مجلة مجتمع تربية عمل

ISSN: 2507-749X EISSN: 2602-7755

https://www.asjp.cerist.dz/revues/414

المجلد:06/ العدد02(2021) ص ص233/.248

مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية بمنطقة تيزي وزو

Teaching Practices Level of Tamazight Teachers in the Region of Tizi-Ouzou

كريم رشيدة*

جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)

krimrachida90@gmail.com

د.مزيود أحمد

جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)

ahmed.mezioud@ummto.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:2020/07/16

تاريخ القبول:2020/10/20

الكلمات المفتاحية:

- ✓ الممارسة
- ✓ الممارسات التعليمية
- ✓ اللغة الأمازيغية

الملخص:

يتناول نص هذا المقال المستخلص من دراسة واسعة لموضوع الممارسات التعليمية لدى أساتذة مادة اللغة الأمازيغية مستوى هذه الممارسات لدى عينة قوامها 60 أستاذا تم اختيارهم من بين أساتذة مادة اللغة الأمازيغية ببعض ثانويات منطقة تيزي وزو.أفضت نتائج البحث الإمبريقي التي تم الحصول عليها بواسطة اختبار (Wilcoxon) لعينة واحدة بأن مستوى ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية في منطقة تيزي وزو يفوق المتوسط.

Article info

Received :16/07/2021

Accepted :20/10/2021

Keywords:

- ✓ Practice
- ✓ Practices of teaching
- ✓ Tamazight Language

Abstract :

This article, drawn from an extensive study of the subject of educational practices of the Berber language teachers, deals with the level of such practices in a sample of 60 teachers selected from among Tamazight teachers at some secondary schools of Tizi Ouzou.The results of the empirical research obtained using the Wilcoxon test for one sample indicate that the level of practice of the Tamazight teachers in the Tizi Ouzou region is above the average.

*كريم رشيدة

❖ **مقدمة:** تعد الممارسات التعليمية من المواضيع الهامة التي تستقطب اهتمام الباحثين والمختصين في علوم التربية أمثال: (Crahay, 2002 ; Altet,2003 ; Magliulo,2008 ; Clanet, 1998 ; Bru , 2001 ; Chatel, 2001 ;Bressous, 2001) الذين يتناولون الموضوع، سواءا 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 يشير إليه كل من(Bru,2002 ; Altet,2003). لكن هؤلاء وغيرهم ممن يخوضون الغمار في شؤون المعلم ونشاطاته وتصرفاته داخل الصف، لا يباشرون البحث في موضوع الممارسات التعليمية بمفهوم موحد المعنى ومتساوي الأبعاد.

تعني الممارسة عند Durand(1996) في مدلولها العام الذي لا يرتبط بالضرورة بمهام التعليم، كل ما يقوم به الشخص من تصرفات يمكن ملاحظتها، ومن نشاطات معرفية مستترة عند القيام بمهمة ما. أما في مدلولها المتصل بمهام التعليم، فإن Bru (2001) يصرح بدون غموض بعدم وضوح هذا المفهوم، لأنّ المفهوم يعطي في منظوره الأهمية فقط لما يفعله المعلم وما يصدر منه من تصرفات، ويغفل ما يجري في القسم من تنظيم للصف تفرضه طبيعة شخصية الأستاذ من دون أي تدخل من هذا الأخير.

تشمل الممارسات التعليمية إذن عند(Bru) إضافة إلى النشاطات السلوكية والمعرفية التي يقوم بها المعلم أثناء قيامه بمهامه التعليمية، النظام أو التنظيم،الذي يسود القسم والذي ينشأه الأستاذ من دون أي أوامر ولا إكراه، وإنما تمليه شخصيته واتجاهاته وتصرفاته. لا تتوقف الممارسات التعليمية من هذا المنظور على الإرادة الشخصية للأستاذ الممارس فقط، ولا تتم بطريقة عشوائية ولا اعتباطية، بل يحكمها تنظيم دقيق تمليه عوامل كثيرة ومتنوعة، منها ما هو موضوعي خارج عن نطاق الأستاذ ومنها ما هو خاص بشخصية هذا الأخير.

يؤكد الباحثون (Neal et Johnson, 1994) و(Reynolds, 1995) في هذا الشأن على حد ما جاء عند(Chouinar (1999 بخصوص هذه العوامل الشخصية المؤثرة في ممارسات المعلمين، بأنّ عامل نقص المعارف النظرية والأدائية لدى المعلمين المبتدئين، تؤثر سلبا على عملية اختيار النشاطات التي يقومون بها في الصفوف، وبأنّ مشاق ومتاعب هؤلاء المعلمين التعليمية تسببها نقص معارفهم. ويضيف(Cartel, 1988)على حد ما جاء عند المؤلف السالف الذكر 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.هذا إلى جانب سلسلة تكاد تكون لا متناهية من العوامل التي تفضي التعقيد على هذا الموضوع و تفرض تعدد مقاربات دراسته.

يوصي المختصان في شؤون الممارسات التعليمية(2012) Clanet &Talbot الباحثين في مجال التربية، الذين يقدمون على دراسة الممارسات التعليمية، بتقصي الموضوع في بعده العملياتي، كنشاط عملي، وتناول الظروف التي يستوجبها هذا النشاط، إلى جانب تناول تأثيرات الممارسات التعليمية على التعلم وتكوين المعلمين، مع التفطن إلى أنّ هذه الأبعاد متداخلة فيما بينها ومتشابكة، ويحكمها الأخذ والرّد، الذي يجب ألا يغادر بال الباحث. 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(1998) Clanet في هذا السياق من خلال دراسة لها، بأنّ ممارسات المعلمين وتصريحاتهم نحو ممارساتهم يحكمها التضارب. بحيث وجدت أنّهم في غالبية الأحيان، لا يصرحون فعلا عما يفعلون، والعكس، أي أنهم في حالات كثيرة لا يفعلون ما يصرحون به. وهذا الأمر يوقع بالباحث في ملابسات وتأويلات خاطئة. نفس هذا الاستنتاج خلص إليه كذلك (2005) Filliettaz & Bronckart على حد ما تصرح به الباحثة السالفة الذكر.

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

اخترنا أن تدرج دراستنا ضمن منظور (Paradigme) البحوث التي تباشر بحث الممارسات التعليمية من خلال التصريحات والتي تغلب في هذا الميدان على حد ما يصرح به Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chelghoumi (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 وأن درسوا لديهم على الأقل لمدة سنة دراسية كاملة، لأنّنا نعتبرهم طرفا محايدا، يمكننا من الحصول على تصريحات محايدة نسبيا، تقينا شر التضارب الذي تؤكد Clanet (1998) بأنه يحكم تصريحات المعلمين وممارساتهم التعليمية. بناء إذن على ما جاء في أدبيات علوم التربية الواردة سالفا والتي تؤكد على أنّ الممارسات التعليمية تتوقف على متغيرات متعددة ومختلفة يستحيل تناولها بأكملها، اكتفت دراستنا الإجمالية بتناول متغيرات مستوى المعرفة البيداغوجية والمستوى الدراسي والأقدمية في المهنة. نتعرض في هذا المقال لشطر الدراسة الخاص بمستوى الممارسات التعليمية لدى أساتذة مادة

اللغة الأمازيغية ببعض ثانويات منطقة تيزي وزو، الذي تساءلت الدراسة عما هو مستواها؟ الذي افترضنا ان يكون أغلب أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم مستوى فوق المتوسط فيما يخص الممارسات التعليمة المختارة للدراسة.

يهدف بحثنا هذا إلى استغلال أدبيات الممارسات التعليمية من أجل دراسة مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية ببعض ثانويات منطقة تيزي وزو. خصص هذا المقال لشطر من دراستنا الشاملة الذي افترضنا فيه بأن مستوى ممارسات أساتذة مادة اللغة الأمازيغية يفوق المتوسط.

❖ أدبيات الدراسة:

- **الممارسات التعليمية:**

- **تطور دراسة الممارسات التعليمية:** نالت الممارسات التعليمية اهتمام الباحثين منذ الثلاثينيات من القرن الماضي، بداية من أشغال (Lewin,1939) التي انصبت حول أساليب التعليم، ومحاولة تصنيف نوعية هذه الممارسات، التي يرتب بموجبها المدرسون وفق الأنماط السلوكية التي تطغى على تصرفاتهم التعليمية، فنجد أسلوب الممارسة التعليمية الديمقراطية، والتسلطية، والفوضوية. ثم انتشرت وزاد الاعتناء بها خلال الخمسينيات من نفس القرن،استجابة لمطالب تحسين نوعية التعليم على حد تعبير Altet (1994) التي تشير إلى أن هذه الدراسات كانت تنصب في تلك الفترة على دراسة الأساليب السلوكية التي تصدر من المعلمين خلال ممارستهم لعملية التعليم. فسرعان 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، بحيث 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. يبدو من كل هذا بأن تطور دراسة الممارسات التعليمية حكمها منطق الاستجابة لتطور فلسفة التربية وباقي العلوم التي لها صلة بالتربية والتعليم والتعلم.

- **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 نشاطاتهم التدريسية، كلفظ النشاطات التعليمية، أو النشاطات الصفية، أو ممارسات التعليم، أو الممارسات التعليمية، أو الأنشطة الديداكتيكية، أو الممارسات الديداكتيكية، أو الممارسات الصفية...وغيرها من التعابير الأخرى التي يقصد بها أصحابها كلّهم ما يقوم به المعلم مع التلاميذ داخل الصف الدراسي.

حاول المختصون في مجال علوم التربية، تحديد هذا المفهوم لرفع اللبس عنه وتوضيح معناه وتحديد أبعاده للدارسين. تعني ممارسات التعليم عند Durand (1996) مجمل ما يقوم به المعلم من أفعال وتصرفات يمكن ملاحظتها من قبل الغير، ومن نشاطات معرفية مستترة، لا يمكن ملاحظتها من طرف الغير، عند قيام هذا الأخير بمهامه التعليمية. وفي تساؤل حول ماهية ومفهوم الممارسات التعليمية للباحث Bru (2001)في كتابه المعنون "ممارسات التعليم بين التجديد والتقليد" (ترجمة حرّة) يصرح الباحث بوضوح بأن"تعبير الممارسات التعليمية يكتسيه غموض كبير، ويخلص إلى أنّ الممارسات التعليمية تعني فعلا ما يقوم به المعلم من نشاطات وأفعال ظاهرة أو مستترة مثلما يؤكد على ذلك المختصون، ولكن ليس هذا فقط، بل تشمل أيضا الممارسات التعليمية التنظيمات الصفية التي يقيمها المعلم ويفرضها من دون أي أوامر علنية والتي هي في الواقع من إنشائه، لذلك نجد بأن جو القسم يتغير و يتحول من أستاذ إلى أخر، بمعنى أن مجرد وقوف الأستاذ أمام التلاميذ يفرض جو صفي معين، يتغير بتغير هذا الأخير، وهذا الجو يعتبره المؤلف من صلب الممارسة التعليمية.

أما Talbot (2008) فإنه على الرغم من اتفاقه مع بعض المؤلفين في كون أنّ الممارسات التعليمية تغطي سلوكيات المعلم التقنية، والمهنية، التي يقوم بها في القسم، إلا أننا نجده، 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 بالمفهوم الأول، كل ما يقوم به الأستاذ أيضا من تحضيرات، وتصحيحات، واجتماعات بيداغوجية، ومشاركات في المجالس المدرسية، وعلاقات مع الأولياء، ومراقبات في الامتحانات...أي أن المصطلح الثاني يشمل كل ما يقوم به أيضا الأستاذ خارج صف القسم من أجل حسن سير تعليمه واستكمال مهامه. ينتج مما سلف بأن الممارسات التعليمية تتضمن معاني ومفاهيم متفاوتة وتشمل أبعاد وزوايا مختلفة تفضي عليها نوع من التعقيد وصعوبة المباشرة ولربما ذلك هو ما دفع بالباحثين Clanet &Talbot (2012) إلى دعوة الباحثين والمختصين إلى تجنيد جهودهم من أجل البحث عن سبل جديدة وتوجهات ابستيمولوجية ومنهجية بديلة وملائمة لمباشرة ودراسة هذا الموضوع.

نقصد بالممارسات التعليمية في بحثنا هذا، الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية المختلفة التي تغطيها بنود المقياس الذي صممناه للدراسة.

- **العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية:** يؤكد 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 يستطيعون بحكم العدد الهائل من السنوات التي قضوها في مهنة التدريس من تكهن وتوقع التصرفات والوضعيات التي يمكن أن تطرأ 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. يكتشف في هذا الخصوص 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، كالمميزات السسيومهنية التي تمثل دور هام في تحديد ممارسات القائم على شأن التدريس. يذكر المؤلف السالف الذكر في هذا الشأن: المستوى الأكاديمي، وأقدمية المعلم، ومؤهلاته البيداغوجية والمعرفية، وكذلك دوافع اختياره لاختصاص التدريس (المادة)، والمستوى التعليمي الذي يمتهنه، ابتدائي، متوسط، ثانوي. إضافة إلى مميزات المهام أو المهمة المتعلقة بعناصر متنوعة،كعدد 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.

يتمثل العنصر الثالث في الرضا الوظيفي الذي يتحدد بناءا على 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. بالإضافة إلى عامل المسار الوظيفي الذي يقصد منه عدد المرات التي تغير فيها الإدارة مستويات التعليم للأستاذ، وكذلك الصفوف.وكذا عامل مميزات البيئة المهنية الذي يؤثر هو الأخر على نوع ممارسات التعليم التي يبديها الأساتذة والذي يشمل على حجم المدرسة أو تموقعها. وكذلك جو التعاون أو الصراع السائد داخل المدرسة. كما يؤكد الباحث على تأثير عامل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة على ممارسات الأستاذ لاسيما أن لكل مؤسسة تربوية لديها غاياتها وأهدافها المنشودة التي تتوخى تحقيقها والتي تتحدد ممارسات معلميها تبعا لهذه الغايات والأهداف. وعلى عامل التكوين وإعادة التكوين الذي يشير إلى نوع التكوين الذي زاوله الأستاذ والذي يحدد لا محالة نوع ممارساته، لأنّ المعلمون لا يزاولون كلّهم تكوين متشابه.وكما يورد في

الأخير عامل تغير نظام التعليم وإصلاحاته الذي يساهم لا محالة في تعديل 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 ... يتضح مما سلف بأن الممارسات التعليمية التي يبديها الأساتذة سواءا في بداية مشوارهم التعليمي أو في وسطه أو في نهايته تتوقف على سلسلة لا متناهية من العوامل المختلفة والعديدة التي يصعب إحصاؤها وتزداد حدة تلك الصعوبة حينما يتعلق الأمر بدراستها. وهذا يملي على الباحث إلزامية التفطن من جهة لهذه القضية ومن جهة أخرى إلى تداخل هذه العوامل فيما بينها وتأثيرها المتبادل الذي تتشكل على أساسه الممارسة التعليمية.

– **منظور البحث في مجال الممارسات التعليمية:** يصرح Maubant (2007) بخصوص التوجهات الابستيمولوجية، التي تتم في ظلها دراسات ممارسات التعليم 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 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. يحصي لنا الباحث النماذج التالية:

- نموذج البحوث التي تهدف بوضوح وبعيدا عن كل لبس إلى المساهمة في تغيير وتحسين نوعية الممارسات التعليمية الصفية(Modèle des sciences de l'action).
- نموذج الممارس للتعليم ويتناول هذا النموذج من الدراسات مختلف التأثيرات التي يحدثها الممارس للتعليم على مستوى التلميذ، وتهدف هذه الدراسات إلى محاولة تقويم أثر الممارسة التعليمية على التلميذ والمتعلم(Modèle de l'effet maitre).

- نموذج من البحوث ينصب على التعرف وفهم 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 (Modèle aidant à L'indentification et à la compréhension de l'action enseignante)

يقدم في نفس الشأن الباحثان Clanet &Talbot (2012) من جهتهما نموذجين ايبستيمولوجيين لتناول موضوع البحث في ممارسات التعليم يدخل كلاهما في إطار النموذج الثالث لـ (Maubant).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 عكس وجهة نظر الأرقونومين لا ينصحان باستعمال تعبيرات الممارسات الواقعية أو الحقيقية أو الفعلية، لأن هذه التعبيرات بالنسبة لهما تتضمن الحقيقة. والحقيقة لا يمكن لا ملاحظتها ولا التعبير عنها، لأن ما يلاحظ ناقص ولا يعبر عن حقيقة، وكذلك الشيء بالنسبة لما يصرح به الممارسون، لا يمكنه أن يعبر على حقيقة.

يخلص في نفس المضمون 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.

يمكن من خلال هذا السرد لنماذج البحث في الممارسات التعليمية التأكيد على أن استكشاف أسرار وخبايا هذه الظاهرة الإنسانية والاجتماعية أمر صعب ومستعصي جدا، لذلك يوصي كل من ; Bru,2002) (Bressous,2001 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.

أردنا أن تتم دراستنا وفقا لمنظور (Paradigme) البحوث التي تباشر بحث 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 أن درسوا لدى هؤلاء الأساتذة على الأقل لمدة سنة دراسية كاملة لأنّنا نعتبرهم طرفا محايدا، يمكننا من الحصول على تصريحات محايدة نسبيا هي الأخرى، تقينا شر التضارب الذي تؤكد Clanet(1998) يحكم تصريحات المعلمين وممارساتهم التعليمية.

- ✓ **تدريس اللغة الأمازيغية:**

- **ظهور وتطور تدريس مادة اللغة الأمازيغية في نظام التعليم الجزائري:** 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 للأمازيغية. ثم تم إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية بصفة اختيارية في بعض الولايات لينطلق 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. تم بعدها حسب بوقشور (2019) توسيع رقعة هذا التعليم ليشمل(16) ولاية خلال السنة الدراسية 1999/1998 لكن يبدو أن ظروف التعليم الاختياري واللإلزامي الذي ميز تعليم هذه اللغة وضعف معاملها أدى إلى تراجع عدد المقبلين على تعلم هذه اللغة ما أدى إلى غلق أقسام كثيرة في عدد من الولايات، فتراجعت وتيرته في العام الدراسي 2002/2001. ويعترف 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 التعديل الدستوري 2002، وعمدت الوزارة الوصية إلى إصدار المرسوم التنفيذي رقم 03.470 المؤرخ في 08 شوال 1424هـ الموافق لـ 02 ديسمبر2003م المتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله. أتبعته سنة 2004 بالمنشور رقم 631-2004 الذي يحث على التوسيع التدريجي لتعليم اللغة الأمازيغية وفتح أقسام جديدة لها، وعدم السماح لمتتبعي دروس اللغة الأمازيغية بالتخلي عنها.

- **حيثيات تدريس اللغة الامازيغية في المدرسة الجزائرية:** واجه تدريس اللغة الامازيغية في الجزائر منذ إحداثه ومازال يواجه مشكلات عديدة منها ماهو موضوعي ومبرر بيداغوجيا وديداكتيكيا وماديا ومنها ما هو نابع عن الذهنية الاستئصالية 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. بحيث قررت الوزارة الوصية بأن يتم تعليم هذه المادة بصفة اختيارية وجزئية. تؤكد مناشير وزارة التربية (المنشور رقم 95.938 المؤرخ في 07 أكتوبر 1995) (المنشور رقم 04.631 المؤرخ في20 نوفمبر 2004) على أن تعليم مادة اللغة الأمازيغية في الجزائر يميزها 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. لكن تفرض إلزامية مواصلة دراسة هذه اللغة إلى نهاية الطور على كل تلميذ سجل نفسه لدراستها (المنشور رقم 544 المؤرخ في 30 ماي 2009).

يتم تدريس هذه المادة كذلك وفقا لمعضلة ديداكتيكية مستعصية يصفها صالح (1419ه) بـ "مشكلة الخط"، تتمثل في كون أن هذه المادة تدرس وتخط بأحرف مختلفة، من الأساتذة من يكتبها بالأحرف الأمازيغية العريقة تيفيناغ، (نشير هنا للرد على الانتحال الذي يلصقه خصوم اللغة الأمازيغية الذين يزعمون بأن تيفيناغ حروف فينيقة بحجة أن الكلمتين تتشابهان ويحمل كلاهما حروف الفاء والياء والنون. نجيب بأن كلمة تفيناغ تجد أصلها من كلمة "أفنيق" الترقية التي تعني النقش على الرمل. وتيفيناغ سميت بهذه التسمية نسبة لنقشها وكتابتها على صخور مناطق الصحراء)، و منهم من يكتبها بالحروف العربية ومنهم من يكتبها بالحروف اللاتينية وهو ما يشكل تضارب أكيد لا يساعد على ضمان سيرورة مستقرة لتعليم هذه اللغة. 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).

أما فيما يخص التأطير البيداغوجي والوسائل البيداغوجية بمعناها العام فإن المادة تشتكي من نقص فادح في هذين الجانبين يشير 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 اللغة الأمازيغية، أو المعلمون والأساتذة الذين اختاروا تدريس المادة لكن مع الاحتفاظ بموادهم الدراسية السابقة. يحدد نص المنشور رقم 389 المؤرخ في 25 أوت 2008 من جهته عدد حصص تدريس هذه المادة بـ ثلاثة ساعات تقسم ساعة لكل حصة، 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".

❖ **إجراءات ومنهجية البحث:**لقد اخترنا أن تقع دراستنا في منظور (Paradigme) البحوث التي تباشر بحث الممارسات التعليمية من خلال التصريحات(Les pratiques déclarées) ، لكن على غير العادة، اخترنا سبيلا قل ما نجد له أثرا في مطالعاتنا لجوانب الموضوع في أبعاده المختلفة، وهو محاولة استقصاء الممارسات الواقعية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية، ليس من خلال جمع تصريحات هؤلاء الأساتذة عن ممارساتهم. ولكن من خلال تصريحات التلاميذ الذين سبق لهم وأن درسوا لدى هؤلاء الأساتذة السنة التي سبقت إجراء هذا البحث .

اعتمدنا على عينة قوامها 360 تلميذا وتلميذة من السنوات النهائية سبق لهم أن درسوا خلال السنة الثانية (السنة الماضية) اللغة الامازيغية لدى 60 أستاذا وأستاذة، بمعنى أننا أخذنا 06 تلاميذ للإدلاء عن مستوى ممارسات كل أستاذ، وذلك من خلال الإجابة على مقياس الممارسات التعليمية الذي أعددناه لهذا الغرض. أجرينا هذه الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2020/2019.

يتكون مقياس بحثنا الذي صممناه لدراسة مستوى الممارسات التعليمية لأساتذة مادة اللغة الأمازيغية من (34) بندا، أثبتت الدراسة السيكوميترية بأنها تتمتع كلها بصدق محتوى عال. و بصدق تمييزي مرتفع يضمن ثبات المقياس. يحتوي سلم الإجابات على خمس درجات (دائما(5)، غالبا(4)، أحيانا(3)، نادرا(2)، أبدا (1) . لم ترد الإجابات بنادرا و لا بأبدا. تم حساب التكرارات و النسب المئوية اعتمادا على المستويات الثلاثة التالية التي لا يسع المجال هنا لشرح كيفية الحصول عليها:

- من 102 إلى 119 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال ممارسات المقياس أحيانا، و كان عددهم 3 اي نسبة 5 بالمائة من مجمل أفراد العينة الذي يبلغ 60 أستاذا.
- من 120 إلى 153 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون الى استعمال ممارسات المقياس غالبا، و كان عددهم25 أي نسبة 41,7 بالمائة من مجموع أفراد العينة.
- من 154 إلى 170 يمثل عدد الأساتذة الذين يلجؤون إلى استعمال ممارسات المقياس دائما، و كان عددهم 32 أي نسبة 53.3 بالمائة من مجموع أفراد العينة.

❖ **عرض ومناقشة النتائج:** لجأنا من أجل اختبار فرضية البحث التي تنص على أن "أغلب أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم مستوى فوق المتوسط فيما يخص الممارسات التعليمية الواقعية" بداية لاختبار إعتدالية توزيع الدرجات الخاصة بالممارسات التعليمية، بواسطة اختبار(Shapiro-Wilk)، وذلك من أجل إمكانية اختيار أداة الإحصاء الاستدلالي المناسبة لاختبار فرضيتنا. بين الإختبار أن توزيع درجات متغير الممارسات التعليمية غير معتدل، فلجأنا إلى اختبار (Wilcoxon)اللامعلمي لعينة واحدة والذي يعتمد على وسيط درجات أفراد العينة لاختبار الفرضية.

الجدول 01: مستويات الممارسات التعليمية للأساتذة من منظور التلاميذ

مستويات الممارسة	التكرار	النسبة المئوية
أحيانا	03	%5
غالبا	25	%41,7
دائما	32	%53,3
المجموع	60	%100

يوضح الجدول رقم (01) 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 عال 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.

الجدول 02: نتائج (اختبار (Wilcoxon)لعينة واحدة، خاصة 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 (02) لاختبار(Wilcoxon) 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 (02) 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: "أغلب أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم مستوى دون المتوسط فيما يخص الممارسات التعليمية". وتم قبول الفرضية البديلة التي صاغتها الباحثة والتي مفادها: "أغلب أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لهم مستوى فوق المتوسط فيما يخص الممارسات التعليمية الواقعية".

تبدو هذه النتيجة موافقة تماما لتوقعات الباحثة وجاءت منطقية وموضوعية وموافقة تماما للمعطيات النظرية للدراسة الخاصة بالممارسات التعليمية، التي تفسر ممارسات الأساتذة وتبين سنداتها ومرجعياتها ومبرراتها. يشير في هذا الصدد الباحثان(2013) Demers& Ethier بناء على أراء بعض المختصين 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 اللغة الامازيغية الصادرة عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية التي استقينا منها عدد كبير من الممارسات التعليمية المختارة للدراسة والتي ضمها المقياس.

يصرح في نفس السياق كل من(2002) Nault et Fijalkow بأنّ مستوى الممارسة التعليمية، يمكن أن يكون ناتج عن قيود النظام التربوي الذي يفرض على الأستاذ أداء الممارسات التعليمية الصفية وفق توجيهاته والزاماته.

يمكن أيضا 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 اللغة الأمازيغية يمكن أن تكون وليدة هذا المنطق. أي أنه توجد هناك أهداف مشتركة يتوخى أساتذة هذه المادة تحقيقها ويسلكون لأجل ذلك نموذج من الضوابط والممارسات المتداولة والمتبادلة في أوساط التعليم. وكذلك في ظل 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 بناء 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. وتعطي 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 كذلك 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.

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 الكركو تأثرها 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.

❖ **خاتمة:** يبدو مما سلف بأن الممارسات التعليمية تمثل أحد المتغيرات التي لا تتشكل على شاكلة واحدة وإنما يمكن أن تتفاوت مستوياتها من أستاذ إلى آخر، ومن فئة من الأساتذة إلى الأخرى، بحيث وجدنا بأن من الأساتذة من كان مستوى ممارساتهم التعليمية متوسط 5% ومنهم من كان مستوى ممارساتهم مرتفع 41,7%، ومنهم من ارتفع جدا مستوى ممارساتهم53,3%. أي أن غالبية الأساتذة كانت نتائج مستوى ممارساتهم التعليمية مرتفعة تقع فوق الوسيط وليس تحت الوسيط، وكان نظريا ممكنا حتى أن ينخفض هذا المستوى. وذلك بناء على متغيرات وعوامل مختلفة ومتعددة، تلعب فيه من منظور نظرية (La Théorie de l'activité) سلسلة الإكراهات الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالأستاذ ويعيش في ظلها، والتي تتمثل في حال دراستنا في التوجيهات البيداغوجية الرسمية وتوجيهات الأقران من الأساتذة ومحاولة الانقياد بهم دور هام في تحديد نوعية ومستوى ممارسات أساتذة مادة اللغة الامازيغية.

يظهر مما سلف من نتائج بأن الممارسات التعليمية للأساتذة تتحكم فيها متغيرات مختلفة وعديدة يجب أن يهتم بها الباحثون من أجل استكشافها وتحديد أثرها على تعلمات التلاميذ.

❖ قائمة المراجع:

1. *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.*
2. *المنشور رقم 95.938 المؤرخ في 07 أكتوبر 1995، المتعلق بإنشاء أقسام ورشات نموذجية لتدريس الأمازيغية في مستوى التاسعة أساسي والثالثة ثانوي.*
3. *المنشور رقم 2000.1461 المؤرخ في 12 سبتمبر 2000 المتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في المرحلة الثانوية.*
4. *المنشور رقم 02.02 المؤرخ في 03 مارس 2002، المتعلق بتعليم مادة اللغة الأمازيغية في مراحل التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.*
5. *المرسوم التنفيذي رقم 470.03 المؤرخ في 08 شوال 1424 الموافق لـ 02 ديسمبر 2003، المتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله.*
6. *المنشور رقم 04.631 المؤرخ في 20 نوفمبر 2004، المتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية وتنصيب السنة الثانية متوسط.*
7. *المنشور رقم 389/ 2008 المؤرخ في 25 أوت 2008 المتعلق بتدريس الأمازيغية في الموسم الدراسي 2008.*
8. *المنشور رقم 544 المؤرخ في 30 ماي 2009، المتعلق بتدريس اللغة الأمازيغية في الموسم الدراسي 2010/2009.*
9. *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، المجلد الأول، العدد السادس، ص ص1-16.*
10. *-بوقشور، محمد. (2019). التطرف الإيديولوجي للفاعلين السياسيين وإشكالية اللغة الأمازيغية في الجزائر. مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 10، العدد 01، ص ص 1060 - 1075.*
11. *صالح، بلعيد (1419 ه). في المسألة الأمازيغية. الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع.*
12. *لرول، فضيلة. (2018). اللغة الأمازيغية (القبائلية) معطيات لسانية اجتماعية أساسية. مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 09، العدد 01، ص ص 109- 124.*

13. 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، المجلد 25، العدد 03، ص ص 88 – 105.

14. *Altet, M.(1994). Note de synthèse Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?, Revue française de pédagogie, Nº 107, PP 123-139.*
15. *Bressoux, P. (2001). réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. les dossiers des sciences de l'éducation, N° 05, PP 25-52.*
16. *Bru, M. (2001). Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Présentation. In: Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5. *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles, sous la direction de Marc Bru et Jean-Jacques Maurice. pp. 5-7.*
17. *Bru, M . (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. Revue Française de Pédagogie, Nº 138, PP 63-73.*
18. *Chouinard, R.(1999). enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, V 25, Nº 03, PP 497 – 514.*
19. *Clanet, J., Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Phronesis,V 01, Nº 03, PP 04 - 18.*
20. *Demers, S., Éthier, M-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. Éducation et didactique, Nº 7-2, PP 95-113.*
21. *Durand, M. (1996). l'enseignement en milieu scolaire. Paris : Presses Universitaire de France.*
22. *Lebrun, J., Lenoir, Y, Oliveira., Anderson, Ar, 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.*
23. *Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : édition ESKA.*
24. *Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. Formation et profession, V 13, Nº 02, PP 17 – 21.*
25. *Naul, T., Fijalkow, J. (2002).Introduction la gestion de la classe : d'hier à demain. Revue des sciences de l'éducation, V 25, Nº 03, PP 451- 466.*
26. *Talbot, L .(2008). les pratiques d'enseignements : entre innovation et tradition. Paris : l'Harmattan.*