

توسعه فردی و تحول سازمانی

طراحی الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی

هاشم ادیبان^۱، حسین زینلی پور^۲، سید عبدالوهاب سماوی^۳، زهره مرادی^۴

شیوه استناددهی: ادیبان، هاشم، زینلی پور، حسین، سماوی،

سید عبدالوهاب، و مرادی، زهره. (۱۴۰۶). طراحی الگوی

برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد

کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی. توسعه فردی و تحول

سازمانی، ۵(۲)، ۲۱-۱.

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

۲. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

۳. استاد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

۴. استادیار، گروه صنایع دستی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: hzeinalipour@hormozgan.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ خرداد ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۲۴ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۵ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

هدف پژوهش حاضر، طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی برای دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بود. پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، آموزش هنر، کارآفرینی آموزشی، معلمان دوره دوم ابتدایی و صاحب‌نظران هنرهای بومی استان هرمزگان بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مبتنی بر مدل ده‌عنصری برنامه درسی، شامل منطق و فلسفه، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، نقش دانش‌آموز، منابع آموزشی، زمان، محیط یادگیری و ارزشیابی گردآوری شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون شش مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شدند و اعتبار یافته‌ها با معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری لینکلن و گوبا بررسی شد. تحلیل استنباطی مضامین نشان داد که الگوی مطلوب، ساختاری یکپارچه، زمینه‌مند و تجربه‌محور دارد و بر چهار بعد بنیادین «یادگیری زیست‌محیطی و زمینه‌مند»، «هنر به مثابه نظام معنایی»، «کارآفرینی به مثابه ارزش‌آفرینی فرهنگی-تجربی» و «نقش‌های چندلایه در یادگیری» استوار است. در این الگو، اهداف از انتقال دانش به توسعه خلاقیت، حل مسئله، خودکارآمدی، هویت فرهنگی و شایستگی‌های کارآفرینانه تغییر می‌یابد؛ محتوا بر هنرهای بومی ساده‌سازی‌شده و منابع محلی استوار می‌شود؛ فعالیت‌ها ماهیتی پروژه‌محور، مشارکتی و مبتنی بر چرخه ایده تا محصول دارند؛ معلم به تسهیلگر و میانجی فرهنگی و دانش‌آموز به یادگیرنده فعال، تولیدکننده و تصمیم‌گیرنده تبدیل می‌شود؛ و ارزشیابی به صورت فرایندی، کیفی و عملکردمحور سازمان می‌یابد. الگوی پیشنهادی، چارچوبی بومی، تلفیقی و کارآفرینانه فراهم می‌کند که با پیوند دادن آموزش، فرهنگ و اقتصاد محلی می‌تواند هم‌زمان موجب تقویت هویت فرهنگی، خلاقیت، مهارت‌های قرن بیست‌ویکم و شایستگی‌های ارزش‌آفرین دانش‌آموزان شود و مبنایی برای بازطراحی آموزش هنر در دوره ابتدایی قرار گیرد.

کلیدواژگان: برنامه درسی، هنرهای بومی، کارآفرینی، دوره دوم ابتدایی، پدیدارشناسی، یادگیری تجربی، هرمزگان.

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت
دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)



این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت
دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)
صورت گرفته است.

Personal Development and Organizational Transformation

Designing a Curriculum Model for Teaching Indigenous Arts of Hormozgan Province with an Entrepreneurship-Oriented Approach in Upper Primary Education

Hashem Adiban¹, Hossein Zainalipour², S. Abdolvahab Samavi³, Zohreh Moradi⁴

1. PhD Candidate in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran
2. Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran
3. Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran
4. Assistant Professor, Department of Handicrafts, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran

*Corresponding Author's Email: hzeinalipour@hormozgan.ac.ir

How to cite: Adiban, H., Zainalipour, H., Samavi, S. A., & Moradi, Z. (2027). Designing a Curriculum Model for Teaching Indigenous Arts of Hormozgan Province with an Entrepreneurship-Oriented Approach in Upper Primary Education. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(2), 1-21.

Abstract

This study aimed to design and explain a curriculum model for teaching the indigenous arts of Hormozgan Province through an entrepreneurship-oriented approach for upper primary school students. This qualitative study employed a phenomenological design. Participants comprised 20 curriculum specialists, art education experts, entrepreneurship education specialists, upper primary school teachers, and experts in the indigenous arts of Hormozgan Province, selected through purposive sampling. Data were collected using semi-structured interviews structured around a ten-element curriculum framework encompassing curriculum rationale and philosophy, objectives, content, learning activities, teacher role, student role, educational resources, time, learning environment, and assessment. The interview data were analyzed through Braun and Clarke's six-stage thematic analysis procedure, including familiarization, initial coding, category formation, theme development, theme review, and integration into the final curriculum model. Trustworthiness was established according to Lincoln and Guba's criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Interpretive analysis revealed that the proposed curriculum constitutes an integrated, contextualized, and experiential structure organized around four fundamental dimensions: "situated and experiential learning," "art as a system of meaning," "entrepreneurship as cultural-experiential value creation," and "multilayered roles in learning." The model shifts curriculum objectives from knowledge transmission toward creativity, problem-solving, self-efficacy, cultural identity, and entrepreneurial competencies. Its content is grounded in simplified indigenous arts and locally available materials, while learning activities emphasize project-based, collaborative, problem-oriented experiences and an idea-to-product cycle. The teacher is reconceptualized as a facilitator, learning designer, and cultural mediator, whereas the student assumes the role of an active learner, producer, designer, and decision-maker. Assessment is predominantly formative, qualitative, process-oriented, and performance-based, using observation, portfolios, self-assessment, and continuous feedback. The proposed model provides an indigenous, integrated, and entrepreneurship-oriented curriculum framework that connects schooling with local culture, lived experience, and value creation. Its implementation may strengthen students' cultural identity, creativity, problem-solving abilities, entrepreneurial competencies, and other twenty-first-century skills while establishing stronger links among education, indigenous culture, and the local economy.

Keywords: Curriculum, Indigenous Arts, Entrepreneurship, Upper Primary Education, Phenomenology, Experiential Learning, Hormozgan.

Submit Date: 18 May 2026

Revise Date: 06 September 2026

Accept Date: 14 September 2026

Initial Publish: 15 September 2026

Final Publish: 22 May 2027



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

تحولات سریع اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و فناورانه در دهه‌های اخیر، انتظارات از نظام‌های آموزشی را به‌طور اساسی دگرگون ساخته و موجب شده است که مدرسه دیگر صرفاً به‌عنوان نهادی برای انتقال دانش موضوعی تلقی نشود، بلکه به بستری برای پرورش شایستگی‌های چندبعدی، خلاقیت، حل مسئله، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و آمادگی برای مواجهه با موقعیت‌های واقعی زندگی تبدیل شود. در این میان، برنامه درسی هنر از جایگاهی ویژه برخوردار است؛ زیرا ظرفیت آن تنها به آموزش مهارت‌های زیبایی‌شناختی یا تولید آثار هنری محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند زمینه‌ای برای تجربه‌ورزی، معناسازی، ارتباط با فرهنگ، شناخت ظرفیت‌های محیطی و تمرین کنش خلاقانه فراهم سازد. با این حال، بررسی تجربه اجرای برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی نشان می‌دهد که میان ظرفیت‌های نظری این حوزه و نحوه تحقق آن در محیط واقعی مدرسه شکاف‌هایی وجود دارد و ادراک معلمان و دانش‌آموزان نیز از چالش‌های اجرایی، محدودیت‌های محتوایی و ضرورت غنی‌سازی تجربه هنری حکایت دارد (Rajai Asiabellagh et al., 2025). از این منظر، بازاندیشی در برنامه درسی هنر و حرکت از رویکردی انتقالی و کتاب‌محور به سوی رویکردی تجربه‌محور، بومی، منعطف و مبتنی بر مشارکت فعال دانش‌آموزان، به یکی از ضرورت‌های مهم برنامه‌ریزی درسی معاصر تبدیل شده است.

یکی از مهم‌ترین جهت‌گیری‌های نوین در این زمینه، توجه به تنوع فرهنگی، زیست‌بوم‌های محلی و سرمایه‌های هنری مناطق مختلف در طراحی برنامه‌های درسی است. برنامه درسی زمانی می‌تواند برای دانش‌آموز معنادار باشد که میان محتوای آموزشی و تجربه زیسته او، محیط زندگی، حافظه فرهنگی، الگوهای اجتماعی و ویژگی‌های بومی پیرامونش رابطه‌ای قابل درک برقرار شود. در همین راستا، طراحی برنامه درسی هنر چندفرهنگی برای دوره دوم ابتدایی بر مبنای زیست‌بوم‌های ایران نشان داده است که توجه به تنوع فرهنگی و ظرفیت‌های بومی می‌تواند ساختار برنامه درسی هنر را از حالت یکسان، متمرکز و انتزاعی خارج کرده و آن را به تجربه‌ای زمینه‌مند و متناسب با هویت محلی یادگیرندگان تبدیل کند (Nakhzari Moghaddam & Akbari Borang, 2025). از دیدگاه برنامه‌ریزی درسی نیز انتخاب محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، شیوه سازماندهی محیط یادگیری و ارزشیابی باید در پیوندی نظام‌مند با ویژگی‌های یادگیرنده و زمینه فرهنگی او صورت گیرد؛ بنابراین، هرگونه بازطراحی برنامه درسی هنر مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد شناختی، مهارتی، نگرشی و فرهنگی یادگیری است (Mousapour, 2020).

اهمیت این موضوع زمانی بیشتر آشکار می‌شود که هنرهای بومی و میراث فرهنگی ناملموس به‌عنوان منابع آموزشی مورد توجه قرار گیرند. هنرهای بومی صرفاً مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، مصنوعات یا الگوهای زیبایی‌شناختی نیستند، بلکه حامل معنا، تاریخ، حافظه جمعی، شیوه‌های زیست، مناسبات اجتماعی و دانشی هستند که در تعامل نسل‌ها شکل گرفته‌اند. از این رو، ادغام میراث فرهنگی ناملموس در برنامه درسی هنر می‌تواند به تعمیق هویت فرهنگی دانش‌آموزان و برقراری پیوند میان مدرسه و جامعه کمک کند؛ هرچند در عمل، استفاده از این ظرفیت با دشواری‌هایی نظیر تبدیل میراث فرهنگی به محتوای آموزشی مناسب، ایجاد توازن میان اصالت و نوآوری، محدودیت منابع و فقدان راهبردهای اجرایی روشن روبه‌رو است (Wang & Austria, 2024). در استان هرمزگان، این مسئله از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا تنوع هنرهای بومی، صنایع دستی، مواد طبیعی، شیوه‌های تولید محلی و پیوند عمیق هنر با محیط جغرافیایی و فرهنگ ساحلی، فرصت قابل توجهی برای طراحی تجربه‌های آموزشی معنادار فراهم کرده است. استفاده هدفمند از این ظرفیت‌ها می‌تواند هنر را از یک درس حاشیه‌ای به بستری برای یادگیری میان‌رشته‌ای، تجربه فرهنگی و رشد مهارت‌های خلاق تبدیل کند (Daryaei, 2024).

در کنار رویکرد بومی و فرهنگی، یکی دیگر از ضرورت‌های مهم نظام‌های آموزشی امروز، پرورش شایستگی‌های کارآفرینانه از سنین پایین است. کارآفرینی در معنای آموزشی آن نباید صرفاً به ایجاد کسب‌وکار یا آموزش مفاهیم اقتصادی تقلیل داده شود، بلکه بیشتر ناظر بر پرورش توانایی شناسایی فرصت، ابتکار، تصمیم‌گیری، حل مسئله، خلاقیت، همکاری، تحمل ابهام و خلق ارزش است. مطالعات مربوط به طراحی چارچوب‌های آموزش کارآفرینی اجتماعی نشان می‌دهد که برنامه درسی این حوزه زمانی اثربخش‌تر است که یادگیرندگان در موقعیت‌های واقعی یا شبه‌واقعی با مسائل، نیازها و فرصت‌ها مواجه شوند و از طریق تجربه، تعامل و اقدام به یادگیری بپردازند (Tatpuje et al., 2025). همچنین، طراحی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک در آموزش ابتدایی ایران بر ضرورت ساختارهای منعطف، ارتباطات چندسویه، تجربه‌های غیرخطی یادگیری و پیوند میان مدرسه و جامعه تأکید کرده است (Etesami et al., 2026). این رویکردها نشان می‌دهند که آموزش کارآفرینی در دوره ابتدایی، در صورتی که با ویژگی‌های رشدی کودکان متناسب شود، می‌تواند به‌جای آموزش مستقیم مفاهیم پیچیده اقتصادی، بر تجربه خلق ارزش، کار گروهی، تولید، عرضه، بازخوردگیری و حل مسائل واقعی متمرکز شود.

یافته‌های پژوهشی در حوزه آموزش اقتصادی و کارآفرینی نیز بر ضرورت طراحی نظام‌مند برنامه درسی برای رشد این شایستگی‌ها تأکید دارند. الگوهای مبتنی بر کارآفرینی در آموزش اقتصادی نشان داده‌اند که برنامه درسی باید اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش‌های آموزشی و ارزشیابی را به گونه‌ای هماهنگ کند که یادگیرنده بتواند ضمن کسب دانش، موقعیت‌های تصمیم‌گیری و ارزش‌آفرینی را تجربه کند (Yousefi Hamidi et al., 2025). در عین حال، ترجیحات و میزان درگیری یادگیرندگان با محتوای کارآفرینی نیز تحت تأثیر ویژگی‌های آنان قرار دارد و این امر اهمیت انعطاف در طراحی فعالیت‌ها و امکان مشارکت فعال گروه‌های مختلف یادگیرنده را برجسته می‌سازد (Starbird et al., 2025). بر این اساس، برنامه درسی کارآفرینانه باید به‌جای اتکا به ساختارهای یکسان و از پیش تعیین‌شده، فرصت انتخاب، تجربه، بازاندیشی، تعامل و تولید را در اختیار فراگیران قرار دهد؛ رویکردی که با ماهیت فعالیت‌های هنری و یادگیری مبتنی بر هنر سازگاری زیادی دارد.

پیوند میان هنر و کارآفرینی از این جهت اهمیت دارد که فعالیت هنری ذاتاً با ایده‌پردازی، خلاقیت، تولید، بازنگری، انتخاب، حل مسئله و ارائه محصول همراه است. هنر می‌تواند به دانش‌آموز بیاموزد که چگونه از منابع محدود استفاده کند، برای یک مسئله راه‌حل‌های متفاوت بیابد، ایده خود را به محصول تبدیل کند و درباره ارزش و کاربرد آن بیندیشد. شواهد داخلی نیز نشان می‌دهد که آموزش هنرهای سستی از طریق تقویت خلاقیت می‌تواند با روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان دوره ابتدایی ارتباط داشته باشد و خلاقیت نقش میانجی مهمی در این رابطه ایفا کند (Ahmadi & Rostami, 2023). همچنین، بر نقش هنر در افزایش خلاقیت و ظرفیت‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان تأکید شده است و تجربه هنری به‌عنوان زمینه‌ای برای فعال‌سازی ابتکار، خودبیانگری و تفکر واگرا معرفی می‌شود (Ajeri, 2024). از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داده‌اند که خلاقیت هنری و دلبستگی به میراث فرهنگی می‌تواند با تمایل کارآفرینانه کودکان ارتباط داشته باشند، که این امر اهمیت ادغام عناصر هویتی و فرهنگی در آموزش کارآفرینی را دوچندان می‌سازد (Hashemi, 2023).

کارکرد هنر در آموزش کارآفرینی تنها به فعالیت‌های رسمی کلاس درس محدود نیست؛ بلکه محصولات فرهنگی، روایت‌ها و رسانه‌های هنری نیز می‌توانند به شکل‌گیری نگرش‌ها و مفاهیم مرتبط با کارآفرینی کمک کنند. تحلیل محتوای آثار سینمایی کودک و نوجوان در چند دهه نشان داده است که هنر می‌تواند مفاهیمی مانند خلاقیت، استقلال، تلاش، مسئولیت‌پذیری، تولید و حل مسئله را در قالب روایت‌های قابل فهم برای نسل جوان بازنمایی و تقویت کند (Sadeghi Arani & Naderi Yeganeh, 2023). در سطح عملی مدرسه نیز تجربه‌های

آموزشی نشان داده‌اند که می‌توان از ظرفیت درس هنر برای ایجاد فرهنگ خلاقیت و کارآفرینی بهره گرفت، به‌ویژه هنگامی که فعالیت‌ها به‌صورت مشارکتی، مسئله‌محور و مبتنی بر تولید طراحی شوند (Sedaghat et al., 2022). همچنین، آموزش‌های کاربردی درس فرهنگ و هنر با رویکرد کارآفرینی و حرفه‌آموزی می‌تواند زمینه را برای نزدیک کردن آموزش مدرسه به مهارت‌های عملی و زندگی واقعی فراهم سازد (Pourmahani, 2022). این یافته‌ها در کنار اصول و روش‌های آموزش و ترویج کارآفرینی در مدارس نشان می‌دهند که درس هنر ظرفیت آن را دارد که هم‌زمان اهداف فرهنگی، تربیتی، اجتماعی و اقتصادی را دنبال کند و در توسعه فرهنگی و اقتصادی جامعه نیز نقش داشته باشد (Darabinejad et al., 2022).

در استان هرمزگان نیز پیش‌تر تلاش شده است الگویی برای برنامه درسی مبتنی بر هنرهای بومی با تأکید بر توسعه مهارت‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان طراحی شود و نتایج چنین پژوهشی، ظرفیت بالای هنرهای بومی این منطقه را برای پیوند دادن آموزش هنر با مهارت‌های کارآفرینی نشان داده است (Poursoleimani & Mahdavi, 2022). با این حال، تبدیل این ظرفیت به یک برنامه درسی قابل اجرا برای دوره دوم ابتدایی نیازمند تبیین دقیق‌تر عناصر برنامه درسی و فهم تجربه ذی‌نفعانی است که با هنر، آموزش ابتدایی، فرهنگ بومی و کارآفرینی ارتباط مستقیم دارند. به بیان دیگر، صرف شناسایی محتوای هنری یا فهرست کردن مهارت‌های کارآفرینانه کافی نیست؛ بلکه باید روشن شود که فلسفه چنین برنامه‌ای چیست، چه اهدافی را دنبال می‌کند، کدام هنرها و منابع بومی برای کودکان مناسب‌ترند، چه فعالیت‌هایی می‌توانند چرخه ایده تا محصول را شکل دهند، معلم و دانش‌آموز چه نقش‌هایی دارند، زمان و فضای یادگیری چگونه تنظیم می‌شود و ارزشیابی بر چه مبنایی انجام می‌گیرد.

این ضرورت در شرایطی مطرح می‌شود که تحولات فناورانه نیز مفهوم برنامه درسی هنر را دستخوش تغییر کرده‌اند. پژوهش‌های جدید در زمینه طراحی برنامه درسی هنر و طراحی با استفاده از هوش مصنوعی مولد، بر آن‌اند که فناوری‌های جدید می‌توانند منابع، فعالیت‌ها و روش‌های تولید هنری را توسعه دهند و فرصت‌های بیشتری برای ایده‌پردازی و تجربه خلاق فراهم کنند (Qiao et al., 2024). مطالعات مرتبط با کاربرد محتوای تولیدشده با هوش مصنوعی در برنامه‌های درسی هنر نیز بر ظرفیت فناوری برای افزایش تنوع منابع، تسهیل فرآیند طراحی و حمایت از یادگیری خلاقانه تأکید کرده‌اند (Zhou, 2024). همچنین، توسعه کتابخانه‌ها و مخازن منابع درسی برای آموزش طراحی هنری، دسترسی سازمان‌یافته به مواد آموزشی و امکان ترکیب منابع مختلف را تسهیل کرده و نشان داده است که برنامه درسی هنر در فضای معاصر نیازمند انعطاف و تنوع بیشتر در منابع یادگیری است (Zhang, 2024). از سوی دیگر، پژوهش درباره آموزش هوشمند برنامه درسی در رشته‌های هنر و طراحی نشان می‌دهد که فناوری اطلاعات می‌تواند سازماندهی تجربه یادگیری، تعامل، دسترسی به منابع و شخصی‌سازی آموزش را تقویت کند (Wang, 2024). با وجود این، استفاده از فناوری زمانی از نظر تربیتی معنادار خواهد بود که جایگزین زمینه فرهنگی و تجربه زیسته نشود، بلکه در خدمت غنی‌سازی آن قرار گیرد.

بر این اساس، برنامه درسی هنر بومی در دوره ابتدایی را می‌توان در نقطه تلاقی سه جریان اصلی فهم کرد: نخست، ضرورت بومی‌سازی آموزش و استفاده از میراث فرهنگی و زیست‌بوم محلی؛ دوم، نیاز به رشد خلاقیت و شایستگی‌های کارآفرینانه؛ و سوم، حرکت به سوی الگوهای انعطاف‌پذیر، تجربه‌محور و متناسب با تحولات آموزشی و فناورانه. چالش اصلی آن است که این سه جریان چگونه در قالب یک ساختار منسجم برنامه درسی با یکدیگر تلفیق شوند، به‌گونه‌ای که هنر بومی به محتوایی تزئینی یا صرفاً فرهنگی تقلیل نیابد، کارآفرینی به آموزش مفاهیم اقتصادی محدود نشود، و فناوری نیز پیوند دانش‌آموز با محیط و فرهنگ محلی را تضعیف نکند. در چنین چارچوبی، هنر

بومی می‌تواند به نقطه آغاز یک فرایند یادگیری تبدیل شود که در آن دانش‌آموز از مشاهده و تجربه محیط آغاز می‌کند، معناهای فرهنگی را کشف می‌کند، مسئله یا فرصت را شناسایی می‌کند، ایده‌ای را شکل می‌دهد، آن را در قالب یک محصول یا اثر توسعه می‌دهد، درباره آن با دیگران تعامل می‌کند و از طریق بازخورد و بازاندیشی تجربه خود را ارتقا می‌دهد.

اهمیت این رویکرد برای دوره دوم ابتدایی از آن جهت بیشتر است که دانش‌آموزان در این مرحله از رشد، آمادگی بیشتری برای فعالیت‌های مشارکتی، پروژه‌محور، ساخت محصول، تصمیم‌گیری و درک روابط ساده میان تولید، ارزش و نیاز دارند. از سوی دیگر، فاصله گرفتن از آموزش انتزاعی و حرکت به سوی فعالیت‌های عینی، ملموس و متکی بر محیط زندگی می‌تواند انگیزش، مشارکت و معناداری یادگیری را افزایش دهد. هنرهای بومی هرمزگان، از جمله انواع صنایع دستی، نقوش محلی، مواد طبیعی و محصولات فرهنگی، امکان طراحی چنین تجربه‌هایی را فراهم می‌کنند و می‌توانند کلاس هنر را به محیطی برای تجربه هم‌زمان فرهنگ، خلاقیت، کار گروهی و ارزش‌آفرینی تبدیل سازند. در این رویکرد، معلم نه انتقال‌دهنده صرف دانش، بلکه طراح موقعیت یادگیری، تسهیلگر تجربه و میانجی میان مدرسه و جامعه است و دانش‌آموز نیز از دریافت‌کننده منفعل محتوا به کنشگری فعال، تولیدکننده، تصمیم‌گیرنده و ارائه‌دهنده محصول تبدیل می‌شود.

با وجود مجموعه مطالعات انجام‌شده درباره آموزش هنر، هنرهای بومی، کارآفرینی آموزشی، یادگیری مبتنی بر فرهنگ و کاربرد فناوری در برنامه‌های درسی، همچنان خلأ یک الگوی منسجم، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه زیسته ذی‌نفعان برای تلفیق نظام‌مند هنرهای بومی هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی محسوس است؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی است.

روش‌شناسی

این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به سؤال دوم تحقیق مبنی بر «چگونگی طراحی الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم دبستان»، از رویکرد کیفی و به‌طور خاص با جهت‌گیری پدیدارشناسانه انجام شد. انتخاب این رویکرد مبتنی بر ماهیت پیچیده، زمینه‌مند و تجربه‌محور مسئله پژوهش است؛ زیرا فهم مؤلفه‌های یک الگوی برنامه درسی در بستر هنرهای بومی و کارآفرینی، نیازمند درک عمیق از تجارب زیسته، معانی ذهنی و تفسیرهای کنشگران آموزشی است. پدیدارشناسی به‌عنوان یکی از رویکردهای معتبر پژوهش کیفی، بر کشف ماهیت پدیده‌ها از طریق تجربه زیسته افراد تمرکز دارد و با تعلیق پیش‌فرض‌های پژوهشگر، امکان دستیابی به توصیفی غنی، اصیل و مبتنی بر واقعیت را فراهم می‌سازد (وان مانن^۱، ۲۰۱۶). با توجه به فقدان چارچوب نظری منسجم در زمینه طراحی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی با رویکرد کارآفرینی در دوره ابتدایی، لازم بود مؤلفه‌های این الگو از طریق استخراج دیدگاه‌ها و تجارب خبرگان حوزه‌های مرتبط شناسایی شود. در همین راستا، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش هنر، کارآفرینی آموزشی، معلمان دوره دوم ابتدایی و صاحب‌نظران هنرهای بومی استان هرمزگان گردآوری شد.

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان شامل تخصص علمی مرتبط، تجربه عملی در آموزش یا تولید هنر، سابقه فعالیت در حوزه کارآفرینی آموزشی و آشنایی عمیق با فرهنگ و هنرهای بومی استان هرمزگان بود. این رویکرد امکان دسترسی به داده‌های غنی، عمیق و معنادار را فراهم ساخت. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۳-۱) ارائه شده است. تنوع

¹ van Manen

مشارکت‌کنندگان (شامل متخصصان برنامه درسی، معلمان، استادکاران هنرهای بومی و متخصصان کارآفرینی آموزشی) موجب شد داده‌ها از منظرهای مختلف جمع‌آوری شده و زمینه برای شکل‌گیری الگویی جامع و چندبعدی فراهم گردد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. انتخاب این روش با توجه به ماهیت اکتشافی پژوهش و ضرورت دستیابی به لایه‌های عمیق تجربیات مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. پروتکل مصاحبه بر اساس مدل ده‌عنصری تارنکبوتی برنامه درسی طراحی شد که شامل: منطق و فلسفه برنامه درسی، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، نقش دانش‌آموز، منابع آموزشی، زمان، محیط یادگیری و ارزشیابی است. استفاده از این چارچوب موجب شد مصاحبه‌ها ضمن برخورداری از ساختار نظری منسجم، انعطاف لازم برای کشف دیدگاه‌های نو و عمیق مشارکت‌کنندگان را نیز داشته باشند. پیش از اجرای مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش و اصول اخلاقی تحقیق برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید.

مصاحبه‌ها به صورت فردی، حضوری یا در موارد محدود به صورت مجازی انجام شد. در آغاز هر جلسه، اهداف پژوهش و نحوه استفاده از داده‌ها مجدداً توضیح داده شد. مصاحبه‌ها با طرح سؤالات باز آغاز و به تدریج به ابعاد تخصصی‌تر مانند تلفیق هنرهای بومی با مهارت‌های کارآفرینانه، نقش معلم در تسهیل خلاقیت، و شیوه‌های ارزشیابی مهارت‌محور گسترش یافت. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط صوتی شد و هم‌زمان یادداشت‌برداری میدانی نیز انجام گرفت. سپس فایل‌های صوتی به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند تا زمینه تحلیل دقیق و چندمرحله‌ای داده‌ها فراهم گردد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. این روش یکی از رویکردهای نظام‌مند و معتبر در پژوهش‌های کیفی است که امکان شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنایی در داده‌ها را فراهم می‌کند. تحلیل در شش مرحله انجام شد:

۱. **آشنایی با داده‌ها:** مطالعه مکرر متون مصاحبه، بازشنوی و ثبت یادداشت‌های اولیه برای درک عمیق داده‌ها.

۲. **کدگذاری اولیه:** استخراج واحدهای معنایی و اختصاص کدهای باز مانند «یادگیری تجربی»، «استفاده از هنر بومی در تولید اقتصادی» و «نقش معلم تسهیل‌گر».

۳. **شکل‌گیری مقوله‌ها:** گروه‌بندی کدهای مشابه در قالب مفاهیم منسجم‌تر مانند «یادگیری زمینه‌محور» یا «کارآفرینی مبتنی بر هنر».

۴. **استخراج مضامین اصلی:** توسعه مقوله‌ها به مضامین کلیدی مانند اهداف برنامه درسی، محتوای هنر بومی، روش‌های یاددهی-یادگیری کارآفرینانه و ارزشیابی عملکردی.

۵. **بازبینی مضامین:** تطبیق مضامین با داده‌های خام و بررسی انسجام درونی و تمایز بیرونی آن‌ها.

۶. **تدوین الگوی نهایی:** یکپارچه‌سازی مضامین در قالب الگوی برنامه درسی پیشنهادی.

برای افزایش کیفیت و اعتبار یافته‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری استفاده شد.

- **اعتبارپذیری:** استفاده از بازبینی مشارکت‌کنندگان و نظرخواهی از متخصصان برنامه درسی برای تأیید کدها و مضامین.
- **انتقال‌پذیری:** ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند اجرا.
- **وابستگی:** مستندسازی کامل مراحل پژوهش و استفاده از بررسی همتا.
- **تأییدپذیری:** ثبت یادداشت‌های تأملی پژوهشگر و پیوند شفاف میان داده‌های خام و نتایج نهایی.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی ارائه می‌شود. با توجه به ماهیت اکتشافی این سؤال، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش هنر، کارآفرینی آموزشی، معلمان دوره ابتدایی و متخصصان هنرهای بومی گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون مبتنی بر رویکرد براون و کلارک (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار گرفت. هدف اصلی این بخش، شناسایی و تبیین مضامین، مقوله‌ها و مؤلفه‌های سازنده الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی با رویکرد کارآفرینانه است. بدین منظور، فرایند تحلیل داده‌ها از سطح کدهای اولیه آغاز شده و پس از سازمان‌دهی در قالب مقوله‌های مفهومی، به استخراج مضامین اصلی منجر گردیده است. در نهایت، این مضامین در چارچوب عناصر ده‌گانه برنامه درسی سازمان‌دهی شده و الگوی نهایی پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: کدگذاری یکپارچه داده‌های کیفی بر اساس ۱۰ عنصر برنامه درسی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه همراه با کد مشارکت‌کنندگان
منطق و فلسفه برنامه درسی	یادگیری تجربه‌محور و زیسته	یادگیری مبتنی بر تجربه واقعی (۱P, ۱۲P)؛ تجربه زیسته به‌عنوان منبع یادگیری (۳P, ۲۰P)؛ یادگیری موقعیتی (۱P, ۳P, ۱۲P)؛ یادگیری در بستر زندگی روزمره (۲P, ۴P)؛ آموزش مبتنی بر عمل (۱P, ۱۰P)؛ مشاهده و تجربه مستقیم (۲P, ۴P)؛ یادگیری ملموس به جای نظری (۱P, ۳P)
پیوند آموزش و فرهنگ	هنر بومی به‌عنوان نظام معنایی (۲۰P)؛ پیوند آموزش و فرهنگ محلی (۲P, ۲۰P)؛ مدرسه به‌عنوان فضای فرهنگی (۲P, ۱۰P)؛ تقویت هویت فرهنگی (۲P, ۱۲P, ۲۰P)؛ معنادارسازی آموزش (۱۲P, ۲۰P)	
بومی‌سازی و زمینه‌مندی	بومی‌سازی برنامه درسی (۱P, ۱۰P)؛ آموزش مبتنی بر محیط محلی (۲P, ۴P)؛ کاهش انتزاع در آموزش (۱P, ۳P)؛ آموزش مبتنی بر زیست‌بوم (۱۸P, ۲۰P)	
کارآفرینی	به‌عنوان ارزش‌آفرینی	کارآفرینی به‌عنوان خلق ارزش (۱P, ۳P, ۲۰P)؛ اقتصاد خلاق محلی (۳P, ۱۸P)؛ تولیدمحوری در آموزش (۱P, ۱۰P)
کاهش شکاف مدرسه و جامعه	ارتباط مدرسه با جامعه (۱۰P, ۲۰P)؛ یادگیری در بستر اجتماعی (۲P, ۴P)؛ تعامل مدرسه و محیط واقعی (۱۸P, ۲۰P)	
اهداف برنامه درسی	شایستگی‌های کارآفرینانه	ایجاد نگرش کارآفرینانه (۱P, ۳P, ۱۲P)؛ حل مسئله (۱P, ۳P, ۲۰P)؛ شناسایی فرصت (۱P, ۳P)؛ تفکر طراحی (۳P, ۱۸P)
مهارت‌های عملی و تولیدی	مهارت‌های ساده	مهارت‌های تولیدی (۲P, ۱۲P)؛ مهارت‌های تولیدی (۱۲P, ۱۸P)؛ تجربه تولید واقعی (۱P, ۳P, ۲۰P)
مهارت‌های شناختی و ارتباطی	مهارت ارائه (۲P, ۱۰P)؛ تصمیم‌گیری (۲P, ۱۰P)؛ مهارت ارتباطی (۲P, ۱۰P)؛ تفکر انتقادی (۳P, ۱۸P)	
اهداف نگرشی و هویتی	اعتماد به نفس (۲P, ۴P, ۲۰P)؛ هویت فرهنگی (۲P, ۱۲P, ۲۰P)؛ خودکارآمدی (۴P, ۲۰P)	
مهارت‌های اجتماعی	کار گروهی (۲P, ۴P, ۱۰P)؛ مشارکت اجتماعی (۱۰P, ۲۰P)؛ مسئولیت‌پذیری (۱P, ۲P)	
یادگیری تجربه‌محور	یادگیری از تجربه (۱P, ۳P, ۱۲P)؛ یادگیری از شکست (۱P, ۴P)	
محتوا	هنرهای بومی قابل آموزش	حصیربافی (۱۲P, ۱۸P)؛ گلابتون‌دوزی (۱۲P, ۲۰P)؛ زیورآلات صدفی (۳P, ۱۲P)؛ نقوش بومی (۱۲P, ۲۰P)
ساده‌سازی آموزشی	ساده‌سازی صنایع‌دستی (۱۲P, ۲۰P)؛ تناسب با سن کودک (۲P, ۴P)	
مواد و منابع بومی	صدف و برگ نخل (۱۲P, ۱۸P, ۲۰P)؛ مواد طبیعی (۲P, ۴P, ۱۰P)	
روایت‌محوری	داستان‌پردازی (۱۲P, ۲۰P)؛ روایت فرهنگی (۲۰P)	
چارچوب منعطف	انعطاف در اجرا (۱۰P, ۱۸P)؛ چارچوب غیرالزام‌آور (۱۰P, ۱۸P)	
تلفیق هنر و کارآفرینی	تولید محصول فرهنگی (۳P, ۱۰P, ۲۰P)؛ آموزش سوغات محلی (۳P, ۱۸P)	
فعالیت‌های یادگیری	پروژه‌محوری (۱P, ۳P, ۱۰P, ۱۸P, ۲۰P)؛ چرخه ایده تا محصول (۱P, ۳P, ۱۲P)	
حل مسئله	چالش طراحی محصول (۳P, ۱۸P)؛ تحلیل مسئله واقعی (۳P, ۲۰P)	
یادگیری مشارکتی	کار گروهی (۲P, ۴P, ۱۰P)؛ تعامل گروهی (۲P, ۱۰P)	
تولید عملی	ساخت کاردستی (۲P, ۱۲P)؛ تولید واقعی (۱P, ۳P, ۲۰P)	

توسعه فردی و تحول سازمانی

ارائه و نمایش	بازارچه مدرسه (۲P, ۱۰P)؛ نمایشگاه (۲P, ۱۰P, ۲۰P)
یادگیری از تجربه	آزمون و خطا (۱P, ۴P)؛ اصلاح ایده (۱P, ۳P)
فعالیت فرهنگی	روایت‌گری (۱۲P, ۲۰P)؛ تحلیل صنایع‌دستی (۳P, ۲۰P)
نقش معلم	تسهیل‌گری
	تسهیل‌گر یادگیری (۱P, ۳P, ۱۲P, ۲۰P)؛ نقش غیرمستقیم (۱P, ۳P)
طراحی یادگیری	طراحی پروژه (۱۲P, ۱۸P)؛ طراحی فعالیت (۱۲P, ۲۰P)
میانجی فرهنگی	ارتباط فرهنگ و آموزش (۲۰P)؛ تفسیر فرهنگی (۲۰P)
توانمندسازی	آموزش کارآفرینی به معلم (۱۰P, ۱۸P)؛ توسعه حرفه‌ای (۱۰P)
مدیریت کلاس	مدیریت فعالیت عملی (۲P, ۴P)؛ فضای پویا (۲P, ۴P)
بازخورد	بازخورد سازنده (۱P, ۳P)؛ تشویق (۲P, ۴P)
ارتباط با جامعه	تعامل با هنرمندان (۴P, ۱۰P, ۱۸P)
نقش دانش‌آموز	یادگیرنده فعال
	مشارکت فعال (۱P, ۳P, ۱۲P, ۲۰P)
تولیدکننده	طراحی محصول (۳P, ۱۸P)؛ تولید اثر (۲P, ۱۰P)
تجربه‌گرا	یادگیری عملی (۱P, ۳P, ۱۲P)؛ آزمون و خطا (۱P, ۴P)
ارتباطی	ارائه شفاهی (۲P, ۱۰P)؛ تعامل اجتماعی (۲P, ۱۰P)
خودکارآمدی	اعتماد به نفس (۲P, ۴P, ۲۰P)
تصمیم‌گیری	انتخاب مواد (۳P, ۱۲P)
تعامل اجتماعی	کار گروهی (۲P, ۴P)
مواد و منابع آموزشی	منابع طبیعی
	صدف (۱۲P, ۱۸P, ۲۰P)؛ برگ نخل (۱۲P, ۱۸P)
	منابع انسانی
	هنرمند محلی (۳P, ۱۰P, ۲۰P)؛ خانواده (۴P, ۱۰P)
	منابع فرهنگی
	دانش بومی (۲۰P)؛ روایت شفاهی (۲۰P)
	منابع تجربی
	بازدید میدانی (۱۲P, ۲۰P)؛ کارگاه محلی (۱۰P, ۲۰P)
	محیط به‌عنوان منبع
	محیط زندگی (۲P, ۴P)؛ جامعه محلی (۲۰P)
زمان	محدودیت ساختاری
	محدودیت زمانی مدرسه (۲P, ۴P, ۱۰P)
	پروژه‌محوری زمانی
	پروژه سالانه (۳P, ۱۰P, ۱۲P)
	انعطاف زمانی
	زمان انعطاف‌پذیر (۱P, ۳P)
	زمان عملی
	زمان کارگاهی (۱۸P)؛ تجربه عملی (۲۰P)
	فوق‌برنامه
	فعالیت فوق‌برنامه (۱۰P)
فضا و محیط	کلاس درس
	کلاس پایه (۲P, ۱۲P)
	کارگاه
	کارگاه عملی (۳P, ۱۲P, ۱۸P)
	جامعه واقعی
	بازارچه (۲P, ۱۰P, ۲۰P)؛ محیط زندگی (۲۰P)
	نمایشگاه
	نمایش آثار (۲P, ۱۰P)
	فضای باز
	بازدید میدانی (۱۲P, ۲۰P)
	ارتباط مدرسه و جامعه
	تعامل اجتماعی (۱۰P, ۲۰P)
ارزشیابی	فرایندی
	ارزشیابی مستمر (۱P, ۲P, ۳P, ۱۲P, ۲۰P)
	ابزار کیفی
	پوشه کار (۱۲P, ۱۸P)؛ مشاهده (۲P, ۴P)
	مهارت‌ها
	سنجش خلاقیت (۳P, ۱۸P, ۲۰P)؛ حل مسئله (۱P, ۳P)
	نگرش
	نگرش کارآفرینانه (۲۰P)
	مشارکت
	کار گروهی (۲P, ۱۰P)
	خودارزایی
	روایت یادگیری (۱۲P, ۲۰P)
	بازخورد
	بازخورد مستمر (۱P, ۳P)

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی در قالب مدل ده‌عنصری برنامه درسی نشان می‌دهد که الگوی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی، واجد ساختاری یکپارچه، زمینه‌مند و مبتنی بر یادگیری تجربی است. در این الگو، «منطق و فلسفه

برنامه درسی» بر گذار از آموزش انتزاعی به یادگیری زیسته و موقعیتی استوار است؛ به گونه‌ای که یادگیری در بستر تجربه واقعی، محیط زندگی و فرهنگ بومی معنا پیدا می‌کند. در سطح «اهداف برنامه درسی»، تمرکز بر توسعه شایستگی‌های کارآفرینانه، مهارت‌های شناختی-اجتماعی و هویت فرهنگی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد که هدف آموزش هنرهای بومی صرفاً مهارت‌آموزی فنی نیست، بلکه ایجاد نگرش کارآفرینانه، تقویت خلاقیت، حل مسئله و افزایش خودکارآمدی نیز مدنظر قرار دارد. افزون بر این، تأکید بر کار گروهی، مشارکت اجتماعی و تجربه شکست، نشان‌دهنده حرکت از اهداف صرفاً شناختی به سمت اهداف ترکیبی شناختی-عاطفی-مهارتی در چارچوب طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم است.

در بخش «محتوا»، یافته‌ها نشان می‌دهد که انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی بر اساس هنرهای بومی قابل اجرا، مواد محلی و ساده‌سازی مهارت‌های سنتی انجام می‌شود. در «فعالیت‌های یادگیری»، غلبه رویکرد پروژه‌محور، حل مسئله، یادگیری مشارکتی و چرخه ایده تا محصول مشاهده می‌شود. در بخش «نقش معلم»، معلم به عنوان تسهیل‌گر، طراح تجربه یادگیری و میانجی فرهنگی بازتعریف شده است. در «نقش دانش‌آموز»، دانش‌آموز به عنوان یادگیرنده فعال، تولیدکننده، طراح و تصمیم‌گیرنده معرفی شده است. در حوزه «منابع و مواد آموزشی»، تأکید بر استفاده از منابع طبیعی، انسانی و فرهنگی بومی نشان‌دهنده رویکرد بوم‌محور در آموزش است. در «زمان، فضا و محیط یادگیری»، یافته‌ها نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی به سمت انعطاف‌پذیری زمانی و تنوع فضایی حرکت کرده است. یادگیری صرفاً در کلاس درس محدود نیست، بلکه در کارگاه، بازارچه، محیط واقعی جامعه و فضاهای باز تحقق می‌یابد. در نهایت، در بخش «ارزشیابی»، غلبه رویکرد فرایندی، کیفی و عملکردمحور مشاهده می‌شود. استفاده از ابزارهایی مانند پوشه کار، مشاهده عملکرد و خودارزیابی نشان می‌دهد که ارزشیابی به جای سنجش نتیجه نهایی، بر فرایند یادگیری و رشد مهارت‌ها تمرکز دارد. این رویکرد با دیدگاه ارزشیابی تکوینی در نظریه‌های نوین برنامه درسی و نیز با رویکرد سازنده‌گرایانه یادگیری همسو است. همچنین توجه به خلاقیت، حل مسئله و نگرش کارآفرینانه در ارزشیابی، نشان‌دهنده هم‌راستایی آن با اهداف کلان برنامه درسی است.

در تحلیل پدیدارشناختی داده‌ها، هدف فراتر از توصیف دیدگاه‌های پراکنده مشارکت‌کنندگان، دستیابی به «ماهیت مشترک تجربه زیسته» آنان در زمینه طراحی و اجرای برنامه درسی هنرهای بومی با رویکرد کارآفرینی بوده است. بر اساس تحلیل نظام‌مند مصاحبه‌ها و تلفیق مضامین استخراج‌شده، چهار بُعد بنیادین به عنوان هسته پدیدار شناسایی شد که بیانگر ساختار معنایی مشترک تجربه مشارکت‌کنندگان است.

جدول ۲: هسته پدیدار و ابعاد نهایی استخراج‌شده

بُعد هسته پدیدار	مضمون مرکزی	زیرمضامین کلیدی
یادگیری زیسته و زمینه‌مند	تجربه‌محوری آموزش	یادگیری مبتنی بر تجربه واقعی، اتصال آموزش به زندگی روزمره، یادگیری موقعیتی، کاهش انتزاع، محیط به عنوان منبع یادگیری
هنر به مثابه نظام معنایی	فرهنگ‌محوری آموزش	هویت فرهنگی، میراث فرهنگی، هنر به عنوان نظام معنایی، پیوند فرهنگ و آموزش، تنوع فرهنگی
کارآفرینی	فرایندمحوری کارآفرینی	چرخه ایده تا محصول، خلق ارزش، اقتصاد خلاق، حل مسئله، تجربه تولید
ارزش‌آفرینی	به مثابه	
نقش‌های چندلایه در یادگیری فرهنگی	اجتماعی-یادگیری فرهنگی	معلم تسهیل‌گر، دانش‌آموز فعال، جامعه محلی به عنوان منبع، یادگیری مشارکتی

یافته‌ها نشان می‌دهد که هسته اصلی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان بر «یادگیری زیسته و زمینه‌مند» استوار است. در این نگاه، یادگیری زمانی معنادار تلقی می‌شود که در بستر تجربه واقعی، تعامل مستقیم با محیط و درگیری فعال دانش‌آموز با موقعیت‌های عینی شکل گیرد. آموزش

هنرهای بومی در این چارچوب، از سطح انتقال مفاهیم انتزاعی فراتر رفته و به فرایند تولید تجربه تبدیل می‌شود. دومین بُعد هسته پدیدار، «هنر به مثابه نظام معنایی» است. در این معنا، هنرهای بومی صرفاً مهارت‌های فنی نیستند، بلکه حامل لایه‌های عمیق فرهنگی، هویتی و تاریخی‌اند. هر اثر هنری به مثابه یک متن فرهنگی قابل تفسیر است که روابط انسان با محیط، تاریخ و زیست‌بوم را بازنمایی می‌کند. سومین بُعد، «کارآفرینی به مثابه ارزش‌آفرینی فرهنگی-تجربی» است. در این الگو، کارآفرینی نه صرفاً فعالیت اقتصادی، بلکه فرایندی خلاق برای تولید ارزش در ابعاد فرهنگی، اجتماعی و آموزشی تلقی می‌شود. چرخه ایده‌پردازی، تولید و ارائه محصول در بستر هنرهای بومی، زمینه‌ساز شکل‌گیری تفکر حل مسئله و خلاقیت کاربردی در دانش‌آموزان است. چهارمین بُعد هسته پدیدار به «نقش‌های چندلایه در یادگیری» مربوط است. در این ساختار، نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر و میانجی فرهنگی تغییر یافته و دانش‌آموز نیز به یادگیرنده فعال و تولیدکننده معنا تبدیل شده است. همچنین جامعه محلی به عنوان منبع زنده دانش در فرایند یادگیری مشارکت دارد.



شکل ۱: طرح شماتیک مدل الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی‌اوش

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه درسی آموزش هنرهای بومی استان هرمزگان با رویکرد کارآفرینی در دوره دوم ابتدایی، دارای ساختاری یکپارچه، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه است و عناصر ده‌گانه برنامه درسی در آن در ارتباطی منسجم با یکدیگر قرار می‌گیرند. تحلیل داده‌ها به شناسایی چهار بعد بنیادین شامل «یادگیری زیسته و زمینه‌مند»، «هنر به مثابه نظام معنایی»، «کارآفرینی به مثابه ارزش‌آفرینی فرهنگی-تجربی» و «نقش‌های چندلایه در یادگیری» منجر شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی هنرهای بومی، زمانی می‌تواند کارکردی فراتر از آموزش مهارت‌های هنری داشته باشد که در پیوند با تجربه واقعی دانش‌آموز، فرهنگ و محیط محلی، فعالیت‌های تولیدی و موقعیت‌های ارزش‌آفرین طراحی شود. چنین برداشتی با رویکردهای جدید برنامه درسی هنر همخوان است که بر عبور از آموزش صرفاً انتقالی و حرکت به سمت تجربه‌های یادگیری فعال، فرهنگی و زمینه‌مند تأکید دارند. یافته‌های مربوط به ادراک معلمان و دانش‌آموزان از برنامه درسی هنر دوره ابتدایی نیز نشان داده است که اثربخشی این حوزه به میزان زیادی به کیفیت تجربه یادگیری، تنوع فعالیت‌ها، مشارکت فعال دانش‌آموزان و امکان ارتباط محتوا با زندگی واقعی بستگی دارد (Rajai Asiabellagh et al., 2025). همچنین، طراحی برنامه درسی هنر چندفرهنگی مبتنی بر زیست‌بوم‌های ایران نشان داده است که تنوع فرهنگی و تفاوت‌های منطقه‌ای باید به عنوان یکی از مبانی اصلی سازماندهی محتوای هنری و تجربه‌های یادگیری در نظر گرفته شود (Nakhzari Moghaddam & Akbari Borang, 2025).

یکی از مهم‌ترین نتایج پژوهش حاضر، برجسته شدن «یادگیری زیسته و زمینه‌مند» به عنوان یکی از هسته‌های اصلی الگوی پیشنهادی بود. بر اساس یافته‌ها، مشارکت‌کنندگان بر یادگیری از طریق تجربه واقعی، مشاهده مستقیم، فعالیت در محیط زندگی، استفاده از منابع محلی و کاهش انتزاع در آموزش تأکید داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که در برنامه درسی هنرهای بومی، دانش‌آموز نباید صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات درباره هنرهای محلی باشد، بلکه باید فرصت داشته باشد با مواد، ابزارها، افراد، فضاها و موقعیت‌های واقعی مرتبط با آن هنرها درگیر شود. این یافته با دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی که بر تناسب تجربه یادگیری با ویژگی‌های دانش‌آموز و زمینه اجتماعی و فرهنگی تأکید دارند، همسو است (Mousapour, 2020). همچنین، مطالعات جدید در زمینه منابع و محیط‌های یادگیری هنر نشان می‌دهند که گسترش منابع آموزشی و ایجاد امکان دسترسی به تجربه‌های متنوع، می‌تواند کیفیت یادگیری هنری را افزایش دهد (Zhang, 2024). از سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به آموزش هوشمند و طراحی نوین برنامه درسی هنر نشان داده‌اند که ساختار برنامه درسی باید انعطاف‌پذیر باشد و از منابع متنوع برای افزایش تعامل، تجربه و مشارکت یادگیرندگان بهره گیرد (Wang, 2024). بنابراین، تأکید الگوی حاضر بر محیط واقعی، مواد بومی و تجربه مستقیم، با جهت‌گیری عمومی برنامه‌های درسی معاصر به سمت یادگیری فعال و منابع چندگانه سازگار است.

دومین یافته مهم، درک «هنر به مثابه نظام معنایی» بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که هنرهای بومی در این الگو صرفاً به عنوان مهارت‌های فنی یا محصولات دستی تلقی نمی‌شوند، بلکه حامل هویت، حافظه فرهنگی، ارزش‌های اجتماعی، دانش محلی و تجربه تاریخی جامعه‌اند. این نتیجه اهمیت آن را نشان می‌دهد که محتوای برنامه درسی هنرهای بومی باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز بتواند معنای فرهنگی پشت یک نقش، ماده، محصول یا شیوه تولید را درک کند. این نتیجه با یافته‌های مربوط به کاربرد میراث فرهنگی ناملموس در برنامه درسی هنر مدارس همسو است؛ مطالعات نشان داده‌اند که ادغام میراث فرهنگی در آموزش هنر می‌تواند به تقویت هویت فرهنگی، انتقال دانش بین‌نسلی و ایجاد ارتباط میان مدرسه و جامعه کمک کند (Wang & Austria, 2024). همچنین، تأکید بر هنرهای بومی هرمزگان به عنوان منبعی برای آموزش خلاق و هویت‌محور، در مطالعات داخلی نیز مورد توجه قرار گرفته است (Daryaei, 2024). از این منظر، یکی از نقاط قوت

الگوی حاضر آن است که بومی‌سازی را صرفاً به انتخاب محتوای محلی محدود نمی‌کند، بلکه آن را به فلسفه، منابع، محیط یادگیری، نقش معلم و ارزشیابی نیز گسترش می‌دهد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که «کارآفرینی» در الگوی پیشنهادی نه به معنای آموزش مستقیم کسب‌وکار، بلکه به صورت فرایند خلق ارزش، حل مسئله، شناسایی فرصت، تولید محصول، ارائه و بازطراحی تجربه تعریف شده است. این تفسیر از کارآفرینی با رویکردهای جدید آموزش کارآفرینی که بر ارزش‌آفرینی، کنشگری و تجربه عملی تأکید دارند، همخوانی دارد. پژوهش‌های مربوط به طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی نشان داده‌اند که آموزش کارآفرینی باید حول فرصت‌های واقعی، مسائل اجتماعی، فعالیت عملی، همکاری و تولید ارزش سازمان یابد (Tatpuje et al., 2025). همچنین، طراحی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک در دوره ابتدایی بر انعطاف، ارتباط چندسویه، یادگیری غیرخطی و پیوند مدرسه با محیط اجتماعی تأکید کرده است (Etesami et al., 2026). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که چرخه «ایده تا محصول» می‌تواند هسته عملی چنین یادگیری‌ای باشد و دانش‌آموز را از سطح مشاهده و تقلید به سطح تولید، تصمیم‌گیری و خلق ارزش منتقل کند.

در بخش اهداف برنامه درسی، یافته‌ها نشان داد که الگوی پیشنهادی بر توسعه شایستگی‌های کارآفرینانه، خلاقیت، حل مسئله، خودکارآمدی، تصمیم‌گیری، مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی و هویت فرهنگی تمرکز دارد. این نتیجه بیانگر آن است که اهداف برنامه درسی هنر باید از سطح آموزش مهارت‌های تکنیکی فراتر رفته و اهداف شناختی، عاطفی، اجتماعی و عملکردی را به طور هم‌زمان پوشش دهد. یافته‌های احمدی و رستمی نشان داده‌اند که آموزش هنرهای سنتی می‌تواند از طریق تقویت خلاقیت، روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان ابتدایی را افزایش دهد (Ahmadi & Rostami, 2023). همچنین، نقش هنر در رشد خلاقیت و ظرفیت‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است (Ajeri, 2024). یافته‌های هاشمی نیز نشان می‌دهد که خلاقیت هنری و دلبستگی به میراث فرهنگی با تمایل کارآفرینانه کودکان مرتبط است (Hashemi, 2023). بنابراین، ارتباطی که در الگوی حاضر میان هویت فرهنگی، خلاقیت و شایستگی‌های کارآفرینانه برقرار شده است، از پشتوانه تجربی مناسبی برخوردار است و نشان می‌دهد که هنرهای بومی می‌توانند هم‌زمان کارکرد تربیتی و کارآفرینانه داشته باشند.

در بخش محتوا، یافته‌ها نشان داد که مناسب‌ترین محتوای برنامه درسی، هنرهای بومی قابل اجرا، مواد طبیعی و محلی، روایت‌های فرهنگی و نسخه‌های ساده‌شده مهارت‌های سنتی متناسب با سن دانش‌آموزان است. این نتیجه بر ضرورت انطباق محتوا با توان شناختی و عملی دانش‌آموزان و در عین حال حفظ پیوند آن با فرهنگ محلی تأکید دارد. پژوهش پورسلیمانی و مهدوی نیز در طراحی برنامه درسی مبتنی بر هنرهای بومی استان هرمزگان نشان داده است که ظرفیت‌های هنری منطقه می‌تواند در خدمت توسعه مهارت‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان قرار گیرند (Poursoleimani & Mahdavi, 2022). همچنین، آموزش کاربردی درس فرهنگ و هنر با رویکرد کارآفرینی و حرفه‌آموزی بر اهمیت حرکت از آموزش نظری به سمت فعالیت‌های کاربردی و تولیدی تأکید دارد (Pourmahani, 2022). اصول و روش‌های آموزش هنر کارآفرینی در مدارس نیز نشان داده‌اند که محتوا زمانی اثربخش‌تر است که امکان تمرین، تولید، مشارکت و ارتباط با واقعیت‌های اقتصادی و فرهنگی جامعه را فراهم کند (Darabinejad et al., 2022). این نتایج از ضرورت سازماندهی محتوای هنر بومی در قالب تجربه‌های عملی و تولیدی حمایت می‌کنند.

در حوزه فعالیت‌های یادگیری، پژوهش حاضر نشان داد که رویکردهای پروژه‌محور، حل مسئله، یادگیری مشارکتی، تولید عملی، نمایشگاه، بازارچه مدرسه و آزمون و خطا نقش مرکزی دارند. چنین فعالیت‌هایی شرایطی ایجاد می‌کنند که دانش‌آموز بتواند از مرحله ایده‌پردازی به

تولید و ارائه محصول برسد. این نتیجه با تجربه‌های مدرسه‌ای در زمینه توسعه فرهنگ کارآفرینی در درس هنر همخوان است؛ به گونه‌ای که فعالیت‌های مشارکتی و تولیدی می‌توانند به رشد خلاقیت و نگرش کارآفرینانه منجر شوند (Sedaghat et al., 2022). تحلیل محتوای آثار هنری و فرهنگی ویژه کودکان و نوجوانان نیز نشان داده است که هنر می‌تواند مفاهیمی مانند تلاش، استقلال، تولید، خلاقیت و حل مسئله را به شکلی مؤثر منتقل کند (Sadeghi Arani & Naderi Yeganeh, 2023). بنابراین، استفاده از فعالیت‌های پروژه‌محور و محصول‌محور در الگوی حاضر را می‌توان راهی برای تبدیل این مفاهیم از سطح شناختی به تجربه عینی و رفتاری دانست.

یافته‌های پژوهش درباره نقش معلم و دانش‌آموز نیز بیانگر یک تحول اساسی در ساختار یادگیری است. در الگوی پیشنهادی، معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیلگر، طراح تجربه یادگیری، بازخورددهنده و میانجی فرهنگی تبدیل می‌شود و دانش‌آموز نیز نقشی فعال، تولیدکننده، تصمیم‌گیرنده و مشارکت‌کننده پیدا می‌کند. این تغییر نقش با ماهیت برنامه درسی کارآفرینانه همخوان است، زیرا کارآفرینی آموزشی بر کنشگری یادگیرنده، انتخاب، استقلال و مشارکت فعال تأکید دارد. نتایج پژوهش درباره ترجیحات و مشارکت دانشجویان در برنامه‌های کارآفرینی آنلاین نیز نشان داده است که کیفیت درگیری یادگیرنده با برنامه درسی تا حد زیادی به طراحی انعطاف‌پذیر تجربه یادگیری و فرصت مشارکت فعال وابسته است (Starbird et al., 2025). اگرچه جامعه هدف آن مطالعه متفاوت بوده است، اصل توجه به مشارکت فعال و تناسب تجربه یادگیری با ویژگی‌های یادگیرنده، با یافته‌های این پژوهش همسو است.

در بخش منابع و محیط یادگیری، یافته‌ها بر استفاده از منابع طبیعی، انسانی و فرهنگی، هنرمندان محلی، خانواده، کارگاه‌ها، بازارچه‌ها و محیط واقعی جامعه تأکید داشتند. این امر نشان می‌دهد که در برنامه درسی هنرهای بومی، محیط یادگیری نباید به فضای کلاس محدود باشد. گسترش مرز مدرسه و استفاده از جامعه محلی به عنوان منبع یادگیری، می‌تواند تجربه فرهنگی و کارآفرینانه دانش‌آموزان را واقعی‌تر سازد. این یافته با رویکردهایی که بر استفاده از منابع متنوع و فناوری‌های نو در برنامه درسی هنر تأکید دارند نیز قابل تطبیق است. پژوهش‌های مربوط به کاربرد هوش مصنوعی مولد در برنامه درسی هنر نشان داده‌اند که ابزارهای جدید می‌توانند فرصت‌های تازه‌ای برای ایده‌پردازی، تولید و توسعه منابع آموزشی فراهم کنند (Qiao et al., 2024; Zhou, 2024). با این حال، در چارچوب الگوی حاضر، این منابع زمانی ارزشمند خواهند بود که مکمل تجربه فرهنگی و محلی باشند و جایگزین ارتباط مستقیم دانش‌آموز با مواد، هنرمندان و محیط بومی نشوند.

در نهایت، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشان داد که ارزشیابی مطلوب در این الگو، فرایندی، کیفی، عملکردمحور و مبتنی بر ابزارهایی مانند مشاهده، پوشه کار، خودارزیابی، بازخورد مستمر و سنجش خلاقیت و حل مسئله است. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که اهداف الگو تنها بر یادگیری محصول نهایی متمرکز نیست، بلکه رشد تدریجی شایستگی، تجربه، مشارکت و نگرش را نیز شامل می‌شود. در چنین ساختاری، ارزشیابی باید بتواند روند ایده‌پردازی، همکاری، حل مسئله، اصلاح محصول و میزان درگیری دانش‌آموز با فرایند یادگیری را نیز ثبت کند. این منطق با رویکردهای برنامه درسی کارآفرینی و اقتصادی که بر هماهنگی میان اهداف، فعالیت‌ها و ارزشیابی تأکید دارند، همسو است (Yousefi Hamidi et al., 2025). در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تلفیق هنرهای بومی و کارآفرینی می‌تواند به شکل‌گیری نوعی برنامه درسی بومی، تجربه‌محور، فرهنگی و ارزش‌آفرین منجر شود که در آن، آموزش هنر از یک حوزه محدود مهارتی به بستری برای پرورش خلاقیت، هویت فرهنگی، خودکارآمدی، مشارکت اجتماعی و شایستگی‌های کارآفرینانه تبدیل می‌شود.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، ماهیت کیفی و پدیدارشناختی مطالعه موجب می‌شود یافته‌ها بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، بازتاب‌دهنده تجربه‌ها و برداشت‌های مشارکت‌کنندگان در زمینه فرهنگی و آموزشی استان هرمزگان باشند. دوم،

مشارکت‌کنندگان از میان خبرگان، معلمان، متخصصان و فعالان مرتبط انتخاب شدند و دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و مدیران مدارس به صورت مستقیم در فرایند گردآوری داده‌ها وارد نشد. سوم، الگوی ارائه‌شده در این پژوهش در سطح طراحی مفهومی و کیفی تدوین شد و اثربخشی آن در محیط واقعی مدرسه و طی یک دوره آموزشی کامل آزمون نشد. همچنین، تفاوت امکانات مدارس شهری و روستایی، دسترسی متفاوت به هنرمندان محلی و منابع بومی، محدودیت زمانی درس هنر و تفاوت در مهارت‌های معلمان می‌تواند اجرای الگو را تحت تأثیر قرار دهد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، الگوی حاضر با استفاده از روش‌های کمی و آمیخته اعتبارسنجی شود و روابط میان مؤلفه‌های آن از طریق تحلیل عاملی، مدل‌سازی معادلات ساختاری یا روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره بررسی گردد. همچنین، اجرای آزمایشی الگو در مدارس مختلف و مقایسه پیامدهای آن با برنامه رایج می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثر آن بر خلاقیت، خودکارآمدی، حل مسئله، هویت فرهنگی و شایستگی‌های کارآفرینانه دانش‌آموزان فراهم کند. انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری آثار الگو، مقایسه مدارس شهری، روستایی و مناطق ساحلی، بررسی دیدگاه والدین و دانش‌آموزان، و مطالعه امکان بومی‌سازی مدل برای سایر استان‌های دارای تنوع هنری نیز توصیه می‌شود. علاوه بر این، می‌توان در پژوهش‌های آینده نقش فناوری‌های دیجیتال و ابزارهای هوش مصنوعی را به عنوان مکمل آموزش هنرهای بومی و نه جایگزین تجربه مستقیم، مورد بررسی قرار داد.

در سطح اجرایی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی مجموعه‌ای از هنرهای بومی متناسب با سن دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی را انتخاب و آنها را در قالب فعالیت‌های ساده، ایمن، پروژه‌محور و قابل اجرا در مدرسه بازطراحی کنند. برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان در زمینه هنرهای بومی، روش‌های پروژه‌محور و آموزش کارآفرینی، ایجاد شبکه همکاری میان مدارس و هنرمندان محلی، استفاده از کارگاه‌ها، بازارچه‌های دانش‌آموزی و نمایشگاه‌های مدرسه‌ای، و فراهم کردن منابع طبیعی و فرهنگی بومی برای کلاس هنر می‌تواند اجرای الگو را تسهیل کند. همچنین، توصیه می‌شود ارزشیابی دانش‌آموزان به جای تمرکز بر محصول نهایی، بر فرایند یادگیری، خلاقیت، همکاری، توانایی حل مسئله، پیشرفت فردی و کیفیت مشارکت آنان متمرکز شود و مدارس با اختصاص زمان انعطاف‌پذیرتر به پروژه‌های هنری، امکان تجربه چرخه کامل ایده‌پردازی، تولید، ارائه، دریافت بازخورد و اصلاح محصول را برای دانش‌آموزان فراهم سازند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Contemporary curriculum development increasingly emphasizes the cultivation of creativity, problem-solving, cultural awareness, social participation, and entrepreneurial competencies rather than the mere transmission of disciplinary knowledge. Within this shift, art education has gained

particular importance because it provides opportunities for students to learn through experience, experimentation, interpretation, production, and interaction with their social and cultural environment. Nevertheless, evidence from elementary schools suggests that the potential of the art curriculum is not always fully realized in practice and that teachers and students frequently encounter limitations related to content, implementation, resources, and the meaningful integration of artistic experiences into everyday learning ([Rajai Asiabellagh et al., 2025](#)). Consequently, contemporary curriculum planning requires approaches that transform art education from a predominantly content-oriented subject into an experiential, culturally responsive, and participatory field of learning.

A major development in this regard is the growing emphasis on culturally situated and ecosystem-based art curricula. Curriculum content becomes more meaningful when it reflects learners' local environments, cultural memories, everyday experiences, and indigenous forms of knowledge. The development of multicultural art curriculum models for upper primary education based on Iran's diverse ecosystems indicates that cultural and regional diversity should be incorporated into curriculum objectives, content, teaching activities, educational resources, and assessment processes ([Nakhzari Moghaddam & Akbari Borang, 2025](#)). From a broader curriculum perspective, effective educational planning also requires systematic alignment among objectives, content, learning experiences, instructional roles, and evaluation mechanisms while considering the social and cultural characteristics of learners ([Mousapour, 2020](#)). Indigenous arts can therefore function not merely as supplementary cultural materials but as meaningful curricular resources through which students engage with identity, history, environment, and local knowledge.

The importance of indigenous arts is especially evident in regions characterized by rich intangible cultural heritage. Integrating cultural heritage into school art curricula can reinforce cultural identity, facilitate intergenerational transmission of knowledge, and create stronger relationships between schools and their surrounding communities. At the same time, such integration requires careful adaptation of traditional knowledge to learners' developmental needs and contemporary educational contexts ([Wang & Austria, 2024](#)). Hormozgan Province possesses substantial cultural and artistic capacities, including traditional handicrafts, indigenous patterns, marine-related artistic products, local materials, and other artistic practices closely connected with its geographical and cultural environment. These resources provide considerable potential for creative education and the development of entrepreneurial learners ([Daryaei, 2024](#)).

Entrepreneurship education represents another important orientation of contemporary curricula. In educational settings, entrepreneurship should not be reduced to business creation or economic instruction; rather, it encompasses opportunity recognition, initiative, creativity, problem-solving, collaboration, decision-making, responsibility, and value creation. Curriculum frameworks for entrepreneurship and social entrepreneurship increasingly emphasize authentic experiences, real or simulated problems, project-based activity, and opportunities for learners to generate social, cultural, or economic value ([Tatpuje et al., 2025](#)). Similarly, a rhizomatic approach to social entrepreneurship curriculum in Iranian primary education highlights flexibility, multidirectional interaction, non-linear learning experiences, and stronger connections between schools and society ([Etesami et al., 2026](#)). Entrepreneurship-oriented economic education likewise requires coherence among curricular goals, content, learning activities, and assessment procedures so that learners can engage in decision-making and value-creating experiences rather than simply acquire conceptual knowledge ([Yousefi Hamidi et al., 2025](#)). Learner engagement is also influenced by the way entrepreneurial curricula are designed and by the extent to which they provide active, flexible, and meaningful participation opportunities ([Starbird et al., 2025](#)).

Art education offers an appropriate context for cultivating these competencies because artistic activity inherently involves ideation, experimentation, resource use, problem-solving, production, revision, communication, and presentation. Empirical evidence indicates that traditional arts education can foster elementary students' entrepreneurial spirit through the mediating role of creativity (Ahmadi & Rostami, 2023). Art has similarly been identified as an important mechanism for enhancing students' creativity and entrepreneurial capacities (Ajeri, 2024), while artistic creativity and attachment to cultural heritage have been associated with entrepreneurial intentions among elementary school children (Hashemi, 2023). Art can also convey entrepreneurial concepts through cultural narratives and media, reinforcing values such as creativity, independence, effort, responsibility, and production (Sadeghi Arani & Naderi Yeganeh, 2023). School-based experiences further demonstrate that entrepreneurship and creativity can be promoted through practical and participatory art activities (Sedaghat et al., 2022), while applied culture and art education with vocational and entrepreneurial orientations can strengthen the relationship between schooling and practical life skills (Pourmahani, 2022). The promotion of entrepreneurial art in schools can therefore contribute simultaneously to educational, cultural, and socioeconomic development (Darabinejad et al., 2022).

In Hormozgan Province, previous research has already demonstrated the potential of indigenous arts for developing students' entrepreneurial skills and has emphasized the need for curriculum structures that combine local art with entrepreneurial learning (Poursoleimani & Mahdavi, 2022). However, a comprehensive curriculum requires more than the selection of indigenous content; it must clarify its underlying philosophy, objectives, learning activities, teacher and student roles, resources, time, learning environment, and assessment. Contemporary developments in digital and intelligent art education further underscore the need for flexible and diversified curricular resources. Generative artificial intelligence has been proposed as a means of expanding ideation and curriculum construction in art education (Qiao et al., 2024), while AIGC-based approaches can diversify artistic creation and learning experiences (Zhou, 2024). Digital curriculum resource libraries can also facilitate access to varied instructional materials (Zhang, 2024), and intelligent curriculum teaching can support interaction, resource integration, and more flexible art education (Wang, 2024). Nevertheless, technological resources should complement rather than replace students' direct engagement with indigenous culture and lived environments. Against this background, the present study sought to design a curriculum model for teaching the indigenous arts of Hormozgan Province through an entrepreneurship-oriented approach in upper primary education.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design with a phenomenological orientation to understand the lived experiences and interpretations of individuals directly involved in curriculum planning, art education, entrepreneurship education, primary education, and indigenous arts. The participants consisted of 20 individuals, including curriculum specialists, art education experts, entrepreneurship education specialists, upper primary school teachers, and experts and practitioners familiar with the indigenous arts of Hormozgan Province. Participants were selected purposively according to criteria including relevant academic expertise, practical experience in education or artistic production, familiarity with entrepreneurship education, and substantial knowledge of the indigenous cultural context of Hormozgan.

Data were collected through individual semi-structured interviews. The interview protocol was organized according to a ten-element curriculum framework comprising curriculum rationale and philosophy, objectives, content, learning activities, teacher role, student role, educational materials

and resources, time, learning space and environment, and assessment. Open-ended questions enabled participants to describe their experiences and perspectives while allowing the researcher to explore specific issues such as the integration of indigenous arts and entrepreneurial competencies, creativity-oriented instruction, culturally responsive teaching, and performance-based assessment. Interviews were conducted either face-to-face or, in limited cases, virtually. With participants' informed consent, the interviews were audio-recorded, supplemented by field notes, and transcribed verbatim. The data were analyzed using a six-stage thematic analysis process. The analysis involved repeated familiarization with the transcripts, initial coding of meaningful units, grouping similar codes into conceptual categories, development of major themes, review and refinement of themes against the original data, and integration of the resulting themes into the final curriculum model. Trustworthiness was enhanced through participant review, expert examination of codes and themes, rich description of the study context, documentation of analytic procedures, peer review, reflective notes, and explicit connections between raw data and final interpretations.

Findings

The qualitative analysis resulted in an integrated curriculum model organized around the ten curriculum elements and four overarching phenomenological dimensions. The four fundamental dimensions were identified as situated and experiential learning, art as a system of meaning, entrepreneurship as cultural–experiential value creation, and multilayered roles in learning.

The first dimension, situated and experiential learning, indicated that participants considered meaningful learning to emerge from direct experience, everyday life, interaction with the local environment, observation, practical activity, and engagement with authentic situations. Accordingly, the curriculum philosophy shifted from abstract transmission of knowledge toward experiential, place-based, and contextualized learning. Indigenous culture and the local environment were treated as integral sources of learning rather than peripheral additions.

The second dimension, art as a system of meaning, reflected the view that indigenous arts are not merely technical skills or handicraft products. They embody cultural identity, heritage, history, environmental relationships, and shared systems of meaning. Curriculum content therefore included teachable indigenous arts such as palm-leaf weaving, traditional embroidery, shell-based ornaments, and local patterns, together with cultural narratives, locally available materials, and simplified versions of traditional practices appropriate to children's developmental levels.

The third dimension, entrepreneurship as cultural–experiential value creation, conceptualized entrepreneurship as a process extending beyond economic activity. Entrepreneurship involved identifying opportunities, solving problems, transforming ideas into products, creating cultural and social value, experiencing production, presenting products, and learning through revision and failure. The curriculum objectives consequently encompassed entrepreneurial attitudes, opportunity recognition, creative problem-solving, design thinking, practical production skills, decision-making, communication, self-confidence, self-efficacy, teamwork, social participation, and cultural identity.

Learning activities were predominantly project-based, problem-oriented, participatory, and productive. Students were expected to move through an idea-to-product cycle, engage in practical production, collaborate in groups, solve authentic design problems, participate in trial and error, revise their ideas, and present their products through school exhibitions or markets. Thus, learning was conceptualized as a productive and creative process rather than passive reception of information.

The fourth dimension concerned multilayered roles in learning. The teacher was reconceptualized as a facilitator, learning designer, cultural mediator, classroom manager, feedback provider, and

connector between the school and local community. The student was positioned as an active learner, producer, designer, decision-maker, communicator, and participant in collaborative learning. Local artists, families, and community members were also identified as potential educational resources. Educational materials included natural resources such as shells and palm leaves, human resources such as local artists and families, cultural resources such as indigenous knowledge and oral narratives, and experiential resources including workshops and field visits. Learning spaces extended beyond the conventional classroom to workshops, exhibitions, school markets, open environments, and community settings. Time was envisioned as flexible and project-oriented, including workshop periods, annual projects, and extracurricular activities when necessary. Assessment was primarily formative, qualitative, process-oriented, and performance-based. Suggested assessment tools included portfolios, observation, self-assessment, learning narratives, and continuous feedback. Assessment focused not only on the final artistic product but also on creativity, problem-solving, participation, teamwork, entrepreneurial attitudes, and students' development throughout the learning process.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that an entrepreneurship-oriented curriculum for indigenous arts should be understood as an integrated cultural and educational system rather than as the simple addition of entrepreneurial concepts to conventional art instruction. The model places students' lived experiences, local culture, and authentic participation at the center of learning. In this structure, indigenous art becomes simultaneously a subject of learning, a cultural language, a means of creative production, and a context for value creation.

The centrality of situated and experiential learning suggests that the educational value of indigenous arts emerges most clearly when students interact directly with local materials, cultural practices, artists, and community settings. Such experiences reduce the distance between school knowledge and everyday life and enable students to understand art through participation rather than abstraction. The model therefore transforms the local environment into an educational resource and expands the boundaries of learning beyond the classroom.

The interpretation of art as a system of meaning further indicates that indigenous arts can contribute substantially to cultural identity formation. Students are not merely taught how to reproduce traditional products; they are encouraged to understand the meanings, histories, environmental relationships, and social experiences embedded within those products. This approach makes cultural preservation an active educational process rather than a passive transmission of heritage.

The entrepreneurship dimension adds another layer by redefining artistic learning as a process of cultural and experiential value creation. Students engage in ideation, production, problem-solving, presentation, feedback, and revision. Such a process provides opportunities for developing creativity, self-efficacy, collaboration, communication, and decision-making while preserving the cultural grounding of artistic activity. Entrepreneurship is therefore integrated into learning as a competency for creative action rather than introduced as a separate economic topic.

The changing roles of teachers and students are equally important. The proposed model requires teachers to move beyond direct instruction and create environments in which students can explore, produce, cooperate, and make decisions. Students become active agents who generate products and meanings rather than merely follow predetermined procedures. Collaboration with local artists, families, and community members further transforms the school into part of a broader sociocultural learning network.

Overall, the proposed model represents an indigenous, integrated, experiential, and entrepreneurship-oriented curriculum framework in which the ten curriculum elements operate coherently around four core dimensions. It provides a foundation for connecting formal education with local culture, community life, creative production, and entrepreneurial competence. Its implementation may contribute to strengthening students' cultural identity, creativity, problem-solving ability, self-efficacy, social participation, and capacity for value creation while simultaneously supporting the preservation and educational revitalization of the indigenous arts of Hormozgan Province.

References

- Ahmadi, R., & Rostami, F. (2023). Exploring the Mediating Role of Creativity in the Relationship between Traditional Arts Education and the Entrepreneurial Spirit of Elementary School Students. *Scientific Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 13(2), 167-192.
- Ajeri, N. (2024). The Impact of Art on Students' Creativity and Entrepreneurship. Masjed Soleyman. <https://civilica.com/doc/2166452>
- Darabinejad, F., Karimian Aliabadi, F., & Aghaei, L. (2022). Principles and Methods of Teaching and Promoting the Art of Entrepreneurship in Schools and Its Role in the Economic and Cultural Development of Society. Hamedan. <https://civilica.com/doc/1895479>
- Daryaei, M. (2024). *Indigenous Arts and Creative Education: A Guide for Educators to Develop Entrepreneurial Students* (Revised edition ed.). University of Hormozgan Press.
- Etesami, M., Salimi, L., & Rasouli, S. E. (2026). Designing and Validating a Social Entrepreneurship Curriculum Model Based on a Rhizomatic Approach in Iran's Primary Education System. *Smart Learning and Management Transformation*, 1-37. <https://jilmt.com/index.php/jilmt/article/view/202>
- Hashemi, S. M. (2023). Predicting Entrepreneurial Intention Based on Artistic Creativity and Attachment to Cultural Heritage in Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(51), 88-104.
- Mousapour, N. (2020). *Curriculum Planning for Teachers*. Bayan Roshan Publications.
- Nakhzari Moghaddam, L., & Akbari Borang, M. (2025). Designing a Multicultural Art Curriculum Model for Upper Primary Education Based on Iran's Ecosystems. *Strategic Studies of Education*, 3(2).
- Pourmahani, M. (2022). Applied Education in the Culture and Art Course with an Entrepreneurship and Vocational Training Approach. <https://civilica.com/doc/1566427>
- Poursoleimani, M., & Mahdavi, A. (2022). Designing a Curriculum Model Based on Indigenous Arts of Hormozgan Province with Emphasis on Developing Students' Entrepreneurial Skills. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 19(74), 45-63.
- Qiao, R., Zhao, Y., & Han, Z. (2024). Thoughts on the Construction of Art Curriculum Using Generative AI. *Journal of Educational Research and Policies*, 6(10), 40-44. [https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06\(10\).11](https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(10).11)
- Rajai Asiabellagh, F., Salehi Motahed, Z., & Akradi, E. (2025). The Voice of Art in Elementary School: Teachers' and Second-Cycle Primary Students' Perceptions of the Implementation of the Art Curriculum. *Qualitative Research in Curriculum Studies*, 6(18), 63-99. <https://doi.org/10.22054/qric.2025.87648.429>
- Sadeghi Arani, Z., & Naderi Yeganeh, S. (2023). The Role of Art in Promoting and Teaching Entrepreneurship: A Qualitative Content Analysis of Iranian Children's and Adolescents' Feature Films over the Past Four Decades (1981–2021). *Entrepreneurship Education and Management*, 2(2), 21-42. <https://doi.org/10.22126/eme.2023.9219.1030>
- Sedaghat, L., Taheri Zoj, A., Jamali, A., Khavari, S., & Mirzania, A. (2022). How I Was Able to Develop a Culture of Entrepreneurship and Creativity in the Art Course. Tehran. <https://civilica.com/doc/1682525>
- Starbird, S. A., Martin, J. M., & Kalbas-Schmidt, T. A. (2025). Curriculum Preferences and Engagement of Online Entrepreneurship Students: The Influence of Age and Gender. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09828-8>
- Tatpuje, D., Jadhav, V., Shewale, R., & Ganbote, A. (2025). Study on Designing a Framework for the Curriculum of the Social Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurial Researchers*, 2(2), 093-107.
- Wang, D. (2024). Research on Intelligent Curriculum Teaching for Art and Design Majors in Colleges and Universities in the Information Age. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-0266>
- Wang, M., & Austria, R. S. (2024). The Application Dilemma and Strategy of Intangible Cultural Heritage in School Art Curriculum. *Frontiers in Educational Research*, 7(3). <https://doi.org/10.25236/fer.2024.070309>
- Yousefi Hamidi, S., Salimi, L., & Fallah, V. (2025). Developing an Entrepreneurship-Based Economic Education Curriculum Model for Lower Secondary Education. *Curriculum Studies*, 7(20), 1-36.

- Zhang, Y. (2024). Practical Application of Professional Group Curriculum Resource Library in Art Design Teaching. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1423>
- Zhou, B. (2024). Application and Research of AIGC in Contemporary Art Design Curriculum. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 41, 67-70. <https://doi.org/10.54097/3nqmm282>