

## پرورش فردی موسیقی در آموزش عالی ایران و غرب: تلاقی سنت‌های جهانی و بومی

امین هنرمند، دانشیار گروه موسیقی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Amin Honarmand, Associate Professor, Music Department, University of Tehran, Tehran, Iran

ORCID: 0000-0003-4801-9598

a.honarmand@ut.ac.ir

ستاره بهشتی، استادیار گروه موسیقی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Setareh Beheshti, Assistant Professor, Music Department, University of Tehran, Tehran, Iran

sbeheshti@ut.ac.ir

### چکیده

این مقاله با تمرکز بر چگونگی تلاقی الگوهای جهانی و واقعیت‌های اجتماعی ایران به مطالعه تطبیقی شیوه‌های آموزش و پرورش فردی در نظام عالی موسیقی می‌پردازد. ابتدا نتایج کمی در ارتباط با پنج مورد شامل «دانش موسیقایی استاد»، «شیوه تدریس»، «مدیریت کلاس»، «آماده‌سازی دانشجو» و «ارتباط خارج از کلاس»، با اتکا بر پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده توسط افرادی که طی دو دهه گذشته و تا سال ۱۴۰۲، در یکی از دو دانشگاه تهران و هنر در ایران و همین‌طور یک دانشگاه غربی در رشته‌های آهنگسازی یا اجرا تحصیل کرده‌اند (۴۲ نفر)، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. سپس، با در نظر گرفتن شرایط فرهنگی، مدیریتی و اقتصادی خاص ایران به تبیین علل تفاوت‌ها بین آموزش موسیقی در دانشگاه‌های ایران و غرب پرداخته می‌شود. تحلیل نشان می‌دهد که نظام آموزشی غربی در تمامی ابعاد به‌طور معناداری امتیاز بالاتری نسبت به ایران کسب کرد. اما بیشترین شکاف در بخش آماده‌سازی دانشجو و سپس در دانش موسیقایی استاد و مدیریت کلاس مشاهده می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها لزوماً و تنها ناشی از مسائل فردی اساتید نیست؛ بلکه ریشه در عوامل ساختاری مانند محدودیت فضاهای اجرایی، حجم بالای مسئولیت تدریس، کمبود منابع، و اتکا به مدرسان مدعو دارد که تحت تأثیر شرایط اقتصادی، سیاسی و فرهنگی گسترده‌تر شکل گرفته‌اند.

## مقدمه

این مطالعه به‌طور خاص بر تدریس و پرورش فردی در رشته آهنگسازی و نوازندگی موسیقی غربی در دانشگاه‌های ایران و سیاست‌های مرتبط با آن تمرکز دارد. مقاله با تکیه بر دیدگاه‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی که هم در ایران و هم در غرب تحصیل کرده‌اند، شیوه و کیفیت آموزش و موارد مرتبط با آن را مقایسه و ارزیابی می‌کند. هدف نه مقایسه مطلق نظام‌های آموزشی، بلکه واکاوی این موضوع است که تجربه‌های آموزشی چگونه تحت تأثیر مسائل فرهنگی، مدیریتی، سیاسی و اقتصادی شکل می‌گیرد.

اگرچه نظام آموزشی ایران در آغاز با الگوبرداری از برخی رویکردهای اروپایی شکل گرفت و اغلب اساتید دانشگاهی تحصیلات خود را در خارج از کشور انجام داده‌اند، اما همچنان تفاوت‌های مهمی بین نظام‌های آموزشی ایران و غرب مشاهده می‌شود. در حالی که آموزش موسیقی در بسیاری از کشورهای غربی بر پایه سنت‌ها و الگوهای آموزشی گوناگونی شکل گرفته است، آموزش موسیقی در ایران، به‌ویژه در حوزه موسیقی کلاسیک ایرانی، غالباً از الگوهای سنتی استاد-شاگردی تأثیر پذیرفته است. این رویکرد متمایز هرچند در نهایت و گاهاً تحت تأثیر برخی محدودیت‌ها قرار می‌گیرد، در عمل بازتاب‌دهنده میراث غنی فرهنگی و هنری ایران است (Ramezani, 2025). به‌علاوه، بعد از انقلاب اسلامی ایران، محدودیت‌های فرهنگی در حوزه هنر، به‌ویژه موسیقی، تحت تأثیر درهم‌تنیدگی باورهای دینی و مذهبی (Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Rezaei, 2014) و سیاست‌های کلان دولتی شکل گرفته است. دانشگاه‌های ایران که اغلب به‌صورت متمرکز و زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری اداره می‌شوند، تابع مقررات خاص در زمینه بودجه، منابع، پذیرش دانشجو و استخدام هیئت علمی هستند. بنابراین در عمل، این موسسات وضعیتی متفاوت با استقلال دانشگاهی و آزادی آکادمیک بسیاری از نظام‌های آموزش عالی غربی دارند (Altbach, 2001).

آموزش هنر در سطح ابتدایی بیش از یک قرن در ایران قدمت دارد (Mehrmohammadi, 2008, p. 57). ورود آموزش موسیقی غربی به کشور در سال ۱۲۴۷ شمسی و با دعوت دولت وقت از آلفرد ژان باتیست لومر، موسیقی‌دان فرانسوی، برای نوسازی موسیقی نظامی آغاز شد (Bastaninezhad, 2014, p. 7). نفوذ لومر به‌تدریج فراتر از موسیقی نظامی گسترش یافت و به پذیرش اصول موسیقی غربی و تأسیس کنسرواتوار تهران در سال ۱۲۹۷ انجامید. گسترش نهادهای آموزشی با تأسیس مدرسه موسیقی ملی، مدرسه موسیقی تبریز و در دهه ۱۳۴۰ با راه‌اندازی رشته موسیقی در دانشگاه تهران ادامه یافت و آموزش موسیقی را در کشور رسمی‌تر کرد. در نیمه دوم قرن بیستم، رشد اقتصادی ایران امکان تحصیل علاقمندان در کشورهای غربی را فراهم ساخت و بسیاری از فارغ-التحصیلان با بازگشت به ایران، اصول آموزش غربی را به‌عنوان یک روش جهانی در هر زمینه‌ای از تدریس، پیاده‌سازی کردند (Bastaninezhad, 2014, p. 12; Movahed, 2004, p. 87). از اوایل دهه ۲۰۰۰، گسترش دسترسی به اینترنت (Shoraka & Omid, 2002, p. 29; Johari, 2002, p. 82)، تعامل با منابع جهانی را تسهیل کرد و به تسریع ادغام برخی شیوه‌های آموزشی بین‌المللی در رشته‌های هنری و موسیقی ایران انجامید. امروزه دانشگاه تهران و دانشگاه‌های اصلی ارائه‌دهنده تحصیلات عالی موسیقی غربی در کشور هستند و اعضای هیئت علمی آن‌ها در اروپا، آمریکای شمالی، روسیه و ایران آموزش دیده‌اند.<sup>۲</sup> با توجه به این پیشینه، ارتباط و تلاقی نظام‌های آموزش موسیقی ایران و غرب، بستر مناسبی برای تأمل در چگونگی تحول شیوه‌های آموزشی در چارچوب‌های دانشگاهی و اجتماعی-سیاسی خاص فراهم می‌کند. ایران به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین کشورهای غیرغربی که به‌صورت گزینشی الگوهای آموزشی اروپایی را اقتباس کرده و پذیرفته است، فرآیندهای پیچیده پیوند، انطباق و بازتفسیر را به‌خوبی نمایان می‌سازد. این پویایی به مسائل گسترده‌تری درباره «انتقال» و «ساختارشناسی» در آموزش تطبیقی اشاره دارد؛ مفاهیمی که به گفته کاون

(Cowen, 2023) به دگرگونی‌هایی می‌پردازد که هنگام جابه‌جایی و استقرار نظام‌های آموزشی فرای مرزهای فرهنگی و سیاسی رخ می‌دهد. علاوه بر این، با توجه به پژوهش‌های فزاینده انتقادی در آموزش عالی و مربوط به قدرت، نابرابری و هویت‌های رشته‌ای، بررسی موردی ایران چشم‌اندازی متمایز در جهت شناخت تناقضات جهانی-بومی در آموزش موسیقی و هنر فراهم می‌آورد (Georg Mwangi et al., 2018; Mittelmeier & Yang, 2022).

در بخش‌های بعدی، ابتدا مبانی و ضرورت این مطالعه تبیین می‌شود؛ سپس، چارچوب روش‌شناختی مطالعه شرح داده می‌شود و در نهایت، برخی علل تفاوت‌ها در ایران و غرب مورد مطالعه قرار می‌گیرد. این دیدگاه‌ها، نه تنها برخی گمانه‌زنی‌ها در رابطه با کیفیت آموزش موسیقی در آموزش عالی ایران را در مقایسه با برخی دانشگاه‌های غربی شفاف می‌کند، بلکه زمینه‌ساز بررسی و بازتعریف شیوه‌های آموزش موسیقی (به‌ویژه شیوه‌های مبتنی بر پرورش فردی) در ساختار آموزش عالی ایران است.

## منطق و پیشینه پژوهش

آموزش هنر در کشورهای غیر غربی اغلب در چارچوبی از محدودیت‌های فرهنگی و اجتماعی (شامل نگاه‌های ایدئولوژیک)، مدیریتی و اقتصادی عمل می‌کند. این محدودیت‌ها شامل نابرابری در تأمین مالی، نظارت دولتی و نبود استقلال دانشگاهی در مناطق گوناگون، از جمله چین (Luo & Lau, 2020)، بخش‌هایی از آفریقا (Lilford, 2012) و کشورهای عربی (Ashour et al., 2016) مستند شده‌اند. با وجود اینکه رویکردهای تطبیقی در آموزش عالی اغلب بر تحلیل سیاست‌ها در سطح کلان نظام‌های آموزشی تأکید دارند (Altbach & Kelly, 1985; Teichler, 1996; Kosmützky & Nokkala, 2013)، امروزه توجه فزاینده‌ای به اهمیت پژوهش‌های میدانی و قاعده‌محور در زمینه کارکردهای آموزشی و شیوه‌های تدریس شکل گرفته است. اگرچه مطالعاتی در مورد آموزش موسیقی کلاسیک در ایران انجام شده، اما مطالعه تطبیقی و کمی در آموزش فردی دانشگاهی ایران و غرب انجام نشده است. آثار پیشین هم‌راستا با آموزش فردی دانشگاهی در ایران، شامل مقالات یا پایان‌نامه‌هایی در ارتباط با نفوذ موسیقی غربی به ایران (فاطمی؛ ۱۳۹۳)، نگاه جامعه‌شناختی به شیوه‌های مختلف آموزش موسیقی (کشفی و دیگران، ۱۴۰۱؛ آریایی‌نیا، ۱۳۹۲) و مسائل فنی یا سیستم‌های آموزشی در سازهایی مثل ویولن و پیانو (سیدین، ۱۳۹۸؛ ترکیان، ۱۳۹۳؛ غضنفریان، ۱۳۹۲) است.

بررسی آموزش فردی که اغلب در پشت درهای بسته و بدون مستندسازی انجام می‌شود، فرصتی مهم برای ارزیابی فرهنگ‌های آموزشی در سطح آموزش عالی موسیقی فراهم می‌آورد و درک عمیق‌تر و وسیع‌تری نسبت به سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی ایران ایجاد می‌کند. این شیوه آموزش که در هر دو سنت غربی و ایرانی جایگاهی محوری و تاریخی دارد (Nerland, 2007; Parkes & Wexler, 2012; Bastaninezhad, 2014)، بسته به هنجارها و محدودیت‌های ایران، شامل ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی، دچار تغییرات چشمگیری می‌شود. همان‌طور که برنارد و دیگران (2008) استدلال می‌کنند، پژوهش‌های تطبیقی می‌تواند برخی موارد پنهان را آشکار سازد و تصورات متفاوتی از آموزش ایجاد کند؛ به‌ویژه زمانی که بر تجربیات دانشجویان یا هنرجویان استوار باشد. در همین راستا، این مقاله به مطالعه تجربه دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی می‌پردازد که با پیش‌زمینه فرهنگی مشترک، آموزش خصوصی موسیقی را در بسترهای دانشگاهی متفاوت تجربه کرده‌اند.

این پژوهش بر پایه پنج بُعد مرتبط آموزشی شامل: «دانش موسیقایی استاد»، «شیوه تدریس»، «مدیریت کلاس»، «آماده‌سازی دانشجو» و «ارتباط خارج از کلاس» شکل گرفته است. مطالعه با تمرکز بر رشته‌های آهنگسازی و نوازندگی، به‌عنوان دو رشته اصلی متکی بر آموزش فردی و با اتکا به دیدگاه‌های شرکت‌کنندگانی از هر دو رشته شکل گرفته است. انتخاب این دو رشته تحصیلی، امکان بررسی منسجم‌تر انتظارات و الگوهای آموزشی را در درون نظام‌های مختلف فراهم می‌سازد. همچنین، بررسی تجربه مشارکت‌کنندگانی که طی بازه بیست‌ساله در دانشگاه‌های ایران و غرب تحصیل کرده‌اند، دوره‌ای از تحولات قابل توجه، شامل تغییرات فناوری، تحرکات بین‌المللی و اصلاحات درونی در نظام آموزش ایران را بازنمایی می‌کند (Mehran, 2003). اگرچه این پژوهش در بستر آموزش موسیقی انجام شده است، مسائل مطرح‌شده در آن به‌طور گسترده‌تر با پرسش‌هایی درباره انطباق و شرایط یادگیری در حوزه‌های هنر و علوم انسانی نیز هم‌خوانی دارد.

لازم به ذکر است که در این مقاله، منظور از دانشگاه‌ها یا آموزش عالی موسیقی ایران دو دانشگاه تهران و هنر است که شامل تحصیلات دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته‌های نوازندگی جهانی و آهنگسازی هستند. در مقابل، منظور از آموزش در غرب، گزیده‌ای از دانشگاه‌های اروپایی و آمریکای شمالی است. باتوجه به ناشناس بودن پاسخ‌ها و عدم ذکر نام دانشگاه‌ها، اطلاعات دقیق دانشگاه‌های غربی در دست نیست. از طرف دیگر، شایان ذکر است که دانشگاه‌های غربی نیز از جوانب مختلف نظیر کیفیت و نظام آموزش، سیاست‌ها و امکانات یکسان نیستند. در نتیجه، این مقاله برآیند تجربیات شرکت‌کنندگانی که در دو فضای متفاوت حضور داشته‌اند را با یک نگاه کلی واکاوی می‌کند و باتوجه به معتبر بودن نتایج از نظر آماری، به بررسی علل تفاوت‌ها می‌پردازد.

## روش‌شناسی

جهت بررسی آموزش فردی موسیقی در محیط‌های دانشگاهی ایران و غرب، این پژوهش از رویکرد کمی و از یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده کرده است (ر. ج به جدول ۱). انتخاب پرسش‌نامه به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها، بر اساس توانایی آن در سنجش نظام‌مند مؤلفه‌های آموزش فردی موسیقی در میان نمونه‌های به نسبت گسترده صورت گرفت. هرچند اتکا به یک ابزار کمی صرف ممکن است امکان ثبت برخی ظرایف را محدود سازد، اما در مقابل ساختار منظم این سنجش امکان تحلیل تطبیقی دیدگاه‌ها و مقایسه تجربیات دانشجویان را در بسترهای دانشگاهی متنوع فراهم می‌کند.

پرسش‌نامه شامل پنج بخش اصلی است: (الف) دانش موسیقایی استاد؛ (ب) شیوه تدریس؛ (ج) مدیریت کلاس؛ (د) آماده‌سازی دانشجو؛ (ه) ارتباط خارج از کلاس

این موارد با اقتباس از پژوهش‌های معتبر در حوزه آموزش موسیقی، از جمله لوپتن و بروس (Lupton & Bruce, 2010)، تیل (Taebel, 1990) و ابلس (Abeles, 1975) تدوین شده و برای شفافیت بیشتر، اصلاحات جزئی در آن‌ها صورت گرفته است. همچنین، برخی موارد بر اساس تحلیل اشمیت (Schmidt, 1992) در خصوص رفتارهای آموزشی اساتید در تعلیم موسیقی طراحی شده‌اند. بخش «دانش موسیقایی استاد» شامل مواردی مانند «دانش تئوری و تکنیکی» (Lupton & Bruce, 2010) و همچنین «آشنایی با رپرتوار» و «درک و شناخت سبک‌ها و ژانرها» (Abeles, 1975) است. بخش‌های «شیوه تدریس» و «مدیریت کلاس» با اقتباس از تیل (Taebel, 1990) در ارتباط با توانمندی‌های آموزشی تعریف شده در برنامه انگیزشی شغلی آلاباما تنظیم شده‌است و مواردی چون «ایجاد فضای مثبت»، «ارتباط شفاف» و «زمان‌بندی مناسب کلاس» را شامل می‌شود. بخش «آماده‌سازی دانشجو» به سنجش نحوه آماده کردن تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان (از جمله دسترسی به فرصت‌های اجرا و آمادگی برای آزمون‌های عملی، مصاحبه‌ها و اجراهای رسمی) می‌پردازد؛ حوزه‌ای که به‌شکل تاریخی در پژوهش‌های آموزش موسیقی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Duke, 1999). در نهایت، بخش «ارتباط خارج از کلاس» که با الهام از ابلس (Abeles, 1975) انتخاب شده است، به میزان در دسترس بودن اساتید و تمایل آنان به راهنمایی دانشجویان خارج از ساعات رسمی کلاس اختصاص دارد.

انسجام درونی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ سنجیده شده است که به‌ترتیب مقادیر ۰.۹۵ برای بستر ارزیابی ایرانی و ۰.۹۰ برای بستر غربی را نشان می‌دهد؛ ارقامی که حاکی از اعتبار بالای این ابزار پژوهشی در هر دو نمونه است. این نتایج، استحکام و اعتبار پرسش‌نامه برای بررسی تجربیات و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در بستر دانشگاه‌های متفاوت را تأیید می‌کند.

در راستای افزایش میزان مشارکت، داده‌ها در دو مرحله گردآوری شده‌اند. نخست، پرسش‌نامه به‌صورت فایل PDF در شبکه‌های اجتماعی توزیع شد و در مرحله دوم، به‌منظور حفظ کامل محرمانگی و تسهیل ارسال پاسخ‌ها، فرآیند گردآوری داده‌ها به‌صورت کاملاً ناشناس به بستر Google Forms منتقل شد. همچنین، به‌منظور افزایش مشارکت و امکان تحلیل جامع‌تر، موارد تخصصی آهنگسازی و اجرا با هم ترکیب شدند و در نهایت یک پرسش‌نامه واحد با ۲۳ مورد مشترک برای هر دو گرایش شکل گرفت (ن. ک جدول ۱). هرچند انتخاب این روند تا حدی از میزان اختصاصی بودن داده‌ها در سطح هر رشته می‌کاهد، اما در مقابل، امکان دستیابی به مقادیر آماری بیشتر و شکل‌گیری مجموعه‌ای همگن از داده‌ها را فراهم می‌آورد.

شرکت‌کنندگان از اهداف پژوهش و ملاحظات آن مطلع شده و پاسخ‌ها (به ویژه در مرحله دوم) به‌صورت کاملاً ناشناس گردآوری شد. در طی انجام کار، اصول اخلاقی پژوهش مطابق با دستورالعمل‌های انجمن پژوهش‌های آموزشی بریتانیا (BERA, 2018) و همچنین توصیه‌های کهن، منین و مریسن (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) حتی‌الامکان مورد توجه قرار گرفت. برای تکمیل پرسش‌نامه، بازه‌ای دو هفته‌ای در نظر گرفته شد و پیش از پایان مهلت مقرر، یادآوری لازم برای شرکت‌کنندگان ارسال گردید. گفتنی است که برای حفظ حریم خصوصی، هیچ‌یک از اطلاعات فردی شرکت‌کنندگان (در مرحله نخست) در این مقاله منتشر نشده است. از این رو، همانطور که اشاره شد، مشخصات دقیق شرکت‌کنندگان و نام دانشگاه‌های غربی در دست نیست، اما بر اساس لیست اولیه، انتظار می‌رود که پاسخ‌دهندگان در کشورهای مختلف اروپایی، آمریکا و کانادا تحصیل کرده‌اند.

از پاسخ‌دهندگان درخواست شد تا هر مورد را بر اساس تجربه‌های تحصیلی خود در هر دو نظام آموزشی ایران و غرب، از یک تا ده امتیازدهی کنند. این بازه عددی، با اتکا به مقیاس پیشنهادی فریدمن، که یک دامنه ۵ تا ۱۱ درجه‌ای را توصیه می‌کند (Friedman, 1986, p. 63) انتخاب شد تا تمایز کافی میان پاسخ‌ها لحاظ شود. نتیجه نهایی شامل ۴۲ شرکت‌کننده، شامل ۲۲ نفر در رشته آهنگسازی و ۲۰ نفر در رشته اجرا بود، که از میان فهرست اولیه ۸۱ نفر شکل گرفت (نرخ پاسخ‌دهی = ۵۱٫۸٪). این جامعه آماری مجموعه‌ای از افرادی است که از اوایل دهه ۲۰۰۰ در هر دو نظام دانشگاهی ایران و غرب تحصیل کرده‌اند. تمامی این افراد، تجربه دست‌کم یک ترم تحصیلی از کلاس‌های انفرادی را در یکی از رشته‌های آهنگسازی یا اجرا در هر دو محیط آموزشی (ایرانی و غربی) داشته‌اند. مشارکت‌کنندگان نماینده طیف‌های مختلفی از مسیر آموزشی بوده‌اند؛ از جمله افرادی که تحصیلات خود را به پایان رسانده‌اند، تحصیل در ایران را نیمه‌تمام رها نموده و ادامه آن را در خارج از کشور دنبال کرده‌اند و دانشجویانی که در زمان تکمیل پرسش‌نامه همچنان در حال تحصیل بوده‌اند.

شیوه تمرکز بر یک گروه با پیشینه فرهنگی یکسان که تجربه زیست در هر دو نظام را دارند، سوگیری‌های رایج در مطالعات تطبیقی بین‌المللی را تا حدی کاهش می‌دهد (Neave, 1996; Reale, 2013; Teichler, 2014; Schriewer, 2014; Dimmock, 2020). در عین حال، این روش امکان بررسی دقیق و نقد فضای آموزشی موسیقی را در دو بستر فرهنگی و دانشگاهی متمایز، به‌ویژه در پشت درهای بسته، فراهم می‌سازد.

| موارد                                                | کشور  | میانگین | انحراف معیار | تفاوت میانگین | آماره t | سطح معناداری | اندازه اثر کوهن |
|------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|---------------|---------|--------------|-----------------|
| (الف) دانش موسیقایی استاد                            |       |         |              |               |         |              |                 |
| الف (۱) دانش تئوری و تکنیکی                          | ایران | ۷.۱۰    | ۲.۲۶         | ۱.۶۰          | ۴.۶۷۹   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۲۲           |
|                                                      | غرب   | ۸.۶۹    | ۱.۰۹         |               |         |              |                 |
| الف (۲) آشنایی با ریپرتوار                           | ایران | ۷.۰۵    | ۱.۶۴         | ۱.۹۳          | ۶.۳۵۱   | ۰,۰۰۰        | ۰.۹۸۰           |
|                                                      | غرب   | ۸.۹۸    | ۱.۲۰         |               |         |              |                 |
| الف (۳) درک و شناخت ژانرها و سبکها                   | ایران | ۶.۰۷    | ۲.۱۳         | ۲.۶۹          | ۶.۸۵۹   | ۰,۰۰۰        | ۱.۰۵۸           |
|                                                      | غرب   | ۸.۷۶    | ۱.۲۵         |               |         |              |                 |
| الف (۴) تأکید بر گوش دادن به اجراها                  | ایران | ۷.۰۲    | ۲.۲۹         | ۰.۶۴          | ۱.۴۳۵   | ۰,۱۵۹        | ۰.۲۲۱           |
|                                                      | غرب   | ۷.۶۷    | ۲.۲۴         |               |         |              |                 |
| الف (۵) دانش عملی                                    | ایران | ۶.۲۹    | ۲.۵۳         | ۲.۶۹          | ۷.۴۱۱   | ۰,۰۰۰        | ۱.۱۴۳           |
|                                                      | غرب   | ۸.۹۸    | ۱.۰۰         |               |         |              |                 |
| الف (۶) توانایی تحلیل موسیقی معاصر                   | ایران | ۵.۹۵    | ۲.۵۱         | ۲.۷۶          | ۶.۳۵۱   | ۰,۰۰۰        | ۰.۹۸۰           |
|                                                      | غرب   | ۸.۷۱    | ۱.۳۳         |               |         |              |                 |
| (ب) تدریس                                            |       |         |              |               |         |              |                 |
| ب (۱) توانایی تشخیص نقاط ضعف و ارائه راه‌حل‌های عملی | ایران | ۶.۰۰    | ۲.۵۶         | ۲.۱۷          | ۴.۸۳۵   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۴۶           |
|                                                      | غرب   | ۸.۱۷    | ۱.۴۳         |               |         |              |                 |
| ب (۲) ارتباط شفاف                                    | ایران | ۷.۱۹    | ۲.۵۸         | ۱.۴۵          | ۳.۳۱۶   | ۰,۰۰۲        | ۰.۵۱۲           |
|                                                      | غرب   | ۸.۶۴    | ۱.۳۶         |               |         |              |                 |
| ب (۳) شنیدن نیازهای دانشجوی                          | ایران | ۶.۴۰    | ۲.۷۶         | ۲.۱۷          | ۵.۰۲۷   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۷۶           |
|                                                      | غرب   | ۸.۵۷    | ۱.۶۳         |               |         |              |                 |
| ب (۴) ایجاد انگیزه در دانشجوی                        | ایران | ۶.۱۷    | ۲.۵۹         | ۱.۹۰          | ۴.۳۴۰   | ۰,۰۰۰        | ۰.۶۷۰           |
|                                                      | غرب   | ۸.۰۷    | ۱.۹۳         |               |         |              |                 |

ایران

| موارد                                                            | کشور  | میانگین | انحراف معیار | تفاوت میانگین | آماره t | سطح معناداری | اندازه اثر کوهن |
|------------------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|---------------|---------|--------------|-----------------|
| (ج) مدیریت کلاس                                                  |       |         |              |               |         |              |                 |
| ج (۱) ایجاد فضای مثبت                                            | ایران | ۶.۷۴    | ۲.۸۴         | ۲.۱۴          | ۴.۷۷۳   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۳۶           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۸۸    | ۱.۳۳         |               |         |              |                 |
| ج (۲) آزادی بیان دانشجو                                          | ایران | ۶.۳۱    | ۲.۷۹         | ۲.۶۲          | ۶.۰۷۶   | ۰,۰۰۰        | ۰.۹۳۸           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۹۳    | ۱.۱۶         |               |         |              |                 |
| ج (۳) توانایی کاهش اضطراب دانشجو                                 | ایران | ۵.۶۰    | ۳.۰۴         | ۲.۳۶          | ۴.۸۸۱   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۵۳           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۹۵    | ۲.۱۴         |               |         |              |                 |
| ج (۴) زمان‌بندی مناسب کلاس                                       | ایران | ۶.۸۳    | ۲.۸۹         | ۱.۸۶          | ۴.۱۷۲   | ۰,۰۰۰        | ۰.۶۴۴           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۶۹    | ۱.۲۶         |               |         |              |                 |
| ج (۵) تناسب میان زمان کلاس و حجم مطالب                           | ایران | ۶.۷۹    | ۲.۵۸         | ۱.۸۱          | ۵.۰۱۲   | ۰,۰۰۰        | ۰.۷۷۳           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۶۰    | ۱.۲۹         |               |         |              |                 |
| (د) آماده‌سازی دانشجو                                            |       |         |              |               |         |              |                 |
| د (۱) فرصت‌های اجرا در طول هفته                                  | ایران | ۳.۲۶    | ۲.۵۰         | ۳.۹۵          | -۸.۲۰۲  | ۰,۰۰۰        | ۱.۲۶۶           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۲۱    | ۳.۰۱         |               |         |              |                 |
| د (۲) فرصت‌های اجرا در طول ماه                                   | ایران | ۲.۸۶    | ۱.۸۴         | ۴.۲۹          | -۹.۰۲۲  | ۰,۰۰۰        | ۱.۳۹۲           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۱۴    | ۳.۱۲         |               |         |              |                 |
| د (۳) فرصت‌های اجرا در طول ترم                                   | ایران | ۴.۳۸    | ۲.۸۶         | ۴.۵۷          | -۱۰.۴۳۸ | ۰,۰۰۰        | ۱.۶۱۱           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۹۵    | ۱.۴۱         |               |         |              |                 |
| د (۴) مدیریت مؤثر کنسرت‌ها                                       | ایران | ۴.۲۶    | ۲.۸۱         | ۳.۹۳          | -۷.۶۱۱  | ۰,۰۰۰        | ۱.۱۷۴           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۱۹    | ۱.۷۸         |               |         |              |                 |
| د (۵) آماده‌سازی دانشجو برای اجرا یا مصاحبه                      | ایران | ۵.۱۰    | ۲.۷۲         | ۲.۶۴          | -۵.۴۵۹  | ۰,۰۰۰        | ۰.۸۴۲           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۷۴    | ۲.۳۱         |               |         |              |                 |
| د (۶) استاندارد نمره‌دهی در ارتباط با مسیر حرفه‌ای آهنگسازی/اجرا | ایران | ۵.۳۸    | ۲.۵۵         | ۲.۵۷          | -۵.۵۳۰  | ۰,۰۰۰        | ۰.۸۵۳           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۹۵    | ۱.۹۱         |               |         |              |                 |
|                                                                  |       |         |              |               |         |              |                 |
| موارد                                                            | کشور  | میانگین | انحراف معیار | تفاوت میانگین | آماره t | سطح معناداری | اندازه اثر کوهن |
| (ه) ارتباط خارج از کلاس                                          |       |         |              |               |         |              |                 |
| ه (۱) در دسترس بودن خارج از زمان کلاس                            | ایران | ۶.۴۰    | ۳.۰۸         | ۱.۴۳          | ۲.۷۲۲   | ۰,۰۰۹        | ۰.۴۲۰           |
|                                                                  | غرب   | ۷.۸۳    | ۲.۱۹         |               |         |              |                 |
| ه (۲) تمایل به کمک یا راهنمایی فراتر از زمان کلاس                | ایران | ۶.۳۶    | ۲.۷۹         | ۱.۷۱          | ۳.۵۶۳   | ۰,۰۰۱        | ۰.۵۵۰           |
|                                                                  | غرب   | ۸.۰۷    | ۲.۱۸         |               |         |              |                 |
| تعداد شرکت‌کنندگان= ۴۲، درجه آزادی= ۴۱                           |       |         |              |               |         |              |                 |

جدول ۱. مفاد پرسش‌نامه و تحلیل آماری

## نتایج

برای مقایسه امتیازهای مربوط به محیط ایرانی و غربی، از پارامترهای آماری استفاده شده است. این امر پس از تأیید توزیع نرمال داده‌ها انجام گرفت، چراکه مقادیر چولگی<sup>۴</sup> (عدم تقارن) و کشیدگی<sup>۵</sup> به‌طور عمده در بازه  $1 \pm$  یا اندکی فراتر از  $2 \pm$  قرار داشت (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019). همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، در بخش «دانش موسیقایی استاد»، اساتید غربی در تمامی موارد به‌جز در مورد «تأکید بر شنیدن آثار ضبط شده» به‌طور معناداری امتیاز بالاتری نسبت به اساتید در محیط آموزش ایران کسب کردند ( $p = .159$ )؛ هرچند تفاوت نمرات به لحاظ اندازه اثر<sup>۶</sup> مقادیر بزرگ تا کوچک متغیر است (Cohen, 1988).

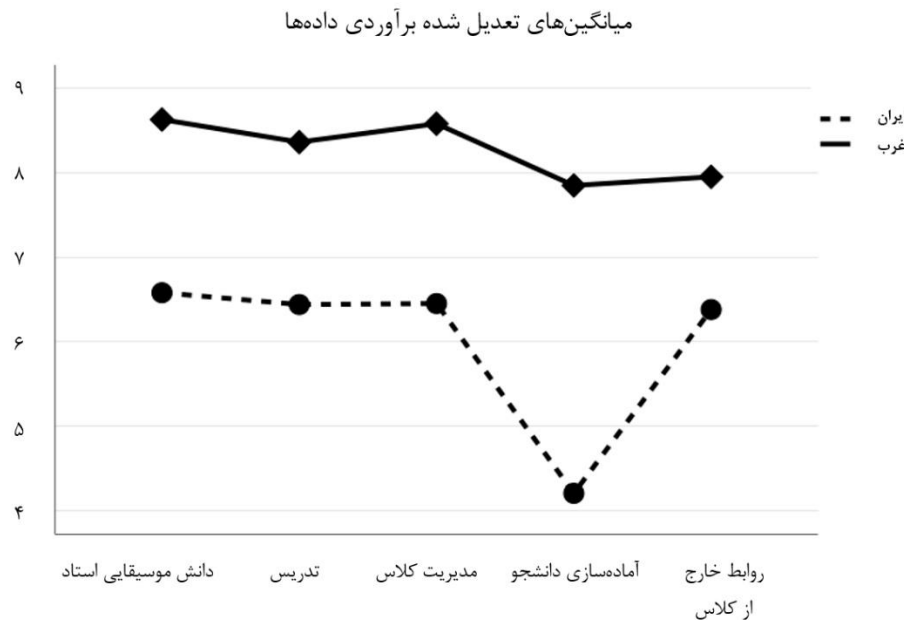
اگرچه اساتید غربی اندکی تأکید بیشتری بر شنیدن آثار ضبط شده دارند ( $\Delta M = +0.64, p = .159$ )، اما هم‌سطحی آماری نشان می‌دهد که توجه به آموزش شنیداری در هر دو نظام به نسبت مشابه است؛ نقطه قوتی مشترک که البته در سنت‌های آموزشی متفاوت ریشه دارد (برای مثال، انتقال شفاهی در موسیقی کلاسیک ایرانی در برابر روش‌های مبتنی بر نت‌نویسی در غرب).

در بخش «شیوه تدریس» که معطوف به نحوه تعامل استاد و دانشجو است، اساتید غربی به‌طور قابل توجهی عملکرد بهتری نسبت به اساتید ایرانی دارند، اما میزان این برتری در تمامی موارد در سطح اندازه اثر متوسط است. همچنین در بخش «مدیریت کلاس»، اساتید غربی در تمامی موارد نمرات به‌طور قابل توجهی بالاتری کسب کردند که طیفی از اندازه اثر بزرگ تا متوسط را در بر می‌گیرد. در بخش «آماده‌سازی دانشجو» نیز، اساتید غربی با تفاوتی متغیر، شامل اندازه اثر بسیار بزرگ تا متوسط، عملکرد بهتری دارند. در نهایت، در بخش «ارتباط خارج از کلاس»، اساتید غربی در تمامی موارد نمرات به‌طور مشخص بهتری به دست آوردند، هرچند که این تفاوت بین اندازه اثر متوسط تا کوچک متغیر است (برای جزئیات بیشتر به جدول ۱ مراجعه کنید).

در مقایسه کلی پنج بخش اصلی که در جدول ۲ ارائه شده است، نظام آموزشی غربی در تمامی ابعاد مورد بررسی، امتیاز بالاتری کسب کرده است. این برتری در بخش «آماده‌سازی دانشجو» از نظر آماری معنادار بوده ( $p < .001$ ) و با اندازه اثر بسیار بزرگ همراه است. همچنین در دو بُعد «دانش موسیقایی استاد» و «مدیریت کلاس» نیز تفاوتی معناداری به نفع نظام غربی مشاهده می‌شود که هر دو دارای اندازه اثر بزرگ هستند ( $p < .001$ ). علاوه بر این، در دو بخش «شیوه تدریس» و «ارتباط خارج از کلاس»، نظام آموزشی غربی به‌طور معناداری امتیاز بالاتری نسبت به نظام ایرانی کسب کرده است (به ترتیب  $p < .002, p < .001$ )، هرچند اندازه اثر در این دو مورد در سطح متوسط ارزیابی می‌شود (برای جزئیات بیشتر به جدول ۱ مراجعه شود).

| موارد                                    | کشور  | میانگین | انحراف معیار | تفاوت میانگین | آماره t | سطح معناداری | اندازه اثر کوهن |
|------------------------------------------|-------|---------|--------------|---------------|---------|--------------|-----------------|
| الف) دانش موسیقایی استاد                 | ایران | ۶.۵۸    | ۱.۷۴         | ۲.۰۵          | ۷.۶۱۵   | ۰.۰۰۰        | ۱.۱۷۵           |
|                                          | غرب   | ۸.۶۳    | ۰.۷۸         |               |         |              |                 |
| ب) تدریس                                 | ایران | ۶.۴۴    | ۲.۲۷         | ۱.۹۲          | ۵.۰۵۳   | ۰.۰۰۰        | .۷۸۰            |
|                                          | غرب   | ۸.۳۶    | ۱.۳۰         |               |         |              |                 |
| ج) مدیریت کلاس                           | ایران | ۶.۴۵    | ۲.۴۴         | ۲.۱۶          | ۵.۹۵۵   | ۰.۰۰۰        | .۹۱۹            |
|                                          | غرب   | ۸.۶۱    | ۱.۰۲         |               |         |              |                 |
| د) آماده‌سازی دانشجو                     | ایران | ۴.۲۱    | ۱.۸۵         | ۳.۶۴          | ۹.۲۸۱   | ۰.۰۰۰        | ۱.۴۳۲           |
|                                          | غرب   | ۷.۸۵    | ۱.۸۷         |               |         |              |                 |
| ه) ارتباط خارج از کلاس                   | ایران | ۶.۳۸    | ۲.۸۲         | ۱.۵۷          | ۳.۳۱۱   | ۰.۰۰۲        | ۰.۵۱۱           |
|                                          | غرب   | ۷.۹۵    | ۲.۰۲         |               |         |              |                 |
| تعداد شرکت‌کنندگان = ۴۲، درجه آزادی = ۴۱ |       |         |              |               |         |              |                 |

جدول ۲. خلاصه نتایج داده‌ها در پنج بخش کلی



نمودار ۱. نمودار میانگین ایران و غرب در پنج بخش کلی

## تحلیل

پاسخ‌های شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که بیشترین شکاف میان تجربه‌های آموزشی در ایران و غرب به حوزه «آماده‌سازی دانشجو» مربوط می‌شود؛ در حالی که ارزیابی در زمینه‌های «تدریس» و «ارتباط خارج از کلاس» داده‌های نزدیک‌تری به یکدیگر دارند. این یافته‌ها بیش از آنکه دلالت بر برتری ذاتی یک نظام بر دیگری داشته باشد، نشان می‌دهد که محیط‌های آموزشی چگونه تحت تأثیر عوامل اقتصادی، مدیریتی و فرهنگی گسترده‌تر شکل می‌گیرد. در این بخش، چهار بُعد مرتبط شامل: «آماده‌سازی دانشجو»، «دانش موسیقایی استاد»، «شیوه تدریس»، و «مدیریت کلاس» بررسی می‌شود تا روشن شود این عوامل چگونه تجربه دانشجویان در ارتباط با آموزش فردی موسیقی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

## آماده‌سازی دانشجو: اجرا به عنوان بخشی از فرآیند آموزش

بیشترین کمبود از نظر شرکت‌کنندگان، محدودیت فرصت‌های اجرای دانشجویی در مؤسسات آموزش عالی ایران است. تمرین‌های منظم گروهی، رستال‌های دانشجویی و کنسرت‌های پایان‌ترم (که در بسیاری از دانشگاه‌های غربی جزئی جدایی‌ناپذیر از آموزش موسیقی محسوب می‌شوند) در دانشگاه‌های ایران اغلب به صورت پراکنده برگزار شده یا اساساً وجود ندارد. این خلأ عملی، به مشکلی بنیادین در برنامه درسی و یادگیری مبتنی بر اجرا در آموزش موسیقی ایران منجر می‌شود. همان گونه که بدیر اریشتی (2019) تأکید می‌کند، برنامه‌های آموزشی نباید تنها به انتقال دانش محدود شود، بلکه باید فضایی برای پرورش مهارت و تجربه دانشجویان از طریق عملی فراهم آورد؛ فضایی که در بسیاری از نهادهای آموزشی ایران همچنان با محدودیت‌ها قابل توجهی روبرو است.

سه عامل کلیدی را می‌توان در تبیین این محدودیت مؤثر دانست. نخستین عامل، عدم حمایت از اجرای آثار دانشجویان آهنگسازی یا اجرای آثار آهنگسازان ایرانی است. نظر دانشجویان نوازندگی (۲۰ نفر از شرکت‌کنندگان) در این مورد بر این است که، اساتید ایرانی به مراتب کمتر از اساتید غربی آثار معاصر یا قطعات آهنگسازان بومی را در برنامه اجرایی می‌گنجانند. این امر می‌تواند بازتاب نوعی تعصب

یا سوگیری نسبت به رپرتوار کلاسیک غربی تلقی شود. همان گونه که جورج موآنگی و همکاران (2018) اشاره می کنند، معیارهای غالب در آموزش عالی اغلب باعث به حاشیه رفتن ویژگی ها و امکانات بومی می شود و اولویت های جهانی را بازپروری می کند. در ایران، این گرایش با حضور اساتیدی که آموزش خود را در خارج از کشور دریافت کرده اند تشدید می شود. این مدرسین اغلب الگوهای آموزشی غربی را، حتی در انتخاب آثار برای اجرا منتقل و بازآفرینی می کنند.

در یک نگاه کلی، می توان این گرایش را در بستر تاریخی و فرهنگی ایران نیز مطالعه کرد. از حدود دهه ۱۹۶۰ میلادی، ترویج نوگرایی و تمایل به تمدن غرب از طریق مراکز دولتی و بعداً به ویژه توسط رسانه مورد توجه قرار گرفت (Nooshin 2009, 261). موسیقی نیز جزء مهمی از این فرهنگ بود و موسیقی "خودی" یا اصیل ایرانی به عنوان نمادی از سنت گرایی، در سطحی پایین تر نسبت به موسیقی غربی که عموماً علمی تلقی می شد، قرار گرفت (ibid). این گرایشات فرهنگی نه تنها در توده مردم و مخاطبین هنر، بلکه در مدرسین موسیقی هم وجود داشت و بعضاً در محافل آموزشی نیز مورد توجه قرار می گرفت. از این رو، باوجود تغییرات فرهنگی و اجتماعی در دوران معاصر، تداوم تاثیرات کم رنگ و ناخودآگاه در فضاهای دانشگاهی غیر قابل تصور نیست. اگرچه آثار آهنگسازان ایرانی که کمبود توجه به آنها در آموزش نوازندگی موسیقی غربی مد نظر است با آن نوع از موسیقی ایرانی که از دید برخی در سطحی پایین تر قرار می گرفت متفاوت است، اما تداوم توجه کمتر به موسیقی "خودی" در بستر دانشگاهی، محتمل به نظر می رسد.

دوم اینکه ساختارهای آنسامبل و ارکستر در دانشگاه های ایران اغلب از انسجام و ثبات کافی برخوردار نیست. در حالی که دانشگاه ها یا کنسرواتورها در غرب معمولاً دارای ارکسترهای کامل، گروه های کُر و آنسامبل های مختلف سازهای بادی هستند (Colley, 2009)، مراکزی چون دانشگاه تهران اغلب تنها یک آنسامبل مجلسی، آن هم با کمبود برخی سازها، در اختیار دارند. این محدودیت ها نه تنها فرصت های اجرا برای نوازندگان را از بین می برد، بلکه امکان تمرین، شنیدن اجرای آثار و رشد خلاقانه دانشجویان آهنگسازی را نیز به وضوح کاهش می دهد.

مورد سوم، محدودیت فضاها و سالن های اجرا است. اگرچه برخی اساتید از کلاس های درسی برای اجرای غیررسمی استفاده می کنند، نبود سالن کنسرت اختصاصی و کارآمد، شکل گیری فرهنگ اجرای منظم را محدود می کند. استفاده مشترک از فضاهای اجرایی، زیرساخت های فرسوده و مقررات اداری یا سازمانی محدود کننده، برگزاری اجرای عمومی را دشوارتر می سازد (Akhgar, 2023). در چنین شرایطی، ممکن است اساتید و دانشجویان در برنامه ریزی رویدادهایی که مستلزم حضور مخاطبان یا نوازندگان خارج از دانشگاه است، با تردید عمل کنند. هرچند در مقایسه دو دانشگاه تهران و هنر، دانشگاه تهران در این رابطه محدودیت های بیشتری دارد. یکی از محدودیت ها مربوط به شرایط خاص سیاسی و امنیتی دانشگاه تهران است که ورود افرادی به جز دانشجویان و اعضای هیات علمی دانشگاه تهران را دشوار می کند. از آنجایی که در سال های گذشته برخی تجمعات و تنش های ناشی از شرایط سیاسی و اجتماعی کشور در این دانشگاه صورت گرفته است، قوانین سخت گیرانه تری نسبت به حضور افرادی که به این نهاد وابستگی ندارند، وضع شده است.

اگرچه این چالش ها تا حدی ناشی از اولویت های آموزشی و تصمیمات رؤسای دانشگاه ها یا اعضای هیئت علمی هستند، در عین حال به طور مستقیم با محدودیت های مالی نیز مرتبطند. در مقایسه با بسیاری از کشورهای غربی، ایران سرمایه گذاری به نسبت محدودی در برنامه های آموزش عالی هنر انجام می دهد (Garritzmann, 2024). به گفته رضایی (2014)، این وضعیت از یک سو ناشی از گرایش های جهانی در کم اهمیت انگاشتن هنر، و از سوی دیگر، متأثر از نگرش های خاص مذهبی و ایدئولوژیک نسبت به موسیقی در ایران است. مواجهه با این محدودیت های چندلایه، نه تنها مستلزم تغییرات و بازنگری است، بلکه نیازمند تأکید دوباره بر نقش اجرا به عنوان یکی از شیوه های بنیادین و حیاتی یادگیری در آموزش موسیقی نیز هست.

در پایان این بخش، لازم به ذکر است که موضوع اجرا در غرب نیز کمترین امتیاز را نسبت به سایر موارد کسب کرده است. این نتایج نشان می دهد که در مقایسه با سایر موارد، فرصت های اجرایی در دانشگاه های خارجی هم لزوماً نیازهای دانشجویان را به صورت کامل برآورده نمی کند.

## دانش موسیقایی استاد: نقش زمان، منابع و زیرساخت‌های آموزشی

دیدگاه شرکت‌کنندگان درباره «دانش موسیقایی استاد» نشان می‌دهد که برخی محدودیت‌ها بیش از آنکه به ضعف‌های فردی مربوط باشد، می‌تواند ریشه در عوامل ساختاری و محیطی داشته باشد. از جمله مهم‌ترین مشکلات، می‌توان به حجم بالای مسئولیت‌های آموزشی، دسترسی ناکافی به منابع آموزشی و خلأ در توسعه حرفه‌ای مستمر اشاره کرد؛ عواملی که هریک بر چگونگی انتقال، بازنمایی و الگوسازی دانش موسیقایی در فضای آموزش فردی اثرگذارند. در ارتباط با مسئولیت‌های آموزشی اساتید، آمارهای کلی تفاوت‌هایی را میان ایران و غرب نشان می‌دهد. به عنوان نمونه، اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران به طور میانگین موظف به تدریس ۱۰ واحد در هر نیم‌سال تحصیلی هستند که معادل حدود پنج درس دوساعته یا سیصد ساعت آموزشی در سال (در مقطع کارشناسی) است. در مقابل، اساتید آمریکای شمالی اغلب دو یا سه درس در هر نیم‌سال تدریس می‌کنند (Price & Cotton, 2006, p. 8) و ساعات تدریس سالانه اساتید در بریتانیا، در بسیاری موارد ممکن است کمتر از ۱۵۰ ساعت باشد (Amber et al., 2022). این بار آموزشی سنگین در ایران، زمان قابل اختصاص به فعالیت‌های اساسی مانند مطالعه و آمادگی فردی، آهنگسازی و توسعه فعالیت‌های هنری را برای مدرسان کاهش می‌دهد. این وضعیت، هنگامی که با وظایف اداری و مسئولیت‌های مشاوره‌ای همراه می‌شود، بر کیفیت آموزش یا به‌روز رسانی دانش و مهارت تأثیر بیشتری می‌گذارد.

علاوه بر کمبودهای یاد شده، محدودیت‌های مالی نیز مشکل را تشدید می‌کند. بر اساس برابری قدرت خرید در سال ۲۰۲۱، حقوق یک دانشیار در ایران تقریباً یک‌چهاردهم همتای خود در ایالات متحده بوده است (World Bank, 2021; U.S. Bureau of Labor Statistics, 2021). با در نظر گرفتن تورم به نسبت بسیار بالا در ایران و برای جبران برخی کمبودها، بسیاری از اعضای هیئت علمی ناچار به فعالیت‌های جانبی، نظیر تدریس در خارج از دانشگاه یا تأسیس آموزشگاه‌های مستقل هستند. بر اساس برآوردهای داخلی، نزدیک به یک‌سوم از اعضای هیئت علمی فعال در حوزه‌های آهنگسازی یا اجرای موسیقی کلاسیک در دانشگاه‌های تهران و هنر، هم‌زمان در حال اداره یا تدریس در آموزشگاه‌های موسیقی هستند. اگرچه مجموعه این فعالیت‌ها ممکن است از یک سو، نوعی تعهد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی نسبت به هنرجویان خارج از دانشگاه تلقی شود، اما از سوی دیگر زمان قابل اختصاص به فعالیت حرفه‌ای، پژوهش و رشد هنری-آموزشی آنان را کاهش می‌دهد.

شرکت‌کنندگان همچنین به کمبود جدی منابع آموزشی اشاره کرده‌اند که فرآیند تدریس و یادگیری را محدود می‌سازد. دانشگاه تهران و دانشگاه هنر، کتابخانه تخصصی و مستقل موسیقی با مجموعه قابل توجه و جامع ندارند. بنابراین، اساتید و دانشجویان به منابع دیجیتال رایگان مانند کتابخانه Petrucci Music Library (IMSLP) یا FreeScores وابسته هستند. اگرچه این مراجع دسترسی به رپرتوار کلاسیک را تسهیل کرده‌اند، اما اغلب فاقد آثار معاصر، غیرغربی یا نسخه‌های خاص هستند که امکان آشنایی دانشجویان با طیف گسترده‌تری از سبک‌ها و رویکردهای نوین را محدود می‌کند. بنابراین، برای مقابله با این چالش، برخی دانشجویان ناچارند پارتیتورهای کپی‌شده گران‌قیمت را تهیه کنند، که اغلب آن‌ها از کیفیت پایینی برخوردارند و به‌طور ناقص در دسترس هستند. این کمبود به‌ویژه در حوزه موسیقی معاصر چشمگیرتر است؛ جایی که موانع حق نشر بین‌المللی و محدودیت‌های اینترنتی داخلی، دسترسی به پارتیتورها و همچنین ضبط‌ها را با دشواری مواجه می‌سازد. به همین دلایل، نتایج نظرسنجی شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که دسترسی به منابع معاصر در ایران به‌طور چشمگیری کمتر است [ $\Delta M = 2.76$ ,  $t(41) = 6.351$ ,  $p < .001$ ,  $d = .980$ ]. از طرفی، دسترسی به ضبط آثار باوجود فیلترینگ گسترده، به دلیل آشنایی دانشجویان با اینترنت و نرم‌افزارهای موجود و راهکارهای غیررسمی نظیر وی‌پی‌ان، امکان‌پذیر به نظر می‌رسد. بنابراین، این دسترسی در مقایسه و ارزیابی نسبی نظرسنجی در خصوص رویکردهای شنیداری بازتاب یافته است [ $\Delta M = 0.64$ ,  $t(41) = 1.435$ ,  $p = .159$ ,  $d = .221$ ].

در آخر، تنوع در پیشینه‌های تحصیلی اعضای هیئت علمی، ظرفیت‌های بالقوه و چالش‌هایی را به همراه دارد. حدود ۷۵ درصد اساتید آهنگسازی یا نوازندگی کلاسیک غربی در دو دانشگاه مورد بررسی، آموزش خود را در کنسرواتوارهای غربی یا روسی دریافت کرده‌اند و ۲۵ درصد دیگر، فارغ‌التحصیل دانشگاه‌های ایران هستند. هرچند بسیاری از اساتید آموزش‌دیده در داخل کشور، از برترین فارغ‌التحصیلان نسل خود به شمار می‌روند، نتایج نشان می‌دهد که تحصیل در خارج همچنان با بهره‌مندی از شیوه‌های آموزشی و پرورشی قوی‌تر همراه است. در نتیجه، این موضوع نهایتاً می‌تواند در کیفیت تدریس نیز موثر باشد.

در پایان، یافته‌ها نشان می‌دهد که هرگونه تلاش برای تقویت دانش اساتید نه فقط در راستای صلاحیت‌های فردی، بلکه باید در ارتباط با شرایط کاری، دسترسی به منابع، و امکانات توسعه حرفه‌ای نیز همراه باشد. با ارائه این نتایج به دانشگاه‌ها، مسؤولین مربوطه می‌توانند در راستای ارتقاء رشته موسیقی قدم بردارند.

### شیوه تدریس: فرهنگ ترکیبی و متنوع

ارزیابی شرکت‌کنندگان از «شیوه تدریس»، نشان‌دهنده روندی در حال تحول و دگرگونی است. آموزش عالی موسیقی در ایران، همچنان تا حد زیادی بر سنت‌های دستوری و استادمحور استوار است که ویژگی اصلی الگوهای مرید-مردی به‌شمار می‌رود. با این حال، این هنجارهای دیرینه به تدریج با رویکردهای دانشجویمحور در حال تغییر و تلاقی هستند؛ رویکردهایی که به شکل عمده توسط اعضای هیئت علمی آموزش‌دیده در خارج از کشور یا تحت تأثیر گفتمان‌های بین‌المللی اصلاح آموزش عالی در نظر گرفته می‌شوند. نتیجه این فرآیند، شکل‌گیری فرهنگ ترکیبی است که در آن تداوم سنت‌های پیشین و تجربه‌گرایی آموزشی در کنار یکدیگر وجود دارند. بسیاری از اساتید، به‌ویژه از نسل‌های پیشین، شیوه تدریس خود را بر اساس نظام‌هایی بنا می‌کنند که خود در آن‌ها آموزش دیده‌اند. همان‌گونه که آلم کوشت و ورنر (2023, p. 2) اشاره می‌کنند، سنت‌های کنسرواتورها غالباً در ذات خود محافظه‌کارانه‌اند و بر مهارت، انضباط و وفاداری به روش‌های تثبیت‌شده تأکید دارند. در ایران، این امر گاه‌ها به تأکید بر اقتدار استاد و برخی الزامات تکنیکی می‌انجامد و در مقابل، توجه کمتری به تعامل گفت‌وگومحور یا کاوش‌های مشارکتی دیده می‌شود. این یافته‌ها، با پژوهش‌های پیشین در آموزش موسیقی که بر ماندگاری الگوهای دستوری در آموزش‌های مبتنی بر اجرا تأکید می‌کنند هم‌خوانی دارد (Polifonia, 2010; Schmidt, 2021; Kaschub & Smith, 2014).

از طرف دیگر، باید توجه داشت که شرایط اجتماعی و سیاسی خاص ایران که به‌ویژه در سال‌های اخیر شاهد پوست‌اندازی و تغییراتی بوده است، بر رفتار و عملکرد دانشجویان و اساتید تأثیر گذار است. به عنوان مثال، مطالعات نشان می‌دهد که جنبش‌های دانشجویی در دهه ۸۰ و ایجاد شکاف بین آنها و دولت وقت، در مواردی با نوعی بدبینی و ناامیدی افراد همراه بوده است (مرادی و حسین‌زاده فرمی، ۱۴۰۰). طبیعتاً شرایط روحی پراکنده در میان دانشجویان و اساتید، بر کنش و نحوه تعامل آنها در فضای آموزشی نیز بی‌تأثیر نیست. در مواردی، افزایش تنش‌ها منجر به تعطیلی کلاس‌ها با رویکرد اعتراضی شده که به گونه متفاوتی در روند آموزشی اثر گذار است. مجموعه این عوامل، بر تفاوت کیفیت آموزش در ایران در مقایسه با غرب تأثیر دارد.

با این حال، نتایج پرسش‌نامه نشان می‌دهد که این وضعیت در حال تغییر است. نظرات ثبت‌شده شرکت‌کنندگان موید وجود تنوع در رویکردهای آموزشی است؛ به گونه‌ای که برخی اساتید، استقلال عمل دانشجویان را تشویق کرده، بازخوردهای سازنده ارائه می‌دهند و دانشجویان را در انتخاب رپرتوار آموزشی و اجرایی سهیم می‌کنند. این تحولات مصداق آن چیزی است که کاو (2023) ریخت‌شناسی<sup>۷</sup> انتقال آموزشی می‌نامد؛ یعنی فرآیندی که در آن ایده‌های واردشده از یک بستر، تحت تأثیر شرایط بومی بازآرایی و دگرگون می‌شود. بنابراین، در این چارچوب، ایده‌آل‌های آموزشی غربی به صورت کامل و یکپارچه وارد مؤسسات ایرانی نشده‌اند، بلکه از طریق سازگاری‌های گزینشی و تدریجی شکل گرفته‌اند. این سازگاری‌ها، خود تحت تأثیر عواملی همچون آموزش اعضای هیئت علمی، انتظارات مدیریتی و ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان قرار دارد.

یکی از نمونه‌های عینی این ساختار ترکیبی، هم‌زمانی شفافیت در رابطه با ساختار و محتوای درس با ناهمگونی روش‌های تدریس است. اساتید ایرانی در مورد «تبیین اهداف درس» (شاید به دلیل غلبه رویکردهای دستوری در آموزش) امتیاز نسبتاً بالایی دریافت کرده‌اند، اما در سطح کلی «تدریس»، تنوع و پراکندگی بیشتری مشاهده می‌شود. این امر نشان‌دهنده به کارگیری نابرابر و ناهمگون راهبردهای آموزشی است که می‌تواند ناشی از تنوع و تفاوت در روند آموزش حرفه‌ای، گرایش‌های فکری مختلف، یا حجم بالای مسئولیت‌های تدریس باشد. اگرچه این تنوع ممکن است برای دانشجویان تجربه‌ای غنی و چندلایه ایجاد کند، در عین حال می‌تواند به ابهام در انتظارات آموزشی و استانداردهای تدریس نیز منجر شود.

یکی دیگر از چالش‌های ساختاری مهم، انکای گسترده نظام آموزشی به اساتید مدعو است. این وابستگی به‌ویژه برای سازهایی با تعداد دانشجوی کم برجسته‌تر است. برای مثال، در دانشگاه تهران، تا سال ۱۴۰۲، تنها هفت عضو هیئت علمی تمام‌وقت، مسئول آموزش موسیقی کلاسیک غربی هستند و در دانشگاه هنر این تعداد به پنج نفر می‌رسد. بنابراین هر دو مؤسسه، برای پوشش گسترده سازه‌ها و

سرفصل آموزشی، به مدرسان پاره‌وقت یا مدعو متکی هستند. این مدرسان اغلب از نوازندگان برجسته هر ساز محسوب می‌شوند، اما معمولاً در فرآیندهای طراحی برنامه درسی، برنامه‌ریزی آموزشی بلندمدت، یا روش‌های سنجش استاندارد مشارکت نظام‌مند ندارند. اساتید مدعو معمولاً بر آموزش‌های فردی متمرکز بوده و دانشجویان را برای آزمون‌های عملی یا اجرای کنسرت‌ها آماده می‌کنند، اما در فرآیندهای گسترده‌تر توسعه برنامه‌های درسی یا فعالیت‌های آکادمیک موسسات مشارکتی ندارند. سازهایی مانند ترومپت، هورن، ترومبون، باسون، کلارینت و کنترباس تقریباً به‌طور کامل توسط مدرسان مدعو تدریس می‌شود، در حالی که سازهای پرمقاصی مانند پیانو، ویولن، فلوت و گیتار از تداوم حضور اعضای هیئت علمی تمام‌وقت بهره‌مند است. این اساتید به‌طور معمول هماهنگی‌های مربوط به رپرتوار آموزشی، آزمون‌های عملی و معیارهای پیشرفت آموزشی را بر عهده دارند. این عدم توازن بین اعضای هیات علمی و مدرسین مدعو در نهایت به ایجاد نابرابری در تجربه آموزشی دانشجویان میان گرایش‌های مختلف می‌انجامد.

لازم به ذکر است که به‌جای تلقی این وضعیت به‌عنوان کاستی، می‌توان از یک منظر آن را به‌منزله پاسخی سازگارانه به محدودیت‌های ساختاری در نظر گرفت. بررسی موردی ایران نشان می‌دهد که موسسات آموزش عالی چگونه از طریق مجموعه‌ای از الگوهای ترکیبی، به کمبود اعضای هیئت علمی، الزامات برنامه درسی و انتظارات فرهنگی پاسخ می‌دهند. مطابق با مفهوم ریخت‌شناسی کاون (2023)، اصلاحات آموزشی در چنین بسترهایی به‌ندرت روندی مشخص و ثابت دارد؛ بلکه از مسیر بدیهه‌سازی، تعامل و سازگاری پیش می‌رود. این ویژگی‌ها بر ضرورت حمایت نظام‌مند از توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تأکید می‌کند؛ حمایتی که نباید تنها به دوره‌ها و آموزش‌های رسمی محدود شود، بلکه باید از طریق سازوکارهای دانشگاهی پایدار نیز مورد توجه قرار گیرد. این سازوکارها می‌تواند انسجام در شیوه‌های آموزشی را افزایش دهد، زمینه گفت‌وگوی حرفه‌ای میان مدرسان را فراهم کند و امکان بازاندیشی مستمر در فرآیندهای تدریس را به‌عنوان بخشی از فرهنگ دانشگاهی تقویت نماید. از طرفی، برنامه‌ریزی برای برگزاری بیشتر سمینارها و فستیوال‌های مرتبط با رشته‌های موسیقی زمینه تعامل و رشد بیشتر در این زمینه را ایجاد خواهد کرد.

### مدیریت کلاس: شیوه‌ها و شفافیت آموزشی

یکی از کم‌ترین امتیازهای نظرسنجی مربوط به اضطراب ناشی از جلسات آموزشی است؛ شاخصی عاطفی که لزوم توجه به جزئیات و لایه‌های درونی‌تر فرآیند آموزش را یادآوری می‌کند. یکی از مسائل تأثیرگذار در این زمینه، استفاده محدود از راهبردهای چندوجهی و متنوع (دیداری، شنیداری و عملی) است. به‌نظر شرکت‌کنندگان، بسیاری از اساتید بر توضیح شفاهی بیش از نمایش عملی تأکید دارند؛ امری که می‌تواند برای دانشجویانی که با سبک و فرآیندهای یادگیری دیداری یا حرکتی راحت هستند، محدودکننده باشد (Duke, 1999). در چنین شرایطی، اگر انتظارات اجرایی به‌صورت روشن و عملی نمایش داده نشود، احتمال ابهام و سردرگمی در روند یادگیری افزایش می‌یابد. از این سو، با برگزاری برنامه‌های اجرایی بیشتر برای اساتید و دانشجویان که پیش از این ذکر شد، بخشی از مشاهدات عملی موثر در آموزش هم انجام خواهد گرفت.

احساس امنیت عاطفی و وضوح ادراکی ارتباطی تنگاتنگی با یکدیگر دارند. به تعبیر دیگر، هنگامی که دانشجویان نسبت به انتظارات آموزشی اطمینان کافی نداشته باشند یا در فرآیند یادگیری خود احساس حمایت نکنند، ممکن است دچار اضطرابی شوند که رشد و پیشرفت موسیقایی آنان را مختل می‌کند (Carey, 2015). بنابراین، پاسخ‌ها نشان می‌دهد که مدیریت مؤثر جلسه درس تنها به مسائل فنی و ساختاری محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم توجه به چگونگی دریافت، تفسیر و درونی‌سازی آموزش از سوی دانشجویان نیز هست. در این راستا، فعالیت‌هایی نظیر اجراها و گفتگوهای آزاد کلاسی در ارتقاء کیفیت آموزش مؤثر خواهد بود.

همچنین بازخوردها بر ضرورت توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش متناسب با تفاوت‌های فردی و طراحی دانش‌محور جلسات درس تأکید دارند. اگرچه آموزش دستوری در برخی زمینه‌ها دارای کارکردها و مزایای مشخصی است، رویکردی فراگیر که تنوع سبک‌های یادگیری و نیازهای عاطفی دانشجویان را در نظر بگیرد، می‌تواند به ارتقای کیفیت اجرا، افزایش مشارکت، و تعمیق درگیری آموزشی دانشجویان بیانجامد. در صورتی که سیاست‌های کلان و رؤسای دانشگاه‌ها برگزاری سمینارهای آموزشی را تسهیل و پشتیبانی کنند، زمینه حل برخی از مشکلاتی که به‌واسطه پرسش‌نامه آشکار شده، فراهم خواهد شد. این چشم‌انداز بلند مدت، بستر

شناخت روش‌های آموزشی به‌روز را برای مدرسان حق‌التدریس فراهم و فرصت‌هایی برای بحث و تبادل نظر و نیز اجرا برای اعضای هیات علمی و دانشجویان ایجاد خواهد کرد.

## نتیجه‌گیری

این مقاله به بررسی تجربه‌های افرادی پرداخته است که آموزش فردی آهنگسازی یا اجرای موسیقی غربی را در ساختار دانشگاه تهران یا هنر در ایران و یک مرکز آموزش عالی غربی تجربه کرده‌اند و از این طریق، تصویری از چگونگی تأثیرگذاری عوامل گسترده‌تر محیطی و فرهنگی بر آموزش موسیقی ارائه می‌دهد. در پنج بُعد آموزشی مورد بررسی شامل «دانش موسیقایی استاد»، «شیوه تدریس»، «مدیریت کلاس»، «آماده‌سازی دانشجو»، و «ارتباط خارج از کلاس»، شرکت‌کنندگان به تفاوت‌های قابل‌توجهی در تجربه‌های آموزشی خود اشاره کردند. یکی از حوزه‌هایی که مؤسسات ایرانی در آن نسبتاً قوی ارزیابی شدند، تشویق دانشجویان به شنیدن مستمر و هدفمند آثار ضبط شده است؛ موضوعی که می‌تواند نشان‌دهنده تأکید ویژه بر فراگیری موسیقی از طریق شنیدن در این بستر آموزشی باشد. با وجود اینکه نظام آموزش موسیقی در دانشگاه‌های ایران از نظر ساختاری غالباً بر الگوهای غربی بنا شده است، شیوه‌های اجرایی و روزمره آن تحت تأثیر ترکیبی منحصربه‌فرد از شرایط سیاسی، فرهنگی و اقتصادی ایران شکل می‌گیرد. این عوامل درهم‌تنیده، محدودیت‌هایی خاص از جمله کمبود فرصت‌های اجرا، دسترسی نابرابر به رپرتوار معاصر و فشار بالای کاری اعضای هیئت علمی ایجاد می‌کند که بر تجربه دانشجویان و شرایط آموزشی اثرگذار است. با این حال، بسیاری از این چالش‌ها را می‌توان در چارچوب ریخت‌شناسی یا سازگاری آموزشی و سیاست‌های دانشگاه نیز درک کرد؛ فرآیندی که در آن الگوهای وارداتی فقط بازتولید نمی‌شوند، بلکه در مواجهه با واقعیت‌های محلی دگرگون و بازآفرینی می‌شوند.

اگرچه حل برخی مسائل ساختاری مانند ارتقاء حقوق و مزایای اعضای هیئت علمی یا کمبود نیروی آموزشی نیازمند اصلاحات در سطح کلان است، امکان ایجاد تغییرات در سطح گروه، دانشکده و کلاس‌های درس نیز وجود دارد. اعضای هیئت علمی با حمایت دانشگاه می‌توانند فرصت‌های بیشتری برای اجرای آثار دانشجویان فراهم کنند، حضور آثار آهنگسازان ایرانی را در برنامه درسی گسترش دهند و برای رویکردهای دانشجو‌محور در تدریس اهمیت بیشتری قائل شوند. چنین تغییراتی، حتی در چارچوب محدودیت‌های موجود، می‌تواند به شکل‌گیری محیط آموزشی فراگیرتر، انتقادی‌تر و مشارکت‌محور منجر شود.

همچنین، پژوهش‌های آینده می‌تواند بر شیوه‌های استخدام اعضای هیئت علمی و اولویت‌های طراحی برنامه درسی به‌ویژه در ارتباط با میزان توجه به نوآوری در تدریس، انعطاف و تعامل فرهنگی و تنوع رپرتوار آموزشی تمرکز کنند. چنین مطالعاتی می‌تواند به این موضوع بپردازد که آموزش عالی موسیقی در ایران چگونه می‌تواند ضمن حفظ پیوند با گفتمان‌های بین‌المللی، مسیر تحول خود را بر اساس اقتضائات و نیازهای خاص ایران دنبال کند. از این منظر، نتایج این مقاله تنها به آشکارشدن شکاف‌ها و تفاوت‌ها محدود نمی‌شود، بلکه افق‌هایی معنادار و متناسب با زمینه فرهنگی و نهادی ایران را برای بازاندیشی و توسعه آموزش هنر فراهم می‌کند.

## قدردانی

نویسندگان مایل‌اند پیش از همه، از ۴۲ نفر شرکت‌کننده در این پژوهش صمیمانه قدردانی کنند. به‌علاوه، مولفان از آقایان شایان اسکندریور و محمد کامران خان و خانم پرستو شفیعی بابت همکاری در تحلیل داده‌ها و همین‌طور ویرایش متن سپاسگزاری می‌کنند.

<sup>1</sup> Alfred Jean-Baptiste Lemaire (Fr.) (1842-1907)

<sup>۲</sup> لازم به ذکر است که کلیه اطلاعات و داده‌ها در این مقاله تا سال ۱۴۰۲ را شامل می‌شود.

<sup>۳</sup> با توجه به اینکه سوالات و نتایج پرسش‌نامه هم مدرسین مدعو و هم اعضای هیات علمی را در بر می‌گیرد، به طور کلی از کلمه استاد استفاده شده است. در بخش‌هایی از مقاله که جداسازی مدرسین مدعو از اعضای هیات علمی مورد نظر بوده، همین اصطلاحات به کار رفته است.

<sup>4</sup> Skewness

<sup>5</sup> Kurtosis

<sup>6</sup> Effect Size

<sup>7</sup> Morphology

## فهرست منابع

- آریایی نیا، ناصر (۱۳۹۲). *نگاهی جامعه‌شناختی به شیوه‌های آموزش سنتی و نوین موسیقی در ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هنر اصفهان. ایران.
- ترکیان، میثم (۱۳۹۳). *پداگوژی تولید صدا در نوازندگی ساز ویولن در آموزش موسیقی دوره دانشگاهی ایران (۱۳۵۷-۱۳۹۲)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هنر.
- سیدین، یاشار (۱۳۹۶). بررسی آموزش پدال در نوازندگی پیانو همراه با مروری بر وضعیت آموزشی آکادمیک در ایران. *نشریه هنرهای زیبا-هنرهای نمایشی و موسیقی*، ۲۲ (۱)، ۱۵-۲۲.
- غضنفریان، اشکان (۱۳۹۲). *بررسی متدهای آموزش پیانو در ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- فاطمی، ساسان (۱۳۹۳). *سیر نفوذ موسیقی غربی به ایران در عصر قاجار*. *نشریه هنرهای زیبا-هنرهای نمایشی و موسیقی*، ۱۹ (۲)، ۵-۱۶.
- کشفی، مینا، محمدرضا شریف‌زاده، مهسا خویی (۱۴۰۱). تحلیل جامعه‌شناختی آموزش موسیقی کلاسیک در ایران از نظرگاه پیر بورديو؛ مورد مطالعه: ساز پیانو، *جامعه‌پژوهشی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۱۳ (۱)، ۱۱۱-۱۳۱.
- مرادی، علیرضا، و حسین‌زاده فرمی، مهدی (۱۴۰۰). شکاف اجتماعی دولت و جنبش چپ دانشجویی در دهه ۱۳۸۰. *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۲ (۲)، ۲۰۱-۲۲۹.
- Abeles, H. F. (1975). Student perceptions of characteristics of effective applied music instructors. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 147-154.
- Akhgar, P. (2023). Tehran University: A contested terrain. *Fabrications*.
- Almqvist, C. F. (2023). Maintaining and challenging conservative teaching and learning culture in conservatories: The need for holistic pedagogy in educational fields of tension. *Research Studies in Music Education*, 46(2), 257-270.
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41, 205-219.
- Altbach, P. G., & Kelly, D. H. (1985). *Higher education in international perspective: A survey and bibliography*. Mansell Publishing.

- 
- Amber, R., Huxley, G., & Peacey, M. W. (2022). Teaching at university. *Education Economics*, 31, 572–598.
- Ashour, S., & Ghonim, A. (2017). The quest for regional accreditation of art and design education in the Arab countries. *Cogent Arts & Humanities*, 4, Article 1361639.
- Bastaninezhad, A. (2014). A historical overview of Iranian music pedagogy (1905–2014). *Australian Journal of Music Education*, 2, 5–22.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research*.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.
- Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5–22.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colley, B. (2009). Educating teachers to transform the trilogy. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 56–67.
- Cowen, R. (2023). Comparative education: And now? *Comparative Education*, 59(3), 326–340.
- Dimmock, C. (2019). Connecting research and knowledge on educational leadership in the West and Asia: Adopting a cross-cultural comparative perspective. *Comparative Education*, 56(2), 257–277.
- Duke, R. A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1–48.
- Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (1986). On the danger of using too few points in a rating scale: A test of validity. *Journal of Data Collection*, 26(2), 60–63.
- Garritzmann, J. (2024). *Higher education funding across the globe*. Education International.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

- 
- Johari, A. (2002). Internet use in Iran: Access, social, and educational issues. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 80–84.
- Kaschub, M., & Smith, J. (Eds.). (2014). *Promising practices in 21st century music teacher education*. Oxford University Press.
- Kosmützky, A., & Nokkala, T. (2014). Challenges and trends in comparative higher education: An editorial. *Higher Education*, 67, 369–380.
- Lilford, G. (2012). The liberal arts in Anglophone Africa. *The Journal of General Education*, 61(3), 189–210.
- Luo, N., & Lau, C.-Y. (2020). Community-based art education in China: Practices, issues and challenges. *The International Journal of Art and Design Education*, 39(2), 445–460.
- Lupton, M., & Bruce, C. (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 271–287.
- Mehran, G. (2003). Khatami, political reform and education in Iran. *Comparative Education*, 39(3), 311–329.
- Mehrmohammadi, M. (2008). Arts education in Iran: Reclaiming the lost ground. In L. Joubert (Ed.), *Educating in the arts* (pp. 55–64). Springer.
- Mittelmeier, J., & Yang, Y. (2022). The role of internationalisation in 40 years of higher education research: Major themes from higher education research & development (1982–2020). *Higher Education Research & Development*, 41(1), 75–91.
- Movahed, A. (2004). Religious supremacy, anti-imperialist nationhood and Persian musicology after the 1979 revolution. *Asian Music*, 35(1), 85–113.
- Mwangi, C. A. G., Latafat, S., Hammond, S., et al. (2018). Criticality in international higher education research: A critical discourse analysis of higher education journals. *Higher Education*, 76, 1091–1107.
- Neave, G. (1996). Higher education policy as an exercise in contemporary history. *Higher Education*, 32, 403–415.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416.
- Nooshin, L. (2003). Improvisation as "other": Creativity, knowledge and power – The case of Iranian classical music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242–296. <https://doi.org/10.1093/jrma/128.2.242>
- Otterbeck, J., & Ackfeldt, A. (2012). Music and Islam. *Contemporary Islam*, 6, 227–233.

- 
- Parkes, K. A., & Wexler, M. (2012). The nature of applied music teaching expertise: Common elements observed in the lessons of three applied teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193, 45–62.
- Price, J., & Cotten, S. R. (2006). Teaching, research, and service: Expectations of assistant professors. *The American Sociologist*, 37(1), 5–21.
- Ramezani, S. G. (2025). The hybrid model of academic capitalism in Iranian higher education: A complex interplay of neoliberal and state-controlled practices. *Higher Education Policy*, 38, 665–692.
- Reale, E. (2014). Challenges in higher education research: The use of quantitative tools in comparative analyses. *Higher Education*, 67, 409–422.
- Rezaei, S. (2014). Arts education in Iran: An interview with Khosrow Bagheri Noaparast. *Art Education Policy Review*, 116(1), 51–56.
- Schmidt, C. P. (1992). Systematic research in applied music instruction: A review of the literature. *The Quarterly*, 3(2), 32–45.
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84–101.
- Taebel, D. K. (1990). An assessment of the classroom performance of music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 38(1), 5–23.
- Teichler, U. (2014). Opportunities and problems of comparative higher education research: The daily life of research. *Higher Education*, 67, 393–408.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2021). *Occupational employment and wages, May 2021*.
- World Bank. (2021). *PPP conversion factor*.