم مصداقی از پروژه درس پژوهی ایشان در آینده مدرسه خواهد بود. مشارکت دانشجویان با استادان، نزدیک شدن استادان دروس مختلف در دانشگاه به مفهوم استاد راهنما و مشاور موضوعی است که بیش از هر زمان دیگر در عرصه آموزش هنر در قالب پروژه‌های مسئله محور دانشجویی مورد نیاز است. این موضوع متضمن کارگروهی و خلاقیت در جمع است. معلمان به فنون هدایت خلاقیت جمعی باید مسلط باشند. مشارکت دانشگاه با نهاد مدرسه، تفاهم مدرسه و دانشگاه در سال‌های پایانی تحصیل دانشجومعلم یک پیشنهاد یا یک توصیه نیست بلکه از الزامات کار است. طی مراحل کارورزی دوم و سوم بدون مشارکت مدرسه عقیم و بی‌بهره خواهد بود.

مؤلفه‌های فعالیت‌های یاددهی یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم هنر		
تولید محوری	مشارکتی بودن	فعالیت‌های فعال

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث فعالیت‌های یاددهی یادگیری در برنامه درسی در جدول زیر آمده است.

محور فعالیت‌های یاددهی یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
فعالیت‌های غیرفعال	↔	فعالیت‌های فعال یادگیری
یادگیری کلاسیک	↔	یادگیری مشارکتی
فعالیت‌های مصرفی محتوا	↔	فعالیت‌های تولید محور محتوا

ویژگی راهبردهای تدریس (نقش معلم) برنامه درسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق برنامه درسی

برای معلم هم هنر واجب است و هم معلمی. معلمی که دستی بر هنر دارد می‌داند که برای هنر مقصدی متصور نیست و بلکه غرض پیمودن است. اما برای هنرمندی که معلمی می‌داند هم

روشن است که مقصود از آموزش بالندگی دانه در بستر خاک است نه تکرار الگویی که نه خود کامل است نه کمال ناقص، پس معلم خود را واسطه‌ای یافته است. ای بسا کار معلم هنر همین باشد که «نشان دهد هنر منشِ روشِ زندگی است و هنر عرصهٔ تعامل آدم با محیط و با انسان». پس چراغ راه باشد نه دستورالعمل کشیدن اسب. تلفیق هنر را بشناسد و مسئله‌اش از تدریس هنر خلق لحظات ناب و عبرت از خلقت باشد نه اینکه مدرسهٔ هنر را زنگ نقاشی بداند و کسر ساعت تدریس خود را با کاستن از کلاس خطاطی جبران کند. بلکه عرصهٔ ریاضیات را عرضهٔ هنرمندانه نظم‌بخشی به ذهن آشفته شاگردان بداند و فیزیک را همانا درک طبیعت. هنرمندانه در کلاس حاضر شود و این را نه پوشیدن لباس نوی شب عید بلکه پوشاندن اندیشه نوین در ذهن سردرگم شاگردانش بداند.

دلالت‌هایی بر راهبردهای تدریس در برنامه درسی		
مقاله	مصدق	کد مشارکت-کننده
راهبردهای ارزشی و نگرشی	«بهترین ویژگی یک معلم هنر باور خودش به آنچه دارد است، نه از باب غرور، بلکه مسئله اعتقاد به آن کاری است که می‌کند»؛	۲
راهبردهای هدایتی و سازنده‌گرایی	«مریبه هنر بیشتر از هر چیز باید باغبان باشد تا چیز دیگری. باید بذر را بشناسد، خاک را بشناسد و آینده را پیش‌بینی کنند و از بذر، آن چیزی را که هست انتظار داشته باشد. نه آن چیزی که می‌خواهد، تا با هرس بی‌موقع، نهال را از بین نبرد. مسئله درایت معلم هنر است نه دانش او. درک خاصیت درخت کار باغبان است. او صدای تار را در تنه درخت توت می‌شنود.	۴
راهبردهای تسهیل‌گری به جای دستوری	«یعنی دانش، ما را برای باقی‌ماندن نگاه می‌دارند، ولی خوب باقی‌ماندن را هنر به ما می‌دهد. معلم هنر را نگهدار خوبی‌ها معنا کردند و معنا بخش زندگی. او را همان مام میهن دانستند و مادر طبیعت. غرض او را ادامهٔ برگ دانستند و شکوفایی من. او که می‌دانست عمر کوتاه است و کار بسیار. او که نظم چگونه اندیشیدن را به دانشجویانشان می‌دهد، نه پاسخ‌ها را؛ فکر و ذکرش را تغییر تعریف کردند، تغییر تو، تغییر من، تغییر جامعه، او که خود هنرمندترین بود و او که نفسش حق بود؛ او که سؤالی بیش نداشت: «آیا دیده می‌شوی؟ آیا دیده می‌شوی و به‌خاطر سپرده می‌شوی؟ آیا دیده می‌شوی به‌خاطر سپرده می‌شوی و برای کسی تعریف می‌شوی؟»	۷

مولفه‌های راهبردهای تدریس برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
راهبردهای تسهیلگرانه	تأکید بر آموزش نگرشی	هدایت‌گری	روش‌های ترکیبی و خلاق

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث راهبردهای تدریس برنامه‌درسی در جدول زیر آمده است.

محور راهبردهای تدریس در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
پداگوژی کلاسیک	↔	تسهیلگری
القا و تجویز مستقیم	↔	هدایت غیرمستقیم
کلامی و یک طرفه	↔	عملی و مشارکتی
کلاسیک و سنتی	↔	خلاق و تلفیقی

ویژگی مواد و منابع یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق

برنامه‌درسی

در دانشگاه ضمانت فهم علوم دیگر و ایجاد تجسم خلاق را در گرو همین ترکیب تعریف کردیم. بازم اگر چه بی‌مهری دانشگاهیان را در فهم ناقص هنر جستجو باید کرد. اگر مقصود دنیای امروز است که انسان‌ها همگی چندساحتی هستند و ابزارها چندرسانه‌ای، به‌نظر می‌رسد راهی جز تلفیق برای مسیر هنر نباید متصور بود. عرصهٔ تلفیق، عرصهٔ کشف مزه‌ها و سلايق جدید است، عرصهٔ کشف دوبارهٔ ساختارهای قدیمی و جستجوی سادگی خود از میان پیچیدگی‌های جهان امروز. مخلص کلام آنکه برای هنر امروز روشی جز تلفیق جایز نیست و برای آموزش آن‌هم که چیزی جدا از آن نیست، تلفیق یگانه راه خواهد بود.

دلالت‌هایی بر مواد و منابع یادگیری در برنامه درسی		
مقاله	مصادق	کد مشارکت-کننده
آموزش چند سواد و چند هوشی	«در بحث تربیت هنری، معلمان ما در آینده باید کسانی باشند، که سواد هنری خوبی داشته باشند، سواد رسانه‌ای خوبی داشته باشند و در این جهت هم بتوانند روی دانش آموزان تأثیر بگذارند و بتوانند با آنها یک تعاملی برقرار کننده ارتباط سازنده‌ای برقرار کنند، معلمی که از فرهنگ ایران چیزی نمیداند، تربیت بصری یا تربیت هنری آنچنانی ندیده، معلمی که سواد رسانه‌ای آنچنانی ندارد، معلمی که امکان استفاده از تکنولوژی، جدید و	۵

دلالت‌هایی بر مواد و منابع یادگیری در برنامه درسی		
	<p>فضای مجاری در آموزش در او تقویت نشده است. یک چنین معلمی با نسل جدید دانش آموز ما نمی‌تواند ارتباط لازم را برقرار کند. این سواد در جهان امروز دیگر یکی دوتا نیست... سواد بصری، سواد موسیقی، سواد هنرهای نمایشی باید تخصص معلم هنر باشد... سواد رسانه یک مقوله عمومی است ولی در دل همین موارد نمیگنجد... نباید آن را نادیده گرفت...».</p>	
۸	<p>«من با بردن آثار بزرگان به کلاس و بحث در مورد آنها به دانش‌آموزان، صحبت کردن در مورد یک اثر هنری را یاد می‌دهم. مثلاً کارهای بهزاد یا نقاشی‌های قهوه‌خانه‌ای را به سرکلاس می‌برم و از دانش‌آموزانم می‌خواهم آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. آنها یاد می‌گیرند اهل نقد باشند و هرچیزی را چشم بسته نپذیرید به بچه‌ها می‌گویم دنبال کیفیت بروند. کیفیت شعار من است. احساس می‌کنم باید چیزی برای شاگردانم یادگار بگذارم که وقتی بیست سال بعد آنها را دیدم نگویند ما را سرکار گذاشتید یا وقت ما را گرفتید...».</p>	آموزش از طریق نقد آثار
۹	<p>«از آنجا که فلسفه برای هنر ارتباط معنا شد و پیوند، روش هم همانا «تلفیق» است. چه آن را هدفی متعالی و دور از دسترس دیدند و چه ممکن و سهل فرقی نمی‌کرد تلفیق روش هنرمند بود و توصیه‌ای جدی برای آموزش آن. ترکیب را که والاترین مرحله از اهداف حیطه دانش است را اولین گام در عرصه آموزش هنر معنا کردیم. برای مدارس، تلفیق آن با دروس دیگر و اشتراک ساحت آن با ساحت‌های دیگر جز ثواب چیزی ندارد؛ اگرچه این ساحت مهربان، غفلت و نامهربانی دست‌اندرکاران آموزش را از همین قابلیت تلفیق خود یافته است... در دانشگاه ضمانت فهم علوم دیگر و ایجاد تجسم خلاق را در گرو همین ترکیب تعریف کردیم. باز هم اگر چه بی-مهری دانشگاهیان را در فهم ناقص هنر جستجو باید کرد... اگر مقصود دنیای امروز است که انسان‌ها همگی چندساحتی هستند و ابزارها چندرسانه‌ای، به نظر می‌رسد راهی جز تلفیق برای مسیر هنر نباید متصور بود. عرصه تلفیق، عرصه کشف مژه‌ها و سلايق جدید است، عرصه کشف دوباره ساختارهای قدیمی و جستجوی سادگی خود از میان پیچیدگی‌های جهان امروز. مخلص کلام آنکه برای هنر امروز روشی جز تلفیق جایز نیست و برای آموزش آن هم که چیزی جدا از آن نیست، تلفیق یگانه راه خواهد بود...».</p>	مواد ترکیبی و منابع تلفیقی در هنرها

استفاده از منابع یادگیری برای کسب صلاحیت‌ها به یک یا دو منبع خلاصه نمی‌شود. اما در عرصه آموزش هنر همانطور که گفته شد تأکید بر اصل ترکیب است. اما ترکیب چه؟ ترکیب و تلفیق منابع یادگیری را می‌توان با جمع‌بندی توصیه‌های دریافت شده از دل مصاحبه‌ها در موارد زیر خلاصه کرد:

- تلفیق هنرها، تکیه بر این نکته که مقصود از آموزش هنر نه یک هنر (هرچقدر متعالی) است بلکه مقصود آموزش فضای مشترک قابل درک از خلاق هنرها است. شاید بهتر باشد برای تکیه بر این موضوع اساساً عنوان رشته آموزش هنرها باشد تا آموزش هنر. اما بازهم مقصود آموزش همه هنرها نیست. بلکه آموزش و یادگیری تا بدانجا که کفایت مرجعی لازم برای درک عامل وحدت آفرین هنرها از میان تفکر متکثر شناختی آموزش هنرها است. معلمان باید با عرصه‌های هنری مختلف آشنا شوند و در شیوه هر کدام آموزش ببینند نه برای اینکه این یکی یا آن یکی را در سر کلاس تدریس کنند بلکه بتوانند از میان هنرها، هنر منحصر به فرد خود را در کلاس با کمک شاگردان بسازند.
- تلفیق فرهنگ‌ها، ای بسا عنوان این رشته بهتر است آموزش فرهنگ و هنر باشد تا صرف آموزش هنر. چرا که برآستی یکی از مهم‌ترین منابع یادشده صاحب نظران برای عرصه هنر، فرهنگ است. چه بهتر در ادامه منطبق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر مقصود نه آموزش یک فرهنگ بلکه آموزش آن چیزی باشد که فرهنگ‌های متمدن بشری را می‌سازد. جای بسی خوشبختی است که ایران زمین از حیث این منبع بسیار ثروتمند است. اما آنچه مدنظر این برنامه‌درسی است این خواهد بود که در طی آن معلمان با استفاده از منبع بزرگ میراث فرهنگی بتوانند فرایندهای خود را طراحی و تدوین کنند.
- تلفیق محتوا و انواع دانش موجود در مدرسه در قالب یک اثر هنری قابل عرضه شاید یکی از مهمترین صلاحیت‌هایی باشد که معلمان باید نه تنها به آن توانا باشند بلکه بر ایجاد آن در دانش‌آموزان نیز تسلط داشته باشند.

مؤلفه‌های مواد و منابع یادگیری در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
چندرسانه بودن	چندفرهنگی	هوش‌های چندگانه	تلفیق محتوا و مواد
تأکید بر نقد آثار موجود	تأکید بر میراث فرهنگی		

محور راهبردهای تدریس در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
تک هنری و تک رسانه‌ای	↔	هنرها و چندرسانه‌ای
تاکید بر فرهنگ قالب	↔	چندفرهنگی
محتوای سنتی هنری	↔	محتوای تلفیقی هنرها

ویژگی فضا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق برنامه درسی

قطعاً فضای آموزشی تربیت معلم هنر به هنر‌سراها، هنرستان‌ها، دانشکده‌ها یا آموزشکده‌ها مختص نخواهد شد. هنر عرصه بسته‌ای نیست که فضای آموزش آن بسته باشد. اما برای آموزش هنر در خلال مصاحبه‌ها بر چند فضا (حقیقی یا مجازی) تأکید شد که به چند نمونه اشاره می‌شود:

فضای فرهنگی جامعه، یکی از مهم‌ترین فضاهایی که به عنوان رکن و منبع الهام بسیاری از هنرمندان است، فضای مردم‌شناسانه و فرهنگی چیزی است که هنرمند با جدا شدن از آن سند مرگ هنری خود را امضا نموده است. بنابراین اتصال و ترکیب فضای دانشگاه و فضای فرهنگی جامعه از الزامات است ولی در عرصه آموزش هنر این مهم حیاتی است. بنابراین توصیه می‌گردد در هماهنگی با نظر مهرمحمدی فضای آموزش و پرورش هنر در یک فضای مشارکتی مابین دانشگاه، مدرسه و اجتماع شکل بگیرد. / یزتر نیز که از اندیشمندان نامی عرصه تعلیم و تربیت در عصر حاضر است و به عنوان دانشجوی شوآب خود را وامدار او می‌داند، در مقام دیگری به نقد دیدگاه پرکتیکال سخن به « تربیت معلم آینده » در « مدرسه » شوآب پرداخته که در آن از محوریت قائل شدن برای را مدرسه و نه دانشگاه دانسته است لذا « قلب تربیت معلم » میان آمده است و در چارچوب پیشنهادی / یزتر به الگوی پیشنهادی در این مقاله نگریستن دور از واقع نیست. اهمیت این نکته در آن است که آشکار می‌سازد بُعد انقلابی اتفاقی که در قالب این الگوی برنامه و چگونگی اجرای آن باید بیفتد متوجه نقشی است که آموزش و پرورش باید ایفا نماید. نقش دانشگاه گرچه مهم قلمداد شده است اما با کارکرد سنتی دانشگاه که به طرز غالب کارکرد دانشی و آکادمیک است همسو است و مقدمه ای لازم بیش نیست (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

دلالت‌هایی بر فضای یادگیری در برنامه‌درسی		
مقاله	مصادق	کد مشارکت-کننده
ایجاد فضای گفتگو و کارگروهی	«فضای گفتگوی میان دانشجویان و مشارکت فکری ذهنی ایشان، بر این مهم در بخش عنصر مربوط به گروه بندی تأکید بیشتری خواهد شد».	۶
فضای واقعی	«فضای تاریخی و میراث فرهنگی، این فضا از طریق بازدیدهای پژوهشی باید در اختیار معلمان آینده قرار گیرد. چگونه می‌توان متصور شد که معلمی که باید مشوق احترام به میراث ایرانی اسلامی فرهنگ و هنر است خود از آن بی بهره باشد. شاید به جد بتوان گفت دانشگاه‌های هنر و علوم انسانی شهرهایی چون اصفهان، یزد و شیراز، تبریز بر شهرهایی مثل تهران برای ارائه این رشته بسیار مناسب‌تر و در اولویت باشند».	۸

فضای دانشگاهی ارائه دهندهٔ رشته آموزش هنر، نمی‌تواند به دیوارها و کلاس‌ها و صندلی‌ها کفایت کند. هرچند که این مهم در مورد همه رشته‌ها صادق است اما در مورد آموزش هنر سخن چیز دیگری است. معلمان باید بدانند که رکن طبیعت به عنوان یک رکن جدی در منبع الهام و یادگیری در عرصه هنر رکنی غیر قابل انکار و چشم پوشی است. این مهم در برنامه‌درسی حال حاضر هنر مدارس نیز گم نشده است. بنابراین به نظر می‌رسد فضای آموزش هنر قبل از دانش‌آموزان باید توسط معلمان آنها با طبیعت آشتی کند. این مهم تا بدان جا قابل عرضه است که می‌توان به جد معلم هنر را یک فعال محیط زیستی محسوب کرد ای بسا که این موضوع به عنوان یکی از صلاحیت‌های زمینه‌ای معلمان هنر ذکر شد.

مؤلفه‌های فضا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر			
فضای گفتگو	فضای واقعی	کارگروهی	فضای مشارکت ارگان‌ها

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث فضای برنامه‌درسی در جدول زیر آمده است.

محور فضا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
فضای محدود به دانشگاه	↔	فضای محقق واقعی هنر
فضای رشد انفرادی	↔	فضای گفتگو
فضای محدود دانشگاهی	↔	فضای مشارکت بین ارگان‌ها

ویژگی زمان در برنامه‌دروسی تربیت معلم هنر بر اساس منطق برنامه‌دروسی

بدون شک کسب صلاحیت نیازمند گذشت زمان مشخص است. این است که مفهوم پودمان معمولاً برای کسب صلاحیت‌ها تعریف می‌شود که هم متناظر با محتوای کسب شده است هم متناظر با زمان لازم برای کسب صلاحیت به‌دست آمده. پودمان بخشی از یک ساختمان، یک نظام یا محصول اشاره دارد، یک نظام متشکل از بخش‌ها یا ارکان متعددی است که هر یک به تنهایی هدف مستقلی دارد و در عین حال به بهره‌برداری تمامی آن نظام کمک می‌کند. در دنیای تعلیم و تربیت، اصطلاح «پودمان» یک روش‌شناسی است که به تعیین ساختار برنامه‌دروسی یا برنامه آموزشی یک دوره دراز مدت در قسمت‌های جداگانه مشخص یعنی در پودمان‌های شایستگی^۱ کمک می‌کند. پودمان به‌عنوان یک واحد یاددهی مستقل بدون ارتباط با سایر واحدها نگریسته نمی‌شود، بلکه به‌عنوان مرحله و جزء لاینفکی از یک صلاحیت گسترده‌تر یا گروهی از شایستگی‌های (یک حرفه بزرگ) نگریسته می‌شود، برنامه یک حرفه مثل معلمی هنر می‌تواند به تعدادی از پودمان‌ها تقسیم شود. اما آنچه برآمده از خلال مصاحبه‌ها در این پژوهش است تأکید بر مفهوم زمانی یک پودمان است.

دلالت‌هایی بر زمان یادگیری در برنامه‌دروسی		
مقوله	مصدق	کد مشارکت-کننده
زمان به مثابه زمان کسب صلاحیت	«مسئله این نیست که دانشجو در دانشگاه بدود که واحدها را جمع کند. یا تا پایان فلان ترم همه چیز تمام شود، باید مدنظر این باشد تا صلاحیت به دست نیامده دانشجو فارغ التحصیل نشود. چه یک سال چه چندسال...».	۹
تقسیم زمان بین همه فعالیت‌های یادگیری	«مقصود زمان، زمان تغییر است، زمان پختگی است، این زمان باید بین کارهای عملی، تئوری، حضور در مدرسه و کارآموزی تقسیم شود. مقصود کل زمان یادگیری است نه فقط در کلاس درس، بازدیدهای موزه‌ها و کالری‌ها هم زمان یادگیری است که باید احتساب شود».	۱۳
زمان هر درس متناسب با اهمیت آن در تدریس	«زمان مربوط به هر واحد، با اهمیت واحد در فضای تدریس باید تناسب داشته باشد، نه ساعت عملی یا تئوری...».	۱۵

^۱ . Unit Competency

صرف گذراندن یک پودمان بدون کسب واقعی صلاحیت‌ها مدنظر نیست بنابراین توصیه می‌شود که به مقوله زمان از منظر منطق برنامه‌درسی در این پژوهش به مفهوم زمان حداقلی کسب یک صلاحیت نگاه شود. نه صرف زمان لازم برای آموزش آن صلاحیت. این مهم تأکیدی بر مفهوم حقیقی زمان در معنای زمان لازم برای تغییر است.

مؤلفه‌های زمان در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
زمان تغییر	زمان متناسب با کسب صلاحیت	جمع زمان‌های لازم برای همه فعالیت‌های یادگیری

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث زمان برنامه‌درسی در جدول زیر آمده است.

محور فضا در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
زمان صرف کلاس درس	↔	جمع زمان‌های لازم برای یادگیری
زمان گذراندن واحد	↔	زمان کسب صلاحیت

ویژگی ارزشیابی در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر

طبق بررسی صورت گرفته در نظام آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۲ سندی با عنوان نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان و جذب و تأمین منابع انسانی نوشته شده است که به طبق آن نظام ارزشیابی صلاحیت‌های معلمان در آن به خوبی لحاظ گردیده است. اما در این بین در پژوهش حاضر موارد قابل ارائه در مورد ارزشیابی صلاحیت‌های معلمان هنر به دست آمده است که اهم آن‌ها ذکر می‌شود:

- ارزشیابی هر مرحله به خود آن مرحله تعلق خواهد داشت. به نظر می‌رسد از آنجا که تأکید این پژوهش بر ترکیب است و هدف رسیدن به گشتالتی از مطالب آموخته شده است. در پایان هر دوره آموزشی (یکساله) یک دوره ارزشیابی از کلیت آنچه آموخته شده است برگزار گردد.
- در جریان کسب صلاحیت‌های معلمان هنر باید در هر مرحله از کسب صلاحیت‌ها فاصله‌ای وجود دارد که به منزله یک جهش فکری و باوری در معلمان است. این همانا مفهوم گشتالت است که «کل بیش از مجموع اجزا» است. بنابراین در انتهای هر دوره

نوع ارزشیابی به دنبال ترکیب آنچه معلمان آموخته‌اند باید باشد نه ارزشیابی جز به جز واحدها یا دروس.

- به جز این تفاوت‌های چهارگانه و تحولی در فرایند برنامه‌درسی، در آموزش‌های صلاحیت‌مدار وجود دارد که ناشی از تغییر رویکرد آموزش براساس صلاحیت‌ها است: سازماندهی یاددهی و یادگیری براساس بروندها، نظام هدفگذاری براساس شایستگی‌ها، نظام نمره‌گذاری براساس معیار عملکرد؛ آموزش همراه با تجربه (کار عملی) به‌صورت درهم تنیده. این مهم است که ارزشیابی در این فضا بر اساس صلاحیت‌های به دست آمده بر اساس معیار عملکرد تعریف می‌شود. لذا در بخش پیشنهادها، پژوهشی آینده ارائه خواهد شد که در آینده نیاز است معیارهای عملکرد معلمان هنر تعریف شود. قابل ذکر است که این معیارهای عملکرد لزوماً عملی و در فضای واقعی قابل تعریف است.

دلالت‌هایی بر ارزشیابی در برنامه‌درسی		
مقوله	مصادیق	کد مشارکت-کننده
ارزشیابی فرایند مدار	«غرض جستجوی ارزش‌های حاکم بر کار دانشجو است غرض درک زیباشناسی اثر است و نه هرگز زیبایی آن. فاصله گذاشتند میان شیوه شناخت اثر و نحوه درک آن معنایی که در خود مستتر دارد و اسلوب بیان آن به‌جای مفهوم تقلیل‌یافته نمره‌دادن به زیبایی اثر که مسیری جز سلیقه ندارد. هدف یافتن مسیر پیشرفت و ارزش‌گذاری بر تلاش دانش‌آموز است وگرنه هرکس خود واقف بر ارزش کار خود است.»	۹
ارزشیابی گروهی و مشارکتی	«چون ارزش هنر در ارزش ارتباط است، ارزشیابی آن را در جمع و مشارکت دیگر هنرجویان یافتند آن‌چنان که پاسخ این پرسش باشد که «چقدر ارتباط در اثر تو با همسالان و همراهان تو وجود دارد؟»	۱۲
ارزشیابی اخلاق محور	«آنها ارزشیابی را معادل ارزش‌های انسانی دانستند و میزان تأثیر اثر هنری و هنرمند در زندگی مردم، ارزشیابی را معیاری جز درک خلقت و احترام به انسانیت و نظم ندانستند. آنها در میان همه ارزش‌ها آنچه بر می‌داشتند تنها معیارهایی برای بهتر زیستن بود. آنچه بر می‌داشتند سهم بزرگی از اخلاق را در خود داشت.»	۱۴

مؤلفه‌های ارزشیابی برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
تأکید بر ارزشیابی فرایندمدار	ارزشیابی مشارکتی	ارزشیابی ارزشی به جای ارزیابی مکانیکی

مهمترین محورهای مستخرج از کدگذاری محوری در بحث ارزشیابی برنامه‌درسی در جدول زیر آمده است.

محور ارزشیابی در برنامه‌درسی تربیت معلم هنر		
از	↔	تا
ارزشیابی نتیجه مدار	↔	ارزشیابی فرایند مدار
ارزشیابی انفرادی و شخصی	↔	ارزشیابی مشارکتی
ارزشیابی مبتنی بر ملاک	↔	ارزشیابی مبتنی بر هنجار
ارزشیابی ملاکی مکانیکی	↔	ارزشیابی بر مبنای نقد هنری

یکی از نکات مطرح در حوزه ارزشیابی تأکید بر ارزشیابی مشارکتی و مبتنی بر نقدهنری و هنجارهای درونی بود که در نظر صاحب‌نظران نسبت به ارزشیابی ملاک محور و مکانیکی نسبت به ارزش‌های بیرونی ارجحیت داشت.

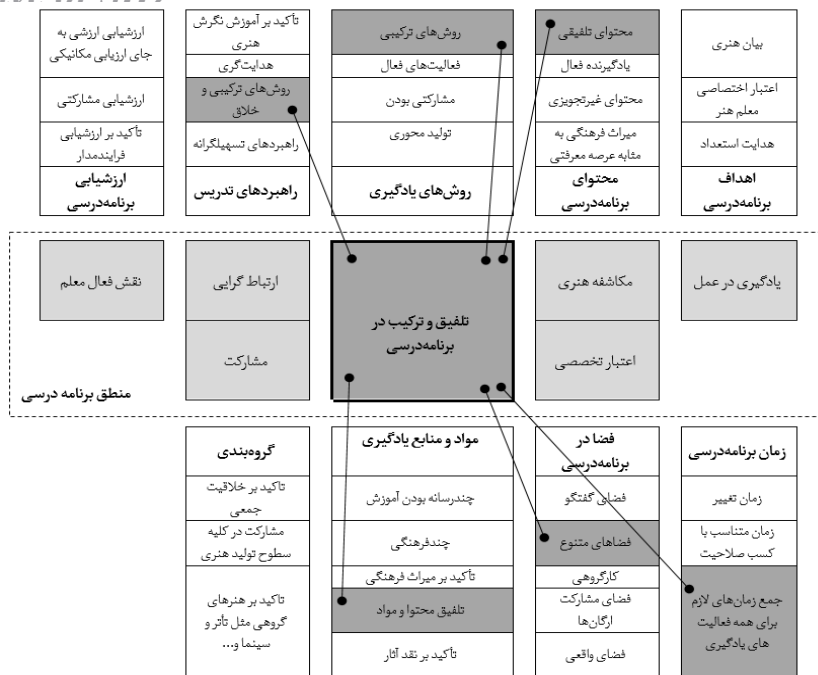
نتیجه‌گیری

آیزنر از صاحب‌نظرانی است که با طرح نظریهٔ کثرت‌گرایی شناختی و مفهوم اشکال متکثر سواد نظام‌های آموزشی را در پرورش نوع محدودی از سواد یعنی بیان معنا و مقصود از طریق زبان مکتوب مورد انتقاد قرار می‌دهد. وی می‌گوید اگر بپذیریم که سواد قابلیت رمزگشایی و رمزگردانی از معنا و مفهوم است. باید با سواد شدن به فرد امکان بدهد تا به معانی و مفاهیم ابراز شده از طریق «نظام‌های معناسازی» گوناگون دسترسی پیدا کند و سواد نباید منحصر به طیف محدودی از نظام‌های معناسازی یا مبادله معنا باشد. حال که اکنون مفهوم هنر در دنیای کودکان متفاوت از دنیای بزرگسالان است و یکی از اهداف مهم آموزش هنر به کودکان همانا بیان هر فرد به فراخور آن‌طوری است که جهان را می‌بیند بیش از هر چیز آموزش هنر می‌تواند به ایجاد جهانی متکثر یاری رساند که این مهم در سایه محدودکردن هنر در یک قالب (حتی به عنوان مثال هنرهای تجسمی) غیرممکن به نظر می‌رسد.

به‌طور خلاصه، برای به‌دست آوردن چشم‌اندازی در زمینه فرایند، مراحل و چگونگی طراحی الگو (الگوی مفهومی) از روش استنتاجی با بهره‌گیری از تجارب پژوهشگران پیشین و در محتوای الگو از روش اسنادی و تحلیل کیفی و کمی استفاده شده است. اشاره به این نکته ضروری است

که طراحی برنامه‌درسی در دو سطح عام و خاص انجام می‌گیرد. در سطح عام شناسایی عوامل مؤثر بر برنامه مورد تأکید بوده و در طراحی برنامه‌درسی در سطح خاص، عناصر برنامه‌درسی مورد تأکید است (مهرمحمدی، 1393)، در این پژوهش با در نظر داشتن سطح خاص در طراحی برنامه‌درسی، منظور از الگوی برنامه‌درسی مبتنی بر صلاحیت، الگویی است که عناصر (دهگانه اگر) برنامه‌درسی مبتنی بر صلاحیت برای دوره کارشناسی رشته آموزش هنر را ارائه کرده و به مختصات و ویژگی‌های هر یک از عناصر بپردازد.

پیشتر نیز گفته شد که در یک کلام اساس و پایه منطق برنامه‌درسی تربیت معلم هنر در این مقاله بر مبنای دو اصل تلفیق و ترکیب و کثرت بیان استوار است. این برنامه درسی انسجام خود را از خود مفهوم هنر به‌عنوان مفهومی که از یک سو به سختی قابل تعریف است و از سوی دیگر به سادگی قابل درک است وام دارد. اما بیش از هر چیز در صدد آن است تا بتواند از طریق ایجاد یک رویکرد کل نگر و گشتالتی آنچه معلمان آموخته اند را به کلاس درس ببرد. بنابراین در بخش کدگذاری گزینشی می‌توان این اصل ترکیب و تلفیق را یکی از موارد پیونددهنده عناصر برنامه‌درسی دانست. ترکیب که از مراحل پایانی یادگیری در نظر بلوم است، در واقع جانمایه تفکر هنری است و ای‌بسا جان آن چیزی است که توقع داریم در آموزش هنر به آن بیش از هر چیزی پرداخته شود. آیزنر (۱۹۹۸)، چهار پیامد را برای آموزش هنر ذکر می‌کند الف) پرورش تفکر واگرا ب) ایجاد وحدت بین شکل و محتوا ج) تقویت قابلیت اکتشاف و د) پرورش توجه و توانایی فرد در مقابل مسائلی که به شیوه‌های مختلف قابل حل هستند. چگونه می‌توان معلم هنر را که خود خالی از این توانایی‌ها است را قادر به هدایت همین استعدادها در وجود دانش‌آموزان دانست. این است که به نظر می‌رسد فرایند برنامه‌درسی بیش از هر چیزی خود باید بتواند به مهارت‌های تفکر از سطوح بالای یادگیری تأکید داشته باشد. لذا الگوی برنامه‌درسی تربیت معلم پیشنهادی بر اصل تلفیق و ترکیب، کثرت گرایی شناختی و عرصه مکاشفه هنری تکیه خواهد داشت. نمودار شماره دو، پیوند مؤلفه‌های مختلف در هر عنصر را با کمک کدگذاری گزینشی مطرح در این مقاله نشان می‌دهد.



نمودار شماره دو- الگوی برنامه درسی و عناصر مرتبط با آن

از آنجا که بشر برای شناخت جهان از ابزارهای گوناگون و نظام‌های معناسازی متفاوت استفاده کرده است. لازم است که نظام‌های آموزشی برای توسعه و تعمیق درک و فهم اقسام معانی که افراد در طول حیات با آن سروکار پیدا می‌کنند؛ از اقسام نظام‌های معناسازی استفاده نمایند و به پرورش اشکال متنوع سواد بپردازند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). از آنجا که معلمان نیز برای درک و بیان کیفیت‌های احساس شده در کلاس درس خویش که در قالب‌های کلامی و رسمی معناسازی نمی‌گنجند مجبورند از قالب‌ها و فرم‌های هنری برای درک و انتقال این معانی استفاده نمایند، بنابراین لازم است که تربیت هنری و پرورش ادراکات هنری و نحوهٔ بیان این ادراکات در دستور کار نظام‌های تربیت معلم نیز قرار گیرد. لذا پیشنهاد می‌شود که:

- الگوی به دست آمده از کدگذاری محوری و گزینشی در این مقاله می‌تواند مبنای مناسبی برای طراحی برنامه درسی تربیت معلم هنر در مقطع کارشناسی باشد.
- این الگو منحصر به مراکز تربیت معلم نخواهد بود و پیشنهاد می‌شود در مراکز آموزش عالی هنری (دانشکده‌های هنر) با عنوان رشته آموزش هنر نیز به علاقه‌مندان ارائه شود.

- از آنجا که آموزش هنر به کودکان (بیش از تولید هنری و ایجاد خروجی‌های ملموس) با سطوح تفکر بالای دانش‌آموزان درگیر است این دوره به صورت یک دوره آموزش نگرشی دیده شود تا یک دوره آموزش مهارتی صرف

ناگفته نماند که اعتبار عمومی یک معلم به جایگاه غیرحرفه‌ای او باز می‌گردد. واقعیت این است که زندگی کاری و عمومی یک معلم بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارد و اداره این دو به صورت کاملاً منفصل از هم امکان‌پذیر نیست. پیش‌تر نیز گفته شد مسیری که قابلیت پاسخگویی بالا و قابل اعتماد باشد معلمان را قدرشناس و سخاوتمند بار خواهد آورد. معلمان وقتی مسیر خود را پاسخگو و کارآمد ببینند، آن را به دیگران نیز توصیه و مسیر تعالی دیگران را مرتفع خواهند کرد.

منابع:

- بولاق، اچ. اس (۱۳۷۵) ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه. ترجمه، خدایار ایلی، موسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان، چاپ انتشارات مدرسه، تهران
- تحویلین، حسین (۱۳۹۴). جایگاه هنر در سند تحول بنیادین، زمزمه شماره ۸، رسانه معلمان، نیمه دوم آذرماه صص ۱۵
- رئوف، علی (۱۳۸۶). تربیت معلم و کاروزی. نشر دوران. چاپ اول، تهران.
- سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شورت، ادموند سی (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- فتحی و اجارگاه، کوروش و شفیع، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی بزرگسالان)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۱ (۵): ۱-۲۶.
- گال، مردیت، بورگ، والتر، گال، جویس. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه جمعی از مؤلفان زیر نظر دکتر احمدرضا نصر اصفهانی، تهران: انتشارات سمت
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). چپستی، چرایی و چگونگی آموزش هنر. تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود و محمودی، فیروز (۱۳۹۳) وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای (با تاکید بر علوم تربیتی). دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱)، ۵-۲۶.

نادری، عزت اله، سیف، نراقی، مریم (۱۳۹۰) سنجش و اندازه گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روانشناختی. تهران، انتشارات دانشگاه تهران

یوسفی افزاشته، مجید. (۱۳۸۸). بررسی موانع و محدودیت‌های پرورش خلاقیت در آموزش درس هنر و رابطه بین خلاقیت معلمان هنر و نگرش آنان نسبت به استفاده از روش‌ها و فنون تدریس خلاقیت محور در مدارس راهنمایی تحصیلی شهر همدان، تهران: دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، ۱۵۸ صفحه

علیپور، محمد حسن و درگاهی، حسین، (۱۳۸۶) شناسایی شایستگی های مدیریتی مدیران فرهنگسراهای شهر تهران بر اساس مدل شایستگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت صنعتی شومیگر، پاملا جی؛ تنکارد، جمیز ویلیام؛ لاسورسا، دومینیک ال؛ (۱۳۸۷). نظریه سازی در علوم اجتماعی. ترجمه محمد عبداللهی، تهران: انتشارات جامعه شناسان

Akker, J. V. D. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Curriculum landscapes and trends (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kaplan, A. (1964). The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science. San

Akker, J. van den, Fasoglio, Daniela, Mulder, Hetty. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education", SLO (Netherlands institute for curriculum development).

Eisner, E. (1998 b). What Do the Arts Teach? Improving Schools, Volume 1, Number 3

Eisner, E.W. (2002). Arts education Policy? Art Education Policy Review Academic Library, 101 (3), 4-6. For the Arts Los Angeles. Francis Routledge. Francisco: Chandler Publishing Company

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. The Columbia University: Teachers College (4th Edition).

Halloway, I. & Wheeler, S. (2009). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell.

Hudson, Peter & Hudson, Sue (2007) Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, Volume 8, Number 5.

Keeves, J. P. (1985). *Modle and Modle Building: The International Encyclopedia of Education Research and Study*. Pergaman Press, Volume 6, M-O.

Moreno, Juan Manuel,(2007) Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Eductional Change*. Vol 8, No 2, PP 169–173

Short, E.C (1986). *A Historical Look at Curriculum Design*. *Theory into Practice*, 25(1), 3-9.

Unesco (2008) *ICT Competency standards for teachers Competency Standards Modul* Available at: <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>

Wallce, W. A. (1994). *Ethics in modeling*. Tarrytown, NY: Elsevier Science.

Ornstein, A.C and Hunkins, F.P (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues* (4ed), New York: Pearson Education Inc.

Plano Clark, V.L and Creswell, J.W.(2015). *Understanding research: a consumer's guide* (second Ed). Pearson Education, Inc.

Sivalingam, N and Nazimah, I.(2014). Applying the learning theories to medical education: a commentary. *IEJSME*, 8(1), 50-57.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*, New York: Harcourt brace javanovich.

Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago of: university of Chicago press.

Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the united republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29, 303–311.

Vereijken, M. W. C, Kruidering-Hall.M, de Jong. P. G. M, de Beaufort.A.J and Dekker, F. W. (2013). Scientific education early in the curriculum using a constructivist approach on learning. *Perspect Medical Education*, 2, 209–215.

تبيين دیدگاه صاحب نظران دربارهٔ عناصر برنامه درسی آموزش هنر...

Archive of SID

Wilson, B .G. (2011). *Constructivism in practical and historical context*. Pearson Prentice Hall.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.