معتقدات أساتذة اللغة الإنجليزية حول تدريس مادتهم بالمرحلة المتوسطة

English teachers' beliefs about teaching their subject matter at middle school stage

أ.خواجة فقيه
المركز الجامعي بتامنغست (الجزائر)
د. عبد الفتاح أبي مولود
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

ملخص:

تهدف هذه الدراسة الكيفية إلى استكشاف معتقدات المدرسين حول تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة بمدينة تمنراست، واستخدمت المقابلة كوسيلة لجمع المعلومات المطلوبة. فدلت النتائج على أن بعض معتقدات المدرسين خاطئة وبعضها صحيح حول تدريس اللغة الإنجليزية؛ كالهدف من تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، والكتاب المدرسي، وتقنيات المقاربة بالكفاءات، والمتعلم. وخلصت الدراسة إلى أن تباعد معتقدات المدرسين عما هو مفترض أن يكون سببه إهمالهم كمنفذين للإصلاحات، فلكي يفعل تدريس اللغة الإنجليزية لا بد من اعتبار معتقداتهم تغيير الممارسات التدريسية الفعلية؛ كما كشفت الدراسة عن مصادر المعتقدات التدريسية كخبراتهم التعلمية كطلاب، ومرحلة التكوين كمدرسين.

الكلمات المفتاحية: معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية، مصادر معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية، متوسطات مدينة تمنراست.

Abstract:

This qualitative study aims to explore the English teachers' beliefs about teaching their subject matter at middle school stage in Tamanrasset. The interviews were used to collect the data. It was found that some teachers' beliefs about teaching English were wrong, while others were right, such as the objective of teaching English in middle schools, syllabus, competency- based approach techniques, the learners. The study interpreted the divergence of those beliefs from what it shoud be by the neglecting the teachers as practictioners of the reform, in orther to activate English teaching In Algeria, it is urgent to base too on those beliefs to make change in real teaching practices; the study also mentioned to the resources of teachers' beliefs such as their experience as students, and the education stage.

Keywords: English teachers' beliefs, source of English teachers' beliefs, middle schools in Tamanrasset.

1. مقدمة:

تفعيل المقاربة بالكفاءات، وتقريب الهوة بين المخطط له والممارسات الفعلية، قضية يستشكلها الكثير من الباحثين في الجزائر، فقد كشفت دراسة شيلي وخوني (2013) Chelli & Khouni أن الخلفية النظرية للمدرس الجزائري حول المقاربة بالكفاءات غير كافية كي يتمكن من تطبيقها p.63، ووحدها غير كافية لفهم سلوك المدرس نظرا للطبيعة المركبة ومتعددة الأبعاد للعملية التدريسية (Zheng 2009: 75)، ولقد تغيرت وجهة البحث التربوي من دراسة السلوك الملاحظ إلى دراسة نظرة المدرس ومعتقداته، ويزداد عدد الباحثين المقتنعين بضرورة بحث نظرة المدرس ومعتقداته للإحاطة بالطبيعة المركبة للعمليات (processes) التعلمية التعلمية (Doğruer, Meneviş & Eyyam 2010: 84; Tekin 2013: 56)، وأدى البحث وراء الحدود التي يفرضها التحويل العملي للنموذج الذي يتلقاه المدرس في التكوين إلى وعي كبير بقضايا مثل المعتقدات (Kumaravadivelu 2001: 537).

وتكمن أهمية معتقدات المدرس فيما يذكر ملاتي أن المدرس يترجم المقاربات الجديدة إلى الممارسات التي تنسجم مع مفاهيمه الخاصة (Mellati, Fatemi & Motallebzadeh 2013: 127)، وليس الإطار المفاهيمي الذي يشتغل المنظرون والباحثون ضمنه هو العامل الحاسم لنجاح تدريس اللغة، بل النظريات والمعتقدات والإفتراضات التي يحملها المدرس في سياق تدريسي معين (Littlewood 2013: 13) إنها هي التي تشكل وتؤثر على تحضيره للدرس، وقراراته، والمسالك التدريسية التي يرى وجوب اتباعها (Xu 2012: 1401).

2. مشكلة الدراسة:

يعتبر الكثير من الباحثين أن المعتقدات التدريسية من أهم العوامل المؤثرة على طريقة التدريس التي يتبناها المدرس، لأنها تعمل عمل المصفاة للمعلومات الجديدة، ويفسر في ظلها الظواهر (Pajares 1992: 325; Zheng 2009: 74)، وباجارز في مقال مراجعة له حول معتقدات المدرس، خلص إلى أنها أكثر تأثيرا من المعارف، ومنبئ أقوى بالممارسات (p.311)، والمقاربات التي يتدرب عليها أو تفرض عليه، واعتبر فلامينق وبانقو وفيلوس Fleming, Bangou & Fellus (2011) المعتقدات التدريسية أهم مكون لمعارف المدرس (p.43)، فهي تحدد كيف سيستجيب لأي خبرة جديدة (Khalili 2010: 8). إن المعتقدات حول طبيعة التعلم والتدريس تفسر معظم اتجاهاتهم وسلوكاتهم في تدريس اللغات الأجنبية (Magno 2009: 73)، وهي منبئ جيد للممارسات التدريسية (Kim 2005: 63)، إذن فالذي يدرسه المدرس غير ما يتلقاه أو يؤمر باتباعه، وهو غير المنهاج الرسمي الذي يقدم له، والمعتقدات هي من أهم ما يقف بين المنهاج الرسمي والممارسات الفعلية داخل حجرة الدراسة.

ونظرا للتأثير الكبير لمعتقدات المدرس على طريقة التدريس، فقد تناول باحثون إشكاليتها في ظل الإصلاحات التربوية المستحدثة، ثم إن ما يدعو إلى دراسة المعتقدات التدريسية هو ما تكاد تجمع عليه معظم الدراسات من أن المدرسين لا ينسجمون مع المقاربات المستحدثة ويقاومون التدريس وفقها ويفسرونها بطريقة مختلفة عن المفاهيم المؤسسة لتلك المقاربات، بل يطبقونها بطريقة مختلفة عن النماذج التي تدربوا عليها، بشكل يخرج ممارساتهم عن الأطر النظرية للمقاربات التي جاءت كإصلاح للمنظومات التربوية، وتشير تلك الدراسات بكل وضوح إلى دور معتقدات المدرسين في تفسير وترجمة تلك المقاربات إلى ممارسات (مثلا:.. Fayyez & Omar 2014: 202; Kumaravadivelu 2001: 537).

ففي اليابان مثلا تمت مراجعة معتقدات المدرسين منذ أن طبقت المقاربة التواصلية معتبرين إياها من أولى العوامل التي يجب أن تتغير (Yonesaka 2004: 21)؛ وتوصل نشناو في ذات البلد إلى توافقات وتناقضات بين المقاربة المؤمولة والمعتقدات التي يحملها المدرسون (Nishino 2008: 40-41)؛ وهناك إجماع متنامي على أن دراسة المعتقدات التدريسية لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مهم لفهم أفضل في السياقات الأجنبية، وفي السياقات التي

تتبنى إصلاحات في تكوين مدرسي اللغة الإنجليزية، لمعرفة كيف يدركون ويفهمون تلك الإصلاحات، حيث يتوقف نجاحها على معتقدات المدرسين (Yook 2010: 2)؛

وبالرغم من أن الإصلاحات التربوية في الجزائر قد مر عليها أزيد من عقد كامل فإن الدراسات حول معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية لا تزال نادرة جدا، وسدا لذلك الفراغ المعرفي نجد بلعالم (Bellalem (2008: 202، وفقيه (2009: 124) يقترحان دراسة معتقدات المدرسين، وتستجيب الدراسة الحالية إلى ذلك حيث تهدف إلى استكشاف معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة حول تدريس مادتهم، وتُقارب الإشكالية بتساؤلين يستكشفان بعضا من أبعادها:

1. ما المعتقدات حول تدريس اللغة الإنجليزية لدى أساتذة المادة بالمرحلة المتوسطة ؟
2. ما هي مصادر المعتقدات حول تدريس اللغة الإنجليزية لدى أساتذة المادة بالمرحلة المتوسطة؟

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في استكشاف المعتقدات لدى مدرسي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، ومعرفة نوعها سالبة أم موجبة؛ كما تهدف إلى معرفة المصادر التي كونتها وساهمت في تنميتها، خاصة وأن تناول هذه المشكلة في الجزائر قليل، وعموما فإن دراسة المعتقدات تستمد أهميتها من كونها أهم الخطوات نحو تقريب الهوة بين النظرية والتطبيق (وإن لم يكن هذا هدفا في الدراسة الحالية)، حيث أن المعتقدات هي من أهم الظواهر التي تجعل الممارسة بعيدة عما هو مفترض أن يكون، ويتأكد باستمرار للباحثين أهمية دراسة نظرة المدرس ومعتقداته علَّهم يحيطون علما بالطبيعة المعقدة للعملية التعلمية والتعليمية. وهناك إجماع على أن لهما تأثيرا حرجا على الممارسة التدريسية (Tekin 2013: 56)، لأنها تُمارِس دورا معرفيا توجيها لفهم المدرس وتفسيراته للمقاربات الجديدة وتطبيقاتها، ودراستها وتحديدها ضرورة نحو فهم الفواصل والموانع التي تبقي المقاربات قاصرة في أطرها النظرية.

4. الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استكشاف بعض معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة حول تدريس مادتهم، ومعرفة مصادرها، وذلك بطريقة كيفية بغرض التعمق في الجوانب المعرفية للطريقة التي يفضلها أو لا يفضلها، وتهدف إلى إيجاد تبريراته الخاصة لتلك الآراء، والأسباب التي تدفعه إلى انتهاج طريقة دون أخرى أو إلى استخدام تقنية بدلا عن أخرى.

5. التعريف الإجرائي للمعتقدات:

معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة هي "أفكار شخصية ووجهات نظر ناتجة عن خبرته(هم) الخاصة، ومن خلال فهمه(م) وتفسيره(م) لتلك الخبرة" (Khalili 2010: 8) حيث يعتقدون صحتها ومناسبتها للتدريس ضمن سياقاتهم التي يمارسون خلالها التدريس.

6. حدود الدراسة:

تتحد هذه الدراسة حول معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة لدى حالات من مدينة تمنراست، خلال السنة الدراسية 2015/2014.

7. الدراسات السابقة:

تعريف المعتقدات:

لم يتمكن الباحثون في علم النفس التربوي بعد من تبني تعريف خاص بهم لمعتقدات المدرس، ونادرا ما يعرفونها، لغموضها وتداخلها مع مفاهيم قريبة منها، لذلك يسلم باجارز بالعلاقة الوشيجة لمعتقدات المدرس بالمعارف (knowledge)، خاصة إذا اعتبرنا أن أولئك الإختصاصيين لا يصلون في تحديد عموم مفاهيمهم إلى درجة عالية من الدقة (Pajares 1992: 309).

يعرفها بورق Borg (2001) بأنها معانى مكتسبة بشعور أو بدونه، وهي تقييمية للأشياء وبذلك يقبلها الشخص كحقيقة، وتعمل عمل الموجه للأفكار والسلوك (p.186)؛ وتقرر الكثير من تعاريف المعتقدات أنها توجه تفكير الأشخاص وسلوكاتهم (xu 2012: 1397)،

المعتقدات حول تدريس اللغة الإنجليزية:

اتسمت الدراسات الكيفية والمختلطة بتعدد واختلاف ما استخلصوه من معتقدات مدرسي اللغات الأجنبية، وقدمت تفسيرات من خلال خبرة المدرسين حول الطرق التي يفضلونها. تناول فاييت Viet (2013) نمط المعتقدات التدريسية من منظور بعدها وقربها من التدريس التواصلي للغة ومن تدريس اللغة على أساس المهام التواصلية، وأظهر المدرسون الفيتناميون معتقدات بعيدة عن المقاربة التواصلية، حيث اللغة عندهم مجموعة من البنى التي يتوجب أن يتمكن فيها الطلاب، وفهم الكلمات غير المألوفة لدى الطلاب يسبق قراءة النصوص، وينبني إنتاج اللغة على الإكتساب المسبق للمكونات التي تتمحور حولها الأنشطة (pp.265–267). وفي سياق أجنبي آخر (كوريا) تحدث تشوي Choi (2000) عن معتقدات المدرسين حول التدريس التواصلي للغة، فكانت إيجابية حول استخدام الأنشطة المثيرة للدافعية والمتمركزة حول المتعلم، والألعاب، والقصص، والفيديوهات، وتدريس القواعد تواصليا، ..... (p.14)، ويلاحظ تعدد أنواع المعتقدات واختلافها بين بحث وآخر، نظرا لأنها دراسات استخدمت مناهج كيفية هدفت إلى الولوج إلى العالم المعرفي للمدرس واستكشافه باعتبار كل مدرس شخصية فريدة ومتميزة عن غيرها من الشخصيات.

لم يهدف أويسال وباراداكسي Uysal & Bardakci (2014) إلى تصنيف المدرسين حسب معتقداتهم ولكن المقابلات الجماعية أظهرت تمايزا واضحا بين مجموعة تحمل معتقدات وصفها بالتقليدية (ثمانية مدرسين) ومجموعة وصفها بمجموعة "التدريس التواصلي للغة" (مُدَرسَينِ)، وتتصف الأولى بالتركيز الشديد على القواعد النحوية، حيث يعتقدون أن تدريسها منعزلة أجدى خاصة الصعبة منها، ويستعينون باللغة الأم لشرح ما صعب على المتعلمين، وأورد القليل من الوصف لذوي التدريس التواصلي، حيث يدرس أحدهم وفق المقاربة التواصلية التي بُنيَ عليها المنهاج، ولكنه يعتقد أن الطلاب لا يتعلمون اللغة الإنجليزية بشكل جيد، أما المُدرِّسة الآخرى فبالرغم من معتقداتها التواصلية إلا أنها تعتقد أن النحو يجب أن يدرس منعزلا، كما أنها لا تجد الكتاب المدرسي تواصليا بما يكفي (pp.7–9).

مصادر معتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية:

التكوين وخبرات المدرس كمتعلم:

يتلقى المدرسون تكوينا خاصا في تدريس اللغات قبل ممارسة التدريس، ولكن لم تستطع تلك البرامج أن تغير في المدرسين إلا توجهاتهم النظرية التي أُريدَ أن يتبنوها (Tatto 1998: 76)، أو تنمية ميل إيجابي نحو المقاربة (المأمولة) من غير أن تتأثر معتقداتهم وممارساتهم (Tang, Lee & Chun 2012: 96).

إنتهجت بعض الدراسات المختلطة أسلوب الدراسة الطولية، طلب تانق وآخرون Tang et al. (2012) من مدرسين أن يصفوا خبراتهم التعلمية للغة الإنجليزية (كمتعلمين) في نهاية السنة الأولى من التكوين، فكانت تقليدية إذ اعتمدت على الأدوار المتعددة للمدرس، والسلبية للمتعلم، والتركيز على القواعد النحوية، والحفظ، وأظهروا ميلا

واضحا إلى المقاربة التواصلية ورغبة للتدريس وفقها، واستغرقت فترة التكوين 936 ساعة؛ وعندما انتظموا في سلك التعليم لم تنسجم معتقداتهم مع المقاربة التواصلية التي تدربوا عليها، وظلت ممارستهم تقليدية، فقد درسوا وفقا لخبرتهم التعلمية كمتعلمين التي اتسمت بالتقليدية، وهم بذلك ينسجمون مع الشائع في الأقسام الآسيوية؛ ولقد تمتع أولئك المدرسون بمستوى بين الجيد والممتاز في اللغة الإنجليزية، مع ذلك لم يؤثر ذلك على معتقداتهم وممارساتهم بطريقة إيجابية (p.103).

8. منهجية الدراسة:

إن الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو التعمق في ثنايا تفكير المدرس، لاستخلاص معتقداته التدريسية الخاصة به، ولا تهتم بمعارفه حول تدريس اللغة الإنجليزية التي تفرضها الجهة الوصية، إلا إذا كان يراها مناسبة ويعتقد صحتها، وعليه فإن المنهج المناسب هو دراسة الحالة، كما ينسجم اختيار هذا المنهج مع التعريف الإجرائي والبنائي للظاهرة قيد الدراسة كما يقدمه بورق (2001) وباجارز (1992)، حيث يأخذ الخبرة الشخصية والفهم الخاص بالمدرس بعين الإعتبار ضمن سياقه الخاص الذي تكونت وتشكلت خلاله تلك المعتقدات.

9. **العينة:**

تكونت عينة الدراسة من ستة مدرسين بمدينة تمنراست، تم اختيارهم بطريقة كرة الثلج snowball، وهي طريقة قصدية في اختيار المشاركين في الدراسات الكيفية، وتتم بعد انطلاق الدراسة، ويسترشد الباحث بمعارفه لإيجاد العينة (Creswell 2012: 209)، وقد استشار الباحث مفتشة المادة بالمدينة عن المدرسين الذين يمكن أن يتجاوبوا مع الدراسة، وكان الدافع وراء هذا الإجراء هو الإحجام الذي لاحظه الباحث أثناء الإتصال بمدرسين آخرين ومحاولة إقناعم بالمشاركة في البحث، فاستعاض عن ذلك بتوجيه المفتشة نحو من يتمتع بالإفتاح وعدم التحرج.

ولزيادة صدق المقابلات فقد عرض الباحث الموضوع على المشاركين في الدراسة، كما أجرى معهم لقاءات قبل الدخول في الموضوع، كان الغرض منها إيجاد نوع من الألفة والإعتياد على الباحث، ليتمكنوا من التصريح عن أنفسهم، كما تم تقديم الباحث من قبل المفتشة التي كانت زميلة لهم وتحظى بتقديرهم، ويعتبر هذا الإجراء مما يزيد صدق المقابلات (Seidman 2006: 46)، لأن المشاركين يطمئنون إلى الباحث فيبوحون بأفكارهم، ولضمان مزيد من الصدق استعاض الباحث بأسماء مستعارة أطلقها المشاركون على أنفسهم أثناء المقابلات بدلا عن الأسماء الحقيقة. ولقد تراوحت عدد المقابلات بين مقابلتين وثلاث مقابلات، حسب تشبع الباحث بالمعلومات حول الحالة، والمؤشر على ذلك عندما يستمع الباحث إلى نفس القصص أو الأحداث (Seidman 2006: 55).

ينحدر أغلب المشاركين من الشمال الجزائري، إنتقلوا إلى مدينة تنمراست لغرض العمل فقط، أو صحبة أحد أفراد العائلة كالزوج أو الأب الذي يشتغل في أحد القطاعات الحكومية. وتراوحت أقدميتهم بين 06 و22 سنة؛ وتكونت ميساء وسارة ومحمد وصحر وحفيظة في الجامعة، وأما أبرار ففي المعهد التكنولوجي، مع العلم أن نمط التكوين الجامعي السابق الذي تلقاه كل من حفيظة وصحر يختلف عن نمط التكوين الجامعي الذي تلقاه كل من ميساء وسارة ومحمد، حيث أجروا تربصات ميدانية في المدارس العمومية؛ أما أبرار فتكونت في إحدى المعاهد التكنولوجية، شمل تكوينها ممارسية ميدانية تدريبية أطول من فترة تدريب الجامعيين في فترة سابقة (التسعينات).

10. أدوات الدراسة:

المقابلة: استخدمت الدراسة المقابلة المفتوحة كوسيلة لجمع البيانات المطلوبة، حيث أنها هي الأنسب لأنها تسمح للباحث بطرح مزيد من الأسئلة الإضافية الإستكشافية حول الحالات المدروسة، ليتمكن الباحث من التعمق وتتبع الجوانب المرتبطة بالموضوع لدى كل حالة (Chatouphonexay & Intaraprasert 2014: 8).

إبتدأت المقابلات باستكشاف الخلفية التربوية والمهنية التي يعتمد عليها كل مدرس، ثم عقبتها مقابلة تبحث مباشرة في موضوع الدراسة، وبعد كل مقابلة يستمع الباحث إلى المقابلات السابقة بحثا عن الجوانب الغامضة التي تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف، بذلك تحدد أسئلة المقابلة الموالية، لذلك لم يكن شرطا أن تطرح نفس الأسئلة على كل حالة نظرا لتفردها وتميزها (Creswell 2012: 218)، وحسب سيدمان فإن الأسئلة كانت من نوع "كيف" وهدفت إلى معرفة الخبرة التي شكلت تلك الآراء (Seidman 2006: 17-18)، وأضاف الباحث أيضا أسئلة "لماذا" بحثا عن تفسيرات وتبريرات المدرسين لأفكارهم، لأنها حسب باجارز وغيره هي التي يمكن أن تسفر عن معتقدات الحالة.

واستعنت بأحد البرامج المشهورة في التحليل الكيفي وهو Atlas.ti؛ كان التدوين أي تحويل محتوى المقابلات الصوتية إلى ملفات مكتوبة بالعربية الدارجة للحفاظ على المعاني يريد المشاركون إيصالها ويصعب ترجمتها، وللتأكد من التطابق بين المسموع والمكتوب راجعت ما تم تحويله، لأنتقل بعدها إلى إجراء بعض القراءات، مستخلصا ما يسمى بالـ codes وهي أفكار جزئية في حديث المشاركين، لأجَمِّعها في المضوعات الكبيرة التي تحتويها، ثم خلصت إلى الموضوعات (المعتقدات) التالية:

11. تحليل نتائج الدراسة:

أثناء المقابلات صرح المشاركون بالمعتقدات التالي:

المعتقدات حول تعلم اللغة الإنجليزية:

يعتقد المدرسون الذين شاركوا في الدراسة أن اللغة الإنجليزية لغة حية تتطلب الممارسة، كأهم عنصر في العملية التعلمية التعليمية، ولا يتم ذلك إلا في بيئة تستخدم اللغة الإنجليزية استعمالا فعليا، وأن تعلمها باستخدام وسيلتي الورقة والقلم إجراء غير فعال في تعلمها، مع ذلك فالمدرّسة **سارة** مثلا تعتقد أن إحياءها ممكن في غير بيئتها، وهو أن يحقق المدرس ذلك بنفسه لطلابه عبر إمكانيات ترى أنها جاءت مع المقاربة بالكفاءات مثل عارض البيانات datashow، والوسائل البصرية المساعدة، والفيديوهات، والإستغناء عن الكتاب المدرسي؛ ويمكن تتبع مصدر هذا المعتقد من خلال خبرتها السابقة كمتعلمة، ويظهر ذلك حين وصفت دروس الإنجليزية أثناء فترة التكوين بالشكل التالي: "**دائما كانت الطريقة تشويقا للوصول إلى مبتغى الدرس، يعني إلى حبكته، كأنهم يصفون الدرس على شكل .. لغز أو على شكل رواية، تبقى منتظرا دائما .. إلى ما هو التالي، كانت هذه الطريقة.. خاصة خاصة أني كنت أحب الأدب الإنجليزي، دائما هناك صلة بين الرواية والأستاذ، كأنه ينقل إلينا الرواية، إلى حياتنا اليومية، الحياة الواقعية.**" فهي تريد أن تضفي الحيوية على دروسها من خلالها الوسائل التكنولوجية، لأن شوق المتعلمين وانتباههم يزداد عند استخدامها.

والدرس الذي يمر بلا أنشطة لممارسة اللغة يعني أن المتعلم "**لم يفهم، أو لم يفهم بنسبة كبيرة**" (حفيظة)، وعلى الطلاب أن يتاصلوا وإلا فإن "اللغة بلا تواصل ليست بلغة" (محمد) وفائدة أي لغة هي التواصل، وهو متأثر بذلك بالمقاربة التواصلية.

وترى أبرار أن الذي يساعد المتعلمين على التغلب على صعوبات اللغة الإنجليزية هو الممارسة والتكرار، كنطق الـ"th" الذي يصعب على سكان المنطقة الأصليين؛ ويعتبروه أهم شيء بعد إلقاء الدرس ليتمكن المتعلمين فيما تعلموه (حفيظة، ميساء)، وتضيف **صحر** أنشطة من تصميمها إن رأت أنها لم تكف كي تعزز التعلم لدى طلابها "يقولون قدم ثلاث تمارين في المرحلة الأخيرة، أنا أشعر أنهم يحتاجون إلى تمرين، أضيف لهم أربعة تمارين أو خمسة".

المعتقدات حول الهدف من تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة:

يعتقد كل المدرسون أن الهدف الأساسي من تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة هو بناء قاعدة في اللغة الإنجليزية تمكنهم من متابعة الدراسة في المرحلة الثانوية والجامعية.

يرى محمد "لأن الذي ندرسهم هو دروس قاعدية [..... كي] يوظفها في الثانوية" حتى أنه لا يرى ضرورة أن يواصل المدرس التكوين في اللغة الإنجليزية كاختصاص، بل المطلوب فقط أن يبذل جهده في تحسين طريقة إيصال تلك الدروس القاعدية إلى المتعلمين، وهذا هو الأهم في رأيه. كذلك ترى المدرسة سارة أن يتعلموا أمورا تتعلق بتسمية أيام الأسبوع، والمواضيع الأولية، وتعتقد أن الدروس القاعدية هي من أهم ما يُبقي على دافعية المتعلين مرتفعة، ولكن المنهاج الدراسي يجعلهم لا يهتمون بالمادة حين يطلب منهم الإهتمام بالقواعد النحوية في فترة مبكرة.

في حين يتفق المدرسان محمد وسارة أن الهدف من تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة هو بناء قاعدة في المادة، إلا أنهما يختلفان حول مضمونهما. ترى سارة أن محتوى الدروس القاعدية هو حفظ الأغاني، وقص الحكايات، معرفة أيام الأسبوع، في حين معتقد محمد حول الدروس القاعدية يتمحور حول دروس القواعد، مثل نطق الحروف أولا ثم الكلمات، وبناء الجمل والفقرات، والنحو.

المعتقدات حول أهمية تعلم الفرنسية في المرحلة الإبتدائية لزيادة تحصيل المتعلمين في اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة:

عبر مدرسون مشاركون في الدراسة أن تمكن المتعلم من اللغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية عامل مهم يسهل عليهم تدريس اللغة الإنجليزية لطلابهم، ويعتقدون أن من أهم العوامل التي ساهمت في جعل تدريس مادة اللغة الإنجليزية عملية صعبة، هو عدم دراسة الكثير منهم للغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية، "**تعاني في اللغة الانجليزية، مشكلتنا تكمن في بناء قاعدة في اللغة الفرنسية، وهو أمر لا يتوفر في الابتدائية**" (أبرار)، ويوضح محمد الجوانب التي توفرها اللغة الفرنسية وتسهل تعلم اللغة الإنجليزية وذلك "**من حيث الكتابة، [...] يأتي تلميذ إلى المتوسطة، سنة أولى متوسط المفروض أن يكون قد درس اللغة الفرنسية، وأقصد الذي درسها، لا يدري كيف يكتب مثلا o , a لأن الأحرف نفسها، تحظى بذلك الإمتياز فلا تدرسها كيف يكتب، لأن المفروض أن يكون قد درسها لثلاث سنوات، الثالثة والرابعة والخامسة، ثلاثة سنوات كافية، يتعلم على الأقل الخط، ولكن هنا في المرحلة المتوسط .. تجد بعض الكتابات، توحد ربي**"، **ويعلل ذلك بمعتقدات المتعلمين حول اللغة الإنجليزية، حيث "أي لغة أجنبية هي لغة صعبة، بمجرد أن يرى المتعلمون كتابة تبتدئ من اليسار إلى اليمين**"

معتقدات المدرسين حول تقنيات المقاربة بالكفاءات:

بالرغم من أن المدرسين يعتقدون أن المقاربة بالكفاءات مقاربة جيدة ومفيدة، إلا أن معتقداتهم حول الطريقة التي يمكن أن تطبق وفقها تختلف عن التقنيات التي تفرض عليهم، وينطلق محمد من خبرته من التدريس في تمنراست ويعتقد أن تدريس اللغة الإنجليزية "**يستحيل أن تدرس بالكفاءات في المتوسط**" نظرا لافتقار المتعلمين إلى كفاءات ومكتسبات قبلية تمكنهم من التعلم وفق المقاربة بالكفاءات، لذلك فإن التدريس وفقها في مواد أخرى ممكن كاللغة العربية التي يمكنه أن يتفاعل فيها لأنه قد اكتسب معارف حولها من قبل.

الوسائل السمعية البصرية:

يعتقد المدرسون أن الوسائل السمعية البصرية عناصر مهمة تجعل المتعلمين ينجذبون نحو المادة، "**دائما تتطلب اللغات استخدام الصور [..] تجذب التلاميذ، تزيد قابليتهم للتعلم**" **صحر**، وترى سارة أو واجب الإدراة أن توفر قاعة خاصة بالمدرسين يتوفر فيها كل الأدوات التي يمكن أن يستخدمونها الصور وعارض البيانات، وحتى إن توفرت فإن نظرة الإدارة إلى الإنجليزية تجعلها في مرتبة دون مادة العلوم مثلا، لأنها مادة غير مهمة.

عمل المجموعات:

ومن أبرز التقنيات التي تذمر منها المدرسون عمل المجموعات، إذ يرى معظمهم أنها تسبب الفوضى، وتضيع وقت الحصة، فسارة وميساء وصحر كلهن يرينها عملا يستنفذ الكثير من وقت الحصة في تحضير المتعلمين لممارسته، وهو أمر غير ممكن فالأقسام "**ذات 42 تلميذا يرحم باباك كيفاه؟؟؟ تحدث الفوضى يعني الله غالب**"، في حين تراها **حفيظة** جيدة لكنها تفصل استخدامها في حصص التطبيق، وليس في حصص تقديم الدروس الجديدة. ويشير هذا الإجراء إلى أنها أيضا تعتقد أنه إجراء لا يناسب أقسامها.

تختلف أبرار في معتقداتها حول عمل المجموعات حيث تراها مفيدة، لأنها تستخدمها في تحسين نطق المتعلمين، وتثير روح التنافس بين الطلاب، وتقول أنها تعلمت هذه الطريقة قبل أن تدرس بالمقاربة بالكفاءات، وتعلمتها في فترة التكوين في المعهد التكنولوجي، من أستاذ تعلمها بدروه في المملكة المتحدة.

المعتقدات حول الكتاب المدرسي:

صرح المدرسون المشاركون في الدراسة بمعتقدات كثيرة حول الكتاب المدرسي، من ذلك ترى صحر أنه شديد التعمق في جانب اللغة وقواعدها، ومثقل بالحوارات الكثيرة، ومتعدد صيغ التعبير عن الأسلوب الواحد (تقصد الوظائف اللغوية communicative functions مثل الطلب، والعرض، التعبير عن القدرة وغير ذلك ..) " **إذا اعطيت [التلميذ] مواقف كثيرة، وأساليب كثيرة يبقى حائرا [يقولون] أستاذة متي يمكن أن أستخدم هذه، لا أعلم بماذا أجيبهم، هل أقول لهم إحفظوا ؟**"؛ بينما تعتقد **أبرار** أنه يفتقر إلى بعض الإضافات الضرورية المتعلقة بحاجاتهم اليومية في القسم، مثل أرقام ما فوق المئة كالألف، والمليون، لأنها ترد كثيرا في السير الذاتية المدرجة في المنهاج، وتراها سهلة الفهم ومعرفتها لا تتطلب جهدا؛ وتشعر المدرسة صحر أن عدد التمارين المقدمة في الكتاب غير كاف فتضيف تمارين تحضرها بنفسها إذا لم يتمكن المتعلمون من الكفاءة المطلوبة.

وتعتقد حفيظة أنه يحتوى على عناصر جديدة اعتبرتها إضافات غير مفيدة، لأن المدرس في جميع الأحوال سيدرس بنفس الطريقة التي أعتاد عليها من قبل ولسنوات طويلة،

وتعتقد سارة أن تقنياتها تبعث المدرس على الحماس لتطبيقها، ولكن عند المبادرة إلى ممارستها، تصادفه معيقات كثيرة كالعدد الكبير للطلاب، وكثافة البرنامج بالقواعد النحوية، لذلك لا يمكن لأي مدرس أن يتم برنامجه في آخر السنة إلا إذا كان قد تجاوز بعض الدروس (حفيظة).

وبه محتويات صعبة الفهم على الطلاب مثلpresent perfect، لذلك لا يمكن الإعتماد على الكتاب المدرسي في الكثير من الأحيان (ميساء) ونفور المتعلمين من المادة التعليمية الذي يتحمل المنهاج جزءا من المسؤولية لكثافته بالقواعد النحوية، بل يدرس كل القواعد النحوية للغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حسب المدرستين ميساء وسارة. ويرى بعض المدرسين أن المقاربة بالكفاءات جيدة ولكن لا يمكن التدريس وفقها في مدينة تمنراست.

المعتقدات حول المتعلم:

يجمع المشاركون في الدراسة أن المتعلمين الذي يُدرِّسون يفتقرون إلى بعض المعارف العامة حول الحياة والواقع المعيش، وهو أمر صعَّب عليهم تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وساهم في فشل المقاربة بالكفاءات لأنها تتطلب "أصلا أن يكون لدى المتعلم كفاءات[....] ومكتسبات قبلية" (محمد) "لذلك لا يجدي حتى أن تبسط لهم الشرح" (ميساء).

ومن جهة فهم يعتقدون أن "**الأغلبية لا يمتلكون حب اللغات، تجدهم لا يهتمون**" (سارة)، ويعتقد محمد أنهم "أسوأ أنواع التلاميذ تقريبا [..حيث ..] يستحيل أن تجد تلميذا لديه صعوبات مثل تلاميذه، وما يزيد الطينة بلة هو انعدام

قاعدة [حول اللغة الإنجليزية] وبمجرد أن يروا كتابة تبتدئ من اليسار إلى اليمين تتوقف قدراتهم عن الفهم"، فهم يحملون معتقدات سلبية حول المادة.

المعتقدات حول المحتوى الثقافي للمناهج الدراسية:

ترى صحر أن الكثير من محتوى الكتاب المدرسي لا يمت بصلة إلى حاجات المتعلمين "**وهو لن يطبقها في المجتمع كي تبقى محفوظة في ذاكرة**"، وتعتقد سارة أن مصممي المنهاج متأثرون بدراساتهم حول الثقافة المتعلقة باللغة الإنجليزية، فنقلوا إلى متعلمي المرحلة المتوسطة شخصيات غربية، مثل الممثلين (Will Smith) ومغنيي الراب (Britney Spears) وكتاب غير معروفين في الثقافة المحلية (Chinese Achibi) "**أحيانا يتعب الأستاذ حتى يحقق ذك الرابط بين الدرس والواقع**"، واستغربت ميساء ومحمد محتويات تتنافى مع أخلاق المجتمع المحلي ويشعرون بصعوبة شرحها، بل وعدم مناسبتها لسنهم وثقافتهم، كالحديث عن الزمالة بين الجنسين (girlfriends) وكل ذلك مما يوسع الهوة بين المنهاج والتدريس الفعال كما يرون.

12. مناقشة نتائج الدراسة:

التساؤل الأول: حول المعتقدات حول تدريس اللغة الإنجليزية

يتضح من خلال النتائج أعلاه أن معتقدات المدرسين حول تدريس اللغة الإنجليزية كانت سطحية جدا وخاطئة أحيانا حول تدريس اللغة الإنجليزية، وتتفق هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة بلعالم Bellalem (2014a) حول عدم توافق معتقدات المدرسين الجزائريين مع مبادئ المنهاج الدراسي، والتي كانت نقلية للمعارف (p.165)، وتقدم هذه الدراسة مؤشرات على ذلك إذ ركز المدرسون كثيرا على حفظ القواعد النحوية وتكرار نطق الكلمات، في غياب لأي توجه نحو المعالجات المعرفية العليا للغة، كما اتفقت في بعض جوانبها مع دراسة بلعالم Bellalem (2014b) حيث أن المدرسين يعتقدون أن الوسائل التعليمية مهمة جدا لتحقيق التدريس الفعال، لكن مع ذلك يشتكون كثيرا من ندرة تلك الوسائل، ويعللون ذلك بكون الإنجليزية في المنظومة التربوية مادة وضيعة الأهمية مقارنة بمواد أخرى كالعلوم، لذلك لا تُوفّر لها من الوسائل ما يُوفر لغيرها من المواد،

وتناقضت معتقدات المدرسين في بعض جوانبها ولم تتوافق مع المقاربة بالكفاءات، إذ يشتمل المنهاج الدراسي على أهداف تتعلق بالأغراض التواصلية، وهو مفهوم مرتبط بالكفاءات (الكفاءة التواصلية تحديدا)، بينما كانت معتقدات المدرسين حول الأهداف تتحدث عن بناء قاعدة في اللغة الإنجليزية، وربطوا تلك القاعدة بالقواعد النحوية والكتابية والنطقية وغيرها، ويظهر أثر ذلك في تركيزهم الشديد على القواعد اللغوية والتكرار، وعزل الجمل عن سياقاتها اللغوية، حتى استخدامهم للتقنيات التي صاحبت المقاربة بالكفاءات لم يعكس شيئا عن مبادئ المقاربة المفروض اعتمادها في التدريس، فلم تكن أنشطة عمل المجموعات لتنمية الكفاءة التواصلية مثلا أو لزيادة الوعي بالقواعد اللغوية عبر سياقات استخدام تلك القواعد.

وعليه فإن معتقدات المدرسين تميل لأن تصير تقليدية أكثر منها منسجمة مع المقاربة بالكفاءات. لقد توصل باحثون إلى نتائج مشابهة في سياقات أجرت إصلاحات تربوية، وخلصت دراسة معتقدات المدرسين إلا أنها لم تنسجم كثيرا مع المقاربات الجديدة، استخدم أويسال وباراداكسي Uysal & Bardakci (2014) تقنية المقابلة لتحديد معتقدات المدرسين، فخلص إلى أن معظم المدرسين لازالوا يحملون معتقدات وصفها بالتقليدية، واتسمت بالتركيز الشديد على القواعد النحوية، حيث يعتقدون أن تدريسها منعزلة أجدى خاصة الصعبة منها، ويستعينون باللغة الأم لشرح ما صعب على المتعلمين، وانسجمت معتقدات مدرسين فقط مع المقاربة التواصلية المطبقة؛ ويعلل فيبولفول Vibulphol (2004)

ميل المدرسين إلى الطرق التقليدية بسهولة تحضيرها وطبيقها، وكان هذا التعليل بارزا في تصريحات المدرسين المشاركين في هذه الدراسة.

ويتضح من خلال المقابلات أن الذي يفسر هذا المعتقد هو معتقدات المدرسين حول طبيعة اللغة، فهم يعرفونها بدلالة القواعد الذي تبني نظامها، وهو معتقد لا ينسجم مع النظرة إلى طبيعة اللغة كما هو في المقاربات المتأخرة (التواصلية والكفاءات ضمنيا). لذلك ترى مكاي (2003) Mckay أن معتقدات المدرسين (حول اللغة) يجب أن تنسجم مع افتراضات ما يُدرَّس (p.15)، وحسب فاييت (2013) Viet فإن هذا المعتقد يعكس طريقة تدريس تركز على القواعد اللغوية وبناها بدلا من التركيز على المعاني (p.266).

إن الذي قد يفسر تباعد معتقدات المدرسين عن المقاربة بالكفاءات هو المعتقد حول الهدف من تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، ويبدو معتقدا مفتاحيا وأساسيا في فهم نظام المعتقدات إلى جانب المعتقدات حول طبيعة اللغة، إذ كان مفسرا للكثير من المعتقدات الأخرى، فالممارسة التي يعتقدون أهميتها لم تكن تضع اللغة في سياق يعطي لها معنى بالنسبة للمتعلمين، ويعكس هذا معتقدا تقليديا حول طبيعة اللغة، ولا يعتبرها كائنا إجتماعيا يكتسب معناه من الإستعمال في السياقات الإجتماعية الحية، بغير أن تعزل في صورة قواعد نحوية أو غيرها.

ومن بين المعتقدات الخاطئة اعتبار عمل المجموعات عملا ضروريا، فقد أشار باحثون إلى أن عمل المجموعات ليس دائما إجراء فعالا في تدريس اللغات في البيئات غير الغربية، وانتقدت سافقنون (2007) Savignon اعتبار عمل المجموعات لصيقا بالمقاربة التواصلية مثلا، لأنه لا يجدي في بعض السياقات الثقافية (p.213)، فالمدرسون يعانون من مشكلات في تسيير القسم، أثناء عمل المجموعات أو الأزواج (Lashgari, Jamali & Yousofi 2014: 163; Hemmati, Gharbavi & Kalleh 2014: 72).

التساؤل الثاني:مصادر معتقدات المدرسين حول تدريس اللغة الإنجليزية:

الخبرة الشخصية كمتعلم:

يتضح من البيانات المجمعة أن خبرة المدرس كمتعلم كانت من أهم مصادر معتقدات المدرسين، فقد أقرت **سارة** أنه من المهم أن يكون المدرس حازما وإلا فلن يحقق شيئا من أهدافه، وعند تتبع خبرتها السابقة كمتعلمة وجدت أنها تتلمذت على مدرسين اتسموا بالجدية في معظم مراحل دراستها وتكونها في الجامعة، والمهم في الأمر أنها كانت معجبة بذلك الحزم، ولقد مرت المدرسة **أبرار** على مثل هذه التجربة، فصارت حازمة أيضا مثلما عاملها مدرسوها.

لقد تعلم المدرسون في هذه الدراسة وفق مقاربة غير الكفاءات، وبالرغم من ذلك فقد عبروا جميعا بإعجابهم بالمقاربة بالكفاءات وأنهم يعقدون ندوات حولها، إلا أنه قد غلبت عليهم الطريقة التي شاهدوا مدرسيهم يُعلِّمون بها.

وتتفق هذه الدراسات مع دراسات عديدة (Vibulphol 2004: 276; Tang et al. 2012: 103) في لجوء المدرس إلى خبرته كمتعلم ليستمد منها الحلول لمختلف المواقف التي يواجهها.

الممارسة والخبرة بالواقع التدريسي:

كانت الممارسة بالنسبة للمدرسين مصدرا مهما لمعتقداتهم حول ما يمكن أن يناسب طلابهم وما لا يناسب، يصرح أحد المدرسين بحماسه الكبير للتقنيات التي يتلقونها في ندوات التكوين، وينتقلون إلى ميدان التدريس وكلهم حماس لتطبيق التقنيات الجديدة المتعلمة، ولكن تصادفهم معيقات من واقع القسم ككثرة عدد المتعلمين، وضيق الوقت المخصص للغة الإنجليزية، وكثافة المنهاج الدراسي، ومعيقات من قبل الإدارة كقلة الوسائل التدريسية أو عدم توفرها كلية. وسريعا ما تتغير نظرتهم إلى تلك التقنيات الجديدة ليعدلوا معتقداتهم حول جدواها ومناسبتها للسياق الذي يشتغلون فيه. وعليه فإن العامل الذي غير معتقداتهم هي عوامل متعلقة بالسياق الذي يمارسون فيه التدريس:

1. المتعلمين: دافعيتهم نحو المادة، ومكتسباتهم القبلية، النظرة المتعلمين المسبقة إلى اللغة.

2. الإدارة: توفير الوسائل المتطلبة للتدريس مثل العارض، كثافة منهاج الدراسي، اكتظاظ الأقسام بالمتعلمين.
3. النظام التربوي: المكانة التي تمنحها المنظومة التربوية للغة الإنجليزية، المتمثل في المعامل، وعدد الساعات المخصصة.

لم تكن الممارسة سببا لتنمية معتقدات سالبة حول بعض تقنيات تدريس اللغة الإنجليزية، لأنهم يعتقدون أنها جيدة ومفيدة، ولكنهم يعتقدون أن عوامل تتعلق بالسياق الذي يمارسون فيه التدريس هي التي تحول دون تفعيل معتقداتهم الإيجابية. ويشير إلى هذه المعيقات عواريب وأبي مولود (2010) ككثافة المنهاج، وظآلة الحجم الساعي المخصص، كبر حجم القسم، من حيث أنهامعيقات تمنع تفعيل التدريس التواصلي للغة، وفي حيث يذكران معيقا حول صعوبة محتوى الكتاب المدرسي (ص92-93)، فإن هذه الدراسة تضيف صعوبة أخرى في تعيق دون تفعيل المعتقدات وهو صعوبة القواعد النحوية في المنهاج وكثرتها، وغرابة بعض المحتويات الثقافية التي لا تنسجم مع خلفية المتعلمين، وهو أمر فسر به المدرسون عدم تفاعل الطلاب في المادة.

التكوين على المقاربات:

أظهرت النتائج أن فترة التكوين كانت من أهم مصادر معتقدات المدرسين حول تدريس اللغتة الإنجليزية، وقد كان هذا جليا في حديث محمد وأبرار عند تعبيرهم عن إعجابهم بالمقاربة التواصلية، ولكنهم لم يستطيعوا التدريس بها لأنهم مطالبون باتباع مقاربة مختلفة عنها، كما أن الطلاب لا يستجيبون لها أصلا.

تانق وآخرون (2012) .Tang et al درسوا حالات مشابهة دراسة طولية، وبالرغم من تدرب أفراد العينة على المقاربة المقررة (التواصلية) وإعجابهم بها، إلا أن معتقداتهم ظلت تقليدية واتسمت والأدوار السلبية للمتعلم، والقواعد النحوية، الحفظ. إن معتقدات المدرسين أثناء التدريس متأثرة بطريقة التدريس المقدمة لهم (Sinprajakpol 2004: 102)؛ والشيء الذي تمكنت مرحلة التكوين من تغييره هو فقط تغيير نظرة المدرسين نحو التوجه النظري الذي أريد (Tatto 1998: 76)، تنمية ميل إيجابي نحو المقاربة التواصلية، لكن من غير أن تتأثر معتقداتهم وممارساتهم (Tang at al. 2012: 96).

الخلاصة:

إن دراسة المعتقدات هو بحث في الجانب الخفي من التدريس، والذي يتحكم بقدر كبير في فعاليته، ومعتقدات مدرسي اللغة الإنجليزية أبعد ما تكون عن التصورات النظرية لمبادئ تدريس اللغات الأجنبية، وهو أمر سيقلل من فعالية التدريس هذه المادة على قدر إتساع الهوة بين معتقدات المدرسين والمنهاج المأمول تطبيقه، وإن معيقات كثيرة تحول دون تطبيق حتى المعتقدات الإيجابية المنسجمة مع المنهاج، وعليه فإن الإستماع إلى أصوات المدرسين أمر لا بد منه لأنهم هم المنفذون المباشرون للإصلاحات التربوية، إنهم يعتقدون أنهم متجاهلون من قبل الإدارة، ولا توفر لهم الوسائل المطلوبة للتدريس الفعال، ولا يمكن أن ينجح في تطبيق الإصلاحات من يتناقض معها معرفيا.

المراجع:

1. عواريب، لخضر؛ أبي مولود، عبد الفتاح (2010). الواقع التدريسي للغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية من خلال مبادئ الطريقة التواصلية لتعليم اللغات الأجنبية. *دراسات نفسية وتربوية*، 4، 87–93.
2. فقيه، خواجة (2009) *مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية*. مذكرة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

3. Bellalem, F. (2008). An exploration of foreign language teachers' beliefs about curriculum innovation in Algeria: a socio-political perspective. Published Doctorate. University of London, London.
4. Bellalem, F. (2014a). Foreign language teachers' beliefs about school in Algeria within a context of curriculum reforms. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, *7*(2), 102-110.
5. Bellalem, F. (2014b). Language Teachers' Beliefs about Curriculum Innovation: Perspectives from Algeria. *International Journal of Research*, *1*(7), 188-202.
6. Borg, M. (2001). Key concept in ELT teachers' beliefs. *ELT Journal, 55*(2), 186-188.
7. Cehlli, S., & Khouni, W. (2013). EFL teachers' Problems in Implementing the Competency-Based Approach in Teaching Writing "The case of EFL Secondary School Teachers in Biskra. *Revue des Sciences Humaines, 32*, 55-66.
8. Chatouphonexay, A. & Intaraprasert, C. (2014). Beliefs about English language learning held by EFL pre-service and in-service teachers in Lao people's democratic republic. *English Language Teaching*, *7*(3), 1-12.
9. Choi, S. (2000). Teachers' beliefs about communicative language teaching and their classroom teaching practices. *English Teaching, 55*(4), 3-32.
10. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
11. Doğruer, N., Meneviş, I., & Eyyam, R. (2010). EFL teachers' beliefs on learning English and their teaching styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences 3*, 83–87.
12. Fleming, D., Bangou, F. & Fellus, O. (2011). ESL teacher-candidates' beliefs about language. *TESL Canada Journal/Revue Tesl Du Canada, 29*(1), 39-56.
13. Fayyez, S., & Omar, H. M. (2014). A study of contextual situatedness of English language teachers' beliefs and practices about the form-focused instruction: A case study in Sandakan district, Sabah. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 134*, 201 – 212
14. Hemmati, F., Gharbavi, A., & Kalleh, S. S. (2014). On CLT in Iran: customers or students' reflections. *International Journal of English and Education*, *3*(2), 65-79.
15. Khalili, O. M. (2010). *Teacher professional development programs in Palestine: changes beliefs and practices*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts, Amherst.
16. Kim, K. (2005). Teachers' beliefs and practices survey: operationalizing the 1997 NAEYC guidelines. Doctoral dissertation. Louisiana State University, Louisiana.
17. Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, *35*(4), 537-560.
18. Lashgari, M., Jamali, F. & Yousofi, N. (2014). Investigating EFL teachers' attitudes toward CLT. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, *3*(3), 160-164.

19. Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching, 68*(3), 1-22.
20. Magno, C. (2009). Developing contemporary teaching perspectives for EFL teachers. *Philippine ESL Journal, 2*, 70-77.
21. McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics, 13*(1), 1-22.
22. Mellati, M. & Fatemi, M. A. & Motallebzadeh, K. (2013). The relationship between Iranian ELT instructors' beliefs about language teaching and their practices in real classrooms. *English Language Teaching, 6*(4), 126-133.
23. Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory survey. *JALT Journal, 30*(1), 27-51.
24. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs an educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
25. Savignon, S, J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal Of Pragmatics, 39*, 207-220.
26. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
27. Sinprajakpol, S. (2004). Teachers' beliefs about language learning and teaching: the relationship between beliefs and practices. Published Doctorate. The State University of New York, Buffalo.
28. Tang, E. L., Lee, J. C., & Chun, C. K. (2012). Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(5), 89-107.
29. Tatto, M. T.(2012). The influence of teacher education on teaches' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 66-77.
30. Tekin, (2013).
31. Uysal, H. H. & Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal of Education, 34*(1). 1-16.
32. Vibulphol, J. (2004). Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand. Published doctorate dissertation. Oklahoma State University, Oklahoma.
33. Viet. N. G. (2013). *Orienting to pedagogical innovation a case study of Vietnamese teachers' beliefs and practices regarding task-based language teaching*. Published doctorate. University of Waikato, New Zealand.
34. Xu, L. (2012). The role of teachers'beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(7), 1397-1402.
35. Yonesaka, S. M. (2004). Teaching what, to whom, how, and why: A review of pre-service Japanese EFL teacher's beliefs. *NII-Electronic Library Service*, (29), 19-40.
36. Yook, C. M. (2010). Korean teachers' beliefs about English language education and their impacts upon the Ministry of Education-Initiated reforms. Doctorate of philosophy.
37. Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies, 4*(1), 73-81.