مجلة المحترف لعلوم الرياضة و العلوم الانسانية و الاجتماعية
المجلد (11) العدد (03) السنة (2024)
الصفحة 235-252

صعوبات تنفيذ مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات:

أساتذة التعليم المتوسط أنموذجا

Difficultiesof applying music education curriculum with competencies approach: the middle level teachers as an example

كريمة بلقاسم[1*]،نجيب شيشون[2]

1 المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي بالقبة، (الجزائر)،
karima.belkacem@g.ens-kouba.dz

2 المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي بالقبة، (الجزائر)،
nadjib.chichoune@g.ens-kouba.dz

معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2023/12/23
تاريخ القبول:2024/06/30

Printed ISSN: 2352-989X
Online ISSN: 2602-6856

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية الموسيقية لمرحلة التعليم المتوسط لأجرأة بعض المفاهيم المدرجة ضمن مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات.

ومن اجل تحقيق ذلك، تم استخدام المنهج الوصفي، واداة الاستبيان التي وزعت على عينة مكونة من 68 أستاذ(ة) لمادة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط، بهدف رصد مفاهيم المقاربة بالكفاءات التي لا تزال غامضة بالنسبة لمفردات العينة. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة معتبرة من مفردات العينة لم تستوعب بعد المفاهيم الأساسية لمناهج المقاربة بالكفاءات ناهيك عن سبل تنفيذها.

الكلمات المفتاحية: المناهج، التربية الموسيقية، المقاربة بالكفاءات، أستاذ التعليم المتوسط

ABSTRACT

This study aimed to identify the difficulties facing music education teachers of middle school to apply some of the concepts included in music education curriculum following competencies approach. This work use descriptive approach and a questionnaire that was distributed to a sample of68 music education teachers of middle level school, in order to detect the concepts of competencies approach which still ambiguous for these teachers. The study concluded that a significant percentage of teachers did not understand neither the fundamental concepts ofthe competencies approach curriculum nor the ways to apply them.

Keywords: curriculum, music education, competencies approach, middle level schoolteacher.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة:

كانت ولا تزال الموسيقى، ذلك الفن الذي وجد موطأ قدم بالمجال التربوي طيلة تاريخ الإنسانية، حيث سجلت معظم الحضارات والثقافات في العالم الاهتمام بالموسيقى ليس كفن يعبر عن مكنونات الفرد والمجتمع، بل كوسيلة تربوية يمكنها أن تساهم بطرق مختلفة في تحقيق تربية شاملة للفرد. وأولت المنظومة التربوية الجزائرية منذ السنوات الأولى للاستقلال مكانة لمادة التربية الموسيقية في سجل المواد الدراسية للتعليم المتوسط، وحرصت تدريجيا على تكوين أساتذة مادة التربية الموسيقية الأكفاء وإعداد مناهج للمادة تتوافق وتوجيهات النظريات التربوية الحديثة، بغرض توفير تكوين علمي وتربوي في مادة التربية الموسيقية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وفي ظل عملية إصلاح المنظومة التربوية لسنة 2003 التي جاءت بمنهجية المقاربة بالكفاءات، تم الانتقال من مناهج التربية الموسيقية بالمقاربة بالأهداف المنبثقة عن الفكر التربوي السلوكي، الى مناهج المادة وفق الفكر التربوي البنائي، التي انطلقت المنظومة في تطبيقها بداية السنة الدراسية 2003-2004، فأُسّس بذلك الإصلاح لنظرة جديدة لعملية تدريس مادة التربية الموسيقية، وضّحتها مناهج المادة وفق المقاربة بالكفاءات. وجاءت هذه الدراسة، لرصد واقع تطبيق مناهج التربية الموسيقية من طرف أساتذة التعليم المتوسط للمادة، بعد عشرين سنة من انطلاق إصلاح المنظومة التربوية.

ولمعالجة هذا الموضوع تم طرح الإشكالية التالية:

ما واقع تطبيق مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة المادة في مرحلة التعليم المتوسط؟

1.1 فرضيات البحث

الفرضية الأولى: نقص التكوين الجيد والمساير لأبعاد المقاربة بالكفاءات يعيق الأساتذة من إنجاح تطبيقها في الواقع العملي.

الفرضية الثانية: الفهم الجيد للمقترحات البيداغوجية والمعرفية لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات مهم لإنجاح عملية الإصلاح.

الفرضية الثالثة: يواجه أساتذة مادة التربية الموسيقية صعوبات في تطبيق منهاج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات.

2.1 أهداف البحث:

- كشف أثر التكوين القاعدي والمتواصل لأساتذة مادة التربية الموسيقية في استيعاب متطلبات الأداء التعليمي وفق المقاربة الإصلاحية
- معاينة مدى فهم واستيعاب أساتذة التربية الموسيقية لأهم أسس مناهج التربية الموسيقية بالمقاربة بالكفاءات

- معاينة واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة التربية الموسيقية بإحصاء الصعوبات التي يواجهها أستاذ المادة واقتراح بدائل وظيفية ناجعة.

3.1 أسباب اختيار الموضوع:

- التماس بعض الصعوبات في تطبيق المناهج الجديدة من طرف أساتذة التربية الموسيقية للمدرسة العليا للأساتذة اثناء التربصات.
- التماس معارضة بعض أساتذة التربية الموسيقية لفكرة الانتقال الى المقاربة بالكفاءات ومناهجها.
- الطموح الشخصي كأستاذة مكونة من تكوين فكرة شاملة عن نسبة نجاح أساتذة التربية الموسيقية في تطبيق مناهج المادة وفق المقاربة بالكفاءات.

4.1 أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تحديد نقائص التكوين التي تعيق التطبيق الفعلي لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط.

5.1مصطلحات الدراسة

المنهاج:

يعتبر مصطلح المنهاج، من الركائز الأساسية لإصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية لسنة 2003، التي جاءت بالمقاربة بالكفاءات. ويحقق التعريف اللغوي لمصطلح المنهاج، إجماع الباحثين لإعتمادهم على المراجع الأساسية للغة العربية، حيث تتفق على أن أصل كلمة المنهاج لغة، هي نهج ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك...وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض (بوحوت، 2016، صفحة 102). كما تتفق جل الدراسات على التعريف الاجرائي لمفهوم المنهاج، باعتباره وثيقة رسمية تصدرها وزارة التربية الوطنية على شكل كتيبات توجهها للمدرسين في جميع مراحل التعليم وفي جميع المواد الدراسية ولجميع المستويات(بشيري، 2016، صفحة 34).

وتأثر مفهوم المنهاج مثل العديد من المفاهيم الأخرى المرتبطة بمجال التربية والتعليم، بتطور النظريات التربوية، فتعددت التعريفات المقدمة، فتقول*زبيدة محمد قرني* أن المنهج يشكل مدخلا رئيسيا من مدخلات النظام التعليمي ومحورا رئيسيا في العملية التربوية، فهو الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول الى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع (قرني، 2016، صفحة 5)، بينما يرى الباحث شارف فضيل أن مفهوم المنهاج في النظريات الفلسفية الحديثة أوسع وأشمل بحكم اهتمامه بجوانب مختلفة إذ ينبثق من وجهة نظره، من المدرسة الإنجليزية، وتوسع مدلوله في ستينات القرن الماضي ليشمل: الأهداف، الوسائل التعليمية، نشاطات التعليم والتعلم، المحيط التربوي، الموارد البشرية، المواقيت، الطرائق، والتقييم(شارف، 2017).

التربية الموسيقية:

يعد مفهوم التربية الموسيقية من المفاهيم التي تتأثر دلالاته بالمشارب الفكرية والتربوية للباحث، فيعتبره محمد محمود عبد الفتاح الظاهر مجال مرتبط بتعليم وتعلم الموسيقى. ويمتد هذا المجال الى أكثر من كونه مجرد تدريس للنغمات والايقاعات، وإنما يسعى لتطوير الشخصية الإنسانية ككل. فهو يمس المجال الوجداني بما فيه من تذوق حساسية للموسيقى. كما يساعد على تنمية المهارات الحركية لأولئك الذين يقومون بالأداء على الآلات الموسيقية. وترتبط أيضا بتوسيع النمو المعرفي من خلال التعرف على الرموز الموسيقية وتفسيرها وتدوينها. وتعد التربية الموسيقية أحد المتطلبات الهامة في منهاج الدراسة في المدارس الأساسية أو ما يعادلها (ظاهر، 2013، صفحة 38). اما بالنسبة للباحث نضال محمود نصيرات فالتربية الموسيقية تعتبر مهمة لما لها من دور فعال في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في كافة المجالات الدينية، الفكرية، الاجتماعية، الإبداعية، والوطنية، الجمالية، والنفسية وكلها أسس عامة للتربية الموسيقية (نصيرات، 2010، صفحة 7).

من هذا المنطلق يمكن القول بأن التربية الموسيقية هي تلك المادة الدراسية التي تجمع بين الفن والعلم، وتساهم في تربية شاملة ومتكاملة للفرد على المستوى الروحي–القيمي، الثقافي، العلمي، الادبي، الخ، من خلال المجالات المتنوعة لحصة التربية الموسيقية؛ التذوق الموسيقي، القواعد والنظريات الموسيقية، والاغاني والاناشيد التربوية، بهدف الارتقاء بالذائقة الموسيقية للمتعلم عبر مجال التذوق الموسيقي، وترسيخ المبادئ والقيم الجمالية، الدينية، والوطنية للمجتمع من خلال مجال التذوق الموسيقي والأغنية التربوية، في إطار علمي أكاديمي وبتجنيد موارد علمية منبثقة عن القواعد والنظريات الموسيقية اثناء دراسة المجالات الثلاثة لحصة التربية الموسيقية التي حددتها المدرسة الجزائرية.

المقاربة بالكفاءات:

تجمع العديد من الدراسات الخاصة بمجال التربية أن مفهوم*المقاربة* في اصطلاحها البيداغوجي والديداكتيكي بأنها أساس نظري يتكون من مجموعة مبادئ تبني على أساسها برامج دراسية واستراتيجيات تعليمية وتقويمية.... تتوقف المقاربة على إستراتيجية او عدد من الاستراتيجيات وهي توجه نظري(محمد، 2014، صفحة 92).

أما *المقاربة بالكفاءات* كمدخل أساسي للعملية التربوية، فلم تظهر بطريقة فجائية، بل هي وليدة تراكمات النظريات التربوية المختلفة. فيُرجع البعض بدايتها إلى الحضارة اليونانية، بينما يرى البعض الاخر، انه يمكن اعتبار فلاسفة القرن 18 و19–مثل *جون جاك روسو* (ميول الطفل)، *وبستالوتزي* هم واضعي اللبنات الأولى لهذه النظرية بحكم تأثيرهم في الفكر الفلسفي والتربوي الأمريكي قبل ظهور الفلسفة البراغماتية. ومهما تعددت الروافد الفلسفية التي ساهمت في ظهور *المقاربة بالكفاءات*، لا يمكن اغفال دور *جون ديوي* في وضع بعض من مبادئها من خلال طريقة "حل المشكلات" ثم "طريقة المشروع" لتلميذه *كيلباتريك*(جبالي، 2015). وتؤكد بعض الدراسات على الارتباط الوثيق بين المقاربةبالكفاءات والنظرية البنائية، واعتبار الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجية هو النّظرية البنائية، نظرية التّعلم المعرفي الذّاتي إذْ يجعل من المتعلم مسؤولا عن اكتساب خبراته ومعلوماته الخارجية بعيدا عن تدخل المعلّم بطريقة التلقين او إقرار المعرفة بصفة مباشرة كما تُقَرّره السّلوكية (جبالي، 2015، الصفحات 153–154)، في

حين تعتبر مجموعة من الباحثين ومن ضمنهم محفوظ بنون، المقاربة بالكفاءات كحركة تصحيحية للنظرية التربوية السلوكية والمقاربة بالأهداف(Benounne, 2000, p. 36).

6.1 الدراسات السابقة:

1.6.1 دراسة للباحث *محفوظ بنون*MahfoudBenounneبعنوان،

Education, Culture et Développement en Algérie, Bilan et Perspectives du système Educatif. Etudes des modèles: Allemagne, Amérique, Japon…

جاء الكتاب في جزئيين، على شكل دراسة نقدية–تقييمية للمدرسة الجزائرية، نشرت سنة 2000. خصص الباحث محفوظ بنون الجزء الأول لتقديم قراءة نقدية لتاريخ المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال وصف دقيق لوضع المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأولى للاستقلال، مستعينا بالأرقام الرسمية لوزارة التربية الخاصة بعدد التلاميذ وعدد المعلمين والأساتذة للطور المتوسط والثانوي، المعطى الذي يسمح للقارئ بتكوين فكرة موضوعية عن مميزات محطات تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية، والمجهودات المبذولة في هذا المجال من طرف القائمين على الشأن التربوي في الجزائر، وكذا الصعوبات التي حالت دون تحقيق المدرسة الجزائرية لكل الأهداف الطموحة المسطرة من طرف الوزارة الوصية. أما الجزء الثاني من الدراسة فتطرق عبره لبعض التجارب الخاصة بمنظومات تربوية في العالم؛ ألمانيا، الولايات الأمريكية، واليابان.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في تقديم نظرة كرونولوجية لمسار المنظومة التربوية الجزائرية، مفعمة بالمعطيات الخاصة بالمراحل التاريخية المتتالية للمدرسة الجزائرية منذَ 1962، مع توضيح مكتسبات كل محطة ونقائصها، إضافة الى تخصيص جزء من الكتاب لموضوع التعليم في الجزائر اثناء مرحلة الاستعمار، وازدواجية النماذج المتحكمة في هذا المجال اثناء هذه المرحلة، والتناقض والتنافس بينها في بعض الأحيان، بسبب النموذج الاجتماعي والثقافي المراد تحقيقه عبر المدرسة والتعليم. ما يجعل الدراسة قراءة نقدية تساهم بدرجة كبيرة في شرح الرهانات التربوية لمرحلة الاستعمار، وتأثيراتها على المدرسة الجزائرية لما بعد الاستقلال.

2.6.1 مقال للباحث السويسري فيليب بيرنو PhilippePerrenoud بعنوان:

"Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique»(1999)

يعالج المقال إشكالية التكوين الاحترافي للهيئات التدريسية في بيئة اجتماعية متحولة ومتحركة في ظل المقاربة بالكفاءات. فيخصص الجزء الأول منه للتداخل والترابط بين المدرسة والمجتمع، والتأثير المتبادل بين هذين القطبين فيقول فيليب بيرنوأنالمنطق يتجه لاعتبار أنه إذا تغير المجتمع، فلا يمكن للمدرسة إلا ان تتطور معه (Perrenoud, 1999). لكن رغم هذا الترابط الوثيق بين المجتمع والمدرسة، فإن «هذه الأخيرة لا يمكنها إنجاز مهمتها إلا في ظل نوع

من الاستقرار، الذي يجعلها في منأى عن أزمات وصراعات مصالح المجموعات السياسية، لأنها ملك للجميع"(Perrenoud, 1999). يؤكد الباحث على بطء عملية التغيير والتطور، التي تجد مبرراتها في جمود ورفض بعض ممثلي المجال التربوي. ينتقل بعد ذلك فيليب بيرنوالى عرض خاص بالكفاءات الأساسية لتحقيق احترافية تكوين المعلم والأستاذ، التي يلخصها في عشر كفاءات، موضحا أن ضعف تحكم المعلم في الكفاءات المختلفة؛ كفاءات المادة والكفاءات التعليمية والعرضية، قد يعيق عمله، منددا بهذا الوضع الذي يجعل المعلم المبتدئ يبحث عن حلول بطريقة تجريبية، ما يعتبره إهدار للوقت، يمكن تفاديه بفضل تكوين جيد يأخذ بعين الاعتبار المميزات المهنية–الاحترافية. أدت هذه المعاينة لواقع التربية الى اقتراح الباحث لمخرج متمثل في *التكوين الناقد* réflexiveFormation ذلك لأن الممارسة التعليمية هي ممارسة–نقدية بإمتياز بالنسبة للمعلم، بحكم أن الوضعية التربوية تنبثق في كثير من الأحيان من صعوبات المتعلمين في اكتساب المعارف.

يختم فيليب بيرنو مقاله بالتطرق إلى أهمية المساهمة النقدية للمعلم في الحوار الاجتماعي حول أهداف المدرسة ودورها في المدينة، وأهمية الفكر التعليمي–النقدي في تكوين الأساتذة، موضحا أن " تكوين محترفي التربية كله مكتسبات لعلوم التربية، ويمكن الوصول إلى ذلك بدون تنازلات نظرية أو معرفية، والعكس سيؤدي إلى تكوين لا يمكنه أن يصبح إلا سيئا... ولهذا فإن تطوير مناهج تكوين المعلمين يجب أن يكون موضوع تعاقد جد عادل مع النظام التربوي، الذي يحدد شروط الملمح الاحترافي "(Perrenoud, 1999).

أهمية الدراسة : يعتبر المقال من القراءات الأساسية لكل الهيئات المكلفة بتكوين الأساتذة، وذلك لإلمام الباحث بمتطلبات التكوين القاعدي الاحترافي للأساتذة، واقتراحاته المتعلقة بمجال إعداد الأساتذة لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

3.6.1 مقال للخبير الكندي *رولاند لويس* RolandLouis بعنوان:

Les limites du concept de compétences vu sous l'angle de l'évaluation

المقال نتاج لتفكير الباحث حول مفهوم الكفاءات، بعد إقامة علمية في جامعة أوهايو الأمريكية كأستاذ زائر اثناء السنة الجامعية (2004–2005). التجربة التي سمحت له بالاطلاع على الممارسات التعليمية في الولايات الأمريكية، وتحليل المؤلفات النظرية الانجلو–سكسونية والفرنكوفونية المختلفة حول مفهوم الكفاءة (Roland, 2008, p. 753).عالج الباحث من خلال المقال إشكالية إدخال وتبني مفهوم الكفاءات في مجال التكوين، وذلك بعرض ثلاث تجارب للتقارب التاريخي بينها: التجربة الأمريكية، التجربة الإنجليزية والتجربة الكندية، محددا بداية تجربة تطبيق مفهوم "الكفاءة" في مجال التكوين في أمريكا الى سبعينيات القرن الماضي، خلال فترة تدريس الباحث الأمريكي في علم النفس السلوكي دافيد ماككليلند McClellandDavid بجامعة هارفرد الأمريكية، الفرصة التي اتاحت له إدخال هذا المفهوم في مجال التكوين. أما المدرسة الإنجليزية، فتبنت مفهوم الكفاءة ومقاربته ابتداء من 1991، بقرار من المجلس الوطني للتأهيل المهني، لكن بوجهة نظر مختلفة عن تلك المستعملة في الولايات المتحدة، بينما تم الانطلاق في تطبيق مفهوم الكفاءة في مجال التكوين بكندا مع بداية 1993(Roland, 2008, p. 756).

ويوضح رولاند لويس LouisRolandمن خلال مقاله أن مفهوم "الكفاءة" مفهوم غير ثابت، تم إثرائه في بداية تسعينات القرن الماضي، على ضوء المعارف والنظريات التربوية الجديدة في علم النفس المعرفي، التخصص الذي أثر بدوره في مجال التكوين والتعليم، حيث أدت معطيات علم النفس المعرفي إلى إعادة النظر في تعريف مفهوم "الكفاءة" –الذي ظهر من قبل في بيئة فكرية سلوكية–.

أهمية الدراسة: يعتبر المقال من القراءات الأساسية لدراستنا، حيث عالج الباحث من خلاله مسألة ظهور وتطور مفهوم *الكفاءات*، وانتشار تطبيق *المقاربة بالكفاءات* في الولايات الامريكية المتحدة، وبعض البلدان الانجلو–سكسونية، وفي كندا. لا تقتصر أهمية المقال على السرد التاريخي لمحطات ومبررات اختيار مفهوم *الكفاءة* وتبني *المقاربة بالكفاءات* في بعض البلدان الانجلو–سكسونية وفي كندا، بل تتعداه إلى توضيح مفهوم *الكفاءة* نفسه، الذي طالما كان سببا في نقاشات حادة في الملتقيات، بين التربويين، من بينهم التربويون الجزائريون، وتقديم تعاريف مختلفة لمفهوم " *الكفاءة*"، منبثقة من بيئات ثقافية وتربوية مختلفة؛ انجلوسكسونية وفرنكوفونية، بتوضيح السياقات التاريخية، العلمية والتربوية التي ساهمت في وضعها.

4.6.1 رسالة دكتوراه للباحث Zara Pierre-Vaillancourt(2018)، مخصصة لموضوع كفاءة "*الاستماع والتذوق الموسيقي*" في التعليم الثانوي بعنوان:

Comprendre, enseigner et évaluer l'appréciation musicale au secondaire

قسمت الباحثة دراستها إلى جزئيين؛ قدمت من خلال الجزء الأول عرضا للأسس النظرية لبحثها، ولأهم العناصر المنهجية المعتمدة لتحقيق هذه الرسالة، إلى جانب التعريف بمختلف المقاربات والطرق المقترحة لمعالجة إشكالية تدريس وتقويم كفاءة "الإستماع والتذوق الموسيقي"، بينما خصصت الجزء الثاني لعرض نتائج واستنتاجات التجربة والعمل الميداني. وأوضحت الباحثة أن مجال البحث العلمي التربوي، يعتمد في معالجة إشكالية "تدريس وتقويم كفاءة الاستماع والتذوق الموسيقي"، على مذهبين أساسين؛ الفلسفة الجمالية Philosophie Esthétiqueوالفلسفة العملية Philosophie Praxiale.(Pierre-Vaillancourt, 2018).

تتميز الدراسة بتطبيقها للمقاربات الأكثر حداثة في مجال البحث العلمي التربوي لمعالجة هذا النوع من الإشكاليات، حيث وقع اختيارها على المقاربة والطريقة التشاركيةApprocheCollaborativeالتي تقترح إشراك الفاعلين الميدانين –الأساتذة والتلاميذ–، الى جانب هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي، بهدف البحث والبناء المشترك للإجابات عن بعض الإشكاليات التربوية؛ ما نادى به مؤسس المقاربة بالكفاءات *جون ديوي*، منذ بداية القرن العشرين.

لم تهدف الباحثة من خلال رسالتها الى التحقق من الفرضيات، بل لفهم أحسن لمفهوم التذوق الموسيقي وطريقة تدريسه في التعليم الثانويالمحدد لبحثها، ما أثر على طريقة تحديد عينتها التي تمثلت في 3 أساتذة لمادة التربية الموسيقية و 38 تلميذ، حيث عملت الباحثة على تكوين عينة غير متجانسة (للأساتذة والتلاميذ) بطريقة قصدية، موزعة كالاتي؛ عدد تلاميذ الأستاذ المشارك الأول؛ 16 تلميذ، اما الأستاذ الثاني، فكان له 13 تلميذ، بينما لم يتعدى

عدد تلاميذ الأستاذ الثالث المشارك في الدراسة الميدانية 9 تلاميذ (Pierre-Vaillancourt, 2018, p. 52).واستخدمت الباحثة عدة أدوات منهجية لإجراء الدراسة الميدانية، تمثلت في؛ الملاحظة والملاحظة المشاركة observation participante et prolongée، المقابلة، والاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها اعتماد أساتذة التربية الموسيقية المبحوثين على نماذج وطرائق مختلفة في تدريس التذوق الموسيقي، تصب كلها في إطار الفلسفة العملية، أو الفلسفة الجمالية.

أهمية الدراسة: إضافة الى التعريف بمستجدات البحث العلمي في مجال التربية الموسيقية في القارة الامريكية (الولايات المتحدة، وكندا)، منبع المقاربة بالكفاءات، تساهم هذه الدراسة في التعريف ببعض المقترحات المقدمة من طرف شخصيات علمية-تربوية متخصصة في مجال التربية الموسيقية، لكيفية إسقاط مبادئ المقاربة بالكفاءات في مجال التربية الموسيقية، وتدريس وتقويم كفاءة "الاستماع والتذوق الموسيقي"-أحد الميادين الأساسية لحصة التربية الموسيقية في المنظومة التربوية الجزائرية-، حتى تصبح ذات مردودية أكبر.

5.6.1 "بحوث ودراسات في سيكولوجية الموسيقى والتربية الموسيقية" للدكتورة *آمال أحمد مختار صادق* وآخرون (2007).

حاولت الباحثة عبر هذا الكتاب تجميع معظم المقالات والورقات البحثية التي قدمتها إما بطريقة فردية أو بمشاركة باحثين آخرين في ملتقيات ومؤتمرات خصصت لإشكاليات مرتبطة بالتربية الموسيقية. يقسم الكتاب إلى عدد من المحاور تعرض الفصل الأول والثالث لبعض الاختبارات العالمية المعتمدة لقياس القدرات الموسيقية، من بينها اختبار كارل سيشور واختبار رونج، فيما خصص الجزء الثاني لدراسات مرتبطة بتكوين وإعداد معلمي التربية الموسيقية للأطوار المختلفة في مصر، بحوث في التربية الموسيقية، وأخرى للإبداع الموسيقي.

ومن بين الورقات البحثية التي استوقفتنا مقال بعنوان "برامج وأساليب إعداد معلم الموسيقى في المرحلة الثانية في مصر "(أحمد مختار صادق، 2007، الصفحات 523-585)، هدفت من خلاله تقديم قراءة نقدية لبرامج وأساليب إعداد معلم الموسيقى في جمهورية مصر. قسمت الباحثة مقالها إلى ثلاثة أجزاء، خصص الجزء الأول لعرض أسس برامج اعداد معلم الموسيقى، ثم قامت في الجزء الثاني بتحليل وضع برامج إعداد معلم الموسيقى في كلية التربية الموسيقية لجامعة حلوان. اعتمدت لإجراء الدراسة الميدانية على عينة بحث غير متجانسة متكونة من 30 مفردة؛ تضمنت 16 عضو من هيئة التدريس و 14 طالب في كلية التربية الموسيقية لجامعة حلوان، واستعانت بأداة الاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. تضمنت استمارة الدراسة الميدانية 6 محاور؛ اهداف برامج اعداد معلم الموسيقى، الأهداف التي لا تحظى بالعناية الكافية، شروط القيد والقبول، المقررات الدراسية، الأنشطة المصاحبة.

جاءت بعض نتائج الدراسة قريبة من معطيات دراستنا؛ ومنها الارتباط الوثيق بين برامج إعداد معلم الموسيقى في الجامعات وبرامج التعليم العام (أحمد مختار صادق، 2007)، ضف الى ذلك أهمية تحديد أهداف برنامج إعداد معلم الموسيقى، من خلال حسن استغلال إختبار القدرات، وضبط طرق إختبارات القبول كمرحلة أولى، عبر اقتراح إستخدام إختبارات سيشور للقدرات الموسيقية.

استغلت الباحثة نتائج الدراسة التحليلية المعروضة في الجزء الثاني، لعرض الخطوط العريضة لمشروع تطوير برامج إعداد معلم الموسيقى في الجزء الثالث لمقالها، من خلال تحديد أهداف المقررات الدراسية باعتماد صنافة بلوم؛ مع تقديم امثلة تخدم الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، والجانب الحس–حركي، لتختم العمل بتوجيهات خاصة بأساليب التدريب والتدريس والوسائل التعليمية، ونظم التقويم وأساليبه(أحمد مختار صادق، 2007، الصفحات 582-585).

أهمية الدراسة: تطرقت الباحثة من خلال المقال إلى إشكالية أثر التكوين على استعداد أساتذة التربية الموسيقية لتطبيق مناهج المادة وتدريسها وفق المقاربات الحديثة، الذي يعد أحد تساؤلات دراستنا.

2. الإجراءات المنهجية للبحث

1.2 منهج البحث

اعتمدت الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي، والأسلوب المسحي، بهدف تقصي واقع تطبيق أساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط لمناهج مادة التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات وتم اختيار اداتين؛

- المقابلة
- الاستبانة.

2.2 عينة البحث

اختارت الباحثة العينة العشوائية الطبقية، من أجل إجراء الدراسة الميدانية، وتمثلت في 68 مفردة متكونة من أستاذ لمادة التربية الموسيقية لمرحلة التعليم المتوسط، موزعة على ثلاثة شرائح كالتالي:

المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية
خريجي المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	28	41%
خريجي معاهد التربية والتكنولوجيا	27	40%
خريجي المعهد الوطني العالي للموسيقى	13	19%
المجموع	68	100%

الجدول رقم (1) يوضح شرائح العينة العشوائية الطبقية للدراسة

يتبين من خلال معطيات الجدول أعلاه ان نسبة خريجي المدرسة العليا للأساتذة (القبة) تمثل اكبر شريحة لمفردات العينة بمقدار 41%، تليها شريحة خريجي معاهد التربية والتكنولوجيا في المرتبة الثانية بنسبة 40% من مجموع مفردات العينة، لتحل شريحة خريجي المعهد الوطني العالي للموسيقى في المرتبة الثالثة بنسبة ضئيلة مقارنة بتلك الممثلة

لشريحة المبحوثين خريجي المدرسة العليا للأساتذة (القبة) والمبحوثين خريجي معاهد التربية والتكنولوجية، بحكم التحاق عدد ضئيل من طلبة المعهد الوطني العالي للموسيقى بمهنة التعليم، وقدرت بـ19% فقط من مجموع مفردات العينة.

3.2الحدود الزمانية والمكانية للبحث

انجزت الدراسة الميدانية بين 2021/01/19 و 2023/04/27، حيث تم اثناء هذه الفترة؛ إجراء مقابلتين؛ الاولى مع الأستاذ عمارة يزيد (رئيس المجموعة المتخصصة في مادة التربية الموسيقية للجنة الوطنية للمناهج ومفتش مادة التربية الموسيقية للتعليم الثانوي) بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة)، ثم مقابلة ثانية مع استاذتين لمادة التربية الموسيقية بإكمالية خالد مكاوي بواسماعيل (ولاية تيبازة)، إضافة الى توزيع استبانة البحث على مفردات العينة في الولايات التالية: الجزائر، الجلفة، سيدي بلعباس، سكيكدة. عين الدفلى، الشلف.

4.2 الأساليب الإحصائية

حساب التكرار، حساب النسب المئوية، حساب المتوسط الحسابي، حساب الانحراف المعياري.

3. عرض النتائج وتفسيرها

تضمنت استبانة الدراسة الميدانية ثلاثة محاور؛ خصت اسئلة المحور الأول تكوين أستاذ(ة) التربية الموسيقية، أما أسئلة المحور الثاني فخُصّصت للمفاهيم التي جاءت بها مناهج التربية الموسيقية، فيما اهتمت أسئلة المحور الثالث بصعوبات تطبيق مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة التربية الموسيقية. وكانت النتائج كالاتي:

1.3 المحور الأول: تكوين أستاذ(ة) التربية الموسيقية

السؤال 1: كيف تقيّم التكوين القاعدي الذي حصّلته؟

جدول رقم (2) يوضح تقييم المبحوثين لنوعية التكوين القاعدي

الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	5	%8	1.79	0.38
جيد	26	%38		
كاف	24	%36		
غير كافي	11	%16		
ضعيف	1	%1		
بدون رأي	1	%1		
المجموع	68	% 100		

تدل معطيات الجدول رقم (2) تصدر مفردات العينة التي تعتبر أن تكوينها القاعدي جيد بنسبة 38%، يتبعها في المرتبة الثانية مفردات العينة التي تعتبر أنها تحصلت على تكوين قاعدي كاف بنسبة 36%، لتصل فئة الأساتذة الغير راضية بمستوى التكوين القاعدي بنسبة 16%، بينما تعتبر 8% من مفردات العينة أنها تحصلت على تكوين ممتاز، فيما تصف 1% من مفردات العينة التكوين القاعدي بالضعيف.

انطلاقا من هذه النتائج يمكن استنتاج أن نسبة إجمالي الإجابات المتكونة من عبارة (ممتاز، جيد وكاف) تمثل الجزء الأكبر من الإجابات بـ 82%، ما يمثل **نسبة جيدة**، فيما تُظهر الإجابات السلبية (غير كاف وضعيف) نسبة 17%. وتترجم هذه النتائج رضى غالبية مفردات عينة الدراسة على نوعية التكوين القاعدي المتحصل عليه، فيما تبقى 1% بدون رأي.

السؤال 2: هل سمح لك تكوينك بالإلمام بطرائق التدريس لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم (3) يوضح رأي المبحوثين في نوعية التكوين الخاص بطرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	49	%72	1.28	0.45
لا	19	%28		
بدون رأي	0	%0		
المجموع	68	% 100		

تظهر معطيات الجدول رقم (3) تصدر مفردات العينة التي تعتبر أن تكوينها سمح لها بالإلمام بطرائق التدريس لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات المرتبة الأولى بنسبة 72%، ما يعتبر **نسبة جيدة**. تليها في المرتبة الثانية، الفئة التي تعتبر أن تكوينها لم يسمح لها بالإلمام بطرائق التدريس لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة 28%، ما يدل على أن أكثر من ربع مفردات العينة لم يسمح لها تكوينها بالإلمام بطرائق التدريس لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات.

السؤال 3: هل سمح لك تكوينك القاعدي بالإلمام بمفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم (4) يوضح رأي المبحوثين عن نوعية التكوين الخاص بمفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	47	%69	1.32	0.50
لا	20	%29		
بدون رأي	1	%1		
المجموع	68	% 100		

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (4) أن أكثر من نصف مفردات العينة سمح لها تكوينها القاعدي بالإلمام بالمفهوم الجديد للتقويم بنسبة مقدارها 69%، ما يمثل **نسبةمتوسطة**. وأن ما يفوق ¼ مفردات العينة لم يسمح لها تكوينها القاعدي بالإلمام بمفهوم التقويم الذي جاءت به مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات بمقدار 29%، ما يُعتبر نسبة مهمة، فيما تمثل الفئة المحايدة نسبة ضئيلة بمقدار 1% من مجموع مفردات العينة.

ومن بين الدلالات التي يمكن استخلاصها من هذه المعطيات، أنه رغم المجهودات المبذولة من أجل تكوين أساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط في إطار المفاهيم الجديدة للمقاربة بالكفاءات، إلا أن نسبة استيعاب مفردات العينة لمفهوم التقويم، لم تصل الى الهدف المسطر.

السؤال 4: هل تكوينك القاعدي يؤهلك لتدريس المضامين المعرفية للموسيقى العربية؟

جدول رقم (5) يوضح رأي المبحوثين في نوعية التكوين الخاص بالمضامين المعرفية للموسيقى العربية

الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	41	%60	1.44	0.58
لا	24	%35		
بدون رأي	3	%5		
المجموع	68	% 100		

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (5) تصدر مفردات العينة التي يؤهلها تكوينها القاعدي لتدريس المضامين المعرفية للموسيقى العربية الترتيب بنسبة 60%، ما يمثل **نسبةمتوسطة**، بينما جاءت الفئة التي لا يؤهلها تكوينها القاعدي لتدريس المضامين المعرفية للموسيقى العربية في المرتبة الثانية، بنسبة 35%، ما يعبر عن عدم تأهيل نسبة تفوق ثلث مفردات العينة، وتبقى فئة بدون رأي في المرتبة الأخيرة، كما في الأسئلة السابقة بنسبة5%.

انطلاقا من معطيات الجدول رقم (5) يمكننا الاستنتاج، بأن نقائص التكوين لا تنحصر على طرائق التدريس والمفاهيم الجديدة التي جاءت بها مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات، بل تتعلق كذلك بالمضامين المعرفية ومن بينها المضامين المعرفية الخاصة بالموسيقى العربية.

السؤال 5: هل تكوينك يؤهلك لاستعمال الوسائل التكنولوجية أثناء حصة الدرس؟

جدول رقم (6) يوضح رأي المبحوثين حول نوعية التكوين الخاص بمجال الوسائل التكنولوجية

الجواب	التكرار	**النسبة %**	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كاف	40	%59	1.78	0.57
ضئيل	13	%19		
غير كافي	10	%15		
بدون رأي	5	%7		

المجموع	68	% 100		

تدل معطيات الجدول رقم (6) ان نسبة مفردات العينة التي يؤهلها تكوينها لاستعمال الوسائل التكنولوجيا أثناء حصة التربية الموسيقية تمثل 59%، ما يعتبر **نسبة متوسطة**. بينما تمثل الفئة التي اختارت صيغة ضئيل كناية على نقص تكوينها القاعدي حول استعمال الوسائل التكنولوجيا أثناء حصة التربية الموسيقية نسبة 19%، والذين اختاروا صيغة غير كافي بنسبة 15%. وتبقى الفئة المحايدة كالعادة في اخر الترتيب بنسبة 7%. وإذا تم جمع هذه الفئات الثلاثة الأخيرة، فسنستنتج أن 41% من مفردات العينة ما يقارب نصف العينة المبحوثة، لا يؤهلها تكوينها لاستعمال الوسائل التكنولوجيا، رغم نص وتأكيد مناهج المقاربة بالكفاءات على أهمية إدراج الوسائل التكنولوجيا ضمن أساسيات الانتقال إلى الطرق الحديثة للتدريس.

2.3 المحور الثاني: المفاهيم التي جاءت بها مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات

السؤال 6: هل مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري واضح لديك؟

جدول رقم (7) يوضح مدى وضح مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري لدى المبحوثين				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	44	%65	1.40	0.58
لا	21	%31		
بدون رأي	3	%4		
المجموع	68	% 100		

توضح معطيات الجدول رقم (7) أن مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري واضح لدى فئة تتجاوز نصف عدد مفردات العينة بمقدار 65%، ما يمثل **نسبة متوسطة**، في حين أن نسبة مفردات العينة التي تعتبر أن مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري غير واضح لديها تمثل 31%، فيما تأتي الفئة المحايدة (بدون رأي) بنسبة 4%. وتدل هذه النتائج على أنه بعد عشرين سنة من انطلاق عملية الإصلاح، والمجهودات المبذولة بهدف توضيح المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات ومناهجها لمادة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط، من خلال التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة، لا زال يعاني حوالي ثلث مفردات العينة المبحوثة من عدم وضوح مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري.

السؤال 7: هل مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي الاجتماعي واضح لديك؟

جدول رقم (8) يوضح مدى وضح مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي الاجتماعي لدى المبحوثين				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	49	72 %	1.31	0.53
لا	17	25 %		

بدون رأي	2	3 %		
المجموع	68	% 100		

يتضح من نتائج الجدول رقم (8)، أن مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي والإجتماعي واضح لدى 72% من مفردات العينة، ما يمثل **نسبة جيدة**، تليها الفئة التي تعتبر أن مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي غير واضح لديها بمقدار 25%، في حين تأتي الفئة المحايدة بنسبة 3%.

وتدل هذه النتائج أن أكثر من ربع مفردات العينة لا تتحكم بعد في مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، الذي لا يزال غير واضح لديها، النسبة التي تؤكد الى جانب معطيات الجدول رقم (7) نقائص التكوين المتعلق بالنظريات التربوية والمفاهيم المعتمدة في إعداد مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات.

3.3 المحور الثالث: صعوبات تطبيق مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة التربية الموسيقية.

السؤال 8: هل تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري؟

جدول رقم (9) يوضح نسبة مفردات العينة التي تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	15	%22	1.90	0.58
لا	46	%67		
بدون رأي	8	%11		
المجموع	68	% 100		

تدل معطيات الجدول رقم (9) أن 67%من مفردات عينة البحث لا تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري، وهي **نسبة متوسطة**، تليها 22% من مفردات العينة تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري، فيما تمثل الفئة المحايدة نسبة 11%.

ويظهر من خلال مقارنة معطيات الجدول رقم (7) للسؤال (6) ونتائج الجدول رقم (9) للسؤال (8) تقارب بين نسبة مفردات العينة التي تعتبر أن مفهوم الكفاءات ذات الطابع الفكري واضح لديها (65%)، ونسبة مفردات العينة التي لا تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري المقدرة (67%).

كما أنه إذا تم جمع نسبة مفردات العينة التي تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الفكري ونسبة الفئة المحايدة، نستنتج بأن مجموعهما يمثل تقريبا مجموع نسبة مفردات العينة التي تعاني من غموض مفهوم الكفاءات ذات

الطابع الفكري ونسبة الفئة المحايدة لجدول رقم (7). الأمر الذي يُعد نتيجة منطقية، بأن من لا يمتلك مفهوما واضحا عن الكفاءات يجد صعوبات في تحقيقها، والعكس بالعكس.

السؤال 9: هل تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الإجتماعي؟

جدول رقم (10) يوضح نسبة مفردات العينة التي تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	18	%27	1.84	0.59
لا	43	%63		
بدون رأي	7	%10		
المجموع	68	% 100		

تبين معطيات الجدول رقم (10) أن نسبة مفردات العينة التي لا تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي مقدارها 63%، ما يمثل **نسبة متوسطة**، بينما يجد 27% من مجموع الأساتذة المشاركين في الدراسة الميدانية صعوبات في تحقيق هذا الصنف من الكفاءات. في حين تمثل الفئة بدون رأي 10% من مجموع مفردات العينة. وتدل معطيات الجدول أعلاه صعوبات أجرأة المفاهيم النظرية وإسقاطها من طرف المبحوثين على ميادين حصة التربية الموسيقية، حيث ومن خلال مقارنة بسيطة بين نتائج الجدول رقم (8) للسؤال (7)، والجدول رقم (10) للسؤال (9)، نلاحظ تباين لصالح التكوين النظري الذي يترجم من خلال نسبة إجابات مفردات العينة للسؤال (7) "هل مفهوم الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي واضح لديك" التي تقدر ب 72%، مقابل 63%من مفردات عينة البحث التي لا تجد صعوبات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي (السؤال9).

السؤال 10: هل ترتبط الصعوبات الميدانية بعدم استيعاب الطرائق المتصلة بالمقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم (11) يوضح نسبة ارتباط الصعوبات الميدانية بعدم استيعاب طرائق المقاربة بالكفاءات لدى المبحوثين				
الجواب	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نعم	33	%49	1.65	0.71
لا	26	%38		
بدون رأي	9	%13		
المجموع	68	% 100		

تظهر معطيات الجدول رقم (11)، تصدر مفردات العينة التي تربط الصعوبات الميدانية بعدم استيعاب الطرائق المتصلة بالمقاربة بالكفاءات بنسبة تمثل 49%. فيما لا تربط نسبة 38%من مفردات العينة بين الصعوبات الميدانية وعدم استيعاب طرائق التدريس، أما الفئة المحايدة (بدون رأي) فتمثل13% من مجموع المبحوثين.

وتدل هذه النتائج ان حوالي نصف مفردات العينة تربط بين صعوبات اجرأة مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم استيعاب الطرائق الخاصة بهذه المقاربة.

4.الخاتمة:

أكدت نتائج الدراسة الميدانية تحقق الفرضيات الثلاثة للبحث، والعلاقة الطردية بينها، حيث يتضح من خلال المعطيات التي أفرزتها الدراسة، انه رغم رضى نسبة جيدة من أساتذة التربية الموسيقية عن تكوينهم القاعدي، إلا أن هذه النسبة تتراجع تدريجيا كلما دقّقنا أكثر في مجالات التكوين، حيث لا تزال نسبة مهمة من أساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط تعاني من عدم الالمام بمتطلبات مناهج التربية الموسيقية؛ طرائق التدريس، المضامين المعرفية؛ خاصة ما تعلّق بـ(الموسيقى العربية)، مفهوم التقويم، والوسائل التكنولوجية. ومن بين الدلالات التي يمكن استخلاصها من هذه المعطيات، أنه رغم المجهودات المبذولة من أجل تقديم تكوين يسمح لأساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط بالالمام بالمفاهيم الجديدة للمقاربة بالكفاءات، إلا أن الأهداف المسطرة في مجال التكوين لم تُحقق بعد، لأن حدود التكوين لا تقتصر فقط على طرائق التدريس، المضامين المعرفية، مفهوم التقويم والوسائل التكنولوجية، بل تخص كذلك المفاهيم المتعلقة بالكفاءات وأصنافها، والتي تقر نسبة معتبرة من أساتذة التربية المبحوثين بأنها لا تزال غير واضحة لديها.

والنتيجة؛ أن هذه النسبة المهمة من أساتذة التربية الموسيقية ستواجه صعوبات في تنفيذ مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات، الأمر الذي يعيق الأجرأة الفعلية لمناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات. ومرد ذلك كما سلف تبيانه، يتكئ على النقائص المسجلة في تكوين الأساتذة، والتي ستحول دون الاستيعاب التام للمفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء مناهج التربية الموسيقية الجديدة، ناهيك عن سبل تنفيذها.

انطلاقا من هذه النتائج، تقترح الباحثة:

- إعادة النظر في برامج التكوين القاعدي لأساتذة التربية الموسيقية على مستوى مؤسسات التعليم العالي الموكلة لها هذه المهمة؛ وهي كلٌّ من (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة والمعهد الوطني العالي للموسيقى) بما يتوافق ومتطلبات التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات.
- الاهتمام بمخرجات الدراسة من طرف القائمين على التكوين المستمر لأساتذة التربية الموسيقية للتعليم المتوسط من أجل تحديد النقائص التي لا يزال يعاني منها بعض الأساتذة.

- تعزيز تكوين أساتذة التربية الموسيقية في مجال الموسيقى العربية، من خلال إضافة وحدات دراسية تغطي هذا المجال.
- حصر فكرة التراتبية بين مواد التخصص ومواد علوم التربية، وتعزيز تكوين الطالب الأستاذ في مجال نظريات علوم التربية بما يسمح له بأجرأة مبادئ المقاربة بالكفاءات وطرائقها أثناء فترة التكوين القاعدي، وتجسيدها أثناء حصص مواد التخصص للاستيعاب التام للمفاهيم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وذلك لتحقيق التكامل بين التكوين النظري والتطبيقي، واستيعاب متطلبات الأدوار الوظيفية المنوطة له من خلال مناهج التربية الموسيقية وفق المقاربة بالكفاءات.
- كذلك، تعزيز تكوين أساتذة التربية الموسيقية في مجال الوسائل التكنولوجيا.

5. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

إدريس بوحوت، (أبريل، 2016)، مفهوم المنهاج ومكوناته،*مجلة علوم التربية*(العدد 65)، الصفحات 102-108. تم الاسترداد من FullRecord<http://search.shamaa.org

أمال أحمد مختار صادق، (2007)، برامج وأساليب إعداد معلم الموسيقى في المرحلة الثانية في مصر ،*بحوث ودراسات في سيكولوجية الموسيقى*، مكتبة الانجلو المصرية، مصر،

بوعلاق محمد، (2014)،*المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري* ، المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي،الجزائر

زبيدة محمد قرني ، (2016)،*المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة* ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة، مصر، تم الاسترداد من <https://books4arab.me

زين العابدين بشيري ، (2016)،*الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءا ت. دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة ، (أطروحة دكتوراه)* ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، تم الاسترداد من <https://thesis.univ-biskra.dz>...

فتيحة جبالي، (2015)، المنظومة التعليمية في الجزائر، قراءة في المنهاج والتّقويم، (رسالة دكتوراه)،كلية الآداب واللّغات والفنون، جامعة جيلالي اليابس ، سيدي بلعباس، 233. تم الاسترداد من http://rdoc.univ-handle<sba.dz

فضيل شارف، (2017)، المنظومة التربوية في الجزائر من البرنامج الى المنهاج، مجلة الاشعاع (العدد الثامن)، الصفحات 271-289. تم الاسترداد من article<https://www.asjp.cerist.dz

محمد محمود عبد الفتاح ظاهر ، (2013)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التربية الموسيقية في ضوء المعايير الدولية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، (رسالة ماجيستر)، كلية التربية، جامعة الزهر ، غزة، فلسطين 225،تم الاسترداد من rec<https:thesis.mandumah.com...

نضال محمود نصيرات ، (تشرين، 2010)، أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، (رسالة دكتوراه) ،كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية، الأردن، 151. تم الاسترداد من rec<https:thesis.mandumah.com...

المراجع باللغة الاجنبية

Benounne, M. (2000), *Education, Culture et Développement en Algérie. Bilan et Perspectives du système Educatif. Etudes des modèles: Allemagne, Amérique, Japon...* (Vol. Tome I), Alger, Marinoor/ENAG.

Perrenoud, P. (1999), Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvant: pratique réflexive et implication critique, *Congrès de l'Association nationale pour la recherche en éducation*(Septembre 26-30) caxambu, Brésil. Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenod/php main/php 1999/1999 26.html

Pierre-Vaillancourt, Z. (2018), Comprendre, enseigner et évaluer l'appréciation musicale au secondaire, Thèse de Doctorat,Université de Laval,Québec/Canada, 224. Récupéré sur https://dam-ocle.bac-lac.gc.ca>

Roland, L. (2008). Les limites du concept de compétences vu sous l'angle de l'évaluation. *Revues des Sciences de L'Education, 34*(3), pp. 753-768.