الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات
(دراسة ميدانية)

أ. نصيرة رداف، (جامعة سكيكدة)

الملخص:

تعد المقاربة بالكفاءات تلك المقاربة ذات النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم. فهي مقاربة تتركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم وكيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي، وليس مجرد متلقي سلبي.

وإذا كان العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات يعني التحكم في البيداغوجيات الجديدة التي تنادي بها أعتى المدارس التربوية المعاصرة ذات التقاليد العريقة في المجال، فإننا سنحاول في هذه المداخلة الإجابة عن التساؤل التالي: ما هي الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل جدران المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجها؟

تمهيد:

تتطلب التحولات والمستجدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة جملة من المقتضيات حتى تستطيع مواكبة التسارع الرهيب الحاصل في كل المجالات وتحقق التطور المطلوب. من خلال السعي نحو الأفضل في عمليات الانجاز وعلى كل المستويات ولعل أهمها مستوى التربية والتعليم.

والتربية والتعليم من المجالات التي شهدت ديناميكية وتطورا مستمرين منذ أن فكر المجتمع في تلقين صغاره مبادئ القراءة والكتابة ليحفظ تراثه وينقل تجاربه الحياتية وخبراته اليومية حتى لا تندثر وتزول، فيندثر ويزول باندثارها وزوالها.

ولأن عملية التربية والتعليم أساس كل تطور اجتماعي وكل تغير إنساني، فلا يمكن أن تقبع على حال. فهذه ستاتيكية قاتلة، وهذا استقرارا مميت لجميع مناحي الحياة، إذا علمنا أن كل مناحي الحياة هذه مرتبطة بهذه العملية.

وانطلاقا من محاولة مواكب التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم على المستوى الإنساني العام، لم تتوان الجزائر عن اللحاق بكل جديد تركبه الدول الرائدة في المجال - بغض النظر عن نجاحها أو إخفاقها -. وتعد المقاربة بالكفاءات طريقة من طرق التعليم، هذا المركوب الجديد اليوم.

وفي هذا الإطار قمنا بدراسة ميدانية شملت 18 أستاذا من مرحلة التعليم المتوسط كعينة بحث قصديه للإجابة على السؤال المشكلة الذي استخرجنا منه فرضيتين.

الإشكالية:

المقاربة بالكفاءات من المقاربات الجديدة التي تعرفها المدرسة على المستوى العالمي نظرا للاتجاهات الفعالة التي تنادي بها، والتي لا تجعل من التلميذ محور العملية التربية فحسب مثلما فعلت بعض التربيات والتي منها التربية الطبيعية والواقعية العلمية... والتي كانت وإلى عهد قريب محط إعجاب وتقليد. ولكنها جعلت منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم لا ما يجب أن يتعلم. وهو بهذا يعتبر مديرا للعملية التربوية ومسيرا بنفسه وموجها لها الوجهة المطلوبة رغم أنها لم تقلل من شأن المعلم الذي مازال عنصرا مهما في تجسيد الأهداف التربوية وعاملا مساعدا على بناء التلميذ بناء ذاتيا وتزويده بالمنهج البيداغوجي الضروري للتعامل مع مضامين وأنشطة الفعل التعليمي بفاعلية وفهم، وموجهه ومرشده التوجيه القيم والإرشاد السديد عندما تعجزه إمكانياته المحدودة ويقف حائرا بعد عدة محاولات لإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة.

والمقاربة بالكفاءات – وهذا ما زاد في أهميتها – مقاربة تستدعي العمل ضمن جملة من البيداغوجيات في تطبيقاتها ومنها البيداغوجية الفارقية، بيداغوجية الدعم والإتقان...حتى تمكن التلميذ من مواجهة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يعد تحدي حقيقي للمدرسة وللحقل المعرفي ككل ساهمت فيه تكنولوجيا المعلومات والإعلام والاتصال.

وهذا التنوع البيداغوجي الذي تحوي عليه المقاربة بالكفاءات يحل لنا من جانب معضلة الفروق الفردية، فكل تلميذ يتعلم وفق قدراته الطرق المواتية للاستجابة ويبحث بنفسه عن الحلول المناسبة في موقف تعليمي معين، سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها بالرغم من اختلاف الموقف. ويحل من جانب آخر معضلة التثبيط الحاصلة نتيجة التعدي على الإمكانيات والقدرات الفائقة عند شريحة التلاميذ من ذوي المواهب الخاصة وهي فئة تسمح لها إمكانياتها وقدراتها اكتساب معارف أرقى وإعدادهم للمراكز الوظيفية الحساسة والدقيقة مستقبلا في أقل وقتا ممكنا وبأقل تكلفة. بيد أنهم يثبطون في كثير من الأحيان لاضطرارهم وفقا للمنهج المتبع في البيداغوجيات التقليدية كبيداغوجية التعليم بالأهداف على سبيل المثال مسايرة زملائهم العاديين أو الأقل مستوى.

وعلى هذا فالتعلم بالكفاءات يعني في المقام الأول أن يحوز كل التلميذ على الكفاءة التي تمكنه في كل مرة من اجتياز الموقف الذي يمر به بنجاح لأن الكفاءة المكتسبة تمنح له قدرة التعميم والتعديل

إذا لزم الأمر. فهو لا يتعلم معلومة يختزنها لوقت الاستعمال أو الحاجة وإنما يكتسب ممارسة يمكنه استعمالها في أي وقت وظرف. ومن ثمة فهو يتعلم "كيف يتعلم" أو يتعلم الآليات والميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات الطارئة المتوقعة وغير المتوقعة.

وهذه المقاربة يقول الأستاذ فريد حاجي " تستند إلى ما أقرته النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي" (1).ونحن نقول حسب اطلاعنا على هذه المقاربة من خلال التدريس والقراءات والكتابة أنها مقاربة وظيفية بنائية فبالإضافة إلى أنها تساهم في بناء المناهج الدراسية والأسس التقييمية فهي تقوم بوظيفة إكساب المتعلم كقطب من أقطاب التطبيقات البيداغوجية قدرة التحكم في الآلية التعليمية بإكسابه وظيفة ذهنية وهي القدرة على استعمال الذكاء والتفكير في حل مشكلة ما تواجهه في أي موقف أو ظرف.

والتلميذ بالفعل مثلما يواصل الأستاذ حاجي حسب ما جاءت به النظرية البنائية يأتي إلى المدرسة بخبرات سابقة يمكن البناء عليها حيث يتعلم من الخبرات التي يعايشها ويفسرها بناء على ما يعرفه من الأسباب المنطقية حولها. (2) لكنه يأتي كذلك وقد أدى مجموعة من الوظائف التي تمكنه من هذا البناء.

وهذه المقاربة على أهميتها العلمية والتطبيقية تلقى الكثير من الصعوبات من لدن الأساتذة نظرا لجدتها في الميدان

من جهة ولعدم نضج مبادئها عند هؤلاء لأنها لم تأخذ الوقت للنقاش والتبني ضمن إطار ما تمر به كل الأفكار المستحدثة.

وعلى هذا فالتدريس بالكفاءات يتطلب نظاما متكاملا ومنسجما من المعارف والأداء والخبرات والمهارات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية / تعلميه للإنجاز بما يتماشى وهذه الوضعية (3) حتى يتحقق الهدف المنشود. والإشكالية المطروحة: ما هي الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل جدران المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجها؟.

وخرجنا من هذه التساؤلات وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية بثلاث فرضيات والتي تعرف على أنها:" حلول أو تفسيرات مؤقتة يضعها الباحث لحل مشكلة البحث أو إجابات محتملة لأسئلته". (4)

الفرضية الأولى: تفتقر المدرسة الجزائرية للوسائل البيداغوجية الإيضاحية التكنولوجية (الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت...) التي تفترضها المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثانية: لا تتوفر للأساتذة إمكانية الاطلاع على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات، والأيام الدراسية، والملتقيات، والرسكلة، والنشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية والتي يتطلبها التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثالثة: يصعب إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدة.

تحديد المفاهيم:

مفهوم المقاربة: " هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه. وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل."(5)

مفهوم الكفاءة: " الكفاءة هي القدرة الذهنية والفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات المعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء." (6)

وتختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخيرة هيكلة ومهارة بنائية يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة(7) في حين أن الكفاءة هي القدرة الذهنية التي تهيكل هذه القدرة. وتسمح لها بالتطور. فهي أكثر شمولية وتنوعا.

وعلى هذا، فإن هذه المقاربة هي بناء لمشروع مستقبلي يمكن انجازه ضمن استراتيجية معينة وخطة مدروسة لتحقيق غايات وأهداف موضوعة من خلال أدوات متوفرة أو يفترض ذلك داخل المجتمع التعليمي في وقت قياسي محسوب يتمكن أثناءه المتعلم من النجاح في تحويل المواد الدراسية إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعية ممارسة واعية ومدركة.

مفهوم المقاربة بالكفاءات: "هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."(8).

طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية. وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني. وهذا يعني أنها تفتح

المجال واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.

وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تميز عنها. ومن هذه الطرق نجد:

التدريس بالمشروع:

تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية...(9).

يشجع هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة. كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.

وطريقة التعلم بالمشاريع:

- تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.
- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا إلى بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي.

تمنحه الإحساس بالمسئولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة. فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار. (10)

ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة والتي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق (11).

مراحل التدريس بالمشاريع:

المرحلة الأولى: وهي المرحلة التمهيدية وفيها يتم تحفيز المتعلم وحثه على الاطلاع حتى يتمكن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة من المشاريع.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تحديد الهدف وخلالها يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلم لأهمية انجازه والفائدة المرجوة من تحقيقه.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة وضع خطة العمل وتتم جماعيا بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار وتحديد زم الانجاز تحت إشراف المعلم ووفقا لتوجيهاته.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التقييم حتى يتم مناقشة العمل والنتائج المتوصل إليها والحكم على مدى نجاحها. ويشارك المتعلم المعلمين في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل فيتداركه في المشاريع المقبلة.(12)

التدريس بالمشكلة:

طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الإجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم والتي تعد آلية لبناء المعرفة. وهذا يدفعه إلى التفكير ويثير فيه الفضول المعرفي والعلمي. وطريقة التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.
- تماشى وواقع المتعلم حيث تربطه بيئته المحلية.
- تشجع المتعلم على البحث العلمي كونها تطرح أمامه جملة من الإشكاليات.
- تضع المتعلم أمام المسار المنهجي السليم في إتباعه لخطوات البحث العلمي.
- تسمح للمتعلم ببناء مواقف فكرية تتفق وأهداف المادة المدروسة.

وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب:

- تنظيم العمل الجماعي الذي يتطلب بدوره إثارة الأفكار من خلال إدلاء المتعلمين. بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة ضمن العمل المطلوب إنجازه على أن يكون يضبط هذا العمل وتضبط الحصيلة الفردية لكل متعلم.

- شروط إنجاز العمل بفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي توسيع مجال الاستفادة مع لإشراف المعلم وتوجيهه لنشاط المتعلمين حتى تتحقق النتائج المنتظرة.

ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية:

- فهم المهمة باستخراج نقاط المشكلة الأساسية، تشخيص المفاهيم والأفكار وتحديد المصطلحات بدقة وتوضيح المراد.

- ضبط المعارف والمقصود بهذا توضيح المفاهيم التي نسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة لكن مع التركيز على المسالك أو المسلك الأكثر مواءمة وتشخيص المعرف المراد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة. (13)

وطريقة الحل بالمشكلة طريقة يبرز فيها دور المتعلم جليا كعامل رئيس في الموقف التربوي التعليمي لأنها تساعد على نمو قدرات الفرد الذهنية وغير الذهنية وتساهم في بناء إمكانياته المهاراتية وتعده بهذا لأخذ فرصته في توجيهه نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات وفي مختلف المناحي.

مراحل التدريس بالمشكلة:

المرحلة الأولى: يوجه التلميذ نحو المشكلة يختارها ذاتيا بين مجموعة من المشكلات وتثار فيه الدافعية حتى يندمج في حلها أو يختار الحل المناسب لها بين الحلول المطروحة، مع ضرورة شرح الأهداف من ورائها ومساعدته على اختيار آليات حلها.

المرحلة الثانية: وخلال هذه المرحلة يقوم التلميذ بتنظيم الدرس المتصل بالمشكلة ويساعده المعلم على تحديد أهدافه.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة يتم فيها البحث الفردي والجماعي حيث تجمع المعلومات وتجرى التجارب المخبرية الطبيعية والاصطناعية التي توصل التلميذ إلى إيجاد الحلول المتوخاة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة إعداد التقارير وتصنيف النتائج على الأجهزة المختلفة التقليدية أو التكنولوجيا كالأوراق، والميكروفيلم، وشرائط الفيديو، وصفحات الانترنت...وعرضها على بقية المجموعات وعلى المعلم.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها تقييم ذاتي أو جماعي حتى يتم تعديل أو تغيير ما يجب تعديله أو تغييره. ثم يبدي المعلم رأيه النهائي في الحلول المقدمة(14).

منهج الدراسة:

تحتم كل دراسة علمية ضمن خطواتها الأساسية الاختيار الدقيق للمنهج حتى تكتسي النتائج المتوصل إليها المصداقية المطلوبة والموضوعية المتوخاة فعرف على أنه:" طريقة يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة"(15)

وأنه:" فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها"(16).

ويتفق علماء البحث الاجتماعي على أن المنهج:" لا يتوقف عند مرحلة وصف الظاهرة بل يتعدى ذلك إلى تقديم تفسيرا لها حيث لا يقتنع الباحث بتسميتها أو تصنيفها بل يسعى إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء حدوثها. (17)

وللتحقق من الفروض، لجأنا إلى منهج تحليل المحتوى، وهو أحد المناهج الوصفية التي عرفته دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه:" يضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليلي لتصنيفها وتحليلها كميا ونوعيا"(18)

ولقد طبقنا هذا المنهج لتحليل مقابلة الأساتذة الممارسين للمقاربة بالكفاءات بهدف جمعها ومعالجتها كميا وكيفيا.

التحليل الكمي:

الهدف من استعمال الطرق الكمية هو الوصول إلى تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل حيث تبدل فيها الجهود للتقليل عامل التحيز لذلك تتميز إلى حد كبير بالموضوعية(19)

التحليل الكيفي:

ويرتكز أساسا على عمليات تمارس على وثائق موجهة لتفسير المعاني التي تحتويها. ومن هذه التحاليل تحليل النص (20). ويطبق منهج تحليل المضمون في حالات مثل الإجابة على الأسئلة المفتوحة أو الحوار المتحصل عليه من المقابلات الموجهة أو نصف الموجهة (21) ولها خطوات ثابتة لابد من احترامها وهي:

- يقسم محتوى المقابلة (أو أخرى) إلى وحدات ذات معنى.
- ترتب الوحدات المتجانسة أو ذات علاقة ضمن فئات حسب أهداف البحث أو فروضه للوصول إلى المعالجة الإحصائية. (22)

أدوات جمع البيانات:

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدنا على المقابلة نصف الموجهة على اعتبارها تقنية تتناسب وموضوع دراستنا. وهي مقابلة حسب ما عرفها كيفي (1998):" نصف مفتوحة ونصف محددة بأسئلة دقيقة" يحدد الباحث من خلالها كل المواضيع التي ينتظر من البحوث إبداء رأيه فيها. مع ترك ترتيب هذه المواضيع وطريقة معالجتها له.

ومع هذا، المقابلة نصف الموجهة كتقنية بحث نشاط معقد ذو خصائص صعب التحكم فيها مما يعسر نوعا ما من التحليل إذ يصعب إرجاع إلى الوضع العام ما يمكن إرجاعه للشخص موضوع الدراسة. غير أن هذا لا يمنع من الاعتماد عليها والاستفادة منها(23)

وبالنسبة لنا فقد حددنا المقابلة نصف الموجهة في جمع المعلومات لاعتقادنا أنها الأكثر ملائمة لدراستنا لأنها نوع من المقابلات التي تقوم على الإعداد المسبق لشبكة المواضيع التي يصنفها الباحث لتوجيه المبحوث ولا تتطلب أي شرط بل تتيح للمستجوب التطرق إلى الموضوع بحرية أكبر وإن لم يخلو من التوجيه.

أما الأسئلة التي طرحت على مفردات العينة كانت أسئلة موحدة كما يلي:

- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات التكنولوجية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

- كيف يمكن تدارك جهل الأستاذ في استخدام هذه المقاربة إذ لم يتم إعداده للتدريس بها؟

- كيف يتجاوز الأستاذ معضلة – المحاولة والخطأ-في التدريس بالمقاربة بالكفاءات على اعتبار أنه لم يعط الاستعداد الكافي لخوض التجربة؟

- كيف يمكن للأستاذ إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بكل تلميذ على حدة مع غياب الإمكانيات؟

عينة الدراسة:

العينة هي طريقة من طرق البحث أو جمع المعلومات، تؤخذ من مجموع ما للانتقال من الجزء إلى الكل أو التوصل إلى الحكم على المجتمع في ضوء بعض أفراده (24). كما أنها:" مجموع من الأفراد يتم اختيارهم بطريقة منهجية من عينة أكبر وهي العينة المرجعية أو الأصلية". ومع هذا لا يوجد اتفاق عام على تحديد حجمها الأصلي، إذ يتوقف الأمر على طبيعة المجتمع والغرض من الدراسة.

اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة مقصودة، وهي نوع العينة المعتمدة لاختبار فرضيات البحث خاصة إذا كان المجتمع غير منضبط الأبعاد (25) ولا يمكن معه اللجوء إلى أي نوع من العينات إلا هذا. وهذه تماما خصائص بحثنا. وعليه تم اختيار مفرداتها من مجتمع الأساتذة الممارسين لمهنة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في كل من أكماليات محمد بومعزة، الصادق حماني وابن زيدون. وللعلم أن هذا الاختيار جاء على أساس المعرفة الشخصية بهؤلاء الأساتذة وهم أساتذة في المواد التالية: اللغة العربية، الرياضيات والعلوم الطبيعية. كما أننا أخذنا بعين الاعتبار مجموع المتغيرات كمتغير الجنس والأقدمية في العمل.

أسلوب معالجة البيانات:

بعد جمع البيانات ومراجعتها، تم تفريغها وتصنيفها وتكميمها وجدولتها بإتباع ما يلي:

- جمع نص المقابلات نصف الموجهة التي أجريت مع مفردات العينة وأجيب فيها على الأسئلة المطروحة.

- تحليل محتوى نص المقابلات.

- تحديد الأبعاد التي تقوم عليها الدراسة.

- استخراج فئات الأبعاد.
- استخراج الوحدات.
- جدولة الفئات والوحدات المستخرجة.
- قراءة النتائج والتعليق عليها وتحليلها.

النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (1) يوضح جنس العينة

الجنس	التكرارات	النسب
ذكور	09	50
إناث	09	50
المجموع	18	100

نلاحظ أن عدد الذكور مساوي إلى عدد الإناث ولقد حرصنا على هذا حتى نضبط هذا المتغير، ولا نقع في خطأ التحيز.

جدول رقم (2) يوضح توزيع أقدمية العينة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات

الأقدمية	**الذكور**		**الإناث**		Σ	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أكثر من 05 سنوات	05	56	08	89	13	72
أقل من 05 سنوات	04	44	01	11	05	28
Σ	09	100	09	100	18	100

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الممارسين للمقاربة بالكفاءات والذين تجاوزت سنين خبرتهم 05 سنوات في الميدان وصل عددهم 13 مفردة بنسبة 72%. وذلك بعدد 05 مفردات ونسبة 56 % عند الذكور.و08 مفردات ونسبة 89 % عند الإناث.

في حين بلغ عدد المفردات ممن لديهم ممارسة أقل من 05 سنوات 05 مفردات بنسبة 28 %. وذلك بعدد 04 مفردات ونسبة 44 % عند الذكور.و01 مفردة ونسبة 11 % عند الإناث.

والنسبة المرتفعة عند ذوي الخبرة سوف تسمح لنا بضبط متغيرات الفروض بشكل أكثر دقة ومن ثمة تكون النتائج معبرة بالفعل.

أسلوب المعالجة الإحصائية

إحصائيا تم حساب شدة تكرارا الفئات وذلك باستخراج الوحدات وحساب عدد مرات ظهورها أي تكراراها في كل بعد على حدة ثم حساب مجموع تكرار الفئات في الإبعاد الثلاث. كما قمنا بحساب النسب المئوية لكل فئة من فئات الأبعاد الثلاث ثم حساب النسب المئوية مجتمعة وتمت العمليات كما يلي:

- حساب شدة تكرار الفئات بجمع عدد مرات ظهور الوحدات في كل فئة.
- حساب النسب المئوية للفئات بالعملية التالية:

$$\text{ن} = \frac{\text{ك} \times 100}{\text{ك}}$$

حيث/(ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ك) مجموع تكرار كل فئات البعد

- حساب النسب المئوية للأبعاد بالعملية التالية:

$$\text{ن}^* = \frac{\text{ك} \times 100}{\text{ت}}$$

حيث/(ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ت) مجموع تكرار كل فئات في كل الأبعاد

هيكلة محتوى المقابلات

جدول رقم (3) يوضح هيكلة محتوى المقابلات التي أجريت مع مفردات العينة

الأبعاد	الفئات	الوحدات	ك.الوحدات	الوحدات%	البعد%
صعوبة توفير المواد التكنولوجية	توفير الوسائل البيداغوجية التكنولوجية	الميكروفيلم.	00	00	
		أشرطة سي دي.	01	01.31	
		الانترنت.	05	06.58	
		الإعلام الآلي.	70	92.11	
		أشرطة الفيديو التعليمية.	00	00	
		الأشرطة السينمائية التربوية	00	00	
		تلفزيون الدائرة المغلقة.	00	00	
	المجموع	**07 وحدات**	**76**	**100**	**14.50**
التكوين المستمر للأستاذ	الاطلاع على المستجدات	إقامة أيام دراسية وملتقيات	38	16	
		تنظيم الندوات.	100	42	
		تربصات داخل وخارج الوطن	00	00	
		تربصات مكثفة وقصيرة المدى بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة	00	00	
		رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة داخل مؤسساتهم التعليمية.	00	00	
		إخضاع الأستاذ للتقييم	100	42	
		جلب الخبراء المحليين والأجانب	00	00	
	المجموع	**07 وحدات**	**238**	**100**	**45.40**
هيكلة الوضعية التعليمية	المعيقات الجسدية والنفسية والعقلية	يعيق الاكتظاظ داخل القسم إعادة الوضعية بما يتماشى والمتطلبات	100	47	
		يعمل التلميذ على تطوير مهاراته الجسدية	18	09	
		يتعلم التلميذ كيفية استثمار قدراته الذهنية	17	08	
		يتعلم التلميذ وفق الآليات المعاصرة في التعليم	40	19	
		يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.	35	17	
	المجموع	**05 وحدات**	**210**	**100**	**40.10**
المجموع العام الكلي		**19 وحدة**	**524**	**100**	**100.0**

القراءة:

احتوى الجدول السابق الذي ضم حوصلة لجميع المقابلات على 03 أبعاد و03 فئات و19 وحدة. وضم البعد الأول فئة و07 وحدات دارت حول ضرورة توفير الوسائل البيداغوجية التكنولوجية المعاصرة لأنه في التدريس بالكفاءات لا يمكن الاستغناء عنها أو جهل العمل بها. وبلغت النسبة المئوية 14.50 % و76 تكرارا.

وبالنسبة للبعد الثاني والمتعلق بالتكوين المستمر للأساتذة كون هذه المقاربة تفرض متابعة الحدث التربوي عن كثب والاطلاع على المستجدات الطارئة أولا بأول لأنها مقاربة ديناميكية قابلة للتعديل والتحوير كلما دعا الموقف التعليمي ذلك. وقد احتوى هذا البعد على فئة واحدة و07 وحدات، وبغت النسبة المئوية 45.40 % و238 تكرارا.

وبالنسبة للبعد الثالث، احتوى هو الآخر على فئة واحدة و05 وحدات، واهتم بهيكلة الوضعية التعليمية بما يتماشى وقدرات التلميذ بحيث تجعل منه مسيّر وصانع العملية التربوية ولا يحتاج إلا إلى توجيهات الأستاذ ومشورته حتى يتمكن تدريجيا من الاستقلال عنه في مواجهة للإشكاليات المطروحة والمواقف المختلفة. وقد بلغت النسبة المئوية 40.10 % و210 تكرارا.

جدولة الوحدات

جدول رقم (4) يوضح تكرار وحدات التي برزت في المقابلات

الوحدات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الوحدة الأولى																				
الميكروفيلم.																			0	00
أشرطة سي دي.		*																	1	01.31
الانترنت.	*	*						*									*		5	06.58
الإعلام الآلي.	*	*	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*		*		0	92.11

00	0																				أشرطة الفيديو التعليمية
00	0																				أشرطة سينمائية التربوية
00	0																				تلفزيون الدائرة المغلقة.
	الوحدة الثانية																				
16	38																				إقامة أيام دراسية وملتقيات
42	10 0																				تنظيم الندوات
00	00																				تربصات داخل وخارج الوطن
00	00																				تربصات مكثفة وقصيرة المدى بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة
00	00																				رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة بمؤسساتهم التعليمية.
42	10 0																				إخضاع الأستاذ للتقييم الذاتي و الموضوعي.
00	00																				جلب خبراء محليين وأجانب
	الوحدة الثالثة																				
47	10 0																				يعيق الاكتظاظ داخل القسم إعادة الوضعية بما يتماشى والمتطلبات
09	18																				يعمل التلميذ على تطوير مهاراته الجسدية
08	17																				يتعلم التلميذ كيفية استثمار

																				قدراته الذهنية
19	40																			يتعلم التلميذ وفق الآليات المعاصرة في التعليم
17	35																			يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.

القراءة:

يوضح الجدول السابق تكرارا الوحدات التي ظهرت في محتوى المقابلات التي أجريت مع مفردات العينة كل على حدة. والشيء الملاحظ هو الاتفاق شبه الكامل بينها حول صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات. مما يدل على وعي الأستاذ بأهمية هذه المقاربة في حياة التلميذ العلمية والعملية. وكذا وعيه بالنقائص التي تعاني منها المدرسة الجزائرية خاصة بالنسبة للإمكانيات المادية غير المتوفرة أو غير المستغلة أو المستغلة استغلالا سيئا على توفرها لعدم الدراية بهذا الاستغلال أو الجهل بها. وهذا من وجهة نظر الأستاذ يقلل من فرص إنجاح هذه المقاربة على الأقل على المدى القصير إلا إذا تداركت الجهات الوصية الوضع وحاولت وضع برامج مكثفة وسريعة لتدارك هذه النقائص لكن مع برمجة برامج طويلة المدى (على الأقل ساعتين أسبوعيا حسب تصريح الأساتذة مفردات العينة وغيرهم) لمدة سنة كاملة يستفيد خلالها الأستاذ بدروس تدعيمية وتقويمية حتى يمكنه القيام بمهامه عن دراية وفهم. وتفادي التعليم بمبدأ المحاولة والخطأ الذي يضيع على التلميذ الوقت ويهدر جهده الجسماني والنفسي.

تحليل النتائج:

من خلال النتائج المتوصل إليها، وعند الجنسين يتضح لنا مدى اقتناع فئة الأساتذة بهذه المقاربة خاصة وأن المدرسة الجزائرية مرت فترة زمنية قصيرة نسبيا بأنظمة تربوية متعددة مما جعل من النسيج التعليمي يقع في تناقضات جمة أفرزت الهوة الكبيرة بين الأجيال، وخلقت بينهم صراعات كبيرة وعميقة أفرزت أكثر من عشرية من التنافر ورفض التحاور والنقاش على أساس أن كل يعتقد في نفسه الشرعية التعليمية على اعتباره أحسن من الجيل اللاحق له.

فجيل الاستقلال والذى تابع تعليمه الكلاسيكي المستمد من المدرسة الفرنسية متهم بالرجعية التعليمية والتبعية للمدرسة السابقة الفكر وبانسلاخه عن الهوية الوطنية والقومية العربية وبأنه من أذيال الاستعمار

وأذنابه. وهو ذات الجيل الذي يتهم أباء المدرسة الأساسية بأنه جيل أصولي، ساهم بشكل أو بآخر في تفجير ما عرف بالمأساة الوطنية التي تعد إلى غاية اليوم ضحايا على أكثر من صعيد.

وفي خضم هذان التياران لم تعمل المدرسة الجزائرية حسب الانتقادات الموجهة لها على إخراج أجيال ذات تفكير حر ولم تصنع التلميذ المعتمد على ذاته في مواجهة المواقف التعليمية والحياتية المختلفة. وأن المدرسة لم تقدم تعليما وإنما مجرد شهادات لممارسة نشاطات معينة لا تصل إلى حد الإتقان على اعتبار الجانب الميداني لا يمت بصلة إلى المعارف والتراث النظري الذي يقدم إلى التلميذ ككم هائل من المعلومات التي لا يستطيع سوى حفظها لمدة من الوقت أو كثيرا ما ينقله على علتها دون فهم وما ظاهرة الغش في الامتحانات المتفشية إلا دليل ليس على تداني أخلاق التلميذ وإنما على عدم فهمه للمادة المدرسة والممتحن فيها يضطر الى الغش للنجاح فيها والتخلص منها.

ولما تبنت الجهة الوصية المقاربة بالكفاءات كأسلوب للتدريس إنما فعلت ذلك لتخليص المعلم والتلميذ معا من عبء التعليمي التقليدي الذي لم يبرهن على نجاعته إلا مع تلاميذ من ذوي قدرات خاصة ولأسباب خاصة جعلت منهم في المستوى العلمي المطلوب. والحقيقة قد يعود تفوقهم على عدم اكتفائهم بالتعليمي المدرسي النظامي وإنما للدعم الخارجي سواء من قبل الأهل أو بالدروس التدعيمية الخصوصية أو بالاعتماد على أنفسهم من خلال الاطلاع وحب العلم.

ولأن المقاربة بالكفاءات كأسلوب تعليمي تطبيقي بالدرجة الأولى للتراث النظري وممارسته على أرض الواقع تقتضي جملة من المتطلبات يرى مفردات العينة أنها متطلبات مادية لوجيستيكية ومتطلبات خاصة بالأستاذ حتى يستطيع مسايرة ومتابعة المستجدات في الميدان خاصة مع التطور السريع والمستمر على المستوى العالمي في كل الميادين وأنها كذلك متطلبات تتعلق بالتلميذ في المقام الأول باعتباره محور العملية التربوية وأن المقاربة بالكفاءات إذا ما توفرت لها هذه المتطلبات قادرة أن تجعل منه بالفعل رجل الغد المعول عليه.

تحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

الفرضية الأولى: تفتقر المدرسة الجزائرية للوسائل البيداغوجية الإيضاحية التكنولوجية (الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت...) التي تفترضها المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج يتضح جليا افتقار المدرسة إلى الإمكانيات المادية التكنولوجيا التي لم يعد استعمالها في المدارس العالمية من باب الترف العلمي أو البذخ المعرفي الذي يمكن الاستغناء عنه وإنما أصبحت وسيلة إيضاحية ضرورية حتى يستطيع التلميذ فهم وإدراك المادة العلمية في أقصر وقت ممكن نظرا للتطور والانفجار المعرفي المتواصل حتى أن المعلومة اليوم تتساقط وتتقادم بمرور 06 أشهر لا أكثر، ولن تعود بعدها صالحة للاستعمال إلا من باب التطور التاريخي لها.

ومع هذا يبقى القول إن كانت المدرسة تفتقر بالفعل إلى هذه الإمكانيات أو إلى الأموال المخصصة لها رغم الخطاب السياسي وتأكيدات الجهات الوصية لهذا الأمر. فإن بعض الأساتذة أسر لنا بأن إفتقار المدارس بهذه الوسائل لا يعود إلى أسباب مالية وإنما لأخرى ذهنية كون بعض المحافظين الذين يتولون أمر المدارس يجهلون التعامل بها ومن ثم يعرقلون كل محاولة استثمارها حتى لا تفضح عوراتهم العلمية وعجزهم المعرفي التقني ويجدون أنفسهم خارج حلبة المنافسة الشريفة في تقديم الأجود للتلميذ.

وهذا ما خلق صعوبة أمام ممارسة هذه المقاربة التي تتجاوز الإطار النظري المحض ولا تتعامل معه إلا على أساس عرض المعلومة وتدعم الجانب التطبيقي العملي. وأنه دون هذه الوسائل تبقى هذه المقاربة مجرد طريقة تقليدية متجددة شكلا دون مضمونا، فلم تتجاوز استعمالات التكنولوجيا نسبة 14.50%. ومن هنا يمكن القول أن هذه **الفرضية قد تحققت.**

الفرضية الثانية: لا تتوفر للأساتذة إمكانية الاطلاع على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات، والأيام الدراسية، والملتقيات، والرسكلة، النشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية والتي يتطلبها التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وبالنسبة لنتائج هذه الفرضية نلاحظ أن إمكانيات الاطلاع على المستجدات العلمية أولا بأول غير متوفرة للأستاذ الممارس للمقاربة بالكفاءات، حيث أن هذه المقاربة عالمية في أساليب التعليم والأهداف والبرامج التعليمية التي تتوخى إلى الوصول إلى التعليم العالمي المشترك في ضوء تداعيات العولمة. وحتى يتسنى للتلميذ مزاولة دراسته في أي مرحلة من المراحل في أي مدرسة في العالم تبعا لما يتفق وظروفه الشخصية والعائلية مما يتوجب وضع برنامج عالمي يتعلم على أساسه كل التلميذ.

ومن ثم لابد وأن يتوج هذا البرنامج بملتقيات ورسكلة على المستوى الرفيع من أجل التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية وإبرام اتفاقيات للتسويق للفكر التربوي الجزائري وطرح البدائل للخروج بحلول للمشكلات واقتراح أنظمة جديدة لمواجهة التغيرات الحاصلة في العالم ولن يتأتى هذا دون اللقاءات والنقاشات التي تفتقر إليها المدرسة الجزائرية فيما عدا التنظيمات الكلاسيكية التي لا تخرج عن التقليد المتوارث من لدن الأنظمة التعليمية السابقة لتطبيق المقاربة بالكفاءات وهي الندوات الدورية والممارسة التقيمية التي يقوم بها السادة المفتشين. ولقد وصلت نسبة النتائج في هذه الفرضية 45.40 % وهي في الحقيقة الأمر نسبة غير معبرة عن طرق الممارسة الحديثة لهذه المقاربة وإنما مدعمة بالأساليب القديمة وعليه يمكن القول أن هذه الفرضية قد تحققت.

الفرضية الثالثة: يصعب إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدة.

إن نتائج هذه الفرضية والتي وصلت إلى نسبة 40،10 % يؤكد أن الاكتظاظ داخل القسم لا يساعد على إعادة هيكلة الوضعية وأنه يصعب عليه مراقبة التلميذ داخل القسم مراقبة جيدة ومستمرة، مما يجعل العمل التربوي يقوم في بعض الأحيان وخاصة في الجانب التطبيق الذي يتطلب الحركة على الارتجالية والعشوائية كما لا يمكنه من التأكد من استيعاب التلميذ للدرس إذا لم يبادر بطلب الإعادة.

كما يرى الأساتذة أن التلميذ يعتمد على نفسه في البحث عن المعلومة بنسبة 19 %. لكن الملاحظة اليومية تؤكد أن التلميذ يعتمد في حقيقة الأمر على مقاهي الانترنت حيث أنه لا يكلف نفسه شيئا يذكر ولكن يكلف أهله مقابل مادي من أجل حيازة هذه المعلومة التي يعرضها أمام الأستاذ وربما دون فهم أو إدراك لها. ومن هنا فإن الأساتذة قد يعدون هذه الممارسة من باب التعلم عن طريق التكنولوجيا وقد يكونون غير مدركين لخطورتها على الحياة المعرفية المستقبلية للتلميذ الذي يستغلها آنيا دون أن يخزنها إلى حين الاستعمال.

إذا علمنا أن المقاربة بالكفاءات إنما هي الاستعمال الأنسب للمعلومة المناسبة في الوقت المطلوب وفي أي موقف. أي التعليم من أجل حل المشكلات التي تواجهه خلال حياته وليس المشكلات التعليمية التي تواجهه أثناء مرحلة التمدرس.

وبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات تكسب التلميذ كيفية اكتساب المهارات الذهنية والجسدية إلا أن النسبة المتقاربة والتي لم تتجاوز 8 و9 % لا تدل دلالة واضحة على هذا الاستغلال، فهذه المقاربة تجعل من الأستاذ مجرد رفيق للطالب الذي يفترض أنه يبدل كل الجهد والموجه له للوصول إلى الأهداف المبتغاة والغايات المرجوة. كما أنه وبالنسبة للبند الأخير والذي وصلت نسبته إلى 19 % إلا أن التلميذ في حقيقة الأمر يقوم بالواجبات المنزلية التقليدية من حظ للدروس لمواجهة الامتحانات والقيام بالفروض المنزلية والعروض المناسباتية كيوم العلم وعيد الأم والشجرة...ولا يكوّن تكوينا يسمح له بتأسيس وتأطير وتطوير نفسه تحت ما يعرف بالتعليم مدى الحياة التي تسعى له هذه المقاربة. ومن هنا يمكننا القول أن هذه **الفرضية كذلك تحققت.**

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها فإن الفرضيات الموضوعة قد تحققت جميعها وبإجماع الأساتذة من الجنسين ممن يمارسون هذه الطريقة كأسلوب في التعليم. وعليه فإن هذه المقاربة لازالت بحاجة إلى تدعيم وإعادة نظر في طريقة ممارستها كأسلوب يناء إذا ما توفرت لها الإمكانيات المناسبة والنوايا الحسنة.

التهميش:

(1) حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-.** دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005، ص8.

(2) المرجع السابق، ن ص.

(3) المرجع السابق، ص43.

(4) عبد الهادي أحمد الجوهري وعبد الرزاق إبراهيم، **المدخل إلى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية.** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص54.

(5) محمد غريب عبد الكريم، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية.** المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص19.

(6) عبد الكريم غريب و[آخ]،1994، 25.

(7) إلهام أبو المعاطي سرحان، **اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية،2004، ص17.

(8) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره، ص 11.

(9) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل.** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2006، 377.

(10) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره، ص ص 37، 38.

(11) مروان أبو حويج، **المناهج التربوية المعاصرة.مفاهيمها، عناصرها، أساسها وعملياتها.** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، 175.

(12) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص ص 397، 398.

(13) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره، ص ص 38، 39.

(14) جابر عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعلم.** دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 71.

(15) محمد زيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته.**ديوان المطبوعات الجامعية،ط 04 ،الجزائر،1979،ص 48.

(16) محمد عبد الحميد، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام.** ديوان المطبوعات الجامعية، ط 04، الجزائر،1997، ص48.

(17) عواطف عبد الرحمان، نادية سالم، ليلى عبد المجيد، **تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية.** دار العربي للنشر والتوزيع، دس،ص13.

(18) سامية محمد جابر، **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية.** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر العربية، 1993، ص 264.

(19) Alex Muccheilli, **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales**. Armand Colin/Masson, Paris,1996, p36.

(20) Chorfi Med Seghir, **Les représentations Sociales de la violence en Algérie.** Thèse de doctorat d Etat en sciences de l éducations, université Mantouri ,Constantine, 2001, p51.

(21) محمد منير حجاب، **الموسوعة الإعلامية.** دار الفجر للنشر والتوزيع، ج5، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2003، ص 1765.

(22) عاطف عدلي العبد، زكي أحمد عزمي، **الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام (الدراسات، تحليل المحتوى، العينات).** دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص ص 142،143.

(23) Blanchet. A, L’entretien dans les sciences sociales. Dunot, Paris, 1990, p.239.
(24) Alex Muccheilli، op.cit ,p.36.

(25) رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.** مطبعة دار هومة، الجزائر، 2002، ص198.