

Abstract

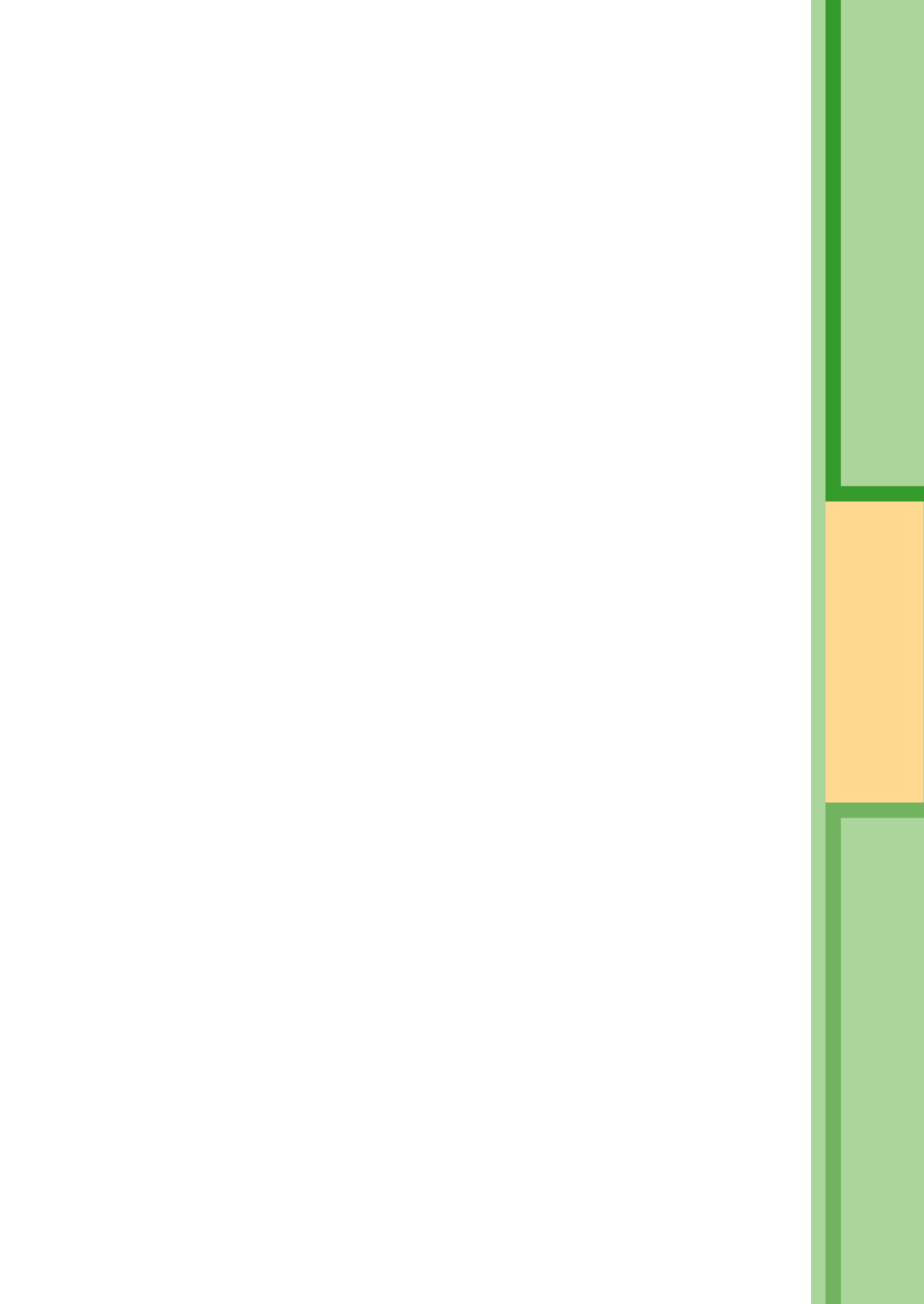
Implementation of special dialogue educational program to develop the aesthetic perception of Farhangian University students-teachers

- Golbarg Gharibpour, PhD Candidate in Curriculum Planning at Islamic Āzād University (Central Tehran Branch), Tehran, Iran.
Email: golbaargharibpour@gmail.com
- Mahmoud Mehrmohammadi, Corresponding Author, (PhD), Full Professor of Curriculum Studies, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
Email: Mehrmohammadimahmoud@gmail.com
- Hamidrezā Rezāzādeh bahādorān(PhD), Assistant Professor of Education and Counselling, Islamic Āzād University, (Central Tehran Branch), Tehran, Iran. Email: rezazade1390@gmail.com
- Alirezā Assāreh (PhD), Full Professor of Curriculum Planning, Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran.
Email: alireza_assareh@yahoo.com
- Fātemehzahrā Ahmadi (PhD), Assistant Professor of Health and Physical Education, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran. Email: midwife79@gmail.com

The present research was carried out with the aim of implementing and measuring the effectiveness of the special dialogue educational program for the development of the aesthetic perception of student-teachers, using the art-based narrative method. Ten of the student-teachers of Farhangian University who were selected by purposive sampling method, experienced a special educational program for cultivating the aesthetic perception and recorded their data in the personal portfolios. In order to measure the effectiveness of the program, first the portfolios of each of the student-teachers were evaluated by a total of 5 subject experts in the field of art who were selected through purposeful sampling. Then, the researcher evaluated the portfolios. Based on the data available in the portfolio of each student-teacher, the indicators of the effectiveness or lack of artographic learning tasks in promoting the aesthetic perception were finally judged by considering 4 four-level scales (very much, much, noticeable and insignificant). Findings showed that this special educational program for developing the aesthetic perception based on the process of dialogue education with artographic learning tasks has been accepted by the student-teachers and it could improve their aesthetic perception in these dimensions: attention to the formal aspects, the ability to represent and encode an aspect of lived experiences in the works of visual arts and the responsibility of revealing or deciphering it with a written and oral description, the power of self-expression and turning feelings into words, self-reflection and analysis, interaction and understanding the world of others.

Keywords

Dialogic Education, Teacher Education, Aesthetic Perception, Narrative Inquiry, Artography



کار بست برنامه گفت و شنودی ویژه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان

■ گلبرگ غریب پور* ■ محمود مهر محمدی** ■ حمیدرضا رضازاده بهادران*** ■ علیرضا عصاره**** ■ فاطمه زهرا احمدی*****

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف اجرا و سنجش میزان اثربخشی «برنامه آموزشی گفت و شنودی ویژه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان»، به روش روایی هنرمحور انجام شد. ده تن از دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیباشناختی را تجربه و داده‌های خود را در کارپوشه‌های شخصی ثبت کردند. به منظور سنجش میزان اثربخشی برنامه، نخست کارپوشه دانشجو-معلمان مجموعاً توسط پنج تن از صاحب‌نظران موضوعی در حوزه هنر که با روش «نمونه‌گیری هدفمند» انتخاب شده بودند ارزیابی شدند. سپس پژوهشگر به ارزیابی کارپوشه‌ها پرداخت. با استناد به داده‌های موجود در کارپوشه هر یک از دانشجو-معلمان، نشانه‌های اثربخش بودن یا نبودن تکلیف‌های یادگیری آرتاگرافیک در ارتقای ادراک زیباشناختی، با در نظر گرفتن چهار مقیاس چهار رتبه‌ای (بسیار زیاد، زیاد، محسوس و ناچیز) مورد قضاوت نهایی قرار گرفتند.

یافته‌ها نشان دادند برنامه آموزشی ویژه پرورش ادراک زیباشناختی مبتنی بر تعلیم و تربیت گفت و شنودی، با تکلیف‌های یادگیری آرتاگرافیک، به خوبی از سوی دانشجو-معلمان مورد پذیرش واقع شد و توانست ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان را در این ابعاد افزایش دهد؛ دقت به جنبه‌های فرمال؛ توان بازنمایی و رمزگذاری جنبه‌های از تجربه‌های زیسته در آثار هنرهای بصری و مسئولیت پرده برداشتن یا رمزگشایی از آن با شرحی به شکل مکتوب و شفاهی؛ قدرت ابراز خویشتن و تبدیل احساسات به کلمات؛ تأمل و واکاوی خویشتن؛ تعامل و درک جهان دیگران.

تعلیم و تربیت گفت و شنودی، تربیت معلم، ادراک زیباشناختی، پژوهش روایی، آرتاگرافی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۹/۸

* دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: golbaarggharibpour@gmail.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. E-mail: Mehrmohammadimahmoud@gmail.com
 *** استادیار، گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: rezazade1390@gmail.com
 **** استاد، گروه مطالعات برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. E-mail: alireza_ assareh@yahoo.com
 ***** استادیار، گروه سلامت و تربیت بدنی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران. E-mail: midwife79@gmail.com

مقدمه

زیبایی امتیاز برجسته انسان محسوب می‌شود، چراکه یکی از بارزترین ویژگی‌های انسان و متمایزکننده او از سایر موجودات، شناخت عقلانی و تفکر اوست. زیباشناسی در مورد ادراک مسائل مربوط به زیبایی بحث می‌کند و تأملی بر چپستی زیبایی است (یوسفی و زارع خلیلی، ۱۳۹۷). همچنین پرورش «ادراک زیباشناختی»^۱ انسان در گرو تربیت هنری است. امروزه با رشد روز افزون «رسانه‌های جمعی»^۲ و «شبکه‌های اجتماعی»^۳، و با ظهور ویژگی‌های جدید در زندگی بشر نسبت به گذشته، هنر به‌سان موسیقی متن در زندگی شخصی و جمعی آدمی جاری است. امروزه ضرورت بهره‌گیری از هنر به عنوان یک ابزار و روش کارآمد آموزشی بیش از پیش احساس می‌شود. با این حال تربیت هنری یکی از حوزه‌های مغفول در اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت دنیاست (فرنکس^۴، ۲۰۱۶).

در کشور ما نیز غفلت نسبت به هنر و زیباشناسی و جایگاه فرعی و حاشیه‌ای آن در مدرسه‌ها مشهود است. نقش تربیت هنری و زیباشناسی در دوره‌های تربیت معلم نیز پر اهمیت نیست و معلمان با حداقل تمرین و ممارست، از تعمق در برنامه‌داری هنر اجتناب می‌ورزند (یوسفی، ۱۴۰۰). در حالی که گنجاندن ابعاد زیباشناسی و اهمیت‌دادن به پرورش ادراک زیباشناختی در تعلیم و تربیت معلمان پیش از خدمت، سبب می‌شود آگاهی آنان نسبت به موضوع‌های مرتبط با هنر و زیباشناسی افزایش یابد (وبستر و ولف^۵، ۲۰۱۳). این موضوع در آینده حرفه‌ای آن‌ها تأثیر خواهد داشت و برای هدایت دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری واجد شرایط و آماده می‌شوند (بیلیر سیهان و اجاک کارابای^۶، ۲۰۱۸). چراکه رفتار حرفه‌ای معلمان به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر شخصیت و منش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. پرورش حس زیباشناسی و ظرفیت منحصر به فرد «ادراک متخیلانه»^۷ در معلم می‌تواند به تغییر موقعیت حاشیه‌ای هنر در نظام آموزشی کمک کند. (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۷).

از این رو در پژوهش حاضر برای تربیت هنری به مثابه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان، با توجه به اینکه بزرگ‌سال هستند، برنامه آموزشی با رویکرد تعلیم و تربیت گفت‌وگوشنودی^۸ «ولا»^۹، به عنوان رویکردی سازنده‌گرا بر پایه نظریه‌های تربیتی دانشمندانی نظیر فریره، لوین، نولز و بلوم^{۱۰} در نظر گرفته شد (ولا، ۲۰۰۷).

«آرتاگرافی»^{۱۱} به عنوان پارادایمی پساساختگرا و هنرمحور، از طریق انجام عمل هنری به شیوه‌ای پویا به مثابه هنرمند، و برای جست‌وجوی زیباشناختی، فراهم‌ساز شرایط فاخر پدیدارشناسانه به صورت غیر تجویزی، بلکه روییدنی، با خاستگاه تفکر «ریزوماتیک»، برگرفته از نظریات دلوز و گاتاری^{۱۲} (ایروین^{۱۳}، ۲۰۱۷)، در این پژوهش به عنوان یک مداخله آموزشی به واسطه مجموعه اعمال و اقدامات، و راهبردهای هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده، از طریق آموزش هنرمحور به واسطه تکلیف‌های یادگیری در نظر گرفته شد. چراکه عمل و کنش آرتاگرافیک، به واسطه درگیر و غوطه‌ور شدن در فرایند مداوم هنرسازی در هر فرم هنری و نوشتاری، موجب تأمل در جهان پیرامون و ایجاد پیوند میان جهان درون و محرک‌های

هنری می‌شود و بر ادراک زیباشناختی انسان می‌افزاید (لجویک و اسپرینگ گی^{۱۴}، ۲۰۰۸). همان‌طور که در پژوهش‌گوش^{۱۵} و همکارانش (۲۰۲۰)، با هدف بررسی نظرات دانشجویان و استادان ارائه‌دهنده دوره و برنامه‌های کاربردی آرتاگرافی، کاربرد شیوه‌های آرتاگرافیک بررسی شد و همین نتیجه به‌دست آمد. در پژوهش لی^{۱۶} و همکارانش (۲۰۱۹) نیز شرکت‌کنندگان به کاوشی آرتاگرافیک و پویا و زنده مشغول شدند و نتایج پژوهش تأثیرات آرتاگرافی در شناخت جهان خود و دیگران را نمایان کرد. همچنین نتایج پژوهش ویه و اسمیت^{۱۷} (۲۰۱۶)، لزوم وجود روش‌های هنری برگرفته از آرتاگرافی و نیاز تفکر و تأمل را در برنامه‌های آموزش معلمان نشان دادند.

پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش بوده است که: «میزان انطباق برنامه گفت‌وشنودی برای پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان، با استفاده و با تکیه بر تکلیف‌های یادگیری آرتاگرافیک، با محیط اجرا چه میزان است و اثربخشی برنامه چگونه است؟»

روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش این پژوهش از روش کیفی و رویکرد «پژوهش‌روایی»^{۱۸} استفاده شد. از میان انواع روش‌های پژوهش‌های روایی، «روایی هنرمحور»^{۱۹} انتخاب شد. پژوهش‌روایی راهی برای فهم تجربه و حاصل همکاری عمیق پژوهشگر و شرکت‌کنندگان پژوهش در خلال زمان است. هنگامی که پژوهشگر امکان برقراری پیوندی نزدیک با شرکت‌کنندگان را دارد، داستان‌هایی بیان می‌شوند و در آن‌ها گاه‌شماری از رویدادها وجود دارد، پژوهش‌روایی بسیار کمک‌کننده خواهد بود (کرسول^{۲۰}، ۲۰۱۲). پژوهشگر در میانه یک فرایند وارد شبکه‌ای از تعاملات فردی می‌شود، کارش را پیش می‌برد و در میانه زندگی، نقل ماجرا، و احیا و بازگویی قصه‌هایی از تجربه‌های گوناگون، به تحقیقش پایان می‌بخشد (کلندینین^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۸).

در این پژوهش، پژوهشگر در طول طراحی، اجرا و در نهایت سنجش میزان اثربخشی برنامه، امکان برقراری پیوندی نزدیک و بلندمدت را با شرکت‌کنندگان داشت که از پاییز ۱۳۹۹ تا پایان پاییز ۱۴۰۰ طول کشید. محقق با شنیدن داستان‌های آنان و همچنین گفتن داستان‌های خود در نشست‌های آموزشی گفت‌وشنود، فضایی از اعتماد پدید آورد و امکان ثبت داستان‌هایی که بیان می‌شدند و رویدادها وجود داشت. پژوهش‌روایی هنرمحور ترکیب کاملی از تحقیق و هنر است که با پاسداشت تجربه زیسته و عادی شرکت‌کنندگان پژوهش شروع می‌شود و پایان می‌یابد. در تحقیق‌روایی مبتنی بر هنر، هنرها با روایت‌ها همراه می‌شوند تا معنای داستان‌های گفته‌شده و بازگوشده را منتقل کنند (کیم^{۲۲}، ۲۰۱۵). شرکت‌کنندگان ۱۰ تن از دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ملاک انتخاب، فعالیت آن‌ها در کانون‌های هنری دانشگاه فرهنگیان و میزان آشنایی ایشان با چالش‌های مرتبط با موضوع‌های هنر و نیز علاقه آن‌ها در مشارکت به‌منظور اجرای برنامه و یادگیری

هنر بود. در تولید داده‌های پژوهش از هنر استفاده شد و راه‌های خلق هنر در کل فرایند انجام پژوهش روایی هنر محور گنجانده شد.

در مرحله اول این پژوهش روایی، دانشجو-معلمان داده‌های تولید شده حاصل از اجرای ۱۱ تکلیف یادگیری آرتاگرافیک، شامل داده‌های بصری، داده‌های متنی و داده‌های شنیداری خود را در کارپوشه‌های فردی‌شان ثبت کردند.

در مرحله دوم برای تحلیل داده‌های پژوهش، کارپوشه‌های دانشجو-معلمان توسط پنج نفر از متخصصان موضوعی حوزه هنر که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، مورد ارزیابی قرار گرفت. ملاک انتخاب میزان دانش و آگاهی متخصصان از موضوع پژوهش و اعلام آمادگی آن‌ها برای همکاری بود. ایشان کمک شایانی به پژوهشگر در ارزیابی کارپوشه‌های دانشجو-معلمان کردند. متخصصان تحلیل و قضاوت خود را در قالب خرده‌روایت‌هایی که ساختار و راهنمای نگارش آن از سوی پژوهشگر تدوین و برای آن‌ها ارسال شده بود، با استناد به داده‌های موجود در کارپوشه هر دانشجو-معلم، و با توجه به نشانه‌های اثربخش بودن یا نبودن تکلیف‌های آرتاگرافیک در ارتقای ادراک زیباشناختی، در چهار مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد، زیاد، محسوس و یا ناچیز ارائه کردند.

در مرحله سوم و نهایی پژوهش، «کلان‌روایت» (روایت پایانی) حاکی از اثربخش بودن برنامه آموزشی در پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان بود. پژوهشگر با استناد به داده‌های موجود در کارپوشه هر یک از دانشجو-معلمان، سنتز خرده‌روایت‌های متخصصان و بررسی تجربیات پژوهشگر حاصل از گفت‌وگو و تعاملات پویا و طولانی مدت با دانشجو-معلمان، روایت پایانی را تدوین کرد و قضاوت نهایی را در مورد میزان پرورش ادراک زیباشناختی هر یک از دانشجو-معلمان و میزان اثربخش بودن برنامه آموزشی ارائه داد.

■ یافته‌های پژوهش

در اجرای برنامه گفت‌و شنودی ویژه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان که دارای هشت عنصر است (ولا، ۲۰۱۱)، در مرحله آماده‌سازی، پژوهشگر با پاسخ‌دادن به هشت پرسش گام‌های طراحی را یک‌به‌یک سپری کرد و برای شناسایی عناصر به سنجش نیازها و منابع یادگیری دست زد. برای اینکه بتوان چگونگی انطباق برنامه آموزشی را با محیط ویژه اجرا نشان داد، بر چگونگی کار بست عناصر هشت‌گانه تدوین شده در زمان اجرا تمرکز شد و عناصر مورد بازبینی قرار گرفتند.

۱. عنصر چه کسی^{۲۲}: یادگیرندگان برنامه ۱۰ تن از دانشجو-معلمان در حال تحصیل در دانشگاه فرهنگیان بودند. تعدادی از آنان که در زمان نیازسنجی و آماده‌سازی و طراحی اولیه برنامه بدون پیشینه‌ای مبنی بر آشنایی با هنر و انجام فعالیت‌های هنری بودند، علاقه بسیاری به مشارکت در اجرای برنامه آموزشی داشتند. تعدادی هم در کانون‌های هنری دانشگاه فرهنگیان فعالیت داشتند. برای مثال

یک نفر از دانشجو-معلمان (شرکت‌کنندهٔ دهم)، در آغاز اجرای برنامه در پیام خصوصی گفت: «من هرگز هنر را این‌طور ندیده بودم؛ یعنی این‌قدر سودمند. اگر اجازه بدهید دوست دارم همراه باشم و بیشتر یاد بگیرم.» و دانشجو-معلم دیگری (شرکت‌کنندهٔ هفتم) در نشست آموزشی بیان کرد: «با اینکه به نظرم هنر را نمی‌شناسم و کارم به اندازهٔ کار بقیه حرفه‌ای نیست، اما دلم می‌خواهد تا آخر بمانم؛ چون تا الان کلی چیز مفید یاد گرفته‌ام.»

۲. عنصر چرایی^{۲۴}: کاستی موجود در موقعیت نشان داد که بسیاری از دانشجو-معلمان در دوره‌های تحصیلی خود، درس‌های مرتبط با هنر را تجربه کرده‌اند، اما آموزش‌ها با هدف تربیت هنری نبوده‌اند. در حالی که برای آن‌ها، به عنوان عاملان اصلی و میانجی‌های تأثیرگذار در تحقق هدف‌ها و آرمان‌های تعلیم و تربیت، چنین آموزشی ضرورت دارد. این عنصر در مرحلهٔ طراحی برنامهٔ آموزشی به درستی شناسایی شده بود و با بافت اجرا مطابقت داشت.

۳. عنصر هدف کلی^{۲۵}: این عنصر با هدف تربیت هنری به‌مثابه پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلمان، از طریق برنامهٔ آموزشی گفت‌ووشنودی، و به‌منظور ایجاد تغییرات مثبت در جهت افزایش و رشد تیزبینی نسبت به زیباشناسی پدیده‌ها و شکوفایی قابلیت‌های هنری در نظر گرفته شده بود، هم‌خوانی داشت.

۴. عنصر زمان^{۲۶}: این عنصر هنگام طراحی برنامه به‌گونه‌ای انعطاف‌پذیر در نظر گرفته شد تا پاسخ‌گوی نیاز دانشجو-معلمان و متناسب با شرایط آنان باشد. زمان مورد نیاز هر یک از دانشجو-معلمان مطابق خواسته‌های آنان در نظر گرفته شد، زیرا بیان کرده بودند:

- اگر تمرین هم‌زمان با زمان امتحان‌های دانشگاه باشد چه کار کنیم؟!
- برای انجام تکلیف‌ها محدودیت زمان نداشته باشیم، چون در کار هنری تعمق، دقت و برنامه‌ریزی لازم است.
- زمان کافی داشته باشیم تا مجبور نشویم تکلیف هنر را ناتمام رها کنیم.

دانشجو-معلمان، با توجه به درجه و میزان سختی هر تکلیف، ثبت داده‌هایی که تولید کرده بودند، در کارپوشه‌های شخصی خود، و همچنین برای شرکت فعال در نشست‌های گفت‌ووشنود زمان کافی در اختیار داشتند و توانستند در انجام کار غوطه‌ور شوند.

۵. عنصر مکان^{۲۷}: با توجه به اینکه برنامهٔ آموزشی در زمان همه‌گیری ویروس کرونا اجرا شد، به‌منظور رعایت اصل امنیت یادگیرندگان و پاسخ‌گویی به نیازهای آنان، از پلت‌فرم‌ها و فضاهای ارتباط مجازی به شیوه‌ای صحیح و اثربخش، و به عنوان محیطی پویا، منعطف، جذاب و غنی استفاده شد.

۶. عنصر محتوا (چه چیزی؟)^{۲۸}: در تدوین عنصر محتوای برنامهٔ آموزشی تمرکز بر این بود که چه دانش، نگرش و مهارت‌هایی مورد توجه طرح آموزشی هستند و لذا اصول تعلیم و تربیت گفت و شنودی، شامل پرسش باز^{۲۹}، رابطهٔ سالم^{۳۰}، امنیت^{۳۱}، توالی و تقویت^{۳۲}، پراکسیس، احترام^{۳۳}، ایده‌ها، دل‌خاسته‌ها،

رفتارها^{۳۴}، درک بالای واسطه و تناسب^{۳۵}، نقش‌های روشن^{۳۶}، کار گروهی^{۳۷}، درگیر شدن در یادگیری^{۳۸}، و پاسخ‌گوبودن^{۳۹} (ولا، ۲۰۱۱)، در تدوین عنصر محتوای برنامه به کار گرفته شدند. برای مثال، «اصل احترام» به این نکته اشاره دارد که محتوای ارائه شده باید برخاسته از پژوهش و به‌روز باشد تا اصل احترام به یادگیرنده رعایت شده باشد. این اصل رعایت شد. محتوای برنامه با تکیه بر نظریه آرتاگرافی، به عنوان روشی هنرمحور به واسطه پرس‌وجو در زندگی (سینر^{۴۰} و ایروین، ۲۰۲۱)، دیالکتیک و رفت و برگشتی پویا در فضای میان هویت‌های سه‌گانه هنرمند/ محقق/ معلم^{۴۱} (گولر^{۴۲}، ۲۰۲۱)، و شیوه‌ای بدیع در مطالعات داخل کشور، در سه سطح «هنر» به عنوان سازمان‌دهنده و بازسازی‌کننده تجربه بصری به واسطه غوطه‌وری در ساخت آثار هنری، «پژوهش» به عنوان فرایند معنایابی و تقویت معنا، و «تدریس» به عنوان عملکردی در روابط معنادار با دیگران و تأمل در خویشتن، به اجرا درآمد.

۷. عنصر اهداف بلافصل^{۴۳}: اهداف بلافصل در پاسخ به پرسش «با چه هدفی؟»^{۴۴} تعیین

می‌شوند. در اجرا همان‌گونه که انتظار می‌رفت، اهداف بلافصل با محتوای طراحی شده در ارتباط بودند.

اهداف بلافصل (پس از پایان هر نشست آموزشی)	محتوا (مهارت، دانش، نگرش)
هنر (سازمان‌دهی تجربیات بصری)	
پس از مرور تصویرهای ذهنی‌مان از تعریف زیبایی از آنچه در ذهنمان تداعی شد، متنی نوشتیم.	تعریف ما از زیبایی
با هم دیدگاه‌های متفاوت درباره کاربرد هنر در تعلیم و تربیت را بررسی کردیم.	درک دیدگاه‌های متفاوت نسبت به کاربرد هنر
پس از مطالعه و گفت‌وگو با مرور تجربیات زیسته خود سه مورد از تأثیرات هنرهای تجسمی در رشد ادراک زیباشناختی را با هم به اشتراک گذاشتیم.	درک نقش هنرهای تجسمی در رشد ادراک زیباشناختی
مانند هنرمندان آثار هنری بصری خلق کردیم.	ساخت اثر هنری
درباره دلالت‌ها و نشانه‌های زیباشناسانه در امور عادی زندگی روزمره گفت‌وگو کردیم و به درکی از زیبایی در جنبه‌های ساده زندگی رسیدیم.	شناسایی دلالت‌های زیباشناسانه در زندگی جاری
انتقال	
دانشجو-معلمان به صورت منظم و مستمر هر ماه با جست‌وجو در منابع معتبر، دانش خود درباره هنرهای تجسمی و روش‌های خلق آثار هنر بصری را به روز خواهند کرد.	
پژوهش (تقویت معنا)	
هر یک چهار روش کاوش در امور عادی زندگی را جست‌وجو و به هم پیشنهاد دادیم.	معنای پژوهیدن در زندگی جاری
پس از واکاوی خویشتن متن‌های تأملی نوشتیم و معانی متن‌های یکدیگر را بیرون کشیدیم.	درک زندگی شخصی به عنوان یک وبگاه (سایت) پژوهش

درک پرس‌وجوی جمعی	در فضاهای بین‌الذهانی به واسطهٔ خلق آثار هنری به تأمل پرداختیم.
شناسایی نقش پژوهیدن و کاوش در تقویت معانی	به مثابه پژوهشگران به پرس‌وجو مشغول و معناسازی انجام دادیم.
انتقال	
دانشجو-معلمان به عنوان معلمان پژوهشگر و فکور آینده به مطالعه و پژوهش دست می‌زنند و هر ماه یک مقاله را مطالعه و بررسی خواهند کرد. روش‌های پژوهش را با هم مقایسه و نتایج را در دفتر روزنگار خود ثبت خواهند کرد.	
تدریس (عملکردی معنادار در روابط میان‌فردی)	
درک نقش تجربه‌های پیشین در یادگیری عمیق	پس از گفت‌وگو دربارهٔ تجربه‌هایمان، درخصوص تأثیر بازسازی و پیوند تجربه‌های پیشین با آموخته‌های جدید متنی تأملی نوشتیم.
شناسایی تأثیرات تعامل در رشد و بالندگی	در گروه‌های کوچک آثار هنری بصری ساختیم و بعد فهرستی از تأثیرات کار گروهی تهیه کردیم.
درک تدریس به مثابه عملکردی معنادار	در کار گروهی دربارهٔ اثر دیگران در روابط بین‌فردی در رشد خویشتن یک فایل صوتی تهیه کردیم.
انتقال	
دانشجو-معلمان شیوه‌های رشد فردی مطالعه و راه‌های رشد خویش را خواهند یافت. آن‌ها یک محتوای آموزشی بصری برای آموزش کار گروهی به گونه‌ای مفید، برای دانش‌آموزان آینده تهیه خواهند کرد.	

۸. تکلیف‌های یادگیری: یازده تکلیف یادگیری آرتاگرافیک طراحی شده با چهار بخش برای هر تکلیف اجرا شدند. چهار بخش مزبور عبارت‌اند از:

بخش اول: بخش «باز کاو»^{۴۵} یا بخش «لنگر انداختن»^{۴۶} به عنوان فرصتی برای پیوند تکلیف با تجربیات و زندگی واقعی یادگیرندگان.

بخش دوم: بخش «درون داد»^{۴۷} یا «افزودن»^{۴۸} دانش جدید.

بخش سوم: بخش «اجرا»^{۴۹} یا «به‌کار بردن»^{۵۰}؛ به معنای درگیر شدن هر یادگیرنده در انجام تکلیف‌های یادگیری.

بخش چهارم: بخش «یکپارچه‌سازی»^{۵۱} و «به‌بیرون‌بردن»^{۵۲} و کاربرد دانش جدید در موقعیت واقعی و خارج از نشست‌های آموزشی (ولا، ۲۰۱۱).

طی اجرای برنامه و انجام تکلیف‌های یادگیری، طراح/ مدرس یا آموزشیار برنامه، علاوه بر انجام نیازسنجی خود مانند یک نفر از شرکت‌کنندگان (دانشجو-معلمان) عمل کرد.

<p>۴- یکپارچه سازی</p> <p>همراه یکی از افراد خانوادهٔ خود عکس دیگری با همین تکنیک گرفتند و در گروه ارسال کردند.</p>	<p>۳- اجرا</p> <p>در نشست آموزشی یک عکس و یک متن دانشجو-معلم دیگر را نقد کردند. داده‌های خود را در کارپوشه شخصی ثبت کردند.</p>	<p>۲- درونداد</p> <p>با مشاهده تأملی عکس خود احساسشان در لحظهٔ ثبت آن را واکاوی و یک متن تأملی نوشتند. در فایل صوتی علت انتخاب سوژهٔ عکس خود را شرح دادند.</p>	<p>۱- باز کاو</p> <p>دانشجو-معلمان در زمان معین عکسی با تکنیک قاب در قاب از سوژهٔ انتخابی خود گرفتند.</p>	<p>تکلیف یادگیری اول: ثبت احساس در لحظه</p>
<p>با خواندن مجدد متن خود ابعادی از وجودشان را که در عکس به آن دست یافته بودند، در متن‌های لایت کردند.</p>	<p>در نشست آموزشی دربارهٔ تعریف زیبایی به گفت‌و‌گو پرداختند. داده‌های خود را در کارپوشه شخصی ثبت کردند.</p>	<p>با مشاهدهٔ عکسی که قبلاً گرفته بودند، معنایابی انجام دادند و یک متن تأملی نوشتند. احساسات و معانی که با دیدن عکس در ذهنشان تداعی شد را در یک فایل صوتی منعکس کردند.</p>	<p>دانشجو-معلمان با رجوع به آرشیو عکس‌های خود عکسی را با معیار زیبایی انتخاب کردند.</p>	<p>تکلیف یادگیری دوم: جست‌وجوی معنا در آرشیو</p>
<p>دربارهٔ هنر نگارگری اطلاعات سودمندی را در اختیار یک دوست خود قرار دادند و واکنش او را به ما گفتند.</p>	<p>در نشست آموزشی دربارهٔ اینکه اگر گروه نمایشگاه بود کدام نگاه را خریداری می‌کردند و به چه علت، گفت‌و‌گو کردند. داده‌هایشان را در کارپوشهٔ خود ثبت کردند.</p>	<p>پس از رمزگشایی شعری متناسب با معنای پنهان نگاره انتخاب و در یک فایل صوتی آن را بازخوانی کردند. دربارهٔ ارتباط نگارگری ایرانی با جهان اکنون خویش متنی تأملی نوشتند.</p>	<p>هر دانشجو-معلم با مراجعه به منابع معتبر از میان مکاتب هنر نگارگری ایرانی، یک نگاره انتخاب و با تأمل در آن معنای پنهانش را جست‌وجو کرد.</p>	<p>تکلیف یادگیری سوم: جست‌وجوی معنا در نگاره</p>
<p>دربارهٔ استفاده از مدیوم هنری عکس برای ارتقای کیفیت زبانشناختی سفر، به فردی خارج از دوره، راهکاری ارائه دادند.</p>	<p>فایل‌های صوتی دیگران را گوش دادند. همچنین از میان عکس‌های دیگران، عکسی را که برایشان جذاب بود، انتخاب کردند و علت را گفتند. داده‌هایشان را در کارپوشهٔ خود ثبت کردند.</p>	<p>با مشاهدهٔ تأملی عکس خود، احساسشان را مرور و واکاوی کردند و یک متن تأملی نوشتند. متن خود را خواندند و در فایل صوتی ضبط کردند.</p>	<p>هر دانشجو-معلم از میان عکس‌های آخرین سفر خود در آرشیو شخصی، عکسی را که خودش گرفته بود انتخاب و در گروه ارسال کرد.</p>	<p>تکلیف یادگیری چهارم: سفر کاوی</p>
<p>برای فردی خارج از دوره عکسشان را ارسال کردند. مراحل انجام تکلیف را با او مجدداً انجام دادند و نتیجه را به ما گفتند.</p>	<p>عکسی گرفتند مرتبط با معنا و متن‌های دیگران را خواندند و بخش‌های الهام‌بخش را لایت کردند و با هم به اشتراک گذاشتند. داده‌های خود را در کارپوشه ثبت کردند.</p>	<p>با توجه به معنای برجسته‌ای که از عکس دریافت کردند، متن تأملی نوشتند. ابعادی از زندگی خویش را که با عکس مرتبط بود یافتند و در یک فایل صوتی منعکس کردند.</p>	<p>دانشجو-معلمان با مشاهدهٔ تأملی عکس ارسال شده از سوی مدرس، معنای پنهانش را بیرون کشیدند و رمزگشایی کردند.</p>	<p>تکلیف یادگیری پنجم: عکس به مثابهٔ متن الهام</p>

تکلیف یادگیری ششم: کارپوشه موفق کاوش خویش	هر دانشجو-معلم با رجوع به کارپوشه خود داده‌های ثبت‌شده تا تکلیف پنجم را مرور کرد و با تأمل در آن، در زمان رفت و بازگشت انجام داد.	درباره نقش کارپوشه به عنوان منبع بازیابی ابعادی از خویش و راهی برای کاوش خویشتن متنی تأملی نوشتند.	متن‌های تأملی خود را در نشست آموزشی خواندند. متن خود را در کارپوشه ثبت کردند.	درباره اهمیت ثبت داده راهکاری را در یک فایل صوتی به دانشجو-معلمی خارج از دوره برای کمک به رشد حرفه‌ای او ارائه دادند.
تکلیف یادگیری ششم: نور به مثابه معنا	هر دانشجو-معلم از سوژه منتخب خود یک بار در روز و یک بار در شب در دو نور متفاوت عکس گرفت.	با مشاهده تأملی دو عکس خود درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های بصری یک فایل صوتی تهیه کردند و درباره نقش و معنای نور یک متن تأملی نوشتند.	با هم دوره‌ای‌ها درباره چالش‌های این تکلیف گفت‌وگو کردند. داده‌های خود را در کارپوشه ثبت کردند.	فهرستی از سودمندی‌های این کار تهیه و در اختیار فردی خارج از دوره قرار دادند.
تکلیف یادگیری هشتم: جان بخشیدن به عکس	هر دانشجو-معلم یک اثر بصری با تکنیک «استاپ موشن» با چند عکس منتخب خود ساخت.	یک روایت داستانی نوشتند و از طریق آن، معنا و پیام مورد نظرشان را منعکس کردند. احساسشان را به کلمات تبدیل و در یک فایل صوتی بیان کردند.	آثار دیگران را مشاهده و معنای مورد نظر آنان را جست‌وجو کردند. داده‌ها را در کارپوشه ثبت کردند.	درباره حرکت بخشیدن به عکس‌هایی که خودشان گرفته بودند، یک ایده آموزشی کارآمد در حرفه معلمی تهیه کردند.
تکلیف یادگیری نهم: راه رفتن موفق کاوش	دانشجو-معلمان در گروه‌های دو نفره در تاریخ معینی هنگام راه رفتن عکس‌ها و فیلم‌هایی را ثبت و با هم گروهی خود به اشتراک گذاشتند.	با در کنار هم قرار دادن عکس‌ها و فیلم‌ها یک اثر مشترک بصری با تکنیک ویدیوگرافی تهیه و با هم گروهی خود متنی تأملی نوشتند. در یک فایل صوتی مراحل همکاری در ساخت اثر هنری را به صورت فردی شرح دادند.	به آثار ویدیوگرافیک دیگران بازخورد دادند. داده‌های خود را در کارپوشه ثبت کردند.	درباره نقش راه رفتن در کاوش جهان درون و پیرامون و جهان دیگری، متنی تهیه و در اختیار دانشجو-معلمی خارج از دوره قرار دادند و واکنش او را به ما گفتند.
تکلیف یادگیری دهم: کاوش پویا	دانشجو-معلمان سه روز متوالی در تاریخ‌های معینی در مسیری واحد به انتخاب خود راه رفتند، عکس و فیلم گرفتند و صدای محیط را ضبط کردند.	یک ویدئو با عکس‌ها و فیلم‌های خود ساختند، احساس خود را به کلمه‌ها تبدیل کردند و یک متن تأملی نوشتند.	درباره نقش راه رفتن، دقت به تصویرهای زنده و صدای محیط اطراف در کاوش معنا یک فایل صوتی تهیه کردند. آثار دیگران را با نگاه نقادانه و ریزبینانه بررسی کردند. داده‌هایشان را در کارپوشه ثبت کردند.	درباره آگاهی بصری و درک جهان دیگران به واسطه صدا و تصویر راهکاری به چند فرد خارج از دوره ارائه دادند.

با مرور همه داده‌های ثبت‌شده در کارپوشه خود، فهرستی از هر آنچه در دوره آموزشی آموختند، تهیه و یک تکلیف یادگیری هنری و تأملی پیشنهاد کردند.	در باره مرحله‌های ساخت کلاژ و معنایابی فرایندی یک فایل صوتی تهیه کردند. داده‌های خود را در کارپوشه ثبت کردند.	چند عکس هم دوره‌ای‌ها را انتخاب کردند با آن‌ها یک کلاژ ساختند. یک ویدئو خلاق از مراحل ساخت اثر خود تهیه کردند.	دانشجو-معلمان دو روز متوالی در تاریخ‌های معینی هنگام راه رفتن عکس‌هایی را ثبت کردند و در گروه به اشتراک گذاشتند.	نظرات و پیشنهادات
--	---	--	--	-------------------

سنجش میزان اثربخشی برنامه گفت و شنودی خرده‌روایت‌ها

خرده‌روایت متخصص ۱ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم اول: در ارزیابی، با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی، او بیان می‌کند: «مطالعه دقیق کارپوشه دانشجو-معلم نشان داد، آثار او آکنده از رشد و حرکت رو به جلو و نگاه او سرشار از یادگیری است. نکات برجسته و حائز اهمیت در آثار او، شامل متون نگاشته‌شده و تغییر زاویه نگاه به مسائل، به شکلی خلاقانه جلوه‌گری می‌کند؛ مانند تکلیفی که از کودک کار عکاسی کرده است. او افکار کودک را که روی لبه جدولی راه می‌رود، سیرو سلوک درونی می‌نامد. بازنگری در خود از ارکان مهم فعالیت هنری است که در آثار او دیده می‌شود. در ادراک بصری، توجه به مفاهیمی مانند فضا، و عناصری مانند کنتراست، درک تفاوت‌ها و درک شباهت‌ها حائز اهمیت‌اند که در آثار او مورد توجه قرار گرفته‌اند.»

خرده‌روایت متخصص شماره ۱ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو- معلم پنجم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی، او بیان می‌کند: «دانشجو-معلم ابتدا زیبایی را امری خاص و پیچیده می‌انگارد و در تکلیف‌های اول خود به دنبال چیز عجیب و خاص برای عکاسی است. اما در ادامه متوجه شده است که پیش‌فرض‌های معمول او نمی‌توانند چندان صحیح باشند. برای عکاسی لازم نیست حتماً چیز عجیب و غریبی در سوژه وجود داشته باشد، بلکه با خالی بودن از پیش‌فرض‌های معمول و توجه به سادگی نیز می‌توان کار کرد. در تکلیف پنجم توجه به روابط میان شکل‌ها، فرم‌ها، رنگ‌ها و دیگر عناصر هنرها، به عنوان یکی از ملزومات مهم ادراک زیباشناختی در بسیاری از آثار او مشهود نیست، اما عکس‌هایش در ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت ۱۴۰۰ نشان‌دهنده دستیابی او به زمینه‌های ادراک زیباشناختی است.»

خرده‌روایت متخصص شماره ۱ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم دهم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «بررسی آثار این دانشجو-معلم نشان می‌دهد، او در پی تبدیل ادراک خود از محیط پیرامون به معانی اخلاقی و درس زندگی است. طبق عکسی که در شروع پروژه با عنوان قاب در قاب ارائه کرده است، به نظر می‌رسد که در آغاز راه تا حدودی از زمینه‌های پیشینی ادراک بصری بهره‌مند است. طی مسیر موجب هدایت این

زمینه بصری به مسیری متفاوت یعنی ادبی شده است.»

خرده‌روایت متخصص ۲ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم سوم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «در کارپوشه این دانشجو-معلم مشاهده شد که در متن‌های تأملی تکلیف‌های اول تا چهارم، علاوه بر آنکه یکپارچگی در کلیت متن و سیر روایت‌مند و داستانی را از زبان خود حفظ کرده، به استفاده از استعارات، تشبیهات و آرایه‌های توصیفی نیز مبادرت ورزیده است. برای مثال نوشته است: قرار است عنقریب تن‌پوش سرپرست مارک پوش وقت خوابگاهمان شوند، صدای ساییده‌شدن چرخ‌های ترسیده ساک‌های آدم‌های بی‌خبر. در تمرین‌های هشتم و نهم او با ترکیب مناسب عکس‌ها و موسیقی مرتبط با فضا، در اثر خود وحدت و یکپارچگی خلق کرده است.»

خرده‌روایت متخصص ۲ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم دوم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی ناچیز در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «در تکالیف عکاسی او شاهد زوایای دید متعدد، ترکیب بندی‌های مناسب، تغییرات کنتراست نور عکس ایجاد ارتباط میان عناصر بصری بودم. اما آشفتگی در استفاده از قلم فونت و رنگ قابل تأمل است. به نظر می‌رسد تغییر ناچیزی در ادراک زیباشناختی را تجربه کرده است. او در بخش خود ارزیابی می‌گوید: شاید نتوانم مثل بقیه بگویم دقتم زیاد شد. او با تکیه بر اندوخته‌های قبلی نسبت به یادگیری و تجربه‌های جدید واکنش مقاومتی دارد.»

خرده‌روایت متخصص ۲ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم نهم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «از بررسی کارپوشه این دانشجو-معلم معلوم شد، اگرچه او هنوز از مقوله ترکیب‌بندی شناخت ابتدایی دارد، اما در عکس‌های پایانی شاهد دقت بیشتر او به سوژه و کادر هستیم. او در بخشی از تکلیف خود به‌وضوح به تغییر نگاه خود نسبت به هنر این‌گونه اشاره می‌کند: پیش از شرکت در این دوره من هنر را بسیار سطحی در نظر می‌گرفتم. به مرور زمان در کم از هنر و حسم نسبت به هنر و دنیای اطرافم تغییر یافته است. در بخشی دیگر نیز آگاهی از نبود معیار قطعی برای زیبایی و تعریف شخصی از زیبایی مورد توجه اوست.»

خرده‌روایت متخصص ۳ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم هشتم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «در کارپوشه این دانشجو-معلم چند اثر شاخص هست: عکسی از آسمان در قاب از زاویه دید پایین به بالا. در این عکس هیچ تلاشی در چیدمان صحنه و انتخاب نقطه کانونی برای نگاه بیننده احساس نمی‌شود. در عوض چشم‌ها بیش از هر چیز متوجه لکه‌های رقیق ابر در آسمان می‌شود که ناپدیدارند و فرمشان در لحظه دگرگون می‌شود، اما اینجا و در این قاب ثبت و ثابت مانده‌اند. اثر شاخص بعدی عکس مدارنگی‌ها مربوط به تکلیف پنجم است. عکسی چیدمان شده و مفهومی که بیانگر تفاوت‌ها، سختی‌ها و ناملایمات است.

مدادها در با نظم خاصی همچون سامانه‌های^{۵۳} فوکو و جدا از تراشه‌ها و رنج‌ها در جای خاص خود قرار گرفته و به سوژه‌های اجتماعی تبدیل شده‌اند. عکس‌هایش معرف نوعی ذائقه زیباشناختی است.»
 خرده‌روایت متخصص ۴ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم هفتم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «گام‌های لرزان و ناستوار دانشجو-معلم در آغاز دوره دیده می‌شود. اما رفته‌رفته تلاش کرده است به بهترین حالت تکلیف‌ها را انجام دهد. در تکلیف دوم او اعتمادبه‌نفس پیدا کرده است و از معیار زیباشناسی حرف می‌زند. اشاره می‌کند که مدرس دوره به او گفته که عکس‌هایش شبیه عکس‌های عباس کیارستمی شده است. کاملاً مشهود است که پس از آن نوع نگاه، دنیای ذهنی و نوع نگارش او متفاوت شده و طی این دوره رشد کرده است. و این جمله زیبا از او: اکنون من بسیار عکس می‌گیرم، مرا هیجان‌زده کرد. با دیدن آثارش می‌شود دریافت تغییر بسیار زیادی در او اتفاق افتاده است.»

خرده‌روایت متخصص ۵ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم ششم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «در بررسی‌های کارپوشه دانشجو-معلم در تکلیف‌های دوم و سوم، با خواندن متن تأملی ایشان، حس کامل‌تری از موضوع مطرح‌شده دریافت کردم و انتخاب موسیقی و دکلمه ایشان بسیار با تصویر مرتبط و بیانگر مفهوم مورد نظرش بود. در تکلیف ششم، بازگشت به خویش‌تن در روزنامه‌نویسی، زاویه‌ها و جنبه‌های جدید را به خوبی مورد بررسی قرار داده است. در تکلیف نهم اکثر سوژه‌های نشان داده شده در قاب تصویرهای منتخب نقطه مشترکی داشتند و مفهوم منتخب او این نکته بود: «زندگی جریان دارد، زندگی ادامه دارد». به نظر می‌رسد روند تکامل در معنایابی و نوشتن متن تأملی دانشجو-معلم چشم‌گیر بوده است.»

خرده‌روایت متخصص ۵ هنر در ارزیابی کارپوشه دانشجو-معلم چهارم: با در نظر گرفتن مقیاس درجه‌بندی زیاد در میزان ارتقای ادراک زیباشناختی او بیان می‌کند: «در بررسی تکلیف‌ها مشاهده شد که در تکلیف اول انتخاب تصویر با تکنیک قاب در قاب دانشجو-معلم بسیار شایسته انجام شده است. در تکلیف‌های دوم و سوم، متن و تصویر دانشجو بسیار هماهنگ بود و در انجام تکلیف دقت کافی از طرف دانشجو مشهود است. در تکلیف پنجم، عکسی را که مدرس برای دانشجویان ارسال کرده، خیلی خوب به قلم کشیده است. خودش هم نوشته است: من پیش از شرکت در این دوره هنر را تنها خلاقیت در نقاشی، رنگ و طراحی می‌دانستم، اما الان می‌دانم هنر سایه‌ای است که سراسر زندگی‌مان را پوشانده و همچون لایه‌ای پنهان که از چشمانمان دور مانده، همه چیز را شامل می‌شود. می‌توان گفت تغییر زیادی مشاهده می‌شود.»

روایت پایانی

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم اول، طبق خرده‌روایت صاحب نظر هنر ۱، با مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد ارزیابی شد. به مرور کیفیت آثار بصری او توسعه یافت و دیدن او به‌ویژه در مواردی

مانند توجه به جزئیات و دریافت جزء و کل در کارهای او بسیار مشهود بود. برای مثال در انجام تکلیف یادگیری اول به تاریخ ۱۳۹۹/۱۱/۲۰، در عکسی که از طلوع آفتاب از قاب پنجره اتاق خود گرفته بود، توجه او به جنبه‌های فرمال، به ویژه ارزش نور، کم بود. اما رفته‌رفته ه توجه او افزایش یافت. در تکلیف دهم به تاریخ ۱۴۰۰/۲/۲۵، برای ساخت اثر هنر بصری، عکسی گرفت که در آن توجه او به ارزش نور، زاویه، ترکیب‌بندی و رنگ، ارتباطات بصری و جزئیات در حد بسیار زیاد مشهود بود. متن‌های او که در تکلیف‌های اول ارتباط چندانی با عکس‌هایش نداشتند، در تکلیف‌های آخر به‌وضوح دربردارنده تجربه زیسته و معانی مورد نظر او بود. در انجام تکلیف‌هایی که جنبه گروهی داشتند، مهارت او در درک جهان دیگران رشد یافت. با اینکه در کاشان زندگی می‌کرد، به‌خوبی توانست در تکلیف یادگیری یازدهم به تاریخ ۱۴۰۰/۳/۸، از طریق ساخت اثر هنری کلاژ، جهان دیگران را درک کند و جهان خود را به دیگران نشان دهد.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم دوم، برخلاف ارزیابی صاحب نظر هنر ۲، در مقیاس بسیار زیاد ارزیابی شد. آشنایی او با هنر تجسمی سبب شد، علاوه بر تکالیف بصری در تکلیف‌های مستندسازی هم مانند روزنامه‌نویسی، با استفاده از واژگان، آرایه‌های زبان هنری چون استعاره، و ترکیب واژگان بسیار خوب عمل کند. متن‌های کوتاه به شیوه‌ای از نوشتن و زندگی شخصی او نزدیک شدند. اگرچه به دلیل تجربه هنری که پیش از شرکت در دوره آموزشی داشت، طبق ارزیابی صاحب‌نظر هنر تغییر زیادی در آثار بصری او مشهود نبود، اما تغییرات بزرگ و مهمی در وی رخ نمودند. او توانست از طریق ساخت اثر هنری با خودش مواجه شود و به واکاوی خویشتن بپردازد. در انجام تکلیف یادگیری هفتم به تاریخ ۱۴۰۰/۱/۱۷، در یک پیام خصوصی این‌گونه نوشت: «من در انجام این تکلیف جدید درباره خودم به نکته مهمی پی‌بردم که حال گنگی دارم. نمی‌دانم خودم را گم کرده‌ام یا پیدا کرده‌ام. تازه فهمیدم همیشه منتظر می‌مانم زمان حال و اکنونم به گذشته تبدیل شود و بعد در موردش فکر می‌کنم. وقتی به ما گفتید در لحظه تأمل کنیم، فهمیدم من تا الان توی لحظه فکر نکرده بودم؛ آن هم به وسیله عکسم.» رسیدن به شناختی از خود به وسیله ساخت اثر هنری وجهی از ادراک زیباشناختی او به‌شمار می‌رفت که ارتقای یافته بود.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم سوم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر ۲، با مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. او در مجموع تکلیف‌های یادگیری به ابزار خود پرداخت. در ارزیابی ممکن نبود خصوصیات و جنبه‌های فرمال آثار بصری و ویژگی‌های توصیفی، تفسیری آثار متنی و شنیداری او تا تأثیر هنر و فعالیت‌های هنری بر دیگر جنبه‌های هویت فردی و اجتماعی او در فرایند اجرای تکلیف‌ها را از نظر دور داشت. برای مثال در انجام تکلیف یادگیری سوم به تاریخ ۱۳۹۹/۱۱/۳۰، با انتخاب یک نگاره از مکتب قزوین، متأثر از دیدن رنج مادرش بعد از فوت پدر، در متن تأملی خود نوشته است: «من نظاره‌گر روزگاری هستم پر از تشویش و تناقض و انتظار زنی در آستانه ۶۰ سالگی. به‌راستی چیست راز زنی بیوه و مهری که در جان دارد؟!»

پیوند آثار بصری او با بافت و بستر زندگی‌اش هم بسیار مشهود بود. برجسته‌ترین تغییر در ادراک زیباشناختی او زمان انجام تکلیف یازدهم و ساخت کلاژ نمایان شد. در پیام خصوصی به تاریخ ۱۴۰۰/۳/۱۸ نوشت: «این تکلیف خیلی سختی است و مرا یاد روزهای سخت کودکی‌ام می‌اندازد که همه بچه‌ها کار دستی‌های خوبی به کمک والدینشان می‌ساختند و کار من همیشه بد بود. مسخره‌ام می‌کردند و نمی‌دانستند من کسی را ندارم کمکم کند. خودم با دست‌های کوچکم کاغذها رو قیچی می‌کردم و از هر کار دستی متنفرم.» اما او با ساخت کلاژ دیجیتال توانست با خود مواجه شود که نمایانگر رشد او بود. میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو- معلم شرکت‌کننده چهارم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر پنجم با مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. کیفیت عکس‌های او طی دوره پیشرفت زیادی داشت. در تکلیف‌های یادگیری هفتم نتوانست به ارزش نور دقت کافی داشته باشد و عکسش در شب واضح نبود. اما در تکلیف یادگیری هشتم به تاریخ ۱۴۰۰/۱/۱۸، عکس‌های خوبی گرفت که در همه آن‌ها توجه به جنبه‌های فرمال مانند دقت به ارزش نور، رنگ، ترکیب‌بندی، بندی ارتباطات بصری و جزئیات به وضوح مشهود بود. توسعه مهارت او در معنایی و رمزگشایی و ارتباط میان روایت و تصویر نیز رشد یافت. او در متن تکلیف ششم به تاریخ ۱۳۹۹/۱۲/۲۶ این‌گونه نوشت: «خیلی وقت بود که با توجه به عصر فناوری با گوشی و لپ‌تاپ تایپ می‌کردم و حس و حال نوشتن روی کاغذپاره و مجاله‌کردن کاغذ را از دست داده بودم. اینکه توی فکر می‌کردم و آن را در قالب کلمه‌ها بیاورم، برایم سخت بود. به انگیزه نیاز داشتم که این دوره این کار را کرد». در آثارش خلاقیت، حضور ابهام و استعاره، استفاده از هنر زبانی، استفاده از زبان روزمره و متناسب با بافت زندگی شخصی و حضور فرم زیباشناسانه مشهود بود.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو- معلم شرکت‌کننده پنجم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر اول، با مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. دوره آموزشی برای او به مثابه حرکت و سفری در زمینه آشنایی با جنبه‌هایی از هنر بود، این پویا با انجام تکلیف‌ها ادامه یافت و در انتها با ارائه یک تکلیف اضافه بر برنامه کاری، مطابق میل خود دانشجو- معلم، به پایان رسید. او ابتدا فرایندهای مرتبط با معنا را به شکلی دریافت کرده است که گویی باید به شکل تجویزی تلاش کند تا معنایی را به چیزی اضافه کند. معنا در آغاز برای او چیزی جدا از خویشتن اوست. اما به تدریج و در طول مسیر آثار او از معنا بخشی به معنایی رسید. می‌توان گفت مسیر طی شده به پدیدار شدن تغییری در جهان بینی او منجر شد. پیوند میان تصویر، روایت و زبان هنری روایت او نیز علاوه بر توجه او به بافت و بستر شخصی رشد یافت. در متن تکلیف ششم هم نوشت: «تو فقط نگاه کن و اجازه بده معناها تو را بیدار کنند. وقتی بیدار شدی، وقتی معنا را دیدی، حتی نگاشتن یک خط هم ثابت می‌کند که دیگر ناتوان نیستی.» در نهایت تلاش‌ها و کشف‌های او در رمزگشایی تصویرها حالتی از رهایی داشت و امر مشاهده تأملی، به عنوان بخش مهمی از ادراک زیباشناختی، در او رشد یافت.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو- معلم ششم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر ۵، با

مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. مرور داده‌های موجود در کارپوشه این دانشجو-معلم نمایانگر آن بود که اگرچه نسبت به مقوله ترکیب‌بندی و اصول و مبانی بصری شناخت ابتدایی داشت و گاه در تمرین‌های اولیه عکاسی سوژه را به عنوان عنصر اصلی در ترکیب‌بندی مورد توجه قرار نمی‌داد، اما در عکس‌های پایانی شاهد دقت بیشتر او به سوژه و کادر بودم. در تکلیف‌های اول تا ششم توجه او به کیفیت آثار بصری و متن‌ها و میزان ارتباط میان تصویر و روایت بسیار کم بود و در رعایت اصول در انجام تکلیف‌ها مقاومت نشان می‌داد و کار را آن‌گونه که خودش مایل بود، انجام می‌داد. اما رفته‌رفته تغییر مهمی در او اتفاق افتاد و دست از مقاومت برداشت و با من و هم‌دوره‌های خود همراه شد. در تاریخ ۱۳۹۹/۱۲/۲۷ در پیامی خصوصی نوشت: «من تا الان آن‌گونه که باید فعال نبودم. قول می‌دهم تغییر کنم، چون من کلاً به این تغییر نیاز دارم. این موضوع را خانواده و دوستانم به من می‌گفتند، ولی من قبول نمی‌کردم. به‌مرور از روی کارپوشه‌ام و تأمل در گفته‌های شما این را درک کردم.» توجه او به جنبه‌های فرمال، مانند ارتباطات بصری، رنگ و ارزش نور رشد یافت. نگارش او در تبدیل احساس به کلمه‌ها و توان او در ابراز خویشتن نیز از وجوه پرورش ادراک زیباشناختی او بود.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم هفتم، طبق خرده‌روایت صاحب نظر هنر ۴، با مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. او با انجام تکلیف‌های یادگیری به مهارت‌های زیادی دست یافت؛ از میزان توجه به جنبه‌های فرمال آثار بصری و ویژگی‌های توصیفی و تفسیری آثار متنی و شنیداری گرفته تا تأثیر هنر و فعالیت‌های هنری بر جنبه‌های هویت فردی و اجتماعی. برای انجام تکلیف دوم حتی آرشپو شخصی نداشت، چون بسیار کم عکس می‌گرفت. خودش می‌گفت: «من کم عکس می‌گیرم، اگر هم بگیرم فوری پاک می‌کنم.» اما در پایان دوره، نه تنها کیفیت عکس‌هایش بالا رفته بود، بلکه عکاسی را هم ادامه می‌داد. چرخش زیباشناسانه ادراکش در متن‌های او هم نمایان بود؛ هرچند در متن تکلیف ششم به‌صورت رمانتیک از نگارش متداول بهره گرفت، اما در متن تکلیف سوم در توصیف یک نگاره ایرانی اغراق کرد و با عنصری که در نگاره پنهان بود، «سرافکندگی اسب‌ها» را توضیح داد. به این آگاهی رسید که ورای شکل ظاهری می‌توان معانی جدیدی را دید.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم شرکت‌کننده هشتم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر سوم، با مقیاس درجه‌بندی بسیار زیاد ارزیابی شد. رشد ادراک زیبایی‌شناختی او در تمام آثارش نمایان بود. آثاری که رگه‌های خلاقیت و زیبایی در بسیاری از بخش‌های آن به چشم می‌خورد و به‌خوبی پیدا بود که بیش از آنکه حاصل آموزه‌های مستقیم هنری و زیباشناسی باشد، در نتیجه نگرستن، تأمل کردن و ارتباط بی‌واسطه با مشاهدات زندگی روزمره و شکل گرفته از تجربه زیسته اوست. تجربه‌های تکلیف‌های دهم و یازدهم او مقارن با ازدست‌دادن یکی از عزیزانش خلق شد. در تاریخ ۱۴۰۰/۳/۱ در پیامی گفت: «وضع روحی‌ام خوب نیست، اما دلم نمی‌آید دوره را رها کنم.» چنین وضعیتی همان اندازه که می‌توانست موجب قلیان احساسات عمیق و خودابرازی یا برون‌ریزی هنرمندانه

و خلاق او شود، به همان نسبت می‌توانست به‌ویژه هنگام انجام تکلیف‌های بازدارنده و کندکننده باشد. اما حزن و اندوه او به عنوان بخشی از ادراک حسی و تجربه زیباشناسی در آثارش قابل دریافت بود. میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم شرکت‌کننده نهم، طبق خرده‌روایت صاحب‌نظر هنر دوم، با مقیاس درجه‌بندی زیاد ارزیابی شد. او طی دوره رفته‌رفته توانست خلق هنر مفهومی به‌عنوان گونه‌ای از هنرهای تجسمی را درک کند و اولویت مفهوم یا ایده موجود در آثارش، بر زیباشناسی معمول مشهود بود. مفهوم، ایده و معانی مورد نظرش به جنبه بصری آثارش برای به اشتراک گذاشتن تجربیات زندگی تبدیل شده بود؛ همان ایده‌ای که پشت روایت عکاسی او رخ می‌نمود. این تغییر و میزان پرورش ادراک زیباشناختی او سزاوار تحسین بود. در تکلیف هفتم، او اثر خود را توسط روایتی هدایت کرد که حاصل تعامل او با جهان درون و جهان پیرامونش بود. رشد ادراک زیبایی شناختی او به عنوان وجهی از سواد بصری در میزان توجه به جزئیات و ارزش نور و رنگ نیز نمایان شد.

میزان پرورش ادراک زیباشناختی دانشجو-معلم شرکت‌کننده دهم، بر خلاف ارزیابی صاحب‌نظر هنر او در مقیاس ناچیز ارزیابی شد و بر خلاف قضاوت صاحب‌نظر هنر در آغاز راه از زمینه‌های پیش‌بینی ادراک بصری بهره‌مند نبود و طی مسیر در این دوره موجب هدایت این زمینه بصری به مسیری متفاوت یعنی ادبی او نشد. برعکس شناخت پیشین او از هنر بصری بسیار محدود بود و علاقه او به نوشتن سبب هدایت آثار بصری‌اش شد. تغییر و تحول به سمت ادراک زیباشناختی را در او در محورهای فرایندهای مرتبط با معنا، درک مفهوم زیبایی، خط داستانی و روایتگری، و توجه به خویشتن در حد کم و یا ناچیز مشاهده کردم.

توانایی او در کار بست عناصر و اصول تجسمی بر مهارت او در بیان اندیشه، معانی و تجربه‌های زیسته‌اش در روایت‌ها متمرکز بود. طی دوره توجه او به ویژگی‌های فرمال در آثار بصری با تغییر زیادی همراه نبود. برای مثال در تکلیف یادگیری هفتم با وجود اینکه مدتی از آغاز دوره گذشته بود، اما در عکس‌هایش نه تنها به ارزش نور توجه نداشت، سوژه را به عنوان عنصر اصلی در ترکیب‌بندی مورد توجه قرار نداد. معنای مورد نظر او با تصویرهایش در ارتباط نبودند. اگرچه از تکلیف پنجم به بعد توانست در کارهای گروهی بدون داشتن تجربه پیشین در برقراری ارتباط با دیگران، به‌خوبی عمل کند و مهارت در درک جهان دیگران رشد یافت.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

قضاوت درباره میزان پرورش ادراک زیباشناختی هریک از دانشجو-معلمان، نه به مثابه هنرمندی حرفه‌ای، بلکه به عنوان معلم آینده، در مواجهه با هنر از طریق ارزیابی کنش هنرمندانۀ آرتاگرافیک آنان در دو بعد صورت گرفت. در بعد نخست داده‌های موجود در کارپوشه‌ها از نظر میزان توجه آنان به جنبه‌های فرمال، مانند ارزش نور، زاویه دید، رنگ،

ترکیب‌بندی، ارتباطات بصری و دیدن جزئیات در آثار دیداری و ارزیابی کیفیت آثار متنی، از حیث دارابودن هفت ویژگی پژوهش‌روایی هنرمحور، از نوع «روایت ادبی»^{۵۴} مبتنی بر نگارش خلاق، «خلق یک واقعیت مجازی»، «حضور ابهام و استعاره»، «استفاده از هنر زبانی»، «ترغیب همدلی»، «استفاده از زبان روزمره یا بومی متناسب با بافت زندگی شخصی»، «وجود رد پای شخصی» (اثر شخصی) و «حضور فرم زیباشناسانه» (موری، ۲۰۱۸). همچنین میزان ارتباط میان آثار هنری دیداری با روایت‌های دانشجو-معلمان ارزیابی شد. زیرا هرچه بیشتر ویژگی‌های شبیه‌ساز به هنر در پژوهش‌روایی نمایان باشد و پیوند میان تصویر و روایت معنادارتر باشد، پژوهش‌روایی مبتنی بر هنر واجد جذابیت و غنای بیشتر می‌شود (کیم، ۲۰۱۵).

در بعد دوم میزان پیشرفت مهارت‌های فردی و اجتماعی دانشجو-معلمان، مانند قدرت ابراز خویشتن، واکاوی تجربیات و احساسات خویش و قدرت تبدیل آن‌ها به کلمه‌ها، تأمل در خویشتن، درک جهان و تعامل اثربخش با دیگران مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که با کاربرد تجربیات زندگی در شیوه‌های آرتاگرافیک دانشجویان توانستند آثاری بدیع خلق کنند. و با الهام آگاهانه از تجربه‌های زیسته خود، تجربه‌های ساخت هنری را در متن‌هایی منعکس کردند. در طول دوره آموزشی مبتنی بر آرتاگرافی به خلق ایده و معنا پرداختند. به طور مؤثر در فضای هویت‌های سه‌گانه هنرمند/محقق/معلم حضور یافتند. دانشجو-معلمان توانستند با رجوع به تجربه‌های خود آثاری اصیل و هنرمندانه خلق کنند، به پژوهش بپردازند و مانند هنرمندان عمل کنند. به‌علاوه تعامل با دیگران سبب شد هویت معلمی را درک کنند.

منابع
REFERENCES

مهرمحمدی، محمود، و کیان، مرجان. (۱۳۹۷). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش. انتشارات سمت.
 یوسفی، رسول، و زارع خلیلی، فتح‌الله. (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر ادراک زیبایی‌شناختی هنر (مطالعه موردی: دو دانشکده دانشگاه شیراز در سال ۹۷). *جامعه‌شناسی هنر و ادبیات*، ۱۰(۲)، ۱۴۵-۱۷۱.
 یوسفی، حسن. (۱۴۰۰). بررسی وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه معلمان ابتدایی. *پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱۴(۱۴)، ۸۷-۱۰۲.

- Bilir-Seyhan, G., & Sakire, O. K. (2018). Early childhood pre-service teachers' views about visual arts education and aesthetics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 131-148.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Pearson Education
- Franks, A. (2016). The Performing Arts in Learning, Curriculum and Culture. In D. Wyse, L. Hayward and J. Pandya (Eds), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp.359-373). SAGE.
- Güler, E. (2021). A/r/tographic Inquiry for the Transformation of Pre-Service Art Teachers' Concept of Social Justice. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 27-53.
- Güneş, N., Aksoy, Ş., & Özsoy, V. (2020). The role of the a/r/tography method in art teacher training. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4909-4919. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081063>
- Irwin, R. L. (2017). A/r/tography: A metonymic métissage. In M. R. Carter and V. Triggs (Eds), *Arts education and curriculum studies* (pp. 139-149). Routledge.
- Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage publications.
- La Jevic, L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as an ethics of embodiment: Visual journals in preservice education. *Qualitative inquiry*, 14(1), 67-89.
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M., & Irwin, R. L. (2019). Walking propositions: coming to know a/r/tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 681-690.
- Murray, M. (2018). Narrative data. In U. Flick (Ed), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 264-279). SAGE
- Sinner, A., & Irwin, R. L. (2021). Activating a/r/tographic propositions: Walking with art education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 10(2), 257-260.
- Vella J. (2007). *On teaching and learning: Putting the principles and practices of dialogue education into action*. Jossey-Bass.
- Vella, J. (2011). *Designing for Effective Learning: A New View of Dialogue Education, Theory and practice*. Jossey-Bass.
- Webster, R., & Wolfe, M. (2013). Incorporating the aesthetic dimension into pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(10), 21-33.
- Wiebe, S., & Smith, C. C. (2016). A/r/tography and Teacher Education in the 21 st Century. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1163-1178.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aesthetic perception 2. Mass media 3. Social Media 4. Franks 5. Webster & Wolfe 6. Bilir-Seyhan & Ocak-Karabay 7. imaginative perception 8. Dialogue Education 9. Vella 10. Freire, Lewin, Knowles & Bloom 11. A/t/tography 12. Deleuze & Guattari 13. Irwin 14. La Jevic & Springgay 15. Güneş 16. Lee 17. Wiebe & Smith 18. Narrative inquiry | <ol style="list-style-type: none"> 19. Arts-Based Narrative Inquiry 20. Creswell 21. Clandinin 22. Kim+ 23. Who? 24. Why? 25. SO THAT? 26. WHEN? 27. WHERE? 28. WHAT? 29. Open Question 30. Sound Relationships 31. Safety 32. Sequence And Reinforcement 33. Respect 34. Ideas/Feelings/Actions 35. Immediacy/Relevance 36. Clear Roles 37. Teamwork | <ol style="list-style-type: none"> 38. Engagement 39. Accountability 40. Sinner 41. A/R/T 42. Güler 43. Achievement-Based Objective (ABO) 44. WHAT FOR? 45. Inductive 46. Anchoring 47. Input 48. Adding 49. Implementation 50. Applying 51. Integration 52. Taking Away 53. Dispositif 54. literary 55. Murray |
|---|--|---|