جامعة مولود معمري تيزي وزو

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵄⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

ⴰⵙⵇⵇⴰⵎ ⵜⵉⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵉⵏ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜⵉⵏ

قسم العلوم الاجتماعية

ⴰⵙⵇⵇⴰⵎ ⵜⵉⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵉⵏ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜⵉⵏ

دراسة للاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علوم التربية: تعليم وتأطير تربوي

إعداد الطالبة:
كريم رشيدة

تحت إشراف الدكتور:
أحمد مزيود

أعضاء لجنة المناقشة:

1- أ/ الدكتور: صرداوي نزيم..... جامعة مولود معمري تيزي وزو..... رئيسا.
2- الدكتور: مزيود أحمد..... جامعة مولود معمري تيزي وزو..... مشرفاً ومقرراً.
3- أ/ الدكتورة: معروف خلفان لويزة..... جامعة مولود معمري تيزي وز..... مناقشة.
4- الدكتورة: بوبكري ليلى..... جامعة مولود معمري تيزي وزو..... مناقشة.
5- أ/ الدكتور: سيساني رابح..... جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة..... مناقشاً.
6- الدكتور: شنون خالد..... جامعة الجزائر 2..... مناقشاً.

السنة الجامعية: 2021/ 2022

"إن تعليم القراءة والكتابة ممل بعض الشيئ، فعلى المعلم أن يخفف هذا الملل باصطناعه طرقا مشوقة"

عبد الله عبد الدائم

إهداء

إلى أرواح الغوالي جدي وجدتي رحمة الله عليهما.

إلى أهلي.

إلى زوجي.

شكر وتقدير

بعد الحمد لله، أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام للأستاذ المشرف **"أحمد مزيود"** الذي ساعدني بتوجيهاته ونصائحه على إتمام هذا العمل، وأثني على صرامته العلمية، وعلى صبره وتفهمه وتحمله لتوتري وقلقي المتكررين، طيلة السنوات التي قضاها معي في متابعة هذه الرسالة.

أشكر كذلك الخبراء المرجعيين الذين ساعدوني بتوجيهاتهم القيمة، كل في مجال تخصصه، أخص منهم الأستاذ **Laurent Talbot** الباحث في مجال الممارسات التعليمية، والأستاذ **أحمد دوقة** الذي وجهني ورافقني في مجريات التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة.

أشكر أيضا كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد لإتمام هذا البحث في جانبه الميداني، أذكر منهم، مفتشي مادة اللغة الأمازيغية وبالأخص بوسعد كبير، حبيب الله منصوري، الأستاذ **نبتي** أستاذ بقسم اللغة والثقافة الأمازيغية بجامعة مولود معمري تيزي وزو. السيدات والسادة مدراء المؤسسات التي أجرينا فيها الدراسة، وأفراد عينة الدراسة من أساتذة وتلاميذ.

فهرس المحتويات

- اهداء.....III
- شكر وتقدير.....IV
- فهرس الجداول.....VIII
- قائمة الملاحق.....X
- ملخص الدراسة باللغة العربية.....XI
- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....XIII
- ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....XIV
- مقدمة.....01

القسم الأول: الجانب النظري

الفصلالأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.....05
2- فرضيات الدراسة.....12
3- أهداف الدراسة 13
4- أهمية الدراسة 15
5- أسباب اختيار الموضوع 16
6- الدراسات السابقة 17
7- المفاهيم الأساسية.....28

الفصل الثاني: الممارسات التعليمية

1- العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية.....36
2- الأطر والتوجهات الإبستيمولوجية في دراسة الممارسات التعليمية.....37
3- الممارسات التعليمية بين الفعل والممارسة.....42
4- الممارسات التعليمية بين حرية المثابرة والقيود النظامية.....44
5- الممارسات التعليمية من منظور نظريات التعلم.....45
6- الممارسات التعليمية "الفعالة".....53
7- أساليب الممارسات التعليمية.....58

8- ممارسات الإدارة الصفية.....67
9- الممارسات التقويمية.....72

الفصل الثالث: الاتجاهات

1- تطور الدراسات حول موضوع الاتجاهات.....83
2- النظريات المفسرة للاتجاهات.....84
3- دور الاتجاهات في تحديد سلوكيات الاشخاص..... 86
4- وظائف الاتجاهات وخصائصها.....89
5- تكون الاتجاهات وتعديلها.....91
6- مكونات الاتجاهات.....98
7- أنواع الاتجاهات.....100
8- قياس الاتجاهات.....102

الفصل الرابع: اللغة الأمازيغية

1- بداية وتطور تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر.....109
2- حيثيات تدريس مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر.....112
3- ديداكتيك مادة اللغة الأمازيغية.....117

القسم الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

1- الدراسة الاستطلاعية.....126
2- منهج البحث ومرجعياته الابستيمولوجية.....136
3- حدود البحث..... 138
4- عينة البحث.....139
5- أدوات جمع البيانات 148
6- الأدوات الإحصائية المستخدمة في اختبار الفرضيات 150

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 153
2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 159
3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 163
4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 166
5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة 172
6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة 176
7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 180
8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... 185
9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة..... 190
- الاستنتاج العام..... 197
- الاقتراحات..... 200
- خاتمة الدراسة..... 202
قائمة المراجع..... 205

فهرس الجداول

الرقم		الصفحة
01	جدول يبين البنود التي تتمتع بصدق محتوى يفوق 0,20 في مقياس الممارسات التعليمية.	128
02	جدول يبين قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الممارسات التعليمية.	130
03	جدول يبين البنود التي تتمتع بصدق محتوى يفوق 0,20 في مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية.	131
04	جدول يبين قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية.	133
05	جدول يبين العبارات 22 المشتركة بين مقياسي الدراسة.	134
06	جدول يبين توزيع عينة الأساتذة حسب المؤسسات التربوية (الثانويات).	141
07	جدول يبين توزيع عينة الأساتذة حسب نوع شهادة تكوين الأستاذ (ليسانس –ماستر).	143
08	جدول يبين توزيع عينة الأساتذة حسب عامل الأقدمية (أقدمية قصيرة ـ أقدمية متوسطة – أقدمية طويلة).	144
09	جدول يبين توزيع عينة الأساتذة حسب عامل المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة – معرفة جيدة).	144
10	جدول يبين توزيع عينة التلاميذ حسب المؤسسات التربوية (الثانويات).	145
11	جدول يبين اختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالممارسات التعليمية عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk).	153
12	جدول يبين توزيع الأفراد حسب مستويات ممارساتهم التعليمية.	154
13	جدول يبين نتائج (اختبار ولككسون) لعينة واحدة الخاص بمستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية.	155
14	جدول يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).	159
15	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).	161
16	جدول يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب متغير الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).	163

17	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).	165
18	جدول يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب متغير مستوى المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).	167
19	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).	168
20	جدول يبين اختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالاتجاهات عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk).	172
21	جدول يبين توزيع الأفراد حسب مستوى الاتجاهات.	172
22	جدول يبين نتائج اختبار (T) لعينة واحدة الخاص بطبيعة اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية.	174
23	جدول يبين مستوى الاتجاهات وفقا لنوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).	177
24	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).	178
25	جدول يبين مستوى الاتجاهات وفقا للأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).	180
26	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).	182
27	جدول يبين مستوى الاتجاهات حسب متغير المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).	185
28	جدول يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تبعا لاختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).	186
29	جدول يبين مستويات الاتجاهات والممارسات التعليمية للأساتذة المدروسين.	190

30	جدول يبين نتائج اختبار "كاندال طو b" (Kendall's tau-b) لحساب درجة التوافق بين نوعية الاتجاهات ومستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية.	192

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	مقياس الممارسات التعليمية الذي تمت به الدراسة الاستطلاعية.
02	مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية الذي تمت به الدراسة الاستطلاعية
03	مقياس الممارسات التعليمية الذي تمت به الدراسة الأساسية.
04	مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية الذي تمت به الدراسة الأساسية.
05	شهادة الباحث الممنوحة لنا من قبل مصلحة ما بعد التدرج للقيام بالبحث التطبيقي.
06	رخصة إجراء البحث الممنوحة لنا من مديرية التربية لولاية تيزي وزو.
07	موافقة الأمين العام لمديرية التربية لولاية تيزي وزو منحنا إحصائيات حول موضوع الدراسة.
08	الإحصائيات الممنوحة لنا من مصلحة التنظيم التربوي لمديرية التربية لولاية تيزي وزو حول موضوع الدراسة.
09	نتائج حساب صدق محتوى البنود وصدقها التميزي لمقياس الممارسات التعليمية، وثبات المقياس.
10	نتائج حساب صدق محتوى البنود وصدقها التميزي لمقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية، وثبات المقياس.
11	نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

ملخص الدراسة:

تجمع أدبيات علوم التربية، على أن الممارسات التعليمية، تشكل أحد العوامل الأساسية التي تتحكم في تحديد نوعية التعليم، ومستوى النجاح الذي تحققه جماعة المتعلمين، لذلك أضحت السياسات التربوية تهتم في مجملها بمهنة التعليم، وبمهنيتها، وتوفر لها العوامل والشروط التي تسمح بنجاحها. وقد رافق هذا الاهتمام السياسي بعمل المعلمين اهتمام علمي، يتمثل في دراسات الباحثين لنشاطات الأساتذة التعليمية، وما يجري في القسم من سلوكيات ومواقف، بطرق ومنهجيات مختلفة، ومن أوجه متعددة، بغية وصفها، وتحليلها، وتفسيرها، وبالتالي فهمها، وتعديلها، وتطويرها، وتحسينها إذا اقتضت الحاجة.

تدخل هذه الدراسة التي أجريت من أجل الحصول على الدكتوراه في نموذج الدراسات التي تناولت موضوع الممارسات التعليمية من خلال التصريحات المدلى بها بخصوص هذه الأخيرة. هدفت دراستنا من جهة، إلى تصنيف الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية بمنطقة تيزي وزو في ظل متغيرات أساسية من الهوية المهنية للمعلم، والمتمثلة في: نوع شهادة التكوين، ومستوى المعرفة البيداغوجية، ومستوى الأقدمية المهنية. وهدفت من جهة أخرى إلى تفحص نوع اتجاهات الأساتذة المدروسين نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، في ظل نفس المتغيرات السالفة الذكر، ومدى توافق اتجاهات هؤلاء مع ممارساتهم الفعلية خلال مجريات التدريس في الأقسام.

طرحت الدراسة تسعة تساؤلات، صغنا لها الفرضيات اللازمة للتمكن من إجراء الاختبار الامبيريقي الذي وقع على عينتين: الأولى تتكون من 60 أستاذا يدرسون مادة اللغة الأمازيغية في مستوى التعليم الثانوي بمنطقة تيزي وزو، والثانية تتكون من 360 تلميذا سبق لهم وأن درسوا مدة سنة كاملة لدى نفس أفراد عينة الأساتذة، بمعدل ستة تلاميذ عن كل أستاذ.

بينت نتائج الدراسة من جهة، بأن مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مرتفع. وبأن مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية يختلف تبعا لاختلاف نوع شهادات تكوينهم (ليسانس، ماستر). وتبعا لأقدميتهم في المهنة. لكن ممارساتهم التعليمية لا تختلف تبعا لمستوى معرفتهم البيداغوجية مثلما توقع نص الفرضية.

أظهرت من جهة أخرى الدراسة بأن أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة. وبأنه تختلف نوعية اتجاهاتهم نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تبعا لاختلاف أقدميتهم (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). وتبعا لاختلاف مستوى معرفتهم

البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة). لكنه لا تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية حسب اختلاف نوع شهادات تكوينهم (ليسانس، ماستر).

توصلت الدراسة أيضا إلى وجود توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، مع ممارساتهم الفعلية في الأقسام.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التعليمية، الاتجاهات، اللغة الأمازيغية.

Résumé:

Les pratiques enseignantes comptent parmi les principaux facteurs qui impactent à la fois, la qualité de l'enseignement et le niveau de réussite des elèves. Ainsi les politiques éducatives autant que les chercheurs se préoccupent de la profession enseignante, soit pour la perfectionner et l'optimiser, ou bien pour l'observer, l'analyser afin de la saisir et de l'appréhender.

Notre étude doctorale vient à ce propos aborder les pratiques des enseignants de la langue Amazigh, selon le paradigme des pratiques déclarées. Elle vise d'une part à les caractériser à la lumière de trois variables essentielles de l'identité professionnelle de l'enseignant à savoir : Le type de diplôme; le niveau de connaissances pédagogiques et l'ancienneté dans le métier, et d'autre part, à investiguer les attitudes de ces enseignants vis-à-vis des pratiques assignées à l'étude, et à vérifier si les attitudes exprimées correspondent réellement aux pratiques mobilisées en classe.

Nous avons posé quelques questionnements, et formulé les hypothèses adéquates nécessaires à la réalisation de l'enquête empirique, que nous avons exécuté sur deux échantillons: le premier est constitué de 60 enseignants de la langue amazigh, pris de l'enseignement secondaire dans la région de TiziOuzou, et le second se compose de 360 élèves ayant déjà étudié durant une année complète chez ces mêmes enseignants.

Les résultats de l'enquête ont montré, que le niveau de recours aux pratiques enseignantes assignées à l'étude par les enseignants de langue amazighe était élevé. Et que le recours à ces pratiques varie selon le type du diplôme (Licence, Master) et l'ancienneté dans le métier. Néanmoins, le niveau de ces pratiques enseignantes nevarie pas selon le niveau de connaissances pédagogiques des enseignants sondés.

En termes d'investigation des attitudes, les résultats ont montré que les enseignants sondés, ont majoritarement des attitudes positives envers les pratiques enseignantes retenues ; et que leurs attitudes varient selon l'ancienneté dans le métier (ancienneté courte, ancienneté moyenne, ancienneté longue) ; et le niveau de leurs connaissances pédagogiques (connaissances imparfaites, bonnes connaissances). Cependant, ces dernières ne fluctuent pas selon le type de diplôme (Licence, Master).

Il ressort aussi des résultats de l'enquête, qu'il existe une concordance entre les attitudes exprimées par les enseignants de la langue amazighe vis-à-vis des pratiques enseignantes assignées à l'étude, et leurs pratiques réelles lors de l'exercice de l'enseignement en classe.

Les mots clés : Les pratiques enseignantes, les attitudes, langue amazigh.

Summary:

Teaching practices are among the main factors that impact both the quality of teaching and the level of students' achievements. Thus, educational policies as well as researchers are concerned with the teaching profession, either to improve and optimise it, or to observe and analyse it in order to understand it.

In this context, our doctoral study addresses the practices of Tamazight language teachers, according to the paradigm of declared practices. On the one hand, it aims to characterise them in the light of three essential variables of the teacher's professional identity, namely the type of diploma; the level of pedagogical knowledge and the seniority in the profession. On the other hand, to investigate the attitudes of these teachers towards the practices assigned to the study, and to verify if the attitudes expressed really correspond to the practices mobilized in class.

We posed some questions, and formulated the appropriate hypotheses necessary to carry out the empirical investigation, which we carried out on two samples: the first is made up of 60 Tamazight language teachers, taken from secondary education in the region of Tizi Ouzou, and the second is made up of 360 students who have already studied a full year with these teachers.

The results of the survey showed that the level of recourse to the teaching practices assigned to the study by Tamazight language teachers was high. The use of these practices varies according to the type of degree (Bachelor's, Master's) and seniority in the profession. Nevertheless, the level of these teaching practices did not vary according to the level of pedagogical knowledge of the teachers surveyed.

In terms of investigating attitudes, the results showed that the majority of the teachers surveyed had positive attitudes towards the teaching practices selected, and that their attitudes varied according to their length of service in the profession (short service, medium service, long service) and the level of their pedagogical knowledge (imperfect knowledge, good knowledge). However, the latter did not vary according to the type of degree (Bachelor's, Master's).

The results of the survey also show that there is a concordance between the attitudes expressed by Tamazight language teachers with regard to the teaching practices assigned to the study, and their actual practices when teaching in class.

Keywords: practices of teaching, attitudes, Tamazight language.

مقدمة:

فرضت علينا القواعد المنهجية الخاصة بالتقيد بحدود إختصاص الدكتوراه، الذي فزنا باستحقاقه "تعليم وتأطير التربوي"، بألا ننحرف عن حدود المتغيرات التي يتضمنها التخصص. لأن المنطق العلمي والعقلي يفرضان على الباحث، أن يسجل موضوعه في إطار تخصصه، وبألا يزيغ عن الأبعاد التي يغطيها اختصاصه. بحيث لا يعقل لمختص في طب العظام أن يقدم رسالة نهاية دراسته، من خلال تناول دراسة متغيرات تنتمي إلى طب العيون، بحجة أن الموضوع ينتمي إلى علم الطب. لأن كل تخصص لديه أبعاده ومتغيراته التي تضمن للباحث تسجيل بحثه في ميدان تخصصه.

اختيارنا لموضوع دراستنا الخاص بالممارسات التعليمية للأساتذة واتجاهاتهم نحو نفس الممارسات التعليمية أملته علينا أساسا عوامل موضوعية، خاصة بطبيعة تخصص الدكتوراه. لكن أملته علينا كذلك الأهمية البالغة التي تكتسيها الممارسات التعليمية، التي تتضمن من جهة، ما يقوم به المعلم من ممارسات تعليمية ظاهرة، يمكن ملاحظتها من طرف الآخرين، ومن جهة أخرى، تلك النشاطات الفكرية والعقلية التي لا يمكن ملاحظتها من قبل الأطراف الخارجية، والتي أثبتت الدراسات الواردة في صفحات هذه الرسالة، بأنها تلعب دور أساسي وحاسم في تحديد شكل ونوعية التعلم ونواتجه ومخرجاته. بحيث يحدث ويتم التعلم على قدر ما تكون ممارسات التعليم التي يجندها المعلم مناسبة لهذا الغرض، ويعاق حينما تسوء هذه الممارسة التي ثبت علميا على حد ما ورد في صفحات الرسالة.

تناولنا كذلك اتجاهات الأساتذة نحو نفس الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، نية منا في استكشاف مدى تناسق اتجاهات الأساتذة المدروسين نحو الممارسات المحددة للدراسة مع واقع ممارساتهم العملية داخل الصفوف. أما تحديدنا لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، دون غيرهم، فإن ذلك نابع من خيار شخصي، أملاه الانتماء إلى هذه اللغة العزيزة وحبها، والعاطفة التي نكنها لها ولأهلها وللقائمين على تعليمها.

قسمنا دراستنا هذه إلى ستة فصول:

الفصل الأول: خصصناه لإطار الإشكالية العام وتناولنا فيه عرض إشكالية الدراسة و فرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها من جهة، ومن جهة أخرى تعرضنا فيه لأسباب اختيار الموضوع وتحديد المفاهيم الأساسية، وسردنا بعض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: يتمحور حول متغير الممارسات التعليمية، الذي يمثل صلب موضوع هذه الدراسة، وأوردنا فيه عناصر الفصل المتمثلة في: العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية، الأطر والتوجهات

الإبستيمولوجية في دراسة الممارسات التعليمية، الممارسات التعليمية بين الفعل والممارسة، الممارسات التعليمية بين حرية المثابرة والقيود النظامية، الممارسات التعليمية من منظور نظريات التعلم، الممارسات التعليمية "الفعالة"، أساليب الممارسات التعليمية، ممارسات الإدارة الصفية، وتم اختتامه بالممارسات التقويمية.

الفصل الثالث: خصصناه لمتغير الاتجاهات الذي تمحور حول: تطور الدراسات حول موضوع الاتجاهات، النظريات المفسرة للاتجاهات، دور الاتجاهات في تحديد سلوكيات الأشخاص، وظائف الاتجاهات وخصائصها، تكون الاتجاهات وتعديلها، مكونات الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، وختمنا الفصل بعنصر قياس الاتجاهات.

الفصل الرابع: تم تخصيص هذا الفصل لمتغير اللغة الأمازيغية، أوردنا فيه العناصر التالية: بداية وتطور تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر، حيثيات تدريس مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر، ديداكتيك مادة اللغة الأمازيغية.

الفصل الخامس: تطرقنا فيه لمنهجية البحث، جاءت فيه العناصر التالية: الاجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث ومرجعياته الابستيمولوجية، حدود البحث، عينة البحث، أداة جمع البيانات، الأدوات الإحصائية المستخدمة في اختبار الفرضيات.

الفصل السادس: عرضنا فيه نتائج اختبار الفرضيات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها في اطار الأدبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع وختمنا الفصل بالاستنتاج العام وجملة من الاقتراحات.

القسم الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. أسباب اختيار الموضوع.
6. الدراسات السابقة.
7. المفاهيم الأساسية.

1 – إشكالية الدراسة:

تشكل الممارسات التعليمية أحد المواضيع الهامة التي تستقطب اهتمام العديد من الباحثين والمختصين في علوم التربية أمثال:

(Altet, 2003 ; Bressous, 2001 ; Bru , 2001 ; Chatel, 2001 ; Clanet, 1998; Crahay,2002; Magliulo,2008)

الذين يباشرون الموضوع، سواءً من أجل التصرف في شأن ممارسات الأساتذة، وتغييرها، أو من أجل تحليل هذه الممارسات والاستفادة منها في مجال تكوين المكونين، أو بغية تقويم فعاليتها لتجاوز نقائصها وتحسينها، أو من أجل فهمها وتفسيرها وإثراء المعرفة بخصوصها على حد ما يدلي به كل من (Altet,2003; Bru, 2002).

لكن هؤلاء وغيرهم ممن يخوضون الغمار في شؤون المعلم، لا يباشرون البحث في موضوع الممارسات التعليمية بمفهوم موحد المعنى والأبعاد. فبالنسبة لـ Durand (1996) تتمثل الممارسة في معناها العام الذي لا يرتبط شرطا بالتعليم، فيما يقوم به الشخص من تصرفات يمكن ملاحظتها، ومن نشاطات معرفية مستترة عند القيام بمهمة ما. أما Bru (2001) فانه يصرح علنيا بعدم وضوح هذا المفهوم .« Le terme pratiques enseignantes est particulièrement Flou » (p.44). لأنّ المفهوم على حد تقديره يعطي الأهمية لما يفعله المعلم فقط، ويغفل ما يجري في القسم من تنظيم بيداغوجي.

تشمل الممارسات التعليمية إذن عند (Bru) إضافة إلى النشاطات السلوكية والمعرفية التي يقوم بها المعلم في القسم، النظام أو التنظيم التي تتم وفقه، لأنّ هذه النشاطات التي يقوم بها المعلم لا تتم بطريقة عشوائية ولا اعتباطية، بل يحكمها تنظيم دقيق تمليه عوامل كثيرة ومتنوعة لا يتحكم فيها ولكنها تفرض نوع من الممارسة دون غيره. أمّا Talbot et Clanet (2012) فإنّهما يفرقان بين ممارسات التعليم (Pratiques d'enseignement) والممارسات التعليمية (Pratiques enseignantes). ففي حين يدل المصطلح الأول على نشاطات المعلم المجنّدة داخل الصف، وجها لوجه مع التلاميذ. فإنّ الثاني يشمل زيادة عن هذه النشاطات التي تتم وجها لوجه مع التلاميذ في حجرة الصف، تلك النشاطات التي يقوم بها المعلم خارج القسم، من أجل توفير أحسن الشروط للسير الحسن للدرس يوم اللقاء مع التلاميذ. لأن المعلم يقوم في الواقع بسلسلة من التحضيرات والإجراءات والترتيبات الخارجية، التي تسمح له بالقيام بمهامه التعليمية يوم إجراء الدرس.

يصاحب هذا الاختلاف في المفاهيم التي يباشر من خلالها الباحثون موضوع الممارسات التعليمية الذي تؤكد عليه الدراسات، إختلاف في سبل، ومناهج، وأهداف دراسة هذا الموضوع. يشير الباحث Bru (1991) في هذا الصدد، إلى أنّ الدراسات التجريبية تكاد تنعدم في مجال الممارسات التعليمية، ويؤكدّ على

أنّ الباحثين، غالبا ما يعتمدون عند دراستهم لهذا الموضوع على التصريحات التي يدلي بها الممارسون لمهنة التعليم، أي أنّ أغلبية الدراسات في هذا المجال تعتمد على التصريحات التي يدلي بها ممتهني التعليم، سواءً من خلال الاستبيانات، أو المقابلات التي يجريها معهم الباحثون.

نفس المنطق خلص إليه كل من Lebrun et al.(2005) من خلال تحليلهم للمنشورات الخاصة بالبحوث التجريبية في موضوع الممارسات التعليمية، حينما لاحظوا بأنّ البحوث التي تتناول الممارسات التعليمية، تعتمد في أغلبيتها على تصريحات المعلمين بخصوص ممارساتهم. رغم أنّ الممارسات المصرح بها والممارسات الواقعية يحكمها في الغالب، إن لم يكن دائما تفاوت شاسع وتباين كبير، مثلما سيظهر في الفقرة القادمة. لذلك نجدهم ينصحون باعتماد "الملاحظة"، التي يمكن أن تشكل أحد السبل الإضافية بل والضرورية، لاستكشاف واقع الممارسات التعليمية. لكنّهم يحذرون في نفس الوقت ويؤكّدون، على أنّ النتائج التي يصل إليها الباحثون في هذه الحالة الثانية لن تعبّر هي الأخرى عن الواقع، بقدر ما تعبر عن واقع ملاحظ من قبل طرف خارجي، يتمتع بقناعات وتصورات وتوجهات ... يتم في إطار ظروف خاصة ومحددة وقعت خلالها الملاحظة. وهذه الظروف ليست محايدة، ولا تعبر عن ظروف الواقع التي تتم فيها مختلف الممارسات التعليمية اليومية التي يقوم بها المعلمون.

يوصي كل من Clanet et Talbot (2012) الباحثين، الذين يقبلون على دراسة موضوع الممارسات التعليمية، بتقصي الموضوع في بعده العملياتي، كنشاط عملي، وبتقصي الظروف التي يستوجبها هذا النشاط، إلى جانب تناول تأثيرات الممارسات التعليمية على التعلم وتكوين المعلمين. لكن مع التفطن إلى أنّ هذه الأبعاد متداخلة فيما بينها، ومتشابكة، ويحكمها الأخذ والرّد. يحصي الباحثان كغيرهما نموذجين ابستيمولوجيين لتناول الموضوع بالبحث: إمّا الاعتماد على الممارسات المصرح بها (Les pratiques déclarées)، أو الاعتماد على الممارسات الملاحظة (Les pratiques constatées). ويؤكدان بأنه لكل نموذج مزاياه وعيوبه، وفي كلتا الحالتين لا يمكن للباحث أن يزعم بأنّه قادر على استشفاء واقع الممارسات التعليمية، لأنّ ما يلاحظ ناقص لا يعبّر عن حقيقة، وما يصرح به غير حقيقي كلية. لاحظت Clanet (1998) في هذا السياق من خلال دراسة لها، بأنّ ممارسات المعلمين وتصريحاتهم بخصوص ممارساتهم يحكمها التضارب. بحيث وجدت بأنّهم في غالبية الأحيان، لا يصرحون عما يفعلون، أوالعكس، لا يفعلون ما يصرحون به. بمعنى أنّهم لا يصرحون بواقع ممارساتهم أو أنّ ممارساتهم الواقعية تتعارض مع تصريحاتهم. وهذا الأمر يوقع في نظرها بالباحث في ملابسات وتأويلات خاطئة. نفس هذا الاستنتاج خلص إليه كذلك Filliettaz et Bronckart (2005) على حد ما تصرح به الباحثة السالفة الذكر.

ينتج مما سلف بأنّ دراسة واقع الممارسات التعليمية، أمر معقد يصعب استكشاف أبعاده وخباياه. الأمر الذي يفرض على المختصين والباحثين في حقل التربية في نظر Clanet et Talbot (2012) تجنيد جهودهم، من أجل البحث عن سبل بديلة، وتوجهات ابستيمولوجية ومنهجية جديدة لمباشرة هذا الموضوع.

يوصي في نفس السياق كل من (Bru, 2002; Bressoux, 2001) الباحثين بتركيز مجهوداتهم البحثية، حول إيجاد أدوات وآليات مفاهيماتية ومنهجية جديدة، تسمح بخلق نماذج علمية، يمكن بواسطتها حقًا وصف، وتفسير، وفهم الممارسات التعليمية. يذهب Bru (2002) إلى حد حث الباحثين على استهداف خلق نظريات خاصة بالممارسات التعليمية، تسمح بتوفير أطر نظرية لدراستها.

دراستنا هذه تسجل في خضم الاهتمامات التي يوليها الباحثون في مجال التربية لموضوع الممارسات التعليمية، التي ثبت علميا، بأنها تلعب دور أساسي وحاسم في عملية التعلم ونواتجها. جاء في هذا الإطار في وثيقة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE (2009) بأنه:

"من الثابت أن نوعية التعليم أمر أساسي في تعلم التلاميذ. وبأن (Wang,Haertel et Walberg,1997) سبق لهم وأن أثبتوا بأن الإدارة الصفية، والتفاعل القائم داخل القسم، يؤثر على تعلم التلاميذ بنفس الحدة التي تؤثر به كفاءاتهم المعرفية وأوساطهم العائلية. وبأن (Scheeren et Bosker,1997) استنتجا في نفس السياق وذلك من خلال تحليل دراسات حديثة حول الفعالية الدراسية، بأن نوعية التعليم، تؤثر على مردود التلاميذ أكثر من الإطار الدراسي العام الذي يتعلمون فيه" (ترجمة حرة، ص.460).

Il est établi que la qualité de l'enseignement est fondamentale pour l'apprentissage des élèves. Wang, Haertel et Walberg (1997) ont par exemple montré que la gestion de la classe et les interactions au sein de la classe avaient un impact aussi important que les compétences cognitives des élèves et leur milieu familial. Dans le même ordre d'idée, dans leur analyse des recherches récentes sur l'efficacité scolaire, Scheerens et Bosker (1997) en arrivent à la conclusion que les caractéristiques de l'enseignement dispensé ont plus d'impact sur le rendement des élèves que les caractéristiques de leur cadre scolaire. (OCDE,2009, p. 460)

تشير Altet (1994) إلى أنّ الدراسات التي تتناول موضوع الممارسات التعليمية برزت بداية من الخمسينات، وكان اهتمامها ينصب في ذلك الوقت حول الأساليب السلوكية الظاهرية التي تحكم ممارسات المعلمين، بهدف تصنيفها. لكن سرعان ما تغيرت وجهتها، وأصبحت تهتم منذ عشريتين حسب (Sarrazin et al. (2006 بالبيئة الصفية، وكل ما تشمله من عناصر ومعطيات وعوامل ذاتية وموضوعية. بحيث لم تعد تركز على تصنيف السلوكيات التي تميز المعلمين، ولكن تركز على الدور التحفيزي للمعلم، من خلال أسلوبه، واستراتيجياته، وتحركاته، وتحضيراته، وطرق تعليمه، وكذلك الأجواء التي يخلقها في الصف، من

أجل مساعدة التلاميذ على التعلم والنجاح. بمعنى أنّ الأمر الأساسي في العمل التعليمي اليوم، يتمثل في معرفة كيفية جلب شغف التلاميذ للدراسة، والتعلم باستمرار، لأنّ الدراسات التربوية تثبت بأنّ التلاميذ لا ينشغفون تلقائيا بالدراسة (Reeve, 2002; Ryan et Deci, 2000).

يشير Bru et al. (2004) إلى أنّ المعلم الذي يساعد التلاميذ على اكتساب استقلاليتهم، ويكّن لهم الاحترام، ويتفهمهم، وينصت لهم، ويشجعهم، ويقدّر مجهوداتهم والتقدم الذي يحرزونه، ويبدي مرونة في شأن اختيارهم لنشاطاتهم، ويمنحهم الوقت الكافي لحل مشكلاتهم الدراسية، ويتمعن في شرح الدروس، ويبرر أهمية القيام بالنشاطات. كلّ هذا من شأنه أن يرفع من دافعية التلاميذ للدراسة، ويخلق لديهم شغف للتعلم، ما يؤدي حتما إلى زيادة وارتفاع مستوى مردودهم التربوي. لكن هذه الصفات وغيرها التي لا يمكن ذكرها هنا، لا يولد بها المعلم، ولا تتكون لديه تلقائيا، بل يكتسبها بناءا على عناء ومشقة المطالعات والتكوين والممارسة والتقدم في الخبرة.

يؤكد من جهة أخرى الباحثون (Reynolds, 1995) وكذا (Neal et Johnson, 1994) على حد ما جاء عند Chouinard (1999) بأنّ نقص المعرفة لدى المعلمين المبتدئين، تؤثر سلبا على عملية اختيار النشاطات التي يقومون بها في الصفوف، وبأنّ مشاق ومتاعب هؤلاء المعلمين تسببها نقص معرفتهم. ويؤكد (Cartel, 1988) على حد ما جاء عند Chouinard (1999) بأنّ عامل الأقدمية والتقدم في الخبرة يزيد من فعالية المعلم وحذاقته، لأنّ المعلمين الأقدمين يتكهنون ويتوقعون مسبقا بالأحداث التي تدور داخل الصف، ما يسمح لهم بالتأقلم مع الوضعيات أحسن من أقرانهم المبتدئين، وبأنّ المعلمين الأقدمين يتعاملون بلباقة مع جميع الوضعيات التي تصادفهم داخل الصف، نظرا لتجربتهم ولمعارفهم البيداغوجية.

يتبيّن من خلال المعطيات السالفة الذكر بأنّ الممارسات التعليمية، تحكمها متغيرات كثيرة ومتداخلة ليس سهل التحكم فيها. وبأن باراديقمات (Paradigmes) البحث فيها مختلفة، ولا توصل صاحبها بالضرورة إلى كشف حقيقة الواقع التي يصبو إليها. ثمّ أنّ أبعاد الموضوع متشعبة ومتشابكة، لا يمكن الإلمام بها كلّها من دون اللجوء إلى تجزئتها، وهذا ينقص من قيمة وجدية نتائجها. ضف إلى هذا تضارب تصريحات الممارسين مع ممارساتهم التعليمية الواقعية التي سجلتها Clanet (1998) وباحثون آخرون، وهذا يعقد ويصعب عمل الباحث.

اخترنا أن تقع دراستنا هذه في براديقم (Paradigme) البحوث التي تتناول الممارسات التعليمية من خلال التصريحات .(Les pratiques déclarées) والتي تغلب في هذا الميدان، على حد ما يصرح به Lebrun et al. (2005). لكن على غير العادة، اخترنا سبيلا قل ما نجد له أثرا في مطالعاتنا لجوانب الموضوع

في أبعاده المختلفة، وهو محاولة استشفاء الممارسات الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، ليس من خلال جمع تصريحات هؤلاء الأساتذة عن ممارساتهم. ولكن من خلال تصريحات تلامذتهم الذين سبق لهم وأن درسوا لديهم على الأقل لمدة سنة دراسية كاملة. اخترنا هذا السبيل لأننا نعتبر التلاميذ طرفا محايدا، يمكننا من الحصول على تصريحات محايدة هي الأخرى، تقينا شر التضارب الذي تؤكد Clanet (1998) بأنه يحكم تصريحات المعلمين وممارساتهم التعليمية. دفعت بنا أيضا أدبيات الممارسات التعليمية التي تؤكد على أنّ هذه الأخيرة تتوقف على متغيرات متعددة ومختلفة يستحيل تناولها بأكملها، إلى الاكتفاء بدراسة ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية واتجاهاتهم نحو نفس الممارسات في ظل متغيرات: الأقدمية في المهنة، والمؤهل العلمي، والمعرفة البيداغوجية، التي يؤكد المختصون والباحثون على دورها في توجيه الاتجاهات والممارسات التعليمية على حد سواء

(Cartel, 1988; Chouinard, 1999; Neal & Johnson, 1994; Reynolds, 1995). استقينا سلسلة الممارسات المحددة للدراسة، من مختلف الأدبيات التي طالعناها، خصوصا منها المتعلقة بأصول تدريس اللغة الأمازيغية والتوجيهات التنظيمية لتدريس هذه المادة الصادرة عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

أما فيما يخص دراسة الاتجاهات، التي تعبر عن استعدادات الأشخاص النفسية المكتسبة الايجابية أو السلبية نحو أنفسهم أو أي عنصر من عناصر بيئتهم (Legendre,1993). والتي تتمثل في حالة هذه الدراسة في اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة، فيتكون المقياس الخاص بها من نفس مضمون عبارات المقياس الأول.

إقحامنا لمتغير الاتجاهات في هذه الدراسة ليس وليد الصدفة ولا يستجيب لهوى شخصي عابر، بل بررته من جهة أدبيات التربية التي تؤكد على أن "ممارسات المعلمين ومبادؤهم واتجاهاتهم البيداغوجية...هي التي يتشكل على منوالها محيط التلاميذ الدراسي وهي تؤثر على دافعيتهم ونتائجهم" (ترجمة حرة) (OCDE, 2009, p. 458).

« Les pratiques, les principes et les attitudes pédagogiques des enseignants… façonnent l'environnement d'apprentissage des élèves et ont un impact sur leur motivation et leurs résultats » (OCDE, 2009, p. 458).

وجاء كذلك استجابة لنيتنا في محاولة استكشاف مدى توافق اتجاهات المعلمين نحو الممارسات التعليمية المستهدفة في الدراسة مع ممارساتهم الواقعية. لأن تراث علم النفس الاجتماعي يعج بالآراء والخبرات العلمية، التي تؤكد في غالبيتها، على أن معرفة نوع اتجاهات الأشخاص، تمكن من التنبؤ بسلوكياتهم.

يشير الباحث vaidis (2006) في هذا الصدد إلى أن المرامي الأساسية، التي تصبو إليها دراسة الاتجاهات، تتمثل في التنبؤ بالسلوكيات من خلال التصريح بالاتجاهات، وهناك سلسلة من أسماء الخبراء، والمختصين، الذين يؤكدون على أن معرفة توجهات الناس، تمكن من استشعار السلوكيات التي تصدر عنهم. نجد من بين هذه الآراء، التي تشير إلى أن الاتجاهات تسمح بالتنبؤ بالسلوك. بمعنى أنّ معرفة اتجاه شخص ما، نحو موضوع ما، يسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه الفعلي مثلا: (العتوم، 2009؛ حبيب، 2007؛ زيتون، 2010؛ مراد وعلي، 2005 ؛ cité par Ajzen et Fishbein, 1977 ; Petty et Cacioppo, 1996: Vaidis 2006) الذين يعتقدون كلهم، بأن الاتجاهات تؤشر للسلوك. التصريح الموالي لـ (Petty et Cacioppo,1996) الوارد لدى Vaidis (2006) في الصفحة الثالثة من مقاله، يدعم هذا المنحى، حيث يصرح أصحاب النص الموالي، بأن الاتجاهات تحتل مكانة بارزة في مجال علم النفس في الوقت الحالي، نظرا لقدرتها المحتملة على توجيه السلوك (ترجمة حرة)

« Actuellement, le concept d'attitude estprééminent en psychologie en raison de la fonction qu'il occupe dans ses capacités présumées à diriger les comportements (Petty et Cacioppo, 1996,p.7) » (Vaidis, 2006, P.105).

أصبح من هذا المنطلق موضوع دراسة توافق الاتجاهات مع السلوكيات أو العلاقة التي تربط بينهما، يثير اهتمام وفضول عدد من الباحثين. حيث جاء عند thomas et Alaphilippe (1993) بأن المختصين في علم النفس الاجتماعي، يسعون جادين لدراسة العلاقة بين الاتجاه والسلوك، وذلك بهدف تقييم قوة العلاقة بين ردود الفعل اللفظية للأشخاص، وأفعالهم وتصرفاتهم الواقعية. وذلك استجابة لمنطق أن الاتجاهات تمثل استعدادات نفسية مكتسبة (Legendre,1993). يمكن تعديلها عن طريق المداخلات التربوية والاجتماعية المتنوعة، على حد ما جاء عند كل من (العتوم، 2013؛ دويدار 2009). بمعنى أن التدخل لتعديل الاتجاهات ينجر عنه تعديل في السلوكيات، وهو الرهان الذي تعمل على تحقيقه نظم التربية والتكوين والتنشئة الاجتماعية المختلفة.

تكتسي من هذا المنظور دراسة اتجاهات المعلمين أهمية بالغة في مجال التربية، لأنها تسمح باستكشاف أراء وتوجهات شريحة فاعلة من المتدخلين في مجال التعليم، نحو مواضيع مختلفة وحساسة من مجالات الحياة المتنوعة عامة، والتربوية خاصة، وكذلك باستقراء أوضاع المعلمين، وأحوال العملية التعليمية – التعلمية، وتمكن أيضا الباحثين من تقديم توصيات، ومقترحات للقائمين على شؤون التربية، وإذا اقتضت الحاجة، تقديم العلاجات والإصلاحات اللازمة والمناسبة.

يجد الباحث في هذا المجال سلسلة طويلة من الدراسات والأبحاث التي تتناول اتجاهات المعلمين نحو متغيرات عديدة ومتنوعة، كاتجاهات المعلمين نحو التلاميذ الذين يعانون من صعوبة التعلم (Potvin et Rousseau, 1993). أو نحو تكوين المعلمين وإعادة تكوينهم (Henriquez,1978). أو نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات (مخلوفي ولكحل،2017). أو نحو التدريس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني (بلال، 2018). وغيرها من العوامل التي تنال شغف الباحثين. يتعلق الأمر في موضوعنا هذا باتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المستهدفة في الدراسة.

وقع اختيارنا على فئة أساتذة اللغة الأمازيغية، لكون مادة اللغة الأمازيغية تعتبر مستجد تربوي في نظام التعليم الجزائري، والمدرسين فيها لا يتمتعون بنفس الحظوظ التربوية المادية والمعنوية التي يتمتع بها أقرانهم في المواد الأخرى، لكن نضال الشعب وبالخصوص في منطقة القبائل خلال سنة 1980 ثم سنتي 1994 و1995، أفضى إلى صدور مرسوم رئاسي رقم 95. 147 المؤرخ في 27 ماي 1995 الذي تضمن إنشاء محافظة عليا مكلّفة برّد الاعتبار للغة الأمازيغية، وعمدت الدولة إلى إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، ولكن للأسف بصفة اختيارية وفي بعض الولايات فقط بداية من السنة الدراسية 1995-1996 وذلك بمعدل ساعتين أسبوعيا لكل قسم (المنشور الوزاري رقم 938 ـ 95 المؤرخ في 7 أكتوبر 1995).

ثم جاء منشور وزارة التربية رقم 631-2004 المكرس لتدريس هذه اللغة، الذي أكد من جهة على التوسيع التدريجي لتعليم اللغة الأمازيغية وفتح أقسام جديدة لها، وبعدم السماح لمتتبعي دروس اللغة الأمازيغية بالتخلي عنها قبل نهاية المرحلة المتوسطة، ولكن اعترف من جهة أخرى بتراجع عدد المقبلين على تعلم هذه اللغة، وبغلق أقسام كثيرة، وبتراجع تدريس هذه المادة في عدد من الولايات. وبعد ترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، ظهرت مبادرات لتعميم تعليم اللغة الأمازيغية، لكن لم يتبعها أي تجسيد واقعي لهذا التعميم.

جاءت دراستنا هذه في ظل كل هذه المعطيات الأدبية الخاصة، لتبحث في موضوع اتجاهات وممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية في ظل متغيرات: الأقدمية المهنية، ونوع شهادة التكوين، ومستوى المعرفة البيداغوجية لهؤلاء الأساتذة. ولأجل التمكن من القيام بمجريات البحث في شقه الامبيريقي طرحنا التساؤلات والفرضيات التي تتبعها:

- ما هو مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية؟

- هل يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)؟

- هل يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)؟

- هل يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)؟

- ما هو نوع اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة؟

- هل تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)؟

- هل تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)؟

- هل تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)؟

- هل هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام؟

2 - فرضيات الدراسة:

- مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مرتفع.

- يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).

- يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).

- يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

- أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة.

- تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).

– تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).

– تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

– هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام.

3– أهداف الدراسة:

يتفق الباحثون على أن أهداف البحث العملياتية (Objectifs opérationnels) تتمثل في المساهمات والنتائج التي يصل إليها الباحث من خلال إخضاع فرضياته للاختبار الإمبيريقي (Raymond & Yvan, 2006). يهدف بحثنا هذا بناءا على هذا المنطق إلى تحقيق الأهداف التالية:

– تسليط الضوء على مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من خلال تحديد مستوى ممارساتهم الواقعية في الأقسام.

– التأكد مما إذا كان مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الامازيغية يختلف تبعا لنوع شهادة التكوين (ليسانس– ماستر) تماشيا مع ما تفيد به المعطيات الأدبية المتبناة.

– تتوخى الدراسة من جهة أخرى، التحقق من مدى وجود اختلاف في مستوى الممارسات التعليمية الفعلية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، يمكن إيعازها إلى اختلاف عامل الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة) مثلما تشير وتؤكد ذلك المعطيات النظرية.

– الهدف الآخر الذي ترمي الدراسة أيضا إلى تحقيقه، يتمثل في التحقق من مدى وجود اختلاف في مستوى الممارسات التعليمية الفعلية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية تبعا لاختلاف عامل مستوى المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة) لأن معطيات علوم التربية الأدبية تؤكد على ذلك.

– تفيد دراسات علم النفس الاجتماعي المقحمة في فصل هذه الدراسة، الخاص بالاتجاهات، إلى أن اتجاهات الأشخاص نحو مواضيع الحياة المتنوعة، تختلف باختلاف شخصياتهم، وبأنها تتحدد وفقا لمستوياتهم التعليمية وتجاربهم ومعتقداتهم وثقافاتهم وانتماءاتهم... وبأنها تتراوح بين الإيجاب والسلب والحياد. نأمل إذن تحديد نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية التي اخترناها والمدونة في المقياس.

– انطلاقا من منطق، أن تكوين الأشخاص ومستواهم التعليمي يؤثر في نوعية اتجاهاتهم، الذي تشير إليه الأدبيات الواردة في نص الأطروحة، نهدف إلى التحقق من مدى انطباق هذا الواقع النظري على أفراد عينة بحثنا. بمعنى التحقق من مدى وجود اختلاف في نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المختارة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس أو ماستر).

– تؤكد كذلك معطيات علم النفس الاجتماعي بأن تجارب الأشخاص وخبراتهم المتعاقبة لها دخل في تحديد نوعية اتجاهاتهم نحو مواضيع الحياة نهدف إذن من خلال فرضيتنا هذه للتحقق من مدى وجود اختلاف في نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).

– يلعب التكوين البيداغوجي دور رائد في حياة الأساتذة وممتهني التدريس، لذلك تقحم مادة البيداغوجيا في سلسلة محتويات تكوين المعلمين في المدارس المخصصة لهذا الغرض. تفيد الدراسات، بأن مستوى ونوعية التكوين، له أثر في تحديد اتجاهات الأشخاص. تقصد الدراسة أيضا وبناءا على هذه النظرة، التحقق من مدى وجود اختلاف في نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

– اعتبارا لكون التراث الأدبي يزخر بالمعطيات التي تفيد بأن معرفة اتجاهات الأشخاص نحو مواضيع الحياة المختلفة تسمح بالتنبؤ بسلوكياتهم الفعلية. نود التحقق من مدى انطباق هذه النظرة العلمية على أفراد عينتنا، من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية. بمعنى التأكد من مدى توافق اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية مع ممارساتهم التعليمية الفعلية داخل الصفوف الدراسية.

إضافة إلى هذه الأهداف العملياتية المباشرة التي تستهدفها الدراسة. والتي حددناها بعد الأخذ والرد وجهد المطالعات في أدبيات فصول الدراسة. هناك أهداف غير معلنة، قصدناها منذ وقوع اختيارنا على الموضوع. يتمثل الأمر في تسليط الأضواء وفقا لتصورنا على أبعاد الموضوع المتمثلة في: الاتجاهات، والممارسات التعليمية للمعلمين عموما، وأساتذة اللغة الأمازيغية خصوصا. وكذلك الإطلاع على ظروف تدريس مادة اللغة الأمازيغية المحتشمة في بلادنا. بمعنى أن الخائض والمهتم بهذه المواضيع والأبعاد نترقب أن يجد من المعطيات والمعلومات ما يفيده.

4 – أهمية الدراسة:

4 – 1 – أهمية دراسة ممارسات الأساتذة التعليمية:

يشير الباحثان (Altet, 2003; Bru,2002) إلى أن دراسة الممارسات التعليمية، تسمح وتساهم في إمكانية التصرف في شأن ممارسات الأساتذة، وتغييرها إذا اقتضت الحاجة، وتسمح أيضا بتحليل هذه الممارسات، والاستفادة منها في مجال تكوين المكونين، وتمكن القائمين على شؤون التربية من تقويم فعاليتها، لتجاوز نقائصها وتحسينها، وتسمح أيضا دراستها، بفهمها، وتفسيرها، وإثراء المعرفة بخصوصها. تكمن كذلك أهمية هذه الدراسة، في كونها تسلط الأضواء على موضوع الممارسات التعليمية، التي ثبت علميا بأنها تلعب دور أساسي وحاسم في عملية التعلم ونواتجها. جاء في هذا الإطار في وثيقة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2009) OCDE بأنه:

من الثابت أن نوعية التعليم أمر أساسي في تعلم التلاميذ. وبأن (Wang,Haertel et Walberg,1997)سبق لهم وأن أثبتوا بأن الإدارة الصفية والتفاعل القائم داخل القسم يؤثر على تعلم التلاميذ بنفس الحدة التي تؤثر به كفاءاتهم المعرفية وأوساطهم العائلية. وبأن (Scheeren et Bosker,1997) استنتجا في نفس السياق وذلك من خلال تحليل دراسات حديثة حول الفعالية الدراسية، بأن نوعية التعليم تؤثر على مردود التلاميذ أكثر من الإطار الدراسي العام الذي يتعلمون فيه (ترجمة حرة ص. 460).

بمعنى أن ممارسات الأساتذة تلعب دور حاسم في حياة الأفراد المدرسية، بحيث تحدد نوعية تعلمهم ومستوياته وكذا في حياتهم المستقبلية العامة، لأن مستقبل الأفراد المهني ومكانتهم الاجتماعية، تتوقف بشكل كبير على مستواهم الدراسي. كل هذه الرهانات والأدوار التي ذكرناها تبرر أهمية وإلزامية تناول ودراسة موضوع الممارسات التعليمية، الذي نذكر بأننا استقصيناه في ظل متغيرات محددة.

4– 2– أهمية دراسة اتجاهات الأساتذة نحو الممارسات التعليمية:

تكتسي كذلك دراسة اتجاهات المعلمين أهمية بالغة في مجال التربية، لأنها تسمح باستكشاف أراء وتوجهات شريحة فاعلة من المتدخلين في مجال التعليم، نحو مواضيع مختلفة وحساسة، من مجالات الحياة المتنوعة عامة، والتربوية خاصة، وكذلك باستقراء أوضاع المعلمين وأحوال العملية التعليمية – التعلمية، وتمكن أيضا، الباحثين من تقديم توصيات، ومقترحات للقائمين على شؤون التربية، وإذا اقتضت الحاجة، تقديم العلاجات والإصلاحات اللازمة والمناسبة.

تناوُلنا لبعد الاتجاهات بررته إذن، رهانات التنبؤ، التي تفيد بها أدبيات علم النفس، حينما تؤكد على أن "ممارسات المعلمين ومبادؤهم واتجاهاتهم البيداغوجية...هي التي يتشكل على منوالها محيط التلاميذ الدراسي وهي تؤثر على دافعيتهم ونتائجهم" (ترجمة حرة) (OCDE, 2009, p. 458). وبرره أيضا فضول استكشاف، مدى توافق اتجاهات المعلمين نحو الممارسات التعليمية المستهدفة في الدراسة، مع ممارساتهم الواقعية. لأن تراث علم النفس الاجتماعي، يعج بالآراء والخبرات العلمية التي تؤكد في غالبيتها، على أن معرفة نوع اتجاهات الأشخاص، تمكن من التنبؤ بسلوكياتهم. أدت بنا هذه المبررات إلى دراسة اتجاهات المعلمين في ظل متغيرات الدراسة المختارة.

4- 3- أهمية تناول ظروف تعليم مادة اللغة الأمازيغية:

تتمثل أهمية تناول ظروف تعليم مادة اللغة الأمازيغية، في كون هذا التعليم مستجد تربوي في نظام التعليم الجزائري، يتم في ظروف خاصة. حيث لا يتمتع المدرسين فيها بنفس الحظوظ التربوية المادية والمعنوية التي يتمتع بها أقرانهم في المواد الأخرى، لكن نضال الشعب وبالخصوص في منطقة القبائل خلال سنة 1980 ثم سنتي 1994 و1995 أفضى إلى صدور مرسوم رئاسي رقم 95. 147 المؤرخ في 27 ماي 1995 الذي تضمن إنشاء محافظة عليا مكلّفة برّد الاعتبار للغة الأمازيغية، وعمدت الدولة إلى إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، ولكن للأسف بصفة اختيارية، وفي بعض الولايات فقط، بداية من السنة الدراسية 1995-1996 وذلك بمعدل ساعتين أسبوعيا لكل قسم (المنشور الوزاري رقم938 – 95 المؤرخ في 7 أكتوبر 1995). جملة هذه المعطيات التي ذكرناها وغيرها التي لم يسع المجال لذكرها تعد دوافع حقيقية وأصيلة تفرض على المختصين وخصوصا منهم الجزائريين، تناول ظروف تعليم اللغة الأمازيغية في جزء من بلاد ثامزغة الكبرى.

5- أسباب اختيار الموضوع:

يتم اختيار موضوع البحث من طرف الباحث المستقل، بناءا على معطيات وعوامل مختلفة ومتعددة. منها ما هو موضوعي، تمليه عوامل خارجة عن إرادة هذا الأخير، ومنها ما هو ذاتي يتعلق بإرادة الباحث وبظروفه وميوله الشخصية. يصرح Depelteau (2011) بأنه عادة وغالبا ما تتم هذه العملية بناءا على خمسة عوامل أساسية. العامل الأول: يتمثل في ذاتية الباحث، ويتعلق الأمر، بميول الباحث، وتجاربه السابقة، التي تدفعه إلى تناول موضوع دون غيره، بناءا على توجهات واعتبارات شخصية بحته. ويعتبر المؤلف السالف الذكر هذا الأمر عاديا، لأن الانسان المستقل، في غالب الحالات لا ينشغل إلا بالأمور

التي تثير اهتماماته. الأمر الثاني: يتعلق بمقاصد إستراتيجية، بمعنى أن المواضيع التي قد تعود على الباحث بفوائد مادية وسمعة وطنية وعالمية، تنال اهتمامه أكثر، من غيرها التي لا ينال منها الباحث أي فائدة. الأمر الثالث: يتعلق بأهمية الموضوع. بمعنى أن الباحث غالبا ما ينصاع وراء المواضيع المهمة، ويصد عن تلك التي لا تهم. الأمر الرابع: يتعلق بالمساهمة في إثراء رصيد المعرفة العلمية، من خلال خوض غمار البحث في مواضيع جديدة ومحدثة لم يسبق تناولها. الأمر الخامس: يتمثل في الحاجة إلى استكشاف الميدان والواقع، لأنه عادة ما ترافق الدراسات بالبحوث الميدانية، ومن خصائص الباحث، أنه يشغف بالاستكشاف وحب الاطلاع على المتستر من الأمور في مجال موضوع البحث والاهتمام.

اختيار موضوع بحثنا هذا يخضع لهذا المنطق، الذي عبر عنه الباحث المذكور أعلاه، ويخضع أيضا لبعض الظروف التي لم يوردها الباحث. اختصاص الدكتوراه الذي فزنا باستحقاقه وتابعنا دراسته والموسوم بـ "تعليم وتأطير التربوي" كان من بين أول العوامل التي فرضت علينا اختيار موضوع بحثنا، وذلك من أجل الالتزام بهذا الاختصاص. لأن المنطق العلمي والعقلي يفرضان على الباحث أن يسجل موضوعه في إطار تخصصه، وبألا يزيغ عن الحدود والأبعاد التي يغطيها اختصاصه. بحيث لا يعقل لمختص في طب العظام أن يقدم رسالة نهاية دراسته في موضوع يتعلق باختصاص طب العيون، بحجة أن الموضوع ينتمي إلى الطب. لكل تخصص إذن أبعاده ومتغيراته التي تضمن للباحث تسجيل بحثه في ميدان تخصصه. أعني من هذا، بأن اختيار متغيرات اتجاهات المعلمين وممارساتهم أملته علينا عوامل موضوعية خارجية، خاصة بطبيعة تخصص الدكتوراه. أما تحديد معلمي اللغة الأمازيغية بالذات، دون غيرهم، فإن ذلك لا مجال للشك بأنه ينبع من توجه ذاتي، فرضه الانتماء إلى هذه اللغة العزيزة وحبها، والعاطفة التي نكنها لها ولأهلها وللقائمين على تعليمها.

6- الدراسات السابقة:

يسمح الاطلاع على الدراسات السابقة بإلقاء نظرة شاملة حول جوانب وزوايا موضوع البحث القريبة من موضوع الباحث التي تم تناولها من قبل الغير، وبأي منهجية، وما هي النتائج التي افضت إليها، ويسمح أيضا بتحديد معالم البحث وبلورتها، وتساعد هذه العملية كذلك على وضع الخطة الأولية للبحث، وتحديد المشكلة، وتجنب إجراء دراسات سابقة مماثلة، أو تقرب لدراسات تم القيام بها من قبل، من طرف باحثين آخرين عن قصد أو من دون قصد. نورد فيما يلي حسب ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، سلسلة من الدراسات التي حالفنا الحظ في إيجادها، والمطالعة عليها، والتي لها صلة بموضوعنا وبمتغيراته.

6- 1- دراسات تناولت موضوع الممارسات التعليمية:

- **دراسة (مسمار، 2002):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التدريسية الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وفقا لمتغيرات (نوع المدرسة، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) وإلى الكشف عن مدى وجود فروق في تصرفات المعلمين وفقا لمحاور الدراسة ومواقفها التدريسية المختلفة، اعتمد الباحث على عينة قدرها (90) معلما ومعلمة منهم (58) معلمة و(33) معلما، وقام بإعداد أداة للدراسة تشمل على (16) موقفا تدريسيا يمثلون الممارسات التدريسية الفعلية. وتوصلت نتائج الدراسة على أن استجابات المعلمين على مواقف الدراسة ومحاورها كانت في معظمها ايجابية المنحى، مع وجود فروق فيما يخص (نوع المدرسة) لصالح معلمات المدارس النموذجية، كما توصلت إلى وجود فروق فيما يخص (الخبرة) لصالح المعلمين ذوي أكثر من (10) سنوات (النعيمي والمولى، 2009).

- **دراسة Arnoux et al. (2008):** تحت عنوان:

« Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves »

Cet article s'attache à décrire les pratiques que des enseignants de CP mettent en œuvre pendant une séquence de découverte d'un texte. Sur la base d'observations en situation, l'analyse des interactions maître-élèves a permis de cerner les spécificités de la gestion de la classe et des contenus au cours de phases de lecture différentes. Dans un second temps, nous avons estimé l'impact des pratiques mises au jour sur les acquisitions des élèves.(Arnoux et al, 2008, p. 119)

هدفت هذه الدراسة التي شملت 199 معلما و2000 تلميذا ينتمون إلى 10 أكاديميات بفرنسا والتي قامت أساسا على ملاحظة مجموعة من المعلمين في وضعيات تعليم القراءة، إلى وصف الممارسات التعليمية التي يجندها أساتذة الدروس التحضيرية، خلال وضعيات اكتشاف نص لغوي جديد. سمح تحليل التفاعل الصفي بين المعلمين والتلاميذ خلال حصص دروس القراءة، بتطويق الخصوصيات التي تحكم تسيير الصفوف، والدروس في نفس الوقت. وسمحت الدراسة أيضا بتقدير أثر الممارسات التعليمية المجندة من طرف المعلمين على تحصيل التلاميذ.

- **دراسة النعيمي والمولى (2009)** الموسومة بـ: "تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل. هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية من خلال: التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل، والكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية حسب متغيرات (الجنس – المؤهل العلمي، الخبرة). اعتمد الباحثان في دراستهما على عينة متكونة من (159) معلم ومعلمة (65)

معلم و(94) معلمة للتربية الرياضية لمدارس البنين والبنات للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل. أثبتت الدراسة بأن الخبرة عامل ايجابي في تمكين المعلمين والمعلمات من الممارسات التعليمية. وسجلت وجود فروق في الممارسات التدريسية بين المعلمين باستثناء محور إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ. وجود فروق في الممارسات التعليمية لصالح خرجي وخريجات معاهد المعلمين، مما يدل على أن هذه الفئة لهم أفضل عطاء في الممارسات التدريسية. أثبتت الدراسة أيضا أن الخبرة عامل ايجابي في تمكين المعلمين والمعلمات من الممارسات التعليمية.

- **دراسة Talbot et Arrieu-Mutel (2012)** تحت عنوان:

« Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de Lycée »

هدف الباحثان من خلال هذه الدراسة النوعية إلى وصف وتحليل الممارسات التعليمية التي لها علاقة بتعلمات التلاميذ. تم ذلك من خلال دراسة (ملاحظة) تمت عن طريق تحليل حصة تعليمية واحدة في مادة الفيزياء والكمياء مصحوبة باستجواب شبه موجه للأستاذ. ركزت الدراسة خصوصا على الممارسات التقويمية للأستاذ المستجوب. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية التي وردت في نص الباحثان الموالي الخاص بالنتائج مع حذف ما بدا لنا غير ضروري.

En guise de conclusion L'enseignant individualise ses actions verbales… (à) (46... cette individualisation n'est pas dépendante des statuts des élèves …On ne peut pas dire que les élèves forts ou faibles bénéficient de plus d'actions verbales … ou de modalités d'actions différentes … Mais en fait, cette activité est en cohérence avec les représentations professionnelles de l'enseignant. Elles sont positives et tournées vers le fait de ne pas laisser d'élèves « sur le bord de la route » … Concernant l'activité d'évaluation…, les remarques ci-dessus restent valables. On note aussi un pilotage de la classe qui se fait de manière plutôt collective, notamment durant la deuxième partie de la séance … Durant cette période, peu de remédiations sont proposées, l'enseignant prenant toutefois l'initiative de répondre aux questions des élèves forts et faibles dans la première période. Il fait face à l'imprévu, ne s'affole jamais…, reste à la disposition des élèves, met en place des feedbacks évaluatifs et donne la solution pour corriger leur réponse. Cette sérénité peu coutumière …s'explique par le fait que l'enseignant est sûr de lui, développe un sentiment d'efficacité certain lié à ses compétences reconnues par tous.(Talbot & Arrieu-Mutel, 2012, pp. 88- 89)

- **دراسة الأسود (2013):** وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس، والتي جاءت تحت عنوان: "الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية". تمحورت الدراسة حول مستوى إتقان أساتذة الجامعة للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة، ومدى وجود

فروق في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لهؤولاء الأساتذة تبعا لمتغيرات (الجنس، الأقدمية في التدريس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، تصنيف الجامعة). وكذلك مدى وجود علاقة بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين متغيرات (الاتزان الانفعالي – الموضوعية – السيطرة). جمعت بيانات الدراسة بمقياس لقياس الممارسات التدريسية الإبداعية من تصميم الباحثة. أسفرت النتائج على انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة عن مستوى الإتقان الذي حددته الباحثة بـ 75% في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس. وكما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية للأساتذة الجامعيين تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص الأكاديمي) وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أفراد العينة بالنسبة لمتغيرات: (الأقدمية في التدريس، المؤهل العلمي، تصنيف الجامعة) ووجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة ومتغيرات الشخصية المتمثلة في الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة لدى أساتذة الجامعة.

– **دراسة إبراهيم خليل (2016):** الموسومة بـ: " الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات، تم استخدام بطاقة ملاحظة لعينة قوامها(30) معلما. أسفرت النتائج على أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية بلغ (3,2) من (4) وبمستوى أداء متوسط وبنسبة (80%). وتوصلت أيضا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمي الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

– **دراسة الرويلي (2016):** هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التعليمية الديموقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر طلبتهم، والكشف عن مدى وجود فروق في مستوى الممارسات التعليمية لدى أفراد العينة حسب متغيرات (الجنس، الكلية، التقدير). أسفرت نتائج الدراسة على أن الممارسات التعليمية الديموقراطية لدى هيئة التدريس جاءت بمستوى متوسط. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الكلية لصالح كلية العلوم الطبية التطبيقية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص متغير التقدير.

– **دراسة مشاعل الفقيه (2017):** المعنونة بـ: "مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات نحو مهنة التدريس". قام الباحث

بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، تم تطبيقهما على عينة البحث المتكونة من (50) طالبة معلمة. أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية بلغ (4,33)، وهي نسبة عالية تدل على اهتمام الطالبات المعلمات بممارسة مهارات اللغة العربية. وجاء ترتيب مهارات اللغة على التوالي كما يلي: مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع ثم مهارة التحدث، وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية للمهارات التدريسية، ودرجة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات المعلمات.

– **دراسة البطوش (2017)** المعنونة بـ: "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك – مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية"، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي واقع الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك – وتأثرهابمتغيري الجنس والخبرة التدريسية وإلى أثر التفاعل بينهما، أسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية كان بمتوسط حسابي بلغ (3,51) وانحراف معياري (0,65.) أظهرت نتائج المعالجات الإحصائية أن الأهمية النسبية للممارسات التدريسية بشكل عام جاءت بمستوى جيد. وأن مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية دون المستوى المقبول تربويا واجتماعيا. أسفرت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس.

– **دراسة العيدي (2017)** تحت عنوان: "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي، وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، وطويلة). تكونت هذه العينة من (43) معلما ومعلمة، أخضعت لاستبيان خماسي التدرج لدراسة الممارسات التدريسة. أسفرت نتائج الدراسة على أن مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.03)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، وطويلة) أو للتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة التدريسية.

- **دراسة Gérin-lajoie (2018)**: تحت عنوان:

«Analyse du cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs»

وهي دراسة قام بها الباحث في اطار تحضير أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تكنولوجيا التربية بجامعة Laval بالكيبك. قام الباحث بدراسة الممارسات التعليمية للأساتذة الجدد الذين هم بصدد بداية حياتهم التعليمية في الجامعة. هدفت هذه الدراسة المتمثلة في دراسة حالة لأربعة أساتذة جدد لهم أقل من 05 سنوات أقدمية في مهنة التدريس إلى:

1- Décrire le cours de vie relatif à la pratique d'enseignement des nouveaux professeurs, particulièrement les émotions, les préoccupations ou attentes, les anticipations, les actions, les décisions ainsi que les savoirs sur lesquels ils s'appuient. 2- Analyser quels sont, du point de vue des professeurs, les déterminants (culture disciplinaire, éléments relatifs à la situation, état de l'acteur) qui influencent leurs pratiques d'enseignement.3- Formuler des recommandations destinées aux centres de formation en pédagogie universitaire ou aux conseillers pédagogiques leur permettant de mieux soutenir les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs par le biais d'activités de développement professionnel. **(**pp. III- IV)

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

Il s'est avéré que les nouveaux professeurs réfléchissent et analysent leurs pratiques d'enseignement tout au long du déroulement de leur cours. Enfin, nous pouvons qualifier les pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs d'enrichissantes puisqu'en plus de la mise en œuvre de leurs pratiques v d'enseignement, ces derniers développent une très grande quantité de nouvelles connaissances, mais valident également des connaissances qu'ils ont déjà. Finalement, au-delà de la description des pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs, nous avons été en mesure d'identifier les pistes de développement professionnel suivies par les nouveaux professeurs pour alimenter et améliorer leurs pratiques d'enseignement. (pp. IV- V)

6 – 2 – درسات تناولت موضوع اتجاهات الأساتذة:

- **دراسة Potvin et Rousseau (1993)** تحت عنوان:

« Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire»

Cette recherche analyse les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. La cueillette des données s'est effectuée dans la région de la Mauricie auprès de 1 164 élèves de niveau primaire et secondaire auprès de qui intervenaient 49 enseignants... Les résultats démontrent que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves DS qu'envers les élèves ORD, que le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves joue un rôle important dans les attitudes. Ces dernières sont aussi en relation avec le sexe des élèves et le type d'élèves selon

les quatre catégories de Silberman (attachant, préoccupant, indifférent et rejeté. (Potvin & Rousseau, 1993, P. 132)

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في Mauricie إلى تحليل اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ اللذين يعانون من الصعوبات المدرسية DS، تم فيها الاعتماد على عينة تتكون من 1164 تلميذا وتلميذةً، و49 أستاذا وأستاذةً من الطورين الابتدائي والثانوي تناولت متغيرات مختلفة. أكدت نتائج الدراسة بأن اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم كانت أقل ايجابية من اتجاهاتهم نحو التلاميذ العاديين وبأن عوامل كحس مسؤولية الأستاذ بخصوص نجاح التلاميذ وجنس التلاميذ وصنفهم (مصنفة Silberman)يلعب دور في تحديد نوعية اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ.

– **دراسة أبو فاشة (2008):** وهي رسالة ماجستير عنوانها: "الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة". هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة، والكشف عن أثر كل من متغيرات: (الجنس المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة) على اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها، وصعوبات استخدامها، وتقصي مدى وجود علاقة تربط اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامهم لها. بلغت عينة البحث (290) معلما ومعلمة، توصلت نتائج البحث إلى أن: اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية ايجابية، ودرجة استخدامهم للوسائل التعليمية متوسط، وهناك علاقة طردية بين اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامهم لها. توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية تبعا لمتغيرات: (المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية) بينما تبين وجود فروق فيما يخص متغيرات الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات. بالإضافة إلى وجود أثر دال إحصائيا بالنسبة لمتغير الجنس على درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية لصالح الإناث، في حين لا يوجد اثر لكل من (المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية).

– **دراسة خليفات (2011)** تحت عنوان: "اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم" هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم، وتقصي أثر كل من متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة) على اتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات. تكونت عينة البحث من (304) معلما ومعلمة

الذين سبق لهم وأن تدربوا على استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم. أسفرت النتائج على أن (33,55%) لهم اتجاه ايجابي نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم، و(32,90 %) لهم اتجاه محايد و(33,55%) لهم اتجاه سلبي. وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم بالنسبة لمتغيري (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي) بينما هناك فروق في اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم فيما يخص متغير (الخبرة) لصالح الفئة من (5 – 15 سنة).

– **دراسة (Chemwei et Somb, 2015):** هدفت لدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في الشعر، استخدم الباحث عينة تتكون من 312 معلم ومعلمة. أسفرت النتائج على أن للمعلمين اتجاهات مرتفعة نحو استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق في نوعية اتجاهات أفراد عينة البحث ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات : (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي والخبرة) (العزام، 2017).

– **دراسة العزام (2017):** المعنونة: بـ: "اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد". تمحورت حول التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، اشتملت عينة البحث على (112) معلما ومعلمة، منهم (448) معلما و(672) معلمة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة جاءت على النحو التالي: (29%) لهم اتجاهات ايجابية، (31,5%) لهم اتجاهات سلبية و(39,5%) لهم اتجاهات محايدة، وكما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يخص متغير الجنس ولصالح الإناث، بينا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة تبعا لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي والتخصص).

– **دراسة Chimhenga (2016)** تحت عنوان:

«Attitudes of teachers towards students with disabilities in mainstream classes: the case of teachers in some selected secondary schools in Zimbabwe»

هدفت هذه الدراسة الوصفية التي اعتمدت على عينة تكونت من 50 معلما، انتقاهم الباحث من 10 ثانويات للكشف عن أثر اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ المعاقين على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب في بعض المدارس الثانوية في زيمبابوي. توصلت النتائج إلى أن نوعية اتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة من

التلاميذ تؤثر على مستواهم الدراسي، وبأن بعض إحباطات المعلمين واتجاهاتهم السلبية وتصنيفاتهم وترتيباتهم الارتجالية الشخصية للتلاميذ وترقباتهم لمردود هؤلاء التلاميذ كلها عوامل تأثر على المردود الدراسي الفعلي لهذه الفئة من التلاميذ.

This article explores how the teachers attitudes can influence academic performance of students with disabilities in secondary schools of Zimbabwe. This study adopted a descriptive survey research design, with 50 secondary school teachers as participants from ten purposefully selected secondary schools in Umguza district…The findings revealed that teachers‟ favourable and unfavourable feelings towards their students with disabilities had a significant effect on their educational attainment. The results also showed that some teachers‟ frustration and negative attitudes influenced the students‟ academic performance. Labeling or classification of students, teachers‟ definition of students and low expectation can significantly affect the academic performance of students with disabilities.(Chimhenga, 2016, p. 36)

- **دراسة مخلوفي ولكحل (2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (115) معلما ومعلمة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن: لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي ومؤسسة التكوين) في حين ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيري (الجنس والأقدمية (الخبرة)).

- **دراسة ربيعي (2017):** الموسومة بـ: "اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني: دراسة ميدانية بجامعة باتنة" والهدف من وراء هذه الدراسة هو التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني، والكشف عن مدى وجود فروق بين هؤولاء الأساتذة حسب متغيري: (الجنس والتخصص) وتم الاعتماد على عينة بلغ عددها (205) أستاذا وأستاذة. أسفرت نتائج على أن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني ايجابية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الالكتروني تبعا لمتغير التخصص.

- **دراسة بلاّل (2018):** تحت عنوان "اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي" هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي، والكشف عن مدى وجود فروق في اتجاهاتهم حسب متغيرات (الجنس، التخصص، الأقدمية). وتكونت عينة الدراسة (103) أستاذا جامعيا. وقد أسفرت النتائج على وجود اتجاهات ايجابية نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي. وعدم وجود فروق في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي وفقا لمتغير (الجنس، وسنوات الأقدمية)، ووجود فروق في اتجاهاتهم تبعا لنوع التخصص لصالح التخصص العلمي.

- **الدراسات التي تجمع بين متغيري الاتجاهات والممارسات التعليمية:**

- **دراسة Rivard (2017)** تحت عنوان:

« Attitudes et Pratiques enseignantes en lecture »

هدفت هذه الدراسة التي اعتمدت على عينة قوامها 230 أستاذ في جانبها الكمي الخاص بمحاولة فهم اتجاهات الأساتذة نحو دور وأهمية تدريس (la compréhension en lecture) وعلى 23 أستاذا في جانبها النوعي الخاص بمحاولة معرفة نوعية الممارسات التعليمية لهؤلاء الأساتذة في هذا الشق من التدريس. توصلت نتائج البحث في جانبها الكمي إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو دور وأهمية تدريس "فهم القراءة" كانت متفاوتة ومختلطة. أما في جانبها النوعي فإنها أثبتت بأن الأساتذة واعون بأنه من واجبهم مساعدة التلاميذ على فهم القراءة. لكن ممارساتهم ناقصة الفعالية ولم تثبت الدراسات مناسبتها لتحقيق هذا الغرض.

Nous avons entrepris cette recherche avec l'objectif de mieux comprendre les attitudes des enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur discipline, de même qu'avec le second objectif d'en apprendre davantage sur leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture... Pour ce faire, nous avons utilisé… un questionnaire en ligne pour connaître les attitudes d'enseignants experts de contenu à l'égard du rôle et de l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe. Ce questionnaire nous a permis de recueillir les attitudes de 230 enseignants experts de contenu provenant de 24 disciplines. Puis, nous avons procédé à des entrevues semistructurées auprès de 23 enseignants provenant de 13 disciplines, nous permettant ainsi de mieux saisir leurs pratiques enseignantes déclarées en compréhension en lecture.

Nos résultats montrent que les enseignants experts de contenu questionnés dans notre étude ont une attitude mitigée quant au rôle et à l'utilité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans leur classe.., les résultats de nos entrevues semi-structurées montrent que les enseignants du collégial reconnaissent que plusieurs étudiants et étudiantes éprouvent de la difficulté à lire dans leur discipline et ils

souhaiteraient pouvoir les aider en compréhension en lecture. Cependant, les enseignants experts de contenu ont peu de pratiques enseignantes efficaces et validées empiriquement par la recherche pour enseigner la compréhension en lecture. (Rivard, 2017,P.5)

- **دراسة Tamboura (2010)**: تحت عنوان:

«Attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe: Etat des lieux des écoles concernées par l'Agenda Panafricain en Afrique francophone»

هدفت هذه الدراسة التي تم الاعتماد فيها على عينة تكونت من 600 معلم ومعلمة أجريت في الدول الإفريقية الفرونكوفونية العضوة في (l'agenda panafricain pour l'intégration des TIC dansl'enseignement) إلى التعريف بكفاءات واتجاهات أساتذة التعليم الثانوي بخصوص إدماج وتعميم تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم. أظهرت نتائجها بأن هناك من الأساتذة من يلجؤون لاستعمال هذه التكنولوجيات في نشاطاتهم التعليمية ولكن نقص التكوين ومعيقات أخرى تحول دون إمكانية إدماج هذه التكنولوجيات في الأقسام.

Cet article ...vise à présenter un état des lieux des compétences et des attitudes des enseignants de l'enseignement secondaire en Afrique francophone face à l'intégration et la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Il montre, d'une part que certains enseignants (es) dispensent les cours à travers les TIC et, d'autre part, il met l'accent sur les tendances en matière d'utilisation effective et de besoins de formation, ainsi que les obstacles à une intégration méthodologique des TIC en classe. (Tamboura, 2010, p .63)

- **دراسات تناولت موضوع اللغة الأمازيغية:**

دراسة Ait mimoune (2011) تحت عنوان:

« La place de la langue Tamazight dans les attitudes et représentationslinguistique des apprenants du cycle moyen (Cas de la Wilaya de Tizi ouzou) »

وهي عبارة عن دراسة لنيل شهادة الماجستير في تخصص Linguistique Berbère. هدفت هذه الدراسة لمعرفة آراء وأحكام تلاميذ الطور المتوسط في اللغة الأمازيغية، والتعرف على المكانة التي تحضى بها هذه اللغة لديهم مقارنة بمكانة اللغات الأخرى التي يتعلمونها في المدرسة وكيف يؤثر هذا التعليم على تمثيلهم اللغوي للغة الأمازيغية. وللتعرف على اتجاهات المتعلمين وآرائهم تم الاعتماد على عينة قدرها 630 متعلم، وتم الاعتماد في جميع البيانات على طريقة "المتكلم المقنع" والتي تتمثل في تسجيل شخص واحد يتحدث باللغات الثلاث (الفرنسية – الأمازيغية – العربية) ويقدم هذا التسجيل للمتعلمين في جلسة استماع

موهيمين إياهم بأنّ الأمر يتعلق بثلاثة متحدثين مختلفين ويطلب من المتعلمين منح علامة لكل شخص لتقييم شخصيتهم وكفاءتهم وتحديد مهنة هؤولاء. أسفرت النتائج على

عدم وجود فروق في اتجاهات المتعلمين نحو اللغة الأمازيغية بين الإناث والذكور. وعدم وجود فروق في اتجاهات المتعلمين القاطنين في المناطق الجبلية والمتعلمين القاطنين بالمناطق الساحلية لصالح القاطنين بالمناطق الجبلية. وكذلك عدم وجود فروق في اتجاهات المتعلمين القاطنين في المناطق الحضرية عن اتجاهات أولئك القاطنين في المناطق الريفية. وبأن التلاميذ الذين لم يدرسوا الأمازيغية لهم اتجاهات ضعيفة نحو اللغة الأمازيغية مقارنة مع التلاميذ الذين سبق لهم دراسة الأمازيغية.

- **دراسة Chalah (2011)** تحت عنوان:

«L'enseignement de la langue «Berbère» en Algérie : 2011»

هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء نظرة عامة حول الحقوق الثقافية واللغوية للناطقين باللغة البربرية في الجزائر من خلال قضية تعليم الأمازيغية. توصلت هذه الدراسة إلى استنتاج أنّ اللغة الأمازيغية تعرف تراجعا كبيرا منذ إدخالها في المنظومة التربوية إلى حد اليوم أي منذ (16 عاما) ولم تصل إلى أكثر من 03% من التلاميذ في المدرسة بالرغم من أنّ وزارة التربية الوطنية تفصح عن زيادة في عدد التلاميذ الذين يحضرون دروس الأمازيغية (البربرية).

7- المفاهيم الأساسية:

7-1- مفهوم الممارسات التعليمية:

تتم مباشرة موضوع الممارسات الخاصة بالمعلمين داخل الصفوف الدراسية بتعبيرات متنوعة ومتعددة، يصادف الباحث في هذا المجال سلسلة من الألفاظ التي تتصل بمفهوم ما يمارسه المعلمون في نشاطهم التدريسي، كالنشاطات التعليمية، والنشاطات الصفية، وممارسات التعليم، والممارسات التعليمية، والأنشطة الديداكتيكية، والممارسات الديداكتيكية، والممارسات الصفية... وغيرها من التعابير الأخرى التي يقصد بها أصحابها كلّهم ما يقوم به المعلم مع التلاميذ في داخل الصف الدراسي. نستعرض بعض المفاهيم التي يدلي بها بعض المختصون والمولوعون بالموضوع:

مفهوم الممارسات التعليمية عند (Good, 1973) نقلا عن النعيمي والمولى (2009) الممارسات التعليمية " تعبير يشير إلى مجموعة من الفعاليات التي تستخدم في التدريس الفعلي من قبل المدرسين" (ص. 278).

مفهوم Durand (1996): تعني ممارسات التعليم عند هذا الباحث مجموع ما يقوم به المعلم من أفعال وتصرفات يمكن ملاحظتها من قبل الغير، ومن نشاطات معرفية (Cognitives) مستتره، لا يمكن ملاحظتها من طرف الغير، عند قيام المعلم بمهامه التعليمية.

مفهوم Bru (2001): في تساؤل له حول ماهية ومفهوم الممارسات التعليمية يقول هذا الباحث في كتابه المعنون بـ"ممارسات التعليم بين التجديد والتقليد" (ترجمة حرّة) بأنّ "تعبير الممارسات التعليمية يكتسيه غموض كبير"

«Le terme pratiques enseignantesest particulièrement Flou » (p.44).

ويخلص إلى أنّ الممارسات التعليمية تعني فعلا ما يقوم به المعلم من نشاطات وأفعال ظاهرة ومستترة، ولكن ليس هذا فقط، بل تشمل أيضا التنظيمات الصفية التي يقيمها المعلم ويفرضها والتي تبدو جليا بأنها من إنشائه.

مفهوم Sensevy et Mercier (2007): مفهومهما للممارسات التعليمية يقصدان بها مجموع ما يقوم به المعلمون والتلاميذ بداخل القسم، لذلك نجدهم يستعملون تعبير الممارسات الصفية (Les pratiques de classe) .

مفهوم Talbot (2008): يتفق هذا الباحث مع بعض المؤلفين في كون أنّ الممارسات التعليمية تغطي سلوكيات المعلم التقنية، والمهنية، التي يقوم بها في القسم، لكنه يفرق بين كل من ممارسات التعليم (Pratiques d'enseignement) والممارسات التعليمية (Pratiques enseignantes) التي يصرح بأنّها لا تدل على نفس المفهوم. ففي حين يقصد بممارسات التعليم، ما يقوم به الأستاذ في نشاطه المهني مع التلاميذ في الوضعيات البيداغوجية والديداكتيكية. فإنّ الأمر يختلف بالنسبة للممارسات التعليمية التي يقصد بها إضافة إلى ما يقوم به المعلم ويتصل بالتعبير الأول، كل ما يقوم به الأستاذ أيضا من تحضيرات، وتصحيحات، واجتماعات بيداغوجية، ومشاركات في المجالس المدرسية، وعلاقات مع الأولياء، ومراقبات في الإمتحانات...

يوصي هذا الباحث باستعمال تعبير الممارسة بالجمع، وتفادي استفرادها، لأنّ ذلك يتماشى مع طبيعة وواقع الممارسات التعليمية، التي تتعدد أوجهها وأشكالها وأنواعها وتختلف باختلاف الأشخاص والتلاميذ والمضامين والأوقات. بمعنى أنّه لا يمكن مصادفة الممارسة التعليمية بواقع ومنطق مفرد في مجال العمل التعليمي.

مفهوم الممارسات التعليمية عند طياب (2012):

تتمثل الممارسات التعليمية عند هذا المؤلف في الإجراءات العملية أو السلوك الفعلي الذي يقوم به المعلم بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

نلاحظ من خلال تحليل هذه المفاهيم بأنّ (Good, 1973) يحصر المفهوم في تصرفات المعلم وسلوكياته التي يقوم بها داخل الصف للقيام بمهامه التعليمية والتي يمكن ملاحظتها. أمّا مفهوم Durand (1996) يشمل ما يقوم به المعلمون من ممارسات تعليمية ظاهرة، يمكن أن يلاحظها الآخرون، وكذلك تلك النشاطات الفكرية والعقلية التي لا يمكن ملاحظتها من قبل الأطراف الخارجية. أمّا Bru (2001) فإنّه يضيف زيادة إلى مضمون مفهوم الباحث السالف الذكر، التنظيمات التي يقيمها المعلم والتي تبدو للملاحظ بأنّها عفوية وحيادية ولكنّها في الواقع مصدرها الفعلي هو المعلم. أمّا Sensevy et Mercier (2007) فإنّهما يعنيان بهذا التعبير ما يدور في القسم من تبادلات بين المعلم من جهة والتلاميذ من جهة أخرى. أمّا (Talbot 2008) فقد جزّء المفهوم إلى مفهومين أحدهما أضيق من الآخر، بحيث يشير إلى أنّ الممارسات التعليمية مفهوم أشمل من ممارسات التعليم، هذه الأخيرة تدور داخل القسم فقط، في حين أنّ الممارسات التعليمية تشمل كلّ ما يفعله المعلم في القسم وما يفعله خارج الصف ولكن يدخل ضمن مهامه الخاصة بالتدريس ويقوم بها لأجل استكمال وحسن تأدية تعليمه. أما طياب (2012) يقحم في المفهوم إضافة إلى ما تم ذكره، التنظيمات البيداغوجية الصفية التي تسير الدروس على منوالها والتي هي في الواقع من خلق الأستاذ ولو أنها لا تبدو كذلك.

يفضي تحليل هذه المفاهيم إلى أن الممارسات التعليمية مصطلح متعدد الأبعاد وعميق المعنى لا يتفق الباحثون على رسم حدوده.

نود أن نشير هنا بأن هذه الدراسة تتبنى مفهوم "الممارسات التعليمية" الذي يفي بأغراض بحثنا أكثر، لأننا أقحمنا في بنود البحث بعض الممارسات التي يقوم بها الأستاذ خارج حجرة القسم.

مفهوم الممارسات التعليمية في هذه الدراسة:

نقصد بالممارسات التعليمية في بحثنا هذا، الممارسات التعليمية التي حددناها للدراسة والتي وردت في بنود مقياس الممارسات التعليمية المعد لجمع بيانات الدراسة.

7 – 2 – مفهوم الاتجاهات:

تعد الاتجاهات من بين المواضيع الرئيسية التي يتكفل علم النفس الاجتماعي بدراستها، وهي تنال رواجا كبيرا في الأوقات الحالية، وعلى الخصوص في مجال الاقتصاد الذي يهتم بدراسة التوجهات

الاستهلاكية للأفراد من أجل الاستجابة لها. ويحضى مفهوم الاتجاهات في مجال علم النفس باهتمام عدد هائل من المختصين الذين يحاولون تحديد أبعاده نتناول بعض تلك المفاهيم.

جاء عند عوض (2003) أن بوجاردس (Bogardus, 1925) يعرف الاتجاهات على أنها عبارة عن ميل يجعل سلوك الفرد ينجذب أو ينفر من بعض عوامل البيئة، التي يحمل نحوها معاني ايجابية أو سلبية.

ورد لدى دويدار (2009) أن جوردن ألبورت (G. W Allport, 1935) يعرف الاتجاه على أنه:"... حالة من الاستعداد والتأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات التي تستثير هذه الاستجابة" (ص. 153).

ورد عند الدهيري والكبيسي (1999) أن"جيلفورد" (Guilford, 1954) يرى أن الاتجاهات هي استعدادات الفرد الخاصة التي يعبر من خلالها على تأيده للمواقف أو رفضها.

جاء عند André (1978) أن كاتز (Katz, 1960) يرى أن الاتجاه هو استعداد أو ميل الفرد لتقييم مفهوم أو شيء ما، بحيث يمكن التعبير عنه لفظيا من خلال رأي الفرد، وكما يمكن أن يكون غير لفظي ويُعبر عنه من خلال السلوك.

مفهوم (Morisette et Gingras, 1989) نقلا عن Potvin et Rousseau (1993)

الاتجاه هو تهيؤ شخصي داخلي يترجم في ردود أفعال عاطفية معتدلة تنتاب الشخص حينما يكون أمام موقف ما. وتجعله يستجيب بطريقة ايجابية أو سلبية نحو الموقف. (ترجمة حرة)

l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet. (Potvin & Rousseau, 1993, p.134)

مفهوم الاتجاهات عند Legendre (1993):

تتمثل الاتجاهات عند هذا المؤلف في الحالة العقلية والتهيؤ الداخلي الإنساني حيال أي عنصر من عناصر المحيط والتي تدفع هذا الأخير للتصرف ايجابيا أو سلبيا نحو هذه العناصر.

مفهوم الاتجاه عند Potvin et Rousseau (1993):

يعبر الاتجاه عن موقف شخصي مستقر نسبيا، ويتمثل في تقويمات الشخص المستقرة للأمور بالإيجاب أو السلب والتي تسمح بالتنبؤ برد فعل الشخص في ظل ظروف ما.

مفهوم الاتجاهات عند Thomas et Alaphilippe (1993):

جاء في كتاب المؤلفين المعنون بـ (les attitudes) الذي يعتبر مرجعية أساسية في دراسة الاتجاهات، بأن هذه الأخيرة تعبر عن "حالة عقلية تهيئ الانسان للتصرف على شكل ما" (ص. 5). (ترجمة حرة)
« Un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière» (p.5).

مفهوم الاتجاهات عند زهران (2003):

الاتجاهات هي تكوين فرضي واستعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبي مكتسب لاستجابة موجبة أو سالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف في البيئة.

نلاحظ من خلال تحليل هذه المفاهيم بأن بوجاردس (Bogardus) يعرف الاتجاهات بمصطلح الميل الذي يجعل الفرد ينجذب أو ينفر من موضوع الاتجاه، ويشير إلى أن ميل الفرد نحو هذا الأخير يظهر من خلال سلوكه. في حين أن جوردن ألبورت (G. W Allport) يعطي للاتجاه مفهوما نفسيا، ويركز فيه على البعد السلوكي الذي يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه. أما "جيلفورد" (Guilford) يعرف الاتجاهات بالاستعدادات الخاصة للفرد التي يعبر عنها بالموافقة أو الرفض. ونجد أن مفهوم كاتز (Katz) للاتجاهات يؤيد المفهوم الذي قدمه (Bogardus) ويضيف إليه إمكانية التعبير عن الاتجاهات لفظيا. أما (Morisette et Gingras) فيحصران مفهوم الاتجاهات في البعد الوجداني للفرد، أي أن مشاعره هي التي تتحكم في اتجاهاته. أما Legendre (1993) فيحصر الاتجاه في الجانب العقلي الذي يهيئ الفرد للاستجابة لعناصر البيئة المحيطة بالايجاب والسلب، ويركز فيه على البعد المعرفي الذي يتحكم فيه عقل الفرد في اصدار التصرفات المناسبة حيال موضوع الاتجاه، ويضيف Potvin et Rousseau (1993) بأن الاتجاه موقف مستقر نسبيا لدى الفرد. ونلاحظ أن Thomas et Alaphilippe(1993) يتفقان في رأيهما حول مفهوم الاتجاه مع Legendre (1993). أما(زهران) فيربط الاتجاهات بالجانب النفسي والعقلي (المعرفي) للفرد.

اشتركت المفاهيم السابقة الذكر في أن الاتجاه استعداد داخلي لدى الفرد، وموقفه بالإيجاب أو السلب إزاء موضوع ما مستندا في ذلك على خبرته المكتسبة. مما يعني أن الاتجاهات عبارة عن استجابة الفرد بالإيجاب أوالسلب للموضوعات، نتيجة لتكامل استعداداته الداخلية وخبراته المكتسبة والمؤثرات البيئية التي تحيط به.

مفهوم الاتجاهات في هذه الدراسة:

نقصد بالاتجاهات في دراستنا هذه، تلك المواقف الإيجابية أو السلبية أو المحايدة التي يعبر عنها أفراد عينة البحث من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المدونة في المقياس.

7 – 3 – اللغة الأمازيغية:

تعد اللغة الأمازيغية من أقدم اللغات التي يتحدث بها سكان شمال إفريقيا عامة والجزائر خاصة. وتعتبر لغة أفروأسيوية متفرعة من اللغات السامية. لذا نحصي بعض المفاهيم التي يدلي بها بعض الباحثين والمهتمين باللغة الأمازيغية.

جاء عند لرول (2018) بأن (Chaker,1990) يقر بتعدد لهجات هذه اللغة وبأنّه يمكن ترتيب هذه اللهجات المهيمنة في الجزائر من خلال عدد مستعمليها بحيث نجد فيها القبائلية والشاوية وتاليهما الميزابية والترقية ثم الشنوية والشلحية.

مفهوم صالح (1419هـ): "إن اللغة الأمازيغية هي اللغة التي ينطق بها سكان شمال افريقيا" (ص. 31).

يشير صالح (1419هـ) إلى أن أغلب المصادر تشير إلى أن اللغة الأمازيغية هي من لغات العالم الإسلامي والتي تتوزع في كل من مصر، ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، موريتانيا، جزر الكناري النيجر وبوركينافاصو. ويصرح المؤلف بأن ابن خلدون يشير إلى انقسام هذه اللغة إلى ثلاث مجموعات وهي: مجموعة أمازيغية زناتة وصنهاجة ومصمودة (كتامة).

يشير الدراجي (2007) إلى أن اللغة الأمازيغية هي اللغة التي انحدرت عن أبجدية لوبية قديمة، ومازالت قائمة إلى يومنا هذا في المجتمع الترقي، وتكتب هذه اللغة بأبجدية تفيناغ أو ما يسمى بـ تفنغ. وتُعرف هذه اللغة بكتاباتها في الاتجاهات الأربعة من اليمين إلى الشمال، ومن الشمال إلى اليمين، ومن الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى. وهي من أقدم الكتابات المعروفة في قارة إفريقيا وفي العالم. والتي تسمى بالكتابة الليبية أو اللوبية، ويشير الباحث إلى اختلاف المختصون في أصولها فهناك من يرجعها إلى العائلة السامية وهناك من يرجعها إلى العائلة الحامية، بينما هناك طرف ثالث يقول بانتمائها إلى العائلة اليافثية، إلا أن معظم الباحثين يجمعون بأنها حامية ومتأثرة بالسامية.

يصرح بن حصير (2014) ردا على من يزعمون أن اللغة الأمازيغية ذات أصول حامية أو سامية بأنها لغة مستقلة بذاتها.

ورد لدى بوقشور (2019) أن اللغة الأمازيغية هي لغة أفروأسيوية، ولغة سكان شمال افريقيا الذين يتوزعون على الرقعة الجغرافية الممتدة من المحيط الأطلسي غربا إلى أقصى الحدود الليبية شرقا، ويشير إلى أن هناك من اعتبرها متفرعة من اللغات السامية.

نلاحظ من خلال تحليل هذه المفاهيم بأن كل من (بووقشور، 2019؛ الدراجي2007؛ صالح، 1419هـ) يتفقون على أن اللغة الأمازيغية هي اللغة التي يتحدث بها سكان شمال إفريقيا. يتفق كل من (الدراجي،2007؛ بن حصير، 2014) بأن اللغة الأمازيغية ليست حامية ولا سامية.

يمكن القول إذن وبدون منازع بأن اللغة الأمازيغية هي لغة سكان شمال إفريقيا من المحيط الأطلسي غربا إلى البحر الأحمر شرقا ومن حدود البحر المتوسط شمالا إلى بلدان الساحل الصحراوي جنوبا، وتمثل اللغة الأم والأصلية لجزء كبير من المجتمع الجزائري.

مفهوم اللغة الأمازيغية في هذه الدراسة:

نقصد في بحثنا هذا باللغة الأمازيغية. مادة اللغة الأمازيغية الدراسية التي يدرسها أساتذة السنة الثانية من التعليم الثانوي الذين يمثلون عينة البحث.

الفصل الثاني

الممارسات التعليمية

1 – العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية.

2– الأطر والتوجهات الإبستيمولوجية في دراسة الممارسات التعليمية.

3 – الممارسات التعليمية بين الفعل والممارسة.

4 – الممارسات التعليمية بين حرية المثابرة والقيود النظامية.

5 – الممارسات التعليمية من منظور نظريات التعلم.

6 – الممارسات التعليمية " الفعالة".

7 – أساليب الممارسات التعليمية.

8 – ممارسات الإدارة الصفية.

9 – الممارسات التقويمية.

1- العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية:

يكتشف المطالع لأدبيات علوم التربية عموما، وممارسات التعليم خصوصا، سلسلة من العوامل الذاتية والموضوعية، التي تؤثر في سلوكيات وتصرفات المعلم داخل القسم أثناء قيامه بالعمل التعليمي. يحصي Legendre (1993) في هذا الصدد مجموعة من المؤثرات وهي:

- **المميزات السسيومهنية:** تلعب المميزات السوسيومهنية دور هام في تحديد ممارسات القائم على شأن التدريس. يتعلق الأمر مثلا بمعطيات وعناصر مثل: المستوى الأكاديمي، وأقدمية المعلم، ومؤهلاته البيداغوجية والمعرفية، وكذلك دوافع اختياره لاختصاص التدريس (المادة)، والمستوى التعليمي الذي يمتهنه، ابتدائي، متوسط، ثانوي...

- **مميزات المهام أو المهمة:** يتعلق الأمر في هذه الحالة بعناصر متنوعة هي الأخرى مثل: عدد تلاميذ القسم، ومستواهم، والوتيرة التي يتم بموجبها تقدمهم. ويتعلق أيضا بعدد الأقسام، وعدد الأفواج التي يدرسها، وكذلك بالحجم الساعي اليومي والأسبوعي، وبطبيعة المادة الدراسية، أو إن كان الأمر خاص بالمستوى المتوسط أوالثانوي، أو طبيعة المواد المدرّسة حينما يتعلق الأمر بالتعليم الابتدائي الذي يدرّس فيه المعلم مختلف المواد ...

- **الرضا الوظيفي:** يعد هذا العنصر من أهم العناصر التي تحدد نوع ممارسة المعلم. وتتحدد هي الأخرى بموجب عوامل كثيرة مثل: تهيّئة المدرسة والأقسام، مدى توفر الشروط المادية التي تسمح للمعلم بقيامه بنشاطاته على أحسن وجه، مدى توفر فرص الارتقاء في السلم الوظيفي الذي تصاحبه زيادة في الأجر، مكانة مهنة المعلم في التصور الجمعي المجتمعي، توفر فرص التكوين أثناء الخدمة المساعدة البيداغوجية والاجتماعية التي ينالها المعلم، العلاقات الحسنة التي يرتبط بها الأستاذ مع التلاميذ وأوليائهم ومع أقرانه والإداريين ...

- **المسار الوظيفي:** يقصد من هذا، عدد المرات التي تغير فيها الإدارة مستويات التعليم للأستاذ وكذلك الصفوف، لاشك في أنّ الأستاذ الذي يعتاد تدريس نفس المادة ولنفس المستوى سيرتفع لديه مستوى الثقة بالنفس، الأمر الذي يجعله يتصرف بلباقة وحنكة مقارنة مع ذلك الأستاذ الذي تتجدد عليه المستويات والصفوف في كل سنة دراسية، يدخل ضمن هذا كذلك نية الأستاذ في البقاء في سلك التعليم أونيته في تغيير الوظيفة، وكذلك عدد التكوينات أثناء الخدمة، والانخراط في المنظمات والنقابات التربوية...

– **مميزات البيئة المهنية:** تؤثر هي الأخرى على نوع ممارسات التعليم التي يبديها الأساتذة وهي تتمثل في حجم المدرسة الذي قد يعظم أو يصغر مثلا، أو في تموقعها بحي راقي أو العكس في حي شعبي أهله لا يألفون القراءة، يمكن كذلك للجو السائد داخل المدرسة أن يحدد نوع ممارسة الأستاذ بحيث لا تستوي في ظل جو التعاون وجو الصراعات ...

– **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:** كل مؤسسة تربوية لديها غاياتها وأهدافها المنشودة التي تتوخى تحقيقها والتي تتحدد ممارسات معلميها تبعا لهذه الغايات والأهداف، فطبيعي أن تختلف ممارسات المعلمين في مدرسة معدة لاستقبال العباقرة، عن ممارسات المعلمين في مدرسة معدة لاستقبال ذوي الحاجات الخاصة، وتختلف عن الممارسات في المدارس ذات الطابع الديني أو الطابع اللائكي أو المدارس العمومية والمدارس الخاصة ...

– **التكوين وإعادة التكوين:** يتمثل الأمر في هذه الحالة في نوع التكوين الذي زاوله الأستاذ والذي يحدد لا محالة نوع ممارساته، لأنّ المعلمون لا يزاولون كلّهم تكوين متشابه، فمنهم من تمّ تكوينه في المدارس الخاصة بتكوين المعلمين، ومنهم من تابع تكوين جامعي عادي، ومنهم من يدرس المادة التي تكوّن خصيصا لها، ومنهم من يدرس مادة غير التي تكوّن فيها، منهم من تابع فترات تكوينية عديدة أثناء الخدمة، ومنهم من لم يسعفهم الحظ إلاّ في متابعة القليل ... كل هذه العناصر وغيرها تؤثر على ممارسة المعلم.

– **تغير نظام التعليم وإصلاحاته:** طبيعي أن تطرأ في بعض الأحيان تعديلات على نظام التعليم أو الوسائل التعليمية أو تظهر تكنولوجيات تعليم جديدة أو تعدل مقاربات التعليم أو تغيّر وتصلح المناهج أو تتغير أدوار عناصر العملية التربوية وعلى رأسهم المعلمون والمتعلمون، كل هذه الظروف يصاحبها لا محالة تعديل في نوع الممارسات التي يباشر بها المعلمون تدريسهم.

توجد إلى جانب هذه العوامل المذكورة، العوامل النفسية والشخصية التي تحكم سيكولوجية الأستاذ وتجعله ظاهرة فريدة من نوعها، وهي تؤثر بصورة عميقة في ممارساته للتعليم، كالحالة الوجدانية، ومستوى الذكاء، والبنية الجسمية والنفسية، والوضعية العائلية والاجتماعية ...

2 – الأطر والتوجهات الابستيمولوجية في دراسة الممارسات التعليمية:

تولي الدراسات التربوية اهتماما بالغا لما يجري داخل الصفوف والأقسام الدراسية، من تفاعلات، وتبادل التأثير بين عناصر الوضعيات التربوية: معلم – متعلم – مادة – ومحيط. التي تتحدد على أساسها نوعية التعلم، الذي تصبوا النظم التربوية والسياسية إلى تحسينه وتطويره وتنميته، وذلك بهدف التمكن من

تكوين أفراد ومتعلمين أكفاء، فاعلين، وقادرين على الاستجابة للمطالب الاجتماعية وتلبية حاجات المجتمع من الموارد البشرية.

يصور Legendre (1993) أثر هذه العناصر على التعلم في شكل معادلة ونموذج رياضي كما يلي: APP = F (S,O,M,A) بمعنى أن التعلم (APP) تتحدد نوعيته بناءا على المميزات الشخصية للمتعلم (S)، وطبيعة محتوى المادة التعليمية (O)، ونوعية المرافقة التعليمية للأستاذ (A)، ومؤثرات البيئة التربوية (M). يبدو واضحا من خلال هذا النموذج الرياضي مفعول هذه العناصر وأهميتها في تحديد مخرجات التربية، لذلك أصبحت تحرص كل السياسات التربوية على توفير ظروف بيئية ملائمة للتعلم، وتختار مضامين ومحتويات تعليم جديدة، ومجدية، وتعمل على تكوين معلمين قادرين على أداء مهامهم على أحسن وجه، من خلال إنشاء مؤسسات ومدارس خاصة في مجال تكوين المعلمين.

يشكل المعلم الممارس لمهنة التعليم، والقائم على النشاطات التعليمية التي تنصب عليها دراستنا أحد المواضيع التي استقطبت اهتمام الباحثين منذ الثلاثينيات من القرن الماضي، بداية بأشغال(K, Lewin,1939) حول أساليب التعليم، ثم انتشرت أكثر بداية من الخمسينيات من نفس القرن على حد ما تؤكده Altet (1993) التي تصرح بأن هذه الدراسات كانت منصبة في تلك الفترة على دراسة الأساليب السلوكية التي تصدر من المعلمين خلال ممارستهم لعملية التعليم. لكن سرعان ما تحول شكلها، لتهتم في الثمانينات، بتحليل أساليب التعليم، في ظل نظرة شمولية متعددة الأبعاد. باعتبار أن الممارسات التعليمية ظاهرة اجتماعية معقدة، تتحكم فيها عوامل كثيرة ومتباينة، لا يمكن أن تتّم إلا في إطار شمولي غير مجزء. أما بداية من التسعينيات فإنّ هذه الدراسات أصبحت تهتم أكثر بالبيئة الدراسية الصفية، التي تشتمل على كثير من المعطيات الذاتية والموضوعية، إذ لم تعد الدراسات تهتم بتصنيف السلوكيات التي تميز المعلمين، ولكن تهتم بالدور التحفيزي الذي يلعبه المعلم من خلال أسلوبه، واستراتجياته، وتحركاته وتحضيراته، وطرق تعليمه ... وبالأجواء التي يخلقها من أجل مساعدة التلاميذ على التعلم والنجاح.

تعتبر هذه التحولات، التي مست موضوع ممارسات التعليم، عن تعدد التوجهات الإبستيمولوجية التي يتناول الباحثون من زاويتها الموضوع، وتعبر كذلك عن تعدد النظريات الأرقونومية التي يتم دراسة العمل التعليمي في ضوئها.

بخصوص التوجهات النظرية الأرقونومية، يفصح Bronckart (2004) في مقاله حول دواعي وكيفية تحليل عمل المعلم، بأن الدراسات التي تهتم بتحليل العمل، تفرق بين العمل المفترض المفروض، والعمل

الواقعي: الأول يتمثل في النشاطات التي تفرضها التشريعات، والنصوص والتعليمات الصادرة عن الإدارات والمؤسسات المستخدمة، والتي يفترض أن يتقيد بموجبها كل الأساتذة والمعلمين، تدخل في هذا الإطار كل النصوص القانونية التي توجه النشاط التعليمي، وكذلك مقاربة التعليم التي يتبناها النظام التربوي، وأيضا المناهج الدراسية المقررة التي يتوجب نظريا على الأستاذ التقيد بها، والتي تحدد ممارسة المعلم بشكل أو بآخر. أما تعبير العمل الواقعي: فإنه يعني النشاطات الفعلية والواقعية التي تصدر عن المعلم داخل الصف، وجها لوجه مع التلاميذ، بناءا على ظروف ومعطيات الواقع الطارئة التي قد لا تنتبه لها قيود التنظيمات ولا تأخذها في الحسبان.

يشير الباحث إلى أن الدراسات الأرقونومية في الوقت الحالي تنصب أكثر على استكشاف العمل الواقعي والفعلي، الذي تكتنفه أسرار، وتحكمه خبايا، لم يتم الاطلاع عليها إلى حد الساعة.

نظرية فلسفة النشاط: (La philosophie de l'action) الموروثة على حد تصريح الباحث عن (Wittgenstein et Anscombe) والتي كيفها (Ricoeur, 1977) تحت تسمية (sémantique de l'action)الذي يمكن ترجمته إلى مفهوم النشاط. هذا التوجه النظري، يؤكد على أنّ أعمال ونشاطات الإنسان على عكس الأعمال الميكانيكية، التي يحكمها المنطق الآلي، تحكمها الإرادة. بمعنى أن الفعل الإنساني يتم بناءا على إرادة ووعي، وهو يصبوا دائما إلى تحقيق غاية مرتقبة مقصودة. هذه العناصر والمعطيات النفسية داخلية في كيان الإنسان، غير ممكن ملاحظتها، وفي نفس الوقت مستحيل التحكم فيها. يبقى إذن من هذا المنطلق، تفسير الفعل والنشاط الإنساني من خلال عناصر مستترة لا يمكن رؤيتها وملاحظتها أمر صعب جدا، ومستعص على حد تعبير (Gervais, 2007)، وهذا الأمر يصعب لا محالة دراسة موضوع ممارسات التعليم.

– **نظرية النشاط: (Théorie de l'activité) لـ (Leontiev,1979)** تفسر هذه النظرية الفعل والنشاط الإنساني في ظل الإكراهات الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالإنسان ويعيش في ظلها، تؤكد هذه النظرية على أن الإرادة والدافعية والغايات فعلا هي معطيات نفسية لا يمكن ملاحظتها، لكن الإنسان لا يلد بها، ولا يحملها كتراث موروث عديم المعالم، بل يكتسب معانيها من الوسط الاجتماعي والمحيط البيئي الذي يترعرع فيه، وبالتالي فإنه حتى وإن كانت الأفعال تبدوا صادرة في ظاهرها من إرادة الفاعل، لكنها في الواقع تصدر منه بناءا على ضوابط اجتماعية وبيئية، وبالتالي فإن حرية المتصرف محدودة وضيّقة في واقع الأمر، يمكن فهم نشاط الإنسان إذن في نظر هذا الطرح من خلال المؤثرات الاجتماعية والبيئية التي يخضع لها.

– **نظرية (Schutz, 1998):** يعتبر هذا التوجه نظرة توفيقية بين ما سبق من طروحات. تفسر الأفعال الإنسانية والنشاطات التي يقوم بها الأفراد على أنها نوع من قيادة السيارة التي يجب أن تراعى فيها ظروف وأحوال الطريق. بمعنى أن الإنسان يختار ويحدد تصرفاته، ولكن في ظل شبكة من القيود والضوابط، وهذه القيود يمكن أن تكون داخلية أو خارجية. تعطي هذه النظرية الأهمية للدور الذي يلعبه القائد صاحب الفعل والنشاط، لكن لا تغفل بأن الفاعل يخضع لقيود اجتماعية ومادية كثيرة ومختلفة. بمعنى أن الفاعل صحيح بأنه يفعل، ولكن يقوم بأفعاله في ظل قيود وضوابط، صحيح هنا بأن الفاعل لديه إرادة ويصبوا إلى تحقيق غاية، لكن الضوابط تفرض عليه انتهاج سبل دون أخرى، وتكييف سلوكياته حسب المعطيات والظروف التي يفرضها الواقع.

يبدو مما سلف بأنّ العمل التعليمي الذي يتمثل في ممارسة التعليم تحكمه الحرية في جانب من مداخلة النشاط، وقيود في الجانب الأخر منه، الأمر الذي فرض علينا إدراج عنصر ما سميناه بالمعلم بين حرية المثابرة وقيود النظام، وهو تعبير فعلي، عن واقع الممارسة التعليمية الذي يتماشى مع التوجه النظري الشوتزي (Schutz)، وبأن نشاطات المعلم وممارساته داخل الصف الدراسي، تتحكم فيها معطيات كثيرة، يجد فيها المعلم مجال من حرية التصرف، ولكن في إطار احترام ضوابط تربوية واجتماعية وزمنية. يعترف ويتفق مع هذا المنطق العديد من المختصين الذين تناولوا دراسة الممارسات التعليمية أمثال، (Nault & fijalkow, 2002; Tardif & Lessard, 2004) الذين يؤكدون بأن واقع ممارسات التعليم هي نتاج حرية تصرف شخصية وضوابط إدارية واجتماعية وبيئية.

أما بخصوص التوجهات الابستيمولوجية، التي تتم في ظلها دراسات ممارسات التعليم، فإن Maubant (2007) يصرح بأن دراسة ممارسات التعليم، تأتي استجابة لمتطلبات تكييف هذه الممارسات مع مستجدات الوضعيات التربوية والبيداغوجية. وبأن هذه الدراسات من واجبها تحديد وفهم المبادئ التي تنظم ممارسات التعليم من جهة، ومن جهة أخرى، استكشاف القدرات المهنية المجندة من طرف الممارسين أثناء أدائهم لنشاطاتهم التعليمية، لأن ذلك من شأنه أن يسمح بتصميم دلائل مرجعية مهنية لممارسات التعليم، تكون بمثابة خطوة مبدئية لإنشاء هندسة جديدة في علوم التربية، تنصب حول تكوين المكونين.

في إجابة لهذا الباحث حول التساؤل عن ماهية النماذج التي يمكن بواسطتها تحديد وفهم الممارسات التعليمية. يسرد الباحث أولا، توجه الأبحاث التي تهتم بتحليل هذه الممارسات من خلال التصريحات التي يدلي بها الممارسون، ثم ثانيا الأبحاث التي تنصب حول تحليل الوضعيات التربوية الصفية، التي تتناول الممارس كعنصر من عناصر هذه الوضعيات، وهناك ثالثا الأبحاث التي تنصب حول تحليل ممارسات

التعليم الواقعية أو الفعلية، التي تنال تأييد الباحث لأنها ناجعة في نظره، وهي تمكن فعلا من تفسير وفهم ممارسات ممتهن التعليم.

يشير الباحث (Maubant) السالف الذكر إلى أن هذا التوجه الثالث المجدي يتفرع إلى ثلاثة توجهات متميزة وهي:

– Le Modèle des sciences de l'action: الذي يذهب في نظره إلى أبعد من التحليل الأرقونومي للممارسة، ويعتبر الممارسة نشاط له لغة وسيكولوجية وفلسفة وسسيولوجية، تتم في ظلها دراستها. تهدف هذه الدراسات بوضوح وبعيدا عن كل لبس إلى المساهمة في تغيير وتحسين نوعية الممارسات التعليمية الصفية.

– Le Modèle de l'effet Maitre: يتناول هذا النوع من الدراسات مختلف التأثيرات التي يحدثها الممارس للتعليم على مستوى التلميذ، كالرفع من دافعيته، وبعث الشغف فيه لحب المدرسة والولوع بالقراءة والكتابة والتعلم، وتحسين مستوى التلميذ الدراسي، ومساعدته على النجاح، وغيرها من التأثيرات. تهدف هذه الدراسات إلى محاولة تقويم أثر الممارسة التعليمية على التلميذ والمتعلم.

– Le Modèle aidant à L'indentification et à la compréhension de l'action enseignante :

ينصب هذا النوع من البحوث حول وصف وتفسير ممارسة التعليم من أجل فهمها في ظل شبكة المتغيرات المتداخلة التي تحكمها، تعتبر هذه البحوث في نظر (Maubant) بأنها محاولات نموذجية، تصبو إلى إيجاد سبل وطرق محددة ومناسبة لفهم الممارسات التعليمية.

يحصي الباحثان Clanet et Talbot (2012) نموذجين ابيستيمولوجيين لتناول موضوع البحث في ممارسات التعليم: إما الاعتماد على الممارسات المصرح بها من قبل الممارسين أنفسهم (Les pratiques déclarées) أو الاعتماد على الممارسات التي يمكن ملاحظتها سواء بالعين المجردة أو بالاستعانة بمختلف الوسائل التي تسمح بالملاحظة (Les pratiques constatées)، ويصرحان بأن لكل توجه مزايا وعيوب في نفس الوقت، هم على غير الأرقونومين لا ينصحان باستعمال تعبير الممارسات الواقعية أو الحقيقية أو الفعلية، بالنسبة لهما هذه التعبيرات تتضمن الحقيقة. والحقيقة لا يمكن لا ملاحظتها ولا التعبير عنها، لأن ما يلاحظ ناقص، لا يعبر عن حقيقة، وكذلك الشيء بالنسبة لما يصرح به الممارسون، لأنه غير حقيقي كلية.

تلاحظ الباحثة Clanet (1998) في هذا الشأن من خلال دراسة لها، بأن ممارسات المعلمين وتصريحاتهم نحو ممارساتهم يحكمها التضارب في غالبية الأحيان، وبأن ممارساتهم منافية لتصريحاتهم

حول هذه الممارسات، والعكس، بحيث نجدهم لا يصرحون غالبا بواقع ممارساتهم وهذا الأمر يرمي بالباحث في ملابسات وتأويلات خاطئة.

نفس الاستنتاج يخلص إليه كل من Lebrun et al. (2005) من خلال تحليلهم للمنشورات الخاصة بالبحوث التجريبية في موضوع الممارسات التعليمية، عندما يلاحظون، بأن البحوث في أغلبيتها تعتمد على تصريحات المعلمين الخاصة بممارساتهم، في حين أن الممارسات المصرح بها والممارسات الواقعية يحكمها غالبا إن لم نقل دائما تفاوت كبير وتباين واسع، لذلك نجدهم ينصحون باعتماد الملاحظة التي يمكن في نظرهم أن تشكل سبيلا إضافيا بل وضروريا لاستكشاف واقع الممارسات التعليمية. لكنهم في نفس الوقت يحذرون ويؤكدون على أن النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث في هذه الحالة لا تعبر هي الأخرى عن الواقع، بقدر ما تعبر عن واقع ملاحظ من قبل طرف خارجي له تصوراته وتوجهاته وآراؤه، تم في إطار ظروف خاصة ومحددة وقعت في ظلها الملاحظة، ولا تعبر هذه الظروف هي الأخرى، عن ظروف الواقع التي تتم فيها مختلف الممارسات التي يقوم بها المعلمون.

نخلص من هذه الإطلالة على نماذج البحث في الممارسات التعليمية بأن استكشاف أسرار وخبايا هذه الظاهرة الإنسانية والاجتماعية أمر صعب ومستعصي جدا، لذلك يوصي كل من (Bressous,2001; Bru, 2002) الباحثين بتركيز مجهوداتهم البحثية، حول إيجاد أدوات وإمكانات مفاهيماتية ومنهجية جديدة وبديلة، تسمح بخلق نماذج نظرية، يمكن بواسطتها وصف وتفسير وفهم هذه الممارسات بدقة أكبر.

3 – الممارسات التعليمية بين الفعل والممارسة:

التعليم ظاهرة إنسانية قديمة، يخضع لها كل ألأشخاص، وتهتم بها كل المجتمعات، لكن لم يتم إلى يومنا هذا الإتفاق على تعريف هذه الظاهرة بشكل جامع ومانع دقيق، ليس هذا فقط، بل نجد أنّ اللفظ كفعل له معنى مغاير للفظ كممارسة.

3– 1– التعليم كفعل (Enseigner):

يظهر هذا المصطلح في صيغته كفعل، في قاموس التربية الحديث لـ Legendre (1993) بأنه يتمثل في عملية نقل وإيصال مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات والإمكانات للمتعلم وكذلك في مجموع القرارات التي يتخذها المعلم من أجل تعزيز التعلم لدى التلاميذ، في ظل وضعية بيداغوجية.

التعليم كفعل عند Chatel (2001): عرّفت المؤلفة المصطلح بشكل بسيط بحيث تقول بأنّه يتمثل في محاولة تلقين شيء ما لشخص ما.(ترجمة حرة)

«Enseigner, C’est tenter de faire apprendre quelque chose à autrui » (Chatel, 2001, p.179).

التعليم كفعل عند Bru (2001): يتمثل في تصميم وضعيات ديداكتيكية وبيداغوجية ومادية وعلاقائتية من شأنها تعزيز عملية التعليم.

التعليم كفعل عند Maglliulo (2008): يتمثل في عملية تكوين الشباب وتلقينهم معارف وسبل من شأنها أن تعزز قدراتهم وتسمح لهم باكتشاف أنفسهم، وكذلك المساهمة في تنشأتهم الإجتماعية.

يبدو واضحا من خلال تحليل هذه المفاهيم بأنّ التعليم في مدلوله كفعل ينصّب على عملية تكوين وتعليم وتلقين يقوم به شخص يعلم نحو شخص يتعلم، بالنسبة لـ Legendre (1993) هناك نشاط يقوم به المعلم تجاه المتعلم، يتمثل في نقل وايصال المعرفة والخبرات والمهارات والإمكانات.(2001) Chatel لم تحدد موضوع التعليم لتبسيط مفهومها. أمّا(2001) Bru فهو يركز على الوضعيات التي تتم فيها عملية التعلم، من هذا وذاك يمكن أن نخلص إلى أنّ التعليم كفعل هو نشاط وأفعال يقوم بها شخص يعلم نحو شخص يتعلم مضمونا معينا.

3 -2 - التعليم كممارسة (Enseignement):

يشير (2008) Dessus إلى اتساع رقعة ومجال هذا التعبير واللفظ يجعل منه مصطلحا صعب التحديد، لذلك فإنّ الدراسات غالبا ما تتفادى تحديده، وفي محاولة له في حصر مفهوم التعليم كممارسة جدول مستويات يمكن أن يستشف منها القارئ بأنّ المفهوم يشمل على: التواصل الذي يحدث بين المعلم والتلاميذ، وعلى التعاون والتبادل القائم سواءً بين الأستاذ والتلاميذ أو بين التلاميذ بينهم برعاية المعلم وبتحفيز منه، ويشمل أيضا النشاطات والإستراتجيات والتقنيات التي يجنّدها المعلم من أجل تحقيق التعلم لدى التلاميذ.

أما عند Legendre (1993) فإنّ التعليم كممارسة، يشمل زيادة على ما يتضمنه كأفعال ونشاطات يقوم بها المعلم تجاه المتعلم. مستويات أخرى تتحدد فيها الممارسة بدّقة أكثر، وتنتج عن ذلك ألفاظ، وتعابير، كالتعليم الإبتدائي، والثانوي، والمتوسط. أو عبارات كتعليم اللغات، تعليم الرياضيات، تعليم العلوم تعليم القرآن ...، أو التعليم عن بعد، أو التعليم بالحاسوب، أو التعليم الموجه ذاتيا... وغيرها من أنواع التعليم التي تحكمها خصوصيات محددة. ويعني أيضا التعليم كممارسة مهنة الأشخاص الذين يمتهنون التدريس.

لتأكيد شساعة ميدان ومجال هذا المصطلح نشير إلى أنّ Legendre (1993) خصص 37 صفحة لمعالجة هذا المصطلح في قاموسه "قاموس التربية الحديث" (Dictionnaire actuel de l'éducation)، تبدأ في الصفحة 505 أين نجد مصطلح (Enseignement) وتنتهي في الصفحة 540 أين نجد آخر مصطلح (Enseignement Vocationnel)

نستنتج بأنّ التعليم من هذا المنظور شاسع وواسع، لكن كلّ المتدخلين يتفقون على أنّ المفهوم يتضمن بعد، ما يقوم به المعلم من نشاطات وممارسات داخل القسم تجاه التلاميذ من أجل إحداث عملية التعلم لديهم.

4 – الممارسات التعليمية بين حرية المثابرة والقيود النظامية:

يتمتع المعلمون في كل مستويات التعليم والتكوين الأساسي أو العالي أو المهني بحرية المثابرة في مجالات من نشاطاتهم التعليمية، ولكنّهم في نفس الوقت نجدهم مقيدين في مجالات أخرى كثيرة ومتنوعة.

يشير Magliulo (2008) إلى أنّ قيود النظام التي يتوجب على المعلمين احترامها عديدة ومختلفة، مثل الوقت، ومحتوى المنهاج، والتعليمات البيداغوجية، والمشروع الدراسي، وغيرها من القواعد والضوابط التي يكون فيها المعلم تحت طائلة رقابة المؤسسة التعليمية والمسؤولين القائمين عليها والقانون. لكن يؤكّد بالمقابل، وفي نفس الوقت، بأنّ المعلمين غالبا ما يكونون أحرار في مجالات أخرى، من نشاطاتهم التعليمية الصفية، فلهم الحرية مثلا في كيفية تحقيق أهداف البرنامج، وهم أحرار أيضا في تنظيم تسلسل الدروس، وفي الإيقاع الذي تتم بموجبه الدروس، وفي كيفية تقويم تعلمات تلاميذه...

تضيف الباحثة Clanet (2008) في هذا الشأن مستدلة ببرامج التعليم الابتدائي الفرنسية لسنة 2008، التي تقول بأنّها تمنح حرية تصرف واسعة للمعلمين، وبأنّ "البرامج ... تترك ... حرية ... اختيار الطرق والإجراءات العملية للمعلمين" (ترجمة حرة)، وذلك بهدف تمكين المعلمين من اختيار أحسنها وأنسبها للتلاميذ. ولكنّها تشير إلى أنّ هذه الحرية ليست مطلقة، لأنّ هناك سلسلة من القيود والتعليمات التي تصدرها السلطات السياسية والتربوية لتوجيه عمل المعلم، إذ "على المعلم توجيه التلاميذ إلى اكتساب معالم ثقافية قوية" (ترجمة حرة) حتى في مجال التقويم هناك تعليمات صارمة تحتويها هذه البرامج التي تفرض بأن يكون التقويم مستمرا.

أمّا Nault et Fijalkow (2002) فإنّهما يصرحان بأنّ الكثير من المعلمين يختنقون في ظل إكراهات ضغوط وإلزامات البرامج المتداولة، لأنّها تفرض على المعلمين شروط لا صلة لها بمعقولية المنطق التربوي، همّها إنهاء البرامج خلال مدة السنة الدراسية من دون إيلاء الاعتبار لمتغيّرات أساسية في العملية التعليمية ـ التعلمية، كمميزات التلاميذ، وظروف التدريس، والأحداث الوطنية المتواترة خلال السنة، ما يجعل المعلمون يحسون في كثير من الأحيان بأنّهم يتسابقون مع الوقت. استعرض الباحثان شهادة معلمين أحدهما يشهد بأنّ المناهج تفرض قيود وضوابط تقلل من حرية المعلم، والآخر يشهد بأنّ الزامات البرامج توحي له بأنّه مكبلا، وليس حرا وهو يحس بالاختناق في احترامه لإلزامات البرامج.

نستنتج من هذه التصريحات والشهادات التي يدلي بها المختصون في دراسة الممارسات التعليمية والممارسين للعمل التعليمي، بأنّ القيود مقيّدة، والحرية مُقيدة، أعني أنّ العمل التعليمي ليس سلسلة من القيود اللامتناهية بل هي القيود محدودة. وفي نفس الوقت لا يترك الحرية المطلقة للمعلم، بمعنى أن الحرية محدودة. ويبدو الأمر معقولا منطقيا وتربويا، لأنّ حرية المعلم الكلية توقع التربية في فوضى عارمة لا يمكن تفكيك خيوطها، والتقيد المطلق للأستاذ يجعل منه آلة أوتوماتيكية صعب عليها التجاوب مع معطيات وظروف الوضعيات التعليمية والتربوية على حد تصريح (Nault et Fijalkow (2002.

صحيح بأنّ المعلمين مقيدين بالوقت الإجمالي الذي يستنفذون خلاله محتوى البرنامج الدراسي السنوي المسطر، وهم كذلك مقيدون في حجم الوقت الأسبوعي، والوقت الخاص بكل حصة، لأنّ الأمر يتعلق بمنطق فرض النظام الذي يستدعي تخصيص ظرف زمني لكل مادة دراسية، ولكل أستاذ ولكلّ مجموعة من التلاميذ. لكن تنظيم الوقت وتواتر المحتوى خلاله يبقى من شأن الأستاذ، وتقسيم النشاطات وتوزيعها الزمني يبقى من شأن الأستاذ ومجال حريته. صحيح كذلك بأنّ محتويات البرامج تفرض بمنطق عمودي لأنّها تستجيب لحاجات ومطالب اجتماعية يفرضها التصور الجمعي الذي تستمد منه محتويات التعليم أصولها، فكل مجتمع يتمتع بخصوصيات ولديه طموحات يصبو إلى تحقيقها من خلال تربية الأجيال وهذا الأمر ليس من شأن الأشخاص، معلمين كانوا أو غيرهم. لكن بالمقابل يتمتع المعلمون بنوع من الحرية في التصرف في المحتوى، فالأستاذ حرّ مثلا في اختيار نوع الشجرة التي يقترحها على تلامذته عند تدريسهم لعملية التركيب الضوئي في مادة العلوم، وهو حرّ في اختيار الوديان والأنهار التي يختارها كأمثلة عند تدريس المجاري المائية، وهو حرّ كذلك في التجزئة والتواتر الذي يقترح بموجبه المحتوى على التلاميذ...

تمثل في هذا الإطار النصوص التشريعية والتنظيمية المدرسية، ضوابط قانونية تفرض نفسها على المعلمين، لكن لا يجب أن يفسر محتواها على أنّه مضمون قصري مكره للمعلم وإنّما هي عبارة عن توجيهات الهدف منها حفظ النظام التربوي حتى لا تعّمه الفوضى.

5- الممارسات التعليمية من منظور نظريات التعلم:

تمثل نظريات التعلم الأطر والمرجعيات العلمية، التي تنظم على أساسها النشاطات التعليمية. لذلك يشترط على المعلمين وممتهني التدريس الإلمام بهذه النظريات، وزخم المعارف والمعلومات التي تفيد بها في تفسير الظواهر التعلمية. لتكون لهم دعامة وسندا في توجيه نشاطاتهم وسلوكياتهم التعليمية، وتسهل

عليهم نشاطاتهم التدريسية من جهة، وتساعد التلاميذ على حسن الاستفادة من نشاطهم التعلمي من جهة أخرى.

تتمثل نظريات التعلم حسب العبادي (2006) في الأطر والمرجعيات العلمية التي تنظم على أساسها النشاطات التعليمية. ويشير المؤلف إلى أن الفضل يعود لـ (Skinner Burrhus Frederic) في ربط مبادئ نظريات التعلم بطريقة علمية منظمة مع علم التدريس. تعمل نظريات التعلم حسب أركيبي (2018) على تقديم مبادئ أساسية تساهم في تفسير وفهم ميكانيزمات وطرق تعلم الفرد وفق مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية ومختبرية.

5- 1 - النظرية السلوكية:

يشير أركيبي (2018) إلى أن المدرسة السلوكية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهر مؤسسيها (Watson) وتعتمد على القياس التجريبي، ولا تهتم بالمجرد الغير قابل للملاحظة والقياس. يحصي نبهان (2008) رواد هذه النظرية في:

(Ivan Pavlov), (Idward Thorndike), (John Broadus Watson), (Leonard Hull), (Edwine Guthrie), (Burrhus Frederic Skinner).

وفقا لـ الصغير والنصار (2002) فإنّ النظرية السلوكية تقسمها بعض الكتب إلى نظريتين منفصلتين ألاّ وهما: النظرية الإرتباطية والنظرية الوظيفية، ومن رواد النظرية الإرتباطية نجد: (Pavlov)، (Watson)، (Guthrie) الذين يركزون على الارتباطات بين: الأهداف، البيئة، والسلوك وحسبهم يستثار هذا الأخير مع بدء المنبه الداخلي أو الخارجي. وتعرّف النظريات التي انطلقوا منها بنظريات المثير والاستجابة، وأما النظرية الوظيفية فيمثلها كل من (Thorndike)، (Hull)، و(Skinner). أمّا أركيبي (2018) يرى أنّ التعلم في النظرية السلوكية يتمحور حول اكتساب تعلم جديد، أو إعادته أو التوقف عن اكتسابه، بحيث يكون سلوك الفرد قابل للتعديل والتغيير وذلك بتوفير ظروف وأجواء تعليمية معينة. ممّا يعني أنّ دور المعلم حسب هذه النظرية يتمثل في إكساب المتعلم تعلما جديدا أي نقل المعلومات إليه، أو التوقف عن السلوكيات الغير المرغوبة أو تعديلها، ولكي يُحدّث المعلم هذا التغيير لدى المتعلمين يجب أن يوفر الظروف والأجواء التعليمية المناسبة، أي تهيّئة البيئة الصفية المناسبة.

أمّا بالنسبة لـ الصغير والنصار (2002) فيريان أنّ النظرية السلوكية تركز على دور البيئة الخارجية في تفسير السلوك. فحسب هذين الباحثين تتمثل الممارسات التعليمية من خلال هذه النظرية في تحديد وترتيب المواقف التعليمية التي تساعد المتعلمين على التعلم.

ورد في نفس المقال بأن (Dirscoll, 1994) يرى بأن الممارسات التعليمية حسب النظرية السلوكية تتمثل في تحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي، وتقسيم كل هدف إلى أهداف ثانوية وتنظيمها في إطارات مرتبة، واستخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب، ويجب كذلك على المعلم انتقاء المعززات التي تتناسب مع التلاميذ واستخدامها فور صدور الاستجابة المرغوبة.

يضيف أبو هولا والدولات (2009) أنّ الممارسات التعليمية أو دور المعلم في المنحنى السلوكي هو دور تقليدي يتمثل في توفير المعرفة والمعلومات وتلقينها للمتعلمين. ويحصر عبد الرحمن (2015) الممارسات التعليمية من خلال النظرية السلوكية في توجيه المتعلمين إلى الجواب الصحيح من خلال وسائل واستراتجيات مختلفة.

أمّا بالنسبة لـ زرقوق وبلمهيدي (2018) فتريان أنّ النظرية السلوكية تساعد المعلم في تأسيس أهداف تعليمية محددة، وبناء سلسلة من أنشطة التعلم التي تتدرج من السهل إلى الصعب أو المعقد ومن الخاص إلى العام، ويُعلّم تلاميذه كذلك كيفية صياغة خطط لتعلم المعلومات الجديدة بأكثر فعّالية.

ترى عبد الرحمن (2015) أنّ النظرية السلوكية تركز على سلوك المتعلم وعلى الظروف التي يتمّ فيها، وتؤكد على استخدام المعلم للأدوات المساعدة على التعزيز. وهذا ما يعني أنّ الممارسات التعليمية حسب النظرية السلوكية يتمثل في تعزيز السلوك لدى المتعلم بالاعتماد على الوسائل التعليمية.

يشير أيضا عطية (2008) إلى أنّ ثورندايك (Thorndike) يشدد على التعلم عن طريق المثير والاستجابة من خلال نظريته المعروفة بـ "المحاولة والخطأ". وأن التطبيقات التربوية لنظريته في التدريس تتمثل في أن التعلم بالمحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط، مما يحتم على المعلم استثارة نشاط المتعلمين لتحقيق التعلم لديهم، وللتعزيز دور رئيسي في عملية التعلم، إذ أن استعمال الثواب أفضل من استعمال العقاب. يرى (Thorndike) أيضا أن إثارة الاستجابة الصحيحة لدى المتعلم هي التي تسهل عليه التعلم وليس التكرار الآلي، ومنح الحرية للمتعلمين أثناء التعلم، والتدرج في التعليم من السهل إلى الصعب، وحسب (عطية) فإن (Pavlov) صاحب نظرية "الاقتران الشرطي" يشدد على دور الانتباه في عملية التدريس، ويرى أنّه من الأفضل عدم عرض أكثر من وسيلة تعليمية في آن واحد حتى لا يتشتت انتباه المتعلمين. وهذا ما يشير إلى أنّ الممارسات التعليمية حسب (Pavlov) هي التركيز على إثارة انتباه المتعلمين، والحرص على عدم استعمال الكثير من الوسائل التعليمية في آن واحد، لأنّ كثرة الوسائل تشتت انتباه التلاميذ.

جاء عند عطية (2008) أنّ المدرسة السلوكية تقترح أن يتضمن التدريس ما يلي:

- تحديد الأهداف السلوكية المطلوبة؛

- تحديد الخبرات السابقة لدى المتعلم بالاختبار القبلي؛
- التقدم بالتعلم بشكل تتابعي؛
- التشديد على التعزيز لكل استجابة صحيحة؛
- استثارة المتعلم في جميع خطوات التعليم؛
- تقديم التوجيهات حول ما هو مطلوب؛
- التغذية الراجعة؛
- تسجيل استجابات المتعلم؛
- تنظيم بيئة التعلم بطريقة تضمن التتابع في الاستجابات (عطية، 2008،ص ص.53- 54).

من خلال كل ما سبق نتوصل إلى أن الممارسات التعليمية من منظور النظرية السلوكية يتمثل في إكساب المتعلم تعلما جديدا وذلك بتوفير الظروف والأجواء التعليمية المناسبة، أي تهيّئة البيئة الصفية المناسبة، والعمل على تحديد وترتيب المواقف التعليمية التي تساعد المتعلمين على التعلم بالتدرج من السهل إلى الصعب ومن الخاص إلى العام، وانتقاء المعززات التي تتناسب مع التلاميذ واستخدامها فور صدور الاستجابة المرغوبة. والعمل على تحديد الخبرات السابقة من أجل تقديم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب.

5- 2 - النظرية المعرفية:

تركز النظرية المعرفية في تفسير عملية التعلم على العمليات التي تحدث داخل الفرد أو في ذهنه. يحصي نبهان (2008) رواد هذه النظرية في:

(David Ausubel), (James samuel colemane),) (Jean Piaget), (Jérôme Bruner), (Kurt Koffka), (Kurt Lewine), (Wolfgang couhler),…

يقول (نبهان) في هذا الصدد: " ... تفسر هذه النظريات التعلم بأنّه عملية استكشاف ذاتي تقوم على التبصر والإدراك والتنظيم وفهم العلاقات نتيجة تفاعل القوى العقلية للإنسان مع المثيرات التعليمية في البيئة" (نبهان، 2008، ص.75).

هذا ما يفسر أن التعلم حسب النظرية المعرفية يحدث من خلال تفاعل الملكات العقلية للإنسان ومثيرات البيئة الخارجية.

تضيف عبد الرحمن (2015) أنّ النظرية المعرفية ترى أنّ مصدر التعلم يرجع إلى العمليات العقلية، وكما تهتم بخصائص المتعلم وبالعوامل المؤثرة في تعلمه وتعمل على معالجتها.

نستنتج مما سبق أنّ الممارسات التعليمية من منظور هذه النظرية يتمثل في الاهتمام بخصائص المتعلم، والاهتمام والتركيز على العوامل المؤثرة في تعلم تلاميذه والحرص على معالجة المؤثرات السلبية على تعلمهم.

أمّا أركيبي (2018) فيرى أنّ النظرية المعرفية تعتبر التعلم هو تغيّر في المعلومات وليس تغيّر في السلوك، كما تعتبره سيرورة تحدث في ذهن الفرد، وعبارة عن نشاط تتدخل فيه عمليات الإدراك والفهم والاستنباط. ممّا يعني أنّ المعلم هنا عليه بالاهتمام بمدى فهم وإدراك تلاميذه للمعارف، والعمل على تغيير المعلومات الخاطئة لديهم.

يشير الصغير والنصار (2002) إلى أنّ نظرية النمو المعرفي لـ بياجيه هي الأكثر شيوعا في علم النفس، بحيث حدد النمو المعرفي بأربعة مراحل وهي: المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجرّدة. وهو ما يصف طرق التعلم في كل مرحلة عمرية. مما يعني أنه على المعلم أثناء تنفيذ درسه مراعاة مستوى النضج الزمني والعقلي والجسمي لتلاميذه أي مراعاة كل خصائص المرحلة العمرية التي يكون فيها تلاميذه. جاء في هذا المقال أيضا أنّ (Driscoll, 1994)يرى أنّ المبدأ الأساسي الذي تستنّد إليه النظرية المعرفية في التعلم هو العمليات المعرفية الداخلية وليس المؤثرات والأحداث الخارجية، ولفهم هذه الأخيرة يتوجب فهم العقل البشري أو فهم كيفية عمل الذاكرة التي تتميز بالتنظيم والنشاط، ويرى أنّ التدريس من خلال هذه النظرة يحتاج إلى تركيز وتأني من قبل المعلم حتى يتمكن من توجيه العمليات العقلية للتلاميذ ودعمها وأنّ الممارسات التعليمية في ضوء النظرية المعرفية تتمثل في:

– تنظيم الظروف الخارجية المساعدة على تنشيط العقل لتخزين المعلومات وتنظيمها لدى تلاميذه وليتمكنوا من استرجاعها أثناء الحاجة.

– تنظيم المعلومات المقدمة للتلاميذ.

– العمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والخبرات السابقة.

– استخدام استراتجيات وخطط لتوجيه ودعم انتباه التلاميذ من أجل تخزين المعلومات وتنظيمها لكي يسهّل عليهم استرجاعها أثناء الحاجة.

يضيف عطية (2008) أنّ من بين أصحاب نظرية الجشتالت نجد (Wolfgang Couhlire) الذي يرى أنّ التعلم يقوم على الإدراك والتبصر، ويرى أنّ القدرة على الاستبصار تختلف من فرد لآخر ويعتمد

الإدراك على القدرات الجسمية والعقلية والخبرات، لذا يحصر (عطية) التطبيقات التربوية لهذه النظرية والتي تمثل الممارسات التعليمية من منظور نظرية الجشتالت في:

- تشديد المعلم على تلاميذه على تعلم المعاني والمفاهيم.
- التقليل من التكرار أثناء تعليمه لأنّ الاستبصار لا يحدث عن طريق التكرار.
- التركيز أثناء تعليمه على الكل ثم الجزء.
- مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه لأنّ التعلم هنا يعتمد على الإدراك، ويتوقف هذا الأخير على القدرات الجسمية والعقلية للتلميذ والتي تختلف من تلميذ لآخر.
- مراعاة المعلم للخبرات والمعلومات السابقة لدى تلاميذه، والمدخلات لأن لها دور مهم في توجيه عملية التعلم.

يضيف أركيبي (2018) أنّه من التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية ترك للمتعلم وقت للتفكير وحل المشكلة أو المسألة بالاعتماد على موارده المعرفية وحس – حركية ووجدانية.

أمّا عبد الرحمن (2015) فيلخص الممارسات التعليمية وفق النظرية المعرفية في توفير وسائل الربط بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة للمتعلمين.

حسب زرقوق وبلمهدي (2018) فإنّ النظرية المعرفية تسمح بمعرفة مراحل النمو الإدراكي للمتعلم، وهو ما يساعد المعلم في اختيار المفاهيم وكيفية تقديمها للمتعلمين، وهو ما تؤكدان عليه من خلال رأي (برونر) الذي يقر بأن المفهوم لدى المتعلم يمر بمراحل أساسية وهي (المرحلة الحسية المرحلة الصورية، المرحلة الرمزية).

هذا ما يعني أن وضوح المفهوم في ذهن المتعلم، يمر بمراحل مختلفة بحيث تتماشى هذه المراحل بالمراحل النمائية لدى المتعلم، مما يحتم على المعلم تقديم المفاهيم التي يمكن للمتعلم استيعابها في المرحلة التي يكون فيها.

ومنه نستنتج أنّ الممارسات التعليمية من منظور النظرية المعرفية تتمثل في الاهتمام بخصائص تلاميذه، وبالعوامل المؤثرة في تعلمهم والحرص على معالجة المؤثرات السلبية على تعلمهم، ويتوجب عليه حسب هذه النظرية الاهتمام بمدى فهم وإدراك تلاميذه للمعارف، والعمل على تغيير المعلومات الخاطئة لديهم، مع الحرص على مراعاة المرحلة العمرية في تقديم المفاهيم للمتعلمين، وترك لهم وقت للتفكير وحل المشكلة أو المسألة بالاعتماد على موارده المعرفية وحس – حركية ووجدانية، وذلك بتوفير وسائل الربط بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة للمتعلمين، مع التركيز على الكل ثم الجزء.

5- 3 - النظرية البنائية:

يشير أركيبي (2018) إلى أن (Jean Piaget) رائد النظرية البنائية الذي يرى أنّ التعلم شكل من أشكال التكيف، فالتعلم حسب هذه النظرية هو سيرورة استيعاب الواقع والتلاؤم معه في الوقت نفسه، فيفسر (أركيبي) مفهوم الاستيعاب على أنّه مفهوم استوحاه (Jean Piaget) من البيولوجيا، ويتمثل في دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى يصبح عادة مألوفة، أمّا التلاؤم فهو عملية التغيير من أجل حدوث التطابق بين المواقف الذاتية ومواقف الوسط والبيئة.

أما بلعسلة (2019) ترى أنّ النظرية البنائية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ـ التعلمية، وتشير الباحثة إلى أن (Jean Piaget) شبه طريقة بناء المعرفة في عقل الإنسان بنفس الطريقة التي تتطور بها البيولوجيا لذلك استخدم مصطلحات بيولوجية في تفسير التعلم الإنساني، كالتمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation).

نجد زيتون وزيتون (2003) قد عرفا التمثل أو التمثيل (Assimilation) على أنه إحدى العمليات العقلية التي تعمل على استقبال المعلومات من البيئة الخارجية، وتضعها في تراكيب معرفية لدى الفرد. أما المواءمة (Accommodation) فيريان أنها عملية عقلية تعمل على تعديل البنيات المعرفية لدى الفرد لكي تتناسب مع المثيرات الموجودة في البيئة.

تحصر عبد الرحمن (2015) الممارسات التعليمية من خلال النظرية البنائية في مساعدة المتعلمين على اكتشاف وضعيات التعلم، والفهم الذاتي من خلال طرح الأسئلة المناسبة. وتشير (عبد الرحمن) إلى أن الفرد وفق هذه النظرية يعمل على بناء معلوماته ومعارفه من خلال المجتمع، اللغة والبيئة، وتؤكد أن هناك فروق بين المتعلمين في فهم المعلومات، وذلك راجع لخصائص معينة لديهم وإلى طرق التعلم التي يتبنونها في تعلمهم، وترى أن المعلومات لا يمكن أن تترسخ في ذهن المتعلم رغم تكرارها وتأكيدها من قبل المعلم، إلا إذا تناغمت مع عمل دماغ المتعلم ومع طرق التعلم التي يتبناها.

أمّا أبو هولا والدولات (2009) فيريان أنّ الممارسات التعليمية من منظور النظرية البنائية تتلخص في كون المعلم ميسرا وليس ناقلا للمعرفة، ويكون أيضا موجها ومرشدا، لهذا تحتل النظرية البنائية مكانة متميّزة بين نظريات التي تدور في مجال تصميم المنهاج الدراسي، وتمثل الممارسات التعليمية من خلال هذه النظرية في تنظيم بيئة التعلم وتشجيع جوّ الانفتاح عند اللزوم، وتوفير وسائل التعلم كالأجهزة والمواد للقيام بالعملية التعليمية وذلك بالتعاون مع الطلاب، والعمل على إدارة التعلم وتقويمه.

ورد عند بوكشبة وخروبي (2019) أنّ (الدليمي، 2014) حدد خصائص النشاط في الفصل الدراسي وفق النظرية البنائية والتي تمثل الممارسات التعليمية في الفصل الدراسي من خلال هذه النظرية والتي يمكن حصرها في:

– مطالبة التلاميذ بتقديم الأفكار والخبرات المتعلقة بالمواضيع الأساسية، من أجل تصميم المواقف التعليمية الراهنة التي تسمح لهم بتوسيع معارفهم أو إعادة تركيبها وبنائها.

– يتيح لتلاميذه فرص الانخراط في أنشطة حلّ مشكلات معقدة وذات معنى.

– يزود التلاميذ بمصادر المعلومات ويقدم لهم الأدوات والوسائل التي تساعدهم على بناء تعلماتهم.

– يقدم المعلم لتلاميذه نشاطات العمل التشاركي والتعاوني.

– يعمل المعلم على جعل تلاميذه يتبنون طرق تفكيره من خلال الحوار والكتابة والرسم وغير ذلك من التمثيلات.

– مطالبة التلاميذ بتطبيق المعرفة في سياقات متنوعة وحقيقية.

– تشجيع التلاميذ على التفكير التأملي والمستقبلي.

– تطبيق عدة استراتيجيات للتقويم من أجل فهم كيفية نمو أفكار التلاميذ بهدف تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ورد عند بلعسلة (2019) أنّ (زيتون، 2003) قام بتحديد مميزات النظرية البنائية في التعليم والتي تمثل الممارسات التعليمية من منظور هذه النظرية فيما يلي:

– يحرص المعلم على إثارة تفكير المتعلمين وتنمية ميولهم وقدراتهم.

– يعمل على تحقيق مهارات التعاون بين المتعلمين والمجتمع.

– مراعاة استعدادات وميول ومستويات المتعلمين ومراحلهم النمائية.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– توفير الوسائل البيداغوجية والأنشطة التي تساعد وتسهل الفهم القائم على الخبرة.

– الحرص على تشجيع العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية الفرد ومسؤوليته ودوره الفردي.

– اهتمام المعلم بالتقويم وذلك من خلال إعداد أسئلة ذات مستويات عليا من التفكير.

– الحرص على تقوية الصلة بين المتعلم والمدرسة من خلال إثارة النواحي الوجدانية نحو هذه الأخيرة.

نستنتج من خلال ما سبق أن الممارسات التعليمية من منظور النظرية البنائية تتمثل في مساعدة المتعلمين على اكتشاف وضعيات التعلم، والفهم الذاتي من خلال طرح الأسئلة المناسبة، وفي تنظيم بيئة

التعلم وتشجيع جوّ الانفتاح عند اللزوم، وتوفير وسائل التعلم كالأجهزة والمواد للقيام بالعملية التعليمية، وذلك بالتعاون مع الطلاب، والعمل على إدارة التعلم وتقويمه. ويعمل المعلم أيضا من خلال هذه النظرية على إتاحة الفرصة للتلاميذ على الانخراط في أنشطة حلّ مشكلات معقدة وذات معنى، ويقدم لهم نشاطات العمل التشاركي والتعاوني، ويراعي استعداداتهم وميولهم ومستوياتهم ومراحلهم النمائية، ويكون ميسرا وموجها وليس ناقلا للمعرفة.

يتضح من خلال كل الأدبيات التي تم الاطلاع عليها فيما يخص النظريات (السلوكية، المعرفية والبنائية)، التي تم عرضها أن الممارسات التعليمية من منظور هذه النظريات الثلاث متعددة، وتختلف من نظرية إلى أخرى. لذا نجد أن الممارسات التعليمية من منظور النظرية السلوكية، تنحصر في توجيه سلوك المتعلم. أما من خلال النظرية المعرفية، تتمثل في التركيز على الجانب المعرفي والعقلي لدى التلميذ. أما النظرية البنائية فتنحصر الممارسات التعليمية من خلالها في مساعد التلميذ على بناء معارفه.

6- الممارسات التعليمية "الفعالة":

الفعالية في مجال العمل، خاصية لا يتميز بها كل العمال. أكيد بأنه لو أتيحت الفرصة لتقويم أداء العمال أثناء قيامهم بالمهام المنوطة بهم، سيختلف أداءهم، تبعا لترتيب تصاعدي أو تنازلي، من الفعالية القصوى، إلى انعدام الفعالية تماما، أو العكس. الأمر الذي جعل المستخدمين وأرباب العمل يلجؤون إلى تخصيص ما يسمى بمنحة المردودية، لمكافئة العمال الفعالين في أداءهم المهني، وحرمان عديمي الفعالية منهم من هذه المكافئة. المعلم كعامل، يخضع لهذا المنطق، ولكن على غير العمال الآخرين، تسلط عليه الأضواء أكثر، وينتظر منه كل أفراد المجتمع أن يكون بارعا في أداءه المهني لأن ذلك يؤثر مباشرة على مردود غيره من التلاميذ الذين يشرف عليهم، أي على مستقبلهم، ومستقبل الجماعة. لهذا الأمر، نجد بأن مهنة التعليم تخضع على غيرها للمجهر، والبحث، والدراسة والتمحيص، وذلك بغرض الوصول إلى تحديد بعض، أو أدنى الشروط التي تسمح بالأداء المهني اللائق للمعلم. نعرض فيما يلي بعض الصفات أو الأداءات أو الخاصيات التي يصنف بموجبها بعض المختصين فعالية المعلم.

6- 1- مفهوم الفاعلية:

ورد عند قطامي (2004) أنّ فينشر (Fincher) عرّف الفاعلية على أنها تقويم للعملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة

والنتائج الملاحظة. مما يعني أن الفاعلية تتمثل في إمكانية تحقيق المخرجات والأهداف المسطرة سابقا، والتي يمكن ملاحظتها.

مفهوم الفاعلية الوارد عند Talbot (2012):

Un autre problème posé est celui de la définition de l'efficacité. Est «efficace» (efficax) ce qui produit l'effet attendu nous dit l'étymologie ou ce qui permet de parvenir à ses fins, d'atteindre ses objectifs tout en produisant un résultat nous rappelle Clanet.(p. 5)

مشكلة أخرى تطرح، تتمثل في تعريف الفعالية. ايتيمولوجيا، يعتبر فعال كل من بإمكانه بلوغ الغرض والأثر المستهدف. أو الذي يتمكن من ببلوغ غاياته وأهدافه وينتج مخروجا على حد ما تذكر به (Clanet).

6- 2- مفهوم المعلم الفعّال:

المعلم الفعال حسب مرداد (2015) هو الذي "يستثمر كلّ المقاربات التربوية والبيداغوجية الفعّالة التي تجعل المتعّلم في صلب العملية التعليمية ـ التعلمية" (ص.36).

أمّا العامري (2009) فيرى أنّ المعلم الفعّال: "هو المعلم الذي يكون تأثيره الإيجابي على الطلاب ملموسا وظاهرا: عمليا وسلوكيا" (ص.91).

من خلال تحليلنا لهذه المفاهيم نجد أن (مرداد) ترى أن المعلم الفعال هو الذي يوظف في تعليمه المقاربات البيداغوجية والتربوية، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية، أما (العامري) فيرى أن المعلم الفعال هو الذي يكون تأثيره الايجابي واضح على طلابه.

لذا يمكن أن نستنتج بأن المعلم الفعال هو الذي يستثمر جميع الممارسات التعليمية بطريقة إيجابية، ويحقق نواتج تعلم إيجابية ومرضية.

6 – 3 – خصائص المعّلم الفعّال:

يكتشف المطالع لتراث علوم التربية عدد من الخاصيات والمميزات التي يصف بها المختصون المعلم الفعال نعرض فيما يلي بعضها، التي سمحت لنا الفرصة بمطالعتها.

6- 3- 1- المعلم الفعّال حسب Talbot (2012):

في مقال للباحث بعنوان" بحوث حول الممارسات التعليمية الفعالة: خلاصتها، حدودها وأفاقها" يصرح Talbot بأنه " فعلا بعض الممارسات التعليمية تعد أكثر فعالية وإنصافا من غيرها"

« Effectivement, certaines pratiquesd'enseignement sont plus efficaces et équitables que d'autres » (Talbot, 2012, p. 129).

وبأن هذه الممارسات مسؤولة في تحديد تباين كفاءات ومردود التلاميذ في نهاية السنة بنسبة تتراوح من 10 إلى 20 بالمائة، مستدلا في ذلك بأبحاث كل من

(Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Cusset, 2011 ; Kahn dans ce numéro).

وهذا الأثر يفوق بكثير أثر كل من المدرسة والقسم المتابع من طرف التلميذ في هذا المجال.

> Cet effet des pratiques d'enseignement, nommé encore parfois « effet-maître » ou « effet-enseignant » comme nous le rappellent Bedin et Broussal … explique généralement entre 10 et 20 % de la variance des performances des élèves de fin d'année ... Il est à noter que cet effet est supérieur à celui de l'effet établissement … ou à celui de l'effet-classe... Mais quelles sont les caractéristiques de ces pratiques d'enseignement efficaces ?. (Talbot, 2012, p. 129)

حدد الباحث بناءا على ما جاء في الأبحاث التي استقصاها واستدل بها بعض خصائص الممارسات التعليمية الفعالة والمنصفة في بداية مقاله، نحاول تناولها بالشكل الذي وردت عليه لديه، علما بأنه يوجد فرق بين المعلم الفعال والممارسات التعليمية الفعالة. لأن المعلم الفعال، يحكم عليه بأنه فعال في إطار سيرورة مهنية، أما الممارسة التعليمية الفعالة فإنها شكل من الممارسة التي قد يعمد إليها أحيانا حتى المعلم غير الفعال. بمعنى اعتماد المعلم لأكبر عدد من الممارسات التعليمية الفعالة وفي غالبية الوقت هي التي تجعل منه معلما فعالا.

يجد Talbot (2012) بأن بعض الدراسات والمختصين يصفون المعلمين الفعّالين بأولائك الذين يتبنون أنشطة تعليمية مباشرة واضحة منتظمة وتثقيفية (instructionnistes)،

(Dubé et Al., 2011), (Fey Fant, 2011), (Bissonnette et Al., 2005), (Swanson,1999)

تحدد هذه الدراسات التي تصنف في نموذج البحوث التي تعتبر كفاءات التلاميذ ومردودهم الدراسي نتاج عملية التعليم التي يقوم بها المعلم، (processus-produits) ممارسة المعلم الفعال بناءا على هيكلته لنشاطه التعليمي في مراحل أساسية أربعة:

– **أولا:** تتمثل في مداخلة المعلم للتذكير بالمعارف المسبقة الضرورية لمواكبة الدرس الجديد، وكذا تحديد أهداف الدرس والكفاءات المنتظر التحكم فيها من طرف التلاميذ، ثم عرض الدرس أو بناءه مع التلاميذ.

– **ثانيا:** يعطي المعلم تمرين أو تمارين توضيحية يقوم التلاميذ بحلها بطريقة جماعية. يطرح خلالها المعلم أسئلة ويوجه نشاط التلاميذ التعلمي.

– **ثالثا:** تكرس هذه المرحلة للقيام بتمرينات فردية يراقبها المعلم بغرض تقويم كفاءات التلاميذ والاستراتيجيات المعتمدة في حل التمارين.

– **رابعا:** ينظم أخيرا المعلم مراجعة عامة ويؤكد على أهم ما يجب التحكم فيه من طرف التلاميذ.

هناك من جهة أخرى من المختصين الذين يحصيهم الباحث من يجد بأن الممارسة الفعالة هي تلك التي تعمل على تقليص الهوة بين التلاميذ الأقوياء والتلاميذ الضعفاء يستدل في هذا المجال بالباحثين.

هناك أيضا خاصية تدخل في صميم الممارسات التعليمية الفعالة وتتمثل في مستوى التوقعات والطموحات التي ينتظرها المعلم من تلاميذه. والتي بموجبها وعلى أساسها يدفع المعلم تلاميذه للعمل والجد أكثر فأكثر.

يتصف أيضا المعلم الفعال والمنصف حسب الباحث بخبرة ديداكتيكية أكيدة. بحيث نجده يركز كثيرا على محتوى التعلم والمهام والنشاطات التي يقوم بها التلاميذ.

الخاصية الأخرى لممارسة التعليم الفعالة والمنصفة التي يحصيها الباحث تتمثل في نوعية التسيير البيداغوجي الذي يتبناه المعلم، والذي يجب أن يكون ديمقراطيا يوفر بموجبه أجواء ايجابية ومريحة وحميمة.

يتميز كذلك المعلم الفعال بمرونة نشاطاته التعليمية والبيداغوجية. بحيث يبدي قدرة فائقة في التأقلم وفق السياقات والوضعيات المختلفة الطارئة.

توجد في المعلم الفعال أيضا صفة التنظيم، بحيث نجده ينظم وقته ووقت تلاميذه، ويخصص أكبر قدر ممكن من الوقت للأنشطة التعليمية.

يتميز أيضا المعلم الفعال بالدقة والوضوح في عرض المهام والتعليمات وفيما يطالب به تلاميذه وفي التنظيم العام للأنشطة التعليم.

6- 3- 2- المعلم الفعال حسب بلقيدوم (2013):

يورد الباحث مجموعة من الخصائص والمميزات التي يمكن على أساسها الحكم على فعالية المعلم وهي:

– يوفر المعلم الفعال جو دراسي تسوده المودة، يشعر فيه التلاميذ بالمتعة والنشاط، ولا يكون فيه المعلم متسلطا.

– المحافظة على النظام داخل حجرة الدراسة بطريقة ايجابية. خاصية غير واضحة وغير محددة المعنى.

– توفير المستلزمات والوسائل التعليمية التي تساعد وتسهل على التلاميذ فهم المادة التعليمية.

– التزام الوضوح فيما يعرضه على التلاميذ وما يطالبهم به من تعليمات.

– يساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- يرفع من معنويات الطلبة ويساعدهم على تجاوز وضعيات الإحباط التي قد تنتاب التلاميذ.
- يحرص على خلق جو التفاعل الايجابي بينه وبين تلاميذه.
- يحب مهنته ويتحمس لها ويخطط كل نشاطاته التعليمية وقادرا على العطاء.
- يتميز بالقدرة على إثارة اهتمام وتساؤلات تلاميذه وتشجيعهم على التفكير.

6- 3 - 3 – المعلم الفعال حسب Carette (2008):

ترى الباحثة من جهتها إلى أن المعلم الفعال وفق منهج أو مقاربة (Processus-Produits) هو المعلم الذي يعمل على:

- تقديم أنشطة منظمة للغاية.
- يعمل ببطء.
- يدير برنامجه بمهارة من خلال تركيزه لفترة كافية على المواد الهامة.
- يقدم تقييمات تتوافق مع ما تم تدريسه بالفعل أي يقدم تقييمات حول ما تم تدريسه فقط.
- يطرح أسئلة كثيرة على طلابه.
- يقدم تغذية راجعة إيجابية.
- يُقحم التلاميذ في تدريبات فردية.
- يهتم ويركز كثيرا على التعلم الأساسي.
- يركز على التعلُمات الأساسية.

6- 3- 4- المعلم الفعال حسب (Ryans, 1960) كما ورد عند بلقيدوم (2013):

توصل الباحث (Ryans, 1960) من خلال دراسة له إلى تحديد خصائص المعّلم الفعّال والتي رتبها بناءا على معيار الأهمية:

-حيوي متحمس؛

- يملك التحكم في ذاته؛
- يبين ويشرح بوضوح وبطريقة تطبيقية؛
- يتعرف على أخطائه ويتقبلها؛
- نزيه ومنصف وموضوعي فيما يخص معاملته مع الطلبة؛
- ودي لطيف في علاقته مع الطلبة؛

- يساعد الطلبة على حلمشكلاتهم الشخصية والمدرسية؛
- يحث على بذل المجهود ويكافئ الأعمال الجيدة؛
- يستحسن سلوكيات الآخرين في المجالات الاجتماعية؛
- بشوش ومتفائل؛
- يتنبأ بالصعوبات ويحاول حلها؛
- يقدم المساعدات بسرور وعنطيب خاطر؛
- يحرص على النظام بهدوء وموضوعية؛
- يعطي توجيهات ويشرح بنزاهة؛
- طريقة لينة داخل المنهاج؛
- يراعي رغباتالطلبة؛
- يقيم أعمال وانجازات الطلبة؛
- يحب المداعبة والمزاح؛
- يشجع الطلبة؛
- يعرف مجهودات الطلبة؛
-ينظم عمله في القسم؛
- ينشط الطلبة ويساعدهم ماديا وتقنيا (بلقيدم، 2013، ص ص.68 - 69).

يبدو مما سبق بأنه توجد عدة خصائص يتميز بها المعلم الفعال عن دونه، ولكنها تتباين على حد ما يبدو من باحث إلى أخر، وبالرغم من أنه يمكن الاتفاق مبدئيا على أنه بقدر ما تتوفر هذه الخصائص في المعلم بقدر ما يرتفع مستوى فعاليته. إلا أنه يجب الاعتراف بأن فعالية المعلم أمر لا يمكن أن يقع عليها الإجماع على حد ما يلاحظه Talbot (2012) في ظل اختلاف مهام المدرسة من نظام إلى آخر واختلاف الأهداف التي يتوخاها المعلمون، تعليم أم تربية أم تنشئة اجتماعية أم تنمية فردية أم إعداد للتمهين... من هذا المنظور يبدو أن وجهات النظر حول مدلول الفعالية تختلف بين المعلمين والمسؤولين والإداريين والمفتشين والباحثين.

7- أساليب الممارسات التعليمية:

تعد أساليب التعليم أحد أهم عناصر الممارسات التعليمية، التي يمارسها المعلم أثناء أداء مهامه التعليمي، من أجل تسهيله وتبسيطه، بحيث يتفق الكثير من الباحثين على أن أساليب التعليم تتمثل في

الأنشطة والإجراءات السلوكية الصادرة عن المعلم والتي تتحكم فيها خصائصه الشخصية. ولهذه الأساليب عدة أنواع وتتكون وفق عدة معايير.

7- 1- مفهوم أساليب التعليم:

مفهوم أساليب التعليم عند شنان وهجرسي (2009) يريان أنها "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، والتي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس" (ص. 129).

ورد عند kunnathodi et Haskar Babu (2016) أن (Fischer & Fischer,1979) يريان أن أساليب التعليم تتمثل في السلوكيات التي يجندها المعلمون أثناء تفاعلهم مع المتعلمين. ونجد في نفس المرجع أن (Eble, 1980) يرى أن أساليب التعليم تتمثل في الصفات والسلوكيات الشخصية التي يبديها المعلم أثناء إدارة الفصل الدراسي.

يتفق كل من (جامل، 2000؛ عطية، 2008؛ مركز نون، 2011) على أن أسلوب التعليم يتمثل في الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس بفاعلية تميزه عن غيره، ويرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم.

يتمثل أسلوب التعليم عنده في شكل السلوك والتصرفات التي يتميز بها المعلم في تسييره لدروسه. وفي مجمل المميزات الشخصية التي تترجمها تصرفات ونشاطات المعلم أثناء تدريسه.

أما عند (Creemers, 1974) الوارد لدى (1993) Legendre فيتمثل في النشاطات المنتظمة التي يجندها المعلم من أجل أحداث التعلم لدى التلاميذ وتعزيزه.

أسلوب التعليم عند (Decorte, 1990) الوارد لدى (1993) Legendre فيتمثل في مجمل السلوكيات التعليمية التي تطبع المعلم وتميزه والتي لا تتغير بتغير المادة التعليمية ولا بتغير الصف الدراسي.

تتفق هذه المفاهيم كلها على كون أسلوب التعليم يقصد به التصرفات والسلوكيات التعليمية المميزة والخاصة بكل معلم وتكون شخصيته الفريدة كمعلم. لكن سيظهر في الأسطر الموالية بأن من الباحثين من يقحمون في مضمون هذا المفهوم أبعاد تمس الأداء البيداغوجي للمعلم بشكل عام وسمات طبعه الشخصية التعليمية، ومنهم من يكتفي بالتركيز على جانب دون أخر.

إذن يمكن القول بأن أساليب التعليم تعد أحد أهم عناصر الممارسات التعليمية. والتي تتمثل في الكيفية التي يتناول بها المعلم درسه، وتتحكم فيها خصائص وسمات شخصية المعلم.

7- 2- أهمية أسلوب التعليم:

لأساليب التعليم أهمية كبيرة في الحياة المهنية للأستاذ، وفي الحياة الدراسية للتلميذ. ولها أهمية قصوى في تسيير العملية التعليمية – التعلمية. إذ لخص مركز نون (2011) هذه الأهمية في كون أساليب التعليم التي يمارسها المعلم أثناء تدريسه، تعد همزة وصل بين المعلم ومكونات المنهج، وكما أنها تجعل المواقف التعليمية التي تحدث داخل غرفة الصف فعالة ومثيرة في نفس الوقت. ويشير عطا الله (2006) بأن أهمية أساليب التعليم تنامت من خلال بروز العلاقة الجديدة، التي تربط المعلم والتلميذ بحيث أصبحت علاقة تفاعلية ولم تعد علاقة ملْقي ومتلقي، ولكون أن مجموعة الأساليب التعليمية عبارة عن نظرية في العلاقات. أي أنها تحكم العلاقات بين المعلم والتلميذ، والواجبات التي من المفروض أن يقوم بها، وتكمن أهميتها أيضا في تحديد نوع السلوك الممارس من قبل الأستاذ مع تلاميذه، زد إلى ذلك تأثيره على شخصية التلميذ ومساهمته في بنائها.

يُفهم من خلال ما سبق أن لأساليب التعليم أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم والمتعلم، بحيث تساهم في تحديد نوع العلاقة التي تربط الطرفين، وتحديد سلوك المعلم وتعمل هذه الأساليب على التأثير في شخصية التلميذ. مما يعني أن لهذه الأخيرة أهمية واضحة في العملية التعليمية – التعلُمية بحيث تحدد التفاعلات وتنظم المواقف التعليمية وتسهل أداءها، وتؤثر على نواتج التعليم من خلال تأثيرها على شخصية المتعلم.

7- 3- أنواع أساليب التعليم:

ترتبط أساليب التعليم بشكل أساسي بسمات وخصائص شخصية المعلم، التي تعد أساليب غير محكمة الخطوات وتتنوع بتنوع شخصيات المعلم.

7- 3- 1- أسلوب التعليم لـ (Kurt Lewin 1936): يبدو حسب ما جاء عند Karsenti (1993) أن **Lewin** أول من رتب المعلمين إلى مستبدين أو ديمقراطيين، وقد صنف أساليب التعليم إلى:

- **أسلوب التعليم الاستبدادي (التسلطي):** يتميز بمقاومة التغيير والالتزام بالتخطيط والتحكم الصارم في التدريس وفي سلوك التلاميذ.

- **أسلوب التعليم الديموقراطي:** يتميز بفسح المجال للتلاميذ للمشاركة في العملية التعليمية- التعلمية ويبدي فيه المعلم مرونة كبيرة في تعليمه وفي سلوكه ومعاملاته وعلاقاته بالتلاميذ. وهذا يعني أن أساليب التعليم حسب **(Kurt Lewin)** تتمثل في الأسلوبالاستبدادي والديموقراطي.

7- 3- 2- أساليب التعليم عند (Therer et wille mart,1982): جاء عند Mili (2013) أن (Therer et wille mart)قاما بتحديد أربعة أساليب للتدريس، تمثل الممارسات البيداغوجية وقد قاما باستوحائها من أعمال

(Blak et Mouton,1964) المتعلقة بالأساليب الإدارية. ومن الممكن تحديد هذه الأنماط الأربعة الأساسية في:

- **الأسلوب التلقيني (Style Transmissive):** يتمحور حول المادة العلمية.
- **الأسلوب المحفز (Style Inicitatif) :** يتمحور حول كل من المعلم والموضوع.
- **الأسلوب الاجتماعي (Style Associatif):** يركز أكثر على المتعلمين.
- **الأسلوب التسيبي (Style Permissif):** تركيزه أو تمحوره ضعيف جدا حول المتعلمين وحول الموضوع.

7- 3- 3- أساليب التعليم عند (Oliver et Shaver, 1966): ورد عند Karsenti (1993) أن (Oliver et Shaver) صنفا أساليب التعليم إلى نوعين وهما:

- **أسلوب التلقين (Le style récitation):** يطلب المعلم فيه من التلاميذ تذكر معلومات دقيقة من القراءات أو المواد التعليمية.
- **الأسلوب السقراطي (Le style socratique):** يطالب فيه المعلم تلاميذه بدراسة مختلف البدائل ووجهات النظر قبل الوصول إلى موقف أو إجابة.

7- 3- 4 - أساليب التعليم عند (Mosston et Ashuorth): ورد عند عطا الله (2006) أن (Mosston et Ashuorth) قسما أساليب التعليم إلى عدة أساليب تتمثل في:

- **الأسلوب الأمري:** يتميز هذا الأسلوب باتخاذ المعلم جميع القرارات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، ولا يمنح للتلميذ أي فرصة للاكتشاف واتخاذ قرارات معينة وينحصر دوره في المتابعة فقط.
- **الأسلوب التدريبي:** يتميز هذا النوع بتحويل بعض القرارات إلى المتعلمين، وإعطاء فرصة لهم لاكتساب المهارات والاعتماد على أنفسهم والتعاون فيما بينهم، كما يعطي المعلم التغذية الراجعة لكل متعلم بطريقة منظمة ومخططة.
- **الأسلوب التبادلي:** يتميز هذا الأسلوب بإعطاء فرصة للتلميذ باتخاذ القرارات الخاصة بالتقويم وذلك باتخاذ تغذية راجعة مباشرة ومتبادلة، ويسمح هذا النوع للتلميذ بالعمل مع شريك وذلك بالتناوب بالأدوار المتمثلة في دور المؤدي والمراقب (الملاحظ)، بحيث يعمل المؤدي على مهمة طورها المعلم، وأما الملاحظ فيقدم للمؤدي التغذية الراجعة والملاحظات. والمدرس فيقتصر دوره على ملاحظتهما ويتعامل فقط مع التلميذ الملاحظ ويقدم له التغذية الراجعة.

- **أسلوب التطبيق الذاتي (التصميم الفردي):** يتميز هذا الأسلوب بتشجيع التلميذ على أداء العمل بمفرده وتقييم نفسه بنفسه بشكل فردي، وذلك من خلال القائمة المرجعية للتصحيح الذاتي التي يقدمها له المعلم.

- **أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:** يعتمد هذا الأسلوب على اتخاذ المعلم قرار التخطيط أما المتعلم فيتخذ قرارات التنفيذ والتقويم والمستوى المناسب للاستمرار في العمل.

- **أسلوب الاكتشاف الموجه:** يقوم هذا الأسلوب على علاقة المعلم بالمتعلم، بحيث يعتمد على إعطاء فرصة للتلميذ لاكتشاف المفاهيم أو الإجراءات، من خلال الإجابة على سلسلة من الأسئلة. بحيث يقدم المعلم سلسلة من الأسئلة المحددة ثم يقدم التلاميذ إجابات حتى يتم الوصول إلى اكتشاف الإجابة أو الفكرة المطلوبة.

- **أسلوب التفكير المتشعب:** يساهم هذا الأسلوب في إعطاء الفرصة للمتعلمين لاكتشاف حلول متعددة لمشكلة واحدة، ويقوم المدرس بإعطاء التغذية الراجعة الفورية عقب كل سؤال.

- **أسلوب التضمين:** يمنح هذا الأسلوب الفرصة للتلاميذ لاختيار المستوى الذي يناسبه لأداء الواجب، وكما يتخذ القرارات الخاصة بتقويم أدائه، أما المعلم فيتخذ القرارات في مرحلة الاستعداد للدرس.

- **أسلوب المبادرة من المتعلم.**

- **أسلوب التدريس الذاتي:** يهدف هذا الأسلوب لتعلم التلميذ بنفسه بدون دعم المعلم ويتخذ جميع القرارات المتعلقة بتعلمه.

7- 3- 5- أساليب التعليم عند (Grasha): ورد عند إسماعيل (2014) أن (Grasha) حدد خمسة أنواع أو نماذج لأساليب التعليم والتي تتمثل في:

- **الخبير** Expert: يُعتمد هذا النوع من الأساليب من طرف المعلمين ذوي الخبرة والمعرفة بحاجات التلاميذ، بحيث يعمل المعلم فيه بنقل المعلومات للتلاميذ ويقدم لهم الشرح المفصل حولها ويستعمل التحدي بين التلاميذ لزيادة كفاءتهم. يتميز هذا النوع من الأساليب بكون المعلم المصدر الرئيسي للمعلومات داخل القسم ومن سلبياته أنه يقدم الكثير من المعلومات.

- **السلطة الرسمية Formal Authority:** يتميز هذا الأسلوب بالتركيز على الأهداف والتوقعات الواضحة للأنشطة والمشاريع، مع تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الفورية، ويعمل المعلم على تحديد ما يجب على التلاميذ تعلمه، وتحديد الطريقة والكيفية المناسبة لذلك. ومن سلبياته: قلة المرونة، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فيما يخص صياغة الأهداف وحاجات التلاميذ.

- **النموذج الشخصي:** يعتمد هذا الأسلوب على التدريس من خلال تقديم مثال، بحيث يقدم المعلم للتلاميذ نموذجا للتعلم ويشجعهم على تقليده. ويقوم المعلم هنا بتوجيه التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة التي تساعدهم على زيادة مهاراتهم وتحسينها، واستعمال الملاحظة المباشرة. من سلبياته محاولة جعل التلاميذ نسخة طبق الأصل للنموذج. وهو ما يجعل التلاميذ الذين لا يستطيعون تحقيق توقعات النموذج يشعرون بالنقص والاحباط.

- **أسلوب الميسر Facilitator:** يسعى هذا النوع من الأساليب لتحقيق التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم. والمعلم الذي يعتمد على هذا النوع يستمع للتلاميذ جيدا قبل إجراء تدخلاته، ويشجع التلاميذ على المناقشة ويتشاور معهم، ويسعى لاكتسابهم مهارات التقويم الذاتي ويطرح أسئلة مفتوحة لتطوير التفكير الناقد والابتكار لديهم. من مميزاته المرونة الشخصية، والتركيز على احتياجات التلاميذ وأهدافهم. أما سلبياته فتنحصر في استهلاك الوقت.

- **المفوض Delegator:** يعمل المعلم في هذا الأسلوب على:

- تشجيع التلاميذ على العمل المستقل في الأنشطة والمشاريع، ومتابعتهم والإشراف عليهم بصفة قليلة.
- الاستجابة الفورية لاحتياجات التلاميذ.
- توزيع المهام والمسؤوليات على التلاميذ.
- يساعد التلاميذ عندما يكونوا في حاجة إليه.

7- 3- 6- تصنيف (Honson et Silver et Strong, 1980): جاء عند Karsenti (1993) أن الأمريكين (Honson et Silver et Strong, 1980) اقترحوا تصنيفا لأساليب التدريس بناء على بحوث (jung et Silver, 1980) وزملائهما. وعملوا على تصنيف أساليب التدريس إلى أربعة أساليب مختلفة وهي:

- **أسلوب التدريس الذي يركز على النتائج:** يركز فيه المعلمون بشكل رئيسي على النتائج (التعلم المكتسب، والمشاريع المنجزة) ويحافظون على القسم منظما، وكل شيء يكون مخطط له ويسوده الانضباط بحيث يكون المعلم صارما وعادلا. يمثل المعلم المصدر الرئيسي للمعلومات ويعطي معلومات مفصلة، بحيث يمكن للطالب تعلمها. يعتمد في تقييمه على كل ما هو كمي وقابل للقياس.

- **أسلوب التدريس الذي يركز على الشخص:** يكون فيه المعلمون متعاطفون ويعطون أهمية كبيرة للتلميذ، ويركزون على احترام الذات. يشارك المعلم مشاعره وخبراته الشخصية مع تلاميذه، ويحاول أن يشارك شخصيا في تعلمهم. يعمل على تعديل مخططه في كثير من الأحيان لمتابعة حالة الصف.

– **أسلوب التدريس الذي يركز على التنمية الفكرية:** يركز المعلم على التطور الفكري للتلاميذ ويعطي التحديات الفكرية للطلاب لتشجيعهم على تطوير مهارات التفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات والبحوث المنطقية والدراسات المستقلة والأنشطة الممارسة في القسم. وهذا النوع من الأساليب يركز في كثير من الأحيان على سلسلة من الأسئلة والموضوعات، يتميز هذا الأسلوب بالدور الاستفزازي الفكري. والتقييم فيه غالبا ما يستند إلى أسئلة مفتوحة ومناقشات.

– **أسلوب التدريس العملي المنحى أو المرونة الوظيفية:** ينحصر هذا الأسلوب في:

– تشجيع الطلاب على استكشاف قدراتهم الإبداعية.

– تشجيع الطلاب على تطوير نمط فريد خاص بهم، وتطوير الاستراتيجيات التي تنطوي على الخيال.

– تشجيع الأفكار المبتكرة ذات قيمة عالية.

– التركيز على التفكير الإبداعي والتنمية الأخلاقية، والقيم وأساليب مرنة وخلاقة للتعلم.

من خلال ما سبق يمكن القول أنه يختلف تصنيف أنواع أساليب التعليم من باحث لآخر، لأنها لا تسير وفق قواعد محددة بل تستند إلى شخصية المعلم وما يفضله. ولا يوجد أسلوب جيد وصالح لجميع المواقف التعليمية، بحيث لا يمكن الحكم على مدى صلاحه إلا من خلال نواتج التعلم أي من خلال نتائج التحصيل الدراسي.

7– 4 – معايير اختيار أسلوب التعليم:

إن أساليب التعليم كثيرة ومتنوعة مثلما ذكرنا سابقا، ما يحتم على المعلم اختيار الأسلوب المناسب الذي يتماشى مع الموقف التعليمي الذي سيواجهه، من أجل السير الحسن للعملية التعليمية – التعلمية، لذا نجد أن Laboratoire d' enseignement multimédia de l'université de Liège يرى أن البحوث حول الفاعلية النسبية لمختلف أساليب التعليم نادرة ومحدودة، لهذا تستند التدابير النسبية في تحديدها إلى نتائج اختبارات التحصيل، والالتزام بالأهداف المعرفية في المواقف التعليمية. (Laboratoire d' enseignement multimédia, [LEM], (1998). ولاختيار أسلوب التعليم حسب LEM (1998) فإنه يجب الإبقاء على أربعة معايير وهي: طبيعة الأهداف التعليمية، درجة تحفيز التلاميذ، قدرات التلاميذ، أسلوب تعلم التلاميذ، معرفة المعلم.

ورد عند عطا الله (2006) أن (Mosca Mosten et Sara Ashworth) يريان أن المعلم كي يختار أسلوب التعليم عليه أن يكون ملما بكل أنواع أساليب التعليم، وله فهم واسع فيها، وبالتالي يمكنه اختيار

الأسلوب الذي سيساعده على تحقيق هدف الدرس. أما مرابط (2017) فيرى أن من بين العوامل المساهمة في اختيار أسلوب التعليم نجد:

- طبيعة محتوى الدرس.
- الخبرات السابقة للمتعلمين.
- قدرات المعلم واستعداده لتنفيذ الدرس.
- الحجم الساعي للمادة والإمكانيات المتوفرة.

من خلال ما تم عرضه فإن اختيار أسلوب التعليم يتوقف على عدة معايير، تتحكم في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، والظروف التي يتم فيها إجراء العملية التعليمية – التعلّمية. والتي يمكن حصرها في: طبيعة الأهداف التعليمية، وقدرة المتعلمين ودرجة تحفيزهم ومستوى نضجهم، واستعداد المعلم لتنفيذ الدرس، ودرجة فهم وإلمام المعلم للأساليب التعليمية، بالإضافة إلى الحجم الساعي للمادة والإمكانيات المتوفرة.

7- 5- العوامل المحددة لأسلوب التعليم:

إن موضوع مكونات أساليب التعليم من المواضيع التي أثارت اهتمام الباحثين أمثال: ,(Ryans,1960) ((Tukman et Al,1979), (Berliner 1983), (Altet 1988), (Karsenti,1993)

فقد ورد عند Guy. Roger et Eudes (2018) أن الأمريكي (Ryans, 1960) حدد أسلوب التعليم أو سلوك المعلم في الفصل، من خلال عاملين وهما: عامل الشخصية المختلف قليلا والعوامل الظرفية التي تتغير باستمرار. ونجد في نفس المقال أن (Tukman et Al, 1979) قد ميزوا أو حددوا أربعة عوامل مهمة في تكوين أسلوب التعليم وهي:

- ديناميكية المعلم.
- تنظيم القسم.
- أصل طرق التدريس.
- الجانب الإنساني للمعلم.

ورد أيضا عند كل من (Berliner, 1983; Karsenti, 1993) بأن أسلوب التعليم يعتمد على مجموعة من المتغيرات مثل:

- التخطيط.
- التواصل بين الطالب والمعلم.
- إدارة الفصل الدراسي.

- بيئة أو مناخ الفصل.
- فن إقامة الروابط بين مختلف أنواع التعلم.
- الدافع الذي يمكن أن يخلقه المعلم لدى المتعلمين.

جاء في نفس المرجع أن (Altet, 1988) ترى أن المفهوم المنطقي لأسلوب التعليم يستند على 3 عوامل رئيسية وهي:

- العوامل االشخصية: التي تعمل على تحديد نوع شخصية المعلم.
- العوامل ذات االصلة بـ (التلميذ والمعلم): تتعلق بالظروف الحياتية للتلميذ والمعلم.
- العوامل التعليمية (الديداكتيكية): وتتمثل في الربط بين موضوع التعلم والمعلم، أي بين المادة التعليمية والمعلم.

أما Karsenti (1993) فيرى أن أسلوب التعليم مفهوم متعدد الأبعاد، ومن الصعب تحديد جميع العوامل التي تشكله. ويرى أن العوامل التي تكون أسلوب التعليم يمكن أن تختلف من أسلوب لآخر هذا من جانب، وبالإضافة إلى اختلاف العوامل الشخصية للمعلم، واختلاف التلاميذ وموضوع التعلم من جانب آخر. أما جامل (2000) فيرى أن الصفات والخصائص الشخصية للمعلم هي التي تكون أسلوب التعليم.

نتوصل من خلال ما سبق إلى أن مكونات أساليب التعليم تختلف من باحث لآخر، إلا أنهم يتفقون على أن العوامل الشخصية للمعلم من بين أهم العوامل التي تساهم في تكوين هذه الأساليب. بالإضافة إلى العوامل التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمادة العلمية، والمناخ الذي يسود غرفة الصف الدراسي.

يمكن القول أنه من الصعب تحديد مكونات أساليب التعليم لأنها تستند على عامل أساسي وهو عامل الشخصية الذي يتغير من معلم لآخر، كما تتغير هذه المكونات من أسلوب لآخر.

7- 6- مواصفات أسلوب التعليم الناجح:

إن لأسلوب التدريس مجموعة من الخصائص والصفات التي تميز نجاحه، فنجد أن (الناطور،2011؛ مرابط،2017؛ مركز نون،2011) يتفقون على أن مواصفات أسلوب التعليم الناجح تتمثل في:

- اتفاق التربويون على منح الحرية للمعلم في اختيار الأسلوب التعليمي الذي يراه مناسبا للموقف التعليمي.
- أن يتفق الأسلوب المستعمل مع نتائج بحوث التربية والتي تؤكد على مشاركة التلميذ في النشاطات.
- أن يكون الأسلوب الممارس متماشيا مع أهداف التربية وأهداف المادة الدراسية.

– أن يضع الأستاذ في اعتباره مستوى النمو العقلي والزمني والبدني لتلاميذه، ودرجة وعيهم ونوع الخبرات والمعلومات التي لديهم.

– استعمال أكثر من أسلوب في درس واحد وذلك مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.

– مراعاة موقع الحصة في جدول التوقيت اليومي ومراعاة عدد التلاميذ الذين يضمهم الفصل الدراسي.

من خلال ما سبق يمكن القول أنه لكي يكون أسلوب التعليم المستعمل في الموقف التعليمي ناجحا، يجب أن يكون من اختيار المعلم، ويكون مناسبا مع الموقف التعليمي، ومع أهداف التربية وأهداف المادة. وأن يختار المعلم الأسلوب الذي يتوافق مع قدرات تلاميذه، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويراعي موقع الحصة في جدول التوقيت.

8– ممارسات الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية من بين أهم أبعاد الممارسات التعليمية، التي يقوم بها المعلم من أجل توفير الظروف المناسبة للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وتعتبر أيضا من أصعب وأعقد أبعاد ومجالات الممارسات التعليمية.

8– 1– مفهوم الإدارة الصفية:

مفهوم الإدارة الصفية حسب Legendre (1993): يدخل هذا النشاط في نظر الباحث في إطار سيرورة عملية التعليم والتعلم، ويتمثل بالتحديد، في وظيفة المعلم التي بموجبها يتم توجيه التلاميذ إلى نشاط تعلمي معين والمحافظة على استمراريتهم في أداء هذا النشاط. يحدد هذا الباحث مجمل عناصر الإدارة الصفية التي يلعب فيها كل عنصر دور مهم وفعال في سيرورة العملية التعليمية– التعلمية وفعاليتها، والتي تتمثل حسبه في: الوقت، والفضاء، وبرنامج النشاط، والضوابط، والقواعد والإجراءات، وشبكة المسؤوليات، وشبكة العلاقات، ومنظومة التقويم، والموارد المادية والبشرية. ويستعير معيار الإدارة الصفية الجيدة لـ (Walter Doyle,1986) المتمثلة في درجة ما يقيمه المعلم من تعاون بين التلاميذ فيما بينهم والتعاون الذي يقيمه بينه وبين التلاميذ. بمعنى أنه كلما تمكن الأستاذ من خلق التعاون في القسم لاجتياز عقبات التعلم كلما كانت إدارته الصفية مجدية.

مفهوم الإدارة الصفية في نظر Nault et fijalkow (1999): تتمثل الإدارة الصفية على حد ما جاء في مقال الباحثين حول الإدارة الصفية في السياق الأمريكي، في مجمل الأفعال الواعية المنفصلة والمتتابعة التي يقوم بها المعلم من أجل إنشاء واستمرارية جو وبيئة مناسبة للتعلم. يشير الباحثان إلى أن مصطلح الإدارة الصفية يدل في الوقت الحاضر على كل إجراءات تخطيط وتنظيم الوضعيات التعليمية– التعلمية.

ويشيران أيضا إلى أن المصطلح حدث عليه تحول وتغير خلال العشريات الأخيرة، وبأن الإدارة الصفية كفاءة باتت يعلم بها كل المعلمين لأنها ضرورية في أداء المهام التعليمية، وبأن الإدارات والمؤسسات أصبحت تعتمد عليها كمعيار في تقييم المعلمين في الوقت الحالي.

فمن خلال كل هذا يمكننا القول أن الإدارة الصفية تتمثل في كل النشاطات والسلوكيات التي يقوم بها المعلم لتوفير بيئة صفية مناسبة لتنفيذ العملية التعليمية – التعلمية في أحسن الظروف.

8- 2- أهمية الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية من بين أهم جوانب الممارسات التعليمية التي تساهم في تنظيم العملية التعليمية – التعلمية وتجعلها تتم في أحسن الظروف، بحيث يرى المخلافي (2013) بأن مهارات الإدارة الصفية تعد أساس التدريس الفعال. وهي تكتسي أهمية بالغة في مجال الممارسات التعليمية يشهد بها العديد من المختصين. بحيث يرى الحيلة (2014) بأن الإدارة الصفية من شأنها أن:

- تساعد الإدارة الصفية المعلم على التعرف على مسؤولياته وواجباته داخل غرف الصف.
- تزود المعلم بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم الحسنة لدى المتعلمين.
- تعزز أنماط التفاعل والتواصل الايجابي بين المعلم والتلميذ.
- توفر للمعلم قدرة أكبر في السيطرة على مكونات غرفة الصف.

أما الناصر (2018) فيرى بأن أهمية الإدارة الصفية تكمن في كونها:

- تساهم في توطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلميذ.
- تهيئة الظروف والشروط المناسبة لحدوث التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلميذ.
- تساهم في إكساب التلميذ الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام وتحمل مسؤولياته والثقة بالنفس وأساليب العمل التعاوني.

من خلال ما سبق نفهم أن للإدارة الصفية أهمية كبيرة بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ على حد سواء، فالأول تسهل له العملية التعليمية وتعرفه على مسؤولياته داخل غرفة الصف. وتزوده بمهارات نقل المعرفة التي تساعده في اقتصاد الوقت والجهد لأداء مهامه، وأمّا الثاني فتوفر له بيئة صفية مواتية للتعلم وتخلق فيه روح العمل والتعلم والمبادرة، وكما تكسبه الانضباط والنظام والثقة بالنفس، وكما تساهم في إرساء العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ فيما بينهم.

8- 3- عناصر الإدارة الصفية:

يبدو على حد ما جاء في مقال Aslim Yetis (2015) بأنّ تعبير الإدارة الصفية تحول مضمون مفهومه وتغير من تصور تقليدي يتضمن فرض المعلم لقواعد الانضباط الصفية التي يجب تقيد التلاميذ بموجبها، إلى تصور جديد محدث يتبوؤ فيه المعلم والأستاذ دور المرشد والمستشار، الذي يعمل على تسهيل عملية التعلم للتلاميذ، صاحب هذا التحول في مدلول التعبير المصطلح تحول في أدوار المعلم وأشكال وأنماط مداخلاته الصفية، التي تعمل معاهد تكوين المكونين على التأقلم معها وإدراجها في محتوياتها والإدلال بها وتلقينها وتعليمها لطلبتها المقبلين على مهنة التعليم.

تشير الباحثة السالفة الذكر إلى أنّ مصطلح الإدارة الصفية يغطي حلقات عديدة من سلسلة السلوكيات والنشاطات المهنية التي يقوم بها المعلم داخل الصف. وبأنّ مهارة إدارة الصف لها علاقة ثابتة وطيدة ومباشرة بتعزيز عملية التعلم وتسهيلها، لذلك أصبح من الضروري على كل أستاذ ومعلم أن يكون قادرا على التحكم في مجريات الإدارة الصفية وذلك من خلال تبني مواقف ووضعيات تسمح بتحقيق أغراض العملية التعليمية ـ التعلمية. لأجل هذا تقترح الباحثة ستة عناصر أساسية وضرورية يستوجب مراعاتها من طرف كل معلم يصبوا إلى ضمان إدارة صفية حسنة ولائقة.

- موضع المعلم داخل فضاء الصف: La position dans l'espace classe

يبدو حسب الباحثة والمختصين الذين تستدّل بهم (Canopé, 2015) و(Rimouski, 2008) بأنّ موضع المعلم في فضاء القسم وداخل الحجرة يلعب دورا هاما في تعزيز عملية التعلم لدى التلاميذ ينتقد نص مقالها المعلم الذي يستقر وراء مكتبه لأنّ هذه الوضعية التي يختارها للأسف عدد هائل من المعلمين لا تسمح بخلق بيئة تعليمية – تعلمية لائقة ومقبولة وينجر غالبا عن هذه الوضعية سلوكيات تلاميذ غير مقبولة وضجيج في القسم وتشويش التلاميذ على بعضهم.

أمّا المعلم الذي يعرف كيف يتموضع داخل القسم فتراه يقصد المكان اللازم في الوقت المناسب من شأنه أن يحسس التلاميذ بوجوده داخل الحجرة وباستعداده للتصدي لأيّ طارئ، هذا النوع من المعلمين نجده ينتقل بين صفوف التلاميذ، يراقب أحدهم ويأطر الآخر ويسأل تلميذ وينظر في عمل آخر، ويرشد تلميذ ويصحح خطأ آخر، يفعل ذلك كله في إطار تغيير مكانه داخل الصف، كل هذا يحسس التلاميذ بالاهتمام الذي يوليه المعلم لكل واحد من أفراد قسمه فيهتمون هم بدورهم ومن جهتهم بدروسهم وهذا يرفع من مردودهم.

- أثر المعلم على الجو الصفي: L'impact de l'enseignant sur le climat de classe

ترى الباحثة بأنّه من واجب المعلم ومسؤوليته إضفاء جوّ إيجابي وودّي داخل حجرة الصف لأنّ التعلم يتأثر في نظرها بنوعية العلاقات الشخصية التي يقيمها المعلم مع تلاميذه، تدعّم وجهة نظرها في هذا الشأن بآراء كلّ من (Weber, 1986) و(Kisignan, 2001) اللذان يجدان بأنّه عندما يكون المعلم سعيد ويبدي مرحه وتعاطفه مع التلاميذ، ويكشف عن حالته الوجدانية الإيجابية يرتاح التلاميذ وترتفع ثقتهم بأنفسهم وتعلوا دافعيتهم، بمعنى آخر فإنّ أجواء القسم المريحة والمرحة تخلق بيئة تعليمية – تعلمية لائقة تضمن راحة المعلم والتلاميذ وتزيد من مردوديتهم، ولأجل إمكانية إقامة هذا النوع من الأجواء تنصح الباحثة المعلمين بتبني مواقف أربعة وهي:

– أن يكون المعلم صبورا ومتسامحا Être patient et tolerant: بمعنى أنّه على المعلم أن يكون متفاهما للفروق الفردية التي تحكم التلاميذ لأنّ كل واحد منهم هو نتاج ظروف ذاتية وموضوعية تحددت بموجبها شخصيته التي تجعل منه تلميذا نجيبا أو بالعكس ضعيفا، تلميذا متخلقا أو بالعكس مشوشا ومتمردا ... وعليه كذلك تبني سلوك الصبر من بعض التصرفات والسلوكيات التي تصدر عن بعض التلاميذ خطأ أو عفويا إذا كانت طبعا لا تضر بسيرورة العملية التعليمية – التعلمية، وبألاّ يفقد أعصابه أمام المواقف المغضبة، ويتوخى موقف التفاهم والتسامح عن الأخطاء التي تصدر عن التلاميذ، وعليه أن يتفادى أسلوب التوبيخ والإهانة ومواجهة التلاميذ لأنّ ذلك سيدفع لا محالة بالتلاميذ إلى حذو أسلوب العناد.

- احترام التلاميذ Respect des élèves:

تنصح الباحثة المعلمين بوجوب احترامهم لجميع التلاميذ نجبائهم وضعفائهم، وبعدم إهانتهم وتوبيخهم والتقليل من قيمتهم، وتحثهم على احترام التلاميذ والعمل على الرفع من قيميهم ومعنوياتهم حتى في الظروف الدراسية التي يظهر فيها التلاميذ إخفاقا، لأنّ احترام الأستاذ للتلاميذ يولد بالضرورة احترام التلاميذ للمعلم والمادة الدراسية التي يشرف على تعليمها.

- استعمال المزاح والفكاهة Utiliser L'hunour:

يظهر من خلال نص الباحثة بأنّ التلاميذ يحبون المعلم الذي يمزح معهم لأنّ ذلك يزيل الحواجز والفواصل السيكولوجية بين التلميذ والمعلم وينشئ أجواء نفسية مريحة ويهون من صعوبة المادة الدراسية ودليلها في هذا الأمر خلاصة ما وصل إليه الباحث (Dufays, 2014) الذي يصب في نفس الاتجاه.

- دعم سلوكيات التلاميذ الإيجابية: Appuyer les comportements positifs tous les élèves

يتعلق الأمر هنا أساسا بتعزيز المعلم للسلوكيات الإيجابية التي تصدر من طرف التلاميذ، وذلك من خلال تشجيعهم ومكافئتهم سواء بإضافة نقطة أو تقديم جائزة أو على الأقل تقديم التشكرات والثناء على التلاميذ.

ـ استعمال الصوت من طرف المعلم: Usage de la voix par l'enseignant

تنصح الباحثة بأن يكون المعلم متحدثا بارعا، بمعنى أنّه يتحدث بطلاقة وسلاسة ويستعمل كلمات وألفاظ واضحة المعالم ومفهومة المعنى ويستعمل صوت يمكن أن يصل إلى مسامع كل التلاميذ من دون إعلائه ليصبح مزعجا، وعليه أيضا أن يغيّر نغمة كلامه كي تفي بمقصود الرسالة، تستدل الباحثة هنا بـ (Corne Loup, 2009) الذي ينصح المعلمين بألاّ يرفعوا صوتهم لطلب وقف الضجيج في حالة ما إذا ساد الضجيج في القسم لأنّ ذلك لا يزيد إلاّ من حدّة ارتفاع الضجيج بل على المعلم في هذه الحالة التزام الصمت التام والكلي لإثارة انتباه التلاميذ وتوقفهم عن الضجيج.

- تسيير الوقت من طرف الأساتذة: La conduite du temps par l'enseignant

تطلب الباحثة من المعلمين أن يكرسوا أغلب وقت الحصة الدراسية لهذا الغرض، رغم أنّ أمور مثل مراقبة الغيابات واستقرار التلاميذ في أماكنهم وتحضيرهم لأدواتهم وجمعها في آخر الحصة يستهلك جزءا من وقت التعليم، تنصح الباحثة في هذا الإطار المعلمين بتفادي تضييع الوقت وتحديد القواعد التي تسمح بذلك مع التلاميذ منذ الحصص التعليمية الأولى، ولأجل تفادي هذه المضيعة تنصح بإتباع الإجراءات التالية:

- تحريض وتحفيز التلاميذ على الاستقرار في أماكنهم منذ دخول حجرة القسم وإخراج أدواتهم الدراسية بسرعة.

- عدم تضييع الوقت عند الانتقال من نشاط إلى آخر.

- المبادرة بتشكيل أنواع أفواج تلاميذ مختلفة مسبقا في بداية السنة للقيام بالأعمال الجماعية عند الحاجة، من دون انتظار وصول وقت الأعمال الجماعية لتشكيل الأفواج لأنّ ذلك بأخذ وقتا كبيرا.

- تحديد الوقت المخصص لمداخلة كل تلميذ أثناء المشاركة ببضع دقائق.

- تحضير وسائل التعليم مسبقا قبل دخول حجرة القسم.

يفهم من خلال هذا بأنّ التحكم في الوقت يفرض احترام طقوس وعادات وتنظيمات يجب أن يقيمها المعلم منذ أولى لقاءاته مع التلاميذ ويتفق معهم على احترامها.

- تبادل الأستاذ مع التلاميذ: Les échanges enseignant – élèves:

في هذا السياق تنصح الباحثة المعلمين باستعمال كلام وعبارات واضحة مفهومة لا يكتنفها أيّ غموض ولا لبس، تنصح أيضا باستعمال كلام وعبارات من شأنها أن تحفظ الحدود التي يجب أن تفصل المعلم والتلميذ وتمنع التقارب العاطفي بينهما وعلى العموم تبني كيفية لائقة عند مخاطبة التلاميذ.

- دافعية المعلم: La motivation de l'enseignant:

تعتبر الباحثة دافعية المعلم من العوامل الأساسية التي تحدد نوعية الإدارة الصفية وتؤكد على أنّ المعلم الذي يتمتع بدافعية عالية ينشط ويجتهد ويفعل كل ما بوسعه لتحريض التلاميذ على التعلم وذلك بشتى الوسائل ولا يسأم في اللجوء إلى كل الآليات والإجراءات لإقامة الأجواء اللائقة للتعلم، تدعّم وجهة نظرها في هذا السياق بتصريح (Viau, 2003) الذي يؤكد على أنّ نقص الدافعية لدي المعلم أمر خطير لا يقل ضررا على نقص كفاءة المعلم، لأنّ نقص الدافعية لديه يتولد عنها لا محالة نقص في دافعية المتعلمين وتدعّم رأيها أيضا بـ (Tardif, 1992) الذي يؤكّد بأنّ دافعية المعلم تلعب دور مركزي في خلق جو تفاعلي إيجابي بين المعلم والتلميذ.

نستنتج من كل ما سلف بأنّ الإدارة الصفية مهمة جدا في سيرورة العملية التعليمية – التعلمية وبأنّها تتوفر على إجراءات وآليات يجب على المعلم أن يكون على وعي بها وإطلاع عليها، لكي تكون له أساسا في تشكيل طريقته الخاصة لإدارته الصفية.

9- الممارسات التقويمية:

تشكل عملية تقويم التحصيل الدراسي أحد أبعاد العملية التعليمية– التعلمية التي تفرض نفسها على كل مدرس في شتى مستويات التعليم والتكوين. يسمح تقويم التحصيل للمعلم من تقدير مدى تقدم التلاميذ في تعلمهم وبلوغهم الأهداف التربوية المسطرة وتحقق الكفاءة اللازمة لديهم. ويسمح له أيضا بتشكيل صورة واضحة حول نشاطاته وممارساته الصفية واكتشاف نقاط الضعف والقوة فيها، وتعديل ما يجب إذا اقتضت الحاجة. لا ينحصر هدف تقويم تحصيل التلاميذ في تقدير مردودهم فقط، بل يتعدى الأمر ذلك بحيث يسمح بتسليط الأضواء على كل ما تشمله الوضعيات التربوية من عناصر، ويعد عملية مستمرة يقوم بها المعلم من بداية السنة إلى نهايتها، بحيث يحتاج إليها قبل بداية الدروس لمعرفة مستوى تلاميذه في المادة، ويلجأ إليها بعد تقديم الدروس ليعرف مدى استيعابهم لتلك المعلومات المقدمة ولتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ويستعملها في نهاية السنة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، ومدى تحقيق الكفاءة المطلوبة لدى التلميذ، ويقدم وظائف هامة تخدم

جميع عناصر العملية التعليمية– التعلمية، ويساهم في تحديد التنظيمات والتعديلات والإصلاحات التي تحتاج إليها التربية.

9- 1- مفهوم التقويم:

مفهوم التقويم عند الزغلول (2012) هو"عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك"(ص.328).

يشير دعمس (2008) إلى أن مفهوم التقويم في المجال التربوي يقترن بالاختبارات التحصيلية للتلاميذ، ولكن بعد تطور النظريات التربوية تطور مفهوم التقويم التربوي أيضا بحيث أصبح يقوم بتقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها، ويتناول تقويم الأهداف والمدخلات التربوية وليس فقط المخرجات. وترى الحريري (2007) أن التقويم عبارة عن عملية تعديل وإصلاح، ويمثل عملية تشخيص لجوانب القصور في العملية التربوية، ووصف علاج لها.

ورد عند دعمس (2008) أن التقويم عند (Bloom, 1967) يعني: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحاكات (criteria) أو المستويات (standard) والمعايير (norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها"(دعمس،2008، ص. 12).

يُذكر عند Marcoux et al. (2014) أن (Stufflebeam et al., 1980) يرون أن التقويم يتمثل في مجموعة من المعلومات التي تساعد في إصدار حكم يسمح باتخاذ القرار.

وكذالك Adib (2013) تنظر إلى التقويم على أنه عملية عمَلية، تسمح بالحكم على عتبة النجاح، وهي عملية مستمرة تسمح بإصدار حكم على قيمة شيء ما من خلال معيار واحد أو أكثر، وكما يتضمن التقويم على مجموعة من المراحل والأساليب والتقنيات المختلفة.

يُفهم من خلال تحليل المفاهيم السابقة الذكر أن التقويم حسب (الزغلول) هو عبارة عن جمع للمعلومات والبيانات والقيام بتحليلها من أجل إصدار حكم حول مدى تحقق الأهداف التعليمية – التعلمية، أما (دعمس) فيقرن التقويم بالاختبارات التحصيلية وكما يرى أن التقويم يتناول أيضا الأهداف والمدخلات التربوية، وأما (الحريري) فتنظر إلى التقويم على أنه عملية تعديل وإصلاح وتشخيص لجوانب الضعف في العملية التربوية بهدف تقديم العلاج المناسب، أما التقويم عند (Bloom) فيعني إصدار حكم على غرض ما لتقدير مدى كفايتها ودقتها وفاعليتها، ونجد أن مفهوم التقويم عند (Stufflebeam et al) يشير إلى نفس ما أشار إليه الزغلول، وأما Adib (2012) فتشير إلى نفس الفكرة التي أشار إليها (Bloom).

من خلال كل هذا يمكننا القول بأن التقويم عبارة عن عملية تشخيص مختلف جوانب العملية التعليمية – التعلمية وتحليلها، بهدف معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، ولمعرفة مواطن القوة فيها لتعزيزها ومواطن الضعف لمحاولة إيجاد الحلول لها وعلاجها، وبهدف إصدار حكم واتخاذ قرار.

9- 2- أهداف التقويم التربوي:

تولي الممارسات التعليمية اهتماما كبيرا بالتقويم التربوي كونه عنصرا أساسيا في العملية التعليمية- التعلمية، ولما يحققه أيضا من أهداف تعليمية مهمة. وبعد اطلاعنا على مجموعة من المراجع ومن بينها: (الحريري، 2007؛ دعمس،2008؛ النعيمي والمولى،2009) يمكننا تلخيص أهم أهداف التقويم التربوي فيما يلي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة لبرنامج تعليمي معين.
- الكشف عن مواطن القوة والضعف في المعلم، المنهج، وطرق وأساليب ووسائل التدريس المستعملة في العملية التعليمية.
- معرفة مدى توافق المنهج الدراسي والمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- يقدم التقويم معلومات حول ما مدى تحقيق برنامج ما لأهدافه من خلال إبراز جوانب القوة والضعف فيه وتقديم التغذية الراجعة.
- معرفة اتجاهات المتعلمين والكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- معرفة مدى تحقيق التلاميذ للكفاءة المطلوبة من خلال ما درسوه.
- استكشاف نقاط القوة لدى التلاميذ والعمل على تبنيها وتعزيزها، واستكشاف نقاط الضعف والبحث عن أسبابها هل هي راجعة لممارسات المعلم أم لممارسات التلاميذ والعمل على علاجها.
- يساعد التقويم على تحسين التدريس من خلال تنقيح وتعديل وتجديد طرق التدريس والمواد التعليمية.
- تحديد المدرسين ضعيفي الفعالية في تدريسهم لغرض تحسين كفايتهم.
- المساهمة في إظهار الفروق الفردية بين التلاميذ، والتي يتحتم على المعلم مراعاتها أثناء تنفيذه للدرس. مثلا هناك من التلاميذ من يفهم بسرعة وهناك من هو بطيء الفهم فبذلك يحتاج إلى تكرار وتبسيط المعلومة.

من خلال هذه الأهداف نستنتج أن التقويم التربوي لا ينحصر هدفه فقط في تقويم تحصيل التلاميذ، بل يتعدى ذلك إلى أهداف أسمى كتقويم المناهج والبرامج والأهداف التربوية المسطرة، وفاعلية المعلم والطرق والأساليب والوسائل التعليمية وكل ما يساهم في تكوين العملية التعليمية – التعلمية.

9- 3- أنواع التقويم:

إن التقويم التربوي عملية مستمرة يقوم بها المعلم من بداية السنة إلى نهايتها، بحيث يحتاج إليها قبل بداية الدروس لمعرفة مستوى تلاميذه في المادة، ويلجأ إليه بعد تقييم الدروس ليعرف مدى استيعابهم لتلك المعلومات المقدمة ولتقديم التغذية الراجعة، ويستعمله في نهاية السنة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، ومدى تحقيق الكفاءة المطلوبة لدى التلميذ، وللتقويم التربوي عدة أنواع وذلك لكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة فيه، وقد صنفت هذه الأنواع إلى عدة تصنيفات، ونحن اخترنا التصنيف الأكثر تداولا في المراجع التي تم الاطلاع عليها وهذا يعني أن للتقويم التربوي ثلاث أنواع مهمة في العملية التعليمية – التعلمية التي يمكن حصرها فيما يلي:

9- 3- 1- التقويم التشخيصي (القبلي) L'évaluation diagnostique:

يتم هذا النوع من التقويم في بداية العام قبل البدء في عملية التدريس للتعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، ويتم فيها استخدام اختبارات تشخيصية معينة تمتاز بالصدق والموضوعية.

ترى الأسود (2014) أن التقويم التشخيصي عبارة عن إجراء تربوي يؤديه المدرس في بداية العملية التعليمية، بهدف الحصول على بيانات ومعلومات توضح له مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية، والتي يستند عليها أثناء عرضه للمعلومات الجديدة.

تؤكد الحريري (2012) أنه من خلال المعلومات والبيانات التي يحصل عليها المعلم والتي تمثل نتائج التقويم التشخيصي، يقوم هذا الأخير بتصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، وتتضح لديه الفروق الفردية (النفسية والجسمية والاجتماعية) الموجودة بينهم والتي تؤثر على مستوى التحصيل لديهم فيقوم المعلم بمراعاتها، كما يهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد قدرات واستعدادات المتعلمين لاكتساب خبرات تعليمية جديدة، ويساهم في توجيه الممارسات التعليمية للمعلم بصفة خاصة والعملية التعليمية – التعلمية بصفة عامة.

يضيف Boissard (2016) أن التقويم التشخيصي يسمح للمعلم باكتشاف نقاط القوة والضعف لدى المتعلم ومعرفة كيفية توجيهه.

9- 3- 2- التقويم التكويني (المستمر):

يتم هذا النوع من التقويم أثناء العملية التعليمية لمتابعة تحصيل التلاميذ ومدى استيعابهم للخبرات، وللتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي، ويتم فيه استخدام اختبارات محكية المرجع.

يشير عواضة (2005) إلى أن (Bloom et Al., 1971) قد حصروا دور التقويم التكويني في وظيفتين أساسيتين، تتمثل الأولى في ضبط المعلم لإستراتيجية تعليمه في ضوء التقدم الذي يحرزه المتعلمين في تعلمهم، أومن خلال المشاكل المُلاحظة لديهم، والثانية تتمثل في وظيفة المتعلم في ضبط استراتيجيات تعلمه بشكل مستمر خلال العملية التعليمية – التعلمية.

ورد أيضا عند عواضة (2005) أن (قاموس التقييم التربوي) قد حدد دور التقويم التكويني على أنه مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلُمية، والذي يهدف إلى مساعدة المتعلم على التعرف على نقاط ضعفه من أجل علاجها، ويساعد كذلك المعلم على تحليل أسباب هذه الصعوبات والعمل على حلها. ويتم اللجوء إلى التقويم التكويني في نهاية كل وحدة دراسية من خلال إجراء قبلي خطي أو عن طريق طرح أسئلة شفوية أو مشروع بحث، ولا يمنح فيها وقت طويل وتوضع رموز على الإجابات وليس علامات من أجل طمأنة المتعلم.

يؤكد Boissard (2016) أن التقويم التكويني يتم أثناء تنفيذ الدروس، ويستفيد منه المعلمون كثيرا بحيث يسمح لهم بتعديل ممارساتهم الصفية، مم يسمح لهم بتقديم التعليم أو التكوين المناسب لتلاميذهم، بحيث أن تعديل الممارسات الصفية يؤدي إلى تعديل مستوى التعلم لدى التلاميذ.

9- 3- 3- التقويم النهائي (الختامي): L'évaluation Sommative

يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة حيث يتم وضع الدرجات النهائية للمتعلمين وتقويم كفاءتهم والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى.

حسب Boissard (2016) فإن التقويم الختامي يأتي في نهاية التكوين التعليمي ولا يكون له تصحيح للفجوات، ويعمل على تقدير وتقييم جميع التغييرات التي حدثت خلال التكوين، ويعمل كذلك على تقديم بيان النجاح أو الفشل الكلي أو الجزئي، وكما يستعمل إداريا لاتخاذ القرارات فيما يخص منح الشهادات أو الانتقال إلى المستوى الأعلى. تؤكد الحريري (2012) بأن التقويم الختامي يهتم بالنواتج الختامية والنهائية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي. أما زيتون (2003) يرى أن هذا النوع من التقويم يُعتمد عليه عند نهاية البرنامج الدراسي، بحيث يساعد المعلمين في تحديد العلامات والتقديرات للتلاميذ، ويزودهم بالمعلومات والبيانات التي تساعدهم في إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ.

نتوصل من خلال ما سبق إلى أن للتقويم ثلاثة أنواع فهناك التقويم التشخيصي أو ما يعرف بالتقويم القبلي الذي يتم في بداية السنة الدراسية، بهدف معرفة مدى تحكم المتعلمين في الخبرات والمعلومات والمكتسبات القبلية، التي تعتبر العماد والأساس الذي ستبنى عليه المعلومات الجديدة، ونجد النوع الثاني

الذي يتمثل في التقويم التكويني أو ما يعرف بالتقويم المستمر، الذي يتم أثناء تنفيذ العملية التعليمية – التعلمية لمتابعة تحصيل التلاميذ ومعرفة مدى استيعابهم للمعلومات، ولمعرفة مواطن القوة والضعف لديهم لتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة. أما النوع الثالث فيتمثل في التقويم النهائي (الختامي) الذي يتم في نهاية الفصل أو السنة، ويساعد في الحصول على المعلومات والبيانات التي يتم من خلالها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ، ويهدف لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي.

9- 4- وظائف التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي عامل مهم في المجال التربوي، وذلك راجع إلى ما يحققه من أهداف، وما يؤديه من وظائف عديدة والتي تناولتها الحريري (2007) في:

- **إعداد مواقف تعليمية تتناسب مع الفروق الفردية:** تشير (الحريري) إلى أن الفروق الفردية تعد من أهم المبادئ التي يتعين على المعلم مراعاتها، والتي يكتشفها هذا الأخير من خلال عمليات التقويم التي يقوم بها والتي تساعده على تصنيف المواقف التعليمية بما يتوافق مع الفروق الفردية (النفسية، الجسمية، الاجتماعية) القائمة بين المتعلمين، ومن وظائف التقويم أيضا الكشف عن مواطن الضعف والقوة في البرامج التعليمية ومدى ملائمتها للفروق الفردية، والعمل على تعديلها بما يتوافق مع ذلك.

- **استثارة دوافع المتعلمين للتعلم:** توضح أيضا المؤلفة أن الدافعية شعور داخلي لدى الفرد يدفعه للإقدام على فعل ما، وهي من العوامل الأساسية لحدوث التعلم لدى الفرد، لذا نجد أن التقويم من العوامل المساعدة على استثارتها لدى المتعلمين من خلال تحضيرهم للاختبارات، وبعد معرفتهم بنتائجها ومعرفة إمكانياتهم وقدراتهم بحيث إذا كانت ضعيفة يدفعهم ذلك للبحث عن سبل علاجها، أما إذا كانت قوية فذلك يشجعهم ويدفعهم للعمل أكثر.

- **اتخاذ القرارات التربوية:** ترى المؤلفة أن من وظائف التقويم التربوي أيضا الكشف عن قدرات واستعدادات ومواهب وميول المتعلم، وتساعد نتائج التقويم في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم، وتساهم في عملية توجيه المتعلم إلى الشعبة الدراسية التي تتلاءم مع ميوله وإمكانياته وقدراته، ويُمَكن من التنبؤ بالمستقبل التعليمي للمتعلمين، بالإضافة إلى هذا نجد أن نتائج التقويم التربوي تساعد في اتخاذ القرارات في مدى فاعلية المناهج والبرامج الدراسية والأهداف التربوية المسطرة لكل مرحلة تعليمية ومدى استمرارية العمل بها، وفيما يخص الترقية والقبول ونسب النجاح والرسوب والتسرب.

- **مساعدة أولياء الأمور في التعرف على مستوى أبنائهم:** تؤكد (الحريري) على أن التقويم التربوي يقدم لأولياء التلاميذ مجموعة من المعلومات والبيانات حول المستوى التحصيلي لأبنائهم وقدراتهم

واستعداداتهم وميولهم، مما يمكنهم من مساعدتهم على إدراك التأخر الدراسي الذي يعانون منه وتعزيز نقاط القوة لديهم، ومعرفة كيفية التعامل معهم واحترام ميولهم الدراسية، والتقويم يدفع الأولياء للتعاون مع المدرسة للارتقاء بالمستوى الدراسي لأبنائهم.

– **تقويم أداء العاملين في المجال التربوي:** إن نتائج التقويم التربوي عامل مهم جدا يساعد على اكتشاف مدى فاعلية أداء العاملين في المجال التربوي، كما يساهم التقويم في تقديم معلومات تفيد في عمليات الانتقاء، والإعداد، والتدريب والترقية، والمتابعة والتنمية المهنية.

من خلال القراءة المتأنية لهذه الوظائف نستنتج أن التقويم يقدم وظائف هامة تخدم جميع عناصر العملية التعليمية– التعلمية ويساهم في الرفع من مستواها. وتتعدد هذه الوظائف لتشمل المؤسسة بكل ما يشكلها. من أبرز هذه الوظائف نجد: إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية، استثارة دوافع المتعلمين للتعلم، اتخاذ القرارات التربوية، مساعدة أولياء الأمور في التعرف على مستوى أبنائهم، وتقويم أداء العاملين في المجال التربوي.

9– 5 – مراحل التقويم:

يعتبر التقويم من العناصر الهامة في عملية التعليم، ولكي يصل إلى إعلان النتيجة النهائية لابد أن يمر أولا بمجموعة من المراحل التي يفترض على كل أستاذ احترامها لتشكل ممارسة تقويمية واقعية، وهذه المراحل نجدها مذكورة في المراجع التي تم تصفحها ومن بينها: (إبراهيم، 2004؛ منسي، 2007؛ خيري، 2010) والتي نقوم بتلخيصها فيما يأتي:

– **تحليل الموقف التعليمي:** يتم ذلك بجمع معلومات حول الموقف التعليمي وتكون متصلة بالهدف التربوي، وتحديد الأبعاد المطلوبة في عملية التقويم.

– **تحديد الأهداف:** يتم خلال هذه المرحلة تحديد الهدف من وراء عملية التقويم، وذلك يكون بدقة وشمول ووضوح، ويتم تحليلها إلى أهداف سلوكية وإجرائية قابلة للقياس ومناسبة مع الموضوع المراد تقويمه.

– **اختيار أدوات القياس المناسبة:** على القائم بعملية التقويم تهيئة الوسائل والأدوات المناسبة والقيام بتصميم وبناء أدوات القياس كالاختبارات وتهيئة بطاقات الملاحظة لضمان نجاح عملية التقويم.

– **تحديد المتطلبات:** تحديد مستوى الفرد قبل الشروع في عملية التعليم للتعرف على المتطلبات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المناسبة، بالإضافة إلى تحديد المجالات المراد تقويمها.

– **تحديد الاستراتيجيات:** يتم فيها تحديد الاستراتيجيات التي تتضمن على مجموعة من الأنشطة بحيث تصلح هذه الاستراتيجيات للمقررات الدراسية المختلفة وتحقيق الأهداف المتنوعة.

– **اختيار تصميم البحث المناسب:** الاعتماد على التجربة الخاصة في اتخاذ قرارات مناسبة لعملية التقويم.

– **إعداد جدول زمني:** ينبغي أن تتم عملية التقويم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات الخاصة، وذلك للمساعدة في اتخاذ القرار بشأن عملية التقويم.

– **مرحلة اتخاذ القرار:** تتطلب هذه المرحلة اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين، بحيث يكون اتخاذ هذه القرارات يتعلق بفاعلية برنامج تعليمي، ومتابعة تنفيذ هذه القرارات لتحسين المواقف التعليمية.

يُفهم من خلال ما سبق أن عملية التقويم تجتاز عدة مراحل لتصل إلى المرحلة الأخيرة التي يتم فيها اتخاذ القرار حول ما تم تقويمه، وتتمثل في ثمانية مراحل وهي مرتبة كالتالي: تحليل الموقف التعليمي – تحديد الأهداف – اختيار أدوات القياس المناسبة – تحديد المتطلبات – تحديد الاستراتيجيات – اختيار تصميم البحث المناسب – إعداد جدول زمني – مرحلة اتخاذ القرار.

9- 6- الممارسات التقويمية للمعلمين:

تعد الممارسات التقويمية للمعلمين من بين المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين المحدثين، والذين يتناولونها من أجل تحليلها، وتفسيرها وفهمها، واستكشاف الظاهر والمستتر من شؤونها. تحصي بعض الدراسات الممارسات تقويمية التي يلجأ إليها المدرسون، ويمكننا أن نوجزها في هذا العنصر من الفصل، لتكون بمثابة إشارة لبعض الممارسات التقويمية الصفية.

يشير معرف (2016) إلى أن الأساتذة مازالوا متمسكين بالممارسات التقويمية التقليدية، وبأن نسبة ضئيلة منهم يحاولون تعديل وتطوير ممارساتهم التقويمية، جراء اجتهاداتهم واكتشافاتهم الشخصية. أو انصياعا منهم للتعليمات المؤسساتية التي تفرض التغيير من حين إلى آخر. يبدو من خلال رأي الباحث أن الممارسات التقويمية للمعلمين في بلادنا (الجزائر)، مازالت لم ترقى إلى المستوى الذي تتطلبه المقاربة التعليمية الجديدة المتبناة في النظام التربوي. ويشير مسعودي (2018) إلى أن المعلمين يستخدمون عادة الأدوات التقويمية بطريقة آلية وروتينية، رغم أن التحكم فيها يتطلب مهارات واستراتيجيات خاصة. ويصرح (مسعودي) بعدم وجود فروق في استراتجيات تقويم المتعلمين بين المعلمين والمعلمات، وعلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يمارسون استراتيجيات التقويم بمستوى عال من الإتقان والواقعية مقارنة مع غيرهم ذوي أقل خبرة، ويؤكد على أن نوع التكون لا يؤثر على الاستراتيجيات التقويمية. يصرح الباحث على أن المعلمين يمارسون هذه الاستراتيجيات بنسبة متوسطة، ويطغى على ممارساتهم التقويمية الاستراتيجيات ذات المصدر

الشخصي. وورد عند الشمراني (2017) أن (Ogunkola et Clifford, 2013) يؤكدان على أن ممارسة التقويم المناسب من قبل المعلمين تساعد التلاميذ على استيعاب المفاهيم العلمية والمهارات المرتبطة بها. وجاء في نفس المرجع أن (Panizzon et Pigg, 2007) يؤكدان على ضرورة الانتقال من ممارسة المعلمين للتقويم كوسيلة لتحديد علامات ودرجات التلاميذ، إلى ممارسته كوسيلة لدعم وتطوير تعلم التلاميذ.

توصل الشمراني (2017) إلى أن المعلمين يتصورون بأن ممارساتهم تحقق غرض التقويم بمستوى عال. غير أن ممارساتهم الفعلية تراوحت بين المنخفضة والعالية، وأن تصوراتهم جمعت بين الممارسات التقويمية التكوينية والنهائية. ويصرح بأن للمعلمين ميل للممارسات التقويمية التقليدية.

ترى بوعيشة وبن عمارة (د. ت) أن المعلمين لا يستخدمون الممارسات التقويمية الجديدة. وتشير الباحثتان إلى أن (تعوينات، 1998) توصل من خلال دراسة له إلى أن جميع الوثائق الرسمية لوزارة التربية المتعلقة بالامتحانات النهائية، وحصص الاستدراك تتناول فقط الجانب المعرفي ولا يوجد فيها أثر للممارسات التقويمية. ويذكر نفس المرجع أن (شحاتة،1997) يشير إلى أن الإجراءات التقويمية غير موجهة وتتسم بالعشوائية. وتضيف الباحثتان أن (مرعي، 1981) يؤكد على أن المعلمين ليسوا قادرين على ممارسة أساليب التقويم رغم أنهم يصرحون بأنها ضرورية في العملية التعليمية – التعلمية.

بعد أن تبنت المنظومة التربوية الجزائرية مقاربة التدريس بالكفاءات، تحتم عليها إجراء تعديلات في جميع القوانين التي تحكم الممارسات التعليمية. ومن بينها الممارسات التقويمية للمعلمين التي أُصدر بخصوصها المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم، الذي يطالب بوجوب تفاعل الفعل التعليمي والفعل التقويمي، بحيث يكون للتقويم وظيفتين أساسيتين وهي المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم، وإقرار كفاءات التلاميذ. ووضح ذات المنشور كيفية ممارسة المعلمين لأنواع التقويم (التقويم التكويني، التقويم التحصيلي والمراقبة المستمرة...). وينص نفس المنشور على مطالبة مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم وذلك من خلال التوزيع السنوي الذي يعده مدرسي كل مادة. والذي يتضمن مخططات التقويم والمشاريع العلاجية، ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التعليمات. وبعد المنشور المذكور تم صدور النشرة الرسمية للتربية الوطنية في 2010 المتعلقة بالتقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي في جزئها الثاني. والتي تم التناول فيها بشكل مفصل الممارسات التقويمية للمعلمين بالنسبة لجميع المستويات، ولجميع الشعب فيما يخص التعليم الثانوي.

نستنتج من خلال ماسبق أن الممارسات التقويمية للمعلمين مازالت تقليدية، وتمارس بطريقة روتينية وعشوائية، ولا يتحكم المعلمون في الاستراتيجيات التي تتطلبها، ومازالت تمارس من أجل رصد درجات المتعلمين ومعرفة مستواهم التحصيلي وليس من أجل تحسين ودعم التعلم.

الفصل الثالث

الاتجاهات

1 – تطور الدراسات حول موضوع الاتجاهات.

2 – النظريات المفسرة للاتجاهات.

3 – دور الاتجاهات في تحديد سلوكيات الأشخاص.

4 – وظائف الاتجاهات وخصائصها.

5 – تكون الاتجاهات وتعديلها.

6 – مكونات الاتجاهات.

7 – أنواع الاتجاهات.

8– قياس الاتجاهات.

1- تطور الدراسات حول موضوع الاتجاهات:

يبدو على حدّ ما تتداولته النصوص بأنّ أوّل من استعمل مصطلح الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي، هو هربرت سبنسر (Herbert Spencer) وكان ذلك في كتابه المعنون بـ "المبادئ الأولى" (First Principles, 1862). حيث قال: "إنّ وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد على حدّ كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه." (المعايطة، 2000، ص.161)

يضيف كلّ من Thomas et Alaphilippe (1993) أنّ كلمة "اتجاه" ظهرت في المفردات العلمية في بدايات علم النفس التجريبي في كتابات مؤسسي مدرسة "Würz Bourg"، وخاصة مع أعمال (Oswald Krilpe) في بداية القرن العشرين. وبعد ذلك تمّ تناول مفهوم الاتجاه من قبل علماء النفس وليام توماس (William Thomas) بروفيسور في جامعة شيكاغو(Chicago)، الذي درس مع المهاجر البولندي فلوريان زنيكي (Florian Zananiecki) (Polonais) المشاكل التي تنشأ للمهاجرين الأوروبيين في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث يسعون لتحديد مفهوم يسمح لهم بفهم التشابك، وبصورة أعّم استيعاب الثقافة من قبل أفراد المجتمع. ويركز الكتاب الذي نشره بفضل هذه الدراسة المعنون "الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا" (The Polish Peasant in Europe and in America) على مفاهيم القيمة والاتجاه المرتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا. وفي نفس الوقت أصرّ عالم النفس "جورج هربرت ميد" (Georges Herbert Mead) على مفهوم الاتجاه، والذي حدده على أنّه مجموعة من الاستجابات المنظمة. ويؤكد كذلك على دور الاتصالات في تشكل الاتجاه، وهو ما يعلن على السلوك الذي سيحدث. وفي عام 1925م طوّر عالم النفس بوغاردوس (Bogardus) أوّل مقياس للاتجاه في حدود بحثه حول الفئات الاجتماعية، وهو ما يعرف بمقياس المسافة الاجتماعية التي يتم قياسها من خلال الفجوة الاجتماعية، ومن هذا الوقت بدأت تتطوّر الدراسات حول الاتجاهات.

جاء في الدريج والحنصالي (2011) أنّ في 1935 لاحظ جوردن ألبورت (Gordon Willard Allport) أنّ مصطلح الاتجاه من أهم مصطلحات علم النفس الاجتماعي، والذي عرفه على أنه حالة من التأهب العصبي والنفسي. يضيف Thomas et Alaphilippe (1993) أنّه تمّ تحسين تقنيات قياس الاتجاهات من خلال أعمال (Thurstone et Likert) اللذان أنشآ مقاييس تستندّ إلى مبادئ مختلفة، يتيح فيها استخدام الأساليب الإحصائية للتحليل الواقعي. وفي عام 1934م سلّط ثيرستون (Thurstone) الضوء على أوّل بعد، وهو البعد الذي يسمى (Conservatisme). وتوصل إيزنك (Eysenck) في وقت لاحق إلى نفس العامل،

الذي يمتدّ من التطرف إلى التحفظ. ويُعتبر (Kurt Lewin) من أكثر المهتمين بدراسة الاتجاهات فقد طوّر نظرية تسمى (Théorie de champ)، أين أظهرت نتائج أبحاثه أنّه من السهل تغيير الاتجاهات الجماعية عن الاتجاهات الفردية.

2- النظريات المفسرة للاتجاهات:

تعددت النظريات التي تناولت الاتجاهات النفسية، بحيث نجد أن كل واحدة منها قدمت تفسيرها من زاوية خاصة. وسنتناول هذه النظريات مثلما وردت في بعض مراجع علم النفس الاجتماعي التي تم تصفحها.

2- 1- نظرية التحليل النفسي:

يشير تعشادين (2013) إلى **أن** الاتجاهات حسب نظرية التحليل النفسي يحددها دور الأشياء أو موضوع الاتجاه في خفض التوتر النفسي لدى الفرد. ويظهر أيضا من خلال محاولات الفرد التوفيق بين رغبات الهو الغريزية، وبين الأعراف والمعايير والقيم السائدة في مجتمعه، بحيث يكون اتجاها إيجابيا نحو الأشياء التي خفضت التوتر لديه، ويكون اتجاها سلبيا نحو الأشياء التي أعاقت خفض التوتر. تشير هذه النظرية إلى أن للاتجاهات دورا حيويا في تكوين "الأنا" لدى الفرد، بحيث أن هذه الأخيرة تمر بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد.

حسب هذه النظرية فإن لعامل الكبت أهمية كبيرة في تكوين الاتجاهات، لذا نجد أن كثيرا من الناس يُكونون اتجاهاتهم انطلاقا من غرائزهم المكبوتة، التي يعبرون عنها شعوريا أو لا شعوريا أثناء الأحلام أو في حالات الغضب الشديد. ويحدث الكبت توترا نفسيا عاليا لدى الفرد، وهو ما يجعله ينظر إلى الأشياء أو المواضيع بطريقة سلبية. وتشير نظرية التحليل النفسي إلى أن تغيير الاتجاهات لدى الفرد يستدعي القيام بدراسة لميكانيزمات الدفاع لدى الفرد، والتي تتمثل في: الكبت، النكوص، التسامي، التبرير، التوحد والاسقاط و.... من أجل الوصول إلى حلول لخفض التوتر النفسي لدى الشخص، وذلك بعد إخضاع العميل لعملية التحليل النفسي (تعشادين، 2013).

2- 2 - النظرية الوظيفية للاتجاهات:

بناءا على آراء رواد النظرية الوظيفية البنائية كل من كاتز (Katez) وستوتلاند (Stotland) فإن العوامل الوظيفية هي التي تساهم في تبني الفرد لاتجاهاته. حيث يوضح رواد هذه النظرية أن العوامل الوظيفية تتمثل في: سمات الشخصية، والانفعالات والحاجات والنمط العام (تعشادين، 2013).

يصرح دويدار (1992) بأن الفرد حسب هذه النظرية يتبنى اتجاهاته بهدف إشباع حاجاته الاجتماعية، ولحماية نفسه من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن نفسه، **و**من أجل تحقيق التوافق مع نفسه

ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ومسايرة معاييره. ويؤكد (دويدار) على أن أصحاب هذه النظرية يرون أن العوامل الموقفية والاتصالية نحو تغيير الاتجاه لها تأثيرات مختلفة معتمدة على الأساس الدافعي للاتجاهات. مما يعني أن تعديل الاتجاه وتغييره ومقاومته للتغيير يعتمد على الأساس الدافعي. إذن الاتجاهات حسب هذه النظرية تتكون اعتمادا على الوظيفة التوافقية للفرد مع محيطه.

2- 3- نظرية التنافر المعرفي:

تتمحور هذه النظرية حول العلاقة بين العناصر المعرفية التي يدركها الفرد، بحيث إذا كان هناك عنصرين متنافرين ينبغي أن يتدفق كل عنصر عكس الآخر، جاء عند المعايطة (2000) أن رائد نظرية التنافر المعرفي ليون فستنجر (leon festinger, 1957) يرى أن ما يدفع الفرد إلى تعديل أو تغيير اتجاهاته هو اعتناقه لفكرتين أو اتجاهين، وهو ما يخلق الضيق والتوتر النفسي لدى الفرد مما يدفع به لمحاولة التقليل منه أو القضاء عليه. ويذكر (المعايطة) أن (فستنجر وكارل سميث)(leon festinger et Carlsmith) أجريا تجربة توصلا من خلالها إلى أن السلوك المؤدي إلى التنافر المعرفي يؤدي حتما إلى تعديل وتغيير الاتجاه، وذلك عندما يكون استثارة ذلك السلوك أقل قدر من الضغط، سواء كان ذلك الضغط ثوابا أو عقابا. ويكون تأثير التنافر المعرفي قويا عندما يشعر الفرد أنه المسؤول عن تكوين ذلك التنافر، وعندما تكون نتائج سلوكيات الفرد سلبية خطيرة تزداد مسؤوليته وبالتالي يزداد مقدار التنافر المعرفي، وكلما زاد هذا الأخير زادت القدرة على تعديل الاتجاه وتغييره.

يرى فستنجر أن هناك مواقف أساسية عدة تساهم في خلق التنافر منها: اتخاذ القرار، الخضوع القسري، العرض الطوعي أو غير الطوعي (Thomas &Alaphilippe, 1993).

نتوصل من خلال هذه النظرية إلى أنه كلما زاد تناقض اتجاه الفرد مع سلوكه كلما زاد ظهور التنافر.

2- 4- النظرية السلوكية:

يشير سلامة (2007) إلى أن نظرية الاشراط الكلاسيكي للعالم الروسي إفان بافلوف (Ivan Pavlov) تؤكد على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إحداث السلوك الايجابي بدلا من السلوك السلبي لدى الفرد، وذلك من خلال تعزيزها. أما نظرية الاشراط الاجرائي لـ سكينر (Burrhus frederic Skinner) التي تقوم على مبدأ التعزيز، بحيث يتم تعلم الاتجاهات بالاعتماد على مبدأ التعزير، وترى هذه النظرية أن سلوك الفرد الذي يتم تعزيزه يزداد احتمال تكراره.

مما يعني أن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزداد احتمال تكرا رها بعكس الاتجاهات التي لا تعزز.

2- 5- نظرية التعلم الاجتماعي:

يصرح سلامة (2007) أن ألبرت باندورة (Albert Bandura) يرجع عملية تكوين الاتجاهات إلى التعلم بالملاحظة، فعندما يكون السلوك الصادر عن شخص أو جماعة ما مقبولا اجتماعيا فمن المحتمل أن يتم تكرار هذا السلوك، ولكن إذا كان هذا السلوك مرفوضا اجتماعيا وعاقبته العقاب فالاحتمال الأكبر هنا أن لا يتم تكراره. والمؤسسات الاجتماعية مسؤولة على تكوين الاتجاهات حسب هذه النظرية والتي تتمثل في: الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، ووسائل الإعلام .... وذلك من خلال ما تقدمه من مواعظ ومواقف اجتماعية. ترى هذه النظرية أن من أهم الاستراتيجيات التي تساهم في تكوين وتعديل وتغيير الاتجاهات نجد: القدوة والمحاكاة والتقليد.

2- 6- نظرية التوازن:

ظهرت هذه النظرية على يد العالم هيدر (Heider). وتتميز بالطابع الرسمي، وسميت بنظرية التوازن لأنها تتعلق بالعناصر التي يدركها الشخص، بحيث يكون هناك تكوين متوازن إذا كانت مواقف واتجاهات أجزاء الوحدة السببية متماثلة (Thomas & Alaphilippe, 1993). أي تكون الأشياء أو المواضيع أو الأفكار متوازنة إذا كانت الأشياء التي تكونها منسجمة مع بعضها البعض، ولا يوجد أي توتر في حياة الفرد. ويصرح النيال (2007) بأن هيدر (Heider) يرى أنه يجب دائما المحافظة على العلاقات متوازنة ومنسجمة بين العناصر المعرفية، لأنه إذا كانت غير متوازنة تزداد الضغوط والشعور بعدم التكافؤ مما يفسح المجال للبحث عن التغيير.

3- دور الاتجاهات في تحديد سلوكيات الأشخاص:

تعد دراسة توافق الاتجاه مع السلوك أو العلاقة بينهما من بين أهم الجوانب التي أثارت اهتمام الباحثين في موضوع الاتجاه منذ وقت بعيد، فحسب ما جاء عند Thomas et Alaphilippe (1993) فإنّ المختصين في علم النفس الاجتماعي سعوا لدراسة العلاقة بين الاتجاه والسلوك، بهدف تقييم قوة العلاقة بين ردود الفعل اللفظية للشخص وأفعاله. وأوّل بحث تم في هذا الصدد كان للباحث (Lapiere) في الزمن الذي كان هناك تحيز قوي ضد الصينيين في الولايات المتحدة الأمريكية، فعمد (Lapiere) إلى القيام بدراسة حول العلاقة بين الاتجاه والسلوك، بحيث ذهب برفقة اثنين من أصدقائه الصينيين إلى 200 من المطاعم أو الفنادق، فتم الترحيب بهم وأسدوا لهم الخدمات اللازمة، وبعد ستة أشهر كتب (Lapiere) إلى نفس المؤسسات، عمّا إذا كانوا سيقبلون باثنين من الصينيين كزبائن، فمن 128 استجابة حصل عليها كانت

91% منها سلبية، وهذا ما يعني أنّ دراسة (Lapiere) أثبتت أنّ اتجاهات العينة المبحوثة لا تتوافق مع سلوكهم أي لا توجد علاقة بين اتجاههم وسلوكهم.

يضيف الباحثان (thomas et Alaphilippe) أنّه في عام 1969 تم تجميع حوالي 32 دراسة حول العلاقة بين الاتجاه والسلوك، فتبيّن أنّ قوة العلاقة بينهما منخفضة دائما، وفي بعض الأحيان منعدمة. ولتقدير هذه الظاهرة أي لتفسير عدم توافق الاتجاه مع السلوك تم اقتراح عدة تفسيرات، منها تأثير القيود الخارجية، ومنافسة العديد من المواقف، والوقت الطويل بين ملاحظة متغير وآخر. يضيف نشواتي (2003) إلى نفس الفكرة بحيث يرى أنّه لا يمكن الاستدلال أو الحكم على الاتجاه من خلال السلوك، ويوضح ذلك من خلال قوله:

تتباين مكوّنات الاتجاهات من حيث درجة قوّتها واستقلاليتها، فقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع ما (المكون المعرفي)، غير أنّه لا يشعر حياله برغبة قوية (المكون العاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكون السلوكي) وعلى العكس فقد لا يملك الشخص أية معلومات عن هذا الموضوع، ومع ذلك يتفاني في العمل من أجله إذا كان يملك شعورا تقبليا قويا نحوه، وفي جميع الأحوال لا يمكن الاستدلال على الاتجاه، من خلال سلوك ظاهري يؤديه صاحب الاتجاه، وتوحي الدلائل عموما بأنّ الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية، تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية. (نشواتي، 2003، ص.472)

إذن حسب رأي (نشواتي) فإنّه لا يمكن للاتجاه أن يتنبأ بالسلوك، وهو ما يعني أنّ الاتجاه لا يتوافق مع السلوك، خاصة عندما يطغى الجانب العاطفي في تكوينه، فقد يتغاضى الفرد عن معرفته ويتصرف حسب ما يشعر به.

يورد أيضا الباحث vaidis (2006) دراسة (Corey,1937) التي أكدت هي الأخرى بأن تصريحات الطلاب نحو الغش في الامتحانات وسلوكياتهم الواقعية عند إجرائهم للامتحانات ليست متوافقة. يبدو في حالة دراسة (Corey,1937) أنه من غير المنطقي أن يصرح الطلبة بتقبلهم للغش في الامتحانات لأن الفعل مذموم عرفيا وأخلاقيا، لكن الحاجة إلى النجاح وتفادي الرسوب يدفعان ببعض الطلبة إلى اللجوء إلى ممارسة الغش.

نفس الأمر يؤكده كل من (العيسوي، د.ت؛ المعايطة، 2000) حين يصرحان بأنّ السلوك الظاهري لا يتماشى حتما مع الاتجاه المصرح به في بعض الأحيان، لأنّ هناك عدد هائل من العوامل الاجتماعية

التي تدفع بالفرد أحيانا إلى عدم التصريح باتجاهه الحقيقي. بمعنى أن تصريحاته لا يحكمها الصدق، أو أن تصرفه وسلوكه سلوكا يتناقض مع توجهه المصرح به.

أمّا بهاء زكي (2018) فيرى بأنّ هناك توافق وانسجام بين الاتجاه والسلوك، بحيث أنّ أيّ تغيير يطرأ على الأوّل يطرأ على الثاني بطريقة منسجمة، والفرد يسعى دائمًا لأن يكون اتجاهه يتوافق مع سلوكه لكي يظهر على أنّه عقلاني. ولكن إذا لم يكن هناك توافق بينهما سيحاول خلق التوازن بينهما، وذلك بتغير أحدهما أو إيجاد تفسيرات ومبرّرات مقنعة على عدم التوازن. إذن حسب رأي (بهاء زكي) فإنّ العلاقة بين الاتجاه والسلوك يمكن أن تكون دالة أي يوجد توافق بينهما، كما يمكن أن تكون العلاقة بينهما غير دالة أي لا يوجد توافق وانسجام بينهما.

لكن في المقابل نجد سلسلة من أسماء الخبراء والمختصين الذين يؤكدون على أن معرفة توجهات الناس تمكن من استشعار السلوكيات التي تصدر عنهم. نجد من بين هذه الآراء التي تشير إلى أن الاتجاهات تسمح بالتنبؤ بالسلوك. أي أنّ معرفة اتجاه شخص ما نحو موضوع ما، يسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه الفعلي نجد أراء كل من: (العتوم، 2009؛ حبيب، 2007؛ زيتون، 2010؛ مراد وعلي، 2005؛ Ajzen et Fishbein, 1977 ; Petty et Cacioppo, 1996: cité par Vaidis 2006) الذين يعتقدون كلهم بأن الاتجاهات تؤشر للسلوك. التصريح الموالي لـ (Petty et Cacioppo,1996) الوارد لدى Vaidis (2006) في الصفحة الثالثة من مقاله يدعم هذا المنحى حيث يصرح أصحاب النص الموالي بأن الاتجاهات تحتل مكانة بارزة في مجال علم النفس في الوقت الحالي نظرا لقدرتها المحتملة على توجيه السلوك (ترجمة حرة).

« Actuellement, le concept d'attitude estprééminent en psychologie en raison de la fonction qu'il occupe dans ses capacités présumées à diriger les comportements » (p. 105).

أصبح من هذا المنطلق موضوع دراسة توافق الاتجاهات مع السلوكيات، أو العلاقة التي تربط بينهما يثير اهتمام وفضول عدد من الباحثين. حيث جاء عند Thomas et Alaphilippe (1993) بأن المختصين في علم النفس الاجتماعي يسعون بجدية لدراسة العلاقة بين الاتجاه والسلوك. وذلك بهدف تقييم قوة العلاقة بين ردود الفعل اللفظية للأشخاص وأفعالهم وتصرفاتهم الواقعية، واستجابةً لمنطق أن الاتجاهات تمثل استعدادات نفسية مكتسبة (Legendre, 1993).

جاء في هذا الصدد عند زهران (2003) أنّ فيشبين (Fishbein, 1968) قد طوّر نظرية حول العلاقة بين الاتجاهات والسلوك، يرى فيها وجود ثلاث متغيّرات تعمل كمحددات أساسية للسلوك، وزنها النسبي يختلف من سلوك لآخر ومن شخص لآخر، وتتمثل هذه المتغيّرات في:

- الاتجاه نحو السلوك.
- المعتقدات الشخصية والاجتماعية.
- الدافعية للتمسك بالمعايير.

نتوصل من خلال ما سبق إلى تضارب الآراء بين الباحثين، فيما يخص مدى توافق الاتجاهات مع السلوك، لأن هناك من الباحثين من ينفي وجود هذه العلاقة بين الاتجاه والسلوك، ويرى أنه لا يمكن أن يتوافق الاتجاه مع السلوك. وهناك فريق آخر يؤيد فكرة التوافق بين الاتجاه والسلوك، ويشجعها بحجة أن الاتجاه يمكنه أن يتنبأ بالسلوك، والسلوك يمكن أن يعبر عن الاتجاه. في حين هناك فريق ثالث يتأرجح بين الفكرتين ويرى أنه في بعض الأحيان لا يدل السلوك الظاهري على الاتجاه، وأن العلاقة بين الاتجاه والسلوك يمكن أن تكون غير دالة، أي لا يوجد توافق بينهما. كما يمكن أن تكون دالة، أي يوجد توافق وانسجام بينهما.

4- وظائف الاتجاهات وخصائصها:

4- 1- وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف عديدة تسمح للإنسان ببلوغ أهدافه، والدفاع عن أفكاره، وإبراز شخصيته في المجتمع، وتسمح له أيضا بإعطاء رأيه. وقد أوردت كتب علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي العديد من وظائف الاتجاهات ومن بين هذه المؤلفات التي تم تصفحها نجد: (أبو مغلي وسلامة 2002؛ المعايطة 2000؛ نشواتي، 2003؛ سلامة،2007؛ Fointiat & Barbier, 2015). ومن خلالها نحصي أهم وظائف الاتجاهات في مايلي:

4- 1- 1- الوظيفة المنفعية التكيفية (التأقلم)(التوافق): يرى أبو مغلي وسلامة (2002) أن الاتجاهات التي يحملها الفرد تساعده على التكيف مع عناصر البيئة المحيطة به، وتكون وسيلة إما لتحقيق هدف مرغوب فيه أو تجنب هدف غير مرغوب فيه، لأن الاتجاهات موجهات سلوكية تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وإشباع رغباته ودوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه. كما تمكن الفرد من إنشاء علاقات سوية وتكيُّفية داخل مجتمعه.

4- 1- 2 - وظيفة الدفاع عن الأنا (الوظيفة الدفاعية): يشير المعايطة (2000) إلى أن الوظيفة الدفاعية تعمل على حماية الفرد من الاعتراف بالحقيقة عن نفسه أو واقعه، وتساعده على تبرير تصرفاته. ويصرح أبو مغلي وسلامة (2002) أن الاتجاهات تعكس جانب عدواني لدى الشخص الذي نشأ على شعور الإحباط لدوافعه. ورغبة الفرد في تبرير فشله والصراعات التي يعيشها، وتصرفاته تؤدي به إلى تبني

اتجاهات معينة. ويضيف نشواتي (2003) أن الاتجاهات ترتبط بالحاجات والدوافع الشخصية للفرد أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه.

4- 1- 3- الوظيفة التنظيمية (الوظيفة المعرفية): يتفق كل من (أبو مغلي وسلامة، 2002؛ سلامة، 2007) على أنً تجمع هذه الاتجاهات مع مكتسبات الفرد المختلفة في كل منتظم، يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا في المواقف المختلفة. وبالتالي يتجنب التشتت والضياع، وتكسب الاتجاهات الفرد المعايير لتنظيم خبراته ومعلوماته ليفهم ما يحيط به، وتتيح له الوظيفة التنظيمية التكيف مع بيئته. تسمح هذه الوظيفة للفرد بفهم العالم الذي يعيش فيه. ولهذه الوظيفة دور كبير في علاقات الفرد مع الآخرين سواء يتفاعل معهم أم لا، وتجعله يكتسب معلومات ومعارف حول موضوع الاتجاه.

4- 1- 4- وظيفة تحقيق الذات: يتفق كل من (أبو مغلي وسلامة، 2002؛ المعايطة، 2000) على أن الفرد يعمل على تبني اتجاهات تساعده على تحديد سلوكياته، وعلى تحقيق ذاته وإبراز هويته ومكانته في مجتمعه، وإشباع حاجاته ورغباته، وبالتعبير عن اتجاهاته والسعي للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها.

4- 1- 5- الوظيفة الطاقوية: تساعد هذه الوظيفة الفرد على تبني السلوكيات المناسبة (Fointiat & Barbier,2015).

نتوصل من خلال ما سبق إلى إجمال أهم وظائف الاتجاهات، في كونها تساعد الفرد على تحقيق أهدافه، وإشباع رغباته ودوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه. وتعمل على حماية الفرد من الاعتراف بالحقيقة عن نفسه أو واقعه، وتساعده على تبرير تصرفاته. وتساهم وظائف الاتجاهات في اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا في المواقف المختلفة. وتساعده على تحقيق ذاته وإبراز هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، وإشباع حاجاته ورغباته. وتسمح له بفهم العالم الذي يعيش فيه، وتبني السلوكيات المناسبة له فيه.

4- 2- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص التي يتفق عليها كل من (علي، 2007؛ مراد وعلي، 2005) والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- تتميز الاتجاهات بالثبات النسبي، وهذا ما يُمكن من دراستها، وقياسها، واستخدامها في التنبؤ بالسلوك.

- الاتجاهات متعلمة أي مكتسبة وليست موروثة، وهذا ما يسمح بتعديلها أو تغييرها.

– اتجاهات الفرد النفسية تتأثر بظروف المجتمع الذي يعيش فيه أو يتعامل معه، سواء كان التعامل مباشرا أو غير مباشر.

– تتأثر الاتجاهات النفسية بخبرات الفرد التي يمر بها.

– الاتجاهات تعمل كمنبئات للظواهر بحيث يمكن التنبؤ بسلوك الفرد من خلال معرفة اتجاهه.

– الاتجاهات تعكس إدراك ونظرة الفرد للعالم المحيط به.

– الاتجاهات تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي وذلك لتدخل الجانب الوجداني في تكوينها.

– الاتجاهات تكون إما موجبة أو سالبة. أي التأييد المطلق أوالمعارضة المطلقة.

– الاتجاهات النفسية لها خصائص انفعالية.

– الاتجاهات النفسية تتفاوت في وضوحها فمنها ماهو واضح ومنها ماهو غامض.

نستخلص مما سلف أن للاتجاهات مجموعة من الخصائص، التي يمكن أن تظهر في اتجاه الفرد نحو موضوع معين، ولكن بنسب متفاوتة، لأنه نادرا ما تظهر في اتجاه الفرد كل هذه الخصائص وذلك حسب موضوع الاتجاه. ومن هذه الخصائص التي تميز الاتجاهات نجد أنها مكتسبة عن طريق التعلم، الذي يحدث بتفاعل الفرد مع بيئته، وليست وراثية وتغلب عليها الذاتية، بحيث أنها مرتبطة بمواقف اجتماعية كما أنها تتميز بالتأييد المطلق أو المعارضة المطلقة، وهناك في بعض الأحيان أين نجد أن اتجاه الفرد يقع بين التأييد والمعارضة، وتتميز بالنسبية ولا تنشأ من الفراغ بحيث تتأثر بمكتسبات الفرد، فكلما تعلم الفرد معلومات جديدة تعمل هذه الأخيرة على خفض درجة ثبات الاتجاه القديم، أي أن المعلومة الجديدة تزعزع ثبات الاتجاه، وبالتالي يصبح الاتجاه قابلا للتغيير والتعديل.

5– تكون الاتجاهات وتعديلها:

5– 1– عوامل تكوين الاتجاهات:

يساهم في تكوين الاتجاهات ونموها مجموعة من العوامل التي اتفق عليها الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي (أبو مغلي وسلامة، 2002؛ السيد الشخص، 2001؛ صديق، 2012) والتي يمكن حصرها فيما يأتي:

5– 1– 1– الأسرة: يرى صديق (2012) أن الأسرة من أهم العوامل المساهمة في تكوين الاتجاهات وتعزيزها لدى أبنائها، وذلك عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبيها الثواب والعقاب. ويعد الوالدان مصدرا مهما يتشرب من خلالهما الطفل اتجاهات حياتية قيمة، وذلك من خلال تعزيزهم لبعض سلوكيات

أبنائهم وعقابهم على سلوكيات أخرى. وهذا ما يدفع بالطفل إلى تبني اتجاهات ايجابية نحو السلوكيات المعززة من قبل والديه وتبنى اتجاهات سلبية نحو السلوكيات التي عوقب بسببها.

أشار مورفي ونيوكومب إلى دور الأسرة في تكوين اتجاهات الفرد، من خلال تصريحهما بأن الاتجاهات الوالدية تنشأ من المؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، وأن الوالدين هما المصدر الأساسي لغرس المعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي لدى الأبناء. وتعمل باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى بتأكيد دور الأسرة وتوضيحه وتطويره (صديق، 2012).

يعني هذا أن الوالدين هما العامل الأساسي في تكوين الاتجاهات لدى الفرد، ويستمد هذا الأخير الثقافة الاجتماعية من أحضان العائلة، وتعمل المؤسسات الاجتماعية الأخرى على تثبيت هذه الثقافة وتطويرها لدى الفرد.

5- 1- 2- تأثير التعليم: يعد التعليم حسب تصريح السيد الشخص (2001) من أهم المصادر التي تساهم في تكوين اتجاهات الفرد وذلك من خلال المعلومات والمعارف التي يكتسبها من خلاله. وتزداد اتجاهات الفرد وضوحا وقابلية للتعديل والتغيير بارتفاع المستوى التعليمي للفرد. ويؤكد (السيد الشخص) أن للاتجاهات تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال المواقف والخبرات التي يمر بها. ويمثل التعليم الرسمي حسب رأي الباحث السالف الذكر، جانبا أساسيا في تكوين الاتجاهات لدى الفرد، وخاصة ما يتعلق منها بالجانب المعرفي. وأين تكون قدرات الفرد واستعداداته العقلية قد نمت النمو المناسب لفهم محتوى الاتجاه وإصدار حكم عليه.

5- 1- 3- المجتمع: يساهم المجتمع مساهمة كبيرة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد، من خلال ما يسوده من عادات وتقاليد وقيم. إذ لكل مجتمع ثقافته الخاصة به، وفلسفته التي تؤدي دورا واضحا في تكوين اتجاهات أفراده، وذلك عبر مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ابتداء من الأسرة والمدرسة، إلى النوادي ودور العبادة والجمعيات وغيرها...، وكل واحدة تساهم بطريقتها ووسائلها الخاصة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد (صديق، 2012).

5- 1- 4- وسائل الإعلام: يصرح السيد الشخص (2001) بأن وسائل الإعلام تساعد في تكوين الاتجاهات لدى الفرد من خلال المعلومات والبرامج التي تقدمها، إلا أن المعلومات التي تقدمها غير كافية لتكوين الاتجاه لدى الفرد مقارنة بالعوامل الأخرى كالأسرة والتعليم. نستنتج من هذا أن الهدف من وراء البرامج التي تقدمها وسائل الإعلام، هو التأثير في اتجاهات الفرد من أجل تعديلها وتغييرها، أو من أجل التمسك بها وإثباتها.

5- 1- 5- الدوافع والحاجات: تعد الدوافع والحاجات من القوى المساعدة على تكوين الاتجاهات الايجابية، التي تساهم في إشباع هذه الحاجات، وبالإضافة إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو موضوع ما يحول دون إشباع هذه الحاجات (علي حبيب، 2007).

5- 1- 6- الوراثة: تساهم الوراثة بدرجة صغيرة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد من خلال الفروق الفردية بين الأشخاص (أبو مغلي وسلامة، 2002).

من خلال ما تتطرقنا إليه من عوامل تكوين الاتجاهات يمكننا حصرها في النقاط التالية:

- تعد الأسرة من أهم العوامل المساهمة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية.

- يمثل التعليم عامل أساسي في تكوين الاتجاهات لدى الشخص من خلال المعرفة التي يتلقاها والخبرات التي يمر بها.

- يعد المجتمع عامل رئيسي في تكوين الاتجاهات لدى الفرد من خلال مؤسساته المختلفة وبكل ما يحمله من عادات وتقاليد وأعراف...إلخ.

- تساعد وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال المعلومات التي تقدمها.

- تعد الدوافع والحاجات من القوى المساعدة على تكوين الاتجاهات الايجابية التي تساهم في إشباع هذه الحاجات وتكوين اتجاهات سلبية نحو موضوع ما يحول دون إشباعها.

- تساهم الوراثة بدرجة ضئيلة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد.

5- 2- مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات بمرورها بعدة مراحل يمكن أن نوجزها فيما يلي:

5- 2- 1- مرحلة التعرف:

يشير دويدار (2009) إلى أن مرحلة التعرف تعتمد على العنصر المعرفي أو الإدراكي الذي يكمن في الاعتقاد بموضوع الاتجاه، ويكتسب الفرد اتجاهاته عن طريق التقليد والمحاكاة دون الحاجة إلى الثواب والعقاب. ويضيف العتوم (2009) في هذا الصدد بأن الفرد يتعرف على موضوع الاتجاه من خلال تفاعله مع عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، وعن طريق جمعه للمعلومات والبيانات ومحاولته تفسيرها وفهمها وتحليل مكوناتها وبالتالي التعرف على سلبياتها وإيجابياتها.

جاء عند تعشادين (2013) أن كانتريل أشار من خلال دراسة قام بها حول عمق وشدة الاتجاهات، والتي يصرح فيها بأن العملية الإدراكية تسعى لتحقيق مجموعة من الرغبات والأغراض للفرد. لهذا نجد أن

تكوين الاتجاهات يمر بمرحلة مهمة وهي المرحلة المعرفية الإدراكية، التي تساعد الفرد على إدراك موضوع الاتجاه. مما يعني أن الفرد في هذه المرحلة يبني أفكاره حول موضوع الاتجاه ويبدأ في تكوين اتجاهه نحو المواضيع أو الأشخاص أو الأشياء.

5- 2- 2- مرحلة الميل نحو الاتجاه:

تتميز هذه المرحلة بظهور ميول أو نفور الفرد نحو موضوع الاتجاه، كميل أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو إحدى أساليب التدريس، ويظهر ذلك من خلال ممارستهم لها في عدة حصص. وهذا ما أشار إليه العتوم (2009) حين صرح أنه في هذه المرحلة يبدأ المكونان المعرفي والوجداني في الظهور والتبلور، إلا أنهما لا يصلان إلى مستوى متقدم من النضج والتطور. وهذا يعني أنه في هذه المرحلة تبدأ مشاعر الفرد ومعارفه وميوله نحو موضوع الاتجاه في الظهور.

يؤكد الزهراني (2013) على أنه في هذه المرحلة تبدأ اتجاهات الفرد بالنمو والظهور من خلال السلوكيات التي يقوم بها من أجل إشباع حاجاته ورغباته، فيكون اتجاهات ايجابية نحو الموضوع، إذا كان هذا الأخير يساهم في إشباع حاجاته ورغباته، ويكون اتجاهات سلبية إذا كان هذا الموضوع يقف عائقا أمام إشباع رغباته.

5- 2- 3- مرحلة الثبوت والاستقرار:

تعد هذه المرحلة مرحلة استقرار وثبات الاتجاهات، ففي هذه المرحلة تظهر اتجاهات الفرد جلية في سلوكه ويعترف بها، وذلك بعد أن يكون الفرد قد كون مشاعره وأفكاره نحو الموضوع، فيستقر اتجاهه نحو هذا الأخير بشكل نهائي إما بالإيجاب أو السلب. يصرح العتوم (2009) في هذا الشأن بأنه في هذه المرحلة يكون الشخص قد كون معرفة ومشاعرا، وتبدأ سلوكياته في الظهور حول موضوع الاتجاه. مما يشير إلى ظهور وبلورة مكونات الاتجاهات، وبهذا الشكل يكون الاتجاه قد وصل إلى درجة جيدة من الاستقرار النسبي والاستمرار عبر الزمن.

نفهم من خلال ما سبق أن الاتجاهات تمر في تكوينها بثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى يتعرف الفرد على موضوع الاتجاه وبكل ما يحيط به، ويقوم بجمع المعلومات التي تساعده على فهم الموضوع أو الظاهرة. وبعدها تأتي المرحلة الثانية ألا وهي مرحلة الميل أين يبدي الفرد ميله إلى الموضوع أو الظاهرة أو الأشخاص أو عدم ميله لها ويظهر ذلك بنفوره منها. ثم تأتي المرحلة الثالثة التي تتمثل في الثبوت والاستقرار وفيها يصبح اتجاه الفرد ثابتا نحو الموضوع ويظهر بوضوح.

5- 3- تغيير وتعديل الاتجاهات:

إن عملية تغيير وتعديل الاتجاهات ليست عملية هينة، لأنها تتكون عبر زمن طويل، وبالتالي تغييرها وتعديلها يحتاج أيضا إلى وقت طويل، خاصة ما يتعلق بالجوانب الوجدانية مقارنة بالجوانب المعرفية. ففي هذا الصدد نجد أن أبو مغلي وسلامة (2002) يريان أن هناك بعض الحالات التي يمكن فيها تغيير الاتجاهات. ويشير الباحثان إلى أن تغيير الاتجاهات يعتبر من الأهداف الأساسية التي تعمل التنشئة الاجتماعية على مواجهتها، ويصرحان بأنه يتم تغيير الاتجاهات من خلال:

- تغيير اتجاه الفرد من حالة المؤيد إلى المعارض أو العكس.
- التغيير في درجة وشدة الاتجاهات ومحاولة دعم وتحفيز الفرد على الاحتفاظ باتجاهه الايجابي نحو موضوع معين.

يرى الباحثان Fointiat et Barbier (2015) أن موضوع تغيير الاتجاهات موضوع أصيل في علم النفس الاجتماعي، الذي هدفه دراسة السلوك وكل ما يطرأ عليه، لأنه غالبا ما تأتي نتيجة تغيير السلوك هي تغيير في الاتجاهات.

5- 3- 1- عوامل تغيير وتعديل الاتجاهات:

تذكر كتب علم النفس الاجتماعي أن هناك مجموعة من العوامل التي يمكنها أن تجعل من تعديل أو تغيير الاتجاه سهلا أو صعبا نوجزها فيما يأتي:

5- 3- 1- 1- العوامل التي تجعل تغيير الاتجاهات سهلا:

يذكر دويدار (2009) أن هناك مجموعة من العوامل التي تجعل من تغيير الاتجاهات سهلا وممكنا ويوضحها فيما يلي:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه؛
- وجود اتجاهات متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدها على باقي الاتجاهات؛
- عدم تبلور اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه؛
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه؛
- عدم وجود مؤثرات مضادة للاتجاه؛
- سطحية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية، كالأندية والنقابات والأحزاب السياسية (دويدار، 2009، ص. 180).

يعني هذا أنه يمكن تغيير الاتجاه وتعديله، عندما يكون اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه ضعيف ومتذبذب وسطحي، وكذلك لما يكون للفرد عدة اتجاهات متساوية في قوتها. مما يعني أنه إذا تم تحفيز وتشجيع أحدها يمكن أن يُظهر تغيير على باقي الاتجاهات الأخرى.

5- 3- 1- 2- العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه صعبا:

يصرح حبيب (2007) أن هناك مجموعة من العوامل التي تجعل من تغيير الاتجاه أمر صعب وفي بعض الأحيان يستحيل ذلك ويحصر هذه العوامل في:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه؛
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد؛
- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمته وأهميته؛
- الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعة حيث تنتج الاتجاهات أصلا من الجماعة؛
- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد؛
- محاولة تغيير الاتجاه رغم إرادة الفرد؛
- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات (حبيب، 2007، ص ص. 106-107).

نفهم من خلال ما سبق أن للاتجاهات مجموعة من العوامل التي تجعل من تغييرها أو تعديلها أمر صعب، وذلك عندما يكون الاتجاه قوي ومستقر وواضح لدى الشخص، وخاصة عند الأشخاص الذين لا يقبلون التطور والتغيير، وأن اتجاه الفرد لا يتغير إلا بإرادته ورغبته في ذلك، لأنه يدرك بالرفق ما لا يدرك بالقساوة.

5- 3- 2- طرق تغيير الاتجاهات:

تتعدد طرق تغيير الاتجاهات وتعديلها ومن أهمها مايلي:

5- 3- 2- 1- تغيير الجماعة المرجعية:

يشير دويدار (2009) إلى أن الجماعة المرجعية هي الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويرتبط بمعاييرها وقيمها وأهدافها، وعند انتقاله إلى جماعة أخرى يعمل على تعديل وتغيير اتجاهاته الأولى بما يناسب الجماعة الجديدة وذلك بمرور الوقت. وهذا يعني أن الجماعة المرجعية هي الجماعة التي ينتمي

إليها الفرد، ويتفاعل معها ويحترم قوانينها، وإذا حصل وأن تعرف على جماعة جديدة وانخرط فيها فيتبنى معاييرها وقيمها، وبالتالي يعدل ويغير شيئا فشيئا في اتجاهاته القديمة لكي يتكيف مع الجماعة الجديدة.

ورد لدى الزعبي (2010) أن من بين الدراسات التي تثبت تأثير الجماعة المرجعية على اتجاهات الفرد نجد دراسة "بروفي" (Brophy, 1946) الذي أجرى دراسته حول تغيير وتعديل الاتجاهات على عينة من البحارة التجاريين البيض، فوجد في البداية أن نسبة (33%) منهم لهم اتجاهات ايجابية نحو الزنوج، مع العلم أنهم لم يعملوا من قبل معهم، وعندما اشتركوا مع الزنوج في إحدى الرحلات ارتفعت اتجاهاتهم إلى (46%)، ثم ارتفعت النسبة بعد الاشتراك في رحلتين إلى (62%)، وكما ارتفعت أيضا في نهاية الرحلة الثالثة. مما يعني أنه تغيرت اتجاهات البيض نحو الزنوج بعد مشاركتهم للجماعة في الرحلات، وأن اتجاهات الفرد أو جماعة ما نحو جماعة أخرى تكون نسبية إلى حين تعرفها عليها من قرب والعيش معها.

5- 3- 2- 2- تغيير الإطار المرجعي:

يرى دويدار (2009) أن من بين الطرق التي تساهم في تغيير اتجاهات الفرد نجد تغيير إطاره المرجعي المتمثل في قيمه وعاداته ومعاييره ومعارفه ومدركاته. مما يعني أنه ليغير الفرد اتجاهاته نحو موضوع معين عليه أن يحدث تغييرا في إطاره المرجعي والعكس صحيح.

5- 3- 2- 3- التغيرات في موضوع الاتجاه:

يشير العتوم (2013) إلى أن تغيير الاتجاه مرهون بتغيُر موضوع الاتجاه نفسه، فبتأكد الفرد وإدراكه بأنه تم حدوث تغيير على موضوع الاتجاه يتغير اتجاهه. نستنتج من هذا أنه إذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه يتغير اتجاه الفرد نحوه أيضا. كتغير اتجاه الفرد نحو الهاتف النقال بتغير الهاتف نفسه من الهاتف البسيط إلى الهاتف الذكي.

5- 3- 2- 4- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

يصرح العتوم (2013) بأن تفاعل الفرد بطريقة مباشرة مع موضوع الاتجاه يسمح له بفهم الموضوع جيدا. نفهم من تصريح الباحث أن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يتيح للفرد بأن يتعرف على جوانب ايجابية في الموضوع فيصبح اتجاهه ايجابيا نحوه، أما إذا اكتشف جوانب سيئة فيه فيتحول اتجاهه إلى اتجاه سلبي.

5- 3- 2- 5- تغيير الموقف:

يتفق كل من (العتوم، 2009 ؛ دويدار، 2009) في أن من بين الطرق المساعدة على تغيير اتجاهات الفرد، نجد تغيير الموقف أو تغيير موضع الفرد في الجماعة، وأن تغير الموافق الاجتماعية تساهم

في تغير اتجاهات الفرد والجماعة. وهذا يعني أن تغيير موقف الفرد في الجماعة يساهم في تغيير اتجاهاته، كتغير اتجاه أي عامل نحو مديره بعد أن يترقى هو أيضا ويصبح مدير.

5- 3- 2- 6- التغيير القسري في السلوك:

يرى دويدار (2009) أن التغيير القسري في السلوك يحدث نتيجة ظروف اضطرارية يواجهها الفرد يؤدي به حتما إلى التغيير في الاتجاه إما بالإيجاب أو السلب. وأشار (دويدار) إلى التغيير القسري في السلوك من خلال مثال أو تجربة التغيير القسري الذي عاشته بعض الزوجات البيض اللواتي اضطررن للسكن بجانب زوجات زنجيات، أدى بهن الأمر لتغيير اتجاهاتهن نحو الزنوج، بحيث أصبحن أقل عداوة. ويرى المؤلف أيضا نستنتج من خلل ما سبق ذكره أن إرغام الفرد على تغيير سلوكه يحتم عليه تغيير اتجاهه إما إيجابا أو سلبا. ولكن لا يمكن إرغام الفرد على تغيير اتجاهه نحو الموضوع مباشرة لأن ذلك قد يجعل الفرد يتمسك بشدة باتجاهه الأول.

5- 3- 2- 7- أثر وسائل الإعلام وأثر المعلومات:

يرى دويدار (2009) أن وسائل الإعلام تساهم بطريقة مباشرة في تغيير اتجاهات الأفراد، وذلك من خلال المعلومات والحقائق، وكذالك الأخبار والأفكار التي تقدمها حول موضوع الاتجاه، ويكون تأثيرها إما إيجابا أو سلبا على اتجاهات الفرد.

5- 3- 2- 8- التغيير التكنولوجي:

يصرح العتوم (2009) بأن التغيير التكنولوجي يؤدي إلى تغيير اتجاهات الأفراد والجماعات نحو الوسائل التكنولوجية، خاصة كبار السن الذين رفضوها في بدية ظهورها، ولكنهم غيروا اتجاههم نحوها بعد أن شهدوا التطور الذي أحدثته في الحياة المهنية وغيرها. مما يعني أن الأشخاص يغيرون اتجاهاتهم نحو الوسائل التكنولوجية والتكنولوجيا عامة بعدما أصبحوا يقضون حاجاتهم بأقل جهد ووقت.

6- مكونات الاتجاهات:

لقد كشفت الأبحاث التي أجريت حول أصول الاتجاهات على أنها تبنى على أساس ثلاث أبعاد والتي نوجزها فيما يأتي:

6- 1- المكون المعرفي (الادراكي):

يؤكد André (1978) على أن البعد المعرفي للاتجاهات يكمن في دعم المعتقدات والأفكار والصفات المرتبطة بموضوع الاتجاه. ويشير نشواتي (2003) إلى أن المكون المعرفي هو المكون الذي يشمل على معتقدات ومعارف الفرد السابقة نحو موضوع الاتجاه. أما المعايطة (2000) يصرح بأن المكون المعرفي

يترتب على مجموعة من العمليات العقلية، كالإدراك ومعتقدات الفرد وأفكاره المرتبطة بموضوع الاتجاه، والحجج التي تجعل من اتجاهه ايجابيا نحو الموضوع. ويشير الباحث إلى أن عملية تفضيل موضوع الاتجاه تتطلب عمليات أخرى كالتمييز والفهم. نستخلص من كل هذا أن اتجاهات الفرد تتحكم فيها العمليات العقلية.

6- 2- المكون العاطفي (الانفعالي- الوجداني):

يصرح حبيب (2007) على أن المكون الوجداني يعبر عن النواحي العاطفية والوجدانية التي تعبر عن موضوع الاتجاه. وتؤكد ميخائيل مكاري (2001) أن المكون الانفعالي مكون أساسي في الاتجاه، وهو الذي يجعل الفرد يميل إلى الشيئ أو ينفر منه، وتشير إلى أن هذا المكون ينحصر في الجوانب الوجدانية والعاطفية التي تعطي للاتجاهات صفاتها الأساسية والهامة. أما André (1978) فيرى أن المكون العاطفي يتمثل في استجابات عاطفية ايجابية نحو الفرد أو الجماعة أو الأشياء، أو وجود معتقدات سلبية مرتبطة بردود عاطفية سلبية.

يتمثل إذن هذا المكون في الاستجابات الوجدانية، التي تخالج الفرد أثناء تفاعله مع موضوع الاتجاه. فقد تتكون لدى الفرد مشاعر الحب والقبول نحو شيء أو موضوع معين فيُكون نحوه اتجاه إيجابي. كما يمكن أن تتولد لديه مشاعر الكراهية والنفور فيستجيب له بالرفض وعلى نحو سلبي.

6- 3- المكون السلوكي للاتجاه (مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل):

يشير نشواتي (2003) إلى أن اتجاهات الفرد تعمل كموجهات لسلوكه، ويدل هذا المكون أيضا على نزعة الفرد السلوكية، بحيث تدفع الفرد للاستجابة وفق الاتجاه الذي يتبناه. ويرى سلامة (2007) أنه إذا كان الفرد يحمل اتجاها ايجابيا نحو الموضوع فيستجيب بطريقة ايجابية اتجاهه، أما إذا كان قد تبنى اتجاها سلبيا فسيكون لديه سلوك سلبي اتجاه الموضوع. نفهم من خلال ما أورده هذين الباحثين أن اتجاهات الفرد من خلال هذا المكون تبرز من خلال سلوكه.

نستنتج مما تم ذكره أن للاتجاهات ثلاث مكونات، كما يمكن أن نسميها بأبعاد الاتجاهات، وعليها يبني الفرد اتجاهاته إزاء موضوع معين. وتتمثل هذه المكونات في المكون المعرفي الذي يشمل على معتقدات الفرد وأفكاره، وتصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه. والمكون الوجداني الذي يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته، التي يعبر عنها بالقبول أو الرفض وبالإيجاب أو السلب، بالإضافة إلى المكون الثالث الذي يتمثل في المكون أو البعد السلوكي الذي يتمثل في استعداد الفرد للقيام بأفعال وسلوكيات تؤيد اتجاهاته.

7- أنواع الاتجاهات:

يحمل الفرد العديد من الاتجاهات نحو موضوع معين أو مواضيع مختلفة حسب خبرته وتجربته، وهذه الاتجاهات تحمل في طياتها ألوانا مختلفة أي أنواعا مختلفة والتي يمكن حصرها فيما يلي:

7- 1- من حيث العمومية:

7- 1- 1- اتجاهات عامة: يشير الزهراني (2013) إلى إنكار بعض علماء النفس وجود الاتجاهات العامة غير أن هناك دراسات أثبتت وجودها كدراسة (هارتلي)، ودراسة (كانتلريل) والتي أشارت إلى أن الاتجاهات العامة أقل ثباتا من الاتجاهات الخاصة وهو ما تؤكده ميخائيل مكاري (2001) التي تصرح بأن الاتجاهات العامة تتميز بالثبات والاستقرار أكثر من الاتجاهات الخاصة. مما يعني أن الاتجاهات العامة تتمثل في ذلك النوع من الاتجاهات التي تتناول موضوع الاتجاه بشكل كلي دون إهمال أي جانب من جوانبه.

7- 1- 2- اتجاهات خاصة: تصرح ميخائيل مكاري (2001) أن الاتجاهات الخاصة تركز فقط على جزء من تفاصيل موضوع الاتجاه. وتتميز بعدم الاستقرار وتكون متذبذبة، ويمكن أن تتلاشى بظهور اتجاهات خاصة أخرى. هذا يعني أن الاتجاهات الخاصة تتناول جانب واحد من جوانب موضوع الاتجاه، والاتجاهات الخاصة هي جزء من الاتجاهات العامة مثل اتجاهات الأساتذة نحو أسلوب من أساليب التدريس.

7- 2- من حيث الوجهة:

7- 2- 1- اتجاهات إيجابية: يشير كل من (الجعب، 2018؛ دويدار، 2009) إلى أن الاتجاهات الايجابية هي التي يستجيب لها الفرد بالتأييد والموافقة. وهذا يعني أن الاتجاهات الايجابية هي التي يبدي فيها الفرد تأيده وموافقته على موضوع الاتجاه ويسعى لتجسيده في أرض الواقع.

7- 2- 2- اتجاهات سلبية: يرى كل من (الجعب، 2018؛ دويدار، 2009) أن الاتجاهات السلبية هي التي تجعل الفرد يبتعد وينفر من موضوع الاتجاه ويسعى لمحاربته. مما يعني أن الاتجاهات السلبية هي التي يستجيب لها الفرد بالرفض والنفور، وعدم تأييده لفكرة أو موضوع الاتجاه.

7- 3- من حيث العلنية والسرية:

7- 3- 1- اتجاهات علنية: تقر ميخائيل مكاري (2001) أن الاتجاهات العلنية هي التي يصرح عنها الفرد دون حرج أو تحفظ، وتكون غالبا متوافقة مع معايير الجماعة التي ينتمي إليها. وهذا يعني أن الاتجاهات العلنية تتمثل في الاتجاهات التي يعبر عنها الفرد جهرا وأمام الملأ دون خوف أو ارتباك.

7- 3- 2- اتجاهات سرية: تصرح ميخائيل مكاري (2001) بأن الاتجاهات السرية تمثل الاتجاهات التي يخشى الفرد الإفصاح عنها أمام الآخرين، خاصة إذا كانت لا تتفق مع معايير وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه. يُفهم من رأي (ميخائيل مكاري) أن الاتجاهات السرية تتمثل في الاتجاهات التي يخفيها الفرد، ويحتفظ بها لنفسه، دون أن يُطلع عليها أحد، كونها تتعارض مع معايير وقيم مجتمعه.

7- 4- على أساس القوة:

7- 4- 1- الاتجاه القوي: يصرح تيعشادين (2013) أن الاتجاه القوي هو الاتجاه الذي يظهر من خلال السلوك القوي والفعلي للفرد، والذي يُظهر الفرد فيه رغبته وعزيمته وإصراره على الاحتفاظ به وعدم التخلي عنه، سواءا كان ايجابيا أو سلبيا. ورد لدى تعشادين (2013) أن (عبد الخالق، 1983) يُرجع فكرة الاتجاهات القوية إلى وجود اتجاهات تبقى صامدة وثابتة عبر الزمن، ولا يتخلى عنها الفرد بالرغم من وجود أفكار وحجج تدعوه للتخلي عنها. ويشير (عبد الخالق) إلى أن قيمة موضوع الاتجاه وأهميته لدى الفرد هو الذي يجعل من الاتجاه قويا وثابتا.

وهذا يعني أن الاتجاه القوي هو الاتجاه الذي يفرضه الفرد بقوة، ويتميز بالثبات والاستقرار ويصعب تعديله وتغييره.

7- 4- 2- الاتجاه الضعيف: يشير زهران (2003) إلى أن الاتجاه الضعيف يتمثل في الاتجاه الذي يسهل تغييره وتعديله، ويظهر من خلال سلوك الفرد المتراخي والمتردد نحو موضوع الاتجاه. وجاء عند تعشادين (2013) أن (عبد الخالق، 1983) يرى أن الاتجاهات الضعيفة هي الاتجاهات التي يتخلى عنها الفرد بسهولة بالرغم من بساطة الحجة.

نستخلص من خلال ما تم ذكره أن الاتجاه الضعيف هو الاتجاه الذي يكون الفرد مترددا في شأنه وغير واثق من تعبيره، وتكون اتجاهات الفرد ضعيفة عندما تكون معلوماته ومكتسباته حول الموضوع قليلة.

7- 5- من حيث الفردية والجماعية:

7- 5- 1- الاتجاهات الجماعية: يشترك كل من (دويدار، 2009؛ الجعب، 2018؛ كامل أحمد،2001) في أن الاتجاهات الجماعية تتمثل في الاتجاهات التي تكون نفسها عند العديد من الناس وتكون مشتركة بينهم. مما يعني أن الاتجاهات الجماعية تتمثل في الاتجاهات التي تتشابه وتتفق فيها جماعة معينة حول موضوع معين أو شخص أو جماعة ما.

7- 5- 2- الاتجاهات الفردية: يصرح كامل أحمد (2001) أن الاتجاهات الفردية هي اتجاهات خاصة لدى كل فرد نحو مواضيع معينة، ولا يشترك أي شخص باتجاهه مع الآخر. مما يعني أن لكل

شخص اتجاه يميزه عن غيره نحو موضوع معين مثل اختلاف اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو طريقة معينة لتدريس المادة، وهذا يعني أن لكل أستاذ اتجاهه الخاص به.

نتوصل من خلال ما سبق إلى أن للاتجاهات عدة أنوع نذكر منها: اتجاهات عامة وخاصة، اتجاهات سلبية وايجابية، اتجاهات علنية وسرية، اتجاهات قوية وضعيفة، اتجاهات فردية وجماعية. وهي أنواع كثيرة تختلف باختلاف مواضيع الاتجاه وباختلاف موقع الفرد بالنسبة لهذه المواضيع.

8- قياس الاتجاهات:

تعد عملية قياس الاتجاهات عملية مهمة وصعبة في آن واحد. وتكمن أهميتها في أنها تساعد على التنبؤ بسلوك الفرد أو الجماعة، وعلى التحقق من صدق الدراسات النظرية. ونجد كذلك أن الفوائد العملية لقياس الاتجاهات تخدم ميادين التربية والتعليم والصحة والصناعة والإعلام وغير ذلك.

8- 1- طرق قياس الاتجاهات:

يصرح مبروكة (2018) بتعدد طرق قياس الاتجاهات، بحيث سميت هذه الطرق بأسماء العلماء الذين استخدموها لأول مرة وهذه الطرق هي:

- طريقة ثرستون Thurstone.
- طريقة ليكرت Likert.
- طريقة جتمان Gutman.
- طريقة أوسجود Osgood.
- طريقة بوجاردس Bogardos.
- طريقة كليباتريك Klipatrik.
- طريقة ادواردس Edwards.
- طريقة كومبس combs.

هناك طرق أخرى لقياس الاتجاهات لا ترتبط أسماؤها بالعلماء الذين استخدموها أول مرة ومنها:

- طريقة التحليل التراكمي المتدرج.
- طريقة تحليل التكوين الكامن.
- طريقة تمايز معاني المفاهيم.
- طريقة التصنيفات.
- طريقة الانتخاب.

من بين المقاييس السابقة الذكر ركزت الباحثة في الدراسة الحالية على مقياس ليكرت Likert لقياس الاتجاهات النفسية.

8- 1- 1- مقياس ليكرت Likert:

يشير مبروكة (2018) إلى ابتكار ليكرت Likert طريقة لقياس الاتجاهات في عام (1932) وهي الطريقة الأكثر استعمالا في مجال الاتجاهات النفسية، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود، التي يطلب من المبحوثين الإجابة عليها وفقا للسلم الخماسي التالي: (موافق بشدة، موافق محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يتكون من عبارات ايجابية وأخرى سلبية. ويكون سلم تصحيح المقياس على الشكل التالي: بالنسبة للعبارات الايجابية تعطى لها الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 –1). أما بالنسبة للعبارات السالبة فتمنح لها الدرجات بالطريقة المعاكسة كالتالي (1 – 2 – 3 – 4 – 5). والدرجة الكلية للمقياس تتمثل في مجموع عدد الفقرات ضرب خمسة (عدد الفقرات × 5)، أما الدرجة الدنيا فتتمثل في مجموع عدد الفقرات ضرب واحد (عدد الفقرات× 1). وتستعمل العبارات الموجبة والسالبة في المقياس كي تساعد المبحوث على التركيز في الإجابة.

ويضيف عوض ودفهوري (2003) أن ليكرت يقوم بحساب مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ثم يحذف العبارات التي ليست لها درجة كبيرة من الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس. يرى الباحثان Venturini et Patrice (2004) أنه يتم تحديد نوع الاتجاه بالنسبة لسلم ليكرت ذو خمس مستويات، إذا كانت النتيجة المتحصل عليها أكبر من 3 يعني أن الاتجاه إيجابي، ويكون الاتجاه سلبي إذا كان العدد المتحصل عليه أقل أو أصغر من 3.

تشير كل من بني مصطفى عجور والبكري (2011) إلى اختصاص مقياس ليكرت على مجموعة من المميزات التي تجعله يختلف عن غيره من المقاييس والتي تتمثل في:

- يتم الاعتماد في بناء المقياس على التجربة وليس على آراء الآخرين.
- يعد أكثر شيوعا ودقة.
- يتميز بسهولة بنائه.
- يمكن الإجابة على كل عباراته.
- الاتجاه الايجابي يشير إلى أعلى درجة أما الاتجاه السلبي فيشير إلى أدنى درجة.

8- 1- 2- مقياس بوجاردس Bogardus:

ورد عند تعشادين (2013) **أن** بوجاردس قام سنة (1925) بتصميم مقياسه الذي يقيس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي بين الأفراد، ويشتمل هذا الأخير على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، يمكن من خلالها الاستدلال على شعور الفرد بالتقبل أو القرب الاجتماعي أو البعد والنفور، من جنس أو شعب أو فرد آخر أو جماعة أخرى.

تتمثل الوحدات التي تُكون مقياس بوجاردس Bogardus فيما يأتي:

- (أ) أوافق على تكوين علاقة متينة بهم عن طريق الزواج؛
- (ب) أوافق عليهم كأصدقاء في النادي الذي انتمى إليه؛
- (ج) أوافق عليهم كجيران في الشارع الذي أعيش فيه؛
- (د) أوافق أن يشتغلوا عملا مثل عملي؛
- (هـ) أوافق عليهم كمواطنين في بلدي؛
- (و) أوافق أن يكونوا مجرد زوار فقط لوطني؛
- (ز) استبعدهم من وطني (مجدي ، 2000، ص. 76).

يلاحظ مجدي (2000) أن استجابات المقياس تمثل متصل متدرج، تشير فيها الاستجابة الأولى إلى أقصى درجات القبول، والاستجابة الأخيرة تمثل أقصى درجات الرفض. وهذا يعني أن استجابات الفرد إما أن تميل إلى القبول وإما أن تميل إلى الرفض.

يحصي تعشادين (2013) مجموعة من المميزات التي يتميز بها مقياس بوجاردس Bogardus والتي تتمثل في:

- المبحوث الذي يوافق على العبارة رقم (3) سيكون حتما قد وافق على العبارتين رقم (1) و(2) ويحصل على درجة أعلى من الذي يجيب بعدم الموافقة عليها.
- سهولة تطبيق المقياس.
- لا يقيس الاتجاهات المتطرفة تطرفا كبيرا.

8- 1- 3- مقياس أوزجود Charles Osgood:

يشير كل من عوض ودفهوري (2003) أن أوزجود Osgood صمم مقياسه سنة (1952) لدراسة الاتجاهات النفسية نحو الأشخاص والأشياء ولدراسة المعاني والمفاهيم (التحليل الدلالي). ويقصد بالتمايز الدلالي اختلاف المفهوم ودلالة اللفظ الواحد ومعناه النفسي عند الأفراد، بحيث أن لكل لفظ معنيين أو

مفهومين عند الشخص، فهناك المعنى المادي الإشاري للفظ والمعنى الوجداني أو الانفعالي للفظ. مما يعني أن المعنى المادي الإشاري يشترك فيه كل الناس، أما المعنى الوجداني فيختلف من شخص لآخر، ويعير له أوزجود أهمية كبيرة ويعتمد عليه في تحليل شخصية الأفراد وقياس اتجاهاتهم نحو الأفراد.

يصرح تعشادين (2013) على ارتكاز مقياس أسجود في قياس الاتجاهات على عنصرين رئيسيين، وهما التصورات والأشياء المراد قياسها وتقديرها، والتي تركز على ثلاثة عوامل وهي: عامل القوة عامل النشاط، العامل التقويمي. ويشير (تعشادين) إلى إمكانية تطبيق هذا المقياس بصورة فردية أو جماعية.

8- 1- 4- طريقة ثيرستون (1929) Thurstone:

يقر زهران (2003) أن لويس ثرستون Thurstone أعد طريقته الخاصة لقياس الاتجاهات النفسية نحو عدة مواضيع، بحيث يتكون مقياسه هذا من عدة وحدات أو عبارات، ولكل منها وزنها الخاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل. يقوم الباحث بإعداد المقياس وتقدير الوزن الخاص بكل عبارة، ويقوم بإعداد عدد كبير جدا من العبارات التي تقيس موضوع الاتجاه، وتمثل هذه العبارات مدى الموافقة أو التقبل أو النفور، ثم يكتب كل عبارة لوحدها في بطاقة ويقدمها لمجموعة من المحكمين المختصين في الميدان، وبعدها يطلب منهم أن يدونوا كل عبارة في خانة من ضمن (11) خانة، بحيث يتم كتابة العبارات الموجبة في الخانة رقم (1) والعبارات السالبة في الخانة رقم (11) والعبارات المحايدة في الخانة رقم (6) ويتم إلغاء العبارات غير المناسبة والغامضة. ويضيف زهران (2003) قائلا:

...ويستبقي العبارات التي أجمعوا عليها، ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لهذه العبارة من قبل كل المحكمين، وتكون قيمة المتوسط (حسب عدد المحكمين) هي "الوزن" Scale value الذي يعطي لهذه العبارة، ثم يختار أنسب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعا من الشدة على بعد الايجابية المتطرفة والسلبية، وتستبعد العبارات المكررة من حيث تمثيلها لوزن معين، ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقياس بشكل عشوائي، أي غير مرتبة تصاعديا أو تنازليا حسب أوزانها بحيث يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تمشي هذا المحتوى مع اتجاهاته بدلا من أن يستدل على شدة محتواها من مجرد ترتيب وضعها بالنسبة لغيرها من العبارات، ويدل الوزن العالي على الاتجاه الموجب والوزن المنخفض على الاتجاه السالب مثلا. (ص. 184)

8- 1- 5- طريقة جوتمان Guttman (المقياس التجمعي المتدرج):

يبدو على حد ما جاء عند الطويل (1999) أن جوتمان Guttman أعد مقياسه التجمعي المتدرج، الذي يعتمد على التدريج المتجمع لاستجابات المفحوص، بمعنى أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة في المقياس فلابد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. وهذا المقياس لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات متدرجة وبهذه الطريقة يتحقق الشرط الذي وضعه جوتمان. ويشير زهران (2003) في نفس السياق إلى أن الدرجة التي يتحصل عليها الفرد هي التي تمثل النقطة الفاصلة بين العبارات التي وافق عليها والعبارات التي لم يوافق عليها، ويؤكد أنه لا يكون لشخصين نفس الدرجة إلا إذا اختارا نفس العبارات.

يُستخلص مما تم ذكره حول المقياس التجمعي المتدرج لـ Guttman أنه عند موافقة الشخص على عبارة ما فهذا يشير إلى أنه قد وافق على جميع العبارات التي قبلها، ولم يوافق على العبارات التي تأتي بعد تلك العبارة التي وافق عليها. ولا يكون لدى شخصان نفس الدرجة إلا إذا وافقا على نفس العبارات.

8- 2- خطوات بناء مقياس الاتجاهات:

لقياس اتجاهات فرد ما أو جماعة معينة لابد من وجود مقياس لذلك. ولبناء هذا المقياس هناك مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها، والتي يحددها صلاح وسليمان (2005) في:

- تحديد مفهوم الاتجاه إجرائيا كما يتم تناوله في البحث وتحديد أبعاد موضوع الاتجاه.
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.
- القيام بدراسة استطلاعية بهدف الحصول على المعلومات التي تساعدك في بناء المقياس أو الاستبيان.
- إعداد بنود المقياس: القيام بإعداد مجموعة من البنود أو العبارات التي تقيس الجانب الوجداني التي تتعلق بمشاعر الفرد، وإعداد عبارات أخرى تقيس المكون المعرفي المتعلق بالمعلومات عن موضوع الاتجاه، وكما يتم إعداد مجموعة من البنود التي تقيس الجانب أو البعد السلوكي الذي يشير إلى أفعال واستجابات الفرد إزاء موضوع الاتجاه.
- ترتيب عبارات المقياس بطريقة عشوائية مع إعادة بعض العبارات بصياغة أخرى بهدف معرفة صدق الإجابة، فكلما كانت متفقة كلما زادت الثقة في نتائج المقياس، وتحديد عدد عبارات كل بعد.
- تعليمات المقياس: يتضمن المقياس على مجموعة من التعليمات التي نحصرها فيما يلي:
- يجب أن تتضمن التعليمات التي يقدمها الباحث على الهدف من إجراء المقياس.

– أن تكون مستويات الإجابة (ثلاثية أو خماسية) بناءا على استجابته ويبين ما إذا كان الفرد مؤيدا أو معارضا ودرجة الموافقة والمعارضة.

– تقديم تعليمات عامة لتجنب مشكلة الجاذبية الاجتماعية، وتحيز المفحوص وذلك من خلال عدم التأكيد على ذكر الاسم.

– التأكيد على أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة.

– التأكيد على إعطاء إجابته بكل صدق ودقة وأمانة.

– التأكيد بأن أراء المشارك تستعمل فقط لغرض البحث العلمي.

– توضح الطريقة التي توجه بها عبارات المقياس إلى المشاركين على شكل مقابلة أو استبيان.

– تتمثل الخطوة السابعة في عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والتخصص في القياس النفسي، وذلك بغرض التأكد من وضوح اللغة ووضوح المفردات وأنها لا توحي إلى إجابة معينة وأن كل عبارة تحمل فكرة واحدة.

– يعاد صياغة عبارات المقياس بعد استرجاعه من المحكمين، وذلك بتعديل أو حذف بعض العبارات خاصة العبارات التي يتكرر رأي المحكمين عليها.

– تطبيق المقياس على عينة لا تقل عن 30 فردا للتأكد من مدى مناسبته، وحساب معامل الثبات قبل استخدامه في الدراسة.

الفصل الرابع

اللغة الأمازيغية

1- ظهور وتطور تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر.

3- حيثيات تدريس مادة اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

4- ديداكتيك مادة اللغة الأمازيغية.

1 – بداية وتطور تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر:

تعد اللغة الأمازيغية التي يثبت التاريخ والعلم والواقع بأنها تسود منطقة شمال إفريقيا والجزائر منذ ألاف السنين إحدى أقوى وأولى الأبعاد المكونة للهوية الوطنية الجزائرية.

يشير Chelli (2012) إلى أنه تم إدراج اللغة الأمازيغية للمرة الأولى في سلك التعليم الرسمي سنة 1980 بمبادرة من المدرسة العليا للآداب، والتي أصبحت لاحقا كلية الآداب في الجزائر العاصمة.

يصرح لرول (2018) بأنّه تم إنشاء أول فرع للغة والثقافة الأمازيغية بجامعة مولود معمري في الجزائر سنة 1990 لتكوين الطلبة بمستوى ماجستير، في ثلاث تخصصات: اللسانيات، الأدب والحضارة الأمازيغية، وتم إنشاء فرع آخر في سنة 1991 بالمركز الجامعي ببجاية. ثم صدر المرسوم الرئاسي رقم 95. 147 المؤرخ في 27 ذو الحجة عام 1415هـ الموافق لـ 27 ماي 1995 الذي تأسست بموجبه المحافظة العليا المكلفة برد الاعتبار للأمازيغية، وهو ما يدل على أن النظام يعترف بأنه لم يولي أي اعتبار لهذه اللغة وبأنها كانت مظلومة. أول ما نجحت في فعله هذه المحافظة هو حمل الحكومة إلى إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية بصفة اختيارية في بعض الولايات. وبعد عام من ذلك تم صدور المقرر رقم 47 المؤرخ في 22 جوان 1996 الذي يتضمن إنشاء لجنة مشتركة بين وزارة التربية الوطنية والمحافظة السامية للأمازيغية مكلفة بإدراج البعد الأمازيغي في منظومة التربية، والتي تتكفل بإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، وكذا إدراج البعد الأمازيغي الثقافي والتاريخي في البرامج التعليمية. ثم انطلق في وقت ثاني تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية بداية من السنة الدراسية 1995/ 1996 استجابة للمنشور الوزاري رقم 938. 95 المؤرخ في 7 أكتوبر 1995 المتضمن إنشاء أقسام وورشات نموذجية لتدريس الأمازيغية في المستويين التاسع أساسي والثالثة ثانوي.

تواصل إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية خلال السنة الدراسية 1997/1996، وهو ما يؤكد عليه المنشور رقم 887 المؤرخ في 05 سبتمبر 1995 الذي ينص على مواصلة عملية إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية وعلى مواصلة التكفل بتلاميذ اللغة الأمازيغية الذين تابعوا دراستهم خلال السنة الدراسية 1995/ 1996 الذين انتقلوا منهم إلى السنة الأولى ثانوي والذين سمح لهم بإعادة السنة التاسعة أساسي والثالثة ثانوي. وهذا ما يشير إلى مواصلة التوسع في تدريس اللغة الأمازيغية وذلك بفتح قسم اللغة الأمازيغية للسنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 1997/1996.

توالت قرارات الدولة فيما يخص التكفل بتدريس اللغة الأمازيغية وإعادة الاعتبار لها، بحيث صدر في سنة 1997 المرسوم التنفيذي رقم 97. 149 المؤرخ في 3 محرم 1418 الموافق لـ 10 ماي 1997

الذي يتضمن إنشاء شهادة ليسانس في اللغة والثقافة الأمازيغية وتنظيم الدراسة للحصول عليها. والذي يتضمن على مجموعة من المواد التي تشير إلى انشأ شهادة ليسانس في اللغة والثقافة الأمازيغية، والتي يدرسها المترشحين الحائزين على شهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معترفا بمعادلتها لمدة أربعة (04) سنوات.

تم بعدها حسب بوقشور (2019) توسيع رقعة هذا التعليم ليشمل (16) ولاية خلال السنة الدراسية 1999/1998، لكن يبدو أن ظروف التعليم الاختياري واللاإلزامي الذي ميز تعليم هذه اللغة وضعف معاملها وعقلية التقليل من قيمتها أدى إلى تراجع عدد المقبلين على تعلم هذه اللغة، وهو ما أدى إلى غلق أقسام كثيرة في عدد من الولايات. فتراجعت وتيرته خلال العام الدراسي 2002/2001. يعترف في هذا الشأن المنشور رقم 02/02 المؤرخ في 03 مارس 2002 بتوقف تدريس مادة اللغة الأمازيغية في: إليزي، غرداية، وهران، البيض، تيبازة وباتنة. وينص على إلحاح الإدارة المركزية للتربية الوطنية على ضرورة إعادة فتح الأقسام التي توقفت عن العمل وتطالب بالعودة على الأقل إلى الوضعية الأولية من إدراج المادة في المؤسسات التربوية لأن الطلب لتدريسها مازال قائما في هذه الولايات.

استمرت استجابة الدولة لمطلب اللغة الأمازيغية واعترفت بهذه اللغة كلغة وطنية في دستور 2002 الذي يؤكد عليه القانون رقم 03.02 المؤرخ في 27 محرم عام 1423 الموافق لـ 10 أفريل 2002 الذي يتضمن تعديل الدستور من خلال نصه "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني".

بعده عمدت الوزارة الوصية إلى إصدار المرسوم التنفيذي رقم 03.470 المؤرخ في 08 شوال 1424هـ الموافق لـ 02 ديسمبر 2003م المتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله والذي ينص على مجموعة من المهام والصلاحيات التي يتولى هذا المركز تنفيذها. تضمنت المادة 05 من هذا المرسوم المهام الآتية:

– تصور التدابير التنظيمية والاستراتيجيات النفسانية – البيداغوجية لترقية وتطوير تعليم اللغة الأمازيغية في كل أطوار النظام التربوي؛

– إنجاز كل بحث أو دراسة حول اللغة الأمازيغية في متغيراتها اللسانية وتطوراتها؛

– المشاركة في الأبحاث التي تبادر بها الهياكل الوطنية المعنية والمنصبة حول اللغة الأمازيغية بمتغيراتها اللسانية؛

– المشاركة في إعداد برامج تكوين المدرسين من قبل المؤسسات المتخصصة للقطاعات المعنية، وتنفيذها (المرسوم التنفيذي رقم 03.470).

أتبعته في سنة 2004 بإصدار المنشور رقم 04.631 الذي يحث على التوسيع التدريجي لتعليم اللغة الأمازيغية وفتح أقسام جديدة لها، وبعدم السماح لمتتبعي دروس اللغة الأمازيغية بالتخلي عنها قبل نهاية المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية. يبدو من خلال هذا أن الدولة مصممة على مواصلة التكفل بهذه المادة وإعادة الاعتبار لها، وإجبار التلاميذ الذين سجلوا لدراستها بالمواصلة حتى نهاية المرحلة الدراسية التي يكونون فيها.

أجرت المنظومة التربوية في سنة 2003 إصلاحا شاملا على جميع مستويات المنظومة، والذي شمل أيضا مادة اللغة الأمازيغية. تشير في هذا الشأن مناشير وزارة التربية الوطنية (المنشور رقم 389/أ.ع/2008 المؤرخ في 25 أوت 2008؛ المنشور رقم 544/ و. ت. و/أ. ع/ المؤرخ في 30 ماي 2009) إلى بداية تدريس مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط بداية من السنة الدراسية 2004/2003. ويليه مرحلة التعليم الابتدائي بداية من السنة الرابعة ويتم ذلك خلال العام الدراسي 2006/ 2007. وأعلنت الوزارة الوصية على إعادة تنظيم مناهج مادة اللغة الأمازيغية بتقسيمها إلى خمس مستويات متسلسلة بداية من السنة الدراسية 2009/2008، كل مستوى يظم مستويين دراسيين متتاليين على غرار المستوى الرابع الذي يظم فقط السنة الأولى من التعليم الثانوي، وتتمثل هذه المستويات في:

– المستوى الأول يظم كل من السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي.

– المستوى الثاني يظم السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط.

– المستوى الثالث يظم كل من السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

– المستوى الرابع يخص فقط السنة الأولى من التعليم الثانوي.

– المستوى الخامس يظم السنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي.

بعدها تم ترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية ورسمية في تعديل دستور 2016 والذي ينص على أن: "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكلّ تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني" (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2016، ص. 04).

مبادرات تعميم تعليم اللغة الأمازيغية لم يتبعها أي تجسيد في أرض الواقع.

ورد عند لرول (2018) أنه في سنة 2017 تم تأسيس الأكاديمية الجديدة للغة الأمازيغية، والتي كانت مهمتها تقعيد اللغة وتطويرها، لذا نجد أنّ أهمية تدريس اللغة الأمازيغية حسب ما جاء في (القانون

التوجيهي للتربية الوطنية، 2008) تتجلى في ترقية البعد الأمازيغي بجميع أبعاده الثقافية واللغوية والتاريخية والأنتروبولوجية، وكما يمكن الإشارة إلى أهمية تدريس اللغة الأمازيغية من خلال ما ورد في المرجعية العامة للمنهاج (2009) كما يأتي:

... فإنّ إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية يتجاوز مجرد تعليم لغة، بل المسألة تتعلق بالهوية، فالأمازيغية إرث وتراث مشترك بين جميع الجزائريين، وترتكز على العمق التاريخي الراسخ في الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككل، وبهذه الصفة فإنّ الأمازيغية تمثّل لغة الأم، وواقع لساني وطني هام، وواقع ثقافي وحضاري وطني، أحد الأبعاد الرئيسية للهوية الوطنية.(ص. 54)

نتوصل من خلال هذا إلى أن تدريس مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر مرَ بعدة مراحل وتطورات إلى أن وصل إلى ما هو عليه الآن. أين تجسد في البداية في محاولة تكوين بعض الورشات التجريبية التي تظم عدد قليل من التلاميذ في مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسي وذلك بصفة اختيارية، ويتم تدريسها فقط في المناطق الناطقة بالأمازيغية، وعرف تدريسها تراجع كبير عدة مرات وفي عدة ولايات. وبدأت تأخذ منحى آخر في سلك التعليم بعدما تم الاعتراف بها كلغة وطنية سنة 2002، وترسيمها في دستور 2016.

2- حيثيات تدريس مادة اللغة الامازيغية في الجزائر:

واجه تدريس اللغة الأمازيغية في الجزائر منذ إحداثه ومازال يواجه مشكلات عديدة، منها ماهو موضوعي ومبرر بيداغوجيا وديداكتيكيا وماديا، ومنها ما هو نابع عن الذهنية الإستأصالية التي كونتها المدرسة الجزائرية لدى فئة كبيرة من الأفراد، والتي لا ترغب في تعليم هذه اللغة في المدرسة الجزائرية على مثل ما يتم بالنسبة للغات الأخرى. ومن أهم هذه المشكلات التي يواجهها تدريس مادة اللغة الأمازيغية نجد:

2- 1- الطابع الاختباري:

قررت الوزارة الوصية بأن يتم تعليم هذه المادة بصفة اختيارية وجزئية. تؤكد مناشير وزارة التربية (المنشور رقم 95.938 المؤرخ في 07 أكتوبر1995؛ المنشور رقم 04.631 المؤرخ في20 نوفمبر 2004) على أن تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر يميزه الطابع الاختياري، وعدم تعميمه عبر مؤسسات قطاع التربية الوطنية، بمعنى أن تدريس هذه اللغة يتم عن إرادة شخصية للتلميذ وأوليائه فقط، في الأماكن التي يفصح فيها المواطنون عن نية تعلم هذه اللغة. تشير المناشير (المنشور رقم 97.102 المؤرخ في 03

فيفري 1997؛ المنشور رقم 97.515 المؤرخ في 01 جوان 1997؛ المنشور رقم 2000.712 المؤرخ في 23 أفريل 2000) إلى ضرورة التوفيق بين رغبات التلاميذ وأوليائهم، وتوجيه التلاميذ للتسجيل بأقسام مادة اللغة الأمازيغية. ويشير المنشور رقم 544 المؤرخ في 30 ماي 2009 إلى وجود رغبة في دراسة اللغة الأمازيغية تفوق الإمكانيات المتوفرة من الأساتذة، بالإضافة إلى وجود مؤسسات لا تتوفر على أقسام اللغة الأمازيغية. وتفرض إلزامية مواصلة دراسة هذه اللغة إلى نهاية الطور على كل تلميذ سجل نفسه لدراستها.

2- 2- الأبجدية المعتمدة في تدريس مادة اللغة الأمازيغية:

يتم تدريس هذه المادة كذلك وفقا لمعضلة ديداكتيكية مستعصية يصفها صالح (1419هـ) بـ "مشكلة الخط"، تتمثل في كون أن هذه المادة تدرس وتخط بأحرف مختلفة، من الأساتذة من يكتبها بالأحرف الأمازيغية العريقة تيفيناغ، ومنهم من يكتبها بالحروف العربية، ومنهم من يكتبها بالحروف اللاتينية، وهو ما يشكل تضارب أكيد لا يساعد على ضمان سيرورة مستقرة لتعليم هذه اللغة. يشير المنشور الوزاري رقم 97.789 المؤرخ في 20 أوت 1997 إلى دعوة الوزارة الوصية لتجربة الأبجديات الثلاثة (التفيناغ، اللاتينية، العربية) لمعرفة مدى تحكم المتعلمين في قراءة وكتابة اللغة الأمازيغية بهذه الأبجديات وذلك بهدف معرفة مدى فعالية هذه الأبجديات. وما يزيد الأمر تعقيدا هو عدم بث الوزارة الوصية في الأمر وحثها على مواصلة استعمال الخطوط الثلاثة.

(المنشور رقم 2000/1461 المؤرخ في 2000/09/12).

ترى نجاحي (2017) أن صعوبة معالجة جميع متغيرات اللغة الأمازيغية المتمثلة في "القبائلية، الشاوية، الميزابية، الشنوية والترقية"، حتم على واضعي البرنامج تحرير المضامين المعرفية باللغة الأمازيغية بالاعتماد على الأبجديات الثلاث (العربية، اللاتينية، التفيناغ) رغم أن الأبجدية اللاتينية هي الأكثر اعتمدا في التدريس، وتشير المؤلفة أيضا إلى أن الوثائق المتعلقة بتوضيح الكفاءات المترتبة على تدريس هذه المادة والوضعيات والمشاريع البيداغوجية والطرق المنهجية التي تدرس بها تُسن باللغتين العربية والفرنسية. وتصرح الباحثة على أن تعدد وتباين لهجات اللغة الأمازيغية أدى ببعض الباحثين للتشكيك في وجود لغة قائمة بقواعدها وضوابطها، وأن هذا التباين يشكل عائقا يحول دون تفاهم الأمازيغ فيما بينهم. وتنظر الباحثة إلى أن اعتماد الأبجدية اللاتينية يعد مسخا للهوية الوطنية، فيمكن أن يتشكل منه تمزق روابط الأصالة والهوية الوطنية والتاريخية والحضارية ويغرس في أجيالنا الشعور بضعف الأنا.

2- 3- تأطير مادة اللغة الأمازيغية:

تشتكي مادة اللغة الأمازيغية من نقص فادح فيما يخص جانبي التأطير البيداغوجي والوسائل البيداغوجية بمعناها العام، ويشير في هذا المضمار منشور التربية الوطنية رقم 938 المؤرخ في 07 أكتوبر 1995 إلى أن الأساتذة المعنيون بتدريس هذه المادة عند بداية تعليمها كانوا يتمثلون في أساتذة المواد الأخرى، الذين طلبوا تحويلهم كلية إلى أساتذة مادة اللغة الأمازيغية، أو المعلمون والأساتذة الذين اختاروا تدريس المادة لكن مع الاحتفاظ بموادهم الدراسية السابقة، بشرط أن لا يتجاوز كل أستاذ أو معلم ثلاثة أقسام من الورشات النموذجية لهذه اللغة، ويشتغل هؤولاء الأساتذة في عدة مؤسسات وتكون هذه المؤسسات متقاربة المسافة من أجل أن يدركوا توقيت حصصهم ويتم إسناد التوقيت المتبقي من مادتهم الأصلية لزملائهم في إطار الساعات الإضافية.

ورد في نفس المنشور السابق أيضا أنه يتم تعيين الحاصلين على شهادة البكالوريا فأكثر على أساس عدد الساعات المستحقة، بحيث يُطالب أستاذ التعليم الثانوي بـ 18 ساعة أسبوعيا، أما أستاذ التعليم الأساسي وأستاذ المجاز بـ 30 ساعة. ويشير نفس المنشور إلى دعوة المفتشين المكلفين باللغة الأمازيغية لبرمجة أيام إعلامية وتكوينية لفائدة أساتذة هذه المادة من بداية الدخول المدرسي، ومرافقتهم طوال السنة الدراسية. تميزت البدايات الأولى لتدريس اللغة الأمازيغية بقلة الأساتذة المختصين بهذه المادة، وهذا يعني أن الأساتذة المكلفين بتدريس هذه المادة ليسوا بالمختصين فيها وهذا ما حتم على الإدارة المركزية للتربية الوطنية ببرمجة حصص تكوينية لهؤولاء الأساتذة.

تؤكد مناشير وزارة التربية (المنشور رقم 98.271؛ المنشور رقم 1999/461 المؤرخ في 04 ماي 1999) على دعوة الوزارة الوصية إلى ضرورة إشراك أساتذة مادة اللغة الأمازيغية في الحياة المدرسية بكل ما فيها من مجالس الأساتذة، ومجالس الأقسام وتكليفهم بالنشاطات الثقافية الخاصة بالتراث الأمازيغي. أي الدعوة إلى ضرورة انخراط أساتذة مادة اللغة الأمازيغية بالحياة العملية للأساتذة بشكل عادي ورسمي.

يشير المنشور الوزاري رقم 2000.712 المؤرخ في 23 أفريل 2000 إلى زيادة الحاجة إلى التأطير في مادة اللغة الأمازيغية بزيادة عدد التلاميذ المسجلين لدراستها، إلا أن المناصب المالية غير كافية، لذلك عمدت الوزارة الوصية لتغطية هذه الحاجة من خلال:

- تنقل الأساتذة بين المؤسسات المتقاربة.

- التوظيف المباشر في الثانويات عن طريق الاستخلاف للأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير في الدراسات الأمازيغية.

– تحويل أساتذة التعليم الأساسي للتدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي دون إعارة أي اهتمام لنوع تخصصهم.

– الاعتماد على المدرسين الذين يملكون قدرات في تعليم اللغة الأمازيغية في المرحلة الأساسية.

يعني هذا أن البدايات الأولى لتدريس مادة اللغة الأمازيغية يعرف نقص فادح في التأطير، وذلك في كلا الجانبين المادي المتعلق بقلة المناصب المالية، وجانب الكفاءة المهنية المتعلقة بقلة الأساتذة المتخصصين والمؤهلين لتدريس هذه المادة، وهو ما يساهم في عدم استقرار تدريس مادة اللغة الأمازيغية في بلادنا.

جاء في هذا الصدد المنشور رقم 426. 07 المؤرخ في 26 ماي 2007 يدعو إلى ضرورة تعيين أساتذة هذه المادة في مناصبهم قبل الدخول المدرسي من أجل تحقيق السير الحسن للدروس.

أما في الوقت الحالي نجد أن معظم الأساتذة متخرجين من كلية الآداب والثقافة الأمازيغية، وبالإضافة إلى تخرج أول دفعة من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية من المدرسة العليا للأساتذة في نهاية السنة الدراسية 2018/ 2019.

تسعى المنظومة التربوية لتوفير التأطير التربوي المناسب لهذه المادة وتكوين أساتذة متمكنين من تدريسها، ففي هذا الصدد نجد أن المنشور الوزاري رقم 887/ 1996 المؤرخ في 05 سبتمبر 1996 يشير إلى أن الوزارة الوصية تكلف أنسب مفتشي التعليم الأساسي للإشراف على عملية التجريب ومتابعتها، وتوجيه المعلمين، وتعمل على اطلاع هؤولاء المفتشين على البرنامج المقرر، وتكليفهم بعقد لقاءات دورية مع المعلمين. ويؤكد ذات المنشور على أنه بعد نهاية كل فصل دراسي يعمل كل مفتش على إعداد تقرير مفصل حول سير العملية التعلمية – التعلمية، والنتائج المتوصل إليها والتعديلات التي يقترحها، وفي الأخير يعمل على بعث التقرير إلى مديرية التعليم الأساسي بالوزارة الوصية. ويصر نفس المنشور السابق على ضرورة تثبيت المفتشين الذين أشرفوا على مادة اللغة الأمازيغية في سنة 96/95. أما في حالة تخليهم عن المهمة يتعين تعين مفتشون آخرون متفرغون كلية لهذه الوظيفة. أي أنه من الأفضل الإبقاء على المفتشين الذين قد أشرفوا على مادة اللغة الأمازيغية سابقا بهدف السير الحسن لعملية الإشراف على هذه المادة وتكوين أساتذتها.

تشير المناشير الوزارية (المنشور رقم 1998/1027؛ المنشور رقم 98.271) إلى ضرورة الاعتماد في مادة اللغة الأمازيغية على مفتشين متفرغين كليا أو جزئيا من مادتهم الأصلية. أي يتوجب على المفتشين الذين يؤطرون مادة اللغة الأمازيغية التفرغ لها كليا أو جزئيا.

2- 4- توقيت مادة اللغة الأمازيغية:

مادة اللغة الأمازيغية كغيرها من المواد التعليمية التي خصصت لها وزارة التربية الوطنية توقيتا خاصا بها ففي هذا الشأن يحدد نص المنشور رقم 389 المؤرخ في 25 أوت 2008 من جهته عدد حصص تدريس هذه المادة بثلاثة ساعات، تقسم ساعة ساعة لكل حصة في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، وأربعة حصص ذات خمس وأربعين دقيقة في مرحلة التعليم الابتدائي، لكن يؤكد في أسطره وللأسف ضمنيا على المقاومة التي ينالها تدريس هذه المادة على ضرورة "برمجتها في أوقات ملائمة على غرار المواد التعليمية الأخرى وتجنب تهميشها". وهذا يعني أن الأولوية للمواد التعليمية الأخرى، وأن الوقت المخصص لتعليم هذه المادة ضئيل جدا ولا يمكن أن يفي بالغرض الذي تتطلبه العملية التعليمية – التعلمية المخصصة المعنية بهذه المادة.

2- 5- تقييم مادة اللغة الأمازيغية:

عرف تقييم مادة اللغة الأمازيغية تغيرات وتطورات عديدة منذ بداية تدريسها إلى يومنا هذا، ففي هذا الصدد يشير المنشور الوزاري رقم 2143 المؤرخ في 11 ديسمبر 1995 إلى أن الهدف الأساسي من التقييم هو تجربة الأقسام النموذجية وذلك بتقييم الوحدات التعليمية كلها، إلا أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ لا تدون في الكشوف الفصلية. مما يعني أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في هذه المادة لا تؤثر على مستوى تحصيله الدراسي.

طالبت وزارة التربية الوطنية في سنة 1996 المعلمين والمؤسسات التعليمية من خلال المنشور رقم 132 المؤرخ في 30 جانفي 1996 بتقييم التلاميذ بشكل عادي وتدوين علاماتهم في الكشوف الفصلية ولكن دون أن تحسب ضمن المعدلات الفصلية. أي أن الهدف الأساسي من هذا التقييم هو معرفة مستوى وكفاءة التلميذ في مادة اللغة الأمازيغية فقط.

تتواصل عملية تجريب اللغة الأمازيغية وتتواصل أيضا القرارات الوزارية التي تنظم تدريس هذه المادة لذا نجد أن الوزارة الوصية تصدر أخيرا المنشور رقم 99.554 المؤرخ في 23 ماي 1999 الذي تطالب فيه بتسجيل العلامات الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية في الكشوف وتحسب على أساس المعامل 01 لانتقال تلاميذ السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي.

يشير المنشور رقم 2000.1461 المؤرخ في 2000/09/12 إلى ممارسة التقويم التكويني في مادة اللغة الأمازيغية أسبوعيا وممارسة التقويم التحصيلي على أعمال التلاميذ شهريا وبذلك يتم الحصول في نهاية كل فصل ثلاثي على معدل لثلاثة أشهر يحسب على أساس المعامل 01، ويسجل في الكشوف

المدرسية مع بقية المواد الأخرى. وهذا ما يعني أن اللغة الأمازيغية أصبحت مثلها مثل المواد الأخرى يمارس فيها كل أنواع التقويم.

في سنة 2007 قررت وزارت التربية الوطنية رفع معامل مادة اللغة الأمازيغية من خلال نص المنشور رقم 07.426 المؤرخ في 30 ماي 2007 الذي ينص على: "المادة تأخذ معامل (2) في كل مستويات مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي". مما يعني أنه تقرر تقييم هذه المادة بمعامل (2) على غرار اللغات الأخرى، إلا أنه مازال يُعد من العوامل التي تساهم في تقليص دافعية التلاميذ لتعلم هذه المادة كون أن المعامل مازال متدنيا مقارنة بمعاملات اللغات الأخرى.

2- 6- الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل البيداغوجية التي يعتمد عليها التلميذ والأستاذ معا، لذا نجد أن مادة اللغة الأمازيغية من بين المواد التعليمية التي يستلزم تعليمها وجود كتاب مدرسي، وهذا ما دفع بالوزارة الوصية للسعي لإعداد الكتاب المناسب لهذه المادة، وفي هذا الصدد تشير مناشير وزارة التربية (المنشور رقم 98.1027؛ المنشور 98.271؛ المنشور رقم 99.461 المؤرخ في 04 ماي 1999) إلى صدور أول كتاب مدرسي للغة الأمازيغية للسنة السابعة أساسي في جزئه الأول ومواصلة إعداد الجزء الثاني، ويرتقب صدور الكتاب المدرسي للسنة الثامنة خلال العام الدراسي 2000/1999.

يشير المنشور الوزاري رقم 04.96 المؤرخ في 20 نوفمبر 2004 إلى صدور الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية للسنة أولى متوسط حسب ما يمليه إصلاح المناهج، وتم إصدار الكتاب بالأبجديات الثلاث، فما ورد بالعربية يقابله نفس المحتوى بالأبجدية اللاتنية، أما ما يخص أبجدية تفيناغ فتمت كتابتها بمتغيرة "تاماهاق". وهذا يعني أنه تم إصدار الكتاب بما يتماشى مع الإصلاح التربوي لسنة 2003.

من خلال كل ما سبق يمكن القول أن تدريس مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر عرف عدة مشكلات وتغيرات وتطورات مست جميع جوانب تدريس المادة (الديداكتيكية والبيداغوجية والمنهجية) وذلك منذ إدراجها في المنظومة التربوية سنة 1995 إلى يومنا هذا.

3- ديداكتيك مادة اللغة الأمازيغية:

تعتبر ديداكتيك المواد أهم عامل في مجال التدريس التي يجب أن يتقنها كل معلم في مجاله وتخصصه. وذلك بهدف تسهيل العملية التعليمية – التعلمية، وتوصيل المعلومة إلى ذهن المتعلم بكل سلاسة ووضوح. وليكون كفء في اختيار الوسائل البيداغوجية المناسبة للوضعيات التعليمية، التي تحددها البرامج والمناهج الدراسية للمواد التعليمية بصفة عامة، ومادة اللغة الأمازيغية بصفة خاصة.

يرى البرجاوي (2017) أن الديداكتيك مفهوم صعب التعريف لتعدد مشاربه وتقاطعه مع الإبستيمولوجيا والبيداغوجيا والسيكولوجيا، وتعني كل ما يختص بالتدريس أو التعليم. ويحدد المؤلف المصطلحات التي تقابل مصطلح didactique في اللغة العربية بـ: علم التدريس، فن التدريس منهجية التدريس، تدريسية، علم التعليم، التعليمية، التربية الخاصة، ديداكتيك، ديداكتيكا. ويشير صديقي (2018) إلى أهمية الديداكتيك في إمداد مدرس اللغة بتقنيات ومناهج واستراتيجيات ديداكتيكية تسهل له التعامل مع الظاهرة اللغوية، كون أن هذه الأخيرة تعد نتاجا اجتماعيا تتأثر بالبيئة والجغرافيا من جهة ومن جهة أخرى تتأثر بالأبعاد النفسية للمتكلمين. ويشير في هذا الصدد منشور وزارة التربية رقم 1996/887 إلى سعي المنظومة التربوية، لتحقيق مجموعة من الأهداف من وراء البرنامج الذي تعده لتعليم مادة اللغة الأمازيغية، والتي يمكن حصرها في خانة الأهداف الديداكتيكية وهي كالتالي:

- تمكين التلميذ من الأبجديات الثلاث.
- تمكين التلميذ من المتغيرة اللغوية المحلية.
- تمكين التلاميذ من القواعد النحوية والصرفية الأساسية التي يعتمد عليها لبناء التراكيب الإنشائية البسيطة والمركبة.
- تمكين المتعلم من التعبير الكتابي والشفوي.

نجد في نفس المضمار أن Nabti (2012) يشير إلى أن الأهداف الخاصة بتعليم مادة اللغة الأمازيغية، هي نفسها الأهداف الخاصة بتعليم باقي اللغات. والمتمثلة في (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ويرجى من وراء هذه الأهداف تمكين المتعلم من الفهم والتحدث والقراءة باللغة الأمازيغية، ويتم منح نفس الأولوية والأهمية لجميع هذه المتغيرات.

تعد اللغة الأمازيغية لغة ثرية خاصة وأنها تندرج تحتها مجموعة من المتغيرات المحلية التي تُلح الوزارة الوصية على مراعاتها أثناء إعداد البرامج الخاصة بها. يؤكد في هذا الشأن Nabti (2012) على أن عدم وجود لغة أمازيغية مشتركة أدى بواضعي البرامج إلى مراعاة المتغيرات المختلفة أو اللهجات المتعددة والمستخدمة عبر التراب الوطني، والمتمثلة في (الشاوية، الترقية، الميزابية والقبائلية). ويصرح الباحث على أنه حتى لو كانت هذه الفكرة مقبولة مبدئيا من الناحية النظرية والاجتماعية، فهل يمكن أن تقبل من الجانب التعليمي، الذي يتطلب توفير الوسائل الديداكتيكية لكل متغيرة؟ هذا يعني أنه على الوزارة الوصية توفير الوسائل الديداكتيكية المناسبة لكل متغيرة كالكتب المدرسية.

تصر نجاحي (2017) على ضرورة مراعاة المتغيرات اللغوية المختلفة للأمازيغية أثناء إعداد البرامج الخاصة بهذه المادة. وخاصة أن هناك من يحصر اللغة الأمازيغية في المتغيرة القبائلية فقط. صدر في هذا الشأن المنشور الوزاري رقم 887 المؤرخ في 05/ 09/ 1996 الذي يشير إلى سعي الوزارة الوصية إلى تحقيق التفاهم بين متغيرات الأمازيغية. والمقارنة بينها، من أجل التقريب بين الممارسات اللغوية وتوحيد المتغيرات المحلية لاحقا. لهذه الأسباب المذكورة سالفا يصر صالح (1419 هـ) على ضرورة إيجاد مشروع ديداكتيكي لوحدة اللغة الأمازيغية يضمن نجاح تدريسها، ويصرح بأن تدريس اللغة الأمازيغية لا يتم مثل اللغات الأجنبية ولا مثل اللغة العربية.

تحتاج مادة اللغة الأمازيغية كغيرها من المواد التعليمية إلى وسائل بيداغوجية ووسائل ديداكتيكية خاصة بتدريسها. وهذا ما يشير إليه (Meksem, 2007) نقلا عن Ait Abbas et Boukharoubi (2018) إلى أن تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر يعتمد على دعائم بيداغوجية خاصة، تتمثل في أعمال مولود معمري و fichier de documentation berbères (FDB). مما يعني أن نجاح تدريس مادة اللغة الأمازيغية، يتوقف على الاعتماد على نصوص مستوحاة من البيئة الأمازيغية، ومن الثقافة والمؤلفات الأمازيغية. وتؤكد الباحثتان Ait Abbas et Boukharoubi (2018) على الاعتماد في تعليم اللغة الأمازيغية على الدعائم السمعية البصرية، خاصة بعدما أصبح يُعتمد في التدريس على المقاربة بالكفاءات وعلى بيداغوجيا المشروع.

يتم تدريس هذه المادة وفقا لمعضلة ديداكتيكية مستعصية يصفها صالح (1419هـ) بـ "مشكلة الخط"، تتمثل في كون أن هذه المادة تدرس وتخط بأحرف مختلفة، فمن الأساتذة من يكتبها بالأحرف الأمازيغية العريقة تيفيناغ، ومنهم من يكتبها بالحروف العربية، ومنهم من يكتبها بالحروف اللاتينية. وهو ما يشكل تضاربا أكيدا لا يساعد على ضمان سيرورة مستقرة لتعليم هذه اللغة. هذا ما يشير إلى أن مادة اللغة الأمازيغية تعرف مشكلا ديداكتيكيا يحتاج إلى الدراسة والتمحيص للوصول إلى الحل والاتفاق على نوع الخط الذي سيعتمد عليه بصفة رسمية في تدريس هذه المادة. يرى Chelli (2012) أن الأبجدية اللاتينية هي الأكثر انتشارا على المستوى العالمي وفي المناطق الناطقة بالأمازيغية وحجته في ذلك أن الأبجدية أو الحروف اللاتينية بسيطة ويسهل استيعابها، بالإضافة إلى توفر عدة أجهزة يمكن الاعتماد عليها في النسخ والتسجيل والكتابة بها. ويشير إلى أن أبجدية تفيناغ هي الأبجدية الأصلية والأصيلة لكتابة اللغة الأمازيغية، لكنها أبجدية قديمة ويصعب استخدامها لأنه لا توجد آلة كاتبة أو لوحة مفاتيح كومبيوتر مصممة بهذه الأحرف. والأحرف التي يتم تحميلها من الأنترنت قليلة لا تفي بالغرض. ويؤكد المؤلف على صعوبة استعمال الحروف العربية لأن بعض الحروف لا يمكن إرفاقها بالحروف التي تليها، ويتم فيها أيضا قبول

بعض الحروف لأربع تهجيئات مختلفة حسب موقعهم في الكلمة. ولا يتم إنتاج كل الأصوات الأمازيغية بالشكل الصحيح. يتضح من خلال ما سبق أن الأبجدية اللاتينية هي الأبجدية المواتية لتدريس مادة اللغة الأمازيغية على غرار الأبجديات الأخرى، لأن الحروف اللاتينية بسيطة ويسهل استيعابها.

يبدو على حد ما جاء في المنشور الوزاري رقم 887 المؤرخ في 05 سبتمبر 1996 أن الإدارة المركزية للتربية الوطنية قامت بإعداد كراسة للنصوص بالأبجديات الثلاث ليتمكن المعلمين من التدريس بالأبجدية التي يرغب فيها تلاميذهم.

تدعو الوزارة الوصية من خلال المنشور الوزاري رقم 97.789 المؤرخ في 20 أوت 1997 لتجربة الأبجديات الثلاثة (التفيناغ، اللاتينية، العربية) لمعرفة مدى تحكم المتعلمين في قراءة وكتابة اللغة الأمازيغية بهذه الأبجديات، وذلك بهدف معرفة مدى فعالية هذه الأبجديات. وإن ما يزيد الأمر تعقيدا هو عدم حسم الوزارة الوصية في الأمر، وحثها على مواصلة استعمال الخطوط الثلاثة (المنشور رقم 2000/1461 المؤرخ في 2000/09/12). غير أن Nabti (2012) يصرح على أن معلمي مادة اللغة الأمازيغية يعتمدون في تدريسهم على الأبجدية اللاتينية، وحجتهم في ذلك أن أغلب المؤلفات العلمية والأدبية مكتوبة بالأبجدية اللاتينية، على عكس الذين يفرضون الأبجدية العربية. وهذا يعني أنه رغم أن وزارة التربية لم تحدد أبجدية لتدريس مادة اللغة الأمازيغية بصفة رسمية، إلا أن الأساتذة يفضلون الأبجدية اللاتينية من بين الأبجديات المقترحة لتدريس هذه المادة. وخدمة لكل الأطراف على الإدارة الوصية أن تحسم تحديد الأبجدية المناسبة لتعليم مادة اللغة الأمازيغية، وذلك بإحالة الأمر إلى اللغويين الأمازيغيين المتخصصين وذوي الكفاءة في هذا المجال، وهذا ما ذهب إليه Chelli (2012) .

يشير المنشور الوزاري رقم 887 المؤرخ في 05 سبتمبر 1996 إلى أن تعليم مادة اللغة الأمازيغية يعتمد على مجموعة من النشاطات الديداكتيكية المهمة في تدريسها، والتي تدرس على أساس ثلاث (03) ساعات في الأسبوع. يتضمن تدريس المادة حسب ما يمليه هذا المنشور على مجموعة من النشاطات الديداكتيكية التي يمكن حصرها في:

– **الفهم الشفوي:** يتمثل في قراءة النصوص على مسامع التلاميذ من قبل الأستاذ، أو أحد التلاميذ لمدة 15 دقيقة. يهدف هذا النشاط إلى تدريب التلاميذ على فهم المسموع وتنمية قدراتهم على الاستماع.

– **التعبير الشفوي:** يُستوحى هذا النشاط من نشاط (الفهم الشفوي)، ويتم فيه عرض ومناقشة الموضوع والتوسع فيه. بهدف توجيه التلاميذ إلى الممارسة اللغوية السليمة.

– **المفردات والتعابير اللغوية:** مساعدة التلاميذ من خلال هذا النشاط على توظيف المفردات والتعابير التي اكتسبوها خلال النشاطات السابقة (الفهم الشفوي والتعبير الشفوي)، وحثهم على استعمالها في وضعيات أخرى، ويتم هذا النشاط خلال 30 دقيقة.

– **الفهم الكتابي:** يتم خلال هذا النشاط تدريب التلاميذ على القراءة البصرية والصوتية المقرونة بفهم المقروء. ويستغرق هذا النشاط 30 دقيقة.

– **معرفة اللغة:** يختص هذا النشاط في تعريف المتعلمين بالقواعد اللغوية الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية، أي القواعد النحوية والصرفية، والغاية من هذا النشاط هو:

– تعريف التلاميذ بالعناصر النحوية والصرفية الخاصة باللغة الكتابية والمقروءة.

– مساعدة التلاميذ على التحكم في قواعد كتابة المتغيرة اللغوية بالأبجدية المعتمدة.

– مساعدة التلاميذ على التحكم في كتابة اللغة الأمازيغية بالأبجديات المختلفة (اللاتينية، التفيناغ، العربية).

– **تقنيات التحرير:** يعد آخر نشاط في الوحدة التعليمية، ويهدف إلى مساعدة التلاميذ على توظيف جميع مكتسباتهم القبلية، من خلال الأنشطة السابقة الذكر.

– **تقييم الوحدة التعليمية:** يتمثل هذا النشاط في تقييم نشاطات الوحدة التعليمية، خاصة ما يتعلق بمهارات (القراءة، الكتابة، التعبير).

نتوصل من خلال هذا إلى أن تدريس مادة اللغة الأمازيغية مثله مثل تدريس اللغات الأخرى يعتمد على مجموعة من النشاطات الخاصة بتدريس اللغات، كالقراءة والكتابة والتعبير.

يعد ديداكتيك تعليم مادة اللغة الأمازيغية في شكله العام، واحد بالنسبة لكل الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط والثانوي)، إلا أنه يختلف في التفاصيل والأهداف المبرمجة لكل طور. وهذا ما جعلنا نركز على ديداكتيك تعليم مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الثانوي، كون مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة المستهدفة في بحثنا هذا، وهو الأمر الذي يدفعنا لإيجاز أهم التعليمات الديداكتيكية لتدريس هذه المادة في مرحلة التعليم الثانوي، حسب ما يمليه المنشور الوزاري رقم 2000.1461 المؤرخ في 2000/09/12. الذي يلخص أهم الممارسات الديداكتيكية لتعليم مادة اللغة الأمازيغية في هذا الطور، والذي يشير أولا إلى أن الهدف الأساسي من وراء تدريس هذه المادة في هذه المرحلة هو:

– الوصول إلى مستوى التفاهم بين جميع متغيراتها.

– تحقيق التكامل اللغوي بينها.

– تحقيق الأهداف الفرعية الخاصة باكتساب الكفاءات التالية:

– قدرة المتعلم على القراءة المقرونة بفهم النصوص.

– قدرة المتعلم على الإخبار عما يقرأ كتابيا وشفويا وما يسمعه.

–القدرة على فهم مختلف المتغيرات.

– القدرة على التعبير بشكل يُفهم شفويا وكتابيا.

ويشير ذات المنشور إلى الوسائل الديداكتيكية المستعملة في تعليم مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الثانوي والتي يحصيها في: النصوص في جميع أشكالها (شعر، نثر، أغاني وأناشيد) المستمدة من التراث الأمازيغي المشترك بين كل جهات الوطن، والمترجمة من مختلف اللغات في الأدب والتاريخ والاجتماع والعلوم. ومن الصحافة والوسائل السمعية والبصرية، ومن القصص الوطنية والعالمية. وهذا ما يعني أن النصوص هي أهم وسيلة ديداكتيكية في تعليم مادة اللغة الأمازيغية.

يختلف حجم النصوص المبرمجة لهذه المرحلة حسب هذا المنشور من مستوى إلى آخر، مع مرعاة عناصر: التشويق والإثارة والمستوى العمري للتلاميذ وميولهم، والمسعى من وراء هذه النصوص هو:

– **تحقيق الأهداف القرائية والكتابية:** من خلال مواصلة التعليمات الخاصة بتقنيات القراءة والكتابة، والتي يُفترض أن يتم الانتهاء منها في نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي، ويتم تعليم الخصائص القرائية والكتابية لأهم متغيرات مادة اللغة الأمازيغية في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة. يفترض أن تتقلص الفوارق القرائية والتعبيرية والكتابية بين مختلف متغيرات هذه المادة نهائيا. وهذا ما يعني أنه في نهاية السنة الثالثة ثانوي يكون التلميذ قد اكتسب الكفاءة الكافية لتحرير نصوصه كتابيا وشفويا، وقادرا على التعبير عن أفكاره بكل طلاقة وفصاحة مع احترام القواعد النحوية والصرفية.

– **الأهداف التعبيرية:** ينطلق نشاط التعبير الكتابي والشفوي من موضوع القراءة، وفيه يتم التحدث والكتابة عن الموضوع، والتنقل بين متغيراته. وفي الأخير يتم تلخيص أهم أفكاره وتحليلها وتصميمها.

– **الأهداف اللغوية:** يتم دائما الاعتماد على نص القراءة لاستخراج المفردات والمصطلحات والتعابير الواردة في النص، والمقارنة بين متغيراتها اللغوية باختلافاتها الجغرافية والتاريخية والأدبية. على غرار القواعد النحوية التي لا تختلف بين متغيرات هذه المادة.

– **الأهداف الثقافية:** تم حصرها في الاستفادة من كل الأفكار والعادات والخصوصيات الجهوية، والآداب الشعبية والأحداث التاريخية في إثراء الثقافة لدى المتعلمين.

– **الأبجدية المعتمدة:** تطالب وزارة التربية الأساتذة والتلاميذ لبذل المجهود لتعليم وتعلم هذه المادة بالأبجديات الثلاث (التفيناغ، اللاتينية، العربية)، باعتبارها كفاءة أساسية وهدفا ديداكتيكيا بحد ذاته، وذلك ترقبا لما سيتقرر لاحقا بخصوص اختيار إحدى هذه الأبجديات بشكل نهائي ورسمي في تدريس هذه المادة.

تم تحديد المدة الزمنية لتدريس هذه المادة في مرحلة التعليم الثانوي بثلاث (03) ساعات أسبوعيا، وتم تخصيص نصف الساعة الأخيرة من كل أسبوع لتقييم الوحدة التعليمية. وهذا يعني أنه هناك وحدة تعليمية كل أسبوع تدرس خلال ساعتين ونصف وتُقيم خلال نصف ساعة.

نتوصل من خلال ما سبق ذكره إلى أن تعليم مادة اللغة الأمازيغية، ينطوي على مجموعة من الأهداف الديداكتيكية التي تسعى وزارة التربية الوطنية لتحقيقها من وراء البرامج والوسائل الديداكتيكية التي تعدها خصيصا لتدريس هذه المادة. بالإضافة إلى النشاطات الديداكتيكية، المتمثلة في نشاطات القراءة والكتابة والتعبير بشكليه الشفوي والكتابي، والتي تساهم في توصيل المعلومة إلى ذهن المتعلم وتُبسطها وتعمل على إنجاح العملية التعليمية – التعلمية.

القسم الثانـي

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

منهجية البحث

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج البحث ومرجعياته الابستيمولوجية.

3- حدود البحث.

4- عينة البحث.

5- أدوات جمع البيانات.

6- الأدوات الإحصائية المستخدمة في اختبار الفرضيات.

1 – الدراسة الاستطلاعية:

تشكل الدراسة الاستطلاعية على حد ما يؤكده الباحثون، أحد الشروط والخطوات الضرورية، التي لا يمكن للباحث أن يتفاداها حين قيامه بدراسة الظواهر الاجتماعية من خلال اعتماده على عينات مصغرة من المجتمعات الكلية. تسمح هذه الخطوة المنهجية أساسا، من التأكد من مصداقية الأداة التي يعدها الباحث لجمع بيانات دراسته من جهة، وتمكنه من جهة أخرى، من التحقق من مدى مناسبة العينة التي يختارها الباحث وموائمتها لاستكشاف المقاصد التي يهدف إليها (Raymond & Campenhoudt, 1995).

قمنا لأجل جمع البيانات التي نحتاج إليها لاستقصاء موضوع دراستنا الحالية ببناء مقياسين:

المقياس الأول، خاص بالممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الثانوي. استقينا بنوده من خلال مطالعتنا من جهة لسلسلة من الوثائق المتعلقة بتعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر خصوصا منها: المناشير الوزارية المختلفة الخاصة بتعليم مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الثانوي، وأدلة أساتذة التعليم الثانوي للغة الأمازيغية، والوثائق المرفقة بأدلة أساتذة مادة اللغة الأمازيغية للتعليم الثانوي.

نشير للتوضيح إلى أن كل مقرر من مقررات تعليم الأمازيغية الذي تسمى الوثيقة الموجهة منه إلى الأستاذ "بدليل الأستاذ" ترافقه وثيقة أخرى تسمى "بالوثيقة المرفقة لدليل الأستاذ" وهي عبارة عن وثائق توضيحية وتوجيهية تساعد الأستاذ في تطبيقاته العملية لما جاء في المقرر.

اعتمدنا من جهة أخرى في صياغة بنود المقياس على مطالعة بعض المقاييس الخاصة بالممارسات التعليمية من بينها: مقياس الممارسات التعليمية الذي أعدته الأسود (2014)، بطاقة ملاحظة لقياس مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية لـ مشاعل الفقيه (2017).

يتعلق المقياس الثاني باتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية المستهدفين في الدراسة نحو نفس الممارسات التعليمية المختارة في بنود المقياس الأول.

لجأنا بغرض التأكد من مدى وضوح عبارات المقياسين وسلامتهما وتوافقهما مع مضمون تساؤلات الدراسة وفرضياتها، إلى عرض المقياسين على مجموعة من الخبراء لإبداء أرائهم حول مسودتي المقياسين وبنودهما التي تشكلت في البداية من 94 بندا. وذلك انصياعا لتوصيات المختصين في هذا المجال (إسماعيل صالح، 2014، ص. 46).

أسفرت العملية التي أجراها الخبراء على إعادة صياغة بعض العبارات وتعديل بعضها وحذف ماغلبت الاقتراحات بالاستغناء عنها، وكان عددها 19 عبارة. فأصبحت النسخة تتكون من 75 بندا.

قمنا في فترة موالية بغرض التأكد من مصداقية المقياسين وموائمة عينتي الدراسة، بتطبيق أولي للمقياسين، وكان ذلك في شهر أكتوبر من عام 2019، حيث وزعنا مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية على 30 أستاذا من المرحلة الثانوية، ووزعنا مقياس الممارسات التعليمية على 30 تلميذا من السنة ثالثة ثانوي سبق لهم وأن درسوا السنة الماضية لدى نفس أفراد عينة الأساتذة الذين طبقنا معهم مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية. نذكر هنا بأننا استكشفنا الممارسات التعليمية لعينة أساتذة مادة اللغة الأمازيغية ليس من خلال تصريحات الأساتذة أنفسهم عن ممارساتهم، ولكن من خلال التصريحات التي أدلى بها التلاميذ الذين سبق لهم وأن درسوا لديهم السنة الفارطة. شرحنا أسباب هذا الخيار المنهجي في الصفحات الأولى من الدراسة.

بلغ حجم عينتي الدراسة الاستطلاعية (30) فردا بالنسبة لكل من المقياسين، أي 30 تلميذا و30 أستاذا.

1- 1- الخصائص السيكومترية لمقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الامازيغية:

للتأكد من صلاحية مقياس الممارسات التعليمية، تم الاعتماد على الدراسة السيكومترية لهذا المقياس من خلال حساب صدق محتوى بنوده وصدقها التمييزي ومعامل ثباتها.

1- 1- 1- صدق محتوى بنود مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

ورد لدى مزيود (2014) أن (بركات حمزة حسن، 2008) يرى أنه يدل صدق محتوى البنود على أنها قادرة على قياس ما صيغت لأجل قياسه وبأن محتواها يتوافق مع مضمون ما تقيسه. والذي هو في حالة دراستنا للممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية. يشكل في هذا السياق معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية المصححة للمقياس محك حساب صدق محتوى بنود المقاييس، لذلك لجأنا في حال هذه الدراسة إلى حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية المصححة للمقياس، بحيث استغنينا عن كل البنود التي لا تفوق درجة ارتباطها بالدرجة الكلية 0,20.

الجدول رقم (01) يبين البنود التي تتمتع بصدق محتوى يفوق 0,20 في مقياس الممارسات التعليمية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
06	0,435	0,016	48	0,428	0,018
13	0,255	0,174	49	0,657	0,000
15	0,369	0,045	50	0,679	0,000
19	0,479	0,007	51	0,770	0,000
20	0,516	0,003	52	0,444	0,014
26	0,503	0,005	54	0,488	0,006
27	0,496	0,005	57	0,517	0,003
35	0,453	0,012	58	0,498	0,005
38	0,492	0,006	60	0,660	0,000
40	0,666	0,000	61	0,443	0.014
41	0,410	0,024	63	0,348	0,059
42	0,548	0,002	65	0,593	0,001
43	0,615	0,000	66	0,628	0,000
44	0,447	0,013	67	0,629	0,000
45	0,708	0,000	69	0,471	0,009
46	0,533	0,002	70	0,580	0,001
47	0,366	0,047	71	0,562	0,001

يظهر من خلال الجدول السابق بأن (34) بندا من ضمن (75) بندا التي حملتها نسخة المقياس تتمتع بمعامل ارتباط بالدرجة الكلية يفوق 0,20، حيث تراوحت معاملات ارتباط هذه البنود والدرجة الكلية

المصححة ما بين (0,255) و(0,770)، بمعنى أنها تتمتع بدرجة عالية من الارتباط مع الدرجة الكلية المصححة للمقياس. ما يسمح بالاحتفاظ بها لتشكل بنود مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية.

1- 1- 2- الصدق التمييزي لبنود مقياس الممارسات التعليمية:

يتمثل الصدق التمييزي في قدرة البنود على التمييز بين الفئتين الطرفيتين حين الإجابة على بنود المقياس، بمعنى أنها قادرة على التمييز بين الفئتين الدنيا والعليا. تم التحقق من الصدق التمييزي لبنود المقياس من خلال المقارنة الطرفية بين المجموعة التي تحصلت على درجة تقل عن 213 في مقياس الممارسات التعليمية المتكون من 75 بندا والتي تمثل نسبة 33 % من العينة الكلية من جهة. مع المجموعة التي تحصلت على درجة تفوق 242 في نفس المقياس والتي تبلغ نسبة أفرادها 33 % من مجموع أفراد العينة.

تمت هذه المقارنة عن طريق قياس الدلالة الإحصائية لاختبار (T) للفرق بين متوسطي الدرجات للمجموعتين على كل بند والتي عددها 75 بند. تم الاحتفاظ فقط بالبنود التي لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05. وعددها 34 بندا والتي تتمثل في البنود رقم: 6، 13، 15، 19، 20، 26، 27، 35، 38، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 57، 58، 60، 61، 63، 65، 66، 67، 69، 70، 71. نجد الصدق التمييزي لهذه البنود موضحة بشكل دقيق في الملاحق.

1- 1- 3- ثبات مقياس الممارسات التعليمية:

يتمثل الثبات في أن يعطي البند أو المقياس تقريبا نفس النتائج إذا ما أستخدم أكثر من مرة واحدة على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف، يشير الريماوي (2017) في هذا الصدد إلى أن الثبات يتمثل في قدرة الاختبار على تحقيق نفس النتائج في حال ما طبق على نفس الأفراد أو المجموعة. تضيف مجيد شاكر (2013) أن ثبات الاختبار يقصد به "أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما تزودنا عن السلوك المفحوص" (ص. 124).

حسبت الباحثة ثبات مقياس الممارسات التعليمية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ الذي تتراوح قيمته بين 0 و1 للبنود التي ثبت وأنها تتمتع بصدق محتوى وصدق تمييزي حيث جاء معامل هذه البنود مساو لـ 0,93 ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الجدول رقم (02) يوضح قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الممارسات التعليمية:

المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الممارسات التعليمية	34	0.933

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن معامل الثبات يقدر بـ (0.933) مما يعني أن الثبات العام مرتفع لإجمالي فقرات المقياس والمقدرة بـ 34 عبارة.

1- 1- 4- البنود الملغاة من خلال الدراسة السيكومترية لمقياس الممارسات التعليمية:

تكونت نسخة مقياس الممارسات التعليمية في الدراسة الاستطلاعية من (75) بندا، ولكن بعد قيامنا بالدراسة السيكومترية للمقياس استغنينا عن البنود التي لا تتمتع بصدق المحتوى أو بالصدق التمييزي أو بالثبات وكان عددها 41 بندا. فاحتفظنا فقط بـ (34) بندا التي تتمتع بصدق المحتوى والصدق التمييزي والثبات، وهي البنود رقم: 6، 13، 15، 19، 20، 26، 27، 35، 38، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 57، 58، 60، 61، 63، 65، 66، 67، 69، 70، 71.

1- 2- الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

الدراسة السيكومترية هي الطريقة الوحيدة التي يمكن أن تؤكد لنا مدى صلاحية المقياس الذي أعددناه خصيصا لدراسة الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية، ومدى صدق بنوده وقدرة تمييزها وثباتها.

1- 2- 1- صدق محتوى بنود مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

يشكل مثلما سبق وأن أشرنا في صدق محتوى بنود مقياس الممارسات التعليمية، بأن معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية المصححة للمقياس تعتبر محك حساب صدق محتوى بنود المقاييس، لذلك لجأنا في حال هذه الدراسة إلى حساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية المصححة للمقياس بحيث استغنينا عن كل البنود التي لا تفوق درجة ارتباطها بالدرجة الكلية 0,20.

الجدول رقم (03) يبين البنود التي تتمتع بصدق محتوى يفوق 0,20 في مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
02	0,433	0,017	50	0,452	0,001
03	0,364	0,048	51	0,333	0,072
04	0,467	0,009	52	0,494	0,006
06	0,401	0,028	53	0,550	0,002
08	0,575	0,001	55	0,376	0,041
12	0,607	0,000	56	0,377	0,040
16	0,439	0,015	57	0,696	0,000
23	0,385	0,036	58	0,542	0,002
26	0,577	0,001	59	0,346	0,054
27	0,427	0,019	60	0,484	0,007
29	0,491	0,006	61	0,360	0,051
32	0,650	0,000	62	0,441	0,015
33	0,506	0,004	64	0,383	0.037
34	0,533	0,002	65	0,413	0,023

0,011	0,460	66	0,000	0,627	36
0,000	0,698	67	0,000	0,657	37
0,016	0,437	69	0,000	0,771	38
0,028	0,400	70	0,000	0,634	39
0.015	0,441	71	0,001	0,569	40
0,115	0,294	72	0,002	0,540	41
0,023	0,413	73	0,002	0,548	45
0,009	0,468	74	0,033	0,391	46
0,011	0,460	75	0,001	0,559	49

يظهر من خلال الجدول السابق بأن (46) بندا من ضمن (75) بندا التي حملتها نسخة المقياس تتمتع بمعامل ارتباط بالدرجة الكلية يفوق 0,20، حيث تراوحت معاملات ارتباط هذه البنود والدرجة الكلية ما بين (0,294) و(0,771)، بمعنى أنها تتمتع بدرجة عالية من الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس. ما يسمح بالاحتفاظ بها لتشكل بنود مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية.

1- 2- 2- الصدق التمييزي لبنود مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

يتمثل الصدق التمييزي مثلما أشرنا أنفا في قدرة البنود على التمييز بين الفئتين الطرفيتين حين الإجابة على بنود المقياس، بمعنى أنها قادرة على التمييز بين الفئتين الدنيا والعليا. تم التحقق من الصدق التمييزي لبنود المقياس من خلال المقارنة الطرفية بين المجموعة التي تحصلت على درجة تقل عن 283 في مقياس الممارسات التعليمية المتكون من 75 بندا والتي تمثل نسبة 33% من العينة الكلية من جهة. مع المجموعة التي تحصلت على درجة تفوق 302 في نفس المقياس والتي تبلغ نسبة أفرادها 33 % من مجموع أفراد العينة. تمت هذه المقارنة عن طريق قياس الدلالة الإحصائية لاختبار (T) للفرق بين متوسطي الدرجات

للمجموعتين على كل بند والتي عددها 75 بند. تم الاحتفاظ فقط بالبنود التي لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05. وعددها 46 بندا والتي تتمثل في البنود رقم: 2، 3، 4، 6، 8، 12، 16، 23، 26، 27، 29، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 45، 46، 49، 50، 51، 52، 53، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 64، 65، 66، 67، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75. ونجدها موضحة بشكل دقيق في الملاحق.

1 – 2 – 3 – ثبات مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

يتمثل الثبات في أن يعطي البند أو المقياس تقريبا نفس النتائج إذا ما أستخدم أكثر من مرة واحدة على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف، يشير الريماوي (2017) في هذا الصدد إلى أن الثبات يتمثل في قدرة الاختبار على تحقيق نفس النتائج في حال ما طبق على نفس الأفراد أو المجموعة. تضيف مجيد شاكر (2013) أن ثبات الاختبار يقصد به "أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما تزودنا عن السلوك المفحوص" (ص. 124).

حسبت الباحثة ثبات مقياس إتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ الذي تتراوح قيمته بين 0 و 1 للبنود التي ثبت وأنها تتمتع بصدق محتوى وصدق تمييزي حيث جاء معامل هذه البنود مساو لـ 0,93 ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الجدول رقم (04) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية	46	0,930

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن معامل الثبات يقدر بـ (0,930). مما يعني أن الثبات العام مرتفع لإجمالي فقرات المقياس والمقدرة بـ 46 عبارة.

1– 2– 4– البنود الملغاة من خلال الدراسة السيكومترية لمقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

تكونت نسخة مقياس الممارسات التعليمية في الدراسة الاستطلاعية من (75) بندا، ولكن بعد قيامنا بالدراسة السيكومترية استغنينا عن البنود التي لا تتميز بصدق المحتوى والصدق التمييزي والثبات وكان

عددها هذه المرة 29 بندا. تم الإبقاء على (46) بندا تتمتع بصدق المحتوى والصدق التمييزي، والتي أصبحت تشكل عبارات مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية الذي استعملناه في الدراسة الأساسية، والتي تتمثل في البنود رقم: 2، 3، 4، 6، 8، 12، 16، 23، 26، 27، 29، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 45، 46، 49، 50، 51، 52، 53، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 64، 65، 66، 67، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75.

1- 3- البنود المشتركة بين المقياسين:

تتمثل العبارات المشتركة بين المقياسين (مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية ومقياس اتجاهاتهم نحو هذه الممارسات) في العبارات التالية: 6، 26، 27، 38، 40، 41، 45، 46، 49، 50، 51، 52، 57، 58، 60، 61، 65، 66، 67، 69، 70، 71.

شكلت هذه البنود المشتركة بين المقياسين آلية ووسيلة اختبار فرضية دراستنا التي مفادها:

"هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام". أي لاختبار مدى توافق اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة مع ممارساتهم الفعلية داخل الأقسام. قمنا بجمع البيانات حول نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات المختارة من خلال تصريحاتهم وإجاباتهم الشخصية عن بنود مقياس اتجاهاتهم. أما البيانات الخاصة بممارساتهم الفعلية داخل الأقسام فقد استقيناها من خلال إجابات تلامذتهم عن هذه الممارسات. نسرد في الجدول الموالي هذه البنود المشتركة.

جدول رقم (05) يبين العبارات 22 المشتركة بين مقياسي الدراسة:

عبارات مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية	عبارات مقياس الممارسات التعليمية
6 – حرص الأستاذ على وضوح ما يكتب على السبورة ضرورة تعليمية.	6 – يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على وضوح ما يكتب على السبورة.
26 – مطالبة التلاميذ في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.	26 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة.
27 – مطالبة التلاميذ بالقراءة الجهرية للنصوص مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.	27 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالقراءة الجهرية للنصوص.
38 – منح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن وجهة نظرهم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.	38 – يمنح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفرصة للتعبير عن وجهة نظركم.

40 – ثناء الأستاذ على التلميذ أثناء مشاركته وإجابته ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.	40 – يثني عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أثناء مشاركتكم وإجابتكم.
41 – مساعدة التلاميذ على توظيف مكتسباتهم المتعلمة حين قيامهم بنشاط الكتابة والتحرير مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.	41 – يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على توظيف مكتسباتكم المتعلمة حين قيامكم بنشاط الكتابة والتحرير.
45 – تخصيص نهاية وقت كل وحدة، لتقويم مدى استيعاب التلاميذ لها ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.	45 – يخصص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية نهاية وقت كل وحدة لتقويم مدى استيعابكم لها.
46 – التقيد بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها ممارسة مطلوبة.	46 – يتقيد أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها.
49 – ممارسة التقويم المستمر (التكويني) ضرورة مهنية في تعليم اللغة الأمازيغية.	49 – يمارس معكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية التقويم المستمر (التكويني).
50 – تدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية واجب.	50 – يدربكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.
51 – استعمال الأستاذ لأدوات تقويم متنوعة ومختلفة ممارسة ضرورية في عملية التقويم.	51 – يستعمل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أدوات تقويم متنوعة ومختلفة.
52 – إعلام الأستاذ أولياء التلاميذ بمستوى تحصيلهم المعرفي ضرورة مهنية.	52 – يُعْلم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أوليائكم بمستوى تحصيلكم المعرفي.
57 – تحديد قواعد الانضباط في القسم ضروري.	57 – يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية قواعد الانضباط في القسم.
58 – فرض احترام قواعد الانضباط الصفي ممارسة ضرورية.	58 – يفرض عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية احترام قواعد الانضباط الصفي.
60 – الحرص على تبديل الأدوار للتلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية ممارسة مفيدة ومهمة.	60 – يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تبديل أدواركم أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية.
61 – ربط الدرس بالحياة اليومية للتلاميذ ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية .	61 – يربط أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الدرس بحياتكم اليومية.
65 – تقديم المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.	65 – يقدم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
66 – مراعاة الفروق الفردية التي تحكم التلاميذ ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.	66 – يراعي أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفروق الفردية الموجودة بينكم.

67 – معاملة التلاميذ داخل الصف بالعدل والمساواة ضرورة مهنية.	67 – يعاملكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية داخل الصف بالعدل والمساواة.
69 – شرح المفردات الصعبة وما تعنيه في النص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.	69 – يشرح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المفردات الصعبة وما تعنيه في النص.
70 – طرح الأستاذ أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.	70 – يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء.
71 – مطالبة التلاميذ بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.	71 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة.

2- منهج البحث ومرجعياته الابستيمولوجية:

يتضمن منهج البحث مجموع الخطوات والطرق التي يتوجب على الباحث إتباعها والانقياد بها كي يتمكن من الوصول إلى نتائج صحيحة ومضبوطة. ورد في هذا الصدد عند مزيود (2014) بأن (Dépelteau, 2011) يرى:

بأن المنهج إجراء ضروري لا يمكن الاستغناء عنه من طرف الباحثين، لأنه يشكل معرفة القواعد، والمراحل، والإجراءات التي ينتهجها العلماء لإنتاج العلم، وتفسير ظواهر العالم، والمعرفة العلمية، تختلف عن باقي المعارف، نظرا للمنهجية التي تستعملها، فقد يفسح المنهج المجال للانطلاقة الصحيحة والسليمة، ويوصل صاحبه إلى نتائج صادقة ودقيقة، في حالة ما إذا كان مناسبا للبحث والدراسة، أو أنه يكون بمثابة حائل في سبيل البحث، فتنتج عنه في هذه الحالة نتائج مشكوك في صحتها أو خاطئة.(ص ص. 188- 189)

تندرج في ظل هذا المنظور دراستنا ضمن البحوث الوصفية. تتموقع إبستيمولوجيا ضمن البحوث الكمية، التي تعتمد على البيانات الكمية التي يمكن تحليلها إحصائيا لتحديد وقياس إتجاهات وسلوكيات عينة أفراد بخصوص موضوع ما. وتصنف بالتحديد في سلك الدراسات (Hypotético-déductives) الممكن ترجمتها "بالإفتراضية- الإستنباطية" الأكثر انتشارا في حقل العلوم في وقتنا الحالي على حد ما يدلي به Depelteau (2011) حين يصرح:

« Bien que l'induction et la déduction soient utilisées de nos jours par les chercheurs, la démarche scientifique « classique » de la science moderne est hypotético-déductive. » (p. 62)

من مميزات هذا النوع من الدراسات أنها تلجأ إلى الاختبارات الإمبيريقية للتحقق من مصداقية الفرضيات والنظريات التي استنبطت منها هذه الأخيرة.

اخترنا أن تقع دراستنا في براديقم (Paradigme) البحوث التي تباشر بحث الممارسات التعليمية من خلال الممارسات المصرح بها. (Les pratiques déclarées) والتي تغلب في هذا الميدان على حد ما يدلي به Lebrun et al.(2005).

لكن على غير العادة، اخترنا سبيلا قل ما نجد له أثرا في مطالعاتنا لجوانب الموضوع في أبعاده المختلفة، وهو محاولة استشفاء الممارسات الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية ليس من خلال جمع تصريحات هؤلاء الأساتذة عن ممارساتهم. ولكن من خلال تصريحات تلامذتهم الذين سبق لهم أن درسوا لدى هؤلاء الأساتذة على الأقل لمدة سنة دراسية كاملة خلال السنة الفارطة.

مبررُ ذلك هو أننا نعتبرهم طرفا محايدا، وبالخصوص حرا من كل المخاوف، يمكننا من الحصول على تصريحات محايدة نسبيا هي الأخرى، تقينا شر التضارب الذي تؤكد Clanet (1998) بأنه يحكم تصريحات المعلمين وممارساتهم التعليمية. حيث لاحظت (Clanet) في هذا السياق من خلال دراسة لها، بأنّ ممارسات المعلمين وتصريحاتهم نحو ممارساتهم يحكمها التضارب. بحيث وجدت أنّهم في غالبية الأحيان، لا يصرحون عما يفعلون، والعكس لا يفعلون ما يصرحون به. بمعنى أنّهم لا يصرحون بواقع ممارساتهم أو أنّ ممارساتهم الواقعية تتعارض مع تصريحاتهم. وهذا الأمر يوقع بالباحث في ملابسات وتأويلات خاطئة.

أفضينا بناءا على هذا الخيار المنهجي من جهة إلى اختيار عينة من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية الذين درسوا السنة الماضية صف السنة الثانية ثانوي، بغض النظر عن المستويات التي يدرسونها سنة إجراء الدراسة، واستجوبناهم من خلال المقياس عن اتجاهاتهم نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة. ثم اتصلنا من جهة أخرى بأفراد عينة تلاميذ من صف السنة الثالثة ثانوي، درسوا لدى نفس أفراد عينة الأساتذة خلال السنة الماضية، استجوبناهم من خلال المقياس على ممارسات أساتذتهم في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الماضية، أي خلال سنتهم الدراسية الثانية. نذكر هنا بأننا أخذنا 6 تلاميذ للتصريح عن الممارسات التعليمية لكل أستاذ.

نظرا لتوقف الممارسات التعليمية على متغيرات متعددة ومختلفة يستحيل تناولها بأكملها. اكتفينا في مذكرتنا هذه بدراسة اتجاهات وممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية في ظل متغيرات: الأقدمية، ونوع

شهادة التكوين، والمعرفة البيداغوجية، التي يؤكد المختصون والباحثون على دورها في توجيه الاتجاهات من جهة والممارسات التعليمية من جهة أخرى

(Cartel, 1988; Chouinard, 1999; Neal & Johnson,1994; Reynolds, 1995)

استقينا سلسلة الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية المختارة للدراسة من مختلف الأدبيات التي طالعناها، بخصوص الممارسات التعليمية في مجال تعليم اللغات والتوجيهات التنظيمية لتدريس مادة اللغة الأمازيغية التي وجدناها في مختلف الوثائق الصادرة عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

3- حدود البحث:

3- 1- حدود مستوى التعليم الثانوي

أكتفينا في اختيار أفراد عينة تلاميذ التعليم الثانوي الذين طبقنا معهم مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من مستوى السنة الثالثة ثانوي. أما أفراد عينة الأساتذة فكانوا متفرقين بين كل المستويات لأن أفراد عينة الأساتذة اشترطنا فيهم بأن يكونوا قد درسوا السنة الفارطة، أي السنة التي سبقت تطبيق المقياس صف السنة الثانية، بغض النظر عن المستويات التي يدرسونها حال تطبيق المقياس.

3- 2- الحدود الزمنية:

تم تطبيق المقياسين اللذان صممتهما الباحثة لغرض جمع بيانات الدراسة الإمبيريقية خلال الموسم الجامعي 2020/2019.

3- 3- الحدود المكانية:

جمعنا البيانات التي سخرناها للدراسة الإمبيريقية في مؤسسات التعليم الثانوي التابعة فقط لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والتي بلغ عددها 29 مؤسسة.

3- 4- الحدود البشرية:

طبقنا مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة على عينة من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي، تتكون من 60 أستاذا. أما مقياس الممارسات التعليمية فطبقناه مع 360 تلميذا في مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3- 5- الحدود النظرية:

اكتفينا في مذكرتنا هذه بدراسة اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة وممارساتهم التعليمية الواقعية في ظل متغيرات: الأقدمية، ونوع شهادة التكوين، والمعرفة البيداغوجية،

التي يؤكد المختصون والباحثون على دورها في توجيه الاتجاهات من جهة والممارسات التعليمية من جهة أخرى

(Cartel, 1988; Chouinard, 1999; Neal et Johnson,1994; Reynolds, 1995)

4- عينة البحث:

تعتمد فئة العلوم الامبيريقية التي تدخل ضمنها العلوم الاجتماعية، على عكس العلوم المنطقية التي ينتمي إليها المنطق والرياضيات في دراسة الظواهر التي تعنيها على ملاحظة وتقصي أثر مجتمعات مصغرة "ممثلة" لمجتمعات عامة يتعسر أمر دراستها نظرا لكبر حجمها.

تمثل في هذا الإطار العينات (les échantillons) الميكانيزم العلمي الأمثل الذي لا يمكن من دونه القيام بدراسة أي ظاهرة اجتماعية مهما بسط شكلها وقل تعقيدها. تسمح العينات في هذه الفئة من العلوم بالإمكانية المادية لملاحظة ودراسة الظواهر أو الأفراد أو المجموعات. نشير في هذا الإطار بأن الباحثين حددوا عدد من طرق وسبل اختيار العينات لكي يسمح بتعميم نتائج الملاحظات أو الدراسات. بمعنى أنه يتوفر الباحثون على أنواع عديدة من العينات، كل منها تتناسب وطبيعة المجتمع ونوع الموضوع الذي يدرسونه أو المشكلة التي يدرسونها.

فرضت علينا ظروف البحث الميدانية اللجوء الى تقنيات مختلفة لاختيار عينات دراستنا ووجدنا أنفسنا في الحالة التي تحدث عنها (Albarello,2003) على حدما جاء عند مزيود (2014) حين يقول بأن "الباحث قد يستعمل في الواقع عدد من التقنيات المختلفة لاختيار عينته، ففي فترة أولى يمكنه العودة إلى الاختيار العشوائي للبلديات، ثم في فترة ثانية يمكنه اختيار أفراد من هذه البلديات بطريقة مختلفة عن الأولى" (ص. 192).

طبقا لهذا المنطق لجأنا في بحثا هذا إلى عينات من المجتمعات الأصلية المدروسة تم اختيارها بناءا على النماذج التالية:

4- 1- عينة مديريات التربية:

تم اختيار مديرية التربية بولاية تيزي وزو عن باقي مديريات الوطن بطريقة غير احتمالية بناءا على نموذج الصدفة (Echantillon accidentel) الذي ورد لدى Depeltau (2011) حين يعطي مثال حالة دراسة العادات الاستهلاكية للزبائن فيقع اختيار الباحث بناءا على اعتبارات شخصية على مركز تجاري محدد من دون إجراء القرعة وترك الفرصة لباقي أفراد مجتمع المراكز التجارية لأن تظهر في العينة.

4- 2- عينة المؤسسات التربوية التي تم انتقاء أفراد العينات منها:

تم اختيار المؤسسات التربوية التي تمت فيها الدراسة بناءا على نموذج الاختيار العشوائي، بحيث اخترنا 29 ثانوية من بين 71 مؤسسة المنتمية لمديرية التربية بولاية تيزي وزو. وقد تم ذلك عن طريق القرعة.

4- 3- عينة أساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

طبقنا مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة، مع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية، الذين درسوا أقسام السنة الثانية ثانوي السنة التي سبقت تطبيق المقياس. نكون بهذا الشكل قد قصدنا اختيار هؤولاء الأساتذة عن غيرهم من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية. مما يعني أننا اخترنا هذه العينة بالطريقة القصدية، التي يحددها Depelteau (2011) بأنها الحالة التي يختار فيها الباحث أفراد عينته بناءا على خاصية أو خاصيات محددة يتميز بها أفراد العينة عن المجتمع الأم، حددها الباحث سابقا. تتمثل هنا الخاصية في: "تدريس تلاميذ السنة الثانية ثانوي سنة قبل تطبيق المقياس".

« Cette technique se fonde sur un choix raisonné, fait par le chercheur. Ce dernier veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques » (Depelteau, 2011, p. 226).

4- 4- عينة التلاميذ:

طبقنا مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين درسوا السنة الماضية، أي السنة التي سبقت تطبيق المقياس لدى نفس الأساتذة الذين أجابوا على مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة. استجابة لمتطلبات الدراسة. نكون بهذا الشكل اخترنا عينتنا بطريقة قصدية، بمعنى أن التلاميذ أفراد العينة يجب أن يتميزوا عن باقي مجتمع الدراسة أي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بكونهم درسوا السنة التي سبقت تطبيق المقياس في صف السنة الثانية وبالتحديد لدى أحد أساتذة عينة الأساتذة التي درسناها. أخذنا 6 تلاميذ للإدلاء عن الممارسات التعليمية الواقعية لكل أستاذ. هذا العدد لم يكن ارتجالي، بل حددناه بمعية الخبراء الذين شكلوا الشخصيات المرجعية لدراستنا.

4- 5- توزيع عينة الأساتذة حسب المؤسسات التربوية (الثانويات):

جدول رقم (06) يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب المؤسسات التربوية (الثانويات)

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة	نوع شهادة التكوين		الأقدمية المهنية			المعرفة البيداغوجية		النسبة المئوية
			ليسانس	ماستر	أقدمية قصيرة	أقدمية متوسطة	أقدمية طويلة	معرفة جيدة	معرفة ناقصة	
1	ابن المعطي (بوخالفة)	3	0	3	2	1	0	1	2	%5
2	ديواني محمد السعيد (مكودة)	2	0	2	0	2	0	2	0	%3,33
3	سماعيلي علي وأبنائه(مقلع)	3	1	2	2	0	1	1	2	%5
4	كريم بلقاسم (ذراع بن خدة)	3	1	2	1	0	2	1	2	%5
5	فتحي سعيد (ذراع بن خدة)	3	2	1	1	1	1	2	1	%5
6	أيت باطة (تميزار)	3	2	1	1	0	2	2	1	%5
7	20 أوت 1956	2	1	1	0	1	1	2	0	%3,33
8	عمار تومي(تقزرت)	2	2	0	1	0	1	1	1	%3,33
9	جبلة (وقنون)	2	2	0	0	2	0	2	0	%3,33
10	مساوي محمد (أيت يحي موسى)	2	0	2	2	0	0	1	1	%3,33
11	علي ملاح (ذراع الميزان)	1	0	1	0	1	0	1	0	%1,66
12	حمداني سعيد (ذراع الميزان)	2	1	1	0	2	0	1	1	%3,33

13	إيماش أعمر (بني دوالة)	2	1	1	1	0	1	1	1	%3,33
14	مقلع الجديدة (مقلع)	2	1	1	1	1	0	1	1	%1,66
15	حسين أيت أحمد (ترمتين)	2	0	2	2	0	0	0	2	%3,33
16	تامدة الجديدة	2	0	2	0	2	0	2	0	%3,33
17	عبان رمضان (تيزي وزو)	2	2	0	1	1	0	1	1	%3,33
18	لعدلاني أعمر	1	1	0	0	1	0	0	1	%3,33
19	تاسفت (أقبيل عين الحمام)	2	0	2	1	1	0	1	1	%3,33
20	رابح اسطنبولي	2	2	0	1	1	0	0	2	%3,33
21	العقيد عميروش	2	2	0	0	1	1	2	0	%3,33
22	حمكي أيدير (تيزي وزو)	2	2	0	0	0	2	2	0	%3,33
23	علي بنور وأخويه (تادميت)	2	2	0	0	1	1	1	1	%3,33
24	الثانوية الجديدة معاتقة	1	1	0	0	1	0	0	1	%1,66
25	الخنساء (تيزي وزو)	2	1	1	1	0	1	1	1	%3,33
26	فاطمة نسومر (تيزي وزو)	2	0	2	1	1	0	0	2	%3,33
27	أعمر بصالح (تيزي وزو)	2	1	1	0	1	1	2	0	%3,33

28	زعموم محمد (بوغني)	2	1	1	1	0	1	1	1	%3,33
29	تيزي نتلاثة (واضية)	2	1	1	1	0	1	1	1	%3,33
المجموع		60	30	30	17	22	21	30	27	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن عدد المؤسسات التربوية (الثانويات) التي تمت فيها الدراسة الميدانية للبحث بلغ 29 مؤسسة، ويتبن أنه تم سحب من كل مؤسسة إما أستاذ واحد (1) أو أستاذين (2) أو ثلاثة أساتذة، بحيث تم سحب من 21 مؤسسة 42 أستاذا وأستاذة وهوما يمثل أستاذين (02) من كل مؤسسة، و15 أستاذا وأستاذة تم سحبهم من 5 مؤسسات أي ما يعادل ثلاث (03) أساتذة من كل مؤسسة، بالإضافة إلى 3 أساتذة تم سحبهم من 3 مؤسسات وهو ما يمثل أستاذ واحد (01) من كل مؤسسة، فمنهم 30 أستاذا لديهم شهادة تكوين ليسانس، و30 أستاذا لديهم شهادة تكوين ماستر من ضمن العدد الإجمالي لعينة الأساتذة المقدرة بـ 60 أستاذا وأستاذة. ونجد منهم أيضا 21 أستاذا وأستاذة لديهم أقدمية محدودة، و22 أستاذا وأستاذة لديهم أقدمية متوسطة، و 17 أستاذا وأستاذة لديهم أقدمية طويلة.

أما بخصوص المعرفة البيداغوجية فإن 33 أستاذا وأستاذة لديهم معرفة بيداغوجية جيدة، و27 أستاذا وأستاذة لديهم معرفة بيداغوجية ناقصة.

4 – 6 – توزيع عينة الأساتذة حسب نوع شهادة تكوين الأستاذ (ليسانس – ماستر):

جدول رقم (07) يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب نوع شهادة تكوين الأستاذ (ليسانس – ماستر):

نوع شهادة تكوين الأستاذ	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ليسانس	30	%50
ماستر	30	%50
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن أساتذة العينة البالغ عددهم 60 فردا يتوزعون فيما يخص نوع تكوينهم (ليسانس، ماستر) بالتساوي، بحيث بلغ عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس 30 أستاذا وأستاذة ويمثلون بنسبة 50% من مجموع الأساتذة. وبلغ عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر 30

أستاذا وأستاذة ويمثلون من جهتهم بنسبة 50% من مجموع أفراد العينة. تجدر الإشارة إلى أننا حصلنا على هذا التساوي في عدد الأساتذة حسب نوع شهادة تكوينهم (ليسانس، ماستر) صدفة.

1- 7- توزيع عينة الأساتذة حسب عامل الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة ـ أقدمية متوسطة – أقدمية طويلة):

جدول رقم (08) يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب عامل الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة ـ أقدمية متوسطة – أقدمية طويلة).

الأقدمية المهنية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أقدمية قصيرة (من 1 إلى 5 سنوات)	21	%35
أقدمية متوسطة (من 6 إلى 9 سنوات)	22	%36,66
أقدمية طويلة (10 سنوات فما فوق)	17	%28,33
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول بأن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب متغير الأقدمية المهنية كما يلي: 21 أستاذا يتمتعون بأقدمية قصيرة، ويمثلون نسبة 35% من المجموع الكلي لأفراد العينة، و22 منهم يتمتعون بأقدمية متوسطة ويمثلون نسبة 36,66% من مجموع أساتذة العينة، و17 منهم يتمتعون بأقدمية طويلة ويشكلون بهذا العدد نسبة 28,33% من مجموع عدد الأساتذة.

3 – 8- توزيع عينة الأساتذة حسب عامل مستوى المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة – معرفة جيدة):

جدول رقم (09) يمثل توزيع عينة الأساتذة حسب عامل مستوى المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة – معرفة جيدة):

مستوى المعرفة البيداغوجية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
معرفة ناقصة	27	%45
معرفة جيدة	33	%55
المجموع	60	%100

يتضح من خلال الجدول بأن أساتذة العينة يتوزعون حسب متغير مستوى المعرفة البيداغوجية على النحو التالي: 27 أستاذا يتمتعون بمعرفة بيداغوجية ناقصة ويمثلون نسبة 45% من إجمالي أفراد العينة. و33 أستاذا يتمتعون بمعرفة بيداغوجية جيدة ويشكلون نسبة 55% من إجمالي عدد الأساتذة. بمعنى أن عدد الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية جيدة يفوق عدد الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية ناقصة.

تم تصنيف مستوى المعرفة البيداغوجية بناقصة وجيدة بناءا على أحكام وتقويم المفتشين الذين يشرفون على أساتذة عينة البحث.

4- 8- توزيع عينة التلاميذ حسب المؤسسات التربوية:

جدول رقم (10) يمثل توزيع عينة التلاميذ حسب المؤسسات التربوية (الثانويات):

الرقم	الثانوية	عدد التلاميذ	نوع شهادة تكوين أستاذهم		أقدمية أستاذهم المهنية			مستوى المعرفة البيداغوجية لأستاذهم		النسبة المئوية
			ليسانس	ماستر	أقدمية قصيرة	أقدمية متوسطة	أقدمية طويلة	معرفة جيدة	معرفة ناقصة	
1	ابن المعطي (بوخالفة)	18	0	18	12	6	0	6	12	%5
2	ديواني محمد السعيد (مكودة)	12	0	12	0	12	0	12	0	%3,33
3	سماعيلي علي وأبنائه (مقلع)	18	6	12	12	0	6	6	12	%5
4	كريم بلقاسم (ذراع بن خدة)	18	6	12	6	0	12	6	12	%5
5	فتحي سعيد (ذراع بن خدة)	18	12	6	6	6	6	12	6	%5
6	أيت باطة (تميزار)	18	12	6	6	0	12	12	6	%5
7	20 أوت 1956	12	6	6	0	6	6	12	0	%3,33
8	عمار تومي(تقزرت)	12	12	0	6	0	6	6	6	%3,33

9	جبلة (وقنون)	12	12	0	0	0	12	0	12	%3,33
10	مساوي محمد (أيت يحي موسى)	12	0	12	12	0	0	6	6	%3,33
11	علي ملاح (ذراع الميزان)	6	0	6	0	6	0	0	6	%1,66
12	حمداني سعيد (ذراع الميزان)	12	6	6	0	12	0	6	6	%3,33
13	إيماش أعمر (بني دوالة)	12	6	6	6	0	6	6	6	%3,33
14	مقلع الجديدة (مقلع)	12	6	6	6	6	0	6	6	%1,66
15	حسين أيت أحمد (ترمتين)	12	0	12	12	0	0	0	12	%3,33
16	تامدة الجديدة (تامدة)	12	0	12	0	12	0	12	0	%3,33
17	عبان رمضان (تيزي وزو)	12	12	0	6	6	0	6	6	%3,33
18	لعدلاني أعمر (معاتقة)	6	6	0	0	6	0	0	6	%3,33
19	تاسفت (أقبيل عين الحمام)	12	0	12	6	6	0	6	6	%3,33
20	رابح اسطنبولي	12	12	0	6	6	0	0	12	%3,33
21	العقيد عميروش	12	12	0	0	6	6	12	0	%3,33
22	حمكي أيدير (تيزي وزو)	12	12	0	0	0	12	12	0	%3,33
23	علي بنور وأخويه (تادميت)	12	12	0	0	6	6	6	6	%3,33

24	الثانوية الجديدة معاتقة	6	6	0	0	6	0	0	0	6	%1,66
25	الخنساء (تيزي وزو)	12	6	6	6	0	6	6	6	6	%3,33
26	فاطمة نسومر (تيزي وزو)	12	0	12	6	6	6	0	0	12	%3,33
27	أعمر بصالح (تيزي وزو)	12	6	6	0	6	6	12	6	0	%3,33
28	زعموم محمد (بوغني)	12	6	6	6	0	6	6	6	6	%3,33
29	تيزي نتلاثة (واضية)	12	6	6	6	0	6	6	6	6	%3,33
المجموع		360	180	180	126	132	102	198	162	162	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن عدد المؤسسات التربوية (الثانويات) التي تمت فيها الدراسة الميدانية للبحث بلغ 29 مؤسسة، ويتبن أنه تم سحب من كل مؤسسة إما 6 تلاميذ أو 12 أو 18 تلميذا بحيث تم سحب من 21 مؤسسة 252 تلميذا موزعين على 12 تلميذا من كل مؤسسة، و90 تلميذا تم سحبهم من 5 مؤسسات بمعدل 18 تلميذا من كل مؤسسة، بالإضافة إلى 18 تلميذا تم سحبهم من 3 مؤسسات وبمعدل 6 تلاميذ من كل مؤسسة.

تم الاعتماد في سحب هذه العينة من التلاميذ بالاعتماد على المتغيرات المتعلقة بأساتذتهم، فمنهم 180 تلميذا يدرسون عند أساتذة لديهم تكوين ليسانس، و180 يدرسون عند أساتذة لديهم تكوين ماستر من ضمن العدد الإجمالي لعينة التلاميذ المقدرة بـ 360 تلميذا وتلميذة، و126 تلميذا يدرسون عند أساتذة لديهم أقل أقدمية، و132 تلميذا يدرسون عند أساتذة لديهم أقدمية متوسطة، ومنهم أيضا 102 تلميذا يدرسون عند أساتذة لديهم أكثر أقدمية، وبالإضافة إلى 198 تلميذا درسوا عند أساتذة لديهم معرفة بيداغوجية جيدة، و162 تلميذا درسوا عند أساتذة لديهم معرفة بيداغوجية ناقصة.

5- أدوات جمع البيانات:

فرضت علينا اعتبارات جمع بيانات الدراسة تصميم مقياسين. الأول خاص بقياس مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، والثاني يتعلق بنوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو نفس الممارسات التعليمية. استعننا في ذلك من جهة بمحتوى ما طالعناه بخصوص ممارسات التعليم في مجال اللغة وبالتوجيهات النظامية الخاصة بتعليم اللغة الأمازيغية في بلادنا، سواءا منها المناشير الوزارية التنظيمية أو المقررات التعليمية والأدلة المسخرة للأساتذة من أجل تطبيق هذه المقررات. ومن جهة أخرى بتوجيهات المشرف وتوجيهات الشخصيات المرجعية التي كان لها دور في إتمام هذه المذكرة.

5- 1- مقياس الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

تم بناء مقياس الممارسات التعليمية الذي استقينا عباراته من جهة، من خلال اطلاعنا على أدبيات الممارسات التعليمية في مجال تعليم اللغات وبالخصوص الأمازيغية والمناشير الوزارية الخاصة بتعليم مادة اللغة الأمازيغية في بلادنا في مرحلة التعليم الثانوي، ودلائل أساتذة التعليم الثانوي للغة الأمازيغية والوثائق التوجيهية المرفقة لهذه الدلائل. ومن جهة أخرى من خلال اطلاعنا على مجموعة من المقاييس الخاصة بالممارسات التعليمية، من بينها: مقياس الممارسات التعليمية الذي أعدته الأسود (2014) وبطاقة ملاحظة لقياس مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية لـ مشاعل الفقيه (2017).

يتكون مقياس مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من 34 بندا تتراوح الإجابة فيه عن كل بند بين (دائما، غالبا، أحيانا ، نادرا، أبدا) التي تقابلها على التوالي القيم الرقمية (5، 4، 3، 2، 1) التي تفصل ما بينها فروق ترتيبية متساوية القيمة، بمعنى أنه مشكل من سلم يسمح بخمس إجابات احتمالية عن كل بند على منوال سلم (Likert) والفروق الترتيبية بين قيمة كل إجابة متساو.

أعلى درجة يمكن للعميل أن يتحصل عليها من خلال إجابته على كل بنود المقياس بدائما هي 170 ثم تليها الدرجة التي تدنوها وهي 136 والتي تمثل الإجابة عن كل البنود بغالبا، ثم تليها الدرجة 102 والتي تمثل الإجابة عن كل البنود بأحيانا، ثم تليها الدرجة 68 التي تمثل الإجابة عن كل البنود بنادرا ثم تأتي الدرجة الدنيا التي يمكن الحصول عليها حين الإجابة بأبدا عن كل البنود وهي 34. بمعنى أن مستوى الممارسات التعليمية لأستاذ مادة اللغة الأمازيغية المعني بالدراسة يرتفع كلما ارتفعت الدرجة التي تعنيه والتي يجيب بها تلميذه الذي سبق وأن درس عنده لمدة سنة. ويدنو مستوى ممارساته التعليمية كلما ضعفت درجة الإجابة التي تعنيه.

نذكر بأن تسمية أداة جمع البيانات المتعلقة بمستوى الممارسات التعليمية بالمقياس تعود إلى كون أن الأداة تعتمد على سلم من الإجابات، فرق القيمة الترتيبية لدرجاته متساوي. أي تفصل بين كل درجة ودرجة نفس القيمة.

5- 2- مقياس إتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية:

بنينا مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية بالاعتماد على الشروط العلمية التي توضح كيفية بناء المقاييس الخاصة بالاتجاهات، والتي خصصنا لها عنصرا في فصل الاتجاهات من هذه الدراسة تحت عنوان: " خطوات بناء مقياس الاتجاهات".

استقينا عبارات هذا المقياس، من خلال اطلاعنا على الأدبيات الخاصة ببناء مقاييس الاتجاهات، إضافة إلى مطالعاتنا لأدبيات الممارسات التعليمية في مجال تعليم اللغات وبالخصوص الأمازيغية والمناشير الوزارية الخاصة بتعليم مادة اللغة الأمازيغية في بلادنا في مرحلة التعليم الثانوي، ودلائل أستاذة التعليم الثانوي للغة الأمازيغية والوثائق التوجيهية المرفقة لهذه الدلائل. ومن جهة أخرى من خلال اطلاعنا على مجموعة من المقاييس الخاصة بالممارسات التعليمية، من بينها: مقياس الممارسات التعليمية الذي أعدته الأسود (2014) وبطاقة ملاحظة لقياس مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية لـ مشاعل الفقيه (2017).

يتكون مقياس اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة من 46 بندا تتراوح الإجابة فيه عن كل بند بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) التي تقابلها على التوالي القيم الرقمية (5، 4، 3، 2، 1) التي تفصل ما بينها فروق ترتيبية متساوية القيمة، بمعنى أنه مشكل من سلم يسمح بخمس إجابات احتمالية عن كل بند على منوال سلم (Likert) والفروق الترتيبية بين قيمة كل إجابة متساو.

أعلى درجة يمكن للعميل أن يتحصل عليها من خلال إجابته على كل بنود المقياس بموافق بشدة هي 230، ثم تليها الدرجة التي تدنوها وهي 184 والتي تمثل الإجابة عن كل البنود بموافق، ثم تليها الدرجة 138 والتي تمثل الإجابة عن كل البنود بمحايد، ثم تليها الدرجة 92 التي تمثل الإجابة عن كل البنود بغير موافق، ثم تأتي الدرجة الدنيا التي يمكن الحصول عليها حين الإجابة بغير موافق بشدة عن كل البنود وهي46. بمعنى أن اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تكون إيجابية كلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على بنود المقياس. وتكون محايدة حينما تتموقع الدرجة في المتوسط وتكون سلبية كلما ضعفت درجة الأستاذ في المقياس.

6- الأدوات الإحصائية المستخدمة في اختبار الفرضيات:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من أدوات الإحصاء الاستدلالي المناسبة لاختبار فرضيات دراستنا والتي تتمثل في:

6-1- اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk): اعتمدنا على اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk) لاختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بمستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، وكذلك توزيع الدرجات الخاصة باتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية، وذلك من أجل التمكن من اختيار الأداة الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيتين الثانية والثالثة لبحثنا.

6- 2- اختبار ولكوكسن (Wilcoxon): فرضت علينا نتائج اختبار"شابيرو وويلك" لاختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بمستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية اللجوء إلى استعمال اختبار لا معلمي لاختبار فرضيتنا الأولى. تمثل الأمر في اختبار (ولككسون) اللامعلمي لعينة واحدة، الذي يعتمد على نتيجة وسيط درجات أفراد العينة بدلا من المتوسط. (اختبار الفرق بين الرتب).

6- 3- اختبار T لعينة واحدة: فرضت علينا نتائج اختبار"شابيرو وويلك" لاختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة باتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية اللجوء إلى استعمال اختبار معلمي لاختبار فرضيتنا الثانية. كان في حال دراستنا متمثلا في اختبار (T) لعينة واحدة، الذي يعتمد على مقارنة نتيجة المتوسط الحسابي لدرجات العينة بنتيجة المتوسط النظري للمقياس.

6- 4- اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests): اختباركاف مربع (Chi-Square Tests) اختبار شبه باراميتري يستخدم للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، واعتمدنا عليه في اختبار الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة والسادسة والسابعة والثامنة لبحثنا.

استعملناه إذن من جهة من أجل اختبار الفرضيات الخاصة باختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية تبعا لكل من متغيرات: نوع شهادة التكوين، الأقدمية المهنية، ومستوى المعرفة البيداغوجية. واستعملناه من جهة أخرى من أجل دراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس ماستر). واختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). واختلاف اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

6- 5- اختبار كاندال طو (Kendall's tau-b): هو الاختبار اللامعلمي الذي يصلح لحساب التوافق بين متغيرين ترتيبيين من خلال حساب ارتباط مستويات درجاتهما خصوصا لدى العينات الصغيرة الحجم، وهو الاختبار المناسب لاختبار الفرضية الأولى لبحثنا وذلك بقياس درجة التوافق بين نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الامازيغية من جهة ومستوى ممارساتهم التعليمية الفعلية.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.

7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.

8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.

9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.

تمهيد:

يتم التعرض في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال اختبار الفرضيات بواسطة أدوات الإحصاء الاستدلالي المناسبة. بدأنا في كل مرة بعرض النتائج ضمن جداول توضيحية، تبين من جهة قيم الدلالة الإحصائية للاختبارات المستعملة، ومن جهة أخرى مستويات الدلالة الإحصائية، ثم قمنا بتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات واحدة تلو الأخرى، بناءا على التراث الأدبي العلمي الوارد في الجانب النظري تارة والغير وارد في الرسالة تارة أخرى. أقحمنا في نهاية هذا الفصل ملخص ما آلت إليه النتائج المتحصل عليها في شكل استنتاج عام، أنهيناه بسلسلة من الاقتراحات مثلما جرت العادة في حالة هذه الدراسات وأتممنا الكل بالخاتمة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

عودة إلى نص الفرضية الأولى: "مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مرتفع".

لدراسة هذه الفرضية عمدنا أولا لاختبار إعتدالية توزيع درجات أفراد العينة الخاصة بالممارسات التعليمية عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk)، وذلك من أجل اختيار أداة الإحصاء الاستدلالي المناسبة لاختبار الفرضية.

جدول رقم (11) يبين اختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالممارسات التعليمية عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk):

	"شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk)		
	القيمة الإحصائية	العينة	الدلالة الإحصائية
مستوى الممارسات	0,957	60	0,033

يبين الجدول رقم (11) الخاص باختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالممارسات التعليمية عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk) أن القيمة الإحصائية لـ (Shapiro-Wilk) تساوي (0,957) عند مستوى الدلالة (0,033)، وهو ما يعني أن توزيع درجات متغير الممارسات التعليمية تتوزع توزيعا غير معتدل، الأمر الذي يفرض اللجوء إلى استخدام اختبار لا معلمي الذي تمثل في حالة هذه الدراسة في (اختبار ولككسون) لعينة واحدة والذي يعتمد على نتيجة وسيط درجات أفراد العينة بدلا من المتوسط لاختبار هذه الفرضية.

جدول رقم (12) يبين توزيع الأفراد حسب مستويات ممارستهم التعليمية:

مستويات الممارسة	التكرار	النسبة المئوية
أحيانا	03	%5
غالبا	25	%41,7
دائما	32	%53,3
المجموع	60	%100

يوضح الجدول رقم (12) الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب مستوى الممارسات بأن مجموع أفراد عينة البحث يقدر بـ 60 أستاذا، يتوزعون حسب نتائج مستوى ممارساتهم التعليمية على النحو التالي:

ثلاثة (03) أساتذة من بين المجموع الإجمالي لأفراد العينة صرحوا بأنهم يعتمدون الممارسات المختارة للدراسة أحيانا ويمثلون بهذا العدد نسبة 5% من مجموع أفراد العينة. (25) أستاذا من مجموع الأساتذة صرحوا بأنهم يعتمدون الممارسات المختارة للدراسة في غالب الأحيان، أي أن مستوى ممارساتهم التعليمية يفوق المتوسط بمعنى أنه عالي ويمثلون بهذا العدد نسبة 41,7 % من أفراد العينة الكلي. (32) أستاذا من العدد الكلي صرحوا بأنهم يعتمدون الممارسات المختارة للدراسة دائما بمعنى في كل الأحيان، أي أن نتيجة مستوى ممارستهم عالية جدا، ويمثلون نسبة 53,3% من أفراد العينة الإجمالي، بمعنى أن (57) أستاذا من بين (60) لديهم نتيجة مستوى ممارسات عالية أو عالية جدا، وهو ما يمثل 95 % من مجموع أفراد العينة. ولا يوجد أثر للإجابة بعبارة (نادرا) أو(أبدا) في مقياس الممارسات التعليمية، وهذا يعني أن نتيجة الأساتذة في مقياس الممارسات جاءت عالية وتفوق المتوسط.

يتكون مقياس بحثنا الذي صممناه لدراسة مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من (34) بندا، يحتوي سلم الإجابات على هذا المقياس على خمسة درجات دائما(5)، غالبا(4)، أحيانا(3)، نادرا (2)، أبدا (1). لم ترد الإجابات بنادرا ولا بأبدا. تم حساب التكرارات والنسب المئوية اعتمادا على المستويات الثلاثة التالية التي تم الحصول عليها من خلال تقسيم عدد العبارات على 2 أي $\frac{\text{عدد العبارات}}{2}$ وبما أن عدد العبارات في مقياس الممارسات التعليمية هو 34 عبارة فإن $\frac{34}{2} = 17$، وبما أنه لم ترد الإجابات بنادرا ولا بأبدا فإن: $34 \times 3 = 102$

وبالتالي: 102 + 17 = 119

34 × 4 = 136 فإن 136 + 17 = 153

إذن:

– من 102 إلى 119 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال ممارسات المقياس أحيانا، وكان عددهم 3 أي نسبة 5% من مجمل أفراد العينة الذي يبلغ 60 أستاذا.

– من 120 إلى 153 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون الى استعمال ممارسات المقياس غالبا، وكان عددهم 25 أي نسبة 41,7% من مجموع أفراد العينة.

– من 154 إلى 170 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال ممارسات المقياس دائما، وكان عددهم 32 أي نسبة 53.3% من مجموع أفراد العينة.

أما النسب المئوية فتم حسابها بعد الحصول على عدد الأساتذة في كل مستوى، وذلك من خلال ضرب عدد الأساتذة في كل مستوى في 100 ثم قسمة الناتج على المجموع الكلي للأساتذة أي:

$\frac{\%100\times3}{60} = 5\%$ $\frac{\%100\times25}{60} = \%41,7$ $\frac{\%100\times32}{60} = \%53,3$.

جدول رقم (13) يبين نتائج (اختبار ولككسون) لعينة واحدة الخاص بمستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

العينة	وسيط درجات العينة في مقياس الممارسات	الوسيط النظري للمقياس	مستوى الدلالة
60	136,83	102	0,000

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (13) لاختبار (ولككسون) اللامعلمي لعينة واحدة، الذي يعتمد على نتيجة وسيط درجات أفراد العينة بدلا من المتوسط. (اختبار الفرق بين الرتب)، بأن الفرق بين وسيط درجات العينة في مقياس الممارسات يقدر بـ (136,83) وهي نتيجة تفوق الوسيط النظري للمقياس المقدرة بـ (102) بمعنى أن الفرق بين النتيجتين يقدر بـ 34،83 وهو فرق كبير ونتيجته دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,000)، أي أن النتائج كانت عالية في مقياس الممارسات وبأن غالبية الأفراد كانت نتائج مستوى ممارساتهم التعليمية فوق الوسيط وليس تحت الوسيط. وقد لمسنا هذه النتيجة من خلال النتائج الوصفية التي جاءت في الجدول رقم (12) الخاص بتوزيع الأفراد حسب مستويات الممارسة والذي يشير إلى أن 57 أستاذ من بين 60 لديهم مستوى ممارسات عالية وجيدة، وهو ما يمثل 95 % من مجموع أفراد العينة.

تثبت نتائج اختبار الإحصاء الاستدلالي المعتمد في اختبار هذه الفرضية رفض الفرضية الصفرية التي مفادها: "متوسط درجات العينة في مقياس الممارسات التعليمية أقل من المتوسط النظري للمقياس". وتم قبول الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة والتي مفادها: "مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مرتفع".

تبدو هذه النتيجة موافقة تماما لتوقعات الباحثة وجاءت هذه النتيجة منطقية وموضوعية وموافقة تماما للمعطيات النظرية للدراسة، الخاصة بالممارسات التعليمية التي تفسر ممارسات الأساتذة وتبين سنداتها ومرجعياتها ومبرراتها، يشير في هذا الصدد الباحثان Demers et ethier (2013) بناءا على أراء بعض المختصين الواردين في النصوص التالية باللغة الأجنبية إلى أن الممارسات التعليمية للأساتذة الواقعية هي نتاج استجابات شخصية وذاتية تؤطرها القيود النظامية المدرسية في معناها الواسع، الذي يشمل مثلا المقررات الدراسية والضوابط البيداغوجية والديداكتيكية والزامات القيم والعادات المهنية التي يتقاسمها ويتعارف عليها أساتذة المادة الدراسية المعينة... وغيرها من المعطيات التي تحدد وتفرض نوع تصرف سلوك وممارسة الأستاذ، وبأن معطيات موضوعية كثيرة ومتعددة خارجة عن نطاق إرادة الأستاذ هي التي تساهم في الواقع بشكل كبير في تحديد نوعية ممارسة جماعة مدرسي مادة ما، وبأنه يكفي الإلمام بهذه المعطيات الموضوعية لإمكانية التنبؤ بنوعية الممارسة التي تصدر عن المعلم. أهم هذه المعطيات الموضوعية التي ساعدتنا في توقع النتيجة، كانت متمثلة في حالة دراستنا هذه في التوجيهات التربوية لتعليم مادة اللغة الأمازيغية الصادرة عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية التي استقينا منها عدد كبير من الممارسات التعليمية المختارة للدراسة والتي ضمها المقياس.

> Les enseignants ... sont... des acteurs sociaux rélexifs, devant négocier un espace d'action entre les cadres subjectifs et singuliers qui animent leur pratique et la structure normative qui habilite et balise cette action. Ils sont de surcroit partie prenante d'une communauté d'adhésion (professionnelle) partageant des valeurs et des normes de pratiques explicites et implicites, qui leur sont propres et qui sont institutionnalisées par et dans la pratique (Zapata, 2009). (Demers & ethier, 2013, P. 96)

« Les recherches sur les relations entretenues entre le curriculum et les pratiques enseignantes révèlent la persistance de certaines pratiques et croyances associées à l'enseignement » (Demers & ethier, 2013, P. 98).

يصرح في نفس السياق كل من Nault et Fijalkow (2002) بأنّ مستوى الممارسة التعليمية يمكن أن يكون ناتج عن قيود النظام التربوي الذي يفرض على الأستاذ أداء الممارسات التعليمية الصفية وفق توجيهاته والزاماته.

يمكن كذلك تفسير نتيجة هذه الفرضية في ظل نظريات الممارسات (Théories praxéologiques) وعلى رأسها نظرية الممارسة الاجتماعية التي تنص على أن ممارسات الأشخاص ليست في الواقع إلا نتاج نماذج ومعايير اجتماعية مسطرة أو متعارف عليها تفرض سلطتها على الممارسين ويلجؤون إلى تداولها وتبادلها بغية تحقيق غرض جماعي معين. بمعنى أن ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يمكن أن تكون وليدة هذا المنطق. بمعنى أنه توجد هناك أهداف مشتركة يتوخى أساتذة هذه المادة تحقيقها ويسلكون لأجل ذلك نموذج من الضوابط والممارسات المتداولة والمتبادلة في أوساط التعليم.

Overgaard (1994) qualifie la pratique sociale « d'entreprise normative » puisque les actions desparticipants à la pratique sont orientées par des normes et critères socialement générés et renforcés.Bien que ces normes et critères ne soient souvent pas formellement codifiés, ils possèdent une autorité tacite et sont créés et recréés dans les interactions des praticiens. Outre la dimension normative, elle identifie également une dimension téléologique. Cette dimension se réfère à l'idée qu'une pratique sociale est à l'origine déterminée et érigée pour répondre à des besoins partagés par une communauté, pour atteindre un but commun. (Demers & ethier, 2013, P. 98)

وكذلك النظريات الأرقونومية التي يتم دراسة العمل التعليمي في ضوئها كنظرية النشاط: (Théorie de l'activité) لـ (Leontiev,1979) التي تفسر الفعل والنشاط الإنساني في ظل الإكراهات الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالإنسان ويعيش في ظلها، تؤكد هذه النظرية على أن الإرادة والدافعية والغايات فعلا هي معطيات نفسية لا يمكن نكرانها، لكن الإنسان لا يلد بها، ولا يحملها كتراث موروث عديم المعالم، بل يكتسب معانيها من الوسط الاجتماعي والمحيط البيئي الذي يترعرع فيه، وبالتالي فإنه حتى وإن كانت الأفعال تبدوا صادرة في ظاهرها من إرادة الفاعل، لكنها في الواقع تصدر منه بناءا على ضوابط اجتماعية وبيئية، وبالتالي فإن حرية المتصرف محدودة وضيّقة في واقع الأمر، يمكن فهم نشاط الإنسان إذن في نظر هذا الطرح من خلال المؤثرات الاجتماعية والبيئية التي يخضع لها.

تؤكد نظرية (Schutz, 1998) هي الأخرى على أن الإنسان يختار ويحدد تصرفاته، ولكن في ظل شبكة من القيود والضوابط، وهذه القيود يمكن أن تكون داخلية أو خارجية. تعطي هذه النظرية الأهمية للدور الذي يلعبه القائد صاحب الفعل والنشاط، لكن لا تغفل بأن الفاعل يخضع لقيود اجتماعية ومادية كثيرة

ومختلفة. بمعنى أن الفاعل صحيح بأنه يفعل، ولكن يقوم بأفعاله في ظل قيود وضوابط، صحيح هنا بأن الفاعل لديه إرادة ويصبوا إلى تحقيق غاية، لكن الضوابط تفرض عليه انتهاج سبل دون أخرى، وتكييف سلوكياته حسب المعطيات والظروف التي يفرضها الواقع.

نستخلص من مجموع ما سلف ذكره بأن نشاطات أستاذ مادة اللغة الأمازيغية وممارساته تكون نتيجة ضغوطات البيئة التربوية التي يعيش فيها، والقوانين التي تسنها الإدارة الوصية والتي يتحتم عليه احترامها وممارستها. إذ على الرغم من أن الأستاذ يعمل على اختيار وانتقاء الممارسات التعليمية التي تتناسب مع الوضعية التعليمية ولكن ذلك يتم كله في ظل شبكة من القيود والضوابط والتوجيهات التي تمليها عليه إدارة التربية الوطنية.

تشير هذه النتيجة إلى تطابق ممارسة أستاذ مادة اللغة الأمازيغية مع التوجيهات الديداكتيكية والبيداغوجية المتعلقة بتعليم هذه المادة، كون أن معظم الممارسات التعليمية المستهدفة في هذا البحث مستمدة من وثائق ومناشير الإدارة الوصية. وإلى اقتناع هؤلاء بأهمية هذه التوجيهات في رفع مستوى دافعية التلاميذ ومستوى تحصيلهم العلمي، وإدراكهم أن هذه التوجيهات تسمح لهم بإيصال المعلومات بكل سهولة إلى ذهن المتعلم.

قد تشير كذلك النتيجة التي أفضت إليها الفرضية إلى تأثير التكوينات المختلفة التي يخضع لها الأستاذ سواء قبل أو أثناء الخدمة والتي يفترض أن تكرس نوع من الممارسات التعليمية، بحيث نجد أن 55 % من أفراد عينة بحثنا لهم معرفة بيداغوجية جيدة، لذا يمكننا افتراض أن مستوى المعرفة البيداغوجية لدى أساتذة مادة اللغة الأمازيغية أثرت بشكل ايجابي على مستوى ممارساتهم التعليمية. بالإضافة إلى عامل الأقدمية في التدريس الذي يمكن أن يؤثر على مستوى الممارسة التعليمية أيضا بحيث نجد في بحثنا هذا أن 65 % من الأساتذة لديهم أقدمية تفوق 5 سنوات ولعل هذا ما جعل ممارساتهم تتطابق مع الممارسات المعمول بها والشائعة في أوساط المدرسين وجاء مستوى ممارساتهم التعليمية يفوق المتوسط.

يؤكد في هذا الإطار Legendre (1993) بأن المميزات السسيومهنية من بين أهم العوامل التي تؤثر على الممارسات التعليمية، بحيث تساهم في تحديد ممارسات القائم على شأن التدريس. ويتعلق الأمر مثلا بمعطيات وعناصر مثل: المستوى الأكاديمي، وأقدمية المعلم، ومؤهلاته البيداغوجية والمعرفية، وكذلك دوافع اختياره لاختصاص التدريس (المادة)، والمستوى التعليمي الذي يمتهنه، ابتدائي، متوسط، ثانوي...

نلاحظ بأن نتائج دراستنا هذه جاءت موافقة لنتيجة دراسة النعيمي والمولى (2009) التي هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية من خلال: التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية

للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل، وتوصلت النتائج إلى أن معظم معلمو ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل يمتلكون قدرا كافيا من الممارسات التدريسية المناسبة لتدريس هذه المادة.

كما جاءت موافقة كذلك لنتائج دراسة مشاعل الفقيه (2017) التي هدفت لدراسة "الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات نحو مهنة التدريس"، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية بلغ (4,33) وهي نسبة عالية تدل على اهتمام الطالبات المعلمات بممارسة مهارات اللغة العربية.

بالإضافة إلى دراسة العيدي (2017) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي في محافظة الكرك وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، وطويلة)، ومن بين ما أسفرت عليه النتائج نجد أن مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية جاءت على المستوى الكلي بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.03).

واستنادا إلى ما سبق ذكره يمكن القول بأن نتائج دراستنا جاءت موافقة ومتماشية مع ما يفيد ويصرح به المؤلفون الباحثون في مجال الممارسات التعليمية.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

عودة إلى نص الفرضية الثانية: "يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)".

جدول رقم (14) يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر):

مستوى الممارسات	نوع شهادة التكوين		المجموع
	ليسانس	ماستر	
أحيانا	02	01	03
غالبا	06	19	25
دائما	22	10	32
المجموع	30	30	60

يوضح الجدول رقم (14) الخاص بمستويات الممارسات التعليمية حسب نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر) أن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا، (30) أستاذا من مجموع أفراد العينة لديهم شهادة تكوين (ليسانس) ويمثلون نسبة 50 % من العدد الكلي لأفراد العينة، وتتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذين (02) أجابا بـ (أحيانا) بمعنى أن مستوى ممارستهما متوسطة ويمثلان 6,66 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة التكوين (ليسانس). وستة (06) أساتذة أجابوا بـ (غالبا) أي أن مستوى ممارساتهم عال ويمثلون نسبة 20% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم نوع شهادة تكوين (ليسانس). و(22) أستاذا أجابوا بـ (دائما) أي أن مستوى الممارسة لديهم عال جدا ويشكلون بذلك نسبة 73,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة التكوين (ليسانس). مما يعني أن (22) أستاذا من ضمن (30) الذي يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة التكوين (ليسانس) جاء مستوى ممارساتهم التعليمية عال جدا وبمستوى (دائما)، ويمثلون نسبة 73,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم نوع شهادة التكوين (ليسانس).

أما فئة الأساتذة الذين لديهم نوع شهادة التكوين (ماستر) وعددهم (30) أستاذا ويمثلون 50 % من مجموع أفراد عينة البحث، فتتوزع إجاباتهم كما يلي: أستاذ واحد (1) أجاب بـ (أحيانا) أي أن مستوى ممارسته متوسطة ويمثل نسبة 3,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر). و(19) أجابوا بـ (غالبا) بمعنى أن مستوى ممارساتهم عال ويمثلون نسبة 63,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم نوع شهادة تكوين (ماستر). وعشرة (10) أساتذة أجابوا بـ (دائما) أي أن مستوى الممارسة لديهم عال جدا ويشكلون نسبة 33,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر). مما يعني أن (10) أساتذة من ضمن (30) الذي يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر) جاء مستوى ممارساتهم التعليمية عال جدا وبمستوى (دائما)، ويمثلون نسبة 33,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر).

تؤكد المعطيات التي يفيد بها الإحصاء الوصفي بأن هناك اختلاف ظاهري في مستوى الممارسات التعليمية بين فئتي أساتذة مادة اللغة الأمازيغية تبعا لنوع شهادة تكوينهم (ليسانس، ماستر).

نلاحظ مثلما اعتدنا عدم وجود أثر للإجابة بعبارة (نادرا) و(أبدا) لدى كلتا الفئتين من الأساتذة ذوي شهادة تكوين (ليسانس) وشهادة تكوين (ماستر).

جدول رقم (15) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر):

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
11.593^{a}	2	0.003

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) يساوي 11.593^{a} وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.003، وهو ما يشير أن مستوى الممارسات التعليمية يختلف لدى أساتذة العينة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي مفادها: "لا يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)"، ونقبل الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة.

ترجع صياغة هذه الفرضية إلى أدبيات علوم التربية عموما، وممارسات التعليم خصوصا، التي تحصي سلسلة من العوامل الذاتية والموضوعية، التي تؤثر في سلوكيات وتصرفات المعلم داخل القسم أثناء قيامه بنشاطاته التعليمية. نجد مثلا بأن Legendre (1993) يؤكد على دور المميزات الشخصية في تحديد ممارسات القائم على شأن التدريس والتي يحصي من بينها المستوى التعليمي. هذا الأمر جعلنا نتوقع أن يكون للمستوى التعليمي أو ما سميناه نحن في بحثنا هذا بنوع شهادة تكوين الأستاذ، دور في تحديد مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية.

تؤكد النتيجة التي أفضى إليها اختبار الفرضية بواسطة أداة الإحصاء الاستدلالي المسخرة لهذا الغرض، والمتمثلة في اختبار كاف مربع الخاص بالمتغيرات النوعية أن مستوى الممارسات التعليمية لأفراد عينة بحثنا يختلف باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر). بمعنى أن مستوى التعليم له دور في تحديد مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية. وبأن مستوى الممارسات التعليمية لأفراد العينة مختلف. لكن ما يميز هذا الاختلاف الفعلي الذي أكدته نتائج الاستدلال الإحصائي إذا ما قارنناه بمعطيات الإحصاء الوصفي. فإننا نجده في ظاهره اعتباطيا لا يخضع لمنطق وتصور الفرضية بمعنى أن مستوى الممارسات التعليمية لدى أفراد العينة لا يرتفع بارتفاع مستوى تعليم الأستاذ ولا يدنو بدنو مستواه. وهذا يمكن تفسيره في ظل متغيرات وعوامل مختلفة تلعب كلها دور في تحديد مستوى الممارسات. وجدنا في هذا الإطار بأن الأقدمية ومستوى المعرفة البيداغوجية اللذان تناولتهما الدراسة في الفرضيتان الخامسة

والسادسة يشكلان أحد المتغيرات التي تميز وتفرق مستوى الممارسات بين أفراد العينة. وهناك متغيرات أخرى كثيرة ومتعددة لم تسع الدراسة لإقحامها والبحث عن مفعولها. كدافعية الأستاذ التي قد تتدخل لتحديد مستوى ممارساته بدرجة ينطمس أمامها مفعول متغير مستوى التعليم أو غيره. ما يقال عن الدافعية يمكن أيضا أن ينطبق على متغيرات مثل حب المهنة، جو العمل، البيئة الصفية، المستويات الدراسية الموكلة للأستاذ، المناهج ومحتوياتها، فرص الترقية... وغيرها من المتغيرات التي يحصيها المختصون والتي تلعب دور بصفة أو بأخرى وبدرجات متفاوتة في تحديد نوعية ومستوى الممارسات التعليمية للأستاذ.

يحصي في هذا الصدد Legendre (1993) سلسلة طويلة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على ممارسات القائم على شأن التدريس نذكر منها: المميزات السسيومهنية، الرضا الوظيفي، المسار الوظيفي، مميزات البيئة المهنية، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، التكوين وإعادة التكوين وتغير نظام التعليم وإصلاحاته إلى جانب عوامل أخرى متعددة ومختلفة. بمعنى أن هذه العوامل يمكن أن تشكل في مجملها متغيرات تتدخل بشكل أو بآخر وبدرجات متفاوتة لتحديد نوع ومستوى ممارسات الأستاذ قد ينطمس في ظلها شعاع متغير نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر) الذي حددناه لهذه الفرضية. بحيث على الرغم من ثبوت صدق الفرضية إلا أن النتائج التي أفضى إليها الإحصاء الوصفي لم تبين لنا التوجه والمنطق الذي يحكم هذا الاختلاف والذي على أساسه يمكن أن نعطي وجهة نظر تفسيرية محددة وواضحة للظاهرة المدروسة.

تحصي الأسود (2013) من جهتها في دراسة أجرتها لمعرفة أثر متغيرات الجنس والتخصص الدراسي (أدبي– علمي) على نوعية ومستوى الممارسات التعليمية لعينة من الأساتذة، بأن متغير الجنس يلعب دور أساسي في تحديد مستوى الممارسات التعليمية، وتفسر سبب اختلاف مستوى الممارسات التعليمية بين الجنسين باختلاف الواقع الاجتماعي الذي يعيشانه، وإلى اختلاف الدافعية للتدريس بين الجنسين بحيث تكون الأستاذات أكثر دافعية وإبداعا. توصلت من جهة أخرى نتائج دراسة الباحثة إلى وجود اختلاف في مستوى الممارسات التعليمية للأساتذة تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي).

تؤكد في نفس المضمار نتائج الدراسة التي أجراها النعيمي والمولى (2009) بخصوص أثر متغير نوعية مؤسسة التخرج (معهد خاص بتكوين المعلمين – كلية) على الممارسات التعليمية، على وجود فروق في نوع ومستوى الممارسات التعليمية لصالح خرجي وخريجات معاهد المعلمين، ويرجع الباحثان ذلك إلى نوعية المواد الدراسية التي يتلقاها الطلبة في هذه المعاهد المعدة خصيصا لتكوين المعلمين.

يبدو من خلال هذه المعطيات التي تفيد بها أدبيات علوم التربية بأن ممارسات المعلمين تتوقف على متغيرات كثيرة يلعب فيها مثلما أكدته نتائج اختبار فرضيتنا نوع شهادة التكوين دور في تحديد مستوى هذه الممارسات.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: "يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)".

جدول رقم (16) يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب متغير الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة):

مستوى الممارسات	الأقدمية المهنية			المجموع
	أقدمية قصيرة	أقدمية متوسطة	أقدمية طويلة	
أحيانا	01	01	01	03
غالبا	12	11	02	25
دائما	08	10	14	32
المجموع	21	22	17	60

يوضح الجدول رقم (16) الخاص بمستويات الممارسات التعليمية حسب متغير الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة) بأن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا. (21) منهم لديهم أقدمية قصيرة أي تتراوح من (1 إلى 5 سنوات) ويشكلون نسبة 35% من المجموع الكلي لأفراد العينة، وتتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذ واحد (01) له مستوى ممارسة (أحيانا) أي أن مستوى ممارسته متوسطة ويمثل بذلك نسبة 4,76 % من مجموع فئة الأساتذة ذوي (أقدمية قصيرة). و(12) أستاذا لديهم مستوى ممارسة (غالبا) أي أن مستوى ممارساتهم عال ويمثلون نسبة 57,14% من مجموع فئة الأساتذة ذوي (أقدمية قصيرة). وثمانية أساتذة (08) لديهم مستوى ممارسة (دائما) أي أن مستوى الممارسة لديهم عال جدا ويشكلون بذلك نسبة 38,09% من مجموع فئة الأساتذة ذوي (أقدمية قصيرة). بمعنى أن (12) أستاذا من بين (21) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية قصيرة) جاء مستوى ممارساتهم التعليمية عال بمستوى (غالبا).

تتشكل فئة الأساتذة ذوي الأقدمية المتوسطة أي الذين تتراوح أقدميتهم من (6 إلى 9 سنوات) من (22) أستاذا ويمثلون 36,66 % من العدد الكلي لأفراد عينة بحثنا، وتتوزع إجاباتهم كما يلي: أستاذ واحد (01) أجاب بـ (أحيانا) في مقياس الممارسات التعليمية أي أن مستوى ممارسته متوسطة ويشكل بذلك نسبة 4,54% من ضمن فئة الأساتذة ذوي (الأقدمية المتوسطة). و(11) أستاذا لديهم مستوى ممارسة (غالبا) وبذلك يكون مستوى ممارستهم عال ويمثلون 50 % من ضمن فئة الأساتذة ذوي (الأقدمية المتوسطة). وعشرة (10) أساتذة لديهم مستوى ممارسة (دائما) أي أن مستوى ممارساتهم عال جدا ويمثلون بذلك نسبة 45,45 % من ضمن فئة الأساتذة ذوي (الأقدمية المتوسطة). بمعنى أن (11) أستاذا من بين (22) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية متوسطة) جاء مستوى ممارساتهم عال بمستوى (غالبا).

باقي الأساتذة وعددهم (17) أستاذا من مجموع أفراد العينة، يمثلون فئة الأساتذة ذوي (أقدمية طويلة) أي تمثل (10 سنوات فما فوق) ويمثلون نسبة 28,33 % من العدد الكلي لأفراد عينة البحث. تتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذ واحد (01) أجاب بـ (أحيانا) في مقياس الممارسات التعليمية أي أن مستوى ممارسته متوسطة ويشكل بذلك نسبة 5,88% من ضمن فئة الأساتذة ذوي (أقدمية طويلة). أستاذين (02) أجابا بـ (غالبا) أي أن مستوى ممارساتهم عال ويمثلون نسبة 11,76% من ضمن فئة الأساتذة ذوي (أقدمية طويلة). (14) أستاذا أجابوا بـ (دائما) أي أن مستوى ممارساتهم التعليمية عال جدا ويشكلون بذلك 82,35% من ضمن فئة الأساتذة ذوي (أقدمية طويلة). بمعنى أن (14) أستاذا من بين (17) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية طويلة) جاء مستوى ممارساتهم عال جدا وبمستوى (دائما).

يبدو من خلال هذه المعطيات التي يفيد بها الإحصاء الوصفي بأن إجابات أفراد الفئات الثلاثة (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة) على بنود المقياس متفاوتة. نجدها متماثلة عندما يتعلق الأمر بإجابة (أحيانا) التي جاءت بمعدل أستاذ من كل فئة. في حين جاءت مختلفة في مستوى الإجابة بـ (غالبا) بمعدل 12 أستاذا للفئة الأولى و 11 أستاذا للفئة الثانية وأستاذين للفئة الثالثة. أما في مستوى الإجابة بتبني الممارسات التعليمية المختارة (دائما) فان ما يلاحظ ويجلب النظر هو أن عدد الإجابات جاءت متصاعدة تماشيا مع تصاعد مستوى الأقدمية، أي أنه كلما قلت الأقدمية قل مستوى تبني الممارسات المدروسة، وكلما ارتفعت ارتفع معها مستوى تبني الممارسات من طرف الأستاذ بمعدل 08 أساتذة عن الفئة الأولى ثم 10 أساتذة لدى الفئة الثانية وبعدها 14 أستاذا لدى فئة الأساتذة ذوي الأقدمية الطويلة.

يلاحظ من جهة أخرى من خلال إجابات أفراد العينة عدم وجود أي أثر للإجابة بالعبارة (نادرا) و(أبدا) لدى كل الفئات.

جدول رقم (17) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة):

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
9.114^{a}	4	0.058

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (17) لاختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، وهو اختبار شبه باراميتري، أن قيمة (Chi-Square Tests) تساوي إلى 9.114^{a} وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.058، وهو ما يشير إلى أن مستوى الممارسات التعليمية يختلف لدى أساتذة العينة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي مفادها: "لا يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)" ونقبل الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة المذكور نصها أنفا.

تحضى نتيجة هذه الفرضية بقدر كبير من الاتفاق مع المعطيات الواردة في الجانب النظري للبحث، بحيث نجد أن Legendre (1993) يحصي مجموعة من المؤثرات التي تتحدد بموجبها سلوكيات وتصرفات المعلم داخل القسم أثناء قيامه بالعمل التعليمي، ويشير إلى أن المميزات السوسيومهنية التي يدخل ضمنها عامل الأقدمية المهنية تلعب دورا هاما ومحوريا في تحديد الممارسات التعليمية.

يؤكد (Carter et al., 1988) من جهته على حد ما جاء عند Chouinard (1999) بأنّ عامل الأقدمية والتقدم في الخبرة يزيد من فعالية المعلم وحذاقته، لأنّ المعلمين الأقدمين يتكهنون ويتوقعون مسبقا الأحداث التي تدور داخل الصف، ما يسمح لهم بالتأقلم مع الوضعيات أحسن من أقرانهم المبتدئين، وبأنّ المعلمين الأقدمين يتعاملون بلباقة مع جميع الوضعيات التي تصادفهم داخل الصف، نظرا لتجربتهم ولمعارفهم البيداغوجية. بمعنى أن (Carter et al, 1988) يجدون بأن الأساتذة ذوي الأقدمية لديهم مستوى ممارسة أعلى وأفضل من أقرانهم المبتدئين، وهو ما يشير إلى وجود اختلاف في مستوى الممارسات التعليمية بين الأساتذة تبعا لاختلاف سنوات الأقدمية بينهم.

تكتب في نفس السياق Piquée (2008) بخصوص العلاقة بين أقدمية الأستاذ وقدرته على تنويع ممارساته التعليمية، بصراحة تامة بأن الأساتذة الذين يتمتعون بخبرة طويلة هم الذين يظهرون قدرة أكثر على تنويع ممارساتهم التعليمية.

Une seconde question concerne le lien entre l'ancienneté des enseignants et la variété de leurs pratiques. On peut imaginer les enseignants les plus expérimentés comme étant aussi les plus à l'aise pour organiser toute la palette des contenus des apprentissages...ce sont en moyenne les enseignants les plus expérimentés qui affichent les pratiques les plus variées. (Piquée, 2008, pp. 130-131)

تضيف في هذا الصدد Martinez (2018) مبررة أفكارها بآراء بعض المختصين بأن طول خبرة الأستاذ أمر مثمن اجتماعيا لما يسمح به من إمكانية تحقيق التمكن المهني في مجال التربية. وبأن طول الخبرة يتضمن صيرورة من الخبرات وتواتر بعضها على بعض بناءا على وجهة نظر ديوي الواردة في النص. تتأثر إذن الخبرات الحالية بسابقاتها وتؤثر هي الأخرى في لاحقاتها. سواء في مجال الحياة العامة أو مجال الحياة المهنية. أي أن تعاقب الخبرات وتواترها في مجال الحياة المهنية عبر الأيام والأشهر والسنوات ينمي الخبرة المهنية العامة للفرد ويحدث لديه ما يسميه البعض بالتمكن المهني.

Mieux, l'expérience est devenue « une référence majeure» (Zeitler et Barbier, 2012 p. 107). Elle est socialement valorisée dans la professionnalisation en education… Par une inversion de hiérarchie, la pratique prime sur le savoir par l'autorité que lui donne l'expérience… Dewey utilise l'expression «continuum expérimental », signifiant par-là que chaque expérience présente se nourrit des expériences passées et conditionne les expériences futures. L'expérience est liée à la vie, l'individu la cumule et elle évolue dans le temps. (Martinez, 2018, pp.46-47)

يبدو واضحا مما سلف بدليل تصريحات وأراء المختصين بأن عامل الأقدمية يؤثر على مستوى الممارسات التعليمية للأساتذة عامة بما في ذلك أساتذة مادة اللغة الأمازيغية التي تمركزت حولهم الدراسة، وقد جاءت نتائج اختبار فرضيتنا موافقة ومتماشية مع ما يفيد ويصرح به المؤلفون والباحثون في مجال الممارسات التعليمية، وخاصة ما يتعلق بتأثير الأقدمية في التدريس على مستوى الممارسات التعليمية لدى الأساتذة. بمعنى أن الأقدمية في التعليم تعد من بين أهم العوامل التي تؤثر على الممارسات التعليمية الواقعية للأساتذة وذلك من خلال الخبرة التي يكتسبونها عبر سنوات العمل في مهنة التدريس.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)".

جدول رقم (18) يبين مستويات الممارسات التعليمية حسب متغير مستوى المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة):

مستوى الممارسات	مستوى المعرفة البيداغوجية		المجموع
	معرفة ناقصة	معرفة جيدة	
أحيانا	01	02	03
غالبا	14	11	25
دائما	12	20	32
المجموع	27	33	60

يوضح الجدول رقم (18) الخاص بمستويات الممارسات التعليمية حسب متغير مستوى المعرفة البيداغوجية (ناقصة، جيدة)، بأن مجموع أفراد عينة البحث يقدر بـ 60 أستاذا، (27) أستاذا من العدد الكلي لأفراد العينة لديهم مستوى معرفة بيداغوجية (ناقصة)، حيث تم تصنيف مستوى المعرفة البيداغوجية هنا بناقصة بناءا على أحكام وتقويم المفتشين الذين يشرفون على أساتذة عينة البحث، ويمثلون نسبة 45 % من المجموع الإجمالي لأفراد العينة، وتتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذ واحد (01) أجاب بـ (أحيانا) بمعنى أن مستوى ممارسته متوسطة ويمثل 3,70% من مجموع فئة الأساتذة ذوي معرفة بيداغوجية (ناقصة). و(14) أستاذ أجابوا بـ (غالبا) أي أن مستوى ممارساتهم عال ويمثلون نسبة 51,85% من مجموع فئة الأساتذة ذوي مستوى معرفة بيداغوجية (ناقصة). و(12) أجابوا بـ (دائما) أي أن مستوى الممارسة لديهم عال جدا ويشكلون بذلك نسبة 44,44% من مجموع فئة الأساتذة ذوي معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة). مما يعني أن (14+12) = 26 أستاذا من ضمن (27) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم مستوى معرفة بيداغوجية (ناقصة) جاء مستوى ممارساتهم التعليمية عال، ويمثلون نسبة 96,29% من مجموع فئة الأساتذة ذوي مستوى معرفة بيداغوجية (ناقصة).

أما باقي الأساتذة وعددهم (33) أستاذا الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم مستوى معرفة بيداغوجية (جيدة)، وتم تصنيف مستوى المعرفة البيداغوجية هنا بجيدة بناءا على أحكام وتقويم المفتشين الذين يشرفون على أساتذة عينة البحث، ويشكلون نسبة 55 % من مجموع أفراد عينة البحث، تتوزع إجاباتهم كما يلي: أستاذين (02) أجابا بأنهم يعتمدون ممارسات المقياس (أحيانا) أي أن مستوى ممارستهم متوسطة ويشكلون

بذلك نسبة 6,06% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم مستوى معرفة بيداغوجية (جيدة). و(11) أستاذا أجابوا بأنهم يتبنون ممارسات المقياس (غالبا) وبذلك يكون مستوى ممارستهم عال ويمثلون نسبة 33,33 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (جيدة). و(20) أستاذا أجابوا بأنهم يستعملون ممارسات المقياس (دائما) أي أن مستوى ممارساتهم عال جدا ويمثلون 60,60 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (جيدة). مما يعني أن (11+20) = 31 أستاذا من ضمن (33) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (جيدة) جاء مستوى ممارساتهم التعليمية عال ويمثلون نسبة 93,93% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (جيدة).

يبدو من خلال هذه المعطيات التي يفيد بها الإحصاء الوصفي بأن 26 أستاذا من أفراد العينة الكلي ذوي المعرفة البيداغوجية الناقصة يتمتعون بمستوى عالي في الممارسات التعليمية أي أنهم يلجؤون لاستعمال ممارسات المقياس غالبا أو دائما. ويشكلون نسبة 43,33 % من أفراد العينة الكلي. وفي المقابل 31 أستاذا من مجموع أفراد العينة ذوي المعرفة البيداغوجية الجيدة يتمتعون كذلك بمستوى عالي من الممارسات التعليمية أي أنهم يلجؤون هم أيضا لاستعمال ممارسات المقياس غالبا أو دائما. ويشكلون نسبة 51,66% من أفراد العينة الكلي. بمعنى أن الفرق بين الفئتين يبلغ 5 أساتذة، وهو فرق صغير ليست له مصداقية وغير دال بالنسبة لاختبار الإحصاء الاستدلالي.

نلاحظ من جهة أخرى بأنه لا يوجد أثر للإجابة بالعبارة (نادرا) و(أبدا) لدى كلتا الفئتين من أفراد العينة ذوي مستوى معرفة بيداغوجية (ناقصة) وذوي مستوى معرفة بيداغوجية (جيدة).

جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة):

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
2.114^{a}	2	0.347

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (19) لاختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، وهو اختبار شبه باراميتري، أن قيمة (Chi-Square Tests) تساوي إلى 2.114^{a} وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.347، وهو ما يشير إلى أن مستوى الممارسات التعليمية لا يختلف لدى أفراد العينة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة). وعليه ترفض

فرضية الباحثة التي تنص على أنه: "يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)"، وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: "لا يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)".

نشير بداية إلى أن الفرضية التي صاغتها الباحثة لم ترتجلها ولم تكن وليدة الصدفة أو الإلهام. بل استقيناها من خلال مطالعاتنا الخاصة بأبعاد الموضوع المختلفة وخاصة تلك المتعلقة بالمعارف التي يجندها الأستاذ أثناء أدائه لنشاطاته التعليمية. تماشيا طبعا مع منطق ابستيمولوجيا البحوث (Recherches hypothetico-déductives) التي تدخل في إطارها هذه الدراسة. تؤكد أدبيات علوم التربية الخاصة بهذا الشأن أن الأساتذة يجندون أثناء أدائهم لنشاطاتهم التعليمية أنواع من المعارف، بمعنى أن سلوكياتهم وممارساتهم تتحدد بناءا على سلسلة من المعارف. يحدد في هذا المجال (Grossman, 1990) على حد ما ورد لدى (Jameau, 2015, P.14) على سبيل التبرير، في النصين المواليين باللغة الأجنبية. بأن ميادين المعرفة التعليمية التي يجب توفرها لدى كل ممتهن للتدريس بغية تبني ممارسات تعليمية حسنة، تنقسم إلى أربعة أقسام. تتكرر فيها المعارف البيداغوجية مرتين. الميدان الأول يشمل المعارف البيداغوجية العامة (PK). الميدان الثاني خاص بالمعارف الخاصة بمادة الاختصاص الدراسية (SMK). الميدان الثالث يتعلق بالمعارف البيداغوجية المتعلقة بمحتوى مادة الاختصاص (PCK). والميدان الرابع يتعلق بالمعارف السياقية (KOFC). يفرض هذا النموذج وجوب توفر معارف بيداغوجية عامة وفي نفس الوقت وجوب توفر معارف بيداغوجية متعلقة بمادة التدريس من أجل القيام بمهام ونشاطات التعليم بطريقة حسنة.

« Grossman (1990), qui définit les quatre grands domaines de connaissance de l'enseignant : les connaissances pédagogiques générales (PK), les connaissances disciplinaires (SMK), les connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire (PCK), et les connaissances du contexte (KofC) » (Jameau, 2015, P.14).

أما (Magnusson et al. 1999) الذي ورد في نفس المرجع السابق فانهم يقترحون نموذج خاص بتعليم العلوم، يشمل معارف يجب أن تتوفر لدى أستاذ العلوم، تتكرر فيه المعارف البيداغوجية في هذا النموذج ثلاثة مرات. يتعلق الأمر أولا بمعارف المعلمين الخاصة بغايات وأهداف تدريس العلوم. ثانيا بمعارف الأستاذ المتعلقة ببرامج التعليم والوسائل التعليمية. ثالثا بمعارف المعلم الخاصة بمعارف خاصة بكيفية التقويم. رابعا بمعارف المعلم الخاصة باستراتيجيات التعليم. خامسا بمعارف خاصة بالتلاميذ. يفرض هذا

النموذج توفر ثلاثة أنواع من المعارف التي تصنف عادة في زمرة المعارف البيداغوجية وهي المعارف الخاصة بالتقويم والمعارف الخاصة باستراتيجيات التعليم والمعارف الخاصة بعنصر المتعلم.

Magnusson et al. (1999) déinissent un modèle des PCK suivant cinq composantes que nous retenons pour notre étude (igure 2): Connaissances sur l'orientation pour l'enseignement des sciences: elles se réfèrent aux connaissances des enseignants à propos des buts et des objectifs pour enseigner les sciences à un niveau d'étude particulier; Connaissances des programmes de sciences: elles concernent la connaissance des buts et objectifs (attentes nationales) et la connaissance spéciique du programme et du matériel pédagogique; Connaissances sur l'évaluation: ce qu'il faut évaluer et comment l'évaluer; Connaissances des stratégies d'enseignement: elles incluent des stratégies spéciiques à l'enseignement de certains sujets. Par exemple, sur un cycle d'apprentissages, l'utilisation d'analogies, de démonstrations ou d'expériences; Connaissances sur les élèves: elles portent sur la connaissance que les enseignants ont des apprentissages des élèves en sciences: les exigences de l'apprentissage de certaines notions, les parties que les élèves trouvent dificiles, les approches de l'apprentissage des sciences, et les conceptions alternatives. (Jameau, 2015, P.14)

تشير في نفس المضمار الباحثة Altet (1994) في كتابها المكرس لتكوين المعلمين إلى أربعة مجالات من المعرفة التي يجندها الأستاذ في ممارساته التعليمية وتحدد نوعية تصرفاته ومداخلاته والتي يجب أن تعطى للطلبة المعلمين خلال فترات التكوين وهي: أولا معارف التخصص الدراسي. ثانيا معارف متعلقة بالتعليم ونظام التعليم. ثالثا معارف ديداكتيكية. رابعا معارف بيداغوجية.

1- Des saviors disciplinaires nombreux et dominants dans l'ancien système de formation saviors constitués par les sciences;
2- Des saviors de la culture enseignante. connaissance du systeme éducatif ;
3- Des saviors didactiques issus des travaux récents des didacticiens dans les differentes disciplines… ;
4 - Des saviors pédagogiques sur la gestion interactive en classe. Savoirs issus de recherches sur les differents paramètres du processus enseignement-apprentissage (Altet, 1994, p. 29).

وفي محاولة لإبراز دور متغير المعرفة البيداغوجية في العمل التعليمي تقول الباحثة في مستهل كتابها بأنه "اذا كان التعليم يتمثل في تبليغ محتوى تعلمي إلى التلميذ. فإن طريقة وكيفية تبليغ المعلومة للتلميذ مهمة نفس أهمية المعلومة المراد تبليغها" (ترجمة حرة).

« Si enseigner c'est communiquer un contenu, faire passer le message est aussi important que le contenu du message lui-même » (Altet, 1994, p.5).

كل هذه المعطيات والشهادات التي أقحمناها في هذا العرض، وغيرها التي وردت في نص هذه الرسالة والتي لا يسع المجال لذكرها تدل بكل يقين على أن المعرفة البيداغوجية التي يتمتع بها الأستاذ تساعد في تحديد أوتقنين سلوكياته وممارساته الصفية. وإلا لما كانت الحاجة في معاهد تكوين الأساتذة والمعلمين إلى تكوين المعلمين في غير مجال المادة الدراسية التي يختارون امتهانها.

لكن مثلما هو معروف في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية فان الظاهرة الإنسانية تتحكم فيها عوامل عديدة ومختلفة يمكن تفسيرها في ظل هذه العوامل.

بمعنى أن نتيجة ما أسفر إليه الاستدلال الإحصائي، التي جاءت عكس ما كان متوقعا يمكن إرجاعه إلى عوامل أخرى تشير إليها بعض الآراء والكتابات. تؤكد هذا الصدد النظريات الأرقونومية التي يتم دراسة العمل التعليمي في ضوئها ومن أبرزها نظرية النشاط: (Théorie de l'activité) لـ (Leontiev,1979) التي تفسر الفعل والنشاط الإنساني في ظل الإكراهات الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالإنسان ويعيش في ظلها، تؤكد هذه النظرية على أن الإرادة والدافعية والغايات فعلا هي معطيات نفسية لا يمكن ملاحظتها، لكن الإنسان لا يلد بها، ولا يحملها كتراث موروث عديم المعالم، بل يكتسب معانيها من الوسط الاجتماعي والمحيط البيئي الذي يترعرع فيه، وبالتالي فإنه حتى وإن كانت الأفعال تبدوا صادرة في ظاهرها من إرادة الفاعل، لكنها في الواقع تصدر منه بناءا على ضوابط اجتماعية وبيئية، وبالتالي فإن حرية المتصرف محدودة وضيّقة في واقع الأمر، يمكن فهم نشاط الإنسان إذن في نظر هذا الطرح من خلال المؤثرات الاجتماعية والبيئية التي يخضع لها. بمعنى أن ظروف ومعطيات غير التي يتوقعها الإنسان هي التي تحدد في الواقع أحيانا بعض التصرفات والسلوكيات.

نفس التوجه تتبناه نظرية (Schutz, 1998): التي تؤكد على أن الإنسان يختار ويحدد تصرفاته، ولكن في ظل شبكة من القيود والضوابط، وهذه القيود يمكن أن تكون داخلية أو خارجية. تعطي هذه النظرية الأهمية للدور الذي يلعبه القائد صاحب الفعل والنشاط، لكن لا تغفل بأن الفاعل يخضع لقيود اجتماعية ومادية كثيرة ومختلفة. بمعنى أن الفاعل صحيح بأنه يفعل، ولكن يقوم بأفعاله في ظل قيود وضوابط، صحيح هنا بأن الفاعل لديه إرادة ويصبوا إلى تحقيق غاية، لكن الضوابط تفرض عليه انتهاج سبل دون أخرى، وتكييف سلوكياته حسب المعطيات والظروف التي يفرضها الواقع. قد تعود أيضا نتيجة الفرضية إلى عوامل أخرى مختلفة ومتعددة. تمس بأفراد عينة البحث أو الظروف التي أجريت فيها الدراسة، أو الإيحاءات التي أنتجتها الدراسة في أذهان أفراد العينة أو غيرها من العوامل.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

عودة إلى نص الفرضية الخامسة: "أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة".

لدراسة هذه الفرضية عمدنا أولا لاختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالاتجاهات عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk) وذلك من أجل اختيار الأداة الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضية.

جدول رقم (20) يبين اختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالاتجاهات عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk):

	"شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk)		
	القيمة الإحصائية	العينة	الدلالة الإحصائية
اتجاهات الأساتذة	0,968	60	0,120

يبين الجدول رقم (20) الخاص باختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالاتجاهات عن طريق اختبار "شابيرو وويلك" (Shapiro-Wilk) أن القيمة الإحصائية لـ (Shapiro-Wilk) تساوي (0,968) عند مستوى الدلالة (0,120)، وهو ما يعني أن توزيع درجات متغير الاتجاهات تتوزع توزيعا طبيعيا، الأمر الذي يفرض اللجوء إلى استخدام اختبار معلمي. مثل اختبار (T) الذي اختبرنا به هذه الفرضية.

جدول رقم (21) يبين توزيع الأفراد حسب مستوى الاتجاهات:

مستوى الاتجاهات	التكرار	النسبة المئوية
محايد	02	%3,3
موافق	41	%68,3
موافق بشدة	17	%28,3
المجموع	60	%100

يوضح الجدول رقم (21) الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب مستوى الاتجاهات بأن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا، ويتوزع أفراد هذه العينة حسب مستوى الاتجاهات على النحو التالي: أستاذين منهم (02) لديهم مستوى اتجاه (محايد) ويمثلان 3,33% من مجموع أفراد العينة. (41) أستاذا من مجموع الأساتذة لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات المقصودة،

ويمثلون68,3% من أفراد العينة الإجمالي. (17) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) أي أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، ويمثلون نسبة 28,3% من أفراد العينة الكلي. بمعنى أن (58) من بين (60) أستاذا لديهم اتجاهات ايجابية نحو الممارسات التعليمية المقصودة، وهو ما يمثل نسبة 96,66% من أفراد العينة الإجمالي. ولا يوجد أثر للإجابة بعبارة (غير موافق) و(غير موافق بشدة)، وهذا ما يعني أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاهات ايجابية نحو الممارسات التعليمية المدروسة.

يتكون مقياس بحثنا الذي صممناه لدراسة الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية من (46) بندا، يحتوي سلم الإجابات عليه على خمسة درجات موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1). لم ترد الإجابات بغير موافق ولا بغير موافق بشدة. تم حساب التكرارات والنسب المئوية اعتمادا على المستويات الثلاثة التالية، التي تم الحصول عليها من خلال تقسيم عدد العبارات على 2 أي $\frac{\text{عدد العبارات}}{2}$ وبما أن عدد العبارات في مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية هو 46 عبارة فإن $\frac{46}{2}$ = 23، وبما أنه لم ترد الإجابات بغير موافق ولا بغير موافق بشدة فإن:

$$46 \times 3 = 138$$

وبالتالي: $138 + 23 = 161$

$$46 \times 4 = 184$$

فإن: $184 + 23 = 207$

إذن:

– من 138 إلى 161 يمثل عدد الأساتذة الذين لديهم مستوى اتجاه محايد، وكان عددهم 2 أي نسبة 3,3% من مجمل أفراد العينة الذي يبلغ 60 أستاذا.

– من 162 إلى 207 يمثل عدد الأساتذة الذين لديهم مستوى اتجاه موافق، وكان عددهم 41 أي نسبة % 68,3 من مجموع أفراد العينة.

– من 208 إلى 230 يمثل عدد الأساتذة الذين لديهم مستوى اتجاه موافق بشدة، وكان عددهم 17 أي نسبة 28,3% من مجموع أفراد العينة.

أما النسب المئوية فتم حسابها بعد الحصول على عدد الأساتذة في كل مستوى، وذلك من خلال ضرب عدد الأساتذة في كل مستوى في 100 ثم قسمة الناتج على المجموع الكلي للأساتذة أي:

$$\frac{\%100\times2}{60} = \%3,3 \quad \frac{\%100\times41}{60} = \%68,3 \quad \frac{\%100\times17}{60} = \%28,3.$$

جدول رقم (22) يبين نتائج اختبار (T) لعينة واحدة الخاص بطبيعة اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري للمقياس	قيمة (T)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
60	179,267	138	28,797	59	0,000	دالة

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (22) لاختبار (T) المعلمي لعينة واحدة، الذي يعتمد على مقارنة نتيجة المتوسط الحسابي لدرجات العينة بنتيجة المتوسط النظري للمقياس، بأن متوسط درجات العينة في مقياس الاتجاهات يقدر بـ (179,26) والمتوسط النظري للمقياس يقدر بـ (138) والفرق بينهما يقدر بـ (41,266) وهذا يعني أن الفرق الذي يفصلهما كبير ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,000)، أي أن غالبية الأفراد لهم اتجاهات إيجابية. حيث جاءت قيمة (T) تساوي (28,797) بدرجة حرية df (59) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,000) ما يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للمقياس بارتفاع المتوسط الأول عن الثاني. وقد لمسنا هذه النتيجة من خلال النتائج الوصفية التي جاءت في الجدول رقم (21) الخاص بتوزيع الأفراد حسب نوعية الاتجاهات، والذي يشير إلى أن (58) أستاذا من بين (60) لديهم اتجاهات ايجابية وهو ما يمثل نسبة 96,66% من أفراد العينة. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي مفادها "متوسط درجات العينة في مقياس الاتجاهات أقل من المتوسط النظري للمقياس"، وتم قبول الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة والتي مفادها: أن "أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة".

يظهر مما سلف إذن بأن نتيجة الفرضية جاءت متماشية مع تصور الطالبة وتوصلت نتيجة هذه الفرضية إلى أن أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية.

تبدو هذه النتيجة منطقية وموضوعية ومتماشية مع التصور النظري في مجال دراسة اتجاهات المدرسين، لأن ممارسات الأساتذة وتصرفاتهم الصفية في مجالات المعاملات الشخصية مع التلاميذ والتقنيات والاستراتيجيات والوسائل المجندة المعنوية منها والمادية من أجل إحداث وتعزيز التعلم لدى التلاميذ ما هي إلا انعكاسات لاتجاهاتهم وتصوراتهم وأرائهم التي يكونونها بناءا على معطيات مختلفة، يصرح الباحث Rivard (2017) نقلا عن بعض المختصين الواردين في نصه التالي:

L’attitude et les croyances sont des concepts importants qui permettent...de comprendre les processus réflexifs des enseignants en ce qui a trait à leur désir d’enseigner, leurs pratiques en classe, de même que leur changement de pratique (Richardson, 1996)...Plusieurs recherches montrent que les attitudes des enseignants et les croyancesenseignantes sont à l’origine des actions posées en classe par les enseignants et qu’elles influencent fortement l’enseignant lorsque vient le temps de changer ses pratiques (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1994-b)…. Il est importantd eprendre en considération le concept d’attitude enseignante, à la fois pour comprendre les pratiques enseignantes en classe, mais aussi amener l’enseignant à réfléchir sur ses pratiques et en développer de nouvelles (Richardson, 1996...plusieurs années de recherche ont permis d’établir un lienentre les attitudes et les croyances des enseignants et leurs pratiques enseignantes. Eneffet, tous les enseignants, à un certain point, teintent leur classe par des attitudes etdes croyances qui influencent les décisions prises en classe. Hall (2005) indique queles décisions prises par les enseignants… à savoir ce qu’ils vontenseigner et comment ils vont l’enseigner, est largement influencé par leurs attitudes et leurs croyances…ce sont principalement leurs attitudes et leurs croyances qui dicteront leurs actions en classe. (pp. 57-58)

بمعنى أن الارتباط وثيق وتبادل الأثر بين الاتجاهات من جهة والممارسات التعليمية للمدرسين من جهة أخرى أمر واقعي وأكيد تثبته أراء الباحثين والمختصين الذين أقحمهم المؤلف السالف في نصه. يرد في نص المؤلف بأن تغيير وتعديل الممارسات التعليمية هو الآخر ما هو إلا تعبير عن تغير في نوعية الاتجاهات، أما الباحث (هال) الوارد في النص فانه يصرح بأن كل الأساتذة يصبغون لا محالة ممارساتهم باتجاهاتهم. وبناءا على أن الممارسات التعليمية المختارة للدراسة ما هي إلا جزء من الممارسات الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية التي تفرضها الضوابط البيداغوجية والديداكتيكية لتعليم هذه المادة الدراسية، فان نتائج الدراسة ما كانت إلا لتأتي موافقة لهذا الموروث والرصيد النظري الذي أفاد به المختصون.

نشير في هذا السياق إلى أن الممارسات التعليمية التي اخترناها للدراسة أستُمدت في غالبيتها من مصادر وتوجيهات الإدارة المركزية للتربية الوطنية التي تشرح وتفسر للأساتذة طرق التعامل مع هذه المادة وكيفية توصيل محتواها إلى المتعلم، وكيفية استخدام هذه الممارسات التعليمية حسب أبعادها المختلفة المتمثلة في (البعد الديداكتيكي، البعد العلائقي، البعد البيداغوجي والبعد الشخصي) وتسهل عليهم المهمة وتبسطها. وبما أن معظم هذه الممارسات التعليمية تمليها وثائق ومناشير وزارة التربية التي قام بإعدادها مختصون وأشخاص مولوعون بشؤون التعليم والبيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية، فهذا يشير إلى أن الأساتذة تم تكوينهم على أساسها خلال التربصات التكوينية تحضيرا لأداء مهنة التعليم في هذه المادة، وهو ما يمثل أحد العوامل المساهمة في تكوين الاتجاهات لدى الفرد وتحديد نوعها، والمتمثل في عامل التعليم،

بمعنى أن الأساتذة يمكن أن يكونوا قد استمدوا الاتجاهات الايجابية المفصح عنها نحو الممارسات التعليمية من التربصات التكوينية، وهو ما يؤكد عليه السيد الشخص (2001) بتصريحه بأن التعليم من بين أهم العوامل التي تساهم في تكوين الاتجاهات ونموها لدى الفرد، ويرى أنه كلما زادت عدد سنوات التعليم لدى الفرد كلما كانت اتجاهاته أكثر تحررا وقابلية للتغيير. ويشير إلى أن المعلومات والمعارف التي يتلقاها من خلال التعليم الرسمي تمثل دور كبير في تكوين الاتجاهات. لذا يمكن القول أن تكوين الأساتذة ساهم في تبنيهم لاتجاهات ايجابية نحو هذه الممارسات.

ويؤكد الزعبي (2010) على أن شخصية الفرد لها أثر كبير في تكوين اتجاهاته، بحيث يرى أن الفرد يتقبل ويميل إلى الاتجاهات التي تتفق مع سمات شخصيته، وينفر ويرفض الاتجاهات التي تتعارض مع سمات شخصيته. فمن خلال نظرة (الزعبي) هذه يمكننا أن نرجع سبب مجيء اتجاهات هؤولاء الأساتذة ايجابية إلى سماهم الشخصية، بحيث نجد أن أغلب الممارسات التعليمية تتحكم فيها السمات الشخصية للمعلم ومن أهمها أساليب التعليم والإدارة الصفية، وحتى التقويم نجد في بعض الأحيان تعاطف المعلم مع التلاميذ خاصة ما يتعلق بالتقويم المستمر أو المتداول في المدرسة الجزائرية بـ "المراقبة المستمرة"، وهذا كله وارد بشكل مفصل في الجانب النظري لبحثنا.

يشير الزهراني (2013) إلى أن الاتجاهات الايجابية هي التي يعبر عنها الفرد بالتأييد والاهتمام والحب، ويبدي موافقته وتأييده للأفراد أو الجماعات، أو لموضوع أو فكرة معينة ويحاول تجسيدها في أرض الواقع. وهو المفهوم الذي يتوافق مع نتيجة فرضية بحثنا التي تؤكد على أن لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية اتجاهات ايجابية نحو الممارسات التعليمية. بمعنى أن هؤولاء الأساتذة يبدون التأييد والموافقة على الممارسات التعليمية الواردة في المقياس، مما يوحي باستعدادهم لتجسيدها وممارستها في أرض الواقع.

6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

عودة إلى نص الفرضية السادسة: "تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)".

جدول رقم (23) يبين مستوى الاتجاهات وفقا لنوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر):

مستوى الاتجاهات	نوع شهادة التكوين		المجموع
	ليسانس	ماستر	
محايد	02	0	02
موافق	17	24	41
موافق بشدة	11	06	17
المجموع	30	30	60

يوضح الجدول رقم (23) الخاص بمستوى الاتجاهات وفقا لمتغير نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)، أن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا. (30) أستاذا من مجموع أفراد العينة لديهم مستوى (ليسانس) ويمثلون نسبة 50% من العدد الكلي لأفراد العينة، تتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذين (02) لديهما مستوى اتجاه (محايد) ويمثلان 6,66% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ليسانس)، و(17) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات المقصودة ويمثلون نسبة 56,66 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ليسانس). و(11) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) أي أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات المستهدفة في المقياس ويشكلون نسبة 36,66%من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم نوع شهادة التكوين (ليسانس). بمعنى أن 28 أستاذا أي نسبة 93,33 % بالمائة من أساتذة هذه الفئة لديهم اتجاهات ايجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة.

أما أساتذة الفئة الثانية التي لديها شهادة التكوين من نوع الماستر ويمثلون نسبة 50% من العدد الكلي لأفراد عينة البحث، فان إجاباتهم تتوزع كما يلي: (24) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات التعليمية ويمثلون 80% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر)، وستة (06) أساتذة لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) أي أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المستهدفة في المقياس، ويشكلون نسبة 20% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر). بمعنى أن كل الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر) جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات التعليمية، أي نسبة 100 % من أفراد هذه فئة.

نلاحظ عدم وجود أثر للإجابة بعبارة (غير موافق) و(غير موافق بشدة) لدى كلتا الفئتين (ليسانس، ماستر). ولا يوجد أثر للإجابة بعبارة (محايد) لدى فئة الأساتذة الذين لديهم شهادة تكوين (ماستر).

جدول رقم (24) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر).

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
4.666^{a}	2	0.097

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (24) لاختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، وهو اختبار شبه بارامتري، أن قيمة (Chi-Square Tests) تساوي 4.666^{a} وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.097. وهو ما يشير إلى أن طبيعة الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة لا تختلف لدى أفراد عينة دراستنا باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر). وعليه نرفض الفرضية البديلة التي تنص على: "تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)"، ونقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: "لا تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)".

صياغة هذه الفرضية لم يكن مرتجلا، بل استقيناها من الأدبيات الخاصة بعنصر"عوامل تكون الاتجاهات ومراحلها" والذي اشرنا فيه إلى تأثير التعليم في تشكيل الاتجاهات لدى الفرد.

يصرح السيد الشخص (2001) في هذا الصدد بأن التعليم من بين أهم العوامل التي تساهم في تكوين الاتجاهات ونموها لدى الفرد، ويرى أنه كلما زادت عدد سنوات التعليم لدى الفرد كلما كانت اتجاهاته أكثر تحررا وقابلية للتغيير. ويشير إلى أن الرصيد المعرفي للفرد يلعب دور كبير في تكوين اتجاهاته.

نفس الرأي يتبناه حجازي ابراهيم (2007) الذي يؤكد بأن نوعية الاتجاهات ترتبط بمستوى التعليم الذي يبلغه الفرد، وبأن هذا المستوى يعتبر من بين المكونات الرئيسية للاتجاهات، ويؤكد على أن معارف الفرد ومعلوماته التي يكتسبها في حياته الدراسية تسمح له بتكوين اتجاهاته أو تعديلها نحو المواضيع.

يشير زيتون (2010) كذلك إلى أن الاتجاهات يتم اكتسابها وتعديلها بالتعليم والتعلم ويؤكد على أن تكوين وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ نحو العلوم تشكل أحد الأهداف الرئيسية لتدريس العلوم،

مجمل هذه المعطيات دفعت بنا إلى افتراض اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر). إلا أن نتائج فرضيتنا أسفرت على عكس ذلك، ويمكننا إرجاع ذلك لعدت أسباب وعوامل استقيناها من ظروف التعليم وظروف العمل في مجال التعليم في بلادنا.

لكن رغم هذا تؤكد نتيجة فرضيتنا بأن طبيعة الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة لا تختلف لدى أفراد عينتنا باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)، وهذا يمكن أن يرجع إلى عدة أسباب وعوامل.

أول أمر يتبادر إلى الذهن والذي يمكن أن تفسر هذه النتيجة على أساسه يتمثل في مستوى الفرق التعليمي الذي يفصل مستوى الليسانس عن مستوى الماستر والذي لا يتعدى في الأصل ثلاثة سداسيات لأنه عادة ما يكرس السداسي الأخير من الماستر لأشغال مذكرة التخرج. وبناءا على نتيجة بحثنا يمكن التساؤل عما إذا كانت سنة ونصف من التعليم مدة كافية يمكنها أن تلعب أثرا في تغيير اتجاهات الطلاب؟ خصوصا في ظل تدخل الظروف الواقعية التي تقلص من مدة التعليم نظرا للإضرابات وطول المدة التي تكرس للامتحانات والمراجعات وغيرها من الظروف التي تفرض نفسها وتقلص بالضرورة من الفارق الدراسي الذي يحكم المستويين.

الأمر الثاني الذي يمكن تفسير هذه النتيجة في ظله يتمثل في المنطقين الديداكتيكي والبيداغوجي اللذان يبدو أنهما يفرضان نفسهما في مجال التصورات والممارسات التعليمية للأساتذة، لأن ممارسات الأساتذة ليست بتصرفات اعتباطية وارتجالية، بل هي تصرفات لديها مرجعيات علمية وإدارية مضبوطة يعرفها الأستاذ ويمتثل لها بالضرورة وبالتالي فانه من غير المنطقي أن تأتي توجهات الأستاذ الممارس للعمل التعليمي متنافية مع هذا المنطق مهما تغير مستواه. بمعنى أننا نظن بأن ظروف الممارسة التعليمية ومنطقها هو الذي تتحدد على أساسه الاتجاهات أكثر من مستوى التعليم الشخصي للأستاذ، وما دام أن الممارسات التي تبنتها الدراسة تستند إلى ضوابط علمية وتوجيهات إدارية فإن هذه الممارسات تفرض نفسها ولا يمكن أن تكون محل رفض الأستاذ لا على مستوى التصرف ولا على مستوى التصور والتوجه. مهما اختلف مستوى تعليمه وتكوينه.

نشير كذلك في هذا السياق إلى أن الممارسات التعليمية التي اخترناها للدراسة أستُمدت في غالبيتها من مصادر وتوجيهات الإدارة المركزية للتربية الوطنية التي تشرح وتفسر للأساتذة طرق التعامل مع هذه المادة وكيفية توصيل محتواها إلى المتعلم، وكيفية ممارسة تعليم هذه المادة في مختلف أبعادها (البعد

الديداكتيكي، البعد العلائقي، البعد البيداغوجي والبعد الشخصي). وبما أن معظم هذه الممارسات التعليمية تمليها وثائق ومناشير وزارة التربية التي قام بإعدادها مختصون وأشخاص مولوعون بشؤون التعليم والبيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية، فإن الأستاذ يصبح مقيدا وغير مخيرا في تبني منطقها تصورا وتصرفا وبالتالي فإن عامل كمستوى التعليم يقل وزنه في تحديد نوعية اتجاه الأستاذ بخصوص هذه الممارسات التعليمية. بمعنى أنه يمكن أن تكون قيود النظام هي التي فرضت نفسها وجعلت كلتا الفئتين لا تختلفان في نوعية اتجاهاتهما نحو هذه الممارسات وهذا الأمر تم تأكيده في نتيجة الفرضية التاسعة لبحثنا التي أسفرت على توافق اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية مع ممارساتهم التعليمية الواقعية، وفي الفرضيتين الأولى والخامسة اللتان أكدتا على أن مستوى الممارسات التعليمية ونوع الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث كانت مرتفعة وايجابية.

7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

عودة إلى نص الفرضية السابعة: "تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)".

جدول رقم (25) يبين مستوى الاتجاهات وفقا للأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة):

مستوى الاتجاهات	الأقدمية المهنية			المجموع
	أقدمية قصيرة	أقدمية متوسطة	أقدمية طويلة	
محايد	00	01	01	02
موافق	17	18	06	41
موافق بشدة	04	03	10	17
المجموع	21	22	17	60

يوضح الجدول رقم (25) الخاص بمستوى الاتجاهات وفقا لمتغير الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)، أن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا، (21) أستاذا من العدد الكلي لأفراد العينة أي نسبة 35% من المجموع الإجمالي لأفراد العينة أقدميتهم قصيرة أي تتراوح من (1 إلى 5 سنوات) تتوزع إجاباتهم على النحو التالي: (17) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق) نحو

الممارسات المقصودة أي نسبة 80,95 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم أقدمية قصيرة. وأربعة (04) أساتذة من نفس الفئة أي نسبة 19,04 % لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة). بمعنى أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، بمعنى أن (17) أستاذا من بين (21) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية قصيرة) جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات ولكن بمستوى موافق فقط الذي لا يدل على الثقة الشخصية التامة في جدارة هذه الممارسات.

أما فئة الأساتذة متوسطي الأقدمية أي الذين تتراوح أقدميتهم من (6 إلى 9 سنوات)، فكان عددهم 22 أستاذا أي نسبة 36,66 % من العدد الكلي لأفراد العينة. تتوزع إجاباتهم كما يأتي: أستاذ واحد (01) لديه مستوى اتجاه (محايد) ويمثل 4,54% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية متوسطة). و(18) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة ويمثلون نسبة 81,81 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية متوسطة). وثلاث (03) أساتذة لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) أي أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المستهدفة في البحث ويشكلون نسبة 13,63 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية متوسطة). بمعنى أن (18) أستاذا من بين (22) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية متوسطة) جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات التعليمية ولكن بأغلبية ساحقة تتموقع في مستوى الموافقة فقط، وهذا يعبر كذلك على شك وعدم الراحة والاطمئنان الكلي والقطعي تجاه هذه الممارسات المقصودة.

نجد في المقابل بأن باقي الأساتذة وعددهم (17) أستاذا، أي نسبة 28,33 % من العدد الإجمالي لأفراد العينة والذين ترتفع أقدميتهم (أقدمية طويلة) أي تمثل (10 سنوات فما فوق) تتوزع إجاباتهم على النحو التالي: أستاذ واحد (01) له مستوى اتجاه (محايد) نحو ممارسات الدراسة ويمثل نسبة 5,88% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية طويلة). وستة (06) أساتذة أي نسبة 35,29% لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات المستهدفة في مقياس البحث و(10) أساتذة أي 58,82% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية طويلة) لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) بمعنى أن اتجاهاتهم ايجابية جدا. وهذا يشير إلى أن (10) أساتذة من بين (17) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم (أقدمية طويلة) جاءت اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية وبمستوى (موافق بشدة) بمعنى أن أغلبية أفراد هذه الفئة واثقون من أنفسهم ومتأكدون ولا يراودهم أي شك في جدارة وحسن هذه الممارسات التعليمية المختارة للدراسة ومناسبتها لنشاطات تعليم اللغة الأمازيغية.

نشير إلى أنه لا وجود لأثر الإجابة بالعبارة (غير موافق) و(غير موافق بشدة) لدى الفئات الثلاث من أفراد العينة (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).

جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة):

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
12.813^{a}	4	0.012

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن اختباركاف مربع (Chi-Square Tests) للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، وهو اختبار شبه بارامتري، أن قيمة (Chi-Square Tests) تساوي 12.813^{a} وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، ودرجة الحرية (04) = df وهو ما يشير إلى أن نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تختلف باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة).

وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: "لا تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة)" ونقبل الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة.

أكدت نتائج هذه الفرضية بأن طبيعة أو نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تختلف باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). وهذا يدل على أن الأقدمية المهنية تؤثر على نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية.

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج بعض الدراسات التي سمحت لنا الظروف بمطالعتها كدراسة مخلوفي ولكحل (2017) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، والتي توصلت إلى إثبات وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، بمعنى أن نوعية الاتجاهات تتأثر بعامل الأقدمية المهنية.

تدعم من جهة أخرى دراسة خليفات (2011) الموسومة بـ:"اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم" نتائج فرضية بحثنا، بحيث أثبتت هذه الدراسة وجود فروق في اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في منهاج العلوم، تبعا لمتغير الأقدمية واكتشفت بأن مستوى الاتجاهات يرتفع لدى فئة الأساتذة الذين يتمتعون بأقدمية تتراوح بين (5 – 15 سنة) مقارنة بذويهم الذين تقل أقدميتهم عن هذا الحد.

نفس النتيجة توصلت إليها دراسة أبو فاشة (2008) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية تبعا لمتغير الأقدمية.

جاءت النتيجة متماشية أيضا مع نتائج فرضيتنا الخامسة بشكل مثير للانتباه بحيث يتضح من خلال مقارنة جدول توزيع الأفراد حسب نوعية الاتجاهات في الفرضية الخامسة وجدول مستوى الاتجاهات وفقا للأقدمية الخاص بالفرضية التي نحن بصدد مناقشتها بأن مستوى اتجاهات الأساتذة بعبارة موافق جدا جاءت في الجدولين متساوية أي بلغت 17 أستاذ في الحالتين ولم يتغير ولو بفرق أستاذ واحد وهذا يعبر أولا عن تناسق أكيد وجدية عالية في إجابات أفراد العينة ويمكن أن يعني ضمنيا بأن الأساتذة الأقدمون تشبثوا بنفس إجاباتهم في الفرضيتين وهذا يؤكد على أن الأقدمية تكرس قناعة الأستاذ باتجاهاته وتدفعه إلى التمسك بها.

يمكن تفسير هذه النتيجة كذلك في ظل وجهة نظر عالم النفس الاجتماعي Vaidis (2006) التي أفصح عنها في مقاله المعنون: « Attitude et comportement dans le rapport cause-effet: quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude » ونظرية « La manipulation comportementale » التي سردها في مقاله والتي توحي بالتأثير المتبادل بين الاتجاهات والتصرفات الإنسانية. ويؤكد على أن الاتجاهات من شأنها تحديد نوعية السلوكيات وبأن هذه الأخيرة بدورها يمكن أن تحدد الاتجاهات. يوضح الباحث في النص الموالي باللغة الأجنبية بأنه عادة ما يتفق الناس بأن الاتجاهات هي التي تحدد سلوكيات الأفراد على منوالها ولكن نظرية « La manipulation comportemental» تؤكد على أن الأشخاص يكيفون في حالات عديدة اتجاهاتهم وبصفة دائمة لتتناسب مع السلوكيات التي تصدر عنهم حتى يحافظوا على نوع من التناغم بين سلوكياتهم واتجاهاتهم. ولئن كانت هذه النظرة تنطبق غالبا على الحالات التي يظهر فيها الإنسان حاجة إلى تغيير سلوكياته التي يصدرها والتي تتعارض مع اتجاهاته ولكن يغيرها من أجل التأقلم مع وضع ما أو حالة ما. فإننا نجد بأن الوضعيات التعليمية لا تخلو من هذا النوع من الظواهر. فكم من أستاذ عنف تلاميذه وكانت اتجاهاته نحو العقاب ايجابية، لكن منع العقاب

فرض عليه الإقلاع عن هذا التصرف ومن وراء ذلك غير اتجاهاته نحو هذه الظاهرة المدرسية التي كانت شائعة إلى وقت ليس بالبعيد.

Alors que le passage de l'attitude vers le comportement abordé dans les paragraphes précédent est relativement commun, le fait que le comportement puisse modifier l'attitude est quant à lui plus surprenant. En effet, l'idée que la réalisation d'un comportement puisse amener l'individu à modifier son attitude est moins acceptable avec la représentation d'un être rationnel qui agit selon ses opinions et adapte donc son comportement à ses attitudes. L'ordre est ici inversé : l'attitude qui était cause devient effet et le comportement qui était l'effet vient prendre la place de la cause. Dans la mesure où c'est ici le comportement qui provoque l'attitude…En effet, il a été démontré que l'individu ajuste dans bien des cas ses attitudes aux comportements qu'il réalise. De la sorte, quand l'individu est amené à se comporter d'une certaine manière, il va adapter ses opinions à son comportement. La psychologie sociale utilise le terme de manipulation comportementale pour désigner une procédure ayant pour objectif d'amener l'individu à se comporter d'une certaine manière pour provoquer un changement d'attitude dans le sens du comportement émis… Les manipulations comportementales conduisent l'individu à modifier fortement et durablement ses attitudes : on parle alors d'une rationalisation du comportement (Beauvois et Joule, 1981, 1996). La théorie sous-jacente à cette approche est la théorie de la dissonance cognitive développée par Festinger au milieu desannées 1950. Cette théorie repose sur le principe de consistance selon lequel l'humain serait motivé à conserver une cohérence entre ses attitudes et ses comportements. (Vaidis, 2006, P.107)

جاءت نتيجة الفرضية متماشية من جهة أخرى مع منظور (حبيب، 2007؛ مراد وعلي، 2005) الذين يؤكدون على أن الاتجاهات تتأثر بخبرات الفرد التي تمر عليه عبر الأعوام. بمعنى أن تراكم خبرات الفرد المهنية البعض تلو الأخرى بمرور الوقت والتي تعبر عن أقدميته المهنية. تساهم إما في إرصاء وتثبيت اتجاهاته أوبعضها أو أنها تدفع به إلى تغييرها وتعديلها بحثا منه عن تفادي تضارب اتجاهاته مع ممارساته التعليمية. يبدو في هذا الإطار ومن منظور المؤلفين بأن اتجاهات الأساتذة في بداية مشوارهم التعليمي نحو الممارسات التعليمية ونحو أمور ومواقف تربوية أخرى. لا تبقى على شكلها الأصلي بل يحورونها بمرور الوقت.

يؤكد نفس الباحثين السالفي الذكر من جهة أخرى بأن الاتجاهات تتأثر كذلك بظروف الحياة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وبأنها تعكس إدراك ونظرة الفرد للعالم المحيط به. أي أن اتجاهات الأستاذ تتأثر بالظروف التي يعيشها في محيطه التعليمي سواءا جراء تعامله مع الأقران والاستفادة من تجاربهم

وتوجيهاتهم أو من خلال الامتثال للضوابط والتوجيهات القانونية والإدارية خصوصا المتعلقة منها بمجال الممارسات التعليمية والتي يكيف على أساسها الأستاذ اتجاهاته.

استنادا إلى ما سبق يمكن القول بأن فرضيتنا جاءت موافقة ومتماشية مع الأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة. وأن هناك نتائج دراسات سابقة تؤيد نتائج فرضية بحثنا هذا، وبأن عامل الأقدمية المهنية للأستاذ عامل مهم، ويساهم بقدر كبير في إرساء مهنية الأستاذ وهويته المهنية التي تبنى بمرور الوقت وتراكم الخبرات.

8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

عودة إلى نص الفرضية الثامنة: "تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)".

جدول رقم (27) يبين مستوى الاتجاهات حسب متغير المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة):

مستوى الاتجاهات	المعرفة البيداغوجية		المجموع
	معرفة ناقصة	معرفة جيدة	
محايد	00	02	02
موافق	23	18	41
موافق بشدة	04	13	17
المجموع	27	33	60

يوضح الجدول رقم (27) الخاص بمستوى الاتجاهات حسب متغير المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)، بأن مجموع أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يقدر بـ 60 أستاذا، (27) أستاذا من العدد الكلي لأفراد العينة لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة)، حيث تم تصنيف مستوى المعرفة البيداغوجية هنا بناقصة بناءا على أحكام وتقويم المفتشين الذين يشرفون على أساتذة عينة البحث، ويمثلون نسبة 45 % من المجموع الإجمالي لأفراد العينة تتوزع إجاباتهم على النحو التالي: (23) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات المقصودة ويشكلون نسبة 85,18% من ضمن مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة)، وأربعة (04) أساتذة لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) أي أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، ويمثلون نسبة 14,81 %

من ضمن مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة). بمعنى أن (23) أستاذا من بين (27) الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين تقل معرفتهم البيداغوجية جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات ولكن بمستوى موافق فقط.

أما باقي الأساتذة وعددهم (33) أستاذا من مجموع أفراد العينة الذين يمثلون فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة جيدة)، أي تم تصنيف مستوى المعرفة البيداغوجية هنا بجيدة بناءا على أحكام وتقويم المفتشين الذين يشرفون على أساتذة عينة البحث، ويمثلون نسبة 55% من مجموع أفراد العينة فتتوزع إجاباتهم كما يأتي: أستاذين (2) لديهم مستوى اتجاه (محايد) ويمثلان 6,06% من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة جيدة). و(18) أستاذا منهم لديهم مستوى اتجاه (موافق) أي أن اتجاهاتهم ايجابية نحو الممارسات المستهدفة في المقياس ويمثلون 54,54 % من مجموع فئة الأساتذة الذين لديهم معرفة بيداغوجية (معرفة جيدة). و(13) أستاذا لديهم مستوى اتجاه (موافق بشدة) بمعنى أن اتجاهاتهم ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، ويمثلون 21,66%. يظهر من خلال هذه المعطيات التي يفيد بها الإحصاء الوصفي بأن فئة الأساتذة الذين لديهم مستوى اتجاهات ايجابية جدا نحو الممارسات المدروسة في فئة الأساتذة التي تقل معرفتهم البيداغوجية لا يتعدى (4) أساتذة من مجموع أفراد العينة، في حين يرتفع هذا العدد في فئة الأساتذة الذين تعلو معرفتهم البيداغوجية ليبلغ (13) أستاذا. وهذا يمكن أن يشير إلى مستوى الاختلاف الذي يحكم اتجاهات الفئتين من أساتذة مادة اللغة الامازيغية.

ولا يوجد أثر للإجابة بالعبارة (غير موافق) و(غير موافق بشدة) لدى كلتا الفئتين من أفراد العينة ذوي معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة) وذوي معرفة بيداغوجية (معرفة جيدة). ولا يوجد أثر للإجابة بعبارة (محايد) لدى فئة ذوي معرفة بيداغوجية (معرفة ناقصة).

جدول رقم (28) يبين نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Tests) لمتغيرين الخاص بدراسة اختلاف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تبعا لاختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة):

قيمة كاف مربع (Pearson Chi-Square)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
6.843^{a}	2	0.033

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (28) أن اختباركاف مربع (Chi-Square Tests) للمقارنة بين متغيرين أو أكثر، وهو اختبار شبه باراميتري، أن قيمة (Chi-Square Tests) تساوي 6.843^{a} وهي قيمة دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.033، وهو ما يشير إلى أن نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تختلف باختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: "لا تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)"، ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها: "تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة)".

يبدو مما سبق أن نتيجة الفرضية جاءت متوافقة مع توقع الباحثة، بحيث توصلت نتيجة هذه الفرضية إلى أن طبيعة أو نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة تختلف باختلاف المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة).

وقد تم صياغة هذه الفرضية بالاعتماد على أدبيات علم النفس الاجتماعي التي تشير إلى أن للاتجاهات ثلاث مكونات يبني على أساسها الفرد اتجاهاته إزاء موضوع معين، ومن بينها المكون المعرفي الذي يشمل على معتقدات الفرد وأفكاره، وتصوراته، ومعلوماته عن موضوع الاتجاه. بحيث يرى نشواتي (2003) أن المكون المعرفي يشمل على معتقدات ومعارف الفرد السابقة نحو موضوع الاتجاه. ويضيف (نشواتي، 1983) نقلا عن صديق (2012) أنه كلما زادت معرفة الفرد نحو موضوع الاتجاه كلما كان اتجاهه أكثر وضوحا. وكان كل هذا كافيا لأن نتوقع تأثير المعرفة البيداغوجية على نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية.

نشير في هذا السياق إلى أنه من أبرز خصائص الاتجاهات أنها متعلمة ومكتسبة. وعليه فإن اتجاهات الفرد تتكون على أساس معارفه ومعلوماته السابقة وبما أن هذه المعارف تتفاوت بين أفراد العينة تبعا لمتغير المعرفة البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة). توقعنا أن تؤثر المعرفة البيداغوجية على اتجاهات الأساتذة.

يبدو من خلال مطالعة موضوع المعارف النظرية التي يجندها الأساتذة خلال قيامهم بنشاطاتهم التعليمية الصفية. بأن معارف الأساتذة المختلفة الديداكتيكية والبيداغوجية والمتعلقة بمادة الاختصاص وغيرها من المعارف ضرورية جدا للقيام بمهمة التعليم بشكل مرض. يشير الباحثين في مجال المعارف التي يجندها الأستاذ عند القيام بنشاطه Petiot et al. (2016) في نصهما الموالي استنادا إلى أراء عدد من المختصين الذين وردت أسماؤهم في النص إلى أن الأساتذة حينما يقومون بنشاطاتهم التدريسية يجندون

معارفهم المختلفة التي تتحدد بموجبها درجة فعاليتهم وتكيفهم مع المهمة. وإلى وجود عدد من المعارف التي تحدد نوعية ممارسة الأستاذ داخل القسم. تتبوؤ فيها المعارف البيداغوجية في رأي شولمان 1999 مكانة لا تقل أهمية عن المعارف الخاصة بالمادة الدراسية. يضيف الباحثين بأنه إذا كانت الخبرة تعبر عن أقدمية الأستاذ في مهنته فان l'expertise تشمل في نفس الوقت الأقدمية وتتعداها لتشمل من بين ما تشمل المعارف البيداغوجية، نستنتج من هذا الطرح بأن المعرفة البيداغوجية للأستاذ مهمة جدا في حياته المهنية. وبأن هذه المعارف الخاصة بكيفية أداء العمل التعليمي وغيرها تساهم مثلما سبق وأن أشرنا في تحديد نوع اتجاه الأستاذ نحو مواضيع حياته المختلفة وخصوصا ممارساته التعليمية.

lorsque les enseignants travaillent, ils activent des connaissances particulières qui déterminent leur niveau d'efficience et leur style d'adaptation à la tâche » (Durand, 1996, p. 173). Les connaissances sont alors entendues comme des ressources cognitives internes à l'individu…dans cette approche, il s'agit d'étudier les connaissances étroitement associées à des actions en classe qui renvoient autant à des connaissances déclaratives (factuelles s'opérationnalisant sous forme d'énonciation) que procédurales (s'actualisant dans des savoir-faire et étroitement encapsulées dans l'action) (Durand, 1996)… Shulman (1999), définit trois catégories de connaissances : (1) les connaissances pédagogiques générales en relation avec le contrôle de classe, l'activité des élèves, la prise en compte des aspects institutionnels, temporels et matériels de l'enseignement ; (2) les connaissances liées à la matière enseignée et les connaissances scientifiques liées au contenu disciplinaire ; (3) les PCK, englobant à la fois des connaissances sur le contenu disciplinaire et des connaissances pédagogiques (Shulman, 1987)… Si l'expérience renvoie au nombre d'années d'enseignement de l'enseignant, l'expertise englobe l'expérience et la dépasse, incluant d'autres éléments comme la connaissance didactique, la connaissance pédagogique, la pratique réflexive et la reconnaissance sociale (Tochon, 1993 …De manière générale, les études ont révélé l'existence de connaissances plus nombreuses et plus variées chez les experts, mais aussi plus intégrées, structurées et organisées (Chen & Rovegno, 2000 ; Schempp, Manross, Tan & Fincher, 1998), construites au fil de leur expérience professionnelle (Kind, 2009 ; Rohaan, Taconis & Jochems, 2010). Les experts semblent en effet parvenir à davantage relier les connaissances entre elles, à faire preuve de métacognition, à opérer des comparaisons, des analyses et des déductions à partir de leurs connaissances. (Petiot et al., 2016, PP.155 - 156)

يضيف في نفس السياق الباحث Jameau (2012) ويعبر بكل صراحة في نصه الموالي على وجود أربع مجالات معرفية خاصة بمهنة التعليم يشترط على المعلم الإلمام بها، تظهر وتتكرر المعارف البيداغوجية في مجالين اثنين ويؤكد في السطر الأخير من نصه على أن المعارف البيداغوجية المتعلقة بمحتوى المادة

هي التي تؤثر بشكل كبير في النشاط الصفي من خلال ممارسة الأستاذ، وهذا يدل على أن المعرفة هي التي تحدد الممارسة والاتجاهات تعد استعدادات ذهنية تتموقع بين المعرفة والممارسة وبالتالي فإن التوجه نحو الممارسة تمليه بالضرورة المعرفة التي يتمتع بها الأستاذ.

La description la plus complète se trouve dans l'étude de Grossman (1990), qui définit les « quatre grands domaines de connaissance de l'enseignant (...) comme les pierres angulaires de l'émergence de travaux sur les connaissances professionnelles de l'enseignement: des connaissances pédagogiques générales (PK), les connaissances disciplinaires d'un sujet (SMK), les connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire (PCK), et la connaissance du contexte KofC » (p. 5). De ces quatre bases de connaissances, les PCK sont celles ayant le plus grand impact en classe, par l'action de l'enseignant. (Jameau, 2012, p. 41)

تؤكد في نفس السياق النتيجة التي أسفرت عليها الفرضية على تأثير المعرفة البيداغوجية على نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية، بحيث يمكن إسناد هذه النتيجة إلى كون أن الأستاذ يعتمد في تنفيذ درسه والقيام بمهمته التعليمية، على معارف مختلفة ومتنوعة تشكل فيها المعارف البيداغوجية جزءا مهما مما يجب على الأستاذ التحكم فيه. يحدد في هذا الإطار (Shulman,1987) نقلا عن صالح غنيم وآخرون (2016) سبع مجالات معرفية أساسية لإمكانية القيام بمهنة التعليم وهي: "معرفة المحتوى، معرفة بيداغوجية عامة، ومعرفة المنهاج، ومعرفة المحتوى البيداغوجي، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة السياقات التربوية، ومعرفة الغايات والأهداف التربوية والقيم وأساسها الفلسفي والتاريخي"(صالح غنيم وآخرون، 2016، ص. 1463). بمعنى أن المعرفة البيداغوجية تعد أمر ضروري في مجال الممارسة التعليمية.

يرى عباسي (د.ت) أن المعرفة البيداغوجية يستمدها الأستاذ من دراسته أو من تكوينه أو من خبرته في التعليم. بمعنى أن الأستاذ يكون معرفته البيداغوجية من خلال (دراسته، تكوينه، خبرته في التعليم و....) والتي يمكن أن تؤثر في نوعية اتجاهات الأساتذة نحو الممارسات التعليمية. بحيث يمكن أن يستمد الأستاذ اتجاهه من خبرته الطويلة في التدريس، ونحن في بحثنا هذا لدينا ثلاث فئات من الأساتذة حسب تصنيف الأقدمية في التعليم (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة) مما يعني اختلاف المعرفة البيداغوجية من فئة إلى أخرى، وهو ما يؤثر على نوعية اتجاهاتهم. وكما لدينا فئتين من الأساتذة حسب نوع شهادة تكوينهم (ليسانس، ماستر) وبما أن الأستاذ يستمد معرفته البيداغوجية أيضا من التكوين الجامعي خاصة ما يتعلق بمعرفة المحتوى البيداغوجي. وهذا مايؤكد عليه الشخص (2001) بتصريحه بأن التعليم من بين

أهم العوامل التي تساهم في تكوين الاتجاهات ونموها لدى الفرد، ويرى أنه كلما زادت عدد سنوات التعليم لدى الفرد كلما كانت اتجاهاته أكثر تحررا وقابلية للتغيير. ويشير إلى أن المعلومات والمعارف التي يتلقاها من خلال التعليم الرسمي تمثل دور كبير في تكوين الاتجاهات. لذا يمكن القول أن تكوين الأساتذة ساهم في تبنيهم لاتجاهات معينة نحو الممارسات التعليمية. وحسب تجربتي الخاصة في التكوين الجامعي، الذي تكونت فيه المتمثل في ليسانس كلاسيك وماستر(LMD). يمكنني القول أن ليسانس كلاسيك أفضل من حيث التكوين المعرفي والبيداغوجي مقارنة باليسانس (LMD)، بحيث أن الوحدة الدراسية في النظام الكلاسيكي تُدرس على طول العام وبالتفصيل، أما في نظام (LMD) فتدرس خلال سداسي واحد. وهو ما يشير إلى اختلاف التحصيل المعرفي لنفس الوحدة بالنسبة لمن درس ضمن النظام الأول والنظام الثاني. لذا نجد أن المستوى المعرفي الذي يحصله الأستاذ الذي لدية ليسانس كلاسيك + ماستر (LMD) يختلف عن الذي لديه ليسانس (LMD)+ ماستر (LMD)، ونفس الشيء بالنسبة للذي لديه ليسانس كلاسيك مقارنة بالذي لديه ليسانس (LMD). مما يعني وجود تفاوت في مستوى المعرفة البيداغوجية لديهم، وهذا التفاوت يؤدي إلى وجود اختلاف في نوعية اتجاهاتهم، بمعنى أن المعرفة البيداغوجية تؤثر على نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية. ورغم أن التربص التكويني من أجل الخدمة هو نفسه عند الفئتين ذوي المعرفة الجيدة وذوي معرفة ناقصة.

واستنادا إلى ما سبق يمكن القول بأن فرضيتنا جاءت موافقة ومتماشية مع رصيد الفكر النظري الخاص بموضوع الدراسة.

9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

عودة إلى نص الفرضية االتاسعة: "هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام".

جدول رقم (29) يبين مستويات الاتجاهات والممارسات التعليمية للأساتذة المدروسين:

		مستوى الممارسات			المجموع
		أحيانا	غالبا	دائما	
مستوى الاتجاهات	محايد	06	05	00	11
	موافق	06	31	00	37
	موافق بشدة	00	11	01	12
المجموع		12	47	01	60

يبين الجدول رقم (29) الخاص بمستويات الاتجاهات والممارسات لدى عينة الأساتذة بأنه من بين 60 أستاذا 11 منهم لديهم اتجاهات محايدة نحو الممارسات المحددة للدراسة. و37 منهم لديهم اتجاهات ايجابية نحو الممارسات المحددة و12 منهم لديهم اتجاهات ايجابية جدا نحو الممارسات المحددة للدراسة. بمعنى أن 49 من بين 60 أستاذا لديهم اتجاهات ايجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة وهو ما يمثل نسبة 80% من مجموع أفراد العينة. أما فيما يخص مستويات الممارسات التعليمية فإن 12 إثناعشرة منهم يلجؤون لاستعمال الممارسات المحددة أحيانا و47 منهم يستعملون هذه الممارسات غالبا و01 منهم يستعملها دائما. ولا يوجد أثر للإجابة بعبارة نادرا أو أبدا التي يشملهما سلم الممارسات وهو ما يعني بأن كل الأساتذة أي 100% يستعملون الممارسات المحددة لكن بتفاوت من أحيانا إلى غالبا إلى دائما. وأن 87 بالمائة منهم يستعملون الممارسات المختارة غالبا. وهذا يوحي وصفيا بأن الأساتذة لديهم مستوى اتجاهات ايجابية نحو الممارسات ومستوى ممارسات مرتفع.

أما فيما يخص مستوى التوافق بين الاتجاهات والممارسات لدى الأساتذة، فإننا نجد بأن 6 أساتذة لديهم مستوى اتجاهات حيادي ويمارسون أحيانا فقط الممارسات المقصودة و5 منهم لديهم مستوى اتجاهات محايدة نحو الممارسات التعليمية المقصودة ويمارسون غالبا الممارسات المقصودة. و6 منهم لديهم مستوى اتجاهات ايجابية نحو الممارسات المقصودة ويستعملون أحيانا فقط الممارسات المحددة. و31 منهم لديهم مستوى اتجاهات ايجابية نحو الممارسات المقصودة ويستعملون غالبا الممارسات التعليمية المدروسة. و11 أستاذا لديهم مستوى اتجاهات ايجابية جدا نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة ويمارسون غالبا هذه الممارسات وأستاذ واحد لديه مستوى اتجاهات ايجابي جدا نحو الممارسات وهو يستعمل هذه الممارسات التعليمية دائما. وهذا يعني وصفيا بأن 31 أستاذا + 11 أستاذا + 1 كلهم تتفق مستوى اتجاهاتهم الايجابية مع مستوى ممارساتهم التعليمية. بمعنى أن تحليل معطيات ما جاء في هذا الجدول يوحي ويشير ظاهريا إلى أن 71,6% من مجموع الأساتذة تتفق مستويات اتجاهاتهم مع مستويات ممارساتهم التعليمية التي دلت نتائج الإحصاء الاستدلالي بأنها متفقة ولكن بطريقة متوسطة. ليس عالية أي لم تبلغ نسبة تقرب من 100%.

جدول رقم (30) يبين نتائج اختبار "كاندال طو b"(Kendall's tau-b) لحساب درجة التوافق بين نوعية الاتجاهات ومستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية:

العينة	قيمة "كاندال طو"	الخطأ المتقارب المتفاوت	التقاربي T^b	مستوى الدلالة التقاربية
60	0,429	0,094	3,467	0,001

يوضح الجدول رقم (30) لاختبار معامل الارتباط لكاندال طو(b) اللامعلمي الذي يصلح لحساب التوافق بين متغيرين ترتيبيين من خلال حساب ارتباط مستويات درجاتهما خصوصا لدى العينات الصغيرة الحجم أن درجة التوافق متوسطة بين نوعية الاتجاهات ومستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية والتي تقدر بـ (0,43) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,001). وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية التي مفادها " ليس هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام". وتم قبول الفرضية التي صاغتها الباحثة والتي تفيد بأنه: "هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام".

يظهر مما سلف إذن بأن نتائج اختبار الفرضية جاءت متماشية مع التصور النظري الذي تفيد به أدبيات علم النفس، بخصوص إمكانية التنبؤ بسلوكيات الأفراد نحو المواقف من خلال معرفة اتجاهاتهم نحو هذه المواقف نفسها. حيث أفضت نتائج الاختبار في حالة هذه الدراسة إلى وجود توافق أكيد بين اتجاهات المعلمين نحو الممارسات التعليمية المقصودة مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام، وكون أن درجة التوافق بين الاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة عينة البحث جاءت متوسطة، لا يشير إلى قلة مصداقية التوافق ولا إلى هشاشة الإرتباط بين المتغيرين. لأن التوافق موجود ثابت وأكيد وصادق مصداقية النتيجة الاستدلالية التي تشير إليه ولا يمكن التقليل من أهميته. وهذا ما يعني في حالة دراستنا وعينتنا بأن أساتذة مادة اللغة الأمازيغية تتفق اتجاهاتهم التي صرحوا بها نحو الممارسات المقصودة مع واقع ممارساتهم الفعلية داخل الأقسام، وهذا يدل على الانسجام النفسي والسلوكي لهذه الفئة من أساتذة التربية الوطنية التي أوكلت لها مهمة تعليم لغة الوطن الأصيلة. تؤكد في هذا الصدد غالبية النصوص العلمية في علم النفس الاجتماعي منذ أولى دراسات (Allport,1935) بأن معرفة اتجاهات الناس نحو مواضيع الحياة في مجالاتها المختلفة، اقتصاد، بيئة، تربية، طب، دين، استهلاك... تسمح باستشعار نوعية سلوكياتهم نحو هذه المواضيع

لأن الاتجاهات النفسية ترتبط بالتصورات والمعارف والخبرات الشخصية التي تشكل موجهات السلوك الأكيدة. رغم وجود حالات التفاوت والتضارب التي تحكم أحيانا الاتجاهات والسلوكيات الشخصية.

يشبه الباحثان Cestac et Meyer (2010) ظروف الاتجاهات والسلوكيات، بحالات تنبؤات الأرصاد الجوية التي هي ضرورية جدا لمعرفة أحوال الطقس القادمة من أجل اتخاذ التدابير اللازمة للأيام القادمة في شتى مجالات الحياة الاجتماعية، لكن هذا لا يعني بأن التنبؤات الجوية تصدق في كل الأحوال. كذلك الشيء ينطبق على الاتجاهات. أنها أحوال يجب دراستها لاتخاذ التدابير اللازمة في مجالات كثيرة من الحياة الاجتماعية رغم عدم صدقها في بعض الأحيان وتعارضها مع السلوكيات الواقعية للناس. يؤكد الباحثين السابقين على أن التنبؤ بالسلوكيات عن طريق دراسة الاتجاهات وسيلة عملية وغير باهظة الثمن للحصول على معطيات نافعة بخصوص مجالات الحياة المختلفة.

« La possibilité de prédire les comportements par les attitudes explicites est un moyen pratique et relativement peu coûteux d'obtenir une information intéressante à portée pragmatique » (Cestac & Meyer, 2010, P. 56).

وبالخصوص في مجال التربية والتعليم بحيث تمكن مثلا معرفة الممارسات التعليمية المنبوذة أو العسيرة أو التي لا جدوى منها بالنسبة للمعلمين في حالة موضوع دراستنا هذه من تفاديها وعدم اقتراحها أو فرضها على المدرسين عند إصدار التعليمات والتوجيهات الخاصة بالممارسات التعليمية. يبدو أن نتيجة التوافق هذه التي ألت إليها نتيجة اختبار الفرضية يمكن تفسيرها كذلك بكون أن الممارسات التعليمية المستهدفة في الدراسة تمثل ممارسات أساسية وضرورية منبثقة من الضوابط الديداكتيكية والبيداغوجية لتعليم اللغة الامازيغية التي استقيناها من توجيهات الإدارة المركزية للتربية الوطنية في وثائقها (المناشير، دليل المعلم، الوثيقة المرفقة بدليل المعلم) وبالتالي فان تبنيها من طرف الأساتذة والمعلمين على أن مستوى اتجاهاتهم أو على مستوى سلوكياتهم التعليمية يبدو أمرا منطقيا ومعقولا وفي نفس الوقت منتظرا. لأن ممارسات ونشاطات الأستاذ بالرغم من كونها استجابات فردية وشخصية متجددة وغير متوقعة لواقع ومحيط متحول وغير ثابت على حد ما تشير إليه المختصة Casalfiore (2000)

l'activité de l'enseignant en classe peut être conçue comme un système dynamique d'actions... dont l'organisation émerge, neuve et imprévisible, du contact avec l'environnement matériel et social de la classe...elle est constituée d'un flux d'actions qui prend forme au gré des significations locales que l'individu attribue à la situation sans cesse changeante et plus particulièrement aux informations qui sont saillantes pour l'enseignant. (p. 9)

إلا أنه في واقع الأمر التنظيم المدرسي في شكله ومضمونه العام والواسع يفرض على المعلمين تبني قواعد عمل مشتركة وضوابط موحدة، يتم على منوالها تشكيل ممارساتهم ونشاطاتهم. وهو ما تعبر عليه الباحثة السالفة الذكر بما يلي:

« Le milieu scolaire en général est organisé de telle façonqu'il contraint les enseignants à fonctionner tousgrosso modo de la même manière en imposant à leuractivité une structure globale commune » (P. 15).

يمكن من جهة أخرى تفسير نتيجة الفرضية بناءا على أراء الخبراء والمختصين الذين أشرنا إليهم، في الدراسة والذين يؤكدون في غالبيتهم على أن معرفة توجهات الناس تمكن من استشعار السلوكيات التي تصدر عنهم. بمعنى أنّ معرفة اتجاه شخص ما نحو موضوع ما يسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه الفعلي (Ajzen et Fishbein, 1977. Petty et Cacioppo, 1996 ; cité par Vaidis 2006). يصرح في هذا الإطار (Petty et Cacioppo, 1996) نقلا عن Vaidis (2006) بأن: "الاتجاهات تحتل مكانة بارزة في مجال علم النفس في الوقت الحالي نظرا لقدرتها المحتملة على توجيه السلوك" (ص. 105). (ترجمة حرة)

« Actuellement, le concept d'attitude estprééminent en psychologie en raison de la fonction qu'il occupe dans ses capacités présumées à diriger les comportements (Petty et Cacioppo, 1996,p.7) » (Vaidis, 2006, P.105).

نفس التوجه والرأي يتبناه بعض المؤلفين الذين جاؤؤا في صفحات هذه الدراسة أمثال (العتوم، 2009؛ مراد وعلي، 2005؛ حبيب، 2007؛ زيتون، 2010) الذين يعتقدون كلهم بأن الاتجاهات تؤشر للسلوك.

يؤكد صديق (2012) في نفس المظمار بأنه من بين طرق التعبير عن الاتجاهات نجد الطريقة العملية وهو ما يعني أن الفرد يعبر عن اتجاهه من خلال تصرفاته وسلوكياته العملية.

نشير إلى أن نتائج دراستنا من خلال هذه الفرضية جاءت موافقة لنتيجة دراسة نوافلة والأسمري (2017) التي هدفت لتقصي مدى توافق معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة، والذي يمثل جانب من جوانب الممارسات التعليمية، بحيث أسفرت النتيجة على وجود توافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وبين ممارساتهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة، ويربط الباحثان هذه النتيجة بإيمان واعتقاد المعلمين بأهمية التقويم المستمر في تطوير العملية التعليمية، وقناعتهم بالأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

كما جاءت موافقة أيضا لنتائج دراسة Tamboura (2010): المعنونة بـ:

« Attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe: Etat des lieux des écoles concernées par l'Agenda Panafricain en Afrique francophone »

التي هدفت إلى تسليط الضوء على اتجاهات معلمي التعليم الثانوي في بعض البلدان الإفريقية المشتركة في برنامج (PANAF) نحو إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الممارسات التعليمية. أسفرت نتائج الدراسة على أن أغلبية الأساتذة لديهم توجهات ايجابية نحو إدماج هذه التكنولوجيا في مجال التعليم. لكن الملفت للنظر هو أن الأساتذة الذين ألفوا استخدام هذه التكنولوجيا كانت توجهاتهم أكثر ايجابية من الأساتذة الذين لا يستعملون هذه التكنولوجيا.

لكن بالرغم من وجود العديد من الباحثين والمختصين ونتائج دراسات سابقة تؤيد نتيجة فرضية بحثنا، إلا أنه نجد هنا وهناك إشارات إلى نتائج معاكسة لهذا التوجه النظري والذي يمكن إدراجه ضمن بعض أخطاء وهفوات تنبؤات الأحوال الجوية التي أشار إليها Cestac et meyer (2010) بمعنى أن بعض الدراسات في نفس المضمار تسفر على نتائج معاكسة. يجب الوقوف على العوامل الخفية التي تقف ورائها من أجل إمكانية تفسيرها وفهمها. ورد لدى vaidis (2006) أن (Lapiere, 1934) أجرى دراسة في هذا الصدد ليتأكد من خلالها هل يتصرف الأشخاص فعلا تماشيا مع توجهاتهم التي يصرحون بها؟ سافر لهذا الغرض مع زوج صيني عبر مناطق من الولايات المتحدة الأمريكية التي كان في وقتها الأمريكيون يبدون مناوئة للصينيين، وتوقف بهما في 66 فندق و184 مطعم. لم ترفض استقبال الزوج الصيني إلا مؤسسة واحدة فقط من بين هذا العدد الهائل من المؤسسات. بعدها بستة أشهر راسل الباحث كل تلك الفنادق والمطاعم يستفسرها عما إذا كانت تستقبل المهاجرين الصينيين أم لا فأجابت بالرفض بنسبة 92 بالمائة. وهو ما يعبر عن تفاوت وتباين بين واقع ممارسة المؤسسات الفعلية حال استقبالها للباحث بمعية الزوج الصيني وتصريحاتها عن مواقفها أشهر فيما بعد عن طريق المراسلة. بمعنى أن توافق الاتجاهات مع الممارسات في واقع الأمر افتراض غير صائب بالضرورة. يورد أيضا الباحث دراسة (Corey, 1937) التي أكدت هي الأخرى بأن تصريحات الطلاب نحو الغش في الامتحانات وسلوكياتهم الواقعية عند إجرائهم للامتحانات ليست متوافقة. أي لا يوجد توافق بين تصريحاتهم وسلوكياتهم.

تشير الباحثة Clanet (1998) في نفس السياق إلى أنّ ممارسات المعلمين وتصريحاتهم نحو ممارساتهم يحكمها التضارب. بحيث وجدت أنّهم في غالبية الأحيان، لا يصرحون عن حقيقة ما يفعلون، والعكس بمعنى أنهم أحيانا لا يفعلون ما يصرحون به. أي أنّهم لا يصرحون بواقع ممارساتهم أو أنّ ممارساتهم الواقعية تتعارض مع تصريحاتهم. وهذا الأمر يوقع بالباحث في ملابسات وتأويلات خاطئة.

يمكن من خلال هذا كله أن نؤكد على أن فرضيتنا جاءت موافقة لرصيد الفكر النظري الخاص بموضوع الدراسة الذي برهن لمرات عديدة بأن معرفة اتجاهات الأفراد نحو مواقف الحياة المتنوعة تسمح

بالتنبؤ بنوعية سلوكياتهم نحو هذه المواقف. لكن توجد هناك بعض الدراسات القليلة التي تسفر على عكس هذه النتيجة.

الإستنتاج العام:

تجمع أدبيات علوم التربية على أن الممارسات التعليمية تشكل أحد العوامل الأساسية التي تتحكم في نوعية التعليم ومستوى النجاح الذي تحققه جماعة المتعلمين، لذلك صارت السياسات التربوية تهتم في مجملها بمهنة التعليم وبمهنيتها. وصار الباحثون يولون اهتماما بالغا لنشاطات الأساتذة التعليمية التي يقومون بها خلال مجريات التدريس، قصد وصفها وتحليلها وتفسيرها من أجل فهمها وتحسينها وتطويرها.

تدخل دراستنا هذه في سجل هذه الاهتمامات بموضوع الممارسات التعليمية، وصوبناها بالتحديد تجاه أساتذة مادة اللغة الأمازيغية بمنطقة تيزي وزو. حاولنا من خلالها استشفاء مستويات الممارسات التعليمية لهذه الفئة من المدرسين، واتجاهاتهم نحو بعض الممارسات التعليمية في ظل متغيرات: نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر)، والأقدمية المهنية في التعليم، ومستوى المعرفة البيداغوجية، التي تشير الأدبيات العلمية الواردة في الفصول النظرية بأنها تؤثر في نوع الممارسات التعليمية من جهة وفي نوع اتجاهات الأساتذة من جهة أخرى. حرصنا أيضا أن نلقي الأضواء على مدى توافق اتجاهات الأساتذة المستجوبين نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة مع واقع مواقفهم العملية والإجرائية داخل الأقسام، أي مع ممارساتهم الواقعية.

بينت نتائج الدراسة فيما يخص شطر مستوى الممارسات التعليمية الذي اختبرنا فيه أربعة توقعات بأن: أولا– مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية مرتفع، وقد جاء ذلك متوافقا مع المعطيات النظرية الواردة في الدراسة والتي تفسر ممارسات الأساتذة وتبين سنداتها ومرجعياتها ومبرراتها.

ثانيا– يختلف مستوى الممارسات التعليمية الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية تبعا لاختلاف نوع شهادة تكوينهم (ليسانس، ماستر)، أي مستواهم التعليمي، بحيث أظهرت نتائج الاختبار الامبيريقي بأن قيمة الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف مرتفعة.

ثالثا– يختلف مستوى الممارسات التعليمية الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية وفقا لسلم مستويات الأقدمية المهنية المحددة (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). بمعنى أن النتيجة جاءت موافقة ومتماشية مع تصريحات الباحثين في مجال الممارسات التعليمية المقحمين في الدراسة، الذين يؤكدون كلهم على تأثير الأقدمية على مستوى الممارسات التعليمية لدى الأساتذة. بمعنى أن الأقدمية في التعليم تعد من بين أهم العوامل التي تؤثر على الممارسات التعليمية الواقعية للأساتذة، وذلك من خلال الخبرة التي يكتسبونها عبر سنوات العمل والممارسة في مجال التدريس.

رابعا– لا يختلف مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة). بمعنى أن النتيجة جاءت عكس ما كان متوقعا، بحيث يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عوامل أخرى تشير إليها بعض الآراء والكتابات الواردة في هذه الدراسة. بمعنى أن المعرفة البيداغوجية التي يتمتع بها الأستاذ تساعد في تحديد أوتقنين سلوكياته وممارساته الصفية.

أما فيما يخص شطر الدراسة المخصص لاستشفاء نوع اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المختارة للبحث، والذي حظي هو الأخر باختبار أربعة توقعات فقد جاءت النتيجة كما يلي:

أولا– أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة، تبدو هذه النتيجة منطقية وموضوعية ومتماشية مع التصور النظري في مجال دراسة اتجاهات المعلمين، لأن ممارسات الأساتذة وتصرفاتهم الصفية في مجالات المعاملات الشخصية مع التلاميذ والتقنيات والاستراتيجيات والوسائل المجندة المعنوية منها والمادية من أجل إحداث وتعزيز التعلم لدى التلاميذ ما هي إلا انعكاسات لاتجاهاتهم وتصوراتهم وأرائهم التي يكونونها بناءا على معطيات مختلفة، وهذا ما تؤكده الأدبيات العلمية الواردة في صفحات هذه الرسالة، والتي لا نرى ضرورة لإعادة ذكرها.

ثانيا– لا تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف نوع شهادة التكوين (ليسانس، ماستر). بمعنى أن النتيجة جاءت معارضة لتوقعاتنا. وفسرنا هذه النتيجة في ظل العوامل الخاصة التي يتم في ضوئها تدريس مادة اللغة الأمازيغية والتي ذكرناها بالتفصيل في الفصل النظري وعند مناقشة النتائج.

ثالثا– تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف الأقدمية المهنية (أقدمية قصيرة، أقدمية متوسطة، أقدمية طويلة). بمعنى أن النتيجة جاءت موافقة ومتماشية مع توقع الباحثة، ومع مضمون التراث العلمي. مما يعني أن عامل الأقدمية المهنية للأستاذ عامل مهم ويساهم بقدر كبير في تحديد نوعية اتجاهات الأساتذة نحو شؤون عملهم من جهة، وكذلك في إرساء هوية الأستاذ المهنية التي تبنى بمرور الوقت وتراكم الخبرات من جهة أخرى.

رابعا– تختلف نوعية اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة باختلاف مستوى معرفتهم البيداغوجية (معرفة ناقصة، معرفة جيدة). ما يعني بأن المعرفة البيداغوجية التي يوصي المختصون جميعهم بضرورة توفرها لدى كل ممتهن لنشاط التعليم، تلعب دور أساسي في تحديد نوع اتجاهات الأساتذة نحو قضاياهم المهنية وكذلك شكل ممارساتهم التعليمية.

خصصنا كذلك شطر لدراسة مدى توافق اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية المختارة للدراسة، مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام. أسفرت نتيجة الاختبار الإمبيريقي على أن هناك توافق بين اتجاهات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية نحو الممارسات التعليمية مع ممارساتهم الواقعية في الأقسام. تؤكد هذه النتيجة مضمون أدبيات علم النفس والتصور النظري الذي يصرح بإمكانية التنبؤ بسلوكيات الأفراد نحو مواقف الحياة المختلفة من خلال معرفة اتجاهاتهم نحو هذه المواقف نفسها. تعبر هذه النتيجة في حال دراستنا هذه على الانسجام النفسي والسلوكي الذي يميز هذه الفئة من المهنيين، أو على الأقل أفراد عينة دراستنا، وهذا أمر ايجابي نتصور بأن يكون له وقع ايجابي على عمليتي التعليم والتعلم في نفس الوقت.

يظهر مما سلف بأن أغلبية نتائج الدراسة جاءت موافقة لما تفيد به مضامين التصورات النظرية التي اعتمدناها في صياغة الإجابات الاحتمالية لأسئلة الدراسة، بمعنى أن منطق مرجعياتنا النظرية ساري المفعول وتحقق مضمونه مع مجتمع الدراسة، أما بعض النتائج فقد تعارضت مع منطق سنداتنا النظرية، وهذا لا يعني بأنها خاطئة ولكن حاولنا تفسير هذا التعارض في ظل عوامل أخرى دخيلة، تشكل فيها عينة الدراسة أحد أهم هذه العوامل.

الإقتراحات:

سمحت لنا تجربة هذه الدراسة باكتشاف واستكشاف موضوع الممارسات التعليمية التي تشكل، أحد أهم المواضيع والمتغيرات التي تتحدد على منوالها سيرورة ونوعية العملية التعليمية– التعلمية، وكانت لنا فرصة لمطالعة أوجه وأبعاد مختلفة ومتعددة من الموضوع، خلصنا بموجبها إلى أن الموضوع واسع المجال ومتعدد الأبعاد، يستحق الاهتمام والعناية الكافيين لتوفير مقتضيات تفسيره وفهمه، خصوصا من طرف أهل التخصص من الجامعيين والممارسين. خلصنا كذلك من خلال خبرة الدراسة ونواتجها، إلى أن مشروع الدراسة الذي كان يبدو لنا في بداية المشوار عظيم الشأن وكبير الحجم، كان في الواقع محدود الشأن وضيق المجال. لأن مجريات البحث وحيثياته كانت تفتح أعيننا في كل مرة وفي كل وهلة على أمور مستترة وأفاق لم نقرأ لها حسبانا من ذي قبل، نورد في الأسطر الموالية بعض من هذه الأمور التي نراها جديرة بأن تشكل محتوى مقترحات هذه الدراسة.

صرحنا منذ بداية الدراسة بأن البراديقم الايبستيمولوجي الذي انتهجناه في دراستنا للممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية يتمثل في الممارسات المصرح بها (Paradigme des pratiques déclarées). وبينت لنا مجريات الدراسة بأن براديقم الممارسات الملاحظة (Paradigme des pratiques constatées) لا يقل أهمية عن الذي انتهجناه، لذلك نرى بأهمية دراسة الممارسات بتوظيف النموذجين الابستيمولوجيين من أجل الوصول إلى نتائج أكثر جدية وذات مصداقية أعلى.

تمت دراستنا للممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، في ظل متغيرات ثلاث، تمثلت في نوع شهادة التكوين، والأقدمية المهنية، ومستوى المعرفة البيداغوجية. يمكن في هذا المضمار تناول هذه الممارسات من زاوية متغيرات أخرى مهمة هي الأخرى، نذكر منها: متغير أساسي في الممارسة المهنية يتمثل في التكوين خصيصا لمهنة التعليم في المدارس العليا للتعليم، الذي يهيئ ويحضر الممتهن علميا وبيداغوجيا للممارسة التعليمية، والذي يحرم منه خريجي الجامعات العاديين الذين تناولناهم بالدراسة.

أجرينا دراستنا للممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية في منطقة جغرافية يتحدث أهلها اللغة الأمازيغية، نتسائل عما كان سيكون الحال لو تمت الدراسة في منطقة أخرى من القطر أهلها يتحدثون اللغة العربية؟ نرى في هذا الشأن بأن دراسة هذه الممارسات التعليمية في منطقة يتحدث أهلها اللغة العربية قد تطلع صاحبها على حيثيات ونتائج غير التي وصلتنا إليها دراستنا.

استقينا التصريحات الخاصة بالممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من خلال إجابات التلاميذ الذين درسوا لديهم، وقد بررنا هذا الخيار المنهجي في صفحات دراستنا، دراسة هذه الممارسات من خلال تصريحات المعنيين يمكن أن يشكل دراسة مستقبلية لنا أو لغيرنا.

أجرينا دراستنا حول الممارسات التعليمية بشكل عام، أي دون تقسيمها إلى أبعاد، فهل يا ترى كيف ستكون النتائج لو تم تقسيم هذه الممارسات إلى أبعادها، أو لو تم التركيز على دراسة بعد واحد من أبعاد الممارسات التعليمية بشكل مفصل ودقيق.

تم إجراء دراستنا حول الممارسات التعليمية لدى عينة من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا يعني على عينة أساتذة يدرسون مادة واحدة، فمن خلال هذا نتساءل كيف ستكون النتائج لو تمت الدراسة على عينة أساتذة المواد الأخرى على غرار مادة اللغة الأمازيغية، كعينة أساتذة اللغة العربية الذين يدرسون مجموعة من المواد في مرحلة التعليم الابتدائي؟

خاتمة الدراسة:

إتمام أعمال هذه الرسالة لم يكن بالأمر السهل ولا بالجهد الهين، بحيث واجهنا مباشرة بعد نجاحنا في مسابقة الدكتوراه، وتلاشي نشوة البهجة التي صاحبت هذا النجاح، واقع عظامة المسؤولية، والواجب الذي ينتظرنا، وحقيقة القصور الذي انتاب تكويننا في مرحلة التدرج. تسبب لنا الحال في قلق وارتباك شديدين، دفع بنا في مرات عديدة إلى الشك في قدرتنا على الوفاء بالمقصد واستكمال البحث، وأحيانا إلى التفكير في مبارحة الجامعة وإهمال المهمة. خصوصا في ظل تضارب الآراء والتوجيهات، التي كنا نتلقاها من طرف الشخصيات والأساتذة الذين كنا نأمل أن نستنير بآرائهم سبيلنا، وتخوفنا من الصدى الذي كان يتردد حول الصرامة والجدية العلمية التي يتميز بها المشرف الذي أوكل لمتابعة أشغالنا.

استغرق القلق مدة طويلة، خفف من حدته السنة الأولى، انهماكنا في الدروس الحضورية التي كنا نزاولها مع زملائي لدى الأساتذة الذين أوكلت لهم مهام تدريسنا. لكن سرعان ما استفحل هذا القلق بداية من السنة الثانية وعظم شأنه، وأصبح المشرف الذي كنت أتخوف من صرامته وجديته، هو العون والمساند والمؤازر الذي يرفع من معنوياتي حين تنخفض، ويعلي من دافعيتي حين تتقهقر، ويرشدني إلى الصواب، إلى أن استنار سبيلي وتحسن حالي واستقر أمري على موضوع البحث الحالي.

يسجل بحثنا هذا في سلسلة الاهتمامات التي يوليها الباحثون في مجال التربية، لموضوع الممارسات التعليمية، التي تتضمن من جهة، ما يقوم به المعلم من ممارسات تعليمية ظاهرة، يمكن ملاحظتها من طرف الآخرين، ومن جهة أخرى، تلك النشاطات الفكرية والعقلية التي لا يمكن ملاحظتها من قبل الأطراف الخارجية، والتي أثبتت الدراسات الواردة في صفحات هذه الرسالة، بأنها تلعب دور أساسي وحاسم في تحديد شكل ونوعية التعلم ونواتجه ومخرجاته. بحيث يحدث ويتم التعلم على قدر ما تكون ممارسات التعليم التي يجندها المعلم مناسبة لهذا الغرض، ويعاق حينما تسوء هذه الممارسة، التي نذكر بأن المعلم لا يلد بها، ولا يرثها، ولا تتكون لديه بالفطرة، بل يكتسبها بناءا على عناء ومشقة التكوين الأكاديمي، والذاتي، والممارسة، والتقدم في الخبرة، وغيرها من المتغيرات، التي تتحدد على شاكلتها الممارسات التعليمية.

اكتفينا في دراستنا هذه التي تسجل في إطار استكمال مشوارنا الأكاديمي، بدراسة ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية واتجاهاتهم من زاوية متغيرات ثلاث: الأقدمية المهنية، ونوع شهادة التكوين، ومستوى المعرفة البيداغوجية، التي يؤكد المختصون والباحثون الذين أقحمنا أرائهم في أسطر المذكرة بأنها تساهم بشكل أكيد في تحديد اتجاهات الأساتذة من جهة، وممارساتهم التعليمية من جهة أخرى. واخترنا أساتذة مادة اللغة الأمازيغية، نظرا لكون المادة الدراسية حديثة العهد، لم يتم إقحامها على حد ما ورد في فقرات الرسالة

بناءا على اعتبارات تاريخية وعلمية وبيداغوجية، وإنما استجابة لأغراض سياسية، اقتصر بموجبها تدريس المادة على مناطق محدودة من الوطن. رأينا من واجب المهتم بشؤون التربية تسليط الأضواء على هذه الحالة التربوية. أقحمنا دراسة اتجاهات الأساتذة المقصودين نحو الممارسات التعليمية المحددة للدراسة، لاستكشاف مدى توافق الممارسات التعليمية لهؤلاء الأساتذة مع اتجاهاتهم نحوها، وقد ثبت من خلال الدراسة بأنها فعلا تتوافق.

دراستنا للموضوع لا تمثل جرأة علمية ولا محاولة لتفسير ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية، التي نأمل ونترقب القيام بها في المستقبل حينما تتنامى خبرتنا فيه، بل كانت محاولة منا لتصنيف ممارسات هؤلاء الأساتذة في ظل المتغيرات التي حددناها للدراسة والمتمثلة في المستوى التعليمي نوع التكوين الأكاديمي والمعرفة البيداغوجية والأقدمية، التي بينت النتائج الإمبيريقية في معظمها بأنها تلعب دور في تحديد الممارسات التعليمية، وقد جاءت النتائج في جلها مطابقة لما تبنيناه من أراء نظرية. ولم تشمل مناطق مختلفة من بلادنا الشاسعة، بل اقتصرت فقط على بعض مؤسسات منطقة تيزي وزو، نأمل في هذا السياق أيضا، أن تسمح لنا الفرصة في توسيع الرقعة الجغرافية لموضوع الدراسة ويكون لنا مجالا للتخصص قد نفيد فيه ونكون لنفسنا فيه خبرة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم خليل، إبراهيم بن الحسين. (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. *مجلة رسالة التربية*، (54)، 151 – 172.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *موسوعة التدريس-الجزء الثاني* (ت-ح).

أبو فاشة، ضياء عبد القادر. (2008). الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبة استخدامها لدى معلمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة [أطروحة ماجستر غير منشورة] جامعة بيرزيت. فلسطين.

أبو مغلي، سميح، وسلامة، عبد الحفيظ. (2002). *علم النفس الاجتماعي* (ط.1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبو هولا، مفضي، والدولات، عدنان. (2009). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقاتها بممارساتهم التعليمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (52)، 159-211.

أركبي، عزيز. (2018). الثابت والمتحول في نظريات التعلم وآثارها على الممارسة التعليمية. مجلة علوم التربية، (70)، 113-125.

إسماعيل صالح، عبد الرحمن. (2014). *تقنيات وأساليب العملية الإرشادية* (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع.

إسماعيل، إبراهيم السيد. (2014). أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، 1(16)، 1-37.

الأسود، الزهرة. (2013). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية. [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة قاصدي مرباح.

البرجاوي، مولاي مصطفى. (2017). المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات (ط.1). دار المعتز للنشر والتوزيع.

البطوش، أحلام محمد سالم. (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك – مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *مجلة كلية التربية*،36(185، ج.2)، 423– 460).

بلال، نجمة. (2018). اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي . دراسة ميدانية على عينة من أساتذة القطب الجامعي تامدة – تيزي وزو. *مجلة العلوم الاجتماعية، 7*(29)، 88–98.

بلعسلة، فتيحة. (2019). فعاليات التدريس باستخدام استراتيجيات للاستقصاء العلمي المبني على النظرية البنائية وفقا للمقاربة بالكفايات في تنمية تحصيل التلاميذ. *مجلة التربية والصحة النفسية، 5*(1)، 118 – 131.

بلقيدوم. بلقاسم. (2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سطيف2.

بلمهدي، فتيحة، وزرقوق، سمية. (2018). دور وخصائص المعلم الفعال المعاصر في تعليمية العلوم التجريبية الرياضيات. *مجلة تعليميات*، 7(2)، 196–211.

بن حصير، رفيق. (2014). الهوية الأمازيغية والمشروع المجتمعي في الجزائر والمملكة المغربية. *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية. 4*(1)، 171 – 189.

بني مصطفى عجور، ناديا، والبكري، أمل. (2011). *علم النفس المدرسي* (ط.1). المعتز للنشر والتوزيع.

بهاء زكي، محمد. (2018). *قلم المدير العام* (ط.2). دار أمجد للنشر والتوزيع.

بوعيشة، نورة، وبن عمارة، سمية. (د.ت). ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،*3*(2)، 732- 753 عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.

بوقشور، محمد. (2019). التطرف الإيديولوجي للفاعلين السياسيين وإشكالية اللغة الأمازيغية في الجزائر. *مجلة العلوم القانونية والسياسية، 10*(01)، 1060 - 1075.

بوكبشة، جمعية، وخروبي، عبد الرحمان. (2019). تدريس اللغة العربية وفق النظرية البنائية بين النظري والتطبيق من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. *جسور المعرفة. 5*(4)، 53-65.

تيعشادين، محمد.(2013). *اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات وأثرها على توافقهم المهنيين*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 2.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس (ط.2). دار المنهاج.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد 06 المؤرخة في يوم الأربعاء 24 ربيع الثاني عام 1437هـ الموافق لـ 3 فبراير 2016م.

الجعب، علا عامر موسى. (2018). *اتجاهات اللاجئين الفلسطينيين نحو قضايا الحل الدئم*. دار الجندي للنشر والتوزيع.

حبيب، أحمد علي. (2007). *علم النفس الاجتماعي*(ط.1). مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

حجازي ابراهيم، علي. (2017). التكامل بين الإعلام التقليدي والجديد (ط.1). دار المعتز للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*. دار الفكر.

الحريري، رافدة. (2012). *التقويم التربوي*. دار المنهاج للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود. (2014). *مهارات التدريس الصفي* (ط.4). دار المسيرة.

خليفات، سالم. (2011). اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24*(3)، 509-542.

خيري حسين، عبد المنعم. (2010). *القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية* (ط.1). دار الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

الدراجي، بوزياني. (2007). *القبائل الأمازيغية أدوارها – مواطنها – أعيانها*. دار الكتاب العربي.

الدريج، محمد والحنصالي، جمال وأخرون. (2011). الاتجاه. في معجم مصطلحات ومناهج التدريس.

دعمس، مصطفى. (2008). *استراتجيات التقويم الحديث وأدواته*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

دويدار، عبد الفتاح. (2009). *علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه*. كلية الأداب جامعة الإسكندرية.

ربيعي، فايزة. (2017). اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني: دراسة ميدانية بجامعة باتنة. *التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (50)، 13- 26.

الرويلي، سعود بن رغيان. (2016). مستوى الممارسات التعليمية الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحية بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر طلبتهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 40(1)، 246- 267.

الريماوي، عمر طالب. (2017). *بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* (ط.1). دار أمجد للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد محمد. (2010). أسس علم النفس الاجتماعي. دار زهران للنشر.

الزغلول، عماد عبد الرحمن. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي* (ط.1). دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (2003). *علم النفس الاجتماعي* (ط.6). عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية* (ط.1). دار عالم الكتب.

زيتون، عباس محمود. (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته* (ط.1). عالم الكتب للنشر.

سعد، عبد الرحمن.(2008). *القياس النفسي ـ النظرية والتطبيق* (ط.5). هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

سلامة، عبد الحافظ. (2007). *علم النفس الاجتماعي*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

سلطان، محمود حنفي. (2001). *التفكير المخاطر: كيف يفكر مدير المستقبل بعد الأزمة العالمية*. المكتبة الأكاديمية.

سهير، كامل أحمد. (2001). *علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق*. مركز الإسكندرية للكتاب.

السيد الشخص، عبد العزيز. (2001). *علم النفس الاجتماعي* (ط.1). دار القاهرة للكتاب.

شاكر مجيد، سوسن. (2013). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* (ط.1). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشمراني، سعيد بن محمد. (2007). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم في محافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية وفق تصوراتهم. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41*(2)، 125- 161.

شنان، فريدة، وهجرسي، مصطفى. (2009). *أساليب التعليم*. في المعجم التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية.

صالح غنيم، ميرة، ورسمي عبد، إيمان، ونجاتي عياش، أمل. (2016). أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن وكيفية تأثيرها بمعتقداتهم التربوية. *دراسات العلوم التربوية*،*43*(4)، 1463-1481.

صالح، بلعيد. (1419 هـ). *في المسألة الأمازيغية*. دار هومة للنشر والتوزيع.

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق*، *28*(3 + 4)، 299 - 322.

صديقي، عبد الوهاب. (2018). *النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة نحو منهجية تدريس وظيفي* (ط.1). دار أمجد للنشر والتوزيع.

الصغير، علي بن محمد، والنصار، صالح بن عبد العزيز. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (18).

صلاح، أحمد مراد، وعلي، أمين سليمان. (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها* (ط.2). دار الكتاب الحديث.

العامري، عبد الله. (2009). *المعلم الناجح*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

العبادي، نذير سيحان.(2006). *تصميم التدريس* (ط.2). دار يافا العلمية.

عباسي، سعاد. (د.ت). *مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي* [بحث مقدم]. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قصدي مرباح.

عبد الرحمان، فايزة عبد السلام. (2015). نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أ نموذجا. *مجلة كلية التربية، 34*(165)، 507-551.

العتوم، عدنان يوسف. (2009). *علم النفس الاجتماعي* (ط.1). إثراء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف. (2013). *علم النفس الاجتماعي* (ط.1). إثراء للنشر والتوزيع.

العزام، عماد فيصل هلال. (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. (20)، 152-163.

عطاء الله، أحمد. (2006). *أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية*. ديوان المطبوعات الجامعية.

عطية، محسن علي. (2008).*الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال* (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

عواض الزهراني، محسن بن جابر.(2013). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.

عواضة، هاشم. (2005). *التعلم- دليل المربي في الأهداف والطرائق والتقييم* (ط.2). دار العلم للملايين.

عوض، عباس محمود، ودفهوري، رشاد صالح. (2003). *علم النفس الاجتماعي: نظرياته وتطبيقاته*. دار المعرفة الجامعية.

العيدي، رابعة محمد سليمان.(2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1*(6)، 1-16.

عيسوي، عبد الرحمن.(د.ت). دراسات في علم النفس الاجتماعي. دار النهضة العربية.

القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

القانون رقم 03.02 المؤرخ في 27 محرم عام 1423 الموافق ل- 10 أفريل سنة 2002، يتضمن تعديل الدستور.

قطامي، نايفة. (2004). *مهارات التدريس الفعال* (ط.1). دار الفكر للنشر والتوزيع.

لرول، فضيلة. (2018). اللغة الأمازيغية (القبائلية) معطيات لسانية اجتماعية أساسية. *مجلة الممارسات اللغوية، 9*(1)، 109 - 124.

مبروكة، عبد الله أحمد. (2018). *أساليب التفكير لدى المعلمين*. مركز الكتاب الأكاديمي.

مجدي، أحمد محمد عبد الله. (2000). *السلوك الاجتماعي وديناميا ته (محاولة تفسيرية)*. دار المعرفة الجامعية.

المخلافي، محمد الخامس. (2013). *الإدارة الصفية الفاعلة*. المنهل.

مخلوفي، علي، ولكحل، لخضر.(2017). اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية ببعض مدارس دائرة المسيلة). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (7)، 39-64.

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (أوت 2014). الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي (إرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التربوي لتحقيق جودة التعليم).

مرابط، مسعود. (2016 / 2017). دروس مقياس طرائق وأساليب التدريس. [محاضرة]. النشاط البدني.

مراد، صلاح أحمد، وعلي، أمين سليمان. (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها* (ط.2). دار الكتاب الحديث.

المرجعية العامة للمنهاج المؤرخة في مارس 1999.

مرداد، سهام. (2015). المعلم الفعال. في معجم مصطلحات التربية والتعليم.

المرسوم التنفيذي رقم 03.470 المؤرخ في 08 شوال عام 1424هـ الموافق لـ 02 ديسمبر 2003، يتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله.

المرسوم التنفيذي رقم 149.97 المؤرخ في 3 محرم 1418الموافق لـ 10 مايو 1997، يتضمن إنشاء شهادة ليسانس في اللغة والثقافة الأمازيغية وتنظم نظام الدراسة للحصول عليها.

المرسوم الرئاسي رقم 147.95 المؤرخ في 27 ذي الحجة عام 1415 الموافق لـ 27 ماي 1995،المتضمن إنشاء محافظة عليا مكلفة برد الاعتبار للأمازيغية وبترقية اللغة الأمازيغية.

مركز نون. (2011). *التدريس طرائق واستراتيجيات* (ط.1). جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.

مزيود، أحمد. (2014). *تقويم أثر النوادي الخضراء المدرسية في حماية البيئة والتنمية المستدامة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2.

مشاعل الفقيه، محمد. (2017). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(3)، 88 – 105.

المعايطة، خليل عبد الرحمن. (2000). *علم النفس الاجتماعي* (ط.1). دار الفكر للنشر والتوزيع.

معرف، مراد. (2016). الممارسات التقويمية في ظل منهجيةالمقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(26)، 1-11.

المقرر رقم 47 المؤرخ في 22 جوان 1996، يتضمن إنشاء لجنة مشتركة بين وزارة التربية الوطنية والمحافظة السامية للأمازيغية مكلفة بإدراج البعد الأمازيغي في المنظومة التربوية.

منسي، محمود عبد الحليم. (2007). *التقويم التربوي*. دار المعرفة الجامعية.

المنشور رقم 02.02 المؤرخ في 03 مارس 2002، يتعلق بتعليم مادة اللغة الأمازيغية في مراحل التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

المنشور رقم 04.631 المؤرخ في 20 نوفمبر 2004، يتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية وتنصيب السنة الثانية متوسط.

المنشور رقم 04.96 المؤرخ في 25 جانفي 2004، يتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية وتنصيب السنة الثانية متوسط.

المنشور رقم 07.426 المؤرخ في 26 ماي 2007، يتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في الموسم الدراسي 2008/2007.

المنشور رقم 132 المؤرخ في 30 جانفي 1996، متعلق بتقييم التلاميذ المسجلين في الأقسام النموذجية.

المنشور رقم 2000.1461 المؤرخ في 12 سبتمبر 2000، يتعلق بتدريس الأمازيغية في المرحلة الثانوية.

المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

المنشور رقم 2143 المؤرخ في 11 ديسمبر 1995، يتعلق بتقييم تلاميذ أقسام الورشات النموذجية.

المنشور رقم 389/أ.ع/2008 المؤرخ في 25 أوت 2008، يتعلق بتدريس الأمازيغية في الموسم الدراسي 2008.

المنشور رقم 544/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 30 ماي 2009، يتعلق بتدريس اللغة الأمازيغة في الموسم الدراسي 2010/2009.

المنشور رقم 712. 2000 المؤرخ في 23 أفريل 2000، يتعلق بمواصلة عملية التكفل بتدريس الأمازيغية في السنوات الدراسية 2001/2000.

المنشور رقم 95.938 المؤرخ في 07 أكتوبر 1995، يتعلق بإنشاء أقسام ورشات نموذجية لتدريس الأمازيغية في مستوى التاسعة أساسي والثالثة ثانوي.

المنشور رقم 96.887 المؤرخ في 05 سبتمبر 1996، يتعلق بمواصلة عملية إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية.

المنشور رقم 97.102 المؤرخ في 3 فيفري 1997، يتعلق بمواصلة التكفل بملف الأمازيغية في الدخول المدرسي 1998/1997.

المنشور رقم 97.515 المؤرخ في 1 جوان 1997، يتعلق بالتكفل بترقية اللغة الأمازيغية بالنسبة للدخول المدرسي 1998/1997.

المنشور رقم 97.789 المؤرخ في 20 أوت 1997، يتعلق بالشروع في عملية تجريب اللغة الأمازيغية في السنوات السابعة.

المنشور رقم 98.1027 يتعلق باستئناف التجريب لتعليم الأمازيغية بالمؤسسات التجريبية.

المنشور رقم 98.271 يتعلق بمواصلة التكفل بتدريس اللغة الأمازيغية في الدخول المدرسي المقبل 1999/1998.

المنشور رقم 99.461 المؤرخ في 04 ماي 1999، يتعلق بمواصلة عملية التكفل بتدريس اللغة الأمازيغية في السنة الدراسية 2000/1999.

المنشور رقم 99.554 المؤرخ في 23 ماي 1999، يتعلق بتقييم مادة اللغة الأمازيغية في نهاية السنة التاسعة أساسي.

ميخائيل مكاري، نبيلة. (2001). الاتجاهات. في منسي، محمود عبد الحليم، وصالح، أحمد، واسماعيل هاشم، مها، والطواب، سيد، ومحمد قاسم، ناجى، وميخائيل مكاري، نبيلة، المدخل إلى علم النفس التربوي (225، 140). مكتبة الاسكندرية.

الناصر، علاء حاكم. (2018). *الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي* (ط.2). دار الكتب العلمية.

الناطور، نائل جواد. (2011). *أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة*. دار غيداء.

نبهان، يحي محمد. 2008. *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. دار اليازوري.

نجاحي، نجلاء. (2017). مسيرة الأمازيغية في الجزائر – بين البناء الثقافي والمشروع السياسي والفعل التربوي– *مجلة العلامة، 2* (2)، 367 – 380.

النشرة الرسمية للتربية الوطنية المؤرخة في مارس 2010 المتضمنة التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني).

نشواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي* (ط.4). دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النعيمي، طلال نجم عبد الله، والمولى، شكر محمود سعيد. (2009). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل. *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*،*14*(50)، 273–309.

نوافلة، وليد حسين، والأسمري، محمد معيض. (2017). درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، 5*(2)، 391- 419.

Adib, Y. (2013). *Évaluation des acquis d'apprenants du Française langue. Étrangère en module de Technique. D'expression écrit et orale en 1ére année Universitaire*. [Thèse de doctorat non publiée].Université d'Oran.

Ait Abbas, L., & Boukherroubi, K. (2018). L'apport du numérique pour la diffusion de la langue amazighe à l'école. *Timsal n tamazight, 10*(1), 317-348.

Ait mimoune, O. (2011). *La place de la langue Tamazight dans les attitudes et représentations linguistique des apprenants du cycle moyen (Cas de la Wilaya de Tizi ouzou)* [Thèse de Magister non publiée]. Université Mouloud Mammeri Tizi-ouzou.

Altet, M. (1994). Note de synthèse Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue française de pédagogie*, (107), 123-139.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes

André, O.(1978). Analyse du concept attitude: du concept théorique au concept opératoire. *Revue des sciences l'éducation, 4*(3), 365 – 374.

Arnoux, M., Bressoux, P.,& Lima, L. (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (19), 119-149.

Aslim Yetis, V. (2015). L'enseignement et la gestion de classe. The journal of academic social science studies, (40), 73-85.

Boissard, P. (2016). L'évaluation Formative: Un outil de progression. *Synergies France, 10*(10), 23 _ 23. Institut de langue et de culture Françaises (ILCF), Université catholique de Lyon, France, parle – boissard @ Yahoo. Fr

Bressoux, P. (2001). réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), 25-52

Bronckart, Jean-Paul .(2004). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). sur : https://archive-ouverte.unige.ch › unige:37573

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2001). les pratiques enseignantes: contributions plurielles. *les dossiers des sciences de l'éducation*, (5).

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-73.

Bru, M., Altet, M & blanchard-laville, C. (2004) À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, (148). 75-87.

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. Revue française de pédagogie, (162), 81-93. URL : http://journals.openedition.org/rfp/851 DOI : 10.4000/rfp.851

Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe, contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (6), 1 – 27.

Cestac, J.,& Thierry, T. (2010). Des attitudes à la prédiction du comportement : le modèle du comportement planifié. Dans P, Morchain ., & A, Somat (ed), La psychologie sociale, applicabilité et applications (pp55-86). presses universitaires de rennes.

Chalah, S. (2011). L'enseignement de la langue «Berbère» en Algérie : de 1995 à 2011. Iles D imesli. (3), 7-34

Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative, enseigner une action en tension, in Beaudouin et Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (pp. 179-201). De Boeck.

Chelli, A. (2012). *Manuel didactico-pédagogique d'initiation à la langue berbère de Kabylie*. Editions Achab.

Chimhenga, S. (2016). Attitudes of teachers towards students with disabilities in mainstream classes: the case of teachers in some selected secondary schools in zimbabwe. *asian journal of educational research, 4*(4).

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3),497 – 514.

Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. In Actes du Colloque REF «Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation» (sur cédérom). Toulouse: INSA.

Clanet, J. (2008). Les pratiques d'enseignement-apprentissage; état des lieux. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, (19), 7-12.

Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques.*Phronesis, 1*(3), 4 - 18. https://doi.org/10.7202/1012560ar Dans : il mestiere de l'inseignante. analisi dell azione docente

Commission Nationale Des Programmes. (Octobre 2005). *Programme De Langue Amazighe 2ème Année Secondaire.*

Commission Nationale Des Programmes. (Décembre 2005). *Document d'accompagnement De Programme De Langue Amazighe 2ème Année Secondaire.*

Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes AP* . Scribbr.

Demers, S.,& Éthier, M- A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savantset pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, (7-2), 95-113.

Dépelteau, F. (2011). La démarche d'une recherche en sciences humaines De la question de départ à la communication des résultats. éd de boeck.

Dessus, P . (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. Revue Française de Pédagogie, (164), 139-158.

Durand, M. (1996). l'enseignement en milieu scolaire. Presses Universitaire de France, Paris.

Fointiat, V., & Barbier, L. (2015). Persuasion et Influence: changer les attitudes, changer les comportements, Regards de la psychologie sociale. *Journal d'interaction Personne-Système*, *4*(1), 1 - 18.

Gérin-lajoie, L. (2018). Analyse du cours de vie relatif aux pratiques d'enseignement des nouveaux professeurs. [Thèse de Doctorat inédite]. Québec, canada.

Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. Formation et profession, 13(2), 29-32.

Henriquez, S. (1978). Les attitudes des enseignants français à l'égard de la formation et du perfectionnement professionnels**.** *Revue française de pédagogie, 43,* 64 – 73.

Jameau, A. (2012). *Les connaissances mobilisées par les enseignants dans l'enseignement des sciences: Analyse de l'organisation de l'activité et de ses évolutions,*[Thèse de Doctorat publiée] Université de Bretagne occidentale. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00821372v2

Jameau, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège. Éducation et didactique, 9(1), 9-32.

Karsenti, T. (1993). Analyse de la relation entre le style D'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial. [Mémoire présent comme exigence, Partielle de la maitrise en éducation (M. A)]. universite du Quebec a Montreal.

Kunnathodi, A-G., & Haskar Babu,U. (2016). Development and standardization of a teaching style inventory among secondary school teachers of kerala. *Guru journal of Behavioral and social sciences, 4*(1+ 2).512-528.

Laboratoire d'enseignement multimédia.(1998). Style d'enseignement, style d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. Informations pédagogiques, (40). 2-23.

Lebrun, J., Lenoir, y., olivera, A & chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Des savoirs au cœur de la profession enseignante Contextes de construction et modalités de partage, Université de Sherbrooke, édition du CRP, PP 265-285.

Legendre, R . (1993). Les attitudes, La gestion de la classe, Les pratiques d'enseignement. Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation. édition ESKA.

Magliulo, B. (2008). *Les métiers de l'enseignement*. édition l'étudiant.

Marcoux,G., Fagnant, A., loye, N., Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans le Christophe Dierendonck et al.,. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, de Boeck supérieur. (pp. 117 – 225). pédagogies en développement. Doi 10.3917 / Dbu. Dink. 2014.01.0117

Martinez, C. (2018). Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure. [Thèse de doctorat non publiée] l'université de la Réunion.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche, *Formation et profession, 13*(2), 17 – 21.

Mili, A. (2013). les style d'apprentissage et les style d'enseignement : les convergences et les divergences.(10), 32-40. http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf

Nabti, A. (2012). Quelle didactique pour l'enseignement/ apprentissage de la langue amazighe ?. *Iles D Imesli, 4*(1), 29 – 38.

Naul, T .,& Fijalkow, J. (2002). la gestion de classe. De boeck.

Nault, T.,& Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue sciences de l'éducation, 25*(3), 451-466.

OCDE. Regards sur l'éducation: Les indications de l'OCDE sur www Oecd. org Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE (Centre for Educational Research and Innovation) (French Edition) Pap/Dgd Edition

Petiot, O., Visioli, J., & Bertone, S. (2016). Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : quelle prise en compte du contexte?. *Les dossiers des sciences de l'éducation,* (36), 151-166.

Piquée, C. (2008). Varier sa pratique de classe: quels effets sur les progrès des élèves au cours préparatoires?. *Education et Didactique, 2*(2), 121-139.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 18*(2), 132 - 149. https://doi.org/10.2307/1495186https://www.jstor.org/stable/1495186 pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'education,* (10), 31-43.

Raymond, Q.,& Campenhoudt, L-V. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunot. 1995.

Raymond, R-T., & Yvan, P. (2006). Savoir plus, outils et methods de travail intellectuel (ed.2). les éditions de la chenelière.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.

Rivard, M-P .(2017). *Attitudes et pratiques enseignantes en lecture*. Direction des études-Service d'adaptation scolaire.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1). 68–78.

Sarrazin, P., Damien et Tessier, D & trouilloud, D. (2006). climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157). 147-177. URL : http://journals.openedition.org/rfp/463 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.463

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. presse universitaires de rennes.

Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement : entre innovation et tradition.* l'Harmattan.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces: Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives, 6*(18), 129-140.

Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de Lycée. *Éducation et didactique, 6*(3). 65-95.

Tamboura, Y. (2010). Attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe : Etat des lieux des écoles concernées par l'Agenda Panafricain en Afrique francophone. *frantice.net*, (2), 63 -71.

Tardif, M.,& lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines* (éd.2). presses de l'université Laval.

Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1983). *les attitudes*. Presses universitaires de France.

Tieffi, H-G-R., & Dibo, N-E. (2018). Style pédagogique de l'enseignent, perception de la lecture et performance en lecture des élèves en cours préparatoire a Abidjan. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, (11). 42-56.

Tremblay, Raymond, T-R., & Yvan, P. (2006). L'apprentissage de la méthodologie du travail intellectuel, une affaire de compétences transversales. *Pédagogie collégiale, 20*(1), 16-22.

Vaidis, D. (2006). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet: quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 103 – 111. http://journals.openedition.org/linx/507 ; DOI : 10.4000/linx.507

Venturini, P.(2004). Attitudes des élèves envers les sciences: le point des recherches. *Revue françaises de Pédagogie*, (149), 97- 121.

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس الممارسات التعليمية، الذي تمت به الدراسة الاستطلاعية.

أخي التلميذ، أختي التلميذة، في إطار إعدادنا لمذكرة دكتوراه ل.م.د في علوم التربية بعنوان: " **دراسة للاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية**".

أعددنا الاستبيان المقدم لكم من أجل اكتشاف الممارسات التعليمية التي يمارسها أستاذ مادة اللغة الأمازيغية، ونعلمكم بأن غرض الدراسة علمي بحت، وإجاباتكم لن يطلع عليها إلا صاحبة المذكرة، وأمامكم **75** عبارة تمثل الممارسات التعليمية لأستاذ مادة اللغة، لذا نرجوا منكم أن تقرؤوها بعناية، وتضعوا علامة (×) في الخانة التي ترون أنها مناسبة ،علما بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة كما نطلب منكم الإجابة بكل صدق وموضوعيه، وشكرا على تعاونكم.

نقصد بأستاذ اللغة الأمازيغية الأستاذ الذي قد درسكم العام الماضي وليس أستاذ هذا العام.

❖ مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
ـ يعرفكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالبرنامج الدراسي السنوي في بداية السنة.				×	

هذا الاطار خاص بالباحث

ـ نوع شهادة التكوين: ليسانس ☐ **ماستر** ☐

ـ الأقدمية المهنية: .....سنة

ـ المعرفة البيداغوجية: ناقصة ☐ **جيدة** ☐

ـ اسم الثانوية: .....

	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	1. يعرفكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالبرنامج الدراسي السنوي في بداية السنة.					
	3. يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أهداف الدرس في بداية كل حصة.					
	5. يعلن لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية مسبقا عن موضوع الدرس اللاحق.					
	7. يحثكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تحضير دروسكم في المنزل.					
	9. يكتب لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية موضوع الدرس على السبورة.					
	11. يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على وضوح ما يكتب على السبورة.					
	13. يستخدم معكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الأسلوب القصصي في تعليم اللغة الأمازيغية عند الاقتضاء.					
	15. يصحح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المداخلات والأعمال المطلوبة منكم تحضيرها.					
	17. يعتمد أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على أسلوب تشويق المتعلمين من خلال ربطه للنصوص المقروءة بواقعكم المعاش.					
	19. يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإعطاء تصوراتكم حول مضمون النص بعد القراءة الصامتة للنص.					
	21. يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على مدى استيعابكم لمحتوى الدرس.					
	23. يوضح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الأسئلة أثناء الدرس.					
	25. يقوم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بشرح وتبسيط المعلومات الواردة في الدروس ليعزز الفهم لديكم.					
	27. يعمل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على ربط الدرس السالف بالدرس اللاحق.					
	29. يكلفكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإعداد البحوث حول مواضيع الدروس المختلفة.					

	31.يقوم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإبراز اختلافات نطق بعض الكلمات الأمازيغية تبعا لاختلاف المناطق الجغرافية.					
	33. يحثكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على التحكم في المترادفات.					
	35. يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المفردات الأساسية والصعبة والمختلفة الواردة في النصوص تبعا للمناطق الجغرافية التي تحتويها النصوص.					
	37. يعلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالحروف العربية.					
	39. يعلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالحروف اللاتينية.					
	41. يعلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بحروف تيفيناغ.					
	43. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على التحكم في كتابة اللغة الأمازيغية بالأبجديات المختلفة.					
	45. يمارس أستاذ مادة اللغة الأمازيغية القراءة المقرونة بشرح النصوص.					
	47. يمارس أستاذ مادة اللغة الأمازيغية قراءة النصوص على مسامعكم.					
	49. يدربكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على فهم المسموع من خلال القراءة الجهرية للنصوص.					
	51. يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة.					
	53. يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالقراءة الجهرية للنصوص.					
	55. يقرأ أستاذ مادة اللغة الأمازيغية النصوص قراءة جهرية بهدف معرفة مدى قدرتكم على استيعاب المسموع.					
	57. يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الأفكار الرئيسية للنصوص.					
	59. يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الأفكار الجزئية للنص المسموع.					
	61. يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة تفصيلية حول النص المسموع.					

	63. يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بتحديد الشخصيات الواردة في النصوص المسموعة والمقروءة.					
	65. يحثكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على التعليق على الدروس وتلخيص المقروء والمسموع منها.					
	67. يمارس معكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية عملية تلخيص النصوص					
	69. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تنمية قدراتكم على التعبير بشكليه الشفوي والكتابي.					
	71. يشجعكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على التحدث والتبادل الشفهي باللغة الأمازيغية في مواضيع الدروس.					
	73. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على التمكن من التعبير بسهولة وبطلاقة.					
	75. يمنح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفرصة للتعبير عن وجهة نظركم.					
	77. يقدر أستاذ مادة اللغة الأمازيغية مجهوداتكم ومساهماتكم.					
	79. يثني عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أثناء مشاركتكم وإجابتكم.					
	81. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على توظيف مكتسباتكم المتعلمة حين قيامكم بنشاط الكتابة والتحرير.					
	83. يمكنكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية من القواعد النحوية والصرفية الأساسية التي تستعينون بها لبناء التراكيب الإنشائية البسيطة والمركبة؟					
	85. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على دمج مكتسباتكم القبلية مع المعطيات الجديدة من خلال الوضعية الإدماجية.					
	87. يتقبل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية تساؤلاتكم واقتراحاتكم وأفكاركم.					
	89. يخصص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية نهاية وقت كل وحدة لتقويم مدى استيعابكم لها.					

	91. يتقيد أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها.					
	93. يستجوبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في القسم حول مضمون الدرس.					
	95. يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة حول الدرس لتشخيص مستوى فهمكم.					
	97. يمارس معكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية التقويم المستمر (التكويني)					
	99. يدربكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.					
	101. يستعمل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أدوات تقويم متنوعة ومختلفة.					
	103. يُعْلم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أوليائكم بمستوى تحصيلكم المعرفي.					
	105. يُعْلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بمستوى تقدمكم أو تراجعكم.					
	107. يتصل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بأولياءكم عن طريق دفتر المراسلة.					
	109. يغير أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أساليب التدريس تبعا لنتائج التقويم.					
	111. يستفيد أستاذ مادة اللغة الأمازيغية من نتائج التقويم من أجل معالجة مواطن الضعف والقصور لديكم.					
	113. يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية قواعد الانضباط في القسم.					
	115. يفرض عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية احترام قواعد الانضباط الصفي.					
	117. ينظم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية جلوسكم بما يسمح بسهولة الحركة داخل القسم.					
	119. يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تبديل أدواركم أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية.					
	121. يربط أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الدرس بحياتكم اليومية.					

	123. يصحح أستاذ مادة اللغة الأمازيغية واجباتكم المنزلية.					
	125. يرتب لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أنشطة الدرس بتسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.					
	127. يثير أستاذ مادة اللغة الأمازيغية انتباهكم عند ملاحظته لشرودكم أو مللكم.					
	129. يقدم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم.					
	131. يراعي أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفروق الفردية الموجودة بينكم.					
	133. يعاملكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية داخل الصف بالعدل والمساواة.					
	135. يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على اكتشاف القيمة التراثية للنصوص.					
	137. يُبرز ويشرح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المفردات الصعبة وما تعنيه في النص.					
	139. يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء.					
	141. يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة.					
	143. يشجعكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على استعمال المكتسبات في التعبير الشفوي والكتابي.					
	145. يقوم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بتقويم أعمالكم نهاية كل أسبوع من خلال انجاز تمارين تطبيقية.					
	147. يدمج أستاذ مادة اللغة الأمازيغية التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مجموعات متجانسة للاستفادة من خبرات زملائهم.					
	149. يكلف أستاذ مادة اللغة الأمازيغية التلاميذ النجباء برئاسة أفواج المشروع.					

الملحق رقم (02)

مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية، الذي تمت به الدراسة الاستطلاعية.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إعدادنا لمذكرة دكتوراه ل.م.د في علوم التربية بعنوان: "**دراسة للاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية**".

أعددنا المقياس المقدم لكم من أجل اكتشاف توجهاتكم (vos attitudes) نحو الممارسات التعليمية التي تحملها بنوده؛ ونعلمكم بأن غرض الدراسة علمي بحت، وإجاباتكم لن يطلع عليها إلا صاحبة المذكرة، وأن الأستاذ حر في رأيه وتوجهه نحو أي موضوع وقضية من أمور الحياة. لذلك نرجو منكم أن تجيبوا على بنود الاستبيان بكل موضوعية، وبما يبدو أنسب في رأيكم من دون استشارة ولا تردد، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارونها وشكرا على تعاونكم.

❖ مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
تكليف التلاميذ النجباء برئاسة أفواج المشروع مفيد في تعليم اللغة الأمازيغية.		×			

❖ يرجى ملأ البيانات التالية:

- نوع شهادة التكوين: ليسانس ☐ **ماستر** ☐

- الأقدمية المهنية: .....سنة

- اسم الثانوية: .....

العبـارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1 – تعريف التلاميذ بالبرنامج الدراسي السنوي في بداية السنة أمر بالغ الأهمية في عملية التعليم.					
2– تحديد أهداف الدرس في بداية كل حصة من مستلزمات العمل التعليمي في اللغة الأمازيغية.					
3– الإعلان المسبق عن موضوع الدرس اللاحق ضروري في الممارسة التعليمية.					
4– حث التلاميذ على تحضير دروسهم في المنزل أمر ضروري في التعليم.					
5– كتابة موضوع الدرس على السبورة ممارسة ضرورية.					
6– حرص الأستاذ على وضوح ما يكتب على السبورة ضرورة تعليمية.					
7– استخدام الأسلوب القصصي في تعليم اللغة الأمازيغية ضروري عند الاقتضاء.					
8– تصحيح مداخلات التلاميذ وأعمالهم المطلوبة منهم تحضيرها ضروري في الممارسة التعليمية.					
9– اعتماد أسلوب تشويق المتعلمين من خلال ربط النصوص المقروءة بالواقع المعاش للتلميذ مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
10– مطالبة التلاميذ بإعطاء تصوراتهم حول مضمون النص بعد القراءة الصامتة للنص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية					
11– الوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لمحتوى الدرس أمر ضروري في الممارسة التعليمية.					
12– توضيح الأسئلة الموجهة للتلاميذ أثناء الدرس ضرورة مهنية.					
13– قيام الأستاذ بشرح وتبسيط المعلومات الواردة في الدروس ضروري لتعزيز فهم التلاميذ.					

14- العمل على ربط الدرس السالف بالدرس اللاحق ممارسة تعليمية ضرورية.					
15- تكليف التلاميذ بإعداد البحوث حول مواضيع الدروس المختلفة ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
16- إبراز اختلافات نطق بعض الكلمات الأمازيغية تبعا لاختلاف المناطق الجغرافية ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
17- حث التلاميذ على التحكم في المترادفات ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
18- تحديد الأستاذ المفردات الأساسية والصعبة والمختلفة الواردة في النصوص تبعا للمناطق الجغرافية التي تحتويها النصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
19- تعليم اللغة الأمازيغية بالحروف العربية ممارسة ضرورية.					
20- تعليم اللغة الأمازيغية بالحروف اللاتينية ممارسة ضرورية.					
21- تعليم اللغة الأمازيغية بحروف تيفيناغ ممارسة ضرورية.					
22- مساعدة التلاميذ على التحكم في كتابة اللغة الأمازيغية بالأبجديات المختلفة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
23- ممارسة القراءة المقرونة بشرح النصوص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
24- ممارسة قراءة النصوص على مسامع المتعلمين ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
25- تدريب التلاميذ على فهم المسموع من خلال القراءة الجهرية للنصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
26- مطالبة التلاميذ في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					

27- مطالبة التلاميذ بالقراءة الجهرية للنصوص مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
28- القراءة الجهرية من طرف الأستاذ بهدف استيعاب التلاميذ للنص المسموع أمر ضروري لتعلم اللغة الأمازيغية.					
29- تحديد الأفكار الرئيسية للنصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
30- تحديد الأفكار الجزئية للنص المسموع ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
31- طرح الأستاذ أسئلة تفصيلية حول النص المسموع ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
32- مطالبة التلاميذ بتحديد الشخصيات الواردة في النصوص المسموعة والمقروءة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
33- حث الأستاذ التلاميذ على التعليق على الدروس وتلخيص المقروء والمسموع منها أمر ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
34- عملية تلخيص النصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
35- مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على التعبير بشكليه الشفوي والكتابي ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
36- تشجيع التلاميذ على التحدث والتبادل الشفهي باللغة الأمازيغية في مواضيع الدروس ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
37- مساعدة المتعلم على التمكن من التعبير بسهولة وبطلاقة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
38- منح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن وجهة نظرهم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					

39- تقدير مجهودات التلاميذ ومساهماتهم ممارسة ضرورية لأستاذ مادة اللغة الأمازيغية.					
40- ثناء الأستاذ على التلميذ أثناء مشاركته وإجابته ضروري في تعليم اللغة الامازيغية.					
41- مساعدة التلاميذ على توظيف مكتسباتهم المتعلمة حين قيامهم بنشاط الكتابة والتحرير مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
42- تمكين المتعلم من القواعد النحوية والصرفية الأساسية التي يستعين بها لبناء التراكيب الإنشائية البسيطة والمركبة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
43- مساعدة التلاميذ على دمج مكتسباتهم القبلية مع المعطيات الجديدة من خلال الوضعية الإدماجية ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
44- تقبل الأستاذ لتساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
45- تخصيص نهاية وقت كل وحدة، لتقويم مدى استيعاب التلاميذ لها ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
46- التقيد بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها ممارسة مطلوبة.					
47- استجواب التلاميذ في القسم حول مضمون الدرس ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية .					
48- طرح أسئلة حول الدرس لتشخيص مستوى فهم التلاميذ ممارسة واجبة في تعليم اللغة الأمازيغية.					
49- ممارسة التقويم المستمر (التكويني) ضرورة مهنية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
50- تدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية واجب.					

51- استعمال الأستاذ لأدوات تقويم متنوعة ومختلفة ممارسة ضرورية في عملية التقويم.					
52- إعلام الأستاذ أولياء التلاميذ بمستوى تحصيلهم المعرفي ضرورة مهنية.					
53- إعلام الأستاذ التلاميذ بمستوى تقدمهم أو تراجعهم ممارسة ضرورية.					
54- اتصال الأستاذ بأولياء التلاميذ عن طريق كراس المراسلة ضرورة مهنية.					
55- تغيير أساليب التدريس تبعا لنتائج التقويم ممارسة ضرورية.					
56- الاستفادة من نتائج التقويم من أجل معالجة مواطن الضعف والقصور لدى التلاميذ ممارسة تعليمية ضرورية.					
57- تحديد قواعد الانضباط في القسم ضروري.					
58- فرض احترام قواعد الانضباط الصفي ممارسة ضرورية.					
59- تنظيم جلوس التلاميذ بما يسمح بسهولة الحركة داخل القسم ضروري.					
60- الحرص على تبديل الأدوار للتلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية ممارسة مفيدة ومهمة.					
61- ربط الدرس بالحياة اليومية للتلاميذ ضروري في تعليم اللغة الأمازيغة.					
62- تصحيح واجبات التلاميذ المنزلية ممارسة واجبة وضرورية.					
63- ترتيب أنشطة الدرس بتسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
64- استثارة انتباه التلاميذ عند ملاحظة شرودهم أو مللهم ممارسة ضرورية.					

65- تقديم المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
66- مراعاة الفروق الفردية التي تحكم التلاميذ ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
67- معاملة التلاميذ داخل الصف بالعدل والمساواة ضرورة مهنية.					
68- مساعدة التلاميذ على اكتشاف القيمة التراثية للنصوص أمر مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
69- إبراز وشرح المفردات الصعبة وما تعنيه في النص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
70- طرح الأستاذ أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
71- مطالبة التلاميذ بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
72- تشجيع التلاميذ على استعمال المكتسبات في التعبير الشفوي والكتابي ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
73- القيام بتقويم أعمال التلاميذ نهاية كل أسبوع من خلال انجاز تمارين تطبيقية ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
74- إدماج التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مجموعات متجانسة للاستفادة من خبرات زملائهم ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
75- تكليف التلاميذ النجباء برئاسة أفواج المشروع مفيد في تعليم اللغة الأمازيغية.					

ملحق رقم (03)

مقياس الممارسات التعليمية، الذي تمت به الدراسة الأساسية

أخي التلميذ، أختي التلميذة، في إطار إعدادنالمذكرة دكتوراه ل.م.د في علوم التربية بعنوان:"**دراسة للاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية**".

أعددنا المقياس المقدم لكم من أجل اكتشاف الممارسات التعليمية التي يمارسها أستاذ مادة اللغة الأمازيغية، ونعلمكم بأن غرض الدراسة علمي بحت، وإجاباتكم لن يطلع عليها إلا صاحبة المذكرة، وأمامكم (34)عبارة تمثل الممارسات التعليمية لأستاذ مادة اللغة لذا نرجو منكم أن تقرؤوها بعناية، وتضعوا علامة (x) في الخانة التي ترون أنها مناسبة، علما بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما نطلب منكم الإجابة بكل صدق وموضوعيه، وشكرا على تعاونكم.

ونقصد بأستاذ اللغة الأمازيغية الأستاذ الذي قد درسكم العام الماضي أي في السنة الثانية ثانوي وليس أستاذ هذا العام.

❖ **مثال توضيحي لطريقة الإجابة:**

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
ـ يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على وضوح ما يكتب على السبورة.				×	

هذا الاطار خاص بالباحث

ـ نوع شهادة التكوين: ليسانس ☐ **ماستر** ☐

ـ الأقدمية المهنية: .....سنة

ـ المعرفة البيداغوجية: معرفة ناقصة ☐ **معرفة جيدة** ☐

ـ اسم الثانوية: .....

العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1 – يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على وضوح ما يكتب على السبورة.					
2 – يقوم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بشرح وتبسيط المعلومات الواردة في الدروس ليعزز الفهم لديكم.					
3 – يكلفكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإعداد البحوث حول مواضيع الدروس المختلفة.					
4 – يعلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالحروف العربية.					
5 – يعلمكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالحروف اللاتينية.					
6 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة.					
7 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بالقراءة الجهرية للنصوص.					
8 – يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تنمية قدراتكم على التعبير بشكليه الشفوي والكتابي.					
9 – يمنح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفرصة للتعبير عن وجهة نظركم.					
10 – يثني عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أثناء مشاركتكم وإجابتكم.					
11 – يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على توظيف مكتسباتكم المتعلمة حين قيامكم بنشاط الكتابة والتحرير.					
12 – يمكنكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية من القواعد النحوية والصرفية الأساسية التي تستعينون بها لبناء التراكيب الإنشائية البسيطة والمركبة.					
13 – يساعدكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على دمج مكتسباتكم القبلية مع المعطيات الجديدة من خلال الوضعية الإدماجية.					
14 – يتقبل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية تساؤلاتكم واقتراحاتكم وأفكاركم.					

15 – يخصص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية نهاية وقت كل وحدة لتقويم مدى استيعابكم لها.					
16 – يتقيد أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها.					
17 – يستجوبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في القسم حول مضمون الدرس.					
18 – يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة حول الدرس لتشخيص مستوى فهمكم.					
19 – يمارس معكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية التقويم المستمر (التكويني)					
20 – يدربكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.					
21 – يستعمل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أدوات تقويم متنوعة ومختلفة.					
22 – يُعْلم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أوليائكم بمستوى تحصيلكم المعرفي.					
23 – يتصل أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بأولياءكم عن طريق دفتر المراسلة.					
24 – يحدد لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية قواعد الانضباط في القسم.					
25 – يفرض عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية احترام قواعد الانضباط الصفي.					
26 – يحرص أستاذ مادة اللغة الأمازيغية على تبديل أدواركم أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية.					
27 – يربط أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الدرس بحياتكم اليومية.					
28 – يرتب لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أنشطة الدرس بتسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.					

29 – يقدم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم.					
30 – يراعي أستاذ مادة اللغة الأمازيغية الفروق الفردية الموجودة بينكم.					
31 – يعاملكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية داخل الصف بالعدل والمساواة.					
32 – يشرح لكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية المفردات الصعبة وما تعنيه في النص.					
33 – يطرح عليكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء.					
34 – يطالبكم أستاذ مادة اللغة الأمازيغية بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة.					

الملحق رقم (04)

مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية، الذي تمت به الدراسة الأساسية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إعدادنا لمذكرة دكتوراه ل.م.د في علوم التربية بعنوان: "**دراسة للاتجاهات والممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية**".

أعددنا المقياس المقدم لكم من أجل اكتشاف توجهاتكم (vos attitudes) نحو الممارسات التعليمية التي تحملها بنوده؛ ونعلمكم بأن غرض الدراسة علمي بحت، وإجاباتكم لن يطلع عليها إلا صاحبة المذكرة، وأن الأستاذ حر في رأيه وتوجهه نحو أي موضوع وقضية من أمور الحياة. لذلك نرجو منكم أن تجيبوا على بنود المقياس بكل موضوعية، وبما يبدو أنسب في رأيكم من دون استشارة ولا تردد، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المقابلة للإجابة التي تختارونها وشكرا على تعاونكم.

❖ مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
تكليف التلاميذ النجباء برئاسة أفواج المشروع مفيد في تعليم اللغة الأمازيغية.		×			

❖ **يرجى ملأ البيانات التالية وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانات، أما الأقدمية تكتب عدد سنوات العمل:**

- **نوع شهادة التكوين: ليسانس** ☐ **ماستر** ☐
- **الأقدمية المهنية: .....سنة**
- **اسم الثانوية: .....**

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1 – تحديد أهداف الدرس في بداية كل حصة من مستلزمات العمل التعليمي في اللغة الأمازيغية.					
2 – الإعلان المسبق عن موضوع الدرس اللاحق ضروري في الممارسة التعليمية.					
3 – حث التلاميذ على تحضير دروسهم في المنزل أمر ضروري في التعليم.					
4 – حرص الأستاذ على وضوح ما يكتب على السبورة ضرورة تعليمية.					
5 – تصحيح مداخلات التلاميذ وأعمالهم المطلوبة منهم تحضيرها ضروري في الممارسة التعليمية.					
6 – توضيح الأسئلة الموجهة للتلاميذ أثناء الدرس ضرورة مهنية.					
7 – إبراز اختلافات نطق بعض الكلمات الأمازيغية تبعا لاختلاف المناطق الجغرافية ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
8 – ممارسة القراءة المقرونة بشرح النصوص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
9 – مطالبة التلاميذ في حصص النصوص بقراءة النص قراءة صامتة ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
10 – مطالبة التلاميذ بالقراءة الجهرية للنصوص مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
11 – تحديد الأفكار الرئيسية للنصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
12 – مطالبة التلاميذ بتحديد الشخصيات الواردة في النصوص المسموعة والمقروءة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
13 – حث الأستاذ التلاميذ على التعليق على الدروس وتلخيص المقروء والمسموع منها أمر ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					

14 – عملية تلخيص النصوص ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
15 – تشجيع التلاميذ على التحدث والتبادل الشفهي باللغة الأمازيغية في مواضيع الدروس ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
16 – مساعدة المتعلم على التمكن من التعبير بسهولة وبطلاقة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
17 – منح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن وجهة نظرهم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
18 – تقدير مجهودات التلاميذ ومساهماتهم ممارسة ضرورية لأستاذ مادة اللغة الأمازيغية.					
19 – ثناء الأستاذ على التلميذ أثناء مشاركته وإجابته ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
20 – مساعدة التلاميذ على توظيف مكتسباتهم المتعلمة حين قيامهم بنشاط الكتابة والتحرير مهم في تعليم اللغة الأمازيغية.					
21 – تخصيص نهاية وقت كل وحدة، لتقويم مدى استيعاب التلاميذ لها ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
22 – التقيد بإنهاء الوحدة التعليمية خلال الوقت المحدد لها ممارسة مطلوبة.					
23 – ممارسة التقويم المستمر (التكويني) ضرورة مهنية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
24 – تدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية واجب.					
25 – استعمال الأستاذ لأدوات تقويم متنوعة ومختلفة ممارسة ضرورية في عملية التقويم.					
26 – إعلام الأستاذ أولياء التلاميذ بمستوى بتحصيلهم المعرفي ضرورة مهنية.					
27 – إعلام الأستاذ التلاميذ بمستوى تقدمهم أو تراجعهم ممارسة ضرورية.					

28 – تغيير أساليب التدريس تبعا لنتائج التقويم ممارسة ضرورية.					
29 – الاستفادة من نتائج التقويم من أجل معالجة مواطن الضعف والقصور لدى التلاميذ ممارسة تعليمية ضرورية.					
30 – تحديد قواعد الانضباط في القسم ضروري.					
31 – فرض احترام قواعد الانضباط الصفي ممارسة ضرورية.					
32 – تنظيم جلوس التلاميذ بما يسمح بسهولة الحركة داخل القسم ضروري.					
33 – الحرص على تبديل الأدوار للتلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة الدراسية ممارسة مفيدة ومهمة.					
34 – ربط الدرس بالحياة اليومية للتلاميذ ضروري في تعليم اللغة الأمازيغة .					
35 – تصحيح واجبات التلاميذ المنزلية ممارسة واجبة وضرورية.					
36 – استثارة انتباه التلاميذ عند ملاحظة شرودهم أو مللهم ممارسة ضرورية.					
37 –تقديم المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
38 – مراعاة الفروق الفردية التي تحكم التلاميذ ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
39 – معاملة التلاميذ داخل الصف بالعدل والمساواة ضرورة مهنية.					
40 – شرح المفردات الصعبة وما تعنيه في النص ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
41 – طرح الأستاذ أسئلة الفهم حول النص المسموع والمقروء ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
42 – مطالبة التلاميذ بتحديد الزمن والمكان للنصوص المسموعة والمقروءة ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
43 – تشجيع التلاميذ على استعمال المكتسبات في التعبير الشفوي والكتابي ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					

44 – القيام بتقويم أعمال التلاميذ نهاية كل أسبوع من خلال انجاز تمارين تطبيقية ممارسة ضرورية في تعليم اللغة الأمازيغية.					
45 – إدماج التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مجموعات متجانسة للاستفادة من خبرات زملائهم ضروري في تعليم اللغة الأمازيغية.					
46 – تكليف التلاميذ النجباء برئاسة أفواج المشروع مفيد في تعليم اللغة الأمازيغية.					

ملحق رقم (05)

يمثل شهادة الباحث الممنوحة لنا من مصلحة ما بعد التدرج للقيام بالبحث التطبيقي.

REPUPLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Vice –Décanat de la Post- Graduation

Et de la Recherche Scientifique

N° 07 /VDRS/FSHS/2019

A :M^me^,M^r^ :

Attestation de chercheur

Nous vous prions de bien vouloir autoriser la doctorante :

-Nom : KRIM

-Prénom : Rachida

-Date et lieu de Naissance : 18/01/1990 à Tizi-Ouzou

-Etudiant(e) en : 4^ème^Année Doctorat LMD

-Inscrit(e) pendant l'année universitaire : 2019/2020

-Spécialité : Enseignement et Encadrement Educatif

à affecter des visites de travail au sein de votre établissement, dans le cadre de ses recherches en Doctorat.

Veuillez croire à nos sincères remerciements pour votre collaboration

Le Doyen

Scanned by TapScanner

ملحق رقم (06) يمثل رخصة إجراء البحث الممنوحة لنا من مديرية التربية لولاية تيزي وزو

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربيـــة لولاية تيـزي وزو
مصلحـــة التكوين و التفتيـش

تيزي وزو في : 2019/10/15

مديـــر التربيـة
إلـــى

السيدات و السادة مديري إبتدائيات و متوسطات و ثانويات
تيزي وزو

الموضـوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجـــع: مراسلة السيـــد رئيس كليـــة العلوم الإنسانيـة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـاء علـى الإرسـال المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التماس الموافقة على استقبال الطالبة **كريم رشيدة** بصفتها طالبة بكليـــة العلوم الإنسانيـــة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص ميداني في مجال تخصصها، يشرفنـــي أن أطلب منكـــم استقبال المعنيـــة اعتبارا من 2019/10/16 إلى نهاية تربصها علـــى أن تخضـــع خلال فترتها التربصية إلـــى الضوابط القانونيـــة التي تحكـــم سير المؤسســـة والموظفيـــن العامليـــن بها.

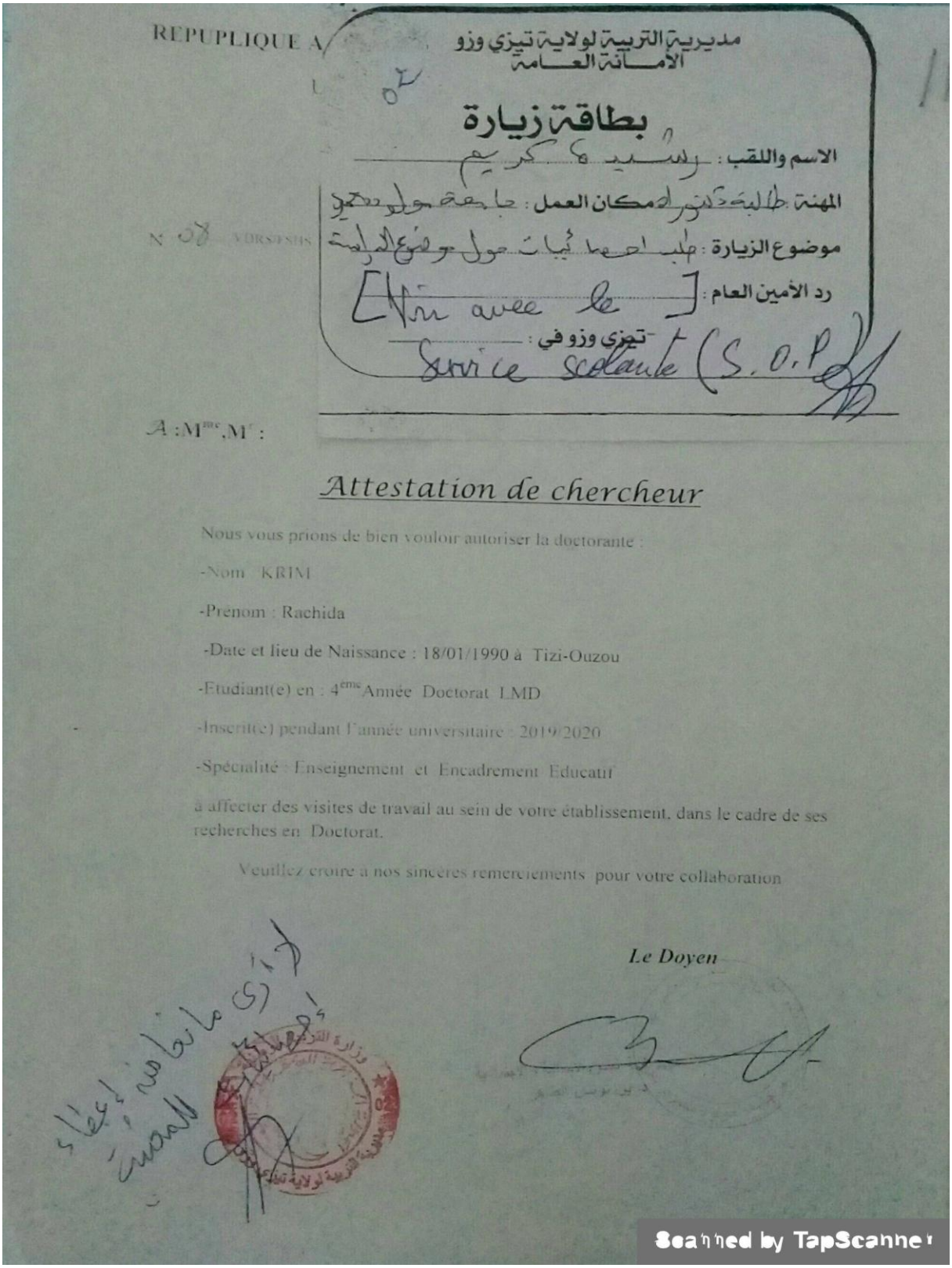
و إننـي علـى يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمة الطالبة بمدها بالمساعدات و الوسائل اللازمـة .

مديـــر التربيـــة

Scanned by TapScanner

ملحق رقم (07)

يمثل موافقة الأمين العام لمديرية التربية لولاية تيزي وزو منحنا إحصائيات حول موضوع الدراسة.



REPUPLIQUE A

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
الأمـــانة العـــامة

بطاقة زيارة

الاسم واللقب : رشيدة كريم

المهنة طالبة دكتوراه مكان العمل : جامعة مولود معمري

موضوع الزيارة : طلب احصائيات حول موضوع الدراسة

رد الأمين العام : [illegible]

تيزي وزو في : [illegible]

Service Scolarité (S.O.P)

A : M^me, M^lle :

Attestation de chercheur

Nous vous prions de bien vouloir autoriser la doctorante :

-Nom : KRIM

-Prénom : Rachida

-Date et lieu de Naissance : 18/01/1990 à Tizi-Ouzou

-Etudiant(e) en : 4^ème Année Doctorat LMD

-Inscrit(e) pendant l'année universitaire : 2019/2020

-Spécialité : Enseignement et Encadrement Educatif

à affecter des visites de travail au sein de votre établissement, dans le cadre de ses recherches en Doctorat.

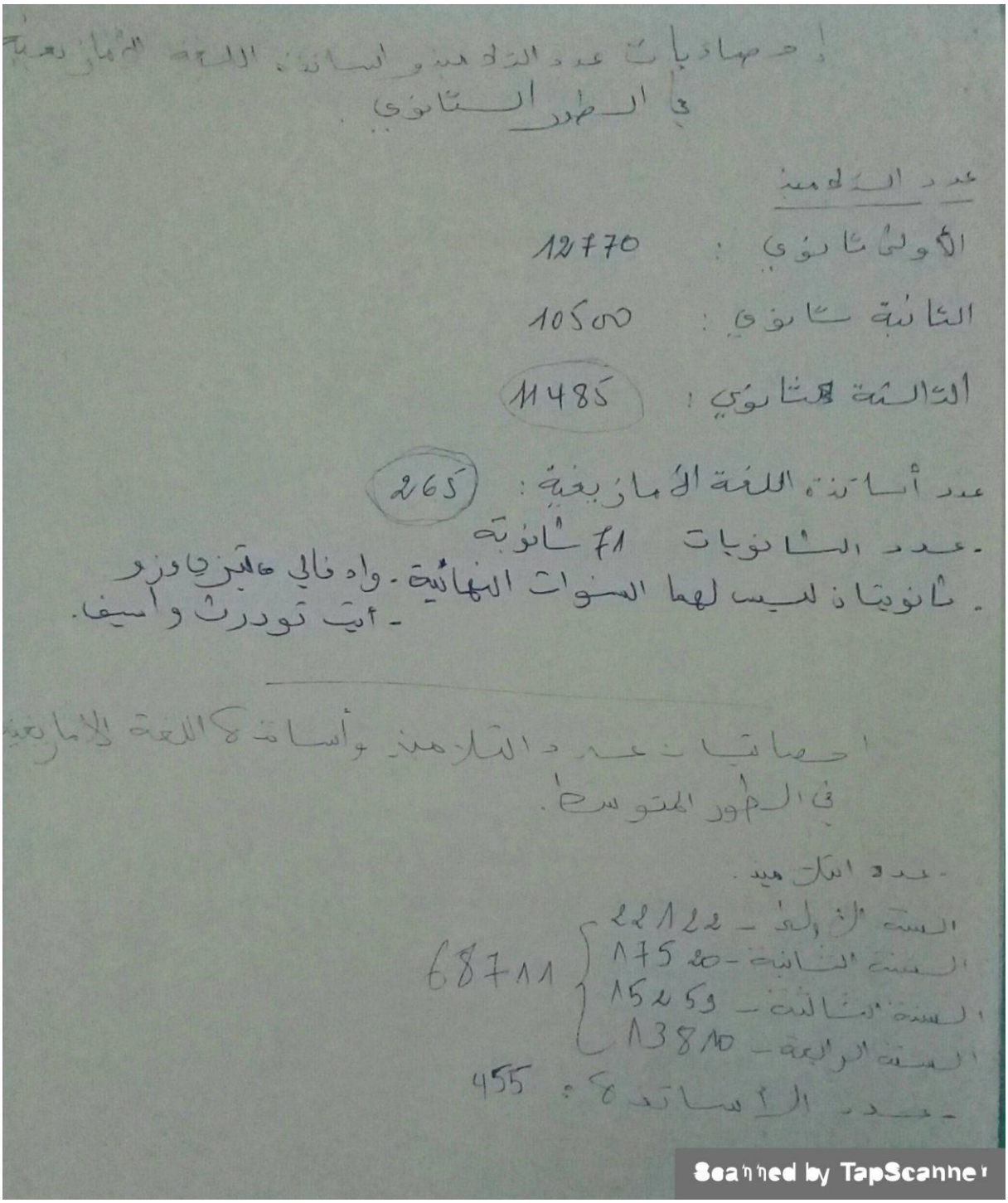
Veuillez croire à nos sincères remerciements pour votre collaboration

Le Doyen

Scanned by TapScanner

الملحق رقم (08)

الإحصائيات الممنوحة لنا من مصلحة التنظيم التربوي لمديرية التربية لولاية تيزي وزو حول موضوع الدراسة.



إحصائيات عدد التلاميذ وأساتذة اللغة الأمازيغية
في الطور الثانوي.

عدد التلاميذ

الأولى ثانوي : 12770

الثانية ثانوي : 10500

الثالثة ثانوي : 11485

عدد أساتذة اللغة الأمازيغية : 265

- عدد الثانويات 71 ثانوية
- ثانويتان ليس لهما السنوات النهائية - واد ناي مالتيزي وزو
- آيت تودرث واسيف.

إحصائيات عدد التلاميذ وأساتذة اللغة الأمازيغية
في الطور المتوسط.

- عدد التلاميذ.

68711 {
السنة الأولى - 22122
السنة الثانية - 17580
السنة الثالثة - 15259
السنة الرابعة - 13810
}

- عدد الأساتذة : 455

Scanned by TapScanner

ملحق رقم (09)

ملحق رقم (09): نتائج حساب صدق محتوى البنود وصدقها التميزي لمقياس الممارسات التعليمية، وثبات المقياس.

أولا: صدق محتوى بنود لمقياس الممارسات التعليمية.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	1 & correctsomme1	30	.143	.450
Pair 2	2 & correctsommeV2	30	.281	.133
Pair 3	3 & correctsommeV3	30	.194	.304
Pair 4	4 & correctsommeV4	30	.157	.409
Pair 5	5 & correctsommeV5	30	.070	.714
Pair 6	6 & correctsommeV6	30	.435	.016
Pair 7	7 & correctsommeV7	30	.215	.254
Pair 8	8 & correctsommeV8	30	.088	.645
Pair 9	9 & correctsommeV9	30	.101	.595
Pair 10	10 & correctsommeV10	30	.222	.238

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	11 & correctsommeV11	30	.122	.520
Pair 2	12 & correctsommeV12	30	.285	.127
Pair 3	13 & correctsommeV13	30	.255	.174
Pair 4	14 & correctsommeV14	30	.106	.577
Pair 5	15 & correctsommeV15	30	.369	.045
Pair 6	16 & correctsommeV16	30	.206	.274
Pair 7	17 & correctsommeV17	30	.173	.362
Pair 8	18 & correctsommeV18	30	.120	.528
Pair 9	19 & correctsommeV19	30	.479	.007
Pair 10	20 & correctsommeV20	30	.516	.003

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	21 & correctsommeV21	30	.302	.104
Pair 2	22 & correctsommeV22	30	.201	.286
Pair 3	23 & correctsommeV23	30	.154	.417
Pair 4	24 & correctsommeV24	30	.376	.041
Pair 5	25 & correctsommeV25	30	.238	.206
Pair 6	26 & correctsommeV26	30	.503	.005
Pair 7	27 & correctsommeV27	30	.496	.005
Pair 8	28 & correctsommeV28	30	.120	.528
Pair 9	29 & correctsommeV29	30	.255	.174
Pair 10	30 & correctsommeV30	30	.230	.220

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	31 & correctsommeV31	30	.089	.640
Pair 2	32 & correctsommeV32	30	.118	.534
Pair 3	33 & correctsommeV33	30	.262	.161
Pair 4	34 & correctsommeV34	30	.255	.173
Pair 5	35 & correctsommeV35	30	.453	.012

Pair 6	36 & correctsommeV36	30	.195	.301
Pair 7	37 & correctsommeV37	30	.092	.628
Pair 8	38 & correctsommeV38	30	.492	.006
Pair 9	39 & correctsommeV39	30	.375	.041
Pair 10	40 & correctsommeV40	30	.666	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	41 & correctsommeV41	30	.410	.024
Pair 2	42 & correctsommeV42	30	.548	.002
Pair 3	43 & correctsommeV43	30	.615	.000
Pair 4	44 & correctsommeV44	30	.447	.013
Pair 5	45 & correctsommeV45	30	.708	.000
Pair 6	46 & correctsommeV46	30	.533	.002
Pair 7	47 & correctsommeV47	30	.366	.047
Pair 8	48 & correctsommeV48	30	.428	.018
Pair 9	49 & correctsommeV49	30	.657	.000
Pair 10	50 & correctsommeV50	30	.679	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	51 & correctsommeV51	30	.770	.000
Pair 2	52 & correctsommeV52	30	.444	.014
Pair 3	53 & correctsommeV53	30	.262	.162
Pair 4	54 & correctsommeV54	30	.488	.006
Pair 5	55 & correctsommeV55	30	.367	.046
Pair 6	56 & correctsommeV56	30	.378	.039
Pair 7	57 & correctsommeV57	30	.517	.003
Pair 8	58 & correctsommeV58	30	.498	.005
Pair 9	59 & correctsommeV59	30	.178	.348
Pair 10	60 & correctsommeV60	30	.660	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	61 & correctsommeV61	30	.443	.014
Pair 2	62 & correctsommeV62	30	.257	.170
Pair 3	63 & correctsommeV63	30	.348	.059
Pair 4	64 & correctsommeV64	30	.345	.062
Pair 5	65 & correctsommeV65	30	.593	.001
Pair 6	66 & correctsommeV66	30	.628	.000
Pair 7	67 & correctsommeV67	30	.629	.000
Pair 8	68 & correctsommeV68	30	.251	.180
Pair 9	69 & correctsommeV69	30	.471	.009
Pair 10	70 & correctsommeV70	30	.580	.001

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	71 & correctsommeV71	30	.562	.001
Pair 2	72 & correctsommeV72	30	.465	.010
Pair 3	73 & correctsommeV73	30	.299	.108
Pair 4	74 & correctsommeV74	30	.182	.335
Pair 5	75 & correctsommeV75	30	.326	.079

ثانيا: الصدق التمييزي للبنود مقياس الممارسات التعليمية.

Statistics

remaiitemsaftercontentvalidity

N	Valid	30
	Missing	0
Percentiles	33	213.6100
	66	242.4600

T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
2	Equal variances assumed	.278	.605	-1.127	18	.274	-.5000	.4435	-1.4317	.4317
	Equal variances not assumed			-1.127	17.648	.275	-.5000	.4435	-1.4330	.4330
6	Equal variances assumed	9,724	,006	-2,965	18	,008	-1,30000	,43843	-2,22111	-,37889
	Equal variances not assumed			-2,965	11,826	,012	-1,30000	,43843	-2,25682	-,34318
7	Equal variances assumed	12.054	.003	-1.567	18	.135	-.3000	.1915	-.7023	.1023
	Equal variances not assumed			-1.567	14.918	.138	-.3000	.1915	-.7083	.1083
10	Equal variances assumed	1.234	.281	-1.868	18	.078	-.9000	.4819	-1.9124	.1124
	Equal variances not assumed			-1.868	17.333	.079	-.9000	.4819	-1.9152	.1152
12	Equal variances assumed	3.429	.081	-1.897	18	.074	-.4000	.2108	-.8429	.0429
	Equal variances not assumed			-1.897	17.308	.075	-.4000	.2108	-.8442	.0442
13	Equal variances assumed	1.066	.316	-2.333	18	.031	-.7000	.3000	-1.3303	-.0697
	Equal variances not assumed			-2.333	14.612	.034	-.7000	.3000	-1.3409	-.0591
15	Equal variances assumed	.987	.334	-2.466	18	.024	-.5000	.2028	-.9260	-.0740
	Equal variances not assumed			-2.466	17.677	.024	-.5000	.2028	-.9265	-.0735
16	Equal variances assumed	7.063	.016	-1.236	18	.232	-.3000	.2427	-.8098	.2098
	Equal variances not assumed			-1.236	12.534	.239	-.3000	.2427	-.8262	.2262

19	Equal variances assumed	.136	.716	-3.400	18	.003	-1.7000	.5000	-2.7505	-.6495
	Equal variances not assumed			-3.400	17.621	.003	-1.7000	.5000	-2.7521	-.6479
20	Equal variances assumed	3.021	.099	-2.200	18	.041	-1.1000	.5000	-2.1505	-.0495
	Equal variances not assumed			-2.200	14.374	.045	-1.1000	.5000	-2.1698	-.0302
21	Equal variances assumed	.977	.336	-1.213	18	.241	-.5000	.4123	-1.3662	.3662
	Equal variances not assumed			-1.213	12.237	.248	-.5000	.4123	-1.3964	.3964
22	Equal variances assumed	.953	.342	-1.137	18	.270	-.7000	.6155	-1.9932	.5932
	Equal variances not assumed			-1.137	17.871	.270	-.7000	.6155	-1.9939	.5939
24	Equal variances assumed	.000	1.000	-1.549	18	.139	-.4000	.2582	-.9425	.1425
	Equal variances not assumed			-1.549	17.308	.139	-.4000	.2582	-.9440	.1440
25	Equal variances assumed	1.100	.308	-1.633	18	.120	-.4000	.2449	-.9146	.1146
	Equal variances not assumed			-1.633	17.902	.120	-.4000	.2449	-.9148	.1148
26	Equal variances assumed	11.066	.004	-3.239	18	.005	-1.3000	.4014	-2.1433	-.4567
	Equal variances not assumed			-3.239	11.963	.007	-1.3000	.4014	-2.1748	-.4252
27	Equal variances assumed	.495	.491	-3.934	18	.001	-1.4000	.3559	-2.1477	-.6523
	Equal variances not assumed			-3.934	17.236	.001	-1.4000	.3559	-2.1501	-.6499
29	Equal variances assumed	.349	.562	-1.786	18	.091	-1.0000	.5598	-2.1760	.1760
	Equal variances not assumed			-1.786	18.000	.091	-1.0000	.5598	-2.1760	.1760
30	Equal variances assumed	.225	.641	-1.342	18	.196	-.4000	.2981	-1.0264	.2264
	Equal variances not assumed			-1.342	17.822	.197	-.4000	.2981	-1.0268	.2268
33	Equal variances assumed	.369	.551	-1.434	18	.169	-.8000	.5578	-1.9718	.3718
	Equal variances not assumed			-1.434	17.486	.169	-.8000	.5578	-1.9743	.3743
34	Equal variances assumed	2.359	.142	-.739	18	.470	-.2000	.2708	-.7689	.3689
	Equal variances not assumed			-.739	15.898	.471	-.2000	.2708	-.7744	.3744
35	Equal variances assumed	2.250	.151	-3.280	18	.004	-.7000	.2134	-1.1484	-.2516
	Equal variances not assumed			-3.280	17.989	.004	-.7000	.2134	-1.1484	-.2516
38	Equal variances assumed	3.323	.085	-3.681	18	.002	-1.6000	.4346	-2.5131	-.6869

	Equal variances not assumed			-3.681	11.488	.003	-1.6000	.4346	-2.5516	-.6484
39	Equal variances assumed	5.131	.036	-1.714	18	.104	-.8000	.4667	-1.7804	.1804
	Equal variances not assumed			-1.714	15.647	.106	-.8000	.4667	-1.7911	.1911
40	Equal variances assumed	22.052	.000	-3.083	18	.006	-1.5000	.4865	-2.5221	-.4779
	Equal variances not assumed			-3.083	11.249	.010	-1.5000	.4865	-2.5679	-.4321
41	Equal variances assumed	.889	.358	-2.305	18	.033	-1.1000	.4773	-2.1027	-.0973
	Equal variances not assumed			-2.305	16.872	.034	-1.1000	.4773	-2.1075	-.0925
42	Equal variances assumed	8.810	.008	-3.641	18	.002	-1.8000	.4944	-2.8387	-.7613
	Equal variances not assumed			-3.641	11.172	.004	-1.8000	.4944	-2.8862	-.7138
43	Equal variances assumed	.000	1.000	-6.667	18	.000	-2.2000	.3300	-2.8933	-1.5067
	Equal variances not assumed			-6.667	18.000	.000	-2.2000	.3300	-2.8933	-1.5067
44	Equal variances assumed	3.516	.077	-2.807	18	.012	-1.5000	.5344	-2.6227	-.3773
	Equal variances not assumed			-2.807	14.107	.014	-1.5000	.5344	-2.6453	-.3547
45	Equal variances assumed	1.241	.280	-5.019	18	.000	-1.9000	.3786	-2.6954	-1.1046
	Equal variances not assumed			-5.019	16.349	.000	-1.9000	.3786	-2.7012	-1.0988
46	Equal variances assumed	1.735	.204	-3.284	18	.004	-1.3000	.3958	-2.1316	-.4684
	Equal variances not assumed			-3.284	17.609	.004	-1.3000	.3958	-2.1329	-.4671
47	Equal variances assumed	1.231	.282	-2.496	18	.022	-.6000	.2404	-1.1050	-.0950
	Equal variances not assumed			-2.496	15.680	.024	-.6000	.2404	-1.1104	-.0896
48	Equal variances assumed	.130	.723	-3.036	18	.007	-1.3000	.4282	-2.1996	-.4004
	Equal variances not assumed			-3.036	17.889	.007	-1.3000	.4282	-2.2000	-.4000
49	Equal variances assumed	5.128	.036	-3.143	18	.006	-1.9000	.6046	-3.1702	-.6298
	Equal variances not assumed			-3.143	14.522	.007	-1.9000	.6046	-3.1924	-.6076
50	Equal variances assumed	3.082	.096	-5.123	18	.000	-2.2000	.4295	-3.1023	-1.2977
	Equal variances not assumed			-5.123	14.881	.000	-2.2000	.4295	-3.1160	-1.2840
51	Equal variances assumed	2.568	.126	-6.042	18	.000	-1.9000	.3145	-2.5607	-1.2393
	Equal variances not assumed			-6.042	14.849	.000	-1.9000	.3145	-2.5709	-1.2291

52	Equal variances assumed	4.960	.039	-2.724	18	.014	-1.3000	.4773	-2.3027	-.2973
	Equal variances not assumed			-2.724	13.235	.017	-1.3000	.4773	-2.3292	-.2708
53	Equal variances assumed	.000	1.000	-1.852	18	.081	-.4000	.2160	-.8539	.0539
	Equal variances not assumed			-1.852	18.000	.081	-.4000	.2160	-.8539	.0539
54	Equal variances assumed	1.418	.249	-2.449	18	.025	-.8000	.3266	-1.4862	-.1138
	Equal variances not assumed			-2.449	12.462	.030	-.8000	.3266	-1.5087	-.0913
55	Equal variances assumed	7.432	.014	-1.460	18	.162	-.6000	.4110	-1.4634	.2634
	Equal variances not assumed			-1.460	11.089	.172	-.6000	.4110	-1.5036	.3036
56	Equal variances assumed	3.879	.064	-1.630	18	.121	-.6000	.3682	-1.3735	.1735
	Equal variances not assumed			-1.630	12.587	.128	-.6000	.3682	-1.3981	.1981
57	Equal variances assumed	5.400	.032	-2.508	18	.022	-1.2000	.4784	-2.2051	-.1949
	Equal variances not assumed			-2.508	11.440	.028	-1.2000	.4784	-2.2481	-.1519
58	Equal variances assumed	7.364	.014	-2.806	18	.012	-1.4000	.4989	-2.4481	-.3519
	Equal variances not assumed			-2.806	13.152	.015	-1.4000	.4989	-2.4765	-.3235
60	Equal variances assumed	1.853	.190	-4.564	18	.000	-1.8000	.3944	-2.6286	-.9714
	Equal variances not assumed			-4.564	15.818	.000	-1.8000	.3944	-2.6369	-.9631
61	Equal variances assumed	8.810	.008	-3.641	18	.002	-1.8000	.4944	-2.8387	-.7613
	Equal variances not assumed			-3.641	12.392	.003	-1.8000	.4944	-2.8735	-.7265
62	Equal variances assumed	2.232	.153	-1.635	18	.119	-.7000	.4282	-1.5996	.1996
	Equal variances not assumed			-1.635	11.978	.128	-.7000	.4282	-1.6331	.2331
63	Equal variances assumed	.987	.334	-2.466	18	.024	-.5000	.2028	-.9260	-.0740
	Equal variances not assumed			-2.466	17.677	.024	-.5000	.2028	-.9265	-.0735
64	Equal variances assumed	.153	.701	-1.500	18	.151	-.6000	.4000	-1.4404	.2404
	Equal variances not assumed			-1.500	12.462	.159	-.6000	.4000	-1.4680	.2680
65	Equal variances assumed	3.879	.064	-2.716	18	.014	-1.0000	.3682	-1.7735	-.2265
	Equal variances not assumed			-2.716	12.587	.018	-1.0000	.3682	-1.7981	-.2019
66	Equal variances assumed	.195	.664	-2.689	18	.015	-1.4000	.5207	-2.4939	-.3061

	Equal variances not assumed			-2.689	17.617	.015	-1.4000	.5207	-2.4956	-.3044
67	Equal variances assumed	9.399	.007	-3.482	18	.003	-1.6000	.4595	-2.5653	-.6347
	Equal variances not assumed			-3.482	11.203	.005	-1.6000	.4595	-2.6091	-.5909
68	Equal variances assumed	9.369	.007	-1.342	18	.196	-.7000	.5217	-1.7962	.3962
	Equal variances not assumed			-1.342	12.477	.204	-.7000	.5217	-1.8320	.4320
69	Equal variances assumed	.310	.585	-3.258	18	.004	-1.7000	.5217	-2.7962	-.6038
	Equal variances not assumed			-3.258	17.462	.005	-1.7000	.5217	-2.7986	-.6014
70	Equal variances assumed	.032	.861	-4.233	18	.000	-1.5000	.3543	-2.2444	-.7556
	Equal variances not assumed			-4.233	17.160	.001	-1.5000	.3543	-2.2471	-.7529
71	Equal variances assumed	5.693	.028	-3.051	18	.007	-1.1000	.3606	-1.8575	-.3425
	Equal variances not assumed			-3.051	11.782	.010	-1.1000	.3606	-1.8872	-.3128
72	Equal variances assumed	4.531	.047	-1.985	18	.063	-.9000	.4534	-1.8525	.0525
	Equal variances not assumed			-1.985	11.625	.071	-.9000	.4534	-1.8914	.0914
73	Equal variances assumed	.205	.656	-1.464	18	.160	-.5000	.3416	-1.2176	.2176
	Equal variances not assumed			-1.464	14.125	.165	-.5000	.3416	-1.2320	.2320
75	Equal variances assumed	1.266	.275	-1.561	18	.136	-.7000	.4485	-1.6422	.2422
	Equal variances not assumed			-1.561	17.761	.136	-.7000	.4485	-1.6431	.2431

ثالثا ـ ثبات مقياس الممارسات التعليمية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.933	34

ملحق رقم (10)

يمثل نتائج حساب صدق محتوى البنود وصدقها التميزي لمقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية، وثبات المقياس.

أولا: صدق محتوى بنود مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	1 & corrsomm1	30	.184	.331
Pair 2	2 & corrsomm2	30	.433	.017
Pair 3	3 & corrsomm3	30	.364	.048
Pair 4	4 & corrsomm4	30	.467	.009
Pair 5	5 & corrsomm5	30	.315	.090
Pair 6	6 & corrsomm6	30	.401	.028
Pair 7	7 & corrsomm7	30	.357	.053
Pair 8	8 & corrsomm8	30	.575	.001
Pair 9	9 & corrsomm9	30	.502	.005
Pair 10	10 & corrsomm10	30	.462	.010
Pair 11	11 & corrsomm11	30	.169	.372
Pair 12	12 & corrsomm12	30	.607	.000
Pair 13	13 & corrsomm13	30	.503	.005
Pair 14	14 & corrsomm14	30	.245	.193
Pair 15	15 & corrsomm15	30	.132	.487
Pair 16	16 & corrsomm16	30	.439	.015
Pair 17	17 & corrsomm17	30	.315	.090
Pair 18	18 & corrsomm18	30	.239	.203
Pair 19	19 & corrsomm19	30	.246	.191
Pair 20	20 & corrsomm20	30	.208	.269

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	21 & correcsomme21	30	.179	.345
Pair 2	22 & correcsomme22	29	.422	.023
Pair 3	23 & correcsomme23	30	.385	.036
Pair 4	24 & correcsomme24	30	.205	.278

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	25 & correcsomme25	30	.316	.089
Pair 2	26 & correcsomme26	30	.577	.001
Pair 3	27 & correcsomme27	30	.427	.019
Pair 4	28 & correcsomme28	30	.276	.140

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	29 & correcsomme29	30	.491	.006
Pair 2	30 & correcsomme30	30	.338	.068
Pair 3	31 & correcsomme31	30	.296	.113
Pair 4	32 & correcsomme32	30	.650	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.

Pair 1	33 & correcsomme33	30	.506	.004
Pair 2	34 & correcsomme34	30	.533	.002
Pair 3	35 & correcsomme35	30	.342	.064
Pair 4	36 & correcsomme36	30	.627	.000

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	37 & correcsomme37	30	.657	.000
Pair 2	38 & correcsomme38	30	.771	.000
Pair 3	39 & correcsomme39	30	.634	.000
Pair 4	40 & correcsomme40	30	.569	.001

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	41 & correcsomme41	30	.540	.002
Pair 2	42 & correcsomme42	30	.183	.333
Pair 3	43 & correcsomme43	30	.131	.492
Pair 4	44 & correcsomme44	30	.528	.003

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	45 & correcsomme45	30	.548	.002
Pair 2	46 & correcsomme46	30	.391	.033
Pair 3	47 & correcsomme47	30	.423	.020
Pair 4	48 & correcsomme48	30	.349	.059

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	49 & correcsomme49	30	.559	.001
Pair 2	50 & correcsomme50	30	.452	.012
Pair 3	51 & correcsomme51	30	.333	.072
Pair 4	52 & correcsomme52	30	.494	.006

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	53 & correcsomme53	30	.550	.002
Pair 2	54 & correcsomme54	30	.307	.098
Pair 3	55 & correcsomme55	30	.376	.041
Pair 4	56 & correcsomme56	30	.377	.040

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	57 & correcsomme57	30	.696	.000
Pair 2	58 & correcsomme58	30	.542	.002
Pair 3	59 & correcsomme59	30	.346	.061
Pair 4	60 & correcsomme60	30	.484	.007

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	61 & correcsomme61	30	.360	.051
Pair 2	62 & correcsomme62	30	.441	.015
Pair 3	63 & correcsomme63	30	.294	.115
Pair 4	64 & correcsomme64	30	.383	.037

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	65 & correcsomme65	30	.413	.023

Pair 2	66 & correcsomme66	30	.460	.011
Pair 3	67 & correcsomme67	30	.698	.000
Pair 4	68 & correcsomme68	30	.324	.081

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	69 & correcsomme69	30	.437	.016
Pair 2	70 & correcsomme70	30	.400	.028
Pair 3	71 & correcsomme71	30	.441	.015
Pair 4	72 & correcsomme72	30	.294	.115

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	73 & correcsomme73	30	.413	.023
Pair 2	74 & correcsomme74	30	.468	.009
Pair 3	75 & correcsomme75	30	.460	.011

ثانيا: الصدق التمييزي لبنود مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية.

correcsommeitemscontentvalid

N	Valid	29
	Missing	4644
Percentiles	33	283.8000
	66	302.6000

/CRITERIA=CI(.95).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
2	Equal variances assumed	1.846	.192	-2.119	17	.049	-1.0667	.5033	-2.1286	-.0047
	Equal variances not assumed			-2.138	16.960	.047	-1.0667	.4989	-2.1194	-.0139
3	Equal variances assumed	2.129	.163	-2.217	17	.041	-1.2000	.5414	-2.3422	-.0578
	Equal variances not assumed			-2.148	11.827	.053	-1.2000	.5588	-2.4194	.0194
4	Equal variances assumed	9.640	.006	-2.806	17	.012	-.9111	.3247	-1.5961	-.2261
	Equal variances not assumed			-2.705	10.914	.021	-.9111	.3368	-1.6532	-.1690
5	Equal variances assumed	.320	.579	-1.141	17	.270	-.2667	.2338	-.7598	.2265
	Equal variances not assumed			-1.143	16.894	.269	-.2667	.2333	-.7592	.2259
6	Equal variances assumed	10.255	.005	-2.421	17	.027	-1.2333	.5095	-2.3082	-.1585
	Equal variances not assumed			-2.299	8.576	.048	-1.2333	.5364	-2.4561	-.0106

7	Equal variances assumed	.560	.465	-1.625	17	.123	-.4889	.3009	-1.1236	.1459
	Equal variances not assumed			-1.590	13.647	.135	-.4889	.3075	-1.1501	.1723
8	Equal variances assumed	.050	.825	-2.919	17	.010	-.5778	.1980	-.9954	-.1601
	Equal variances not assumed			-2.911	16.595	.010	-.5778	.1985	-.9973	-.1583
9	Equal variances assumed	.803	.383	-1.942	17	.069	-.8778	.4521	-1.8315	.0760
	Equal variances not assumed			-1.918	15.357	.074	-.8778	.4576	-1.8511	.0956
10	Equal variances assumed	.004	.950	-1.989	17	.063	-1.0778	.5420	-2.2213	.0657
	Equal variances not assumed			-1.985	16.638	.064	-1.0778	.5431	-2.2255	.0699
12	Equal variances assumed	4.729	.044	-3.922	17	.001	-1.2667	.3230	-1.9481	-.5852
	Equal variances not assumed			-3.819	12.776	.002	-1.2667	.3317	-1.9845	-.5489
13	Equal variances assumed	.820	.378	-1.975	17	.065	-.8222	.4163	-1.7005	.0561
	Equal variances not assumed			-1.929	13.367	.075	-.8222	.4262	-1.7403	.0959
14	Equal variances assumed	1.495	.238	-.851	17	.407	-.4333	.5095	-1.5082	.6415
	Equal variances not assumed			-.832	13.664	.420	-.4333	.5207	-1.5527	.6860
16	Equal variances assumed	6.233	.023	-2.316	17	.033	-1.0556	.4557	-2.0170	-.0941
	Equal variances not assumed			-2.224	10.228	.050	-1.0556	.4747	-2.1100	-.0011
17	Equal variances assumed	2.900	.107	-1.714	17	.105	-.5778	.3372	-1.2892	.1336
	Equal variances not assumed			-1.649	10.668	.128	-.5778	.3503	-1.3517	.1962
18	Equal variances assumed	6.588	.020	-1.662	17	.115	-1.0111	.6082	-2.2943	.2721
	Equal variances not assumed			-1.621	13.037	.129	-1.0111	.6237	-2.3582	.3359
19	Equal variances assumed	4.414	.051	-.389	17	.702	-.2444	.6286	-1.5707	1.0819
	Equal variances not assumed			-.398	15.285	.696	-.2444	.6135	-1.5500	1.0611
20	Equal variances assumed	14.316	.001	-1.419	17	.174	-.2000	.1410	-.4974	.0974
	Equal variances not assumed			-1.500	9.000	.168	-.2000	.1333	-.5016	.1016
22	Equal variances assumed	.276	.606	-1.980	17	.064	-.6222	.3143	-1.2854	.0409
	Equal variances not assumed			-1.985	16.931	.064	-.6222	.3135	-1.2838	.0394
24	Equal variances assumed	1.916	.184	-1.035	17	.315	-.3667	.3542	-1.1139	.3805

	Equal variances not assumed			-1.021	15.121	.323	-.3667	.3590	-1.1313	.3980
25	Equal variances assumed	4.032	.061	-1.632	17	.121	-.3556	.2179	-.8152	.1041
	Equal variances not assumed			-1.612	15.345	.127	-.3556	.2205	-.8247	.1136
26	Equal variances assumed	2.522	.131	-3.710	17	.002	-.8222	.2216	-1.2898	-.3546
	Equal variances not assumed			-3.742	16.964	.002	-.8222	.2197	-1.2858	-.3586
27	Equal variances assumed	.312	.584	-2.044	17	.057	-.7222	.3534	-1.4678	.0233
	Equal variances not assumed			-2.025	15.822	.060	-.7222	.3566	-1.4789	.0344
28	Equal variances assumed	10.139	.005	-1.429	17	.171	-.2889	.2021	-.7153	.1375
	Equal variances not assumed			-1.463	15.520	.164	-.2889	.1975	-.7087	.1309
29	Equal variances assumed	1.339	.263	-2.271	17	.036	-.7333	.3230	-1.4148	-.0519
	Equal variances not assumed			-2.211	12.776	.046	-.7333	.3317	-1.4511	-.0155
30	Equal variances assumed	.560	.465	-1.625	17	.123	-.4889	.3009	-1.1236	.1459
	Equal variances not assumed			-1.590	13.647	.135	-.4889	.3075	-1.1501	.1723
31	Equal variances assumed	1.208	.287	-1.103	17	.285	-.2556	.2317	-.7444	.2332
	Equal variances not assumed			-1.098	16.358	.288	-.2556	.2328	-.7482	.2371
32	Equal variances assumed	.361	.556	-3.784	17	.001	-.8000	.2114	-1.2461	-.3539
	Equal variances not assumed			-3.748	15.774	.002	-.8000	.2134	-1.2530	-.3470
33	Equal variances assumed	.809	.381	-3.710	17	.002	-1.6444	.4433	-2.5797	-.7092
	Equal variances not assumed			-3.639	14.135	.003	-1.6444	.4519	-2.6128	-.6761
34	Equal variances assumed	9.950	.006	-3.126	17	.006	-1.6111	.5154	-2.6985	-.5238
	Equal variances not assumed			-3.020	11.317	.011	-1.6111	.5334	-2.7812	-.4410
35	Equal variances assumed	3.774	.069	-1.013	17	.325	-.2778	.2742	-.8563	.3008
	Equal variances not assumed			-1.038	15.254	.315	-.2778	.2676	-.8473	.2918
36	Equal variances assumed	1.084	.312	-3.918	17	.001	-.6889	.1758	-1.0598	-.3180
	Equal variances not assumed			-3.969	16.752	.001	-.6889	.1736	-1.0555	-.3223
37	Equal variances assumed	.022	.883	-5.293	17	.000	-.7889	.1490	-1.1034	-.4744
	Equal variances not assumed			-5.277	16.554	.000	-.7889	.1495	-1.1049	-.4729

38	Equal variances assumed	7.055	.017	-6.499	17	.000	-1.2333	.1898	-1.6337	-.8330
	Equal variances not assumed			-6.345	13.268	.000	-1.2333	.1944	-1.6524	-.8143
39	Equal variances assumed	.125	.728	-4.359	17	.000	-1.0444	.2396	-1.5499	-.5390
	Equal variances not assumed			-4.354	16.709	.000	-1.0444	.2399	-1.5512	-.5377
40	Equal variances assumed	4.561	.048	-3.057	17	.007	-.5889	.1927	-.9954	-.1824
	Equal variances not assumed			-3.118	16.003	.007	-.5889	.1889	-.9893	-.1885
41	Equal variances assumed	2.789	.113	-2.316	17	.033	-.7444	.3215	-1.4227	-.0662
	Equal variances not assumed			-2.370	15.457	.031	-.7444	.3141	-1.4122	-.0767
42	Equal variances assumed	.028	.869	-.774	17	.450	-.3000	.3876	-1.1178	.5178
	Equal variances not assumed			-.772	16.565	.451	-.3000	.3887	-1.1218	.5218
44	Equal variances assumed	42.276	.000	-1.858	17	.081	-.3000	.1615	-.6407	.0407
	Equal variances not assumed			-1.964	9.000	.081	-.3000	.1528	-.6456	.0456
45	Equal variances assumed	111.842	.000	-5.181	17	.000	-2.0000	.3860	-2.8145	-1.1855
	Equal variances not assumed			-4.899	8.000	.001	-2.0000	.4082	-2.9414	-1.0586
46	Equal variances assumed	32.322	.000	-3.036	17	.007	-1.4444	.4757	-2.4481	-.4408
	Equal variances not assumed			-2.871	8.000	.021	-1.4444	.5031	-2.6045	-.2843
47	Equal variances assumed	6.868	.018	-1.763	17	.096	-.5889	.3341	-1.2938	.1160
	Equal variances not assumed			-1.707	11.756	.114	-.5889	.3450	-1.3423	.1645
48	Equal variances assumed	1.339	.263	-1.238	17	.232	-.4000	.3230	-1.0814	.2814
	Equal variances not assumed			-1.206	12.776	.250	-.4000	.3317	-1.1178	.3178
49	Equal variances assumed	.024	.878	-2.634	17	.017	-.7222	.2742	-1.3008	-.1437
	Equal variances not assumed			-2.600	15.244	.020	-.7222	.2778	-1.3135	-.1310
50	Equal variances assumed	9.703	.006	-2.764	17	.013	-1.4111	.5105	-2.4882	-.3340
	Equal variances not assumed			-2.693	12.874	.019	-1.4111	.5240	-2.5443	-.2780
52	Equal variances assumed	46.150	.000	-2.933	17	.009	-1.6667	.5682	-2.8655	-.4678
	Equal variances not assumed			-2.774	8.000	.024	-1.6667	.6009	-3.0524	-.2809
53	Equal variances assumed	71.579	.000	-4.230	17	.001	-.6667	.1576	-.9992	-.3342

	Equal variances not assumed			-4.000	8.000	.004	-.6667	.1667	-1.0510	-.2823
54	Equal variances assumed	13.143	.002	-1.749	17	.098	-.3444	.1969	-.7599	.0710
	Equal variances not assumed			-1.704	12.827	.112	-.3444	.2021	-.7818	.0929
55	Equal variances assumed	5.391	.033	-2.881	17	.010	-.6778	.2352	-1.1741	-.1815
	Equal variances not assumed			-2.781	11.161	.018	-.6778	.2437	-1.2132	-.1424
56	Equal variances assumed	1.562	.228	-2.207	17	.041	-.4667	.2114	-.9128	-.0206
	Equal variances not assumed			-2.186	15.774	.044	-.4667	.2134	-.9197	-.0137
57	Equal variances assumed	19.062	.000	-5.817	17	.000	-1.2222	.2101	-1.6656	-.7789
	Equal variances not assumed			-5.500	8.000	.001	-1.2222	.2222	-1.7347	-.7098
58	Equal variances assumed	44.006	.000	-3.616	17	.002	-1.9111	.5285	-3.0261	-.7962
	Equal variances not assumed			-3.444	8.980	.007	-1.9111	.5549	-3.1668	-.6555
59	Equal variances assumed	13.143	.002	-2.314	17	.033	-.4556	.1969	-.8710	-.0401
	Equal variances not assumed			-2.254	12.827	.042	-.4556	.2021	-.8929	-.0182
60	Equal variances assumed	1.080	.313	-2.806	17	.012	-.9111	.3247	-1.5961	-.2261
	Equal variances not assumed			-2.774	15.439	.014	-.9111	.3285	-1.6095	-.2127
61	Equal variances assumed	.002	.963	-2.870	17	.011	-.9444	.3291	-1.6388	-.2501
	Equal variances not assumed			-2.865	16.680	.011	-.9444	.3296	-1.6409	-.2480
62	Equal variances assumed	.207	.655	-3.210	17	.005	-.9111	.2839	-1.5100	-.3122
	Equal variances not assumed			-3.113	12.006	.009	-.9111	.2927	-1.5488	-.2734
63	Equal variances assumed	11.249	.004	-1.806	17	.089	-.4556	.2522	-.9877	.0766
	Equal variances not assumed			-1.739	10.685	.111	-.4556	.2620	-1.0343	.1232
64	Equal variances assumed	13.143	.002	-2.314	17	.033	-.4556	.1969	-.8710	-.0401
	Equal variances not assumed			-2.254	12.827	.042	-.4556	.2021	-.8929	-.0182
65	Equal variances assumed	2.338	.145	-2.870	17	.011	-.9444	.3291	-1.6388	-.2501
	Equal variances not assumed			-2.795	12.794	.015	-.9444	.3379	-1.6757	-.2132
66	Equal variances assumed	.446	.513	-3.034	17	.007	-.8000	.2637	-1.3564	-.2436
	Equal variances not assumed			-2.954	12.776	.011	-.8000	.2708	-1.3861	-.2139

67	Equal variances assumed	5.843	.027	-8.460	17	.000	-.8889	.1051	-1.1106	-.6672
	Equal variances not assumed			-8.000	8.000	.000	-.8889	.1111	-1.1451	-.6327
68	Equal variances assumed	4.032	.061	-1.632	17	.121	-.3556	.2179	-.8152	.1041
	Equal variances not assumed			-1.612	15.345	.127	-.3556	.2205	-.8247	.1136
69	Equal variances assumed	15.492	.001	-3.245	17	.005	-1.7000	.5239	-2.8053	-.5947
	Equal variances not assumed			-3.098	9.342	.012	-1.7000	.5487	-2.9344	-.4656
70	Equal variances assumed	.485	.496	-2.424	17	.027	-.9222	.3804	-1.7249	-.1195
	Equal variances not assumed			-2.335	10.765	.040	-.9222	.3950	-1.7940	-.0504
71	Equal variances assumed	.207	.655	-3.210	17	.005	-.9111	.2839	-1.5100	-.3122
	Equal variances not assumed			-3.113	12.006	.009	-.9111	.2927	-1.5488	-.2734
74	Equal variances assumed	10.139	.005	-2.419	17	.027	-.4889	.2021	-.9153	-.0625
	Equal variances not assumed			-2.475	15.520	.025	-.4889	.1975	-.9087	-.0691
75	Equal variances assumed	.446	.513	-3.034	17	.007	-.8000	.2637	-1.3564	-.2436
	Equal variances not assumed			-2.954	12.776	.011	-.8000	.2708	-1.3861	-.2139

ثالثا ـ ثبات مقياس الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.930	46

ملحق رقم (11) يمثل نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

أولا ـ نتائج الفرضية الأولى: اختبار ولككسون. تحقق الفرضية.

Statistics

Moyennepratiques

N	Valid	60
	Missing	0
Median		136.8333

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of moyennepratiques equals 102.00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Niveauxpratiques

توزيع الأفراد حسب مستويات الممارسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	parfois	3	5.0	5.0	5.0
	souvent	25	41.7	41.7	46.7
	toujours	32	53.3	53.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

ثانيا ـ نتائج اختبار الفرضية الثانية: اختبار كاف مربع لمتغيرين. تحقق الفرضية.

niveauxpratiques * typeform Crosstabulation

Count

		typeform		
		licence	master	Total
niveauxpratiques	parfois	2	1	3
	souvent	6	19	25
	toujours	22	10	32
Total		30	30	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.593[a]	2	.003
Likelihood Ratio	12.055	2	.002
Linear-by-Linear Association	5.670	1	.017
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.50.

ثالثا ـ نتائج اختبار الفرضية الثالثة: اختبار كاف مربع لمتغيرين. تحقق الفرضية.

Niveauxpratiques * ancienneté Crosstabulation

Count

		ancienneté			
		inferieur	moyenne	plus de 3	Total
niveauxpratiques	parfois	1	1	1	3
	souvent	12	11	2	25
	toujours	8	10	14	32
Total		21	22	17	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.114[a]	4	.058
Likelihood Ratio	10.154	4	.038
Linear-by-Linear Association	4.690	1	.030
N of Valid Cases	60		

a. 3 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .85.

رابعا- نتائج اختبار الفرضية الرابعة: اختبار كاف مربع لمتغيرين. عدم تحقق الفرضية.

niveauxpratiques * niveauconn Crosstabulation

Count

		niveauconn		
		bien	moyen	Total
niveauxpratiques	parfois	2	1	3
	souvent	11	14	25
	toujours	20	12	32
Total		33	27	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.114[a]	2	.347
Likelihood Ratio	2.121	2	.346
Linear-by-Linear Association	.796	1	.372
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.35.

خامسا ـ نتائج اختبار الفرضية الخامسة: اختبار (t) لعينة واحدة واحدة. تحقق الفرضية.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
attitudesenseignants	60	179.267	11.1003	1.4330

	Test Value = 138				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
attitudesenseignants	28.797	59	.000	41.2667	38.399

Niveauxattitude

توزيع الأفراد حسب مستوى الاتجاهات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutre	2	3.3	3.3	3.3
	favorable	41	68.3	68.3	71.7
	trés favorable	17	28.3	28.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

سادسا . نتائج اختبار الفرضية السادسة: اختبار كاف مربع لمتغيرين. عدم تحقق الفرضية البديلة

niveauxattitude * typeform Crosstabulation

Count

		Typeform		Total
		licence	master	
niveauxattitude	neutre	2	0	2
	favorable	17	24	41
	trés favorable	11	6	17
Total		30	30	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.666[a]	2	.097
Likelihood Ratio	5.466	2	.065
Linear-by-Linear Association	.580	1	.446
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

سابعا. نتائج اختبار الفرضية السابعة: اختبار كاف مربع لمتغيرين. تحقق الفرضية البديلة.

niveauxattitude * ancienneté Crosstabulation

Count

		Ancienneté			
		inferieur	moyenne	plus de 3	Total
niveauxattitude	neutre	0	1	1	2
	favorable	17	18	6	41
	trés favorable	4	3	10	17
Total		21	22	17	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.813[a]	4	.012
Likelihood Ratio	13.119	4	.011
Linear-by-Linear Association	3.691	1	.055
N of Valid Cases	60		

a. 4 cells (44.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

ثامنا. نتائج اختبار الفرضية الثامنة: اختبار كاف مربع لمتغيرين. تحقق الفرضية البديلة

niveauxattitude * niveauconn Crosstabulation

Count

		niveauconn		
		bien	moyen	Total
niveauxattitude	neutre	2	0	2
	favorable	18	23	41
	trés favorable	13	4	17
Total		33	27	60

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.843[a]	2	.033
Likelihood Ratio	7.800	2	.020
Linear-by-Linear Association	1.970	1	.160
N of Valid Cases	60		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .90.

تاسعا – نتيجة الفرضية التاسعة: اختبار كاندال طو.تحقق الفرضية.

Nivattitudes * niveaux pratiques Crosstabulation

Count

		Niveauxpratiques			
		neutre	souvent	toujours	Total
nivattitudes	neutre	6	5	0	11
	favorable	6	31	0	37
	trés favorable	0	11	1	12
Total		12	47	1	60

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standardized Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	.429	.094	3.467	.001
N of Valid Cases		60			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.