

بررسی مراحل تحول زیباییشناسی در دانش آموزان شهر تهران*

دکتر خسرو رشید^۱، دکتر محمود مهرمحمدی^۲، دکتر علی دلاور^۳ و مریم قطریفی^۴

چکیده

زیبایی‌شناسی را می‌توان سازهایی فرض کرد که مانند تحول شناختی با گذراندن مراحل رشد می‌کند. در کشور ایران پژوهشی در زمینه مراحل تحول زیبایی‌شناسی انجام نشده است؛ بنابراین در پژوهش حاضر می‌کوشیم تا با استفاده از تحقیقی تحولی، مراحل تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شهر تهران را شناسایی کنیم و با تهیه ابزاری مناسب، توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه را در دانش‌آموزان رده‌های سنی گوناگون مورد بررسی و مقایسه قرار دهیم. جامعه آماری پژوهش ۱۵۶ دانش‌آموز سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ در مدارس روزانه دولتی شهر تهران بود که ۷۸ نفر آنها دختر و ۷۸ نفرشان پسر بودند. دانش‌آموزان به پنج گروه سنی ۷ تا ۹ سال، ۹ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال تقسیم شدند. از میان دختران و پسران هر یک از این گروه‌های سنی، ۱۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد که در تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شهر تهران سه مرحله وجود دارد: ۱- عینیگرایی (در دوره‌های سنی ۷ تا ۹، ۹ تا ۱۱ و ۱۱ تا ۱۳ سال)، ۲- داستان‌سرایی-عاطفه‌گرایی (در دوره سنی ۱۳ تا ۱۵ سال)، ۳- ارزیابی-نمادگرایی (در دوره سنی ۱۵ تا ۱۷ سال). اطلاعات پژوهش نشان داد توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه با افزایش سن بهبود می‌یابد و این توانایی در دختران به طور معناداری بیشتر از پسران است.

*. تاریخ دریافت: ۸۶/۵/۱۴ تاریخ آغاز بررسی: ۸۶/۷/۲۵ تاریخ تصویب: ۸۷/۹/۱۴

- ۱- استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان (پست الکترونیکی: khosrashid@yahoo.com)
- ۲- استاد دانشگاه تربیت مدرس (پست الکترونیکی: mehrmohammadi-tmu@hotmail.com)
- ۳- استاد دانشگاه علامه طباطبائی (پست الکترونیکی: delavarali@yahoo.com)
- ۴- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی (پست الکترونیکی: maryamghatifi@yahoo.com)

مقدمه

زیبایی‌شناسی از جمله مسائلی است که دانشمندان حوزه‌های گوناگون علمی از جمله فلاسفه، هنرمندان و روانشناسان به آن توجه کرده‌اند. اگرچه هر یک از این حوزه‌ها از دیدگاه خاصی به زیبایی‌شناسی می‌نگرند، اما توجه آنان به زیبایی‌شناسی، اهمیت و پیچیدگی آن را نشان می‌دهد. در لغت‌نامه ورد رفرنس^۱ (۲۰۰۶) زیبایی‌شناسی «درک زیبایی یا چیزهای زیبا» و «مطلوبیت چیزی از نظر زیبایی» تعریف شده است. در لغت‌نامه مریام-ویستر^۲ زیبایی‌شناسی به دو گونه تعریف می‌شود: ۱- آنچه مرتبط با زیبایی‌شناسی یا زیبایی است، ۲- توجه و علاقه به زیبایی (آنچه خوشایند حواس ماست).

بنابراین تجربه زیبایی‌شناسی نوعی لذت را نیز به همراه دارد. البته تجربه لذت تنها با تماشای یک اثر هنری پدید نمی‌آید، بلکه باید درک زیباشناسانه نیز وجود داشته باشد. در واقع هر چه درک یک اثر هنری بهتر باشد، احتمال ایجاد رضایت و احساس خوشایند زیباشناختی، بیشتر است. این موضوع بسیار اهمیت دارد، زیرا درک یک اثر تنها به بازنمایی دیداری تصویر محدود نمی‌شود و تفاوت انسانها و اختلاف سن آنها در ادراک زیبایی‌شناسانه مؤثر است (لدر^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). نیوتن^۴ (۱۹۶۷) معتقد است افراد گوناگون از نظر حساسیت به زیبایی و میزان رشد زیبایی‌شناسی با یکدیگر فرق دارند. حساسیت به زیبایی، بیشتر با تمرین و تجربه حاصل می‌شود و به همین دلیل است که برخی افراد در این زمینه از دیگران توانا تر هستند.

گاردنر^۵ (۱۹۹۰) معتقد است درک زیبایی‌شناسی با هوش ارتباط دارد. به نظر او هوش می‌تواند برای خلق یا درک آثار هنری، فعالیت در قالب نظامهای نمادین هنری و خلق مفاهیم و معانی هنری مورد استفاده قرار گیرد. به اعتقاد او رشد ادراک هنری با گذشت زمان در کودکان شکل می‌گیرد و با مرور زمان توانایی تشخیص دیداری و تفاوت‌گذاری میان اشکال در آنها پدید می‌آید (نقل از کولیس^۶، ۱۹۹۷).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد با رشد سنی، توانایی درک آثار هنری و حس زیبایی‌شناسی کودکان افزایش می‌یابد. برای مثال گاردنر (۱۹۷۲) با مشاهده کودکان ۷-۱۲ سال دریافت با افزایش سن توجه به ابعاد زیبایی‌شناسی بیشتر می‌شود. پژوهشگرانی که رشد طراحی را در کودکان

1. word reference
2. Merriam-Webster Dictionary
3. Ledder & ,et. al
4. Newton
5. Gardner
6. Kollias

مطالعه کرده‌اند گزارش می‌دهند توانایی‌های هنری با رشد سنی کودکان افزایش می‌یابد. پژوهشها نشان داده‌اند یکی از چیزهایی که در زمینه تجربه ادراکی آثار هنری و به خصوص تصاویر هنری مؤثر است، قدرت تصویرسازی ذهنی است. به عقیده دانشمندان، این توانایی در شکل دهی و به ویژه در تجزیه و تحلیل تجربه‌های ادراکی نقش مؤثری دارد. حتی برخی نویسندگان بر نقش توانایی تصویرسازی ذهنی در درک تصاویر تأکید می‌کنند (نقل از کوری^۱، ۱۹۹۲).

یکی از معروفترین روانشناسانی که در زمینه زیبایی‌شناسی تحقیق کرده است «آیگال هاوزن^۲» است. هاوزن (۲۰۰۱) با «نظریه مرحله‌های رشد» کوشید چارچوبی برای تشریح نحوه درک آدمی از بسیاری مسائل، از جمله زیبایی‌شناسی ارائه دهد. او با الهام از فعالیتهای پیازه و ویگوتسکی، به دنبال الگو و نظمی در رفتارهای قابل مشاهده مردم در زمینه زیباشناسی بود و سعی می‌کرد مشاهدات خود را تفسیر کند.

هاوزن می‌گوید: «طبق نظریه رشد شناختی پیازه، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که افراد با محیطشان (که شامل افراد، اشیا و پدیده‌هاست) به تعامل می‌پردازند و در مورد آن تعامل تفکر می‌کنند. در واقع برای اینکه یادگیری اتفاق بیفتد، فرد باید فعالیتی انجام دهد و دست به تجربه جدیدی بزند و درباره نتایج آن بیندیشد و بکوشد تا معنای آنها را درک کند» (هاوزن و دساتیس، ۲۰۰۱).

شاید به دلیل همین اثربخیری است که هاوزن در بررسیهای خود در زمینه زیبایی‌شناسی روش بالینی پیازه را به کار می‌برد. او برای مطالعه تفکر زیباشناسی مردم به صحبت‌های آنان مراجعه کرد و با گوش دادن به حرفهای افراد و گروههای سنی گوناگون که سوابق مختلفی نیز داشتند، کوشید بفهمد آنها چگونه به یک اثر هنری می‌نگرند و در مورد آن سخن می‌گویند.

او از یک روش مصاحبه موسوم به مصاحبه رشد زیبایی‌شناسی استفاده می‌کرد. در این مصاحبه یک تصویر نشان داده می‌شود و از آزمودنی می‌خواهد توضیح دهد که چه چیزی می‌بیند. سخنان آزمودنیها ضبط می‌شدند و کدگزاران آموزش دیده آنها را دسته‌بندی و در نهایت تحلیل می‌کردند. هاوزن پس از سالها مطالعه، با توجه به میزان قرار گرفتن افراد در معرض آثار هنری پنج الگوی فکری گوناگون را مشخص کرد. این پنج الگو با عنوان مراحل رشد زیبایی‌شناسی، به شرح زیر هستند:

مرحله اول - بینندگان شرح‌دهنده^۳: کسانی هستند که به هنگام تماشای اثر، داستان‌سرایی

1. Currie

2. Housen

3. Accountive viewers

می‌کنند. آنها با احساسات، خاطرات و تداعیهای شخصیشان مشاهدات عینی مربوط به اثر هنری را در قالب حکایت و داستان مطرح می‌کنند. در این بخش قضاوتها براساس امور شناخته شده و دوست‌داشتنی صورت می‌گیرد. هیجانهای آنان بر تفسیرشان اثر می‌گذارد، تا جایی که به نظر می‌رسد وارد کار هنری می‌شوند و بخشی از داستان می‌گردند.

مرحله دوم _ بینندگان سازنده^۱: این دسته با استفاده از بهترین ابزارهای منطقی و در دسترس (از جمله ادراکهای شخصی و شناخت‌هایشان در مورد جهان طبیعی و ارزشهای دنیای اجتماعی، اخلاقی و قراردادی)، برای خود چارچوبی جهت تماشای آثار هنری فراهم می‌کنند. اگر یک اثر هنری آنطوری نباشد که باید باشد، (برای مثال اگر مهارت و تکنیک در آن مشخص نباشند یا موضوعات نامناسب به نظر بیایند)، این دسته از بینندگان آن را عجیب و غریب، ناجور و بی‌ارزش به شمار می‌آورند. همچنین احساس آنها در مورد اینکه چه چیزی واقع‌گرایانه است، معیاری برای تعیین ارزش یک اثر خواهد بود. وقتی هیجان بینندگان سازنده فروکش کند، اثر هنری را رها می‌کنند.

مرحله سوم _ بینندگان طبقه‌بندی‌کننده^۲: اینان به دنبال ویژگی تحلیلی و انتقادی اثر هنری هستند و می‌خواهند ویژگیهایی همچون مکان، مکتب، سبک، زمان و سند اثر را بشناسند. آنها با استفاده از واقعیتها و اشکال شخصی که آماده و مشتاق گسترش آن هستند، اثر هنری را تفسیر و رمزگشایی می‌کنند و معتقدند با طبقه‌بندی صحیح، می‌توان معنا و پیام اثر هنری را تشریح و تبیین کرد.

مرحله چهارم _ بینندگان تفسیرگر^۳: این دسته رویاروی اثر هنری قرار می‌گیرند و به دنبال معنی به کار رفته در اثر هستند. آنان ریزه‌کاریهای خط، شکل و رنگ را می‌ستایند و معانی زیربنایی و نمادین اثر را بررسی می‌کنند. بینندگان تفسیرگر مهارت‌های انتقادی‌شان را در خدمت احساس و ادراکشان قرار می‌دهند. هر مواجهه جدید با اثر هنری، موقعیتی برای مقایسه و کسب بینش است و تجربه جدیدی در اختیار آنها قرار می‌دهد. آنها با این آگاهی که هویت و ارزش کار هنری در معرض تعبیر و تفسیر مجدد قرار دارد، پردازشها و برداشتهای خود را قابل تغییر می‌دانند.

مرحله پنجم _ بینندگان باز آفرین^۴: کسانی هستند که در زمینه دیدن و اندیشیدن درباره آثار هنری سابقه‌های طولانی داشته‌اند و آگاهانه و با رضایت به این امر می‌پردازند. به نظر آنها، یک نقاشی آشنا مانند یک دوست قدیمی، بسیار صمیمی و پر از شگفتی است که هر روز سزاوار توجه

1. Constructive viewers
2. Classifying viewers
3. Interpretive viewers
4. Re-creative viewers

بوده و جایگاهی بسیار بالا دارد. مانند همه دوستی‌های صمیمی و مهم، زمان یکی از اجزای کلیدی است و به بینندگان این مرحله اجازه می‌دهد تا با تماشای چندباره اثر، بوم‌شناسی آن را بفهمند و از سابقه تاریخی، مفاد پنهان و پیچیدگیهای آن بیشتر آگاه شوند. آنها در هر بار تماشای اثر، به معنا و محتوای بیشتری پی می‌برند و معانی تازه‌ای از آن خلق می‌کنند.

پارسونز^۱ از دیگر دانشمندانی است که در زمینه زیبایی‌شناسی نظریه‌پردازی کرده است. او کوشید تا زیبایی‌شناسی را جدا از حوزه‌های گوناگون روانشناسی، فلسفه و هنر مورد بررسی قرار دهد. به نظر او اگر این نظریه‌ها در کنار یکدیگر مورد توجه قرار گیرند، درک زیبایی‌شناسانه به درستی صورت خواهد گرفت. او از طریق مصاحبه‌های فردی با افراد دوره‌های سنی از پیش‌دستانی تا بزرگسالی، واکنش‌هایشان را نسبت به نقاشی‌های گوناگون مورد بررسی قرار داد (نقل از کانن^۲، ۲۰۰۵).

پارسونز (۱۹۸۷) معتقد است با افزایش سن و با گسترش تجربه‌های فرد، تفسیر و نگاه او به آثار زیبا تغییر می‌کند. به نظر او برای کسب هرگونه بینش زیبایی‌شناختی جدید یک تغییر روانشناختی از خود میان بینی به اجتماعی شدن و بطور بالقوه به خود مختاری روانشناختی پدید می‌آید. پارسونز که رویکردی شناختی- تحولی دارد، فرض می‌کند که مردم توان درک هنر، به ویژه نقاشی را، با سلسله‌ای از بینشها و شناختهایی کسب می‌کنند که در «پنج مرحله رشد زیبایی‌شناسی» دسته‌بندی می‌شود. این مراحل و ویژگیهای هر یک به شرح زیر هستند:

۱- خوشایندگرایی^۳: این مرحله مبتنی بر محتواست، اما این محتوا تا حدودی به باورهای شخصی ارتباط دارد.

۲- زیبایی و واقعیت‌گرایی^۴: وجه متمایز این مرحله ارجاع دادن ترسیم به زیبایی و واقع‌گرایی است.

۳- ابراز معنا^۵: این مرحله همدلانه است و به احساسها و افکار هنرمند هنگام خلق اثر هنری اشاره می‌کند.

۴- سبک و شکل^۶: در این مرحله به سبک نقاشی و شکل آن توجه می‌شود.

1. Parsons
2. Cannon
3. Favoritism
4. Beauty & realism
5. Expressiveness
6. Style & form

۵- خودمختاری^۱: در این مرحله خودمختاری و استقلال اثر هنری مورد تحلیل قرار می‌گیرد. نظریه پارسونز (۱۹۸۷) در مورد رشد زیبایی‌شناسی بر توصیف مراحل رشد به سبک پیازه مبتنی است. طبق نظر او قرار گرفتن بچه‌ها در مقابل محتوای نقاشی و ترجیح نقاشیهای واقع‌نما^۲ خیلی زود و در طول رشد آنها نمایان می‌شود. این امر کم و بیش با مرحله عملیات عینی پیازه همزمان است. درک کیفیت رسانه‌ها و شکل‌های هنری و نیز درک سبکها بعدها همزمان با عملیات صوری رشد می‌کند و پایه درک زیبایی‌شناسی به شمار می‌آید.

رید^۳ (۱۹۸۴) معتقد است در جریان درک آثار زیباشناسانه سه مرحله پشت‌سر گذاشته می‌شود: نخست ادراک صرف کیفیتهای مادی (مانند رنگها، صداها، حرکتها و بسیاری از محرکهای دیگر)؛ دوم آرایش اینگونه ادراکها و سازمان‌بندی آنها به صورت شکلها و نقشهای لذتبخش؛ در مرحله سوم اینگونه آرایشها و سازمان‌بندیها را با حالت عاطفی یا احساسی ویژه‌ای که از قبل وجود دارد، هماهنگ می‌کنیم که در این صورت می‌گوییم فلان عاطفه یا احساس بیان شده است.

علاوه بر نظریه‌هایی که بیان شد، پژوهشهایی نیز- هر چند محدود- در زمینه زیبایی‌شناسی انجام شده است. «هاوزن» بر روی ۵۲ دانش‌آموز به عنوان گروه آزمایش و ۴۷ دانش‌آموز به عنوان گروه گواه (که با روش هم‌تاسازی انتخاب شدند) و ۱۲ نفر از معلمان هنر این دو گروه تحقیقی انجام داد. او پس از انتخاب آزمودنیها و اجرای پیش‌آزمون، به مدت ۵ سال از ۱۹۹۳ تا ۱۹۹۸ برنامه راهبردهای تفکر دیداری^۴ (VTS) را به افراد گروه آزمایشی آموزش داد. نتایج تحقیق او نشان داد این برنامه علاوه بر اینکه موجب افزایش میزان انتقال بافت^۵ و انتقال مضمون^۶ شد، میزان زیبایی‌شناسی گروه آزمایش را نیز افزایش داد، به‌گونه‌ای که در پایان ۵ سال، افراد گروه آزمایش بسیار بیشتر از گروه گواه به مراحل بالای رشد زیبایی‌شناسی رسیدند و این تفاوت از لحاظ آماری معنادار بود.

پژوهش جاکوبسن و هوفل (۲۰۰۳) در زمینه فرایند قضاوت زیبایی‌شناسانه و تقارن است. آنها از ۲۲۵ محرک سیاه و سفید دایره شکل استفاده کردند که در داخل آن شکل‌های مختلف مثلث، مربع، خط‌های عمودی و افقی و لوزی در اندازه‌های گوناگون وجود داشتند. این بررسی بر روی ۹ دانشجوی

1. Autonomy
2. Representational
3. Read
4. Visual Thinking Strategies
5. Context Transfer
6. Content Transfer

سال دوم روانشناسی دانشگاه لایزیک ۶ نفر پسر و ۳ نفر دختر انجام شد و میانگین سنی شان ۲۲/۴ سال بود (در ضمن ۸ نفر آنها راست دست و ۱ نفرشان چپ دست بود). شرکت کنندگان باید در مورد تقارن و ارزش زیبایی شناسی هر یک از آنها قضاوت می کردند. نتایج به دست آمده نشان داد مهمترین محرکی که بر روی قضاوت زیبایی شناسی شرکت کنندگان تأثیر گذاشت، تقارن بود. شرکت کنندگان تصاویر متقارن را زیباتر از تصاویر نامتقارن ارزیابی کردند.

پژوهش کانکنی و سارجنت پلاک^۱ (۱۹۷۷) نشان داد وضعیت عاطفی فرد بهترین پیش بینی کننده نوع قضاوت او در مورد یک اثر هنری است؛ اگر وضعیت عاطفی مثبت باشد، اثر هنری مثبت ارزیابی خواهد شد (البته عکس این قضیه نیز وجود دارد، یعنی تجربه زیبایی شناسی می تواند بر وضعیت عاطفی فرد تأثیر بگذارد، به گونه ای که تجربه زیبایی شناسی مثبت عاطفه مثبت را در فرد افزایش می دهد). براساس پژوهش فرگاس^۲ (۱۹۹۵) در زمینه چگونگی تأثیرگذاری وضعیت خلقی بر پردازش شناختی، وقتی دریافت کننده خلق مثبت دارد، اثر را به طور کلی پردازش می کند و وقتی خلق منفی دارد آن را به صورت تحلیلی و جزئی مورد پردازش قرار می دهد. بنابر نتایج این پژوهشها، به نظر می رسد خلق اولیه منفی، مانع تجربه زیبایی شناسی است (نقل از لدر و همکاران، ۲۰۰۴).

دیدگاه های گوناگونی در مورد زیبایی شناسی مطرح شده است و مراحل مختلفی برای رشد زیبایی شناسی در نظر گرفته شده اند که هر یک شباهتها و تفاوت هایی با هم دارند. در پژوهش حاضر بر پایه نظریه های هاوزن و پارسونز، ضمن شناسایی مراحل تحول زیبایی شناسی در دانش آموزان شهر تهران، توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از آثار غیر زیباشناسانه در آنان مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین به دو سؤال پژوهشی پرداخته شد:

- ۱- مراحل تحول زیبایی شناسی دانش آموزان گروه های گوناگون سنی شهر تهران چیست؟
- ۲- آیا میان دانش آموزان گروه های گوناگون سنی شهر تهران از نظر توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از آثار غیر زیباشناسانه تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

آزمودنیها

جامعه آماری: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره های مختلف ابتدایی، راهنمایی و متوسطه بودند که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ در شهر تهران تحصیل می کردند.

حجم نمونه: چون هدف اصلی این پژوهش بررسی مراحل تحول زیبایی‌شناسی بود، بنابراین از یک روش تحولی استفاده شد. با توجه به اینکه مطالعات تحولی و بالینی بسیار وقت‌گیر هستند و نیاز به دقت و توجه عمیق نیاز دارند و همچنین امکان بالا بودن حجم نمونه در آنها وجود ندارد، محدودیت‌هایی در این زمینه اعمال شد. برای این منظور، دوره سنی ۷ تا ۱۷ سال (دانش‌آموزان سال اول ابتدایی تا پایان دوره متوسطه)، به پنج گروه سنی ۷ تا ۹ سال، ۹ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال، تقسیم شد و در نهایت ۱۵۶ دانش‌آموز (۳۰ نفر از گروه سنی ۷ تا ۹ سال و از گروه‌های سنی ۹ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال به ترتیب ۳۲، ۳۰، ۳۱ و ۳۳ نفر) به طور تصادفی انتخاب شد و مورد بررسی قرار گرفت.

روش نمونه‌گیری: روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر از نوع ترکیبی بود. در این تحقیق دو مرحله نمونه‌گیری خوشه‌ای و یک مرحله نمونه‌گیری تصادفی ساده وجود داشت. به این ترتیب که پس از تقسیم شهر تهران به سه منطقه جغرافیایی شمال، مرکز و جنوب، از هر قسمت یک منطقه آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شد. بدین ترتیب از مجموع ۲۲ منطقه آموزش و پرورش، از شمال منطقه ۱، از مرکز منطقه ۶ و از جنوب منطقه ۱۲ انتخاب شدند. سپس از میان مدارس روزانه دولتی دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه دخترانه و پسرانه از هر منطقه، یک مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. از هر یک از گروه‌های سنی هر یک از مدارس انتخابی نیز ۵ دانش‌آموز (و در برخی موارد ۶ دانش‌آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

دو نوع ابزار گوناگون در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت؛ این ابزارها و ویژگی‌های هر یک از آنها به شرح زیر است:

الف - ابزار مطالعه سطح تحول زیبایی‌شناسی: با توجه به اینکه مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه‌های پارسونز و هاوزن هستند و ابزار پژوهش آنها آثار نقاشی بود، در این پژوهش نیز برای مطالعه و شناسایی سطح تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، از آثار نقاشی استفاده شد. برای این منظور هشت نقاشی از سبک‌های گوناگون انتخاب شدند. آثار این نقاشی عبارت بودند از: Jacqueline aux Main Croisees اثر پیکاسو (۱۹۵۴) در سبک کوبیسم، Steps First اثر پیکاسو (۱۹۴۳) در سبک کوبیسم، Piano at the Girls اثر رنر (۱۸۹۲) در سبک امپرسیونیسم، Woman playing The Guitar اثر رنر (۷-۱۹۸۶) در سبک امپرسیونیسم، the

the Cafe Terrace on the Potato Eaters اثر ونوگ (۱۸۸۵) در سبک اکسپرسیونیسم، اثر کاننسی در سبک Place اثر ونوگ (۱۸۸۸) در سبک اکسپرسیونیسم، کشت در توسکان، اثر کاننسی در سبک رئالیسم و تصویر گل آفتابگردان در سبک رئالیسم (نقاش نامعلوم).

روایی^۱ این ابزار با روش روایی محتوایی تعیین شد. به این ترتیب که از سه روانشناس و یک متخصص روش تحقیق خواسته شد تا بگویند آیا می‌توان با استفاده از شیوه تفسیر دانش‌آموزان از این نقاشیها که از چهار سبک گوناگون نقاشی انتخاب شده‌اند، مراحل تحول زیبایی‌شناسی آنان را بررسی کرد؟ داده‌های به دست آمده از این متخصصان نشان داد این آثار نقاشی برای رسیدن به هدف مناسب هستند.

تعیین پایایی^۲ این ابزار با روش بازآزمایی بود. ۱۵ نفر از دانش‌آموزان با فاصل‌های دو هفته‌ای دوبار مورد بررسی قرار گرفتند و سطح تحول زیباشناختی آنان (با توجه به توضیح‌ها و تفسیرهایشان) تعیین شد. همبستگی میان سطوح تحولی به دست آمده در دوبار اجرا نشان داد ضریب پایایی این ابزار برابر با $0/۸۳$ است. برای تعیین پایایی کدگذاری نیز، سطح تحول زیبایی‌شناسی ۱۵ نفر از دانش‌آموزان در فاصله‌های یک هفته‌ای دوبار توسط پژوهشگر معین شد. ضریب اعتبار به دست آمده برابر با $0/۸۶$ بود که ضریب اعتبار مناسبی برای یک آزمون است.

ب - ابزار مطالعه توانایی تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه از غیر زیبایی‌شناسانه :

برای بررسی این توانایی، با همکاری یکی از اساتید نقاشی، هشتاد و هشت نقاشی با بیست و دو موضوع گوناگون (از هر موضوع چهار طرح که از نظر زیبایی‌اندکی با یکدیگر تفاوت داشتند)، طراحی شد. از دو استاد نقاشی خواسته شد تا نقاشیهایی را که به نظر آنان بسیار به هم شبیه هستند یا بسیار با یکدیگر تفاوت دارند، مشخص کنند. بدین ترتیب دو موضوع نقاشی که طرحهای آن بسیار با هم متفاوت بودند، شناسایی شدند و در برخی از طرحهای این دو موضوع تغییراتی داده شد تا تفاوت‌های میان چهار طرح کمتر شود. سپس، این نقاشیها به طور تصادفی بر روی ۱۵ دانش‌آموز دوره راهنمایی و متوسطه اجرا شد. در اجرای مقدماتی، از دانش‌آموزان خواستیم تا ضمن رتبه‌بندی کردن تصاویر، آنهایی که خیلی به یکدیگر شباهت دارند یا خیلی با هم متفاوتند را مشخص کنند. در مقایسه نتایج مربوط به دو گروه دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه، اگر دانش‌آموزان دوره متوسطه در مرتب کردن یکی از تصاویر ضعیف‌تر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی بودند، آن تصویر حذف می‌شد. همچنین اگر نسبت بالایی از دانش‌آموزان دوره متوسطه در مرتب کردن یکی از موضوع‌های نقاشی

1. validity

2. Reliability

ناتوان بودند، آن موضوع و طرحهای آن حذف می‌شدند. بدین ترتیب دو تصویر طراحی شده حذف شدند و بیست تصویر باقی ماندند. براین اساس، ابزار تحقیق برای بررسی توانایی تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه از آثار غیرزیبایی‌شناسانه، طراحی هشتاد طرح بود که به بیست موضوع اختصاص داشت. این تصاویر با توجه به موضوعاتشان به صورت زیر نامگذاری شدند:

زن، مرد، کودک، کلبه، بازی، میز، پدر و فرزند، کوه، پرندگان، قایق، رود و کلبه، گربه، کوزه، میوه، آفتاب، کبوتر، باغ، اسبها، پرده و تک درخت.

برای تعیین روایی این ابزار از روش روایی محتوایی استفاده شد. به این ترتیب که طرح‌های بیستگانه طراحی شده، به سه نفر از استادان نقاشی نشان داده شد و از آنها خواسته شد تا بگویند آیا طرح‌های گوناگون این موضوعات از نظر زیبایی با یکدیگر تفاوت دارند یا خیر؟ داده‌های به دست آمده نشان داد این طرح‌ها از نظر میزان زیبایی متفاوتند. این استادان طرح‌های بیست موضوع نقاشی را از زیباترین تا زشت‌ترین رتبه‌بندی کردند و همبستگی این رتبه‌بندی با رتبه‌بندی طراح اولیه ۰/۹۲ بود. بدین ترتیب رتبه‌بندی مورد نظر طراح پذیرفته شد و ملاک رتبه‌بندی طرح‌ها از زیباترین تا زشت‌ترین قرار گرفت.

تعیین پایایی این ابزار با روش بازآزمایی بود. برای این منظور ۳۰ نفر از دانش‌آموزان با فاصله‌ای دو هفته‌ای، دوبار مورد بررسی قرار گرفتند. ضریب همبستگی که در اینجا همان ضریب پایایی آزمون است میان نمره‌های دوبار اجرای آزمون ۰/۸۹ بود که ضریب پایایی مناسبی برای یک آزمون به شمار می‌آید. به علاوه، ضریب آلفای محاسبه شده برای این ابزار ۰/۷۹ بود.

شیوه اجرا

پژوهش حاضر برای شناسایی مراحل تحول زیبایی‌شناسی از روش مداد- کاغذی استفاده می‌کند. برای این منظور به هر یک از دانش‌آموزان هشت تابلوی نقاشی که سبک‌ها و موضوع‌های گوناگون را انعکاس می‌دهند، ارائه شد و آنان تفسیرها و دریافت‌های خود را از هر یک از تابلوها روی کاغذ می‌نوشتند. برای اجرای این قسمت، هر یک از نقاشیها به طور جداگانه و فردی در مقابل دانش‌آموزان قرار داده شد تا بر اساس دستورالعمل زیر عمل کنند: «فرض کنید معلم یک کلاس هستید و می‌خواهید در مورد تابلوهایی که می‌بینید برای دانش‌آموزان توضیح دهید. هر نکته‌ای که در مورد هر یک از جنبه‌های این نقاشیها به ذهنتان می‌رسد، بر روی کاغذ بنویسید». تحلیل محتوای داده‌های این بخش به شناسایی مراحل تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان منجر شد.

به علاوه، برای بررسی توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه، بعد از آماده‌سازی طرح‌های نهایی، چهار طرح هر یک از موضوعهای بیست‌گانه انتخابی، با نظمی تصادفی کنار هم در مقابل دانش‌آموزان چیدیم و از آنان خواستیم هر یک از چهار تصویری که به یک موضوع اختصاص دارند را از زیباترین تا زشت‌ترین رده‌بندی کنند. برای این منظور، طرح‌هایی که به یک موضوع مربوط بودند، از ۱ تا ۴ به صورت تصادفی شماره‌گذاری شدند. دانش‌آموزان باید شماره طرحی را که به نظر آنان از همه زیباتر بود، مقابل نام موضوع نقاشی و زیر عنوان انتخاب اول در برگه بنویسند و به همین ترتیب کار را در مورد طرح‌های بعدی انجام دهند. پس از آنکه دانش‌آموزان بیست طرح چهارتایی را از زیباترین تا زشت‌ترین درجه‌بندی کردند، براساس ملاک نمره‌گذاری زیر، برای هر دانش‌آموز نمره زیبایی‌شناسی محاسبه شد. ملاک نمره‌گذاری به ترتیب زیر بود:

نمره	شیوه مرتب کردن هر موضوع نقاشی
۴	هر چهار طرح یک موضوع به درستی مرتب شده باشند
۳	دو تا از طرحها با یک فاصله از هم جابه‌جا مرتب شده باشند
۲	دو تا از طرحها با بیش از یک فاصله از هم مرتب شده باشند
۱	تنها یکی از طرحها به درستی مرتب شده باشد
۰	هیچ یک از طرحها به درستی مرتب نشده باشند

بنابراین هر یک از برگه‌های دانش‌آموزان نمره‌های بین ۰ تا ۸۰ داشت.

یافته‌های پژوهش

پس از جمع‌آوری داده‌های مورد نظر، اطلاعات مربوط به تفسیر و توضیح آثار نقاشی را با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم. برای تعیین معناداری تفاوت فراوانی انواع تفسیرهای هر یک از دوره‌های سنی (به منظور شناسایی ویژگی تحولی هر دوره) از آزمون خی دو بهره بردیم. داده‌های مربوط به توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه نیز با نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل شدند. برای این منظور، در سطح توصیفی، از جداول توزیع فراوانی، درصد و سایر شاخص‌های آمار توصیفی استفاده کردیم. در سطح آمار استنباطی نیز، برای بررسی تفاوت میانگین نمره‌های زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان دوره‌های گوناگون سنی، آزمون F را به کار گرفتیم و با توجه به معناداری آن، از آزمونهای تعقیبی استفاده شد.

در جدول شماره ۱ نتایج آزمون F برای مقایسه معناداری تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان پنج دوره سنی (به منظور مقایسه توانایی گروه‌ها در تشخیص آثار زیباشناسانه از غیرزیباشناسانه) ارائه شده است.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه معناداری تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان پنج گروه سنی

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری منابع تغییر
* $P < 0.01$	۲۳,۵۵	۲۲۸۲,۰۴	۴	۹۱۲۸,۱۶	بین گروهی
		۹۶,۹۰۳	۱۵۱	۱۴۶۳۲,۴	درون گروهی
			۱۵۵	۲۳۷۶۰,۲	کل

* $P < 0.01$

براساس داده‌های این جدول و با توجه به اینکه نسبت F محاسبه شده در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است، می‌توان نتیجه گرفت که با اطمینان ۹۹٪ حد اقل میان میانگین دو تا از گروه‌های سنی مورد بررسی، تفاوت معناداری وجود دارد.

برای مقایسه دو به دو میانگین نمره زیبایی‌شناسی پنج گروه سنی و شناسایی گروه‌های سنی که توانایی‌شان در تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه با هم تفاوت معناداری دارد، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه دو به دو معناداری تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان پنج گروه سنی

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	شاخص آماری / گروه‌های سنی	گروه‌های سنی
۰/۰۱	۲,۵۰	-۸/۱۱**	۷ تا ۹ سال	۷ تا ۹ سال
۰/۰۰۱	۲,۵۴	-۱۷/۳**	۹ تا ۱۱ سال	۷ تا ۹ سال
۰/۰۰۱	۲,۵۲	-۱۸/۶**	۱۱ تا ۱۳ سال	۷ تا ۹ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۸	-۲۰/۳**	۱۳ تا ۱۵ سال	۷ تا ۹ سال
۰/۰۱	۲,۵۰	۸/۱۱**	۷ تا ۹ سال	۹ تا ۱۱ سال
۰/۰۱	۲,۵۰	-۹/۱۸**	۱۱ تا ۱۳ سال	۹ تا ۱۱ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۸	-۱۰/۴۹**	۱۳ تا ۱۵ سال	۹ تا ۱۱ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۴	-۱۲/۲**	۱۵ تا ۱۷ سال	۹ تا ۱۱ سال
۰/۰۰۱	۲,۵۴	۱۷/۳**	۷ تا ۹ سال	۱۱ تا ۱۳ سال
۰/۰۱	۲,۵۰	۹/۱۸**	۹ تا ۱۱ سال	۱۱ تا ۱۳ سال
۰/۹۸	۲,۵۲	-۱/۳	۱۳ تا ۱۵ سال	۱۱ تا ۱۳ سال
۰/۷۴	۲,۴۸	-۳/۰۱	۱۵ تا ۱۷ سال	۱۱ تا ۱۳ سال
۰/۰۰۱	۲,۵۲	۱۸/۶**	۷ تا ۹ سال	۱۳ تا ۱۵ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۸	۱۰/۴۹**	۹ تا ۱۱ سال	۱۳ تا ۱۵ سال
۰/۹۸۵	۲,۵۲	۱/۳۰	۱۱ تا ۱۳ سال	۱۳ تا ۱۵ سال
۰/۹۵۸	۲,۴۶	-۱/۷	۱۳ تا ۱۵ سال	۱۳ تا ۱۵ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۸	۲۰/۳**	۷ تا ۹ سال	۱۵ تا ۱۷ سال
۰/۰۰۱	۲,۴۴	۱۲/۲**	۹ تا ۱۱ سال	۱۵ تا ۱۷ سال
۰/۷۴	۲,۴۸	۳/۰۱	۱۱ تا ۱۳ سال	۱۵ تا ۱۷ سال
۰/۹۸۵	۲,۴۶	۱/۷۰	۱۳ تا ۱۵ سال	۱۵ تا ۱۷ سال

**P<۰/۰۰۱

داده‌های جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، تفاوت نمره زیبایی‌شناسی گروه سنی ۷ تا ۹ سال با گروه‌های سنی ۹ تا ۱۱، ۱۱ تا ۱۳، ۱۳ تا ۱۵ و ۱۵ تا ۱۷ سال و تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان گروه سنی ۹ تا ۱۱ سال با گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۳، ۱۳ تا ۱۵ و ۱۵ تا ۱۷ سال در سطح ۰/۰۱ معنادار است و با اطمینان ۹۹٪، میانگین نمره زیبایی‌شناسی این گروه‌های سنی تفاوتی معنادار دارد.

علاوه بر توانایی تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه از آثار غیر زیبایی‌شناسانه و نمره‌های که به رتبه‌بندی بیست طرح چهارتایی از زیباترین به زشتترین به دست آمد (نمره زیبایی‌شناسی)، داده‌های دیگری نیز جمع‌آوری شد تا سطح تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شناسایی شود. برای این منظور، توضیح دانش‌آموزان در مورد هشت اثر نقاشی با استفاده از روش تحلیل محتوا بررسی شد و پس از مقوله‌بندی، در چند طبقه اصلی قرار گرفت. این طبقه‌ها و ویژگی‌های هر یک از آنها به شرح زیر هستند:

۱- عینی‌گرایی: در این بخش توضیح و تفسیر دانش‌آموزان به چیزهایی محدود است که در نقاشیها کشیده شده‌اند؛ همانند توجه به تعداد آدمها، وسایل موجود و هر آنچه در اثر نقاشی دیده می‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «گل آفتابگردان» نوشته است: «گلدانی که در آن گل‌های آفتابگردان وجود دارد. چند فلفل دلمه زرد هم هست». یکی دیگر از آنها در مورد نقاشی «رستوران» نوشته است: «شب است و رستورانی که میزهای قهوه‌ای دارد». یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «دختر نوازنده گیتار» نوشته است: «زن نشسته است و گیتار می‌زند. لباس سفید پوشیده و گیتار قهوه‌ای دارد».

۲- داستان‌سرایی: در این بخش دانش‌آموزان در مورد تصویر داستان‌هایی می‌سازند، از پیشایندها و پیامدهای آن سخن می‌گویند و مواردی را مطرح می‌کنند که ساخته و پرداخته ذهن آنهاست و در نقاشی دیده نمی‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «رستوران» می‌نویسد: «آن شب، شب جشن بوده و در آسمان نورافشانی می‌کردند». یکی دیگر از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «سیب‌زمینی خورها» نوشته است: «شبی عده‌های دور هم جمع شده‌اند و با هم حرف می‌زنند تا کسی را بکشند. یکی می‌پرسد چرا؟ دیگری می‌گوید چون او با من دشمن است». یکی دیگر از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «ژاکلین» می‌نویسد: «فرد در فکر است که چگونه می‌تواند موفق باشد و آرزو می‌کند خداوند به او کمک کند».

۳- عاطفه‌گرایی: در این نوع تفسیر، به عواطف و هیجانهای شخصیت‌های نقاشی از جمله غم، شادی، تنهایی و سایر ویژگی‌های عاطفی آنها توجه می‌شود و گاه نیز به احساسات و عواطفی که در اثر تماشای نقاشی در بیننده ایجاد می‌شود، اشاره می‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «دختر نوازنده گیتار» می‌نویسد: «زنی رنج‌دیده و مهربان که مدت‌ها با خوشبختی فاصله دارد می‌خواهد با زدن گیتار خود را آرام کند». یکی دیگر از دانش‌آموزان در مورد همین نقاشی نوشته است: «هر وقت تنهاست سازش را می‌گیرد. گیتار همدم و مونس اوست و هنگام ناراحتی

درمان دل او». دانش‌آموزی دیگر درباره نقاشی گل آفتابگردان می‌نویسد: «به من احساس خوشبختی، سرزندگی، طراوت، صمیمیت و صفا می‌دهد».

۴- ارزیابی: در این دسته از توضیح‌ها، دانش‌آموزان به زشتی یا زیبایی اثر، دقت یا بی‌دقتی آن، هارمونی، ترکیب، فرم، کادر، رنگ‌آمیزی، ظرافت و سایر مواردی که به ارزیابی اثر مربوط می‌شوند، اشاره می‌کنند. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «رستوران» نوشته است: «رنگها با هم تضاد دارند، انگار ساختمان جلویی جای دیگر است و به این نقاشی نمی‌آید؛ اصلاً خوب نیست». دانش‌آموزان دیگری در مورد همین نقاشی گفت: «تنها آبی آسمان و رنگ سبز درخت زیباست. نرده، ستون، رنگ زرد و غیره دلچسب نیستند. انسانها و کوچه واضح نیستند». دانش‌آموز دیگری در مورد نقاشی «دختر نوازنده گیتار» چنین نوشته است: ترکیب رنگها نقاشی را گرم کرده است، اما دخترک حسّی را القا نمی‌کند و گیتار را با حالتی حاکی از علاقه در آغوش نگرفته است».

۵- نمادگرایی: در این تفسیرها، هر نقاشی یا بخشهایی از آن نماد و نشانه تفکر یا مفهومی انتزاعی است که در نقاشی وجود ندارد. یک نقاشی ممکن است نماد تلاش، مشارکت و صمیمیت قلمداد شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «سیب‌زمینی خورها» می‌نویسد: «دور هم بودن زیر تنها چراغ خانه، نماد با هم بودن است». دانش‌آموزی دیگر در مورد نقاشی «کشاورزی» نوشت: «مردم روستا و اتحاد آنها که با تلاش در مزارع کار می‌کنند». یکی دیگر از دانش‌آموزان در مورد همین نقاشی می‌نویسد: «سرما همه چیز را خوابانیده، اما آدمهارا نتوانسته به خواب فرو ببرد و از تلاش باز دارد. علت همه اینها همبستگی است». دانش‌آموزی دیگر در مورد نقاشی «گل آفتابگردان» نوشت: «شاخه گلها نشانه زیبایی، طراوت و تازگی است».

۶- فلسفه‌بافی: در فلسفه‌بافی به تفکرات فلسفی همچون اعجاب‌آفرینش، سرنوشت و مانند آن توجه می‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مورد نقاشی «گل آفتابگردان» چنین نوشته است: «به قدرت خدا بی‌می‌برم و به خود می‌آیم و می‌گویم خدا یا چگونه آفریدی؟» دانش‌آموزی دیگر در مورد نقاشی «قدمهای اول» نوشته است: «خدا هم او را دوست دارد، اما سرنوشت این بود که معلول آفریده شود».

۷- سبک‌گرایی: در این نوع توضیح‌ها به سبک نقاشی توجه می‌شود که البته تنها به سبک کوبیسم اشاره شد.

داده‌های مربوط به فراوانی هر یک از انواع تفسیرهای دانش‌آموزان در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی محتوای تفسیری دانش‌آموزان گروه‌های سنی گوناگون از نقاشی‌های

هشت‌گانه

محتوا گروه‌های سنی	عینی گرایی	داستان سرایی	ارزیابی	عاطفه گرایی	نماد گرایی	فلسفه بافی	سبک گرایی
۷ تا ۹ سال	۱۹۰	۵۵	۳۱	۱۰	-	-	-
۹ تا ۱۱ سال	۱۹۰	۸۶	۲۳	۳	-	-	-
۱۱ تا ۱۳ سال	۱۲۸	۸۰	۷۹	۵۷	۶	-	-
۱۳ تا ۱۵ سال	۱۱۱	۹۹	۷۷	۸۰	۱۹	۳	-
۱۵ تا ۱۷ سال	۸۳	۹۱	۷۵	۹۵	۹۲	۱۶	۱۴

براساس داده‌های در این جدول، محتوای اصلی تفسیر دانش‌آموزان گروه سنی ۷ تا ۹ سال عینی‌گرایی با فراوانی ۱۹۰ است. البته کمی هم داستان‌سرایی و ارزیابی وجود داشت (با فراوانی ۵۵ و ۳۱). دانش‌آموزان گروه سنی ۹ تا ۱۱ سال نیز علاوه بر عینی‌گرایی (با فراوانی ۱۹۰) کمی به داستان‌سرایی و ارزیابی (با فراوانی ۸۶ و ۲۳) پرداختند. دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۳ سال نیز علاوه بر عینی‌گرایی و داستان‌سرایی (به ترتیب با فراوانی ۱۲۸ و ۸۰)، ارزیابی و عاطفه‌گرایی (به ترتیب با فراوانی ۷۹ و ۵۷) داشتند. دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۵ سال به ترتیب به عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، عاطفه‌گرایی، ارزیابی و نمادگرایی (با فراوانی ۱۱۱، ۹۹، ۸۰، ۷۷، ۱۹) می‌پرداختند. دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۷ سال به ترتیب (با فراوانی ۹۵، ۹۲، ۹۱، ۸۳، ۷۵، ۱۶، ۱۴) عاطفه‌گرایی، نمادگرایی، داستان‌سرایی، عینی‌گرایی، ارزیابی، فلسفه‌بافی و سبک‌گرایی داشتند. در مورد داده‌های این جدول باید گفت که در تحلیل محتوای تفسیر دانش‌آموزان از نقاشیها، واحد تحلیل «مضمون» بود. بنابراین اگر در تفسیر یکی از نقاشیها به بیش از یک مضمون اشاره می‌شد، فراوانی کل تفسیرها نیز افزایش می‌یافت. بنابراین می‌توان انتظار داشت تعداد کل فراوانی تفسیرها از تعداد کل تفسیرهای ممکن (تعداد دانش‌آموزان هر رده سنی - ۳ - ضرب در تعداد نقاشیها - ۸) بیشتر باشد. برای مثال در دوره سنی ۷ تا ۹ سال، ۳۰ دانش‌آموز بررسی شدند و با توجه به اینکه هر یک ۸ نقاشی را تفسیر کردند، بنابراین جمع کل تفسیرها باید ۲۴۰ تفسیر باشد، اما ۲۸۶ مورد بود.

پس از مقوله‌بندی محتوای تفسیری دانش‌آموزان (با استفاده از روش تحلیل محتوا) و با توجه به ویژگی تفسیری عمده هر یک از این مقوله‌ها، نامهایی برای آنها انتخاب شد این نامها به عنوان ویژگی‌هایی که در تحول زیبایی‌شناسی وجود دارند (ویژگی تحولی) در نظر گرفته شدند. در

مرحله بعد باید تعیین شود هر یک از این مراحل در کدامیک از دوره‌های سنی دیده می‌شوند. برای این منظور به ملاکی نیاز داشتیم تا از طریق آن بتوانیم نشان دهیم نامی که برای هر یک از مراحل تحولی دوره‌های سنی گوناگون انتخاب می‌شود، منطقی است. به همین دلیل از آزمون خی دو را بهره بردیم تا ویژگی یا ویژگیهای تحولی که در هر دوره سنی به طور معنادار فراوانی بیشتری دارند، بشناسیم و آن را ویژگی یک دوره سنی تعیین کنیم. اطلاعات مربوط به این بخش در جدولهای ۴ تا ۸ ارائه شده‌اند.

جدول ۴. آزمون خی دو به منظور بررسی معناداری تفاوت فراوانیهای محتواهای تفسیری گوناگون در

دانش آموزان ۷ تا ۹ سال

محتوای تفسیر	عینی گرایی	داستان سرایی	ارزیابی	(نتایج خی دو)
فراوانی ها	۱۹۰	۵۵	۳۱	$X^2 = 276^{**}$
فراوانی ها	۱۹۰	۵۵	-	$X^2 = 74/4^{**}$

$$**P < 0.01$$

اطلاعات جدول شماره ۴، با توجه به اینکه خی دو محاسبه شده (۲۷۶) برای مقایسه تفاوت میان فراوانی سه محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و ارزیابی از خی دو جدول با درجه آزادی ۲ و در سطح 0.01 (۹/۲۱) بزرگتر است، نشان می‌دهد تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین با توجه به اینکه خی دو محاسبه شده (۷۴/۴) برای مقایسه تفاوت فراوانی دو محتوای تفسیری عینی‌گرایی و داستان‌سرایی از خی دو جدول با درجه آزادی ۱ و در سطح 0.01 (۶/۶۳) بزرگتر است، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. بنابراین بطور کلی می‌توان گفت چنین عینی‌گرایی در میان دانش‌آموزان ۷ تا ۹ سال به طور معنادار فراوانی بالاتری دارد و ویژگی این دوره سنی از نظر زیبایی‌شناسی، عینی‌گرایی است.

جدول ۵. آزمون خی دو به منظور بررسی معنی داری تفاوت فراوانیهای محتواهای تفسیری گوناگون در

دانش آموزان ۹ تا ۱۱ سال

محتوای تفسیر	عینی گرایی	داستان سرایی	ارزیابی	(نتایج خی دو)
فراوانیها	۱۹۰	۸۶	۲۳	$X^2 = 254^{**}$

$$**P < 0.01$$

فراوانیها	۱۹۰	۸۶	-	$X^2 = ۳۹/۲^{**}$
-----------	-----	----	---	-------------------

اطلاعات جدول شماره ۵، با توجه به اینکه خي دو محاسبه شده (۲۵۴) برای مقایسه تفاوت فراوانی سه محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و ارزیابی از خي دو جدول با درجه آزادی ۲ و در سطح ۰/۰۱ (۹/۲۱) بزرگتر است، نشان می‌دهد تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین با توجه به اینکه خي دو محاسبه شده (۳۹/۲) برای مقایسه تفاوت میان فراوانی دو محتوای تفسیری عینی‌گرایی و داستان‌سرایی از خي دو جدول با درجه آزادی ۱ و در سطح ۰/۰۱ (۶/۶۳) بزرگتر است، می‌توان گفت تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. بنابراین عینی‌گرایی در میان دانش‌آموزان ۹ تا ۱۱ سال به طور معناداری فراوانی بالاتری دارد و ویژگی این دوره سنی از نظر زیبایی‌شناسی، همانند دوره سنی ۷ تا ۹ سال عینی‌گرایی خواهد بود.

جدول ۶. آزمون خي دو به منظور بررسی معناداری تفاوت فراوانیهای محتوای تفسیری گوناگون در دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۳ سال

محتوای تفسیر	عینی‌گرایی	داستان‌سرایی	ارزیابی	عاطفه‌گرایی	(نتایج خي دو)
فراوانی	۱۲۸	۸۰	۷۹	۵۷	$X^2 = ۱۲۰/۷^{**}$
فراوانی	۱۲۸	۸۰	۷۹	-	$X^2 = ۱۶/۳۲^{**}$
فراوانی	۱۲۸	۸۰	-	-	$X^2 = ۱۱/۰۷^{**}$ $P < ۰/۰۵^{**}$

اطلاعات جدول شماره ۶، با توجه به اینکه خي دو محاسبه شده (۱۲۰/۷) برای مقایسه تفاوت فراوانی چهار محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، عاطفه‌گرایی و ارزیابی، از خي دو جدول با درجه آزادی ۳ و در سطح ۰/۰۱ (۱۱/۳۴) بزرگتر است، تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین با توجه به اینکه خي دو محاسبه شده (۱۶/۳۲) برای مقایسه تفاوت فراوانی سه محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و ارزیابی از خي دو جدول با درجه آزادی ۳ و در سطح ۰/۰۱ (۱۱/۳۴) بزرگتر است، می‌توان گفت تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. از طرف دیگر، با توجه به اینکه خي دو محاسبه شده

(۱۱/۰۷) برای مقایسه تفاوت فراوانی دو محتوای تفسیری عینی‌گرایی و داستان‌سرایی از خی دو جدول با درجه آزادی ۱ و در سطح ۰/۰۱ (۶/۶۳) بزرگتر است، نتیجه می‌گیریم تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت عینی‌گرایی در میان دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۳ سال به طور معناداری فراوانی بالاتری دارد و ویژگی این دوره سنی را از نظر زیبایی‌شناسی مانند دوره‌های سنی ۷ تا ۹ سال و ۹ تا ۱۱ سال عینی‌گرایی است.

جدول ۷. آزمون خی دو به منظور بررسی معناداری تفاوت فراوانیهای محتوای تفسیری گوناگون دانش‌آموزان از ۱۳ تا ۱۵ سال

محتوای تفسیر	عینی‌گرایی	داستان‌سرایی	ارزیابی	عاطفه‌گرایی	نمادگرایی	(نتایج خی دو)
فراوانی	۱۱۱	۹۹	۷۷	۸۰	۱۹	$X^2=195^{**}$
فراوانی	۱۱۱	۹۹	۷۷	۸۰	-	$X^2=8/47^*$
فراوانی	۱۱۱	۹۹	-	$*P<0/05$	-	$X^2=2/49^{*} 0/01$

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۷، خی دو محاسبه شده (۱۹۵) برای مقایسه تفاوت فراوانی پنج محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، عاطفه‌گرایی، ارزیابی و نمادگرایی از خی دو جدول با درجه آزادی ۴ و در سطح ۰/۰۱ (۱۳/۲۸) بزرگتر است، نشان می‌دهد تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین با توجه به اینکه خی دو محاسبه شده (۸/۴۷) برای مقایسه تفاوت بین فراوانی چهار محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، عاطفه‌گرایی و ارزیابی از خی دو جدول با درجه آزادی ۳ و در سطح ۰/۰۵ (۷/۸۱) بزرگتر است، می‌توان نتیجه گرفت تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. از طرف دیگر با توجه به اینکه خی دو محاسبه شده (۴/۹۹) برای مقایسه تفاوت فراوانی سه محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و عاطفه‌گرایی از خی دو جدول با درجه آزادی ۲ و در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ (۹/۲۱) و ۵/۹۹ کوچکتر است، نتیجه می‌گیریم تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار نیست. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت که فراوانی تفسیرهای عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و عاطفه‌گرایی در میان دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۵ سال با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند و دانش‌آموزان این دوره سنی تا اندازه‌های برابر به عینی‌گرایی، داستان‌سرایی و عاطفه‌گرایی توجه داشته‌اند. اما

با توجه به اینکه براساس نظریه پیاژه، نوجوانان در آستانه تفکر انتزاعی در سایر دوره‌های تحول شناختی، ویژگی‌های شناختی مراحل قبل را همچنان با خود دارند و ویژگیها و توانمندیهای شناختی جدید را در کنار ویژگیهای شناختی پیشین قرار می‌دهند (منصور، ۱۳۷۰)، نمی‌توان در نامگذاری این مرحله، همچنان به ویژگی مرحله پیشین (عینی‌گرایی) توجه کرد. در واقع پیاژه (برخلاف تصور دانشمندانی مانند بندورا و مک دانلد^۱ که او را طرفدار نظریه کمال رشد^۲ می‌دانند)، با اینکه در تحول شناختی تواتر مرحله‌ای ثابتی را پیشنهاد کرده است، اما اعتقاد ندارد که ژنها در تواتر مراحل رشد کودک دخالت دارند، بلکه این مراحل را در حکم راه‌ها و طرق فکری می‌داند که به طور مرتب بر جامعیت آنها افزوده می‌شود (نقل از کرین، ۱۳۷۰، ترجمه فدایی، ص ۶۷). براین اساس ممکن است یک ویژگی در تمامی مراحل دیده شود، اما همانطور که نامگذاری مراحل در نظریه پیاژه مورد توجه قرار گرفته است، نامگذاری مراحل به ویژگیهای تحولی جدید توجه می‌شود. بنابراین در نامگذاری ویژگی تفسیری این دوره سنی و دوره سنی بعد، با توجه به رشد چشمگیر داستان‌سرایی و عاطفه‌گرایی در دانش‌آموزان گروه سنی ۱۳ تا ۱۵ سال می‌توان این دوره سنی را دوره داستان-سرایی-عاطفه‌گرایی نامید.

جدول ۸. آزمون خی دو به منظور بررسی معناداری تفاوت فراوانیهای محتواهای تفسیری گوناگون در

دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۷ سال

محتوای تفسیر	عینی‌گرایی	داستان‌سرایی	ارزیابی	عاطفه‌گرایی	نمادگرایی	فلسفه بافی	(نتایج خی دو)
فراوانی	۸۳	۹۱	۷۵	۹۵	۹۲	۱۶	$X^2=15.0/0.01^{**}$
فراوانی	۸۳	۹۱	۷۵	۹۵	۹۲	-	$X^2=3/0.1^{**}$

براساس اطلاعات جدول شماره ۸، خی دو محاسبه شده (۱۹۵) برای مقایسه تفاوت فراوانی شش محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، عاطفه‌گرایی، ارزیابی، نمادگرایی و فلسفه بافی از خی دو جدول با درجه آزادی ۵ و در سطح ۰/۰۱ (۱۵/۰۹) بزرگتر است، نشان می‌دهد تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین با توجه به اینکه خی دو محاسبه شده (۳/۰۱) برای مقایسه تفاوت فراوانی پنج محتوای تفسیری عینی‌گرایی، داستان‌سرایی،

عاطفه‌گرایی، ارزیابی و نمادگرایی از خنثی دو جدول با درجه آزادی ۴ و در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ (۱۳/۲۸ و ۹/۴۹) بزرگتر است، می‌توان گفت تفاوت فراوانیهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار نیست. بنابراین به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که فراوانی تفسیرهای عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، ارزیابی، عاطفه‌گرایی و نمادگرایی در میان دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۷ سال تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. بنابراین دانش‌آموزان این دوره سنی تا اندازه‌ای برابر به عینی‌گرایی، داستان‌سرایی، ارزیابی، عاطفه‌گرایی و نمادگرایی توجه داشته‌اند، اما با توجه به آنچه در دوره سنی قبل و در ارتباط با نامگذاری مراحل توسط پیازه گفته شد، با توجه به رشد چشمگیر ارزیابی و نمادگرایی در این دوره سنی (در مقایسه با دوره پیشین)، این دوره، دوره ارزیابی-نمادگرایی نامیده می‌شود.

در ادامه با توجه به اطلاعات مربوط به پرسشهای پژوهش که پیش از این ارائه شدند، هر یک از پرسشها و پاسخ مربوط به هر کدام بیان خواهد شد. مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پژوهشهای هاوزن و پارسونز که با روش تحلیلی و مقایسه‌ای انجام خواهد شد، در بخش نتیجه‌گیری ارائه خواهد آمد.

سوال اول: مراحل تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان گروههای مختلف سنی شهر

تهران چیست؟

اطلاعات به دست آمده و داده‌های ارائه شده در جدولهای شماره ۳ تا ۸، مراحل زیر را در رشد و تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شهر تهران نشان می‌دهند:

۱- عینی‌گرایی؛ در این مرحله که در دانش‌آموزان دوره‌های سنی ۷ تا ۹، ۹ تا ۱۱ و ۱۱ تا ۱۳ سال دیده می‌شود، توضیح و تفسیر، محتوای ظاهری و صوری و توجه به مفاد و موضوع نقاشی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۲- داستان‌سرایی - عاطفه‌گرایی؛ در این مرحله که در دانش‌آموزان دوره سنی ۱۳ تا ۱۵ سال مشاهده می‌شود، علاوه بر محتوای صوری نقاشی، به داستان‌پردازی و خیال‌پردازی در مورد محتوای اثر و نیز به وضعیت عاطفی شخصیت‌های آن و نوع عواطف و هیجانهایی که در اثر وجود دارند یا به بیننده منتقل می‌شوند، توجه می‌شود.

۳- ارزیابی - نمادگرایی؛ در این مرحله که در دانش‌آموزان دوره سنی ۱۵ تا ۱۷ سال دیده می‌شود، زشتی یا زیبایی اثر، دقت یا بیدقتی آن، هارمونی، ترکیب، فرم، کادر، رنگ‌آمیزی، ظرافت و سایر مواردی که به داوری درباره اثر مربوط می‌شوند، مورد توجه قرار می‌گیرند. همچنین

در این مرحله هر نقاشی یا بخشهایی از آن، نماد و نشانه تفکر یا مفهومی انتزاعی است که در نقاشی وجود ندارد.

سوال دوم — آیا دانش آموزان گروه‌های گوناگون سنی از نظر توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از آثار غیر زیباشناسانه با یکدیگر تفاوتی دارند؟

داده‌های جداول شماره ۱ و ۲ نشان می‌دهد تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان گروه سنی ۹ تا ۹ سال با گروه‌های سنی ۹ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال تفاوت نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان گروه سنی ۹ تا ۱۱ سال با گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین با اطمینان ۹۹٪ می‌توان نتیجه گرفت که نمره زیباشناسی دانش‌آموزان گروه‌های سنی ۹ تا ۱۱ سال، ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان گروه سنی ۷ تا ۹ سال و نمره زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۳ سال، ۱۳ تا ۱۵ سال و ۱۵ تا ۱۷ سال به طور معناداری بیشتر از دانش‌آموزان گروه سنی ۹ تا ۱۱ سال است.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر به طور کلی نشان می‌دهند کودکان و نوجوانان شهر تهران در دوران مدرسه، که به طور معمول از ۷ سالگی تا ۱۷ سالگی است، در زمینه چگونگی دریافتشان از زیبایی و نیز در توانایی تشخیص آثار زیبا از آثار نا زیبا تحولاتی سپری می‌کنند. چگونگی دریافت و درک زیبایی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آنان با نوعی وابستگی به محتوای شکل و طرحی که می‌بینند، آغاز می‌کنند. در این مرحله که در دانش‌آموزان ۷ تا ۱۳ ساله دیده می‌شود، دریافت چندان نشانه‌ای از ذهن‌گرایی و رهایی از آنچه می‌بینند، وجود ندارد. نگاه و برداشت آنها به محتوای تصویرها و نقاشیها بستگی دارد و در بیشتر موارد از محتوا بیرون نیست. آنها در تفسیر نقاشیها بیشتر به موضوع توجه می‌کنند و درباره چیزهایی توضیح می‌دهند که در هر تصویر نقش بسته شده است؛ مانند آدمها، حیوانات، وسایل و درختان.

دانش‌آموزان در سن ۱۳ سالگی، از بند عینی‌گرایی رها می‌شوند و با وارد کردن ذهنیتهای خود و افزودن بر محتوای تصویر، ماجراهای گوناگونی را از تصویر، بیرون می‌کشند. همچنین به ویژگیهای خلقی و عاطفی هر اثر و شخصیت‌های داستانهایی که خود در مورد هر اثر می‌سازند، توجه نشان می‌دهند. به بیان دیگر، آنها نه تنها در مورد نقاشیها داستان‌سرایی می‌کنند، بلکه به ویژگیها و حالت‌های

عاطفی شخصیت‌های داستانی خویش نیز توجه دارند. از این رو، می‌توان گفت دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۵ سال در تفسیر طرحها و شکل‌هایی که با آنها روبرو می‌شوند، ماجراها و رویدادهایی را شکل‌بندی می‌کنند که زائیدهٔ اندیشه آنان است و بخش گسترده‌ای از زایشهای فکری آنان به برداشتهای عاطفی‌شان در مورد نقاشیها و شخصیت‌های آنها اختصاص دارد.

تحول دیگری که با افزایش سن از ۱۵ تا ۱۷ سالگی در دیدگاه‌های دانش‌آموزان رخ می‌دهد، داشتن نوعی نگاه ارزیابانه است. در این نگاه، دانش‌آموزان اثر هنری را بررسی کرده و دیدگاه‌های گوناگون را دربارهٔ آن مورد واریسی قرار می‌دهند و در نهایت ارزش‌گذاری می‌کنند. به علاوه یک طرح یا یک تصویر در نگاه آنها می‌تواند نماد نهایت اندیشه یا دیدگاهی کلی درباره زندگی باشد. در این رویکرد، روابط موجود میان بخشهای گوناگون یک اثر، نشانه رویکرد و فلسفه‌ای همه‌جانبه و فراگیر است که در قالب نقاشی بیان شده است.

مقایسه یافته‌های مربوط به مراحل رشد و تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شهر تهران که از این پژوهش به دست آمده است با یافته‌های سایر پژوهشگران این حوزه همچون هاوزن (۱۹۹۲) و پارسونز (۱۹۸۷) که این موضوع را در کشورهای دیگر بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد در کشورهای گوناگون همخوانیها و تفاوت‌هایی میان مراحل تحول زیبایی‌شناسی در کشورهای گوناگون وجود دارد. مراحل تحول زیبایی‌شناسی هاوزن ۵ مرحله اساسی دارد که تفاوتها و شباهتهای آن با نتایج این پژوهش به شرح زیر است:

مرحله اول از نظر هاوزن مرحله موسوم به «بینندگان شرح‌دهنده» است. او در توضیح این مرحله ویژگی داستان‌سرایی را ویژگی اصلی این دوره می‌داند، در حالیکه پژوهش حاضر پیش از مرحله داستان‌سرایی، مرحله عینی‌گرایی - تفسیر براساس محتوای صورتی نقاشی - را قرار می‌دهد. از طرف دیگر در پژوهش حاضر، مرحله داستان‌سرایی با عاطفه‌گرایی همراه است، اما در طبقه‌بندی هاوزن به ویژگی عاطفه‌گرایی اشاره نشده است. بنابراین دانش‌آموزان تهرانی تحول زیبایی‌شناسی خویش را از سطح پایین‌تری آغاز می‌کنند و سطوح پایین‌تری از تحول زیبایی‌شناسی در آنان وجود دارد دلیل این امر را می‌توان سن نمونه‌های مورد بررسی دو پژوهش برشمرد. گروه نمونه مطالعه هاوزن سن بیشتری داشتند. همچنین توجه دانش‌آموزان این مرحله به عوامل عاطفی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان شهر تهران در این حوزه رشد مناسبی داشته‌اند و به زمینه‌های عاطفی محرک‌های دیداری توجه خوبی نشان می‌دهند.

مرحله دوم از نظر هاوزن «بینندگان سازنده» نامیده می‌شود. ویژگی این دوره داوری اثر

است. این مرحله در پژوهش حاضر «ارزیابی» نامیده شده است و مانند دسته‌بندی هاوزن، پس از مرحله‌بینندگان شرح‌دهنده (مرحله داستان‌سرایی - عاطفه‌گرایی در پژوهش حاضر) قرار دارد. البته ویژگی ارزیابی در پژوهش حاضر با نمادگرایی همراه است (مرحله ارزیابی - نمادگرایی)، در حالیکه طبقه‌بندی هاوزن نمادگرایی را در طبقه‌ای جداگانه، با عنوان بینندگان تفسیرگر مطرح می‌کند. بنابراین ویژگیهای تحولی یافت شده، در این مرحله از پژوهش هاوزن نیز شناسایی شده‌اند.

مرحله سوم از نظر هاوزن به «بینندگان طبقه‌بندی کننده» موسوم است. به عقیده هاوزن آنان به دنبال ویژگی تحلیلی و انتقادی اثر هنری هستند و به ویژگیهای همچون سبک، زمان، مکتب و سندی توجه دارند. دانش‌آموزان ایران در این زمینه ضعیف بودند و فقط تعدادی از دختران به سبک کویسم اشاره کردند. بنابراین دانش‌آموزان مورد بررسی در این پژوهش از نظر آنچه هاوزن به آن «طبقه‌بندی» گفته است، بسیار ناتوان هستند و به ویژگیهای مانند زمان، مکتب و سند اثر توجه نداشتند و به صورتی محدود به یک سبک اشاره کردند.

مرحله چهارم از نظر هاوزن «بینندگان تفسیرگر» نام دارد. با توجه به ویژگیهای این دوره که مهمترین آن نمادگرایی است، می‌توان آن را مانند ویژگی نمادگرایی از مرحله ارزیابی - نمادگرایی دانش‌آموزان این پژوهش در نظر گرفت.

مرحله پنجم از نظر هاوزن «بینندگان بازآفرین» نامیده شده است. آنان در زمینه دیدن و شنیدن درباره آثار هنری سابقه طولانی دارند و گویی با اثر آشنا هستند. این مرحله در میان دانش‌آموزان پژوهش حاضر مشاهده نمی‌شود.

همانگونه که می‌بینیم، دو مرحله از مراحل هاوزن شامل «بینندگان طبقه‌بندی کننده» و «بینندگان بازآفرین» در دانش‌آموزان این پژوهش مشاهده نمی‌شود، البته ویژگیهای «بینندگان طبقه‌بندی کننده» به صورت بسیار محدود و جزئی در آنان مشاهده شد. از طرف دیگر مرحله عینی‌گرایی که اولین مرحله تحول زیبایی‌شناسی در دانش‌آموزان ایرانی است، در دسته‌بندی هاوزن وجود ندارد. پارسونز نیز نوعی دسته‌بندی در زمینه مراحل تحول زیبایی‌شناسی ارائه کرده است که نتایج پژوهش او را با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه می‌کنیم.

پارسونز در مرحله اول از «خوشایندگرایی» نام می‌برد. ویژگی این مرحله تفسیر براساس محتواست. در پژوهش حاضر نیز عینی‌گرایی که نوعی تفسیر بر مبنای محتواست، اولین مرحله به‌شمار می‌آید که مانند مرحله نخست طبقه‌بندی پارسونز است.

مرحله دوم از نظر پارسونز، مرحله «زیبایی و واقعیت‌گرایی» نامیده می‌شود. وجه تمایز این مرحله،

ارجاع ترسیم به زیبایی و واقع‌گرایی است. این مرحله با ویژگی ارزیابی مرحله ارزیابی‌نمادگرایی پژوهش حاضر که در آن به زشتی یا زیبایی اثر، دقت یا بی‌دقتی آن، هارمونی، ترکیب، فرم، کادر و رنگ‌آمیزی و سایر مواردی که به داوری در مورد اثر مربوط می‌شوند، همخوانی دارد.

مرحله سوم طبقه‌بندی پارسونز مرحله «ابراز معنا» است که در آن به احساسهای هنری و افکار نقاش توجه می‌شود. این مرحله مشابه ویژگی عاطفه‌گرایی در مرحله داستان‌سرایی - عاطفه‌گرایی این پژوهش است که در آن به عواطف، احساس‌ها و هیجان‌های موجود در اثر و عواطف دریافتی توجه می‌شود. در طبقه‌بندی پژوهش حاضر ویژگی عاطفه‌گرایی پیش از ویژگی ارزیابی و در مرحله دوم قرار دارد، اما در طبقه‌بندی پارسونز مرحله ابراز معنا (همخوان ویژگی عاطفه‌گرایی این پژوهش) پس از مرحله زیبایی و واقعیت‌گرایی (همخوان ویژگی ارزیابی این پژوهش) قرار دارد.

مرحله چهارم از نظر پارسونز مرحله «سبک و شکل» نامیده می‌شود که به سبک نقاشی و شکل آن توجه دارد. اما در پژوهش ما، توجه به سبک چندان جدی و محسوس نبود و تنها عده کمی از دختران گروه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال به یکی از سبکهای هنری اشاره کردند که البته آن هم در برخی موارد نادرست بود.

مرحله پنجم طبقه‌بندی پارسونز مرحله «خود مختاری» است که در آن خودمختاری و استقلال اثر هنری مورد توجه قرار می‌گیرد. در نتایج پژوهش حاضر هیچ نشانه‌ای از این ویژگی مشاهده نمی‌شود و هیچ یک از دانش‌آموزان در تفسیرهای خود به ویژگی خود مختاری اشاره نکردند.

بنابراین دسته‌بندی پارسونز از مراحل تحول زیبایی‌شناسی با دسته‌بندی پژوهش حاضر همخوانی کامل ندارد. در واقع، از پنج مرحله مورد نظر پارسونز، تنها سه مرحله اول در پژوهش حاضر شناسایی شد و تنها تفاوت موجود در این بخش آن است که او از داستان‌سرایی نام نمی‌برد، در حالی که براساس نتایج پژوهش حاضر یکی از ویژگیهای مرحله دوم تحول زیبایی‌شناسی داستان‌سرایی است. همچنین پارسونز از مراحل سبک و شکل نام می‌برد که در پژوهش حاضر مرحله به شمار نمی‌آیند. علاوه بر این، پارسونز مرحله خود مختاری را آخرین مرحله تحول زیبایی‌شناسی می‌نامد که در پژوهش حاضر چنین مرحله‌ای وجود ندارد و به جای آن، مرحله نمادگرایی مطرح شده است. بنابراین در پاسخ به سوال دوم پژوهش می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر، تفاوتها و شباهتهایی با نتایج پژوهشهای هاوزن و پارسونز دارد.

هر چند همخوانی‌ها و تفاوت‌هایی میان یافته‌های این پژوهش و یافته‌های پژوهش‌های هاوزن و پارسونز دیده می‌شود، اما نتایج پژوهش حاضر نشان نمی‌دهد که چه عامل یا عواملی تفاوتها و

شباهت‌های مراحل تحول زیبایی‌شناسی در کشورهای گوناگون را پدید می‌آورند. با این حال، می‌توان گفت زمینه‌های گوناگون فرهنگی و نیز آموزش‌های رسمی و غیررسمی مختلفی که به دانش‌آموزان و به‌طور کلی به کودکان و نوجوانان کشورها ارائه می‌شود، می‌تواند زمینه بسیاری از تفاوتها را ایجاد کند استفاده از ابزارهای گوناگون در پژوهش‌های مختلف نیز عامل دیگر برخی تفاوتهاست. بررسی در موزه باشد یا در مدرسه و نیز ابزارهایی که در هر یک از این مکانها استفاده می‌شوند می‌تواند تا اندازه‌ای بر محتوای تفسیری بینندگان و ویژگی تفسیری اصلی و اساسی هر مرحله تأثیر داشته باشد. در این پژوهش از نقاشی‌های مختلف با طرحها و موضوعهای گوناگون بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش در زمینه توانایی دانش‌آموزان در تشخیص آثار زیبا از آثار نازیبا نشان می‌دهد، دانش‌آموزان شهر تهران با بالا رفتن سن، آثار زیبا را از آثار نازیبا بهتر تشخیص می‌دهند. البته این وضعیت تا ۱۳ سالگی است و پس از آن تا ۱۷ سالگی - بالاترین سن مورد بررسی در این پژوهش - تغییر معناداری در توانایی تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه از غیر زیبایی‌شناسانه مشاهده نمی‌شود. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد به‌طور کلی در جداسازی آثار زیبا، دختران برتر از پسران هستند. در واقع، با اینکه دختران و پسران ۷ تا ۱۷ سال، با بالا رفتن سن توانایی بیشتری برای جداسازی یک نقاشی زیبا و خوشایند از یک نقاشی نازیبا دارند، اما توانمندی دختران نسبت به پسران همسالشان بیشتر است.

پیشنهادهای

در پایان، بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- ۱- دوره‌های آموزشی مناسب برای آگاهی معلمان هنر از نتایج این پژوهش و استفاده از نتایج آن در برنامه‌های آموزشی‌شان برگزار شود.
- ۲- با توجه به این یافته‌ها و تفاوت‌هایی که میان مراحل تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان ایران و دانش‌آموزان کشورهای دیگر وجود دارد، پژوهشی بین‌المللی با ابزاری واحد برای مقایسه سطوح تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان کشورهای گوناگون انجام پذیرد و مهمترین عوامل موثر بر رشد زیبایی‌شناسی مورد بررسی قرار گیرند و شناسایی شوند.
- ۳- برای تعیین توانایی دانش‌آموزان در تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه، آزمونی ساخته شده و هنجاریابی شود.
- ۴- بهتر است مراحل تحول زیبایی‌شناسی در سایر هنرها نیز مورد بررسی قرار گیرند. بدین ترتیب

می‌توان با آگاهی از روند تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، درک زیبایی‌شناسانه آنان را گسترش داد.

منابع

– کرین، ویلیام. سی (۱۳۷۰)، *پیشگامان روانشناسی رشد*، ترجمه فرید فدایی، تهران، انتشارات اطلاعات.

– منصور، محمود (۱۳۷۰)، *روانشناسی ژنتیک، تحول روانی از کودکی تا پیری*، تهران، نشر ترمه.

Cannon, Amy. (2005). *Children's Aesthetic Understanding: Developing Interpretations of Photography*, www.personal.psu.edu

Currie, Georry. (1992). *Art, the Mind and the Brain*; jean-pauliopelle, Lhommage a rosa luxemburg. Housen, Abigail. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools; *pub in ILV Review*, vol 2, no2

Housen, Abigail. (2001). Aesthetic thought, Critical Thinking and Transfer; *Arts and learning Research Journal*, Vol. 18, No. 1/2001-2002. PP. 99-132.

Housen, Abigail. Desantis, Katrin. (2001). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*; Visual Understanding in Education, www.VUE.org

Jacobsen, Thomas. Hofel, Lea. (2003). Descriptive and evaluative judgment processes : Behavioral and electrophysiological indices of processing symmetry and aesthetics; *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 3(4), PP. 289-299

Kollias, Andreas. (1997). *Aesthetic Perception In Educational Contexts: The mediational role of teacher-students' interactions*; www.clab.edc . uoc gr

Leder, Helmu, Belke, Benno, Oeberst, A, Augustin, D. (2004); A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments; *British Journal of Psychology*, 95, PP. 489-508

Newton, Eric. (1967). *The meaning of Beauty*, Pelican Books, USA.

Parsons, M.J. (1987). Talk about a painting : A cognitive developmental analysis; *Journal of Aesthetic Education* 21(1), PP. 37-55

Read, Herbert. E. (1984). *The meaning of Art*, Faber & Faber pub.

Word Reference Dictionary. (2006), www.wordreference.com

Merriam-Webster online Dictionary, www.m-w.com

Archive of SID