

رابطه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران در سال تحصیلی 88-1387

علی اصغر سورتیجی اوکرکایی¹

حسن رستگارپور²

تاریخ پذیرش: 91/2/10

تاریخ دریافت: 90/10/5

چکیده

موضوع این پژوهش ارتباط هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت در بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران است. این پژوهش یک پژوهش همبستگی است. آزمودنی‌های این پژوهش تعداد 168 نفر (70 پسر و 98 دختر) از دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های استان‌های فارس، قزوین و یزد هستند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین مدارس استان‌های فارس، قزوین، کردستان، یزد و آذربایجان شرقی که مجری طرح آزمایشی آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری در پایه پنجم در ایران بودند، انتخاب شدند. در این پژوهش از آزمون خلاقیت تصویری تورنس (فرم ب) استفاده شده است. پس از تکمیل آزمون‌ها توسط آزمودنی‌ها و نمره‌گذاری به کمک راهنمای نمره‌گذاری تورنس، داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون مورد تحلیل آماری قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داده که بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت، ضریب همبستگی ($r=0/06$) وجود دارد، همچنین ضرایب همبستگی ($r=0/049$) در عنصر سیالی، ($r=0/163$) در عنصر اصالت، ($r=0/078$) در عنصر انعطاف‌پذیری و ($r=0/092$) در عنصر بسط (توجه به جزئیات) وجود دارد که هیچ کدام در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشند. این پژوهش نشان داده، بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت در بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران، رابطه معنادار وجود ندارد. **واژگان کلیدی:** رویکردهای تربیت هنری، تربیت هنری، خلاقیت.

1- کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی (نویسنده مسئول) soortiji_teacher@yahoo.com

2- استاد یار دانشگاه تربیت معلم H_rast1@yahoo.com

مقدمه

این مقاله خلاقیت¹ هنر را به عنوان بستر مناسب برای خلاقیت و نوآوری² در مدارس مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد.

به نظر می‌رسد هنر به عنوان زمینه مناسبی برای پرورش خلاقیت است. در واقع ارتباط بین هنر و خلاقیت به قدری به هم نزدیک است که «موگا اتال»³ درباره آن گفته است: «دیدگاهی که مطالعه هنر، افراد را خلاق و دارای تخیل قوی می‌سازد، به عنوان باور عمومی درآمده است. هرچند فهم تازه از ادراک، یادگیری و خلاقیت، مستلزم آن است که بفهمیم چگونه برنامه یادگیری هنر در مدارس اجرا می‌شود و با در نظر گرفتن موضوعات هنر، چه نقشی در آینده پرورش خلاقیت در مدارس دارد؟» (موگا اتال، 2000: 91).

هر کودک با خلاقیت‌های خلاقانه متولد می‌شود اما اگر این خلاقیت پرورش داده نشود و برانگیخته نشود، فروکش خواهد نمود. کودکان دبستانی اغلب به طور طبیعی کنجکاو و کنجکاوند. آنان در مواجهه با مردم و جهان پیرامون به شگفت می‌آیند. آنان پیش از ورود به دبستان، بسیاری از مهارت‌های یادگیری را با خود به همراه دارند؛ مهارت‌هایی که از طریق بازی، تجربیات کودکانه، جستجوهایشان و پرس و جو از دیگران به دست آورده‌اند.

خلاقیت یک فرایند طبیعی انسانی است و زمانی رخ می‌دهد که افراد، کنجکاو و برانگیخته شوند. کودکان بیشتر دوست دارند به طور خلاقانه مسائل را یاد بگیرند تا اینکه، اطلاعات از پیش آماده شده توسط والدین و معلمان را بیاموزند.

مفهوم خلاقیت در ظاهر به کلاس درس مربوط می‌شود اما در واقع فراتر از کلاس هنر و فعالیت‌های مدرسه‌ای قرار دارد. به بیان بهتر، خلاقیت در کلاس درس این است که چگونه معلم کودکان را مجذوب درس کند و یادگیری را در روح آنان بدمد. آن معلمان استراتژی‌هایی را می‌سازند تا جرقه‌ی ایده‌های جدید و خلاقانه را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند.

1. creativity
2. innovation
3. Moga Etal

همچنین آنان ایده‌های لازم برای برنامه‌ی درسی خود را، خود خلق می‌کنند؛ چه چیزی نیاز است که هم تدریس شود و هم خلاقانه باشد؟ کودکان نیاز دارند تا تجربه‌های غیرقابل پیش‌بینی و نامعلوم داشته باشند. کودکان به برنامه درسی‌ای نیاز دارند تا آنان را هیجان‌زده کند. دانش‌آموزان خلاق به معلمان خلاق نیاز دارند. معلمانی که هم محیط مملو از نظم را فراهم می‌سازند و هم محیط ماجراجویانه را (فیشر، 2002).

جان لنکستر عقیده دارد هنر نقش اعجاز‌آفرینی در خلاقیت کودکان دارد. او در بیانی با عنوان نقش هنر در خلاقیت و حس زیباشناسی کودکان اذعان می‌دارد: «معلم با تدریس هنر کار موفقی انجام می‌دهد زیرا بچه‌ها انجام فعالیت‌های هنری را دوست دارند. در هر انسان - چه پیر و چه جوان - ذوقی خلاقانه وجود دارد زیرا همه ما از تمایل فطری برای استفاده از دست‌های خود و نیز مواد لازم به عنوان ابزارهایی برای بیان هنری^۱ برخورداریم... کودکان خردسال به طور یقین ذوقی درونی دارند که خلاقیت آنها را تحریک می‌کند. همان‌طوری که مارتین بوبر^۲ بیان می‌دارد با ایجاد فرصت‌هایی برای آنان به عنوان هنرمندان، صنعتگران و طراحان جوان، غریزه سازندگی آنان را شکوفا نمایند» (جان لنکستر، ترجمه سیدعباس‌زاده، 1377).

از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش، شناخت استعدادهای دانش‌آموزان، شکوفا نمودن آنها و ایجاد مهارت کافی در ابعاد مختلف رشد می‌باشد. فعالیت‌های هنری وسیله ارتباط فکر و بیان است بنابراین از طریق آن می‌توان ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرد و آن را برای تربیت عقلانی، عاطفی و اجتماعی افراد به کار برد. این امر موجب بروز تمایلات، افکار، احساسات و تجارب فردی می‌گردد.

«هنر در فرایند خلاقیت هنری، شخصیت را پرورش می‌دهد و آنچه را که به زبان نمی‌آید، بیان می‌کند؛ زیرا هنر وسیله بیان خویشتن است و به عنوان صمیمانه‌ترین زبان احساسات

۱. Artistic expression

۲. Martin Buber

محسوب می‌شود. زبان هنر، اصیل‌ترین، خالص‌ترین و رساترین زبان‌هاست که به کمک آن می‌توان افراد جامعه را به سوی پیشرفت و تعالی سوق داد» (محمدپور، 1382: 11).

«هنر کوششی است برای خلق زیبایی، برای این که در مجاورت عالم واقعی، آمالی و مملو از نقش‌ها و احساسات بی‌شائبه، خلق می‌گردد؛ هنر شکننده سدهایی است که میان آدمیان و ملل به وجود آمده، قادر است روزی همه را متحد کند و کمک مؤثری برای تشکیل یک تمدن هماهنگ باشد و وسیله‌ای گردد که نزدیکی و یگانگی بیشتری میان انسان و طبیعت و جوه انفرادی و جهانی ایجاد نماید» (سبحانی نژاد، 1385).

هنر به لحاظ تناسب با زبان کودک و ارتباط عمیق با ویژگی‌ها و تمایلات درونی وی می‌تواند تأثیر تربیتی عمیقی داشته باشد و شخصیت مخاطبان را با تحولی بارز مواجه سازد. هنر در پایدارترین و اصیل‌ترین جلوه‌های خود به آرمان‌ها، شناخت‌ها، مهارت‌ها، احساسات و ارزش‌های ژرف و بنیادی نظر دارد که انسان با تکیه بر آن از سطح التذاذهای آنی و شناخت‌های سطحی و اسارت در بند شبه ارزش‌ها، رهیده، تحول واقعی و اصیل وی که نتیجه روی کردن آزادانه و آگاهانه به ارزش‌هاست را امکان‌پذیر سازد. آنچه که این تحول را ممکن و تسهیل می‌کند، «تربیت» است. «وابستگی میان هنر و تربیت چنان است که حتی برخی صاحب‌نظران معتقدند که پایه اصلی تربیت، هنر می‌باشد» (امینی، 1384). «اساس تربیت هنر است. هنر عقل و احساس را متحد، تخیل را تحریک و محیط را دگرگون می‌کند. سال‌ها پس از آنکه دستاوردهای مادی ما فراموش شدند، هنر باقی می‌ماند لذا هنر شاهدهی بر جستجوی بشر برای به دست آوردن جاودانگی است» (مایر، 1374: 598).

«آشنایی کودکان با اساس هنرها نه تنها به آنان توانایی بیان اندیشه با شیوه‌های هنری (زبان هنر) را می‌دهد بلکه قدرت تجزیه و تحلیل رویدادهای اطراف و همچنین دقت را در آنها تقویت می‌کند. سیر تکاملی هنر با فعالیت پویای ذهن، رشد اندیشه‌های پربار و ذوق هنری، دقت، حافظه نظری، فعالیت فیزیکی و سنجش نظری ارتباط نزدیک دارد» (محمدپور، 1382: 12).

«در مدارس، می‌توان از طریق آموزش هنر به پرورش گرایش‌های مطلوب، تقویت ارزش‌ها و فرهنگ‌های مورد نظر در دانش‌آموزان پرداخت و از آن به عنوان وسیله مؤثر در جهت آموزش مفاهیم و اصول رشد از جنبه‌های عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی بهره برد. اگر معلمان قصد داشته باشند که آموزش برنامه‌ریزی شده و متعادل برای دانش‌آموزان خود تدارک ببینند، آن وقت، تربیت هنری می‌تواند جایگاهی بس ارزشمند در این میان برای خود کسب کند» (لنکستر، 1377).

صاحب‌نظران عرصه تربیت هنری با توجه به دیدگاه‌های فکری که نسبت به اهداف و غایات تربیت هنری داشته‌اند، رویکرد ویژه‌ای را مطرح نموده‌اند. بحث رویکردهای تربیت هنری در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی را بایست مهم‌ترین موضوع و مبحث اجرایی در این زمینه دانست که براساس آن سایر اجزاء و مؤلفه‌های برنامه، همچون محتوا، روش و ارزشیابی خطوط کلی تعیین می‌شود.

رویکرد سنتی

«این رویکرد هنر را صرفاً به عنوان حوزه‌ای که اختصاص به ابراز خلاقانه خویش دارد، معرفی می‌کند. هنر در چارچوب این اندیشه، محملی است برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینش‌گرایانه‌ی فرد، تا در سطوح برتر پیشرفته بتواند به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند» (مهر محمدی، 1383).

می‌توان گفت این رویکرد آزادی مطلق دانش‌آموزان را در تربیت هنری از لوازم قطعی آن می‌داند اما منتقدان رویکرد سنتی بر این باورند که گرچه هنر به شکل غیر قابل تشکیکی با ابراز و اظهار خلاقانه عجین است اما آموزش برابر دانستن آن با اعطای آزادی عمل مطلق به دانش‌آموزان درست نیست.

رویکرد تولید هنری یا تولید محور

«در این رویکرد، هنرسازی یا تولید هنری، مفهوم محوری و اصلی است. از این رو برنامه‌های درسی هنر آنگاه دارای اثربخشی است که بتواند مهارت‌ها و قابلیت‌های کارکردی زیبایی‌شناختی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد را در دانش آموزان به وجود آورد» (امینی، 1384).

رویکرد مبتنی بر فهم عمیق معانی یا دریافت احساس و معنا

این رویکرد برقراری تعامل فعال با پدیده‌ها و آثار هنری به منظور درک و شناخت عمیق آنها نیز استنباط، استخراج معانی و مضامین اصلی آنها را تأکید می‌کند. نماینده برجسته این رویکرد «برودی» می‌باشد که به طور اساسی جایگاه هنر و تربیت هنری را نه بر مبنای تولید محصولات غیر زیبایی‌شناختی و کاردکردهای ثانویه آن، بلکه بایست براساس تأثیر و کمکی که به رشد ارزش‌های زیبایی‌شناختی می‌کند به رسمیت شناخت» (امینی، 1384).

رویکرد دیسپلین محور

«این رویکرد از دهه (1980) مطرح شد و مورد توجه فراوان محافل علمی و همچنین محیط‌های آموزشی قرار گرفت که بایست رویکردی دانست که به هنر به عنوان یک می‌نگرد و از این حیث باید در زمره تلاش‌هایی منظور شود که احراز صلاحیت و شایستگی هنر را مرهون نگاه به آن می‌دانند. استفاده از واژه در این رویکرد، تربیت هنری را به عنوان یک قلمرو و معرفتی خاص که دارای چارچوب و حدود مرز محتوایی تعریف شده می‌باشد، معرفی می‌کند زیرا که این واژه اول دلالت بر مجموعه‌ای از دانش محتوای مدون و سازمان‌یافته دارد. دوم، مطالعه و عملکرد تخصصی در این حوزه را به ذهن متبادر می‌کند و سوم اینکه دارای مجموعه‌ای از روش‌های ویژه می‌باشد که کشف و مطالعه هر یک از حوزه‌های چهارگانه را ممکن و تسهیل می‌کند» (مهر محمدی، 1385).

رویکرد مسئله‌محور یا موضوع‌مدار

«این رویکرد تأثیر واحد و مختصری بر یک حوزه هنری خاص ندارد بلکه به منزله نگرشی جامع‌تر نسبت به آموزش و یادگیری هنری می‌باشد. فعالیت‌های یادگیری که به احتمال قوی می‌توانند رضایت درونی یادگیرندگان را فراهم کنند، فعالیت‌های مسئله‌محور هستند. این فعالیت‌ها به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند تا از توان ذهنی خویش برای نیل به هدفی خاص، که همان دستیابی به یک راه‌حل برای مسئله است، بهره ببرند. حل مسئله در حوزه هنر، علاوه بر اینکه دارای کارکرد انگیزشی است، سبب پرورش اشکال پیچیده و بسیار ارزشمند تفکر نیز می‌شود که در سایر مواد درسی کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. طرفداران این رویکرد تصریح می‌کنند که در یک نگرش جامع و وسیع، بایست زمینه مشارکت و درگیر ساختن دانش‌آموزان را با ابعاد و کارکردهای مختلف هنر فراهم کرد نه آنکه صرفاً یک جنبه یا کارکرد خاص هنر را مورد توجه قرار داد» (مهرمحمدی، 1385). ویژگی بارز این رویکرد شمول و جامعیت از نظر تحت پوشش قرار گرفتن قلمروهای هنری مختلف می‌باشد. به هر صورت ملاحظه و بررسی رویکردهای مختلف تربیت هنری، مؤید آن است که در این حوزه از کارکرد نظام آموزشی، برداشت‌ها و نگرش‌های متفاوتی در مورد جهت‌گیری‌های اساسی برنامه درسی هنر وجود دارد. در زیر به طور خلاصه به این رویکردها و تأکید خاص آنها پرداخته خواهد شد:

تاریخچه تربیت هنری در مدارس ایران

«از سال 1316 تاکنون حوزه‌های محتوایی هنر که در دوره‌های مختلف در برنامه درسی هنر گنجانده شده، قابل توجه می‌باشد. در سال 1316 سرود، نقاشی و رسم، تعلیم خط، در سال 1319، سرود، نقاشی و کاردستی یا تعلیم خط، رسم و نقاشی، در سال 1328 سرود، نقاشی و کاردستی، خوش‌نویسی، در سال 1342 هنر و کاردستی، سرود، در سال 1345 هنر، کاردستی، در سال 1358 هنر و تعلیم خط و در سال 1373 تاکنون، نقاشی، کاردستی و خوش‌نویسی

می‌باشد. در برنامه سال 1373 که تاکنون نیز ادامه دارد ساعات آموزش هنر تقریباً 70 درصد افت داشته است که در مقایسه با بالاترین میزان ساعات آموزش هفتگی در سال 1342 و حتی با لحاظ کردن ساعات آموزش هفتگی از 28 ساعت به 24 ساعت کاهش داشته است که این افت (حدود 15 درصد) قابل توجه نیست و حکایت از بی‌توجهی عمیق به آموزش هنر در حال حاضر دارد که در طول تاریخ آموزش ابتدایی در ایران، سابقه نداشته است! (مهر محمدی، 1383).

می‌توان این گونه برداشت کرد که علاوه بر محدود کردن ساعات آموزش هنر و اختصاص دادن آن به دوره ابتدایی فاقد برنامه درسی مشخص و منابع آموزشی رسمی نیز هست که خود معرف بُعد دیگری از ابعاد بی‌توجهی و کم‌مهری نظام آموزشی بر حوزه تربیت هنری است. «در سال 1378، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تصمیم گرفت، با طراحی برنامه درسی جدیدی برای درس هنر، به وضعیت نابه‌سامان آموزش هنر در دوره ابتدایی سامان بخشد. زمان اختصاص یافته به فعالیت‌های هنری، در طول سال‌های مورد مطالعه، در دوره ابتدایی نیز تغییرات جالب توجهی را به نمایش می‌گذارد و اولین کتاب درسی هنر برای پایه اول دوره راهنمایی در سال 1350، پایه دوم در سال 1351 و پایه سوم در سال 1352 تألیف شد. محتوای کتاب هنر پایه‌های مختلف تحصیلی شامل نقاشی، خط و شکل‌سازی بود و برای هر یک از پایه‌های تحصیلی 2 ساعت آموزش هنر در هفته در نظر گرفته شده بود» (حسینی روح‌الامینی، 1380). در سال 1361 برای نخستین بار پس از پیروزی انقلاب اسلامی، کتاب درسی جدید هنر برای این دوره تألیف شد که زمینه‌هایی مانند طراحی، خوش‌نویسی، کاردستی، سرود، داستان، تئاتر و سینما را در بر می‌گرفت. در سال 1366، کتاب تازه‌ای برای آموزش هنر در پایه اول راهنمایی تألیف شد که از نظر حوزه‌های محتوایی محدودتر شده بود و فقط طراحی، نقاشی و خوش‌نویسی را در بر می‌گرفت. در سال‌های 1367 و 1368 کتاب جدیدی برای پایه‌های دوم و سوم راهنمایی نیز تألیف شد و در اختیار مدارس قرار گرفت که حوزه‌های محتوایی کتاب این دو پایه محدود به طراحی، نقاشی و خوش‌نویسی بود. در حال

حاضر نیز برنامه درسی هنر براساس کتاب‌های تألیف شده در سال‌های 1366 تا 68 رسمیت خود را حفظ کرده است و همان برنامه‌ها در مدارس راهنمایی سراسر کشور اجرا می‌شود.

در پایه اول دبیرستان که شامل مجموعه‌ای از دروس مشترک میان شاخه‌های مختلف تحصیلی نظام آموزش متوسطه است در مجموع یازده درس اجباری پیش‌بینی شده است که در میان آنها از هنر اثری به چشم نمی‌خورد و تنها در میان درس‌های انتخابی، برخی از موضوعات درسی متعلق به حوزه هنر وجود دارد. براساس اطلاعات مربوط به سال 1379، مجموع 41 درس انتخابی و اجباری در برنامه گنجانده شده است که نه درس از میان آنها به هنر مربوط می‌شود. هنر خوش‌نویسی، خوش‌نویسی کاربردی، هنر عکاسی، هنر نقاشی کاربردی، هنر نگارگری، سوزن دوزی بافتنی، تزئین منزل، قالی بافی، طراحی و نقاشی. در برنامه درسی سال‌های دوم و سوم دبیرستان، در شاخه نظری هیچ اثری از هنر چه به صورت اجباری و چه به صورت اختیاری به چشم نمی‌خورد. در شاخه آموزش‌های فنی حرفه‌ای بخش خدمات از مجموع 15 رشته تحصیلی تعریف شده، ده رشته و با شش عنوان به حوزه هنر مربوط می‌شوند: پشتیبانی صحنه، نمایش، مرمت آثار باستانی، چاپ دستی، گرافیک، طراحی و دوخت، نقشه کشی و معماری، صنایع دستی، نقاشی و سینما. در شاخه کار دانش، رشته‌های مرتبط به حوزه‌های هنر تنوع و گستردگی بیشتری دارند. از مجموع 187 رشته مهارتی قابل اجرا در آموزش و پرورش و دستگاه‌های متوالی در سال 1379 قریب 25 تا 30 رشته به حوزه هنر مربوط بوده‌اند لذا از میان رشته‌های مهارتی قابل اجرا توسط دستگاه‌های متولی که تعداد آنها در سال، به 199 رشته می‌رسید، نشانی از دستگاه‌های فرهنگی و هنری کشور و به طور طبیعی رشته‌های مرتبط با این زمینه وجود ندارد. جالب این که از مجموع 199 رشته، 173 رشته به مهارت‌های نظامی و انتظامی مربوط است و فقط یک مورد (موزیک نظامی) را می‌توان با رشته‌های هنر مرتبط دانست (مهرمحمدی، 1383).

با عنایت به مطالب مذکور می‌توان گفت که به طور اساسی تربیت هنری در نظام آموزشی کشور در مقایسه با سایر کشورها، از یک سو با محدودیت‌های نظری و فکری و از سوی دیگر

با موانع و تنگنایهای اجرایی و عملی دست به گریبان است. محدودیت‌های نظری، ریشه در عدم اعتقاد و باور برنامه ریزان و کارورزان آموزشی به ضرورت و نقش ویژه تربیت هنری در شکوفایی قابلیت‌ها و استعداد‌های مختلف دانش‌آموزان و تحقق اهداف نظام آموزشی دارد.

برنامه درسی با رویکرد تربیت هنری (در حال اجرا) در دبستان

آخرین برنامه درسی در آموزش هنر در دبستان، با عنوان برنامه درسی با رویکرد تربیت هنری از سال تحصیلی 86-1385 به صورت فراگیر در ایران به اجرا درآمده است.

«جروم هاپس من»، تربیت هنری را ناظر بر رشد حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد با جلوه‌های بصری هنری و نقادی هنری می‌داند. در واقع از نظر وی تربیت هنری شامل آموزش حواس، رشد تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد آگاهانه تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری است.

«تربیت هنری را به پنج موضوع کلی می‌توان تفکیک نمود که عبارتند از 1- زیبا شناسی؛ 2- ارتباط هنری؛ 3- آشنایی با تاریخ هنر؛ 4- تولید محصول هنری و 5- نقد هنری. اصول برنامه درسی در این رویکرد عبارتند از: 1- برخورداری درس هنر از جایگاه مستقل و تعریف شده است: درس هنر در ردیف هفتم جدول مواد درسی دوره ابتدایی قرار گرفته است. به این اعتبار در پایه‌های اول و دوم دبستان، هفته‌ای دو ساعت و در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم، در یک هفته دو ساعت و در یک هفته یک ساعت به درس هنر اختصاص دارد. 2- جامعیت محتوایی: درس هنر از تنوع رشته‌های هنری برخوردار است. در این درس رشته‌های نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش در کنار هم قرار گرفته‌اند. 3- انعطاف پذیری: در درس هنر بخش‌هایی به عنوان فعالیت‌های یادگیری تنظیم شده است. اجرای مو به موی همه این فعالیت‌ها در هیچ جا اجباری نیست. معلم، امکانات، وسائل، ابزار و مواد در دسترس، خواسته‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان و فضای کلاس و مدرسه را می‌شناسد. پس با نگاهی

دقیق به تعدد و تنوع رشته‌ها، فعالیت‌های یادگیری، کارکردها و نقش اولیه فعالیت‌های هنری، با در نظر داشتن رویکرد برنامه، حفظ اصول و برای رسیدن به اهداف آن، طراحی آموزشی هر جلسه خود را انجام می‌دهد. 4- کودک محوری: دانش آموزان به طور فطری فعال و جستجوگرند. وقتی موقعیتی ایجاد می‌شود که آنها می‌توانند فعال بودن خود را بروز دهند، یعنی بپرسند، کنجکاو باشند، مشاهده کنند، کشف کنند، به مشکل‌گشایی بپردازند، حس کنند، خیال کنند، بیندیشند، خلق کنند و با یکدیگر بحث و تبادل نظر نمایند. 5- پرورش خلاقیت. 6- تلفیق رشته‌های هنری: در برنامه درسی هنر رشته‌های هنری مانند نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش، آشنایی با میراث فرهنگی و ... طراحی شده است. 7- یادگیری مشارکتی: دانش آموزان از طریق مشارکت فعال در تجربه‌های هنری، با حوزه‌های مفهومی و مهارتی بسیاری مواجه و آشنا می‌شوند و آنها را یاد می‌گیرند. برای جلب مشارکت دانش آموزان بایست علاقه، استعداد و نیازهای آنان را در نظر گرفت و به آنها مسولیت داد در برنامه‌ریزی ساعت درس هنر سهیم باشند و اجرای برنامه‌ها و حتی طرح مقررات و اجرای نظم کلاس را بر عهده گیرند. 8- پویایی و استمرار: اصل انعطاف‌پذیری به عنوان عامل بیرونی بر پویایی و استمرار برنامه درسی مؤثر است. تحولات، نوآوری‌های هنری و فناوری‌های نوین در روش‌های تولید هنری، نیز در گذر زمان به عنوان عوامل بیرونی بر این برنامه تأثیر می‌گذارند. مجموعه این عوامل، بازنگری در برنامه توسط برنامه‌ریزان و روزآمد شدن آن را به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل می‌کند» (راهنمای درس هنر، 1385: 17-24).

تحقیقات انجام شده در ایران

1- «بررسی تأثیر آموزش نقاشی به روش باز در پرورش خلاقیت کودکان 10 ساله پسر در مناطق 8 و 10 شهر تهران انجام شد. این تحقیق در سال 1374 توسط حسین سیف دانشجوی کارشناسی ارشد در دانشگاه تربیت مدرس انجام شد. در این تحقیق پژوهشگر به این نتیجه رسید که آموزش نقاشی به روش باز بر پرورش خلاقیت که در این تحقیق به وسیله نمرات تست خلاقیت نشان داده شده است محیط مناسب و مساعدی را برای پرورش خلاقیت به وجود می آورد» (سید باقر موسوی، 1377).

2- «بررسی اثرات ارائه کارهای هنری (نقاشی، شعر، قصه و...) بر روند بهبود روانی، جسمانی کودکان بیمار از دیدگاه پرستاران بیمارستان فوق تخصصی کودکان امیرکلا (مازندران) که نشان داد ارائه این آثار در بهبود آنان تأثیر مثبت دارد» (همان، 1377).

3- «بررسی نقش هنر موسیقی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی شهرستان تربت جام که نشان داد موسیقی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت داشت» (همان، 1377).

4- پژوهشی توسط حمیدرضا مقامی در دانشگاه علامه طباطبایی در مقطع کارشناسی ارشد با عنوان «تأثیر روش آموزش مسئله محور بر افزایش خلاقیت دانش آموزان پایه دوم راهنمایی شهر دلیجان» انجام شد. فرض اصلی پژوهش بر این باور متکی بود که: به کارگیری روش آموزش مسئله محور بیشتر از روش های سنتی در پرورش خلاقیت دانش آموزان مؤثر است. به منظور بررسی فرض فوق پژوهش به صورت تجربی با دو گروه آزمایش و کنترل با اجرای پیش آزمون و پس آزمون انجام گرفت. جامعه آماری تحقیق را کلیه دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر دلیجان در سال تحصیلی 82-83 تشکیل دادند. نمونه مورد بررسی 120 نفر بودند که با روش نمونه گیری تصادفی در دو مرحله انتخاب و به دو گروه 60 نفری آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برای گردآوری اطلاعات از آزمون خلاقیت تصویری تورنس (فرم ب) استفاده شد. پس از اجرای پیش آزمون، گروه آزمایش به مدت 4 هفته (هر هفته سه جلسه 90

دقیقه‌ای) در درس علوم تجربی با روش مسئله‌محور آموزش دیدند اما گروه گواه تحت تأثیر متغیر مستقل قرار نگرفت. پس از اجرای آموزش مسئله‌محور از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین آموزش مسئله‌محور و رشد خلاقیت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

تحقیقات انجام شده در خارج از ایران

1- فراتحلیلی¹ با عنوان «بیست و پنج سال تحقیق در خلاقیت» در دانشگاه «آمستردام» توسط «متیج باس²» و همکاران³ در سال 2008 م انجام شد. این فراتحلیل 102 عامل که بیانگر حالات ویژه (احساس مثبت، منفی و عادی) با خلاقیت است را مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش نشان داد که حالات مثبت و داشتن احساسات خوب، بیشتر از احساسات عادی، خلاقیت را موجب می‌شود ($r=0/15$) ولی اختلاف معناداری بین حالات منفی و گروه کنترل ($r=0/03$) و بین گروه‌هایی که دارای حالات مثبت و گروه‌های با حالات منفی بودند مشاهده نشد ($r=0/04$) خلاقیت با حالات مثبت گسترش می‌یابد که این حالات با رویکردهای انگیزه‌بخشی و تمرکز بر تشویق ایجاد می‌گردد. در مقابل، خلاقیت، در گروه‌هایی که افراد با حالات خنثی و یا منفی بودند و در محیط‌هایی که بازدارنده بود قرار داشتند، گسترش نمی‌یابد. حالات غیرفعال و منفی (غم و ناراحتی) نمی‌تواند موجب خلاقیت گردند اما حالات فعال و منفی (ترس و هیجان) با خلاقیت کمی همراه است نتایج این پژوهش در ارتباط با عناصر خلاقیت مانند سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بینش و بصیرت، قابل تعمیم است.

1. Meta analyses

2. Matthijs Baas

3. Carsten K. W. De Dreu, and Bernard A. Nijstad

2- پژوهشی با عنوان «ارتباط تصویرسازی ذهنی بر عناصر سیالی، اصالت و انعطاف‌پذیری خلاقیت» توسط «جرالدین شاو»¹ و «استفان دیمرز»² در مجله «تصویرسازی ذهنی»، در شماره 10 انجام شد. در این مقاله ارتباط بین متغیرهای موردنظر و جنبه‌های قابل اندازه‌گیری تفکر خلاق شامل اصالت، انعطاف‌پذیری و سیالی مورد مطالعه قرار گرفت. آزمودنی‌های این پژوهش، 134 نفر بودند (54 نفر با بهره‌مندی هوشی کمتر از 115 و 84 دانش‌آموز نرمال). در این پژوهش همبستگی آزمون‌های کلامی و غیرکلامی خلاقیت از یک سو و آزمون‌های 1- پرسشنامه وضوح تصویرسازی بصری³، 2- آزمون حافظه تصویری⁴ و 3- آزمون کنترل تصویرسازی بصری⁵، از سوی دیگر مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که تصویرسازی ذهنی با جنبه‌های انعطاف‌پذیری و اصالت در تفکر خلاق ارتباط عمیق دارد و این ارتباط در گروه آزمودنی با بهره‌مندی هوشی بالا نسبت به گروه نرمال بیشتر اتفاق می‌افتد. این ارتباط با جنبه سیالی خلاقیت، به دست نیامد.⁶

3- مقاله‌ای با عنوان «کاربست هنرهای تصویری به منظور کنترل فرایند خلاقیت» توسط «فرانسیس آلتر»⁷ که در «ژورنال دانشگاه ملبورن» به چاپ رسید. این مقاله بیان می‌دارد: این قابلیت در هنرهای تصویری وجود دارد که به عنوان موتور محرکی برای هدایت مسیر خلاقیت و نوآوری در مدارس باشند. محقق در این پژوهش بیان می‌دارد: نباید فراموش کرد که هنرهای تصویری، به همراه دیگر نظام‌های خلاقانه هنری، بدون پرداختن به نقادی هنری و بدون بازنگری در برنامه درسی برای ارتباط تحقیقات مرتبط با نوآوری و خلاقیت به دیگر حوزه‌های آموزشی، نمی‌تواند به عنوان عامل ضروری و موتور برای آموزش خلاقیت و یادگیری باشد.

۱. Shaw, Geraldine
 ۲. Demers, Stephen
 ۳. Vividness of Visual Imagery Questionnaire
 ۴. Visual Memory Test
 ۵. Test of Visual Imagery Control
 ۶. Journal of Mental Imagery
 ۷. Frances Alter

این پژوهش با مطالعه بر روی ادبیات و نظریه‌های مرتبط با ماهیت یادگیری در هنرهای تصویری، پرورش خلاقیت و همچنین آموزش هنرهای تصویری برای خلاقیت به دست آمد. 4- فراتحلیلی که در سال 2000 توسط گروه مطالعاتی (پروژه صفر)¹ در دانشگاه هاروارد انجام شد. برای انجام این کار مطالعه به همراه بررسی 11467 سند علمی انجام که در ده گروه دسته‌بندی شد و نتایج زیر حاصل گردید:

الف) در سه بخش از این ده بخش رابطه علی بین آموزش هنر و متغیر وابسته تأیید گردید که به شرح زیر می‌باشد: 1- گوش دادن به موسیقی و استدلال فضایی - زمانی؛ 2- یادگیری ساختن و نواختن موسیقی و استدلال فضایی؛ 3- نمایش کلاسی و مهارت‌های کلامی.

ب) در هفت زمینه دیگر رابطه علت و معلولی بین آموزش هنر و متغیر وابسته تأیید نگردیده است که به شرح زیر می‌باشد: 1- آموزش غنی شده با هنر و نمرات ریاضی و کلامی؛ 2- آموزش غنی شده با هنر و تفکر خلاق (خلاقیتی که با استفاده از ابزارهای خلاقیت کلامی اندازه‌گیری شده است)؛ 3- یادگیری نواختن موسیقی و ریاضیات؛ 4- یادگیری نواختن موسیقی و خواندن؛ 5- هنرهای تجسمی و خواندن؛ 6- رقص و خواندن؛ 7- رقص و استدلال غیر کلامی (مهرمحمدی، 1383).

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر و دختر که در سال 88-1387 در پایه پنجم دبستان در استان‌های کردستان، آذربایجان شرقی، فارس، یزد و قزوین (مجریان طرح آزمایشی آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری) مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. نمونه جامعه آماری شامل 168 نفر (70 پسر و 98 دختر) از دانش آموزان این استان‌ها بودند که مشتمل بر 6 کلاس (سه گروه آزمایش و سه گروه کنترل) که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش آموزان سه استان، فارس، قزوین و یزد (در هر استان یک

1. Project Zero

گروه گواه و یک گروه آزمایش) انتخاب شدند. براساس فرضیه تحقیق، برای سنجش خلاقیت دانش آموزان از آزمون خلاقیت تورنس، فرم ب استفاده شده است. این آزمون بیشتر از هر آزمون دیگری در پژوهش‌ها و اندازه‌گیری‌های تربیتی در حوزه خلاقیت مورد استفاده قرار گرفته است. تاکنون در بیش از 2000 پژوهش که نتایج آن در مجله‌های معتبر چاپ شده، از آزمون تورنس به عنوان وسیله اندازه‌گیری خلاقیت استفاده شده است» (مقامی، 1386، ص 175) آزمون تورنس بر پایه تئوری و تعریف او از خلاقیت ساخته شده است. او خلاقیت را به طور خلاصه مرکب از چهار عامل اصلی می‌داند. این عوامل عبارتند از: سیالی، بسط، انعطاف پذیری، و ابتکار (اصالت). آزمون استفاده شده در این پژوهش، آزمون فرم ب تصویری می‌باشد که شامل سه فعالیت تصویر سازی، تکمیل تصویر و تصاویر تکراری است.

تورنس معتقد است «در صورت مطالعه دقیق و استفاده از راهنمای نمره‌گذاری آزمون‌ها، سطوح بالایی از پایایی درونی و بیرونی قابل حصول است و مشکل چندانی در این زمینه به وجود نمی‌آید او در پژوهش خود ضریب همبستگی را به طور متوسط 0/95 بین نمرات نمره‌گذاران آموزش دیده و آموزش ندیده گزارش کرده است» (تورنس، 1974).

روش اجرای پژوهش

قبل از اجرای آموزش، معلمان گروه‌های آزمایش یک دوره آموزشی را در مرکز تربیت معلم شهدای مکه تهران که زیر نظر مؤلفان کتاب راهنمای درس هنر و گروه هنر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش پرورش تشکیل و اداره گردید به همراه سایر معلمان این پنج استان که مجری طرح آزمایشی بودند، با موفقیت سپری نمودند. این سخن به این معنی است که معلمان گروه‌های آزمایش به طور کامل در جریان چگونگی برنامه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری قرار داشتند. با توجه به این موضوع، معلمان گروه‌های آزمایش براساس برنامه با رویکرد تربیت هنری و معلمان گروه‌های کنترل، همان شیوه‌های سنتی که از ساختار خاصی برخوردار نبود را در آموزش هنر استفاده نمودند. محقق در ابتدای این دوره‌ها

یعنی در آبان سال تحصیلی 1387 با مراجعه به این استان‌ها و دیدار با معلمان گروه‌های آزمایش و گواه آنها را در جریان کیفیت برنامه قرار داد و در مورد اجرای کامل برنامه توسط معلمان گروه‌های آزمایش هماهنگی لازم به عمل آورد. اواخر اردیبهشت سال 1388 آزمون خلاقیت تصویری تورنس از آزمودنی‌ها در هر دو گروه با موقعیت یکسان به عمل آمد.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

در تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها از شاخص‌های گرایش توصیفی میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است.

جدول 1. مقایسه، پس آزمون دو گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد

گروه‌ها و عامل‌ها	شاخص‌های آماری	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی
مجموع نمره‌های خلاقیت گروه کنترل	175/51	40/82	84	
مجموع نمره‌های خلاقیت گروه آزمایش	192/62	42/93	84	
نمره سیالی گروه کنترل	20/07	4/9	84	
نمره سیالی گروه آزمایش	20/46	4/73	84	
نمره ابتکار گروه کنترل	24/71	10/75	84	
نمره ابتکار گروه آزمایش	28/38	12/14	84	
نمره انعطاف گروه کنترل	26/15	6/07	84	
نمره انعطاف گروه آزمایش	27/16	6/55	84	
نمره بسط گروه کنترل	104/56	31/16	84	
نمره بسط گروه آزمایش	116/88	31/61	84	

(ب) یافته‌های استنباطی

فرضیه اصلی: بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران ارتباط وجود دارد.

جدول 2. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دو گروه گواه و آزمایش در نمره خلاقیت

شاخص های آماری	مجموع گروه کنترل	مجموع گروه آزمایش
ضریب همبستگی پیرسون	1	0/060
سطح اطمینان	0	0/603
	84	84
فراوانی	0/060	1
ضریب همبستگی پیرسون	0/603	0
سطح اطمینان	84	84
فراوانی		

با توجه به جدول فوق بین متغیر نمره کل خلاقیت گروه کنترل و آزمایش ضریب همبستگی (0/06) وجود دارد که در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشد. یعنی رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت وجود ندارد بنابراین اولین فرضیه اصلی پژوهش رد می‌شود و فرض صفر تأیید می‌گردد.

فرضیه فرعی اول: بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر سیالی خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران دانش آموزان ارتباط وجود دارد.

جدول 3. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دو گروه گواه و آزمایش در نمره سیالی (روانی)

خلاقیت

سیالی گروه آزمایش	سیالی گروه کنترل	شاخص های آماری
0/049		ضریب همبستگی پیرسون
0/668		سطح اطمینان
84		فراوانی
	0/049	ضریب همبستگی پیرسون
	0/668	سطح اطمینان
	84	فراوانی

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که بین متغیر سیالی گروه کنترل و آزمایش ضریب همبستگی (0/049) وجود دارد که در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشد. یعنی رابطه‌ای بین سیالی و هنر وجود ندارد بنابراین اولین فرضیه فرعی پژوهش رد می‌شود و فرض صفر تأیید می‌گردد.

فرضیه فرعی دوم: بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر ابتکار (اصالت) خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران ارتباط وجود دارد.

جدول 4. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دو گروه گواه و آزمایش در نمره ابتکار خلاقیت

ابتکار گروه کنترل	ابتکار گروه کنترل	شاخص های آماری
0/163		ضریب همبستگی پیرسون
0/153		سطح اطمینان
84		فراوانی
	0/163	ضریب همبستگی پیرسون
	0/153	سطح اطمینان
	84	فراوانی

اطلاعات جدول شماره 4 نشان می‌دهد که بین متغیر ابتکار گروه کنترل و آزمایش ضریب همبستگی (0/163) وجود دارد که در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشد. یعنی رابطه‌ای بین ابتکار و هنر وجود ندارد بنابراین دومین فرضیه فرعی پژوهش رد می‌شود و فرض صفر تأیید می‌گردد.

فرضیه فرعی سوم: بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر انعطاف پذیری خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران ارتباط وجود دارد.

جدول 5. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دو گروه گواه و آزمایش در نمره انعطاف پذیری خلاقیت

شاخص های آماری	انعطاف گروه کنترل	انعطاف گروه آزمایش
ضریب همبستگی پیرسون	0/078	0/078
سطح اطمینان	0/496	0/496
فراوانی	84	84

با توجه به اطلاعات جدول فوق که نشان می‌دهد بین متغیر انعطاف‌پذیری گروه کنترل و آزمایش ضریب همبستگی (0/078) وجود دارد که این ضریب همبستگی بسیار کم است و در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشد. یعنی رابطه‌ای بین انعطاف‌پذیری و هنر وجود ندارد بنابراین سومین فرضیه فرعی پژوهش رد می‌شود و فرض صفر تأیید می‌گردد.

فرضیه فرعی چهارم: بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر بسط (توجه به جزئیات) خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران ارتباط وجود دارد.

جدول 6. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دو گروه گواه و آزمایش در نمره بسط خلاقیت

بسط گروه آزمایش	بسط گروه کنترل		
0/092		ضریب همبستگی پیرسون	بسط گروه کنترل
0/422		سطح اطمینان	
84		فراوانی	
	0/092	ضریب همبستگی پیرسون	بسط گروه آزمایش
	0/422	سطح اطمینان	
	84	فراوانی	

با توجه به آنچه در جدول فوق آمده است، بین متغیر بسط گروه کنترل و آزمایش، ضریب همبستگی (0/092) وجود دارد که این ضریب همبستگی، کم است و در سطح آلفای 0/05 معنادار نمی‌باشد یعنی رابطه‌ای بین بسط و هنر وجود ندارد بنابراین چهارمین فرضیه فرعی پژوهش رد می‌شود و فرض صفر تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه گیری

نتیجه‌ی به‌دست آمده درباره ارتباط آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران، نشان می‌دهد رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت وجود ندارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های حسین سیف (1374)، موسوی (1377) و مقامی (1387) همخوانی ندارد. این پژوهش با بخشی از فراتحلیلی که در دانشگاه هاروارد (2000) انجام گردید، همخوانی دارد که شامل این موارد است: 1- آموزش غنی شده با هنر و نمره‌های ریاضی و کلامی. 2- آموزش غنی شده با هنر و تفکر خلاق. 3- یادگیری نواختن موسیقی و ریاضیات. 4- یادگیری نواختن موسیقی و خواندن. 5- هنرهای تجسمی و خواندن. 6- رقص و خواندن. 7- رقص و استدلال غیرکلامی و با بخشی از آن پژوهش، همخوانی ندارد که شامل این موارد است: (1- گوش دادن به موسیقی و استدلال فضایی - زمانی. 2- یادگیری ساختن و نواختن موسیقی و استدلال فضایی. 3- نمایش کلاسی و

مهارت‌های کلامی همچنین این پژوهش با پژوهش فرانسویس آلتر (2010) دانشگاه ملبورن همخوانی ندارد. درباره ناهمخوانی این پژوهش با پژوهش آلتر گفت: در پژوهش آلتر نکته مهمی وجود دارد و آن، این است که باید به جنبه‌های دیگری از جمله نقادی هنر، بازنگری در برنامه درسی و ارتباط مباحث خلاقیتی در هنر به سایر حوزه‌های آموزشی و دروس دیگر توجه گردد. این نکته مهم در برنامه درسی هنر مورد توجه قرار گرفته است. براساس نتایج پژوهش متیج باس (2008) شرط وصول موفقیت در برنامه‌های آموزش خلاقیت وجود محیط آموزشی است که در آن فراگیر از محیط برانگیزنده که احساس مثبت و خوبی را از یادگیری در او ایجاد می‌کند، برخوردار باشد. وجود حالات منفی یا ترس و اضطراب موجب کاهش یا حذف فرایند خلاقیت می‌گردد. این پژوهش همچنین با پژوهش جرالدين شاو (1989) دارای وجوه اشتراک و افتراق می‌باشد. همخوانی این پژوهش با پژوهش شاو در این است که ارتباط تصویرسازی ذهنی (یکی از مؤلفه‌های آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری) با عنصر سیالی خلاقیت به اثبات نرسید که با پژوهش حاضر همخوانی دارد. این در حالی است که در پژوهش شاو ارتباط معناداری بین تصویرسازی ذهنی و عناصر انعطاف‌پذیری و اصالت وجود دارد که با پژوهش حاضر همخوانی ندارد.

- نتیجه به دست آمده درباره ارتباط آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر سیالی خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران نشان می‌دهد رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عامل سیالی خلاقیت وجود ندارد. نتیجه این پژوهش با پژوهش جرالدين شاو و استفان دیمرز (1986) همخوانی دارد ولی با نتایج پژوهش باس (2008) و آلتر (2010) همخوانی ندارد.

- نتیجه به دست آمده درباره ارتباط آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر ابتکار خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران نشان می‌دهد رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عامل ابتکار خلاقیت وجود ندارد. نتیجه این پژوهش با نتیجه پژوهش باس درباره عنصر ابتکار و (2008) و شاو (2010) درباره عنصر ابتکار همخوانی ندارد.

- نتیجه به دست آمده درباره ارتباط آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر انعطاف‌پذیری خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران نشان می‌دهد رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عامل انعطاف‌پذیری خلاقیت وجود ندارد. نتیجه این پژوهش با نتیجه پژوهش باس (2008) و شاو (2010) درباره عنصر انعطاف‌پذیری خلاقیت همخوانی ندارد.

- نتیجه به دست آمده درباره ارتباط آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عنصر بسط خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران نشان می‌دهد رابطه‌ای بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و عامل بسط خلاقیت وجود ندارد. نتیجه این پژوهش با نتیجه پژوهش باس (2008) درباره عنصر انعطاف‌پذیری خلاقیت همخوانی ندارد.

با توجه به نتایج متفاوت و بحث برانگیزی که درباره پیامدهای تربیتی هنر از این پژوهش و پژوهش‌های ذکر شده به دست آمد، باید به دنبال ریشه‌یابی این تناقض از دیدگاه دیگری باشیم.

«آیزنر» در مبحثی با عنوان «آیا تجربه‌های هنری می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی در حوزه‌های علمی منجر شود؟» در ابتدا به توصیف و نقد مهم‌ترین مطالعاتی که مدعی تثبیت رابطه علت و معلولی بین آموزش هنر و پیشرفت تحصیلی در حوزه‌های آموزشی (خواندن، ریاضیات و ...) هستند، می‌پردازد و با نشان دادن ضعف‌های آشکار این مطالعات به طرح این پرسش می‌پردازد که چرا مطالعات انجام شده در این زمینه، به بررسی «چرایی» این رابطه‌ها نپرداخته، از نظریه‌پردازی سر باز زده است؟ در توضیح بیشتر به این نکته اشاره می‌کند که چه بسا دلیل وجود رابطه، مهارت‌هایی که از طریق دروس غیر از درس هنر پرورش می‌یابند، نبوده است مانند خطرپذیری، سخت‌کوشی و ... را به عنوان علت، شناسایی کرد. همچنین شاید بتوان این رابطه‌ها را به عوامل انگیزشی هنر نسبت داد و چنین نتیجه گرفت که توجه جدی به هنر

موجب هر چه لذت بخش تر شدن تجربه مدرسه‌ای به طور عام شده است و دانش آموزان شوق و رغبت بیشتری به یادگیری سایر دروس از خود نشان می‌دهند» (مهرمحمدی، 1383).

آنچه که نتایج این پژوهش براساس داده‌ها است، با فرایند مطرح شده در پژوهش، گردآوری شده‌اند و مورد پردازش قرار گرفته‌اند. نکته‌ای که در این میان باقی می‌ماند چرایی این نتایج است که خارج از پرسش‌های این پژوهش است اما با توجه به آنچه در ادبیات مربوط به پژوهش آمده و نتیجه پژوهش‌های مشابه انجام شده است، می‌توان نکاتی را عنوان نمود. اول اینکه در فرایند طراحی آموزشی برای دوره‌های مختلف آموزشی، یکی از حساس‌ترین مراحل، مرحله اجرای¹ برنامه نوشته شده (طراحی شده) است. بایست اذعان نمود، اصل برنامه هنر در ایران، قدرت برابری با کارآمدترین برنامه‌ی تربیت هنری در جهان را دارد، یعنی از حیث مبانی نظری دارای غنای زیادی است اما همان‌طور که در پژوهش جرال‌دین شاو و استفان دیمرز (1986) آمده است برای آنکه هنر به موتور محرک یادگیری تبدیل گردد و مسیر خلاقیت را هدایت کند، به زمینه‌هایی از قبیل نقادی هنری و ارتباط با سایر حوزه‌های یادگیری نیاز دارد. همان‌طور که در بیانات آیزنر آمده است، همه پژوهش‌ها به تبیین وضع موجود پرداخته‌اند و به چرایی آن پرداخته‌اند در نتیجه بایست در چگونگی اجرای این برنامه بازنگری داشت. پژوهش دیگری که به صورت فراتحلیل انجام شد - متیج باس و همکاران - به بحث حالات و کیفیت اوضاع روانی افراد پرداخته است که نکته‌ایی حائز اهمیت است. شاید بتوان گفت: آیا همه آنچه در حوزه نظر در برنامه گنجانده شده‌اند، در عمل هم با همان ظرافت به اجرا درآمده‌اند؟ از طرفی از آنجایی که محقق خود، سه سال در دوره‌های تربیت مدرس کشور این برنامه شرکت داشته، مشاهداتی در مدارس مجری این طرح در سطح کشور در داشته است، لازم می‌داند نکاتی را به عنوان زنگ خطر تهدید اجرای برنامه آموزش هنر در کشور بیان کند:

1- این برنامه نیاز به برنامه‌ریزی سنگینی از طرف معلم در مدرسه دارد. آیا این برنامه‌ریزی توسط مدیرانی که هیچ دوره آموزشی در این مورد نگذرانده‌اند قابل پشتیبانی است؟ 2- این

1. Implementation

برنامه نیاز به ارتباط تنگاتنگ خانواده با مدرسه برای فراهم آوردن موقعیت و وسایل لازم برای دانش‌آموز دارد. کدام برنامه آموزش ویژه خانواده در برنامه گنجانده شده است؟

3- تهیه بسیاری از اقلام مورد نیاز برای انجام فعالیت‌ها از توان خانواده‌های کم درآمد خارج و این تهدید مهمی در اجرای برنامه است.

قالب پژوهش‌هایی که درباره ارتباط هنر و خلاقیت انجام شده است به وجود ارتباط، اختلاف و یا عدم وجود آن بین متغیرها و گروه‌ها انجامیده‌اند. در واقع حلقه مفقوده در آموزش هنر در ایران، مطالعه پیرامون ماهیت اجرای این برنامه در مدارس است. لازم به ذکر است برای انجام چنین پژوهش‌هایی باید از ابزارهای متنوع متناسب با نوع مؤلفه‌های که در برنامه تربیت هنری وجود دارد، بهره برده شود.

پیشنهادهای

- 1- وزارت آموزش و پرورش به منظور ارائه آموزش هنر با هدف پرورش خلاقیت، با بازنگری در کیفیت اجرای برنامه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری از طریق جمع‌آوری بازخوردها از صاحب‌نظران مجریان و مدرسان، اجرای آن را در مسیر درست خود قرار دهد.
- 2- برای حصول خلاقیت، نیاز به تجربه‌های خلاقانه است. با توجه به رد فرضیه‌های پژوهش مبنی بر وجود ارتباط بین آموزش هنر و خلاقیت و احتمال وجود مشکل در شکل‌گیری تجربه‌های هنری در مدارس پیشنهاد می‌گردد با توجه به دشواری تهیه ابزارهای هنری مورد نیاز، به خصوص در مناطق محروم و محلات فقیرنشین و محروم از تسهیلات برای تهیه آنها به منظور فراهم آوردن تجربه‌های هنری خلاقانه، تمهیدات لازم صورت گیرد.
- 4- برنامه‌های پشتیبانی و پیگیری آموزشی برای اجرای درست برنامه در کشور در نظر گرفته شود.

منابع فارسی

- امینی، محمد. (1380). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود. پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- راهنمای درس هنر (گروه مؤلفان). (1385). نویسنده ناشناس. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
- راهنمای درس هنر. (1380). نویسنده ناشناس. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ موسوی، صاحب. تبیین مبانی فلسفی، رویکردها و شیوه‌های تربیت هنری در نظام‌های آموزشی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
- لنکستر، جان. (1377). هنر در مدرسه. ترجمه میر محمد سید عباس زاده. تهران: مدرسه.
- مایر، فردریک. (1374). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ج 1، ترجمه علی اصغر فیاض. تهران: سمت.
- محمدپور، آیت الله. (1382). آموزش هنر در مدارس دوره ابتدایی. تهران: منادی تربیت.
- مقامی، حمیدرضا. (1386). فصلنامه تربیتی. شماره 9. تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، صص 165-183.
- موسوی، سید باقر. (1377). بررسی عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت در مدارس ابتدایی شهرستان ساری از دیدگاه دانش آموزان و معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ساری.
- مهرمحمدی، محمود. (1383). آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی. تهران: مدرسه.

منابع لاتین

- Fisher, R. (۲۰۰۲). *Creative Minds: Building Communities of Learning for the Creative Age*, paper presented at Teaching Qualities Initiative Conference, Hong Kong Baptist University, ۲۰۰۲.
- Frances Alter (۲۰۱۰). Unesco Observatory, Faculty Of Architecture, Building And Planning, The University Of Melbourne Refereed E-Journal, Vol ۱. Issue ۵. April
- Shaw, Geraldine A.; DeMers, Stephen T. (۱۹۸۶). *Journal of Mental Imagery*, Vol ۱۰(۱), ۱۹۸۶, ۶۵-۷۴.
- Matthijs Baas, Carsten K. W. De Dreu, and Bernard A. Nijstad. (۲۰۰۸). *Psychological Bulletin by the American Psychological Association*, Vol. ۱۳۴, No. ۶, ۷۷۹-۸۰۶.

Moga, E., Burger, K., Hetland, L. and Winner, E. (۲۰۰۰). 'Does the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near Not Far Transfer', Journal of Aesthetic Education, vol. ۳۴, no. ۳/۴, pp. ۹۱-۱۰۴.

Torrance, E.Paul. (۱۹۷۴). *Torrance test of creative thinking*. Figural test booklet B. Copyright, ۱۹۶۶, by Personal Press, Inc. Home Office: ۱۹۱ Spring