Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.9 (5); 2017, 143-166

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال پنجم، شمارهٔ ۹، بهار و تابستان۱۳۹۶، ۱۶۶-۱۴۳

تبیین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری مبتنی بر آموزه‌های سازنده‌گرایی و میزان کاربست آن [۱]

Determination of Innovation Indicators in Teaching-learning Activities of Curricula based on Constructivism and their Application

ستاره موسوی[۲]،دکتر محمدرضا نیلی[۳]،دکتر احمدرضا نصر[۴]،دکتر محمد مسعود[۵]

چکیده: هدف این مطالعه، شناسایی شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری بر حسب رویکرد ساختن‌گرایی و بررسی میزان کاربست آن‌ها در دانشگاه هنر اصفهان می‌باشد. این پژوهش از رویکرد کمّی و کیفی استفاده شده است. جامعهٔ آماری بخش کیفی تحقیق حاضر، جمعی از صاحب نظران در آموزش هنر و متخصصان برنامه‌های درسی در سطح کشور و اعضای هیأت علمی دانشگاه هنر اصفهان بودند، که به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۹ نفر از آنان انتخاب شدند. جامعهٔ آماری بخش کمّی نیز، تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۲۸۵ نفر از آنان انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته و پرسشنامهٔ محقق ساخته گردآوری شده است. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا و برای برآورد پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرانباخ بهره گرفته شده است. طبق نتایج تحقیق در بخش کیفی مهم‌ترین شاخص‌های نوآوری در فرایند یاددهی و یادگیری عبارت است از: کاربست یادگیری تجربی، توجه به خود راهبری، توجه به مهارت‌های تفکر، ارزشیابی کیفی و مداوم، توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری و بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینهٔ تحلیل آثار هنری. همچنین نتایج بخش کمّی بیانگر آن است که میزان کاربست شاخص‌های نوآوری، کمتر از حد متوسط می‌باشد. برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی، استفاده از تجارب صاحبان هنر و اساتید هنر، بازبینی مداوم برنامه‌های درسی بر اساس شاخص‌های سازنده-گرایی از جمله پیشنهادهایی هستند که نوآوری و بازنگری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر را تسهیل می‌کند.

واژگان کلیدی: شاخص‌های نوآوری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، سازنده‌گرایی، دانشگاه هنر اصفهان

S. Musavi, M. Nili (Ph.D.), A. Nasr (Ph.D.), M. Masuod (Ph.D.)

Abstract: The present research aims to determinate the innovation indicators Teaching-learning activities of Curricula based on Constructivism and their application in Isfahan Art University. Qualitative and quantitative methods have been used. The statistical population was the qualitative part of all authorities in education and art education of whom 19 were purposefully selected as samples. The statistical population in the quantitative part consisted of MA and PhD students of Isfahan Art University whom 285people were randomly selected. The research data's were collected from semi-structured interview and realized questionnaires The results of the qualitative part that the most important innovation indicators in Teaching-learning activities consist of: Experimental approach in curriculum planning, attention to the Self- directed, According to the thinking skills., continuous and quality Evaluation, According to the Artist principles of dialogue and discovery-based learning and Application of new knowledge in the field of view and analysis of works of art. The application of innovation indicators" is less than the average. So, holding educational courses, using the experiences of the arts faculty and art experts, continuous review of curriculum based on constructivism indices, are useful factors in improving and innovating Art curricula

Keywords : innovation indicators, teaching-learning activities, Constructivism, Isfahan Art University

۱ . این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان « تبیین و بازشناسی شاخص‌های نوآوری در برنامه‌های درسی رشته‌های هنری و بررسی میزان کاربست آنها در دانشگاه هنر اصفهان» می‌باشد که در دانشگاه اصفهان انجام شده است.

۲دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان رایانامه: setarehmousavi@gmail.com
۳- دانشیار برنامه درسی دانشگاه اصفهان، رایانامه: m.nili.a@edu.ui.ac.ir
۴- استاد برنامه درسی دانشگاه اصفهان، رایانامه: arnasr@edu.ui.ac.ir
۵- استاد دانشگاه هنر اصفهان، رایانامه: m.masoud@aui.ac.ir

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

مقدمه

برنامه‌های درسی نقش غیرقابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظرکمّی و کیفی ایفا می‌کنند (فتحی واجارگاه و نوروز زاده، ۱۳۸۸). یکی از ضرورت‌های ایجاد دانشگاه نوآور، بازنگری برنامه‌ریزی درسی در مقطع آموزش عالی است (مهر محمدی،۱۳۸۶)، این در حالی است که در برنامه‌های درسی کنونی نوآوری‌ای که همراه با اصلاح اساسی در برنامهٔ درسی باشد به ندرت انجام می-شود (پیکو[1]،۲۰۰۹). در این راستا آموزش هنر به منزلهٔ رشته‌ای عمل‌گرا بیش از هر رشتهٔ دیگری باید به نوآوری آموزشی توجه کند. هنر بیانگر خصیصه‌ای است که یک جامعه را تعریف می‌کند و تفاوت‌ها و دگرگونی‌های جامعه را به تصویر می‌کشد (آبسی[2]،۲۰۱۳).

در مجموع آموزش هنر، مسئله‌ای فراتر از تدریس مهارت‌ها، فعالیت‌ها و دانش خاص به یادگیرندگان است. با توجه به محتوای آموزش هنر، تولید هنری فرایند واکنش به مشاهدات، ایده‌ها، احساسات و تجربیات دیگر به وسیله خلق کارهای هنری به طور استادانه و فکورانه، کاربرد تخیلی ابزارها، وسایل و تکنیک‌ها با رسانه‌های متنوع است. آثار هنری، تولیداتی است که از درگیرشدن بین هنرمند و هدف‌شان، مفاهیم موردنظرشان، نگرش‌شان، فرهنگ‌شان و رسم‌های اجتماعی‌شان و همچنین مواد و رسانه‌ای که آن‌ها برای کارشان انتخاب می‌کنند، حاصل می‌شود (گتی، نقل شده در ویلسون[3]، ۲۰۰۲). در راستای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر پژوهش‌هایی انجام شده است که در ادامه به مهم‌ترین این تحقیقات اشاره می‌شود:

ذوالفقاریان و کیان (۱۳۹۳) در پژوهش خود به شناسایی و تبیین تجارب معلمان در تدریس برنامهٔدرسی هنر دورهٔ ابتدایی با رویکرد پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌ها، تجربهٔ معلمان در تدریس هنر دورهٔ ابتدایی در دو مقولهٔ

1 - Peeco
2 - Abaci
3 -Wilson

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

دستاوردهای مثبت (توسعهٔ شایستگی‌های حرفه‌ای) و چالش‌های منفی (ضعف ارج‌گذاری به هنر) تبیین شده‌اند.

نیلی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که میزان آگاهی اعضای هیأت علمی در خصوص نوآوری در انتخاب محتوا، روش‌های نوآورانهٔ تدریس و شیوه‌های نوین ارزشیابی در سطح «زیاد»، هدف‌های نوآورانه، شیوه‌های نوین تنظیم تجربه‌های یادگیری در سطح «متوسط» و کاربست نوآوری برنامه‌ریزی‌های درسی کمتر از سطح متوسط است.

کرمی (۱۳۹۲) نشان داد که محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی تأثیری مثبت دارد.

فیلیمو ویکز[1] و تزانکوبا[2] (۲۰۱۴) نشان دادند که مهمترین شاخص‌های نوآوری عبارتند از؛ رویکرد موردی به تدریس و یادگیری، مدل بازخوردی چندگانه، محیط تجربی و یادگیری فعال.

رجب[3] (۲۰۱۳) نشان داد که علی‌رغم، تلاش‌های رسمی در راستای نوآوری در برنامه‌های درسی، همچنان در متون درسی و کلاس‌های آموزشی به جای رویه‌های فراگیر محور و پرورندهٔ درک شناختی معلمان و دانش آموزان، بر یادگیری طوطی وار و مکانیکی و معلم محور تأکید می‌شود.

مورنو[4] (۲۰۱۰) نشان داد که استفاده از تکنولوژی، توسعه و ارتباط عقاید و چشم‌انداز دنیای خود، توسعهٔ دانش و درک و فهم، ایجاد انتخاب‌ها و تصمیم گیری‌های آگاهانه، کار مشارکتی را نوعی نوآوری در برنامه‌های درسی قلمداد می‌کند که منجر به بسط روحیهٔ دانش‌پژوهی و ارزش‌آفرینی خواهد شد.

1 - Filimowicz
2 - Tzankova
3 - Rajab
4 - Moreno

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

اندرسون[1] (۲۰۱۰) نشان داد که عمده‌ترین نیازهای آموزشی استادان تسلط ناکافی رویکردهای تعاملی، ضعف دانشِ شناختی و رویه‌ای نوآوری، آشنایی محدود با رویه-های آموزشی است.

چنج[2] (۲۰۰۹) در پژوهشِ خود به این نتیجه رسید که اکثریت اعضای هیأت علمی در فعالیت‌های علمی خود از نوآوری‌های آموزشی استفادهٔ چندانی نمی‌کنند، برنامه-های‌درسی با انتظارات دانشجویان به منظور کسب مهارت‌های نوین هماهنگ نیست و میزان سطح درک مفهوم نوآوری هنوز بین دانشجویان و اعضای هیأت علمی پایین است.

اگر به پیشینه‌های فارسی در ارتباط با نوآوری برنامهٔ درسی توجه شود، مشاهده می‌شود که علی‌رغم سابقهٔ بسیار طولانی کشور در تأسیس مراکز آموزش عالی در دوران گذشته، اکثر تحقیقات مربوط به اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی بر پایهٔ مدل‌های سنتی و یکسان اجرا شده است و اکثر تحقیقات مقولهٔ نوآوری را به شکلی کلی مورد بررسی قرار داده‌اند. علاوه بر این بین مقوله‌های اصلاح، تغییر و بازنگری و نوآوری برنامهٔ درسی فرقی قائل نشده‌اند و به طور خاص مقولهٔ نوآوری برنامهٔ درسی در آموزش عالی را مورد بررسی قرار نداده‌اند. از سویی دیگر بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینهٔ برنامه‌های درسی هنری انجام شده است به تجارب و باور معلمان در زمینهٔ آسیب‌ها و چالش‌های آموزش هنر تأکید شده و کمتر پژوهشی وضعیت آموزش هنر در آموزش عالی را بر اساس شاخص‌های نوآوری به خصوص رویکرد سازنده‌گرایی مدنظر قرار داده است. درحالی که در پژوهش حاضر نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری به طور عام و نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری در آموزش عالی را به طور خاص، مورد توجه قرار گرفته است.

بنابراین از یک سو با توجه به جایگاه آموزش عالی در عرصهٔ فرا ملّی و از سوی دیگر نقش برنامه‌های درسی هنر به مثابهٔ حرفه و فعالیت‌های محقق کنندهٔ اقتصاد دانش‌مدار، ضرورت انجام پژوهش در زمینهٔ نوآوری برنامه‌های درسی هنری بیش از

1 - Anderson
2- Cheng

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

پیش احساس می‌شود، پژوهش‌های مرتبط با ساختن‌گرایی بیشتر به بُعد ساختاری و ارزیابی اثربخشی آن‌ها برمی‌گردد (محمدی مهر و تقی پور،۱۳۹۵؛ کوین[1]، ۲۰۰۸)، اما به شناسایی شاخص‌های سازنده‌گرایی در عرصهٔ برنامه‌های درسی هنر چندان توجهی نشده است. در این راستا تحقیق حاضر شاخص‌های مرتبط با نوآوری برنامه‌های درسی هنری بر مبنای دیدگاه ساختن‌گرایی را شناسایی و تبیین نموده و در ادامه میزان کاربست این شاخص‌ها را از دیدگاه دانشجویان جویا می‌شود. از جمله دلایل انتخاب دانشگاه هنر به عنوان جامعهٔ آماری توجه ناکافی به برنامه‌های درسی هنر به طور خاص و نوآوری‌های برنامه‌های درسی به طور عام، توجه محدود به پژوهش در زمینهٔ فعالیت-های یاددهی و یادگیری هنری و نیز تدوین آیین نامه‌های جدید وزارت علوم در راستای نوآوری و تغییر فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های مختلف هنری می‌باشد.

بیان مسأله و چارچوب نظری

رویکرد ساختن گرایی:

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در پی بیان ارزش‌ها، اهداف و دلایلی برای کل اعمال آموزشی می‌باشد افرادی که تلاش می‌کنند تا بدون توجه به مبانی فلسفی، روند تعلیم و تربیت را بهبود بخشند در نهایت مدل‌های بی ارتباط با تعلیم تربیت را به دست خواهند داد. فلسفه رویکرد ساختن گرایی[2] هم در بر گیرندهٔ نارضایتی نسبت به رویکردهای سنتی در مورد دانش است. رویکردهای فلسفی عینیت‌گرا براین باورند که معنا وابسته به اشیاء و مستقل از ذهن آدمی هستند اما ساختن گرایان براین باورند که حقیقت خارج از ذهن نیستند و هیچ دانشی بدست نمی‌آید مگر اینکه از طریق تجارب افراد ساخته شده باشد (کروتی[3]، ۱۹۹۸؛ فوسنوت[4]، ۱۹۹۶، به نقل از کارالا و ریسوگلو[5]، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، در

1. Cavin, R
2.Constructivism
3.Crotty
4- Fosnot
5. Karala. H and Reisoglu

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

ساختن‌گرایی توجه اصلی این است که یادگیرنده آماده شود تا در شرایط معلوم و مبهم مشکل خود را حل کند.(سانتروک[1]، ۲۰۰۴) ساختن‌گرایی را یک رویکرد یادگیری تعریف کرده است که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند (به نقل سیف،۱۳۸۷).

ون گلا سر فلد[2] (۱۹۹۰) سه اصل معرفت شناختی اصلی ساختن‌گرایی را پیشنهاد کرده است که مطالعات اخیر اصل چهارمی را به آن افزوده است:

۱- معرفت به صورت انفعالی انباشته نمی‌شود بلکه نتیجه ادراک[3] فرد است.

۲- ادراک فرآیندی انطباقی است که کارکرد آن پایدار ساختن رفتار فرد در یک محیط زندگی خاص است.

۳- ادراک تجربیات فرد را سازمان‌دهی می‌کند و به آن معنا می‌بخشد.

۴- معرفت هم در ساخت‌های بیولوژیکی/ نورولوژیکی و هم در تعاملات اجتماعی/ فرهنگی ریشه دارد (واوروس[4]،۲۰۰۹) که این چهار اصل بنیادین مبنایی برای اصول اساسی برنامهٔ درسی و فرآیند شناخت مطابق با رویکرد ساختن‌گرایی را فراهم می‌کند، بنابراین ساختن‌گرایی نقش فعال یادگیرنده را در آفرینش شخصی معرفت و اهمیت تجربه را در این فرآیند تصدیق می‌کند.

هر فراگیر، بر مجموعه‌ای از مفاهیم و مهارت‌ها مسلط است که با آن‌ها برای حل مسائل ارائه شده در محیط، دانش لازم را می‌سازد. استاد باید دانشجویان را آگاه سازد که از طریق تحقیق، یاد بگیرند و باید آن‌ها را با ابزارهای خاص، هدایت کند. به طور دقیق، روش یادگیری مشارکتی نوعی از یادگیری است که می‌تواند با «آموزش ساختارگرا» همگام شود. دانشجویان باید اطّلاعات را ترکیب و طبقه‌بندی کنند تا نتیجه‌گیری‌ها انجام شود، هر کس یافته‌های خودش را برای افراد دیگر بیان کند و همگی باید عقاید و نتایج را ارزشیابی کنند. یک اصل مهّم فلسفهٔ ساختارگرا آن است

1- Santrouk
2.Glasersfeld
3.Comperhension
4. Vavrus

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

که دانش به وسیلهٔ فرآیندهای افکار متفاوت و الگوهای تفکّر ساخته می‌شود و رشد می‌یابد (آندرسون[1] و دیگران، ۲۰۰۴).

بنابراین، در این فلسفه یادگیرنده باید فعّال باشد و به عنوان مسئول یادگیری شناخته می‌شود. «ساختارگرایی» یک مدل نظری است دربارهٔ این که چگونه فراگیران یاد می‌گیرند و پیشرفت می‌کنند (براساس محوریت تجربه در سازنده‌گرایی، در روش پرسش و پاسخ ساختارگرا استاد و دانشجویان همیشه در یک تعّامل مثبت به سر می‌برند).

در حقیقت رویکرد نوآورانه به برنامهٔ درسی هنر، باعث می‌شود تا یادگیری از طریق ایجاد هنر[2] فرصت‌های حل مسئله برای هنرجویان را فراهم کند. درحقیقت نوآوری برنامهٔ درسی هنرجویان را به پدید آوردن بصیرت‌های جدید ترغیب می‌کند (انجمن ملی تربیت هنری[2]،۲۰۰۲). الیوت آیزنز[3] (۱۹۷۲: ۱۸۴) معتقد است که آموزش هنر دارای ضرورت‌های ذهنی و شناختی، فردی ومولد و کارآمد است.

پژوهش حاضر به منظور تبیین شاخص‌های نوآوری برنامه‌های درسی در رشته‌های هنری و بررسی میزان کاربست آن‌ها مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی انجام شده است و به سوالات پژوهشی زیر پاسخ می‌دهد:

۱-شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامهٔ درسی رشته‌های هنری از منظر رویکرد سازنده‌گرایی کدامند؟

۲-میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامهٔ درسی رشته‌های هنری از منظر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان تا چه حدی است؟

1. Anderson
2 - The National Art Education Association
3 - Eliot W. Eisner

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

روش شناسی

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، توسعه‌ای است. در انجام بخش‌های مختلف این پـژوهش، دو رویکرد کیفی[1] و کمّی[2] به کار رفته است و رویکرد پژوهش، ترکیبی از نوع اکتشافی[3] اسـت. در این رویکرد معمولاً از طریق پژوهش کیفی به تدوین یک ابزار اندازه‌گیری پرداخته می‌شـود. برای این منظور با گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی به تعیـین جنبـه‌هـای اصـلی پدیـدهٔ مـورد بررسی پرداخته می‌شود. این جنبه‌ها به عنوان ابعاد مورد نظر برای تدوین ابزار گردآوری داده‌ها منظور می‌شـود. حالـت دیگـر، تحلیـل داده‌هـا بـرای پـی بـردن بـه داده‌هـای مقولـه‌ای اسـت (پلانوکلارک[4] و همکاران، ۲۰۰۸؛ کرسول[5] و پلانوکلارک، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر نیز از یافته‌های بخش کیفی یعنی متن مصاحبه‌ها، علاوه بر پاسـخگویی به سؤال‌های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمّی نیز استفاده شده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، با محـور قـرار دادن شـاخص‌هـای نـوآوری مـورد نظـر در سؤالات پژوهش، گویه‌های اساسی مربوط به زمینهٔ «نوآوری در یـاددهی و یـادگیری مبتنـی بـر سازنده‌گرایی» استخراج و در متن پرسشنامه قرار گرفت.

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دو بخش است: الف) صاحب نظران و متخصصان آموزش هنر در سطح داخل و خارج از کشور (شناسایی شاخص‌های نوآوری برنامه‌های درسی)، بخش کیفی جامعهٔ آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این پژوهش با ۱۹ نفر از صاحب نظـران آموزش هنر (داخلی و خارجی) (۵ نفر از اعضای کمیتهٔ بازنگری برنامه‌های درسی دانشـگاه، ۱ نفر سر گروه آموزشی و ۹ نفر از اعضای هیأت علمی با تجربهٔ دانشگاه و متخصصان رشته‌هـای هنری در سطح کشور و همچنین ۴ نفر از اساتید صاحب نظر دانشـگاه‌هـای خـارج از کشـور) مصاحبهٔ نیمه ساختار یافته انجام گرفته است که نمونهٔ این پـژوهش بـوده‌انـد ب)۱۱۱۰ نفـر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان، جامعهٔ آماری بخش کمّی این پـژوهش را تشکیل می‌دهند.

1- qualitative
2 - quantitative
3- exploratory
4 - Plano Clark
5- Creswell

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

روش نمونه‌گیری اولیه در این پژوهش برای انتخاب صاحب نظران و متخصصان، اعضای هیأت علمی و اعضای کمیته‌های بازنگری برنامه‌های درسی، هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷). در واقع افرادی انتخاب شده‌اند که در رابطه با موضوع این پژوهش، «نمونه‌های بارز» به شمار می‌آیند (ویلیامز[1]، ۲۰۰۶). علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در جریان مصاحبه‌ها از روش نمونه‌گیری شبکه‌ای نیز استفاده شده است (نوی[2]، ۲۰۰۸). در مورد صاحب نظران نمونهٔ بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها[3] و تکرار اطلاعات[4] کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (آنیاگ بازی[5] و لیچ[6]، ۲۰۰۷؛ گست[7] و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از شریفیان و همکاران، ۱۳۹۲). برای انتخاب دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان نیز از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این گونه که همگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان، در دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. نمونهٔ بخش کمّی این پژوهش در مجموع ۲۸۵ نفر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان شامل ۸۰ نفر (۲۰/۶ درصد) دکتری و ۲۰۵ نفر (۷۹/۴ درصد) کارشناسی ارشد بوده است (از نظر جنسیت ۱۰۰ نفر مرد و ۱۸۵ نفر زن). تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۲۸۵ دانشجو برای نمونهٔ پژوهش مشخص گردید.

در این پژوهش از دو ابزار مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته و پرسشنامهٔ محقق ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه‌های صاحب نظران آموزش هنر و متخصصان برنامه‌های درسی در مورد موضوع مورد نظر، با آنان مصاحبه انجام داده است. روایی فرم مصاحبه از سوی افرادی که روایی پرسشنامه را مطالعه نموده‌اند، بررسی و تأیید گردید. پایایی فرم مصاحبه با قرار دادن خلاصهٔ مطالب و مقوله‌های تعیین شده در اختیار سه نفر آگاه به روش‌های پژوهش

1 -Williams
2.Noy
3 - data saturation
4- Informational redundancy
5- Onwuegbuzie
6 -Leech
7- Guest

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

کیفی و اعمال نظرهای آنان و نیز با استفاده از روش سه سوسازی[1] (مقایسه یافته‌های حاصل از مصاحبه و پرسشنامه) بررسی شده است. از آنجا که پیرامون موضوع این پژوهش پرسشنامهٔ استاندارد شده‌ای وجود نداشت، برای جمع‌آوری اطلاعات از نمونهٔ مورد نظر، پرسشنامهٔ محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی[2] دو ابزار مصاحبه و پرسشنامه، از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده‌اند، استفاده شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرانباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعهٔ مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها، مشخص شد که پایایی ۰/۹۹ برآورد گردید.

برای تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها روش‌هایی ارائه شده است که می‌توان با استفاده از آن‌ها، دیدگاه‌ها را تحلیل کرد (کرسول، ۲۰۰۷؛ کمبل[3] و همکاران، ۲۰۰۴؛ ماسون[4]، ۲۰۰۲). به طور معمول برای تحلیل داده‌های مصاحبه از چند مرحله یا گام استفاده می‌شود که عبارتند از: فراهم سازی داده‌ها[5]، سازماندهی داده‌ها[6]، تقلیل و تلخیص داده‌ها[7] در قالب مقوله‌ها از طریق کدگذاری، متمرکز و ترکیب کردن[8] کدها و در نهایت، ارائهٔ داده‌ها به صورت تصویر، جدول یا بحث (کرسول، ۲۰۰۷). به این طریق در پژوهش حاضر نیز مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها به صورت فوق انجام گردید. به این صورت که مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شده و سپس با پیاده کردن گفته‌های افراد و مقوله‌بندی آن‌ها با کمک نرم افزار مکس – کیودا[9]، تعیین پایایی انجام می‌شود، سپس مقوله بندی و موارد مطرح شده و گزاره‌ها در مقوله‌های مربوطه قرار می‌گیرد و در نهایت یافته‌ها ارائه می‌شود.

1 -triangulation
2 - Content validity
3 -Campbell
4 -Mason
5 -preparing
6 -organizing
7 -reducing
8 -condensing
9 - MAX.QDA

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

یافته‌های پژوهش

در بخش کیفی با استفاده از روش مقوله‌بندی بر اساس گام‌های تحلیل داده‌های کیفی، اقدام به تحلیل داده‌ها شده است. بدین منظور پس از پیاده‌سازی متن ۱۹ مصاحبه، به منظور شناسایی و تبیین شاخص‌ها، موارد چندین بار مورد کند و کاو قرار گرفت و جملات معنی‌دار در تک تک مصاحبه‌ها مشخص شد و ۱۷۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، در مرحلهٔ دوم ۱۲۷ و در مرحلهٔ سوم ۸۹ گزاره به دست آمد که بر اساس آن مقوله‌های اصلی تعیین گردید و نهایتاً ۶ محور طبقه‌بندی و استخراج شد و در هر مقوله موضوعات مهم‌تر به تفکیک مشخص و به عنوان شاخص در نظر گرفته شد که در این مقاله با توجه به اهمیت موضوع، تبیین شاخص‌های نوآوری و تعیین میزان کاربست آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است، در ادامه شاخص‌های اظهار شده و استخراج شدهٔ مورد نظر ارائه شد.

جدول ۱: مهم ترین شاخص‌های اظهار شده نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری

ردیف	شاخصها
۱	یادگیری تجربی در تدوین و اجرای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (تجربهٔ عملی در زمینهٔ تولید هنری، اجرا و پیاده‌سازی دانش هنری، تعامل فعال با محیط یادگیری هنری، اجرای و آزمون مفاهیم و دانش هنری در تولید هنری)
۲	توجه به خود راهبری دانشجویان، در انتخاب، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری (خودکنترلی، مدیریت فعالیت‌های یادگیری هنرمندانه، خودارزیابی مداوم هنرجویان)
۳	توجه به مهارت‌های تفکر دانشجویان در فرایند یاددهی و یادگیری (استقرایی، قیاسی، حل مسأله، انتقادی و قدرت تحلیل و کسب بینش)
۴	ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینهٔ تسلط بر مبانی نظری (الگوها، بعدها، مولفه‌ها) زیبایی‌شناسی درک محورهای آموزش زیبایی‌شناسی هنر با تأکید بر سه جریان: ۱. روش‌محور (روش‌های درک و یادگیری زیبایی شناسی) ۲. موضوع محور (چیستی هنر و ابعاد زیباشناسانه آن) و ۳. مخاطب محور (چیستی هنرمند)؛ درک مفهوم زیبایی بر اساس معیارهای

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

ردیف	شاخصها
	فرم، صورت، هماهنگی کل و جز و تزیین و...
۵	توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری در تدوین و اجرای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری (تعامل باز، گفتگو و مباحثهٔ چالش برانگیز هنرجویان، ذهن خلاق، مشارکت و تلاش فکری، به چالش کشیدن طرحواره‌های هنری مرسوم)
۶	بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینهٔ تحلیل آثار هنری به منظور تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری (مثل طراحی آموزشی چند رسانه‌ای، رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی هنری، تحلیل طرحواره‌های هنری و تحلیل روان درمانی آثار هنری)

شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری از منظر رویکرد سازنده‌گرایی کدامند؟

۱-**یادگیری تجربی در تدوین و اجرای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر**: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش، مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه شوندگان (۱،۳،۵،۱۰)، شاخص‌های نوآوری یاددهی و یادگیری هنر در درجهٔ اول بر تجارب شخصی و حرفه‌ای هنرآموز و مربی متمرکز است. مصاحبه شوندهٔ شمارهٔ ۷ معتقد بود که منظور از یادگیری تجربی، یادگیری است که بر تجزیه و تحلیل فعال و سنجیدهٔ تجربیات فرد استوار باشد. این نوع یادگیری، بر فلسفه و اصولی تکیه دارد که از گسترش و توسعهٔ فعالیت حرفه‌ای براساس مشارکت در جامعه انسانی، دفاع می‌کند و اهمیت ارتباطات انسانی را در یادگیری مورد حمایت و بی‌همتایی تجربه تک تک انسان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد و این موضوع در رشته‌های هنری بیش از پیش اهمیت دارد. به زعم (مصاحبه شوندگان ۱،۳،۴)، در این روش یادگیری، تجربه (رابطهٔ متقابل فرد و محیط) واحد اساسی یادگیری محسوب می‌شود که چنان که به دقت مورد بررسی فردی و یا گروهی قرار گیرد، راه را برای تجربه‌های وسیع‌تر بعدی هموار می‌سازد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

۲- توجه به خود راهبری دانشجویان در انتخاب، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری رشته‌های هنری: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر توسط ۱۴ نفر از افراد شرکت کننده (۷۳/۶۸ درصد) در پژوهش مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه کنندهٔ شمارهٔ ۱۱، با توجه به اینکه در تدریس درس‌های هنری، توانمندهای زیبایی شناختی و روانشناختی و عملی تک تک هنرجویان بیش از پیش اهمیت می‌یابد، توجه به خودراهبری یک ضرورت اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است و باید فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منزلهٔ تسهیل پرورش توانمندی‌های هنری- زیبایی شناختی هنرآموزان مدنظر قرار بگیرد؛ در واقع با تأکید بر خودراهبری، هنرجویان با توانایی‌های مختلف می‌توانند همگام با آهنگ تولید هنری خود به پیش بروند. با اتخاذ این رویه، هنرجویان بیشتری در فرایند تولید هنری موفق شوند. به زعم مصاحبه شوندگان (شمارهٔ ۱۱،۹،۸،۷) در رویکرد خودراهبری، استاد کمتر سخنرانی می‌کند و هنگامی که با دیگر دانشجویان برای تفهیم آثار هنری کار می‌کند، آن‌ها را در جهاتی هدایت می‌کند که امکان کشف پیام‌های پنهان آثار هنری از جوانب مختلف برایشان وجود خواهد داشت، به عبارت دیگر برنامه‌های درسی هنری باید مسئولیت تولید اثر هنری را به عهده دانشجویان بگذارد.

۳- توجه به مهارت‌های تفکر استقرایی، قیاسی، حل مسأله، انتقادی و قدرت تحلیل و کسب بینش دانشجویان در فرایند یاددهی و یادگیری: این شاخص نوآوری فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنر از منظر سازنده‌گرایی دانشگاه‌های هنر توسط ۱۳ نفر از مصاحبه شوندگان (۶۸/۴۲ درصد) نیز مورد تأکید قرار گرفت. به زعم مصاحبه شوندگان، یکی از شاخص‌های نوآوری از منظر سازنده‌گرایی، پرسش و پاسخ در کلاس درس، تحریک تفکّر، تقویّت قدرت استدلال و قضاوت، استفاده از تجارب گذشته، تشخیص توانائی هنرجویان و ایجاد اعتماد به نفس در آن‌ها است.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

متخصصان برنامه‌های درسی هنر، باید مهارت‌های تفکر را در هنرجویان تقویّت نمایند، امّا هنرجویان می‌آموزند که از پرسش‌های خود صرف نظر کنند و به دنبال پرسش‌ها و پاسخ‌های مورد علاقهٔ اساتید باشند، چنین روشی هنرجویان را به رکود فکری می‌کشاند (مصاحبه شوندگان ۱،۵،۱۴). به زعم مصاحبه شوندهٔ شمارهٔ ۱۰، آنچه که هنرجویان ارائه یا تولید می‌کنند، وابستگی شدیدی به شیوهٔ اندیشیدن دارد، بی توجهی به رشد مهارت‌های تفکر در قالب‌های مختلف در تدوین برنامه‌های درسی هنری در هر دو بعد اقتصادی و کیفی باعث خسارت می‌شود.

۴- **ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینهٔ تسلط بر مبانی نظری زیبایی شناسی**: این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری است که توسط ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۷/۸۹ درصد) مورد تأکید قرار گرفت. به نظر مصاحبه شوندگان، تأکید بر ارزشیابی کیفی و مداوم دانشجویان در زمینهٔ تسلط بر مبانی نظری زیبایی‌شناسی به عنوان بُعدی زمینه‌ای، الزامی و تواماً فراموش شدهٔ برنامهٔ درسی هنری، منجر به تسهیل در پرورش سواد هنری در هنرجویان و توانا ساختن هنرجویان در بیان ادراکات و احساسات و... خواهد شد (نظر مصاحبه شوندهٔ ۱۰، ۱۱، ۱۵). به زعم مصاحبه شوندهٔ ۱۶، باید کلیّت سیستم برنامهٔ درسی هنری فعلی بازنگری و اصلاح شود چون شرایط و آموزه‌هایی که در حال حاضر برای تدوین برنامه‌های درسی هنری گذاشته شده به‌اندازهٔ کافی نوآورانه نیست، اگر بخواهیم فعالیت‌های یاددهی و یادگیری نوآورانه‌ای طراحی کنیم، باید طوری طراحی شود که بیشتر بیانگر خصیصه‌های کیفی هنری چون زیبایی‌شناسی باشند نه کمّی و تواماً مهارت پیش روندهٔ هنرآموز در عرصهٔ هنری مورد ارزشیابی کیفی و تفسیری استاد قرار بگیرد.

۵- **توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری در فرایند یاددهی و یادگیری**: تعداد ۱۱ نفر از مصاحبه شوندگان (۵۷/۸۹ درصد) صریحاً به این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری اشاره و بر آن تأکید کرده‌اند. آنان معتقدند که توجه به اصول آموزش مبتنی بر

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

دیالوگ و اکتشاف هنری در فرایند یاددهی و یادگیری و کاربرد آن در فعالیت‌های یاددهی- یادگیری، یکی از شاخص‌های اساسی در اجرای فعالیت‌های یاددهی- یادگیری هنری بر مبنای سازنده‌گرایی است (مصاحبه شوندگان ۶،۳ و ۱۱). در آموزش مبتنی بر دیالوگ همهٔ افراد فرصت می‌یابند تا از ارزش‌ها، عقاید و پایه‌های فکری خویش آگاهی یابند و بدین‌سان هنر گوش دادن و پاسخ گفتن بین مربی و متربی، هنر زندگی و همزیستی با دیگری، هنر احترام و تصدیق حضور دیگری، هنر تعلیق قضاوت و اندیشیدن به صورت گروهی در وجود افراد بهبود می‌یابد (مصاحبه شوندگان ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۹،۱۴ و ۱۸). از نظر مصاحبه شوندهٔ ۱۱ آشنایی با شیوه‌های تحقیق و اکتشاف به خصوص شیوه‌های تحقیق کیفی، متن پژوهی و کاوش‌گری[1] (زبان جستجو) آثار هنری و هنر در بین هنرجویان، شاخصی است که باید مورد توجه بیشتر قرار بگیرد. بر اساس دیدگاه مصاحبه شوندهٔ شمارهٔ ۱۸، با تأکید بر بسط روحیهٔ پژوهش‌گری و دیالوگ در بین هنرجویان در فرایند یاددهی یادگیری، هم روش‌های نوین تعامل محور اجرا می‌گردد و هم در در جهت ارتقاء مهارت‌های پژوهشی در هنرجویان گام مثبت طی می‌شود.

۶- **بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین در زمینهٔ تحلیل آثار هنری به منظور تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی هنری مثل طراحی آموزشی چند رسانه‌ای و غیره:** تعداد ۱۰ نفر (۵۲/۶۳ درصد) از مصاحبه شوندگان صریحاً به این شاخص نوآوری در فعالیت‌های یاددهی ویادگیری برنامه‌های درسی هنری اشاره نموده‌اند و معتقدند که تحلیل و بررسی آثار هنری، اغلب در حیطهٔ نقد هنری مورد توجه پژوهندگان آثار هنری است. شیوه‌ای که اساتید هنر برای بررسی و تحلیل اثر هنری انتخاب می‌کند، بسیار اهمیت دارد. اگر مباحث طرح شده در تحلیل اثر، موضوعاتی عینی باشد، بر جذابیت تحلیل افزوده می‌شود و هنرجویان، راحت‌تر و بهتر آن را درک می‌کنند. طرح

1- Enquiry Language

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

پیشینهٔ تاریخی و فرهنگی موضوع آموزش در اثر و آثار مشابه نیز با دادن مصداق، در روند آموزش تأثیر مثبتی دارند (مصاحبه شوندگان ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴،۱۹ و ۱۸). به زعم مصاحبه شوندهٔ شمارهٔ ۵، تناسب فعالیت‌های یاددهی ـ یادگیری هنر با دانش روز در زمینهٔ رویکردهای معاصر نوین چون طراحی آموزشی چندرسآن‌هایی شاخص دیگری است که در هنگام تدوین یاددهی یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد. استفاده از نوآوری‌های چند رسانه‌ای سبب می‌شود که هنرجویان از مهارت‌های فراشناختی بهتر استفاده کنند و با کیفیت بالاتری به نقد و تحلیل آثار هنری بپردازند (مصاحبه شوندگان ۱،۲،۱۵).

سوال دوم: میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامهٔ درسی از منظر سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان تا چه حدی است؟

جدول ۲: مقایسهٔ میانگین میزان کاربست شاخصهای نوآوری در فعالیتهای یاددهی و یادگیری با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	انحراف از میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نوآوری در فعالیت-های یاددهی و یادگیری	۳/۰۲	۰/۵۰	۰/۰۳۱	۲/۷۱	۲۸۲	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول ۲ میانگین میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت-های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی ۳/۰۲ می‌باشد. از آنجایی که t محاسبه شده از t جدول کوچکتر است؛ بنابراین میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی، کمتر از حد متوسط می‌باشد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

نتیجه‌گیری:

کیفیت برنامه‌های درسی متأثر از عوامل گوناگونی از جمله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌های درسی می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر با دقت نظر، شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را مورد بحث قرار دادند. جدول ۱ مهم‌ترین شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنری را تشکیل می‌دهد که عبارتند از: یادگیری تجربی، توجه به خود راهبری، توجه به مهارت‌های تفکر، ارزشیابی کیفی و مداوم، توجه به اصول آموزش مبتنی بر دیالوگ و اکتشاف هنری و بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و دانش نوین. بر اساس یافته‌ها میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی ویادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی، کمتر از حد متوسط می‌باشد.

با توجه به یافته‌های بخش کیفی اینگونه استنباط می‌شود که یکی از شاخص‌های اساسی توجه به یادگیری تجربی است؛ این نوع از یادگیری، بر فلسفه و اصولی تکیه دارد که از گسترش و توسعه فعالیت حرفه‌ای بر اساس مشارکت در جامعه انسانی، دفاع می‌کند و اهمیت ارتباطات انسانی را در یادگیری مورد حمایت و بی‌همتایی تجربهٔ تک‌تک انسان‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد (شانون و همکاران[1]، ۲۰۰۶) بنابراین با یادگیری تجربی، یادگیری به عنوان روند خلق دانش از دل تجربه محسوب می‌شود.

نتایج نشان می‌دهند که خودراهبری از جمله شاخص‌های مهم سازنده‌گرایی در عنصر یاددهی و یادگیری می‌باشد و در این صورت یادگیری خودراهبر، به دست گرفتن کنترل فرایند آموزش خودمان می‌باشد که نتیجه آن به طور غیر مستقیم با یافته‌های لانگ[2] (۲۰۰۰) استوارت (۲۰۰۷؛ به نقل از موس[3]،۲۰۱۴) همسو است؛ لانگ نشان داد که یادگیری خودراهبر به عنوان عاملی برای پیش‌بینی عملکرد آموزشی به کار رفته است.

علاوه براین، توجه به مهارت‌های تفکر از جمله شاخص‌های مهم در عرصهٔ تدوین یادگیری سازنده‌گرا می‌باشد، بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که هنرجو دست به کنکاش بزند، این آگاهی پژوهنده‌محور جز با تسهیل مهارت‌های تفکر میسر نمی‌گردد. درواقع،

1- Shannon Arnold, Wendy J. Warner, Edward W. Osborne
2. Long HB
3. Moos

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

آموزش پژوهش و واداشتن دانشجویان به پرسیدن سوالات هدفمند، موجب بالا بـردن سـطح تفکر انتقادی شده است؛ بنابراین، توجه به مهارت‌های فکری و خودراهبری که یکی از اصل-های اساسی در سازنده‌گرایی می‌باشند و توجه به آن‌ها درک و تفسیر آثـار هنـری بـیش از از هر رشتهٔ دیگری حائز اهمیت می‌باشد، افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست مـی-گیرند، در قیاس با کسانی که به شکل منفعل در کلاس حاضر شده و آموزش‌هـا را دریافـت می‌نمایند چیزهای بیشتری را یادگرفته و یادگیری بهتری را کسب می‌نمایند.

توجه به ارزشیابی کیفی فراگیران در فرایند ساخت هنری از جمله مهم‌تـرین شـاخص‌هـا می‌باشد همان‌گونه که والش و همکاران[1] (۲۰۱۰) مـی‌نویسـند؛ در بررسـی عملکـرد ابـزاری واضح که عملکرد را به صورت کیفی و تفسیری در محیط‌های عملـی را بـه نحـوی صـحیح بررسی نماید، لازم است.

توجه به اصول دیالوگ و درک هنری از دیگر شاخص‌های نوآوری آموزشی سـازنده‌گـرا در عرصهٔ هنری است، رویکرد دیالوژیکی یک فرایند یادگیری و رابطه دوسویه اسـت کـه در آن هنرجویان و هنرآموزان برای شناخت پدیده‌ها با یکدیگر مشارکت مـی‌کننـد؛ بنـابراین، در فرایند یاددهی و یادگیری، لازم است بین هنرجویان و هنرآموزان رابطه‌ای دیـالوژیکی برقـرار شود.

همان گونه که به نتیجه رسیدند که چگونگی ارتباط و رفتار افـراد حاضـر در هنرآمـوزی، ضرورت توجه به اعتماد به نفس و شرایط دانشجو و لزوم حمایت و تشویق وی در بُعـدهای زیبایی شناختی و مهارت‌های مختلف به طور متوازن و تأثیر آن‌ها بـر فراگیـری و ارزشـیابی دانشجو، مسائلی بودند که به طور مکرر طی پژوهش توسـط صـاحبنظران مـورد اشـاره قـرار گرفتند؛ ارتباط خوب با دانشجویان مهمترین خصوصیت یـک اسـتاد شـاخص اسـت (لـی و همکاران[2]، ۲۰۰۲). یکی دیگر از مهمترین شاخص‌های نوآوری توجـه بـه دیـدگاههای نـوین آموزشی است، در واقع تولید دانش در عصر اطلاعات یک فعالیت با کمک فناوری اطلاعـات است. یکی از حوزه‌هایی که با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات دچار تحول اساسـی شـده، حوزهٔ آموزش است.

1 - Walsh T, Jairath N, Paterson MA, Grandjean
2 - Lee WS, Cholowski K, Williams AK

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

با توجه به یافته‌های کمّی پژوهش اینگونه استنباط می‌شود که از دیدگاه اساتید توجه به مهارت‌های تفکر، ابعاد زیبایی‌شناختی هنر؛ اهمیت بسیاری دارد و تنها در این شرایط است که اساتید می‌توانند فعالیت‌های یاددهی و یادگیری نوآورانه را تدوین کنند. این امر در صورتی که به درستی انجام گردد موجب می‌شود که نقاط قدرت و ضعف خود را بهتر بشناسند، به گونه‌ای که در پژوهش حاضر نیز به عنوان یکی از شاخص‌های نوآوری تحت عنوان توجه به مهارت‌های تفکر و خود راهبری مطرح شده است، آنان معتقد بودند که اساتید باید شاخص‌های سازنده‌گرایی را در تدوین فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، به کار بندند، ولی همانطور که نتایج نشان داد توجه کافی به کاربست این نوع شاخص‌ها در عرصهٔ یاددهی و یادگیری نمی شود؛ بنابراین، اساتید جهت انجام نقش خود باید منابع و آموزش مناسب را در اختیار داشته باشند (لیلیبریدج[1]،۲۰۰۷).

بر اساس یافته‌ها میزان کاربست شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی در دانشگاه هنر اصفهان، کمتر از حد متوسط است. اگر متخصصان برنامهٔ درسی می‌خواهند که افراد آیندهٔ جامعه‌ما، افرادی مفید برای جامعه باشند، پیشنهاد می‌شود که به شاخص‌های نوآوری در فعالیت‌های یاددهی ویادگیری هنر از منظر سازنده‌گرایی توجه کنند. همچنین ضرورت دارد که در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها روش‌های تدریسی اتخاذ کنند که به یاری آن‌ها دانشجویان قابلیت‌های چگونه آموختن را به روش انتظام فکری بیاموزند؛ لازم است بیاموزند که به جای ذخیره سازی حقایق، با مسائلی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند، درگیر شوند. برای کاربردی‌کردن و بهره‌گیری از این موارد در کلاس درس، آشنایی با روش‌های تدریس متناسب با این رویکرد و... نیازمند تحقیق بیشتر و برنامه‌ریزی دقیق‌تر است. پیشنهاد می‌شود که مراکز برنامه‌ریزی و کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی و مراکز آموزش عالی از طریق شوراها و کمیته‌های برنامه‌ریزی شاخص‌های نوآوری را در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری دروس گوناگون تحلیل کنند و برنامه‌های درسی را متناسب با ظرفیت فکری دانشجویان و مبتنی بر تفکر انتقادی، طراحی کنند.

1 - Lillibridge

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

منابع:

- ذوالفقاریان، ملیحه؛ کیان، مرجان (۱۳۹۳)، واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲(۴): ۱۳۵-۱۶۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، *روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران: انتشارات دوران.
- شرفی، حسن (۱۳۹۰)، تبیین مفهوم تولید هنری در آموزش هنر با تأکید بر تربیت هنری در نهاد آموزش و پرورش، *پژوهش‌نامهٔ هنرهای دیداری*، ۱(۱۲): ۶۷-۷۸.
- شرفی، حسن؛ سلسبیلی، نادر (۱۳۹۳)، اثرگذاری فرصت‌های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامهٔ درسی و آموزش هنر، *فصلنامهٔ مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۱(۱۱): ۷۲-۹۶.
- شریفیان، فریدون؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی و موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۲)، دیدگاه متخصصان برنامهٔ درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دربارهٔ چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی، *فصلنامهٔ رویکردهای نوین آموزشی*، ۸ (۱، پیاپی ۱۷): ۴۷-۸۸.
- صابری، رضا؛ بورنگ، محمد اکبری؛ شکوهی فرد، حسین و عجم، علی اکبر (۱۳۹۲)، واکاوی جایگاه رویکرد موجود در برنامهٔ درسی هنر دورهٔ راهنمایی، *مجلهٔ علوم تربیتی و روان شناسی*، دورهٔ ۶: ۱۳۱-۱۵۰.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ نورزاده، داریوش (۱۳۸۷)، *درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی*، تهران: انتشارات مؤسسهٔ پژوهش وبرنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قدمی، مجید (۱۳۹۲)، آموزش طراحی محور و نقش آن در موفقیت‌های علمی هنرجویان معماری، *دو فصلنامهٔ نقش جهان*، ۳(۴): ۶۷-۷۸.
- کرمی، مرتضی (۱۳۹۲)، طراحی و سنجش تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی، *فصلنامهٔ انجمن آموزش عالی ایران*، ۵(۲): ۲۳-۵۰.
- کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامهٔ

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

درسی هنر دورهٔ ابتدایی، *دو فصلنامهٔ پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، س ۲۰، ش ۳: ۱-۱۸.

- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۸۲)، *روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ج ۱، ترجمهٔ احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۴۲).
- محمدی مهر، مژگان؛ تقی پور، کیومرث (۱۳۹۵)، اثربخشی آموزش الکترونیکی درس باکتری شناسی بر اساس رویکرد سازنده گرایی در مقایسه با رویکرد شناخت گرایی، *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال شانزدهم،۱۶(۳۱): ۲۵۱-۲۶۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، *آموزش عمومی (هنرچیستی، چرایی و چگونگی)*، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، *بازاندیشی فرآیند یاددهی ـ یادگیری در تربیت معلم*، تهران: انتشارات مدرسه.
- نیلی، محمدرضا؛ موسوی، ستاره؛ نصر، احمدرضا و مسعود، محمد (۱۳۹۳)، بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی گروههای فنی و مهندسی دانشگاههای اصفهان و صنعتی اصفهان از مؤلفه‌های اساسی نوآوری برنامه‌ریزی درسی و میزان کاربست آن‌ها، *فصلنامهٔ آموزش مهندسی ایران*، ۱۶(۶۴): ۱۹-۳۰.

- Abaci,O.(2013). Concept education by art education and an investigation on the opinions of teacher candidates about the different concept ,*Procedia -Social and Behavioral Sciences*,106: 690-695.

- Anderson, T & Elloumi, F .(2004).*Theory and Practice of Online Learning*, available at: http://www. Code. Athabasca. Ca.

- Anderson,J.(2010).Building Capacity of Teachers Faculties in Technology Pedagogy Integration for Improved and Learning ,*Asia and Pacific Regional Bureau For Education* ,12(3):95-103.

- Aysel,Y.(2014). As An Approach to Improving Creativity In Design Education; Art Of Painting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,141 : 741 – 747

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

- Cavin, R.(2008).Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service teachers through microteaching lesson study. *Technology and Teacher Education Annual*, 19(8): 52-24.

- Cheng, M. Y (2009). The effectiveness of innovation education in Malaysia, *Journal of Education + Training*, 7, 51: 555-556.

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

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

- Eisner, E.W. (1972*). Educating Artistic Vision*. US: Collier Macmillan Publishers

- Eisner, Elliot W .(2002). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, *New Haven and London*

- Filimowicz,M.A. Tzankova,V.K.(2014). Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education, *Arts & Humanities in Higher Education*,10:1-17.

- Karala. H and Reisoglu. I.(2009). Haptic's suitability to constructivist learning environment: aspects of teachers and teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*. 1: 1255–1263.

- Lee WS, Cholowski K, Williams AK.(2002). Nursing student' and clinical educators' perceptions characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing, *J Adv Nurs*, 39(5): 412–20.

- Lillibridge J.(2007).Using clinical nurses as preceptors to teach leadership and management to senior nursing student: A qualitative descriptive study. *Nurse Educ Pract*, 7(1): 44-52.

- Moos DC.(2014). Setting the stage for the metacognition during hypermedia learning: What motivation constructs matter?. *Comput Educ*.70:128-37.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

- Moreno, J.M. (2010).*The dynamics of curriculum design and development: in school knowledge in a comparative and historical perspective*. In: Benavot, A.; Braslavsky, C., eds.Changing curricula in primary and secondary education. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.Pp 195–209.

- Nevanen, S.Juvonen,A. Ruismäki,H.(2011). Art Education as Multiprofessional Collaboration. *International Journal of Education & the Arts*, 13(1): 1-22.

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

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report*, 12 (2): 238-254.

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

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

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

- Shannon Arnold, Wendy J. Warner, Edward W.(2006). Osborne, "Experiential Learning in Secondary Agricultural Education Classrooms, *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 56(1):30-40

- Vavrus. F .(2009). The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies: Teacher Education Reform in the United Republic of

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]

Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29: 303–311.

- Walsh T, Jairath N, Paterson MA, Grandjean C. (2010).Quality and safety education for nurses clinical evaluation tool. *J Nurs Educ*, 49(9): 517-22

- Williams, N. (2006). *Social research methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Wyse,D. Ferrari,A.(2014). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom, *British Educational Research Journal,* 2(4): 1-18.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-29]