

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

■ سیروس اسدیان* ■ قادر عزیزی**

چکیده:

هدف این پژوهش تبیین تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بوده است. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش را ۱۳۱۴ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر مهاباد که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. از این تعداد ۵۲ نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند. در مرحله اول گردآوری داده (پیش‌آزمون) پرسش‌نامه نگرش نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان هر دو گروه اجرا گردید. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۴ جلسه، با روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، شامل (استفاده از ادراک چندحسی، استفاده از ریتم و موسیقی، زبان بدن، تحریک قوه تخیل دانش‌آموزان، توجه به حوزه عاطفی، استفاده از رنگ و شکل تصویر و تلفیق هنر و تدریس) آموزش دیدند ولی گروه گواه به صورت مرسوم آموزش دیدند. بعد از پایان آموزش از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. جهت اطلاع از وضعیت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه از پرسش‌نامه نگرش به مدرسه مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) بهره گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS و با استفاده از آزمون‌های تحلیل کوواریانس و کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد سطح نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با رویکرد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی فراگرفته بودند، متفاوت از دانش‌آموزانی بود که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس یاد گرفته بودند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که هر اندازه عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی (عناصر بصری، رنگ، موسیقی، تخیل و تصورات دانش‌آموزان، هنر، عواطف دانش‌آموزان، محیط یادگیری شاد، خلاقیت و احساس لذت از یادگیری) در فرایند تدریس تلفیق گردند و معلم تلاش نماید تا اهداف حوزه شناختی را به واسطه توجه و برجسته کردن حوزه عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهد، به همان نسبت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و مؤلفه‌های موجود در آن بهبود پیدا می‌کند.

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، نگرش به مدرسه، علوم پایه هشتم

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۷/۵

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۶/۲

*استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول). sasadian@azaruni.ac.ir
**کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. azizi_ghader@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

یکی از موضوعات مهمی که همواره ذهن متخصصان تعلیم و تربیت را به خود مشغول می‌دارد بررسی نگرش‌های دانش‌آموزان و عوامل مهم اثرگذار بر آن است. از آنجاکه نگرش‌ها، اندیشه‌ها و حتی رفتارهای ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، (کریمی، ۱۳۹۰) لذا همین نگرش‌ها می‌توانند تأثیر شگرفی در فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. باورها و تصورات دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری، آگاهی از توانمندی و مهارت خود، انجام فعالیت‌های مربوط به کلاس و احساسات و واکنش‌های عاطفی نسبت به این‌گونه فعالیت‌ها می‌توانند به علاقه‌مندی دانش‌آموز به یادگیری و تحصیل کمک کند. از جمله نگرش‌ها در زمینه تعلیم و تربیت، «نگرش به مدرسه» است. منظور از نگرش به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای است. اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه ایجاد شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های مدرسه، معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند (مصر آبادی، ۱۳۸۹). نحوه ادراک و نگرش در افراد مختلف متفاوت است و دانش‌آموزان بسته به گونه‌ای که ساختار مدرسه را ادراک می‌کنند، می‌توانند وظایف خود را به بهترین نحو انجام دهند یا برعکس در انجام آن‌ها کوتاهی کرده و به نوعی اهمال نمایند. جو مدرسه یکی از عناصر مهم و اساسی در محیط‌های یادگیری موفق و مؤثر به حساب می‌آید و عبارت است از: باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و در عین حال الگوهایی را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایدئال و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (میچل و برادشو، ۲۰۱۳). بنابراین بررسی و مطالعه نگرش دانش‌آموزان و عوامل اثرگذار بر آن همواره یکی از موضوعات جدی و مهم رشته تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. از آنجاکه متغیرهایی زیادی می‌توانند بر کم و کیف نگرش‌های دانش‌آموزان به مدرسه اثرگذار باشند، نگارندگان این مقاله به دنبال مطالعه‌ی یکی از این متغیرها یعنی «تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر نگرش دانش‌آموزان به مدرسه» بوده‌اند.

نگرش به مدرسه در فرایند تحصیل به تدریج شکل می‌گیرد و به‌طور کلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این نگرش می‌تواند مثبت یا منفی باشد. این نگرش کل فرایندهای مدرسه از جمله کلاس درس، معلمان، دانش‌آموزان و کلیه فعالیت‌ها و علاقه‌مندی به یادگیری را تحت نفوذ خود دارد. پنتچیلوک^۲ (۱۹۸۹) معتقد است نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. نگرش نسبت به مدرسه دارای پنج بعد است که عبارت‌اند از: ادراک خودتحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش خود-نظم‌دهی (مصر آبادی، ۱۳۸۹). متأسفانه در دستگاه‌های آموزشی عوامل درونی و بیرونی مختلفی وجود دارند که نگرش‌های دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های درون آن با چالشی اساسی مواجه می‌کنند. به عنوان مثال در عصر کنونی پارادایم تفکر علمی

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

و فناوری‌های نوین بر زندگی افراد سیطره پیدا کرده است؛ برخی متخصصان آموزشی در خصوص توجه بیش‌ازحد به عقل‌گرایی و توجه انحصاری به ارتقای رشد شناختی دانش‌آموزان هشدار داده‌اند. تمام دوران مهم گذشته و تا حدی نیز در دوران حاضر، ما شاهد فاصله گرفتن سلطه عقل‌گرایی در تأکید بر اهمیت زیبایی‌شناسی و آموزش هنری بوده‌ایم (دناک^۲، ۲۰۱۴). در این زمان، وقتی که فرایند رشد همه‌جانبه دانش‌آموز از تعادل خارج می‌شود، آموزش و تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، به عنوان یک راهکار می‌تواند در برقراری مجدد هماهنگی بین جنبه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان راهگشا باشد. بررسی تجارب جهانی نیز به نوعی مؤید اهمیت توجه به مفهوم زیبایی‌شناسی و کاربرد آن در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است. در ۳۰ سال گذشته، تقریباً از سال ۱۹۸۵، تا امروز به استثنای سال‌های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹، آموزش زیبایی‌شناسی در خط‌مشی‌های آموزشی برخی از کشورها مورد توجه بوده و همواره از نقش مهم آن در قالب تصویب قوانین مختلف حمایت شده است (لینمن، عباسی و الحسن^۴، ۲۰۱۳). در قرن نوزدهم، آموزش‌های مقدماتی موسیقی و نقاشی در مدارس ابتدایی دولتی اروپا نهادینه شد و از اوایل قرن بیستم، جنبش پیشرفت‌گرایان، به عنوان جنبش هنر و کاردستی، با الهام گرفتن از موریس و راسکین در واکنش به گرایش‌های افراطی به منطق‌گرایی و عقل‌گرایی، بر اهمیت زیبایی‌شناسی تأکید نمود. در دهه ۱۹۵۰، سازمان‌های بین‌المللی نقش مهمی در فرایند نهادینه کردن موضوعات درسی زیبایی‌شناسانه پیشرفته در برنامه‌های درسی رسمی مدرسه ایفا کرده‌اند. به طور خاص، یونسکو در سازمان‌دهی برخی جلسات بین‌المللی و همایش‌ها کاملاً فعال بوده است: در انگلستان (۱۹۵۱) در برگزاری همایش تدریس هنرهای تجسمی؛ در پاریس (۱۹۵۱) و لاهه (۱۹۵۳) در زمینه ارتقای تئاتر و جوانان؛ و در بروکسل (۱۹۵۳) در زمینه جایگاه موسیقی در پرورش جوانان و بزرگسالان (آمادیو، ترانگ و تجورنو^۵، ۲۰۰۶).

اما در ایران یکی از عناصر مغفول برنامه‌های درسی دانش‌آموزان توجه به نقش و اهمیت هنر در فرایند تدریس و یادگیری است. هنر، متأسفانه، به عنوان یک موضوع درسی مجزا و بدون ارتباط با سایر حوزه‌های دانش مد نظر قرار گرفته است و البته در اهداف برنامه درسی رسمی تمام دوره‌های تحصیلی بعد فرهنگی و هنری در نظر گرفته شده است (صافی، ۱۳۹۳) اما در مرحله اجرا همواره این بعد، به دلایل گوناگون، مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد و هرگز به مرحله اجرای واقعی نمی‌رسد. امروز هم در مدارس و مراکز آموزشی کشور تربیت هنری به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی، هنر و تربیت هنری از جایگاه مناسب و شایسته‌ای برخوردار نیست (فلاحی، صفری و یوسف‌فرحنگ، ۱۳۹۰). علاوه بر این وجود مشکلاتی همچون کم‌توجهی به حیطه‌های عاطفی و هنری در برنامه‌های درسی مدارس، ساده‌انگاری در مورد شرایط و موقعیت تدریس و متعاقباً کشانده شدن معلم به سوی روزمرگی یا کلیشه‌ای شدن و همچنین تجربه‌های زیباشناختی و مؤلفه‌های آن در امر تدریس و یادگیری همواره ناشناخته باقی می‌ماند (انصاری، بختیار نصرآبادی و باقری، ۱۳۹۲). حال، پژوهش حاضر در پی آن

است که با تأکید بر اهمیت توجه به هنر و ابعاد زیبایی‌شناسی تدریس و یادگیری در نظام آموزشی، تأثیر آن را بر نگرش دانش‌آموزان به مدرسه مورد کنکاش قرار دهد تا از این طریق توجه تصمیم‌سازان حوزه تعلیم و تربیت، متخصصان، معلمان، والدین و تمام ذی‌نفعان را به این حوزه مهم و حیاتی معطوف دارد.

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در فرایند تعلیم و تربیت همواره بر نقش پررنگ هنر تأکید شده است اما سؤال اینجاست که چرا باید هنر بخش مهم و قابل توجهی از آموزش در مدرسه را به خود اختصاص دهد. در جریان تدریس و در راستای ارتباط هنر با تدریس می‌توان به رویکردهای مختلفی اشاره نمود که عبارت‌اند از: تدریس هنرهای مختلف^۱، تدریس به واسطه هنر^۲ و تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی^۳.

۱. تدریس هنرهای مختلف

معمولاً در نظام‌های آموزشی هنرهای مختلف به‌گونه‌ای در قالب کلاس‌های آموزشی خاص در برنامه درسی مدارس قرار می‌گیرند. کودکان در مدارس درگیر فعالیت‌های آموزشی در موسیقی، هنرهای تجسمی، تئاتر و سایر فعالیت‌های هنری هستند. این رویکرد منجر به پیامدهایی می‌شود که بر اساس دیدگاه آیزنر-محورند و به‌طور مستقیم به موضوعی ارتباط پیدا می‌کنند که یک برنامه درسی هنر جهت تدریس آن طراحی شده است (آیزنر^۴، ۱۹۹۹، ص. ۱۴۶). در این موارد موقعیت مفروض هنرهای مختلف، طراحی یک برنامه درسی در موضوعی ویژه است (مانند موسیقی) (گیر^۵، ۱۹۹۷). به‌عنوان مثال در برنامه درسی مدارس ابتدایی یونانی، این موضوعات شامل هنرهای تجسمی، تئاتر، تربیت بدنی و موسیقی می‌شود و در برنامه درسی ابتدایی ایران نیز می‌توان به هنر و تربیت بدنی اشاره نمود.

۲. تدریس به واسطه هنر

در قرن بیستم آموزش هنر، به واسطه مفهوم تدریس هنر، توسعه بسیاری پیدا کرد (دیوی^۶، ۱۹۴۳). محققان به این نتیجه رسیدند که هنر نه تنها می‌تواند موجبات توسعه زیبایی‌شناسی در مدارس را فراهم سازد بلکه می‌تواند به رشد همه‌جانبه و تعادل در شخصیت دانش‌آموزان بینجامد. بر این اساس از سال ۱۹۵۴ رویکرد تدریس به واسطه هنر از طریق انجمن بین‌المللی آموزش از طریق هنر تحت نظارت و رهبری یونسکو مورد حمایت قرار گرفت (استیرس^۷، ۲۰۰۱). تدریس و یادگیری از طریق استراتژی‌های هنری در چارچوب روند اخیر برای تلفیق هنرها مورد مطالعه قرار گرفته است که دیزی^۸ (۲۰۰۳) آن را به‌عنوان تلاش برای ایجاد مجموعه‌ای از روابط بین یادگیری در هنرها و یادگیری در سایر مهارت‌ها و موضوعات دیگر برنامه درسی تعریف نموده است. کرس^۹ (۲۰۰۳) نیز معتقد است که تلفیق هنر با سایر حوزه‌های شناختی تا حد زیادی تحت تأثیر نظریه مالتی مدالیت^{۱۰} قرار دارد. بر اساس این نظریه

در مدرسه باید به این موضوع توجه شود که زبان چیزی فراتر از نظام علائم و نشانه‌ها نیست؛ بنابراین وقتی که دانش‌آموزان از طریق هنر فرامی‌گیرند به آنان فرصت داده می‌شود تا از فرصت‌های متنوع یادگیری استفاده نمایند (لی و هید^{۱۶}، ۲۰۰۸، واکر، تیون و ویلسک^{۱۷}، ۲۰۱۱). در رویکرد تدریس از طریق هنر متخصصان تعلیم و تربیت به دنبال مزایای گسترده‌تری برای دانش‌آموز همچون رشد جسمی، اجتماعی، عاطفی و ذهنی و تأثیر مثبت این رویکرد بر یادگیری سایر موضوعات درسی می‌باشند.

۳. تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی

برخی پژوهشگران بر این باورند که تدریس مستقیم هنرها (رویکرد اول) می‌تواند بر ارزش ذاتی تجربه زیبایی‌شناسی تأکید داشته باشد (بناوت^{۱۸}، ۲۰۰۴) و می‌تواند منجر به پیامدهای بلندمدت غیرقابل اندازه‌گیری شود که هنرها بر روی رشد فردی و رفاه اجتماعی دارند (آمادیو و همکاران، ۲۰۰۶). در مقابل تدریس به واسطه هنرها (رویکرد دوم) بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات مثبتی دارد و حتی می‌تواند در راستای حمایت از آموزش هنرها بر سیاست‌گذاران آموزشی نیز تأثیرگذار باشد. با توجه به اهمیت آموزشی این دو رویکرد و همچنین جهت برقراری تعادل بین این دو، از نقطه نظر فعالیت‌های تدریس، رویکرد سومی نیز مطرح شده است.

طی سال‌های ۱۹۷۰ برودی بر این باور بود که ارزش آموزشی هنر در مدارس زمانی هویدا می‌شود که این هنرها با فرایند یادگیری تلفیق شوند (برودی^{۱۹}، ۱۹۷۲، پالمر، ادوارد کوپر و برسلر^{۲۰}، ۲۰۰۱). آیزنر (۲۰۰۲) و گاردنر^{۲۱} (۲۰۰۳) نیز همین موضع را اتخاذ کرده بودند. بر اساس دیدگاه آیزنر شکل‌های مختلف ارائه زیبایی‌شناسی با شیوه‌های تجربه یک فرد ارتباط دارد (آیزنر، ۱۹۷۶). گاردنر نیز به نوبه خود نظریه هوش‌های چندگانه را مطرح نمود و نشان داد که چگونه هنرها می‌توانند با شیوه‌های تفکر در ارتباط باشند (فضایی، ریاضی منطقی و ...) (گاردنر، ۲۰۰۳). بدیهی است که این موضوع با آنچه در مدارس ترویج می‌شود، متفاوت است. هنر به عنوان حوزه‌ای در نظر گرفته می‌شود که دانش‌آموزان به واسطه آن قادر خواهند بود قابلیت‌های ذهنی پیشرفته خود را توسعه بخشند. همچنین رشد شناختی با پارامترهایی همچون تخیل، خلاقیت، شهود و عواطف در ارتباط است (پارکر^{۲۲}، ۲۰۰۵). 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 فراگیری آن‌ها اقدام نمایند.

در این رویکرد جدید، هنرها می‌توانند نقش جدیدی ایفا کنند و به یک کانون توجه تبدیل شوند و به جنبه‌های مختلف دانش از زوایای مختلف بنگرند. لذا نوع جدیدی از تدریس می‌تواند ایجاد گردد که در آن دانش‌آموزان بر اساس مشارکت در موقعیت‌های مرتبط با ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه

هر موضوع تدریس شده، طبقه‌بندی می‌شوند (ساتریو پائولو زورمپالا^{a, ۲۰۱۲}). به عبارت دیگر هر موضوع تدریس شده می‌تواند به عنوان یک چارچوب احتمالی تلقی گردد که در آن دانش‌آموزان ممکن است دارای تجارب زیبایی‌شناسانه باشند. این رویکرد می‌تواند به عنوان تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی مطرح گردد (ساتری پائولو و زورمپالا^{b, ۲۰۱۲}). تعلیم و تربیت مبتنی بر تدریس زیبایی‌شناسی بر این فرض استوار است که انسان‌ها می‌توانند جهان را به شیوه‌های مختلفی (گاردنر، ۲۰۰۳) و با بیش از یک محتوای خاص درک کنند (آیزنر، ۲۰۰۲)؛ بنابراین تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی ممکن است فرصت‌هایی را به دانش‌آموزان جهت پردازش آنچه فرامی‌گیرند، ارائه دهد نه تنها به لحاظ منطقی و زبانی، بلکه از نظر موسیقایی، جنبشی - حرکتی، فضایی، بین فردی و درون فردی و همچنین با نفوذ و حمله به موضوعات درسی سنتی و غیرهنری و جایگزین کردن آن‌ها با محتواهای موسیقی، تئاتر، جنبشی - حرکتی یا هنری.

در قیاس با سایر روش‌ها، تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌های خاص خود می‌باشد. قبل از هر چیز از نقطه نظر ابزارهای تدریس، آن یک آموزش تصویری است و رسانه‌های آموزشی باید قالب تصویری معقول و جذاب‌تری داشته باشند. فقط از طریق ادراک بصری از تصویر است که افراد می‌توانند به حس زیبایی‌شناسی نائل شوند و به قلمرو بالاتری از زیبایی‌شناسی وارد شوند. به عبارت دیگر، تجربه جهان در نهایت از طریق تجربه برای فهم عمیق‌تر معنای شیء. در مرحله دوم تدریس به شیوه عاطفی است که در تلاش است تا فعالیت‌های عاطفی را از طریق تجربه عاطفی برای اقدام تحریک نماید. بنابراین زیبایی‌شناسی به هیچ وجه انتقال دانش، تدریس مهارت‌ها و فرایند آماده‌سازی افراد با جهت‌گیری‌های مشخص نیست، بلکه به دریافت‌کنندگان جهت‌گیری از احساساتی چون عشق، نفرت، خیر و شر داده می‌شود، جهت قبول محتوایی عقلانی در قالب پذیرش عاطفی.

بنابراین می‌توان اذعان نمود که تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی شکلی از فعالیت آموزشی است که به دنبال ترویج ادراک زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، درک زیبایی‌شناسی، ارزشیابی زیبایی و خلاقیت زیبایی‌شناسانه از طریق مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و امور خوب (شامل همه چیزهای زیبای موجود در طبیعت، هنر، علوم و اشکال مختلف) می‌باشد (لینمن و همکاران، ۲۰۱۳) که به توسعه ویژگی‌های فردی شایسته و رشد خرد کمک می‌کند. در نهایت از دید اثرگذاری تدریس، می‌توان گفت که این آموزش به نوعی آموزش لذت است. به عبارت دیگر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یک فعالیت آموزشی است که دانش‌آموزان به تبع آن به احساسی زیبا و دلپذیر می‌رسند و فرایند تدریس بیشتر جنبه سرگرمی پیدا می‌کند (ونگ^{c, ۲۰۰۹}). از آنجاکه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌هایی همچون تصویرسازی، تأکید بر عواطف و احساس لذت می‌باشد، می‌تواند رسالت منحصر به فردی داشته باشد: یعنی غنی‌سازی و توسعه احساسات انسانی.

اهداف تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی

به‌طورکلی، هدف اصلی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی می‌تواند یادگیری از طریق هنر باشد؛ به عبارت دیگر، توسعه سواد زیبایی‌شناسی (اسمیت^{۲۵}، ۲۰۰۵). بر اساس دیدگاه گرین^{۲۶} (۱۹۹۴) هدف از تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی عبارت است از قادر ساختن دانش‌آموزان برای بیان ادراکات، احساسات و افکار خود از طریق شکل دادن فکری و بازتابنده رسانه‌ها مانند رنگ، خاک، صدای موسیقی، بیانات دیگران و یا عبارات نوشته‌شده و حرکات بدنی. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود یاد بگیرند که چگونه برای تبدیل تجربه انسان به بیان هنری اقدام کنند، چگونه برای ایجاد حس بیان خلاق خود و دیگران تلاش نمایند و به درک هنری خود و دیگران احترام بگذارند (برتون^{۲۷}، ۱۹۹۴). علاوه بر پرورش حس توجه به زیبایی‌شناسی، ممکن است توسعه صفات و ویژگی‌هایی همچون خلاقیت، قدرت تخیل و تفکر، اعتمادبه‌نفس، پشتکار و رشد روحیه انتقادی نیز مدنظر باشد (امادیو و همکاران، ۲۰۰۶). درنهایت می‌توان مهم‌ترین اهداف تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی را در موارد زیر خلاصه نمود:

توسعه مفهوم زیبایی‌شناسی، توسعه ادراک زیبایی‌شناسانه، تجربه، ایجاد، ارزشیابی و بیان زیبایی، توسعه روابط به سمت طبیعت و به سمت زیبایی در روابط بین‌فردی. تعلیم و تربیت نوین به ما می‌آموزد که هر دانش‌آموز باید فرصت توسعه توانایی مشاهده‌کردن، تجربه‌کردن، خلق‌کردن و ارزشیابی آنچه را که زیبا است، داشته باشد (دناک، ۲۰۱۴)؛ بنابراین به‌واسطه توجه به ابعاد زیبایی‌شناسانه امور این موارد باید در دانش‌آموزان توسعه پیدا کند:

- توانایی درک ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه
- توانایی تجربه ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه
- قابلیت‌های خلاقانه

- قضاوت زیبایی‌شناختی یا توانایی ارزشیابی کیفیت زیبایی.

در زمینه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی تحقیقاتی اندکی در داخل و خارج کشور صورت گرفته است. کياشچنکو، پلاخووا و راخیمووا^{۲۸} (۲۰۱۵) مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی را در شکل‌گیری واژگان حوزه هنر در کلاس‌های زبان انگلیسی بررسی کردند. نتایج مطالعه نشان داد که آموزش مبتنی بر زیبایی‌شناسی در کلاس‌های زبان انگلیسی با استفاده از نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه (ضرب‌المثل، سخنان) و کاربرد موازی آن همراه تدریس بهتر می‌تواند به وسعت گنجینه لغات و یادگیری آن‌ها کمک کند و اذعان داشتند نتایج این مطالعه می‌تواند در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و تدریس آن مورد استفاده قرار گیرد. لذا تدریس زیبایی‌شناسی عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد. دیگانوا و کارکینا^{۲۹} (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف تحلیل ابزارهای آموزشی زیبایی‌شناسی که بر مبنای روش‌شناسی فرد-مدار صورت گرفته بود، دریافتند که مقدمه ادغام کلمات

با موسیقی به‌عنوان وسیله‌ای برای تدریس بر اساس رویکرد فردگرایی، روند موفقیت عملیات و یادگیری را تضمین می‌کند. اینوشن^{۳۰} (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه آموزشی انتقالی در تدریس زیبایی‌شناسی: آزمایشی برای خودکارآمدی با استفاده از تئوری خودکارآمدی آلبرت بندورا در تدریس» به این نتیجه رسید که استفاده از تجزیه و تحلیل محتوا با توجه به مدل فلسفی جانسون، تدریس زیبایی‌شناسی و خودکارآمدی پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق و مایه رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که پیامد آن یادگیری موفقیت‌آمیز است. گرامبی (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر انجام داد. وی زیبایی‌شناسی و هنر را به‌عنوان یک پارادایم و چشم‌انداز برنامه درسی بررسی نمود تا آموزه‌ها و مؤلفه‌هایی را که پارادایم مذکور می‌تواند برای برنامه درسی دوره ابتدایی ارائه نماید، در قالب الگوی بومی تبیین کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر برای برنامه درسی به‌طور اعم و برای برنامه درسی دوره ابتدایی به‌طور اخص بوده که با الگوی پیشنهادی نحوه طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر تبیین شده است. پورحسینی، سجادی و ایمانی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای با هدف تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری دریافتند که فرایند تدریس و یادگیری، تجربه‌ای زیبایی‌شناختی است و باید به‌صورت زیبایی‌شناسانه ارائه گردد. محمدی (۱۳۹۳) با هدف بررسی عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان، دستورالعمل سازمان بهزیستی کشور را با استانداردهای موجود مورد بررسی و تطبیق قرارداد. نتایج نشان داد که بین عناصر زیبایی‌شناختی در مراکز پیش از دبستان و استانداردهای سازمان بهزیستی مطابقتی وجود ندارد و کاربرد عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان در سطح ضعیفی قرار دارد. جلالیان راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر عملکرد تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان گروه آزمایشی تأثیر مطلوبی دارد.

با نگاهی اجمالی به یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در این راستا می‌توان اذعان داشت که تلفیق هنر با تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در بیشتر اوقات منجر به بروز نتایج درخشانی شده است. هر جا که معلمان از هنر در هر شکل و رویکردی استفاده کرده‌اند، پیامد نهایی آن ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان بوده است. علاوه بر این نتایج تحقیقات صورت گرفته مبین این نکته است که استفاده از هنر حوزه عاطفی دانش‌آموزان را نیز دستخوش تغییر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر تلفیق تدریس با هنر نه تنها بر حوزه شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بلکه حوزه عواطف و احساسات او را نیز تحریک می‌کند. البته برخی تحقیقات نیز این نکته را یادآوری می‌کنند که مدارس ما فاقد امکانات و شرایط لازم برای تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی است و این امر خود نیازمند توجه مسئولین مربوطه در این راستاست.

■ اهداف و فرضیه پژوهش

این پژوهش به دنبال بررسی اهداف و فرضیه زیر شکل گرفته است:

هدف کلی

بررسی «تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناختی در درس علوم پایه هشتم» بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه.

اهداف جزئی

۱. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر انگیزش خودنظم‌دهی دانش‌آموزان؛
۲. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر ادراک خودتحصیلی دانش‌آموزان؛
۳. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر نگرش نسبت به مدرسه دانش‌آموزان؛
۴. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر ارزش‌گذاری هدف‌های دانش‌آموزان؛
۵. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم و کلاس.

■ فرضیه پژوهش

نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند.

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را ۱۳۱۴ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر مهاباد که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. از این تعداد، نمونه‌ای با حجم ۵۲ دانش‌آموز به صورت هدفمند انتخاب شد. لازم به ذکر است که ۳۵ نفر آن‌ها از مدرسه سعدی (کلاس هشتم B) به عنوان گروه گواه و ۱۷ نفر دیگر نیز از مدرسه لایق (کلاس هشتم A) به عنوان گروه آزمایش جایگزین شدند. در مرحله اول گردآوری داده (پیش‌آزمون) پرسش‌نامه نگرش نسبت به مدرسه مک‌کوچ و سیگل^{۳۱} (۲۰۰۳) در بین دانش‌آموزان هر دو گروه توزیع گردید. از روایی صوری ابزار یادشده با رجوع به نظر متخصصان اطمینان حاصل شد و جهت اطمینان از پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقادیر آن برای متغیر نگرش به مدرسه و هر یک از مؤلفه‌های آن در جدول ۲ گزارش شده است. در راستای اجرای پژوهش، گروه آزمایش فصل‌های ۱۰، ۹، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳ از کتاب درسی علوم را به مدت ۱۴ جلسه با رویکرد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، شامل استفاده از ادراک چندحسی، استفاده از ریتم و موسیقی، زبان بدن و استفاده از رنگ و شکل تصویر

آموزش دیدند، ولی گروه گواه به صورت مرسوم آموزش دیدند. بعد از پایان آموزش از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS و با استفاده از آزمون‌های تحلیل کوواریانس و کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل گردید. یک نمونه از شیوه اجرای مداخلات آموزشی در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱. نمونه‌ای از طرح درس اجراشده در علوم تجربی پایه هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶

طرح درس فصل ۵ علوم تجربی هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶					
کتاب: علوم تجربی پایه هشتم	موضوع درس: اندام‌های حسی بدن انسان	صفحات: ۳۵-۴۰	مدت جلسه: ۵۵ دقیقه	تعداد دانش‌آموزان: ۱۷ نفر	تاریخ: آبان ۱۳۹۵
اهداف کلی		آشنایی دانش‌آموزان با اندام‌های حسی به واسطه تلفیق هنر، توجه به حوزه عاطفی و تحریک احساس لذت در دانش‌آموزان			
اهداف جزئی		محل هریک از حس‌های بینایی، شنوایی، بویایی و لامسه را تشخیص دهد. ارتباط بین نور و دیدن را توضیح دهد. با استفاده مولاژهای چشم، گوش، پوست و بینی قسمت‌های مختلف اندام‌ها را تشخیص داده و هر یک را توضیح دهد. با استفاده از مولاژ یا پوسته‌های موجود چشم، گوش، پوست و بینی در مدرسه شکل ساده‌ای از آن‌ها را ترسیم و بخش‌های مختلف آن را نام‌گذاری کند. توضیح دهد که چگونه می‌بینیم. تعریف کند که چگونه صداها را می‌شنویم. همچنین چگونگی تشخیص بو را تعریف کند.			
روش تدریس		تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناختی در این رویکرد تدریس، قبل از هر چیز تلاش شد در فرایند تدریس از تصاویر و عناصر بصری مختلف استفاده شود همچنین توجه به حوزه عاطفی دانش‌آموزان از اولویت‌های مهم در جریان تدریس بود. در مرحله بعدی تلاش شد هنر و جنبه‌های مختلف آن به شکل مؤثری در موضوع درسی و اهداف مربوطه تلفیق گردد و همواره این اصل مد نظر قرار گرفت که در لحظه لحظه یادگیری دانش‌آموزان از فرایندهای کلاسی احساس لذت کنند. لذا در این راستا فعالیت‌های زیر در دستور کار قرار گرفت: از ادراک چندحسی مانند حس لامسه (حس لامسه: دانش‌آموز مولاژ چشم، گوش، بینی و پوست را با دستان خود لمس خواهد کرد و قطعات آن را باز دوباره سر جای خود قرار می‌دهد)، بینایی (دانش‌آموز همه مولاژها، پوسترها، تصاویر مربوط به موضوع درس که از قبل بر روی دیوارهای کلاس نصب شده بود، مشاهده می‌کنند، همچنین حرکات معلم (زبان بدن، تلفیق هنر با تدریس) و تولیدات هنری خود را مشاهده می‌کنند، فعالیت‌های اعضای گروه و پیامدهای کار مشترک آن‌ها در معرض دید همه قرار می‌گیرد). حس بویایی و چشایی دانش‌آموزان در فرایند تدریس با محرک‌های مختلفی که دانش‌آموزان به با خود به کلاس آورده بودند تحریک شد و این امر منجر به بروز تجربیات شادی در کلاس درس گردید. همچنین از دانش‌آموزان خواسته شد تا مواد غذایی مختلف با مزه‌ها و طعم‌های مختلف را تصور کنند و تجربه خود را در قالب بازنمایی‌های تصویری (شکل صورت) در کلاس بازسازی کنند و به دانش‌آموزان نشان دهند. از موسیقی (لایت) به هنگام انجام فعالیت علوم و ترسیم اندام‌های حسی استفاده شد. این کار به شدت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده بود و فضای بسیار خوبی به لحاظ عاطفی در کلاس فراهم شده بود. محیط یادگیری با پوسترهایی از تصاویر و توضیحاتی درباره			

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

طرح درس فصل ۵ علوم تجربی هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶					
کتاب: علوم تجربی پایه هشتم	موضوع درس: اندام‌های حسی بدن انسان	صفحات: ۳۵-۴۰	مدت جلسه: ۵۵ دقیقه	تعداد دانش‌آموزان: ۱۷ نفر	تاریخ: آبان ۱۳۹۵
موضوع درسی تزیین می‌شود. از زبان بدن (حرکات نمایشی و شاد معلم حین تدریس، تماس چشمی توأم با محبت با یکایک یادگیرندگان، تقویت غیرکلامی فراگیران و تأیید واکنش با حرکت سر، حرکت معلم در کلاس که بازگوکننده بسیاری از پدیده‌های معنادار است، مورد استفاده قرار می‌گیرد. تخیل دانش‌آموزان مورد توجه ویژه معلم قرار می‌گیرد. معلم در لایه‌لای تدریس خود تلاش می‌کند تا قوه تخیل دانش‌آموزان را تحریک کند و از آنان می‌خواهد که به پدیده‌های اطراف خود در کلاس درس بنگرند و در مورد آنان به خیال‌پردازی بپردازند. از دانش‌آموزان خواسته شد تا خود را در موقعیت یکی از اندام‌های حسی قرار دهند و به بیان احساسات و اندیشه‌های خود برای اعضای گروه بپردازند. از دانش‌آموزان خواسته شد تا بهترین تصویر یا تجربه‌ای را در طول دور روز گذشته مشاهده کرده‌اند را نقاشی کنند این امر هم به بازنمایی هوش فضایی آنان کمک نمود و هم موجب شد که فضای بسیار شادی در کلاس ایجاد گردد و در خلال آن حس بینایی نیز بیشتر درک شود و دانش‌آموزان با کاربردهای آن بیشتر آشنا شدند.					
رایانه، دیتا پروژکتور، کتاب درسی، مولاژ چشم، مولاژ گوش، مولاژ زبان، مولاژ بینی، مواد غذایی با طعم‌ها و بوهای مختلف، وایت برد، وسایل آزمایشگاهی، نرم‌افزار آموزشی در درس علوم، پوستر و عکس‌هایی از اندام‌های حسی، وسایل طراحی و نقاشی و کاغذ A۴، چراغ‌قوه					
گروه‌های کوچک ۳ الی ۵ نفره					
تکوینی: در حین انجام فعالیت‌ها و گفتگوهای دانش‌آموزان عملکرد آنان مورد بررسی و دقت قرار می‌گرفت و در صورت نیاز به تصحیح، تذکرات لازم ارائه می‌شد. پایانی: در پایان تدریس از دانش‌آموزان هر گروه خواسته شد تا فعالیت‌های صفحات ۳۶-۳۸ را ترسیم و نام‌گذاری کنند. از گروه‌ها نیز خواسته شد که کاربرد اندام‌های حسی انسان را در قالب طراحی یک داستان یا یک نقاشی برای سایر همکلاسی خود بازگو یا ترسیم کنند.					

جدول ۲. پایایی ابزار پژوهش

مؤلفه	تعداد گویه	شماره گویه‌ها	پایایی در پیش‌آزمون	پایایی در پس‌آزمون
نگرش نسبت به معلم و کلاس	۷	۱-۷-۱۱-۱۲-۱۳-۲۵-۲۸	۰/۸۶	۰/۸۸
انگیزش/خودنظم‌دهی	۹	۶-۸-۱۸-۲۰-۲۴-۲۶-۲۷-۲۹-۳۰	۰/۸۷	۰/۸۷
نگرش نسبت به مدرسه	۵	۴-۵-۹-۱۵-۳۵	۰/۸۹	۰/۸۹
ادراک خودتحصیلی	۶	۲-۳-۱۶-۳۱-۳۳-۳۴	۰/۷۳	۰/۸۷
ارزش‌گذاری هدف‌ها	۵	۱۷-۱۹-۲۲-۲۳-۳۲	۰/۸۷	۰/۸۶
پایایی کلی ابزار	۳۵	۱-۳۵	۰/۹۳	۰/۹۵

یافته‌ها

در این قسمت فرضیه زیر مورد آزمایش قرار گرفت که داده‌های توصیفی و استنباطی مربوط به آن در ادامه گزارش آمده است. قبل از انجام تحلیل‌های اصلی، از نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف اطمینان حاصل شد:

«نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند.»

جدول ۳. مقایسه میانگین نگرش نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از اجرای تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی

متغیر	گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله
		میانگین و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار
مقیاس کلی نگرش نسبت به مدرسه	گروه آزمایش	۳۷/۳۱±۱۶۵/۲۹	۱۹/۰۱±۲۲۰/۱۷
	گروه کنترل	۳۴/۹۱±۱۸۴/۶۸	۳۳/۶۵±۱۷۲/۰۲
نگرش نسبت به معلم و کلاس	گروه آزمایش	۹/۱۳±۳۲/۸۸	۴/۵۲±۴۴/۰۵
	گروه کنترل	۱۲/۰۸±۳۰/۳۱	۱۰/۰۴±۲۸/۹۱
انگیزش / خودنظم‌دهی	گروه آزمایش	۱۰/۳۹±۴۱/۰۵	۵/۷۶±۵۵/۶۴
	گروه کنترل	۹/۸۸±۵۱/۰۵	۹/۵۴±۴۶/۲۰
نگرش نسبت به مدرسه	گروه آزمایش	۷/۹۶±۲۲/۶۴	۵/۰۷±۳۰/۴۷
	گروه کنترل	۸/۸۵±۲۴/۸۰	۸/۴۰±۲۱/۷۱
ادراک خودتحصیلی	گروه آزمایش	۶/۹۵±۲۹/۷۰	۴/۵۵±۳۷/۶۴
	گروه کنترل	۶/۴۲±۳۰/۸۲	۶/۷۷±۲۹/۵۴
ارزش‌گذاری هدف‌ها	گروه آزمایش	۷/۷۰±۲۵/۹۴	۲/۱۲±۳۳/۵۲
	گروه کنترل	۶/۴۹±۳۰/۸۵	۵/۷۱±۲۹/۷۴

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نگرش نسبت به مدرسه و خرده‌مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از به‌کارگیری تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی به تفکیک هر یک از پنج مؤلفه نگرش نسبت به مدرسه آمده است. میانگین‌های گروه آزمایش در هریک از مؤلفه‌های نگرش نسبت به مدرسه (نگرش نسبت به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی، نگرش نسبت به مدرسه، ادراک خودتحصیلی، ارزش‌گذاری هدف‌ها) بعد از مداخله یعنی اجرای تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی تغییر چشمگیری داشته است، درحالی‌که این وضعیت در گروه کنترل مشاهده نمی‌شود.

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

با توجه به نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و همچنین با توجه به اینکه روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری روشی آماری است که اجازه می‌دهد اثر دو یا چند متغیر مستقل بر دو یا چند متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد. جهت تحلیل آماری فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید. فرضیه اصلی این رویکرد آن است که بردار متغیرهای وابسته از یک توزیع نرمال چندمتغیره تبعیت می‌کند و ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در بین سلول‌هایی که بر اساس اثرات بین آزمودنی‌ها تشکیل شده‌اند، برابرند. به همین خاطر، در دستور تحلیل واریانس چندمتغیره، آزمونی به نام ام باکس تعبیه شده است که این فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که: «ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند». نتایج این آزمون در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴. وضعیت برابری ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها

آزمون ام. باکس	F	df _۲	df _۱	معناداری (sig)
۸۹/۶۹	۳/۴۵۲	۲۱	۲۴۵۲/۲۲۶	۰/۰۰۱

با توجه به داده‌های جدول ۴ مشاهده می‌گردد که بر اساس مقدار $F(۳/۴۵۲)$ و سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵، فرض صفر تأیید نمی‌شود ($sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$).

جدول ۵. وضعیت اثر متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها در مدل

معناداری	df خطا	df فرضیه	F	ارزش	اثر	
۰/۰۰۱	۴۳	۶	۴/۵۰	۰/۳۸	اثر پیلای	گروه
۰/۰۰۱	۴۳	۶	۴/۵۰	۰/۶۱	اثر لامبدای ویلکس	
۰/۰۰۱	۴۳	۶	۴/۵۰	۰/۶۲	اثر هتلینگ	
۰/۰۰۱	۴۳	۶	۴/۵۰	۰/۶۲	بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۲۰	۴۳	۶	۱/۴۸	۰/۱۷	اثر پیلای	سطح نگرش به مدرسه- پیش‌آزمون
۰/۲۰	۴۳	۶	۱/۴۸	۰/۸۲	اثر لامبدای ویلکس	
۰/۲۰	۴۳	۶	۱/۴۸	۰/۲۰	اثر هتلینگ	
۰/۲۰	۴۳	۶	۱/۴۸	۰/۲۰	بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۲۷	۴۳	۶	۱/۳۱	۰/۱۵	اثر پیلای	گروه* سطح نگرش به مدرسه پیش‌آزمون
۰/۲۷	۴۳	۶	۱/۳۱	۰/۸۴	اثر لامبدای ویلکس	
۰/۲۷	۴۳	۶	۱/۳۱	۰/۱۸	اثر هتلینگ	
۰/۲۷	۴۳	۶	۱/۳۱	۰/۱۸	بزرگ‌ترین ریشه روی	

در جدول ۵ مشاهده می‌شود که در هیچ‌یک از آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکس، هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، اثر متغیر مستقل سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون در مدل معنادار نیست ($\text{sig} = 0/02 < 0/05$). ولی اثر متغیر مستقل نوع گروه (آزمایش یا کنترل) طبق آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکس، هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، در مدل در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($\text{sig} = 0/001 < 0/01$). همچنین اثر تعامل دو متغیر نوع گروه و سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون طبق هیچ‌یک از آزمون‌های اثر، در مدل معنادار نمی‌باشد ($\text{sig} = 0/27 > 0/05$). بدین معنی که دو متغیر نوع گروه و سطح نگرش اولیه دانش‌آموزان به مدرسه به‌صورت یک‌جا و باهم در مدل نقشی نداشته و اثر معناداری بر نگرش نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های پنج‌گانه آن ندارند.

جدول ۶. وضعیت برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته

متغیر	F	df)	df۲	معناداری (sig)
مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۶/۸۶۰	۳	۴۸	۰/۰۱
نگرش به معلم و کلاس	۲/۳۷۴	۳	۴۸	۰/۰۸
انگیزش/خودنظم‌دهی	۷/۴۲۳	۳	۴۸	۰/۰۰
نگرش به مدرسه	۲/۵۰۲	۳	۴۸	۰/۰۷
ادراک خودتحصیلی	۵/۲۰۹	۳	۴۸	۰/۰۳
ارزش‌گذاری	۱۴/۴۲۴	۳	۴۸	۰/۰۰۱

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

جدول ۷. تحلیل واریانس چندمتغیری نسبت‌های F برای اثر تعاملی گروه و سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون

منبع	متغیر وابسته	df	MS	F	معناداری	ω^2
گروه	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۱۸۰۷۶/۶۲	۲۲/۲۷	۰/۰۰	۰/۳۱۷
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۱۶۳۸/۲۱	۲۲/۰۱	۰/۰۰	۰/۳۱۴
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۵۷۰/۰۵	۸/۱۱	۰/۰۰۶	۰/۱۴۵
	نگرش به مدرسه	۱	۵۳۴/۹۶	۹/۳۱	۰/۰۰۴	۰/۱۶۳
	ادراک خودتحصیلی	۱	۴۰۵/۴۱	۱۱/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۱۹۶
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۲۷۲/۳۸	۱۳/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۲۲۰
سطح نگرش در پیش‌آزمون	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۴۵۱۳/۶۷	۵/۵۶	۰/۰۲	۰/۱۰۴
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۱۳۰/۵۶	۱/۷۵	۰/۱۹	۰/۰۳۵
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۲۵۳/۴۱	۳/۶۱	۰/۰۶	۰/۰۷۰
	نگرش به مدرسه	۱	۴۳/۸۴	۰/۷۶	۰/۳۸	۰/۰۱۶
	ادراک خودتحصیلی	۱	۲۲۷/۹۹	۶/۵۸	۰/۰۱	۰/۱۲۱
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۱۱۶/۷۲	۵/۷۸	۰/۰۲	۰/۱۰۸
گروه*سطح نگرش در پیش‌آزمون	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۶۳۳/۱۹	۰/۷۸	۰/۳۸	۰/۰۱۶
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۴۴/۲۰	۰/۵۹	۰/۴۴	۰/۰۱۲
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۱/۴۵	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۰
	نگرش به مدرسه	۱	۱۲/۰۶	۰/۲۱	۰/۶۴	۰/۰۰۴
	ادراک خودتحصیلی	۱	۰/۱۵	۰/۰۰۴	۰/۹۴	۰/۰۰
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۸۷/۱۹	۴/۳۲	۰/۰۴	۰/۰۸۳
خطا	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۴۸	۸۱۱/۶۱			
	نگرش به معلم و کلاس	۴۸	۷۴/۴۲			
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۴۸	۷۰/۲۴			
	نگرش به مدرسه	۴۸	۵۷/۴۳			
	ادراک خودتحصیلی	۴۸	۳۴/۶۵			
	ارزش‌گذاری هدف	۴۸	۲۰/۱۶			

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر نوع گروه = $0/416$ ؛ مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) = $0/405$.

در جدول ۶، نتایج آزمون لون سنجش برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مورد دو متغیر نگرش به معلم و کلاس ($\text{sig} = 0/08 > 0/05$) و نگرش به مدرسه ($\text{sig} = 0/07 > 0/05$)، سطح خطای آماری F بزرگ‌تر از $0/05$ است؛ بنابراین واریانس خطای این متغیرها در بین هر دو گروه (آزمایش و کنترل) و دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، باهم برابر بوده و از این حیث تفاوت معنادار بین آن‌ها وجود ندارد؛ اما در مورد سایر متغیرها با توجه به اینکه سطح خطای آماری F کوچک‌تر از $0/05$ است؛ بنابراین واریانس خطای این متغیرها در بین هر دو گروه (آزمایش و کنترل) و دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، باهم برابر نبوده و از این حیث تفاوت معنادار بین آن‌ها وجود دارد. در ادامه در جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر عامل بین آزمودنی‌ها (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، عضویت در گروه کنترل و عدم استفاده از روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 22/27, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/317$),

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(4,81)} = 22/01, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/314$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(4,81)} = 8/11, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/145$),

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 9/31, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/163$),

- ادراک خودتحصیلی ($F_{(4,81)} = 11/70, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/196$),

و ارزش‌گذاری هدف‌ها ($F_{(4,81)} = 13/50, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/220$) معنادار است و

باعث تفاوت بین سطح نگرش به مدرسه و مؤلفه‌های پنج‌گانه نگرش به مدرسه در دو گروه کنترل و گروه آزمایش می‌شود. به بیان ساده فرضیه این پژوهش تأیید می‌گردد.

همچنین بررسی نتایج نشان می‌دهد که اثر متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 5/56, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/104$),

- ادراک خودتحصیلی ($F_{(4,81)} = 6/58, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/121$) و ارزش‌گذاری

هدف‌ها ($F_{(4,81)} = 5/78, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/108$) معنادار است و باعث تفاوت

بین سطح نگرش به مدرسه و ادراک خودتحصیلی و ارزش‌گذاری هدف‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌شود. ولی اثر متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) بر متغیرهای وابسته

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(4,81)} = 1/75, P = > 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/035$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(4,81)} = 3/61, P = > 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/070$)

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

و نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۷۶, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۶$) معنادار نیست؛ یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره نگرش به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی و نگرش به مدرسه در بین دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار ندارند. درنهایت با بررسی نتایج مشخص می‌شود که تأثیر تعامل بین گروه و پیش‌آزمون تنها بر متغیر وابسته ارزش‌گذاری هدف معنادار می‌باشد ($F_{(۴۸,۱)} = ۴/۳۲, P = < ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۸۳$) و بر سایر متغیرهای وابسته شامل مقیاس کلی:

- نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۷۶, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۶$),

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۵۹, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۲$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۰۲, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۰۱$),

- نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۵۹, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۲$)

و ادراک خودتحصیلی ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۰۰۱, P = < ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۳۵$) معنادار نیست؛ یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره ارزش‌گذاری هدف‌ها در بین دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار دارند اما میانگین نمره مقیاس کلی نگرش به مدرسه، نگرش به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، ادراک خودتحصیلی در بین دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار ندارند. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برای متغیر نوع گروه (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش مبتنی بر زیبایی‌شناسی، عضویت در گروه کنترل و عدم استفاده از روش تدریس مبتنی زیبایی‌شناسی) برابر با ۰/۴۱۶ است که نشان می‌دهد این متغیر توانسته است تنها ۴۱/۶ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین کند. مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برای متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) نیز برابر با ۰/۴۰۵ می‌باشد که نشان می‌دهد این متغیر توانسته است ۴۰/۵ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین کند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که بر اثر مداخله پژوهشگر در متغیر مستقل (تدریس بر اساس رویکرد مبتنی بر زیبایی‌شناسی) متغیر وابسته (نگرش به مدرسه) نیز تحت تأثیر این مداخلات، تغییر پیدا کرد. نتایج این تحقیق با پژوهش‌های بسیاری همسو است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. مهدوی (۱۳۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که آموزش هنر، در پرورش حس زیباشناسی، رشد خلاقیت و تلطیف عواطف انسانی، بسیار مؤثر است. صاحب‌دای (۱۳۹۱) اشاره می‌کند که تربیت هنری یعنی انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان، آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش

یابد، عواطف و احساساتشان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا شود در نهایت به داشتن تفکری زیبا می‌انجامد. کیاشچنکو و همکاران (۲۰۱۵) مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی را که در شکل‌گیری واژگان حوزه هنر در کلاس‌های زبان انگلیسی مؤثر است، بررسی نمودند. نتایج مطالعه نشان داد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی در کلاس‌های زبان انگلیسی با استفاده از نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه (ضرب‌المثل، سخنان بزرگان) و کاربرد موازی آن همراه تدریس به توسعه گنجینه لغات و یادگیری بهتر آن‌ها کمک می‌کند. آن‌ها اذعان داشتند که نتایج این مطالعه می‌تواند در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و تدریس آن مورد استفاده قرار گیرد؛ چرا که تدریس مبتنی زیبایی‌شناسی عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد. دیگانوا و کارکینا (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف تدریس زیبایی‌شناسانه موسیقی، دریافتند که ادغام کلمات با موسیقی، به عنوان وسیله‌ای برای تدریس بر اساس رویکرد فردگرا، روند موفقیت عملیات و یادگیری را تضمین می‌کند و بر اساس نتایج تجربی آن دریافتند که اجرای دوره‌های آموزشی نوآورانه هنر به وسیله ترکیب کلمات در موسیقی به عنوان وسیله‌ای برای آموزش زیبایی دانش‌آموز-محور، بهره‌وری فرایند یادگیری را افزایش داده و همچنین به مؤسسات آموزش عالی اجازه خواهد داد به عنوان یک سیستم یکپارچه آموزش زیبایی را همواره دنبال کنند. اینوشن (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه درسی انتقالی در تدریس زیبایی‌شناسی: روشی برای خودکارآمدی» با استفاده از تئوری خودکارآمدی آلبرت بندورا در تدریس به این نتیجه رسید که استفاده از تئوری و تجزیه و تحلیل محتوا با توجه به مدل فلسفی جانسون، تدریس زیبایی‌شناسی و خودکارآمدی، پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق به شمار می‌آید و موجب رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که نتیجه آن یادگیری موفقیت‌آمیز است. نتایج برخی تحقیقات نیز حاکی از این است که تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر سایر حوزه‌های یادگیری نیز تأثیر مثبت دارد (تیتل بام و فورستر گلیز ۳، ۲۰۰۴). هانا^{۳۳} (۱۹۹۲) به این نتیجه رسید که آموزش‌های زیبایی‌شناختی در حوزه‌هایی مانند هنر و موسیقی موجب کسب نمرات بالا در سایر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی می‌شود. روییز^{۳۴} (۲۰۰۴) نیز خاطر نشان می‌سازد که مشارکت در موسیقی و هنرهای تجسمی با کسب معدل بالا در دروسی مانند خواندن، ریاضیات و تغییر رفتار ارتباط دارد. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان نمود که تلفیق هنرهای مختلف در فرایند تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی باعث یادگیری معنادار برای دانش‌آموزان می‌شود.

چنانچه رابکین^{۳۵} (۲۰۰۲)، جویس^{۳۶} (۲۰۰۲) و فلوری^{۳۷} (۲۰۰۸) در قالب مطالعات خود نتیجه گرفتند که همبستگی مثبتی میان مطالعه دروس هنری و عملکرد تحصیلی وجود دارد. از آنجاکه در تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر استفاده دانش‌آموزان از ادراک چندحسی تأکید می‌شود، لذا جریان یادگیری از طریق تمام حواس صورت می‌گیرد. از طریق کاربست این روش، مطالب و مهارت‌ها قابلیت بهتر درک می‌شوند و می‌توان مهارت‌ها و مطالب را از یک موقعیت به موقعیت دیگر تعمیم داد که این موضوع می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و متغیرهای موجود در آن اثرگذار باشد. این همان است که گرین (۱۹۹۴) به آن اشاره می‌کند که باید برداشت خاصی از تعلیم و تربیت در زمینه توجه و ادراک ارائه شود و خود آن را وظیفه عمده تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی می‌داند. او اشاره می‌کند که باید بر آزاد گذاشتن دانش‌آموزان برای دقت و تعمق در آثار هنری تأکید شود. مفهوم کلیدی در این مورد، توجه کردن و درک کردن کیفی است. از طرف دیگر هم استدلال‌های فلسفی بر ارزش ذاتی تجربه‌های زیبایی‌شناختی تأکید می‌کنند و اذعان می‌کنند که هنرها دارای پیامدهای بلندمدت زیادی برای رشد فردی و حتی رفاه جامعه می‌باشند. هنرها به عنوان ابزار در نظر گرفته نمی‌شوند بلکه به خودی خود هدف هستند. هنرها نه فقط جایگزین سوادآموزی نیستند، بلکه پیشنهاد تجربه‌ای هستند که منحصر به انسان است و ذاتاً ارزشمند است (کاندلیف لاگمن^{۳۸}، ۱۹۹۴).

از طرف دیگر استفاده از ترکیبات مختلف رنگ‌ها در فرایند تدریس و در فضای آموزشی محیطی دل‌نشین را در کلاس درس به وجود آورده بود و می‌توان استدلال نمود که استفاده از رنگ در فرایند تدریس به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و کلاس درس اثرگذار بوده است. رنگ از جمله مهم‌ترین اثربخش‌ترین عناصر بصری است. رنگ‌ها مانند کلمات با انسان سخن می‌گویند و اثر فراوانی روی احساسات و عواطف انسانی دارند. پژوهش‌های زیادی در این خصوص که چگونه رنگ انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد صورت گرفته است و برخی از پژوهش‌ها بیانگر این مطلب هستند که مرد و زن به‌گونه‌ای متفاوت به رنگ‌ها واکنش نشان می‌دهند (بردان^{۳۹}، ۲۰۰۴). ما دانسته یا نادانسته به رنگ‌های موجود در طبیعت یا رنگ‌های ساخته دست بشر در محیط اطرافمان واکنش نشان می‌دهیم. موسیقی نیز متغیری دیگری بود که در مداخلات آموزشی مورد استفاده قرار گرفت و می‌توان ادعا نمود که در کنار سایر متغیرها بر تغییر نگرش دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده

است. واقعیت این است نوجوانان همواره به موسیقی واکنش نشان می‌دهند و قسمت اعظمی از زمان آن‌ها را به خود اختصاص می‌دهد. اکثر نوجوانان موسیقی را دوست دارند و استعداد آن را در خود دارند. اشتغال به موسیقی ابداع و اختراع نوجوانان را برمی‌انگیزد و سبب تلطیف احساسات آن‌ها در کل روح و جسم آن‌ها می‌شود. روسو می‌گوید آهنگ موسیقی ندای روان است و حقیقت را به کودک و نوجوان می‌آموزد (هاشمیه، ۱۳۸۲).

استفاده از زبان بدن در تدریس همواره مورد تأکید متخصصان تعلیم و تربیت است. در فرایند اجرای این پژوهش این موضوع در دستور کار قرار گرفت و تلاش شد فرایندهای تدریس معلم با حرکات جالب بدن که بعضاً می‌توانست جنبه نمایشی و حتی طنز پیدا کند تلفیق گردد. این امر نیز به‌نوبه خود بر نتیجه این تحقیق اثرگذار بوده است. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که حدود ۷ درصد از پیام فرد در برخورد با مسائل احساسی‌اش، توسط نوشتن و ۳۸ درصد آن در شکل گفتاری و حدود ۵۵ درصد بیان احساسی، به حالت بیان رخساری^۴ و یا نوعی ارتباط غیرکلامی پدیدار می‌شود (فتیحی‌آذر، ۱۳۹۱، ص. ۱۱۵). از آنجاکه علائم گوناگون از حالات غیرکلامی در درک وضعیت یا گفتار افراد به هنگام تبادل پیام کمک زیادی می‌نمایند- چون بسیاری از پدیده‌های کلاسی حالت ارتباط غیرکلامی دارند- بنابراین بهره‌گیری از آن‌ها در تدریس مؤثر و پویا امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

بنابراین می‌توان اذعان داشت علی‌رغم اینکه تاریخچه علم و هنر تدریس قدمتی بسیار طولانی دارد اما هنوز در این زمینه نیازمند تأمل و تعمق بیشتری می‌باشیم. اگرچه اتخاذ رویکرد و روش تدریس معلم تابعی از عوامل و مؤلفه‌های مختلفی همچون باورها و نگرش‌های فلسفی، اهداف و محتوای برنامه درسی، امکانات و تجهیزات و ... می‌باشد اما توجه به ابعاد هنری، عاطفی و زیبایی‌شناسی تدریس امری اجتناب‌ناپذیر است. یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که هر اندازه عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی (عناصر بصری، رنگ، موسیقی، تخیل و تصورات دانش‌آموزان، هنر، عواطف دانش‌آموزان، محیط یادگیری شاد، خلاقیت و احساس لذت از یادگیری) در فرایند تدریس تلفیق گردند و معلم تلاش نماید تا اهداف حوزه شناختی را به‌واسطه توجه و برجسته‌کردن حوزه عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهد، به همان نسبت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و مؤلفه‌های موجود در مدرسه بهبود پیدا می‌کند. لذا این مهم همواره باید مد نظر متخصصان برنامه درسی، مدیران و

- معلمان مدارس قرار گیرد. در این راستا پیشنهادهای زیر می‌تواند مفید واقع شوند:
- تجدیدنظر اساسی در رویکرد تربیت معلمان در کشور و تغییر برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در راستای توجه به تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی
- ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت معلمان فعلی نظام آموزشی در خصوص اهمیت توجه به مؤلفه‌های عاطفی و زیبایی‌شناسی در فرایند تدریس به‌ویژه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی به‌واسطه برگزاری کارگاه‌ها، همایش‌ها و سمینارهای آموزشی
- تغییر و بهبود فضاهای آموزشی موجود در مدارس با توجه به عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی
- تأکید مداوم بر اهمیت حوزه عاطفی در یادگیری‌های دانش‌آموزان در حوزه شناختی و ایجاد ارتباطی مداوم بین این دو حوزه از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ارسال مقالات و مجلات مرتبط در این راستا برای مدارس
- تأکید مداوم بر اهمیت تلفیق هنر در تدریس تمام موضوعات درسی از طرق مختلف برای مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها و فرهنگ‌سازی لازم در این خصوص.

منابع

- انصاری، مریم؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی و باقری، خسرو. (۱۳۹۲). تجربه زیباشناختی تحولی جدید در شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری (در راستای محور تحول در مفهوم فرایندهای تربیتی). چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. مبنای فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پورحسینی، محمد؛ سجادی، سید مهدی و ایمانی محسن. (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصل‌نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۸۳-۱۰۰.
- جلالیان راد، حمیده. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های شهرستان بابلسر (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه مازندران.
- صاحب‌دادی، خدیجه. (۱۳۹۱). نقش زیبایی‌شناسی در تربیت هنری دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی تهران.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۹۱). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحنگ، ماندانا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳۹)، ۱۰۱-۱۱۸.
- کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). نگرش و تغییر نگرش. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- گرمایی، حسنعلی. (۱۳۹۴). طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- محمدی، لیلا. (۱۳۹۳). بررسی عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان بر اساس دستورالعمل سازمان بهزیستی کشور و تطبیق با استانداردهای موجود (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۳(۱۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- مهدوی، اسدالله. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آموزش هنر در دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه مازندران.
- هاشمیه، ساناز. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر شنیدن موسیقی از طریق پیانو بر یادگیری درس دستور زبان فارسی در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- Amadio, M, Truong, N & Tschurenev, J. (2006). *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century*. UNESCO International Bureau of Education.
- Benavot, A. (2004). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. Geneva: UNESCO-IBE.
- Berdan, R. (2004). *Composition and the Elements of Visual Design*. Retrieved August, 2, 2017, from http://photoinf.com/General/Robert_Berdan/Composition_and_the_Elements_of_Visua_Design.html.
- Palmer, J; Edward Cooper, D & Bresler, L. (2001). Harry Broudy 1905-98. In *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present*. London: Routledge.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Burton, J. M. (1994). The Arts in School Reform: Other Conversations. *Teachers College Record*, 95(4), 477-93.
- Condliffe Lagemann, E. (1994). For the Record: The Arts and Educational Debate. *Teachers College Record*, 95(4), 435-441.
- Deasy, R. (2003). *Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs: A report of the arts education national forum*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5(19), 1714-1719.

- Dewey, J. (1943). *Art as experience*. New York: Putnam.
- Dyganova. E.A. & Karkina. S.V. (2015). Person Oriented Aesthetic Education In The System Of Life-Long Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1750 – 1753.
- Eisner, E.W. (1999). Does experience in the arts boost academic achievement? *Clearing House*, 72(3), 143–49.
- Eisner, E.W. (1976). *The arts, human development, and education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Eisner, E.W. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Flory, A. (2008). Exploring the benefits of art in elementary education. *California State University Honors Program Journal*, 11(6), 56-62. Retrieved August, 11, 2017, from <https://www.csustan.edu/sites/default/files/honors/documents/journals/elements/Flory.pdf>
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Retrieved August, 3, 2017, from http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf
- Geer, W. (1997). *Art as a basic: The reformation in the art education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Greene, M. (1994). Carpe Diem: The Arts and School Restructuring. *Teachers College Record*, 95(4), 494-507.
- Hanna, J. L. (1992). Connections: Arts, Academics, and Productive Citizens. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 601-607.
- Inocian, Reynaldo B. (2013). Transitional curriculum in aesthetic teaching: a test for self-efficacy. *European Scientific Journal*, 9(31), 131-144.
- Joyce, H. (2002). *Improving student learning Mathematics and Science through the integration of Visual Art, Master of Arts Action reserch project*, (Unpublished M. A dissertation). Saint-Xavier University, Chicago, Illinois. Retrieved August, 19, 2017, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465534.pdf>
- Kiyashchenko, O. A; Plakhova, E. A & Rakhimova, M. A. (2015). Aesthetic Component in the Formation of Lexical Area "Art" in English Language Classes. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 191-196.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Leigh, S, R & Heid, A. (2008). First graders constructing meaning through drawing and writing. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 1–14.
- Linman, I; Abbasi & Najam U.H. (2013). Aesthetic Education in China. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(1), 305-309.
- McCoach, D. B, & Siegel, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.
- Mitchel, M.M & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599– 610.
- Parker, J. (2005). A consideration of the relationship between creativity and approaches to learning in art and design. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 186–198.
- Pentelichuk, M. W. (1989). *A Study of the School Attitudes of Grades 4-6 Indian Students in the Schools Northwestern Saskatchewan* (Unpublished M. A dissertation), University of Saskatchewan, Canada, Retrieved August, 28, 2017, from https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-03092007-143850/Pentelichuk_mervin_1989.pdf
- Rabkin, N. (2002). Connections between Education in the art and student Achievement. *GLA Reader*, 13(3), 3-10.
- Ruiz, J. (2004). *A Literature Review of the Evidence Base for Culture, the Arts and Sport policy* (Report). Edinburgh, Scotland: Scottish Executive Education Department. Retrieved July, 11, 2017, from <https://www.a-n.co.uk/research/a-literature-review-of-the-evidence-base-for-culture-the-arts-and-sports-policy-3/>

- Smith, R. (2005). Aesthetic Education: Questions and Issues. *Journal of Arts Education Policy Review*, 106(3), 19-35.
- SotiropoulouZormpala, M. (2012, a). Aesthetic teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review*, 113(4), 123128.
- SotiropoulouZormpala, M. (2012, b). Aesthetic teaching: An approach to language arts in early childhood curriculum. *Aesthetic Education*, 65(1), 6-10.
- Steers, J. (2001). InSEA: A brief history and a vision of its future role. *International Journal of Art and Design Education*, 20(2), 215-29.
- Teitelbaum, T. & Fuerstner Gillis, S. (2004). *Arts Education: A Review of the Literature. Prepared for the Performing Arts Program of The William and Flora Hewlett Foundation*. San Francisco: Blueprint Research & Design, Inc.
- Walker, E; Tabone, C &Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language ArtS*, 88(5), 365-372.
- Wang, X. X. (2009). The Aesthetic education and the comprehensive development of man. *Academic Journal of Henan Education College*, 3(2), 24-29.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Mitchel & Bradshaw | 21. Gardner |
| 2. Pentelichuk | 22. Parker |
| 3. Denac | 23. Sotiropoulou Zormpala |
| 4. Linman, Abbasi, ul Hasan | 24. Wang |
| 5. Amadio, Truong & Tschurennev | 25. Smith |
| 6. teaching the arts | 26. Greene |
| 7. teaching through the arts | 27. Burton |
| 8. aesthetic teaching | 28. Kiyashchenko, Plakhova & Rakhimova |
| 9. Eisner | 29. Dyganova& Karkina |
| 10. Geer | 30. Inocian |
| 11. Dewey | 31. McCoach& Siegel |
| 12. Steers | 32. Teitelbaum & Fuerstner Gillis |
| 13. Deasy | 33. Hanna |
| 14. Kress | 34. Ruiz |
| 15. Multimodality | 35. Rabkin |
| 16. Leigh & Heid | 36. Joyce |
| 17. Tabone& Weltsek | 37. Flory |
| 18. Benavot | 38. Condliffe Lagemann |
| 19. Broudy | 39. Berdan |
| 20. Palmer, Edward Cooper& Bresler | 40. Facial expression |