

«مقاله پژوهشی»

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی

حمیده پاک‌مهر^{۱*}، عزیزی، معصومه^۲، گراوند، هوشنگ^۳

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران

۲. استادیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه زابل

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵

Evaluation of Psychometric Properties of the Art Education Curriculum Orientation Questionnaire in Elementary School Teachers

H. Pakmehr^{1*}, M. Azizi², H. Garavand³

1. Assistant Professor, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

2. Assistant Professor, Department of Information Science, University of Zabol

3. Assistant Professor, Psychology Department, Lorestan University, Khorramabad, Iran

Received: 2021/05/21

Accepted: 2022/06/15

Abstract

The purpose of this study was to standardize the Art education curriculum orientation questionnaire for primary school teachers by the method of survey research. In this study, the original version of the Filani art education curriculum orientation questionnaire (2003) translated into Persian and modified. Then, final form was prepared for implementation. The statistical society included all primary school teachers in Mashhad in the academic year 2020-2021 (13259 people) that 360 teachers were participated in the study using available sampling method. The validity of the questionnaire was evaluated from three aspects of content validity, structure and correlation between subscales. Examination of the comments of experts and teachers indicated the content validity of this tool. In order to evaluate the construct validity, the factor structure of the questionnaire was evaluated by confirmatory factor analysis with maximum likelihood method at the level of covariance matrix and the results showed that the confirmation model has an acceptable fit. Also, all extracted factor loads were higher than 0.40 and the distribution of questions in the subscales was approved. The correlation coefficients between subscales also showed that there are good internal relationships between subscales ($P < 0.001$). To assess the validity of the art education curriculum orientation questionnaire, internal consistency was evaluated and Cronbach's alpha coefficients for child-centered, disciplinary and cultural subscales were 0.87, 0.88 and 0.87, respectively. Moreover, in order to compare the results of future research with the norm group in Iranian culture, the mean and standard deviation of each of the subscales of the questionnaire were reported. According to the findings, it can be said that the art education curriculum orientation questionnaire has desirable psychometric indicators.

Keywords

Curriculum Orientation, Arts Education, Validation, Reliability.

چکیده

هدف پژوهش حاضر هنجاریابی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری برای معلمان دوره ابتدایی با روش پیمایشی بود. پس از برگردان نسخه اصلی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری فیلانی (۲۰۰۳) به زبان فارسی و بازترجمه و اصلاح آن، فرم نهایی برای اجرا تهیه شد. آزمودنی‌ها شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر مشهد به تعداد ۱۳۲۵۹ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که با توجه به حجم نمونه در مطالعات تحلیل عاملی، تعداد ۳۶۰ معلم به روش نمونه‌گیری در دسترس در مطالعه شرکت کردند. روایی پرسش‌نامه مذکور از سه جنبه روایی محتوایی، سازه و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. بررسی نظرات متخصصان و معلمان حاکی از روایی محتوایی این ابزار بود. به منظور بررسی روایی سازه، ساختار عاملی پرسش‌نامه به روش تحلیل عاملی تأییدی و با شیوه حداکثر درست‌نمایی در سطح ماتریس وارپانس کواریانس بررسی شد و نتایج حاکی از آن بود که الگوی تأییدی از برازش قابل قبولی برخوردار است. همچنین، تمام بارهای عاملی استخراج شده بالاتر از ۰/۴۰ و توزیع سوالات در خرده مقیاس‌ها مورد تأیید بود. الگوی ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها نیز نشان داد که روابط درونی خوبی بین خرده مقیاس‌ها وجود دارد (۰/۰۰۱ < P). جهت بررسی اعتبار پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری به همسانی درونی پرداخته شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های کودک‌محوری، دیسیپلینی و فرهنگی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ حاصل گردید. به علاوه، به منظور مقایسه نتایج پژوهش‌های آتی با گروه هنجار در فرهنگ ایرانی، میانگین و انحراف معیار هر کدام از خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه مذکور گزارش گردید. با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گفت که پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری دارای شاخص‌های روان‌سنجی مطلوب است.

واژه‌های کلیدی

جهت‌گیری برنامه‌دستی، تربیت هنری، اعتباریابی، روایی

مقدمه

امروزه آموزش هنر یکی از دغدغه‌های ملی و جهانی نظام‌های آموزشی است و تربیت هنری از حوزه‌های اساسی است (لمنچیس^۱، ۲۰۲۱؛ لیا و کان^۲، ۲۰۲۰؛ عابدینی بلترک و رضایی زارچی، ۱۴۰۰؛ صابری، کیزوری، محبی امین، پورکریمی هاوشکی، ۱۳۹۴) که شکوفا سازی ظرفیت‌های هنری دانش‌آموزان از رسالت‌های مهم آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین است (فیروزی، سیفی، حسینی مهر و فقیهی، ۱۳۹۷). مفهوم تربیت هنری^۳ از دیدگاه افلند ناظر بر دو معنای کاربردی و نظری است. بر این اساس، تربیت هنری هم به معنای تدریس هنر بوده و هم به عنوان یک حوزه تحقیقی و پژوهشی، فرآیند یاددهی - یادگیری را در هنر مورد مطالعه قرار می‌دهد. از این منظر، تربیت هنری به معنای توانا ساختن دانش‌آموزان در جهت کسب مهارت‌های بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی، ارزشگذاری و قدردانی نقادانه و نیز کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن در نظام آموزشی است (امینی، ۱۳۹۷).

آیزنر^۴ (۲۰۰۸) معتقد است که بهره‌گیری مناسب از هنر دارای پیامدهای مهمی است که نه تنها بر تقویت جنبه‌های هیجانی و عاطفی، بلکه بر پرورش کارکردهای شناختی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است. دانش‌آموزان از طریق هنر قادر به درک کیفیت‌ها و ظرافت‌هایی میشوند که به آنها توجه نکرده اند و می‌توانند شیوه‌هایی از تفکر را به کار گیرند که به دنیای هنر تعلق دارند. به زعم سی و ککاتساک^۵ (۲۰۱۵) تربیت هنری در رشد استعدادها شناختی و عاطفی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد و هنر فرصتی را جهت پرورش خلاقیت و حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (گنزالس-زمر و آباد-سگورا^۶، ۲۰۲۱؛ اندریوز^۷، ۲۰۲۰).

بر این اساس، آموزش هنر دارای کارکردهای بسیار مهمی است که می‌تواند شخصیت کودکان را در ابعاد مختلف پرورش دهد و دارای اهمیت و ضرورتی تام در

برنامه‌های درسی دوره ابتدایی است. کودکان دبستانی باید بتوانند با فراگیری مهارت‌های پایه، نیازها و خواسته‌های خود را به دیگران بفهمانند. به علاوه، اندیشه‌ها و احساسات دیگران را درک کنند و با دست یافتن به فرصت‌های بیشتر یادگیری به موفقیت دست یابند. بنابراین با فعالیت‌های برنامه درسی هنر، نخستین گام در جهت آموزش مهارت‌های اساسی برداشته شده و با فراهم سازی موقعیت‌های یادگیری در سایه پرورش تخیل آنان، اندیشه و هنر جدیدی تولید می‌شود که با فهم معنای مستتر در تولید هنری می‌تواند احساس شوق، شغف و رضایت درونی را برای کودکان حاصل نماید (شرفی، ۱۳۸۸). از دیدگاه دیویی مبتنی بر تجارب زیباشناسانه، هدف تربیت هنری توانمندی در کسب تجارب زیباشناسانه، محتوا تجربه محور، روش تربیت حل مسئله و با توجه به روحیه کاوشگری و ارزشیابی به صورت فرآیندی است (غلام پور، مهرمحمدی و اوضاعی، ۱۴۰۰). به علاوه، هنر نقش اعجاز‌آفرینی در خلاقیت کودکان دارد. در هر انسان ذوقی خلاقانه وجود دارد و کودکان خردسال به طور یقین، ذوقی درونی دارند که خلاقیت آنها را تحریک می‌کند. بنابراین، می‌توان با ایجاد فرصت‌هایی برای آنان به عنوان هنرمندان، صنعتگران و طراحان جوان، گزینه سازندگی آنان را شکوفا کرد. در همین راستا، مطالعات انجام شده به تأثیر آموزش هنر در خلاقیت تأکید دارد و نتایج حاکی از آن است که محیط آموزشی خلاق، منجر به افزایش قدرت ایده پردازی خواهد شد (الگر^۸، ۲۰۱۸؛ نیوتن و دانکین^۹، ۲۰۱۱). به علاوه، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که هنر نقش مهمی در ارتقای سلامت روان (وینترز و اسنوک^{۱۰}، ۲۰۲۰)، موفقیت تحصیلی (پانزالان^{۱۱}، ۲۰۱۸)، تفکر انتقادی (تاسکسن^{۱۲}، ۲۰۱۹؛ استاوردی^{۱۳}، ۲۰۱۵) و رشد جامعه‌پذیری (آرسلان^{۱۴}، ۲۰۱۴) دارد.

در نظام آموزشی کشورهای پیشرفته، بخش اعظم برنامه درسی دوره ابتدایی به درس‌هایی مثل هنر، موسیقی،

8. Ülger
9. Newton, Donkin
10. Winters, Snook
11. Punzalan
12. Taskesen
13. Stavridi
14. Arslan

1. Lemonchois
2. Lai, Kan
3. Art Education
4. Eisner
5. See, Kokotsaki
6. González-Zamar, Abad-Segura
7. Andrews

(مهرمحمدی، ۱۳۹۸). به اعتقاد آیزنر (۲۰۰۸) در نظام تربیتی موجود، فضایی برای به رسمیت شناختن هنر به عنوان یکی از ابعاد ناگسستنی حیات فکری، فرهنگی، اجتماعی بشر، و در نتیجه اصالت دادن و موضوعیت قائل شدن برای آموزش آن در چارچوب برنامه درسی رسمی به آسانی قابل دسترسی نیست. چرا که نظام‌های تربیتی، به طور کلی متکی به بدفهمی‌های بنیادین یا اندیشه‌های خط‌آلود درباره مفاهیمی نظیر ذهن، دانش و هوش بوده و بر این اساس به مسیرهایی کشانده می‌شوند که به افت جایگاه هنر در نظام‌های تربیتی می‌انجامد. در واقع، این بدفهمی‌ها نتیجه حاکمیت رویکرد و تصورات نادرست نسبت به تربیت هنری است.

بر این اساس، طی سالیان متمادی، نوع برخورد نظام آموزشی کشور و به تبع آن رویکرد معلمان نسبت به تربیت هنری بیانگر آن است که گویی این حوزه باید صرفاً به عنوان یک پدیده آموزشی فرعی مورد توجه قرار گیرد. بر مبنای چنین باور و ذهنیتی است که آموزش حوزه هنر تماماً صرف حوزه‌های محتوایی بنیادی نظیر ریاضی، علوم، زبان مادری و دینی می‌گردد. از این منظر، وضعیت ناکارآمد تربیت هنری در نظام آموزش و پرورش کشور ما، بیش از هر علت دیگری در محدودیت‌های فکری، فقدان بیش و عدم نگرش معلمان، برنامه ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی به ضرورت وجودی تربیت هنری ریشه دارد (کارگذار، کبوک و الداغی، ۱۳۹۸). این در حالی است که همواره بر نقش معلمان در آموزش هنر دوره ابتدایی تأکید شده و این اعتقاد وجود دارد که چنانچه دیدگاه معلمان نسبت به آموزش هنر به عنوان یک عمل تربیتی باشد، می‌توان از آثار و پیامدهای آن نظیر اکتساب مهارت‌های زبانی و ارتباطی و بهبود شیوه‌های تربیتی دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف سود جست (آردیپال، ۲۰۱۹).

بر اساس آنچه در مورد اهمیت و ضرورت آموزش هنر از یک سو و جایگاه فرعی و حاشیه‌ای آن در برنامه‌های درسی کشور از سوی دیگر گفته شد، یکی از مهم‌ترین گام‌ها جهت اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی، تدارک جایگاهی معقول برای تربیت هنری در برنامه‌های درسی است. به گونه‌ای که آموزش هنر به یک بخش اساسی از

کاردستی، ورزش، نقاشی، مهارت‌های خانه‌داری و فعالیت‌های ویژه مانند گردش، برپایی جشنواره‌های فرهنگی، هنری، ورزشی و... اختصاص یافته است. به عنوان مثال، در ژاپن یک سوم برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی به آموزش هنر اختصاص داشته و میتوان گفت که مدرسه‌های این کشور از نظر برپایی جشنواره‌ها و مناسبت‌های هنری، در جهان بی‌همتا هستند (سرکارآرانی، ۱۳۹۳). به علاوه، از برنامه درسی هنر به عنوان نوعی روان‌درمانی استفاده می‌شود (تامیر و رگو، ۲۰۲۰؛ پارک و رامیرز، ۲۰۲۰). اما به رغم پیشرفت و توسعه تربیت هنری در نظام آموزشی سراسر دنیا و عبور هنر از حاشیه به متن برنامه‌های درسی، برنامه درسی تربیت هنری در دوره ابتدایی کشور ما همچنان مورد بی‌مهری قرار گرفته است. امروزه هنر، در برنامه‌های درسی ایران از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و تربیت هنری و هنر ایرانی جدی گرفته نمی‌شود (عابدینی بلترک و همکاران، ۱۴۰۰؛ جدیدی محمد آبادی، ۱۳۹۴؛ پورحسینی، سجادی و ایمانی، ۱۳۹۳) و نتایج پژوهش حاکی از تأیید فاصله ایجادشده میان طراحان سند تحول و مجریان آن در تربیت هنری مدارس است (بیطرفان، سجودی و دهقانی، ۱۳۹۹).

امروزه در اکثر نظام‌های آموزشی دنیا به جایگاه منحصر به فرد هنر جهت دستیابی جوامع بشری به رشد و توسعه در ابعاد مختلف علمی، اقتصادی، صنعتی، اجتماعی، اخلاقی و... از نو توجه شده است. (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۹) هرچند تاکنون مطالعات متعددی پیرامون تربیت هنری دوره ابتدایی در کشور ما نیز انجام شده (غفاری، کاظم پور و اوقانی همدانی، ۱۳۹۶؛ انتظامی، سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۶؛ نوری و فارسی، ۱۳۹۵؛ صابری و همکاران، ۱۳۹۴؛ حیدرزادگان، سوزی و افشاری، ۱۳۹۲؛ لرکیان، مهرمحمدی، ملکی و مفیدی، ۱۳۹۰؛ فلاحی، صفری و یوسف فرحنگ، ۱۳۹۰؛ ظاهری، ۱۳۸۸؛ شرفی، ۱۳۸۷؛ مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰) و شواهد موجود حاکی از آن است که در نظام تربیتی ایران عزمی مناسب شکل گرفته تا در سایه آن دوران مهبجوریت هنر به سر آید؛ لیکن، هنوز تا تبدیل شدن هنر به یک مقوله یا موضوع اساسی آموزشی فاصله بسیار زیاد است

و مهارت‌های فرایندی را از طرف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی جهت سنجش میزان عملکرد دانش‌آموزان در ۵ زمینه نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش تهیه کرده‌اند. انتظامی، سیف نراقی و نادری (۱۳۹۵) نیز در مطالعه‌ای بر اساس کتاب راهنمای معلم درس هنر ابتدایی پرسش‌نامه محقق ساخته‌ای جهت سنجش عملکرد دانش‌آموزان با توجه به هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی طراحی کرده‌اند.

در مجموع، شواهد هیچ گونه ابزاری برای سنجش جهت‌گیری تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی نشان نمی‌دهند. لذا، با توجه به عدم وجود پرسش‌نامه مناسبی برای سنجش جهت‌گیری‌های تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی، مطالعه حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری صورت پذیرفت. این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارشی برای سنجش دیدگاه‌های معلمان دوره ابتدایی نسبت به تربیت هنری است.

روش مطالعه

با توجه به هدف پژوهش که بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان است، روش پژوهش از حیث هدف، کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع همبستگی-پیمایشی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی مشغول به تدریس در شهر مشهد و تبادکان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ است. طبق آمار به دست آمده از آموزش و پرورش شهر مشهد تعداد معلمان مذکور به شرح جدول ۱، ۱۳۲۵۹ نفر است. طبق گفته صاحب‌نظران روش تحقیق، جهت انجام تحلیل عاملی حجم نمونه حداقل باید ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شود که البته هر چه این تعداد بیشتر باشد، نتایج حاصل از تحلیل عاملی قابل اعتمادتر خواهد بود. بر این اساس، در پژوهش حاضر، جهت انتخاب نمونه‌ای دقیق که معرف جامع باشد، در یک بازه زمانی دو ماهه تعداد ۳۹۲ معلم با روش نمونه‌گیری در دسترس از طریق لینک طراحی شده به پرسش‌نامه مذکور پاسخ دادند که فقط تعداد ۳۶۰ پرسش‌نامه کامل بود و تعداد ۳۲ پرسش‌نامه به دلیل نقص، از روند تحلیل خارج گردید و داده‌ها با استفاده از

برنامه درسی مدارس تبدیل شده و هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه گانه (خواندن، نوشتن و حساب کردن) به عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه در برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار گیرد (آیزنر، ۲۰۰۸). اما به طور کلی، نتایج بررسی‌ها در نظام آموزشی ایران در مقایسه با کشورهای دیگر، حاکی از آن است که اساساً تربیت هنری از یک سو با محدودیت‌های نظری و از سوی دیگر با موانع و تنگناهای اجرایی و عملی دست به گریبان است. محدودیت‌های نظری ریشه در عدم باور معلمان به نقش تربیت هنری در شکوفایی قابلیت‌ها و استعدادهاى مختلف دانش‌آموزان داشته و موانع اجرایی هم ناظر بر مشکلات و کمبودهای عمده‌ای است که در زمینه اجرای مناسب برنامه درسی هنر در مدارس وجود دارد (کارگذار و همکاران، ۱۳۹۸). در همین راستا، نتیجه مطالعه تحویلیان (۱۳۹۵) نشان داد که باور به ارزش‌های آموزشی هنر در دانشجو معلمان ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با اهداف رویکرد تربیت هنری در یک راستا نیست. با توجه به مطالب مطرح شده و سوابق تجربی پژوهش، به نظر می‌رسد که محدودیت‌های نظری بر موانع اجرایی تقدم دارد که یکی از مهم‌ترین دلایل این موضوع، عدم تشخیص جهت‌گیری معلمان نسبت به جایگاه تربیت هنری در برنامه‌های درسی است. لذا، جهت شناسایی رویکردهای برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی نسبت به تربیت هنری، نظام آموزشی نیازمند وجود ابزارهایی است که از طریق آن بتوان دیدگاه معلمان را نسبت به تربیت هنری مورد سنجش قرار داد و با آگاهی از جهت‌گیری‌های معلمان، برای اصلاح تصورات نادقیق آنان نسبت به آموزش هنر و متناسب با جایگاه مطلوب تربیت هنری در نظام آموزشی کشور اقدام کرد.

در این راستا، نتایج بررسی نگارنده حاکی از این بود که ابزار هنجاریابی شده‌ای به جهت سنجش رویکردهای تربیت هنری معلمان در هیچ یک از دوره‌های تحصیلی وجود ندارد و صرفاً در تعدادی از پژوهش‌ها از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته برای سنجش تربیت هنری دانش‌آموزان استفاده شده است. به عنوان مثال، غفاری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی برای بررسی تربیت هنری دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرسش‌نامه‌ای با ۳۵ گویه و ۴ مؤلفه تولید، نقد، تاریخ هنری و زیبایی‌شناسی تدوین کرده‌اند. فلاحی، صفری و یوسف فرحنگ (۱۳۹۰) نیز چک لیست فعالیت‌های هنری

پرسش‌نامه از حیث اجرایی، بسیار راحت است و اطلاعات مفیدی راجع به جهت‌گیری‌های تربیت هنری معلمان فراهم می‌سازد. پرسش‌نامه مذکور با ۳۹ گویه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم: ۵، موافقم: ۴، نظری ندارم: ۳، مخالفم: ۲ و کاملاً مخالفم: ۱) جای می‌گیرد. لازم به ذکر است که این ابزار یک پرسش‌نامه چند بعدی در خصوص سنجش تربیت هنری است و سه جهت‌گیری را کودک‌محوری (۱، ۳۷، ۱۸، ۲۸، ۲۹، ۱۶، ۱۳، ۶، ۲، ۷، ۱۷، ۲۱، ۲۰)، دیسیپلینی (۸، ۳۳، ۱۰، ۲۲، ۳۴، ۹، ۳۰، ۱۴، ۳۱، ۱۵، ۱۱، ۲۵، ۳۸) و فرهنگ‌محوری (۲۶، ۳۵، ۳۹، ۱۲، ۳۶، ۲۴، ۱۹، ۲۳، ۳۲، ۲۷، ۴، ۳، ۵) در آموزش هنر مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای هر جهت‌گیری ۱۳ گویه در نظر گرفته شده و هر یک از این ۱۳ گویه در هر جهت‌گیری ۱۳ مؤلفه را که عبارتند از: هدف از تحصیل^۱، هدف برنامه^۲، محتوای برنامه درسی^۳، ساختار برنامه درسی^۴، انگیزش^۵، دیدگاه معلم نسبت به یادگیرنده^۶، نقش معلم^۷، ادراک معلم از دانش^۸، ادراک معلم از یادگیری^۹، ادراک معلم از خلاقیت^{۱۰}، استفاده از آثار هنری بزرگسالان^{۱۱}، روش ارزیابی ترجیحی^{۱۲} و اجرای برنامه^{۱۳} مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسش‌نامه به دلیل عدم تقارب جهت‌گیری‌های سه گانه با یکدیگر، نمره کلی نداشته و دامنه کم‌ترین و بیشترین نمره در هر جهت‌گیری بین ۱۳ تا ۶۵ است. فیلانی (۲۰۰۳) در طراحی این پرسش‌نامه با گروه وسیعی از متخصصان آموزشی، دانشجویان رشته هنر و معلمان هنر همکاری داشته و جهت بررسی روایی محتوایی از نظرات آنان و همچنین متخصصان و استادان دانشگاهی بهره برده است. بدین منظور، وی در یک اجرای مقدماتی، پرسش‌نامه طراحی شده را در اختیار ۲۵ نفر از افراد مذکور قرار داده و پس از

نرم‌افزارهای spss.21 و Lisrel 8.5 تجزیه و تحلیل شدند. روش بررسی روایی در این پژوهش از سه جنبه روایی محتوایی (بررسی نظرات متخصصان)، سازه (ساختار عاملی پرسش‌نامه) و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها بود. پایایی پرسش‌نامه نیز از طریق محاسبه همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردید.

لازم به ذکر است که به منظور گردآوری داده‌ها ابتدا نسخه اصلی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری فیلانی (۲۰۰۳) در اختیار دو کارشناس مسلط زبان انگلیسی قرار گرفته و به فارسی برگردانده شد. پس از ویرایش ترجمه فارسی، به لحاظ اطمینان از مطابقت ترجمه فارسی با نسخه اصلی، فرم فارسی ترجمه شده، مجدداً به زبان انگلیسی برگردان و مشخص گردید که قرابت بسیار نزدیکی در ترجمه گویه‌ها وجود داشته است. پس از تأیید نهایی متخصصان و اعمال پیشنهادات صوری، با توجه به شرایط ناشی از شیوع ویروس کوید ۱۹ و عدم دسترسی حضوری به گروه مورد بررسی، پرسش‌نامه به صورت آنلاین طراحی و لینک آن در گروه‌های مربوط ارسال گردید. جهت حفظ موازین اخلاقی پژوهش در ابتدای لینک به توضیح هدف مطالعه و عدم نیاز به درج اطلاعات شخصی پرداخته شد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه معلمان مورد بررسی به تفکیک نواحی

ناحیه	زن	مرد
۱	۱۴۷۷	۳۹۱
۲	۱۴۳۰	۲۹۵
۳	۳۹۴	۱۲۴
۴	۱۰۲۴	۲۶۷
۵	۱۲۰۰	۲۹۹
۶	۱۰۴۶	۲۰۶
۷	۱۱۸۳	۲۶۵
تبادکان	۲۸۷۸	۷۸۰
کل	۱۳۲۵۹	

1. Purpose of Education
2. Program Goal
3. Curriculum Content
4. Curriculum Structure
5. Motivation
6. Teacher's View If the Learner
7. Role of the Teacher
8. Teacher's Conception of Knowledge
9. Teacher's Conception of Learning
10. Teacher's Conception of Creativity
11. Use of Adults' Work of Art
12. Preferred Method of Assessment
13. Program Implementation

پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری توسط فیلانی (۲۰۰۳) جهت ارزیابی جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی در کشور نیجریه طراحی شده و بیانگر اعتقادات معلمان در زمینه تربیت هنری است. این

۷۲ نفر کمتر از ۲ سال (۱۹/۹ درصد)، ۸۵ نفر ۴ سال (۲۳/۵ درصد)، ۵۰ نفر ۶ سال (۱۳/۸ درصد)، ۴۵ نفر ۸ سال (۱۲/۴ درصد)، ۵۹ نفر ۱۰ سال (۱۶/۳ درصد) و ۳۵ نفر بیشتر از ۱۲ سال (۹/۷ درصد) از آخرین دوره‌ای که در یک کارگاه یا دوره ضمن خدمت مربوط به هنر شرکت کرده اند، گذشته بود.

الف) روایی

روایی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری از سه جنبه روایی محتوایی، سازه و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت.

ب) روایی محتوایی

در این پژوهش برای بررسی روایی محتوایی از نظر متخصصان بهره گرفته شد. ابتدا پرسش‌نامه توسط متخصص مسلط به زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد. سپس، پرسش‌نامه ترجمه شده مجدد به انگلیسی برگردان و با نسخه اصلی مطابقت داده شد. سپس، پرسش‌نامه ترجمه شده نهایی، به صورت الکترونیکی در اختیار ۵ معلم دوره ابتدایی، ۵ نفر از استادان حوزه برنامه درسی و علوم تربیتی و همچنین ۳ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته هنر قرار گرفت. نهایتاً پس از انجام اصلاحات در طی چندین مرحله و تأیید افراد مذکور، نسخه نهایی تنظیم و در نمونه مورد نظر اجرا گردید. بنابراین بر اساس نظرات متخصصان، پرسش‌نامه حاضر از روایی محتوایی مناسبی برخوردار بود.

ج) روایی سازه

به منظور بررسی روایی سازه، ساختار عاملی پرسش‌نامه به

دریافت نظرات آنان و بازبینی گویه‌های پرسش‌نامه، نسخه اصلاحی را مجدداً بعد از دو هفته در اختیار همین افراد قرار داده است. این افراد بیان کرده اند که نسخه دوم پرسش‌نامه نسبت به نسخه اولیه، کاملاً ساختارمند و قابل فهم است. وی، پس از احراز روایی، پرسش‌نامه را برای نمونه ۱۰۸۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی نیجریه ایمیل کرد. در یک بازه زمانی یک ماهه تعداد ۷۷۹ پرسش‌نامه پاسخ داده شد (۷۱٪). نرخ پاسخ‌دهی که با حذف ۱۳ پرسش‌نامه ناقص و فاقد اطلاعات، تعداد ۷۶۶ پرسش‌نامه مورد تحلیل وی قرار گرفت. در مطالعه امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۲) این ابزار در بین معلمان مشغول به تدریس درس هنر در مقطع راهنمایی مورد استفاده قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ در جهت‌گیری دیسپلین‌محوری ۰/۶۸، کودک‌محوری ۰/۹۰، فرهنگی ۰/۷۶ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۴ محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

قبل از ارائه نتایج حاصل از بررسی روایی و اعتبار این ابزار، لازم به توضیح است که بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی، از مجموع ۳۶۰ نفر از افرادی که در این پژوهش شرکت داشتند، ۱۵۴ نفر مرد (۴۲/۵ درصد) و ۲۰۶ نفر زن (۵۶/۹ درصد) بودند. از جهت تحصیلات، در این گروه ۳۱ نفر با تحصیلات فوق دیپلم (۸/۶ درصد)، ۲۰۷ نفر کارشناسی (۵۷/۲ درصد)، ۱۱۸ نفر کارشناسی ارشد (۳۲/۶ درصد) و ۴ نفر دکتری (۱/۱ درصد) بودند. همچنین، سابقه تدریس ۹۰ نفر ۱ تا ۵ سال (۲۴/۹ درصد)، ۶۳ نفر ۶ تا ۱۰

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری

AIC	REMSEA	SRMR	GFI	RFI	NFI	CFI	df	x2/df	مجذور خی
۱۰۳۶۲/۷۴	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۸	۷۹۹	۲۱۷۵/۶۱	۲/۷۲

روش تحلیل عاملی تأییدی^۱ و با شیوه حداکثر درست نمایی^۲ در سطح ماتریس واریانس کواریانس بررسی شد. قبل از انجام این تحلیل، ابتدا مفروضه اصلی آن یعنی نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر چولگی

سال (۱۷/۴ درصد)، ۵۵ نفر ۱۱ تا ۱۵ سال (۱۵/۲ درصد)، ۵۶ نفر ۱۶ تا ۲۰ سال (۱۵/۵ درصد)، ۵۰ نفر ۲۱ تا ۲۵ سال (۱۳/۸ درصد) و ۳۲ نفر بالای ۲۵ سال (۸/۸ درصد) بود. از لحاظ پایه تحصیلی نیز ۴۸ نفر پایه اول (۱۳/۳ درصد)، ۶۱ نفر پایه دوم (۱۶/۹ درصد)، ۶۰ نفر پایه سوم (۱۶/۶ درصد)، ۶۰ نفر پایه چهارم (۱۶/۶ درصد)، ۶۹ نفر پایه پنجم (۱۹/۱ درصد) و ۳۴ نفر پایه ششم (۹/۴ درصد) بودند. به علاوه،

1. Confirmatory Factor Analysis
2. Maximum Likelihood Method

حمیده پاک مهر و همکاران: بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی ۲۵
جدول ۳. بارهای عاملی سوالات در تحلیل عاملی تأییدی

خرده مقیاس	مؤلفه	سوال	تحلیل عاملی تأییدی		
			بار عاملی	مقدار t	
کودک‌محوری	هدف از تحصیل هدف برنامه	۱. هدف اصلی تربیت هنری دانش‌آموزان کمک به آنان جهت کشف استعدادهاى هنرى شان است.	۰/۶۲	۱۲/۹۷	
		۳۷. توجه به علايق شخصى و فردى دانش‌آموزان از اهداف اساسى آموزش هنر است.	۰/۶۷	۱۴/۴۷	
	ساختار برنامه درسى	۱۸. براى آموزش هنر، فعاليتهاى هنرى دانش‌آموزان بايد با ساير دروس (نظير ادبيات، دينى، رياضى، علوم و...) تلفيق گردد.	۰/۶۴	۱۳/۴۶	
		۲۸. برنامه درسى سازمان يافته در كلاس‌هاى آموزش هنر دور ه ابتدائى ضرورت ندارد.	۰/۶۵	۱۳/۶۸	
	انگيزش	۲۹. حين عرضه و نمايش آثار و محصولات هنرى بزرگسالان، بايد آثار هنرى ساير كشورها را نيز به دانش‌آموزان نشان داد.	۰/۶۴	۱۰/۴۶	
		۱۶. دانش‌آموزان نمى‌توانند در محيط‌هاى يادگيرى سازمان يافته پايه دانشى خود را بنا نهند.	۰/۶۴	۱۳/۴۷	
	ديسپليني	هدف از تحصيل	۱۳. آموزش هنر، عمدتاً براى دانش‌آموزان خلاق و مستعد مناسب است.	۰/۵۲	۱۰/۵۹
			۶. در آموزش هنر، بهترين كار پرورش مهارت‌هاى هنرى در دانش‌آموزان است.	۰/۵۶	۱۱/۴۸
		هدف برنامه	۲. يادگيرى در هنر اساساً مبتنى بر احساسات شخصى هر دانش‌آموز است.	۰/۵۷	۱۱/۸۷
			۷. خلاقيت به طور طبيعى در همه دانش‌آموزان وجود دارد.	۰/۵۷	۱۱/۸۷
محتواى برنامه درسى		۱۷. تقليد از آثار هنرى بزرگسالان براى پرورش خلاقيت دانش‌آموزان نامناسب است.	۰/۵۶	۱۱/۴۴	
		۲۱. نمره گذارى به آثار و فعاليتهاى دانش‌آموزان در مدارس ابتدائى، امرى نامطلوب است.	۰/۵۵	۱۱/۱۵	
ساختار برنامه درسى		۲۰. ايجاد هماهنگى برنامه‌هاى هنر بين معلمان يك مدرسه، امرى غير ضرورى است.	۰/۵۱	۱۰/۴۰	
		۸. هدف اصلى تربيت هنرى كميك به همه دانش‌آموزان براى كسب قابليت‌هاى ذهنى لازم جهت حل خلاقانه مسائل واقعى زندگى است.	۰/۵۹	۱۲/۳۱	
فرهنگى	هدف از تحصيل	۳۳. هدف اصلى آموزش هنر، در مدارس تاكيد بر ماهيت هنر به عنوان يك رشته تخصصى است.	۰/۶۸	۱۳/۲۱	
		۱۰. برنامه‌هاى آموزش هنر به دانش‌آموزان بايد دربردارنده مطالعات در حوزه آثار هنرى، تاريخ هنر، زيبايى شناسى و نقد هنرى باشد.	۰/۵۷	۱۱/۷۱	
	هدف برنامه	۲۲. تدوين يك چهارچوب آموزشى كه بيانگر ملزومات اساسى براى يادگيرى سازمان يافته بر اساس گروه سنى و عوامل رشدى دانش‌آموزان باشد، براى آموزش هنر ضرورت دارد.	۰/۶۶	۱۴/۰۱	
		۳۴. دانش‌آموزان بايد در روند انتخاب محتواى آموزشى درس هنر دخالت داشته باشند.	۰/۶۲	۱۲/۹۴	
	محتواى برنامه درسى	۹. كودكان توانايى بازسازى دانش از طريق فهم ساختارها، درك اصول و مفاهيم را دارا هستند.	۰/۵۶	۱۱/۳۴	
		۳۰. نقش معلم در آموزش هنر مانند يك كارشناس زنده است كه محيط يادگيرى را هدايت و سازماندهى مى‌كند.	۰/۶۴	۱۳/۴۶	
	ساختار برنامه درسى	۱۴. ارائه آموزش در زمينه هنر، بهترين شيوه اى است كه تمامى دانش‌آموزان دانش هنر را كسب مى‌كنند.	۰/۵۸	۱۱/۸۳	
		۳۱. يادگيرى در هنر، يك امرى جامع نگر و مبتنى بر فرايندهاى چندگانه شناختى و عاطفى است.	۰/۶۵	۱۳/۸۷	
	انگيزش	۱۵. خلاقيت از طريق تقويت درك و فهم هنرى ايجاد مى‌گردد.	۰/۶۱	۱۲/۷۴	
		۱۱. آثار هنرمندان بزرگسال، بدنه اصلى آموزش هنر به دانش‌آموزان را تشكيل مى‌دهد.	۰/۶۰	۱۲/۳۹	
هدف از تحصيل	۲۵. نمره دهى به آثار و فعاليتهاى هنرى دانش‌آموزان بايد مبتنى بر فرايند باشد نه بر اساس كيفيت كار هنرى نهايى.	۰/۶۰	۱۲/۳۴		
	۳۸. يکپارچگى در برنامه‌هاى آموزشى هنر بر طبق نظر معلمان كل كشور كار مناسب و ارزنده‌اى است.	۰/۵۸	۱۲/۰۲		
فرهنگى	هدف از تحصيل	۲۶. هدف اصلى از تربيت هنرى، انتقال ميراث فرهنگى جامعه به دانش‌آموزان است.	۰/۶۴	۱۳/۳۸	
		۳۵. هدف اساسى آموزش هنر در مدارس ابتدائى، برآورده ساختن نيازهاى مشترك جامعه است.	۰/۶۷	۱۴/۱۲	
	هدف برنامه	۳۹. فعاليتهاى هنرى دانش‌آموزان در مدارس عمدتاً بايد حول محور ميراث و ارزش‌هاى فرهنگى جامعه باشد.	۰/۵۹	۱۱/۹۹	
		۱۲. برنامه درسى هنر در مدارس ابتدائى بايد بر اساس نظم و توالى مشخص، به صورت سلسله مراتبى در قالب دروس و واحدهاى از پيش تعيين شده تنظيم شود.	۰/۵۷	۱۱/۵۰	
	محتواى برنامه درسى	۳۶. آن دسته از فعاليتهاى هنرى كه از قبل توسط معلم طراحي مى‌شوند و دانش‌آموزان در آن دخالتى ندارند، كارايى و اثربخشى بالاترى دارند.	۰/۵۸	۱۱/۸۱	
		۲۴. ذهن دانش‌آموز همانند لوح نانوشته اى است كه دانش را دريافت مى‌كند و تنها در تصرف معلم است.	۰/۶۰	۱۲/۲۷	
	انگيزش	۱۹. نقش معلم، آموزش به دانش‌آموزان بر اساس برنامه درسى از قبل تعيين شده و سازمان يافته است.	۰/۵۸	۱۱/۷۴	
		۲۳. وادار كردن دانش‌آموزان به حفظ مطالب براى يادگيرى ضرورت دارد.	۰/۵۰	۹/۹۵	
هدف از تحصيل	۳۲. يادگيرى در درس هنر حالتى پيش رونده دارد؛ به نحوى كه از ساده به پيچيده و از مفاهيم آشنا به مفاهيم ناآشنا تغيير پيدا مى‌كند.	۰/۶۸	۱۴/۵۰		
	۲۷. مهارت‌هاى هنرى، به مانند ساير موضوعات درسى، وابسته به هوش است.	۰/۶۳	۱۳/۱۱		
هدف از تحصيل	۴. در عرضه و نمايش كارهاى هنرى بزرگسالان به دانش‌آموزان بايد بر آثار خاص محلى و بومى تاكيد شود.	۰/۵۷	۱۱/۵۸		
	۳. نمره دهى به آثار و فعاليتهاى دانش‌آموزان در درس هنر بايد مبتنى بر امتحان آخر سال آنان باشد.	۰/۴۵	۸/۷۴		
انگيزش	۵. بهتر است كه در كلاس هنر، معلمان از برنامه درسى واحد و متحدالشكلى كه در سطح مى تدوين شده است، استفاده كنند.	۰/۵۳	۱۰/۶۴		

بررسی دو شاخص برازندگی ریشه استاندارد باقی‌مانده مجذور میانگین (SRMR) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) را توصیه کرده‌اند. به اعتقاد شرمیله/ انگل و همکاران (۲۰۰۳) مقادیر ریشه استاندارد باقی‌مانده مجذور میانگین (SRMR) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ بیانگر برازش قابل قبول الگو است. همچنین مقادیر ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ بیانگر برازش قابل قبول است. بنابراین، با توجه به اعداد جدول ۲ می‌توان گفت که الگوی تأییدی از برازش قابل قبولی برخوردار است.

در جدول ۳ نتایج بارهای عاملی تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده است. ماتریس بارهای عاملی موجود در جدول ۳ نشان می‌دهد که تمام بارهای عاملی استخراج شده بالاتر از ۰/۴۰ هستند و توزیع سوالات در خرده مقیاس‌ها مورد تأیید است.

همچنین، ضرایب همبستگی به دست آمده بین خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه تربیت هنری در جدول شماره ۴ ارائه شده است. الگوی ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها در جدول مذکور نشان می‌دهد که روابط درونی خوبی بین خرده مقیاس‌ها وجود دارد. به گونه‌ای که تمامی روابط بین خرده مقیاس‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۴. ماتریس ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری

خرده مقیاس	۱	۲	۳
۱. کودک‌محوری	۱		
۲. دیسیپلینی	-۰/۶۵***	۱	
۳. فرهنگی	۰/۸۶***	-۰/۶۰***	۱

*** P < 0/001

در فرایند بررسی اعتبار پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری به همسانی درونی پرداخته و آلفای کرونباخ به صورت جداگانه برای مردان، زنان و کل آزمودنی‌ها محاسبه گردید که نتایج حاصل در جدول ۵ مشاهده می‌شود. نتایج این جدول نشان می‌دهد که خرده

متغیرهای مشهود یعنی گویه‌های پرسش‌نامه در دامنه قدر مطلق ۱/۰۲ تا ۱/۳۰ و کشیدگی آنها در دامنه قدر مطلق ۰/۰۰۱ تا ۰/۲۷ قرار داشت. چو و بنتلر^۱ (۱۹۹۵) نقطه برش ± 3 را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند. برای شاخص کشیدگی نیز به طور کلی مقادیر بیش از ± 10 در تحلیل عاملی مسئله‌آفرین است (کلاین^۲، ۲۰۱۵). مقادیر به دست آمده برای چولگی و کشیدگی متغیرها حاکی از تحقق پیش‌فرض نرمال بودن در متغیرهای پژوهش است. در تحلیل عاملی تأییدی برای ساختار عاملی پرسش‌نامه، برازندگی الگو بر اساس شاخص مجذور خی، شاخص برازندگی تطبیقی^۳ (CFI)، شاخص هنجار شده برازندگی^۴ (NFI)، شاخص برازندگی نسبی^۵ (RFI)، ریشه استاندارد باقی‌مانده مجذور میانگین^۶ (SRMR)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۷ (RMSEA)، شاخص نیکویی برازش^۸ (GFI) و ملاک اطلاعات آکایکی^۹ (AIC) مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آنها در جدول ۲ قابل مشاهده است.

هر چه شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)، برازندگی هنجار شده (NFI)، برازندگی نسبی (RFI)، و نیکویی برازش (GFI) به یک نزدیک‌تر باشند، برازش الگو مطلوب‌تر است. با این وجود، برای بررسی نیکویی برازش معمولاً از شاخص مجذور خی نیز استفاده می‌شود. اما چون مجذور خی با افزایش حجم نمونه و درجه آزادی افزایش می‌یابد، معمولاً شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی نیز گزارش می‌شود که تأثیر مقدار نمونه را در شاخص مجذور خی به حداقل می‌رساند. اگرچه توافق جمعی بر سر مقدار قابل قبول بودن این شاخص وجود ندارد، ولی مقادیر کمتر از ۳ (کلاین، ۲۰۱۵) معمولاً بیانگر برازش خوب مدل است. همچنین هو و بنتلر^{۱۰} (۱۹۹۹)

1. Chou & Bentler
2. Kline
3. Comparative Fit Index (CFI)
4. Normed Fit Index (NFI)
5. Relative Fit Index (RFI)
6. Standardized Root Mean Square Residual
7. Root Mean Square Error of Approximation
8. Goodness of Fit Index (GFI)
9. Akaike Information Criterion (AIC)
10. Hu, Bentler

نشان داد. به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاکی از این بود که پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری دارای شاخص‌های روان‌سنجی مطلوب در جامعه ایرانی است.

بررسی پیشینه تجربی پژوهش حاکی از این بود که ابزار هنجاریابی شده‌ای به جهت سنجش رویکردهای تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی وجود ندارد و صرفاً در تعدادی از پژوهش‌ها برای سنجش تربیت هنری دانش‌آموزان از ابزارهای محقق ساخته‌ای استفاده شده بود. غفاری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی پرسش‌نامه‌ای با ۳۵ گویه و ۴ مؤلفه تولید، نقد، تاریخ هنری و زیبایی‌شناسی جهت سنجش تربیت هنری دانش‌آموزان دوره ابتدایی تدوین کرده بودند. چک لیست فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی فلاحی و همکاران (۱۳۹۰) شامل ۵ زمینه نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه و نمایش بود. انتظامی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در مطالعه‌ای برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان با توجه به هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی، پرسش‌نامه‌ای را بر اساس کتاب راهنمای معلم درس هنر ابتدایی طراحی کرده‌اند که بر اساس پیشینه، ابزاری در راستای سنجش جهت‌گیری تربیت هنری معلمان وجود نداشت؛ لذا، با توجه به تأثیر جهت‌گیری‌های برنامه‌دستی بر انتخاب اهداف، محتوا، آموزش، ارزشیابی و... در تربیت هنری و لزوم سنجش نوع جهت‌گیری‌های معلمان نسبت به این موضوع، هنجاریابی یک ابزار مناسب حاکی از ضرورت و اهمیت انجام چنین پژوهشی بود.

به اعتقاد لمنچیس (۲۰۲۱) و لیا و همکاران (۲۰۲۰) توجه به آموزش هنر جزئی از فعالیت‌های کلیدی نظام‌های آموزشی موفق در جهان است. تحویلین (۱۳۹۵) بیان می‌دارد که با توجه به رویکرد جدید آموزش و پرورش نسبت به تدریس درس هنر، نظام آموزشی نیازمند آموزگاران است که از رویکردهای تربیت هنری آگاهی داشته باشند. وی در مطالعه کیفی خود به این نتیجه رسید که بین باورها و توانایی‌های هنری دانشجو-معلمان با انتظار آموزش و پرورش در رویکرد تربیت هنری همسانی وجود ندارد. علاوه بر این، به زعم امینی (۱۳۹۷) در نظام آموزش و پرورش کشور ما، تبیین و مفهوم‌پردازی جامعی از معنا، گستره و حدود و ثغور تربیت هنری ارائه نشده و

مقیاس‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری از همسانی درونی رضایت بخشی برخوردار است.

جدول ۵. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های

پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری

خرده مقیاس	آلفای کرونباخ		
	مردان	زنان	کل
کودک‌محوری	۰/۸۹	۰/۸۵	۰/۸۷
دیسپلینی	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۸۸
فرهنگی	۰/۸۹	۰/۸۴	۰/۸۷

در پایان این بخش، به منظور مقایسه نتایج پژوهش‌های آتی با گروه هنجار در فرهنگ ایرانی، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های

پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری

خرده مقیاس	گروه		
	مردان میانگین	زنان میانگین	کل میانگین
	(انحراف معیار) (انحراف معیار) (انحراف معیار)		
کودک‌محوری	۳۹/۷۷	۴۲/۷۱ (۱۰/۲۴)	۴۱/۴۵ (۱۰/۸۵)
دیسپلینی	۴۶/۷۳	۴۲/۶۱ (۱۴/۱۵)	۴۴/۳۸ (۱۴/۱۵)
فرهنگی	۳۹/۹۶	۴۱/۶۱ (۱۰/۰۶)	۴۰/۹۰ (۱۰/۶۳)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف هنجاریابی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری برای معلمان دوره ابتدایی ایرانی صورت پذیرفت. روایی پرسش‌نامه مذکور از سه جنبه روایی محتوایی، سازه و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ، همسانی درونی خرده مقیاس‌های کودک‌محوری، دیسپلینی و فرهنگی را

سه جهت‌گیری کودک‌محوری، دیسپلینی و فرهنگی در اکثر طبقه‌بندی‌ها مورد اهتمام بوده است.

در جهت‌گیری کودک‌محوری، برنامه درسی هنر بر «فعالیت دانش‌آموزان» تمرکز داشته و دانش‌آموزان به طور فطری فعال، جستجوگر و خلاق هستند. بر این اساس، معلم باید شرایطی را فراهم سازد تا دانش‌آموزان قدرت تخیل خود را با ارائه آثار هنری ارتقا بخشند. بنابراین، شایسته است که معلم برنامه آموزش هنر را متناسب با علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان اجرا کند و برنامه درسی باید مبتنی بر طبیعت کودکان و در بردارنده تجربیات آنان باشد (فیالانی، ۲۰۰۳). بر همین اساس، به کودکانی که فرصت انجام فعالیت‌های هنری، داده می‌شود، از قدرت خلاقیت بیشتری برخوردار هستند (گنزالس-زمر و همکاران، ۲۰۲۱؛ آلگر، ۲۰۱۸). مهر محمدی (۱۳۸۲) آزادی مطلق دانش‌آموزان را از لوازم قطعی این جهت‌گیری دانسته و معتقد است که هنر، محملی جهت آزاد سازی ظرفیت‌های خلاق فراگیر بوده که کودک در این بستر قادر خواهد بود تا به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود نمود خارجی بخشیده و به دیگران منتقل سازد.

جهت‌گیری دیسپلین محور، تربیت هنری را به عنوان یک قلمرو معرفتی خاص که دارای چهارچوب و حد و مرز محتوایی تعریف شده است، معرفی نموده و هنر را مجموعه‌ای از دانش محتوایی مدون و سازمان یافته تلقی می‌کند (آیزنر، ۲۰۰۸). رویکرد مذکور مبتنی بر این فرض است که هنر باید به عنوان یک موضوع درسی مستقل در برنامه‌های درسی گنجانده شود. طرفداران این دیدگاه معتقدند که جریان رشد کودک، صرفاً جریانی یک طرفه و از درون به بیرون نیست؛ بلکه به حرکت از بیرون به درون باید هم‌زمان توجه گردد. لذا، یادگیری هنر با جریان رشد دانش‌آموزان هم خوانی داشته و لازم است تا تکالیف یادگیری طراحی شده برای آنان معنادار باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۲).

منطبق با جهت‌گیری فرهنگی لازم است تا ارتقای فرهنگ جامعه از طریق برنامه درسی هنر فراهم شده و در تربیت هنری، برنامه درسی متناسب با شرایط بومی طراحی شود (مهر محمدی، ۱۳۸۴). به اعتقاد طرفداران این جهت‌گیری، میراث فرهنگی الهام‌بخش اندیشه و کار

این وضعیت به نوبه خود تا حدودی ناشی از نامشخص بودن جایگاه تربیت هنری در نظام آموزشی است که به تبع آن ابهام و سرگستگی، فقدان انگیزه و ناکارآمدی را در این حوزه به همراه خواهد داشت. به عبارت دیگر، اگرچه آموزش هنر در اسناد برنامه درسی و برنامه هفتگی از جایگاهی مستقل و تعریف شده برخوردار است، لیکن در عمل، زمان درس هنر معمولاً به آموزش دروس دیگر اختصاص داده می‌شود. به علاوه، تحقیقات صورت گرفته نیز نشان از این دارد که نقاشی و کار دستی تنها حوزه‌های محتوایی هستند که در کلاس درس هنر و اغلب با روش توضیحی، آموزش داده می‌شوند. در ارزشیابی فعالیت‌های هنری نیز، از ابزارها و شیوه‌های گوناگون و متنوع سنجش بهره‌گیری نمی‌شود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز توجه نمی‌گردد (نوری و فارسی، ۱۳۹۶). بر همین اساس، ضعف نظام آموزشی در توجه به گرایش معلمان در تربیت هنری نیازمند استفاده از ابزار مناسبی است که بتواند دیدگاه آنان را مورد سنجش قرار داده تا تمهیدات لازم ارائه گردد.

به عبارت دیگر، با توجه به اهمیت تربیت هنری در دوره ابتدایی و نتایج مطالعات صورت گرفته، لازمه آگاهی معلمان از رویکردهای تربیت هنری، علاوه بر آشنایی آنان با مبانی نظری تربیت هنری، نیازمند ابزاری است که نظام آموزشی را به شناخت جامعی از جهت‌گیری‌های معلمان نسبت به تربیت هنری برساند. به عبارت دیگر، با توجه به تغییراتی که اخیراً در نظام آموزشی در خصوص تربیت هنری و آموزش هنر رخ داده است، نیاز به شناسایی رویکردهای حاکم بر معلمان در تربیت هنری و در صورت لزوم، تغییر نگرش‌های آنان نسبت به مقوله تربیت هنری احساس می‌شود. در این راستا، با توجه به مطلوبیت ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه تربیت هنری در مطالعه حاضر، استفاده از این ابزار می‌تواند نقطه عطفی در شناسایی جهت‌گیری برنامه درسی تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی باشد. فیالانی (۲۰۰۳) در مطالعه خود که بین معلمان دوره ابتدایی در نیجریه انجام داده است، سه جهت‌گیری کودک‌محوری، دیسپلینی و فرهنگی را بیان کرده است. هر چند تاکنون، طبقه‌بندی‌های متعددی در زمینه جهت‌گیری‌های تربیت هنری صورت پذیرفته؛ اما

نکرد؛ بلکه همواره تلفیقی از این جهت‌گیری‌ها در تدوین برنامه‌های درسی تربیت هنری اثربخش‌تر خواهد بود. با توجه به تأکیدها بر جهت‌گیری کودک‌محوری و تلفیقی، می‌توان اذعان داشت که حاکمیت سنت دیسپلین محوری بر تربیت هنری امری آسیب‌زا و نامطلوب است. با در نظر داشتن نتیجه پژوهش، پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌دستی تربیت هنری از روایی و اعتبار کافی در جامعه معلمان دوره ابتدایی برخوردار بوده و می‌توان از آن جهت سنجش نوع جهت‌گیری تربیت هنری معلمان مذکور استفاده کرد. به علاوه، این پرسش‌نامه برای سایر پژوهشگران ایرانی جهت کاربرد در زمینه‌های مشابه قابل استفاده است. لذا، شناسایی جهت‌گیری‌های تربیت هنری به عنوان نقطه عطفی در تحول نظام آموزش و پرورش نسبت به هنر و آموزش آن از تلویحات مطالعه حاضر است. در پایان، ضمن تشکر از تمامی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، پیشنهاد می‌گردد با تشریح رویکردهای تربیت هنری برای معلمان و دانشجو-معلمان در قالب دوره‌های ضمن خدمت و آگاه ساختن آنان نسبت به پیامدها و اثرات هر کدام از جهت‌گیری‌ها بر خلاقیت، انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان، ابعاد پنهان این مقوله برای آنان آشکار گردد. به علاوه، بازنگری در سرفصل‌های مرتبط با رشته‌های آموزش هنر در دانشگاه فرهنگیان و سایر رشته‌های مرتبط با تأکید بر آگاه ساختن معلمان از رویکردهای تربیت هنری توصیه می‌گردد.

سپاسگزاری

این مطالعه با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه زابل با پژوهانه شماره uoz-GR_7943 انجام گردید.

منابع

امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای فکورانه ارائه چهارچوب نظری برنامه‌دستی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه‌دستی تربیت معلم ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

امین خندقی، مقصود، پاک مهر، حمیده (۱۳۹۲). حاکمیت سنت دیسپلین محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه‌دستی تربیت هنری معلمان هنر دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها. رویکردهای نوین آموزشی، ۸: ۲۱-۴۶.

هنری آیندگان بوده و به کودکان جهت رسیدن به ایده‌ها و آثار جدید علمی و هنری کمک میکند. لذا، فراگیران باید آثار هنری، تاریخی، آداب و رسوم و سنت‌های پسندیده کشور خود را در قالب آشنایی با میراث فرهنگی و هنری بشناسند. در واقع، سیاست جهت‌گیری مذکور این است که کودکان را با میراث فرهنگی کشور آشنا سازد و هدف اصلی آن استفاده از هنر به جهت ارتقای فهم و نگرش فرهنگی است (آیزنر، ۲۰۰۸).

بخشی دیگر از این مطالعه نشان داد که معلمان دوره ابتدایی در مطالعه حاضر، در جهت‌گیری دیسپلین‌محوری میانگین بالاتری را نسبت به جهت‌گیری‌های کودک‌محوری و فرهنگی کسب کرده‌اند. این یافته با نتایج مطالعه فیلالنی (۲۰۰۳) و امین خندقی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. به علاوه، سایر بررسی‌ها در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه‌دستی حاکمی رویکرد دیسپلینی در نظام آموزشی است (امام جمعه، ۱۳۸۴؛ سلسیلی، ۱۳۷۹). بر این اساس، برنامه‌دستی تربیت هنری در کشور ما صرفاً مبتنی بر یک قلمرو علمی و جدا از سایر قلمروهای موضوعی بوده و به عنوان یک حوزه محتوایی نگریسته می‌شود.

به بیان امین خندقی و همکاران (۱۳۹۲) هدف غایی تربیت هنری با توجه به اهمیت چندگانه آن، انتقال روح هنری بوده و جهت‌گیری همخوان با این هدف، کودک‌محوری است. حال آنکه هدف از جهت‌گیری دیسپلینی، بیشتر، رشد مهارت‌های شناختی فراگیران و توجه به برنامه‌دستی هنر به عنوان یک قلمرو موضوعی است که این با ماهیت هنر، سازگار نیست. ریسبرگ و هان^۱ (۲۰۰۹) و هید^۲ (۲۰۰۵) نیز بر لزوم توجه فراگیر در برنامه‌دستی تربیت هنری تأکید دارند. در حالی که افراد دیگری نظیر دسلندس، ریوارد، جویال و تروونا^۳ (۲۰۱۰) و جفرز^۴ (۲۰۰۹) معتقدند در تربیت هنری جنبشی ایجاد گردیده که تمایل دارد علاقه‌مندی فراگیر، رشد شناختی و فرهنگ اجتماعی را با یکدیگر تلفیق نماید. بر این اساس، در تربیت هنری، صرفاً نباید بر یک جهت‌گیری واحد تأکید

1. Reisberg & Han
2. Heid
3. Deslandes, Rivard, Joyal & Trudeau
4. Jeffers

- امینی، محمد (۱۳۹۷). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آبیژ.
- انتظامی، مهسا، سیف نراقی، مریم، نادری، عزت اله (۱۳۹۶). عملکرد تربیت هنری بر مبنای عناصر برنامه درسی در درس علوم تجربی پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۳ (۱): ۷۵-۹۲.
- بیطرفان، فاطمه سادات، سجودی، مرجان، دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۶۷: ۹۰-۱۱۰.
- پورحسینی، محمدرضا، سجادی، سیدمهرداد، ایمانی، محسن (۱۳۹۴). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲ (۷): ۸۳-۱۰۰.
- تحویلیان، حسین (۱۳۹۵). ارزیابی نیاز دانشجو معلمان رشته ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پدیس‌های شهر اصفهان) به آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری. راهبردهای نوین تربیت معلمان. ۲ (۴): ۶۸-۵۱.
- جدیدی محمدآبادی، اکبر (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۱): ۴۸-۴۱.
- حیدرزادگان، علی رضا، سوزی، مجتبی، افشاری، غلامحسین (۱۳۹۲). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی براساس رویکرد تربیت هنری، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.
- سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۷۸). آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم. پیوند، ۲۴۰: ۵۸-۶۳.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۹). ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور دوره متوسطه نظام جدید. رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- شرفی، حسن. (۱۳۸۷). نیم نگاهی به پایان نامه‌ها: طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. رشد آموزش هنر. ۱۶: ۵۴-۵۶.
- شرفی، حسن (۱۳۸۸). نیازهای آموزشی معلمان و برنامه‌ریزان در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. جلوه هنر، (۱): ۸۶-۷۳.
- صابری، رضا، کیذوری، امیرحسین، محبی امین، سکینه، پور کریمی هاوشکی، مجتبی (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی هنر آموزش‌های عمومی (ابتدایی و متوسطه اول). مطالعات برنامه درسی. ۱۰ (۳۹): ۱۵۴-۱۳۳.
- ظاهری، حمید محمد (۱۳۸۸). مروری بر نتایج ارزش یابی اجرای آزمایشی برنامه درسی هنر پایه چهارم ابتدایی. رشد آموزش هنر. ۱۹: ۵۴-۵۷.
- عابدینی بلترک، میمنت، رضایی زارچی، ملوکه (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری بر علاقه به درس هنر و عشق به یادگیری. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۶۰: ۱۲۷-۱۴۶.
- غفاری، خلیل، کاظم پور، اسماعیل، اوقانی همدانی، مریم (۱۳۹۶). تأثیر برنامه درسی آموزش هنر دیسیپلین محور بر تربیت هنری دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۴ (۵۲): ۹۸-۱۱۰.
- غلام پور، میثم، مهرمحمدی، محمود، اوضاعی، نسرين (۱۴۰۰). تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر آراء اندیشمندان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۶۰: ۷-۳۶.
- فلاحی، ویدا، صفری، یحیی، یوسف فرحنگ، ماندانا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی. ۱۰ (۳): ۱۱۱-۱۰۱.
- فیروزی، محمد، سیفی، محمد، حسینی مهر، علی، فقیه‌ی، علیرضا (۱۳۹۷). جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه وجهی برنامه درسی در کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۶ (۱۱): ۶۶-۳۱.
- کیان، مرجان، مهرمحمدی، محمود، ملکی، حسن، مفیدی، فرخنده (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی. ۲۱ (۶): ۱۲۳-۱۶۳.
- کیومرثی، غلامعلی (۱۳۹۰). آشنایی با نقش هنر در پیشبرد فعالیت‌های پرورشی مدارس. تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- گرامبی، حسن علی، ملکی، حسن، بهشتی، سعید، افهمی، رضا (۱۳۹۴). طراحی و اعتباریابی الگوی بومی برنامه درسی

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۸). چیستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران: منادی تربیت.
- مهرمحمدی، محمود، امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی. *علوم انسانی الزهرا*. ۱۱ (۳۹): ۲۱۹-۲۴۶.
- نوری، علی، فارسی، سهیلا (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی و نقادی تربیتی. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۲ (۱): ۷۷-۱۱۶.
- Andrews, Bernard W. (2020). *Perspectives on Arts Education Research in Canada: Issues and Directions*. USA: BRILL.
- Ardipal, J. (2019). *Teachers in Art Education: What Elementary School Needs to Do More with Art Appreciation*. 1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities.
- Arslan, Asuman Aypek. (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.
- Deslandes, Rollande, Rivard, Marie-Claude, Joyal, France & Trudeau, François. (2010). *Perceptions of the impacts of the arts DU CIRQUE program: A case study*, 15th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Eisner, W. E. (2008). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Filani, Tolulope O. (2003). *Classroom Teachers' Beliefs About Curriculum Paradigms in Art Education*, Dissertation of Degree Ph. D, USA: University of Missouri-Columbia.
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2021). Digital design in artistic education: An overview of research in the university setting. *Education Sciences*, 11(4): 144.
- Heid, K. A. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 43-4.
- Hu, L., Bentler, PM. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*. 6: 1-55.
- Jeffers, Carol S. (2009). On Empathy: The Mirror Neuron System and Art Education, *International Journal of Education & the Arts*, 10 (15), 1-18.
- Lai, A., & Kan, K. H. (2020). Critical tourism as a pedagogy for art education abroad. *Studies in Art Education*, 61(2): 142-154.
- Lemonchois, M. (2021). As Artistic practical activities in art education. *Palindromo*, 13(29): 75-89.
- Nathan, Linda F. (2018). *Creativity, the Arts, and the Future of Work*. In Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education; Justin W. Cook. Palgrave Macmillan: Champ. pp: 283-310.
- Newton, D., Donkin, H. (2011). Some notions of artistic creativity amongst history of art students acquired through incidental learning. *International Journal of Education Through Art*, 7 (3), 283-298.
- Park, Sojung., Ramirez, Kelvin Antonio. (2020). Globalization in art therapy education: Multicultural training in South Korean context. *The Arts in Psychotherapy*, 72, 17-42.
- Punzalan, Jovita F. (2018). The Impact of Visual Arts in Students' Academic Performance. *International Journal of Education and Research*, 6 (7), 121-130.
- Reisberg, Mira, Han, Sandrine. (2009). Countering Social and Environmental Messages in The Rainforest Cafe Children's Picture-books, and Other Visual Culture Sites, *International Journal of Education & the Arts*, 10 (22), 1-24.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method Psychol Res*. 8, 23-74.
- See, B. H., Kokotsaki, D. (2015). *Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence*. Project Report.

- Education Endowment Foundation, Durham.
- Stavridi, Sylvia. (2015). The Role of Interactive Visual Art Learning in Development of Young Children's Creativity. *Creative Education*, 6 (21), 2274-2282.
- Tamir, Rona., Regev, Dafna. (2020). Characteristics of parent-child art psychotherapy in the education system. *The Arts in Psychotherapy*, 72, 10-17.
- Taskesen, Selma. (2019). A Study on Art Interests and Critical Thinking Dispositions of Students in Fine Arts Department of the Faculty of Education. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 275-287.
- Ülger, K. (2018). The role of art education on the creative thinking skills of students in music and visual arts education: A comparison from the perspective of the music education. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1175-1195.
- Winters, Tara., Snook, Barbara. (2020). Towards an understanding of student stress and mental health in the studio classroom: A lecturer's changing role in a modern society. *Journal of Artistic and Creative Education*, 14 (2), 1-4.