



ارائه چارچوب پیشنهادی کاربردی برای معلمان جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان با تأکید بر گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی

زهرة کرمی^{۱*}، محمدرضا یوسفزاده^۲

Proposing an Applied Framework for Teachers to Develop Aesthetics in Children with an Emphasis on Aesthetic Discourses of Dewey, Steiner, and Vygotsky

Zohreh Karami^{1*}, Mohammad Reza Yousefzadeh²

Abstract

Aesthetics education is one of the important goals of education systems especially at early childhood. The purpose of this research is to propose a practical framework for teachers to develop aesthetics in early childhood. For this purpose, the study employed document analysis and content analysis of the resources in internal and external databases on aesthetics education. Among the sources related to aesthetics education, 65 sources were selected and their findings were coded and categorized in tables in terms of the goals and necessities of aesthetic education, the common discourses of aesthetics, the implications of three common discourses in aesthetics education and the strategies for children's aesthetics education. Finally, a framework, based on the obtained categories, was proposed in which the goals and necessities of aesthetics education, the common discourses in aesthetics education, the implications of three discourses and strategies for the development of children's aesthetics were introduced. Teachers, using this framework, can provide the foundations for implementing aesthetics education at early childhood.

Keywords: Aesthetic Education, Aesthetic Discourses, Developing Aesthetic Experiences, Early Childhood

چکیده

تربیت زیبایی‌شناسی یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت، مخصوصاً در دوره اولیه کودکی است. هدف از این پژوهش، ارائه چارچوب پیشنهادی کاربردی برای معلمان جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان در دوران اولیه کودکی است. برای این منظور از روش سندکاوی و تحلیل محتوای مقوله‌های منابع موجود در پایگاه‌های داخلی و خارجی پیرامون تربیت زیبایی‌شناسی کودکان استفاده شد. از میان منابع مرتبط با تربیت زیبایی‌شناسی، ۶۵ منبع انتخاب شد و یافته‌های آن‌ها در حوزه اهداف و ضرورت‌های تربیت زیبایی‌شناسی، گفتمان‌های رایج زیبایی‌شناسی، دلالت‌های سه گفتمان رایج در حوزه تربیت زیبایی‌شناسی، و راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی کودکان، کدگذاری و مقوله‌ها در جداول طبقه‌بندی شدند. در نهایت بر اساس مقولات به دست آمده، چارچوبی پیشنهاد شد که در آن، اهداف و ضرورت‌های تربیت زیبایی‌شناسی، گفتمان‌های رایج در حوزه تربیت زیبایی‌شناسی، دلالت‌های سه گفتمان، و راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی کودکان معرفی شدند. معلمان با بهره‌گیری از این چارچوب، می‌توانند مقدمات اجرای تربیت زیبایی‌شناسی را برای کودکان در دوران اولیه کودکی فراهم سازند.

واژه‌های کلیدی: تربیت زیبایی‌شناسی، گفتمان‌های زیباشناسانه، پرورش تجارب زیبایی‌شناسی، دوران اولیه کودکی

1. Faculty Member, Department of Education, Farhangian university. Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Education, Bu-Ali Sina University. Hamedan, Iran.

Email: Karami_z@yahoo.com

۱. عضو هیأت علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

* نویسنده مسئول:

مقدمه

یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت که همواره مورد بی‌مهری قرار گرفته، پرورش قابلیت‌های زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان است. در کنار معرفت‌شناسی، منطق، اخلاق، و متافیزیک، زیبایی‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است (بریتانیکا^۱)، ۲۰۰۹؛ به نقل از مهدوی‌نژاد^۲ و همکاران، ۲۰۱۴)، زیبایی‌شناسی با بحث‌های سقراط شروع شده و فلاسفه را از آن زمان، درگیر خود نموده است (لیم^۳، ۲۰۰۴). تربیت زیبایی‌شناسی، بخشی از تربیت عمومی است و می‌تواند در داخل و یا خارج از مدرسه انجام شود (ارسلان^۴، ۲۰۱۴). از نظر رایمر (۱۹۷۲) تربیت زیبایی‌شناسی، رشد دادن آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی‌شناسی اشیاء و پدیده‌ها است (به نقل از مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰). تربیت زیباشناسانه مؤثر می‌تواند تمایل افراد به کسب تجارب زیباشناسانه را افزایش دهد (کوکاس^۵، ۲۰۱۴). این نوع تربیت، نقش مهمی در توسعه عقلانی و اخلاقی افراد دارد (شادریکو^۶، ۲۰۱۲؛ به نقل از رشید، وارل و کنی^۷، ۲۰۱۳)؛ بنابراین به عنوان یک مؤلفه ضروری برای شکل‌گیری شخصیت افراد به شمار می‌رود (رالوکا و بوکوس^۸، ۲۰۱۲). همچنین این نوع تربیت می‌تواند جهت‌گیری ارزشی افراد را هدایت کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا در تشخیص و ارزشیابی زیبایی به خوبی عمل کنند. از طرف دیگر، احساسات افراد را پرورش می‌دهد و زندگی آن‌ها را زیباتر می‌سازد (ژانگ^۹، ۲۰۱۴)؛ سبب برانگیخته شدن و پرورش یافتن حواس و تخیل می‌شود و خلق آثار دارای تناسب، ظرافت و بداعت را به همراه خواهد داشت (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

هدف از تربیت زیبایی‌شناسی، توسعه توانایی بچه‌ها برای درک و فهم زیبایی طبیعت در هنر و زندگی اجتماعی؛ توسعه حس زیبایی‌شناسی و توانایی درک زیبایی‌شناسی واقعیت‌ها و احساسات، عقاید و مفاهیم زیباشناسانه، به ویژه از طریق خلاقیت هنری؛ و توسعه مهارت‌های خلاقانه از طریق تجربه‌های مربوط به خلق هنرمندانه در حوزه‌های مختلف هنر است (رالوکا و بوکوس، ۲۰۱۲). هدف تربیت زیبایی‌شناسی این است که افراد، عضو مفید و مؤثر اجتماع و فرهنگ شوند (نیوانن، جیووانن، و رویسماکی^{۱۰}، ۲۰۱۲). با تلفیق تربیت زیبایی‌شناسی در برنامه درسی می‌توان زمینه دستیابی دانش‌آموزان به اهداف فوق را فراهم نمود. در برنامه درسی استرالیا (۲۰۱۰: ۳) تربیت زیبایی‌شناسی به مفهوم فهم کامل هنر و آن نیز به نوبه خود به عنوان نگاه انتقادی تلقی شده است. از طریق

1. Britannica
2. Mahdavejad
3. Lim
4. Arslan
5. Cucoş
6. Shadrikov
7. Rashid, Worrell, & Kenny
8. Raluca & Bocos
9. Zhang
10. Nevanen, Juvonen, & Ruismäki

مطالعه انتقادی و کاربردی، دانش‌آموزان فرصتی برای کشف کردن، آزمایش کردن، خلق کردن، تحلیل کردن، انتقاد کردن، و سرانجام کشف معانی مختلف کار هنری خواهند داشت.

برای تربیت زیبایی‌شناسی، باید دانش‌آموزان را درگیر در فعالیت‌های هنری مفید نماییم. آیزنر^۱ (۲۰۰۵) بر این باور است که برای ایجاد خشنودی، رضایت و شور و هیجان در دانش‌آموزان، باید به جای تمرکز روی نمره و امتحان، آن‌ها را درگیر در فعالیت‌های هنری در کلاس درس نماییم. به عقیده بارتون^۲ (۲۰۱۳) درگیر کردن بچه‌ها در فعالیت‌های هنری به آن‌ها اجازه می‌دهد تا خودشان را از طریق بیان خلاقانه در روش‌های معنی‌داری کشف کنند. در این جریان، آن‌ها قادر می‌شوند تا در مورد کارهای هنری با دیگران ارتباط اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی برقرار نمایند.

معلمان می‌توانند به بچه‌ها کمک کنند تا مهارت‌های زیبایی‌شناسانه پیچیده‌ای مثل قدرت تشخیص را از طریق توسعه واژگان هنری و انعکاس فرایندهای خلاقانه، کیفیت‌های زیبایی‌شناسانه، ارزشیابی از محصولات و تشخیص، بهبود بخشند (رایت^۳، ۱۹۹۴). هنرها امکاناتی برای مشاهده و بیان احساسات فراهم می‌سازند که برای رشد و موفقیت، بسیار ضروری هستند (آیزنر، ۱۹۹۸؛ به نقل از نیوانن، جیوانن، و رویسماک، ۲۰۱۲). هنر به وضوح بیان می‌دارد که برای هر مسئله‌ای تنها یک راه‌حل وجود ندارد؛ بلکه راه‌حل‌های متعددی برای مواجهه مؤثر با یک موقعیت، قابل تصور است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). هنر، ابزاری برای تربیت زیبایی‌شناسی است. هنر، فرایند به نمایش گذاشتن، ساختن معنی، و تجربه شخصی از طریق استفاده از سیستم‌های نمادین است. هنر در تعلیم و تربیت کودکی، تجاربی را فراهم می‌کند که رشد دانش انتزاعی کودک را ارتقا می‌بخشد. برخی از این تجارب مثل بازی، طراحی، حرکت و نمایش به صورت فعالیت‌های فیزیکی اتفاق می‌افتند (رایت، ۱۹۹۴). رایت (۲۰۱۲) بیان می‌کند که هنر به ایده‌ها شکل می‌بخشد و ابزاری است که از طریق آن، ما می‌توانیم آگاهی‌های خودمان و جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم، رشد دهیم. هنر به افراد کمک می‌کند که احساساتشان را به شکل‌های متنوع بیان کنند (آلپر^۴، ۱۹۸۷؛ اسمیت^۵، ۱۹۸۰). بنابراین در تربیت زیبایی‌شناسی، نقش اساسی دارد. در حوزه تربیت زیبایی‌شناسی با سه گفتمان مواجه هستیم که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند:

با توجه به تأکیدات و دیدگاه‌های مختلف موجود پیرامون تربیت زیبایی‌شناسی، ساختار و چارچوب دیسپلینی برای آموزش هنر در دوره ابتدایی وجود ندارد. دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی اگر چه در کشورهایی با بافت‌های متفاوت فرهنگی متولد شدند، اما در دوره‌های زمانی مشابهی زندگی کردند. آن‌ها قصد داشتند جهانی خلق کنند که در آن، نگاه انتقادی و شنیدن همه صداها از طریق نوعی از تعلیم و تربیت، امکان‌پذیر باشد و پیشنهاد آن‌ها خلق شکل جدیدی از تعلیم و تربیت

1. Eisner
2. Barton
3. Wright
4. Alper
5. Smith

براساس هنر بود (لیم، ۲۰۰۴). دیدگاه این سه نظریه‌پرداز از گفتمان‌های رایج زیبایی‌شناسی به شمار می‌رود و چارچوبی را برای تربیت زیبایی‌شناسی فراهم نموده است. در ذیل، این گفتمان‌ها و کاربردهای آن‌ها برای تربیت زیبایی‌شناسی مورد واکاوی قرار می‌گیرد:

گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی: جان دیویی، یکی از چهره‌های اصلی فلسفه آمریکایی در اوایل قرن بیستم بود که بر مدارس دولتی امریکا تأثیر به‌سزایی گذاشت. (کلیبارد^۱، ۱۹۸۶). دیویی از مدارس کودک محوری که روی نیازها و علائق کودک، تأکید داشتند؛ و از نقش معنی‌دار هنر و زیبایی‌شناسی در برنامه درسی مدارس ابتدایی طرفداری نمود (به نقل از لیم، ۲۰۰۴). دیویی زیبایی‌شناسی را به انواع معینی از تجربی که ممکن است یک فرد در هر جنبه‌ای از زندگی دارا باشد، نسبت داده است (به نقل از بامگارتن^۲، ۱۹۵۴). کتاب هنر به عنوان تجربه، نقطه اوج تحقیق دیویی بود که پداگوژی فلسفی‌اش را کامل کرد (زرلتنر^۳، ۱۹۷۵). او معتقد بود که مشارکت در فعالیت‌های هنری، نوع خاصی از تجربه را ایجاد می‌کند که با سایر تجارب، متمایز است. از دیدگاه دیویی، ایده‌های خوب به روش‌های جدید تفکر و عمل می‌انجامند (پیو و جیرو^۴، ۲۰۰۷). دیویی در ابتدا به تجربه پدیدارشناسی و سپس به تجارب هنری و زیبایی‌شناسی اهتمام ورزید (اشتال^۵، ۱۹۹۶). زیبایی‌شناسی از نظر دیویی، تجربه‌ای کامل، عالی، پربار، و همراه با شور و حرارت است. دیویی معتقد بود که انسان، نیاز به یافتن خویش دارد و این امر از طریق زیبایی‌شناسی انجام می‌شود (دیویی، ۱۹۸۰؛ به نقل از انصاری، بختیارنصرآبادی، لیاقت‌دار و باقری، ۱۳۹۳). دیویی زیبایی‌شناسی را با تجربه پیوند زده است. تجربه از نظر دیویی، انجام دادن، تلاش برای دوست داشتن، اعتقاد داشتن و بردبار بودن است (دیویی، ۱۹۳۴). در این نگاه، تنوع در زندگی و زندگی متعامل با محیط و جهان به شیوه‌های متنوع، مورد توجه است (کوفارو^۶، ۱۹۹۵). دیویی به این نکته اشاره می‌کند که یک تجربه زیبایی‌شناسانه وقتی شروع می‌شود که افراد با محیط به تعامل می‌پردازند. دیویی هنر را به عنوان مدلی برای بالاترین شکل تجارب انسانی مدنظر قرار داده است. از نظر متخصصان زیبایی‌شناسی، تجربه زیبایی‌شناسی باید از طریق هنرهای زیبا اتفاق افتد؛ اما برای دیویی به منظور داشتن یک تجربه زیبایی‌شناسی، افراد مجبور نیستند که فقط با هنرهای زیبا تعامل داشته باشند. مطابق با نظر دیویی، تلاش‌های یک ریاضیدان در اجرای یک قیاس منطقی - صرفاً به عنوان وسیله‌ای برای انجام وظیفه و یا راهی برای حل مسئله نیست، بلکه برای تکمیل یا به پایان رساندن کمال آن است، آن چیزی بیش از یک تجربه اولیه است و آن، یک تجربه زیبایی‌شناسانه است. اگرچه تجربه حل مسائل ریاضی با تجربه شنیدن موسیقی یا طراحی یک

1. Kliebard
2. Baumgarten
3. Zeltner
4. Pugh & Girod
5. Stahl
6. Cuffaro

تصویر، متفاوت است؛ اما آن‌ها همه از نظر کیفی، مشابه و از نظر درونی، یکسان هستند؛ تنها تفاوت آن‌ها در روش‌هایی است که برای ایجاد تجربه زیبایی‌شناسانه مورد استفاده قرار می‌دهند (دیویی، ۱۹۳۴).

گفتمان زیبایی‌شناسی اشتاینر: اشتاینر^۱ به موضوعات گسترده‌ای هم‌چون فلسفه، پزشکی، و هنر علاقه‌مند بود. او موضوعات را به صورت پراکنده و جزیره‌ای مورد توجه قرار نداد، بلکه به عنوان یک کل به آن‌ها می‌نگریست و به مطالعه کل ماهیت وجودی انسان می‌پرداخت. زیبایی‌شناسی، قلب و هسته فلسفه اشتاینر را تشکیل می‌داد. او زیبایی‌شناسی را در ارتباط با معنویت مورد مطالعه قرار داد (ایستون^۲، ۱۹۷۵). اشتاینر به دنبال این بود تا رشد بچه‌ها را از منظر تکامل معنوی و فرهنگی مورد توجه قرار دهد. از نظر اشتاینر، شخصیت انسان از نقطه نظر معنوی با آن‌چه که داروین بیان نموده، قابل قیاس نیست. از منظر پداگوژیکی، ایده‌های اشتاینر درباره زیبایی‌شناسی و زندگی معنوی انسان، مبتنی بر فهم عمیق از ماهیت کودک و فرایند رشد و تکامل او است. از نظر اشتاینر، هدف تربیت زیبایی‌شناسی، پرورش شایستگی آگاهی‌های شاعرانه، تصور و تصویرگری ذهنی و تخیل کودکان است. اشتاینر برای انسان، سه دوره رشد هفت ساله ترسیم می‌کند و انسان را به عنوان یک موجود سه بعدی در نظر می‌گیرد که دارای جسم، روح و روان است و بیان می‌کند که کودکان از تولد تا هفت سالگی در ابتدای دوره رشد هستند که این دوره، غنی‌ترین و اصلی‌ترین زمان برای رشد زیبایی‌شناسی است.

گفتمان زیبایی‌شناسی ویگوتسکی^۳: دیدگاه ویگوتسکی درباره زیبایی‌شناسی، کمتر برای مربیان تعلیم و تربیت شناخته شده است، زیرا مدارک و مستندات اندکی از او در مورد هنر به جا مانده است. ویگوتسکی در روانشناسی هنر (۱۹۷۱) به طور مختصر، تفکراتش را در مورد موضوع هنر و زیبایی‌شناسی ارائه داده است. او به جای هنرهای بصری و اجرایی، هنر را با ادبیات، پیوند زده است. ویگوتسکی، تعاملات زیبایی‌شناسانه انسان را به عنوان یک نوع تخلیه انرژی عصبی می‌داند که ناشی از احساس تجربه زیبایی‌شناسانه است. برای او زبان، ارزش ذاتی دارد که احساسات زیبایی‌شناسانه را در ذهن انسان برانگیزاند. او زیبایی‌شناسی را با توجه به مفهوم زبان، مورد مطالعه قرار داده است. دیدگاه زیبایی‌شناسانه ویگوتسکی درباره زبان می‌تواند به دو شیوه بهبود عملکرد زیباشناسانه زبان و دیگری به کارگیری زبان به عنوان ابزار غنی کردن شکل‌های آگاهانه زیبایی‌شناسی انسانی، مورد بررسی قرار گیرد (به نقل از لیم، ۲۰۰۴). زبان برای ویگوتسکی، عملکرد ذهن را به نمایش می‌گذارد؛ و به درک اولیه و هدایت تفکر انتزاعی کمک می‌کند. زبان، از دو عنصر تفکر و کلمه ترکیب شده است. تفکر به وسیله کلمات هدایت می‌شود و کلمه در ابتدا ابزاری برای تفکر است. او

1. Steiner
2. Easton
3. Vygotsky

کلمه و تفکر را با هم، کل دارایی^۱ نامیده است. آنچه که برای ویگوتسکی مهم است، نه کلمه است و نه تفکر؛ بلکه ترکیب غنی این دو است. از منظر ویگوتسکی بدون نگاه کل‌گرایانه، درک زیبایی‌شناسی نمی‌تواند اتفاق بیافتد (برودی^۲، ۱۹۷۲). زمانی که شعری را می‌خوانیم، چیزی که احساس زیبایی‌شناسی را تحریک می‌کند، نه کلمات خارجی و نه ساختار معنی درونی است، بلکه هماهنگی هر دو به عنوان یک کل، این احساس را ایجاد می‌کند. ویگوتسکی درباره زبان، نه تنها بر سازمان معنایی و دستوری، بلکه بر ویژگی معنایی زبان نیز که حامل معنی است، تأکید دارد. ویگوتسکی بیان می‌کند که یکی از نقش‌های زبان این است که ابزار روان‌شناختی عمیقی برای احضار تفکر انسانی است (لیم، ۲۰۰۴).

از منظر ویگوتسکی (۱۹۶۲) نقش اساسی زبان، دستیابی به معانی پنهان است. تفکر ویگوتسکی این بود که زبان، خواه شاعرانه و خواه پرمعنی، حامل ارزش زیبایی‌شناسی است. او بیان می‌کند که بچه‌ها نه فقط از طریق چشمانشان، بلکه از طریق صحبت کردنشان نیز جهان را درک می‌کنند. ویگوتسکی سخن گفتن را بخش زیبایی‌شناسانه‌ای از رشد شناختی بچه‌ها می‌داند. او زبان را به عنوان ابزاری برای تسهیل رشد شناختی فرد در حوزه زیبایی‌شناسی، مورد بررسی قرار داده است. تصور ویگوتسکی از مشاهده جهان با چشم‌ها و سخن گفتن، بینشی برای ارتقای تربیت زیبایی‌شناسی کودکان فراهم می‌کند. اگرچه استعداد زیبایی‌شناسی بچه‌ها ذاتی و درونی است، اما باید از طریق تعاملات زبانی و اجتماعی مؤثر، پرورش داده شود. برای ویگوتسکی، رشد زیبایی‌شناسی یک فرایند اجتماعی و فرهنگی است؛ مخصوصاً وقتی که ما زیبایی‌شناسی را به عنوان شکلی از حوزه عقلانی مورد بررسی قرار می‌دهیم، کودک، بافت اجتماعی ابزار نمادین (مثل زبان گفتاری یا زبان نوشتاری) را درونی می‌کند و به کار می‌گیرد (برونر^۳، ۱۹۸۵؛ آیزنر^۴، ۱۹۸۵؛ گاردنر^۵، ۱۹۹۰؛ مول^۶، ۱۹۹۴). با تکیه بر دیدگاه ویگوتسکی، معلمان دوران اولیه کودکی و دوره ابتدایی می‌توانند روش‌هایی را برای مشارکت فعالانه کودکان جهت ساخت معانی با استفاده از زبان با تأکید بر عملکرد زیباشناسانه آن شناسایی نمایند (فالکنرث^۷، ۱۹۹۵). در ادامه به منظور بیان ضرورت و اهمیت تربیت زیبایی‌شناسی، به برخی از مزایای تربیت زیبایی‌شناسی اشاره می‌شود:

تغییر درک و رفتار افراد: یادگیری، تغییر در درک یا رفتار است. تغییر در درک و رفتار معمولاً از طریق اجتماع و فرایندهای مشارکتی موجود در بافت‌های اجتماعی-تاریخی-فرهنگی ایجاد می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۸۷؛ به نقل از یونگ^۸، ۲۰۱۰: ۳۳). یادگیری اجتماعی، یادگیری است که

1. All the property of whole
2. Broudy
3. Bruner
4. Eisner
5. Gardner
6. Moll
7. Falkenrath
8. Ewing

از طریق فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی کسب می‌شود (تویی^۱، ۲۰۰۰). در رویکرد فرهنگی اجتماعی، توسعه مهارت‌های بین رشته‌ای از طریق برنامه درسی چندرشته‌ای یا میان رشته‌ای^۲، تفکر مشارکتی، مذاکره معنی‌دار و بازتاب انتقادی مورد تأکید است. در این رویکرد، یادگیری وقتی اتفاق می‌افتد که لذت‌بخش باشد و یادگیرنده به طور فعال در یادگیری درگیر شود. (بوینگ، ۲۰۱۰: ۳۳). تربیت زیبایی‌شناسی از امکان درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری برخوردار است.

رشد مهارت‌های درون‌فردی و میان‌فردی: نتایج پژوهش‌های انجام شده معرف این واقعیت است که مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری در رشد فردی و اجتماعی؛ گرایش به یادگیری؛ رشد شایستگی‌های مربوط به برقراری ارتباط، حل مسئله، طراحی، سازماندهی، پشتکار؛ مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن؛ کسب دانش و مهارت هنری؛ لذت بردن از هنر و ارزش‌گذاری هنری، مؤثر بوده است (هانتر^۳، ۲۰۰۵). در تجربه زیبایی‌شناسی، عواملی مانند احساس و تخیل که مؤلفه‌های اصلی تربیت زیبایی‌شناسی را شکل می‌دهند، در کنار خردورزی از اجزای ضروری تربیت به شمار می‌آیند و منجر به برانگیختن حساسیت و همدردی در بین افراد شده؛ به بهبود و درک روابط جهان طبیعی و اجتماعی می‌انجامد و رفتار و قضاوت‌های اخلاقی را رشد می‌دهند (انصاری، بختیارنصرآبادی، لیاقت‌دار و باقری، ۱۳۹۳). به طور کلی، تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند به بچه‌ها در خودآزمایی و توسعه مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله کمک کند. با مشارکت در فعالیت‌های زیبایی‌شناسانه مختلف، بچه‌ها می‌توانند مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و اعتماد به نفسشان را نیز رشد دهند (شیپرماچر^۴، ۲۰۰۲؛ به نقل از ارسلان، ۲۰۱۴).

کمک به روش‌های یاددهی-یادگیری معنی‌دار: گاردنر و آیزنر هر دو معتقدند که در مدارس به هوش‌های منطقی، ریاضی و کلامی، اهمیت بیشتری داده می‌شود؛ که این باعث می‌شود، روش‌های معنی‌دار دانستن که اغلب در هنرها نمایان هستند، مغفول بمانند. براساس دیدگاه دیویس-منی‌گولت، یورکز و کسل^۵ (۲۰۰۶) روش‌های بامعنی دانستن و دانش محتوایی معین، با هنرها در ارتباط هستند که یادگیری تحولی را ممکن می‌سازند. روش‌های بامعنی دانستن شامل تفکر چندوجهی و شکل‌های چندگانه ارتباط است که شکل‌های بصری، تجسمی، شنیداری، نوشتاری و گفتاری را در بردارد.

آماده‌سازی افراد برای مشارکت در جامعه دمکراتیک: تربیت زیبایی‌شناسی، تأثیرات مثبتی روی شخصیت یادگیرندگان دارد که معنی‌دارترین این تأثیرات به اجتماعی کردن بچه‌ها، و بلوغ اجتماعی-اخلاقی آن‌ها مرتبط است (رالوکا و بوکوس، ۲۰۱۲). هنر، پدیده معنی‌داری از محیط

1. Toohey
2. multidisciplinary or interdisciplinary curriculum
3. Hunter
4. Schirmacher
5. Davis-Manigaulte, Yorks and Kasl

فرهنگی و اجتماعی است که می‌تواند منجر به اتحاد و همبستگی شود و به شکل مستقیم یا غیرمستقیم، آگاهی اجتماعی را رشد دهد (دیکسون و چالمرز^۱، ۱۹۹۰؛ به نقل از ارسلان، ۲۰۱۴). برخی از محققان و معلمان هنر معتقدند که هنر یکی از حوزه‌های برنامه درسی است که بچه‌ها را برای مشارکت در جامعه دموکراتیک آماده می‌سازد و ظرفیت‌های آن‌ها را برای تغییر اجتماعی و فرهنگی افزایش می‌دهد. اعتقاد بر این است که هنر، تفکر انتقادی را بهبود می‌بخشد و در شکل‌گیری هویت‌های فردی و جمعی نقش دارد (فریدمن و استور^۲، ۲۰۰۴: ۸۲۴؛ به نقل از مالین^۳، ۲۰۱۲). نظریه پردازان معتقدند که هنر، آگاهی مورد نیاز برای ساخت زندگی دموکراتیک را فراهم می‌سازد (گرین^۴، ۱۹۹۵؛ به نقل از مالین، ۲۰۱۲) و به واسطه هنر، بچه‌ها مشارکت در دموکراسی را یاد می‌گیرند (گود^۵، ۲۰۰۹). هنر می‌تواند به بچه‌ها کمک کند تا در تغییر و ساخت اجتماعی، مشارکت داشته باشند. کار ویگوتسکی روی هنر و رشد بچه‌ها این موضوع را اثبات نمود (مالین، ۲۰۱۲). مطالعه ماتاراسو^۶ (۱۹۹۷) نیز نشان داد که برنامه‌های هنری می‌توانند راه‌حلی را برای مسائل اجتماعی ارائه دهند که از طرق دیگر، قابل دستیابی نیست.

یادگیری تحولی: بدون شک، تربیت زیبایی‌شناسی، متغیر مهمی در خلق یک شخصیت رشد یافته محسوب می‌شود (میونتنو، مانولیانو، گورجیو^۷، ۲۰۱۴). یادگیری تحولی شامل تجربه نمودن تغییر ساختاری عمیق در تفکر، احساسات و فعالیت‌هاست (مزیرو^۸، ۲۰۰۳). تغییر در آگاهی، منجر به تغییر دادن عقاید می‌شود. یادگیری تحولی، اغلب شامل تغییر در ادراک، ساختار ارتباطات خود با دیگران و با جهان طبیعت است (یوینگ، ۲۰۱۰، ص ۳۳). هنر این قابلیت را دارد که ارتباطات بین فرهنگ، زبان و تجربه را تقویت نماید و به یادگیری تحولی منجر شود (همان: ۳۴). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر معلمان، فرصت‌های یادگیری تحولی برای دانش‌آموزان فراهم کنند، آن‌ها در واقع، آموزش زیبایی‌شناسی می‌دهند و به بچه‌ها کمک می‌کنند ارتباطات معنی‌داری بین ذهن، بدن و احساساتشان ایجاد نمایند (گرین، ۲۰۰۱؛ آیزنر، ۲۰۰۲).

کمک به توسعه دانش رویه‌ای و دانش اظهاری: تجارب مبتنی بر هنرهای بصری شامل توسعه دانش رویه‌ای دانش‌آموزان (دانش نحوه ساختن هنر)، و دانش اظهاری (دانش در مورد معانی کارها و فعالیت‌های هنری) است (اکسلی^۹، ۲۰۰۸). بدون داشتن دانش و تجربه هنری، معلمان ابتدایی قادر به بسط و گسترش دانش رویه‌ای و دانش اظهاری دانش‌آموزان نخواهند بود. معلمان باید دانش

-
1. Dixon & Chalmers
 2. Freedman & Stuhr
 3. Malin
 4. Greene
 5. Gude
 6. Matarasso
 7. Munteanu, Manoleanu, Gorghiu, & Croitoru
 8. Mezirow
 9. Exley

محتوایی پداگوژیک داشته باشند (اکهاف^۱، ۲۰۱۱). بر این اساس، یادگیری از طریق هنر و در مورد هنر باید به عنوان یادگیری حرفه‌ای مداوم در اولویت برنامه‌های معلمان قبل از خدمت و در حین خدمت قرار گیرد (یوینگ، ۲۰۱۰: ۵۵).

رشد مهارت‌های اساسی مورد نیاز برای زندگی در قرن ۲۱: رشد زیبایی‌شناسی، نقش مهمی روی توسعه خلاقیت دارد (شادریکو^۲، ۲۰۱۲؛ به نقل از رشید، وارل و کنی، ۲۰۱۳). خلاقیت، نوآوری، نفسیر و درک فرهنگی از مهارت‌های مورد نیاز در قرن ۲۱ هستند که تربیت زیبایی‌شناسی، ابزارهایی برای پرورش این مهارت‌ها فراهم می‌آورد (گریت^۳، ۲۰۰۹). همچنین مهارت حل مسئله و برقراری ارتباط، از دیگر مهارت‌های مورد نیاز قرن ۲۱ هستند که نتایج پژوهش‌های انجام شده معرف این واقعیت است که مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری در رشد شایستگی‌های مربوط به برقراری ارتباط و حل مسئله آن‌ها مؤثر بوده است (هانتز، ۲۰۰۵).

بهبود کیفیت تدریس و یادگیری: هانتز (۲۰۰۵) بر این باور است که برنامه‌های هنری می‌توانند به بهبود کیفیت تدریس کمک کنند و دانش‌آموزان را با الگوهای مثبت آشنا می‌سازند. شاو و کای^۴ (۱۹۹۳) نشان دادند بچه‌هایی که حداقل یک سال، موسیقی کار کرده‌اند، نمره تست هوش و نمرات درسی‌شان نسبت به دیگران، افزایش یافته است.

بهبود عملکرد عاطفی مغز: درگیر شدن در یادگیری مبتنی بر هنر می‌تواند قابلیت عاطفی مغز را بهبود بخشد. نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که بین عملکرد عاطفی و نوع یادگیری، رابطه وجود دارد. برای مثال گوردون (۲۰۰۷) نشان داد که مغز انسان باید احساس آسایش و امنیت کند، قبل از اینکه درگیر در فرایندهای اکتشاف، خلاقیت و یا حل مسئله شود (به نقل از یوینگ، ۲۰۱۰: ۳۳).

رشد تخیل و خلاقیت: هنر به عنوان خلاقیت و تخیل تعریف شده است. وقتی که دانش‌آموزان، یاد می‌گیرند متمایز ببانندیشند، در واقع فرآیند خلاقیت اتفاق افتاده است (بارتون، ۲۰۱۳). استرنبرگ و لوبارت^۵ (۱۹۹۵) معتقدند که خلاقیت، فرآیند تولید ایده‌های جدید است که منجر به تولید محصول با کیفیت مناسب و عالی می‌شود (به نقل از رایب، ۲۰۱۲: ۳). خلاقیت بر تولید اندیشه اصیل متمرکز است (یوینگ، ۲۰۱۰). به عقیده گرین (۱۹۹۱) برای دستیابی به سواد زیبایی‌شناسانه ممکن است معلمان، پدیده‌های معینی را از بافت مرسوم جدا کنند و دانش‌آموزانشان را به مشاهده پدیده‌ها به روش‌های غیرمعمول ترغیب نمایند که این عمل می‌تواند به خلاقیت و نوآوری منجر شود. به طور کلی تدریس مبتنی بر هنر، قدرت تخیل و چرخش ذهنی را افزایش می‌دهد (باور^۶، ۲۰۰۴: ۲۳). با توجه به اهمیت و ضرورت تربیت زیبایی‌شناسی در دوران اولیه کودکی، لازم است معلمان با این مقوله آشنا شوند و به شکل عملیاتی و کاربردی آن را فرا گیرند؛

1. Eckhoff
2. Shadrikov
3. Garrett
4. Shaw and Ky
5. Sternberg and Lubart
6. Bower

بدین منظور این مقاله درصدد است چارچوبی پیشنهادی جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان به معلمان ارائه داده و به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. مهم‌ترین دلالت‌های گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی برای تربیت زیبایی‌شناسانه کودکان کدامند؟
۲. معلمان از طریق چه راهبردهایی می‌توانند برای کودکان تجارب زیبایی‌شناسانه فراهم کنند؟
۳. چارچوب پیشنهادی کاربردی برای معلمان جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان کدام است؟

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش سندکاوی و تحلیل محتوای مقوله‌ای استفاده شد. برای پاسخ به سؤالات از تحلیل محتوای کتاب‌ها و مقالات موجود در پایگاه‌های داخلی و خارجی پیرامون تربیت زیبایی‌شناسی استفاده شد. از میان منابع مرتبط با این حوزه، ۶۵ منبع، انتخاب شد و با توجه به سؤالات پژوهش، یافته‌های آن‌ها کدگذاری و مقوله‌بندی شد. در نهایت، مقولات هر طبقه و کدهای اختصاص یافته به آن، از طریق کدگذاری مجدد، اعتباربخشی شدند.

یافته‌ها

۱. مهم‌ترین دلالت‌های گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی برای تربیت زیبایی‌شناسانه کودکان کدامند؟
- تحلیل محتوای اسناد و منابع مرتبط با تربیت زیبایی‌شناسی طبق جدول ۱، مهم‌ترین دلالت‌های سه گفتمان رایج زیبایی‌شناسی را معرفی نمود. معلمان از این دلالت‌ها و کاربردها می‌توانند جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان استفاده نمایند:

جدول (۱) مهم‌ترین دلالت‌های گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی برای تربیت زیبایی‌شناسانه کودکان

ردیف	گفتمان زیبایی‌شناسی	دلالت‌ها	منبع
۱	دیویی	تأکید بر کسب تجارب اولیه زیبایی‌شناسی در دوران اولیه کودکی	(لیم، ۲۰۰۴)
		بهره‌گیری از تعلیم و تربیت مترقی که در بردارنده فعالیت‌هایی است که بر حرکت آزادانه، مذاکره، ساختن، تولیدکردن، ساختن از طریق بازی، ساخت صنایع دستی، چاپ، آشپزی، کار روی چوب، و بافندگی تأکید دارد و برای ظهور کامل ماهیت انگیزه‌های اصلی درونی کودکان، خلق شده و از طریق یک برنامه درسی تلفیقی مبتنی بر هنر، قابل دستیابی است.	
۲	اشتاینر	بهره‌گیری از قوه تخیل جهت رشد زیبایی‌شناسی کودکان. در کودکان والدورف ^۱ ، معلمان در حوزه‌های داستان‌گویی، عروسک‌بازی، و نمایش، آموزش دیده‌اند تا قوه تخیل بچه‌ها را مورد حمایت قرار دهند.	(لیم، ۲۰۰۴)
		پرورش سبک ذهنی زیباشناسانه از طریق فعالیت‌های زیبایی‌شناسانه غنی، مخصوصاً از طریق فرهنگ شفاهی خوب و با کیفیت ادبیات	
		اجرای برنامه درسی هنری زیبایی‌شناسی در ارتباط با زیبایی‌های جهان پیرامون	
		پرورش زیبایی‌شناسی از طریق حواس: شامل لمس کردن، زندگی کردن، حرکت کردن، تعادل، بوییدن، چشیدن، دیدن، گرمی، شنیدن، تفکر، گفتار و من ^۲ است. اشتاینر از طریق برنامه درسی مبتنی بر هنر سعی داشت تا این احساسات را در بچه‌ها پرورش دهد.	(گینزبرگ، ۱۹۸۲)
		آموزش اصول عاطفی و اخلاقی موجود در فولکلور ^۳ ، هنرهای خلاق، و نمایش	
		استفاده از اشکال و تصاویر به شکل‌های مختلف در آموزش	(لیم، ۲۰۰۴)
		استفاده از رویکرد کل‌گرای در تربیت زیبایی‌شناسی و تلفیق تربیت زیبایی‌شناسی با سایر حوزه‌های عقلانی مثل علوم، ریاضیات، تاریخ، هندسه و غیره	

1. Waldorf

2. touch, life, movement, balance, smell, taste, sight, warmth, hearing, thought, word, and I

3. folklore

ادامه جدول (۱) مهم‌ترین دلالت‌های گفتمان زیبایی‌شناسی دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی برای تربیت زیبایی‌شناسانه کودکان

ردیف	گفتمان زیبایی‌شناسی	دلالت‌ها	منبع
۳	ویگوتسکی	رشد زیبایی‌شناسی از طریق زبان و ادبیات	(ویگوتسکی، ۱۹۷۱).
		استفاده از حکایت‌ها، داستان‌ها و تراژدی‌ها به عنوان نمونه‌هایی از عملکردهای زیبایی‌شناسانه زبان برای رشد احساسات و تخلیه هیجانی	
		پالایش روان کودک از طریق تحریک تخیل و قوه خیال کودک، تحریک احساسات متناقض مثل شادی و غم، و هنر که در آن تضاد، وجود واقعی دارد	
		مشارکت دادن افراد در فعالیت‌های اجتماعی - فرهنگی. از این طریق، آن‌ها به طور ذاتی دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌هایشان را در فعالیت‌ها دخالت می‌دهند	
		دادن فرصت گفتگو به کودکان درباره کارهای هنری خود با تأکید بر دیدگاه ویگوتسکی	
		طراحی فعالیت‌هایی با تأکید بر هنر فرایندگرا، نه محصول‌گرا	(ادواردز ^۲ و همکاران، ۱۹۹۸)

۲. معلمان از طریق چه راهبردهایی می‌توانند برای کودکان، تجارب زیبایی‌شناسانه فراهم کنند؟
 تحلیل محتوای اسناد و منابع مرتبط با تربیت زیبایی‌شناسی نشان داد معلمان برای تربیت زیبایی‌شناسی کودکان در دوران اولیه کودکی می‌توانند طبق جدول ۲، تجاربی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند.

1. Falkenrath
 2. Edwards

جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

رديف	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	توصیف راهبرد	منبع
۱	ایجاد تجارب زیبایی‌شناسی مطلوب	ایجاد تجاربی برای لذت بردن، حس سرزندگی، احساس معنی‌داری و ارج نهادن به هنرهای زیبا ایجاد تجاربی برای انرژی مثبت، لذت عمیق و خوشایند و متفاوت از تجارب معمول و روزمره زندگی تفاوت دارد	(کالین ، ۱۹۸۹؛ به نقل از لیم، ۲۰۰۵)
۲	کسب تجارب از طریق سبک‌های مختلف تدریس تلفیقی	سبک سرکوبگر: در این رویکرد، مربیان، مهارت تربیت زیبایی‌شناسی چندانی ندارند. به جای تأکید روی فعالیت هنری بر روی موضوعات هنری تأکید می‌شود و مهارت‌های تولید هنری، دانش زیباشناسانه یا گرایش انتقادی، پرورش داده نمی‌شوند. هدف، آموزش تلفیقی از موضوعات هنری است.	(برسلر، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸، ۲۰۰۲؛ به نقل از به نقل از نیوانن، جیووانن، و رویسماکی، ۲۰۱۲).
		سبک شناختی: در اینجا دو فرد حرفه‌ای شامل معلم هنرمند و متخصص موضوعی جهت آموزش دانش هنری به فراگیران با هم همکاری می‌کنند.	
		سبک عاطفی: در این رویکرد به جای تأکید بر موضوعات و آموزش دانش هنری، بر پرورش احساسات و عواطف تأکید می‌شود و هدف، ایجاد علاقه‌مندی، آمادگی روانی و نگرش مثبت نسبت به فعالیت‌های هنری است.	
		سبک تربیت زیبایی‌شناسی اجتماعی: هدف اصلی این سبک، بهبود روابط بین‌فردی از طریق فعالیت‌های هنری مثل نمایش و فعالیت‌های اجتماعی مثل بازی است. پرورش ارتباط از طریق هنر، فلسفه اصلی این رویکرد را شکل می‌دهد. برگزاری مراسم و جشن‌های مختلف با تأکید بر فعالیت هنری، از موضوعات مورد توجه این سبک است. بیان احساسات از طریق هنر در این سبک، مورد توجه است.	

ادامه جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

رديف	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	توصیف راهبرد	منبع
۳	کسب تجارب از طریق موضوعات شش‌گانه معرف زیبایی‌شناسی	ارتباطات: یک تجربه زیبایی‌شناسانه وقتی شروع می‌شود که افراد، درگیر در تعامل با محیط می‌شوند. اگر چه دیویی خود علاقه‌ای به طبقه‌بندی روش‌های مختلف ارتباط بین شخص و محیط نداشت، اما انواع این ارتباطات را با الهام از دیدگاه دیویی به چهار دسته طبقه‌بندی کرده‌اند. تعاملات عاطفی به واکنش روانی نسبت به کار هنری اشاره دارد که بخشی از تجربه زیبایی‌شناسی است. تعاملات فکری به چگونگی ارتباط شناختی با فعالیت هنری اشاره دارد. دانستن چیزهایی در مورد فعالیت هنرمندانه، تکنیک یا مواد موضوعی کار هنری ممکن است تجربه زیبایی‌شناسانه را افزایش دهد. سرانجام تعامل حسی به جنبه‌های صوری و فیزیکی مثل رنگ‌ها، خطوط، آهنگ‌ها، و بافت‌ها اشاره دارد که می‌توانند ارتباط را تحکیم یا تضعیف نمایند. در کل، فرد برای دریافت تجربه زیباشناسانه باید از طریق یک یا ترکیبی از اشکال چهارگانه با جهان، ارتباط برقرار برقرار کند.	(دیویی، ۱۹۳۴). چیکسنت میهایلی و رابینسون ^۱ (۱۹۹۰) کند (به نقل از آرماجر، ۲۰۰۹).
		درگیری فعال ^۳ : هنرمند، یادگیرنده یا دانش‌آموز در کلاس درس برای کسب تجربه زیبایی‌شناسانه باید درگیر در محیط واقعی شود. دیویی متذکر می‌شود که درگیری شخص با جهان پیرامون، فقط شامل درگیری ذهنی نیست. در تجربه زیباشناسانه، ذهن و بدن به طور فعال با طبیعت به کنش و واکنش می‌پردازند.	(آرماجر، ۲۰۰۹).

1. Csikszentmihalyi and Robinson

2. Uhrmacher

3. Active Engagement

ادامه جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

منبع	توصیف راهبرد	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	ردیف
	تجربه حسی ^۱ : تجارب حسی، دریچه شناخت هستند؛ تحریک حواس چندگانه و فعال‌سازی حواس، منبع مهم کسب تجارب زیباشناسانه به شمار می‌روند.		
	ادراک: تجارب زیبایی‌شناسی، بیش از هر چیز وامدار ادراک و برداشت‌ها و قرائت‌های افراد است و اساس آن‌چه که هنر را از سایر موضوعات متمایز می‌سازد، شخصی بودن هنر در انجام قضاوت‌های هنری است. این موضوع از ماهیت مشاهده‌ها ناشی می‌شود و به نوعی به تفاوت در مشاهده‌ها اشاره دارد.	کسب تجارب از طریق موضوعات شش‌گانه معرف زیبایی‌شناسی	۳
	ریسک‌پذیری ^۲ : هر نوع اکتشاف، مستلزم دامنه‌ای از ریسک بالا، متوسط و پایین است. هنر، ماهیت اکتشافی و ابداعی دارد؛ از این رو می‌توان فعالیت هنری را فعالیتی اکتشافی تلقی نمود. بنابراین ریسک کردن در فعالیت هنری، امری طبیعی تلقی می‌گردد.		
	تخیل ^۳ : در فعالیت‌های تربیتی از تخیل، گاه تحت عنوان مهارت چرخش ذهنی نیز یاد می‌شود. تصویرگری ذهنی، افزودن‌ها و کاستن‌های ذهنی، اندیشیدن به صورت‌های مختلف، لازمه فعالیت هنری است و تخیل می‌تواند شکل شهودی و تعاملی نیز داشته باشد. تصور فعالیت هنری بدون تخیل، امکان‌پذیر نیست.		

1. Sensory Experience

2. Risk Taking

3. Imagination

ادامه جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

ردیف	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	توصیف راهبرد	منبع
		استعاره در ایجاد تفکر خلاق، نقش عمده دارد. استفاده از استعاره، ادراک را فعال می‌سازد و بینش نوین ایجاد می‌کند. از منظر دیویی، استعاره، هسته محوری برنامه آموزش ادراک را تشکیل می‌دهد.	(پراوت ^۳ ، ۱۹۹۹؛ به نقل از پیو و جیرو، ۲۰۰۷).
۴	کسب تجارب از طریق استعاره ^۱ و نگاه تازه ^۲	نگاه تازه به این نکته اشاره دارد که به دانش‌آموزان یاد داده شود که به موضوعات عادی و معمولی از زاویه دیگر بنگرند.	(پیو، ۲۰۰۲).
		نگاه تازه سبب می‌شود که توجه به جزئیات، بیشتر شود؛ افق‌های نوینی گشوده شود؛ راه‌حل‌های بدیل کشف شوند و نگاه قالبی و کلیشه‌ای محدود شود. نگاه، یک ویژگی هنری است.	(پیو و جیرو، ۲۰۰۷).
۵	درگیر شدن در ایده‌های علمی قوی	دروسی مثل علوم تجربی به علت مواجه کردن دانش‌آموزان با ایده‌های علمی قوی، می‌توانند تجارب زیبایی‌شناسانه‌ای فراهم کنند.	جیرو، راو و شیپیگ ^۴ (۲۰۰۳)
		در علوم، دو عنصر تداوم و کمال نهفته است که به زعم دیویی، تداوم و کمال، مبنای تئوری زیبایی‌شناسی را شکل می‌دهند.	ویکمن ^۵ (۲۰۰۶)
۶	پرورش توانایی‌های ادراکی افراد	درک زیبایی‌شناسی یک شبکه غنی از دانش مفهومی است. درک زیبایی‌شناسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به عنوان تجربه‌ای از یادگیری جدید، به شکل متفاوت، مشاهده، تفکر و عمل کنند.	(پیو و جیرو، ۲۰۰۷).

1. metaphor
2. re-seeing
3. Prawat
4. Girod, Rau, & Schepige
5. Wickman

ادامه جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

ردیف	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	توصیف راهبرد	منبع
		هنرهای بصری: درگیر نمودن دانش‌آموزان در هنرهای بصری می‌تواند منجر به کسب تجارب زیباشناسانه شود. هنرهای بصری، دامنه وسیعی از فعالیت‌های هنری را در بر می‌گیرد. در این خصوص می‌توان فرصت‌هایی نظیر نقاشی کردن، رنگ‌آمیزی، و الگو سازی برای دانش‌آموزان فراهم نمود. این فرصت‌ها محدود به درس هنر نیست و می‌تواند در کلیه دروس فراهم شود.	(مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰)
		متن‌های ادبی: متن‌های ادبی معتبر و اصیل، می‌توانند مبنایی برای تدریس ادبیات در کلاس‌های درس ابتدایی باشند تا بچه‌ها را قادر به کشف، تحقیق و خلق امکانات تخیلی از طریق زبان نمایند.	
۷	کسب تجارب از طریق درگیر شدن در فعالیت‌های زیباشناسانه	داستان‌گویی، داستان‌خوانی و داستان‌نویسی: این هنرها می‌توانند تجارب زیباشناسانه ارزشمندی برای دانش‌آموزان در کلیه دروس، فراهم نمایند. این هنرها می‌توانند منبعی برای سایر هنرها مثل هنرهای بصری، تئاتر، و موسیقی فراهم سازند؛ به طور مثال دانش‌آموزان می‌توانند داستانی در مورد "پوشش حیوانات" بنویسند، سپس آن را بخوانند، و به دیگران بگویند.	(یونگ، ۲۰۰۹)
		نمایش و تئاتر: استفاده از نمایش و تئاتر در برنامه درسی می‌تواند مهارت‌های مشارکت، حل مسئله و همدلی را بهبود بخشد و یک روش کلیدی است که در آن، بچه‌ها به درکی از خودشان و دیگران دست می‌یابند.	(میلر و ساکتون، ۲۰۰۴؛ یونگ، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰).
		موسیقی: موسیقی می‌تواند ابزاری برای یادگیری باشد. درگیر شدن در موسیقی می‌تواند منجر به کسب تجربه زیباشناسانه شود. پژوهش‌ها نشان دادند بچه‌هایی که حداقل یک سال، موسیقی کار کرده‌اند، خودانضباطی و همکاری گروهی آن‌ها نیز افزایش یافته است.	(یونگ، ۲۰۱۰).

ادامه جدول (۲) راهبردهایی برای فراهم نمودن تجارب زیباشناسانه برای کودکان

ردیف	راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی	توصیف راهبرد	منبع
		تجربه نمودن صدا و ریتم در موسیقی می‌تواند به افراد کمک کند تا انعطاف‌پذیری در تفکرشان را رشد دهند.	(گرنث ^۱ ، ۱۹۹۹)
		از طریق موسیقی می‌توان قدردانی از فرهنگ‌های مختلف را از طریق برنامه‌های درسی هنر، تاریخ، انگلیسی، جغرافیا، و علوم اجتماعی، مورد تشویق قرار داد.	(توماس ^۲ ، ۱۹۸۴)
۷	کسب تجارب از طریق درگیر شدن در فعالیت‌های زیباشناسانه	فیلم‌سازی: معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان ابتدایی در مشاهده، ساخت و نقد فیلم می‌توانند برای بچه‌ها تجربه زیبایی‌شناسانه فراهم نمایند. آن‌ها از این طریق، مالکیت در یادگیری را تجربه می‌کنند. این فعالیت می‌تواند در کلیه دروس، تجربه شود و تجارب زیبایی‌شناسانه متنوعی را به همراه داشته باشد.	اندرسون و جفرسون ^۳ (۲۰۰۹)
		مواجهه با ابهامات معلمان باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند که با ابهاماتی مواجه شوند؛ فرصت‌هایی که به آن‌ها کمک کند تا مهارت‌های تخیل و تفکر خلاقشان را توسعه دهند و تجارب زیباشناسانه کسب کنند. معلمان می‌توانند در هر درسی از هنر به عنوان ابزاری برای مواجهه با ابهامات استفاده کنند و با درگیر کردن دانش‌آموزان در موقعیت‌های مبهم و تا حدی پیچیده، برای آن‌ها تجارب زیبایی‌شناسانه متنوعی ایجاد نمایند.	آلتر ^۴ (۲۰۱۰)؛ به نقل از باور، (۲۰۰۴)

1. Cornett
 2. Thomas
 3. Anderson and Jefferson
 4. Alter

یک تجربه: راهبردهای آموزشی زیباشناسانه یک معلم در کلاس درس علوم هر برنامه کیفی، حداقل باید واجد ابعاد یادگیری (دانش‌آموزان برای یادگیری چه کارهایی انجام دهند)؛ پداگوژی (معلمان چگونه به طراحی و اجرای تدریس مبتنی بر هنر بپردازند)؛ پویایی اجتماعی (توجه به ماهیت تعاملات کلاسی)؛ و محیط (توجه به عناصری مانند زمان، منابع و موقعیت) باشد (یونگ، ۲۰۱۰: ۱۹). معلمان ابتدایی برای ایجاد تجارب یادگیری زیبایی‌شناسانه کیفی در کلاس درس باید به این ابعاد توجه کنند. از طریق مطالعات علوم، می‌توان به پرورش توان زیبایی‌شناسی کودکان کمک نمود (آتور^۱، ۲۰۰۷). فرصت‌های یادگیری علوم باید در تجربه‌کننده (شخص) و آنچه تجربه شده (جهان) تغییر ایجاد کند. جانز^۲ معلمی بود که در کلاس درس علوم با رویکرد زیباشناسانه، راهبردهای آموزشی زیر را مورد استفاده قرار داد:

- تأکید روی مهمترین و قوی‌ترین ایده‌های علوم: تدریس و یادگیری باید روی مهمترین و قوی‌ترین ایده‌های علوم، متمرکز شود. این ایده‌ها، ایده‌هایی هستند که روش فکر کردن ما در مورد جهان را تغییر می‌دهند؛ بنابراین او روی محتوایی با عنوان فرسایش تمرکز کرد و ایده فرسایش به عنوان جنگ را مطرح نمود، جنگ بین نیروهایی که سعی دارند تا زمین را برهنه سازند؛ ولی زمین، مقاومت می‌کند. همچنین در مورد آب و هوا نیز از استعاره اقیانوس هوایی استفاده کرد. آقای جانز به عنوان سازمان دهنده ادراکی، این چنین ایده‌های بزرگی را مورد استفاده قرار داد.

- تأکید روی مشاهده جهان به شکلی متفاوت: باید به دانش‌آموزان کمک کنیم تا جهان را به شکلی متفاوت مشاهده کنند. از طریق دوباره دیدن یا بازیابی؛ با توجه به آنچه دانش‌آموزان در کلاس علوم یاد گرفته‌اند، او از آن‌ها می‌خواست جهان را به شکل متفاوت از گذشته ببینند و مشاهداتشان را بیان کنند.

- تأکید بر ایجاد حس شگفت‌زدگی: در طی هر واحد آموزشی، آقای جانز از روش‌هایی مثل داستان‌گویی، بازگویی آمارهای جالب، و توصیف بزرگترین و خطرناک‌ترین وقایع (طوفان‌ها و زلزله‌ها و...) استفاده می‌کرد و از این طریق سعی داشت، حس حیرت‌زدگی و شگفتی را در دانش‌آموزان ایجاد کند.

- تأکید روی اهمیت تجارب شخصی شده: برای مثال در طی واحد آب و هوا به دانش‌آموزان اجازه داد در مورد تجاربشان در آب و هوای سخت و طاقت فرسا صحبت کنند. هدف او این بود که بچه‌ها تجارب زندگی‌شان را به یادگیری جدید ارتباط دهند.

- تأکید بر نقش معلم به عنوان الگوی علاقه و اشتیاق: جانز گفت من می‌خواهم وقتی که در مورد علوم، هیجان‌زده می‌شوم، بچه‌ها مرا مشاهده کنند؛ زیرا پس از آن، آن‌ها هم در مورد علوم، هیجان‌زده خواهند شد و به یادگیری علوم، علاقه و اشتیاق پیدا خواهند کرد. یک روز در خصوص

تدریس واحد آب و هوا، جانز بچه‌ها را از کلاس خارج کرد و از آن‌ها خواست در حالت خوابیده به آسمان نگاه کنند؛ سپس خودش شروع به صحبت کرد: «می‌توانید نوک درختان را ببینید؟ می‌توانید پرندگانی را که بالای این درختان پرواز می‌کنند، ببینید؟ می‌توانید ابرهای پف کرده را ببینید؟ و ... این‌ها عمق آسمان هستند. چیزهای بسیار زیادی در آسمان است، زیرا آسمان شبیه یک اقیانوس هوایی است. اکنون که شما در پایین اقیانوس هوایی قرار دارید و به بالا نگاه می‌کنید، در واقع ۱۷ مایل، فشار هوا روی شما وارد می‌شود و آن هوا، وزن دارد.» به دنبال صحبت‌هایش، دانش‌آموزان سؤالاتی از این قبیل پرسیدند: «چرا ما هوا را احساس نمی‌کنیم؟ چه اتفاقی می‌افتد اگر جو ما دو برابر ضخامت داشت؟ چه نوع گازهایی در جو ما هستند؟...» بچه‌ها از این تجربه، لذت بردند و آن را برای افراد دیگر و خانواده‌هایشان مطرح کردند. در واقع، از این طریق، آن‌ها نگاه متفاوت نسبت به جهان و کسب تجربه جدیدی به شکل زیباشناسانه را تمرین کردند (جیرو، توایمن، وُجیکویز، ۲۰۱۰).

۳. چارچوب پیشنهادی کاربردی برای معلمان جهت تربیت زیبایی‌شناسی کودکان کدام است؟
با بهره‌گیری از ادبیات پژوهش، چارچوبی پیشنهادی جهت استفاده معلمان در تربیت زیبایی‌شناسی کودکان پیشنهاد شد که این چارچوب می‌تواند مورد استفاده معلمان قرار گیرد (شکل ۱).



بحث و نتیجه‌گیری

با مقایسه گفتمان‌های زیباشناسانه دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی می‌توان گفت که دیویی برنامه درسی مبتنی بر هنر^۱ را مطرح نمود. برنامه درسی مبتنی بر هنر به کاربرد هنر در کلیه موضوعات درسی اشاره دارد. کودکان می‌توانند تجربه زیبایی‌شناسی را از طریق مشاهده و طراحی رشد گیاه در علوم، به‌سان احساسی که در حال قدم زدن در یک روز بارانی در یک پارک دارند، کسب کنند. این همان چیزی است که دیویی آن را تجربه زیبایی‌شناسی نامیده است. به زعم دیویی، احساسات و تصورات زیباشناسانه بچه‌ها منابع عظیمی برای یادگیری هستند. اشتاینر به دانش بین‌رشته‌ای و گسترده معتقد بود و به مطالعه حوزه موضوعی خاصی تأکید نداشت؛ و به تعلیم و تربیت جامع تأکید داشت. از نظر اشتاینر، اولین چیزی که برای سیستم آموزشی آینده مورد نیاز است، درک جدیدی از انسانیت است. این رویکرد، محرک ایده تربیت زیبایی‌شناسی بر اساس برنامه درسی هنر بود که به زعم وی رشد انسان کامل را تضمین می‌نمود. فعالیت‌های اصلی دیویی و اشتاینر به طور مستقیم مربوط به فرایند نوآوری برنامه درسی مدارس بود؛ اما ویگوتسکی علاقمند بود تا نظریه روانشناسی جدیدی را ارائه دهد. ویگوتسکی قصد داشت فرهنگی را احیاء کند که بر فرایندهای تعامل بین افراد و طبیعت استوار است. ویگوتسکی قصد داشت تا ماهیت انسان کامل را در یک فرایند سه قسمتی از طریق افزودن عامل فرهنگی، به خود و طبیعت توصیف کند. برخی از آموزه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی از طریق اندیشه‌های ویگوتسکی بسط یافت. مطابق با دیدگاه ویگوتسکی، زبان ابزاری برای عملکرد ذهنی است که به انسان شدن در بافت اجتماعی کمک می‌کند. به زعم وی مفهوم رشد، محصول دیالکتیک بین نماد و تفکر است. ایده ویگوتسکی از زبان و فرایندهای اجتماعی یادگیری، نقش مهمی در تربیت زیبایی‌شناسی ایفا نمود.

به طور کلی، دیویی، اشتاینر و ویگوتسکی با وجود زمینه‌های متفاوت اجتماعی، علائق مشابهی در زمینه رشد و ماهیت انسان داشتند. نظرات انتقادی، آن‌ها را به خلق نظریه‌هایی در خصوص تربیت ماهیت انسان از طریق هنر هدایت کرد. هر سه گفتمان بر تربیت زیبایی‌شناسی در دوران اولیه کودکی تأکید داشتند و به زعم آن‌ها تجارب زیباشناسانه، محدود به انواع فعالیت‌های هنر کلاسیک و هنرهای زیبا نمی‌شود؛ بلکه با حوزه‌های فکری گسترده مرتبط است.

با توجه به موارد مطرح شده، تربیت زیبایی‌شناسی باید بخش لاینفک برنامه‌های تعلیم و تربیت باشد و برخلاف تصور رایج، نباید فقط محدود به درس هنر شود، بلکه باید در همه حوزه‌ها مورد توجه قرار گیرد. از این رو آموزش و پرورش باید سازوکارهای لازم جهت اهتمام به این نوع تربیت را فراهم سازد و یکی از پیش‌بایسته‌های اصلی آن، تجهیز معلمان به دانش و راهبردهای ایجاد و تقویت تجارب زیبایی‌شناسی از طریق معرفی، آموزش و واکاوی گفتمان‌های مورد بحث و رایج است. جهت آشنا نمودن معلمان با تربیت زیبایی‌شناسی کودکان، در این مقاله، چارچوبی پیشنهاد شد که در آن،

اهداف و ضرورت‌های تربیت زیبایی‌شناسی، گفتمان‌های رایج در حوزه تربیت زیبایی‌شناسی، مورد بحث قرار گرفته‌اند و بر اساس آن‌ها دلالت‌های سه‌گفتمان، و راهبردهایی برای تربیت زیبایی‌شناسی کودکان معرفی شده‌اند. معلمان با بهره‌گیری از این چارچوب می‌توانند مقدمات اجرای تربیت زیبایی‌شناسی را برای کودکان فراهم سازند.

منابع

- انصاری، مریم؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ و باقری، خسرو (۱۳۹۳). تحلیلی بر نظریه تجربه زیبایی‌شناسی جان‌دیویی. *نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲ (۴۱)، ۵۱-۶۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۷ (۱۰۵)، ۱۱-۳۴.
- مهرمحمدی، محمود؛ و امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س)*، ۱۱ (۳۹)، ۲۴۵-۲۱۹.
- Alper, C.D. (1987). Early childhood music education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research*. (pp. 237-250). New York: Teachers College Press.
- Anderson, M., & Jefferson, M. (2009). *Teaching the screen*. Sydney: Allen & Unwin.
- Arslan, A. A. (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2010). *The draft Shape of the Australian curriculum: The Arts*. Accessed October 8, 2010 from <http://www.acara.edu.au/arts.html>
- Author. (2007). A critical analysis of aesthetics in science and science education. *Studies in Science Education*, 42, 38-61.
- Barton, G.M. (2013). The arts and literacy: What does it mean to be arts literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18), 1-21.
- Baumgarten, A. (1954). *Reflections on poetry*. (K. Aschenbrenner & W. B. Holther, Trans.). Berkeley: University of California Press.
- Bower, S. (2004). Developing a yearning for primary learning: A focus on literature and the creative and practical arts. *Australian Art Education*, 7(2), 21-28.
- Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: an essay on aesthetic education* (Urbana-Champaign, IL, University of Illinois Press).
- Bruner, J. (1985) Narrative and paradigmatic modes of thoughts, in: E. W. Eisner, (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago, IL, Chicago University Press.
- Cornett, C. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cucoş, C. (2014). The Role of Arts in Adult Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 300-305.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early/childhood classroom*. New York, Teachers College Press.
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L. & Kasl, E. (2006). Expressive ways of knowing and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 27-35.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, G. P. Putnam's Sons, Perigee Books.

- Easton, S. C. (1975) *Man and world in the light of anthroposophy* (Spring Valley, NY, The Anthroposophic Press).
- Eckhoff, A. (2011). Art experiments: introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(3), 385-371.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375-85.
- Eisner, E. W. (1985). *Aesthetic modes of knowing*. Chicago, IL, Chicago University Press.
- Eisner, E. W. (2005). Two visions of education. *Teachers College Record*. Retrieved March 11, 2009, from <http://www.tcrecord.org> ID Number 12234.
- Ewing, R. (2009). Creating imaginative possibilities in K-6 English. In J. Manuel, P. Brock, D. Carter, & W. Sawyer (Eds.), *Imagination, innovation, creativity: Revisioning English education*. Sydney: Phoenix.
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: realizing potential*. By acer press: Australian Council for Educational Research. www.acer.edu.au/aer.
- Exley, B.E. (2008). Visual arts declarative knowledge: Tensions in theory, resolutions in practice. *International Journal of Art and Design Education*, 27(3), 309-319.
- Falkenrath, J. F. (1995). *Speaking of art teacher's conversation with preschoolers about their art* Ph.D.Dissertation, University of Virginia.
- Gardner, H. (1990) *Art education and human development*. Los Angeles, CA, The Getty Center for Education in the Arts.
- Garrett, P. (2009). *Arts in Australia's national curriculum, Media Release*, 17 April. Accessed April 17, 2009 from <http://www.environment.gov.au/minister/archive/env/2009/pubs/mr20090417b.pdf>
- Ginsberg, I. (1982) Jean Piaget and Rudolf Steiner: stages of development and implications for pedagogy, *Teachers College Record*, 84, 327-337.
- Girod, M. Twyman, T. Wojcikiewicz, S. (2010). Teaching and Learning Science for Transformative, Aesthetic Experience. *J Sci Teacher Educ*, 21, 801-824.
- Girod, M; Rau, C; & Schepige, A. (2003). Appreciating the beauty of science ideas: Teaching for aesthetic understanding. *Science Education*, 87, 574-587.
- Greene, M. (1991). Aesthetic literacy. In R. Smith & A. Simpson. (Eds.). *Aesthetics and arts education* (pp. 149-161). Chicago: University of Illinois Press.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln lectures in aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Gude, O. (2009). Art education for democratic life. *Art Education*, 62(6), 6-11.
- Hunter, M. (2005). *Education and the Arts: Research overview. A summary report prepared for the Australia Council for the Arts, Australia Council for the Arts, Sydney*. Canberra: Australian Government and Australian Council for the Arts.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum: 1890-1958* (London and Boston, MA, Routledge and Kegan Paul).
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky, *Early Child Development and Care*, 174:5, 473-486.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 367-373.
- Mahdavinjad, M; Bahtoei, R; Hosseinikia, S. M; Bagheri, M; Motlagh, A. A; & Farhat, F. (2014). Aesthetics and Architectural Education and Learning Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4443-4448.

- Malin, H. (2012). Creating a children's art world: Negotiating participation, identity, and meaning in the elementary school art room. *International Journal of Education & the Arts*, 13(6). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v13n6/>.
- Matarasso, F. (1997). *The social impact of the Arts: Evaluating arts programmes*. Stroud, UK: Comedia.
- Mezirow, M. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Miller, C; & Saxton, J. (2004). *Into the story: Language in action through drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience: The role of drama in the national curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Moll, I. (1994) Reclaiming the natural line in Vygotsky's Theory of Cognitive Development, *Human Development*, 37, 333-342.
- Munteanu, H; Manoleanu, B. L; Gorghiu, L. M; & Croitoru, I. (2014). Semantic Transfers of Values Concerning the Aesthetic Education through a Descriptive System of the Hexadic Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 43-48.
- Nevanen, S; Juvonen, A; & Ruismäki, H. (2012). Art education as multiprofessional collaboration. *International Journal of Education & the Arts*, 13(1). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v13n1/>.
- Pugh, K. J. (2002). Teaching for transformative experiences in science: An investigation of the effectiveness of two instructional elements. *Teachers College Record*, 104, 1101-1137.
- Pugh, K; Girod, M. (2007). Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy From Dewey's Aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 9-27.
- Raluca, B. O; & Bocos, M. (2012). Aesthetic education in Romanian kindergartens diachronic approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2247-2252.
- Rashid, K., Worrell, F. C., & Kenny, D. (2013). Aesthetic Development in Female Students in Iran. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-9.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, N. (1980). Classroom practice: Creating meaning in the arts. In J.J. Hausman (Ed.), *Arts and the Schools*. (pp. 79-116). New York: McGraw-Hill.
- Stahl, S. (1996). *The role of aesthetic education in the development of the early elementary school child*. Ph.D. Dissertation, New York University.
- Thomas, R. (1984). Music, school and the basic curriculum. *Music Teacher*, 63(3), 12.
- Toohy, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613-636.
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Vygotsky, L. (1971) Psychology of art, in: S. Ross, (Ed.) *Art and its significance: an anthology of aesthetic theory*. Albany, NY, SUNY Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wickman, P. (2006). *Aesthetic experience in science education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making in the arts* (2nd ed.). Australia: Pearson education.
- Wright, S. K. (1994). Assessment in the Arts: Is It Appropriate in the Early Childhood Years? *Studies in Art Education*, 36(1), 28-43.

- Zeltner, P. M. (1975). *John Dewey's aesthetic philosophy*. Seoul, Yeon Jeon Press.
- Zhang, B. (2014). The College Aesthetic Education Teaching and Students' Psychological Mechanism Development in Network Age. In *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC-14)*. Atlantis Press.