

## شناسایی نشان‌گرهای ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه‌ها

### مطالعه موردی رشته‌های هنری - رسانه‌ای دانشگاه صداوسیما

مجتبی دستور\*

#### چکیده

در دهه‌های اخیر، به دلیل افزایش کمی پذیرش دانشجو، کیفیت آموزش عالی هنر تحت تأثیر جدی قرار گرفته است، به طوری که امکانات، تجهیزات، استاد، و بازار کار دانش‌آموختگان هنر متناسب با این افزایش کمی پذیرش توسعه نیافته است. شناخت عوامل و عناصر اساسی تشکیل دهنده آموزش دانشگاهی هنر برای ارتقای کیفیت آن ضروری است. از این رو، مقاله حاضر با هدف دستیابی به ویژگی‌ها و نشان‌گرهای ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه‌های ایران صورت گرفته است. بنابر ماهیت اکتشافی و نیز به دلیل پیچیدگی ابعاد مختلف آموزش های هنری برای اجرای این پژوهش روش کیفی انتخاب شد. برای جمع آوری اطلاعات از جامعه موردبررسی این پژوهش شامل استادان دانشکده تولید رادیو - تلویزیونی دانشگاه صداوسیما از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. از طریق روش نمونه‌گیری هدف‌مند و با کمک تکنیک نمونه‌گیری گلوله برفی خبرگان موردنظر انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها نشان داد که پس از ده مصاحبه مقولات شکل گرفته به اشباع تئوریک رسیده‌اند. نهایتاً کدگذاری کیفی متن مصاحبه‌ها در دو مرحله کدگذاری باز و محوری به شناسایی هجده نشان‌گر در زمینه ارتقای کیفیت آموزش هنر منجر شد که این نشان‌گرها در چهار دسته انسانی، آموزشی، محیطی، و ساختاری مقوله‌بندی شدند.

**کلیدواژه‌ها:** ارتقای کیفیت، کیفیت آموزش، آموزش هنر، آموزش عالی.

---

\* دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه صداوسیما، Mojtabadastour@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۰

## ۱. مقدمه

دانشگاه های هنری به منظور تحقق اهداف آموزش عالی هنر در تربیت متخصصانی متعهد، خلاق، نوآور، و کارآفرین در هنر و حفظ کرامت و منزلت نیروی انسانی در تأمین نیازهای جامعه تأسیس شده‌اند (گزارش سند توسعه هنر ۱۳۹۰). امروزه شیوه‌های مطرح در آموزش عالی هنر نیز هم‌گام با دیگر حوزه‌های دانشگاهی دست‌خوش تغییر و تحول شده و موردبازبینی و تجدیدنظر قرار گرفته است. این بازبینی‌ها علاوه بر محتوای دروس آموزشی، روش‌ها و نظریه‌های موجود را نیز هدف قرار داده است. رویکردهای سنتی در آموزش هنر امروزه بیش‌ازپیش موردسؤال قرار گرفته است و تفکر نقادانه، تفکر خلاق و توجه به بسترهای سیاسی، تاریخی، و اجتماعی آموزش به‌لحاظ محتوا و ساختارهای ایدئولوژیک آن تبدیل به جزء لاینفک نظام آموزش هنر در بسیاری از دانشگاه‌های مطرح دنیا شده است (صالحی ۱۳۹۱).

آموزش عالی در ایران طی سال‌های گذشته به رشد کمی شتابانی سوق یافته است و ما شاهد افزایش امکانات آموزشی و توسعه کمی دانشگاه‌ها، تنوع در رشته‌های مختلف تحصیلی، تسهیل ورود به دانشگاه‌ها و افزایش روزبه‌روز تعداد تحقیقات و پژوهش‌های اعضای هیئت علمی و استادان این حوزه هستیم. اما تاکنون متناسب با این توسعه سازوکارهای مؤثری برای پایش کیفیت آموزش‌های هنری طراحی نشده است (فراستخواه ۱۳۸۸: ۴۵).

کیفیت دانشگاه در بستر اکوسیستم دانشگاهی به‌وجود می‌آید. شناسایی سیستم دانشگاهی و روابط عناصر تشکیل‌دهنده آن در بستر محیطی، به درک کیفیت فعالیت های دانشگاهی و فرازوفرودهای آن کمک می‌کند (یمنی ۱۳۹۱). اهمیت آموزش عالی با کیفیت بالا در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. بحث در موضوع بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی، خصوصاً در دانشگاه‌ها، کاری دشوار است، زیرا در این مسیر بایستی عواملی متعدد را بررسی کرد. ارزیابی آموزش یکی از سه مأموریت اصلی وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری است که در قوانین پنج‌ساله برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی کشور نیز به آن تأکید شده است. بدون استقرار نظام تضمین کیفیت آموزش عالی، کشور ما قادر به همراهی فعال با روندهای پرشتاب علمی در مقیاس جهانی نخواهد شد. دانشگاه‌ها از طریق بهبود مداوم کیفیت می‌توانند به جایگاه درخور ارتقا یابند و با تولید و انتقال دانش و خدمات تخصصی به توسعه همه‌جانبه کشور

یاری رسانند (فراستخواه ۱۳۸۸: ۲). کیفیت آموزشی اصلی‌ترین محور همه مباحث آموزشی است و ارتقای آن مهم‌ترین وظیفه هر مؤسسه آموزشی به‌شمار می‌آید، اما با این همه اهمیت، تعریف قابل قبول و موردتوافقی برای آن وجود ندارد (اولیوا ۱۳۷۹). از نظر کی‌هو (۱۳۷۹) کیفیت، هزینه، و بهره‌وری همواره به‌منزله سه عامل اساسی موردتوجه مدیریت سازمان‌ها و مؤسسات بوده است. اما در این میان، به بحث کیفیت بیش از دو عامل دیگر دقت و توجه شده است، زیرا نظر بر این است که مستقیماً بر عوامل هزینه و بهره‌وری تأثیر خواهد گذاشت.

وودهاوث (1996) تأکید دارد که کیفیت آموزش عالی از طریق توازن قدرت و اختیارات ذی‌نفعان مختلف درونی، از جمله اعضای هیئت علمی، دانشجویان، و مدیریت دانشگاه و ذی‌نفعان بیرونی‌ای از قبیل دولت و نهادهای سیاست‌گذار آموزش‌های دانشگاهی قابل توضیح است. بنابراین، بررسی ابعاد مختلف و به‌غایت پیچیده ارزیابی کیفیت آموزش عالی مطمئناً به روش‌های پیچیده‌تری نیاز دارد. اندرسون (1999) و بوسترز (2001) از نسل چهارم ارزش‌یابی را مطرح می‌کنند که بر نگاه کل‌گرا و درک پیچیدگی‌ها و به روش‌های بررسی کیفی تأکید دارد (فراستخواه ۱۳۸۸: ۴۷). بدین نحو و از طریق فهم ژرفای دیدگاه‌ها و تجربه‌های زیسته یاران و ذی‌نفعان آموزش عالی می‌توان به درک معتبر از کیفیت در دانشگاه‌ها نائل آمد.

همان‌طور که بیان شد، آموزش عالی هنر در بعد پذیرش دانشجو در دهه‌های اخیر رشد کمی گسترده‌ای داشته که متناسب با آن امکانات و تجهیزات و استاد فراهم نشده است. دانشگاه‌های هسته‌ای و نخبه‌گرای سنتی به دانشگاه‌های توده‌ای و گسترده تبدیل شده‌اند. این روند مخاطره‌آفت کیفیت را جدی‌تر کرده است. در سال ۱۳۵۵، تعداد دانشجویان هنر ۴۶۵۹ نفر بوده است که این آمار در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ به ۱۰۱۶۷۱ نفر افزایش یافته است. میزان رشد در طول ۳۵ سال حدود ۲۲ برابر بوده است. این گسترش در سطح، ضمن مزایایی چون افزایش شاخص دست‌رسی، کیفیت آموزش‌ها را تحت تأثیر جدی قرار داده است و می‌تواند اعتبار علمی حوزه آموزش‌های هنر را کاهش دهد (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ۱۳۸۹).

از سویی دیگر، آنچه امروزه موردتوجه قرار گرفته عدم انطباق آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای اجتماعی است. به نظر می‌رسد بسیاری از برنامه‌های درسی ارائه‌شده در دانشگاه‌ها کاربردی در دنیای واقعی ندارد. لذا توجه جدی به عواملی چون برنامه آموزشی دوره‌های تحصیلی، صلاحیت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه، زمان و فضای آموزشی، شیوه

ارزش‌یابی سنتی از سوی استادان، به کارنگرفتن پتانسیل تصویر در به تصویر کشیدن تصورات هنری دانشجویان و نقش ابزار کمکی به عنوان دستیار استاد، ویژگی مخاطبان هنر و ناتوانی برخی از آموزش‌گیرندگان در تربیت و تقویت خلاقیت در دروس پایه و استفاده کم‌تر از تکالیف مستقلانه برای بروز فعالیت و استعداد هنری دانشجویان ضروری است. ضمن این‌که پژوهش‌شان نشان داده است که آموزش هنر در ایران به‌رغم داشتن اهداف عالی، در ایجاد هم‌سویی تحصیلات و بهره‌های شغلی توفیق چندانی نداشته است (آزاده‌فر ۱۳۸۸).

بخشی از مسائل و مشکلاتی که نظام آموزش عالی هنر با آن مواجه است به قبل از ورود به دانشگاه ارتباط دارد. مورد اول بی‌توجهی به آموزش هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. متأسفانه در هیچ‌کدام از بخش‌های این سند علمی هم‌چون بیانیه ارزش‌ها، بیانیه مأموریت، چشم‌انداز، هدف‌های کلان، راه‌بردهای کلان و اهداف عملیاتی، و راه‌کارها سخنی از آموزش هنر نرفته است. مسئله دوم مربوط به پذیرش دانشجوی هنر است که نیازمند تغییر در شیوه پذیرش دانشجو از شیوه متمرکز به اختصاصی و توجه به استعداد هنری، پیشه هنری و سنجش توانمندی کار گروهی هنری است که در حال حاضر مورد توجه نیست. سوم این‌که در سال‌های اخیر درصد بالایی از پذیرفته‌شدگان رشته‌های هنری دانش‌آموزانی هستند که رشته هنر انتخاب دوم آن‌ها در کنکور است. چهارم این‌که بخش زیادی از مسئله کیفیت کار یک دانشجوی هنر به آمادگی او قبل از ورود به دانشگاه باز می‌گردد. بسیاری از دانشجویان رشته‌های هنری در کلاس‌های تقویتی کنکور هنر شرکت می‌کنند و دانش و اطلاعات تاریخی خود را از هنر افزایش می‌دهند، اما توانایی و مهارت بالایی در آفرینش هنری ندارند.

بخش دوم مشکلات نظام آموزش عالی هنر را می‌توان به موضوعات درونی آن نسبت داد که از جمله آن توسعه سازمانی در نظام آموزش عالی، مشارکت اندک دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی، مشکل تجاری‌سازی در آموزش عالی هنر، بی‌توجهی به بنیان‌های اقتصادی آموزش هنر، نبود ارتباط مستقیم تحصیلات بر کارآیی عملیاتی فارغ‌التحصیلان، انطباق‌نداشتن آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای اجتماعی، غلبه کمیت و جمعیت دانشجویان بر کیفیت حضور آن‌ها در کلاس، بی‌میلی دانشجویان به کلاس‌ها، و غیبت‌های زیاد است. این کم‌توجهی ضرورت توجه ویژه به کیفیت آموزش عالی هنر را دوچندان کرده است.

با نگاه سیستمی به آموزش عالی متوجه خواهیم شد که پایین‌بودن کیفیت آموزش عالی هنر در ایران می‌تواند به ضعف‌ها و نارسایی‌ها در مدیریت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی

نظام آموزش دانشگاهی هنر نیز ارتباط داشته باشد. به نظر می‌رسد عوامل مؤثر در ارتقای کیفیت آموزش عالی هنر چنانچه کارکرد و نقش مثبت خود را در دانشگاه ایفا کند، موجب سهولت دستیابی به اهداف و گسترش و تقویت نظام آموزش عالی هنر می‌شوند و چنانچه به کارکردهای مثبت دست نیابند، تأثیر منفی برای نظام آموزش عالی هنر دارند و به‌ویژه فارغ‌التحصیلانی بدون کارآیی و بهره‌وری و بی‌کار به‌وجود می‌آورند.

هدف پژوهش حاضر شناسایی نشان‌گرهای ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه‌های کشور است. برای این‌که دریابیم دانشگاه‌های هنری تا چه اندازه در تحقق اهداف آموزش عالی هنر موفق بوده‌اند، باید به شناسایی مؤلفه‌ها و نشان‌گرهایی که موجب ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه می‌شوند اقدام کنیم. مقاله حاضر با این هدف سعی دارد از طریق روش‌های کیفی و با کمک روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به این امر مبادرت ورزد.

## ۲. پیشینه پژوهش

سلیمی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «مطالعه تطبیقی نحوه پذیرش دانشجوی کارشناسی هنر در ایران و نه کشور جهان» با روش تحلیل کیفی به این نتیجه دست یافته است که اکثر کشورهای مورد مطالعه استقلال عمل در شیوه پذیرش دانشجو و نحوه گزینش، توجه به سنجش علمی داوطلبان، توانایی‌های بالقوه و بالفعل، مهارت‌ها، میزان علاقه، خلاقیت هنری و دیدگاه داوطلبانه رشته مورد نظر را معیار اصلی پذیرش قرار می‌دهند و توجه و تأکید بسیار دارند بر فعالیت و عمل‌کرد داوطلب در دوران تحصیلات متوسطه. درحالی‌که در شیوه پذیرش دانشجو در ایران تنها بعد علمی از منظر نمرات کسب شده آن هم از طریق آزمون‌های چهارگزینه‌ای انجام می‌گیرد و کم‌تر به جنبه استعدادهای هنری پرداخته می‌شود. هاشمی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش دیگری با عنوان «مطالعه تطبیقی فرایند پذیرش دانشجو در آموزش عالی هنرهای نمایشی» به این نتیجه دست یافتند که پذیرش دانشجو در کشورهای غربی مبتنی بر استعدادیابی، توانایی، و خلاقیت است. درحالی‌که در ایران پس از قبولی در آزمون ورودی کتبی به مهارت‌های داوطلبان توجه می‌شود. بنابراین، تغییر در شیوه گزینش دانشجو از سنجش اطلاعات به سنجش استعداد ضروری است. حسینی و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود با عنوان «الگویی برای بازنگری در برنامه درسی آموزش عالی هنر» با روش کتاب‌خانه‌ای سعی در طراحی الگویی برای بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی هنر داشته‌اند. ایشان بیان می‌دارند که در بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی

در سال‌های اخیر، به دلیل فقدان الگویی مناسب، بعد دانشی بیش‌تر مدنظر بوده و از دیگر ابعاد غفلت شده است. فرهنگدخواه و همکاران (۱۳۹۱) نیز به «ارزیابی برنامه‌دستی هنر در آموزش عالی» پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که به‌دست‌آوردن شناخت کلی از عناصر برنامه‌دستی در کلیه‌دروس تخصصی می‌تواند در شکل‌گیری الگویی مناسب برای رشته‌های هنری تأثیرگذار باشد. احمدی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی «الزامات اصول مدیریت کیفیت آموزش عالی هنر در تدوین گرایش‌های بین‌رشته‌ای در دوره‌ده‌ساله‌پویانمایی» پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که نحوه‌هدایت و مدیریت روش مطالعه، تنظیم و بهره‌گیری از فرصت‌ها، زمان‌بندی پژوهش، نگارش براساس معیار و رویه‌تدوین‌شده در پایان‌نامه‌ها، و رعایت اصول کلی از الزامات اصلی این زمینه هستند. تهرانی و همکاران (۱۳۹۱) با «بررسی ارزش‌یابی آموزشی در آموزش عالی هنر» دریافتند از آن‌جایی که فعالیت هنری فعالیتی ذوقی، خلاقانه، عملی، و مهارتی است، بنابراین، ارزش‌یابی توصیفی و ارزش‌یابی مشارکتی کارآیی بالایی در ارزش‌یابی هنر دارند. مریدی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «مطالعه تطبیقی آموزش عالی و آموزش آماتوری هنر در ایران» به این نتیجه دست یافت که آموزش آماتوری هنر اگرچه اهداف آموزش حرفه‌ای و تخصصی را در پرورش هنرمند دنبال نمی‌کند، ازمنظر جامعه‌شناختی کارکردهای اجتماعی مهمی دارد که می‌تواند زمینه‌ساز جهت‌دادن به متقاضیان مستعد در آموزش دانشگاهی هنر باشد؛ بنابراین، پرداختن به آموزش آماتوری هنر می‌تواند زمینه‌گزینش و انتخاب دانشجو را در آموزش عالی هنر تغییر دهد.

### ۳. ادبیات نظری پژوهش

واژه کیفیت در فرهنگ معین به‌معنای خاصیت، چگونگی، و وضعی که در یک چیز حاصل است، آمده است. در فرهنگ انگلیسی-فارسی آریان‌پور واژه کیفیت علاوه‌براین که به‌معنای چگونگی، ماهیت، و خاصیت یک چیز دانسته شده، تعریف دیگری نیز از آن ارائه شده است: «کیفیت عبارت است از چیزی که سبب شناسایی موضوع ادراکی یا درک موضوع موردبحث گردد» (بقایی شیوا ۱۳۷۴). بسیاری از صاحب‌نظران ارزش‌یابی کیفیت را در آموزش عالی به‌ویژه در شرایط کنونی، به‌عنوان یک ضرورت مطرح می‌کنند و پرداختن به این امر را از مهم‌ترین راه‌های مقابله با چالش‌ها و مشکلات مبتلابه نظام آموزش عالی می‌دانند (محمدی و همکاران ۱۳۸۴ ب؛ شفیعا ۱۳۸۰؛ محمدی و همکاران ۱۳۸۴ ب).

ارزش‌یابی کیفیت آموزش بدون شناخت عوامل و عناصر اساسی تشکیل‌دهنده آن مقدر نخواهد شد، اما نکته قابل توجه این است که در ارتباط با عوامل و عناصر تشکیل‌دهنده آموزش دانشگاهی، توافق چندانی وجود ندارد، زیرا گروه‌های مختلف ذی‌نفع و ذی‌ربط هریک برای برخی عوامل اهمیت بیش‌تر و برای برخی دیگر اهمیت کم‌تری قائل هستند (تام 2001؛ نیستانی ۱۳۸۳). از نظر یونسکو، کیفیت آموزش عالی عبارت است از «میزان تطابق وضعیت موجود با استانداردهای (معیارهای) از قبل تعریف‌شده و رسالت، اهداف، و انتظارات دانشگاه» که بر اساس این تعریف کیفیت، عوامل نظام آموزشی بر مبنای عناصر نظام آموزشی به شرح زیر تعریف می‌شود: ۱. کیفیت درون‌دادها: عبارت است از میزان تطابق درون‌دادهای نظام (ویژگی‌های رفتار ورودی یادگیرندگان، قابلیت‌های مدرسان، برنامه درسی، و غیره) با استانداردهای از قبل تعریف‌شده (انتظارات)؛ ۲. کیفیت فرایند: میزان رضایت‌بخشی فرایندهای یاددهی-یادگیری و سایر فرایندها؛ ۳. کیفیت محصول: میزان رضایت‌بخشی هریک از روان‌دادهای واسطه‌ای (نتایج اقدامات پایان‌ترم، ارتقا از یک پایه به پایه بالاتر)؛ ۴. کیفیت برون‌دادها: تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش‌آموختگان، نتایج پژوهش‌ها و آثار علمی، و ...) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعریف‌شده (اهداف و انتظارات) رضایت‌بخش هستند؛ ۵. کیفیت پی‌آمدها: وضعیت اشتغال به کار دانش‌آموختگان (از دیدگاه خودشان، والدین، و سازمان) چه قدر رضایت‌بخش است.

یمنی (۱۳۸۲) درباره خصوصیات کیفیت آموزش‌های دانشگاهی سه نکته را بیان می‌کند. نکته اول این است که کیفیت آموزش‌های دانشگاهی نسبی است. کیفیت آموزش می‌تواند پایین یا مطلوب باشد. نکته دوم این که کیفیت آموزش‌های دانشگاهی یک مفهوم تام است. تام‌بودن کیفیت آموزش دانشگاهی به کلیت نظام آموزش عالی مربوط می‌شود. تام‌بودن مفهوم کیفیت دانشگاه به خصوصیات دوره‌های قبل از دانشگاه (آموزش‌های ابتدایی، راهنمایی، و متوسطه) ارتباط می‌یابد و نکته سوم این که کیفیت آموزش دانشگاهی یک مفهوم پیچیده است. بنابراین، کیفیت امری تحولی است و از جهتی «قابل برنامه‌ریزی» (در مفهوم ایستای آن) نیست. بنابراین، در طراحی شاخص‌ها و ارزش‌یابی کیفیت‌ها این بی‌اطمینانی باید در نظر گرفته شود. به اعتقاد پرداختچی (۱۳۷۵) ابعاد کیفیت آموزشی عبارت از اهداف نظام آموزش و پرورش، نظام اصلی و فرعی آموزش و پرورش، درون‌دادهای نظام آموزشی، دانش‌آموزان، معلمان، تسهیلات، تجهیزات، تدارکات، برنامه درسی، فناوری آموزشی، محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی، توسعه کمی و اصلاح کیفی بعد اساسی رشد، و اصلاح آموزش و پرورش هستند. کیفیت

در آموزش عالی مفهومی چندوجهی است که به زمینه نظام دانشگاهی و استانداردهای رشته‌های آن بستگی دارد.

دانکین و بایدل، با ارائه الگویی، مؤلفه‌های تشکیل دهنده کیفیت آموزش را به چهار گروه شامل الف) متغیرهای نشانه‌ای مانند ویژگی‌های فردی و اجتماعی و حرفه‌ای معلم و دانشجو؛ ب) متغیرهای زمینه‌ای مانند ویژگی‌ها و امکانات محیطی مدرسه و جامعه؛ ج) متغیرهای فرایندی مانند اعمال و رفتارهای معلم و شاگرد در فرایند آموزش؛ د) متغیرهای محصول شامل شاخص‌های نشان‌دهنده رشد عقلانی، اجتماعی و عاطفی شاگردان تقسیم کرده‌اند (شعبانی و رکی: ۷۹). برخی کیفیت آموزش در دانشگاه را تابعی از کیفیت دانشجویان به‌عنوان دریافت‌کنندگان و متقاضیان آموزش، کیفیت مدرسان به‌عنوان عرضه‌کنندگان و ارائه‌دهندگان آموزش، کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی، خدمات اداری و سازمانی به‌عنوان محیط حمایتی و پشتیبانی‌کننده از آموزش می‌دانند که هرکدام از این عوامل نیز خود به زیرعامل‌های مختلفی قابل تقسیم هستند (عمادزاده ۱۳۸۴). برخی دیگر کیفیت آموزش را متشکل از درون‌دادها شامل ویژگی‌های معلمان (مدیرک تحصیلی، سن، تجربه، رشته تحصیلی، توانایی تخصصی، و نگرش)، فضا، امکانات، تجهیزات، ویژگی‌های تشکیلاتی و سازمانی، فرایندها، شامل رفتار سازمانی، رفتار معلم و رفتار یادگیرنده و برون‌دادها، شامل سطح دانش، مهارت و نگرش‌های کسب‌شده می‌دانند (بازرگان ۱۳۸۳).

تاریخ آموزش هنر در ایران را می‌توان به دو قسمت عمده آموزش سنتی و مدرن آکادمیک تقسیم کرد. نظام سنتی استاد-شاگردی که استاد در آن مقام معنوی برابر پدر داشت و نظام مدرن آموزش که در دهه‌های اخیر به‌طور اقباسی از مغرب‌زمین شکل گرفته است (محمدزاده ۱۳۸۴). آموزش هنر در ایران، پیش از دوره قاجار با نظام سنتی استاد-شاگردی صورت می‌گرفت و تغییرات در این سنت درست از نیمه دوم دوره قاجار با ورود نظام آموزشی جدید هنر در ایران رواج یافت. میرزا تقی‌خان امیرکبیر در ۱۲۶۹ ق برای تربیت و تشویق صنایع داخلی مجمع دارالصنایع را راه انداخت. البته دارالفنون (۱۲۶۶ ق/ ۱۸۵۱-۱۸۵۲ م) را می‌توان نخستین مؤسسه از نوع جدید آموزش دانست که در آن شیوه‌های جدید آموزشی برای تعلیم و تربیت هنرجویان به‌کار گرفته شد. چهار مدرسه مهم دوران قاجار عبارت‌اند از مجموعه دارالصنایع، دارالفنون، صنایع مستظرفه، و صنایع مدارس. تأسیس مدارس به این معناست که دانش همگانی می‌شود و از حالت اختصاصی درمی‌آید. این مراکز بودند که مسیر نوگرایی را در آموزش هنر در ایران درکنار آموزش‌های دیگر هموار کردند (نصیری ۱۳۸۵).



هاوس من (۱۹۷۱) تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادی هنرمندانه می‌داند. درواقع از نظر وی،

تربیت هنری شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی از تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رویکرد آگاهانه به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد (آیزنر ۱۹۸۶).

او می‌گوید مهم‌ترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر، و زیبایی‌شناسی خلاصه شده است. او یادآوری می‌کند که «تدریس نظام‌یافته و متوالی این چهار مقوله، که انسان‌ها در زمینه هنر با آن سروکار دارند، دارای اهمیت و ارزش است» (همان). آن‌ها آثار هنری را تولید می‌کنند، هنر را موردقدرشناسی و ارزش‌گذاری قرار می‌دهند، ارتباط آن را با فرهنگ و تاریخ درک می‌کنند، و نهایتاً آن‌ها که قضاوت‌هایی درباره هنر ارائه می‌دهند (راینهارتس و بیچ ۱۹۹۷). آن‌چه در مباحث تربیت هنری مطرح است ایجاد شرایط لازم برای رشد خلاقیت و تخیل فراگیران و آشناکردن آنان با شیوه‌های بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی و اجرای هنری، کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن، قدردانی از هنرمندان و آثار هنری و ارزش‌مند شهروندان است (امینی ۱۳۸۴). شاید اصلی‌ترین تفاوت آموزش علم و هنر از این‌جا ناشی می‌شود که در هنر پیشرفت معنی ندارد و هنر فقط تغییر است و حرکتهای جدید. تعلّم (آموزش) عمدتاً دیدگاه‌های زیباشناسانه را غنا می‌بخشد و روش‌های ساخت هنری را توسعه می‌دهد. این مباحث مهم‌ترین عناصر آموزش هنر از دوره ابتدایی تا دانشگاه هستند و بنا بر سطح آموزش و متناسب با سنین آموزشی باید مطرح شوند (محمدزاده ۱۳۸۴).

به سه رویکرد مهم رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و سازگرایی در حوزه روان‌شناسی آموزش و یادگیری می‌توان اشاره کرد. از آن‌جاکه محور آموزش و یادگیری در رویکرد رفتارگرایی و شناخت‌گرایی معلم است، ما باید تلاش کنیم که در حوزه هنر به رویکرد سازگرایی که در آن یادگیرنده دانش را از محیط خود می‌گیرد و می‌سازد توجه کنیم، چراکه استاد و دانشجو در این رویکرد به‌صورت مشارکتی دانش خودشان را می‌سازند. در این راه، باید تلاش کنیم تا فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت آن را با شیوه آموزش پژوهش‌محور از حالت استادمحور به حالت دانشجو محور تغییر دهیم (بازرگان ۱۳۹۱: ۲۴).

رویکردهای مختلف برنامه درسی در تربیت هنری عبارت اند از: ۱. رویکرد سنتی به آموزش هنر، به رویکردی اطلاق می شود که هنر را صرفاً به عنوان حوزه ای معرفی می کند که به ابراز خلاقانه خود اختصاص دارد. هنر در چهارچوب این اندیشه محملی است برای آزادسازی ظرفیت های خلاق و آفرینش گرایانه فرد تا در سطوح برتر و پیشرفته تر بتواند به احساس، ادراک، تصور، و اندیشه های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند. رویکرد سنتی در تربیت هنری که آزادی مطلق دانش آموزان را از لوازم قطعی آن می داند، مورد انتقاد بسیاری از صاحب نظران این حوزه است (مهرمحمدی ۱۳۸۳)؛

۲. رویکرد دیسپلین محور در آموزش هنر؛ یکی از رویکردهای مطرح در زمینه آموزش هنر، رویکرد تربیت هنری دیسپلین محور است که تربیت هنری را از منظر و زاویه چهار قلمرو معرفی یعنی تولید هنری، تاریخ هنر، نقادی هنری و زیباشناسی بررسی می کند. در واقع این رویکرد تأکید واحد و انحصاری بر یک حوزه خاص هنری ندارد و به منزله نگرشی جامع تر به آموزش و یادگیری هنر ماست. فرض اصلی در این رویکرد آن است که آموزش این حوزه های معرفتی به آفرینش و تولید، فهم و ارزش گذاری هنر، هنرمندان، فرایندهای هنری و نقش و کارکرد هنر در فرهنگ ها و جوامع مختلف کمک می رساند (مهرمحمدی ۱۳۸۳)؛

۳. رویکرد تولید محور در تربیت هنری؛ در این رویکرد، جهت گیری اصلی تربیت هنری متوجه قابلیت ها و مهارت های عملی مربوط به ساخت آفرینش آثار و پدیده های هنری است. به عبارت دیگر، در این رویکرد، آفرینش هنری یا تولید هنری مفهوم محوری و اصلی است. از این رو، برنامه های درسی هنر آن گاه دارای اثربخشی است که بتواند مهارت ها و قابلیت های کارکردی زیبایی شناختی را نیز که مورد توجه قرار می گیرد، در دانش آموزان به وجود آورد (امینی ۱۳۸۴)؛

۴. رویکرد دریافت احساس و معنا در تربیت هنری؛ برودی، که نماینده برجسته این رویکرد به شمار می آید، در بحث مربوط به تربیت زیباشناسی به تولید و خلق اثر هنری به عنوان یک ضرورت می نگرد و معتقد است که «سواد زیباشناخت» نیازمند حداقل قابلیت ها در کاربرد رسانه های گوناگون برای خلق اثر، البته نه در حد و اندازه یک هنرمند حرفه ای است (مهرمحمدی ۱۳۸۳)؛

۵. رویکرد پرورش منش های ممتاز فکری در تربیت هنری؛ این رویکرد از لحاظ نوع نگاه با رویکرد ادراک احساس و معنا بسیار نزدیک است. این رویکرد بر مشاهده دقیق، عمیق و موشکافانه آثار و پدیده های هنری تأکید می کند (امینی ۱۳۸۴)؛ و

۶. رویکرد معرفت زیباشناختی در تربیت هنری؛ از نظر رایمر (1992) کارکرد اصلی تربیت هنری عبارت است از کمک به آحاد دانش آموزان در جهت پرورش ظرفیت هایی که دست یابی به معرفت زیباشناختی را تسهیل

می‌کند. این جهت‌گیری در تربیت هنری از هر جهت‌گیری دیگری ارزش‌مندتر است. رویکرد معرفت‌زیباشناختی به دانستن، در چهار زمینه یا چهار دانستن در حوزه هنر عنایت دارد که عبارت‌اند از: دانستن درون، دانستن چگونه، دانستن درباره یا دانستن این‌که، و بالاخره دانستن چرا. برنامه درسی هنر، باید به چهار نوع دانستن در حوزه هنر در چهارچوب آموزش عمومی یا آموزش همگانی توجه کند. رایمر بر آموزش تخصصی هنر نیز در قالب برنامه‌های درسی انتخابی با تمرکز بر یکی از انواع دانستن به تناسب علایق ویژه یک یا گروهی از دانش‌آموزان تأکید می‌کند. نکته مهم این است که منظور وی از آموزش تخصصی به هیچ روی آموزش حرفه‌ای هنر نیست (مهرمحمدی ۱۳۸۳).

دو نوع ارزش‌یابی در حوزه هنر کاربرد دارد: الف) ارزش‌یابی کمی: معرفت‌تبدیل کیفیت‌ها به کمیت‌ها هستند که هم می‌توانند عینی باشند یعنی مبتنی بر استانداردها یا متر و مقیاس باشند یا می‌توانند ذهنی باشند که متأثر از افکار، اندیشه‌ها، و ترجیحات شخصی ارزیاب اما در چهارچوب ملاک و معیار باشند که در آموزش هنر و در زمینه خلق اثر هنری و نقد هنری کاربرد دارند؛ ب) ارزش‌یابی کیفی: در این ارزش‌یابی به‌شیوه کیفی که ابتدا بر افکار، اندیشه‌ها، و ترجیحات ارزش‌یاب (البته با صلاحیت) را به طرز برجسته‌تری به‌نمایش می‌گذارد، به‌عنوان شیوه ارزش‌یابی مشروع در حوزه هنر به رسمیت شناخته شود (مهرمحمدی ۱۳۸۳). ابزارها و روش‌های ارزش‌یابی در حوزه هنر عبارت‌اند از مشاهده، مصاحبه، مباحثه، آزمون عملی، چک لیست‌ها، پرس‌شنامه، آزمون‌های چندگزینه‌ای و کوتاه‌پاسخ، مقاله‌نویسی در قالب داستان‌سرایی، شناسایی بصری، کارنما یا پوشه کار، قضاوت زیباشناختی، استفاده از مقیاس درجه‌بندی فردی، هیئت ژوری، ارزش‌یابی فرایندی یا غیررسمی، نقد رسمی از فعالیت یادگیرنده، انجام پژوهش هنری (میرزاییگی ۱۳۸۰). آیزنر معتقد است که در امر ارزش‌یابی هنر: الف) باید به پی‌آمدها توجه کرد نه اهداف. ب) در ارزش‌یابی هنر توجه نباید منحصرأ معطوف به حاصل و نتیجه باشد، بلکه فرایند یادگیری مانند کیفیت درگیری با تکالیف و مهارت‌ها مدنظر باشد؛ ج) امر ارزش‌یابی هنر باید فرصتی برای ایفای نقش برای مخاطب فراهم کند. د) عطف توجه به لحظه‌لحظه فرایند یادگیری هنر می‌تواند داده‌های بسیار ارزش‌مند و معتبری برای قضاوت هنری فراهم کند (مهرمحمدی ۱۳۹۰).

مریدی (۱۳۹۱) درباره ماهیت متفاوت آموزش آماتوری هنر (همگانی و غیررسمی)، آموزش عمومی هنر (رسمی در مدرسه)، و آموزش تخصصی هنر بیان می‌دارد که توجه به آموزش آماتوری هنر از دو بعد قابل توجه است: اول این‌که باتوجه به کاستی‌های آموزش

عمومی هنر در مدارس، علاقه‌مندان به مراکز فرهنگی و آموزشگاه‌های هنری مراجعه می‌کنند. از این رو، اولین بارقه‌های شکوفایی هنری در این مراکز پدید می‌آید. به عبارتی آموزش آماتوری هنر، زیرساخت‌های پرورش استعدادهاى هنری در جامعه است و مراکز و مؤسسات هنری به‌مثابه دروازه‌های ورود به عرصه هنر هستند که علاقه‌مندان را به خود فرامی‌خوانند؛ دوم این‌که آموزش آماتوری هنر در میان طیف وسیع علاقه‌مندان، هنر و زندگی روزمره را به یک‌دیگر پیوند می‌دهد. آموزش عمومی هنر نوعی آموزش رسمی الزامی و اجباری در نهاد مدرسه است و آموزش تخصصی نقطه مقابل آموزش تفریحی در آموزش همگانی هنر است. آموزش آکادمیک هنر به‌دنبال فراهم آوردن زمینه‌های پرورش هنرمند است. بنابراین، آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی هنر به‌دنبال آموزش مبانی تخصصی هنر و تقویت مهارت‌های هنری است. اما آموزش حرفه‌ای نوعی آموزش خودانگیزخته است، آموزشی که گاه تا مدت‌ها پس از آموزش دانشگاهی دنبال می‌گردد. آموزش حرفه‌ای هنر عالی‌ترین سطح تجربه‌های خلاقانه و آفرینش‌گری هنر است. یعنی مرحله‌ای که فرد هنرمندبودن را به‌عنوان هویت حرفه‌ای و شغلی خود برمی‌گزیند. این سطح از آموزش اغلب توسط آموزشگاه‌های هنری یا موزه‌ها، نگارخانه‌ها یا دیگر عامل‌های تخصصی هنر برگزار می‌شود.

دوستی ثانی (۱۳۷۷) بیان می‌کند شیوه آموزش هنر از نظر محتوا و جهت‌گیری‌های آموزشی با تفاوت‌هایی در سبک سنتی و سبک جدید همراه شد.

جدول ۱. تغییر در شیوه آموزش هنر (دوستی ثانی ۱۳۷۷)

Mode (نوین)	Mode (سنتی)
جنبه‌های عینی: شامل شکل، کیفیت‌ها، و سبک ارائه	جنبه‌های ذهنی شامل: ایده، فعالیت ذهنی، نمادها، تم‌ها، و استعاره‌ها
تنوع و پیچیدگی دانش فنی: ابزارها و تکنیک‌ها	معانی: شامل توصیف کردن، ادراک کردن، تفکر عمیق، و ...
بافت‌ها: جامعه، هنرمندان، زمان، مکان، اهداف، سبک، و ژانر	نظریه‌ها: پرسش درباره ارزش هنری و تجربه زیبایی‌شناسی
دانش رویه‌ای	دانش مفهومی
دانش چگونگی (فرایندی) خلق کردن	دانش چرایی
کنار گذاشتن دانش تجویزی و دستورالعمل پیش‌نهادی از قبل تعیین شده	

در سند تحول راهبردی نظام آموزش عالی کشور در حوزه هنر، بنای سیستم آموزش عالی هنر بر اصل کیفیت آموزش تأکید شده است که ابعاد آن شامل بازنگری در محتوای واحدهای دانشگاهی، اصلاح و بازنگری در متون و برنامه‌ها و روش‌های آموزشی، بازنگری آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی هنر، انسجام‌بخشی، و ایجاد هماهنگی در سیستم مدیریتی دانشگاه‌های هنر و ارائه راه‌کارهای مناسب در جهت جذب فارغ‌التحصیلان تحصیلات تکمیلی هنر است که در همین راستا راه‌بردهای کلان آموزش عالی هنر در راستای کیفیت مقرر شد توسعه کمی و کیفی دوره‌های تحصیلات تکمیلی هنر، بازنگری در رشته‌های هنر و میزان پذیرش دانشجو، تنوع‌بخشی در شیوه‌های پذیرش دانشجوی هنر، توسعه آموزش‌های مهارت‌محور هنر، سامان‌دهی دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای و رشته‌های هنر آن‌ها، و ... متناسب نیازهای جامعه و مناطق مختلف کشور باشد. لذا تحقق توسعه نظام آموزش عالی هنر از طریق اصلاح و تدوین نظام برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی هنر با توجه به نیازهای جامعه و صنعت و تحولات روزافزون علوم، بازتعریف مأموریت دانشگاه از آموزش به آموزش، پژوهش و کارآفرینی، ایجاد هماهنگی در دروس دانشگاهی هنر، توسعه آموزش‌های علمی - کاربردی و مهارت‌محور هنر، توسعه آموزش‌های کارآفرینی در هنر در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های هنر، طراحی و توسعه آموزش هنر برای تربیت پژوهش‌گران هنر و معماران موردنیاز جامعه، توسعه مهارت‌های تحقیقاتی استادان و پژوهش‌گران، بازنگری در میزان پذیرش دانشجوی هنر براساس نیازهای جامعه و صنعت، استعدادیابی و حمایت از سرمایه انسانی (استادان، دانشمندان، دانشجویان، نخبگان، و استعدادهای درخشان) در هنر و افزایش منزلت و صلاحیت حرفه‌ای و مرجعیت علمی و اجتماعی استادان هنر انجام شود (نقشه جامع علمی کشور).

#### ۴. روش تحقیق

باتوجه به هدف اصلی و هم‌چنین رویکرد اکتشافی مقاله حاضر، این پژوهش با رویکرد کیفی صورت گرفته است. در روش کیفی نوعی نگاه درونی به پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه موردتحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان تأیید می‌شود (علی‌احمدی و نهایی ۱۳۸۶). در این پژوهش داده‌های موردنیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و سپس از طریق کدگذاری کیفی تحلیل شدند. مراحل اجرای پژوهش شامل انجام مصاحبه با استادان، پیاده‌کردن مصاحبه‌ها، کدگذاری باز، و کدگذاری محوری داده‌ها بوده است. جامعه پژوهش عبارت بودند از کلیه اعضای هیئت علمی

دانشکده تولید رادیو و تلویزیونی دانشگاه صداوسیما به عنوان اصلی ترین دانشکده ای که مجموعه ای از رشته های هنری رسانه ای هم چون کارگردانی تلویزیونی و هنرهای دیجیتال تولید در آن اجرا می شود. نمونه گیری در این پژوهش به صورت هدف مند انجام شد. از آن جاکه حجم نمونه در تحقیقات کیفی میزان و تعداد مشخصی ندارد و تعداد نمونه براساس میزان اطلاعات به دست آمده و به اشباع رسیدن اطلاعات تعیین می شود. بنابراین، فرایند مصاحبه با اطلاع رسانی ها تا زمان به اشباع رسیدن داده ها ادامه یافت. نشانه های اشباع پس از مصاحبه هشتم مشاهده شد، اما برای اطمینان بیشتر مصاحبه ها تا دهمین مورد ادامه یافت. برای حصول اطمینان از دقت داده ها در مرحله اول، پیاده سازی متن مصاحبه ها دوبار صورت گرفت. پس از آن برای افزایش قابلیت اعتماد کدگذاری ها، از دو عضو هیئت علمی برای بازبینی مقولات تشکیل شده کمک گرفته شد و با اعمال برخی از نظرات افراد دخیل در حوزه آموزش هنر در دانشگاه و کارشناسان خبره آموزش دانشگاه، مقولات نهایی شکل گرفتند. در اقدام بعدی نیز مجدداً مقولات استخراج شده در مرحله قبل با برخی از افراد مصاحبه شده که در دسترس پژوهش گر بودند در میان گذاشته شد و نظرات این افراد بررسی شد و مشخص شد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از نظرات آنهاست.

## ۵. یافته های پژوهش

نتایج به دست آمده از مصاحبه ها نشان داد که براساس دیدگاه اعضای هیئت علمی هنر نشان گرها و مؤلفه های ارتقای کیفیت آموزش هنر را می توان در چهار مقوله اصلی و هجده زیرمقوله گروه بندی کرد که در ادامه به دلیل محدودیت حجم مقاله فقط به آنها اشاره می شود.

### ۱.۵ عوامل انسانی

توجه به عوامل انسانی مؤثر در کیفیت آموزش هنر باید با توجه به فعالیت آموزشی استاد، دانشجو، و مدیریت دانشگاهی مدنظر قرار گیرد.

#### ۱.۱.۵ استاد

اعضای هیئت علمی قلب هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی هستند. استادان هنر صاحبان حرفه ای خاص هستند و شناخت صلاحیت های این حرفه توسط ایشان می تواند در فرایند یاددهی - یادگیری بسیار مؤثر باشد.

- دانش تخصصی: داشتن سوابق ارزش‌مند هنری، برخورداری از وجهه سرآمدی در آموزش و کار عملی، داشتن کتب تألیفی در حوزه تخصصی هنر، استفاده از مطالب به‌روز در کلاس درس.
- مهارت حرفه‌ای: برقراری رابطه حرفه‌ای با دانشجوی (هنر ارتباط با دانشجوی)، کمک به رشد حرفه‌ای دانشجویان و مستقل‌بارآوردن آن‌ها، داشتن طرح و برنامه برای تدریس مناسب و اجرای روش‌مند آموزش، مدیریت محیط یادگیری و ایجاد جو مثبت و مشارکت دانشجوی در بحث کلاسی، نظارت و کنترل یادگیری دانشجوی و استفاده بهینه از زمان، و برنامه‌ریزی و آماده‌سازی کلاس درس برای یادگیری.
- اخلاق علمی: تعامل حرفه‌ای با همکاران و دانشجویان و ایجاد علاقه و جذب آن‌ها در زمان خارج از کلاس، عشق به تدریس و دانشجویان و کار با آن‌ها، احترام به دانشجوی، توجه به فضای باز ارتباطی در کلاس، داشتن روحیه انتقادپذیری، و مسئولیت‌پذیری در آموزش.

#### ۲.۱.۵ دانشجو

- یکی از عوامل مهم انسانی در ارتقای کیفیت آموزش هنر دانشجو است. کیفیت دانشجوی هنر به توانایی‌های شناختی، شایستگی آموزش‌های دوره‌های قبلی او (خانواده، جامعه، و مدرسه) و انگیزش‌های علمی وی بستگی دارد. بنابراین، دانشجویان هنر با داشتن ویژگی‌های ذیل در مسیر آموزش موفق خواهند بود.
- قابلیت درونی: برخورداری از هوش و استعداد ذاتی هنری، داشتن سواد رسانه‌ای، قابلیت بالای گیرنده‌های حسی و معنی و ادراکات هنری، و داشتن قابلیت تصویرسازی ذهنی (احساس و ادراک هنری) و مفهوم‌پردازی.
  - قابلیت یادگیری: عشق و علاقه به هنر و آثار هنری و روحیه مشارکت در فعالیت‌های هنری، علاقه‌مندی به شرکت در کلاس‌های هنری در اوقات فراغت و شوق و ذوق یادگیری، داشتن نگاه تأملی و متفکرانه به آثار هنری، توانایی پرورش استعداد هنری، قوه تخیل و آموزش حواس (رشد آگاهی تجارب بصری)، داشتن علاقه به شعر، رمان و ادبیات فارسی و مهارت یادگیری ضرب‌المثل، استعاره، تمثیل، برخورداری از توانایی سبک یادگیری واگرا و کسب خلاقیت هنری و حرفه‌ای.

### ۳.۱.۵ مدیریت و رهبری دانشگاه

یک از ابعاد انسانی مؤثر در ارتقای کیفیت آموزش هنر، مدیریت و رهبری دانشگاهی است که به مثابه هماهنگ کننده اصلی کلیه فعالیت‌ها مطرح می‌شود. برای بهبود یادگیری دانشجویان دو نکته اساسی است: مدیران و مدرسان دانشگاهی فهم عمیق از نیازهای دانشجویان داشته باشند و یادگیری جزو اهداف نهاده شده دانشگاه باشد.

- ویژگی‌های مدیریت و رهبری در دانشگاه: داشتن تفکر سیستمی و همه‌جانبه‌نگر در مدیریت آموزشی دانشگاه، مشارکت کلیه مدیران، اعضای هیئت علمی و کارکنان در تصمیم‌سازی و اجرای برنامه کیفیت دانشگاه، داشتن برنامه به‌سازی و توان‌مندسازی برای کلیه عوامل اجرایی آموزش و یادگیری دانشگاه، توجه به کیفیت جو علمی و فرهنگی دانشگاه و ارتقای سطح علمی دانشگاه در جامعه، جذب و به‌کارگیری استادان مجرب و با کارنامه فعالیت هنری در آموزش هنر و ارزیابی مستمر، توجه به انگیزه‌ها و محرک‌های انگیزشی عوامل مرتبط با ارتقای کیفیت آموزش دانشگاه.

### ۲.۵ عوامل آموزشی

#### ۱.۲.۵ برنامه آموزشی

هدف برنامه‌ریزی آموزشی استقرار یک نظام آموزشی کارآمد است. نقش آموزش‌های رسمی و غیررسمی در ارتقای آموزش عالی هنر، انسجام فکری و فلسفی برنامه‌های آموزش هنر از ابتدایی تا دانشگاه، تحول در برنامه‌های آموزشی هنر از فعالیتی به اندیشیدنی، بازنگری سرفصل‌ها و بومی‌سازی محتوای دوره‌های آموزش عالی هنر، طراحی برنامه‌های آموزشی مهارت‌محور و میان‌رشته‌ای در رشته‌های هنری، تغییر در شیوه پذیرش دانشجوی هنر از آزمون سراسری به آزمون‌های اختصاصی و نیمه‌متمرکز، تغییر منابع آزمون سراسری هنر از رویکرد معماری به گرایش‌های تخصصی (مثلاً هنرهای نمایشی)، تغییر در شیوه ارزیابی پذیرش دانشجو از شیوه‌های هنجاری (تعداد ظرفیت پذیرش و مقایسه با دیگران) به احراز حداقل صلاحیت لازم برای ورود به رشته موردنظر با ارائه اثر هنری.

#### ۲.۲.۵ برنامه درسی

برنامه درسی محصول برنامه‌ریزی درسی است که شامل سازمان‌دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و



ارزش‌یابی میزان تحقق این تغییرات است. بنابراین، فرایند برنامه‌ریزی درسی شامل سازمان‌دهی فعالیت‌ها و ارزش‌یابی است و هدف آن ایجاد تغییرات مطلوب و محور آن یادگیرنده است.

۱. اهداف (برنامه‌ی درسی): اهداف برنامه‌ی درسی در آموزش هنر عبارت‌اند از پرورش آگاهی خلاقانه و خبرگی و تبحر در استفاده از ابزار تولید هنری، پرورش مهارت‌های مربوط به دست‌ورزی و بروز افکار، احساسات و عواطف با استفاده از تکنولوژی تولید هنری، رشد مهارت‌های ادراکی و عقلانی و آموزش مهارت‌های خاص، پرورش مهارت‌های مربوط به بررسی تحلیل انتقادی آثار هنری، پرورش قابلیت‌های مربوط به بیان و تجلی هنرمندانه، توانایی شناخت میراث فرهنگی و تاریخی جامعه از طریق آثار هنری، پرورش نگرش‌های مطلوب نسبت به آثار هنری و ارزش‌گذاری برای آن‌ها، و پرورش آگاهی زیباشناسی از جمله قدرشناسی و ارزش‌گذاری آثار هنری.

۲. محتوا (برنامه‌ی درسی): طراحی فرصت‌های یادگیری که به شناخت تاریخی و میراث فرهنگی آثار هنری منجر می‌شود، طراحی فرصت‌های یادگیری که به بروز و رشد مهارت‌های ابزاری در فعالیت هنری منجر شود، طراحی فرصت‌های یادگیری که به دانشجویان در رشد و شکل‌گیری نگرش انتقادی در ارزیابی آفرینش هنری کمک می‌کند، طراحی فرصت‌های یادگیری که به رشد مهارت‌های ادراکی و زیباشناسی هنر منجر می‌شود، پرورش ظرفیت‌های دست‌یابی به معرفت زیباشناختی هنر، طراحی چهارچوب اندیشه برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینش‌گرایانه، طراحی فرصت‌های یادگیری به‌منظور استدلال بیان از طریق آفرینش ساخت اشیا و آثار هنری، طراحی فرصت‌های یادگیری که به پرورش قابلیت سواد زیباشناختی در خلق اثر هنری منجر شود، توانایی بهره‌گیری از افکار، ایده‌ها، و احساسات در قالب تصورات و تخیلات و هنر ارائه آن، ایجاد انعطاف در برنامه‌ی درسی و گنجاندن تکالیف حرفه‌ای به‌منظور درک شهودی از موقعیت تولید اثر هنری و توجه به دانش رویه‌ای و فرایندی در خلق آثار هنری.

۳. ارزش‌یابی (برنامه‌ی درسی): توجه به ارزش‌یابی توصیفی کیفی (قضایوتی) در ارزیابی آثار هنری (قبول شامل عالی و خوب و مردود شامل متوسط و ضعیف)، توجه به رویکرد فرایندمحور در ارزیابی هنر (آزمون شفاهی، کارپوشه، زمان موردنیاز آزمون، و ...)، توجه به رویکرد نتیجه‌محور در ارزیابی هنر مانند هیئت ژوری، جشنواره‌های هنری، ارزش‌یابی متکی بر ملاک‌های کیفی که از نوع پروژه‌ای و دارای ساختار باز هستند، دادن آزادی عمل

به دانشجویان در انتخاب قالب بازنمایی اثر هنری، نفی سیستم نمره‌گذاری مرسوم در نظام آموزشی و در زمینه ارزش‌یابی فعالیت هنری، تأکید بر مشاهده میزان پیشرفت، میزان دقت، جدیت و پشتکار و تمرکز بر فعالیت هنری دانشجویان، بررسی میزان قدرت یادگیری، اصالت مفهوم، شکل و نمادپردازی، هماهنگی و توازن میان عناصر در ارزش‌یابی اثر هنری، ارائه بازخوردهای مستمر در مورد فنون، مهارت‌ها، کیفیت، و نحوه ارائه و بیان هنری.

### ۳.۲.۵ سازمان‌دهی موقعیت یادگیری

نقش فکورانه استاد در به‌کارگیری ادراک متخیلانه دانشجویان در موقعیت‌های یاددهی و یادگیری؛ پیش‌بینی فرصت‌های یادگیری از نوع پروژه‌ای که مستلزم به‌کارگیری قضاوت، تشخیص، خلاقیت، و نگاه کل‌گرایانه است؛ توجه به تکیه‌گاه توسعه تجربیات هنری دانشجویان از طریق به‌کارگیری عنصر تخیل در آموزش، توجه به این نکته که فرایند تدریس هنر باید شناخت توأم با احساس یا احساس توأم با شناخت باشد؛ توجه به زمان آموزش هنر که واقعی و منعطف باشد (تقویم زمان‌بندی هم ساعت تشکیل کلاس‌ها و هم مدت زمان آموزش مانع است)؛ تحول در محیط و فضای یادگیری هنر که مکان آموزش و کارورزی در کارگاه، استودیو، و عملیات اجرایی باشد؛ توجه به ابزار و وسایل تولید هنر که هم متناسب با تعداد هنرجویان و هم به‌روز باشد، و نهایتاً تحول فرایند یاددهی - یادگیری.

### ۳.۵ عوامل محیطی

#### ۱.۳.۵ فضای آموزشی

فرایند آموزشی و فعالیت‌هایی که به یادگیری دانشجویان منجر می‌شود ضرورتاً در فضای خاص فیزیکی صورت می‌گیرد. فضای کالبدی با توجه به ویژگی‌های زیباشناختی و آکادمیک که می‌تواند در بر داشته باشد، محرک مهمی برای یادگیری است. داشتن کلاس‌ها و مراکز یادگیری در انتقال دانش و مهارت عملی، داشتن استودیوها و کارگاه‌های تولید اثر هنری و مهارت دست‌ورزی، داشتن آزمایشگاه مجازی برای توسعه مهارت عملی در تولیدات هنری، تجهیز و توسعه فضای یادگیری به موقعیت‌های شبه‌واقعی و رنگ‌های متنوع، داشتن فضای ارائه فعالیت‌های هنری برای دانشجویان و استاد، و برگزاری کلاس‌های عملی در فضای واقعی مانند عملیات صحرائی و گردش علمی.

### ۲.۳.۵ فناوری‌های آموزشی

کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش هنر موجب ارتقای کیفیت توانایی معلمان و مهارت دانشجویان در زمینه‌های تولید هنر، زیباشناسی هنر، و نقد هنر می‌شود. نقش و تأثیر ابزار و فناوری نوین در آموزش هنر، داشتن توانایی مهارت با کار و ابزار و وسایل هنری از جمله کامپیوتر، توانایی مهارت دست‌ورزی بر رسانه‌های الکترونیکی و سواد دیجیتال، تحول در شیوه آموزش دانشجویان محور و ایجاد فرصت بیشتر در یادگیری و تعامل با استاد و مواد درسی، شبیه‌سازی پدیده‌های فیزیکی در خدمت آموزش هنر، افزایش انگیزه برای یادگیری و فعالیت هنری و خلق اثر هنری، حذف محدودیت زمان و مکان در آموزش، و تمرین و ممارست بیشتر در خلق اثر هنری نیز از جمله مواردی است که موجب ارتقای کیفیت توانایی معلمان و مهارت دانشجویان می‌شود.

### ۳.۳.۵ بستر اجتماعی

نقش حمایتی خانواده‌ها از هنر در جامعه، نوع نگاه خانواده‌ها به ارزش یادگیری آموزش هنر در جامعه، نقش عدالت اجتماعی و توسعه فردی و همگانی هنر در جامعه، میزان مقبولیت و پذیرش تحصیل هنر در جامعه (خانواده، مسئولان، آموزش و پرورش، و ...).

### ۴.۳.۵ بستر فرهنگی

توجه به آموزش و پرورش عمومی دانشجویان هنر، توجه به کیفیت جو علمی و فرهنگی دانشگاه‌های هنری کشور، مقبولیت و ارزش‌مندی فعالیت هنری در جامعه، توجه به سبک زندگی و اوقات فراغت دانشجویان قبل از ورود به دانشگاه، توجه به ارزش‌های فرهنگ محیطی دانشگاه هنر و شهرت دانشگاه.

### ۵.۳.۵ بستر اقتصادی

توجه به معیشت و اقتصاد هنر دانشجویان، نیاز بازار کار فعالیت هنری جامعه به دانش‌آموختگان هنر، داشتن مهارت کارآفرینانه و مستقل دانش‌آموختگان هنر.

## ۴.۵ عوامل ساختار نظام آموزشی

یکی از عوامل مهمی که ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه را تحت‌تأثیر جدی قرار می‌دهد ساختار نظام آموزش قبل از ورود به دانشگاه است. دانشجویان قبل از ورود به

دانشگاه از یک سو تحت تأثیر آموزش‌های رسمی، الزامی، و اجباری هنر در مدرسه در مقاطع تحصیلی مختلف هستند و از سوی دیگر تحت تأثیر آموزش غیررسمی هنر در خارج از نهادهای مدرسه در آموزشگاه‌های هنری هستند که بیش‌تر آموزش تفننی و در اوقات فراغت است. اما از آن‌جا که آموزش آکادمیک هنر به دنبال فراهم آوردن زمینه‌های پرورش هنرمند است، لذا توجه به آموزش‌های هنری قبل از ورود به دانشگاه بسیار مهم و اساسی است.

#### ۱.۴.۵ نظام آموزش غیررسمی هنر (آماتوری و همگانی)

در پرورش استعداد‌های هنری و ایجاد مهارت‌های حرکتی و دست‌ورزی مواد و ابزار هنری نقش به‌سزایی دارند، محلی برای فعالیت‌های فرهنگی و تفننی هنر در اوقات فراغت در جهت رشد و شکوفایی توانایی‌ها و قابلیت‌های هنری و زیباشناسی هستند و هم‌چنین دروازه ورود به عرصه‌های هنری و جهت‌دادن به متقاضیان مستعد و کشف و پرورش استعدادها هستند. آموزشگاه‌ها و کلاس‌های خصوصی در پرورش خلاقیت و نوآوری، عواطف و احساسات و ارتقای سلیقه زیباشناختی هنرجویان مؤثرند و علاوه‌بر آن، در تقویت بینش هنر، توانایی دیدن هنر، لذت‌بردن از آثار هنری و آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی تجارب بصری به‌عنوان زیربنای تربیت هنری اهمیت دارند.

#### ۲.۴.۵ نظام آموزش رسمی هنر (عمومی و تخصصی)

مراکز استعدادیابی (آموزشگاه) هنر در پرورش هنرهای خاص در جامعه هستند. مدارس در آموزش مبانی تخصصی هنر و تقویت مهارت‌های هنری و ارتقای معرفت هنری هنرجو نقش به‌سزایی دارند در آشنایی و شناخت عمومی دانش‌آموزان با مبانی هنر، شناخت مواد و ابزار ساخت هنر، تجربه آزمون‌ها و آفرینش هنر مؤثر هستند. محل انجام‌دادن فعالیت هنری در فضایی مناسب که موجب تحریک و پرورش استعداد، تخیل و تفکر و ادراک، احساسات و عواطف و بروز خلاقیت و آموزش شهروندی و اجتماعی‌شدن هنرجویان هستند. در تحول آموزش‌های اندیشیدنی و مسئله‌محور و آموزش تخصصی و حرفه‌ای موجب کسب عالی‌ترین سطح تجربه‌های خلاقانه و آفرینش‌گری هنری می‌شوند. و در نهایت باعث آموزش تخصصی هنر برای پرورش هنرمند برای آینده شغلی جامعه، کسب هویت حرفه‌ای و شغلی هنرجو در انتخاب رشته تحصیلی و پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی هنرجویان می‌شوند.

## ۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی شناسایی عوامل ارتقای کیفیت آموزش هنر در دانشگاه صورت گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش نشان داد که می‌توان ویژگی‌های ارتقای کیفیت آموزش هنر را در چهار مقوله آموزشی، انسانی، محیطی، و ساختار نظام آموزشی و هجده زیرمقوله تقسیم‌بندی کرد. این پژوهش با در نظر گرفتن این ضرورت صورت گرفت که بحث نظام آموزش عالی هنر با کیفیت چگونه محقق می‌شود و توجه به چه عوامل و مؤلفه‌هایی می‌تواند زمینه‌های ارتقای آن را فراهم سازد و به‌تبع آن شاهد پرورش دانش‌آموختگانی با مهارت بالا و هنرمند باشد که وارد بازار کار می‌شوند.

آموزش عالی هنر و دانشگاه منبع اصلی آموزش نیروی انسانی آینده هستند. آموزش عالی باید منبع آموزش اخلاقی کاملی برای دانشجویان باشد تا بتواند تربیت نیروی کار آینده جامعه را تضمین کند. در ایجاد چنین محیط آموزشی مناسب و کارآمدی مدیریت آموزش عالی نقش بسیار مهم و کلیدی دارد، زیرا یک مدیر مسئول رفاه کارکنان، استادان، دانشجویان، والدین آن‌ها، جامعه محاط بر دانشگاه و همچنین جامعه بزرگ‌تر است. بنابراین، مدیران آموزشی بایستی خودشان افراد پای‌بند به اصول اخلاقی باشند تا بتوانند این اخلاقیات را در سازمان ترویج کنند و همچنین اعتماد گروه‌های موجود در دانشگاه را جلب و رفتار اخلاقی را در آن‌ها نهادینه کنند. برای دستیابی به این اهداف رفتار مدیران باید با اصول اخلاقی سازگار باشد و این سازگاری را افراد دیگر به‌ویژه دانشجویان درک کنند. بدین جهت که مدیران آموزشی علاوه بر مسئولیت کمک به رشد مهارت‌های تحصیلی دانشجویان مسئولیت کمک به آموزش اخلاقی آن‌ها را نیز برعهده دارند و باید آن‌ها را برای زندگی در جامعه آینده آماده کنند و الگوی رفتار اخلاقی برای دانشجویان و سایر استادان باشند و همچنین به استانداردهای اخلاقی سطح بالا پایبند باشند.

در نهایت می‌توان گفت که رفتار و اعمال اخلاقی مدیران با توجه به نتایج این تحقیق ابعاد گوناگونی دارد. تعاملات مدیران با دانشگاه، دانشجویان، استادان، و کارکنان باید رنگ و بوی اخلاقی به خود بگیرد. همچنین، مدیر باید خصلت‌های اخلاقی را به‌عنوان ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای خود توسعه دهد تا از این طریق بتواند الگوی رفتاری مناسبی برای ترویج و توسعه ابعاد اخلاقی در دانشگاه باشد و دانشجویان و ذی‌نفعان آموزش عالی را به رفتار اخلاقی ترغیب کند. تنها در این صورت است که می‌توان به درونی‌شدن رفتار اخلاقی در دانشجویان و سایر مراجعان آموزش عالی امیدوار شد.

## کتابنامه

- امینی، محمدامین (۱۳۸۴)، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، تهران: آیتز.
- آزاده فر، محمدرضا (۱۳۸۸)، «کارآیی نهادهای آموزش هنری بر بنیان‌های متغیرهای اقتصادی»، فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران، س ۲، ش ۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳)، «نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی و ملی در ارزیابی درونی و برونی دانشگاه‌ها»، اولین همایش ارزیابی درونی دانشگاهی، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳)، ارزش‌یابی آموزشی: مفاهیم، الگوها، و فرایندهای عملیاتی، تهران: سمت.
- بقایی شیوا، نعمت‌الله (۱۳۷۴)، بررسی و طراحی الگوی ارزیابی مناسب برای اعتباربخشی دبیرستان‌های نظام جدید آموزش متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: گروه تعلیم و تربیت دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- پرداختچی، محمدحسن (۱۳۷۵)، نقش نظارت و راه‌نمایی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش، تهران: ارسباران.
- حسینی، سیدمحمد، سیدمحمد عزیز، و معصومه مطور (۱۳۹۱)، «الگوی برای بازنگری در برنامه درسی آموزش عالی هنر»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- دوستی ثانی، مرتضی (۱۳۷۷)، «درآمدی بر جامعه‌شناسی هنر و مقوله توسعه»، در: مجموعه مقالات گردهمایی پژوهشی مدیریت و هنر، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات هنری وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سلیمی، سیدجواد (۱۳۹۱)، «مطالعه تطبیقی نحوه پذیرش دانشجوی کارشناسی هنر در ایران و ۹ کشور جهان»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- سند تحول راه‌بردی نظام آموزش عالی کشور در حوزه هنر.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۹)، رویکردهای یاددهی - یادگیری، مفاهیم، بنیادها، و نظریه‌ها، مشهد: به‌نشر.
- صالحی، سودابه (۱۳۹۱)، «گفتمان خلاقیت و آموزش هنر؛ مورد پژوهی یک تدریس»، مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- علی احمدی، علیرضا و وحید سعید نهایی (۱۳۸۶)، توصیفی جامع از روش‌های تحقیق، تهران: تولید دانش.
- عمادزاده، مصطفی (۱۳۸۴)، اقتصاد آموزش و پرورش، اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- فرهمندخواه، حسن، مجتبی دستور، و احمد سفلائی (۱۳۹۱)، «ارزیابی برنامه درسی هنر در آموزش عالی»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- قهرمانی، عباس (۱۳۸۲)، بررسی نظرات فراگیران و معلمان در خصوص عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رودهن: دانشگاه آزاد اسلامی.
- محمدزاده، مهدی (۱۳۸۴)، «آموزش و حیطة کیفی هنر»، اولین هم‌اندیشی معنویت و هنر، تهران: فرهنگستان هنر.

- محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴ الف)، گزارش سالیانه دانشگاه کرتین استرالیا ۲۰۰۳.
- محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴ ب)، ارزش‌یابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، و معیارها، تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.
- مریدی، محمدرضا (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی آموزش آماتوری هنر و آموزش همگانی هنر در آموزش عالی هنر ایران، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و ارتباطات.
- مریدی، محمدرضا (۱۳۹۱)، «مطالعه تطبیقی آموزش عالی و آموزش آماتوری هنر در ایران»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- مهدی‌زاده تهرانی، آیدین و شادی عظیمی (۱۳۹۱)، «بررسی ارزش‌یابی آموزشی در آموزش عالی هنر»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، و چگونگی، تهران: مدرسه.
- میرزاییگی، علی (۱۳۸۰)، برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: یسپرون.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۳)، «ارزیابی در آموزش عالی»: <http://www.educationplan.persianblog.com>.
- هاشمی، سیدمحسن (۱۳۹۱)، «مطالعه تطبیقی نحوه پذیرش دانشجو در رشته‌های سینما و تئاتر در چند کشور خارجی برحسب دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی»، در: مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش عالی هنر.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲)، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها و تجربه‌ها، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱)، کیفیت در آموزش عالی، تهران: سمت.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد و عیسی ثمری (۱۳۸۹)، «تصویر دانشجویان از دانشگاه پیام نور و کارکردهای آن در آموزش عالی ایران»، فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران، ش ۳.