

جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا

واقع التوجيه في الجزائر :
مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات
التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا
دراسة ميدانية بمنطقتي بوغني
وذراع بن خدة ولاية تيزي وزو.

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص العمل و التنظيم

إشراف الأستاذ: الدكتور محمود بوسنة

إعداد الطالب: تمجيات عاشور

السنة الجامعية: 2008/2007

كلمة الشكر

إلى:

- الأستاذ المشرف على صبره وتفانيه طيلة إنجاز هذا البحث؛
 - مديري مراكز التوجيه المدرسي لولاية تيزي وزر وكل المستشارين الذين قدموا لنا مساعدتهم القيمة؛
 - كل الأساتذة الأفاضل الذين ساهموا في تكويني؛
 - كل من ساهم في إثراء هذا البحث؛
- أقدم تشكراتي الخالصة وعرفاني العميق

الإهداء

- لروح الأبوين الطاهرة؛
- لزوجتي الكريمة؛
- لأبنائي: محمد قايا و فايا وإلى أترابهما من أطفال الجزائر؛
- لإخوتي وأخواتي و إلى كل أفراد العائلة؛
- لكل أساتذتي ومدرسي؛
- لأعز الأصدقاء وخاصة الصديقين الحميمين رشيد و لويزة؛

أهدي هذا العمل

فهرس العناوين

الصفحة	العناوين
	كلمة الشكر
	الإهداء
1	مقدمة البحث
8	إشكالية البحث
الفصل الأول: التوجيه المدرسي والمهني : مفهـومه، أبعاده وأهدافه	
13	مقدمة
13	1- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني وتطوره
13	1.1- مفهوم التوجيه
20	2.1- تطور مفهوم التوجيه ومناحيه
23	2- أبعاد التوجيه المدرسي والمهني و وظائفه في ميدان التربية والتعليم
26	1.2- أبعاد التوجيه
26	1.1.2- البعد النفسي
28	2.1.2- البعد التربوي
30	3.1.2- البعد الاجتماعي
31	2.2- وظائف التوجيه المدرسي والمهني
35	3- أهداف التوجيه المدرسي والمهني
40	4- المساهمات النظرية حول الاختيار المهني
40	1.4- أعمال بوهرلر
41	2.4- نظرية جنزبرج
44	3.4- نظرية سوبر
45	4.4- أعمال بمارتان ولوجراس
47	5.4- نظرية آن رو
48	6.4- نظرية جون هولند
50	5- العوامل المؤثرة على الاختيار المهني

51	1.5-المحددات الاجتماعية- المحيطية
53	2.5- العوامل الشخصية
53	1.2.5-الجنس
54	2.2.5-الميول والاهتمامات
الفصل الثاني: المشروع المدرسي والمهني كهدف بيداغوجي لعملية التوجيه	
	مقدمة
61	1-المشروع المدرسي والمهني كهدف بيداغوجي لعملية التوجيه
61	1.1- مصطلح المشروع المهني
63	2.1- الفرق بين الاختيار والمشروع
68	3.1-تربية الاختيارات وسيلة بيداغوجية لتربية المشروع
73	2-الإعلام كسيرورة تربوية لعملية التوجيه
73	1.2- الاعلام كنشاط بيداغوجي لتربية المشروع
73	1.1.2-مصطلح الإعلام
78	2.1.2-ماذا يمكن أن يغطي مصطلح الإعلام
82	2.2-دور الإعلام في تنمية الاهتمامات والتأثير على الاتجاهات
84	3.2-تشخيص التصورات و المكتسبات كمرحلة أولية
الفصل الثالث:نشأة التوجيه المدرسي والمهني وتطوره	
89	مقدمة
89	1-نبذة تاريخية عن نشأة التوجيه و تطوره
93	2- تطور التوجيه في الجزائر
100	3- تطور الإجراءات التنظيمية للتوجيه في الجزائر ابتداء من السبعينات
140	4- ترزيم مهام مصالح التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر
140	1.4- مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم
144	2.4- مهام مراكز التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتها
149	5-تنظيم سيرورة التوجيه في المنظومة التربوية الجزائرية
149	1.5-الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
151	2.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

153	3.5- إعادة هيكلة التعليم الثانوي
153	1.3.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
154	2.3.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي
156	4.5- الوسائل المعتمدة في توجيه التلاميذ
156	1.4.5- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
156	2.4.5- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي
157	3.4.5- بطاقة الرغبات
157	4.4.5-إستبيان الميول والاهتمامات
158	5.4.5- سجل المتابعة والتوجيه
159	6.4.5-الاختبارات النفسية
الفصل الرابع: منهجية البحث	
160	مقدمة
160	1-فرضيات البحث
161	2-متغيرات البحث
161	1.2-المتغيرات المستقلة
161	2.2-المتغيرات التابعة
161	3.2-المتغيرات المضبوطة
162	3- منهج البحث
163	4-تقنيات البحث
163	1.4-أدوات البحث
163	1.1.4-أدوات جمع البيانات
166	2.1.4-أدوات تحليل البيانات
166	5- مكان البحث
168	6- عينة البحث
الفصل الخامس: عرض تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات	
170	- مقدمة
170	1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ

170	- البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
171	1.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في السنة الأولى ثانوي
172	1.1.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الأولى ثانوي
173	2.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في السنة الثانية ثانوي
174	1.2.1-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي
175	3.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في الطور الثانوي
176	1.3.1-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في الطور الثانوي
176	4.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والترشح لامتحان البكالوريا
178	5.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا
179	2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ
179	-البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي
180	1.2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والإهدار في السنة الثانية ثانوي
181	2.1.2-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي
182	2.2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و الترشح لامتحان البكالوريا
183	3.2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و نتائج امتحان البكالوريا
185	3-التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقهما مع رغبات التلاميذ
185	- البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي
188	- توزيع بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا
189	1.3- النجاح في امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي
190	2.3- الرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي
191	-مناقشة الفرضيات
191	1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ
191	1.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في السنة الأولى ثانوي
192	1.1.1-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الأولى ثانوي
193	2.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في السنة الثانية ثانوي
194	1.2.1-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي
194	3.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في الطور الثانوي

195	1.3.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في الطور الثانوي
196	4.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والترشح لامتحان البكالوريا
197	5.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا
198	2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ
198	1.2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والإهدار في السنة الثانية ثانوي
199	1.1.2- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي
200	2.2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و الترشح لامتحان البكالوريا
201	3.2 -التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا
203	3 -التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقهما مع رغبات التلاميذ
205	1.3-النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد العينة
206	2.3-الرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد العينة
208	الخلاصة
221	الاقتراحات
224	المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

170	1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ
170	الجدول (1): توزيع التلاميذ حسب توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي
171	الجدول (2): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الأولى ثانوي
172	الجدول (1.2): توزيع نسب الإهدار في السنة الأولى ثانوي
173	الجدول (3): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي
174	الجدول (1.3): توزيع نسب الإهدار في السنة الثانية ثانوي
175	الجدول (4): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في الطور ثانوي
176	الجدول (1.4): توزيع نسب الإهدار في الطور الثانوي
176	الجدول (5): توزيع بيانات الترشح لامتحان البكالوريا حسب التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
178	الجدول (6): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم في امتحان البكالوريا
179	2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ
179	الجدول (7): توزيع التلاميذ حسب توجيههم إلى السنة الثانية ثانوي
180	الجدول (8): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي
181	الجدول (1.8): توزيع نسب الإهدار في السنة الثانية ثانوي
182	الجدول (9): توزيع بيانات الترشح لامتحان البكالوريا حسب التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي
183	الجدول (10): توزيع التلاميذ حسب نتائجهم في امتحان البكالوريا
185	3-التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقهما مع رغبات التلاميذ
185	الجدول (11): توزيع بيانات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي وإلى السنة الثانية ثانوي
187	الجدول (1.11): توزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الأولى
187	الجدول (2.11): توزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الثانية
188	الجدول (12): توزيع بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا
189	الجدول (13): توزيع بيانات النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي
190	الجدول (14): توزيع بيانات النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي

مقدمة:

يعد التوجيه المدرسي و المهني خدمة نفسية و تربوية جد هامة في مشوار التلميذ الدراسي و المهني. و يعتبر من بين العمليات السيكوبيداغوجية التي لا يكمن أن يستهان بها نظرا للدور الذي تلعبه في استقرار الفرد، و لما تقدمه من خدمات داخل المؤسسة التربوية إذ تهدف أساسا إلى ضمان نجاح الفرد من خلال توفير الشروط اللازمة التي من شأنها أن تؤدي إلى تنمية قدرات الفرد و تطويرها .

لقد أصبحت خدمات التوجيه المدرسي حاليا من بين أولويات الأنظمة التربوية و لاسيما في البلدان المتقدمة بل أصبح التوجيه ضرورة قصوى تفرض نفسها في البلدان النامية مثل الجزائر التي شهدت في العقد الأخير تطورات هامة في هذا الميدان .

إن نشاطات التوجيه في الجزائر تعود إلى مرحلة ما قبل الاستقلال و عرفت تطورا ملموسا مباشرة بعد الاستقلال و يظهر ذلك من خلال:

- تدعيم المنظومة التربوية بمصالح و هيئات خاصة بالتوجيه المدرسي و المهني كإنشاء شبكة مراكز التوجيه المدرسي و المهني عبر كل التراب الوطني و تطويرها إذ يتعدى عددها ستين (60) مركزا تشرف عليها حاليا مديرية التوجيه و التقويم و الاتصال على مستوى وزارة التربية الوطنية.
- تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي و المهني.
- توظيف المستشارين و التقنيين النفسانيين و تشغيلهم على مستوى مراكز التوجيه المدرسي و المهني.
- تدعيم المؤسسات التعليمية بخدمات مستشاري التوجيه بتعيينهم و إدماجهم ضمن الفرق التربوية للمؤسسات إذ أسندت لهم مهام مختلفة يمكن تلخيصها فيما يلي:
- إعلام تلاميذ مختلف المستويات التعليمية.
- القيام بأعمال المتابعة و التوجيه.
- التقويم و الدراسات.
- إدراج التوجيه المدرسي و المهني في كل النصوص الرسمية الخاصة بقطاع التربية.
- إصدار نصوص رسمية تنظيمية تهدف إلى تعزيز و تثمين و تكييف هذه الوظيفة في النظام التربوي.

- تحديد أهداف وغايات خاصة للقائمين بالتوجيه والتي عرفت تطورا مستمرا من مرحلة إلى أخرى.

لقد حدد الأمر رقم 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المنظم للتربية والتكوين في الجزائر في بابه الثامن المخصص للتوجيه المدرسي ، المهام التالية للتوجيه المدرسي والمهني:

« إن مهمة التوجيه المدرسي والمهني هي تكييف النشاط التربوي وفقا :

- للقدرات الفردية للتلاميذ؛

- ومتطلبات التخطيط المدرسي؛

وحاجات النشاط الوطني؛

ويرتبط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية والتكوين» (*)

يشير هذا الأمر في مواده الموالية إلى أن التوجيه المدرسي والمهني يهدف إلى ضبط الإجراءات التي يتم فيها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفةهم . كما يحدد الطرق والتقنيات التي يجب على القائمين بالتوجيه التدخل بها وتناولها كما يلي:

- تنظيم حصص إعلامية حول المنطلقات الدراسية والمهنية وتنظيم الفحوص السيكولوجية والمقابلات التي تسمح باستكشاف مؤهلات التلاميذ.

- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

- اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ أو استدراكهم.

- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

لكن رغم كل هذه المساعي التي تهدف إلى غرس ثقافة و تجسيد سياسة في هذا الميدان إلا أن توجيه التلاميذ عرف كباقي الميادين مشاكله الخاصة والتي أفرزت تناقضه مع واقع المحيط التربوي ولحتمياته وخاصة تلك المتعلقة بالرهانات الحقيقية للتخطيط التربوي التي غالبا ما تضع في مؤخرة

(*)- أنظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة بين 1962 إلى 2001 ، المديرية الفرعية للتوثيق ، مكتب النشر ، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص جوان 2001 .

الترتيب مسعى «التوافق بين الملمح والشعبة» لتولي الأهمية أكثر لاعتبارات أخرى. ورغم وضوح الأهداف المرجوة من عملية التوجيه وكذا المهام المنوطة بها إلا أن توقعات القائمين بالتوجيه والمشرفين عليه بدت من التحديات الصعبة المنال نظرا لمقتضيات وإرغامات التخطيط التربوي. إن هيمنة هذه الأخيرة جعلت من فعل التوجيه حبيس الرهانات التنظيمية ليصبح مجرد توزيع التلاميذ وتعيينهم في مختلف الشعب والجدوع المشتركة.

في إطار التعديلات التي عرفتها سياسة التوجيه في الجزائر صدرت مناشير وزارية تهدف إلى القضاء على السلبات التي يتخبط فيها توجيه التلاميذ ومنها المنشور الوزاري رقم 91-1241-219 المؤرخ في 1991/09/18 الذي ألح على ضرورة إعادة النظر في أساليب التوجيه وفي مفهومه إذ يشير إلى أن «تقويم الممارسات الحالية للتوجيه المدرسي والمهني أبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه». لتحقيق ذلك تقرر تعيين وإدماج مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الفرق التربوية للمؤسسات وهذا ابتداء من الموسم الدراسي 1991-1992. فبالفعل تجسدت هذه العملية وأصبحت معظم الثانويات تتوفر على خدمات جوارية يقوم بها مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

سعى في نفس السياق أي القضاء النهائي على التوجيه في صيغته التقليدية التي طغى عليها نظام النسب تم إصدار المنشور رقم 95/2069 المؤرخ في 28 نوفمبر 1995 أين تم التأكيد على عدم اللجوء إلى الملء التلقائي للبقع البيداغوجية.

تكملة لهذه الإجراءات صدر منشور آخر تحت رقم 96/6.2.0/28 بتاريخ 26 فيفري 1996 وألح على أن «توجيه التلاميذ من بين العمليات السيكيويديداغوجية الحساسة التي لها أثر كبير في مسارهم الموالي [.....] فإن العمل في هذا الميدان يهدف إلى إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلاميذ توجيهها يتناسب مع قدراتهم وكفاءاتهم الفعلية للحفاظ على حظوظهم في النجاح».

يعتبر التوجيه الذي ينطلق من منتظرات وطموحات التلميذ وقدراته من المحددات الأساسية التي يمكن أن تساهم في دافعية الفرد المتعلم وتحفيزه على النجاح في مشواره الدراسي. فهذا النوع من

التوجيه كما يشير إليه الباحثان بوسنة وزاهي(1995) «يمكن أن يخلق لدى التلميذ الظروف النفسية التي تسمح له بتكوين مشاريع خاصة، وبالتالي الاندماج أكثر فيها و الالتزام بها». وبالتالي ألا يستهان بللتوجيه الذي لا يأخذ بعين الاعتبار هذه العوامل التي من شأنها أن تجعل التلميذ الصانع الحقيقي لقراراته وبالتالي الانخراط عن وعي ومسؤولية في اختياراته.

إن النجاح الدراسي لا يمكن تحقيقه إلا بتوفير الشروط اللازمة لتوافق التلميذ مع محيطه. ولقد أصبحت خاصية النجاح هذه من التحديات الكبرى لكل من العائلة والمدرسة التي غالبا ما تدفع التلميذ إلى أرقى مستوى دراسي دون مراعاة الشروط الأساسية المتمثلة في رغبت التلميذ واهتماماته واستعداداته. بالتالي فإن استغلالها وتثمينها من بين الشروط الضرورية لتحقيق النجاح الذي يمتد في الرغبة والقدرة معا ، أو ضمان إحدهما على الأقل.

في هذا المنظور تعتبر مصاحبة التلميذ في مشواره الدراسي ومساعدته على استكشاف رغباته واهتماماته من الوظائف الأساسية للقائمين بالتوجيه. وتكمن هذه العملية (أي مصاحبة التلميذ) في كل النشاطات الإرشادية والإعلامية التي تهدف إلى تذليل الصعوبات والعراقيل التي يتلقاها التلميذ وبالتالي السعي به من أجل:

- تكوين صورة واضحة عن ذاته باستكشاف ملمح.

- معرفة اهتماماته ومؤهلاته وتنميتها.

- تصحيح تصوراته باعلام بيدغوجي.

- تكوين اختيارات موضوعية .

إن الهدف من ذلك هو الوصول بالتلميذ إلى أن يكون الصانع الحقيقي لتوجيهه عن طريق صياغة مشروعه المستقبلي وهذا لا يكون إلا بإعداد هذا الأخير على جعل اختياراته مسجلة ضمن مشاريع مدروسة ناتجة عن وعي التلميذ باهتماماته وقدراته وحدود إمكانياته.

مما لاشك فيه أن التوجيه الفعال والموضوعي هو الذي يستجيب لمعايير عقلانية في أخذ القرارات ويضع الفرد ضمن أولوياته ويحقق القطيعة بين إشكاليتين مطروحتين. تكمن الإشكالية الأولى في ما يمكن تسميته بالتوجيه «السلطوي» أو القيادي الذي يمارسه المجلس من خلال أخذ قرارات تحدد

مسار التلميذ ومصيره دون أن يكون لهذا الأخير شأن في ذلك بل يوضع في حالة تبعية تامة ويكون ضحية قرارات لا علاقة له بها. إن مثل هذه الوضعيات غالبا ما تجعل التلميذ خاضعا لقرارات يعانها عوض أن يصوغ اختيارات ويبرزها ويسجلها ضمن مشاريع شخصية.

أما الإشكالية الثانية فهي التي تجعل من فعل التوجيه سيرورة بيغاجوجية تسعى للوصول بالفرد إلى التوجيه الذاتي (Auto-orientation) الذي يعتمد أساسا على ديناميكية الفرد ونشاطه حيث يكون هذا الأخير عاملا رئيسيا في بناء قراراته. ويبدو هذا ما تؤكد عليه فلسفة التوجيه في ظل التصور التربوي وفي منظور التربية الحديثة.

إن المتصفح لبعض المنشير والنصوص الرسمية وبعض الأدلة الإعلامية المتداولة في أوساط العاملين في التوجيه يدرك أنها تشير وتلمح إلى فكرة المشروع المستقبلي للتلميذ وضرورة العمل لمساعدة هذا الأخير على صياغته وبناءه، إلا أن ما يجري فعلا في واقع التوجيه وخاصة أثناء أخذ القرارات الحاسمة يجعلنا نشارك واقع لا يهكس ذلك. ويمكن تلخيص هذه النقائص فيما يلي:

- النقص في الإعلام المقدم.

- طبيعة ونوعية المعلومات المقدمة.

- التسلط في أخذ القرارات أثناء التوجيه النهائي التي غالبا ما تكون غير متوافقة مع رغبات

التلاميذ وقدراتهم بل غالبا ما يوزع التلاميذ على تخصصات تتجاوز قدراتهم و تتنافى مع رغباتهم .

يعتبر التوجيه على هذا الأساس من الأسباب التي دفعتنا إلى تناول هذا الموضوع وكذا نظرا لأهميته

وللدور الذي يمكن أن تلعبه هذه العملية في المشوار الدراسي للتلميذ وما يمكن أن ينتج عنها من

توافق أو إحباط ، بالإضافة إلى ارتباطهما بميادين اهتماماتنا.

إن تحليل هذه العملية من شأنها أن تساعد على فهم لمشكلة التسرب المدرسي التي تعاني منها

حاليا المنظومة التربوية الجزائرية. ومن خلال تناولنا لهذا الموضوع نسعى أولا إلى معالجة مشكلة البحث

في حد ذاتها وهو الهدف الرئيسي من وراء أي مبادرة علمية وبالتالي الوقوف عند السلبيات لتقويمها

والإيجابيات لتدعيمها.

لقد نال موضوع التوجيه قسط كبير من اهتمامات الباحثين وتعتبر مبادرتنا هذه محاولة لإثراء هذا النقاش و نسعى من وراء هذا إلى تحقيق هدفين أساسيين:

-هدف علمي: يتمثل في تحليل سيرورة التوجيه في المنظومة التربوية الجزائرية بعلاقتها مع النتائج الدراسية للتلميذ وخاصة نتائج امتحان البكالوريا وهذا من جانب توافق التوجيه مع رغبة التلميذ أو عدم توافقه معها. وهذا الموضوع في نظرنا لم يتم تناوله من قبل ونود أن يكون أرضية ونقطة انطلاق لبحوث مستقبلية التي بوسعها إثراء النقاش العلمي في بيئتنا.

-هدف عملي: وهو الوصول إلى تقديم توصيات واقتراحات من شأنها أن تساعد القائمين بالتوجيه على فهم أكثر لإشكالية التوجيه و واقعه في المنظومة التربوية ورهاناته وجلب اهتمام المنشغلين به إلى تفادي ما يمكن تفاديه والتفكير في تجسيد سياسة توجيه موضوعية في مؤسساتنا وغرس ثقافته في بيئتنا.

وككل باحث فقد صادفتنا بعض العراقيل وتعلق أساسا بقلّة المراجع التي تناولت بعض المفاهيم كمفهوم المشروع بالإضافة إلى صعوبة إيجاد المؤسسات التي تتوفر على كل الشروط اللازمة لإجراء هذا البحث.

لمعالجة هذا الموضوع قسمنا بحثنا هذا إلى قسمين: الجانب النظري والجانب الميداني. يتطرق الجانب النظري في فصله الأول إلى مفهوم التوجيه المدرسي وأبعاده و أهدافه والمساهمات النظرية حول الاختيار المهني، ثم إلى المشروع المدرسي والمهني كهدف بيداغوجي لعملية التوجيه في الفصل الثاني أين تطرقنا إلى تبيان الفرق بين المشروع المهني والاختيار المهني و تناولنا الإعلام كمنشأ بيداغوجي لتربية المشروع.

أما الفصل الثالث فيقدم نبذة تاريخية عن نشأة التوجيه المدرسي ولحمة عن تطوره في الجزائر كما تطرقنا فيه إلى تطور الإجراءات التنظيمية للتوجيه في الجزائر ابتداء من السبعينات أين تمت الإشارة إلى تنظيم سيرورة التوجيه المعتمدة حاليا وإلى تنظيم مصالح التوجيه المدرسي ومهامها .

أما الجانب الميداني فلقد تم تقسيمه إلى فصلين وهما الفصل الرابع والخامس. يتطرق الفصل الرابع (منهجية البحث) إلى فرضيات البحث و متغيرات البحث ومنهجه وإلى تقنيات البحث

ومكان إجرائه وإلى عينة البحث والأدوات المستعملة لإنجازه. أما الفصل الأخير فتم تخصيصه لعرض
و تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات وأهmina البحث بملاصة ومجموعة من الاقتراحات.

إشكالية البحث

إشكالية البحث:

إن من بين أعقد المشكلات التي تواجه مؤسسات التربية و التكوين في مختلف البلدان في عصرنا الراهن هي مشكلة توجيه الشباب. فظاهرة بروز التخصصات الدراسية و المهنية أصبحت من الظواهر التي لا يمكن التحكم فيها في وقت أصبح فيه استثمار الطاقة البشرية و إدماجها و توجيهها توجيهها محكما أمرا ضروريا ومهما لتحقيق التوازن بين متطلبات التنمية و تألق الفرد و تحقيق ذاته. لقد أصبح « التوجيه عملية جد هامة في حياة الفرد الذي يجب عليه في مرحلة ما من مساره الشخصي القيام باختيارات مسجلة ضمن مشاريع منظمة ومنسجمة تضمن التوفيق بين قدرات الفرد وحوافزه من جهة وبين هذه الأخيرة و متطلبات عالم الشغل من جهة أخرى » (بوسنة وآخرون 1995).

إن هذا المسعى لا يمكن تحقيقه إلا إذا أصبح التلميذ محور العملية التربوية وأصبح الإعلام نشاطا بيداغوجيا يهدف إلى التعبير بالاختيارات من أجل بناء المشاريع. كما يقتضي هذا المسعى مصاحبة التلميذ في مشواره الدراسي لمساعدته على استكشاف قدراته واهتماماته واستثمارها و بالتالي يكون توجيهه ناتجا عن مشروع مهني أساسه قرارات الفرد وقناعاته وليس حتمية لظروف خارجة عن إرادته.

يتفق معظم الباحثين (بمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988)، بوتيني (Boutinet 1990)، جيشار وشاربونتي (Guichard & Charpentier 1993) و بوسنة (1995، 1998) على أن الهدف الأساسي للتوجيه في المنظور الحديث هو مساعدة الفرد على بناء مشاريعه و صياغتها و هذا يعتمد أساسا على إعلام الفرد وتربية اختياراته حتى يتمكن من توجيه ذاته.

سعى في هذا الاتجاه عملت الجزائر على ضمان خدمات التوجيه المدرسي في المؤسسات التعليمية بتعيين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و إدماجهم ضمن الطاقم الإداري و التربوي لهذه المؤسسات. إلا أن العمل في هذا الاتجاه لازال طويلا للوصول إلى تجسيد سياسة توجيه حقيقية تستجيب لمعايير موضوعية. فالتوجيه كفعل سيكوبيداغوجي لا يمكن أن يطمح للكفاية و الفعالية إلا

إذا استطاع تحقيق وضمان التوافق بين رغبات الفرد المتعلم ونتائجه الدراسية ومتطلبات المنظومة التربوية والمحيط الاقتصادي .

تعتبر الرغبات والاهتمامات من العوامل الأساسية لتحفيز الفرد عن الدراسة وتمكينه من التكيف مع متطلباتها ما يسهل بدوره في عملية التعلم والاكساب. فعلى هذا الأساس يمكن المساهمة في تحسين المردود التربوي على مختلف المستويات سواء كان هذا على المستوى الفردي أو الجماعي.

إن تحسين هذا المردود هو ما تهدف إليه سياسة التوجيه المقترحة في البرامج الوطنية لمديرية التوجيه والتقويم والاتصال لدى وزارة التربية الوطنية . يتجلى ذلك في مختلف التطورات التي شهدتها ميدان التوجيه في الجزائر سواء من الناحية المادية أو التنظيمية. لقد تم تجنيد طاقات بشرية ووسائل مادية ومصالح متخصصة ، إلا أنه تبقى غير كافية بالنظر إلى متطلبات المحيط التربوي. كما أن التمعن أكثر في الميدان يجعلنا نتعارض مع واقع المختصين في التوجيه المدرسي إذ يلاحظ أن دورهم أصبح تقريبا دورا استثنائيا وخاصة عندما يعلق الأمر بأخذ القرارات النهائية في توجيه التلاميذ أو تحضير الخرائط التربوية للمؤسسات.

يلاحظ أن هذه العمليات غالبا ما تبتعد عن مجالها البيداغوجي إذ يطغى عليها الطابع الإداري والتنظيمي. ما يجعل من توصيات المشرفين والقائمين بالتوجيه - التي غالبا ما تكون ناتجة عن أعمال المتابعة الدراسية والنفسية- مجرد اقتراحات لا تؤخذ بعين الاعتبار في القرارات الحاسمة التي تحدد مسار التلميذ ومصيره. بل تحل محلها قرارات تفرضها الخريطة الإدارية للمؤسسات دون النظر في ملامح التلاميذ ورغباتهم.

فمثل هذه الوضعيات ينتج عنها حتما توزيع التلاميذ على مختلف التخصصات أكثر من توجيههم إلى فروع تتوافق مع ملامحهم الدراسية بل تعتبر عملية التوجيه الحالية مجرد قرارات إدارية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ و غالبا ما يعتبر التلاميذ وأولياءهم قرارات التوجيه إجحافا في حقهم. ما يفسر تزايد عدد طلبات الطعن في قرارات المجالس في كل بداية سنة دراسية . والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا

السياق هو كيف يمكن هؤلاء التلاميذ الانخراط بكل وعي ومسؤولية في هذه القرارات وبالتالي إدماجها ضمن مشاريع مهنية مستقبلية؟

إن ما يزيد في الأمر تعقيدا هو أن عملية التوجيه لمختلف المراحل تقتضي أن يتعرض التلميذ خلالها إلى قرارين متتاليين وهذا في حيز زمني لا يتعدى سنة دراسية وفي حالات كثيرة تتنافى هذه القرارات مع الرغبة الدراسية . فتساءل عن عواقب هذه العملية وما ينجر عنها من إحباطات و عن ما يمكن أن تصاحبه من اتجاهات إزاء العملية التربوية . ونتساءل كذلك عن الطاقة النفسية التي يجب على التلميذ استثمارها من أجل التكيف مع الدراسة والاستمرار فيها- على الأقل- دون الإشارة إلى احتمال النجاح فيها.

في هذا السياق هل يمكننا الكلام عن عامل الدافعية والاهتمامات المهنية وعن ما يمكن الإشارة إليه بالشعور بالكفاءة (sentiment de competence) الذي يسعى التوجيه إلى تحقيقه وتنميته لدى التلميذ مع العلم أن تكوين هذا الشعور لا يكون من العدم وإنما من خلال تفاعل الفرد مع محيطه ومن خلال تجاربه الخاصة.

وهل يمكننا كذلك في مثل هذه الحالات السعي لتحقيق أسمى الأهداف التي تردد حاليا في أدبيات التوجيه مثل "توجيه الذات" (Self Direction) وهدف "تحقيق الذات" (Self Realisation) التي يجب على القائم بالتوجيه العمل على تحقيقها وتجسيدها في المحيط المدرسي حتى يصبح التلميذ الصانع الحقيقي لمستقبله بواسطة مشاريعه، بل الأمر يتعدى ذلك لأنه يتعلق أكثر بتجسيد المشاريع الحياتية. هذا ما يسعى إليه التوجيه بمفهومه الحديث الذي طرح في إطار ما يسمى بالتناول التربوي (سوبر 1967-1969)، جنزبرج (1963)، أوهارا (1963)، لوهنس (1964)، كريتنس (1973)، بوسنة وآخرون (1995)، بوسنة (1998) الذي يعتمد على مجموعة من النشاطات البيداغوجية تهدف أساسا إلى الوصول بالفرد إلى التوجيه الذاتي عبرصياغة مشروعه المستقبلي.

إن الشرط الأساسي لتحقيق هذا الهدف هو الاهتمام - قبل كل شيء - بالفرد ككينونة سيكولوجية (entité) تكونه الرغبات والاهتمامات والاستعدادات التي يجب أن تعتبر أرضية انطلاق

سيورة التوجيه نظرا لأهميتها القصوى في تحديد اختيارات الفرد و أداءاته واتجاهاته المستقبلية. ونظرا كذلك إلى ما يمكن أن ينجر عنه من توافق الفرد واستقراره في نشاطاته الدراسية أو المهنية. فمن البديهي أن يكون التلاميذ الأكثر تحمسا للدراسة هم الأكثر ميلا لها بالتالي الأكثر نجاحا فيها.

مما لاشك فيه أن نجاح التلميذ وتحصيله تحدده عوامل متعددة و متداخلة فيما بينها ويمكن إدراج هذه العوامل ضمن تصنيفين أساسين: عوامل داخلية و عوامل خارجية، و نعني بالأولى كل العوامل المتعلقة بالفرد و منها العقلية و النفسية أو الانفعالية و الجسدية و كل ما يتعلق بالتكوين الداخلي للفرد و خاصة الاستعدادات و القدرات و التصورات والاهتمامات والرغبات. أما العوامل الثانية فتتعلق بالعوامل التنظيمية -المادية كظروف التمدرس والتأطير....إلخ.

إن ما يهمنا أساسا في هذا البحث هو دور عامل الرغبة الدراسية في التوجيه ومدى تأثيره على نجاح التلميذ أو رسوبه. فإذا كان لعنصر الرغبة الدراسية دور في الاستقرار والتوافق الدراسي فهل يساعد ذلك على النجاح؟ و إذا سلمنا بأن هناك فروق في نسبة النجاح والرسوب بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين فرضت عليهم هذه القرارات فلدى أي فئة سترتفع نسبة النجاح وتنخفض نسبة الرسوب؟ بعبارة أخرى هل توجد هناك فروق في نسبة الانتقال والتسرب بين الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين فرضت عليهم هذه القرارات؟ هل نسبة الانتقال وبالتالي النجاح سترتفع لدى تلاميذ الفئة الأولى؟ أم لا.

وإذا ما نظرنا إلى نتائج امتحان البكالوريا هل توجد هناك فروق في نسبة النجاح بين الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين فرضت عليهم هذه القرارات؟ هل نسبة النجاح هذه ستظهر بوضوح لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية؟ أم لا توجد هناك فروق بين المجموعتين. وإذا ما اعتبرنا نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا فلدى أية مجموعة سوف ترتفع هذه النسبة؟ فهل ترتفع لدى التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية؟

الفصل الأول:

التوجيه المدرسي والمهني: مفهومه، أبعاده
وأهدافه

مقدمة : يعتبر التوجيه المدرسي من بين المواضيع الحساسة في نظام التربية والتكوين إذ شغل اهتمام الكثير من الباحثين في السنوات الأخيرة وهذا نظرا لما يقدمه من خدمات لكل من الفرد والمؤسسة. سوف نتطرق في هذا الفصل إلى محورين أساسيين، يتعلق المحور الأول بمفهوم التوجيه وتطوره وأبعاد التوجيه وأهدافه. أما المحور الثاني فسيتناول المساهمات النظرية حول الاختيار المهني.

1- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني وتطوره

1.1- مفهوم التوجيه:

إذا ما نظرنا إلى مختلف التعاريف التي تناولت مفهوم التوجيه، نلاحظ أن كلها تصب في قالب واحد و غايتها واحدة ألا وهي تألق وترقية الفرد و المجتمع.و إذا تمعنا أكثر في هذا الموضوع نجد أن هناك تداول الكثير من المصطلحات التي تستعمل في نفس المعنى ومن أجل هدف واحد. لقد عرفه عدد من الكتاب و اختلفوا في ذلك لاختلاف وجهات نظرهم. فبعضهم نظر إليه نظرة واسعة بحيث يشمل جميع نواحي التوجيه و بعضهم يقصره على اختيار الدراسة الملائمة و ما يتصل بالنجاح فيها. يشير الباحث محمد شيخ حمود (1996) إلى أن الإرشاد المدرسي مصطلح بين عدة مصطلحات تستخدم كمترادفات منها مثلا (الإرشاد في المدرسة و الإرشاد النفسي المدرسي والإرشاد التربوي و التوجيه المدرسي.. وغيرها). و كل من هذه المصطلحات تلح في معناها على عملية مساعدة التلاميذ أو الطلاب على حل مشكلاتهم بما يحقق لهم التوافق و الصحة النفسية.

لقد ذكر وترز (Waters 1956) في هذا الإطار أن هناك أكثر من خمسين تسمية تطلق على عملية التوجيه إلا أنه في السنوات الأخيرة هناك اتجاه و اتفاق بين المختصين على استعمال تسميتين لعملية التوجيه و هي التوجيه (Guidance) و خدمات الأفراد (personnel works) (أحمد شباح 1985). إن التوجيه هو «إحدى الطرق من النظام التربوي التي تهدف إلى مساعدة الشباب على بناء المشروع المستقبلي المهني الشخصي بفضل إعلام مشخصن (مكيف) حول اختيار التكوين أو الدراسة (وزارة التربية والشباب والرياضة، باريس 1988).

يشير هذا التعريف إلى أن الهدف الأساسي لعملية التوجيه هو بناء المشروع المهني للفرد إذ يؤكد على عنصر الإعلام ودوره لتحقيق هذا الهدف. فالإعلام المشخصن هو الذي يستجيب مباشرة

لحاجيات الفرد إذ ينطلق من تصوراته ومستوى إعلامه ويأخذ بعين الاعتبار خصائص الفرد ومستوى نضجه.

أما كلود لوفي لبوايي (Claude Levi - Loboyer) فيعرف التوجيه على أنه :

«نشاط إرشادي موجه للمراهقين و الراشدين من أجل مساعدتهم على أخذ قرارات خاصة بحياتهم و هي على ثلاث مستويات:

1- تنشيط و إثارة الجهود للحصول على الإعلام حول الذات و مختلف المهن أو المسارات المهنية (carriere) أو الحرف.

2- مساعدتهم على الحصول على المعلومات حول التكوينات المختلفة و متطلبات المهن و سوق العمل.

3- إعداد معطيات وصفية حول القدرات، الاهتمامات، شخصية الفرد و حوافزه و النظر معه في هذه المعلومات بطريقة تجعله يدمجها في مخططات تكوينه ومساره المهني» (Durant In Roland 1991).

يشير هذا التعريف إلى أن التوجيه نشاط بيداغوجي يهدف إلى تحضير الفرد للقيام باختيارات بفضل برنامج إعلامي يسعى إلى ذلك. ويؤكد هذا التعريف على دور الفرد في البحث عن المعلومات وحثه على ضرورة الإعلام الذاتي (Auto information) لتمكين هذا الأخير من الحصول على المعلومات الضرورية لاختياره. ما يمكن استخلاصه من هذا التعريف هو ضرورة إدراج هذا العمل في إطار برنامج تربية الاختيارات (Education des choix) ونهدف من خلاله إلى :

- إثارة الاهتمامات وتنميتها وخلق روح البحث عن المعلومات وحث الفرد عن الاستعلام.

- مساعدة الفرد على استكشاف قدراته وحوافزه.

- توفير المعلومات اللازمة حول الفرد والمسارات المهنية.

- معالجة وتكليف هذه المعلومات لمستوى الفرد ومساعدته على استعمالها وإدماجها في مخططاته الخاصة.

في هذا السياق يشير دريفيون (J.Drévillon) حسب بمارتان ولوجراس(1988) إلى أن التوجيه نشاط إدماجي (Activité intégrative) بما أنه يعمل للوصول بالفرد إلى تحديد ذاته حسب إرغامات المحيط وحسب مستوى تقديره لذاته و أيضا حسب التصورات التي يكونها عن نفسه. يؤكد هذا التعريف على أن تسهيل عملية الإدماج هذه هو الدور المنوط للقائم بالتوجيه الذي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار عدم إمكانية الطفل على القيام بهذه المهمة وبالتالي العمل على إدراج كل التدخلات ضمن برنامج عملي في إطار بيداغوجية نشيطة تهدف إلى تكييف المعلومات لمستوى الطفل والاستجابة عن مختلف التساؤلات التي يطرحها من أجل تحديد صورة الذات. ماجعل هذا الباحث (J.Drévillon 1971) يشير كذلك إلى أن التوجيه هو « تلك الاستراتيجية التي تسمح للفرد بالتوفيق (على الأقل) بين الصورة الاجتماعية للذات والصورة الحقيقية لأنا الفرد و(على الأحسن) إدماج هتين الصورتين وهذا في إطار وضعيات معاشة».

(Pemartin & Legres 1988).

يؤكد العالمان بلوتي ونوازو (Pelletier & Noiseux 1974) على أن وظيفة الإدماج هذه التي يشير إليها دريفيون هي العملية التي تكمن في ربط تجربة الفرد الحالية بمجموع التجارب المنظمة لدى الفرد بشكل يسمح بانضمام المكتسبات الجديدة إلى تاريخ الفرد واستمراره، بالتالي فكل ما يتم إدماجه من جديد من شأنه أن يوسع نطاق تكيف الفرد (Pemartin & Legres 1988).

يعرف فرديناند ناطة (Ferdinand Natha) من جهته التوجيه المدرسي بأنه نظام مدرسي و منهج تعليمي (إرشادي) يهدف إلى توعية التلميذ عن قدراته و اهتماماته من أجل مساعدته على اختيار فرع دراسي أو نشاط مهني و التي تضمن له أقصى حظوظ النجاح (In F.Hotyat & D.Délépine) . حسب هذا التعريف فإن التوجيه عملية بيداغوجية منظمة موجهة لتلاميذ حتى يتمكنوا من معرفة ذاتهم و تفحصها بعمق بما تحمله من اهتمامات و قدرات تسمح لهم بتكوين صورة واضحة عن أنفسهم ليتمكنوا من التوفيق في صياغة اختياراتهم الدراسية أو المهنية. فالهدف الأساسي لهذه العملية هو الوصول بالفرد إلى التفكير في اختياراته وبناءها و ترجمتها إلى نشاطات دراسية أو مهنية. ما جعل عبد السلام زهران (1980) يشير إلى أن التوجيه هو عملية مساعدة الفرد وتشجيعه على الاختيار و

التقرير و التخطيط للمستقبل بدقة و حكمة و مسؤولية في ضوء معرفة نفسه و معرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه. كما أشار كذلك هذا الباحث حسب محمد شيخ حمود (1996) إلى أنه عملية مساعدة الفرد على اختيار مهنته بما يتلاءم مع استعداداته [.....] ومطامحه وظروفه الاجتماعية [.....] لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق الاجتماعي.

في هذا الإطار ينص تعريف عبد العزيز البسام (1972) على أن التوجيه هو «مساعدة التلميذ على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله و إمكانياته و أن تكون عملية الاختيار نابعة من ذات التلميذ و تستند على تشخيص لقدراته و استعداداته و ميوله و اتجاهاته و إلى تحليل الفرص التربوية المتاحة له». يؤكد هذا التعريف على أن عملية الاختيار هذه تقوم على قرار شخصي ناتج عن إرادة الفرد و قناعته. كما يجب يكون الاختيار نتيجة التفكير والتبصر بعد تشخيص الوضعية عوض أن يكون مجرد قرار آني. وهذا لأن الاختيارات - كما يؤكد عليه بوسنة وآخرون (1995) - هي تعبير عن نمط العلاقات التي تربط الفرد بمحيطه وكذا نتيجة لأحسن تبصر و مطابقة (Optimisation) بين رغبات الفرد و قدراته وإرغامات المحيط الخارجي.

أما الباحث جي سينوار (Guy- Sinoir 1950) فقد عرف التوجيه بأنه «العملية المنظمة الفنية التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل و التكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به إلى هذا الحل». يؤكد هذا التعريف على أن مهمة التوجيه تكمن في إعداد الفرد على وضع الاستراتيجيات الملائمة لمواجهة ومعالجة مختلف الوضعيات التي قد تصادفه من أجل الوصول إلى إيجاد أحسن الحلول التي تساعد على التوافق والتكيف مع ما قد يترتب عن هذه الحلول من وضعيات جديدة، فمهمة التوجيه وظيفة علاجية و وقائية في نفس الوقت.

أما تقارير منظمة اليونسكو (UNESCO) فتعرف التوجيه بأنه «ذلك التمشي الذي يقتضي أن نهيأ الفرد ليكون على وعي بمختلف خصوصياته الذاتية و أن ينميها وصولا إلى تحديد اختياراته لأنشطته

الشخصية عبر كافة ظروفه الحياتية يحفزها في ذلك هم مزدوج لخدمة التنمية المجتمعية لقومه من ناحية و تفتق شخصيته وتطورها من ناحية ثانية» (أحمد فرح 1996).

لقد أبرز هذا التعريف أهمية المؤثرات الذاتية و أبعاد الشخصية التي يجب أن يدركها الفرد ويسعى لتنميتها نظرا لدورها الفعال في التأثير على الاختيارات المستقبلية وتحديدها. وبالتالي ضرورة إعداد الفرد ومساعدته لمعرفة مختلف مكوناته من اهتمامات واستعدادات وكفاءات التي تعتبر من الشروط الأساسية لانماء الشعور بالكفاءة يستثمره الفرد خدمة لمجتمعه وتألقا لشخصيته.

أما الجمعية القومية للتوجيه في أمريكا فأقرت تعريفا ينص على أن «التوجيه هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له و يعد نفسه لها و يلتحق بها و يتقدم فيها و هو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار و تقرير مستقبلهم و مهنتهم بما يكفل لهم تكييفا مهنيا مرضيا» (شيخ حمود 1996).

من خلال هذا التعريف نلاحظ أن التوجيه يسعى إلى تحقيق غاية ألا وهي التكيف والرضا المهنيين للفرد. ويكون ذلك بمصاحبة الفرد في مختلف مراحل النمو المهني بدأ بالاختيار المهني والتحضير له إلى مرحلة الإدماج المهني الذي يجب أن يوفر كل الظروف التي تسمح بتقدم الفرد وتحقيق ذاته. لهذا يؤكد أبو الخطيب (1975) في تعريفه لعملية التوجيه على أنها «عملية وضع الفرد في نوع الدراسة أو المهنة التي تلائمها حتى يتوفر له القدر الكافي من التوافق الشخصي والاجتماعي و يؤدي به إلى زيادة الرضا عن العمل الدراسي أو المهني من ناحية و إلى رفع مستوى الكفاية من ناحية أخرى» (عن أحمد شباح 1985). فيؤكد هذا التعريف على نفس الغاية الواردة في التعريف السابق وهي الرضا الدراسي أو المهني الذي ينتج عن توافق شخصية الفرد في محيطه الاجتماعي.

أما رسمية علي الخليل (1968) فينص في كتابه الإرشاد النفسي على أن التوجيه هو «عملية مساعدة الأفراد للتعرف على قدراتهم و مسؤولياتهم و تنظيم خبرات حياتهم و استخدام هذه المعرفة في تكوين صورة واقعية عن أنفسهم و عن البيئة من حولهم بما يساعدهم على التكيف وتحقيق السعادة لهم و لمجتمعهم».

يذهب هذا التعريف في نفس الاتجاه ويؤكد على نفس الغاية التي أوردتها التعاريف السابقة ألا وهي توافق و تكيف الفرد. كما ينص هذا التعريف على ضرورة معرفة الفرد لقدراته وكفاءاته واستغلال الخبرات المختلفة في حياته (كالنجاح و الفشل) التي من خلالها يكون الفرد صورة واضحة عن ذاته وعن محيطه من أجل الوصول إلى التطابق والانسجام بينهما، ما يساعد الفرد على التكيف والاندماج الكلي في مجتمعه.

في هذا السياق يشير سوبر (Super) إلى أن التوجيه «هو مساعدة الفرد على إنماء و تقبل صورة لذاته متكاملة و ملائمة في العالم الواقعي و أن يحولها إلى حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة و للمجتمع المنفعة». (شيخ حمود 1996).

يؤكد هذا التعريف على التعريف السابق إذ يبحث على السعي بالفرد لأن يعمل على تكوين وإنماء صورة عن ذاته يتقبلها بكل خصائصها وإدراكها كما يعكسها عامله الواقعي بعيدا كل البعد عن التصورات الذاتية الخيالية. على أساس هذه الصورة يتمكن الفرد من بناء اختيارات موضوعية وواقعية. يبرز هنا دور الإعلام الذي يهدف إلى إعطاء الفرد الوسائل الضرورية للارتقاء إلى أبعاد جديدة في تصوراتته. كما يساعد الفرد على وضع إستراتيجية نموه يدمج في طياتها تصوره الخاص وإرغامات المحيط الاجتماعي. ما ينمي لديه الوعي بمختلف أشكال المقاومة وبمختلف العراقيل الآتية من هذا المحيط إن مستوى الارتقاء هذا يدل على مستوى نضج الفرد الذي لا يمكن تحقيقه إلا بمواجهة المحيط وإرغاماته ليصل هذا الأخير إلى اعتماد أفضل الحلول وأحسنها في التقاء الذات والمحيط. أما الجمعية العامة للموجهين الفرنسيين فإنها تعرف التوجيه على أنه « مساعدة العائلة على توجيه الطفل نحو النشاط المهني الذي يتناسب أكثر من غيره مع مجموع كفاءاته و مع المعطيات الأولية عن ميوله آخذين بعين الاعتبار وضع العائلة وحالة سوق العمل » (حامد عبد السلام زهران 1980).

لقد حصر هذا التعريف عملية التوجيه في مساعدة العائلة على توجيه الطفل، إذ جعل منها الطرف الرئيسي لتوجيه هذا الأخير و في أخذ القرارات المتعلقة بحياته المهنية. إن الفكرة الإيجابية التي يمكن أن نستخلصها من هذا التعريف هو ضرورة التكفل بالمحيط العائلي في مجال الإعلام. فمن المعروف أن العائلة كثيرا ما تؤثر في إعلام الطفل و في اتجاهاته واختياراته وقليل ما تكون المعلومات

الآتية من هذا المحيط معلومات صحيحة و موضوعية و خالية من الذاتية و الأحكام القيميّة و التصورات الخاطئة. كما أنه كثيرا ما يتدخل هذا المحيط كعامل وسيط بين المرشد و المسترشد فتتأثر عملية الإعلام سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة و ما ينتج عنها من اتجاهات مختلفة. ولتجنب ذلك يجب أن يكون الإعلام الموجه للطفل و العائلة إعلاما بيداغوجيا يستهدف القضاء على التصورات النمطية.

أكد على هذا الجانب برتيلوت (J.M Berthelot 1984) حين أشار إلى أنه: « حتى تكون هذه العملية فعالة في تدخلها و خاصة على مستوى الإعلام يجب أن تستهدف مختلف الأطراف المعنية بالتوجيه (الطفل و العائلة و الأساتذة) كما يجب أن تهدف إلى التأثير على منطلق هذه الأطراف في عملية أخذ القرارات ». لهذا يشير الباحثان (M.Dubesse & G.Mialaret 1972) إلى أنه « يجب على مصالح التوجيه أن تقدم في الأولوية إعلام منهجي و منظم للأولياء و التلاميذ و أن يكون التفاوض بين هؤلاء و أعضاء الفرقة التربوية تفاوضا دائما و مستمرا ما يتطلب إعداد و تحضير مناسب للأساتذة خلال التكوين. ولكن يجب كذلك إعداد هيئة من أخصائيين نفسانيين قابلين على تقديم الإعلام و نصائح التوجيه و مختلف إرشاداته » .

2.1- تطور مفهوم التوجيه و مناحيه : لقد ساهم تطور نظريات التوجيه و الاختيار المهنيين مساهمة كبيرة في تطوير مفهوم التوجيه و مناحيه. و ساهمت أعمال جنزبرج (Ginzberg 1963) و أوهارا (O'hara 1963) و لوهنس (Lohnes 1964) و سوبر (Super 1967-1969) و كريتس (Crites 1973) بشكل كبير في تطوير المنحى التربوي. كما تعد أعمال روجرز (Rogers) و لارصوبو (Larcebeau) و دريفيون (Dréviillon) - الذين أكدوا على البعد الزمني للتوجيه و مفهوم الاستمرارية فيه و التغيير في مكوناته - أعمال رائدة في تطوير مفهوم التوجيه. فعلى أساس هذه الأعمال تطور التوجيه من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي.

يشير بوسنة و آخرون (1995) إلى أن التوجيه في المنحى التشخيصي (Approche diagnostic) عبارة عن نشاط معاينة تعتمد على الفحص النفسي و المعرفة الدقيقة للمهن، و يلعب فيه المختص دور الخبير حيث أنه بعد قيامه بعملية التشخيص (تحديد استعدادات و قدرات الفرد من جهة، و

متطلبات العمل من جهة أخرى) يقوم بتوجيه الفرد إلى التكوين أو المهنة التي يعتبرها متناسب مع خصائصه. لقد تراجع هذا التصور نظرا لسلبياته والمتمثلة في:

- اعتماده على فكرة ثبات ميول و استعدادات الفرد التي أعيد النظر فيها بفضل تطور نظريات التوجيه و الاختيار التي أكدت على التطور المستمر لاختيارات الفرد و اهتماماته وتنميتها.
- اعتماده على العلاقة القيادية بين الخبير و الفرد الذي يكون في حالة تبعية تامة ليستسلم لقرارات الخبير.

- استحالة حصر المهن و صعوبة جمع معلومات كافية عنها.

ولتجاوز هذه السلبيات تم تطوير المنحى التربوي (Approche éducative) الذي يعتمد على:

- إعلام الفرد.

- مساعدته على توضيح اهتماماته و اتخاذ القرارات بنفسه و الوصول به إلى بناء مشاريعه.

إن الترجمة الإجرائية للتوجيه في إطار المنحى التربوي تتم حسب هذا الباحث من خلال

النشاطات التالية:

- الإعلام (Information): تقديم معلومات كافية و موضوعية للمعنيين حول العالم المدرسي و

المهني و أنفسهم.

-التقويم (Evaluation): تقديم حكم تشخيص حول مدى التكيف و الموائمة بين الاختيارات

الممكنة الممنوحة للفرد و قدراته.

-المشورة (Avis): يعمل المختص على تقديم الاقتراحات للفرد بناء على التجارب والمعلومات

التي اكتسبها من خلال مشواره المهني.

-الإرشاد (Le conseil): مساعدة الفرد على الكشف و التعبير عن أفكاره

و أحاسيسه حول حياته الحالية و الإمكانيات المتوفرة له و مدى أهميتها.

-تربية (المشروع) الاختيارات (Education des choix):وضع برنامج تربوي يسمح للمشاركين فيه

من تنمية قدراتهم و معارفهم و تطوير الميكانزمات المعرفية اللازمة للتعبير باختيارات مهنية مناسبة و

التخطيط للوصول إليها (بوسنة 1998).

إن تطور التوجيه من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي أدى إلى إعادة النظر في عدة مفاهيم كمفهوم التوجيه في حد ذاته ومفهوم الاختيار المهني. كما أدى إلى تطوير مفاهيم أخرى كالنضج المهني والسلوك المهني والمشروع المهني و تربية الاختيارات و مفهوم الإعلام والذي سوف إلى نتطرق إليه في الفصل الموالي.

انطلاقاً مما سبق نعتبر التوجيه سيرورة بناء القرارات عن طريق التفاعل بين الفرد والمحيط تعتمد أساساً على المواجهة بين الذات والمحيط ، كما تعتبر عملية تكوين وتعلم غير آنية يعمل الفرد في إطارها على إدماج تجاربه ومعارفه السابقة واللاحقة . إن عملية البناء هذه تعتمد أساساً على نشاط الفرد ودينامكيته تقتضي مراحل متتالية ومرتبطة إذ لا وجود لمرحلة لاحقة إلا إذا استندت وتجاوزت- في نفس الوقت- المرحلة السابقة. كما نعتبر التوجيه سيرورة تعلم في إطار بناء المشاريع تعتمد على مبدأ الاستيعاب و التوافق والتكيف تهدف إلى اكتساب سلوكيات وتطويرها واستيعاب معارف وبناءها و بروز اتجاهات وتوضيحها وتعلم على وضع أهداف والتخطيط لها.

كما أن التوجيه من خلال اعتبار الإعلام نشاطاً بيداغوجياً في سيرورة التوجيه هو تكوين يهدف أساساً للوصول بالفرد إلى تحديد الذات عن طريق تعلمه على ربط الخيال والواقع والقدرات والمشاريع بل عملية نمو في اتجاه البحث عن الهوية الاجتماعية والمهنية.

- أبعاد التوجيه و وظائفه في ميدان التربية و التعليم .

لقد أصبحت خدمات التوجيه ضرورة تفرض نفسها في ميدان التربية والتعليم نظرا لما يصبو إليه من غايات ومرامي إذ لا يمكن الفصل بين مرامي عمليتي التربية والتوجيه في سيورة التعليم والتعلم. سنتطرق فيما يلي إلى بعض الأبعاد التي ترمي إليها فلسفة التوجيه في إطار العلاقة التكاملية بين التوجيه كسيورة تربوية والتربية في حد ذاتها.

إن المهتمين بالتربية و التعليم يدركون تماما مكانة التوجيه في حياة المتعلم الدراسية والمهنية وعلاقته بالتربية و التعليم وأن الفصل بينهما يعود إلى الاعتباط و التهاون. وبالتالي لا يقتصر نشاط التوجيه في المؤسسات التعليمية عن مهمة مساعدة الفرد على تكوين الاختيار والالتحاق بفرع دراسي أو مهني وإنما أبعاد التوجيه تتعدى ذلك .

يؤكد عبد الحميد مرسي (1976) عن علاقة التوجيه و الإرشاد بالتربية و التعليم إذ يرى أن التربية هي « عملية حياة يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه و بتوجيهه من المعلم . والتربية التقدمية تهتم بتعليم الحياة و ليس فقط بتعليم العلوم، إنها تهتم بالتلميذ ككل و بنموه كوحدة واحدة، وبشخصيته من كل جوانبها جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا في توازن وتوازي . و في التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله، وفيها أيضا يهتم المربي بتعلم التلميذ أكثر من تعليم المادة ويعتقد أن للتلميذ الحق في تعليم يناسب قدراته وميوله».

لتحقيق هذا التوازن في تنمية شخصية الفرد لابد من عملية منظمة مستمرة وشاملة لا تتوقف عند مرحلة من مراحل نمو الفرد بل تزداد أهميتها كلما انتقل الفرد من مرحلة إلى أخرى. و بالتالي ازدادت الاهتمام بالطفل ومصاحبه في مساره الدراسي. وهذه العملية تكمن في عملية التوجيه أو الإرشاد التي تعني بالفرد و المجتمع و المؤسسة حيث « ينبغي إذا أن يكون التوجيه عملية مستمرة بحيث لا يتوقف عن توجيه الفرد إلى دراسة أو مهنة معينة

بل يجب أن يتابع الفرد بطريقة تجعل الفرد يرجع إليها كلما احتاج إلى إرشاد أو توجيه» (عبد الحفيظ مقدم1990). بالتالي يستطيع الفرد من خلال هذه العملية التعرف عن قدراته وميوله وتحديد أهدافه

ورسم معالم مستقبله لغرض تحقيق ذاته. هذا ما يؤكد عليه هيلر (Heller 1976) عندما تناول الإرشاد المدرسي و المهني كوظيفة لتحقيق الذات إذ يوضح أنه «إلى جانب كون الإرشاد المدرسي و المهني إرشادا فرديا لشروط التحصيل والتعلم و إرشادا لمعرفة إمكانات الاختيار الدراسي و المهني فهو أيضا إرشادا يهدف لتحقيق ذات الفرد هو بذلك يحقق وظيفة تعلم مستمرة بالمعنى العام (تنمية الشخصية)» (محمد شيخ حمود 1996).

في إطار هذه العملية يصبح الفرد مركز اهتمام المعنيين بالتربية والتوجيه اللذان يعملان على تحقيق - على المدى القريب و البعيد - نفس الأهداف ونفس الغايات. كما أن اعتبار الفرد مركز اهتمام العاملين بالتربية تصور يحقق مبدأ تفضيل المتعلم عن المادة أو الشعبة وليس العكس، فغاية التوجيه هي غاية التربية و التعليم. فإذا كانت التربية هي تعليم الفرد وتكوينه عقليا، نفسيا و اجتماعيا ليصبح هذا الفرد عضوا فعالا في خدمة المجتمع فإن التوجيه ووظيفة تدعيمية لعملية التعلم بل يمكن اعتباره تبصر الفرد بأهداف التربية وآفاقها.

يمكن القول أن التوجيه عملية تربوية و نفسية و اجتماعية شاملة يدرك الفرد من خلالها كل خصائصه وسماته وأهدافه. وتسعى هذه العملية إلى مساعدة الفرد على الانخراط فيما تصبو إليه التربية من أهداف ومشاريع. فقد يطرح التساؤل عن ماهية الأهداف والغايات التربوية إن لم يدرك الفرد معناها بالنسبة له، كما يطرح التساؤل عن إمكانية تجسيد مشروع التربية ومشروع المؤسسة عن طريق الفرد إذا لم يدرج في إطارها مشروع هذا الفرد؟

يشير عبد السلام زهران (1980) في هذا السياق إلى أنه «يتضح التكامل بين التوجيه والتربية من أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزء لا يتجزأ منها، جزءا مندمجا و ليس مضافا، أي أن كليهما يمثلان سلسلة من النشاطات المتكاملة. و عندما حاول بعض علماء التربية تعريف التوجيه والإرشاد أوردوا تعريفات يقول عنها تايلون (Taylon 1971) أنها تعريفات واسعة و تشمل الكثير مما يحدث في عملية التربية والتعليم بل تكاد تكون تعريفات للتربية ذاتها» .

فهذا إن دل على شيء إنما يدل على صعوبة الفصل إلى حد ما بين التربية و التعليم كوظيفة بيداغوجية و الوظيفة البيداغوجية للتوجيه. فأين تنتهي بيداغوجية التعليم والتعلم لتبدأ بيداغوجية التوجيه و العكس ؟

يوضح فوقن (Voughan 1975) في هذا الإطار أنه « لا يمكن التفكير في التربية والتعليم بدون التوجيه والإرشاد و لا يمكن الفصل بين التربية و التعليم و بين التوجيه و الإرشاد » (عبد السلام زهران 1980). ماجعل العالمان مورتسن و شمولر (1986) يقولان عن عملية التوجيه بأنه « ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية و على توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن بدلالة المثل الأعلى الديمقراطي » .

يشير هيلر (Heller 1978) حسب شيخ حمود (1996) إلى أن التوجيه يتمثل في « المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب للتوجيه المناسب و اتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها ». فمن الطبيعي أن يعمل التوجيه على توفير كل الظروف التي من شأنها أن تساهم في تذليل العقاقيل التي تعترض عملية التعلم والسير بالمتعلم نحو وضع استراتيجيات التعلم لتحقيق الأهداف المنشودة.

في هذا السياق يشير آرثر جونز (A. Jones) إلى أنه إذا ما نظرنا إلى حياة الفرد ككل فإنه يمكن أن يقال أن غرض التوجيه هو مساعدة الفرد على اكتشاف حاجاته وتقدير إمكانياته وتحديد أهدافه لحياة ترضيه شخصيا و مقبولة اجتماعيا و تكوين خطة عمل خدمة لهذه الأهداف و عملا على تحقيقها (فرانسيس عبد النور 1978).

1.2- أبعاد التوجيه :

في منظور العلاقة التكاملية بين التربية و التوجيه باعتبار هذا الأخير عملية سيكوبيداغوجية في مفهومها وفي مراميها يمكن الإشارة إلى مختلف أبعاد التوجيه والتي نلخصها فيما يلي:

1.1.2- البعد النفسي :

إن التوجيه الذي يجعل من الطفل محور العملية التربوية ومركز اهتمام كل من المدرسة والأسرة وما ينطوي عليه من الرعاية الكاملة ومن مساعدة على تجاوز المشاكل عامل له دور لا يستهان به في تكوين شخصية الطفل وتنميتها وخاصة من جانبها النفسي. تعتبر مصاحبة الطفل في مشواره الدراسي لبناء مشروعه عملية بالغة الأهمية إذ من شأنها أن تولد لديه توازن نفسي يحفز على الانخراط في مشروع المؤسسة ذاتها بإدراك دوره كعنصر فعال في تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية.

إن العمل في هذا الاتجاه لاشك فيه أن ينمي لدى الطفل ما يمكن تسميته "بالهوية المدرسية" وما ينتج عنها من إدراك الدور وتحديد الذات، و من شأنه أن يقوي لدى الطفل الشعور بالانتماء وبالوجود في محيط يوفر كل الظروف اللازمة للرعاية النفسية .

فمن البديهي أن توفير الشروط النفسية المناسبة كمراعاة حاجيات الطفل ورغباته سيحفز هذا الأخير على استثمار طاقته النفسية للاستمرار في الدراسة إلى أبعد مستوى تسمح به إمكانياته ما يعتبر عاملاً مساهماً في التقليص من الإخفاق الدراسي. كما أن توفير مثل هذه الظروف لاشك فيه أن يجعل كذلك من عملية التمدرس والتعلم فعل إرادي من قبل المتعلم يجعله يساهم في كل الاتجاهات لتجاوز المشاكل وتذليلها.

يشير الباحث روبر باليون (R.Ballion) في هذا السياق إلى أن «المحيط التربوي الذي لا يوفر الظروف المناسبة للمتعلم لإدراك الدور المنوط به وتحديد ذاته على أساس ذلك فإن الرغبة في الدراسة يحل محلها رفض التلميذ لهذا الدور وبالتالي لا يدرك معناه بالنسبة له» (In Charpentier 1993). فغالبا ما تؤدي هذه الوضعيات إلى رفض استثمار الطاقة النفسية والنفور الدراسي (Désinvestissement scolaire) وما يصاحبه من إخفاق دراسي الذي يشكل حالياً إحدى الرهانات الأساسية للمؤسسات التعليمية.

يعتمد التناول الحديث في التربية و التعليم على مبدأ أساسي وهو جعل التلميذ محور العملية

التربوية ومركز اهتمام النظام التعليمي، وعلى هذا الأساس تحوّل التعليم من تلقين المعرفة إلى عملية بناء المعرفة الذي يعتمد أساساً على نشاط المتعلم وكفاءته. ففي سياق ذلك أصبح التوجيه المدرسي في منظوره الحديث يصبو في نفس الاتجاه باعتبار الطفل عنصراً فعالاً في وضع اختياراته وفي بناء مشاريعه. بالتالي لم يعد التوجيه تلك العملية " القدرية" أو ذلك "القرار السلطوي الإداري" الذي يكون فيه الفرد موضوع الاختيار. فالتوجيه نشاطاً بيداغوجياً يعتمد أساساً على فكرة المشروع كسيروية بنائية ومستمرة وتمشياً تطورياً يقتضي بناء المعارف في إطار بيداغوجية نشيطة تركز على ديناميكية الفرد ونشاطه ليتعدى أن يكون الفرد فيه موضوع الاختيار بل صانع القرار.

إن التوجيه أصبح يهدف إلى إكساب الفرد الوسائل الضرورية للتوجيه الذاتي ، كما يؤهله على استغلال وسائله الذاتية لبناء هذه السيروية . و من هذا المنطلق « تبرز أهمية المؤثرات الذاتية التي تتدخل في تحديد الاختيارات الدراسية والمهنية والتي يمكن أن تلخص ضمن مفهوم الشعور بالكفاءة. ما تطلق عليه الباحثان الأمريكيتان بتز وهاكت (Betz & Hackett 1981) مفهوم النجاح الذاتية (Self efficacy) هو ذاته الشعور بالكفاءة الذي على الأخصائي في التوجيه أن يستكشفه لدى التلميذ» (أحمد فرح 1996).

لقد احتل الإرشاد المتمركز حول الذات في السنوات الأخيرة أهمية متزايدة تخطت حدود العلاج النفسي الذي نشأ فيه هذا الأسلوب (م.شيخ حمود 1996). في هذا الإطار لعبت أفكار روجرز (Rogers 1973) دور كبير في بروز هذا المفهوم إذ ناد بالتقنيات غير الموجهة التي تعطي أهمية كبيرة لحرية واستقلالية الفرد الموجه من خلال التعبير الذاتي وخلق جو القبول بينه وبين المختص (تازروت 1997).

ينطلق مفهوم روجرز (صاحب نظرية الذات) لهذا الأسلوب من فرضية أن لدى كل فرد نزعة في تحقيق ذاته تمكنه من التغلب على المشكلات التي تواجهه تحت شروط معينة. وأحد الشروط الضرورية لذلك هو أن يعرف الفرد ما يريده وكيف يستطيع الاقتراب من هدفه
[....] ويحتل مفهوم الذات مكانة هامة في الإطار النظري للأسلوب المتمركز حول الذات

[...] فالتكيف في نظر روجرز هو أن تكون إدراكات الفرد وخبراته وحاجاته وتصوراتته متناسبة مع خبرات مفهوم الذات لديه (م. شيخ حمود 1996).

2.1.2- البعد التربوي:

مما سبق يمكن القول أن التوجيه في منظوره الحديث يقوم على إكساب الفرد كل الوسائل التي تساعد على نمو شخصيته من كل جوانبها، كما يوفر له كل الشروط النفسية التي تساعد على التعلم وتحقيق أهداف التعليم ذاته.

فمن خلال السعي بالتلميذ إلى بناء المشاريع و توضيحها، فإن الهدف المنشود من جراء ذلك هو الوصول بالتلميذ إلى ضرورة تسجيل أهدافه التعليمية واختياراته الدراسية ضمن مشاريع مستقبلية.

يشير الباحث جاسن جون (Gacen John) في هذا الإطار إلى أن التوجيه هو «تعليم التلميذ على التفكير في الأهداف ذات المعنى التي تهمه ومساعدته على تحقيق هذه الأهداف» (فرايس عبد النور 1978). يدل هذا على ضرورة إعداد الفرد على الدقة في تحديد الأهداف الملائمة والتعلم على وضع الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

في إطار التوجيه الذي يهدف إلى بناء المشاريع يؤكد (Pemartin & Legres 1980) على أن «سيكويديداغوجية المشروع تتوافق مع تربية تدريجية (مرحلية) (séquentielle) تسمح بتطوير سلوكيات واستراتيجيات المشاريع».

يتضح من هذا الطرح أن هذه العملية تقتضي التدرج والاستمرارية في تدخلها إذ يجب أن تكون في إطار بيداغوجية نشيطة تهدف من خلال نشاطاتها إلى تطوير السلوكيات المهنية وتوفير الوسائل المعرفية التي تؤهل الفرد على التخطيط في وضع الأهداف وتحديداتها وتسجيلها ضمن مشاريع منسجمة وقابلة للبناء والإنجاز.

في نفس السياق يؤكد الباحثان على أن «نضج المشاريع سيرورة متنوعة ومتعددة الأشكال (procéssus multivarié) وذات أبعاد هامة تسمح بتطوير سلوكيات توجيهية بأكثر استقلالية وتكمن هذه الأبعاد في:

- إرادة الفرد في التكفل بمستقبله الخاص: وهذا معناه التوعية بأن التعبير بالمشاريع هدف جد هام بالنسبة للفرد.
- معرفة الذات معرفة كاملة ومتنوعة.
- إدراك عالم الشغل والمحيط الاجتماعي بصفة متنوعة وموضوعية.
- إمكانية الوصول إلى فهم أحسن لعوامل الاختيار وأسبابه.
- معرفة العقبات والصعوبات التي يمكن أن تعترض الفرد.
- تكوين الاستراتيجيات المؤدية إلى الأهداف المنشودة.
- وجود مشروع حياة.
- التوعية بأن المشروع ما هو إلا مرحلة زمنية وبالتالي ضرورة التفكير في وضع مشاريع أخرى حسب المستجدات المتعلقة بالفرد و المحيط.

يتضح من خلال هذه المبادئ أن الهدف المنشود هو إعداد الفرد وتحضيره على صياغة الأهداف بإدراك العلاقة الضمنية بين الأهداف الدراسية والمهنية ومساعدته على وضع الاستراتيجيات التي تسير في اتجاه تحقيق هذه الأهداف . كما تهدف التدخلات إلى تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الفرد وإرادته الحاسمة للاندماج في المستقبل بتفهم الحاضر باستغلال الماضي. بالتالي يمكن أن نستخلص أن التوجيه عبر سيكويديداغوجية المشروع يحقق أسمى الأهداف التربوية ألا وهو تبلور الشعور بالكفاءة لدى الفرد الذي يتكون من خلال تجاربه وتفاعله بالمحيط.

3.1.2- البعد الاجتماعي:

إن التمعن في بعض التعاريف السابقة المقترحة لتحديد مفهوم التوجيه من قبل الباحثين والهيئات التنظيمية يجعلنا ندرك أهمية هذا البعد وهو الإدماج الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للفرد.

في هذا الإطار يشير جون ميشال برتيلوت (Jean-Michel Berthelot 1984) إلى «أن عملية التوجيه تصبح انشغال اجتماعي عندما يتحول تأثيرها إلى غاية معينة». وهذا يعني أن التوجيه وما يقتضيه من نشاطات وما يرمي إليه من أهداف يعتبر من الرهانات الأساسية التي من خلالها تتجسد سيورة التنشئة الاجتماعية للأجيال. وبالتالي فالاندماج السوسيو مهني ما هو إلا البحث عن المكانة

الاجتماعية وما تقتضيه من أدوار تسمح للفرد بإدراك ذاته كعضو فعال في خدمة المجتمع. بل يمكن القول أن الاندماج السوسيو مهني ما هو- في الحقيقة - إلا البحث عن الهوية الاجتماعية للفرد التي تعتبر من إحدى الشروط الضرورية للانسجام والتلاؤم والتكيف والتوافق .

يؤكد مندل (Mendel 1987) حسب شاربونتي (1993) عندما تناول مشروع التلميذ والممارسات التربوية إلى أنه « توازيا مع مهمة تلقين المعارف فالمدرسة تلعب دورا رئيسيا في تكوين شخصية الطفل وخاصة من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقترحها عليه».

نلاحظ أن التعاريف السابقة للتوجيه ولأهدافه تشير في معناها إلى بعد التنشئة الاجتماعية وتلح على ضرورة تشبع الفرد بقيم المجتمع وثقافته. فتعريف عبدالسلام زهران يؤكد على ضرورة « التخطيط للمستقبل في ضوء معرفة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد». كما أن الاختيار بالنسبة لهذا الباحث يكون « بما يتلاءم الظروف الاجتماعية»، لأنه « لا يمكن الاستغناء عن المحددات الاجتماعية والاقتصادية» كما يؤكد عليه روكلان، لذلك يجب تحديد «أهداف مقبولة اجتماعيا» كما أشار أرتر جونس، وهذا حتى « يتوفر القدر الكافي من التوافق الشخصي والاجتماعي» كما يؤكد عليه تعريف أبو الخطيب وبالتالي « يحفز الفرد في ذلك هم مزدوج لخدمة التنمية المجتمعية لقومه وتفتق شخصيته» كما ينص عليه تعريف منظمة اليونسكو.

لقد أكد على هذا البعد بوسنة و آخرون (1993) في تناولهم لفكرة المشروع إذ يشيرون إلى « أن الشخصنة (Personnalisation) والتنشئة الاجتماعية (Socialisation) تصبحان سيرورات ضرورية لدينامكية المشروع فتفاعلهما شرط أساسي لا يمكن الاستغناء عنه حتى يتسنى المشروع بالواقعية ، بمعناه أنه يضمن المطابقة بين طموحات الفرد والواقع الخارجي».

2.2-وظائف التوجيه المدرسي والمهني.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين في تحديد وظائف التوجيه المدرسي والمهني فهناك من تطرق إلى وظيفة واحدة وهناك من أسند له عدة وظائف. فإذا كانت وظيفة التربية هي تعليم الفرد و تكوينه و تنمية مهاراته وكفاءته من كل الجوانب، فإن وظيفة التوجيه هي المساعدة على تجسيد التعلم و تدعيمه و تشخيص المهارات واستثمارها بتوفير

الفرص الضرورية للتعبير عنها و ترجمتها في الواقع . بل أن التوجيه أخذ على عاتقه جل الصعوبات التي تعترض التلميذ في مساره الدراسي .

بالإضافة إلى السعي بالفرد إلى التفكير في الأهداف التعليمية وتحقيقها هناك جانب آخر وهو المتعلق بمشكلات التكيف و التوافق و الرسوب المدرسي و المشكلات النفسية التربوية الأخرى التي يمكن تلخيصها بالمشكلات النفسية الاجتماعية و بذلك « يحقق الإرشاد و التوجيه وظيفة نفسية اجتماعية وقائية هامة» كما يشير إليه هيلر (Heller1976) (عن م.شيخ حمود 1996) .

في هذا السياق أوضح الباحثان مجاور والديب (1977) حسب محمد شيخ حمود (1996) أن « الاتجاه الحديث في المنهج المدرسي يجب أن يكون مشتتلا على نظام من التوجيه و الإرشاد النفسي له مختصون، و يتفق المربون على أهمية وجود التوجيه ضمن المنهج المدرسي ولاسيما في المرحلتين الاعدادية و الثانوية كما أكدت أغلبيتهم على ضرورة وجود مرشدين لمساعدة التلاميذ على تكيفهم الدراسي من حيث اختيار الدراسة المناسبة وبالتالي المهنة المناسبة. كما يساعد المرشد النفسي المدرسي التلاميذ على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية و المدرسية مما يحقق لهم التكيف المناسب » .

يعتبر وجود المرشدين النفسانيين في المحيط المدرسي ضرورة قصوى يجب تدعيمها وتعميمها على كل المؤسسات التربوية نظرا للدور الفعال الذي تلعبه هذه الفئة في التكفل بالتلميذ من كل النواحي وليس فقط من الناحية التعليمية. كما أن تدعيم هذه العملية يكون بتوفير كل الوسائل الضرورية التي من شأنها أن تحقق هذه الوظيفة.

إن عملية التعليم حتى و إن أخذت من طرف كفاءات فعالة من الأساتذة والمربين فإنها تحتاج من جهة أخرى إلى خدمات نفسية للتكفل بما يمكن أن يترتب من صعوبات من جراء عملية التعلم ذاتها لتحقيق الدور المنوط للمنظومة التربوية.

يشير الباحثان طاهر حسين محمد علي والجردى محمد يوسف (1986) إلى أنه بالإضافة إلى «مساعدة التلميذ على اختيار الدراسة التي تلائم قدراته و استعداداته و ميوله» فإن التوجيه يهتم كذلك «بحل مشكلات الطلاب التربوية مثل الاهتمام بالطلبة المتفوقين و إتاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل . كما يهتم بالطلبة المقصرين دراسيا فيحاول أن يبصرنا بأسباب تقصيرهم وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم التربوية والعمل على رفع تحصيلهم الدراسي بما يحقق توافقهم الدراسي » (م.الشيخ حمود1996) .

لقد أكدت سترانج في تناولها لوظائف التوجيه على أن هناك ثلاث وظائف أساسية وهي:
- اختيار نوع الدراسة : و ما يتصل به من تقديم المعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة و العوامل المؤدية إلى النجاح في الدراسة سواء كانت عقلية أو انفعالية أو اجتماعية و ما قد يكون بينهما من تعارض بين الاستعداد و الميل أو القدرة و الدوافع أو بين الميل الشخصي و العوائق الاجتماعية.
- مساعدة الطلاب على النجاح في الدراسة: و التغلب على الصعوبات و نواحي النقص سواء كانت في الاستعدادات أو في المهارات.

الاستمرار في الدراسة و التحول إلى العمل: و ما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية و الإعداد لدراسة ما أو الالتحاق بإحدى الكليات.(م.شيخ حمود1996).

أما هيلر (Heller 1976) فيحدد وظائف التوجيه كما يشير إليه الباحث شيخ حمود (1996) كما يلي:

-الإرشاد المدرسي و المهني بوصفه وظيفة إصلاح تربوي :
إن التوجيه المدرسي المرافق لتغيير النظام التقليدي أو المرافق لتجريب نماذج مدرسية جديدة لا يعني فقط مساعدة الأفراد بل يعني أيضا تصحيح النظام المدرسي الذي يشكل جزءا أساسيا من الإصلاح التربوي نفسه.

-الإرشاد المدرسي و المهني كوظيفة اندماج اجتماعي :

لقد بينت خبرات الإرشاد المدرسي والمهني أن العمل مع التلاميذ والمعلمين والأسرة والمجتمع يقرهم من بعضهم وبذلك تنشأ علاقة جديدة بين المدرسة كمؤسسة ومجموعات الإرشاد ومن ثم يساهم الإرشاد في ديمقراطية التعليم وذلك عن طريق تكثيف الاتصال بين مختلف الأطراف.

- الإرشاد المدرسي و المهني بوصفه وظيفة اقتصادية :

إن سوء التوجيه المدرسي و الأخطاء الناجمة عن سوء الاختيار تنتج عنه عواقب تتعدى الصراعات الفردية لتصل إلى مستوى أكثر الذي يتعلق بالجانب الاقتصادي و ما يتحملة من نفقات إضافية بسبب الرسوب و طول فترة الدراسة و التكوين، بهذا فإن التوجيه يذلل من هذه العواقب و يتجنب أعباءها.

-الإرشاد المدرسي و المهني بوصفه وظيفة تنموية : تشكل المهبة و التعلم عمليتين متبادلتين التأثير، فبالنظر إلى العلاقة المتبادلة بين القدرات و الميول و الاهتمامات ودوافع التلميذ من جهة و بين إجراءات التشجيع التربوية المناسبة من قبل الأسرة والمدرسة يتوجب على الأهل والمعلم تقديم معلومات دقيقة للتلميذ حول الشروط المعرفية و غير المعرفية لإمكانات تفتح المهبة الفردية للتلميذ ، و دون هذه المساعدة الإرشادية لا يمكن تحقيق التشجيع الأمثل للقدرات و المواهب في حالات كثيرة .

-الإرشاد المدرسي و المهني بوصفه وظيفة لتحقيق الذات :

إلى جانب كون الإرشاد المدرسي والمهني إرشادا فرديا لشروط التحصيل والتعلم وإرشادا لمعرفة إمكانات الاختيار الدراسي أو المهني فهو أيضا إرشادا يهدف لتحقيق ذات الفرد وهو بذلك يحقق وظيفة تعلم مستمرة بالمعنى العام (تنمية الشخصية).

ويمكن أن نشير في هذا الإطار إلى أن التوجيه الذي يهدف إلى التقييم الذاتي للفرد من مختلف النواحي وما يقتضيه من وسائل وتقنيات للوصول به إلى معرفة الذات لهدف التوجيه الموضوعي يعبر عن تنبؤ القائم بالتوجيه عن احتمال نجاح أو فشل الفرد في نشاط دون آخر وبذلك يمكن أن يحقق التوجيه وظيفة أخرى وهي الوظيفة التنبؤية.

3- أهداف التوجيه المدرسي والمهني:

يتفق معظم الباحثين في ميدان التوجيه (بمارتان و لوجراس (1988) بوتيني (Boutinet 1990) ، شاربونتي (Charpentier 1993) ، جيسار (Guichard 1993) ، بوسنة وآخرون (1995) ، بوسنة (1998) ... إلخ على أن الهدف الأساسي للتوجيه المدرسي والمهني هو الوصول بالتلميذ إلى بناء مشروعه المستقبلي أو مشروعه الخاص أو مشروع الحياة.

يشير هونري فالون (H. Vallon 1954) في نفس السياق إلى أن التوجيه يهدف إلى التنسيق بين الحياة المدرسية والحياة المهنية. كما يهدف حسب أنجيفيل (Angeville & al 1971) إلى مساعدة التلميذ على تكوين وتفهم العلاقة بين تجاربه الدراسية والاجتماعية الحالية ومستقبله السوسيو مهني (بوسنة وآخرون 1995).

من بين الأهداف التي أسندت لعملية التوجيه في إطار المنحى التربوي كما يشير إليه بوسنة (1998) هو إعلام الفرد ومساعدته على توضيح مشاريعه وأخذ قراراته . كما يؤكد نفس الباحث على أن التوجيه يهدف عن طريق الإعلام إلى مساعدة الفرد على معرفة الذات والمحيط والتحكم في ميكانزمات القرار بفضل برنامج يهدف أساسا إلى تربية الاختيارات. بالتالي فحسب هوتو (Huteau 1993) فإن التوجيه الذي يركز اهتمامه على مساعدة الفرد في بناء المشاريع سيوفر كل الوسائل التي تمكن من المطابقة بين واقع الشاب ورغبته (بوسنة وآخرون 1995).

يؤكد دريفيون (Drévilion 1972) في نفس السياق على أن التوجيه والإعلام تكون فرص لإدماج واقع الفرد وطموحاته وقدرات الفرد ومشاريعه وكذا فرصة لإدماج أذواق الفرد ورغبات المحيط. (Pemartin & Legres 1988).

أما الباحث كارديني (Cardinet) فيوضح أنه في إطار عملية التوجيه فإن الفرد هو الذي يجب أن يعمل على إدماج المعلومات بنفسه لأن الهدف المنشود هو التوجيه الذاتي. لهذا الغرض يجب مساعدته على التكفل بمصيره. ويشير إلى أنه لا قيمة لعمل الموجه إلا إذا تمكن من مساعدة المستشار على تحديد ذاته وعلى اختيار طريقه الخاص بكل وعي ومسؤولية (Jean Blaise Dupont 1975). هذا يعني أن الفرد يجب أن يستوعب قبل كل شيء معلومات تمكنه باكتشاف عالم

الشغل ومختلف المهن كما تمكنه كذلك من معرفة ذاته حتى يتمكن من توجيه ذاته وتحديد مصيره. فكل نشاطات القائم بالتوجيه يجب أن تصب في هذا الاتجاه.

من خلال ما جاء في منشورات بعض الهيئات الدولية للتوجيه المدرسي والمهني نجد أنها تؤكد على ما يلي:

إن هدف توجيه التلاميذ حسب ما جاء في نص مجلس أوروبا فراسكاتي (Frascati 1962) هو تسهيل تفتح وازدهار شخصيتهم بمختلف جوانبها بالبحث عن نوع الدراسة أو المهنة الأكثر تكيفا بقدراتهم. و بهذا يسعى التوجيه إلى ضمان أفضل مستقبل مادي وروحي و منح لهؤلاء مكانة مجدية تعود بالفعالية و الفائدة للمجتمع. بينما يهتم التوجيه حاليا حسب هيئة مستشاري التوجيه المهني بكبناك (Quebec 1971) بالتطور و التقدم الشخصي و المهني للفرد وهذا التقدم يسعى إليه التوجيه من جميع النواحي بمعناه بجميع التأثيرات التي تتحكم فيه وتحدده.

أما التوجيه حسب براتيسلافا (Bratislava 1970) (مختص في اليونسكو) فيرتكز على جعل الفرد قادرا على إدراك خصائصه الشخصية و تطويرها من أجل اختيار نمطه الدراسي و نشاطه المهني في كل مراحل حياته و التفكير في تطوير مجتمعه و خدمته و ازدهار شخصيته. إن الهدف الأولي للتوجيه المهني كما يشير إليه مختصين المكتب الدولي للعمل (BIT 1958) هو تقديم نصائح للشباب الذين هم في سن مغادرة الدراسة فعلى هذه المجموعة الهامة التي يجب على القائمين بالتوجيه بذل جهوداتهم.

يخص التوجيه حسب ما صدر عن وزارة التربية الوطنية الفرنسية (Paris 1972) مجموع العمليات التي تساعد الفرد على القيام بالاختيارات الدراسية و المهنية بكل وعي ويكون ذلك حسب قدراته و معارفه و اهتماماته و ارغامات سوق العمل ومتطلبات الاقتصاد. كما يهدف إلى إعطاء لكل فرد إمكانية تحقيق استقلالية ثقافية واقتصادية (J.B.

(Dupont 1975).

في هذا المنظور يشير (Charpentier 1993) إلى أنه يظهر من خلال تحليل قوانين التوجيه المسطرة في المنظومة التربوية الفرنسية أن الهدف من هذه العملية هو توعية التلميذ بالعلاقات الموجودة بين الأهداف البيداغوجية المنتظرة و مشروع التوجيه الذي يسعى لتحقيقه.

إن الهدف المنشود حسب روكلان (M.Reuchlin 1972) هو التقييم الذاتي للمراهق وهذا ليس من أجل أن يتمكن الفرد من توجيه نفسه بجرية-لأنه يستحيل الاستغناء عن المحددات الاقتصادية و المدرسية و العائلية والاجتماعية- و إنما الأساس هو أن يتحمل الفرد مسؤولية نفسه و مصيره و بناء مشروعه.

في تناوله لما ترمي إليها بيداغوجية المشروع حدد شاربونتي (1993) مجموعة من الأهداف والمتمثلة فيما يلي:

- مساعدة التلميذ على تحديد ذاته في محيط اقتصادي ومهني دائم التغير (En mutation) وفي محيط تكويني في تحول مستمر (En transformation) .
- توفير الفرص السانحة للتلميذ بتحقيق إمكانياته والتعبير باهتماماته لبلوغ الاستقلالية والمسؤولية.
- توعية التلميذ بمختلف الجوانب المحددة لعملية الاختيار والصعوبات المختلفة التي يمكن أن يواجهها.
- توعية الفرد بالطبيعة التطورية للمشروع وضرورة التكيف المستمر مع المستجدات.
- تقديم أشكال (سيناريوهات) متنوعة واستراتيجيات قابلة للتكيف تهدف إلى توسيع مجال الممكنات لدى الفرد.
- مما سبق يمكن أن نستخلص أن التوجيه باعتباره سيرورة تربوية يقتضي أن تدرج جهود القائمين به في إطار بيداغوجية نشيطة متعددة الأبعاد ومتنوعة الأهداف والتي يمكن أن نشير إليها فيما يلي:
- مساعدة الفرد على إدراك الأهداف المنتظرة من جراء عملية التعليم وعلاقتها بمستقبله الخاص.
- مساعدة الفرد على فهم وإدراك الرهانات الموجودة بين المدرسة وعالم الشغل أي توعية الفرد بالعلاقة الموجودة بين اختياراته الدراسية واختياراته المهنية.

- مساعدة الفرد على التفكير في الأهداف و وضع الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
 - الوصول بالفرد إلى التعلم على إدماج تجاربه المختلفة (الماضية والحاضرة) وربطها بمنتظراته المستقبلية.
 - الوصول بالفرد إلى التقييم الذاتي (Auto évaluation) وتحديد ذاته (Auto détermination) وتحقيقها.
 - تنمية اهتمامات الفرد وتربية اختياراته من أجل تكوين تصورات موضوعية عن ذاته ومحيطه.
 - توسيع تصورات الفرد ومجال الممكّنات لديه.
 - مساعدة الفرد على الاستغلال الأكفأ لمؤهلاته وكفاءاته.
 - تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ومهنته ومجتمعه .
 - مساعدة الفرد على النمو المهني والتقدم والاستقلالية في قراراته.
 - مساعدة الفرد على التنشئة الاجتماعية والإدماج السوسيو مهني .
 - مصاحبة الفرد في البحث عن هويته الاجتماعية والمهنية.
 - الوصول بالفرد إلى أن يكون ليس موضوع الاختيار وإنما صانع القرار.
- 4- المساهمات النظرية حول الاختيار المهني.**

يعتبر موضوع الاختيار المهني ميدان اهتمام الكثير من الباحثين الذين حاولوا دراسته وتفسير المحددات المختلفة التي تتحكم فيه ، كما عرف مفهوم الاختيار المهني تطوراً عبر السنوات بفضل المساهمات النظرية لمختلف الباحثين. و أهم النظريات التي شرحت سلوك الاختيار يمكن تصنيفها إلى تناولين:

- التناول التحديدي : (L'approche déterministe) الذي يعتبر الاختيار المهني حدث آني يمكن تحديده من خلال المطابقة بين خصائص الفرد و متطلبات المهن و يضم هذا التناول مجموعة من النظريات منها نظرية أن رو (A.Roe) و نظرية هولند (Holland).
- التناول التطوري : (L'approche Développementale) : يعتبر الاختيار المهني

سيرورة تطويرية تمتد عبر الزمن ،تؤدي إلى بلورة الاختيارات والمشاريع عبر مجموعة من المراحل. كما يعتبر الاختيار سلوكا مهنيا مرتببا بنمو الفرد ونضجه وقابل للتطور إذ يندرج في مسار النمو المهني للفرد (Développement vocationnel) . و أهم النظريات التي ظهرت في هذا الاتجاه هي نظرية جنزبرج (Ginzberg) و نظرية سوبر .وفيما يلي نشير إلى بعض المساهمات النظرية حول مفهوم الاختيار.

1.4- أعمال بوهلر: حسب بمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988) اللذان يشيران إلى

أعمال بوهلر (Buehler 1933) فإن سلوك الاختيار يمكن تحديده في المراحل التالية:

- مرحلة النمو : (Croissance): تمتد هذه من الولادة إلى سن 14 و تتميز بسرعة النمو لإمكانيات الطفل، كما أن التطور المهني المستقبلي للفرد و ارتباطه بالمهن يتحدد خلال هذه المرحلة بفعل التقليد و التشبيه (Identification).

- مرحلة الاستكشاف (Exploration) : تمتد هذه المرحلة من 14 إلى 25 سنة و يحاول الفرد خلالها تفهم الذات. تتميز هذه المرحلة بالواقعية في تفضيلات الفرد وبالتنوع في ميوله. كما تعتبر بداية التفكير الفعلي في الاندماج المهني بسعي الفرد للحصول على المهنة الملائمة له.

- مرحلة التأسيس (Etablissement) : تمتد من سن 25 إلى 45 سنة و تتميز بالاستقرار المهني و الاجتماعي.

- مرحلة الصيانة (Maintien) : تمتد من 45 إلى 60 سنة فهي تعبر عن المرحلة التي يدعم فيها الفرد كل المكتسبات السابقة كالنجاح المهني والمكانة الاجتماعية و تحقيق الذات ما يؤدي بالفرد إلى تجنب المخاطرة في أخذ القرارات.

- مرحلة الزوال (Déclin) : تبدأ هذه المرحلة من السن (55) بالنسبة للبعض وتكون متأخرة بالنسبة للبعض الآخر (Pemartin & Legres 1988).ويمكن القول أنها تتراوح بين 60 و 70 سنة بالنسبة للمهن ذات الجهود الفيزيقي و بعد 70 سنة بالنسبة للمهن ذات الجهد الذهني والإبداعي. و تتميز هذه المرحلة بارتفاع خاصية التخلي عن المهنة و كذلك بالعزل النفسي والاجتماعي (عن ح.تزرولت1997).

2.4-نظرية جنزبرج (Ginzberg) :

لقد انبثقت هذه النظرية عن المؤتمر السنوي للمنظمة الدولية للتوجيه في أمريكا والذي ندد بخطورة اشتغال المختصين في التوجيه دون الرجوع إلى إطار فكري للاختيار المهني (عن العيد أوزنجة 1987).

إن غياب إطار نظري لدى العاملين بالتوجيه دفع جنزبرج إلى التفكير في اقتراح نظريته حول الاختيار المهني لتحليل وتشخيص أهم العوامل التي تتدخل في عملية أخذ القرارات. ويؤكد على أن هناك عوامل متعددة تتدخل في سيورة أخذ القرار كما توجد بين هذه العوامل علاقات ترابطية (Interdépendance). يعتبر جنزبرج أول من أدرج المفهوم التطوري للاختيار المهني ، إذ يشير إلى أن الاختيار المهني سيورة نمو تمتد عبر الزمن وأن السلوكات السابقة للفرد تؤثر عن قراراته الحاضرة والمستقبلية (Pemartin & Legres 1988). كما يعتبر جنزبرج الاختيار المهني سيورة نمو مرتبطة بنضج الفرد (بوسنة وآخرون 1995).

بالنسبة لجنزبرج فالاختيار المهني يتكون عبر سلسلة من القرارات التي تؤدي إلى سيورة غير قابلة للارتداد. وأن القرارات الأولية تتحكم في القرارات اللاحقة ما يؤدي بالفرد إلى توجيه أكثر وضوح ليصل في النهاية إلى المطابقة بين العوامل الشخصية (الميل و القيم) وإرغامات الواقع (القدرات الدراسية والمنافذ المتوفرة) (J.Charpentier & al 1993).

ترتكز نظرية جنزبرج على ثلاث مراحل أساسية في الاختيار المهني وهي:

- **مرحلة الاختيارات الخيالية:** (Période des choix fantaisistes): تمتد هذه المرحلة حتى سن العاشرة (10) وتتميز بالتقليد ولعب بعض الأدوار من طرف الطفل دون مراعاة واقعية قدراته ومفهوم الزمن (ح. تزروت 1997). إن اختيارات الطفل في هذا السن تسير في اتجاه البحث عن نشاطات مصدر الامتياز والمتعة (Pemartin & Legres 1988).

- **مرحلة الاختيار المحاولاتي:** (Période des choix tentatives).

تمتد هذه المرحلة من 10 إلى 17 سنة. ويشير بمارتان ولوجراس (1988) بأن هذه المرحلة تتطابق مع وعي الفرد بأن عملية الاختيار إشكالية شخصية. كما أن اختيار مهنة معينة في هذه المرحلة له دلالة بالنسبة للفرد حيث ينمو لديه الشعور بأهمية الاختيار لمهنة ذات قيمة بالنسبة له. إن ازدياد شعور الفرد بهذه المشكلة وتطور المنظور الزمني لديه يساعده على الربط بين الأفعال الحاضرة والنتائج المستقبلية. فبالنسبة لجنزبرج فإن معظم الأفراد يعتبرون اختياراتهم كمحاولات ما جعل هذا الباحث

يشير إليها بالاختيار المحاولاتي. يقوم الفرد في هذه المرحلة بالبحث عن قاعدة خاصة لاختياراته ما يؤدي به إلى إدماج عوامل أخرى. ويقسم جنزبرج هذه المرحلة إلى أربعة مراحل أساسية وهي:

أ- مرحلة (الميل) الاهتمامات (11-12 سنة): تتميز هذه المرحلة بظهور الميل والاهتمامات لكن تتغلب على هذه الأخيرة سيطرة أذواق الفرد في اختياراته المهنية.

ب- مرحلة القدرات (13-14 سنة): يكون الفرد في هذه المرحلة أكثر واقعية في اهتماماته إذ يأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجية التي تساعد على تكوين تصورات أكثر موضوعية عن قدراته.

ج- مرحلة القيم (15-16 سنة): يتم خلالها تشخيص القيم التي تجعل من العمل مصدر الرضا (Boussena & al 1995) إذ يبدأ الفرد في أخذها بعين الاعتبار في اختياراته كما يسعى من خلال محاولاته إلى إشباع هذه القيم (Pemartin & Legres 1988).

د- المرحلة الانتقالية (17 سنة): وهي تتوافق مع الفترة التي يقوم فيها الفرد بادماج إرغامات الواقع في اختياراته (Boussena & al 1995)، إذ يتم خلال هذه المرحلة الانتقال من العوامل الذاتية إلى عوامل أكثر موضوعية لكن يتردد الفرد في أخذ القرارات وبالتالي تبرز لديه الحاجة إلى مواقف أخرى لتجريب اهتماماته وقدراته وقيمه حتى يتسنى له أخذ القرارات الحاسمة. كما تبرز في هذه المرحلة حاجة الفرد إلى مرشد لمساعدته على الربط بين الذات والواقع (Pemartin & Legres 1988).

- **مرحلة الاختيارات الواقعية (Période des choix réalistes):** تتوافق هذه المرحلة مع سن 18-21 سنة وتنقسم إلى ثلاث مراحل أخرى وهي:

أ- **مرحلة الاستكشاف (Stade d'exploration):** تبرز في هذه المرحلة حاجة الفرد إلى التجربة لحل مشكلة الاختيار والقضاء على التردد فيه ما يؤدي به إلى استكشاف ميادين أخرى بحثاً عن المعلومات الضرورية لمعالجة إرغامات الواقع. نتيجة لذلك تظهر لديه بعض السلوكات النفسية كالشعور بالقلق وعدم الأمن الناتجة عن ضغوط المحيط، ما يولد بدوره التردد والخوف والشعور بعدم الكفاءة للقيام بعملية الاختيار.

ب- **مرحلة التبلور (Cristallisation):** يقصد بعملية التبلور السيورة التي من خلالها يصبح الفرد قادر على حوصلة مختلف المتغيرات الخارجية والداخلية الملائمة لأخذ القرارات. وفي هذه المرحلة تبرز

الإرادة لدى الفرد في السير بعملية الاستكشاف إلى ذروتها وبناء مخططات نهائية وبالتالي الاتجاه نحو الاستقرار في الاختيار.

ج- مرحلة التخصص: (Spécification): تتوافق مع الإحاطة النهائية بعملية الاختيار والالتزام بمهنة محددة المعالم والسعي للتخصص أكثر فيها مع بروز سلوكيات المقاومة نحو أي توجيه مهني آخر .

حسب العالم جنزبرج فإن سيرورة النمو هذه تتطابق مع سعي الفرد وبحته عن المطابقة بين الميول والقدرات والقيم والمحددات الخارجية .فهذا يعني أن الفرد يهدف من خلال الحصول على مهنة إلى إرضاء نفسه باعتبار المحددات الخارجية وإمكانية استغلال القدرات والميول في ذلك ، استجابة لما يتماشى بقيمه .

يعترف جنزبرج بإمكانية وجود اختلافات بين الأفراد في فترات النمو هذه إذ تكون هناك فروق بين هؤلاء في تجاوزهم لفترة دون الأخرى ويمكن أن لا يتعرضوا كلهم إلى عقبات هذا التحديد (Pemartin & Legres 1988).

3.4- نظرية سوبر (Super 1969)

ينتمي اتجاه سوبر إلى التناول التطوري للسلوك (الاختيار) المهني ويؤكد بدوره على فكرة سيرورة النمو كما بينته أعمال جنزبرج . إن مفهوم صورة الذات يحتل مكانة هامة في نظرية سوبر إذ يرى أن الاختيار المهني ما هو إلا ترجمة لصورة الذات.

لقد اعتبر سوبر كذلك النمو المهني سيرورة تمتد من مرحلة الطفولة إلى الشيخوخة وأن هذه السيرورة يمكن تحديدها والتنبؤ بها ، كما يؤكد على الطابع الديناميكي لهذه السيرورة بما أنها تنتج عن عملية تفاعل بين الفرد والمحيط. إن السلوك المهني ينمو عبر الزمن فهو يتأثر كباقي السلوكات بظاهرة النمو والتعلم، ويمكن تربيته و إثارته بواسطة تجارب ملائمة (Pemartin & Legres1988).

يرى سوبر حسب بمارتان ولوجراس(1988) بأن النمو المهني يتوافق مع سيرورة تكوين وترجمة وتحقيق لصورة الذات. فمن خلال الاختيار المهني فإن الفرد يعبر عن مفهوم الذات لهذا فإن الاهتمام بالنمو المهني بمساعدة الفرد على بناء مفهوم الذات ملائم و واقعي هو الاهتمام بالفرد ذاته. بالتالي فالغاية من ذلك هي الوصول بهذا الأخير إلى المطابقة بين ذاته الخيالية و ذاته الواقعية.

إن مصطلح التسوية (compromis) يحتل مكانة هامة في تناول سوبر الذي يؤكد بدوره على أن الفرد خلال سيرورة النمو يجب أن يصل إلى المطابقة بين اختياراته الخيالية و واقع المحيط. فالمرهق في مساره الدراسي يجب أن يضع نوع من التسوية والحوصلة بين الطموحات المثالية للذات و واقع الذات وبين عالم الخيال وعالم الشغل وبين الذات والمحيط.

لقد أدت أعمال سوبر من خلال نظرية صورة الذات إلى إعادة النظر في تعريف التوجيه المهني الذي أصبح يعرف «بأنه السيورة التي من خلالها يتمكن الفرد من تنمية وتقبل لصورة الذات ولدوره في عالم الشغل. كما يتمكن من خلالها اختبار مفهوم الذات في الواقع وتطويره بفضل احتكاكه مع المحيط» (Pemartin & Legres 1988).

تقوم نظرية سوبر على أربعة مراحل أساسية ويلخصها شاربوني (J.Charpentier 1993) وآخرون فيما يلي:

-مرحلة النمو (الاختيارات الخيالية) (stade de la croissance): خلال هذه المرحلة يمر الفرد من التصورات الخيالية (Fantaisie) إلى التعبير والترجمة للميول والأذواق حسب قدراته وكفاءاته.

- مرحلة الاستكشاف (الاختيارات المحاولاتية) (stade d'exploration): يقوم الفرد فيها باستكشاف اختياراته عبر مناقشات (محاورات) ونتائج الدراسة ومختلف التجارب. فهذه المحاولات تؤدي إلى نضج تصورات الفرد بفعل إدماج عوامل مختلفة من المحيط ما يجعل من اختيارات هذه المرحلة اختيارات مؤقتة.

- مرحلة التأسيس (الاختيارات الواقعية) (stade d'établissement): تتميز باستقرار الفرد في نشاط مهني معين وسعيه لتدعيم مكانته.

- مرحلة الصيانة (stade de maintien): تعبر عن فترة النضج المهني والترقية المهنية. ويعتبر سوبر (1976) النمو المهني سيورة تمتد عبر مراحل مختلفة يلعب الفرد خلالها عدة أدوار، بالتالي فكلما نجح الفرد في هذه الأدوار كلما حقق النجاح في الأدوار اللاحقة. يرى سوبر أن هذه الأدوار هي التي تسمح ب بروز نمط الحياة (style de vie) بالنسبة للفرد.

4.4-أعمال بمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988)

لقد تجسدت أعمال هذين الباحثين حسب شاربوني (1993) باقتراح سيكويبيداغوجية المشروع المهني انطلاقاً من أطر نظرية مستمدة من نظريات النمو الحديثة وخاصة أعمال بياجيه (J.Piaget) و فالون (H. Wallon) ويتلخص هذا التناول فيما يلي:

- **مرحلة لا تمايز الرغبات:** (Période de syncrétisme (indifférenciation) des désirs) تتميز هذه المرحلة بارتباط الاختيارات المهنية بالعالم الخيالي للطفل (jeux Imaginaires)

وبامتزاج العاطفة والخيال لديه كما تبدو هذه المرحلة جد هامة لكونها تحضر المراحل اللاحقة.

- **مرحلة الاستكشاف (10-11 سنة):** تؤدي التنشئة الاجتماعية للطفل وبروز التفكير المنطقي لديه إلى التغيير في علاقة الطفل بعالمه. تتميز هذه الفترة باستكشاف المحيط بطريقة غامضة وغير منظمة وبدون هدف خاص. ويمكن تسميتها بمرحلة استكشاف المحيط لكن يتم ذلك بطريقة جزئية (lacunaire) وعلى أساس اهتمامات مؤقتة.

- **مرحلة استكشاف الذات:** تبدأ من 12 - 13 سنة وتظهر مع فترة المراهقة التي تغير من صورة الذات وتتميز هذه المرحلة بثلاث خصائص رئيسية وهي: التمرکز حول الذات و النمو العاطفي والمعرفي و أهمية جماعة الرفاق.

- **مرحلة بروز المشاريع المهنية أو المشاريع الخاصة.**

إن الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته يحاول ترجمتها عن طريق أدوار اجتماعية أو مهنية وبالتالي فعبء سياق هذه العملية التي تتم من خلالها بناء الهوية الاجتماعية للفرد تنتج استقلالية المشاريع وتطوير التصورات المهنية. وهذا التكوين الاجتماعي (التدريجي) للذات يؤدي بالفرد إلى اختيار المشروع الذي يقوم بترجمته عملياً في المرحلة النهائية عن طريق سلوكيات وإستراتيجيات المشروع وهذا ابتداءً من (16- 17 سنة). وما يميز هذه المرحلة هي قدرة الفرد على أخذ القرارات وتكييفها لارغامات المحيط الخارجي كما أن الرهان الحقيقي في هذا السياق هو الانتقال من مشروع تصوري (خيالي) إلى مشروع فعلي.

أما النظريات التي تندرج أعمالها ضمن التناول التحديدي الذي يعتبر الاختيار المهني حدث يتحدد من خلال المطابقة بين شخصية الفرد ومتطلبات المهنة يمكن الإشارة إلى نظرية آن رو (Anna Roe) ونظرية جون هولند (J. Holland).

5.4 - نظرية آن رو: (Anna Roe 1957).

تعتبر نظرية آن رو ضمن التناول التي اعتمدت في تفسيرها للاختيار المهني على مبادئ التنشئة الاجتماعية و رعاية الطفل في المحيط الأسري ، ولقد تركزت افتراضاتها حول أنماط الشخصية وعلاقتها بالاختيار المهني كنتيجة لتفاعل الطفل بالمحيط الأسري .

ترى هذه الأخيرة حسب بمارتان ولوجراس (1988) أن العلاقات السائدة بين الطفل والأولياء من شأنها أن تؤثر على الاختيارات المهنية المستقبلية. لقد ارتكز تصور آن رو (Roe) على خبرة الطفل المبكرة وما يصاحبه من خبرات سارة ومؤلمة (إشباع وإحباط) في تحديد ميادين تصريف الطاقة النفسية و توجيهاتها في المستقبل وأن الخبرة المبكرة لا تؤثر فقط على ميول الطفل وإنما حتى على اتجاهاته وكفاءاته. تؤكد آن رو « أن الحاجة إلى تحقيق الذات هي الأساس في الاختيار المهني و أن الجو الأسري الذي احتضن الطفل من العوامل الأساسية لاختيار مهنة المستقبل » (أوزنجة 1987).

أما فيما يتعلق بنوع العلاقات التي يمكن أن تسود بين الطفل ومحيطه الأسري ونوع الاتجاهات التي يمكن أن تبرز من جراء ذلك فإن آن رو (Roe) تميز حسب بمارتان ولوجراس (1988) بين ثلاث اتجاهات رئيسية :

- **الطفل مركز الاهتمام** (l'enfant centre d'attention): يتميز هذا الاتجاه بالإفراط العاطفي

ويكون الطفل مركز الاهتمام المفرط ما يؤدي إلى وضعه في تبعية تامة اتجاه أولياءه.

- **الطفل المتجاهل الوجود** (l'enfant évité) : يتسم هذا الاتجاه بالإهمال المفرط نحو الطفل إذ لا يتلقى هذا الأخير أية عناية و أي تشجيع وتحفيز من طرف الأسرة وغالبا ما يسود هذا الجو الأسري علاقة الرفض والإهمال والتذليل لسبب معين.

- **الطفل المقبول (l'enfant accepté):** وهو الطفل المتوافق النمو في الدائرة الأسرية ويتم تقبله كعضو كامل النمو مع إشباع الحاجات. يسود هذا الجو الأسري رعاية تامة يتلقى فيها الطفل كل الاعتبارات و التشجيعات. يعتبر هذا الاتجاه ،مقارنة بالأنماط السابقة أكثر إيجابية بالنسبة للطفل. فعلى هذا الأساس افترضت آن رو بوجود علاقة بين هذه الأنماط وتوجيهات الطاقة النفسية و أكدت على التوجيهين التاليين:

-التوجيه نحو الأشخاص: الذي يتميز بظهور النزعة إلى النشاطات الاجتماعية والأشخاص.

-التوجيه نحو الأشياء : يتميز ب بروز الميول نحو الجوانب الأخرى من المحيط غير الجوانب العلائقية والاجتماعية ،كالنشاطات التقنية مثلا.

من خلال هذه المبادئ توصلت آن رو إلى الاستنتاجات التالية:

-يميل الطفل مركز الاهتمام إلى التوجيه نحو الأشخاص وبالتالي إلى الأنشطة المهنية الاجتماعية.

-يميل الطفل المتجاهل الوجود إلى التوجيه نحو الأشياء وبالتالي إلى الأنشطة المهنية التقنية وهذا ناتج عن نفوره من العلاقات الاجتماعية.

-يميل الطفل المتوافق النمو إلى كلا التوجيهين وبالتالي يوفق بين الميل إلى الأنشطة الاجتماعية

والتقنية. يتميز هذا النمط بالاستقلالية في الاختيارات المهنية التي تحددها أكثر التجارب الشخصية للفرد.

6.4- نظرية جون هولند (1973 J. Holland)

تعتبر نظرية هولند من بين النظريات التي انطلق منها عدة باحثين لبناء روائز واستبيانات وقوائم

المهن و من بينهم مولر(Muller) وجوندر(Gendre) وديبون (Dupont) وبنيدتو(Benedetto).

يتفق هولند والباحثة آن رو (A.Roe) في تأكيدهما على دور الأولياء والمحيط الأسري في تحديد

الاتجاهات المستقبلية للفرد إذ يؤكد هولند حسب بمارتان ولوجراس(1988) كذلك على تأثير هذا المحيط حيث أن كل محيط أسري يوفر للفرد مجموعة من فرص وإمكانيات خاصة به. فالأولياء ذوي

الاتجاهات الواقعية يدفعون بأولادهم إلى الواقعية في الاختيارات. يقوم الأبناء في ظل هذا الاتجاه

بتأسيس محيطهم الخاص ويكون حسب المتطلبات الأسرية وحسب استجابات هذه الأخيرة لحاجيات

الأبناء، على هذا الأساس تتم عملية التعلم (مبدأ الثواب والعقاب) ، إذ أنه كلما اشتبه الطفل بأحد الأولياء كلما كان ثوابه أكثر وبالتالي كلما امتثل الطفل بالنموذج الأسري.

حسب بمارتان ولوجراس (1988) يعتبر هولند الاختيارات المهنية تعبير عن شخصية الفرد فهذا الاختيار يعكس حوافز الفرد و دوافعه وشخصيته وقدراته. تعتبر المهنة بالنسبة للفرد محيط ونمط حياة أكثر من أن تكون مجرد مجموعة مهام العمل. فما الاختيارات المهنية إلا عمليات اسقاطية يترجم من خلالها الفرد صورة الذات كما يترجم من خلالها معارفه للمهنة.

افترض هولند أن هناك ستة أنماط للشخصية كما أن هناك ستة أنماط للبيئات. ويؤكد هذا الأخير على أن نمط الشخصية ينتج عن تفاعل القوى الثقافية والشخصية . وحسب هذا العالم فإن الفرد يتعلم قبل كل شيء تفضيل نشاطات معينة التي بدورها قد تؤدي إلى بروز الميول وهذه الأخيرة تؤدي بدورها إلى ظهور الكفاءات وفي النهاية يؤدي تضافر الميول والكفاءات معا إلى تكوين الاستعدادات.

لقد توصل هولند إلى وضع قائمة للشخصية (Inventaire de personnalité de Holland) وبين فيها مختلف أنماط الشخصية . يتميز كل نمط بمجموعة من الخصائص ،ينتمي الفرد إلى كل نمط إذا اشتبه بخصائص هذا النمط. كما افترض هولند أن هناك ستة أنماط للبيئات تتميز عن بعضها بمجموعة من الخصائص. فحسب هذا الأخير فإن السمات الغالبة لكل محيط تعتبر نتاج للسلوكات و لاتجاهات أفراد هذا المحيط، وبالتالي كلما تعرفنا على نمط أفراد هذا المحيط كلما أمكن التنبؤ بالجو الذي يسود في هذا المحيط.

يشير هولند إلى أنه يزداد الميل والفعالية والاستقرار في الاختيار والإنجاز في العمل إذا تحقق الانسجام بين نمط الشخصية مع نمط البيئة أو المحيط. أما فيما يخص أنماط الشخصية التي أكد عليها هولند حسب بمارتان ولوجراس(1988) فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- **الواقعي** : (Le type Réaliste) : يتميز بأنه يميل إلى النشاطات الملموسة ينفر من النشاطات المجردة كما يتميز بافتقاره إلى المهارة والعلاقات الاجتماعية و له نزعة إلى القيم السياسية و الاقتصادية

- **الفنان** : (Le type artistique) : يميل هذا النمط إلى أن يكون تعبيريا ومبدعا. يتميز بضعف الأنا والميل إلى الانطواء نظرا لافتقاره للجانب العلائقي . يتجنب النشاطات المعقدة أو التي تتطلب مجهود جسدي و يعتبر الفن بالنسبة له كعامل وساطة لتوطيد علاقات مع الواقع و مع الآخرين.
- **المقدام** : (Le type entreprenant) : يميل إلى النشاطات التي تتطلب السيطرة و الإقناع و القيادة و يبحث عن مكانة هامة لإخضاع الآخرين لسلطته .
- **الثقافي** : (Le type intélléctuel) : يميل هذا النمط إلى الفكرة أكثر منه إلى الفعل وله النزعة للنشاطات المعقدة (التي تطرح مشاكل) و يتميز بالتنظيم و الميل إلى البحث والفهم أكثر و بالنفور من النشاطات المتكررة .
- **الاجتماعي**: (Le type Social) : يتميز بالنزعة للعمل مع الآخرين ذو طابع اجتماعي متطور و يميل إلى الانشغالات الدينية و الإنسانية و ينفر من النشاطات الذهنية والفيزيقيّة. كما أنه يفضل النشاطات التي تطغى عليها المشاعر و الأحاسيس و الجانب العلائقي و التعبير الشفاهي.
- **المتمسك بالعرق** : (Le type Conventionnel) يبدو خاضع و يتجنب المواقف الغامضة و يميل إلى المهن المادية . كما يولي أهمية للمكانة و يتميز بقوة الأنا الأعلى و المراقبة الذاتية الكبيرة و احترام القوانين و يميل إلى العمل المنظم .

5- العوامل المؤثرة على الاختيار المدرسي والمهني :

- يظهر من خلال ما سبق أن تكوين الاختيارات المهنية إشكالية لا يمكن حصرها من جانب واحد بل أن التعبير بالاختيارات غالبا ما يرتبط بعدة جوانب منها الاجتماعية-المحيطية والنفسية.
- إن التساؤل عن طبيعة القرارات يطرح إشكال جد معقد نظرا لتأثير مختلف المحددات التي تتدخل -في آن واحد - عند التعبير بالاختيارات وهذا من جهة ، ومن جهة أخرى تعتبر اختيارات الفرد قابلة للتغير والنمو والتأثير إذ أن بناء واقتراح برامج لتربية الاختيارات للتنمية السلوك المهني والشخصي للفرد مبدأ يسير في هذا الاتجاه.

هناك عدة دراسات حاولت حصر عوامل الاختيار ومحدداته ويمكن الإشارة إلى ما يلي :

1.5- المحددات الاجتماعية والمحيطية: إن اختيار مهنة المستقبل أو بناء المشروع المهني- الذي لا يمكن أن يصاغ من العدم كما أشير إليه سابقا- عملية غير مستقلة عن المحيط الذي ينشأ فيه الفرد. فهذا المحيط يمكن أن يكون مصدرا محفزا للفرد كما يمكن أن يكون كذلك عاملا مقصرا لمحاولاته .

في هذا الإطار أشار الكثير من الباحثين إلى الدور الذي يلعبه المحيط في تبلور سلوكيات الأفراد إذا يؤكد فالون (H.Wallon 1967) حسب بمارتان ولوجراس (1988) على أهمية المحيط وتأثيره في النمو السيكولوجي للفرد إذ يعتبر هذا الأخير (المحيط) كنسق من العلاقات الخاصة بين الفرد والمحيط الاجتماعي والمهني. فالمشروع لا يمكن أن يكون دون الرجوع إلى المحيط الذي ينمو فيه الفرد .

يرى وينيكوت (winnicott 1983) أن خاصية النضج لا يعني فقط نمو خصائص الفرد بل هناك عملية تطبيع اجتماعي وأن تحقيق عملية النضج هذه مرهون بتوفير محيط مساعد لذلك. فنمو الطفل يكون بطريقة عادية حسب نفس الباحث إذا ما توفرت له كل الظروف وإن لم يقصر المحيط في وظائفه الأساسية (Pemartin & Legres 1988).

يشير الباحثان بلو وبارنس (Blau & Parnes 1956) إلى أن البنية الاجتماعية والقيم ومعايير المجتمع ونوع الاقتصاد والتكنولوجيا عوامل تلعب دورا هاما في تطور الفرد. فهذا يؤثر على معارف الفرد وقدراته ومستوى تفتحته على العالم المهني كما يؤثر كذلك على بعض المحددات الآنية لعملية الاختيار (Pemartin & Legres 1988).

أما طوفينغ (F.Tofigh) فيشير -في هذا السياق -إلى أن المحيط العائلي يؤثر على سلم المهن حيث ينخفض مستوى الطموحات ومستوى المهن التي يأمل فيها الفرد كلما انخفض المستوى الثقافي والاجتماعي للعائلة. وهذا التأثير يتزايد عبر الزمن إذ يرتفع عند السن (14-15) مقارنة بالسن (11-12). كما يؤكد هذا الأخير على أن مستوى الطموح يرتفع كذلك حسب السن في أوساط العائلات التي تتميز بمستوى اقتصادي مرتفع مقارنة بالأوساط الاجتماعية الأخرى (Pemartin & Legres 1988).

يؤكد العالم بيرري (R.Piret) حسب بمارتن ولوجراس (1988) على تأثير عامل التنشئة الاجتماعية الذي يؤدي بالفرد إلى الاختيار ضمن الاتجاهات السلوكية المتعددة والتي تجعل منه فردا متوافقا بين

أقران جنسه، ما يؤدي بدوره إلى بروز السلوكات النمطية حسب الجنس وإلى ظهور الأدوار المتطابقة مع ذلك.

لقد توصل روكلان وياشر (Reuchlin & Bacher 1969) من خلال دراستهما لتأثير العوامل الاجتماعية على الاختيارات المهنية إلى أن مشاريع التلاميذ ومساراتهم الدراسية مرتبطة بمستوى التطور الاقتصادي للمنطقة التي ينمو فيها هؤلاء وبالوضع الاجتماعية والثقافية للعائلة وبالتخصص المتبع من طرف هؤلاء التلاميذ (عن ح. تزولت 1997).

أما جيشار (J.Guichard 1985) فلقد بين من خلال دراسته لاختيارات الطلبة بفرنسا أن جهاز التعليم قد توصل إلى خلق مجتمعات تختلف فيما بينها اجتماعيا وجنسيا في مختلف شعب البكالوريا ، إذ تتميز هذه الشعب بفروق جنسية وفروق مرتبطة بالأصل الاجتماعي. ويعتبر أبناء العمال البسطاء أقل حظا في الحصول على البكالوريا العلمي والرياضي مقارنة بأبناء المسؤولين وذوي المهن الحرة و الذين يملكون أكثر الحظوظ لمتابعة الدراسات العليا. كما أن الإناث أقل حظا من الذكور في الحصول على البكالوريا العلمي و الرياضي خاصة في الوسط الاجتماعي ذات المستوى المعيشي المنخفض. بالإضافة إلى هذه النتائج ، بينت الدراسة كذلك أن الاختيار يتم من طرف الطلبة و أوليائهم حسب نسق تصورهم للمستقبل وللمهنة الممكنة القيام بها بعد التخرج.

أما الدراسة الثانية التي قام بها نفس الباحث (1985) في منطقة ليل بفرنسا على 4994 مسجل بالجامعة ، فإنها تهدف إلى معرفة مختلف العوامل المؤثرة على عملية التوجيه في أول تسجيل لهؤلاء الطلبة بالجامعة ، بمعنى التصورات المختلفة التي يملكها الطلبة حول اختياراتهم . وقد توصل الباحث إلى وجود فروق معتبرة في هذه التصورات حسب الأصل الاجتماعي و الجنس ونوع التخصص، إذ أن الطلبة الذكور من الأصل الاجتماعي المرتفع قد سجلوا في اختصاص الطب و العلوم الاقتصادية ثم الصيدلية ، بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية والتسيير ثم شعب أخرى اجتماعية . كما أنه بالإضافة إلى ذلك لاحظ الباحث عدم وضوح الإجابات الخاصة بنوع المهنة المرغوب فيها في المستقبل. ومن بين 4994 مستجوب لم يتحصل الباحث إلا على 3334

إجابة أي بنسبة 2/3 من الطلبة فقط الذين تمكنوا من الإجابة عن السؤال الخاص بمهنة المستقبل، كما أن معظمهم ينتمون للأصل الاجتماعي المرتفع (عن ح. ترولت 1997).

بالإضافة إلى العوامل المتصلة بالمحيط الاجتماعي يؤكد الباحثين محددات ذات علاقة مباشرة بالجو الأسري ونوعية العلاقات السائدة وتأثيرها على الطموحات المستقبلية. لقد أشار هورني (Horney) إلى أن العلاقات التي تسودها الضغوط في الجو الأسري تولد لدى الطفل الشعور بعدم الأمن و الذي يؤدي بدوره إلى الحاجة إلى السلطة والنجاح الاجتماعي. وفي نفس السياق يشير العالم دينس (Dynes) إلى أن العلاقات المتميزة بالصراعات داخل الأسرة غالبا ما تصاحبها الطموحات المهنية المرتفعة. بينما يوضح العالم ماكلياند (McClelland) أن الأطفال الذين يتمتعون بالاستقلالية عند تحمل المسؤوليات تكون طموحاتهم المهنية والحاجة إلى تحقيق الذات جد مرتفعة (Pemartin & Legres 1988).

تعتبر آن رو (A.Roe 1988) من بين الباحثين الذين حاولوا تصور العلاقة بين نمط التربية والاختيار المهني وذلك بافتراضها لثلاثة أنماط من التربية وتوجيهات الطاقة النفسية عند الفرد ، إذا يميل الطفل موضوع التركيز العاطفي المفرط إلى المهن الاجتماعية ويميل الطفل المتجاهل الوجود إلى الأنشطة المهنية التقنية و العملية . أما الطفل المتوافق النمو في الدائرة الأسرية، فإنه يوفق بين الميل إلى النشاطات الاجتماعية و التقنية .

2.5-العوامل الشخصية:

1.2.5- الجنس : إن نوع الرعاية والتنشئة الاجتماعية غالبا ما يكون إطارا مرجعيا يكتسب به الطفل اتجاهاته نحو بعض الأنشطة وبالتالي الميل إلى بعض الأدوار حسب الجنس. من خلال هذه العملية تتكون لدى كل طفل حسب جنسه تصورات عن مختلف الأنشطة تجعله يميل إليها أو ينفر عنها. ويتفق العلماء على أن عامل الجنس من بين المحددات الرئيسية في تكوين التصورات المهنية وبالتالي الاختيارات المهنية المستقبلية.

في هذا الإطار توصل لارصوبو (Larcebeau 1978) حسب بمارتان ولوجراس (1998) إلى أن الرجال يميلون أكثر إلى اختيار النشاطات الرياضية و العلمية والتقنية (التوجيه نحو الأشياء)، بينما

ميول النساء تتجه أكثر نحو الأشخاص . وهذا التوجيه ينتج عنه نمطين من الشخصية : نمط يتميز بالعاطفة وبالحساسية ، أما النمط الثاني فهو أكثر نشاطا وصلابة. يميل النمط الأثوي إلى معرفة الأشخاص ويتميز بحساسيته بالقيمة العاطفية للأشياء وبتفتحه للآخرين. أما النمط الثاني فيميل أكثر نحو ميدان الاكتشافات و تحويل العالم الفيزيقي.

تؤكد دراسة ديسكومبس (Descombes 1971) الذي استعمل اختبار كودر (Kuder) للميول والاهتمامات على نفس النتائج حيث توصل إلى أن الذكور هم أكثر ميلا للأعمال الميكانيكية ثم العلمية ونشاطات الهواء الطلق. بينما تتجه ميول الإناث إلى مجال الخدمات الاجتماعية (Pemartin & Legres 1988).

يشير نوتان (Nutin 1980) حسب بمارتن ولوجراس (1988) إلى أن الميل إلى تحقيق الذات يقع عند الإناث في مستوى العلاقات الاجتماعية، بينما يتضح أكثر هذا الميل في الأداءات الفردية عند الذكور. أما بالنسبة للباحث زازو (B.Zazzo) فإن أعماله تبين بأن الحاجة إلى النجاح الاجتماعي مرتفعة أكثر عند الذكور مقارنة بالإناث.

يوضح الباحثان بمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988) أنه لا يمكن التأكيد على انخفاض الحاجة إلى النجاح عند الإناث مقارنة بالذكور ، لأنه تحت تأثير الأدوار الاجتماعية فإن الحاجة إلى النجاح قد تبرز بأشكال مختلفة وبالتالي فإن نفس الحاجة يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة. 2.2.5- الميول والاهتمامات: تعتبر الميول و الاهتمامات من المحددات الأساسية للاختيار المهني و هذا نظرا لدورها في تحديد اختيارات الفرد و اتجاهاته الدراسية والمهنية المستقبلية. لهذا فلقد تناولتها أعمال عدة باحثين و اختلفت آرائهم في ذلك.

يشير تيترو وآخرون (B.Tetreau & al 1987) إلى أن قيم العمل والاهتمامات المهنية ،مصطلحات ، كانت موضوع دراسات إمبريقية من طرف عدة باحثين منذ تقريبا سبعين سنة وهذا بالنسبة للاهتمامات ومنذ ستين سنة بالنسبة للقيم المهنية. ومن جهة أخرى كانت العلاقة بين الاهتمامات والقيم في ميدان علم النفس المهني موضوع تساؤلات منذ أكثر من ثلاثين سنة.

تمثل معرفة الميول حسب بوهلر (Buhler) إحدى المشكلات الأكثر صعوبة بالنسبة لعلم النفس لأنها ظاهرة معقدة و غير معروفة إلى حد الآن ولذلك فمن الصعب تفسير تطورها وتكوينها. فمصطلح الميول لا يعني فقط مجموعة متفرقة من السلوكيات الظاهرة بل هي كذلك بناء معقد من الرغبات (Super 1964).

يوضح تي ترو وآخرون (B.Tetreau & al 1987) أنه إذا كانت نتائج الدراسات باستطاعتها المساهمة في فهم العلاقة الموجودة بين الاهتمامات المهنية وقيم العمل فإنها لم تعالج إشكالية تفاعلها في نمو الأفراد و في سيورورة اختياراتهم المهنية . كما أنها لم تعالج كذلك الإشكالية الخاصة بعلاقة هذه المصطلحات بالجوانب الدينامكية الأخرى للسلوك مثل القدرات و الحاجات.

تعتبر دراسة الميول و لاهتمامات من المواضيع المعقدة وهذا نظرا لتعدد طبيعتها لذلك تم ربط هذا المصطلح بمفاهيم أخرى ومنها القيم و الحاجات بل في بعض الأحيان توصل الباحثين في محاولاتهم لتعريف هذا المفهوم إلى تقديم تعاريف للقيم.

فمن بين هؤلاء الباحثين حسب بيرترود وآخرون (S. Berthroud & al 1977) نجد سطول (F.Stoll 1972) الذي توصل إلى تقديم تعريف للاهتمامات في محاولته لتعريف القيم. فيشير إلى أن القيم هي الأهداف المجردة التي نسعى لتحقيقها كالحقيقة والسلطة و الوحدة والإخلاص للغير.....إلخ . فهذه الأهداف يمكن أن تكون على أنواع ومستويات مختلفة لكونها ترتبط بالإطار المرجعي (Cadre de référence) الذي نستعمله. فالقيم تتطابق بمجموعة لا متناهية من النشاطات والأشياء التي يشعر بها الفرد كوسائل باستطاعتها أن تؤدي به إلى قيم معينة. أما الاهتمامات فهي تلك القوى التي تربط الفرد بهذه الوسائل فهي تعبر عن الأهمية النسبية التي يوليها الفرد للقيمة المنشودة .

ما جعل سوبر (Super 1964) يشير إلى أن الفرق الذي وضع بين الاهتمامات والقيم هو فرق تعسفي . فبالنسبة لهذا الباحث فالاهتمامات هي تعبير ملموس للقيم أو تعبير للقيم عن طريق الأشياء و النشاطات المتوفرة في المحيط فهي أكثر تأثرا بالمعارف والظروف من القيم (S. Berthroud & al 1977).

يشير الباحث إفاي (Ivey 1963) إلى أن الاهتمامات هي التي تحدد اتجاهات المسارات المهنية، أما القيم فإنها تؤثر على اتجاهات الفرد و رضاه عن العمل. أما العالم كنان (Knapp 1979) فإنه يشير إلى أنه إذا كانت الاهتمامات تساهم في تشخيص مجموعة من النشاطات التي يعتبرها الفرد مهمة بالنسبة له فإن القيم تساهم في توضيح الأهمية النسبية التي يوليها الفرد لهذه النشاطات (B.Tetreau & al 1987).

أما الباحث أوزيباو (Osipaw 1973) فيماثل (Assimile) الاهتمامات للحاجات، أما القيم فهي ذات أصل اجتماعي وهذه الأخيرة تمثل نوع من التسوية (compromis) أو المطابقة بين البنية الشخصية للفرد والأنظمة الاجتماعية السائدة. أما الحاجات والاهتمامات فتبدو أنها ذات تركيب داخلي مرتبط أساسا بالفرد (fundamentally intrinsic to individuals) ومستقل تماما عن المحيط. وفي ظل دراسته للعلاقات الموجودة بين القيم والحاجات والاهتمامات يشير هذا الباحث إلى أنه توجد علاقات دقيقة بين المصطلحات الثلاثة. فيؤكد على خاصية التداخل فيما بينها إلى حد أن التفرقة بينها تبدو غير ملائمة (S.Berthroud & al 1977).

أما الارصبو (Larcebeau 1979-1982-1983) الذي استند إلى أعمال سوبر (1973) فحاول أن يبين أن الحاجات هي أساس القيم و الاهتمامات إذ يشاطر وجهة النظر القائلة بأن القيم هي تلك الأهداف التي نسعى لتحقيقها لإشباع الحاجات. أما الاهتمامات فهي حسب هذا الباحث تلك النشاطات والوسائل (Objets) التي بواسطتها يتم تحقيق القيم وإشباع الحاجات ويستخلص بأن الاختيارات والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نشاطه المهني خاضعة لسلم القيم (B.Tetreau op cit) و بذلك يقترح هذا الرأي من ما أكد عليه سطول (F.Stoll).

يشير بريور (Pryor 1979) حسب تيترو وآخرون (Tetreau & al 1987) إلى أن الاهتمامات لها صلة بنشاطات العمل أما القيم فهي تعني نوعية العمل ذاته.

يوضح كاتز (Katz 1969) الذي حاول أن يميز بين مصطلحي الاهتمامات والقيم أن القيم ترتبط و تنطبق بنتائج النشاطات (كالأهمية والهدف والفائدة المنتظرة) بينما تدل الاهتمامات على الوسائل المختلفة التي بواسطتها يمكن تحقيق الهدف المنشود (B.Tetreau & al 1987).

في إطار توضيح العلاقة بين الاهتمامات المهنية وقيم العمل يرى لوكونت (Lecomte 1984) حسب تيترو (B.Tetreau) أن العلاقات الموجودة بين هذه العوامل علاقات جد معقدة .بالتالي يجب طرح الصلة المتبادلة بينها بعلاقتها مع العوامل الأخرى المتداخلة عليها في الاختيار المهني وخاصة فيما يتعلق بالكفاءات والظروف الاجتماعية والاقتصادية وذلك في إطار شامل يأخذ بعين الاعتبار احتمال التفاعل بين الحوافز والمحيط.

في تطرقه إلى طبيعة الميول يرى دريفر (J.Drever) الذي يشاطر وجهة نظر أوزيباو (1973) أن «الميل عنصر أو وحدة من وحدات تكوين الفرد، و قد يكون هذا العنصر فطريا أو مكتسبا، و نتيجة لذلك يتكون لدى الفرد شعور بقيمة مجموعة من الأشياء أو الأمور المتصلة بميدان معين من ميادين المعرفة»(عبد الرحمان عيسوي 1974).

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الميل يعتبر عنصر من عناصر تكوين الشخصية وقد يكون هذا العنصر فطريا يولد به الفرد أو قد يكتسبه هذا الأخير من خلال تفاعله مع المحيط، فعلى هذا الأساس تتكون لدى الفرد اتجاهات نحو الأشياء و المواضيع.

أما الباحث دريفر (Drever) فلقد تناول مفهوم الميل ،حسب أحمد زكي صالح (1959)، من ناحيتين وهما :

– الناحية البنائية : فالميل عبارة عن عنصر أو وحدة في تكوين الفرد، إما فطري أو مكتسب يجعل صاحبه ينتبه لأمر معين أو لأمر تتعلق بموضوعات معينة .

– الناحية الوظيفية : الذي يعتبره بأنه نوع من الخبرة الوجدانية تستدعي اهتمام صاحبها وغالبا ما ترتبط بانتباهه إلى موضوع معين أو يصاحبها عمل ما .

أما هاريزمان (P.L.Harizman) فيشير في تعريفه للميل إلى أنه أي تفضيل يبدأ به الفرد عندما تتوفر لديه فرص الاختيار. و لا يقتصر هذا على الميول المهنية والدراسية فقط، وإنما هناك كذلك الميول السياسية و الاقتصادية (عبد الرحمان عيسوي، 1974).

من خلال هذا التعريف فإن الميل هو ما يفضله الفرد عندما يكون في موقف الاختيار المتعدد الفرص. و بالتالي تتولد لدى الفرد حالة شعورية و وجدانية تسبق فعل الاختيار التي تدفعه إلى الميل لموضوع دون آخر. حسب هذا التعريف فإن هذا الشعور لا يقتصر على مواضيع معينة فقط كالدراسة و المهنة و إنما يتعدى ذلك إلى ميادين سياسية أو اقتصادية.

يرى سترونج (Strong) الذي وضع أهم اختبارات الميول المهنية و أكثرها شيوعاً أن الميل استجابة حب في حين أن النفور استجابة كراهية. و يكون الميل لشيء موجود إذا كنا شاعرين به، و بعبارة أوضح عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد و تهيؤ نحوه (التومي الشيباني، 1983).

يتبين من خلال هذا التعريف أن الميل هو الشعور و الإحساس الذي يكونه الفرد اتجاه موضوع معين. فيعبر الفرد بمشاعره نحو هذا الموضوع (دراسة، مهنة، شخص) باستجابة ذات اتجاهين فإما يكون استجابة حب أو كراهية. فالميل ينطلق من ذات الفرد نحو موضوعات خارجية ليعطي لها معنى و بالتالي يستجيب لها حسب الشعور الذي يكونه عنها. فيتضح أن الميل عامل مهم جدا في تحديد اتجاهات الفرد و خاصة في الميادين الدراسية و المهنية.

يذهب تعريف وارن (Waren) في هذا الاتجاه إذ يعرف الميل أنه شعور يصاحبه انتباه لموضوع ما أو اتجاه يتميز ببؤرة الانتباه على موضوعات خارجية (رشدي لبيب، 1974). فهذا الشعور هو الذي يجعل الفرد يركز انتباهه على موضوعات خارجية ويسقط عنها اهتماماته و ينجذب نحوها و بالتالي يرغب فيها. «فهذا يرتبط بنواحي السلوك التقليدية الثلاثة وهي الإدراك و الوجدان و النزوع كما أشار إليه إنجليش (English) في تناوله للميل» (أحمد زكي صالح، 1950). فيقصد بالميل نزعة الفرد نحو تفضيل نشاط معين على آخر و قد يكون النشاط مهنة، دراسة أو هواية (عبد الحفيظ مقدم، 1992).

هذا ما يذهب إليه كذلك العالم فرويد (Freud) الذي يعرف الميل بأنه من الناحية الذاتية تعبير عن وجدانات و هما الحب و الكراهية نحو الأشياء و من الناحية الموضوعية فإنها تمثل ردود الأفعال نحو

الأشياء(رشد يليب). فيقصد بالميلول إذا نزع الفرد نحو تفضيل نشاط معين على آخر و قد يكون النشاط مهنة، دراسة أو هواية (عبد الحفيظ مقدم 1992).

يمكن من خلال التعاريف السابقة أن نستنتج ما يلي :

- الميل عنصر من عناصر تكوين الشخصية و تركيبها .

- الميل متصل بالاتجاه النفسي و يعبر عن الحالة الوجدانية للفرد و عن شعوره نحو الآخرين ونحو الأشياء و المواقف المختلفة .

- يمتد الميل من الشعور بالحب إلى الشعور بالكراهية .

- الميلول هي التي تعطي معنى (إنساني) لوجود الفرد في مجال دراسي أو مهني معين.

- الميل عامل من عوامل استقرار الفرد في نشاطه.

- يتولد الميل نحو موضوع ما أو النفور عنه من خلال شعور الفرد بالموضوع ذاته.

- الميل مرتبط بوجدانات الفرد و إدراكها وتصوراتها .

- يمكن أن يكون الميل فطريا أو مكتسبا من خلال تفاعل الفرد مع المحيط. و الميل هو الذي

يولد الرغبة في شيء معين. بل يمكن اعتبار الرغبة استجابة الفرد لما يميل إليه فهي تعبير عن

اهتمامات الفرد و وجداناته.

والرغبة كما يعرفها دنفر (Denver) هي مصطلح عام و شهية مصحوبة بوعي واضح لموضوعات

معينة فهي تنطوي على إدراك الغرض المستهدف و الاهتمام بحياته و امتلاكه (عبد الحميد زهران 1980).

نقصد بالرغبة في هذا البحث الاختيار الذي يعبر ويصرح به التلميذ إزاء نشاط دراسي معين

سواء تعلق الأمر بالجدوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي أو بالشعب المختلفة في السنة الثانية ثانوي

. و بالتالي يقوم بصياغتها ببطاقة الرغبات عن طريق ترقيمها حسب تفضيله.

الفصل الثاني:

المشروع المدرسي والمهني كهدف بيداغوجي

لعملية التوجيه

مقدمة:

إن تطور التوجيه ومناحيه ونظرياته أدى بالكثير من الباحثين في هذا الميدان إلى تطوير مفاهيم عدة وإعادة النظر في مفاهيم أخرى. و نتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم المشروع كما تناوله مختلف الباحثين في السنوات الأخيرة و إلى مصطلح الإعلام باعتباره سيرورة تربوية لعملية التوجيه ونشاط بيداغوجي لتربية المشروع.

1- المشروع المدرسي والمهني كهدف بيداغوجي لعملية التوجيه

1.1- مصطلح المشروع المهني:

يعتبر مصطلح المشروع المهني مفهوما حديثا وحصيلة التطورات المختلفة التي عرفها ميدان التوجيه و خاصة بعد المساهمات النظرية حول الاختيار المهني إذ أدى ذلك إلى إعادة النظر في مفهوم الاختيار المهني باعتباره سيرورة نمو ممتدة عبر الزمن ومرتبطة بنضج الفرد ويتعدى بذلك أن يكون مجرد قرار آني. كما جاء مصطلح المشروع نتيجة لتطور التوجيه من التوجيه الجماعي الذي يعتمد على التخطيط حسب الحاجيات الاقتصادية إلى التوجيه الفردي الذي يعتمد أساسا على النمو المهني للفرد ودوره في بناء الاختيارات و المشاريع ، وبالتالي جاء مفهوم المشروع ليحل محل الصيغة التقليدية للتوجيه.

إن الوصول بالتلميذ إلى أن يكون الصانع الحقيقي لمستقبله عبر تكوينه و توجيهه بواسطة مشروعه من الغايات و المرامي التربوية السامية. فمن الطبيعي أن يكون الهدف من تدخل الأستاذ والموجه و الأولياء هو العمل على بروز مشاريع دراسية ومهنية منظمة .

يشير الباحث أحمد فرح(1996) إلى أن « التوجيه المدرسي و المهني الذي يراد له أن يكون عملية معقلنة رصينة و متروية ومدروسة تتم عن دراية و اقتناع بعد التشبع بما يلزم من المعلومات هو في الحقيقة اختيار لمسار تعليمي معين] [.....]. و إذا سلمنا أن مدار عملية التوجيه المدرسي والمهني هو إعانة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي دراسة و تكويننا وحرفة ، فإنه

وجبت مساعدته على استكشاف وتوظيف طاقاته الكامنة و تفجيرها بحيث تصبح عامل دفع إلى النجاح التعليمي و العملي [...]. بهذا المفهوم يصبح المشروع تماشيا يتيح للتلميذ أن يصرف نفسانيا و وجدانيا المعادلة الصعبة المتمثلة في أن يوافق بين قدراته و بين الوضعيات المتاحة له عمليا ، مع السعي دائما إلى مضاعفة فرص نجاحه بالمفاوضة المستمرة بين المعطين أي بأن يضع لنفسه الخطط العملية المناسبة .

لقد أصبح التوجيه بعد تطوره من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي عملية سيكويديداغوجية تهدف إلى بناء المشاريع وبتغير النظرة هذه أصبح للتلميذ مكانة أساسية في بناء استراتيجيات لنموه ولتوجيهه. وهذا لأن « النظرة الجديدة هذه التي تناولها المنحى التربوي تهدف أساسا إلى إعلام التلميذ ومساعدته على توضيح مشاريعه و أخذ قراراته و بعبارة أخرى فهي تهدف إلى تحضير الفرد لتحديد ذاته و إيجاد مساره بنفسه » (بوسنة وآخرون 1995) . بالتالي فحسب هوتو (Huteau 1993) «فإن التوجيه الذي يركز كل الجهود على بناء المشاريع سوف يعمل على توفير كل الوسائل التي تسمح للفرد المطابقة بين رغباته و واقعه » (بوسنة وآخرون 1995).

في هذا السياق أصبح التوجيه والإعلام على حد قول دريفيون (J.Drévillon 1972) فرصة لتحديد الذات ولو مؤقتا وكذا فرصة لإدماج الواقع والخيال (Réalités et phantasmes) و القدرات والمشاريع و رغبات المحيط وأذواق الفرد (Pemartin & Legres 1988).

بناء على هذا فلم يعد التوجيه تلك العملية القدرية التي يكون فيها التلميذ خاضعا لقرارات بل يعتبر التلميذ في المنظور التربوي للتوجيه صانعا لاختياراته وعاملا لتوجيهه عن طريق صياغة مشاريعه.

2.1- الفرق بين الاختيار والمشروع :

احتل مفهوم المشروع مكانة أساسية في ميدان التوجيه وخاصة في السنوات الأخيرة بل أصبح الكلام عن التوجيه حاليا يتمحور أساسا على بناء المشاريع وتنميتها عن طريق تربية الاختيارات. وبذلك تداولت عدة تسميات لهذا المشروع فنجد مشروع التوجيه المدرسي والمهني ومشروع التوجيه والمشروع الخاص و المشروع المستقبلي أو مشروع الحياة .

لقد توصل الباحثون إلى تطوير مجموعة من التعاريف لشرح هذا المفهوم وتمييزه عن مفهوم الاختيار حيث يشير العالم بوتيني (Boutinet 1990) إلى « أن المشروع هو توقع عملي فردي أو جماعي لمستقبل مرغوب فيه». أما جيشار (J. Guichard 1993) فإنه يعرف المشروع على أنه الفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل «(تزرولت 1997).

يؤكد شاربونتي و آخرون (J. Charpentier & al 1993) على أن مختلف النظريات التي تناولت مفهوم المشروع تؤكد على أنه يجب اعتبار مشروع التلميذ كنتيجة لمجموعة من المراحل، كما يعتبر نتيجة لسيرورة نمو تمتد عبر الزمن وأن مشروع التلميذ تختلف طبيعته وقيمه حسب السن ومستوى النضج. من بين هذه التناولات يمكن الإشارة إلى ما يسمى حسب نفس الباحث بالنظريات التفاعلية - البنائية (Interactionniste-Constructivistes).

حسب هذه النظريات فالمشروع سيرورة يتم بناءها من خلال عملية تفاعل الفرد مع المحيط، فعلى هذا الأساس فإن المشروع ليس بهدف نسعى لتحقيقه ولا يعتبر كذلك موضوع أو شيء نسعى للحصول عليه أو مهنة نطمح ممارستها مستقبلا ولا يمكن اعتباره كذلك كأبسط نتيجة لنمو الفرد (J. Charpentier 1993). فالمشروع حسب هذا الباحث يظهر كسيرورة - وهذا يعني نمو متواصل لشخصية الفرد- تتحدد من خلاله مجموعة من العلاقات مع المستقبل والتي يجب توضيحها وتحملها (Assumer) وتحويلها، ما يقتضي تدخل الجانب العقلائي والعاطفي والاجتماعي.

يؤكد الباحثان بمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988) في تناولهما لهذا المفهوم على ضرورة التمييز بين الاختيار و المشروع فيشيران إلى أن « المشروع يتعدى أن يكون مجرد عملية اختيار. فالمشروع يدمج الاختيار الذي يمكن أن يكون عملية تلقائية وآنية غير مدروسة و لا تعتمد على التحليل الحقيقي للوضعيات. كما يمكن أن يحددها المحيط (العائلة والزملاء) و التأثيرات الخارجية التي تلعب دورا كبيرا في تكوينها، العكس فإن المشروع يتعدى أن يكون مجرد قرار تلقائي و آني». فالمشروع يتميز كما يشير جيشار (1993) بأنه ليس مجرد رغبة أو قصد لكونه يتطلب تفكير وتبصر عن الحالة الحاضرة والمستقبل المرغوب وعن الوسائل التي يجب استغلالها لإنجازه (بوسنة وآخرون 1995).

ففي إطار بناء المشاريع فإن الفرد -باعتبار ارغامات الواقع و ظروفه- يقوم بتحديد الأهداف التي تبدو له ضرورية وهذا انطلاقاً من المواجهة بين الذات والمحيط. وفي إطار هذه العملية يكون الفرد واعياً بأن تحقيق الأهداف مرهون بتوفر بعض الظروف وتجاوز بعض المراحل. فالمشروع حسب هذان الباحثان هو سلوك نشيط لكونه يستوجب بناء و تكوين غير آنيان ، كما يتطلب اكتساب بعض المعارف والاتجاهات حتى يتمكن الفرد من تحقيق هذه المهمة (Pemartin & Legres 1988) حسب هذا الرأي فالمشروع عملية تدرج في سياق التكوين والبناء مرتبط بنضج الفرد وتوفر الوسائل المعرفية اللازمة لإيجازه. فهو يعتبر مجموعة من المراحل والعقبات تؤدي إلى نمو الفرد من خلال مواجهة عراقيل المحيط وصعوباته، ما يسمح بارتقاء الفرد إلى مستوى آخر من النمو المهني . أما جنزبرج(1951) فيؤكد على أن الاختيار المهني يتكون عبر سلسلة من القرارات التي تؤدي إلى سيورة غير قابلة للارتداد . وبالتالي فإن القرارات الأولى تحدد القرارات الموالية وتؤدي بالفرد إلى توجيه أكثر وضوح ليصل فيما بعد إلى المطابقة بين المحددات الشخصية (اهتمامات و قيم) والمحددات التي يفرضها واقع الفرد (القدرات الدراسية والمنافذ وفرص التكوين).

يشير ألبو (P. Albau 1982) في تناوله لمفهوم الاختيار إلى أنه « الانخراط الحر بالرضا التام و بمعرفة الأسباب وبالأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الفرد ومعطيات المضمون الاقتصادي والاجتماعي ». وهذا معناه أن انخراط الفرد في مجال معين يكون عن وعي وبكل حرية وبمعرفة الأسباب بعيداً كل البعد عن الضغوطات التي من شأنها أن تؤثر على قراراته بل يكون هذا ناتج عن مطابقة الفرد بين إمكانياته الخاصة و إرغامات المحيط الاجتماعي والاقتصادي أي المطابقة بين الذات والمحيط. أما نورير سلامي (N.Sillamy1980) فيرى أن المشروع هو « النشاط الواعي الذي نفكر في تحقيقه وذلك بأخذ بعين الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل والوسائل الممكنة لضمان النجاح في تحقيقه » (ح. تزولت 1997) .

لهذا يشير باليون (R. Ballion) إلى أن المشروع هو السيورة التي بواسطتها يسير الفرد نفسانيا ضرورة المطابقة بين طموحاته وقدراته والفرص المتاحة له ويسعى في نفس الوقت إلى الرفع من حظوظ النجاح بوضع استراتيجيات ملائمة (Charpentier . In J . 1993) .

يؤكد شاربوني (1993) على ضرورة التمييز بين الاختيار والمشروع إذ يشير إلى أن الاختيار عملية آنية، قصيرة المدى وقابلة للارتداد عكس المشروع الذي يمتد عبر الزمن ويتميز بأنه لا يمكن صياغته نهائيا بل قابل للتغيير والتنقيح والإثراء. أما سوبر(1969) فيرى في المشروع تأكيد لمفهوم الذات (ح.ترولت 1997).

تجدر الإشارة إلى أنه في ظل تطور التوجيه من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي أعيد النظر في مفهوم الاختيار المهني. لهذا يشير لارصوبو(1978 Larcbeau) إلى أن الاختيار المهني الذي يعتبر مجرد قرار آني يتخذ بصفة نهائية قد حلت محله فكرة اعتبارها سيرورة ممتدة عبر الزمن تتضح تدريجيا دون أن يتحدد فيها مصير الفرد بصفة مبكرة ونهائية (بوسنة وآخرون 1995)، لهذا الغرض إعتبر جنزيرج وسوبر الاختيار المهني سيرورة مرتبطة بالنضج العام للفرد وبنموه. في تناوله للمشروع يشير شاربوني (1993 J. Charpentier) إلى أن هذا المفهوم يمكن أن يحتمل أربع معاني وهي:

- **المشروع المهني (Projet professionnel)**: يتعلق بللطموح المهنة أو وظيفة المستقبل التي من شأنها أن توفر وسائل الحياة و يمكن القول أنه هو ما يتم تحقيقه وإنجازه بعد المرحلة الدراسية.

- **مشروع التكوين (Projet de formation)**: هو الذي يتم إنجازه أثناء المرحلة الدراسية أو أثناء فترة التكوين ويمكن أن يتحدد بطبيعة التعليم والمنافذ الدراسية المتبعة أو المرغوب فيها ومستويات التأهيل.

- **مشروع التوجيه (Projet d'orientation)**: يعتبر المصطلح الأكثر تداولاً في المنظومة التربوية ويتحقق عن طريق اختيار الشعب المختلفة. يكون هذا المشروع بمثابة همزة وصل بين مشروع التكوين والمشروع المهني. كما يرتبط بإجراءات التوجيه ويكون في معظم الأحيان على المدى القريب. ويشير هذا الباحث إلى أن هذا النوع غالبا ما تحدده النتائج المدرسية وتأثيرات المحيط الأسري. كما أنه يدخل ضمن صلاحيات مختلف أطراف المنظومة التربوية (المعلمين، التلاميذ، مستشاري التوجيه، رؤساء المؤسسات).

- المشروع الشخصي (الخاص) (Projet personnel): يتميز هذا النوع بكونه أكثر شمولية إذ يتعلق بشخصية الفرد وتنمية هويته. فهو عبارة عن بناء تدريجي مرتبط بماضي الفرد وحاضره اللذان يتجاوزهما ليعطي معنى للمستقبل. يعتبر المشروع الشخصي مشروع التحقيق الاجتماعي للذات الذي يسمح للفرد بالحصول على مكانة في النسق الاجتماعي لذلك يمكن تسميته بمشروع الحياة. بل يمكن اعتبار هذا المشروع حصيلة المشاريع المتعلقة بمختلف مهام الفرد وأدوارها في حياته المستقبلية.

إن النظرة الحديثة في مجال التعلم أكدت على الجانب الدينامي والتطوري لشخصية الفرد. فحسب هذا المنظور فإن مشروع التلميذ يمكن اعتباره نتيجة لمجموعة من المراحل ونتيجة لسيرورة تمتد عبر الزمن تختلف خصائصه من مرحلة إلى أخرى كما أن طبيعة المشروع و قيمته تتغير حسب السن ومستوى النمو.

في هذا الإطار يؤكد شاربوني (1993) على أنه من بين الشروط الضرورية لتحقيق المشروع يمكن الإشارة إلى :

- شعور التلميذ وإيمانه بقدرته على التصرف في مستقبله.

- شعور الفرد وإدراك قدرته على التأثير على مستقبله كما أنه من الضروري أن تكون نتائج الفرد

خاضعة لأدائه الشخصي وليست نتيجة الصدفة وحتمية لطرق التقويم والبرامج الدراسية .

- مسؤولية الفرد اتجاه نفسه ومستقبله من الشروط الأساسية كذلك لتحقيق هذا المشروع.

انطلاقاً مما سبق يمكن اعتبار التحضير لامتحان البكالوريا والنجاح فيه بمثابة مرحلة تميز المشروع الدراسي للتلميذ بالإضافة إلى كون هذه المرحلة جد حساسة لتحديد مصيره ومستقبله.

إن مرحلة التعليم الثانوي تتميز على باقي المراحل الأخرى بكونها مرحلة حاسمة في مسار التلميذ

الدراسي إذ غالباً ما تعلق عليه آمال وطموح التلميذ الدراسية والمهنية لكونها مرحلة تحضير لامتحان

البكالوريا الذي يعتبر بدوره منعطف هام في تحديد مشروع التلميذ. وبالتالي يعتبر النجاح في هذه

المرحلة الحاسمة مفتاح لآفاق مستقبلية جديدة . بل يعتبر النجاح في هذه الشهادة بمثابة تأشير

لمستقبل جديد لذا يكتسي أهمية بالغة في حياة التلميذ الدراسية والاجتماعية ،فهو يسعى يطمح إليه

كل تلميذ راغب في الدراسة الجامعية وبالتالي الاندماج في محيط مهني يسمح له بالحصول على مكانة اجتماعية ليحقق بذلك مشروعه الشخصي.

يمكن الإشارة في هذا الإطار إلى أن النجاح في البكالوريا هو تجسيد لمشروع التكوين وتحضيراً لمشروع المهني وسعيًا للمشروع الشخصي الذي عبر عنه شاربوني (1993) بمشروع التحققي الاجتماعي للذات (Projet de réalisation sociale de soi). كما أن النجاح في هذه المرحلة لا يعني فقط نجاح التلميذ في مرحلة من مراحل بناء المشروع وإنما يمكن اعتباره رهان للأسرة والمؤسسة التعليمية و المنظومة التربوية ككل .

في هذا المنظور يعتبر النجاح في امتحان البكالوريا من الأهداف السامية لمشروع المؤسسة والمشروع البيداغوجي مروراً بمشروع التلميذ. فهذه المرحلة الحساسة في حياة التلميذ ما هي إلا خطوة في سيرة بناء المشروع الشخصي.

إن المشروع كما يشير إليه روبير باليون (Robert Ballion) حسب شاربوني (1993) هو إستراتيجية عمل مقترحة - بل مفروضة - على كل المستويات فمن مشروع التلميذ إلى مشروع الأكاديمية مروراً بمشروع المؤسسة.

3.1- تربية الاختيارات وسيلة بيداغوجية لتربية المشروع:

إن عملية التوجيه التي يراد لها أن تهدف إلى بروز المشاريع المهنية وبناءها من خلال جعل الفرد صانعاً للقرار وليس موضوعاً للاختيار يجب أن تضع في أولويات أهدافها تنشيط وإثارة نمو الفرد والعمل على تدعيمه بالوسائل المعرفية الضرورية لتنمية سلوكه المهني. ومن أجل بلوغ هذا المستوى لا يمكن لعملية التوجيه الاستغناء عن الوسائل البيداغوجية اللازمة ومنها تربية الاختيارات (Education des choix). يدخل هذا النشاط التربوي ضمن بيداغوجية المشروع و هو من بين الوسائل البيداغوجية التي تهدف إلى تنشيط النمو المهني والشخصي للفرد.

انطلاقاً من أعمالهم النظرية قام بلوتيي و نوازو (D.Pelletier & G.Noiseux) بتصميم مجموعة من وضعيات التعلم تهدف إلى تنشيط النضج المهني وتنمية السلوك المهني للفرد (شاربوني

1993). فهي على شكل برامج نشاطات قابلة للتنشيط تهدف إلى الوصول بالتلميذ إلى الاستقلالية في أخذ القرارات وبالتالي إلى تجويد الذات .

يشير بمارتان ولوجراس (1988) إلى أن مختلف هذه الطرق صممت لمساعدة القائم بالتوجيه على إيجاد أحسن الصيغ للتدخل مع التلاميذ.

أما الباحث بوسنة (1995) فيعرف هذا المفهوم على أنه « برنامج تربوي يسمح للمشاركين فيه بتطوير استعداداتهم و معارفهم و الأدوات المعرفية اللازمة للتعبير باختيارات مهنية مناسبة والتخطيط لها» .

إن الهدف العام لهذا البرنامج حسب شاربوني (1993) هو الوصول بالتلميذ إلى اكتساب القدرة على الاندماج في القرارات والتسجيل في المنظور الزمني، لهذا الغرض فإن الوضعيات التربوية يجب أن تهدف إلى:

- اكتساب المعرفة (حول الحرف والمهن، فرص التكوين، تنظيم عالم الشغل، التقويم الذاتي للكفاءات، الاهتمامات.....).

- اكتساب طرق العمل (تعلم الاستعلام الذاتي، كيفية الاندماج في المستقبل، توطيد العلاقات مع الآخرين، التفكير بمعناه التطوري).

- اكتساب الاتجاهات.

لهذا فإن العمليات التربوية التي تهدف إلى بناء المشروع يجب أن تكون حسب نفس الباحث عمليات متنوعة تطبق بطريقة مميزة تبعا للوضعية الخاصة بكل فرد لتنتهي إلى عملية تربوية فردية ومشخصنة. فعلى هذا الأساس فإن هذا البرنامج يجب أن يراعي حاجيات كل فرد ومستوى النضج المهني لديه إذ يهدف إلى مساعدة الفرد على:

- التعلم على معرفة الذات.

- التعلم على اكتشاف المحيط المدرسي و المهني وفهمه من أجل إنجاز المشاريع.

- جعل التصورات أكثر موضوعية و واقعية.

أما بالنسبة لبيلوتي وآخرون (Pelletier & al) فإن برنامج تربية الاختيارات

من خلال مختلف الطرق التي يعتمد عليها يعمل على تقديم منطق بيداغوجي لتوجيه التلاميذ ويسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إثارة التفكير في المشاريع انطلاقاً من تناول مختلف المهن و مسارات أصحابها .
- القضاء على التصورات البسيطة (النمطية) للمهن و تدارك الاختلافات الموجودة بين المعرفة النسبية للمهنة و بين الفكرة التلقائية التي نكوها عن هذه المهنة .
- التوعية بمختلف الأحداث و التجارب و الاختيارات و الفرص السلبية و الإيجابية التي تلعب دور في الإدماج و تحديد المشاريع المستقبلية.
- الانتقال من حالة غياب المشروع أو من مشروع مبني على التصورات النمطية للمهن إلى حالة التفكير تسمح بفهم المهن و تحليلها و ترجمتها إلى مهام.
- التوعية بمختلف الأبعاد التي لا يجب إهمالها لوضع إستراتيجية التوجيه و الإدماج (In catalogue EAP).

حسب شاربونتي (1993) فإن تناول التربوي للتوجيه يجد جذوره في الأطر النظرية التي جاءت بعد أعمال (D.Pelletier & G.Noiseux et C.Bujold 1974) تحت عنوان تنشيط النمو المهني والشخصي (Activation du développement)

(vocationnel et personnel) والتي عرفت فيما بعد ببرامج تربية الاختيارات. يستند هذا تناول حسب نفس الباحث على مجموعة من الأسس النظرية (bases conceptuelles) ومنها:

- الأساس النظري الأول: يمكن القول أنه يستند على مبدأ النمو المهني فهو نظرية عملية للنمو المهني. فبالنسبة لأصحاب هذا تناول فالرغبة المهنية لا تخضع لحتمية طبيعية (Pas (d'immanence du désir professionnel والمشروع المهني لا يمكن اعتباره هبة طبيعية يلد بها الفرد وإنما قابل للإثراء والتطور. ففي تطرقهم لهذا المفهوم فإن أصحاب هذا تناول -الذين يستندون على أعمال سوبر- يؤكدون على الصيغة التطورية للمشروع الذي هو قابل للتربية. كما أن الاختيار المهني يمر بمراحل مختلفة إذ أن كل مرحلة تقتضي

اكتساب قدرات وسيروورات معرفية معينة بإمكان الفرد أن يتحكم فيها بفضل عملية تربوية وهي تنشيط النضج المهني.

أما الأساس النظري الثاني لبرنامج تنشيط النمو المهني والشخصي (ADVP) فهو بمثابة تناول تربوي يركز اهتمامه حول الفرد باعتبار هذا الأخير صانع الاختيار وليس موضوع الاختيار. وحسب هذا تناول فإن نمو الأفراد يكون عبر تجاربهم الشخصية. فمصطلح التجربة في هذا المنظور يحتل مكانة أساسية إذ من شأنه أن يؤدي إلى ما يمكن تسميته بالبيداغوجية «التجارية» (Pédagogie «expérientielles»). وهذا معناه البيداغوجية التي تعمل على توفير التجارب التي من خلالها يتعرف الفرد على نفسه وجدانيا ومعرفيا، كما يتمكن هذا الأخير من اكتشاف عالمه. ولا يكفي أن يعيش الفرد مختلف التجارب إن لم يعالجها وإن لم يدرك معانيها وقبولها. وهكذا فإن تنشيط النمو المهني للفرد هو توفير الشروط المناسبة لتمكين هذا الأخير من أن يعيش ويعالج هذه التجارب والعمل على إدماجها.

هناك عدة طرق تستعمل حاليا في إطار تربية الاختيارات ومنها التي اقترحها (1987، 1988 Guichard) والتي نجدها تحت التسميات التالية :

– اكتشاف النشاطات المهنية و المشاريع الشخصية :

(D.A.P.P: Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels)

إن هذه الطريقة التي صممت سنة 1987 موجهة أساسا للتلاميذ الذين يأملون متابعة الدراسة في التخصصات الطويلة المدى ومنافذها القصيرة المدى. أما الطرق الأخرى فلقد تم اقتراحها سنة 1988 تحت التسميات التالية :

– اكتشاف النشاطات المهنية و المشاريع الشخصية و الإدماج

(D.A.P.P.I: Découverte des Activités Professionnelles ; Projets Personnels et Insertion)

– اكتشاف النشاطات المهنية و المشاريع الشخصية ، التعليم التقني والتكنولوجيات الحديثة.

(D.A.P.P.T: Découverte des Activités Professionnelles Projets Personnels ; enseignement technique et nouvelles technologies)

تعتمد هذه الطرق حسب شاربونتتي (1993) على ثلاث مبادئ رئيسية وهي:

– الارتكاز حول الوضعية الأولية للتلميذ وعلى تصوراته المهنية التلقائية.

– وضع التلميذ في حالة اللاتطابق المعرفي (Dissonance cognitive) التي ترغمه على القضاء

على تصوراته الأولية.

- تشغيل التلميذ على وضعيات ملموسة (معلومات ونشاطات مهنية) للوصول به إلى إدراك العلاقات الموجودة بين المعارف والمهارات و التجربة والتكوين والهواية في نشاط مهني معين. وتهدف هذه الطرق إلى توسيع مجال التصورات وجعلها أكثر دقة (الوضوح والتمييز) وأكثر واقعية وموضوعية.

2- الإعلام كسيرورة تربوية لعملية التوجيه.

1.2- الإعلام كنشاط بيداغوجي لتربية المشروع.

يعتبر الإعلام من بين الصفات الأساسية التي تتميز بها المجتمعات الحديثة التي غالبا ما توظف هذا العنصر كسلاح لتحقيق أغراض ومصالح مختلفة، لذلك احتل مكانة السلطة الرابعة في موازين القوى. فكثيرا ما تتراوح عبارة الحرب النفسية التي ما هي في الأساس إلا حرب إعلامية باستغلال وسائل الإعلام المختلفة. لقد أصبحت هذه الوسيلة تحتل الصدارة في مختلف الميادين (سياسية، اجتماعية، اقتصادية وثقافية أو تربوية) نظرا لما يكتسي هذا العنصر من أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات. لقد أصبح الحفاظ على توازن الفرد بل حتى على كيانه مرهونا بضرورة التعامل والتكيف مع ما تفرضه هذه الوسائل من وضعيات ورهانات حيث يقول ألفريدي (Alfred Sauvy) في هذا السبيل «حرية الفرد تكمن في إعلامه»

(*Etre libre aujourd'hui, c'est être informé*)

أما في ميدان التربية والتعليم فلقد أصبح الإعلام من الدعائم الأساسية التي يبنى عليها نجاح التوجيه المدرسي والمهني، حيث يمكن التلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف والوسائل التي تنمي قدراته ومهاراته وتساعد على اتخاذ قرارات سليمة لبناء مشروعه.

1.1.2- مصطلح الإعلام : يبدو لنا من الضروري التطرق أولا إلى تحديد هذا المفهوم لأنه أصبح

كثير التداول و بمحتويات جد متباينة ومتناقضة في بعض الأحيان وخاصة من جانب الأبعاد و الأهداف المسندة إليه.

يشير الباحث فلبر (G. Fabre 1973) إلى أن الإعلام عملية ديناميكية وتفاعل نشيط بين الفرد ومحيطه وهناك من يعتبر أنه يمكن الفصل بين وظائف التوجيه و وظائف التوثيق والإعلام إذ غالبا تعتبر هذه الأخيرة وظائف ثانوية في ميدان التوجيه لكن الواقع لا يعكس ذلك. لهذا يؤكد بيرون (

(H.Pieron) أحد مؤسسي التوجيه بأن الإعلام هو الجانب التربوي لمهمة مستشار التوجيه المدرسي (J.Delay 1973).

أما بالنسبة ليمارتان ولوجراس (Pemartin & Legres 1988) فإن تناولهما لمصطلح الإعلام يعتمد على خمس مبادئ :

- الإعلام بكونه يختلف عن التوثيق.

- الإعلام وسيلة وليس غاية في حد ذاتها.

- الإعلام كسيرورة تربوية.

- الإعلام كمحتوي متنوع.

- الإعلام كوظيفة إدماجية.

انطلاقاً من هذا الطرح وسعياً لتحقيق الأهداف المنشودة يجب أن تندرج النشاطات الإعلامية في إطار بيداغوجية نشيطة تفترض مجموعة من الوسائل التربوية في تنشيط وتقديم المحتوى الإعلامي . وبالتالي يجب اعتبار الإعلام كسيرورة تربوية وليس غاية في حد ذاتها وهذا لأن الهدف من ذلك هو التعبير بمشاريع الإدماج المهني والاجتماعي.

إن مستوى التعبير بالمشاريع لا يمكن أن يصل إليه الفرد إذ لم يهدف الإعلام - كسيرورة تربوية تستند على وضعيات تعليمية متنوعة- إلى النمو المهني والشخصي للفرد. بالتالي فالإعلام الذي يراعي الشروط الضرورية لنمو الفرد من شأنه أن يساهم في إعداد هذا الأخير على وضع الإستراتيجيات الخاصة بنموه المهني وعلى تحليل أهم العناصر (الذات والمحيط) المتدخلة في ذلك لاسيما القدرة على فهم مختلف التجارب وإدماجها.

يشير شمولون وجيلي (S.Chamboulant & M.Gilly 1970) إلى أنه يعتبر الإعلام كمجموعة من الوسائل التي تسمح للفرد من تحديد نفسه وتعريفها ويمكن أن يغطي ثلاثة جوانب أساسية :
-إعلام الفرد عن نفسه.
-الإعلام من أجل تكوين المشروع أو أخذ القرار.

-الإعلام حول المحيط الخارجي الذي يمكن أن يحفز الفرد في المستقبل.

لهذا الغرض يؤكد بمارتان ولوجراس (1988) على أنه من الضروري أن يحتوى الإعلام على عنصر التحفيز يجعل الفرد يعترف بأهمية بناء المشاريع المهنية والشخصية والأخذ بعين الاعتبار توجيهه . فقدرة الفرد على توجيه الذات كما يشير إليه دريفيون (Drévilion 1966) تبدو غير كافية لوحدها إن لم تبرز إرادة الفرد في ذلك (Pemartin & Legres 1988) .

تكمن إذا فعالية الإعلام في تحفيز الفرد وإثارة اهتمامه بالتوجيه الذاتي اعتمادا على رغبته الشخصية و إرادته في ذلك . فعلى المتدخل في هذا المجال العمل على توفير ومراعاة هذه الشروط فالغاية من ذلك هو الوصول بالفرد إلى التعبير بمشاريع منبثقة عن ذاته . لهذا يشير بمارتان ولوجراس (1988) إلى «أن الإعلام عملية نفسية بحثة» لكونها « وسيلة تعبير لشخصية المستشار (Consultant) بفضل مشاريع مهنية واضحة يكون في إطارها الفرد العامل الرئيسي يدرك معنى هذه المشاريع بالنسبة له. فالهدف إذا هو السماح للفرد - على المدى القريب والبعيد - بالتوجيه الذاتي المفكر فيه (Auto- Orientation réfléchie) سواء تعلق الأمر بالاختيارات الدراسية أو الحرف أو النشاطات الاجتماعية » .

في هذا المنظور فلا يمكن اعتبار الإعلام غاية في حد ذاتها بل عملية تعلمية تتكون من خلالها سلوكيات الفرد المهنية وما تقتضيه من ميكانزمات التكيف مع الوضعيات الجديدة التي تواجه الفرد في بحثه عن الحلول المناسبة . ما جعل هوليس (Hollis 1969) يشير إلى أن الإعلام ليس غاية في حد ذاتها بل الوسيلة التي تسمح للفرد فيما بعد بالتحكم في بعض المواقف والقيام ببعض الإنجازات (1988 Pemartin & Legres).

أما سيمون شومبولون و آخرون (1970) فيعتبرون الإعلام تربية في حد ذاتها. يشاطر هذا الرأي الاتجاه الحديث في التوجيه كما تناوله المنحى التربوي والذي يجب أن يطغى على تدخلات العاملين في هذا الميدان. فالأطر النظرية الحديثة في ميدان التوجيه تعتبر الإعلام ذلك النشاط البيداغوجي لسيرورة التوجيه . في هذا السياق يؤكد بيمارتان ولوجراس (1988 Pemartin & Legres) في تناولهما للإعلام كسيرورة تربوية على أن هذه التربية تتطابق مع بروز اتجاهات جديدة كما تتطابق مع توضيح

القدرات والاهتمامات و القيم و كذا مع ظهور الجهودات التي تربط هذه الأخيرة بالخصائص المهنية والاجتماعية للفرد . وبعبارة أخرى فإن تطوير (Développement) العمليات الإعلامية الملائمة هي التي تسمح للفرد بالتعبير بالمشاريع الحقيقية . كما أن الإعلام يختلف عن التوثيق ويتعدى أن يكون مجرد توفير وتوزيع الوثائق الإعلامية. فحسب نفس الباحثان (1988) يمكن القول أن التوثيق يتطابق مع المعارف أما الإعلام فيتطابق مع المعارف الضرورية للفرد والتي تعطي له معنى للتصور الذي يكونه عن ذاته وقوة للمشروع الذي يصوغه . فيمكن إذا أن نكون أكثر توثيقا ولكن أقل إعلاما إذا ما كنا أمام معارف متعددة دون أن تكون لها علاقة بالذات.

ما جعل لارصوبو (Larcebeau 1954) يشير إلى أن الإعلام يتميز أو يختلف عن التوثيق في اختياره مسبقا للجمهور الذي نستهدفه وفي طريقة تقديم هذه المعلومات التي تكون منظمة بطريقة تجعلها مفيدة و قابلة للاستيعاب (S.Chamboulant & M.Gilly Op Cit) .

تبرز هنا ضرورة تكييف المحتوى الإعلامي لمستويات الأفراد وحاجياتهم ويتعلق الأمر بجعله إعلاما مشخصنا (Information Personalisée) ينطلق من مستويات الفهم ومن مستويات نضج المشاريع وحاجيات الجمهور المستهدف لغرض الاستجابة لها . فمن دور الإعلام أن يستجيب لتساؤلات الفرد عن نمط الحياة الذي ينتظره ولذا فلا يجب الاكتفاء بتقديم الوثائق الإعلامية (مستندات ومطبوعات وأفلام الخ...)، وإنما يجب أن تكون في إمكانية هذه المستندات توضيح آفاق الفرد وتحديدتها.

لهذا يشير فابر (Fabre 1973) إلى أنه ليس حجم المعلومات والمعارف هو المهم وإنما يجب أن تكون هذه المعارف قادرة على تأسيس و توضيح مشروع الفرد وتصوراتها . وأن توفر كذلك لهذا الفرد إمكانية استغلالها في تكوين تصوراتها المهنية بعلاقتها مع صورة و مفهوم الذات . فيجب - كما يشير إليه (J.Delay 1973) - أن يكون الإعلام محتوى موضوعي من المعارف (جانبا التوثيق) ، تربية للأهداف المنشودة و النتائج المحققة وبيداغوجية للفعالية المرغوبة و معرفة للأسس النفسية التي تحتاج إليها .

يؤكد طومبسون (Thompson 1964) في نفس السياق أنه لا تكمن الغاية في جمع المعلومات وإنما أن تكون هذه الأخيرة موافقة لذات الفرد (informations rapportées à soi) ولنظام قيمه

وشخصيته. فلا جدوى للإعلام إلا إذا وفى للمطالع إمكانية ربط حاجاته وقيمهم بالمحيط الخارجي و إلا إذا كان عامل حفاز (agent catalytique) (O'hara & Tiedman 1963) لالتقاء عالم الفرد وعالم المحيط (Pemartin & Legres 1988).

يبدو أنه من الضروري أن لا يقتصر الإعلام في تدخله على جانب واحد وإنما يجب أن يتعدى ذلك. لأن الهدف الأساسي للإعلام كما يشير إليه شومبولون (Chamboulant) وآخرون (1970) ليس هو التوثيق وإنما هو التلقين التدريجي والمستمر تحضيرا للحياة الاجتماعية، فالإعلام هو تربية. نسعى من خلال هذه العملية إلى الوصول بالفرد إلى « تكوين إستراتيجية نموه بإدماج رأيه الخاص و نظرة الآخرين عن قدراته وكذا صعوبات السير الاجتماعي » (Pemartin & Legres OP Cit). بهذا يحقق الإعلام إحدى وظائفه الأساسية ألا وهي الوظيفة الإدماجية.

قد يسير هذا المبدأ في اتجاه توطيد الواقعية والموضوعية في إدراك الفرد لقدراته بالإدراك الفعلي للحدود الآتية من المحيط وعراقيله ومحاولة تجاوزها بإيجاد أفضل الحلول. نتيجة لذلك تكون اختيارات الفرد حصيلة المطابقة بين إمكانياته وحدوده والفضوص المتاحة أمامه إذ أنه « لا يمكن أن يكون هناك نضح شخصي دون أن تكون هناك مواجهة مع المحيط » (Pemartin & Legres OP Cit). فلذا يجب على عملية الإعلام أن تؤدي بالفرد إلى وضع نفسه في سياق آخر دون الذي كان عليه ما يوفر فرص جديدة لمعرفة الذات. وفي نفس الوقت فإن أحسن معرفة للذات وللمحيط تمكن بدورها من إثارة تساؤلات أخرى يستجيب لها الفرد بالبحث المستمر عن المعلومات.

لهذا يشير دريفييون (Drévilion 1972) حسب بمارتان ولوجراس (1988) « إلى أن التوجيه والإعلام يصبحان إذا فرصة لتحديد وتعريف الذات ولو مؤقتا. كما تكون فرصة لإدماج الواقع والخيال (Réalités et Fantasmes) والقدرات والمشاريع ورغبات المحيط وأذواق الفرد ». فهذا ما يبرز أكثر الوظيفة الإدماجية (Fonction Intégratrice) لعملية الإعلام.

إن المبدأ الذي تستند إليه هذه الفكرة هو ضرورة الوصول بالفرد إلى مواجهة حدود وعراقيل المحيط وكل المقاومات الصادرة منه على أساس ذلك يخضع الفرد لحالة التناقض والصراع الناتجة عن

تناقض عالم الذات وعالم المحيط. ما جعل بمارتان ولوجراس (1988) يعتبران أن حل مشكلة التوجيه أوصياغة المشاريع يجب إدراكها كسلوكيات لحل الصراعات بين طموحات الفرد ومتطلبات البنية الاجتماعية. لهذا فحسب (Hollis) فإن هدف الإعلام كه.د.د. الإرشاد (Counseling) هو مساعدة الأفراد على التفتح أكثر لأنفسهم ولحيطهم (Pemartin Op Cit). فمن بين المهام الأساسية للإعلام كما يوضحه بمارتان ولوجراس (1988) هي أن «يحث على القلاء الذات والمحيط عبر سياق أخذ القرارات وفي نفس الوقت يجب على الشخص أن يحقق حصيلة حاجاته وموارده الشخصية من جهة وإرغامات المحيط الاجتماعي والاقتصادي من جهة أخرى».

يتضح من هذا أن تأسيس وبناء المشاريع المهنية والتحديد الذاتي للفرد أهدافا لا يمكن تحقيقها بمعزل عن المحيط، كما أن الوصول إلى أخذ قرارات واقعية لتحل محل الطموحات الخيالية يعتبر سلوك مهني لا يمكن بلوغه إلا من خلال المواجهة بين عالم الذات وعالم المحيط. ما جعل بيونر وآخرون (Bruner & al 1967) يشيرون إلى أن الإعلام هي الصبرورة الثقافية التي تزود الفرد بالملكبرات (Amplificateurs) التي تضخم القدرات المعرفية الإنسانية [...] للوصول إلى التحقيق التدريجي للذات (الأننا) عبر غزو مستمر للمحيط (Pemartin Op Cit).

2.1.2- ماذا يمكن أن يغطي مصطلح الإعلام ؟

إن هذا السؤال يجيب عليه موريس روكلان (Reuchlin) حيث يشير إلى أن الأمر يتعلق بتحسيس كل التلاميذ (وليس فقط الذين سوف يغادرون المدرسة في المستقبل القريب) على أنهم مقبلين بعد المرحلة الدراسية على الاندماج في عالم (اقتصادي) سياسي واجتماعيا (معقدا وأن اكتشاف هذا العالم أمرا ضروريا ومثليا (J. Delay 1973). وبالتالي فالسعي وراء هذا الهدف من المهام الأساسية للقائم بالإعلام. فمحتوى هذا الأخير يجب أن يكون متنوعا لا ينحصر في تدخله على الجانب الدراسي فقط كما هو الحال في واقعنا الذي لازال الإعلام فيه يفتقد في مضمونه وفي أشكاله ووسائله لبعده البيداغوجي. فالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية التي أجراها بوسنة وآخرون (1993) مع مركز الدراسات والبحوث حول المهن والكفاءات (CERPEQ) على نظام التوجيه في الجزائر تؤكد على النقائص التالية :

- التناقض في محتوى الإعلام .

- الاكتظاظ في تقديم المعلومات الذي يزيد من صعوبة استعمالها و معالجتها حيث أن التلميذ يجد نفسه أمام حجم (Flot) من المعلومات يصعب عليه اختيار المعلومات المفيدة له.
- المحتوى الغامض و المتبسط للمعلومات.

يبدو إذا من الضروري العمل على إثراء الإعلام في مضمونه وفي أشكاله للخروج به من واقعه الحالي الذي يجعل منه توزيعا عشوائيا للوثائق والمعلومات إلى مجاله البيداغوجي إذا ما كانت الغاية من ذلك هي تنشيط النمو المهني للفرد و تربية مشاريعه.

إن الإعلام الهادف هو الذي يؤثر على التصورات المهنية للشباب لتغيير نظرتهم النمطية عن التخصصات والمهن وبالتالي توسيع مجال الممكنات لديهم. وخاصة عندما يصبح الإعلام حسب بمارتان ولوجراس (1988) وسيلة للتكوين مخطط حياة. وهذا المخطط الذي يعتبر بحث عن القيم (Piaget et Inhelder 1955) هو الذي يضع بعض الأهداف و المثل العليا فوق الأخرى كما يخضع هذه القيم لغايات دائمة.

أما بالنسبة لسيمون شومبولون وآخرون(1970) فيشيرون إلى أن محتويات الإعلام يمكن أن تكون ذات طبيعة متنوعة ويمكن وصفها في أربعة فئات وهي:
-المحتوى المدرسي : البرامج و الساعات و الشهادات.
-المحتوى المهني : محتوى النشاطات و الصفات المطلوبة و ظروف العمل و الترقية و الأخطار.
-المحتوى الاقتصادي : قطاع النشاط و الرواتب و الحاجات.
-المحتوى الاجتماعي : نمط الحياة والدور و الهوايات.

فبالنظر إلى الأهداف المنشودة فلا يجب أن يتخلى الإعلام عن بعده البيداغوجي «لأن التعبير بالمشاريع لا يتم تكوينه من العدم ولكنه يتكون استنادا إلى المحيط المدرسي والمهني والمحيط الاجتماعي الذي يجب فهمه وإدراكه في بنيتها وأنماط تسييره وفي متطلباته وإرغاماته بالإضافة إلى هذا لا يمكن التفكير في بعض الأهداف المهنية (وأهداف الحياة) بعيدا عن المحيط الذي تعبر فيه هذه الأهداف، كما أن الاندماج الاجتماعي لا يمكن أن يكون دون أن تتوفر لدى الفرد أدنى المعطيات عن هذا المحيط» (Pemartin Op Cit).

يتضح أن التعبير بالمشاريع بصورة موضوعية مرتبط باكتشاف الفرد لمحيطه وإدراكه في صورته الواقعية بعيدا عن التصورات التبسيطية والنمطية. كما أن التعبير بالمشاريع مرتبط بقدره الفرد على إدماج هذه الصورة بتجاربه الخاصة و يعتبر هذا مستوى نضج ضروري حتى يقرر الفرد مساره ومصيره بنفسه.

في هذا السياق يشير بمارتان ولوجراس (1988) إلى الانفتاح حول المحيط يمكن أن يؤدي إلى الليونة والمرونة في السلوك وكل ما يستوعبه الفرد من جديد يكون بدوره فرصة للتعبير بمقاصد جديدة. للإعلام هو الذي يسمح ببناء ما يشير إليه ماطالون (1974) بمجال الاختيار (Champs de Choix) [.....] إن تكوين هذا المجال لا يعتبر حدثا أنيا بمجرد أن الفرد قرر ذلك ، وإنما عملية مستمرة وممتدة عبر الزمن [.....] .

إن هذا المجال لا يتكون إلا إذا كان الإعلام عملية تربوية قادرة على الاستجابة لرغبات المستشيرين وإلا إذا ساهمت هذه العملية في توضيح صورة الذات وتحديدتها. «فهذه المعرفة الكافية للذات هي التي تسمح للفرد ببناء مجال المشاريع المهنية والاجتماعية ذات معنى بالنسبة له. كما أن مجال الاختيار الذي يشير إليه (Matalon) لا يجب أن يتكون من معلومات حيادية (غير مهمة) (Indifférentes) لأن مطلع الاختيارات والمشاريع لا يتحدد إلا بالنسبة لخصوصيات الفرد». (Pemartin Op Cit).

لهذا يشير بوسنة وآخرون (1994) إلى أن التعبير بالمشاريع لا يمكن أن يكون إذ لم يوفر مستشار التوجيه مساعدة خاصة (Aide appropriée) ومكيفة لحاجيات مختلف مراحل نمو التلميذ. إن تحسيس التلاميذ بضرورة فهم وإدراك المحيط الاجتماعي وعالم الشغل أمر أساسي في اختياراتهم المستقبلية لأن الانتقال من المحيط المدرسي المميز بالرعاية والحماية المفرطة بالنسبة للطفل إلى عالم يتميز بالصراع والتعقيد لا يتم بالسهولة التامة. لهذا يوضح بمارتان ولوجراس (1988) بأن عالم الشغل لا يجب أن يدرك بطريقة مثالية ولا بطريقة سلبية، فمعنى النشاطات ومنفعتاتها الاجتماعية يجب أن تفهم بوضوح. كما هو الأمر بالنسبة للمكفآت والأخطار و الإرغامات والصعوبات التي يجب على الفرد أن يدرك حقيقتها.

إن تحضير التلاميذ وإعدادهم من طرف مستشار التوجيه يمكن أن تمارس حسب فابو (G.Fabre) تبعاً لمحورين أساسيين وهما المحور النفسي والمحور السوسيو مهني والاقتصادي.

1- المحور النفسي : الذي يجب أن يوفر للتلميذ كل المعطيات التي ينتظرها عن نموه الداخلي

ويكون ذلك بواسطة اختبارات القدرات والبحث عن الاهتمامات واحتياجات الشخصية أثناء المقابلات التي يجريها التلميذ مع القائم بالتوجيه. وهناك مهمة أخرى أكثر اختصاصاً و دقة تتمثل في علاج مختلف أنواع الرسوب وما تحتاج إليه من تشخيص و وقاية (Delay Op Cit).
نلاحظ إذا أن أهمية هذا الجانب تكون على مستويين:

- معرفة الفرد لذاته: تعتبر معرفة الفرد لذاته عامل مهم وضروري لأخذ قرارات موضوعية وواقعية، وهذا لأن معرفة الذات تسمح للفرد بإدراك إمكانياته واستعداداته وفرص نجاحه وخاصة أن من الأهداف الأساسية للموجه هو تصحيح بعض التصورات التي يكونها الفرد عن ذاته واختياراته.

لهذا الغرض يؤكد نوازو (Noiseaux 1974) حسب بمارتان ولوجراس (1988) على ضرورة الاستناد

إلى صورة الذات والأخذ بعين الاعتبار الانشغالات الشخصية والاهتمامات والقيم والمهارات والمؤهلات. كما أنه بتفضيل التقدم الشخصي والمهني نصل بالشخص إلى بناء ما سماه سوسو (1957) بمصطلح الذات الواقعي والملائم. بالتالي فإن المعرفة الحاطئة وغير الكافية عن الذات لا يمكن أن تؤدي إلا إلى مشاريع واختيارات غير متوافقة.

معرفة الموجه أو المرشد للملمح النفسي والدراسي للتلميذ : حتى تكون عملية

مصاحبة (Accompagnement) التلميذ في تحضير مشروعه وبناء مخطط حياته عملية متوافقة يجب أن

يتمحور الإعلام حول جانبين:

- إعلام الطفل حول ذاته .

- إعلام المرشد حول المسترشد.

2- المحور السوسيو مهني والاقتصادي : حسب فابر فإن هذا المحور يتضمن جانبين :

- الجانب الوثائقي (Aspect Documentaire): الذي يتمثل في تقديم المعارف والمعلومات الموضوعية عن المحيط المهني (محيط العمل، ظروف العمل، التوظيف، الترقية والتكوين) وعن مختلف الاختصاصات الموجودة .

- الجانب الثنائي: الذي يبرز ضرورة حضور مستشار التوجيه ويتمثل هذا الجانب في دراسة العلاقات (Rapports) الموجودة بين المعايير الموضوعية للمعرفق وبرزه. على مستوى الفرد (Plan Humain) بما في ذلك من عدم تطابق (Incompatibilité) الدوافع الأساسية الضرورية، والجانب السيكومهني الذي يمكن أن يرفع من احتمال التكيف (Delay Op Cit).

2.2- دور الإعلام في تنمية الاهتمامات والتأثير على الاتجاهات:

إن اختيار محتوى الإعلام وأشكاله ووسائله إشكالية حادة طرحت بشكل جاد أثناء الملتقى حول تطور المهن بالجزائر (1991) .

يشير رويير دونكوان (R.Denquin) في هذا الإطار « إلى أن اختيار الإعلام يكون إحدى الرهانات (paris) الصعبة التي يعبر عنها (Formuler) المجتمع تجاه المراهق. فهذا الاختيار يجب أن يستجيب لإرغامين اثنين، فمن جهة يجب أن يتوافق مع طموحات وقدرات المراهق، ومن جهة أخرى يجب أن يسمح بإرضاء حاجات المجتمع. فيصبح كذلك أكثر تعقيد لكون أن هذا المراهق الذي هو في طريق النمو (Etre en devenir) مطالب بلأن يندمج (Se projeter) في مجتمع سريع التطور « (LIOS N°33 - 1995).

يعتبر الإعلام وسيلة فعالة في التأثير على اتجاهات الفرد كما أنه وسيلة ناجعة في تكوين اتجاهات وآفاق جديدة أمام الفرد و خاصة في ميدان التوجيه الذي يعتبر فيه تنمية الاهتمامات والتصورات لبناء المشاريع من الأهداف المثلى لعملية الإعلام. فيمكن القول أن نجاح عملية التوجيه مرهون بعملية الإعلام.

إن السؤال الذي طرحه أندري رافستان (A.Rafestin) هو لماذا الإعلام؟ فيشير إلى أنه « ربما لتحديد الاهتمامات المعبر بها وتوسيعها وتجديدها. ولقد بينت التجارب أن الإعلام المنظم يوسع الآفاق المهنية ويؤدي إلى إزالة الأحكام المسبقة والزيادة في ليونة الأذواق (plasticité des goûts) .

يدل هذا على أن الإعلام يلعب دورا لا يستهان به في تهذيب ميول الفرد و تربية اختياراته وفي تنمية اهتماماته وتوسيعها، بل يمكن القول أن طرح إشكالية تربية الاختيارات هي طرح لإشكالية محتوى الإعلام ووسائله. لهذا يؤكد بوسنة وآخرون(1995) أن الإعلام يلعب دورا رئيسيا في بروز وضعيات محفزة ومثيرة التي من شأنها أن تساعد الفرد على تنمية اتجاهات متنوعة. والنمو السلوكي هذا يساعد بدوره الفرد على الإدراك الواقعي للمحيط الخارجي وعلى اتخاذ قرارات أكثر توافق مع حاجاته وقدراته الحقيقية [...] لهذا فإن التدخل المبكر لمستشار التوجيه ضروري للتخفيف من تأثير المحددات السوسيو- ثقافية ومن تأثير بعض الإدراكات النمطية الاجتماعية (stéréotypes) [...] وبالتالي العمل من أجل تنمية التصورات وتوسيع مجال الاختيارات.

لقد أصبحت عملية تربية الاختيارات من المهام الرئيسية للقائمين بالتوجيه بل أصبح الكلام ، بفعل التطورات الحديثة في هذا الميدان ، متمركزا أساسا حول بيداغوجية المشروع (Pédagogie du projet) لبناء مخطط الحياة.

وإذا اتفق الباحثون (بمارتان ولوجراس(1988)، بوسنة وآخرون (1995) ، بلوتيبي وآخرون (Pelletier & all 1974) ، وتيس (Watts 1988) وديبون (Dupont 1988) على أن المشروع قابل للتربية والتحضير بما أنه مرتبط بالنمو المهني للفرد وبمحيطه، بالإضافة إلى أن بناءه ليس حدثا آنيا بل سيورة ديناميكية ممتدة عبر الزمن ، فإن اختيار نوع الإعلام ووسائله من إحدى الرهانات (enjeux) الأساسية للقائمين بالتوجيه. « فالإعلام عملية ضرورية حتى تكون الاختيارات المعبر بها من طرف الشباب مسجلة ضمن مشاريع منظمة أي أنها متوافقة مع قدراتهم وحوافزهم من جهة ومع حاجيات عالم الشغل من جهة أخرى » (بوسنة وآخرون 1995).

لهذا الغرض لا يجب أن يكون الإعلام مجرد تدخلات معزولة وظيفية وإنما عملية هادفة منظمة و مبكرة في إطار برنامج بيداغوجي يهدف إلى النمو المهني والشخصي للفرد وإلى تربية اختياراته. لأن « المعرفة الحقيقية للمهنة المختارة ، كما يؤكد ليون (A. Leon 1957) ، من عوامل استقرار الذوق المهني . كما أن توفير الإعلام يعتبر ضروري حتى يشعر الأفراد بمسؤولياتهم ليس فقط أثناء الاختيار و إنما حتى في تكيفهم السوسيو مهني المستقبلي » (Chamboulant Op Cit)

ففي ظل هذا المنظور يمكن اعتبار تنشيط النمو المهني للفرد بتربية اختياراته سيرورة قاعدية لمختلف تدخلات التوجيه تهدف إلى تنقيح التصورات باكتشاف الفروق أو الاختلافات الموجودة بين المعرفة الصحيحة للمهن والأحكام التي يكونها الفرد تلقائيا عن هذه المهن . كما يجب أن تهدف هذه الأخيرة إلى الانتقال بالفرد من حالة غياب المشروع - أو وجود مشروع مبني على تصورات نمطية- إلى حالة وجود مشاريع منظمة ومتوافقة مع إمكانيات الفرد.

3.2-تشخيص التصورات والمكتسبات كمرحلة أولية:

يبدو أنه من الضروري- إذا ما أريد لعنصر الإعلام أن يكون نشاطا بيداغوجيا- التفكير أولا في تشخيص المستوى الإعلامي لدى الأفراد والتصورات التي يحملونها عن مختلف المهن والتخصصات الدراسية و التكوينية. لأنه قد يكون وراء إدراكات الفرد وتصورات معلومات متحيزة أو خاطئة تؤدي إلى تراكم اللامعرفة لديه وما يترتب عنه من عواقب على اتجاهات الفرد وسلوكاته المهنية . خاصة عندما تكون التصورات كما يعرفها جودولي (Jodelet 1987) هي « فعل أو عمل الفكر (Acte de Pensée) الذي بواسطته يرتبط الفرد بالمواضيع، فيمكن أن يكون شخص أو فكرة أو شيء معين . كما أن هذه التصورات لا تتكون في فراغ اجتماعي بل نتيجة للمبادلات والاتصالات الاجتماعية وهي التي تسمح للفرد بفهم و بتسيير أو بمواجهة العالم الذي يحيط به » (بوسنة وآخرون 1995).

يعتبر إذا فهم و إدراك مختلف التصورات التي يحملها الشباب مرحلة جد هامة لإعطاء معنى للتدخلات الإعلامية و تحديد أهدافها . فتشخيص هذه التصورات كتشخيص للحاجات يبدو أمرا ضروريا في هذا الميدان. لأن نقص التجربة الاجتماعية للمراهق ، كما يشير (Fabre 1973) تجعله فريسة وضحية الأحكام المسبقة والخرافات و الطموحات المستحيلة ما يؤدي بالفرد إلى العجز عن التحليل والمعالجة الدقيقة (In Delay op Cit). لذلك يجب أن تكون مضامين التدخلات الإعلامية مشحصنة تفترض معرفة دقيقة للجمهور المستهدف، ما يبرز أهمية تقويم المكتسبات وتشخيص التصورات ومستوى نضج المشاريع . لأن الأخذ بعين الاعتبار مستوى نضج مشاريع الأفراد كما يعتبره بمارتان ولوجراس (1988) ضروري لتحديد الوسائل والتقنيات اللازمة لذلك.

فمن الطبيعي أن تكوين الاتجاهات السلبية وبروزها يكون ناتج عن غياب المعرفة الموضوعية للمهنة خاصة عندما يكون مصدر هذه المعرفة هو المحيط (العائلة والزملاء) الذي غالبا ما يتسم بالتحيز والذاتية. ما يؤدي بالفرد إلى أن يكون ضحية الإشاعات و الأحكام الخاطئة ما يجعله «ينغمر» في مشاريع غير متوافقة أساسها قرارات خاطئة.

لهذا يؤكد بمارتان ولوجراس (1988) أن « نقص المعارف الموضوعية له تأثير سلبي لأنه يجعل الفرد حبيس الشبكات اللارسمية (معارف من الزملاء و الأولياء) ،علما أن غياب العناصر الأكثر صدقا لا يتطابق فقط مع نقص المعارف ولكنه أكثر من ذلك فهو تفاقم اللامعرفة (Accroissement des méconnaissances). فكثير من القرارات غالبا ما تجر أساسها في إدراك وفهم خاطئ للواقع ». ما جعل لوفو (Louveau 1987) يؤكد على أنه « لكل مجموعة سوسيو ثقافية شبكة إعلامية صادقة و كافية نوعا ما و هذا يعتبر ميزة للبعض وعجز للبعض الآخر [.....] فمن بنك المعلومات إلى الإشاعة فالإعلام قد يفتح وقد يكبح إمكانيات الفرد للفهم و الاختيار وبالتالي للوجود» (بوسنة وآخرون 1995)

يوضح شومبولون و آخرون (1970) أنه رغم قلة الدراسات حول الإعلام المدرسي والمهني و أثره و مدى فعاليته إلا أنه يبدو أن الإعلام يؤدي إلى تفتح سلم الاختيارات وتحسين درجة تلاؤمها ، كما يساهم في جعل الاتجاهات أكثر موضوعية (Objectivation) ويؤدي إلى النضج الاجتماعي . لقد توصلت نتائج تجربة المعهد الوطني للتوجيه المهني (L'I.N.O.P 1954) حول أثر الإعلام إلى أن لهذا الأخير دور في تغيير بعض الاتجاهات وهذا لا يؤدي حتما إلى التغيير في الاختيارات الأولية . و بينت هذه النتائج أن الإعلام يساعد الفرد على القضاء على الحيرة والتردد إذ يسمح له باتخاذ القرار و الاختيار. كما يؤدي به إلى التخلي عن الأهداف والطموحات الخيالية الصعبة المنال لتحل محلها الاختيارات الواقعية. كما أن الإعلام يعمل على توفير إمكانيات جديدة بالنسبة للفرد تؤدي به إلى التفكير فيها (S.Chamboulant Op Cit).

يشير ليون (A.Leon 1970) في تعليقه على هذه النتائج إلى أنه يبدو أن التغيرات التي لوحظت لدى المجموعة التجريبية يمكن تفسيرها بوجود لدى نفس الفرد اتجاهات متناقضة في حالة توازن غير مستقر أين يظهر بروز إحداها عن الأخرى تحت تأثير عملية تربوية معينة (S.Chamboulant Op Cit). فهذا ما أدى إلى إزالة حالة التناقض هذه (Etat d'ambivalence) كما أشار إليه فالون (H.Wallon).

لهذا الغرض يوضح شاربوني (Charpentier 1993) بأن العمليات الإعلامية تهدف إلى التغيير في توازنات نسق تصورات الفرد بإدخال انقطاعات (Ruptures) متنوعة مرتبطة بمعطيات جديدة لإعادة بناء توازنات أخرى كمجال لتساؤلات جديدة.

إن الفكرة التي أشار إليها شاربوني يمكن تفسيرها بالفهم الذي استعمله بياجي (Piaget 1975) في إطار النمو والبناء المعرفي و الذي أشار إليه (Rondal & Hotyat 1991) بمصطلح (Equilibration majorante). يدل هذا على أن ميكانزمات البناء المعرفي تؤدي خلال سيرورة النمو ليس إلى أشكال مستقرة من التوازن (Formes statiques d'équilibre) وإنما إلى إعادة التوازن (Rééquilibrations) الذي يؤدي بدوره إلى إثراء أو تحسين المكتسبات (البناءات) السابقة بإدراجها، في نفس الوقت، في حصيلة جديدة. وهذا معناه أن الفرد خلال سيرورة النمو هذه يمر بصورة متتالية من مرحلة إلى أخرى ليمثل هذا النمو فترة انتقالية من التوازن (Equilibre transitoire) الذي يعاد النظر فيه ما يؤدي من جديد إلى إعادة التوازن (Rééquilibration) لمرحلة لاحقة (Rondal & Hotyat 1991).

بالتالي فحسب بياجي فإن المعرفة تنمو من خلال المعادلة التالية:

فترة التوازن - فقدان التوازن - إعادة التوازن

• (Equilibration - déséquilibre- Rééquilibration)

ففي إطار بناء المشاريع يجب أن يحقق الإعلام هذه المعادلة التي تفرض أن هناك لدى الفرد قاعدة من التصورات أو بنية معرفية تكون لديه نوع من التوازن وبالتالي تستهدف المعلومات الجديدة إلى إعادة النظر في هذا المستوى ليصل الفرد إلى بناء معرفي جديد بتكوين تصورات أكثر موضوعية تتجاوز التصورات السابقة ويتم إدراجها في حصيلة جديدة. علما بأن المبدأ الأساسي الذي تستند

عليه عملية البناء هذه هو أن كل مرحلة جديدة لا يمكن أن تكون إلا إذا استندت وتجاوزت في نفس الوقت المرحلة السابقة .

بالإضافة إلى التأثيرات التي يمكن أن تنتج عن عملية الإعلام من تغيير الاتجاهات وتوضيحها والقضاء على التناقضات وكذا تصحيح التصورات ، فهذه العملية صدى كبير في تكيف الفرد وتوافقه. لهذا يشير موريس روكلان (M.Reuchlin) إلى أن تسهيل التكيف المدرسي (الفردى) بالمعرفة العقلانية للوقائع الاجتماعية -بفضل إعلام موضوعي- هو القيام بالتدخل على كل المحيط الذي يجب أن يتكيف فيه الطفل (A. Rafestin Op Cit)

إن أبعاد عملية الإعلام لا تقتصر على المستوى الفردي فقط وإنما تتعدى ذلك إلى مستويات أخرى وهي المؤسسات الاجتماعية التربوية ، كالعائلة والمدرسة التي غالبا ما يكتسب فيها الطفل اتجاهاته وتصوراتهِ الأولية . ففي هذا الإطار يشير (Rafestin) إلى أنه « اجتماعيا لا يستطيع الإعلام أن يكون حيادي فتغيير الصورة التي تكونها المدرسة والعائلة عن النجاح المدرسي والاجتماعي وكذلك تغيير الاتجاه عن الحراك المهني هو المساهمة في الترقية الاجتماعية »

لقد توصلت خلاصة تقارير مراكز التوجيه (130مركز) التي قدمت أثناء الأيام الدراسية حول إعلام التلاميذ في نهاية الطور الأول التي نظمت بفرنسا (1966) ، إلى النتائج التالية:

- فيما يخص اتجاهات المراهقين :
- تحسين الاتجاه نحو الدراسة.
- بروز اتجاهات أكثر إيجابية نحو الاختيار المهني (اتساع الاهتمامات).
- القضاء على التصورات الخاطئة و القديمة (Périmeés) .
- بروز مشاريع أكثر بناء و تنظيم (Projets Mieux Structurés)
- فيما يخص التوجيه لوحظ :
- اتساع مجموعة (Eventail) الحلول المعتمدة .
- التقليل و التخفيف من التوجيه الخاطئ.
- انخفاض نسبة الفشل .

- التوجيه إلى مؤسسات غير معروفة من قبل .
 - انخفاض نسبة المعيدين و ارتفاع نسبة الانتقال إلى الطور الثاني .
 - ارتفاع الانتقال و التوجيه إلى الشعب التقنية.
- لقد توصل جوندر (Gendre 1968) في دراسة حول أثر الإعلام المهني على التفضيلات المهنية والموقفية لدى المراهقين إلى أن الإعلام له دور في :
- توعية المراهقين على ضرورة الاختيار .
 - تحديد عدد المهن المحتملة و الممكنة.
 - تغيير السلم الذاتي للتفضيلات الموقفية (Préférences Situationnelles).
 - جعل سلم المحتملات والسلم الذاتي للتفضيلات المهنية أكثر دقة وتطابقا (Congruentes) (Chamboulant Op Cit).

الفصل الثالث:

نشأة التوجيه المدرسي والمهني وتطوره

مقدمة:

لقد عرف ميدان التوجيه المدرسي والمهني تطورات سريعة منذ الحرب العالمية الأولى في مختلف البلدان وهذا نظرا للحاجة الماسة لخدماته سواء في ميدان التكوين والتعليم أو في ميدان الشغل. سنقدم في هذا الفصل نبذة تاريخية عن نشأة التوجيه المدرسي والمهني وتطوره عبر العالم و عن التطورات التي عرفها هذا الميدان في الجزائر وخاصة وضعيته أثناء الحقبة الاستعمارية إلى غاية فترة ما بعد الاستقلال. ثم نتطرق إلى أهم التطورات التي عرفتها الإجراءات التنظيمية لعملية القبول والتوجيه في الجزائر ابتداء من السبعينات من خلال تحليل مضامين المناشير والمواثيق الرسمية لوزارة التربية الوطنية. كما سنتطرق إلى تنظيم سيرورة التوجيه كما هي معتمدة حاليا في المؤسسات التعليمية وإلى تنظيم مصالح التوجيه المدرسي ونشاطاتها.

1- نبذة تاريخية عن نشأة التوجيه تطوره .

إن التوجيه المدرسي والمهني عمل تربوي حديث العهد في مختلف الأنظمة التربوية وكان مهنيا في الأساس ومع تطور المجتمع وتعقيد التعليم أصبح مدرسيا . ولقد تم إحداث التوجيه ابتداء من 1910 في المملكة المتحدة وهولندا و في 1915 في الدنمارك، أما في فرنسا و إسبانيا و إيطاليا كان ذلك في سنة 1920. وعرف هذا الميدان إحداثا في جمهورية ألمانيا الفيدرالية وبلجيكا ولوكسمبورغ ما بين 1925-1945 وابتداء من 1950 في قبرص و إيرلندا (*).

بدأت حركة التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1908 عندما نشر فرانك

بارسونس (F.Parsons) مؤسس التوجيه تقريره عن التوجيه المهني ببوسطن وسنة من بعد نشر كتابه (Choosing a vocation). وفيما بعد توسعت حركة التوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا وآسيا (عن أحمد شباح 1985) .

لقد اهتم بارسونس بالتوجيه الفردي الذي اعتبره أساسا للتوجيه المهني رغم أنه لم يستبعد الاستفادة من التوجيه الجماعي لإعطاء بيانات ومعلومات عن المهن المختلفة ومطالبتها وفي عام 1909

(*)- (**) مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992 ، المديرية الفرعية للاتصال ، مديرية التوجيه والتقويم والاتصال ،وزارة التربية الوطنية ، جانفي 1993.

أدخل التوجيه المهني في مدارس بوسطن وغيرها ثم انتشرت فكرة التوجيه بسرعة في أمريكا وأسست الجمعية الأمريكية للتوجيه حيث أصدرت مجلة التوجيه القومية. وبعد الحربين العالميتين عاد الاهتمام بالتوجيه وتوسع إلى أن شمل جميع الولايات وأصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية في المدرسة (م.شيخ حمود 1996).

حسب نفس الباحث (1996) أدى إنشاء مدارس ثانوية مهنية متخصصة في أمريكا ، في أوائل القرن الحالي إلى خلق مشكلات اختيار التلميذ لنوع التعليم فقام المكتب المهني في بوسطن (1909) بإعداد خطة للعمل مع طلاب المدارس الثانوية لمساعدتهم في اختيار نوع المنهج والتعليم. كما كانت هناك جهود مماثلة في عدة مدن أمريكية. ففي مدينة نيويورك قامت رابطة معلمي المدارس الثانوية بقيادة ويفر (E.Weaver) بتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد التلاميذ وتوجيههم . أما في إنجلترا فقد بدأ الاهتمام بالتوجيه المهني في عام 1909 حينما ظهر قانون تنظيم العمل وتكونت بمقتضاه مكاتب لتوجيه الشباب نحو اختيار المهن المناسبة لهم. تولت السلطات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه والإرشاد لتلاميذ المدارس المختلفة في عام 1921 وأنشء المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في إنجلترا الذي قدم المساعدات الفردية فيما يتصل بالمهن الملائمة للأفراد (أحمد شباح 1985) . و كان تطور التوجيه في البلدان الأخرى مشابها لما حدث في أمريكا وإنجلترا مع اختلافات بسبب الظروف الخاصة (م.شيخ حمود 1996).

من بين العوامل التي ساعدت على إنشاء التوجيه يمكن الإشارة حسب (M.Rekab 1984) (*) إلى ما يلي :

- طبيعة النظام المدرسي الانتقائي الذي كان يتميز بها التعليم حيث سادت فيه اختلافات جد متباينة في الفرص الممنوحة للمتمدرسين وخاصة فيما يتعلق بالتسجيل في التعليم الثانوي والعالي الذي كان امتياز لأبناء الطبقات البورجوازية ما أدى إلى الإقصاء عن الدراسة أعداد هائلة من المتمدرسين.

(*)-M. Rekab Inspecteur d'OSP:Orientation scolaire et professionnelle: Aperçu historique. Centre d'OSP cote rouge Alger 1984 (Article non publié)

- تطور علم النفس الذي أصبح يقترح الأطر النظرية لتشخيص الكفاءات الملائمة لمتطلبات مختلف المهن و التوجيه بناء على هذه النظريات.

- التغيير الاجتماعي و التطور التكنولوجي الذي أدى إلى التغيير في ظروف العمل .ولقد تمثلت مهمة التوجيه المهني آنذاك في تنظيم فحوص لفائدة الشباب الذين فصلوا عن الدراسة (بين 14 و18 سنة) لتوجيههم إلى مختلف الحرف. سادت هذه الوضعية إلى غاية الحرب العالمية الثانية وظهر ما يسمى اقتصاد الحرب ما أدى إلى بروز احتياجات جديدة لليد العاملة الماهرة من أجل تجنيدها . لتحقيق ذلك وجب تدعيم مختلف الوسائل و مختلف المصالح وعلى الخصوص مصالح التوجيه المهني وخدماته.

لقد توسعت حركة التوجيه وأخذت الجمعية الأمريكية على عاتقها التوجيه المهني و أنشئ مكتب المعلومات المهنية والتوجيه عام1939. قام هذا المكتب بالعمل على إدخال التوجيه المهني في المدارس والمراحل التعليمية المختلفة. وعقب الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام بالتربية المهنية لتكوين اليد العاملة اللازمة للمجهود الحربي ثم أنشئت عدة مكاتب للتوجيه المهني لإلحاق الجنود المترشحين للأعمال التي تناسبهم (أحمدشباح 1985).

يعود الفضل في نشوء التوجيه التربوي إلى ترومان كيلبي (T.Kelley) الذي قدم رسالته عن التوجيه التربوي في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا للحصول على درجة الدكتوراه وكان هدف التوجيه في هذه الرسالة هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية يمكن بموجبه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات كما كان يهدف إلى مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والتكيف معها.

في هذا الإطار نشر برور (Brewer) مقالا سنة 1918 ذكر فيه أن التوجيه التربوي هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي . وفي كتابه الذي نشره في سنة 1932 تحت عنوان التربية كتوجيه يرى أن هناك فرقا بين عبارتي التربية كتوجيه والتوجيه التربوي فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه التلاميذ في

المدارس من خلال جميع نواحي نشاطاتهم. أما الثانية فيقصد بها ناحية محددة في التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته الدراسية (شيخ حمود 1996).

أما تطور التوجيه في فرنسا فكباقي البلدان كما أشير إليه سابقا كان توجيه مهني محض في بداية الأمر ودخل تدريجيا في المدارس التعليمية. ترجع نشأة التوجيه المهني في فرنسا حسب محمد ركاب (M. Rekab 1984) إلى نهاية الحرب العالمية الأولى حيث ظهرت الحاجة الماسة إلى تنظيم و تطوير التمهين لتكوين يد عاملة ماهرة. وفي 1919 ظهر التعليم التقني الذي ما هو في الواقع إلا تكوين مهني، بالتالي فمن أجل ضمان هذا التكوين برزت الحاجة أولاً إلى توظيف الشباب ثم إدماجهم في مختلف التكوينات وجلت الحاجة إلى الاستعانة بخدمات هيئات أخرى وهي خدمات التوجيه المهني آنذاك.

في سنة 1922 من شهر سبتمبر صدر مرسوم لإنشاء مكاتب للتوجيه المهني ولقد عرف هذا المرسوم التوجيه المهني بأنه مجموعة العمليات التي تسبق وضع الشباب في التجارة أو الصناعة والتي تهدف إلى الكشف عن استعداداتهم الذهنية والنفسية والجسمية. وفي سنة 1928 قام هونري بيرون وهنري لوجي وجون فونتان بتأسيس المعهد الوطني للتوجيه المهني. وفي سنة 1938 تم إصدار مرسوم قانوني جعل التوجيه ملزماً للمبتدئين في ميدان التجارة والصناعة. وفي إطار الإصلاح التعليمي سنة 1950 تحولت هذه المكاتب إلى مراكز التوجيه المدرسي والمهني (أحمد شباح 1985).

لقد تم تدعيم مصالح التوجيه المهني (1951) فوضعت تحت وصاية وزارة التربية وبين سنة 1951 و1960 عرف هذا الميدان تطوراً هاماً وهذا نتيجة التطور الاجتماعي (بروز حاجة ماسة لإطارات ومهارات) وتطور النظام التربوي ونتج عن ذلك تطور التوجيه المهني إلى التوجيه المدرسي والمهني (1960) وهذا التحول أصبح برنامج في حد ذاته (OP CIT 1984 Rekab).

أما عن التوجيه في ألمانيا فلقد مر حسب محمد شيخ حمود (1996) بثلاث مراحل. بدأت المرحلة الأولى عام 1922 بافتتاح أول مركز إرشاد نفسي مدرسي في مدينة منهايم على يد ليمرمان الذي طلب بأن يكون في كل مدرسة معلم يكلف بالأعمال النفسية المدرسية وأن يخفض نصابه التدريسي

مقابل ذلك إلا أن ذلك انقطع فيما بعد بسبب تأثير التربية العلمية في ألمانيا التي رفضت التشخيص النفسي التربوي.

أما المرحلة الثانية فقد بدأت بعد الحرب العالمية الثانية في بعض مقاطعات ألمانيا الاتحادية وذلك بالعودة إلى الإرشاد المدرسي والمهني وبالتالي تم البدء في إعداد المرشد المدرسي للشباب وفي جهات أخرى تم إعداد مدرسون مرشدون بينما في مدن أخرى تم تعيين مساعدين في الخدمة النفسية المدرسية ولكن إعداد هؤلاء لم يكن كافياً. وفي نهاية الستينات بدأ الإعداد الاختصاصي للمرشدين المدرسيين وللمدرسين وذلك بالاستناد لإرشادات المجلس التربوي الألماني الأعلى وكانت البداية في بادين-فرتيمبورغ عام 1922 بإنشاء مراكز الإرشاد المدرسي .

أما المرحلة الثالثة فلقد بدأت حسب نفس الباحث بعد عام 1973 حين قرر المجلس الأعلى للتربية في ألمانيا تعميم الإرشاد المدرسي في تلك المقاطعات بشكل مختلف. إلا أن النظام التربوي الألماني يركز على تأهيل المدرس - المرشد الموجود في كل مدرسة بمستوياتها المختلفة والذي يشكل حلقة الوصل بين المدرسة ومركز الإرشاد المدرسي في الحي أوفي المنطقة.

- تطور التوجيه في الجزائر

لقد أدرج التوجيه في الأربعينات وفي ذلك العهد لم يتمكن التوجيه من التخلص من التناقضات بين قلة المنافذ المخصصة للجزائريين من جهة وعدم تكييف وسائل التوجيه وتقنياته لثقافة الجزائريين من جهة أخرى (Rekab 1984 Op cit). وحسب ما ورد عن النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2001) (*) فإن التوجيه المدرسي في الجزائر مر بمرحلتين وهي :

- مرحلة ما قبل الاستقلال :

في هذه الفترة كانت المؤسسات العمومية في الجزائر تعتبر امتدادا للمؤسسات العمومية في فرنسا، بما في ذلك التوجيه المدرسي والمهني الذي كان في بداية فتح المراكز في الأربعينات توجيهها مهنيا محضاً، حيث كانت مهامه الأساسية تنصب على مساعدة الدواوين العمومية للتشغيل في انتقاء

(*)-النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001 ، المديرية الفرعية للتوثيق وزارة التربية الوطنية ، عدد خاص ، جوان 2001 .

الشباب (17-18 سنة) الراغبين في اكتساب تأهيل مهني يدوي. ولتحقيق هذه الغاية تم إنشاء معهد علم النفس التقني والبيوميتري بجامعة الجزائر سنة 1945 والذي تكفل بتكوين مختصين في تطبيق الروايز السيكوتقنية (Operateurs psychotechniciens). أما الجانب المدرسي في التوجيه فكان منعما تماما، ويعود ذلك أساسا إلى طبيعة تنظيم المنظومة التربوية الذي كان يميز بين الدراسات الكلاسيكية الأكاديمية (تعليم ثانوي طويل المدى)، والذي كانت له طرق انتقاء ضمنية تقصى بصفة جذرية فئات معينة من المتدرسين وتعليم عام قصير المدى يخصص لتلبية الحاجة إلى اليد العاملة المتوسطة التأهيل [.....]. وبعد التغيرات التي حدثت في سنة 1959-1960 على المستوى الاقتصادي والاجتماعي نتج عن ذلك اتساع نسبي للتعليم لكن دون أن يرتقي إلى الطابع الديمقراطي. بدأ التعليم التقني يتغير ومعه أهداف التوجيه الذي أصبح مدرسيا ومهنيا، في نفس الوقت بدأ الاهتمام تدريجيا بمشكل تكيف التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي. وبالموازاة مع ذلك ارتفعت عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي والمهني إلى أن وصل إلى تسعة، عشية الاستقلال سنة 1962 (الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة، سطيف، سعيدة، تلمسان، الشلف وتيزي وزو).

- مرحلة ما بعد الاستقلال:

فغداة الاستقلال، لم تكن وزارة التربية الوطنية آنذاك تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية سنة 1963 أنشئت المديرية الفرعية للتوجيه والتخطيط وهذا بموجب المرسوم رقم 63-281 المؤرخ في 26/07/1963 (مجموعة نصوص 1993 نفس المرجع السابق). أما عدد مراكز التوجيه فلقد تقلص إلى ثلاثة مراكز وهذا مباشرة بعد الاستقلال وهي مراكز وهران، الجزائر وعنابة التي استأنفت عملها بفضل أربعة مستشارين للتوجيه المدرسي والمهني ثلاث منهم جزائريين تم تكوينهم قبل الاستقلال. وفي نفس الفترة كان خمسة مستشارين في مرحلة التكوين في المملكة المغربية أين اشتغل بعضهم في مصالح التوجيه قبل أن يلتحقوا بالجزائر) النشرة الرسمية (2001) نفس المرجع السابق).

لقد جرى تنظيم على مصالح وزارة التربية الوطنية في سنة 1964 وأسندت مهام التوجيه إلى المديرية الفرعية للتنظيم والتخطيط المدرسي. و في نفس السنة تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي

خلفا لمعهد علم النفس التقني و البيومتري الذي أسس سنة 1945 ومهمته الأساسية هي تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني (psychotechniciens) (مجموعة نصوص التوجيه المدرسي (1993) نفس المرجع السابق) .

أما في سنة 1965 وبموجب المرسوم رقم 65-208 المؤرخ في 12/08/1965 أسندت مهام التوجيه إلى مصلحة التخطيط والخريطة المدرسية . وفي سنة 1966 تخرجت أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني من جامعة الجزائر ما بعد الاستقلال وكانت متكونة من عشرة (10) مستشارين ، بعد أن أحدث المرسوم 66-241 المؤرخ في 05/08/1966 أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني وهو دبلوم الدولة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني (النشرة الرسمية نفس المرجع السابق) الذي أنشئ في سنة 1944 بموجب المرسوم رقم 44-189 المؤرخ في 27/06/1944. نص هذا المرسوم (رقم 66) على أن الامتحان مفتوح للمسجلين في معهد علم النفس التقني والبيومتري وكذلك للمتحصلين على شهادة الليسانس في علم النفس وتكون مدة التكوين بالنسبة لهم سنة واحدة فقط (مجموعة نصوص التوجيه المرجع السابق). وفي نفس الفترة ما بين (1965-1967) أعيد فتح مراكز التوجيه لتلمسان ، قسنطينة وسطيف وسعيدة (النشرة الرسمية 2001 نفس المرجع السابق).

في إطار تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية ابتداء من سنة 1967 أسندت مصالح التوجيه إلى مديرية التخطيط والتوجيه المدرسي وهذا بمقتضى المرسوم رقم 67-185 المؤرخ في 01/06/1967 وهذا إلى غاية 1971 . وفي سنة 1968 تم إصدار المرسوم رقم 68 / 317 المؤرخ في 30/05/1968 المتضمن النظام الخاص لمفتشي التوجيه المدرسي والمهني والرسوم رقم 68-318 المؤرخ في 30/05/1968 المتعلق بالنظام الخاص لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني وكذلك المرسوم رقم 68/320 المؤرخ في 30/05/1968 المتعلق بالنظام الخاص بالسيكوتقنيين (مجموعة نصوص نفس المرجع). وخلال هذه السنة نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر (النشرة الرسمية نفس المرجع السابق).

ابتداء من 1971 أسندت مهام التوجيه إلى مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي وذلك بموجب المرسوم رقم 71-123 المؤرخ في 13/05/1971 ويتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

خلال هذه الفترة تم إصدار التعليمية رقم 685 / 3-5 المؤرخة في 13/12/1976 وتنص على تنظيم تدخل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في المتوسطات المتعددة التقنيات ، أين طلب من مراكز التوجيه تخصيص جزء من أعمال المركز لمشاكل التقويم في المتوسطات المتعددة التقنيات من أجل تدعيم هذه المؤسسات بخدمات التوجيه و التي تتمثل فيما يلي :

- مشاركة مستشاري التوجيه في كل اجتماعات التنسيق التي تعقد في المتوسطات . و هذه المهمة بمثابة متابعة التلاميذ في المؤسسة حيث يمسك كل مستشار استمارة لمتابعة التلاميذ.
- مساعدة المدرسين على حصر أهداف تعليمهم و تحسين استعمال تقنيات التقويم.
- إدخال تقويم مستمر ومقنن في المتوسطات .
- استغلال نتائج التقويم المستمر للتمكن من تشخيص العجز .
- تشكيل لجان لبناء الأسئلة.

أما في سنة 1977 أسندت هذه المهام إلى مديرية التعليم الأساسي و الثانوي وهذا بموجب المرسوم رقم 77-175 المؤرخ في 30/11/1977 والذي يتضمن كذلك تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية.

لقد بقيت مصالح التوجيه على مستوى الإدارة المركزية تحت وصاية مديرية التعليم الأساسي والثانوي إلى غاية 1980 أعيد إسناد مهام التوجيه إلى مديرية الامتحانات و التوجيه إلى غاية 1985 و هذا بموجب المراسيم التالية:

- المرسوم رقم 80-19 المؤرخ في 31/01/1980

- المرسوم رقم 81-94 المؤرخ في 09/05/1981

- المرسوم رقم 81-117 المؤرخ في 06/06/1981

وفي منتصف سنة 1985 أسندت هذه المهام إلى مديرية التخطيط بموجب المرسوم رقم 85-123 المؤرخ في 21/05/1985 لمدة أربع (04) سنوات ثم أعيد إسنادها ثانية إلى مديرية التوجيه و الامتحانات في سنة 1989 بموجب المرسوم رقم 93 المؤرخ في 20/06/1989 وهذا لمدة سنتين أي إلى غاية سنة 1991 التي عرفت إنشاء مديرية التوجيه والتقويم بموجب المرسوم 91/89 المؤرخ في 06/04/1991. وفي سنة 1992 أصبحت مصالح التوجيه تحت وصاية مديرية التوجيه و التقويم والاتصال وذلك بموجب المرسوم رقم 92-488 المؤرخ في 28/12/1992 (مجموعة نصوص 1993 نفس المرجع السابق).

إن المنعرج الأساسي الذي عرفه ميدان التوجيه في الجزائر هو عندما أعيد النظر في مفهوم التوجيه المدرسي وممارساته ليصبح عملية سيكوبداغوجية يعتمد أساسا على المتابعة النفسية والدراسية إذ ورد في المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 الصادر في 18/09/1991 «أن تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه[.....] للإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ» وذلك من خلال :

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم ونتاجهم التربوية.
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

لهذا الغرض تقرر تعيين وإدماج مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ضمن الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية ابتداء من الموسم الدراسي 1991/1992 .

لقد تحقق ذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 الذي تضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات وحدد مختلف النشاطات وطرق تدخلهم إلى جانب علاقات هؤلاء مع مدير المركز و مدير الثانوية. وتجدر الإشارة إلى أنه قبل هذه العملية كان مستشاري التوجيه يعينون مباشرة على مستوى مراكز التوجيه ويشرفون على مختلف النشاطات على مستوى الثانويات.

لغرض تحديد المهام الخاصة بمستشاري التوجيه المدرسي ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، تم إصدار القرار الوزاري رقم 91/827 المؤرخ في 13/11/1991. وعملا على توضيح مختلف النشاطات وتنظيم عملية تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات جاء المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرخ في 24/12/1991 المتعلق بتنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات والذي يعتبر تكملة لما نص عليه المنشور الوزاري رقم 219 حيث حدد الخطوط العريضة لبرنامج النشاطات السنوية لهؤلاء كما وضح الإجراءات الإدارية مع مدير الثانوية والإجراءات التقنية مع مدير المركز.

في إطار توسيع عملية تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات جاء المنشور رقم 92/124/321 المؤرخ في 18/10/1992 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات للسنة الدراسية 1992-1993. ولقد حث هذا المنشور على مواصلة إبقاء المستشارين المعيّنين في مناصبهم وعلى ضرورة أخذ كل التدابير اللازمة لمواصلة هذه العملية بالنسبة للثانويات التي لا تتوفر على خدمات مستشاري التوجيه. كما ألح على ضرورة المتابعة الفعلية للمستشارين في الميدان للتفادي النقائص التي تعرقل هؤلاء في أداء مهامهم. وتبعاً لهذه العملية الخاصة بنشاطات مستشاري التوجيه القائمين بالثانويات تم إصدار المنشور رقم 245-93 المؤرخ في 04/12/1993 المتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات. أكد هذا المنشور على ضرورة فتح المناصب المالية في الثانويات لتغطية جميع المؤسسات التعليمية. كما استجاب لبعض التساؤلات الناجمة عن سوء فهم صلاحيات كل من مدير الثانوية ومدير المركز ودور كل منهما، بالإضافة إلى تنظيم قطاعات التدخل والإجراءات التنظيمية لعمل مستشاري التوجيه(*) .

وقبل أن نتطرق إلى تطور الإجراءات التنظيمية للتوجيه في الجزائر ومختلف التغيرات التي عرفتها هذه العملية من خلال المناشير الوزارية الصادرة ابتداء من السبعينات يمكن الإشارة أن تطور مهام التوجيه في الجزائر، كما ورد عن مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني (1993) عرف أربعة مراحل متتالية تميزت مهامه خلالها ب:

(*) - أنظر مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1993-1994، المديرية الفرعية للتوثيق والأرشيف، مديرية التوجيه والإتصال، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1994.

1 - التخطيط والخريطة المدرسية.

2 - التقويم التربوي والامتحانات في سنة 1971.

3- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي

وحاجات النشاط الوطني.

4- المتابعة النفسانية- البيداغوجية للتلميذ من طرف مستشار التوجيه المدرسي الذي أصبح معينا

بصفة دائمة في المؤسسة التعليمية وعضوا في فريقها التربوي وهذا حتى يتم التوجيه بصفة أدق.

3- تطور الإجراءات التنظيمية للتوجيه في الجزائر ابتداء من السبعينات:

لقد عرف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر تغيرات و تطورات تدريجية في إجراءاته التنظيمية

خاصة في العشرينات الأخيرة و هذا ما يلاحظ من خلال المناشير الوزارية المتعلقة بالقبول والتوجيه

إلى مختلف المستويات . و سنحاول فيما يلي أن نستعرض أهم هذه التطورات من خلال ما صدر من

الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية وهذا ابتداء من السبعينات.

حسب ما جاء في التعليمية المصدرة من مديرية التوجيه والامتحانات سنة 1972/1971 الخاصة

بإعادة تنظيم طريقة الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي فإن هذه العملية تتم بالطريقة التالية:

- يتم قبول المجموعة الأولى من التلاميذ و هم الذين يمثلون نسبة 30% الأوائل لكل مؤسسة

(إكمالية) ينتقلون مباشرة إلى الثانوية، و يحدد انتقاهم في مؤسساتهم الأصلية و تحترم رغباتهم في

عملية التوجيه.

- يتم قبول المجموعة الثانية و هم الذين يمثلون نسبة 40.00% الذين يحدد قبولهم مجلس الولاية

المشترك للانتقال و التوجيه (Conseil mixte de Wilaya) و يتكون هذا المجلس من رئيس المؤسسة

المستقبلية، مديري الإكماليات و مستشار التوجيه ويرتكز التوجيه أساسا على حاجيات الخريطة

المدرسية. أما دور مصالح التوجيه و كان يتمثل في تطبيق الروايز السيكتوتقنية و هذا حتى سنة 1974.

ابتداء من هذه السنة (1974) تم التخلي عن هذه الطريقة وتم إدراج طريقة أخرى و التي تعتمد

أساسا على حاجيات و معطيات الخريطة المدرسية، إذ تقوم مصالح التوجيه مسبقا بتحديد الخريطة

المدرسية للثانويات والمعيار الأساسي في ذلك هو قدرة الاستقبال دون أخذ بعين الاعتبار ملامح

التلاميذ (عن أحمد شباح 1985).

لقد تغيرت هذه الطريقة خلال السنة الدراسية 1975/1976 إثر إصدار التعليمتين الوزائيتين في 16 جانفي 1975 و 08 مارس 1976 أين تم التأكيد لمصالح الخريطة المدرسية على أن تقسم المتوسطات عدد الأماكن الشاغرة في الثانويات حتى تأخذ كل متوسطة نصيبها من الأماكن سواء في التعليم العادي أو التقني الذي كان يتوفر على التخصصات التالية:

التعليم الثانوي التقني

شعبة التقني رياضي - شعبة الكهروتقني - شعبة الإلكترونيك - شعبة البناء الميكانيكي - شعبة التبريد-شعبة التقنيات الاقتصادية - شعبة المحاسبة - شعبة السيكرتاريا .

التعليم الثانوي العادي:

-شعبة الرياضيات(عادي وانتقالي) - شعبة العلوم(عادية وانتقالي)- شعبة الآداب

أما المتاقن فتشمل على الشعب التالية:

شعبة الإليكتروميكانيك -شعبة التركيب الميكانيكي - ميكانيك السيارات-شعبة النجارة- شعبة تقنية التسيير-شعبة مساعد ميكانيكي- شعبة هندسة مدنية- شعبة سكرتاريا-شعبة البناء المعدني.

و كانت النسبة المحددة للانتقال لا تتعدى 45.00% و تحدد نسبة 15.00% لإعادة السنة

ونسبة 40.00% يتم توجيهها إلى الحياة المهنية ثم تلي مرحلة التوجيه التي تعتمد على مايلي:

- إمكانيات الاستقبال.

- رغبات التلاميذ و تحترم فقط للمتفوقين.

- اقتراحات مجلس الانتقال (الإكمالية).

- علامة مادة الرياضيات بالنسبة للتوجيه إلى الشعب العلمية و التقنية.

- الظروف الصحية للتلاميذ.

تؤخذ القرارات النهائية إثر اجتماع المجلس الولائي المختلط الذي يجتمع على مستوى ثانوية الاستقبال

و يتكون من مدير الثانوية مديري الإكماليات و مستشار التوجيه المدرسي.(عن أحمد شباح 1985).

لقد تواصل تطبيق هذه الإجراءات حتى سنة 1977 حيث أكد المنشور الوزاري رقم 5-3/760

المؤرخ في 16 مارس 1977 على ضرورة احترام الإجراءات المعمول بها و العمل على ضمان الإنصاف في

عملية القبول و التوجيه و تجنب إدخال تعديلات على التوجيه بعد اختتام أعمال اللجان . كما أكد هذا الأخير على أن تقوم مصالح الخريطة المدرسية بتقديم إلى كل مؤسسة نسبة التلاميذ الذين سيقبلون في كل فرع. وانطلاق من هذه المعطيات تجرى عملية القبول و التوجيه على النحو التالي: -تكوين المجلس: يتكون من جميع أساتذة أقسام الرابعة متوسط، مستشار التوجيه ومدير المؤسسة رئيسا للمجلس الذي يقر ما يلي:

- قبول نسبة التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في الثانوية(التعليم العام-التعليم التقني - التعليم في المتاقن).

- إعادة السنة

- التوجيه إلى ميدان العمل و يقوم هذا المجلس بتقديم اقتراحين للتوجيه حسب الترتيب.

توجيه التلاميذ : يتحدد التوجيه في المجلس الذي يعقد على مستوى ثانوية الاستقبال والذي

يتكون من مدير الثانوية و مديري الإكماليات و مستشار التوجيه و يتم التوجيه النهائي للتلاميذ بمراعاة اقتراحات مجلس القبول و متطلبات الخريطة المدرسية (مجموعة نصوص التوجيه المدرسي 1993).

في إطار توسيع مجال التعليم التقني والاستفادة منه من طرف تلاميذ المناطق المحرومة من ذلك تم إصدار المنشور رقم 06 المؤرخ في 08/04/1981 الذي نص على ضرورة تخصيص نسبة 10 إلى 20% من الأماكن في الداخليات لاستقبال التلاميذ المناطق النائية أو من ولايات أخرى ولاسيما بالنسبة للفروع ذات الأولوية (الهندسة المدنية،الإليكترونيك،التبريد إلخ...).وتمس هذه العملية خاصة التلاميذ الراغبين والمؤهلين إلى ذلك وهذا في انتظار توسيع رقعة التعليم التقني(مجموعة نصوص نفس المرجع السابق).

من أهم التطورات الأخرى التي عرفتتها هذه الإجراءات هي ما جاء به المنشور الوزاري رقم 528-86 المؤرخ في 04 جانفي 1986 المتعلق بالبطاقة التركيبية وطريقة التوجيه. فمباشرة بعد الإعلان عن نتائج الفصل الثالث و بعد القرار النهائي لمجلس القبول الذي يقدم اقتراحات التوجيه للمقبولين، يتم إرسال هذه البطاقة إلى مركز التوجيه المدرسي أين تتم العملية بإتباع الخطوات التالية:

- القيام بالأعمال التحضيرية على مستوى مركز التوجيه أين تجمع هذه البطاقات حسب ثانوية الاستقبال و يشارك في هذه الأعمال ممثل عن كل ثانوية.
- يتم ترتيب التلاميذ المقبولين حسب المعدلات المحصل عليها في مجموعات المواد ثم توضع رتبة كل تلميذ بعد كل ترتيب.
- توزيع البطاقات على خمس مجموعات و يوضع كل تلميذ في المجموعة التي تحصل فيها على أحسن ترتيب، ثم يقترح توجيه نهائي لكل التلاميذ بعد القيام بالتعديلات الضرورية باعتبار:
 - رغبات التلميذ.
 - رأي الأساتذة.
 - اقتراحات مجلس القبول.
 - متطلبات النظام التربوي لثانوية الاستقبال.
- أما الأوضاع المتنازع فيها فتقدم أمام مجلس التوجيه الذي يقوم بدراسة اقتراحات المركز ويتم الفصل فيها، و من ثم توضع التعديلات الضرورية في التوجيه المقترح لكل تلميذ وهذا حسب متطلبات الخريطة المدرسية، ثم تؤخذ القرارات النهائية في التوجيه (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2001 نفس المرجع السابق) .

لقد أعيد النظر في الإجراءات الخاصة باستغلال البطاقة التركيبية بموجب المنشور رقم 87/557 المؤرخ في 13/01/1987 المتعلق بطريقة التوجيه في السنة الأولى ثانوي وهذا بعد الاقتراحات والملاحظات الواردة في الميدان بعد تطبيق الطريقة الجديدة في جوان 1986 وبالتالي نص هذا المنشور على بعض التغييرات وهي:

- تبسيط البطاقة بحذف جدولين: « ملاحظات الأساتذة» - « ملمح التلميذ» الذين ظهرا غير قابلين للاستغلال.

- الأخذ بعين الاعتبار المواد الأساسية بالنسبة للتوجيه بدلا من جميع المواد.
- حذف مجموعة التوجيه « تقني اقتصادي » ودمجها في مجموعة « التقني » .
- معالجة بطاقة التوجيه: لقد أكد هذا المنشور على أن توضع في هذه البطاقة كل المعلومات العامة والسوابق المدرسية ونتائج الفصل الأول .

بعد انعقاد مجالس الأقسام للفصل الثاني توضع النتائج المدرسية لهذا الفصل ويتم حساب معدلات الطور بالطريقة التالية:

يقسم مجموع النقاط لكل مادة على أربعة بالنسبة لتلاميذ التاسعة أساسي.
يقسم مجموع النقاط لكل مادة على خمسة بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
تنقل المعدلات المحصل عليها في الجدول الخاص بمجموعات التوجيه
حساب معدلات نتائج التلميذ في كل مجموعة.

- توجيه التلاميذ:

-ترتيب التلاميذ: يتم ترتيب التلاميذ على مستوى مؤسستهم الأصلية وبعد الإدلاء بالرغبات يشرع في ترتيب جميع التلاميذ التاسعة أساسي والرابعة متوسط كل على حدى وهذا حسب الاستحقاق باعتبار المعدل في كل مجموعة التوجيه ،أي أن كل تلميذ يرتب أربع مرات وتوضع درجة التلميذ بعد كل ترتيب.

- اقتراحات التوجيه: بعد الإعلان النهائي للقبول في السنة الأولى ثانوي يشرع مجلس الأساتذة في دراسة بطاقات التلاميذ المقبولين ويقدم اقتراحين في توجيه كل تلميذ و تؤخذ بعين الاعتبار في هذا الشأن المعايير التالية:

- قدرات التلميذ الحقيقية.
- أحسن ترتيب في مجموعات التوجيه.
- الرغبات المقدمة (بالنسبة للنجاح تعطى الأولوية لاختياراتهم).
- معطيات النظام التربوي لمؤسسات الاستقبال.

- خلاصة الأعمال على مستوى مراكز التوجيه: بعد انتهاء أشغال المجلس ترسل النتائج إلى مراكز التوجيه الذي يقوم بتلخيصها حسب القطاعات ويقارنها بالنظام التربوي لكل مؤسسة. يقوم بتقديم اقتراحات التعديل وفقا لاقتراحات الأساتذة ومتطلبات الخريطة المدرسية.

- انعقاد مجلس التوجيه:

ينعقد هذا المجلس على مستوى ثانوية الاستقبال. لقد أعطى هذا المنشور السلطة الكاملة لهذا المجلس حيث أكد على أن قرارات التوجيه من مهامه الخاصة. يقر هذا المجلس التوجيه النهائي لكل تلميذ بعد دراسة اقتراحات التعديل التي يقدمها مركز التوجيه. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2001 نفس المرجع السابق).

بعد توحيد قطاعي التربية والتكوين ابتداء من سنة 1988 طرأت هناك تغييرات أخرى خاصة بصلاحيات مجلس القبول و التوجيه وهذا بموجب المنشور رقم 88/60 المؤرخ في 16 أبريل 1988 والمتضمن إجراءات جديدة خاصة بمجلسي القبول والتوجيه فيما بعد الأساسي ونلخص هذه التغييرات فيما يلي:

- إدخال مهام جديدة في صلاحيات هذين المجلسين (مجلس القبول، مجلس التوجيه) وخاصة على مستوى تكوين مجلس التوجيه و كذا على مستوى القرارات الخاصة بمصير تلاميذ السنتين التاسعة أساسي والرابعة متوسط، إذ توسعت مهام المجلسين لتشمل قبول التلاميذ في التكوين المهني و التمهيين و الشغل.

- **مجلس القبول:** يجتمع على مستوى المدرسة الأساسية (الإكمالية) و يحتفظ بنفس الأعضاء المشاركين فيه و هم:

- مدير المدرسة الأساسية رئيسا.

- مدير مركز التوجيه أو مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة .

- أساتذة المؤسسة.

. **مهام المجلس:** بعد دراسة بطاقات القبول و التوجيه وفقا للإجراءات المعمول بها و باعتبار

معطيات الخريطة المدرسية و خريطة التكوين المهني وباعتبار كذلك ترتيب التلاميذ حسب

الاستحقاق يقرر هذا المجلس ما يلي:

-القبول النهائي للتلاميذ في السنة الأولى ثانوي و تقديم اقتراحات التوجيه.

-تحديد قائمة التلاميذ المقترحين إلى التكوين المهني.

-تحديد قائمة التلاميذ المقبولين لإعادة السنة.

- تحديد قائمة التلاميذ المقترحين للتمهين و الشغل.

. مجلس التوجيه: فبالإضافة إلى الأعضاء المعتاد عليهم في تكوين هذا المجلس فيلاحظ مشاركة

أعضاء أخرى جديدة و أصبح يتكون من ما يلي:

- مدير الثانوية.

- مدير الدراسات للثانوية.

- مديري مؤسسات التعليم التقني.

- مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.

- مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة.

- مديري المدارس الأساسية.

الأعضاء الجديدة:

- رئيس قسم استثمار الموارد البشرية أو ممثله رئيسا.

- مدير مركز التكوين المهني.

- مسؤول لجنة البلدية للتمهين.

بعد دراسة بطاقات القبول والتوجيه للتلاميذ وباعتبار التعديلات التي يقترحها مركز التوجيه وكذا

معطيات الخريطة المدرسية وخريطة التكوين المهني يقرر مجلس التوجيه ما يلي:

- التوجيه النهائي للتلاميذ المقبولين في الأولى ثانوي في مختلف شعب التعليم الثانوي والتقني .

- القبول النهائي للتلاميذ في التكوين المهني و هذا في حدود 80.00% من الأماكن المتوفرة في مركز

التكوين و تخصص نسبة 20.00% لشبان خارج المنظومة التربوية.

- تحديد قائمة التلاميذ المقترحين للتمهين و الشغل (مجموعة نصوص التوجيه (1993) نفس المرجع السابق)

لقد تم إعادة النظر في عملية القبول و التوجيه إلى التكوين المهني سنة 1989 بموجب المنشور

الوزاري رقم 89/348 المؤرخ في 14/05/1989 المتعلق بالقبول والتوجيه فيما بعد الأساسي و بقيت

إجراءات القبول و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي سارية المفعول ولم يطرأ عليها أي تغيير و إنما نص

هذا المنشور على التغييرات التالية:

- لا يوجه إلى التكوين المهني إلا التلاميذ الذين تفوق أعمارهم 16 سنة وتعطي الأولوية الأكبر هم

سنا.

- تقليص نسبة الأماكن المخصصة في التكوين المهني من 80.00 % إلى 50.00 % من الأماكن المتوفرة لتلاميذ التاسعة أساسي.

- التوجيه إلى مختلف التخصصات: ويكون ذلك بمساهمة الفريق التقني لمركز التوجيه بتطبيق الروايز النفسية التقنية.

- التمهين: تحدد قوائم التلاميذ المقترحين للتمهين بنفس الطريقة المعتمدة سابقا .

- توعية التلاميذ: أكد هذا المنشور على ضرورة تنظيم حصص إعلامية لتوعية تلاميذ الأقسام النهائية حول التكوين المهني وتعد لهذا الغرض بطاقة الرغبات توضع فيها التخصصات المتوفرة في التكوين المهني (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2001).

بعد صدور المنشور الوزاري رقم 89/927 المؤرخ في 1989/08/05 المتضمن إجراءات القبول في الطور ما بعد الأساسي، أعيد النظر في الطريقة المعتمدة في القبول و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والتي كانت تتمثل في القبول التلقائي لنسبة 50.00 % من التلاميذ من كل مدرسة أساسية باعتبار المعدل السنوي فقط. والسبب في ذلك يعود إلى نقائص هذه الطريقة والتي تتمثل في:

- عدم التوازن بين المؤسسات من حيث الحد الأدنى للقبول.

- مشكل التضخيم في تنقيط الأساتذة (Surnotation).

- التأثير السلبي على عملية توجيه التلاميذ إذ أن عددا هائلا من المقبولين يصعب توجيههم

نظرا لضعف مستواهم.

- عدم استغلال امتحان شهادة التعليم الأساسي في عملية القبول و التوجيه إلى السنة الأولى

ثانوي و لا في عملية القبول و التوجيه إلى التكوين المهني ، الأمر الذي سبب عدم الاهتمام به من طرف التلاميذ والأولياء.

لهذا الغرض أكد هذا المنشور على أنه سعيًا لتطبيق توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة

التربوية قررت وزارة التربية والتكوين تطبيق الطريقة الجديدة ابتداء من جوان 1990 والتي تسعى

إلى :

- جعل المنظومة التربوية أكثر نجاعة.

- ضمان تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

- استغلال التقييم المعمول به في المدرسة الأساسية.

-إعادة الاعتبار لمعدل شهادة التعليم الأساسي وبالتالي إدخاله في معدل القبول إلى السنة الأولى

ثانوي. لذلك تعتمد هذه الطريقة في المستقبل على نتائج الطور الثالث كله (المعدل العام للطور)

وعلى النتائج المحصل عليها في امتحان شهادة التعليم الأساسي. وبالتالي أصبحت الإجراءات الجديدة

للقبول والتوجيه تتمثل فيما يلي:

- بعد ترتيب التلاميذ السنة التاسعة أساسي حسب الاستحقاق باعتبار المعدل العام للطور الثالث

والمعدل العام لشهادة التعليم الأساسي، تتم طريقة القبول كما يلي:

- **قبول الجزء الأول (25.00%)** من كل مدرسة أساسية بعد ترتيب التلاميذ على مستوى مؤسستهم

الأصلية.

- **قبول الجزء الثاني** : وذلك بعد ترتيب باقي التلاميذ على مستوى المقاطعة في حدود الأماكن

المتبقية باعتبار نسبة الاستقبال المحددة في القطاع. وبالتالي تتخذ قرارات القبول على مستويين:

- مجلس القبول بالمدرسة الأساسية بالنسبة للجزء الأول (25.00%)

- مجلس القبول و التوجيه بثانوية الاستقبال بالنسبة للجزء الثاني.

و أصبح معدل القبول يحسب كالتالي: م.ق = معدل عام س9 أ + م.ش.ت.أ.

2

بالإضافة إلى هذا نص هذا المنشور على الإجراءات الانتقالية التالية:

في نهاية السنة الدراسية 1990/1989 يقبل التلاميذ على أساس معدل القبول التالي:

م.ق = معدل عام س9 أ + م.ش.ت.أ.

2

في نهاية السنة الدراسية 1991/1990 يقبل التلاميذ على أساس معدل القبول التالي:

م.ق = 1/2 × (معدل عام س8 أ + معدل عام س9 أ + م.ش.ت.أ.)

2

-في نهاية السنة الدراسية 1992/1991 يقبل التلاميذ على أساس معدل القبول التالي:

م.ق = معدل عام للطور الثالث + م.ش.ت.أ.

2

- أما المعدل العام للطور الثالث = (المعدل العام للسنة 7 أساسي + المعدل العام للسنة 8 أساسي + المعدل العام للسنة 9 أساسي) والمجموع يقسم على ثلاث (مجموعة نصوص التوجيه 1993 نفس المرجع السابق) .

تكملة للمناشير الوزارية السابقة الذكر ومن أجل تحديد بعض الإجراءات الأخرى لعملية القبول و التوجيه ، صدر المنشور الوزاري رقم 90/97 المؤرخ في 09/05/1990 المتعلق بإجراءات القبول والتوجيه لتلاميذ التاسعة أساسي ونص على التدابير التالية:

- **إثراء بطاقة القبول والتوجيه:** ويكون ذلك بتقديم جميع المعلومات المطلوبة (النتائج الدراسية، مجموعات التوجيه، رغبات التلاميذ واقتراحات التوجيه) بالإضافة إلى إثراء مضمون البطاقة ببعض المعلومات وهي :

- معدل شهادة التعليم الأساسي .

- المعدل العام للقبول (معدل 9 أساسي + معدل شهادة التعليم الأساسي) يقسم على 2 .

- رتبة التلميذ على مستوى المؤسسة والمقاطعة .

كما نص هذا المنشور على إجراءات أخرى وتعلق بالتشكيلة الجديدة لمجلس القبول ومجلس القبول والتوجيه التي أصبحت كما يلي:

مجلس القبول: ينعقد على مستوى كل مدرسة أساسية ويتكون من:

- مدير المدرسة الأساسية، رئيسا.

- مستشار التربية.

- مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة .

- أساتذة أقسام السنة التاسعة أساسي.

- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ (دور استشاري) وهو العضو الجديد في المجلس.

تتلخص مهام هذا المجلس فيما يلي:

- حساب معدل الانتقال لكل تلميذ.

- ترتيب التلاميذ حسب الاستحقاق.

- إقرار القبول النهائي لنسبة 25.00% من التلاميذ الأوائل.

- إرسال بطاقات التلاميذ إلى ثانوية الاستقبال في جريين.

-الجزء الأول: بطاقات التلاميذ المقبولين (25.00%) حتى يتم توجيههم.

- الجزء الثاني: بطاقات باقي التلاميذ(75.00%) قصد قرارات القبول والتوجيه و إعادة السنة و

كذلك الترشيح إلى مسابقة التكوين المهني.

- مجلس القبول والتوجيه:ينعقد هذا المجلس على مستوى ثانوية الاستقبال ويتكون من:

-رئيس قسم استثمار الموارد البشرية أو ممثله ،رئيسا.

- مدير ثانوية الاستقبال.

- مديري ثانوية التعليم التقني.

- نائب مدير الدراسات لثانوية الاستقبال.

-مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.

-مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة.

-مديري المدارس الأساسية بالمقاطعة.

-مديري مراكز التكوين المهني بالمقاطعة.

- ممثل عن أساتذة ثانوية الاستقبال (عضو في مجلس التوجيه و التسيير).

-ممثل عن أساتذة كل مدرسة أساسية بالمقاطعة (عضو في مجلس التربية و التسيير).

- ممثل جمعية أولياء التلاميذ من كل مدرسة (دور استشاري) .

مهام المجلس :تتمثل مهام هذا المجلس فيما يلي:

- الإشراف على عملية ترتيب باقي التلاميذ (75.00%) حسب الاستحقاق على مستوى

المقاطعة.

- تحديد المعدل الأدنى للقبول.

- قبول التلاميذ في حدود نسبة 50.00% الإجمالية. ولقد نبه هذا المنشور على عدم تجاوز

هذه النسبة مهما كانت الأسباب و على عدم محاولة تحقيقها مهما كانت الظروف.

- إقرار التوجيه النهائي لجميع التلاميذ المقبولين في مختلف الشعب السنة الأولى ثانوي ويؤخذ

بعين الاعتبار في ذلك :

- النتائج الدراسية للتلاميذ وقدراتهم الحقيقية .
- اقتراحات الأساتذة.
- النظام التربوي للثانوية.
- تحديد قائمة التلاميذ معيدي السنة.
- يقرر مجلس القبول والتوجيه السماح بالمشاركة في مسابقة الدخول إلى مراكز التكوين لجميع التلاميذ غير المقبولين في الأولى ثانوي.

لقد أُلح هذا المنشور على احترام رغبات التلاميذ بقدر الإمكان وخاصة رغبات التلاميذ النجباء. كما نبه كذلك على أنه لا يجوز أن يقتصر التوجيه على توزيع التلاميذ توزيعاً آلياً على مختلف الأفواج التربوية المفتوحة في الثانوية. لهذا الغرض أكد هذا المنشور على أنه يسمح لمجلس القبول والتوجيه أن يطلب تغيير النظام التربوي لثانوية الاستقبال لأسباب تربوية مؤكدة (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2001).

في هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أنه لأول مرة يلح منشور وزاري على ضرورة عدم اقتصار التوجيه على عملية توزيع التلاميذ توزيعاً آلياً. كما أنه من مستجدات هذا المنشور هو السماح لمجلس القبول بالمطالبة بالتغيير في الأنظمة التربوية لمؤسسات الاستقبال.

لقد بقيت إشكالية انتقال التلاميذ وتوجيههم إشكالية تربوية مطروحة للتقويم و المناقشات على مختلف المستويات و هذا من أجل إثراءها بغية الوصول إلى إيجاد صيغ التوافق بين قدرات التلاميذ و رغباتهم و المستلزمات التربوية للدراسة في مختلف الشعب. من أجل هذا الهدف طرحت هذه الإشكالية إثر الملتقى الوطني المنعقد يومي 25 و 26 سبتمبر 1990 و المتعلق بإعداد طريقة القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و بذلك إعداد مشروع يخضع للمناقشة و الإثراء على المستوى المحلي. من جراء ذلك صدر منشور وزاري جديد تحت رقم 91/001 بتاريخ 05 جانفي 1991 يتعلق بإجراءات القبول والتوجيه بعد السنة التاسعة أساسي وركز على ما يلي:

- القبول في السنة الأولى ثانوي :

إن نسبة القبول في السنة الأولى ثانوي تبقى 50.00 % و تحدد كما يلي:

- يقرر مجلس القبول الخاص بكل مدرسة أساسية قبول 25.00 % من التلاميذ الأوائل.

- يقرر مجلس القبول و التوجيه الموسع للمقاطعة قبول نسبة 25.00 % المكملة للنسبة الإجمالية.

- معايير القبول :

في إشارته إلى معايير القبول أكد هذا المنشور على أن الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي عملية

تربوية، لذلك فإنها تعتمد على نتائج تقويم تحصيل التلاميذ خلال السنة ونتائج امتحان شهادة التعليم الأساسي. لهذا أكد هذا المنشور على ضرورة توحيد الاختبارات و الفروض على مستوى كل مؤسسة وهذا من شأنه أن يعطي للعملية موضوعية تدعمها نتائج شهادة التعليم الأساسي. و يتم ترتيب التلاميذ بالاعتماد على معدل القبول الذي يحسب كالتالي:

$$\text{م.ق} = \frac{\text{معدل عام س9} + \text{م.ش.ت.أ}}{2}$$

- عملية التوجيه:

لقد أكد هذا المنشور على أن التوجيه ليس مجرد عملية توزيع آلي للتلاميذ على مختلف الشعب بل تتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ و قدراتهم الفعلية بالاستناد على نتائجهم الدراسية من خلال الملصق الدراسي المستخلص منها وفي اقتراحات الأساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي، كما أكد هذا المنشور على ضرورة احترام رغبات التلاميذ النجباء.

بعد إعادة هيكلة السنة الأولى ثانوي (1991) التي أصبحت تشكل من جذوع مشتركة تعويضا

للشعب و التخصصات التي كانت سابقا وذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 91/96 المؤرخ

في 1991/04/03 الذي تضمن إنشاء هذه الجذوع، اقتضت الضرورة إلى إدخال تعديلات في عملية

توجيه التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي في الجذوع المشتركة المستحدثة. لذلك قامت مديرية التوجيه

والتقويم بإصدار منشور وزاري جديد تحت رقم 91/124/73 المؤرخ في 14 ماي 1991 والمتضمن

إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في الجذوع المشتركة المستحدثة ونص على إجرائين و هما:

1 - باب الرغبات.

2- ملامح توجيه التلاميذ.

1- فيما يخص باب الرغبات: نتج عن إعادة هيكلة السنة الأولى ثانوي من الشعب الدراسية إلى الجذوع مشتركة تعديل بطاقة الرغبات التي أصبحت تتكون من جذوع مشتركة تعويضا للشعب السابقة وبالتالي يجب أن تكون ترجمة الرغبات الموضوعية في جدول البطاقة كما يلي:

الجذوع المشتركة	الفروع السابقة المناسبة لها
جذع مشترك "علوم إنسانية"	الآداب . تقني التسيير
جذع مشترك "علوم تكنولوجيا" (أ)	تقني صناعي . هندسة مدنية-تقني رياضيات
جذع مشترك "علوم تكنولوجيا" (ب)	رياضيات . علوم إسلامية . بيوكيمياء

2- فيما يخص ملامح التوجيه: لتوجيه التلاميذ إلى كل جذع مشترك حددت مجموعة من المواد الأساسية (مجموعات التوجيه حاليا) التي يعتمد على حساب معدلها من أجل توجيه إلى جذع مشترك دون آخر و هي كالتالي:

- اعتبار معدل (رياضيات + علوم) للتوجيه إلى جذع مشترك علوم تكنولوجيا"ب".

- اعتبار معدل (رياضيات + تربية تكنولوجية) للتوجيه إلى الجذع المشترك علوم تكنولوجيا"أ".

- اعتبار معدل (لغة عربية+ تاريخ جغرافيا+ الفرنسية) للتوجيه إلى الجذع المشترك علوم إنسانية.

على هذا الأساس يتم اختيار أحسن التلاميذ في كل مجموعة لتوجيههم إلى الجذوع المشتركة وذلك وفقا لمتطلبات النظام التربوي لمؤسسات الاستقبال.

-إعادة هيكلة التعليم الثانوي :

لقد تم اعتماد المخطط العام الخاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بموجب المنشور الوزاري

رقم 1533 الصادر في 11/03/1992 والذي نص على ما يلي:

-تنظيم السنة الأولى من التعليم الثانوي:تشكل السنة الأولى ثانوي من جذعين مشتركين وهما:

- الجذع المشترك علوم إنسانية.

- الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ويكون هذا الأخير، بصفة انتقالية نظرا لنمط المؤسسات الحالية ، على صيغتين "أ" و "ب" ، تتميز الصيغة "أ" بمادة الرسم والتكنولوجية وتتميز الصيغة "ب" بمادة العلوم الطبيعية.

-تنظيم السنة الثانية من التعليم الثانوي:يؤدي التعليم في الجذوع المشتركة إلى نمطين مختلفين من التعليم الثانوي وهما:

أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي ،ويحضرون لذلك.وتختتم الدراسة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بامتحان البكالوريا ويتضمن ثلاث مجموعات من الشعب:

1-مجموعة الشعب الأدبية وهي:

- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية

- شعبة الآداب و العلوم الشرعية

- شعبة الآداب و اللغات الأجنبية

2- مجموعة الشعب العلمية وهي:

- شعبة العلوم الدقيقة.

- شعبة علوم الطبيعة و الحياة.

3- مجموعة الشعب التكنولوجية وهي:

-شعبة التكنولوجيا:مع ثلاث اختيارات:

-هندسة كهربائية

-هندسة ميكانيكية .

-هندسة مدنية.

- شعبة التسيير والاقتصاد.

ب-التعليم التأهيلي: يوجه إلى هذا النمط من التعليم التلاميذ الذين تظهر لديهم استعدادات يمكن تثمينها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع المهني تحضيراً لإحدى المهن.تختتم الدراسة

في التعليم الثانوي التأهيلي بامتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي ويتضمن هذا النمط من التعليم مجموعتين من الشعب وهي:

1- مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية وتتكون من أربع شعب وهي:

-شعبة الميكانيك.

-شعبة الكهرباء.

- شعبة الكيمياء .

-شعبة البناء والأشغال العمومية.

2- مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات وتتكون من شعبتين وهما:

-شعبة المحاسبة.

- شعبة العلوم المكتبية.

بعد اعتماد المخطط العام الخاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي التي حددها المنشور الوزاري

رقم (1533) وعملا على تنصيب الشعب والتخصصات المستحدثة في السنة الثانية ثانوي ،قامت

مديرية التوجيه و التقويم بإصدار منشور جديد تحت رقم 92/124/101 المؤرخ في 08 أفريل 1992

المتضمن قبول و توجيه التلاميذ بعد الجذوع المشتركة و أشار إلى ما يلي:

-تقديم المسارات المهنية :تؤدي الجذوع المشتركة إلى مسارين مختلفين من التعليم في السنة الثانية

ثانوي:

1- التعليم الثانوي العام و التكنولوجي : يستقبل التلاميذ الذين تؤهلهم نتائجهم وقدراتهم لمواصلة

الدراسة في التعليم العالي و يتكون من الشعب التالية:

- في امتداد الجذع المشترك علوم إنسانية:

- شعبة الآداب و العلوم الإنسانية

- شعبة الآداب و العلوم الشرعية

- شعبة الآداب و اللغات الأجنبية

- في امتداد الجذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

- شعبة التكنولوجية.

- شعبة العلوم الدقيقة.

- شعبة علوم الطبيعة و الحياة.

- في امتداد الجذعين المشتركين:

-شعبة التسيير و الاقتصاد: فهي شعبة مشتركة بين الجذعين المشتركين.

و تتوج الدراسة في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بشهادة نهاية الدراسة في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (البكالوريا).

2- التعليم التأهيلي: يستقبل هذا النوع من التعليم تلاميذ من الجذعين المشتركين المذكورين بناء

على نتائجهم الدراسية. و يعتبر هذا التعليم بأنه ذات طابع عملي و تأهيلي و هدفه هو تتمين قدرات التلاميذ لإعدادهم للاندماج في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و يتفرع إلى الشعب التالية:

-امتداد الجذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

-شعبة الميكانيك

-شعبة الكهرباء

-شعبة الكيمياء

-شعبة البناء و الأشغال العمومية

- شعبي المحاسبة و العلوم المكتبية: تستقبل تلاميذ من الجذعين المشتركين ،وتتوج الدراسة في هذا

النوع من التعليم بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي.

- القبول و التوجيه إلى الثانية ثانوي:

لقد أشار هذا المنشور إلى أن القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مرتبطان بالنتائج التي

يتحصل عليها التلاميذ في الجذع المشترك من جراء عملية التقويم المعتمدة على:

- تقويم التلاميذ من طرف الأساتذة في مختلف الأنشطة التربوية.

- تقويم التلاميذ من طرف مستشار التوجيه في الجانب التحصيلي النفسي من خلال المقابلات

والاستبيانات والاختبارات و عمل المتابعة.

أ - عملية القبول:

- يرتب تلاميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية أي المعدل السنوي ويرشح للقبول كل التلاميذ الذين تسمح نتائجهم بذلك بشرط أن لا تتجاوز إمكانات الاستقبال المتوفرة في المؤسسة إذ أُلح هذا المنشور على ضرورة اعتبار تقديرات مصالح التنظيم التربوي والخريطة المدرسية.
- يقبل في التعليم الثانوي العام أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم.
- يقبل في التعليم الثانوي التأهيلي النسبة الباقية باعتبار النتائج و القدرات.

- ب- عملية التوجيه: لقد أكد هذا المنشور في إطار توجيه التلاميذ على تقدير الملمح التربوي للتلميذ باعتبار مستلزمات كل شعبة من خلال موادها الأساسية، فيستعمل أحسن ملمح يظهره التلميذ في مجموعات التوجيه (يعني معدل المواد الأساسية لكل شعبة) و يعتمد في أخذ قرار التوجيه على:
 - النتائج المدرسية.
 - ملاحظات الأساتذة.
 - نتائج الاختبارات النفسية والاهتمامات.
 - رغبات التلاميذ.

- تعديل هيكلية التعليم الثانوي:

- في إطار تطبيق إعادة هيكلية التعليم الثانوي التي جاءت كحصيلة المشاورة بين مختلف الأطراف المعنية تم إصدار المنشور الوزاري رقم 93/011 المؤرخ في 30 مارس 1993 المتضمن تعديل هيكلية التعليم الثانوي و نص على التعديلات التي يجب أن تدخل في حيز التطبيق ابتداء من السنة الدراسية 1993-1994 ومن أهمها ما يلي :
- 1-تنظيم السنة الأولى ثانوي:
- إلغاء الجذع المشتركة علوم و تكنولوجيا في صيغته "أ" و "ب" و تنظم السنة الأولى ثانوي في ثلاثة جذوع مشتركة منفصلة.

- الجذع المشترك آداب.

- الجذع المشترك علوم.

- الجذع المشترك تكنولوجيا.

2-تنظيم عملية القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي:

إن هذه العملية لم يطرأ عليها أي تغيير ،يعتمد على نفس المقاييس المعمول بها في توجيه التلاميذ السنة التاسعة أساسي خلال السنة الدراسية 1991-1992 .

3-تنظيم عملية القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي .

في إطار هذه العملية نص هذا المنشور على التعديلات التالية:

أ- إلغاء التعليم التأهيلي :لقد تم إلغاء هذا النمط من التعليم بكامله وتم تبديله بالتعليم التقني

الذي يحضر للبكالوريا التقني في الشعب التالية :

- الصنع الميكانيكي.

- الإلكترونيك.

- الإلكترونيتقني.

- البناء و الأشغال العمومية.

- الكيمياء.

- التقني محاسبة.

ب- إعادة توجيه التلاميذ: نتج عن إلغاء التعليم التأهيلي ضرورة إعادة توجيه التلاميذ الموجودين

فيه إلى الشعب الموافقة لها في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي وكذا في التعليم الثانوي التقني

وبذلك تم أخذ الإجراءات التالية:

-يعاد توجيه أحسن التلاميذ بصفة استثنائية إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام

والتكنولوجي و كان ذلك حسب الجدول التالي:

شعب التعليم التأهيلي	الشعب الموافقة لها في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي
الميكانيك	التكنولوجيا (هندسة ميكانيكية)
الكهرباء	التكنولوجيا (هندسة كهربائية)
البناء و الأشغال العمومية	التكنولوجيا (هندسة مدنية)
الكيمياء	علوم الطبيعة و الحياة- التسيير و الاقتصاد
المحاسبة	التسيير و الاقتصاد
العلوم المكتبية	- الآداب و العلوم الإنسانية- التسيير و الاقتصاد

ج- إعادة السنة الثانية ثانوي في أحد شعب التعليم التقني لباقي التلاميذ و هذا وفق الجدول التالي:

شعب التعليم التأهيلي	الشعب الموافقة لها في التعليم التقني
الميكانيك	الصنع الميكانيكي
الكهرباء	الإلكترونيك و الإليكتروتقني
البناء و الأشغال العمومية	الأشغال العمومية و البناء
الكيمياء	الكيميائي
المحاسبة	التقني محاسبة
العلوم المكتبية	التقني محاسبة

د- قبول و توجيه التلاميذ الموجودين في السنة الأولى ثانوي: يتم توجيه التلاميذ حسب قدراتهم

ورغبتهم إلى مختلف شعب التعليم العام والتكنولوجي والتعليم التقني وفقا للجدول الموالي:

الجذع المشترك	شعب التوجيه المناسبة
ج.م علوم إنسانية	آداب وعلوم إنسانية- آداب وعلوم شرعية- آداب و لغات أجنبية-
	تسيير واقتصاد
	تقني محاسبة.

تكنولوجيا (هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية) - علوم دقيقة	ج.م علوم تكنولوجيا "أ"
إلكترونيك- إلكتروتقني- صنع ميكانيكي- أشغال عمومية وبناء - كيمياء	
علوم الطبيعة و الحياة- العلوم الدقيقة- تسيير و اقتصاد تقني محاسبة-كيميائي	ج.م علوم تكنولوجيا "ب"

سعى لتوضيح المقاييس التربوية التي يجب اعتمادها لإعادة توجيه التلاميذ في السنة الثانية ثانوي ، قامت المديرية الفرعية للتوجيه بإصدار المنشور الوزاري رقم 93/0124 المؤرخ في 03 أفريل 1993 ، والذي أكد على التدابير التالية:

- 1 - يقوم مجلس أساتذة كل قسم بدراسة النتائج المدرسية لأحسن التلاميذ و يقترح إعادة توجيه البعض منهم إلى التعليم المحضر للتعليم الجامعي و يختار هؤلاء على أساس:
 - معدل سنوي عام يساوي أو يفوق (12 من 20) .
 - معدل سنوي عام يساوي أو يفوق (09 من 20) في كل مادة من المواد الأساسية.

2 - يدرس مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي اقتراحات مجالس الأقسام ويقرر إعادة توجيه التلاميذ المؤهلين حسب الأماكن المتوفرة وحسب رغبات التلاميذ.

3 - بعد تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يحول باقي التلاميذ بصفة تلقائية إلى التعليم الثانوي التقني والتي تناسب شعبتهم الأصلية.

إن طريقة النسب التي كانت موضوع انتقاد لبعض المناشير الوزارية والتي ألحت على ضرورة إلغاءها بقيت سارية المفعول و راسية الجذور بسبب تناقض محتويات مختلف المناشير كما هو الحال بالنسبة للمنشور الوزاري رقم 93/051 المؤرخ في 17/04/1993 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي

1993-1994. في تطرقه إلى الترتيبات التي ينبغي العمل بها لتطبيق المنشور رقم (011 المذكور آنفا) وإعداد التنظيمات التربوية للمؤسسات أكد على ما يلي:

« يوزع تلاميذ السنة التاسعة المحتمل قبولهم في السنة الأولى ثانوي على الجذوع المشتركة [...] وفقا للنسب المئوية للتوجيه المحصورة في :
- الجذع المشترك آداب ، ما بين 30% و 32%
- الجذع المشترك علوم ، ما بين 48% و 53%
- الجذع المشترك تكنولوجيا ، 17% و 20%.
تؤخذ هذه النسب من مجموع تلاميذ السنة التاسعة المحتمل قبولهم في السنة الأولى ثانوي على أساس النسبة الخاصة للقبول المحددة ب: 50% كحد أقصى».

في نفس السياق نلاحظ أن المنشور رقم 94 / 013 المؤرخ في 16/01/1994 المتعلق بتحضير

الدخول المدرسي للسنة الدراسية 1994/1995 جعل من طريقة العمل بالنسب من بين الأهداف المنشودة عند تطرقه إلى تحجيم التعليم الثانوي إذ يشير إلى ما يلي:
« نسعى من وراء التحجيم المعتمد واحترام المجالات المحددة فيه لكل جذع مشترك أو شعبة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- رفع نسبة التوجيه إلى التعليم التقني تدريجيا كلما توفرت الإمكانيات للوصول به إلى نسبة 50% المسطرة من طرف المجلس الوطني للتخطيط ، ونذكر في هذا المجال بأن النسبة القصوى للجذع المشترك تكنولوجيا ومختلف الشعب التقنية يمكن تجاوزها عند توفر الإمكانيات».

تدل محتويات هذه المناشير على أن التوجيه من الناحية الفعلية لا أساس له بل يمكن القول أن فعل التوجيه في الجزائر أصبح رهان التقديرات والاعتبارات التنظيمية لا غير إذ لا يتأثر بالنتائج الدراسية وملامح التلاميذ البيداغوجية.

بالإضافة إلى هذا نص هذا المنشور على إجراءات تنظيمية جديدة قبل التوجيه النهائي للتلاميذ وتمثلت في اعتماد طريقة التوجيه المسبق التي تهدف إلى تحديد تنظيمات تربوية على أساس توقعات وتقديرات قريبة من الواقع. وتعتمد هذه الطريقة على تحديد ملامح التلميذ في السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي باستغلال نتائج الفصل الأول والثاني. أما فيما يتعلق بالمقاييس والترتيبات

الخاصة بهذه العملية فلقد تم توضيحها بموجب المنشور رقم 18 المؤرخ في 30/01/1994 المتضمن الإجراءات الخاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي . يمكن تلخيص إجراءات هذا المنشور فيما يلي :

- يتم التوجيه المسبق خلال الفصل الأول و الثاني أثناء اجتماعات مجالس الأقسام التي تستغل للإحاطة بملامح التلاميذ و التعرف على ميولهم و اهتماماتهم قصد الوصول إلى تصور لأحسن توجيه يناسبهم، و يستثمر هذا العمل في اتجاهين :

- تكوين حوصلة عامة عن اتجاهات التوجيه.

- جعل التصورات الأولية الفردية لتوجيه التلاميذ أرضية لانطلاق عمليات إعلامية جماعية وفردية تساعد على التوفيق ما بين رغبات التلاميذ و حاجيات التنظيم التربوي على المستوى المحلي.

- **مجالس القبول و التوجيه لآخر السنة:** يتم فيها أخذ قرارات القبول و التوجيه التي تكون على أساس التنظيمات التربوية المقترحة خلال الفصل الثاني، و ينتظر أن لا تؤدي هذه القرارات النهائية إلى إعادة النظر بصفة جذرية فيما أقرح خلال التوجيه المسبق، بل يمكن فقط أن تأتي بتعديلات طفيفة تعني بعض الحالات الاستثنائية. ولقد أشار هذا المنشور إلى مختلف العمليات التي يجب إتباعها على المستويات التالية:

1- المدرسة الأساسية:

- نقل علامات الفصل الثاني على بطاقات القبول و التوجيه.

- حساب المعدل العام للفصل الثاني.

- حساب المعدل العام للفصل الأول والثاني و تقسيمه على اثنين.

- نقل معدلات الطور في مجموعات التوجيه و حساب معدل كل مجموعة وترتيب التلاميذ

حسب معدل كل مجموعة.

2- مجالس الأقسام:

- التعرف على قدرات التلاميذ وميولهم حسب النتائج المسجلة في مجموعات التوجيه.

- الإطلاع على رغبات التلاميذ .

- تقديم اقتراحين في توجيه كل تلميذ .

-إرسال بطاقات القبول و التوجيه إلى مركزا لتوجيه المدرسي لدراسة الاقتراحات و النظر

فيها.

3- مصالح التوجيه:

- استخراج نسبة 25.00% الأولى من تلاميذ كل مدرسة أساسية، بعد ذلك يتم استخراج 25.00%

الباقية على مستوى المقاطعة الذين يحتمل قبولهم.

4- لجنة تحضير التنظيم التربوي لمؤسسة الاستقبال: و هي لجنة استثنائية تتكون من:

مدير الثانوية، مدير المتقنة، مديري الإكاليات ومدير مركز التوجيه المدرسي. والهدف منها هو دراسة

نتائج مجموعات التوجيه التي تعبر على القدرات الحقيقية وتقوم بتعديل هذه النتائج بالاعتماد على:

- رغبات التلاميذ لاسيما النجباء منهم.

- اقتراحات مجالس الأقسام في توجيه التلاميذ.

- مقتضيات التنظيم التربوي.

لقد حث هذا المنشور على ضرورة التوفيق بين هذه العناصر للوصول إلى وضع تنظيم تربوي

تقديري مقبول ثم تقدم نتائج أعمال هذه اللجنة إلى المصالح المعنية على مستوى مديرية التربية.

- التلخيص النهائي للأعمال: تتمثل مهام هذه اللجنة في دراسة أعمال اللجان التحضيرية للسنة

الأولى و الثانية ثانوي و تتكون من: مدير التربية- رئيس مصلحة التنظيم التربوي- مدير مركز التوجيه

المدرسي- رئيس مصلحة الموظفين. و ينتج عن أعمال هذه اللجنة وضع تنظيمات تربوية تقديرية

كاملة لكل مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية.

يلاحظ أن طريقة الانتقال و التوجيه المعتمدة على نظام النسب (quotas) بقيت سارية المفعول

بكل نقائنها و سلبياتها منذ جوان 1990 إلى غاية صدور المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في

1995/11/28 الذي جاء ليخفف نوعا ما من هذه السلبيات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- المبالغة و التضارب في التنقيط بين الإكاليات.

- الانتقال التلقائي للعديد من التلاميذ غير المؤهلين للتعليم الثانوي الذي نتج عن طريقة النسب المعتمدة.

- انعدام المنافسة بين الإكماليات.

للحد من هذه السلبيات تقرر الشروع في التعديل التدريجي لإجراءات القبول في التعليم الثانوي ويجب الإشارة إلى أن الإجراءات الجديدة هذه انبثقت عن أعمال اللجنة المكلفة بدراسة هذا الجانب و تهدف إلى ما يلي:

- التقليل التدريجي للتسرب المدرسي .

- بعث روح المنافسة بين الإكماليات.

- التقليل التدريجي من التضارب الملاحظ في التنقيط من إكمالية لأخرى.

- إعادة الاعتبار لشهادة التعليم الأساسي .

تمثلت الإجراءات الجديدة فيما يلي:

1 - إلغاء نسبة 25.00 % المخصصة لكل إكمالية.

2- إعادة النظر في حساب معدل القبول الذي يكون كالتالي:

$$م.ق = \frac{\text{المعدل العام للسنة 9 أساسي} + \text{معدل شهادة التعليم الأساسي} \times 2}{3}$$

3

3- يرتب التلاميذ على مستوى المقاطعة ترتيبا تنازليا باعتماد معدلات القبول.

4- تحدد نسبة الانتقال في كل مقاطعة وفقا:

- عدد البقع البيداغوجية المتوفرة في مؤسسات الاستقبال.

- الملمح الدراسي للتلاميذ.

5- يمكن في الحالات القصوى كانهام البقع البيداغوجية اتخاذ قرار قبول التلاميذ المؤهلين

للتعليم الثانوي في المقاطعات المجاورة .

تبعاً لهذه التدابير جاء المنشور الوزاري رقم 28 / 6.2.0 / 96 المؤرخ في 26 فيفري 1996 المتضمن

الترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي ليؤكد على «أن عملية

التوجيه للتلاميذ من بين العمليات السيكوبداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مساهمهم الدراسي

الموالي. والعملية هذه تصعب وتتعدد أكثر عندما يكون المعيار الأساسي المعتمد عليه، على الأقل إلى

حد الآن، هو العلامة الدراسية [....]. أصبح من الضروري إعادة النظر في كل الترتيبات المعمول بها لتوجيه تلاميذ السنة التاسعة إلى مختلف الجذوع المشتركة». وبالتالي حث هذا المنشور على العمل لإيجاد الصيغ الكفيلة بمحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيهها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعلية. وبموجب هذا المنشور تم إدخال تعديلات على مضامين كل من:

- بطاقة القبول والتوجيه الخاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي.
- بطاقة المتابعة والتوجيه الخاصة بتلاميذ السنة الأولى ثانوي. وتمثلت هذه التعديلات فيما يلي:
- إضافة عمود خاص يظهر نتائج التلميذ في شهادة التعليم الأساسي في مختلف المواد.
- تعديل مجموعات التوجيه ومعاملاتها وإدراجها ضمن البطاقة بحيث أصبحت تتكون من:
- بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بجذع مشترك آداب

- اللغة العربية معامل 4

- اللغة الأجنبية الأولى معامل 2

- التاريخ والجغرافيا معامل 2

- بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بجذع مشترك علوم

- الرياضيات معامل 4

- العلوم الطبيعية معامل 2

- اللغة العربية معامل 1

- بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بجذع مشترك تكنولوجيا

- الرياضيات معامل 4

- التربية التكنولوجية معامل 2

- اللغة العربية معامل 1

- بطاقة الرغبات :لقد أشار هذا المنشور إلى أن الرغبة تلعب دورا هاما في النجاح، وخاصة إذا كانت تتوافق مع النتائج المدرسية للتلميذ ومع مقتضيات الشعبة المرغوب فيها. [...] . كما أضاف هذا المنشور أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميذ وأولياءهم لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشعب وبمتطلباتها وبالمسارات الناجمة عنها من أجل الوصول بالتلميذ إلى

اختيار يتماشى ونتائج الدراسة وقدراته الفعلية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي.

في إطار العمل على تطبيق الإجراءات الواردة في مختلف المناشير الوزارية و التي ألحت في معظمها على التطبيق التدريجي للإجراءات و التعامل بمرونة مع الواقع ومن أجل التأكيد على ذلك تم إصدار المنشور الوزاري رقم 96/0.0/76 المؤرخ في 04/05/1996 المتضمن تطبيق الإجراءات الجديدة للقبول في السنة الأولى ثانوي .

لقد جاء هذا المنشور ببعض التوجيهات التي تبرز معالم الإطار العام الذي يجب أن يتم فيه العمل في مجالس الأساتذة وفي مجالس القبول والتوجيه في نهاية السنة وذلك لتفادي الوقوع في وضعيات قصوى. تتمثل هذه الوضعيات في قبول التلاميذ مهما كانت نتائجهم، أو في وضعيات معاكسة تملئها رغبة التشدد في قرار انتقال التلاميذ إلى المراحل اللاحقة بمعدلات مرتفعة. لهذا حث هذا المنشور على اعتماد مبدأ التدرج في تطبيق الإجراءات الجديدة والتعامل بمرونة مع الواقع.

بالإضافة إلى هذا أشار هذا المنشور إلى تعديل صلاحيات مختلف المجالس التي أصبحت كالتالي:

-مجلس أساتذة الاكاديمية: هذا المجلس يعرض المجلس الذي كان يعرف بمجلس القبول ويتكون من:

-مدير الاكاديمية (رئيسا).

-مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

-أساتذة السنة التاسعة أساسي.

-مستشار التربية.

-رئيس جمعية أولياء التلاميذ (عضوا ملاحظا).

مهام المجلس: يتكفل هذا المجلس ب:

- حساب المعدل العام لنتائج التقويم المستمر في السنة التاسعة أساسي.

- حساب معدل شهادة التعليم الأساسي.

- حساب معدل القبول.

- ترتيب كل التلاميذ ترتيبا تنازليا.

- دراسة وتحليل النتائج الدراسية لكل تلميذ ومقارنتها برغبته.

- اقتراح التلاميذ الذين يستطيعون متابعة الدراسة في السنة الأولى ثانوي.

- اقتراح توجيههم إلى إحدى الجذوع المشتركة.

- اقتراح المترشحين لإعادة السنة.

- مجلس القبول والتوجيه: يتولى هذا المجلس المهام التالية:

- في مجال القبول:

- ترتيب تلاميذ المقاطعة ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول.

- دراسة نتائج التلاميذ المرشحين للانتقال إلى السنة الأولى من طرف مجالس أساتذة

الإكماليات.

- تحديد أدنى معدل القبول في السنة الأولى ثانوي.

- تحديد قائمة التلاميذ المقبولين في السنة في السنة الأولى ثانوي.

- في مجال التوجيه.

- دراسة الملامح الدراسية للتلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي ومقارنتها برغباتهم وبمستلزمات كل

جذع مشترك وبعدهم الأفواج التربوية المفتوحة .

- اقتراح التعديلات المحتملة للتنظيمات التربوية دون أن تخل هذه التعديلات بالتنظيم العام للخريطة.

- توجيه التلاميذ المقبولين إلى مختلف الجذوع المشتركة بتلبية رغبات التلاميذ المتفوقين.

رغم إلحاح هذا المنشور على عدم التساهل المفرط في انتقال التلاميذ إلا أن استغلال الحصيلة

الوطنية لأعمال مجالس القبول و التوجيه أثبتت أن هذه التعليمات لم تحترم في العديد من الولايات إذ

لوحظ قبول أعداد كبيرة من التلاميذ في السنة الأولى ثانوي بمعدلات منخفضة جدا. وتشددت في

مقاطعات أخرى لقبول (29,51%) من التلاميذ .

لتفادي تكرار هذه الوضعيات تم إصدار منشور وزاري آخر وهو المنشور رقم 405 المؤرخ في

1997/05/03 الذي يؤكد على ما يلي:

- يكون قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 20/10.00 فما فوق ثم تدرس وضعية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على هذا المعدل.

- عدم اللجوء إلى الملء التلقائي للبقع الشاغرة.

- منع قبول في التعليم الثانوي أي تلميذ تحصل على معدل قبول دون 20/8.

تكملة لما جاء في المناشير الوزارية المذكورة آنفاً و خاصة المنشور رقم 2069 الذي حدد

الإجراءات الخاصة بالقبول في السنة الأولى ثانوي بإلغاء طريقة النسب والمنشور الوزاري رقم 405

المؤرخ في 1997/05/03 جاء المنشور الوزاري رقم 216 / 6.2.0 / 98 المؤرخ في 1998/03/21 المتضمن

الحد الأدنى للقبول في السنة الأولى ثانوي ليحدد إلزامياً المعدل الطبيعي والعادي لقبول التلاميذ

وهو 10 من 20 .

لقد نتجت هذه الإجراءات و التدابير بعد تحليل حصيلة أعمال مجالس القبول و التوجيه

لجولية 1997 أين لوحظ تكرار بعض الممارسات التي تتناقض مع ما جاء في المناشير السابقة وخاصة

بعد الاستغلال اللاعقلاني للترخصة الاستثنائية التي منحت لمسئولي التربية على مستوى بعض

الولايات للبت في بعض الوضعيات التي تحصلت على معدل 08 من 20 . فلوحظ قبول تلاميذ

بمعدلات يقل عن 20/08 ولهذا أكد هذا المنشور على الإجراءات التالية:

- معدل القبول إلى السنة الأولى ثانوي هو 10 من 20 .

- دراسة الحالات التي يتراوح معدلها ما بين 09.00 و 20/09.99 وهذا يعني القيام بعملية

الإنقاذ لبعض الحالات التي تدخل معدلها في هذه الفئة و لكن ألح هذا المنشور على عدم تعميم

القبول بصفة آلية على كل التلاميذ الذين تحصلوا على هذا المعدل و لا يجب تجاوز النسبة التقليدية

للقبول التلاميذ و هي نسبة 50.00% إلا في الحالات التي يتحصل فيها التلاميذ على معدل يساوي أو

يفوق 10 من 20 .

في إطار إعادة تنظيم عملية الطعن تم إصدار المنشور الوزاري رقم 98/215 المؤرخ في

1998/03/11 المتضمن إعادة تنظيم إجراءات هذه العملية والذي أشار إلى مختلف التدابير التي

يجب اتخاذها لتفادي تزايد طلبات الطعن . أما فيما يتعلق برغبات التلاميذ فلقد أكد هذا المنشور

على أنه يجب أن تحترم رغبات التلاميذ النجباء في حدود (10%) الذين تحصلوا على نتائج جيدة في المواد الأساسية المحددة للمحهم. يلاحظ إذا أن نسبة كبيرة من التلاميذ سوف توجه إلى جذوع مشتركة بغض النظر عن رغبتها في حين أنه سبق وأن تطرق المنشور الوزاري رقم 6.2.0/80 المؤرخ في 14/10/1997 إلى أنه « لا يمكن للتوجيه أن يكون عملية سيكويدياغوجية ناجعة إلا إذا تمكنت من إيجاد صيغة التوافق بين رغبات المتدرسين من جهة ، ونتاجهم المدرسية ومستلزمات الدراسات أوالتكوين المرغوب فيه من ناحية أخرى. وإذا كان الاختيار الذي يعلن عنه التلاميذ عند ملء بطاقة الرغبات هو التعبير المباشر عن الرغبة كثيرا ما تتناقض مع النتائج الدراسية للمعنيين ومستلزمات ما يرغبون فيه، فإن هذا يعود بالدرجة الأولى إلى طرق ووسائل التدخل التي انتهجناها في مجال إعلام التلاميذ وتهديب ميولهم، إضافة إلى اقتصرنا على اعتماد النتائج الدراسية لآخر سنة من الطور الثالث من التعليم الأساسي في عملية "توزيع" التلاميذ على الجذوع المشتركة ».

عملا على وضع حد للتجاوزات التي لوحظت في نسب القبول في السنة الأولى ثانوي وتذكيرا بإجراءات المنشور رقم 216 (المذكور آنفا) تم إصدار المنشور رقم 6.0.0/27 / 99 المؤرخ في 21/03/1999 المتعلق بإجراءات الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي. في هذا الإطار أشارت تعليمات هذا المنشور إلى أن النسبة التقليدية المحددة للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي والتي كانت مقدرة ب: 50% ، لا يجب تجاوزها في أي حال من الأحوال وفي أية مقاطعة كانت علما أن هذا الاستثناء لا يعني التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول يعادل أو يفوق 10من 20.

لقد أعيد النظر في نسبة احترام رغبات تلاميذ السنة الأولى ثانوي لتصبح (20%) بموجب المنشور رقم 00/137 المؤرخ في 02/05/2000 المتعلق بإعادة تنظيم عملية الطعن. في تطرقه إلى التعديلات الجديدة التي طرأت على عملية الطعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه أشار هذا المنشور إلى ما يلي:

1- التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي:

- يبقى إقرار انتقال التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي من صلاحيات مجلس أساتذة المؤسسة.

- يتكفل هذا المجلس بتوجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي. ولتفادي القرارات الاعتباطية وتدخّل الذاتية في القرارات ، يجب القيام بدراسة تمهيدية للنتائج التي تحصل عليها التلاميذ في الفصلين الأولين وتحديد الاتجاهات الكبرى وفقا للتعليمات الصادرة عن الإدارة المركزية والولائية. -يقوم هذا المجلس بتحديد المعايير التي سيعتمدها في إقرار توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب التعليم الثانوي قبل الشروع في دراسة ملفات التلاميذ و إقرار توجيههم.

2- التوجيه إلى الجذوع المشتركة:

أشار هذا المنشور إلى أنه تبقى عملية توجيه تلاميذ السنة التاسعة إلى مختلف الجذوع المشتركة خاضعة للترتيبات السارية المفعول مع احترام رغبات التلاميذ المتواجدين ضمن 20% الأوائل على مستوى القطاع. بالإضافة إلى هذا أشار هذا المنشور إلى الحالات التي يمكن فيها الطعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه وإلى شروط هذه العملية.

لقد بقيت طريقة النسب معتمدة رغم وضوح محتويات المناشير الوزارية وإلحاحها على ضرورة تفادي توزيع التلاميذ على الجذوع المشتركة لكن يلاحظ أن هذه الطريقة لازالت تطغى على مضامين المناشير الوزارية. يبرز هذا في ما تضمنه المنشور رقم 489 المؤرخ في 2003/05/31 المتعلق بالقبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي إذ أشار إلى ضرورة رفع نسبة القبول في الجذع المشترك تكنولوجيا إلى 20% على الأقل وهذا لضمان نصاب أوفر للتعليم التكنولوجي. وهذا أكدت عليه التعليم الوزارية رقم 0.3.4/77 / 2004 المؤرخة في 2004/05/12 والتي أشارت في مرجعها إلى هذا المنشور.

إعادة هيكلة التعليم الثانوي :

في إطار الإصلاحات الجديدة التي طرأت على المنظومة التربوية ابتداء من الدخول المدرسي 2006/2005 تم إعادة هيكلة التعليم الثانوي وبالتالي إعادة تنظيم السنة الأولى ثانوي التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين وهما:

- جذع مشترك آداب

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

في سياق هذه الإصلاحات التي تم إدراجها على مختلف هياكل التعليم أصبح من الضروري إعادة النظر في الإجراءات المعتمدة في قبول وتوجيه التلاميذ إلى التعليم ما بعد الإلزامي. لهذا الغرض تم إصدار المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/40 المؤرخ في 27 مارس 2005 المتضمن إجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى ثانوي الذي نص على «ضرورة إعادة النظر في الإجراءات المتعددة لإقرار انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي. وبالتالي تقرر تثمين امتحان شهادة التعليم الأساسي وجعله المعيار و القاسم المشترك في اتخاذ قرار الانتقال إلى المرحلة الموالية وهذا دون التقليل من أهمية التقويم المستمر». بناء على هذا تم تعديل الإجراءات المعمول بها حالياً للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي وفقاً لما يلي :

- يقبل تلقائياً في السنة الأولى ثانوي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم الأساسي .
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المستمر المحصل عليها خلال السنة التاسعة أساسي إلى معدل امتحان شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل القبول الذي يتم على النحو التالي :

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{معدل علامات التقويم المستمر} + (\text{معدل امتحان شهادة التعليم الأساسي} \times 3)}{4}$$

4

ويقرر انتقال كل تلميذ تحصل على معدل يساوي أو يفوق 10 من 20 إلى السنة الأولى ثانوي ولقد أكد هذا المنشور على أن هذه الإجراءات انتقالية تخص آخر دفعات تلاميذ التعليم الأساسي فقط ، أي المتمدرسين في السنتين الدراسيتين 2004/2005 و 2005 / 2006 .

في نفس السياق تم إصدار المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/41 المؤرخ في 27 مارس 2005 المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة من التعليم الثانوي ليحدد الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي في الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي. لقد تمثلت الترتيبات الجديدة في إدخال تعديلات على كل من بطاقة الرغبات ومجموعات التوجيه و المعاملات المسندة للمواد المشكلة لهذه المجموعات :

1-بطاقة الرغبات:يعبر التلميذ في هذه البطاقة عن الجذع المشترك المرغوب فيه وهما الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ويقوم التلميذ في ترتيبهما حسب رغبته.

2-مجموعات التوجيه : تتكون مجموعة التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي من المواد الآتية :

- بالنسبة لجذع مشترك آداب:

- اللغة العربية ، معامل 5.

- اللغة الفرنسية ، معامل 3.

- اللغة الإنجليزية، معامل 2.

-بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا :

- الرياضيات، معامل 5.

- العلوم الطبيعية، معامل 2.

- التربية التكنولوجية، معامل 2.

- اللغة العربية، معامل 1.

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعي التوجيه باعتماد نتائج السنتين السابعة والثامنة أساسي و نتائج الفصلين الأول و الثاني للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.
أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل مجموعة كما أشير إليه.

3- إجراء عملية التوجيه :

لقد نص هذا المنشور على أنه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بالتوفيق بين:

- الملمح التربوي للتلميذ (نتائج مجموعات التوجيه) .

- رغبات التلميذ.

- ملاحظات الأساتذة.

- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

- المستلزمات البيداغوجية للجدوع المشتركة .

يتم توجيه 10 % الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي ، حسب رغبتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال .

أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية - بقدر الإمكان- رغبتهم الأولى.

التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي:

في إطار الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية طرأت على هيكلية السنة الثانية من التعليم الثانوي تغيرات جديدة وتمثلت في شعبها المختلفة التي تنفرع إليها الجذوع المشتركة والتي أصبحت كما يلي:

-الجذع المشترك آداب: يتفرع إلى شعبي: الآداب والفلسفة - اللغات الأجنبية

-الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا: شعبة الرياضيات، شعبة التقني رياضي (هندسة كهربائية- هندسة ميكانيكية- هندسة مدنية) ، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد.

أما فيما يتعلق بعملية التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فلقد حددت بموجب المنشور رقم 6.0.0/262 05/ المؤرخ في 19 ديسمبر 2005 الذي تضمن إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. تضمن هذا المنشور تعديلات أدخلت على كل من بطاقة المتابعة و التوجيه ومجموعات التوجيه من حيث المواد المشكلة لها و المعاملات المسندة لكل منها .

1- بطاقة الرغبات: يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن نمط التعليم الذي يختاره (تعليم ثانوي

عام وتكنولوجي بمختلف شعبه المنبثقة عن كل جذع مشترك، تعليم مهني أو تكوين مهني)

2- مجموعات التوجيه: تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام

و التكنولوجيا باعتماد المواد التعليمية التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعب المعنية.

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة

للفصلين الأول و الثاني من الجذع المشترك .

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكّلة

لكل منها وهي كالتالي :

- بالنسبة للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك آداب :

شعبة اللغات الأجنبية :

- اللغة و الأدب العربي ، معامل 3.

- اللغة الأجنبية الأولى ، معامل 3.

- اللغة الأجنبية الثانية، معامل 3.

- التاريخ و الجغرافيا ، معامل 1.

شعبة الآداب و الفلسفة :

- اللغة و الأدب العربي ، معامل 5.

- التاريخ و الجغرافيا ، معامل 2.

- اللغة الأجنبية الأولى ، معامل 2.

- اللغة الأجنبية الثانية ، معامل 1.

- بالنسبة للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا :

شعبة الرياضيات :

- الرياضيات ، معامل 5.

- الفيزياء و الكيمياء، معامل 3.

- اللغة العربية ، معامل 1.

- الإعلام الآلي ، معامل 1.

شعبة التقني رياضي :

- الرياضيات ، معامل 4.

- الفيزياء و الكيمياء ، معامل 3.

- التكنولوجيا ، معامل 2.

- الإعلام الآلي ، معامل1.

شعبة العلوم التجريبية :

- الرياضيات ، معامل2.

- العلوم الطبيعية ، معامل3.

- الفيزياء و الكيمياء ، معامل3.

- اللغة العربية ، معامل1.

- الإعلام الآلي ، معامل1.

شعبة التسيير و الاقتصاد:

- الرياضيات، معامل3.

- اللغة العربية، معامل2.

- التاريخ و الجغرافيا، معامل2.

- التكنولوجيا، معامل2.

- الإعلام الآلي، معامل1.

3-إجراءات عملية التوجيه :

يجتمع مجلس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و يقرر ما

يلي:

- يتم توجيه 05% الأوائل من ضمن التلاميذ المقبولين على مستوى كل مؤسسة حسب رغبتهم الأولى ، أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين (95%) فيتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه ، مع مراعاة الترتيب التفضيلي لرغبتهم و نتائجهم الدراسية و الأماكن البيداغوجية المتوفرة ، علما أنه :
- يتم عند الحاجة، جمع تلاميذ الجذع المشترك آداب الموجهين إلى شعبة اللغات الأجنبية في مؤسسة واحدة موجودة في قطاع التوجيه المتكون من عدة مؤسسات للتعليم الثانوي .

- يوجه تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا إلى إحدى شعب السنة الثانية الموجودة في مؤسستهم الأصلية أو الموجودة في مؤسسة أخرى تابعة لقطاع التوجيه.

سعيًا لتطبيق ما ورد في القرار الوزاري المشترك لوزارة التربية الوطنية و وزارة التكوين والتعليم المهنيين الذي صدر تحت رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 المتعلق بشروط القبول وكيفية التوجيه نحو المسار المهني تم إصدار المنشور الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التكوين والتعليم المهنيين تحت رقم 01 المؤرخ في 06 مارس 2006 والذي تضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي. ولقد جاء هذا المنشور ليحدد إجراءات المادة التاسعة (09) من القرار الوزاري المشترك (رقم 54) ، إذ أكد على أنه تدرج عملية وضع هذا الجهاز ضمن الخطة الشاملة لتحسين إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، حيث تتجه في هذا الإطار الرؤية الجديدة لتوجيه مدرسي ومهني يكرس التعليم عن طريق الاختيار واتخاذ القرار لدى التلميذ خاصة إذا علمنا أن التعبير عن رغبته وبناء مشروعه الشخصي، ووضعية معقدة تتطلب معالجتها انسجام مؤهلاته وقدراته مع نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه.

وهكذا فإن مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي التي أعيدت هيكلتها في إطار إصلاح النظام الوطني للتربية والتكوين، تتيح للتلميذ الاختيار بين الالتحاق بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو المسار المهني بمسلكية (تعليم مهني و تكوين مهني). يتم التوجيه إلى هذين المسارين وفق أحكام المادتين 6 و 7 من القرار الوزاري المشار إليه سابقا ولقد أشار هذا المنشور إلى ما يلي:

1-التوجيه إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

يوجه إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، تلاميذ السنة التاسعة أساسي أو السنة الرابعة متوسط المنتقلين إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي ، الراغبين في هذا النمط من التعليم ، على أن تتلاءم النتائج المحصل عليها مع أهداف هذه المرحلة التعليمية ، التي تشكل السنة الأولى فيها من جذعين مشتركين :

- الجذع المشترك آداب ، الذي يتفرع في السنتين الثانية و الثالثة ثانوي، إلى شعبتين :

- الآداب و الفلسفة .

- اللغات الأجنبية.

- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا، الذي يتفرع في السنتين الثانية و الثالثة ثانوي، إلى أربع

شعب :

- الرياضيات.

- التسيير و الاقتصاد .

- العلوم التجريبية.

- تقني رياضي.

تم الدراسة في مرحلة التعليم العام و التكنولوجي في ثانويات التعليم العام التكنولوجي وتتوج بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .

2- التوجيه إلى التعليم المهني:

يحتوي هذا المسار التربوي و المهني الجديد على طورين (02) بسنتين لكل منها .

- يتوج الطور الأول بشهادة التعليم المهني الدرجة الأولى.

- يتوج الطور الثاني بشهادة التعليم المهني الدرجة الثانية .

يتشكل التعليم المهني من تعليم نظري وتعليم تطبيقي تتخللهما فترات تكوين في الوسط المهني

2.1- شروط القبول في التعليم المهني: إن القبول في الطور الأول من التعليم المهني مفتوح على

المستوى الوطني ل :

-تلاميذ السنة التاسعة أساسي أو الرابعة متوسط ، المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي .

-تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين أعيد توجيههم إلى التعليم المهني . إن الالتحاق بالطور الثاني

من التعليم المهني مفتوح للمتشحين الناجحين في شهادة التعليم المهني الدرجة الأولى. ويمكن

للحائزين على شهادة التعليم المهني الدرجة الثانية ، الالتحاق بالطور المحضر لشهادة تقني سامي.

2.2 - كفايات التوجيه الأولى: تطبيقا لأحكام المادة 6 من القرار المشار إليه آنفا ، تقوم اللجنة

الولائية المشتركة بالتوجيه الأولي للتلاميذ نحو التعليم المهني ، بناء على المقاييس التالية :

- عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة .

- رغبة التلميذ .

- النتائج الدراسية للتلميذ.

3- التوجيه إلى التكوين المهني :

ينظم مسار التكوين المهني وفق نمطي (02) التكوين التاليين :

-التكوين الإقليمي ، المنظم داخل مؤسسة التكوين ، تتخلله فترات لتربصات تطبيقية في الوسط المهني لمدة تتراوح من 02 إلى 06 أشهر حسب مستوى التأهيل المستهدف .

-التكوين عن طريق التمهين ، وتنظم معظم فتراته في الوسط المهني ، بالإضافة إلى تكوين نظري و تكنولوجي متمم ، في مؤسسة التكوين.

1.3- شروط الالتحاق بالتكوين المهني :

إن الالتحاق بالسنة الأولى من مسار التكوين المهني ، المحضر لشهادة الكفاءة المهنية ، مفتوح للتلاميذ الذين أنجزوا قسم السنة التاسعة أساسي أو الرابعة متوسط .

2.3 - كفايات التوجيه الأولي: تقوم اللجنة الولائية المشتركة بالتوجيه الأولي للتلاميذ نحو التكوين المهني

، بناء على المقاييس التالية:

- عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة .

- رغبة التلميذ .

- النتائج الدراسية للتلميذ .

4-تنظيم مهام مصالح التوجيه المدرسي والمهني : يمكن الإشارة إلى تنظيم هذه المصالح على

مستويين وهما :

1- المستوى المركزي : يوجد على مستوى وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والتقويم والاتصال التي

أسندت لها مهام الإشراف على كل ما يتعلق بعملية التوجيه المدرسي والمهني وعلى تنظيمه على المستوى المحلي والوطني وحسب ما جاء في النظام الإداري لوزارة التربية الوطنية تنقسم هذه المديرية إلى مديريات فرعية وهي كالتالي :

المديرية الفرعية للتقويم.

- المديرية الفرعية للتوجيه والخريطة المدرسية.

- المديرية الفرعية للتوثيق.

2 - المستوى المحلي(الولائي): تنشأ مراكز التوجيه المدرسي والمهني على مستوى كل ولاية

بموجب مرسوم وزاري وهي هيئة تقنية إدارية توضع تحت سلطة وزارة التربية الوطنية وتحت إشراف مديريات التربية على المستوى الولائي .

يوجد على مستوى كل ولاية على الأقل مركز عمومي للتوجيه المدرسي المهني ويرتبط نشاطه بما يجري في مؤسسات التعليم والتكوين و يقوم بتنفيذ سياسة التوجيه المسطرة على مستوى المصالح المركزية ويشمل فرقة تقنية تتكون من مجموعة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يشرف عليهم مفتش التوجيه المدرسي والمهني ،مديرا للمركز .

1.4- مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم:

فيما يتعلق بمهام ونشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني فلقد حددت بموجب القرار رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي و إشرافه .
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي و المهني و في المدارس الأساسية و الثانويات و المتاقن .

- يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني نشاطها في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم و التكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني .
- يتولى مستشار التوجيه المدرسي و المهني مسؤولية الإشراف على مقاطعة يقدم تقارير دورية عن نشاطاته فيها .
- يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ و إعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي .
- يقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل .
- يساهم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوي وتحسينه .
- يمكن مستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب أو المانع .
- يندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة .
- يقدم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المعنية
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات و الأساتذة الرئيسيين و مستشار التربية .
- تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يلي:
 - القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي .
 - إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة .
 - المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك و تقييمها .
- تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال الإعلام خاصة فيما يلي :
- ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم و إقامة مداومات بغرض

استقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة .

- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين المهنيين طبقا لبرنامجهم بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية .

- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة و الحرف و المنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل .

- تنشيط مكتب الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و تزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .

- يطلع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة و على جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه .

- يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني .

- يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية و يقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم و الحد من التسرب المدرسي .

- يمكن مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية و تربوية و اجتماعية تتطلب كفاءات خاصة .

- يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه المدرسي و المهني أن ينوب عن مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني في أشغال اللجان المختصة و اجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي و المهني .

- يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في عملية التكوين و تحسين المستوى و تحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية و تدخل هذه المشاركة في واجباته المهنية .

- يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني بزيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات الإضافية التالية :

- إنجاز الدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي .

- متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المبتدئين و الإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل .

- يمكن المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني بعنوان النشاطات الإضافية المذكورة الاستفادة من تقليص في المقاطعة التي يشرف عليها .

من خلال ما جاء في المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرخ في 24/12/1991 المتضمن تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات الذي جاء كتكملة للمنشور رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18/12/1991 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات تتمثل كذلك مهام مستشاري التوجيه فيما يلي:

- نشاطات المتابعة والتوجيه والتقويم:

-تحضير واستغلال أدوات التوجيه (معالجة بطاقة المتابعة والتوجيه واستغلالها- مجموعات التوجيه- بطاقة القبول والتوجيه).

-تحليل النتائج المدرسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مختلف الفروض والاختبارات ومن خلال ذلك دراسة توزيع التلاميذ في كل الجذوع المشتركة في مجالس التنسيق والمتابعة في تعليم كل مادة.
-تطبيق الروايز للكشف عن القدرات والمهارات.

-دراسة واستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمة في تنظيم كيفية وطرق إنجازها.
-استغلال نتائج اختبارات المكتسبات المسبقة وتبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية بالمقاطعة.
-القيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة والإمكانات) ومقارنتها بالنتائج المدرسية.

- إجراء استبيان الحوافز والاهتمامات على تلاميذ الثانوية ثم تستغل وتشرح للتلاميذ والأساتذة.
- إقامة ودعم الاتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة.

- التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه النهائية.

- متابعة التلاميذ من الناحية الدراسية والنفسية وتدوين الملاحظات والاستنتاجات لمعرفة الملحم الدراسي للتلميذ.

- استكشاف التلاميذ الذين يحتاجون للتعليم المكيف والذين يحتاجون للاستدراك.

- تدعيم الأستاذ في التقويم والمساهمة في توضيح إشكالية التقويم في المؤسسة.

نشاطات الإعلام والتوثيق:

- دعم الإعلام اتجاه الأساتذة والأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة متخصصة.
 - تنشيط خلية التوثيق والإعلام في الثانوية وفي المدارس الأساسية التابعة للمقاطعة.
 - تنظيم حصص إعلامية جماعية لفائدة التلاميذ مختلف المستويات.
 - ضمان المداومات في ثانويات الإقامة وبقدر الإمكان في المدارس الأساسية وذلك وفق رزنامة تحدد من بداية السنة بالتنسيق والتشاور مع مديري المؤسسات.
 - استقبال وإعلام التلاميذ المسجلين في الثانويات المسائية.
 - ضمان سيولة الإعلام داخل المؤسسة وبين المؤسسات.
 - تنمية الإتصال مع المحيط.
 - إنجاز وسائل الإعلام (لوحات- ملصقات - مطويات).
 - تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية بالمقاطعة في إطار تنظيم الأبواب المفتوحة على المؤسسات التكوينية والمعاهد.
 - تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام حول المنافذ الدراسية والتكوينية.
 - تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي.
- الدراسات والاستقصاءات
- إجراء الاستقصاءات والتحقيقات حول إمكانيات التكوين.
 - إجراء دراسات ذات علاقة بالمواضيع التربوية سواء كانت ذات طابع محلي أو ولائي أو وطني وتتمحور عموماً حول المنظومة التربوية.

2.4- مهام مراكز التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتها:

تعتبر مراكز التوجيه المدرسي هيئات عمومية ذات طابع تقني وإداري وتكلف بالإشراف على مجموعة من المقاطعات الدراسية (مجموعة من الدوائر) أو على كل المقاطعات الدراسية الموجودة على مستوى الولاية في حالة توفر هذه الأخيرة على مركز واحد. تسهر هذه المراكز على تنفيذ النشاطات المرتبطة بالمحاور المذكورة وهذا عن طريق مستشاري التوجيه المدرسي المعيّنين على مستوى المركز أو على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة تدخل هذه المراكز. يعين على مستوى هذه المراكز مفتش التوجيه المدرسي والمهني مديراً لهذه الهيئة يشرف على تسييرها وتنظيمها من الناحية الإدارية والتقنية.

- حسب ما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 06 فبراير 1990 الذي يتضمن القانون الأساسي لعمال قطاع التربية فإن مهام مفتش التوجيه المدرسي والمهني قد حددت كما يلي:
- يتولى التسيير الإداري والتقني لمركز التوجيه المدرسي والمهني.
 - يقوم بربط الصلة بين مؤسسات التعليم والتكوين والقطاعات المستعملة.
 - يراقب بالتعاون مع المصالح المعنية إجراء الاستقصاءات الإحصائية المتعلقة بالتربية والامتحانات النفسانية ويقوم بصفة خاصة بتوزيع الاستبيانات الاستقصائية في مقاطعته ويجمعها ويراقبها.
 - يقوم استجابة لاحتياجات دائرته في إطار المبادرات الصادرة عن المصالح المركزية كذلك بكل دراسة تتعلق بالوضعية الدراسية والتربوية وتخطيط التعليم وتقييم الأهداف في مجال التعليم والتكوين.

لقد حدد المنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 11/11/1992 المحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي والذي يمثل الإطار المرجعي لتحديد وتوزيع نشاطات هذه المراكز وذلك بالاعتماد على الأسس التالية:

- تحديد أولويات ترتبط باحتياجات النظام التربوي لجعل مصالح التوجيه تساهم بفعالية أكبر في دفع حركة التجديد التربوي.

- تدقيق في جملة من العمليات والممارسات للخروج من العموميات إلى مجال الفعالية التربوية والإسهام الإيجابي في تحديد المشكلات والحلول المناسبة لها.

- اعتماد التكوين وإعادة التكوين أسلوباً لخلق جو جديد في علاقات العمل وإحداث جدلية تربوية بين كل العناصر المساهمة في التوجيه والإرشاد النفسي التربوي.

- حصر النقص التشريعي الملحوظ والعمل على إيجاد نصوص وصيغ تنظيمية قادرة على رد الاعتبار للموجه ومركز التوجيه كخلية تربوية ذات خصوصيات.

أما فيما يتعلق بالمحاور فلقد أكد هذا المنشور على ما يلي:

- مجال الإعلام المدرسي والاتصال: إن هذا النشاط حسب هذا المنشور يهدف إلى جعل الإعلام المدرسي أداة التواصل بين كل المتعاملين مع الفعل التربوي ووسيلة تساهم في تكوين الطفل وفي توعيته بمشاكل المجتمع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لمساعدته على التفاعل مع المحيط والتكيف معه ولهذا يرمي برنامج النشاطات إلى :

- 1- تعضيد الإعلام التربوي في الوسط المدرسي من خلال :
 - إنجاز وثائق إعلامية.
 - توزيع وتقييم الوثائق الإعلامية.
 - تكثيف الحصص الإعلامية الموجهة للتلاميذ و أولياءهم.
- 2- المساهمة في تكوين التلاميذ في مجال الإعلام الذاتي.
- 3- استطلاع لانتظارات المتعاملين مع الإعلام المدرسي : من خلال دراسات ميدانية والمقابلات والاستبيانات.

- 4- التكوين : بتنشيط ورشات وأيام دراسية حول طرق إنجاز الوسائل واستعمالها.
 - مجال التقييم :يتعلق هذا المحور بتقويم المناهج التعليمية وكذلك تقويم المكتسبات الدراسية ويخص مختلف المستويات وهي:
 - 1- التعليم الأساسي:

- أ- تقويم المناهج في نهاية الطور الثاني والثالث.
- ب- بناء أدوات لتقويم مكتسبات تلاميذ نهاية الطور
- ج- وضع أدوات التقييم: تقويم موحد للتلاميذ في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي الثلاثة.

- د- تطوير نظام التقييم الحالي بإصدار تعليمات والقيام بعمليات تكوينية.
 - 2- التعليم الثانوي:

- أ - إعداد وسائل تقويم المناهج الجديدة والمتعلقة ببعض المواد الأساسية في الجذوع المشتركة.
- ب- العمل على إيجاد وسائل تربوية مساعدة على إقامة تقويم موحد في بعض مستويات التعليم الثانوي .

- 3- الدراسات:
 - دراسة مجموعة من الإشكاليات لبعض عناصر النظام التربوي بهدف تشخيصها وإيجاد حلول لها للرفع من أداء النظام التربوي.
 - تحليل بعض الظواهر التربوية الملاحظة في الأقسام أو على المستوى الولائي والوطني.

4- التكوين : تنظيم مجموعة من الملتقيات الوطنية و الجهوية خاصة بالتقويم لفائدة سلك التفتيش والأساتذة الرئيسيين ومسئولي المواد حتى يلعب التقويم دوره ككاشف للخلل في الممارسة التربوية ومعالج لها.

مجال التوجيه: تتمحور النشاطات في مجال التوجيه كما جاء في هذا المنشور حول إشكاليات معروفة وتحتاج إلى حصر وتدقيق وهي تتلخص في:

1- قضايا القبول والتوجيه: من حيث طرق القبول والتوجيه والوسائل المستعملة لذلك كما يتعلق الأمر بتمحيص أساليب الطعن في قرارات المجالس المختلفة سواء على مستوى:

- الانتقال من التعليم الأساسي.

- الانتقال والتوجيه بعد الجدوع المشتركة.

2 - البحث في وسائل وطرق التوجيه:

إن تحسين ممارسات التوجيه يرتبط أصلا بالبحث المتواصل في تحديث أساليب التوجيه وأدواته. لذلك فانه من الأولويات المعتمدة مواصلة البحث في مجال أدوات تقويم الاهتمامات والقدرات وكذلك في أساليب الإرشاد النفسي والتربوي للتعرف على التلاميذ وطموحاتهم.

3- الدراسات النفسانية التربوية: وذلك بتوجيه جهد العاملين في حقل التوجيه إلى إشكاليات تحتاج إلى معالجات ودراسات تشخيصية.

4- إيجاد الوسائل المساعدة على إشعاع المراكز الولائية: من حيث الوسائل المالية والمادية وكذلك الأدوات التشريعية والقانونية.

5- التكوين : بالتعاون مع هيئة التفتيش العام لمعرفة احتياجات الميدان والعمل على جعل التكوين وإعادة التكوين أسلوبا لبعث متجدد للتوجيه التربوي من خلال عمليات موجهة لمديري المراكز والمستشارين.

يتم تنفيذ برامج نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني بفضل خدمات مجموعة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذين يتم توظيفهم على أساس مسابقة وطنية وهم من متخرجي معهد علم النفس ومعهد علم الاجتماع. كما يمكن للمركز أن يتوفر على خدمات سيكوتقنيين يشتغلون على

مستواه بالتنسيق مع مستشاري التوجيه المدرسي . يكلف كل مستشار بالإشراف على مقاطعة مدرسية تتكون من ثانوية ومجموعة من المدارس الأساسية (الإكماليات) و يقوم بإنجاز كل النشاطات المتعلقة بالتوجيه كما هو وارد في المناشير الوزارية السالفة الذكر والمتعلقة بمهام ونشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني .

5- تنظيم سيرورة التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية :

سنتطرق فيما يلي إلى الطريقة المعتمدة حاليا في عملية توجيه التلاميذ في المؤسسات التعليمية ومختلف المجالس التي تتدخل في هذه السيرورة و التي تؤخذ على مستوياتها مختلف القرارات وإلى دور مصالح التوجيه في سياق هذه العملية.

إن عملية توجيه التلاميذ إلى مختلف الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي و إلى مختلف الشعب الدراسية في السنة الثانية ثانوي تمر بمرحلتين أساسيتين وهما :

1.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي :

تم عملية الانتقال والتوجيه إلى الجذوع المشتركة الثلاثة في السنة الأولى ثانوي على أساس نتائج التقييم المستمر في السنة التاسعة أساسي والنتائج المتحصل عليها في شهادة التعليم الأساسي. وتتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة التعليم الأساسي الذي يدوم ثلاث سنوات ويتم حساب معدل القبول لكل تلميذ باعتماد الطريقة التالية :

$$م.ق = \frac{\text{معدل السنة التاسعة أساسي} + (\text{معدل شهادة التعليم الأساسي} \times 2)}{3} (*)$$

3

يتم قبول و توجيه التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي بعد ترتيبهم حسب الاستحقاق . ويبدلي كل تلميذ خلال السنة التاسعة أساسي برغباته عن طريق ملء بطاقة الرغبات التي تمثل الجذوع المشتركة حيث يقوم التلميذ بترتيبها حسب تفضيله. تتم عملية توجيه التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي بالاعتماد على المعايير التالية :

- النتائج الدراسية للتلميذ (نتائج التقييم المستمر ونتائج امتحان شهادة التعليم الأساسي)
- ملاحظات و اقتراحات الأساتذة .
- رغبات التلميذ .

(*) - أنظر: النظام التربوي الجزائري ، المديرية الفرعية للتوثيق، مديريةية التقييم و التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية فيفري 2002.

- متطلبات الجذع المشترك .

- اقتراحات و ملاحظات مستشار التوجيه (**).

حسب ما جاء في المنشور رقم 76 / 96 المؤرخ في 04/05 /1996 فإنه يتم إقرار قبول وتوجيه

التلاميذ على مستوى مجلسين وهما :

-مجلس أساتذة الاكاديمية: هذا المجلس يعرض المجلس الذي كان يعرف سابقا بمجلس القبول ويتكون من:

- مدير الاكاديمية (رئيسا).

- مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

- أساتذة السنة التاسعة أساسي.

- مستشار التربية.

-رئيس جمعية أولياء التلاميذ (عضوا ملاحظا).

مهام المجلس: يتكفل هذا المجلس ب:

- حساب المعدل العام لنتائج التقييم المستمر في السنة التاسعة أساسي.

- حساب معدل شهادة التعليم الأساسي.

- حساب معدل القبول.

- ترتيب كل التلاميذ ترتيبا تنازليا.

- دراسة وتحليل النتائج الدراسية لكل تلميذ ومقارنتها برغبته.

- اقتراح التلاميذ الذين يستطيعون متابعة الدراسة في السنة الأولى ثانوي.

- اقتراح توجيههم إلى إحدى الجذوع المشتركة.

- اقتراح المترشحين لإعادة السنة.

- تدون نتائج أعمال هذا المجلس في محضر خاص يعتمد كوثيقة عمل مرجعية لمجلس القبول والتوجيه.

-مجلس القبول والتوجيه:

(**) - أنظر: دليل ولي التلميذ: من الأولى أساسي إلى البكالوريا، وزارة التربية الوطنية سبتمبر 1996 .

يجتمع هذا المجلس على مستوى المقاطعة للبحث في كل القضايا المتعلقة بالقبول في السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي وتوجيه التلاميذ إلى مختلف الجذوع المشتركة.

تكوين المجلس : يتكون هذا المجلس من الأعضاء التالية من :

- مفتش الأكاديمي أو مدير التربية أو ممثل عنهما له على الأقل رتبة رئيس مصلحة-رئيسا.
- مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني .
- مدير أو مديري الثانوية .
- مديري الإكاليات (للمقاطعة) .
- مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ.

مهام المجلس: يتولى هذا المجلس المهام التالية:

-في مجال القبول:

- ترتيب تلاميذ المقاطعة ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول.
- دراسة نتائج التلاميذ المرشحين للانتقال إلى السنة الأولى من طرف مجالس أساتذة الإكاليات.
- تحديد أدنى معدل القبول في السنة الأولى ثانوي (وهو حاليا 10من 20).
- تحديد قائمة التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي.
- في مجال التوجيه.
- دراسة الملامح المدرسية للتلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي ومقارنتها برغباتهم وبمستلزمات كل جذع مشترك وبعدهم الأفواج التربوية المفتوحة .
- اقتراح التعديلات المحتملة للتنظيمات التربوية دون أن تخل هذه التعديلات بالتنظيم العام للخريطة.
- التوجيه النهائي لجميع التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي علما أنه يجب تلبية رغبات التلاميذ المتفوقين ،وأخذ بعين الاعتبار الحد الأدنى من متطلبات أو مستلزمات كل جذع مشترك.
- تدوين قرارات مجلس القبول والتوجيه في محضر خاص.

2.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي .

تتوقف عملية الانتقال و التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي على النتائج الدراسية وهذا

بالحصول على معدل 20/10 وتتم هذه العملية كما يلي:

- ترتيب التلاميذ حسب الاستحقاق بعد حساب المعدل السنوي .

- ترتيب التلاميذ حسب معدلاتهم في مجموعات التوجيه .

- ينعقد مجلس القسم في نهاية السنة وتدرس فيه النتائج التي تحصل عليها التلاميذ خلال السنة

الدراسية ويقدم اقتراحات التوجيه إلى مختلف الشعب الموجودة في السنة الثانية ثانوي.

أما معدل الانتقال فيتم حسابه كالتالي:

$$\text{معدل الانتقال} = \frac{\text{معدل الفصل 1} + \text{معدل الفصل 2} + \text{معدل الفصل 3}}{3}$$

3

- مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي: تتم عملية القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي من

طرف هذا المجلس الذي أنشأ بموجب القرار الوزاري رقم 96 المؤرخ في 06/04/1992 المتضمن إنشاء

مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية من التعليم الثانوي (*).

مهامه: تتمثل مهام هذا المجلس فيما يلي :

دراسة اقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم وتوجيه تلاميذ الجذوع المشتركة.

- أخذ القرار النهائي في قبول وتوجيه التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات المفتوحة في السنة

الثانية ثانوي.

- أخذ القرار بإعادة السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى فيه التلميذ سنته أو الجذع

المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ.

- تحديد قائمة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم .

تشكيله: يتكون هذا المجلس من:

- مدير الثانوية ، رئيسا .

(*) - مجموعة نصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية ، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التوجيه والاتصال ، وزارة التربية الوطنية مارس

-مدير الدراسات.

-المستشار الرئيسي للتربية.

-مدير مركز التوجيه أو مستشار التوجيه.

-الأساتذة الرئيسيين مسؤولي الأقسام في السنة الأولى ثانوي.

- أساتذة المواد الرئيسية لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي.

- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ.

أما فيما يتعلق بتوجيه التلاميذ فيعتمد هذا المجلس حسب ما ورد في المنشور رقم 124/101

92/ المؤرخ في 1992/04/08 على ما يلي :

- النتائج الدراسية : المعدل العام أو المعدل السنوي و معدل المواد الأساسية أو ما يطلق عليه

بمعدل مجموعات التوجيه .

- اقتراحات الأساتذة.

- اقتراحات و ملاحظات مستشار التوجيه .

- رغبات التلاميذ .

مستلزمات شعب السنة الثانية ثانوي.

3.5-إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

يجب أن نشير في هذا الإطار إلى أنه بقيت هيكلة التعليم الثانوي وطريقة القبول والتوجيه إلى الجذوع المشتركة الثلاثة سارية المفعول إلى غاية السنة الدراسية 2003 / 2004 . في إطار الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية ابتداء من السنة الدراسية 2004/2005 - كما سبق الذكر- طرأت على سيرورة التوجيه التعديلات التالية :

1.3.5- الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي : بقيت طريقة الانتقال والتوجيه على حالها إذ

تتخذ القرارات الخاصة بها على مستوى مجلسين كما أشير إليه سالفاً وهما مجلس أساتذة الاكاديمية ومجلس القبول والتوجيه.

أ-تنظيم الجذوع المشتركة : لقد أعيد النظر في تنظيمها إذ بعدما كانت السنة الأولى ثانوي منظمة على شكل ثلاث جذوع مشتركة وهي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وجذع مشترك تكنولوجيا أصبحت في إطار الإصلاحات الجديدة تتشكل من جذعين مشتركين وهما:

- جذع مشترك آداب

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا .

ب- معدل القبول :لقد أصبح معدل القبول في السنة الأولى ثانوي يحسب كما يلي:

$$م.ق = \frac{\text{معدل السنة التاسعة أساسي} + (\text{معدل شهادة التعليم الأساسي} \times 3)}{4}$$

4

ج- بطاقة الرغبات:لقد أصبحت بطاقة الرغبات المقترحة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي تحتوي - بالإضافة إلى الجذعين المشتركين المذكورين- على نمطين من التعليم وهما التعليم المهني والتكوين المهني. فبإمكان التلاميذ الذين يرغبون في هذين النمطين من التعليم الإشارة إليه في بطاقة الرغبات وهذا يخص كذلك تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2.3.5- الانتقال و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي:

لقد بقيت طريقة الانتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي بدون تغيير إذ تعتمد على نفس المعايير المذكورة. إلا أن تنظيم السنة الثانية ثانوي طرأت عليه تعديلات وتعلق بمختلف الشعب وهي سبق وأن تم ذكرها .

تجدر الإشارة إلى أن عملية التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي محظوظة بخدمات مستشاري التوجيه المعينين على مستوى الثانويات. فمن بين الخدمات الرئيسية لمستشاري التوجيه نجد أعمال المتابعة التي يقوم بها مع تلاميذ السنة الأولى ثانوي و تتضمن المتابعة النفسية و الدراسية من خلال تقييم النتائج الدراسية و المقابلات والمحاورات و استبيان الميول و الاهتمامات.... الخ، ويهدف هذا العمل إلى معرفة الملامح الدراسية للتلاميذ قصد توجيههم. إلا أنه يلاحظ أن نتائج أعمال المتابعة هذه قليلا ماتؤخذ بعين الاعتبار في القرارات النهائية للتوجيه. بالتالي ينتج عن هذا أن أعداد هائلة من التلاميذ تفرض عليها قرارات لا علاقة لها بالتوجيه السيجاجوجي وتتناقى تماما مع طموحات التلاميذ وملاحظهم الدراسية .

يعتبر التوجيه إلى شعبة الهندسة الميكانيكية و الهندسة المدنية و الهندسة الكهربائية و شعبة الكيمياء و البناء و الأشغال العمومية أحسن مثال على ذلك.فالتوجيه إلى هذه الشعب على حد قول مستشاري التوجيه غالبا ما يفرض على التلاميذ ملء البقع البيداغوجية وحتى نتائج امتحان البكالوريا في هذه الشعب تؤكد على ذلك.

تتفق آراء مستشاري التوجيه في تأكيدهم على أن التوجيه الحالي لا مصداقية له ولايمكن أن يحقق الأهداف المنشودة إذ يتنافى تماما مع التوجيه بالمشروع .و هذا يرجع أساسا إلى وضع التقديرات الحقيقية للتوجيه في مؤخرة الترتيب ليعتمد في الأخير على المؤشرات الرقمية للخريطة المدرسية لا غير ، بدلا من أن تكون ملامح التلاميذ الدراسية أسس لوضع التنظيمات التربوية.

إن آخر المناشير الوزارية التي تضمنت إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية ثانوي كالمشور رقم 05/6.0.0/262 المؤرخ في 2005/09/19 (سبق وأن أشير إليه) يؤكد على هذا الاتجاه إذ يشير في الفقرة الخاصة بإجراء عملية التوجيه إلى ما يلي:

«يوجه 05% الأوائل من ضمن التلاميذ المقبولين حسب رغبتهم الأولى. أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين (95%) فيتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع مراعاة الترتيب التفضيلي لرغباتهم و نتائجهم الدراسية والأماكن البيداغوجية المتوفرة». يؤكد على نفس الاتجاه محتوى المنشور رقم 05/6.0.0/41 المؤرخ في 2005/03/27 والذي تم أشير إليه سابقا.

لقد أشار هذا المنشور في مقدمته إلى أنه «تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من آثار على مستقبل التلميذ. لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملحمه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي» ثم يؤكد في الفقرة الخاصة بإجراء عملية التوجيه على أنه « يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي حسب رغبتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال. أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين(90%) فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية بقدر الإمكان - رغباتهم».

تتفق كذلك معظم آراء مستشاري التوجيه على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار نتائج أعمال المتابعة التي يقومون بها بالتعاون مع الفريق التربوي في اقتراح التنظيم البيداغوجي للمؤسسات بدلا أن يفرض هذا التنظيم على المؤسسة بدون أي دراية بمستوى التلاميذ واهتماماتهم. إذ يلاحظ أنه غالبا ما يكون التنظيم التربوي بعيدا عن الاهتمامات البيداغوجية التي تسعى إلى تحقيق التوافق بين ملامح التلميذ و مستلزمات الشعب الدراسية و خاصة مع فئة التلاميذ الضعفاء الذين هم في الواقع المحتاجين أكثر إلى خدمات التوجيه ، بالتالي العمل على توجيههم إلى شعب تتوافق مع قدراتهم ولكن العكس يلاحظ في واقع التوجيه.

حسب آراء مستشاري التوجيه فإنه غالبا ما تفرض قرارات التوجيه على هذه الفئة من التلاميذ وبالتالي «تعيينهم» في شعب تتطلب موادها إمكانيات و قدرات كبيرة و خاصة في مادتي الرياضيات و الفيزياء التي تتميز بها شعبة العلوم الدقيقة والهندسة المدنية و الهندسة الميكانيكية. كما أكد معظم المستشارين على أن التوجيه الحالي مجرد توزيع عشوائي لتلاميذ على مختلف الشعب بل يمكن اعتباره مجرد تعيين (Affectation) التلاميذ في مختلف الشعب الدراسية ملء البقع البيداغوجية.

كما تجدر الإشارة إلى أن طريقة النسب التي ألحت معظم المناشير الوزارية على إلغائها وهذا منذ سنة 1995 لا زالت سارية المفعول و خاصة في بعض المقاطعات و يظهر ذلك خاصة أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و بالخصوص إلى جذع مشترك تكنولوجيا أين تفرض في حالة عدم توفر الراغبين فيه طريقة النسب على المؤسسات «لتعيين» التلاميذ في هذا الجذع المشترك . وفيما يلي نشير إلى مختلف الوسائل المستعملة في متابعة التلاميذ خلال السنة الدراسية.

4.5- الوسائل المعتمدة في توجيه التلاميذ.

هناك مجموعة من الوثائق الإدارية والتقنية تستعمل من طرف مستشاري التوجيه في إطار متابعة التلاميذ وتوجيههم وهي:

1.4.5- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (البطاقة التركيبية سابقا): و هي بطاقة

خاصة لكل تلميذ تحمل كل المعلومات الدراسية الخاصة به ابتداء من السنة السابعة أساسي إلى السنة التاسعة أساسي.

2.4.5- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي: يتم تنصيبها ابتداء من السنة الأولى ثانوي

تستعمل متابعة التطور الدراسي للتلميذ و يستغلها مستشار التوجيه لتدوين الملاحظات المستخلصة من متابعة التلميذ في السنة الأولى ثانوي إذ لها جانب خاص بنتائج الاستبيانات والروايز والمقابلات.

3.4.5- بطاقة الرغبات : تملأ هذه البطاقة من طرف التلميذ ليبر عن رغباته والمتمثلة في الجدوع

المشتركة في السنة الأولى ثانوي . يقوم التلميذ بترتيبها حسب تفضيله عن طريق ترقيمها كما تقدم هذه البطاقة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي و تحمل جميع الشعب المتوفرة في المؤسسة (أنظر الملاحق) ليقوم كذلك بترتيبها حسب تفضيله و تستغل هذه البطاقة على مستويين وهما : التوجيه المسبق و التوجيه النهائي.

إن عملية التوجيه المسبق (pré-orientation) هذه تأتي مباشرة بعد الفصل الأول والثاني وهي

تقديرات توجيه التلاميذ المحتمل قبولهم في السنة الأولى ثانوي أو في السنة الثانية ثانوي تحضيراً للتوجيه النهائي و الخريطة المدرسية . لهذا الغرض تنظم مجالس القبول والتوجيه المسبقة على مستوى المؤسسات لتقديم هذه الاقتراحات التي من المفروض أن تستغل أثناء اجتماعات تحضير الخريطة المدرسية. و لكن الواقع يدل على العكس فقليلاً ما تؤخذ بعين الاعتبار هذه الاقتراحات في وضع الخرائط التربوية للمؤسسات، بل غالباً ما تفرض عليها خرائط تربوية أساسها الوحيد هي طاقات الاستيعاب و المناصب المالية. تلاحظ نفس الوضعية أثناء أخذ القرارات الحاسمة في نهاية السنة. إذ تجدر الإشارة إلى أن نسبة التلاميذ الذين تستغل رغباتهم وتؤخذ بعين الاعتبار أثناء التوجيه النهائي لا تتعدى 10% بالنسبة لتلاميذ التاسعة أساسي ونسبة 05% بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي وهذا ما تؤكد عليه المناشير الوزارية.

تؤدي هذه الوضعية إلى عملية توزيع التلاميذ على مختلف الجدوع المشتركة أو الشعب الدراسية

في نهاية السنة فينتج عن ذلك فرض شعب على تلاميذ ينفرون منها و حرمان تلاميذ من شعب يرغبون فيها.

4.4.5- استبيان الميول والاهتمامات: تعتبر هذه الوثيقة من بين وسائل الفحص والمتابعة الخاصة بمستشاري التوجيه الذي يشرف على تحضير وتطبيق هذا الاستبيان وتحليله ابتداء من الفصل الأول لجميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي. وحسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم 92/1241/510 المؤرخ في 1992/02/04 فإن الهدف من هذا الاستبيان هو حصر اهتمامات ورغبات التلاميذ قصد:

- تصحيح مستواهم الإعلامي.

- توعيتهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانبين الدراسي والسيكولوجي.

- مساعدتهم على تحقيق مشروعهم الدراسي أو المهني في المستقبل.

5.4.5- سجل المتابعة والتوجيه: يمسك هذا السجل من قبل مستشار التوجيه ويخصص لمتابعة تلاميذ السنة الأولى ثانوي. يحتوي هذا السجل على مجموعة من المعلومات يدونها مستشار التوجيه الذي ينظمه حسب الأفواج التربوية و تتمحور هذه المعلومات حول:

- معلومات عامة: (الاسم واللقب-تاريخ الميلاد..... إلخ).

- معلومات صحية: يقوم المستشار بتدوين بعض المعلومات عن الجانب الصحي للتلميذ الواردة في ملفه الدراسي (عائق جسدي، مشكل صحي) من شأنها أن تساعد في متابعة التلميذ.

- معلومات دراسية: تتعلق بالمسار الدراسي للتلميذ في الطور الثالث وتمثل في النتائج التي تحصل عليها التلميذ قبل الدخول إلى الثانوية. فهي تقدم حصيلة عن التاريخ الدراسي للتلميذ تسمح لمستشار التوجيه بمعرفة نقاط الضعف والقوى في مختلف المواد.

- التحصيل الدراسي للتلميذ: ويتعلق هذا الجانب بالنتائج الدراسية الفصلية والسنوية التي تحصل عليها التلميذ خلال السنة الأولى ثانوي في مختلف المواد الدراسية.

- الجانب النفسي: يتمثل في نتائج استبيان الميول والاهتمامات والرغبات التي يصرح بها التلميذ خلال السنة الأولى ثانوي ، كما يتعلق الأمر بنتائج المحاورات والمقابلات التي يجريها مستشار التوجيه مع هذه الفئة من التلاميذ وكل الصعوبات التي قد يعانون منها هؤلاء في مسارهم الدراسي . بالإضافة إلى هذا

يخصص في هذا السجل حيز خاص لاقتراحات التوجيه المسبق في نهاية كل فصل واقتراح التوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية.

6.4.5-الاختبارات النفسية: إن تطبيق الاختبارات النفسية للكشف عن القدرات

من بين المهام المسندة لمراكز ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني إذ نصت عليها معظم المناشير التي تم إصدارها في هذا الإطار. فحسب ما جاء في المنشور رقم 92/1241/631 المؤرخ في 14 مارس 1992 الذي نتج عن توصيات الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه (1991) فإن الروائز التي يجب اعتمادها هي:

-رئز التحويلات TF80.

رئز - كا- ار- اكس 80 KRX.

رئز كاتل 3أ - CATELL 3A.

لقد وضع هذا المنشور على أن هذه الروائز ما هي إلا أدوات إضافية مساعدة على معرفة جيدة لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم، ولكن يلاحظ أن هذه الوسائل غير معتمدة نظرا إما لعدم توفرها وإن توفرت مراكز التوجيه على البعض منها فهي روائز قديمة و غير كاملة وبالتالي فهي غير قابلة للاستغلال.

الفصل الرابع : منهجية البحث

مقدمة:

نتطرق في هذا الفصل إلى الفرضيات التي تمت صياغتها في هذا البحث و إلى متغيرات البحث و الوسائل والتقنيات المعتمدة لجمع البيانات ، كما نتطرق إلى مكان البحث ومنهجه وإلى كيفية اختيار عينة البحث وخصائصها.

1-فرضيات البحث:

1 - هناك فروق بين التلاميذ الذين يتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية والذين لا يتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة التسرب والانتقال، إذ أن نسبة الانتقال ترتفع لدى الفئة الأولى و تنخفض هذه النسبة لدى الفئة الثانية.

أ- هناك فروق بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم الدراسية والذين لا تتماشى هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في السنة الأولى ثانوي، إذ تنخفض هذه النسبة لدى الفئة الأولى وترتفع لدى الفئة الثانية.

ب- هناك فروق بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم والذين تتنافى هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي، إذ ترتفع نسبة الإهدار هذه لدى الفئة الثانية وتنخفض لدى الفئة الأولى.

ج- هناك فروق بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مع رغبتهم الدراسية والذين تتنافى هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي، إذ تنخفض هذه النسبة لدى الفئة الأولى وترتفع لدى الفئة الثانية .

د- هناك فروق بين التلاميذ الذين تتوافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم الدراسية والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في الطور الثانوي، إذ أن نسبة الإهدار في الطور الثانوي تنخفض لدى الفئة الأولى و ترتفع لدى الفئة الثانية.

2- هناك فروق في نسبة الترشح لامتحان البكالوريا بين التلاميذ الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم، إذ تكون نسبة الترشح هذه أكبر لدى الفئة الأولى وتنخفض هذه النسبة لدى الفئة الثانية.

3 - هناك فروق في نسبة النجاح في البكالوريا بين التلاميذ الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم، حيث أن نسبة النجاح هذه ترتفع لدى الفئة الأولى وتنخفض لدى الفئة الثانية.

4- هناك فروق في نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا بين التلاميذ الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم، حيث أن نسبة الرسوب هذه تنخفض لدى الفئة الأولى وترتفع لدى الفئة الثانية.

2-متغيرات البحث:

1.1-المتغيرات المستقلة:

- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

- التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي .

2.2-المتغيرات التابعة: تتمثل في النتائج التي تحصل عليها التلميذ في آخر كل سنة دراسية وهي :

- الترشح لامتحان البكالوريا.

- النجاح في امتحان البكالوريا.

- الرسوب في امتحان البكالوريا.

كما أدرجنا في هذا الإطار متغير آخر بمثابة مؤشر دلالي عن التحصيل والتطور الدراسي للتلميذ في الطور الثانوي وهو التسرب الدراسي من سنة إلى أخرى ويتمثل في العناصر التالية :

- الإهدار أو التسرب الدراسي أي إعادة السنة والفصل عن الدراسة.
3.2- المتغيرات المضبوطة:

- التمدرس في جذع مشترك تكنولوجيا.

- التمدرس لأول مرة في السنة الأولى ثانوي.

- التعبير بالرغبة الدراسية في السنة التاسعة أساسي وفي السنة الأولى ثانوي.

- الترشح والحضور لامتحان البكالوريا.

3- منهج البحث.

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات التتبعية الوصفية والمتمثلة في متابعة دفعة من التلاميذ

(Suivi de cohorte d'élèves) المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي ابتداء من جوان 1997 إلى غاية جوان

2000 أي سنة اجتيازهم لامتحان البكالوريا. نسعى إلى معرفة

مدى توافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع الرغبة الدراسية المعبر بها في نهاية السنة

التاسعة و مدى توافق قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مع الرغبة الدراسية للتلميذ في السنة

الأولى ثانوي وكذا معرفة مدى توافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبات التلاميذ الدراسية. يتم بذلك

تحليل سيرورة التوجيه التي تعرض إليها أفراد عينة البحث في كلتا المرحلتين أي:

- التوجيه من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي.

- التوجيه من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي ثم على أساس التوجيه إلى السنة الأولى

وإلى السنة الثانية ثانوي معا. كما نسعى من خلال ذلك إلى معرفة النتائج التي تحصل عليها التلاميذ

خلال المسار الدراسي الثانوي ونعني بها:

نتائج التلميذ في السنة الأولى ثانوي وهي:

-إعادة السنة الأولى ثانوي.

-الفصل عن الدراسة في نهاية السنة الأولى ثانوي.

-الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي .

نتائج التلميذ في السنة الثانية ثانوي و هي:

إعادة السنة الثانية ثانوي .

- الفصل عن الدراسة في السنة الثانية ثانوي.

الانتقال من السنة الثانية ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي .

نتائج التلميذ في السنة الثالثة ثانوي وهي:

الترشح لامتحان البكالوريا والحضور فيه.

النجاح في امتحان البكالوريا.

الرسوب في امتحان البكالوريا.

4- **تقنيات البحث:** ونعني بها مختلف الوسائل والأدوات المستعملة لجمع البيانات والأدوات

الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات.

1.4- **أدوات البحث :**

1.1.4- **أدوات جمع البيانات:** تم الاعتماد على مجموعة من الوثائق الرسمية للمؤسسات المعنية

بالدراسة وتقنية المقابلة.

أ- **الوثائق الرسمية:** وهي الوثائق المتداولة في المؤسسات التعليمية والتي تستغل لمتابعة التطور

الدراسي لتلاميذ مختلف المستويات الدراسية وتتمثل في:

- محاضر الانتقال و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (على مستوى الإكماليات).

محاضر الانتقال و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي (على مستوى الثانويات).

- سجلات المتابعة الدراسية (registre de palmares) لمختلف مستويات التعليم الثانوي.

بطاقات الرغبات للسنة التاسعة أساسي .

بطاقات الرغبات للسنة الأولى ثانوي .

بطاقات المتابعة و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي .

بطاقات المتابعة و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

قوائم نتائج امتحان البكالوريا للديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

ونشير فيما يلي إلى الطريقة المعتمدة لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة.

-**استغلال محاضر القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي:**

تتمثل في قوائم اسمية لمجموع التلاميذ السنة الأولى ثانوي وتحتوي على المعلومات التالية:

اسم و لقب التلميذ .

- تاريخ الميلاد.
- المعدل السنوي.
- رغبات التلميذ .
- اقتراحات التوجيه.
- التوجيه النهائي .
- إعادة السنة .
- الفصل عن الدراسة .

-استغلال محاضر القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي: هي محاضر تنجز من طرف
الإكماليات في نهاية كل سنة دراسية على شكل قوائم اسمية تحتوي على كل التلاميذ المتمدرسين في
السنة التاسعة أساسي ونتائجهم النهائية وتكون كما يلي:

- اسم و لقب التلميذ .
- تاريخ الميلاد.
- المعدل السنوي .
- رغبات التلميذ.
- اقتراحات التوجيه.
- قرارالتوجيه النهائي .
- إعادة السنة .
- الفصل عن الدراسة.
- المؤسسة المستقبلية .

انطلاقا من محاضر القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي التي تحتوي على كل التلاميذ المتمدرسين
في السنة الأولى ثانوي تم حصر دفعة التلاميذ المتمدرسين للمرة الأولى في السنة الأولى ثانوي. ولقد تم
ذلك بالرجوع إلى محاضر القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي لتشخيص التلاميذ الجدد أي الذين
لم يسبق لهم أن أعادوا السنة الأولى ثانوي وبذلك تم شطب كل تلميذ لا ينتمي إلى هذه الدفعة،

كما تم شطب كل تلميذ لم تتوفر عنه المعلومات اللازمة. فاستغلال محاضر القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي كان يهدف إلى :

- معرفة الإكتمالية الأصلية للتلميذ.

- تشخيص التلاميذ الجدد (أي المسجلين للمرة الأولى في السنة الأولى ثانوي).

- التأكد من قرارات التوجيه النهائية إلى السنة الأولى ثانوي .

- معرفة الرغبات الدراسية لتلاميذ هذه الدفعة ونقلها على محاضر القبول والتوجيه إلى السنة الثانية

ثانوي. على هذا الأساس تم حصر دفعة التلاميذ الجدد الذين انتقلوا من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي جوان 1997 .

وهكذا فإن هذه الدراسة التبعية قد اقتضت دراسة استيعادية (Rétrospective) إذ تم الرجوع إلى الماضي الدراسي لكل تلميذ للتعرف على رغباته في السنة التاسعة أساسي وتوجيهه النهائي ومدى توافق قرارات التوجيه النهائية مع رغبته الدراسية. فعلى هذا الأساس تم ضبط القائمة النهائية التي تحتوي على كل المعلومات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة و يمكن تلخيص هذه المعلومات فيما يلي:

- قائمة التلاميذ الجدد المنتقلين من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي.

- نتائج نهاية السنة الأولى ثانوي (انتقال ، إعادة السنة ، الفصل عن الدراسة).

- قرارات التوجيه النهائي في السنة التاسعة أساسي وفي السنة الأولى ثانوي.

- رغبات التلميذ في نهاية السنة التاسعة أساسي ونهاية السنة الأولى ثانوي.

يتمثل إذا هذا العمل في دراسة مدى توافق قرارات التوجيه مع الرغبات الدراسية في إطار متابعة

دفعة من التلاميذ انتقلت إلى السنة الأولى ثانوي جذع مشترك تكنولوجيا في جوان 1997 إلى غاية

اجتياز امتحان البكالوريا جوان 2000. والجدول الموالي يبين المسار الدراسي لهذه الدفعة.

الجدول (أ): مستوى تلميذ العينة حسب السنة الدراسية:

السنة الدراسية	مستوى التلميذ
1996-1997	السنة التاسعة أساسي
1997-1998	السنة الأولى ثانوي
1998-1999	السنة الثانية ثانوي
1999-2000	السنة الثانية ثانوي

تمحورت عملية المتابعة هذه كذلك حول نتائج التلميذ في نهاية كل سنة دراسية كمتغيرات تابعة وهذا من حيث مدى توافق قرارات التوجيه النهائية مع الرغبة الدراسية للتلميذ وكان ذلك كما يلي:

- مدى توافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع الرغبة الدراسية (الأولى) للتلميذ.
- مدى توافق قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مع الرغبة الدراسية (الأولى) للتلميذ.
- مدى توافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي معا مع الرغبة الدراسية (الأولى) للتلميذ.

ب-المقابلات:

تمت مقابلة (23) مستشار التوجيه المدرسي والمهني من بين (37) لخصر آرائهم عن نظام التوجيه المعتمد ومعايره.

2.1.4- أدوات تحليل البيانات :

اعتمدنا في تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات على النسب المئوية وأداة كاي مربع .

5- مكان البحث:

أجريت هذه الدراسة على مستوى متقن دحماني محمد في دائرة بوغني ومتقن ذراع بن خدة بولاية تيزي وزو. لقد تم اختيار هذه المؤسسات بطريقة مقصودة لتوفر كل المعطيات اللازمة لإجراء هذه الدراسة وكذا نظرا لتوفرها على شعب متعددة ومختلفة بالمقارنة مع ثانويات التعليم العام التي غالبا ما لا تتوفر إلا على شعبة أو شعبتين على الأكثر، بالتالي يكون فيها التوجيه إلى هذه الشعب بطريقة آلية بغض النظر عن رغبة التلميذ.

نجد هذه الوضعية في المؤسسات التي يدرس فيها التلميذ في السنة الأولى جذع مشترك علوم وبالتالي يكون توجيهه في نهاية السنة مباشرة إلى شعبة العلوم الطبيعية والحياة .

تتخذ نفس الإجراءات بالنسبة لجذع مشترك آداب الذي لا يتوفر في معظم الأحيان إلا على شعبة العلوم الإنسانية التي يوجه إليها التلاميذ بطريقة آلية، الأمر الذي دفعنا إلى اختيار جذع مشترك تكنولوجيا الذي يتكون من نمطين من الشعب ، شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وشعب التعليم الثانوي التقني (أنظر الملاحق).

تعتبر هذه الوضعية من بين الصعوبات التي صادفنا في إنجاز هذا البحث. إضافة إلى ذلك يمكن الإشارة إلى صعوبة إيجاد المؤسسات التي تتوفر على مستواها كل الوثائق اللازمة وكل الشروط اللازمة لإجراء هذه الدراسة.

نظرا لهذه الاعتبارات تم الاتصال بالمتاقن التي تتوفر على عدة شعب وفي بعض الأحيان تتعدى العشرة (10)، ما يفسر اختيارنا لمتقن دحماني محمد بوعغي الذي تتوفر على تسع (09) شعب ومتقن ذراع بن خدة الذي تتوفر بدوره على خمس (05) شعب دراسية . والجدول الموالي يقدم المقاطعات الدراسية التي يوجه منها التلاميذ إلى المتقنين المذكورين وعدد الإكماليات الأصلية لكل مقاطعة و الشعب الدراسية المتوفرة .

الجدول (ب) : تحديد مقاطعة توظيف التلاميذ وعدد الإكماليات الأصلية لأفراد العينة.

العدد إسم المتقن	مقاطعات التوظيف	عدد الإكماليات	الشعب المتوفرة
متقن دحماني محمد بوعغي	مقاطعة بوعغي	05	الهندسة الميكانيكية-الصناعة الميكانيكية-الهندسة الكهربائية-
	مقاطعة ذراع الميزان	03	الالكتروتقني-الهندسة المدنية-الايكترونيك-التسيير والاقتصاد-البناء
	مقاطعة واضية	06	والأشغال العمومية- العلوم الدقيقة
	مقاطعة تيزي غنيف	04	
متقن ذراع بن خدة	مقاطعة ذراع بن خدة	05	التسيير والاقتصاد- البناء والأشغال العمومية- العلوم الدقيقة- هندسة مدنية- كيمياء
المجموع	05	23	

6- عينة البحث:

تتكون عينة بحثنا هذا من دفعة التلاميذ المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي جذع مشترك تكنولوجيا في جوان 1997 وترشحوا لامتحان البكالوريا لدورة جوان 2000 وهذا بعد أن قضوا ثلاث سنوات في طور التعليم الثانوي . يبلغ عدد أفراد العينة 462 تلميذا و من بينهم 323 ذكور و 139 وإناث وهؤلاء يمثلون 05 مقاطعات مدرسية وأغليتهم من مقاطعة بوغني ومقاطعة ذراع بن خدة و الباقي جاءوا من مقاطعات دراسية مجاورة لمقاطعة بوغني وهي مقاطعة واضية ، تيزي غني ف ، و ذراع الميزان أي ما يعادل 23 مدرسة إكمالية أصلية .

فيما يتعلق بطريقة اختيار العينة تجدر الإشارة إلى أن هذه الأخيرة شملت كل التلاميذ المتدربين للمرة الأولى في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك تكنولوجيا والذين توفرت عنهم كل المعلومات اللازمة للدراسة أي الذين يستجيبون للمتغيرات المضبوطة. أما الذين لم يستوفوا هذه الشروط فلقد تم شطبهم من القائمة النهائية ما جعل عدد أفراد العينة يتناقص تدريجيا نظرا لعدم العثور على بعض المعلومات الخاصة بهم أو تم شطبهم من القائمة نظرا للأسباب التالية وهي :

- عدم العثور على رغبة التلميذ في السنة التاسعة أساسي .

- عدم العثور على رغبة التلميذ في السنة الأولى ثانوي .

- التحلي عن الدراسة .

- تغيير المؤسسة .

- إعادة التوجيه إلى شعب جذع مشترك آخر .

- الغياب عن امتحان البكالوريا .

نظرا لهذه الأسباب تم شطب هذه الحالات من القائمة النهائية لأفراد عينة الدراسة والتي أصبح عددها 389 تلميذ من بينهم 271 ذكور و 118 إناث و الجدول الموالي يبين التغيير التدريجي في حجم العينة .

-الجدول (ج):التطور التدريجي لحجم عينة البحث حسب السنوات الدراسية

462	العدد الأصلي (المسجلين في السنة الأولى ثانوي)
73	الضياع(*)

(*)- الضياع: يعني به عدد التلاميذ الذين تم عزلهم من العينة نظرا للأسباب المذكورة .

389	عدد أفراد العينة
85	التسرب في السنة الأولى ثانوي
304	المنتقلين إلى السنة الثانية ثانوي
68	التسرب في السنة الثانية ثانوي
236	المنتقلين إلى السنة الثالثة ثانوي
236	الحاضرين في امتحان البكالوريا
104	الناجحين في امتحان البكالوريا
132	الراسبين في امتحان البكالوريا

الفصل الخامس :

عرض وتحليل النتائج و مناقشة الفرضيات

مقدمة :

سنتعرض فيما يلي إلى عرض و تحليل البيانات التي تم جمعها في هذا البحث ومناقشة

الفرضيات مع العلم أننا قسمنا تحليلنا للنتائج حسب المتغيرات التالية :

- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع الرغبات الدراسية .
 - التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع الرغبات الدراسية .
 - التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع الرغبات الدراسية.
- وبالتالي تتم معالجة هذه المتغيرات بالنظر إلى المتغيرات التابعة أي النتائج الدراسية في نهاية كل سنة من التعليم الثانوي وهي:

- الإهدار (التسرب) أي الإعادة والفصل عن الدراسة في السنة الأولى.
- الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي.
- الإهدار في السنة الثانية ثانوي.
- الإهدار في الطور الثانوي.
- الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي.
- الترشح لامتحان البكالوريا .
- النجاح في امتحان البكالوريا.
- الرسوب في امتحان البكالوريا

1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ.

-البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

-الجدول رقم [1]:توزيع التلاميذ حسب توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي.

ن	%	
156	40.10	توجيه متوافق مع الرغبة
233	59.89	توجيه غير متوافق مع الرغبة

المجموع	389	100
---------	-----	-----

يبين هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي من حيث مدى توافق التوجيه مع الرغبات الدراسية أو عدم توافقه معها. فيلاحظ أن أكبر نسبة وهي 59.89% تمثل الذين لا يتوافق توجيههم مع رغبتهم الدراسية. تقابلها نسبة أصغر منها وهي 40.10% التي تمثل الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم.

يتبين أن أكبر نسبة من التلاميذ السنة التاسعة أساسي لم يتم توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي على أساس الرغبة الدراسية وإنما فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى هذه السنة وبالتالي لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبات التلاميذ الدراسية.

يدل هذا على أن عملية التوجيه التي تعرض إليها عدد كبير من التلاميذ لم تأخذ بعين الاعتبار جانب هام من ملامحهم ألا وهي الاهتمامات والرغبات. وهذا رغم أنها عوامل ومحددات أساسية لتكيف التلميذ في حياته الدراسية و النجاح فيها . بل يمكن القول أن عملية التوجيه هذه مجرد توزيع التلاميذ على مختلف الجذوع المشتركة وأن التلاميذ قد تعرضوا إلى ما يمكن تسميته بالتوجيه «السلطوي – الإداري» الناتج عن قرارات مجلس القبول والتوجيه دون مراعاة رغبات التلاميذ الدراسية. نتساءل في مثل هذه الظروف عن إمكانية التلميذ في الاستمرار في الدراسة وما تحتمله من شروط التكيف والنجاح.

1.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و الإهدار في السنة الأولى ثانوي.

الجدول رقم [2] : توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الأولى ثانوي .

النتيجة التوجيه	الإعادة	%	الفصل	%	الانتقال	%	المجموع
متوافق مع الرغبة	09	05.76	20	12.82	127	81.41	156

233	75.96	177	08.58	20	15.45	36	غير متوافق الرغبة
389	78.14	304	10.28	40	11.56	45	المجموع

يمثل هذا الجدول المعطيات الخاصة بالإهدار (التسرب) في السنة الأولى ثانوي والانتقال إلى السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد العينة ، باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي على أساس مدى توافقه مع الرغبة أو عدم توافقه معها .

يتضح من خلال الجدول أن أصغر نسبة إعادة السنة وهي 05.76% التي نجدها لدى التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و تقابلها نسبة أكبر منها وهي 15.45% التي نلاحظها لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم الدراسية .

أما فيما يخص الفصل عن الدراسة فنلاحظ أن أصغر نسبة وهي 08.58% نجدها لدى التلاميذ الذين لا يتوافق توجيههم مع الرغبة ، بينما تقابلها نسبة أكبر منها وهي 12.82% ونجدها لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم .

أما فيما يتعلق بالانتقال إلى السنة الثانية ثانوي فنلاحظ أن أكبر نسبة المنتقلين إلى السنة الثانية ثانوي وهي 81.41% تمثل الذين يتوافق توجيههم مع الرغبة المعبر بها . بينما لا تتعدى نسبة الانتقال هذه 75.96% لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم .

أما مقارنة النسب الإجمالية للإهدار بين المجموعتين فتبين النتائج التالية:

1.1.1- مقارنة نسب الإهدار الاجمالية في السنة الأولى ثانوي.

الجدول [1.2]: توزيع نسب الإهدار في السنة الأولى ثانوي

%	الإهدار (الإعادة والفصل)	النتيجة
		التوجيه
18.58	29	متوافق مع الرغبة
24.03	56	غير متوافق الرغبة

المجموع	85	21.85
---------	----	-------

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة الإهدار لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم بلغت 18.58% وبالتالي نجد أنها أصغر من نسبة الإهدار لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم والتي تمثل 24.03% بينما تقدر نسبة الإهدار (التسرب) الإجمالية (21.85%).

2.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و الإهدار في السنة الثانية ثانوي .
الجدول رقم [3] : توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي.

النتيجة التوجيه	الإعادة	%	الفصل	%	الانتقال	%	المجموع
متوافق مع الرغبة	18	14.17	02	01.57	107	84.25	127
غير متوافق مع الرغبة	38	21.46	10	05.64	129	72.88	177
المجموع	56	18.42	12	03.94	236	77.63	304

يمثل هذا الجدول المعطيات الخاصة بإعادة السنة و الفصل عن الدراسة في نهاية السنة الثانية ثانوي وبالتالي الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي وهذا على أساس مدى توافق التوجيه مع الرغبة الدراسية أو عدم توافقه معها .

تبين النتائج أن أكبر نسبة إعادة السنة هي 21.46% وتمثل التلاميذ الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم . و تليها نسبة أصغر منها وهي 14.17% التي نلاحظها لدى الموجهين حسب رغبتهم إلى السنة الأولى ثانوي .

أما فيما يخص الفصل عن الدراسة فنلاحظ أن أكبر نسبة وهي 05.64% نجد أنها لدى التلاميذ الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم، بينما لا تتعدى هذه النسبة 01.57% لدى الذين توافق قرار التوجيه مع رغبتهم . فنلاحظ أن ظاهرة التسرب تبدو واضحة أكثر لدى التلاميذ الذين لم تراعى لديهم الرغبة الدراسية أثناء أخذ قرارات التوجيه من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي. الأمر الذي

يمكن أن يتسبب في عدم التكيف الدراسي في الطور الثانوي لهذه الفئة من التلاميذ إذ يلاحظ أنهم لم يتمكنوا من مواصلة الدراسة بانتظام في المرحلة الثانوية.

توضح النتائج فيما يتعلق بالانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي أن أكبر نسبة الانتقال وهي 84.25% نجدها لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغبتهم. تقابلها نسبة أصغر منها وهي 72.88% التي تمثل التلاميذ الذين فرض عليهم قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي .

أما المقارنة بين نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي بين التلاميذ الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم والذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم فتبين النتائج التالية:

1.2.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي.

-الجدول رقم [1.3]: توزيع نسب الإهدار في السنة الثانية ثانوي

النتيجة / التوجيه	الإهدار (الإعادة والفصل)	%
متوافق مع الرغبة	20	15.74
غير متوافق الرغبة	48	27.11
المجموع	68	22.36

يوضح هذا الجدول المعطيات الخاصة بنسب الإهدار الإجمالية في نهاية السنة الثانية ثانوي

باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

لقد بلغت نسبة الإهدار الإجمالية لدى تلاميذ العينة في السنة الثانية ثانوي 22.36% ويلاحظ أن

أكبر نسبة الإهدار وهي 27.11% نجدها لدى الذين لا يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم بينما لم تتعد هذه النسبة 15.74% لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية. فهذه النتائج تؤكد على أن ظاهرة التسرب تتضح أكثر عندما تتنافى قرارات التوجيه مع الرغبات الدراسية للتلاميذ وعلى الخصوص إذ لم تتوافق هذه القرارات مع مؤهلات التلميذ مع الشعبة الدراسية.

لقد بينت النتائج الخاصة بالمقارنة بين نسب الإهدار في السنة الأولى ثانوي وفي السنة الثانية

ثانوي على وضوح و ارتفاع هذه الظاهرة لدى التلاميذ الذين لم تراخ رغباتهم أثناء توجيههم إلى

السنة الأولى ثانوي، فهل ستؤكد على هذه النتائج نسبة الإهدار في الطور الثانوي ؟

3.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في الطور الثانوي.

الجدول رقم : [4] : توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في الطور الثانوي.

المجموع	الانتقال إلى 3 ثا		الإهدار في:				النتيجة التوجيه
			الثانية ثانوي		الأولى ثانوي		
	%	ن	%	ن	%	ن	
156	68.58	107	12.82	20	18.58	29	متوافق مع الرغبة
233	55.36	129	20.60	48	24.03	56	غير متوافق مع الرغبة
389	60.66	236	17.48	68	21.85	85	المجموع

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول نسب الإهدار في الطور الثانوي أي السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي ونسب الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي وذلك باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

ففيما يتعلق بنسب الإهدار فيبين الجدول أن أصغر النسب هي التي نلاحظها لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغباتهم الدراسية إذ لم تتعد هذه النسبة 18.58% في السنة الأولى ثانوي ونسبة 12.82% في السنة الثانية ثانوي .بينما نلاحظ نسب أكبر لدى الذين تتناقى قرارات التوجيه مع رغباتهم الدراسية إذ بلغت: 24.03% بالنسبة للسنة الأولى ثانوي و: 20.60% بالنسبة للسنة الثانية ثانوي.

أما فيما يتعلق بالانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي فنلاحظ نسبة 68.58% لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغباتهم ،بينما لم تتعد هذه النسبة 55.36% لدى التلاميذ الذين تنافت قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية.

1.3.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية للطور الثانوي .

-الجدول رقم [1.4] : توزيع نسب الإهدار في الطور الثانوي.

النتيجة	الإهدار (الإعادة والفصل)	%

		التوجيه
31.41	49	متوافق مع الرغبة
44.63	104	غير متوافق الرغبة
39.33	153	المجموع

يمثل هذا الجدول المقارنة بين نسب الإهدار الإجمالية للطور الثانوي بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي. فنلاحظ أن نسبة الإهدار الإجمالية بلغت 39.33% ويتبين بأن أصغر نسبة وهي 31.41% و نجدها لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم ،بينما بلغت هذه النسبة 44.63% لدى الذين لم تؤخذ بعين رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

إن معطيات هذا الجدول تؤكد على النتائج التي أكدت عليها مختلف الجداول السابقة والمتعلقة بالإهدار في السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي .وبالتالي فإن ظاهرة التسرب تلاحظ أكثر لدى التلاميذ الذين التحقوا بشعب التعليم الثانوي ليس بمحض إرادتهم وإنما تعرضوا لقرارات التوجيه لا تتماشى ورغبتهم الدراسية.

4.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والترشح لامتحان البكالوريا

الجدول رقم [5] :توزيع بيانات الترشح لامتحان البكالوريا حسب التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي

		النتيجة		التوجيه	
المجموع	%	غير مترشح	%	مترشح	
127	15.74	20	84.25	107	متوافق مع الرغبة
177	27.11	48	72.88	129	غير متوافق مع الرغبة
304	22.36	68	77.63	236	المجموع

يمثل هذا الجدول البيانات الخاصة بالمترشحين وغير المترشحين لامتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي على أساس مدى توافق التوجيه مع رغبة التلميذ أو عدم توافقه معها بالنسبة لمجموع أفراد العينة.

نلاحظ لدى فئة المترشحين أن أكبر نسبة وهي 84.25% نجدها لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغبتهم إلى السنة الأولى ثانوي وتقابلها نسبة أصغر منها وهي 72.88% التي نجدها لدى التلاميذ الذين لا يتوافق التوجيه مع الرغبة المعبر بها.

أما فيما يخص فئة غير المترشحين فيتبين من خلال الجدول أن أكبر نسبة عدم الترشح نجدها لدى التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات التوجيه (إلى السنة الأولى ثانوي) مع رغباتهم وتقدر 27.11% بينما لا تتعدى هذه النسبة 15.74% لدى الموجهين حسب رغبتهم. ولقد بلغت نسبة الترشح الإجمالية 77.63% أما نسبة عدم الترشح فتقدر 22.36%. وتجدد الإشارة أن فئة غير المترشحين إلى البكالوريا هم الذين تم فصلهم عن الدراسة في نهاية السنة الثانية ثانوي والذين أعادوا السنة الثانية ثانوي إذ لم يتمكنوا من مواصلة الدراسة بصفة منتظمة كباقي التلاميذ وبالتالي الترشح لامتحان البكالوريا.

إذا قارنا الفرق الموجود بين نسبة الترشح و نسبة عدم الترشح لدى تلاميذ المجموعتين فيلاحظ بأن هذا الفرق يكون أكبر لدى المجموعة الأولى أي التلاميذ الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم إذ بلغ 68.50%، بينما لا يتعدى هذا الفرق نسبة 45.76% لدى المجموعة الثانية أي الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم . فهكذا فيمكن القول بأنه كلما اعتبرت رغبات التلاميذ أثناء توجيههم كلما ارتفعت لديهم نسبة الترشح و انخفضت نسبة عدم الترشح.

إن التساؤل الذي يمكن طرحه هو هل ستتطابق معطيات هذا الجدول مع المعطيات الخاصة بالنجاح و الرسوب في امتحان البكالوريا . بعبارة أخرى هل سترتفع نسبة النجاح في البكالوريا لدى الذين توافق التوجيه مع رغبتهم و بالتالي تنخفض نسبة الرسوب لديهم مقارنة بالذين تنافت قرارات التوجيه مع رغبتهم؟ أم العكس.

5.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا .

الجدول رقم [6]: توزيع التلاميذ حسب نتائجهم في امتحان البكالوريا

النتيجة	ناجح	%	راسب	%	المجموع
---------	------	---	------	---	---------

					التوجيه
107	38.31	41	61.68	66	متوافق مع الرغبة
129	70.54	91	29.45	38	غير متوافق مع الرغبة
236	55.93	132	44.06	104	المجموع

يمثل هذا الجدول النسب الخاصة بالنجاح و الرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي على أساس مدى توافق التوجيه مع الرغبة أو عدم توافقه معها بالنسبة لمجموع أفراد العينة.

فبالنسبة لفئة الناجحين يلاحظ أن أكبر نسبة النجاح وهي 61.18% نجدها لدى التلاميذ الذين يتوافق التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم الدراسية، بينما لا تتعدى نسبة النجاح هذه 29.45% لدى التلاميذ الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم.

أما فيما يخص فئة الراسبين فنلاحظ بأن أكبر نسبة الرسوب وهي 70.54% نجدها لدى الذين لا يتوافق توجيههم مع الرغبة. بينما لا تتعدى هذه النسبة 38.31% لدى الموجهين حسب رغبتهم. وما يلاحظ لدى المجموعة الأولى أي الموجهين حسب رغبتهم هو أن نسبة النجاح أكبر من نسبة الرسوب و لكن العكس نلاحظه لدى المجموعة الثانية، إذ يتضح أن نسبة الرسوب أكبر بكثير من نسبة النجاح. فمعطيات هذا الجدول تجيب بوضوح عن التساؤلات المطروحة في الجدول السابق الخاص بالترشح لامتحان البكالوريا. إذ يلاحظ بوضوح ارتفاع نسبة النجاح لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم وانخفاض نسبة الرسوب لديهم. و العكس يلاحظ لدى المجموعة الثانية (أي الذين تعرضوا لقرارات التوجيه تتنافى مع رغبتهم) إذ ارتفعت لديها نسبة الرسوب و انخفضت لديها نسبة النجاح بل لوحظ أن نسبة الرسوب في البكالوريا(70.54) أكبر بكثير من نسبة النجاح فيه (29.45).

2-التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ.

- البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

ن	%

7]: توزيع
توجيههم إلى

50.00	152	توجيه متوافق مع الرغبة
50.00	152	توجيه غير متوافق مع الرغبة
100	304	المجموع

الجدول رقم]
التلاميذ حسب
السنة الثانية ثانوي.

يبين هذا الجدول البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد عينة البحث باعتبار مدى توافق قرارات التوجيه مع رغبة التلميذ أو عدم توافق هذه القرارات مع الرغبة الدراسية.

فالمقارنة مع التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فنلاحظ على هذا الجدول أن هناك تساوي بين نسبة توافق قرارات التوجيه مع الرغبات الدراسية (50.00%) ونسبة عدم توافق هذه القرارات مع رغبات التلاميذ (50.00%). فتدل هذه النتائج كذلك على أن نسبة معتبرة من التلاميذ تعرضوا إلى قرارات التوجيه لا تتوافق مع رغبتهم الخاصة. وبالتالي لم تتم مراعاة الرغبات الدراسية أثناء التوجيه إلا لنسبة (50.00%) منهم .

إن هذه النتائج تؤكد على النتائج المستخلصة خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والتي بينت أن التوجيه مجرد توزيع التلاميذ على مختلف الجذوع المشتركة دون مراعاة رغباتهم الدراسية . ونتساءل في هذا الإطار عن النتائج التي ستجر عن هذه العملية بالنظر إلى نسب الإهدار في نهاية السنة الثانية ثانوي و نسب الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي وكذا نسب النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا بعد نهاية السنة الثالثة ثانوي.

1.2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و الإهدار في السنة الثانية ثانوي.

-الجدول رقم [8]: توزيع التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي.

المجموع	%	الانتقال	%	الفصل	%	الإعادة	النتيجة التوجيه
152	87.50	133	01.31	02	11.18	17	متوافق مع الرغبة
152	67.76	103	06.57	10	25.65	39	غير متوافق مع الرغبة
304	77.63	236	3.94	12	18.42	56	المجموع

تمثل معطيات هذا الجدول نسب الإهدار أو التسرب في نهاية السنة الثانية ثانوي و نسب الانتقال إلى الثالثة ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي على أساس مدى توافق قرار التوجيه مع الرغبة الدراسية أو عدم توافقه معها.

حسب نتائج هذا الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة إعادة السنة وهي 25.65 % نسجلها لدى الذين لا يتوافق توجيههم مع رغبتهم الدراسية ، بينما لا تتعدى هذه النسبة 11.18 % لدى التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم إلى السنة الثانية ثانوي .

أما فيما يخص الفصل عن الدراسة فنلاحظ كذلك أن أكبر نسبة و هي 06.57 % نجدها لدى الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ، تقابلها نسبة الفصل عن الدراسة أصغر منها وهي 01.31 % التي نجدها لدى الذين تحققت رغبتهم الدراسية خلال التوجيه إلى السنة ثانية ثانوي.

أما فيما يتعلق بالانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي فنلاحظ أن أكبر نسبة الانتقال وهي 87.50 % نجدها لدى الذين تحققت رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي، بينما لا تتعدى هذه النسبة 67.76 % لدى الذين لم تتحقق رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

أما مقارنة النسب الإجمالية للإهدار (التسرب) في السنة الثانية ثانوي بين الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم والذين يتنافى قرار التوجيه مع رغبتهم الخاصة فتبين النتائج التالية:

1.1.2- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي.

الجدول رقم [1.8]: توزيع نسب الإهدار في السنة الثانية ثانوي

%	الإهدار (الإعادة والفصل)	النتيجة
		التوجيه
12.50	19	متوافق مع الرغبة
32.23	49	غير متوافق الرغبة
22.36	68	المجموع

يبين هذا الجدول المعطيات الخاصة بالنسب الإجمالية للإهدار في نهاية السنة الثانية ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي. فنلاحظ أن أكبر نسبة الإهدار وهي 32.23% نجدها لدى التلاميذ الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي أي الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم. بينما لا تتعدى نسبة الإهدار هذه 12.50% لدى التلاميذ الذين التحقوا بمختلف الشعب على أساس الرغبة أي الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم. أما نسبة الإهدار الإجمالية فتقدر 22.36% لدى مجموع أفراد العينة .

إن نتائج هذا الجدول تؤكد على النتائج المستخلصة أثناء تحليل الجداول (1.2) و (1.3) المتعلقة بمقارنة نسب الإهدار في السنة الأولى والثانية ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي. كما أن معطيات هذا الجدول تجيب عن التساؤلات المطروحة في التحليل الخاص بالجدول (7) إذ تبين بوضوح أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم التحقوا بالسنة الثالثة ثانوي ولم يتعثر في مشوارهم الدراسي إلا نسبة قليلة منهم. بينما نلاحظ ظاهرة التسرب بصورة أوضح لدى فئة التلاميذ الذين لم تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم إذ أنهم لم يتمكنوا من الاستمرار في الدراسة. وبالتالي يبرز هنا مشكل التكيف الدراسي لهؤلاء التلاميذ بسبب عدم توافق ملاحظهم مع متطلبات الشعب الدراسية

ومستلزماتها. ويمكن التساؤل في هذا السياق عن ما يمكن أن يحفز التلميذ للنجاح في الدراسة إذ لم يوجه إلى شعبة يرغب فيها؟ وخاصة إذ لم يستوف التلميذ الشروط الأخرى كالقدرة الدراسية.

2.2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و الترشح لامتحان البكالوريا.

الجدول رقم [9] : توزيع بيانات الترشح لامتحان البكالوريا حسب التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

النتيجة التوجيه	مترشح	%	غير مترشح	%	المجموع
متوافق مع الرغبة	133	87.50	19	12.50	152
غير متوافق مع الرغبة	103	67.76	49	32.23	152
المجموع	236	77.63	68	22.36	304

يمثل هذا الجدول المعطيات الخاصة بالترشح لامتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي على أساس مدى توافق قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية أو عدم توافقه معها لمجموع أفراد العينة.

نلاحظ فيما يخص فئة المترشحين لامتحان البكالوريا أن أكبر نسبة وهي 87.50% نجدها لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية. تقابلها نسبة أصغر منها وهي 67.63% التي تمثل المترشحين الذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم الدراسية .

أما فيما يتعلق بفئة غير المترشحين فنلاحظ أن أكبر و هي 32.23% نجدها لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم ، بينما لا تتعدى هذه النسبة 12.50% لدى تحققت لديهم الرغبة أثناء التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي. نلاحظ أنه رغم التساوي بين نسبة توافق قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية و نسبة عدم توافق هذه القرارات مع الرغبة الدراسية إلا أنه هناك فروق في نسبة الترشح لامتحان البكالوريا بين الفئتين .

بناءً على هذه المعطيات فكيف ستكون إذا نتائج امتحان البكالوريا؟ هل ترتفع نسبة النجاح في البكالوريا لدى الموجهين حسب رغبتهم و بالتالي تنخفض لديهم نسبة الرسوب أم العكس ؟ بعبارة أخرى هل ستكون هناك فروق في نسبة النجاح و نسبة الرسوب بين المجموعتين؟ واستناداً إلى ما سبق فيمكن أن نفرض ارتفاع نسبة النجاح لدى التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و انخفاض نسبة الرسوب لديهم و الجدول الموالي سوف يجيب عن هذه التساؤلات.

3.2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و نتائج امتحان البكالوريا.

الجدول رقم [10] : توزيع التلاميذ حسب نتائجهم في امتحان البكالوريا

النتيجة التوجيه	ناجح	%	راسب	%	المجموع
متوافق مع الرغبة	70	52.63	63	47.36	133
غير متوافق مع الرغبة	34	33.00	69	66.99	103
المجموع	104	44.06	132	55.93	236

يمثل هذا الجدول نسب النجاح و الرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و مدى توافقه مع رغبة التلميذ أو عدم توافقه معها بالنسبة لمجموع أفراد العينة. لقد بلغت نسبة النجاح الإجمالية 44.06% أما نسبة الرسوب الإجمالية فبلغت 55.93%. فبالنسبة لفئة الناجحين نلاحظ أن أكبر نسبة وهي 52.63% نجدها لدى الموجهين حسب رغبتهم. تقابلها نسبة النجاح أصغر منها وهي 33.00% التي نجدها لدى الذين لم تتوافق رغبتهم مع قرار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

أما فيما يخص فئة الراسبين فالعكس تبينه نتائج هذا الجدول إذ أن أكبر نسبة الرسوب وهي 66.99% نجدها لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم، بينما لا تتعدى هذه النسبة 47.36% لدى الموجهين حسب رغبتهم إلى السنة الثانية ثانوي.

إن ما يلاحظ لدى تلاميذ المجموعة الثانية (الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم) هو أن نسبة الرسوب لديهم تتعدى بكثير نسبة النجاح. و هكذا فإن معطيات هذا الجدول تجيب بوضوح عن التساؤلات المطروحة في الجدول السابق والمتعلقة بارتفاع و انخفاض نسبة النجاح و الرسوب . فيتضح إذا ارتفاع نسبة النجاح لدى الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم وانخفاض نسبة الرسوب لديهم مقارنة بالذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم، إذ ارتفعت لديهم نسبة الرسوب و انخفضت لديهم نسبة النجاح و بالتالي هناك فروق واضحة بين المجموعتين . كما أن معطيات هذا الجدول تؤكد على النتائج التي توصلنا إليها في الجدول (6) المتعلق بنتائج امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

يمكن أن نستخلص من خلال تحليل النتائج الناجمة عن التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي وعن التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي لتلاميذ العينة الملاحظات التالية:

بالنسبة لفئة التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم :

- انخفاض نسبة الإهدار في السنة الأولى ثانوي .
- انخفاض نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي .
- ارتفاع نسبة الانتقال إلى السنة الثانية.
- انخفاض نسبة الإهدار في الطور الثانوي .
- ارتفاع نسبة الترشيح والانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي .
- ارتفاع نسبة النجاح في امتحان البكالوريا .
- انخفاض نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا.

بالنسبة لفئة التلاميذ الذين لم تتوفق قرارات التوجيه مع رغبتهم:

- ارتفاع نسبة الإهدار في السنة الأولى ثانوي.
- ارتفاع نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي.
- انخفاض نسبة الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي.
- ارتفاع نسبة الإهدار في الطور الثانوي.
- انخفاض نسبة الترشيح والانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي.
- انخفاض نسبة النجاح في امتحان البكالوريا.
- ارتفاع نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا.

3- التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقهما مع الرغبات الدراسية.

بعدما تم تحليل ومعالجة بيانات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ثم البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي سنتطرق في التحليل الموالي إلى معالجة بيانات كلا التوجيهين معا ومعرفة مدى توافقهما مع رغبات التلاميذ ، ثم نتطرق إلى تحليل نتائج امتحان البكالوريا (النجاح والرسوب) باعتبار كلا التوجيهين معا.

-البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي.
الجدول رقم [11]:توزيع بيانات التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي.

المجموع	غيرمتوافق مع الرغبة		متوافق مع الرغبة		التوجيه إلى 02 ثا التوجيه إلى 01 ثا
	%	ن	%	ن	
107	18.64	44	26.69	63	متوافق مع الرغبة
129	25.00	59	29.66	70	غيرمتوافق مع الرغبة
236	43.63	103	56.35	133	المجموع

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول الذي يبين توزيع بيانات التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقهما مع رغبات التلاميذ أن نسبة توافق قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية لا تتعدى 26.69%. أما النسبة الباقية والتي تمثل أغلبية التلاميذ فتتوزع كما يلي:

- نسبة 29.66% تمثل التلاميذ الذين تحققت رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فقط، دون أن تتحقق الرغبة الدراسية أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

- نسبة 18.64% تمثل التلاميذ الذين تحققت رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ولم تؤخذ بعين الاعتبار هذه الرغبة خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

- نسبة 25.00% تمثل فئة التلاميذ الذين لم تتوافق رغبتهم الدراسية مع قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي.

نستنتج أن أغلبية التلاميذ والتي تمثل 73.30% لم تؤخذ بعين الاعتبار رغباتها في سيرورة التوجيه إلى التعليم الثانوي وإنما تعرض تلاميذ العينة إلى قرارات تتنافى مع رغباتهم الدراسية. فهذه النتائج بدورها تؤكد على النتائج السابقة والاستنتاجات التي تم الوصول إليها في الجداول السابقة (1) و(7).

لقد تعرض تلاميذ هذه الدفعة إلى عملية التوجيه ولم يشاركوا في قراراتها بل تم إخضاعهم لقرارات لا شأن لهم فيها. وفي هذا السياق هل يمكن اعتبار التوجيه عملية سيكويديداغوجية إذا كان التلميذ موضوعا للقرارات وليس صانعا لها . ألا يتنافى هذا الواقع مع أسمى الأهداف البيداغوجية لعملية التوجيه ألا وهي التوجيه بالمشروع الذي لا يمكن أن يتحقق إلا إذ سجل التلميذ اختياراته ضمن هذا المشروع. وخاصة عندما يكون مشروع التوجيه هذا همزة وصل بين مشروع التكوين والمشروع المهني

كما سبق وأن أشرنا إليه. «بل ينتظر من المشروع أن يكون عامل أساسي لدافعية التلميذ» كما يشير إليه شاربونتي (1993) ويؤكد عليه بوسنة وزاهي (1998). ألا تؤدي مثل هذه الوضعيات الناجمة عن التوجيه " السلطوي" إلى وضعيات اللاختيار (Situations de non choix) وما يمكن أن تحتمله من إحباطات وحالات نفسية أخرى من شأنها أن تجعل التلميذ ضحية الفشل دون أن تكون إمكانياته علة لذلك؟

قبل أن نتطرق إلى التوزيع العام لبيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار كلا التوجيهين نقوم بتحليل معطيات الجدول (11) بعرض نتائج البكالوريا لكل فئة التوجيه على حدى وهي الفئات التالية:

– الفئة الأولى : فئة التلاميذ الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية (نسبة 26.69 %)

– الفئة الثانية : فئة التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية (نسبة 25.00 %)

إن الهدف من هذا التحليل هو معرفة نتائج هذه الفئات في امتحان البكالوريا من حيث النجاح والرسوب.

الجدول رقم [1.11] : توزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الأولى (نسبة 26.69%)

النتيجة	الناجحين		الراسبين		المجموع
	ن	%	ن	%	
العدد	50	79.36	13	20.63	63

يبين هذا الجدول بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا لفئة التلاميذ الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية . فنلاحظ أن نسبة كبيرة من تلاميذ هذه الفئة وتمثل 79.36 % قد نجحت في امتحان البكالوريا ، بينما تقابلها نسبة ضئيلة وتقدر بـ: 20.63% وتمثل التلاميذ الراسبين. فمعظم التلاميذ الذين توافقت قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم نجحوا في البكالوريا. ما يمكننا القول بأنه كلما كانت قرارات التوجيه متوافقة مع رغبة التلميذ الدراسية كلما ارتفع احتمال نجاحه في امتحان البكالوريا .

الجدول رقم [2.11]: توزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الثانية (نسبة 25.00%).

النتيجة	الناجحين		الراسبين		المجموع
	ن	%	ن	%	
العدد	18	30.50	41	69.49	59

يمثل هذا الجدول البيانات الخاصة بالنجاح والرسوب في امتحان البكالوريا لتلاميذ الفئة الثانية أي الذين لم تتحقق رغبتهم الدراسية في كلا التوجيهين. فتلاميذ هذه الفئة هم الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه سواء إلى السنة الأولى ثانوي أو إلى السنة الثانية ثانوي وبالتالي لم تؤخذ بعين الاعتبار تماما رغبتهم خلال توجيههم إلى التعليم الثانوي. أما فيما يتعلق بنتائجهم في امتحان البكالوريا فنلاحظ أن أغلبيتهم رسبت في الامتحان وتمثل نسبتهم 69.49%، بينما نلاحظ أن نسبة الناجحين لا تتعدى 30.50%. فيلاحظ بأن نتائج هذا الجدول تؤكد كذلك على نفس النتائج التي استخلصت من خلال الجداول السابقة (6 و10). لقد بينت كل هذه النتائج أن ارتفاع نسب الرسوب في امتحان البكالوريا يظهر بوضوح لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم حيث تتراوح نسب الرسوب هذه بين 63.63% و 71.42%. بينما تتراوح نسب النجاح لدى هذه الفئات بين 28.57% و 36.50%. أما نسبة الرسوب لدى الفئة الأولى فلم تتعد 20.63% بينما بلغت نسبة النجاح لديها 79.36%.

- توزيع بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا لمجموع أفراد العينة:

قبل أن نتطرق إلى توزيع بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار كلا التوجيهين نستعرض في الجدول الموالي النتائج العامة لكل أفراد العينة في امتحان البكالوريا من حيث النجاح والرسوب.

الجدول رقم [12]: توزيع معطيات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا.

النتيجة	الناجحين		الراسبين		المجموع
	ن	%	ن	%	
العدد	104	44.06	132	55.93	236

يمثل هذا الجدول توزيع نسب النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا لمجموع أفراد العينة حيث بلغت نسبة النجاح 44.06% تقابلها نسبة الرسوب بـ 55.93% وبالتالي فنسبة الرسوب أكبر من نسبة النجاح لمجموع أفراد العينة. فنلاحظ أن أغلبية تلاميذ هذه الدفعة رسبت في امتحان البكالوريا وهذا يمكن تفسيره بنتائج عملية التوجيه التي قد تعرضوا لها إذ بينت نتائج الجدول (11) أن نسبة كبيرة منهم وتقدر بـ 70.30% لم تؤخذ بعين الاعتبار رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي وبالتالي لم ينخرطوا في هذه القرارات بل تعرضوا إلى عملية توزيع على البقع البيداغوجية دون مراعاة أدنى الشروط الضرورية للنجاح.

1.3- النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي.

الجدول رقم [13]: توزيع بيانات النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي.

المجموع	غيرمتوافق مع الرغبة		متوافق مع الرغبة		التوجيه إلى 02 ثا التوجيه إلى 01 ثا
	%	ن	%	ن	
66	15.38	16	48.07	50	متوافق مع الرغبة
38	17.30	18	19.23	20	غيرمتوافق مع الرغبة
104	32.69	34	67.30	70	المجموع

يمثل هذا الجدول توزيع نسب النجاح في امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد العينة. ولقد بلغت نسبة النجاح الإجمالية كما بينها الجدول (10) المتعلق بتوزيع التلاميذ حسب نتائجهم في البكالوريا 44.06%.

يتبين أن أكبر نسبة النجاح هذه وهي 48.07% تحققت لدى فئة التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي مع رغبتهم الدراسية . وتليها نسبة 19,23 % التي تحققت لدى فئة التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فقط و لم تراعى رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي . ثم تليها نسبة 17,30 % و هي التي تمثل فئة الناجحين الذين

لم تعتبر رغباتهم تماما في كلا التوجيهين. و تقابلها نسبة 15,38 % و هي التي تمثل فئة الناجحين الموجهين حسب رغبتهم خلال التوجيه الأول فقط و لم تعتبر رغبتهم الدراسية خلال التوجيه الثاني.

نلاحظ إذا أن أغلبية التلاميذ الناجحين وتقدر نسبتهم 82,69 % اعتبرت لديهم رغبة واحدة على الأقل أثناء عملية التوجيه. وتقابلها نسبة قليلة من الناجحين و تقدر: 17,30 % وهم الذين لم تراعى تماما رغباتهم سواء في التوجيه الأول أو التوجيه الثاني. وهكذا فنتائج هذا الجدول تؤكد على معظم النتائج السابقة التي افترضت ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا بارتفاع نسبة توافق قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية للتلميذ.

2.3- الرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي
الجدول رقم [14]: توزيع بيانات الرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي

المجموع	غيرمتوافق مع الرغبة		متوافق مع الرغبة		التوجيه إلى 02 ثا التوجيه إلى 01 ثا
	%	ن	%	ن	
41	21.21	28	09.84	13	متوافق مع الرغبة
91	31.06	41	37.87	50	غيرمتوافق مع الرغبة
132	52.27	69	47.72	63	المجموع

يتضح من خلال معطيات هذا الجدول توزيع نسب الرسوب في امتحان البكالوريا لمجموع أفراد العينة باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي. ولقد بلغت نسبة الرسوب كما بينها الجدول (10) 55.93%. فنلاحظ أن أصغر نسبة الرسوب و هي 09.84 % نجدها لدى التلاميذ الذين تحققت رغباتهم في كلا التوجيهين. تليها نسبة 21.21% التي تمثل الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم خلال التوجيه الأول فقط و لم تؤخذ بعين الاعتبار هذه الرغبة خلال التوجيه الثاني. كما نلاحظ أن من بين أكبر نسب الرسوب في امتحان البكالوريا وهي نسبة 31.06% تمثل التلاميذ الذين لم تراعى تماما رغباتهم في كلا التوجيهين. بينما نلاحظ نسبة 37.87% التي تمثل الراسبين وهم الذين تحققت رغبتهم خلال التوجيه الثاني فقط ولم تؤخذ بعين الاعتبار هذه الرغبة خلال التوجيه الأول.

فهكذا يتبين أن نسبة توافق الرغبة مع كلا التوجيهين ضعيفة جدا لدى التلاميذ الراسبين حيث لا تتعدى نسبة 09.84% . كما أن نسبة الراسبين الذين لم تعتبر رغبتهم في قرارات كلا التوجيهين (31.06%) تتعدى بكثير نسبة الناجحين الذين لم تعتبر رغبتهم في قرارات كلا التوجيهين (17.30%).

تؤكد نتائج هذا الجدول بوضوح على أن الرسوب في امتحان البكالوريا كما هو الحال بالنسبة لظاهرة التسرب في الطور الثانوي تظهر أكثر لدى التلاميذ الذين لم تراعى رغبتهم الدراسية أثناء الفصل في قرارات توجيه التلاميذ إلى مختلف المستويات .

- مناقشة فرضيات البحث :

سنترك فيما يلي إلى مناقشة الفرضيات التي تمت صياغتها في هذا البحث وسوف نتبع نفس الخطوات التي تمت الإشارة إليها سابقا من حيث ترتيب الجداول والمتغيرات الخاصة بها ولكن يتم ذلك بتطبيق الأداة الإحصائية التي تم استعمالها في هذا البحث وهي كاي مربع (كا²).

1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ

1.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في السنة الأولى ثانوي.

لقد توصلنا من خلال تحليل الجدول (2) إلى النتائج التالية:

- ارتفاع نسبة الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي لدى فئة الموجهين حسب رغبتهم (81.41%) مقارنة بالذين لا يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم الدراسية (75.96%).

- ارتفاع نسبة إعادة السنة لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (15.45%) مقارنة بالذين توافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم (05.76%).

- ارتفاع نسبة الفصل عن الدراسة لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (12.82%) مقارنة بالذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية (08.58%). ولكن هل هذه الفروق دلالة إحصائية ؟ بعد تطبيق معادلة (كا²) تحصلنا على النتائج :

كا ² المحسوبة	كا ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية (df)
9.52	5.99	0.05	2

يلاحظ أن χ^2 المحسوبة = 9.52 أكبر من χ^2 الجدولة = 5.99 عند مستوى الدلالة = 0.05

ودرجة الحرية = 2 فيمكننا القول بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذين تتوافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم والذين لا تتوافق القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في نهاية السنة الأولى ثانوي و الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي. بالتالي نحتفظ بالفرضية الجزئية القائلة بوجود الفرق في نسبة التسرب في السنة الأولى ثانوي والانتقال إلى السنة الثانية ثانوي بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم.

هذا معناه أن التلاميذ الذين تحققت رغبتهم أثناء التوجيه ينتقلون أكثر من الذين لا يتوافق

التوجيه مع رغبتهم وبالتالي فإن التسرب المدرسي يلاحظ أكثر لدى الذين لم تؤخذ بعين الاعتبار رغبتهم في قرارات التوجيه مقارنة بالذين وجهوا حسب رغبتهم. فيمكن القول أن التوجيه المتوافق مع الرغبة من المحددات الأساسية التي يمكن أن تؤثر على نجاح أو إخفاق التلميذ في مشواره الدراسي الثانوي .

1.1.1-مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الأولى ثانوي.

لقد أكد تحليل الجدول (1.2) المتعلق بمقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الأولى ثانوي (الإعادة والفصل معا) بين المجموعتين على النتائج التالية:

-ارتفاع نسبة الإهدار لدى التلاميذ الذين لا يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم (24.03 %) مقارنة بنسبة الإهدار لدى الذين توافق قرار التوجيه مع رغبتهم أثناء انتقالهم إلى السنة الثانية ثانوي (18.58 %).
بتطبيق χ^2 لمعرفة ما إذا ما كانت لهذه الفروق الملاحظة بين المجموعتين دلالة إحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	χ^2 النظرية	χ^2 المحسوبة
1	0.05	3.84	8.56

تدل هذه النتائج على أن χ^2 المحسوبة = 8.56 أكبر من χ^2 الجدولة أو النظرية التي تساوي 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 وبالتالي فهذه الفروق دلالة إحصائية ما يدعم الفرضية الجزئية القائلة بأن هناك فروق بين التلاميذ الذين تتوافق قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع

رغبتهم والذين لاتتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسب الإهدار في السنة الأولى ثانوي. وهذا يعني أن التوجيه الذي يراعي الرغبات الدراسية للتلاميذ عامل مهم في المشوار الدراسي بما أنه يخفف من الإخفاق الدراسي وبالتالي من ظاهرة التسرب وهذا لأن توجيه التلميذ على أساس الرغبة قد وفر إحدى الشروط الضرورية لتوافق الدراسي .

2.1-التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و الإهدار في السنة الثانية ثانوي.

لقد توصلنا من خلال تحليل بيانات الجدول (3) المتعلق بالإهدار في السنة الثانية ثانوي إلى الاستنتاجات التالية:

- ارتفاع نسبة إعادة السنة الثانية ثانوي لدى التلاميذ الذين لاتتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم والتي بلغت (21.46 %) مقارنة بنسبة (14.17%) لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم.

- ارتفاع نسبة الفصل عن الدراسة في نهاية السنة الثانية ثانوي لدى الذين لايتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم حيث بلغت نسبتهم (05.64%) مقابل نسبة (01.57%) لدى الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم. ولكن هل لهذه الفروق دلالة إحصائية ؟ وبعد بتطبيق معادلة χ^2 تحصلنا على النتائج التالية:

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
6.45	5.99	0.05	2

يتبين من خلال النتائج أن ك² المحسوبة = 6.45 أكبر من ك² الجدولة = 5.99 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 2 ما يدل على وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المجموعتين في نسبة الإهدار بعد نهاية السنة الثانية ثانوي وفي نسبة الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي. ما يجعلنا نحفظ بالفرضية الجزئية القائلة بوجود الفروق بين الذين يتوافق توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم الدراسية والذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم في نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي والانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي.

1.2.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي.

لقد بين تحليل الجدول (1.3) الخاص بالمقارنة بين النسب الإجمالية للإهدار في السنة الثانية ثانوي النتائج التالية:

-ارتفاع نسبة الإهدار لدى في السنة الثانية ثانوي لدى الذين لايتوافق التوجيه مع رغبتهم الدراسية إذ بلغت (27.11%) مقارنة بنسبة (15.74%) لدى الموجهين حسب رغبتهم. ولكن هل للفروق الملاحظة بين المجموعتين دلالة إحصائية ؟ لقد بين التحليل بعد تطبيق معادلة كا² النتائج التالية :

كا ² المحسوبة	كا ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
11.52	3.84	0.05	1

وبالتالي نلاحظ أن كا² المحسوبة = 11.52 أكبر من كا² الجدولة أو النظرية = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 ما يمكننا القول بأن الفروق الملاحظة بين المجموعتين لها دلالة إحصائية ما يدعم الفرضية الجزئية القائلة بوجود فروق في نسبة الإهدار بعد نهاية السنة الثانية ثانوي بين الذين تم توجيههم على أساس الرغبة الدراسية والذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي. وهذا معناه أن التلاميذ الذين تنافت قرارات التوجيه مع رغبتهم يتعرضون للإهدار في نهاية السنة أكثر من الذين توافقت رغبتهم مع قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي . وبالتالي فعملية التوجيه التي تأخذ بعين الاعتبار أدنى الشروط التكيف الدراسي عامل مهم في استمرار التلميذ في دراسته إلى أكبر مستوى تسمح به إمكانياته. ما يجعلنا نقول كذلك أن التمعن في اهتمامات التلاميذ ومعرفتها عملية جد هامة في المشوار الدراسي للتلميذ.

3.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والإهدار في الطور الثانوي.

لقد توصلنا من خلال تحليل الجدول (4) المتعلق بالإهدار في الطور الثانوي إلى النتائج التالية :

- ارتفاع نسبة الإهدار في السنة الأولى ثانوي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لقرارات التوجيه لا تتماشى ورغباتهم الدراسية حيث بلغت (24.03%) مقارنة بنسبة (18.58%) لدى الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم الدراسية.

- ارتفاع نسبة الإهدار في السنة الثانية ثانوي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لقرارات التوجيه لا تتماشى ورغباتهم الدراسية حيث بلغت (20.60%) مقارنة بنسبة (12.82%) لدى الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم الدراسية.

- انخفاض نسبة الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لقرارات التوجيه لا تتماشى ورغباتهم الدراسية حيث بلغت (55.36%) مقارنة بنسبة (68.58%) لدى الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم الدراسية.

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية (df)
07.14	3.84	0.05	2

تبين النتائج أن ك² المحسوبة = 07.14 أكبر من ك² الجدولة أو النظرية = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 2 ما يبين أن الفروق الملحوظة بين المجموعتين في نسب الإهدار في الطور الثانوي لها دلالة إحصائية وبالتالي نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود فروق في نسب الإهدار في الطور الثانوي بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغباتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغباتهم الدراسية أثناء توجيههم إلى السنة الأولى ثانوي. وهذا معناه أن التلاميذ الذين لا تراعى رغباتهم الدراسية أثناء توجيههم معرضين لظاهرة الإخفاق وبالتالي التسرب المدرسي أكثر من غيرهم.

1.3.1- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في الطور الثانوي.

لقد أكد تحليل الجدول (1.4) المتعلق بمقارنة نسب الإهدار الإجمالية في الطور باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي على النتائج التالية :

- ارتفاع نسبة الإهدار في الطور الثانوي (44.63%) لدى التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغباتهم مقارنة بالذين توافقت هذه القرارات مع رغباتهم (31.41%) ولكن هل لهذه الفروق الملحوظة دلالة إحصائية؟ بعد تطبيق كاي مربع توصلنا إلى النتائج التالية:

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية (df)
19.76	3.84	0.05	1

نلاحظ أن ك² المحسوبة = 19.76 أكبر من ك² النظرية = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 وبالتالي فالفرق الملحوظ بين الفئتين لها دلالة إحصائية ما يسير في اتجاه الفرضية القائلة

بوجود فروق بين التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغباتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسب الإهدار في الطور الثانوي . وهذا معناه أن الذين لم تؤخذ بعين الاعتبار رغباتهم أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي يتعرضون أكثر لظاهرة الإهدار في الطور الثانوي مقارنة بالذين توافقت قرارات التوجيه مع رغباتهم الدراسية. ما يبين أن التوجيه الذي تبنى قرارته على التوافق مع رغبات التلاميذ الدراسية من العوامل التي تحدد المسار والمصير الدراسي للتلاميذ ومن الشروط الضرورية لتفادي الإخفاق الدراسي في مختلف المستويات الدراسية.

4.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والترشح لامتحان البكالوريا.

لقد تبين من خلال تحليل نتائج الجدول (5) أن نسبة الترشح لامتحان البكالوريا كانت أكبر لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغبتهم وهي (84.25 %) بينما لم تتعد نسبة الترشح هذه (72.88 %) لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم. كما أن المقارنة بين الفروق الموجودة بين نسبة الترشح وعدم الترشح بينت النتائج التالية :

- ارتفاع نسبة الفرق بين عدد المترشحين وغير المترشحين لدى الذين وجهوا على أساس الرغبة (68.51 %) مقارنة بالذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (45.76 %). ولكن هل لهذه الفروق الملاحظة بين المجموعتين دلالة إحصائية ؟ بعد تطبيق معادلة كاي مربع تحصلنا على النتائج التالية :

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
5.48	3.84	0.05	1

يتبين أن ك² المحسوبة = 5.48 أكبر من ك² الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم والذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم في نسبة الترشح لامتحان البكالوريا. وبالتالي نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود فروق في نسبة الترشح لامتحان البكالوريا بين الموجهين على أساس رغبتهم والذين فرضت عليهم قرارات التوجيه .

إن التساؤل الذي تم طرحه سابقا هو هل سوف تتطابق معطيات هذا الجدول مع المعطيات الخاصة بالنجاح و الرسوب في امتحان البكالوريا . و بعبارة أخرى هل سترتفع نسبة النجاح في

البكالوريا بارتفاع نسبة الترشح لدى الموجهين حسب رغبتهم و بالتالي تنخفض نسبة الرسوب لديهم مقارنة بفئة الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه.

5.1- التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا .

لقد بين تحليل الجدول (6) الخاص بالنجاح والرسوب في امتحان البكالوريا النتائج التالية:

- ارتفاع نسبة النجاح لدى المترشحين الموجهين حسب رغبتهم (61.18%).
- انخفاض نسبة النجاح لدى المترشحين الذين لا يتوافق التوجيه مع الرغبة (29.45%).
- ارتفاع نسبة الرسوب لدى المترشحين الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (70.54%).
- انخفاض نسبة الرسوب لدى المترشحين الموجهين حسب رغبتهم (38.31%).

كما بينت نتائج هذا الجدول كذلك الاستنتاجات التالية:

- نسبة النجاح (61.18%) أكبر من نسبة الرسوب (38.31%) لدى المترشحين الموجهين حسب رغبتهم.

- نسبة الرسوب أكبر (70.54%) من نسبة النجاح (29.45%) لدى المترشحين الذين لا يتوافق قرار التوجيه مع الرغبة الدراسية.

ولكن هل للفروق الملاحظة بين المجموعتين في نسبة النجاح والرسوب دلالة إحصائية؟

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية (df)
24.62	3.84	0.05	1

لقد تحصلنا بعد التحليل على ك² المحسوبة = 24.62 أكبر من ك² الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة

= 0.05 و درجة الحرية = 01 و على هذا الأساس يمكن القول بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين

الموجهين حسب رغبتهم و الذين تنافت قرارات التوجيه مع رغبتهم الدراسية في نسبة النجاح و

الرسوب في امتحان البكالوريا. بالتالي نحفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين المجموعتين في

نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا.

هذا يعني أن التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغباتهم الدراسية أثناء التوجيه يرتفع لديهم

احتمال النجاح في امتحان البكالوريا و ينخفض لديهم احتمال الرسوب مقارنة بالذين تعرضوا

لقرارات التوجيه لا تتماشى و رغبتهم. فهذه النتائج تجيب عن التساؤلات المطروحة سابقا والتي تتعلق بارتفاع نسبة النجاح بارتفاع نسبة الترشح لامتحان البكالوريا لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم.

كما نستنتج بأن نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم لا تبدو فقط أكبر مقارنة بنسبة الرسوب لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم وإنما نسبة الرسوب لديهم ارتفعت أكثر من نسبة النجاح لديهم.

2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ

1.2 - التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والإهدار في نهاية السنة الثانية ثانوي.

لقد توصلنا خلال تحليل الجدول (8) الخاص بنسب الإهدار في نهاية السنة الثانية ثانوي إلى تبيان النتائج التالية:

- ارتفاع نسبة إعادة السنة لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (25.65%).
 - انخفاض نسبة إعادة السنة لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (11.18%).
 - ارتفاع نسبة الفصل عن الدراسة لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (06.57%).
 - انخفاض نسبة الفصل عن الدراسة لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (01.31%).
 - ارتفاع نسبة الانتقال إلى الثالثة ثانوي لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (87.50%).
 - انخفاض نسبة الانتقال إلى الثالثة ثانوي لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (67.76%).
- ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دلالة إحصائية تم تطبيق معادلة كاي مربع و تحصلنا على النتائج التالية:

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية (df)
17.76	5.99	0.05	2

يبين التحليل أن ك² المحسوبة = 17.76 أكبر من ك² الجدولة = 5.99 عند الحرية = 2 مستوى الدلالة = 0.05 و على هذا الأساس يمكن القول بوجود فروق فردية لها دلالة إحصائية بين التلاميذ

الذين تتوافق قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مع رغبتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة الإهدار في السنة الثانية والانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي وبالتالي نحتفظ بالفرضية الجزئية القائلة بوجود هذه الفروق. كما يمكننا القول بأنه كلما توافقت التوجيه مع رغبة التلميذ الدراسية كلما ارتفعت نسبة الانتقال وكلما انخفضت نسبة التسرب .

أما المقارنة بين نسب الإهدار الإجمالية بين الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم والذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم فيدلنا على النتائج التالية:

1.1.2- مقارنة نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي.

فكما تبين سابقا في الجدول (1.8) فلقد لوحظ أن نسبة الإهدار (الإعادة والفصل معا) ارتفعت لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم وبلغت (32.23 %) مقارنة بالذين توافقت هذه القرارات مع رغبتهم التي لم تتعد (12.50 %).

ولكن هل للفروق الملاحظة بين الفئتين دلالة إحصائية ؟ بعد تطبيق معادلة χ^2 تحصلنا على النتائج التالية :

درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	χ^2 النظرية	χ^2 المحسوبة
1	0.05	3.99	13.22

نلاحظ أن χ^2 المحسوبة = 13.22 أكبر من χ^2 الجدولة أو النظرية = 3.99 عند درجة الحرية = 1 ومستوى الدلالة = 0.05. فيمكن القول بأن الفروق الملاحظة في نسب الإهدار بين الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم والذين يتناقض هذا القرار مع رغبتهم لها دلالة إحصائية. ما يدعم الفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين هتين الفئتين في نسب الإهدار في السنة الثانية ثانوي.

على أساس النتائج المتعلقة بنسب الإهدار في السنة الأولى ثانوي وفي السنة الثانية ثانوي والإهدار في الطور الثانوي باعتبار مختلف مستويات التوجيه، نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود الفروق بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين فرضت عليهم هذه القرارات في نسب الإهدار في التعليم الثانوي . وهذا معناه أن التوجيه المدرسي الذي لا يراعي الرغبات الدراسية للتلاميذ يؤدي إلى رفع احتمال الإخفاق والتسرب مقارنة بالتوجيه الذي يأخذ بعين الاعتبار اهتمامات التلاميذ

وميولهم . ونستنتج أنه كلما توافقت قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية للتلميذ كلما ارتفعت نسبة الانتقال وكلما انخفضت نسبة التسرب أو الإهدار في الطور الثانوي .

2.2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والترشح لامتحان البكالوريا.

لقد بينت نتائج الجدول (9) الخاص بالترشح لامتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي النتائج التالية:

-ارتفاع نسبة الانتقال و الترشح لامتحان البكالوريا لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (87.50) مقارنة بالذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (67.76 %) وهذا رغم التساوي الملاحظ في نسبة توافق التوجيه بنسبة عدم توافقه مع رغبات التلاميذ. و لمعرفة ما إذا كانت لهذه الفروق دلالة إحصائية قمنا بتطبيق كاي مربع و تحصلنا على النتائج التالية:

ك ² المحسوبة	ك ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
17.02	3.84	0.05	1

لقد بين التحليل أن ك² المحسوبة = 17.02 أكبر من ك² الجدولة = 3.84 عند درجة الحرية = 1 ومستوى الدلالة = 0.05 . فهكذا يمكننا القول بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذين لا يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم الدراسية و الموجهين حسب رغبتهم في نسبة الترشح لامتحان البكالوريا و بالتالي نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين المجموعتين. ما يجعلنا نقول أنه كلما كان توجيه التلاميذ على أساس الرغبة الدراسية كلما ارتفع احتمال ترشح التلاميذ لامتحان البكالوريا.

بناء على هذه المعطيات فهل ستكون نسبة النجاح في البكالوريا مرتفعة لدى الموجهين حسب رغبتهم و بالتالي تنخفض لديهم نسبة الرسوب أم العكس ؟ و بعبارة أخرى هل ستكون هناك فروق في نسبة النجاح و نسبة الرسوب بين المجموعتين ؟ استنادا إلى ما سبق فيمكن أن نفرض ارتفاع نسبة النجاح لدى التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و انخفاض نسبة الرسوب لديهم و الجدول الموالي سوف يجيبنا عن هذه التساؤلات.

3.2- التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ونتائج امتحان البكالوريا.

لقد بين تحليل الجدول (10) النتائج التالية:

-فيما يخص النجاح في البكالوريا:

-ارتفاع نسبة النجاح لدى التلاميذ الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (52.63%) مقارنة بالذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (33.00%).

-نسبة النجاح (52.63%) لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم أكبر من نسبة الرسوب (47.36%) لديهم.

-فيما يخص الرسوب:

-ارتفاع نسبة الرسوب (66.99%) لدى التلاميذ الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بالذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم (47.36%).

-ارتفاع نسبة الرسوب (66.99%) لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بنسبة النجاح (33.00%) لديهم.

و لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دلالة إحصائية تم بتطبيق معادلة كاي مربع (χ^2) و تحصلنا على النتائج التالية :

درجة الحرية(df)	مستوى الدلالة	χ^2 النظرية	χ^2 المحسوبة
1	0.05	3.84	9.05

يبين التحليل أن χ^2 المحسوبة = 9.05 أكبر من χ^2 الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05

ودرجة الحرية = 1 على هذا الأساس يمكن القول بوجود فروق لها دلالة إحصائية في نسبة النجاح

والرسوب في امتحان البكالوريا بين الموجهين حسب رغبتهم و الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم .

بالتالي نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين المجموعتين. بناء على هذا فيمكن القول

كذلك أن التوجيه على أساس الرغبة عامل أساسي للنجاح في البكالوريا. وبالتالي فنتائج هذا الجدول

تجيب بوضوح عن التساؤلات المطروحة في الجدول السابق والمتعلقة باحتمال ارتفاع نسب النجاح في

البكالوريا لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم مقارنة بالذين تناهت هذه القرارات مع

رغبتهم. كما أن نسبة النجاح لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم أكبر من نسبة الرسوب لديهم. والعكس يلاحظ لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم حيث أن نسبة الرسوب لديهم أكبر من نسبة النجاح.

إن نتائج هذا الجدول تؤكد بوضوح على النتائج التي بينها الجدول (6) المتعلق بالنجاح والرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي. حيث نلاحظ أن كلا الجدولين (6) و (10) بينا النتائج التالية:

- فيما يخص النجاح:

- ارتفاع نسبة النجاح (61.68%) و(52.63%) لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بنسبة النجاح لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم (29.45%) و(33.00%).

- ارتفاع نسبة النجاح (61.68%) و(52.63%) لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بنسبة الرسوب لديهم (38.31%) و(47.36%).

- فيما يخص الرسوب:

- ارتفاع نسب الرسوب (70.54%) و (66.99%) لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بنسب الرسوب لدى الذين توافق التوجيه مع رغبتهم (38.31%) و (47.36%).

- ارتفاع نسبة الرسوب (70.54%) و (66.99%) لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم مقارنة بنسبة النجاح لديهم (29.45%) و (33.00%).

بعدما تمت مناقشة النتائج الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ثم النتائج الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي سنتطرق فيما يلي إلى مناقشة النتائج الخاصة بالتوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي معا.

3- التوجيه إلى السنة الأولى و إلى السنة الثانية ثانوي ومدى توافقه مع رغبات التلاميذ

لقد توصلنا من خلال تحليل الجدول (11) الخاص بتوزيع بيانات التوجيه إلى السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي إلى أن توزيع التلاميذ كان حسب الفئات التالية:

-الفئة الأولى : التلاميذ الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية (نسبة 26.69%)

-الفئة الثانية : التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية (نسبة 25.00%)

- الفئة الثالثة : التلاميذ الذين يتوافق قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فقط مع رغبتهم الدراسية (18.64%)
- الفئة الرابعة : التلاميذ الذين يتوافق قرار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فقط مع رغبتهم الدراسية (29.66%)

لقد سبق وأن تطرقنا إلى تحليل نتائج امتحان البكالوريا للفئة الأولى والفئة الثانية وتحصلنا على ما يلي:

أ- بالنسبة لتوزيع بيانات النجاح والرسوب في البكالوريا للفئة الأولى:

بين تحليل الجدول (1.11) المتعلق بتوزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الأولى:

- ارتفاع نسبة النجاح لدى التلاميذ هذه الفئة إذ بلغت (79.36%) وانخفاض نسبة الرسوب لديهم إذ لم تتعد (20.63%) ولكن هل لهذه الفروق دلالة إحصائية؟ بعد تطبيق كاي² تحصلنا على النتائج التالية:

كاي ² المحسوبة	كاي ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
21.72	3.84	0.05	1

نلاحظ أن كاي² المحسوبة = 21.72 أكبر من كاي² الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 يمكننا القول بأن هذه الفروق الملاحظة بين الناجحين والراسبين لها دلالة إحصائية ما يدعم الفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم والذين لا يتوافق هذا القرار مع رغبتهم في نسبة النجاح في البكالوريا. وهذا معناه أن الذين وجهوا على أساس الرغبة الدراسية في كلا التوجيهين ترتفع لديهم نسبة النجاح في امتحان البكالوريا وتنخفض نسبة الرسوب لديهم والعكس. وبالتالي أكدت نتائج البكالوريا لهذه الفئة على نتائج الجدول (6) والجدول (10) الخاصة بالنجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي وكذا النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى الثانية ثانوي.

ب- بالنسبة لتوزيع بيانات النجاح والرسوب في البكالوريا للفئة الثانية.

لقد بين تحليل الجدول (2.11) المتعلق بتوزيع بيانات النجاح والرسوب للفئة الثانية:

- ارتفاع نسبة الرسوب لدى تلاميذ هذه الفئة إذ بلغت 69.49% وانخفاض نسبة النجاح لديهم حيث لم تتعد 30.50% ولكن هل لهذه الفروق دلالة إحصائية؟ بعد تطبيق كاي مربع تحصلنا على ما يلي:

كاي ² المحسوبة	كاي ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)

1	0.05	3.84	8.96
---	------	------	------

أن χ^2 المحسوبة = 8.96 أكبر من χ^2 الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05 ودرجة الحرية = 1 بهذا يمكن القول أن الفروق الموجودة في نسبة النجاح والرسوب في البكالوريا لدى الذين لم تؤخذ بعين الاعتبار رغبتهم في كلا التوجيهين لها دلالة إحصائية. ما يؤكد كذلك على النتائج السابقة التي سارت في اتجاه تدعيم الفرضية القائلة أن هناك فروق في نسبة النجاح في البكالوريا بين الذين يتوافق قرار التوجيه مع رغبتهم والذين لا يتوافق هذا القرار مع رغبتهم الدراسية.

1.3- النجاح في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي لمجموع أفراد العينة .

لقد بين تحليل الجدول (13) الخاص بالنجاح في امتحان البكالوريا باعتبار كلا التوجيهين على النتائج التالية:

- ارتفاع نسبة النجاح (48.07%) في امتحان البكالوريا لدى فئة التلاميذ الذين توافقت قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم الدراسية مقارنة بفئة التلاميذ الذين لم يتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبتهم (17.30%) وكذلك مقارنة بالفئات الأخرى أي الذين توافق قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فقط مع رغبتهم الدراسية أو مع قرار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي وهي كما يلي :

- فئة التلاميذ الذين توافق قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مع رغبتهم بنسبة (15.38%).

- فئة التلاميذ الذين توافق قرار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي مع رغبتهم بنسبة (19.23%).

لمعرفة ما إذا كانت لهذه الفروق دلالة إحصائية تم تطبيق معادلة كاي مربع وتحصلنا على النتائج التالية:

درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	χ^2 النظرية	χ^2 المحسوبة
1	0.05	3.84	5.84

لقد تحصلنا على χ^2 المحسوبة = 5.84 أكبر من χ^2 الجدولة أو النظرية = 3.84 عند مستوى

الدلالة = 0.05 و درجة الحرية = 1 ما يجعلنا نؤكد على وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذين

يتوافق التوجيه مع رغبتهم والذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم في نسبة النجاح في البكالوريا وبهذا نحفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق.

فبالإضافة إلى النتائج المستخلصة من خلال الجدول (6) المتعلق بالنجاح والرسوب في امتحان

البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي والجدول (10) المتعلق بالنجاح والرسوب في امتحان

في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والجدول (1.11) وكذا الجدول (2.11) ، نلاحظ أن

نتائج هذا الجدول (13) تسير في نفس الاتجاه إذ تؤكد على ما يلي:

- ارتفاع نسبة النجاح (48.07%) لدى الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبة التلميذ .

- انخفاض نسبة النجاح (17.30%) لدى الذين لا تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبة التلميذ.

- انخفاض نسبة النجاح (15.38%) لدى الذين يتوافق قرار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فقط مع رغبة التلميذ.

- انخفاض نسبة النجاح (19.23%) لدى الذين توافق قرار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فقط مع رغبة التلميذ.

- ارتفاع نسبة النجاح (48.07%) لدى الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهين مع رغبة التلميذ مقارنة بنسبة الرسوب لديهم (09.84%) .

وهذا معناه أن التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم ترتفع لديهم نسبة النجاح في

البكالوريا وتنخفض نسبة الرسوب لديهم. وبالتالي ترتفع نسبة الرسوب بارتفاع نسبة عدم توافق

التوجيه مع رغبة التلميذ.

2.3- الرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى وإلى السنة الثانية ثانوي لمجموع

أفراد العينة

لقد بين الجدول (14) أن نسب الرسوب في البكالوريا باعتبار كلا التوجيهين تتوزع كما يلي:

- انخفاض نسبة الرسوب (09.84%) في امتحان البكالوريا لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه

إلى السنة الأولى والثانية ثانوي مع رغبتهم الدراسية مقارنة بالفئات الأخرى وهي :

- فئة التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (21.21 %) .
 - فئة التلاميذ الذين لا تتوافق قرارات كلا التوجيهيين مع رغبتهم الدراسية (31.06 %) .
 - فئة التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي (37.87 %).
- فهكذا نلاحظ أن نسبة توافق الرغبة مع كلا التوجيهيين ضعيفة جدا لدى التلاميذ الراسبين حيث لا تتعدى (09.84 %). ولمعرفة ما إذا كان لهذه الفروق الملاحظة دلالة إحصائية تم تطبيق معادلة كاي مربع وتحصلنا على النتائج التالية:

كأ ² المحسوبة	كأ ² النظرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية(df)
6.10	3.84	0.05	1

يتبين أن كأ² المحسوبة = 6.10 أكبر من كأ² الجدولة = 3.84 عند مستوى الدلالة = 0.05

ودرجة الحرية = 1 بهذا يمكن القول بوجود فروق لها دلالة إحصائية في نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين تنافت هذه القرارات مع رغبتهم. ما يجعلنا نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق. وهذا معناه أن التلاميذ الذين يرسبون أكثر في امتحان البكالوريا هم الذين تم توجيههم إلى شعب وإلى جذوع مشتركة لا يرغبون فيها. ونتج عن ذلك ارتفاع نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا بانخفاض نسبة توافق التوجيه مع الرغبة الدراسية للتلميذ. نلاحظ كذلك أن نتائج هذا الجدول تؤكد بوضوح على نتائج الجداول السابقة ويمكن أن نستنتج ما يلي:

- ارتفاع نسبة الرسوب (31.06%) لدى الذين لا تتوافق قرارات كلا التوجيهيين مع رغبة التلميذ مقارنة بنسبة الرسوب لدى الذين توافقت قرارات كلا التوجيهيين مع رغبة التلميذ (09.98 %) .
- انخفاض نسبة الرسوب (09.84%) لدى الذين تتوافق قرارات كلا التوجيهيين مع رغبة التلميذ مقارنة بنسب الرسوب لدى الفئات الأخرى وهي :

- فئة التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي ولم تعتبر رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي وتقدر نسبة الرسوب لديهم (37.87 %).
- فئة التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي ولم تعتبر رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي إذ بلغت نسبة الرسوب لديهم (21.21 %)

الخلاصة:

لقد تناولنا في بحثنا هذا موضوع التوجيه المدرسي بعلاقته مع النجاح في امتحان البكالوريا. و لقد أشرنا في الجانب النظري إلى الإطار الذي يجب أن تكون عليه عملية التوجيه باعتبار المشروع المهني هدف بيداغوجي لعملية التوجيه وضرورة التفكير والعمل في هذا المنظور إذا ما أريد لهذا النشاط مواكبة ومسايرة أحدث التغيرات في هذا الميدان.

يتفق الباحثون والمختصون في هذا الميدان (بوسنة 1993 ، بوسنة وآخرون 1995 ، جيشار 1993، بمارتان ولوجراس 1988) على ضرورة الانتقال من الصيغة التقليدية للتوجيه التي تعتمد أساسا على التناول التشخيصي الذي يضع الفرد في حالة التبعية التامة إلى العمل في إطار بيداغوجية المشروع كما يتناوله المنحى التربوي. يعتمد هذا التناول على نشاط الفرد ودوره الديناميكي في عملية بناء المشروع وتأسيسه، بالتالي فالغاية المثلى من تدخل القائم بالتوجيه هي الوصول بالفرد إلى التوجيه الذاتي.

إن هذا الهدف لا يمكن تجسيده في الميدان إذ لم تكن عملية الإعلام هادفة إلى ذلك ولذا يجب اعتبار الإعلام عملية تربوية في سيرورة التوجيه وليس غاية في حد ذاتها . ما يقتضي إعادة النظر في شكل ومحتوى الإعلام المقدم حاليا للتلاميذ وضرورة اعتبار هذا النشاط عملية بيداغوجية تهدف إلى توفير الشروط النفسية التي تساعد الفرد على الاندماج في سيرورة أخذ القرارات وبروز المشاريع، وبالتالي فإن معالجة مثل هذه التحديات لا بد منها وخاصة في ظل الإصلاحات الشاملة التي تشهدها المنظومة التربوية.

يبين ما أستمدناه من واقع التوجيه في بيئتنا وخاصة من خلال مناقشة وضعيته مع القائمين به أن العمل في هذا الميدان يحتاج إلى قفزة نوعية ، كما يحتاج إلى توافر الجهود للخروج بهذا النشاط من حقل التسيير الإداري إلى التوجيه بالمشروع . و تبرز هذه المعايينة بصورة واضحة من خلال معالجتنا للوثائق الرسمية المستعملة في هذه الدراسة وخاصة فيما يتعلق برغبات التلاميذ وقرارات التوجيه النهائية

الواردة في محاضر القبول والتوجيه لمختلف المستويات ، كما أن تحليل النصوص الرسمية الخاصة بالتوجيه في الجزائر جعلنا نتدارك واقعين متناقضين:

يتعلق أولهما بإدراج التوجيه المدرسي والمهني في كل النصوص والمواثيق الرسمية وكذا إدراج النشاط الذي يقوم به مستشاري التوجيه المدرسي في المؤسسات ضمن نشاطات الفريق التربوي للمؤسسات التعليمية الذي لاشك فيه أنه يؤكد على العناية البالغة التي يوليها المشرفين على هذا الميدان منذ الاستقلال، إلا أن ترجمة هذه المساعي في الميدان يدل على واقع آخر وخاصة عندما يتعلق الأمر بمكانة ودور مستشاري التوجيه المدرسي في سياق القرارات النهائية .

أما الواقع الثاني فيتعلق بالتناقضات الواردة في بعض المناشير الوزارية وخاصة في السنوات الأخيرة أين يتم التأكيد في بعض المضامين إلى ضرورة اعتبار اختيارات التلاميذ أثناء توجيههم وفي مضامين نفس المناشير أو في مناشير موازية ولاحقة تنص على اتجاه مخالف وخاصة فيما يتعلق باحترام الرغبات الذي أصبح امتياز للتلاميذ النجباء (05% بالنسبة للتعليم الثانوي و10% بالنسبة للتعليم الإكمالي).

إن التأكيد على ضرورة احترام الرغبات بالنسبة ل:05% من التلاميذ يؤدي إلى حرمان أغلبية التلاميذ وهي نسبة 95% من الالتحاق بالشعب المرغوبة فيها. وآخر المناشير التي تبرز هذا الواقع هو المنشور رقم 05/600/262 المؤرخ في 2005/12/19 وهذا بالنسبة للتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي. يمكن إدراج نفس الملاحظة بالنسبة للتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي إذ أكدت آخر المناشير الوزارية وهو المنشور رقم 05/600/41 المؤرخ في 27 مارس 2005 على أن احترام الرغبات يكون فقط لنسبة 10% الأوائل على مستوى المقاطعة وهذا بعد ترتيب كل التلاميذ حسب الاستحقاق. وبالتالي فنلاحظ كذلك أن أغلبية التلاميذ والتي تمثل 90% سوف توزع حسب البقع البيداغوجية المتوفرة.

إن ما يمكن أن يزيد في الأمر تعقيدا هو مواصلة العمل بنظام النسب الذي حاولت بعض المناشير الوزارية التخلص من عواقبه لكن غالبا ما يلجأ إلى هذه الطريقة في نهاية السنة الدراسية وبالتالي تصبح رغبات التلاميذ لا شأن لها في عملية التوجيه. كما يكون الأمر كذلك بالنسبة لما يستخلصه مستشاري التوجيه المدرسي من المتابعة النفسية التي يقومون بها خلال السنة الدراسية.

لقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الأخذ بعين الاعتبار رغبات التلاميذ يكون نسبيا في عملية التوجيه وهذا رغم الدور الذي يلعبه عامل الرغبة في توافق التلميذ الدراسي وخاصة أن عملية التوجيه في مؤسساتنا تمر بمرحلتين حاسمتين في المسار الدراسي للتلميذ.

تتمثل المرحلة الأولى كما أشير إليه في توجيه التلميذ من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي وتليها مرحلة التوجيه من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك إلى إحدى شعب السنة الثانية ثانوي. و يلاحظ أن التلميذ غالبا ما تفرض عليه قرارات التوجيه في كلا المرحلتين. ما جعلنا نشير إلى أن عملية التوجيه في مؤسساتنا تحتاج إلى عناية أكثر وإلى إعادة النظر في مبادئها وأسسها إذ لا زال يطغى عليها الجانب التنظيمي والقرار "السلطوي" ما يجعل التلميذ في حالة تبعية تامة يخضع لقرارات ولاختيارات لا شأن له فيها. بل يمكن الإشارة في هذا السياق إلى وضعيات «اللااختيار» و«اللا وجود» يصبح التلميذ في طياتها رهين الرهانات التنظيمية.

إن هذا الواقع يتنافى تماما مع ما يصبو إليه التوجيه في منظوره الحديث كونه لا يعتبر التلميذ محور العملية التربوية و لا يهدف إلى مساعدة هذا الأخير على تحقيق إمكانياته و التعبير باهتماماته وبلوغ الاستقلالية والمسؤولية في قراراته، وبالتالي فالتوجيه على هذا الأساس لا يعمل على إشراك التلميذ في سياق أخذ القرارات الحاسمة في حياته، فكيف يمكن لهذا الأخير الانخراط في قرارات وهو لم يكن صانعها؟ قديشير هذا التساؤل تساؤلا آخرًا وهو هل للتلميذ في مثل هذه الحالات إمكانية التفكير في مشروع مستقبلي والتخطيط له؟ وكيف يمكن للقائم بالتوجيه التفكير في تربية الاختيارات عندما يكون التلميذ في حد ذاته موضوعا للاختيارات (Objet de choix) وخاضعا للقرارات؟

مما لاشك فيه أن إحدى عواقب هذه الوضعيات هي استياء التلميذ وتدمره اتجاه مشروع التوجيه وما قد يصاحبه من إحباط نتيجة توسيع لديه مجال "اللاممكّنات" عوض أن يسعى التوجيه في إطار بيداغوجية المشروع إلى توسيع مجال الممكنات (Champs des possibles) لديه. كما أن التوجيه على هذا الأساس لا يعمل في اتجاه تكوين مجال الاختيارات (Champs de choix) كما عبر عنه مطالون

(Matalon) بل يسير في اتجاه مغاير ألا وهو وضع التلميذ في حيز «اللااختيار» لأن التلميذ كينونة سيكولوجية تكونها دوافع وميول و اهتمامات التي تعمل على تنميتها تجارب الفرد و تعلماته.

يعتبر التوجيه من بين التجارب الحاسمة التي يتحدد بها مصير التلميذ الدراسي كما هو الحال بالنسبة للتوجيه من الطور الإكمالي إلى الطور الثانوي التي تعتبر مرحلة بالغة الأهمية في مسار التلميذ الدراسي وهذا نظرا لما يلي:

- كون التوجيه إلى الثانوية كأول مرحلة يعيشها التلميذ وكتجربة تعلم على إجراء الاختيارات وتكوين سلم التفضيلات. فهي من أولى التجارب التي يتعرض لها التلميذ دون أن يحضر لتجاوز مثل هذه العقبات.

- انتقال التلميذ من محيط يتسم بالإفراط في العناية إلى محيط يفرض مسؤولية أكثر واستقلالية.
- كون السنة الأولى ثانوي سنة قاعدية للتعليم الثانوي وكبداية لطور جديد في حياة التلميذ الدراسية وما تقتضيه من شروط التكيف والانسجام مع هذا المحيط.

في هذا السياق ألا يطرح التوجيه مشكل التوافق الدراسي وما ينتج عنه من تحصيل دراسي مستقبلي؟ ما جعل روبير لافون (Robert Lafon 1993) يؤكد على خاصية التكيف والتوافق مع العمل المدرسي. والتساؤل الذي قد يفرض نفسه هو هل بإمكانية التلميذ الوصول إلى مستوى من التوافق وهو لا تتوفر لديه أدنى الشروط النفسية الضرورية لذلك؟

هذا ما توصلت إليه هذه الدراسة من خلال صياغة إحدى فرضيات البحث و هي القائلة بوجود فروق في نسب الانتقال و نسب التسرب بين الذين تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين لا تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم . بينت النتائج أنه كلما اقترب التوجيه من رغبة التلميذ الدراسية كلما ارتفعت نسبة الانتقال و انخفضت نسبة التسرب و يحدث العكس كلما تنافت قرارات التوجيه مع الرغبة الدراسية.

لقد تحققت نفس النتائج إثر التساؤل عن احتمال ارتفاع نسبة النجاح بارتفاع نسبة الترشح لامتحان البكالوريا لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم حيث بلغت نسبة الترشح

لدى هذه الفئة 84.25% (الجدول 5) وبلغت نسبة النجاح لديها 61.68% (الجدول 6). بينما بلغت نسبة الترشح 72.88% لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم بالتالي لم تتعد نسبة النجاح لديهم 29.45%.

إن وضعية «اللاختيار» التي أشير إليها سابقا تنطبق تماما مع ما لوحظ لدى أفراد العينة في هذه الدراسة حيث بينت النتائج أن نسبة 59.89% من التلاميذ المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي لا يتوافق توجيههم مع الرغبة المعبر بها في بطاقة الرغبات. بينما نسبة التلاميذ الذين يتوافق توجيههم مع الرغبة لا يتعدى 40.10% (الجدول 1). فهذا ما يفسر ارتفاع نسبة التسرب الإجمالية في السنة الأولى ثانوي إذ تقدر 21.85% وبلغت هذه النسبة 24.03% لدى الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم. أما نسبة التسرب لدى الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم أثناء التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي لم تتعد 18.58% (الجدول 1.2). نفس النتائج عبرت عنها نسب التسرب الإجمالية (22.36%) في السنة الثانية ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي، إذ بلغت هذه النسبة 27.11% لدى الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي، بينما لم تتجاوز هذه نسبة 15.74% لدى التلاميذ الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم (الجدول 1.3). تؤكد على هذه النتائج نسب الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي حيث بلغت نسبة الانتقال لدى الموجهين حسب رغبتهم 84.25% ولم تتعد هذه النسبة 72.88% لدى الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

إن نتائج تحليل نسب التسرب في الطور الثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (الجدول 4) تشير في هذا الاتجاه إذ بينت أن أكبر نسبة التسرب في الطور الثانوي هي التي لوحظت لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم وبلغت 44.63% بينما لم تتعد هذه النسبة 31.41% لدى الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم.

لقد أكد تحليل البيانات الخاصة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي على نفس الاتجاه إذ بينت أن نسبة 50.00% من التلاميذ لا يتوافق توجيههم مع رغبتهم الشخصية (الجدول 7). تؤكد المقارنة بين

نسب الإهدار الإجمالية في السنة الثانية ثانوي بين المجموعتين بوضوح على هذه الملاحظات إذ بلغت 32.23% لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم في حين أن هذه النسبة لم تتعد 12.50% لدى الذين وجهوا حسب رغبتهم (الجدول 1.8). فهذه النتائج تعبر عن نفسها و تبين وزن عامل الرغبة و الميل في مزاولة الدراسة بانتظام والتكيف معها.

لقد أكدت معظم الدراسات التي تناولت موضوع الميول على الصلة الوطيدة بين الميول والاهتمامات واختيار النشاطات والنجاح فيها. فالاستمرار في دراسة ما بانتظام وبناجح يتوقف على ميل الفرد كما يتوقف حسب سوبر (1964) على قدرته كذلك. لقد بين هذا الباحث أن الاهتمامات هي بمثابة تعبير عن القيم عن طريق النشاطات. كما أن هذه الاهتمامات حسب (Ivey 1969) هي التي تحدد اتجاهات المسارات المهنية.

في هذا المنظور كيف يمكن أن يستثمر التلميذ مجهوداته طيلة مسار دراسي وهو لا يرغب فيه و خاصة إذا كانت قدراته عكرا لذلك . فمثل هذه الوضعيات لا شك أن تؤدي إلى ما يمكن تسميته "بالتوجيه بالفشل" (Orientation par l'échec) أو إلى ما يمكن الإشارة إليه بالاقصاء المسبق (Exclusion anticipée). كما يمكن أن تؤدي إلى وضعيات أعقد من ذلك و هي بروز الاتجاهات السلبية والتشاؤمية أو الانهزامية (attitudes défaitistes) لدى التلميذ نحو الدراسة و نحو الإدماج السوسيو مهني كله.

فمن البديهي أن مثل هذه الوضعيات غالبا ما تعمل على توفير كل الظروف المساعدة لتشجيع التلميذ على إيجاد- مسبقا - علل رسوبه وفشله الدراسي و بالتالي إيماء لديه روح الانهزامية وما يتولد عنها من انخفاض الشعور بالنجاح والنجاح الذي بدوره لا شك أن يؤثر على الإيمان بقدراته في مواجهة الحاضر و المستقبل كما تفرضه الوضعيات الدراسية.

لقد بينت معظم الدراسات التي تناولت مفهوم مركز المراقبة الداخلي و الخارجي

(Lieu de contrôle vocationnel) أن السير نحو النجاح وتحقيق الذات وقبولها يكون عندما يدرك الفرد العلاقة السببية بين سلوكياته الخاصة و نواتج هذه السلوكيات (Dubois 1987) (Burns 1971) (In G.Fournier & al 1993) (Guinan 1984- fould 1984)

كما أشارت كذلك بعض الدراسات عن عامل الدافعية في إطارسيكولوجية المشاريع المهنية (Forner 1986 & Nuttin 1985) و(بوسنة ،تزروت 1997) إلى هذا الاتجاه إذ دلت على أنه كلما كانت المشاريع نابعة من ذوات الأفراد ومبادراتهم ومسجلة في سيرورة قراراتهم الشخصية كلما أدى ذلك إلى تحقيق وبناء هذه المشاريع. ويلاحظ العكس عندما يرجع أساس تكوين هذه المشاريع إلى عوامل خارجية. كما أن الشعور بالفعالية (Sentiment d'efficacité)- كما سبقت الإشارة إليه - يتحدد من خلال تجارب الفرد والظروف المتاحة أمامه فهذا الشعور هو الذي ينبغي أن يسعى التوجيه إلى استكشافه لدى الأفراد أو تكوينه لديهم والعمل على إنمائه.

إن النجاح يتحدد باستعداد الأفراد لأن يعتبروا أنفسهم قادرين على تحديد مصيرهم وبالثقة في إمكانياتهم على مفاوضة المستقبل.

في هذا الإطار بينت الدراسات (Chevrier , Findley et cooper 1983 , Spector 1982 , Lefcourt 1976 , et Inostra 1987, Dubois 1987) بأن الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أسباب مصيرهم ،هم أكثر نزعة للقيام بمبادرات لتعزيز هذا الشعور. كما وضحت دراسة (Dubois1987) العلاقة بين هذا الشعور وحافز النجاح والقيام بالمبادرات للبحث عن المعلومات (In G.Fournier & al 1993).

نتساءل في هذا السياق عن ما إذا كان التوجيه في مؤسساتنا التعليمية يهدف إلى تحقيق هذه المساعي التي يجب أن تكون من ضمن أولويات الأهداف التربوية. لكن ما يبدو في الواقع يجعل المتمعن فيه يدرك عكس ذلك. بينت نتائج هذه الدراسة أن نسب هامة من التلاميذ تعرضوا إلى عملية توزيع على مختلف التخصصات (Répartition des flux) وليس إلى عملية توجيه باعتبارها فعل سيكويدياغوجي يدرك التلميذ في إطارها معنى الاختيار بالنسبة له، فالأمر يتعلق بانخراط التلميذ في الاختيارات وليس الخضوع للقرارات والتعرض لها.

لقد سبقت الإشارة إلى أن نسبة كبيرة من تلاميذ العينة أرغمت على التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و أن نسب التسرب أو الإهدار لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم أكبر من نسب التسرب لدى الموجهين حسب رغبتهم . و هذه الملاحظات تؤكد عليها كذلك نتائج امتحان البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي. يلاحظ أن نسبة الرسوب مثلا لم تتعد 38.31% لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم. و العكس يلاحظ لدى الفئة الثانية أي الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم حيث بلغت نسبة الرسوب لديهم 70.54%، بل لوحظ أن نسبة الرسوب لديهم أكبر بكثير من نسبة النجاح 29.45%. ما جعلنا نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود الفروق في نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا بين الموجهين حسب رغبتهم والذين فرضت عليهم قرارات التوجيه (الجدول 6). وما يؤكد كذلك على النتائج التي توصلنا إليها من خلال تحليل بيانات التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي هي النتائج الخاصة بتحليل بيانات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي التي تعتبر المرحلة الثانية لسيرورة التوجيه في مؤسساتنا. فما يلاحظ من خلال تحليل الجداول هو أن نسبة اعتبار الرغبة الدراسية أثناء التوجيه إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي لم تتعد 50.00% .

أما تحليل نتائج التسرب في السنة الثانية ثانوي باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فيبين أن أكبر نسبة التسرب هي التي نجدها لدى الذين فرضت عليهم قرارات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي إذ بلغت 32.23%، بينما لم تتعد هذه النسبة 12.50% لدى الذين يتوافق التوجيه مع رغبتهم.

يمكن إدراج نفس الملاحظة بالنسبة للانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي حيث أن نسبة 87.50% من الموجهين حسب رغبتهم انتقلوا إلى السنة الثالثة ثانوي، بينما لا تتعدى هذه النسبة 67.76% لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم (الجدول 8).فما يمكن استنتاجه من خلال هذه النتائج هو أنه كلما كان التوجيه متوافقا مع رغبة التلميذ الدراسية كلما ارتفعت نسبة الانتقال وانخفضت نسبة التسرب و العكس.

لقد أكدت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم و الذين تنافت هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة التسرب والانتقال و بالتالي تم الاحتفاظ بالفرضية القائلة بذلك.

إن التساؤل الذي تم طرحه أثناء التحليل يتعلق باحتمال التطابق بين ارتفاع نسبة الترشح لل بكالوريا وارتفاع نسبة النجاح فيه بالنسبة للموجهين حسب رغبتهم. و بالتالي فالمعطيات الخاصة بالنجاح في البكالوريا بينت ارتفاع نسبة النجاح بارتفاع نسبة الترشح لدى الموجهين حسب رغبتهم و أكدت على التطابق بين النسب المتعلقة بالنجاح و الترشح في امتحان البكالوريا لدى الفئتين و يمكن إدراجها هذه النتائج كما يلي :

- بلغت نسبة الترشح لدى الموجهين حسب رغبتهم 87.50% و كانت نسبة النجاح لديهم 52.63% و تقابلها نسبة الرسوب بـ 47.36%. أما بالنسبة للذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم فبلغت نسبة الترشح لديهم 67.76% أما نسبة النجاح فلم تتعد 33.00% بينما تجاوزت نسبة الرسوب لديهم 66.00% (الجدول 9 و 10).

لقد أكد التحليل على الدلالة الإحصائية لهذه النتائج ما جعلنا نحتفظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و الذين لا يتوافق التوجيه مع رغبتهم في نسبة النجاح والرسوب في البكالوريا باعتبار التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي. أما تحليل بيانات النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا باعتبار كلا التوجيهين فلقد أكد على النتائج التالية :

1- فيما يخص النجاح : (الجدول 13) تبين أن أكبر نسبة النجاح في امتحان البكالوريا هي النسبة التي نجدها لدى التلاميذ الذين اعتبرت رغباتهم في كلا التوجيهين و بلغت 48.07%. أما فيما يخص أصغر نسب النجاح فنلاحظها لدى التلاميذ الذين اعتبرت رغباتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فقط و لم تعتبر رغبتهم خلال التوجيه الثاني وهي 15.38%. أما نسبة الناجحين الذين لم تعتبر رغباتهم خلال التوجيهين فلا تتعدى 17.30%. ونلاحظ نسبة 19.23% لدى التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم فقط خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

2- فيما يخص الرسوب (الجدول رقم 14)

بينت النتائج أن أصغر نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا هي التي نجدها لدى الذين اعتبرت رغبتهم في كلا التوجيهين و بلغت 09.84% . بينما أكبر نسبة الرسوب وهي 37.87% نجدها لدى الذين اعتبرت رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي . تليها نسبة 31.06% التي تمثل الذين لم تعتبر تماما رغبتهم في كلا التوجيهين. أما الفئة الرابعة وتمثل الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم خلال التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فقط إذ بلغت نسبة الرسوب لديها 21.21% . أكد التحليل الإحصائي على وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الموجهين حسب رغبتهم والذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبتهم في نسبة النجاح وفي الرسوب في امتحان البكالوريا إذ بينت النتائج ما يلي :

- ارتفاع نسبة النجاح لدى الذين توافقت رغبتهم مع قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي .
- انخفاض نسبة الرسوب لدى الذين توافقت رغبتهم مع قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي .
- ارتفاع نسبة الرسوب لدى الذين لم تتوافق رغبتهم مع قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي .
- انخفاض نسبة النجاح لدى الذين لم تتوافق رغبتهم مع قرارات التوجيه إلى السنة الأولى والثانية ثانوي .

بناء على هذه النتائج تم الاحتفاظ بالفرضية القائلة بوجود هذه الفروق بين الذين توافقت قرارات التوجيه مع رغبتهم والذين لم تتوافق هذه القرارات مع رغبتهم في نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا . فيمكن القول أن التلاميذ الذين أخذت بعين الاعتبار رغبتهم في كلا التوجيهين ينجحون أكثر في امتحان البكالوريا مقارنة بالذين لم تتوافق تماما رغبتهم في عملية التوجيه، كما أن هؤلاء التلاميذ ينجحون أكثر مقارنة بالذين تحققت لديهم رغبة واحدة فقط خلال عملية التوجيه . أما التلاميذ الذين لم تأخذ بعين الاعتبار رغبتهم في قرارات التوجيه فهم يرسبون أكثر في امتحان البكالوريا .

نستنتج أن توافق الرغبة الدراسية مع قرارات التوجيه المدرسي عاملا هاما في النجاح الدراسي و خاصة إذا ما توافقت هذه الرغبة بقدرات التلميذ في الشعبة المرغوبة و على الخصوص مع موادها

الأساسية، وهذا لأن معدل التلميذ لا يكفي وحده للتنبؤ بالنجاح. لقد لوحظ أن هناك نسبة معتبرة من التلاميذ انتقلت إلى السنة الثالثة ثانوي بمعدلات جيدة تتراوح بين 11.50 إلى 14.50 و مع ذلك لم تحقق النجاح في امتحان البكالوريا. نجد عكس ذلك لدى حالات كثيرة انتقلت إلى السنة الأولى والثانية أو الثالثة ثانوي بمعدلات متوسطة تتراوح بين 20/9 و 20/11.50 وفي بعض الأحيان تنخفض هذه المعدلات إلى أقل من 20/9 و رغم حققت النجاح في امتحان البكالوريا. إن لمحة قصيرة عن معدلات الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي في بعض الشعب تؤكد على ذلك، فأحسن معدل انتقال لتلاميذ شعبة الصناعة الميكانيكية التي بلغت نسبة النجاح فيها 75.00% لم يتعد 20/13.71 وكان أصغر معدل الرسوب في البكالوريا لهذه الشعبة هو 20/9.61. يمكن إدراج نفس الملاحظة بالنسبة لشعبة الاليكتروتقني أين لوحظ أن أحسن معدل الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي هو 20/13.66 وبلغت نسبة النجاح لديها (76.47%). أما بالنسبة لشعبة الاليكترونيك التي بلغت نسبة النجاح فيها 92.30% فلوحظ أن أكبر معدل الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي لتلاميذ هذه الشعبة لم يتعد 20/13.69.

يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تبرز بعض المؤشرات عن ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر. فبالنظر إلى المردود الدراسي لتلاميذ هذه العينة الذي يعكس المردود التربوي للمؤسسات التعليمية يمكن القول أن نسبة النجاح في امتحان البكالوريا (26.73%) - والتي تعبر عن نسبة النجاح الدراسي لتلاميذ هذه الدفعة - نسبة ضئيلة مقارنة بنسب الإخفاق الدراسي والتي تتوزع كما يلي:

- نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا (33.93%)
- نسبة التسرب في الطور الثانوي (الأولى والثانية ثانوي) (39.33%).
- نسبة التسرب الكلية للطور الثانوي (73.26%) وهذا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار نسبة الرسوب في امتحان البكالوريا باعتبارها تسربا مدرسيا في السنة الثالثة ثانوي وبالتالي في الطور الثانوي.

تبين النتائج الدراسية لتلاميذ هذه الدفعة بوضوح ظاهرة التسرب والإخفاق الدراسي في المؤسسات التعليمية والذي يمكن اعتباره مؤشرا دلاليا عن المردود التربوي لهذه المؤسسات.

إن تحليلنا لما يجري في واقع التوجيه جعلنا نقول بأن هذه العملية لا يمكن اعتبارها سيورة تربوية ونشاطا بيداغوجيا يهدف إلى النمو الشخصي والمهني للفرد لذلك كيف يمكن العمل على تربية اختيارات التلميذ وهو يعاني في نهاية السنة قرارات تعسفية بالنسبة له ؟ كما أنه لا يمكن للقائمين بالتوجيه في واقعه الحالي العمل على بروز المشاريع وخاصة في مجاله الإعلامي ، نظرا لافتقار مضامينه وأشكاله و وسائله ، إذا يبقى مجرد تقديم معلومات تفتقد إلى بعدها التربوي.

لذا فإعادة النظر في واقع التوجيه الحالي ضرورة تفرض نفسها حتى نخرج بهذا النشاط من شكله التنظيمي- الإداري إلى مجال الممارسة البيداغوجية ، كما يجب التفكير في إعادة النظر في طرق التقويم الحالية حتى نتخطى فعل التقويم الذي يضع التلميذ في حلقة العلامات المدرسية التي غالبا ما يصعب تفسيرها وخاصة عندما تكون المعيار الوحيد والأساسي الذي تتخذ بموجبه القرارات الحاسمة التي تحدد المسار والمصير الدراسي للتلميذ.

-الاقتراحات:

من بين الاقتراحات التي يمكن إدراجها في هذا البحث و التي جاءت بعد تحليل واقع التوجيه

المدرسي في الجزائر يمكن التطرق إلى ما يلي:

- تفادي التناقضات الواردة في المواثيق الرسمية فيما يتعلق بعملية التوجيه إذ غالبا ما تشير المناشير الوزارية إلى ضرورة احترام اختيارات التلاميذ وفي نفس السياق تعتبر احترام الرغبات امتياز للتلاميذ النجباء (5% الأوائل بالنسبة للتعليم الثانوي و10% الأوائل بالنسبة للتعليم الإكمالي).
- اعتبار التوجيه عملية بيداغوجية وليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ وضرورة التخلي عن العمل بنظام النسب (Système de quotas) ومراعاة رغبات التلاميذ واهتمامهم.
- العمل للخروج بالتوجيه من حقل التسيير الإداري إلى مجاله البيداغوجي الذي يعتمد على التوجيه المشروع .

- إعادة النظر في معايير التوجيه وتبني معايير موضوعية أساسها ملامح التلاميذ للحد من تأثير

الاعتبارات التنظيمية و من قرارات التوجيه السلطوية والإدارية

- تثمين و استغلال نتائج أعمال المتابعة الدراسية والنفسية التي يقوم بها مستشاري التوجيه المدرسي وأخذها بعين الاعتبار في عملية التوجيه. يكون ذلك بجعل اقتراحات التوجيه أرضية لتحضير الخرائط التربوية للمؤسسات، ما يلح بدوره على ضرورة وضع الخريطة المدرسية في متناول التوجيه بدلا من أن يكون التوجيه في متناول الخريطة المدرسية.

- إعادة النظر في طرق التقويم الحالية التي تقتصر على الامتحانات التقليدية وتدعيمها بالاختبارات

المعرفية و الروايز النفسية.

- تدعيم مراكز التوجيه المدرسي بالروايز و الاختبارات النفسية لاستغلالها في تقويم التلاميذ وعدم

الاكتفاء بالعلامات المدرسية الناجمة عن طرق التقويم التقليدية والتي غالبا ما لا تعكس الملمح

الحقيقي للتلميذ.

- تدعيم مراكز التوجيه المدرسي والمهني ببرامج تربية الاختيارات لاستغلالها في النشاطات الإعلامية.

- تكوين مستشاري التوجيه المدرسي في ميدان تربية الاختيارات وتقنياتها سعياً لمواكبة أحدث التطورات في هذا الميدان.

- تكييف استبيانات الميول والاهتمامات من أجل استغلالها في مجال المتابعة النفسانية كاستبيان كودر للميول و الاهتمامات (Inventaire d'intérêts de Kuder).

- تكوين مستشاري التوجيه المدرسي وتدعيم رصيدهم المعرفي في مجال الفحص والقياس النفسي .

- توفير خدمات التوجيه المدرسي والمهني في كل المؤسسات التعليمية استجابة لحاجيات التلاميذ وكذا من أجل السماح لمستشاري التوجيه المدرسي بضمان خدمات حقيقية في هذا المجال والتي تكمن في مصاحبة التلميذ (Accompagnement) في مشواره الدراسي كما تمليه المستجدات في ميدان التوجيه.

- إسناد سلطة التوجيه لمصالح التوجيه المدرسي فيما يتعلق بتوجيه التلاميذ باعطاءهم صلاحيات و إعادة النظر في مهامهم الحالية والتي لا تتعدى الدور الاستشاري.

- تطوير المحتوى الإعلامي وتجاوزه واقعه الحالي الذي يقتصر على تقديم معلومات عامة بوضع برنامج تربوي يهدف إلى تربية اختيارات التلاميذ وتهذيب ميولهم.

-إعادة النظر في التدخلات الإعلامية الحالية التي تبقى مجرد تدخلات ظرفية لا جدوى لها في مجال الإعلام والعمل على تنشيط برامج إعلامية مشحصنة (Information personnalisée).

- التفكير في تأسيس ديوان وطني حول التعليم والمهنة لوضع برامج إعلامية وطنية تستجيب لحاجيات الجمهور المدرسي يكون ذلك بالتنسيق مع مراكز التوجيه المدرسي والمهني.

-إدراج الإعلام المدرسي ضمن النشاطات الرسمية للمؤسسات بتخصيص حصص في المواقيت الرسمية للتنشيط البرامج الإعلامية.

- تزويد القائمين بالإعلام المدرسي بالوسائل السمعية البصرية قصد استغلالها في النشاطات الإعلامية.

- التكفل الحقيقي بالأولياء في مجال الإعلام لمساعدتهم على تجاوز التصورات النمطية وتكوين تصورات موضوعية عن الشعب الدراسية .

- توطيد التعاون بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الاقتصادية لتنظيم تربية ميدانية في إطار «الشراكة» بين مختلف القطاعات (Partenariat de proximité) يهدف إلى مساعدة التلميذ على اكتشاف عالم الشغل قبل الاندماج فيه.

أخيرا تؤدي بنا هذه الاستنتاجات إلى تدعيم كل الاقتراحات المدرجة في ميدان التوجيه في الجزائر وعلى الخصوص اقتراحات بوسنة وآخرون (1995) وبوسنة-تازروت (1997).

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية

- 1- أحمد زاكي صالح (1959): الأسس النفسية للتعليم الثانوي ،دار النهضة العربية القاهرة .
 - 2- البسام عبد العزيز (1972): المدرسة الثانوية الشاملة، نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية، عن حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام و المهني، عمان.
 - 3-رسمية علي الخليل(1968):الإرشاد النفسي ، مكتبة الأنجلومصرية القاهرة .
 - 4- رشدي لبيب (1974): التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ مكتبة الأنجلو مصرية .
 - 5- زهران حامد عبد السلام (1980): التوجيه و الإرشاد النفسي، عالم الكتب ط2 .
 - 6- سعد جلال (1975): القياس النفسي ، المقاييس و الاختبارات دار الفكر العربي .
 - 7- عطية محمود هنا (1959): التوجيه التربوي والمهني،مكتبة النهضة مصر.
 - 8- عمر محمد التومي الشيباني(1973): الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة بيروت.
 - 9- عيسوى عبد الرحمان (1974):دراسات في علم النفس الاجتماعي ،بيروت دار النهضة العربية.
 - 10-مقدم عبد الحفيظ (1993):الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نموذج من المقاييس والاختبارات ،ديوان المطبوعات الجامعية.
 - 11- مرسي عبدالحميد(1976) :الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني،مكتبة الخانجي بالقاهرة.
 - 12- مورتسن د.ج ، شمولر أن(1986) : التوجيه في المدرسة، ترجمة إبراهيم حافظ و إبراهيم خليل، القاهرة.
 - 13-نعيمة محمد بن يونس(1973) :دراسة النجاح المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب.
- المقالات:

1-بوسنة محمود (1998): التوجيه المدرسي و المهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة قسنطينة العدد 10.

2-بوسنة محمود- زاهي شهرزاد (1995):التوجيه في منظومة التكوين المهني : واقع و آفاق ملتقى حول التوجيه والإعلام ، المعهد الوطني للتكوين المهني و معهد الدراسة و البحث حول المهن و الكفاءات.

3-مقدم عبد الحفيظ (1990): دور التوجيه و الإعلام المهني في الاختيار و التوافق المهني، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

4-فرح أحمد(1996) :دور التوجيه المدرسي و المهني في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الفردي ،المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ،قسم البحوث و التدريب ،ورشة عمل حول التوجيه المدرسي ،الوثيقة رقم 6، الجزائر من 26 إلى 31 أكتوبر 1996.

5-فرح أحمد (1996): التوجيه المدرسي و المهني في علاقته مع التكوين المهني و عالم الشغل، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي و المهني ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، إدارة التربية، قسم البحوث و التدريب الوثيقة رقم 7 الجزائر من 26 إلى 31 أكتوبر 1996 .

6-محمد الشيخ حمود(1996) : الإرشاد المدرسي و المهني نشأته مفهومه، مهامه،وظائفه،الوثيقة رقم 1، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، إدارة التربية، قسم البحوث و التدريب، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي و المهني، الجزائر من 26 إلى 31 أكتوبر 1996 .

7-محمد شيخ حمود (1996) : أساليب الإرشاد المدرسي والمهني الوثيقة رقم 2 المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، إدارة التربية، قسم البحوث و التدريب، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي و المهني، الجزائر من 26 إلى 31 أكتوبر 1996 .

الرسائل الجامعية :

1-أوزنجة العيد: دراسة تحليلية لأثر بعض السمات الانفعالية والكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم، رسالة لنيل دكتوراة حلقة 3 ،جامعة الجزائر1987.

2-شباح أحمد:التوجيه المدرسي في الجزائر:وضعيته وأثاره على تلاميذة الشعب التقنية في التعليم الثانوي،رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة تحت إشراف الدكتور مصطفى حداب ،معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 1985.

3-تزرولت حورية:مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين :دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع ،رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية تحت إشراف محمود بوسق ، معهد علم النفس و علوم التربية ،جامعة الجزائر 1997.

-المواثيق و المناشير الوزارية.

-المناشير الوزارية

1-المنشور الوزاري رقم 348المؤرخ في 14/05/1989 المتعلق بالقبول والتوجيه فيما بعد الأساسي، كتابة الدولة للتكوين المهني وزارة التربية والتكوين .

2-المنشور الوزاري رقم 89/927 المؤرخ في 05/08/1989، المتضمن إجراءات القبول في الطور ما بعد الأساسي ،وزارة التربية والتكوين .

3-المنشور الوزاري رقم 90/97 المؤرخ في 09/05/1990 المتعلق بإجراءات القبول والتوجيه لتلاميذ التاسعة أساسي المديرية الفرعية للتوجيه والامتحانات،مديرية التوجيه والامتحانات، وزارة التربية الوطنية

4-المنشور الوزاري رقم 91/001 المؤرخ في 05/01/1991 المتعلق بإجراءات القبول والتوجيه بعد السنة التاسعة أساسي،مديرية التوجيه والامتحانات ، وزارة التربية الوطنية.

5-المنشور الوزاري رقم 91/291 المؤرخ في 05/01/1991 المتعلق ببطاقة القبول والتوجيه الجديدة المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي ،مديرية التوجيه والامتحانات ، وزارة التربية الوطنية .

6-المنشور الوزاري رقم 91/124/73 المؤرخ في 14/05/1991 المتضمن إجراءات خاصة بتوجيه تلاميذ الجدوع المشتركة المستحدثة في السنة الأولى ثانوي،مديرية التقويم والتوجيه ،وزارة التربية الوطنية.

7-المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18/09/1991 المتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات ، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية.

- 8-المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرخ في 24/12/ 1991 المتضمن تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات ، المديرية الفرعية للتوجيه، مديرية التوجيه والتقييم ،وزارة التربية الوطنية.
- 9-المنشور الوزاري رقم92/1241/510 المؤرخ في 04/02/ 1992 المتعلق بتطبيق استبيان الميول والاهتمامات، المديرية الفرعية للتوجيه ، مديرية التوجيه والتقييم، وزارة التربية الوطنية.
- 10-المنشور الوزاري رقم 1533 المؤرخ في 11/03/ 1992 المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، وزارة التربية الوطنية.
- 11-المنشور الوزاري رقم 631 / 92/1241/ المؤرخ في 14/03/ 1992 المتضمن تطبيق الروايز السيكوتقنية على التلاميذ ،مديرية التوجيه والتقييم ،وزارة التربية الوطنية.
- 12-المنشور الوزاري رقم 92/124/101 المؤرخ في 08/04/ 1992 المتعلق بقبول وتوجيه التلاميذ بعد الجدوع المشتركة، مديرية التوجيه والتقييم ، وزارة التربية الوطنية .
- 13-المنشور الوزاري رقم 92/124/321 المؤرخ في 18/10/ 1992 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات مديرية التقييم والتوجيه، وزارة التربية الوطنية.
- 14-المنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 11/11/ 1992 المتعلق بالمحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي ،مديرية التقييم والتوجيه ، وزارة التربية الوطنية.
- 15-المنشور الوزاري رقم 93/011 المؤرخ في 30/03/ 1993 المتعلق بتعديل هيكلية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.
- 16-المنشور الوزاري رقم 0124/م.ت.أ. 93/ المؤرخ في 03/04/ 1993 المتضمن مقاييس تربوية لإعادة التوجيه في السنة الثانية ثانوي ،المديرية الفرعية للتوجيه ، مديرية التوجيه والاتصال ،وزارة التربية الوطنية.
- 17- المنشور الوزاري رقم 93/051 المؤرخ في 17/04/ 1993 المتضمن تحضير الدخول المدرسي 1993/1994، مديرتي التنظيم المدرسي، مديرتي التوجيه و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

- 18- المنشور الوزاري رقم 013 / 94 المؤرخ في 16/01/1994 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 1994/1995 ، مديرية التنظيم المدرسي ، مديرية التوجيه و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 19- المنشور الوزاري رقم 18/94 المؤرخ في 30/01/1994 المتضمن إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي، مديرية التنظيم المدرسي، مديرية التوجيه و الاتصال ،وزارة التربية الوطنية.
- 20- المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 28/11/1995 المتعلق بإجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي ، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 21- المنشور الوزاري رقم 28/6.2.0 / 96 المؤرخ في 26/02/1996 الخاص بالترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميذ التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي ، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 22- المنشور الوزاري رقم 76/0.0/96 المؤرخ في 04/05/1996 المتعلق بتطبيق الإجراءات الجديدة للقبول في السنة الأولى ثانوي ،المديرية الفرعية للتوجيه ، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 23- المنشور الوزاري رقم 80/6.2.0/96 المؤرخ في 14/06/1997 المتضمن تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي ،المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال ، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 24- المنشور الوزاري رقم 215/98 المؤرخ في 11/03/1998 المتعلق بإعادة تنظيم إجراءات عملية الطعن، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.
- 25- المنشور الوزاري رقم 216 / 6.2.0 / 98 المؤرخ في 21/03/1998 المتضمن الحد الأدنى للقبول في السنة الأولى ثانوي،المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مديرية التقييم و التوجيه و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

26- المنشور الوزاري رقم 99/6.0.0/27 المؤرخ في 21/03/1999 المتضمن إجراءات الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

27- المنشور الوزاري رقم 00/137 المؤرخ في 02/05/2000 المتضمن إعادة تنظيم عملية الطعن، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

28- المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/40 المؤرخ في 27/03/2005 المتضمن إجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

29- المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/41 المؤرخ في 27/03/2005 المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

30- المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/262 المؤرخ في 19/12/2005 المتضمن إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية ثانوي، مديرية التوجيه والتقييم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية.

31- المنشور الوزاري المشترك رقم 01 المؤرخ في 06/03/2006 المتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي ما بعد الإلزامي، وزارة التربية الوطنية و وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

- القرارات

1- القرار رقم 827 المؤرخ في 13/11/1991، المتضمن مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية.

2- القرار الوزاري المشترك رقم 54 المؤرخ في 04/06/2005 المتضمن شروط القبول وكيفيات التوجيه نحو المسار المهني، وزارة التربية الوطنية و وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

- المراسيم

1- المرسوم رقم 317/68 المؤرخ في 30/05/1968 المتضمن النظام الخاص لمفتشي التوجيه المدرسي والمهني

- منشورات وزارة التربية الوطنية

1- نشرة إعلامية: التعليم الثانوي بعد السنة الرابعة متوسط والتاسعة أساسي، المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي و المهني فبراير 1983، وزارة التربية الوطنية.

2-النصوص الخاصة بتنظيم وتسيير المسار المهني لعمال المؤسسات والإدارات العمومية» النصوص الأساسية « ، المديرية الفرعية للوثائق، مديرية الدراسات القانونية والتقنية والمنازعات، وزارة التربية الوطنية، ماي 1992.

3- مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992، المديرية الفرعية للاتصال، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، جانفي 1993.

4- مجموعة نصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، المديرية الفرعية للتوثيق، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، مارس 1993.

5- مجموعة المنشائر الصادرة خلال الموسم الدراسي 1993/1994، المديرية الفرعية للتوثيق والأرشيف، مديرية التوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1994.

6- دليل ولي التلميذ من السنة الأولى أساسي إلى البكالوريا، وزارة التربية الوطنية سبتمبر 1996.

7- دليل تعرف على جذع مشترك علوم، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية، سبتمبر 1998.

8-النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص جوان 2001.

9-النظام التربوي الجزائري، المديرية الفرعية للتوثيق، مديرية التوجيه والتقويم و الاتصال، وزارة التربية الوطنية فيفري 2002.

المراجع باللغة الفرنسية

1-**P.Albau** (1982) : Problèmes humains dans l'entreprise, 3ème Edition BORDAS- Paris.

2-**M. Boussena, D.Charifati-Merabtine, C.Zahi**(1995): L'information et l'orientation professionnelle en Algérie : Réalités et enjeux, CERPEQ.

3-**S.Chamboulant, M. Gilly** (1970): L'Education, la Psychologie et le développement Individuel. Traité de Psychologie Appliquée, S/la Direction de M. Reuchlin N°5 Ed: PUF

4-**J.Charpentier, B.Collin, E.Scheurer** (1993): Enjeux du système éducatif. De l'orientation au projet de l'élève. Edition Hachette Éducation.

5-**M.Dubesse, G.Mialaret** (1972):Traité des sciences pédagogiques, PUF Paris.

6-**D.Pemartin, J.Legres** (1988) : Les projets chez les jeunes: La psychopédagogie des projets personnels. Collection : orientation, Edition EAP.

7-**A.Rafestin** : De l'orientation à l'éducation permanente : Difficultés et contradictions. Ed : Casterman Poche (sans année d'édition).

8-**J.A.Rondal, F.Hotyat** (1991) : Psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Education 2000, Edition LABOR Paris.

9-**D.E.Super** (1964) : La psychologie des intérêts, PUF- 1ère édition.

10-**G.Sinoir** (1950): L'orientation professionnelle : Que sais-je, PUF, 2ème Edition, Paris.

11-**H.Vallon** (1954): Psychologie, Pédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle, Edition PUF.

Articles

1-**S.Berthoud, M.Gaillard et L.Costaz** (1977) : Aspects et valeurs en orientation scolaire et professionnelle études de leur relation à l'aide du Kuder et du QIV, Bulletin de psychologie N° 326 xxx, 76/77,1/2, Institut de psychologie Appliquée de l'université de Lausanne.

2-**M.Boussena, D.Cherifati-Merabtine, C.Zahi** (1993) : Eléments de réflexion pour la mise en place d'un système d'information et d'orientation professionnelle, Rapport N°1, CERPEQ.

3-**M.Boussena, C.Zahi** (1998) : Pratiques d'orientation dans le système éducatif en Algérie et motivations des jeunes, Département de Psychologie et des sciences de l'éducation, Faculté des sciences sociales, Université d'Alger. CERED-SARP (Société Algérienne de Recherche en Psychologie)

4- **M.Boussena, D.Cherifati-Merabtine, C.Zahi** (1994) : Eléments pour une problématique de l'orientation en Algérie, Revue de la société Algérienne de psychologie N° 04 Alger.

5-**J.M.Berthelot** (1984) : Orientation formelle et procès sociétal d'orientation. Revue : Orientation scolaire et professionnelle 1984 -13, N° 2-91- 113 INETOP.

6-**J.B.Dupont**(1975):Objectifs du conseil en orientation scolaire et professionnelle. Revue : Orientation scolaire et professionnelle 1975 - 4, N°1 I.N.E.T.O.P.

7-**R.Denquin** (1991) : L'information pour l'orientation: Extraits du Forum sur l'évolution des métiers. Université de l'UFC Alger. Revue : liaison information orientation scolaire N° 33, Direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S, mars 1995.

8-**G.Fabre**(1973) :L'information professionnelle. Cahiers de pédagogie modernes Orientation et 1er cycle, S / la direction de J. Delay, Collection Bourrelier, Librairie A. Collin.

9-**G.Fournier, R.Pelletier, D.Pelletier**(1993) : Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25ans sans emploi à l'égard de l'insertion socioprofessionnelle. Revue : Orientation scolaire et professionnelle, Mars 1993, Vol 22 N°1, I.N.E.T.O.P.

10-**M.Rekab** (1984) : Orientation scolaire en Algérie : Aperçu historique (Article non publié).

11-**B.Tetreau, J.Perron, M. Trahan, A.Marocco** (1987) : Indépendance et interdépendance des intérêts professionnels et valeurs de travail. Revue Orientation scolaire et professionnelle N° 03 –16 ème année, Vol 16.

Revue :

1-Revue, Education et formation, Ministère de l'éducation de la jeunesse et des sports, direction de l'évaluation et de la prospection(DEP), N°17 Octobre -Décembre 1988, Paris.

2-Catalogue de l'établissement psychotechnique -EAP-Ed Scientifique et psychologie ,6 BIS Rue André Chinier 92 -130-Issy -Les- Moulinaux France.(Sans année d'édition)

Dictionnaires :

1-**R.Durant** (1991) : Dictionnaire de psychologie Française- Parot, N° 62795, PUF.

2-**F.Hotyat, D.Delipine** : Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne avec la collaboration de C. Touyaro, Edition : LABOR