

Designing and validating a problem-oriented curriculum model based on the aesthetic approach in elementary school

F. Jalili nia¹, P. Ahmadi² & P. Samadi³

Abstract

Objectives: One of the curriculum approaches that has continued in the last half century and is expanding more and more all over the world, is the problem-based curriculum. The purpose of this research is to design a problem-oriented curriculum model with an aesthetic approach. Because the field of art and curriculum are so close together that some thinkers consider art and aesthetics to be the foundation of education.

Materials and Methods: The research method is qualitative. The research community was the written sources of two fields of curriculum studies and aesthetics and the chain sampling method. Data collection and components were extracted and coded in the form of qualitative content analysis. After presenting the proposed model that explained how the components of aesthetics and art can be included in the problem-oriented curriculum, in the last step of the research, the proposed model was validated by 14 curriculum experts. The average was also used to determine and prioritize the categories.

Discussion & Conclusions: The findings of the research showed that the four elements of the problem-oriented curriculum based on the aesthetic approach have the following categories and components: 1- categories in the goal dimension (metacognitive goals - open goal setting), 2- in the content dimension (representations Art of the problem - grounding of the art problem - numerous sources to support the problem).- In the dimension of teaching-learning strategies (multi-sensory and multi-skill methods - student-centered activity - artistic physical space creation) and 4- in the dimension of evaluation (re-evaluation - comprehensive and holistic evaluation) were identified. In this research, which for the first time tried to integrate and overlap the problem-oriented curriculum with the aesthetic approach, it showed that art and aesthetics can provide effective components for the problem-oriented curriculum. The presentation of the model was recognized as appropriate.

Keywords: Problem-based curriculum, elementary school, curriculum design, art and aesthetics

1. Ph.D. Student of Curriculum, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

2. Corresponding Author: Associate Prof , Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University Tehran, Iran

3. Associate Prof , Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University Tehran, Iran

طراحی و اعتبار یابی الگوی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی^۱

فروز جلیلی نیا^۲، پروین احمدی^۳ و پروین صمدی^۴

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر، طراحی الگو و اعتبار یابی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی است.

مواد و روش‌ها: پژوهش از نظر هدف کاربردی و رویکرد پژوهش کیفی، و روش توصیفی - تحلیلی بود. جامعه پژوهش، منابع مکتوب دو رشته مطالعات برنامه درسی و زیبایی‌شناسی بود. گردآوری داده‌ها و مؤلفه‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی استخراج و کدگذاری شدند. پس از ارائه الگوی پیشنهادی که تبیین نمود چگونه می‌توان مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر را در برنامه درسی مسئله محور گنجانند، در گام آخر پژوهش، الگوی پیشنهادی به وسیله ۱۴ نفر از متخصصان برنامه درسی اعتبار یابی شد. برای تعیین و اولویت‌بندی مقوله‌ها نیز از میانگین استفاده شد.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد عناصر چهارگانه برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) دارای مقوله‌ها و مؤلفه‌های زیر است: مقولات در بعد هدف (اهداف فراشناختی - هدف‌گذاری باز)، در بعد محتوا (بازنمایی‌های هنری مسئله - زمینه‌سازی هنری مسئله - منابع متعدد برای پشتیبانی مسئله)، در بعد راهبردهای یاددهی - یادگیری (روش‌های چند حسی و چند مهارتی - فعالیت محوری دانش‌آموز - فضا سازی کالبدی هنری) و در بعد ارزشیابی (ارزشیابی باز - ارزشیابی همه‌جانبه و کل‌نگر) شناسایی شدند. این پژوهش که برای اولین بار درصدد تلفیق و همپوشانی برنامه درسی مسئله محور با رویکرد زیبایی‌شناسی است، نشان داد هنر و زیبایی‌شناسی می‌توانند برای برنامه درسی مسئله محور مؤلفه‌های اثربخشی ارائه نمایند که در این پژوهش همه آن‌ها بر اساس دیدگاه خبرگان برای ارائه الگو مناسب تشخیص داده شدند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی مسئله محور، دوره ابتدایی، طراحی برنامه درسی، هنر و زیبایی‌شناسی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهرا (س) با عنوان "طراحی الگوی برنامه‌ریزی درسی مسأله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی" است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

۳. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

دانش و اطلاعات با سرعت شگرف در حال تغییر است و در چنین حالتی رویکرد برنامه درسی مسئله محور به عنوان روشی که می تواند به آموزش همگام با این تغییرات شتابان کمک کند، بسیار مناسب است (آتیکا^۱، ۲۰۲۰). برنامه درسی به منظور این که بتواند دانش آموزان را به طور عملی در فرایندهای بررسی مسائل پیچیده، مهم و مرتبط با یادگیری و زندگی شان درگیر کند، بهتر است مسئله محور طراحی شود (کوهر^۲، ۲۰۲۱). برنامه درسی مسئله محور، شیوه تدریسی است که در آن دانش آموزان مسئولیت یادگیری خود را می پذیرند. بنابراین، این نوع برنامه درسی، رویکردی پژوهشی نسبت به یادگیری است. این برنامه درسی با مواجه شدن دانش آموزان با یک موقعیت چالش برانگیز آغاز می شود که موجب تفکر می شود (پرمتاساری^۳، ۲۰۱۹). مؤلفه اساسی برنامه درسی مسئله محور محتوایی است که در قالب مسئله در بستر دنیای واقعی ارائه می گردد (ادیب منش و صدر، ۱۴۰۰). پژوهشگران از این رویکرد نه فقط به عنوان یک رویکرد تدریس، بلکه به عنوان یک فلسفه تربیتی بحث می کنند که نظام های آموزشی جهان را تحت تأثیر قرار داده است. پژوهشگران معتقدند به احتمال زیاد برنامه درسی مسئله محور مهم ترین 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 مسئله محور کردن جریان تعلیم و تربیت مستلزم تحولات عمیقی در نظام آموزش و پرورش است. لزوم به کارگیری رویکرد حل مسئله در برنامه درسی این است که بسیاری از مدارس جهان در حال تلاش برای تدوین روش های آموزشی جدید در امر یادگیری دانش آموزان هستند و به کارگیری این شیوه برنامه ریزی درسی برای رشد خلاقیت و توانایی های شناختی دانش آموزان الزامی است (جین و بریدجز^۹، ۲۰۱۴). ایجاد موقعیت های مسئله دار به عنوان راهبردی عملی در تدریس و طراحی برنامه های درسی با محوریت قرار دادن هنر در طراحی برنامه های درسی دوره ابتدایی امکان پذیر است (کشتی آرای، ۱۳۹۵، ۷۲).

آموزش مسئله محور یک نوآوری مهم است که اجزای اصلی ساختمان آن در مدارس ابتدایی شروع می شود (یبی^{۱۰}، ۲۰۱۶) و از آن به عنوان یک تمرین آموزشی یاد می شود که دانش آموزان به جستجوی محتوا، بررسی و پاسخ به سؤالات می پردازند و تجربه و مالکیت یادگیری خود را بر عهده می گیرند (مرکز تدریس فلسفه و شهود^{۱۱}، ۲۰۱۷). امروزه، به دلایل گوناگونی، جایگاه آموزش و پرورش ابتدایی در حال ارتقاء است. نتایج پژوهش های دو دهه اخیر یکی از مهم ترین آن دلایل است (بریدکمپ^{۱۲}، ۲۰۱۴، ۵). حجم عظیمی از پژوهش ها نشان دادند که دوره ابتدایی می تواند یادگیری و تحول کودکان را بهبود بخشد (برای مثال دانکن و مگنسن^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ ژای، ریور و جانس^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ کامیلی، وارگاس، ریان و بارنت^{۱۵}، ۲۰۱۰). کسب تجارب غنی همراه با هنر در سنین پایین باعث می شود که کیفیت تجارب انسانی در طول زندگی بالاتر رود (بورتون و تاگارات^{۱۶}، ۲۰۱۱). اهمیت دوران ابتدایی از آنجا ناشی می شود که هرچه سن کودکان کمتر باشد، انتظار می رود آن ها با سرعت بیشتری از محیط هنری غنی و مناسب سود ببرند (گوردون، ۲۰۱۰، ۲۱۳). به واقع، آموزش هنرها در دوران اولیه کودکی بند ناف فرهنگ هر جامعه ای است (وود

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 , S

13 Duncan, G. J. & Magnuson, K.

14 Zhai, F. & Raver ,C. & Jones, m

15 Camilli, G. & Vargas, S. & Ryan , S. & Barnett, W. S.

16 Burton, S. & Taggart , C

وارد^۱، ۲۰۰۵، ۲۶۲؛ بنابراین، این واقعیت را نمی‌توان انکار کرد که هنر با توجه به ماهیت محتوایی و ظرفیت مسئله‌داری و ارتباط بیشتر با زندگی عینی کودکان می‌تواند بستر مناسبی را جهت تحقق برنامه درسی مسئله محور 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، نه تنها از نظریه‌ها و فعالیت‌های هنری بلکه از مفاهیم و ویژگی‌های علوم طبیعی و علوم تربیتی نیز تأثیر می‌پذیرد (دناس^۲، ۲۰۱۴؛ گوتر^۳، 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^۴، ۲۰۱۸، ۹۱). زیبایی‌شناسی از آن جهت بارز است که عامل پرورش توانایی افراد در خلاقیت، فکر کردن، بیان و درک ایده‌ها و احساسات است (سنتنز^۵، 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^۴، 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 تئوری گاردنر^۶ در «هوش‌های چندگانه»^۷ برمی‌گردد. در واقع، هنرها به‌طور گسترده‌ای راه‌هایی از فهم را بحث می‌کنند و باید به‌عنوان نوع جدیدی از موضوعات و محتوای درس که مریبان هرگز به آن تأکید نکرده‌اند، ارائه گردند (آرمیچر و ماتیسوس^۸، ۲۰۰۵).

سؤال مهم این است که چگونه می‌توان زیبایی‌شناسی را به‌عنوان یک رویکرد برای برنامه درسی مسئله محور 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 مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

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 به‌شیوه مسئله محوری در اندیشه‌های فلسفی ویلیام جیمز^۹ و جان دیویی^{۱۰} و مکتب پراگماتیسم جستجو و ارزشیابی کرد. امروزه، مهارت حل مسئله در زندگی قرن بیست و یکم بسیار لازم و ضروری تلقی می‌شود (اگوستونی^{۱۱}، ۲۰۲۱). «ایده رویکرد مبتنی بر مسئله از تعلیم و تربیت رسمی قدیمی‌تر است» (کریشمن^{۱۱}، 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^{۱۲}، ۲۰۰۷، ۵۶). برخی محققان ریشه برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به فیلسوفان یونانی نسبت می‌دهند.

¹ Woodward. S. C

² Denace

³ Sentence.

⁴ Manderi

⁵ Gardner

⁶ Multiple intelligences

⁷ Armature & Matthews

⁸ James W

⁹ Dewey. J

¹⁰ Agustoni

¹¹ krishman

¹² Jonasson

توماس کورتز^۱ برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به سقراط نسبت می‌دهد (چان^۲، ۲۰۰۸، ۱۱۹). برخی دیگر، ریشه برنامه درسی مبتنی بر مسئله را به جان دیویی نسبت می‌دهند. درواقع، 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، چهزاد و کاظم نژاد، ۱۳۹۱، ۸۶). یادگیری مبتنی بر حل مسئله قهرمان اصلی ساخت‌گرایی است که به‌طور گسترده‌ای در آموزش استفاده می‌شود و یک رویکرد آموزشی و درسی یادگیرنده محور است که می‌تواند از مسائل واقعی برای توسعه روند آموزش و یادگیری استفاده کند (لپز^۳، ۲۰۱۹، ۸۱). این رویکرد آموزشی اولین بار در سال ۱۹۶۰ در آمریکای شمالی معرفی گردید و در سال ۱۹۶۶ دانشگاه مک ماستر^۴ کانادا برای اولین بار آن را اجرا کرد و سپس، به‌تدریج در سراسر جهان گسترش پیدا کرد (حاجی بابایی و اشرفی زاده، ۱۳۹۸). درواقع، 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^۵، ۲۰۱۵). مسئله محور بودن در کانون توجه بسیاری از الگوهای برنامه درسی قرار دارد. مبنای نظری برنامه درسی مسئله محور از نظریه‌های مکتب کثرت‌گرایی شناختی و پراگماتیسم^۶ برگرفته شده است (ابطحی، ۱۳۹۲).

وظیفه ذاتی آموزش و پرورش طراحی مسئله و ایجاد آمادگی برای حل مسئله است. درواقع، زندگی مسئله است و نظام آموزشی زمینه‌ساز پرورش استعدادها و یادگیرندگان برای یافتن راهکاری اثربخش برای حل مسائل گوناگون زندگی است. اگر آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی دیدگاهی مسئله محور 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 مسئله محور، شیوه تدریسی است که در آن دانش‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند. پس این نوع برنامه درسی، رویکردی پژوهشی 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، دانش‌آموز محور 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 (آنزایفا، جوکری^۷، 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 مسئله محور رهیافتی مناسب جهت حل این معضل است (والاس و همکاران^۸، ۲۰۲۰). نظام‌های آموزشی مدارس تنها در صورتی در آینده موفق خواهند بود که بتوانند دانش‌آموزان را قادر به برخورد درست با مسائل کنند (فرناندز^۹، ۲۰۲۱). در برنامه درسی مسئله محور 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^{۱۰}، 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 (سیمو^{۱۱}، ۲۰۰۷). در مجموع، کلاس درسی که با برنامه درسی مسئله محور طراحی شده تجارب متفاوتی را نسبت به

¹ cortez

² chan

³ Lopes

⁴ Mc Master University

⁵ Bachwald & Fliescher & Lautner

⁶ Pragmatism

⁷ Anazifa & Djukri

⁸ Wallace, Knudson, & Gheidi

⁹ Fernandes

¹⁰ Reil & Lawless

¹¹ Simio

کلاس‌های درس سنتی و موضوع محور ارائه می‌کنند (آسن و همکاران^۱، ۲۰۱۶). در کلاس‌های درس موضوع محور 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^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). درحالی‌که در کلاس‌های درس مسئله محور 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 به وسیله جذابیت‌های هنری از پیچیدگی‌های برنامه درسی مسئله محور بکاهد و دانش‌آموزان را به صورت 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 پیازنه آن را کلید رشد عقلانی یا تقویت ساختار شناختی برای یادگیری‌های جدید می‌داند. تحول شناختی کودک به شدت 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 به هنگام 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 با دیگران یا تقلید از آن‌ها فراگرفته و به کار بندد (باگیو و مورتی^۳، ۲۰۱۸، ۷۱).

زیبایی‌شناسی از واژه یونانی ایستانوما^۴ به معنای توانایی دریافت به کمک حواس گرفته شده است (جیتندر^۵، 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 محتوای 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 موسیقایی، جنبشی-حرکتی، فضایی، بین فردی و درون فردی و همچنین، بانفوذ و حمله به موضوعات درسی سنتی و غیر هنری و جایگزین کردن آن‌ها با محتوای موسیقی، تئاتر، جنبشی-حرکتی یا هنری (لینمن^۶، 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^۷، مارگارت نائمبورگ^۸ و ویکتور لوون فلد^۹ جزو صاحب‌نظران و دانشمندان پیشرو در این عرصه بوده‌اند (ساندرس^{۱۰}، به نقل از امینی، ۱۹۷۱، ۸۷). به‌طور کلی، در پژوهش‌های متعددی، تأثیر مثبت هنر بر حافظه (رودن، گروپ، بونگارد و

^۱ Assen, Meijers, Otting, & Poell

^۲ Bosica, Pyper, & MacGregor

^۳ Baggio & Morty

^۴ visual representation

^۵ Jitender

^۶ linman

^۷ Franz Cizek

^۸ Margaret Naumburg

^۹ Victor Lowenfeld

^{۱۰} Sanders

کروتز^۱، ۲۰۱۴؛ هانسن، والنتین و ویوست^۲، ۲۰۱۳؛ بیدلمن، هاتکا و مورنو^۳، ۲۰۱۳؛ استریت و کراس^۴، ۲۰۱۱)، تأثیر هنر بر خلاقیت (کاتسپیدو و هارگریوز^۵، ۲۰۰۹؛ چاریتون و اسنل بکر^۶، ۲۰۰۷)، تأثیر هنر بر مهارت‌های زبانی (ماری، دلاگو، لمپیس، بلاردینلی و بسون^۷، ۲۰۱۱)، تأثیر هنر بر مهارت‌های شناختی (هلتند، ۲۰۰۰، راشر و زوپند^۸، ۲۰۰۰) و تأثیر هنر بر توانایی‌های حل مسئله (کوستا جیومی، ۲۰۱۴؛ شلنبرگ و ویس، ۲۰۱۳؛ بایلستاگ، فریزن و براک^۹، ۲۰۱۱؛ قاسم تبار، حسینی، حاجی تبار، ۱۳۹۴) بررسی شده است و ویژگی‌هایی همچون ایجاد یادگیری عمیق^{۱۰} (اسمیت و وینر، ۲۰۱۱) فعال بودن فراگیر در ساخت دانش و خود نظم دهی^{۱۱} (سیمو^{۱۲}، ۲۰۰۷)، یادگیری مستقل و مادام‌العمر^{۱۳} (نوییل، ۲۰۰۹) و بهبود مهارت‌های حل مسئله^{۱۴} (جانستون و تیننگ^{۱۵}، ۲۰۰۶) از ویژگی‌های مهم و مکرر مرتبط با موضوع در پیشینه پژوهش است. باوجود تحقیقات مختلفی که در زمینه برنامه‌ریزی درسی مسئله محور و زیبایی‌شناسی به صورت 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 به منزله اساس تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود. هنر با موضوعات دیگر تلفیق شده و راهی مؤثر برای جذب دانش‌آموزان در یادگیری به صورت 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.

روش 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 به صورت 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، به منظور شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مسئله محور، 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، به وسیله صاحب‌نظران جرح و تعدیل شدند. در پژوهش حاضر ۱۱۲ مقاله در فاصله سال‌های (۲۰۲۱-۲۰۰۰) مورد بررسی قرار گرفت که در بین آن‌ها از ۶۲ مقاله برای استخراج

¹ Roden, Grupp, Bongard and Kreutz

² Hansen, Valentin and Viost

³ Bidelman, Hatka and Moreno

⁴ Street and Cross

⁵ Catspido and Hargreaves

⁶ Chariton and Snell Becker

⁷ Marie, Delago, Lampis, Belardinelli and Besson,

⁸ Rusher and Zuppand

⁹ Bialystok, E. & Friesen, D & Bialystok, E

¹⁰ Deep learning

¹¹ Self-regulation

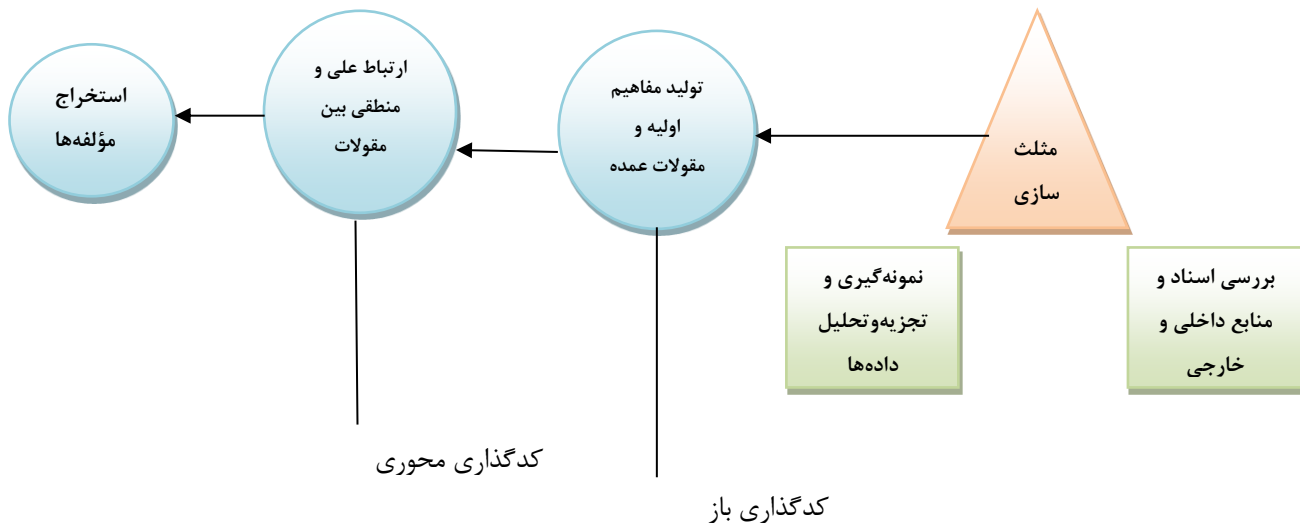
¹² Symeou

¹³ Independent and continuous learning

¹⁴ Improve communication skills

¹⁵ Johnston, tinning

مؤلفه‌ها و تدوین الگو بهره گرفته شد (جدول ۱). در واقع، داده‌ها به وسیله «تحلیل محتوا»^۱ جمع‌آوری و ثبت گردید و در سه مرحله (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (استراوس و کوربین^۲، ۲۰۱۳). به منظور 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. به گونه‌ای که حاصل این فرایند بتواند به ارائه الگوی نهایی کمک کند. در واقع، کدگذاری به فرایندی از تحلیل اشاره دارد که از 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^۳ (خواندن خط به خط مقالات و استخراج مفاهیم) ۲- کدگذاری محوری^۴ (مرتبط کردن مؤلفه‌های فرعی یا خرده مؤلفه‌ها به مؤلفه‌های اصلی)؛ آمده است که طی آن داده‌های خام، تفکیک، مفهوم بندی و ترکیب می‌شوند.



شکل شماره ۱: مراحل انجام کدگذاری‌ها در پژوهش حاضر

برای اعتباربخشی و تأیید مؤلفه‌ها نیز، روش دلفی^۵ 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 مسئله محور در قالب مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای تهیه شد و به صورت الکترونیکی در اختیار تعدادی از خبرگان و اعضای هیئت علمی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

منظور از مؤلفه‌های برنامه درسی اجزا و عناصر تشکیل دهنده آن است و مقوله‌های اصلی هم بر اساس تشابهات و طبقه‌بندی مؤلفه‌های مشترک در نظر گرفته شده است. مفاهیم، مقوله‌ها و مؤلفه‌ها بر اساس عناصر اصلی برنامه درسی که از طریق یافته‌های تحلیل کیفی

¹ content analysis

² Strauss and Corbin

³ open coding

⁴ axial coding

⁵ Delphi Method

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 شماره ۱ - شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی

کد منابع	مقوله‌های فرعی (کدگذاری باز)	مقوله‌های اصلی (کدگذاری محوری)	عناصر برنامه درسی
E1, E2, E3, E9, E12, E30	تدوین برنامه درسی بر اساس اهداف متنوع و افزایش مهارت‌های شناختی و فراشناختی	اهداف فراشناختی	هدف
P12, P18, P25, P32, E3	تدوین برنامه درسی باهدف تلفیق اندیشه و احساس در حل مسائل		
P1, P3, P19	تدوین برنامه درسی بر اساس شکل‌گیری توانایی ترکیب و قرار دادن اجزاء کنار هم و تولید یک کل		
P3, E13	تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه خود نظم دهی یا خود سامان‌دهی و توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران		
P3, P11	تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر		
P3, P10, E5, E13, E26	تدوین برنامه درسی بر اساس شکل‌گیری تفکر انتقادی و شک سازنده نسبت به اشیاء و رخدادها		
P3	تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه استقامت و ناامیدی در حل مسائل		
P1, P3, P12, P17, P19, P29, E13	تدوین اهداف تدریجی و مرحله‌ای متناسب با سن فراگیران		
P3, P33, E13	تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه خودگردانی و مدیریت بر خود، کنترل احساسات، هیجانات و عواطف در هر موقعیت مبهمی		
P1, P4, P19, P27, E1	توجه به بلند دامنگی زندگی کودک و اقتضانات آن		
P3, P5, P23, E4, E7	ارزش‌گذاری به مرحله جرقه روشن‌گرانه و لحظه کشف بینش جدید		
P9, P27	تمرکز برنامه درسی بر مفاهیم زیبایی‌شناختی به‌صورت باز		
P3, P13	تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه گوش کردن و کشف صداهای طبیعت		
P3	تدوین برنامه درسی بر پایه ایجاد تفکر واگرا و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متعدد		
P12, P15, P16, P17, P25, P28, P29, P30	هدف‌گذاری مسائل مطرح‌شده در کلاس در راستای هدف‌گذاری در زمینهٔ ایجاد خلاقیت، پرورش قوه شهود و پرورش تخیل دانش‌آموزان		
E39, P12, P15, P16, P17, P25	برداشتن موانع در مسیر خلاقیت (مانند اکراه، تکرار، تکلیف و کلیشه) و درگیر سازی عاطفی دانش‌آموزان برای حل مسئله		
P3, P10, E26	تدوین هدف از طریق راه‌های غیرمعمول	بازنمایی هنری مسئله	
P14, P15, P16, P27, E24	بازنمایی مسئله از طریق متن و در قالب داستان، شعر، قصه، تمثیل و غیره		
P10, P23, P27, E1	بازنمایی مسئله از طریق شبیه بودن موقعیت‌های مسئله به زیبایی‌های واقعی محیط اطراف دانش‌آموزان		
P1, P15, P16, P19, P27	بازنمایی مسائل از طریق فیلم، انیمیشن و سایر ابزارهای هنری و تلفیق آن‌ها با یکدیگر		
P10, P23, P27, E1	بازنمایی مسئله از طریق شبیه بودن موقعیت‌های مسئله به زیبایی‌های واقعی محیط اطراف دانش‌آموزان		
P27, E7, E15	بازنمایی برنامه درسی حول مسائل هنری جالب و درگیر کننده		

P3, E15, E27	دسترسی محتوا به زمینه‌های خیال ورزی و بسط خلاقیت	زمینه‌سازی مسئله	محتوا		
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 مناقشه آمیز جهت رشد استدلال در دانش‌آموزان				
P4, E7	استفاده از حواس در محتوا برای ایجاد موقعیت‌هایی جهت تمرین ادراکی				
P4, P12, E6, E3	اجرای برنامه درسی در جهت یادگیری و مواجهه با موقعیت‌های ابهام‌آمیز				
P3, E15, E27	تدوین برنامه درسی بر اساس آزادی عمل معلمان و ماهیت نیمه تجویزی محتوا				
P27, E10, E15, E2۴	معرفی انواع روش‌های بدیل دستیابی به حل مسائل با توجه به تفاوت‌های فردی				
P27, E15, E27	آسان‌سازی فرایند دانش‌سازی توسط دانش‌آموزان در بستر هنر			منابع هنری برای پشتیبانی مسئله	
P8, P18	نقش معلم به‌منزله مشاهده‌گر و الگو دهنده 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				
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	روش‌های چند حسی - چند مهارتی	روش‌های یاددهی - یادگیری		
P15, P16, P25, P26, E5, E14, E15, E32	تدریس در فضای باز، تدریس در فضای مجازی، تدریس مشارکتی، تدریس پروژه محور				
P16, P20, P27, E10, E1	مستندسازی آموزشی، تربیت چند حسی، ساخت کلیپ، فیلم‌سازی، تقویت فضای دیجیتال				
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 منحصربه‌فرد یادگیری دانش‌آموزان				
P3	تدوین برنامه درسی بر اساس بارش فکری دانش‌آموزان				
P12	طرح مسائل از زوایای مختلف و متعدد				
P4, P5, P10, E8	تشریح مساعی دانش‌آموزان برای دستیابی به چگونگی حل و انجام مسائل و دفاع از یافته‌های خود				

P25, P26, E5, E14, E15	برنامه درسی غیر تجویزی و یادگیرنده محور که هدایتگر فضای روانی و عاطفی امن دانش آموز باشد.	فعالیت محوری دانش آموز			
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	فراهم سازی عشق و علاقه در معلم نسبت به دانش آموزان و یادگیری آنها				
P4, E1, E15, E13	توجه به تفاوت های فردی در انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزیابی عملکرد خود				
P3, P27, E36	فرضیه سازی بر اساس تفاوت های فردی دانش آموزان				
P3	تحقق بخشیدن فضای ابهام آمیز برای تولید فرضیات				
E1, E2, P3, E17, P2	ایجاد توانایی اظهار خود از طرق مختلف				
P3, P4, E7, E8, E10, E15, E21, E35	پیش بینی فضاهای شاد و سرگرم کننده برای فعالیت آزاد دانش آموزان				
P3, P15, P16, P21, P34	زیباسازی و ساماندهی هنری محیط کلاس همراه با آراستگی ظاهری و کلامی معلم				
E2, E4, E13	محیط متنوع، اجتناب از تدریس مکانیکی، تلفیق موضوعات، محیط غنی			فضاسازی هنری	
P3, E1, E15,	لذت بخشی فهم با هیجانان و توجه به زیبایی، تنوع و تازگی				
P7, P12	برانگیختن حواس و افزایش دقت حواس پنج گانه دانش آموزان				
P3, E5, E6	فضای آموزش هنری پویا و انعطاف پذیر با ایجاد حس مکان و خاطره انگیزی				
P2, P15, P16, P22, P25, E33	فراهم نمودن موقعیت های مسئله مدار و شگفت انگیز در دانش آموزان				
P3	در نظر گرفتن فرصت کافی تفکر و اندیشه برای پروردن موضوع در گروه بندی های ناهمگون برای بررسی ابعاد مختلف مسئله				
P27	استفاده از روش های ارزشیابی که فراگیر در آنها مشارکت فعال دارد				
P3, P6	توجه متعادل به فرایند و فرآورده مسئله				
P3, E1, E16	ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر نیازها و علایق و فرم بازنمایی دلخواه دانش آموزان				
P3	توجه به توان تخیل و خلاقیت دانش آموزان در حل مسئله و میزان صرف زمان برای آن	ارزشیابی باز			
P3, E8	بهره گیری از ابزارهای متنوع در ارزشیابی				
E31, E37, P18	عدم محدود کردن هنر دانش آموزان به نتایج از پیش تعیین شده				
P3	ارزشیابی متناسب با روش های مختلف یاددهی- یادگیری				
P10, P18	به کارگیری خودارزیابی در دانش آموزان				
P5, P23, P27, E1, E4, E15, E28	گوش دادن معلم به بیان یافته ها و مشکلات دانش آموزان				
P3, P4, P10, P24, E5, E26	ایجاد زمینه هایی 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 استدلال های دانش آموز				
P27, E10	توجه به توان خیال ورزی و استناد به شواهد برای حل مسائل			ارزشیابی	
P3, P15, P16, P18	ارزشیابی از فعالیت های عملی در قالب بازی، گزارش دهی، پروژه های انفرادی و گروهی				

P3, E1, E15, E16	تصویرسازی واژه‌ها بر اساس احساسات دانش‌آموز	ارزشیابی همه‌جانبه
P27, E10, E15, E25	سنجش یادگیری در موقعیت‌های تلفیقی و یا انتقال مهارت‌ها	
P3, E1, E16	ارزشیابی پروژه محور (عکاسی، نقاشی، کارگاه، کاردستی با موضوعات مختلف)	
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 بر اساس 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 بر اساس اهداف متنوع و افزایش مهارت‌های شناختی و فراشناختی
- تدوین برنامه درسی باهدف تلفیق اندیشه و احساس در حل مسائل
- تدوین برنامه درسی بر اساس شکل‌گیری توانایی ترکیب و قرار دادن اجزاء کنار هم و تولید یک کل
- تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه خود نظم دهی یا خود سامان‌دهی و توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران
- تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرندگان مادام‌العمر
- تدوین برنامه درسی بر اساس شکل‌گیری تفکر انتقادی و شک سازنده نسبت به اشیاء و رخدادها
- تدوین برنامه درسی باهدف ایجاد روحیه استقامت و ناامیدی در حل مسائل
- تدوین اهداف تدریجی و مرحله‌ای متناسب با سن یادگیرندگان
- تدوین برنامه درسی باهدف 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 باهدف 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 درزمینه‌ی ایجاد خلاقیت، پرورش قوه شهود و پرورش تخیل دانش‌آموزان
 - برداشتن موانع در مسیر خلاقیت (مانند اکراه، تکرار، تکلیف و کلیشه) و درگیر سازی عاطفی دانش‌آموزان برای حل مسئله
 - تدوین هدف از راه‌های غیرمعمول
- اهداف برنامه درسی در اینجا همانند نظرات دیویی محدود به هدف‌های عینی از پیش تدوین شده نیست. در این الگو هیچ چیز 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 رمزوپ^۱ (۲۰۱۵)، معروفی‌وبساطی (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 درگیر کننده
- دسترسی محتوا به زمینه‌های خیال ورزی 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 بر اساس آزادی عمل معلمان و ماهیت نیمه تجویزی محتوا
- معرفی انواع روش‌های بدیل دستیابی به حل مسائل با توجه به تفاوت‌های فردی

¹ Ramdani & Ramsrup

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 غیر تجویزی ارائه کرد (موسی پور، ۱۳۹۱)؛ چون امکان گنجاندن همه محتواها در قالب برنامه تجویزی میسر نیست (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). در برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی خواسته‌ها، نیازها، علایق، 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 مسئله محور 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 ساخت‌وساز گرابی 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 چند حسی- چند مهارتی ۲- فعالیت محوری دانش‌آموز ۳- فضا سازی 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 پروژه محور
- 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 بر اساس بارش فکری دانش‌آموزان
- طرح مسائل از زوایای مختلف و متعدد
- تشریح مساعی دانش‌آموزان برای دستیابی به چگونگی حل و انجام مسائل و دفاع از یافته‌های خود

۲- مؤلفه‌های فعالیت محوری دانش‌آموز

- برنامه درسی غیر تجویزی و یادگیرنده محور که هدایتگر فضای روانی و عاطفی امن دانش آموز باشد.
- فعالیت مشترک معلمان و شاگردان و روی آوردن به تدریس خلاق- تدریس مشارکتی و تدریس متقابل
- فراهم سازی عشق و علاقه در معلم نسبت به دانش آموزان و یادگیری آنها
- توجه به تفاوت های فردی در انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزیابی عملکرد خود
- فرضیه سازی بر اساس تفاوت های فردی دانش آموزان
- تحقق بخشیدن فضای ابهام آمیز برای تولید فرضیات
- ایجاد توانایی اظهار خود از طرق مختلف

۳- مؤلفه های فضا سازی هنری

- پیش بینی فضاهای شاد و سرگرم کننده برای فعالیت آزاد دانش آموزان
- 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 پنج گانه دانش آموزان
- فضای آموزش هنری پویا و انعطاف پذیر با ایجاد حس مکان و خاطره انگیزی
- فراهم نمودن موقعیت های مسئله مدار و شگفت انگیز در دانش آموزان
- در نظر گرفتن فرصت کافی تفکر و اندیشه برای پروردن موضوع در گروه بندی های ناهمگون برای بررسی ابعاد مختلف مسئله

از نگاه آیزنر، مهم ترین بعد نگاه هنری برای تدریس ایجاد فرصت های متفاوت برای تجربه و یادگیری دانش آموزان است و نه به مثابه خط تولیدی که خروجی یکسان و بدون تفاوت در پی دارد (آیزنر، ۲۰۰۵). در همین راستا، پژوهش های آلبرس، فلینت و متیوز (۲۰۱۹)، لرکیان، مهرمحمدی و ملکی (۱۳۹۰) بیان می کنند که تخیل انسان را قادر می سازد تا با زیر پا گذاشتن اندیشه های قالبی، پیش پا افتاده و قراردادی، افق ها و احساسات درونی را کشف کند. همچنین برنامه درسی باید ماهیت چند موضوعی و بین رشته ای داشته باشد، برنامه درسی باید جنبه زیبایی شناختی پیدا کند و مبتنی بر رغبت ها، علائق و نیازهای شاگرد تنظیم شود. بر این اساس گسترده شدن اختیارات و استقلال یادگیرندگان، سبب می شود که آنها بر اساس دامنه اختیاراتی که دارند، احساسات خود را در کلاس درس به صورت آگاهانه جلوه گر کنند و فعالیت ها و رفتار خود را بر اساس آن تنظیم کنند. همچنین، بر افزایش شادابی، پویایی و زیباسازی فضای عاطفی و روانی اجتماعی در تدریس با استفاده از قواعد زیبایی شناختی کمک می کند. همسو با نتایج پژوهش های دولمنز (۲۰۱۰)، مهرمحمدی (۱۳۹۱) مسائل نباید تحمیلی باشند و باید مطابق معیارهای زیر انجام پذیرد:

- اهداف آن روشن باشد.
- دانش آموزان در برنامه ریزی آن شرکت داشته باشند.
- به تفاوت های فردی توجه شود و کودکان در قسمت های مورد علاقه خویش فعالیت کنند.

یکی از نکات مهم پژوهش حاضر این است که روش تدریسی که بیشتر بتواند دانش آموزان را درگیر مسائل عاطفی کند، می تواند انگیزش بیشتری برای یادگیری ایجاد نماید. علاقه ی دانش آموزان باعث افزایش سرعت یادگیری می شود و نیز از آنجاکه محور اصلی یادگیری، انگیزه یادگیرنده است، استراتژی های یادگیری سازگار با مغز می تواند با ایجاد حس کنجکاوی، موفقیت هایی را برای یادگیرندگان ایجاد نماید. همچنین، انگیزه مثبت بر متابولیسم مغز تأثیر می گذارد؛ 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 کل نگر و همه جانبه

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 تعیین شده
- 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 کل نگر و همه جانبه

- توجه به توان خیال ورزی و استناد به شواهد برای حل مسائل
 - ارزشیابی از فعالیت‌های عملی در قالب بازی، گزارش دهی، پروژه‌های انفرادی و گروهی
 - تصویرسازی واژه‌ها بر اساس احساسات دانش‌آموز
 - سنجش یادگیری در موقعیت‌های تلفیقی و یا انتقال مهارت‌ها
 - ارزشیابی پروژه محور (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 درعین حال مناقشه برانگیزترین 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 به صورت مستمر و توصیفی انجام گیرد. بر اساس این فلسفه، ارزشیابی جزئی از فرایند یادگیری است (می‌جر، ۲۰۰۳) و نباید به پایان دوره محول شود. در ارزشیابی بر اساس 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 کل گرایانه 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 حکیم زاده (۱۳۹۵)، همخوانی دارند.

در پایان، برای اعتبار سنجی الگو از ۱۴ نفر از متخصصان برنامه درسی خواسته شد که به الگوی پیشنهادی نمره‌ای بین (۶-۰) دهند. از ۶ معیار منظور شده سهم عیار عمومی برای الگو شامل منطقی بودن بر اساس 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)، (۲/۱-۴)، (۴/۱-۶) انتخاب شد تا بر اساس آن‌ها نسبت به میزان اعتبار الگو قضاوت شود که از تحلیل این نظرات نتایج زیر برای میزان اعتبار الگوی موردنظر به دست آمد.

جدول شماره ۲: میانگین نمرات اعتبار یابی الگو

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

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین به دست آمده در بخش مقوله‌ها و مؤلفه‌ها به ترتیب ۴/۷۴ و ۵/۲۵ است و میانگین الگو از نظر ۶ معیار مطرح شده در دامنه ۱/۴ و ۵/۹ قرار دارد و همچنین، میانگین کل الگو از عدد ۶، برابر با ۴/۹۹ 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 مسئله محور) 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 شماره ۲: چارچوب الگوی نهایی برنامه درسی مسئله محور مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به طراحی الگو و اعتبار یابی برنامه درسی مسئله محور 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 مسئله محور پرداخته شده است. نتایج حاصل از کدگذاری داده‌ها در مراحل مختلف، بیانگر مؤلفه‌های اساسی برای برنامه درسی مسئله محور 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 مسئله محور (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 استعدادهاى نهفته و بروز خلاقیت در آنان شده و در نهایت، 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 به‌صورت غیر تجویزی و انعطاف‌پذیر، مسائل را

بازنمایی می‌کنند. در برنامه درسی مسئله محور خواسته‌ها، نیازها، علایق، توانمندی‌ها، منابع هنری و پویایی‌های دانش آموز 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، انطباقی 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 موردنیاز در برنامه درسی مسئله محور 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 چند حسی و فعالیت محور است. روش‌هایی مانند داستان‌گویی به صورت گروهی، مستندسازی آموزشی، نرم‌افزارهای متنوع، عکاسی، فیلم و پویانمایی به صورت چند حسی 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 رضایت بخشی در مقوله تدریس زیبایی‌شناسانه نمودار می‌کند به طوری که دانش‌آموز پس از اتمام آموزش، تمایل به تکرار آن دارد. روش‌ها و مهارت‌های برنامه درسی مسئله محور 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 درزمینه‌ی 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 مسئله محور در جهت حفظ خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان است.

با در نظر گرفتن نتایج به دست آمده از این پژوهش و مباحث مطرح شده، راهکارهای هنری به منظور ارتقاء کیفیت برنامه درسی مسئله محور در دوره ابتدایی مطرح شد که از الگوی تدوین شده در این پژوهش برای هدف‌گذاری، محتوا سازی، 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 مورداستفاده 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 استعدادها متنوع دانش‌آموزان دوره ابتدایی بهره‌مند شوند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، بین‌رشته‌ای بودن پژوهش و دشواری برقراری ارتباط بین زیبایی‌شناسی و مسئله محوری در برنامه درسی و پیچیدگی‌های منطقی پژوهش کیفی بود. ولی با توجه به ضرورت و اهمیت برنامه درسی مسئله محور در این مطالعه تلاش شد با دعوت به هشیاری، آگاهی و پرهیز از گرفتار آمدن به دام مبالغه، به اهمیت برنامه درسی مسئله محور دست‌یافت. 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 مسئله محور مبتنی بر زیبایی‌شناسی در بین پژوهشگران مختلف، فعالیت‌های مطالعاتی متعددی صورت گیرد.
- جهت فرهنگ‌سازی در مورد این واقعیت که برنامه درسی مسئله محور مستلزم داشتن زمان و تخصص زیاد است و نتایج پژوهش‌ها در دراز مدت در بین دانش‌آموزان محقق می‌شود مطالعات علمی صورت پذیرد.

References

- Atrian, N., atrian, F. (2021). Designing a teaching model for developing philosophical thinking in elementary school. *Thinking and the child*. 12(1), 181-202
- 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
- Anazifa, R. D., & Djukri, D. (2017). Project-Based Learning and Problem-Based Learning: Are They Effective to Improve Student's Thinking Skills?. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346-355. [doi:10.15294/jpii.v6i2.11100](https://doi.org/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*: no 16(62), 135-151.
- Ahmadi, F., Nasiriani, K., and Abazari, P. (2008). Delphi Technique in Research, Iranian *Journal of Medical Education*, 8 (1): 175-185.
- Asadian, S., and Azizi, G. (2018). Aesthetic-Based Teaching an Approach to Improving

- Students' Attitudes Towards School, *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 17 (66): 73-97.
- Bahadori, A. (۱۳۹۷). 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.
- Bazargan, A. (۱۳۹۵). *AN introduction to Qualitative and Mixed Methods Research*, Tehran: Didar.
- 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 ۱ (2-23).
- 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., Slanger-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).
- Efland, A. (2007). Why teach art? reflections on Efland's art and cognition. *Arts Education Policy Review*, 33-39.
- Eisner, E. W. (200۰). 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).
- Gardner, H. (2000). Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21 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.
- Hajbabaie, F. ashrafei zade, H, (2018). *A comprehensive review of problem-solving based learning in nursing education in Iran*, no 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 Res*2014; 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.
- Kátai 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. (۲۰۰۸). "Educating Through Philosophical Inquiry: A Pedagogy of Action and Reflection, An Interveiwe with Maurastriano", in: *Farhang Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, Vol.۲۲, No. ۶۹
- 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 .
- 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, Spring۹۰ .
- Mottaghi, z., and Nowrozi, R. A. (2015). Teaching Strategy of Aesthetic Experience Based on Epistemological Ideas of Allameh Jafari, *Journal of Hekmate Moaaser*, 5 (1): 78-107.
- 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) .
- Strauss, A., and 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 .
- Sharafei, 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 .
- Venalainen, P. (2012). “Contemporary Art as a Learning Experience”, *The 5th Intercultural Arts Education Conference*, Design Learning. Available at: www.sciencedirect.com.

