أساتذة التربية الموسيقية في الجزائر بين الاستعدادات والكفاءات والمهام: دراسة حول خِرّيجِي المدرسة العليا للأساتذة بالقبة

Music Education Teachers in Algeria Between Predispositions, Skills and Tasks: The Case of ÉNS of Kouba Graduates

د. سوادة العمري[1]

[1] المدرسة العليا للأساتذة محمّد البشير الابراهيمي القبة، الجزائر، lamri.souadda@g.ens-kouba.dz

تاريخ الاستلام: 2022/09/03 تاريخ القبول: 2023/05/25 تاريخ النشر: 2023/12/30

الملخص:

يهدف البحث إلى التعريف بمهام أساتذة التربية الموسيقية وتقييم مكتسباتهم، ومن ثم تحديد ما يجب إدراجه من إصلاحات في منهاج التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة.

تتمثل مهام الأساتذة أساسًا في تحديد وصياغة الأهداف، وضع استراتيجيات التقويم وبناء شبكاته، تنمية قدرات التلاميذ في: الاستماع والأداء الموسيقي، وفهم المعارف والمفاهيم وتوظيفهما، وتنمية الإحساس والذوق، والتحفيز على التعلم.

لكن في الميدان يعاني الأساتذة نقائص كثيرة في تحضير الدروس وصياغة أهدافها، وبناء استراتيجيات التقييم والتقويم وشبكاتها، واستعمال الوسائل التكنولوجية، والتوظيف الجيد للمصطلحات والمفاهيم، والاستماع والتحليل الموسيقي، وقراءة الصولفاج، العزف والغناء... إذن فمن الضروري تدعيم التكوين في الجانب التطبيقي كالعزف والغناء والاستماع، مع الربط المحكم بين برامج ومناهج التكوين بالمدرسة العليا وقطاع التربية.

الكلمات المفتاحية: التربية الموسيقية؛ مهام أساتذة التربية الموسيقية؛ التكوين الموسيقي في الجزائر؛ قدرات وكفاءات أساتذة التربية الموسيقية.

Abstract :

The research aims to define the tasks of music education teachers, evaluate their achievements, and then determine what reforms should form part of their training in ENS. Their tasks focus on defining and formulating objectives, establishing evaluation strategies and grids. Build the ability to listen, interpret, understand and use concepts, taste and motivation to learn. In reality, teachers suffer from many shortcomings in goal-setting, assessment, use of technology, terminology and concepts, listening and analysis, solfeggio, instrumental practice and song. It is therefore necessary to support training in this respect and to ensure coordination between ENS training programs and national education.

Keywords: Music Education; tasks of Music Education Teachers; Music Training in Algeria; Capacities and Skills of Music Education Teachers.

المؤلف المرسل: د. سوادة العمري، **الإيميل:** lamri.souadda@g.ens-kouba.dz

1. مقدمة:

عرفت التربية الموسيقية تغيرات وتطورات في مفهومها ومناهجها، ووسائل وطرائق تدريسها، ونشاطاتها وأساليب التقييم والتقويم فيها، وذلك في مختلف أنحاء العالم. لكنه يبقى الأستاذ هو العامل والفاعل الأساسي الذي يُمكِّن من تحقيق أهدافها إلى أكبر قَدَرٍ كمًا ونوعًا مهما كانت الصعوبات والعوائق، كونه الأقرب إلى المتعلم. فهو يعيش معه تفاصيل ما قد يتميز به عن غيره من المتعلمين في مجتمعات أخرى أو في المجتمع نفسه أو المدرسة نفسها أو القسم نفسه. الأستاذ يقف عن قرب أمام الصعوبات التي قد تَحُولُ دون تحقيق أهداف المادة، فيبحث عن الحلول الملائمة لتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم، فيبدع في أساليب وطرائق تحقيق ذلك. أكد Carl ORFF (1895–1982) صاحب **طريقة أورف** الشهيرة في التربية الموسيقية، أن كل معلم كائن فريد من نوعه، فمن غير الممكن الدعوة إلى تعليم

واحد وموحد، ويعطي **أورف** في تدريس الموسيقى رؤية منفتحة يمكن للجميع أن يناسبوها بطريقتهم الخاصة[1].

إذن، أول ما يجب الاهتمام به في التربية الموسيقية هو تكوين الأستاذ، وبه نضمن نجاح تدريس المادة، أما إن كان في تكوينه ناقصا، فمن الصعب تحقيق أهداف المادة ولو توفرت الظروف والوسائل.

في دِراسة تناولت سبر آراء أساتذة التربية الموسيقية حول الصفات الأساسية الواجب توفرها لدى المُدرِّس، أكد حوالي نصف أفراد عينة البحث المتكونة من 190 أستاذا، أن أبرز الصفات الواجب توفرها لدى الأستاذ هي الفكر المنفتح والمتفتح على جميع أنواع الموسيقى، حيث يكون فضوليا، هادئا وذي إحساس، بيداغوجيا متحفزا، دائم الحضور والاستعداد ويحب مهنته والموسيقى...[2] . إذًا، فالجانب التطبيقي والأدائي يحتل المرتبة الأولى، ويتكرر في خصائص أخرى وعديدة كحب الموسيقى والتفتح على معظم أنواعها، وهي في مجملها قدرات مرتبطة بالاستماع والأداء. لذلك نرى أن نجاح الأستاذ في مهامه التربوية والتعليمية مرتبط أساسًا بقدراته الموسيقية ثم البيداغوجية.

تعتبر المدرسة العليا للأساتذة بالقبة من أهم مؤسسات تكوين أساتذة التربية الموسيقية في الجزائر، حيث تضم قسم علوم الموسيقى، يُكوِّن أساتذة المادة للطور الثانوي منذ 1983، وأضيف له تكوين أساتذة المتوسط بعد غلق المعاهد التكنولوجية.

وعلى الرغم من هذه التجربة الطويلة، إلاّ أن التكوين فيها يبقى يعاني نقصا كبيرا وذلك فيما يلي:

الأغلبية الساحقة من الطلبة الذين يلتحقون بالتخصص ليس لديهم تكوين مسبق في المادة، ويتم توجيههم باعتماد المعدل العام للبكالوريا، وبحكم أن المدارس العليا للأساتذة يكثر عليها الإقبال، لكون أن العمل بعد التخرج منها مضمون من طرف وزارة التربية الوطنية، نجد أن أغلبية الطلبة هم ممن تحصلوا على معدلات عالية في البكالوريا، وذلك بالطبع أمر إيجابي من جانب أن يكون الموجّهون إلى التعليم من التلاميذ النجباء. لكنه وللأسف، فعند إجراء

مقابلة معهم من طرف أساتذة التخصص، نجد أن أغلبيتهم الساحقة ليس لديهم ميل إلى هذا التخصص، فلا يستطيعون غناء أغنية واحدة كاملة بالدقة الملائمة أو أداء الإيقاع بأريحية، وهو الأمر نفسه بالنسبة لتنغيم الأصوات. أما العزف على الآلات، فيكاد ينعدم لديهم. في الوقت نفسه، نجد تلاميذ آخرين موسيقيين، لهم ميول إلى المادة ويمارسون العزف والغناء جيدًا، لكن معدلاتهم في البكالوريا لا تسمح لهم بالضفر بهذا التخصص. بهذا أصبحت هذه الطريقة في التوجيه تؤثر سلبًا على نوعية تكوين الأساتذة، علما أن تخصص الموسيقى يتطلب من المُتكوّن التميز باستعدادات وقدرات موسيقية أساسية.

"الموهبة شرط أساسي في اختيار وانتقاء أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد معلمي التربية الموسيقية"[3] لكنه وللأسف، فقد وصل الحد في المدرسة العليا للأساتذة إلى قبول أغلبية التلاميذ دون أدنى ميول أو موهبة، وهو ما جعل الطلبة يُعانون مشاكل وصعوبات كثيرة للتكوين في الجانب التطبيقي للموسيقى، وهو بالطبع الجانب الأساسي من هذا التخصص.

في دراسةٍ قام بها طلبة من قسم العلوم الموسيقية حول منهاج تكوين أساتذة التعليم الثانوي بقسمهم، توصل الباحثان إلى أن أغلبية خريجي القسم غير راضين على تكوينهم، ويرون أنهم غير مُؤهلين بما فيه الكفاية لتدريس التربية الموسيقية وتحقيق أهداف المنهاج، خاصة ما هو مرتبط بالجانب التطبيقي كالعزف على الآلات والصولفاج والغناء[4]. ومن خلال تدريسي لوحدة تعليمية الموسيقى لمدة 23 سنة، وهي وحدة تُدرَّس في نهاية المسار التكويني لطلبة الموسيقى، حيث يقومون فيها بتحضير دروس في التربية الموسيقية ويقدمونها أمام زملائهم. لاحظت أن أغلبيتهم يعانون نقصا كبيرًا في القدرات والكفاءات المرتبطة بالجانب التطبيقي للموسيقى، كالعزف على الآلات والغناء وقراءة الصولفاج والاستماع والتحليل الموسيقي.

من هنا، يتبين أنّ ضعف الطلبة في القدرات والكفاءات الموسيقية شيء واضح لدى خريجي قسم علوم الموسيقى، وذلك على الرغم من تجربته الكبيرة في التكوين بهذا المجال

لمدة تقارب 40 سنة. إذن، فكيف الأمر بالنسبة لخريجي الجامعات التي أدرجت هذا التكوين في السنوات الأخيرة وأصبح يتخرج منها أساتذة التربية الموسيقية، علما أنها تفتقد إلى مكونين متخصصين في الموسيقى.

من هذا المنطلق، يتناول هذا البحث الذي نعمل من خلاله الإجابة عن السؤال الجوهري الآتي: **ما هي القدرات والكفاءات التي يجب توفرها لدى أساتذة التربية الموسيقية خريجي المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر؟**

للإجابة على هذا السؤال، نرى أنه من الضروري الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي مهام أستاذ التربية الموسيقية؟
2. ما هي النقائص التي يعاني منها طلبة الموسيقى بالمدرسة العليا للأساتذة مقارنة بما يجب أن يكون عليه أساتذة التربية الموسيقية؟
3. ما هي التقويمات التي يجب إدراجها في منهاج التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة، وذلك بغية تمكين الأساتذة من اكتساب القدرات والكفاءات الضرورية في تدريس التربية الموسيقية؟

2.1. أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية بالغة في ميدان التربية الموسيقية، كونها تسلط الضوء على تكوين أساتذة التربية الموسيقية عمومًا وخِرِّيجي المدرسة العليا للأساتذة خصوصًا. وهو ما يُمكّننا من أن نقف عند النقائص التي يعاني منها الأساتذة، وهو بالطبع ما يُسْهم في توجيه جهود إصلاح مناهج التكوين بما يخدم الأساتذة في قدراتهم وكفاءاتهم من جهة. ومن جهة أخرى، تُسْهم الدراسة في تحديد ما يجب أن يمتلكه أساتذة التربية الموسيقية من كفاءات مهنية، يستند عليها القائمون على وضع برامج التكوين، خاصة وأن المؤسسات الجامعية المكوِّنة لأساتذة التربية الموسيقية بالجزائر في تزايد مستمر.

3.1. أهداف الدراسة:

نعمل من خلال هذه الدِراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعريف بمهام أساتذة التربية الموسيقية.

2. التعريف بالنقائص التي يعاني منها خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وذلك استنادًا على تحليل ما تم تسجيله من ملاحظات أثناء تقديم طلبة السنة الرابعة لدروس في التربية الموسيقية لسنوات عديدة، إضافة إلى تحليل نتائج استبيان يُوزَّع على عينة من أساتذة المادة، الذين هم في ميدان العمل.

3. تحديد ما يجب أن يُدرج من إصلاحات في مناهج تكوين أساتذة التربية الموسيقية في الجزائر عمومًا وفي المدرسة العليا للأساتذة خصوصا.

4.1. منهج البحث

بما أن البحث مرتبط باستطلاعاتٍ وتحليلٍ لمحتوى مناهج التكوين في التربية الموسيقية، وكذا الجوانب المرتبطة بمشاكل المنظومة التعليمية، منها تحليل وظائف المعلمين ومتطلباتهم، مع البحث في إيجاد حلول لها، فإن ما يناسب هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. والذي يُعرّفه الباحثون أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويُعبّر عنها كيفيًا وكميًا. يعتبر المنهج الوصفي مظلة واسعة ومرنة تتضمن عددًا من المناهج والأساليب الفرعية المساعدة، مثل المسوح الاجتماعية أو الدراسات الميدانية أو دِراسة الحالة وغيرها[5]. يكاد المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الأخرى، باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي.

5.1. حدود البحث:

تتمثل حدود هذا البحث فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** يتمحور هذا البحث حول أساتذة التربية الموسيقية للطورين المتوسط والثانوي من المدرسة الجزائرية.
- **الحدود الزمنية:** يتناول هذا البحث في أحد جوانبه، تحليل نتائج طلبة السنة الرابعة في وحدة تعليمية الموسيقى بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، من دفعة 2017/2016 إلى دفعة 2022/2021. أما فيما يخص الاستبيان، فهو موزع خلال السنة الدراسية 2022/2021.
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، إضافة إلى مجموعة من ولايات الوطن التي تتواجد فيها عينة أساتذة التربية الموسيقية.

2. أستاذ التربية الموسيقية:

من المفروض أن يتم تدريس التربية الموسيقية في جميع أطوار التربية والتعليم سواء العام أو الخاص، أي من التحضيري والابتدائي إلى المتوسط ثم الثانوي، وهذا حسب محتوى مناهج التعليم الجزائرية. الطور الابتدائي الذي يضم التحضيري لا يتوفر على أساتذة متخصصين في المادة، بل يتكفل بتدريسها الأستاذ العام، لكون أن محتوى برنامجها ونشاطاتها في متناول جميع الأساتذة، كما هو في المواد التعليمية الأخرى ماعدا اللغات الأجنبية، "هذا التنظيم معمول به في معظم النظم التربوية العالمية"[6].

لكنه وفي الواقع، تعاني التربية الموسيقية نقائص كبيرة في الطور الابتدائي من المدرسة الجزائرية، خاصة ما هو مرتبط بقدرات وكفاءات المعلمين، الظروف المادية والبيداغوجية، إضافة إلى كون أن القائمين عن الشأن الإداري والتربوي بالمدارس لا يولون الأهمية الكاملة لهذه المادة[7]. أما في الطور المتوسط والثانوي، فيتكفل بتدريس المادة أساتذة متخصصين ومُكوَّنين في معاهد وجامعات، مثلها مثل أساتذة باقي المواد العلمية والأدبية والرياضة والفن التشكيلي...

أُنشئ قسم الموسيقى في المدرسة العليا للأساتذة بالقبة سنة 1983، حيث خُوِّلت له مهام تكوين أساتذة التربية الموسيقية للطور الثانوي في البداية، وأضيفت إليه مهام تكوين أساتذة المتوسط في الفترة التي تم فيها غلق المعاهد التكنولوجية، التي سبقت في تكوين أساتذة الطور المتوسط. جاء بعدها المعهد العالي للموسيقى بالجزائر الذي تم إنشاؤه سنة 1992. وفي السنوات الأخيرة، شرعت بعض الجامعات في إدراج الموسيقى في مجالات تكوينها، ونذكر منها جامعة مستغانم التي تخرج منها أساتذة التربية الموسيقية.

يتم توظيف خِرِّيجي المدرسة العليا مباشرة بعد تخرّجهم دون شروط، كون أن الطالب الموجَّه إلى المدرسة يربطه عقد مع وزارة التربية، أما خِرِّيجي المعهد العالي للموسيقى أو الجامعات الأخرى، فيتم توظيفهم بعد فتح مسابقات من طرف وزارة التربية.

3. مهام أساتذة التربية الموسيقية:

يتفق الكثير من المتخصصين في المجال التربوي، أنه على الأستاذ أن تكون له مجموعة من القدرات والكفاءات المرتبطة أساسًا بالتخطيط والتنفيذ والتقويم لأجل التمكن من التعليم. لكنه رغم أهمية ذلك، أرى أن تلك القدرات والكفاءات غير كافية. ذلك أنّ العملية التعليمية اليوم أصبحت في ظروف ومعطيات تختلف عما كانت عليه من قبل، كون أن الوسائل والأهداف اختلفت، فبذلك تعددت وتطورت الطرائق والمناهج. لقد أصبحت المعارف في متناول الجميع، مما يجعل المتعلم يتوه في البحث عن مصادرها العديدة والمتعددة، خاصة وأن مادة التربية الموسيقية تفتقد إلى كتب مدرسية تحدد بالتدقيق المحتويات والنشاطات، بل للأستاذ حرية الاختيار، ولا يمتلك إلاّ الوثيقة المرافقة التي تحدد الخطوط العريضة من برنامج التدريس. فالنشاطات المرتبطة بالتكنولوجيات الحديثة المتميزة بمُثيرات ومُحفزات صوتية ومرئية وتأثيرات مختلفة، كوَّنت جيلاً قلّ لديه الصبر والتريث للتعلم التقليدي، أي بالاعتماد على القراءة والكتابة والإنصات إلى المعلم. بل أصبح التلاميذ يميلون إلى الألعاب والبرامج المعلوماتية التي يمكن أن يقضوا فيها ساعات دون ملل. لذا، فتحفيز

التلاميذ اليوم للتعلُّم أصبح أكثر من ضروري، وهو صعب المنال لما يحيط بهم من مثيرات تستهلك وقتهم وجهدهم، تركيزهم وذوقهم وميولاتهم...

منذ البحوث التي قام بها عالمي النفس الأمريكيين Edward Chace Tolman (1886–1959) و Kurt Zadek Lewin (1890-1947) في سنوات الثلاثينات من القرن العشرين تحت تأثير النظرية الجشطلتية، تخلى علم النفس التجريبي للتحفيز تدريجيًا عن بعض المفاهيم الخاطئة، والتي تُفسِّر بأن التحفيز طاقة كامنة تدفع بالفرد إلى فعل ما أو عمل. بل أصبح الميل إلى مقاربة أكثر شمولية للعلاقات بين الفرد ومحيطه، يهتم أكثر بالمعارف وطريقة التفكير التي يكتسبها الفرد[8].

أصبح التلاميذ في عصرنا هذا غير متجانسين في ثقافتهم وميولاتهم الموسيقية، كونهم يستمعون إلى أنواع وأشكال وقوالب... لا تعد ولا تحصى، مما يجعل الأستاذ في حد ذاته تائهًا فيما يجب أن يُقدِّمه للمتعلمين. لقد لمسنا ذلك في مجال التدريس، أين لاحظنا أن ذوق التلاميذ والطلبة في تباين مستمر. لهذا أصبحت مهام الأستاذ ليس نقل مكتسباته إلى المتعلم فحسب، إنما توجيهه إلى أن يُوَظِّفَ قدراته الشخصية قصد التعلم، وذلك كلٌ حسب مكتسباته القبلية وميولاته وكذا أذواقه.

للموسيقى خصائص تجعل لأستاذ التربية الموسيقية مهام أساسية نُلخِّصها فيما يلي:

1.3. تمكين التلاميذ من تنمية قدراتهم في الاستماع:

كي يتمكن التلميذ من ممارسة الموسيقى واكتساب رصيد منها، يعتبر الاستماع من أهم القدرات التي يجب أن يمتلكها. الاستماع ليس مجرد سماع، إنما هو عملية أكثر تعقيدًا. تتمثل في فهم العلاقات التي تربط مختلف العناصر المُكوِّنة للموسيقى، سواء من جانب اللحن أو الإيقاع أو الهارموني (التوافقات بين الأصوات) أو طابع الأصوات أو قوالب التأليف... لذا، فتنمية الاستماع الموسيقي يتطلب من الأستاذ أن يعرف كيف يُخطط، ليصل بالمستمع إلى أن ينتقل من السماع الدقيق (الاستقبال الدقيق لعناصر الموسيقى كالنغمات والإيقاع وسرعة الأداء...) إلى فهم وإدراك وتحليل ما يستمع إليه (تحديد درجات النغمات،

نوعية المقاييس، نوع المقامات والطبوع...)، وذلك عبر محطات ونشاطات واستراتيجيات الاستماع النشط.

الاستماع مرتبط كذلك بالذاكرة الموسيقية، التي تتغذى من مختلف الألحان والسلالم والمقامات والإيقاعات والتوافقات والقوالب الموسيقية والتعبيرات المختلفة... وهو ما يجعل من المتعلم يستثمر ذلك المخزون والمكتسبات، لينتقل بها إلى الابتكار والإبداع.

يكون الاستماع عبر مجالين[9]:

- **استماع أفقي:** يتمثل في الاستماع عبر الزمن، أي باستمرارية، وهو أن نُدرك ونفهم ونسمي ما نستمع إليه بالتتالي، كإدراك العلامات المكونة للحن ما...
- **استماع عمودي:** يتمثل في الاستماع بالتزامن، أي أن نُدرك ونفهم ونسمي ما نستمع إليه من عناصر متزامنة، نذكر من بين ذلك درجات التآلفات...

يهدف الاستماع الموسيقي أساسا إلى إدراك وفهم وتحليل العناصر التالية:

1- **المؤلفة:** العنوان / التاريخ / المدة...
2- **المؤلف:** تقديم المؤلف / أهم أعماله / بعض التواريخ / أحداث مرتبطة بمساره.
3- **السياق التاريخي:** الحوادث التاريخية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية... التي أُلِّفت فيها.
4- **السياق الجغرافي:** البلد أو المنطقة.
5- **النوع:** يعتبر هذا العنصر صعب التحديد في بعض الأحيان، كون أن الكثير من المؤلفات قد تكون مزيجا بين الأنواع والأشكال والقوالب الموسيقية المختلفة، فلقد أصبح هذا التمازج في السنوات الأخيرة ظاهرة عالمية.
6- **عن ماذا تُعبِّر أو تتحدث المؤلفة:** حدث معين، أسطورة، نص أدبي...
7- **التكوين الصوتي:** عازف منفرد / كورال أصوات متماثلة / أصوات مختلطة (رجال ونساء وأطفال) / الطبقات الصوتية: باس، تينور، ألتو، سوبرانو / أصوات بدون مرافقة (A capella) / مرافقة.

8- **التكوين الآلي:** عازف منفرد / موسيقى الحجرة / أوركسترا صغيرة / أوركسترا سيمفونية / عائلات الآلات وطريقة العزف عليها...

9- **طبيعة المؤلفة** Caractère: مُسلية، حزينة، إيقاعية، عُدوانية، هادئة، دينية...

10- الخصائص الفنية الأساسية:

- الإيقاع (بطيء جدًا / بطيء / متوسط / سريع / سريع جدًا)، (هل هناك إيقاعات متكررة أو إيقاعات متعددة Polyrythmie)، ثنائي / ثلاثي، 2 أو 3 أو 4 أزمنة... (تسارع في الإيقاع...)، (نبضي / غير نابض؟)
- اللحن (بسيط، معقد، متكرر، سهل الحفظ، قريب من الكلام (مقطعي)، (تصويتات Vocalises)، من يؤدي المواضيع الأساسية ومن يرافقها؟
- موسيقى متناغمة / متنافرة؟ الحركة صاعدة أم نازلة؟
- دور الكلمات ومعناها، المؤثرات الصوتية إن وُجدت.
- الكثافة الصوتية (Nuances)، أي هل هناك فروق في كثافة الأصوات؟ أين هي وما هي طبيعتها؟ أم هل هي في استقرار؟
- الطبقات الصوتية (جهير، متوسط، حاد).
- الطبوع والسلالم: كبيرة، صغيرة، ذات الثلاث أرباع البعد...؟
- موسيقى آلات طبعية (Acoustiques) أو موسيقى آلات كهربائية أو إلكترونية...

11- **شكل المؤلفة:** التنظيم الداخلي / عدد مقاطع الأغنية / الأفكار التي طورتها... عدد أجزائها أو اللحظات التي يمكن تمييزها...

12- **التفسير:** نوايا المؤلف من المؤلفة ومشاعر المتعلم عند الاستماع إليها.

- ما هي الرسالة التي نقلها المؤلف من خلال موسيقاه؟
- ما هي المشاعر التي تنقلها المؤلفة؟
- ما هي العناصر الموسيقية التي يستخدمها الملحن في نقل تلك الرسائل؟

13-**التعبير عن الإحساس:** أن يكون المتعلم جريئًا في نقد العمل الفني ويُبرر رؤيته بحجج دقيقة.

14-**المراجع الشخصية:** أن يتمكن المتعلم من مناقشة وتقييم عمل فني، وذلك بتوظيف اعتبارات وروابط لأعمال أخرى تمت دراستها من قبل، أو أعمال دُرست في تخصصات أخرى، أو جزء من ثقافته الشخصية.

ولتحقيق هذه المَهمة، لابد من أن تكون لأستاذ التربية الموسيقية قدرات وكفاءات تحديد العناصر السالفة الذكر وإدراكها وفهمها وتحليلها، وأن تكون ثقافته وأذنه الموسيقيتين ثريتان. لابد من أن يتميز بقدرة وكفاءة بناء استراتيجيات للنشاطات الضرورية في تنمية الاستماع النشط لدى تلاميذه، وأن يتمكن من تقييم ثم تقويم كل نشاط في مختلف المراحل ولدى كل التلاميذ.

2.3. تمكين التلاميذ من تنمية قدراتهم الصوتية: تعتبر القدرات الصوتية تتمة لقدرات الاستماع، فبلوغ الأداء الجيد والسليم لأي نشاط موسيقي لا يتأتى إلاّ عبر الاستماع الدقيق والنشط، فالقدرات تتكامل ويصعب الفصل بينها. أكد العديد من البيداغوجيين عن ذلك وكان **كارل أورف** أشهرهم، وهو بأن التكوين الموسيقي كل متكامل لا يقبل التجزئة، فلا يمكن تكوين أذن لحنية بمعزل عن الإيقاع، أو الغناء بانفصال عن التعبير الجسدي...

الجهاز الصوتي البشري نظام إنتاج للصوت دقيق للغاية. هو أداة للاتصال والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي فهو ذو مغزى، يمكن أن يُميزَ الأشخاص، ويُستخدم كآلة موسيقية في إطار الصوت الغنائي[10]. يُعتبر الغناء من أهم نشاطات التربية الموسيقية في مختلف المناهج التربوية العالمية، وقد أُشير في المنهاج الجزائري للطور الابتدائي على أن الغناء هو ثمرة حصة التربية الموسيقية[11]. أكد معظم المتخصصين في التربية الموسيقية، أن الغناء من أهم نشاطات المادة. قال في هذا الصدد، الموسيقي والبيداغوجي المجري Zoltane

Kodaly، صاحب طريقة التربية الموسيقية المسماة باسمه، أن: " الغناء هو التربية الموسيقية "[12].

جهاز صوت التلاميذ حساس جدًا ويتطلب عناية فائقة، فكثيرًا ما نلاحظ في نشاطات الغناء التي يُشرف عليها أساتذة غير متخصصين في التربية الموسيقية، أنهم يرتكبون أخطاء تضر بصحة التلاميذ، خاصة عندما لا يتم تثبيت الطبقات الصوتية للأغاني على ما يتوافق وصوتهم في مختلف المراحل العمرية. ولقد لاحظت شخصيًا ذلك لعدة مرات، أثناء حضوري لحفلات شارك فيها أطفال المدارس.

أهم ما يجب أن يقوم به أستاذ التربية الموسيقية أو من يُشرف على نشاط الغناء هو:

- اختيار غناء ملائم من حيث النص والمجال الصوتي والإيقاع والتراكيب اللحنية...
- تمكين التلاميذ من حفظ الغناء دون التقيد بالقراءة الآنية للكلمات أثناء الأداء.
- على المعلم التمكن من أداء الغناء أو الاعتماد على تسجيلات ملائمة.
- تبادل الأفكار مع التلاميذ حول الإطار الذي لُحنت فيه الأغنية والمغزى منها.
- تجزئة وتنظيم الغناء بما يضمن فاعلية تبادل الأدوار بين الأفراد والمجموعات.
- التحضير الجيد لصوت التلاميذ بتمارين الإحماء الملائمة قبل الشروع في الغناء.
- ضمان الهدوء والتركيز للتمكُّن من الانطلاقة السليمة في الإيقاع والنغمة وكثافة الصوت والتناسق بين الأفراد أو المجموعات، دون أن ننسى الجانب التعبيري.
- إعطاء معالم نغمية وإيقاعية قبل الشروع في الغناء، وذلك لتمكين التلاميذ من احترام الطبقة الصوتية الملائمة، الإيقاع، السرعة، أزمنة انطلاق وتوقف الجمل اللحنية...
- توجيه التلاميذ لاحترام الكثافة الصوتية لضمان الانسجام التام بين الأصوات.
- توجيه التلاميذ لتحقيق التوافق في الأداء الحسي والتعبيري، إما باحترام ما عَبَّر عنه الملحن أو المغني، أو أن يكون للمعلم تعبير خاص به أو متفق عليه مع التلاميذ. فما يجب التأكيد عليه هو ضمان الانسجام في التعبير الغنائي بين التلاميذ.

- تنظيم أماكن تواجد التلاميذ وطريقة جلوسهم أو وقوفهم بما يضمن الأداء الجماعي الجيد، سواء من حيث الصوت العام للمجموعة أو إبراز المغنيين المنفردين أو مجموعات صغيرة...[13]

- أن يكتشف المعلم إخفاقات التلاميذ الجماعية أو الفردية وتمكينهم من تصحيحا، وهذا يدخل في إطار التقويم التكويني الذي يرافق عملية التعليم والتعلم باستمرار.

- على المعلم تفادي الغناء مع التلاميذ، بل أن يستمع إليهم جيدًا لتقييم وتقويم أدائهم، وألاّ يتحدث معهم وهم يغنون، وتُقدَّم لهم النصائح عند توقفهم عن الغناء.

- على المعلم أن تكون له دراية ببعض الصعوبات التي قد يعاني منها التلاميذ أثناء الغناء، ونذكر منها ما يلي:

أ. قد يعاني التلميذ صعوبة في السمع ولا يستقبل بعض الترددات، خاصة في المراحل الأولى من الدراسة. على المعلم في هذه الحالة اختبار من تظهر فيه بعض الملامح، ويجعل لهم مكانا ملائما، كأن يكونوا قريبين من آلات الإيقاع أو مغني جيد...

لقد كانت لي تجربة شخصية في إحدى دور الشباب مع تلميذ كان يعاني مشكل في السمع وهو وراثي لدى عائلته، لكنه كان بارعًا في العزف على الآلات الإيقاعية. كنت أجعله يعزف آلة البندير مع أحد زملائه الذي يسبقه دائما بآلة الدربوكة، فساعده ذلك في تجاوز مشكلة السمع ليتمكن من ممارسة آلة البندير بشكل رائع. وفي بعض الأحيان، أقوم بنقر نبضات بأصابعي على رأسه كي أشرح له بعض الخلايا الإيقاعية.

ب. قد لا يفهم التلميذ آليات صوت الرأس (الصوت الحاد الناتج عن الرنين العلوي للجهاز الصوتي) الذي استعمله مغني ما، كما عُرفَ لدى التناغمات الصوتية للإخوة الثلاثة بفرقة The Bee Gees (الفرقة الأسترالية البريطانية التي تشكلت سنة 1958 في أستراليا من قبل الإخوة الثلاثة Gibb) باستعمالهم لتلك الأصوات. وقد يكون ذلك مشكلا ثقافيا أو اجتماعيا يجعل الطفل لا يتقبل الغناء بصوت الرأس.

3.3. تمكين التلاميذ من تنمية قدراتهم في العزف على بعض الآلات:

رغم أن العزف ليس بالنشاط الأساسي في برامج التربية الموسيقية، إلاّ أنه يمكن للمعلم أن يُمكِّن التلاميذ من العزف على بعض الآلات الإيقاعية أو اللحنية البسيطة كآلة الفلوت (Flûte à bec)، أو أن يسهم في تكوين التلاميذ الذين يمارسون العزف على آلات موسيقية خارج المدرسة، فيجعلهم يُشاركون ضمن المجموعات الصوتية والفرق الموسيقية التي تنشط في المدرسة، وهو بالطبع ما يُحفِّزهم على التعلم أكثر. وبتوجيهاته وتأطيره لهم، يسهم الأستاذ في تمكين تلك الفئة من التلاميذ من أن يكون تعلمهم بطريقة علمية مُتقَنة. فللمدرسة دور في فتح الآفاق لكل من له موهبة، فتسهم في صقلها وتثمينها وكذا توجيهها نحو طريق الاحترافية.

4.3. التمكن من التقويم الفاعل والفعال:

قبل الشروع في تقويم التعلم، يقوم المعلم بتقييم، أي تقدير إنجازات وتعلّمات التلاميذ في مراحل تعلُّمية معينة، وذلك حسب ما تم تحديده من أهداف. يعمل المعلم على تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لدى المتعلمين، فيوجِّهَ نشاطاته وطرائقه وأساليبه ووسائله التعليمية، كي يُمكِّنهم من تخطي تلك العوائق والوصول بهم إلى تعلم أحسن كمًا ونوعًا. من الضروري أن يكون الهدف الرئيسي هو جعل التلاميذ يفهمون أن الغاية من العمل ليس الحصول على علامة أو تقدير، إنما لاكتساب المعرفة وتطوير قدراتهم وكفاءاتهم. يحتاج التلاميذ إلى معرفة الغاية من ذلك العمل والجهد المبذول، أي أن يكون لديهم هدف محدد واتجاه يسيرون نحوه تدريجيًا. أكد البيداغوجيين الفرنسيين Florence Castincaud و Jean-Michel أن التحفيز لدى التلاميذ يجب أن يكون في اكتساب المعرفة أكثر من الحصول على العلامة[14] ، وأن يكون استخدام التقويم التكويني بشكل منهجي. أما Michel Barlow المتخصص في الفلسفة والأدب والبيداغوجية، والذي درّس طويلاً في المعهد العالي للبيداغوجية بباريس، يرى أن مواقف المُقيِّم في القسم يعكس مواقفه الشخصية، فقال "قل لي

كيف تُقيِّم أخبرك من تكون"[15]. كي لا يكون مفعوله سلبيا، على المقيِّم أن يكون دائما إيجابيا تجاه التلاميذ. وأكد أيضًا ذلك، البيداغوجي الياباني صاحب أشهر طرائق التربية الموسيقية في القرن العشرين والواحد والعشرين Shinichi Suzuki حينما "قارن تعلم الموسيقى بتعلم لغة الأم"[16]، التي تعتمد أساسا على تحفيز الطفل ولو لأبسط النتائج، كما في نطق الكلمات وإن كانت غير سليمة في بدايتها. فالاستمرارية في الممارسة هي التي تُمكِّن من تخطي العوائق وتجاوز الإخفاقات، ثم تحقيق الإتقان.

تتمثل مهام أستاذ التربية الموسيقية في التقييم والتقويم أساساً فيما يلي:

- دقة تشخيص مكتسبات التلاميذ. - تحديد المهارات المطلوبة بوضوح تام. - التركيز في أهداف مشاريع التعليم. - تنمية مساره التربوي الفني والثقافي. - التحقق من فاعلية بيداغوجيته.	- تقييم التقدم المحرز لدى التلاميذ. - تعديل العمل إذا استلزم الأمر ذلك. - إعادة توجيه الأولويات التعليمية. - نقل خبرته إلى معلمين جدد.
يتم تحقيق ذلك عبر ما يلي: - كُتيب مدرسي للمراقبة والمتابعة. - ملفات خاصة بالأستاذ، تحتوي شبكات ملاحظة ومراقبة (الكفاءات المستهدفة، المعارف والكفاءات المدمجة، التوقعات المنتظرة في نهاية دورة تكوينية ما). - مراقبة سلوك وإنجازات التلاميذ في شكل جماعي أو فردي، شفويًا أو كتابيًا.	

4. النقائص التي يعاني منها خِرِّيجِي المدرسة العليا للأساتذة:

أردنا أن يرتبط هذا الجانب من البحث بواقع تكوين أساتذة التربية الموسيقية المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، والتي سنعتمد فيه على ما يلي:

- **أولاً:**

تحليل نتائج الملاحظات المُسجَّلة خلال الأعمال المقدمة من قبل طلبة السنة الرابعة في وحدة تعليمية الموسيقى، والتي تخص 6 دفعات ممتدة من 2017/2016 إلى غاية 2022/2021. لقد تم تحديد معظم النقائص التي تكررت باستمرار لدى مجموع الطلبة الأساتذة المنتمين إلى هذه الدفعات، وتمثلت أساسًا فيما يلي:

1. السرعة المفرطة في تقديم المعلومات والحشو في المعارف وعدم تناسق الأفكار في اتجاه هدف تعليمي محدد.
2. عدم التحكم جيدا في التكنولوجيات الحديثة المستعملة في التدريس.
3. الإفراط في الجانب النظري من الدروس، وذلك على حساب النشاطات التطبيقية والأدائية الضرورية في حصص التربية الموسيقية.
4. الإكثار من القراءة الحرفية لمحتوى الدروس عوض إلقائها وشرحها بأسلوب مُشوِّق، وفق إيقاعٍ يسمح للمتعلم أن يُدرك ويَتذكَّر ويفهم ما يُعرض عليه.
5. النقص في هيكل وخطوات بناء الدروس، بما يسمح من تحقيق مجمل أهدافها كمًا ونوعًا وفي الوقت المحدد.
6. النقص في تحديد أهداف الدروس والقدرات وكذا الكفاءات المستهدفة بدقة. أغلبية الطلبة يُركِّزون في دروسهم على المحتويات دون أن يجعلوا من تلك المعارف والنشاطات الممارسة تصب في أهداف محددة بدقة، قابلة للتحقيق والتقييم.
7. هناك أخطاء تتكرر في المصطلحات الصولفائية من حيث المعنى أو اللغة، خاصة عند استعمال اللغة العربية التي لم تُوحَّد فيها المصطلحات إلى حد الآن. والملاحظ أنه حتى تلك المصطلحات الدقيقة التي درسها الطلبة في وحدة التكوين الموسيقي للسنة الأولى، أين تم التأكيد على المفاهيم والمصطلحات الأساسية، فاستعمالها لدى معظم الطلبة كان في كثير من الأحيان خاطئًا.

8. القراءة والأداء الخاطئ لعديد الخلايا الإيقاعية وحتى البسيطة منها لدى البعض، وهذا بالطبع ما يجعل من مَهمة تدريسهم للصولفاج أمر صعب. فالأستاذ عليه أن يقرأ الخلايا بدقة، وأن يكتشف أخطاء التلاميذ ثم يُصححها لهم بمختلف الأساليب. فكيف له أن يتمكن من ذلك، إن لم يكن هو باستطاعته قراءتها بدقة؟

9. عدم احترام قيم أشكال العلامات الموسيقية وإشارات الصمت، فالملاحظ أن الطلبة في كثير من الأحيان يُمدِّدُون العلامات الموسيقية على حساب إشارات الصمت.

10. عدم إعطاء الإشارات الإيقاعية قبل الشروع في قراءة تمارين الصولفاج، وإن تم ذلك، فكثيرًا ما تكون سرعة نبضاتها مختلفة عن سرعة أداء التمارين. الأخطاء نفسها تم تسجيلها مرارا وتكرارا أثناء تعليم الأغاني.

11. عدم الوقوف عند الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين أثناء القراءة الصولفائية وتصحيحها، وهذا بالطبع يدخل في إطار التقويم التكويني. فأهم ما يجب أن يقوم به الأستاذ هو اكتشاف الأخطاء في وقتها وتمكين المتعلمين من تصحيحها.

12. عدم اسماع المتعلمين للأغاني بما فيه الكفاية وبالشكل المنهجي منذ البداية. فيبدئون الغناء دون أن تتشبع ذاكرتهم الموسيقية بلحن الأغنية وإيقاعها. إذا كان الاستماع ناقصًا، فيعتمد المتعلمون على خيالهم الموسيقي، فيشرعون في الغناء بشكل مختلف عما هو عليه لحن الأغنية. تصبح بذلك مهمة الأستاذ أكثر تعقيدًا، لكون أن المتعلمين يغنون اعتمادا على ما في ذاكرتهم من أخطاء يصعب بعدها التحرر منها.

13. عدم اكتشاف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء الغناء. فكثيرا ما يبقى المتعلم يُغني بحسب دراته دون أن يستفيد من تجربة ومهارات الأستاذ في توجيهه له، بذلك تصبح مَهمة الأستاذ لم تُؤدى بالشكل المطلوب.

14. في الكثير من الأحيان ما يكون صوت الأستاذ غير مسموعٍ ويعاني من إخفاقات كثيرة في الأداء، وهو ما يجعل منه مرجعا أو مَعلما غير دقيق لتعلم التلاميذ. بل قد يكون غناء المتعلمين أدق وأحسن من غناء الأستاذ في بعض الأحيان.

15. الإفراط في تجزئة الأغاني، مما يفقدها تركيبتها وجمالها اللحني الكامل والمتكامل. وهو ما يعيق الذاكرة الموسيقية في حفظ تلك الأغاني، كون أن تلك التجزئة تُؤثر سلبًا على المعالم اللحنية والإيقاعية التي تساعد الذاكرة في استيعاب وحفظ الألحان.
16. عدم التعريف بالعناصر الأساسية للأغنية، وفي كثير من الأحيان ما تُقَدَّم معلومات ليس لها علاقة بأهداف المادة أو الدرس، وذلك على حساب معلومات ضرورية كثيرًا ما يتجاهلها الطالب.
17. عدم تمكن أغلبية الطلبة من عزف التمارين الصولفائية ومرافقة الغناء بآلة موسيقية ما بالدقة الآزمة.

1.4. خلاصة نتائج تقييم قدرات وكفاءات طلبة المدرسة العليا للأساتذة، من خلال دروس التربية الموسيقية، التي قُدِّمت في وحدة تعليمية الموسيقى:

من خلال ما تم ملاحظته وتسجيله في أعمال الطلبة الأساتذة، نرى أن أهم النقائص التي يُعانون منها تتمثل أساسًا فيما يلي:

- عدم التحكم الجيد من تحضير الدروس وصياغة أهدافها بدقة.
- الضعف في استعمال التكنولوجيات الحديثة.
- عدم الدقة في استعمال الكثير من المصطلحات والمفاهيم الموسيقية.
- ضعف كبير في قدرات القراءة الصولفائية والعزف وكذا الغناء، وبذلك عدم التمكن الجيد من تدريس تلك النشاطات الأساسية في التربية الموسيقية.
- **ثانياً:**

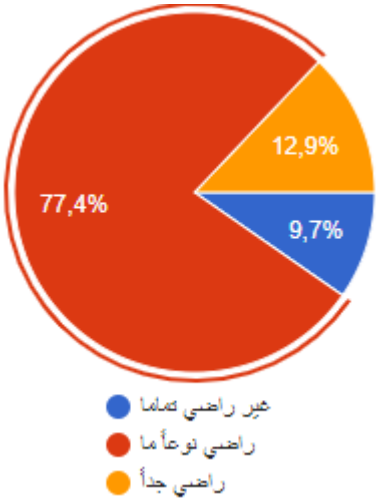
سنعمل في هذا الجانب على تحليل نتائج استبيان، وُزِّع على عينة من أساتذة التربية الموسيقية المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، والذين تم الاتصال بهم من خلال مجموعتين لأساتذة التربية الموسيقية عبر Facebook وهي كالتالي:

[https://urlz.fr/kMvA] و [https://urlz.fr/kMvD]

تم كذلك إرسال الاستبيان عبر العناوين الإلكترونية التي كانت بحوزتنا، وقد ساهم الأساتذة في تبادل الاستمارة فيما بينهم.

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم طرح مجموعة الأسئلة المرتبطة بالموضوع. قمنا من خلالها بجمع أراء الأساتذة المستجوبين المقدّر عددهم بـ 31 أستاذا.

تمحورت أسئلة الاستبيان حول القدرات والكفاءات المهنية، الفنية منها والبيداغوجية التي اكتسبها الأساتذة أثناء تكوينهم، وكذا النقائص التي يعانون منها. ومن ثم الاقتراحات التي يرونها ضرورية لتحسين التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة، وهذا استنادًا إلى تجربتهم في التدريس. وقد تحصلنا على النتائج التالية:



1. من خلال الإجابة عمّا إذا كان الأساتذة راضين عن التكوين الذي تلقوه في المدرسة العليا للأساتذة، نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة مترددين وغير راضين بما فيه الكفاية. هذه النتيجة تُؤكد ما توصلنا إليه خلال الملاحظات التي سجلناها في أداء الطلبة أثناء تقديمهم للدروس في وحدة تعليمية الموسيقى، وهو أنهم لم يتلقوا تكوينًا كافيًا، يُمكِّنهم من تدريس التربية الموسيقية وتحقيق أهدافها كاملة كمًا ونوعًا.

لقد كانت نتائج تقدير الأساتذة المستجوبين لقدراتهم وكفاءاتهم في المجالات المرتبطة بمهام تدريس التربية الموسيقية، والتي اكتسبوها من خلال تكوينهم كالتالي:

2. كيفية تحضير الدروس:	18 جيد	11 متوسط	2 ضعيف
3. كيفية تحديد أهداف الدرس:	13 جيد	14 متوسط	4 ضعيف
4. طرائق واستراتيجيات التقويم وبناء شبكاتها:	12 جيد	14 متوسط	5 ضعيف

5. قدرات القراءة والكتابة الصولفائية: 17 جيد 13 متوسط 1 ضعيف
6. الغناء: 15 جيد 14 متوسط 2 ضعيف
7. العزف على الآلات الموسيقية التالية:

البيانو: 8 جيد 16 متوسط 6 ضعيف 1 لم يتلق تكوينا فيها
القيتارة: 5 جيد 2 متوسط 4 ضعيف 20 لم يتلق تكوينا فيها
الفلوت: 14 جيد 13 متوسط 3 ضعيف 1 لم يتلق تكوينا فيها

8. استعمال التكنولوجيات الحديثة في التعلم والتعليم:

11 جيد 10 متوسط 10 ضعيف

9. استعمال المصطلحات والمفاهيم الموسيقية الضرورية:

20 جيد 10 متوسط 1 ضعيف

10. التمكن من النظريات والمعارف الموسيقية الضرورية:

26 جيد 5 متوسط 0 ضعيف

11. قدرات الاستماع والتحليل الموسيقي: 9 جيد 15 متوسط 7 ضعيف
12. اللغة العربية: (9 جيد 17 متوسط 5 ضعيف)

اللغة الفرنسية: (6 جيد 15 متوسط 10 ضعيف)

13. ترقيم ترتيب نجاعة مؤسسات التكوين:

- المدرسة العليا: 2/1 من العينة رتبتها في المرتبة الأولى و2/1 في المرتبة الثانية.
- المعهد العالي: 2/1 من العينة رتبتها في المرتبة الأولى و2/1 في المرتبة الثانية.
- جامعات أخرى: 2/1 من العينة رتبتها في المرتبة الثالثة و2/1 إجابتهم لا أدري.

2.4. خلاصة نتائج تقييم قدرات وكفاءات الأساتذة خريجي المدرسة العليا:

نلاحظ من خلال نتائج الاستبيان، أن الإجابات تكاد تنقسم بالتساوي بين من هو راضٍ جدًا ومتوسط فيما يخص كيفية تحضير الدروس وتحديد أهدافها، وكذا طرائق واستراتيجيات التقويم وبناء شبكاتها، إضافة إلى القراءة والكتابة الصولفائية والغناء.

أما العزف على الآلات الموسيقية، فقد لوحظ في أكثرية إجابات الأساتذة أن مستواهم متواضع في آلة البيانو التي تعتبر آلة أساسية في تكوينهم. وهناك تقارب في الآراء ما بين من يرى أن تكوينه جيد أو متوسط فيما يخص آلة الفلوت. أما آلة القيتارة، فرغم العدد القليل ممن تَكوَّن فيها، لكن إجاباتهم منقسمة بين جيد وضعيف، أي أن حتى الذين تكونوا فيها تبقى فئة معتبرة منهم تعاني نقائص كبيرة.

وعن استعمال التكنولوجيات الحديثة، فالإجابات منقسمة بالتساوي بين من يرى أنه ضعيف أو متوسط أو جيد. وهذا بالطبع شيء سلبي، كون أن هذه التكنولوجيات أصبحت ضرورية في التعليم والتعلم، خاصة في التربية الموسيقية التي ترتبط ارتباطا كبيرًا بهذا المجال، وهو ما يجعل من اكتساب الأساتذة للكفاءات فيها أمرا ضروريا.

نرى في الجانب المرتبط باستعمال المصطلحات والمفاهيم الموسيقية، أن أغلبية المستجوبين مستواهم جيد. أما اللغة، فيرى عدد غير قليل أن مستواهم في الفرنسية ضعيف والأكثرية متوسط. أما العربية، فالأكثرية يرون أن مستواهم متوسط. إذن فحتى في اللغات يعاني الأساتذة نقصًا في تكوينهم، خاصة الأجنبية كالفرنسية التي هي ضرورية في تعليم بعض المعارف وتعلمها، وأن التربية الموسيقية مادة ثقافية بامتياز، تتطلب منا التفتح على جميع الثقافات، واللغات وسيلة ضرورية في ذلك.

فيما يخص ترتيب مؤسسات التكوين، هناك تقارب بين المدرسة العليا للأساتذة والمعهد العالي للموسيقى. أما الجامعات الأخرى، فيرى أغلبية الأساتذة أن تكوينها ضعيف، وهو ما يتفق مع ما تم الإشارة إليه في مقدمة البحث عن رأي مفتشي المادة. وجب التأكيد على ضرورة التقارب في التكوين بين هذه المؤسسات ما دامت كلها تُكوِّن أساتذة

يُدرِّسون البرنامج نفسه والمنهاج نفسه، وقطاع التربية يكاد يكون الوحيد الذي يوظف خريجي هذه المؤسسات.

فيما يخص تفسير الإجابات الخاصة بتقييم التكوين الذي تُقدمه مؤسسات التعليم، من وجهة نظر الأساتذة المستجوبين، كانت كالتالي:

1. المدرسة العليا للأساتذة تُكوِّن الطلبة لمهنة أساتذة التربية الموسيقية وليس كموسيقيين فقط، أي أنها تُكوِّنهم في الجانب الموسيقي وكذا البيداغوجي.

2. الدروس التي يتلقاها الطلبة في الموسيقى العربية مثلاً لم تصل إلى مستوى التشبع الذي يحتاجه الأساتذة، وبحسب تقدير بعضهم، فالأمر نفسه في باقي أنواع الموسيقى.

3. المعهد العالي للموسيقى يُركِّز فيه على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب البيداغوجي، مقارنة بما هو الحال بالنسبة للمدرسة العليا للأساتذة.

4. يرى أحد الأساتذة، أنه من خلال دراسته في الماستر بجامعة مستغانم، لاحظ أن مستوى خِرّيجي المعهد العالي أحسن تكوينًا من خريجي المدرسة العليا، خاصة في الصولفاج واستعمال الآلات الموسيقية. أما مستوى خريجي المدرسة العليا فليس بضعيف، وهو يفوق أحسن بكثير من خريجي الجامعات الأخرى.

5. يرى البعض أن منهاج المدرسة العليا شامل، يمس الجانب النظري والتطبيقي والجمالي للموسيقى، لكنه في حدود التدريس فقط. أما المعهد العالي للموسيقى، فيتميز بالتركيز على الجانب التطبيقي. فنجد المتخرجين منه موسيقيين أكثر من أن يكونوا أساتذة التربية الموسيقية، فلا يتمكنون من إيصال المعلومات للتلاميذ جيدًا، وهو الهدف الذي تعمل على تحقيقه المدارس العليا وفق منهاج وزاري محدد. أما الجامعات الأخرى، فلا تبدي اهتماما بالجانب التطبيقي لهذا التخصص، لدرجة أنه أحيانا ما نصادف متربصين لا يمتلكون أدنى قدرات قراءة الصولفاج أو الأداء الموسيقي كالعزف أو الغناء، وهذا الرأي يُدعِّم ما أشار إليه مفتشي المادة.

6.يرى البعض، أن الأساتذة الذين درسوا في المعهد العالي يُجيدون العزف على الآلات أكثر من المتخرجين من المدارس العليا، وهذا أهمّ شيء يحبه التلاميذ.

7.يرى الكثير، أن أستاذ التربية الموسيقية بحاجة إلى إتقان الآلة الموسيقية وتكوين المجموعات الصوتية والغناء، والمعهد العالي للموسيقى أحسن مكانا يتكوَّن فيه الأساتذة في هذا المجال.

3.4. خلاصة نتائج تقييم مؤسسات التكوين:

من خلال هذه النتائج، نرى أن أغلبية الأساتذة المستجوبين متفقون على أن المعهد العالي للموسيقى متميز في التكوين الموسيقي للمتخرجين، أي فيما هو مرتبط بالعزف والغناء واللغة الموسيقية عمومًا. لكن الجانب البيداغوجي يبقى ناقصًا لديهم. وعن المدرسة العليا للأساتذة، فتكوينها البيداغوجي متميز لكن الجانب التطبيقي يبقى ضعيفا. أما الجامعات الأخرى، فمردودها ضعيف جدًا، وهي نتيجة سبق لنا أن أشرنا إليها من خلال شهادات أدلى بها بعض مفتشي التربية الموسيقية.

- وعن الاقتراحات التي يراها الأساتذة المستجوبين ضرورية لتحسين منهاج تكوين أساتذة التربية الموسيقية بالمدرسة العليا للأساتذة، فهي كالتالي:

1. يرى أغلبية الأساتذة أنه لابد من تدعيم وتغليب الجانب التطبيقي عن الجانب النظري، خاصة الاستماع والعزف والغناء وكذا الصولفاج.

2. إعطاء الأولوية والأهمية للتكوين الموسيقي (FM)، وهي الوحدة الأساسية التي تضم جميع المواد التطبيقية، بالإضافة إلى طرائق التدريس وكيفية بناء الوضعيات التعلمية وفقا للمقاربات الجديدة في التربية الموسيقية. لأنه وبحسب البعض، فإن سلك التفتيش عاجز عن تقديم هذه الإضافات المطلوبة.

3. إضافة الحجم الساعي لتعلم الآلات.

4. إعادة صياغة برنامج تاريخ الموسيقى الذي يعاني نقائص كبيرة.

5. توفير مقاييس مستقلة لتدريس الآلات الموسيقية.

6. التركيز على الغناء والعزف والهارموني، وإعطاء الحرية للطلبة للتخصص في آلة واحدة، للتمكن منها على مدار الأربع أو الخمس سنوات.

7. لابد من إنجاز كتاب مدرسي لتوحيد الدروس، بالإضافة إلى ضرورة إدراج مادة خاصة بتكوين الأستاذ تدريجيا كي يتمكن من نشاط التذوق الموسيقي والنظريات والأناشيد، وهذا طوال سنوات التكوين.

8. ربط التكوين في المدرسة العليا بالمناهج التي تُدرّس في المتوسط والثانوي، كتقديم مقطوعات موسيقية يمكن الاستفادة منها في الميدان.

9. تدريس المرافقة الآلية للغناء والاهتمام بالهارموني والآلات الموسيقية، خاصة آلة القيتارة لسهولة توفرها واستعمالها في حصص التدريس.

10. إنقاص الكم النظري والحشو الزائد والتركيز على المواد التطبيقية.

11. العمل على بناء منهاج فاعل وفعال لتطوير محتوى برنامج التكوين في الجانب النظري، خاصة ما هو مرتبط بالقواعد والنظريات الموسيقية.

12. تخصيص السنتين الأولى والثانية لتدريس النظريات الموسيقية والغناء والعزف على آلات من المستحسن أن تكون اختيارية. أما باقي المواد، مثل علم الصوت وتاريخ الموسيقى ...الخ، فمن الأحسن أن تكون ابتداء من السنة الثالثة.

4.4. خلاصة نتائج الاقتراحات الضرورية لتحسين منهاج تكوين أساتذة التربية الموسيقية في المدرسة العليا للأساتذة:

من خلال ما تمّ اقتراحه من قبل الأساتذة المستجوبين، نرى أن الأغلبية متفقة على أن التكوين في المدرسة العليا للأساتذة يجب أن يُدعَّم فيه الجانب التطبيقي للموسيقى. نذكر من بين ذلك نشاطات العزف على الآلات، القراءة والكتابة الموسيقية، الاستماع والتحليل...

ومن الضروري أن يتخصص الطلبة في آلة موسيقية تُمكنهم من العزف عليها بمهارة، لكون أن ذلك يُسْهم في تحبيب المادة للتلاميذ، وتسهل على الأستاذ أداء مهمته بأحسن وجه. يرى الأساتذة المستجوبين كذلك وجوب ربط برنامج التكوين في المدرسة العليا بمنهاج المادة بالمدرسة الجزائرية في جميع أطوارها.

5.4. خلاصة النتائج:

توصلنا من خلال هذا البحث إلى النتائج الأساسية التالية:

1.5.4. مهام أستاذ التربية الموسيقية:

تتمثل مهام أستاذ التربية الموسيقية أساسا فيما يلي:

- تحديد وصياغة الأهداف وبناء استراتيجيات وشبكات تقويم مكتسبات التلاميذ.
- تمكين التلاميذ من تنمية قدراتهم في الاستماع النشط والأداء الموسيقي بمختلف أشكاله (الغناء، العزف، القراءة والتدوين، الإبداع والابتكار...).
- تمكين التلاميذ من إدراك وفهم وتوظيف أهم المعارف والمفاهيم الموسيقية.
- تحفيز التلاميذ بما يجعل المتعلم فاعلاً في عملية التعليم وليس متلقيًا فحسب.

2.5.4. تقييم قدرات وكفاءات الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة:

تم تسجيل العديد من النقائص في قدرات وكفاءات الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، والتي نلخصها فيما يلي:

- عدم التحكم الجيد من تحضير الدروس وصياغة أهدافها بدقة.
- عدم التحكم في بناء استراتيجيات التقييم والتقويم وبناء شبكاتهم.
- الضعف في استعمال التكنولوجيات الحديثة.
- عدم التمكن الجيد من توظيف الكثير من المصطلحات والمفاهيم الموسيقية.

- الضعف الكبير في قدرات الاستماع والتحليل الموسيقي، القراءة الصولفائية، العزف وكذا الغناء. وهو ما يؤكد ما توصل إليه كل من الباحثين **رشيد** و**بيطام**[17]. بذلك يصعب على الأساتذة التمكن الجيد من تدريس تلك النشاطات الأساسية في التربية الموسيقية.

لقد تأكّدت هذه النقائص، من خلال ما تم اقتراحه، حول التعديلات الضرورية في برنامج التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة. وكذلك تقييم هذه المؤسسة ومقارنتها بالمعهد العالي للموسيقى أو جامعات أخرى. فكان أهم ما تم اقتراحه هو ضرورة تدعيم التكوين في الجانب التطبيقي، كالعزف والغناء والقراءة والكتابة الموسيقية، التي يرونها ضعيفة في تكوينهم. كما أكد الكثير من الأساتذة، أنه على الرغم ممّا تُقدّمه المدرسة العليا من تكوين شامل مرتبط بالتعليم، فالمعهد العالي يتفوّق عنها في المجال التطبيقي. أما الجامعات الأخرى، فهي تعاني نقصًا كبيرًا، بل تكوينهم لا يرقى إلى أن يُمكِّنَ المتخرجين منها من ممارسة مهام أساتذة التربية الموسيقية. ويعاني المعهد العالي نقصًا في الجانب البيداغوجي الضروري في مهام الأساتذة.

5. خاتمة:

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أن أساتذة التربية الموسيقية في بلادنا يعانون نقائص كبيرة في تكوينهم، خاصة في الأداء الموسيقي كالعزف والغناء والاستماع النشط، وكذا البيداغوجي المرتبط أساسا بالتدريس في جانبه التطبيقي، كتوجيه التلاميذ إلى الأداء السليم للغناء والقراءة الصولفائية. ضف إلى ذلك، بناء الأهداف التربوية وتحضير الدروس وإجراء التقويمات...

إذن فمن الضروري تحسين برامج التكوين في جانبها التطبيقي وجعل الأساتذة يمارسون الموسيقى جيدا، مما يمكنهم من التحكم في تدريس التربية الموسيقية. ولابد من التنسيق المحكم بين برامج التكوين ومناهج التدريس في المنظومة التربوية الجزائرية.

6. الهوامش:

[1] Picand, Marjolaine, Découverte de la pédagogie Orff, Diplôme d'enseignement, musique, Mémoire sous la direction de Güsewell, Angelika, Conservatoire de Lausanne – Haute Ecole de Musique (HEM), 2007-2008, p. 4.
https://www.ecole-partouche.fr/fichiers_documents/ORFF.pdf

[2] Tripier-Mondancin, Odile, Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale, Journal de Recherche en Education Musicale, 5 n° 1 (OMF), 2006, p.3.
HAL Id: halshs-00609013 https://shs.hal.science/halshs-00609013

[3] نصيرات، نضال محمود؛ عبد الخطيب، وليد محمد فوزي، الجودة الشاملة في إعداد معلم التربية الموسيقية وتنميته مهنيا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية (الأردن)، المجلد 44، العدد 3، 2017، ص 29.
https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-847065

[4] رشيد، نعيمة؛ بيطام، نصر الدين، منهاج تكوين أساتذة التربية الموسيقية للتعليم الثانوي بالمدرسة العليا للأساتذة القبة: دراسة نقدية لمحتوى المنهاج من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وطلبة سنوات التخرج، مذكرة ليسانس في تخصص: التربية الموسيقية، تحت إشراف: العمري سوادة، قسم علوم الموسيقى، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة،2017/2016، الجزائر، ص 30.

[5] مليح، يونس؛ العسولي، عبد الصمد، المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية (المغرب)، العدد 29، 2020، ص 36.
https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-963130

[6] Figel, Ján, L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », Belgique, 2009, 104 p. disponible sur [https://urlz.fr/lCl8], p (65-66).

[7] سوادة، العمري، معوقات تحقيق أهداف التربية الموسيقية: دراسة ميدانية حول المدرسة الابتدائية الجزائرية، دكتوراه في علوم التربية، تحت إشراف: د. تمار ناجي، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2015، ص 283.

[8] GUIRARD, Laurent, L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. Musicae scientiae, n°1, vol 2, Université Sorbonne Paris IV, ESCOM, 1997, pp 183-204, p (1-2).
https://doi.org/https://doi.org/10.1177/102986499700100203

[9] ÉduSCOL, Qu'est-ce que l'écoute ? Ministère de l'Éducation nationale Français, 2007, p. 09. https://urlz.fr/lFTg

[10] Garnier, Maëva, Approche de la qualité vocale dans le chant lyrique : Perception, verbalisation et corrélats acoustiques. DEA, Acoustique musicale, Nathalie Henrich, Michèle Castellengo, Danièle Dubois et Jacques Poitevineau, Paris 6, ENST, Aix Marseille II, UJF Grenoble I, 2003, p 07.
http://www.atiam.ircam.fr/Archives/Stages0203/Garnier.pdf

[11] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي لمادة التربية الموسيقية، الجزائر، 2011، ص 4.

[12] Kubik, Suzana, La pédagogie Kodaly, une pédagogie du chant pour tous, Publié le jeudi 9 mars 2017, consulté le 12 juillet 2022. https://urlz.fr/lCPt

[13] Groupe de travail des conseillers pédagogiques en éducation musicale, Apprendre un chant - Organiser une chorale, Inspection académique Yvelines, France, 2011-2012, p.1.
http://blog.ac-versailles.fr/blogpoissy/public/musique/4_pages_-_Apprendre_un_chant_et_organiser_une_chorale__1___1_.pdf

[14] Doucy, Chloé, L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale, Master MEEF, éducation musicale et chant chorale, Faucher Benoît, Sorbonne Université, 2019/2020, p 21.
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936739

[15] Barlow, Michel, L'évaluation scolaire : Décoder son langage. Mesure et évaluation en éducation. Volume 18, Numéro 1. ADMEE-Canada - Université Laval, 1995, p 186.
https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092493ar

[16] Comeau, Gilles, La méthode Suzuki et l'approche de la langue maternelle, Canadian University Music Review, Revue de musique des universités canadiennes, vol. 22, n°2, 2002, pp. 113-126, p.113.
https://doi.org/10.7202/1014509ar

[17] رشيد نعيمة وبيطام نصر الدين، مرجع سابق، ص 30.

7. المراجع:

1. بوشيخي، عائشة؛ مكيوي، سمية؛ بوشيخي، فاطمة، المنظومة التربوية الجزائرية خلال الفترة 1962-2013، منشورات البحث الحوكمة والاقتصاد الاجتماعي(الجزائر)، المجلد 1، العدد 1، سبتمبر 2015، (46-66).

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/331/1/1/40392

2. رشيد، نعيمة؛ بيطام، نصر الدين، منهاج تكوين أساتذة التربية الموسيقية للتعليم الثانوي بالمدرسة العليا للأساتذة القبة: دراسة نقدية لمحتوى المنهاج من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وطلبة سنوات التخرج. مذكرة ليسانس في تخصص: التربية الموسيقية، تحت إشراف: العمري سوادة، قسم علوم الموسيقى، المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، 2017/2016، الجزائر.

3. سوادة، العمري، معوقات تحقيق أهداف التربية الموسيقية: دراسة ميدانية حول المدرسة الابتدائية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، تخصص: علوم التربية، تحت إشراف: د. تمار ناجي، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2015.

4. مليح، يونس؛ العسولي، عبد الصمد، المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية (المغرب)، العدد 29، 2020، (36-64).

https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-963130

5. نصيرات، نضال محمود؛ عبد الخطيب، وليد محمد فوزي، الجودة الشاملة في إعداد معلم التربية الموسيقية وتنميته مهنيا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد 44، العدد 3، 2017، (19-33).

https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-847065

6. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي لمادة التربية الموسيقية، الجزائر 2011، صص.1-23.

7. Barlow, Michel, L'évaluation scolaire : Décoder son langage. Mesure et évaluation en éducation. Volume 18, Numéro 1. ADMEE-Canada - Université Laval, 1995, PP.127-129. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092493ar

8. Comeau, Gilles, La méthode Suzuki et l'approche de la langue maternelle, Canadian University Music Review, Revue de musique des universités canadiennes, vol. 22, n°2, 2002, PP. 113-126.
https://doi.org/10.7202/1014509ar

9. Doucy, Chloé, L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale, Master MEEF, éducation musicale et chant chorale, Faucher Benoît, Sorbonne Université, 2019/2020,
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936739

10. ÉduSCOL, Qu'est-ce que l'écoute ? Ministère de l'Éducation nationale Français, 2007, PP. 01-09. https://urlz.fr/lFTg

11. Figel, Ján, L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe. Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », Belgique, 2009.
https://urlz.fr/lCl8

12. Garnier, Maëva, Approche de la qualité vocale dans le chant lyrique : Perception, verbalisation et corrélats acoustiques. DEA, Acoustique musicale, Nathalie Henrich, Michèle Castellengo, Danièle Dubois et Jacques Poitevineau, Paris 6, ENST, Aix Marseille II, UJF Grenoble I, 2003.
http://www.atiam.ircam.fr/Archives/Stages0203/Garnier.pdf

13. Groupe de travail des conseillers pédagogiques en éducation musicale, Apprendre un chant - Organiser une chorale, Inspection académique Yvelines, France, 2011-2012, PP.1-4.
http://blog.ac-versailles.fr/blogpoissy/public/musique/4_pages_-_Apprendre_un_chant_et_organiser_une_chorale__1___1_.pdf

14. GUIRARD, Laurent, L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. Musicae scientiae, n°1, vol 2, Université Sorbonne Paris IV, ESCOM, 1997, PP. 183-204.
https://doi.org/https://doi.org/10.1177/102986499700100203

15. Picand, Marjolaine, Découverte de la pédagogie Orff, Diplôme d'enseignement, musique, Mémoire sous la direction de Güsewell, Angelika, Conservatoire de Lausanne – Haute Ecole de Musique (HEM), 2007-2008.
https://www.ecole-partouche.fr/fichiers_documents/ORFF.pdf

16. Tripier-Mondancin, Odile, Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale, Journal de Recherche en Education Musicale, 5 n° 1 (OMF), 2006, PP.41-77.
HAL Id: halshs-00609013 https://shs.hal.science/halshs-00609013

Bibliography :

Periodicals:

1. Barlow, Michel, L'évaluation scolaire : Décoder son langage. Mesure et évaluation en éducation. Volume 18, Numéro 1. ADMEE-Canada - Université Laval, 1995, PP.127-129. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092493ar

2. Bouchikhi, Aisha; Makkiwi, Soumaya; Bouchikhi, Fatima, The Algerian Educational System During The Period 1962-2013, Research Publications Governance and Social Economy, Algeria, Vol. 1, N° 1, September 2015, PP.46-66.

3. Comeau, Gilles, La méthode Suzuki et l'approche de la langue maternelle, Canadian University Music Review, Revue de musique des universités canadiennes, vol. 22, n°2, 2002, PP. 113-126.
https://doi.org/10.7202/1014509ar

4. Doucy, Chloé, L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale, Master MEEF, éducation musicale et chant chorale, Faucher Benoît, Sorbonne Université, 2019/2020,
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936739

5. ÉduSCOL, Qu'est-ce que l'écoute ? Ministère de l'Éducation nationale Français, 2007, PP. 01-09. https://urlz.fr/lFTg

6. Figel, Ján, L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe. Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », Belgique, 2009.
https://urlz.fr/lCl8

7. Groupe de travail des conseillers pédagogiques en éducation musicale, Apprendre un chant - Organiser une chorale, Inspection académique Yvelines, France, 2011-2012, PP.1-4.
http://blog.ac-versailles.fr/blogpoissy/public/musique/4_pages_-_Apprendre_un_chant_et_organiser_une_chorale__1___1_.pdf

8. GUIRARD, Laurent, L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. Musicae scientiae, n°1, vol 2, Université Sorbonne Paris IV, ESCOM, 1997, PP. 183-204.
https://doi.org/https://doi.org/10.1177/102986499700100203

9. Malih, Younes ; Al-Asouli, Abdel Samad, The Analytical Descriptive Approach in the Field of Scientific Research, Al-Manara Journal for Legal and Administrative Studies, Morocco, N° 29, 2020, (36-64).
https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-963130
10. Nuseirat, Nidal Mahmoud ; Abdul Khatib, Walid Muhammad Fawzi, Total Quality in Preparing and Professionally Developing a Music Education Teacher, Humanities and Social Sciences Studies, Jordan, Volume 44, Number 3, 2017, (19-33).
https://doi.org/https://search.emarefa.net/detail/BIM-847065

11. The Ministry of National Education, the accompanying document for the first year of primary education for the subject of music education, Algeria 2011.

11. Tripier-Mondancin, Odile, Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale, Journal de Recherche en Education Musicale, 5 n° 1 (OMF), 2006, PP.41-77.
HAL Id: halshs-00609013 https://shs.hal.science/halshs-00609013

Theses:

1. Doucy, Chloé, L'évaluation au service de l'enseignement en Éducation musicale, Master MEEF, éducation musicale et chant chorale, Faucher Benoît, Sorbonne Université, 2019/2020,
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936739

2. Garnier, Maëva, Approche de la qualité vocale dans le chant lyrique : Perception, verbalisation et corrélats acoustiques. DEA, Acoustique musicale, Nathalie Henrich, Michèle Castellengo, Danièle Dubois et Jacques Poitevineau, Paris 6, ENST, Aix Marseille II, UJF Grenoble I, 2003.
http://www.atiam.ircam.fr/Archives/Stages0203/Garnier.pdf

3. Rachid, Naima ; Bitam, Nassreddine, Curriculum for the Training of Teachers of Secondary Music Education at ENS Kouba: A Critical Study of the content of The program from the point of view of secondary school teachers and students of the end of

studies, Memory of Music Education, Supervised by Lamri Souadda, Department of Musical Sciences, Teachers' School of Kouba. 2016/2017, Algeria.

4. Souadda, Lamri, Obstacles to Achieving the Objectives of Musical Education: A Field Study on the Algerian Primary School, Ph.D., In Sciences of Education, Supervised by Tamar Naji, Department of Education Sciences, University of Algiers 2, 2015.

Websites:

1. Kubik, Suzana, La pédagogie Kodaly, une pédagogie du chant pour tous, Publié le jeudi 9 mars 2017, consulté le 12 juillet 2022. https://urlz.fr/lCPt