

Research Paper

Effectiveness of an Artistic Thinking Educational Theatre on the Aesthetic Thinking of Elementary School Girls




Mahboobeh Maleki¹, *Mansoureh Karimzadeh², Reza GhorbanJahromi³, Mohsen Amiri⁴

1. Department of Psychology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Department of Preschool Education, Faculty of Behavioral Sciences and Mental Health, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.
3. Department of Psychology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
4. Department of Psychology, Faculty of Humanities Sciences, Zanjan University, Zanjan, Iran.



Citation Maleki, M., Karimzadeh, M., GhorbanJahromi, R., & Amiri, M. (2025). [Effectiveness of an Artistic Thinking Educational Theatre on the Aesthetic Thinking of Elementary School Girls (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(3), 480-491. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.382.2>

 <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.382.2>

Received: 09 Jul 2025
Revised: 17 Aug 2025
Accepted: 07 Sep 2025
Available Online: 01 Oct 2025

ABSTRACT

Background and Aim Enhancing aesthetic thinking in school children by art education can improve their school performance and mental health. The present study aimed to determine the effectiveness of an artistic thinking educational program (theatre) on aesthetic thinking of elementary school girls.

Research Methods This is a quasi-experimental study with a pre-test/post-test/one-month follow-up design. The study population included all female students from the second-year elementary schools (grades 4-6) in Tehran, Iran, in the 2024-2025 school year. Among them, 24 were selected and randomly divided into two groups of 12, including control and intervention. The intervention group received ten 90-minute sessions of artistic thinking training through educational theater based on Goodman's Project Zero art education approach and Gardner's theory of multiple intelligence. The Aesthetic Intelligence Questionnaire was used to collect data. The repeated measures analysis of variance in SPSS software, version 26 was used to analyze the data.

Results The ANOVA results showed that the effect of time ($F=400.323$, $P=0.001$, effect size=0.93) and the interaction effect of group \times time ($F=409.892$, $P=0.001$, effect size=0.90) on students' aesthetic thinking. The results of the Bonferroni test showed no significant difference between the post-test and follow-up scores of aesthetic thinking ($P=0.178$). Therefore, the effect of artistic thinking intervention on the students' aesthetic thinking was maintained for one month.

Conclusion The artistic thinking educational theater can improve the aesthetic thinking skills of elementary school girls.

Keywords Artistic thinking, Aesthetic thinking, Educational theater, Elementary school students

* Corresponding Author:

Mansoureh Karimzadeh, Associated Professor.

Address: Department of Preschool Education, Faculty of Behavioral Sciences and Mental Health, University of Social Welfare And Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

Tel: +98 (912) 5494769

E-Mail: mkarimz2000@gmail.com



Copyright © 2025 The Author(s);
This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

Extended Abstract

Introduction

Education, as a dynamic and continuous process, requires the use of new and effective methods to improve students' cognitive and psychological capabilities.

In the meantime, the development of aesthetic thinking skills has gained particular importance. Aesthetic thinking goes beyond the mere enjoyment of beauty and includes the ability to understand, interpret, and judge various aesthetic elements of works of art and everyday life experiences. This skill plays an important role in personal growth, enhancing creativity, developing cultural understanding, and creating empathy and a positive attitude towards cultural diversity. Aesthetic thinking not only helps students become more sensitive to the aesthetic aspects of art and their surroundings, but also creates greater motivation for learning and active participation in educational activities.

Developing higher-level thinking skills in students requires a diverse and multifaceted educational approach that can take into account the different abilities of students. Gardner's theory of multiple intelligences is based on the principle that human intelligence is not a single ability but a collection of independent and distinct intelligences, including artistic, visual-spatial, linguistic, and interpersonal intelligences, with each student having a unique combination of these intelligences.

Considering the special role of aesthetic thinking in children's cognitive and personality development and considering the limitations and gaps in the Iran's art education system, the present study was designed to develop an artistic thinking educational program (theater) with an emphasis on developing aesthetic skills in elementary school girls.

Research Methods

This is a quasi-experimental study with a pretest/post-test/one-month follow-up design. The study population included all female students from the second-year elementary schools (grades 4-6) in Tehran, Iran, in the 2024-2025 school year. Among them, 24 were selected and randomly divided into two groups of 12, including control and intervention. The data collection tool was the Aesthetic Intelligence Questionnaire with 18 items and three domains of Sensory/literary, Mental/emotional, and Movements. It was designed by Rashid et al. in 2017. They reported a Cronbach's alpha value of 0.81 for the entire questionnaire and 0.74, 0.72, and 0.65 for three dimensions, respectively.

The artistic thinking educational program (Educational Theater) was developed based on the theoretical framework of Goodman's Project Zero (1967) and Gardner's theory of multiple intelligences (1983). Ten educational sessions were held weekly, each for 90 minutes, in person for the intervention group. Data analysis was performed using repeated measures analysis of variance (ANOVA) in SPSS software, version 26. The results of the Shapiro-Wilk test ($P>0.05$) showed that the data had a normal distribution. Also, Levene's test result indicated the equality of variances ($P>0.05$).

Results

In the intervention group, 3 students (25%) were 11 years old, 5 students (41.7%) were 12 years old, and 4 students (33.3%) were 13 years old. In the control group, 3 students (25%) were 11 years old, 4 students (33.3%) were 12 years old, and 5 students (41.7%) were 13 years old. Table 1 shows the adjusted (marginal) means of aesthetic thinking variable in different stages (pretest, post-test, and follow-up) for the two groups. The ANOVA results showed that the effect of time ($F=400.323$, $P=0.001$, effect size=0.93) and the interaction effect of group \times time ($F=409.892$, $P=0.001$, effect size=0.90) on students' aesthetic thinking. The results of the Bonferroni test showed no significant difference between the post-test and follow-up scores of aesthetic thinking ($P=0.178$). Therefore, the effect of artistic thinking intervention on the students' aesthetic thinking was maintained for one month (Table 1).

Conclusion

Based on the results, teaching aesthetic thinking through the artistic thinking educational theater has been able to significantly improve the aesthetic skills of elementary school girls. Therefore, using active and creative methods such as theater, which is a combination of different arts, allows to develop an aesthetic understanding, artistic interpretation, and creativity in school girls. Theatre allows them to experience the beauty of art. Stage design, costumes, music, and acting are all aesthetic elements that students can understand and enjoy. This experience helps to enhance their aesthetic sense. In an educational theater, students are not only consumers of art, but also become its creators. Theater fosters empathy and emotional understanding; it allows students to put themselves in the shoes of others and understand their feelings and experiences. This empathy can lead to enhanced critical thinking, as students are better able to understand and judge different perspectives.

Table 1. The adjusted (marginal) means of aesthetic thinking variable in different evaluation phases for the two groups

Aesthetic thinking					
Group	Phase	Adjusted means	Standard error	95% CI	
				Lower bound	Upper bound
Intervention	Pre-test	38.500	1.590	35.203	41.797
	Post-test	93.000	1.244	90.420	95.580
	Follow-up	94.167	1.375	91.314	97.019
Control	Pre-test	40.250	1.590	36.953	43.547
	Post-test	39.667	1.244	37.086	42.247
	Follow-up	40.167	1.375	37.314	43.019

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This study has an ethical approval code (IR.IAU.SRB.REC.1404.35) obtained from [Islamic Azad University, Science and Research Branch](#), Tehran, Iran.

Funding

This article was extracted from the dissertation of Mahbobeh Maleki at the Faculty of Humanities and Social Sciences, [Islamic Azad University, Science and Research Branch](#), Tehran, Iran. This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for profit sectors.

Authors contributions

All authors contributed equally to the conception and design of the study, data collection and analysis, interpretation of the results, and drafting of the manuscript. Each author approved the final version of the manuscript for submission.

Conflicts of interest

The authors declared no conflicts of interest.

Acknowledgments

The authors would like to thank all participants for their cooperation in this study.



مقاله پژوهشی

بررسی اثربخشی پروتکل تدوین شده آموزش تفکر هنری بر تفکر زیبایی شناختی دختران دوره دوم ابتدایی: یک پژوهش شبه آزمایشی

محبوبه ملکی^۱، منصوره کریمزاده^۲، رضا قربان جهرمی^۳، محسن امیری^۴

۱. گروه روانشناسی تربیتی و شخصیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲. گروه آموزش پیش دبستانی، دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.
۳. گروه روانشناسی تربیتی و شخصیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۴. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، ایران.

Use your device to scan
and read the article online



Citation Maleki, M., Karimzadeh, M., GhorbanJahromi, R., & Amiri, M. (2025). [Effectiveness of an Artistic Thinking Educational Theatre on the Aesthetic Thinking of Elementary School Girls (Persian)]. *Journal of Childhood Health and Education*, 6(3), 480-491. <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.382.2>

 <https://doi.org/10.32598/JECHE.6.3.382.2>

چکیده

زمینه و هدف: پرورش تفکر زیبایی شناختی در دوره ابتدایی هم با بهبود عملکرد تحصیلی هم بهبود سلامت روان همراه است که این نوع تفکر با آموزش های هنری تقویت می یابد. از این رو توجه به آموزش تفکر هنری در دوره ابتدایی تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در نتیجه، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی پروتکل بسته آموزشی تفکر هنری بر تفکر زیبایی شناختی دانش آموزان دختر دوره دوم ابتدایی انجام گرفت.

روش پژوهش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری دانش آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهر تهران در سال ۲۰۲۴-۲۰۲۵ بود که از بین آن ها ۲۴ نفر به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) تخصیص یافتند. آموزش شامل ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای بود. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه تفکر زیبایی شناختی رشید و همکاران (۱۳۹۵) استفاده شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و روش تحلیل واریانس با اندازه گیری تکراری استفاده شد.

یافته ها: نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر نشان داد آموزش تفکر هنری با بهبود تفکر زیبایی شناختی در دانش آوزان دختر همراه است.

نتیجه گیری: بسته آموزشی تئاتر تعلیم و تربیت با بهره گیری از اصول نظریه هوش های چندگانه گاردنر، توانسته مهارت های تفکر زیبایی شناختی متنوع دانش آموزان را تقویت کند. رویکرد پروژه صفر گودمن، آموزش هنر را به عنوان فضایی جهت توسعه مهارت های شناختی و تحلیلی معرفی می کند که در این پژوهش با روش های تعاملی تئاتر عملی شده است.

کلیدواژه ها: آموزش، تفکر هنری، دختر، دانش آموز، زیبایی شناختی

تاریخ دریافت: ۱۸ تیر ۱۴۰۴

تاریخ اصلاح: ۲۶ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۶ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۰۹ مهر ۱۴۰۴

* نویسنده مسئول:

دکتر منصوره کریمزاده

نشانی: تهران، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان، گروه آموزش پیش دبستانی.

تلفن: ۵۴۹۴۷۶۹ (۹۱۲) ۹۸+

رایانامه: mkarimz2000@gmail.com



Copyright © 2025 The Author(s).

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-NC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.en>), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

مقدمه

در ایران، نظام آموزش هنر با محدودیت‌های متعددی مواجه است، از جمله کمبود فضاهای اختصاصی، زمان محدود و اهمیت کمتر نسبت به هنرهای تجسمی^{۱۷}، مدیریت ناکافی و عدم استفاده از روش‌های نوین آموزشی که این مسائل باعث ضعف در آموزش تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان شده است (مشیزی و همکاران، ۱۳۹۸؛ جواهری و همکاران، ۱۳۹۹). گاردنر^{۱۸} (۲۰۱۱) بر این باور است که نظریه مرحله‌ای شناخت پیازه کامل نیست، زیرا مهارت‌های شناختی^{۱۹} را تنها براساس علوم محض^{۲۰} طبقه‌بندی می‌کند، درحالی‌که فعالیت‌های هنری نیز باید مهارت‌های شناختی عالی^{۲۱} محسوب شوند. بر همین اساس پروژه صفر^{۲۲} را دنبال کرد، پروژه‌ای که به دنبال وارد کردن آموزش هنر در برنامه درسی هست. رویکرد این پروژه به‌عنوان یک چارچوب آموزش تفکر در هنر، با تأکید بر تقویت مهارت‌های تحلیل^{۲۳}، استدلال^{۲۴} و گفت‌وگو درباره هنر و تاریخ، بستری فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان بتوانند از منظرهای مختلف به مشاهده و نقد آثار هنری بپردازند و تفکر زیباشناختی‌شان را ارتقا دهند (سنل^{۲۵}، ۲۰۲۴).

پرورش مهارت‌های تفکر سطح بالا، نیازمند رویکردهای آموزشی متنوع و چندجانبه^{۲۶} است که بتواند توانمندی‌های مختلف دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر^{۲۷} بر این اصل استوار است که هوش انسان تنها یک توانایی واحد نیست بلکه مجموعه‌ای از هوش‌های مستقل و مجزا است، از جمله هوش هنری^{۲۸}، هوش تصویری-فضایی^{۲۹}، هوش زبانی^{۳۰} و هوش بین‌فردی^{۳۱}، که هر دانش‌آموز ترکیبی یکتا از این هوش‌ها را دارد (گاردنر، ۲۰۱۱؛ گاردنر ۲۰۲۴؛ شهزاد و همکاران، ۱۳۹۹). براساس این نظریه، آموزش مؤثر باید برنامه‌ریزی شود تا بتواند به تمام این ابعاد هوشی توجه کند و مهارت‌های تفکر زیباشناختی را از طریق فعالیت‌های هنری و خلاقانه تقویت نماید. با این مبانی نظری، بسته آموزشی تفکر هنری که بر پایه نظریه هوش‌های چندگانه و روش‌های پروژه صفر طراحی شده، می‌تواند به شکل ویژه‌ای نیازهای متنوع شناختی و هنری دانش‌آموزان را پاسخ دهد. تاثیر تعلیم‌وتربیت^{۳۲} با ایجاد شرایط یادگیری تجربی و فعال، هوش‌های مختلف را به کار می‌گیرد و محیطی فراهم می‌کند که

انسان به‌صورت ذاتی موجودی پرسشگر و جست‌وجوگر است و این ویژگی منشأ خلق آثار فکری و هنری فراوانی بوده است. در دنیای جدید، حجم عظیمی از دانش و اطلاعات در دسترس افراد قرار دارد؛ اما توانمندی انتخاب و گزینش دقیق این اطلاعات، نیازمند مهارت‌های فکری و ذهنی همچون تأمل^۱، اندیشه‌ورزی^۲ و ارزشیابی^۳ است (فیون^۴، ۲۰۱۱؛ لیلی و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش و پرورش به‌عنوان فرآیندی پویا و مستمر، نیازمند بهره‌گیری از روش‌های نوین و مؤثر برای ارتقای توانمندی‌های شناختی و روانی دانش‌آموزان می‌باشد (مظفری و حیدری، ۱۴۰۰). در این میان، توسعه مهارت‌های تفکر زیباشناختی^۵ اهمیت ویژه‌ای یافته است، زیرا به افراد امکان می‌دهد تا با درک عمیق‌تر و حساسیت بیشتر نسبت به زیبایی‌های هنر، طبیعت و زندگی روزمره، دیدگاهی گسترده‌تر و معناگرایانه‌تر از جهان پیرامون خود داشته باشند (افلند^۶، ۲۰۰۲).

تفکر زیباشناختی فراتر از لذت صرف از زیبایی است و شامل توانایی درک^۷، تفسیر^۸ و قضاوت^۹ درباره عناصر مختلف زیبایی‌شناختی آثار هنری و تجربیات زندگی روزمره می‌شود (استفنز^{۱۰}، ۲۰۱۵). این مهارت نقش مهمی در رشد فردی^{۱۱}، افزایش خلاقیت^{۱۲}، توسعه درک فرهنگی و ایجاد همدلی^{۱۳} و نگرش مثبت نسبت به تنوع فرهنگی^{۱۴} دارد (هوسن^{۱۵}، ۲۰۰۲). تفکر زیباشناختی نه‌تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جنبه‌های زیبایی‌شناختی هنر و محیط اطراف خود حساس‌تر شوند، بلکه باعث ایجاد انگیزه بیشتر برای یادگیری و مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی نیز می‌گردد (ایسنر^{۱۶}، ۲۰۰۲؛ اناری و همکاران، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان داده‌اند تقویت تفکر زیباشناختی می‌تواند در پرورش نگرش‌های مثبت فرهنگی و افزایش همدلی بین دانش‌آموزان مؤثر باشد و آن‌ها را به دیدن جهان از منظرهای متنوع و متکثر تشویق نماید (افلند، ۲۰۰۴) و همچنین رفتارهای مشکل‌ساز را در دانش‌آموزان کاهش دهد (محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۹).

17. Visual arts
18. Gardner, H.
19. Cognitive skills
20. Pure science
21. Excellent cognitive skills
22. Zero project
23. Analysis skills
24. Reasoning
25. Senel, M.
26. Diverse and multifacet educational approach
27. Gardener s theory of multiple intelligence
28. Artistic intelligence
29. Visual-spatial intelligence
30. Linguistic intelligence
31. Interpersonal intelligence
32. Educational theatre

1. Reflection
2. Thinling
3. Evalution
4. Facion,P. A.
5. Astethic thinking
6. Efland,A. D.
7. Understanding
8. Interperatation
9. Judgment
10. Estanf, B.
11. Personal development
12. Creativity
13. Empathy
14. Cultural diversity
15. Housen, A.
16. Eisner,E. W.

دانش آموزان بتوانند تفکر خلاق و زیباشناختی خود را پرورش دهند، بنابراین می‌تواند کمبودهای موجود در آموزش تفکر هنری دوره ابتدایی ایران را جبران کند (گونزالزو همکاران^{۳۳}، ۲۰۲۰؛ بوال^{۳۴}، ۲۰۲۰؛ مهدی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

بنابراین، باتوجه به جایگاه ویژه تفکر زیباشناختی در توسعه شناختی و شخصیتی کودکان و با نظر به محدودیت‌ها و خلأهای موجود در نظام آموزش هنر کشور، پژوهش حاضر در جهت تدوین یک بسته آموزشی تفکر هنری با تأکید بر توسعه مهارت‌های زیباشناختی در دختران دوره دوم ابتدایی طراحی شده است و فرضیه آن این است: تئاتر تعلیم‌وتربیت به‌عنوان یک بسته آموزش تفکر هنری باعث افزایش مهارت‌های تفکر زیباشناختی در دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی می‌شود.

روش پژوهش

طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهر تهران (پایه‌های چهارم تا ششم) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از بین آن‌ها ۲۴ نفر (دو گروه ۱۲ نفر، یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول حجم نمونه کوهن^{۳۵}، برای مقایسه دو میانگین استفاده شد (کوهن، ۲۰۱۹).

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دختر بودن، اشتغال به تحصیل در دوره دوم ابتدایی، عدم درمان دارویی و روانشناختی و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانپزشکی بود که براساس خودگزارشی دانش‌آموز و پرسش مستقیم از والدین بررسی شد.

ملاک‌های خروج از پژوهش شامل انصراف از ادامه همکاری، غیبت بیش از ۲ جلسه در فرایند مداخله، بروز نشانه‌های روان‌شناختی غیرمعمول و شرکت هم‌زمان در جلسات آموزشی غیر از مداخله حاضر بود.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه هوش زیباشناختی^{۳۶} (۱۳۹۵)

پرسش‌نامه سنجش هوش زیباشناسی را رشید و همکاران (۱۳۹۵) در دانشگاه بوعلی‌سینا همدان بر روی ۳۷۰ نفر از دانشجویان رشته‌های گوناگون دانشگاه بوعلی‌سینا با هدف

اندازه‌گیری هوش زیباشناسی طراحی و اعتباریابی کرده‌اند. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ سؤال است که با رتبه‌بندی لیکرت ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۶) نمره‌گذاری می‌شود. پرسش‌نامه دارای سه بعد حسی-ادبی^{۳۷} (توانایی فرد در حوزه شعر و ادبیات و لذت بردن از زیبایی‌هایی این حوزه)، ذهنی-عاطفی^{۳۸} (واکنش‌های شناختی و عاطفی فرد به هنگام رویارویی با محرک‌های طبیعی و هنری زیبا است و بیانگر توان ذهنی فرد در درک پدیده‌های زیبا و واکنش‌های عاطفی او هنگام برخورد با آن‌هاست)، بعد حرکتی^{۳۹} (توانایی فردی در نمایش حرکات زیبا و انجام کارهایی که نیازمند ترکیب هنرمندانه حرکات اندام گوناگون بدن است) می‌باشد. رشید و همکاران (۱۳۹۵) پایایی این پرسش‌نامه را با روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه (۰/۸۱) و برای ابعاد پرسش‌نامه (بعد حسی-ادبی، ذهنی-عاطفی و حرکتی) به‌ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۶۵ گزارش کردند. همچنین برای بررسی روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی مرتبه نخست و دوم استفاده نمودند و بارهای عاملی پرسش‌نامه را برابر با ۸/۸ محاسبه کردند. بنابراین مقادیر نشان‌دهنده پایایی مناسب و تکرارپذیری قابل قبول آزمون هستند.

برنامه مداخله‌ای

برنامه آموزشی تفکر هنری

بسته آموزشی تفکر هنری (تئاتر تعلیم‌وتربیت) براساس چارچوب نظری پروژه صفر گودمن^{۴۰} (۱۹۶۷) و نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) تدوین شد. پروژه صفر گودمن یک رویکرد جامع و مؤثر در آموزش هنر با تأکید بر تقویت مهارت‌های تحلیل، استدلال و گفت‌وگو درخصوص هنر و تاریخ هنر، فضایی مناسب برای توسعه تفکر زیبایی‌شناسی است. نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر نیز به‌عنوان چارچوبی برای ارتقای توانمندی‌های مختلف دانش‌آموزان به‌ویژه در تفکر سطح بالا، با در نظر گرفتن تنوع استعدادها و توانایی‌های فردی آنان می‌باشد.

مداخله آموزشی شامل ده جلسه آموزشی بسته آموزشی تفکر هنری بود که توسط پژوهشگران استخراج و اعتبارسنجی شد. جلسات به‌صورت هفتگی و هر جلسه به‌مدت ۹۰ دقیقه به‌صورت حضوری برای گروه آزمایش برگزار گردید. جلسات مداخله توسط پژوهشگران با نظارت اساتید روانشناسی که در حوزه آموزش هنری فعالیت داشتند، طراحی شد. پس از پایان هر جلسه، در مورد روند اجرای آموزش با اساتید مشورت صورت گرفت. برای بررسی روایی محتوا، بسته آموزشی به ۵ نفر از متخصصین

37. Sensory-literary
38. Mental-emotional
39. Movement
40. Goodman, N.

33. Gonzalez,Z& et al.
34. Boal, A.
35. Cohen, J.
36. Aesthetic Intelligence Questionnaire

سپس پرسش‌نامه تفکر زیباشناختی **رشید و همکاران (۱۳۹۵)** در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد تا پرسش‌نامه را تکمیل نمایند. بدین ترتیب تعداد ۲۴ دانش‌آموز دختر دوره دوم ابتدایی برای شرکت در مطالعه براساس ملاک‌های ورود و خروج مطالعه انتخاب شدند؛ به‌عبارت‌دیگر، از دانش‌آموزان پیش‌آزمون به عمل آمد. در مرحله بعدی، دانش‌آموزان موردنظر به‌صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) جای‌دهی شدند. دانش‌آموزان گروه آزمایش تحت مداخله قرار گرفتند. پس از پایان مداخله، گروه آزمایش مجدداً پرسش‌نامه مربوطه را تکمیل کردند. همچنین بعد از ۱ ماه، به جهت پیگیری، پس‌آزمون مجدداً از آزمودنی‌ها گرفته شد. همچنین پس از پایان پژوهش و سنجش پس‌آزمون مداخله‌ای که برای گروه آزمایش اعمال شد، این مداخله برای گروه کنترل نیز اجرا گردید. در راستای رعایت اصول اخلاق پژوهش، از تمامی والدین دانش‌آموزان رضایت‌نامه آگاهانه اخذ و محرمانگی اطلاعات شخصی آنان تضمین شد.

برای تحلیل داده‌ها ابتدا برای سنجش نرمال بودن توزیع متغیرها، از آزمون شاپیرو-ویلک^{۴۵} استفاده شد. سپس جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در بین گروه‌های مورد مطالعه، از آزمون لون^{۴۶}، برای همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس^{۴۷} از آزمون ام‌باکس^{۴۸} و برای بررسی ماتریس‌های کوواریانس خطاها از آزمون کرویت موچلی^{۴۹} و برای بررسی اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان از آزمون تعقیبی بونفرونی^{۵۰} استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکراری^{۵۱} در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

45. Shapiro-Wilk Test
46. Levene's Test
47. Homogeneity of variance-covariance matrices
48. M-Box Test
49. Mauchly sphericity Test
50. Bonferroni Test
51. ANOVA test with repeated measures

روانشناسی جهت اظهارنظر داده شد. حداقل مقدار قابل قبول برای نسبت روایی محتوا^{۴۱} (CVR) برابر با ۰/۷۹ و حداقل ضریب شاخص روایی محتوا^{۴۲} (CVI) برابر با ۰/۶۲ بود. پس از کسب نظر و اصلاح ایرادات متخصصین، بسته آموزشی تفکر هنری براساس نسبت روایی محتوا^{۴۳} لاشه^{۴۴} که برابر با ۰/۸۵ و همچنین شاخص روایی محتوا^{۴۴} والترز باسل^{۴۴} که برابر با ۰/۶۷ بود، مورد تأیید قرار گرفت. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد توافق ارزیابان برای جلسات قابل قبول بوده و هیچ جلسه‌ای حذف نشد. محتوای جلسات در **جدول شماره ۱** ارائه شده است:

شیوه اجرا

جهت اجرای این پژوهش، ابتدا طرح تحقیق شامل اهداف، شیوه‌های مداخله و ابزارهای اندازه‌گیری، برای بررسی و تأیید در اختیار کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات قرار گرفت. پس از ارزیابی‌های لازم، مجوز رسمی اجرای مراحل پژوهش صادر گردید. همچنین هماهنگی‌های لازم جهت دریافت مجوز برای اجرای پژوهش از اداره آموزش و پرورش شهر تهران و سپس مسئولان یک مدرسه واقع در شهر تهران انجام شد. در مرحله بعدی پس از دریافت مجوز و امضای قرارداد اخلاقی توسط پژوهشگر و مشخص شدن مدرسه و پایه موردنظر و جلب موافقت آن‌ها و بیان اهداف پژوهشی، برای انتخاب اعضای گروه نمونه شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی (پایه چهارم تا ششم) شهر تهران اقدام شد.

41. Content Validity Ratio (CVR)
42. Content Validity Index (CVI)
43. Content Validity Ratio of Lawshe
44. Walters-Bassell Content Validity Ratio

جدول ۱. ساختار جلسات

جلسات	محتوا
اول	برگزاری جلسه مشترک با والدین و دانش‌آموزان و معرفی و توضیح کار پژوهشی و اهداف آن و دریافت رضایت‌نامه شرکت در مطالعه از سوی والدین (جلسات در ساعات خارج از زمان کلاس‌ها برگزار می‌شد و نیاز بود دانش‌آموزان یک ساعت دیرتر از معمول از مدرسه خارج شوند)
دوم	اجرای پیش‌آزمون، معرفی افراد، توضیح در مورد اهداف جلسات
سوم و چهارم	متن نمایشنامه‌ها به‌صورت گروهی برای دانش‌آموزان خوانده شد، به تحلیل شخصیت‌های نمایشنامه‌ها پرداخته شد. سپس داوطلبین برای هر نقش، به اجرای نقش پرداختند و بین آن‌ها برای انتخاب داوطلب بهتر برای نقش موردنظر رای‌گیری شد و بهترین فرد از نظر توان انتقال حس و بیانگری شخصیت مربوطه توسط خود بچه‌ها انتخاب شد. همچنین نقش‌های فرعی مانند خانواده سارا و سیما، بچه‌های مدرسه و نیز نقش‌های مربوط به طراحی صحنه (جابه‌جایی میزها، کشیدن پرده‌ها، خاموش کردن لامپ) - هر نمایشنامه سه نفر، راوی انتخاب شدند (این موضوع دو جلسه به طول انجامید).
پنجم ششم هفتم هشتم و نهم دهم	آموزش مهارت‌های بازیگری: در این جلسه بچه‌ها تشویق شدند که در مورد نقش‌های خود صحبت کنند، احساسات و انگیزه‌های آن‌ها را درک کنند. آموزش مهارت‌های بازیگری: تمرین‌های مربوط به بدن آگاهی به جهت بهبود حرکات بدنی و انعطاف و راحتی بیشتر بدن، با بچه‌ها انجام گرفت. آموزش مهارت‌های بازیگری / تمرین‌های صدا: تمرین‌های جهت تقویت صدا و آماده‌سازی حنجره انجام گرفت. تمرین نقش‌ها: در این جلسه به تمرین نقش‌ها پرداخته شد. این تمرین هم شامل تمرین دیالوگ‌ها و هم طراحی صحنه و هم ارزیابی تماشاگران از کار بود.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های جمعیت‌شناختی برای ۲۴ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی در گروه‌های موردمطالعه ارائه شده است. سپس برای تحلیل فرضیه پژوهش، یافته استنباطی ارائه شده است. در ادامه نتایج فراوانی و درصد فراوانی گروه‌های نمونه در **جدول شماره ۲** گزارش شد.

همان‌طور که در **جدول شماره ۲** مشاهده می‌شود، در گروه آزمایشی، ۳ نفر (۲۵ درصد) دانش‌آموزان ۱۱ ساله، ۵ نفر (۴۱/۷ درصد) ۱۲ ساله و ۴ نفر (۳۳/۳ درصد) ۱۳ ساله بودند. همچنین در گروه کنترل، ۳ نفر (۲۵ درصد) دانش‌آموزان ۱۱ ساله، ۴ نفر (۳۳/۳ درصد) ۱۲ ساله و ۵ نفر (۴۱/۷ درصد) ۱۳ ساله بودند. در کل مجموع شرکت‌کنندگان ۱۱ ساله معادل ۲۵ درصد (۶ نفر)، شرکت‌کنندگان ۱۲ ساله معادل ۳۷/۵ درصد (۹ نفر) و شرکت‌کنندگان ۱۳ ساله معادل ۳۷/۵ درصد (۹ نفر) بودند.

قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، جهت رعایت پیش‌فرض‌ها شامل بهنجاری داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک، از آزمون لون برای برابری واریانس‌های بین گروهی، از آزمون ام‌باکس برای همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس و آزمون کرویت موچلی برای بررسی ماتریس‌های کوواریانس خطاها استفاده شد که نتایج آن در **جدول شماره ۳** نشان‌دهنده رعایت پیش‌فرض‌های پژوهش است.

نتایج **جدول شماره ۳** نشان می‌دهد از نتیجه آزمون شاپیرو-ویلک ($P=0/209$)، که بیشتر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها به‌طور معنی‌داری از توزیع نرمال پیروی می‌کنند. بنابراین، پیش‌فرض بهنجاری داده‌ها رعایت شده است. برای بررسی برابری واریانس‌ها در بین گروه‌ها، آزمون لون انجام شد. نتیجه آزمون ($P=0/046$) کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده تفاوت معنی‌داری در واریانس‌ها بین گروه‌ها نیست. این به این معناست که پیش‌فرض برابری واریانس‌ها رعایت شده است. آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با نتیجه ($P=83/22$) که بیشتر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ است، نشان‌دهنده رعایت پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است. برای بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس خطاها از آزمون کرویت موچلی استفاده شد. با توجه به نتیجه ($P=0/997$) که بیشتر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس خطاها نیز رعایت شده است. در نهایت، با توجه به نتایج آزمون‌های ذکر شده، می‌توان نتیجه گرفت که پیش‌فرض‌های لازم برای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در این پژوهش رعایت شده است. **جدول شماره ۴** میانگین‌های تعدیل‌شده تفکر زیباشناختی ارائه شده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد سن دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

سن دانش‌آموزان	گروه‌های مطالعه	تعداد (درصد)	
		آزمایش	کنترل
۱۱ سال		۳(۲۵)	۳(۲۵)
۱۲ سال		۵(۷/۴۱)	۴(۳۳/۳)
۱۳ سال		۴(۳۳/۰۳)	۵(۷/۴۱)
کل		۱۲(۱۰۰)	۱۲(۱۰۰)

جدول ۳. بررسی پیش‌فرض‌ها

آزمون‌ها	ارزش	سطح معنی‌داری
شاپیرو-ویلک	۰/۲۰۹	۰/۱۵
لون	۰/۲۹	۰/۴۶
ام باکس	۲۲/۸۳	۰/۰۷
موچلی	۰/۹۹	۰/۹۷

جدول ۴. میانگین‌های تعدیل شده تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

متغیرها	گروه‌ها	مراحل آزمون	میانگین‌های تعدیل شده	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
تفکر زیباشناختی	آزمایش	پیش آزمون	۳۸/۵۰۰	۱/۵۹۰	۳۵/۲۰۳	۴۱/۷۹۷
		پس آزمون	۹۳/۰۰۰	۱/۳۳۴	۹۰/۴۲۰	۹۵/۵۸۰
	کنترل	پیش آزمون	۹۴/۱۶۷	۱/۳۷۵	۹۱/۳۴۱	۹۷/۰۱۹
		پس آزمون	۴۰/۲۵۰	۱/۵۹۰	۳۶/۹۵۳	۴۳/۵۴۷
	پیگیری	پس آزمون	۳۹/۶۶۷	۱/۳۳۴	۳۷/۰۸۶	۴۲/۳۴۷
		پیگیری	۴۰/۱۶۷	۱/۳۷۵	۳۷/۳۱۴	۴۳/۰۱۹

اطمینان ۹۵ درصد بین ۳۷/۰۸۶ تا ۴۳/۲۴۷ قرار دارد. در مرحله پیگیری، میانگین تعدیل شده به ۴۰/۴۱۶۷ رسیده که تقریباً مشابه پیش‌آزمون است. خطای معیار برابر با ۱/۳۷۵ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین ۳۷/۳۱۴ تا ۴۳/۰۱۹ قرار دارد. براساس این جدول، تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل در مراحل مختلف آزمون مشاهده می‌شود. به‌ویژه، گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معنی‌داری بهبود یافته است. درحالی‌که گروه کنترل تغییرات کمتری را نشان داده است. این نتایج بیانگر تأثیر مثبت مداخلات بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان گروه آزمایش است. جهت تجزیه و تحلیل فرضیه پژوهش از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکراری استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکراری نشان می‌دهد که عامل اثر زمان ($F=۴۰۰/۳۲۳$ ، $P=۰/۰۰۱$) و عامل تعامل اثر گروه \times اثر زمان ($F=۴۰۹/۸۹۲$ ، $P=۰/۰۰۱$) با اندازه اثر (Eta) ۹۰ درصد، بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان معنادار است. به‌عبارت‌دیگر با مراجعه به میانگین‌های تعدیل شده در جدول شماره ۵، مشاهده می‌شود دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش بودند در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، افزایش در تفکر زیباشناختی داشته‌اند. همچنین برای بررسی اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد و نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول شماره ۴ میانگین‌های تعدیل شده (حاشیه‌ای)، خطای معیار و فاصله اطمینان ۹۵ درصد متغیرهای تفکر زیباشناختی را در مراحل مختلف آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. این میانگین‌ها با در نظر گرفتن تفاوت‌های موجود میان گروه‌ها و مراحل مختلف، به‌طور دقیق‌تری وضعیت متغیرهای تفکر زیباشناختی را تحلیل می‌کنند. میانگین تعدیل شده در گروه آزمایش برابر با ۳۸/۵۰۰ است که نشان‌دهنده وضعیت ابتدایی تفکر زیباشناختی در این گروه است. خطای معیار برابر با ۱/۵۹۰ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین ۳۵/۲۰۳ تا ۴۱/۷۹۷ قرار دارد. در پس‌آزمون، میانگین تعدیل شده به ۹۳/۰۰۰ افزایش یافته است که بیانگر بهبود قابل‌توجه در سطح تفکر زیباشناختی این گروه است. خطای معیار برابر با ۱/۳۳۴ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین ۹۰/۴۲۰ تا ۹۵/۵۸۰ قرار دارد. در مرحله پیگیری، میانگین تعدیل شده به ۹۶/۱۶۷ رسیده است که نشان‌دهنده پایداری و ادامه تأثیرات مثبت پس از مداخله است. خطای معیار برابر با ۱/۳۷۵ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین ۹۱/۳۴۱ تا ۹۷/۰۱۹ قرار دارد. در گروه کنترل، میانگین تعدیل شده پیش‌آزمون ۴۰/۲۵۰ است. خطای معیار برابر با ۱/۵۹۰ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین ۳۶/۹۵۳ تا ۴۳/۵۴۷ قرار دارد. پس از انجام آزمون‌ها، میانگین این گروه به ۳۹/۶۶۷ رسیده که تغییرات کمتری را نسبت به گروه آزمایش نشان می‌دهد. خطای معیار برابر با ۱/۳۳۴ و فاصله

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکراری متغیر تفکر زیباشناختی

متغیرها	وضعیت	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	P	اندازه اثر Eta
تفکر زیباشناختی	اثر زمان	۱۱۹۹۸/۵۸۳	۲	۵۹۹۹/۲۹۲	۴۰۰/۳۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳
	اثر گروه \times اثر زمان	۱۲۲۸۵/۳۶۱	۲	۶۱۴۲/۶۸۱	۴۰۹/۸۹۲	۰/۰۰۱	۰/۹۰

جدول ۶. نتایج آزمون بونفرونی برای بررسی اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری بر تفکر زیباشناختی

متغیرها	مراحل آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	P
تفکر زیباشناختی	پیش‌آزمون	۲۶/۹۵۸-	۱/۲۸۴	۰/۰۰۱
		۲۷/۷۹۲-	۱/۳۸۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۲۶/۹۵۸	۱/۲۸۴	۰/۰۰۱
		۰/۸۲۳-	۰/۴۱۹	۰/۱۷۸

جدول شماره ۶ نشان دهنده نتایج آزمون بونفرونی برای بررسی اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری، بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان است. در صورتی که بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای تفکر زیباشناختی، تفاوت معنادار وجود نداشته باشد، به معنای وجود اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری بر تفکر زیباشناختی است. نتایج جدول فوق نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری تفکر زیباشناختی ($P=0/178$) وجود ندارد. بنابراین اثر ماندگاری بسته آموزش تفکر هنری، بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته آموزش تفکر هنری و سنجش تأثیر آن بر تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که ۲۴ نفر از دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و در دو گروه ۱۲ نفری (یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش) جای‌دهی شدند. گروه آزمایش تحت آموزش بسته تفکر هنری (تثاثر تعلیم‌وتربیت) قرار گرفت.

داده‌ها از طریق پرسش‌نامه تفکر زیباشناختی رشید و همکاران (۱۳۹۵) گردآوری و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شدند.

نتایج تجزیه و تحلیل آماری فرضیه پژوهش نشان داد تثاثر تعلیم‌وتربیت به‌عنوان یک بسته آموزش تفکر هنری، در افزایش تفکر زیباشناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی اثربخش است. به‌عبارت‌دیگر آموزش تفکر زیباشناختی از طریق بسته آموزشی تثاثر تعلیم‌وتربیت توانسته به میزان قابل‌توجهی مهارت‌های زیباشناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی را ارتقا دهد. یافته‌های این مطالعه همسو با نتایج پژوهش‌های لیلی و همکاران (۲۰۲۰)، گولانز و همکاران (۲۰۲۰)، سنل و همکاران (۲۰۲۴) و افلند (۲۰۰۲) بود.

نتایج یافته‌ها تأکید می‌کنند که استفاده از روش‌های فعال و خلاقانه همچون تثاثر که ترکیبی از هنرهای مختلف است، امکان پرورش درک زیبایی، تفسیر هنری و توانایی خلق را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. از منظر نظری بر طبق مطالعه سنل و همکاران (۲۰۲۴)، پروژه صفر گودمن یکی از چارچوب‌های برجسته در آموزش هنر و پرورش مهارت‌های تفکر زیباشناختی است که بر استفاده از فعالیت‌های تحلیلی، استدلالی و گفت‌وگومحور درباره آثار هنری تأکید دارد. این پروژه آموزش هنر را فراتر از خلق هنری صرف دیده و آن را وسیله‌ای برای توسعه مهارت‌های پیچیده شناختی و اجتماعی می‌داند که دانش‌آموزان را به نگرشی عمیق‌تر و چندبعدی نسبت به هنر و فرهنگ می‌رساند.

یافته‌های این پژوهش همسو با این رویکرد است؛ به‌طوری‌که تثاثر تعلیم‌وتربیت با ایجاد فضای تعاملی و چندوجهی، به دانش‌آموزان امکان می‌دهد نه تنها مصرف‌کننده بلکه خالق هنر باشند، احساسات و دیدگاه‌های خود را بیان کنند و همدلی و درک فرهنگی را تقویت نمایند. علاوه‌براین، نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۲۰۱۱) به اهمیت توجه به توانمندی‌های مختلف دانش‌آموزان اشاره دارد و تثاثر به‌عنوان یک فعالیت هنری چندبعدی، هوش‌های هنری، تصویری-فضایی، زبانی و بین‌فردی را به‌طور هم‌زمان فعال می‌کند. این ترکیب موجب پرورش مهارت‌های گوناگون در فراگیران شده و کمبودهای آموزش هنر در مدارس ابتدایی ایران را پوشش می‌دهد (مشیزی و همکاران، ۱۳۹۸؛ جواهری و همکاران، ۱۳۹۹).

بنابراین همسو با مطالعه گولانز و همکاران (۲۰۲۰) و لیلی و همکاران (۲۰۲۰)، بسته آموزشی تثاثر تعلیم‌وتربیت که براساس رویکرد پروژه صفر و نظریه هوش‌های چندگانه طراحی شده است، توانسته است خلأهای موجود در آموزش تفکر زیباشناختی را جبران کند و باعث ارتقای کیفیت آموزش هنر و توسعه مهارت‌های زیباشناختی در دانش‌آموزان شود. این پژوهش ضمن تأیید نتایج مطالعات قبلی، ضرورت به‌کارگیری روش‌های پویاتر، چندجانبه و مبتنی بر تجربه مستقیم هنر را در نظام آموزش ابتدایی ایران تأکید می‌کند.

حامی مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری محبوبه ملکی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات است. این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سازمانی های دولتی، خصوصی و غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به طور یکسان در مفهوم و طراحی مطالعه، جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها، تفسیر نتایج و تهیه پیش نویس مقاله مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

تشکر و قدردانی

بدینوسیله از تمامی شرکت کنندگان برای همکاری شان در انجام این پژوهش، تشکر و قدردانی می شود.

در تبیین می توان گفت که تئاتر به دانش آموزان این امکان را می دهد که زیبایی هنر را تجربه کنند. طراحی صحنه، لباس، موسیقی و بازیگری همگی عناصر زیباشناختی هستند که دانش آموزان می توانند آن ها را درک کرده و از آن ها لذت ببرند. این تجربه به افزایش حس زیبایی شناختی آن ها کمک می کند. تئاتر به دانش آموزان کمک می کند تا به خلق هنری دست یابند؛ دانش آموزان در تئاتر نه تنها مصرف کننده هنر هستند، بلکه خالق آن نیز می شوند. تئاتر موجب تقویت همدلی و درک عاطفی می شود؛ تئاتر به دانش آموزان این امکان را می دهد که خود را به جای دیگران قرار دهند و احساسات و تجربیات آن ها را درک کنند. این همدلی می تواند به تقویت تفکر انتقادی منجر شود، زیرا دانش آموزان بهتر می توانند دیدگاه های مختلف را درک کنند و نسبت به آن ها قضاوت کنند.

در فرایند اجرای این پژوهش، پژوهشگر با محدودیت هایی روبه رو شد، از جمله تأمین منابع مالی برای تهیه مواد و ملزومات آموزشی و هنر نمایش، زمان محدود برای اجرای بسته آموزشی (باتوجه زیاد بودن حجم مطالب درسی در مدارس)، جلب رضایت معلمان برای خروج دانش آموز از کلاس و شرکت در برنامه تئاتر یک چالش برای پژوهشگر بود. عدم وجود زیرساخت های لازم (فضای کوچک مدرسه غیره) برای اجرای هنر نمایش. همچنین محدودیت در تعمیم یافته ها به سایر گروه های سنی و پسران. همچنین دوره پیگیری این پژوهش ۱ ماهه بود، از این رو نمی توان به دوره های طولانی تر تعمیم داد.

پیشنهاد های کاربردی پژوهش حاضر این است که نتایج این تحقیق می تواند مورد توجه برنامه ریزان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و در برنامه ریزی برنامه های درسی به نقش مهم هنر به ویژه تئاتر تعلیم و تربیت توجه داشته باشند. همچنین معلمان و مربیان مدارس، با آگاهی از نتایج این تحقیق می توانند به اهمیت روش های آموزش هنر پی برده و از شیوه نمایش برای تدریس مفاهیم درسی استفاده کنند. همچنین پیشنهاد پژوهشی مطالعه حاضر این است که در پژوهش های بعدی، این روش مطالعه در هر دو جنس مطالعه شود. پیشنهاد می گردد در مطالعات بعدی، دوره مطالعه طولانی تر از ۲ ماه باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

مجوز رسمی اجرای مراحل پژوهش این مطالعه با شناسه (IR.IAU.SRB.REC.1404.35) توسط کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات صادر گردید.

References

- Anari, S., Afrooz, G., & Zabeti Arani, M. (2021). Analysis of mothers' attitudes toward cognitive-social skills of preschool children. *Journal of Childhood Health and Education, 2*(2), 27-45. [Link]
- Boal, A. (2020). *Theatre of the Oppressed*. Theatre Communications Group. [DOI:10.4324/9780429355363-26]
- Cohen, R. (2019). *Drama and theatre in education: A practical guide*. Routledge.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press. [Link]
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: Yale University Press. [Link]
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment, 1*(1), 1-30. [Link]
- Gardner, H. (2024). *The essential Howard Gardner on education*. New York: Teachers College Press. [Link]
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. [Link]
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2020). Implications of virtual reality in arts education: Research analysis in the context of higher education. *Education Sciences, 10*(9), 225. [DOI:10.3390/educsci10090225]
- Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research, 18*(1), 2001-2002. [Link]
- Javaheripour, I., Abassi, E., Kian, M., & Hasanpour, M. (2021). A comparative study of primary school visual arts in curriculum in Australia, Canada, Iran and Ireland. *Iranian Journal of Comparative Educational, 4*(2). [DOI:10.22034/IJCE.2021.243374.1200]
- Lilly, K. V., & Sudhakar V. (2020). Aesthetic Intelligence and Aesthetic Experience in Children. *International Journal of Education. [DOI:10.5121/IJE.2020.8404]*
- Mahdzadeh, M., Pakdaman, M., Ebrahimpour, M., & Saeidi, A. (2024). The effectiveness of self-regulation training based on creative representation on self-regulation and motivation of academic progress of primary school students. *Journal of Childhood Health and Education, 5*(1). [DOI:10.32592/jeche.5.2.1]
- Mashizi, M., Soltani, A., & Alinejad, M. (2019). A comparative study of art education programs in Iranian and Canadian schools. *Iranian Quarterly Journal of Comparative Education, 2*(3). [DOI:10.22034/IJCE.2020.202208.1052]
- Mohammadzadeh, Z., Khademi Ashkzari, M., & Abolmaali Alhosseini, K. (2022). The effectiveness of parent-centered meta-emotional education on aggression and disruptive behaviors in preschool children. *Journal of Childhood Health and Education, 3*(2), 15-32. [Link]
- Mozafari, S., Heidarian, M., & Akbari, M. (2022). The effectiveness of verbal self-instruction on social competence and self-esteem of students with specific learning disorder in Sanandaj. *Journal of Childhood Health and Education, 2*(4), 79-96. [Link]
- Rashid, Kh., Hassanvand, F., & Yaqoubi, A. (2017). [Construction and validation of aesthetic intelligence (Persian)]. *Psychological Methods and Models, 8*(30), 69-87. [Link]
- Senel, M., & Dos, B. (2024). Exploring the Integration of Artful Thinking as an Innovative Approach to Foster Critical Thinking Skills. *International Journal of Modern Education Studies. [DOI:10.51383/ijonmes.2024.361]*
- Stephens, J., & Boland, B. (2015). The Aesthetic Knowledge Problem of Problem-Solving With Design Thinking. *Journal of Management Inquiry, 24*(3). [DOI:10.1177/1056492614564677]
- Shahrad, S., Fallah, V., & Rasouli, E. (2024). Applying the Colaizzi Method in Order to Explain the Lived Experiences of Primary School Teachers about the Place of Multiple Intelligences in the Curriculum. *Journal of Childhood Health and Education, 5*(2), 3. [DOI:10.32592/jeche.5.2.26]