


Designing and Validating a Problem-oriented Curriculum Model based on the Aesthetic Approach in Elementary School

Foroz Jalili Nia¹, Parvin Ahmadi^{1*}  & Parvin Samadi²

1. Ph.D. Student of Curriculum, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.
- * Corresponding Author: Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University Tehran, Iran. Email: pahmadi@alzahra.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University Tehran, Iran.

Abstract

Objectives: The present research was conducted to design a problem-oriented curriculum model based on the aesthetic approach in elementary school. Problem-oriented curriculum is content that is presented in the form of problems in the context of various problems. As much as art has been influential in human life, it also plays an important role in the growth and development of children. On the other hand, art can provide a suitable platform for the implementation of a problem-oriented curriculum in elementary school due to its content nature and problem-oriented capacity and greater connection with the objective life of children. By using aesthetic methods in lesson planning, students become more sensitive to issues, because they gain a good insight into the world. Therefore, in the current research, considering the inseparability of cognition from emotion, the approach of art and aesthetics is proposed as a basic approach in the problem-oriented curriculum. Regarding the application of problem-oriented learning and aesthetic approaches in the curriculum, it can be claimed that the use of problem-oriented capacities and artistic approaches in creating the desire and motivation for deep and meaningful learning of students is very important and an enjoyable atmosphere for It provides a challenging, motivating, enjoyable and social learning experience for students. One of the most important aspects of research innovation is the integration of artistic and aesthetic structure in developing cognitive functions and problem-solving skills.

Materials and Methods: In terms of the method of data collection, the qualitative research method was qualitative content analysis. The research community is printed and electronic resources related to the problem-oriented curriculum, topics related to the approach of art and aesthetics in the curriculum as well as elementary education, which are in the form of treatises, articles, research reports, and books between the years (2000 until 2022) have been published. To select a sample from among the available studies, sources and documents, the sequential purposeful sampling method of the theoretical sampling type was used. In the

Jalili nia, F., Ahmadi, P., & samadi, P. (2024). Designing and Validating a Problem-oriented Curriculum Model based on the Aesthetic Approach in Elementary School. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 17(1), 213-238. doi: [10.48308/mpes.2024.103924](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)

data analysis stage, the conventional content analysis method was used; the researcher starts writing the initial analysis through her perception and understanding of the text under study and this work continues until the background for the formation of codes is started and then they are classified and categorized based on similarities and differences. To analyze the findings, an open, central, and selective coding method was used, and to determine the validity and reliability of the findings, the method of confirming the research partners and multi-dimensionality was used to confirm the validity.

Discussion and conclusion: The findings of the research, which were compiled in the form of four elements of the curriculum, in the goal dimension include 4 main categories (cultivation of creative thinking - cultivation of artistic thinking - cultivation of intuitive thinking and cultivation of visual thinking), the content dimension includes 3 main categories (problem formulation - The role of the teacher and the role of the learners). Next, teaching methods include 3 main categories (combined methods - artistic methods and active methods) and finally, in the evaluation element, 2 main categories (qualitative evaluation and general evaluation) were obtained from multiple sources. The results of the research indicate that the artistic approach can provide knowledge in the form of an interactive approach and help students to better understand the concepts. The use of problem-oriented capacities and artistic approaches is very important in creating the desire and motivation for deep and meaningful learning of students and provides an enjoyable atmosphere for students to experience challenging, motivating, enjoyable and social learning. Considering the wide range of meanings and functions of art and aesthetics, the problem-oriented curriculum can cause integration and dynamism between the mind and spirit of students and lead to the discovery and production of new ideas and creative answers to solve various problems. It attracts planners, managers and teachers to the fact that they can benefit from artistic capacities to improve problem-solving skills and education and flourishing of diverse talents of primary school students. Also, in order to validate the proposed model, a relative consensus was reached among the experts.

Keywords: Problem-based Curriculum, Elementary School, Curriculum Design, Art and Aesthetics.



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۳
دوره ۱۷، شماره ۱ (پیاپی ۳۲)
صفحات: ۲۳۸-۲۱۳

DOI: [10.48308/mpes.2024.103924](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)
ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)
E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸ بازنگری مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۱۶
پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی شناسی در دوره ابتدایی

فروز جلیلی نیا، پروین احمدی* و پروین صمدی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران
- * نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران
pahmadi@alzahra.ac.ir
۲. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی شناسی در دوره ابتدایی انجام شده است. برنامه درسی مسئله محور محتوایی است که در قالب مسئله در بستر مسائل مختلف ارائه می شود. به همان اندازه که هنر در زندگی انسان تأثیرگذار بوده است، در رشد و تحول کودکان نیز نقش مهمی ایفا می کند. از طرفی هنر با توجه به ماهیت محتوایی و ظرفیت مسئله مدار و ارتباط بیشتر با زندگی عینی کودکان می تواند بستر مناسبی را جهت تحقق برنامه درسی مسئله محور در دوره ابتدایی فراهم آورد. با استفاده از روش های زیبایی شناسی در برنامه ریزی درسی دانش آموزان نسبت به مسائل حساس تر می شوند، چون بینش خوبی به جهان کسب می کنند. بنابراین در پژوهش حاضر با عنایت به تفکیک ناپذیری شناخت از عاطفه، رویکرد هنر و زیبایی شناسی به عنوان یک رویکرد مینا در برنامه درسی مسئله محور مطرح می شود. در مورد کاربرد یادگیری مسئله محور و رویکردهای زیبایی شناسی در برنامه درسی می توان اذعان کرد که استفاده از ظرفیت های مسئله مداری و رویکردهای هنری در ایجاد میل و انگیزه برای یادگیری عمیق و معنادار دانش آموزان بسیار با اهمیت است و فضای لذت بخشی برای تجربه یادگیری چالش برانگیز، انگیزشی، لذت بخش و اجتماعی دانش آموزان مهیا می کند. در واقع، از مهم ترین جنبه های نوآوری پژوهش، تلفیق ساختار هنری و زیبانشاخی در پرورش کارکردهای شناختی و مهارت های حل مسئله است.

مواد و روش ها: از نظر شیوه گردآوری داده ها روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای کیفی بوده است. جامعه پژوهش منابع چاپی و الکترونیکی مرتبط با برنامه درسی مسئله محور، موضوعات مرتبط با رویکرد هنر و زیبایی شناسی در برنامه درسی و هم چنین آموزش ابتدایی است که در قالب رساله ها، مقالات، گزارش های پژوهشی و کتاب در فاصله سال های (۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲) انتشار یافته اند. برای انتخاب نمونه از بین مقالات، منابع و اسناد موجود از روش نمونه گیری هدفمند متوالی از نوع نمونه گیری نظری استفاده شده است. در مرحله تجزیه تحلیل داده ها از روش تحلیل محتوای عرفی استفاده شد؛ که در آن پژوهشگر از طریق ادراک و فهم خود از متن مورد مطالعه، نوشتن تحلیل اولیه را آغاز نموده و این کار ادامه پیدا می کند تا پیش زمینه هایی برای تشکیل کدها آغاز شود و بعد براساس تشابهات و تفاوت ها طبقه بندی و دسته بندی شوند. به منظور تجزیه و تحلیل یافته ها از شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد و به منظور تعیین روایی و پایایی یافته ها از شیوه تأیید همکاران پژوهش و چند جانبه نگری برای تأیید اعتبار بهره گرفته شد.

جلیلی نیا، فروز، احمدی، پروین، و صمدی، پروین. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی شناسی در دوره ابتدایی. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۷(۱)، ۲۳۸-۲۱۳. doi: [10.48308/mpes.2024.103924](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)



Copyright: © 2024 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۳

دوره ۱۷، شماره ۱ (پیاپی ۳۲)

صفحات: ۲۱۳-۲۳۸

DOI: [10.48308/mpes.2024.103924](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103924)

ISSN: [2423-5261](https://www.issn.org/issn/2423-5261)

E-ISSN: [2538-6344](https://www.issn.org/issn/2538-6344)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸ بازنگری مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۱۶

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

بحث و نتیجه گیری: یافته های پژوهش که در قالب عناصر چهارگانه برنامه درسی مدون گردید، در بعد هدف شامل ۴ مقوله اصلی (پرورش تفکر خلاق- پرورش تفکر هنری- پرورش تفکر شهودی و پرورش تفکر بصری) است، بعد محتوا شامل ۳ مقوله اصلی (مسئله سازی- نقش معلم و نقش یادگیرندگان) است. بعد روش های تدریس شامل ۳ مقوله اصلی (روش های ترکیبی- روش های هنری و روش های فعال) است و در آخر، در عنصر ارزشیابی ۲ مقوله اصلی (ارزشیابی کیفی و ارزشیابی عمومی) از منابع متعدد بدست آمد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که رویکرد هنری می تواند دانش را در قالب رویکردی تعاملی ارائه دهد و به درک بهتر مفاهیم توسط دانش آموزان یاری رساند. استفاده از ظرفیت های مسئله مداری و رویکردهای هنری در ایجاد میل و انگیزه برای یادگیری عمیق و معنادار دانش آموزان بسیار با اهمیت است و فضای لذت بخشی برای تجربه یادگیری چالش برانگیز، انگیزشی، لذت بخش و اجتماعی دانش آموزان مهیا می کند. با توجه به گستره معنایی و کارکردهای وسیع هنر و زیبایی شناسی، برنامه درسی مسئله محور می تواند باعث یکپارچگی و پویایی بین عقل و روح دانش آموزان شود و منجر به کشف و تولید ایده های نو و پاسخ های خلاق در جهت حل مسائل گوناگون شود. هم چنین پژوهش حاضر توجه سیاست گذاران، برنامه ریزان، مدیران و معلمان را به این موضوع جلب می کند که می توانند از ظرفیت های هنری برای ارتقای مهارت های حل مسئله و تربیت و شکوفایی استعداد های متنوع دانش آموزان دوره ابتدایی بهره مند شوند. هم چنین در جهت اعتباریابی الگوی پیشنهادی بین متخصصان موضوع اجماع نسبی حاصل گردید.

واژگان کلیدی: برنامه درسی مسئله محور، دوره ابتدایی، طراحی برنامه درسی، هنر و زیبایی شناسی.



مقدمه

دانش و اطلاعات با سرعت شگرف در حال تغییر است و در چنین حالتی رویکرد برنامه درسی مسئله‌محور به‌عنوان روشی که می‌تواند به آموزش همگام با این تغییرات شتابان کمک کند، بسیار مناسب است (آتیکا^۱، ۲۰۲۰). برنامه درسی به‌منظور این‌که بتواند دانش‌آموزان را به‌طور عملی در فرایندهای بررسی مسائل پیچیده، مهم و مرتبط با یادگیری و زندگی‌شان درگیر کند، بهتر است مسئله‌محور طراحی شود (کوهرلر^۲، ۲۰۲۱). برنامه درسی مسئله‌محور، شیوه تدریسی است که در آن دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند. بنابراین، این نوع برنامه درسی، رویکردی پژوهشی نسبت به یادگیری است. این برنامه درسی با مواجه شدن دانش‌آموزان با یک موقعیت چالش‌برانگیز آغاز می‌شود که موجب تفکر می‌شود (پرمتاساری^۳، ۲۰۱۹). مؤلفه اساسی برنامه درسی مسئله‌محور محتوایی است که در قالب مسئله در بستر دنیای واقعی ارائه می‌گردد (ادیب منش و صدر، ۱۴۰۰). پژوهشگران از این رویکرد نه فقط به‌عنوان یک رویکرد تدریس، بلکه به‌عنوان یک فلسفه تربیتی بحث می‌کنند که نظام‌های آموزشی جهان را تحت تأثیر قرار داده است. پژوهشگران معتقدند به احتمال زیاد برنامه درسی مسئله‌محور مهم‌ترین نوآوری در تاریخ تعلیم و تربیت است (بود و فلتی^۴، ۲۰۰۰؛ هانگ^۵، ۲۰۱۰؛ جوناسن^۶، ۲۰۱۴؛ اشمیت^۷، ۲۰۱۵، لائینز^۸، ۲۰۱۷).

تأکید بر فرایند حل مسئله و مسئله‌محور کردن جریان تعلیم و تربیت مستلزم تحولات عمیقی در نظام آموزش و پرورش است. لزوم به‌کارگیری رویکرد حل مسئله در برنامه درسی این است که بسیاری از مدارس جهان در حال تلاش برای تدوین روش‌های آموزشی جدید در امر یادگیری دانش‌آموزان هستند و به‌کارگیری این شیوه برنامه‌ریزی درسی برای رشد خلاقیت و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان الزامی است (جین و بریدجز^۹، ۲۰۱۴). ایجاد موقعیت‌های مسئله‌دار به‌عنوان راهبردی عملی در تدریس و طراحی برنامه‌های درسی با محوریت قرار دادن هنر در طراحی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی امکان‌پذیر است (کشتی آرای، ۱۳۹۵، ۷۲).

آموزش مسئله‌محور یک نوآوری مهم است که اجزای اصلی ساختمان آن در مدارس ابتدایی شروع می‌شود (بیبی^{۱۰}، ۲۰۱۶) و از آن به‌عنوان یک تمرین آموزشی یاد می‌شود که دانش‌آموزان به جستجوی محتوا، بررسی و پاسخ به سؤالات می‌پردازند و تجربه و مالکیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (مرکز تدریس فلسفه و شهود^{۱۱}، ۲۰۱۷). امروزه، به دلایل گوناگونی، جایگاه آموزش و پرورش ابتدایی در حال ارتقاء است. نتایج پژوهش‌های دو دهه اخیر یکی از مهم‌ترین آن دلایل است (بریدکمپ^{۱۲}، ۲۰۱۴، ۵). حجم عظیمی از پژوهش‌ها نشان دادند که دوره ابتدایی می‌تواند یادگیری و تحول کودکان را بهبود بخشد (برای

1. Atika
2. Koehler
3. Perematasari
4. Booud & Flatty
5. Hung
6. Jonasson
7. Schmidt
8. Lines
9. Jin & Bridges
10. Bybee
11. Center for Inspired Teaching, Philosophy & Teaching Approach
12. Bredekamp

مثال دانکن و مگنسن^۱، ۲۰۱۳؛ ژای، ریور و جانس^۲، ۲۰۱۲؛ کامیلی، وارگاس، ریان و بارت^۳، ۲۰۱۰). کسب تجارب غنی همراه با هنر در سنین پایین باعث می‌شود که کیفیت تجارب انسانی در طول زندگی بالاتر رود (بورتون و تاگارت^۴، ۲۰۱۱). اهمیت دوران ابتدایی از آنجا ناشی می‌شود که هرچه سن کودکان کمتر باشد، انتظار می‌رود آن‌ها با سرعت بیشتری از محیط هنری غنی و مناسب سود ببرند (گوردون، ۲۰۱۰، ۲۱۳). به‌واقع، آموزش هنرها در دوران اولیه کودکی بند ناف فرهنگ هر جامعه‌ای است (وود وارد^۵، ۲۰۰۵، ۲۶۲)؛ بنابراین، این واقعیت را نمی‌توان انکار کرد که هنر با توجه به ماهیت محتوایی و ظرفیت مسئله‌داری و ارتباط بیشتر بازندگی عینی کودکان می‌تواند بستر مناسبی را جهت تحقق برنامه درسی مسئله‌محور در دوره ابتدایی فراهم آورد که پژوهش حاضر درصدد طراحی الگوی مناسب آن است.

زیبایی‌شناسی از پدیده‌های جالب توجه و غنی در پژوهش‌های فلسفی است که طیف وسیعی از مفاهیم را در برمی‌گیرد و ضمن اشتراک داشتن با سایر قلمروها مانند فلسفه آموزشی، نه‌تنها از نظریه‌ها و فعالیت‌های هنری بلکه از مفاهیم و ویژگی‌های علوم طبیعی و علوم تربیتی نیز تأثیر می‌پذیرد (دناس^۶، ۲۰۱۴؛ گوتر، ۲۰۱۰). به عقیده صاحب‌نظران، یکی از راهبردهای تحریک معنایی و شناختی دانش‌آموزان در رویکرد زیبایی‌شناسی است که نقش مهمی در روبه‌رو شدن کودک با محیط پیرامون و مسائل آن دارد (ماندری، ۲۰۱۸، ۹۱). زیبایی‌شناسی از آن جهت باارزش است که عامل پرورش توانایی افراد در خلاقیت، فکر کردن، بیان و درک ایده‌ها و احساسات است (سنتنز^۷، ۲۰۱۶، ۴۵). به نظر آیزنر (۲۰۰۵) محیط، نگرش‌های هنری را شکل می‌بخشد و تعلیم و تربیت هنری سهم به‌سزایی در رشد دانش‌آموزان دارد. همچنان که دیویی (۱۹۸۵) تصریح می‌کند که کل تعلیم و تربیت به‌غیر از ابعاد حرفه‌ای آن، باید زیبایی‌شناسانه باشد. وابستگی میان تربیت و هنر آن‌چنان است که حتی برخی از صاحب‌نظران معتقدند که پایه اصلی تربیت، هنر است و هنر اساس تربیت است (ماندری^۸، ۲۰۱۸، ۵۲). «هنرها آگاه می‌کنند همچنان که برمی‌انگیزانند، آن‌ها را به چالش می‌کشند، همچنان که خرسند می‌کنند» این جمله از تفکرات آیزنر، به فلسفه و تفکرات دیویی در «یادگیری توأم با انجام دادن» (عملکرد) و ثوری گاردنر^۹ در «هوش‌های چندگانه»^{۱۰} برمی‌گردد. در واقع، هنرها به‌طور گسترده‌ای راه‌هایی از فهم را بحث می‌کنند و باید به‌عنوان نوع جدیدی از موضوعات و محتوای درس که مربیان هرگز به آن تأکید نکرده‌اند، ارائه گردند (آرمیچر و ماتیوس^{۱۱}، ۲۰۰۵).

سؤال مهم این است که چگونه می‌توان زیبایی‌شناسی را به‌عنوان یک رویکرد برای برنامه درسی مسئله‌محور توجیه کرد؟ از این‌رو، با عنایت به قابلیت‌های هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، پژوهش حاضر درصدد است به سؤال پژوهشی زیر پاسخ دهد؛

الگوی برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

-
1. Duncan & Magnuson
 2. Zhai, Raver & Jones
 3. Camilli, Vargas, Ryan & Barnett
 4. Burton & Taggar
 5. Woodward
 6. Denace
 7. Sentence
 8. Manderi
 9. Gardner
 10. Multiple Intelligences
 11. Armature & Matthews

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در تاریخ تعلیم و تربیت نوین، تأکید بر پرورش سازمان شناختی خلاق و جستجوگر را می‌توان از طریق برنامه درسی و تدریس به شیوه مسئله‌محوری در اندیشه‌های فلسفی ویلیام جیمز^۱ و جان دیوئی^۲ و مکتب پراگماتیسم جستجو و ارزشیابی کرد. امروزه، مهارت حل مسئله در زندگی قرن بیست و یکم بسیار لازم و ضروری تلقی می‌شود (اگوستونی^۳، ۲۰۲۱). «ایده رویکرد مبتنی بر مسئله از تعلیم و تربیت رسمی قدیمی‌تر است» (کریشمن^۴، ۲۰۱۵، ۱۳)، زیرا نقطه شروع یادگیری باید مسئله، معما یا سؤال باشد تا یادگیرنده برای حل مسئله یا معما و دادن پاسخ به سؤال برانگیخته شود (جوناسن^۵، ۲۰۰۷، ۵۶). برخی محققان ریشه برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به فیلسوفان یونانی نسبت می‌دهند. توماس کورتز^۶ برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به سقراط نسبت می‌دهد (چان^۷، ۲۰۰۸، ۱۱۹). برخی دیگر، ریشه برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به جان دیوئی نسبت می‌دهند. در واقع، مسئله چیزی است که تعادل شناختی فرد را به هم زده و تلاش یادگیرندگان را برمی‌انگیزد تا از طریق حل آن، مجدداً تعادل شناختی خود را بازیابد (فیضی، فداکاران، چهارزاد و کاظم‌نژاد، ۱۳۹۱، ۸۶). یادگیری مبتنی بر حل مسئله قهرمان اصلی ساخت‌گرایی است که به‌طور گسترده‌ای در آموزش استفاده می‌شود و یک رویکرد آموزشی و درسی یادگیرنده‌محور است که می‌تواند از مسائل واقعی برای توسعه روند آموزش و یادگیری استفاده کند (لپز^۸، ۲۰۱۹، ۸۱). این رویکرد آموزشی اولین بار در سال ۱۹۶۰ در آمریکای شمالی معرفی گردید و در سال ۱۹۶۶ دانشگاه مک ماستر^۹ کانادا برای اولین بار آن را اجرا کرد و سپس، به تدریج در سراسر جهان گسترش پیدا کرد (حاجی بابایی و اشرفی‌زاده، ۱۳۹۸). در واقع، حل مسئله یک مفهوم کلیدی است که متناسب با تغییرات دنیای کنونی توانایی افراد را در برابر تغییرات زندگی مدنظر قرار می‌دهد (باچوالد، فلیسچر و لاتنر^{۱۰}، ۲۰۱۵). مسئله‌محور بودن در کانون توجه بسیاری از الگوهای برنامه درسی قرار دارد. مبنای نظری برنامه درسی مسئله‌محور از نظریه‌های مکتب کثرت‌گرایی شناختی و پراگماتیسم^{۱۱} برگرفته شده است (ابطحی، ۱۳۹۲).

وظیفه ذاتی آموزش و پرورش طراحی مسئله و ایجاد آمادگی برای حل مسئله است. در واقع، زندگی مسئله است و نظام آموزشی زمینه‌ساز پرورش استعداد های یادگیرندگان برای یافتن راهکاری اثربخش برای حل مسائل گوناگون زندگی است. اگر آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی دیدگاهی مسئله‌محور نداشته باشند، فعالیت یاددهی-یادگیری بی‌ثمر خواهد بود (ایزد، ۱۳۹۹). در رویکردهای جدید آموزشی بر فلسفه حل مسئله تأکید می‌شود. در این رویکرد، دانش‌آموز یادگیرنده است، زیرا حین مطالعه دست به اکتشافاتی می‌زند که در ساخت شناختی خود جای می‌دهد، وحدت می‌بخشد، توانایی انتقال دانش کسب‌شده در موقعیت جدید را توسعه می‌بخشد و دارای خود پنداره مثبت به‌عنوان حل‌کننده مستقل مسئله است (عطریان و عطریان، ۱۴۰۰). برنامه درسی مسئله‌محور، شیوه تدریسی است که در آن دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند. پس این نوع برنامه درسی، رویکردی پژوهشی

1. James
2. Dewey
3. Agustoni
4. Krishman
5. Jonasson
6. Cortez
7. Chan
8. Lopes
9. Mc Master University
10. Bachwald, Fliescher & Lautner
11. Pragmatism

نسبت به یادگیری است. این برنامه درسی با مواجه شدن یادگیرندگان با یک موقعیت چالش‌انگیز آغاز می‌شود که موجب برانگیختن تفکر آن‌ها می‌شود (پرماتاساری، ۲۰۱۹). این روش، دانش‌آموز‌محور است و معلم تنها نقش یک مشاور، هدایت‌کننده و راهنما برای حل مسئله را داشته، منابع موردنیاز را به دانش‌آموزان معرفی کرده و به‌ندرت سخنرانی می‌کند (آنزیزفا، جوکری^۱، ۲۰۱۷، ۶۱). اگرچه به نظر می‌رسد سخنرانی شیوه‌ای آسان و کارا جهت ارائه دانش به یادگیرندگان است، اما این روش توانایی دانش‌آموزان جهت کسب اطلاعات و میزان مفید بودن این اطلاعات در آینده را به حساب نمی‌آورد. برنامه درسی مسئله‌محور رهیافتی مناسب جهت حل این معضل است (والاس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). نظام‌های آموزشی مدارس تنها در صورتی در آینده موفق خواهند بود که بتوانند دانش‌آموزان را قادر به برخورد درست با مسائل کنند (فرناندز^۳، ۲۰۲۱). در برنامه درسی مسئله‌محور معلمان برآنند تا با روشن ساختن هدف دانش‌آموزان، آن‌ها را به سمت دستیابی به اهداف و راه‌حل‌های بهتر و مفیدتر سوق دهند (ریل و لاولس^۴، ۲۰۲۰). با طراحی آموزش مبتنی بر مسئله و ایجاد فرصت‌های انتخاب، مبنی بر نیاز یادگیرنده، این امکان به وجود می‌آید که یادگیرنده در ساخت دانش، به‌صورت فعال عمل کند (سیمیو^۵، ۲۰۰۷). درمجموع، کلاس درسی که با برنامه درسی مسئله‌محور طراحی شده تجارب متفاوتی را نسبت به کلاس‌های درس سنتی و موضوع‌محور ارائه می‌کند (آسن^۶ و همکاران، ۲۰۱۶). در کلاس‌های درس موضوع‌محور بیشتر موضوعات آموزشی جدا از هم یاد گرفته می‌شود، اکثراً با سخنرانی آغاز می‌شود، معلم مقتدر بوده و یادگیرندگان بیشتر نقش منفعل دارند، مسئله در پایان آموزش ارائه می‌شود، آموزش معمولاً انفرادی است و معلم اساساً مسئول یادگیری است (بوسیکا^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). درحالی‌که در کلاس‌های درس مسئله‌محور موضوعات آموزشی در دل مسئله اصلی تلفیق می‌شوند، درس با ارائه مسئله به دانش‌آموز آغاز و بیشتر مبتنی بر همکاری و مشارکت فعال دانش‌آموزان است. مسئله از روش جدایی‌ناپذیر است و در آغاز ارائه می‌شود.

در بیان اهمیت این پژوهش، شایان توجه است که یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت آماده کردن دانش‌آموزان برای سازگاری و انعطاف‌پذیری با مشکلات و مسائل جدید است که به اقتضای ویژگی‌های ویژه دانش‌آموزان دوره ابتدایی، رویکرد زیبایی‌شناسی می‌تواند به‌وسیله جذابیت‌های هنری از پیچیدگی‌های برنامه درسی مسئله‌محور بکاهد و دانش‌آموزان را به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با مسائل محیطی روبرو کند، زیرا اگر موضوعات و مسائل درسی از پیچیدگی و دشواری برخوردار باشد، دستیابی به اهداف مهم تعلیم و تربیت را با دشواری مواجه می‌کند. قرار گرفتن دانش‌آموزان در موقعیت‌های حل مسئله موجب برهم خوردن تعادل میان دانش‌آموز و محیط می‌شود و این پدیده همان چیزی است که پیازه آن را کلید رشد عقلانی یا تقویت ساختار شناختی برای یادگیری‌های جدید می‌داند. تحول شناختی کودک به‌شدت وابسته به محیطی است که در آن قرار گرفته است. با رشد کودک، تعاملاتش با محیط پیرامون خود و اجتماع نیز گسترش می‌یابد و متنوع می‌شود. «تحریک بیشتر راهبردهای معنایی در رشد به‌هنگام رویارویی با مشکلات جدید اتفاق می‌افتد که نیازمند یافتن راه‌حل‌های جدید است» (سیف، ۱۳۹۴، ۴۶). در این میان، زیبایی‌شناسی بر پایه اصل تخیل، نقش بسیار مهمی در ارتباط بین انسان و محیط اطراف و جهانی که در آن زندگی می‌کند ایفا می‌کند و فرد را قادر می‌سازد تا آنچه را در اطراف اتفاق می‌افتد، از طریق همدردی

1. Anazifa & Djukri
2. Wallace
3. Fernandes
4. Reil & Lawless
5. Simio
6. Assen
7. Bosica

با دیگران یا تقلید از آن‌ها فراگرفته و به کار بندد (باگیو و مورتی^۱، ۲۰۱۸، ۷۱).
زیبایی‌شناسی از واژه یونانی ایستانومی^۲ به معنای توانایی دریافت به کمک حواس گرفته شده است (جیتندر^۳، ۲۰۱۸، ۳۳). زمانی که هنرهای مختلف در فرایند یادگیری ارائه می‌شوند دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند به معناها و پیام‌ها به اشکال مختلف و از طریق محتواهای متنوع نگاه کنند و به یادگیری آن‌ها اقدام نمایند. تعلیم و تربیت مبتنی بر تدریس زیبایی‌شناسی بر این فرض استوار است که انسان‌ها می‌توانند جهان را به شیوه‌های مختلف و با بیش از یک محتوای خاص درک کنند؛ بنابراین، تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی ممکن است فرصت‌هایی را به دانش‌آموزان جهت پردازش آنچه یاد می‌گیرند ارائه دهد. نه تنها به لحاظ منطقی و زبانی، بلکه از نظر موسیقیایی، جنبشی-حرکتی، فضایی، بین فردی و درون فردی و هم‌چنین، بانفوذ و حمله به موضوعات درسی سنتی و غیرهنری و جایگزین کردن آن‌ها با محتواهای موسیقی، تئاتر، جنبشی حرکتی یا هنری (لینمن^۴، ۲۰۱۳، ۱۱۸). اساساً، توجه به ابعاد و آثار رویکرد هنری و زیبایی‌شناسی دارای پیشینه تاریخی قابل توجهی است که طی آن، افرادی چون فرانس سائزک^۵، مارگارت نائمبورگ^۶ و ویکتور لوون فلد^۷ جزء صاحب‌نظران و دانشمندان پیشرو در این عرصه بوده‌اند (ساندرس^۸، به نقل از امینی، ۱۹۷۱، ۸۷). به‌طور کلی، در پژوهش‌های متعددی، تأثیر مثبت هنر بر حافظه (رودن، گروپ، بونگارد و کروتز^۹، ۲۰۱۴؛ هانسن، والننتین و ویوست^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ بیدلمن، هاتکا و مورنو^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ استریت و کراس^{۱۲}، ۲۰۱۱)، تأثیر هنر بر خلاقیت (کاتسپیدو و هارگریوز^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ چاریتون و اسنل بکر^{۱۴}، ۲۰۰۷)، تأثیر هنر بر مهارت‌های زبانی (ماری، دلاگو، لمپیس، بلاردینلی و بسون^{۱۵}، ۲۰۱۱)، تأثیر هنر بر مهارت‌های شناختی (هلتد، ۲۰۰۰، راشر و زوپند^{۱۶}، ۲۰۰۰) و تأثیر هنر بر توانایی‌های حل مسئله (کوستا جیومی، ۲۰۱۴؛ شلنبرگ و ویس، ۲۰۱۳؛ بایلستاگ، فریزن و براک^{۱۷}، ۲۰۱۱؛ قاسم تبار، حسینی، حاجی تبار، ۱۳۹۴) بررسی شده است و ویژگی‌هایی همچون ایجاد یادگیری عمیق^{۱۸} (اسمیت و وینر، ۲۰۱۱) فعال بودن فراگیر در ساخت دانش و خود‌نظم‌دهی^{۱۹} (سیمیو^{۲۰}، ۲۰۰۷)، یادگیری مستقل و مادام‌العمر^{۲۱} (نویبل،

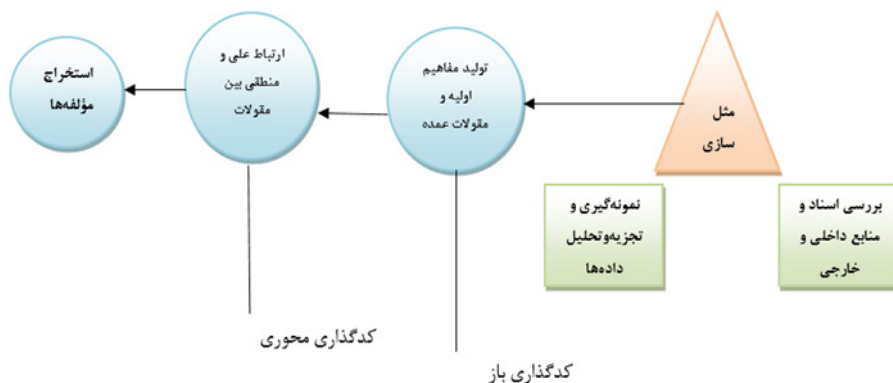
1. Baggio & Morty
2. visual representation
3. Jitender
4. linman
5. Franz Cizek
6. Margaret Naumburg
7. Victor Lowenfeld
8. Sanders
9. Roden, Grupp, Bongard & Kreutz
10. Hansen, Valentin & Viost
11. Bidelman, Hatka & Moreno
12. Street & Cross
13. Catspido & Hargreaves
14. Chariton & Snell Becke
15. Marie, Delago, Lampis, Belardinelli & Besson
16. Rusher & Zuppand
17. Bialystok, Friesen & Berak
18. Deep learning
19. Self-regulation
20. Symeou
21. Independent & continuous learning

۲۰۰۹) و بهبود مهارت‌های حل مسئله^۱ (جانستون و تینینگ^۲، ۲۰۰۶) از ویژگی‌های مهم و مکرر مرتبط با موضوع در پیشینه پژوهش است. با وجود تحقیقات مختلفی که در زمینه برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور و زیبایی‌شناسی به‌صورت مجزا انجام شده است، اما تلفیق و هم‌پوشانی این دو موضوع از جنبه‌های مهم و نوآوری پژوهش حاضر است. البته نظریه تلفیق هنر در تعلیم و تربیت اولین بار در قرن چهارم قبل از میلاد توسط افلاطون مطرح شد که بیان داشت باید شکل‌های هنر به‌منزله اساس تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود. هنر با موضوعات دیگر تلفیق شده و راهی مؤثر برای جذب دانش‌آموزان در یادگیری به‌صورت کاربردی است. محتوا توسط به‌کارگیری هنر بیشتر قابل‌دسترس است و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا مفاهیم انتزاعی را درک و بیان کنند و مهارت‌های خود را توسعه دهند (کرسول، ۲۰۱۷). پیشینه تحقیق و تجزیه و تحلیل مقدماتی در زمینه زیبایی‌شناسی و یادگیری مسئله‌محور نشان می‌دهد که این دو رویکرد در ایجاد میل و انگیزه برای یادگیری عمیق و معنادار دانش‌آموزان بسیار بااهمیت است و ظرفیت‌های فراوانی در جهت فضای لذت‌بخش برای تجربه یادگیری دانش‌آموزان مهیا می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش کیفی است. با توجه به ماهیت سؤال، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد که طی آن نظریه‌ای مدون و مستند از طریق داده‌هایی که به‌صورت نظام‌مند گردآوری و تحلیل استقرایی شده است عرضه می‌شود (بهادری، ۱۳۹۷) تا به تشخیص مقوله‌ها، مضامین و روابط بین آن پرداخته شود و فرایندی را تبیین نماید. جامعه پژوهش، شامل منابع مکتوب و صاحب‌نظران در حوزه برنامه درسی، هنر، زیبایی‌شناسی و دوره ابتدایی بودند. هم‌چنین، به‌منظور شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مسئله‌محور، نمونه‌ها از طریق نمونه‌گیری هدفمند انجام شد. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری (عدم ارائه اطلاعات و شناخت جدید درباره مفاهیم و مقوله‌ها) ادامه یافت (بازرگان، ۱۳۹۵). به این منظور، ابتدا، منابعی که اطلاعات ارزشمندی درباره موضوع داشتند بررسی شدند و سپس، به‌وسیله صاحب‌نظران جرح و تعدیل شدند. در پژوهش حاضر ۱۱۲ مقاله در فاصله سال‌های (۲۰۰۰-۲۰۲۱) مورد بررسی قرار گرفت که در بین آن‌ها از ۶۲ مقاله برای استخراج مؤلفه‌ها و تدوین الگو بهره گرفته شد (جدول ۱). در واقع، داده‌ها به‌وسیله «تحلیل محتوا»^۳ جمع‌آوری و ثبت گردید و در سه مرحله (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (استراوس و کوربین^۴، ۲۰۱۳). به‌منظور افزایش دقت و صحت تحلیل داده‌ها ضمن ارائه به اساتید، از دو ناظر بیرونی که بر پژوهش کیفی اشراف داشتند استفاده شد تا فرایند تحلیل و اعتبار یافته‌ها مورد بررسی قرار گیرد. به‌گونه‌ای که حاصل این فرآیند بتواند به ارائه الگوی نهایی کمک کند. در واقع، کدگذاری به فرآیندی از تحلیل اشاره دارد که در خلال آن مفاهیم تشخیص داده شده و ابعاد و ویژگی‌های آن در داده‌ها کشف می‌گردند که در شکل شماره ۱ فرایند آن برای ۱ - کدگذاری باز^۵ (خواندن خط به خط مقالات و استخراج مفاهیم) ۲ - کدگذاری محوری^۶ (مرتبط کردن مؤلفه‌های فرعی یا خرده مؤلفه‌ها به مؤلفه‌های اصلی)؛ آمده است که طی آن داده‌های خام، تفکیک، مفهوم‌بندی و ترکیب می‌شوند.

1. Improve communication skills
2. Johnston & Tinning
3. content analysis
4. Strauss & Corbin
5. open coding
6. axial coding



شکل ۱. مراحل انجام کدگذاری‌ها در پژوهش حاضر

برای اعتباربخشی و تأیید مؤلفه‌ها نیز، روش دلفی^۱ به کار بسته شد. دلفی که در چارچوب روش‌های پژوهش کیفی قرار دارد بر استخراج نظرات از متخصصین در زمان کوتاه تمرکز می‌کند و نتایج به تخصص افراد در حوزه مورد نظر، کیفیت پاسخ‌ها، همکاری و مشارکت مستمر آن‌ها در دوره مطالعه بستگی دارد (احمدی، نسرینی و ابادری، ۲۰۰۸). برای این منظور، پرسشنامه محقق ساخته، شامل گزاره‌های مرتبط با مؤلفه‌های زیباشناسانه برای برنامه درسی مسئله‌محور در قالب مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای تهیه شد و به‌صورت الکترونیکی در اختیار تعدادی از خبرگان و اعضای هیئت علمی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

منظور از مؤلفه‌های برنامه درسی اجزا و عناصر تشکیل‌دهنده آن است و مقوله‌های اصلی هم براساس تشابهات و طبقه‌بندی مؤلفه‌های مشترک در نظر گرفته شده است. مفاهیم، مقوله‌ها و مؤلفه‌ها براساس عناصر اصلی برنامه درسی که از طریق یافته‌های تحلیل کیفی استخراج شده است در جدول شماره ۱ نشان داده شده است. به هر مقاله کدی تخصیص داده شد و با استفاده از آن مشخص شد که هر یک از مؤلفه‌ها از کدام منابع بهره گرفته‌اند.

جدول ۱. شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مسئله‌محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی

عناصر برنامه درسی	مقوله‌های اصلی (کدگذاری محوری)	مقوله‌های فرعی (کدگذاری باز)	کد منابع
		تدوین برنامه درسی براساس اهداف متنوع و افزایش مهارت‌های شناختی و فراشناختی	E1, E2, E3, E9, E12, E30
		تدوین برنامه درسی با هدف تلفیق اندیشه و احساس در حل مسائل	P12, P18, P25, P32, E30
		تدوین برنامه درسی براساس شکل‌گیری توانایی ترکیب و قرار دادن اجزاء کنار هم و تولید یک کل	P1, P3, P19
		تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه خود نظم‌دهی یا خود سامان‌دهی و توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران	P3, E13
	اهداف فراشناختی	تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر	P3, P11
		تدوین برنامه درسی براساس شکل‌گیری تفکر انتقادی و شک‌سازنده نسبت به اشیاء و رخدادها	P3, P10, E5, E13, E26
		تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه استقامت و ناامیدی در حل مسائل	P3
		تدوین اهداف تدریجی و مرحله‌ای متناسب با سن فراگیران	P1, P3, P12, P17, P19, P29, E13
هدف		تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه خودگردانی و مدیریت بر خود، کنترل احساسات، هیجانات و عواطف در هر موقعیت مبهمی	P3, P33, E13
		توجه به بلنددامنگی زندگی کودک و اقتضائات آن	P1, P4, P19, P27, E1
		ارزش‌گذاری به مرحله جرقه روشن‌گرانه و لحظه کشف بینش جدید	P3, P5, P23, E4, E7
		تمرکز برنامه درسی بر مفاهیم زیبایی‌شناختی به‌صورت باز	P9, P27
		تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه گوش کردن و کشف صداهای طبیعت	P3, P13
	هدف‌گذاری باز	تدوین برنامه درسی بر پایه ایجاد تفکر واگرا و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متعدد	P3
		هدف‌گذاری مسائل مطرح‌شده در کلاس در راستای هدف‌گذاری در زمینه ایجاد خلاقیت، پرورش قوه شهود و پرورش تخیل دانش‌آموزان	P12, P15, P16, P17, P25, P28, P29, P30
		برداشتن موانع در مسیر خلاقیت (مانند اکراه، تکرار، تکلیف و کلیشه) و درگیرسازی عاطفی دانش‌آموزان برای حل مسئله	E39, P12, P15, P16, P17, P25
		تدوین هدف از طریق راه‌های غیرمعمول	P3, P10, E26

P1,P4,P19, P27, E1	توجه متعادل محتوا به همه ابعاد وجودی انسان		
P3, P5, P23, E4, E7	مشارکت فعال دانش‌آموزان در تهیه محتوا		
P9, P27	فراهم آوردن موقعیت‌های مناقشه‌آمیز جهت رشد استدلال در دانش‌آموزان		
P4, E7	استفاده از حواس در محتوا برای ایجاد موقعیت‌هایی جهت تمرین ادراکی	زمینه‌سازی مسئله	
P4, P12, E6, E3	اجرای برنامه درسی در جهت یادگیری و مواجهه با موقعیت‌های ابهام‌آمیز		
P3,E15, E27	تدوین برنامه درسی براساس آزادی عمل معلمان و ماهیت نیمه تجویزی محتوا		
P27, E10,E15, E24	معرفی انواع روش‌های بدیل دستیابی به حل مسائل با توجه به تفاوت‌های فردی		
P27,E15, E27	آسان‌سازی فرایند دانش‌سازی توسط دانش‌آموزان در بستر هنر	محتوا	
P8, P18	نقش معلم به‌منزله مشاهده‌گر و الگودهنده فرصت‌های یادگیری		
P15, P16, P25	تلفیق مطالب تدریس با احساس		
P2, P3, E23	تدوین و آموزش برنامه درسی با تلفیق کلمات با موسیقی به‌عنوان وسیله‌ای برای تدریس	منابع هنری برای پشتیبانی مسئله	
E2, E30	قرار گرفتن کتابچه‌های مرتبط با مسئله در اختیار دانش‌آموزان به‌عنوان منبع اطلاعاتی		
P15, P16, P27	قرار گرفتن فیلم آموزشی مرتبط با مسئله در اختیار دانش‌آموزان به‌عنوان منبع اطلاعاتی		
E5, E11,E15, E18, E19, E20, E22	جمع‌آوری محتوای غنی دیجیتال و بهره‌گیری از امکانات رسانه‌ای در جهت پروراندن مسئله		
P27	توجه به تنوع روش‌شناختی و دستیابی به حقیقت		
P1, P12, P19, P27	ایجاد تصویر ذهنی بهتر از مسائل برای دانش‌آموزان با استفاده از فیلم و انیمیشن		
P15, P16, P25, P26, E5,E14,E15, E32	تدریس در فضای باز، تدریس در فضای مجازی، تدریس مشارکتی، تدریس پروژه‌محور		
P16, P20, P27, E10, E1	مستندسازی آموزشی، تربیت چند حسی، ساخت کلیپ، فیلم‌سازی، تقویت فضای دیجیتال	روش‌های چند حسی - چند مهارتی	روش‌های یاددهی - یادگیری
P4, E4,E15, E18	برقراری ارتباط و تلفیق هنر با سایر دروس ابتدایی		
P4, P18, E5, E6,E15, E18, E19, E22	تدوین برنامه درسی بر پایه ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به تولید سؤال‌های جدید و ایجاد خلاقیت و ابتکار		

P3, P7, P12, P14, E38	بیان مسئله با به‌کارگیری و برانگیختن حواس پنج‌گانه و آموزش غیرمستقیم		
P3, P5, P24, E5, E11	در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و توانایی‌های منحصر به فرد یادگیری دانش‌آموزان		
P3	تدوین برنامه درسی بر اساس بارش فکری دانش‌آموزان		
P12	طرح مسائل از زوایای مختلف و متعدد		
P4, P5, P10, E8	تشریک‌مساعی دانش‌آموزان برای دستیابی به چگونگی حل و انجام مسائل و دفاع از یافته‌های خود		
P25, E5, E14, E15	P26, برنامه درسی غیرتجویزی و یادگیرنده‌محور که هدایت‌گر فضای روانی و عاطفی امن دانش‌آموز باشد.		
P2, P15, P16, P20, P27, E10, E15, E25	فعالیت مشترک معلمان و شاگردان و روی آوردن به تدریس خلاق - تدریس مشارکتی - تدریس متقابل		
P27, E10, E15	فراهم‌سازی عشق و علاقه در معلم نسبت به دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها	فعالیت‌محوری دانش‌آموز	
P4, E1, E15, E13	توجه به تفاوت‌های فردی در انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزیابی عملکرد خود		
P3, P27, E36	فرضیه‌سازی براساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان		
P3	تحقق بخشیدن فضای ابهام‌آمیز برای تولید فرضیات		
E1, E2, P3, E17, P2	ایجاد توانایی اظهار خود از طرق مختلف		
P27	استفاده از روش‌های ارزشیابی که فراگیر در آن‌ها مشارکت فعال دارد		
P3, P6	توجه متعادل به فرآورده مسئله		
P3, E1, E16	ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر نیازها و علایق و فرم بازنمایی دلخواه دانش‌آموزان		
P3	توجه به توان تخیل و خلاقیت دانش‌آموزان در حل مسئله و میزان صرف زمان برای آن		
P3, E8	بهره‌گیری از ابزارهای متنوع در ارزشیابی	ارزشیابی باز	ارزشیابی
E31, E37, P18	عدم محدود کردن هنر دانش‌آموزان به نتایج از پیش تعیین‌شده		
P3	ارزشیابی متناسب با روش‌های مختلف یاددهی - یادگیری		
P10, P18	به‌کارگیری خودارزیابی در دانش‌آموزان		
P5, P23, P27, E1, E4, E15, E28	گوش دادن معلم به بیان یافته‌ها و مشکلات دانش‌آموزان		

P3, P4, P10, P24, E5, E26	ایجاد زمینه‌هایی برای مشارکت فعال فراگیران در جریان ارزشیابی از طریق تلفیق هنر با ابزارهای ارزشیابی	
P27, E1, E2, E15, E17, E18, E27, E29	پشتیبانی معلم از تأملات و استدلال‌های دانش‌آموز	
P27, E10	توجه به توان خیال‌ورزی و استناد به شواهد برای حل مسائل	
P3, P15, P16, P18	ارزشیابی از فعالیت‌های عملی در قالب بازی، گزارش‌دهی، پروژه‌های انفرادی و گروهی	
P3, E1, E15, E16	تصویرسازی واژه‌ها براساس احساسات دانش‌آموز	
P27, E10, E15, E25	سنجش یادگیری در موقعیت‌های تلفیقی و یا انتقال مهارت‌ها	
P3, E1, E16	ارزشیابی پروژه‌محور (عکاسی، نقاشی، کارگاه، کاردستی با موضوعات مختلف)	ارزشیابی همه‌جانبه
P3, E2, E4, E13	تأکید بر ساختن و آفریدن، مشاهده کردن و لذت بردن از تجربیات کلاس	
P3	نگاه کلی‌گرا به ابعاد وجودی دانش‌آموز	
P3	توجه به بازخوردها و ارزشیابی کیفی - ارزشیابی فرایند حل مسئله با چک‌لیست	
P3	توجه به راه‌حل‌های بدیل و جانشین در پاسخ‌ها	

برای طراحی الگوی موردنظر، با استفاده از روش تحلیل محتوا و تحلیل استنتاجی، نخست به جمع‌آوری و کدگذاری متون داخلی و خارجی اقدام شد. سپس، داده‌ها در کنار هم گردآوری شدند، پاسخ‌ها پس از چندین بار مطالعه و بررسی، به صورت باز کدگذاری شدند، در آخر، با کنار هم قرار دادن این داده‌ها با استفاده از شیوه تحلیلی استنتاجی، تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده انجام شد و الگوی موردنظر در سه بخش اصلی عناصر، مقوله‌ها و مؤلفه‌ها و براساس عناصر چهارگانه برنامه درسی، طراحی و تدوین گردید که در ادامه، به خلاصه‌ای از مقوله‌ها و مؤلفه‌های الگو به تفکیک عناصر چهارگانه اشاره می‌شود.

الف) هدف

مؤلفه‌های عنصر هدف در جهت تقویت الگو شامل دو مقوله اصلی: ۱ - اهداف فراشناختی ۲ - هدف‌گذاری باز است.

۱ - مؤلفه‌های اهداف فراشناختی

تدوین برنامه درسی براساس اهداف متنوع و افزایش مهارت‌های شناختی و فراشناختی
تدوین برنامه درسی با هدف تلفیق اندیشه و احساس در حل مسائل
تدوین برنامه درسی براساس شکل‌گیری توانایی ترکیب و قرار دادن اجزاء کنار هم و تولید یک کل
تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه خود‌نظم‌دهی یا خود‌سامان‌دهی و توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران

تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر

تدوین برنامه درسی براساس شکل‌گیری تفکر انتقادی و شک‌سازنده نسبت به اشیاء و رخدادها
تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه استقامت و ناامیدی در حل مسائل
تدوین اهداف تدریجی و مرحله‌ای متناسب با سن یادگیرندگان

تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه خودگردانی و مدیریت بر خود، کنترل احساسات، هیجانات و عواطف در هر موقعیت مبهمی
 ۲ - مؤلفه‌های هدف‌گذاری باز
 توجه به دامنه زندگی کودک و اقتضائات آن
 ارزش‌گذاری به مرحله جرعه روشن‌گرانه و لحظه کشف بینش جدید
 تمرکز برنامه درسی بر مفاهیم زیبایی‌شناختی به صورت باز
 تدوین برنامه درسی با هدف ایجاد روحیه گوش کردن و کشف صداهای طبیعت
 تدوین برنامه درسی بر پایه ایجاد تفکر واگرا و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متعدد
 هدف‌گذاری مسائل مطرح‌شده در کلاس در راستای هدف‌گذاری در زمینه‌ی ایجاد خلاقیت، پرورش قوه شهود و پرورش تخیل دانش‌آموزان
 برداشتن موانع در مسیر خلاقیت (مانند اکراه، تکرار، تکلیف و کلیشه) و درگیرسازی عاطفی دانش‌آموزان
 برای حل مسئله

تدوین هدف از راه‌های غیرمعمول
 اهداف برنامه درسی در اینجا همانند نظرات دیویی محدود به هدف‌های عینی از پیش تدوین‌شده نیست. در این الگو هیچ‌چیز دقیقاً پیش‌بینی شدنی نیست. زیرا، هنرها با کشف آنچه نامشخص است، آمادگی برای تحمل ابهام و تمرین قضاوت آزاد از قوانین و روش‌های تجویزی سروکار دارد. مؤلفه‌های این قسمت با راهبردهای انعطاف‌پذیری و تلفیق اهداف در پژوهش‌های جسیکا هی‌باخ (۲۰۲۰)، رمدانی و رمزروپ^۱ (۲۰۱۵)، معروفی و بساطی (۱۳۹۶) مهرمحمدی، لرکیان (۱۳۹۰) همسو است.

(ب) محتوا

عنصر دوم که مربوط به محتوای الگوست، دارای سه مقوله اصلی است که شامل: ۱ - بازنمایی‌های هنری مسئله ۲ - زمینه‌سازی هنری مسئله ۳ - منابع هنری برای پشتیبانی مسئله است که هرکدام از آن‌ها مؤلفه‌هایی به شرح زیر دارند:

۱ - مؤلفه‌های بازنمایی هنری مسئله:
 بازنمایی مسئله از طریق متن و در قالب داستان، شعر، قصه‌های ناتمام، تمثیل و غیره
 بازنمایی مسئله از طریق شبیه بودن موقعیت‌های مسئله به زیبایی‌های واقعی محیط اطراف دانش‌آموزان
 بازنمایی مسائل از طریق فیلم، پویانمایی و سایر ابزارهای هنری و تلفیق آن‌ها با یکدیگر
 بازنمایی مسئله از طریق شبیه بودن موقعیت‌های مسئله به زیبایی‌های واقعی محیط اطراف دانش‌آموزان
 بازنمایی برنامه درسی حول مسائل هنری جالب، مبهم و درگیرکننده
 دسترسی محتوا به زمینه‌های خیال‌ورزی و بسط خلاقیت

۲ - مؤلفه‌های زمینه‌سازی مسئله:
 مشارکت فعال دانش‌آموزان در تهیه محتوا
 توجه متعادل محتوا به همه ابعاد وجودی انسان
 اجرای برنامه درسی در جهت یادگیری و مواجهه با موقعیت‌های ابهام‌آمیز فراهم آوردن موقعیت‌های مناقشه‌آمیز جهت رشد استدلال در دانش‌آموزان
 استفاده از حواس در محتوا برای ایجاد موقعیت‌هایی جهت تمرین ادراکی
 تدوین برنامه درسی براساس آزادی عمل معلمان و ماهیت نیمه‌تجویزی محتوا
 معرفی انواع روش‌های بدیل دستیابی به حل مسائل با توجه به تفاوت‌های فردی
 ۳ - مؤلفه‌های منابع هنری برای پشتیبانی مسئله:

آسان‌سازی فرایند دانش‌سازی توسط دانش‌آموزان در بستر هنر
نقش معلم هنرمند به‌منزله مشاهده‌گر و الگو دهنده فرصت‌های یادگیری
تلفیق مطالب تدریس با احساس

تدوین و آموزش برنامه درسی با تلفیق کلمات با موسیقی به‌عنوان وسیله‌ای برای تدریس
قرار گرفتن کتابچه‌های مرتبط با مسئله در اختیار دانش‌آموزان به‌عنوان منبع اطلاعاتی
قرار گرفتن فیلم‌های آموزشی مرتبط با مسئله در اختیار دانش‌آموزان به‌عنوان منبع اطلاعاتی
توجه به تنوع روش‌شناختی و دستیابی به حقیقت

به دلیل انفجار دانش و کهنه شدن محتوا و سرعت تغییر دانش می‌توان محتوا را به‌صورت غیرتجویزی ارائه کرد (موسی‌پور، ۱۳۹۱)؛ چون امکان گنجاندن همه محتواها در قالب برنامه تجویزی میسر نیست (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). در برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی خواسته‌ها، نیازها، علائق، توانمندی‌ها و پویایی‌های کودک هم باید محور تصمیم‌گیری در خصوص پدیده‌های تربیتی باشد. ایجاد وحدت شخصیت، دوری کردن یادگیرندگان از روزمرگی و موقعیت‌های آشفته، افزایش خودآگاهی، آگاهی از مقاصد خویش، آگاهی از احساسات و پاسخ‌های احساسی، معنادار کردن هیجانات انسان و ایجاد حرکت و تغییر در تجربه افراد و درک کردن محتوای حسی و احساسی از موضوعات مهمی است که در تدوین محتوا باید مورد توجه قرار گیرد. از این منظر، آرمان برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی، پرورش قابلیت‌های همه‌جانبه یادگیرندگان و تجهیز آنان به توانمندی‌های ضروری برای رویارویی با موقعیت‌های زندگی واقعی منطبق با چگونگی یادگیری طبیعی در دانش‌آموزان است که هم‌خوان با مفروضه‌های ساخت‌وسازگرایی در پژوهش‌های آلبرس، فلینت و متیوز (۲۰۱۹)، گالاگر (۲۰۱۵)، قاضی اردکانی (۱۳۹۶)، متقی، حیدری، میرحیدری (۱۳۹۵) است که با اصول نظری الگو همانند تنوع، زیبایی و جذابیت، انعطاف‌پذیری، ابهام و خلاقیت همسویی دارد.

ج) روش‌های یاددهی-یادگیری

در پژوهش حاضر، عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری دارای سه مقوله اصلی است که شامل ۱ - روش‌های چندحسی-چندمهارتی ۲ - فعالیت‌محوری دانش‌آموز ۳ - فضا‌سازی کالبدی هنری است که در زیر به مؤلفه‌های آن اشاره می‌شود.

۱ - مؤلفه‌های روش‌های چند حسی-چند مهارتی

ایجاد تصویر ذهنی بهتر از مسائل برای دانش‌آموزان با استفاده از فیلم و انیمیشن
تدریس در فضای باز، تدریس در فضای مجازی، تدریس مشارکتی، تدریس پروژه‌محور
مستندسازی آموزشی، ساخت کلیپ، فیلم‌سازی و غیره
برقراری ارتباط و تلفیق هنر با سایر دروس ابتدایی

تدوین برنامه درسی بر پایه ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به تولید سؤالات جدید و ایجاد خلاقیت و ابتکار
بیان مسئله با به‌کارگیری و برانگیختن حواس پنج‌گانه و آموزش غیرمستقیم
در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و توانایی‌های منحصر به فرد یادگیری دانش‌آموزان
تدوین برنامه درسی براساس بارش فکری دانش‌آموزان

طرح مسائل از زوایای مختلف و متعدد

تشریک‌مساعی دانش‌آموزان برای دستیابی به چگونگی حل و انجام مسائل و دفاع از یافته‌های خود

۲ - مؤلفه‌های فعالیت‌محوری دانش‌آموز

برنامه درسی غیرتجویزی و یادگیرنده‌محور که هدایتگر فضای روانی و عاطفی امن دانش‌آموز باشد.
فعالیت مشترک معلمان و شاگردان و روی آوردن به تدریس خلاق-تدریس مشارکتی و تدریس متقابل
فراهم‌سازی عشق و علاقه در معلم نسبت به دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها

توجه به تفاوت‌های فردی در انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزیابی عملکرد خود
 فضیه‌سازی براساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
 تحقق بخشیدن فضای ابهام‌آمیز برای تولید فرضیات
 ایجاد توانایی اظهار خود از طرق مختلف
 ۳ - مؤلفه‌های فضا سازی هنری

پیش‌بینی فضاهای شاد و سرگرم‌کننده برای فعالیت آزاد دانش‌آموزان
 زیباسازی و ساماندهی هنری محیط کلاس همراه با آراستگی ظاهری و کلامی معلم
 محیط متنوع، اجتناب از تدریس مکانیکی، تلفیق موضوعات، محیط غنی
 برانگیختن حواس و افزایش دقت حواس پنج‌گانه دانش‌آموزان
 فضای آموزش هنری پویا و انعطاف‌پذیر با ایجاد حس مکان و خاطره‌انگیزی
 فراهم نمودن موقعیت‌های مسئله‌مدار و شگفت‌انگیز در دانش‌آموزان
 در نظر گرفتن فرصت کافی تفکر و اندیشه برای پروردن موضوع در گروه‌بندی‌های ناهمگون برای بررسی
 ابعاد مختلف مسئله

از نگاه آیزنر، مهم‌ترین بعد نگاه هنری برای تدریس ایجاد فرصت‌های متفاوت برای تجربه و یادگیری
 دانش‌آموزان است و نه به‌مثابه خط تولیدی که خروجی یکسان و بدون تفاوت در پی دارد (آیزنر، ۲۰۰۵).
 در همین راستا، پژوهش‌های آلبرس، فلینت و متیوز (۲۰۱۹)، لرکیان، مهرمحمدی و ملکی (۱۳۹۰) بیان
 می‌کنند که تخیل انسان را قادر می‌سازد تا با زیر پا گذاشتن اندیشه‌های قالبی، پیش‌پا افتاده و قراردادی،
 افق‌ها و احساسات درونی را کشف کند. هم‌چنین برنامه درسی باید ماهیت چند موضوعی و بین‌رشته‌ای
 داشته باشد، برنامه درسی باید جنبه زیبایی‌شناختی پیدا کند و مبتنی بر رغبت‌ها، علائق و نیازهای شاگرد
 تنظیم شود. بر این اساس گسترده شدن اختیارات و استقلال یادگیرندگان، سبب می‌شود که آن‌ها براساس
 دامنه اختیاراتی که دارند، احساسات خود را در کلاس درس به‌صورت آگاهانه جلوه‌گر کنند و فعالیت‌ها و
 رفتار خود را براساس آن تنظیم کنند. هم‌چنین، بر افزایش شادابی، پویایی و زیباسازی فضای عاطفی و
 روانی اجتماعی در تدریس با استفاده از قواعد زیبایی‌شناختی کمک می‌کند. همسو با نتایج پژوهش‌های
 دولمنز (۲۰۱۰)، مهرمحمدی (۱۳۹۱) مسائل نباید تحمیلی باشند و باید مطابق معیارهای زیر انجام پذیرد:
 - اهداف آن روشن باشد.

- دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی آن شرکت داشته باشند.

- به تفاوت‌های فردی توجه شود و کودکان در قسمت‌های مورد علاقه خویش فعالیت کنند.

یکی از نکات مهم پژوهش حاضر این است که روش تدریسی که بیشتر بتواند دانش‌آموزان را درگیر مسائل
 عاطفی کند، می‌تواند انگیزش بیشتری برای یادگیری ایجاد نماید. علاقه‌ی دانش‌آموزان باعث افزایش
 سرعت یادگیری می‌شود و نیز از آنجاکه محور اصلی یادگیری، انگیزه یادگیرنده است، استراتژی‌های
 یادگیری سازگار با مغز می‌تواند با ایجاد حس کنجکاوی، موفقیت‌هایی را برای یادگیرندگان ایجاد نماید.
 هم‌چنین، انگیزه مثبت بر متابولیسم مغز تأثیر می‌گذارد؛ که همسو با پژوهش علیخانی، براتعلی و رحمانی
 (۱۴۰۰) است.

د) ارزشیابی

ارزشیابی آخرین عنصری است که در الگوی پیشنهادی مطرح شده و دو مقوله اصلی را به خود اختصاص
 داده است که شامل ۱ - ارزشیابی باز و ۲ - ارزشیابی کل‌نگر و همه‌جانبه

۱ - مؤلفه‌های ارزشیابی باز شامل:

استفاده از روش‌های ارزشیابی که یادگیرنده در آن‌ها مشارکت فعال دارد
 توجه متعادل به فرایند و فرآورده مسئله

ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر نیازها و علایق و فرم بازنمایی دلخواه دانش‌آموزان توجه به توان تخیل و خلاقیت دانش‌آموزان در حل مسئله و میزان صرف زمان برای آن بهره‌گیری از ابزارهای متنوع هنری در ارزشیابی عدم محدود کردن پاسخ دانش‌آموزان به نتایج از پیش تعیین‌شده ارزشیابی متناسب با روش‌های مختلف یاددهی-یادگیری به‌کارگیری خودارزیابی در دانش‌آموزان گوش دادن معلم به بیان یافته‌ها و مشکلات سر راه دانش‌آموزان ایجاد زمینه‌هایی برای مشارکت فعال یادگیرندگان در جریان ارزشیابی از طریق تلفیق هنر با ابزارهای ارزشیابی

پشتیبانی معلم از تأملات و استدلال‌های دانش‌آموز

۲- ارزشیابی کل‌نگر و همه‌جانبه

توجه به توان خیال‌ورزی و استناد به شواهد برای حل مسائل

ارزشیابی از فعالیت‌های عملی در قالب بازی، گزارش‌دهی، پروژه‌های انفرادی و گروهی

تصویرسازی واژه‌ها براساس احساسات دانش‌آموز

سنجش یادگیری در موقعیت‌های تلفیقی و یا انتقال مهارت‌ها

ارزشیابی پروژه‌محور (عکاسی، نقاشی، کارگاه، کاردستی با موضوعات مختلف)

تأکید بر ساختن و آفریدن، مشاهده کردن و لذت بردن از تجربیات کلاس

نگاه کلی‌گرا به ابعاد وجودی دانش‌آموز

توجه به بازخوردها و ارزشیابی کمی-کیفی در فرایند حل مسئله (با چک‌لیست)

توجه به راه‌حل‌های متنوع و جانشین در پاسخ‌ها

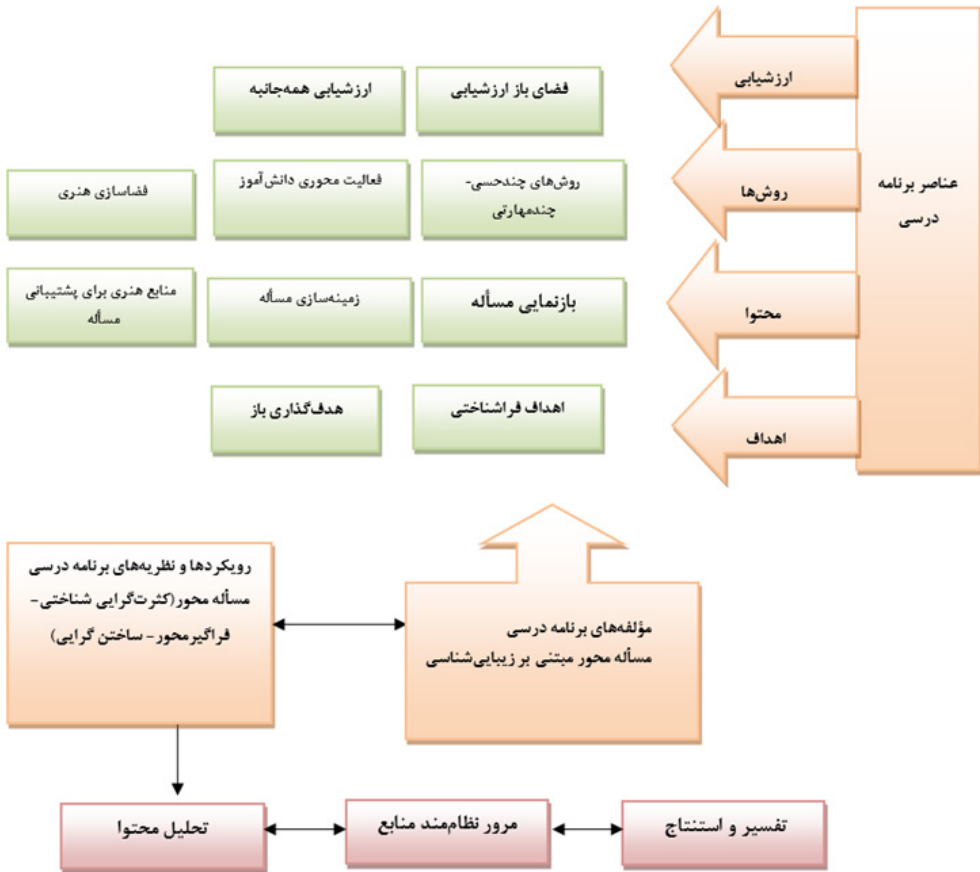
ارزشیابی و بازخورد مهم‌ترین و درعین‌حال مناقشه‌برانگیزترین جنبه‌های یادگیری دانش‌آموزان هستند. ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون است. ویژگی اصلی برنامه درسی مبتنی بر مسئله این است که یادگیری در یک موقعیت مبتنی بر عمل رخ می‌دهد؛ بنابراین، ارزشیابی آن باید این ویژگی را منعکس سازد (مک دونالد و ساوین بادن، ۲۰۰۷). ارزشیابی باید به‌صورت مستمر و توصیفی انجام گیرد. براساس این فلسفه، ارزشیابی جزئی از فرایند یادگیری است (می‌جر، ۲۰۰۳) و نباید به پایان دوره محول شود. در ارزشیابی براساس رویکرد زیبایی‌شناسی، اهداف ارزشیابی از قبل تعیین شده نیست و در ارزشیابی، نظرات و تجارب دانش‌آموزان هم اهمیت دارد. ساوین بادین و می‌جر (۲۰۰۵) ادعا می‌کنند، ارزشیابی مهم‌ترین شاخص برای معتبر ساختن اثربخشی برنامه درسی است. در این میان استفاده از رویکرد کیفی، باز و کل‌گرایانه و هم‌چنین، توجه به فرایند و راه‌حل‌های گوناگون یک مسئله، آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در انتخاب و بازنمایی مورد دلخواه برای ارائه دانسته‌های خویش و هم‌چنین توجه به وحدت و هماهنگی در ابعاد یک برنامه درسی از مؤلفه‌های کلیدی محسوب می‌شوند که از عالم هنر می‌توان به کار گرفت. دیدگاه‌های نو در ارزشیابی کلاسی، بر استفاده طیف وسیعی از راهبردها، ابزارها و روش‌های ارزشیابی و فراهم کردن فرصت‌های متعدد برای بروز خلاقیت و افزایش یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است و بر بازخورد تکوینی و پیوسته و مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای ارزشیابی، تأکید دارد. این یافته‌ها نیز با نتایج ریل و لاولس (۲۰۲۰)، مهرمحمدی (۱۳۹۷)، دهقانی، غفاری و حکیم‌زاده (۱۳۹۵)، همخوانی دارند. در پایان، برای اعتبار سنجی الگو از ۱۴ نفر از متخصصان برنامه درسی خواسته شد که به الگوی پیشنهادی نمره‌ای بین (۰-۶) دهند. از ۶ معیار منظور شده سهم عیار عمومی برای الگو شامل منطقی بودن براساس دانش برنامه درسی، سازگاری درونی و قابلیت اجرا بود و سه معیار دیگر مربوط به نوآوری، جامعیت و

ارتباط منطقی بین مؤلفه‌ها بود. دامنه نمرات در سه طیف نامعتبر، نسبتاً معتبر و معتبر به ترتیب برای دامنه‌های (۰-۲)، (۲-۴)، (۴-۶) انتخاب شد تا براساس آن‌ها نسبت به میزان اعتبار الگو قضاوت شود که از تحلیل این نظرات نتایج زیر برای میزان اعتبار الگوی موردنظر به دست آمد.

جدول ۲. میانگین نمرات اعتباریابی الگو

میانگین معیارها	مؤلفه‌ها	مقوله‌ها	معیارها
۵	۱/۵	۹/۴	منطقی و قابل دفاع بودن
۹/۴	۵/۵	۳/۴	انسجام و استحکام (سازگاری درونی)
۱/۴	۲/۴	۴	قابلیت اجرایی
۹۵/۴	۱/۵	۸/۴	نوآوری و بدیع بودن
۷۵/۴	۵/۵	۴	جامعیت
۴/۵	۶/۵	۲/۵	ارتباط و تعامل منطقی بین مؤلفه‌ها
۹۹/۴	۲۵/۵	۷۴/۴	میانگین بخش‌های مختلف

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین به‌دست‌آمده در بخش مقوله‌ها و مؤلفه‌ها به ترتیب ۷۴/۴ و ۲۵/۵ است و میانگین الگو از نظر ۶ معیار مطرح‌شده در دامنه $\frac{1}{4}$ و $\frac{9}{5}$ قرار دارد و هم‌چنین، میانگین کل الگو از عدد ۶، برابر با ۹۹/۴ است. با توجه به نحوه قضاوت در مورد اعتبار الگو میانگین‌های حاصله حاکی از آن است که کل الگو از نظر ۶ معیار معتبر است. بیشترین اعتبار الگو در بخش مؤلفه‌های روش‌های یاددهی-یادگیری (به دلیل ظرفیت‌های هنری که تقویت‌کننده تعدد و تنوع راهبردها و روش‌ها در برنامه درسی مسئله‌محور) و کمترین اعتبار در بخش مؤلفه‌های ارزشیابی (به دلیل دشواری سنجش و ارزیابی رویکردهای هنری و پیچیدگی مسائل) است و از نظر معیارها نیز الگو در بخش تعامل منطقی بین مؤلفه‌ها بیشترین میانگین را دارد و در بخش میزان تناسب با عرصه عمل (به دلیل دشواری‌های اجرایی آن) کمترین میانگین را دارا است. بدین ترتیب، کل الگو در طیف معتبر قرار دارد و از نظر صاحب‌نظران الگوی پیشنهادی معتبر است. در شکل شماره ۲ چارچوب الگوی نهایی پژوهش آمده است.



شکل ۲. چارچوب الگوی نهایی برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به طراحی الگو و اعتباریابی برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی پرداخته است. زیبایی‌شناسی یک مقوله چندوجهی است که در این پژوهش، به ابعاد هنری، جذاب و لذت‌بخش آن متناسب با برنامه درسی مسئله‌محور پرداخته شده است. نتایج حاصل از کدگذاری داده‌ها در مراحل مختلف، بیانگر مؤلفه‌های اساسی برای برنامه درسی مسئله‌محور دوره ابتدایی است. از جمله مهم‌ترین بنمایه این مؤلفه‌ها، می‌توان به تلفیق و تنوع در همه مقوله‌های محوری در عناصر اصلی الگو اشاره کرد. مقوله‌هایی که به‌عنوان کدگذاری‌های محوری در عنصر هدف نمایان شد؛ اهداف فراشناختی و هدف‌گذاری‌های باز بودند که با سایر مقوله‌ها ارتباط تنگاتنگی دارند. با عنایت به تفکیک‌ناپذیری شناخت از عاطفه، اهداف رویکرد زیبایی‌شناسی (بعد عاطفی) می‌تواند به‌عنوان مکمل اهداف برنامه درسی مسئله‌محور (بعد شناختی) مطرح باشد. در واقع، توجه به بعد احساسی و عوامل هنری و زیبایی‌شناسی در مسائل آموزشی و تربیتی، حس لذت و رضایت‌مندی در یادگیرندگان را برمی‌انگیزد و منجر به ایجاد انگیزه درونی برای یادگیری بیشتر و پرورش استعدادها و نهفته و بروز خلاقیت در آنان شده و درنهایت، باعث تقویت یادگیری در آنان می‌شود. این شیوه تربیتی، اندیشه و احساس را به هم پیوند

می‌دهد و یادگیری‌های فراگیران را به تجربیات زیبایی‌شناسی مبدل می‌کند که در آن علاوه بر توجه به اندیشه و خردورزی در شناخت، تجلیات هنری باعث رضایت‌مندی در دانش‌آموزان می‌شود.

در این الگو هیچ‌چیز دقیقاً پیش‌بینی شدنی نیست. زیرا، هنرها با کشف آنچه نامشخص است و آمادگی برای تحمل ابهام و تمرین قضاوت‌های آزاد سروکار دارند. متناسب با اهداف فراشناختی و باز، مقوله‌های محوری در عنصر محتوا نیز به صورت غیر تجویزی و انعطاف‌پذیر، مسائل را بازنمایی می‌کنند. در برنامه درسی مسئله‌محور خواسته‌ها، نیازها، علایق، توانمندی‌ها، منابع هنری و پویایی‌های دانش‌آموز باید محور تصمیم‌گیری درباره پدیده‌های تربیتی باشد. محتوای آموزشی باید به صورت میان‌رشته‌ای و با استفاده از حوزه‌های مختلف از محتوای اصیل و واقعی و تلفیقی استفاده نماید و هم‌چنین، با فناوری‌های نوین تلفیق شود. محتوا نباید از قبل تعیین شده باشد، بلکه باید متناسب با تجارب کنونی شاگردان و در ارتباط با زندگی آن‌ها انتخاب شود. هر تجربه‌ای که سمت‌وسوی زیباشناسانه داشته باشد و مؤلفه‌های هنری از قبیل لذت زیباشناسانه، انطباق فرم و محتوا، هماهنگی و تناسب، تخیل و خلاقیت، بازنمایی‌های مسئله در آن دخیل باشد، می‌تواند در فرایند آموزش یاری‌دهنده باشد. یکپارچگی محتوا و تبدیل شدن آن به یک تجربه منسجم و اتحاد تجربه‌های فکری و هیجانی در دانش‌آموزان در تدوین محتوای الگو بسیار مؤثر است.

راهبردهای زیبایی‌شناسانه دارای ظرفیت‌ها و عناصری هستند که به شرط طراحی و اجرای صحیح، می‌توانند راهگشای کلاس‌های مکانیکی، خشک و عاری از نوآوری، مشارکت و تعامل باشند و دامنه راهبردهای آموزشی مورد نیاز در برنامه درسی مسئله‌محور را توسعه دهند. به کارگیری مقوله‌هایی که در این پژوهش گزارش شد، موجب شکل‌گیری تجربه‌های زیبایی‌شناسی در کلاس می‌شود. مقوله‌های محوری در عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری شامل روش‌های چندحسی و فعالیت‌محور است. روش‌هایی مانند داستان‌گویی به صورت گروهی، مستندسازی آموزشی، نرم‌افزارهای متنوع، عکاسی، فیلم و پویانمایی به صورت چندحسی تمامی ظرفیت‌های دانش‌آموزان را برای ایجاد خلاقیت و نوآوری در جهت حل مسائل درگیر می‌کند. یکی از نکات مهم این قسمت این است که روش تدریسی که بیشتر بتواند دانش‌آموزان را درگیر مسائل عاطفی کند، می‌تواند انگیزش بیشتری برای یادگیری ایجاد نماید.

برودی تفاوت تجربه زیبایی‌شناسی با دیگر تجربه‌ها را شناخت همراه با احساس و عاطفه می‌داند. تلفیق احساس و عاطفه با شناخت، تلفیق فرم با محتوا، تلفیق طراحی و انسجام با فی‌البداهه بودن در مقوله تدریس زیبایی‌شناسی کالبدی؛ تلفیق رشته‌های مختلف هنری با مسائل مختلف؛ تلفیق فناوری با عناصر زیبایی‌شناسی در بازنمایی انواع مسائل پیرامون دانش‌آموزان است. در تبیین شأن تلفیقی و تنوع راهبردهای هنری در بازنمایی مسائل می‌توان کار معلم و دانش‌آموز را به هنرمندی که با استفاده از مصالح گوناگون و مواد متنوع به طور خلاقانه ترکیب‌های تازه‌ای از دانش متناسب با موقعیت و شرایط دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که یادگیری معنی‌دار همراه با لذت و رضایت‌بخشی در مقوله تدریس زیبایی‌شناسانه نمودار می‌کند به طوری که دانش‌آموز پس از اتمام آموزش، تمایل به تکرار آن دارد. روش‌ها و مهارت‌های برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی با مفاهیمی چون ابهام، حساسیت، تلفیق، تجربه زیبایی‌شناختی، تفاوت‌های فردی موجب تسهیل یادگیری می‌شوند.

در حیطه روش‌های یاددهی-یادگیری، توجه به تفاوت‌های فردی، نشان‌دهنده اهتمام به همه ابعاد تربیتی دانش‌آموز و تفاوت‌های بین آن‌ها است. این جامع‌نگری و توجه به همه جوانب تربیتی سبب می‌شود که در ارزشیابی، به طور منعطف عمل کرد و بسته به نقاط ضعف و قوت افراد در ابعاد مختلف، از روش‌های متنوع ارزشیابی استفاده شود. ایجاد انعطاف و پذیرش کثرت در زمینه‌ی ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، پاسخی مثبت و توأم با احترام به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ابعاد گوناگون است. به اقتضای طبیعت هنری، مقوله‌های محوری ارزشیابی باز و همه‌جانبه می‌تواند ارزشیابی متناسب با روش‌های مختلف یاددهی-یادگیری، بهره‌گیری از ابزارهای متنوع و ارزشیابی مبتنی بر نیازها و علایق دانش‌آموزان،

توجه به راه‌حل‌های متنوع و جانشین در پاسخ‌ها و تأکید بر ساختن و آفریدن در موقعیت‌های تلفیقی را به همراه بیاورد که نقش بسزایی در حفظ امنیت روانی دانش‌آموزان دارد که پیش‌فرض ضروری برای محیط‌های مسئله‌محور در جهت حفظ خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان است.

با در نظر گرفتن نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش و مباحث مطرح شده، راهکارهای هنری به‌منظور ارتقاء کیفیت برنامه درسی مسئله‌محور در دوره ابتدایی مطرح شد که از الگوی تدوین شده در این پژوهش برای هدف‌گذاری، محتواسازی، روند تدریس و روش‌های یاددهی-یادگیری و نیز ارزشیابی استفاده نمایند. الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر می‌تواند در سیاست‌های خرد نظیر مدیریت کلاس درس و در سیاست‌های کلان نظیر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مورد استفاده سیاست‌گذاران، متولیان و ذی‌نفعان قرار گیرد. هم‌چنین، توجه سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان را به این موضوع جلب می‌کند که می‌توانند از ظرفیت‌های هنری برای ارتقای مهارت‌های حل مسئله و تربیت و شکوفایی استعداد‌های متنوع دانش‌آموزان دوره ابتدایی بهره‌مند شوند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، بین‌رشته‌ای بودن پژوهش و دشواری برقراری ارتباط بین زیبایی‌شناسی و مسئله‌محوری در برنامه درسی و پیچیدگی‌های منطق پژوهش کیفی بود. ولی با توجه به ضرورت و اهمیت برنامه درسی مسئله‌محور در این مطالعه تلاش شد با دعوت به هشجاری، آگاهی و پرهیز از گرفتار آمدن به دام مبالغه، به اهمیت برنامه درسی مسئله‌محور دست یافت. از این‌رو، مبتنی بر اهمیت و ضرورت موضوع می‌توان به پیشنهاد‌های زیر اشاره کرد:

- با روش‌های پژوهش کمی، تأثیرات اجرای الگو در بین دانش‌آموزان ابتدایی آزمون گردد.
- الگوی پیشنهادی جهت به‌کارگیری در دوره‌های تحصیلی مختلف آزمون و به تفکیک دوره‌های تحصیلی، پیاده‌سازی و بهینه‌سازی شود.

- در دروس دوره ابتدایی امکان تدارک تجارب زیبایی‌شناسی وجود داشته باشد و برای تمامی معلمان و مدیران، دوره راهبردهای آموزشی زیبایی‌شناسانه برگزار شود تا نگرش یا سواد زیبایی‌شناسی آن‌ها تقویت شود.

- جهت ایجاد حس ضرورت اجرای برنامه درسی مسئله‌محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی در بین پژوهشگران مختلف، فعالیت‌های مطالعاتی متعددی صورت گیرد.

- جهت فرهنگ‌سازی در مورد این واقعیت که برنامه درسی مسئله‌محور مستلزم داشتن زمان و تخصص زیاد است و نتایج پژوهش‌ها در دراز مدت در بین دانش‌آموزان محقق می‌شود مطالعات علمی صورت پذیرد.

منابع

- Atrian, N., Atrian, F. (2021). Designing a teaching model for developing philosophical thinking in elementary school. *Thinking and the child*. 12(1), 181-202. [In Persian]
- Adibmanesh, M., Sader, A. (2021). Designing the ideal model of the curriculum to improve the life skills of elementary school students. *Curriculum studies*. 62(16), 223-256. [In Persian]
- Anazifa, R. D., & Djukri, D. (2017). Project-Based Learning and Problem-Based Learning: Are They Effective to Improve Student's Thinking Skills?. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355. doi:10.15294/jpii.v6i2.11100
- Asgharei, N., Norian, M. (2018). Research synthesis of aesthetic education research based on the dimensions of child development. *Research Journal of Evolutionary Psychology*, No16(62), 135-151. [In Persian]
- Ahmadi, F., Nasiriani, K., & Abazari, P. (2008). Delphi Technique in Research, Iranian, *Journal of Medical Education*, 8 (1): 175-185. [In Persian]
- Asadian, S., & Azizi, G. (2018). Aesthetic-Based Teaching an Approach to Improving Students'

- Attitudes Towards School, *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 17 (66): 73-97. [In Persian]
- Bahadori, A. (2018). The Importance, Steps and Implementation of Coding in Internship of Farhangian University., Grounded Theory Qualitative research, *A bi- uarterly Journal of New Strategies Teacher Education*, 4(5): 68-88. [In Persian]
- Bazargan, A. (2016). *An introduction to Qualitative and Mixed Methods Research*, Tehran: Didar. [In Persian]
- Bagheri, kh. (2013) Evaluating what has been learned from the perspective of epistemology of explicit knowledge and hidden knowledge: a new realm in curriculum philosophy. *Curriculum Requirements Quarterly*, first year, No 1, 2-23. [In Persian]
- Barker, B. S. (2014). Examining fidelity of program implementation in a STEM-oriented out-of-school setting. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(1), 39-52. <https://doi.org/10.1007/s10798-013-9245-9>
- Boudy, A. (2004). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118 . <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.900>
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem -based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72, (2), 131–146
- Chan, E., Slinger-Grant, Y., & Stewart, J. (2008). The Arc of Learning framework: An ergonomic resource for design and enactment of problem-based curriculum. *International Journal of Educational Research*, 93, 118-135
- Dehghanei, M. ghafarei, A & hakenzadeh, R (2016). Examining the theoretical foundations of Eisner's thoughts and its educational implications: with a critique of her opinions. *Qualitative Research Quarterly in Curriculum*, No 4 , 1-26. [In Persian]
- Efland, A. (2007). Why teach art? reflections on Efland's art and cognition. *Arts Education Policy Review*, 33-39
- Eisner, E. W. (2005). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 4-16
- Ebrahimi, A, Zanganemotlagh, F, Jafarianyasar, H. (2021). “Analyzing the curriculum of aesthetic education and identifying aesthetic educational strategies Academically at Farhangian University”. *Journal of Research in Teaching*, Vol 8, No 4, 164-192. [In Persian]
- Gardner, H. (2000). Inteligence reframed: Multiple intelligence for21 century. Newyork: Basic book, Beauty as a factor of economic & social development. *Tourism Review*, 73(1), 68-81
- Garmabi, H, (2015). Designing and validating the native model of the elementary school curriculum based on the components of aesthetics and art. *Preschool and elementary school studies quarterly*, First year, second issue
- Hajbabaei, F. ashrafei zade, H, (2019). A comprehensive review of problem-solving based learning in nursing education. *Iran Journal of Nursing*, 32(118), 18- 28
- Jin J, Bridges (2014). SM. Educational Technologies in Problem-Based Learning in Health Sciences Education: A Systematic Review. *J Med Internet Res2014*; 16 (12): e251. <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.3240>
- Jonasson, B & Hudson, S. (2007). Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-25
- Kátaí Z, Juhász K, Adorjáni AK. (2010). On the role of senses in education. *Computers & Education*, 51(4):1707– 17. doi:10.1016/j.compedu.05.002
- Lipman, M. (2008). "Educating Through Philosophical Inquiry: A Pedagogy of Action and Reflection, An Interveiwe with Maurastriano", in: *Farhang Quarterly Journal of Humanities and*

- Lorkian, M. (2013). *Identifying and explaining the dimensions in the levels of the missing art curriculum in Iran's elementary school based on the ideal model*. Doctoral thesis in the field of curriculum planning of Allameh Tabatabai University
- Mandri, H. (2018). Aesthetic subject formation in high school. *European Journal of Economics*, 2 (1), 141- 146
- Mehrmohamadi, M. (2009). *Research based on intellectual practice in the process of curriculum planning, curriculum, viewpoints, approaches and perspectives*. Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Mehrmohamadi, M. (2011). Explaining the aesthetic turn in education: micro and macro lessons to improve the quality of education inspired by the world of art. *Education Quarterly*, 27th year, no 1, Spring 90. [In Persian]
- Mottaghi, z., & Nowrozi, R. A. (2015). Teaching Strategy of Aesthetic Experience Based on Epistemological Ideas of Allameh Jafari, *Journal of Hekmate Moaaser*, 5 (1): 78-107. [In Persian]
- Moon, S, Rose, S, (2013). Releasing the social imagination: Art, the aesthetic experience, and citizenship in education. *Creative education*, 4(3), 223- 233
- Salarei, M, temouri. M.h. Zarei. A. (2015). The effect of the four-component educational design model on the amount of cognitive load. *The magazine of modern educational ideas*. Volume 12, No 1, 124. [In Persian]
- Strauss, A., & Corbin, J. (2013). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, translated by Ebrahim Afshar, Tehran: Ney Press
- Seif, A, (2015). *New educational psychology: Psychology of learning and education*, The seventh edition: tehran: doran. [In Persian]
- Sharafe, H. (2013). The possibility of applying the approach of integrating artistic production and experimental science concepts in art education, *Quarterly magazine of educational innovations*, No 39, 10th year. [In Persian]
- Venäläinen, P. (2012). "Contemporary Art as a Learning Experience", *The 5th Intercultural Arts Education Conference, Design Learning*. Available at: www.sciencedirect.com

