



طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش دبستان بر اساس نظریه

پرکسیال دیوید الیوت

A Curriculum Model for Preschool Music Education based on David Elliott's Praxial Theory

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۰۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۶/۰۴

S. A. Ghasemtabar (Ph.D) E. Abbasi (Ph.D)
A. Bastaninezhad (Ph.D) A. Hosseinikah (Ph.D)سید امیر قاسم تبار^۱ عفت عباسی^۲علی باستانی نژاد^۳ علی حسینی خواه^۴

Abstract: Despite the intrinsic and functional value of music education, no model was presented for the preschool music curriculum, which is considered by many experts to be the most important and sensitive period of music learning. The aim of the present study was to design and validate a curriculum model for preschool music education based on David Elliott's theory of praxial music education. The survey method was used for answering the first question (characteristics of the model for preschool music education) the documentary research method, and the second question (the validation of the model). In answering the first question, all theories in the research subject domain, in a multi-phase process, these studies were subject to analysis. Finally, the praxial theory of David Elliott was selected. Then, the seven principles and commonplaces of the music curriculum in preschool were defined and drawn in the form of a model. The results of the validation section showed that, from the point of view of experts, all the components of the proposed model are designed in a desirable and acceptable way, and the developed model is suitable for the music curriculum in preschool.

Keywords: praxial approach to music education, David Elliott, preschool, Designing Curriculum Model

چکیده: علیرغم ارزش ذاتی و کارکردی آموزش موسیقی، هیچ الگویی برای برنامه درسی موسیقی دوران پیش دبستان که به نگاه بسیاری از صاحب نظران مهمترین و حساس ترین دوره یادگیری موسیقی است، ارائه نشد. هدف مطالعه حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش دبستان بر اساس نظریه پرکسیال دیوید الیوت در آموزش موسیقی بود. برای پاسخ به پرسش اول (مختصات الگوی برنامه درسی موسیقی در پیش دبستان)، از روش اسنادی و برای پاسخ به سوال دوم (اعتباریابی الگو) از روش پیمایشی استفاده شد. در پاسخ به پرسش اول، تمامی نظریه های موجود در حوزه موضوع پژوهش، در یک فرایند چند-مرحله ای مورد تحلیل قرار گرفتند و در نهایت نظریه پرکسیال دیوید الیوت انتخاب شد. سپس اصول و هم-گمارده های هفت گانه برنامه درسی موسیقی در دوران پیش دبستان، در قالب یک الگو تعریف و ترسیم شد. نتایج بخش اعتبارسنجی نشان داد از دیدگاه متخصصین، تمامی اجزا الگوی پیشنهادی، به شکل مطلوب و قابل قبولی طراحی شده است و الگوی تدوین شده برای برنامه درسی موسیقی در دوران پیش دبستان مناسب است.

کلیدواژه ها: رویکرد پرکسیال آموزش موسیقی، دیوید الیوت، پیش دبستان، طراحی الگوی برنامه درسی.

Ghasemtabar.e@gmail

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

effatabasi@gmail.com

۲. استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

aryabastaninezhad@gmail.com

۳. استادیار گروه نوازندگی موسیقی جهانی، دانشگاه هنر، تهران، ایران

ali.tmu@gmail.com

۴. استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مطالعات نشان می‌دهند تلفیق و تأکید بر آموزش موسیقی در دوره پیش‌دبستان کیفیت و غنای محیط یادگیری را بهبود می‌بخشد (کربی، دهبی، سورین، رو و لوک^۱، ۲۰۲۲؛ روکونن، تروانیمی و رئونامو^۲، ۲۰۲۱) و مربیان پیش از دبستان نگرش مثبتی نسبت به آن دارند (بارت، فلین، براون و ولش^۳، ۲۰۱۹). بر اساس نتایج یک سنتز پژوهی (قاسم‌تبار، ۱۳۹۵)، آموزش موسیقی در دوران پیش‌دبستان از چهار منظر دارای اهمیت است: ۱- اهمیت دوران پیش‌دبستان در رشد شناختی کودکان بواسطه آموزش موسیقی؛ ۲- اهمیت دوران پیش‌دبستان در رشد موسیقایی کودکان؛ ۳- اهمیت دوران پیش‌دبستان در ایجاد نگرش مثبت (علاقه) به موسیقی و در نهایت ۴- اهمیت این دوره در پرورش فهم موسیقایی کودکان.

اما علیرغم ارزش ذاتی و کارکردی، در عمل آموزش موسیقی جزء با اهمیتی از برنامه درسی در نظر گرفته نمی‌شود و معمولاً یکی گزینه‌های مورد بحث برای حذف شدن از برنامه درسی مدارس است (کنراد^۴، ۲۰۰۶) چرا که از منظر اولویت‌های تربیتی این‌گونه پنداشته می‌شود که موسیقی خوب^۵ است اما ضروری^۶ نیست (آیزنر^۷، ۲۰۰۱). هرچند موسیقی در برنامه درسی دیگر کشورها حضور پررنگی در عمل ندارد و جایگاه آن در نظام‌های آموزشی به‌جای اینکه در محور باشد، در حاشیه است (آیزنر، ۲۰۰۱) اما وضعیت آموزش موسیقی در مدارس ایران به مراتب نگران‌کننده‌تر است و ارزش و اهمیت آن در قلمرو آموزش و پرورش تا حد نسبتاً زیادی انکار شده است. علیرغم اینکه در سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱) تربیت زیبایی‌شناسی و هنری به عنوان یکی از ساحت‌های اصلی تعلیم و تربیت تعریف شده است اما در آن هیچ اشاره‌ای به هنر موسیقی نشده است در نتیجه جایگاه موسیقی در برنامه درسی مدارس ایران تنها به فصلی از کتاب فرهنگ و هنر پایه‌های هفتم تا نهم (دوره متوسطه اول) درباره هنرهای آوایی محدود شده است. هر چند می‌توان از آن به عنوان نقطه شروع خوبی یاد کرد،

-
1. Kirby, Dahbi, Surrain, Rowe, & Luk.
 2. Ruokonen, Tervaniemi, & Reunamo.
 3. Barrett, Flynn, Brown & Welch.
 4. Conrad.
 5. Fine
 6. Necessary
 7. Eisner.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... اما تا تحقق بخشیدن به مفهوم واقعی آموزش موسیقی به عنوان یک موضوع درسی مستقل، فاصله بسیار است. به نظر می‌رسد آنچه به حاشیه رانده شدن موسیقی در نظام آموزشی ایران را موجب می‌شود بیشتر دلایل داخلی و مربوط به ایران است تا آنکه مرتبط با دلایل موجود در سایر کشورها باشد. آموزش موسیقی در ایران پیش از همه به عنوان عامل تهدیدکننده فرهنگ، ارزش‌ها و باورهای دینی و مذهبی متهم است (جعفری، ۱۳۹۲؛ عبداللهی خوروش، ۱۳۸۶). چنین دیدگاه‌هایی که تنها بر تأثیرات منفی یادگیری و یا گوش دادن به موسیقی تأکید می‌ورزند و ارزش ذاتی و کارکردی هنر ارزشمند موسیقی را انکار کرده و نادیده می‌گیرند را می‌توان از بزرگ‌ترین و مهمترین موانع آموزش موسیقی در مدارس دانست.

بر حسب تعریف، الگوی برنامه درسی، چارچوب نظری گسترده‌ای^۱ است که برای طراحی و سازماندهی برنامه درسی با توجه به اصول و معیارهای خاص، مورد استفاده قرار می‌گیرد (دفتر بین‌المللی آموزش و پرورش یونسکو، ۲۰۱۳). الگوهای متعددی از سوی پژوهشگران داخلی برای برنامه درسی هنر پیشنهاد شده است (صابری، کیزوری، محبی‌امین و پورکریمی هاوشکی، ۱۳۹۴؛ گرمابی، ملکی، بهشتی و افهمی، ۱۳۹۴؛ لریکان، مهرمحمدی، ملکی، و مفیدی، ۱۳۹۰؛ شرفی، ۱۳۸۹؛ مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰). با این حال تمرکز این مطالعات بر طراحی الگوی عمومی آموزش هنر بوده و در آن به موسیقی، تنها به عنوان یکی از زیرشاخه‌های هنر توجه شده است، درحالی‌که موسیقی دارای هویتی مستقل و متفاوت از سایر حوزه‌های هنری است و یکی کردن موسیقی با سایر حوزه‌های هنر به معنی نابود کردن ماهیت و ذات آن است (الیوت^۲، ۱۹۹۵). تنها در یک پژوهش (صیرفی، قهرمانی و طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۴۰۰) الگویی برای برنامه درسی موسیقی طراحی شد که برای مقطع متوسط دوم است. سایر الگوهای اشاره شده نیز برای برنامه‌های درسی دوره دبستان و یا بالاتر طراحی شده‌اند و در هیچ‌یک از آنها به دوره پیش‌دبستان توجه‌ای نشده است. دوره پیش‌دبستان در ایران به دوره دو ساله رسمی و غیراجباری اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۵ و ۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های آموزشی و تربیتی قرار می‌دهد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). در خارج

1. Broad Theoretical Frameworks
2. Unesco International Bureau Of Education
3. Elliott.

از ایران نیز الگوهای متعددی برای حوزه برنامه درسی موسیقی پیشنهاد شده است (کرافورد^۱؛ ۲۰۱۴؛ لانگ^۲؛ مارکیا^۳؛ اسنل^۴؛ ۲۰۰۳؛ هندسکی^۵ و اولیویرا^۶، ۱۹۹۹) که همه آنها برای دوره دبستان و یا بالاتر طراحی شدند. از طرفی، تا پیش از مطالعه حاضر، الگویی برای آموزش موسیقی به کودکان بر اساس رویکرد پرکسیال^۷ از سوی پژوهشگران طراحی نشده است.

مبانی نظری پژوهش:

دو رویکرد زیبایی‌شناسی^۸ یا همان آموزش موسیقی به‌مثابه آموزش زیبایی‌شناسی^۹ (آموزش زیبایی‌شناسی از طریق آموزش موسیقی^{۱۰}) و رویکرد پرکسیال آموزش موسیقی^{۱۱} که به‌ترتیب بنت رایمر^{۱۲} (۱۹۷۰، ۱۹۸۹، ۲۰۰۳) و دیوید لیوت (۱۹۹۵) نمایندگان اصلی آنها هستند، دو رویکرد غالب و البته رقیب در عرصه چرایی (ارزش) و چگونگی آموزش موسیقی محسوب می‌شوند (ویلر^{۱۳}، ۲۰۰۶). در ادامه مهمترین مشخصه‌های این دو رویکرد به‌طور خلاصه بیان می‌شود.

کاملترین بیان از مفهوم زیبایی‌شناختی آموزش موسیقی نوشته‌های بنت رایمر (۱۹۷۰)، ۱۹۸۳ و ۲۰۰۳ است. رایمر (۱۹۸۹) معتقد است معنا و ارزش موسیقی، درونی^{۱۴} است در نتیجه آموزش موسیقی باید به گونه‌ای سازماندهی شود که تجربه زیبایی‌شناختی^{۱۵} در محور آن قرار گیرد. به‌طور کلی، مفهوم زیبایی‌شناسی موسیقی مبتنی بر چهار مفروضه است: ۱- موسیقی مجموعه‌ای از ابژه‌ها یا آثار است. ۲- آثار موسیقی تنها به این خاطر وجود دارند که تنها و تنها

1. Crawford.
2. Leung.
3. Markea.
4. Snell.
5. Hentschke.
6. Oliveira.
7. Praxial
8. Aesthetic Philosophy
9. Music Education As Aesthetic Education (Meae)
10. Aesthetic Education Through Music Education
11. Praxial Philosophy Of Music Education
12. Bennett.
13. Wheeler.
14. Internal
15. Aesthetic Expience

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... به یک شیوه یعنی زیبایی‌شناسانه شنیده شوند. ۳- ارزش آثار موسیقایی همیشه ذاتی^۱ و درونی است. ۴- اگر شنوندگان به قطعات موسیقی به شیوه زیبایی‌شناختی گوش دهند، آنها به تجربه زیبایی‌شناختی دست می‌یابند (الیوت، ۱۹۹۵).

برنامه درسی پیشنهادی طرفداران رویکرد زیبایی‌شناختی، الگوی دیسیپلین‌محور آموزش موسیقی^۲ (DBME) است که در واقع برگرفته از حوزه برنامه درسی هنر یا همان الگوی دیسیپلین‌محور آموزش هنر^۳ (DBAE) است. بر اساس این الگوی برنامه درسی، دانش‌آموزان باید در چهار حوزه اساسی هنری یعنی زیبایی‌شناسی، تاریخ هنر^۴، نقد هنری^۵ و تولید هنر^۶، آموزش ببینند (آیزنر، ۱۹۹۰). رویکرد دیسیپلین‌محور به آموزش موسیقی نیز شامل مطالعه آثار موسیقی از منظر چهار دیسیپلین یعنی تولید (ترکیب^۷، بداهه نوازی^۸ و اجرا^۹)، تاریخ، زیبایی‌شناسی و نقد است (پاتچن^{۱۰}، ۱۹۹۶).

در رویکرد پرکسیال به آموزش موسیقی چیزی به‌عنوان «موسیقی به‌خودی‌خود^{۱۱}»، «هنر برای هنر^{۱۲}» و یا «موسیقی محض یا مطلق^{۱۳}»، آن‌گونه که فلسفه زیبایی‌شناسی بیان می‌کند، وجود ندارد بلکه موسیقی تنها می‌تواند بر اساس زمینه‌های عمل اجتماعی-موسیقایی، ادراک و تجربه شود (الیوت و سیلورمن^{۱۴}، ۲۰۱۲) و آموزش موسیقی یک منبع منحصر به فرد و اصلی بسیاری از ارزش‌های اساسی زندگی^{۱۵} یعنی رشد خود^{۱۶}، خودشناسی^{۱۷}، شیفتگی^{۱۸} یا خوشی

-
1. Intrinsic
 2. Discipline-Based Music Education
 3. Discipline-Based Art Education
 4. Art History
 5. Art Criticism
 6. Art Production
 7. Composition
 8. Improvisation
 9. Performance
 10. Patchen.
 11. Music Itself
 12. Art For Art's Sake
 13. Pure Or Absolute Music
 14. Silverman.
 15. Founemental Life Values
 16. Self-Growth
 17. Self-Knowledge
 18. Flow

موسیقایی^۱ است (الیوت، ۱۹۹۵). ایده پرکسیس اولین بار اهمیت فلسفی خود را در اخلاقیات ارسطو^۲ بدست آورد (رگلسکی، ۲۰۰۶). ارسطو بین سه نوع دانش تمایز قائل شد: تئوریا^۳، تخرنه^۴ و پرکسیس^۵ (گابل، ۶، ۲۰۱۰). تئوریا از دیدگاه ارسطو انتزاعی، خودمختار، جهان‌شمول، خالص، و مطلق و بنابراین بدون تغییر و ابدی هستند (رگلسکی، ۱۹۹۸). تخرنه از نظر ارسطو شامل پیشه یا فن ساختن یا تولید چیزی است (مک‌کارتی^۷ و گابل، ۲۰۰۵). در مقایسه سه نوع دانش ارسطو، پرکسیس (که واژه پرکسیال از آن گرفته شده است) نسبت به تخرنه به یک انجام دادن فکورانه‌تر^۸ اشاره دارد، و نسبت به تئوریا نوعی مفیدتر یا عملی‌تر از دانش است (بومن^۹، ۲۰۰۵). پرکسیس تنها به معنی «عمل» یا «انجام دادن» نیست. همانگونه که ارسطو در «فن شعر^{۱۰}» خود آن را به‌کار می‌برد، «پرکسیس اشاره به عملی دارد که ریشه در یک زمینه خاص دارد و متأثر از (حساس به) آن زمینه خاص است» (الیوت، ۲۰۰۵ الف).

مهمترین مفاهیم نظریه پرکسیال دیوید الیوت:

پرکسیال: الیوت فلسفه خود را پرکسیال می‌نامد چرا که ایده کلیدی فلسفه الیوت در این واژه وجود دارد که درک کامل ماهیت و اهمیت موسیقی تنها شامل درک قطعات یا آثار موسیقی نیست؛ فهم کامل موسیقی و تدریس آن شامل فرایندها و فرآورده‌های (اعمال و نتایج) درهم-تینده است (الیوت، ۲۰۰۵ الف). دلیل استفاده از واژه پرکسیال انتقال این ایده است که موسیقی مبتنی بر انواع خاصی از انجام دادن و یک ساختن انسانی است که هدفمند، زمینه‌ای و تثبیت-شده به لحاظ اجتماعی است. از منظر الیوت نه تنها «ساخت موسیقی» بلکه گوش دادن به موسیقی نیز - از نظر فرایند ساخت ذهنی - یک نوع انجام دادن و «ساختن» است (الیوت، ۱۹۹۵).

1. Musical Enjoyment
2. Ethics Of Aristotle
3. Theoria
4. Techne
5. Praxis
6. Goble
7. Mccarthy
8. Deliberative Doing
9. Bowman
10. Poetics

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

چند بُعدی بودن: تم اصلی نظریه پرکسیال الیوت واژه چند بُعدی^۱ است (الیوت، ۱۹۹۵، ۲۰۰۵ الف). در نظریه الیوت، موسیقی، آثار موسیقایی، فهم موسیقایی و ارزش‌های موسیقایی تک بُعدی نیستند بلکه هر یک دارای لایه‌های متعدد و چند بُعدی هستند. در اینجا به‌طور مختصر به هر یک از این مفاهیم اشاره می‌کنیم.

چند بُعدی بودن موسیقی: چون موسیقی یک عمل انسانی هدفمند^۲ است پس حداقل دارای چهار بُعد به‌هم پیوسته^۳ است که عبارتند از: ۱- سازندگان موسیقی^۴؛ ۲- انجام دادن موسیقایی^۵؛ ۳- چیزی که انجام شد (محصولات موسیقایی^۶)؛ ۴- زمینه‌های فردی، هنری، تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، تربیتی، اخلاقی، سیاسی و غیره که در آن ساخت موسیقی، گوش دادن و محصول موسیقایی رخ داده است.

چند بُعدی بودن دانش و مهارت موسیقی یا میوزیشنشیپ^۷ (فهم موسیقایی): از منظر الیوت (۲۰۰۵ ب) فهم موسیقایی شامل حداقل پنج نوع از دانش رویه‌ای، دانش کلامی^۸ (رسمی^۹)، دانش تجربی^{۱۰}، دانش امپرسیونیستی^{۱۱} یا شهودی^{۱۲}، و فراشناخت^{۱۳} (یا دانش نظارتی^{۱۴}) است. دانش و مهارت موسیقی در نظریه الیوت اساساً رویه‌ای (عملی) است اما نه کاملاً چرا که چهار شکل دیگر دانش موسیقایی به ماهیت رویه‌ای موسیقی کمک می‌کنند. دانش رسمی موسیقایی (مفاهیم، ایده‌ها، حقایق، و توصیفات) شامل هر نوع اطلاعات کلامی در مورد موسیقی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Multidimensional
2. Intentional Human Activity
3. Interlocking Dimensions
4. Musicians
5. Musical Doing
6. Musical Products
7. Musicianship
8. Verbal
9. Formal
10. Experiential
11. Impressionistic
12. Intuitive
13. Meta-Cognition
14. Supervisory Knowing

چند بُعدی بودن آثار موسیقایی: گوش دادن هوشمندانه به آثار موسیقایی اغلب شش بُعد به هم مرتبط از معنای موسیقایی، یا اطلاعات موسیقایی است که عبارتند از تفسیر-اجرا، طرح موسیقایی^۲، سنت‌ها و استانداردهای عمل^۳ [سبک موسیقی]، ابراز موسیقایی هیجان^۴، بازنمایی-های موسیقایی^۵ و اطلاعات فرهنگی-ایدئولوژیکی^۶.

چند بُعدی بودن ارزش‌های موسیقی: بر خلاف فلسفه زیبایی‌شناسی که تنها هدف آموزش موسیقی را پرورش حساسیت زیبایی‌شناسی می‌داند، در فلسفه پرکسیال الیوت (۱۹۹۵)، موسیقی و آموزش آن دارای ارزش‌های زیادی است.

تجربه موسیقایی: الیوت (۱۹۹۵) به جای اصطلاح تجربه زیبایی‌شناسی از تجربه موسیقایی^۷ استفاده می‌کند. نظریه پرکسیال الیوت معتقد است تجارب موسیقایی کاملاً به‌عنوان تجارب زیبایی‌شناسی شناخته نمی‌شوند بلکه ماهیتی عملی دارند و وابسته به شناخت‌های متکی به فرهنگ، بافت و واقعیت‌های اجتماعی است.

روش‌شناسی پژوهش:

در مطالعه حاضر برای طراحی الگوی برنامه درسی موسیقی از رویکرد کیفی و روش اسنادی^۸ و برای اعتباریابی آن از روش کمی پیمایشی استفاده شد. سند هر چیز کمی یا ضبط‌شده‌ای است که برای مقاصد ارزیابی یا سایر اهداف تهیه شده باشد (لینکلن و گوبا^۹، ۱۹۹۵). روش اسنادی، روشی کیفی است که پژوهشگر تلاش می‌کند تا با استفاده نظامند و منظم از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش خود اقدام نماید (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۸۴).

1. Performance-Interpretation
2. Musical Design
3. Traditions And Standards Of Practice
4. Musical Expressions Of Emotion
5. Musical Representations
6. Cultural-Ideological Information
7. Musical Experience
- 8 . Documentary Research Method
- 9 . Lincoln, Y., & Guba, E

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

جامعه پژوهشی، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه پژوهشی تمامی منابع نوشتاری (چاپی/الکترونیکی) بین‌المللی در آموزش موسیقی بودند که از در/ از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی (همچون Science Direct, Google scholar, Springer, & Francis, Taylor, SAGE, Wiley, ProQuest) و داخلی (مانند Sid, Magiran, Noormags, Irandoc) قابل‌بازیابی و دسترسی بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور^۱ استفاده شد. روش نمونه‌گیری ملاک محور مستلزم انتخاب مواردی است که ملاک مهمی را برآورده می‌سازند (گال، بورگ و گال^۲، ۱۳۹۳). ملاک‌ها یا معیارهای ورود^۳ در مطالعه حاضر عبارت بودند از: زبان گزارش‌های پژوهشی: انگلیسی و فارسی؛ سال انتشار: هیچ محدودیت تاریخی در نظر گرفته نشد؛ نوع سند: تمامی نظریه‌ها، رویکردها و پژوهش‌های نظری و مروری که در یک مجله و یا کتاب معتبر به چاپ رسیده بودند و دارای متن کامل بودند؛ جامعه پژوهشی: نظریه‌ها و پژوهش‌های حوزه آموزش موسیقی به طور عام و آموزش موسیقی به کودکان، به‌طور خاص.

شیوه اجرای پژوهش: پس از تعیین معیارهای ورود، کلیدواژه‌ها تعیین و تعریف شد. در مرحله بعد از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی و داخلی مطالعات و منابع مورد نظر، بازیابی شدند. سپس مقالات و منابع گردآوری شده در یک فرایند غربالگری، و بر اساس معیارهای ورود، داوری و گزینش شدند. پس از آن، ابتدا رویکردها و سپس نظریه‌های موجود در ارتباط با آموزش موسیقی به کودکان، طبقه‌بندی شدند و در نهایت نظریه پرکسیال دیوید الیوت در آموزش موسیقی (بر اساس دلایلی که در بخش یافته اشاره شد) به‌عنوان مبنای نظری آموزش موسیقی به کودکان انتخاب شد و بر پایه این نظریه الگویی برای آموزش موسیقی به کودکان پیش‌دبستان طراحی و تدوین شد.

روش تحلیل منابع: برای تحلیل اسناد از روش فیش‌برداری الکترونیکی که از یکی از روش‌های تحلیل و بررسی منابع در پژوهش اسنادی است استفاده شد. فیش‌برداری به معنای

1. Criterion Sampling
2. Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P.
3. Inclusion Criteria

استخراج عبارت، جمله یا پاراگرافی از یک متن و نوشتن آن در فیش مطالعه است (صادقی-فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۸۴).

برای اعتباریابی الگوی پیشنهادی، از روش کمی پیمایشی^۱ استفاده شد. جامعه در این بخش تمامی متخصصان دانشگاهی و غیردانشگاهی در حوزه برنامه درسی و آموزش موسیقی بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌برداری هدفمند^۲ از نوع موارد ویژه^۳ استفاده شد. این روش هرچند معرف نیست اما اطلاعات سودمندی فراهم می‌آورد (دواس^۴، ۱۳۹۴). از نمونه-برداری هدفمند در پژوهش‌های پیمایشی نیز از آن استفاده می‌شود (دواس، ۱۳۹۴). نمونه-برداری در مطالعه حاضر از آن رو هدفمند انتخاب شد تا پژوهشگر بتواند از بین متخصصان شاخص و شایسته حوزه برنامه درسی و آموزش و پرورش و نیز متخصصان عرصه آموزش موسیقی دست به انتخاب بزند. نمونه در این بخش از مطالعه حاضر برابر با ۱۶ تن از صاحب-نظران حوزه برنامه درسی و آموزش و پرورش و آموزش موسیقی بودند. منظور از صاحب-نظران برنامه درسی و آموزش و پرورش، آن دسته از اساتید (اعضای هیئت‌علمی) گروه برنامه درسی و آموزش و پرورش دانشگاه‌ها است که به حوزه برنامه درسی هنر و به‌خصوص موسیقی آشنایی داشتند. همچنین منظور از صاحب‌نظر در عرصه آموزش موسیقی فردی است که حداقل دارای مدرک کارشناسی در موسیقی است، دارای کتب یا مقالات علمی در حوزه آموزش موسیقی به کودکان است و دست‌کم ۱۰ سال سابقه آموزش موسیقی به کودکان داشته است. بر این اساس، الگوی پیشنهاد شده در مطالعه حاضر توسط ۹ متخصص حوزه برنامه درسی و آموزش و پرورش و ۷ متخصص آموزش موسیقی، اعتباریابی شد.

به‌منظور گردآوری داده‌ها برای اعتباریابی الگو از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. هر یک از سوالات پرسشنامه دارای اهداف ویژه بود و هریک از آنها برای ارزیابی جنبه‌های خاصی از الگو (یعنی رویکرد؛ اصول؛ عناصر یا هم‌گمارده‌های^۵ برنامه درسی، ارتباط منطقی بین رویکرد، اصول و هم‌گمارده‌های برنامه درسی)، طراحی شدند. از پاسخ‌دهندگان خواسته

-
1. Survey
 2. Purposive Sampling
 3. Critical Case Sampling
 4. De Vaus.
 5. Commonplaces

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

شد تا در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرتی به سوالات پاسخ دهند. برای تحلیل داده‌های این بخش از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد) استفاده شد. داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS¹ تحلیل شد.

یافته‌ها:

سوال اول: الگوی برنامه درسی موسیقی دوره پیش‌دبستان دارای چه مختصاتی است؟

قبل از پرداختن به ویژگی‌های الگوی پیشنهادی، ابتدا ضمن ارائه دلایل فلسفی و آموزشی در نقد و رد رویکرد رقیب یعنی رویکرد زیبایی‌شناسی در آموزش موسیقی، دلایل توجیه‌کننده انتخاب رویکرد پرکسیال و نظریه دیوید الیوت به‌طور روشن تشریح می‌شود.

دلایل رد رویکرد زیبایی‌شناسی در آموزش موسیقی به کودکان:

مهمترین نقاط ضعف فلسفی رویکرد زیبایی‌شناسی مربوط به سه مفروضه اصلی این رویکرد است که تأثیر مستقیمی بر آموزش موسیقی دارند (الیوت، ۱۹۹۵، الف، ۲۰۰۵، ب): ۱- موسیقی به‌عنوان شیء^۲: هدف رویکرد زیبایی‌شناسی این نیست که مهارت و دانش موسیقایی یا موزیکالیت^۳ دانش‌آموزان را توسعه دهد (الیوت، ۱۹۹۵). هدف این است که توانایی تمام دانش‌آموزان در گوش دادن به موسیقی به شیوه‌ای ویژه توسعه یابد، یعنی از نظر زیبایی‌شناختی (رایمر، ۱۹۸۹). این در حالی است که جذابیت اصلی موسیقی برای اکثر یادگیرنده‌ها انجام^۴ موسیقی است (الیوت، ۱۹۹۵). تلاش‌های معلمان رویکرد زیبایی‌شناسی برای ایجاد تغییر زیبایی‌شناختی در دانش‌آموزان معمولاً به گوش‌هایی ختم می‌شود که ناشنوا هستند (رگلسکی، ۲۰۰۵). ۲- ادراک زیبایی‌شناختی: از نظر رایمر (۱۹۸۹)، برای اینکه یک تجربه بتواند واقعاً موسیقایی باشد، کافی است شنوندگان کیفیت‌های زیبایی‌شناختی موسیقی را ادراک کرده و به آن پاسخ دهند. اما مفهوم ادراک زیبایی‌شناختی به‌طور غیرمنطقی محدود کننده بوده و اینکه معانی و ارزش‌های آثار موسیقایی ممکن است عمدتاً (اگر نه کاملاً) غیر زیبایی‌شناختی باشند. ۳- تجربه زیبایی‌شناختی: از منظر رویکرد زیبایی‌شناسی، ویژگی‌های اصلی تجربه زیبایی‌شناختی این است که ارزش آن درونی است و «تجربه زیبایی‌شناختی هیچ هدف

1. Statistic Package For Social Science

2. Music-As-Subject

3 Musicality

4. Doing

سودمندگرایانه‌ای ندارد. این یک تجربه به‌خاطر خود تجربه است» (رایمر، ۱۹۸۹). اما فرایندها و تجاری که به آنها موسیقایی می‌گوییم، هرگز در قلمرو زیبایی‌شناختی و مستقل و منزوی قرار نگرفته‌اند، بلکه بخشی از واقعیت زندگی و اجتماعی ما هستند (بومن، ۱۹۹۲).

افزون بر دلایل فلسفی اشاره شده، رویکرد زیبایی‌شناسی در آموزش موسیقی از منظر آموزشی نیز دارای مشکلات جدی است. استفاده از الگوی فنی - منطقی (سنتی) در برنامه درسی و تدریس، تمرکز بر اهداف ویژه و رفتاری به منظور کنترل دانش‌آموز، تأکید بر مفاهیم کلامی و بی‌توجهی به ماهیت رویه‌ای موسیقی و تکیه بر ساختار دیسپلینی (موضوعی) از مهمترین نقدهایی است که از منظر آموزشی بر رویکرد زیبایی‌شناسی آموزش موسیقی وارد است (رگلسکی، ۲۰۰۵؛ جورگنسن^۱، ۲۰۱۱؛ الیوت، ۱۹۹۵، ۲۰۰۵ الف). با چنین ضعف‌هایی که در رویکرد زیبایی‌شناسی آموزش موسیقی وجود دارد، می‌توان گفت «ایده زیبایی‌شناسی بسیار بی‌دوام‌تر از آن است که بتواند مبنا و اساس یک برنامه درسی باشد و یا قابل‌اعتماد و معتبر ارزشیابی شود» (بومن، ارتباط شخصی از طریق ایمیل، ۱۰ مارس ۲۰۱۵).

دلایل انتخاب نظریه پرکسیال دیوید الیوت در آموزش موسیقی به کودکان:

حداقل با هفت دلیل می‌توان نظریه پرکسیال دیوید الیوت (۱۹۹۵) را یک نظریه مناسب برای طراحی الگوی برنامه درسی موسیقی در دوره پیش‌دبستان دانست:

۱. ماهیت و ذات آموزش موسیقی در اوان کودکی، با تم اصلی فلسفه پرکسیال - تأکید بر ساخت موسیقی^۲ و آموزش عمل‌محور^۳ موسیقی - همسو و هم‌جهت است (سپ^۴، روکانن^۵ روکانن^۵ و رویزمارکی^۶، ۲۰۱۵؛ وودوارد^۷، ۲۰۰۵؛ دولاف^۸، ۲۰۰۵). اصل اساسی روش‌های اصلی آموزش موسیقی به کودکان (یعنی کودای^۹، ارف^{۱۰}، سوزکی^{۱۱} و دالکروز^{۱۲}) با این

1. Jorgensen.
2. Music Making (Musicing)
3. Practice Based
4. Sepp.
5. Ruokonen.
6. Ruismäki.
7. Woodward.
8. Dollaff.
9. Zoltán Kodály
10. Carl Orff
11. Suzuki
12. Dalcroze

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... نظر الیوت که با اهمیت‌ترین یادگیری کودکان در موسیقی، تجربه عملی در موسیقی است و نه دانش رسمی درباره آن، همسو است (وود وارد، ۲۰۰۵، ص ۲۵۳). ویژگی اصلی آموزش اثربخش موسیقی به کودکان، آموزشی است که در آن مریدان به جای توضیح دادن، نشان می‌دهند^۲ و کودکان نیز به جای نشستن در سکوت، آغازگر فعالیت‌ها هستند و به خلق موسیقی می‌پردازند (کمپبل، ۱۹۹۱).

۲. تأکید رویکرد پرکسیال به‌طور کل و نظریه پرکسیال الیوت به‌طور خاص بر بُعد فرهنگی موسیقی و آموزش آن با اصول آموزش موسیقی به کودکان هماهنگ و همسو است. کارل ارف^۳ از مریدان می‌خواست تا در طراحی تجارب موسیقایی برای کودکان، به دنبال کشف امکانات و ظرفیت‌های فرهنگ‌های موسیقایی خودشان باشند. همچنین در رویکرد زولتان کودای، موسیقی محلی از جایگاه و ارزش بسیار بالایی برخوردار بود (دولاف، ۲۰۰۵).

۳. تأکید الیوت بر شیفتگی^۴، لذت یا خوشی^۵ در آموزش موسیقی، موضوعی است که در اصول و رویکردهای اصلی آموزش موسیقی به کودکان بسیار بر آن تأکید شده است (وود وارد، ۲۰۰۵).

۴. این دیدگاه الیوت که دانش و مهارت موسیقایی از طریق ترکیبی از گوش دادن و ساخت موسیقی و نیز فرایندهای همراه رشد می‌یابد، با روش‌ها و اصول آموزش موسیقی به کودکان هماهنگ و همساز است (وود وارد، ۲۰۰۵).

۵. همان‌گونه که الیوت تأکید می‌کند، این موضوع کاملاً پذیرفته شده است که ارزشیابی کودکان در یادگیری موسیقی از طریق مشاهده اجرا، آهنگ‌سازی و بداهه‌نوازی کودکان بهتر انجام می‌شود تا اینکه مبتنی بر پاسخ‌های کلامی کودکان باشد (دانفی^۶، ۲۰۱۰؛ وود وارد، ۲۰۰۵).

۶. تأکید الیوت بر حرکت در موسیقی با آموزش موسیقی به کودکان سازگاری بالایی دارد چرا که در دوران کودکی، حرکت بخش ذاتی موسیقی است (دولاف، ۲۰۰۵).

-
1. Explain
 2. Demonstrate
 3. Carl Orff
 4. Flow
 5. Enjoyment
 6. Dunphy.

۷. الگوهای آموزش موسیقی در دوران اولیه کودکی همسو با الیوت معتقدند که هدف از طراحی چالش‌های موسیقایی آن است تا توجه کودکان را از به‌خاطر سپاری و تکرار صرف به شناسایی و حل مسئله موسیقایی درگیر سازند (وود وارد، ۲۰۰۵).

مختصات الگوی برنامه درسی موسیقی در دوره پیش‌دبستان:

ویژگی‌ها یا مختصات الگوی پیشنهادی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان دو در دو بخش ارائه شد: الف) اصول آموزش موسیقی در الگوی پرکسیال آموزش موسیقی. ب) هم-گمارده‌های هفت‌گانه الگوی پرکسیال برنامه درسی موسیقی.

الف) اصول آموزش موسیقی در الگوی پرکسیال آموزش موسیقی:

۱- تحول دانش و مهارت موسیقایی در کودکان مستلزم آن است که همه ابعاد دانش و مهارت موسیقی (فهم موسیقایی) را در آموزش موسیقی مدنظر قرار دهیم.

۲- هرچه کودکان به درک و فهم بیشتری از آثار موسیقایی برسند، می‌توانند معانی موسیقایی و لذت (خوشی) ناشی از گوش دادن به آن را به شکل عمیق‌تری تجربه کنند.

۳- تحول دانش و مهارت موسیقی (میوزیشنشیپ) کودکان تنها از طریق ساخت فعالانه موسیقی رشد می‌کند.

۴- دانش را نمی‌توان از بافتی که در آن آموخته شده است و یا به‌کار گرفته شده است، جدا نمود. پس مسئله دانش و مهارت موسیقی، تشویق دانش‌آموزان به فرهنگ‌های خاص موسیقی و همچنین موسیقی فرهنگ‌های خاص است.

۵- استفاده از حرکت در آموزش موسیقی به کودکان، برای تحول دانش و مهارت موسیقی و فهم موسیقایی آنها ضروری است.

۶- ساخت موسیقی و گوش دادن به موسیقی با یکدیگر، عمل موسیقی^۱ را شکل می‌بخشند (ساخت موسیقی و گوش دادن به موسیقی دو روی یک سکه‌اند و به یکدیگر وابسته‌اند) بنابراین دانش و مهارت گوش دادن به موسیقی باید تنها در فرایند ساخت موسیقی در کودکان پرورش یابد.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

۷- تأثیرگذارترین راه برای رسیدن به هرگونه فواید غیرموسیقایی آموزش موسیقی این است که روی اهداف اصلی آموزش و یادگیری موسیقی (رشد خود، خودشناسی، شیفتگی یا خوشی موسیقایی) تمرکز داشته باشیم.

۸- مهارت و دانش موسیقی به‌خودی‌خود یک هدف نیست. کار آموزش موسیقی این نیست که شکل‌های مختلفی از دانش موسیقایی را به عنوان یک هدف توسعه دهد، بلکه باید مهارت و دانش موسیقی یادگیرنده‌ها را از طریق حل مسئله پیش‌رونده موسیقایی و با ارتباطی متعادل با چالش‌های موسیقایی صحیح، ارتقا بخشد.

۹- طراحی چالش‌های موسیقایی برای کودکان باید به‌گونه‌ای باشد که توجه کودکان را از به‌خاطر سپاری و تکرار کورکورانه به شناسایی و حل مسئله موسیقایی درگیر سازد.

۱۰- نادیده گرفتن موسیقی چندفرهنگی در آموزش موسیقی به کودکان، به‌معنای نادیده گرفتن واقعیت موسیقی، محدود کردن دانش و خلاقیت موسیقایی کودکان است. در آشنایی کودکان به اعمال/فرهنگ‌های موسیقی، باید از آشناترین آنها شروع کرد.

۱۱- تجارب موسیقایی حاصل ادراک آبی، بی‌غرضانه، بی‌طرفانه و زیبایی‌شناختی نیستند، بلکه وابسته به شناخت‌های متکی به فرهنگ و بافت هستند.

۱۲- از بین اشکال ساخت موسیقی (اجرا، بداهه‌نوازی^۲، آهنگ‌سازی^۳، تنظیم^۴، و رهبری^۵)، اجرا و بداهه‌نوازی اشکال اصلی و محوری در آموزش موسیقی به کودکان است. آهنگسازی، تنظیم، و رهبری باید به‌طور نظامند و تا آنجا که زمان اجازه می‌دهد، و در ارتباطی معقول با عمل‌ها و کارهای موسیقایی که کودکان از طریق اجرا تعقیب می‌کنند، به آنها موخته شود. حضور موسیقی در یک جامعه نه به آهنگسازی نیاز دارد و آهنگسازی‌ها جدای از اجرا و بداهه‌نوازی وجود ندارند، بلکه در ارتباطی مستقیم با اجرا و بداهه‌نوازی موسیقی وجود پیدا می‌کنند (الیوت، ۱۹۹۵).

-
1. Performing
 2. Improvising
 3. Composing
 4. Arranging
 5. Conducting

ب) هم‌گمارده‌های هفت‌گانه الگوی پرکسیال برنامه درسی موسیقی

در نظریه پرکسیال الیوت (و در نتیجه الگوی حاضر)، به‌جای استفاده از واژه «عناصر برنامه درسی»^۱ از «هم‌گمارده‌های برنامه درسی» استفاده شد. هر چند در قلمرو برنامه درسی این دو مفهوم هم‌معنا نیز دانسته شده‌اند اما تمایز ظریفی میان این دو مفهوم یعنی عناصر و هم‌گمارده وجود دارد. مفهوم عنصر بیشتر مناسب استفاده در تعاریفی از برنامه درسی است که نگاه مهندسی یا بالا به پایین، تکنیکی یا خطی را پیشنهاد می‌دهند. در حالیکه هم‌گمارده بیشتر توسط کسانی به‌کار می‌رود که صریحاً یا تلویحاً نگاه یا انگاره متفاوتی را که واجد نگاه غیرخطی و غیرتکنیکی و یا از نوع «عمل‌فکورانه»^۲ در فرایند تولید است، ترویج می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). چنانچه پیداست این تمایزگذاری کاملاً با دیدگاه پرکسیال الیوت نسبت به برنامه درسی موسیقی سازگاری دارد. الیوت (۱۹۹۵؛ ۲۰۰۵ الف؛ ۲۰۰۹) بر اساس نوشته‌های عمل‌گرایانی^۳ چون چارلز پیرز^۴، جورج هربرت مید^۵، و جان دیویی^۶ و تعدادی از محققان آموزشی مانند ویلیام اچ کیلیپاتریک^۷، جوزف شواب^۸ و ویلیام رید^۹ یک نوع برنامه درسی عملی^{۱۰} یا به‌عبارتی دقیق‌تر برنامه درسی به‌عنوان کارآموزی^{۱۱} را پیشنهاد می‌دهد که در آن معلم همچون کارگزار فکور^{۱۲} و دانش‌آموز به‌مثابه کارگزار فکور موسیقایی^{۱۳}، عمل می‌کند.

در الگوی پیشنهادی مطالعه حاضر، بر اساس نوشته‌های الیوت (۱۹۹۵، ۲۰۰۵ الف، ۲۰۰۵ ب، ۲۰۰۹) و با الهام از نظریه شواب (۱۹۷۳)، هفت هم‌گمارده برای برنامه درسی موسیقی

1. Curriculum Elements
2. Deliberative
3. Pragmatism
4. Charles Pierce
5. George Herbert Mead
6. John Dewey
7. William H Kilpatrick
8. Joseph Schwab
9. William Reid
10. Practical Curriculum
11. Curriculum-As-Practicum
12. Reflective Practitioners
13. Reflective Musical Practitioners

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...
تعریف شد که عبارتند از اهداف، دانش، یادگیرندگان، فرایندهای یاددهی-یادگیری^۱، معلم،
ارزشیابی و بافت یادگیری^۲.

جدول ۱. هم‌گمارده‌های الگوی پیشنهادی برنامه درسی آموزش موسیقی برای دوره پیش‌دبستان بر اساس نظریه
پرکسیال الیوت.

ردیف	هم‌گمارده‌ها	ماهیت و نقش هم‌گمارده‌ها در الگوی پیشنهادی
۱	اهداف	رشد خود، خودآگاهی، خوشی و عزت نفس
۲	دانش	دانش و مهارت موسیقی (میوزیشینشیپ)
۳	یادگیرنده	کارگزار فکور موسیقایی
۴	معلم	کارگزار فکور
۵	فرایندهای یادگیری	حل مسئله پیش‌رونده چالش‌های موسیقایی
۶	بافت یادگیری	غوطه‌وری فعال در چالش‌های موسیقایی واقعی
۷	ارزشیابی	پوشه فرایندی

در ادامه به تشریح و توصیف هر یک از هم‌گمارده‌های الگوی پیشنهادی پرداخته می‌شود.
اهداف: الیوت (۱۹۹۵) تصدیق می‌کند که سازندگان موسیقی (نوازندگان، بداهه‌نوازان، آهنگ-
سازان، تنظیم‌کننده‌ها، و رهبران ارکستر^۳) برای اهداف مختلفی نواهای موسیقایی را خلق می-
کنند، از جمله برای رقص، پرستش، جشن گرفتن، رژه، فرایند اجتماعی‌سازی، آموزش و
یادگیری. اما آنچه الیوت در آموزش موسیقی بر آن تأکید دارد، ارزش‌های اصلی ساخت
موسیقی به‌عنوان یک عمل انسانی است. اهداف محوری آموزش موسیقی از منظر نظریه
پرکسیال دیوید الیوت ارزش‌های اساسی زندگی یعنی رشد خود، خودشناسی، شیفتگی یا
خوشی موسیقایی است. از منظر الیوت، اکثر عمل‌های موسیقایی دو شرایط ضروری را برای
سازندگان موسیقی به‌منظور دستیابی به ارزش زندگی رشد خود، خودآگاهی و شیفتگی یا
خوشی موسیقایی ارائه می‌دهند: ۱- چالش‌های موسیقایی چندبعدی و ۲- مهارت و دانش
موسیقی مورد نیاز برای مواجهه با چالش‌های یک عمل موسیقایی خاص.

-
1. Teaching-Learning Processes
 2. Learning Context
 3. Conductors
- ۰۰۷

چنانچه مشاهده شد، در این الگو به جای اهداف خاص^۱ یا رفتاری از اهداف کلی^۲ (رشد خود، خودآگاهی و خوشی موسیقایی) آموزش موسیقی نام برده شد چرا که اهداف جزئی و خاص در فرایند یاددهی- یادگیری تعیین خواهند شد و نه پیش از آن. جان دیویی (۱۹۱۶) چندین دهه پیش، این نکته را مورد تأکید قرار داد که اهداف آموزشی^۳ از پیش تعیین کردن^۴ یادگیری نیستند، بلکه پیامد و نتیجه تعاملات یاددهی-یادگیری هستند (نقل از الیوت، ۱۹۹۵).

دانش: در اینجا به جای واژه «محتوا» از «دانش» استفاده شد. واژه محتوا ممکن است تلویحاً حامی این پیام باشد که موسیقی را می‌توان در قالب مفاهیم کلامی / رفتاری تقلیل داد و هر آنچه که کودکان قادرند و باید در موسیقی بیاموزند را می‌توان در قالب مفاهیم کلامی بیان نمود. لذا از واژه «دانش» استفاده شد تا تأکید کنیم که موسیقی مثل دیگر رشته‌ها مانند ریاضی و علوم، شکلی از دانش است اما دانش در موسیقی دارای ابعاد متعددی است و بر خلاف دانش ریاضی یا علوم، اساساً از نوع کلامی نیست، بلکه از نوع رویه‌ای (عملی) است. در واقع، هرچند مفاهیم کلامی در توسعه مهارت و دانش موسیقی کمک می‌کنند، اما دانش موسیقی رسمی در آموزش موسیقی به کودکان در اولویت دوم نسبت به دانش رویه‌ای قرار می‌گیرد. هاوارد گاردنر^۵ (۱۹۹۰) از این دیدگاه حمایت می‌کند و می‌گوید که «در حوزه‌ای مانند موسیقی، دانش رسمی (یا صحبت در مورد موسیقی) یک شکل فرعی از دانش است، و نباید به عنوان جایگزینی برای تفکر و حل مسئله در خود محیط در نظر گرفته شود (ص ۴۲)». اگرچه اکثر کودکان پیش‌دبستان قادرند تا حدودی از دانش رسمی در رابطه با ساخت موسیقی و گوش دادن به موسیقی را کسب کنند، اما دانش رسمی نباید بدون ارتباطی اساسی با ساخت موسیقی فعال و اصیل کودکان اکتساب شود. آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، مهارت و دانش موسیقی (میوزیشنشیپ) است؛ شکلی از دانش که از طریق اعمال موسیقایی، تعاملات، و ارتباط با اعمال (سبک‌ها) و چالش‌های موسیقایی به‌دقت انتخاب شده، به‌صورت درونی در کودکان ایجاد می‌شود (الیوت، ۱۹۹۵). مهارت و دانش موسیقی کلید دستیابی به ارزش‌ها و

-
1. Objectives
 2. Broad Goals
 3. Educational Objective
 4. Prespecification
 5. Content
 6. Howard Gardner

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... اهداف آموزش موسیقی است. مهارت و دانش موسیقی، که شامل مهارت و دانش گوش دادن (لیسنرشپ)^۱ نیز می‌شود، یک شکل غنی از دانش رویه‌ای (عملی) است که متکی بر چهار نوع دیگر از دانش موسیقایی (دانش رسمی، دانش غیر رسمی، دانش امپرسیونیستی، دانش نظارتی) به شیوه‌هایی حمایت‌کننده و محیطی می‌باشد.

یادگیرندگان: تمامی روش‌های آموزش موسیقی به کودکان پیش‌دبستان (کودای، ارف، سوزکی و دالکروز) با این نگاه که همه کودکان از هوش و توانایی لازم برای یادگیری موسیقی برخوردار هستند، روش‌های آموزشی خود را برای همه کودکان طراحی کردند و نه صرفاً برای تعداد معدودی از آنها (وود و ارد، ۲۰۰۵). بر این اساس، تمام دانش‌آموزان باید به یک شیوه اساسی آموزش داده شوند: به‌عنوان کارگزاران فکور موسیقایی^۲، یا کارآموزان موسیقایی^۳. یک برنامه درسی موسیقی باید مبتنی بر ساخت فعال، انتقادی و فکورانه موسیقی در همه شکل خود (اجرا، بداهه‌نوازی، آهنگسازی، تنظیم و رهبری) باشد (الیوت، ۲۰۰۹). مریان با رفتار کردن با کودکان به عنوان کارگزاران کارآموز موسیقایی^۴ و با آموختن چگونگی یافتن و حل کردن مشکلات موسیقایی به تمام کودکان در حین «گفتگو» به همراه تمرینات پیوسته و پیشرونده موسیقایی، تفکر و دانش موسیقایی کودکان را تثبیت می‌کند. در این کار، انواع مختلف دانش مربوط به مهارت و دانش موسیقی اکتساب و هماهنگ می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵ الف).

معلم: یک معلم موسیقی حرفه‌ای، مانند یک بداهه‌نواز حرفه‌ای، با مشکلات و فرصت‌ها لحظه به لحظه دست و پنجه نرم می‌کند. این مشکلات و فرصت‌ها هم دارای ماهیت موسیقایی هستند و هم ماهیت آموزشی دارند. بنابراین مربی موسیقی حرفه‌ای باید دارای دو شکل مکمل از تخصص باشد: مهارت و دانش موسیقی و مهارت و دانش تدریس^۵. مهارت و دانش موسیقی و مهارت و دانش تدریس به همدیگر وابسته هستند؛ هیچ کدام بدون آن یکی کافی نیست (الیوت، ۲۰۰۵ الف).

-
1. Listenership
 2. Reflective Musical Practitioners
 3. Musical Apprentices
 4. Apprentice Musical Practitioners
 5. Educatorship

مهارت و دانش موسیقی: معلم برای اینکه بتواند تدریس اثربخشی داشته باشد، باید مهارت و دانش موسیقی (در همه ابعاد پنجگانه آن) را داشته باشد، و الگویی برای کودکان از یک موسیقیدان باشد. تنها در این صورت است که کودکان مهارت و دانش موسیقی را فرا می‌گیرند. هرچه مهارت و دانش موسیقی یک معلم بیشتر باشد، بیشتر هم قادر خواهد بود تا مهارت و دانش موسیقی و خلاقیت موسیقایی را در دانش‌آموزان ارتقاء دهد. معلمانی که دارای تحصیلات تخصصی در زمینه موسیقی نیستند اغلب تدریس و یادگیری موسیقی را در سطح حافظه‌کلامی، فعالیت‌های ساختگی تقلیل می‌دهند که هدف از طراحی آنها بیشتر سرگرم کردن و آرام کردن دانش‌آموزان است.

مهارت و دانش تدریس: مهارت و دانش تدریس یک نوع دیگر از دانش کارکردی و عملی است. این یک مهارت، عادت، استعداد، علم، یا مجموعه‌ای از حقایق در ارتباط با روان‌شناسی یا فلسفه تعلیم و تربیت نیست. مهارت و دانش تدریس یک دانش انعطاف‌پذیر و مبتنی بر شرایط است که به فرد کمک می‌کند بسته به نیازهای کودکان، معیارهای موضوع درسی، نیازهای اجتماع، و استانداردهای حرفه‌ای که برای هرکدام از اینها کاربرد دارد، تفکر در عمل داشته باشد. معلمان کارگزارن فکوری هستند که می‌توانند بسته به موقعیت‌های یاددهی-یادگیری بسیار پیچیده و سیال، تفکر در عمل و دانش در عمل داشته باشند. تدریس یعنی مسئله تفکر در عمل هدفمند. در واقع داشتن تخصص تدریس یعنی داشتن درکی عملی و کارکردی از موقعیت‌های یاددهی-یادگیری. واژه عملی و کارکردی^۱ بر ماهیت عملی، مبتنی بر شرایط، و بداهه‌ای تدریس تأکید دارد. تدریس در تنهایی و انزوا رخ نمی‌دهد بلکه در ارتباط با دانش‌آموزان رخ می‌دهد، در نتیجه دانش در عمل^۲ معلم آن چیزی است که به شرایط تدریس-یادگیری معنا می‌دهد. بنابراین تخصص تدریس بطور بنیادینی رویه‌ای و وابسته به شرایط است. پویایی‌های شرایط تدریس-یادگیری به همان اندازه اعمال معلم را شکل می‌دهند که اعمال او می‌تواند به شرایط تدریس-یادگیری شکل دهند. مفاهیم سنتی برنامه درسی نمی‌توانند این حقیقت را درک کنند که بسیاری از مشکلات کلیدی که معلمان موظف به حل

-
1. Working
 2. Knowledge-In-Action

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

کردن آنها هستند، قبل از شروع درس خود را نشان نمی‌دهند. از این رو، تدریس حالتی مبهم دارد (الیوت، ۱۹۹۵).

تدریس عالی شاهدهی بر یک شکل متمایز از دانش رویه‌ای است که آن نیز متکی بر چندین نوع دیگر از دانش تدریس، یعنی دانش رسمی (حیطه‌های تخصصی نظیر فلسفه آموزش موسیقی، روانشناسی تربیتی، نظریه برنامه درسی، و نظریه رشد کودک)، غیررسمی (حل مسئله فعال در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری اصیل)، امپرسیونیستی (یک شکل غیرکلامی و هیجانی از دانش که از طریق تفکر در حین عمل در شرایط تدریس اصیل به دست می‌آید) و نظارتی (توانایی فرد در دانستن نحوه انجام دادن، دانستن زمان انجام دادن، و دانستن اینکه آیا کار را انجام بدهد یا خیر) است.

فرایندهای یادگیری: رشد فهم موسیقایی وابستگی بنیادینی به حل مسئله موسیقایی پیش‌رونده و مسئله‌یابی دارد. این فرایندها مستلزم این هستند که کودکان بیاموزند چطور توجه خود را بر جنبه‌های ظریف و ظریف‌تر چالش موسیقایی که می‌خواهند با آن مواجه شوند، معطوف کنند. در تمام این فرایندها یک الزام وسیع‌تر وجود دارد: اینکه تمام کودکان درگیر پروژه‌های ساخت موسیقی غنی و چالش‌انگیز شوند، پروژه‌هایی که به‌طور هدفمند و مانند نمونه‌های اعمال موسیقایی واقعی، سازمان‌دهی می‌شوند. همچنین در مواردی که در آنها حرکت کردن بخشی جدایی‌ناپذیر از ساخت یا گوش کردن به موسیقی است، باید تأکید مناسبی بر حرکت کردن داشته باشیم (الیوت، ۱۹۹۵).

در این الگو هفت راهبرد یاددهی - یادگیری پیشنهاد می‌شود. معلمان موسیقی می‌توانند بسته به هدف، محتوا، فعالیت‌ها و چالش‌های موسیقایی، بافت و موقعیت، از یک یا چند مورد از آنها استفاده کنند. دلیل انتخاب این راهبردها این است که با برنامه درسی به‌عنوان کارآموزی سازگار هستند. این راهبردها عبارتند از: الگودهی (مدل‌سازی)^۱، مربیگری^۲، تکیه‌گاه‌سازی^۳، محو شدن^۴، بیان کردن با تفصیل^۵، تعمق مقایسه‌ای^۶، و کشف کردن^۱ (الیوت، ۱۹۹۵).

-
1. Modeling
 2. Coaching
 3. Scaffolding
 4. Fading
 5. Articulating
 6. Comparative Reflection

الگودهی: الگودهی به این موضوع اشاره دارد که مربی به عنوان یک متخصص، تفکر در حین عمل را طوری اجرا می‌کند که کودکان بتوانند آن را مشاهده کنند، به آن گوش کنند، و مفاهیم عملی که برای داشتن تفکر موسیقایی به آن نیاز دارند را کسب کنند. منظور از «مدل‌سازی» تقلید نیست و مدل‌سازی شامل تدریس و یادگیری متقابل و دوجانبه است.

مربیگری: مربیگری با تشخیص و ارزشیابی فرایندها و محصولات تفکر موسیقایی کودکان آغاز می‌شود. سپس مربیگری با ارائه یادآور، راهنمایی، الگوها، یا مشکلات جدیدی که برای هدایت توجه کودکان به جزئیات موسیقایی مهم طراحی شده‌اند، ادامه پیدا می‌کند.

تکیه‌گاه‌سازی: تکیه‌گاه‌سازی شامل حمایت از کودکان به شیوه‌های مختلف در هنگامی است که تلاش می‌کنند خودشان به شناسایی و حل مشکل بپردازند تا در نتیجه بتوانند پیشرفت کنند. حمایت‌ها می‌توانند شکل‌های مختلفی به‌خود بگیرند، از جمله تجهیزات مخصوص، الگوها، توصیه‌های کلامی.

محو شدن: محو شدن یعنی حذف شدن تدریجی حمایت، همگام با پیشرفت توانایی کودکان در حل مسئله.

بیان با تفصیل: بیان با تفصیل (تعمق کلامی) هرگونه ابزاری است که به کودکان کمک می‌کند رویکردهای شخصی خود به حل مسئله موسیقایی را ابراز کنند، از جمله استفاده از کلام، نمودار و الگوها. هدف بیان به تفصیل رسیدن به خودآگاهی موسیقایی است.

تعمق مقایسه‌ای: راهبرد تعمق مقایسه‌ای یعنی تفکر و تأمل دانش‌آموز بر اعمال موسیقایی خود. کشف: با محو شدن تدریجی حمایتی که معلمان فراهم می‌کنند، کودکان را متعهد می‌سازند تا مسیرهای مختلف تصمیم‌گیری را کاوش کرده و در نتیجه مالکیت اهداف و پیشرفت‌های موسیقایی خود را بدست آورند.

بافت یادگیری: ایده محوری کارآموزی در این الگو، غوطه‌وری کل‌نگرانه^۲ است. هدف رشد همه ابعاد دانش و مهارت موسیقی و دانش و مهارت شنیدن، از طریق مشارکت لذت بخش و فعال کودکان با همه اشکال ساخت و گوش دادن به موسیقی است. برنامه درسی پرکسیال کودکان را در یک سری پروژه‌های ساخت موسیقی وارد می‌کند که آنها را ملزم می‌کند بر

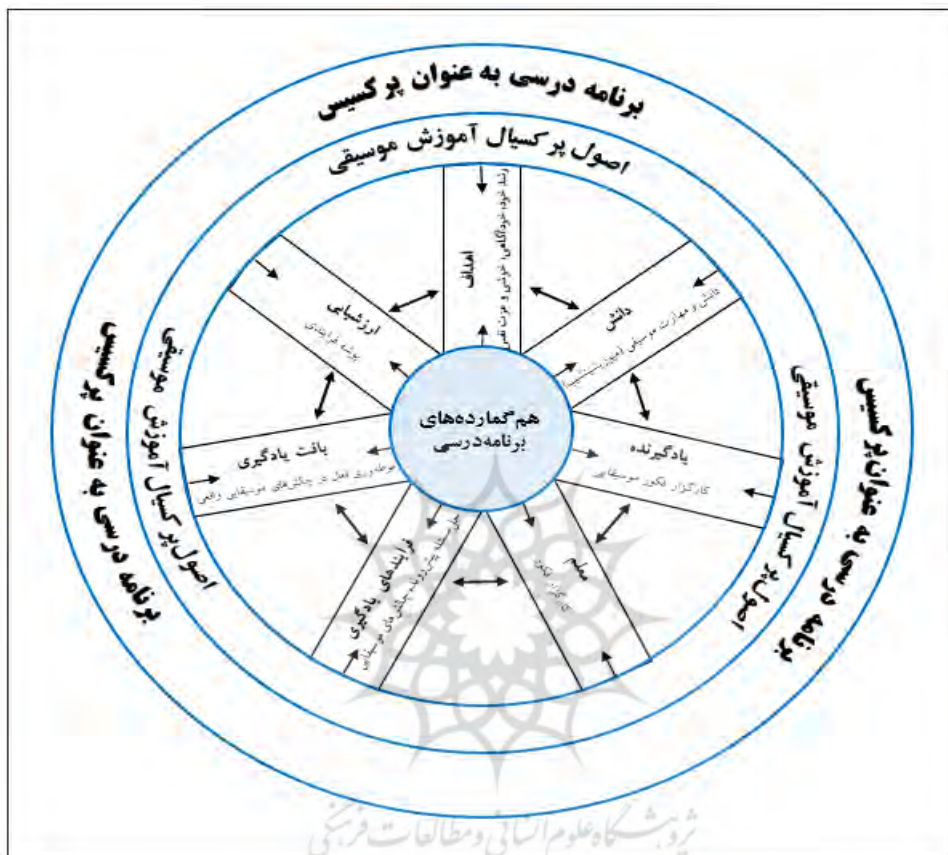
-
1. Exploring
 2. Holistic Immersion

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

معیارها، سنت‌ها، دانش، پیشرفت‌های برجسته، زبان‌ها و راهبردهای خلاقانه دنیای موسیقایی که پروژه آنها جزئی از آن است، تکیه داشته باشند. از این دیدگاه، محیط یاددهی-یادگیری موسیقی به‌خودی‌خود، عنصری کلیدی در امر آموزش موسیقی است. اعمال موسیقایی یادگیرندگان با چرخش تعاملی و هدف‌محور پرسش‌ها، مسائل، و دانش‌هایی شکل می‌گیرند و ارتقاء می‌یابند که حول کوشش کودکان به‌عنوان کارگزاران فکور هنری، ایجاد می‌شوند.

ارزشیابی: عملکرد اصلی سنجش در آموزش موسیقی این نیست که نمره‌ها را تعیین کند، بلکه باید به کودکان درمورد کیفیت مهارت و دانش موسیقی در حال رشد آنها بازخوردهای دقیق ارائه دهد. یادگیرندگان به بازخوردی سازنده نیاز دارند که بدانند چرا، چه وقت و چگونه چالش‌های موسیقایی در ارتباط با استانداردهای و سنت‌ها رو به رو می‌شوند (یا نمی‌شوند). بازخورد برای نگاه داشتن کودکان در کانال شیفتگی، عزت نفس و خوشی موسیقایی مهم است. چون مهارت و دانش موسیقی با انواع دانش کلامی که در زمینه‌های تحصیلی آموزش داده می‌شوند تفاوت اساسی دارد استفاده از آزمون‌های استاندارد شده و کلامی باید به شکل کاملاً محدود و صرفاً در مورد مولفه دانش رسمی مهارت و دانش موسیقی استفاده شود. به‌طور کلی، روش‌های سنتی ارزشیابی در آموزش موسیقی صحیح نیستند، زیرا آنها بر تفکر زبان-شناختی تأکید بیش از اندازه دارند. باید از طریق پنجره موسیقی به مهارت و دانش موسیقی نگاه کنیم، و نه از پنجره زبان‌شناسی. بدین منظور، پیشنهاد نظریه پرکسیال الیوت و در نتیجه الگوی حاضر برای ارزشیابی کودکان، استفاده از روش «پوشه فرایندی»^۱ است. هدف از پوشه فرایندی موسیقایی این است که پیشرفت مهارت و دانش موسیقایی هر دانش‌آموز را به شیوه‌های مختلف در طول یک دوره طولانی مدت، ثبت و ضبط کنیم. این نمونه، مجموعه‌ای از پروژه‌های موسیقایی در حین پیشرفت، پروژه‌های موسیقایی تکمیل شده، و بازخوردهای مربوط به آن فرایندها و پیشرفت‌ها است. هدف این است که هم شواهد عادلانه‌ای از پیشرفت کودکان برای ارزیابی‌های بعدی جمع‌آوری شود، و هم منبعی همیشگی از بازخورد سازنده برای کودکان و معلمان خلق شود. در حقیقت بر خلاف پوشه‌کار که بهترین محصولات نهایی دانش‌آموزان را ارائه می‌دهد، پوشه فرایندی، بر فرایند کار دانش‌آموزان در فعالیت‌های خلاق،

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۹، سال هجدهم، تابستان ۱۴۰۲
 متمرکز است (پرگینز، ۲۰۰۸). بر اساس آنچه گفته شد، در شکل شماره ۱ الگوی آموزش موسیقی در دوره پیش‌دستانی نشان داده شد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی آموزش موسیقی برای دوره پیش‌دستانی.

سوال دوم. الگوی ارائه شده از دیدگاه متخصصان حوزه برنامه درسی و آموزش موسیقی تا چه میزان معتبر است؟

چنانچه در بخش روش نیز اشاره شد، برای اعتباریابی الگو از پرسشنامه استفاده شد. همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی پاسخ‌های متخصصین در خصوص اجزای الگو، گزینه‌های «موافقم» و «کاملاً موافقم» است. به عبارت دیگر، داده‌های جدول مذکور نشان

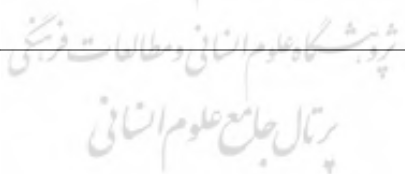
1. Perkins.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... می‌دهد که از دیدگاه متخصصین، تمامی اجزا الگوی پیشنهادی، به شکل مطلوب و قابل‌قبولی طراحی و تعیین شده است و الگوی حاضر می‌تواند الگوی مناسبی برای برنامه درسی موسیقی در دوران پیش‌دبستان باشد.

جدول ۱. توزیع فراوانی پاسخ متخصصین در مورد اجزای الگوی پیشنهادی.

ردیف	گروه‌های پرستشنامه	گزینه‌ها					
		کاملاً مخالفم	مخالقم	نظری ندارم	مواقفم	کاملاً موافقم	فراوانی
۱	رویکرد حاکم بر الگوی برنامه درسی موسیقی برای آموزش موسیقی در دوران پیش‌دبستان مناسب است؟	۰	۰	۱	۶۳	۸	۵۰
۲	اصول حاکم بر الگوی برنامه درسی موسیقی برای آموزش موسیقی در دوران پیش‌دبستان مناسب است؟	۰	۱	۶۳	۰	۱۲	۷۵
۳	اهداف حاکم بر الگوی برنامه درسی موسیقی برای برنامه درسی موسیقی پیش‌دبستان مناسب است؟	۱	۳	۶۳	۱	۹	۵۶
		۲۵	۴				

ردیف	گروه‌های پرستشنامه	گزینه‌ها			
		کاملاً لحاحجه	مخالقم	نظری ندارم	مواقفم
		کاملاً فروانی	درصد	فروانی	درصد
۴	بین رویکرد، اصول و هم- گمراهی هفت‌گانه، در الگوی پیشنهادی ارتباط منطقی، وجود دارد	۰	۰	۱	۶/۳
۵	دیدگاه الگوی پیشنهادی نسبت به یادگیرندگان، منطقی و قابل قبول است	۰	۰	۱	۶/۳
۶	دیدگاه الگوی پیشنهادی نسبت به یادگیری، منطقی و قابل- قبول است	۰	۰	۲	۱۲/۵
۷	دیدگاه الگوی پیشنهادی نسبت به فرایند یادگیری (و روش‌های یاددهی-یادگیری)، منطقی و قابل قبول است	۱	۶/۳	۱	۶/۳
		۰	۰	۷	۶/۳
		۰	۰	۵	۲۷/۵
		۰	۰	۶	۲۷/۵
		۰	۰	۴	۵۶/۳



ژورنال مطالعات برنامه درسی
پرتال جامع علوم انسانی

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

ردیف	گروه‌های پرستشنامه	گزینه‌ها					
		کاملاً مواقفم	مواقفم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً لجاجتم	مخالقم
		فروانی درصد	فروانی درصد	فروانی درصد	فروانی درصد	فروانی درصد	فروانی درصد
۸	دیدگاه الگوی پیشنهادی نسبت به پیشینه‌های نسبت به معلم، منطقی و قابل قبول است.	۶۲/۵	۱۰	۳۷/۵	۶	۰	۰
۹	دیدگاه الگوی پیشنهادی نسبت به روش‌های ارزشیابی از یادگیری کودکان، منطقی و قابل قبول است.	۳۷/۵	۶	۴۳/۸	۷	۱۲/۵	۲
۱۰	بین هم‌کارهای برنامه درسی موسیقی در الگوی پیشنهادی، ارتباط و همسویی منطقی وجود دارد.	۱۸/۸	۳	۶۸/۸	۱۱	۶/۳	۱

بحث و نتیجه‌گیری:

هدف در مطالعه حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان بود. پس از نشان دادن نقاط ضعف فلسفی و آموزشی رویکرد زیبایی‌شناسی به آموزش موسیقی، با ارائه دلایل متعدد نشان دادیم که بهترین رویکرد برای برنامه درسی موسیقی در دوران پیش‌دبستان، رویکرد پرکسیال و از بین نظریه‌های درون این رویکرد، نظریه پرکسیال دیوید لیوت است. تأکید بر ساخت موسیقی و آموزش عمل محور موسیقی، توجه بر بافت و جنبه‌های فرهنگی در آموزش موسیقی، تأکید بر تجربه لذت و خوشی (شیفتگی) کودکان در

هنگام انجام فعالیت‌های موسیقایی، تأکید بر ارزشیابی از عملکرد و اجرای کودکان به جای پاسخ‌های کلامی آنها و همچنین ارزشیابی تکوینی به‌جای پایانی (فرایند به جای نتیجه و محصول)، تأکید بر عنصر حرکت در آموزش موسیقی، همچنین استفاده از برنامه درسی منعطف و کودک محور، از جمله مهمترین دلایل انتخاب این رویکرد به طور کل و نظریه‌الیوت به طور خاص، بود.

الگوی برنامه درسی موسیقی در دوران پیش‌دبستان، یک نوع نوع برنامه درسی عملی یا به-عبارتی دقیق‌تر برنامه درسی به‌عنوان کارآموزی است که در آن معلم همچون کارگزار فکور و دانش‌آموز به‌مثابه کارگزار فکور موسیقایی، عمل می‌کند. رو برگرداندن از مفهوم منطقی-فنی از معلمان به‌عنوان خرده‌فروشان یا مفسران برنامه درسی و توجه به معلمان به‌عنوان کارگزاران فکور؛ رو برگرداندن از مشخص کردن اهداف ضد موقعیتی به‌سوی سازمان‌دهی دانش مبتنی بر شرایط؛ رو برگرداندن از رونوشت‌ها و مفاهیم کلامی بسیار اختصاصی به‌سوی آماده‌سازی و طرح‌های مبتنی بر شرایط؛ و رو برگرداندن از اندازه‌گیری و آزمون به‌سوی سنجش و ارزشیابی اصیل از جمله ویژگی‌های این نوع از برنامه درسی است. برنامه درسی به‌عنوان کارآموزی موسیقی هم برای کودکان و هم معلمان بسیار برانگیزاننده است (الیوت، ۱۹۹۵ ص ۱۳۰). در این الگو از برنامه درسی، مهارت و دانش موسیقی به‌خودی خود یک هدف نیست. کار آموزش موسیقی این نیست که شکل‌های مختلفی از دانش موسیقایی را به‌عنوان یک هدف توسعه دهیم، بلکه کار آموزش موسیقی این است که مهارت و دانش موسیقی یادگیرنده‌ها را از طریق حل مسئله پیشرونده موسیقایی و با ارتباطی متعادل با چالش‌های موسیقایی صحیح، ارتقا بخشیم. لذا طراحی چالش‌های موسیقایی برای کودکان باید به‌گونه‌ای باشد که توجه کودکان را از به‌خاطر سپاری و تکرار کورکورانه به شناسایی و حل مسئله موسیقایی درگیر سازد (وود وارد، ۲۰۰۵، ص ۲۵۳). در پژوهش حاضر بر اساس الگوی پرکسیال برنامه درسی موسیقی، دوازده اصل برای آموزش موسیقی در دوره پیش‌دبستان، تعریف شد که اثربخشی هرگونه آموزش موسیقی به کودکان مستلزم مدنظر قرار دادن همه این اصول است. در نهایت هفت هم‌گمارده برای الگوی پیشنهادی تعریف شد.

تأثیر گسترده موسیقی بر جنبه‌های گوناگون رشد و زندگی کودکان و دانش‌آموزان بلافاصله این سوال را به ذهن متبادر می‌سازد که دلیل به حاشیه رفتن و در حاشیه ماندن و یا عدم

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ... حضور موسیقی در برنامه‌های درسی مدارس چیست؟. پاسخ این پرسش را باید در سه نگاه و باور اشتباه جستجو کرد (قاسم‌تبار، ۱۳۹۵): ۱- موسیقی با هیجان سروکار دارد نه با شناخت. ۲- در نظر گرفتن موسیقی به‌عنوان استعداد^۱ و نه به‌عنوان یک نوع هوش یا شناخت. ۳- مغایر پنداشتن آموزش موسیقی با ارزش‌های دینی، فرهنگی و اخلاقی جامعه. اما چنین باورهای اشتباه نباید مانع از حضور موسیقی در مدارس شود. مدارسی که به دنبال غنی‌کردن زندگی کودکان از طریق رشد دانش و مهارت‌ها هستند، نمی‌توانند موسیقی را به حاشیه برنامه‌های-درسی^۲ منتقل کنند بلکه باید در عوض، موسیقی را در کنار هنرهای زبانی^۳، ریاضیات و دیگر موضوعات درسی پایه قرار دهند (کیمبل و اسکات کسنر^۴، ۲۰۱۴). همان‌گونه که دنیل پینک^۵ (۲۰۰۶) به درستی بیان می‌کند، آموزش موسیقی، آموزشی بنیادی است و نه تفننی. از این رو ضروری است مسئولین و تصمیم‌گیرندگان نهاد آموزش و پرورش، ضمن توجه به اثرات مثبت و غیرقابل انکار موسیقی در زندگی حال و آینده کودکان، درباره حضور موسیقی در برنامه درسی پیش‌دبستان، به بازاندیشی بپردازند. با توجه به اینکه پیش از این هیچ‌گونه الگویی برای آموزش موسیقی در دوره پیش‌دبستانی ایران، وجود نداشته است و موسیقی جزء برنامه درسی محذوف این دوره بوده است، استفاده از الگوی حاضر می‌تواند یک راهنما برای سازنده‌گان برنامه درسی موسیقی این دوره باشد چراکه در این الگو در خصوص تمامی اجزا و عناصر برنامه درسی موسیقی این دوره، تصمیم‌گیری شده است. مطالعه حاضر تنها یک الگو برای برنامه درسی موسیقی است و نه یک برنامه درسی. به‌سختی دیگر، برای به‌کارگیری و استفاده از الگوی طراحی شده در این پژوهش، ضروری است تا مربیان آموزش موسیقی در دوره پیش-دبستان، بر اساس مولفه‌ها و اصول حاکم بر این الگو، به شکلی عملیاتی و روشن، به تدوین و ساخت برنامه درسی موسیقی در دوره پیش‌دبستان بپردازند.

منابع:

جعفری، محمدتقی. (۱۳۹۲). موسیقی از دیدگاه فلسفی و روانی. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

1. Music-As-Talent
2. Curricular Periphery
3. Language Arts
4. Campbell & Scott-Kassner.
5. Daniel H. Pink

دواس، د. ا. (۱۳۹۴). پیمایش در تحقیقات اجتماعی. ترجمه هوشنگ نایی. تهران: نشر نی.
صابری، رضا، کیدوری، امیرحسین، محبی امین، سکینه، پور کریمی هاوشکی، مجتبی. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی هنر آموزش های عمومی (ابتدایی و متوسطه اول). مطالعات برنامه درسی، ۱۰(۳۹)، ۱۵۳-۱۳۳.

صادقی فسایی، سهیلا. و عرفان منش، ایمان. (۱۳۸۴). مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی، مورد مطالعه: تاثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی. راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹) ۹۱-۶۱.
صیرفی، حبیب اله، قهرمانی، جعفر. و طهماسب زاده شیخلار، داود. (۱۴۰۰). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی آموزش موسیقی. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۰)، ۱۷۵-۲۱۵.

عبداللهی خوروش، حسین. (۱۳۸۶). تاثیر موسیقی بر اعصاب و روان. اصفهان: انتشارات بادران.
قاسم تبار، سید نبی الله. (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش دبستان ایران. رساله دکتری، منتشر نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.
گال، مردیت دامین.، بورگ، والتر. و گال، جویس. (۱۳۹۳). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه زهره خسروی، علیرضا کیامنش، منیجه شهنی بیلاق، خسرو باقری، محمد خیر، محمد جعفر پاک سرشت، محمود ابوالقاسمی، احمد رضا نصر، حمیدرضا عریضی. تهران: سمت.
گرمابی، حسن علی.، ملکی، حسن.، بهشتی، سعید. و افهمی، رضا. (۱۳۹۴). طراحی و اعتباریابی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه های زیبایی شناسی و هنر. مطالعات پیش دبستان و دبستان، ۱(۲)، ۱-۳۲.

لرکیان، مرجان.، مهر محمدی، محمود.، ملکی، حسن. و مفیدی، فرخنده. (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی، ۶(۲۱)، ۱۶۳-۱۲۳.
مهر محمدی، محمود. و امینی، محمد. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۱(۳۹)، ۲۴۵-۲۱۹.

- Alperton, P. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), pp. 215-242.
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724-724.
- Bowman, W. D. (2002). Why do humans value music? *Philosophy of Music Education Review*, 10(1), 55-63.
- Bowman, W. D. (2005). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. In D. J. Elliott (Eds.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*. (pp. 52-78). New York: Oxford University Press.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی موسیقی برای دوره پیش‌دبستان ...

- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2014). *Music in childhood: From preschool through elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Conrad, D. (2006). American music education: A struggle for time and curriculum. *Phi Kappa Phi Forum*, 86, 31-34.
- Crawford, R. (2014) A multidimensional/non-linear teaching and learning model: teaching and learning music in an authentic and holistic context, *Music Education Research*, 16:1, 50-69.
- Dolloff, L. (2005). *Elementary Music Education: Building cultures and Practices*. In D.J. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. (pp. 281–296). New York: Oxford University Press.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41-56.
- Eisner, E. W. (1990). *Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions*. *Educational Theory*, 40 (4), 423-30.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2001). Music Education Six Months after the Turn of the Century. *Arts Education Policy Review*, 102:3, 20-24.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2012). Why music matters: philosophical and cultural foundations. In R. R. Macdonald., G. Kreutz and L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 25-39). New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166.
- Elliott, D. J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education: Special Invitational Issue on The Philosophy of Music and Music Education*, 25(3), 21-40.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005b). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (1), 93-103.
- Elliott, D. J. (2009). Curriculum as Professional Action. In T. A. Regelski. & J. Terry Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. (pp. 163–174). New York: Springer.
- Elliott, D. J. (2015). On the Nature and Significance of Music. Retrieved 15 August, 2015 from:<http://www.davidelliottmusic.com/music-matters/on-the-nature-and-significance-of-music/>
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005a). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.

- Gardner, H. (1990). *Art education and human development* (Vol. 3). Getty Publications.
- Goble, J. S. (Ed.). (2010). *What's So Important About Music Education?*. New York: Rutledge.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. International Music Education Research Centre (Imerc) Press.
- Hentschke, L. & Oliveira, A. (1999). Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, 34, 14-29.
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kirby, A. L., Dahbi, M., Surrain, S., Rowe, M. L., & Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the US: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- Leung, C. C. (2004). Curriculum and culture: a model for content selection and teaching approaches in music. *British Journal of Music Education*, 21, pp 25-39.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1995). *A qualitative research: Naturalistic Inquiry*. Singapore: SAGE Publications, Inc.
- Markea, G. G. (2003). Evaluation in Music Education in Greece. *Educate*, 3 (1). 39-45.
- Mccarthy, M. & Goble, S. J. (2005). The Praxial Philosophy in Historical Perspective. In D. J. Elliott (Eds.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*. (pp. 19-51). New York: Oxford University Press.
- Patchen, J. (1996). Overview of Discipline-Based Music Education. *Music Educators Journal*, 83 (2), 19-24.
- Regeleski, T. M. (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 1, 7-27.
- Regelski T. A. (1998). *Critical theory and praxis: professionalizing music education*.
- Regelski, T. A. (2006). Music appreciation as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281-310.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.