

نقد تربیتی برنامه درسی تجربه شده هنر دانشگاه فرهنگیان براساس مدل خبرگی - نقادانه

زهره حمزه لو^۱

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی ارومیه (واحد خواهران)، دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی

نویسنده مسئول:

زهره حمزه لو

چکیده

کلاس های درس هنر دانشگاه فرهنگیان به دنبال تربیت دانشجویانی است که در آینده ای بسیار نزدیک به عنوان معلم در کلاسهای درس مقطع ابتدایی تدریس خواهند نمود و باید هنر تدریس همراه با تدریس هنر را یکجا و در کنار هم کسب نمایند. هدف این پژوهش؛ توصیف، تبیین و تفسیر تجارب زیسته دانشجومعلم از برنامه درسی تجربه شده هنر دانشگاه فرهنگیان است. شرکت کنندگان در این پژوهش دانشجو معلمان دانشگاههای فرهنگیان بودند که با روش نمونه گیری هدفمند متجانس انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته و مشاهده مستقیم بود. مصاحبه ها تک تک انجام گرفت و کدگذاری گردید. بعد از دوازدهمین مصاحبه اطلاعات به اشباع رسید، ولی برای اعتبار بخشی تا ۱۵ نفر ادامه یافت. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، کدگذاری موضوعی بود. برای تعیین اعتبار یافته ها از روش سه سو سازی و روایی بازسازی واقعیت و برای افزایش پایایی پژوهش مصاحبه ها با یک برنامه قبلی در فضای مناسب و با رعایت شرایط مصاحبه با راهنماییهای لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر خاص انجام گرفت. یافته ها نشان داد که دانشجومعلم از جنبه منفی یکنواختی کلاسهای درس هنر و عدم تنوع در آن و از جنبه مثبت خلق خاطرات زیبا در کلاس، محل تخلیه هیجانات درونی، محل افشای استعدادهای درونی، ارزش آفرینی حتی برای چیزهای فاقد ارزش و تداعی خاطرات شیرین از کلاسهای هنر را از آثار تربیتی بارز برشمردند. نتایج در سه مقوله اصلی برداشته شده از نظریات تربیتی آیزنر (تجارب تربیتی، غیر تربیتی و ضد تربیتی) براساس مولفه های برنامه درسی دسته بندی شدند.

واژگان کلیدی: نقد تربیتی، برنامه درسی تجربه شده هنر، دانشگاه فرهنگیان، الگوی خبرگی - انتقادی آیزنر

مقدمه

توسعه و تکامل ارزشیابی هنری به عنوان یک ابزار پذیرفته شده برای فهم مسائل برنامه درسی مرهون تلاشهای تعدادی از پژوهشگران است که مهم ترین آنها آیزنر (۱۹۸۵، ۱۹۷۷) بوده، البته شامل تعدادی از دست پروردگان او و شخصیت‌های دیگر نیز می شود. آیزنر بر کیفیت ها و کاربردهای "خبرگی" تاکید می کند؛ "ولنس" کوشش می کند نقد هنری را در ارزشیابی برنامه درسی به کار گیرد. [1] اگر نظام تعلیم و تربیت بیان هنری به خود گیرد موفقیتش بیشتر از هر زمان دیگر خواهد بود و به طور مستقیم در جنبه‌های مختلف اسباب رشد را به انسان‌ها هدیه خواهد داد. [2]

آیزنر مهمترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی شناسی خلاصه کرده و یادآوری می کند که تدریس نظام یافته و متوالی چهار مقوله‌ای که انسانها در زمینه هنر با آن سرو کار دارند، دارای اهمیت و ارزش است. دانش‌آموزان آثار هنری را تولید می کنند، هنر را مورد قدر شناسی و ارزشگذاری قرار می دهند، ارتباط آن را با تاریخ و فرهنگ درک می کنند و نهایتاً آنکه قضاوتهایی را در مورد هنر ارائه می دهند. [2] آیزنر به یک تلقی واحد از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای تعیین میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده صرفاً با استفاده از آزمون های استاندارد به شدت انتقاد می کند. او به پیروی از نظریه کثرت گرایی شناختی، سودمندی فنون کمی ارزشیابی را مورد انکار قرار نمی دهد، اما حاکمیت مطلق آنها بر ارزشیابی برنامه درسی را نیز نمی پذیرد. [4]

در چنین شرایطی و متأثر از آشنایی حرفه ای خود با هنرها و با اقتباس از نقد هنری، آیزنر رویکردی بدیل به ارزشیابی برنامه درسی معرفی می کند که مشابه آن توسط هنرمندان در نقد فعالیت های هنری به کار گرفته می شود. به همین خاطر، الگوی بدیل آیزنر با عنوان "الگوی خبرگی و نقد تربیتی" یکی از اشکال سه گانه "پژوهش مبتنی بر هنرها" قلمداد می شود. [5] مفاهیم مرتبط به هم "خبرگی" و "نقد" به توانمندی های ارزشیاب یا پژوهشگر برنامه درسی در درک و افشای کیفیت های ظریف، نا آشکار و مبهم پدیده های تربیتی اشاره دارند. خبرگی از منظر آیزنر به هنر درک کیفیت ها اطلاق می شود و نقد به ابراز افشاء یا آشکار نمودن ویژگیها یا جنبه های ادراک شده به واسطه خبرگی (آیزنر، ۱۹۹۴، ۱۹۹۱). محققان معتقدند ارزیابی باید به جای آزمون تسلط و مهارت در دانش، به تشویق یادگیری بپردازد. بایستی دانست که روشهای انتقال، ساخت و ذخیره دانش و فهم متعدّدند، همانطور که استعدادها و علایق متفاوتند [4]. به عقیده آیزنر، تمامی مشاهدات ما گرانبار از ارزشها هستند. وی معتقد است نظریه‌ها ما را قادر می سازند تا امور مهم را از امور بی ارزش تمیز دهیم و آنچه را که مشاهده می کنیم در بافتی معقول و معنادار قرار دهیم. خبره آموزشی نیز برداشتها و ادراکات خویش را با دیگر خبرگان به بحث می گذارد تا آنها را پالایش نموده و در بافتی مرتبط قرار دهد. [5]

آیزنر معتقد است که یک خبره آموزشی می باید پنج جنبه آموزش مدرسه‌ای را مورد توجه قرار دهد:

بعد اهداف؛ بعد ساختاری و سازمانی؛ بعد برنامه درسی؛ بعد نظریات تربیتی؛ بعد ارزشیابی

نقد عبارتست از بازسازی آن تجربه‌ای که منتقد داشته است در قالب و شکل یک روایت یا حکایت مستدل [6]. به عقیده آیزنر این نقادی به دو صورت انجام می پذیرد:

الف: نقادی غیرفعال یا آزمایشگاهی که برنامه به صورت منتزع از جریان عمل بررسی می شود.

ب: نقادی زنده یا در شرایط حیات طبیعی که برنامه را در جریان عمل بررسی می کند. [7]

تربیت معلم نیازمند بهینه سازی الگوی برنامه درسی سنتی است که متکی به معرفت شناسی اثباتی در امر تربیت حرفه‌ای می باشد. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آن‌ها نیز چاره اندیشی گردد. [1]

آیزنر انگیزه گرایش به *artistry* یا پژوهش هنر محور (*arts-based*) را توجه به جنبه‌هایی از زندگی آموزشی می‌داند که غالباً از آنها غفلت می‌شود. ویژگی مهم پژوهش‌های هنر محور، استفاده آنها از کیفیت‌های زیبا شناسانه برای پرتو افکندن بر موقعیت‌های آموزشی است که ما بدانها توجه داریم. پژوهش هنر محور تنها کاربرد صرف مجموعه‌ای از روش‌های بی‌قاعده نیست، بلکه عبارتست از خلق هنرمندانه توصیفی از موقعیت، به طوریکه [به واسطه این توصیف] بتوان آن موقعیت را از زاویه‌ای دیگر تماشا کرد. پژوهشگران هنر محور در پی تدوین پرسش‌هایی جدیدتر و جذابتر از آنچه که ابتدا با آن شروع نمودند می‌باشند، آنها در حقیقت در پی تولید حیرت هستند. در این دیدگاه، نوع پرسش‌هایی که فرد مطرح می‌کند، و نه نوع پاسخ‌های وی، را می‌بایست بالاترین سطح پیشرفت ذهنی دانست. البته هدف پژوهش هنر محور این نیست که منتهی به یک متن شعر مانند شود که کمترین تاثیر را دارد، بلکه این نوع پژوهش می‌باید باعث بهبود کیفیت آموزش و پرورشی شود که دانش‌آموزان دریافت می‌دارند. به عقیده آیزنر اگرچه خبرگی آموزشی و نقادانی آموزشی نیز جزو روش‌های پژوهش هنر محسوبند اما تاکید اصلی آنها بیشتر بر توصیف است و نه خلق. [8]

معلمان باید جرأت‌ورزی و جسارت تعدیل رویه‌های توصیه شده و تجربه شده (بر وفق نظریه ویلیام جیمز، ۱۸۹۹) یا حتی عدول از آنها (طبق نظریه لئو تولستوی، به نقل از دال ۱۹۸۷) را تمرین نمایند. التزام معلم به این ویژگیها به بیان برخی، تدریس آمیخته با هنر یا کنش اکپرسیو (*Expressive activity*) [9] را تحقق می‌بخشد و تجربه حاصل از آن برای معلم تجربه‌ای زیباشناسانه قلمداد می‌شود. چنین سلوکی به تعبیر نگارنده با این ضرب المثل ملازمت دارد که "از ترس مرگ نباید دست به خود کشی زد" [10] ملازمت از این جهت است که معلم فاقد این ویژگی از ترس ارتکاب اشتباه، فی الواقع فرصت‌های ناب تربیتی را نادیده انگاشته و می‌کشد!

• ایجاد انعطاف در برنامه درسی و گنجاندن بخش غیر تجویزی (*Elective*) (بی وضعیتی یا داشتن حق انتخاب آزاد در چارچوب اهداف کلی درس) در آن [11] فرصت اندیشه‌ورزی و تصمیم‌گیری یا استفاده از قالب موسوم به "نتایج آشکارشونده" (*Expressive outcomes*) [9] را برای معلم فراهم می‌آورد و نظام آموزشی را از اتکا به برنامه‌های درسی به اصطلاح "مقاوم در برابر معلم" نهد. حسن بهره‌گیری از این فرصت در جریان انجام دادن تکالیف حرفه‌ای که مستلزم اعتنا به تجربه و تخصص از یک سو و درک شهودی از موقعیت از سوی دیگر است. چرا که به خلاف مؤلفه تجویزی برنامه درسی، تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های یادگیری معطوف به این مؤلفه متکی به اهداف از پیش تعیین شده نیست.

توجه به تربیت هنری را می‌توان به منزله ورود یک عامل معین در جهت شکل دادن به فضای ملهم از هنر در مدرسه و در نتیجه جز مهمی از اقتضائات چرخش زیباشناختی نیز به حساب آورد. تربیت هنری برای تقویت ظرفیتهای و قابلیت‌های ممتاز در دانش‌آموزان، مانند تخیل، انعطاف‌پذیری هدفمند در کنشها، گرایش به کنش توأم با تأمل و تأنی، آشنایی با اشکال بدیل بازنمایی، اشکال گوناگون دانستن و تفکر [10][12]

در راستای توجه به بعد تربیت هنری در برنامه‌های درسی، هید و استابروک و نوسترانت (۲۰۰۹) معتقدند که برنامه درسی هنر باید شامل مؤلفه‌های تولید، تاریخ هنر، زیبایی‌شناسی و انتقاد هنری باشد؛ در حالی که اندرسون و میلبرانت (۲۰۰۵) بر این باورند که تدریس هنر در بردارنده فرهنگ دیداری، تکنولوژی جدید و خلاقیت فردی در یک موقعیت اجتماعی است. در این زمینه که کدام مقوله در تربیت هنری باید کنج‌انده شود، نظرات متعددی وجود دارد. هنگامی که برنامه ریزان در مقابل این پرسش اساسی قرار می‌گیرند که کدام دانش در حوزه هنر بیشترین ارزش و اهمیت را داراست و به کدام دانش باید توجه بیشتری مبذول داشت، جهت‌گیری‌های گوناگون تربیت هنری با منطق خاص خود متولد می‌شوند [7] به نظر می‌رسد کامل‌ترین تقسیم‌بندی را در این زمینه آیزنر انجام داده است. وی نه جهت‌گیری نسبت به تربیت هنری قائل است که شامل جهت‌گیری دیسپلینی، فرهنگی، کودک محوری، خلق راه حل مسائل، مقدمه‌ای برای کار جهانی، هنر و پیشرفت شناختی، هنر و اجرای آکادمیک، هنر مکمل و هدایتگر عمل ماست [8].

آیزنر، چهارمین مهارت اساسی و پایه را در برنامه درسی مدارس، آموزش هنر می‌داند و معتقد است هنر باید به بخش اساسی در برنامه درسی مدارس تبدیل شود. او یکی از مهمترین گامها برای اصلاح واقعی نظامهای آموزشی را تدارک جایگاهی معقول و مناسب برای هنر در برنامه درسی مدارس می‌داند. [14], [12], [7], [1] اگر چه تلاش‌های صورت گرفته در جهت طراحی و تدوین برنامه درسی جدید هنر در

دوره ابتدایی و نیز تلاش هایی که در همین راستا برای برنامه درسی هنر دوره راهنمایی صورت گرفته، امید بخش است و باید آن را به فال نیک گرفت، لیکن بی مهری یا حداقل کم لطفی اعمال شده در ارتباط با این حوزه، عمیق تر، گسترده تر، و ریشه دارتر از آن است که به این سادگی و به این سرعت قابل ترمیم باشد. [7] در این باره می گوید: "هنوز تا تبدیل شدن هنر به یک مقوله یا موضوع اساسی آموزشی در آموزش و پرورش، که غفلت یا کم توجهی به آن در سطوح مختلف، اعم از سیاست گذاری و اجرا، به منزله یک محرومیت غیر قابل جبران تربیتی به حساب آید، فاصله بسیار است".

روش شناسی

بنابر ماهیت موضوع رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. از طریق این روش مقوله های فکری گروه های مورد پژوهش برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد توجه قرار گرفتند. [15]، حوزه پژوهش شامل کلیه مدرسان هنر و دانشجومعلمان دختر و پسر رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان و نظریات تربیتی آیزنر بودند که نمونه گیری به شکل هدفمند از نوع متجانس شامل ۱۲ نفر از دانشجومعلمان تا رسیدن به اشباع نظری و نمونه گیری از اطلاعات انجام یافت.

ابزار جمع آوری داده ها مشاهده مستقیم برنامه درسی اجرا شده هنر در کلاسهای درس، مصاحبه نیمه ساختار یافته با مدرسان و مصاحبه ساختار یافته با دانشجو معلمان بود که داده های استاندارد از تمام مصاحبه شوندگان جمع آوری گردید. اطلاعات به دست آمده نسبت به آنچه می توان با روش مصاحبه های کاملاً سازماندهی شده به دست آورد، عمق بیشتری داشت. [16] و این امر تا حد اشباع نظری مصاحبه ها ادامه یافت که مصاحبه با مدرسان هنر تا ۶ نفر و مصاحبه با دانشجومعلمان تا ۱۵ نفر طول کشید تا به حد اشباع برسد.

به منظور تحلیل داده ها از روش کدگذاری در نظریه مبنایی استفاده شد. منظور از کدگذاری، شکستن داده های گرد آمده به کوچک ترین اجزاء معنادار است. اجزایی که مبنایی برای یافتن و ساختن مفاهیم مستتر در داده ها هستند. [17] پژوهشگر با مطالعه نکته به نکته متن مصاحبه ها و دقت در فیلمها و تصاویر و اسناد به دست آمده به شناختی جدید از پدیده مورد مطالعه (برنامه درسی اجرا شده هنر) دست یافت. کدگذاری در سه مرحله انجام گرفت:

- ۱- کدگذاری باز: ابتدا یافته های حاصل از مصاحبه ها، دانشجو معلمان در کلاسهای درس هنر شکسته و تلخیص شده و به نتایج شکسته شده برچسب و معنا داده شد و از مجموع دسته بندی ها، مقوله ها به دست آمد.
 - ۲- کدگذاری محوری: روند ارتباط دادن خرده مقولات به یک مقوله شکل گرفت؛ یعنی هر مقوله را با توجه به شرایط و محل این پدیده که در بعد خاص اتفاق می افتد و با در نظر گرفتن خصوصیات آن، زمینه، واکنش نشان دادن به این پدیده و پیامدهای هرگونه کنش متقابل که صورت می گیرد بسط داده شد.
 - ۳- کدگذاری گزینشی: به تولید متن یا عبارتی که در آن با استفاده از اصول یا گزاره های منطقی، رابطه بین مفاهیم و مقولات شرح داده شود، پرداخته شد و پدیده مورد بررسی یعنی تجارب زیسته دانشجومعلمان در کلاسهای درس هنر دانشگاه فرهنگیان توصیف شد.
- جهت تعیین روایی و پایایی داده ها از سه معیار مورد نظر صاحب نظران مطالعات کیفی، شامل "قابل قبول بودن"، "قابلیت اطمینان" و "تایید پذیری". [17] استفاده شد:

جهت "قابل قبول بودن" و تایید درستی یافته ها، رو نوشته های مصاحبه و گزارش پژوهش در اختیار دانشجو معلمان قرار گرفت تا اصلاحات لازم انجام گیرد و سطح اطمینان پذیری افزایش یابد.

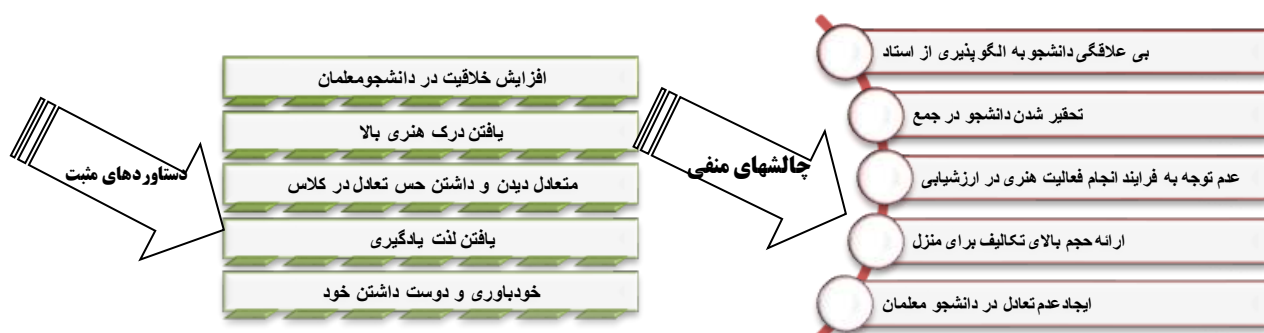
به منظور تضمین "قابلیت اطمینان" یافته ها تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به طور واضح در متن پژوهش تشریح شود.

برای "تایید پذیری" نتایج، یافته ها با گیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث های نظری در تبیین آنها اقدام گردید.

یافته ها

تجربه زیسته دانشجومعلم از برنامه درسی اجرا شده هنر در دو مقوله اصلی و چندین زیر مقوله قرار گرفت. مقوله اول پیامدها و دستاوردهای مثبت برنامه درسی اجرا شده هنر که شامل زیرمجموعه های توسعه مفاهیم و فرایندهای هنری است و مقوله دوم پیامدهای منفی و چالش های برنامه درسی اجرا شده هنر شامل زیر مقوله های ضعف ارجگذاری به هنر، ضعف فضای آموزشی، عدم استقبال دانشجومعلم از برنامه های اجرا شده هنر است. (شکل ۱):

خلاصه ای از تجارب زیسته دانشجو معلمان از برنامه درسی اجرا شده هنر



در دیدگاه آیزنر، هنرها ضد عقل تلقی نمی شوند، بلکه نوعی از منطق تلقی می شوند (۱۹۸۶) او می گوید "به نظر من این نگرش ذهنی که هنر فقط جنبه عاطفی و ایجاد حس رضایت را داشته باشد، پیامدهای مصیبت آمیزی برای آموزش داشته است، این دیدگاه وضعیت سلسله مراتبی مورد تردیدی را بین موضوعاتی که در مدارس تدریس می شوند، به وجود آورده است". [18] دیوئی (1984) آیزنر (1983) هیل (1985) و روبین (1985) استدلال می کنند که معلمان بایستی، همانند بازیگران و هنرمندان مرحله به مرحله، بر پایه شهود و خلاقیت عمل کنند (Sawyer, 2011) هنر معلمی همانند هنر رام کردن شیر است که در آن فرد هنگامی که در باز میشود، وقت زیادی برای فکر کردن ندارد، بلکه بایستی از قبل آموزش های لازم جهت تصمیم گیری خود به خودی و سریع و واکنش های درست زمانی، را دیده و تمرین لازم را کرده باشد تا توان تصمیم گیری و عملکرد آنی را در لحظه های پیش بینی نشده بیاورد. (seaman, 2012) به محض یادگیری قواعد و قوانین، فرد می تواند با راحتی بیشتری به بازی ادامه دهد. [8] و این بازی همان وارد شدن به دنیای هنر معلمی است. الیوت آیزنر هنرمند و محقق معاصر معتقد است که "راههای زیادی برای دانستن وجود دارد و زیبایی شناسی یکی از آنهاست" لذا یکی از راههایی که کمک می کند معلمان به مهارت های سطح بالایی از خلاقیت و تفکر انتقادی دست یابند، ایجاد تعادل بین ساختار، هنر، بداهه و خلاقیت است (Sawyer, 2011) او معتقد است محیط، نگرشهای هنری را شکل می دهد و تعلیم و تربیت هنری سهم بسزایی در رشد بچه ها دارد. آیزنر از ۸ صلاحیت و توانایی کلیدی که از طریق تربیت هنری حاصل می گردد نام می برد که عبارتند از: درک هنری، توجه به ظرافت، راه حل های مختلف برای مسایل، توانایی تغییر دادن هدفها در طی فرایند، توانایی تصمیم گیری در غیاب قواعد از پیش تعیین شده، رشد و پرورش تخیل، توانایی برای انجام کار در محدوده یک رسانه، توانایی دیدن چیزهایی که تا کنون از دید فرد پنهان بوده اند. او معتقد است رسالت مدرسه وسیع تر از آن است که نحوه ی امرار معاش را به دانش آموزان بیاموزد، بلکه مکانی است که به دانش آموزان یاد می دهد چگونه یک زندگی را بسازند. تدریس، هنر است چرا که نتایجی که از آن به دست می آید، اغلب طی یک «فرایند» تولید می شود. هنر، به عنوان فرایندی تعریف می شود که از طریق آن مهارت ها برای کشف نتایج از طریق عمل، به کار گرفته می شود. [9] به طور خلاصه، در چهار معنا می توان تدریس را هنر قلمداد کرد: تدریس به عنوان منبعی از تجارب زیباشناسی هنری است، متکی به دریافت ها و کنترل کیفیت ها است، یک فعالیت شهودی و یا خلاقانه و نیز در جستجوی نتایج پیش بینی نشده است [19].

از نظر دانشجو معلمان زندگی در کلاسهای هنر:

- از اول کلاس تا آخر آن تمام لحظات کلاس سرشار از خنده و خوشحالی و همه بچه ها به دنبال افشای هنرهای زیبای خود و کشف استعدادهای خود بودند، در کل به همه بچه ها و سلیقه هایشان میدان داده شد و بسیار خوب بود.
 - یاد گرفتن درست کردن زیباترین تصاویر با استفاده از ساده ترین وسایل
 - شاید کشیدن یک نقاشی بود که با برگ گل رز ایجادش کردم و بعد از اتمامش بسیار لذت بردم و هیچ وقت فکرش را نمی کردم که آن پروانه ی زیبا با آن زمینه ی خاص ایجاد شود.
 - یک روز که هنر داشتیم و قرار بود در خوابگاه با همدیگر سفالگری کار کنیم، این باعث شد که همه باهم و دور هم جمع شویم و شروع به کار (سفالگری) کنیم و توانایی های خودمان را در همان خوابگاه کشف کنیم.
 - خاطرات خوب بسیاری دارم برای نمونه در کلاس درس بر اساس علاقه ای که به این واحد داشتم استاد مربوطه نیز در جهت رسیدن به هدفم راهنمایی های بسیاری به من دادند و شان و منزلت دانشجویی ما همیشه حفظ می شد. انجام کار گروهی و تهیه کارهای دستی هنری
 - اینکه با استاد مربوطه یک طرحی درست کردیم و برگزیده شد و استاد خیلی قبول داشت و بسیار از کارم تعریف کرد.
 - یکی از بهترین کارهایم با کوزه گری بود که استاد هم خیلی خوشش آمد و از کارم تعریف کرد و آن جلسه شد بهترین خاطره برای من از کلاس درس هنر
 - برگزاری جشنواره غذا در دانشگاه فرهنگیان به نفع کودکان سرطانی
 - کشیدن نقاشی با استفاده از اشکال هندسی در کلاس هنر با راهنمایی و نظارت استاد هنر
 - کلاس هنر بسیار عالی بود، همیشه فعال و درگیر بودیم در کلاس و هر چه که گفته می شد عملاً کار می کردیم.
- از نظر آیزنر [20] ارزشیابی فرایندی است که به واسطه آن به داوری ارزشی درباره یک پدیده، موقعیت یا رخداد پرداخته میشود. او به اقتباس از دیویی معتقد است که هر نوع یادگیری ضرورتاً تربیتی قلمداد نمیشود؛ [9] و به عنوان یکی از مدافعان سرسخت ایدئولوژی کثرتگرایی شناختی معتقد است که «شیوه های فهم جهان متعدد و چندگانه هستند و هر یک از این شیوه ها نقش و جایگاه خاصی دارد که منحصر به آن است» در همین چارچوب، آیزنر به یک تلقی واحد از ارزشیابی بعنوان ابزاری برای تعیین میزان تحقق اهداف ازپیش تعیین شده صرفاً با استفاده از آزمونهای استاندارد بشدت انتقاد میکند. او به پیروی از نظریه کثرت گرایی شناختی، سودمندی فنون کمی ارزشیابی را مورد انکار قرار نمیدهد، اما حاکمیت مطلق آنها بر ارزشیابی برنامه درسی را نیز نمی پذیرد. [4]
- در مورد ارزشیابی و تجربیات تلخی که داشتند دانشجومعلمان این گونه اظهار نظر کرده اند:
- در کلاس هنر، مدام دانشجویان باهم مقایسه می شدند
 - به دوران ابتدایی من مربوط می شود که معلم حتی در انتخاب رنگ برای نقاشی بچه ها دخالت می کرد و هیچ گونه احترامی برای سلیقه ها قائل نبود
 - دادن کمترین نمره به من در حالی که هیچ توجهی به کیفیت کارهایم نکرد و فقط به کمیت اهمیت داد
 - من هیچ گونه خاطره ای تلخ در هنر نیست، هنر سراسر لذت و تیز بینی است
 - تلخ ترین خاطره ای که دارم پادم است در یک جلسه کار عملی به تناسب خلاقیت و امکانات خود حاضر کرده بودم و آماده تحویل به استاد بودم که با نیشخند و مسخره ی وی که به کارم با دیده ی تحقیر می نگریستند و ادعا داشتند که هیچ گونه زیبایی و خلاقیتی در آن نمی بینند و به مقایسه آن با کار دیگر بچه ها پرداخته و به مسخره کردن کارم پرداختند.
 - مقایسه و تمسخر کارهای عملی دانشجویان توسط استاد
 - روزی یکی از دانشجویان برای انجام یک کار تحقیقی مشغول فیلمبرداری از فرایند کلاس بود که به سمت میز استاد حرکت کرد و روی صندلی نشست و فیلمبرداری کرد، هرچند رفتار دانشجو کاملاً صحیح نبود ولی انتظار نداشتم استاد شجاع زاده با آن لحن از او بخواهد که از جایش برخیزد و نمره پایان ترم را به رخش کشید.
 - تلخ ترین خاطره من باز هم همان سفالگری بود که یکی از دانشجویان وقتی که می خواست سفالگری خودش را رنگ کند، متأسفانه از دستش افتاد و شکست و همگی هم ناراحت شدیم.
 - یک بار استادمان با هیچ کس همکاری نکرد و کسانی که کمی ضعیف بودند باعث شد تا نمره شان کم شد

- خاطره تلخی به آن صورت ندارم اما یک جلسه سر کلاس دیر رسیدم و نتوانستم آن لذتی را که بقیه روزها از کلاس می بردم را کسب کنم.
- از استاد هنر ناراضی بودیم چون ایشان نحوه برخورد با دانشجویان را خوب بلد نبودند و با دانشجویان بحث می کردند و به دانشجویان توهین می کردند.
- ناراحت کردن استاد هنر به دلیل اینکه در انجام کارهای جشنواره با ایشان مشورت نکرده بودم.
- یک جلسه دیر به کلاس رسیدم و استاد تنبیهم کرد و اجازه نداد از کلاس استفاده کنم.
- یک جلسه در کلاس هنر همه دانشجویان با مدرس هنر به دلیل کم کاری ایشان و عدم شرح کامل وظایف دانشجویان، دعوای لفظی بین استاد و دانشجویان صورت گرفت که استاد به همه ما توهین کردند.
- این که در پایان ترم با وجود تلاشهای زیاد همه دانشجویان، استاد خیلی بد با ما صحبت کردند و بیشتر به مسائل حاشیه ای در کلاس پرداختند و حتی درز جلسات مختلف کلاس هنر هم بیشتر حاشیه می رفتند.
- نزدیک آخرهای ترم بود که خانم(ش) به دلیل برخی از مشکلات و بی توجهی های دانشجویان به فعالیت های کلاسی ناراحت شدند و این تاثیر منفی روی نمره های ما گذاشت و ...

بحث و نتیجه گیری

کد مفاهیم استخراج شده بر مبنای تجارب تربیتی و غیر تربیتی و ضد تربیتی گویای نحوه پرداختن به مولفه های برنامه درسی است:

محورهای منجر به کسب تجارب (تربیتی، غیر تربیتی و ضد تربیتی)			مولفه
تجارب ضد تربیتی	تجارب غیر تربیتی	تجارب تربیتی	
- عدم تناسب محتوی ارائه شده با نیازهای واقعی دانشجومعلم - عدم همخوانی و مغایرت برخی مطالب محتوایی با ماهیت برنامه درسی هنر - بالا بودن حجم محتوای آموزشی در قالب فعالیتهای عملی برای دانشجومعلم	- یکسان نبودن محتوی برای کلاسهای مختلف هنر در دانشگاههای فرهنگیان - پرداختن به جنبه های نظری در محتوی، بیش از جنبه های عملی - آموزش محتوای عملی به دانشجو معلم مشابه کارهای عملی انجام یافته توسط دانش آموزان دوره ابتدایی	- تنوع در آموزش فعالیت های هنری در هر جلسه تدریس و برای کلاس های مختلف - تدریس به شیوه های عملی و تلفیقی - عملی نمودن آموخته ها در کلاس درس با همکاری و مشارکت استاد و دانشجو معلم - آموزش شیوه های ارائه محتوا به دانش آموز	محتوی
- عدم تناسب شئون رفتار و اخلاقی برخی مدرسین با جنبه های ظریف هنری (در مقام الگو) - عدم اشراف کامل به مباحث تخصصی هنر با توجه به غیر مرتبط بودن رشته تحصیلی و رشته تدریس استاد - صدور برخی رفتارهای تمسخر آمیز در موارد خاص و اخذ مواضعی دافع از سوی برخی دانشجو معلم - عامل نبودن برخی مدرسین به توصیه های هنرمندانه خود - تمسخر برخی از کارهای عملی دانشجو معلم در حضور جمع	کنترل محسوس کلاس توسط استاد تبیین اهمیت برنامه درسی هنر به اندازه دروس تخصصی مثل ریاضی اصرار بر استفاده از ابزار دم دست برای خلق آثار هنری اصرار برای یادگیری نظارت انضباطی توسط استاد اساتید خوب، تحصیل کرده خارج کم سابقه بودن اساتید هنر در دانشگاه فرهنگیان	برخورد توأم با مهربانی، احترام و حوصله مدیریت کلاس با ایجاد تنوع در تکنیکها اعتماد آفرینی در فراگیران استفاده از تجارب هنری دانشجویان در جشنواره ها لذت بردن از تدریس در رشته مورد علاقه شناساندن ارزش وجودی افراد به خود	استاد

دانشجو	درگیری دانشجویان در انجام فعالیت ها حضور توأم با علاقه دانشجو در کلاس افزایش خلاقیت در دانشجویان محدود ندیدن هنر تنها به نقاشی و کاردستی و خوشنویسی متعادل دیدن و داشتن حس تعادل در کلاس یافتن درک هنری یافتن لذت یادگیری	نا رضایتی از حجم بالای تکالیف برای منزل یادگیری فعالیتهای مختلف هنری با تقلید از استاد حضور حجم بالای دانشجویان در کلاسهای هنر عدم استقبال دانشجویان از برخی فعالیتهای هنری	- عدم آشنایی کافی با دنیای هنر در هنگام ورود به دانشگاه - دریافت برنامه درسی هنر از منظر تکالیف عملی به جای آشنایی کافی با اصول آن در مراحل قبلی - سخت گیری سایر اساتید و احساس آزادی یک باره دانشجو در کارگاههای هنر در محیط دانشگاه - عدم اعتماد به نفس برای آفریدن کارهای زیبای هنری
روش تدریس	تدریس به شیوه های فعال و تلفیقی - استفاده از روشهای فعال و کاربردی و آموزش تکنیک های خلاقیت درگیر کردن دانش آموزان در کلاس منعطف بودن کلاسهای هنر محدود نکردن تدریس به چار دیواری کلاس	- ایجاد انگیزه با ارائه نمونه های آماده - ارائه تدریس با شیوه های منحصر به فرد - آموزش کارهای نو و خلاقانه محدود کردن دانشجو در کاربرد ابزار برای خلق اثر هنری	- ارائه نظری برنامه درسی هنر به جای تدریس عملی آن در بیشتر موارد - آموزش کار هنری به جای یاد دادن تکنیک ها و فنون انجام کار اجباری بودن استفاده از ابزار خاص برای تولید هنری
ارزشیابی	ارزشیابی فردی مقایسه کارهای هر دانشجو با فعالیتهای قبلی آن دانشجو ارزشیابی کارها از ابعاد مختلف هنری ارزشیابی مرحله به مرحله	ارزشیابی گروهی ارزشیابی از نتیجه کارهای عملی ارزشیابی تنها از بعد زیبایی اجرای ارزشیابی پایانی ارزشیابی در پایان ترم پس از تراکم فعالیت ها	- توجه به کمیت کارهای عملی به جای کیفیت آنها - توجه به ارزشیابی پایانی به جای فرایند انجام فعالیت - مقایسه شدن کارهای دانشجویان با یکدیگر در کلاس و در حضور دانشجویان - ارزشیابی جنبه های ظاهری کارهای عملی دانشجو معلمان پس از اتمام فرایند تدریس

جدول (۴) - ارزشیابی مولفه های برنامه درسی در کلاسهای درس و برنامه اجرا شده هنر

منابع

- [1] مهر محمدی، محمود، برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی: نظریه و عمل، سال اول، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۲، ۱-۲۴
- [2] مهرمحمدی، محمود و دیگران. (۱۳۹۲) روش شناسی مطالعات برنامه درسی (ادموند سی شورت) با بازنگری در ترجمه، تهران، انتشارات سمت
- [3] امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: آییژ.
- [4] نوری، علی. (۱۳۹۳)، الگوی خبرگی و نقد تربیتی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، محور ۷ ارزشیابی برنامه درسی / الگوی خبرگی و نقادی تربیتی، دهم اسفند ماه ۱۳۹۳
- [5] Eisner, E. W. (2006). What can education learn from the arts about the practice of education? International Journal of Education & the Arts, 5(4), 1-12.
- [6] فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، جلد اول، تهران، نشر آییژ
- [7] مهر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۳). آموزش عمومی هنر (چیستی، چرایی و چگونگی). تهران: انتشارات مدرسه
- [8] Eisner, Elliot W. (2002). "From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching" Teaching and Teacher Education. 18:375-385.
- [9] Eisner, E. (1994). Educational Imagination: On the design and evaluation of School Programs. Macmillan Publishing Company
- [10] مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹) تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱-۱۰۵:۳۴
- [11] مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). الگوی نظری برنامه درسی. گزارش پژوهشی مربوط به مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش
- [12] Eisner, E. (1987). The Celebration of Thinking. Educational Horizon, 1987, 66(1), pp.1-4
- [13] مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی: نظریه و عمل، سال اول، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۲، ۱-۲۴
- [14] کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۰، پاییز ۱۳۹۲، ۱۱۹-۱۴۳
- [15] استراس، آنسلم، کوربین، جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیقی کیفی (نظریه مبنایی رویه‌ها و روش‌ها)، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- [16] گال، مردیت، بورگ والتر، گال، جویس. (۱۳۹۱) روش‌های تحقیق کمی و کیفی، ترجمه محمدرضا نصر و همکاران، جلد دوم (با تجدید نظر)، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، چاپ ششم
- [17] منصوریان، یزدان (۱۳۹۱). هفتاد نکته کاربردی در طراحی و اجرای پژوهش‌های کیفی، کتاب ماه کلیات، سال پانزدهم، شماره ۸.
- [18] Eisner, E. W. (1986). The Role of the Arts in Cognition and Curriculum. Journal of Art and Design Education. V. 5, Nos. 1-2, PP. 57-67
- [19] مهرمحمدی، محمود؛ عابدی، لطفعلی (۱۳۸۸). ماهیت تدریس و ابعاد زیباشناختی آن. فصلنامه مدرس. دوره ۵، شماره ۳
- [20] Eisner, E. W. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Macmillan Publishing Company: New York and Toronto.