

# تأملی در نقش کانون‌های فرهنگی-تربیتی آموزش و پرورش در تربیت هنری دانش‌آموزان

یحیی معروفی<sup>۱</sup> - دانشیار دانشگاه بوعلی سینا.  
محمد رضا یوسف زاده - استادیار دانشگاه بوعلی سینا.  
رئوف احمدی - کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه بوعلی سینا، همدان.

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش آموزش‌های ارائه‌شده در کانون‌های فرهنگی-تربیتی آموزش و پرورش بر تربیت هنری دانش‌آموزان است. روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است و جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به این کانون‌ها و مدرسان شاغل در کانون‌های فرهنگی-تربیتی شهر سنندج تشکیل می‌دهد که به ترتیب شامل ۱۱۰۰ دانش‌آموز و ۴۰ مربی است. از بین دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۲۹۰ دانش‌آموز و با استفاده از روش سرشماری تمامی مربیان به‌عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ۴۰ سؤالی محقق ساخته برای هر دو گروه استفاده شد. روایی ابزار بر اساس روایی محتوایی و با استفاده از دیدگاه کارشناسان و متخصصان مورد تایید قرار گرفت. پایایی آن‌ها نیز بر اساس آلفای کرونباخ به ترتیب برای پرسشنامه مربیان ۰/۹۲۱ و دانش‌آموزان ۰/۸۶۷ تعیین گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با کمک شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون t تک‌گروهی و t در گروه‌های مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که از دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان، نقش آموزش‌های ارائه‌شده کانون‌های فرهنگی-تربیتی در تربیت هنری دانش‌آموزان با میانگین ۲/۸۴۷ و ۳/۳۱۴ از حداکثر ۵ به ترتیب در حد متوسط و زیاد ارزیابی شده است. از دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان، نقش این کانون‌ها در پرورش حس زیبایی‌شناسی در حد زیاد و در پرورش نقد هنری؛ آشنا نمودن دانش‌آموزان با تاریخ هنر؛ پرورش تولید هنری و پرورش قوه تخیل به ترتیب در حد متوسط و زیاد ارزیابی شده است. نتایج آزمون t در گروه‌های مستقل نشان داد که تفاوت‌های مشاهده‌شده بین دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان درباره نقش آموزش‌های ارائه‌شده در کانون‌های فرهنگی-تربیتی معنی‌دار است و مربیان میزان اثربخشی این آموزش‌ها را کمتر از دانش‌آموزان ارزیابی کرده‌اند.

## کلیدواژه‌ها

تربیت هنری، کانون‌های فرهنگی-تربیتی، مؤلفه‌های تربیت هنری

تربیت انسان، همچون خود انسان، امری بسیار پیچیده و غامض است. امر تربیت مشتمل بر انواعی چون: تربیت عاطفی، تربیت اخلاقی، تربیت اجتماعی، تربیت هنری و دیگر موارد تربیت است (Shokohi, 1999). تربیت هنری یکی از تأثیرگذارترین حوزه‌های برنامه درسی در رشد ویژگی‌ها و قابلیت‌های متنوع است. اگرچه بعد هنری فقط یکی از ابعاد تربیتی است، ولی فرصت‌های بی‌بدیل و یگانه‌ای را فراهم می‌کند که به رشد انسان در تمامی ابعاد منجر می‌شود. از این رو، علمای تعلیم و تربیت برای پررنگ جلوه دادن تربیت هنری در میان برنامه‌های درسی، کوشش کرده‌اند. اما با وجود تأکیدات بسیار، شواهد مختلف حاکی از آن است که تربیت هنری چندان جدی گرفته نمی‌شود (Tamnayfar and et al., 2011). و به موضوعی حاشیه‌ای و فرعی در نظام آموزشی مبدل شده است. کانون‌های فرهنگی هنری یکی از راه‌های جبران این کم‌توجهی است.

هنر با همه گستردگی و در تمامی جلوه‌هایش بیانگر وجود قابلیت و زمینه‌ای در آدمی است که رشد و بروز آن مستلزم فعالیت منظم و هدفمند است که تربیت هنری نام دارد. هاوسمن (Housman, 1971) تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادی می‌داند. در واقع از نظری «تربیت هنری»، شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی از تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب است. افلند (Efland, 1990) تربیت هنری را عبارت است از توانا ساختن دانش آموزان و افراد دیگر به کسب مهارت‌های مربوط به بیان ابراز هنرمندانه، طراحی، ارزش‌گذاری و قدردانی نقادانه و نیز کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن می‌داند. آیزنر (Eisner, 2007) مهم‌ترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در پنج مقوله؛ تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر، زیبایی‌شناسی و تخیل خلاصه کرده است. امینی (Amini, 2005) حس زیبایی‌شناسی را کمک به کودکان برای برقراری ارتباط و بیان احساسات از طریق موسیقی، حرکت، هنر، نمایش، قصه‌گویی و ایجاد حساسیت نسبت به دنیای پیرامون تعریف نموده است. منظور از آشنایی با تاریخ هنر، آشنا نمودن افراد جامعه با سیر تحولات و تغییرات صورت گرفته در خصوص هنر است (Najafyan, 1999). تولید هنری را خلاقیت و خلاقیت را جرأت متمایز بودن تعریف نموده است. توانائی استفاده از تخیل جهت نوآوری و به وجود آوردن آثار هنری را تولید هنری گویند. مهم‌ترین ویژگی که در همه حوزه‌های هنری، وجود دارد، خلاقیت و ابداع است و از وجوهی است که باید بر اساس مبانی هنرهای مربوط به خود آن هنر، مورد توجه قرار گیرد. نقد در اصطلاح ادبی عبارت است از: تشخیص محاسن و معایب سخن و نشان دادن بد و خوب اثر ادبی و در اصطلاح هنری، از توصیف یک اثر گرفته تا تطبیق اثر یا تأویل آن را نقد هنری گویند (Sharifzadeh, 2009). تخیل به مجموعه متنوعی از ادراکات حسی، در جریان ساختار بخشیدن به دانش خویشتن از جهان که با واقعیت بیرونی منطبق نیست اطلاق می‌شود (Mehr Mohammadi, 2010). اگان (Egan, 1989) عنصر تخیل را از عناصر مهم در شناخت «تکیه‌گاه» یا «قرارگاه» توسعه تجربیات کودک به شمار آورده و به آن به عنوان قابلیت و استعدادی پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی تأکید می‌نماید و تجربه حسی در یادگیری متکی به تخیل است؛ زیرا که تجربه حسی مبدأ تمام تجربیات دیگر و از جمله تجربه‌های تخیلی دانسته شده است (Mehr Mohammadi, 2011: 117).

در خصوص ضرورت تربیت هنری دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد که از میان آن‌ها می‌توان به دو دیدگاه ماهیت‌گرایان و ابزارگرایان اشاره کرد. ماهیت‌گرایان تربیت هنری را منبع دانش، عقاید و ارزش‌ها در مورد انسان و جهان در نظر می‌گیرند و آن را بخش اساسی از آموزش و پرورش شهروندی می‌دانند و معتقدند که می‌توان هنر را یاد گرفت، از آن لذت برد و در عمل هم از آن استفاده نمود. از پیروان این طرز تفکر می‌توان آیزنر صاحب نظر مشهور حوزه مطالعات برنامه درسی را نام برد. وی معتقد است؛ هنرها باید جزئی ضروری از ساختار آموزش و پرورش به شمار آیند.

اما ابزارگرایان، تربیت هنری را از منظر تأثیر و کمکی که هنر به حصول و تحقق سایر اهداف آموزشی می‌کند، می‌نگرند و گنجاندن هنر در برنامه درسی را به عنوان زمینه‌ای برای بروز احساسات و بیان خلاقانه دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند. برودی (Broudy, 1979) هنرها دستیابی انسان را به دانش، بصیرت، ارزش‌ها و معانی (برای مثال درون‌بینی، تعالی روحی و احساس ذوقی) که در هیچ‌یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برنامه درسی وجود ندارد، فراهم می‌آورند. به

همین دلیل است که هدف از آموزش هنر، خصوصاً در مدارس، هنرمند شدن دانش‌آموزان نیست بلکه تنها به منظور تقویت شناخت دانش‌آموز از پیرامون خویش است (Keshavar&.Soltanikia, 2004). پرکینز (Perkins) از برجسته‌ترین اندیشمندانی است که بر کارکرد ابزاری هنر اصرار ورزیده و با تأکید بر نقش تربیت هنری در تحقق اهداف شناختی و رشد مهارت‌های فکری پیشرفته در دانش‌آموزان، برای مشروعیت بخشی تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش تلاش کرده است (Tamnayfar and et al., 2011).

شولتز و ولگار (Schulz and Vulgar, 1992) بر این باورند که اکتسابات فرهنگی، از طریق هنرهای دیداری و کارهای دستی انجام می‌شود و تعلیم و تربیت به پیشرفت قدرت مشاهدات، ادراکات و قوه بیان، که همه آن‌ها برای پیشرفت هر نوع از توانائی‌های انسان لازم هستند، وابسته است. از جمله ویژگی‌هایی که آدمی را از دیگر موجودات متمایز می‌گرداند، می‌توان از: خلاقیت، زیبایی و توانائی او در خلاقیت نام برد؛ زیرا که انسان با خلاقیتش اکثر اوقات در زمینه هنر می‌تواند خود را مطرح نماید. تاریخ‌نگاران در معرفی تاریخ، کارهای قدیمی و باستانی را بیشتر از سازمان‌های سیاسی در نظر می‌گیرند و آثار باستانی بیشتر مورد قضاوت آنان قرار می‌گیرد زیرا که؛ این آثار ماهیت خود را از جامعه و موارد دیگر به دست می‌آورند و سطوح فرهنگی جامعه اکثراً توسط هنرمندان و کارهای هنری‌شان تشکیل می‌گردند. از طریق مهارت‌های هنری همچون نمایش، کودکان درمی‌یابند که باید در زمینه مهارت‌های احساسی، ارتباطی و اجتماعی پیشرفت و ابراز وجود نمایند. علاوه بر این، نمایش ممکن است به دانش‌آموزان کمک کند که دیدگاه‌های چندگانه خود را تقویت کنند و مهارت تفکر انتقادی را بیاموزند (Okvuran, 2010). به زعم آیزنر (Eisner, 1972) تربیت هنری یک ضرورت ذهنی است که؛ برقراری ارتباط میان افراد، خلاقیت و آرزوهای یادگیری را افزایش می‌دهد و یک ضرورت اجتماعی است، همچنین تربیت هنری، به عنوان یک ضرورت شخصی؛ هنر پیشرفت فیزیکی، اخلاقی، زیبایی‌شناسی و احساسی را افزایش می‌دهد. تعلیم و تربیت هنری به عنوان یک ضرورت تولیدی موجب افزایش ارزش‌های هنری شخص چه در زمان فراغت، چه در زمان اشتغال و چه در زمانی که فرد در جریان تولید مشارکت دارد می‌شود (Shahan, 2010).

در سال‌های اخیر، متخصصان تلاش کرده‌اند تا نشان دهند که هنر، جزء جدائی‌ناپذیری از آموزش و پرورش هر فردی باید باشد. آن‌ها سعی کردند با تأکید مادام‌العمری که آموزش هنر برای فرد فراهم می‌کند، از اعتبار و مشروعیت تربیت هنری دفاع کنند. یافته‌های پژوهشی، مؤید ظرفیت فوق‌العاده تربیت هنری است؛ آردا (Arda, 2009)، اکوران (Okvuran, 2010)؛ سینگر و همکاران (Singer and et al., 2010)؛ ندرو (Nedru, 2004) هر یک در تحقیقات خود پیامدهای تربیت هنری را نشان داده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های آن‌ها پیامدهای تربیت هنری را در قالب مواردی چون: پرورش تفکر و رشد شناختی، بروز خلاقیت، رشد اخلاقی، پیشرفت تحصیلی، شکل‌گیری هویت فرهنگی، درمان بیماری‌های صعب‌العلاج، آموزش کودکان استثنائی مطرح ساخته است (Arda, 2009).

نهاد آموزش و پرورش، در هر مملکتی دارای اهداف و مأموریت‌هایی است، که منبث از نظام فلسفی حاکم بر آن کشور است. در مدارس و مراکز آموزشی کشور ما، تربیت هنری خیلی مورد توجه نیست و در برنامه‌های درسی مدارس از جایگاه مناسبی برخوردار نیست، بعضاً به حاشیه نظام آموزشی رانده شده و در ردیف برنامه‌های درسی مغفول قرار گرفته است. برنامه درسی مغفول؛ شامل موضوعاتی است که برنامه درسی رسمی یا از قبل تعیین شده، بنا به دلایلی نتوانسته آن را پوشش دهد و از ارائه آن غفلت ورزیده است (Malaki & Sadeghi, 2009). پیامد قرار گرفتن هنر در حوزه برنامه درسی مغفول، موجب نادیده گرفتن فرصت‌های بی‌ظنیر و نابی می‌شود که تربیت هنری برای بروز و ظهور قابلیت‌های مختلف دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. در صحنه عمل، تربیت هنری، حتی در شکل محدود و ناقص خود، به مثابه یک قلمرو محتوایی بی‌اهمیت مطرح است که مدیر مدرسه، در صورت ضرورت، می‌تواند برای جبران عقب‌ماندگی‌های درسی دانش‌آموزان در دروس مهم و اساسی (مثل ریاضیات، علوم و ادبیات) ساعاتی از وقت محدود این درس را گرفته و به آن‌ها اختصاص دهد؛ طبعاً، نتیجه چنین وضعیتی، محروم کردن دانش‌آموزان از مجموعه وسیعی از تجارب غنی آموزشی و پرورشی و نیز آن دسته از قلمروهای معنایی است که تأثیر سازنده‌ای در عیان ساختن و بارور کردن قابلیت‌های خلاقه آن‌ها دارد. به همین دلیل مؤسساتی از جمله: کانون‌های فرهنگی-

تربیتی جهت جبران کمبودهایی از این دست، تأسیس گردیده‌اند. هدف اساسی از تأسیس کانون‌های فرهنگی، تربیتی در وهله اول، غنی‌سازی اوقات فراغت دانش‌آموزان و جامعه عمل پوشاندن به مأموریت‌های وجودی آن‌ها است. جهت تربیت هنری دانش‌آموزان و پر کردن این خلأ، کانون‌ها، کلاس‌هایی را به آموزش رشته‌های مختلف هنری اختصاص داده‌اند، که می‌توان به مواردی چون هنرهای تجسمی؛ نمایشی؛ دستی؛ آوایی، فرهنگی و آموزشی؛ مهارت و حرفه‌آموزی؛ کارگاه‌های ادبی، مهارت‌های اجتماعی اشاره کرد.

با وجود، پژوهش‌های مختلفی که به مقوله تربیت هنری پرداخته‌اند، تأثیر آموزش کانون‌های فرهنگی، تربیتی بر تربیت هنری دانش‌آموزان چندان مورد توجه قرار نگرفته است. یافته‌های پژوهش مزروعی (Mazroei, 1998) نشان داد که برنامه‌های کانون‌ها بر رشد اعتقادی، اخلاقی، عاطفی و اجتماعی از دید دانش‌آموزان و مربیان دارای تأثیر زیادی بوده است و در کل برنامه‌های کانون‌ها را موفقیت‌آمیز ارزیابی کرده است. یافته‌های مؤذن‌زاده (Moazzenzade, 2010) نشان داد که برنامه‌دهی دوره راهنمایی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی در حد زیاد بر مؤلفه‌های کنجکاو، نوآوری، تفکر انتقادی درد متوسط و بر مؤلفه انجام تکلیف در قالب تولید هنری تأثیر کمی داشته است. فابلو (Fablo, 2011) در بررسی رابطه ایجاد تخیل و تولید هنری در دانش‌آموزان دوره هنرهای عالی دریافت که بین تولید هنری با داشتن قدرت تخیل بالا رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین یافته‌های اوکوران (Okvuran, 2010)، نشان داد که نمایش باعث افزایش ارتباط و تعامل می‌شود و آموزش هنر، آموزش موزه‌ها و آموزش نمایش باید به وسیله معلمان مجرب صورت گیرد. در خصوص ارزیابی کلی آموزش هنر، شاهان (Shahan, 2009)، بیان کرد که: سیاست‌های تعلیم و تربیت هنری متأثر از ارزش‌های جامعه، فناوری و فن‌ها است و فرهنگ عمومی، فرصت‌های پیشرفت زیبایی را متمایل به نقصان نموده است. اینک، مسئله پژوهش حاضر این است با گذشت سال‌ها از تأسیس کانون‌های فرهنگی - تربیتی آموزش و پرورش، این کانون‌ها در تربیت هنری دانش‌آموزان چه نقشی داشته‌اند؟ آموزش‌های ارائه شده در این کانون‌ها، تا چه اندازه توانسته است به پرورش ابعاد تربیت هنری کمک کند؟ چه تفاوتی بین دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان در خصوص نقش کانون‌ها فرهنگی - تربیتی در تربیت هنری دانش‌آموزان وجود دارد؟

## روش تحقیق

روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی، از نظر نحوه جمع‌آوری داده‌ها، جزء پژوهش‌های توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به کانون‌های فرهنگی - تربیتی آموزش و پرورش و مربیان و مدرسان شاغل در آن‌ها که به ترتیب شامل ۱۱۰۰ دانش‌آموز و ۴۰ مربی بوده است، تشکیل می‌دهد. از بین جامعه دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و با کمک جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان ۲۹۰ نفر از دانش‌آموزان و با استفاده از روش سرشماری تمامی مربیان به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب گردید. از پرسشنامه محقق ساخته ۴۰ سؤالی سنجش اثربخشی آموزش کانون‌ها در تربیت هنری برای هر دو گروه استفاده شد. روایی ابزارها بر اساس روایی محتوایی و با استفاده از دیدگاه کارشناسان و متخصصان تعیین شد. پایایی آن‌ها نیز بر اساس آلفای کرونباخ به ترتیب برای پرسشنامه مربیان ۰/۹۲۱ و دانش‌آموزان ۰/۸۶۷ تعیین گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با کمک شاخص‌های آمار توصیفی شامل: فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و آزمون آمار استنباطی  $t$  تک نمونه‌ای و  $t$  در گروه‌های مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نقش آموزش‌های ارائه شده در کانون‌های فرهنگی - تربیتی بر پرورش حس زیبایی‌شناسی، نقد هنری، تاریخ هنر، تولید هنری، تخیل و در مجموع تربیت هنری دانش‌آموزان مراجعه‌کننده در جدول (۱) ارائه شده است. اطلاعات این جدول حاکی از آن است که از دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان، نقش کانون‌های فرهنگی - تربیتی در پرورش تربیت هنری دانش‌آموزان با میانگین ۲/۸۴۷ و ۳/۳۱۴ از حداکثر ۵ به ترتیب در حد متوسط و زیاد ارزیابی شده است. از دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان، نقش آموزش‌های ارائه شده در کانون‌های فرهنگی - تربیتی در پرورش حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان با میانگین ۳/۱۵ و ۳/۵۰ و در حد زیاد؛ در پرورش نقد هنری با میانگین ۲/۸۸

و ۳/۳۳؛ آشنا نمودن دانش آموزان با تاریخ هنر، با میانگین ۲/۶۶ و ۳/۳۴؛ پرورش تولید هنری با میانگین ۲/۷۵ و ۳/۱۴ و پرورش قوه تخیل با میانگین ۲/۷۹ و ۳/۳۱ به ترتیب در حد متوسط و زیاد ارزیابی شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار نقش کانون‌ها در تربیت هنری دانش آموزان

دانش آموزان		مربیان		گروه‌ها		
انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۸۷۳	۳/۵۰۱	۲۹۰	۰/۸۷۳	۳/۱۵۰	۴۰	زیبایی‌شناسی
۰/۹۱۴	۳/۳۳۴		۰/۹۵۸	۲/۸۸۱		نقد هنری
۱/۰۹۰	۳/۳۴۱		۱/۰۳	۲/۶۶۱		تاریخ هنر
۰/۹۵۲	۳/۱۴۳		۱/۰۱۹	۲/۷۵۳		تولید هنری
۱/۰۹۸	۳/۲۵۳		۰/۹۹۴	۲/۷۹۰		تخیل
۰/۸۲۵	۳/۳۱۴		۰/۸۵۰	۲/۸۴۷		تربیت هنری

جدول (۲) نتایج آزمون t تک گروهی مقایسه دیدگاه دانش آموزان و مربیان در تربیت هنری و مؤلفه‌های آن

میانگین نظری ۳								
دانش آموزان			مربیان			گروه‌ها		
سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین	
۰/۰۱	۲۸۹	۹/۸۷۱	۳/۵۰۱	۰/۲۸۴	۳۹	۱/۰۸۶	۳/۱۵۰	زیبایی‌شناسی
۰/۰۱		۶/۲۳۱	۳/۳۳۴	۰/۴۳۸		-۰/۷۸۳	۲/۸۸۱	نقد هنری
۰/۰۱		۵/۳۲۶	۳/۳۴۱	۰/۱۳۴		-۱/۵۲۹	۲/۶۶۱	تاریخ هنر
۰/۰۱		۲/۵۶۳	۳/۱۴۳	۰/۰۴۴		-۲/۰۷۹	۲/۷۵۳	تولید هنری
۰/۰۱		۳/۹۳۶	۳/۲۵۳	۰/۱۹۱		-۱/۳۳۲	۲/۷۹۰	تخیل
۰/۰۱		۶/۴۹۸	۳/۳۱۴	۰/۲۶۳		-۱/۱۳۵	۲/۸۴۷	تربیت هنری

نتایج آزمون t تک‌گروهی نشان داد که از دیدگاه مربیان تفاوت بین میانگین مشاهده شده و میانگین نظری در سطح [  $(p=۰/۲۶۳)$ ،  $(df=۳۹)$ ،  $(t=-۱/۱۳۵)$  ] معنی‌دار نیست و نقش آموزش‌ها در حد میانگین ارزیابی شده است. ولی تفاوت مشاهده شده از نظر دانش آموزان در سطح [  $(p=۰/۰۱)$ ،  $(df=۲۸۹)$ ،  $(t=۶/۴۹)$  ] معنی‌دار است و نقش آموزش‌ها در حد بالاتر از میانگین ارزیابی شده است. نتایج آزمون t تک‌گروهی برای مؤلفه‌های پنج‌گانه تربیت هنری شامل (پرورش حس زیبایی‌شناسی، توانایی نقد هنری، آشنایی با تاریخ هنر، تولید هنری و پرورش تخیل) نشان داد که از دیدگاه مربیان بین میانگین مشاهده شده در تمامی مؤلفه‌های تربیت هنری به‌استثنای تولید هنری با میانگین نظری تفاوت معنی‌داری در سطح  $(\alpha=۰/۰۵)$  وجود دارد و در تمامی موارد به‌استثنای پرورش حس زیبایی‌شناسی کمتر از میانگین نظری است. به‌عبارت‌دیگر نقش این آموزش‌ها کمتر از حد انتظار ارزیابی شده است. همچنین نتایج آزمون t تک‌گروهی از دیدگاه دانش آموزان برای مؤلفه‌های فوق نشان داد که بین میانگین مشاهده شده در تمامی مؤلفه‌های تربیت هنری با میانگین نظری جامعه تفاوت معنی‌داری در سطح  $(\alpha=۰/۰۱)$  وجود دارد و بالاتر از میانگین است. به‌عبارت‌دیگر نقش این آموزش‌ها از نظر دانش آموزان بالاتر از میانگین ارزیابی شده است (جدول شماره ۲).

جدول (۳) مقایسه دیدگاه‌های مربیان و دانش‌آموزان در خصوص نقش کانون‌ها بر تربیت هنری دانش‌آموزان

گروه‌ها	تعداد	میانگین واقعی	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
مربیان	۴۰	۲/۸۴۷	۳/۳۴۷	۳۲۸	۰/۰۰۱
دانش‌آموزان	۲۹۰	۳/۳۱۴			

به منظور مقایسه دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان در خصوص نقش کانون‌های فرهنگی-تربیتی آموزش و پرورش در تربیت هنری دانش‌آموزان از آزمون t در گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج آزمون نشان داد که تفاوت‌های مشاهده شده بین دو گروه در سطح  $[\alpha = 0/01, (df = 328), (t = 3/347)]$  معنی دار است و با اطمینان ۹۹ درصد فرض صفر مبنی بر عدم معناداری تفاوت نظر دو گروه درباره نقش این کانون‌ها در تربیت هنری رد می‌شود. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان بیش از مربیان به اثربخشی نقش کانون‌های فرهنگی-تربیتی در تربیت هنری دانش‌آموزان اعتقاد دارند (جدول ۳).

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق نشان داد که مربیان بر این باورند کانون‌های فرهنگی-تربیتی برخلاف آنچه در اهداف تأسیس آن‌ها تصریح شده است، نتوانسته است نقش مؤثری در تربیت هنری دانش‌آموزان داشته است. این در حالی است که به باور دانش‌آموزان نقش آموزش‌های ارائه شده در کانون‌ها، تا حد زیادی مؤثر ارزیابی شده است. نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات صفوی (Safavi, 1996)، ابوطالبی (Aboutalebi, 2009)، نانی (Nani, 1997)، که در آن هرکدام به بررسی تأثیر آموزش‌های مختلف بر تربیت هنری دانش‌آموزان پرداخته‌اند، همخوانی دارد. با این وصف، با نتایج پژوهش مزروعی (Mazroi, 1998) که عملکرد کانون‌ها را موفقیت‌آمیز ارزیابی کرده است، ناهمخوان است. علت ناهمخوانی شاید در این است که وی فعالیت‌های کانون‌ها را از ابعادی چون: رشد اعتقادی، رشد اخلاقی، رشد عاطفی و رشد اجتماعی موردبررسی قرار داده است. بنابراین، ممکن است کانون‌ها در این زمینه‌ها موفق باشند، ولی در زمینه تربیت هنری نتوانسته‌اند به رسالت خود به خوبی عمل نمایند. چنانچه، دیدگاه مربیان به عنوان متخصصان حوزه‌های تربیت هنری مبنای قرار گیرد، این امر ممکن است، دلایل گوناگونی داشته باشد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به عدم برنامه‌ریزی صحیح، ناآشنایی مدیران و مجریان با مأموریت‌ها و فلسفه ایجاد این کانون‌ها، استفاده از مربیانی که بعضاً با هنر بیگانه‌اند و صرفاً به علت پر کردن ساعات موظفی تدریس خود به این امر گمارده می‌شوند، عدم استفاده از تجارب هنری استادان برجسته هنر، استفاده نکردن از هنرمندان برای مدیریت کانون‌ها به علت ناآشنایی آنان با هنر و ظرفیت‌های هنری، اهمیت ندادن به مؤلفه‌های مختلف تربیت هنری چون: حس زیبایی‌شناسی، نقد هنری، تاریخ هنر، تولید هنری و تخیل، عدم تخصیص بودجه کافی به کانون‌ها جهت غنای بیشتر برنامه‌های کانون‌ها، اختصاص فضا و امکانات کانون‌ها به تشکیل کلاس‌های تقویتی زبان خارجه و ریاضی برای جبران مشکلات مالی کانون‌ها، تشکیل کلاس‌های هنری حداکثر در دو یا سه رشته هنری، عدم استقبال دانش‌آموزان از برنامه‌های هنری کانون‌ها به علت ترغیب نمودن دانش‌آموزان به شرکت در این‌گونه کلاس‌ها اشاره نمود. ممکن است آن‌گونه که تمنائی فر و همکاران (Tamnayfar et al., 2011) می‌گویند: به دلیل جدی نگرفتن تربیت هنری به عنوان یکی از تأثیرگذارترین حوزه‌های برنامه درسی در رشد ویژگی‌ها و قابلیت‌های متنوع دانش‌آموزان باشد و یا احتمالاً این کم‌توجهی به زعم اورک (Oreck, 2004) دارای پیشینه و ریشه تاریخی باشد که اگرچه در طول دوره اصلاحات پیشرو تربیت هنری از جایگاهی والا و برجسته برخوردار بوده ولی در طول دوره نهضت بازگشت به پایه‌ها، از جایگاهی مناسبی در میان برنامه‌های درسی برخوردار نشده است و یا آن‌گونه که ملکی و صادقی (Malaki and Sadeghi, 2009) بیان می‌کند: دلیل این بی‌توجهی را باید در ردیف برنامه‌های درسی مغفول جست.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش‌های ارائه شده در کانون‌ها بر پرورش ابعاد تربیت هنری شامل پرورش نقادی هنری، آشنایی با تاریخ هنر، تولید هنری و تخیل از اثربخشی لازم برخوردار نبوده است. این در حالی است که نقش آن در پرورش حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان در انتظار ارزیابی شده است. دانش‌آموزان برخلاف

مربیان، نقش کانون‌ها بر پرورش تمامی ابعاد تربیت هنری در حد انتظار ارزیابی کرده‌اند. یافته‌های حاصل از دیدگاه مربیان با بسیاری از تحقیقات داخلی و خارجی همخوانی دارد که از این میان می‌توان به تحقیقات تاجیک (Tajik, 2004)، رضایی (Rezaei, 2005)، مؤذن‌زاده (Moazzenzade, 2010)، صفوی (Safavi, 1996)، زاهدی (Zahedi, 2004)، آهنی (Ahani, 2005)، عظیمی (Azimi, 2011)، اکوران (Okvuran, 2010)، آردا (Arda, 2009)، آکیون (Akkoyun, 2009)، سینگر و همکاران (Singer et al., 2010) اشاره نمود. با این وصف این یافته‌ها با نتایج تحقیقات ارمغان (Armaghan, 2005)، تاشدمیر (Tashdamir, 2010) و فابلو (Fablo, 2011) تا حدی ناهمخوان است. دلیل ناهمخوانی با یافته‌های ارمغان (Armaghan, 2005) در خصوص نقد هنری را می‌توان در این مورد جست که؛ ارمغان در تحقیق خود نقد هنری را تنها در مبحث نقد ادبی خلاصه نموده و به دیگر زمینه‌های نقد هنری نپرداخته‌اند. تاشدمیر (Tashdamir, 2010) نیز در تحقیق خود درباره تاریخ هنر فقط به تاریخچه موسیقی پرداخته و به دیگر جنبه‌های هنر در تحقیق خود توجه ننموده است، همچنین در مورد ابزارها و متدولوژی بکار رفته در پژوهش تاشدمیر (Tashdamir, 2010) به علت عدم دسترسی به اصل تحقیقات امکان قضاوت درباره آن‌ها مشکل است. فابلو (Fablo, 2011) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین تولید هنری و تخیل ارتباطی وجود ندارد؛ با توجه به مبنای نظری ارتباط تنگاتنگ تخیل و تولید هنری مورد تأکید است و تخیل را پایه و مبنای تولید هنری و تکیه‌گاه و قرارگاه توسعه تجربیات کودکان به شمار آورده‌اند (Mehr Mohammadi, 2011).

سرانجام یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دیدگاه مربیان و دانش‌آموزان در خصوص نقش آموزش‌های ارائه شده در این کانون‌ها بر تربیت هنری دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد و مربیان نقش این آموزش‌ها را در حد کمتر از انتظار و دانش‌آموزان آن را در حد انتظار دانسته‌اند. شاید بتوان علت این امر را در آشنایی بیشتر مربیان با تربیت هنری و ابعاد آن و یا انتظار بالای آن‌ها در مقایسه با شناخت ناکافی دانش‌آموزان تلقی کرد. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ یک بار دیگر فلسفه، برنامه‌ها، مجریان و شیوه‌های ارزشیابی و نظارت، ضوابط و شرایط مشارکت‌کنندگان و هنرآموزان و مدرسان کانون‌ها مورد تجدیدنظر جدی قرار گیرد.

## منابع

- Aboutalebi, Zh. (2009). *The role of arts education in schools. M.A. Thesis*. Shahed University. [In Persian].
- Ahani, B. (2005). *Identify the problems of the art teaching from middle school teacher's perspective. M.A. Thesis*. [In Persian].
- Akkoyun, T. (2009). Arts education and educating with arts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No.1: 2291 - 2293.
- Amini, M. (2005) *Art education in the field of Education*, Tehran: Ayzh. (In Persian)
- Arda, Z. (2009). Art instruction in pre-school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. No.3:150-153.
- Armaghan, M. (2005). *Imagination forms in poetry Iranian children and adolescents. M.A. Thesis*. [In Persian].
- Azimi, A. (2011). *Survey of the art in intelligent learning. M.A. thesis*. Payam Noor University, Hamedan Branch. [In Persian].
- Broudy, H. (1977). How basic is Aesthetic Education? *Educational Leadership*, (2): 134-141
- Efland, A. (1990). *History of Education: Intellectual and social currents in Teaching the visual Arts*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *Education Artistic vision. us*. Collier Macmilland Publishers.
- Fabello, M. P. & Campos, A. (2011). Dissociative experiences, creative imagination, and artistic production in students of Fine Arts. *Thinking Skills and Creativity*. Vol.6 No.1:44-48.

- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. Chicago: University of Chicago Press
- Hausman, J. (1971). Art education Training of teachers. *The Encyclopedia of Education*.
- Malaki, H., Sadeghi, A. (2009). Iranian High school neglected curriculum according to the national and international needs. *Seventh Congress of the Iranian Curriculum Studies Association*. Tehran. Tarbiyat Moalem University. [In Persian].
- Mazroi, H. (1998). *Survey of fulfillment the goals of the cultural and educational centers of Isfahan from the perspective of students and educators*. M.A. Thesis. Isfahan University. [In Persian].
- Mehr Mohammadi, M. (2010). *General Arts Education (What why, how)*, Tehran: Madreceh.
- Mehr Mohammadi, M. (2011). Recognition of the role of imagination in primary school curriculum. *Journal of educational Studies*, Vol.11 No. 1: 5-20. [In Persian].
- Moazzenzade, A. (2010). *Study the amount of emphasizes in literature curriculum on Hamadan student art education*. M.A.Thesis. Bu Ali Sina University of Hamadan. [In Persian].
- Najafiyani, B. (1379). *Selected History of Art, Tehran: John v kherad*. [In Persian].
- Nani, H. (1997). *Art education in primary schools? M.A thesis*. Shahed University. [In Persian].
- Nderu, Eulalee Maria H. (2004). *High school students' perceptions of the importance of arts education*. PhD thesis. Walden University.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No.1: 5389-5392.
- Oreek, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teacher's attitudes toward and use of the arts in teaching, *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 1: 55-69.
- Perkins, D.N. (1994). *The Eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Center for Education the Arts.
- Rezaei, M. (2005). *Review Brody aesthetic theory in education. Unpublished doctoral treatise*. Tarbiyat Modares University. [In Persian].
- Safavi, S. (1996). *Review of artistic disciplines of aptitude test for entry into secondary school*. M.A. thesis. [In Persian].
- Shahan, M. (2009). A general evaluation of Art education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1. Issue 1 : 984-987.
- Sharifzadeh, A. (2009). Traditional arts and arts education, *The Journal of Art Education*, Vol. 5 No.4: 14-17. [In Persian].
- Shokohi, G. (1999). *Foundations and principles of Education*, Tehran. Beh Nashre. [In Persian].
- Singer, S. (2010). The effects of an art education program on competencies, coping, and well being in outpatients with cancer – Results of a prospective feasibility study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No.10:1-7.
- Tajik.A. (1379). *Review and analyze secondary school art text books*. M.A. Thesis. Tarbiyat Modares University. [In Persian].
- Tamnayfar, M. Amini, M. Yazdani Kashani, Zh. (2011). Reflection of the functions of art education in the educational system. *Journal of Art Education*, (24), 42-49. [In Persian].
- Tashdamir, V. N. (2010). Attitudes of the students of primary education class teaching department to the visual arts education course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2 Issue. 2: 2572-2576
- Zahedi. M. (2004). *Survey of the art education in educational system*. M.A. Thesis. Khorasgan Islamic Azad University. [In Persian].