

تأثير السيناريوهات البيداغوجية على فعالية استخدام موارد رقمية في تدريس التربية الموسيقية

خنوس محسن*

تأثير السيناريوهات البيداغوجية على فعالية استخدام موارد رقمية في تدريس التربية الموسيقية

لمستعملها، وهو ما دفع بعالم النفس الفرنسي (سيرج تيسرون) [1]، إلى القول "بتحول المجتمع من ثقافة الكتاب إلى ثقافة الشاشة" بسبب الحضور القوي للصورة في حياتنا. وقد انعكس الاستعمال المكثف للوسائط المتعددة (صورة، فيديو، صوت، نصوص، ...) بصورة أو بأخرى على طرق تفكير التلاميذ وعلى كيفية تحصيلهم للمعلومات ومعالجتهم لها (برنسكي) [2]، وهذا ما سيفرض بالضرورة على المدرسين تجديد ممارساتهم التعليمية لمواكبة هذه التغييرات والتحولات. فالوسائط التعليمية المألوفة (السبورة، الصور، الخرائط، الكتب المدرسية، المجسمات، ...) لم تعد لها نفس القدرة، كما في السابق، على جلب اهتمام التلاميذ وفتح شهيتهم للتعلم، وهو ما دفع بزمرة من الباحثين والمهتمين بالتربية إلى دعوة المدرسين لاستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في ممارستهم التعليمية في أفق الزيادة من دافعية تلامذتهم نحو التعلم والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

2. مشكلة الدراسة

تبلورت إشكالية هذه الدراسة انطلاقاً من مقابلة أجراها الباحث مع مجموعة من أساتذة التربية الموسيقية في إطار إنجاز دراسة سابقة تحت عنوان "تحليل مواقف وقدرات ونوعية استعمال أساتذة التربية الموسيقية للوسائل التكنولوجية في ممارستهم التربوية" [3]، حيث أثار انتباه الباحث ملاحظات أساسية، تكررت في تصريحات أغلب الأساتذة مفادها أن نوعية استخدامهم لهذه الوسائل في تدريس التربية الموسيقية تنحصر إما في:

- عرض شريط فيديو يقدم حياة مؤلف موسيقي أو قالب من القوالب الموسيقية تليه مناقشة تم كتابتها ملخص للدرس.

الملخص_ هدفت هذه الدراسة استقصاء العلاقة بين استخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية وبين دافعية التلاميذ نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي. وقد اعتمدت المنهج التجريبي حيث وزعت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تلقت وحدة تعليمية باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية، ومجموعة تجريبية ثانية تلقت نفس الوحدة التعليمية باستعمال موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية، ومجموعة ضابطة تلقت نفس الوحدة التعليمية بالطريقة التقليدية أي بدون استعمال موارد رقمية. وقد كشفت نتائج الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى وبين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة. كما كشفت نتائج تحليل استبيان مقياس الدافعية الذي وجه لتلامذة المجموعتين التجريبيتين في الأسبوع الأول والأسبوع الأخير من التجريب أن استعمال موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

الكلمات المفتاحية: الموارد الرقمية، السيناريوهات البيداغوجية، الدافعية، التحصيل الدراسي، المعارف الموسيقية، القدرات السمعية الموسيقية.

1. المقدمة

من الواضح أن الجيل الحالي أصبح أكثر ارتباطاً وولعاً باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال بحكم الوقت الكبير الذي يقضيه الأطفال والشباب في استعمال الانترنت أو الهواتف الخلوية أو ألعاب الفيديو أو مشغلات mp3 و mp4 أو غيرها سواء للتواصل فيما بينهم أو للترفيه عن أنفسهم. ويبدو أن هذه الوسائل التكنولوجية أثرت بشكل عام على العادات الثقافية

النظر عن الإجراءات المواكبة التي ستتوجه وتؤطر أنشطة المدرس والمتعلم"، ستعمل هذه الدراسة على تمحيص العلاقات بين الكيفية التي يتم بها استخدام الوسائل التكنولوجية وبين دافعية التلاميذ نحو التعلم من جهة وبين تحصيلهم الدراسي من جهة ثانية. وتحدد إشكالية الدراسة الحالية في السؤال الإشكالي التالي:

هل توجد علاقة بين نوعية السيناريوهات البيداغوجية التي يركز عليها الأستاذ في استخدام موارد رقمية في حصص الاستماع والتذوق الموسيقي وبين دافعية التلاميذ نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي؟

ونشير إلى أن الجواب عن السؤال الإشكالي يتطلب مراعاة الاعتبارات التالية:

الاعتبار الأول: أن مفهوم التحصيل الدراسي المرتبط بمكون الاستماع والتذوق الموسيقي، تم حصره في مجموع المعارف والقدرات التي ينميها التلميذ خلال تلقيه مجموعة من الحصص الدراسية.

الاعتبار الثاني: أن النموذج التعليمي التي سنعتمده في إعداد السيناريوهات البيداغوجية هو النموذج التعليمي البنائي.

أ. أسئلة الدراسة

في ضوء الاعتبارات السالفة ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل هناك علاقة ارتباطية بين استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص الاستماع والتذوق الموسيقي وبين اكتساب المعارف الموسيقية من طرف التلاميذ؟

2- هل هناك علاقة ارتباطية بين استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص الاستماع والتذوق الموسيقي وبين قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لدى التلاميذ؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية بين استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص الاستماع والتذوق الموسيقي وبين دافعية التلاميذ نحو التعلم؟

ب. أهمية الدراسة

- تقديم برنامج موسيقي للكتابة الموسيقية أو قاموس موسيقي رقمي خاص بالآلات الموسيقية أو أعلام موسيقيين ...

وهو ما يكشف بأن استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تدريس التربية الموسيقية ببلادنا لا يركز على تخطيط عقلائي مبني على أسس ديداكتيكية وبيداغوجية متينة مما يقلل حسب (لاواليس وبرون) [4] من جدوى استعمالها ويحد من فعاليتها. وهذا ما أكده الأساتذة أنفسهم حين صرحوا بأنه عند بداية استخدام الوسائل التكنولوجية يكون التلاميذ أكثر انتباها واهتماما بتتبع الحصة الدراسية وأكثر انضباطا وهدوءا مما يحسن من أجواء التعلم داخل الفصل الدراسي إلا أن المفارقة تتجلى في كون أن هذا التأثير الإيجابي سرعان ما يتبخر بعد مرور الدقائق الأولى من استخدامها حيث تنخفض دافعية التلاميذ نحو التعلم وينتشت تركيزهم ويتحول هدوء التلاميذ وانضباطهم إلى أجواء الضحيج والضوضاء. هذه الملاحظات التي استقاها الباحث من الدراسة السابقة دفعته للرجوع إلى البحث في الأدب التربوي المرتبط بدراسة تأثير استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال على التلاميذ حيث عثر الباحث على مجموعة من الدراسات التي تؤكد بأن الفعالية البيداغوجية لاستخدام الوسائل التكنولوجية ترتبط بمدى قدرة المعلم على استعمالها وفق سيناريوهات بيداغوجية محكمة تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وتجعله نشيطا وفاعلا أساسيا في بناء تعلمه، ونشير هنا إلى الدراسات التي قام بها كل من (شارليي وبيرايا) [5] و(كارسونتي وسافوا زاج و لاروز) [6] والتي تؤكد أن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال لا يكون له تأثير إيجابي في التعلم إلا إذا عمل المعلم على تجديد ممارساته التعليمية وقام بتغيير اتجاهاته نحو العملية التعليمية التعلمية وعلاقته بالمعرفة وحرص على تطوير أدواره وأنماط تدريسه.

ومن أجل المساهمة في تغيير الاعتقاد السائد لدى معظم المعلمين والذي مفاده أنه "مجرد عرض فيلم أو شريط فيديو داخل الفصل" أو "وضع التلاميذ أمام حاسوب" سيزيد من دافعيتهم نحو التعلم ويرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي بغض

- استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس بالارتكاز على السيناريوهات البيداغوجية بنائية هو التدريس وفق نموذج تعليمي بنائي مع الاستخدام العقلاني والمتبصر لتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

- استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس بدون الارتكاز على السيناريوهات البيداغوجية هو التدريس بالطريقة التقليدية مع الاستخدام الغير العقلاني لتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

- التدريس بالطريقة التقليدية هو التدريس المتمركز حول الأستاذ، الذي يقوم فيه بتقديم المحتويات وشرحها، بينما يقتصر دور التلميذ على الانتباه والتلقي.

المتغيرات التابعة:

- الدافعية نحو التعلم.

- اكتساب المعارف الموسيقية.

- قدرات الإدراك السمعي الموسيقي.

- المجموعة التجريبية الأولى: تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية.

- المجموعة التجريبية الثانية: تلقت نفس الوحدة التعليمية باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

- المجموعة الضابطة: تلقت نفس الوحدة التعليمية بالطريقة التقليدية أي بدون استخدام موارد رقمية.

هـ. فروض الدراسة

قام الباحث بصياغة فروض الدراسة على الشكل التالي:

□ الفرضية الأولى: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لاكتساب المعارف الموسيقية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

□ الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية

□ تستمد هذه الدراسة أهميتها من فكرة بسيطة مفادها أن تكنولوجيا الإعلام والاتصال لا يمكن أن تجلب قيمة مضافة للممارسات التعليمية وأن تساهم في الزيادة من دافعية المتعلمين نحو التعلم وترفع من مستوى اكتساب المعارف الموسيقية ومن تنمية قدرات إدراكهم السمعي الموسيقي إلا إذا استخدمها الأستاذ بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية محكمة تستمد مرجعيتها من الأسس البيداغوجية الفعالة ومن المرتكزات الديدانكتيكية الخاصة بتدريس مادة التربية الموسيقية.

ج. أهداف الدراسة

يتجلى الهدف العام لهذه الدراسة في تطوير طرق استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الممارسة التعليمية للأساتذة عبر حثهم على الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية. أما أهدافه الجزئية فهي كالتالي:

- إعداد سيناريوهات بيداغوجية بنائية وتصميم موارد رقمية لتدريس وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية).

- إعداد استبانة لقياس دافعية التلاميذ نحو التعلم.

- تقصي تأثير استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية على دافعية التلاميذ نحو التعلم.

- تقصي تأثير استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية على اكتساب المعارف الموسيقية من طرف التلاميذ.

- تقصي تأثير استخدام موارد رقمية وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية على قدرات الإدراك السمعي الموسيقي للتلاميذ.

د. منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي: بغرض قياس مدى تأثير المتغيرين المستقلين على المتغيرات التابعة، كما يلي:

- المتغيران المستقلان:

- كيفية استخدام الموارد الرقمية:

أ- بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية.

ب- بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

وللتوضيح أكثر:

داخل الفصول الدراسية في الفترة الممتدة ما بين منتصف أكتوبر 2012 ونهاية يناير 2013.

ز. مصطلحات الدراسة

- التحصيل الدراسي

نقصد به في هذا البحث كل المعارف الموسيقية التي اكتسبها التلميذ وأيضا كل القدرات السمعية التي نماها خلال تلقيه الحصص الدراسية الخاصة بوحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية).

- المعارف الموسيقية Les connaissances musicales

سيوظف هذا المفهوم في هذه الدراسة للإشارة إلى كل المعلومات والقواعد والنظريات والأسماء والأحداث والمصطلحات والرموز والتواريخ المرتبطة بوحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية).

- القدرات الإدراكية السمعية الموسيقية Les Capacités de perception musicale

تشير العديد من المرجعيات الأدبية الحديثة إلى أن مصطلح الإدراك السمعي بدأ يتوارى ليفسح المجال لمصطلح جديد هو "معالجة المعلومات عن طريق السمع"، ومن هذا المنطلق فإن قدرات الإدراك السمعي الموسيقي هي مجموعة من القدرات والمهارات المرتبطة بمعالجة معلومات صوتية. ويمكن تصنيفها إلى:

- القدرة على الكشف عن المثير الصوتي: وهي اللحظة التي تستقبل فيها الأذن مثيرا صوتيا، فيحس الشخص بهذا المثير فيحدث السمع.

- القدرة على التحديد أو المطابقة: وهي قدرة الدماغ على القيام بمقارنة بين مقطع موسيقي وبين نموذج صوتي آخر مخزن بالذاكرة، وتجدر الإشارة إلى أن الذاكرة الموسيقية تشكل قاموسا داخليا يتم إغناؤه وتغذيته بالاستماع للموسيقى، ومن بين الأمثلة على ذلك: القدرة على التعرف على آلة موسيقية أو إيقاع موسيقي أو لحن موسيقي سبق الاستماع إليهم.

- القدرة على التمييز: وهي القدرة على مقارنة مقطعين عن طريق البحث عن الخصائص المتقاربة أو المتباعدة بينهما، ومن

وتلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المعارف الموسيقية.

□ الفرضية الثالثة: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

□ الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية وتلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي.

□ الفرضية الخامسة: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

و. محددات الدراسة

لقد تم إنجاز هذه الدراسة وفق الحدود التالية:

حدود التطبيق: حيث اقتصرت الدراسة على الموارد الرقمية كوسيلة من وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، كما اقتصرت أيضا على تجريب وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) المقررة في برنامج السنة الأولى من التعليم الإعدادي. كما تم الاقتصر في هذا البحث على مقياس للدافعية نحو التعلم اشتمل على مكونات مرتبطة بالعوامل الخارجية والتصور الذاتي للنشاط والتصور الذاتي للتحكم والالتزام المعرفي والمثابرة والأداء دون متغيرات أخرى، وهو من إعداد الباحث وتطويره.

وعليه فإن نتائج الدراسة تتحدد بطبيعة بنود الاختبار، وبنود مقياس الدافعية ومدى صدقهما للموضوع المراد قياسه.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة في شقها التجريبي على بعض الدوائر التعليمية على اعتبار أن التجريب الميداني قد أجري في أربع إعدديات موزعة على أربع مدن بالمغرب وهي العرائش والرباط والمحمدية والدار البيضاء.

الحدود الزمنية: حيث أجري تجريب تدريس الوحدة التعليمية

والاتصال في التربية، لتوفير الظروف والشروط المواتية التي تساعد المتعلم على التعلم. أما بخصوص هذه الدراسة فسنستعمل مفهوم "السيناريوهات البيداغوجية البنائية" للإشارة إلى السيناريوهات التي يتم إعدادها انطلاقاً من النموذج التعليمي البنائي الذي يترك مهمة نقل وعرض وتقديم المعارف للتلميذ للوسائط التعليمية (فيديو، صور، شريط صوتي، خريطة...) الذي يتولى معالجتها وفق الوظائف المعرفية (استيعاب، موائمة، ...) لبناء معارفه بينما يتولى المدرس استثمار التفاعلات بين المتعلمين والوسائط التعليمية وتيسير التعلم.

- الدافعية La Motivation

تلعب الدافعية دوراً أساسياً في توجيه السلوك الإنساني، لذا فإن التعرف على دوافع السلوك الإنساني يساعد على تفسيره وفهمه. وهو ما يبرر الاهتمام المتزايد لعلم النفس التربوي بدراسة الدافعية بهدف التوصل إلى مفاتيح استثارتها لكي يحدث التعلم. لقد تعددت التعاريف والمفاهيم الخاصة بالدافعية وتتنوع كغيرها من المفاهيم النفسية الأساسية و اختلفت من باحث إلى آخر ومن وجهة فكرية ونظرية إلى أخرى حسب الحقول المعرفية المختلفة. فبالنسبة ل(بارون) [8] يعتبر الدافعية "عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتقوده وتحافظ على فاعلية سلوكه مع مرور الوقت وهذه العملية الداخلية هي التي تستخدم لإنجاز النشاطات لأنها تعزز وتكافئ الفرد ذاتياً من تلقاء نفسها". أما بخصوص هذه الدراسة فسنعتمد على التعريف الذي أعطاه (فيو) [9] للدافعية حيث يقول "الدافعية هو مفهوم ديناميكي يستمد منابعه من التصور الذي يحمله التلميذ عن نفسه وعن محيطه وهو ما يحثه إلى اختيار نشاط معين، والانخراط فيه، والمثابرة على إنجازه لكي يحقق الهدف"

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل الإطار النظري لهذه الدراسة على المحورين التاليين:

- 1- الرهانات المرتبطة باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية الموسيقية.
- 2- نموذج فيو للتحفيز في سياق مدرسي.

بين الأمثلة على ذلك: القدرة على تصنيف آلات موسيقية أو مقارنة إيقاعات موسيقية من ناحية (السرعة، الوزن، عدد الأزمنة...) أو مقارنة لحنين موسيقيين من ناحية (المقام الموسيقي، الموظف، السرعة، الخط اللحني، التعبير الموسيقي).

الموارد الرقمية Les ressources numériques يعرفها (روبير بيبو) [7] على النحو التالي "هي مجموع خدمات الإنترنت، وبرامج التدبير أو النشر أو الاتصال (بوابات، برمجيات ذاتية أو تربوية، أو محررات البحث، أو حقائب مستندات portfolios"/، وكذلك المعطيات والبيانات (الإحصائية والجغرافية والاجتماعية والديموغرافية...)، والمواد الإخبارية (مقالات صحفية، برامج وثائقية أو برامج تلفازية، مقاطع صوتية، مقاطع فيديو...)، إضافة إلى المؤلفات الرقمية (وثائق مرجعية عامة، مؤلفات أدبية، فنية أو تربوية) المفيدة للمدرس، أو المتعلم في إطار نشاط تعليمي/تعليمي، أو مشروع تربوي يدمج تكنولوجيا الإعلام والاتصال".

- السيناريو البيداغوجي Les Scénario pédagogique

اقترح هذا المصطلح عالم التربية، بعدما كان استعماله محصوراً في مجال (المسرح والسينما والتلفزيون) بعد بروز مجموعة من الخطابات الداعية إلى الرفع من جودة الممارسة التعليمية وتفاذي الارتجال والعشوائية اللذان يحولان دون تحقيق الأهداف التعليمية ويؤديان إلى نتائج عكسية. وحسب (روبير بيبو) [7] فإن السيناريو البيداغوجي هو "نشاط تعليمي يستحضر استعمال (الإنترنت، أو الوثائق المطبوعة أو السمعية البصرية أو المتعددة الوسائط...)، يعده المدرس لتأطير تعليم تلامذته قبل وأثناء وبعد الحصة". وعليه يمكننا القول، بأن السيناريو البيداغوجي هو: تنبؤ وتفكير مسبق (مرحلة التهيئة للدرس) في الكيفية والسيرورة التي ستنجز بهما المقاطع التعليمية التعليمية، وهو تخطيط مهيكّل ومنظم وعقلاني يكتب بدقة في المرحلة التي تسبق تدبير الدرس، يستحضر فيها المدرس جميع الشروط الابدستمولوجية والبيداغوجية لتدبير الوضعيات التعليمية والمستجدات التكنولوجية المتعلقة باستخدام تكنولوجيا الإعلام

يرى هؤلاء أنها تيسر اكتساب مهارات (الأداء، والتركيب والاستماع) وتحفز مستمليها على اكتساب شكل معين من الذكاء الفني والموسيقي غير أن المتعلم لا يمكن أن يستفيد من هذه المهارات إلا إذا وافق المدرس على تغيير أنشطته وأهدافه وفق (دور المحول).

2- البعد المجتمعي:

من الواضح أن العلاقات التي تربط الطفل أو الشاب بالمدرسة وبالأسرة وبالعالم الخارجي وبالموسيقى تعرضت لتحولات كبيرة (برونارد) [17] لعدة أسباب من بينها تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وهو ما أدى إلى حدوث انشقاق كبير بين أسلوب التعليم في المدرسة وأسلوب اكتساب المعرفة في العالم الخارجي مما دفع ب (كان) [18] بالدعوة إلى العمل على انسجام برامج التربية الموسيقية مع التحولات التكنولوجية السريعة. ومن أجل تحقيق ذلك يقترح (برونارد) [17] بأن يشتغل المدرس على تحقيق الأهداف انطلاقاً من الألوان والأنماط الموسيقية المنتجة والمستهلكة في وقتنا الحاضر والتي يستمتع لها التلاميذ حالياً، مما سيسمح بتنمية وتطوير مهاراتهم الموسيقية وفي نفس الوقت إعادة الثقة في المدرسة واكتسابها اعتراف من المجتمع (هودجس) [13]. إن ملائمة برامج التربية الموسيقية مع التحولات التكنولوجية التي تعيشها الموسيقى من شأنه أن يعطي معنى للتعليم ويساهم في إعادة المكانة المتميزة للمادة داخل المدرسة كما سيجعل برامجها ذات جدوى.

3- البعد المهني:

هناك أسئلة عديدة تثير نقاشات وسط المهتمين بخصوص هذا المحور من بينها: هل يجب أن نكيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي نستخدمها في المدرسة مع تلك التي نستخدمها في إطار مهني (سوق الشغل)؟ بمعنى هل استخدام الوسائل التكنولوجية في المدرسة يجب أن تستهدف تهيئ المتعلمين لولوج سوق العمل؟ يخلص (ويلينكطون) [10] إلى أن المدرس يجب أن يستهدف تطوير مهارات تكنولوجية عامة تمكنه من تحويل ونقل معارفه التكنولوجية المكتسبة في المدرسة لاستخدامها في

أولاً: الرهانات المرتبطة باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية الموسيقية.

يعتبر (ويلينكطون) [10] أن الرهانات المرتبطة باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية تنطلق من ثلاث أبعاد أساسية وهي:

البعد البيداغوجي: ويشمل جميع الأسئلة والقضايا المتعلقة بتفعيل استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المحيط التربوي ودراسة الآثار المترتبة عن ذلك.

البعد المجتمعي: يشمل جميع الأسئلة والقضايا التي تدرس العلاقة بين استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجتمع و بين استعمالها في التربية.

البعد المهني: يشمل جميع الأسئلة والقضايا التي تهتم بدراسة الروابط التي يمكن أن توجد بين استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إطار سوق الشغل وبين استعمالها في التربية.

1- البعد البيداغوجي:

يرتبط هذا البعد بتساؤلات أساسية حول دور تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية الموسيقية؟ وفي هذا الصدد يشير (ويس، كرينون، دافيس) [11]، بأن تكنولوجيا الإعلام والاتصال يمكن أن تلعب دور الفعال instrumental le rôle أو دور المحول le rôle transformative ففي الدور الفعال يستعمل المدرس الوسائل التكنولوجية كأداة تسمح بتحقيق الأهداف المحددة للمادة، أما في الدور المحول يكون عليه أن يغير الأهداف التقليدية للمادة وفقاً للإمكانيات الجديدة التي تتيحها تكنولوجيا الإعلام والاتصال. ومن المدافعين عن استخدامها في التربية الموسيقية وفق، الدور الفعال، نجد (بينتر) [12] و(هودجس) [13] و(ويستر) [14] حيث يلح هؤلاء على ضرورة عدم اعتبار الوسائل التكنولوجية كغاية في حد ذاتها بل أن تكون وسيلة وأداة تسمح بتحسين التجربة الموسيقية للمتعلمين، وأن تكون في خدمة التربية الموسيقية وأن تدعم أنشطتها الأصلية. وفي المقابل هناك من يدافعون عن استخدامها في التربية الموسيقية وفق الدور المحول، من بينهم (سفاج) [15] و(ويستس، وكوامي) [16] حيث

التعلم لا يرتبط فقط بالدافعية الخارجية (Sa motivation)
 (extrinsèque) للتلميذ ولكن أيضا بدافعيته الداخلية (La
 motivation intrinsèque)، ذلك أن كل المدرسين يطمحون
 إلى أن يكون لتلامذتهم دافعية داخلية أو ذاتية تجعلهم يخربطون
 في بناء تعليمهم والمثابرة على ذلك. إلا أن الدافعية الداخلية لا
 تتحقق إلا إذا حرص المدرس، في البداية، على إيقاظ الدافعية
 الخارجية لتلامذته ثم عمل على الحفاظ على هذه الدافعية
 وعززها لعله تتحول إلى دافعية ذاتية (سانسون، هراكيوكز)
 [21]. وقد استطاع (فيو) [22] أن يطور نموذج للدافعية في
 سياق مدرسي انطلاقا من مفاهيم وأسس نظرية التعلم الاجتماعي
 المعرفي التي طورها (باندورا)، والتي ينادي فيها إلى دراسة
 الظواهر الإنسانية انطلاقا من التفاعلات المتبادلة بين العوامل
 السلوكية والبيئية. وهو ما قام به فعلا (فيو) [22] حين عرف
 الدافعية على النحو التالي: "الدافعية هو مفهوم ديناميكي يستمد
 منابعه من التصور الذي يحمله التلميذ عن نفسه وعن محيطه
 وهو ما يحثه إلى اختيار نشاط معين، والانخراط فيه، والمثابرة
 على إنجازه لكي يحقق الهدف المطلوب". ويتكون نموذج
 الدافعية الديناميكي من أربعة مصادر أو عوامل تساهم في تغذية
 دافعية التلميذ نحو التعلم. حيث أن العامل الأول خارجي مرتبط
 بالسياق أو المحيط الذي يعيش فيه التلميذ، أما العوامل الثلاثة
 الأخرى فهي داخلية مرتبطة بذات التلميذ. وبالإضافة إلى هذه
 العوامل الأربعة حدد (فيو) [22] ثلاثة مظاهر سلوكية للتعلم
 سماها مؤشرات الدافعية. ويمكن تقديم هذا النموذج على الشكل
 التالي:

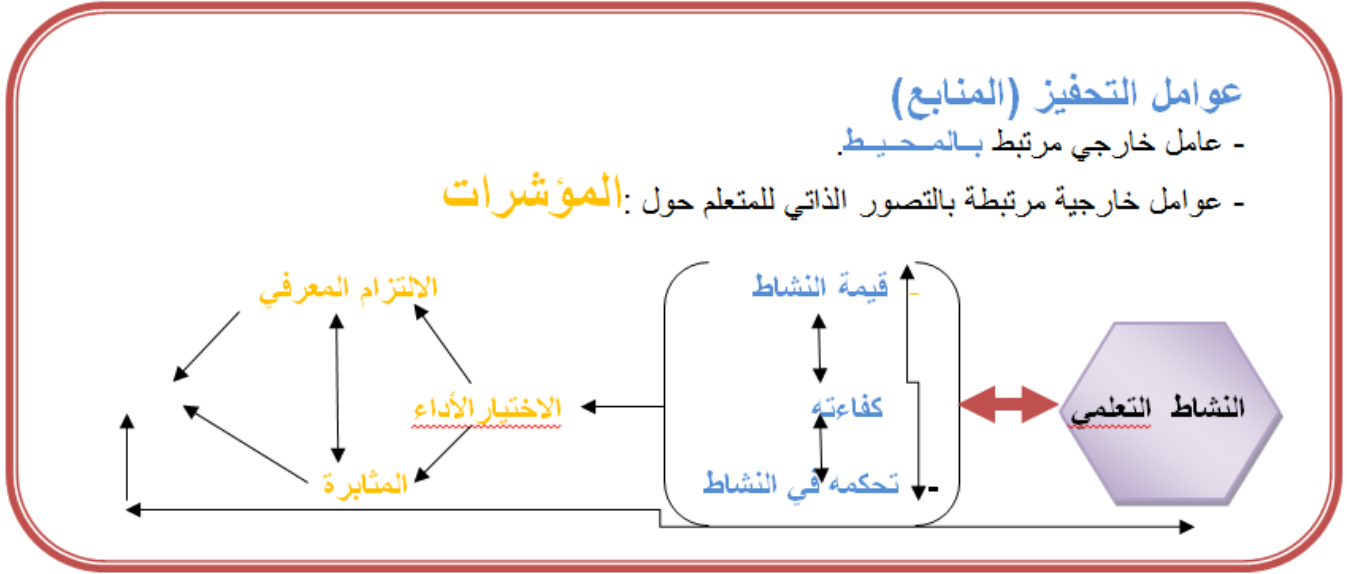
وسط مهني، بدل الاقتصار على تطوير مهارات نوعية خاصة
 باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، نظرا للتطور السريع
 والمستمر الذي تعرفه. وهو ما يعبر عنه (تينيو) [19] بمهارات
 الاستخدام المعقلن والمتبصر لهذه التكنولوجيا. وعلى العموم،
 يتضح أن الاستعمال المكثف للوسائل التكنولوجية في إنتاج
 واستهلاك الموسيقى يدفع بأساتذة التربية الموسيقية إلى إعادة
 النظر والتفكير في طرق ووسائل تدريسهم، كما أن هذه الثورة
 التكنولوجية تسمح للأساتذة بالولوج إلى وسائل وتقنيات جديدة
 يمكنها أن تغني وتثري التجربة الموسيقية للتلاميذ، لكنها وفي
 مقابل ذلك تحتم على أساتذة التربية الموسيقية الذين قرروا
 استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس بأن يتأقلموا
 مع واقع جديد يتطلب اكتساب كفايات أخرى مغايرة لمجال
 كفاياتهم الحالية.

ثانيا: نموذج فيو للدافعية في سياق مدرسي.

إن فعل التعلم يستوجب توفر شرطين أساسيين: القدرة
 والإرادة على التعلم، وهناك العديد من الدراسات الحديثة في علم
 النفس التربوي التي أثبتت أن الدافعية هو شرط أساسي للتعلم
 وأنه ضروري للتعلم بالنسبة لجميع التلاميذ. ففي دراسة ل(وينغ،
 هيرتل، ألبيرغ) [20]، قاما فيها بتحليل 260 مقال علمي،
 ليخلصا إلى أن الدافعية والاستراتيجيات الفعالة في التعلم يعتبران
 من المحددات الأكثر أهمية في النجاح المدرسي للتلميذ، بمعنى
 أن حدوث التعلم يبقى مشروطا بالقدرة le pouvoir أي بمدى
 تملك التلميذ لاستراتيجيات فعالة في التعلم وبالإرادة la volonté
 أي بمدى توفر التلميذ على الرغبة في التعلم. ومعلوم أن فعل

الشكل 1

يمثل نموذج فيو [9] للتحفيز في سياق مدرسي



التلميذ بخصوص درجة تحكمه في سير ونتائج النشاط التعليمي (ديسي، فالغن، بيلتي، ريان) [25].

وهذه المحددات أو المنابع الثلاث للدافعية تؤثر في ثلاث سلوكيات تعليمية تعتبر كمؤشرات للدافعية، وتعرف على النحو التالي:

□ المؤشر الأول: (الالتزام المعرفي) يتعلق أو يتوافق مع المجهود العقلي الذي يقوم به التلميذ من أجل إنجاز النشاط التعليمي (سالمون) [26] ويترجم هذا المجهود عن طريق الاستخدام المهيكول والمنتظم لاستراتيجيات التعلم، حيث ينخرط التلميذ في إنجاز النشاط من غير ضياع للوقت وبحماس.

□ المؤشر الثاني: (المثابرة) وتترجم بالوقت الذي يخصصه التلميذ للنشاط التعليمي، وبعدم الملل وبتكرار المحاولات وبذل المزيد من الجهد من أجل إنجاز النشاط والتفوق فيه.

□ المؤشر الثالث: (الأداء) يمثل نتائج التعلم ويعني مجموعة من السلوكيات التي تشير إلى درجة النجاح في إنجاز نشاط تعليمي.

الدراسات السابقة

يشير (سبيترز) [27] إلى أن هناك انطبعا سائدا عند عموم المهتمين بالتربية مفاده أن المتعلمين أكثر دافعية للتعلم باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال لشدة ولع الأطفال

ولنفهم ونستوعب أكثر هذا النموذج الخاص بالدافعية الذي وضعه (فيو) [22]، سنقدم تعريفا لمكوناته الثمانية على النحو التالي:

المحيط: وتشمل مجموعة من العوامل الخارجية التي قد تؤثر على دافعية التلميذ نحو التعلم ك: محيطه العائلي، والدراسي (مناخ المؤسسة، ومناخ الفصل الدراسي، والعلاقة مع رفاق الفصل الدراسي، والبرامج الدراسية، والأنشطة المدرسية، ...) كما تشير أيضا إلى طبيعة العلاقة التي تجمع الأستاذ بجميع تلامذته. أما المكونات السبع الأخرى فقد صنفها (فيو) [22] إلى ثلاث محددات *déterminants* وثلاث مؤشرات *indicateurs* على النحو التالي:

- المحدد الأول: (التصور الذاتي لقيمة النشاط) وهو الحكم الذي يحمله التلميذ حول النفعية والفائدة التي سيجنيها من خلال القيام بهذا النشاط بالنظر إلى تحقيق أهدافه التعليمية (إيكل وويكفيلد وشيفل) [23].

المحدد الثاني: (التصور الذاتي لكفاءته) وهي النظرة التي يحملها التلميذ حول مدى قدرته على النجاح في القيام بالنشاط، وبمعنى آخر رأيه في حظوظ تفوقه بالقيام بالنشاط بالشكل الملائم (باجريس) [24].

- المحدد الثالث: (التصور الذاتي للتحكم في النشاط) وهي نظرة

حول "أثر استخدام التعلم المتمازج في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وفي دافعيّتهم نحو تعلمها"، وقد عرف الباحثان التعلم المتمازج بأنه أسلوب في التعلم يتم فيه المزج بين الأنماط التعليمية المختلفة للحاسوب (البرامج التعليمية، الأقراص المتعددة الوسائط والتعليم الإلكتروني باستعمال شبكة الانترنت)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المتمازج في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيّتهم نحو التعلم. وقد خلص الباحثان إلى أن النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي تعزى إلى كون طريقة التعلم المتمازج تعطي المعلم فرصة أكبر في متابعة أعمال الطلبة وخاصة الضعاف منهم مما يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة، كما أنه في طريقة التعلم المتمازج تظهر مجموعة من التفاعلات بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمادة التعليمية المحوسبة مما يؤدي إلى فهم المادة بشكل أفضل ومن ثم زيادة التحصيل. أما بالنسبة للنتائج المرتبطة بالدافعية فتعزى إلى عنصر الجودة غير المألوفة في تقديم دروس الرياضيات من خلال الحاسوب، حيث إن الجديد دوماً يثير الاهتمام والتشويق مما يزيد من الدافعية، كما أن عرض الأشكال والصور وتحريكها أثناء شرح المادة التعليمية تجذب الانتباه وتجعل المتعلم يندفع إلى التعلم بهذه الطريقة، هذا بالإضافة إلى احتواء المادة المحوسبة على عناصر تشويق مثل الألوان والصور والصوت والحركة مما يثير دافعية المتعلمين لتعلم الرياضيات بالحاسوب.

- دراسة (موفق الحسناوي 2006) [30]

حيث قام الباحث بالمقارنة بين أثر استخدام الانترنت والحاسوب في تدريس الكترنويات القدرة الكهربائية في دافعية التلاميذ نحو التعلم واتجاهاتهم نحوها، انطلاقاً من مقياس الدافعية لتعلم الكترنويات والقدرة الكهربائية تكون من (40) بنداً لقياس الاتجاهات نحو استخدام الانترنت والحاسوب في التعلم. وطبق البحث بإدخال تلامذة المجموعة التجريبية الأولى في دورة عن الانترنت، و تلامذة المجموعة التجريبية الثانية في دورة عن الحاسوب واستمرت مدة التجربة (التدريس بهذه الكيفية ثمانية

والشباب بالحاسوب وألعاب الفيديو، ويعتقد العديد من الناس بأنه إذا كان الشبان يجدون متعة كبيرة في استعمال الحاسوب أثناء الترفيه فإنهم سيلاقون، لا محالة، نفس المتعة أثناء استعمال الحاسوب في التعلم والتحصيل. ومن بين البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على دافعية المتعلمين نحو التعلم نذكر:

- دراسة (بريجيت ماتشينا) [28].

هدفت الدراسة إلى قياس أثر الانترنت والإعلاميات على دافعية تعلم الإناث والذكور بالتعليم الثانوي بالكاميرون إذ اعتمدت الباحثة على استطلاع ميداني شمل التلاميذ وآباءهم وأولياءهم وأساتذتهم والأطر الإدارية للمؤسسات الثانوية التي يدرسون بها وأيضاً المسؤولين عن المراكز المتعددة الوسائط بهذه المؤسسات. أظهرت نتائج الدراسة أن 73,59% من الذكور و68,9% من الإناث يرون أن استعمال الحاسوب والانترنت في التعليم يؤثر إيجابياً على دافعية المتعلمين. وأثناء التعليق على هذه النتائج أشار معظم المستجوبين الذين شاركوا في هذه الدراسة إلى أن الانطباع الإيجابي الذي عبر عنه التلاميذ راجع بالأساس إلى كون الانترنت تسهل عليهم إنجاز الواجبات التي تطلب منهم في إطار تقديم العروض، أو إنجاز البحوث وتمكنهم من تحميل التمارين والمسائل مع حلولها وأيضاً تحميل بعض الوثائق التي تعزز استيعابهم للمفاهيم المقدمة في الدروس، أما باقي الفاعلين الذين شاركوا في الدراسة فقد أشاروا أن الأسباب الكامنة وراء ذلك راجع بالأساس إلى كون الحاسوب و/أو الانترنت يساهم في التعليم الذاتي عبر دفع التلاميذ إلى بناء تعلمهم حيث يشاركون بأنفسهم في البحث عن المعلومات ومعالجتها وتحليلها وفي صياغة الملخصات كما تساعدهم على حل المسائل والمشكلات وتمكنهم من تقويم أدائهم وتمدهم بالتغذية الراجعة (feed back) والتعزيز إذا كانت أجوبتهم صحيحة وهو ما يزيد من دافعيّتهم التعلم.

- دراسة (علي محمد علي الزعبي وعلي أحمد بني دومي) [29] (2012).

تحديد الإطار العام للدراسة وفي بناء الوحدة التعليمية والسيناريوهات البيداغوجية وتصميم أدوات الدراسة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لها والاستناد لنتائج الدراسات السابقة والاستعانة بها في تفسير النتائج ومناقشتها. كما يلاحظ قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر التعلم باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال على دافعية المتعلمين في مختلف المواد عموما والتربية الموسيقية خصوصا، لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن هذه الجوانب.

4. الطريقة والإجراءات

أ. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلامذة الصف الأول إعدادي بالمدارس العمومية بالمغرب.

ب. عينة الدراسة

تكونت عينة هذه الدراسة من 929 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أربع إعداديات تنتمي إلى أربع مدن بالمغرب. ويرجع اختيار الباحث لتلك الإعداديات تبعا لإجراءات التجربة التي تتطلب ضرورة تمكن الأساتذة المشاركين من مجموعة القدرات التكنولوجية الأساسية ومن التزامهم بحضور الاجتماعات التأطيرية لشرح إجراءات التجريب والتمرن على تطبيقها، إضافة إلى ضرورة توفر المؤسسات على مجموعة من الوسائل التكنولوجية ووضعها رهن إشارة الأستاذ طيلة مدة التجريب.

ج. أدوات الدراسة

تتمثل أدوات الدراسة فيما يلي:

أولاً: الاختبار: حيث قام الباحث بإعداد اختبار قبلي وآخر بعدي ينقسم كليهما إلى جزئين:

- جزء كتابي يحتوي على مجموعة من البنود تستهدف تقويم جميع المعارف المرتبطة بوحدة (الآلات والمجموعات الموسيقية) لدى المتعلم.

- جزء عملي يستهدف تقويم جميع قدرات الإدراك السمعي المرتبطة بوحدة (الآلات والمجموعات الموسيقية) لدى المتعلم.

أسابيع)، وأعيد بعدها تطبيق مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس الاتجاهات على تلامذة المجموعات الثلاث معا حيث توصل البحث إلى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية الأولى في مقياس الدافعية لتعلم الكترنيات القدرة الكهربائية، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام الانترنت والحاسوب في التعليم، على المجموعة التجريبية الثانية، وطلبة المجموعة الضابطة، على التوالي.

تقيب على الدراسات السابقة: يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن أغلبها استخدم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي تعاوني، وعملت على دراسة أثر هذا الاستخدام في التحصيل و/ أو في الدافعية نحو تعلم مختلف المواد الدراسية. ويشترك هذا البحث مع الدراسات السابقة في أنه يستخدم تكنولوجيا الإعلام والاتصال كأداة مساعدة على التعلم ويقيس أثر استعماله على دافعية المتعلمين وعلى إقبالهم على التعلم إلا أن هذه الدراسة تميزت بكونها تقارن بين نموذجين لاستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس مع نموذج آخر تقليدي لا يستعمل هذه الوسائل. حيث ينطلق النموذج الأول من سيناريو بيداغوجي بنائي يوجه إعداد موارد رقمية ثم بعد ذلك يستعملها في التدريس، في حين ينطلق النموذج الثاني من الموارد الرقمية المتواجدة ويحاول استعمالها في التدريس حيث تصبح متحركة في توجيه الفعل التعليمي، بدون أن ينتبه الأستاذ لذلك، فتزيغ به عن المسار الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة. كما تميزت هذه الدراسة بتناول متغيرات أخرى لم تشر الدراسات السابقة إليها وهي:

- القدرة على الإدراك السمعي للأصوات الموسيقية والتمييز بينها.

- تناول متغيرات أخرى كمؤشرات للدافعية وهي (الالتزام المعرفي، المثابرة، الأداء).

- قياس تأثير استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس على الدافعية لمدة زمنية أطول وفي محطات مختلفة.

وعموما استفادت هذه الدراسة من هذا الأدب التربوي في

لا نقل عن (83,3%) على صلاحية الأداة وملاءمتها لقياس الأهداف التي وضعت لقياسها، مع اقتراح تعديلات على بعض البنود وحذف بعضها وإضافة بنود جديدة، واعتبرت هذه الإجراءات كافية لصدق الأداة.

ثبات الأداة وطريقة التصحيح

تم التأكد من ثبات أداة البحث قام الباحث بتجريبها على عينة استطلاعية من مجتمع، حيث بلغ معامل الانسجام الداخلي (0,89) باستخدام معادلة كرونباخ (ألفا). وبهذه الإجراءات أصبحت الاستبانة في صيغتها النهائية تتكون من 45 بنداً من نوع ليكرت ذات الإجابات الخمس موزعة بالكيفية التالية:

جدول 1

ترتيب العبارات المعتمدة في قياس المكون داخل الاستبانة	مكونات التحفيز
من 1 إلى 14	العوامل الخارجية التي تؤثر على تحفيز التلميذ
من 15 إلى 20	التصور الذاتي لقيمة النشاط
من 21 إلى 24	التصور الذاتي للكفاءة
من 25 إلى 29	التصور الذاتي للتحكم
من 30 إلى 35	الالتزام المعرفي
من 36 إلى 39	المثابرة
من 40 إلى 45	الأداء

درجة المفحوص بالرجوع إلى المفتاح الخاص بالتصحيح، بحيث تعطى درجة تتراوح بين 1 و5 بحسب طبيعة العبارة وبحسب الإجابة التي اختارها المفحوص على النحو التالي:

جدول 2

رقم يبين كيفية إعطاء الدرجات وفق الأجوبة المختارة من طرف المفحوصين

الإجابة المختارة من طرف المفحوص				طبيعة العبارة	
أوافق بشدة	أوافق	أوافق شيئاً ما	لا أوافق تماماً		
5	4	3	2	1	الدرجة الممنوحة عبارة إيجابية
1	2	3	4	5	عبارة سلبية

والعكس كلما نقصت الدرجة الكلية عن 135 كلما نقص التأثير الإيجابي وزاد التأثير السلبي على دافعية التلميذ.

• المعالجة الإحصائية

لاختبار صحة الفروض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري لكل مكون من مكونات التحفيز، كما قام بحساب اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات على مقياس التحفيز،

ثانياً: استبانة لقياس دافعية التلاميذ نحو التعلم: قام الباحث بتطويرها انطلاقاً من خبرته ومن محددات التحفيز كما جاءت في نموذج (فيو) للتحفيز في سياق مدرسي، وأيضاً بالرجوع إلى الأدب التربوي المرتبط بالدافعية نحو التعلم ثم قام بحساب خصائصها السيكومترية على النحو التالي:

صدق الأداة

عُرِضَت الأداة على أربع أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي وخبيرين في مجال إدماج (ت.إ.إ) في التربية، بغرض الحكم على مدى صلاحيتها من حيث صياغة العبارات، وملائمة كل بند لمكون الدافعية الذي يروم قياسه. وقد اتفق الخبراء بنسبة

ويطلب من التلميذ (ة) المفحوص (ة) أن يختار إجابة واحدة لكل بند أو عبارة من بين الإجابات الخمس التالية (لا تماماً، غير متفق شيئاً ما، أتفق، أتفق بشكل كبير، أتفق تماماً)، وتقدر

وفي الأخير قام الباحث بجمع الدرجات في درجة واحدة تعبر عن الدرجة الكلية لمقياس دافعية التلميذ. وتتراوح الدرجة الكلية لكل تلميذ في بنود مقياس الدافعية بين 45 كأقل درجة انخفاضاً في الدافعية و225 كأكبر درجة في الدافعية، بينما تشكل 135 الدرجة الكلية الدرجة المحايدة التي تعبر عن عدم حدوث أي تأثير على دافعية التلميذ. وهكذا كلما زادت الدرجة الكلية عن 135 كلما زاد التأثير الإيجابي على دافعية التلميذ

واختبار حجم التأثير.

التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لاكتساب المعارف الموسيقية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

5. نتائج الدراسة

جاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

(ت) كما هو مبين في الجدول الآتي:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط

درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة

جدول 3

يوضح نتائج المجموعتين التجريبتين في الاختبارين القبلي والبعدي لاكتساب المعارف الموسيقية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ	المجموعات
0.948	0.65	4.10	5.55	309	تجريبية 1
		4.24	5.53	302	تجريبية 2
0.000	18.27	5.39	17.9	309	تجريبية 1
		4.38	10.62	302	تجريبية 2

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (18.27) وبدلالة إحصائية تساوي 0.000 وقد جاءت هذه الفروق لصالح تلامذة المجموعة التجريبية الأولى.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية وتلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المعارف الموسيقية.

جاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) كما هو مبين في الجدول الآتي:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن نتائج تلامذة المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية كانتا متكافئتان عند اجتياز الاختبار القبلي لاكتساب المعارف الموسيقية حيث بلغ متوسط تلامذة المجموعة التجريبية الأولى (5.55) و متوسط تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (5.53). لكن نتائج التلاميذ في الاختبار البعدي أظهرت فوارق بين متوسط أداء المجموعتين، حيث ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الأولى ب 12.4 نقطة ليصل إلى (17.9) في حين ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الثانية ب 5.1 نقطة فقط ليصل إلى (10.62). كما يوضح الجدول رقم (3)

جدول 4

يوضح نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية 2 في الاختبارين القبلي والبعدي لاكتساب المعارف الموسيقية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ	المجموعات
0.22	2.3	4.37	6.33	318	ضابطة
		4.24	5.53	302	تجريبية 2
0.63	0.48	4.7	10.8	318	ضابطة
		4.38	10.62	302	تجريبية 2

ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الأولى ب 4.5 نقطة حيث انتقل من (6.33) إلى (10.8)، وبنفس الدرجة تقريبا ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الثانية حيث انتقل من (5.53) إلى (10.62) أي بفارق (5.1). كما يوضح الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (0.48) وبدلالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية كانتا متقاربتان عند اجتياز الاختبار القبلي لاكتساب المعارف الموسيقية حيث بلغ متوسط نتائج تلامذة المجموعة الضابطة (6.33) ومتوسط نتائج تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (5.53) وقد حافظ تلامذة المجموعتين على هذا التقارب في نتائج الاختبار البعدي، حيث

إحصائية تساوي (0.22) وهي غير مقبولة بالنسبة لهذا البحث. أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. جاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. (ت) كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 5

يوضح نتائج المجموعتين التجريبتين في الاختبارين القبلي والبعدي لقدرات الإدراك السمعي

المجموعات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاجتياز القبلي	309	8.62	4.36	0.82	0.413
تجريبية 1	302	8.87	3.97		
الاجتياز البعدي	309	18.9	5.39	17.44	0.000
تجريبية 1	302	11.7	4.88		
تجريبية 2					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن نتائج تلامذة المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية كانتا شبه متكافئتان عند إجراء الاختبار القبلي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي حيث بلغ متوسط نتائج تلامذة المجموعة التجريبية الأولى (8.62) ومتوسط نتائج تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (8.87)، لكن نتائج الاختبار البعدي أظهرت فوارق بين متوسط نتائج المجموعتين، حيث ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الأولى ب 10.3 نقطة ليصل إلى (18.9) في حين لم يرتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الثانية إلا ب 2.9 نقطة ليصل إلى (11.7). كما نلاحظ من خلال نفس الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (17.44) وبدلالة إحصائية تساوي 0.000 وقد جاءت هذه الفروق لصالح تلامذة المجموعة التجريبية الأولى.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية وتلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي. جاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي. (ت) كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 6

يوضح نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية 2 في الاختبارين القبلي والبعدي لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي

المجموعات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاجتياز القبلي	318	8.06	3.79	2.58	0.10
تجريبية 2	302	8.87	3.97		
الاجتياز البعدي	318	11.57	5.01	0.346	0.729
تجريبية 2	302	11.81	4.88		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أن نتائج تلامذة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية كانتا متقاربتان عند اجتياز الاختبار القبلي لقدرات الإدراك السمعي حيث بلغ متوسط نتائج تلامذة المجموعة الضابطة (8.06) ومتوسط نتائج تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (8.87) وقد حافظ تلامذة المجموعتين على هذا التقارب في نتائج الاختبار البعدي، حيث ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة الضابطة ب 3.1 نقطة حيث انتقل من (8.06) إلى (11.57)، وب نفس الدرجة تقريبا ارتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الثانية حيث انتقل من (8.87) إلى (11.81) أي بفارق (2.94). كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (0.346) وبدلالة إحصائية تساوي (0.729) وهي غير مقبولة بالنسبة لهذا البحث.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:
 □ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى وتلامذة المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
 جاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 7

يبين نتائج الدرجات الكلية على مقياس الدافعية لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى والثانية

محطات توزيع الاستبانة	نوع المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسبوع الأول من التجريب	تجريبية 1	309	125.51	4.36	0.71	1.9
	تجريبية 2	302	123.6	3.97		
الأسبوع الأخير من التجريب	تجريبية 1	309	153.4	5.39	10.21	0.000
	تجريبية 2	302	127.3	4.88		

التجريبية الثانية سواء في اكتساب المعارف الموسيقية (الفرضية الثالثة) أو تنمية قدرات الإدراك السمعي (الفرضية الرابعة). ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الدرجات الكلية لمقياس الدافعية (الفرضية الخامسة) لصالح تلامذة المجموعة التجريبية الأولى.

ومن خلال هذه المعطيات نستنتج أنه، بالنسبة للعينة التي عملنا عليها:

- اكتساب المعارف عند تلامذة المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية كان مرتفعاً مقارنة باكتساب المعارف الموسيقية لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

- درجة اكتساب المعارف الموسيقية لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية كانت متشابهة مع درجة اكتساب المعارف الموسيقية لتلامذة المجموعة الضابطة التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) بالطريقة التقليدية وبدون استخدام هذه الموارد.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن الدرجات الكلية على مقياس الدافعية لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى والثانية كانتا شبه متقاربتان في الأسبوع الأول من التجريب لقدرات الإدراك السمعي الموسيقي حيث بلغ متوسط الدرجات الكلية لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى (125.51) ومتوسط الدرجات الكلية لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية (123.6)، لكن نتائج الأسبوع الأخير من التجريب أظهرت فوارق بين متوسط الدرجات الكلية على مقياس الدافعية لتلامذة المجموعتين، حيث ارتفع متوسط الدرجات الكلية لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى ب 24.9 نقطة ليصل إلى (153.4) في حين لم يرتفع متوسط أداء تلامذة المجموعة التجريبية الثانية إلا ب 3.7 نقطة ليصل إلى (127.3). كما يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (10.21) وبدلالة إحصائية أقل من (0.05) وقد جاءت هذه الفروق لصالح تلامذة المجموعة التجريبية الأولى.

6. مناقشة النتائج

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية سواء في اكتساب المعارف الموسيقية (الفرضية الأولى) أو تنمية قدرات الإدراك السمعي (الفرضية الثالثة) لصالح تلامذة المجموعة التجريبية الأولى، كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة

عملنا عليها، أن:

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التدريس باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص التربية الموسيقية وبين اكتساب المعارف الموسيقية للتلاميذ.

- ليس هناك أية علاقة ارتباطيه بين التدريس باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية في حصص التربية الموسيقية وبين اكتساب المعارف الموسيقية للتلاميذ.

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التدريس باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص التربية الموسيقية وبين تنمية قدرات الإدراك السمعي الموسيقي للتلاميذ.

- ليس هناك أية علاقة ارتباطيه بين التدريس باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية في حصص التربية الموسيقية وبين تنمية قدرات الإدراك السمعي الموسيقي للتلاميذ.

- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التدريس باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية في حصص التربية الموسيقية وبين دافعية التلاميذ نحو التعلم. حيث يزيد الاستخدام العقلاني أي الذي يتم وفق سيناريوهات بيداغوجية بنائية من دافعية التلاميذ نحو التلاميذ مقارنة مع استخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

- فعالية التدريس باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال ترتبط بنوعية السيناريوهات البيداغوجية التي يركز عليها المدرس.

6. التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- تحسيس الأساتذة بأن استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال لا يقدم أي قيمة مضافة للعملية التعليمية ولا يكون له أي تأثير إيجابي على الدافعية وعلى التحصيل الدراسي إلى إذا قام الأستاذ بتجديد ممارسته التعليمية وفق النماذج التعليمية التي تتمركز حول المتعلم (البنائية، السوسيو بنائية،...).

- قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية عرفت نموا كبيرا مقارنة مع نمو قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

- درجة نمو قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية كانت متشابهة مع درجة نمو قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لتلامذة المجموعة الضابطة التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) بالطريقة التقليدية وبدون استخدام هذه الموارد.

- درجة زيادة الدافعية لتلامذة المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية عرفت نموا كبيرا مقارنة مع نمو قدرات الإدراك السمعي الموسيقي لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت وحدة (الآلات الموسيقية والمجموعات الآلية) باستخدام موارد رقمية بدون الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية.

وهو ما يثبت بأن فعالية ونجاعة استعمال موارد رقمية في تدريس التربية الموسيقية تبقى رهينة بكيفية هذا الاستعمال، بمعنى أن هذا الاستعمال لا تكون له أية قيمة مضافة ولا يؤثر إيجابيا لا على دافعية التلاميذ نحو التعلم ولا على اكتساب المعارف الموسيقية ولا على قدرات الإدراك السمعي إلا إذا تم استعمالها بالارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية. وقد اتفقت الدراسة مع أكدت عليه دراسة كل من (رابي) [31] و(ياسر شعبان) [32] و(صباح عبد الحكيم) [33].

خلاصات

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول، بالنسبة للعينات التي

[32] ياسر شعبان، عبد العزيز (2007). *فاعلية التعلم التعاوني والفردى القائم على الشبكات في تنمية مهارات استخدام البرامج الجاهزة لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

[33] صباح عبد الحكيم، محمد علي (2010). *تطوير منهج استخدام الحاسب الآلي في مجال التخصص في ضوء التعليم الالكتروني وأثر ذلك على التحصيل والأداء والاتجاهات لطلاب كلية التربية النوعية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

ب. المراجع الاجنبية

- [1] Tisseron, S. (2012). *La culture numérique: En quoi est-elle opposée à la culture du livre?* <http://www.culturemobile.net/visions/serge-tisseron-culture-numerique>. (date de visite: 23 /04/2013).
- [2] Prensky, M. (2001a). «*Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*». On the Horizon 9/5: p: 6.
- [4] Lawless, K. A. et Brown, S. W. (1997). *Multimedia learning environments: issues of learner control and navigation*. *Intructional Science*, 25, pp : 117-131.
- [5] Charlier, B. et Peraya, D (dir.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck. (p. 43-49).
- [6] Karsenti, T. Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changement dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Education et francophonie, 29(1) (p.1-29).

2- ضرورة مراعاة المرجعيات الإيستيمولوجية والأسس البيداغوجية والبيداكتيكية للمادة المدرسة أثناء استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.

3- الاستخدام العقلاني والمتبصر لتكنولوجيا الإعلام والاتصال يستدعي الارتكاز على سيناريوهات بيداغوجية بنائية.

4- تفادي الاستخدام الاعتباطي والغير المفكر فيه الذي يعتبر الوسائل التكنولوجية كغاية في حد ذاتها، والذي لا يجلب أي فائدة للفعل التعليمي بل على العكس قد ينقص من فعاليته.

5- تشجيع البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم وأثره على التدريس.

6- مضاعفة الجهود من أجل إنتاج موارد رقمية نوعية في مختلف المواد الدراسية ووضعها رهن إشارة الأساتذة لاستثمارها وتوظيفها في الممارسات التعليمية.

7- إعادة النظر في السياسات المعتمدة في المشاريع التي تهدف إلى تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال بالمدارس المغربية والتركيك أكثر على الرفع من القدرات التكنولوجية للأساتذة.

المراجع

أ. المراجع العربية

[3] خنوس، محسن. (2012). *تحليل مواقف وقدرات ونوعية استعمال أساتذة التربية الموسيقية للوسائل التكنولوجية في ممارستهم التربوية*. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية - جامعة دمياط- العدد الثاني يونيو 2012.

[29] الزعبي علي، محمد علي - بنيدومي حسن، علي أحمد (2012). *أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها*. مجلة جامعة دمشق- المجلد- 28 العدد الأول.

[30] موفق الحسناوي، (2006). *أثر استخدام كل من الانترنت والحاسوب في تدريس الكترولنيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوهم*. مجلة علوم انسانية: مجلد 2، عدد32، بغداد.

- [15] Savage, J. (2005). «*Working Towards a Theory of Music Technologies in the Classroom: How Pupils Engage with and Organise Sounds with New Technologies*». *British Journal of Music Education* 22/2: (pp. 167-180).
- [16] Pitts, Adrian. Kwami, R. M. (2002). «*Raising Students' Performance in Music Composition Through the Use of Information and Communications Technology (ICT): a Survey of Secondary Schools in England*». *British Journal of Music Education* 19/1: (pp. 61-71).
- [17] Burnard, P. (2007). «*Creativity and Technology: Critical Agents of Change in the Work and Lives of Music Teachers*». Dans *Music Education with Digital Technology*, (pp.196-206). Londres: Continuum.
- [18] Cain, T. (2004). «*Theory, Technology and the Music Curriculum*». *British Journal of Music Education* 21/2: (pp. 215–221).
- [19] Tinio, V. L. (2002). *ICT in Education*. New York: UNDP.
- [20] Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. Review of Educational Research, 63(3), (pp : 249-294).
- [21] Sansone, C. & J. M. Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation*. New York: Academic Press.
- [22] Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2e édition).
- [23] Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology vol 3*, New York: J. Wiley. (pp. 1017-1095).
- [7] Bibeau, R. (2004). *Taxonomie des ressources numériques et des projets éducatifs et quelques difficultés d'intégration des TIC en classe*. Document télé-accessible à l'adresse suivante:
<http://www.robertbibeau.ca/taxonomie.doc>
(date de visite: 15 février 2013).
- [8] Baron, R. A. (1998). *Psychology (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- [9] Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: Éditions Deboeck (2e édition).
- [10] Wellington, J (2005). *Has ICT come of age? Recurring debates on the role of ICT in education, Research in Science and Technological Education*, vol. 23, no.1, (pp 25-39).
- [11] Wise, S. Greenwood, J. et Davis, N. (2011). «*Teachers' Use of Digital Technology in Secondary Music Education: Illustrations of Changing Classrooms*». *British Journal of Music Education* 28/2: (pp.117-134).
- [12] Paynter, J. (1997). «*Editorial*». *British Journal of Music Education* 14/2: (pp.107-108).
- [13] Hodges, R. (2007). «*Music Education and Training: ICT, Innovation and Curriculum Reform*». Dans *Music Education with Digital Technology*, sous la dir. de John Finney et Pamela Burnard. Londres: Continuum. (pp. 169-180)
- [14] Webster, P. R. (2002). «*Computer-based Technology and Music Teaching and Learning*». Dans *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la dir. de Richard Cowell et Carol Richardson. New York: Oxford University Press. (pp. 416-439)

- Educational Technology*, 36(3), (pp : 45-49).
- [28] Matchinda, B. (2008). *Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun*. In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.).
- [31] Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Doctorat en éducation inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- [24] Pajares, F. (1996). *Self-Efficacy beliefs in academic settings*, *Review of Educational Research*, 66, pp : 543-578.
- [25] Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and education: the selfdetermination perspective*. *Educational Psychologist*, 26, (pp. 325-346).
- [26] Salomon, G. (1983). *The differential investment of mental effort in learning from different sources*. *Educational Psychologist*, 18, (pp: 42-50).
- [27] Spitzer, D. R. (1996). *Motivation: the neglected factor in instructional design*.

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL SCENARIOS ON EFFECTIVENESS OF THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN MUSIC EDUCATION

Khanos Mohsen
Mohammed V University- Souissi

***Abstract** This paper presents the results of an experimental study, that had as an objective to measure the influence of pedagogical scenarios on the effective use of digital resources in a musical education course .the students were divided into three groups:*

- *students in the first experimental group, having followed musical education courses with use of digital resources based on pedagogical scenarios.*
- *students in the second experimental group having followed the same course with the use of digital resources, without working on pedagogical scenarios.*
- *students in the control group, having followed the same course without the use of digital resources.*

The results of the post-test showed that the observed differences in performance, in terms of learning and listening skills among students in the first experimental group, and those in the second one, are significant for the students of the first group. on the other hand, the observed differences in performance between students in the second experimental group and the control group were not significant either in acquiring knowledge or in listening skills.

Other results, that were worked on through questionnaires administered to students who participated in this experiment, revealed that the use of digital resources according to pedagogical scenarios was more motivating.

Keywords: *digital resources, pedagogical scenarios, motivation, musical knowledge, capabilities musical perception.*