الجـــمهـــوريـــة الجـــزائـــريـــة الديـــمقـــراطيـــة الشـــعبيـــة
وزارة التعليـــم العالـــي و البـــحـــث العـــلمـــي

جامعة وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

أطروحـــة
لـــنيـــل شهادة الدكتوراه في العلوم
تخصص: علم الاجتماع التربوي

الموســـومـــة بـ:

المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و توجهات الاختيار لدى التلميذ

دراسة ميدانية بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي علي، بمستغانم

من إعداد الطالبـــة: بوشـــي فوزية

تشكيلة لجنة المناقشة :

اسم و لقب الاستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتماء
الرئيس	سلاك بونوة	استاذ	جامعة وهران 2
المشرف	سيكوك قويدر	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم
المشرف المساعد	بن طرمول عبد العزيز	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
مناقش	بوشيخاوي اسمهان	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
مناقش	كاري نادية امينة	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان
مناقش	بلحضري بلوفة	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم

الموسم الجامعي:

2015 /2014

كلـــــمـــــة شكـــــــــــــــــــر

في البداية أحمد الله و أشكره الذي وفقني في إنجاز هذا العمل.

و يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى من كان خير مرشد و موجه لي، أستاذي الكريم المشرف :

أ/ قويدر سيكوك.

و أتوجه بالشكر الخالص كذلك إلى الأستاذ عبد العزيز بن ترمول، و الأستاذة جميلة يونس.

كما لا يفوتني أن أشكر السيد محمد بريكي رئيس مصلحة التفتيش و التكوين لولاية مستغانم ، و السيد مدير ثانوية عبد الباقي زيان الشعاعي، و مستشارة التوجيه لهذه الثانوية، و السيد الوردي خناطلة مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.

الشكر الجزيل لكل م دراء ثانويات ولاية مستغانم ، و مستشاريها ، و تلاميذها، و أخص بالذكر تلاميذ السنة أولى ثانوي لثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي.

و لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل.

الطالبة فوزيـــــــة بـــــــــــوشي

ملخص الدراسة:

باللغة الفرنسية:

« **Le spécialiste en orientation et guidance scolaire et professionnelle et les voies d'orientation chez l'élève** : étude pratique au lycée d'Abd el Baki ben Zien Chouaai à sidi Ali, à Mostaganem »

_Résumé :

La présente étude vise à atteindre une compréhension interprétative de l'action de choisir la filière scolaire, exercée par les lycéens, en identifiant ses conditions dirigeantes.

L'étude est centrée sur une enquête directe effectuée auprès d'un échantillon composé de 191 élèves inscrits en 1ere année tronc commun, au lycée d' Abd el Baki ben Zien Chouaai à sidi Ali, wilaya de Mostaganem, que nous avons soumis à des questionnaires.

Cette étude a conclu les principaux résultats suivants :

_Les élèves ne disposent pas des connaissances antérieures claires sur leurs choix.

_Les élèves ne font pas leurs choix suite à une conformité rationnelle entre leurs propres propriétés et les exigences de réussite dans la filière scolaire.

_Des conditions sociales influencent les choix scolaires des élèves : les besoins utilitaires (le travail), l'entourage et les représentations sociales, or ils ne sont pas influencés par la classe sociale à laquelle les élèves enquêtés appartiennent.

Et devant ces réalités, l'étude révèle que les élèves du lycée d'Abd el Baki ben Zien Chouaai choisissent leurs filières scolaires dans le cadre de l'influence des conditions sociales, ce qui signifie que leurs actions de choisir ne sont pas guidées par la pensée, et elles sont conditionnées par les conditions sociétales : il s'agit des choix irrationnels

_Les Mots clés : le spécialiste en orientation scolaire, les conditions sociétales, le lycéen, le lycée d'Abd el Baki ben Zien Chouaai, le choix scolaire, la filière scolaire voulue.

باللغة الإنجليزية:

« The specialist in the scholar and professional orientation and guidance, and choices for the learner: study practises at the secondary school of Abd el Baki Ben Zien Chouaai in sidi Ali, Mostaganem **»**

_Abstract :

The present study aims to reach a interpretive understanting of the action to choose the school , exerted by the secondary school learners to identifying its leading conditions.

The study is centered on a direct investigation carried out near a sample consisted of 191 pupils registered in the first year common branch, at the college of Abd el Baki Ben Zien Chouaai in sidi Ali, wilaya of Mostaganem, which we subjected to the questionnaire.

This study showed the principal following results:

_ The learners do not have clear former knowledge on their choices.

_ The learners do not make their choices following a rational conformity between their own properties and the requirements of success in their speciality of study .

_the social conditions influences the school choices of the pupils: the utility needs (work), environment and social representations, but they are not influenced by the social class to which inquired belong.

And in front of these realities, the study reveals that the pupils of the secondary school of Abd el Baki Ben Zien Chouaai choose their school dies within the framework of the influence of the social conditions, which means that their actions to choose are not guided by the thought, and they are conditioned by the conditions sociétales: they are the irrational choices

_Key words: the specialist of the scholar orientation, the conditions sociétales, the secondray school, pupil, college of Abd el Baki Ben Zien Chouaai, the school choice, the desired speciality study .

باللغة العربية

" المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و توجهات الاختيار لدى التلميذ :

دراسة ميدانية بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بسيدي علي، بمستغانم".

_الملخص:

تهدف الدراسة الحالية للوصول إلى فهم تفسيري لفعل الاختيار الدراسي الممارس من طرف تلاميذ التعليم الثانوي، من خلال تحديد الشروط الذي توجهه.

و عبر العمل الميداني المباشر بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي لدائرة سيدي علي بولاية مستغانم، و تطبيق استمارة البحث على عينة مكونة من 191 تلميذا من السنة الأولى جذع مشترك، خلص البحث إلى أهم النتائج التالية:

_لا يملك التلاميذ معارف واضحة عن تخصصاتهم الدراسية.

-يجري التلاميذ اختياراتهم بعيدا عن عملية المطابقة العقلانية بين خصائصهم الذاتية و متطلبات النجاح في التخصص الدراسي.

_تخضع اختيارات التلاميذ الدراسية لتأثير شروط اجتماعية هي : الحاجات النفعية (العمل)، المحيط، و التصورات الاجتماعية؛ و لا تخضع لتأثير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ المبحوثين.

و إزاء هذه الحقائق، أظهرت الدراسة إلى أن تلاميذ ثاوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي يختارون تخصصاتهم الدراسية في ظل تأثير الشروط المج تمعية ، ما يجعل أفعالهم الخاصة بالاختيار الدراسي لا يوجهها العقل، و مشروطة بالظروف المجتمعية : اختيارات غير عقلانية.

_الكلمات المفتاحية : المختص في التوجيه المدرسي، الشروط المجتمعية، التلميذ، ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، الاختيار الدراسي، التخصص الدراسي المرغوب.

الفـــــــــهـــــــــــــــرست

محتويات الدراسة	الصفحة
كلمة شكر.	أ
ملخص الدراسة.	ب
الفهرست.	ج
قائمة الجداول.	س
قائمة الأشكال.	ظ
مقدمة عامة	
تمهـــيـــــــــد.	19
1/ الدراسات السابقة:	40-22
1.1/ عرض للدراسات السابقة.	24
2.1/ تعقيب على الدراسات السابقة.	35
2/ إشكالية الدراسة.	40
3/ فرضيات الدراسة.	46
4/ أهمية الدراسة.	46
5/ أهداف الدراسة.	47
6/ مفاهيم الدراسة.	49
7/ الإجراءات المنهجية للدراسة:	61-51
1.7/ منهـــــــــج الدراسة.	52
2.7/ الأدوات المنهجية للدراسة.	53
3.7/ المقاربة النظرية للدراسة.	61
8/ مجالات الدراسة:	66-62
1.8/ المجال المكاني.	62

2.8/ المجال البشري.	64
3.8/ المجال الزمني	65
9/ عينة الدراسة و خصائصها.	66
10/ صعوبات الدراسة.	74
الفصل الأول: التوجيه المدرسي: بحث في المفهوم و الدور الوظيفي.	
1/ التوجيه المدرسي: بحث في المفهوم ضمن قواعد التصور السوسيولوجي:	
1.1/ مفهوم التوجيه المدرسي:	86-77
1.1.1/ تعريف التوجيه المدرسي.	79
2.1.1/ علاقة التوجيه المدرسي بالتوجيه المهني.	81
3.1.1/ علاقة التوجيه المدرسي بالإرشاد.	83
2.1/ الجوانب التاريخية لنشأة و تطور التوجيه في المجتمعات الإنسانية:	93-86
1.2.1/ نشأة و تطور التوجيه في المجتمع الغربي.	86
2.2.1/ نشأة و تطور التوجيه في المجتمع العربي.	89
3.2.1/ نشأة و تطور التوجيه في المجتمع الجزائري	90
3.1/أبعاد الفهم السوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي :	99-93
1.3.1/ البعد البنائي للتوجيه المدرسي.	94
2.3.1/ البعد الوظيفي للتوجيه المدرسي.	94
3.3.1/ البعد العقلاني للتوجيه المدرسي.	98
4.1/ الأهمية السوسيو تربوية للتوجيه المدرسي:	103-99
1.4.1/ أهمية التوجيه المدرسي في المجال التعليمي.	100
2.4.1/ أهمية التوجيه المدرسي في مجال التنمية الاجتماعية.	102
5.1/ التوجيه المدرسي في بنية النظام التربوي الجزائري.	104
2/ دور المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال التوجيه:	

1.2/ تعريف المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.	108
2.2/ خصائص المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.	112-110
1.2.2/ الخصائص النفسية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.	110
2.2.2/ الخصائص الاجتماعية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.	111
3.2.2/ الخصائص المهنية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.	111
3.2/ المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و شبكة العلاقات المدرسية و الاجتماعية.	112
4.2/ الأدوار الوظيفية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:	121-117
1.4.2/ الإعلام المدرسي.	117
2.4.2/ المتابعة النفسية.	118
3.4.2/ التقويم المدرسي.	119
4.4.2/ التوجيه المدرسي.	120
5.2/ الصعوبات التي يواجهها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:	123-121
1.5.2/ صعوبات مصدرها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني نفسه.	121
2.5.2/ صعوبات مصدرها التلاميذ.	122
3.5.2/ صعوبات مصدرها الأساتذة.	122
4.5.2/ صعوبات مصدرها الأولياء.	123
5.5.2/ صعوبات مصدرها ضيق الوقت.	123
6.5.2/ صعوبات إدارية.	124
7.5.2/ صعوبات مصدرها الإمكانيات المدرسية.	125
الفصل الثاني: التلميذ و مرحلة التعليم الثانوي.	
1/ مفهوم التعليم الثانوي و أهميته:	
1.1/ تعريف التعليم الثانوي.	128
2.1/ أهداف التعليم الثانوي:	136-132

1.2.1/ الأهداف المرتبطة ببناء الفرد.	133
2.2.1/ الأهداف المرتبطة ببناء المجتمع.	134
3.1/ العوامل المحددة لاحتياجات التعليم الثانوي:	142-136
1.3.1/ الخصائص الديمغرافية.	136
2.3.1/ المتطلبات الثقافية و الحضارية.	137
3.3.1/ التقدم العلمي و التكنولوجي.	138
4.3.1/ متطلبات سوق العمل.	141
4.1/ تنظيم التعليم الثانوي في الجزائر.	142
5.1/ المدرسة الثانوية و علاقتها بالمؤسسات التعليمية و المهنية الأخرى:	149-144
1.5.1/ علاقة المدرسة الثانوية بمؤسسات التعليم العالي.	144
2.5.1/ علاقة المدرسة الثانوية بمؤسسات التكوين و التعليم المهنيين.	145
2/تلميذ التعليم الثانوي و متطلبات حياته:	
1.2/ تعريف تلميذ التعليم الثانوي.	149
2.2/ خصائص تلميذ التعليم الثانوي:	158-152
1.2.2/ الخصائص الجسمية الفيزيولوجية.	152
2.2.2/ الخصائص العقلية.	153
3.2.2/ الخصائص النفسية.	154
4.2.2/ الخصائص الاجتماعية.	156
3.2/ حاجات تلميذ التعليم الثانوي:	162-158
1.3.2/ الحاجة إلى تأكيد الذات.	160
2.3.2 / الحاجة إلى الحرية و الاستقلال.	162
3.3.2 / الحاجة إلى الانتماء للجماعة.	162
4.3.2/ الحاجة الجنسية.	163
4.2/ أهم المشكلات التي يواجهها التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي:	168-165

1.4.2/ المشكلات الأسرية.	165
2.4.2/ المشكلات الجنسية.	166
3.4.2 / مشكلات الاختيار الدراسي و المهني.	167
4.4.2/ مشكلات وقت الفراغ.	168
5.2/ وظائف المدرسة الثانوية في مرحلة المراهقة.	169
الفصـــــــل الثـــــــالث: الاختيار الدراسي و طرق ممارسته لدى تلاميذ التعليم الثانوي.	
1/ مفهوم الاختيار الدراسي و خصائصه.	
1.1/ تعريف الاختيار الدراسي.	174
2.1/ عملية التخطيط للاختيار الدراسي و مراحله:	182-179
1.2.1/ مرحلة اكتشاف الذات.	179
2.2.1/ مرحلة تجميع المعلومات و تنظيمها.	178
3.2.1/ مرحلة المواءمة بين الفرد و التخصص الملائم.	180
4.2.1/ مرحلة تبلور الاختيار.	181
3.1/ العوامل المؤثر في الاختيار الدراسي.	190-182
1.3.1/ العوامل المتصلة بالتلميذ.	182
2.3.1/ العوامل المتصلة بالمجتمع.	185
4.1/ الاختيار الدراسي و المشروع المهني للتلميذ.	190
2/طرق اختيار التخصص الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: معطيات العمل الميداني.	
1.2/ المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن التخصص الدراسي المرغوب.	215-193
1.1.2/ معرفة التلاميذ المبحوثين بالتخصصات الدراسية التي تتفرع عن جذع مشترك آداب، أو جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.	193
2.1.2/ التخصصات الدراسية المرغوبة للتلاميذ المبحوثين.	195
3.1.2/ معرفة التلاميذ المبحوثين بالشروط الدراسية المطلوبة للدراسة في التخصص الدراسي المرغوب.	201

4.1.2/ معرفة التلاميذ المبحوثين بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب	202
5.1.2/ مصادر معلومات التلاميذ المبحوثين.	203
6.1.2/ أهمية المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني لدى التلاميذ المبحوثين، كمصدر إعلام.	210
7.1.2/ حاجة التلاميذ المبحوثين إلى معلومات أكثر عن التخصص الدراسي المرغوب.	213
2.2/ علاقة الارتباط بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم و متطلبات التخصص الدراسي المرغوب:	227-216
1.2.2/ مدى انسجام التخصص الدراسي المرغوب مع ميول التلاميذ المبحوثين.	216
2.2.2/ العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين لقدراتهم المعرفية و معرفتهم بالمتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب.	218
3.2.2/ العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين بسماتهم الشخصية و التفضيل المهني.	223
3.2/ دور العامل الاقتصادي في توجيه الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:	240-227
1.3.2/ علاقة التخصص الدراسي المرغوب بالتكوين الدراسي المستقبلي.	227
2.3.2/ علاقة التخصص الدراسي المرغوب بالمهنة المستقبلية .	232
3.3.2/ الأهداف المهنية للتلاميذ المبحوثين و علاقتها بمدى تحقيق التخصص الدراسي المرغوب لمستقبل مهني لهم.	236
4.2/ تأثير الإطار السوسيوثقافي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.	259-240
1.4.2/ تأثير المحيط الاجتماعي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.	240
2.4.2/ تأثير العامل الثقافي على الاختيارات الدراسية لتلاميذ المبحوثين.	250
5.2/ تأثير متغير الطبقة الاجتماعية على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.	273-259
1.5.2/ تأثير المستوى التعليمي للأولياء على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.	260
2.5.2/ تأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأولياء على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين .	265

3.5.2/ تأثير المستوى الاجتماعي للعائلة على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين	271
خاتمة عامة	
1/ النتائج العامة للدراسة.	275
2/ مناقشة فرضيات الدراسة:	304
3/ الاستنتاج العام.	310
قائمة المراجع.	314
قائمة الملاحق.	

قائمـــــــــــــــة الجـــــــــداول :

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب طبيعة التخصص الدراسي.	67
(02)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب الجنس.	67
(03)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب السن.	68
(04)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب عدد سنوات الرسوب.	69
(05)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقدير المبحوث نفسه.	69
(06)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب.	70
(07)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم.	71
(08)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب النشاط المهني الممارس من طرف الأب.	72
(09)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب النشاط المهني الممارس من طرف الأم.	73
(10)	توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى الاجتماعي للعائلة.	73
(11)	بعض المؤشرات الكمية حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر.	137
(12)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يؤدي إليها الجذع المشترك (آداب ، علوم و تكنولوجيا).	194
(13)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصصات الدراسية المرغوبة.	196
(14)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي و التخصص الدراسي المرغوب.	199
(15)	التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للمبحوث على اختيار التخصص الدراسي.	201
(16)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بالشروط الدراسية المطلوبة في	201

	التخصص الدراسي المرغوب.	
(17)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب.	202
(18)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المصدر الرئيسي لمعلوماتهم السابقة.	204
(19)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب اعتمادهم على وسائل الإعلام كمصادر معلومات	208
(20)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب نوع الوسيلة الإعلامية مصدر المعلومات.	209
(21)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب أهمية المختص في التوجيه كمصدر إعلام.	210
(22)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي و أهمية المختص في التوجيه المدرسي.	211
(23)	التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للمبحوث على درجة الاهتمام بالمختص في التوجيه كمصدر إعلام.	212
(24)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الحاجة إلى معلومات أكثر عن التخصص الدراسي المرغوب.	213
(25)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب طبيعة الحاجة إلى المعلومة.	214
(26)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الاهتمام بالمواد الدراسية للتخصص الدراسي المرغوب.	217
(27)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الاختيار الذي يتم بناءا على الإمكانيات الدراسية المحدودة.	218
(28)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص الدراسي المرغوب و القدرات المعرفية المناسبة.	219
(29)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب و المعرفة بالقدرات المعرفية الذاتية.	221
(30)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص الدراسي المرغوب و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه.	221

(31)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه.	223
(32)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التفضيل المهني و التوفر على السمات الشخصية المطلوبة.	224
(33)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التفضيل المهني و التوفر على السمات الشخصية المؤهلة لذلك.	227
(34)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة الثانوية و التخصص الدراسي المرغوب فيه لما بعد الثانوية.	229
(35)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصصات الدراسية المرغوبة لمرحلة الثانوية و ما بعد الثانوية.	232
(36)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و الفكرة عن المهنة المستقبلية.	233
(37)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و الفكرة عن المهنة المستقبلية.	234
(38)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المهن التي يرغبون مزاولتها مستقبلا.	235
(39)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب أهدافهم المستقبلية و اعتبار التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا.	236
(40)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين الهدف المستقبلي للتلاميذ المبحوثين و اعتبار التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا.	238
(41)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب اعتبار التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا، و كون الاختيار صائب.	238
(42)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالمستقبل المهني للتخصص الدراسي المرغوب و اعتباره اختيار صائب.	240
(43)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التشاور مع الأولياء.	241
(44)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير الأولياء على الاختيار الدراسي.	243
(45)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير أشخاص آخرين على اختياراتهم الدراسية.	244

(46)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب هوية الأشخاص المؤثرين.	245
(47)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الأشخاص المؤثرين و أسلوب التأثير المعتمد من طرفهم.	246
(48)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين هوية الشخص المؤثر و أسلوب التأثير المعتمد.	247
(49)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب صاحب القرار النهائي في موضوع الاختيار الدراسي.	247
(50)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير الأولياء و مصدر القرار النهائي في الاختيار الدراسي.	248
(51)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين تأثير الأولياء و متخذ القرار النهائي بشأن الاختيار الدراسي.	249
(52)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و السمة الدراسية.	251
(53)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و السمة الدراسية التي يحملها المبحوث عنه.	253
(54)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و سمة المكانة الاجتماعية.	254
(55)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و سمة المكانة الاجتماعية.	255
(56)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و سمة العمل.	256
(57)	التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و سمة العمل.	257
(58)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الجنس و التخصص الدراسي المرغوب.	258
(59)	التحليل الإحصائي لتأثير الجنس على الاختيار الدراسي.	259
(60)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي للأب و التخصص الدراسي المرغوب.	260

(61)	التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للأب على الاختيار الدراسي.	262
(62)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي للأم و التخصص الدراسي المرغوب.	263
(63)	التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للأم على الاختيار الدراسي .	265
(64)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب النشاط المهني الممارس من طرف الأب و التخصص الدراسي المرغوب.	266
(65)	التحليل الإحصائي لتأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأب على الاختيار الدراسي .	268
(66)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب النشاط المهني الممارس من طرف الأم و التخصص الدراسي المرغوب.	269
(67)	التحليل الإحصائي لتأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأم على الاختيار الدراسي .	271
(68)	توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى الاجتماعي للعائلة و التخصص الدراسي المرغوب.	271
(69)	التحليل الإحصائي لتأثير المستوى الاجتماعي للعائلة على الاختيار الدراسي. .	273

قائمـــــــــــــــة الأشكـــــــــال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	التفاعل بين احتياجات الفرد و احتياجات المجتمع.	103
(02)	مخطط يوضح مراحل الاختيار عند تيدمان.	182
(03)	معرفة التلاميذ المبحوثين بالتخصصات الدراسية التي يؤدي إليها الجذع المشترك (آداب، علوم و تكنولوجيا).	195
(04)	التخصصات الدراسية المرغوبة عند التلاميذ المبحوثين.	198
(05)	معرفة التلاميذ المبحوثين بالشروط الدراسية للتخصص الدراسي المرغوب.	202
(06)	معرفة التلاميذ المبحوثين بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب.	203
(07)	مصادر معلومات التلاميذ المبحوثين.	207
(08)	اعتماد التلاميذ المبحوثين على مصادر الاتصال غير الشخصي.	208
(09)	مصادر الاتصال غير الشخصي المعتمدة من طرف التلاميذ المبحوثين.	210
(10)	طبيعة المعلومات الإضافية التي يحتاج فيها التلاميذ المبحوثين.	215
(11)	مدى اهتمام التلاميذ المبحوثين بمواد التخصص الدراسي المرغوب.	217
(12)	تشاور التلاميذ المبحوثين مع أوليائهم.	242
(13)	تأثير الأولياء على الاختيار الدراسي.	244

(14)	هوية الأشخاص المؤثرون على الاختيار الدراسي.	245
(15)	صاحب القرار النهائي في الاختيار الدراسي.	248

مقدمة عامة

تمهيـــــــــــــــــد:

تعد مسألة التخصص في تقسيم الأعمال التي يؤديها الأفراد في المجتمع ، مسألة حيوية ترتبط بحتمية التطور الاجتماعي، و يعتبر التخصص الدراسي من أهم الدعامات الأساسية للتمييز بين هذه الأعمال ، و الوظائف الاجتماعية، فتلبية حاجات المجتمع من فنيين، إداريين، مهندسين و باحثين هي عملية تتم في خضم تعداد التخصصات في كل مستوى دراسي، التي تعدّهم ضمن إطار المجتمع ، و خصائصه المتعددة، وتنمي جوانب شخصيتهم على مستوى الميول ، و الكفاءات المعرفية، و السمات الفيزيولوجية ، النفسية و الاجتماعية، و ذلك بما توفره هذه التخصصات من تكوين مستمر، ما يجعل من المدرسة المسئول الأول عن تحضير الأفراد لسوق العمل، إذ لم يعد ينحصر دورها في التربية و التكوين الفكري، بل أصبحت هي المؤسسة التي تعد هؤلاء الأفراد ليشغلوا وظائف اجتماعية لها وزنها، و إنتاجيتها بما تنقله لهم من خبرات ، و مهارات معرفية عن طريق التعليم، و التوجيه الذي أصبح من العمليات الاجتماعية المتخصصة التي تعنى أساسا بالفرد، فإعداد فرد صالح يقوم بدور فعال في المجتمع، يجب أن يصاحبه توجيه و إرشاد.

و تدعيما لذلك، جاء في تقرير صدر بإشراف إدارة التربية بكاليفرنيا أن:" ما يكتسبه الأطفال من نظرة للمستقبل، و تبصر، و اتجاهات ، و تذوق ، و سلوك، و كذلك السهولة التي يستطيعون بها القيام بمختلف أنواع الأعمال، مما يجعل منهم أعضاء عاملين في المجتمع، كل هذا يتوقف على التوجيه الذي يقدم إليهم"[1].

و قد ظهرت في مجال التوجيه، العديد من الدراسات التي تركزت في بدايتها على التوجيه المهني، لعل من أهمها دراسة دونالد سوبيرD. Super عن" الاختيار المهني "، و التي عرف فيها التوجيه على أنه " عملية مساعدة الفرد على إنماء، و تقبل صورة لذاته متكاملة، و متلائمة بدوره في عالم العمل، و كذلك مساعدته على أن يختار هذه الصورة في العالم الواقع، و أن يحولها إلى حقيقة بحيث له السعادة ، و للمجتمع المنفعة"[2].

---

[1] دونالد مورتانس،شميلور آلن، التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، تر لجنة التعريب و الترجمة بدار الكتاب الجامعي، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط1، 2005، ص16.

[2] حسن الداهري صالح، سيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص12

و نظرا للأهمية التي يتبوؤها التوجيه المدرسي، أصبح يمارس اليوم من قبل أخصائي في المجال يصطلح عليه بـــ" مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني" الذي تمنح له مكانة خاصة ضمن مجال تخصصه، و حرية أوسع في إطار التقصي التربوي، النفسي و الاجتماعي ، باعتماده على أساليب البحث التربوي الملائمة التي توفرها له خدمات التوجيه المختلفة، و المتمثلة فيما حدده إريكسون Eriksson في تسجيل معلومات عن التلاميذ، الإرشاد، و المتابعة النفسية، و الإعلام ؛ ما يمكن المختص من معرفة التلميذ، و مساعدته على معرفة ذاته، في سبيل القيام باختيار دراسي مناسب يقوم على أسس عقلانية، بما يتلاءم و إمكانياته التلميذ الفردية من حيث ميوله، استعداداته المعرفية و خصائصه الجسدية و النفسية و الاجتماعية، من جهة، و إمكانيات المجتمع من حيث التوزيع على مختلف التخصصات التي تعد انعكاسا لخطط التنمية الاقتصادية، من جهة أخرى.

و إدراكا للأهمية الفردية و الاجتماعية للتوجيه المدرسي، و لإرساء قواعد التوجيه الفعال، خصت الجزائر هذه العملية بعدد من المحددات تشمل ما جاء في المادة 68 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، التي تنص على أن "تتولى المراكز المتخصصة المذكورة في المادة 67 أعلاه (المربون، و المعلمون، و مستشارو التوجيه المدرسي و المهني)، عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة، و التكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي بناءا على:

_استعدادات التلاميذ، و قدراتهم، و رغباتهم.

_متطلبات التخطيط الدراسي.

_معطيات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي"[1].

و على ضوء هذه الم قاييس التي وضعها الخطاب التربوي الرسمي، و التي خص بها عملية التوجيه المدرسي، يتجلى بوضوح كيف أن هذه العملية محكومة بالشروط الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية، إذ يتعذر فهمها بمعزل عن السياق العام الذي تتم فيع عمليات إنتاج خطابها.

من هذا المنطلق، تقوم أهمية هذه الدراسة على بيان درجة إسهام دور المختص في هذه العملية" المستشار القائم بالتوجيه المدرسي" في نقل ثقافة التوجيه التي ينص عليها الخطاب التربوي الرسمي إلى التلاميذ عن طريق الإعلام، و ذلك من خلال البحث في ال شروط التي يعتمدها التلاميذ في أفعالهم

[1] ج.ج. د. ش، الجريدة الرسمية، 27يناير2008، العدد 4، ص15.

الخاصة باختيار التخصص الدراسي، خاصة و أن الاختيار الدراسي ه و عملية متشابكة، تساهم في تشكيلها مجموعة من العوامل التي تتحدد علاقتها بالتنظيم الاجتماعي العام بما يشمله من أنساق فرعية (النظم التربوية و الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية)، و هي عملية كذلك لها أبعادها المختلفة، فهي تمس الحاضر و تمتد بأثرها إلى المستقبل.

و تحقيقا لذلك، و رغبة منا في إجراء بحث حول سوسيولوجية فعل الاختيار الدراسي لدى تلميذ التعليم الثانوي، استنادا إلى التيار السيكولوجي العقلي في علم الاجتماع عند فيبر Weber، جرى طرحنا للتساؤل الرئيسي التالي:

كيف يختار تلاميذ التعليم الثانوي تخصصاتهم الدراسية؟

و رفعا لبيانات واقعية في هذا المجال، كانت ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي علي ، بولاية مستغانم، هي مجال هذه الدراسة .

و قد خرج هذا العمل في صورته النهائية متضمنا ثلاثة أقسام شملت الآتي:

- قسم قدمنا فيه الدراسة من حيث: الدراسات المشابهة لها، تساؤلاتها، فرضياتها، أهمية و أهداف الدراسة و مفاهيمها الأساسية، و إجراءاتها المنهجية، و كذا خصائص العينة و أهم الصعوبات التي واجهت إجراءات البحث.
- قسم تناولنا فيه الجانب النظري، و الميداني للدراسة و الذي تضمن ثلاثةفصول جاءت كالآتي:
  - ⇦ التوجيه المدرسي: بحث في المفهوم و الدور الوظيفي.
  - ⇦ التلميذ و مرحلة التعليم الثانوي.
  - ⇦ الاختيار الدراسي، و طرق ممارسته لدى تلاميذ التعليم الثانوي، و هو الفصل الذي احتوى على معطيات العمل الميداني.
- و قسم اختتمنا فيه الدراسة بخاتمة عامة، تناولنا فيها النتائج العامة للدراسة التي ناقشناها في ضوء الفرضيات، مع استنتاج عام.

و نأمل أن نكون قد أنجزنا عملا مفيدا للدراسين، و الممارسين للتوجيه المدرسي و المهني، و العملية التعليمية ككل، و أن نرى ملاحظات الأساتذة حول إكمال النقائص في هذا العمل، و الكمال لله وحده.

1/ الدراسات السابقة :

لأن نقطة البداية الصحيحة في كل بحث، و لكل باحث هي البدء من حيث انتهى الآخرون، فإننا نسعى في هذا المبحث لعرض أهم الدراسات التي أجريت من قبل في مجال التوجيه، رغبة منا في تعميق فكرنا من الناحية النظرية و المنهجية، من جهة، و التعرف على مدى التقارب، و الاختلاف ما بين هذه الدراسات و دراستنا الحالية، و إمكانيات الاستفادة منها، من جهة ثانية.

و في البداية لابد من الإشارة أولا أن بداية الدراسات حول التوجيه كانت مع مطلع القرن العشرين، و قد وصفت هذه البداية بالتركيز على الجانب المهني، حيث كان موضوع الاختيار المهني مصدر اهتمام لدى عدد كبير من علماء النفس الذين تركزت أعمالهم و لسنوات في بحث هذا الموضوع، كان من نتائجها مجموعة من النظريات التي عرفت بـــ"نظريات الاختيار المهني".

و من أبرز المنظرين في هذا المجال:

- **آن رو Ann Roe[1]**: التي بحثت في تأثير أساليب الرعاية الو الدية التي يستخدمها الآباء في إشباع حاجات أبنائهم على الاختيار المهني، و توصلت من خلالها الباحثة إلى أن خبرات الطفولة المبكرة الناتجة عن أسلوب الرعاية الوالدية في إشباع حاجات الطفل عنصر مهم في توجيه ميول ، و اهتمامات الفرد، و تحديد نشاطه المستقبلي، فالأبناء الذين لقوا اهتماما زائدا من أبائهم خلال طفولتهم لا يميلون إلى اختيار المهن الإنسانية و الاجتماعية خوفا من الرفض، و عدم حصولهم على الدلال الذي اعتادوا عليه، و الأبناء الذين لقوا اهتماما مقبولا من أبائهم يميلون نحو المهن الإنسانية و الاجتماعية. كمعلم، طبيب، اختصاصي نفساني أو اجتماعي ...، و الأبناء الذين لم يلقوا اهتماما من الآباء يميلون نحو مهن لا يحتاج فيها للتفاعل مع الأفراد بل مع الآلات ، و أماكن خارج الجدران المغلقة.
- **هولاند Holland[2]**: التي تركزت دراساته في بحث مفهوم الذات المهنية، و من أهم النتائج التي توصل إليها في دراساته هو:

ـــو جود فروق بين توجهات الطلبة المهنية مرجعها ما لديهم من معلومات عن المهن، و عن ذواتهم، و عن الفرص المتوفرة في المجتمع، و التي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية.

---

[1] ينظر، أبو شعيرة خالد محمد، التربية المهنية الفاعلة و معلم الصف، مكتب المجتمع العربي، عمان، ط1، 2008، ص ص (61-63).

[2] ينظر، موتنس دونالد، شمولر ألن، المرجع السابق، ص158.

_الطلبة الذين لاقوا اهتماما بتنظيم معلوماتهم عن المهن، و عن ذواتهم خلال مراحل نموهم، لديهم قدرة أكبر على تحديد اختياراتهم المهنية المستقبلية من أولئك الذين لديهم معلومات بسيطة ، أو غامضة عن المهن، و ذواتهم.

جيزبيرغ Ginsberg: الذي توصل في دراساته إلى أن :

_"الاختيار عملية تنمو خلال فترة زمنية مداها 10 سنوات"[1].

_ الاختيار يظهر لدى الفرد نتيجة المواءمة بين إمكانياته و طموحاته.

_هناك ثلاث فترات للاختيار المهني: فترة الاختيار الخيالي، فترة الاختيار التقريبي، فترة الاختيارا الواقعي.

_ "تؤثر في الاختيار المهني أربعة عوامل هي : التوحد،كمية التعلم ونوعه، العوامل الوجدانية المتضمنة في استجابات الفرد نحو بيئته، قيم الفرد"[2].

دونالد سوبير Donald super[3]: الذي يرى أن:

_الاختيار هو عبارة عن سيرورة تكوين تترجم في صور مهنية، و أن الناس يتغيرون مع الزمن ، و مع الخبرات، و أن التقدم في النمو المهني يحدث من خلال المراحل الآتية :

*مرحلة البلورة من سن 14 إلى 18 سنة، يخطط فيها لهدف مهني أولي.

*مرحلة التحديد من سن18 إلى 21 سنة، يتشكل فيها لدى الفرد الهدف المهني.

*مرحلة التنفيد من 21 سنة إلى 24 سنة، يتدرب خلالها الفرد على العمل ثم ينخرط فيه.

*مرحلة الاستقرار من 24 سنة إلى 35 سنة، يعمل، و يتشكل لدى الفرد الاختيار المهني.

*مرحلة الاندماج من سن 35 سنة فما فوق، يترقى فيها الفرد في عمله.

_"الفرد من خلال اختياره لمهنة معينة، يحدد بصورة واضحة مفهومه لذاته، ولهذا فإن القيام باختيار مهني يعني محاولة لتحسين صورة الذات الحقيقية، أو أحيانا المثالية"[1].

---

[1] حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص129.

[2] ينظر، أحمد الخطيب صالح، الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار الكتاب الجامعي، عين، ط 1، 2007، ص253.

[3] أحمد الخطيب صالح، المرجع نفسه، ص235.

1.1 /عرض للدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات السابقة في موضوع التوجيه المدرسي و المهني، و لكن الملاحظ على هذا الإنتاج الفكري أنه كان في معظمه ذات صبغة نفسية ؛ و سنحاول من جانبنا عرض لأهم الدراسات السابقة في هذا الموضوع في فئات متابينة ما بين ما هو محلي، عربي و أجنبي غربي، و تحقيقا لهذا المسعى جاء عرضنا لهذه الدراسات الميدانية التي بلغ عددها عشرون دراسة : ما بين سبعة دراسات محلية، و ثلاثة دراسات عربية، و عشرة دراسات أجنبية، من منظور نقدي تحليلي، حيث ركزنا على موضوعها، الأساليب المنهجية التي اتبعتها، و أهم نتائجها.

وفيما يلي عرض لها وفقا لتسلسلها التاريخي:

1.1.1/ بالنسبة للدراسات المحلية:

- **دراسة الأعور إسماعيل [2] بعنوان " الإعلام التربوي في مستويات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و التلاميذ: دراسة ميدانية بولاية ورقلة ":** حدد صاحب البحث أهداف دراسته في التعرف على الواقع الحقيقي للإعلام التربوي، و كيف يستجيب التلاميذ لهذا الإعلام، و ما هي رؤية مستشاري التوجيه المدرسي و المهني له؟ و قد اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي، باستخدام تقنية الاستمارة التي تم تطبيقها على عينة مكونة من 600 تلميذا من السنة الأولى ثانوي من الجذعين المشتركين على مستوى كل ثانويات ورقلة ، و 26 مستشارا بالولاية، و خلص صاحب البحث في دراسته هذه التي أجراها في 2004/2003، إلى أن الإعلام التربوي يشهد نوعا من الفاعلية التي تختلف باختلاف الجذع المشترك، و أن إجراءاته تحتاج إلى نوع من الزيادة في العمل، و تطوير الأساليب المستخدمة في تبليغه، و أنه يتخذ طابعا بيداغوجيا مستمرا من خلال وضع برنامج سنوي يتضمن الأهداف المنتظرة منه، و الوسائل اللازمة لتحقيقها.

---

[1] بوسنة محمود، "التوجيه المدرسي و المهني:الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية "، مجلة التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، العدد2، 2004، منشورات مخبر التربية،التكوين،العمل،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية،جامعة الجزائر، ص ص (91-92).

[2] الأعور إسماعيل، "الإعلام التربوي في مستويات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و التلاميذ، دراسة ميدانية بولاية ورقلة"، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي, جامعة ورقلة، 2005/2004.

- **دراسة ابن حميدة سهام [1] بعنوان "علاقة الاختيارات المدرسية و المهنية بمشروع الحياة: دراسة ميدانية على طلاب الجامعة و طلاب التكوين المهني** ": تناولت الدراسة موضوع أبعاد مشروع الحياة لدى طلاب الجامعة و التكوين المهني ، حيث طرحت صاحبة البحث إشكالية: ما هي أبعاد مشروع الحياة لدى طلاب الجامعة ، و التكوين المهني ؟ و افترضت لذلك وجود أبعاد مادية ، و اجتماعية، و شخصية تمثل مشروع الحياة لدى المجموعتين ، واعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي المقارن باستخدام الاستمارة التي تم تطبيقها على عينة مكونة من 220 طالب جامعي من عدد من التخصصات الجامعية، شملت عددا من الكليات بالجزائر هي: كلية العلوم الاقتصادية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، كلية الطب و الصيدلة ، و 184 طالب بمركز التكوين المهني لحسيبة بن بوعلي بالجزائر في التخصصات التالية: ميكانيك سيارات، الحلاقة و الخياطة، الدراسة تم إجراؤها في عام2004، و تم التوصل فيها إلى أن هناك أبعاد توجه مشروع الحياة لدى العينتين تتمثل في ما هو شخصي، مادي و اجتماعي مع وجود اختلاف في ذلك بالنسبة للمجموعتين: طلاب الجامعة ، و طلاب التكوين المهني، حيث تأتي المكتسبات الشخصية في الترتيب الأول بالنسبة لطلاب الجامعة محل البحث، و يليها في المرتبة الثانية المكتسبات المادية ، فالمعرفية، ثم الاجتماعية ، و بعدها تأتي المكتسبات الأسرية ، و في الترتيب الأخير تأتي مكتسبات القوة و السلطة ، في حين تترتب المكتسبات المادية في مقدمة المكتسبات بالنسبة لطلاب التكوين المهني ، لتأتي بعدها المكتسبات المعرفية ثم المكتسبات الاجتماعية ، فالشخصية، فالأسرية، و أخيرا مكتسبات القوة و السلطة ، كما أثبتت الدراسة تأثير متغير الجنس على بعض أبعاد مشروع الحياة لدى العينتين.
- **دراسة بشلاغم يحي [2] بعنوان " دور التوجيه المدرسي و المهني في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب: دراسة حول المشروع المدرسي و المهني".** هدفت الدراسة لمعرفة دور الميول و الرغبات في تحسين الأداء التربوي للتلميذ، اعتمد فيها الباحث على تقنية الاستمارة التي تم تطبيقها على عينة من 348 تلميذا موزعة حسب طبيعة التوجيه: اختياري/ إجباري ، و قد أسفرت نتائج هذه

[1] ابن حميدة سهام ، "علاقة الاختيارات المدرسية و المهنية بمشروع الحياة دراسة ميدانية على طلاب الجامعة و طلاب التكوين المهني "، رسالة ماجستير في علم النفس العمل و التنظيم، جامعة الجزائر،2004/2003.

[2] بشلاغم يحي، دور التوجيه المدرسي و المهني في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب، دراسة حول المشروع المدرسي و المهني، http://www.ejtemay.com/showthread.php, le 11/07/2012 à 16h23

الدراسة إلى تأكيد تأثير الميول نحو المواد الدراسية ، و الاهتمامات على الانجاز الدراسي ، و أهمية عامل الرغبة في اختيار التخصص و علاقته بالانجاز الدراسي ، و أن الرغبة لها أثر بارز على الإنجاز الدراسي للتلميذ.

- **دراسة زروقي توفيق [1]، بعنوان " النظام التربوي في الجزائر : محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي"**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الممارسات الفعلية المنتهجة في عملية التوجيه المدرسي في المدرسة الجزائرية، و قد اعتمد الباحث في ذلك على عينة من 221 تلميذا في السنة الثانية من التعليم الثانوي ببلدية وادي الفضة بولاية الشلف ، و استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستمارة، و توصل الباحث في هذه الدراسة إلى أن التوجيه المدرسي للتلميذ في التعليم الثانوي يعتمد على مقاييس، و محددات الخطاب التربوي، و التي تشمل نتائج الامتحانات ورغبات التلاميذ، و معطيات الخريطة المدرسية، و حاجيات التنمية، هذا و يختلف توجيه التلاميذ في التعليم الثانوي إلى الشعب المختلفة تبعا لاختلاف الحقل الثقافي و السوسيومهني الذي ينتمون إليهما.
- **دراسة برو محمد [2] بعنوان " أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية "**: الدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي ، و هل عملية التوجيه تتم على أساس الرغبة و المبادئ العلمية للتوجيه ، و بمراعاة العوامل العقلية ، و الاجتماعية ، و الاقتصادية؟ اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي ، و المقارن ، مع الاستمارة التي تم تطبيقها على عينة من تلاميذ السنة الثانية ، بلغ عدد مفرداتها 388، و 102 مستشار للتوجيه المدرسي ، و 114 أستاذا، مع استخدام المناشير و القرارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وقد أشارت أهم نتائج دراسته إلى وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين علامة التوجيه و علامة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموجهين عن غير رغبة و ذلك في مختلف التخصصات، و وجود علاقة ارتباطيه قوية بين علامة التوجيه و علامة التحصيل لدى التلاميذ من ثلاثة تخصصات هي : الآداب و فلسفة ، اللغات أجنبية ، رياضيات ، مع انخفاض هذه العلاقة في التخصصات المتبقية و هي: العلوم التجريبية ، تسيير و اقتصاد تقني رياضي، و أن توجيه التلاميذ يتم

[1] زروقي توفيق، النظام التربوي في الجزائر:محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 2008.

[2] برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية :دراسة نظرية ميدانية، دار الأمل للطباعة و النشر، ب ب، ب ط، 2010.

في الغالب حسب رغبتهم، في حين أن الباقي و هم يمثلون الأغلبية يوزعون على مختلف الشعب ، و وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامة التوجيه و علامة التحصيل الدراسي في خمسة تخصصات هي: آداب و فلسفة ، اللغات الأجنبية, العلوم التجريبية ، تسيير و اقتصاد ، تقني رياضي لصالح التلاميذ الموجهين على أساس الرغبة ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات بين المجموعتين، المجموعة الموجهة على أساس الرغبة، و المجموعة الموجهة على أساس عدم الرغبة .

- **دراسة عبايدية أحلام [1] بعنوان " محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين"** : هدفت هذه الدراسة التي أنجزت في 2006/2005، إلى ا لتعرف على المحددات التي تتحكم في الاختيارات المهنية المستقبلية للطلبة الجامعيين، و اتبعت القائمة بالبحث في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستمارة التي تم تطبيقها على عينة من الطلبة الجامعيين من أقسام النهائية لشعبتي علم النفس، و العلوم الطبيعية بجامعة باجي مختار بقسنطينة، و المكونة من 234 مفردة، و توصلت صاحبة البحث إلى أن محددات الاختيار المهني لدى الطلبة المبحوثين تختلف حسب متغير التخصص، الجنس، المكانة الاجتماعية و الاقتصادية للمهنة، و الاتجاهات الوالدية.

- **دراسة حمري محمد [2] بعنوان " ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح و الواقع "**: الدراسة تناولت موضوع واقع عملية التوجيه المدرسي في الجزائر في ظل الإصلاحات التربوية ، وقد اعتمد صاحب البحث في هذه الدراسة التي أنجزها مابين 2011/2010، على المنهج الأنتربولوجي القائم على الملاحظة بالمشاركة التي شملت 22 ثانوية بولاية تلمسان (18 ثانوية حضرية، و 3 شبه حضرية ، و ثانوية واحدة ريفية)، و المنهج المقارن في الجانب الإحصائي الذي شمل إحصائيات حول نسب القبول ، مع استخدام الاستمارة التي تم تطبيقها على 180 تلميذا بإحدى الثانويات "ثانوية اوجليدة بمدينة تلمسان ، وقد تم التوصل إلى أن عملية التوجيه تحدد بنتائج القبول، و التوجيه، و الخريطة المدرسية من جهة، و رغبة التلميذ من جهة أخرى.

---

[1] عبايدية أحلام، "محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين"، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، جامعة باجي مختار، قسنطينة، 2007/2006.

[2] حمري محمد، "ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح و الواقع"، رسالة ماجستير في الأنتربولوجيا، جامعة تلمسان، 2011/ 2012.

2.1.1/بالنسبة للدراسات العربية:

- **دراسة مصطفى الأسعد محمد[1]، بعنوان " التنمية و مسألة التخصص الدراسي في التعليم العالي":** موضوع الدراسة كان يدور حول مسائل تتعلق بقضايا التوجيه المهني عند طلاب الجامعة اللبنانية، و نظرة هؤلاء إلى التخصص الدراسي و العمل المهني، و افترض الباحث بشكل رئيسي في هذه الدراسة أن طلاب الجامعة اللبنانية هم في أغلبهم من زبائن المدرسة الرسمية، و لا تتوفر لديهم مقومات التوجيه المهني الصحيح ، و ينقصهم الوعي الإعلامي عن حاجات الوطن من مختلف الاختصاصات من أجل تنميته الشاملة، يتجنبون الأعمال اليدوية ، و لا ينظرون بإيجابية إلى النظام التربوي و التعليمي، و بهدف التحقق من صدق هذه الفرضية اعتمد الباحث على عينة بلغ عددها 332 طالبا و طالبة من الجامعة اللبنانية في محافظة لبنان الشمالي، شملت كل من كلية الحقوق ، و العلوم السياسية، و الإدارية، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، معهد العلوم الاجتماعية، كلية العلوم، كلية الهندسة ، و معهد الفنون الجميلة و كلية العلوم الاقتصادية و إدارة الأعمال، و استخدم الباحث في ذلك تقنية الاستمارة. و قد أسفرت نتائج هذه الدراسة التي تم تطبيقها في 1988، إلى صحة الفرضية الأساسية ، و التي مفادها : أن طلاب الجامعة اللبنانية هم في أغلبهم من زبائن المدرسة الرسمية، و لا تتوفر عندهم مقومات التوجيه المهني الصحيح، و ينقصهم الوعي الإعلامي عن حاجات الوطن من مختلف الاختصاصات من أجل تنميته الشاملة، يتجنبون الأعمال اليدوية ، و لا ينظرون بإيجابية إلى النظام التربوي و التعليمي.
- **دراسة عبد المجيد الصمادي، [2] أحمد و سامي حميدات صفوان ، بعنوان " اتجاهات المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد":** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد التربوي، و مدى تأثرها بالمتغيرات التالية: الجنس، الفرع، المعدل الدراسي للسنة السابقة، مكان السكن، و الخبرة السابقة في الإرشاد، الدراسة تم إجراؤها في الفترة الممتدة من 2004 إلى 2005، على عينة عشوائية عنقودية ، تكونت من 823 طالبا و

---

[1] مصطفى الأسعد محمد، التنمية و مسألة التخصص الدراسي في التعليم العالي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 1994.

[2] عبد المجيد الصمادي، أحمد و سامي حميدات صفوان، "اتجاهات المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد"، مجلة دمشق، العدد1، المجلد24، 2008 http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/.../02370, le 20/01/2014 à 22h

طالبة من جميع مديريات التربية و التعليم التابعة لمحافظة إربد، تم تطبيق عليهم تقنية الاستمارة، و قد أظهرت نتائج الدراسة:

_ وجود اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد التربوي.

_تأثر اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد بمتغير الفرع و ذلك لصالح الفرع العلمي مقارنة بالفرع المهني و الأدبي، بمكان السكن، إذ تفوق الطلبة من سكان القرى على الطلبة من سكان غير القرى، و الخبرة الإرشادية السابقة لصالح الذين تعرضوا للعملية الإرشادية على الذين لم يتعرضوا لها.

- **دراسة الجراح عبد الناصر [1]، بعنوان " اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي و علاقتها ببعض المتغيرات** ": كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم، و معرفة عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف جنس الطالب ، و مستواه الأكاديمي ، ومكان سكنه، إضافة إلى بحث العلاقة بين المعدل التراكمي للطالب، و اتجاهاته نحو تخصصه ؛ الدراسة تمت في 2007/2006، و شملت 241 طالبا و طالبة ، طبقت عليهم أداة الاستمارة. و تم التوصل إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تخصصهم بشكل عام، و نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، و دور ، و أهمية هذا التخصص في المجتمع، و وجود اتجاهات حيادية نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي ، و نحو الخطة الدراسية، و وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي على اتجاهاتهم، و وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي للطالب و بين اتجاهاته.

3.1.1 / بالنسبة للدراسات الأجنبية:

- **دراسة آسكا كواديو ASKA Kouadio [2]، بعنوان " الرغبات و ممارسة التوجيه، مثال التوجيه في نهاية الثالثة في الكوديفوار"**: حدد الباحث مشكلة بحثه في معرفة المكانة التي تحتلها الرغبة في عملية التوجيه في الكوديفوار بالنسبة لتلاميذ التعليم التقني ، من خلال دراسة مدى التوافق بين

[1] الجراح عبد الناصر" اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي و علاقتها ببعض المتغيرات"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 2، المجلد3، جامعة اليرموك، 2007
http://www.journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2007/Vol3No2.pdf, le 10/11/2013 à 12h06

[2] ASKA Kouadio, « Vœux et pratiques d'orientation, l'exemple de l'orientation en fin de 3me en cote d'ivoire », Spirale revue de recherche en éducation, n°18, 1996.
http://www .spirale-edu-revue.fr/spip.php?article759 , le 20/01/2014 à 22h28

رغبات التلاميذ و بين قرارات التوجيه المدرسي، و قد افترض الباحث عدم التوافق بسبب ارتباط التوجيه بالعرض و الطلب على التكوين، و استخدم صاحب البحث في ذلك المنهج التحليلي بتحليل تقارير التوجيه للسنوات الثلاث: 1991، 1992، 1993 على التوالي، و بطاقات التوجيه الخاصة بالتلاميذ، و توصل الباحث إلى أهم النتائج الآتية :

ـزيادة الطلب على التعليم التقني كل سنة.

ـتميز سنة 1993 بارتفاع معدل الطلب على التعليم التقني الذي بلغ نسبة 62,85 %، مع تميزه بالطلب على التعليم التقني الطويل المدى (41,06 %).

ـتفاوت واضح بين الرغبات المطلوبة، و التوجيهات نحو التعليم التقني خصوصا في سنة 1993، فمن مجموع 18456 طلبا، 1275 فقط تم قبولهم في التعليم التقني، وذلك راجع لعدم تطابق الرغبات مع النتائج الدراسية، و انخفاض عدد المناصب المفتوحة لذلك.

- **دراسة نيقما أندمن جيلبرت NGUEMA ENDAMNE Gilbert[1]، بعنوان " التوجيه المدرسي في نهاية القسم السنة الثالثة للتعليم الثانوي العام في القابون"** : الدراسة اهتمت ببحث ظاهرة التروع القوي لتلاميذ التعليم الثانوي في التوجه نحو الآداب أكثر منه إلى الشعب العلمية، و تحقيقا لذلك اعتمد صاحب البحث على عينة مكونة من 336 تلميذا من السنة الثالثة تم إخضاعهم لإجراء الاستبيان، تم ذلك في الفترة من 1999/ 2000 ، و خلص الباحث في ذلك إلى أن توجيه التلاميذ يخضع لنوعين من الاكراهات:

ـإكراهات مدرسية مرجعها نتائج التلاميذ الدراسية المنخفضة التي تحتم عليهم التوجه نحو التخصصات الأدبية.

ـو اكراهات عائلية تعود إلى تخوف العائلات المحرومة من رسوب أبنائهم في التخصصات العلمية، مما يجعلهم لا يخاطرون، و يوجهونهم في الغالب نحو التخصصات الأدبية رغما أن نتائجهم الدراسية تسمح لهم في الدراسة في التخصصات العلمية، في حين تتميز العائلات الميسورة بتوجيه أبنائها نحوها.

[1] NGUEMA ENDAMNE Gilbert, Orientation scolaire au sortir de la classe de 3eme de l'enseignement secondaire général public au Gabon, thèse de Doctorat en sociologie, université des sciences et technologies de Lille, 2003, http://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/.../, le 20/01/2014 à 21h36

- **دراسة ماكار سيمونMACAIRE Simon، و دينيلاك نيكولاس ديبوا DUBOIS-DUNILAC Nicolas [1]، بعنوان " محددات إعادة توجيه الطلبة : حالة المشروع الدراسي غير المرضي"**: تتميز الدراسة بأنها قامت ببحث العوامل التي تدفع بالطلبة لإعادة التوجيه، و تأثيرات ذلك، و قد أجرى الباحثان دراستهما على عينة مكونة من 6883 طالبا من الحاصلين على البكالوريا دفعة 2004، و استخدما المنهج الوصفي مع الاستمارة كأداة لجمع البيانات ، و توصل الباحثان إلى أهم النتائج التالية:

_مشروع الطالب يمثل العامل الأساسي للتحويل، و إعادة التوجيه بالنسبة للطلبة.

_احتلت الاستجابة السلبية لملفات تسجيل الطلبة المرتبة الأولى في قائمة أسباب تحويل الطلبة، وهذا بنسبة 47%، تلتها اكتشافهم لمؤسسات أو تكوينات أخرى بنسبة 26,5 %، إجراءات التوجيه مثلتها نسبة 21 %، ثم جاءت تكاليف التكوين و الإيواء بنسبة 17%، ثم البعد الجغرافي بنسبة 13 %، و 9% بالنسبة لنتائج البكالوريا.

_يمثل الإناث الفئة الأكثر عرضة للتحويل.

_يمثل طلاب التكنولوجيا من ذوي العائلات المحرومة الفئة الأكثر تخل عن الدراسة.

- **دراسة بومدا جوزيف BOMDA Joseph، و آخرون [2]، بعنوان " التوجيه المدرسي و الدخول إلى سوق العمل في الكاميرون"**: حاول الباحثون في هذه الدراسة التعرف على تأثير التوجيه المدرسي في الدخول إلى سوق العمل، و قد قاموا بإجراء بحثهم على عينة من العمال بلغ عددهم 1356 عاملا من قطاعات مختلفة ، عمومية و خاصة، تم إخضاعهم لإجراء الاستمارة. وتوصلت الدراسة إلى أن :

_ الأولياء كانوا أكثر تأثيرا على توجهات الاختيار لدى 49,1 % من العمال خلال المرحلة الممتدة من الابتدائي إلى الثانوي، في حين مثل تأثير المستشارين فقط نسبة 2% من العمال.

---

[1]DUBOIS-DUNILAC Nicolas, MACAIRE Simon, « Les déterminants de la réorientation des bacheliers lorsque le projet d'études n'est pas satisfait : l'exemple de la région centre », communication présentée lors de colloque RESUP les 8 / 9 juin 2006., http://www .wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index, le 20/01/2014 à 21h13

[2]BOMDA Joseph, et al, « Orientation scolaire et accès au marché du travail : cas de Yaoundé, ROCARE, Bamako », http:// www.rocare.org/grants/2010/grants2010cm2.pdf , le 20/01/2014 à 22h06

ـخلال مرحلة التعليم الثانوي كان العمال هم الفاعل ين الأساسيين في تحديد اختياراتهم، في حين مثل تأثير الأولياء فقط نسبة 9,9 %، 6,8 لذوي الخبرة السابقة، و مثل تأثير مستشار التوجيه فقط 6,8 % من إجمالي العمال، أما الأصدقاء فكان 5,5% .

أظهرت الدراسة كذلك:

ـ وجود علاقة بين المستوى المعرفي للعمال، و معرفتهم بوجود مستشار التوجيه المدرسي:98,5% سبق لهم السماع به، مقابل 48,5% لم يسمعوا به، 40,2 % منهم كانوا من ذوي المستوى الابتدائي.

ـوجود علاقة بين المستوى المعرفي للعمال و اللجوء إلى مستشار التوجيه، فهناك نسبة 38 %من إجمالي العمال أشارت إلى تعاملها معه خلال التمدرس، مقابل 63% لم يتعاملوا معه قط.

ـأكثر التواصل مع المستشار كان بدافع الاختيار، حيث أشار إلى هذا أكثر من نصف العمال ممن سبق لهم التعامل معه خلال تمدرسهم (نسبة 62,2 %)، و أشارت نسبة 26,5 % بدافع طلب معلومات خاصة بالمهن، في حين مثل دوره في مجال التكفل النفسي فقط 3,8 %.

- **دراسة بوقليا ايدو POGLIA Edo، مولو كريستينا MOLO Cristin[1] ، بعنوان "اختيارات الدراسة الجامعية : العلوم الاجتماعية بدلا من العلوم الدقيقة و التقنية: دراسة على الطالبات و الطلبة المبتدئين في المدارس الجامعية العليا "**: هدفت الدراسة للتعرف على العوامل التي تدفع بالشباب لاختيار العلوم الاجتماعية بدلا من العلوم الدقيقة و التقنية، الدراسة تم تطبيقها في الفترة الممتدة ما بين 2003/2002، على عينة من طلبة السنة أولى من جامعات العلوم الاجتماعية في لوزان، و مدارس التقني في زيريش، الذي بلغ عددهم 1804 طالبا، تم تطبيق عليهم الاستمارة.

و قد خلصت الدراسة إلى أن الرغبة في التخصص، و التطلع المهني كان ا من أقوى العوامل المؤثرة على اختيارات كل الطلبة مع وجود فروق حسب متغيري التخصص الدراسي و الجنس.

[1] POGLIA Edo, MOLO Cristina , « Le choix des études universitaires : sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques ?", http://www.p**edo**cs.de/volltexte/.../**pdf**/ , le 20/01/2014 à 21h50.

دراسة معهد بحث (CDEFI)[1] بعنوان " دافعية التلاميذ المهندسين في اختيار دراساتهم": هدفت الدراسة للتعرف على مبررات اختيار تلاميذ الهندسة للالتحاق بهذا التخصص ، و متابعة الدراسة فيه، و كذا العمل كمهندسين مستقبلا، و قد تم افتراض أن اختيار دراسة الهندسة تحدده مجموعة من العوامل ممثلة في : العائلة، التأثيرات الخارجية، الميل، عوامل ذاتية و معلومات عن المهن، الدراسة تمت خلال الفترة الممتدة من 2005/2004، و شملت عينة مكونة من 50% إناث، و 50 % ذكور، موزعة على عدد من التخصصات هي الميكانيك و الإعلام الآلي و الكيمياء و الهندسة المدنية، شملت سبعة دول أوربية هي: فرنسا، ألمانيا، تركيا، فنلندا، بريطانيا و سلوفاكيا و إيطاليا، تم تطبيق عليهم الاستمارة، و أظهرت أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

_يعتبر الأولياء خاصة الأب أكثر الأفراد تأثيرا على اختيار الطلبة لهذا النوع من التعليم .

_يؤثر المختص في التوجيه فقط بنسبة 7% على الاختيار .

_الإعلام عن مهنة مهندس تتم داخل العائلة، و في المحيط القريب، حيث أظهرت الدراسة أن 61 % من إجمالي العينة أكدوا على وجود أحد أفراد عائلتهم يعمل كمهندس.

_يعتبر التربص و الاهتمام بالهندسة، و الدخل و الطموح للحصول على عمل من أكثر العوامل المشجعة لمواصلة الدراسة في هذا التخصص.

_تعتبر المنافسة بين التلاميذ، و نظام الدراسة من أكثر العوامل التي لا تشجع على متابعة الدراسة في هذا التخصص

_نسبة دالة من الطلبة لا يرغبون في امتهان وظيفة مهندس بعد حصولهم على الشهادة.

دراسة وادراقو روامبا كلودين فاليري OUEDRAOGO-ROUAMBA Claudine[2] Valérie، بعنوان " توجهات الاختيار الجامعي ، و التمثلات المهنية لطلبة جامعة وقادوقو ببوركينا فاسو": الدراسة طرحت إشكالية العوامل التي تدفع بالطلبة لاختيار تخصص علم الاجتماع، و قد اختارت الباحثةلذلك عينة مكونة من 250 طالب، وزعت عليهم استمارات، و

[1]CDEFI, « La motivation des élèves ingénieurs dans le choix de leurs études », http://www.cdefi.fr/.../La%20**motivation**%20des%20élèves%20**ingénieurs**.**pdf**, le 10/01/2014 à 22h01.

[2]OUEDRAOGO-ROUAMBA Claudine Valérie, « Choix d'orientation universitaire et représentations professionnelles des étudiants de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso) : le cas des étudiants du département de sociologie » , http://www.cereq.fr/cereq/netdoc68.**pdf** , le 20/01/2014 à 21h58.

توصلت إلى أن دافعية الطلبة لاختيار هذه الشعبة مرجعها أولا كيفية تمثل الطلبة لهذا التخصص، حيث ينظر الطلبة إلى هذا التخصص كونه مرتبط بالمجتمع، و أنه يؤدي إلى تكوين مختص هو رجل الميدان و طبيب المجتمع، و هي الفائدة الاجتماعية التي يحققها لهم، و ثانيا المقابل السوسيو مهني الذي يمكن أن يقدمه تخصص علم الاجتماع للمتخرجين من ناحية أنه يقدم إمكانيات مختلفة للعمل .

- **دراسة إيمان باتريسيا HUMANN Patricia [1]، بعنوان " التوجيه المدرسي المعاش من طرف الشباب و أوليائهم"**: اهتمت الدراسة بفهم كيفية معايشة الشباب ، و أوليائهم لتوجيههم المدرسي، و اعتمد في هذه الدراسة على المقابلات الفردية النصف موجهة مع 23 شاب من أقسام النهائي في الثانوية العامة ، و التقنية، و 22 مقابلة مع أحد أوليائهم، ليكون المجموع 45 مقابلة، منها 41 تمت مابين باريس و تور، و أربع مقابلات تمت في سان دنيس عن طريق الهاتف، و ذلك في جويلية من عام 2009، و توصلت الباحثة إلى أهم النتائج التالية:

_إبداء الشباب عموما سعادتهم بوضعيتهم الحالية، و تفاؤلهم نحو مستقبلهم، ورضاهم بوصولهم لمرحلة الامتحان القراري.

_إدراك الشباب غالبا للتوجيه كمشوار متعدد الأزمات، و الارتدادات.

_ينظر الشباب و أوليائهم إلى التربية الوطنية على أنها لا تلعب الدور المتوقع منها في التوجيه ، ما عدا بعض الاستثناءات في بعض التخصصات.

_ ينظر الشباب و أوليائهم للمعهد ، و الثانوية على أنهما يقومان بمهمتها أحيانا إلى جانب اختيار الشاب، و يقترحان عليهم تخصصات ليس لها علاقة بطلباتهم، و بدون مبرر.

_ اندماج الطلبة في التخصصات الموجهين إليها بعد سنتين أو ثلاثة سنوات من الدراسة فيها ، و اعتبارها كوسيلة للحصول على مهنة حتى ولو عايشوها بصعوبة في البداية.

- **دراسة مركز بحث (URAF[2])، بعنوان " الأولياء و التوجيه المدرسي في الكالفادوس"**: كان هدف الدراسة معرفة الطريقة التي تعايش فيها العائلات توجيه أبنائها المدرسي، و قد اختير لذلك

[1]HUMANN Patricia, L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents, UNAF, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf, le 21/06/2011 à 16h35.
[2]URAF, Parents et orientation scolaire : observation de familles, URAF de midi Pyrénées,2012,

330 عائلة لديها على الأقل طفلا في 11 من عمره من الكالفيدوس، العائلات وجهت إليه ا بطاقات استمارة عن طريق البريد خلال صيف 2011، و تم التوصل إلى أهم النتائج التالية:

_غالبية الأولياء يعتبرون التوجيه الناجح هو قبل كل شيء تحقيق للذات، ومن أجل ذلك فهم يعتمدون على لغة الحوار مع أبنائهم.

_ غالبية الأولياء يتدخلون في عملية التوجيه.

دراسة ستيفان بارتيلينو[1](BERTOLINO Stéphane ، بعنوان " توجهات الاختيار، الدافعية و مشروع طلبة 2011 المسجلين في ليل 1 في2012/2011 ": اهتمت الدراسة التي تمت أون لاين بقياس دافعية الطلبة للتسجيل في السنة أولى ليسانس، و أسباب اختياراتهم، و كذا قياس أثر خدمات التوجيه في توجيه الطلبة، و تحقيقا لذلك استخدم الباحث بطاقات استبيان الكترونية شملت عينة مكونة من 2002 طالبا من طلبة ليل3، في الفترة الممتدة من جويلية إلى أكتوبر 2011 ، و أسفرت هذه الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

_غالبية المبحوثين، و بنسبة 73 % كانت تسجيلاتهم تتوافق مع رغباتهم.

_غالبية المبحوثين، و بنسبة 86% كانت الرغبة في التخصص، و محتوى الدراسة هي مبررات اختياراتهم الدراسية، في حين مثلت نسبة 28 % من المسجلين في اللسانس أولئك الذين سجلوا بالخطأ بسبب عدم تمكنهم التسجيل في المادة التي يرغبون فيها، و نسبة بلغت 17 % أشارت إلى معاودتهم التسجيل في السنة المقبلة.

_ أكثر من نصف الطلبة يطمحون في الحصول على شهادة الماستر، في حين أن نسبة 8 % فقط تطمح للدكتوراه.

2.1 /تعقيب على الدراسات السابقة :

تثير عملية المراجعة ، و التقييم لهذه الدراسات عدد ا من التساؤلات منها ما يتعلق بطبيعتها البحثية ، مجالات اهتمامها، الأساليب المنهجية التي اعتمدتها، و كذا النتائج التي توصلت إليها.

---

https://www.unaf.fr/.../**pdf**/Rapport_**Orientation_scolaire**_Haute-Garonne_2011, le 13/06/2013, à 14h00.

[1] BERTOLINO Stéphane, « Choix d'orientation, motivations et projet des bacheliers 2011 inscrits en L1 en 2011-2012 », le bulletin de l'OFIV, n38.2012. http://ofive.unilille3.fr/docs/bulletins/38_**bacheliers**2011.**pdf** , le 01/03/2012 à 09h26

1.2.1/ الطبيعة البحثية للدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسات بتكريس نشاطها البحثي لأحد العلوم، و في هذا الجانب نميز بين تلك التي اندرجت في نطاق علم النفس المعروف بأنه المجال العلمي الذي يسيطر على أغلبية الدراسات التي تتناول موضوع التوجيه المدرسي و المهني خاصة في الجزائر ، و هو ما تعكسه الدراسات المحلية ، حيث مثل الجانب الأكبر منها هذا المجال (5دراسات من مجموع 7)، و بين تلك التي اندرجت في نطاق علم الاجتماع، و كانت الغلبة للدراسات الأجنبية التي اتصفت بمجموعها بهذا المجال البحثي إلى جانب بعض الدراسات المحلية كدراسة زروقي توفيق ، و العربية كدراسة الأسعد مصطفى ، و أخرى في علوم التربية (دراسة برو محمد)، و هناك دراسة واحدة اندرجت ضمن الأنتربولوجيا (دراسة حمري محمد).

اتسم الجانب الأكبر منها بالطابع الفردي الذي شمل تلك البحوث التي أجراها أشخاص بمفردهم ، و على نفقاتهم الخاصة، و قد بلغ عدد هذا النوع من الدراسات 15 دراسة من مجموع الـ20 دراسة سابقة، كانت في غالبيها دراسات محلية ، و عربية، منها ما كان بهدف الحصول على درجة علمية (ماجستير أو دكتوراه)، دراسات أخرى نشرت في مجلات و كتب، و دراسة واحدة أجنبية كانت قد قدمت في مؤتمر (دراسة ماكار Macaire و ديبوا Dubois).

بعدها تأتي الدراسات الجماعية التي بلغ عددها 8 دراسات من مجموع 20، و في هذا الإطار نميز بين نوعين منها، تلك التي أجريت من خلال إتحاد مجموعة من الباحثين ، و عددها 3 دراسات، و بين تلك التي أجريت من خلال مراكز بحثية (بحوث جماعية تحت إشراف مراكز أو معاهد بحثية)، ورغم أهمية هذا النوع من البحوث نظرا لما يتوفر عليه من إمكانيات مادية ، و بشرية، و اتساع نطاق البحث فيه، إلا أنه تميز بضآلته حيث مثل فقط نسبة 25 % من المجموع الكلي للدراسات أي ما يعادل 5 دراسات فقط، و كانت في مجملها أجنبية.

و إذا انتقلنا إلى المجال الزمني، فإننا نسجل أن غالبية الدراسات تميزت بالجدة و الحداثة، حيث تمت في معظمها في فترة الـ2000 فما فوق، الأمر الذي يشير إلى تزايد الاهتمام خلال هذه الفترة بمجال التوجيه خصوصا المدرسي، خاصة بعد تطبيق التوجيه في المنحى التربوي الذي يقوم على إعطاء الاعتبار للتلميذ، و الاعتراف بإمكانياته في اختيار ما يناسبه.

أما من الناحية الجغرافية، فإننا نجد أن النسبة الغالبة من الأبحاث الميدانية كانت قد طبقت في أكثر من منطقة، و منها من طبق في عدد من الدول يتعلق الأمر بدراسة مركز بحث (CDEFI) التي شملت سبعة دول أوربية، في حين طبق بعضها في منطقة واحدة جرى تفضيلها في الأغلب لأنها محل إقامة الباحث، و استهدفت بمجموعها أكثر من مؤسسة تعليمية.

هذا إلى جانب تميز هذه الأبحاث بتمركز غالبيتها في المناطق الحضرية ، ما عدا دراستين حول واقع التوجيه المدرسي في الجزائر، الأولى جرى تطبيقها في منطقة شبه حضرية و بالتحديد ببلدية وادي الفضة لولاية شلف يتعلق الأمر بدراسة زروقي توفيق عن واقع التوجيه المدرسي في الجزائر، و الثانية لحمري محمد جمعت بين المنطقة الحضرية و الشبه الحضرية و الريفية، الأمر الذي يكشف مركزية هذه البحوث بصفة عامة.

2.2.1/مجال اهتمام الدراسات السابقة:

و نعرض في هذا الجانب المجالات التي تم استهدافها من قبل الباحثين، و الموضوعات، و القضايا التي جرى بحثها في مجال التوجيه المدرسي و المهني في هذه الدراسات:

- **مجالات البحث** : اهتم البحث في مجال التوجيه المدرسي و المهني في إطار ما تم حصره من بحوث و دراسات، بدراسة عدد معين من المجالات، فهناك بحوث ركزت على التوجيه، و أخرى اهتمت ببحث الاختيار (الدراسي أو المهني).
- **الموضوعات و القضايا البحثية:** ارتأينا في هذا الجانب اعتماد الهدف الأساسي للدراسة ، و ما تسعى إلى تحقيقه كمعيار ثابت لتصنيف الدراسات التي تم عرضها سابقا بالنظر لميل بعض عناوين الدراسات للتعميم، و التضخيم أحيانا، و من أمثلة ذلك ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح و الواقع، النظام التربوي في الجزائر: محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي.

و في هذا الجانب تنوعت المواضيع البحثية للدراسات ما بين :

_دراسات بحثت في محددات الاختيار، و عددها (8 دراسات).

_دراسات بحثت في مقاييس التوجيه المدرسي، و عددها (دراستان).

_دراسات بحثت في علاقة التوجيه المدرسي بالعمل المهني، و عددها (دراستان).

_دراسات بحثت في معايشة التلاميذ/الأولياء لتوجيه أبنائهم، و عددها (دراستان).

_دراسات بحثت في الاتجاهات، و عددها (دراستان).

_دراسات بحثت في علاقة التوجيه المدرسي بالتحصيل الدراسي، و عددها (دراسة واحدة)

_دراسات بحثت في موضوع الإعلام المدرسي، و عددها (دراسة واحدة).

_دراسات بحثت في تأثير الرغبة على توجيه المتمدرسين ، و عددها (دراستان).

3.2.1 /الأساليب المنهجية المستخدمة :

المنهـــــــــــج: في حديثنا عن المنهج المستخدم في الدراسات السابقة يفيد أن نشير أن الغالبية العظمى منها استخدم باحثوها المنهج الوصفي، و الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، و تحليلها، منها 3 دراسات تميزت باستخدامها إلى جانب المنهج الوصفي ، المنهج المقارن لمقارنة استجابات المبحوثين ، باستثناء دراسات قليلة قام فيها الباحث ون باستخدام مناهج أخرى: دراسة استخدم صاحبها المنهج الأنتربولوجي القائم على متابعة الباحث لعملية التوجيه المدرسي باستمرار، و أخرى المنهج الكيفي الذي قام على توفير بيانات كمية انطلاقا من المقابلة النصف الموجهة.

الأدوات المنهجية: إن جانبا كبيرا من مصداقية أي دراسة تتحدد في ظل الأساليب و الأدوات المنهجية التي تعتمدها في بحث موضوعها ، و تحقيق أهدافها، و الثابت أن الدراسات التي أمامنا ما يلاحظ عليها عموما هو اعتمادها على أداة الاستمارة، و المؤشرات الكمية في استخراج نتائجها، و في هذا السياق نميز بين تلك التي اعتمدت على الاستمارة كأداة بحث أساسية، و اتسمت بهذه الخاصية غالبية الدراسات السابقة الذكر، و أخرى ثانوية يتعلق الأمر بدراسة حمري محمد (رسالة ماجستير) حيث طبق في عمله البحثي الملاحظة بالمشاركة كأداة بحث أساسية، في حين كانت الاستمارة أداة بحث ثانوية، و دراسات تميزت باستخدامها لأدوات بحثية أخرى غير الاستمارة كدراسة باتريسيا إيمان Patricia Humann التي تميزت باستخدامها للمقابلة، و تحليل المضمون التي كانت التقنية البحثية التي اعتمدها آسكا كواديو Aska Kouadio في دراسته عن الرغبات و ممارسة التوجيه.

و نشير في نفس السياق أن من بين الدراسات التي تميزت باستخدامها للاستمارة ، و التي تمثل الجانب الغالب من مجموع الدراسات السابقة، هناك التي اعتمد أصحابها على الاستمارة الالكترونية ، يتعلق

الأمر بدراسة ماركار سيمون MACAIRE Simon و دينيلاك نيكولاس ديبوا DUBOIS-DUNILAC Nicolas ، و تطبيق الاستمارة عن طريق البريد (دراسةURAF).

العينـــــــة: و إذا تجاوزنا الأدوات المنهجية المستخدمة إلى العينة، يمكننا أن نصنف هذه الدراسات عموما من حيث الطبيعة الكيفية للعينة إلى نوعين:

_دراسات تناول عملها الميداني عينة تلاميذ التعليم الثانوي.

_ دراسات تناول الطلبة الجامعيين.

إلى جانب بعض الدراسات التي استهدفت عينات أخرى، و عددها قليل جدا ، ممثلة في دراسة التي تناولت عينة عائلات التلاميذ (دراستي باتريسيا إيمان Patricia Humann وURAF)، و دراسة واحدة تناولت فئة العمال (دراسة بومدا جوزيف BOMDA Joseph و آخرون عن التوجيه المدرسي و الدخول إلى سوق العمل في الكاميرون).

و تلك التي تناولت عينة مستشاري التوجيه المدرسي ، و عددها إثنان (دراسة الأعور و برو)، و تلك التي تناولت عينة الأساتذة و عددها دراسة واحدة (دراسة برو)

أما من حيث الطبيعة الكمية فنميز بين:

_الدراسات التي اكتفت بعينة واحدة، و كانت في غالبيتها .

_الدراسات التي تعدى عملها البحثي العينة الواحدة، و نذكر في هذا الجانب:

دراسة الأعور إسماعيل الذي تناول في دراسته عينتين : التلاميذ و مستشاري التوجيه المدرسي، دراسة برو محمد الذي تنوعت عينته ما بين التلاميذ، مستشاري التوجيه و الأساتذة ، دراسة باتريسيا إيمان Patricia Humann التي تناولت في بحثها إلى جانب عينة التلاميذ، عينة الأولياء .

و اتسمت غالبية الدراسات السابقة بكبر حجم عيناتها الذي فاق الـ100 مفردة (باستثناء دراسة باتريسيا إيمانPatricia Humann التي جاءت عينتها مكونة من 45 مفردة لاستخدامها المقابلة).

أما عن أسلوب تحديد العينة، و سحبها فجاءت في غالبيتها عينة عشوائية ما يتناسب مع طبيعة الأداة، و كانت في معظمها عينات طبقية لتمثيل التخصصات، وكذا فئات الذكور و الإناث.

2.1.4/ نتائج الدراسات السابقة:

سوف لن نتطرق في هذا الجانب إلى ذكر النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ذلك أنه قد سبق لنا ذلك، و لكننا سنكتفي بسرد ما تعكسه هذه النتائج من مؤشرات عامة أمكننا استنتاجها من النتائج، و التي ستفيدنا لاحقا في فهم دراستنا، و على ضوء ذلك يبرز أمامنا ما يلي:

_يقوم التوجيه الدراسي و المهني على: ميول و رغبات المتمدرس (التلميذ، الطالب أو المتربص).

_هناك علاقة بين التوجيه المدرسي و المهني و التحصيل المدرسي للتلميذ، و دافعيته للنجاح .

_ تأثير التوجيه المدرسي على سلوك التلميذ أو الطالب.

_الاتجاه الإيجابي نحو عملية الإرشاد المدرسي من قبل مجتمع المدرسة.

_ضآلة اهتمام التلاميذ بالمختص بالتوجيه المدرسي و المهني حسب نتائج بعض الدراسات، لا سيما دراسة زروقي، و دراسة عبد المجيد الصمادي و آخرون، عن اتجاهات المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد التي أظهرت ترتب المختص في التوجيه في المرتبة الثانية بعد الإرشاد من حيث الاتجاه الإيجابي نحو هذا الأخير، و كذا دراسة بومدا جوزيف BOMDA Joseph و آخرون عن علاقة التوجيه المدرسي بالدخول إلى سوق العمل التي أظهرت أن تأثير مستشار التوجيه شمل فقط نسبة 6,8 % من العمال، وكذا دراسة معهد بحث (CDEFI) التي أظهرت هي أخرى أن مستشار التوجيه يؤثر فقط بنسبة 7% فقط على الاختيار، الأمر الذي يشير إلى أهمية مسعى الدراسة الحالية التي تتركز في أحد جوانبها على الكشف عن مدى فاعلية المختص في التوجيه المدرسي في عملية التوجيه ، من خلال الوقوف على كيفية ممارسة التلاميذ لاختياراتهم الدراسية.

و نخلص من العرض السابق على تأكيد الحقائق التالية التي ستكون موجها لدراستنا الميدانية الحالية :

_أغلب الدراسات السابقة كانت تتناول علاقة التوجيه المدرسي بأبعاد أخرى ، و يبدو ذلك جليا من خلال: التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي، التوجيه المدرسي و الدخول إلى سوق العمل،..

على أن المسألة التي نرى أنها تحتاج إلى وقفة هادئة هي:

هل حقق هذا التوجيه غاياته المحددة؟

انطلاقا من هذا سيكون تناولنا لهذا الموضوع بالتحديد من خلال بحث الطريقة التي يعتمدها التلاميذ في تحديد نوع التخصص الذي يرونه ملائما لهم، من منطلق أن التوجيه المدرسي عملية تهدف

إلى إعلام التلميذ، و مساعدته على توضيح اهتماماته للوصول به إلى القيام بتوجيه ذاتي ، موظفين في ذلك المقاربة السوسيولوجية رغبة في تقديم أفاق أخرى للموضوع.

2/ إشكاليـــــــــــــــــة الدراسة:

يكشف تشريح بناء المدرسة في المجتمع عن تضمنها لعدد من الوظائف الجوهرية التي يتفق المتخصصون في علم الاجتماع، علم النفس و علوم التربية على تصنيفها إلى:

ـــوظيفة تربوية ممثلة في نقلها لثقافة المجتمع ، و ممارستها لعملية الضبط الاجتماعي عن طريق توجيه سلوك الفرد نحو القيم، و الاتجاهات التي يؤكدها المجتمع.

ـــوظيفة تعليمية، و التي تظهر في إكساب الفرد لمهارات التعلم الذاتي المشتملة على القراءة، و الكتابة، و الحساب، و التفكير الموضوعي.

ـــوظيفة اجتماعية، و تظهر هذه الأخيرة في تمكين المجتمع من التقدم عن طريق إعداد أجيال مبدعة ذات شخصية قوية إيجابية.

ـــالوظيفة السوسيواقتصادية، و تظهر في إعداد الفرد لسوق العمل، و تكتسي هذه الوظيفة بالذات أهمية كبرى في الوقت الراهن خاصة مع التقدم العلمي و التقني، حيث أصبحت الفعالية الاجتماعية للمدرسة الحديثة تقاس، فضلا عن مدى قدرتها على إعداد الفرد و تشكيله للقيام بأدوار اجتماعية على أساس ما هو متوقع منه في المجتمع، مدى كفاءتها في توفير قوة عمل متعلمة أسماها سن Sen بـــ" القدرات"، التي تكون قادرة على التكيف مع عصر الإبداع و الابتكار، و كذا المشاركة في التنمية، و اعتبرها الأفضل لتقويم أي انجاز تنموي. و في هذه المسألة تحديدا يقول إميل دوركايم "E. Durkheim إن الإنسان الذي تريد التربية (نظام التعليم) أن تعده ليس هو الإنسان الذي شكلته الطبيعة بل إنه الإنسان الذي يريده المجتمع"[1]، و لعل التساؤل الهام الذي يطرح نفسه في هذا المقام، و يلح في طلب الإجابة عليه هو : من هو هذا الإنسان الذي يريده مجتمع اليوم الذي يتعاظم فيه دور المعرفة في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية؟ و يكفينا أن نقول في هذا المجال أنه: العضو النشط الفعال المتكامل مع المجتمع اجتماعيا يتشرب أهدافه، و ثقافيا يتمثل قيمه، و شخصيا تنسجم تطلعاته مع قدراته، و وظيفيا

[1] حسن صالح الداهري، المرجع السابق، ص9.

باكتسابه للمهارات الفنية التي تمكنه من شغل دوره في المجتمع، و تحقيق في الوقت ذاته توقعات المجتمع من شغله لهذا الدور.

و حتى نفهم هذه الوظائف بصورة أوضح علينا أن نتذكر أن إنجاز المدرسة لها باعتبارها جزءا من البناء الاجتماعي الكلي، لا يتم إلا في إطار تكامل هذه الوظائف فيما بينها، إذ لا وجود لوظيفة واحدة قائمة بذاتها مستقلة عن غيرها من الوظائف، كما أنها تتسق مع غيرها من الوظائف التي تؤديها مؤسسات اجتماعية أخرى من أجل تحقيق الأهداف العامة للمجتمع في إطار التنظيم و التنمية الاجتماعية، خاصة التي تضع الفرد في مكان الصدارة، و تقوم أساسا على ما يستطيع الفرد أن يقوم به، و ما لا يستطيع القيام به.

و يعد التعليم الوسيلة الاجتماعية التي تقود إلى بناء قوى بشرية منتجة تفوق في أهميتها رأس المال و الموارد الطبيعية، و غيرها من العوامل الاقتصادية التي أصبحت أساسية في الاقتصاد الحديث القائم على المعرفة التي كانت و مازالت هدفا متحركا، و حدودها في توسع مستمر.

و الثابت اليوم في الجزائر كما في أغلب دول العالم، وفي سبيل مواجهة تحديات التطور المتلاحق في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، لاسيما في المجال الاقتصادي ، و المعرفي ، و التقني، هو حرصها على تشييد منظومة تربوية متطورة تتوفر فيها الرؤى الصحيحة لقرارات بيداغوجية حاسمة تكرس لأسس الظرفية العالمية التي أبرزت الحاجة إلى إطارات فنية ، و مؤهلات علمية، و مهارات تكون ركيزة التنمية في مجتمع العلم و التقنية . ولا تقتصر هذه الحاجة على الزيادة الكمية في إعداد هذه الموارد في حد ذاتها لأنها لا تكفي كمؤشر على التطور التربوي بل يتعداه إلى ضرورة الاهتمام بها، ذلك "أن كل من التنمية الثقافية و التنمية الاجتماعية تعنى بنوعية حياة المجتمع، و تنطلق في جهودها من ضرورة تحسين الجوانب المادية و المعنوية، و رفع مستوياتها، و ذلك من خلال تهيئة الإنسان، و توجيهه من أجل المساهمة في بناء الحياة النوعية المطلوبة، و تمكينه ماديا و نفسيا من التمتع بثمارها، و هذا يتطلب تنمية شخصية الفرد و عقلنة طريق تفكيره" [1]، و تطرح في هذا المجال تحديدا مسألة نوعية المورد البشري الذي يعتبر ضرورة لبناء و تنمية أي مجتمع لأنه يعتبر متغيرا تحديديا لمقدار طاقة، وجدارة استعداده للخبرات الجديدة، و

[1] فهمي محمد سيف الدين، عن الأسعد مصطفى محمد، المرجع السابق، ص71.

الانفتاح للابتكار و التغيير، و هو ما يسعى التعليم الحديث إلى بلوغه عن طريق تكوين ما أسمته منظمة اليونسكو[1] "بالإنسان الجديد" الذي يفترض أن يتمحور بشكل أساسي في تأهيل :

ـــإنسان فني أو مهني عارف بدوره و أهلا له، و واعي بمسؤولياته اتجاهه، ينتفع به المجتمع.

ـــإنسان راغب في دوره ما يشجعه على الرضي الوظيفي الذي سينعكس بالإيجاب على حسن أدائه له، و هو ما يسهم في إسعاده.

ما يعني وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، و من ثم يجب أن يسبق ذلك بناء اختيار مدرك صحيح، ذلك أن الاختيار هو الطريقة التي يعبر بها الفرد عن دوره، و مكانته في المجتمع.

و إن بداية تحقيق هذه النظرية إنما تنطلق أساسا من معطيات بيداغوجية لا تتم إلا بفضل البرامج التعليمية التي يستعان بها لتبسيط المعلومات ، و توصيلها للتلميذ، و كذا نشاطات الإعلام و التوجيه التي تهدف إلى إكسابه الخبرات المعرفية اللازمة لممارسة هذا الاختيار الصحيح، و لا ريب أن نشير في هذا المقام إلى الأهمية التي تكتسيها خدمات التوجيه في تنفيذ خطط التنمية الاجتماعية، فلقد أصبح التوجيه اليوم ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة التي باتت تقوم على المهام المتخصصة، إذ أصبح من الصعب على إنسان هذا العصر التكيف مع متطلباتها التي تزداد كل يوم كثرة و تنوعا وتعقيدا، و حيال هذا التزايد و التعقيد تظهر تساؤلات حول التوجيه المدرسي و متطلبات التنمية من حيث النوعية، و كذلك الأهداف السوسيوتربوية المعاصرة التي ترمي إليها عملية التوجيه، و التي حددها جاك ديلور Jacques Delors [2] في البعد المستقبلي للتعليم، الذي يرى أنه يعتمد على أربعة أعمدة هي: التعليم للمعرفة، التعليم للعمل، التعليم للعيش مع الآخرين و التعليم لتكن.

و إن التعريفات المختلفة للتوجيه المدرسي تتفق في غالبيتها إن لم نقول بمجموعها على أنه عملية المساعدة و القيادة، و ليس الفرض الذي يقوم من خلالها القائم بالعملية التوجيهية ، و المختص فيها " مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني" الذي يقع على عاتقه الجزء الأكبر من المسؤولية ، بتنمية

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي و المناهج التعليمية: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، 2004، ص39. http://www.infp.edu.dz, le 13/10/014 à 11/04/2014

[2] الجويلي عبد الباقي مها، التربية و المجتمع: الاتجاهات الحديثة في التوظيف الاجتماعي للتربية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط 1، 2002، ص19.

قدرة الاختيار لدى التلميذ أمام تعدد التخصصات الدراسية التي تقود إلى تخصصات مهنية مستقبلا، و التي تفتح أمامه مجالا واسعا بل أوسع للاختيار، و حظوظا أوفر لمتابعة الأكثر ملا ءمة منها لقدراته الفكرية، و حتى الجسمية، و ميول ه، و توجهاته الشخصية. و هو بذلك يهتم أساسا بإنتاج فرد قادر على بلورة أهدافه، و التحكم في مصيره من خلال اختيار تخصص دراسي أنسب، لأن الأفراد كما يقول بارسونزParsons[1]" في ظل الحياة المعاصرة المعقدة لابد لهم من اختيار ملائم".

و الحقيقة أن عملية التوجيه المدرسي تهتم في عمقها بتلك الحلقة الفاصلة بين مرحلة المدرسة، و ما بعد المدرسة، و بتهيئة التلميذ على تدبيرها. و وعيا بهذه الأهمية أولى القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 عناية خاصة بهذا المجال من خلال تخصيص فصله السادس له، و قد ركز هذا القانون في مادته 66 على أنه "يشكل الإرشاد المدرسي ، و الإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية و الجامعية و المهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته، و قدراته، و رغباته، و تطلعاته، و مقتضيات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، و تمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي ، و القيام باختياراته المدرسية و المهنية عن دراية" [2]، كما سعى في المادة 67 إلى تأكيد ما يلي"ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة"[3].

و الواقع أن عملية التوجيه المدرسي تتسم بطابع التطور و الاستمرار تبعا للمراحل الدراسية المختلفة، و احتياجات التلاميذ في كل منها، لاسيما ما يتعلق بالاحتياجات الفردية ، و المرحلة العمرية ، و القدرات، و الميول.

و بخصوص التوجيه في المرحلة الثانوية يزداد التركيز أكثر على إشراك التلميذ في تسيير مستقبله، خاصة و أنها المرحلة التي يتميز خلالها بتطور نضجي على مستوى اختياراته الدراسية و المهنية، ولكن لا تكون تتوافر لديه بعد مقومات التوجيه الصحيح ، ما يعطي للمختص في عملية التوجيه معن ا ملموسا لتدخلاته عبر أدواره المختلفة من إرشاد و إعلام، و توجيه لترسيخ ثقافة الصدق لديه ، من خلال تخصيص مواضيع تتطرق إلى كيفية الاختيار، و كيفية الاستعلام، و وصف مختلف الجوانب المتعلقة

[1] سمارة عزيز، نمر عصام، محاضرات في التوجيه و الإرشاد، دار الفكر، عمان، ط3، 1999، ص146.
[2] ج. ج. ش. د، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص ص (14-15).
[3] ج.ج.ش.د، المرجع نفسه، ص15.

بالتخصصات الدراسية، و بأصناف المهن التي تسوق إليها، باعتباره المسئول الأول عن تحضيرهم للقيام باختيار دراسي معقول.

و من المؤكد أن التوجيه المدرسي عملية لا تعتمد فقط على المختص وحده، إذ يعتبر المحيط العائلي، المدرسي و المحيط الاجتماعي العام مصادر يستمد منها التلميذ قيمه، و خبراته، ما يجعل منه عملية متشابكة، لها أبعادها المختلفة، ذلك أن التلميذ لا يختار مساره التعليمي نتيجة لعامل واحد ، و لكن نتيجة لتفاعل عوامل شتى، بعضها يتصل بشخصية التلميذ ، و تكوينه النفسي، و بعضها الآخر يتصل بالبيئة الاجتماعية، و ما تتضمنه من علاقات اجتماعية مركبة التي تمثل القنوات التي يمر عبرها التأثير الاجتماعي، و تصورات قيمية، ما يجعل من الاختيار الدراسي عملية تحمل في طياتها دلالات اجتماعية هامة، و لا تعني الميل فقط.

و بناءا على هذه الحقيقة المتعلقة بالبناء الاجتماعي الذي ينمو الفرد من خلاله، تطرح أمام هذا المختص مسألة م تابعة التلميذ بحدة ، هذه المتابعة التي أصبحت من أساسيات تقويم الجودة بالمدرسة الحديثة بغية تشكيل لديه نظرة عميقة، و شاملة حول الأفاق الدراسية على المدى القريب، و المهنية على المدى البعيد.

من هنا بدت مسألة إعداد التلميذ لاختيار دراسي مبني على دراسة علمية صحيحة للقدرات و الميول، و المجالات المتاحة للاختيار، و معرفة سوق العمل تؤهله حينها لاختيار الأنسب منها، في حاجة ماسة إلى توجيه جهود خاصة من قبل المختص، الذي تتصدر مهمته " معرفة التلميذ ، و مساعدته على معرفة ذاته" عن طريق إعلام مدرسي منظم، في سبيل الوصول به للقيام بتوجيه ذاتي.

و للكشف عن خصوصية هذا التوجيه الذي يقوم به تلاميذ التعليم الثانوي، و تحديدا تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بسيدي علي التي تم اختيارها مجالا جغرافيا لإجراء البحث الراهن، تطرح مشكلة الدراسة بهذا التحديد التساؤل الرئيسي الذي سيسعى العمل الميداني الذي تم إجراؤه في الثانوية محل البحث لتوفير إجابة محددة له، و يمكن بلورته على النحو الآتي:

كيف يختار تلاميذ التعليم الثانوي تخصصاتهم الدراسية ؟

ولأن الاختيار الدراسي لا يمكن فهمه على أنه ظاهرة منعزلة، تتعلق بذات الفرد و فقط، إذ لابد أن نعالجه في سياق النظم التربوية ، و الاقتصادية، و التأثيرات الاجتماعية ، و الحقائق المتعلقة بالتصورات القيمية التي ينتمي إليها التلميذ، جاء طرحنا للتساؤلات الفرعية التالية:

- هل يملك تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، معلومات واضحة عن التخصصات الدراسية التي يختارونها؟
- هل هناك علاقة إرتباطية بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم، و معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يختارونها ؟
- هل يعتبر العامل الاقتصادي موجها للاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين؟
- هل يعتبر الإطار السوسيو ثقافي عاملا مؤثرا في الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين ؟
- هل تختلف الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين تبعا لمتغير الطبقة الاجتماعية ؟

3/ فرضيات الدراسة :

تعد مرحلة تحديد الفرضيات أحد المراحل الهامة في البحث العلمي لأنها تمد الباحث بالأسئلة اللازمة لجمع بياناته و تحليلها، و تساعده على ترتيبها بشكل علمي.

و تطرح دراستنا بهذا التحديد الفرضيات التالية :

- لا يملك تلاميذ ثانوية عبد الباقي زيان الشعاعي معلومات واضحة عن التخصصات الدراسية التي يختارونها.
- هناك علاقة إرتباطية بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم، و معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يختارونها.
- يعتبر العامل الاقتصادي موجها للاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين .
- يعتبر الإطار السوسيو ثقافي عاملا مؤثرا في الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.
- تختلف الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين تبعا لمتغير الطبقة الاجتماعية.

4/ أهمية الدراسة :

تكسب الدراسة الحالية أهميتها على ضوء عدد من الحقائق التي تنبع من محورين أساسيين، أولهما أكاديمي، و الثاني ميداني تطبيقي محض:

1.4 / الأهمية الأكاديمية: و تتبدى في الجوانب الآتية:

_تكريس فهم أن التوجيه المدرسي كموضوع و نشاط بحثي، أرض مشتركة لاهتمام مختلف العلوم الاجتماعية سواء علم الاجتماع، علم النفس، أو علوم التربية، و كذا الأنتروبولوجيا.

_إعطاء صبغة سوسيولوجية لفعل الاختيار الدراسي الذي تتحدد علاقته با لبناء الاجتماعي: في سياق النظام التربوي، الاقتصادي و التأثيرات الاجتماعية، و الحقائق المتعلقة بالتصورات الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ.

_معرفة التوجيه المدرسي كمجال هام للتنمية الاجتماعية و دور المختص فيها.

_إلقاء الضوء على الدور الحيوي الذي يؤديه المختص في التوجيه كفاعل تربوي اجتماعي، و إعلامي في الوقت ذاته، يحتاجه المجتمع لنقل المعارف و المعلومات للتلاميذ ، و توجيههم للتخصصات المناسبة وفقا لميولاهم، و إمكانياتهم، و متطلبات ال تخصصات ، و شروط النجاح فيه ا، ما يسمح بإنتاج موارد اجتماعية ناجحة قابلة لأن تؤدي أدوارها باستحقاق في المجتمع على المدى البعيد .

_أهمية التعليم الثانوي في البناء العام للأنظمة التربوية في كونه يتوسط التعليم الأساسي ، من جهة، و التعليم العالي، من جهة أخرى، و حساسيته لكونه يوافق مرحلة المراهقة.

2.4 / الأهمية التطبيقية : تتبدى أهمية الجانب التطبيقي في توفير بيانات علمية عن الآتي:

_التعرف على مدى فاعلية المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال توجيه، و ترشيد اختيارات التلاميذ الدراسية.

_بيان دور المجتمع في توجيه اختيارات التلاميذ الدراسية.

إلى جانب ذلك:

_توفير بيانات ميدانية حول نوعية الاختيارات الأكثر جذبا لتلاميذ المرحلة الثانوية.

_التعرف على الحصيلة المعرفية المتوفرة لدى تلاميذ الثانوية عينة البحث حول : التخصص الدراسي ، الذات و عالم المهن, ومدى تحكمهم فيها .

_الكشف عن موجهات الاختيار لدى تلاميذ الثانوية.

_معرفة مدى اندماج تلاميذ المرحلة في سيرورة الاختيار من خلال عدد من المؤشرات الدالة لعل من أهمها أهمية التخصص الدراسي لدى التلميذ، و انتظارا ته منه.

_مدى امتلاك تلاميذ المرحلة لمشروع شخصي و مدى تفتحهم على المستقبل.

5/ أهداف الدراسة:

تتضمن عملية اختيار موضوع البحث الاجتماعي تحديد غاياته، فالباحث الاجتماعي عندما يعالج موضوعا اجتماعيا، و يجعله مشكلة بحثية لا بد أن يضع في حسبانه الأهداف التي يرمي إليها بحثه ليتمكن من ضبط أدواته المنهجية .

و على ضوء مشكلة الدراسة، و مبرراتها يتحدد الهدف الأساسي للدراسة الحالية في الوصول إلى صيغة وصفية تحليلية سوسيولوجية في الفهم التفسيري لفعل الاختيار الدراسي الذي يمارسه تلاميذ التعليم الثانوي (تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي)، هذا الفهم الذي ينطوي على محاولة الكشف عن الشروط الأساسية التي توجد وراء هذا الفعل: هل مرجعها معطيات الخطاب الرسمي للتوجيه الذي يعمل المختص على نقلها للتلاميذ عن طريق الإعلام في سبيل إجراء اختيار دراسي ملائم، أم المجتمع؟، و من ثم نستطيع أن نكتشف "المعنى" المتضمن فيما وراء فعل الاختيار الدراسي.

و في إطار هذا الهدف الأساسي ، تسعى الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف الإجرائية التي تشمل الآتي:

_الوقوف على طبيعة معارف التلاميذ عن التخصصات الدراسية التي يحددونها كخيارات لهم.

_توفير بيانات محددة عن مصادر معلومات تلاميذ التعليم الثانوي.

_ تحديد درجة اهتمام تلاميذ التعليم الثانوي بالمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني كمصدر إعلام و توجيه.

_تحديد مدى حاجة التلاميذ إلى معلومات إضافية عن التخصصات الدراسية.

_ تحديد مدى الاتفاق بين خصائص التلميذ الذاتية من ميول ، و قدرات معرفية ، و خصائص فيزيولوجية و نفسية اجتماعية، و متطلبات النجاح في التخصص الدراسي المحدد للاختيار.

_معرفة عن ما إذا كان التلاميذ المبحوثين يمتلكون مشروع دراسي، و مهني.

_معرفة مدى تأثير العامل الاقتصادي من حيث طبيعة العمل، و الدوافع المهنية على اختيارات التلاميذ المبحوثين.

_الكشف عن مدى تأثير عامل البيئة الاجتماعية على اختيارات تلاميذ التعليم الثانوي على مستوى الأشخاص المؤثرون.

_الكشف عن مدى تأثير التصورات الاجتماعية على اختيارات التلاميذ الدراسية.

_الكشف عن مدى تأثير المستوى الثقافي، و الاجتماعي للأسرة على اختيارات التلاميذ .

و تحقيقا لهذه الأهداف سنتطرق بالتحليل و المناقشة إلى أربعة محاور رئيسية تتضمنها أداة البحث التي تترجم كالآتي:

- **معرفة التلميذ بالتخصص الدراسي المرغوب** : و يشمل هذا الجانب على معلومات التلميذ عن التخصص الدراسي الذي يختاره، من حيث المتطلبات و المنافذ المهنية، مصادر تلك المعلومات، الأهمية التي يشغلها المختص في التوجيه المدرسي لدى التلميذ كصدر معلوماتي، و الحاجة إلى معلومات إضافية.
- **معرفة التلميذ بذاته:** و يتضمن هذا الأخير على معرفة المبحوث بخصائصه الفردية على مستوى الميل، و قدراته المعرفية، و كذا سماتهالشخصية.
- **تطلعات التلميذ التكوينية و المهنية:** و تشمل مساره التعليمي و المهني، و أهدافه المستقبلية.
- **تأثير عامل الهناء السوسيو ثقافي على اختيار التلميذ الدراسي** : و سنناقش في هذا الجانب مدى تأثير الأولياء،ـــ و فاعلون اجتماعيون آخرون سيكشف عنهم البحث، على اختيار التلميذ ، هذا من جهة، و من الجهة الأخرى، تأثير التصورات الاجتماعية.

6/ مفـــــــــــاهيـــــــــم الدراســـــــــــــــــــة:

من بين ما تهدف إليه محاولة تحديد معاني مفاهيم أي دراسة هو أن يكون كل من المرسل و هو الباحث، و المتلقي و هو القارئ على بينة بالمقصود بها، وبما يميزها عن غيرها من مفاهيم ترد فيها.

و في هذه الدراسة يمكن تحديد معاني المفاهيم التي تستخدمها دراستنا الحالية على النحو التالي:

- **التوجيه:** هو عبارة عن "مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع و الشمولية ، و تتضمن داخلها الإرشاد، و هو يركز على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة و المناسبة ، و تنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته، و التعرف على قدراته ، و إمكاناته، و مواجهة مشكلاته ، و اتخاذ قراراته، و تقديم خدمات التوجيه للطلاب بعدة أساليب كالندوات ، و المحاضرات ، و

اللقاءات، و النشرات ، و الصحف ، و اللوحات ، و الإذاعة المدرسية..." [1]، وحديثنا عن التوجيه المدرسي و المهني في هذه الدراسة ينصب على عملية تزويد التلاميذ بمعلومات عن التخصصات الدراسية المتوفرة، متطلباتها البيداغوجية، منافذها المهنية، حتى يكونوا قادرين على تحديد التخصص الدراسي المناسب.

- **المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني** : هو" المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه، و الإرشاد ، و خاصة عملية الإرشاد، و يطلق عليه أحيانا مرشد التوجيه ، أو مرشد الصحة النفسية"[2]، و يفهم في إطار هذه الدراسة على أنه الشخص الحاصل على مؤهل علمي (ليسانس في علم النفس، أو الاجتماع، أو علوم التربية)، تعينه وزارة التربية و التعليم ليمتهن وظيفة مستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مقاطعة تربوية يشرف فيها على ثانوية واحدة ، و أكثر من مؤسسة تربوية للتعليم المتوسط ، و الابتدائي، و يؤدي فيها مجموعة من الأدوار (الإعلام المدرسي، تقييم النتائج ، المتابعة النفسية و الاجتماعية للتلاميذ، و التوجيه)، و يساوي في معناه مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمؤسسات التعليم لولاية مستغانم.
- **التوجه**: و يعرف هذا الأخير على أنه " التمفصل بين صيغة مطلب توجيهي ، و الاستجابة لها من طرف القائم بالإجراء المطلوب منه "[3]، و قد تم استخدام هذا المفهوم ليدل إجرائيا على الطريقة، ما يعني طريقة اختيار نوع التخصص الدراسي.
- **الاختيار**: يعرفه فورنيرForner على أنه " العملية التي تسمح بفهم وحدة ، و تنظيم السلوكات من بداية تحديد الهدف، و المعبر عنها بالاختيار إلى تحقيق الهدف"[4]، و جرى استخدامه في هذه الدراسة للدلالة على عملية تحديد نوع التخصص دراسي في أحد مجالات العلوم (علوم و تكنولوجيا أو آداب) للسنة أولى ثانوي من أجل السنة الثانية من التعليم الثانوي، ما يعني المفاضلة بين هذه

---

[1] خليل سالم رائدة، المدرسة و المجتمع، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2006، ص174.

[2] زهران حامد عبد السلام، التوجيه و الإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998، ص 530.

[3] BERTHET Thierry, GRELET Yvette, Le système d'orientation entre choix individuels et contraintes d'action publique, collection emploi formation, NEF Marseille, 2008, p12.

[4] بوسنة محمود، " التوجيه المدرسي و المهني : الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية" ، مجلة التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، المرجع السابق، ص93.

التخصصات من أجل تفضيل واحد منها أكثر صلاحية، هذا الأخير يعبر عن التخصص الدراسي المرغوب.

- **التخصص** : و يعني سوسيولوجيا " تقسيم العمل أو تقسيم المناطق لجماعة ، أو مجتمع محلي أو مجتمع كبير إلى عدد من الوظائف المتخصصة، و المترابطة"[1]، أما إجرائيا فيعني الشعبة أي أحد فروع الشعب المنتظمة في السنة أولى ثانوي في الجذوع المشتركة (علوم و تكنولوجيا و آداب) ، للدراسة في السنة الثانية، و تشمل:اللغات الأجنبية، آداب وفلسفة، رياضيات، تسيير و اقتصاد، علوم تجريبية و تقني رياضي.
- **التلميذ**: ويعني "الشاب الذي يتلقى تعليم في مؤسسة مدرسية: مدرسة ، معهد، ثانوية "[2]، و نعني به إجرائيا الشخص الذي يدرس في السنة أولى ثانوي لأحد الجذعين: جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا للسنة الدراسية 2015/2014. و يساوي في معناه المتمدرسين بثانوية زيان عبد الباقي الشعاعي، و الثانويات الأخرى بولاية مستغانم.
- **التعليم الثانوي**: و يشير في معناه إلى تلك المرحلة " لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ، و عادة ما يسمى التعليم ما بعد الإلزامي ، ينتقل التلاميذ إليه حسب شروط محددة قانونيا" [3]. و من التعريف السابق يمكننا أن نقدم تعريفا إجرائيا له، على أنه المرحلة التعليمية التي تتوسط التعليم المتوسط و العالي ، تدوم ثلاث سنوات تتوج نهايتها بامتحان البكالوريا ، و تحوي عددا من التخصصات بدأ بالجذعين المشتركين: جذع مشترك آداب ، و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا في السنة الأولى للتفرع عنهما في السنة الثانية التخصصات التالية: آداب و فلسفة ، و لغات أجنبية بالنسبة لجذع مشترك آداب ، و تقني رياضي ، رياضيات، علوم تجريبية و تسيير و اقتصاد بالنسبة للجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.
- **العامل الاقتصادي**: يعرف في علم الاجتماع الماركسي على أنه:

---

[1] عاطف غيث محمد، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 2006، ص431

[2] LABORDERIE Rêne, Lexique de l'éducation, Nathan université, Paris, 1998, p44.

[3] ابن سالم عبد الرحمن، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، عين مليلة، ط3، 2000، 54.

"_علاقات الإنتاج التي تتضمن مختلف أشكال، و وسائل ملكية الإنتاج، و أوضاع الطبقات، و مكانة الزمر الاجتماعية، و حجمها، و دورها في العملية الإنتاجية، طريقة التركيب و التفاعل الطبقي، و أشكال توزيع المنافع المادية.

_قوى الإنتاج و هي مجموع الطاقات المادية و البشرية التي توظف في العملية الإنتاجية"[1].

أما عند ماكس فيبر Max Weber فيعني "المصالح الاقتصادية التي تربط الزمر، و الجماعات في إطار المنفعة، و الفرصة و الدخل"[2].

و يخضع مفهوم العامل الاقتصادي في الدراسة الحالية لمقولات " التطلع المهني، الدوافع المهنية و المستقبل المهني".

- **الطبقة الاجتماعية:** و تعني في الاصطلاح السوسيولوجي " نمط جماعة تقوم على مجموعة من الخصائص المرتبطة بالمكانة المهنية ، و الاجتماعية للذين يكونوها "[3]، و تعتبر الطبقة من المفاهيم الأساسية التي عالجها ماكس فيبر Max Weber و التي أخضعها لمعنى اقتصادي بحث، و اعتبرها حالة من حالات التجمع الإنساني، " حيث تتكثف أعداد من الناس و الزمر كي تتركز جميعها داخل إطار مصلحة اقتصادية خاصة، حيث تكون الرابطة التي تؤلف ما بين هذه الجماعات هي المصالح الاقتصادية"[4].

و يستخدم مفهوم الطبقة الاجتماعية في الدراسة الراهنة، للدلالة على الجماعة التي ينتمي إليها التلاميذ المبحوثين، و التي تتحدد على أساس المستوى التعليمي للأولياء ، و النشاط المهني الممارس من طرفهم، و المستوى الاجتماعي.

7/ الإجراءات المنهجية للدراسة:

تعتمد كل دراسة ميدانية على تصميم منهجي يحدد طريقة عملها الحقلي، مرتكزاته و أساليبه.

---

[1] قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع: دراسة تحليلية نقدية,دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 1979، ص ص (146-147).

[2] قباري محمد إسماعيل، المرجع نفسه، ص 390.

[3] FERREOL Gilles et al, Dictionnaire de sociologie, Armand colin, paris, 3me éd, 1991, p19.

[4] قباري محمد إسماعيل، المرجع السابق، ص 391.

و التصميم المنهجي هو سلسلة من الإجراءات المضبوطة، و المتكاملة، تتضمن تحديد المنهج الذي اعتبره ديكارت Descartes في خطابه عن المنهج على أنه" الأسلوب المنطقي، و التحليلي في تفكيك الأفكار المعقدة، و البسيطة" [1]، و اختيار الوسائل الملائمة، و كذا انتقاء العينة الممثلة.

و الدراسة التي نقدمها واحدة من الدراسات الميدانية التي استفادت من هذه الوسائل المنهجية التي تميزت بالآتي:

1.7/ منـــــــهـــــــــج الدراســـــة :

يتحدد منهج أي دراسة بطبيعة، و أبعاد موضوعها؛ و أخذا بذلك تنتمي دراستنا الحالية إلى:

الدراسات الوصفية: التي خصها توماس Thomas[2] بهدفين اثنين :

_توصيف المشكلة، و يقصد به أن يقوم الباحث بالتوصيف الشامل لجميع العوامل المتعلقة بالمشكلة.

_القيام بإجراء المسح الميداني لجمع البيانات، و المعلومات، و استخلاص النتائج، و اقتراح الحلول المناسبة، و تحديد العلاقات، و مستوى التأثير، و التأثر، و إجراء المقارنات اللازمة.

و توصيفنا للظاهرة موضوع البحث يشمل التعرف على حقيقة ما يجري في أرض الواقع في مجال الشروط التي تتحكم في فعل الاختيار الدراسي لدى تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، و إعطاء الوصف الكامل لذلك.

الدراسات الإستنتاجية : التي تعمل على تحليل، و دراسة البيانات، و المعلومات التي تم جمعها، و معالجتها بالأساليب الإحصائية بهدف التوصل إلى استنتاجات دقيقة .

و نتبع لذلك المنهج الوصفي الذي يعرف على أنه" الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، و أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة ، و أثارها، و العلاقات التي تتصل بها، و تفسيرها، و كشف الجوانب التي تحكمها"[3]، و استخدامنا لهذا المنهج كان بهدف تقرير حقائق قائمة عن الظاهرة محل الدراسة (الاختيار

[1] DORTIER Jean-François, Le dictionnaire des sciences humaines, éd DELTA ,Beyrouth,2007, p554.

[2] عثمان يوسف ردينة، أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية، دار المناهج، عمان، ط1، 2005، ص101.

[3] خاطر مصطفى أحمد و آخرون، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب ط، 2001، ص276.

الدراسي)، و وصفها وصفا دقيقا، و تشخيصها، و إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، و جمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها، و تحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ المتصلة بها.

كما استعانت الدراسة بالمنهج المسحي الذي يعتبر أحد المناهج الرئيسية التي تستخدم في البحوث الاجتماعية لوصف الظاهرة المدروسة، و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عنها، و تحليلها، و إخضاعها للدراسة الدقيقة؛ و يعرف منهج المسح الاجتماعي بأنه الدراسة العلمية لظروف المجتمع، و حاجاته بقصد تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي" [1]، و قد تجلى استخدامنا لهذا المنهج بإجراء مسح اجتماعي شامل لكل التلاميذ المتمدرسين بالسنة أولى ثانوي بالثانوية محل البحث (ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بسيدي علي)، و سوف نعرض فيما بعد لإجراءات المسح، و اختيار العينة.

2.7/ الأدوات المنهجية للدراسة :

تشكل أدوات البحث العلمي الوسائل التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات، و المعلومات ضمن استخدامه لمنهج أو مناهج معينة، و لقد أملت طبيعة بحثنا هذا اختيار أدوات تخلو من المعوقات البحثية ما دفعنا إلى استخدام:

1.2.7/ الاستمارة :

و تأخذ الاستمارة عدة أسماء مثل الاستبيان، الإستبار و الاستقصاء، و تعتبر هذه الأخيرة من أساليب البحث الأساسية الشائعة الاستعمال في العلوم الاجتماعية، و الإنسانية على حد سواء ، بغية الوصول إلى معلومات دقيقة.

و تعرف الاستمارة في لغة البحث العلمي على أنها " تلك القائمة من الأسئلة التي يحضرها الباحث بعناية في تعبيرها عن موضوع البحث في إطار الخطة الموضوعة ، لتقدم إلى المبحوث من أجل الحصول على إجابات تتضمن المعلومات، و البيانات المطلوبة لتوضيح الظاهرة المدروسة، و تعريفها من جوانبها المختلفة"[2].

و لقد شكلت الاستمارة أداة أساسية في الدراسة الحالية، و قد جرى استخدامنا لها بالمقابلة (أي الاستمارة بالمقابلة) ضمانا لملئها من طرف المبحوث نفسه، و ملئها بكاملها، و تجنبا لتلفها.

و حتى تنجح الاستمارة كان يجب أن تكون ترجمة دقيقة لأهداف، وتساؤلات الدراسة.

---

[1] خاطر مصطفى أحمد و آخرون، المرجع نفسه، ص279

[2] بن مرسلي أحمد، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2, 2005، ص220.

و قد مرت مراحل بناء هذه الاستمارة بعدد من الخطوات :

_الاطلاع على المناشير الوزارية الخاصة بإجراءات التوجيه المدرسي.

_ تحليل نتائج الزيارات التمهيدية لعدد من ثانويات ولاية مستغانم• .

_الإطلاع على بعض الاستمارات التي استخدمتها الدراسات السابقة ، و بالذات بعض الأسئلة التي تضمنتها استماراتها، و نخص بالذكر استمارات دراسات كل من برو محمد، و مصطفى الأسعد ، و دراسة مركز بحث URAF، و استبيان الميول و الاهتمامات الموجه لتلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي.

و في خطوة ثانية، قمنا ببناء هيكل الاستمارة، و صياغة أسئلتها مع الوضع في الاعتبار أهداف البحث و تساؤلاته، و الفرضيات التي يسعى التثبت منها، و نتائج الزيارات الاستطلاعية، و استمارات الدراسات السابقة.

و على ضوء هذه العناصر جاءت الاستمارة في صيغتها الأولية متضمنة ما يلي:

_**أولا: معلومات عامة عن المبحوث:** و قد دارت هذه المعلومات حول نوع التخصص، الجنس، المستوى التعليمي للمبحوث، عدد سنوات الرسوب، المستوى التعليمي للأب و الأم، النشاط المهني الممارس من طرف الأب و الأم، المستوى الاجتماعي للعائلة.

ثانيا:بيانات تتعلق بالجانب المع لوماتي للمبحوث حول التخصص الدراسي المرغوب: و دارت تساؤلات هذا المحور حول معلومات المبحوث عن التخصص، و ذلك على مستوى متطلبات الدراسة فيه، و المهن التي يؤدي إليها، مصادر الحصول على المعلومات، الأهمية الإعلامية للمختص في التوجيه المدرسي، و الحاجة إلى المعلومات إضافية عن التخصصات الدراسية.

ثالثا: بيانات تتعلق بالجانب الذاتي للمبحوث ما يشمل فهمه لذاته: و دارت تساؤلات هذا المحور حول معرفة التلميذ بميوله، استعداداته المعرفية، و كذا سماته الشخصية.

رابعا: بيانات تتعلق بتطلعات المبحوث التعليمية و المهنية: دارت التساؤلات هنا حول تحديد المبحوث للمشروع الدراسي و المهني المستقبلي، و أهدافه المستقبلية.

•شملت 11 ثانوية بولاية مستغانم، و هي: ثانوية عبد الحميد دار عبيد، ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، ثانوية مهداوي أحمد بسيدي لخضر، ثانوية ابن عروم محمد بن عبد المالك رمضان، ثانوية متعددة الاختصاصات محمد بلهاشمي بحجاج، ثانوية معروف الشارف بفرناكة، ثانوية الإخوة والي بعين النويصي، ثانوية الإخوة عمار باستيدية، ثانوية أوكراف محمد صولامندر، ثانوية إدريس سنوسي بتجديت، ثانوية بوعزة عبد القادر بليكاستور.

خامسا: تتعلق بالتأثيرات الاجتماعية: و دارت تساؤلات هذا المحور حول تأثير الفاعلين الاجتماعيين من المحيط العائلي، المدرسة و المحيط الاجتماعي العام.

ثم عرضت الاستمارة مع أهداف البحث، تساؤلاته و فرضياته على الأستاذ المشرف، و عدد من المحكمين• ، حيث أبديت بعض الملاحظات التي شملت الآتي:

_تعديل بعض الصياغات، و حذف بعض الأسئلة.

_ضرورة الاهتمام بطرح السؤال المفتوح من دون المبالغة في ذلك.

_ إضافة أسئلة يطرح ضمنها تأثير التصورات الاجتماعية، كان هذا رأي الأستاذ المشرف.

و على ضوء هذه الملاحظات، تم إعادة صياغة تساؤلات صحيفة الاستمارة.

و في خطوة ثالثة، و لمعرفة مدى ملائمة هذه الاستمارة للواقع الميداني جرى اختبار أولي لها على عينة استطلاعية بلغ عددها 20مفردة (07 استمارات تم توزيعها على تلاميذ من جذع مشترك آداب، و 13 استمارة تم توزيعها على تلاميذ من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا)، تم اختيارهم بشكل عشوائي من ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي لدائرة سيدي علي.

و قد أسفر الاختبار عن النتائج التالية:

_استغرق تطبيق الاستمارة نحو 20 دقيقة.

_صعوبة بعض الأسئلة من حيث بعض العبارات المستخدمة، يتعلق الأمر بـــ : عبارة "متطلبات التخصص" التي تم استبدالها "بشروط الدراسة في التخصص"، "مصادر الإعلام" تم تعويضها بـــ"مصادر المعلومات"، "القيمة الاجتماعية" تم استبدالها بصيغة "المكانة الاجتماعية".

_عدم قدرة التلاميذ عينة البحث الاستطلاعي الإجابة على غالبية الأسئلة المفتوحة رغم فهمه م لها ، و قد تكرر الأمر مع الغالبية العظمى ، ما استوجب إلغاء بعضها ، و بذلك جاءت الاستمارة متضمنة على ثمانية أسئلة مفتوحة (باستثناء الأسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية).

_عدم جدوى بعض الأسئلة .

•(3) مستشارات التوجيه المدرسي و المهني، و (6) أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية من جامعتي تيارت و مستغانم، من تخصصات مختلفة (علم النفس،علم الاجتماع و الأنتربولوجيا).

و قد أزيلت هذه الصعوبات، ثم أجريت عملية ثبات للاستمارة بإعادة الاختبار، على نفس العينة الاستطلاعية، و قد تبين من ذلك ملائمة الاستمارة، حيث لم يطرح إعادة الاختبار أي مشكلات أخرى، و هو مؤشر يظهر فاعلية الاستمارة، و قدرتها على تحقيق أهداف البحث، و كذا قابليتها للتطبيق الميداني.

و بذلك جاءت الاستمارة في صورتها النهائية•موزعة على أربع مجموعات :

_**المجموعة الأولى**: التي تضمنت البيانات الأولية عن المبحوث.

_**المجموعة الثانية** : و تضمنت بيانات تتعلق بمعلومات التلميذ عن التخصص الدراسي المرغوب.

_**المجموعة الثالثة** : تضمنت بيانات تتعلق بفهم المبحوث لذاته (ميول ه، استعداداته، و سمات شخصيته).

_**المجموعة الرابعة**: و تضمنت بيانات تتعلق بتطلعات المبحوث الدراسية و المهنية.

_**المجموعة الخامسة** : و تتجه لمعرفة تأثير السياق الاجتماعي على اختيار المبحوث (من حيث تأثير الأولياء، و أفراد آخر ين يكشف عنهم البحث، و الاتجاهات الاجتماعية، و في هذا الج انب تم حصر ثلاث ثنائيات بناءا على نتائج الدراسة الاستطلاعية، و هي :

_تخصصات خاصة بالنجباء في مقابل تخصصات خاصة بغير النجباء.

_تخصصات ذات مكانة اجتماعية في مقابل تخصصات لا تتمتع بمكانة في المجتمع.

_تخصصات توفر عمل في مقابل تخصصات لا توفر عمل.

و قد عولجت البيانات إحصائيا باستخدام برنامج S.P.S.S لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للوقوف على متغيرات البحث، و على ضوء الخطة الإحصائية أجريت المعاملات الإحصائية التالية:

_حساب النسب، و التكرارات لجميع متغيرات الدراسة.

_إيجاد معاملات الارتباط بطريقة كرامر (cramer) لوصف نوع العلاقة بين المتغيرات المستقلة و التابعة.

_تحديد الفروق في اختيارات التلاميذ بطريقة كا2 (khi 2).

أما عن أهم نتائج الاختبار الأولي للاستمارة، فقد شملت التالي:

•أنظر الملحق رقم (03).

فيما يتعلق بمعلومات المبحوثين عن التخصص الدراسي المرغوب:

_تكافئ تخصص اللغات الأجنبية من جذع مشترك آداب المرتبة الأولى من حيث الترتيب في قائمة التفضيلات الدراسية مع تخصص الآداب و الفلسفة (4 مفردات اختارت اللغات الأجنبية، و 3 مفردات اختارت الآداب).

_احتل تخصص العلوم التجريبية من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، و البالغ عدد مفرداته 13 مفردة المرتبة الأولى من حيث التفضيل الدراسي (7 مفردات) ، و جاء تخصص تسيير و اقتصاد في المرتبة الثانية (3 مفردات)، و الرياضيات في المرتبة الثالثة (مفردتان)، و ترتب تخصص تقني رياضي في الأخير باختيار مفردة واحدة من مجموع 13.

_الغالبية العظمى من المبحوثين (17 مفردة أي بنسبة 85 %) يعرفون بالتخصص ، في مقابل (3 مفردات لا تعرف بذلك أي بنسبة 15 %).

_الغالبية العظمى (15 مفردة أي بنسبة 75%) لا تعرف بالمنافذ المهنية للتخصص الدراسي المرغوب، في مقابل 25 % من إجمالي المبحوثين (5 مفردات) تعرف بها.

_تحددت مصادر معلومات المبحوثين عن التخصصات بشكل رئيسي في: العائلة، الأصدقاء و الأساتذة.

_الجانب الأكبر من المبحوثين ، و بنسبة 65%، ما يقابل (13 مفردة) لا تعتبر المختص في التوجيه المدرسي مصدرا إعلاميا مهما، و 35 % من إجمالي المبحوثين (7مفردات) يعتبرونه مهما.

_جاءت الحاجة إلى معلومات عن المهن في مقدمة الحاجات المعرفية للمبحوثين عن التخصصات الدراسية و ذلك بنسبة 96% من إجمالي المبحوثين، و 4% بالنسبة للحاجة عن معلومات إضافية عن معاملات المواد.

فيما يتعلق بمعرفة المبحوثين بالذات:

_65% من إجمالي العينة (13 مفردة) لا يهتمون للتخصصات التي اختاروها، في مقابل 35% (7 مفردات) يهتمون للتخصصات التي اختاروها.

_نصف العينة ترى أن اختياراتها تتلاءم و قدراتها المعرفية، و نصف العينة ترى عكس ذلك.

_الجانب الأكبر من المبحوثين ، و بنسبة 85% لا يعلمون إن كانت التخصصات الدراسية التي اختاروها تتلاءم، و خصائصهم الفيزيولوجية و النفسية الاجتماعية، في مقابل 15 % أجابت بلا.

فيما يتعلق بالتطلعات الدراسية و المهنية للمبحوثين:

_60% من إجمالي العينة (12 مفردة) لديه م مشروع مهني، و 40 % (8 مفردات) ليس لديه م مشروع مهني.

_الجانب الأكبر من المبحوثين (80 % أي 16 مفردة)، لم تكن اختياراتهم بدافع الحصول على عمل.

_الجانب الأكبر من المبحوثين(90% ما يقابل 18 مفردة)، ليس لديهم أي معرفة عن المستقبل المهني للتخصص الدراسي المرغوب.

فيما يتعلق بالتأثيرات الاجتماعية:

_جميع المبحوثين و بنسبة 100% كانت اختياراتهم الدراسية من دون التشاور مع الأولياء.

_الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 90 % (18 مفردة) لم يتعرضوا إلى تأثير الأولياء في اختياراتهم الدراسية و 10 % (مفردتان) تعرضوا للتأثير.

_نسبة 80% من إجمالي المبحوثين (16 مفردة) أقرت بتأثير أشخاص آخرين على اختياراتها الدراسية في مقابل 20% (4 مفردات) أقرت بعكس ذلك.

_جاء كل من الأساتذة و الأصدقاء إلى جانب الأقارب في مقدمة الفاعلين الاجتماعيين المؤثرين على اختيارات التلاميذ المبحوثين.

_90% من إجمالي المبحوثين كانت اختياراتهم بناءا على قرار شخصي ، و 10 % كانت بقرار من الأولياء.

_الجانب الأكبر من المبحوثين ، و بنسبة 90% أكدوا على أن اختياراتهم كانت على أساس ما يتمتع به التخصص المرغوب من خصائص دراسية.

_ جميع المبحوثين، و بنسبة 100% نفوا أن تكون اختياراتهم للتخصص لمكانته الاجتماعية.

_10% من إجمالي المبحوثين فقط كانت اختياراتهم على أساس ما يوفره التخصص من مناصب عمل.

2.2.7/ المقابلة المفتوحة أو الحرة :

و هي أداة البحث الثانية التي قمنا باستخدامها كأداة ثانوية. و تعرف المقابلة على أنها " استمارة شفوية، فهي عبارة عن حوار يدور بين الباحث و الشخص الذي تتم مقابلته، يبدأ هذا الحوار بخلق

علاقة وئام بينهما ليضمن الباحث الحد الأدنى من تعاون المستجيب، ثم يشرح الباحث الغرض من المقابلة، و بعد أن يشعر الباحث بأن المستجيب على استعداد للتعاون ، يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقا...ثم يسجل الإجابة بكلمات المستجيب"[1].

و استخدمت هذه التقنية في البحث في مرحلته الاستطلاعية، و شملت عينة المستشارين، التلاميذ، الأولياء الذين كانوا جميعا من الآباء، و الأساتذة.

و عادة ما كان الحوار يبدأ بالحديث عن التوجيه المدرسي كمنطلق للدخول في حوار مباشر حول موضوع البحث.

و قد ساهمت المقابلات التي أجريناه ا مع المستشارين في توفير بيانات حول:

_مفهوم مستشار التوجيه للتوجيه المدرسي.

_المهام التي يقوم فيها في مجال التوجيه المدرسي.

_الأساليب المستعملة في عملية التوجيه المدرسي.

_الصعوبات التي يواجهها و مدى الرضي المهني.

أما المقابلات التي أجريناه ا مع عينة التلاميذ، فقد ساعدتنا في الإلمام بالبيانات التالية:

_التخصصات التي لها أولوية الاختيار، و التخصصات محل النفور.

_معلومات التلميذ عن التخصصات الدراسية، و مصادرها.

_مدى حاجة التلميذ للإعلام المدرسي.

_العناصر التي يعتمدها التلميذ في الاختيار الدراسي.

_نظرة التلميذ للاختيار الدراسي، و كيفية تعامله مع الموضوع.

_علاقة التلميذ بمستشار التوجيه المدرسي.

_غياب دور الأولياء في عملية الاختيار الدراسي.

_إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي.

أما المقابلات التي أجريناها مع بعض الأولياء، أثناء الأبواب المفتوحة، فقد ساهمت في إعطائنا صورة عن مدى:

[1] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم,أساليب البحث العلمي:الأسس النظرية و التطبيق العملي، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط4، 2010، ص177.

ـــوعي الأولياء بالتوجيه المدرسي.

ـــمدى تواصلهم مع المختص في التوجيه المدرسي.

ـــمدى مساعدة الأولياء لأبنائهم في عملية الاختيار، و متابعتهم لهم.

في حين تلخصت البيانات التي وفرتها لنا الحوارات المباشرة التي أجريناها مع بعض الأساتذة، في النظرة السلبية لهؤلاء اتجاه الدور الوظيفي لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

3.3.7/ الملاحظة المباشرة :

كانت هي الأخرى أداة ثانوية إلى جانب المقابلة، و تعتبر الملاحظة أداة هامة من أدوات جمع البيانات، و تعرف بأنها " عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر و المشكلات، الأحداث، و مكوناتها المادية، و البيئية، و متابعة سرها، و اتجاهاتها، و علاقتها بأسلوب علمي منظم، و مخطط، و هادف بقصد التفسير، و تحديد العلاقة بين المتغيرات، و التنبؤ بسلوك الظاهرة، و توجيهها"[1].

و تم توظيف الملاحظة في جوانب البحث التالية:

- **خلال الحصص الإعلامية**: لتوفير بيانات عن محتوى الإعلام الذي يقدمه مستشار التوجيه للتلاميذ، مدى تفاعلهم معه، مدى استيعابهم للمعلومات التي يقدمها لهم المختص في التوجيه.
- **المقابلات مع المختصين في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني** : التي مكنتنا من توفير بيانات عن درجة إقبال التلاميذ على مكتب المختص في التوجيه المدرسي، مدى توفر مكتب المختص على خلية التوثيق و الإعلام، مكان تواجدها، و مدى ثرائها.
- **المقابلات مع التلاميذ** : و مكنتنا من توفير بيانات عن مدى إقبال أو تردد التلاميذ المبحوثين عن الحوار، مدى اهتمامهم بموضوع الاختيار، صدق أجوبتهم.
- **خلال توزيع الاستمارة**: و هو ما ساعدنا على توفير بيانات عن مدى استيعابهم لأسئلتها.

3.7/المقاربة النظرية:

ننطلق في بحث موضوع الدراسة الراهنة من منظور نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر Max Weber، التي تقوم على افتراض أن كل نشاط يقوم به الفرد إنما هو فعلا، حيث يكون لهذا الفعل معنى، و هذا المعنى إنما يرتبط بالمكنون الجوهري للدافعيات التي توجد وراء الفعل، أطلق عليها فيبر

[1] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، المرجع السابق، ص187.

Weber بـــ"موجهات الفعل الاجتماعي"، و يعتبر هذا الأخير من المفاهيم الأساسية التي تناولها عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر Max Weber في كتابه عن نظرية التنظيم الاجتماعي و الاقتصادي، و اعتبر أن أشكال الفعل إنما تتغير طبقا لأشكال هذه الموجهات، و التي صنفها إلى:

_موجهات تستند إلى الوسائل و الغايات.

_موجهات تستند إلى العادات و التقاليد.

_موجهات عاطفية.

_موجهات تستند إلى قيم مطلقة.

و على أساس ذلك، ميز فيبرWeber بين نوعين من المعنى في تنميطه للفعل الاجتماعي:

- **المعنى ذاتي**: و هو المعنى الذي يستنبطه الفرد الفاعل الاجتماعي في موقف مشخص، و يتسم هذا الفعل بكونه فعلا عقليا، يتضمن عملية التفكير، حيث "يختار فيه الفاعلون غاياتهم و وسائل تحقيقها بطريقة محسوبة"[1]، فالأفراد إنما يقومون بأفعالهم وفق أهداف ذاتية محددة، ما يجعله فعلا عقليا موجه نحو هدف، يسميه فيبر بالفعل العقلي الهادف أو العملي.

و بنفس المعنى الذي قصده فيبر سنحاول البحث في المعنى الواقعي لفعل الاختيار الدراسي كما يتجلى للتلاميذ المبحوثين، الفاعلين الاجتماعيين، من خلال البحث في الشروط العلمية الصحيحة التي تجعل من اختياراتهم صائبة أكثر ملامسة لإمكانياتهم.

- **المعنى المثالي**: و هو معنى غير مشخص، غير واقعي، الذي يتأثر بالشروط المجتمعية، و يتسم الفعل الذي يوجهه هذا المعنى، بكونه فعلا اجتماعيا غير عقلي، موجه بالتقليد و المحاكاة ، يطلق عليه فيبر بـ"الفعل الاجتماعي المحاكي"، الذي لا يعدوا أن يكون سلوكا انعكاسيا • لا يتضمن أي عملية تفكير و يتسم بكونه رد فعل محدد عن طريق المحاكاة.

و استنادا إلى هذا الفهم سنحاول البحث في مجموعة الأنماط الاجتماعية المثالية من حيث تأثيرات الأفراد (إذا كان هذا الفعل إنما هو محاكاة لأفعال أفراد آخرين) ، و التصورات الا جتماعية (إذا كان هذا الفعل يتأثر بالاتجاهات السيكولوجية الجمعية) التي تحدد طبيعة فعل الاختيار الدراسي لدى التلاميذ

---

[1] خلف عبد الجواد مصطفى، نظرية علم الاجتماع، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص180.

• لقد ميز فيبر بين مفهوم الفعل الذي يرتبط بالعمليات الذهنية، و هو يعادل الفعل العقلي، و مفهوم السلوك الذي لا يتضمن أي عملية تفكير إنما يحدث بمجرد وجود مثير، و هو يعادل الفعل غير العقلي الموجه بالعاطفة أو التقاليد.

المبحوثين، ذلك أن الفعل الاجتماعي عند فيبر ليس فعلا ذاتيا خالصا إنما هو فعل اجتماعي كذلك، حيث يربط فيبر بين الفعل العقلي و الظروف الذي تحيط به، و بذلك "يذهب فيبر إلى التأكيد على وجود خط واضح يصل أو يربط بين الفعل الاجتماعي ذي المعنى من جهة، و بين رد الفعل الذي يتمثل في السلوك، أو رد الفعل السلوكي، من جهة أخرى"[1].

8/ مجالات الدراسة :

يتناول الحديث عن مجالات الدراسة: المجال المكاني، المجال البشري و المجال الزمني.

1.8/ المجال المكاني :

عادة ما يتم في مثل هذا اللون من الدراسات اختيار عدد من المؤسسات من منطقة واحدة، أو عدد من المناطق المختلفة لأن تكون مجالها المكاني، و لكن و لأن:

_نتائج الدراسة الاستطلاعية أظهرت تماثلا في استجاباتات المبحوثين الذين أجرينا معهم مقابلات مفتوحة (تلاميذ و مستشارين) في مجال: ماذا يختار تلميذ التعليم الثانوي؟ كيف و لماذا يختار ذلك؟

_و رغبة منا في رفع بيانات واقعية، و تصنيفها، و تحليلها، و إخضاعها للدراسة الدقيقة.

_و لما تفرضه مقتضيات العمل البحثي من تواجد دائم بمكان البحث، و لعدم ترك الاستمارة للآخرين لملئها، و عملا بمشورة الأستاذ المشرف.

استقر الرأي على تطبيق البحث بثانوية واحدة.

و خدمة لأغراض البحث العلمية، فقد التزمنا في اختيارنا للثانوية التي ستكون المجال المكاني للبحث ، عاملا أساسيا هو: أن تشتمل على كل التخصصات الدراسية الفرعية في السنة الثانية، اعتبارا أن هناك ثانويات بولاية مستغانم لا تتوفر على تخصص "الرياضيات" باعتباره من التخصصات القليلة الانتشار بسبب نفور التلاميذ منه لأسباب مرجعها صعوبة التخصص لارتكازه على مادة الرياضيات التي تتميز بالتعقيد، حسب مستشاري التوجيه.

و قد التزمنا بهذا العامل، لاستبعاد تأثير البعد الجغرافي على فعل الاختيار لدى التلاميذ عينة البحث، أخذا بنتائج المقابلات التي أجريناها مع عينة من المختصين في عملية التوجيه المدرسي، حيث أقرت بذلك الغالبية العظمى منهم.

[1] قباري محمد إسماعيل، المرجع السابق، ص359.

و قد وقع اختيارنا في البداية على ثلاثة ثانويات بطريقة قصدية لأن تكون المجال المكاني للبحث ، و ذلك لسهولة التنقل إليها، و هي مرتبة كالآتي حسب أولوية الاختيار: (ثانوية بوعزة عبد الحق بلي كاستور، ثانوية إدريس السنوسي بتجديت ، و ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بسيدي علي) ، إلا أنه أثير أمامنا في هذا الإطار جملة من العراقيل:

_فأما بالنسبة للمؤسسة الأولى: فكانت المشكلة ذات طبيعة اتصالية، إذ و واجهتنا صعوبة الوصول إلى المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني الذي حاولنا الاتصال به لأكثر من مرتين دون جدوى.

و أما بالنسبة للمؤسسة الثانية: فكانت على مستوى التطبيق، لعدم إبداء مستشارة التوجيه الرغبة في التعاون معنا، بحجة طول صحيفة استمارة البحث، و كذا صعوبة التعامل مع التلاميذ.

و إزاء ذلك ، و تفاديا للمشكلات التي كان من الممكن أن تهدد سير البحث، و في مقدمتها توفير الوقت، و الجهد، تم تخطي هذه الصعوبات باختيار ثانوية الشيخ عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي لأن تكون المجال المكاني، خاصة و أننا وجدنا فيها تسهيلات أكثر من طرف مستشارة التوجيه للثانوية.

و فيما يلي بعض الخصائص العامة للثانوية•:

تقع ثانوية الشيخ عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي علي لولاية مستغانم.

الثانوية تأسست عام 2001، و افتتحت عام 2002، تبلغ مساحتها الكلية 10150 مترا مربعا، تتوفر على 21 حجرة، 10 مكاتب إدارية، 4 مخابر، مكتبة و قاعة للرياضة، نادي و مرقدين، و سكنيين وظيفيين، إضافة إلى الساحة.

تتميز هذه الثانوية بالنظام الخارجي ، و الداخلي ، و النصف الداخلي، وتقدر طاقتها الإستعابية بـــ 800 تلميذا، يبلغ عدد تلاميذها الكلي للموسم الدراسي الحالي 2015/2014 ، 710 تلميذا و تلميذة موزعة كالآتي :

_211 تلميذا و تلميذة بالنسبة للسنة أولى ثانوي (131جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و 80 تلميذا موجود في جذع مشترك آداب).

•مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني لثانوية الشيخ عبد الباقي بن زيان الشعاعي بدائرة سيدي علي.

_156 تلميذا و تلميذة بالنسبة للسنة ثانية ثانوي (53 تلميذ بالنسبة لتخصص العلوم التجريبية، 23 بالنسبة للتقني الرياضي، 18 بالنسبة لتسيير و اقتصاد، و 7 تلاميذ في تخصص رياضيات، 37 تلميذا في تخصص آداب و فلسفة، و 18 في اللغات الأجنبية).

_343 تلميذا وتلميذة بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي (111 تلميذ في تخصص العلوم التجريبية، و 41 في تخصص تقني رياضي، 40 في تسيير و اقتصاد، و 12 بالنسبة للرياضيات، 107 تلميذا بالنسبة لآداب و فلسفة، و 32 بالنسبة للغات الأجنبية).

أما عدد أساتذتها فيقدر بـــ 52 أستاذا و أستاذة، 36 إداريا ، مستشار للتوجيه المدرسي و مدير.

2.8/ المجال البشري:

و يتضمن جميع العناصر البشرية التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات، و التي تمثلت في التلاميذ عينة البحث، و من غير العينة ممن حاورناهم خلال مرحلة الاستطلاع ، ما يشمل : التلاميذ من بعض الثانويات لولاية مستغانم، و المختصين في التوجية و الإرشاد المدرسي و المهني الذين تم اللجوء إليهم لجمع بيانات عن موضوع البحث و لاستكمالها، بعض أساتذة المرحلة ، و الأولياء الذين كانت مقابلاتنا معهم بهدف الاستكشاف ، و جمع معلومات أكثر عن الموضوع باعتبارهم فاعلين أساسيين كذلك في التوجيه، بحكم أنهم الأكثر اتصالا بالتلاميذ .

كما تدعم البحث ببعض المتخصصين في المجال (بعض الأساتذة الجامعيين) ، الذين لجأنا إليهم من أجل بحث أكثر في جوانب الموضوع محل الدراسة.

3.8/ المجال الزمني:

لقد بدأ العمل الميداني الخاص بهذا البحث منذ حصولنا على الترخيص لذلك من مديرية التربية بتاريخ **15 أكتوبر 2014**، ليتم بعدها –**منذ 20 أكتوبر** 2014– القيام بزيارات تمهيدية لعدد من المؤسسات بلغ عددها 11 ثانوية، كانت البداية مع ثانويتي سيدي علي (ثانوية عبد الحميد دار عبيد، و ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي)، ثم ثانوية مهداوي أحمد بسيدي لخضر، ثانوية ابن عروم محمد ببن عبد المالك رمضان، ثانوية متعددة الاختصاصات محمد بلهاشمي بحجاج، ثانوية معروف الشارف

بفرناكة، ثانوية الإخوة والي بعين النويصي، ثانوية الإخوة عمار باستيدية، ثانوية أوكراف محمد بصلامندر، ثانوية إدريس سنوسي بتجديت، ثانوية بوعزة عبد القادر بليكاستور على التوالي.

الزيارات الميدانية شملت رزنامة الأيام التالية:

ـــالاثنين، الأربعاء و الخميس لتصبح فيما بعد الاثنين، الثلاثاء و الأربعاء.

و قد أستثني يوم الأحد لسبب مرجعه الارتباطات المهنية للقائمة بالبحث ، و الثلاثاء الذي استبدل فيما بعد بيوم الخميس بسبب الاجتماع التنسيقي الذي يعقده مدير مركز التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني مع المستشارين.

قمنا خلال هذه الزيارات بإجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه المدرسي، و التلاميذ من كل مؤسسة تعليمية (الثانويات السابق ذكرها) في سبيل جمع بيانات عن موضوع البحث.

و كذا إجراء الاختبار الأولي للاستمارة بعد إعدادها في صيغتها الأولية، على عدد من التلاميذ الذي بلغ الـــ20 تلميذا وتلميذة من الجذعين، و كان ذلك يومي **27 و 28 جانفي 2015**.

و استمرت هذه الزيارات إلى غاية **28 جانفي 2015**، و قابل هذه الإجراءات **مرحلة البحث الاستطلاعي**.

يلي ذلك **مرحلة إعداد أدوات البحث التي استغرقت الفترة ما بين 5 فيفري 2015، و 10 فيفري من نفس السنة** قمنا خلالها بتعديل استمارة البحث، وفقا لنتائج الاختبار الأولي، و إعادة صياغتها. ليتم بعدها إعادة اختبارها على عينة من المبحوثين (نفس عينة الاختبار الأولي)، و ذلك في يوم **17 من نفس الشهر**.

ثم **مرحلة جمع المادة الميدانية** التي بدأت بتوزيع الاستمارات على المبحوثين، وجمعها، و كان ذلك بتاريخ **الـــ25 فيفري 2015** ، **و 10 مارس 2015**• ، و نشير في هذا السياق أن توزيعها خلال هذه الفترة بالذات كان قصديا باعتبار أنها الفترة التي توافق مرحلة ضبط الاختيار، خاصة بعد تبليغ التلاميذ بنتائج الفصل الأول، ما يسمح لهم بإدراك مدى التوافق بين قدراتهم المعرفية و التخصصات الدراسية.

•استغرق توزيع الاستمارة كل هذه المدة بسبب الإضرابات.

بعد ذلك قمنا بتفريغ المعطيات الميدانية المحصل عليها، و تحليلها و تفسيرها، و استغرق هذا الإجراء البحثي تحديدا الفترة ما بين **17 مارس إلى غاية 07 ماي 2015**.

9/ عينة الدراسة و خصائصها:

تمثلت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى باعتبار السنة أولى من التعليم الثانوي هي مرحلة انتقالية، يمارس فيها التلاميذ فعل الاختيار، شأنها في ذلك شأن السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و حرصا لجعل العينة ممثلة أفضل تمثيل أجرينا مسحا شاملا لعدد تلاميذ هذه المرحلة من التعليم الثانوي بثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي الذي بلغ عددهم 211 تلميذا وتلميذة، و باستبعاد مفردات العينة الاستطلاعية التي طبق عليها الاختبار الأولى للاستمارة، جاءت عينة بحثنا مكونة من 191 مفردة، موزعة كالآتي:

_118تلميذا و تلميذة في جذع مشترك علوم و تكنولوجيا (70 إناث و 48 ذكور).

_73تلميذا و تلميذة في جذع مشترك آداب (54 إناث و 19 ذكور).

و قد شكل هؤلاء الركيزة الأساسية لهذه الدراسة الميدانية ، و بذلك جاءت عينة البحث قصدية باستخدام المسح الاجتماعي الشامل.

و في حديثنا عن عينة هذه الدراسة سوف نهتم بالأبعاد التالية: نوع التخصص الدراسي للمبحوث، الجنس، السن، المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقديره، عدد سنوات الرسوب، المستوى التعليمي للأب، و الأم، النشاط المهني الممارس من طرف الأب، و الأم، المستوى الاجتماعي للعائلة.

و فيما يلي تقديم لخصائص العينة :

خصائص عينة البحث من حيث التخصص الدراسي الموجه إليه في السنة أولى ثانوي:

الجدول رقم (01):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب طبيعة التخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	%
جذع مشترك علوم و	118	61,8

تكنولوجيا		
جذع مشترك آداب	73	38,2
المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (01) الخاصة بطبيعة التخصص الدراسي للمبحوث الموجه إليه في السنة الأولى، أن غالبية المبحوثين هم من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، و ذلك بنسبة 61,8 % مقابل 38,2 % من إجمالي العينة هم من جذع مشترك آداب، و يفسر هذا التوزيع الكمي للتلاميذ على الجذعين، في غالبيته في ضوء عامل التحجيم الذي يتحكم في عملية التوجيه الأولي للتلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى السنة أولى ثانوي، و المحدد في المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 16 فيفري 2008، وفق النسب التالية :

_جذع مشترك علوم و تكنولوجيا: 60 %.

_جذع مشترك آداب : 40 %.

خصائص عينة البحث من حيث الجنس:

الجدول رقم (02):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب الجنس.

الجنس	العدد	%
ذكر	67	35,1
أنثى	124	64,9
المجموع	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (02)، أن عينة البحث تتميز بكون أن الجانب الأكبر من مفرداتها هم من الإناث (أكثر من نصف العينة)، و ذلك بنسبة 64,9 % ، مقابل 35,1 % للذكور.

و يظهر من الجدول نموا في عدد الإناث المقيدات في هذه المرحلة من التعليم مقارنة بالذكور، و يعبر مؤشر الفجوة بين الجنسين عن الجهود التي بذلت للتوسع في تعليم الإناث، و تحقيق المزيد من العدالة

بين الجنسين، حيث " تقلصت الفجوة بين الأعوام 1970 و 1999 و 2000، تقلصا ملحوظا من 19,6 % إلى 6,4% ، و تحقق الانخفاض على نحو أكثر حدة في حالتي التعليم الابتدائي و الثانوي"[1].

خصائص عينة البحث من حيث السن :

الجدول رقم (03):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب السن.

السن	العدد	%
14	06	3,1
15	76	39,7
16	62	32,5
17	32	16,8
18	11	5,8
19	03	1,6
20	01	0,5
المجموع	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (03) الخاص بسن أفراد العينة، أن الجانب الأكبر من المبحوثين بنسبة تصل إلى 72,2 % من إجمالي العينة يتراوح سنهم ما بين 15 و 16 سنة، و يتوافق هذا السن مع سن الطبيعي للتمدرس في السنة أولى ثانوي، و نسبة 24,7 % من إجمالي المبحوثين تجاوز سنهم السن الدراسي الطبيعي (هم في سن ما فوق الـ 16 سنة، و تحديدا من 16 إلى 20 سنة)، و يمثل هؤلاء في العموم الفئة التي شهدت إخفاق دراسي، و يوضح هذه الحقيقة نتائج بيانات الجدول رقم (04) الخاص بعدد سنوات الرسوب، و 3,1 % من إجمالي المبحوثين هم في سن الـ 14 سنة، و هو سن يقل عن السن الطبيعي للدراسة في السنة أولى ثانوي، و يمثل هذه النسبة التلاميذ المبحوثين الذين يعمل أحد أوليائهم، أو الاثنان معا في قطاع التعليم، ما يعني التحاقهم بالمدرسة في السن الخامسة من العمر.

خصائص عينة البحث من حيث عدد سنوات الرسوب:

[1] زيتون محيا، التعليم في الوطن العربية في ظل العولمة و ثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2005، ص69.

الجدول رقم (04):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب عدد سنوات الرسوب.

عدد سنوات الرسوب	العدد	%
لا يوجد	145	75,9
مرة واحدة	28	14,7
مرتين فأكثر	18	9,4
المجموع	191	100

تشير بيانات الجدول رقم(04)، أن أكثر من ¾ العينة أي بنسبة 75,9 % من إجمالي المبحوثين لم يسجلوا أي رسوب دراسي، مقابل فقط 24,1 % سجلوا رسوبا خلال تمدرسهم، الجانب الأكبر منهم (14,7 %) كانوا لمرة واحدة، و فقط 9,4 % كانوا لمرتين أو أكثر.

خصائص عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقدير المبحوث نفسه:

الجدول رقم (05):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقدير المبحوث نفسه.

المستوى التعليمي للمبحوث	العدد	%
دون المتوسط	74	38,7
متوسط	55	28,8
جيد	62	32,5
المجموع	191	100

تشير بيانات الجدول رقم (05) الخاصة بتقدير المبحوث لمستواه الدراسي، إلى أن الجانب الأكبر من المبحوثين كانوا من دون المستوى، و ذلك بنسبة تصل إلى 38,7 %، و 32,5 % من إجمالي العينة كانوا من المتفوقين، و نسبة28,8 % من إجمالي المبحوثين كانوا من ذوي المستوى المتوسط.

خصائص عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأب:

الجدول رقم (06):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب	العدد	%
لا يقرأ و لا تكتب	23	12
يقرأ و تكتب	25	13,1
ابتدائي	55	28,8
متوسط	29	15,2
ثانوي	26	13,6
جامعي	33	17,3
المجموع	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (06) الخاص بالمستوى التعليمي للأب، أن الجانب الأكبر من أباء أفراد عينة البحث هم من ذوي المستوى الابتدائي ، و ذلك بنسبة 28,8 %، يلي ذلك أصحاب المستوى الجامعي بنسبة تصل إلى 17,3% من إجمالي عينة البحث، و 15,2 % من إجمالي المبحوثين يعتبر آباؤهم من ذوي المستوى المتوسط، ثم فئة المبحوثين الذين أبائهم من ذوي المستوى الثانوي ، وقد مثلت نسبة 13,6 % .

و 13,1% ممن يلم أبائهم بالقراءة و الكتابة إلماما ضعيفا، و في الأخير يأتي أفراد العينة ممن كان آباؤهم لا يقرؤون و لا يكتبون و ذلك بنسبة 12 %.

خصائص عينة البحث من حيث المستوى التعليمي للأم:

الجدول رقم (07):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي للأم	العدد	%
لا تقرأ و لا تكتب	19	9,9
تقرأ و تكتب	26	13,6

ابتدائي	63	33
متوسط	28	14,7
ثانوي	25	13,1
جامعي	30	15,7
المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (07)، أن الغالبية العظمى من أمهات المبحوثين هن من ذوات المستوى الابتدائي كذلك، و ذلك بنسبة تصل إلى 33%، و 15,7 % من إجمالي المبحوثين تعتبر أمهاتهم من ذوات المستوى الجامعي، و 14,7 % من إجمالي عينة البحث تتميز أمهاتهم بالمستوى المتوسط، يلي ذلك و بفارق صغير نسبة تبلغ 13,6 % من إجمالي العينة هم أبناء الأمهات الملمات بمهارة القراءة و الكتابة إلماما ضعيفا، نسبة مقاربة لذلك تبلغ 13,1 % أمهاتهم من ذوات المستوى الثانوي، في حين لم تتجاوز نسبة أمهات المبحوثين اللواتي لا يقرأن و لا يكتبن نسبة 9,9 % ، و هي نسبة الأقل من بين كل النسب الأخرى ، و هو مؤشر مهم، يدل على ارتفاع معدل التمدرس لدى الإناث الذي يعود بالدرجة الأولى لمجانية التعليم في الجزائر، شموليته و إجبار يته من 6 إلى 16 سنة، و هذا بمقتضى الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية و التكوين .

خصائص عينة البحث من حيث النشاط المهني الممارس من طرف الأب:

الجدول رقم (08):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب النشاط المهني الممارس من طرف الأب.

النشاط المهني للأب	العدد	%
حرفي	28	14,7

فلاح	09	4,7
موظف	88	46,1
عامل حر	13	6,8
بطال	45	23,6
متقاعد	08	4,2
مجموع	191	100

تشير بيانات الجدول رقم (08)، أن النسبة الغالبة لآباء أفراد عينة البحث هم من الموظفين بنسبة46,1 % ، و يلي ذلك الذين لا يمتهنون أي نشاط مهني بنسبة 23,6 %، و الحرفيون بنسبة تصل إلى 14,7 % ، و أصحاب المهن الحرة بنسبة 6,8 % ، ثم الفلاحون بنسبة 4,7 % فقط رغم أن منطقة سيدي علي هي منطقة فلاحية بالدرجة الأولى، و قد مثل المتقاعدون نسبة 4,2 % من إجمالي العينة.

خصائص عينة البحث من حيث النشاط المهني الممارس من طرف الأم:

الجدول رقم (09):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب النشاط المهني الممارس من طرف الأم.

النشاط المهني للأم	العدد	%
لا تعمل	144	75,4
موظفة	25	13,1

عاملة حرة	06	3,1
حرفية	07	3,7
متقاعدة	09	4,7
المجموع	191	100

تشير بيانات الجدول رقم (09)، أن أمهات عينة البحث لا تمارس الغالبية العظمى منهن أي نشاط مهني باستثناء عملهن التقليدي الذي يتحدد في رعاية الأبناء ، و تدبير شؤون البيت وذلك بنسبة 75,4 %، مقابل فقط نسبة 19,9 % من إجمالي العينة (ما يقابل 38 مفردة) يمارسن نشاطا اقتصاديا إلى جانب أعمال البيت العادية، و الجانب الأكبر من هذا النشاط يقع في فئة الوظيف العمومي (13,1 %) ، و في الترتيب الثاني و بفرق كبير تترتب الحرفة (3,7 %)، ثم العمل الحر بفارق صغير (3,1 %). و قد مثلت نسبة4,7 % (9 مفردات) الأمهات اللواتي في مرحلة التقاعد.

خصائص عينة البحث من حيث المستوى الاجتماعي للعائلة:

الجدول رقم (10):

توزيع التلاميذ المبحوثين حسب المستوى الاجتماعي للعائلة.

المستوى الاجتماعي للعائلة	العدد	%
منخفض	63	33
متوسط	110	57,6
مرتفع	18	9,4
المجموع	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (10)، أن أكثر من نصف العينة ينتمي أفرادها إلى عائلات من ذات مستوى اجتماعي متوسط، و ذلك بنسبة 57,6 %، مقابل 33% هم من ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض (عائلات فقيرة محدودة الدخل)، و فقط 9,4 % كانوا من عائلات ميسورة الحال.

10/ صعوبات الدراسة:

على الرغم من أن درجة التعاون مع الجهات الرسمية الممثلة في مديرية التربية، و مدراء الثانويات لولاية مستغانم كانت مقبولة إلى حد كبير (سهولة الحصول على الترخيص، و كذا الترحيب الذي لاقيناه من قبل المدراء) ، إلا أن هذا لا ينفي أنه كانت هناك بعض المعوقات التي واجهت سير هذا البحث، و التي نلخصها في الآتي:

- وضعية المبحوثين، فكون المبحوثين من تلاميذ المدرسة، فهذا يعني انتظامهم الدراسي من 8 صباحا إلى غاية 17سا و 30 د، و هو ما جعلنا نواجه صعوبة الاتصال بهم، و كان ذلك على مستوى إجراء المقابلات، خاصة و أن المقابلة تتطلب وقتا مع المبحوث، ما دفعنا إلى استغلال تواجدهم خارج المؤسسة لمحاورتهم في هذا الموضوع ، و على مستوى توزيع الاستمارات كون الاستمارة هي بالمقابلة، ما يعني توزيعها أثناء حصص الدراسة، فضلا أن ملأها يتطلب قرابة 20 دقيقة على الأقل.
- سلوك اللامبالاة الذي أبداه بعض التلاميذ المبحوثين اتجاه إجراء ملأ الاستمارة ؛ و حول مبررات ذلك كانت نظرة هؤلاء المبحوثين للتوجيه المدرسي والاختيار الدراسي، و تعاملهم معهما، هذا ما أظهرته نتائج الحوار معهم في هذا الشأن، حيث تحددت استجاباتهم اللفظية بطريقة صريحة و مباشرة كالآتي: "حنا مراناش نشوف كاين توجيه": (نحن لا نرى أن هناك توجيه)، "ما يفهمونا يعطونا السندات برك" (عدم الشرح، فقط توزيع للسندات الإعلامية) ، "زعما تخيري و لا لا، ماكنش خدمة": (تختاري أم لا، لا وجود لعمل)... ، و هو الأمر الذي يدل على أن سلوك هؤلاء كان سببه الموضوع الذي تناقشه الاستمارة عبر بنودها، و ليس الاستمارة في حد ذاتها ، و هنا تطرح مسألة مهمة تصلح أن تكون موضوعا لبحث آخر هو التمثل الاجتماعي للتوجيه المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- صعوبة الاتصال ببعض المستشارين لانشغالاتهم المهنية بحكم أنهم يشرفون على مقاطعة تربوية مكونة من ثانوية، و عدد من المتوسطات، و المدارس الابتدائية، ما يتطلب منهم التنقل الدائم ما بين هذه المؤسسات، و هي من عراقيل العمل التي صنفها كل المستشارين الذين حاورناهم.
- عدم تعاون بعض مستشاري التوجيه معنا في مرحلة جمع المادة الميدانية (توزيع الاستمارة) ، رغم أن استجاباتهم القبلية كانت ايجابية، و كانوا قد تحججوا بأحد الأسباب التالية:

_صعوبة التعامل مع تلاميذ المرحلة، حيث وردت على لسانه م عبارات من قبيل " les élèves صعاب بزاف": (تلاميذ صعب الإرضاء).

_ طول صحيفة الاستمارة : " الاستمارة طويلة مانظنش يعمروهالك أنتي ما بنتلكش طويلة؟ "على حد تعبير أحد المستشارات (الاستمارة طويلة، لا أعتقد أنهم سيملؤها لك ألا يظهر لك ذلك).

و رغم أننا لا ننفي ذلك لاسيما فيما يتعلق بالسبب الأول ، ذلك أننا عايشنا ذلك خلال مرحلة الاستطلاع، إلا أننا لمسنا عن طريق الملاحظة المباشرة أسباب أخرى خفية لم تكشف عنها القائمات بعملية التوجيه:

_أولها توزيع الاستمارة يعني عمل إضافي للمستشار.

_ تناول صحيفة الاستمارة لمسائل تتعلق مباشرة بمستشار التوجيه (مسألتي : الإعلام، و أهمية مستشار التوجيه لدى التلميذ)، شكلت في اعتقادنا جوانب حساسة بالنسبة لمستشاري التوجيه، هذا ما دلت عليه الملاحظة، خاصة و أن هناك من طلب الإطلاع على دليل الاستمارة؛ و الحوارات التي أجريناها مع التلاميذ، إذ كان هناك منهم في بعض المؤسسات من طرح مشكلتي الإعلام المدرسي ، و الاتصال بمستشار التوجيه .

- الإضرابات التي حالت دون توزيع استمارة بسبب غياب الغالبية العظمى من التلاميذ ، ما جعلنا ننتظر إلى حين استئناف الدراسة.
- عدم إجابة التلاميذ على غالبية الأسئلة المفتوحة للاستمارة التي كان اعتمادنا عليها لجمع معلومات تزودنا بفهم شامل للموضوع، و ذلك رغم فهمهم لها، هذا ما أسفر عنه الاختبار الأولي، و قد جاءت استجابات المبحوثين في ردهم عليها من قبيل" لا أعلم " ، " ما صبتش شانجاوب" : (لم أجد الجواب)، من هذا المنطلق كان استخدامنا لاستمارة بأسئلة مغلقة في أكثرها .

الفصل الأول:

التوجيه المدرسي: بحث في المفهوم و الدور الوظيفي

تمهيـــــــــــــــــد:

يعبر التوجيه في معناه العام عن مجموع الخدمات التربوية التي تعكس إسهامات المجتمع في مجال التخطيط من أجل التنمية، التي يشكل الفرد بعدها الرئيسي، و هكذا يكون التركيز على هذا الفرد من خلال توجيهه و إرشاده إلى المسلك الدراسي الذي يتناسب مع ميوله، طاقاته و قدراته ، و تحقيقا لتوافقه النفسي، و الاجتماعي، و التربوي، و المهني، و احتياجات المجتمع. و بذلك يمثل التوجيه أحد الدعائم البيداغوجية التي تستهدف نجاح الفرد في عملية التعليم ، و حصوله على وظيفة مهنية يستفيد منها، و يفيد بها المجتمع على المدى البعيد.

و بناءا على ما سبق سيكون لنا أن نتناول في هذا الجانب عددا من النقاط الأساسية بهدف تعميق الرؤية النظرية للبحث، و يفيد في تحليل و تفسير معطياتها الميدانية، و بعبارة أدق يتضمن هذا الفصل مناقشة العناصر التالية :

- التوجيه المدرسي: بحث في المفهوم ضمن قواعد التصور السوسيولوجي.
- دور المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال التوجيه.

1/ التوجيه المدرسي و المهني : بحث في المفهوم ضمن قواعد التصور السوسيولوجي:

سنحاول في هذا السياق مناقشة مفهوم التوجيه المدرسي من جانب سوسيولوجي بحث بما يتناسب و اتجاه الدراسة، حيث يلعب الاتجاه السوسيولوجي دورا مهما في تحديد المدخل النظري لها، و على ضوء ذلك سيتضمن هذا المبحث عرض للجوانب التالية:

- مفهوم التوجيه المدرسي.
- الجوانب التاريخية لنشأة و تطور التوجيه المدرسي في المجتمعات الإنسانية.
- أبعاد الفهم السوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي.
- الأهمية السوسيو تربوية للتوجيه المدرسي.
- التوجيه المدرسي في بنية النظام التربوي الجزائري.

1.1/ مفهوم التوجيه المدرسي:

في تحليلنا لمفهوم التوجيه المدرسي نرى أنه من المهم جدا أن نتطرق أولا إلى تحديد معنى التوجيه عموما باعتباره الإطار العام الذي يوجد ضمنه المفهوم الأساسي: " التوجيه المدرسي"، من جهة، و رغبة منا في تقديم منظور شمولي متكامل سيساعدنا في الوقت ذاته في ضبطه أكثر، من جهة أخرى.

و لأن كل مفهوم يتغذى علميا من سياقين أساسيين هما اللغوي ، و الاصطلاحي، سنبدأ أولا بتحديد معنى التوجيه:

- **في السياق اللغوي**: و يعني بموجبه التوجيه مصدر وجه حسب معجم روبير Robert[1] :

_تحديد الجهات الأصلية لمكان ما.

_قدرة كل فرد في أن يتعين في الزمن، و في المكان.

_ فعل إعطاء وجهة محددة.

_الوضعية، الوضع و الموقع.

و في معجم نور الدين الوسيط [2] تعني كلمة التوجيه :

_الإرسال.

_ التشريف و ذلك بجعل الإنسان وجها بارزا.

_"إثارة الأفكار بهذا الاتجاه ، و دفع الناس بالاقتناع إلى سلوك هذه الجهة دون سواها"، و يتضمن التوجيه وفقا لهذه العبارة عملية الإقناع ذلك أن التوجيه يستند إلى الجوانب النفسية ، و السلوكية لدى الأفراد بصفة أساسية.

- **في السياق الاصطلاحي**: يعنى التوجيه في الاصطلاح " مركب من المعلومات ، و الاتجاهات ، و القيم، و المعايير توجه بها الجماعة نفسها، أو يوجه الفرد نفسه في موقف معين".[3]

و يعرفه سيلامي نوربارت SILLAMY Norbert[4] على أنه " معرفة بعض المعالم لكي يستدل بها فرد ما في طريقه، أو من أجل أن يقود مؤسسة نحو الأحسن".

و يعرفه ويب Wiebe • في فحصه لحملات التسويق الاجتماعي على أنه " إعطاء معلومات عن كيف، و أين يمكن للجمهور المستهدف أن يستجيب لأهداف الحملة".[1]

---

[1]Le petit Robert, dictionnaire de la langue française, paris, 1992, p1323.

[2]نور الدين عصام، معجم نور الدين الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005، ص466.

[3] الشعبة القومية للتربية و العلوم و الثقافة، نقلا عن زروقي توفيق، المرجع السابق، ص14.

[4]SILLAMY Norbert, Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, 1999, p187.

و إن نظرة فاحصة للتعريفات السابقة، و التي تعالج التوجيه من الناحية الاصطلاحية يتبين أن جميعها يركز على الإعلام؛ و الواقع أن الإعلام في مجال التوجيه هو من أهم وظائفه، و تتعاظم أهميته و تبرز في مساعدة الفرد المستقبل له، فهو يؤدي دورا أساسيا في توجيهه.

و لعل هذه الاستعمالات الاصطلاحية خاصة، هي التي فتحت المجال أمام الخطاب التربوي ليحمل مفهوم التوجيه في المجال المدرسي معنى "إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة ، و المناسبة بهدف مساعدته على اختيار نوع الدراسة، و المهنة الملائمة ".[2]

1.1.1/ تعريف التوجيه المدرسي:

و يقابله في اللغة الفرنسية l'orientation scolaire، و في الانجليزية scolar guidance ، يستخدم المفهوم في الغالب للإشارة إلى عملية مساعدة التلميذ على اختيار التخصص الذي يناسبه، حيث يعرفه الدكتور مرسي عبد الحميد[3] على أنه عبارة عن " عملية مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، و الالتحاق بها، و التوافق معها، و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم في الحياة الحديثة بوجه عام"، ويقصد بعملية المساعدة هنا أو le processus d'aide العون الموجه للتلاميذ فيما يتعلق بكل المعطيات المتعلقة بالتخصصات الدراسية المتاحة ، و شروط القبول فيها، و كذا بحث مشكلاتهم في جميع نواحيها الشخصية التربوية ، و الاجتماعية، و العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من أجل اختيار مسلك دراسي أكثر ملائمة لمميزاتهم ، و خصائصهم الشخصية، و منه تحقيق التوافق النفسي، و الاجتماعي، و الدراسي لديهم.

و هو برأي جليل وديع شكور [4] "عملية فردية مزدوجة الأهداف هدفها الأول هو مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه من ميول ، و استعدادات، و مواهب، و الهدف الثاني هو فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذه الميول و الاستعدادات"، و معنى عملية فردية هو كونها عملية مبنية على معرفة

• قام ويب بفحص أربع حملات للتغيير الاجتماعي، و حدد من خلالها عدد من عوامل نجاح هذه الحملات التي شملت: القوة، التوجيه، آليات العمل، الملاءمة و الانسجام، المسافة.

[1] سعيد الحديدي منى، إمام سلوى على، الإعلام و المجتمع، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، طَ1، 2004، ص37.

[2] مشعان ربيع هادي، الإرشاد التربوي: مبادئه و أدواته الأساسية، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، عمان، ط1، 2003، ص 174.

[3] مرسي عبد الحميد، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1975، ص188.

[4] بلحسيني وردة، "علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط:دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين، آداب و تكنولوجيا بورقلة"، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي و التوجيه الاجتماعي، جامعة ورقلة، 2002، ص29 .

الفروق الفردية بالنسبة لقابلية كل فرد حسب ما يتوفر عليه من حاجات فردية ، و ميول، و استعدادات، و كذا معلومات عن ذاته ، و عن التخصصات الدراسية؛ أما كونها مزدوجة الأهداف فهذا يعني أنها تقوم على معرفة التلميذ ، و مساعدته على معرفة ذاته من جهة، و معرفة المجتمع من حيث الفرص المتوفرة فيه و التي لها دور كبير في تحديد البيئة المهنية، من جهة أخرى.

و يعرفه مايرز Mayeurs [1] على أنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، و الفرص الدراسية المختلفة؛ و المطالب المتباينة من ناحية أخرى، و التي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد و تربيته"؛ و اعتقاد مايرز Mayeurs هذا مبني على أساس أن التوجيه يهدف إلى البحث حول اختيارات التلاميذ ، و مدى ملاءمتها لقدراتهم المعرفية، و ميولهم الشخصية، و إلى مدى ملاءمتها لمطالب كل تخصص؛ أما بخصوص المجال الواجب توفيره فيتضمن توفير برنامج إعلامي بسيكوبيداغوجي من أجل تبصير التلاميذ، فتربية اختياراتهم.

أما حامد زهران فيعتبر التوجيه المدرسي "العملية الواعية ، و المستمرة، و البناءة، و المخطط لها بعناية، و التي تهدف إلى مساعدة الفرد، و تشجيعه لكي يعرف نفسه، و يفهم ذاته، و يدرس شخصيته ، و يعرف خبراته، و يحدد مشكلاته، و ينمي إمكاناته، و يحل مشكلاته في ضوء معرفته ، و رغبته ، و تعليمه، و تدريبه، لكي يصل إلى تحديد، و تحقيق أهداف، و تحقيق الصحة النفسية، و التوافق شخصيا و تربويا و مهنيا و زواجيا و أسريا".[2]

فأما فيما يتعلق بعملية واعية و بناءة و مخطط لها بعناية ، فهذا يعني أن التوجيه عملية مدروسة تسير وفق خطوات، و ضمن خطة واضحة قوامها البحث ، و التقصي التربوي و النفسي و الاجتماعي ، تتحدد معالمها في ضوء ما يتم السعي لتحقيقه من أهداف موجهة لفهم ذات التلميذ، بحيث لا يجب إغفال الفروق الفردية بين التلاميذ بهدف مساعدتهم على فهم ذواتهم ، ما يساعدهم على حل مشكلاتهم التي تمتد إلى جميع النواحي الاجتماعية، و الأسرية، و غيرها من الجوانب، ما يساهم في تحقيق تكيفهم النفسي، و توافقهم المدرسي و المهني.

---

[1] أحمد الفسفوس عدنان ،الإرشاد التربوي ،مفهومه ،أسسه ،قواعده ، ب د، فلسطين، ط1، 2007 ، ص7.
http:// www..irtikaa.com/phocadownload/books/ershad.**pdf,** le 11/03/2011 à 12h30.

[2] زهران حامد عبد السلام، المرجع السابق، ص133.

و نفس المعنى يحظى به التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري الذي يعرف طبقا لأحكامه على أنه:" التوجيه المدرسي ليس عملية توزيع التلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام ، بل يتطلب دراسة معمقة من طرف مجلس القبول و التوجيه بالاعتماد على:

_رغبات التلاميذ.

_قدراتهم الفعلية المترجمة في النتائج المحصل عليها على ملمح التلميذ المستخلص في بطاقة التوجيه".[1]

و إذا كان هذا عن معنى التوجيه المدرسي، فما علاقته بالتوجيه المهني؟

2.1.1/ علاقة التوجيه المدرسي بالتوجيه المهني :

يعود أصل عبارة التوجيه المهني التي يقابلها في اللغة الفرنسية l'orientation professionnelle، و باللغة الانجليزية carrer guidance، إلى الأمريكي فرانك بارسونز Frank Parsons الملقب بالأب الروحي للتوجيه في عام 1909 من خلال مؤلفه "الاختيار المهني "، و قد قصد بالتوجيه المهني التوجيه من أجل مهنة مناسبة لكل فرد، حيث عرفه على أنه " مساعدة الشباب على التدريب على الوظائف المختلفة و الحصول على عمل".[2]

و يستجيب هذا المفهوم "التوجيه المهني" هو الآخر في وجوه عديدة للمفهوم العام للتوجيه كما يظهر مع التعريف الذي قدمته الجمعية القومية الأمريكية للتوجيه المهني بكونه " عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له، و يعد نفسه لها، و يلتحق بها، و يتقدم فيها، وهو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار، و تقرير مستقبلهم و مهنهم، بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا "[3]، و استنادا إلى هذا الفهم يمكننا أن نتبين سمتين أساسيتين للتوجيه المهني هما:

_عملية مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة.

_مسألة الرضا المهني الذي ينعكس إيجابيا على حسن تأدية المهنة.

---

[1] بن سالم عبد الرحمن، المرجع السابق، ص182.

[2] مورتنس دونالد، آلن شميلر ، المرجع السابق، ص ص (47-48).

[3] DUPONT Pierrette, PEREIRA GONZALEZ Marisa," Pour une meilleure compréhension des termes en orientation", Cahiers de la recherche en éducation n°1, vol3, 1996, p21.

و عموما فإن التوجيه المهني يطلق على كل عملية يتم فيها إعداد الفرد لمهنة ما تتوافق مع ميوله، و قدراته الجسدية، و العقلية ، و مطالب المهنة، و كذا حالة سوق العمل عن طريق تعرضه لسلسلة من الخبرات المنظمة تنظيما هادفا.

و مهما يكن من شيء فإن التعريفات المختلفة التي وردت بشأن كل من التوجيه المدرسي ، و التوجيه المهني تتفق في تركيزها على:

_التوجيه عملية، ما يشير إلى أنه يتضمن **مدخلات** تتمثل في القائم بعملية التوجيه ، و هو المختص، و المسترشد؛ و **مخرجات** تتمثل في تحقيق المقاصد المدرسية و المهنية للتلميذ، و الوصول به إلى حالة من التكيف النفسي، و التوافق المدرسي و المهني و الاجتماعي .

_يتضمن التوجيه المساعدة و ليس الفرض.

_ النواحي المعرفية التي تقوم على العلاقة الثلاثية: معرفة الذات، متطلبات النجاح في التخصص الدراسي أو المهني، و حاجات المجتمع من التخصصات و المهن .

و إذا كان لنا أن نتحدث عن علاقة التوجيه المدرسي بالتوجيه المهني ، فإن ثمة مسألة محورية تطرح نفسها في هذا المجال من المفيد أن نشير إليها، و مفادها أن وظيفة المدرسة الأساسية هي إعداد التلاميذ لشغل وظائف يحتاجها المجتمع، ما يجعل المدرسة مسئولة عن تحضيرهم لسوق العمل من خلال تزويدهم بالمعلومات عن عالم المهن، و لذلك يتم إدراجه عادة ضمن برامج التوجيه المدرسي ، ذلك أن" التوجيه المدرسي يحضر للتوجيه المهني الذي لا يمكنه أن يتم بشكل صحيح إلا إذا وصل الفرد إلى النضج الكافي"[1]، و تشير عبارة النضج الكافي إلى بلوغ مرحلة النمو المهني، حيث يتشكل للفرد اختيار مهنة معينة ويصبح حينها قادرا على الاختيار.

و من ثم يعد التوجيه المهني أحد أبعاد العملية التعليمية ، و ركنا من أركانها، حيث أصبح إعداد التلاميذ لدخول مهنة محددة جزأ لا يتجزأ من برامج التوجيه المدرسي، ما يعكس ارتباط المؤسسات التعليمية بعالم المهن، إذ " أصبح يقتضي إسناد هذه الوظائف ، عملية إعدادية و تكوينية لهذا الفرد تمر عبر القناة المدرسية "[2]، ما يجعل من التوجيه المهني امتدادا للتوجيه المدرسي .

[1]LAFON Robert, Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant, Presses universitaires de France, Paris, p768

[2]زروقي توفيق، المرجع السابق، ص30.

و التوجيه المدرسي و المهني كما قدمته منظمة التعاون و التطور الاقتصادي الأوربية هو " الخدمات، و النشاطات الموجهة لمساعدة الأفراد من كل الأعمار ، و في أي مرحلة من مراحل حياتهم للقيام باختيارات في المجال التكويني و المهني".[1]

و بناءا على ما تقدم يمكننا القول أن التوجيه بمجاليه المدرسي و المهني ، و هو يؤكد على الفرد كفاعل في العملية، مفهوم واسع عريض يشمل العديد من الخدمات التي تساعد التلميذ على ممارسة اختياراته الدراسية ، و المهنية تبعا لمعايير منهجية تربوية تسهم بإحداث التوافق بين ميوله، قدراته و متطلبات التخصصات الدراسية و المهنية، و احتياجات المجتمع من اليد العاملة، و هو عملية مستمرة تستجيب لحاجة الفرد إليها، و لا تقتصر على مرحلة دون أخرى.

3.1.1/علاقة التوجيه المدرسي بالإرشاد:

إذا كانت العلاقة بين التوجيه المدرسي و التوجيه المهني على تلك الصورة التي عرضناها، و إذا كان مصطلح التوجيه قد تمخض في الاستعمال النظري للدلالة على عملية مساعدة الفرد لتحديد اختيار مناسب، فإننا سنحاول الآن تبيان مدى علاقة هذا ال توجيه بالإرشاد استنادا إلى الثنائية " **التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني**"، هذا المفهوم (أي الإرشاد) الذي وجد تطبيقه العلمي في الحقل التربوي لتدعيم عمليتي التوجيه المدرسي و المهني أول ما أوجده البحث في مسألتي التوافق و الصحة النفسية "[2]، و في هذا يبرز الجانب السيكولوجي كمؤشر هام للإرشاد، حيث تشكل نظرة المرشد لطبيعة الإنسان ، و لأبعاد شخصيته إحدى مرتكزات عمله ، ذلك أنه يرى نفسه ، و مسترشده و هو التلميذ في ضوء ما لديه من تصورات، و توقعات لإمكانات المسترشد، و قدراته الكامنة و غير الكامنة.

و قد تعددت أراء و تصورات العلماء في تحديد ماهية الإرشاد التي يمكن لنا تصنيفها إلى اتجاهين اثنين:

- **الاتجاه الذي ركز على كون الإرشاد عملية مساعدة:** و في هذا الجانب نجد التعريف الذي خص به إيفي Ivey الإرشاد، حيث اعتبره "عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا

[1]OCD et commission européenne, L'orientation professionnelle : guide pratique des décideurs, OCD/commission européenne, Paris, 2014, p11.

[2]حناش فضيلة، محمد بن يحي زكريا، التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، سند خاص بالتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، الحراش، 2011 ، ص12. http://www.infp.edu.dz, le 13/10/2014

أهدافهم، أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فاعلية "[1]، ما يشير إلى أن الإرشاد عملية صياغة لفاعلية الفرد، و تحويلها إلى عمل اجتماعي إيجابي.

- **الاتجاه الذي ركز على التفاعل بين المرشد القائم على عملية الإرشاد ، و الفرد المسترشد:** و في هذا الجانب نجد تعريف توليبرت Tolbert للإرشاد الذي اعتبره "علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أولهما المرشد من خلال مهاراته ، و باستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا تعليميا لتشخيص الثاني (المسترشد)"[2].

و يعبر مفهوم العلاقة الإرشادية عن علاقة مهنية تقوم على الاتصال الشخصي الذي يتم بين المرشد و المسترشد ، حيث يعرفها بيبنسكي Babinski على أنها " مفهوم فرضي يدل على الصورة المستنتجة من التفاعل المشاهد بين فردين" [3] و هي تمثل أساس الإرشاد، إذ يعتبر روجرز Rogers أن " العملية الإرشادية هي في المحصلة علاقة إرشادية "[4].

و يعتبر التعريف الذي قدمه طراونة عبد الله عن الإرشاد من أشمل التعريفات التي تناولت علاقة التوجيه بالإرشاد حينما قال أن " الإرشاد هو الجانب الإجرائي التطبيقي العملي المتخصص في مجال التوجيه، و هو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقات مهنية بناءة بين مرشد (متخصص) ، و مسترشد (طالب)، يقوم فيه المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ، و معرفة قدراته، و إمكاناته، و التبصر بمشكلاته ، و مواجهتها، و تنمية سلوكه الإيجابي، و تحقيق توافقه الذاتي ، و البيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات ، و المهارات المتخصصة للعملية الإرشادية "[5]، و بنظرة تحليلية و تأسيسا على ما سبق يتجلى لنا أن الإرشاد ، و في إطار علاقته بالتوجيه هو:

_**عملية إجرائية تطبيقية** : و يعني هذا أنه عملية ترتبط مباشرة بالميدان بالعمل بالمدارس ، و مؤسسات التكوين، حيث يكون فيها التعامل مباشرة مع المتمدرسين (التلاميذ أو المتربصين)، و لعل هذا الجانب هو الذي أراد إضافته طراونة للإرشاد متجاوزا بذلك الإسهامات الأخرى.

---

[1] عبد الرحيم النوايسة فاطمة، الإرشاد النفسي و التربوي ، دار الحامد، عمان، ط1، 2013، ص21.

[2] عبد الرحيم النوايسة فاطمة، المرجع السابق، ص20.

[3] طروانة عبد الله، المرجع السابق، ص47.

[4] طروانة عبد الله، المرجع نفسه، ص47.

[5] طروانة عبد الله، المرجع نفسه، ص15.

_**التخصص**: و يقصد بذلك أنه أحد مجالات التوجيه ، وهو العملية التي يديرها شخص متخصص مؤهل في المجال هو المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

_**عملية تفاعلية**: التي تتضمن مستوى من الأخذ و العطاء.

_**علاقة مهنية**: و يعني أن الإرشاد يدخل ضمن المهن الاجتماعية " مهنة الإرشاد المدرسي و المهني" المحكومة بأخلاقيات المهنة، و يتم بين طرفين أحدهما ممتهن الإرشاد " المختص في الإرشاد" ، و الآخر " المسترشد" و هو التلميذ؛ و تمثل العلاقة الإرشادية الجانب الفني في عمل المختص في التوجيه و الإرشاد لكونها تتضمن حل مشكلة التلميذ عن طريق استخدام فنيات العمل الإرشادي،" لذلك فإن مهمة المرشد البحث فيما يخدم حل المشكلة ، و تحقيق الأهداف فقط، و ليس للمرشد أي علاقة في الأمور البعيدة عن ذلك، و أيضا يجب أن يتجنب المرشد النصح عادة"[1].

_**عملية مساعدة**: و تتضمن خدمة الفرد.

و على العموم فإن الحاصل من التعريفات السابقة ، و الذي يجب التركيز عليه في مجال علاقة التوجيه بالإرشاد هو اعتبار كل منهما ذ ي معنا مشترك يتضمن معنى المساعدة ، ما يجعلهما عمليتان متصلتان يمكن التعبير عن ذلك فيما قاله أحمد صالح[2] " ...يقصد بالتوجيه التعليمي عملية إرشاد الناشئين ، و تبنى هذه العملية على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدرته العامة ، و استعداداته الخاصة، و ميوله المهنية... ".

إلا أن هذا لا ينفي وجود فروق بينهما أهمها:

_"التوجيه عبارة عن مجموع الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع و الشمولية ، و تتضمن داخلها عملية الإرشاد".[3]

_التوجيه هو العلم النظري ، في حين أن الإرشاد هو العلم الذي يضطلع بتطبيق مبادئ ، و قوانين التوجيه على المجتمع المدرسي استنادا إلى ما جاء في التعريف السابق"الجانب الإجرائي التطبيقي العملي

[1] سمارة عزيز، نمر عصام، المرجع السابق، ص100.

[2] بن حمودة محمد، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية: دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، ب ط، 2008، ص56.

[3] خليل سالم رائدة، المرجع السابق، ص174.

المتخصص في مجال التوجيه"، و إلى ما قاله عبد السلام زهران حامد [1] " عملية التوجيه تعبر عن ذلك الميدان الذي يتضمن الأسس العامة ، و النظريات الهامة ، و البرامج المتخصصة في إعداد المسئولين عن عملية الإرشاد".

_يتضمن الإرشاد إقامة علاقة من نوع خاص بين شخصين ، أحدهما الشخص الذي يطلب المساعدة و هو المسترشد, و شخص متخصص في تقديم هذه المساعدة و هو المرشد، ما يجعله يتميز بتقديم خدمات فردية عكس التوجيه الذي تكون فيه الخدمات عامة من خلال النشرات الإعلامية خاصة.

2.1/ الجوانب التاريخية لنشأة و تطور التوجيه في المجتمعات الإنسانية:

تتطلب دراسة التطور التاريخي للتوجيه، البحث في ثلاثة سياقات اجتماعية هي: المجتمعات الغربية، العربية و المجتمع الجزائري، ذلك لأن بدايات التوجيه و تطوره قد اختلفت باختلاف هذه السياقات و تمايزها.

1.2.1/نشأة و تطور التوجيه في المجتمع الغربي:

إذا ما عدنا إلى البداية التاريخية لحركة التوجيه في العالم الغربي نجدها مرت عموما بثلاثة مراحل هي:

1.1.2.1/مرحلة التوجيه المهني:

و امتدت هذه المرحلة في أوائل القرن 19، و هي المرحلة التي ارتبطت بما يؤكد الملائمة بين الاستعدادات الشخصية للفرد ، و متطلبات فرص العمل للتدليل على الاهتمام بإعداد الفرد لدور اجتماعي فعال، و هو ما يصور لنا عملية التوجيه من موقع مهني كنتيجة لتقسيم العمل الذي صاحب التخصص الشديد في مجتمع وليد الثورة الصناعية ؛ و قد استهدف التوجيه خلال مرحلته الأولى فئة الفلاحين المتوجهين للعمل الصناعي بعد مغادرتهم للقطاع الزراعي، و عمال المصانع الذين تميزوا بعدم الاستقرار المهني، حيث" كان التوجيه و الإرشاد المهني منصبا على خدمات تحديد وظيفة مناسبة لكل شخص"[2]. و التوجيه المهني هو أولى الأهداف التي خطها بارسونز Parsons [3] الذي أسس مكتبا للإرشاد و التوجيه المهني في مدينة بوسطن عام 1908 من خلال نموذجه الذي بناه على المنطق و

[1] زهران حامد عبد السلام ، المرجع السابق، ص323.
[2] مورتنس دونالد، شيلر ألن، المرجع السابق، ص151,
[3] مورتنس دونالد، شيلر ألن، المرجع نفسه، ص151

الفطرة، والذي يعتمد على الملاحظة ، و جمع المعلومات عن المهارات المهنية، و هو ما يعرف ب"نموذج بارسونز " الذي يقوم على ثلاثة عوامل أساسية هي:

_فهم الذات.

_معرفة متطلبات، و أسباب النجاح في مختلف مجالات المهن.

_ إيجاد علاقة منطقية بين فهم الذات و متطلبات النجاح.

و قد استهدف بارسونز Parsons من خلال هذا النموذج الشباب الفلاحون الأمريكيون الذين بدؤوا العمل حديثا في الصناعة، و الذين لم يبدؤوا العمل.

هذا و نشير إلى أن أهم ما ميز هذه المرحلة من التوجيه هو ارتباطه ا بالاختبارات النفسية التي تجلت في أعمال كل من فرنسيس جالتون Francis Galton و وليام فونت William Font و جيمس كاتلGemmes Katel و ألفرد بينيه Alfred béni.

نفس الشيء بالنسبة لأوروبا إذ تزامن الاهتمام فيها بالتوجيه تقريبا مع الاهتمام به في أمريكا، حيث شهدت بريطانيا حركة توجيه نشطة خاصة بعد صدور قانون تنظيم العمل 1909، و ذلك بإنشاء عدة مكاتب للتوجيه تعمل على مساعدة الشباب على اختيار المهن المناسبة، كان أهمها المعهد الوطني لعلم النفس الصناعي الذي أسسه مايرز شارلي Mayeurs Charly و الذي خصصه للتوجيه المهني، و الاختبارات النفسية، و بحوث في ميادين الصناعة و العمل[1].

وفي فرنسا استهدف التوجيه خاصة تلاميذ التعليم الابتدائي المتخلين عن الدراسة بهدف كفاية حاجات الدولة من اليد العاملة، كان هذا خاصة في نهاية الخمسينيات بعد الحرب العالمية الثانية.

عموما فإن أغلب الدول الغربية إن لم نقل جلها عرفت حركات توجيه نشطة في المجال المهني خاصة بعد الحرب العالمية الأولى بسبب الأزمة الاقتصادية التي خلفتها، و التي نتج عنها مشكلة البطالة مما استدعى آنذاك إعداد العاملين في الصناعة و المهن المختلفة، ما أدى إلى إنشاء مكاتب خاصة بالتوجيه أشرف عليها أخصائيون في عملية التوجيه، و القياس النفسي ، و العقلي قادرون على كشف القدرات الشخصية للأفراد، و مدى توافقها بالمهن المختلفة.

2.1.2.1/ مرحلة التوجيه المهني في المدارس :

[1] عطية محمود، نقلا عن برو محمد، المرجع السابق، ص ص (61-62).

يؤرخ لهذه المرحلة نهاية الحرب العالمية الأولى، حيث ظهر الاهتمام بالتوجيه في المدارس الابتدائية ، و الثانوية التي شهدت تزايدا لعدد التلاميذ، و قد تم التركيز على التوجيه المهني كاستجابة لمتطلبات التصنيع التي عرفت نموا مطردا خاصة بسبب التدهور الاقتصادي الذي خلفته الحرب لاسيما في الدول الأوربية، و قد عرفت المرحلة ظهور مرشدين اجتماعيين أمثال جيمس ديفيز Dives Gemmes، الذين ترسخت أدوارهم في التكفل بالصعوبات التربوية المهنية لدى تلاميذ المدارس بتحقيق التلاؤم بين استعدادات التلميذ و متطلبات المهنة.

3.1.2.1/ مرحلة التوجيه النفسي:

تزامنت هذه المرحلة مع ظهور مدرسة التحليل النفسي على يد سيجموند فوريد S . Freud خلال الأربعينيات من القرن العشرين، التي اهتمت بالصحة النفسية و العلاج النفسي للأفراد الذين يعانون اضطرابات نفسية، مما جعل التوجيه يتخذ شكل مساعدة هؤلاء الأفراد على التكيف النفسي ؛ إلا أن ما أخذ على هذا الموقف الفكري هو أنه اهتم بدراسة شخصية الفرد ، و تحليلها بعيدا عن بيئتها الاجتماعية، أي أنه اكتفى بدراسة البعد النفسي للشخصية دون بعدها الاجتماعي من خلال التركيز على علاقة المعالج بالمريض، "و لم يتم تدارك ذلك إلى مع كورت ليفين Kurt Lewin من خلال تعرضه للعوامل الاجتماعية المؤثرة على شخصية الفرد" [1]، و بذلك انتقل التوجيه من عملية مساعدة المريض على تحقيق التكيف النفسي إلى عملية تهدف إلى مساعدة المريض على فهم نفسه و محيطه الاجتماعي معا بالتركيز على تفاعله مع الآخرين، تحقيقا للتكيف النفسي و التوافق الاجتماعي.

و قد عرفت هذه المرحلة ، و " لأول مرة ظهور مصطلحي علم النفس الإرشادي ، و الأخصائي النفسي في الإرشاد على يد سوبر Super الأب الروحي للإرشاد عام 1951 من خلال مقاله الشهير "الانتقال من التوجيه المهني إلى علم النفس الإرشادي" [2]، و بذلك انتقل التوجيه من مجرد توجيه الفرد لمهنة مناسبة إلى تناول الفرد كإنسان يتم مساعدته في مجال نشاطه لتحقيق توافقه النفسي و المهني و الاجتماعي.

4.1.2.1/ مرحلة التوجيه المدرسي:

[1] ينظر، برو محمد، المرجع السابق، ص64.

[2] ابن أحمد النعيم، أسس التوجيه و الإرشاد النفسي، مركز التنمية الأسرية، المملكة العربية السعودية، ب ط، 2008، ص16.

إن بداية الاهتمام بالإرشاد و التوجيه المدرسي تعود إلى "الدراسة التي قام بها ترومان كيلي Truman Kelleyعام 1914 بعنوان "رسالة عن التوجيه المدرسي" ، الدراسة كانت عبارة عن رسالة دكتوراه تناول فيها كيلي Kelley عملية تصنيف تلاميذ التعليم الثانوي، و سبل مساعدتهم لتحقيق اختيارات دراسية ملائمة"[1]، و بواسطتها استطاع كيلي نقل التوجيه من الشكل المهني الذي لا طالما وصف به إلى الشكل الدراسي بتركيزه على الاختيار الدراسي.

إلا أن الانطلاقة الحقيقية له كانت في أواخر القرن 19 و بداية القرن 20 مع اهتمام الباحثين بمشكل التأخر الدراسي للتلاميذ ، و تركيزهم على البحث عن أسباب ذلك، و توصلوا كنتيجة أن الفروق الفردية هي سبب التأخر؛ كما سجل وقتها الباحثون كذلك حالة من عدم استقرار العمال في المصانع كانت هي الأخرى سببا دافعا للبحث، كان نتيجته أن طبيعة الصناعات المختلفة تتطلب كل منها قدرات خاصة قد تتوفر في البعض و لا تتوفر في البعض الآخر، و كانت كل هذه العوامل باعثا على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيف مع نفسه و مع البيئة المحيطة به.

2.2.1/ نشأة و تطور التوجيه في المجتمع العربي:

ارتبط معنى التوجيه عند العرب المسلمون بالنصيحة، و قد تجلى ذلك الارتباط في قوله سبحانه و تعالى " أبلغكم رسالات ربي و أنصح لكم و أعلم من الله ما لا تعلمون" [2]، و في قول النبي محمدا رسول الله صلى الله عليه وسلم "الدين نصيحة"، و تؤدي هنا كلمتي "أنصح و النصيحة " في اللغة معنى "الدعاء إلى ما فيه الصلاح و النهي عما فيه الفساد".[3]

و ترجع صلة التوجيه بالنصح في الإسلام إلى الضرورة لتبصير الفرد ، و تعريفه لحقائق الأشياء ، و لتعاليم دينه، و هو ما يتجلى في قوله تعالى " أبلغكم رسالات ربي و أنا لكم ناصح أمين"[4].

هكذا عرف العرب المسلمون معنى التوجيه الذي اتسعت دائرته لتشمل الجانب التربوي، "حيث تؤكد الروايات التاريخية في العالم الإسلامي أن العلماء الأوائل كانوا يهتمون بتوجيه الفرد إلى نوع العلم الذي يتوافق مع استعداداته المعرفية، و من أمثال ذلك ما روي عن البخاري أنه درس الفقه لأن محمد

---

[1]Meunier Olivier, Orientation scolaire et insertion professionnelle : approche sociologique, IRP, Paris, p23.

[2] سورة الأعراف، الآية رقم 62.

[3]المنجد الأبجدي، دار المشرق العربي، بيروت، ط1، ب ت، ص1071.

[4]سورة الأعراف، الآية رقم 68.

بن الحسين مدرسه هو الذي وجهه إلى دراسة الحديث، و من ذلك أيضا ما أورده الأنصاري في كتابه "اللؤلؤ النظيم في روم التعليم":" على كل طالب أن يعرف ظرفا من العلم و الحدقة في الحياة كالقراءة و الكتابة و الحساب، ثم عليه أن يتجلى إلى العلم و الحدقة على حسب استعداده و تكوينه ، فما كل من يصلح لتعلم العلوم يصلح لجميعها"، و روي عن ابن سينا أيضا أنه كان يتصفح طلابه ، و يختبر قدراتهم و استعداداتهم قبل انضمامهم إلى حلقته، وقال " و ينبغي لمدير الصبي إذا أراد اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي، و يسبر قريحته، و يختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك"[1].

على هذا الأساس كان العرب يعرفون معنى التوجيه من خلال استعمالهم للفظ النصح أو النصيحة، و لقد كان الذكر الحكيم عاملا هاما في تحديد ذلك المعنى في العربية و عند العرب.

3.2.1/ نشأة و تطور التوجيه في المجتمع الجزائري:

بعد أن تطرقنا إلى نشأة و تطور التوجيه في المجتمع الغربي، فالمجتمع العربي الإسلامي، سنبحث في هذا المجال في نشأة و تطور التوجيه المدرسي في المجتمع الجزائري لما لهذا السياق الاجتماعي(المجتمع الجزائري) من تجليات خاصة به ؛ وتقتضي دراسة التوجيه المدرسي من الجانب التاريخي التمييز بين مرحلتين : مرحلة ما قبل الاستقلال، و مرحلة ما بعد الاستقلال.

1.3.2.1/ مرحلة ما قبل الاستقلال:

كانت أول بداية للتوجيه في الجزائر في 1920[2] خلال فترة الاحتلال الفرنسي، حيث تميز التوجيه خلالها بتركيزه على الجانب المهني لكونه كان يهدف للتأهيل المهني ، و توجيه الشباب إلى المهن اليدوية خاصة منها البناء و ما ارتبط بذلك .

و حين نتمعن في مسألة التوجه نحو التشديد على التوجيه في جانبه المهني، نجد أنه كانت هناك عوامل و متغيرات عززت هذا الجانب من ذلك:

_نسبة المتمدرسين من الجزائريين خلال هذه الفترة التي كانت منخفضة.

_سياسة الإقصاء التي كانت تتبعها فرنسا اتجاه التلاميذ الجزائريين، حيث كانت تعمل على عدم مواصلتهم للتعليم و التعليم الطويل المدى خشية توليهم مستقبلا المناصب العليا ، لذلك كان المستوى التعليمي للغالبية العظمى من أبناء الجزائريين لا يتعدى التعليم الابتدائي .

---

[1] ينظر، برو محمد، المرجع السابق، ص ص (75-76).

[2] زروقي توفيق، المرجع السابق، ص63.

"و لم يتم التحول نحو التوجيه المدرسي إلا ما بين 1959 و 1960 في إطار مشروع قسنطينة القاضي بإنشاء تسعة مراكز للتوجيه المدرسي و المهني في كل من: الجزائر، وهران، عنابة، قسنطينة، سطيف، سعيدة، تلمسان، شلف و تيزي وزو"[1] .

2.3.2.1/ مرحلة ما بعد الاستقلال :

من بين ما يمكن أن ندقق فيه خلال هذه المرحلة التحولات العديدة التي خضع لها النظام التربوي و التي كانت لها تأثيرات على التوجيه.

و تتمثل هذه التحولات في[2]:

ـإغلاق ستة مراكز للتوجيه من مجموع التسعة التي كانت قد أنشأتها السلطات الفرنسية ، و شملت مركز قسنطينة، سطيف، سعيدة، تلمسان، شلف و تيزي وزو ، و ذلك بسبب العجز الذي طرحه النظام التربوي على مستوى التأطير، ما جعله يستنجد بإرسال بعثات خاصة إلى المغرب ليعاد فتح المراكز التي توقفت عن العمل تدريجيا في منتصف الستينات ، و بإشراف المستشارين الذين تكونوا في المغرب.

ـإنشاء معهد علم النفس التطبيقي للتوجيه المدرسي و المهني عام 1964 لتكوين مستشاري التوجيه المهني و المدرسي خلفا لمعهد علم النفس التطبيقي و القياس البيولوجي الذي أنشأته فرنسا عام 1945

ـاعتماد أول مرسوم جزائري لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني : مرسوم رقم 66-241 المؤرخ في 5أوت 1966.

ـتخرج أول دفعة لمستشاري التوجيه مكونة من 10 مفردات عام 1966.

ـصدور المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 14 سبتمبر 1967 الذي أنشئت بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق المدرسي المكونة من : مكتب للتوجيه، مكتب التوثيق المدرسي، الجامعي و المهني، مكتب الدراسات و الخريطة المدرسية، و كانت مهمتها توجيه التلاميذ وفقا للاحتياجات الاقتصادية و الاجتماعية[3].

---

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، جوان2001، ص8.

[2] وزارة التربية الوطنية، النشرة ، المرجع نفسه ، ص10.

[3] وزارة التربية الوطنية 1969، نقلا عن برو محمد، المرجع السابق, ص85.

_إقامة ملتقيات خاصة بالتوجيه المدرسي و المهني كان أولها عام 1968.

_صدور المرسوم رقم 80-19 المؤرخ في 31جانفي 1980 الذي أنشئ بمقتضاه مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي التي كانت من مهامها الأساسية تنظيم الامتحانات و المسابقات المدرسية و المهنية، و تشييد سياسة توجيه تراعي استعدادات التلاميذ و متطلبات التنمية ، و ذلك بالاتصال مع عالم الشغل و المحيط الاجتماعي التربوي[1].

_صدور المرسوم رقم 85-123 المؤرخ في 21 ماي 1985، أصبحت بمقتضاه المديرية السابق ذكرها تابعة لمديرية التخطيط التي وكلت لها مهمة وضع النصوص التشريعية و التنظيمية لتحقيق سياسة وطنية خاصة بتوجيه التلاميذ[2] .

_صدور المرسوم رقم 94-266 المؤرخ في 6 سبتمبر 1994 تحولت بمقتضاه المديرية الفرعية للامتحانات و التوجيه المدرسي إلى المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال ، و التي ركزت على الإعلام المدرسي الموجه للتلاميذ، و أوليائهم، و حتى المدرسين بغية تعريفهم بالتخصصات ، و المهن الاجتماعية كإحدى مهامها الأساسية[3].

و بمقتضى هذا المرسوم التنفيذي تحول التوجيه من نظام يركز على عملية توجيه الفرد إلى الشعبة الدراسية التي تتناسب مع قدراته أين يلعب فيه المختص دور الخبير الذي يقوم بعملية التشخيص إلى نظام يأخذ بعين الاعتبار ميول التلاميذ، و رغباتهم إلى جانب قدراتهم المعرفية، و متطلبات سوق العمل، و احتياجات المجتمع

على أن الاعتبار الثاني الآخر الذي اتفقت عليه منظورات المختصين هو وجود منحي ين ميزا المسار التاريخي للتوجيه هما :

- **المنحى التشخيصي** : الذي سيطر حتى سنوات الـستينات [4]، و هو يميل إلى التركيز بصفة خاصة على عملية التشخيص التي يقوم بها المختص في التوجيه المدرسي و المهني للتلميذ الذي يقو م بدور الفاعل في عملية التوجيه من خلال تحديد مدى التوافق بين استعدادات ه، و متطلبات التخصصات

[1] وزارة التربية الوطنية 1980، نقلا عن برو محمد، المرجع السابق، ص86.
[2] جنقال، نقلا عن برو محمد، المرجع نفسه، ص ص (86-87).
[3] برو محمد، نفس المرجع نفسه، ص87.
[4] حناش فضيلة، محمد بن يحي زكريا، المرجع السابق، ص14.

الدراسية أو المهنية مستندا في ذلك على الفحص النفسي له ، ليقوم بتوجيهه بعدها إلى التخصص الدراسي أو المهنة التي تتناسب مع خصائصه.

و مما سبق يتبين أن مفهوم التوجيه في إطار هذا التصور يقوم على **عملية التوزيع على الاختصاصات الدراسية و المهنية.**

- **المنحى التربوي:** ويؤرخ لهذا الأخير من السبعينات [1]، حيث "ساهمت أعمال كل من جيتربرغ Ginsberg ، و أوهارا O'hara ، و لونس Lons ، و سوبير Super ، و كريتس Crêts بشكل كبير في تطويره" [2]، و هو يميل إلى التركيز بصفة خاصة على الإعلام الذي يعمل على توفيره المختص في التوجيه للتلميذ بهدف مساعدته على الاختيار بنفسه ، و بناء مشروعه الشخصي(الدراسي و المهني)، "لهذا فإن الترجمة الإجرائية للتوجيه في إطار التصور التربوي تتم من خلال (الإعلام، التقويم، المشورة، الإرشاد، التعيين) تهدف بجملتها إلى الوصول بالمستفيدين منها إلى القيام بالتوجيه الذاتي " [3]، و بذلك يظهر التلميذ " عنصرا نشطا و فعالا ، بحيث يبحث عن المعلومات، و يكتشفها، و يرتبها حسب حاجاته، و يطور اتجاهاته، و يكتسب الخصائص الضرورية لبناء، و تحقيق مشروعه الدراسي و المهني" [4] .

و يتبين لنا مما سبق ذكره أن مفهوم التوجيه وفق هذا المنحى إنما يقوم على **عملية المساعدة**، و هو ما يبرر ما تم ذكره من تعريفات حول التوجيه.

3.1/ أبعاد الفهم السوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي:

يسوق الاهتمام بالتوجيه المدرسي من زاوية علم الاجتماع على بلورة رؤية سوسيولوجية له ، و هذا في ضوء:

- البعد البنائي باعتبار التوجيه نسقا فرعيا في النظام التربوي.

---

[1] حناش فضيلة، محمد بن يحي زكريا، المرجع السابق ، ص15.

[2] بوسنة محمود، التوجيه المدرسي و المهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية "، مجلة التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، المرجع السابق، ص85.

[3] بوسنة محمود، المرجع نفسه، ص85.

[4] ترزولت عمروني حورية، "تربية اختيارات التوجيه و النضج المهني لدى تلاميذ التعليم الأساسي"، مجلة معارف بسيكولوجية، العدد1، منشورات مخبر التربية, التكوين,العمل، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص29.

- البعد الوظيفي للتوجيه بالنظر إليه كعملية اجتماعية داخل هذا النظام، تلعب دورا وظيفيا بالنسبة لشخصية الفرد (التلميذ)، و المجتمع في حدود التقسيم الاجتماعي للعمل، و توزيع الأدوار و الوظائف حسب مبدأ الاستحقاق.
- البعد العقلاني للتوجيه، و يغطي هذا البعد أفعال الفرد و سلوكه، و بشكل خاص فعل الاختيار الذي يصنع حول التخصصات أو المهن ، و الذي يقوم على افتراض أنه فعل عقلاني يبنيه الفرد على أساس ما يتصوره على أنه أكثر البدائل فاعلية لتحقيق أهدافه.

و في إطار ذلك سنتناول قراءة أبعاد هذه العملية ضمن هذه المنظورات السوسيولوجية الثلاث، و ما تنطوي عليه من أهداف تسعى إلى تحقيقها.

1.3.1/ البعد البنائي للتوجيه المدرسي:

تتسع النظرة البنائية للتوجيه المدرسي و المهني لتشمل شبكة العلاقات ، و طبيعة تنظيمها ، ما يجعل من الظاهرة وحدة بنائية متكاملة كنسق اجتماعي فرعي.

و بتحليل " شبكة العلاقات" المطروحة حول التوجيه ، يتضح أنها تشير إلى نسق الاتصال المركب الذي يقوم بين أعضاء جماعة التوجيه في المجال المدرسي ، و التي تتشكل من مجموع الفاعلين التربويين، و الاجتماعيين.

و من المفيد أن نشير هنا إلى الدور الذي يقوم به المختص في التوجيه –الذي يشغل مركزا وسطيا في هذه الشبكة العلائقية– في تدعيم هذا البناء عن طريق الاتصال بينه وبين الجماعة كوحدة ، أو بينه وبين أعضاء الجماعة كأفراد، و مما لا شك فيه أن العمل مع الجماعة و داخل الجماعة يحتل مكانة هامة على مستوى مساعدة أعضائها لترقية أدائهم عن طريق الخبرات الجماعية ؛ و يتم الاتصال عادة عن طريق التقابل في إطار مواقف التوجيه ، أو عن طريق الاجتماعات، يتم عن طريقهم بالمجموع تبادل الأفكار و المعاني .

2.3.1/ البعد الوظيفي للتوجيه المدرسي:

تتسع النظرة الوظيفية للتوجيه لتشمل نسق الوظائف التي ترمي لتحقيقها هذه العملية باعتبارها تكيفا بين الفرد و حاجات مجتمعه، و بتحليل التراث الفكري السوسيولوجي الكلاسيكي منه و الحديث، نجد أن موضوع الوظائف قد شغل جميع من عالج موضوع التربية كنظام ، و كعملية اجتماعية

في إطار الإعداد التربوي لأفراد المجتمع، و لقد انطلق هؤلاء من دور المدرسة في المجتمع و لم يأتي ذكر التوجيه إلا عبر ذلك، إذ ظل التوجيه لوقت بعيد، بعيدا عن متناول علم الاجتماع و لم يحظى بتحليل سوسيولوجي وفير .

و لعل أهم الأفكار التي ظهرت في هذا الصدد ما ذهب إليه كل من اميل دوركايم Emile Durkheim، و بيار بورديو Pierre Bourdieu، و آخرون في تحليلهم لأهداف التربية و التعليم:

- **فكرة التوجيه عند إميل دوركايم Emile Durkheim**: و يعد دوركايم المفكر الأول الذي مهد لظهور علم اجتماع التربية عندما أكد على أهمية التربية، و اعتبرها ظاهرة اجتماعية ديناميكية و ليست استاتيكية ، إذ لا يوجد نمط واحد للتربية بل هناك أنماط باختلاف البيئات الاجتماعية، فالمجتمع هو الذي يحدد التربية التي يصبو إليها .

و تناول إميل دوركايم Durkheim [1] موضوع التوجيه في إطار نظريته عن التضامن الاجتماعي ، من خلال تركيزه على أهمية النظام التعليمي في إكساب الفرد للمهارات ، و التخصص الذي يعد مطلبا من متطلبات الحياة الحديثة التي تقوم على مبدأ تقسيم العمل، و اعتبر بذلك التربية وسيلة لتنظيم ذات الفرد و المجتمع.

- **فكرة التوجيه عند تالكوت بارسونز Tal cotte Parsons**[2] : و تناول هذا الأخير في مقاله الشهير"طبقة المدرسة كنظام اجتماعي" الأدوار الوظيفية التي تقوم بها المدرسة في المجتمع الأمريكي الحديث، حيث تطرق إلى عملية تحويل أدوار التلاميذ إلى أدوار أفراد بالغين في المستقبل من خلال إعدادهم للمهن، و الوظائف المهنية و الاجتماعية.
- **فكرة التوجيه عند هربرت سبنسر Herbert Spencer**: الذي أشار إلى الإعداد التربوي لأفراد المجتمع، حيث "حصر سبنسر أهداف التربية في نطاق تكوين الذات الفردية، و إيجاد فرص الحصول على ضروريات الحياة الاجتماعية[3].
- **فكرة التوجيه عند بيار بورديو Pierre Bourdieu**: حيث أشار بيار بورديو في نظريته "إعادة الإنتاج الاجتماعي و التفاوت الطبقي " عن تحليل نسق التعليم السائد في فرنسا، إلى دور الثقافة

---

[1] ينظر، ابن عايض سالم الثبيتي عبد الله، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 2008، ص164.

[2] ينظر، ابن عايض سالم الثبيتي عبد الله، المرجع نفسه، ص178.

[3] الجولاني فادية، علم اجتماع التربية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ب ط، 1997، ص 25.

السائدة في المجتمعات الصناعية في إعادة ترسيخ التفاوت الطبقي السائد في تلك المجتمعات، و وضع أسس هذه النظريةّ، و حدد مقولاتها الأساسية في ما يلي[1]:

ـرأس المال الثقافي الذي يشير إلى المتمكنات الثقافية و اللغوية (رأس المال اللغوي) لدى التلميذ ، حيث ركز بورديو Bourdieu على أهمية رأس المال الثقافي العائلي في النجاح الدراسي للتلميذ ، و كذا تأثيره على الفرص النسبية التي تختلف حسب التأهيل العلمي للأولياء.

ـالخصائص النفسية التي تشمل ميول، و طموح، و توجهات الاختيار لدى التلميذ.

ـالعنف الرمزي، حيث ركز بورديوBourdieu على عملية العنف الثقافي في مجال التعليم كمحصلة لتوزيع الفرص المتاحة بين أبناء الطبقات المختلفة لدخول مختلف مراحل النظام التعليمي، و الذي يظهر في أن أبناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون المستويات و الشعب و المهن الأرقى، في حين يحتل أبناء الطبقات الدنيا التخصصات التعليمية ، و المهنية الأدنى، ما يعكس التفاوت الاجتماعي بين طبقات المجتمع من جهة، و يجسد أحد مظاهر العنف الثقافي من جهة أخرى، لذلك فهو يرى أن"أشعار ديمقراطية التعليم الذي رفعته المجتمعات الحديثة كان وهما صريحا، و يهدف أول ما يهدف إلى تأكيد عملية العنف الذي تمارسه القوى المسيطرة من خلال النظم التعليمية القائمة"[2].

ـالعلاقة البيداغوجية، و تعني حسب بورديو Bourdieu ، رأس المال الثقافي مضافا إليه علاقات القوى السائدة داخل النسق التعليمي، و هي التي تشكل الأصول الطبقية للتلاميذ، حيث سعى بورديو Bourdieu إلى توضيح أن الآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي ، على أن إعادة إنتاج بنية الثقافة، و المجتمع القائم لا يكمن في محتوى العملية التربوية أي المقررات الدراسية ، و إنما في طريقة تدريس هذا المحتوى.

ـالأصول الطبقية للتلاميذ التي يعتبرها بورديو Bourdieu المسئولة على نجاح الطلاب أو إخفاقاتهم، و هي تعكس رأس المال الثقافي العائلي زائدا الطابع النفسي الذي يمتلكه ال طلاب بفعل انتماءاتهم العائلية (الذي تعمل عائلات الطبقات العليا غرسه في أبنائها) مما يعني الثقافة السائدة.

ـالتواصل البيداغوجي، و هو محصلة التفاعل بين العلاقة البيداغوجية و الأصول الطبقية للطلاب.

---

[1] ينظر، بورديو بيار، باسرون جان-كلود، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، تر تريمش ماهر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2007، ص ص (183-186).

[2] بدران شبل، البيلاوي حسين، علم اجتماع التربية الجديد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 2009 ، ص116.

_درجة الانتقاء النسبي أو الفرص النسبية داخل الفصل الدراسي التي تعكس عمليتي الاصطفاء الموضوعي، و الإقصاء للطلاب حسب انتماءاتهم الطبقية، و قد أولى بورديو Bourdieu أهمية شديدة لدرجة الاصطفاء في تحديد توجهات الاختيار لدى الطلاب من نفس الأصول الطبقية .

و اعتبر بورديوBourdieu أن الامتحانات الأكاديمية عامل مهم في عملية الإصطفاء، و توزيع الطلاب على مختلف التخصصات التعليمية.

لقد استطاع بيار بورديو Bourdieu من خلال نظريته عن رأس المال الثقافي أن يقدم لنا جملة من التفسيرات و التحليلات التي يمكن توظيفها سوسيولوجيا و نحن نتناول ظاهرة التوجيه المدرسي ، ما ميزها أنها حاولت توضيح ما يلي:

_كيف يوزع رأس المال الثقافي، فلا يمتلك رأس المال الثقافي إلا هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافي.

_من يمتلكون رأس المال الثقافي هم الذين يحصلون على المزيد منه ، و هم من يسيطر على الثقافة"ثقافة القوى الاجتماعية السائدة"، و هم من يسيطر على النظام التعليمي.

_سيطرة الطبقات العليا على الثقافة، و على النظام التعليمي هو بعينه حسب بورديو Bourdieu عنف ثقافي لأن مقابل ذلك حسبه ، هناك استبعاد للطلاب من ذوي أصول طبقية دنيا، حيث تحدث الظاهرة نتيجة التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافي و اللغوي بين الطبقات الاجتماعية، و سيطرة ثقافة الطبقات العليا على المؤسسات التعليمية في المجتمعات الطبقية.

_الثقافة السائدة هي التي تجسد الأصول الطبقية لل طلاب، حيث تظل الثقافة الرفيعة حسب بورديو Bourdieu حكرا على أبناء الطبقات العليا، إلا أن أبناء الطبقات الدنيا يمكنهم أن يحصلوا على ثقافة الصفوة، تلك الثقافة التي تسود مدارسهم و جامعاتهم، لكن حصولهم على هذه الثقافة ليست مسألة سهلة، ذلك أن عليهم أن يبذلوا مزيدا من الجهد حتى يحصلوا عليها.

_ ترتيب التخصصات يتم وفق شكل هرمي متدرج حسب الأفضلية، حيث ترتفع قيمة تخصص عن قيمة آخر، و هو ما يعكس صورة عن تراتبية التخصصات.

_اختيارات التلاميذ التعليمية و أوليائهم يحددها الطابع النفسي(ميول التلاميذ ، و اتجاهاتهم نتيجة التنشئة الاجتماعية و الخبرة التربوية)، و بنية الفرص الموضوعية، حيث يقول بورديو Bourdieu "أن فعل

الاختيار هو نتاج للتفاعل بين الطفل و بنية العلاقات الموضوعية الموجودة قبل الاختيار ، و بين الأصول الطبقية الاجتماعية لهؤلاء الطلاب"[1] .

- **فكرة التوجيه عند كارل ماهايم Karl Mannheim**:لا شك أن الاتجاه الماهايمي قد أحدث أثاره الواضحة في مجال سوسيولوجية المعرفة، فكان للكتابات التي عالج فيها مسألة "موضوعية المعرفة بالنظر إلى العوامل الاجتماعية " ، و التي تعرض فيها لصلة المعرفة بالوجود الاجتماعي الأثر الكبير في نشأة المعرفة و اكتسابها؛ و في الواقع لقد بذل كارل ماهايم Karl Mannheim الكثير من الجهد في ميدان التربية، حيث كانت له إسهامات في ذلك تتلخص في نظريته عن التربية التي نظر إليها بكونها عملية اجتماعية متكاملة غايتها إعداد الأفراد للحياة الاجتماعية، و ليس وسيلة لتقدم الإنسانية و التخصص المهني، "حيث تتضمن هذه العملية تدريب الأفراد على ممارسة أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بنجاح في مجتمعهم " [2].
- **فكرة التوجيه عند ميسقراف Mis grave**[3]: طرح هذا الباحث عدد ا من الوظائف الأساسية للنظام التربوي كان من بينها الوظيفة الاقتصادية المتمثلة في إمداد المجتمع بالقوى العاملة كميا و كيفيا التي تتطلبها الظروف التكنولوجية السائدة.

3.3.1/ البعد العقلاني للتوجيه المدرسي:

و يرتكز هذا البعد أساسا على نظرية الاختيار العقلاني التي تقوم على افتراض أن الفرد هو عقلاني يؤسس أفعاله بناءا على تصوراته لها و دوافعه، ما "يعني الموازنة المستمرة بين وسائل بديلة تقابل غايات بديلة، و الاختيار من بينها"[4]، و في هذا المعنى، و في مجال التوجيه المدرسي ، يذهب ماكس فيبر Max Weber إلى اعتبار الثقافة و المهنة من أهداف التربية و التعليم، " فالتربية تلقن الأفراد الثقافة من أجل الحصول على مهنة بيروقراطية ، و هو ما يخلق إنسان الثقافة ذو سلوك عقلاني, القادر على الاختيار ، و المفاضلة بين ما هو موجود في المجتمع " [5]، و التوجيه يهدف إلى إنتاج هذا الإنسان، و من ثم يتسم هذا

---

[1] بدران شبل، البيلاوي حسين، المرجع السابق، ص129.

[2] رشوان عبد الحميد، التربية و المجتمع :دراسة في علم اجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ب ط، 2005، ص131.

[3] رشوان عبد الحميد، المرجع نفسه, ص14.

[4] رث ولاس ألسون، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمدد أفاق النظرية الكلاسيكية، تر الحواري عبد الكريم، دار المجدلاوي، عمان، ط1، 2011، ص485.

[5] رشوان عبد الحميد، المرجع السابق، ص21

السلوك عند فيبر Weber بأنه سلوك هادف وانتقائي، و تتعلق هذه الانتقائية بـــ"القدرة على اختيار أنسب الوسائل التي تتفق مع خير ما لدينا من طرائق أو معارف اجتماعية بقصد تحقيق هذا الهدف العقلي"[1].

و من الأعمال السوسيولوجية الأخرى التي رصدت موضوع التوجيه في سياق النظرية العقلانية، نجد كذلك دراسة رايموند بودون Raymond Boudon[2] الخاصة بدور التعليم الرسمي في المجتمعات الصناعية الحديثة، و هي الدراسة التي تناول فيها قرار الحكومة الفرنسية الخاص بإيجاد معاهد تكنولوجية تقدم درجات علمية يحصل عليها الطالب خلال سنتين في الموضوعات الفنية، رغبة منها في تقديم تعليما وثيق الصلة بالطموحات المعاصرة للشباب و متطلبات العالم الحديث، و تجنبا لتذمر الشباب الفرنسي بشكل مستمر من كمية الوقت الذي يمضونه في الدراسة، و من التكاليف المباشرة و الدخل المحدد سلفا، و تنبأت الحكومة وقتها أن خلال ثماني سنوات من تأسيس المعاهد فإنها سوف تعلم 21 % من جميع الطلبة في التعليم العالي، و كانت النتيجة 7% فقط، وتوصل بودون Boudon بالبحث أن كل خريج مدرسة عليا جامعة أو معهد يمكن النظر إليه على أن يختار في عزلة إستراتيجية تضاعف فرصه للحصول على رواتب مرتفعة من التعليم العالي.

وسنحاول توظيف هذه التحليلات السوسيولوجية كأحد الاتجاهات الحديثة المفسرة بصورة فاعلة في مسار موضوع الدراسة في جانبه الميداني .

4.1/ الأهمية السوسيوتربوية للتوجيه المدرسي:

يعمل التوجيه كمهنة إنسانية على تحقيق أهداف، و وظائف المدرسة الحديثة، و يعمل على تمكينها من المشاركة الإيجابية في عملية التطوير، و النهوض بالتلميذ و المجتمع في مسيرته التنموية على حد سواء في ضوء الأسس النفسية و التربوية للتلميذ، ما يشمل الفروق الفردية و النوعية، و مستوى شخصيته، و مستواه المعرفي، و الأسس الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع على مستوى احتياجاته من اليد العاملة، لتتفاعل بمجموعها مشكلة الإيديولوجية الاجتماعية الغالبة دائما، و التي يمكن شملها فيما أقرته منظمة اليونسكو عام 1976 أن " التوجيه يخص مجموع العمليات التي تساعد كل فرد على ممارسة اختياراته

[1] قباري محمد، المرجع السابق، ص354.

[2] ينظر، رث والاس ألسون وولف، المرجع السابق، ص ص (532-533).

الدراسية و المهنية أخذا بعين الاعتبار قدراته و كفاءاته و حوافزه، و كذا حاجيات بلده و أفاق نموه الاقتصادي و الاجتماعي"[1].

و تبدو أهداف التوجيه واضحة في ذلك من خلال مساعيه في تلبية حاجات الفرد عن طريق تهيئته في مجال التخصص، ومجال التعليم لتمكينه نفسيا و دراسيا و اجتماعيا من جهة، و تلبية حاجات المجتمع من جهة أخرى عن طريق تأمين احتياجاته من إطارات ناجحة ذات مهارات إنتاجية ، و معارف حضارية، ما يجعل من التوجيه المدرسي والمهني في خدمة المجال التعليمي، خاصة أنه أحد خدماته و هو جزء منه، و في خدمة مجال التنمية الاجتماعية، و هما القضيتان اللتان تشكلان محور اهتمام العملية.

1.4.1/ أهمية التوجيه المدرسي في المجال التعليمي :

إن أهم ما يهدف إليه التوجيه في هذا المجال هو الاهتمام بالتلميذ بالدرجة الأولى ، و جعله محورا للعملية التربوية من خلال المساعي التالية التي تنبع من الحاجات النفسية الاجتماعية للتلميذ:

_بحث المشكلات التي يواجهها التلميذ مهما كان نوعها: شخصية، تربوية، اجتماعية من أجل إيجاد الحلول لها.

_توجيه التلميذ و إرشاده في جميع النواحي النفسية، التربوية، الاجتماعية و المهنية.

_تبصيره بنظام المدرسة من خلال توفير إجابات عن تساؤلات من نوع : ماهية المدرسة، نظامها الداخلي، من هم الأشخاص العاملون فيها و أدوارهم، مدة الدراسة، إجراءات الانتقال، المسئولون عن هذه الإجراءات و كيفية تحقيق النجاح، التخصصات الدراسية التي يمكن الالتحاق بها ، و كذا متطلباتها، المهن التي تقود إليها و كيفية الاختيار، و غيرها.

_تهيئة الجو المشجع على نجاح التلميذ، و مواصلة الدراسة.

_العمل على توعية التلاميذ، و المجتمع الدراسي ككل بأهمية التوجيه، و دوره في التعليم.

_المساهمة في إجراء بحوث مثل العنف المدرسي، التسرب المدرسي الغياب، تدني مستوى التحصيل الدراسي، و غيرها من الأعمال البحثية في سبيل تحسين واقع المدرسة، و ظروف التلاميذ.

---

[1] آيت خلو مصطفى، الدويري سيدي محمد، دور تدريس مادة التكنولوجيا بالسلك الثانوي الإعدادي في توجيه التلاميذ نحو الجذع المشترك التكنولوجي، الرباط، 2006، ص21. http://www. infarab.free.fr/doc2013/techno_orientation.**pdf** , le 11 /01/2013 à 19h08 .

_ العمل على اكتشاف ميول التلاميذ و توجيهها.

_مساعدته على الاختيار الملائم من خلال خدمات التوجيه المختلفة.

_بناء اتجاهات ايجابية نحو التخصصات لاسيما فيما يتعلق بتلك التي تتوافق مع إمكانياته.

_تصنيف التلاميذ وفق لاستعداداتهم، و ميولهم الفردية.

و من خلال ما استعرضناه من مساعي يظهر جليا أن أهم ما تهدف إليه العملية في هذا الصدد هو توجيه التلميذ لاختيار تخصص دراسي مناسب مبني على معرفة واضحة للذات و للتخصص، و أن ترك موضوع الاختيار للتلميذ نفسه بدون توجيه يؤدي في الغالب إلى مشاكل نفسية دراسية و اجتماعية، لذا يمكن النظر إلى أهداف التوجيه على مستوى التلميذ ، و من جهة التعليم على أنها تتحدد ضمن ثلاثة مستويات أساسية :

- **مستوى التكيف النفسي**: و ذلك عن طريق دراسة مشكلات التلميذ مهما كان نوعها: نفسية، دراسية و اجتماعية، و مساعدته على حلها، و تجاوز مشاكله، مما يساعده على تحقيق الرضا ، و الراحة النفسية.
- **مستوى التوافق المدرسي**: و ذلك عن طريق مساعدة التلميذ على اختيار التخصص المناسب الذي يؤدي إلى زيادة فرص التلميذ للنجاح ، و التقليل من الفشل، و منه مواصلة دراسته ، و توفير بيئة صحية له، ما يمكنه من حسن التكيف مع الوسط المدرسي، و يهيئ له جو مدرسي ايجابي.
- **مستوى التوافق الاجتماعي**: و تظهر في قدرة التلميذ على الاستجابة لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه.

و بذلك يقوم التوجيه المدرسي و المهني بمعاونة المؤسسة التعليمية على أداء رسالتها التعليمية ، و التربوية و الاجتماعية عن طريق تهيئة مجال الخدمات الجماعية ، و الفردية للتلاميذ لمساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم المتنوعة، مما يعمل على تنمية شخصياتهم ، و تدعيم علاقاتهم مع المؤسسة التعليمية ، و المجتمع، و اكتساب الخبرات.

2.4.1/ أهمية التوجيه المدرسي في مجال التنمية الاجتماعية :

يعتبر التوجيه واحدة من العمليات التي تستخدم كأساس لتحقيق أهداف التنمية ، خاصة و أن " نظام التعليم لا يعمل في فراغ و لكنه جزءا من نظام اقتصادي ، و اجتماعي وطني ، و إقليمي"[1]، حيث يبرز الاتجاه فيه نحو الاهتمام بالعنصر البشري في البيئة الاقتصادية ، و الاجتماعية لأنه محور التنمية، و مدخلها " إذ لا يمكن تصور أي مفهوم للتنمية لا يكون "الإنسان" هو محور الاهتمام فيها، بحيث هو الهدف و الوسيلة معا"[2]، و بعبارة أدق تنمية أي مجتمع مرهونة بتوفير أفراد يتصفون بالطموح ، و الرغبة في الانجاز، و القدرة على تصور أدوار مستقبلية لهم، و هي المهمة التي يتحمل الجانب الأكبر منها القائمون على عملية التوجيه المدرسي و المهني الذين تتجه أدوارهم المهنية نحو تغيير الديناميات النفسية للتلاميذ المتلقين- خاصة و أنهم دائمو الاحتكاك التلقائي بالبيئة المحيطة بهم التي تعتبر مصدر آخر للتوجيه غير الرسمي- و يكون تدخل هؤلاء أي المختصين في التوجيه، في هذا الإطار عن طريق مجموعة من أساليب التي تبدو واضحة عندما نضع بعين الاعتبار الأنشطة ، و الخدمات التوجيهية التي تستهدف التوجيه السليم للتلاميذ نحو الاختيارات الصحيحة و المناسبة لهم، فمواجهة إشباع متطلبات المجتمع من اليد العاملة كما عن طريق توفير ما يحتاج إليه المجتمع من عناصر ذات كفاءة مناسبة من حيث العدد، و كيفيا عن طريق توفير اختصاصيين في العلوم التي تستلزمها سوق العمل ، و النمو الاقتصادي مع التركيز على قيم المجتمع الحديث الذي يقوم على التكنولوجيا ، و الكفاءة بهدف خلق شخصية تتميز بقيم ، و اتجاهات الحداثة.

و بذلك يبرز التوجيه كأحد المؤشرات الهامة في مجال التنمية لأهمية العامل البشري فيه، و في هذا السياق يقول شولز Chaulez [3]" إن امتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية أي تتعلق باحتياجات الفرد وحده، بل هي مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل، فالتربية هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث، و استمرار التقدم الاقتصادي في المجتمع".

---

[1] زيتون محيا، المرجع السابق، ص55.

[2] بدران شبل، التعليم و البطالة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002، ص23.

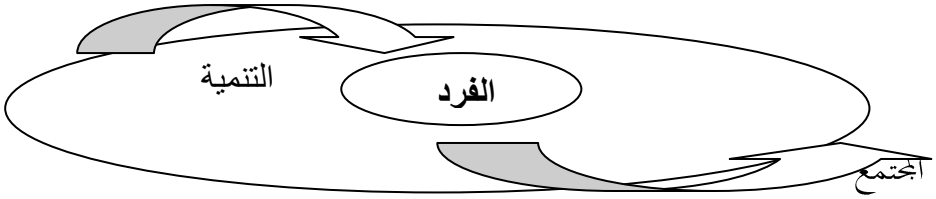
[3] بدران شبل، البيبلاوي حسن، المرجع السابق، ص21.

و أصبح من المؤكد اليوم أن طرح قضية التوجيه في علاقتها بالتمنية تقوم على اعتبارين اثنين تتطلبهما عملية التخطيط له، ذلك أن التوجيه لا يبنى على فراغ.

_**أولهما:المعرفة المدخلية** للتلاميذ التي تقوم على معرفة مواصفات التلاميذ، استعداداتهم، الفروق الفردية بينهم،احتياجاتهم التعليمية التي توفرها الاختبارات التشخيصية ، و المقابلات التي تعد لهذا الغرض بهدف إحداث تحسين في خصائصهم من حيث استعداداتهم ، و استجاباتهم المعرفية التي تؤهلهم للاختيار الدراسي، فالمهني السليم، و في هذا السياق يقول كرو Krow[1] في كتابه عن "سيكولوجية التعليم"، أن "المعلم لن يستطيع الوصول بالتلاميذ إلى مستوى التعليم الفعال إلا إذا استعان بالتوجيه الذي يجعل العملية التعليمية أكثر استعداد للاستفادة منها "، ما يتيح للمجتمع إمكانية الاستفادة من هذه القدرات البشرية، و هو المطلب الذي يستجيب لاحتياجات المجتمع.

_**ثانيهما: تغيير و ترقية البناء الاجتماعي** عن طريق مده بالعناصر البشرية المناسبة التي يحتاجها، و القادرة على أداء الدور المرسوم لها في دفع عجلة التنمية ، ما يعني نوعا من التواصل بين التعليم و حاجة المجتمع، عن طريق المواءمة بين مخرجات التعليم و احتياجات سوق العمل ، و التوجيه نحو زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وتخصصاته بهدف الحصول على شهادات تكون السبيل للمرور إلى وظائف، و الذي ينتج عنه مستقبلا تغير في تصورات الفرد ، و قيمه، و نماذجه السلوكية بشأن مخرجات التعليم ، و فرص العمل المفتوحة، و هو المطلب الذي يستجيب لاحتياجات الأفراد.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن كل اعتبار من هذين يعد مطلبا سابقا للمطلب الذي يليه ، بمعنى أن الأول يمهد للثاني، و الثاني للأول، و هو ما يوضحه **الشكل رقم (01)**:



الشكل رقم(01):تفاعل بين احتياجات الفرد و احتياجات المجتمع.

[1] محمد عفيفي عبد الخالق، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي: من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة، المكتبة العصرية، المنصورة، ط2، 2007، ص139.

يظهر الشكل رقم (01) التوجيه المدرسي كعملية اجتماعية تحدث لتلبية و تحقيق احتياجات الفرد ، و المجتمع معا.

5.1/التوجيه المدرسي في بنية النظام التربوي الجزائري :

يقوم التوجيه المدرسي في الجزائر عموما شأنه في ذلك شأن التوجيه في المجتمعات الأخرى، على مجموعة من المقومات تشكل قاعدته التي يرتكز عليها، مقومات أملتها " تحديات مرتبطة بالعصرنة و استكمال ديمقراطية التعليم، و بلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ثم التحكم في العلوم و التكنولوجيا"[1].

و الواقع أن التوجيه في الجزائر هو أيضا سلسلة من الإجراءات التي تنتظم في ترتيب متتابع قابلة للتعديل باستمرار، و هو ما يقودنا إلى استحضار الوجه الآخر للتوجيه المدرسي المقابل لما تنص عليه النصوص التشريعية في مجاله، إذ صدر في هذا الشأن عدة نصوص عملت على تكريس مبادئ و أهداف التوجيه"، و التي يتجاوز عددها إلى يومنا هذا 75 نصا تتعلق بجوانب مختلفة من العملية ككل "[2].

و للأخذ بمبدأ الخلفية التشريعية في معالجة التوجيه المدرسي في الجزائر، نرى أن نتناول بداية مفهومه كجزء أساسي من القراءة و التحليل في هذا السياق .

و إذا أردنا أن نتخذ نقطة الانطلاق في ذلك، لنا أن نبدأ بما جاء في مطلع المنشور الوزاري الصادر بـــ18 سبتمبر 1991 " ...و تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه ، و أساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية و التربوية، و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية، و الأداءات الفردية للتلاميذ"[3]، و يتجلى من الآتي النقاط الأساسية التالية :

[1] وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، أكتوبر2003، ص4.
[2] زروقي توفيق، المرجع السابق، ص76.
[3] زروقي توفيق، المرجع نفسه، ص71.

_انتقال الجزائر من التوجيه المدرسي ذي المنحى التشخيصي قوامه التوزيع الآلي للتلاميذ إلى التوجيه المدرسي ذي المنحى التربوي القائم على المتابعة النفسية ، و التربوية الذي تم تطبيقه "منذ 1998 تحت إشراف وزارة التربية الوطنية"[1].

_حتمية التوجيه المدرسي في منحاه التربوي هو من أجل تحسين مردود النظام التربوي الذي يدخل في صلب غاياته المنتظرة.

و الواقع أن الحديث عن الغايات المرجوة من التوجيه يستدعي توضيح عددا من المستلزمات تعد متطلبات أساسية لا مناص منها حتى يبلغ نظام التربية غاياته الكبرى بشكل عام ، و التوجيه المدرسي بشكل خاص، و تكمن هذه المستلزمات في تحديد مهام القائم بعملية التوجيه " المختص في التوجيه أو مستشار التوجيه كما جاء في الخطاب التربوي الرسمي كواجبات مترتبة عليه، و التي يمكن تتبع أوجهها فيما جاء في عدد من المواد من القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المحدد لمهام المستشارين، و المستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي و المهني، و نشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.

ففي مجال الإرشاد النفسي و المتابعة النفسية و البيداغوجية، جاء في المادة 13 " تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يأتي :

_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 ، و دروس الاستدراك و تقييمها. "[2]

و في مجال الإعلام المدرسي، ورد في المادة 14: " تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال الإعلام خاصة فيما يأتي:

_ضمان سيولة الإعلام ، و تنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم ، و إقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ، و الأولياء، و الأساتذة.

_تنشيط حصص إعلامية جماعية ، و تنظيم لقاءات بين التلاميذ ، و الأولياء ، و المتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

---

[1] ترزولت عمروني حورية، المرجع السابق, ص28.

[2] وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، مارس 1993، ص102.

_تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة، و الحرف، و المنافذ المتوفرة في عالم الشغل.

_تنشيط مكتب للإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ، و مساعدي التربية، و تزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ."[1]

و لنا أن نشير بهذا الصدد إلى ما ورد في المنشور رقم 80/156 الصادر في 20 سبتمبر 1980 رغبة منا في إبراز أهمية هذا النوع من المهام ، "لا يمكن أن يكون توجيه التلاميذ بدون جهود إعلام غني و متنوع لمختلف أنظم التكوين ، و فروعها المهنية ، هذا من جهة ؛ و من جهة أخرى ، فإن الحملات المكثفة للإعلام التي يقوم بها مصالح التوجيه المدرسي و المهني في نهاية كل مرحلة دراسية لا يكون لها المفعول الكامل إلا في الإطار الذي يكون فيه التلاميذ قد أحسوا بالواقع الاجتماعي ، و المهني لنشاط الإعلام "[2]، و قد حدد نفس المنشور أن الهدف الأول من الإعلام هو ربط علاقة بين التلميذ و المهنة.

و في مجال التقويم التربوي، نصت المادة 8: ....كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات ، و الاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينه"[3].

و استكمالا لمهام المختص في التوجيه المدرسي و المهني، نصت المادة 15 على ما يلي : "يطلع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدرسية، و على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه، و يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني "[4].

و في مجال الأهداف التي يضطلع بها التوجيه المدرسي، أقرت المادة 46 من الباب الثامن من الأمر رقم 76.35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، و المنظم للتربية و التكوين في الجزائر الآتي: " يهدف التوجيه المدرسي و المهني إلى تنظيم حصص إعلامية حول المنطلقات الدراسية و المهنية، و كذا الفحوص السيكولوجية، و المقابلات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلميذ، متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم، اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ، و استدراكهم، المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني".[5]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص102

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه و الاتصال، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني:1962-1992، جانفي 1993، ص106.

[3] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص102.

[4] وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، المرجع السابق، ص102.

[5] زروقي توفيق، المرجع السابق، ص69.

و بخصوص هذه المسألة أشار زروقي توفيق في نظرة نقدية له لما جاء في الفقرة المذكورة بما يلي " إن أيا من هذه النقاط لا نجد لها أثرا ميدانيا واضحا باستثناء نقطتين أساسيتين فقط مما سبق، النقطة الأولى الخاصة بتنظيم لقاءات إعلامية، و هو ما يقوم به مستشارو التوجيه من خلال الأسبوع الوطني للإعلام و التوجيه من الناحية العلمية؛ أما درجة فعاليته فلا يمكن قياسها مع المشاهدات الميدانية الدالة على عدم فعاليته؛ و أما ما يتعلق بالفحوص السيكولوجية فلا نجد لذلك ميدانيا أثرا، بل إن هذا البند في شقه هذا مبطل تماما و غير معمول به، ناهيك عن المقابلات و خاصة الفردية منها فهي غالبا ما تتم خارج إطار التوجيه، و استكشاف الميول بغية توجيه التلميذ إلى هذه الشعبة أو تلك ، و إنما يتم في إطار المساعدة النفسية، و في حالات غالبا ما يرتبط بتكرار الغيابات أو بحالات محددة بالأقسام ، و بالتالي فهي غير خاضعة لنظام معين من طرف مستشار التوجيه و مفتشيه "[1].

و في إطار تحديث جهاز التوجيه تم تفعيل مبرمج معلوماتي "WAFI" طبقا للمنشور رقم 2012/0.0.3/168 المؤرخ في 3 جانفي 2012، حيث جاء في القرار التالي :"...كما تم إدراج المصطلحات التقنية الجديدة، و التي تتماشى مع الإصلاحات التي خضعت لها المنظومة التربوية، و يبقى تنصيب البطاقة حسب كل جذع مشترك بحاجة إلى تضافر جهود كل من مراكز التوجيه المدرسي و المهني، و الثانويات من خلال التركيز على العمل بالمبرمج المعلوماتي الوافي"[2].

و بناءا على ما تقدم يمكننا القول أن هذه الاعتبارات التي أكدت عليها مقتضيات النصوص التشريعة التي تطبع منظومتنا التربوية ، إنما جاءت لتعطي للعملية طابعا بيداغوجيا ، و تخضعها لاعتبارات أقل ما يقال عنها اجتماعية مرجعها سوق العمل ، و ذاتية مرجعها التلميذ ، مما سينعكس بشكل ايجابي على الجهود المبذولة في سبيل رفع مردود النظام التربوي.

2/ دور المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال التوجيه:

لا شك أن التوجيه الذي يهدف لمساعدة التلميذ من أجل اختيار تخصص دراسي م لائم، و ذلك بعد فهمه لميوله، و قدراته المعرفية ، و سماته الشخصية، هي عملية يوضح مسعاها الموجه الذي يقدم التوجيه المدرسي في سبيل الارتقاء بالسلوك الاختياري لدى التلميذ، و تحقيق توافقه المدرسي و الاجتماعي، و يبقى القرار النهائي يتعلق بالتلميذ نفسه .

[1] زروقي توفيق، المرجع السابق ، ص69.

[2] وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري المشترك رقم:5 المؤرخ في 8أفريل2010، ص2.

و بناءا على ما سبق ذكره يتضمن هذا الفصل عرض للجوانب التالية:

- تعريف المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.
- خصائص المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.
- المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و شبكة العلاقات المدرسية و الاجتماعية.
- الأدوار الوظيفية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.
- الصعوبات التي يواجهها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

1.2/تعريف المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني :

تتضمن مفردة " المختص" م ن اختص اختصاص، في اللغة على معنى" المنصرف إلى فرع محدد من فروع العلم أو الفن أو المهن أو الصناعة "[1]، ما يعني أنها تتضمن معنى ذات الاختصاص، و ذو الصلاحية في مجال خاص من العلوم أو المهن و غيرها...، على ذلك فإن المختص في التوجيه يمثل من يهتم بالتوجيه و الإرشاد، و هو الشخص الملم به الذي يتسع مجاله ليضم كل وظائف التوجيه المدرسي من إرشاد ، و إعلام، و تقويم ، و تكفل نفسي و بيداغوجي. و التوجيه المدرسي بهذا المعنى هو وظيفة ذات إطار معلوم، يقوم بها الموجه الذي تسند له مهمة تحقيق أهداف التوجيه.

و الواقع أن كثيرا من الباحثين و المختصين في علوم التربية ، و علم النفس ، و كذا علم الاجتماع، يستخدمون مفردات موازية للمختص في التوجيه : كالمرشد ، مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، الموجه، الأخصائي أو الاختصاصي في التوجيه المدرسي، المشرف على التوجيه، و هي جميعها مفردات يستعان بها لإيصال ما يراد إيصاله من دلالة على أنه " المسئول الأول ، و المباشر على عملية التوجيه المدرسي و المهني"، على أننا سنستخدم طوال صفحات هذا البحث مصطلح المختص في التوجيه المدرسي و المهني، و أحيانا أخرى مصطلحي مستشار التوجيه و المرشد حسب دواعي ذلك على نحو تبادلي للإشارة إلى الطرف الذي يقدم خدمة التوجيه .

و إن لفظ "المختص في التوجيه " بالمعنى المتعارف عليه في العصر الحديث، لم يكن متداولا إلا في الـتسعينات، و بالتحديد في 1991 رغما أن وظيفة التوجيه كانت قد ظهرت قبلا منذ 1920 [2].

---

[1] عصام نور الدين، المرجع السابق، ص64.

[2] URAF ,Parents et orientation scolaire : observation de familles, URAF de midi Pyrénées, 2012, p6, https://www.unaf.fr/.../pdf/Rapport_Orientation_scolaire_Haute-Garonne_2011, le 13/06/2013 à 14h00.

و لدى النظر في ما قاله الباحثين، عرب كانوا أو أجانب في موضوع المختص في التوجيه المدرسي ، و ميدان عمله، و خصائصه نجد :

أن زهران حامد عبد السلام [1] يعرفه على أنه " المختص في تنفيذ العمليات الرئيسية في التوجيه و الإرشاد"، و يشير معنى العمليات الرئيسية في التوجيه إلى وظائف التوجيه.

و يحدده موريس روكلان Maurice Reuchlin[2] على أنه " المسئول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي و المهني، و هو المختص في التوجيه ، و يعتبر من أقدر الناس ، و أكفاء هم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه، و استغلاله باعتماد مبادئ، و تقنيات علم النفس".

أما كارشيف Kirchhoff [3] فيرى فيه " شخص يمتلك المعرفة ، و التدريب يعمل على مساعدة الأفراد في تحقيق توافقهم النفسي، و يتميز بالقدرة على كشف الذات التلقائية ، و السرية، و الدقة، و الانفتاح و المرونة، و الالتزام بالعملية و الموضوعية "، و هو ما يتفق معه فيه باتر سون Paterson حين ركز على الصفات الواجب توفرها في المختص، قائلا " الإرشاد التربوي نشاط متخصص يحتاج لأشخاص مدربين مسلكيا، و حيث يمكنهم أن ينجزوا عملهم بمهارة فائقة، و تتوفر فيهم ميزات لازمة لنجاح العملية الإرشادية، و لهم القدرة و المهارة على إقامة العلاقات الإنسانية، و المرشد التربوي جدير بهذه المهمة "[4].

و إذا كان التوجيه طبقا لما حدده معظم العلماء و المفكرين الذين خصوه بمعنى يتصل "بمساعدة التلميذ في الاختيار ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته و قابليته" [5]، فإن المختص طبقا لهذا إنما يختص بمن يساعد هذا التلميذ .

---

[1] زهران حامد عبد السلام، المرجع السابق، ص469.

[2] الأعور إسماعيل، لبوز عبد الله، "ضغوط و عراقيل أداء مستشار التوجيه المدرسي بمهامه في المقاطعة"، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، ص257 . http://www.manifest.univ-ouargla.dz, le 05/11/2013 à 12h13

[3] الأسدي سعيد جاسم، عبد المجيد إبراهيم، الإرشاد التربوي مفهومه، خصائصه، ماهيته، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2003، ص26.

[4] الأسدي سعيد جاسم، مروان عبد المجيد إبراهيم، المرجع نفسه، ص27.

[5] يوسف عصام، التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي، دار أسامة، عمان، ط1، 2006، ص 6.

و يعتبر المختص في التوجيه عضوا رئيسيا في الجماعة التربوية، جرى تعيينه في الجزائر" بمقتضى المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرخ في 24 ديسمبر 1991."[1]، ليكون القائم على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من قبل مديرية التقويم و التوجيه ، و الاتصال الذي يعتبر أحد أجهزة وزارة التربية الوطنية، و يتم توظيفه بناءا على أساسين:

_أن يكون حاملا لشهادة ليسانس، و ما يساويها في علم النفس، علم الاجتماع و علوم التربية.

_النجاح في الاختبارين الكتابي ثم الشفهي.

2.2/ خصائص المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني :

من البديهي و الذي لا خلاف عليه أن تتصف الشخصية المهنية للقائم بعملية التوجيه المدرسي و المهني، و الممتهن لها بخصائص معينة تشكل بمجموعها العناصر الأساسية التي يرتكز عليها دوره كموجه مدرسي، فإذا ما تكاملت، و تفاعلت فيما بينها أمكن تحقيق الوظيفة الاجتماعية ، و التربوية للتوجيه. و هذه الخصائص هي بالنسبة لروجرز Rogers[2] "أكثر أهمية ، و فاعلية من الأساليب ، و من النظرية التي يستخدمها المرشد في الإرشاد، فشخصية المرشد ، و خصائصه هي ذات أثر حاسم في نجاح عملية الإرشاد و التوجيه، و في إقبال المسترشدين على طلب مساعدة المرشد ".

و من هنا جاء تأكيدنا على فكرة المختص في التوجيه المدرسي التي ترتبط في الكثير من جوانبها بالخواص و الكفايات المهمة لقيام الموجه بعمله على أكمل وجه.

و نظرا لأهمية خصائص المختص ، و أثرها في نجاح عملية التوجيه المدرسي، سيتم التركيز على خصائص المختص النفسية، الاجتماعية و المهنية.

1.2.2/ الخصائص النفسية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:

من أهم الخصائص النفسية المرتبطة بفاعلية المختص في التوجيه ما يلي:

_الاهتمام بالآخر، و الرغبة في تقديم المساعدة.

_القدرة على فهم الآخر .

_التحلي بالصبر و الهدوء.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني:1962-1992، المرجع السابق، ص101.

[2] حسني العزة سعيد، دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2005، ص48.

_الفهم الوجداني، و يقصد به قدرة المرشد على الشعور بالمشاعر نفسها التي يشعر بها المسترشد (التلميذ)، و على إدراك العالم من وجهة نظر المسترشد و فهم الإطار المرجعي الداخلي له[1].

_ الاتزان الانفعالي، و القدرة على حل المشكلات.

_المرونة، و تعني أن على المختص في التوجيه أن يراعي الفروقات الفردية للتلاميذ ، و التعامل معهم وفقا لذلك؛ و تتضمن المرونة في حد ذاتها المرونة العملية، و تعني تنويع المختص لأساليب التوجيه، و المرونة الذهنية التي يقصد بها قدرة المختص على استيعاب الفروق بين الأفراد، و تفهم أفكارهم.

_الصدق و الأمانة، إذ على المختص في التوجيه المدرسي و المهني أن يحافظ على المعلومات التي يحصل عليها من التلميذ بخصوص مشكلاته التي قد تتعلق بظروفه العائلية أو المدرسية أو الاجتماعية.

_الانفتاح أمام التلميذ، و يقصد بذلك أن يبدي المختص في التوجيه المدرسي و المهني قابلية لأن يفصح عن خبراته، و تجاربه بصراحة أمام التلميذ لأن مثل هذه الخاصية تزيد من ثقة التلميذ به ، و تشجعه على الحديث بصراحة.

2.2.2/ الخصائص الاجتماعية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:

عن خصائص المختص الاجتماعية التي تركز عليها أدبيات التوجيه المدرسي و المهني ما يلي:

_الشعور بالمسؤولية اتجاه الفرد، و المجتمع .

_القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين.

_ اتجاهات المختص التي يجب أن تكون ايجابية، حيث تحدد اتجاهاتنا سلوكنا، و يمكن تصنيف هذه الاتجاهات إلى:

*اتجاهات المختص نحو ذاته التي لها تأثير كبير في تحديد عملية التوجيه، فإذا كانت اتجاهات المختص نحو نفسه إيجابية سيقوي ذلك من ثقته في نفسه ، ويزيد من قدرته على التعامل مع الآخرين، و يتعدى ذلك إلى تقييمه للرسالة التي يبنيها، و يرسلها.

*اتجاهات المختص نحو الموضوع ، و يتوقف ذلك على مدى إيمانه بمهنته ، و رسالته ، و إيمانه بقيمة و خدمة التلميذ، و كذا مدى اقتناعه بأهداف المؤسسة التي يمثلها.

[1] حسني العزة سعيد، المرجع نفسه ، ص49.

*اتجاهات المختص نحو التلميذ المتلقي، وهو عامل يؤثر على قدرة ، و فعالية المختص في اتصاله بالتلميذ ، و تبليغه للرسالة الإعلامية، و مدى اقتناعه بها، و كذلك تحدد نوعية علاقته به.

_المعرفة بالنظام الاجتماعي و الثقافي، إذ يجب أن تتناسب مساعدة المختص في التوجيه مع قيم التلميذ ، و المعايير الاجتماعية التي يؤمن بها.

3.2.2/الخصائص المهنية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:

يجب أن يتميز المختص في التوجيه بمجموعة من الخصائص المهنية منها:

_الإعداد العلمي و التدريب ؛ و يشمل التدريب كما جاء في معايير الرابطة الأمريكية لتربية المرشدين [1] دراسة العديد من المساقات العلمية بهدف إكساب المتدرب الإطار النظري الذي يساعده على فهم ، و تفسير السلوك الإنساني، و تتضمن هذه المساقات الاختبارات النفسية ، و القياس النفسي، مناهج البحث، الإحصاء النفسي، نظريات الإرشاد التكيف، و الصحة النفسية، و إدارة خدمات التوجيه.

_توفره على مستويات معرفية مناسبة، و يقصد بذلك أن يكون المختص ملما برسالته ، عارفا بها ، بطريقة تجذب انتباه التلميذ المستقبل لها، و تساعده على إدراكها، ويجب أن تتضمن معرفته كذلك معرفته بخصائص التلاميذ، و خصائص أساليب الاتصال به.

_الالتزام بأخلاقيات المهنة، ما يشمل حقوق و واجبات، و مسؤوليات المختص في التوجيه.

_التمتع بمهارات الاتصال الأساسية ، ولعل من أبرزها : مهارة التحدث، مهارة الإنصات و الإصغاء، مهارة التفكير الموضوعي، و مهارة الحوار، بحيث يستطيع التأثير على أفكار الآخر، و هذه المهارات تؤثر على مقدرته في صياغة المعلومات التي تعبر عن أهدافه .

_صياغة المعلومات التي يتوجه إليها للتلميذ ، بحيث يجب أن تتناسب مع قدراته الإدراكية (خاصة و أن التلاميذ يتفاوتون من حيث خصائصهم الإدراكية و المعرفية)، و تحتوي على مثيرات تتضمن استمرار التلميذ كمستقبل لها، و تشوقه لمتابعة الرسالة.

_القدر ة على القيادة، و توجيه الآخرين.

_ المساواة في التعامل مع التلاميذ، و عدم التمييز بينهم.

[1]MACCARTHY John, Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation, OCDE, nov2001,p13, http :// www.aecd.org/da taoecd/pdf, le 04/12/2014 à 21h05

ـالموضوعية في ممارسة التوجيه، إذ على المختص في التوجيه المدرسي و المهني أن يمارس مهنته بحيادية ، و ألا يلجأ إلى فرض أرائه على التلميذ.

ـالمحافظة على أسرار التلميذ .

3.2/المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و شبكة العلاقات المدرسية و الاجتماعية:

تحدد النصوص القانونية المنظمة لعملية التوجيه في أي مجتمع كان، عددا من الفاعلين التربويين كأطراف معنية به كونهم الأقرب للتلاميذ ، و الأكثر معرفة بقضاياهم، و الأكثر مقدرة على تدبير شؤون التوجيه، يشكلون معا الجماعة التربوية للتوجيه المدرسي و المهني، التي يحددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 27 جانفي 2008 في مادته 19 بتلك "التي تتشكل من التلاميذ، و من كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلاميذ، و في الحياة المدرسية، و في تسيير المؤسسات المدرسية" [1]، و تضم هذه الأطراف بشكل رئيسي المختص في التوجيه المدرسي و المهني الذي يلعب دورا حاسما في مساعدة التلاميذ ، وإعدادهم للقيام باختيارات سليمة، و مناسبة لقدراتهم الفكرية ، و الجسمية ، و ميولهم ، و بلورة مشاريعهم الشخصية من خلال التنسيق بين عدد من الفاعلين في إطار تعاوني للوصول إلى عمل جماعي متكامل يتحقق عن طريق الاتصال.

و شبكة العلاقات التي تهمنا في هذا الإطار هي تلك التي تقوم بين المختص القائم بعملية التوجيه المدرسي، و بين الأطراف الفاعلة في عملية التوجيه و التي تتم على مستويات متعددة:

- **التلميذ:** المستهدف من العملية الذي يقوم بالتخطيط لمستقبله معتمدا على المعلومات المتوفرة لديه عن طريق المختص في التوجيه، و مختلف الفاعلين التربويين و الاجتماعين.

و تتخذ علاقة التلميذ بالمختص الطابع المهني بالدرجة الأولى، و التي يعبر عنها في الأدبيات بـــ" العلاقة الإرشادية" التي تقوم على أساس من الاحترام، و الثقة المتبادلة بين الطرفين، يقول عنها بيرقس و ستيفلر Burgs et Stauffer [2] على أنها "...معدة لمساعدة المسترشدين على نفسهم، و استجلاء نظرهم في حياتهم، و أن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم من خلال اختبارات ذات معنى ، و قائمة على معلومات جيدة".

---

[1] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص10

[2] أحمد الفسفوس عدنان، المرجع السابق، ص12.

و يراعي المختص في التوجيه في تعامله مع التلميذ ، خصائصه و سمات مرحلته العمرية، و تتخذ علاقته به:

_الطابع الفردي كفرد له احتياجات ، و مشكلات تستلزم المتابعة، و يكون ذلك عن طريق دراس ته للحالات الفردية.

_الطابع الجماعي عن طريق الإشراف على جماعة من التلاميذ، و هو ما يطلق عليه بـــ " la dynamique du groupe »، ما يمكنه من اكتشاف الكثير من الحالات التي تتطلب المساعدة الفردية، و تحتاج إلى تنميتها.

- **مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني:** إن علاقة المختص في التوجيه المدرسي و المهني مع مدير مركز التوجيه هي علاقة عمل، إذ يسعى كلاهما إلى تطوير عملية التوجيه، و يعتبر مدير المركز هو الفرد المهني المسئول على عملية التوجيه الذي يقوم بمتابعة نشاط المختص في التوجيه المدرسي من خلال الأدوار التالية[1] :

_التسيير الإداري، و التقني لمركز التوجيه المدرسي و المهني.

_القيام بربط الصلة بين المركز ، و مستويات التعليم و التكوين ، و القطاعات ، و المصالح ، و المنظمات المكلفة بالتكوين المهني، و التوظيف.

_مراقبة إجراءات الامتحانات النفسانية، و التحقيقات الإحصائية الخاصة بالتربية و التعليم.

_إجراء الدراسات التي تهم الحالة المدرسية و التربوية ، و تخطيط التعليم ، و تقويم الأهداف في مسائل التعليم أو التكوين المهني استجابة لاحتياجات مقاطعته، و لطلبات المصالح المركزية للوزارة .

_جمع و نشر المعلومات، و مجموعة الأسئلة الخاصة بالأبحاث.

- **مدير المؤسسة التعليمية:** الذي يقوم بدور المشرف الإداري، و التربوي للمدرسة، و لفريق التوجيه ككل بحكم علاقاته السوسيوتربوية التي تربطه بالمجتمع المدرسي من أعضاء هيئة التدريس ، و التلاميذ، و أوليائهم، ما يجعله أكثر الأعضاء مسؤولية هذا ما أكدت عليه المادة 23 من القانون التوجيهي للتربية الوطني، حيث جاء فيها أن مد راء المدارس "...يتحملون مسؤولية الأداء المنظم

[1] براهمية صونية، تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني: حلتي قالمة و سوق أهراس، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية و تسيير الموارد البشرية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2006/2005 ، ص 94.

لأداء المؤسسة التي كلفوا بإدارتها "[1]، و قد حدد حامد زهران مسؤوليات مدير المدرسة في مجال التوجيه بالآتي[2]:

_إدارة برنامج التوجيه و الإرشاد.

_الإشراف العام على خدمات التوجيه و الإرشاد.

_قيادة فريق التوجيه و الإرشاد.

_التنسيق بين برنامج التوجيه و الإرشاد، و البرنامج التربوي العام.

و تتجلى علاقة المختص بالمدير بتعريفه بدوره و خبراته.

- **إدارة المدرسة:** تتمثل مساهمتها في مجال التوجيه في العمل على ملفات التلاميذ التي تتوفر عليها الإدارة بإلمامها بجميع العناصر التعريفية التي تخص شخصية التلاميذ ، لاسيما فيما يتعلق بالمرودية المدرسية التي تسجل على ملفاتهم، يضاف إلى ذلك الغيابات، و كل ما يميز سلوكياتهم المدرسية.
- **الأساتذة:** و يعتبر هؤلاء الأكثر معرفة بقضايا التلاميذ، و مميزاتهم الشخصية، و كفاياتهم المعرفية، و المهاراتية، و توجهاتهم الدراسية باعتبارهم من أبرز القيادات المدرسية، ما يجعلهم الأكثر قدرة على تحديد كل من يشارك من التلاميذ في العملية التعليمية، ذلك أن "المعلم هو المصدر الرئيسي ال ذي يحتاجه المختص في دراسته للحالات الفردية فعن طريقه يمكنه التعرف على مظاهر المشكلة الفردية ، و سلوكيات الدارس"[3].

و المدرس هو من أبر الفاعلين الذين يحتاج إليهم المختص في التوجيه التعاون معهم بشكل مباشر على مستوى العملية التعليمية لإمداده بالمعلومات الكافية عن تحصيله الدراسي ، و إمكانياته المعرفية، و على مستوى العملية الاجتماعية من خلال تحويل الحالات الفردية إليه باعتباره الشخص الذي يتعايش ، و يعمل بشكل مباشر معهم .

- **الأسرة:** جاء في المادة 25 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية أنه " يشارك الأولياء بصفتهم أعضاء الجماعة التربوية مباشرة في الحياة المدرسية بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين ، و

[1] ج.ج.ش.د، الجريدة الرسمية ، المرجع السابق، ص11.

[2] زهران حامد عبد السلام ، دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002، ص292.

[3] محمد عفيفي عبد الخالق، المرجع السابق، ص149.

المربين، و رؤساء المؤسسات، و بالمساهمة بحسن الاستقبال ، و ظروف تمدرس أبنائهم" [1]، و يظهر دور هؤلاء (أي الأولياء) في التوجيه بشكل خاص في تتبع الأبناء على المستوى الدراسي ، و التوجيه، و السلوك، ما يجعلهم على تواصل دائم بأطراف التوجيه خاصة المختص باعتباره المسئول الأول على العملية للتشاور حول توجهات أبنائهم ، و ميولهم، و قدراتهم من اجل مساعدتهم على اختيار نوع الدراسة الأكثر ملائمة لمميزاتهم، و خصائصهم الشخصية.

- **مجلس الأمناء و الآباء و المعلمين:** و يعكس هذا المجلس نوع من المشاركة المجتمعية غير المباشرة للأولياء، هذا ما توضحه المادة 25 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية التي جاء فيها ما يلي"...كما يشاركون (أي الأولياء) بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية"[2]، و تتجلى هذه المشاركة حسب كيرستن Kirsten [3] في ما يلي :

_مساعدة التلاميذ على الوقوف على الأحداث المجتمعية الجارية، و زيادة الوعي المجتمعي بالمطالب الأبوية من العملية التعليمية بخصوص المناهج، و السلوكيات.

_الدعم الايجابي للمدرسة لمساعدتها على توفير بيئة تعليمية ايجابية و آمنة، و زيادة القدرة على تحديد نقاط القوة، و الضعف في أداء المدرسين.

_تطوير أراء و اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية، و إحساسهم الايجابي بالدعم المتواصل من أبائهم، و مشاركتهم في عملية تعليمهم، و زيادة فرص مشاركة الطلاب في مناقشة القضايا المتعلقة بعملية تعليمهم، و إبداء أرائهم.

_تطوير قنوات، و نظم الاتصال بين التلاميذ، و المدرسة، و المجتمع الخارجي، و إدارة المدرسة، و تنظيم اللقاءات التي تساعد على تحديد احتياجات التلاميذ، و تقديم التسهيلات الإضافية لهم.

و نحن نتحدث عن شبكة العلاقات المدرسية للمختص في التوجيه المدرسي لا ينبغي لنا أن نغفل عن دور التنسيق بين الفاعلين في تنظيم جهودهم في إطار تعاوني للوصول إلى عمل جماعي متكامل يتحقق عن طريق الاتصال الذي يتخذ عدد من المظاهر يمكن أن نجملها فيما يلي :

---

[1] ج.ج.ش.د، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص11.

[2] ج.ج.ش.د، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص11.

[3] ينظر، حسن محمد حسان و آخرون، التربية و قضايا المجتمع المعاصرة: التربية و المجتمع، عمالة الأطفال، الدروس الخصوصية، البلطجية التعليمية، التطرف، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ب ط،2007، ص ص (314- 315).

_الاتصال المباشر المكتوب أو الشفهي.

_الاتصال الوسيطي باستخدام تكنولوجيا الاتصال، و الاستعانة بالمختصين في التوجيه أو تشكيل لجان التنسيق (مجلس الأمناء، و الآباء، و المعلمين).

_الاجتماعات الدورية، و اللقاءات الرسمية (مجلس القبول و التوجيه).

و تفيد هذه الوسائل الاتصالية في تحقيق التنسيق على:

_المستوى الرأسي:الذي يتم بين الإدارة العليا، و الوحدات التنفيذية على مستوى العاملين (بين وزارة التربية، و مديرية التربية ، ومركز التوجيه ، و المختصين في التوجيه، مدير المدرسة ، و المختص في التوجيه...).

_المستوى الأفقي: الذي يتم ما بين الوحدات التي تعمل على مستوى تنظيمي واحد (بين المختص ، و الأساتذة، بين المختص، و التلميذ، بين الأساتذة، و التلاميذ.....).

4.2/ الأدوار الوظيفية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:

يمكن تحديد الأدوار الوظيفية للمختص في عملية التوجيه المدرسي و المهني طبقا للقرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المحدد لمهام المستشارين ، و المستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي و المهني، و نشاطاتهم في المؤسسات التعليمية في الآتي:

1.4.2/ الإعلام المدرسي:

و يعتبر هذا الأخير من الركائز الأساسية لعملية التوجيه المدرسي التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة عن الواقع المدرسي، و التكويني و المهني بهدف تنظيم و تفعيل مساراتهم الدراسية .

و الإعلام المدرسي يوفر إجابات عن تساؤلات مثل[1] :

_ما هي المؤسسة التعليمية، و قواعد سيرها، و غاياتها؟

_من الأشخاص الذين يعملون فيها، و ما هو دورهم؟

_ما هي مدة الدراسة بكل مرحلة تعليمية؟

_ما هي إجراءات الانتقال من مستوى إلى آخر؟

_كيف يمكن تحقيق النجاح؟

[1] مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، دليل منهجي في الإعلام المدرسي، ماي2001، ص ص (5-6).

_معلومات عن التخصصات الدراسية، و التكوينية، و المهنية؟

_ كيف يتم الاختيار ؟

_ما هي إجراءات التوجيه؟....

و تمتد خدمات الإعلام المدرسي على طول السنة تتجلى مظاهرها في:

_ الحصص الإعلامية الجماعية المنتظمة وفق مراحل التعليم المختلفة (الابتدائي، المتوسط و الثانوي).

_الاتصال المباشر مع التلميذ عن طريق المقابلة.

_تنشيط خلية الإعلام، و التوثيق.

_السندات الإعلامية.

_تنظيم زيارات ميدانية لمؤسسات التعليم العالي ، و كذا مؤسسات التكوين المتخصص في إطار الأبواب المفتوحة.

_تظاهرة الأسبوع الوطني للإعلام الذي ينظم في 16 أفريل إلى غاية 20 أفريل .

_استضافة خبراء في الميدان، أساتذة جامعيين ، و مهنيين للتعريف ببعض التخصصات الدراسية و المهنية، و تجدر الإشارة أن الإعلام المدرسي لا يستهدف التلميذ فقط بل كل المتعاملين التربويين في المؤسسة التعليمية على وجه الخصوص المدرسين، و الأولياء بغية نسج شبكة للاتصال يمكن للتلميذ أن يلجأ إليها في كل وقت و ظرف[1].

2.4.2/ المتابعة النفسية :

و قد كرست هذا الدور المادة 13 السالفة الذكر من القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991، و التي جسدتها في الآتي[2]:

_القيام بالإرشاد النفسي، و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

_إجراء الفحوص النفسية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

_المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا، و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك و تقييمها.

[1] مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، دليل منهجي في الإعلام المدرسي، المرجع السابق، ص10.

[2] وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، المرجع السابق، ص102

و تحقيقا لهذا الدور، يستعمل المختص مجموعة من الاختبارات ، و المقاييس النفسية كونها أدوات دقيقة تمكنه من الحصول على معلومات دقيقة حول سمات التلميذ، اتجاهاته و أفكاره؛ و من أهم هذه الاختبارات نجد اختبارات التحصيل، اختبارات الأداء، اختبارات الشخصية، الميول و الاهتمامات،...، و قد أشار أحمد الخطيب [1] إلى عدم الإفراط في استخدام أي من الاختبارات النفسية في المقابلة الإرشادية، إلا إذا كان هناك سبب أو هدف لاستخدامها لأن كثرة استخدامها له آثار ضارة على المسترشد، و إذا استدعت الحاجة استخدامها فعلى المرشد إخبار المسترشد.

3.4.2/ التقـــــــويـــــــــم المدرسي:

و يعتبر هذا الأخير حجر الزاوية في كل ما يتعلق بالبرامج التربوية،"إذ لا تقتصر أهمية التقويم في دراسة المختص لنتائج التلاميذ الفصلية بل يتعداه إلى توصيف كل المعلومات المتعلقة بالبرامج التربوية بغية الانتقال بالممارسة التربوية مما هو عليه إلى ما ينبغي أن تكون عليه" [2]، و يتم ذلك من خلال عددا من الإجراءات أهمها [3] :

- **تقويم الإعلام**: الرامي لتقييم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي، و يتم من خلال:

_تقويم الحصص الإعلامية، حيث يقوم مستشار التوجيه خلال كل حصة إعلامية بتحضير أسئلة للتلاميذ حول موضوع الحصة لمعرفة مدى استيعابهم للمعلومات المقدمة.

_التقويم التشخيصي للاحتياجات الإعلامية الذي يكون بعد الحصة الإعلامية الأولى .

_التقويم الإجمالي للإعلام، و يكون عادة بعد الحصة الإعلامية الأخيرة بهدف اختيار المواضيع الإعلامية للسنة المقبلة، و كذا تقنيات العمل الملائمة.

- **تقويم النتائج**: و نميز فيه:

---

[1] أحمد الخطيب صالح، المرجع السابق، ص123.

[2] الفرج وجيه، أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي، الوراق للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2007، ص21.

[3] ينظر، قزوي حياة و آخرون، "أساليب التقويم المدرسي من طرف مستشار التوجيه المدرسي "، ملتقى في التوجيه المدرسي و المهني، 1999/1998، ص ص(4-6).

_التقويم القبلي: الخاص بالسنة أولى ثانوي فقط ، يتم فيه دراسة الماضي الدراسي للتلاميذ أي معرفة مكتسباتهم القبلية التي أتوا بها إلى السنة أولى ثانوي.

_التقويم خلال الثلاثي، و يتم بدراسة مستشار التوجيه لنتائج التلاميذ في الثلاثي الأول ليحضر مجالس الأقسام.

_التقويم بعد المجالس، و يقصد به تقويم النتائج المحصل عليها بعد كل ثلاثي .

- **تقويم مردود المنظومة التربوية** : و يكون ذلك عن طريق القيام ببعض الدراسات ، و الأبحاث البيداغوجية و هو ما تؤكد عليه المادة 8 من القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991، و التي تنص على الآتي: " يساهم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية، كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات و الاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية، وتحسينه"[1].

4.4.2/التوجيه المدرسي:

و هو الدور الذي كرسه القرار الوزاري رقم 827 في المادة 6 :"يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ، و إعلامهم و متابعة عملهم المدرسي"[2].

و عن هذا الدور أشار جميع المبحوثين من المستشارين الذين قابلناهم أنه آخر عملية يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني كمحصلة للعمليات الأولى (الإعلام، التقويم و المتابعة النفسية)، " ما جعلهم يرتبونه في آخر المهام.

و يمر التوجيه التربوي بمرحلتين[3]:

- **مرحلة إجراء التوجيه المسبق:** و هي المرحلة التي يتم فيها التحضير للتوجيه النهائي، و تتم بناءا على عدد من الأساليب البيداغوجية المتمثلة في:

_بطاقة الرغبات الأولية التي يتم ملؤها من طرف التلميذ بالتشاور مع أوليائه.

_نتائج الفصلين للسنة الدراسة، الأول و الثاني، حيث يتم فيهما حساب مجموعات التوجيه•.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية،المرجع السابق، ص101.

[2] وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، المرجع نفسه، ص101.

[3] وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/600/48

• أنظر الملحق رقم(05)، و الملحق رقم (10).

_مراعاة متطلبات التحجيم المقترح.

"العملية تتم بالتشاور بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي المرافقين للتلميذ في بناء مشروعه الشخصي"[1].

و تعتبر هذه المرحلة ضرورية لإعداد مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية .

- **مرحلة إجراء عملية التوجيه النهائي:** و هي المرحلة التي يمارس فيها التوجيه ضمن رؤية ذات طابع شمولي لبلوغ تحقيق التوافق بين المستلزمات البيداغوجية لمختلف التخصصات، و نتائج التلاميذ و رغباتهم، و يتم تحقيق ذلك اعتمادا على مجموعة من الأسس:

_ملاحظات المدرسين و أرائهم.

_متطلبات التخصص المرغوب فيه.

_الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة.

" و عليه يتم ترتيب التلاميذ تبعا لرغبتهم الأولى، الثانية، فالثالثة و الرابعة لتلبية تفاضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة مع تلبية رغبات 5 % الأوائل من التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك"[2] .

5.2/الصعوبات التي يواجهها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني :

من المؤكد أن المختص في التوجيه المدرسي و المهني يواجه جملة من الصعوبات التي تعيق عمله، و في هذا الجانب تحديدا أكدت الدراسة عن طريق المقابلات المعمقة التي تم ت مع عدد من المستشارين في العملية، أن العراقيل التي يواجهها مستشار التوجيه المدرسي تتنوع تنوعا كبيرا، و اتضح من تحليل بيانات هذه المقابلات على أنها تشمل الآتي:

1.5.2/صعوبات مصدرها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني نفسه:

إن المختصين في التوجيه المدرسي ليس كلهم سواء من حيث قدراتهم المهنية (على مستوى الخبرة المهنية)، و التدريبية (التخصص الأكاديمي) ، خاصة و أنهم متعددو التخصصات ، فمنهم من يحمل شهادة ليسانس في علم النفس المدرسي، علم النفس الإكلينيكي ، أو علم الاجتماع ، أو علوم التربية، و كان أفضل هذه التخصصات بالنسبة لغالبية المبحو ثين علم النفس الإكلينيكي، لذلك فإن المختص الذي

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/600/48.

[2] وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/600/48، المرجع السابق.

لديه تخصص في غير هذا المجال سوف يواجه صعوبة فنية (على مستوى تطبيق الاختبارات النفسية و دراستها)، و في التعامل مع التلاميذ، و متابعة مشاكلهم النفسية.

و من الصعوبات الأخرى التي صنفها المبحوثين في هذا المجال عدم إعدادهم في مجال عمل التوجيه المهني (الخاص بالتكوين المهني)، مما يجعلهم غير قادرين على مساعدة التلاميذ في هذا الجانب لعدم إلمامهم المعرفي بالتخصصات التي يؤدي إليها التكوين المهني، و قد صنفوا ذلك على أنه من الأسباب الرئيسية التي تجعلهم لا يركزون على الإعلام في هذا الجانب، ناهيك عن الغياب الكلي للتكوين المستمر في مجال التوجيه المدرسي الذي من المفروض أن يستفيد منه المسئول الأول على عملية الإرشاد و التوجيه المدرسي و المهني.

5.2.2/ صعوبات مصدرها التلاميذ:

و تتلخص هذه الصعوبات التي تعيق عمل المختص في التوجيه في الآتي:

ـ عزوف غالبية التلاميذ عن التوجه نحو شعبتي الرياضيات و تقني رياضي، و هي التخصصات المسماة بـ"الشعب القليلة الانتشار".

ـ تمسك التلاميذ بالرغبة، و صعوبة إقناعهم بسبب تأثير الإعلام المضاد .

ـ كثرة الطعون.

ـ عدم إلمامهم بالتوجيه المدرسي، و هو أمر له دلالته ، و ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عند تقييم فاعلية دور المختص في التوجيه المدرسي و المهني باعتباره أكثر الفاعلين ترويجا لمبادئ العملية.

و نرى من جهتنا أن هذا التصور لم ينشأ من فراغ بل من تراكم عدد من الأسباب، أولاها قلة تواصل المختص في التوجيه مع التلميذ ، هذا ما أفصحت عنه الاستجابات اللفظية لبعض المبحوثين من التلاميذ في مرحلة البحث الاستطلاعي و التي تلخصت في " مين نحوسوعليه ما نسيبوهش " (عندما نبحث عنه لا نجده) ، ثانيها تأثير المحيط الاجتماعي خاصة من جانب الأصدقاء و الأساتذة، و مرور بعض التلاميذ بتجارب سابقة سلبية تتعلق بتوجيههم.

ـ صعوبة المشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ ، بحيث لا يستطيع المختص التعامل معها خاصة إذا كان خارج مجال تخصصه بالنسبة لعلم الاجتماع، و علم النفس المدرسي.

_التأثير الذي يمارسه التلاميذ فيما بينهم ، حيث يظهرون كمصادر إعلام مضاد للإعلام الذي يعمل المختص لنقله إليهم.

3.5.2/صعوبات مصدرها الأساتذة:

من المؤكد أن المختص في التوجيه المدرسي لا يستطيع العمل دون التعاون مع الأساتذة باعتبارهم الذين يتعاملون عن قرب مع التلاميذ، ما يجعلهم على دراية تامة بسلوكياتهم ، و مستوياتهم التحصيلية لذلك يعتبرون مصدر إعلامي مهم في عملية التوجيه المدرسي؛ و عن الصعوبات التي يتسبب فيها الأساتذة بالنسبة للمختص فهي كالآتي حسب نتائج المقابلات التي أجريت مع المختصين:

_عدم موضوعية الأساتذة في تقويمهم للتلاميذ بسبب التضخيم في علامات المواظبة و المشاركة في القسم، ما يؤدي بدوره إلى تضخيم علامة المادة التي تعتمد كمعيار في عملية التوجيه (مجموعات التوجيه).

_عدم فهم بعض الأساتذة للتوجيه المدرسي ، و لعمل مستشار التوجيه ، و في هذا الجانب اقترح غالبية المستشارين المبحوثين تعزيز الإعلام للأساتذة رغم أنهم يستفيدون من ذلك .

_عدم تعاونهم مع المختص في التوجيه المدرسي ، خاصة فيما يتعلق بتحويل التلاميذ ذوي الحالات الخاصة المحتاجين إليهم.

_سوء العلاقة بين المختص في التوجيه المدرسي و بعض الأساتذة .

_ظهور الأساتذة بدور معيق لعملية التوجيه، و ذلك كمصادر إعلام مضاد.

4.5.2/ صعوبات مصدرها الأولياء:

و تتلخص الصعوبات في هذا الجانب في أن:

_ غالبية أولياء التلاميذ لا يزورون المدرسة رغم الاستدعاءات الموجهة إليهم، و لا يحضرون الإعلام المبرمج لهم إلا إذا كان أبناؤهم من ذوي المشاكل، أو من أجل الطعن في التوجيه النهائي، لذلك فإن اتصالهم بالمدرسة ككل هو اتصال قليل جدا، و قد قدر المستشارين ممن أجرينا معهم المقابلة نسبة من 5 إلى 8 % من إجمالي الأولياء الذين يحضرون الحصص الإعلامية فقط.

_الغالبية العظمى من الأولياء لا يعيرون أية قيمة للتوجيه المدرسي لعدم معرفتهم به ، و هو الاتجاه السلبي الذي لمسناه في استجابات الغالبية العظمى من التلاميذ الذين قابلناهم خلال مرحلة الاستطلاع، حيث

أكدوا على عدم حضور أوليائهم، وتكررت على لسانهم عبارات من قبيل " بابايا يقولي المهم تطلع" (والدي يقولولي المهم تنتقل).

_عدم إيمان الأولياء بالتوجيه المدرسي لعدم فهمهم له.

_ عدم متابعة الأولياء لأبنائهم .

لذلك كان شيئا حتميا على المختص أن يستغل الأبواب المفتوحة في نهاية كل فصل التي يجدها فرصة متاحة للالتقاء بالأولياء ليشرح لهم الأوضاع الدراسية لأبنائهم.

5.5.2/ صعوبات مصدرها ضيق الوقت:

اعتبر المختصين في التوجيه ممن قابلناهم أن ضيق الوقت بسبب عمل الثانوية بنظام الفترتين من 8صباحا إلى 12، و من 13سا30 إلى 17سا30 د كحد أقصى ، يشكل صعوبة أمام عملهم على مستوى برمجة الحصص الإعلامية خاصة، الأمر الذي يضطرهم إلى تأجيلها في الكثير من الأحيان ، محاولين في الوقت ذاته تدبر أمرهم عن طريق أحد الحلول التالية:

_استعمال علاقاتهم مع الأساتذة الذين تجمعهم بهم علاقات جيدة لاستغلال حصصهم الدراسية.

_استغلال حصص الأساتذة الغائبين.

_الاستفادة من حصص النشاطات اللامنهجية كحصة التربية البدنية.

و راح آخرون يؤكدون على الانعكاسات السلبية لهذه المشكلة على استيعاب التلاميذ للمضمون المقدم عبر هذه الحصص، و في مقدمتها عدم الاهتمام الذي يبديه التلاميذ اتجاه هذه الحصص لاعتقادهم أنها نشاط ثانوي، و اقترح هؤلاء برمجة الإعلام كنشاط منهجي عن طريق تخصيص وقت له ، و تجد هذه الفكرة بالذات تأكيدها في ما قاله المشرف التربوي إبراهيم الغشام[1] " من مشاكل عدم القدرة على اختيار التخصص، هو عدم وجود مادة دراسية تضع الطالب في الصورة المستقبلية للتخصصات المتاحة في الكليات والمعاهد والجامعات المحلية، والشروط المطلوبة لكل تخصص. ومدة الدراسة والجهات الحكومية أو الأهلية التي تستقطب كل تخصص".

[1] لافي محمد،" الطلاب و إشكالية اختيار التخصص الدراسي الأنسب"، ص 2 ،
http://www.journals.ju.edu.jo/JJSS/article/, le 10/05/2014 à 12h00

_ضيق الوقت بسبب كثرة المهام التي يؤديها المختص، و سعة القطاع الذي يشرف عليه ، كان سببا آخر لعدم إمكانية متابعة المختص في التوجيه المدرسي لكل التلاميذ ، و الاكتفاء فقط بالحالات الخاصة التي يكتشفها، أو التي يتم تحويلها له من طرف بعض الأساتذة، و هو ما يجعلهم يعيشون حالة من عدم الرضا المهني.

6.5.2/ صعوبات إدارية :

أثار المستشارين الذين خضعوا لإجراء المقابلة في هذا الجانب ، عددا من المسائل التي شكلت عوائق أمام دورهم الوظيفي، و قد تركزت في العناصر التالية:

_الإشراف على مقاطعة جغرافية تتكون من مؤسسات التعليم من مراحل مختلفة (التعليم الابتدائي، الأساسي و الثانوي)، ما يتطلب منهم جهدا عن طريق التنقل مابين كل المؤسسات التي يشرفون عليها، و وقتا، و هو الأمر الذي يقف دون تواجدهم المنتظم في هذه المؤسسات ، و عدم متابعة كل التلاميذ و بشكل مستمر.

_تكليفهم بالقيام بأعمال أخرى يغلب عليها الطابع الإداري.

_متطلبات التحجيم المقترحة التي يجدون صعوبة في بلوغها بسبب كثرة الطلب على تخصصات ، في مقابل قلته بالنسبة لتخصصات أخرى، و هذا خاصة بالنسب للشعب العلمية (كثرة الطلب على العلوم التجريبية، و قلته بالنسبة للرياضيات و تقني رياضي) ، ما يجعل المختص يجد صعوبة في التوفيق بين العرض و الطلب، و هو ما يؤدي بدوره إلى توجيه بعض التلاميذ من دون رغبة، و في بعض الأحيان من دون أن تتوفر فيه م القدرات المعرفية اللازمة، فضلا عن خلق مشكلات بينه و بين التلاميذ و أوليائهم.

7.5.2/ صعوبات مصدرها الإمكانيات المدرسية:

يعاني المختص في هذا الجانب من إشكالات كثيرة، من أهمها:

_نقص المطويات الخاصة بالتكوينات الجامعية و المهنية، و هو ما يبرر ضعف خلية الإعلام و التوثيق بالنسبة للغالبية العظمى من المستشارين المبحوثين، حيث أظهرت الملاحظة مطويات قديمة، قليلة جدا تكاد تنعدم، و تخص جامعة مستغانم فقط ، و بعض مؤسسات التكوين المهني؛ التي بررها هؤلاء من جهتهم بكون ما تتوفر عليه هذه الخلية من مطويات هي اجتهادات خاصة من جانبهم .

_نقص السندات الإعلامية .

_الهيكل التنظيمي للسندات الإعلامية مقدم بطريقة غير فنية ما يجعلها بدون جاذبية، و هو ما يؤثر على وصول المعلومة لدى التلميذ " كلما تكون جذابة كلما يقراها التلميذ و يستوعبها " تقول إحدى المستشارات من أفراد العينة.

_غياب تكنولوجيا الاتصال الحديثة التي تقف عائقا أمام عمله بغرض البحث، أو اعتمادها كوسيلة اتصالية (في مجال الإعلام)، و التي أكد غالبية المبحوثين على دورها المؤثر على تلقي التلميذ للإعلام، و هو ما أثبتته كذلك الملاحظة المباشرة أثناء حضورنا لبعض الحصص الإعلامية.

الفصل الثاني:

التلميذ و مرحلة التعليم الثانوى

تمهيـــــــــــــــد:

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة انتقالية تتوسط مراحل تعليمية أخرى، توصف بكونها من أبرز الخطوات التي تقوم بإعداد الفرد لمرحلة الرشد ، و مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية، و هو كذلك نظام منظم ، و مخطط له وفق أسس علمية تحدد له أهدافه، و تصف مخرجاته التي تتمثل في مجموعة من التحديات لعل من أهمها:

_التكوين الفكري و القيمي للتلميذ.

_إتاحة الفرصة أمام التلميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي، أو المهني في مختلف التخصصات.

_التشكيل المستقبلي للتلميذ.

و بناءا عليه نجد أن الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم الثانوي عموما، و في الجزائر خصوصا تنبثق من فلسفة هذه التحديات التي تستهدف الفرد المتلقي لهذا النوع من التعليم باعتباره محور العملية التعليمية.

و في ضوء ذلك سيكون لنا أن نتطرق إلى الجوانب الآتية:

- مفهوم التعليم الثانوي و أهميته.
- تلميذ التعليم الثانوي و متطلبات حياته.

1/مفهوم التعليم الثانوي و أهميته:

إن الهدف الشامل للتعليم الثانوي في المجتمع يتجسد في الأهمية التي يحملها، و التي تتحدد في التنشئة الاجتماعية، و نقل المعارف، و تنميتها لدى التلميذ، و في هذا الشأن يقول جويل روسي Juil. Rousset[1] " إن وظائف التعليم لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، و إنما في عملية دمج المعارف في أوساط المعنيين بها".

و في هذا المبحث، نسعى لتناول قراءة في الجوانب المختلفة للتعليم الثانوي، من خلال معرفة الآتي:

- تعريف التعليم الثانوي.
- أهداف التعليم الثانوي.
- العوامل المحددة لاحتياجات التعليم الثانوي.
- تنظيم التعليم الثانوي في الجزائر.

[1] وطفة علي سعد، الشاب جاسم، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الاجتماعية للدراسات، بيروت، ب ط، 2004، ص33.

- المدرسة الثانوية و علاقتها بالمؤسسات التعليمية و المهنية الأخرى .

1.1/ تعريف التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي أحد المراحل المهمة للتعليم الذي يشير معناه حسب معجم روبير Robert[1] إلى :

_نشاط، و فن التدريس، و نقل المعارف للتلميذ.

_التربية.

_التكوين.

و استنادا إلى هذا الفهم، فإن التعليم الثانوي إنما يقوم أساسا على فكرة أساسية مؤداها نقل المعارف، و التكوين لأفراد المرحلة الثانوية.

و تشير النظرة الكلية في تحديد مفهوم هذه المرحلة بالذات إلى كونها " مجموع سنوات الدراسة التي تتبع سنوات التعليم الابتدائي، و التي تؤدي إلى امتحان البكالوريا الذي يفتح أبواب التعليم العالي"[2].

و نحن نسترشد بهذا الإطار المفاهيمي يتجلى لنا عددا من محددات التعليم في المرحلة الثانوية:

_أنه المرحلة الثانية في التعليم بعد التعليم الإلزامي الذي يخص به كل من التعليم الابتدائي، و حتى المتوسط كمرحلة تعليمية أولى، و من هذه التحديدات ما ورد في القانون التوجيهي الجزائري للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 في المادة 53 من الفصل الرابع حول التعليم الثانوي العام و التكنولوجي من الباب الثالث عن تنظيم التمدرس : "يشكل التعليم الثانوي العام ، و التكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي" [3]، و هناك من يرى أنها مرحلة تعليمية رابعة في السلم التعليمي • بعد كل من مرحلة الحضانة، المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية (المتوسطة).

---

[1] ROBERT Paul, Le nouveau petit robert de langage française ,nlle éd ,Paris, 2009, p881.
[2]FOULQUIE Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1ed, 1971, p p (184-185).

[3] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص14.

•هناك اختلاف بين الدول العربية في درجات السلم التعليمي و مسمياتها، و لكن يمكن القول بصفة عامة أن السلم التعليمي في الدول العربية يتكون من أربع مراحل.

_أنه مرحلة المدرسة التي تعمل في إطار تكاملي مع مراحل المدارس التعليمية الأخرى في نسيج متمايز مشكلة نظاما تعليمي، يقول عنها بن حمد العياد عبد الله [1] أنها " تتوسطه حيث تمتد من انتهاء المرحلة الابتدائية، و تنتهي عند مدخل التعليم العالي" .

_أنه المرحلة التي تتوج نهاية التمدرس فيها بشهادة الامتحان العام الذي يتم عقده في نهاية المرحلة.

و تتميز ذات المرحلة من التعليم في كونها تمتد على طول ثلاثة سنوات في الغالب، ما عدا الكويت و اليمن حيث يتميز هذا النوع من التعليم فيهما بأربع سنوات.

كما يشير مفهوم التعليم الثانوي أيضا على أنه مرحلة هي جزء من النظام التربوي التي تستقبل التلاميذ وفق شروط محددة قانونيا تدعى " بمعايير القبول" التي تعتمد في الجزائر على:

_نتيجة امتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث "يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي كل تلميذ ناجح في امتحان شهادة التعليم المتوسط "[2] .

_نتائج تقويم السنة الدراسية، و النتائج المحصل عليها في امتحان شهادة التعليم الأساسي، و يكون معيار الترتيب كالآتي[3]:

"معدل امتحان شهادة التعليم المتوسط + معدل علامات التقويم المستمر / 2، حيث يقرر قبول كل تلميذ في السنة الأولى من التعليم الثانوي تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20."

و تشمل مرحلة التعليم الثانوي عموما على:

_التعليم العام الذي يعد أساسا للالتحاق بالجامعة و المعاهد العليا ، و ينقسم في معظم البلدان العربية إلى علمي و أدبي، حيث جاء في مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي في الجزائر " أن مرحلة التعليم العام و التكنولوجي التي تستغرق ثلاث سنوات، تحضر التلاميذ لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا"[4].

---

[1] بن حمد عبد الله، التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: رؤية نقدية، ص1
http://www. faculty.ksu.edu.sa, le 26/12/2012 à 15h27

[2] وزارة التربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي، المنشور رقم 07/6 .0.0/149 المؤرخ في 30 جوان 2007.

[3] وزارة التربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي، المرجع نفسه.

[4] وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي:التعليم العام و التكنولوجي، فيفري2005، ص36.

_التعليم الفني و يسمى كذلك التقني أو المهني، و يهتم بإعداد الفنيين في مختلف الحياة الاجتماعية، حيث جاء في المبادئ العامة المتعلقة بإعادة تنظيم الطور ما بعد الإلزامي في الجزائر " لا ينبغي اعتبار مرحلة ما بعد الإلزامي كمجرد طور ما قبل الجامعي إذ يجب أن يتضمن تعليما و تكوينا ذا طابع مهني بغايات خاصة أي التحضير لممارسة مهنية " [1]؛ و يتميز هذا النوع من التعليم في الجزائر في كونه شعبة من شعب التعليم العام، حيث تم "الاستغناء عنه بموجب القرار رقم 6 المؤرخ في 14 ماي 2005 المتضمن هيكلة التعليم الثانوي"[2] .

و يطرح مفهوم التعليم الثانوي على مستوى الفكر السوسيولوجي معنى خاص يمكن تحديده بكونه أسلوب تربوي اجتماعي يقوم على:

_ البناء المعرفي للفرد من خلال تمكينه معرفيا.

_ البناء النفسي من خلال مساعدته في النمو المتكامل السليم.

_البناء التربوي على صعيد التنشئة الاجتماعية.

_ البناء الاجتماعي بإعداده للحياة الاجتماعية.

ويكون ذلك من خلال مداخل خاصة تتفق و المعطيات التنظيمية التي تشمل مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها الثانوية أمام التلاميذ، و هو المدخل الآخر الذي يشكل المفهوم، و بهذا المعنى يصبح التعليم الثانوي على حد قول وافي عبد الواحد [3] "ليست رسالة مقصورة على تلقين المعلومات ، و حشو أذهان التلاميذ بالحقائق، بل تشمل كذلك تربيتهم و إعدادهم إعدادا صالحا للحياة المستقبلية من مختلف الوجوه".

و من ناحية أخرى تتصف هذه المرحلة من التعليم الدراسي في كونها تستقبل الفرد في سن المراهقة الوسطى التي تمتد في عمومها ما بين 15 سنة و 18 سنة، و هي المرحلة التي تعتبر أساسية في التطور النضجي، و تكوين الذات لدى المراهق، و تنعكس مظاهرها على مختلف القرارات التي يعمد لاتخاذها لاسيما القرارات الدراسية ، و المهنية المتعلقة بالاختيار، و كذا قرارات أخرى شخصية كاختيار الشريك.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي:التعليم العام و التكنولوجي، المرجع السابق، ص31.

[2] المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، النشرة الرسمية الوطنية، العدد559، أفريل2013، ص6.

[3] عبد الوافي واحد، عوامل التربية:بحوث في علم الاجتماع التربوي و الأخلاقي، دار نهضة مصر، القاهرة، ب ط، ب ت، ص15.

و إلى جانب ما سبق ذكره يمكننا كذلك أن نحدد معنى التعليم الثانوي بوصفه:

_عملية، و يكون التركيز فيها على المراحل المتعاقبة التي يمكن قياسها بسنوات الانتقال في ضوء معايير متخصصة تدور حول إجراءات الانتقال .

_هدفا، بسعيه تحسين مستوى الأفراد ، و إعدادهم كأفراد قادرين متعلمين على مواجهة ، و استيعاب التطورات العلمية ، و التكنولوجية على حد سواء، و إحداث التغييرات المرغوب فيها في المجتمع في جانبها البشري.

و من بين أهم ما يتميز به التعليم الثانوي في مجتمعنا الجزائري هو أنه:

_تعليم لا يندرج ضمن التعليم الإجباري، إذ لا يستقبل إلا التلاميذ المقرر قبولهم في السنة الأولى ثانوي.

_ تعليم ذو طابع ما قبل الجامعي(التحضير إلى التكوين في الدراسات العليا)، و ما قبل المهني(التحضير إلى التعليم المهني).

_ تعليم يميل كثيرا نحو الإعداد للتكوين في الدراسات العليا للدراسة بدلا من الإعداد للحياة الاجتماعية، حيث يسيطر عليه التحضير للامتحان البكالوريا الذي يتم عقده في نهاية المرحلة الثانوية، " ما يجعل التعليم في المرحلة الثانوية، مرحلة انتقالية وظيفتها إعداد الطالب للالتحاق بالجامعة" [1] .

_سيادة الطابع النظري الأكاديمي على مناهجه.

_تعليم يتفادى التخصص المبكر لكونه" ليست مرحلة تخصص (تعليم ثانوي عام) ، بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ تكوين متين أساسي في مجالات الآداب، اللغات، الفنون، العلوم و التكنولوجيات دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة و روح المسؤولية"[2].

_تميزه بالتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني للتلاميذ لاختيار أنواع التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم، مع اعتماد عملية تصنيفهم على معايير تربوية تستند إلى: بطاقة الرغبات، و مجموعات التوجيه التي تقوم على نتائج التلميذ المدرسية، و الخريطة المدرسية.

[1] الخطيب رداح، الخطيب أحمد، استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2007، ص164.

[2] وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي: التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، المرجع السابق، ص34.

_عدم التوازن في نسب الالتحاق بين فروعه الأكاديمية حيث يوجه التلاميذ المقبولون في السنة الثانية وفق النسب التالية[1]:

*شعبة آداب: ما بين 80 % إلى 85%.

*شعبة لغات: ما بين 15% إلى 20%.

*شعبة علوم تجريبية: ما بين 50% إلى 55%.

*شعبة الرياضيات: ما بين 8 % و 11%.

*شعبة تسيير و اقتصاد : ما بين16 % إلى 20%.

*شعبة تقني رياضي: ما بين 18 % إلى 22%.

2.1/أهداف التعليم الثانوي:

يسوق الاهتمام بأهداف التعليم الثانوي إلى ضرورة إجراء أولا نظرة فاحصة لأهداف التعليم بمعناه الشامل، تلك الأهداف التي تشير في أغلب الكتابات إلى الإطار التوجيهي الذي تحدده السياسة التعليمية، و تعبر من خلاله عن انتظارات المجتمع، و ما يسعى إلى تحقيقه في مجال التربية، و هي المقومات الأساسية للمدرسة.

و يعتبر ما أعلنت عنه لجنة السياسات التربوية الأمريكية عام 1938 بالنسبة لأهداف التربية و التعليم[2] ، من الأفكار القيمية التي تتضمنها غايات منبثقة من قيم المجتمع الحديث، شملتها في:

_ أهداف تتعلق بتحقيق الذات، و تشتمل على تلك التي تنمي القدرات الذاتية، و العقلية للفرد.

_أهداف تتعلق بالعلاقات الإنسانية ، و الاجتماعية التي تظهر في احترام الجانب الإنساني للأفراد ، و المجتمعات.

_أهداف تتعلق بالكفاءة الاقتصادية ، و المهنية، و تتمثل في المعلومات المهنية ، و المهارة المهنية ، و تقدير المهنة.

_أهداف تتعلق بالجانب الاجتماعي و السياسي، و تشمل الفهم الاجتماعي، احترام القانون، معرفة الحقوق و الواجبات، و الأخلاق الديمقراطية.

و لا شك أن الإمعان في هذه الأهداف التربوية يوجه اهتمامنا إلى تلك الأهداف التي:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، تحديد هيكلة التعليم العام و التكنولوجي، قرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005.

[2] مرسي، نقلا عن عمر الجولاني فادية، المرجع السابق، ص26.

- ترتبط بالفرد، حيث الاهتمام به، و محاولة الوصول به إلى شخصية فاعلة في المجتمع.
- ما يرتبط بالمجتمع الذي يتخذ من التعليم وسيلة لضمان استمرارية بنائه من خلال نقل المعارف ، و القيم الأخلاقية، و الروحية ، و في الوقت ذاته هو وسيلة لمسايرة التطور و التقدم.

1.2.1/ الأهداف المرتبطة ببناء الفرد:

فهي تتضمن فيما حدده ماكس ويبر Max Weber في" الثقافة و المهنة"، فأما :

- **الثـــــــــقافـــــــــة:** و يكون ذلك من خلا ل تكوين فرد ذو شخصية متكاملة يتميز بخصائص علمية، وطنية، عقائدية، أخلاقية، هذا بالذات ما نبهت إليه المادة 2 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية التي جاء فيها ما يلي"تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعا لم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العا لم من حوله، و التكيف معه و التأثير فيه، و متفتح على الحضارة العالمية"[1]، و ذلك عن طريق :

_تثقيف الفرد و تحسين مستواه المعرفي، "فالإنسان المثقف هو أعلى عملة، و أذكى استثمار، و الإنسان المثقف هو الذي يدرك الحقائق، و يتصدى للتحديات، و يصعد بإنتاجه إلى ذروة الكم و الكيف"[2].

_ إكسابه مفاهيم ، و معلومات تتعلق بالبيئة الاجتماعية، ما يجعل التلميذ متواصلا ، و متفاعلا مع مظاهر البيئة المختلفة، و مكتشفا لحقائقها، و قادرا على الاستفادة منها.

_تربية الفرد عقائديا بتعزيز معتقداته الدينية، و ترسيخ القيم العربية الإسلامية لديه.

_تنمية الشعور لديه بالمواطنة، حيث التأكيد على أهمية الوطن ، ورفاهيته، و الاعتزاز به، و التأكيد على المساواة بين المواطنين بغض النظر عن انتماءاتهم الدينية أو المذهبية أو القومية.

_تنمية مشاركته السياسية، إذ من الغايات المحددة للتربية و التعليم، تأكيد الحقوق السياسية للفرد، التعريف بالدستور و مواده، و كذا التعريف بالأحزاب و الانتخاب تمهيدا لمشاركته السياسية.

_نشر الأفكار المستحدثة التي تمكنه من مسايرة التطورات الحديثة في مختلف فروع المعرفة.

_التحكم في اللغات بهدف الاندماج المهني و الاجتماعي، بدأ باللغة الوطنية، اللغات الأجنبية بهدف تسهيل الوصول إلى المعارف العالمية، التفاعل الحضاري، و كذا "ضمان تمفصل ناجح ما بين مختلف فروع التعليم الثانوي و التكوين المهني و التعليم العالي"[1].

---

[1] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص8.

[2] فرج أحمد حافظ، التربية و قضايا المجتمع المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص57.

_التحكم في العلوم و التكنولوجيا، وذلك لمواكبة التطورات العلمية إذ اتجهت الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات إلى اعتماد الحاسوب في هذا العصر الذي أصبح سنة الحياة اليومية.

المهنـــــــة : و يكون ذلك عن طريق تكوين فرد قادر على كسب عيشه، مضطلع بمكانته و دوره في المجتمع، حيث يعتبر جون ديوي [2] " التربية عملية صياغة لفاعلية الفرد، و تحويلها إلى عمل اجتماعي تجيزه الجماعة".

هذا هو الفرد الذي يريد المجتمع بناؤه في إطار النمو الثقافي ، و التطور المعرفي السريع الذي يشهده المجتمع تمهيدا لتحقيق تنمية ثقافية و شاملة.

2.2.1/ الأهداف المرتبطة ببناء المجتمع:

فهي تتجلى في بعض ما ذهب إليه ميسجراف Mus grave[3] في تحديده للوظائف الأساسية للنظام التربوي في المجتمع الحديث، و التي شملها في :

_نقل ثقافة المجتمع.

_إمداد المجتمع بالقوى العاملة التي تتطلبها الظروف التكنولوجية السائدة.

_تقديم المبدعين لإحداث التغيير المطلوب للمجتمع.

و في صميم هذا التصور يمكننا استخراج موقفين أساسيين أكثر تبسيطا، أحدهما يعتبر غاية التعليم هي نقل إرث المجتمع من قيم و معايير و معارف، و آخر يعتبر غاية التعليم هي تجديد خبرات الماضي كجزء من مكونات الواقع طبقا لحاجات العصر في سبيل التطور.

ثم يجدر بنا أن نوضح أن ثمة قضايا مجتمعية أساسية تمثل ولو هيكلا عاما يتحرك من خلاله التعليم، و تتحدد بموجبه غاياته الاجتماعية و هي:

_الهوية الوطنية و القومية، إذ يشدد أي المجتمع على تعليم أفراده المتمدرسين عناصر الثقافة الوطنية و القومية، و يتوقع منهم إتقانها، العمل بها، و نقلها إلى الأجيال اللاحقة .

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، المرجع السابق، ص7.

[2] عمر الجولاني فلدية، المرجع السابق، ص22

[3] ينظر، أحمد رشوان حسين، المرجع السابق، ص ص (13-14).

_القيم الديمقراطية، و تقوم على فتح التعليم أمام الجميع لضمان الالتحاق به ، و إكماله للأغلبية خاصة للبنات، و لأولئك الذين يعيشون ظروف اجتماعية اقتصادية، ما يجعلهم يغادرون المدرسة خلال هذه المرحلة، و على فلسفة حرية التلاميذ في اختيار المسارات التعليمية الملائمة لقدراتهم و استعداداتهم.

_روح العصرنة و العالمية، و تشير للتغيير الذي أحدثته تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في المجتمع، وما فرضته من تبني لقيم، وعادات عصرية تتماشى و التطور التكنولوجي.

و إذا كانت الغايات التي يرمي لتحقيقها التعليم تتعدد و تتنوع ، خاصة بعد أن اعترى التغيير نظامه، و كافة أنشطته بفعل العولمة و التطور التكنولوجي، أضحت مسئولية المدارس الثانوية واضحة في هذه العملية الهامة، على هذا المستوى يكون التوقع منها أن تهدف إلى ما يتصل بـــ:

- **أهداف التربية العامة:** و تشمل على ما كل ورد ذكره سابقا.
- **أهداف منهجية:** و تشمل مظاهر العمل الفردي و الجماعي، و كذا مبادئ التفكير العلمي.
- **أهداف التحكم في اللغات:** و من هذا المنظور اتخذت الجزائر في هذه المرحلة من التعليم التدابير التالية:

_تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، و الانجليزية كلغة أجنبية ثانية مع إدخال لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية، و استعمال الرموز العالمية في تعليم المواد العلمية.

- **أهداف التكوين العلمي و التقني** : بغية رفع مستوى التلميذ فكريا ، و ماديا ليصبح قادرا على استيعاب مقومات التطور، و هي السبيل إلى النضج الثقافي والتنمية الثقافية، و تتجلى في[1]:

_فهم محيط الإنسان، و تطبيق جميع المعارف، و الخبرة الشخصية بمعالجة مشاكل هذا المحيط.

_تنمية الفضول، و ذوق البحث العلمي، و الخيال الإبداعي، و روح المبادرة.

_ فهم الطرائق العلمية (مثل استغلال المعطيات).

_اللجوء على مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة، نقل المعطيات، استخلاص النتائج ، و صياغة تعميمات و التحقق منها.

إن جميع هذه الأهداف تعد التحدي الأساسي أمام تحقيق و بناء مجتمع متكامل متماسك معتزا بأصالته، و واثقا بمستقبله، إلا أن هذا لا يكون دون مساندة السلطة الاجتماعية المسئولة عن القرارات

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي: التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، المرجع السابق، ص36.

المتعلقة ببناء المناهج و البرامج التعليمية، و لا تعمل وحدها بمعزل عن عوامل أخرى سياسية و اقتصادية، ذلك أن النظام التربوي يتفاعل مع بقية النظم الاجتماعية الأخرى في أداء وظائفه، و أن هذه الأهداف منها ما يتم على المدى القصير، و أخرى على المدى الطويل.

3.1 / العوامل الاجتماعية المحددة لاحتياجات التعليم الثانوي:

إن التنمية التي لطالما اقتصر مفهومها على الجانب الاقتصادي ، قد بدأت و منذ الـــستينات تتوسع شيئا فشيئا لتشمل الجوانب الاجتماعية ، منها التعليم الذي أصبح البعد الثالث للتنمية الشاملة ، و يبرز دورها الأساسي في تقدم المجتمع ، و تطوره عن طريق رفع المستوى الفكري ، والمادي لأفراده حتى يصبحوا قادرين على استيعاب مقومات التطور، "فالاعتراف بالتنمية الثقافية قد كرس بشكل نهائي اعتبار الإنسان وسيلة التنمية ، و غايتها في آن معا" [1]، هذا ما أعلنت عنه منظمة اليونسكو على إثر فعاليات مؤتمر أكرا لعام 1975 .

و من الواضح أن متطلبات التعليم لاسيما التعليم الثانوي من التنمية تتحدد في إطار مجموعة من العوامل أهمها:

1.3.1/ الخصائص الديمغرافية:

و نقصد بها معدلات الزيادة السكانية بوجه عام ، و ما يرافقها من زيادة في إمكانيات الاستقبال في مؤسسات التعليم الثانوي ، و الاختيار الأوسع بين أكبر عدد من التخصصات و تنمية المواهب، إذ تكشف الملاحظة عن زيادة مسجلة في عدد التلاميذ المنخرطين في التعليم الثانوي في الجزائر الذي بلغ 1198888 تلميذا و تلميذة للسنة الدراسية 2011/2010 [2] بالمقارنة بعدد السكان الكلي الذي بلغ آنذاك34.302759 نسمة [3] .

كما تجدر الإشارة في هذا الإطار إلى حجم المسؤولية التعليمية التي يتلقاها قطاع التعليم الثانوي مجاراة للظاهرة الديمغرافية في سبيل توفير تكوين جيد للتلاميذ، إذ دفع هذا النمو إلى ارتفاع في الهياكل القاعدية للتعليم الثانوي التي انتقلت من 34 ثانوية و 49 متقنة غداة الاستقلال إلى 1120 ثانوية و

[1] فرج أحمد حافظ، المرجع السابق، ص48.

[2] ONS, Annuaire statistique de l'Algérie, résultats 2008 /2010, ONS, Alger., éd 2012, p122.

[3] ONS, ibid. P12.

288 متقنة لعام 2004 [1]، حيث ، التجهيزات، ارتفاع في عدد الأساتذة (بحوالي 1500 أستاذ في السنة[2])، و تنوع في الفروع و التخصصات، و إعادة بناء البرامج.

و من أجل التدقيق أكثر في الأرقام الخاصة بموضوع التطور الكمي نستعين بالجدول التالي الذي يقدم لنا معطيات بالنسبة لقطاع التعليم الثانوي بالجزائر:

الجدول رقم (11): بعض المؤشرات الكمية حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر[3].

السنوات	عدد التلاميذ
2007/2006	1035863
2008/2007	974748
2009/2008	974736
2010/2009	1171180
2011/2010	1198888

و إن القراءة السريعة لجدول رقم (11)، تمكننا من ملاحظة ديناميكية التغيير الحاصلة في نظام التعليم الثانوي في الجزائر.

2.3.1/ المتطلبات الثقافية و الحضارية:

إن المؤسسات التعليمية و هي تؤدي وظائفها الاجتماعية ، إنما تتولى غرس القيم و الأخلاق في سبيل الحفاظ على ثقافة المجتمع و تقاليده، و هو ما يجعل نظام التعليم في أي مجتمع يأخذ بعين الاعتبار في إعداده لسياسته التعليمية عنصر الثقافة، حيث جاء في المادة 2 من الفصل الأول من " غايات التربية" من الباب الأول "أسس المدرسة الجزائرية" من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، أن من غايات التربية " تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام ، و قيمه الروحية، و الأخلاقية، و الثقافية، و الحضارية"[4]، و تتحدد رسالة المدرسة الجزائرية أيضا في إطار مجموعة من القيم الوجدانية جاء ذكرها في نفس المادة من القانون، و التي تنطوي على تجدير الانتماء إلى الوطن، تقوية

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي و المناهج التعليمية المرجع السابق، ص17.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المرجع نفسه، ص30.

[3] Voir, ONS, op.cit., p122.

[4] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص8.

الوعي الفردي و الجماعي بالهوية الوطنية، و ترسيخ قيم أول نوفمبر لدى التلاميذ، و بهذه الصفة يسعى التعليم إلى تحقيق الغايات الآتية :

ـتعزيز الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، و تنشئتهم على حب الجزائر ، و روح الاعتزاز بالانتماء إليها، و كذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، و وحدة التراب الوطني، و رموز الأمة.

ـتقوية الوعي الفردي ، و الجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، و ذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام، و العروبة، و الأمازيغية.

ـترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1945، و مادتها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، و المساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي، و الجغرافي، و الديني، و الثقافي"[1].

و إذا كان وجود المجتمع مرتبط بثقافته التي تدعم قيم الدين و العروبة و الوطن، فإن ديمومته ترتبط إلى جانب الحفاظ على هذه الثقافة، مسايرة المتطلبات الثقافية للعصر الجديد التي تدعم قيم التفكير العلمي، و عبره تحدث عمليات التغيير ؛ و لعل المجهودات المبذولة في مجال إصلاح التعليم في الجزائر خير دليل على ذلك، " فلا مكان لمجتمع يعيش على هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، و من ثم يفرض هذا النوع من التحدي على النظام التعليمي" [2]، فلقد أصبحت هذه الثقافة مطلبا أساسا لفاعليته، و هو ما يعني أن التعليم لم يعد آلية تقليدية يكتفي بالتركيز على أدوار المدرسة الطبيعية المتمثلة في التلقين المعرفي، و التنشئة الاجتماعية، و التأهيل، إنما هو آلية لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة، ما يجعل التعليم في الجزائر في مواجهة نوعين من التحدي:

ـتحدي داخلي مستوحى من واقع المدرسة الجزائرية، و المنظومة القيمية الثقافية للمجتمع نفسه.

ـ تحدي خارجي "مرتبط بالعصرنة و استكمال ديمقراطية التعليم ، و بلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ ثم التحكم في العلوم و التكنولوجيا"[3].

3.3.1/ التقدم العلمي و التكنولوجي:

[1] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص ص (8-9).

[2] فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر: حقائق و إشكالات، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، ط1، 2009، ص102.

[3] وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، المرجع السابق، ص3.

من أهم التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في الجزائر الثورة التقنية ، و المعرفية ، و سرعة الاتصالات، و المواصلات، الظاهرة التي كثر الحديث عنها ، فتحول بموجبها العالم و بكثير من مظاهره إلى أسرة دولية واحدة، الظاهرة التي أثارت العديد من التساؤلات، فاختلف بموجبها الفكر بين من يقول أنها مرحلة جديدة، و بين من يقول أنها ليست سوى مرحلة متقدمة من مراحل الحداثة بدأت فيها الحدود تتلاشى، و تنهار بين المجتمعات و الدول، وهو ما أكد عليه إبراهيم فتحي [1] حينما قال"إننا لا نعيش عصر الحداثة، و إنما نعيش ما بعد الحداثة" .

و لسنا ندل بذلك مسألة مفهوم هذه الثورة (ثورة الاتصالات و المعلومات)، ذلك أن المصطلح قد نال نصيبه من البحث و التقصي بما يكفي، و لكن ما نتحدث عنه هو ثقافة التغيير التي رافقتها بمختلف إشكالاتها، و إننا ننظر لعملية التغيير ذلك التحول في البنى و الأوضاع و العلاقات القائمة ، و استبدالها بأخرى؛ ذلك هو التحول الثوري الذي يحدث على مستوى التحدي المستقبلي، و لابد أن تكون هذه هي المهمة الحضارية للتعليم الذي ينبغي " أن ينصب على دراسة أوضاع المجتمع ، و معرفة احتياجاته، و المشكلات، و العوائق التي تواجه مسيرته، و سبل النهوض به، و العمل على تلبية تلك الاحتياجات، و إيجاد الحلول للمشكلات ، و العوائق التي تعترض مسيرته التنموية؛ و أصبح هذا الاتجاه له تأثيره كذلك على مناهج و محتوى التعليم الثانوي، حيث أصبح يركز على تلبية احتياجات المجتمع، و مطالب التنمية، و بذلك تكون مؤسسات التعليم وسيلة أساسية في إعداد القوى البشرية المؤهلة التي تستطيع تحمل أعباء التنمية، و النهوض بالحياة المجتمعية "[2].

من هنا يبرز السؤال الأكثر إلحاحا من أي سؤال آخر ، ما مدى حضور النظام التعليمي في الجزائر بشكل عام في هذا النظام الكوني الجديد الذي يستند إلى تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و اقتصاد السوق؟ و كيف لمؤسسات التعليم الثانوي على وجه الخصوص أن تصبح أكثر قدرة على مواجهة تحديات هذا العصر من حيث التكنولوجيا و عولمة الاقتصاد؟

إن رؤيتنا للتعليم الثانوي في الجزائر بأنه سوف يواجه تحديات الثورة المعلوماتية، إنما تقوم على أن يكون قادرا على تأدية دور مزدوج و هو :

---

[1] إسماعيل علي سعيد، عبد الباقي سلوى، "الهوية العربية"، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، العدد 44، المجلد 11، دار النهضة، بيروت، سبتمبر 2000 ، ص51.

[2] فرج عبد اللطيف حسنين، التعليم الثانوي: رؤية جديدة، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2008، ص103.

ـــإعداد الفرد لدور في المجتمع.

ـــإعداده للحياة الاجتماعية ذات الطابع التقني.

و في هذا السياق نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-27 المؤرخ في 23 جانفي2008 في مادته 2 من الفصل الأول من الباب الأول أن " من رسالة المدرسة الجزائرية تكوين مواطن قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه و متفتح على الحضارة العالمية"[1]، و في نفس السياق جاء أن من غايات التربية في ذلك "إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ، و في أهداف التعليم و طرائقه، و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفاعلية منذ السنوات الأولى من التمدرس" [2]، و جاء في مادته 4 "تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان التعليم النوعي يكفل التفتح الكامل ، و المنسجم، و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، و كذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة"[3]، و في سبيل تحقيق ذلك، و من أجل تطبيق هذه التقنيات للمعلومات و الاتصالات على مستوى مؤسساتها التعليمية بما فيها مؤسسات التعليم الثانوي بغية تحقيق أقصى استفادة منها فيما يخص إصلاح البيداغوجيا و مجالات مواد التعليم، اتخذت الجزائر مبادرات متعددة منها[4] :

ـــإدراج المعلوماتية كمادة للتدريس إبتداءا من السنة الرابعة متوسط، و ذلك بموجب قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 ، و التي تم تفعيلها بداية من السنة الدراسية 2007/2006[5]، بهدف تمكين التلميذ من التحكم في جهاز الإعلام الآلي، و كذا توظيف الموارد التي توفرها المعلوماتية في التعليم و الاتصال.

و في هذا الميدان كان يجب :

ـــإعداد برنامج وطني لتطوير استعمال التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال في المنظومة التربوية مع استحداث هيئة وطنية لتوجيه هذا البرنامج (المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية ، و تطوير التقنيات الحديثة للإعلام و الاتصال).

---

[1] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص8.

[2] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع نفسه، ص9.

[3] الجريدة الرسمية، المرجع نفسه، ص8.

[4] وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، المرجع السابق، ص8.

[5] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد501، جويلية/أوت2006، ص21 .

_تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين في مجال التكنولوجيات الحديثة.

_تزويد المؤسسات التعليمية تدريجيا بأجهزة الإعلام الآلي، و ربطها بشبكة الإنترنت و الإنترانت، مع إيلاء الأولوية لهيئات تكوين المكونين، و مؤسسات التعليم العالي، و التعليم الثانوي.

_تطوير نظام اتصال سريع و بتسعيرة خاصة لمؤسسات التربية و التكوين من طرف البريد و المواصلات.

_تنصيب هياكل للإنتاج البداغوجي على مستوى هيئات تكوين المعلمين، و على مستوى الجامعات.

_تطوير التعليم و التكوين عن بعد ، و وضع شبكات افتراضية بالبحث عن المساعدات المالية، و الفنية الخارجية لاسيما لدى منظمة اليونسكو، و الألسكو، و الإتحاد الأوربي.

و لعل هذه الشروط ذاتها تعبر عن اتجاهات تم استثمارها في المجهودات التي تبذلها الجزائر في تطوير و تحديث نظامها التربوي بشكل عام، و بنية التعليم الثانوي بشكل خاص.

4.3.1/ متطلبات سوق العمل:

إذ تتصل السياسة التربوية اتصالا وثيقا بعالم الشغل، و من مظاهر هذا الارتباط هيكلة التخصصات في المدارس الثانوية بهدف مواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية، حيث التوجه العلمي و التقني الذي أصبح يميزها، و الذي يظهر في الشعب التكنولوجية، العلمية و التقنية التي تم تنصيبها، مع إعطائها الأهمية مقارنة بالشعب الأدبية؛ حتى بالنسبة للتحجيم تمنح حصة الأسد للتخصصات العلمية، و نشير في هذا الإطار إلى ما قاله عبد العزيز الجلال في كتابه "تربية اليسر و تخلف التنمية" عام 1986 "النمو الاقتصادي فوق توفيره للأموال اللازمة للعمل التربوي، يفرض أيضا متطلباته بتوجيه التربية و تحديد نوعية مخرجاتها"[1].

و لنا في هذا الإطار أن نتساءل عن ما يوفره التعليم من حاجات اجتماعية بالمقابل في مجال سوق العمل:

_فأما على مستوى الفرد فتظهر في توفير حاجات الفرد من الشغل ، و تعميق متطلبات أمنه و استقراره على المدى البعيد.

_و أما على المستوى المجتمع فتشمل توفير حاجات المجتمع من اليد العاملة المؤهلة.

و بموجب هذه العضوية يصبح التعليم الثانوي مسئولا عن:

[1] جواد رضا محمد، الإصلاح التربوي، خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص104.

_مسايرة عروض العمل، و التغيرات التي تعرفها مختلق قطاعاته من حيث التطبيقات التكنولوجية.

_تنمية القوى البشرية بالتعليم و التدريب مع ضمان تحكمهم في التكنولوجيا الحديثة.

هذا ما تتحمل المدرسة الثانوية أعباءه بشكل خاص؛ ثم أن هناك مسألة أخرى بغاية الأهمية، و هي تتعلق بالقيم التي يلصقها التلاميذ بالتخصصات العلمية المفتوحة، و هنا تطرح مسألة مدى تقبلهم لها، و مدى استفادتهم من الفرص المتاحة، و نستطيع أن نلاحظ هذا بوضوح في الإقبال على البعض منها دون الأخرى، و كل ذلك يؤثر في تقديرنا على ما يوفره التعليم من احتياجات اجتماعية، و لهذا تضطر الدولة غالبا إلى بذل جهد لترغيب التلاميذ في تلك التخصصات ، و حثهم على الاستفادة منها عن طريق إبراز أهميتها، و هي المهام الموكلة للمختصين في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

كان هذا عرض نظري لبعض ما يواجهه التعليم الثانوي من تحديات اجتماعية، و كيف للتعليم الثانوي أن يسهم في حلها بغية تطوير المجتمع و النهوض به.

4.1 / تنظيم التعليم الثانوي في الجزائر:

يتسم التعليم الثانوي في الجزائر بصورة عامة بكونه المرحلة التي تتكون من ثلاث سنوات ، يتم فيها استقبال مجموع التلاميذ الناجحين في السنة الرابعة متوسط لتحضيرهم لمختلف مسارات التكوين في الدراسات العليا عن طريق الشعب التي يتضمنها.

و تنتظم هذه الشعب في سنتها الأولى في جذوع مشتركة (حيث يتم توجيه المقبولين للتعليم الثانوي إلى الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي)، تتفرع عنها شعب في السنة الثانية(و هو توجيه ثان فعلي من الجذوع المشتركة إلى شعب السنة الثانية ثانوي)، تتوج في سنتها الثالثة بشهادة البكالوريا .

تتميز هذه الشعب بتسميتها، و تفردها بعدد من المواد التعليمية التي تشكل المواد الأساسية التي تأخذ الحصة الأكبر من الحجم الساعي، و مجموع المعاملات، غايتها تزويد التلاميذ بمعارف متينة ، و تكوين عميق في مجال التخصص، و مواد تعليمية مشتركة مع تخصصات أخرى غايتها تزويد التلاميذ بالمعارف العلمية الأولية التي تساعدهم على بناء شخصيتهم، و فهم الحياة الاجتماعية و الاندماج معها.

مجموع هذه الشعب المنظمة في تخصصات يعطي للتعليم الثانوي خاصية التنوع، ما يساعد تلاميذ المرحلة على الاختيار بينها، و كل شعبة تسمح للتلاميذ الالتحاق بالتعليم الجامعي أو المهني.

و يمكننا توضيح ذلك وفقا للفترات الزمنية التالية:

تنظيم التعليم الثانوي في الفترة ما قبل 1990: تميز التعليم الثانوي خلال هذه الفترة بتنصيب نوعين من التعليم:

_**التعليم الثانوي العام**: و تضمن أربع تخصصات هي: الرياضيات، العلوم، العلوم الإسلامية و الآداب.

_**التعليم الثانوي التقني**: وتضمن سبع تخصصات هي: تقني صناعي، الهندسة المدنية، تقني تسيير، علوم الفلاحة، الإعلام الآلي، تقني رياضيات و بيوكيمياء.

تنظيم التعليم الثانوي في الفترة الممتدة من 1992 إلى 2005: و تشمل هذه الفترة إعادة التنظيم بوضع مجالين كبيرين :

_**مجال أكاديمي** : و يتفرع عنه مسلكين: مسلك عام، و آخر تكنولوجي موجهان أساسا لمتابعة التكوين العالي.

*فأما التعليم العام: فيتفرع في السنة الأولى إلى ثلاث جذوع مشتركة:

-جذع مشترك آداب و علوم إنسانية.

-جذع مشترك علوم .

تتفرع هذه الأخيرة بمجموعها في السنة الثانية ثانوي إلى :

-بالنسبة لجذع مشترك آداب و علوم إنسانية: آداب, علوم شرعية, آداب ولغات أجنبية.

-جذع مشترك علوم:علوم الطبيعة و الحياة, علوم دقيقة.

*أما التعليم التكنولوجي : فيمنح بدوره اختيارات متعددة متمثلة في: هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية و تسيير و اقتصاد.

_**مجال تقني ومهني** تحضيرا لسوق العمل ، و التوجيه للتعليم العالي كذلك، و يتفرع إلى عدة مسالك هي: اليكتروتقني، إليكترونيك، صنع ميكانيكي، بناء و أشغال عمومية، كيمياء، تقنيات المحاسبة.

تنظيم التعليم في الفترة من 2005 إلى الوقت الحالي: ارتكز خلالها على مسلك ذو طابع أكاديمي ممثلا في التعليم الثانوي العام، و التكنولوجي الذي ينتظم في سنته الأولى في جذعين مشتركين هما :

_**جذع مشترك آداب**: الذي يتفرع في السنة اللاحقة إلى تخصصين:

*تخصص اللغات الأجنبية : حيث يتم فيها التركيز على اللغات كمواد أساسية لها: العربية، الفرنسية و الانجليزية مع لغة أجنبية ثالثة.

*تخصص الآداب و الفلسفة : و يركز في هذه الشعبة على اللغة العربية، الفلسفة، التاريخ و الجغرافيا و الفرنسية و الإنجليزية .

_جذع مشترك علوم و تكنولوجيا: الذي يتفرع هو الآخر إلى أربع تخصصات:

*تخصص الرياضيات: و يتميز بالرياضيات و الفيزياء، الكيمياء، تكنولوجيا المعلومات كمواد أساسية.

*تخصص تسيير و اقتصاد: و يركز على الرياضيات، المحاسبة، الإعلام الآلي للتسيير، الاقتصاد و القانون.

*تخصص العلوم التجريبية: و يتكون من المواد الأساسية التالية: الرياضيات، الفيزياء و الكيمياء، العلوم الطبيعية و تكنولوجيا المعلومات.

*تخصص تقني رياضي: و يتميز بالرياضيات و الفيزياء، الكيمياء، تكنولوجيا المعلومات و التكنولوجيا.

5.1/المدرســـــــــــــة الثـــــــــــانوية و علاقتها بالمؤسسات التعليمية و المهنية الأخرى:

لا يمكن فهم البناء الاجتماعي إلا من خلال مبدأ العلاقات الوثيقة التي تجمع بين أنساقه الفرعية المتمايزة في نسيج شديد التعقيد، حتى ليستحيل دراسة أي منه بمعزل عن الأخرى ، إذ لا بد من النظر في شبكة هذه العلاقات في إطار البناء ككل، و تحليلها في ضوء ذلك، ما يعني أن المفهوم(أي البناء الاجتماعي) يعبر عن التفاعل داخل النسق، و هي الفكرة التي عالجها العديد من المفكرين أمثال أوجست كونت August comte عندما استخدم مفهوم الاستاتيكا، و إميل دوركايم E. Durkheimفي اعتماده على مفهوم علاقات التضامن، و التضامن الآلي، و هربيرت سبنسر Herbert Spencerفي مبدأ التساند الوظيفي، و الاعتماد المتبادل.

و إننا نركز في هذا المجال على نمطين من العلاقات البنائية : التعليم الثانوي و التعليم العالي، و التعليم الثانوي والتكوين و التعليم المهريين، و ما تؤديه هذه العلاقات من عمليات اجتماعية.

1.5.1/ علاقة المدرسة الثانوية بمؤسسات التعليم العالي :

ينتظم عقد المدارس الثانوية بمؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق هدف معين يتجلى في تلبية متطلبات التعليم العالي من الأفراد المؤهلين للقيام بالدراسات العليا تحقيقا لمتطلبات سوق العمل، و خطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، و في هذا الشأن يقول جيرارد فوراز " Gerard Fourez[1] يمكن تحليل المدرسة كمرشح اجتماعي (un filtre social) الذي يقوم بعملية الانتقاء في اتجاه

[1]FOUREZ Gérard, Eduquer, enseignant, élèves, écoles, éthiques sociétés, éd DE Boeck université,3 éd , Bruxelles,2006, p61.

الجامعة"، و تطرح في هذا السياق مسألة مهمة جدا هي عملية الانتقاء الذي على الثانوية تأمينه، إذ يقول فرانك باولز Frank Bowels[1]" يجب ألا تقتصر مهمتها الأساسية (أي الثانوية) على تثقيف الطلبة، بل تتناول أيضا تقييمهم و إرشادهم"، خاصة مع المد الطلابي الهائل نحو التعليم العالي ، إذ تشير الأرقام الخاصة بالمنتسبين إلى هذه المرحلة من التعليم (التعليم العالي) لدى معظم الدول تطورا ملحوظا في ذلك، لاهتمام جميع التلاميذ بالتعليم العالي، حيث بلغ عددهم في الجزائر مثلا عام 2011/2010 : 1077945 مسجلا مقارنة ب ـــ952067 طالب و طالبة لعام 2008/2007 [2]، ما يطرح إشكاليتين رئيسيتين على المستوى المجتمعي:

ـــمسألة التصدي لاستيعاب هذا التوسع الكبير في التعليم العالي.

ـــ مسألة التأهيل لتوفير النوع الذي يقابل عامل الكيف، حيث لا يتمتع كل حاملي شهادة الدراسة الثانوية بإمكانيات الدراسات العليا.

و هذا ما حدا بوزارة التربية الوطنية مثلا أن تقوم ب ـــ"**سياسة تثمين التقييم المستمر في مرحلة التعليم الثانوي**"• إبتداءا من الموسم الدراسي 2015/2014 ، و يقوم هذه الإجراء على اعتماد التقييم المستمر للعمل المدرسي ضمن حساب معدل القبول و التوجيه في اختصاصات التعليم العالي بعد الحصول على شهادة البكالوريا ، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج السنوية المتحصل عليها في السنتين الثانية و الثالثة ثانوي، و ذلك بهدف تمكين التلاميذ الناجحين في الشهادة البكالوريا من التسجيل في التخصصات الجامعية الموافقة لملمحهم و رغباتهم .

و يمكن القول أن آلية الانتقاء بمنطلق العصر أصبحت أوسع من أن تتضمنه جهة واحدة مردها الثانوية، خاصة مع الاتجاه الذي أصبح يرى أن المدرسة الثانوية غير قادرة على التأهيل المناسب للتلاميذ، و أن المشكلات المطروحة على الأخص حسب فرانك باولز Frank Bowels [3] في مستوى التعليم الثانوي مرده التخطيط، و التنظيم بإرادتين مختلفتين لا يقوم بينهما تنسيق، و يضيف " هكذا تأخذ الهوة

---

[1] باولز فرانك، القبول في التعليم العالي: اليونسكو و الاتحاد العالمي للجامعات، تر دياب هشام، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، ب ط،،1974، ص77.

[2] ONS, op.cit, p150.

• مديرية التربية، مراسلة مديرة التربية إلى مدراء مؤسسات التعليم الثانوي، رقم122، حول " تثمين التقييم المستمر في مرحلة التعليم الثانوي"، مؤرخة في 2014/11/16 ، أنظر الملحق رقم (11).

[3] باولز فرانك، المرجع السابق، ص16.

التي تفصل بين الجامعات عن المدارس الثانوية، في بلدان كثيرة في الاتساع ، مما يعزز من ضرورة إيجاد تواصل بين تعليم الدرجة الثانية (الثانوية)، و التعليم العالي"[1] .

و على ضوء ذلك ، و لضمان علاقة وثيقة بين النوعين من مؤسسات المجتمع سارعت الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية المتضمن " في مخطط تطبيق إصلاح النظام التربوي الذي تم المصادقة عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أفريل 2002، و الذي سطرت فيه وزارة التعليم العالي و البحث العلمي هدف استراتيجي لعام2013، إعداد و وضع أرضية لإصلاح شامل ، و عميق للتعليم العالي ممثلا في وضع هيكل جديد للتعليم LMD مصحوب بتحسين و تحيين مستوى البرامج البيداغوجية، و كذا إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي" [2]، و يؤكد هذا الإصلاح على المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها المهام المسندة لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، و التي تتلخص فيما يلي[3]:

ـ توفير تكوين نوعي للجميع مدى الحياة لنيل إدماج مهني أحسن، و التكفل بتلبية الاحتياجات المشروعة للمجتمع فيما يخص التعليم العالي.

ـ المشاركة في التنمية المستدامة للبلاد بالتفتح على العالم الاجتماعي، و الاقتصادي.

ـ ترسيخ قواعد الاستقلالية الذاتية الحقيقية للمؤسسات وفقا لمبادئ التسيير الرشيد.

ـ السماح للجامعة الجزائرية باسترجاع مكانتها كقطب للإشعاع الثقافي ، و العلمي على المستوى الإقليمي، و العالمي.

2.5.1/ علاقة المدرسة الثانوية بمؤسسات التكوين و التعليم المهنيين:

تمهيدا لوصف هذه العلاقة، نرى أن نبدأ أولا بتعريف التكوين المهني الذي يشير إلى أحد المسارات المهنية التي يتكون منها نظام التكوين و التعليم المهنيين، حيث يعرفه عبد الرحمن عيسوي [4] بأنه " نوع من التعليم لاكتساب المهارات، ـــ و الخبرات، و المعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة"، أما التعليم المهني فيعني "نوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي، و اكتساب المهارات ، و المعرفة المهنية، و

---

[1] باولز فرانك، المرجع نفسه، ص16

[2] وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي:التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، المرجع السابق، ص14

[3] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص14.

[4] سلاطنية بلقاسم ،"سوسيولوجيا التكوين المهني و سياسة التشغيل في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد10، جامعة منتوري، ديسمبر1998، ص140.

الذي يقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى المدرسة الثانوية لغرض إعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات الصناعية، و الزراعية، و الإدارية، و التجارية، و لهم القدرة على التغيير و الإنتاج"[1].

و يتجلى الهدف من النظامين (التكوين و التعليم المهنيين)، في تحقيق الترقية الاجتماعية المهنية للأفراد.

و بين أهم ما يجب أن نعيه في حديثنا عن الحاجة الاجتماعية لهما (أي لنظام التكوين و التعليم المهنيين)، هو ارتباطهما بتوسع الاقتصاد، و التشغيل، حيث تنحصر مهامهما في :

_ تلبية حاجات المجتمع من اليد العاملة المؤهلة.

_ تحضير الفرد لممارسة وظيفة ما بهدف إدماجه في الحياة المهنية، و الاجتماعية.

_تأصيل فكرة العمل/ و تنميته لدى الفرد.

و حين نأخذ الجزائر بعين الاعتبار نجد أن بداية التكوين المهني كانت بعد الاستقلال مع ظهور عدد من مراكز التكوين التقني، إلا أن توسعه كان في الثمانينات " حيث ارتفع عدد المراكز من 72 عام 1980 إلى 272 عام 1985، مع زيادة قدرتها الاستيعابية بـــ70000 منصب تكوين، و عرفت ذات المرحلة ظهور نمط جديد من التكوين المتمثل في " التمهين" • تكفل بما بين 40000 و 50000 ممتهن، كما عرفت المرحلة صدور عدد من القوانين المنظمة للقطاع أهمها قانون 1981 المعدل في 1989 الذي ساهم في هيكلة التكوين المهني، حيث تحول بموجبه التكوين المهني من مراكز التكوين المهني للكبار إلى مركز التكوين المهني و التمهين، و إشراك القطاعات الاقتصادية في عملية التكوين، و قانون التكوين المهني بالمراسلة "[2].

و لمزيد من التحديد يمكننا تمييز أهم السمات التالية في التكوين المهني في الجزائر:

_غياب استرتيجية التوجيه المهني .

_يخص التكوين المهني بنظرة اجتماعية سلبية ، إذ أن المجتمع ينظر إلى التكوين المهني على أنه ملاذ الفاشلين في الدراسة"[3].

_صورة سلبية، و نمطية للتكوين المهني لدى المجتمع في غياب ثقافة المهن[1].

---

[1] الزوبعي أمين مطر مصطفى، "الاتجاه نحو التعليم المهني و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة "، مؤتمر التعليم التقني و المهني 2008، ص ص (210-211). http://www.ucas.edu.p/, le 13/10/2014

• التمهين هو التكوين الذي يتم داخل المؤسسات الاقتصادية، و يكون تحت إشراف مراكز التكوين المهني.

[2] ينظر، بوفلجة غيات، التكوين المهني و التشغيل بالجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، ط1، 2006 ، ص ص (9-10).

[3] بوفلجة غيات، المرجع نفسه، ص41.

_من جهة أخرى نجد إقبال التلاميذ على تخصصات مهنية تعرف بالتخصصات الناعمة ذات الجهد البسيط كتقنيات الإدارة، و الإعلام الآلي، و المحاسبة، الأعمال المكتبية دون أخرى.

_عدم استجابة التكوين لحاجات سوق العمل، حيث أثبتت دراسة لمركز الدراسات و البحوث حول المهن و المهارات CERPEQ التي أنجزت في 1988، أنه من بين 27500 حامل لشهادة التكوين المهني لم ينجح في الحصول على شغل إلا 10,5%[2]

_عدم توفير شروط تكوين تستجيب لمتطلبات سوق العمل.

أما عن التعليم المهني فهي تنحصر في :

_عدم الاهتمام به و دعمه .

_أنه يعاني من نظرة اجتماعية سلبية كذلك، حيث ينظر إلى من يلتحق إليه على أنه من غير المتفوقين.

هذه بعض السمات العامة التي يتصف بها نظام التكوين و التعليم المهنيين في الجزائر، ذكرناها باقتضاب.

أما عن طبيعة العلاقة بين الثانوية و نظام التكوين و التعليم المهنيين ، فيمكننا النظر إليها من حيث أنها:

- **علاقة تتصف بالتكامل:** حيث تتكفل مراكز التكوين المهني بالتلاميذ المتسربين من النظام المدرسي لتكوينهم في مختلف التخصصات الحرفية و المهنية و التقنية، و إعدادهم كعمال متخصصين، مؤهلين، تقنيين و إطارات متوسطة في مجال التخصص حاملة لشهادة الكفاءة المهنية على قدرة بالقيام بأدوارها الوظيفية في المؤسسات الاقتصادية، ما يوضح وجود اندماج و تحالف بين مؤسسات التعليم الثانوي و مراكز التكوين المهني.
- **علاقة مشحونة بالعواطف السلبية** : و هو البعد الذي يمكن أن تتوفر عليه علاقة تلاميذ التعليم الثانوي بمراكز التكوين المهني ، و كذا التعليم المهني، إذ من نقاط الضعف الأساسية لهذه الأخيرة، النظرة الاجتماعية السلبية السائدة عنه ، و فهمه على أنه" ملاذ الفاشلين في الدراسة، و أن العمل في الحرف اليدوية مرتبط بالتعب و الوسخ، و هو أقل مكانة اجتماعية" [3]، مع إضافة أخرى هي أن

[1] عصمان محمود، تطوير سياسات التدريب و التكوين المهني، وزارة التكوين المهني و التشغيل، جمهورية تونس، ب ط، 2013، ص3

[2] بوفلجة غيات، المرجع السابق، ص ص (58-59).

[3] بوفلجة غيات، المرجع نفسه، ص41.

التوجيه إليه أصبح يعبر عنه اجتماعيا بالطرد، ما جعل التلاميذ و أوليائهم عادة ما يرفضون الالتحاق به مقابل ذلك نجدهم يسرون على العودة إلى الثانوية، و من قبيل التحفظ لابد أن نشير إلى ضرورة النظر إلى هذا الفهم على أنه قابل للتغيير خاصة في ظل الحاجة المتزايدة إلى الحرفيين لذا يجب العمل على تحسين صورته في المجتمع و الرفع من أهميته عن طريق الإعلام، تنويع التخصصات و مساعدة المتخرجين على الاندماج المهني.

2/تلميذ التعليم الثانوي و متطلبات حياته:

يفرض الاهتمام بتلميذ الثانوية تناول مجموعة من الاعتبارات، لعل من أبرزها:

- من هو تلميذ هذه المرحلة ؟
- ما هي خصائصه؟
- ما هي حاجاته؟
- و ما هي أهم المشكلات التي يمكن أن يواجهها؟

1.2/ تعريف تلميذ الثانوية:

يتطلب تحديد معنى التلميذ المتمدرس بالثانوية، إلقاء الضوء على المراهقة باعتبارها مرحلة أساسية في حياته "فزمن المراهقة هو قبل كل شيء زمن مدرسي"[1].

_تعريف المراهقة:

يستعمل مصطلح المراهق في التحديد اللغوي للدلالة على " الغلام الذي قارب الحلم"[2]، و في هذا الفهم دلالة تحليلية لمفهوم المراهقة التي تظهر في عبارة "الاقتراب من الحلم بمعنى الاقتراب من البلوغ و النضج"، و ليس هي البلوغ نفسه، و إنما بالتدرج إليه، من ذلك التعريف الذي قدمه جيرزلد Gerzeled بشأنها، حيث وصفها على أنها "امتداد السنوات التي يقطعها البنون و البنات متجاوزين مدارج الطفولة إلى مراقي الرشد"[3].

---

[1] المراهقات و المراهقون بتونس، ص8 http://www.shura.gov.sa/wps/wcm/, le 13/04/2014 à 11h

[2] المنجد الأبجدي، المرجع السابق، ص931.

[3] جسماني عبد العلي، سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1994، ص ص (191-192).

و فيما يتعلق عن متى يبدأ البلوغ، نجد أنه لا يوجد اتفاق في هذه المسألة رغم وجود اجتهادات علمية

تحدد الفترة عموما بـــ" 11 أو 12 سنة بالنسبة للإناث، و 13 أو 15 سنة بالنسبة للذكور" [1]، و مهما يكن ففي رأينا أن البلوغ يحدد قبل أي شيء آخر بالنضج الجنسي ، حيث "يكون فيه الفرد قادرا على أن يصبح أبا أو يلد طفلا، ففي هذه الفترة تظهر خصائص الجنس الثانوية" [2]، أكثر مما يحدد بالعمر الزمني.

و تتعدد مفاهيم المراهقة فيما بين الديمغرافيا، الفيزيولوجيا، علم النفس و علم الاجتماع و الأنتربولوجيا

- **فالمراهقة من منظور الديمغرافيا:** تشير في معناها، و استنادا إلى متغير العمر الزمني إلى الفترة التي تقع بين أول بلوغ جنسي، ما بين 11 أو 12 سنة، و بين اكتمال هذا البلوغ نحو 18 سنة، و قد تمتد إلى 21سنة مع فروق فردية في ذلك، تبرر عادة بالنوع، التكوين النفسي و الجسمي للفرد.
- **المراهقة من منظور فيزيولوجي** : تعرف المراهقة في هذا الإطار بتلك التغيرات التي تحدث على مستوى البناء الفيزيقي للفرد، تجعله يكتسب ملامح البالغ.
- **المراهقة من منظور علم النفس:** يسعى علماء النفس إلى تحديد المراهقة استنادا إلى الذات كإطار مرجعي، و بهذا الخصوص يصفها اريكسون Erikson[3] في نظريته النفسية الاجتماعية التي بناها على مبادئ التحليل النفسي بـــ"مرحلة تحديد الهوية في وقت يستطيع فيه المراهق التعامل مع العالم الخارجي مقابل تشوش الدور، حيث يؤدي نقص القدرة على تحقيق الذات إلى تشويش الأدوار خاصة فيما يتعلق بالأدوار الجنسية ، و الاختيار المهني"، و يعتبرها فالون Wallon [4] "مرحلة تفوق الأنا، و الاهتمام بالذات، و تطور الإمكانيات ، و الحاجات النفسية من جراء التغيرات الجسمية و النفسية، و على المراهق أن يتكيف معها".

---

[1] Petit Larousse de la Médecine, Larousse, Paris, 2002, p761

[2] عاطف غيث محمد، المرجع السابق، ص331.

[3] ينظر،كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفل: دراسات نظرية و تطبيقات عملية، مركز الإسكندرية، القاهرة، ب ط، 1998، ص117.

[4] MITCHEL Sandra, Développement humaine et du renouveau pédagogique, INC, Paris, 1986, p252.

و الواضح أن مفهوم المراهقة من زاوية علم النفس يتعلق بما يطرأ من تغير على البناء النفسي للفرد في إطار بحثه عن ذاته بما تحويه من حاجات، دوافع، و غرائز، و توجيهات قيمية يستوعبها المراهق من ثقافة المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

- **المراهقة من منظور علم الاجتماع:** على خلاف ذلك تظهر المراهقة من وجهة نظر اجتماعية بكونها الفترة التي" يتوقف عندها المجتمع عن النظر إلى الفرد نظرته إلى الطفل، و لا يمنحه في الوقت نفسه المركز الكامل الذي يتمتع به الرجل البالغ، أو أدواره أو وظائفه الاجتماعية" [1]؛ و الجدير بالذكر أن هناك بعض المجتمعات لديها شعائر خاصة بالبلوغ تستهدف الاعتراف بالتغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ على الفرد، و الاعتراف بتغير في مكانته ، و من ثم فإن فهم المراهقة من الجانب الاجتماعي ترتبط بصياغة الفرد النظامية غير الواضحة على عكس مفهومها في علم النفس، إذ تظل الشخصية مراهقة طالما أن دورها و مكانتها الاجتماعيين مازالا يحيطهما الغموض .
- **المراهقة من منظور الأنتربولوجيا** : و تشمل أنماط سلوك المراهق ، و اتجاهاته في علاقته بالغير، أو الأفكار أو الموجودات الأخرى فيما تمثله من مظاهر ثقافية اجتماعية، " فمظاهر المراهقة ، و خصائصها لا تكون استجابة لتغيرات داخل المراهق نفسه، و إنما تكون استجابة لظروف المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، و تكون بشكل يتميز به هذا المجتمع" [2]، و من الأمثلة البارزة في هذا السياق، الدراسة التي قامت بها العالمة الأمريكية مارجريت ميد M. Mead [3] في مجتمع الساموا•، و الذي كان أحد مجالات البحث فيها ، هو تساؤلها التالي : مادام المراهقة ليست بالضرورة فترة عصبية في حياة المراهق فما الذي يفسر وجودها في حياة المجتمع الأمريكي دون مجتمع الساموا؟ وللإجابة عن ذلك ذكرت العالمة أن طبيعة المجتمع الأمريكي هي أساس الاختلاف في نظرها بين فترة المراهقة في المجتمعين الأمريكي، و مجتمع الساموا.

و حين نتأمل التحديدات الخمس للمراهقة نجد أن هناك خمسة مظاهر أساسية تحدد الشخصية المراهقة، أولها المظهر الكرونولوجي الذي يعبر عن العمر الزمني لطول فترة المراهقة بالنسبة للفرد : بدايتها و نهايتها ، ثانيها الفيزيولوجي الذي يشير إلى مجموع التغيرات التي تحدث على مستوى جسم

---

[1] محمد خير الزراد فيصل، مشكلات المراهقة و الشباب في الوطن العربي، دار النفائس، بيروت،ط2، 2004، ص14.

[2] محمد خير الزراد فيصل، المرجع نفسه، ص30.

[3] محمد خير الزراد فيصل، المرجع نفسه، ص30.

• يمثل مجتمع الساموا جزيرة في جنوب خط الاستواء يقطنها سكان بالونيزيا، و هي قبائل بدائية.

الفرد، فتجعله يكتسب تدريجيا المظاهر الخارجية للبالغ، ثالثها المظهر النفسي الذي يدور حول اكتشاف الذات على مستوى الفردي و الاجتماعي، حيث يصبح المراهق شديد الاهتمام بنفسه وبآراء الآخرين نحوه.

في حين يتمثل المظهر الرابع في ما هو اجتماعي، و الذي يأخذ شكل اعتراف المجتمع بتغير في مكانة ، و دور الفرد الذي يلج فترة المراهقة.

و المظهر الخامس، و هو المظهر الثقافي ويشمل السلوك و الأفكار و الأحاسيس التي يعيشها ، و يمر بها المراهق في مجتمع ما.

و بذلك نجد أن المراهقة فترة عمرية تقع عموما بين 11سنة و 18 سنة، و قد تمتد؛ تتميز بحالة من الدينامية في حياة الفرد، على المستوى الفيزيقي، النفسي و الاجتماعي الثقافي .

و لأن بلوغ هذه المرحلة العمرية يتم بشكل تدريجي، جرى تقسيمها من قبل الباحثين إلى:

_ مراهقة مبكرة التي تكون ما بين 11 و 14 سنة مع بداية ظهور علامات النضج الجسمي ، و الفيزيولوجي.

_مراهقة وسطى ما بين 15 و 17 سنة تتجلى فيها و بوضوح مظاهر النضج الجنسي .

_مراهقة متأخرة، و تكون ما بين 18 و 21 سنة، يكون فيها" المراهقين على وعي بهذه الوضعية التي وصلوا إليها، و بالتالي التعبير عن استقلاليتهم بصورة مطلقة، و دون مساعدة الوالدين "[1].

2.2/ خصائص تلميذ التعليم الثانوي:

إن الأفراد في ولوجهم إلى مرحلة التعليم الثانوي، يكون لهم انتماءهم إلى ذات الفئة العمرية "المراهقة"، و بنيتها، حيث نجدهم يظهرون الكثير من الخصائص المشتركة في الحالة العادية .

1.2.2/ الخصائص الجسمية الفيزيولوجية :

و يكون النمو سريعا يصل إلى" 58% من النمو العام"[2]، و يحدث فيه :

- **تغيرات فيزيولوجية** : و تشمل :

[1] الحنفي عبد المنعم، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط4، 1994، ص ص(23-24).

[2] آدم محمد سلامة، حداد توفيق، علم نفس الطفل:للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، ط1، 1974، ص90.

*تغيرات جنسية أولية :ممثلة في نمو الأعضاء التناسلية بفعل نشاط الغدد الجنسية مقابل ضمور غدتا الطفولة• (الغدة التيموسية و الغدة الصنوبرية)، حيث تبدأ للبنت العادة الشهرية، و يصبح الولد قادرا على إفراز الحيوانات المنوية.

*تغيرات جنسية ثانوية : و هي تلك الصفات التي تميز المظهر الخارجي للرجل عن المظهر الخارجي للمرأة، و هي تصاحب نمو الخصائص الجنسية الأولية، من أهمها:

_نمو القوة البدنية بالنسبة للذكر، ونمو الصدر و الحوض بالنسبة للأنثى .

_نبات الشعر على مستوى العانة و تحت الإبط، وظهور اللحية و الشارب بالنسبة للذكور، و كثافته في بقية أجزاء الجسم الأخرى.

_نمو الجهاز الصوتي، حيث تظهر خشونة على مستوى الصوت مقارنة مع طبيعته الأولى بالنسبة للولد ، بينما عند البنت، ينغم صوتها.

و يضاف إلى ذلك تغيرات فيزيولوجية أخرى كانخفاض معدل النبض، و ارتفاع ضغط الدم.

تغيرات جسمية: من أهمها:

_ زيادة طول و وزن الجسم مع فروق لدى الجنسين.

_ ظهور بثور تسمى" حب الشباب"، و هي الظاهرة التي تكاد تكون عامة لدى أغلب المراهقين سببها خلل هرموني.

2.2.2/ الخصائص العقلية:

تتميز هذه المرحلة بنمو عقلي، أهم ما يميزه :

_ زيادة قابلية المراهق للتعلم ، و التفكير المجرد فتزداد بذلك رغبته في بحث الموضوعات ، و المفاهيم المجردة غير الواقعية، مما يشير إلى ميله لفهم الواقع؛ و من الموضوعات الهامة التي يبحثها المراهق ، و يوليها أهمية المسائل الدينية التي يزداد جدله ، و مناقشاته حولها، و قد تأخذ هذه المناقشات لدى البعض زيادة في الشعور الديني بهدف القضاء على المشاكل الانفعالية ، و التغلب على النزعات الجامحة خاصة تلك التي تتعلق بالميل الجنسي، إلا أن الملاحظ عليه هو تميز درجة هذا الشعور بالتذبذب ، حيث يرتفع تارة، و

• إذا لم يحدث ضمور لغدتي الطفولة لا تنشط الغدد الجنسية و تتأخر فترة المراهقة، و يبقى المراهق طفلا.

ينخفض تارة أخرى، " و قد برر المختصين النفسانيين هذا التذبذب بنوبات الشعور بالذنب لدى المراهق الناتج عن استسلامه لنزوة جنسية ما "[1].

ـــ يرتفع لديه مستوى الخيال المجرد لارتباطه بالتفكير الذي يزداد كلما اقترب الفرد من البلوغ، و الذي يمكنه من التفكير العلمي فيستطيع تخيل المسافات، الأحجام و الأوزان ، و غيرها، كما تنمو لديه أحلام اليقظة التي كثيرا ما تدور حول الزواج ، و التي يحاول عن طريقها المراهق تحقيق و بصورة وهمية أماله، و رغباته التي يستحيل تحقيقها، "فبفضل التخيل يتمكن المراهق من أن يقضي على حواجز الزمان و المكان، إذ يعتبر وسيلة لتخفيض التوتر، و كذلك مسرح لتحقيق المطامح التي يصبو إليها"[2].

ـــ تزداد مقدرته على الانتباه، و مما لا شك فيه أن نمو القدرة على الانتباه مهم بالنسبة للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لأنه يمكنه من تلقي الحقائق العلمية بكل سهولة.

ـــالتذكر هو الآخر يشهد نموا، الأمر الذي يزيد من قدرته الاستيعابية للمعلومات.

و تعرف هذه الفترة كذلك و على الصعيد العقلي ، نمو القدرات الخاصة التي تتجلى في الميل المهني الذي يأخذ مظهره في النشاطات الفنية، و المهارات اليدوية.

و من مظاهر النضج العقلي الأخرى :

ـــنمو التفكير السياسي لدى المراهق :الذي يتجلى في توجيه المراهق النقد للنظام الاجتماعي ، و السلطة بسبب النزعة المثالية .

3.2.2/ الخصائص النفسية :

و كنتيجة للنمو الجسمي و الجنسي المفاجئ يظهر لدى المراهق بما يسمى "بالعمل النفسي للمراهقة"، و الذي يدور أساسا حول اكتشاف الذات؛ و الواقع فإن الفرد خلال هذه الفترة العمرية بحاجة إلى بيان معنى ذاته، و الإحساس بهويته كمحصلة لتجاربه ، و خبراته مع الآخرين ، و طريقة تعامله معهم، فالذات لا تعكس الجانب الفردي للشخص فقط ، بل تطال حتى النواحي الاجتماعية التي تظهر في تفاعله مع الآخرين و ممارسته للأدوار، و شغله لمكانات اجتماعية.

هذا وأن من يتأمل في نمو البنية الذاتية للمراهق يجد تنوعا في معانيها يمنحها أبعادا مختلفة من حيث كونها موضوعا واقعيا ثم إحساسا بالانتماء إلى المجتمع ، و الدور الذي تشغله في البنية الاجتماعية، فما

---

[1] ينظر، وجيه محمود إبراهيم، المراهقة: خصائصها و مشكلاتها، دار المعارف، الإسكندرية، ب ط، 1981، ص53.

[2] MITCHEL Sandra, op.cit., p252.

ستشغله مستقبلا، إنها معرفته عن من أنا؟ و ما دوري في المجتمع ؟ و ما سأكون عليه في المستقبل؟ ، و في أحضان مثل هذه التساؤلات تنشأ نزعة البحث عن الذات لدى المراهق لبلورة شخصيته الاجتماعية، و التي تمر بالمراحل التالية:

- **مرحلة الصورة الشخصية أو الذات الواقعية** : و تقوم على نظرة المراهق إلى هويته الذاتية كما يراها هو نظرة واقعية بما تنطوي عليه من استعدادات، قدرات، ميول ، و حالات نفسية ، و خصائص جسمية، و دور و مكانة في الحياة الاجتماعية. خلال هذه المرحلة يلتفت المراهق إلى ذاته و يبدأ في إدراكها كوحدة مستقلة، مختلفة عما كانت عليه أيام الطفولة، و لا تشعر بما يشعره الآخرين، فيبدأ البحث عن أجوبة لأسئلته عن: من أكون ؟ هي أحد المعالم الأساسية التي تشير إلى بداية البحث عن الذات لدى المراهق ، و التي يكون لها معنى محدد عند بياجيه Piaget كمظهر للتفكير المجرد.
- **مرحلة الذات الاجتماعية:** و تقابل مرحلة تصور المراهق لذاته اعتمادا على نظرة الآخر ، وتعامله معه باعتبار أن للآخر دورا في تحديد الهوية ، و رسم معالمها، هذا ما أظهره جورج هربيرت ميد George Herbert Med في طرحه من خلال كتابه" العقل، الذات و المجتمع" إذ اعتبر الذات اجتماعية بالأساس ذلك أن الفرد حسب ميد Med من خلال تفاعله مع الآخرين ، يكون صورة أو رمز عن ذاته و عن الآخرين ، تكون نتيجتها أفعال ترتكز على ما كونه من معاني اجتماعية .

ثم إن هناك علاقة بين الانطباع الذي يكونه المراهق عن ذاته انطلاقا من الآخر، و نظرته لذاته، وسلوكه الاجتماعي، فإذا توقع المراهق اتجاها سلبيا من الآخرين نحو ذاته، فإنه سينظر إلى ذاته من هذا الجانب الذي قد يدفعه إلى أن يسلك سلوكا سلبيا.

- **مرحلة الذات المثالية:** تمثل المستوى الثالث من تصور الذات لدى المراهق الذي يشتمل على نظرة المراهق إلى نفسه بالوضع الذي ستكون عليه في المستقبل، إذ يتخذ البحث عن الهوية في هذه المرحلة صورة الطموح المهني، و الذي كثيرا ما يتم تعويضه على المدى القريب بالنشاطات الثقافية، و لا تقتصر مثل هذه الصورة على مجرد رغبة أو طموح يبديها المراهق، بل تتعداها إلى عاطفة تقدير الذات التي تعتبر من أهم عناصر نمو الذات لدى الفرد، فإذا كان مستوى الطموح أبعد من أن يمكن

تحقيقه فمن المحتمل جدا أن يؤدي ذلك إلى تحطيم تقدير الذات لديه، و هو ما يعبر عنه كذلك في علم النفس بالإحباط.

على هذا النحو من الفهم يظهر اكتشاف الذات على الصعيد النفسي الاجتماعي من أهم الخصائص المميزة لحياة المراهقة، يحدث فيها أن يصبح المراهق شديد الاهتمام بنفسه، و بالعالم الذي حوله و بآرائه نحوه، يصدق عليها القول بأنها إلى جانب كونها مرحلة من مراحل النمو البيولوجي فترة من فترات تكامل الشخصية.

4.2.2/ الخصائص الاجتماعية:

يشكل النمو الاجتماعي جانبا مهما في تحديد المسار النمائي لشخصية المراهق؛ و من السمات الأساسية لهذا الجانب اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية التي تكتسب طابعا خاصا لديه؛ و في وصفنا لطبيعة هذه العلاقات يمكننا أن نحللها من حيث درجة ميلها إلى الصراع و التوتر، و من حيث الميل الواضح إلى التفاهم و الانصهار.

من حيث الصراع و التوتر:

و تندرج ضمن هذا الجانب ، علاقة المراهق بـــأسرته التي تأخذ شكلا مغايرا عما كانت عليه أيام الطفولة، و أكثر ما تتصف به هو التعارض و التناقض الذي يبدأ بانعزال المراهق، فعدم تفضيله للأجواء الأسرية ما يجعله ينفرد عنها تدريجيا، إلى النزاع.

ثم أن الاختلاف بين المراهق و أبواه لا ينشأ مصادفة بل هو أحد التعبيرات عن الرغبة في الاستقلال ، و التحرر من سلطة الآباء الذي عبرت عنه ليتا لونجورث [1] Lita Longer th "باسم الفطام النفسي الذي يصبو إليه كل مراهق لأنه يتبين فيه انفراد ذاته عن سواها من سائر أفراد أسرته." ، و منه النزوع للتشديد على تحقيق الذات و النظر إليها نظرة واقعية.

و مما يزيد من عمق التناقض و الاختلاف إصرار الوالدين المحافظة على العلاقات الاجتماعية التي كانت تربطهما بابنهما عندما كان طفلا لاعتبارهما الابتعاد عن الأسرة نوعا من الانحراف ، و عدم الامتثال، و الطاعة، و هو ما توصلت إليه ماري ألن جسي Marie Alain Gisez [2] التي اعتبرت "أن

[1] جسماني عبد العلي، المرجع السابق، ص227.
[2] جسماني عبد العلي، المرجع نفسه، ص229.

ما يوجد من تأزم بين الآباء و الأبناء المراهقين، إنما يرد إلى تخوف الآباء من عدم قدرة أبنائهم على تمثل الآراء السائدة في المجتمع، و عدم قدرتهم على اكتساب الشمائل الأخلاقية الحميدة" .

و ننوه بهذا الخصوص إلى شيوع ثقافة الترهيب و الترغيب من موقع القوة في مجتمعاتنا العربية كأسلوب في التربية ، و كمنهج في التفكير و التعامل مع الأبناء، اعتبارا لبنية الأسرة العربية التي تقوم على التراتبية على أساس العمر و الجنس، و في مثل هذه الحالة يحدث خللا في الولاء لسلطة الكبار من جانب الأبناء الذين يتمسكون بجدية ألا يكونوا كما يريدهم الآباء، و قد يتطور الأمر أحيانا إلى الانفصال عنهما أو عن البيت كليا، و ربما إلى جنوح المراهق كمظهر لعدم توافقه اجتماعيا.

على هذا الصعيد، يبدو أن من أهم ما يجب أن نعيه في حديثنا عن تفاعل المراهق مع الوالدين هو واجب حرص هذان الآخران على إبقاء العلاقة ايجابية، و إدارة التواصل مع الأبناء، و هو الأمر الذي أكدت عليه إيدويج Edwige[1] في قولها " أن أهم خطر يهدد المراهق هو غياب التواصل مع والديه لأن ذلك يجعله يخاطر بالبحث عن التعزية في أشخاص أقل ضعفا"، حيث يبدأ في تكوين علاقات مع مراهقين من سنه و حتى شباب، الأمر الذي يزيد من ارتباطه بهم، فتأثيرهم عليه ، لذلك يوصي ماسلان Maslen [2] أنه "على الأهل أن يعطوا أولادهم فسحة من الحرية".

من حيث التفا هم و التعايش:

و من حيث هذا الجانب، ما يتعلق بربط علاقات من نوع جديد تكون عادة على حساب علاقات المراهق بأفراد أسرته و نركز هنا على نوعين منها:

_**علاقات المراهق بالأصدقاء:** التي تأخذ شكل تكوين علاقات مع أصدقاء الحي أو زملاء المدرسة الذين يكونون فيما بينهم جماعات خاصة، حيث يبدي المراهق اهتماما زائدا بالأقران كمظهر للاستقلال الذاتي و التحرر من السلطة الأبوية ؛ و يشكل الأقران " الانعطاف الأول من ضيق العلاقات في البيئة الأسرية ، فهم يسمحون بأول تجربة لتأكيد الذات في إطار المجتمع المستقبلي الذي سيشكل مجتمعهم فيما بعد. و نستدل من هذه التجربة عن تشكل موقف أنوي و موقف مؤثر غيري"[3].

---

[1] ANTIER Edwige, Elever mon enfant aujourd'hui, éd Laffont-FIXOT, Paris, 1994, p226.

[2] البندك م،"كيف نعالج مشاكل الأطفال السلوكية", مجلة الجيل العربية، العدد 11, المجلد11، بيروت، نوفمبر1990، ص132.

[3] فياض منى، الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي، المركز الثقافي العربي، بيروت،ط1، 2004، ص225.

و من ظواهر ما يجري بين الأصدقاء عموما تمضية أوقات الفراغ ، و التنفيس عن الأسرار، و في هذا يؤكد زازوو Zazou أن المراهقين يبحثون عن الأنا الآخر (و هو رفيق من الجنس و العمر نفسيهما)، الذي يبحث عنه 46 % من المراهقين الصبيان و 36% من المراهقات البنات[1].

_علاقات المراهق بالتكنولوجيا الحديثة : و يكتسب هذا النوع من العلاقات طابعا خاصا ، إذ أن استخدامات التكنولوجيا الرقمية(الانترنت و الهاتف المحمول) و الفضائيات, ترتبط بتحقيق مجموعة من الاشباعات لاسيما الإشباع العاطفي الذي يتم تحقيقه عن طريق الأصدقاء أو أشخاص مجهولين ، و الهروبية عن طريق الأفلام و المسلسلات و الأغاني ، الاتصال و التواصل وفي هذا يقول رفيال سيدويكس[2] Rafael Sidgwick" أن التفاعل في الاتصال يسمح للجمهور باستخدام الوسيلة الإعلامية كأحد وسائل المشاركة الاجتماعية خاصة عندما تنتج هذه الوسيلة الإعلامية في تدعيم ميلهم ، أو نزعتهم للتفاعل مع الآخرين " ، ومع حضور هذه الوسائل أصبح المراهق يقضي وقتا كبيرا جعله يبتعد عن ممارسة هوياته ، التسامر مع الأصدقاء و الأهل ، وفي هذا المقام يقول عدنان العتوم [3] "أن استخدام الانترنت من قبل العديد من الناس خاصة فئة المراهقين و الشباب ، أصبح من الظواهر التي يرى الناس إنعكساتها مع كل من يتعامل مع هذه الشرائح ، فاستخدام الانترنت أصبح بديلا للتفاعل الاجتماعي مع الرفاق ، و الأسرة " ، و أضاف أن" الاستخدام الفردي للحواسيب و الانترنت يعزز الرغبة، و الميل للوحدة ، و العزلة للمراهقين مما يقلل من فرص التفاعل ، و النمو الاجتماعي "[4]، و حتى على حساب التحصيل الدراسي . و إذا تأملنا في هذه العلاقة نجد أنها تقوم على إعطاء أهمية بالغة للوسيلة ذاتها مستمدين منها متعة مثيرة، و للرسالة إشباعا لحاجاتهم المتباينة.

3.2/ حاجات تلميذ التعليم الثانوي:

عندما نتحدث عن الحاجات، فإن أبسط إشارة لها يجب أن تتضمن مواجهة الإشباع اعتبارا لكون الحاجة هي "حالة من التوتر أو عدم الإشباع يشعر بها فرد معين، و تدفعه إلى التصرف متجها نحو

---

[1] فياض منى، المرجع نفسه ص ص (224-225).

[2] شفيق حسنين، الإعلام الإلكتروني بين التفاعلية و الرقمية، رحمة برس للطباعة و النشر، بذب، ب ط، 2007، ص31.

[3] صوريان أحمد بن عبد الرحمن، "وسائل الاتصال الحديثة و تأثيرها على الأسرة"، مجلة البيان، ص2.
http://www.albayan.co.uk/text , le12/03/2012 à 10h12

[4] صوريان أحمد بن عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص2.

الهدف الذي يعتقد أنه سوف يحقق له الإشباع"[1]؛ و يميل أغلب العلماء إلى تصنيف الحاجات إلى ثلاث أشكال:

_حاجات فيزيولوجية أو أولية مرجعها البناء العضوي للفرد، و هي أساسية لا يمكن الاستغناء عنها.

_حاجات نفسية تتعلق بالبناء النفسي للفرد.

_حاجات اجتماعية تتعلق بحياة الفرد في المجتمع.

و تأتي الحاجات النفسية ، و الاجتماعية في أهمية أقل من الحاجات الأولى (الفيزيولوجية)، و لكنها متطلبات لا غنى للفرد عن إشباعها، إذ تعد بمثابة متطلبات استمرار الحياة في مستوى اجتماعي مناسب؛ و لقد اتجه الباحثون عموما إلى تحديد هذا النوع من الحاجات (النفسية و الاجتماعية) في ما صنفه أبراهم ماسلوMaslow إلى:

_الحاجة إلى الأمن.

_الحاجة إلى الانتماء.

_الحاجة إلى تقدير الذات.

_الحاجة إلى تحقيق الذات.

و من المؤكد أن هذه الحاجات بمجموعها هي مشتركة بين الأفراد، إلا أنها تشكل عناصر قيمية لها فعاليتها في نطاق المراهقين باعتبار أنهم فئة عمرية لها تكوين بيولوجي، نفسي اجتماعي يختلف عن تكوين الفئات الأخرى.

و في تحديد لهذه الحاجات التي يطالب بها من ينتمون إلى فئة المراهقين، راح كل من رضا المصري، و فاتن عمارة يحصرانها في الحاجات التالية[2]:

_الحاجة إلى الأمن.

_الحاجة إلى مكانة الذات و تحمل المسؤولية.

---

[1] عاطف غيث محمد، المرجع السابق، ص275.

[2] المصري رياض، عمارة فاتن، مراهقة بلا إرهاق:كيف تجعل من مرحلة المراهقة متعة، البيان للنشر و التوزيع، ب ب، ط1، 2007، ص 57.

_الحاجة إلى الإشباع الجنسي.

_الحاجة إلى الابتكار، و النمو العقلي.

_الحاجة إلى الترفيه، و التسلية.

_الحاجة إلى المال.

_الحاجة إلى الحب.

_الحاجة إلى الحرية.

_الحاجة إلى الانتماء.

و قد صنفها فاخر عاقل إلى[1]:

_الحاجة إلى تأكيد الذات، أو الحاجة إلى المكانة.

_الحاجة إلى الأمن.

_الحاجة إلى المحبة.

_الحاجة إلى الاستقلال.

_الحاجة إلى فلسفة حياة مرضية.

_الحاجة الجنسية.

ومهما يكن من تباين بين الباحثين حول حاجات المراهق التي يسعى لإشباعها إلا أنها تتركز بشكل أساسي حول الحاجات التالية :

1.3.2/ الحاجة إلى تأكيد الذات :

و تأتي هذه الحاجة في المرتبة الأولى بالنسبة للفرد الذي يعيش مرحلة المراهقة، هذه المرحلة التي تكون مبعثا لاكتشاف ذاته، و إعادة تنظيم مفهومها، يعبر عنها هذا المراهق بأن يسلك عدد من سلوكيات من قبيل :

[1] مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية و الانحراف الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2010، ص ص (191-192).

- **الاعتناء بالنفس و المظهر** : و في معنى هذا السلوك تحديدا أبعاد تتصل بصورة الجسم التي تعتبر حسب "بيرون Perron، و سايدا Seidah من العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى المراهق" [1] لأنها تؤدي إلى رضا الذات أو عدم الرضا، ففي دراسة أجراها كل من نيومارك Neumark و ستينار Steiner[2] حول صورة الجسم و إنعكساتها، توصلا أن ما يقارب نسبة 24% إلى 46% من المراهقات عينة بحثهما، تميزن بعدم الرضا عن الذات، مقابل 9% إلى 26% من المراهقين.

و في نفس السياق ، و في إطار الصورة العقلية التي يكونها المراهق عن جسمه ، و رضا الذات، أكد "مشروع E.A.T " عن عن علاقة القلق، الوزن، و تأثير ذلك على صحة المراهق ، على أهمية وزن الجسم لدى المراهق بالنسبة لمفهومه لذاته " [3]. و إن هذا ليتضح غاية الوضوح عندما نستعرض دراسة قودرولت Gaudreault [4] التي دلت نتائجها على أن 64,5% من المراهقات كن غير راضيات عن ذواتهن، و كن يتطلعن لجسم نحيف، و 39% من المراهقين كانوا غير راضين عن ذواتهم لأنهم يتطلعون إلى بنية جسمية قوية، و لعل للعادات الاجتماعية، و المعايير السائدة دورا في تحديد هذه النظرة .

- **الدور الاجتماعي الذي يرى المراهق نفسه فيه**: و يتوقف هذا الجانب على مستوى الطموح لديه، ذلك أن تحقيق الذات، و إدراكها يستوجب على المراهق أن يطرح كذلك على نفسه ماذا سأكون في المستقبل؟ هذا ما يجعله يتطلع إلى أدوار راقية تعبر عن ما يرغب أن يكون عليه دون أن يكون لهذا علاقة بقدراته الخاصة، و هو ما يعكس " بعد الذات المثلى لديه، و هي نزعة تتوقف كثيرا على مستوى طموح المراهق، و على علاقة هذا الطموح بما هو عليه من قدرة عامة، و قدرات خاصة و على ما يتاح له من فرص لإدراك الذات العامة"[5].

- **القيام بنشاطات يتعلم من خلالها المراهق أن يرى نفسه** : كالقيام بأعمال ملفتة للنظر، التصنع في الكلام أو المشية، القيام بسلوكيات عدوانية لإبراز قوته، و غيرها من سلوكيات يستخدمها المراهق لتأكيد ذاته.

---

[1]BLACK BURN Marie-Eve, DION Jacinthe, Estime de soi et image corporelle : comprendre pour mieux intervenir, ECOBES, Jonquière, 2008, p10.

[2] BLACK BURN Marie-Eve, DION Jacinthe, ibid., p23.

[3]BLACK BURN Marie-Eve, DION Jacinthe. , ibid, p43.

[4]GAUDREAULT Grognon et al, Etre jeune aujourd'hui : habitude de vie et aspiration des jeunes de la région de la capitale, ECOBES, Jonquière, 2008, p110.

[5]SCHAFFER Herbert, La psychologie d'Adler :théorie et applications, Masson, Paris,1976, p100.

و إن اتجاه المراهق إزاء ذاته يتأصل إلى حد بعيد متأثرا بمنتجات المجتمع من أفكار و قيم، و اتجاهات التي تحدد مفهوم الذات لدى الفرد.

2.3.2/ الحاجة إلى الحرية و الاستقلال:

و تعتبر هذه الأخيرة من الحاجات الأكثر أهمية في حياة المراهق التي تظهر لديه انطلاقا من حاجة تأكيد الذات لديه، و التعبير عنها للآخرين، و بأنه فرد قد تخطى الطفولة ، و أصبح قادرا على رعاية نفسه.

و تعتبر مقاومة السلطة الطابع المميز لسلوك المراهق في تعبيره عن هذه الحاجة، و تظهر هذه المقاومة في سلوك المعارضة، الثورة ضد الوالدين، النقد، القيام بسلوكيات غير مرضية كالتدخين مثلا الذي يعتبر وسيلة لتأكيد ذاته، و تدعيم الشعور لديه بالاستقلال الذاتي.

و لا تتوقف مقاومة السلطة التي يسميها بعض علماء النفس بالفطام النفسي الذي يعتبرونه " عملية تدريجية بطيئة ، و ليست وليدة المراهقة، و إنما تبدأ من الطفولة المبكرة، و هي تعبير طبيعي على الإحساس بالقوة و السيطرة عن الرغبة في التصرف ، و الحكم في المواقف المختلفة، و الذي يحصل أنه في المراهقة مع سرعة النمو الكبيرة تأخذ هذه الناحية وضوحا كبيرا و هي الرغبة في الاستقلال " [1]، ليس عن الأسرة و فقط بل يتعداه إلى المدرسة، العادات و التقاليد و المجتمع ككل، و قد يستعل المراهق العنف للانتقام من هذه السلطة.

3.3.2 /.الحاجة إلى الانتماء للجماعة:

و تكتسي هذه الحاجة أهمية كبرى لدى الفرد منذ اللحظات الأولى من حياته لأنها تنبع من الوجود الاجتماعي، و هي تتجسد لدى المراهق بشكل خاص في اعتماده على جماعة الأقران التي يزداد ارتباطه بهم و الولاء لها. و تجدر الإشارة في هذا المجال أن هذا الارتباط يكون في الغالب على حساب ارتباطه بالأسرة، حتى أنه يمضي الغالبية العظمى من وقته داخل هذه الجماعة لأنه يجد فيها ما يرضي حاجاته، لاسيما تلك التي تترجم الرغبة في الاستقلالية، و تأكيد الذات، و الأمن.

و يتميز المراهق كذلك بانضمامه إلى النوادي الرياضية ، و الجمعيات، والتردد على أدوار الاتصال الاجتماعية مثل المكتبة، و مقاهي الإنترنت، و غير ذلك من أوجه النشاط الاجتماعي التي يفضلونها على أوجه النشاط الفردي.

---

[1] خليل زايد فهد، المرجع السابق، ص110.

و تبدو أهمية تنظيم هذه العلاقة بين المراهق ، و الجماعة في اكتسابه الكثير من الخبرات المعرفية ، و المهارات، و القيم التي توجه سلوكه، و اتجاهاته، و تطبعها بطابع معين.

4.3.2/ الحاجة الجنسية :

و تتضح في ميول المراهق الجنسية نحو أفراد الجنس الآخر، و رغبته في الإشباع الجنسي، حيث يشعر المراهق بدافع قوي للاهتمام بالفتاة و العكس بالنسبة للمراهقة، و قد تنشأ من جراء ذلك ممارسات جنسية لشعوره أنه قد اكتمل من الناحية الجنسية، و أنه يريد أن يعبر عن ذلك عن طريق إقامة علاقات جنسية، و تعبر هذه الرغبة بالذات (الممثلة في ممارسة الجنس) من الناحية السيكولوجية، عن البحث عن الحب، حيث" يزداد دافع المراهقين ذوي رغبة قوية في الحب للممارسة الجنسية، في حين تقل و تنعدم بالنسبة لأولئك الذين لا تبرز لديهم تلك الرغبة"[1] .

و في هذا الموضوع و في مجتمعاتنا العربية، يعتبر الجنس من الموضوعات المحاطة بالإثم و الذنب، حيث يقف المجتمع بعاداته و تقاليده ضد تحقيق هذا النوع من الحاجات، و لا يسمح بإشباعها إلا عن طريق الزواج، و هو ما لا يستطيعه المراهق لعدم قدرته على الاستقلال الاقتصادي ، و عدم وصوله إلى درجة النضج العاطفي ، و الاجتماعي ، و انطلاقا من هذا الفهم رصدت نوال السعداوي [2] عددا من الممارسات المنحرفة التي يلجأ إليها المراهق و الشاب العربي كنوع من الهروب قد تكون أقل إثما في نظره من علاقة جنسية كاملة، في طرحها الآتي : كيف يصرف الشباب طاقاته الجنسية طوال سنوات المراهقة و الشباب حتى يتزوج :

_ممارسة الجنس مع النفس (العادة السرية)

_ممارسة الجنس مع الجنس نفسه.

_الخيالات الجنسية ، و أحلام اليقظة ، و الإقبال على رؤية الأفلام الجنسية ، و الصور العاريات، و كثرة الحديث عن الجنس كنوع من التنفيس عن طاقة مكبوتة لا تجد لها مخرجا.

_اللجوء إلى المومسات في حالة هؤلاء الشباب القادرين ماليا.

_الاعتداء الجنسي على الخادمات .

---

[1]Commission communautaire française, « Adolescence : quand les stress parait ? », p4 http://www. questionsante.org/03publications/charger/stress.pdf, le 11/11/2014 à 13h00

[2]السعداوي نوال، دراسات عن المرأة و الرجل في المجتمع العربي، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، ط 2، 1990، ص ص (452- 453).

_الاعتداء على الأطفال.

_خداع الفتيات المراهقات و الشابات باسم الحب، أو الزواج من أجل تصريف الحاجة الجنسية.

_التنفيس عن الطاقة الجنسية بطرق مرضية مثل الالتصاق بالنساء، و المواصلات العامة المزدحمة، أو الاستعراضات الجنسية، أو التعلق بملابس المرأة الداخلية.

و لا يجب أن ننسى أن هذه الحاجات باختلافها هي مرتبطة فيما بينها، و لا وجود لحاجة قائمة بذاتها، مستقلة عن غيرها عن الحاجات الأخرى، فحاجة واحدة يمكن أن تكون تعبير لحاجات أخرى، فحاجة تأكيد الذات تؤدي إلى حاجة الاستقلال، و حاجات تأكيد الذات و الاستقلال تؤدي إلى الحاجة للانتماء؛ وإن إشباع هذه الحاجات إنما يعد من الأمور الضرورية في سبيل تحقيق تكيف نفسي ، و توافق اجتماعي ايجابيين لدى المراهق، و من هنا يصبح على الأسرة ، و المدرسة أن تتحمل مسؤوليتها الاجتماعية في هذا الشأن، و لن يتأتى ذلك طبعا إلا عن طريق التوجيه السليم من خلال:

_تشجيع المراهق للتعبير عن حاجاته، و عدم قمعها.

_توظيف الحوار في تربية المراهق.

_صرف الطاقات النفسية لدى المراهق في وجهات اجتماعية مرغوبة.

_تربية المراهق على عدد من السلوكيات الايجابية التي تعتبر في حد ذاتها حاجات نفسية اجتماعية، و هي ملحة خاصة لمراهقينا في مجتمعنا العربي و الإسلامي، و في هذه النقطة بالذات تبين من خلال بعض الدراسات، أن من أبرز الحاجات التي أصبح المراهق العربي يطالب بها هي الآتية[1] :

_الحاجة إلى معرفة الذات، و الإحساس بالمسؤولية اتجاهها .

_الحاجة إلى الإرشاد الديني، و التربية الإسلامية الصحيحة.

_الحاجة إلى الصدق، و الثقة.

_الحاجة إلى الإحساس بالحرية الداخلية، و عدم القهر.

_الحاجة إلى احترام الوقت و تقديره، و الاستفادة منه.

[1] ينظر، محمد خير الزراد فيصل، المرجع السابق، ص ص (58-59).

_الحاجة إلى الالتزام بالقانون ، و التشريعات الإسلامية للحد من الانحراف بكل أشكاله.

_الحاجة إلى التخلي عن بعض الأفكار، و القيم الأجنبية المستوردة.

4.2/ أهم المشكلات التي يواجهها التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي:

هناك اهتمام معاصر يكاد يكون مشتركا بين مختلف الأدبيات الإنسانية ، و الاجتماعية في اعتبار المراهقة أزمة، و هي فترة بداية المشكلات، و لعل الأمر يرجع في المقام الأول إلى طبيعة المرحلة ذاتها التي يقول عنها تيفن Tiv en " هي فترة مليئة بالمشكلات لأنها فترة تغير في الانتماء للجماعة، و فترة انتقال من منطقة معروفة إلى أخرى مجهولة كل ما فيها يتصف بعدم الوضوح من الناحية المعرفية بما فيه جسم المراهقة نفسه"[1]، و في المقام الثاني إلى الكبت اللاشعوري الذي يضغط على الرغبات ، و يمنعها من الظهور بسبب عوامل اجتماعية مرجعها المجتمع، و رواسبه الفكرية التي تعوق عملية الإشباع .

و إذا ما تأملنا المشكلات التي تعترض المراهقين نجدها تختلف حسب ظروفهم، و الواقع الذي يعيشونه، و هي تختلف كذلك من حيث تأثيراتها النفسية الاجتماعية، فمنها ما هو بسيط مؤقت و منها معقد مزمن.

و على أية حال تنحصر أنواع هذه المشكلات بشكل رئيسي في :

1.4.2/ المشكلات الأسرية:

و يتجلى مظهرها في التوتر الذي يسود علاقة المراهق بأفراد أسرته خاصة الوالدين بسبب التعارض بين رغبة هذا المراهق في الاستقلال ، و التحرر من التبعية الوالدية، و التصرف وفقا لرغباته الخاصة من جهة، و رغبة والديه في التزامه بالطاعة لهما، و عدم خروجه عن الإطار الذي رسموه له من جهة أخرى، " و هكذا يجد المراهق نفسه في دوامة من القوى التي تدفعه من الداخل، و العوامل التي تؤثر فيه من الخارج، هذه القوى و العوامل التي تتحول في النهاية إلى هزات ، و اضطرابات عنيفة تجتاح هدوئه ، و اتزانه، و تجعله يبدو بالصورة المهتزة غير المستقرة"[2].

إلا أن هذا الصراع، و إن يعكس صورة عن تدهور علاقة المراهق بأسرته، لا يعني بأي حال من الأحوال الطريق إلى انفصال المراهق عن أسرته لإدراك المراهق التام بحاجة إليهما.

---

[1] حلمي منيرة، مشكلات الفتاة المراهقة و حاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1995، ص ص (18-19).

[2] ابراهيم وجيه محمود، المرجع السابق، ص55.

2.4.2/ المشكلات الجنسية :

و هي مظهر أخر للصراع النفسي الذي تسببه موانع اجتماعية مرجعها عادات المجتمع ، و معاييره الأخلاقية التي تحول دون إشباع الدافع الجنسي لدى المراهق، ما يؤدي إلى الكبت الجنسي اللاشعوري تكون نتائجه إما :

- **اضطرابات نفسية:** تتجلى في مظاهر الغضب و القلق، الهيستيريا، الأحلام العادية و أحلام اليقظة التي تدور في الغالب حول الحب و الزواج، عقد نفسية اتجاه الجنس الآخر، و غيرها.
- **اضطرابات سلوكية:** و تتجلى في عدد من الممارسات الجنسية غير السليمة التي من أهمها : الجنس غير الشرعي، العادة السرية، الاحتكاك الجنسي حيث يحصل الفرد على اللذة عن طريق الاحتكاك و الملامسة بالطرف الآخر، الاستعراض الجنسي، و جنس التكنولوجيا الحديثة " حيث الجنس المقدم على أطباق الفضائيات الشهية أو حتى ممغنطا على أشرطة الفيديو ، أو الجنس الذي تقدمه شبكات الإنترنت بكل تنوعاته على خريطة العالم ، نوع من التجديد يقدم الغريزة بإخلاص و ربما بحماس أعلى، و لا مانع من جنس اللغة من خلال بغى التليفون و المحمول" [1]، الأدب المكشوف أو التصوير الفاضح، و يجد أصحاب هذا الانحراف لذة خاصة عند كتابة الألفاظ الجنسية البذيئة ذات الطابع الجنسي، و ذلك على الأوراق أو على الجدران و في الحمامات أو في رسائل الحب ، أو يجدون لذة في مشاهدة الصور العارية أو رسمها ، كما يجدون لذة في كتابة قصص فاضحة ، و في قراءة الآخرين لهذه القصص أو عن طريق كتابة الشعر أو عن طريق الفنون مثل الرسم و النحت ، فهذه كلها إسقاطات لمشاعر جنسية مكبوتة ، و تعبير عن رغبات و أفكار داخلية ، و في هذا إشباع جنسي جزئي، و تحرير مؤقت لهذه المكبوتات الجنسية [2]، و غيرها من الانحرافات الجنسية التي تمثل طرقا لإشباع الدافع الجنسي لدى المراهق .

و من الأسباب التي تزيد من حدة المشكلة الجنسية لدى المراهق هو غياب التربية الجنسية التي قال عنها جورج شلا[3] أنه" لا يجوز تركها للطبيعة وحدها"، هذا النوع من التربية يجب أن يكون من معايير السلوك الإنساني الجدير بالاهتمام، و ليس التنكر لها، إذ كثيرا ما تنشأ صيغ سلبية انفعالية اتجاه أي

---

[1] ليلة على، الثقافة العربية و الشباب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص67.

[2] خير الدين فيصل محمد، المرجع السابق، ص108.

[3] بوكرمة فاطمة،"الفعل التربوي و إشكالية التربية الجنسية في المجتمع الجزائري"، مجلة فكر و مجتمع، العدد2، ردمك، الجزائر، أفريل2009، ص.61.

موضوع متصل بالجنس، و هذا شأن نعرفه جيدا باعتبار أن الثقافة العربية كثيرا ما تفرض نفسها باسم المجتمع العربي المحافظ، و هذا هو المصدر الذي يحرم الأبناء من إشباع حاجاتهم من المعرفة من هذا الجانب، و في هذا المقام يقول مصطفى السنكي "إقامة الحواجز بين الآباء و الأبناء باسم الحياء و الوفاء، خطأ تربوي فادح يحرم الأبناء من الاستفادة من تجارب أبائهم و توجيهاتهم، و يحرم الآباء فرصة تتبع أبنائهم و مساعدتهم " [1]، و استنادا إلى هذا الفهم، " جاء في توصيات المؤتمر العربي الأول للصحة النفسية الذي انعقد في القاهرة سنة 1970 ضرورة العمل على نشر الثقافة الأسرية بما في ذلك الثقافة الجنسية منذ سن مبكرة، في إطار التقاليد و العادات الخاصة بالمجتمع العربي لما لهذه الثقافة من أثار بناءة في تكوين الفرد و الأسرة و المجتمع"[2].

3.4.2/ مشكلات الاختيار الدراسي و المهني :

ماذا سأكون في المستقبل؟ كيف أصل إلى تحقيق ذلك؟ ما هو التخصص الأنسب الذي يتيح لي فرصة الالتحاق بمهنة ما؟ ما هي متطلبات ذلك؟ هي نوع من الأسئلة التي يطرحها المراهق على نفسه بشأن مستقبله، و تشكل لديه قلقا، خاصة و أنه لا يعرف شيء عن المهن، أنواعها، متطلباتها، ما يؤدي به في الغالب إلى تأخير قرار الاختيار إلى أطول فترة ممكنة .

ففي دراسة أجراها الباحث الأمريكي دوين Douin[3] عام 1947 على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية عن اهتمامات ، و المشكلات التي تعترض تقدمهم، جاء في نتائجها أن أكثر الموضوعات التي يهتمون بها هي الاختيار المهني ثم التكيف مع الآخرين، العلاقة مع الجنس الآخر، المشكلات الجنسية و المشكلات الصحية.

و في بحث أجراه رن Renn عام 1951 [4] ، على طلبة المرحلة الثانوية لمعرفة المشكلات التي يعانون منها، و قام بترتيبها حسب أهميتها، و جاءت المشكلات المهنية في مقدمة المشكلات إلى جانب المشكلات المدرسية مثل عادات الاستذكار، تنظيم الوقت، الامتحانات بعدها المشكلات المالية ثم المشكلات الاجتماعية، و المشكلات الانفعالية.

---

[1] القاسمي عبد الرحمن، التواصل الأسري: مجالاته، واقعه، و وسائل ترسيخه، ص 2.
http:// www.genderclearinghouse.org/.../pdf/Rapnattnar.pdf , le 11/02/2011 à 10h30 .

[2] صفوت وفيق، عن بوكرمة فاطمة، المرجع السابق، ص64.

[3] خير الزراد فيصل محمد، المرجع السابق، ص175.

[4] خير الزراد فيصل محمد، نفس المرجع نفسه، ص ص (178-179).

و تبرز مشكلة هامة في مجال الاختيار الدراسي و المهني حقيقة أخرى هي أن تفكير المراهق هو عادة غير ثابت، حيث تتغير نظرتهم للتخصصات الدراسية و المهنية حسب الظروف، و بمرور الأيام بسبب التناقض، و معلوماتهم الضئيلة.

و هنا يدخل دور المختص في التوجيه بما يوفره له من معلومات عن التخصصات الدراسية، التكوينات و المهن بما يسمح له ببناء اختياراته على معرفة و دراية.

4.4.2/ مشكلات وقت الفراغ :

لا نغالي إذا قلنا أن وقت الفراغ يشغل جزءا كبيرا في حياة المراهق، و مما له دلالة في هذا الصدد أن أحاديث المراهقين إلى أفراد جماعتهم كثيرا ما تدور حول هذا الموضوع، مما يفضي إلى اصدار استجابات معينة من قبلهم، تلك التي تركز على: أين يقضي المراهق الوقت الزائد من عمل يومه المدرسي ؟ هذا هو السؤال الذي يمثل مشكلة حقيقية في حياته، خاصة و أن الكثير منهم لا يعرف طريقة للإجابة عليه.

و باستعراض لأهم أنواع النشاط التي يمارسها المراهق لشغل وقت فراغه نجد المطالعة، ممارسة الرياضة و استخدام الانترنت.

و من المشاكل الأخرى التي تكثر لدى المراهقين العنف و العدوان، و هي اضطرابات سلوكية ترجع إلى عوامل نفسية، بيئية أسرية و اجتماعية يشعر فيها الفرد بدافعية للقيام بسلوك ضد النظم و القوانين، فالفرد لا يشعر بالراحة، و بخفض التوتر إلا بعد القيام بهذا السلوك.

إن مشكلات المرحلة الثانوية كثيرة و متعددة ، و قد تم التعبير عنها في العديد من الأبحاث، منها البحث الذي قامت به شارلوت بوب charlotte bob [1] على 1904 طالب من طلاب مدرسة سانت لويس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 18، و توصلت إلى جمع معلومات عن مشكلات المرحلة الثانوية فخرجت بالنتائج التالية :

_ 49 % من الطلبة يشكون من مشكلات سوء العلاقات مع معلميهم.

_ 31% منهم يشكون من مشكلات عدم القدرة على اختيار مهنة مناسبة.

_ 11 % منهم يشكون من الشعور بالنقص نتيجة سوء علاقاتهم الاجتماعية.

_ 19% يشكون من عجزهم عن إنشاء صداقات طيبة.

[1] جيمس إيمينق، محمد غباري سلامة، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، أدار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط,2004، ص ص (109-110).

5.2/ وظائف المدرسة الثانوية في مرحلة المراهقة:

تستمد المدرسة الثانوية أهميتها من كونها مرحلة تعليم المراهقة المتوسطة التي تمتد من 15سنة إلى 18 سنة، غير أن فهمها لا ينحصر في مجرد النظر إليها من خلال التعليم و المعرفة التربوية، و لكن بكونها عملية شاملة تتصل بحياة المراهق من حيث تأثيرها في متابعة تنشئته و تهيئته لهذه المرحلة الأساسية في نموه الشامل.

و حين ننظر إلى المدرسة بوصفها مرحلة حياتية مهمة في حياة الفرد، فإن أدوارها ستترجم إلى عطاء متواصل في مجال الفعل التربوي و الاجتماعي، و ليس من شك أن هناك قدرة في النظام المدرسي بالثانوية على تحقيق ذلك العطاء، تستند على عناصر مجتمعية و مبادئ تربوية تتمثل في الآتي:

الأهداف الاجتماعية للثانوية: و التي تشمل:

_نقل ثقافة المجتمع، حيث تتولى المدرسة نقل التراث الثقافي للمجتمع عن طريق المناهج ، و المقررات المدرسية، و الكتب، و الخبرات التربوية التي تطرح أمام التلاميذ، يتفاعلون معها، و يناقشونها.

و في هذا "تساهم المنظومة التربوية في الجزائر في ترسيخ صورة الأمة الجزائرية لتكون متجذرة في امتداداتها الجغرافية، و التاريخية، و الإنسانية، و الحضارية، كما يجب عليها ترقية القيم المرتبطة بالإسلام ، و العروبة، و الأمازيغية كحبكة تاريخية للتطور الديمغرافي، و الثقافي، و الديني، و السياسي لمجتمعنا"[1].

_ الضبط الاجتماعي، حيث تقدم المدرسة عبر موادها المختلفة كالأدب، العلوم الإسلامية، علوم التربية و أخرى، وسائل للضبط الاجتماعي في المجتمع يتعلم عبرها التلميذ المبادئ الأخلاقية و الدينية.

_ إمداد المجتمع بالقوى البشرية، حيث تتولى المدرسة تعليم، و تكوين، و تأهيل التلاميذ للقيام مستقبلا بأدوار وظيفية يحتاج إليها المجتمع، ومختلف أنظمته الاقتصادية، السياسية، الثقافية و الاجتماعية.

و بتحليل التفكير السوسيو تربوي نجد أن " تالكوت بارسونز Talco tt Parsons، قد حدد دور المدرسة في إكساب التلاميذ للأدوار الاجتماعية المستقبلية"[2].

_ التنمية الشاملة للمجتمع: تقتضي التنمية الشاملة للمجتمع بناء إنسان جديد الذي يمثل القوة البشرية ، و لا شك أن المدرسة هي السبيل لإنتاج هذا الإنسان الجديد لذلك فهي توجه اهتماماتها نحو إنماء شخصية التلميذ من الجوانب الأربعة: الجسمية، العقلية و النفسية و الاجتماعية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، المرجع السابق، ص4

[2] سالم الثبيتي عايض،، المرجع السابق، ص179.

الأهداف التعليمية للثانوية: التي تتحدد في[1]:

_ أهداف التربية العامة : و تشمل إيقاظ شخصية التلميذ على مستوى النقد، الإبداع، الاستقلالية الذاتية، و إكسابه المعارف الأساسية، و الثقافة العامة.

_أهداف منهجية: و تشمل إكساب التلميذ طرائق العامة للعمل الفردي و الجماعي، و الطرائق الخاصة بالتفكير العلمي، تشجيع المهارة و الفهم.

_ التحكم في اللغات: بدأ باللغة الوطنية، اللغات الأجنبية، و اللغة الفنية و الإعلامية.

_ التكوين العلمي و التقني: و ذلك عن طريق تنمية الفضول لديه ، و ذوق البحث العلمي ، و الخيال الإبداعي، و روح المبادرة، التمرن على الفكرة المنطقية الموضوعية التحليلية و النقدية.

تلبية احتياجات التلميذ المراهق: و ذلك بالنظر إليه أن له احتياجات متعددة تتراوح ما بين الحاجة التعليمية، الحاجة للأمن، الحاجة إلى مكانة الذات و تحمل المسؤولية، الحاجة إلى الإشباع الجنسي، الحاجة إلى الابتكار و النمو العقلي، الحاجة إلى الترفيه و التسلية، الحاجة إلى المال، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى الحرية، الحاجة إلى الانتماء، و ليس مجرد أداة تلقي المعلومات، و على المدرسة توفير المناخ المناسب لمقابلة هذه الاحتياجات و إشباعها.

مواجهة تحديات المرتبطة بالعصرنة : و ذلك بتكوين فرد باستطاعته التفتح على العالم عن طريق تنمية اللغات الأجنبية، و إدماج التكنولوجيا الإعلام و الاتصال في المدرسة.

و بناءا على ذلك، و تأسيسا على ما سبق ذكره من مرتكزات، يمكن ملاحظة الوظائف الاجتماعية التي تقدمها المدرسة الثانوية التي تساير التطور في إطار ما يلي:

وظائف تتعلق بالتعليم: و تتلخص في التركيز على المدرسة كمؤسسة تعليمية تقوم على نقل المعرفة للتلاميذ عن طريق:

_ إكساب التلاميذ المفاهيم السياسية، و الاجتماعية، و الاقتصادية، و العلمية اللازمة لتحقيق توافقه مع المجتمع و ظروفه.

_تمكين التلميذ من التحكم في اللغات ، و الانفتاح على التطورات العلمية ، و التكنولوجيا لمواجهة العولمة بشكليها الخاصة، و العالمية.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي: التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، المرجع السابق، ص ص (35-36).

_التنويع و الاختلاف في التعليم ، و توزيع التلاميذ بين الأنواع المختلفة للتعليم، ما يسمح لهم ببلورة قدراتهم، و استعداداتهم خلال هذه الفترة العمرية.

وظائف تتعلق بالتنشئة: بالتركيز على المدرسة كمؤسسة تعليمية ذات وظيفة تربوية ترمي إلى تكوين سلوك التلميذ وفقا لنسق القيم العامة للمجتمع التي منها : قيم المواطنة، حيث تنمية الشعور بالانتماء إلى الوطن، قيم دينية خاصة و في هذه المرحلة تزداد رغبة الفرد في تفهم الأمور الدينية، قيم عائلية تتجلى في تعلم حب الآباء و احترامهم، قيم التعاون و تشمل على تنمية العلاقات مع الرفاق، قيم الولاء الاجتماعي، حيث تنمية الجانب الاجتماعي في الفرد ، و دمجه في إطار الحياة الاجتماعية من خلال عملية تعليم عناصر الحياة الاجتماعية بتطبيعه بثقافة مجتمعه، و مقوماته الدينية و الحضارية، و لغته القومية بغية تحويله إلى كائن اجتماعي حامل لثقافة مجتمعه بما فيها من عادات ، و طرق تفكير، و أنماط السلوك.

و تستخدم الثانوية في ذلك مجموعة من الأساليب:

_المقررات المدرسية، حيث تعتمد المدرسة الثانوية على طرق مباشرة التي تظهر في الكتب المدرسية لبث معلوماتها، و قيمها صراحة.

_الأنشطة المدرسية الموجهة كالأنشطة الرياضية ، و الثقافية ، و الفنية التي تتيح للمراهقين الفرصة لاكتساب القيم و المعايير الاجتماعية ، و تعتبر هذه الأخيرة عامل جذب لهم، حيث يشتركون فيها مدفوعين بحاجات نفسية اجتماعية.

_الجزاء الذي تدعمه سلطة الثانوية ، و الذي يشير إلى العقوبة (الجزاء السلبي) ، أو المكافأة (الجزاء الايجابي)، و هدفه تحقيق الامتثال للأفعال التي تراها المدرسة مرغوبة.

_المحاكاة الاجتماعية، حيث يوفر كل من المدرسين، المختصين في التوجيه ، و حتى جماعات الرفاق نماذج لسلوك تبرز قيم يتصف بها هؤلاء يحتذي بها التلاميذ كأن يتخذ التلميذ أحد المدرسين قدوة له في سلوكه، و يعتنق قيمه، ويسلك اختصاصه، فيكون اختياره تبعا لاختصاص الأستاذ، " و هذا يلقي على العاملين في المدرسة مسؤولية كبيرة في أن تأثيرهم في التلاميذ لا يتوقف فقط على المعلومات الدراسية، بل يمتد أيضا ليشمل التأثير فيهم من خلال سلوكهم معهم"[1]

[1] محمد عفيفي عبد الخالق، المرجع السابق، ص81.

- **وظائف تتعلق بالإعداد المهني للمراهق:** عن طريق تزويد تلاميذ هذه المرحلة بالخبرات التي تؤهلهم لأداء أدوار تقابل احتياجات مهنية في المجتمع حسب ما يناسبهم منها .
- **وظائف تتعلق بالنمو:** التي تتلخص في إعداد التلميذ المراهق لمجتمع الكبار الذي يبدأ بمساعدته على تقبل جسمه و هويته الجنسية، و تدريبه على كيفية التصرف و اتخاذ القرار، و مواجهة المشكلات وحلها لاسيما ما يتعلق بـــ: الاختيار الدراسي، الاختيار المهني و اختيار الشريك و الاستعداد للزواج.

و إن طبيعة هذه الرؤية المجتمعية لوظائف الثانوية تشير فيما تشير إليه إلى ما تقدمه هذه الأخيرة (الثانوية) من وظائف هي" ليست مقصورة على الدرس، و لا ينبغي أن تقتصر عليه، بل إنها لتنتظم و ينبغي أن تنظم جميع نواحي التربية المقصودة، سواء في ذلك ما تعلق منها بالعقل و الإدراك و الدرس و كسب المعلومات، أم ما اتصل منها بتعهد قوى الجسم و الوجدان و الإرادة و مناحي الأخلاق"[1]

كانت هذه جملة من الوظائف السوسيوتربوية التي تقوم عليها المدرسة الثانوية، و التي تتفق في مدلولاتها العلمية على أن هذه الأخيرة تعتبر من الوسائل الأخرى التي يعترفا بها المجتمع، و يحملها مسؤولية إعداد أفراده في ظل المتغيرات العالمية ، و المحلية وفي ظل تعقد الحياة ، و كثرة المعارف ، و الخبرات الإنسانية.

[1] وافي عبد الواحد، المرجع السابق، ص13.

الفصل الثالث:

الاختيار الدراسي و طرق ممارسته لدى تلاميذ التعليم الثانوي

تمهيـــــــــــــــد:

من منطلق موضوع بحث الدراسة الحالية، يأتي هذا الفصل لمناقشة مفهوم الاختيار الدراسي، و هي الرؤية النظرية التي ستفيدنا في تحليل معطيات البحث الميداني؛ و كيفية ممارسته من طرف التلميذ الفاعل الأساسي في تعليمه و في مصيره، و هو الجانب الذي يمثل معطيات العمل الميداني، و بعبارة أدق يتضمن هذا الفصل العناصر التالية:

- مفهوم الاختيار الدراسي و خصائصه.
- طرق اختيار التخصص الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

1/مفهوم الاختيار الدراسي و خصائصه:

عملية الاختيار الدراسي هي عملية هامة، هدفها الوصول بالتلميذ إلى النجاح على الصعيد الدراسي ، المهني و الاجتماعي ، و يشترط فيها الإلمام الموضوعي ، و الدقيق لجمع المعلومات المتوفرة عن التخصصات المفتوحة للانتقاء، و الغاية من ذلك هي مناسبة التخصص للتلميذ من حيث و ميوله و قدراته، من جهة، و تلبية حاجات المجتمع من الكفاءات المتخصصة، من جهة أخرى.

على أساس ذلك، سيتضمن هذا المبحث مناقشة العناصر التالية:

- التعريف بالاختيار الدراسي.
- عملية التخطيط للاختيار الدراسي و مراحله.
- العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي.
- الاختيار الدراسي و المشروع المهني للتلميذ.

1.1/تعريف الاختيار الدراسي:

لا شك أن تحديد مفهوم الاختيار الدراسي لا يتأتى إلا بالتوقف عند مفهوم الاختيار ككل.

و تجدر الإشارة في البداية، إلى أن كلمة " الاختيار" التي تقابل في اللغة الفرنسية " le choix"، و في اللغة الانجليزية " the choice"، هي من المفاهيم المألوفة في الحياة العادية، إذ كثيرا ما يلجأ إليها للدلالة على " الانتقائية"، و "التفضيل".

و الواقع أن ثمة تماثل قريب في مفهوم الاختيار بين ما هو شائع، و بين ما هو موجود في **التدوين اللغوي** الذي يشير إلى" الاصطفاء " [1] حسب معجم لسان العرب.

و من **الناحية الاصطلاحية**، يعني الاختيار حسب معجم مصطلحات علم النفس، أنه [2]:

_ الانتقاء بين شيئين، أو فعلين متناوبين، أو أكثر عادة.

_"فترة من التفكير ، و التدبر"، ما يجعل من الاختيار وفق هذا المعنى سيرورة تمتد على فترة من الزمن تتضمن التخطيط قبل التنفيذ، يتجه في سياقها الفرد إلى تقويم إمكانيات، و متطلبات مختلف البدائل.

_البديلين أو البدائل المعروضة بكفاية، و أنها تدرك، و يجرى التفكير فيها على أنها ممكنة.

و يصفه سيلامي Sillamy [3] بأنه" القرار الذي من خلاله نقبل إمكانية ضمن الإمكانيات المتوفرة، سواء كان هذا الاختيار يتعلق بمهنة أو صديق أو نشاط معين، مع العلم أنه يتطلب مشاركة كل جوانب شخصية الفرد"، و يتحدد مفهوم الاختيار وفقا لهذا التعريف على أنه سلوك آني توجهه الصفات الشخصية للفرد التي تشمل مدركاته، و مفاهيمه في تفسير الموقف موضع الاختيار.

و تعرفه هناء السيد، و عواطف محمود من جهتهما، على أنه " اختيار الأفضل من بين الحلول المتاحة، ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ باعتباره أكثر الحلول احتمالا للنجاح"[4].

و قد توصل فرانك لوثر F .Luther [5] إلى قاعدة تقول أن الاختيار متوقف على العلاقة من الفائدة التي ينتظرها الفرد من جهة، و الجهد الذي يبذله من جهة أخرى، و قد عبر عن ذلك على النحو الآتي:

$$\text{الاختيار} = \frac{\text{الفائدة المرجوة}}{\text{الجهد المبذول في الحصول عليها}}$$

[1] مكرم ابن منظور جمال الدين أبي الفضل، لسان العرب، المجلد الرابع، الجزء الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص 309.

[2] الدسوقي كمال، ذخيرة علوم النفس: تعريفات-مصطلحات- إعلام, مصدر، المجلد1، الأهرام، 19881، ص238.

[3] مشري سلاف و آخرون، "الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد8، جامعة الجزائر، جوان2012، ص257.

[4] السيد هناء، محمود عواطف، الإعلام و الأسرة الريفية:دراسة لأثر الإعلام في اتخاذ قرار الإنجاب، العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2005 ، ص99.

[5] محمد سيد فهمي، تكنولوجيا الاتصال في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب ط، 2006، ص91.

و من تحليلنا للتعريفات السابقة يتضح لنا عددا من الحقائق التي تشكل خصائص الظاهرة، أهمها:

ـ وجود البديل، أو البدائل التي تمثل عددا من حالات الاختيار الايجابية، و السلبية التي يواجهها الفرد، ذلك أنه إذ لم يكن هناك بدائل لما كان هناك مجال للاختيار.

ـ قيام الاختيار على مبدأ الانتقاء، و المفاضلة.

ـ أنه فعل عقلاني واع، ما يتطلب دراسة و فحص للبدائل المحتملة، ومنه استبعاد كل البدائل ، و الإبقاء على واحدا منها فقط.

ـ سلوك تحدده مجموعة من العوامل النفسية، و الاجتماعية.

أما من الناحية السوسيولوجية، فإن أغلب الدراسات التي اهتمت بالاختيار تعود إلى "نظرية الاختيار العقلاني"، المستوحاة على وجه الخصوص من فكر ماكس ويبر M . Weber الذي يقدم الاختيار على أنه فعل عقلي يكون موجها نحو هدف، يتعلق باختيار أنسب الوسائل من طرائق أو معارف اجتماعية بقصد تحقيق هذا الهدف العقلي.

و يتضمن الاختيار عند رايموند بودن Raymond Boudon[1] –رائد نظرية الاختيار العقلاني–، كل مظاهر الحساب القبلي الذي يجريه الفرد قبل الفعل، بمعنى أن الفرد قبل أن يجري أي اختيارا للفعل يقوم بحسابات مسبقة، يسميها بودن " بالتكلفة العائدة" calcul couts-avantage CCB، أو Calcul couts-bénéfice، كما يسميها بونثام Bentham "بحسابات اللذة و الألم"، إذ يقول: " الفرد يتصرف وفق سلطة حساب اللذة و الألم"[2].

و تأسيسا على ما ورد ذكره في معنى الاختيار في علم الاجتماع، يأخذ الاختيار مظهر الفعل العقلاني الموجه بدوافع الفرد، و أهدافه النفعية.

و يمكن أن نستخلص من كل تلك المساهمات النظرية السابقة الذكر، أن للاختيار مظهرين:

ـ **العقلانية** التي تتلخص من تحديد الهدف إلى تحقيقه، عبر عنها العالم سيمون Simon[3] بالآتي :الذكاء، التصميم، و اتخاذ القرار الذي يشمل " فعل يختاره الفرد بوصفه أنسب وسيلة متاحة لإنجاز الهدف، أو

[1] BOUDON Rymond, « théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique », p5, http:// www. Info/ revue- du Mauss.2004-2, 26/12/2013 à 15h22.
[2] BOUDON Rymond, ibid., p5.
[3] ينظر، السيد هناء، محمود عواطف، المرجع السابق، ص81.

الأهداف التي يبتغيها من حل المشكلة المطروحة في موقف معين لتحقيق أهداف محددة" [1]، و اعتبر أن الاختيار ما هو إلا حصيلة تكامل، و ترابط هذه العناصر الرئيسية.

_ الانتقائية.

و من المسائل الجوهرية التي تطرح في هذا السياق: **هل الاختيار حدث آني أم عملية نمائية؟**

و للرد على هذه المسألة يمكننا الاستعانة بإسهامات عدد من العلماء في المجال السيكولوجي عن الاختيار المهني، و التي يمكن تلخيصها في المنظورين الآتيين :

- **المنظور البنائي** الذي يجد أصوله في كتابات كل من **آن رو** Ann Roe، و هولاند[2] Holland التي تظهر أن الاختيار المهني هو حدث آني يمكن تحديده من خلال المطابقة بين خصائص الفرد و متطلبات المهن.

و يظهر من خلال هذا التناول، أن الاختيار ما هو إلا صناعة القرار الذي ينبني على أسس عقلانية قوامها فهم الذات، و إمكانيات مختلف البدائل الاختيارية.

- **المنظور الارتقائي** الذي يجد أصوله في كتابات كل من جيتربيرغ Ginsberg، وسوبير[3] Super التي تعتبر الاختيار سيرورة تطورية تمتد عبر الزمان تؤدي إلى بلورة اختيارات، و مشاريع الفرد.

و قد تميز هذا المنظور في أنه حاول أن يتجاوز الطرح الضيق لموضوع الاختيار، " فبعد أن كان الاهتمام منصبا على الاختيار المهني لفعل يحدث عند نقطة معينة من الزمن ، استجابة لتساؤلات تفرض نفسها على الفرد فيما يتعلق بخصائصه الذاتية ، و طبيعة المهنة المناسبة لها للوصول إلى الاستقرار المهني، ظهرت الاتجاهات التطورية لتغير بؤرة الاهتمام من الاختيار المهني كفعل إلى الاختيار كعملية تحدث خلال مراحل معينة من حياة الفرد"[4].

و نرى أن ما تطرحه هذه المداخل النظرية من تصورات، و توجهات بحثية إنما تسهم بنصيب وفير في إيضاح معنى الاختيار الدراسي.

و إذا كان مفهوم الاختيار يتحدد بشكل أساسي فيما سبق ذكره، **فماذا عن الاختيار الدراسي؟**

---

[1] الخزامي عبد الحكيم، فن اتخاذ القرار: مدخل تطبيقي,سلسلة الإدارة المعاصرة، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ب ط، 1998، ص39.

[2] بوسنة محمود،"التوجيه المدرسي و المهني:الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية"، المرجع السابق، ص ص (87-88).

[3] بوسنة محمود، المرجع نفسه، ص88.

[4] أبو سل محمد عبد الكريم، مدخل إلى التربية المهنية، دار الفكر، عمان، ط1، 1998، ص53.

لا بد من الإشارة أولا أن مفهوم الاختيار الدراسي أو التعليمي كان يندرج في السابق ضمن العملية التي " تركز على الاهتمام بالمجال الدراسي، حيث توجد مهنة واحدة و عدة أفراد يرغبون في الالتحاق بها، و يختار الأصلح منها للنجاح في الدراسة" [1]؛ و ليس من شك أن هذا التحديد في معنى الاختيار الذي تمتد أصوله إلى مرحلة التوجيه المهني في المدارس، الذي كان هدفه تحقيق التلاؤم بين استعدادات الفرد و متطلبات المهنة، إنما ينظر إلى الاختيار الدراسي من موقع مهني، و من زاوية أنه نشاط معاينة لأسباب تعود إلى :

_لابد أن تتاح لكل الأفراد فرص متكافئة للتعليم، و العمل.

_الفرد لا يعترف بقصور إمكانياته، حيث يميل غالبا إلى تقدير نفسه تقديرا عاليا في المواقف التي يرى أنها موضع استحسان، و تقديرا منخفضا في المواقف التي يراها غير مرغوبة.

_أن الكثير من الأفراد يختارون تخصصاتهم الدراسية لرغبات طارئة أو نصائح عارضة أو تحت الضغط .

سرعان ما أصبح يتركز الاهتمام في الاختيار الدراسي، على الفرد نفسه باعتباره محور العملية التعليمية، ففي هذه الحالة يوجد فرد واحد، و عددا من المجالات الدراسية التي على الفرد أن يختار ما يناسبه منها، و أصبح بذلك الاختيار الدراسي هو: " عملية نمائية تسير في اتجاه واحد لا رجعة فيه (حيث التأكيد على البعد الزمني للاختيار)، يتم من خلالها "مواءمة الخصائص الشخصية (حيث التأكيد على البعد الذاتي للاختيار) مع مجموعة المتطلبات التي يتطلبها الاختيار التربوي (التخصص الدراسي)"[2].

هذا و تتعدد تصنيفات الاختيار الدراسي بين:

_اختيار دراسي أساسي و هو الاختيار الأول، و آخر بديل في حالة عدم تحقق الاختيار الأساسي ، و يتخذ شكل أحد الاختيارات التي تلي الأول.

_اختيار عقلاني حدث بعد تفكير ، و دراسة متعمقة بين الاحتمالات المختلفة، و اللاعقلاني تم اتخاذه دون تفكير.

_اختيار فردي وقع دون مشاركة أو تشاور مع الطرف الآخر، و اختيار جماعي وقع بعد مشاركة من جانب الفرد مع آخرون.

---

[1] حسني العزة سعيد، المرجع السابق، ص126.

[2] أبو سل محمد عبد الكريم، المرجع السابق ، ص37.

_اختيار في ظل التأكد الكامل الناتج عن توفر المعلومات اللازمة بشأن تحديد العائد منه، و عدم التأكد من ذلك.

2.1/ عملية التخطيط للاختيار الدراسي و مراحله:

يحدد الاختيار الدراسي قدرة التلميذ على تحديد موقفه من خلال اختيار قرار واحد بين البدائل المتباينة، ما يجعله قرار مدرك واع يتم بناءا على دراسة وفحص هذه البدائل المحتملة، و نتائجها ليتم بعدها استبعاد جميعها، و الإبقاء على بديل واحد فقط.

و قرار الاختيار يتضمن تعيين عدد من الإجراءات القابلة للتطبيق من منطلق أن قيمة القرار تكمن في تنفيذه، لذلك يجب أن يتضمن قرار الاختيار الدراسي جميع الأفعال التي توجب وضعه موضع التطبيق.

و تشير هذه الأفعال إلى عدد من الخطوات العقلانية التي تبدأ من جمع التلميذ للمعلومات، تحليلها و وضع الأهداف، و تقييمها ليتم بعدها اتخاذ القرار الدراسي، و لنا أن نوضح مراحل ذلك في الآتي:

1.2.1/ مرحلة اكتشاف الذات :

و تقوم هذه الأخيرة على معرفة التلميذ على أنه ذات متميزة على مستوى مظاهر الشخصية، حيث يرى سوبرSuper[1] في نظريته عن مفهوم الذات، أن مفهوم الذات يتطلب من الفرد أن يتعرف على نفسه كفرد متميز، و في نفس الوقت عليه أن يدرك التشابه بينه و بين الآخرين.

و تشتمل مرحلة اكتشاف الفرد لذاته على تحديد سماته الشخصية الممثلة في :

- **الميول**: التي تشير إلى تفضيل الفرد لتخصص أو تخصصات معينة، حيث يجد في ذلك إشباعا لحاجاته؛ و تعتبر نظرية بارسونز Parsons [2]من أقدم نظريات الميول التي افترض فيها أن التكيف المهني يزداد عندما تنسجم خصائص الفرد و ميوله مع المهنة .
- **الاستعدادات المعرفية**: و تشير هذه الأخيرة إلى متطلبات الفرد للنجاح التي تتضمن مثلا:

_القدرة اللغوية، و هي قدرة الفرد على التعبير الشفهي، أو الكتابي عن الأفكار.

_القدرة الحسابية، و هي القدرة على استخدام الأرقام، و حل المسائل الحسابية.

_القدرة الميكانيكية، و هي القدرة على الاستقراء، و التذكر، و سرعة الإدراك.

---

[1] حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص133.

[2] حسني العزة سعيد، المرجع السابق، ص130

- **السمات الجسمانية و الحسية** : و تتضمن صحة الجسد و الحواس، و كذا البنية من حيث قوة احتماله، و نواحي عجزه التي قد تعوقه عن أداء أنواع خاصة من المهن التي تؤدي إليها الخيارات الدراسية.
- **السمات الاجتماعية** : و تشير إلى تفاعلات الفرد مع بيئته الاجتماعية من حيث كيفية تعامله مع غيره، و اختلاطه بهم و تعاونه معهم، و قد أوضحت الدراسات النفسية [1] في هذا الشأن أن الناس يميلون إلى الانبساط و بعضهم إلى الانطواء، و قد وضعت كوادر اختبار للشخصية يقدر فيها الشخص بالأنماط الآتية:

_النمط العملي: يفضل معالجة المشاكل العملية، و أنواع النشاط.

_النمط الاجتماعي: يفضل أن يكون محط الأنظار في نشاط الجماعات.

_النمط النظري: يفضل أنواع النشاط التي تحتاج إلى التفكير، و التأمل.

_النمط المسيطر: يفضل أنواع العمل التي تظهر الهيمنة، و السلطان.

_النمط الوداع: يفضل أنواع العمل الخالية من الصراع.

و تكمن أهمية تحديد الفرد لمظاهر شخصيته في معرفته للقدرات ، و المهارات التي تتناسب مع متطلبات تخصص معين دون الآخر، و الواقع أنه قد تشترك عددا من التخصصات فيما تتطلبه من قدرات و سمات، و لكنها تختلف أكيد من حيث مبلغ ما تتطلبه منها.

2.2.1/ مرحلة تجميع المعلومات و تنظيمها:

بعد أن يتعرف الفرد على السمات التي تحدد شخصيته من ميول و قدرات، تأتي هذه المرحلة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على معرفة مختلف التخصصات الدراسية، و عالم المهن الواسع ليقوم بتصنيفها ، و مقارنتها ليسير نحو التخصص الذي يناسبه، و قد ناقش بروس Bross [2] موضوع لزومية المعلومات لصناع القرار من خلال :

_وضع نظام تنبؤي لتحديد الإجراءات البديلة الممكنة، و النتائج، و الاحتمالات.

_وضع نظام لتحديد الرغبة المرتبطة بالنتائج.

_وضع معيار قرار يؤدي إلى تكامل، و انتقاء الإجراء المناسب.

---

[1] حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص77.

[2] أبو شعيرة خالد محمد، المرجع السابق، ص77.

و تشتمل المعلومات الواجب تجميعها عن التخصص الدراسي على ما يلي:

- **المؤهلات الدراسية المطلوبة:** من حيث خصوصية التخصص التي تتلخص في العناصر الآتية:

المواد الأساسية، الحجم الساعي المخصص للمواد الأساسية، و معاملات المواد، و المواد الأساسية، و ما تتطلبه من قدرات عقلية، و جهد و طاقة.

- **طبيعة العمل الذي تؤدي إليه :** من حيث أنواع النشاط ، و المهارات ، و القدرات التي يتطلبها العمل، و التي يجب توافرها لمن يشغلها، و كذا مكان العمل، عدد ساعاته، نوع الإجازات و مدتها، مقدار الدخل و الضمانات التي يوفرها.

3.2.1/ مرحلة المواءمة بين الفرد و التخصص الملائم:

و هي المرحلة التي يكتشف التلميذ خلالها التخصص الذي يتناسب مع قدراته و سماته الشخصية، و الذي ينتظر أن ينجح فيه.

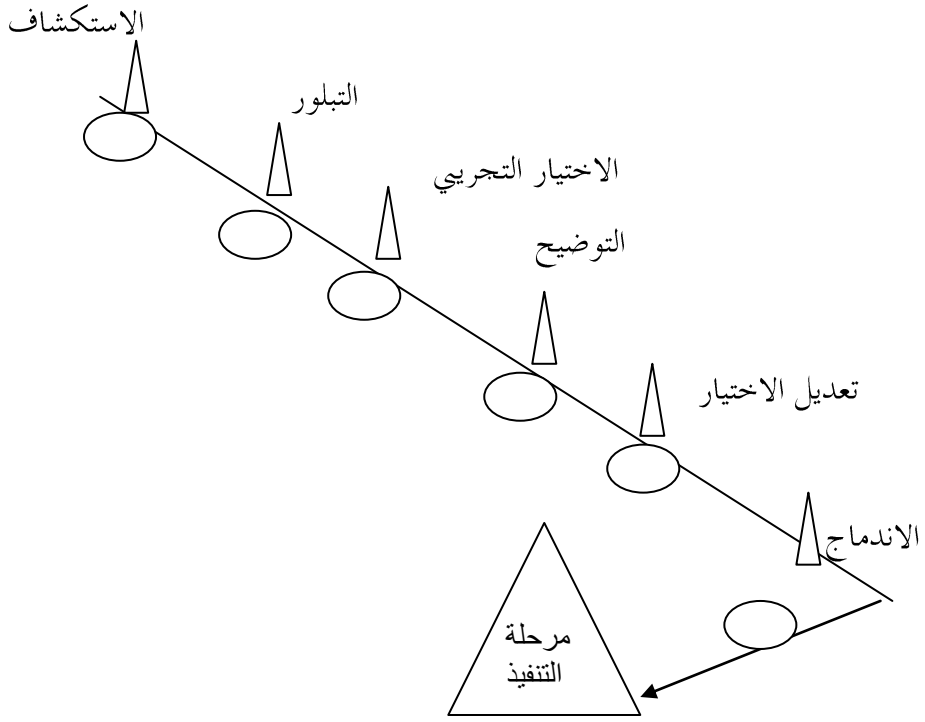
و تتعدد مصادر الفرد التلميذ في حصوله على هذه المعلومات، حيث أنه يعتمد على أكثر من مصدر من هذه المصادر، فنجد المختص في التوجيه المدرسي و المهني، محيط الأسرة، محيط المدرسة، المحيط الاجتماعي، الزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية و المهنية، النشرات و الكتيبات التي تنشرها بعض مراكز التكوين المهني و الجامعات، الإعلانات في الصحف و الجرائد.....).

4.2.1/ مرحلة تبلور الاختيار:

و هي المرحلة التي يتم فيها بناء الاختيار، و تمر هذه المرحلة بدورها بالخطوات التالية:

- **تكوين أفكار عن التخصص المناسب:** و ذلك بناءا على وعيه بقدراته و ميوله، و كذا معلوماته السابقة عن التخصصات التعليمية.
- **وضع البدائل المتوقعة :** حيث يفكر التلميذ في بدائل أخرى قابلة للتنفيذ في حالة عدم القدرة على الالتحاق بالتخصص الأول.
- **التخطيط لمهنة المستقبل:** و يتم ذلك من خلال تحديد الأهداف المهنية للتخصص التي تشير إلى بناء " المشروع المهني" للتلميذ.

و يمكن تمثيل هذه مراحل للتخطيط العقلاني للاختيار الدراسي في ما قدمه تيدمان Tidman في نظريته حول النمو المهني :



الشكل رقم (02): مخطط يوضح مراحل الاختيار عند تيدمان[1]

و يوضح الشكل رقم (02) نمو الفرد في عملية الاختيار التي تتضمن عددا من المراحل التي حددها تيدمان Tidman، و التي تبدأ بالاستكشاف، و تنتهي بالتنفيذ، و هي المرحلة التي تستمر مدى الحياة.

3.1/ العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي :

تتأثر عملية اختيار النوع الدراسي لدى التلاميذ بعدد من العوامل التي تجعلهم يختارون مسارات دراسية محددة دون غيرها من المسارات، منها ما يتعلق بالتلميذ كفرد، و منها ما يتعلق بنوع التخصص الدراسي نفسه، و أخرى تتعلق بالعوامل الاجتماعية و الاقتصادية المحيطة بالتلميذ، و قد تعمل كل هذه العوامل المختلفة أو بعضها متداخلة، كل منها يؤثر في الآخر كما يتأثر به.

و فيما يلي نذكر أهم العوامل التي تحدد، و توجه اختيارات التلاميذ الدراسية:

1.3.1 / العوامل المتصلة بالتلميذ:

و تمتاز هذه العوامل بكونها تقوم على الفروقات الفردية، و لهذه الحقيقة أهمية خاصة من الناحية التربوية، حيث تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر في سيرورة الاختيار لدى التلميذ، فالتلاميذ يختلفون في

[1] ينظر، حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص151.

سماتهم الشخصية، المزاجية ، و في اتجاهاتهم، و قدراتهم العقلية، و هذه الاختلافات تؤثر على مدى إدراكهم للبدائل الدراسية الممكنة، و على اتخاذ قرار الاختيار.

" و من المتفق عليه الآن أن أنسب المراحل التي تظهر فيها الفروق الفردية بوضوح، و تمايز شديد هي مرحلة المراهقة، إذ يضاف إلى عامل النضج و النمو فيها، عامل آخر هو تراكم الخبرات، الأمر الذي يعين الفرد على تبين حقيقة ميوله الشخصية، و استعداداته العقلية".[1]

و من مظاهر هذه الفروقات:

- **النوع**: و يفترض هذا المعطى أن اختيارات الدراسية للتلاميذ تخضع في تشكيلها، و تبنيها لعنصر النوع البشري القائم على الخصائص البيولوجية للذكر و الأنثى، حيث " أثبتت الملاحظات التي قام بها بعض الباحثين أن البنات هن أكثر ميلا من البنين للاشتراك في الجماعات الأدبية، و الفنية و الموسيقية، في حين يميل البنون إلى المجالات الجغرافية، و التاريخية، و العلمية"[2].
- **السن**: للسن تأثير كبير في بلورة الاختيار الدراسي، و نضجه، و هذا تماما ما أوضحه جيتربيرغ Ginsberg[3] من خلال نظريته عن الاختيار المهني التي توصل فيها إلى تحديد ثلاث مراحل عمرية متميزة له، يظهر فيها الاختيار، سيرورة نمو تتغير بتغير السن:

_مرحلة الاختيار الخيالي، و تمتد من 5 -6 سنوات حتى 10 سنوات.

_مرحلة الاختيار المؤقت من 10سنوات إلى 17 سنة.

_مرحلة الاختيار الواقعي و تستمر حتى 22سنة.

هذا فضلا عن سوبر super[4] الذي حدد للاختيار خمس مراحل عمرية :

_مرحلة البلورة من سن 14-18 سنة.

_مرحلة التحديد من سن 18-21 سنة.

_مرحلة التنفيد من سن 21-24سنة.

_مرحلة الاستقرار من سن 24-35سنة.

_مرحلة الاندماج من سن 35 سنة فما فوق.

---

[1] سلامة آدم محمد، حداد توفيق، المرجع السابق، ص122.

[2] سلامة آدم محمد، حداد توفيق، المرجع نفسه، ص126.

[3] بوسنة محمود، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، المرجع السابق، ص ص (88-90).

[4] أحمد الخطيب صالح، المرجع السابق، ص235.

الاستعدادات : و هي " القدرة الممكنة ، أو الأداء المتوقع أن يصل إليه الفرد فيما بعد، و الذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما، أو تحمل المسؤولية أو التحصيل ،ـــ... و الاستعداد المدرسي، كذلك يشير إلى درجة النجاح المحتمل بلوغها في الدراسة" [1]، و تتمثل هذه القدرة في نشاط التلميذ العقلي أو الحركي الناتج عن التدريب ، و تحصيل الخبرة عن طريق التعلم، و أهم ما يميز هذه الاستعدادات أنها تختلف من فرد إلى آخر، و قد تتفاوت لدى الفرد الواحد، ما يفسر تفوقه في مجال أو مجالات دراسية دون أخرى.

و تعد معرفة الاستعدادات العقلية ، و علاقتها بالتخصصات الدراسية و المهن، أحد أسس التوجيه المدرسي و المهني، حيث سخر لذلك العديد من الوسائل ، و الاختبارات لقياسها لمعرفة نواحي القوة ، و الضعف للتلميذ كاختبار التحصيل، اختبار الذكاء مثلا.

الدافعيـــــــــــــــة: للعوامل الدافعية، و الانفعالية دور كبير في توجيه اختيارات التلاميذ ، و تتوقف على ما لدى للفرد من دوافع و حاجات يود إشباعها، و التي تتنوع ما بين الحاجة إلى مكانة الذات، المعرفة، جمع المال، التغلب على المشكلات النفسية و الاجتماعية، فكلما كان التخصص يحقق للتلميذ حاجات معينة، سعى هو بنفسه إلى اختياره، و في هذا المجال اعتبر هير Her و كريمر Cramer [2] أن اختيار مهنة ما، أو تخصص دراسي معين لا يحدد فقط بالامتيازات المادية أو الاقتصادية التي قد توفرها تلك المهنة، و إنما يعتمد أيضا على إشباع حاجات نفسية ، و اجتماعية كالإحساس بالتقدير الشخصي، و الهوية، و العلاقات المناسبة.

الميل : و يتعلق الميل بما يرغب فيه الفرد، و ما يود ممارسته في حياته الاجتماعية، ما يجعله يتميز بالبعد الايجابي، فنحن لا نميل إلا للموضوعات التي نرغب فيها، إذ يعتبره ميرفي Murphy [3] " الاتجاه الذي من شأنه أن يجعل الإنسان ينتبه لأشياء معينة، و ما يصاحب هذا الانتباه من شعور". و

---

[1] عبد القادر طه فرج، عطية قنديل شاكر و آخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ب ت، ص48.

[2] أحمد الخطيب صالح، المرجع السابق، ص223.

[3] شاكر الجلبي، أساسيات بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، دمشق، ط1، 2005، ص380.

يتميز الميل بكونه مكتسب من تفاعل الفرد مع الموضوعات الخارجية، إذ يمثل " الاستعدادات المكتسبة بطريقة معينة لنواحي خاصة من البيئة المحيطة بالفرد"[1].

و يرتبط الميل بمجموعة من العوامل التي تؤثر فيه إلى جانب العوامل البيئية الاجتماعية، إذ يرى وارلي warley [2] بأن " الميول ترتبط بنمو الشخصية و نضجها، و تتأثر بالخبرات الناجحة و الفاشلة التي يمر بها الفرد، لذا فالميول قابلة للتعديل و التغيير و الانطفاء".

و تلعب الميول المهنية دورا أساسيا في تحديد اختيار الفرد للنوع الدراسي،" فلقد دلت أكثر الدراسات أن الميل المهني يتضح أولا في مرحلة المراهقة ما بين سن 13 إلى 15 سنة، و يأخذ في التبلور في سن الـــ18، ويثبت ويستقر في 21 سنة"[3].

2.3.1/ العوامل المتصلة بالمجتمع:

و هي تشمل على ما يتعلق بالإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ، و ما يحمله من قيم و عادات و أفكار، و أخلاقيات اجتماعية تتأثر بها اختياراته، و هو الأمر الذي جعل كل من سيمونيس Simonis و جيلن Gilen و ميتسارس Mutsers [4] يعتبرون الاختيار مشروعا كائنا في سياق اجتماعي، و يأخذ بعدا جماعيا.

و تتضمن هذه العوامل نواحي عديدة، فهناك ما يتصل بـــ:

- **الانتماء إلى الجماعة:** حيث تعمل الجماعة على تشكيل خبرات الفرد من خلال تفاعله مع أعضائها، و قد دلت الدراسات على أهمية تأثير الجماعة في سلوك الأفراد عند اتخاذهم للقرارات الاختيارية، إذ تعتبر دراسات كل من هيدر Heiderو ميرتون Miroton و نيوكمب Newcomb [5] عن الجماعة المرجعية إحداها التي أوضحت ميل الفرد إلى تبني الجماعة كمصدر للتوجيه.

و يرى المختصون في مجال العلوم الاجتماعية أن هناك أربعة جماعات منشئة، لها أهمية خاصة في تشكيل سلوك الفرد، و هي:

---

[1] شاكر الجلبي، المرجع السابق، ص380.

[2] مرتنس دونالد، شميلر ألن، المرجع السابق، ص171.

[3] أبو حماد ناصر الدين، دليل المرشد التربوي: دليل ميداني، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2006، ص221.

[4] PRIGNON Pascal , Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit il ?, FUNDP, Belgique, 1999 , p7

[5] ينظر، عودة محمود، محمد خيري السيد، أساليب الاتصال و التغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، ب ط، 1998، ص70

_**الأسرة:** و تعتبر هذه الأخيرة من أقوى الوحدات الاجتماعية التي تزود الفرد بالرصيد الأول من القيم، و تكسبه الخصائص النفسية و الاجتماعية، و تحدد له اتجاهاته ، و سلوكه، و اختياراته بمختلف أنواعها، لاسيما فيما يتعلق بالاختيار الدراسي ، و المهني، إذ يعتبر الأولياء هم من يتم استشارتهم بالدرجة الأولى في هذه المسألة، هذا ما أشارت إليه الكثير من البحوث الميدانية، أحدها الدراسة التي أجراها الاتحاد الجهوي للجمعيات الأسرية بميدي بيريني Midi Pyrénées [1] عن مكانة الأولياء في توجيه الأبناء ، و قد أظهرت ذات الدراسة أن الأولياء يحتلون المرتبة الأولى كفاعلين في توجيه اختيارات أبنائهم المدرسية، و المهنية بنسبة 90%.

_**جماعة الرفاق أو الصحبة:** و يأتي الرفاق كما يرى ميوسن Muissen [2] في مرتبة تالية للوالدين من حيث الأهمية "، و تلعب هذه الجماعة دورا رائدا و مهما في نمو اختيارات التلاميذ بنوعيها الدراسية و المهنية، خاصة في مرحلة المراهقة التي تمنحهم فرصة التعامل مع من يماثلونهم عمريا، حيث تزداد أهمية تأثيرهم في هذه المرحلة العمرية، و من ثم يوفر هؤلاء الرفاق للتلميذ صورة عن ما يمكن أن يكون عليه سلوكه.

و يتوقف تأثر الفرد بجماعة الأقران على درجة ولائه لهم، و مدى تقبله لقيمهم و اتجاهاتهم، و نوع التفاعل بينهم.

_**المدرسة:** تتولى المدرسة العبء الأكبر في تحديد توجهات اختيار التلاميذ، و توجيهها توجيها سليما سواء عن طريق المعلومات، أو القيم التي تبثها مباشرة إلى تلاميذها، و في هذا المجال يبرز الدور الكبير الذي يؤديه المختص باعتباره محور عملية التوجيه ، و الإرشاد المدرسي و المهني، كما يمكن للمدرسة أن تؤثر في توجهات التلاميذ الاختيارية من خلال أفعال، و أقوال المدرسين و الموجهين، و القيم التي يحملونها، و التي قد يتخذها التلميذ نموذجا يحتذي به.

_**وسائل الإعلام:** تساعد وسائل الإعلام هي الأخرى في تكوين، و بلورة الاختيارات لدى التلاميذ، و تدعيمها من خلال النماذج التي تعرضها عبر مضامينها، ما يعتبر دافعا للمتلقي لاكتساب سلوك النموذج الذي يراه جديرا بالاحترام في محاولة منه التشبه به، و على هذا الأساس تظهر هذه الأخيرة مثلا كمؤشر لانجذاب التلاميذ للعمل الصحفي لاسيما في مجال السمعي البصري الذي أخذ يؤثر تأثيرا

[1] URAF, Parents et orientation scolaire, op.cit. P20,

[2] معتز سيد عبد الله، محمد خليفة عبد الله، علم النفس الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، ب ط، 2001، ص221

بينا على توجهات التلاميذ الاختيارية نحو الإعلام و الاتصال الذي أصبح كموضوع قيمة لديهم، خاصة عندما يعرض التلفزيون و برامج البث الفضائي، الإعلاميين على مستوى من الجاذبية ، و الطلاقة اللفظية أثناء التقديم، و القدرة على عرض الأفكار بطريقة منظمة و دقيقة، فضلا على الزي، الأمر الذي يؤدي إلى استثارة إعجاب التلاميذ المشاهدين لها.

و هذا ما أثبتته نتائج أحد الدراسات، و هي الدراسة التي قامت بها الدكتورة فضة عباسي البصيلي [1] عن تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة، و التي توصلت إلى قوة تأثير التلفزيون في توجيه اختيارات الطالبات نحو الرغبة في تقديم الأخبار.

و لا يتوقف تأثير وسائل الإعلام على النماذج الإعلامية فحسب، و لكن حتى الشخصيات الأخرى التي تأتي بها برامجها كالرياضيين، و مختصين في علم النفس.

و الثابت أن تأثير وسائل الإعلام لا يتوقف عند مضامينها الواقعية، و لكن يتعداه إلى ما هو غير واقعي كالأفلام و المسلسلات التي تصف، و تصور نماذج مختلفة لأطباء ، و مضيفات طائرة مثلا، تعمل هي الأخرى على صقل أفكار المتلقي و التأثير فيه.

و هكذا يؤدي الإعلام دوره في إعداد المعاني، و بثها للمتلقي الذي يقوم بدوره باكتسابها من خلال عملية التعلم بالملاحظة، و هو ما يلخص تأثيرات وسائل الإعلام.

و في هذا المقام، يرى باندرا Albert Bandura[2] أن وسائل الإعلام تساعد على دعم الانتباه إليها لأنها تقدم النماذج، المواقف بأسلوب يتميز بالبساطة ، و التحديد أو التمييز، و يقوم التكرار أو تكثيف النشر، و الإذاعة بدور كبير في جذب انتباه المتلقي، إلى جانب تقديم المواقف ، و الأحداث، و النماذج في جانبها المفيد.

و عموما فإن هذه الجماعات تؤثر في اختيارات التلاميذ عن طريق عدة أساليب، يمكن تصنيفها إلى :

---

[1] عباسي بصيلي فضة، " تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة: حالة طالبات السمعي البصري بقسم علوم الإعلام و الاتصال, جامعة عنابة"، مجلة دمشق، العدد 3، المجلد 26،

http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag.pdf,

Le 03/05/2013 à 11h05

[2] بن روان بلقاسم، وسائل الإعلام و المجتمع: دراسة في الأبعاد الاجتماعية و المؤسساتية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2007، ص64.

_**الإعلام**: الذي يوفر عادة الكثير من النصح، و الإرشاد للتلاميذ في اختياراتهم الدراسية ، و المهنية على حد سواء، قد يكون منها ما هو مفيد و غير مفيد، ما هو كاف و غير كاف مع اختلافها.

_**النمذجة**: حيث يعمل العديد من الأفراد البارزين سواء أكانوا أولياء، أقارب، أساتذة، موجهين، أصدقاء، إعلاميين و شخصيات بارزة أخرى، على توفير نماذج سلوكية يمكن أن يحتذي بها التلاميذ عبر آلية الملاحظة، و هذا ما أسماه جوليان روتر Julian Roter بالتعلم الاجتماعي، و الذي أكد من خلاله على " أن أشكال السلوك الأساسية ، أو الرئيسية يجرى تعلمها في المواقف الاجتماعية، و هي تلتحم بصورة لا فكاك فيها مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها توسط أشخاص آخرين"[1] .

الأفكار الاجتماعية: التي تأخذ شكل:

_**المعتقدات و القيم اجتماعية**: المجسدة لعادات وتقاليد المجتمع، و التي تحكم سلوك الأفراد بين ما هو مسموح و غير مسموح ، و ترتبط القيم مباشرة بالمعايير الاجتماعية، فبقدر ما يكون السلوك مطابقا لهذه المعايير تكون في إطار المعمول به اجتماعيا، على هذا الأساس كثيرا ما يتخذها البعض كمعيار تقويمي لما يريدون أن يفعلونه ، أو ما يطمحون إليه، مما يجعلهم يسلكون اختيارات بحسب ما يوحي بها نظام القيم، و المعايير السائدة في المجتمع.

و في حديثنا عن علاقة هذه القيم بالفرد و اختياراته، يكون من المفيد أن نتوقف عند ملامح النسق القيمي في المجتمعات العربية، حيث" التمسك بالتقاليد و الأعراف المتوارثة، و الأخذ في الاعتبار كلام الناس، و الاهتمام بالمحافظة على السمعة، و المكانة العالية التي تحتلها المجاملات الاجتماعية"[2]، ما يجعل الفرد في المجتمع العربي يضع في مقدمة مواصفات اختياراته أولويات الأخلاق و الثقافة، و فيها يبرز توجه هذا المجتمع نحو التخصص ، و تقسيم العمل من منظور تمايزي اجتماعي ثقافي قائم على أساس أحكام وتصورات، و ممارسات اجتماعية منسوبة إلى ما هو ذكوري و أنثوي، عبر عنها مارو Marro بالهوية النوعية[3] التي تعرف على أنها " توجه في النوع، ما يعني درجة التطابق التي يظهرها الأفراد نحو مختلف أصناف أدوار الجنس التي تسند لجنسهم البيولوجي ؛ أدوار الجنس هذه هي التي تحدد نماذج

[1] عامر مصباح، الإقناع الاجتماعي: خلفية النظرية و آلياته العملية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 2005، ص89.

[2] شكور خليل، أمراض المجتمع: الأسباب، الأصناف, التفسير، الوقاية و العلاج، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1998، ص81.

[3] VOUILLOT Françoise, construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : élément d'analyse de la division sexuée de l'orientation : présentation, p1, http:// osp.revues.org , le 03/05/2013 à 11h05.

الأنوثة، و الذكورة في ثقافة ما، و ترتبط في نفس الوقت بالملامح النفسية و السلوكية، و أيضا بالأدوار الاجتماعية، و الأفعال الخاصة بهذا أو ذاك الجنس".

و اعتبر كل من كريستيان بوديلوChristian Bau délot، و روجير ايستابليRoger Est ablet أن القضية هي شاملة، و أن " الدول التي توجه الذكور نحو الآداب ، و الإناث إلى تكوينات الهندسة هي محل بحث"[1].

_**التصورات الاجتماعية:** إن التصور الذي يكونه عادة التلميذ عن تخصص دراسي معين قد يتميز بعدد من السمات المسندة إليه، تعكس بدورها اتجاهات انفعالية قد تكون ايجابية أو سلبية، و التي ترجع في غالب الأحيان إلى الأفكار الاجتماعية السائدة التي" تنشأ ، و تنمو، و تتبلور في سياق التبادلات ما بين الأفراد، و تقوم بتوجيه اتصالاتهم بوضعها ناقل فاعل لتنظيم التفكير الجمعي ، و إعداده" [2]، فيختار التلميذ بناءا على ذلك التخصص الذي يحظى برواج و قيمة في المجتمع.

البيئة المهنية: و تتحدد بمجموع الفرص المهنية المتوفرة في المجتمع، التي تتشكل بدورها من مجموع الأعمال، و المهارات التي يقوم بها الأفراد .

و يشير مفهوم المهنة إلى " الوظيفة التي يسعى الفرد الوصول إليها، و تعد وسيلة لكسب العيش ، و استمرار الحياة، و هي تتطلب علما ، و تدريبا يتصل بالمهمات ، و المهارات المحددة التي يتطلبها أداء العمل، كما تتطلب خبرة فنية متخصصة تتأتى لصاحبها من خلال التعلم و التعليم و التدريب" [3]، و تعتبر المهنة من المحددات الأساسية التي توجه اختيارات التلاميذ الدراسية، و بين أهم مقولات الباحثين العرب في هذا المقام ما جاء على لسان الغالي أحرشاو [4] حينما قال "أن اختيار توجيه التلاميذ يتولد من التفاعل بين نظامين للتمثلات: تمثلات الذات، و تمثلات الواقع المهني".

و فيما يتعلق بالمفاهيم المنبثقة عن هذه التمثلات التي تعكس الواقع المهني فإنها تدل دلالة واضحة عن وجود علاقة عضوية بين الرؤية الاجتماعية، و المفاهيم الذاتية ، و المهنة، و الاختيار بشكليه على أساس من" تقويم التطابق بين التكوين، و القابلية للعمل التي ستكون مسؤولة عن تحديد الاختيار، إذ سيكون

---

[1] VOUILLOT Françoise., , op.cit , p88.

[2] ROUQUETTE Michel-Louis , la pensée sociale : perspective fondamentales et recherches appliquées , ères , Toulouse, 2009 , p8.

[3] أبو شعيرة خالد محمد، المرجع السابق، ص26.

[4] أحرشاو غالي،" المشروع الشخصي للتلميذ: مقاربة سيكولوجية"، ص 5

http://www.psy-cognitive.net/, ،Le 13/O3/2013 , à 13h30

من الواجب تحديد مدى صعوبة و سهولة الاندماج المهني"[1]، و تجدر الإشارة في هذا السياق إلى البطالة كمؤشر سلبي دال عن تفضيل تخصصات دراسية معينة على أخرى.

و هكذا، و في ضوء هذا المنظور يكون التلميذ قد اختزل اختياره للنوع الدراسي في مدى توافقه مع سوق العمل على أساس من المحددات الذاتية المهنية التي يتم بها توثيق الصلة بين التلميذ الفرد و بين المجتمع، ذلك أن " قل من الشباب من يتفق مع فكرة أن العمل هو واجب اتجاه المجتمع"[2].

و على أية حال ينبغي أن لا يغيب عنا في هذا المجال ضرورة العناية بالتربية المهنية التي تساعد التلميذ على تشكيل خلفية ثقافية في مجال المهن، في سبيل تهيئته لممارسة المهنة التي يتوافق معها مستقبلا.

4.1/ الاختيار الدراسي و المشروع المهني للتلميذ:

يندرج المشروع المهني للتلميذ في إطار المهنة التي يود ممارستها في المستقبل، ما يعبر عن الموقف الذي يتخذه هذا التلميذ نحو المستقبل، و الذي يشغل مساحة كبيرة من تفكيره، و يعني بتحديد صريح "تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص (التلميذ) تحقيق غاياته، و مطامحه، و رغباته، و حاجاته"[3]؛ و الذي يجدر بنا التركيز فيه في هذا السياق هو ثمة نقاط أساسية يتحرك من خلالها هذا المشروع، تتمثل في :

- **البعد الزمني**: و الذي يرتبط بكون المشروع سيرورة زمنية، و في هذا الجانب نجد أنه كانت هناك محاولات عديدة عنيت بهذه المسألة ، لعل من أبرزها أعمال :

⇦ **جينزبيرغ Ginsberg**[4] الذي حدده في دراسته للاختيار المهني بثلاث فترات :

_فترة الاختيار الخيالي : التي تمتد من 3 إلى 11 سنة حيث يتخيل الطفل نفسه في مهنة من خلال ممارسته لأدوار اللعب.

_فترة الاختيارات التقريبية أو التجريبية: و هي التي تمتد من 11 إلى 18 سنة.

_فترة الاختيارات الواقعية : من 18 إلى 22 سنة .

⇦ **دونا لد سوبير Donald super**: الذي حدده بالفترات التالية[5]:

---

[1]Voir, BELLAT Marie Duru, ZANTEN Agnès Van , Sociologie de l'école , Armand colin , 2eme éd, Paris ,1999 , p57.

[2] GALLAND Olivier, op.cit., p 200.

[3]أحرشاو الغالي، المرجع السابق، ص2.

[4] ينظر، بوسنة محمود، المرجع السابق، ص ص (88-90).

[5]ينظر، أحمد الخطيب صالح، المرجع السابق، ص235.

_فترة البلورة من سن 14 إلى 18 سنة، حيث يخطط خلالها الفرد لهدف مهني أولي.

_فترة التحديد من سن 18 إلى 21 سنة، حيث يتشكل لدى الفرد الهدف المهني.

لتنتهي في الأخير بالتنفيذ (من 21 إلى 24 سنة)، حيث يتدرب الفرد على العمل ثم ينخرط فيه ثم الاستقرار في العمل (من 24 إلى 35 سنة).

و يتفق الاختيار الدراسي مع المشروع المهني في هذا الجانب، في كونه التحدي الأكبر الذي يميز هذه المراحل التي تتصف في أنها تضع على عاتق الفرد قدرا من المسؤولية باعتباره من الخبرات المنظمة، و المرتبة التي تساعد التلميذ في الإعداد للحياة المهنية السليمة.

- **البعد الذاتي:** و في هذا السياق اعتبر سوبير Super[1] أن التطور المنهي هو عبارة عن سيرورة تكوين تتم ترجمتها في صورة مهنية، و أخيرا تحقيق لصورة الذات، و طبعا يتطلب ذلك تحديد الهدف، و الوسائل اللازمة التي من أحد عناصرها الاختيار الدراسي الذي يجب أن ينبني على الرغبة و القدرات.

و إذا وقفنا عند هذا البعد تحديدا نجد أن مشروع التلميذ في الواقع هو محصلة تفاعل مجموعة من العوامل النفسية والتربوية والاجتماعية، تحددها بيرناديت ديمورا Bernadette Dumora في:

_القطب الدافعي: و هو قطب التمثلات حول الذات.

_القطب المهني: وهو قطب التمثلات حول المحيط الاقتصادي، و المهن.

_قطب التقويم الذاتي: و هو قطب القدرات، و الاستعدادات المعرفية.

و مهما يكن، فإن هناك متصلا من العقلانية لضبط المشروع الشخصي أمام البدائل المعروضة من المسالك الدراسية و المهن، و هو ما تسعى المدرسة الحديثة لبلوغه عن طريق بيداغوجيا المشروع ♦ التي تقوم على إكساب التلميذ مجموعة من الكفايات في سبيل تحقيق أهدافها في كسب رهان الجودة على مستوى نتائج التعلم كما ونوعا ، و تشمل هذه الكفايات على [2] :

_المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ التلميذ نفسه كمصدر لأفعاله، و نتائجها.

---

[1] بوسنة محمود، المرجع السابق، ص91.

♦ تنطلق بيداغوجية المشروع من المقاربة التربوية لجون ديوي المتمثلة في جعل المدرسة بمثابة مقاولة للتربية والتعليم، إذ هي طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ، في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى

[2] ينظر، أحرشاو الغالي، المرجع السابق، ص3.

_المبادرة في اتخاذ القرار، بحيث يحدد التلميذ بنفسه أهدافه الرئيسية، و يختار الخطط اللازمة لبلوغها.

_التوقعية، بحيث يحدد التلميذ الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه، وفوائده المحتملة.

_التكيف و التلاؤم، بحيث يتكيف التلميذ مع مستجدات الواقع الذي يواجهه.

و استنادا إلى هذا الفهم يظهر مشروع التلميذ المهني كمعطى سويواقتصادي ، و هو البعد الأخر له، حيث يطرح ضمنه توظيف هذا المفهوم ضمن فلسفة المجتمع التي تقوم على معطيات النشاط الاجتماعي و الاقتصادي، و فيه تتولى المؤسسة التعليمية، و عن طريق عدد من الآليات لعل من أبرزها التوجيه المدرسي الذي تتحدد مهامه على هذا صعيد في:

_ إمداد التلميذ بالمعلومات الكافية حول المسارات التكوين المختلفة، و إمكانات سوق الشغل .

_تقويم قدرات الفرد، و اختيار التوجيه الدراسي المناسب له ضمن الفرص المهنية المتوفرة.

و في هذا إطار نصت المادة 66 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 -04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ما يلي: "يتشكل الإرشاد المدرسي و الإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية و الجامعية، و المهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته ، وقدراته، و رغباته، و تطلعاته، و مقتضيات المحيط الاجتماعي، و الاقتصادي لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي، و القيام باختياراته المدرسية و المهنية عن دراية"[1].

2/ طرق اختيار التخصص الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: معطيات العمل الميداني:

نحاول في هذا المبحث عرض نتائج الدراسة الميدانية التي تمت على عينة من المبحوثين من التلاميذ البالغ عددهم (191 مفردة) بثانوية الشيخ عبد الباقي بن زيان الشعاعي الواقعة بدائرة سيدي علي، التابعة لولاية مستغانم؛ و تسير خطة عرض البيانات على أساس الاهتمام بالجوانب الكمية اعتمادا على نتائج الاستمارة، و الكيفية اعتمادا على نتائج المقابلات المفتوحة، و الملاحظة المباشرة التي تمت خلال مرحلة الاستطلاع و التي استعنا بها في التحليل.

أما مدخل عرض البيانات فيرتبط بأهداف الدراسة ، و تساؤلاتها، و ما تضمنته استمارة البحث من بنود، و تساؤلات تخدم الهدف الرئيسي للدراسة، و تجيب على تساؤلها الرئيسي.

و على ضوء ذلك يتضمن هذا الفصل عرض للجوانب التالية:

- المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن التخصص الدراسي المرغوب.

[1] ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص ص (14-15).

- علاقة الارتباط بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم و متطلبات التخصص الدراسي المرغوب.
- دور العامل الاقتصادي في توجيه الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.
- تأثير الإطار السوسيوثقافي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.
- تأثير متغير الطبقة الاجتماعية على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.

1.2/ المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن التخصص الدراسي المرغوب:

تشكل المعلومات السابقة للتلميذ عن التخصص الدراسي عاملا مهما في اتخاذه للقرار الدراسي، و قد سبق و أن أشرنا في الفصل الخامس من الدراسة : أن قرار الاختيار الدراسي يقوم على تجميع الفرد للمعلومات و تنظيمها، لذلك كان علينا في هذا البحث معرفة ما يتوفر عليه التلاميذ المبحوثين من معلومات سابقة عن التخصصات الدراسية التي يحددونها كاختيارات لهم، بحيث تشتمل هذه المعلومات على طبيعة التخصص من حيث المؤهلات الدراسية المطلوبة فيه، موضوعاته و كذا المهن التي يؤدي إليها، مما سيساعدهم على الاختيار العقلاني عن طريق دراسة كل تخصص بديل من البدائل المتاحة للاختيار، و ذلك من حيث مستلزماته البيداغوجية و نتائجه الاجتماعية؛ و في هذا الشأن "أكد العديد من الباحثين على متطلبين رئيسيين لصنع القرار الجيد هما :

_توافر المعلومات المناسبة.

_استخدام طريقة فعالة في تحليل، و تنظيم، و تركيب هذه المعلومات للوصول إلى اختيار معين"[1].

و لمعرفة ذلك قمنا بطرح التساؤل الفرعي التالي :

هل يملك تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي معلومات واضحة عن التخصصات الدراسية التي يختارونها ؟

و إلماما بهذا الجانب، سعينا لقياس المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن خياراتهم الدراسية من خلال :

1.1.2/ معرفة التلاميذ المبحوثين بالتخصصات الدراسية التي تتفرع عن جذع مشترك آداب ، أو جذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

اتجه البحث في هذا الجانب للتعرف على الحصيلة المعرفية السابقة المتوفرة لدى التلاميذ عينة البحث عن جميع التخصصات الدراسية محل الاختيار، و كان ذلك أمرا طبيعيا على اعتبار أن اتخاذ الفرد لقرار

[1] أبو شعيرة محمود، المرجع السابق، ص77.

الاختيار الدراسي يرتبط بما يتوفر عليه من معلومات سابقة عن البدائل محل الاختيار قبل أن يقع اختياره على أحدها دون الأخرى، لذلك جاء طرحنا للسؤال التالي :

هل لديك معلومات عن مختلف التخصصات الدراسية التي تتفرع عن جذع مشترك (آداب أو علوم و تكنولوجيا) في السنة الثانية؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن عن ما توضحه بيانات الجدول رقم (12):

جدول رقم(12):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يؤدي إليها الجذع المشترك (آداب ، علوم و تكنولوجيا):

المعرفة بالتخصصات الدراسية	العدد	%
يعرف	163	85,3
لا يعرف	28	14,7
المجموع	191	100

و يتبن من الجدول رقم (12)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة تصل إلى 85,3 % لديهم معرفة بمختلف التخصصات الدراسية التي تتفرع عن الجذع المشترك الموجهين إليه (آداب أو علوم و تكنولوجيا)، في حين لم يتجاوز عدد التلاميذ الذين لا تتوفر لديهم معرفة بذلك نسبة 14,7 % من إجمالي العينة.

و تفصح هذه البيانات عن حقيقتين:

ـ**الأولى:** معارف المبحوثين تتجاوز المعرفة بمسميات التخصصات إلى موضوعاتها (متطلباتها و منافذها)، فهناك 14,7 % من إجمالي المبحوثين أقروا بأنهم لا يعرفون، و يعني ذلك أن هناك 14,7 % من التلاميذ المبحوثين ليسوا على دراية بمتطلبات التخصصات من مواد و معاملاتها ، أو المهن التي تفضي إليها♦.

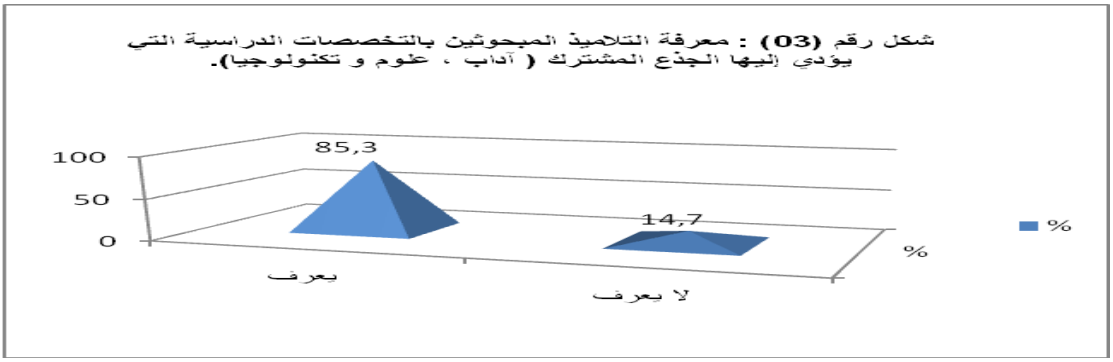
ـ**الثانية:** يبدو من البيانات الكمية فعالية التوجيه المدرسي في مجال تعريف التلاميذ بمختلف التخصصات التي يؤدي إليها الجذعين، و ذلك بما يوفره من معلومات لهم عن طريق الإعلام المدرسي، و هو نفس

♦ استنادا إلى بيانات الجدول رقم (16)، و (25)، فإن فئة التلاميذ الذين أجابوا بـــ"لا"، كانوا يقصدون عدم معرفتهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف التخصصات الدراسية للسنة الثانية.

الأمر الذي أثبتته نتائج البحث الاستطلاعي في هذا الشأن، و كذا نتائج دراسة الأعور عن واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر [1]، التي تمت على عينة من التلاميذ و المستشارين بولاية ورقلة، و التي أظهرت أن نسبة 83,68 % من إجمالي التلاميذ المبحوثين، و 100 % من عينة المستشارين أكدوا على أن الإعلام المدرسي يعرف التلاميذ بفروع السنة الثانية لكل جذع .

و يمكن تمثيل المعطيات الخاصة بالجدول رقم (12) بيانيا بالشكل التالي:

شكل رقم (03) : معرفة التلاميذ المبحوثين بالتخصصات الدراسية التي يؤدي إليها الجذع المشترك (آداب ، علوم و تكنولوجيا).



2.1.2/التخصصات الدراسية المرغوبة للتلاميذ المبحوثين:

و اتجه البحث في هذا الجانب للتعرف على مدى اختيار المبحوثين من جذع مشترك آداب بين اللغات الأجنبية و آداب و فلسفة، و المبحوثين من جذع مشترك علو م و تكنولوجيا بين العلوم التجريبية، الرياضيات، تقني رياضي و تسيير و اقتصاد ، حيث جاء طرحنا للسؤال التالي:

ما هو التخصص الدراسي الذي تختاره للسنة الثانية؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن عن ما توضحه بيانات الجدول رقم (13):

[1] الأعور إسماعيل، المرجع السابق، ص137

جدول رقم (13):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصصات الدراسية المرغوبة .

التخصص الدراسي المرغوب	العدد	%
لغات أجنبية	31	16,2
آداب و فلسفة	42	22
علوم تجريبية	90	47,1
رياضيات	09	4,7
تقني رياضي	03	1,6
تسيير و اقتصاد	16	8,4
المجموع	191	100

تظهر بيانات هذا الجدول، التالي:

ـ بالنسبة لجذع مشترك آداب، الجانب الأكبر من المبحوثين (42 من مجموع 73 ♦مفردة) يفضلون اختيار آداب وفلسفة، مقابل (31 مفردة من مجموع 73) يفضلون اختيار تخصص لغات أجنبية.

ـ بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، احتل تخصص العلوم التجريبية الترتيب الأول (90 من مجموع 118) من حيث التفضيلات الدراسية، في الترتيب الثاني و بفارق ترتب تخصص تسيير و اقتصاد(16 من مجموع عينة الجذع)، و في الترتيب الثالث و بفارق كبير جاء تخصص الرياضيات (9 مفردات)، و في الترتيب الأخير جاء تخصص تقني رياضي (3 مفردات من مجموع 118•) .

و تنسجم هذه البيانات مع نتائج الحوارات التي أجرينها مع عينة من التلاميذ خلال مرحلة الاستطلاع التي أظهرت نفس الترتيب، على أن الأمر الآخر الملفت للنظر هو أنه مع إقرار الجانب الأكبر من التلاميذ من الجذع المشترك آداب باختيار آداب و فلسفة ، كان لدى غالبيتهم ميل أكبر نحو التخصص الآخر " اللغات الأجنبية"، و هو الأمر الذي أقر به جميع المختصين في التوجيه المدرسي ممن قابلناهم ، حيث أكدوا على أن شعبتي: العلوم التجريبية ، و اللغات الأجنبية تحظيان بتفضيل غالبية

♦العدد الكلي للتلاميذ الموجهين في جذع مشترك آداب.

•لعدد الكلي للتلاميذ الموجهين في جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

التلاميذ لكونهما من التخصصات الرائجة اجتماعيا، في مقابل عزوف الغالبية منهم عن الشعب الرياضية، و التقنية (رياضيات و تقني رياضي).

و يظهر من ذلك وجود تراتبية في تخصصات التعليم الثانوي لها دلالتها البالغة في مجال الاختيار الدراسي، كان مرجعها بالدرجة الأولى نظرة التلاميذ إلى التخصصات الدراسية، و التعامل معها، هذا ما دلت عليه نتائج الاستجابات اللفظية للتلاميذ المبحوثين خلال مرحلة البحث الاستطلاعي ، و التي تبين من خلالها ما يلي:

_غالبية التلاميذ الذين يفضلون اختيار اللغات كان ذلك بسبب " فيها les langues و معترفين بها في المجتمع": (فيها اللغات و معترف بها في المجتمع)، و غالبية التلاميذ الذين ينأون عن هذا التخصص كان بسبب مطلب الكفاية من اللغات الأجنبية : " لا قلها واحد يكون فور في الفرنسي و l'anglais": (تتطلب أن يكون الشخص يجيد الفرنسية و الانجليزية).

_غالبية من يفضلون تسيير و اقتصاد، و آداب و فلسفة كان لأجل " ساهلة توالم ليكونوا faible": (سهلة تتناسب مع محدودي المستوى) ، "يروحلها ليخاطيهوم الفرنسي، و أحنا قاع منعرفوش فرنسي": (يتوجه إليها من لا يجيدون الفرنسية، و جميعنا لا يعرف الفرنسية).

_غالبية التلاميذ الذين ينأون عن اختيار شعبة الرياضيات كان مبررهم "صعيبة بزاف من math": (صعبة كثيرا بسبب الرياضيات).

_الجانب الأكبر من المبحوثين الذين يرفضون اختيار تقني رياضي، كان لأجل"ما فيهش مستقبل ، و زيد يوجهو فيه لي normalement، عندهم معدلات متدنية ": (لا مستقبل فيه، يضاف إلى ذلك يوجه إليه أصحاب المعدلات التعليمية المتدنية)، و يظهر من هذا، الاتجاه السلبي الذي يحمله غالبية التلاميذ نحو هذا التخصص، حيث ينظرون إليه على أنه خاص بالفاشلين ، و هو نفس التصور الذي حظي به هذا التخصص لدى التلاميذ في الإكوادور منذ عشر سنوات مضت، حسب آسكا Aska Kouadio[1].

أما عن تخصص العلوم التجريبية، فقد أمكننا انطلاقا من الاستجابات اللفظية للمبحوثين الذين حاورناهم، التمييز بين ثلاثةأسباب تدفع بالتلاميذ إلى اختيار هذا التخصص:

_المحاكاة و التقليد:" قاع ايديروها يقولو مليحة": (الكل يختارها لأنها جيدة).

[1]Voir, ASKA Kouadio, op.cit., p8.

_تنوع موضوعاته لاشتماله على ثلاث مواد أساسية : العلوم الطبيعية، الفيزياء و الرياضيات، ما يعطي حظا أوفر للنجاح: " تركز على بزاف مواد مشي كي math التي تتطلب math برك، هي فيها physique science. و math ، إيلا ما خدمتش في واحدة تقد compenser في الأخرى": (تركز على كثير من المواد، ليس مثل شعبة الرياضيات التي تتطلب الرياضيات و فقط، العلوم التجريبية فيها العلوم، الفيزياء و الرياضيات، إذا أخفقت في أحدها يمكن أن تعوض في أخرى).

_الطب، "باغيا ندير médecine" (أرغب في الطب).

و هي كلها بيانات تشير إلى تعامل الجانب الأكبر من التلاميذ مع التخصصات الدراسية البدائل على أساس درجة السهولة و التعقيد:

_تخصصات بسيطة: و هي التخصصات التي تتميز بسهولة موادها الأساسية ، و تشتمل على العلوم التجريبية، تسيير و اقتصاد، تقني رياضي و الآداب.

_تخصصات معقدة: و تشمل الرياضيات، و اللغات الأجنبية.

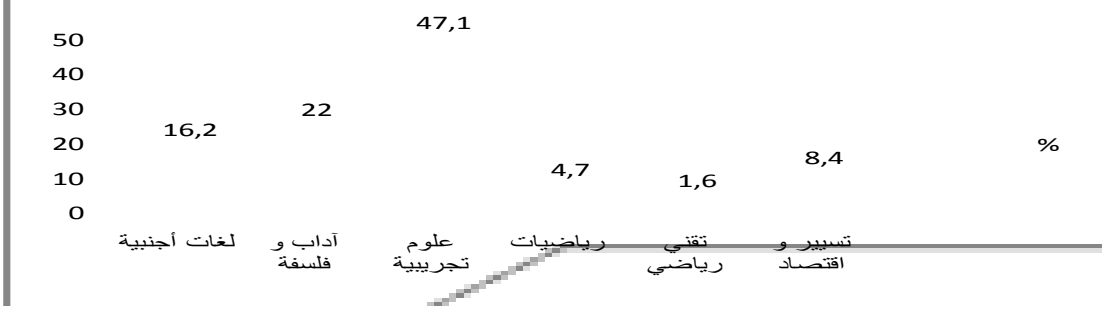
و بعضهم على أساس خاصية الامتياز الاجتماعي:

_ تخصصات نبيلة: و هي تلك التي تحظى بامتياز اجتماعي، و تتمثل في العلوم التجريبية، الرياضيات و اللغات الأجنبية.

_تخصصات غير نبيلة: و هي التخصصات التي تنحرف عن المركز الاجتماعي، و أهم ما يميزها هو بساطة موادها، و تتمثل في تسيير و اقتصاد، تقني رياضي و الآداب.

و يمكننا تمثيل بيانات الجدول رقم (13) بيانيا بالشكل رقم (04):

الشكل رقم (04): التخصصات الدراسية المرغوبة عند التلاميذ المبحوثين.



و إزاء حقيقة أن اختيار بعض التلاميذ للتخصص الدراسي(خصوصا من غير المتفوقين) يتم بناءا على التخصص الذي يتميز بالسهولة في الدراسة، هذا ما أظهرته نتائج حوارات البحث الاستطلاعي (مع التلاميذ خاصة)، كان من المفيد التعرف على مدى تأثير عامل المستوى الدراسي للمبحوث على اختياره للتخصص الدراسي، و هو الأمر الذي يمكن تمثيله بالجدول الآتي:

جدول رقم (14):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي و التخصص الدراسي المرغوب.

			المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقديره						المجموع	
			جيد		متوسط		دون المتوسط			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	11	17,7	07	12,7	13	17,5	31	16,2
		آداب و فلسفة	19	30,7	05	09,1	18	24,3	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	23	37,1	32	58,2	35	47,3	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	07	11,3	04	07,3	05	06,8	16	08,4
		رياضيات	01	01,6	06	10,9	02	02,7	09	04,7
		تقني رياضي	01	01,6	01	01,8	01	01,4	03	01,6
المجموع			62	100	55	100	74	100	191	100

يبين الجدول رقم (14) النتائج التالية:

_غالبية التلاميذ من ذوي المستوى التعليمي الجيد البالغ عدد مفرداته 62 مفردة، من جذع مشترك آداب، اختاروا آداب و فلسفة و ذلك بنسبة 30,7 %، يليها في الترتيب الثاني اللغات الأجنبية بـــ17,7% .

و الجانب الأكبر من المبحوثين من جذع علوم و تكنولوجيا اختاروا تخصص العلوم التجريبية و ذلك بنسبة 37,1 % من مجموع 62 مفردة، و يليه في الترتيب الثاني، و بفارق كبير تسيير و اقتصاد

بـــ11,3% ، في حين احتلت كل من الرياضيات و تقني رياضي الترتيب الأخير بنسب أدنى (1,6 % لكل منهما).

_غالبية التلاميذ من ذو المستوى التعليمي المتوسط البالغ عدد مفرداته 55 مفردة، من جذع مشترك آداب، اختاروا اللغات الأجنبية بـــ 12,7 %، مقابل 9,1 % من المبحوثين من نفس الجذع، اختاروا آداب و فلسفة.

و غالبية المبحوثين من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا اختاروا العلوم التجريبية، و ذلك بـــ 58,2% من إجمالي 55 مفردة، مقابل نسبة قليلة تصل إلى 10,9% من المبحوثين من نفس المستوى اختاروا الرياضيات، و يليه تخصص تسيير و اقتصاد بـــ 7,3% ، و احتل التخصص التقني المرتبة الأخيرة بنسبة 1,8% .

_بالنسبة للمستوى التعليمي دون المتوسط و البالغ عدد مفرداتها 74 مفردة، فإن الجانب الأكبر من المبحوثين من جذع مشترك آداب، و بنسبة 24,3 % اختاروا آداب و فلسفة، في مقابل 17,5% اختاروا لغات أجنبية.

و الجانب الأكبر من المبحوثين من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و بنسبة 47,3% اختاروا تخصص علوم تجريبية، في حين حظي كل من تسيير و اقتصاد، الرياضيات و تقني رياضي بنسب أدنى، بـــ6,8%، 2,7% و 1,4% على الترتيب.

و يلاحظ من العرض السابق أن التراتبية الكلية الخاصة بالتخصصات الدراسية المرغوبة، قد حافظت على ترتيبها على مستوى التراتبيات الجزئية المتعلقة بالمستوى التعليمي، ما عدا في التراتبية الجزئية للمستوى التعليمي المتوسط، حيث ترتب تخصص الرياضيات قبل تخصص تسيير و اقتصاد من حيث التفضيل الدراسي، و اللغات الأجنبية قبل الآداب و الفلسفة، رغم ذلك يظهر جليا ثبات التراتبية الكلية للتخصصات وفق الشكل و الدرجة من حيث المستويات التعليمية للمبحوثين، ما يعكس عدم تأثر فعل اختيار التخصص الدراسي بالمستوى التعليمي للمبحوث، و هو نفس الأمر الذي تؤكده البيانات الإحصائية للجدول رقم (15):

جدول رقم (15):

التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للمبحوث على اختيار التخصص الدراسي.

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	17,15	10	0,07

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15)، أن كا2 المحسوبة بلغت (17,15)، عند درجة الحرية (10)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للمستوى التعليمي للمبحوث على اختيار التخصص الدراسي.

3.1.2/ معرفة التلاميذ عينة البحث بالشروط الدراسية المطلوبة للدراسة في التخصص الدراسي المرغوب:

كان سعينا في هذا الجانب من البحث، التعرف على معلومات المبحوثين بشأن تخصصاتهم الدراسية التي يرغبون فيها، و ذلك على مستوى الشروط الدراسية التي تتطلبها من أجل النجاح فيها.

و جمعا لبيانات واقعية، جرى طرحنا للتساؤل التالي :

هل تعرف الشروط الدراسية اللازمة للدراسة في هذا التخصص (التخصص الدراسي الذي اخترته)؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن ما توضحه بيانات الجدول رقم (16):

الجدول رقم (16) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بالشروط الدراسية المطلوبة في التخصص الدراسي المرغوب.

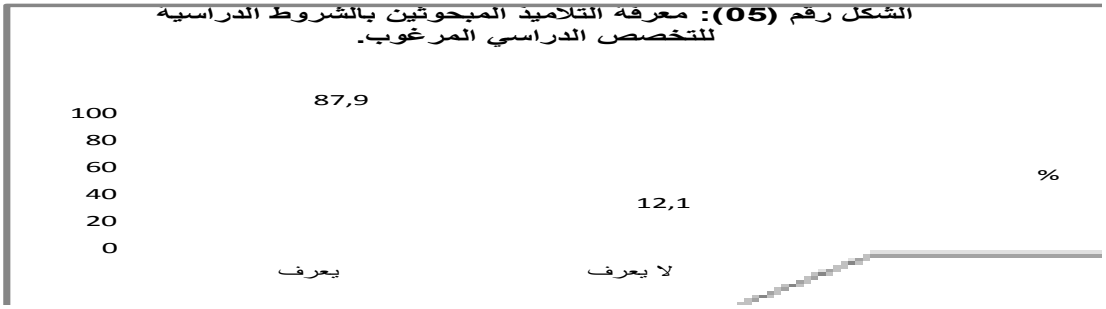
المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص	العدد	%
يعرف	168	87,9
لا يعرف	23	12,1
المجموع	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (16)، أن الغالبية العظمى من عينة البحث، و بنسبة 87,9 % يعرفون بالشروط اللازمة للدراسة بالتخصص الدراسي المفضل لديهم، مقابل فقط 12,1 % من إجمالي

المبحوثين لا يعرفون ذلك، و تنسجم هذه البيانات مع بيانات الجدول رقم (12) التي أظهرت أن نسبة 85,3 % من إجمالي العينة لديها معرفة بمختلف التخصصات الدراسية التي تتفرع عن الجذع المشترك في مقابل فقط نسبة 14,7 % لا تعرف بذلك.

و واضح من بيانات الجدول أن التلاميذ عينة البحث الذين أقروا بعدم معرفتهم بالمؤهلات الدراسية اللازمة للالتحاق بالتخصص المرغوب، و قد مثلتها نسبة قليلة (12,1%)، حددوا تخصصاتهم على غير معرفة بها، و هو أمر له دلالة في بحثنا الحالي ما يشير إلى أن اختياراتهم كانت غير عقلانية، يتحدد سببها الرئيسي حسب بيانات البحث الاستطلاعي في عدم الاهتمام بدراسة التخصص الذي تم اختياره، ما يعني عدم انسجام التخصصات التي حددوها كخيارات لهم مع ميولهم.

و يمكن تمثيل بيانات الجدول رقم (16) بيانيا بالشكل رقم (05):



4.1.2/معرفة التلاميذ عينة البحث بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب:

وبشأن مدى معرفة المبحوثين بمخرجات خياراتهم، تم طرح السؤال التالي :

هل تعرف مجالات العمل التي يؤدي إليها هذا التخصص؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين بهذا الخصوص ما توضحه بيانات الجدول رقم (17):

الجدول رقم (17):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب معرفتهم بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب.

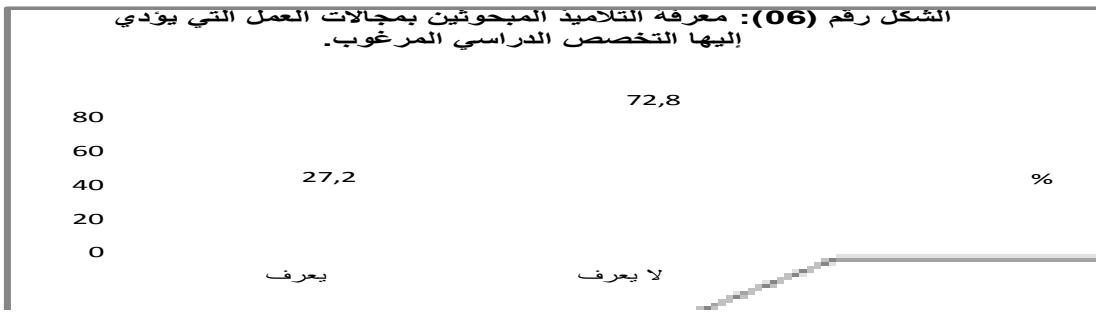
المعرفة بمجالات العمل	العدد	%
يعرف	52	27,2
لا يعرف	139	72,8

المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (17)، و على عكس بيانات الجدول السابق رقم (16)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين (نسبة 72,8 %) لا يعرفون المهن التي تؤدي إليها التخصصات الدراسي التي تم اختيارها من طرفهم، مقابل نسبة قليلة بلغت27,2 % من إجمالي المبحوثين يعرفون بذلك.

و هي النتيجة التي يمكن ربطها بالدرجة الأولى بالأداء الوظيفي للمختص في التوجيه المدرسي للثانوية، حيث كشفت نتائج مقابلتنا مع مستشارة التوجيه للثانوية محل البحث أن الإعلام الخاص بالمنافذ التكوينية و المهنية تقوم ببرمجته في السنة الثالثة الثانوي في الفصل الثاني ، و الثالث لأن " في هذه السنة تحديدا تقول المستشارة، راهم مقبلين على الجامعة باش يعرفوا التخصصات لي فيها ، و المهن " (لأنهم مقبلين على الجامعة، من أجل معرفة التخصصات الموجودة، و المهن التي تؤدي إليها)، و أن السنة أولى يتم فيها " في الفصل الأول: التعريف بمستشار التوجيه و بمحيط الثانوية، في الفصل الثاني: التعريف بالتخصصات الدراسية ، وكيفية الاختيار ، و توزيع بطاقة الرغبات، و الفصل الثالث هو من أجل التحسيس، و التوعية بالتوجيه المدرسي و أهمية الاختيار."، تقول مستشارة التوجيه لثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي.

و يمكن تمثيل بيانات الجدول رقم (17) بالرسم البياني التالي:



الشكل رقم (06): معرفة التلاميذ المبحوثين بمجالات العمل التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب.

5.1.2/ مصادر معلومات التلاميذ المبحوثين:

تتحدد أهمية هذا الجانب في محاولة التعرف على مصادر معلومات المبحوثين الأساسية بشأن التخصصات الدراسية موضوع الاختيار، بحيث لا يستطيع التلميذ القيام بجمع أكبر قدر من المعلومات الدقيقة، و الكافية إلا إذا قام بتحديد مصادر المعلومات التي يلجأ إليها.

و تحقيقا لذلك، و بغرض جمع بيانات واقعية بهذا الخصوص، جرى تصنيفنا لمصادر المعلومات بشأن الاختيار إلى مصادر الاتصال المباشر (الاتصال الشخصي)، و مصادر الاتصال غير المباشر (الاتصال عن طريق وسائل الإعلام).

1.5.1.2/ مصادر الاتصال المباشر:

و كان لنا في البداية طرح السؤال المفتوح التالي:

من أكثر الأشخاص الذي اعتمدت عليه في الحصول على المعلومات عن التخصص الذي اخترته، و التخصصات الأخرى؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن، ما توضحه بيانات الجدول رقم (18):

الجدول رقم (18):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المصدر الرئيسي لمعلوماتهم السابقة.

هوية مصدر المعلومات الرئيسي	العدد	%
مستشار التوجيه المدرسي	17	08,9
الأساتذة	50	26,2
العائلة	72	37,7
الأصدقاء	42	22
المعارف	10	05,2
المجموع	191	100

تظهر بيانات هذا الجدول الخاص بالمصدر الرئيسي لمعلومات التلاميذ عينة البحث، أن العائلة تأتي في المرتبة الأولى من حيث مصادر المعلومات الرئيسية، حيث أقرت بها نحو 37,7 % من إجمالي المبحوثين، و هذا شيء منطقي باعتبار أن العائلة هي الجماعة المرجعية الأولى التي تقوم بتزويد الفرد برصيد القيم ، و تحدد له اتجاهاته و سلوكياته، و في المرتبة الثانية تأتي المعلومات بالنسبة لـــ 26,2 % من إجمالي عينة البحث من الأساتذة، و هو الأمر الذي يمكن تفسيره بكون هؤلاء الفاعل ين (الأساتذة) هم الأكثر اتصالا بالتلميذ، و قد أظهرت بيانات البحث الاستطلاعي في هذا الشأن من خلال الحوارات التي أجريناها مع المختصين في التوجيه، أن الإعلام الذي يقدمه الأساتذة إلى التلاميذ يتميز بكونه إعلام معيق للتوجيه المدرسي الذي يقوم به المختص و لا يؤدي دورا في تفعيله، ما يجعل الأساتذة مصادر للإعلام

المضاد، و في المرتبة الثالثة و بفارق صغير (نسبة 22 %) تأتي المعلومات من جماعة الأصدقاء التي تعتبر هي الأخرى من أقوى الوحدات التي يزداد اعتماد الفرد عليها خصوصا خلال مرحلة المراهقة، حيث يشتد ارتباطه بهذه الجماعة، و يزداد ولاؤه لها لأنه يجد فيها إشباعا لحاجاته، و في الترتيب ما قبل الأخير يأتي مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني كمصدر أساسي بنسبة 08,9% فقط، و هي نسبة قليلة جدا، الأمر الذي يشير إلى عدم اهتمام التلاميذ بدور مستشار التوجيه لأسباب سنوضحها لاحقا، و في المرتبة الخامسة و الأخيرة جاءت المعارف كمصدر إعلام أساسي بالنسبة لـــ 10 مبحوثين ما يقابل 05,2 %.

و اختفت تماما أية إشارة إلى الخرجات الميدانية، و يفهم ذلك في ضوء عدم اعتماد الثانوية محل البحث على هذا النوع من المصادر لتزويد التلاميذ بالمعلومات الخاصة بالمسارات التكوينية و المهنية، و حتى الثانويات الأخرى للولاية إلا نادرا جدا، هذا ما أفصحت عنه نتائج الحوارات المتعمقة مع المستشارين الذين أكدوا على شبه الغياب الكلي لهذه النشاطات لأسباب تعود إلى " ما نديروهمش بزاف، ماكانش النقل ، و فاني فيها مسؤولية لاق يروحو معاهم les surveillants، و ماكانش الخدامة بزاف باش يروحو معهاهم.... ما نقدوش ندوهم قاع برك جماعة و الباقي نقولولهم يروحو رواحهم لابغاو": (لا نعتمدهم كثيرا ، لا تتوفر وسائل النقل، و كذلك تتطلب مسؤولية ، إذ لا بد من ذهاب المراقبين معهم ، و لا يوجد الكثير من العمال للذهاب معهم...لا نستطيع أن نأخذ جميعهم، و لكن فقط مجموعة و بقية التلاميذ نعلمهم بإمكانية الذهاب بمفردهم إذا أرادوا ذلك)، " درنا خطرا لعام ليفات فيها بزاف ، ما نقدوش كاين غير أنا نديهم ونخلي الخدمة تاع lycées و les C E M"، على حد تعبير إحدى المستشارات (نظمنا واحدة العام الماضي، و لكن تتطلب الكثير و لا نستطيع ، لا يوجد غيري لأخذهم، و عليا بذلك ترك العمل في المتوسطات و الثانويات).

على المنوال ذاته اختفت أية إشارة من طرف المبحوثين إلى الأبواب المفتوحة التي، و رغم تنظيم الثانوية على غرار الثانويات الأخرى لها، و يرجع سبب ذلك في المقام الأول إلى عدم تعرض المبحوثين لهذا النوع من النشاطات، خاصة و أن مرحلة جمع معطيات البحث تمت قبل شهر أفريل، في حين أن تنظيم الثانوية لهذا النوع من النشاطات يتم في بداية الأسبوع الثالث من شهر أفريل من كل سنة (الأسبوع الوطني للإعلام).

و اعتمادا على نتائج ملاحظاتنا من خلال حضورنا لعدد من الحصص الإعلامية، و نتائج حواراتنا مع المستشارين، فإن ثمة سبب آخر يعد أساسيا في تفسير معطيات الدراسة الحالية في جانبها هذا، و يتمثل في نقص الإعلام الذي يتولى حث التلاميذ ، و تحسيسهم للقيام بالخرجات الميدانية أو حضور الأبواب المفتوحة.

و استنادا إلى معطيات الجدول الكمية، تبرز عددا من الحقائق التالية:

ـالدور الفاعل لكل من العائلة، و الأساتذة، و الأصدقاء في نقل المعلومات بشأن التخصصات الدراسية، بحكم أنها أكثر الوحدات الاجتماعية اتصالا بالتلميذ.

ـفي مقابل ذلك اتضح الدور المحدود للغاية لمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في مجال التوجيه المدرسي، الذي يرجع استنادا إلى الحوارات المتعمقة مع التلاميذ، و مستشاري التوجيه المدرسي إلى العوامل التالية:

*الجانب الأكبر من المبحوثين أقروا ب"مانروحلهش و ساي" (لا أقصده و فقط)، و هو نفس الأمر الذي أكدت عليه بعض المستشارات بقول إحداهن " ما يجوش، برك من تتعلق la liste تاع التوجيه المسبق يجو يشتكو" (يتصلون بنا فقط عند إعلان قائمة التوجيه المسبق، و ذلك من أجل الشكوى)، و في هذا الجانب بالتحديد أظهرت الملاحظة الميدانية أن إقبال التلاميذ على مكتب المختص في التوجيه و الإرشاد للاستعلام بشأن التوجيه و الاختيار يكاد ينعدم.

*غياب مستشار التوجيه المدرسي، و قد أشار إلى ذلك بعض المبحوثين حينما ذكروا " مين نحوسو عليه ما نصيبوهش" (عندما نبحث عنه لا نجده)، و هو الأمر الذي برره المختصين من جهتهم بإشرافهم على مقاطعة جغرافية تتضمن أكثر من مؤسسة تعليمية، ما يتطلب منهم التنقل الدائم فيما بينها تحقيقا للمهام التي تمليها عليهم وظيفتهم المهنية.

*"ما يحوسوش علينا" (لا يهتم لأمرنا)، هي الاستجابة التي ترددت على لسان البعض من التلاميذ أثناء المقابلات، و حتى أثناء توزيع الاستمارات ، حيث أثار السؤال التالي: " هل يعتبر مستشار التوجيه المدرسي مصدرا إعلاميا مهما بالنسبة إليك؟ "، رد فعل لديهم، و هو الأمر الذي يجد ما يؤكده في الاستجابات اللفظية للمستشارين المبحوثين الذين، و في خضم تعدادهم للمشاكل التي يواجهونها أكدوا على أن تواصلهم مع التلاميذ يكون من خلال حصص الإعلام خاصة، الموزعة على الفصول و السنوات الدراسية، ما يجعلهم يركزون عليها، و في هذا الشأن أكدت إحدى المستشارات على "كلش

على الإعلام هو الأساس كي ديري إعلام مليح (ناجح)، توجيه تاعك يندار نيشان" (كل شيء يرتكز على الإعلام، هو الأساس، عندما تقومين بإعلام ناجح ، فتوجيهك يكون صحيح)، باستثناء الحالات الخاصة التي تتطلب منهم متابعتها نفسيا، و إلا بمبادرة من التلاميذ في طلبهم للمعلومة أو النصيحة.

*في مقابل ذلك أقر بعض التلاميذ بأنهم لا يقتنعون به: " ما نأمنش به " (لا أقتنع به)، و تطرح في هذا السياق تحديدا مسألة القدرة الإقناعية للمختصين في التوجيه المدرسي، القائمين بالاتصال، هذه القدرة أو الكفاءة التي يجب أن تنطلق من الخصائص التي يتمتع بها المختص، و في هذا الشأن أظهرت نتائج البحث الاستطلاعي اعتمادا على الحوار، و الملاحظة الآتي:

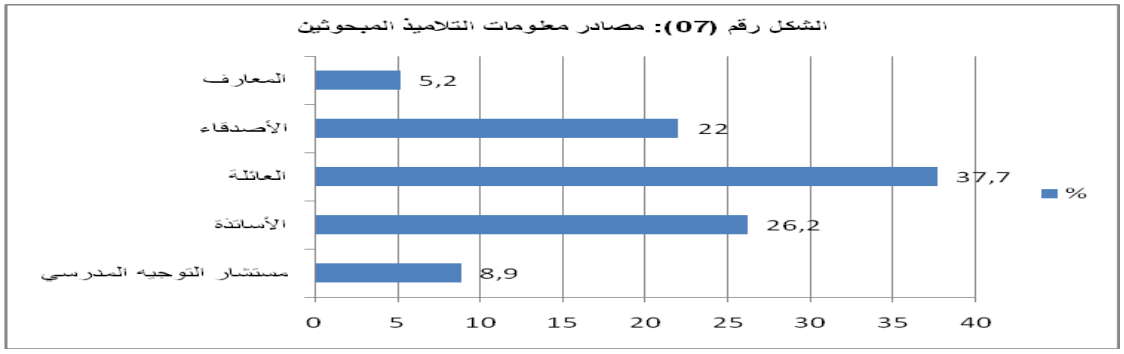
_الاتجاهات السلبية لغالبية المختصين نحو التلاميذ ، حيث تكررت على لسانهم استجابات من قبيل "ماشي واعيين " (غير واعيين)، و " صعاب بزاف" (صعبوا الإرضاء).

_عدم الشعبية التي لا يتمتع بها المختصين، حيث أقر الجانب الأكبر من التلاميذ بعدم اللجوء إليه، و هي النتيجة ذاتها الذي تؤكدها بيانات الجدول رقم (18) ، و ذلك بسبب غياب العلاقة بين المختص و التلميذ، و هي المسألة التي فسرها المختصون في التوجيه المدرسي (مستشاري التوجيه) بالمهام الكبيرة المسندة إليهم .

_افتقار المختصين للمهارات الاتصالية خاصة فيما يتعلق بمهارة التحدث، و الإصغاء ، و قد أكد على هذا التلاميذ المبحوثين، حيث ترددت على لسانهم الاستجابة اللفظية التالية " ما يحوسوش علينا"(لا يهتمون لأمرنا).

و يمكن تمثيل معطيات الجدول رقم (18) بالرسم البياني التالي:

الشكل رقم (07): مصادر معلومات التلاميذ المبحوثين



2.5.1.2/ مصادر الاتصال غير المباشر:

و إذا تجاوزنا مصادر الاتصال الشخصي أو المباشر، إلى مصادر الاتصال غير الشخصي (عن طريق وسائل الأعلام)، توجهنا للمبحوثين و عن طريق أداة الاستمارة بطرح السؤال التالي:

و هل اعتمدت على وسائل الإعلام من أجل الحصول على معلومات عن هذا التخصص؟

تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن، ما توضحه بيانات الجدول رقم (19):

الجدول رقم (19):

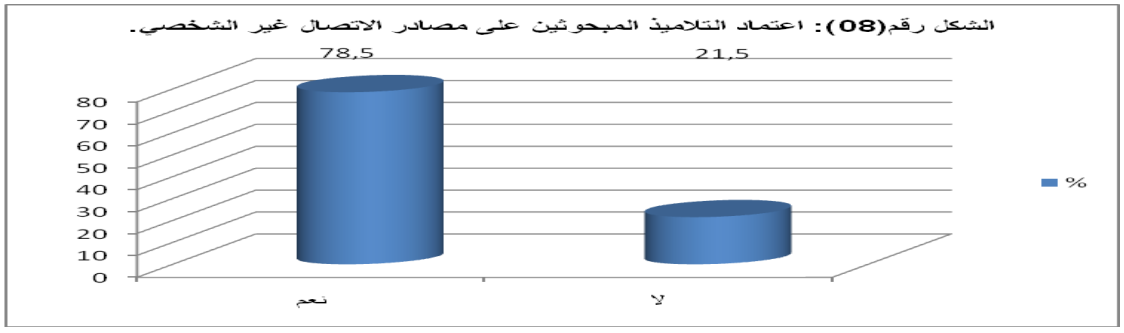
توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب اعتمادهم على وسائل الإعلام كمصادر معلومات.

وسائل الإعلام كمصدر معلومات	العدد	%
نعم	150	78,5
لا	41	21,5
المجموع	191	100

و تظهر بيانات الجدول رقم (19)، أن أكثر من ¾ العينة، بنسبة تصل إلى 78,5% تعتبر وسائل الإعلام مصدرا معلوماتيا بالنسبة لها، في حين أقرت نسبة21,5.% من إجمالي العينة بـــ"لا".

و الانطباع الذي نخرج به في هذا الجانب هو أننا أمام مجموعة من التلاميذ في شخص عصري أكثر ميلا للتجديد .

و يمكننا تمثيل معطيات هذا الجدول بالرسم البياني الآتي:



و في محاولة من جانب البحث للتعرف بشكل محدد على طبيعة هذه المصادر، تم طرح السؤال المفتوح التالي :

إذا كان الجواب نعم، فما هي؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن ما توضحه بيانات الجدول رقم (20):

الجدول رقم (20):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب نوع الوسيلة الإعلامية مصدر المعلومات.

نوع الوسيلة الإعلامية	العدد	%
السندات الإعلامية	70	46,7
الملصقات	20	13,3
الانترنت	60	40
المجموع	150	100

و تظهر بيانات الجدول رقم (20)، أن السندات الإعلامية و الانترنت كانت من أكثر وسائل الاتصال غير المباشر مصدرا لمعلومات المبحوثين الذين أقروا بأن وسائل الإعلام تعتبرا مصدرا لمعلوماتهم بشان الاختيار (الـ150 مفردة)، و ذلك بنسبة تصل إلى 46,7% ، و 40% على الترتيب لكل منهما.

و إذا انتقلنا إلى السندات الإعلامية التي ظهرت أكثر الاتصالات فعالية ذات الطابع الاجتماعي كما كشفت عنه المعطيات الميدانية، نجد أن هذا المعطى البحثي مرده حسب المختص في التوجيه المدرسي و المهني هو المختص نفسه الذي يعتمده كوسيلة أساسية في عملية التوجيه المدرسي لتسهيل للتلميذ فهمه للمعلومات التي يتحصل عليها عن طريقه، و تكملة لدوره .

أما تفسير اعتماد التلاميذ على الانترنت للحصول على معلومات بشأن التخصصات الدراسية المرغوبة من طرفهم، فمرده فيما قاله أستاذ علم النفس الاجتماعي في جامعة اليرموك الدكتور عدنان العتوم[1] أن " ثورة المعلومات والاتصالات ، وانتشار الانترنت في البيوت والمؤسسات ، والمقاهي تعد ظاهرة تستحق الاهتمام والدراسة لمعرفة أثارها الاجتماعية والنفسية كما تركت أثارها في الجوانب الأخرى العديدة. و أضاف أن "استخدام الانترنت يزداد خصوصا لدى شرائح المراهقين والشباب"[2].

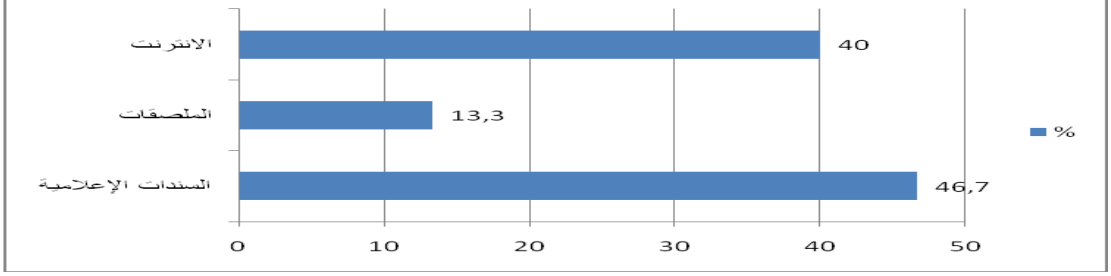
[1] صوريان أحمد بن عبد الرحمن، المرجع السابق، ص1.

[2] صوريان أحمد بن عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص1.

في حين ظهرت الملصقات بدور ثانوي و ذلك بنسبة 13,3% فقط، و يمكن تفسير ذلك في ضوء ما كشفت عنه الملاحظات الميدانية في هذا الجانب حول افتقار خلية التوثيق و الإعلام التي تتوفر عليها مكاتب المختصين في التوجيه الذين أجرينا حوارات معهم، غياب هذا النوع من المصادر الاتصالية، و إن توفرت فهي قديمة و قليلة جدا (تكاد تنعدم)، و إلى غياب عنصر الجاذبية فيها، و في هذا الشأن أكد غالبية التلاميذ الذين حاورناهم بأنهم لا يعيرونها أي اهتمام .

و لنا أن نمثل معطيات الجدول أعلاه، بيانيا بالشكل رقم (09):

الشكل رقم (09): مصادر الاتصال غير الشخصي المعتمدة من طرف التلاميذ المبحوثين



6.1.2/أهمية المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني كمصدر إعلام :

يعتبر مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني المسؤول الأول على عملية التوجيه بما يلعبه من دور أساسي في مساعدة التلاميذ، وإعدادهم للقيام باختيارات سليمة و مناسبة لقدراتهم الفكرية و الجسمية، و ميولهم، و بلورة مشاريعهم الشخصية من خلال الإعلام حول الدراسة، و المهن، مما سيسمح لهم ببناء اختيارات عن وعي و معرفة.

كان هذا على المستوى النظري فماذا عن الواقع؟ لمعرفة الأهمية التي يحظى بها مستشار التوجيه لدى التلاميذ المبحوثين، طرحنا السؤال التالي:

هل يعتبر مستشار التوجيه المدرسي مصدرا إعلاميا مهما بالنسبة إليك؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن إلى ما توضحه بيانات الجدول رقم (21):

الجدول رقم (21):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب أهمية مستشار التوجيه كمصدر إعلام.

مستشار التوجيه المدرسي مصدر إعلام مهم	العدد	%
أبدا	21	11

أحيانا	65	34
غالبا	64	33,5
دائما	41	21,5
المجموع	191	100

و يظهر من الجدول رقم (21)، أن الجانب الأكبر من المبحوثين يعتبرون مستشار التوجيه المدرسي و المهني مصدرا إعلاميا مهما أحيانا، و في غالب الأحيان، و ذلك بـــ 34 %، و 33,5 % على الترتيب لكل منهما، و 21,5 % من إجمالي المبحوثين يعتبرونه مصدرا إعلاميا دائما، في حين مثلت نسبة 11 % من نفت ذلك، و هي الفئة التي يمكن تصنيفها ضمن المجموعة التي لا تتواصل بشكل مباشر مع المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني باستثناء حصص الإعلام.

و في مقابل ذلك، قد أشار الجانب الأكبر من المبحوثين من عينة المستشارين الذي أجرينا معهم مقابلات إلى أن غالبية التلاميذ الذين يتواصلون معهم، يكون بمبادرة من التلاميذ أنفسهم، و هم من المتفوقين

و إزاء هذه الحقيقة، حسب إقرار المستشارين، كان من المفيد التعرف على مدى تأثير عامل المستوى الدراسي للمبحوث على درجة الاهتمام بالمختص في التوجيه كمصدر إعلام، و هو الأمر الذي يمكن تمثيله بالجدول الآتي:

جدول رقم (22):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي و أهمية مستشار التوجيه المدرسي.

		المستوى التعليمي للمبحوث حسب تقديره						المجموع	
		جيد		متوسط		دون المتوسط			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المختص في التوجيه المدرسي كمصدر	أبدا	08	12,9	05	09,1	08	10,8	21	11
	أحيانا	24	38,7	16	29,1	25	33,8	65	34
	غالبا	18	29	20	36,4	26	35,1	64	33,5

إعلام مهم	دائما	12	19,4	14	25,4	15	20,3	41	21,5
المجموع		62	100	55	100	74	100	191	100

تظهر بيانات هذا الجدول النتائج التالية:

_بالنسبة للتلاميذ المبحوثين من ذوي المستوى التعليمي الجيد، غالبيتهم و بنسبة تصل إلى 38,7 % من إجمالي الفئة يعتبرون المختص في التوجيه المدرسي و المهني مصدرا إعلاميا مهما أحيانا، 29% يعتبرونه كذلك في غالب الأحيان، و 19,4% يعتبرونه مصدرا إعلاميا مهما دائما، في مقابل 12,9% من إجمالي الفئة لا يعتبرونه كذلك.

_ بالنسبة للتلاميذ المبحوثين من ذوي المستوى التعليمي المتوسط، الجانب الأكبر منهم و بنسبة 36,4% يعتبرون المختص في التوجيه مصدرا إعلاميا مهما في غالب الأحيان، يليه نسبة 29,1 % من إجمالي المبحوثين يعتبرونه مصدرا إعلاميا مهما أحيانا جدا، و 25,4% من المبحوثين يعتبرونه مصدرا إعلاميا مهما دائما ، في حين أقرت نسبة 9,1% بعكس ذلك.

_ بالنسبة للتلاميذ المبحوثين من ذوي المستوى التعليمي دون المتوسط، الجانب الأكبر منهم و بنسبة35,1% من إجمالي هؤلاء المبحوثين يعتبرون المختص في التوجيه مصدرا إعلاميا مهما في الغالب، في مقابل 33,8% يعتبرونه مهما أحيانا، و نسبة 20,3% يعتبرونه دائما، و 10,8 % أقرت بعكس ذلك.

و من خلال عرض النتائج السابقة، يظهر ثبات التراتبية الكلية المتعلقة بمدى أهمية المختص في التوجيه المدرسي بالنسبة للمبحوثين وفق الشكل ، و البناء على مستوى أغلب المستويات التعليمية ، ما عدا عند التراتبية الجزئية الخاصة بالمستوى التعليمي المتوسط ، و دون المتوسط، رغم ذلك فهي ليست على اختلاف كبير مع التراتبيات الجزئية الأخرى، بحيث أنها تختلف عنهما فقط في المرتبة الأولى التي تعود لغالب الأحيان، و المرتبة الثانية لأحيانا جدا، فيما عدا ذلك فهي متفقة معهما ما يسمح لنا بالإقرار بعدم تأثير المستوى التعليمي على الأهمية التي يحظى بها المختص في التوجيه لدى التلاميذ، و هي النتيجة الذي تؤكدها كذلك البيانات الإحصائية للجدول رقم (23):

جدول رقم (23):

التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للمبحوث على درجة الاهتمام بالمختص في التوجيه كمصدر إعلام.

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	05,73	08	0,67

يلاحظ من خلال الجدول رقم (23)، أن كا2 المحسوبة بلغت (05,73)، عند درجة الحرية (08)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للمستوى التعليمي للمبحوث على درجة الاهتمام بالمختص في التوجيه كمصدر إعلام.

7.1.2/ حاجة التلاميذ المبحوثين إلى معلومات أكثر عن التخصص الدراسي المرغوب:

ينبني اختيار التلميذ اعتمادا على المعلومات التي يستقيها من مختلف المصادر، مما يساعده على فتح و توسيع أفاقه، و ينمي لديه حافز الاستعلام و طلب المعلومة. انطلاقا من ذلك حاولنا معرفة مدى حاجة المبحوثين لمعلومات أكثر عن التخصصات الدراسية التي يرغبون فيها ، خاصة و أن هناك منهم من أقر بعدم المعرفة استنادا إلى بيانات الجدول رقم (12)، (16) و (17). و قد توجهنا أولا بطرح السؤال التالي :

هل ترى بأنك بحاجة إلى معلومات أكثر عن التخصص الذي اخترته للسنة الثانية؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن عن ما توضحه بيانات الجدول رقم (24):

جدول رقم (24) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الحاجة إلى معلومات أكثر عن التخصص الدراسي المرغوب.

الحاجة إلى معلومات أكثر	العدد	%
نعم	191	100
لا	00	00
المجموع	191	100

إن الأمر الملفت للنظر، و الذي تظهره بيانات الجدول رقم (24) ، هو أن جميع المبحوثين و بنسبة 100 % أقروا بأنهم في حاجة إلى المزيد من المعلومات بشأن التخصصات الدراسية التي يرغبون فيها ، ما يعني أن معلوماتهم السابقة عن مختلف التخصصات، و التخصص الم رغوب مازالت غير واضحة، و هو نفس الأمر الذي أكدته نتائج حواراتنا مع المبحوثين خلال مرحلة الاستطلاع ، حيث أظهرت أنها

مازالت سطحية، و يفيد هنا أن نقدم نماذج عن فهم المبحوثين للتخصصات الدراسية كما ورد على لسانهم:

_ بالنسبة لتخصص آداب و فلسفة" أن أكون على مستوى حفظ عالي ، و أن أكون ذو قدرة عالية في اللغة العربية".

_بالنسبة للغات الأجنبية " نكون فور في اللغات الأجنبية": (أكون جيدا في اللغات الأجنبية).

_بالنسبة للعلوم التجريبية " فيها العلوم،... المعاملات لي تقدي تعوضي بها مادة بمادة أخرى":(تتضمن معاملات تستطعين بها تعويض مادة بأخرى).

_تخصص تسيير و اقتصاد " تكون تعرف الرياضيات، و تقد تحفظ":(تتطلب الرياضيات و الحفظ).

_تخصص الرياضيات " تتطلب مستوى في الرياضيات".

_تخصص تقني رياضي " فيها التكنولوجيا هذا ما نعرف":(فيها التكنولوجيا، هذا كل ما أعرف).

و تفسر أسباب ذلك بما كشفت عنه البيانات السابقة، خاصة فيما يتعلق بالدور المحدود لمستشار التوجيه، في مقابل الدور الفعال لمصادر الإعلام غير الرسمي الممثلة في العائلة و الأصدقاء خاصة، هذا ما تظهره نتائج الجدول رقم (18)، مما يفتح المجال للتحريف، و التشويه، و الجزئية للمعارف، فأي سلوك يقوم به الفرد بما فيه سلوك الاختيار إنما يبنيه حسب مارتن فيشبين Martin Fishbein على ضوء تحليله للمعلومات.

و لمعرفة طبيعة الجانب الذي يرغب المبحوثين فيه إلى معلومات أكثر عن التخصص ال دراسي المرغوب، طرحنا عليهم السؤال المفتوح التالي:

إذا كان الجواب نعم، فما هو المجال الذي ترغب فيه إلى المزيد من المعلومات؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن، ما توضحه بيانات الجدول رقم (25):

جدول رقم (25) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب طبيعة الحاجة إلى المعلومة.

طبيعة المعلومات التي يحتاج إليها المبحوث	العدد	%
المواد الدراسية الخاصة بالتخصص	72	37,7

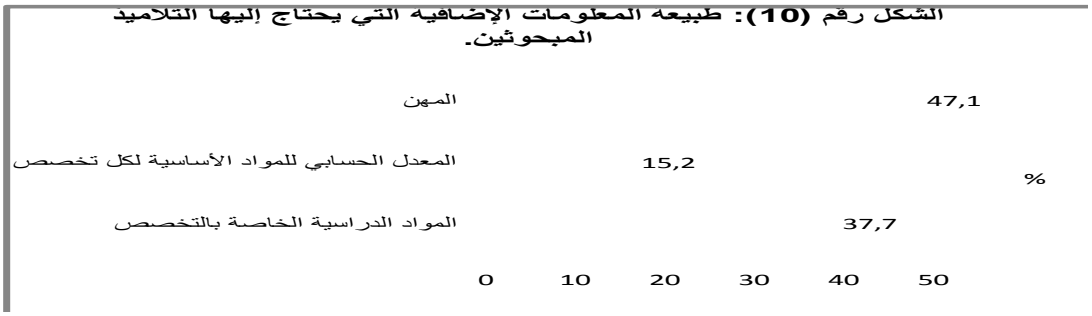
المعدل الحسابي للمواد الأساسية لكل تخصص	29	15,2
المهن	90	47,1
المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (25)، أن الجانب الأكبر من المبحوثين بنسبة تصل إلى 47,1 % من إجمالي العينة تحتاج إلى معلومات عن المهن، و بمقارنة هذه البيانات ببيانات الجدول رقم (17) و الخاص بالمعرفة بمجالات العمل، نجد اتفاقا واضحا في التوجه العام للمعلومات الخاصة با لتخصص الدراسي المرغوب، ما يؤكد صحة البيانات السابقة ، و يفسر النتيجة في حد ذاتها، و نسبة 37,7 % من إجمالي المبحوثين أشاروا بأنهم في حاجة إلى معلومات عن المواد الدراسية الخاصة بالتخصص الدراسي، و يفهم ذلك في ضوء غياب المعلومات عن التخصصات الدراسة من حيث متطلباتها الدراسية لدى بعض المبحوثين، و هذا أخذا ببيانات الجدول رقم (12) الخاص بالمعرفة بالتخصصات الدراسية التي تظهر أن نحو 28 مبحوث ما يقابل 14,7% من المجموع الكلي للمبحوثين على غير دراية بالتخصصات الدراسية التي يؤدي إليها الجذوع، هذا من ناحية، من ناحية أخرى ، بيانات الجدول رقم (16) الخاص بالمعرفة بالمؤهلات الدراسية، و التي تشير إلى أن نسبة 12,1 % من إجمالي العينة لا تعرف بمتطلبات التخصص الدراسي المرغوب، فضلا عن نتائج البحث الاستطلاعي التي بينت السطحية التي تتميز بها معلومات المبحوثين في هذا الشأن، و 15,2 % أقرت بأنها تحتاج إلى معلومات عن كيفية حساب معدل المواد الأساسية لكل تخصص دراسي بديل، ما يعرف في قاموس التوجيه المدرسي بمجموعات التوجيه♦، و هي نتيجة لها مغزاها في بحثنا الحالي، حيث يتجلى اهتمام المبحوثين بالقدرات المعرفية كعامل أساسي للاختيار.

و يمكن تمثيل معطيات الجدول رقم (25) بيانيا كالآتي:

♦ أنظر الملحق رقم (.05) و الملحق رقم (10).

الشكل رقم (10): طبيعة المعلومات الإضافية التي يحتاج إليها التلاميذ المبحوثين.



2.2/ علاقة الارتباط بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم و متطلبات التخصص الدراسي المرغوب:

من أحد المبادئ الأساسية التي يتطلبها الاختيار الدراسي، تكوين التلميذ لمعرفة واقعية واضحة عن ذاته، حيث تعمل هذه المعرفة على تحديده للتخصص الذي يناسبه بناءا على القدرات التي تؤهله للنجاح فيه، ما يعبر عن المواءمة بين مفهوم الذات و متطلبات النجاح في التخصص.

و تعتبر هذه المبادئ من المرتكزات التي شدد عليها بارسونز Parsons في نموذجه الذي يقوم على :

_فهم الفرد لذاته.

_معرفة الفرد لمتطلبات النجاح في مختلف مجالات المهن.

_ و إيجاد علاقة منطقية بين فهم الذات و متطلبات النجاح.

استنادا إلى هذا الفهم، جاء طرحنا لهذا الجانب من خلال التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباط بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم و معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يختارونها ؟

و عليه تأتي هذه الدراسة لتعمق معرفتنا عن مدى وجود توافق بين معرفة التلاميذ المبحوثين لذواتهم و معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يختارونها.

و يشير مفهوم معرفة الذات في إطار هذا البحث إلى المعرفة بالميول، القدرات المعرفية، و السمات الشخصية التي تشمل السمات الفيزيو لوجية و النفسية الا جتماعية؛ على أساس ذلك سيجيء تناولنا للجوانب التالية:

_مدى انسجام التخصص الدراسي المرغوب مع ميول التلاميذ المبحوثين.

_العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين لقدراتهم المعرفية بمعرفتهم بمتطلبات النجاح في التخصص الدراسي المرغوب.

_العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين لسمات شخصياتهم و التفضيل المهني.

1.2.2/ مدى انسجام التخصص الدراسي المرغوب مع ميول التلاميذ المبحوثين:

يعبر الميل عن أحد مظاهر الشخصية، الذي يعكس الاتجاه الايجابي للفرد نحو موضوع ، فهو" شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام، و الانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين، و يكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد "[1]، و قد اعتبره سترونغ Strong [2] "تعبير عن الرضا، و لكنه ليس بالضرورة دليلا على الكفاية، فالميل إلى لعب كرة القدم لا يدل على المهارة في إتقانها".

استنادا إلى هذا الفهم، كان علينا تلمس مدى أهمية الميل في اختيارات التلاميذ المبحوثين ، من خلال البحث في ما مدى اهتمام المبحوثين بالتخصصات التي حددوها ك خيارات لهم، و ذلك بطرح السؤال التالي:

هل وجدت في مواد هذا التخصص أنها تثير اهتمامك؟

و يوضح الجدول رقم استجابات المبحوثين في هذا الشأن:

جدول رقم (26):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الاهتمام بالمواد الدراسية للتخصص الدراسي المرغوب.

الاهتمام بمواد التخصص الدراسي المرغوب.	العدد	%
نعم	170	89
لا	21	11
المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (26)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة 89% من إجمالي العينة تثير المواد الدراسية للتخصص ات التي اختاروه ا اهتمامهم، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن رغبة

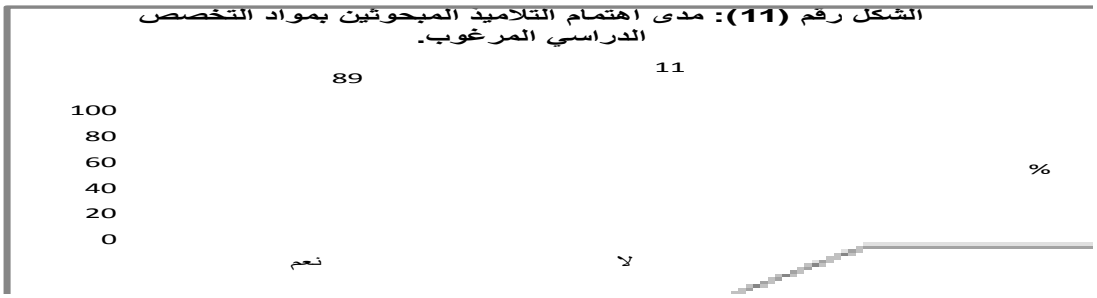
[1] أبوشعيرة خالد محمد، المرجع السابق، ص80.

[2] أبو شعيرة خالد محمد، المرجع نفسه، ص82.

بالدرجة الأولى، في مقابل فقط 11% من إجمالي المبحوثين لا تثير مواد التخصص ات التي اختاروه ا اهتمامهم، ما يعني أن اختياراتهم كان عن غير رغبة.

و يمكن تمثيل معطيات هذا الجدول بيانيا بالشكل الآتي:

الشكل رقم (11): مدى اهتمام التلاميذ المبحوثين بمواد التخصص الدراسي المرغوب.



و من العوامل الأخرى التي تؤثر في توجيه التلميذ، عدم توافق استعداداته المعرفية لمحدوديتها مع المتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب فيه، ما يجعله يتوجه نحو تخصص لا ميل له فيه إنما يساق إليه ، و يندفع باتجاهه. انطلاقا من هذه المسلمة التي عززتها كذلك نتائج الحوار ال ذي أجريناه خلال مرحلة الاستطلاع مع عدد من التلاميذ، جاء بحثنا في هذا الجانب، حيث طرحنا السؤال التالي :

هل اختيارك لهذا التخصص كان لأن إمكانياتك الدراسية محدودة في التخصصات الأخرى؟

و تمثل بيانات الجدول رقم (27)، نتائج استجابات المبحوثين على ذلك:

جدول رقم (27):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الاختيار الذي يتم بناءا على الإمكانيات الدراسية المحدودة.

اختيار التخصص الدراسي بناءا على الإمكانيات الدراسية محدودة	العدد	%
نعم	21	11
لا	170	89
المجموع	191	100

و تفصح بيانات الجدول رقم (27)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة 89% لم تكن اختياراتهم لأن إمكانياتهم محدودة، في حين أجابت نحو 11% من إجمالي المبحوثين بكون اختياراتهم كانت لأن إمكانياتهم محدودة، ما يعني أن نسبة 11% من إجمالي العينة اعتمدت على التحصيل الدراسي كأساس للاختيار و ليس الرغبة، و هو مؤشر واضح على أن التخصصات الدراسية التي يرغبون فيها جاءت غير منسجمة مع ميولهم.

و يلاحظ على بيانات هذا الجدول، أنها جاءت منسجمة مع بيانات الجدول رقم (26)، ما يعني أن نسبة 11% من إجمالي العينة التي أشارت إلى أن موضوعات التخصص ال دراسي المرغوب لا تثير اهتمامها، هي التي كان اختيارها لأن إمكانياتها الدراسية محدودة في التخصصات الدراسية الأخرى.

2.2.2/ العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين لقدراتهم المعرفية و معرفتهم بالمتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب:

الاختيار الدراسي الصحيح هو الاختيار الإرادي الذي يقوم على المواءمة بين استعدادات الفرد المعرفية و متطلبات النجاح في التخصص من حيث الشروط الدراسية، إزاء هذا الفهم كان علينا في البحث الراهن التماس هذه المواءمة واقعيا من خلال الكشف عن مدى الارتباط المنطقي الموجود بين الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين بناءا على معرفتهم بالمتطلبات الدراسية للتخصص الم رغوب و قدراتهم المعرفية، و يكشف الجدول رقم (28) عن نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن:

جدول رقم (28):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب و القدرات المعرفية المناسبة.

		المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب				المجموع	
		نعم		لا			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
التوفر على الإمكانيات الدراسية اللازمة	نعم	56	33,3	05	21,7	61	31,9
	لا	49	29,2	04	17,4	53	27,8
	لا أعلم	63	37,5	14	60,9	77	40,3
المجموع		168	100	23	100	191	100

يوضح الجدول رقم (28) توزيع المبحوثين حسب معرفتهم بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب، وعن ما إذا كان اختيارهم لهذا التخصص لأن إمكانياتهم الدراسية تتوافق و شروطه، حيث جرى في هذا السياق طرح السؤال التالي :

هل تملك الإمكانيات الدراسية اللازمة للنجاح في هذا التخصص؟

توضح نتائج استجابات المبحوثين بهذا الشأن تحديدا الأتي:

الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 40,3 % من إجمالي العينة لا يعلمون ما إذا كان وا يتوفرون على الإمكانيات الدراسية المطلوبة في التخصص ، ما يعني أن اختياراتهم لم تكن بناءا على معرفة الذات، و 31,9% من إجمالي العينة أجابوا بنعم، ما يعني أن اختياراتهم لتخصصاتهم كانت لأنها تتوافق و إمكانياتهم الدراسية، ما يعني بدوره أن اختيار اتهم الدراسية كانت بناءا على تحليل الذات، المعرفة بالتخصص، و تحقيق المواءمة بين خصائص الذات و المتطلبات الدراسية للتخصص ا لم رغوب، و هو ما يعني كذلك أن اختياراتهم كان بناءا على عامل التحصيل الدراسي، و 27,8% أجابوا بلا، ما يعني أن اختياراتهم كانت بناءا على عامل الرغبة فقط، و أنهم أجروا تحليل الذات، جمعوا معلومات عن التخصص، و لكن لم يجروا عملية المواءمة الدراسية (المواءمة بين فهم الذات و متطلبات النجاح في التخصص).

و لكن ماذا عن بناء هذه التراتبية العامة بالنسبة للتراتبيات الجزئية المتعلقة بالمعرفة بالشروط الدراسية المطلوبة للتخصص المرغوب ؟

_بالنسبة لفئة المبحوثين التي تعرف بالشروط الدراسية للتخصص ا لمرغوب، و البالغ عدد مفرداتها 168 مفردة، الجانب أكبر منهم و بنسبة 37,7% لا يعلمون ما إذا كانوا يتوفرون على المؤهلات الدراسية اللازمة للدراسة في التخصص المرغوب أم لا، في مقابل 33,3% من إجمالي الفئة أكدوا بنعم أي أن يتوفرون على المؤهلات المطلوبة في التخصص ، و29,2 % من إجمالي الفئة أقروا بلا، أي أنه م لا يملكون الإمكانيات اللازمة للتخصص الذي تم اختياره.

_ بالنسبة لفئة المبحوثين الذين لا يعرفون بالشروط الدراسية للتخصص ا لمرغوب، و البالغ عددهم 23 مفردة، الغالبية العظمى من مبحوثين هذه الفئة و بنسبة 60,9 % لا يعلمون عن مدى توفرهم على الإمكانيات الدراسية، ما يعني أن اختيار هم كان بناءا على عامل الصدفة، و يرجع سبب ذلك إلى عدم معرفتهم بالتخصص أساسا، و 21,7% من إجمالي الفئة أجابوا بنعم ، يتملكون الإ مكانيات الدراسية اللازمة، و يبدو أن في هذه الاستجابة بالنسبة لهذه الفئة من المبحوثين (المبحوثين الذين لا يعرفون بالمتطلبات الدراسية للتخصص ا لمرغوب)، شيء من التجاوز، فكيف للمبحوث أن لا يعرف بالشروط الدراسية للتخصص، و يرى أنه يملك الإمكانيات الدراسية التي يتطلبها التخصص محل الاختيار؟

و 17,4% من إجمالي المبحوثين أكدوا عكس ذلك، ما دام أنهم لا يعرفون بالتخصص، أو ربما جاءت استجابتهم التي تشير إلى "لا" من قبيل التصور.

و يلاحظ من هذه القراءة، أن التراتبية الكلية هي نفسها لدى التلاميذ الذين يعرفون بمتطلبات التخصص و الذين لا يعرفون بذلك، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين معرفة التلاميذ المبحوثين لقدراتهم المعرفية بمعرفتهم بمتطلبات التخصص الدراسية، و يتجلى ذلك في عدم اختلاف التراتبيتين عن التراتبية الكلية، و هي النتيجة التي تؤكدها بيانات الجدول الإحصائي رقم (29):

جدول رقم (29):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالمتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب و المعرفة بالقدرات المعرفية الذاتية.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,15	0,1

يلاحظ من خلال الجدول رقم (29)، أن معامل كرامر(Cramer) بلغ (0,15)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين المتغيرين، و هذا يعني كذلك أن غالبية المبحوثين لم يتخذوا قراراتهم الدراسية بناءا على المواءمة بين إمكانياتهم الدراسية و متطلبات النجاح في التخصص الدراسي المرغوب، و هو الأمر الذي يتوافق مع معطيات الجدول رقم (15) التي أظهرت عدم تأثر اختيارات المبحوثين بمتغير مستواهم التعليمي، حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة (17,18).

أما على مستوى معرفة المبحوثين بمستقبل الدراسة في التخصصات التي اختاروها، و التي قابلها السؤال التالي:

هل تتوقع أن الدراسة في التخصص الذي اخترته ستمكنك من النجاح مستقبلا؟

و علاقة ذلك بمعرفتهم بمتطلبات التخصص الدراسية، يوضح الجدول رقم (30) الآتي:

جدول رقم (30):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص و المعرفة بمستقبل الدراسة في التخصص المرغوب.

		المعرفة بالشروط الدراسية للتخصص المرغوب				المجموع	
		نعم		لا			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
المعرفة بمستقبل الدراسة بالتخصص الدراسي المرغوب	نعم	56	33,3	06	26,1	62	32,5
	لا	49	29,2	03	13	52	27,2
	لا أعلم	63	37,5	14	60,9	77	40,3
المجموع		168	100	23	100	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (30) ما يلي:

على مستوى التراتبية العام الخاص بمعرفة المبحوثين بمستقبل الدراسة في التخصصات التي اختاروها، يتبن أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 40,3% من إجمالي العينة ليس لديهم أدنى معرفة بمستقبل هذه الدراسة في التخصص المرغوب ، ما يعني أن اختياراتهم كانت غير مدروسة، في مقابل 32,5% يتوقعون النجاح مستقبلا بمتابعتهم الدراسة في التخصصات التي اختاروها، ما يعني أن اختياراتهم كان مدروسة، و 27,2 % من إجمالي المبحوثين لا يتوقعون النجاح في التخصصات التي اختاروها ، ما يعني أن اختياراتهم للتخصص كانت غير مدروسة كذلك.

أما على مستوى التراتبيات الجزئية الداخلية المتعلقة بالمعرفة بال شروط الدراسية للتخصص ا لمرغوب يظهر الآتي:

بالنسبة لفئة التلاميذ المبحوثين التي تعرف بهذه الشروط ، و البالغ عددها 168 مفردة، الجانب الأكبر منهم و بنسبة 37,5 % لا تعرف بمستقبل الدراسة في التخصص المرغوب، و 33,3% تتوقع أنها سوف تنجح مستقبلا في هذا التخصص، و 29,2 % من إجمالي الفئة لا تتوقع النجاح مستقبلا .

بالنسبة لفئة التلاميذ المبحوثين التي لا تعرف بهذه ا لشروط، و البالغ عددها 23مفردة، الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 60,9 % لا يعلمون بمستقبل الدراسة في التخصصات التي اختاروها، و هذا شيء منطقي ما دام أنهم لا يعرفون التخصص الذي اختاروه، في مقابل 26,1 % من إجمالي الفئة يتوقعون النجاح مستقبلا، و هو ما يتناقض مع المعطى البحثي (فئة لا تعرف بالتخصص)، و ربما

جاءت هذه الاستجابة من باب المجاراة، و 13 % لا يتوقعون النجاح مستقبلا ، و السبب راجع أكيد إلى عدم معرفتهم بالتخصص الدراسي المرغوب.

و من خلال هذا العرض يتجلى بوضوح كيف حافظت التراتبية العامة على ثباتها في التراتبيتين الجزئيتين، ما يعني عدم وجود ارتباط بين المعرفة بالتخصص الدراسي المرغوب و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه، و هي النتيجة التي تتأكد أكثر ببيانات الجدول التالي:

جدول رقم (31):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالمتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,16	0,08

يلاحظ من خلال الجدول رقم (31)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,16)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين المتغيرين السابق ذكرهما (المعرفة بالتخصص و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه)، ما يعني أن غالبية المبحوثين لم تكن اختياراتهم للتخصص على أساس المعرفة بما يتطلبه من مؤهلات، و مستقبل الدراسة فيه.

3.2.2/العلاقة بين معرفة التلاميذ المبحوثين بسماتهم الشخصية و التفضيل المهني:

تكمن أهمية تحليل الفرد لمظاهر شخصيته في معرفته للقدرات و المهارات اللازمة لمهنة معينة، حيث تختلف المهن عن بعضها فيما تتطلبه من خصائص و سمات، و قد أكد سترول Stérolو آتول[1] Atoll في هذا الشأن أن الاختيار المهني يتطلب توازنا بين خصائص الشخصية للإنسان و متطلبات المهنة .

[1]حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص54.

انطلاقا من ذلك، يتجه البحث في هذا الجانب للتعرف عن : مدى التوافق بين سمات المبحوثين الشخصية من وجهة نظرهم و تفضيلاتهم المهنية، و هل هذه الأخيرة قد سبقتها المعرفة بالخصائص الجسمية و النفسية الاجتماعية للذات؟، و هو ما ستظهره نتائج الجدول رقم (32) :

جدول رقم (32):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التفضيل المهني و التوفر على السمات الشخصية المطلوبة.

		التفضيل المهني																				المجموع	
		موظف		رياضي		باحث		عسكري		أستاذ		تاجر		فنان		مهندس فلاحي		طبيب		مهندس		لا أعلم			
		ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
التوفر على السمات الشخصية	نعم	25	31,6	3	50	1	16,7	4	33,33	5	625,	5	50	0	0	3	273,	1	143,	2	25	00	00	49	25,7
	لا	18	22,8	2	33,3	1	16,7	3	25	00	00	1	10	1	333,	5	454,	4	571,	1	125,	3	561,	59	30,9
	لا أعلم	36	45,6	1	16,7	4	66,7	5	41,7	3	375,	4	40	2	667,	3	273‘	2	286,	5	625,	1 8	439,	83	43,4
	المجموع	79	100	6	100	06	100	12	100	8	100	10	100	3	100	11	100	7	100	8	100	41	100	191	100

تظهر نتائج الجدول رقم (32) الآتي :

بالنسبة للتراتبية العام الخاصة بما يتوافق و السؤال التالي:

هل تملك السمات الشخصية اللازمة للنجاح في هذا التخصص؟

الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة تصل إلى 43,4%، لا يعلمون إذا كانوا يتوفرون على السمات الشخصية اللازمة أم لا، ما يعني أن اختيار اهم المهنية كانت عن غير معرفة بالذات، في مقابل 30,9% أقروا بلا، ما يعني أن اختيار اهم كان عن معرفة بالذات، و لكن لا تتناسب مع سماتهم، ما يعني بدوره أن اختياراتهم كانت غير واقعية.

و 25,7 % من إجمالي العينة يعتبرون أنفسهم أنهم يملكون السمات الشخصية التي تؤهلهم للمهنة التي اختاروها للمستقبل، ما يعني أن اختياراتهم المهنية كانت عن معرفة بالذات.

على مستوى التراتبية الجزئية الخاصة بكل تفضيل مهني، نجد ما يلي :

_بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة موظف و البالغ عددهم 79 مفردة، الغالبية العظمى منهم و بنسبة 45,6% أجابوا بأنهم لا يعلمون ما إذا كان وا يملكون السمات الشخصية المطلوبة، و 31,6% أجابوا بنعم أي أنه م يتوفرون على السمات الشخصية المطلوبة لذلك، في حين أجابت نسبة 22,8 % من إجمالي الفئة بعكس ذلك.

_بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة رياضي، و البالغ عددهم 6 مفردات، الجانب الأكبر من المبحوثين لهذه الفئة، و بنسبة 50% أجابوا بنعم، في مقابل 33% أجابوا بلا، و 16,7 % أجابوا بلا أعلم.

_بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة باحث، و البالغ عددهم 6 مفردات، الجانب الأكبر منهم و بنسبة 66,7% من إجمالي الفئة أقر وا بأنهم لا يعلمون، في حين أقرت نسبة 16,7% بنعم تتوفر على السمات الشخصية التي تؤهلها للمهنة، و نسبة مماثلة أجابت بعكس ذلك.

_بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة عسكري، و البالغ عددهم 12 مفردة، الغالبية العظمى منهم و بنسبة 41,7% لا يعلمون ما إذا كانوا يتوفرون على السمات الشخصية المطلوبة، 33,3 % من إجمالي الفئة ترى أنها تملك السمات الشخصية التي تؤهلها، و 25% ترى أنها لا تملك السمات الشخصية التي تؤهلها لذلك.

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة أستاذ، و البالغ عددهم 8 مفردات،الجانب الأكبر من المبحوثين الذين ينتمون إلى هذه الفئة يرون أنهم يتوفرون على السمات الشخصية المطلوبة، و ذلك بنسبة 62,5%، في مقابل 37,5% لا يعلمون إذا كانوا يتوفرون على هذه السمات أم لا.

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة تاجر، و البالغ عددهم 10 مفردات، الغالبية العظمى منهم و بنسبة 50% يرون أنهم يتوفرون على السمات الشخصية المطلوبة، في مقابل 40 % لا يعلمون، و 10% يرون أنهم لا يتوفرون على تلك السمات.

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة فنان، و البالغ عددهم 3 مفردات، الغالبية العظمى منهم لا يعلمون، و ذلك بنسبة 66,7% ، و 33,3% من إجمالي الفئة يرون أنهم لا يتوفرون على السمات الشخصية التي تؤهلهم لذلك.

ـبالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة مهندس فلاحة، و البالغ عددهم 11 مفردة، الجانب الأكبر منهم و بنسبة 45,4% أجابوا بلا (أي أنهم لا يتوفرون على السمات الشخصية المطلوبة لتلك المهنة)، في مقابل 27,3 % أجابوا بنعم، (أي أنها يتوفرون على ذلك)، و بنسبة مماثلة أي 27,3% من إجمالي الفئة لا يعلمون عن ما إذا كانوا يتوفرون على تلك السمات أم لا.

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة طبيب، و البالغ عددهم 7 مفردات، الغالبية العظمى من المبحوثين لهذه الفئة، و بنسبة 57,1% يرون أنهم لا يملكون الخصائص الشخصية اللازمة، في مقابل 28,6% لا يعرفون بذلك، و 14,3% يرون أنهم يملكون هذه الخصائص.

ـبالنسبة للمبحوثين الذين يطمحون في ممارسة مهنة مهندس، و البالغ عددهم 8 مفردات، الجانب الأكبر من المبحوثين، و بنسبة تفوق النصف (62,5% من إجمالي الفئة) لا يعلمون إذا ما كانوا يملكون الخصائص الشخصية التي تؤهلهم لذلك، في مقابل 25% يرون أنهم يملكون هذه الخصائص، و 12,5% يرون عكس ذلك.

في مقابل ذلك كان هناك 41 مفردة بما يعادل نسبة 21,5 %، لم تتخذ بعد قرارها المهني (اختيار المهنة).

و بصرف النظر عن القراءة السابقة، و التي تظهر فيها التراتبيات الجزئية ليست على اختلاف كبير فيما بينها، تظهر التحليلات الإحصائية للجدول رقم (33) عدم و جود ارتباط بين التفضيل المهني و السمات الشخصية للمبحوث، و ذلك عند مستوى دلالة (0,06).

جدول رقم (33):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التفضيل المهني و التوفر على السمات الشخصية المؤهلة لذلك

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,28	0,06

يلاحظ من الجدول رقم (33)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,28)، و هي قيمة غير دالة ، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين ال تفضيلات المهنية للمبحوثين و سماتهم الشخصية، و هو ما يعكس أن المهن المرغوبة للجانب الأكبر من المبحوثين لم تكن لأنها تتلاءم مع سماتهم الشخصية.

3.2/ دور العامل الاقتصادي في توجيه الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

يتجه البحث في هذا الجانب للتعرف على مدى اهتمام التلاميذ المبحوثين بالمستقبل المهني، و ما تمثله المهنة من أهمية في حياتهم، و كان ذلك أمرا طبيعيا على اعتبار أن الاختيار الدراسي هو عملية لها بعدا مهنيا إلى جانب البعد التربوي التعليمي، فالتلميذ يتعلم من أجل تنمية الفكر، و الحصول على عمل في المستقبل، إلى جانب ذلك، و ما يهمنا هنا هو ما أظهرته الحوارات المتعمقة مع التلاميذ خلال مرحلة الاستطلاع عن:

ـ عدم اكترث نسبة معتبرة من التلاميذ بالمستقبل المهني، بحجة عدم وجود منافذ شغل، حيث ترددت على لسانهم عبارات من قبيل " ماكانش خدمة" (لا يوجد مناصب شغل).

ـالتمييز بين ثلاث فئات من التلاميذ: تلاميذ يعرفون نوع التخصص و المهنة اللذان يتجهان إليهما، تلاميذ يعرفون التخصص الدراسي الذي يتجهون نحوه مستقبلا، و لكن لا يعرفون المهنة ، تلاميذ يعرفون المهنة التي يتجهون إليها، و لكن لا يعرفون المسار الدراسي الواجب متابعته للوصول إلى تلك المهنة.

و إزاء هذه الحقائق كان من المفيد أن نتطرق إلى مدى تدخل المستقبل المهني في تحديد التخصص الدراسي لدى التلاميذ المبحوثين، من خلال الآتي:

1.3.2/ علاقة التخصص الدراسي المرغوب بالتكوين الدراسي المستقبلي:

يعد الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة ما بعد الثانوي من أهم الخطوات، و أبرزها التي تواجه تلاميذ هذه المرحلة، ذلك أنهم يكونون أمام تحدي تحديد مسارهم الدراسي التكويني المستقبلي

الذي من خلاله يتحدد مسارهم المهني، على هذا الأساس و اعتبارا لما تم الإشارة إليه سابقا فيما يتعلق بنتائج الدراسة الاستطلاعية في هذا الشأن، جاء طرحنا للسؤال التالي:

ما هو التخصص الدراسي الذي ترغب في مزاولته مستقبلا؟

و لأننا نحاول تحديد علاقة التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة الثانوية بالتخصص الدراسي المرغوب فيه لمرحلة ما بعد الثانوية، نستعين بالجدول التالي:

جدول رقم (34) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة الثانوية و التخصص الدراسي المرغوب فيه لما بعد الثانوية.

		التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة الثانوية												المجموع	
		جذع مشترك آداب				جذع مشترك علوم و تكنولوجيا									
		لغات أجنبية		آداب و فلسفة		علوم تجريبية		تسيير و اقتصاد		رياضيات		تقني رياضي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب فيه لمرحلة ما بعد الثانوية	علوم فلاحية	_	_	_	_	02	2,2	_	_	_	_	_	_	02	1,1
	لغات	03	9,6	03	7,2	_	_	_	_	_	_	_	_	06	3,1
	هندسة معمارية	_	_	_	_	03	3,3	_	_	_	_	_	_	03	1,5
	الجيش	02	6,5	02	4,8	03	3,3	03	18,8	01	11,1	_	_	11	5,7
	الفنون التشكيلية	_	_	_	_	01	1,1	01	6,2	_	_	_	_	02	1,1
	طيران	_	_	_	_	02	2,2	_	_	01	11,1	_	_	03	1,5
	المحاماة	04	12,9	02	4,8	06	6,7	07	43,8	_	_	_	_	19	9,9
	بيولوجيا	_	_	_	_	02	2,2	_	_	_	_	_	_	02	1,1
	علوم تجارية	_	_	_	_	05	5,6					_		05	2,6
	علوم بحرية	_	_	_	_	02	2,2	_	_	_	_	_	_	02	1,1
	التعليم	02	6,5	02	4,8	_	_	_	_	_	_	_	_	04	2,1
	الإعلام الآلي	_	_	_	_	12	13,3	03	18,8	01	11,1	03	100	19	9,9
	صحافة	_	_	01	2,4	_	_	_	_	_	_	_	_	01	0,5
	طب	_	_	_	_	07	7,8	_	_	01	11,1	_	_	08	4,2
	صيدلة	_	_	_	_	04	4,5	_	_	_	_	_	_	04	2,1
	رياضيات	_	_	_	_	07	7,8	01	6,2	05	55,6	_	_	13	6,8
	تكنولوجيا	_	_	_	_	07	7,8	_	_	_	_	_	_	07	3,7
	فلسفة	_	_	_	_	_	_	01	6,2	_	_	_	_	01	0,5
	علم النفس	_	_	02	4,8	_	_	_	_	_	_	_	_	02	1,1
	علوم	_	_	_	_	24	26,7	_	_	_	_	_	_	24	12,6
	لا أعلم	20	64,5	30	71,4	03	3,3	_	_	_	_	_	_	53	27,8
المجموع		31	100	42	100	90	100	16	100	09	100	03	100	191	100

تبرز نتائج الجدول رقم (34) توزيع المبحوثين حسب التخصص الدراسي الم رغوب لمرحلة التعليم الثانوي، و التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة ما بعد الثانوية، بحيث نميز 20 تخصصا تم الإشارة إليه من طرف المبحوثين، و قد حظي تخصص العلوم الطبيعية بتفضيل الغالبية من المبحوثين مقارنة بالتخصصات الأخرى و ذلك بنسبة 27.8 .% من إجمالي الإشارات ، كانت جميعها ممن اختاروا العلوم التجريبية، متبوعا بالإعلام الآلي الذي حصل على نسبة 9,9 % من إجمالي المبحوثين، و في الترتيب الثالث جاء تخصص الرياضيات بـــ6,8%، ثم تلاه في الترتيب الرابع الجيش بـ5,7% ، ثم في الترتيب السادس الطب و ذلك بنسبة 4,2%، و في الترتيب السابع تخصص التكنولوجيا بنسبة 3,7%، و في الترتيب الثامن، و بنسبة 3,1% جاءت اللغات، ثم العلوم الاقتصادية التي احتلت المرتبة التاسعة بنسبة 2,6 % من إجمالي المبحوثين، و في الترتيب العاشر و بنسبة 2,1 % أتت كل من الصيدلة و التعليم ، تلا هما في الترتيب 11 كل من الهندسة المعمارية، و الطيران بنسبة 1,5%، و في الترتيب 12 جاءت كل من العلوم الفلاحية، الفنون التشكيلية، البيولوجيا ، العلوم البحرية و علم النفس و ذلك بنسبة 1,1% ، و في الترتيب الأخير ترتبت الصحافة و الفلسفة و ذلك بـــ0,5%.

و على ضوء هذه المؤشرات يظهر بوضوح اختفاء أي إشارة للتعليم و التكوين المهنيين، و هي النتيجة التي تؤكدها نتائج استجابات المبحوثين على السؤال رقم (29) من الاستمارة، المتعلق بنوع التعليم الذي يرغب المبحوث في مزاولته مستقبلا، حيث تحددت جميع الاستجابات، و بنسبة 100% في التعليم العالي، و يرجع السبب إلى النظرة الإيجابية التي يتمتع بها هذا النوع من التعليم في مقابل النظرة السلبية التي يحظى بها التعليم و التكوين المهنيين، يضاف إلى ذلك نقص الإعلام في هذا المجال هذا ما كشفت عنه الملاحظات الميدانية، و الحوارات المتعمقة مع المستشارين، حيث تركيز المستشارين على المنافذ التكوينية الجامعية.

و في مقابل ذلك كانت هناك نسبة تصل إلى 27,8 % من إجمالي العينة لا يعرفون أي مسار تعليمي يتجهون نحوه، ما يعني أن هذه الفئة من المبحوثين ليس لديها مشروع دراسي تكويني، و يفهم ذلك بعدم معرفتها بمخرجات التخصص التكوينية، و تعزز هذا الاحتمال نتائج الجدول رقم (17)، و نتائج البحث الاستطلاعي (تم التطرق إلى هذا) ، أو لأنها لم تحدد بعد، و هذا بالنسبة لبعض المبحوثين.

كان هذا عن التراتبيات الكلية العامة، أما إذا أتينا إلى نسبة تمثيل كل نوع دراسي المرغوب متابعته مستقبلا من طرف التلاميذ المبحوثين بالنسبة لكل تخصص دراسي مرغوب، نجد الآتي:

_بالنسبة لتخصص اللغات الأجنبية من جذع مشترك آداب : الغالبية العظمى من مبحوثين لهذه الفئة، و بنسبة 64,5 % لا يعلمون أي مسار دراسي يتجهون نحوه، في مقابل 12,9% من إجمالي الفئة تحدد اختيارهم في القانون، و 9,6% أشاروا إلى اللغات، في حين اختارت نسبة 6,5% من إجمالي المبحوثين لهذه الفئة التعليم، و نفس النسبة كذلك أي 6,5% اختارت الالتحاق بالجيش.

_بالنسبة لتخصص آداب و فلسفة من جذع مشترك آداب: الغالبية العظمى كذلك، و بنسبة 71,4% من إجمالي هذه الفئة البالغ عدد مفرداتها 42 مبحوث، لا يعلمون ، و 7,2% أشاروا إلى اللغات ، و نسبة تصل إلى 4,8% اختارت الجيش، نفس النسبة اختارت القانون، التعليم و علم النفس، في حين تحدد اختيار 2,4% من إجمالي الفئة في الصحافة ما يقابل مبحوث واحد.

_بالنسبة لتخصص العلوم التجريبية من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، احتلت العلوم الطبيعية الترتيب الأول من حيث التفضيل الدراسي المستقبلي و هذا بنسبة 26,7% من إجمالي الفئة البالغ عدد مفرداتها 90 مفردة، و احتل الإعلام الآلي الترتيب الثاني بنسبة 13,3%، و جاءت التكنولوجيا و الطب، الرياضيات و القانون في الترتيب الثالث بنسبة 6,7% ، ثم في الترتيب الرابع تخصص العلوم التجارية بـــ5,6%، و في الترتيب الخامس جاءت الصيدلة بـــ4,5%، ثم جاء كل من الجيش، و الهندسة المعمارية في الترتيب السادس و ذلك بنسبة 3,3%، و في الترتيب الأخير جاءت الفنون التشكيلية بنسبة 1,1%.

و قد مثلت المجموعة التي لم يتحدد بعد خيارها الدراسي للمستقبل 3, 3% من إجمالي الفئة.

_ بالنسبة لتخصص التسيير و الاقتصاد من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، الغالبية العظمى من المبحوثين التي مثلت هذا التخصص (من مجموع 16 مفردة)، و بنسبة 43,8% أشاروا إلى القانون، و 18,6% أشاروا إلى الإعلام الآلي، و نفس النسبة أي 18,6 % أشارت إلى الجيش، و نسبة 6,2 % اختارت الفلسفة، و 6,2 % كذلك اختارت الرياضيات.

_ بالنسبة لتخصص الرياضيات من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، الغالبية العظمى من مبحوثين هذه الفئة البالغ عدد مفرداتها 9 مفردات، و بنسبة 55,6% أشاروا إلى الرياضيات، و هذا شيء منطقي باعتبار أن التخصص الأساس هو الرياضيات، في مقابل نسبة 11,1% أشارت إلى الجيش، نسبة مماثلة أشارت إلى الطيران، و أخرى إلى الإعلام الآلي، نفس النسبة أي 11,1 % اختارت الطب.

ـ بالنسبة لتخصص تقني رياضي من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، جميع المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص و بنسبة 100%، ما يقابل (3 مفردات) أشاروا إلى الإعلام الآلي كمسار دراسي مستقبلي لهم.

و يلاحظ من خلال هذه النتائج اختلاف التراتبيات الجزئية عن التراتبية العامة، ما يشير إلى مدى الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب لمرحلة الثانوي للسنة المقبلة و المسار التعليمي المرغوب فيه مستقبلا، حيث كلما اختلف الأول اختلف الثاني، و تتأكد هذه النتيجة أكثر من خلال بيانات الجدول رقم (35).

جدول رقم (35):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصصات الدراسية المرغوبة لمرحلة الثانوية و ما بعد الثانوية.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,54	0,00

يلاحظ من الجدول رقم (35)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,54)، عند مستوى الدلالة (0,01)، ما يعني أنه توجد علاقة ارتباط قوية بين التخصص الدراسي المرغوب، و التكوين الدراسي المستقبلي لمرحلة ما بعد الثانوية (في الجامعة)، و يتجلى هذا الارتباط في أنه كلما اختلف التخصص الدراسي المرغوب للسنة الثانية اختلف التخصص المرغوب فيه لما بعد الثانوية، ما يعكس إدراك الجانب الأكبر من المبحوثين للمنافذ التكوينية التي تؤدي إليها تخصصاتهم الدراسية.

2.3.2/ علاقة التخصص الدراسي المرغوب بالمهنة المستقبلية:

الاهتمام بمهنة المستقبل هو من أهم الأمور التي تشغل حياة الفرد خاصة مع ازدياد متطلبات الحياة، و ما نتج عنها من مشكلات اجتماعية لعل أهمها، مشكلتي البطالة، و سوء التكيف المهني، ما يجعلها غاية في حد ذاتها، و هو الأمر الذي دفعنا لاختبار مدى واقعية هذا الجانب في البحث الراهن، و هو ما سيتضح عن طريق الجدول رقم (36).

جدول رقم (36):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و الفكرة عن المهنة المستقبلية.

		التخصص الدراسي المرغوب												المجموع	
		جذع مشترك آداب				جذع مشترك علوم و تكنولوجيا									
		لغات أجنبية		آداب و فلسفة		علوم تجريبية		تسييرو اقتصاد		رياضيات		تقني رياضي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
فكرة عن المهنة المستقبلية	نعم	29	93,5	30	71,4	68	75,5	14	87,5	6	66,6	03	100	150	78,6
	لا	2	6,5	12	28,6	22	24,5	2	12,5	3	33,4	00	00	41	21,4
المجموع		31	100	42	100	90	100	16	100	9	100	03	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (36) الأتي:

على مستوى التراتبية العامة و المتعلقة بمدى توفر المبحوثين على فكرة عن المهنة المستقبلية بناءا على السؤال الذي تم طرحه بالصيغة التالية :

هل لديك فكرة عن المهنة التي تريد مزاولتها مستقبلا؟

نجد أن الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 78,6% لديهم فكرة عن المهنة المستقبلية، في مقابل 21,4% ليس لديهم فكرة عن ذلك، ما يعني أنهم لا يملكون مشروعا مهنيا، و هو الأمر الذي يمكن رده إلى عدم معرفتهم بمجالات العمل التي تؤدي إليها مختلف التخصصات، و هذا انسجاما مع بيانات الجدول رقم (17)، و كذا لأنهم لم يحددوا بعد مهنة، و هذا استنادا إلى نتائج الحوارات الاستطلاعية التي تمت مع عدد من التلاميذ.

أما على مستوى البناء الداخلي الخاص بكل تراتبية جزئية تتعلق بال تخصص الدراسي المرغوب نجد الآتي :

_بالنسبة لتخصص اللغات الأجنبية من جذع مشترك آداب ، الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 93,5% من إجمالي الفئة لديهم فكرة عن المهنة المستقبلية، في مقابل 6,5% ليس لديهم فكرة عن المهنة المستقبلية.

_بالنسبة لتخصص آداب و فلسفة من جذع مشترك آداب، الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 71,1% لديهم فكرة عن المهنة المستقبلية، في مقابل 28,6%ليس لديهم أي فكرة عن ذلك.

_بالنسبة لتخصص علوم تجريبية من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، الغالبية العظمى من المبحوثين لهذه الفئة لديهم فكرة عن ذلك و ذلك بنسبة 75,5%، في مقابل فقط24,5% ليس لديهم ذلك.

_ بالنسبة لتخصص تسيير و اقتصاد من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، 87,5%من إجمالي الفئة يعرفون المهنة التي يريدون مزاولتها مستقبلا، في حين أن نسبة 12,5% لا تعرف .

_ بالنسبة لتخصص رياضيات من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 66,6% من إجمالي الفئة قد حددوا مهنهم المستقبلية، في مقابل 33,4% ليس بعد.

_بالنسبة لتخصص تقني رياضي من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، جميع المبحوثين و بنسبة 100% لديهم فكرة واضحة عن المهنة التي يريدون مزاولتها مستقبلا.

و من قراءة كلا التراتبيتين الجزئيتين، يتضح مدى ثبات التراتبية الكلية في كل واحدة منها، مما يسمح لنا بتأكيد عدم وجود علاقة بين التخصص الدراسي الم رغوب و المهنة المستقبلية، خاصة و أن التحليلات الإحصائية الخاصة بهذا الجانب و المبينة في الجدول رقم (37) تؤكد ذلك .

جدول رقم (37):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و الفكرة عن المهنة المستقبلية.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,20	0,14

يلاحظ من الجدول رقم (37)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,20)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين التخصص الدراسي الذي اختاره المبحوث للسنة المقبلة و المهنة التي اختارها للمستقبل، ما ي دل على عدم معرفة غالبية التلاميذ للمخرجات المهنية لتخصصاتهم الدراسية، و تنسجم هذه النتيجة مع نتائج الجدول رقم (17)، و الجدول رقم (25).

و لمعرفة طبيعة هذه المهن، تحدد سؤالنا كالآتي:

إذا كان الجواب نعم، فما هي المهنة التي تريد مزاولتها مستقبلا؟

و يظهر الجدول رقم (38) نتائج استجابات المبحوثين على هذا التساؤل:

جدول رقم (38):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المهن التي يرغبون مزاولتها مستقبلا.

التفضيل المهني	العدد	%
موظف	79	41,4
رياضي	06	03,1
باحث	06	03,1
عسكري	12	06,3
أستاذ	08	04,2
تاجر	10	05,2
مهندس فلاحي	11	05,7
فنان	03	01,6
طبيب	07	03,7
مهندس	08	04,2
لا أعلم	41	21,5
المجموع	191	100

تظهر نتائج الجدول رقم (38)، أن هناك 10 مهن قد حظيت بتفضيل الغالبية العظمى من المبحوثين (150 مبحوث)، بنسبة 78,5 % من إجمالي العينة، و قد احتلت مهنة موظف المرتبة الأولى من حيث التفضيل المهني بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين، و ذلك بنسبة 41,4% من إجمالي المبحوثين، يليها في المرتبة الثانية، و بفارق كبير مهنة عسكري بنسبة 6,3 % من إجمالي المبحوثين، و في الترتيب الثالث تأتي مهنة مهندس فلاحي بنسبة 5,7%، و في الترتيب الرابع تأتي مهنة تاجر بنسبة 5,2%، ثم في الترتيب الخامس نجد مهنة مهندس و أستاذ بنسبة 4,2% من إجمالي المبحوثين لكل منهما، و في الترتيب السادس تترتب مهنة طبيب بنسبة 3,7%، و في الترتيب السابع تأتي كل من مهنة رياضي، و باحث بنسبة 3,1% لكل منهما، و في الترتيب الثامن و الأخير تأتي مهنة فنان بنسبة 1,6% من إجمالي المبحوثين.

و أخذا بنتائج الجدول رقم (33)، و الجدول رقم (37)، فإن هذه المهن لا تتعدى أن تكون ميولا مهنية كانت نتيجة للخبرات التي مر بها المبحوثين في حياتهم الاجتماعية.

في مقابل ذلك، كانت هناك نسبة غير قليلة (41 مفردة) أي بنسبة 21,5% لم تختار بعد، ما يشير إلى أنه ليس لديها مشروع مهني.

3.3.2/الأهداف المهنية للتلاميذ المبحوثين و علاقتها بمدى تحقيق التخصص الدراسي المرغوب لمستقبل مهني لهم:

إذا كان الهدف الأساسي من الدراسة بالنسبة للتلميذ هو العمل، فإن مفهوم هذا العمل يختلف من تلميذ إلى آخر بناءا على عدد من المحددات التي تشكل عامل مهم في اختيار تخصص دراسي أو مهني معين دون الآخر، و كان علينا في هذا البحث و في هذا الإطار، الكشف عن الأهداف التي يصبوا إليها المبحوثين من وراء اختياراتهم المهنية، و مدى الارتباط الموجود بين هذه الأهداف و تحقيق التخصصات الدراسية المرغوبة لمستقبل مهني لهم، و هو ما يوضحه الجدول رقم (39):

جدول رقم (39):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب أهدافهم المستقبلية و اعتبار التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا.

		الهدف المستقبلي للمبحوث						المجموع	
		العائد المادي		العمل		المركز الاجتماعي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب يحقق لي مستقبل مهني	نعم	13	22,4	30	37	15	28,8	58	30,4
	لا	19	32,8	23	28,4	12	23,1	54	28,3
	لا أعلم	26	44,8	28	34,6	25	48,1	79	41,3
المجموع		58	100	81	100	52	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (39) الحقائق التالية:

على مستوى الأهداف المستقبلية للتلاميذ المبحوثين، فتميز بين ثلاثة أهداف مستقبلية يسعى التلاميذ المبحوثين لبلوغها من خلال تخصصاتهم الدراسية، و هي : المركز الاجتماعي، العائد المادي المرتفع، و

الحصول على عمل، و قد تحصل هذا الأخير على المرتبة الأولى من حيث الأهداف المستقبلية التي يصبوا إليها المبحوثين، و ذلك بنسبة 42,3 % (81 مفردة) ، يليه و بفارق ، و في المرتبة الثانية الحصول على مهنة ذات عائد مادي مرتفع، و ذلك بنسبة 30,4% (58 مفردة)، و في المرتبة الأخيرة يترتب المركز الاجتماعي بنسبة 27,2 % من إجمالي المبحوثين (52 مفردة).

أما على مستوى توقعات المبحوثين عن ما إذا كانت التخصصات الدراسية التي يرغبون فيها تحقق لهم مستقبلا مهنيا أم لا، و إجابة على سؤال:

هل تتوقع أن يحقق لك اختيارك الدراسي مستقبلا مهنيا ؟

تشير نتائج الجدول رقم (39) في هذا الشأن، أن الجانب الأكبر من المبحوثين، و بنسبة 41,3% ليس لديهم أدنى معرفة بذلك، و 30,4% من إجمالي العينة يتوقعون أن التخصصات الدراسية التي يرغبون فيها تحقق لهم مستقبلا مهنيا، و 28,3% لا يتوقعون ذلك.

كان هذا بالنسبة للتراتبية الكلية الخاصة بتوقعات المبحوثين حول مستقبلهم المهني، فماذا عن الترتيب الجزئي لكل هدف من الأهداف المستقبلية السالفة الذكر، و التي أشار إليها المبحوثين في استجاباتهم عن طريق أداة الاستمارة؟

_ بالنسبة لفئة المبحوثين الذين تحدد هدفهم المستقبلي في العائد المادي المرتفع ، نجد أن الغالبية العظمى منهم، و بنسبة 44,8% يجهلون ما إذا كانت تخصصاتهم الدراسية ستحقق لهم مستقبلا مهنيا أم لا، 32,8 % من إجمالي الفئة لا يتوقعون أن تحقق لهم تخصصاتهم الدراسية مستقبلا مهنيا، و 22,4% يتوقعون ذلك.

_بالنسبة لفئة المبحوثين الذين تحدد هدفهم المستقبلي في الحصول على عمل و فقط، الجانب الأكبر منهم و بنسبة تصل إلى 37 % يتوقعون أن التخصص الدراسي الذي حددوه كاختيار لهم يحقق لهم مستقبلا مهنيا، في مقابل 34,6% من إجمالي الفئة لا يعلمون، و نسبة 28,4% لا يتوقعون ذلك.

_بالنسبة لفئة المبحوثين الذين تحدد هدفهم المستقبلي في المركز الاجتماعي: الغالبية العظمى من أفراد هذه الفئة، و بنسبة 48,1% ليس لديهم أدنى فكرة عن ما إذا كانت تخصصاتهم الدراسية تحقق لهم مستقبلا أم لا، و 28,8% من إجمالي مفردات هذه الفئة يتوقعون ذلك، و 23,1% يتوقعون العكس.

و يتضح من العرض السابق، أن التراتبية الكلية لم تحافظ على بنائها في غالبية التراتبيات الجزئية الداخلية الخاصة بهدف الاختيار المهني، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباط بين ال تخصص الدراسي المرغوب و هدف الاختيار المهني، و تتأكد هذه النتيجة أكثر ببيانات الجدول رقم (40).

جدول رقم (40):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين الهدف المستقبلي من الاختيار المهني و اعتبار التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,58	0,00

يلاحظ من الجدول رقم (40)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,58)، عند مستوى الدلالة (0,01)، ما يعني أنه توجد علاقة ارتباط قوية بين الأهداف المستقبلية التي يصبوا إليها المبحوثين من وراء اختياراتهم المهنية، و توقعاتهم المهنية نحو التخصصات الدراسية التي اختاروها ، ما يعكس أن اختيارات المبحوثين للتخصصات الدراسية التي أشاروا إليها كانت موجهة بأهداف مستقبلية.

و في محاولة من جانبنا لمعرفة مدى الارتباط الموجود بين توقع المبحوث لمدى تحقيق التخصص الدراسي المرغوب لمستقبل مهني له، و اعتباره اختيار صائب من طرفه، نستعين بالجدول الآتي:

جدول رقم (41):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب اعتبار التخصصات الدراسية المرغوبة تحقق لهم مستقبلا مهنيا، و كون الاختيار صائب.

		التخصص الدراسي المرغوب يحقق لي المستقبل المهني						المجموع	
		نعم		لا		لا أعلم			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اختيار دراسي صائب	نعم	16	27,6	17	31,5	28	35,4	61	31,9
	لا	16	27,6	13	24,1	21	26,6	50	26,2
	لا أعلم	26	44,8	24	44,4	30	38	80	41,9
المجموع		58	100	54	100	79	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (41) النتائج التالية :

بالنسبة للتراتبية العامة، الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة 41,9 % لا يعلمون إن كان اختيارهم الدراسي صائبأم لا، في مقابل 31,9 % من إجمالي العينة يرون أن اختيار هم صائب و 26,2% يرون عكس ذلك.

بالنسبة للتراتبيات الجزئية الخاص بالتوقع، نجد أن:

ـبالنسبة لفئة المبحوثين الذين يتوقعون تحقيق مستقبل مهني من وراء تخصصاتهم الدراسية و البالغ عددهم 58 مفردة، نجد أن الجانب الأكبر منهم، و بنسبة 44,8 % لا يعلمون إذا كانت اختيار هم صائبأم لا، و 27,6% من إجمالي الفئة يعتبرون اختيار هم صائب في مقابل نسبة مماثلة أي 27,6% ترى عكس ذلك.

ـبالنسبة لفئة المبحوثين الذين لا يتوقعون أن تخصصاتهم الدراسية تحقق لهم مستقبلا مهنيا، و البالغ عددهم 54 مفردة، نجد أن غالبيتهم، و بنسبة 44,4 % يجهلون إن كانت اختيار هم الدراسي صائبأم لا، في مقابل 31,5 % من إجمالي الفئة يرون أن اختيارهم هو صائب، و 24,1% يرون أنه ليس صائب.

ـبالنسبة لفئة المبحوثين الذين ليس لديهم توقع اتجاه مستقبلهم المهني، و البالغ عددهم 79 مفردة ، الجانب الأكبر منهم، و بنسبة 38% ليس لديهم أدنى معرفة بذلك، و هو أمر منطقي باعتبار أنهم لا يتوفرون على أدنى معرفة عن مستقبل خيار اتهم، و 35,4% من إجمالي الفئة يعتبرون اختيار هم صائب، و يبدو أن استجابة هؤلاء كانت من قبيل التصور، و 26,6% يعتبرون عكس ذلك مادام أنه ليس لديهم معرفة بالمستقبل المهني للتخصص الدراسي المرغوب.

يظهر من القراءة السابقة للتراتبية العامة و التراتبيات الجزئية، ثبات التراتبية العامة، ما يعني عدم وجود علاقة بين المعرفة بالمستقبل المهني للتخصص المرغوب و صواب الاختيار، و هي النتيجة التي تؤكدها بيانات الجدول الإحصائي رقم (42).

جدول رقم (42):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين المعرفة بالمستقبل المهني للتخصص الدراسي المرغوب و اعتباره اختيار صائب

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,08	0,87

يلاحظ من الجدول رقم (42)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,08)، و هي قيمة غير دالة ، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين اعتبار التخصص المرغوب يحقق مستقبل مهني للمبحوث و اعتباره اختيار صائب، ما يعكس عدم واقعية الاختيار الدراسي لدى غالبية التلاميذ المبحوثين فيما يتعلق بنتائجه المهنية، خاصة و أن التلاميذ لا يعرفون المهن التي تؤدي إليها تخصصاتهم، من جهة، و أن اختياراتهم هي موجهة بأهداف مادية.

4.2/ تأثير الإطار السوسيوثقافي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

ينشأ الفرد من مهده إلى لحده في إطار اجتماعي ثقافي يتفاعل معه، و يرعى مسالك نموه و مراحل تطوره؛ لذلك فإن فهم سلوك الفرد يجب أن يأخذ في عين الاعتبار كل من الفرد ، و الإطار الاجتماعي الثقافي كمجموعة واحدة، أو عوامل متداخلة.

و يتمثل هذا الإطار الاجتماعي الثقافي في بيئة الفرد الاجتماعية، و في أسرته التي يعيش فيها، و في المؤثرات، و العلاقات الثقافية التي يتعرض لها .

و على أساس ذلك، و رغبة منا في تحديد مدى تأثير الإطار الاجتماعي و الثقافي على القرارات الدراسية للمبحوثين، يأتي الحديث في هذا الجانب عن تأثير البيئة الاجتماعية، و الثقافة المحيطة التي تعبر عن الاتجاهات الاجتماعية السائدة .

1.4.2/ تأثير المحيط الاجتماعي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

لقد بين علماء الاجتماع من أمثال إميل دوركايم E. Durkheim، و من حذا حذوه من المفكرين عندما اتجهوا بجهودهم لدراسة المجتمع كوحدة للتحليل السوسيولوجي، بوضوح كبير تأثير البيئة الاجتماعية على اتجاهات الفرد ، و أنماط سلوكه، "فسلوك الفرد و أفعاله محدودة بالجماعات، و بالمجتمع المحلي، و

المجتمع الكبير الذي يعد عضوا فيه" [1]، و لأن الأمر كذلك فإنه بإمكاننا القول أنه في دراسة الاختيار الدراسي للتلاميذ ، لابد أن تعتمد الحقائق ذاتها، و في هذا الشأن يرى هولاند Holland [2] بأن الشخصية هي نتاج المؤشرات الوراثية و البيئية، و ينمو الفرد من خلال البيئة ليتكون لديه نمط معين للشخصية يتخذ من خلاله مجموعة من القرارات التربوية التي لها تضمينات خاصة بيئية".

و تعبر البيئة الاجتماعية في سياق البحث الراهن عن محيط الأسرة التي يعيش فيها التلميذ، و المدرسة و المؤثرات الأخرى التي يتعرض لها.

و بغية رفع بيانات تعتمد على حقائق ميدانية، كان علينا أن نتطرق إلى الجوانب التالية:

1.1.4.2/ دور الأولياء في مساعدة أبنائهم على الاختيار الدراسي : أمام ضرورة بيداغوجية تلزم أن يمارس التلميذ اختياره للمسار الدراسي بمساعدة أوليائه، هذا ما جاء في المنشور الوزاري رقم 2012/0.0.3/168 ، كان من المفيد كمدخل طبيعي للبحث في هذا الجانب، التعرف على مدى مساعدة الأولياء لأبنائهم المبحوثين، من خلال طرح السؤال التالي :

هل تشاورت مع والديك قبل اختيارك لهذا التخصص؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن ما توضحه بيانات الجدول رقم (43):

جدول رقم (43) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التشاور مع الأولياء.

التشاور مع الأولياء	العدد	%
نعم	100	52,4
لا	91	47,6
المجموع	191	100

و تظهر بيانات الجدول رقم (43)، أن 52,4 % من إجمالي العينة مورس فعل الاختيار لديهم بعيدا عن مشاورة أوليائهم، و 47,6 % كان بالتشاور مع الأولياء، و النسبتان متكافئتان.

و في الواقع فإن نتائج حواراتنا مع التلاميذ المبحوثين خلال مرحلة الاستطلاع، أشارت أن الغالبية العظمى منهم أقروا بصريح العبارة " والديا معلاباهوم بوالوا ، يقولولي ديري لي تطيقي عليها ": (والدي

[1] عاطف غيث محمد، المرجع السابق، ص385.

[2] حسن الداهري صالح، سيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته، المرجع السابق، ص147.

ليسوا على دراية بأي شيء، يقولون لي إختاري ما يناسبك)، " يقولولي دير لي تبغي المهم تطلع": (يقولون لي اختار ما ترغب فيه، المهم أن تنجح)، و هو نفس الموقف الذي أكدت عليه عينة المستشارين.

و حول أسباب ذلك، تحددت استجابات المبحوثين من المستشارين في:

_تدني المستوى التعليمي للأولياء، ما يضعف من قدرتهم على القيام بمسؤولياتهم في توجيه الأبناء.

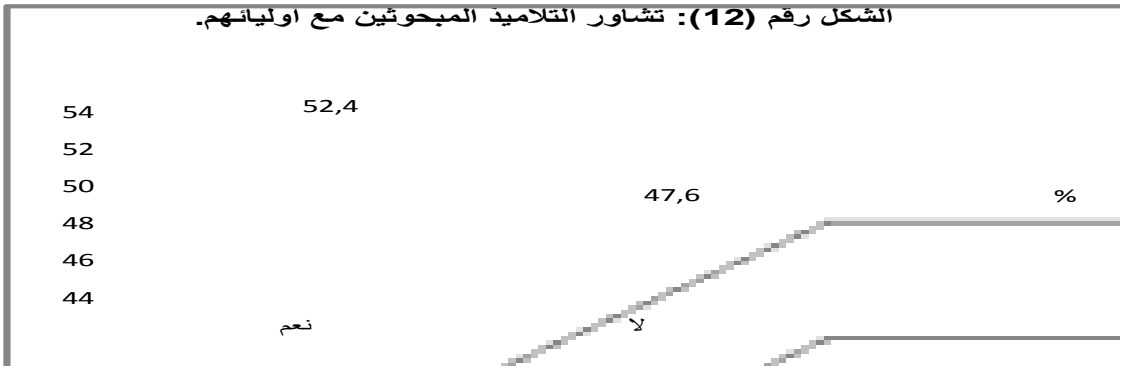
_غياب الوعي بثقافة التوجيه المدرسي.

و بعض المبحوثين أقروا بـــ: " هما ما يعرفوش بصح نفهموهم باش نخلوهم في الصورة ": (هم لا يعرفون و لكن نشرح لهم حتى يكونون في الصورة)، البعض الآخر أقر أن اختياراتهم تتم بعد التشاور مع الأهل.

و ما يلاحظ على هذه البيانات هو عدم انسجامها مع ما تم تسجيله من بيانات في الجدول رقم (43) الذي كشفت نتائجه العكس، حيث أظهرت أن الغالبية من المبحوثين تتم اختياراتهم بالتشاور مع الأهل، و هو الأمر الذي قد يترجم باستجابة أحد المبحوثين الذي أقر باستشارة أوليائه في موضوع الاختيار في رده عن سؤالنا : " هو ما يعرفوش بصح حنا نفهموهم شاباغيين نديرو" (هم لا يعرفون و لكن نحن نشرح لهم ما نريد القيام به).

و يمكن تمثيل معطيات الجدول رقم (43) بالشكل رقم (12):

الشكل رقم (12): تشاور التلاميذ المبحوثين مع أوليائهم.



و إذا تجاوزنا مساعدة الأولياء لأبنائهم في عملية الاختيار، إلى مدى تأثير هؤلاء الفاعلين الاجتماعيين (الأولياء) على اختيار التلاميذ، نجد ما تظهره نتائج الجدول رقم (44).

2.1.4.2/ تأثير الأولياء على الاختيار الدراسي لدى التلاميذ المبحوثين:

تعتبر الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى، و البيئة الأساسية التي ترعى الفرد، و لهذا فهي تشتمل على أقوى المؤثرات التي توجه سلوكياته بما فيه فعل الاختيار الدراسي. انطلاقا من هذه المسلمة جاء طرحنا لهذا الجانب من خلال التوجه بالسؤال التالي:

هل أثر عليك والديك لاختيار هذا التخصص؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن، ما توضحه بيانات الجدول رقم (44):

جدول رقم (44) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير الأولياء على الاختيار الدراسي.

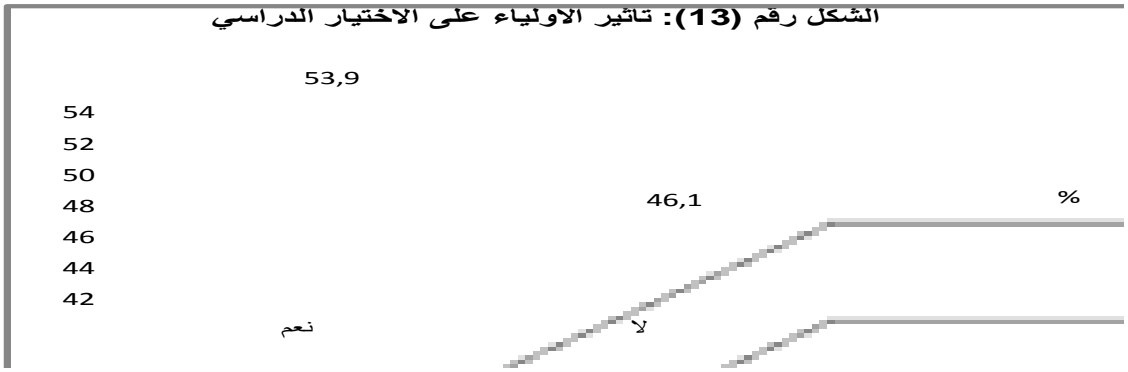
تأثير الأولياء على الاختيار الدراسي	العدد	%
نعم	103	53,9
لا	88	46,1
المجموع	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (44)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة تفوق نصف العينة (53,9 %) خضع فعل الاختيار لديهم لتأثير الأولياء، و هو الأمر الذي يجد تفسيره في ضوء أفكار كل من كاتزKatz و لازارسفيلد Lazarsfeld اللذان يعتبران أن "الأسر و جماعات الأصدقاء، و جماعات العمل بمثابة شبكة اتصالات شخصية تتخللها التأثيرات بطرق نمطية محددة"[1].

مقابل ذلك كانت هناك نسبة تصل إلى 46,1 % أقرت بالعكس، و للإشارة فإن هذه النسبة لا تختلف عن النسبة الأولى مع ارتفاع طفيف .

و يمكن تمثيل معطيات الجدول رقم (44) بيانيا كالآتي:

[1] عودة محمود، محمد خيري السيد، المرجع السابق، ص119



3.1.4.2/ تأثير أفراد من المحيط الاجتماعي على الاختيار الدراسي لدى التلاميذ المبحوثين:

لأن حياتنا الاجتماعية هي علاقات تصلنا بالأفراد و الجماعات، فتتأثر و تؤثر، و تتفاعل، و تتكيف مع كل هؤلاء، اتجهنا بالبحث مباشرة للتعرف على الأشخاص المؤثرين من غير الوالدين، و طرحنا على المبحوثين عن طريق صحيفة الاستمارة التساؤل المفتوح التالي :

و هل كان لأشخاص آخرين تأثيرا على اختيارك لهذا التخصص؟

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن إلى ما توضحه بيانات الجدول رقم (45):

جدول رقم (45) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير أشخاص آخرين على اختياراتهم الدراسية.

تأثير أشخاص آخرون على الاختيار الدراسي	العدد	%
نعم	191	100
لا	00	00
المجموع	191	100

و تظهر بيانات الجدول رقم (45)، أن جميع المبحوثين و بنسبة 100 % كان توجههم نحو التخصصات التي اختاروها تحت تأثير أشخاص آخرون .

و إزاء هذه الحقيقة، كان علينا أن نتوجه بالبحث مباشرة للتعرف على هوية الشخص المؤثر، حيث تحددت صيغة السؤال على النحو التالي:

إذا كان الجواب نعم، أذكرهم بالتحديد.

و تشير نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن، ما توضحه بيانات الجدول رقم (46):

جدول رقم (46) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب هوية الأشخاص المؤثرين.

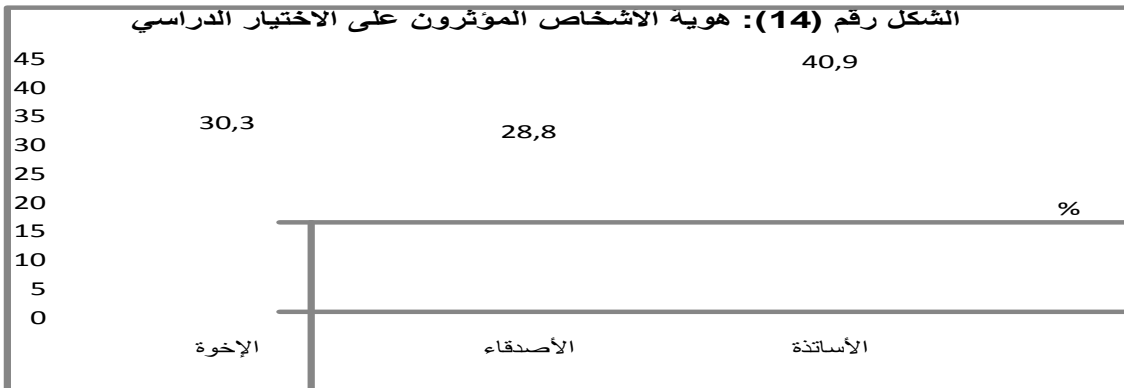
هوية الأشخاص المؤثرون	العدد	%
الإخوة	58	30,3
الأصدقاء	55	28,8
الأساتذة	78	40,9
المجموع	191	100

تفصح بيانات الجدول رقم (46) عن حقيقتين:

أولا: مفادها أن أكثر الأشخاص تأثيرا على اختيارات التلاميذ الدراسية كانوا: الإخوة، الأصدقاء و الأساتذة، هذا ما كشفت عنه نتائج السؤال المفتوح رقم (03) من المحور الرابع.

ثانيا:احتل الأساتذة الترتيب الأول من حيث الأشخاص المؤثرين و ذلك بنسبة 40,9% من إجمالي العينة، و هو الأمر الذي أكد عليه جميع المستشارين الذين قابلناهم ، معتبرين ذلك من المعوقات التي تواجه دورهم الوظيفي، تلاها في الترتيب الثاني الإخوة بنسبة 30,8% من إجمالي المبحوثين، و في الترتيب الثالث و الأخير جاء الأصدقاء ب28,8% .

و يمكن تمثيل بيانات هذا الجدول بالرسم البياني الآتي:



و حول أساليب التأثير التي يمارسها هؤلاء المؤثر ون على فعل الاختيار لدى المبحوثين، يظهر الجدول الآتي نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن:

جدول رقم (47) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الأشخاص المؤثرين و أسلوب التأثير المعتمد من طرفهم.

		هوية الشخص المؤثر						المجموع	
		الإخوة		الأصدقاء		الأساتذة			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أسلوب التأثير	النصيحة	35	60,3	18	32,7	19	24,4	72	37,7
	التقليد	06	10,3	22	40	07	09	35	18,3
	الاثنان معا	17	29,4	15	27,3	52	66,6	84	44
المجموع		58	100	55	100	78	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (47) ما يلي:

بالنسبة للتراتبية العامة المتعلق بطبيعة أسلوب التأثير، نجد أن النصيحة مع التقليد احتلت المرتبة الأولى، و ذلك بنسبة 44% من إجمالي العينة، يليها في المرتبة الثانية النصيحة وحدها بنسبة 37,7% ، و في المرتبة الثالثة، و بفارق كبير يأتي التقليد بنسبة 18,4% من إجمالي المبحوثين.

بالنسبة للتراتبيات الجزئية الخاصة بكل فاعل اجتماعي، نجد الآتي :

ـ بالنسبة لفئة المبحوثين الذين كان الإخوة هم من أكثر الأشخاص المؤثرون على اختياراتهم، و البالغ عددهم 58 مفردة، نجد أن النصيحة وحدها لعبت دورا مهما في هذا المجال بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين و ذلك بنسبة 60,3 %، يليها بفارق كبير النصيحة مع التقليد و ذلك بالنسبة لـــ 29,4 % من إجمالي هذه الفئة، و في الأخير يترتب التقليد بالنسبة 10,3 % .

ـ بالنسبة لفئة المبحوثين الذين كان الأصدقاء هم من أكثر الأشخاص المؤثر ين على اختياراتهم، و البالغ عددهم 55 مفردة، نجد أن التقليد وحده لعب دورا كبير في التأثير بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين في هذه الفئة، و ذلك بنسبة 40%، تليه النصيحة التي أدت دورا في هذا المجال، و ذلك بنسبة 32,7%، يليها النصيحة و التقليد معا بالنسبة لـــ 27,3% من إجمالي الفئة .

ـــ بالنسبة لفئة المبحوثين الذين كان الأساتذة هم من أكثر الأشخاص المؤثرون على اختياراتهم، و البالغ عددهم 78 مفردة، نجد أن بالنسبة للغالبية العظمى من المبحوثين و ذلك بنسبة 66,6% من إجمالي الفئة

كان ذلك عن طريق النصيحة مع التقليد، و فقط نسبة 24 % من إجمالي الفئة خضعوا للتأثير عن طريق النصيحة وحدها، و بالنسبة لـــ 9 % من إجمالي الفئة كان عن طريق التقليد.

و يظهر من قراءة التراتبية العامة، و كل تراتبية جزئية، عدم ثبات التراتبية العامة في كل تراتبية جزئية ما يشير إلى وجود علاقة ارتباط بين هوية الشخص المؤثر و أسلوب التأثير، و هو ما يتأكد أكثر عن طريق الجدول رقم (48).

جدول رقم (48):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين هوية الشخص المؤثر و أسلوب التأثير المعتمد.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,38	0,03

و يظهر من خلال الجدول رقم (48)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,38)، عند مستوى الدلالة (0,05) ، ما يعني أنه توجد علاقة ارتباط بين هوية الشخص المؤثر و أسلوب التأثير .

4.1.4.2/ صاحب القرار النهائي في موضوع الاختيار الدراسي:

اتجه البحث في السياق لمعرفة متخذ القرار النهائي، أي الطرف الذي يفرض رأيه في موضوع الاختيار الدراسي من خلال طرح السؤال التالي:

من كان صاحب القرار النهائي في موضوع الاختيار الدراسي ؟ (أنت، الأولياء أو الاثنان معا)

و توضح بيانات الجدول رقم (49) نتائج استجابات المبحوثين في هذا الشأن:

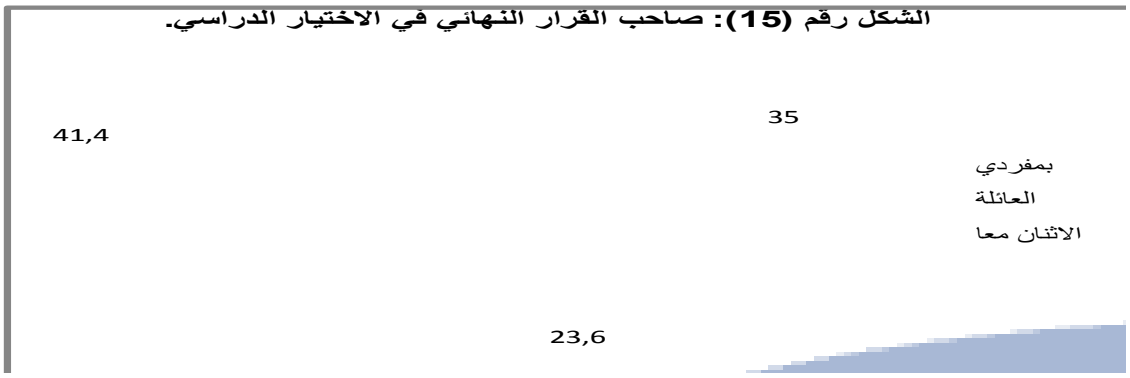
جدول رقم (49) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب صاحب القرار النهائي في موضوع الاختيار الدراسي.

صاحب القرار النهائي	العدد	%
بمفردي	67	35
العائلة	45	23,6
الاثنان معا	79	41,4
المجموع	191	100

و تظهر بيانات الجدول رقم (49)، أن الجانب الأكبر من المبحوثين اتخذوا قراراتهم الدراسية باتفاق مع أوليائهم و ذلك بنسبة تصل إلى 41,4 % من إجمالي المبحوثين، و 35% من إجمالي العينة اتخذوا قراراتهم بمفردهم، في حين أقرت نسبة 23,6 % بأن الأولياء هم مصدر اتخاذ قرار الاختيار الدراسي.

و يمكن تمثيل بيانات هذا الجدول بالشكل رقم (15):



الشكل رقم (15): صاحب القرار النهائي في الاختيار الدراسي.

و في محاولة من جانبنا للتثبت بشكل محدد عن علاقة الارتباط بين تأثير الأولياء، و صاحب القرار النهائي بشأن الاختيار الدراسي، كان علينا أن نعتمد على الجدول رقم (50):

جدول رقم (50):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب تأثير الأولياء و مصدر القرار النهائي في الاختيار الدراسي.

		تأثير الأولياء				المجموع	
		نعم		لا			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
مصدر قرار الاختيار الدراسي	بمفردي	36	35	31	35,2	67	35,1
	الوالدين	24	23,3	21	23,9	45	23,5
	الاثنان معا	43	41,7	36	40,9	79	41,4
المجموع		103	100	88	100	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (50) الآتي :

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين أشاروا إلى تأثير الوالدين على اختياراهم، و البالغ عددهم 103 مفردة ، الجانب منهم و بنسبة 41,7 % اتخذوا قراراهم الدراسية بمعية أوليائهم، و 35% كانوا هم أصحاب القرار النهائي بشأن اختياراهم، و 23,3 % كان أوليائهم هم أصحاب القرار.

ـ بالنسبة للمبحوثين الذين نفوا تأثير الأولياء على اختياراهم الدراسية و البالغ عددهم 88 مفردة، الجانب الأكبر منهم و بنسبة 40,9 % أكدوا نفس الشيء : كانت قراراهم بمبادرة منهم و من الأولياء، و 35,2% كانوا هم من بادروا باتخاذ قراراهم بمفردهم، و نسبة 23,9% كان الأولياء هم أصحاب قرار الاختيار الدراسي.

و من العرض السابق، يلاحظ احتفاظ التراتبية العامة بنفس التصنيف في كل تراتبية جزئية، مما ينفي وجود علاقة ارتباط بين تأثير الوالدين و متخذ القرار النهائي، و تؤكد هذه النتيجة بيانات الجدول الإحصائي رقم (51).

جدول رقم (51):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين تأثير الأولياء و متخذ القرار النهائي بشأن الاختيار الدراسي.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,10	0,66

و يظهر من خلال الجدول رقم (51)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,10)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين تأثير الوالدين و صاحب القرار النهائي للاختيار الدراسي، ما يعكس أن من يسيطر على القوة في اتخاذ قرار الاختيار هو التلميذ ما يظهره بدور الفاعل ، لكونه المعني بالدراسة من وجه نظر الأولياء، هذا ما دلت عليه نتائج الحوار معهم، و مع التلاميذ.

و لا تؤيد هذه النتيجة، البيانات السابق عرضها في الجدول رقم (49) ، التي أظهرت أن متخذ القرار النهائي في الاختيار الدراسي هو التلميذ و أوليائهم معا، و استنادا إلى نتائج البحث الاستطلاعي يخلص البحث في هذا المجال إلى تأكيد بيانات الجدول رقم (51)، و ليس بيانات الجدول رقم (49) التي ربما جاءت من قبيل المجاراة، و الظهور بمظهر المنضبط الذي يشارك والديه في شؤونه الدراسية، بما في ذلك اختياره خاصة و أنه مطالب بذلك♦.

♦ أنظر الملحق رقم (07).

2.4.2/ تأثير العامل الثقافي على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

تعبر الثقافة عن عملية اندماج الفرد في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق إدخال تراث المجتمع في تكوينه، و ذلك بتعليمه لنماذج السلوك السائدة في المجتمع و طرق تفكيره، و غرس معتقداته ما يجعله يشب عليها.

و معنى ذلك أن ثقافة المجتمع التي ينشأ فيها الفرد هي التي تحدد له معايير السلوك، و هي التي تحدد له في كثير من الأحيان ميوله بما فيها الدراسية و المهنية، " فالميول مكتسبة من البيئة و من الثقافة، أي أنها ليست مقررة بالفطرة بل ترجع في الغالب إلى السلوك الإنسياقي الذي يجرف الفرد في تيار الجماعة و يجعله يجاريها و يتوافق معها"[1].

و يتجلى أثر الثقافة من هذه الناحية في التصور الذي يكونه التلميذ عن كل تخصص (تصور لسماته)، و الذي يعكس بقدر كبير التصورات الاجتماعية السائدة.

و استنادا إلى هذه الحقيقة، استطعنا أن نحصي خلال مرحلة الاستطلاع انطلاقا من الحوارات التي تم إجراؤها مع التلاميذ لعدد من الثانويات، و كذا المختصين في التوجيه المدرسي، عددا من السمات المسندة للتخصصات الدراسية المفتوحة للدراسة في مرحلة التعليم الثانوي، و التي تندرج ضمن ثلاث أصناف من التصورات التي يشترك التلاميذ في حملها عن التخصصات الدراسية، هي كالآتي:

- تخصصات خاصة بالنجباء و تشمل اللغات الأجنبية، العلوم التجريبية و الرياضيات، و أخرى لغير النجباء، و تشمل الآداب و الفلسفة، تسيير و اقتصاد و تقني رياضي.
- تخصصات نبيلة، تتمتع بمكانة اجتماعية، و تشمل العلوم التجريبية و اللغات الأجنبية و الرياضيات، و أخرى غير نبيلة، لا تتمتع بمكانة اجتماعية، و هي الآداب، تسيير و اقتصادي و تقني رياضي.
- تخصصات توفر مناصب شغل و هي التخصصات الأدبية بنوعيها ، العلوم التجريبية و تسيير و اقتصاد، و أخرى لا توفر مناصب شغل وهي الرياضيات و تقني رياضي.

و لأن عادات و تقاليد المجتمع لا زالت تلعب دورها في تحديد أنماط الوظائف التي يقوم بها الذكور، و تلك التي يقوم بها الإناث، حاولنا كذلك التعرف على تأثير متغير الجنس على اختيارات المبحوثين الدراسية.

[1] حسن الساعاتي سامية، الثقافة و الشخصية:بحث في علم الاجتماع الثقافي، دار الفكر العربي، القاهرة،ب ط، 2008، ص212.

1.2.4.2/ علاقة الاختيار الدراسي بالسمة الدراسية للتخصص:

و قد قابل هذا الجانب التساؤل التالي:

هل اخترت هذا التخصص لأنه: خاص بذوي المستوى الدراسي: المحدود، المتفوقين، لا إجابة لدي؟

و توضح بيانات الجدول رقم (52) نتائج استجابات المبحوثين في ذلك:

جدول رقم (52) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و السمة لدراسية.

		التخصص الدراسي المرغوب												المجموع	
		جذع مشترك آداب				جذع مشترك علوم و تكنولوجيا									
		لغات أجنبية		آداب و فلسفة		علوم تجريبية		تسيير و اقتصاد		رياضيات		تقني رياضي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اختيار على أساس السمة الدراسية	خاص بذوي المستوى المحدود	08	25,8	16	38,1	33	36,7	06	37,5	00	00	02	66,7	65	34,1
	خاص بالمتفوقين	10	32,3	07	16,7	15	16,7	02	12,5	02	22,2	00	00	36	18,8
	لا إجابة لدي	13	41,9	19	45,2	42	46,7	08	50	07	77,8	01	33,3	90	47,1
	المجموع	31	100	42	100	90	100	16	100	09	100	03	100	191	100

تشير بيانات الجدول الآتي، أن الغالبية العظمى من المبحوثين (101 مفردة)، أي بنسبة 52,9 % كانت اختياراتهم للتخصص بناءا على السمة الدراسية التي يحملونها عنه، منها 34,1% كان لأنه سهل الدراسة، و 18,8 % لأنه خاص بالنجباء، مقابل ما يقارب نصف العينة (47.1 % من مجموع المبحوثين) كانت اختياراتهم بعيدا عن ذلك.

أما على مستوى التراتبيات الجزئية المتعلقة بكل تخصص دراسي، فيظهر الآتي:

_بالنسبة لتخصص اللغات الأجنبية، الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 41,9% لم تكن اختياراتهم على أساس التمثل الاجتماعي، في حين كان اختيار 32,2% من إجمالي هؤلاء المبحوثين ممن اختاروا هذا التخصص لأنه خاص بالمتفوقين، و 25,8 % كان لأنهم يرون فيه أنه سهل الدراسة ما يجعله يتناسب مع ذوي المستوى المحدود .

_بالنسبة لتخصص آداب و فلسفة، الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 45,2 % كان اختيارهم لهذا التخصص خارج إطار المعنى الاجتماعي الذي يتعاملون به مع هذا التخصص، و 38,1 % من إجمالي الفئة كانت اختياراتهم له لأنه خاص بذوي المستوى المحدود، و 16,7% كان اختيارهم له لأنهم يرون فيه أنه خاص بالمتفوقين.

_بالنسبة لتخصص العلوم الطبيعية ، الغالبية العظمى من المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 46,7 % لم يكن اختيارهم لهذا التخصص على أساس ما يتمتع به من سمات دراسية من وجهة نظر المبحوثين، في حين أن نسبة 36,7% من إجمالي الفئة كان اختيارهم له لأنه سهل الدراسة، و 16,7 % لأنهم يرون فيه أنه خاص بالنجباء.

_بالنسبة لتخصص تسيير و اقتصاد، الغالبية العظمى من المبحوثين ممن اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 50% لم يكن اختيارهم له على أساس معناه الاجتماعي المتعلق بسماته الدراسية، و 37,5% كان لأنهم يرون فيه أنه سهل الدراسة و 12,5% لأنهم يرون فيه أنه خاص بالنجباء.

_بالنسبة لتخصص الرياضيات الغالبية العظمى ممن اختاروا هذا التخصص (77,8%) لم يكن اختيارهم لهذا التخصص على أساس معناه الاجتماعي، و 22,2% كان اختيارهم له لأنه خاص بالمتفوقين.

بالنسبة لتخصص تقني رياضي الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و بنسبة 66,7% لأنه سهل الدراسة، في حين أن 33,3% إجمالي هؤلاء المبحوثين لم يكن اختيارهم له ذا التخصص على أساس هذا المعنى الاجتماعي.

و يظهر من القراءة الجدولية أن هناك اختلاف فيما يتعلق ببعض التراتبيات الجزئية من جانب تصنيف المعنى الذي يتعامل به المبحوثين مع التخصصات الدراسية الخاص بالخاصية الدراسية ، يتعلق الأمر باختلاف التراتبيات التالية : المتعلقة بتخصص الآداب و فلسفة، علوم تجريبية،تسيير و اقتصاد، عن التراتبيات التالية: المتعلقة بتخصص اللغات الأجنبية، الرياضيات و تقني الرياضي و التي تختلف بدورها عن التراتبية العامة، و

هو الاختلاف الذي يمكن تفسيره بوجود علاقة ارتباط بين التخصص الدراسي الم رغوب و التمثل الذي لدى المبحوث عنه، و هي النتيجة التي يؤيدها التحليل الإحصائي الذي يظهره الجدول رقم (53) .

جدول رقم (53):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و السمة الدراسية التي يحملها المبحوث عنه.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,35	0,00

و يظهر من خلال الجدول رقم (53)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,35)، عند مستوى الدلالة 0,01 ، ما يعني أنه توجد علاقة ارتباط بين التخصص الدراسي و السمة الدراسية التي يحملها المبحوث عنه، ما يعكس تأثر فعل الاختيار الدراسي لدى غالبية التلاميذ بتصور السمة الدراسية التي يحملونها عن مختلف التخصصات، و تتفق هذه النتيجة مع ما أسفر عنه البحث الاستطلاعي عن طريق الحوار الذي تم مع عينة من التلاميذ، و الذي كشف أن الجانب الأكبر منهم اختاروا تخصصاتهم بناءا على خاصية السهولة/ التعقيد التي يتمتع بها♦.

2.2.4.2/ علاقة الاختيار الدراسي بسمة المكانة الاجتماعية للتخصص : و في هذا السياق تم طرح التساؤل الآتي:

هل اختيارك لهذا التخصص كان لأنك ترى فيه أنه يتمتع بمكانة في المجتمع ؟

و توضح بيانات الجدول رقم (54) نتائج استجابات المبحوثين على ذلك:

♦ أنظر مبحث المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن التخصص الدراسي المرغوب.

جدول رقم (54) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و سمة المكانة الاجتماعية.

		التخصص الدراسي المرغوب												المجموع	
		جذع مشترك آداب				جذع مشترك علوم و تكنولوجيا									
		لغات أجنبية		آداب و فلسفة		علوم تجريبية		تسيير و اقتصاد		رياضيات		تقني رياضي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اختيار على أساس المكانة الاجتماعية	نعم	18	58,1	24	57,1	52	57,8	07	43,7	04	44,4	01	33,3	106	55,5
	لا	13	41,9	18	42,9	38	42,2	09	56,3	05	55,6	02	66,7	85	44,5
	المجموع	31	100	42	100	90	100	16	100	09	100	03	100	191	100

تفصح بيانات الجدول رقم (54) الآتي:

الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة تفوق نصف العينة(55,5 %)، كانت اختياراتهم لتخصصاتهم لأنها تتمتع بمكانة في المجتمع، مقابل 44,5 % كانت اختياراتهم خارج إطار ذلك.

أما على مستوى التراتبيات الداخلية المتعلقة بكل تفضيل دراسي، تظهر بيانات الجدول أعلاه ما يلي:

_بالنسبة لتخصص اللغات الأجنبية و الفلسفة و العلوم الطبيعية، الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذه التخصصات (58,1% ، 57,1% و 57,8% على الترتيب) كانت اختياراتهم لها لأنها تتمتع بمركز اجتماعي، في حين مثلت 41,9% بالنسبة لتخصص اللغات ، و 42,8 % بالنسبة للآداب، و 42,2% بالنسبة للعلوم التجريبية الفئات التي لم تكن اختياراتها على أساس ذلك.

_بالنسبة لتخصص التسيير و الاقتصاد، الرياضيات و تقني رياضي، الجانب الأكبر من المبحوثين (56,3 %، 55,6% و 66,7% على الترتيب)، كانت اختياراتهم خارج إطار تمثل الم كانة الاجتماعية التي يحملونها عن التخصص، في حين كانت اختيارات 43,7% بالنسبة للتسيير، و 44,4 % للرياضيات، و 33,3% لتقني رياضي بناءا على ما تتمتع به هذه التخصصات من قيمة في المجتمع.

و إزاء هذا الإقرار من جانب الغالبية من المبحوثين باختيار تخصصاتهم بناءا على ما تحظى به من مكانة اجتماعية، كان من الطبيعي أن نتجه إلى التحليل الإحصائي الذي يظهر من خلال بيانات الجدول رقم (55).

جدول رقم (55):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و سمة المكانة الاجتماعية.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,16	0,38

و يظهر من خلال الجدول رقم (55)، أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,16)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و سمة المكانة الاجتماعية التي يحظى بها، ما يعكس عدم تأثر اختيارات غالبية التلاميذ بتصور المكانة الاجتماعية للتخصص دراسي.

3.2.4.2/ علاقة الاختيار الدراسي بسمة العمل:

أما في هذا الجانب، فقد قمنا بطرح السؤال الآتي:

هل اختيارك للتخصص كان لأنك ترى أنه يوفر مناصب عمل ؟

و تظهر بيانات الجدول رقم (56) نتائج استجابات المبحوثين على ذلك:

جدول رقم (56) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب التخصص الدراسي المرغوب و سمة العمل.

		التخصص الدراسي المرغوب												المجموع	
		جذع مشترك آداب				جذع مشترك علوم و تكنولوجيا									
		لغات أجنبية		آداب و فلسفة		علوم تجريبية		تسيير و اقتصاد		رياضيات		تقني رياضي			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اختيار على أساس منافذ الشغل	نعم	16	51,6	23	54,8	53	58,9	09	56,3	05	55,6	02	66,7	108	56,5
	لا	15	48,4	19	45,2	37	41,1	07	43,7	04	44,4	01	33,3	83	43,5
	المجموع	31	100	42	100	90	100	16	100	09	100	03	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (56)، أن الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة 56,5 % كانت اختياراهم للتخصصات الدراسية، لأنهم يرون فيها مناصب شغل، مقابل 43,5% كانت اختياراهم بعيدا عن ذلك.

أما على مستوى التراتبيات الجزئية فيظهر، أنه بالنسبة لكل التخصصات، الجانب الأكبر من المبحوثين الذين اختاروا هذه التخصصات (51,6 % بالنسبة للغات الأجنبية ، 54,8 % بالنسبة للآداب و فلسفة و 58,9 % بالنسبة للعلوم التجريبية ، 56,3 % بالنسبة لتسيير و اقتصاد ، 55,6% بالنسبة لتخصص رياضيات و 66,7 بالنسبة لتقني رياضي)، كانت اختياراهم لها لأنها توفر مناصب شغل، في حين أجابت نسبة : 48,4% ممن اختاروا اللغات الأجنبية ، و 45,2% من إجمالي الذين اختاروا آداب و فلسفة، و 41,1% من إجمالي الذين اختاروا العلوم التجريبية، و 43,7 % ممن اختاروا تسيير و اقتصاد، 44,4 % ممن اختاروا الرياضيات و 33,3 % ممن اختاروا تقني رياضي، أن اختياراهم كانت خارج إطار ذلك.

و يظهر جليا من خلال القراءة الإحصائية ثبات التراتبية العامة من حيث البناء، و درجة التصنيف على مستوى كل التراتبيات الجزئية الخاصة بالتفضيلات الدراسية، ما يعني عدم وجود علاقة بين التخصص المرغوب و المعنى المهني الذي يحمله، و المتعلق بمنافذ الشغل التي يوفرها أم لا، و هي النتيجة التي تؤكدها بيانات الجدول الإحصائي الآتي:

جدول رقم (57):

التحليل الإحصائي لعلاقة الارتباط بين التخصص الدراسي المرغوب و سمة العمل.

المجموع	كرامر	مستوى الدلالة
191	0,14	0,65

و يظهر من خلال الجدول رقم (57) أن قيمة معامل كرامر(Cramer) بلغت (0,14)، و هي قيمة غير دالة ، ما يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط بين التخصص المرغوب و سمة بالعمل التي يحملونها عنه، ما يعكس عدم تأثر اختيارات غالبية التلاميذ بمدى توفير التخصص لمناصب عمل أم لا.

و من المهم الإشارة هنا إلى أن تقديرات التحليل الإحصائي بناءا على الجدول رقم (55)، و الجدول رقم (57)، و معطيات البحث الاستطلاعي عن مدى تأثر اختيارات التلاميذ المبحوثين بتصور المكانة الاجتماعية، و العمل، تتناقض تماما مع البيانات النسبية للجدولين: (45)، و (56) التي تظهر العكس.

و بصفة عامة يمكن أن نقرر، ارتكازا إلى المعطيات الإحصائية، و كذا القراءة الجدولية المفصلة للجدولين(45)، و (56)، و نتائج الحوارات الاستطلاعية، عدم تأثر اختيارات الغالبية من البحوثين بتصور المكانة الاجتماعية للتخصص، و كذا فكرة العمل، و أن استجابات المبحوثين في هذا السياق، كانت عشوائية.

4.2.4.2/ تأثير الجنس على الاختيار الدراسي:

و لأنه كثيرا ما يتأثر الفرد بتوقعات المجتمع لنمط المهنة التي يقوم به كل من الرجل و المرأة ، حيث تلعب مجموع القيم و المعايير في تحديدها انطلاقا من زاوية التمايز النوعي الاجتماعي، من هذا المنظور جاء بحثنا لمدى تأثير الجنس على اختيارات التلاميذ الدراسية ، حيث تضاف سمة أخرى للتخصص الدراسي، تقوم على أساس الجنس يظهر فيها التقسيم النوعي للتخصص الدراسي (تخصصات خاصة بالذكور و تخصصات خاصة بالإناث) ، و للتعرف على ذلك نستعين بالجدول رقم (58):

جدول رقم (58) :

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب الجنس و التخصص الدراسي المرغوب.

			الجنس				المجموع	
			ذكر		أنثى			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	اللغات الأجنبية	09	13,4	22	17,7	31	16,2
		آداب و فلسفة	10	14,9	32	25,8	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	34	50,8	56	45,1	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	08	11,9	08	06,4	16	08,4
		رياضيات	04	06	05	04	09	04,7
		تقني رياضي	02	03	01	01	03	01,6
المجموع			67	100	124	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (58) الآتي:

_بالنسبة للذكور، و بالنسبة لجذع مشترك آداب احتل تخصص الآداب و الفلسفة المرتبة الأولى من حيث تفضيل المبحوثين، و ذلك بنسبة 14,9% من أجمالي الذكور متبوعا في المرتبة الثانية، و بفارق صغير بتخصص اللغات الأجنبية، و ذلك بنسبة 13,4%.

أما بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، احتل تخصص علوم تجريبية المرتبة الأولى في قائمة الاختيارات الدراسية بالنسبة لـــ 50,8 % من إجمالي الذكور ، تلاه في المرتبة الثانية و بفارق كبير تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة 11,9%، و في المرتبة الثالثة جاءت الرياضيات بـــ 6%، و في المرتبة الأخيرة جاء تخصص تقني رياضي بنسبة 3% من إجمالي الذكور.

_بالنسبة للإناث، و بالنسبة لجذع مشترك آداب أتى تخصص آداب و فلسفة في المرتبة الأولى من حيث التفضيلات الدراسية، و ذلك بنسبة 25,8%، تلاه في المرتبة الثانية تخصص اللغات الأجنبية بنسبة 17,7% من إجمالي الإناث.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، أتى تخصص العلوم التجريبية في المرتبة الأولى من حيث التفضيلات الدراسية، و ذلك بنسبة 45,1% من إجمالي الإناث، تلاه في المرتبة الثانية و بفارق كبير تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة 6,4%، و في المرتبة الثالثة جاء تخصص رياضيات بنسبة 4%، و في المرتبة الرابعة ترتب تخصص تقني رياضي بنسبة 1% من إجمالي الإناث.

و من خلال القراءة الجدولية المتعلقة بالتراتبيتين الجزئيتين الخاصة بالنوع الاجتماعي، و التي تتكون منها التراتبية الكلية، يتجلى ثبات هذه الأخيرة ما يعني عدم تأثر عملية الاختيار الدراسي بمتغير النوع الاجتماعي، و تؤيد هذه النتيجة بيانات الجدول رقم (59).

جدول رقم (59):

التحليل الإحصائي لتأثير الجنس على الاختيار الدراسي.

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	06,35	05	0,27

يلاحظ من خلال الجدول رقم (59)، أن كا2 المحسوبة بلغت (06,35)، عند درجة الحرية (05)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على اختيار التخصص الدراسي لدى المبحوثين.

5.2/ تأثير متغير الطبقة الاجتماعية على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين :

بهدف الكشف عن مدى تأثير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ المبحوثين في تشكيل اختياراتهم الدراسية، باعتبارها من المتغيرات الهامة التي يركز عليها علم اجتماع التربية لما لها من انعكاسات على مخرجات عمليات التوجيه، جاء طرحنا للتساؤل الفرعي التالي:

هل تختلف اختيارات التلاميذ الدراسية تبعا لمتغير الطبقة الاجتماعية ؟

و لمعرفة ذلك تم تمثيل الطبقة الاجتماعية بالخلفية الثقافية الاجتماعية للأسرة التي عبرنا عنها بالمؤشرات التالية :

_المستوى التعليمي للأولياء.

_ المهن الممارسة من طرف الأولياء.

_ المستوى الاجتماعي للعائلة.

1.5.2/ تأثير المستوى التعليمي للأولياء على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين :

1.1.5.2/ تأثير المستوى التعليمي للأب على اختيار التخصص الدراسي: و يتبين ذلك من الجدول رقم (60)، الذي جاء فيه :

جدول رقم (60)

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي للأب و التخصص الدراسي المرغوب.

			المستوى التعليمي للأب												المجموع	
			دون مستوى تعليمي		يقرأ و يكتب		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي فما فوق			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	1	4,4	5	20	11	20	5	17,2	3	11,5	6	18,1	31	16,2
		آداب و فلسفة	5	21,7	6	24	9	16,4	5	17,2	6	23	11	33,4	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	15	65,2	11	44	26	47,3	13	44,8	13	50	12	36,4	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	1	4,4	2	8	6	10,9	3	10,4	2	7,8	2	6,1	16	8,4
		رياضيات	1	4,4	1	4	1	1,8	3	10,4	2	7,8	1	3	9	4,7
		تقني رياضي	0	0	0	0	2	3,6	0	0	0	0	1	3	3	1,6
المجموع			23	100	25	100	55	100	29	100	26	100	33	100	191	100

توضح بيانات الجدول رقم(60) من حيث التراتبيات الداخلية الجزئية المتعلقة بالمستوى التعليمي للأب، الآتي:

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المنعدم للآباء البالغ عدد مفرداته 23 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب ، تترتب آداب و فلسفة في المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 21,7 % من إجمالي التفضيلات ، تليها في المرتبة الثانية و بفارق كبير اللغات الأجنبية ب4,4%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا يحتل تخصص العلوم التجريبية الترتيب الأول بنسبة 65,2 % من إجمالي الفئة (المبحوثين من أبناء الآباء من دون المستوى التعليمي)، يليه في الترتيب الثاني تسيير و اقتصاد و رياضيات من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا بنسبة 4,4% لكل منهما .

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المحدود للآباء البالغ عدد مفرداته 25 مبحوث :

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل المرتبة الأولى تخصص آداب و فلسفة بنسبة 24 % ، يليه في المرتبة الثانية و بفارق صغير و بنسبة 20 % من إجمالي الفئة، تخصص اللغات الأجنبية .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة تصل إلى 44 % ، و يليه في المرتبة الثانية و بفارق كبير تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة تصل إلى 8% ، و في المرتبة الثالثة تخصص رياضيات و ذلك بنسبة 4%.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الابتدائي للآباء البالغ عدد مفرداته 55 مبحوث :

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل تخصص اللغات الأجنبية المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 20 % من مجموع التفضيلات ، و في المرتبة الثانية يأتي تخصص آداب و فلسفة بنسبة 16,4% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا،يحتل المرتبة الأولى تخصص العلوم التجريبية بنسبة تقارب النصف (47,3% من إجمالي الفئة) ، يليه في المرتبة الثانية و بفارق كبير، تخصص تسيير و اقتصاد و ذلك بنسبة 10,9% ، ثم بفارق يأتي تخصص تقني رياضي الذي يحتل المرتبة ما قبل الأخيرة بنسبة 3,6% , و في الأخير يأتي تخصص رياضيات و ذلك بنسبة 1,8%.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المتوسط للآباء الذي تبلغ عدد مفرداته 29 مبحوث :

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تتساوى كل من اللغات الأجنبية و الآداب في معدل التفضيل و ذلك بنسبة 17,2 % لكل منهما.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي في الترتيب الأول تخصص العلوم التجريبية و ذلك بنسبة 44,8%، يليه في الترتيب الثاني و بفارق كبير، كل من تسيير و اقتصاد و رياضيات و ذلك بنسبة 10,4% لكل منهما.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الثانوي للآباء الذي يبلغ عدد مفرداته 26 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يأتي تخصص آداب و فلسفة في المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 23 % من إجمالي الاختيارات، متبوعا باللغات الأجنبية بنسبة11,5%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم يحتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى من حيث الاختيار و ذلك بنسبة تعادل النصف (50 %)، يليه في المرتبة الثانية و بنسبة تصل إلى 7,8% كل من تسيير و اقتصاد و رياضيات.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الجامعي فما فوق للآباء الذي يبلغ عدد مفرداته 33 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تحتل آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 33,4%، ثم في الترتيب الثاني و بفارق يأتي تخصص اللغات الأجنبية ب18,1 % .

بالنسبة لجذع مشترك علوم ، يأتي في الترتيب الأول من حيث الاختيار تخصص علوم تجريبية و ذلك بنسبة 36,4% من إجمالي الفئة، يليه و بفارق كبير و بنسبة تصل إلى 6,1% تخصص تسيير و اقتصاد، و في الترتيب الأخير يأتي كل من رياضيات و تقني رياضي من نفس الجذع السابق، و ذلك بنسبة 3% من إجمالي الفئة لكل منهما.

و تكشف القراءة الجدولية عدم اختلاف التراتبيات الجزئية في عمومها عن التراتبية العامة، بحيث احتل تخصص العلوم التجريبية المكانة الأولى من حيث التفضيلات الدراسية بالنسبة لكل التراتبيات الحزئية، في حين نالت التخصصات الأخرى من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا (تسيير و اقتصاد، رياضيات و تقني رياضي) معدلات دنيا ، و احتل تخصص الآداب و الفلسفة المرتبة الأولى بالنسبة لغالبية التراتبيات الداخلية . ما يعكس عدم تأثر اختيارات غالبية المبحوثين بالمستوى التعليمي للأب، و هي النتيجة التي تؤكدها بيانات الجدول الإحصائي رقم (61).

جدول رقم (61):

التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للأب على الاختيار الدراسي.

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	17,21	25	0,87

يلاحظ من خلال الجدول رقم (61) أن كا2 المحسوبة بلغت (17,21)، عند درجة الحرية (25)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للمستوى التعليمي للأب على اختيار التخصص الدراسي بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين.

2.1.5.2/ تأثير المستوى التعليمي للأم على اختيار التخصص الدراسي : أما بالنسبة لتأثير المستوى التعليمي للأم، فإن الجدول رقم (62) يوضحه لنا، حيث جاء فيه:

جدول رقم (62):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى التعليمي للأم و التخصص الدراسي المرغوب.

			المستوى التعليمي للأم												المجموع	
			دون مستوى تعليمي		يقرأ و يكتب		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	6	31,6	7	269,	10	159,	1	3,6	2	8	5	16,7	31	16,2
		آداب و فلسفة	5	26,3	8	308,	9	143,	5	17,9	8	32	7	23,3	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	7	36,8	10	385,	32	508,	16	57,1	13	52	12	40	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	0	0	1	3,8	7	111,	4	14,3	1	4	3	10	16	8,4
		رياضيات	0	0	0	0	3	4,8	2	7,1	1	4	3	10	9	4,7
		تقني رياضي	1	5,3	0	0	2	3,1	0	0	0	0	0	0	3	1,6
المجموع			19	100	26	100	63	100	28	100	25	100	30	100	191	100

تشير بيانات الجدول رقم (62) من حيث التراتبيات الجزئية المتعلق بالمستوى التعليمي للأم الآتي:

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المنعدم للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 19 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يأتي تخصص اللغات الأجنبية في المرتبة الأولى بنسبة 31,6 %، ثم في المرتبة الثانية يأتي تخصص آداب و فلسفة بنسبة 26,3%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، يأتي تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 36,8 % من إجمالي الفئة، يليه في المرتبة الثانية تخصص تقني رياضي بنسبة 5,3%.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المحدود للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 26 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب ، تحتل آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 30,8%، و في المرتبة الثانية تترتب اللغات الأجنبية بنسبة 26,9% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي تخصص العلوم التجريبية في المرتبة الأولى و ذلك بنسبة تصل إلى 38,5%، و في المرتبة الثانية يأتي تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة تصل إلى 3,8%.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الابتدائي للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 63 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تحتل اللغات الأجنبية المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 15,9 % ، متبوعا بتخصص آداب ب14,3% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، تترتب العلوم التجريبية في المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 50,8% من إجمالي الفئة، ثم يليها في المرتبة الثانية و بفارق كبير، تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة 11,1%، و يليه في المرتبة الثالثة تخصص الرياضيات بنسبة 4,8 %، و في المرتبة الأخيرة يترتب تقني رياضي و ذلك بنسبة 3,1 %.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي المتوسط للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 28 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب يحتل تخصص آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 17,9% من إجمالي المبحوثين الذين اختاروا هذا التخصص، و يتبع في الترتيب الثاني بتخصص لغات أجنبية بأقل نسبة التي تصل إلى 3,6% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي في الترتيب الأول العلوم التجريبية بنسبة 57,1% من مجموع الاختيارات في هذه الفئة، ثم يليه في المرتبة الثانية تسيير و اقتصاد ب 14,3% ، ثم في المرتبة الثالثة يأتي تخصص الرياضيات بنسبة 7,1%.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الثانوي للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 25 مبحوث:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تحتل آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 32% ، و في المرتبة الثانية و بفارق كبير، تأتي اللغات الأجنبية ب8% ،

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، تحتل العلوم التجريبية المرتبة الأولى و ذلك بنسبة تصل إلى 52%، و في المرتبة الثانية و بفارق،يأتي كل من تسيير و اقتصاد، و رياضيات من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا بنسبة 4% لكل منهما.

_فيما يتعلق بالمستوى التعليمي الجامعي للأمهات الذي يبلغ عدد مفرداته 30:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تترتب آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 23,3%, متبوعة بتخصص اللغات الأجنبية ب16,7% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، تأتي العلوم التجريبية في المرتبة الأولى بنسبة 40%، و في المرتبة الثانية يأتي كل من تسيير و اقتصاد، و تخصص رياضيات من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا بنسبة 10% لكل منهما.

و تقودنا هذه القراءة إلى استنتاج أن التراتبيات الجزئية لم تأتي على اختلاف كبير فيما بينها و عن التراتبية العامة، بحيث احتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى في جميعها، و احتل تخصص الآداب هذه المرتبة في غالبيتها، و ترتب كل من تسيير و اقتصاد، رياضيات و تقني رياضي في المراتب الأخيرة في جميعها و تخصص اللغات الأجنبية في غالبيتها، ما يعكس عدم تأثر اختيار التخصص بالمستوى التعليمي للأم، و تؤكد هذه النتيجة بيانات الجدول الإحصائي الآتي:

جدول رقم (63):

التحليل الإحصائي لتأثير المستوى التعليمي للأم على الاختيار الدراسي .

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	27,92	25	0,31

يلاحظ من خلال الجدول رقم (63) أن كا2 المحسوبة بلغت (27,92)، عند درجة الحرية (25)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للمستوى التعليمي للأم على اختيار التخصص الدراسي بالنسبة لغالبية التلاميذ المبحوثين.

2.5.2/ تأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأولياء على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

1.2.5.2/ تأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأب على اختيار التخصص الدراسي : و يتبين لنا من الجدول رقم (64) التالي، ما يلي:

جدول رقم (64):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب النشاط المهني الممارس من طرف الأب و التخصص الدراسي المرغوب.

			النشاط المهني الممارس من طرف الأب												المجموع	
			لا يعمل		حرفي		موظف		عمل حر		فلاح		متقاعد			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	09	20	4	14,3	11	12,5	02	15,4	02	22,2	03	37,5	31	16,2
		آداب و فلسفة	08	17,8	13	46,4	15	17,1	05	38,5	00	00	01	12,5	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	21	46,7	10	35,7	47	53,4	03	23,1	05	55,6	04	50	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	04	08,9	01	3,6	09	10,2	01	07,7	01	11,1	00	00	16	08,4
		رياضيات	01	02,2	00	00	05	05,7	02	15,4	01	11,1	00	00	09	04,7
		تقني رياضي	02	04,4	00	00	01	01,1	00	00	00	00	00	00	03	01,6
المجموع			45	100	28	100	88	100	13	100	09	100	08	100	191	100

تشير بيانات الجدول رقم (64) من حيث التراتبيات الجزئية المتعلقة بالنشاط المهني الممارس من طرف الأب الآتي:

_فيما يتعلق بالآباء بدون عمل :

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يترتب تخصص لغات أجنبية في الترتيب الأول بنسبة 20 %، متبوعا بتخصص آداب ب 17,8 %.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة تصل إلى 46,7 % ، يليه في المرتبة الثانية و بنسبة 8,9 % تخصص تسيير و اقتصاد من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و في المرتبة الثالثة، يأتي تخصص تقني رياضي و ذلك بنسبة 4,4 % ، و في المرتبة الأخيرة تترتب الرياضيات ب2,2%.

_فيما يتعلق بالآباء الحرفيين:

بالنسبة لجذع مشترك آداب،يحتل تخصص آداب و فلسفة المرتبة الأولى و ذلك بنسبة 46,4%، متبوعا ، باللغات الأجنبية و ذلك بنسبة 14,3%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة 35,7% ، و في المرتبة الثانية، و بفارق يأتي تخصص تسيير و اقتصاد بنسبة تصل إلى 3,6%.

_فيما يتعلق بالآباء الموظفين:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يأتي تخصص آداب في الترتيب الأول بنسبة 17,1%، ثم في الترتيب الثاني تخصص لغات أجنبية بنسبة 12,5% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا ،يأتي في الترتيب الأول تخصص العلوم التجريبية بنسبة 53,4%، يليه في الترتيب الثاني و بفارق تسيير و اقتصاد و ذلك بنسبة 10,2% ، و في الترتيب الثالث تخصص رياضيات بنسبة 5,7%، و في الأخير تقني رياضي ب 1,1% من إجمالي المبحوثين الذين ينتمون إلى هذه الفئة.

_فيما يتعلق بالآباء الممتهنين لأعمال حرة:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل تخصص آداب و فلسفة المرتبة الأولى بنسبة 38,5% ، و في المرتبة الثانية و بفارق يترتب تخصص اللغات الأجنبية بنسبة 15,4% .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي في المرتبة الأولى يأتي تخصص العلوم التجريبية و ذلك بنسبة 23,1% ، متبوعا بالرياضيات و ذلك بنسبة 15,4% ، ثم و بفارق يأتي تسيير و اقتصاد بنسبة 7,7%.

_فيما يتعلق بالآباء الفلاحين:

بالنسبة لجذع مشترك آداب ، حظي تخصص اللغات الأجنبية باختيار كل المبحوثين من أبناء الفلاحين، و المنتمين لهذه الفئة، و ذلك بنسبة 22,2%، في حين لم يحظى تخصص آداب و فلسفة بأي تفضيل.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، تحتل العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة 55,6% ، و في المرتبة الثانية و بفارق كبير، يأتي كل من تسيير و اقتصاد و رياضيات بنسبة 11,1 % لكل منهما.

_فيما يتعلق بالآباء المتقاعدين:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل تخصص اللغات الأجنبية المرتبة الأولى بنسبة 37,5%، ثم في المرتبة الثانية و بفارق يأتي تخصص آداب و فلسفة بنسبة 12,5%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، حظي تخصص علوم تجريبية على المكانة الأولى بنسبة توافق نصف العينة من المبحوثين من أباء المتقاعدين (50%).

و تكشف القراءة الجدولية السابقة للتراتبيات الجزئية الخاصة بالنمط المهني، احتفاظ التراتبية الكلية على بنائها في غالبية التراتبيات التي لم تختلف فيما بينها و عن التراتبية الكلية إلا قليلا ، ما يعكس عدم تأثر اختيارات غالبية المبحوثين بالمهنة الممارسة من طرف الأب، و تؤكد هذه النتيجة بيانات الجدول الإحصائي الآتي:

جدول رقم (65):

التحليل الإحصائي لتأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأب على الاختيار الدراسي .

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	30,68	30	0,43

يلاحظ من خلال الجدول رقم (65) أن كا2 المحسوبة بلغت (30,68)، عند درجة الحرية (30)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للنشاط المهني الممارس من طرف الأب على اختيار التخصص الدراسي بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين.

2.2.5.2/ تأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأم على اختيار التخصص الدراسي : و لقد جاء الجدول رقم (66) التالي ليبين لنا ذلك:

جدول رقم (66):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب النشاط المهني الممارس من طرف الأم و التخصص الدراسي المرغوب.

			النشاط المهني الممارس من طرف الأم										المجموع	
			لا تعمل		حرفية		موظفة		عمل حر		متقاعد			
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص الدراسي المرغوب	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	24	16,7	00	00	03	12	02	33,3	02	22,2	31	16,2
		آداب و فلسفة	36	25	00	00	03	12	01	16,7	02	22,2	42	22
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	64	44,5	06	85,7	15	60	02	33,3	03	33,4	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	11	07,6	01	14,3	03	12	00	00	01	11,1	16	08,4
		رياضيات	06	04,1	00	00	01	04	01	16,7	01	11,1	09	04,7
		تقني رياضي	03	02,1	00	00	00	00	00	00	00	00	03	01,6
المجموع			144	100	07	100	25	100	06	100	09	100	191	100

توضح بيانات الجدول رقم (66) من حيث التراتبيات الجزئية المتعلقة بمهنة الأم، الآتي:

_فيما يتعلق بالأمهات بدون عمل :

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يترتب تخصص آداب و فلسفة في المرتبة الأولى بنسبة 25 %، متبوعا بتخصص لغات أجنبية ب16,7 % .

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة تصل إلى 44,5 % ، يليه في المرتبة الثانية و بفارق تخصص تسيير و اقتصاد ب 7,6%، و في المرتبة الثالثة و بنسبة 4,1% يترتب تخصص الرياضيات، و في المرتبة الخامسة تأتي كل من التقني رياضي بـــ2,1 %.

_فيما يتعلق بالأمهات الحرفيات:

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا،يأتي في الترتيب الأول تخصص العلوم التجريبية، و ذلك بنسبة 85,7%، و في المرتبة الثانية و بفارق كبير يأتي تخصص تسيير و اقتصاد ب14,3%.

و لم تحظى التخصصات الأدبية باختيار لعدم وجود مبحوثين من جذع مشترك آداب.

_فيما يتعلق بالأمهات الموظفات:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تتساوى كل من اللغات الأجنبية و الآداب و الفلسفة في الترتيب من حيث معدلات الاختيار و ذلك بنسبة12% لكل منهما.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي في المرتبة الأولى تخصص العلوم التجريبية _و ذلك بنسبة 60%، و في المرتبة الثانية و بفارق يأتي تسيير و اقتصاد بنسبة 12% ، و في المرتبة الثالثة و بفارق يأتي تخصص رياضيات و ذلك بنسبة 4%.

_فيما يتعلق بالأمهات الممتهنات لأعمال حرة:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل تخصص اللغات الأجنبية المرتبة الأولى بـــ 33,3 %، يليه في المرتبة الثانية الآداب و الفلسفة بنسبة 16,7 %.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية و ذلك بنسبة 33,3%، و في المرتبة الثانية يأتي تخصص تسيير و اقتصاد و ذلك بنسبة 16,7 % .

_فيما يتعلق بالأمهات المتقاعدات:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تتساوى كل من اللغات الأجنبية و الآداب و الفلسفة في الترتيب من حيث معدلات الاختيار و ذلك بنسبة 22,2% لكل منهما.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا،يأتي تخصص العلوم التجريبية في الترتيب الأول بنسبة 33,4 %، و في المرتبة الثانية يأتي تخصص تسيير و اقتصاد و تخصص تقني رياضي و ذلك بنسبة 11,1% لكل منهما.

و يظهر من العرض السابق، أن التراتبيات الجزئية ليست على اختلاف كبير، ما يشير إلى عدم وجود علاقة تأثير بين المتغيرين محل الدراسة (المستوى التعليمي و اختيار التخصص الدراسي)، و يتأكد ذلك أكثر من خلال نتائج الجدول رقم (67) التالي:

جدول رقم (67):

التحليل الإحصائي لتأثير النشاط المهني الممارس من طرف الأم على الاختيار التخصص الدراسي .

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	15,35	20	0,75

يلاحظ من خلال الجدول رقم (67) أن كا2 المحسوبة بلغت (15,35)، عند درجة الحرية (20)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير للنشاط المهني الممارس من طرف الأم على اختيار التخصص الدراسي بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين.

3.5.2/ تأثير المستوى الاجتماعي للعائلة على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

و يشير الجدول رقم (68) إلى البيانات التالية:

جدول رقم (68):

توزيع التلاميذ المبحوثين بحسب المستوى الاجتماعي للعائلة و التخصص الدراسي المرغوب.

		المستوى الاجتماعي للعائلة						المجموع	
		مرتفع		متوسط		منخفض			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التخصص	جذع مشترك آداب	لغات أجنبية	06	33,3	16	14,6	09	14,3	31	16,2
		آداب و	04	22,2	26	23,6	12	19,1	42	22

الدراسي المرغوب		فلسفة							
	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	علوم تجريبية	06	33,3	49	44,6	35	55,5	90	47,1
		تسيير و اقتصاد	01	5,6	11	10	04	06,4	16	08,4
		رياضيات	01	5,6	06	5,5	02	03,2	09	04,7
		تقني رياضي	00	00	02	1,8	01	01,6	03	01,6
المجموع			18	100	110	100	63	100	191	100

تظهر بيانات الجدول رقم (68) الآتي:

_فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي المرتفع للعائلة:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يترتب تخصص اللغات الأجنبية في المرتبة الأولى بنسبة 33,3 % ، يليه في الترتيب الثاني تخصص آداب و فلسفة ب22,2% من إجمالي الفئة.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يحتل تخصص العلوم التجريبية الترتيب الأول بنسبة تصل إلى 33,3 %، يليه في الترتيب الثاني و بفارق كبير تخصص تسيير و اقتصاد و الرياضيات بنسبة 5,6% لكل منهما.

_فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي المتوسط للعائلة:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، يحتل تخصص آداب و فلسفة المرتبة الأولى ب23,6%، ثم في المرتبة الثانية و بفارق يأتي تخصص لغات أجنبية بنسبة 14,6%

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، يأتي في المرتبة الأولى تخصص العلوم التجريبية بنسبة 44,6% ، و في المرتبة الثانية و بفارق كبير يأتي تخصص تسيير و اقتصاد ب10%، و في المرتبة الثالثة يأتي تخصص الرياضيات ب5,5%، و المرتبة الأخيرة يحتلها تخصص تقني رياضي ب1,8%.

_فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي المنخفض للعائلة:

بالنسبة لجذع مشترك آداب، تترتب آداب و فلسفة في المرتبة الأولى بـــ 19,1% ، متبوعة بتخصص لغات أجنبية ب14,3%.

بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا، تحتل العلوم التجريبية المرتبة الأولى بنسبة 55,5% ، ثم يليها في المرتبة الثانية و بفارق تسيير و اقتصاد بنسبة 6,4%، و تحتل الرياضيات المرتبة الثالثة و ذلك بنسبة 3,2%، و في المرتبة الرابعة و الأخيرة يترتب تخصص تقني رياضي بـــ1,6%.

و يلاحظ من خلال هذه النتائج اختلاف فقط التراتبية الأولى المتعلقة بالنمط الاجتماعي المرتفع عن التراتبيات الجزئية الأخرى، و ذلك من حيث المرتبة الأولى التي عادت لتخصص اللغات الأجنبية بدلا من تخصص آداب و فلسفة، ما عدا ذلك جاءت التراتبيات متماثلة فيما بينها، و مع التراتبية الكلية، ما يشير إلى عدم وجود تأثير للمستوى الاجتماعي للعائلة و اختيار التخصص الدراسي ، و تتأكد هذه النتيجة عن طريق بيانات الجدول الإحصائي رقم (69) التالي:

جدول رقم (69):

التحليل الإحصائي لتأثير المستوى الاجتماعي للعائلة على الاختيار الدراسي .

المجموع	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
191	07,42	10	0,68

يلاحظ من خلال الجدول رقم (69) أن كا2 المحسوبة بلغت (07,42)، عند درجة الحرية (10)، و هي قيمة غير دالة، ما يعني أنه لا يوجد تأثير المستوى الاجتماعي للأسرة على اختيارات الغالبية العظمى من التلاميذ المبحوثين.

خاتمة عامة

1/النتائج العامة للدراسة:

تركز اهتمامنا في هذا العمل في بحث ال طرق التي يمارس فيها تلاميذ التعليم الثانوي اختياراتهم الدراسية، بهدف تحديد الشروط الأساسية التي تحكم فعل الاختيار الدراسي لديهم في ظل:

ـ عملية المساعدة التي يقدمها لهم المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني عن طريق الإعلام، حتى يفهموا ذواتهم، و يستغلوا إمكانياتهم الذاتية من قدرات و مهارات و ميول، و إمكانيات بيئت هم، فيحددوا بذلك الأهداف التي تتفق و إمكانياتهم، و يختاروا الطرق المحققة لها بعقلانية، ما يعني القيام باختيار يقوم على مراعاة مقتضيات الخطاب التربوي الرسمي و التي تشمل : الميول، القدرات المعرفية و السمات الشخصية للتلميذ، و معطيات التحجيم التي تعكس حاجات المجتمع من اليد العاملة.

ـالتواجد في البناء الاجتماعي الذي يقتضي وجود الجماعة ، و قيام التفاعل و الاتصال ، و تكوين العلاقات الاجتماعية ما بين الأفراد.

و قد بدأ البحث أولى خطواته المنهجية باستعراض انجازات الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية، و قد حصرنا في هذا المجال نحو 20 دراسة ما بين محلية و أجنبية (عربية و غربية)، و أجرينا عليها عملية مراجعة و تحليل امتدت لتشمل الزوايا التالية :

- طبيعتها البحثية .
- مجالات اهتماماتها.
- الأساليب المنهجية التي اتبعتها لتحقيق أهدافها.
- النتائج التي توصلت إليها.

و على ضوء الموقف البحثي، و ما وفرته هذه الدراسات من مؤشرات بحثية، جرى تحديدنا لأهداف الدراسة الميدانية الحالية، و طرح تساؤلاتها، و صياغة فرضياتها، و بيان الإطار النظري، و الإطار المنهجي الموجه للعمل الميداني و ذلك على مستوى الأدوات المنهجية و المقاربة النظرية، و تحليل و تفسير المعطيات الميدانية.

و من خلال تطبيق استمارة البحث على عينة من التلاميذ لإحدى الثانويات و التي تحددت في " ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي بسيدي علي"، و التي وقع تفضيلنا لها لأسباب تتعلق بالتسهيلات التي ميزتها.

و اعتمادا على نتائج البحث الاستطلاعي انطلاقا من المقابلات المفتوحة التي تمت مع بعض مستشاري التوجيه المدرسي، و بعض التلاميذ من عدد من الثانويات بولاية مستغانم، و الأولياء، و الملاحظة، خلص البحث إلى جملة النتائج التالية:

المعلومات السابقة للتلاميذ المبحوثين عن التخصص الدراسي الم رغوب: أظهر البحث في هذا الجانب النتائج التالية:

_الغالبية العظمى من التلاميذ المبحوثين، و بنسبة 85,3% لديهم معرفة بمختلف التخصصات الدراسية الفرعية التي يؤدي إليها الجذعين (جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) في السنة الثانية من التعليم الثانوي، في مقابل 14,7% من إجمالي المبحوثين ليس لديهم أي معرفة بذلك، ما يدل دلالة واضحة على أن مع رفقالجانب الأكبر من التلاميذ بالتخصصات تشمل معرفتهم بموضوعاتها باعتبار أن هناك نسبة 14,7% من إجمالي العينة قد أقرت بعدم المعرفة، و ما أشارت إليه الحوارات المتعمقة في هذا الجانب حول معرفة غالبية التلاميذ بماهية كل تخصص دراسي ، و مع ذلك فإن البحث قد أظهر أن هذه المعرفة تتميز بالسطحية و القصور . و يفيد هنا أن نعرض لنماذج من فهم التلاميذ لمختلف التخصصات الدراسية، كما ورد على لسانهم:

*بالنسبة لتخصص الآداب و الفلسفة : "يكون مستوى الحفظ عالي، أن أكون ذو قدرة عالية في اللغة العربية"

*بالنسبة لتخصص اللغات الأجنبية : " مستوى عالي في المواد الأساسية التي هي اللغات الأجنبية"، " المستوى الجيد في اللغات الأجنبية".

*بالنسبة لتخصص العلوم التجريبية " لاقلها تكوني جيدة في العلوم ، و math و الphysique": (تتطلب أن تكوني جيدة المستوى في العلوم، و الرياضيات و الفيزياء).

*بالنسبة لتخصص الرياضيات " تدموندي بزاف تكوني فور في الرياضيات لي معاملها كبير " : تتطلب كثيرا أن تكوني جيدة في الرياضيات التي معاملها مرتفع).

*بالنسبة لتخصص تقني رياضي " فيها التكنولوجيا و الرياضيات ".

*بالنسبة لتخصص تسيير و اقتصاد : " هي ساهلة تطلب رياضيات فاني بصح رياضيات تاعها ساهلة" : (هي أسهل، تتطلب الرياضيات، و كذلك الرياضيات فيها بسيطة).

و قد تكرر مثل هذا الفهم بالنسبة لكل التخصصات لدى جميع المبحوثين ممن حاورناهم، و لم نسجل أي إشارة لكيفية حساب مجموعات التوجيه الخاصة بكل تخصص ، و لا للحجم الساعي للمواد الأساسية، و لا معاملاتها و لا نسب التحجيم في كل تخصص، و هو الأمر الذي يمكن أن يفسر أن سبب إقرار نسبة 14,7% من إجمالي المبحوثين بـ " لا" هو عدم فهمهم الواضح للتخصص الدراسي.

و تفصح هذه المعطيات عن حقيقة أساسية مفادها: يملك التلاميذ المبحوثين فكرة عن كل تخصص دراسي إلا أن فهم ماهيتها مازال سطحي، و غير واضح بسبب (حسب معطيات البحث) الدور الإعلامي المحدود لمستشاري التوجيه المدرسي أمام الدور البارز لمصادر الإعلام غير الرسمي الممثلة في العائلة و الأصدقاء و هو ما تؤكده نتائج الجدول رقم (18).

_اختار الجانب الأكبر من التلاميذ المبحوثين من جذع مشترك آداب (22% من إجمالي المبحوثين) تخصص آداب و فلسفة، في مقابل 16,2% اختاروا اللغات الأجنبية، و هو ما ينسجم مع نتائج المقابلات الاستطلاعية التي أظهرت ميل الغالبية العظمى من المبحوثين إلى اختيار " H" على حد تعبير المبحوثين للدلالة على الآداب و فلسفة، إلى أن الأمر الملفت للنظر هو أن رغم إقرار غالبيتهم بذلك، إلا أنهم يميلون إلى اللغات الأجنبية أكثر، و لكن " مين منعرفش français ما نقدش نديرها، بصح أنا نبغي les langues": (لأنني لا أعرف الفرنسية، لا يمكنني أن أختارها، و لكن أن أحب اللغات) ، فهم يختارون الآداب و الفلسفة لأن إمكانياتهم لا تتناسب مع تخصص " les langues" . رغم ذلك سجلنا بعض الحالات التي أقرت أنها تنوي اختيار هذا التخصص رغم إمكانياتها المحدودة في اللغات، و حول مبررات ذلك تحددت استجاباتها اللفظية في " هي خير من الـــ"H (أفضل من آداب و فلسفة)، و هو ما يتوافق مع الاستجابات اللفظية لعينة المستشارين كذلك الذين أكدوا جميعهم و بنسبة 100% بأن اللغات الأجنبية تحظى بتفضيل الغالب من التلاميذ لتميزها باللغات الأجنبية التي ينظر إليها على أنها تحظى بالامتياز الاجتماعي langes de prestige إلى جانب العلوم التجريبية، و هو نفس الأمر الذي أكدت عليه نتائج الدراسة التي قام بها أديلينا فلالسكاز Adelina Vélasquez[1] حول التمثلات

[1]VELASQEZ Adelina « ,Représentations sociales de la langues française et motivations de son apprentissage :enquête auprès d'étudiants universitaire mexicains spécialistes et non spécialistes »,synergie Mexique n°1,2011,p62, http ://www..hce.education.fr, le 25/09/2012 à 10h50

الاجتماعية للطلبة عن اللغة الفرنسية، و التي أظهرت أن الجانب الأكبر من الطلبة المبحوثين و بنسبة 36,6 % كان توجههم نحو دراسة تخصص اللغة الفرنسية للمكانة التي تتميز بها هذه اللغة.

ـحظي تخصص العلوم التجريبية من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا هو الآخر باختيار الجانب الأكبر من المبحوثين بنسبة 47,1% من إجمالي العينة، و تحددت أسباب ذلك حسب مستشاري التوجيه في " يشوفو فيها médecine ": (يرون فيها الطب)، و هو نفس المبرر الذي لمسناه في استجابات المبحوثين من التلاميذ "باغيا ندير médecine": (أرغب في الطب) ، و يفهم هذا في ضوء التصور الذي يكونه التلميذ عن هذا التخصص، و الذي يهيمند إليه خاصية الطب : " لي ايدير sciences عندهم يخرج طبيب" على حد تعبير أحد المستشارات : (الذي يدرس العلوم،ـــ يصبح مستقبلا طبيب)، و في نفس السياق قال محمد بن حمودة [1] " و قد لاحظت شخصيا، عندما كنت أعمل كمدير بثانويات مختلفة بالجزائر، أن كثيرا من أولياء أمور التلاميذ يرغبون بقوة في توجيه أولادهم إلى التعليم الثانوي العام على حساب التعليم الثانوي التقني، و عندما تتحقق لهم هذه الرغبة يسعون بوسائل مختلفة إلى توجيه أولادهم إلى الشعبة العلمية على أمل أن يصبح أولادهم مستقبلا أطباء".

إلى جانب ذلك، كانت هناك أسباب أخرى دفعت ببعض التلاميذ لاختيار تخصص العلوم التجريبية، شملت الآتي :

*"نبغيها" (أحبها)، ما يشير إلى الجهل.

*"مليحة قاع يديروها"(مستحسنة، الكل يختارها)، ما يشير إلى المحاكاة و التقليد.

ـفي مقابل ذلك حظي كل من تخصص رياضيات، و تقني رياضي بالمراتب الدنيا من حيث التفضيل الدراسي (4,7% و 1,6 % على الترتيب)، و هو الأمر الذي أكده كل المستشارين الذين قابلناهم، و على رأسهم مدير مركز التوجيه لولاية مستغانم قائلا : " تعرف الشعب التقنية و الرياضية عزوفا عنها من طرف التلاميذ....و نجد صعوبة في إقناع التلاميذ و أوليائهم بهذا النوع من الشعب ، و هنا تطرح إشكالية للتوجيه و هي كثرة الطعون ".

و حول مبررات ذلك، و ردا على تساؤلنا المفتوح لماذا؟ تحددت استجابات المبحوثين من المستشارين في " ما فيهاش les débouchés »: (لا يوجد فيها منافذ) ، حيث النظرة السلبية التي تميز هذان

[1] بن حمودة محمد، المرجع السابق، ص56.

التخصصان، و التي تتحدد بشكل أساسي في انسداد الآفاق فيها، و بطالة حاملي شواهدها، و عدم الاندماج في الحياة العملية (خاصة تقني رياضي).

و يبرز هنا الدور الحيوي للثقافة في تحديد معلومات التلاميذ عن التخصصات الدراسية، و التأثير على استجاباتهم، ما يجعلهم يقبلون نحو تخصصات دون الأخرى.

و تجاوزا لذلك، ركز مدير مركز التوجيه المدرسي للولاية في هذا الجانب على أهمية الإعلام المدرسي بقوله" لابد من تشجيع التلاميذ نحو هذه الشعب عن طريق الإعلام الذي يعتبر العمود الفقري للتوجيه "، و أضاف : " و رغم ما يقدم من إعلام عن أهمية هذه الشعب ، و الأفاق ، و فرص الشغل تبقى إشكالية الطعون"، و لعل تفسيرنا للمسألة، و انطلاقا مما سجلناه من ملاحظات أثناء حضورنا لعدد من الحصص الإعلامية هو تركيز المستشارين على الإعلام بهدف الإخبار و ليس الإعلام كعملية اتصالية ، حيث سجلنا غياب عمليتي التأثير و الإقناع، إذ لا يكفي الإعلام وحده، خاصة أمام التأثيرات الاجتماعية من حيث التعريف بالتخصص و الاستجابة له.

و على عكس بيانات دراستنا السابق ذكرها، أثبتت دراسة آسكا كواديو Aska Kouadio عن التوجيه المدرسي في كوديفوار التي اعتمد فيها على تحليل بطاقات الرغبات الخاصة بالتلاميذ على امتداد 3 سنوات من 1991 إلى 1993، زيادة الطلب على التعليم التقني من قبل التلاميذ بنسبة 62,01 % لسنة 1991، و 55,43% لسنة 1992 و 62,85% لسنة 1993، و بدون مراعاة لا للإمكانيات الدراسية المطلوبة للنجاح في هذا التخصص و لا المقاعد الدراسية المتوفرة.

ـو قد احتل تخصص تسيير و اقتصاد الترتيب الثاني في قائمة ال تفضيلات الدراسية بنسبة 8,4% من إجمالي المبحوثين، و لعل تفسير هذه المسألة يرتبط هو الآخر بالتصورات الاجتماعية، حيث كشفت نتائج الاستجابات اللفظية للغالبية العظمى من التلاميذ الذين تمت محاورتهم في أن هذا التخصص هو للضعفاء "gestion تاع les faibles" على حد تعبير أحد التلاميذ المبحوثين.

و تنسجم بيانات دراستنا مع نتائج دراسة حمري محمد عن "ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر" التي أظهرت أن نحو 58,33% من إجمالي المبحوثين اختاروا العلوم التجريبية ، و 27,77% اختاروا تسيير و اقتصاد، و 11,11 اختاروا تقني رياضي و 2,77% اختاروا رياضيات.

ـتظهر التحليلات الإحصائية عدم وجود علاقة ذات دلالة بين المستوى التعليمي للمبحوث و التخصص الدراسي المرغوب ، ما يعني عدم تأثر فعل اختيار التخصص الدراسي بالمستوى التعليمي

للمبحوث رغم خصوصية كل تخصص من حيث متطلبات النجاح ، ما يشير بدوره إلى عدم اعتماد غالبية المبحوثين على عامل القدرات المعرفية في الاختيار الدراسي.

_الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 87,9% من إجمالي العينة كان اختيارهم للتخصص بناء على معرفة سابقة عما يتطلبه من استعدادات، و هي النتيجة التي تعززها نتائج الحوارات التي أجريناها مع المبحوثين في إطار مرحلة الاستطلاع و التي أظهرت أن الجانب الأكبر من التلاميذ كانت اختياراتهم على علم بمتطلبات النجاح في التخصص، إلا أن هذه المعرفة لا تتعدى أن تكون في أكثرها مجرد مجموعة من الأفكار السطحية، و الجزئية تقف عند مستوى المعرفة دون الممارسة الفعلية، و هو الأمر الذي تطرقنا إليه سابقا.

في مقابل ذلك كان هناك 12,1% من إجمالي العينة كانت اختياراتهم للتخصص عن غير معرفة سابقة بذلك، ما يشير إلى أن اختيار اتهم كانت بناءا على عامل الصدفة، و في هذا الشأن اعتبر بعض رواد النظرية الاجتماعية للاختيار المهني من أمثال كورمبولتز Kurmbolsz، و ميشيلMitchell، و جيلات Gelât أن الصدفة عامل رئيسي و مهم في الاختيار و التكيف معه[1].

_توصل البحث إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين، و بنسبة 72,8% لا يعرفون بامتدادات التخصص الذي اختاروه في مجال العمل، مقابل فقط 27,2 % من إجمالي المبحوثين يعرفون بذلك، و تفسر نتائج دراستنا هذه، على ضوء الأداء الوظيفي للمختص في التوجيه المدرسي، حيث كشفت نتائج مقابلتنا مع مستشارة التوجيه للثانوية محل البحث أن الإعلام الخاص بالمنافذ التكوينية و المهنية تقوم ببرمجته في السنة الثالثة الثانوي في الفصل الثاني و الثالث.

و لا تنسجم بيانات دراستنا، المتعلقة بمعرفة المبحوثين بالمنافذ المهنية للتخصص المرغوب مع ما توصل إليه إسماعيل الأعور في دراسته عن الإعلام المدرسي ، و التي أثبتت أن 73,68 % من إجمالي التلاميذ يرون أن الإعلام المدرسي يوضح لهم فرص العمل التي يوفرها كل تخصص ، في مقابل 26,32 % أقرت بعكس ذلك. في حين أنها تنسجم مع ما توصل إليه برو محمد في دراسته عن أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، التي أظهرت أن جل التلاميذ المبحوثين غير ملمين بطبيعة التخصصات التي هم فيها.

[1] خالد أبو شعيرة محمد، المرجع السابق، ص74

ـ أظهر البحث تنوعا في مصادر معلومات التلاميذ المبحوثين ما بين مصادر الاتصال الشخصي ، و غير الشخصي و هذا بالنسبة لـــ78,5% من إجمالي العينة.

ـ و عن مصادر الاتصال الشخصي، كشف البحث أن كل من العائلة، الأساتذة و الأصدقاء مثلت مصادر أساسية بالنسبة للجانب الأكبر من المبحوثين و ذلك بنسبة 37,7%، 26,2% و 22% على الترتيب باعتبارهم الأكثر اتصالا بالتلميذ ، و تؤيد هذه البيانات ما توصل إليه زروقي توفيق في دراسته التي أثبتت أن الأساتذة و الأصدقاء و الأسرة يحتلون المكانة الأولى من حيث الاستشارة (35,74%، 32,12% و 19,45% على الترتيب)، و كذا بوقليا Poglia في دراسته التي أظهرت أن الأصدقاء هم أكثر مصادر إعلام الطلبة المبحوثين في مجال الاختيار و ذلك بنسبة وصلت إلى45% ، و يلي ذلك في الترتيب الثاني العائلة بـــ36% ، و في المرتبة الأخيرة الأساتذة بـــ11 % ، كما تتفق مع ما توصل إليه معهد البحث (**CDEFI**) في أن أحد الأسباب الرئيسية التي أدت بالطلبة لاختيار لتخصص الهندسة هي الإعلام الذي تم داخل العائلة، و في المحيط القريب.

و هي بيانات لها دلالتها في هذا البحث حيث تشير إلى الدور الفاعل لكل من العائلة ، الأساتذة و الأصدقاء في نقل المعلومات بشأن التوجيه المدرسي بحكم أنها أكثر الوحدات الاجتماعية اتصالا بالتلميذ، ما يبرزها بدور "الاتصالي "، هذا ونشير أننا بصدد نوعين من الاتصاليين : الاتصاليون ناقلي الأخبار و يمثل هذا الدور العائلة و الأصدقاء، و الاتصاليون قادة الرأي و يمثل هذا الدور الأساتذة بحكم علمهم أكثر من غيرهم و تأثيرهم، حيث ينظر إليهم على أنهم محور العملية التعليمية الذين يتعاملون أكثر مع التلميذ من غيرهم في المدرسة ، بيد أن الأمر الملفت للانتباه في هذا السياق، و ما أظهره البحث الاستطلاعي من خلال الحوارات التي أجريناها مع المستشارين هو إبداء هؤلاء حالة من عدم الرضا نحو الإعلام الذي يقدمه الأساتذة إلى التلاميذ، و الذي صنفوه في خانة الإعلام المضاد، الذي يعتبر أهم معوقات التوجيه المدرسي.

و من استعراض التراث النظري المتصل بهذا الموضوع نعثر على ما يفسر هذه البيانات في ما وصفه كل من كاتز Katz و لازارسفيلد Lazarsfeld أنه " تتولد الآراء و الاتجاهات الظاهرة، أو تعاد

صياغتها، و تكوينها غالبا داخل جماعات صغيرة كالأسرة و شلة الأصدقاء و زملاء العمل، و تصبح الآراء أكثر ثباتا حينما تكون مشتركة بين أعضاء الجماعة"[1].

ـــفي مقابل ذلك برز مستشار التوجيه المدرسي بدور غير فاعل في مجال الإعلام و ذلك بنسبة 8,9% فقط من إجمالي الإشارات إليه كمصدر إعلام ، كما تحدد استجابات الجانب الأكبر من المبحوثين (نسبة 34 %) في اعتباره مصدر إعلام ثانوي، و هو نفس الأمر الذي أكدت عليه دراسة زروقي التي أظهرت بياناتها أن المختص في التوجيه المدرسي احتل المرتبة الأخيرة بنسبة 12,66% من إجمالي المبحوثين الذين يستشيرونه ، و يفهم ذلك على خلفية غياب الاتصال ما بين المستشار و التلميذ بحسب ما كشفت عنه نتائج المقابلات التي أجرينها مع التلاميذ خلال مرحلة الاستطلاع ،ـــ و الذي تعددت أسبابه ما بين :

*عدم وجود سهولة للتقرب من المستشار .

*عدم اهتمام التلاميذ بمستشار التوجيه .

و هي الحقائق التي أكد عليها جميع المستشارين بـ " مذابيا نخدم مع قاع التلاميذ بصح impossible "على حد تعبير أحدهم (أتمنى أن أخدم كل التلاميذ و لكن مستحيل ذلك) ، و قد برروا عدم الإمكانية بكثرة مشاغلهم، لا سيما فيما يتعلق بإشرافهم على مقاطعة جغرافية، و المهام الإدارية الموكلة إليهم.

و نحن نرى بدورنا أن غياب الاتصال ما بين المختص في التوجيه المدرسي و المهني و التلميذ كان سببا في عدم اهتمام التلميذ بالمختص و هو ما جعله يظهر بدور ثانوي، في مقابل ذلك يزداد ارتباط التلميذ بالجماعات الأخرى كالأصدقاء و العائلة و الأساتذة، و تعزز هذا التفسير وجهة نظر ملفين ديفلير Melvin Delfour و ساندرابول Sandra Pol اللذان اعتبرا أن حدوث أي فعل اجتماعي يتوقف على ما تثمره العلاقة الاجتماعية. .

و تنسجم النتيجة التي توصلنا كذلك مع ما نتيجة دراسة بوامدا جوزيف BOMDA Joseph و آخرون عن دور التوجيه المدرسي و المهني في الدخول إلى سوق و التي استهدفت عينة العمل بالكامرون، التي أظهرت أن نسبة فقط 5,1 % من إجمالي العينة أشارت إلى مستشار التوجيه كفاعل أساسي خلال مرحلة تعليمها الثانوي.

[1] عودة محمود، محمد خيري السيد، المرجع السابق، ص119

_أظهرت نتائج البحث أن 11% من إجمالي المبحوثين ما يوافق 21 مفردة، لا تعتبر المختص في التوجيه المدرسي و المهني مصدرا إعلاميا مهما، و نفس الأمر أكدته الملاحظة المباشرة التي أظهرت عدم تفاعل التلاميذ مع الحصص الإعلامية، و كذا المقابلات.

و استنادا إلى نتائج الحوار التي أجريناها مع التلاميذ، تدور مبررات ذلك حول عدم الاقتناع به لأسباب مرجعها الخصائص التي يتمتع بها المختص في التوجيه لاسيما فيما يتعلق باتجاهاته السلبية نحو التلاميذ، و يفيد أن نقدم في هذا السياق نماذج عن بعض الاستجابات اللفظية للمبحوثين:

*"لأنه يقول مجرد كلام".

*"لخطرش ما نروحش عندو": (لأنني لا أراجعه).

*"ما نأمنش فيهم": (لا أصدقهم).

_أظهرت التحليلات الإحصائية عدم وجود علاقة ذات دلالة بين المستوى التعليمي للمبحوث و الأهمية التي يحظى بها المختص في التوجيه، و هو ما يتناقض مع نتيجة الصمادي و سامي و حميدات عن " اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الإرشاد"، والتي أثبتت تأثر اتجاهات الطلبة بمتغير معدلاتهم الدراسية إلى جانب متغير الجنس ، و كذا ما توصل إليه بومدا BOMDA و آخرون في دراستهم التي أثبتت عدم وجود علاقة بين المستوى المعرفي للمبحوثين أثناء دراستهم بالثانوية و اللجوء إلى المختص في التوجيه.

_ و عن مصادر الاتصال غير الشخصي، كشفت نتائج البحث أن السندات الإعلامية تحتل المرتبة الأولى في نقل المعلومات المتعلقة بالتخصصات الدراسة و ذلك بنسبة 46,7% ، على عكس ما توصلت إليه دراسة الأعور أن الغالبية من التلاميذ المبحوثين و بنسبة 65,79 % لا تعتمد على هذه الوسائل في مقابل فقط 34,21% ، و تفهم النتيجة التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية في ضوء اعتمادها كوسيلة أساسية في الإعلام من طرف المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، لما تتوفر عليه هذه السندات من مميزات حيث تتيح للتلميذ القارئ لها الفرصة لكي يقرأها أكثر من مرة ، و تعطي له الوقت الكافي لكي يتطرق إليها، يليها في المرتبة الثانية و بفارق صغير الانترنت و ذلك بنسبة 40%، و تفسير اعتماد التلاميذ على الانترنت للحصول على معلومات بشأن خياراتهم الدراسية،

فمرده فيما قاله لابوردري ران La borderie Rêne [1]"أعلنت تكنولوجيات الاتصال كحاملات التغيير، تدخل أينما استعملت تقلبا في الأوضاع في التنظيم و التصور الخاص بالأفعال التربوية".

و احتلت الملصقات مكانة ثانوية بنسبة تصل إلى 13,3% و يفسر ذلك في عدم تركيز مستشار التوجيه على هذا النوع من الوسائل الاتصالية رغم أهميتها الإعلامية، هذا ما كشفت عنه نتائج الملاحظات التي شملت مكاتب المستشارين حيث سجلنا غيابها تماما لدى البعض، افتقارها لدى البعض الآخر، و افتقارها مع عدم حداثتها لدى مستشارين آخرين، و هو الأمر الذي برره جميع المستشارين بعدم توفيرها من طرف إدارة المدرسة.

و على عكس ما أظهرته الدراسة التي قام بها مركز البحث OFIV في أن ما يقارب 40 % من الطلبة الذين سجلوا في جامعة ليل 1 كانوا قد شاركوا في الأبواب المفتوحة ، كشف دراستنا الحالية غياب أي إشارة من طرف مفردات العينة لهذه الأساليب الاتصالية ، و كذا الخرجات الإعلامية، و لعل تفسيرنا لهذا مرجعه:

*عدم حضور التلاميذ لمثل هذه التظاهرات على اعتبار:

-تنظيم الثانويات للأبواب المفتوحة في اليوم الأخير من الأسبوع الأخير قبل العطلتين (عطلة الشتاء و الربيع) و الأسبوع الوطني للإعلام من شهر أفريل.

- تنظيم مؤسسات أخرى مثل الجامعات و المؤسسات العسكرية لهذه الأبواب.

*اعتماد ثانويات الولاية بشكل عام على الخرجات إلا نادرا جدا ، هذا ما كشفت عنه نتائج الحوار مع المستشارين، و حول مبررات ذلك حددها هؤلاء في الآتي:

- نقص الإمكانيات ممثلة في وسائل النقل و عدم وجود مختصين لمرافقة التلاميذ لمثل هذه التظاهرات.

- إلى جانب انشغال مستشار التوجيه بحكم مشاغله الكبيرة.

*نقص الإعلام التحسيسي الذي يتولى حث التلاميذ للقيام بالخرجات الميدانية، أو حضور الأبواب المفتوحة.

[1]La borderie Rêne, Changement dans le monde de l'éducation, Nathan pédagogie, paris, 1996, p13.

و قد أشار المستشارين في حديثهم عن هذا الموضوع إلى أن الخرجات و إن تم تنظيمها فهي تشمل فقط مجموعة من التلاميذ و ليس كل التلاميذ للأسباب سالفة الذكر.

_أظهر البحث أن جميع المبحوثين و بنسبة 100 % في حاجة إلى معلومات أكثر عن التخصصات التي اختاروها، الأمر الذي يتوافق إلى حد ما مع نتائج عدد من الدراسات لعل من أهمها:

*دراسة مصطفى الأسعد عن " التنمية و مسألة التخصص الدراسي " التي أظهرت أن ما يفوق نصف العينة 59,33 % من إجمالي العينة أقرت بحاجتها إلى معلومات إضافية ، في مقابل 38,58 % أقرت بعكس ذلك .

*دراسة مركز بحث URAFعن الأولياء و التوجيه المدرسي في الكالفادوس التي توصلت إلى أن 53% من إجمالي أولياء التلاميذ عينة البحث أظهروا حاجتهم لمعلومات أكثر عن التوجيه بهدف إرشاد أبنائهم، في مقابل 47% قالت لا.

و تجد هذه المعطيات البحثية تفسيرها في نظرية القرار لبروس Bross [1] التي ناقش فيها موضوع لزومية المعلومات لصناع القرار بهدف انتقاء الإجراء المناسب ، و كذا نظرية مارتن فيشبين Martin Fischbein الذي اعتبر أن التأثير في سلوك الفرد متوقفة على كمية المعلومات التي يوفرها المصدر.

_أظهرت البيانات الميدانية إقرار عينة البحث بـــ3 جوانب هم في حاجة إلى مزيد من معلومات عنها، المواد الدراسية للتخصص، المهن و مجموعات التوجيه ؛ و احتلت الحاجة إلى معلومات عن المهن المكانة الأولى و ذلك بنسبة 47,1% من إجمالي العينة و يفهم ذلك على أساس:

*نقص المعرفة التي أظهرها المبحوثين في هذا الجانب، و هو ما تثبته بيانات الجدول رقم (17).

*تحديد المستقبل، و في هذا الإطار يقول أوليفي قالاند Olivier Galland [2] " بعد العائلة، العمل هو بالنسبة للأوربيين الأكثر أهمية في الحياة ، أكثر من الأصدقاء و وقت الفراغ ، و أكثر بكثير من الدين، و السياسة: هذا الشعور هو منتشر بشكل متجانس لدى كل الشعوب، و لهذا إذن فغير صحيح الاعتقاد بأن الشباب يظهرون اهتمام أقل بالعمل".

و احتلت الحاجة إلى معلومات عن المواد الدراسية و معاملاتها، ما يشير إلى المتطلبات الدراسية للنجاح في التخصص، المرتبة الثانية بنسبة 37,7% من إجمالي المبحوثين.

---

[1] أبو شعيرة محمد، المرجع السابق، ص77.

[2] GALLAND Olivier, Sociologie de la jeuneuse ,Armand colin, paris,4me éd, 2007, p200.

و على الرغم أن فقط نسبة 15,2 % من إجمالي العينة أشارت إلى الحاجة إلى معلومات عن كيفية حساب مجموعات التوجيه ، فإن الواقع الفعلي الذي كشف عنه الميدان هو أن الغالبية العظمى لا تتوفر على هذه المعرفة.

و هي النتائج التي لا تختلف كثيرا مع ما توصلت إليه دراسة مركز بحث URAF من نتائج في هذا المجال، و التي أظهرت أن 67 % من إجمالي العينة ترغب في معلومات عن التكوينات الدراسية الموجودة، و 55% ترغب في معلومات عن التكوينات المهنية، 40% تريد معلومات إضافية عن الأقسام التي تتولى الإعلام و التوجيه، و 37% عن المهن.

علاقة الارتباط بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم و المتطلبات الدراسية للتخصص المرغوب :

أظهر البحث في هذا الجانب ما يلي:

ـ الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 89 % من إجمالي المبحوثين تثير مواد التخصص الذي اختاروه اهتمامهم، في مقابل فقط 11% أقرت بعكس ذلك ، و هو الأمر الذي يشير أن غالبيتهم يعتمدون على عامل الرغبة كأساس للاختيار، و تجد هذه النتيجة تأكيدها في بيانات الجدول رقم (27) الذي أظهرت أن الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 89 % من إجمالي العينة لم تكن اختياراتهم لأن إمكانياتهم محدودة في التخصصات الأخرى.

و تنسجم هذه البيانات مع نتائج العديد من الدراسات لعل من أهمها:

*دراسة حمري محمد التي أظهرت أن الغالبية العظمى من المبحوثين و بنسبة 74,44% كانت اختياراتهم بناءا على الرغبة .

*دراسة بشلاغم يحي التي أثبت تأثير الرغبة على اختيار التخصص الدراسي.

*مصطفى الأسعد التي أظهرت أن الميل من العوامل الرئيسية التي أثرت على اختيارات الطلبة و ذلك بنسبة 26,57% ، في مقابل 13,79 % بالنسبة للمستوى التعليمي.

*دراسة ستيفان بارتيلينو BERTOLINO Stéphane التي أثبتت أن غالبية المبحوثين و بنسبة 86 . % كانت الرغبة في التخصص هي مبررات اختياراتهم.

*دراسة بوقليا ايدو POGLIA Edo و مولو كريستينا MOLO Cristina التي أكدت على دور الميل في تحديد اختيارات المبحوثين.

*دراسة آسكا كواديو Kouadio .

_مثلت نسبة 11% المبحوثين الذين اعتمدوا على التحصيل الدراسي كأساس للاختيار بحيث كان اختيارهم لأن إمكانياتهم لا تسمح.

و في هذا الشأن كشفت نتائج مقابلاتنا مع عينة من التلاميذ خلال مرحلة الاستطلاع أن المبحوثين الذين كان اختيارهم للتخصص لأن إمكانياتهم محدودة كانوا من التلاميذ ذوي المستوى المتوسط و دون المتوسط الذين قاموا باختيار الآداب و الفلسفة من جذع مشترك آداب، و علوم تجريبية و تسيير و اقتصاد من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

و عن مدى انسجام إمكانياتهم المعرفية مع التخصصات التي اختاروها لإمكانياتهم المحدودة أقر جميعهم بـ"لا"، و لكن " هي ساهلة على الشعبة الأخرى" على حد تعبير أحد المبحوثين (هي أسهل من الشعب الأخرى).

_الجانب الأكبر من المبحوثين، و بنسبة 40,3 % من إجمالي العينة لا يعلمون ما إذا كان وا يملكون الإمكانيات الدراسية اللازمة للدراسة في التخصص المرغوب، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن غير معرفة بالذات، في مقابل 31,9% يعتبرون أنفسهم أنهم يتوفرون على الإمكانيات المعرفية التي يتطلبها التخصص المرغوب، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن معرفة بالذات، فتحقيق المواءمة بين ما تتوفر عليه الذات من استعدادات معرفية و متطلبات النجاح في التخصص المرغوب ، و كانت هناك 27,8% ترى العكس، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن معرفة بالذات و لكن من غير إجراء المواءمة بين هذه المعرفة و المتطلبات البيداغوجية للتخصص المرغوب.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين المعرفة بالتخصص من جانب المتطلبات الدراسية و المعرفة بالقدرات الذاتية، ما يعني أن اختيارات غالبية التلاميذ كانت عن غير معرفة سابقة للذات و مطابقة عقلانية بين المؤهلات الدراسية و متطلبات التخصص.

_الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 40,3% لا تعلم عن مستقبل الدراسة في التخصص الذي اختارته، في مقابل32,5% تتوقع النجاح مستقبلا و 27,2% لا تتوقع ذلك.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ذات دلالة بين المعرفة بالتخصص و المعرفة بمستقبل الدراسة فيه، ما يعني عدم قيام الجانب الأكبر من المبحوثين باختيارات دراسية على أساس المعرفة بمستقبلهم فيها.

و لا تؤكد هذه النتائج تصورات كاتل[1] Cattell و آخرون حول إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال اتجاهات الطلاب الايجابية نحو دراسة معينة ، باعتبار أن غالبية المبحوثين (89 %) يثير التخصص المرغوب اهتمامهم.

_الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 43.4 % لا يعلمون إذا كانت سماتهم الشخصية تتناسب مع التخصص الذي اختاروه ، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن غير معرفة بالذات من ناحية المعرفة بخصائصها الجسدية و النفسية و الاجتماعية و مدى توافقها مع متطلبات التخصص الدراسي المرغوب، و 30,9 % من إجمالي العينة يرون أن سماتهم لا تتوافق مع التخصص المرغوب، ما يعني أن اختياراتهم كانت عن معرفة بالذات، و لكن من دون إجراء عملية المطابقة بين خصائص الذات الجسدية، و النفسية الاجتماعية، في مقابل 25,7% ترى عكس ذلك ، ما يشير إلى ان اختيارات هؤلاء المبحوثين كانت عن معرفة بالذات من ناحية السمات التي تتوفر عليها، و إجراء عملية المطابقة.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التفضيل المهني و التوفر على السمات الشخصية لدى المبحوثين، ما يعني أن اختيارات غالبية التلاميذ كانت بعيدا عن المعرفة بالسمات الشخصية المؤهلة للمهنة

و بغض النظر عن البيانات الكمية للدراسة الأساسية، كشفت نتائج البحث الاستطلاعي من خلال المقابلات التي أجريناها مع التلاميذ، أن عامل السمة الشخصية غير وارد في ثقافة الاختيار على الإطلاق لدى جميع المبحوثين، و كان الملفت للنظر هو اندهاش التلاميذ عندما طرحنا عليهم هذا الموضوع، و أكدوا في مقابل ذلك على تركيزهم على عاملي الرغبة و المؤهلات من أجل تحقيق النجاح ، و حول أسباب ذلك، قادتنا الملاحظات التي سجلناها من خلال حضورنا لحصص إعلامية رفقة بعض المستشارين إلى تركيز غالبيتهم (أي المستشارون) على: الرغبة، القدرات المعرفية و كذا التحجيم ، و هو نفس الأمر الذي أظهرته الحوارات التي أجريناها معهم.

[1] بشلاغم يحي، المرجع السابق، ص58.

دور العامل الاقتصادي في توجيه الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين : أما في هذا الجانب، فقد أظهر البحث الميداني ما يلي:

_جميع المبحوثين و بنسبة 100% اختاروا متابعة دراساتهم مستقبلا في التعليم العالي، مع عدم وجود أي إشارة للتعليم و التكوين المهنيين، و يفسر ذلك في إطار الآتي:

*النظرة السلبية التي يحظى بها هذا النوع من التعليم و التكوين، إذ أن " المجتمع ينظر إليه على أنه ملاذ الفاشلين في الدراسة، و أن العمل في الحرف اليدوية مرتبط بالتعب و الوسخ، و هو أقل مكانة و أهمية"[1].

*غياب الإعلام في هذا الجانب رغم أهميته الاقتصادية، حيث أشار الحوار المفتوح مع المستشارين في التوجيه، تركيزهم على التعليم العالي في حديثهم عن المخرجات التكوينية لمختلف التخصصات، و هو نفس الأمر الذي كشفت عنه الملاحظات التي تم تسجيلها عند حضورنا لعدد من الحصص الإعلامية.

و أرجع المبحوثون من المستشارين السبب إلى :

*عدم تخصصهم في المجال، إذ أن " كي تقدري على التكوين المهني لاقلك تقدري على التخصصات، شا فيها comme matières،المدة تاع القراية فيها ، و هذو لقلهم مستشار التوجيه المهني" : عندما تتكلمين عن التكوين المهني، عليك أن تتكلمي عن التخصصات، و ما تحتويه كمواد، مدة الدراسة، وهذه الأمور تتطلب مستشار التوجيه المهني).

*عدم اهتمام التلاميذ بالتعليم و التكوين المهنيين للأسباب سالفة الذكر.

كما كشفت الملاحظة المباشرة افتقار خلية الإعلام و التوثيق التي تتوفر عليها مكاتب المستشارين من حيث الوثائق الإعلامية الخاصة بالتعليم و التكوين المهنيين مع عدم حداثتها، بل وغيابها تماما لدى البعض الآخر.

و يتوافق ما سبق ذكره من معطيات مع نتائج دراسة شادي حلبي[2] عن واقع التعليم المهني، التي أظهرت:

---

[1] بوفلجة غياث، المرجع السابق، ص41.

[2] شادي حلبي، "واقع التعليم المهني و التقني، و مشكلاته في الوطن العربي: دراسة حالة الجمهورية العربية السورية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 28، 2013، ص398،

http://www.quo.edu/arabic/magazine, le 13/02/2015 à 22h.

*عدم انتساب معظم طلاب التعليم المهني و التقني إلى هذا النوع من التعليم عن رغبة و قناعة لكونهم يشعرون بالحرج بسبب النظرة الدونية لهم من قبل المجتمع.

*هناك جهل بماهية التعليم المهني و التقني، و مفهومه و دوره في بناء المجتمع سواء من قبل الطلبة أنفسهم، أم من قبل أفراد المجتمع، و ذلك بسبب غياب التوجيه و الإرشاد المهني.

_في مقابل 72,2 % من إجمالي العينة تعلم المسار التعليمي الذي تتوجه إليه مستقبلا ، هناك 27,8% لا تعلم ، ما يعني أنها لا تتوفر على مشروع تكويني، و يفهم ذلك في ضوء عدم معرفتهم بالمخرجات التكوينية و الدراسية التي تؤدي إليها مختلف التخصصات، خاصة و أن الحوار المفتوح الذي قمنا به مع مستشارة التوجيه للثانوية مكان البحث، أظهر أن الإعلام الخاص بهذا المجال لا يتم إلا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

_الغالبية العظمى من المبحوثين الذين تحددت استجاباتهم بـــ" لا أعلم"، كانوا في غالبيتهم من جذع مشترك آداب (71,4 % من تخصص آداب و 64,5% من تخصص لغات أجنبية)، في مقابل 3,3 % من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا كانت في مجموعها لتخصص العلوم التجريبية ، و يفهم ذلك في كون أن التخصصات العلمية لاسيما فيما يتعلق بالعلوم من التخصصات الرائجة اجتماعيا ما يجعل أفاقها التكوينية المستقبلية واضحة على عكس التخصصات الأدبية خاصة الآداب و الفلسفة .

_كشفت القراءة الإحصائية للبيانات المتعلقة بعلاقة الاصطفاء التفضيلي لتخصص السنة الثانية و لمرحلة ما بعد الثانوية عن وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بينهما عند مستوى دلالة (0,01)، ما يعكس أن غالبية التلاميذ المبحوثين على دراية بالمسارات التعليمية التي تؤهلهم لمتابعة الدراسة، و أنهم مارسوا اختياراتهم في ظل المعرفة بالبدائل، و هو ما تؤكده نتائج الجدول رقم (34) و التي تفصح أن نسبة 72,2 % من إجمالي العينة تعلم المسار التعليمي الذي تتوجه إليه مستقبلا ، و لا تتوافق هذه النتائج مع النتيجة التي توصل إليها برو محمد التي أثبتت أن الجانب الأكبر من التلاميذ المبحوثين و بنسبة 44,59% أقروا بعدم درايتهم بما إذا كانت التخصصات التي هم فيها تؤهلهم لمتابعة الدراسة في التخصصات التي يرغبون فيها بالجامعة .

_أظهر البحث أن نسبة 78,6 % من إجمالي عينة البحث تحدد اختيار هم المهني، ما يعني أن لديهم مشروع مهني إلا أنه لا يتوافق مع خصائصهم حسب ما دلت عليه معطيات الجدول رقم (33)، في مقابل 21,4% ليس لديهم مشروع مهني.

و تفسر هذه النتيجة تحديدا في إطار عدد من الحقائق :

أولها: عدم معرفة هؤلاء المبحوثين بالمجالات المهنية التي تؤدي إليها التخصصات، استنادا إلى بيانات الجدول رقم (17) التي أظهرت أن 72,8 % من إجمالي العينة لا تعرف بذلك، و كذا الجدول رقم (25) الذي ذلت نتائجه أن 47,1% من إجمالي أعضاء العينة تحتاج عن معلومات عن المهن، و نتائج البحث الاستطلاعي ، و تعزز هذه النتائج رؤية هولاند Holland الذي ركز في أبحاثه على أهمية المعلومات عن المهن في تحديد المشروع المهني للتلميذ، معتبرا في ذلك أن "الطلبة الذين لاقوا اهتماما بتنظيم معلوماتهم عن المهن، و عن ذواتهم لديهم قدرة أكبر على تحديد اختياراتهم المهنية"[1].

ثانيها: عدم الاعتقاد في المستقبل بسبب ظاهرة البطالة، و في هذا السياق تحديدا أظهرت نتائج الحوارات مع عدد من التلاميذ أن بعضهم ينظر إلى مخرجات التخصص بـ"ماكانش خدمة " (لا يوجد عمل)، و يجد هذا المعطى البحثي مرجعيته الفكرية لدى ايطو Hutteau[2] الذي يعتبر أن معطيات الواقع الاجتماعي و الاقتصادي من انتشار البطالة ، و عدم الاستقرار المهني كلها عوامل تجعل من سلوكيات الأفراد متكيفة مع متطلبات المحيط.

ثالثا: عدم الوصول إلى مرحلة النضج المهني، و في هذا المقام ورد عن اللجنة الأوربية للدراسات الخاصة بتكوين المهندسين(CDEFI) [3] ، أن المشروع المهني للطالب يكون غير واضحا في بداية تكوينه.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين التخصص الدراسي المرغوب و وجود فكرة عن المهنة المستقبلية، ما يعكس عدم إدراك غالبية التلاميذ لمخرجات المهنية للتخصص المرغوب، و هو ما تؤكده بيانات الجدول رقم (17)، و الجدول رقم (25)، و لا تتفق النتيجة المتوصل إليها مع معطيات دراسة زروقي توفيق التي أثبتت العكس.

---

[1] موتنس دونالد، شمولر ألن، المرجع السابق، ص158.

[2] ينظر، بوسنة محمود، المرجع السابق، ص87.

[3] BADINAND François et al, « Les représentations et motivation des étudiants et des étudiantes en 1ere année d'école d'ingénieur/e ou vétérinaire », magazine un=une, n°6, mai 2007, p4, http://www.agroparsistech.fr/iMG/pdf, le 13/02/2015 à 22h

_شملت تفضيلات التلاميذ المبحوثين المهنية عدد ا من المهن بلغت ال ـــ10 مهن، تندرج في غالبيتها ضمن المهن الاجتماعية، و ضمن البيئات المهنية الـ6 التي صنفها هرلاند Holland [1]، و هي :

*البيئة التقليدية: و تشمل مهنة موظف.

*البيئة الواقعية: و تشمل مهنة رياضي و فلاح.

*البيئة الاجتماعية: و تشمل مهنة أستاذ.

*البيئة العقلية:باحث، طبيب و مهندس.

*البيئة المغامرة: تاجر، عسكري .

*البيئة الفنية: فنان.

_أشار الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 41,4% أنهم يفضلون مهنة موظف ، في حين احتلت المهن الأخرى مكانة دنيا بنسب أقل و بفوارق جوهرية تراوحت ما بين 1 و 3 % من إجمالي المبحوثين، و يفهم ذلك في ضوء أن النسبة الغالبة لآباء أفراد عينة البحث هم من الموظفين بنسبة 46,1 % ، و كذا عدم المعرفة بالمنافذ المهنية للتخصص الدراسي المرغوب.

_أظهر البحث أن الجانب من المبحوثين و بنسبة 41,3% ليس لديهم أدنى معرفة عن ما إذا كانت خياراتهم تحقق لهم مستقبلا مهنيا، و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه برو التي أثبتت أن 56,96% من مجموع أفراد العينة أقروا بعدم درايتهم إذا ما كانت التخصصات التي هم فيها تمكنهم من إيجاد مهن بسهولة مستقبلا،

في مقابل ذلك كان هنا نحو 30,4% من إجمالي المبحوثين ترى أن خياراتهم الدراسية تحقق لهم مستقبلا مهنيا و نحو 28,3% يرون عكس ذلك.

_ينظر الجانب الأكبر من التلاميذ المبحوثين (بنسبة 42,4%) إلى التخصص الدراسي المرغوب من حيث الأهداف المستقبلية من جانب الحصول على عمل وفقط، و تبرر هذه النتيجة ما سبقها حول كون 41,4% من إجمالي المبحوثين يطمحون إلى مهنة موظف، و تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه روامبا كلودين فاليري OUEDRAOGO-ROUAMBA Claudine على أن نحو 97,2 % يطمحون إلى العمل، و دراسة ايمان بتريسيا HUMANN Patricia التي توصلت أن الغالبية من التلاميذ

[1] ينظر، حسن الداهري صالح، المرجع السابق، ص ص (143-146).

المبحوثين ينظرون إلى التخصص رغم عدم الرغبة فيه، كوسيلة للحصول على مهنة في المستقبل ، و 30,4% من إجمالي العينة تطمح إلى بلوغ مهنة تمكنها من الحصول على عائد مادي مرتفع، و كذا نتائج دراسة بوقلياPOGLIA و مولو MOLO التي أثبتت أن التطلع المهني إلى جانب الرغبة من أكثر العوامل تأثيرا على اختيارات الطلبة، و ما توصل إليه مركز البحث (CDEFI)، و يمكن تفسير هذه النتائج في نطاق ما يقوله ماكس فيبر M.Weber[1]" ما يتحكم في سلوك الإنسان بشكل مباشر هو المصالح المادية و ليس الأفكار"، و 27,2% تطمح في تبوء مهنة تمكنها من تحقيق مركز اجتماعي، و ما يلاحظ على هذا الهدف بالتحديد هو أنه أخذ شكل القيمة البنائية la valeur structurale، على عكس الأهداف الأخرى السابقة و التي تميزت بالقيمة المادية الوظيفية la valeur fonctionnelle. و تنسجم هذه البيانات مع بيانات دراسة ابن حميدة التي أظهرت أن المكتسبات الشخصية إلى جانب المكتسبات المادية كانت من أهم العوامل الموجهة لاختيارات الطلبة عينة البحث ب ــ 27,27% و25,25% على الترتيب، و لا تتفق مع دراسة عبايدية عن موجهات الاختيار المهني التي أظهرت أن غالبية المبحوثين من الطلبة و بنسبة 51,86% لا يعتبر الدخل الاقتصادي من أوليات اختيارهم المهني، في حين تعتبر المكانة الاجتماعية للمهنة من الأوليات لدى غالبيتهم (72,89%).

ــأظهر البحث في هذا الشأن، و اعتمادا على القراءة الإحصائية، وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين الهدف المستقبلي من وراء عملية الاختيار و مدى اعتقاده في تحقيق مستقبل مهني ناجح من وراء اختياره الدراسي عند مستوى دلالة (0,01)، ما يعني أن اختيارات الجانب الأكبر من المبحوثين توجهها أهداف مهنية، و تتوافق هذه النتيجة مع إحدى النتائج التي توصلت إليها عبايدية في دراستها عن موجهات الاختيار المهني و التي أظهرت أن ما يفوق 60% من إجمالي الطلبة عينة البحث يفضلون أن تقع اختياراتهم على مهنة تمكنهم من تحقيق أهدافهم.

ــ رغم ذلك فالغالبية العظمى من المبحوثين (41,9%) لا يعلمون عما كانت اختياراتهم صائبة أم لا.

ــأظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين اعتبار المبحوث التخصص المرغوب يحقق له مستقبلا مهنيا و اعتباره اختيار صائب، ما يعكس عدم واقعية اختيارات الغالبية من المبحوثين، و تؤكد هذه النتيجة بيانات الجدول رقم (36)، و الجدول رقم (37) .

[1] الجوهري محمد، تاريخ التفكير الاجتماعي:الرواد، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2011، ص241.

تأثير الإطار السوسيوثقافي على الاختيار ات الدراسية للتلاميذ المبحوثين : لقد أسفر البحث في هذا الجانب إلى ما يلي:

_ما يفوق نصف العينة (52,4%) استشاروا أوليائهم في عملية الاختيار في مقابل 47,6% من إجمالي العينة لم يفعلوا ذلك، و تتفق هذه النتائج إلى حد ما مع تلك التي توصل إليها حمري في دراسته و التي أظهرت أن 84,44% من إجمالي العينة كانت اختياراتهم بمشاركة الأولياء، في مقابل 15,55 % كانت اختياراتهم بعيدا عن ذلك، و كذا دراسة عبايدية التي أسفرت نتائجها في هذا الجانب إلى أن 70,56% من إجمالي المبحوثين أكدوا على مناقشة والديهم في اختياراتهم المهنية و 24,76 % نفت ذلك.

و لا تتفق هذه البيانات ما أفصح عنه البحث الاستطلاعي في هذا الشأن الذي أظهر أن الغالبية العظمى من المبحوثين أقرت أن عملية الاختيار تتم بعيدا عن استشارة الأولياء و كانوا في غالبيتهم من أبناء الآباء من ذوي المستوى التعليمي المحدود و النشاط المهني البسيط، و ذلك لأحد الأسباب التالية، حسب نتائج المقابلات مع التلاميذ:

*لأن عملية الاختيار الدراسي أمر يتعلق بالمبحوث نفسه، و في هذا السياق ترددت على لسان المبحوثين في حديثهم عن هذا الموضوع، استجابات من قبيل " يقولي papa المهم تطلع" : (يقول لي والدي المهم أن تنجح)، " ديري لي تطيقي عليها" (اختاري ما تتمكنين منه).

*المستوى المحدود للأولياء حيث برر بعض التلاميذ الموقف بـ" ...ما يفهموش" (لا يفهمون).

في حين أكد مبحوثين الآخرين أنهم قد استشاروا أوليائهم في ذلك، و في سؤالنا لهم عن كيف تمت العملية؟ رد هؤلاء بـ" هما ما يعرفوش بصح احنا نفهموهم، قلتلهم شاراني باغي ندير" على حد تعبير أحد المبحوثين: (هما لا يعرفان ولكن نحن نشرح لهم، قلت لهما ما أريد فعله) .

و أكد البعض الآخر ممن قالوا أنهم استشاروا أوليائهم، على أن اختيارهم هو من توجيه أوليائهم حيث يظهر من خلال هذا تأثير الأولياء على اختيارات أبنائهم.

و بذلك قد تجد نسبة 52,4% من إجمالي المبحوثين تفسيرها في ما أشار إليه هؤلاء المبحوثين ممن أجابوا بالإيجاب: " هما ما يعرفوش بصح احنا نفهموهم، قلتلهم شاراني باغي ندير".

و إذا تجاوزنا استجابات التلاميذ اللفظية ، إلى نتائج الحوار مع الأولياء، فقد أظهرت بياناته أن هؤلاء ليس لديهم أدنى اهتمام بمسألة التوجيه المدرسي و الاختيار، و ينظر بعضهم من الذي كانوا من ذوي المستوى الاجتماعي المحدود (مستوى تعليمي منخفض ، و نشاط مهني بسيط) إلى الموضوع برمته على أنه من خاصية التلميذ ، و ليس لهم دخل في ذلك فهو (أي التلميذ الابن) " لي يفهم و يدير الحاجة لي يتجي عليه و يطيق يقراها" على حد تعبير أحدهم : (هو الذي يدرك،ـــ و يفعل ما يستطيع القيام به، و يدرسه).

في حين يرى البعض الآخر و الذين كانوا من ذوي المستوى الاجتماعي المرتفع إلى مسألة التوجيه على أنه "أنا ولدي يدير science"، " يدير math"...إلى غيرها من الاستجابات المشابهة، و التي تختصر التوجيه في قرار يحدده الأب من دون مراعاة لميول الأبناء ، و قدراتهم المعرفية ، و سماتهم الشخصية ، مركزين في ذلك على التوجيه نحو التخصصات الرائجة اجتماعيا (كالعلوم التجريبية، الرياضيات و اللغات الأجنبية).

و إذا حاولنا بحث الموضوع من جانب الأولياء ، و أخذا في الاعتبار استجابات المستشارين الذين أكدوا على عدم حضور الأولياء لحصص الإعلام، و عدم التواصل مع المستشار إلا في حالة الطعون من أجل " يجي يقولك ديري ولدي في شعبة كذا ....و هذا وين نشوفوهم" : (يأتي ليقول لك ضعي إبني في شعبة كذا....هنا نراهم) ، نكتشف أن المسألة لا تتعلق بالمستوى التعليمي ، و إنما بغياب الوعي بالتوجيه المدرسي. و لعل في هذا ما يشير إلى أهمية أن تتوجه جهود المستشارين أكثر في مجال التوعية، و ألا تقتصر على الإعلام و فقط.

على أن الأمر الآخر الذي سجلناه هو فهمهم لدور مستشار التوجيه الذي يعتبرونه " هو المسئول على توزيع التلاميذ على الشعب ، "و هو يجعل تواصلهم معه يكون في آخر السنة و في إطار الطع ون فقط.

ـــالجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 53,9 % من إجمالي المبحوثين كان اختيارهم للتخصصات التي أشاروا إليها بتأثير من الوالدين، و 46,1 % من إجمالي العينة كانت اختياراتهم بعيدا عن تأثير الأولياء، و تنسجم هذه المعطيات مع معطيات السابق ذكرها عن استشارة التلاميذ لأوليائهم (معطيات الجدول رقم (43))، كما تتفق مع العديد من الدراسات الميدانية لعل من أهمها :

*دراسة صالح خطيب [1] التي أجراها على طلاب الثانوية العامة في مدينة العين بالإمارات، و التي كشفت على أن 40% من الطلاب (40,7% من الإناث و 26,5% من الذكور يخضعون لرغبات أولياء أمورهم في اختيار التخصصات الأكاديمية.

*دراسة معهد بحث (CDEFI) عن دافعية التلاميذ المهندسين في اختيار دراسة الهندسة، و التي توصلت إلى أن الأولياء يعتبرون من أكثر الأفراد تأثيرا على اختيار الطلبة لهذا النوع من التعليم (الآباء بنسبة 61 % و الأمهات بنسبة 53% .

و تختلف عن دراسة ابن حميدة سهام ، التي توصلت إلى أن العائلة تحل مكانة دنيا من حيث التأثير على اختيارات الطلبة بعد تأثير المكتسبات المعرفية، الاجتماعية و الشخصية، و دراسة لومدا جوزيف و آخرون التي كشفت نتائجها أن تأثير الأسرة مثل فقط نسبة 9,9% و الأصدقاء ب5,5% و المختص في التوجيه المدرسي ب6,8% من إجمالي العينة.

و إذا انتقلنا إلى نتائج البحث الاستطلاعي، فإننا نجد أن المبحوثين الذين اقروا بتأثير الأولياء كانوا في غالبيتهم من أبناء الآباء من ذوي المستوى الاجتماعي المرتفع، و قد أخذ التأثير بالنسبة لهؤلاء مظهر الضغط، في حين أشارت نسبة قليلة منهم إلى التوجيه عن طريقة النصيحة .

_جميع المبحوثين و بنسبة 100% تعرضوا لـلتأثير الاجتماعي، و تفهم هذه النتيجة في ضوء نظرية الجماعة المرجعية لهيدرHeider و ميرتون Merton و نيوكمبNewcomb التي ترى ميل الفرد إلى تبني الجماعة كمصدر للتوجيه "[2] .

_كشفت نتائج الدراسة فاعلية ثلاثة أشخاص من حيث التأثير : الإخوة ، و الأساتذة و جماعة الأصدقاء ، و هو الأمر الذي يجد تفسير في ما اعتبره كاتز Katz و لازارسفيلد Lazarsfeld" الأسرة و جماعات الأصدقاء و جماعات العمل و ما شبه ذلك بمثابة شبكة اتصالات شخصية تتخللها تأثيرات بطرق نمطية محددة"[3].

---

[1] أحمد الخطيب صالح،" 40 بالمائة من الطلاب يخضعون لرغبة الآباء في اختيار التخصصات"
http://www.tabeahnews.net , le 04/09/2014 à 12h10

[2] محمود عودة، المرجع السابق، ص71.

[3] محمود عودة، المرجع نفسه، ص119.

ـــاحتل الأساتذة المرتبة الأولى من حيث الأشخاص المؤثرين بـ40,9% من إجمالي الإشارات، و يفهم ذلك في كونهم محور العملية التعليمية و الذين يتعامل معهم التلاميذ أكثر من غيرهم في المدرسة، " و بالتالي ينظر إليهم بوصفهم أشخاصا جديرين بالثقة و يمكن الاعتماد عليهم في اتخاذ القرارات، حيث يكون لدى المعلمين أيضا الدراية بأماكن القوة و الضعف لدى الطلبة في الجانب الدراسي" [1]، و تنسجم هذه البيانات مع بيانات الجدول رقم (18) التي تظهر أن الأساتذة يحتلون المرتبة الثانية بعد العائلة كمصادر إعلام أساسية بالنسبة للتلاميذ المبحوثين، و ذلك بنسبة 26,2%.

و في نفس الأمر كشفت نتائج الحوار مع المستشارين أن من العراقيل التي يواجهونها في أدائهم الوظيفي، تأثير الأساتذة على توجهات التلاميذ، و الذي صنفوه في خانة الإعلام المضاد الذي كان من المفروض أن يكون معززا للإعلام الذي يقومون به.

و تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة معهد بحث (CDEFI) التي كشفت أن تأثير الأساتذة جاء في المرتبة الثانية بعد العائلة و ذلك بنسبة 54% من إجمالي المبحوثين.

ـــو في المرتبة الثانية جاء الإخوة بـــ30,3% من إجمالي الإشارات، و في المرتبة الثالثة جاء الأصدقاء بـ28,8%، باعتبار أن "الصداقة توفر لهم شبكة آمان" [2]، و تتوافق كذلك هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة معهد بحث (CDEFI) في أن 44 % من إجمالي المبحوثين من طلبة الهندسة أشاروا إلى دور الأصدقاء في توجيههم نحو تخصص الهندسة .

و في نفس السياق أظهرت نتائج الحوار مع المستشارين في التوجيه، أن الجانب الأكبر من التلاميذ يتوجهون نحو التخصص المرغوب بتأثير من أصدقائهم، و هو المشكل الآخر الذي يعوق عملية التوجه.

كما أظهرت نتائج الحوار مع التلاميذ في هذا الجانب أن بعض المبحوثين، كانت اختياراتهم الدراسية نتيجة لتقليد أصدقائهم، و هو الأمر الذي يفهم كذلك في ضوء ما قاله رشوان حسين عبد الحميد [3]" المدرسة هي نقطة الالتقاء التنظيمي لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة و المعقدة ، و هذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي و القنوات التي يمر فيها التأثير الاجتماعي".

---

[1] الفردان حنان، بالرهيف فاطمة، " نظرة شاملة لاختيار مسارات التعليم العالي في دبي"
http://www.damascusuniversity.edu/sy/mag , le 28/03/2014 à 23h25

[2] الفردان حنان، بالرهيف فاطمة، المرجع السابق، ص2

[3] رشوان حسين عبد الحميد، المرجع السابق، ص133.

_لعبت النصيحة مع التقليد معا دورا مهما في مجال التأثير و ذلك بنسبة 44% من إجمالي العينة، ما يشير إلى حقيقة مفادها أن التغيير المعرفي إنما يحدث بفعل النصيحة التي يتم فيها تزويد الأفراد بمعلومات، و الإقتداء بنماذج عن طريق الملاحظة (النمذجة).

_أظهرت القراءة الإحصائية على تأكيد وجود ارتباط قوي بين هوية الأشخاص المؤثرون و أساليب التأثير، حيث تميز تأثير الإخوة في الغالب بالنصيحة و هذا بنسبة 60,3% ، و الأصدقاء بالتقليد بـ40%، و الأساتذة بالنصيحة و التقليد معا بـ66,6%.

_كشفت الدراسة الميدانية، أن متخذ القرار النهائي الذي يفرض رأيه في موضوع التوجيه نحو التخصص، هو المبحوث نفسه و هذا استنادا إلى معطيات الجدول رقم (51)، لكونه المعني بالدراسة من وجهة نظر الأولياء، و هذا حسب نتائج الحوارات التي أجريت معهم، و تؤيد هذه النتيجة معطيات البحث الاستطلاعي، التي تتفق بدورها مع نتيجة دراسة عبايدية أحلام في هذا الشأن، التي أظهرت التأثير الضعيف للأولياء على أبنائهم في التدخل في قراراتهم حول اختيارات مهنة المستقبل (80,84%).

و لا تتفق مع نتائج الدراسات التالية:

*ينقما أندمن جيلبرت NGUEMA ENDAMNE Gilbert التي أثبتت أن توجيه تلاميذ التعليم الثانوي في القابون يخضع لتأثير عاملان إكراهات مدرسية مرجعها نتائج التلاميذ و إكراهات عائلية بالدرجة الأولى.

*دراسة مركز بحث URAF بعنوان " الأولياء و التوجيه المدرسي في الكالفادوس"، التي توصلت إلى غالبية الأولياء 90 % يتدخلون في عملية توجيه أبنائهم .

*دراسة بومدا جوزيف BOMDA Joseph و آخرون التي أظهرت أن غالبية المبحوثين كانوا الفاعلين الأساسين في تحديد اختياراتهم في حين لم يمثل تدخل الأولياء في اتخاذ القرار فقط نسبة 9,9 % من إجمالي العينة.

_أظهرت نتائج البحث أن 52,9 % من إجمالي العينة كانت اختياراتهم بناءا على تمثل السمة الدراسية التي يحملونها عن التخصص، منها 34,1% من إجمالي المبحوثين اختاروا تخصصاتهم لأنه سهلة الدراسة، و 18,8% اختاروا تخصصاتهم لأنها خاصة بالمتفوقين، في مقابل 47,1% كانت اختياراتهم خارج هذا الإطار.

_و أظهرت التحليلات الإحصائية وجود علاقة ارتباط قوية ذات دلالة بين التخصص الدراسي المرغوب و تمثل السمة الدراسية عند مستوى دلالة (0,01)، و يعكس هذا تأثر اختيارات الغالبية من التلاميذ بمعنى السهولة و التعقيد التي يتعامل بها التلاميذ مع التخصصات الدراسية.

و تجد هذه النتيجة مرجعيتها في النظرية التفاعلية الرمزية التي تقوم على مبدأ أن الفرد يبني تصورات و فهم عن ذاته و العالم المحيط به انطلاقا من التفاعل الرمزي.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين التخصص الدراسي المختار و تمثل المكانة الاجتماعية للتخصص التي يحملها المبحوث عنه، ما يعني عدم تأثر اختيارات الجانب الأكبر من المبحوثين بمعنى القيمة الاجتماعية التي يتعاملون بها هؤلاء التلاميذ مع التخصصات الدراسية، و هو ما يتوافق مع بيانات الجدول رقم (39) التي أوضحت أنه لم تتجاوز نسبة المبحوثين الذين أشاروا إلى أنهم يطمحون في تبوء مهنة تمكنها من تحقيق مركز اجتماعي (27,2% من إجمالي أعضاء العينة)، و كذلك مع ما توصل إليه فيصل السلوى [1] في دراسته عن اختيارات الطلاب الجامعين في المجتمع السعودي، و التي أظهرت أن أهمية التخصص في المجتمع، و مقدرته على تحقيق مكانة مناسبة لصاحبه مستقبلا، جاء اقل ارتباطا باختيار التخصص•.

_ أظهرت التحليلات الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التخصص الدراسي المرغوب و تمثل المهنة التي يحملها المبحوث عنه، ما يعكس عدم تأثر غالبية التلاميذ المبحوثين بهذا التمثل.

_أظهرت التحليلات الإحصائية عدم وجود فروق في اختيارات المبحوثين الدراسية مرجعها تأثير عامل النوع، و هي ذات النتيجة الذي تؤكدها نتائج البحث الاستطلاعي ، الأمر الذي ينفي تحقق مقولات نظرية التوزيع النوعي للتكوين لديري بيلات Duru Bellat ، و فرانسواس فييو Françoise Vouillot، و كذا بيار بورديو P.Bourdieu في دراستنا، و جاءت نتائج الدراسة في هذا السياق مختلفة تماما مع ما توصل ت إليه عبادية التي أظهرت بياناتها أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 51,86% من إجمالي عينة بحثها يرون أن متغير الجنس يلعب دورا مهما في تحديد الاختيار المهني

[1] المفلح هيام، "اختيارات الطلاب الجامعيين في المجتمع السعودي: فيصل السلوى، اختيارات الطلاب الجامعيين في المجتمع السعودي"، جريدة الرياض، ص l. http://www.alriyadh.com, le 03/05/2015 à 12h 10

• الدراسة شملت عينة عشوائية مكونة من 142 طالبا من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، باستخدام الاستمارة.

لديهم، و 69,15% يجدون صعوبة في اختيار بعض المهن و هذا راجع إلى خصوصية جنسهم، و دراسة بوقليو إيدوا التي أظهرت وجود فروق في الرغبات ، و دراسة سيباستيان شازال Chazal Sébastien و سورج قيماند Serge Guimond [1] التي أثبتت أن الشعب العلمية هي الأكثر تفضيلا من طرف التلاميذ الذكور ، في حين يتجه التلاميذ من الإناث نحو اختيار الشعب الأدبية ، و لا تتفق معطيات الدراسة الحالية كذلك مع دراسة سلين آفانال Céline Avenel [2] عن اختيارات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، توصلت فيها إلى أن من بين 29,4 % من مفردات العينة الذين اختاروا تخصص طب لمرحلة ما بعد الثانوية : 68,8% هم من الإناث ، و 31,3% هم من الذكور، نفس الشيء بالنسبة لتخصص الصيدلة و المحاماة (68,8% إناث و 31,3 % ذكور)، و (72,3% إناث و 27,7% ذكور) على الترتيب، في حين حظي تخصص الإعلام الآلي باختيار الذكور و ذلك بنسبة 100%.

تأثير متغير الطبقة الاجتماعية على الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين:

⇦ بالنسبة للمستوى التعليمي للآباء:

ـ حظي تخصص العلوم التجريبية بالمكانة الأولى من حيث التفضيل الدراسي في كل أنماط المستوى التعليمي، و هو ما يتوافق مع بناء التراتبية الكلية، و يفهم ذلك في كون تخصص العلوم التجريبية هو من التخصصات التي تحظى بقدر من الامتياز الاجتماعي.

ـ احتل كل من التخصص التقني، و الرياضي (خاصة في المستوى الابتدائي و ذلك ب ـ 1,8%)، و الاقتصادي مراتب دنيا من حيث التفضيل الدراسي بالنسبة لجميع المستويات التعليمية، و هو ما يتوافق كذلك مع بناء التراتبية الكلية، و يفهم ذلك في كون أن هذه التخصصات تحظى بالإقصاء الاجتماعي .

ـ حظي تخصص آداب و فلسفة بتفضيل الغالبية من المبحوثين من أبناء الآباء من مختلف المستويات التعليمية، ما عدا عند المستوى التعليمي الابتدائي حيث تكافأ مع تخصص اللغات الأجنبية من حيث

[1] CHAZAL Sébastien, GUIMOND Serge, « La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons », http://www.revues.org , le 10/09/2012 à 15h31

[2] AVENEL Céline, « La représentation sexuée des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine des lycéens terminales scientifiques », http://www.revues.org , le 12/02/2013 à 20h58.

معدلات التفضيل(16,4% للآداب و الفلسفة مقابل 20 % للغات الأجنبية)، و تساوى معه عند المستوى التعليمي المتوسط (17,2% لكل منهما).

_و قد أظهرت التحليلات الإحصائية في هذا الجانب، عدم تأثر التخصص الدراسي بالمستوى التعليمي للآباء، و هي النتيجة التي لا تتوافق مع ما أظهرته دراسة زروقي توفيق التي توصلت إلى عكس ذلك، و أكدت على أن الأولياء الذين يتمتعون بمستوى تعليمي و لغوي مرتفع يؤدي إلى اختيار أو توجيه الأبناء إلى التخصصات المدرسية ذات التمايز الاجتماعي دون غيرها من التخصصات"[1]

⇦ بالنسبة للمستوى التعليمي للأمهات:

_حظي تخصص العلوم التجريبية المكانة الأولى من حيث التفضيل الدراسي في كل أنماط المستوى التعليمي، و هو ما يتوافق مع بناء تراتبية التخصصات الكلية.

_احتلت التخصصات: التقنية، الرياضية مراتب دنيا من حيث التفضيل الدراسي بالنسبة لجميع المستويات التعليمية، و هو ما يتفق مع بناء التراتبية الكلية كذلك .

_ احتل تخصص تسيير و اقتصاد مراتب أقل في غالبية المستويات التعليمية ، و يفهم ذلك في كون أن هذا التخصص إلى جانب التخصصات التقنية و الرياضية من التخصصات غير النبيلة.

_ حظي تخصص آداب و فلسفة على المكانة الأولى من حيث التفضيل الدراسي في غالبية المستويات التعليمية، و قد بلغ معدلات مرتفعة عند المستوى المتوسط للأم (17,9% بالنسبة للآداب و فلسفة في مقابل 3,6% للغات)، و الثانوي (32% في مقابل 8% للغات) ، و تكافأ مع تخصص اللغات الأجنبية عند المستوى التعليمي الابتدائي (14,3% في مقابل 15,9% للغات الأجنبية).

_احتلت اللغات الأجنبية الترتيب الأول من حيث الاختيار الدراسي بالنسبة للأمهات اللواتي لا يقرأن و لا يكتبن بنسبة 31,6% من مجموع اختيارات المبحوثين من أبناء هؤلاء الأمهات ، في مقابل 26,9% بالنسبة للآداب و الفلسفة.

_و أظهرت التحليلات الإحصائية، عدم تأثر التخصص الدراسي بالمستوى التعليمي للأمهات ، و هو ما لا يتوافق مع ما توصل إليه زروقي توفيق في دراسته في أن للأم دورا كبيرا في اختيار و توجيه ابنها

[1] زروقي توفيق، المرجع السابق، ص143.

أو ابنتها نحو هذا التخصص أو ذاك ، بحيث يتوافق ذلك عكسيا بدرجة المستوى التعليمي الذي تتمتع به هذه الأم أو تلك.

⇦ بالنسبة للنشاط المهني الممارس من طرف الأب:

ـحظي تخصص العلوم التجريبية بالمكانة الأولى من حيث الاختيار الدراسي بالنسبة لكل الأنماط المهنية ، و ذلك لكونه من التخصصات النبيلة.

ـحظيت التخصصات التقنية و الرياضية و الاقتصادية بمراتب دنيا بالنسبة لكل الأنماط المهنية، و ذلك لكونها من التخصصات غير النبيلة.

ـلم تحظى التخصصات : التقنية و الرياضية بتفضيل بالنسبة للمبحوثين من أبناء المتقاعدين ، و أصحاب المهن الحرة، و لم يحظى تخصص تسيير و اقتصاد بأي تفضيل بالنسبة للمبحوثين من أبناء المهن الحرة.

ـحظيت الرياضيات بتفضيل بالنسبة للمبحوثين من أبناء المهن الحرة بـــ15,4% بعد العلوم التجريبية ب23,1% .

ـحظي تخصص آداب و فلسفة بتفضيل أكبر في نمط مهنة حرفي، و ذلك بنسبة 46,4 % في مقابل14,3 % للغات الأجنبية، و مهن حرة بـ38,5 % في مقابل 15,4% للغات الأجنبية.

ـاحتل تخصص اللغات الأجنبية مكانة أولى من حيث التفضيل بالنسبة للمبحوثين من أبناء البطالين و المتقاعدين و الفلاحين.

ـلم يحظى تخصص آداب و فلسفة بتفضيل بالنسبة للمبحوثين من أبناء الفلاحين (00%).

ـو من التحليلات الإحصائية تجلى عدم تأثر الاختيار الدراسي بالمهنة الممارسة من طرف الأب ، و تنسجم هذه البيانات مع ما توصلت إليه عبادية أحلام في دراستها التي أظهرت أن الغالبية العظمى من الطلبة المبحوثين (87,85 %) لم يلزمهم عامل المحافظة على التاريخ المهني للأسرة إلى اختيار مهنة ضد رغبتهم، و لا تنسجم مع ما أسفرت عنه دراسة زروقي التي أثبتت عكس ذلك،

⇦ بالنسبة للنشاط المهني الممارس من طرف الأم:

ـحظي تخصص العلوم التجريبية بالمكانة الأولى من حيث التفضيل الدراسي بالنسبة لكل الأنماط المهنية، و هو ما يتوافق مع بناء التراتبية الكلية، و بلغ ذروته بالنسبة للحرفيات بـ85,7 %.

ـحظي كل من تخصص تسيير و اقتصاد، رياضيات و تقني رياضي بمعدلات أقل من حيث نسب الاختيار، و هو ما يتوافق مع بناء التراتبية العامة.

ـ لم يحظى تخصص تقني رياضي بأي تفضيل بالنسبة لمهنة حرفي، موظف، مهنة حرة و كذا لدى الأمهات في سن التقاعد، و لم تحظى الرياضيات بتفضيل المبحوثين بالنسبة لمهنة حرفية.

ـحظي تخصص آداب و فلسفة من جذع مشترك آداب بالمرتبة الأولى من حيث معدل الاختيار بالنسبة لغالبية التراتبيات الجزئية المتعلقة بالنمط المهني للأم، و تكافآ مع تخصص اللغات الأجنبية في التراتبية الجزئية المتعلقة بمهنة موظفة بـ12% لكل منهما.

ـاختفت الشعب الأدبية من سلم التفضيل الدراسي بالنسبة للحرفيات، و تبرر هذه النتيجة بعدم وجود تلاميذ من جذع مشترك آداب تشغل أمهاتهم مهنة حرفية.

ـو أظهرت القراءة الإحصائية عدم تأثر التخصص الدراسي بنوع المهنة التي تمارسها الأم على اختيارات المبحوثين، و هو ما ينسجم مع النتيجة التي توصل إليها زروقي ، حيث أثبت في دراسته عدم وجود ارتباط بين عمل الأم و التخصص الذي يتبع ه الابن، و فسر النتيجة بطبيعة الأسرة الجزائرية، حيث " ترجع مقاليد السلطة لرب الأسرة و من هنا قل تأثير دور الأم في مثل هذه القضايا "[1].

⇦ بالنسبة للمستوى الاجتماعي للعائلة:

ـ حظي تخصص العلوم التجريبية المكانة الأولى من حيث التفضيل الدراسي بالنسبة لكل أنماط المستوى الاجتماعي للأسر، و هو ما يتوافق مع بناء التراتبية الكلية.

ـ حظي تخصص العلوم التجريبية بتفضيل الغالبية العظمى من المبحوثين من ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض بـ 55,5% مقارنة بالشعب الأخرى، و هو ما يفهم في إطار عملية الحراك الاجتماعي ما بين الأجيال.

ـ حظيت التخصصات : التقنية و الرياضية و الاقتصادية بمراتب دنيا بالنسبة لكل الأنماط المعيشية ، و هو ما يتوافق مع بناء التراتبية الكلية.

[1] زروقي توفيق، المرجع السابق، ص171.

ـترتب تخصص آداب و فلسفة في المرتبة الأولى في غالبية الأنماط الاجتماعية ماعدا عند النمط الاجتماعي المرتفع الذي ترتب فيه تخصص اللغات الأجنبية في الترتيب الأول بنسبة 33,3% مقابل 22,2% للآداب و الفلسفة.

ـو تكشف التحليلات الإحصائية في هذا السياق عدم تأثر التخصص الدراسي بالمستوى الاجتماعي للأسرة، و لا تنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه سميرة السيد [1] التي أشارت إلى وجود علاقة بين المستوى السوسيو اقتصادي و التخصصات المهنية باعتبار أن الكثير من أبناء الطبقات العليا ، و المتوسطة يدرسون الطب أو غيره من التخصصات المهنية التي تحتاج إلى تكلفة و سنوات أطول من غيرها للدراسة و التعليم المتخصص ، في حين تتفق مع النتيجة التي أسفرت عنها دراسة فيصل السلوى [2] عن عوامل اختيار التخصص لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، حيث ترتبت الرغبة في تحسين المستوى الاقتصادي للأسرة في الأخير من حيث العوامل المؤثرة على اختيارات الطلبة.

و يخلص البحث في هذا الجانب إلى عدم تأكيد أهمية تصورات نظرية رأس المال الثقافي لبيار بورديو P . Bourdieu التي تشير إلى أن التنوع في التخصصات يعكس و يؤكد التفاوت الطبقي، و أن أغلبية الطبقات المتوسطة و العليا تحرص على أهمية تلك الثروة الثقافية كنوع من رأس المال و العمل على ترسيخها عن طريق استثمار نسبة كبيرة من دخل الأسرة و ثقافتها على الاستثمار التعليمي لأبنائها، و هو تجسيد لأحد مظاهر العنف الرمزي في المجتمعات الحديثة "يفرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي"[3].

2/مناقشة فرضيات الدراسة:

لقد أثبتت الدراسة الميدانية من خلال تحليل النتائج الجزئية التي انتهت إليها فقراتها إلى أن تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي الواقعة بسيدي علي ، ولاية مستغانم، يمارسون اختياراتهم الدراسية متأثرين بالشروط الاجتماعية التي تستند إلى قانون الالتحام بالجماعة، و من ثم يتسم فعل الاختيار

[1] الشبيتي عبد الله، المرجع السابق، ص157.

[2] المفلح هيام، المرجع السابق، ص1.

[3] DUCHASTEL Jules, « Notes critiques, théorie de la reproduction et mouvement social 1971 », p12, http://www.classiques.uqa.ca/, le 29/04/2015 à 10h15

الدراسي لتلاميذ هذه الثانوية بأنه ليس فعلا فرديا، و إنما هو فعل اجتماعي، و يتجلى ذلك من خلال ما أسفرت عنه مناقشة الفرضيات الجزئية الخمسة الموزعة على الشكل التالي:

الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: لا يملك تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي معلومات واضحة عن التخصصات الدراسية التي يختارونها.

أظهر البحث في هذا الجانب و من خلال الجدول رقم (12) أن غالبية المبحوثين (85,3 % من إجمالي العينة) لديهم معلومات عن مختلف التخصصات الدراسية التي تتفرع عن الجذع المشترك (جذع مشترك آداب، و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا)، و غالبيتهم (نسبة 88%) يعرفون بالمتطلبات البيداغوجية للتخصص المرغوب ، حسب بيانات الجدول رقم (16). كما أظهر البحث من خلال الجدول رقم (18) أن العائلة (37,7% من إجمالي الإشارات) ، الأصدقاء (22%) (و هي مصادر إعلام غير رسمية)، و الأساتذة (26,2% من إجمالي الإشارات) ، كانت المصادر الأساسية التي تحدد معارف غالبية المبحوثين و مدركاتهم، في حين ظهر المختص في التوجيه المدرسي كمصدر ثانوي، حيث مثل فقط نسبة 8,9% من إجمالي الإشارات إليه كمصدر معلومات، و قد عززت هذه النتيجة نتائج الجدول رقم (21) الذي أفصحت نتائجه أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 34% من إجمالي المبحوثين يعتبرون المختص مصدر معلوماتي غير مهم، و اعتمادا على نتائج البحث الاستطلاعي توضح لنا أن معلومات المبحوثين تتميز بالسطحية، و الجزئية، و ذلك لأن مصدرها الإعلام غير الرسمي الذي لم ينجح في تقديرنا حسب المعطيات الميدانية، في نقل المحتوى الإعلامي نقلا صحيحا، ما يدفعنا بالقول أن الإعلام غير الرسمي ترك المجال مفتوحا أمام الغموض و عدم الوضوح.

و خلص البحث في هذا الجانب ، و اعتمادا على نظرية فيبر عن الفعل الاجتماعي إلى أن فعل الاختيار الدراسي الذي يمارسه المبحوثين، إنما هو فعل اجتماعي مشروط بالظروف الجمعية.

أظهر البحث من خلال الجدول رقم (17) أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة (72,8%) ليس لديهم معلومات عن المنافذ المهنية التي يؤدي إليها التخصص الدراسي المرغوب، و أوضحت بيانات الجدول رقم (24) أن جميع المبحوثين في حاجة إلى معلومات إضافية عن التخصص المرغوب، و التخصصات الأخرى، خاصة عن المهن (47,1% من إجمالي الإشارات) ، هذا ما دلت عليه نتائج الجدول رقم (25).

و استنادا إلى كل هذه النتائج، تتأكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

الفرضية الجزئية الثانية و التي مفادها : هناك علاقة إرتباطية بين فهم التلاميذ المبحوثين لذواتهم، و معرفتهم بالتخصصات الدراسية التي يختارونها.

لم تتحقق صحة هذه الفرضية، و يتجلى ذلك من خلال بيانات الجدول رقم (26) التي جاء فيها أن غالبية المبحوثين (89 % من إجمالي العينة) كان اختيارهم للتخصص الدراسي بدافع الميل، و بيانات الجدول رقم (28) التي تعززت بالبيانات الإحصائية للجدول رقم (29)، و التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباط بين معرفة الجانب الأكبر من المبحوثين بالمتطلبات البداغوجية للتخصص الدراسي المرغوب، و معرفتهم بمدى امتلاكهم للإمكانيات اللازمة للدراسة فيه، حيث بلغت قيمة كرامر (0,15)، و هي قيمة غير دالة، إلى جانب بيانات الجدول رقم (14)، و الجدول الإحصائي رقم (15) الذي أظهرت معطياته عدم تأثر اختيارات المبحوثين بمستوياتهم التعليمية، إذ بلغت قيمة كرامر (0,07) و هي قيمة غير دالة.

و كذلك معطيات الجدول رقم (29)، و معطيات الجدول الإحصائي رقم (30) التي أظهرت أن غالبية المبحوثين ليس لديهم معرفة بمستقبل الدراسة في التخصص، حيث بلغت قيمة كرامر (0,16)، عند مستوى دلالة (0,08).

و كذلك فإن الجدول رقم (31) قد دلت نتائجه أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 43,4%، ليس لديهم أدنى معرفة عن ما إذا كانوا يتوفرون على السمات الشخصية التي يتطلبها التخصص المرغوب أم لا ، و 30,9 % من إجمالي العينة، أقروا أنهم لا يملكون هذه السمات التي يتطلبها التخصص الدراسي المرغوب، كما أوضح نفس الجدول و الجدول رقم (32) عدم وجود علاقة ارتباط بين التفضيلات المهنية لغالبية المبحوثين و مدى توفرهم على السمات الشخصية المطلوبة فيها، حيث بلغت قيمة كرامر(0,28) عند مستوى دلالة (0,06).

و في ضوء ما سبق ذكره من نتائج تتعلق بالفرضية الثانية، يتجلى بوضوح أن غالبية التلاميذ المبحوثين لم يقوموا بإجراء عملية المواءمة بين خصائص الذات من حيث المؤهلات المعرفية و السمات الشخصية (على مستوى السمات الجسدية، و النفسية الاجتماعية) و متطلبات النجاح في التخصص الدراسي المرغوب، ما يعني و استنادا إلى نظرية فيبر weber عن الفعل الاجتماعي، فإن اختيار الجانب الأكبر من

تلاميذ ثانوية زيان عبد الباقي الشعاعي كان فعلا غير عقلاني ا (عن غير معرفة بالذات، و من دون إجراء المطابقة العقلانية)، و موجها بالعاطفة (و هذا حسب معطيات الجدول رقم (36)).

الفرضية الجزئية الثالثة و التي مفادها : يعتبر العامل الاقتصادي موجها للاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين .

تأكدت صحة هذه الفرضية، و ذلك من خلال معطيات الجدول رقم (35) التي بينت أن غالبية المبحوثين لديهم مشروع دراسي و ذلك بنسبة 72,2% ، و أن 78,6% من إجمالي المبحوثين لديهم مشروع مهني، و هذا حسب معطيات الجدول رقم (37)، رغم أنهم لا يملكون معلومات واضحة عن المنافذ المهنية حسب ما أفصحت عنه بيانات الجدول رقم (17)، و التي تؤكدها بيانات الجدول رقم (25).

رغم ذلك، و استنادا إلى المعطيات الإحصائية للجدول رقم (33)، فقد جاءت المشاريع المهنية للجانب الأكبر من المبحوثين غير متوافقة مع خصائصهم الشخصية من حيث جوانبها الفيزيولوجية، النفسية و الاجتماعية، ما يعكس مرة أخرى عدم عقلانيتها لعدم امتلاك معلومات عن المهن، و عدم إجرائهم للمطابقة المنطقية بين فهم الذات و متطلبات التفضيل المهني.

و قد دلت معطيات الجدول رقم (39) أن جميع المبحوثين لديهم أهداف مستقبلية كان في مقدمتها العمل، و ذلك بالنسبة لـــ 42,3% من المبحوثين، كما أظهرت نتائج الجدول الإحصائي رقم (40) أن اختيارات الغالبية من المبحوثين توجهها أهداف مستقبلية، حيث بلغت قيمة معامل كرامر (0,58) ، عند مستوى الدلالة (0,01) .

و يتبين من خلال هذه النتائج، أن فعل الاختيار الدراسي لدى الغالب من تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، هو موجه بغايات نفعية تتجلى في الحصول على عمل رغم أن غالبيتهم (41,3% من إجمالي المبحوثين) لا يعلمون إذا كان التخصص الدراسي المرغوب يحقق لهم مستقبلا مهنيا أم لا، ما يجعله وفقا لموجهات الاختيار لدى فيبر Weber ، فعلا اجتماعيا هادفا (رغم عدم ارتكازه على الشروط العقلانية)، لأن موجه بغايات نفعية ممثلة في المستقبل المهني (المهنة و الأهداف المستقبلية).

الفرضية الجزئية الرابعة و التي مفادها : يعتبر الإطار السوسيو ثقافي عاملا مؤثرا في الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين.

تتأكد صحة هذه الفرضية من خلال الجدول رقم (44) الذي تفصح بياناته أن الجانب الأكبر من المبحوثين و بنسبة 53,9% من إجمالي المبحوثين،كانت اختياراتهم للتخصص تحت تأثير الأولياء، و الجدول رقم (45) الذي يظهر أن جميع المبحوثين كان اختيارهم تحت تأثير أشخاص آخرين، و هم الأساتذة (بنسبة 40,9%)، الأصدقاء (بنسبة 28,8%)، و الإخوة (بنسبة 30,3%)، و كذلك معطيات الجدول رقم (47) التي تظهر أن التأثير كان عن طريق النصيحة و التقليد معا، و ذلك بنسبة 44%، هذا و أفصحت معطيات الجدول رقم (48) أن شكل التأثير يختلف باختلاف هوية الشخص المؤثر.

كما أوضح الجدول رقم (49) أن قرار الاختيار الدراسي يتم بالتشاور مع الأولياء و ذلك بالنسبة لغالبية للجانب الأكبر من المبحوثين (41,4% من إجمالي المبحوثين) ، إلا أن اتخاذه فيعود للمبحوث نفسه.

و استنادا إلى مقولات فيبرweber يظهر فعل الاختيار الدراسي الممارس من طرف التلاميذ المبحوثين مرة أخرى مشروط بالجماعة نتيجة الاحتكاك الاجتماعي ، يستند إلى قوانين التقليد و المحاكاة الاجتماعية، و هو ما يعكس التراتبية الموجودة في التخصصات الدراسية، حيث تترتب كل من العلوم التجريبية و اللغات الأجنبية و الآداب و الفلسفة في مقدمة التفضيلات الدراسية، في حين تحتل التخصصات الأخرى (تسيير و اقتصاد، تقني رياضي ورياضيات) مراتب دنيا، و هكذا تصاغ الاختيارات في قوالب من العادات الآلية التي تتميز بالتكرار، و بذلك يظهر الاختيار الدراسي الممارس من طرف المبحوثين نموذجا من نماذج الفعل التقليدي المحاكي.

أما عن تأثير الثقافة فيتجلى ذلك من خلال معطيات الجدول رقم (53) التي تظهر تأثر اختيارات الغالبية العظمى من المبحوثين بالتصور الاجتماعي الذي يصنف التخصصات الدراسية إلى تخصصات تتميز بالسهولة و أخرى بالتعقيد، حيث بلغت قيمة كرامر (0,35)، عند مستوى دلالة (0,01)، و نفس النتيجة تؤكدها معطيات البحث الاستطلاعي.

و ارتكازا إلى الفهم الفيبري، يتحدد فعل الاختيار الدراسي الذي يمارسه المبحوثين داخل إطار ما يسود من تصورات قيمية.

الفرضية الجزئية الخامسة و التي مفادها : تختلف الاختيارات الدراسية للتلاميذ المبحوثين تبعا لمتغير الطبقة الاجتماعية.

لم تتحقق صحة هذه الفرضية، و ذلك من خلال الجدول رقم (60) و الذي تعزز نتائجه معطيات الجدول الإحصائي رقم (61)، و التي تظهر عدم تأثر الاختيارات الدراسية للمبحوثين بالمستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة (17,21) و هي قيمة غير دالة.

و معطيات الجدول رقم (62) و الجدول رقم (63) التي تبين عدم تأثر اختيارات المبحوثين بالمستوى التعليمي للأم، حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة (27,92) و هي قيمة غير دالة.

و كذا معطيات الجدول رقم (64) و الجدول الإحصائي رقم (65)، التي تظهر عدم تأثر اختيارات المبحوثين بالنشاط المهني الممارس من طرف الأب، حيث بلغت قيمة كا 2 المحسوبة (30,68) و هي قيمة غير دالة.

و بيانات الجدول رقم (66) و الجدول الإحصائي رقم (67) التي يظهر من خلالها عدم تأثر كذلك اختيارات المبحوثين بالنشاط المهني الممارس من طرف الأم، حيث بلغت قيمة كا 2 المحسوبة (15,35) و هي قيمة غير دالة.

و الجدول رقم (68) و الجدول رقم (69) اللذان يظهران عدم تأثر اختيارات غالبية المبحوثين بالمستوى الاجتماعي للأسرة، حيث بلغت قيمة كا2 المحسوبة (07,42) و هي قيمة غير دالة.

و استنادا إلى هذه النتائج، و في ضوء نظرية فيبر Weber، يبرز فعل الاختيار الدراسي كفعل غير تقليدي، غير محاكي، لأنه لا يستند إلى التقليد و المحاكاة الوالدية.

و يخلص البحث إلى تأكيد عددا من الحقائق:

_أهمية تصورات نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر Max Weber التي تشير إلى أن الفعل الاجتماعي ليس فعلا فرديا خاصا، و إنما هو فعل جمعي ، بمعنى أن الاختيار الدراسي في هذا السياق، إنما لا يتعلق بسلوك التلميذ من حيث هو فرد، و إنما يصدر عن طريق الالتحام بالجماعة.

_يصنف فعل الاختيار الدراسي الذي يمارسه تلاميذ ثانوية عبد الباقي زيان الشعاعي استنادا إلى مقولات ماكس فيبر Max Weber، ضمن الفعل غير العقلاني لأنه مورس على نحو غير موضوعي، و غير واقعي و ذلك في ظل المعلومات الناقصة عن التخصصات، و السطحية و غير الواضحة، كان

مرجعها مصادر غير رسمية بالدرجة الأولى (الأسرة و جماعة الأصدقاء)، و بتوجيه من الأساتذة الذين لعبوا دور الإعلام المضاد (حسب نتائج الحوار مع المستشارين)، و بعيدا عن المطابقة العقلانية، و تم وفقا للتأثيرات الاجتماعية، و طبقا لقيمة السهولة و التعقيد، شكلت كل هذه العوامل الشروط التي تحكم فعل الاختيار الدراسي لدى تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي. ما يجعله فعلا مشروطا بالشروط الاجتماعية.

ـ فعل اجتماعي هادف موجه بغايات نفعية (المهنة)، إلا أنه غير رشيد، و ذلك في ظل المعلومات غير الواضحة عن المهن، و بعيدا عن المواءمة المهنية (عدم التوافق بين التفضيلات المهنية و الخصائص الشخصية للمبحوثين).

ـ يحمل فعل الاختيار الدراسي للتلاميذ عينة البحث، معنى الفعل التقليدي المحاكي لأنه يستند إلى المحاكاة الاجتماعية، في حين أنه لا يستند إلى المحاكاة الوالدية (من حيث المستوى التعليمي للأولياء، و النشاط المهني الممارس من طرفهما).

و استنادا إلى كل هذه الحقائق، و أخذا بالنظرية الفيبرية عن الفعل الاجتماعي، يظهر الاختيار الدراسي الممارس من طرف تلاميذ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشعاعي، فعلا ذا معنى غير مشخص، يقترب في شكله من الفعل ذي المعنى المثالي إلى حد ما، و لكن هو لا يحمل معنا مثاليا خالصا.

3/ الاستنتـــــــــاج العـــــــام:

إن الحديث عن التوجيه المدرسي إنما يطرح في طياته القضية الجوهرية التي تواجه المجتمع و هي: المواءمة المهنية التي تستمد مرجعيتها القاعدية من التعليم، حيث تبرز الحاجة إلى إجراء اختيار دراسي ملائم تسبقه دراسة متأنية تستند إلى قاعدة واسعة من المعلومات الدقيقة للتخصصات و إجراءات التوجيه الصحيح، و ذلك هو الدور الأساسي الذي يسند إلى المسؤول الأول على العملية " مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني"، و الذي يتحدد في مساعدة التلميذ على القيام بتوجيه ذاتي سليم، خاصة و أن هناك افتراض مفاده أن التلميذ لا يستطيع ممارسة اختيار دراسي عقلاني إلا بعد بلوغ مرحلة عمرية معينة.

و نظرا لأهمية هذا الدور، جاء الاختيار الدراسي موضوع اهتمامنا ، خاصة و أن هذا الفعل يحمل في طياته العديد من الدلالات بالنسبة للفرد و الذي يتحدد في مستقبله ، و المجتمع و الذي يتحدد في إشباع حاجاته من اليد العاملة المؤهلة، ما يجعل من الاختيار مسألة فردية اجتماعية.

و قد انطلقنا في بحث هذا الموضوع من تصور يرى أن الاختيار الدراسي فعل يتم في إطار السياق الاجتماعي (أسري ، مدرسي و اجتماعي)، ما يعني أن هناك العديد من المتغير ات الاجتماعية التي تحكمه، و ذلك استنادا إلى الفهم الفيبري.

على ذلك انصب اهتمامنا في الدراسة الحالية في بحث هذه المتغيرات التي من شأنها توجيه اختيارات التلاميذ الدراسية.

و من خلال العمل الميداني المباشر، و عن طريق استخدامنا للاستمارة كأداة بحث رئيسية، المدعومة بنتائج البحث الاستطلاعي، تم التوصل إلى أهم النتائج التالية:

_لا يملك تلاميذ التعليم الثانوي مفردات العينة، معارف سابقة واضحة عن تخصصاتهم الدراسية التي يرغبون فيها، بفعل مصادر الإعلام غير الرسمي ممثلة خاصة في العائلة و الأصدقاء ، و الإعلام المضاد الممارس من طرف الأساتذة، و قصور على مستوى الدور الإعلامي للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

_لا يمارس تلاميذ التعليم الثانوي عملية المطابقة ما بين ما يتوفر عليه من خصائص فردية و متطلبات النجاح في الدراسة.

_تخضع اختيارات التلاميذ لتأثير عددا من العوامل هي: المهنة، و تأثير العائلة ،الأساتذة و الأصدقاء ، و بعض التمثلات الاجتماعية التي تتركز أساسا في خصائص التخصص من حيث قيمتي السهولة و التعقيد.

_لا يوجه متغير النوع الاجتماعي (الجنس) اختيارات التلاميذ الدراسية، ما ينفي ظاهرة التوزيع النوعي للاختيارات: (La répartition sexuée ou la sexuation de l'orientation) .

_تتم اختيارات التلاميذ الدراسية بعيدا عن تأثير الطبقة الاجتماعية.

و ارتكازا إلى هذه النتائج يتجلى كيف أن فعل الاختيار الدراسي الذي يمارسه التلاميذ مفردات العينة، لا يحمل في طياته الشروط التي يؤكد عليها الخطاب الرسمي للتوجيه المدرسي، لا سيما فيما يتعلق بالإعلام، و المطابقة العقلانية، و يفهم ذلك في إطار :

_التأثير الاجتماعي " فعندما يتفاعل عدد من الأفراد فيما بينهم، يقيمون قواعد و معايير مشتركة ينظر إليها أعضاء المجتمع على أنها الإطار الذي يوجه سلوكهم و يحكم علاقاتهم"[1].

_محدودية المختص في التوجيه المدرسي في مجال الإعلام المدرسي (هذا ما أثبتته نتائج الدراسة).

و من ثم يتسم فعل الاختيار الدراسي على أنه فعل مشروط بالجماعة.

و مهما يكن، تبقى هذه النتائج غير قابلة للتعميم و إنما تنطبق على مجتمع البحث و فقط.

و على ضوء ما اتضح من خلال العمل الميداني، و ما أسفرت عنه من نتائج يمكن أن نتقدم في النهاية بمجموعة من التوصيات البحثية و العملية على النحو التالي:

فأما التوصيات البحثية: فتشمل اقتراح عددا من القضايا البحثية استكمالا لجوانب موضوع البحث، و التي تصب في الآتي:

- الوقوف على دور المختص في التوجيه في مجال التوجيه المدرسي، حيث أفصحت الدراسة في هذا المجال عن :

_الدور الثانوي الذي يلعبه المختص في مجال الإعلام.

_هناك العديد من العراقيل التي تواجه مهامه ما أثر سلبا عليها ، خاصة فيما يتعلق بالمتابعة النفسية الاجتماعية للتلاميذ التي لا يستفيد منها حسب المستشارين إلا الحالات الخاصة.

- العلاقة الإرشادية (علاقة المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالتلميذ) ، نظرا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية في هذا الجانب عن شوائب تطول هذه العلاقة.
- الأولياء و التوجيه المدرسي، حيث يتم تناول مفهوم الأولياء للتوجيه المدرسي، و علاقتهم بالمختص فيه، حيث كشفت نتائج الدراسة في هذا الجانب عن غياب الشبه الكلي لهؤلاء كأطراف فاعلة في عملية التوجيه المدرسي، و عدم الوعي بها
- القدرات الإقناعية للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني أمام التأثير الاجتماعي، خاصة أن أحد أسباب عزوف التلاميذ نحو التخصصات التقنية و الرياضية هو غياب الإقناع كعملية في الإعلام، فضلا عن الدور الثانوي لهذا الفاعل الذي من المفروض أن يكون فاعلا في العملية هذا ما كشفت عنه نتائج استجابات التلاميذ المبحوثين.

---

[1] حامد خالد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، الجزائر،ط1، 2008، ص14.

- التلاميذ و القابلية للاقتناع.
- استراتيجيات الرسالة الإقناعية في الإعلام المدرسي.
- الإعلام المضاد.
- اتجاهات الأساتذة نحو التوجيه المدرسي، حيث أفصحت الدراسة في هذا المجال عن النظرة السلبية التي يحملها الأساتذة عن المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، ما يؤثر على علاقتهم به.

و أما التوصيات العملية: أظهرت الدراسة الحالية عددا من الصعوبات التي تحيط بالعملية تتلخص في الآتي :

- اللااتصال بين المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و التلميذ.
- قصور في الدور الإعلامي للمختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.
- عدم كفاية الإعلام أما سيرورة التأثيرات الاجتماعية.
- العراقيل التي يواجهها المختص في تأدية أدواره.
- أهمية الإقناع في الإعلام المدرسي.

ما يدعو إلى أهمية مراجعة ذلك لإزالتها في سبيل الوصول بالتوجيه المدرسي إلى مرحلة الفاعلية .

قائمة المراجع

قـــــــــــــائمة المراجـــــــــــــع:

_القرآن الكريم.

الكتـــــــــــــــــــــــــــــب بالعربيـــــــــــــة:

1. ابن أحمد النعيم، أسس التوجيه و الإرشاد النفسي، مركز التنمية الأسرية، المملكة العربية السعودية، 2008.
2. ابن عايض سالم الشبيتي عبد الله ، علم اجتماع التربية, المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، ط1، 2008.
3. أبو حماد ناصر الدين ، دليل المرشد التربوي : دليل ميداني ، عالم الكتب الحديث ، عمان ، ط1، 2006
4. أبوسل عبد الكريم، مدخل إلى التربية المهنية، دار الفكر، عمان، ط1، 1998.
5. أحمد الخطيب صالح ، الإرشاد النفسي في المدرسة : أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار الكتاب الجامعي، عين، ط2، 2007.
6. آدم محمد سلامة، حداد توفيق، علم نفس الطفل: للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، ط1، 1974.
7. الأسدي سعيد جاسم ، عبد المجيد إبراهيم ، الإرشاد التربوي : مفهومه ، خصائصه ، ماهيته ، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2003.
8. باولز فرانك، القبول في التعليم العالي: اليونسكو و الاتحاد العالمي للجامعات ، تر دياب هشام ، مطبعة جامعة دمشق، ب ط، 1974.
9. بدران شبل، البيلاوي حسين، علم اجتماع التربية الجديد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 2009 .
10. بدران شبل، التعليم و البطالة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002.
11. بن حمودة محمد، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية: دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، ب ط، 2008.
12. بن روان بلقاسم ، وسائل الإعلام و المجتمع ، دراسة في الأبعاد الاجتماعية و المؤسساتية ، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2007.
13. بن مرسلي أحمد ، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005.

14. بورديو بيار، باسرون جان كلود، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، تر تريمش ماهر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، 2007.
15. بوفلجة غيات، التكوين المهني و التشغيل بالجزائر ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران، ط1، 2006.
16. جسماني عبد العلي، سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسية ، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1994.
17. جواد رضا محمد، الإصلاح التربوي : خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، ط1، 2006.
18. الجولاني فادية ، علم الاجتماع التربية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، ب ط، 1997.
19. الجوهري محمد، تاريخ التفكير الاجتماعي: الرواد، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.
20. جيمس إيمينق ، محمد غباري سلامة ، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 2004.
21. حامد خالد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، ط1، 2008.
22. حسن الداهري صالح، سيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته، دار وائل للنشر، ط1، 2005.
23. حسن محمد حسان و آخرون ، التربية و قضايا المجتمع المعاصرة: التربية و المجتمع ، عمالة الأطفال، الدروس الخصوصية، البلطجية التعليمية، التطرف، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ب ط، 2007.
24. حسني العزة سعيد، دليل المرشد التربوي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2005.
25. حلمي منيرة، مشكلات الفتاة المراهقة و حاجاتها الإرشادية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 3، 1995.
26. خاطر مصطفى أحمد و آخرون ، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب ط، 2001.
27. الخزامي عبد الحكيم ، فن اتخاذ القرار : مدخل تطبيقي، سلسلة الإدارة المعاصرة ، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ب ط، 1998.
28. ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم ، أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية و التطبيق العملي، دار صفاء، ط4، 2010.

29. رث ولاس ألسون ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمدد أفاق النظرية الكلاسيكية ، تر الحوارني عبد الكريم، دار المجدلاوي، عمان، ط1، 2011.

30. رشوان عبد الحميد، التربية و المجتمع: دراسة في علم اجتماع التربية ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ب ط، 2005.

31. زروقي توفيق ، النظام التربوي في الجزائر : محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ب ط، 2008.

32. زهران حامد عبد السلام، التوجيه و الإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998.

33. زهران حامد عبد السلام ، دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2002.

34. زيتون محيا، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة و ثقافة السوق ، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2005.

35. السعداوي نوال، دراسات عن المرأة و الرجل في المجتمع العربي ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، ط2، 1990.

36. سعيد الحديدي منى، إمام سلوى على، الإعلام و المجتمع، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، طَ1، 2004.

37. سمارة عزيز، نمر عصام، محاضرات في التوجيه و الإرشاد، دار الفكر، عمان، ط3، 1999 .

38. السيد هناء، محمود عواطف ، الإعلام و الأسرة الريفية: دراسة لأثر الإعلام في اتخاذ قرار الإنجاب، العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

39. شاكر الجلبي، أساسيات بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية ، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، دمشق، ط1، 2005.

40. شفيق حسنين، الإعلام الإلكتروني بين التفاعلية و الرقمية ، رحمة، برس للطباعة و النشر, ب ذب، ب ط، 2007.

41. شكور خليل، أمراض المجتمع: الأسباب ، الأصناف، التفسير، الوقاية و العلاج ، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 1998.

42. عامر مصباح، الإقناع الاجتماعي: خلفية النظرية و آلياته العملية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ب ط، 2005.

43. عبد الرحيم النوايسة فاطمة، الإرشاد النفسي و التربوي، دار الحامد ، عمان، ط1، 2011.

44. عبد الله محمد عبد الرحمن ، علم اجتماع المدرسة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، ب ط، 2001.

45. عثمان يوسف ردينة، أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية، دار المناهج، عمان، ط1, 2005.

46. عصمان محمود، تطوير سياسات التدريب و التكوين المهني ، وزارة التكوين المهني و التشغيل ، جمهورية تونس.

47. عفيفي محمد عبد الخالق، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ، المكتبة العصرية ، المنصورة، ط1، 2007 .

48. عودة محمود، محمد خيري السيد ، أساليب الاتصال و التغير الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، بيروت، ب ط، 1988.

49. فرج أحمد حافظ، التربية و قضايا المجتمع المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

50. فرج عبد اللطيف حسنين ، التعليم الثانوي: رؤية جديدة، دار حامد للنشر و التوزيع ، عمان، ط1، 2008.

51. فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر: حقائق و إشكالات ، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، ط1، 2009.

52. فياض منى ، الطفل و التربية المدرسية في الفضاء الأسري و الثقافي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت، ط1، 2004.

53. قباري محمد ، قضايا علم الاجتماع المعاصر: دراسة تحليلية نقدية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، ب ط، 1979.

54. كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفل ، دراسات نظرية و تطبيقات عملية ، مركز الإسكندرية ، القاهرة، 1998.

55. لفرج وجيه، أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي ، الوراق للنشر و التوزيع ، عمان، ط1، 2007.

56. ليلة على، الثقافة العربية و الشباب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

57. محمد خير الزراد فيصل، مشكلات المراهقة و الشباب في الوطن العربي ، دار النفائس، بيروت، ط2، 2004 .

58. محمد سيد فهمي محمد و آخرون ، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب ط، 2001.

59. محمد سيد فهمي، تكنولوجيا الاتصال و الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث,الإسكندرية، ب ط، 2006.

60. مرسي عبد الحميد، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1975.

61. مشعان ربيع هادي ، الإرشاد التربوي: مبادئه و أدواته الأساسية ، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، عمان، ط1، 2003.

62. مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية و الانحراف الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2010.

63. المصري رياض، عمارة فاتن، مراهقة بلا إرهاق:كيف تجعل من مرحلة المراهقة متعة ، البيان للنشر و التوزيع، ب ذ ب، ط1، 2007.

64. مصطفى الأسعد محمد، التنمية و مسألة التخصص الدراسي في التعليم العالي ، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 1994.

65. معتز سيد عبد الله، محمد خليفة عبد الله ، علم النفس الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، ب ط، 2001.

66. مورتنس دونالد، آلن شميلر ألن، التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، تر لجنة التعريب و الترجمة بدار الكتاب الجامعي، دار الكتاب الجامعي، غزة، ط1، 2005.

67. وافي عبد الواحد، عوامل التربية : بحوث في علم الاجتماع التربوي و الأخلاقي ، دار النهضة، القاهرة، ب ط، ب ت.

68. وجيه محمود ابراهيم، المراهقة: خصائصها و مشكلاتها،دار المعارف، الإسكندرية، ب ط، 1981.

69. وطفة علي سعد جاسم، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الاجتماعية للدراسات، بيروت، ب ط، 2004.

70. يوسف عصام، التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي، دار أسامة، عمان، ط1، 2006.

الكتـــــــــــــــب بالفرنســـــــــية:

1. ANTIER Edwige, Elever mon enfant aujourd'hui, éd Laffont-FIXOT, Paris , 1994.
2. BELLAT Marie Duru,ZANTEN Agnès Van, Sociologie de l'école, Armand colin, 2eme éd , Paris, 1999.
3. BELLAT Marie Duruy, Inflation scolaire, seuil, Paris, 2006

4. BERTHET Thierry, GRELET Yvette, Le système d'orientation entre choix individuels et contraintes d'action publique, collection emploi formation, NEF Marseille, 2008
5. BLACK BURN Marie-Eve, DION Jacinthe, Estime de soi et image corporelle : comprendre pour mieux intervenir, ECOBES, Jonquière, 2008,
6. FOUREZ Gérard, Eduquer, enseignant, élèves, écoles, éthiques sociétés, éd DE Boeck université, 3 éd, Bruxelles, 2006.
7. GALLAND Olivier, Sociologie de la jeunesse, Armand clin, Paris, 4eme éd, 2007.
8. GAUDREAULT Grognon et al, Etre jeune aujourd'hui : habitude de vie et aspiration des jeunes de la région de la capitale, ECOBES, Jonquière, 2008.
9. La borderie Rêne, Changement dans le monde de l'éducation, Nathan pédagogie, paris, 1996
10. LAFON Robert, Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant, Presses universitaires de France, Paris
11. Meunier Olivier, Orientation scolaire et insertion professionnelle : approche sociologique, IRP, Paris ,2008.
12. MITCHEL Sandra, Développement humaine et du renouveau pédagogique, INC, Paris , 1986
13. PRIGNON Pascal, Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit il ? , FUNDP, Belgique 1999.
14. ROUQUETTE Michel-Louis, la pensée sociale, perspective fondamentales et recherches appliquées, ères, Toulouse, 2009.
15. SCHAFFER Herbert, La psychologie d'Adler : théorie et applications, Masson, Paris, 1976.

القوامـــــــــــــــــيس:

- **بالعربيـــــــــــــــة:**

1. الحنفي عبد المنعم، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1994.
2. الدسوقي كمال، ذخيرة علوم النفس: تعريفات-مصطلحات- إعلام، مصدر، الأهرام، 1988.
3. عاطف غيث محمد، قاموس علم الاجتماع،ـــ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 2006
4. عبد القادرطه فوج و آخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت، ط1، ب ت، 2005.
5. مكرم ابن منظور جمال الدين أبي الفضل ، لسان العرب، المجلد الرابع، الجزء الرابع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003,
6. المنجد الأبجدي، دار المشرق العربي، بيروت، ط1، ب ت.
7. نور الدين عصام، معجم نور الدين الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005.

- **بالفرنسيـــــــــــــــة:**

1. COUET Jean-François, DAVIE Anne, Dictionnaire de l'essentiel en sociologie, Ed Liris, paris, 1er éd, 1998.

2. DORTIER Jean-François, Le dictionnaire des sciences humaines, éd DELTA, Beyrouth, 2007
3. FERREOL Gilles et al, Dictionnaire de sociologie, Armand colin, paris, 3me éd, 1991
4. FOULQUIE Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1ed, 1971
5. LABORDERIE Rêne, Lexique de l'éducation, Nathan université, Paris, 1998
6. Petit Larousse de la Médecine ; Larousse, Paris, 2002
7. ROBERT Paul, Le nouveau petit robert de langage français ,nlle éd , Paris ,1992.
8. SILLAMY Norbert, Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, 1999

الأطروحـــــــــــــات:

- **بالعربيـــــــــــــة:**

1. ابن حميدة سهام، علاقة الاختيارات المدرسية و المهنية بمشروع الحياة دراسة ميدانية على طلاب الجامعة و طلاب التكوين المهني ، رسالة ماجستير في علم النفس العمل و التنظيم ، جامعة الجزائر، 2004/2003.
2. الأعور إسماعيل، الإعلام التربوي في مستويات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و التلاميذ : دراسة ميدانية بولاية ورقلة ، ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، 2005/2004.
3. براهمية صونية، تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني: حلتي قالمة و سوق أهراس ، ماجستير في علم اجتماع التنمية و تسيير الموارد البشرية ، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2006/2005
4. بلحسيني وردة، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط: دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب و تكنولوجيا بور قلة، ماجستير في علم النفس المدرسي و التوجيه الاجتماعي، جامعة ورقلة، 2002.
5. حمري محمد ، ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح و الواقع ، ماجستير في الأنتربولوجيا، جامعة تلمسان، 2011/ 2012.
6. عبايدية أحلام، "محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين"، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، جامعة باجي مختار، قسنطينة، 2007/2006.

- **بالفرنسيـــــــــــــة:**

1. NGUEMA ENDAMNE Gilbert, Orientation scolaire au sortir de la classe de 3eme de l'enseignement secondaire général public au Gabon, Doctorat de sociologie, université des sciences et technologies de Lille, 2003

الوثـــــــــــائق الرسمـــيـــــــــــــة:

- **بالعربيـــــــــــــــــة:**

1. بن سالم عبد الرحمن، المرجع في التشريع المدرسي، دار الهدى، عين مليلة، ط3، 2000.
2. ج.ج.د.ش، الجريدة الرسمية، العدد4، الأحد 27 جانفي 2008
3. مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، دليل منهجي في الإعلام المدرسي، ماي2001
4. المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، النشرة الرسمية الوطنية، العدد501، جويلية/أوت2006
5. المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، النشرة الرسمية الوطنية، العدد559، أفريل2013
6. وزارة التربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي، المنشور رقم 0.0/149 .07/6 المؤرخ في 30 جوان 2007.
7. وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري المشترك رقم:5 المؤرخ في 8أفريل2010
8. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/600/48.
9. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من1962 إلى2001، جوان2001
10. وزارة التربية الوطنية، تحديد هيكلة التعليم العام و التكنولوجي ، قرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005
11. وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية ، مارس، 1993.
12. وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، أكتوبر2003,
13. وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، أكتوبر2003
14. وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه و الاتصال ، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني:1962-1992، جانفي 1993.
15. وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي:التعليم العام و التكنولوجي، فيفري2005.

- **بالفرنسيـــــــــــــــة:**

1. OCD et commission européenne, L'orientation professionnelle : guide pratique des décideurs, OCD/commission européenne, Paris, 2014.
2. ONS, Annuaire statistique de l'Algérie : résultats 2008 /2010, ONS, Alger., éd 2012.

المجـــــــــــــلات و الدوريـــــــــــات:

- **بالعربيـــــــــــــــــة:**

1. التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة) ، سلسلة معارف بسيكولوجية ، العدد 2، منشورات مخبر التربية ، التكوين ، العمل، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر، .
2. الثقافة النفسية المتخصصة، العدد44، المجلد11، دار النهضة العربية,بيروت، سبتمبر2000.
3. قزوي حياة و آخرون ، أساليب التقويم المدرسي من طرف مستشار التوجيه المدرسي ، ملتقى في التوجيه المدرسي و المهني، 1999/1998
4. مجلة الجيل العربية، العدد 11، المجلد11، بيروت، نوفمبر1990.
5. مجلة العلوم الإنسانية,العدد10، جامعة منتوري (قسنطينة)، ديسمبر1998.
6. مجلة فكر و مجتمع، العدد 2،ردمك،الجزائر، 2009.
7. مجلة معارف بسيكولوجية، العدد1، منشورات مخبر التربية, التكوين,العمل,كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية,جامعة الجزائر، 2008/2007.

- **بالفرنسيـــــــــــــــة:**

1. DUPONT Pierrette, PEREIRA GONZALEZ Marisa, Pour une meilleure compréhension des termes en orientation, Cahiers de la recherche en éducation n°1, vol3,1996

المراجـــــــــع الالكترونيـــــــــــــــة:

- **بالعربيـــــــــــة:**

1. "المراهقات و المراهقون بتونس".
[http://www. shura.gov.sa/wps/wcm/pdf
2. الأعور إسماعيل، لبوز عبد الله، "عراقيل أداء مستشار مستشار التوجيه المدرسي بمهامه في المقاطعة".
[http:// www. manifest.univ-ouargla.dz
3. أحراشاو الغالي، المشروع الشخصي للتلميذ:مقاربة سيكولوجية.
[http:// www.psy-cognitive.net/pdf]
4. أحمد الفسفوس عدنان، الإرشاد التربوي، مفهومه، أسسه، قواعده، ب د، فلسطين، ط1، 2007.
[http:// www..irtikaa.com/phocadownload/books/ershad.pdf]

5. آيت خلو مصطفى ، الدويري سيدي محمد ، دور تدريس مادة التكنولوجيا بالسلك الثانوي الإعدادي في توجيه التلاميذ نحو الجذع المشترك التكنولوجي، الرباط، 2006 [http://www. infarab.free.fr/doc2013/techno_orientation].

6. بشلاغم يحي، دور التوجيه المدرسي و المهني في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب، دراسة حول المشروع المدرسي و المهني.
[http://www.ejtemay.com/showthread.php

7. بن حمد الله، التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: رؤية نقدية.
[http://www. faculty.ksu.edu.sa]

8. ج.ج.د.ش، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي و المناهج التعليمية: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، 2004.
[http://www.infpe.edu.dz/pubinfpes/livers_]

9. الجراح عبد الناصر ،" اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي و علاقتها ببعض المتغيرات" ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، العدد 2، المجلد 3، جامعة اليرموك ، إربد، 2007.
[http:// www.journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2007/Vol3No2.**pdf**]

10. حناش فضيلة، محمد بن يحي زكريا، التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة ، سند خاص بالتكوين المتخصص ، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين ، الحراش،2011
[http://www.infpe.edu.dz/pubinfpes/livers_]

11. الخطيب صالح،" 40 بالمائة من الطلاب يخضعون لرغبة الآباء في اختيار التخصصات" .[http://www.tabeahnews.net]

12. الزوبعي أمين مطر مصطفى ، "الاتجاه نحو التعليم المهني و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة "، مؤتمر التعليم التقني و المهني.
[http://www.ucas.edu.ps/.../**TechnicalVocationalEducation**/pdf]

13. شادي حلبي، واقع التعليم المهني و التقني، و مشكلاته في الوطن العربي: دراسة حالة الجمهورية العربية السورية"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد 28، 2013.
[http://www.quo.edu/arabic/magazine]

14. الصوريان أحمد بن عبد الرحمن،"وسائل الاتصال الحديثة و تأثيرها على الأسرة"، مجلة البيان
[http://www.albayan.co.uk/text.aspx/]

15. عباسي بصيلي فضة, " تأثير وسائل الإعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة: حالة طالبات السمعي البصري بقسم علوم الإعلام و الاتصال، جامعة عنابة

[http:// www.damascusuniversity.edu.sy/mag/pdf]

16. عبد المجيد الصمادي، أحمد و سامي حميدات صفوان،" اتجاهات المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد".

[http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edpdf]

17. الفردان حنان، بالرهيف فاطمة،" نظرة شاملة لختيار مسارات التعليم العالي في دبي".

[http://www.damascusuniversity.edu/sy/mag/pdf]

18. القاسمي عبد الرحمن،"التواصل الأسري :مجالاته، واقعه و وسائل ترسيخه".

[http://www. genderclearinghouse.org]

19. لافي محمد،" الطلاب و إشكالية اختيار التخصص الدراسي الأنسب".

http://journals.ju.edu.jo/JJSS/article/]

20. المفلح هيام، "اختيارات الطلاب الجامعيين في المجتمع السعودي: فيصل السلوى، اختيارات الطلاب الجامعيين في المجتمع السعودي"، جريدة الرياض.

[http://www.alriyadh.com]

- **بالفرنسيـــــــــــة:**

1. ASKA Kouadio, « Vœux et pratiques d'orientation, l'exemple de l'orientation en fin de 3me en cote d'ivoire ».
   [http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php ?article759/pdf]
2. AVENEL Céline, « La représentation sexuée des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine des lycéens terminales scientifiques ». [http://www.revues.org]
3. BADINAND François et al, « Les représentations et motivation des étudiants et des étudiantes en 1ere année d'école d'ingénieur/e ou vétérinaire », magazine un=une, n°6, mai 2007 [.http://www.agroparsistech.fr/iMG/pdf]
4. BERTOLINO Stéphane, Choix d'orientation, motivations et projet des bacheliers 2011 inscrits en L1 en 2011-2012, le bulletin de l'OFIV, n38.2012.
   [http://ofive.univ-lille3.fr/docs/bulletins/38_**bacheliers**2011.**pdf**]
5. BOMDA Joseph, et al, Orientation scolaire et accès au marché du travail : cas de Yaoundé, ROCARE, Bamako.
   [http://www.rocare.org/grants/2010/grants2010cm2.**pdf**]
6. BOUDON RYMOND ; « théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique » .[http:// www. Info/ revue- du Mauss.2004-2/pdf]
7. CDEFI, La motivation des élèves ingénieurs dans le choix de leurs études »
   [http://www.cdefi.fr/.../La%20**motivationpdf]**
8. CHAZAL Sébastien ,GUIMOND Serge, « La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons," [http://www.revues.org]

9. Commission communautaire française, Adolescence :quand les stress parait ?.
   [http://www. questionsante.org/03publications/charger/stress.pdf]

10. DUBOIS-DUNILAC Nicolas, MACAIRE Simon, Les déterminants de la réorientation des bacheliers lorsque le projet d'études n'est pas satisfait : l'exemple de la région centre, communication présentée lors de colloque RESUP les 8 / 9 juin 2006.
[http://www. wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index/pdf]
11. DUCHASTEL Jules, « Notes critiques, théorie de la reproduction et mouvement social 1971 » http://www.classiques.uqa.ca/]
12. HUMANN Patricia, L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents, UNAF.
[http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf]
13. MACCARTHY John, Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation, OCDE, nov2001.[http://www.aecd.org/da taoecd/pdf]
14. OUEDRAOGO-ROUAMBA Claudine Valérie, « Choix d'orientation universitaire et représentations professionnelles des étudiants de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso) : le cas des étudiants du département de sociologie », [http://www.cereq.fr/cereq/netdoc68.pdf]
15. POGLIA Edo,MOLO Criistina, « Le choix des études universitaires : sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques ?".
[http://www.p**edo**cs.de/volltexte/.../**pdf**/]
16. URAF , Parents et orientation scolaire :observation de la famille,
[https://www.unaf.fr/.../**pdf**/Rapport_**Orientation_scolaire**_Haute-Garonne/pdf]
17. VOUILLOT Françoise ; construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : élément d'analyse de la division sexuée de l'orientation,
[http:// osp.revues.org]

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): طلب ترخيص من جامعة وهران إلى مديرية التربية لولاية مستغانم.

جامعة وهران
Université d'Oran

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم الاجتماع
Département de sociologie

ترخيص بإجراء بحث ميداني

- خاص بطلبة الدكتوراه -

يكلف الطالب(ة) : بوشي فوزية المسجل(ة) في : الدكتوراه بقسم علم الاجتماع

برسم السنة الجامعية : 2014-2015

المولود (ة) بتاريخ : 1979/05/29 بمستغانم

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم :051103

المسلمة من طرف :دائرة حاسي ماماش ولاية مستغانم

لإجراء بحث ميداني حول المختص في التوجيه والارشاد المدرسي والمهني وتوجيهات الاختيار لدى التلميذ

ب :مديرية التربية لولاية مستغانم لمدة :.....

يرجى من الهيئات المعنية تسهيل مهمة الطالب (ة) في هذا البحث الإجرائي فيما يخص الحصول على المعطيات المتصلة بموضوع بحثه(ها) .

حرر بوهران يوم 29 سبتمبر 2014

رئيس قسم علم الاجتماع

رئيس قسم علم الاجتماع

عن رئيس المجلس العلمي

الملحق رقم (02): ترخيص بإجراء بحث ميداني صادر عن مديرية التربية لولاية مستغانم.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

5203
2014/12/01

ولايـــة مستـــغانـم

مـــديريـــة التـــربـــية

مصلحة التكـــوين والتفتيش

رقـــم: 382 /2014/20.20

مستغانم في: 15/ 10/ 2014

مديـــرة التـــربية

الي

السيدة و السادة مديري الثانويات

الموضوع: ترخيص تربص.

المرجـــع: مراسلة جامعة وهران– قسم علم الاجتماع بتاريخ :2014/09/29

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلـب مـنكم السماح للطالبة **بوشي فوزية** بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها للتحضير لنيل شهادة الدكتوراه موضوعها المختص في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و توجيهـات الاختبار لدى التلميذ .

مديـــرة التربيـــة،

الملحق رقم (03):

استمارة البحث.

بعد التحية و التقدير,عزيزي التلميذ:

في إطار القيام بدراسة حول التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و توجهات الاختيار لدى التلميذ ، فإنه من الطبيعي أن نتوجه إليك لتقدم لنا يد المساعدة بصفتك الشخص المؤهل لتزويدنا بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع، و نرجو منك القراءة المتأنية للأسئلة و الإجابة عليها بكل جدية و موضوعية حسب رأيك الخاص.

و نعدك أن نستخدم إجابتك في الأغراض العلمية فقط، و لك منا فائق الشكر و التقدير.

البطاقة الشخصية و معلومات عامة عن المبحوث:

1/الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2/السن:.....

3/التخصص: ☐جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

4/عدد سنوات الرسوب:.....

5/المستوى التعليمي للأب و الأم :

	الأب	الأم
لا يقرأ و لا يكتب	☐	☐
يقرأ و يكتب	☐	☐
ابتدائي	☐	☐
متوسط	☐	☐
ثانوي	☐	☐
جامعي و ما فوق	☐	☐

6/مهنة الأب:.....

7/مهنة الأم :.....

8/المستوى الاجتماعي للأسرة:

☐ منخفض ☐ متوسط ☐ مرتفع

المحور الأول: معرفة التلميذ بالتخصص الدراسي المرغوب.

9/هل لديك معلومات عن مختلف التخصصات الدراسية الفرعية التي يؤدي إليها تخصص جذع مشترك (آداب أو علوم وتكنولوجيا) في السنة الثانية:

☐ نعم ☐ لا

10/ما هو التخصص الدراسي الذي تختاره للسنة الثانية:

☐ لغات أجنبية ☐ آداب و فلسفة

☐ تسيير و اقتصاد ☐ علوم تجريبية

☐ تقني رياضي ☐ رياضيات

11/هل بذلت جهدا في اختيار هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

12/هل تعرف الشروط اللازمة للدراسة في هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

13/هل تعرف مجالات العمل التي يؤدي إليها هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

14/من أكثر الأشخاص اعتمدت عليه في حصولك على معلومات عن هذا التخصص :

.....

15/هل يعتبر مستشار التوجيه مصدرا إعلاميا مهما بالنسبة إليك:

☐ دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا

☐ أبدا

16/هل اعتمدت على وسائل الإعلام من أجل الحصول على معلومات عن هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

17/إذا كان الجواب نعم، حدد:.....

18/هل ترى انك بحاجة إلى معلومات أكثر عن التخصص الذي اخترته للسنة الثانية ثانوي:

☐ نعم ☐لا

19/إذا كان الجواب نعم فما، هو الجانب الذي تحتاج فيه إلى معلومات:

.....

المحور الثاني:معرفة التلميذ بذاته.

20/هل ترددت في اختيارك لهذا التخصص:

☐ نعم ☐لا

21/هل كان اختيارك للتخصص كان بناءا على:

☐ الرغبة ☐ ا لتحصيل الدراسي ☐ الاثنان معا

22/ هل وجدت في مواد هذا التخصص أنها تثير اهتمامك:

☐ نعم ☐لا

23/ هل اختيارك لهذا التخصص كان لأن إمكانياتك الدراسية محدودة في التخصصات الأخرى:

☐ نعم ☐ لا

24/هل تملك الإمكانيات الدراسية اللازمة للنجاح في هذا التخصص:

☐ نعم ☐لا ☐لا أعلم

25/هل تملك السمات الشخصية اللازمة للنجاح في هذا التخصص:

☐ نعم ☐لا ☐لا أعلم

26/ هل تتوقع أن الدراسة في هذا التخصص ستمكنك من النجاح مستقبلا:

☐ نعم ☐لا ☐لا أعلم

27/ هل ترى أن اختيارك لهذا التخصص كان صائبا:

☐ نعم ☐ لا ☐ لا أعلم

المحور الثالث:تطلعات التلميذ الدراسية و المهنية.

28/هل التخصص الذي اخترته يؤهلك لمتابعة مسارك التعليمي مستقبلا:

☐نعم ☐ لا

29/ إذا كان الجواب نعم، فهل هو :

☐ التعليم الجامعي ☐التعليم المهني ☐ التكوين المهني

30/ما هو التخصص الذي ترغب في مزاولته مستقبلا:.....

31/ما هي الشهادة المستهدفة من ذلك:.....

32/في حال نلت الشهادة هل لديك فكرة عن المهنة التي ستزاولها مستقبلا:

☐ نعم ☐ لا

33/ما هي المهنة التي تريد مزاولتها مستقبلا:.....

34/ ما هو الهدف الذي تريد تحقيقه مستقبلا من وراء ذلك :.....

المحور الرابع:الإطار السوسيوثقافي للاختيار الدراسي.

35/ هل تشاورت مع والديك في اختيار هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

36/ هل أثر عليك والديك لاختيار هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

37/هل أثر عليك أشخاص آخرين من غير الوالدين لاختيار هذا التخصص:

☐ نعم ☐ لا

38/ إذا كان الجواب نعم،حدد من:.....

39/ كيف كان تأثيرهم عليك:

☐ عن طريق النصيحة ☐ عن طريق تقليدك لهم ☐ الاثنان معا

40/ من كان صاحب القرار النهائي في موضوع الاختيار:

☐ بمفردي ☐ الوالدين ☐ الاثنان معا

41/ هل اخترت هذا التخصص لأنه:

☐ خاص بذوي المستوى الدراسي المحدود ☐ خاص بالمتفوقين

☐ لا إجابة لي

42/ هل اخترت هذا التخصص لأنك ترى فيه أنه يتمتع بمكانة اجتماعية:

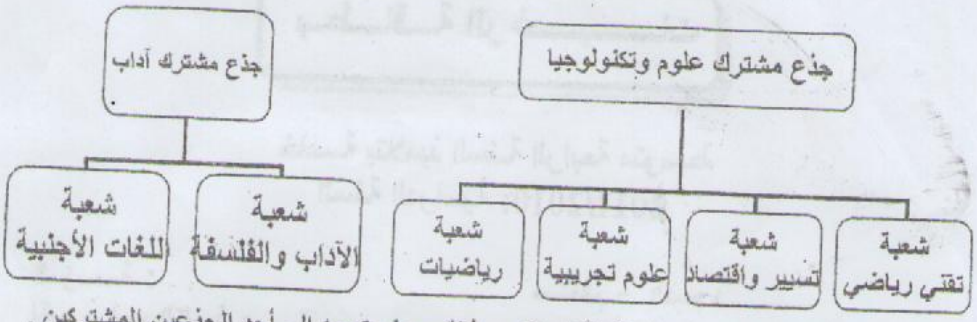
☐ نعم ☐ لا

43/ هل اخترت هذا التخصص لأنك ترى فيه أنه يوفر مناصب عمل:

☐ نعم ☐ لا

الملحق رقم (04): مخطط يمثل هيكلة التعليم الثانوي.

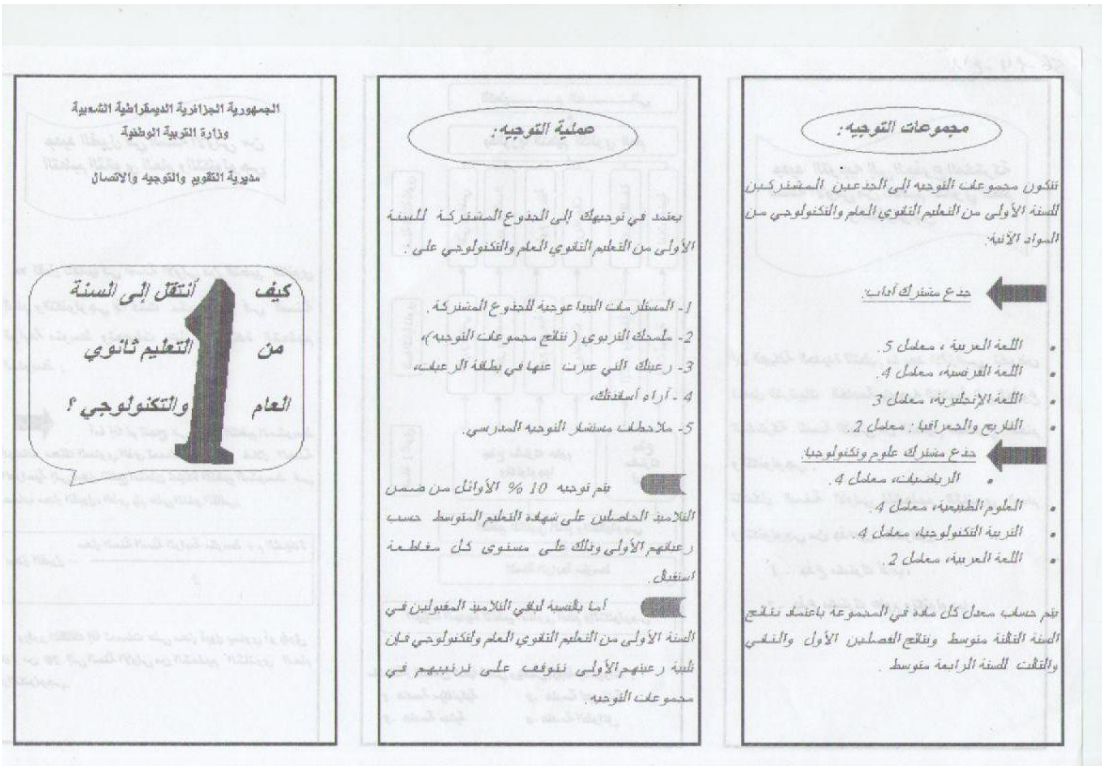
هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي



اذا كنت من بين المنتقلين الى السنة الأولى ثانوي فانك سوف توجه الى أحد الجذعين المشتركين .

المواد	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا		جذع مشترك آداب	
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل
اللغة العربية *	4	3	(1+5)6	5
اللغة الفرنسية *	3	2	5	3
اللغة الإنجليزية *	3	2	4	3
تاريخ و جغرافيا *	2	2	4	3
تربية اسلامية	1	2	2	2
تربية فنية	1	1	2	1
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1
رياضيات **	6	5	3	2
فيزياء و كيمياء **	(2+2)4	4	(1 +1)2	2
علوم طبيعية **	(2+2)4	4	(1+1)2	2
اعلام آلي **	(1+1)2	2	(1+1)2	2
التكنولوجيا **	(1+1)2	2	/	/
المجموع	34	30	34	26

الملحق رقم (05): نموذج عن سند إعلامي.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم والتوجيه والإمتحان

كيف أنتقل إلى السنة 1 من التعليم ثانوي العام والتكنولوجي ؟

عملية التوجيه :

يعتمد في توجيهك إلى المجموع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي على :

1- المعلومات المبدأ عوجة للمجموع المشتركة .
2- ملمحك الدراسي (نتائج مجموعات التوجيه)
3- رغبتك التي عبرت عنها في بطاقة الرغبات .
4 - آراء أساتذتك .
5- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي .

تم توجيه 10 % الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب رغباتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة إستدلال .

أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإن نسبة رغباتهم الأولى تتوقف على ترتيبهم في مجموعات التوجيه .

مجموعات التوجيه :

تتكون مجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من المواد الآتية :

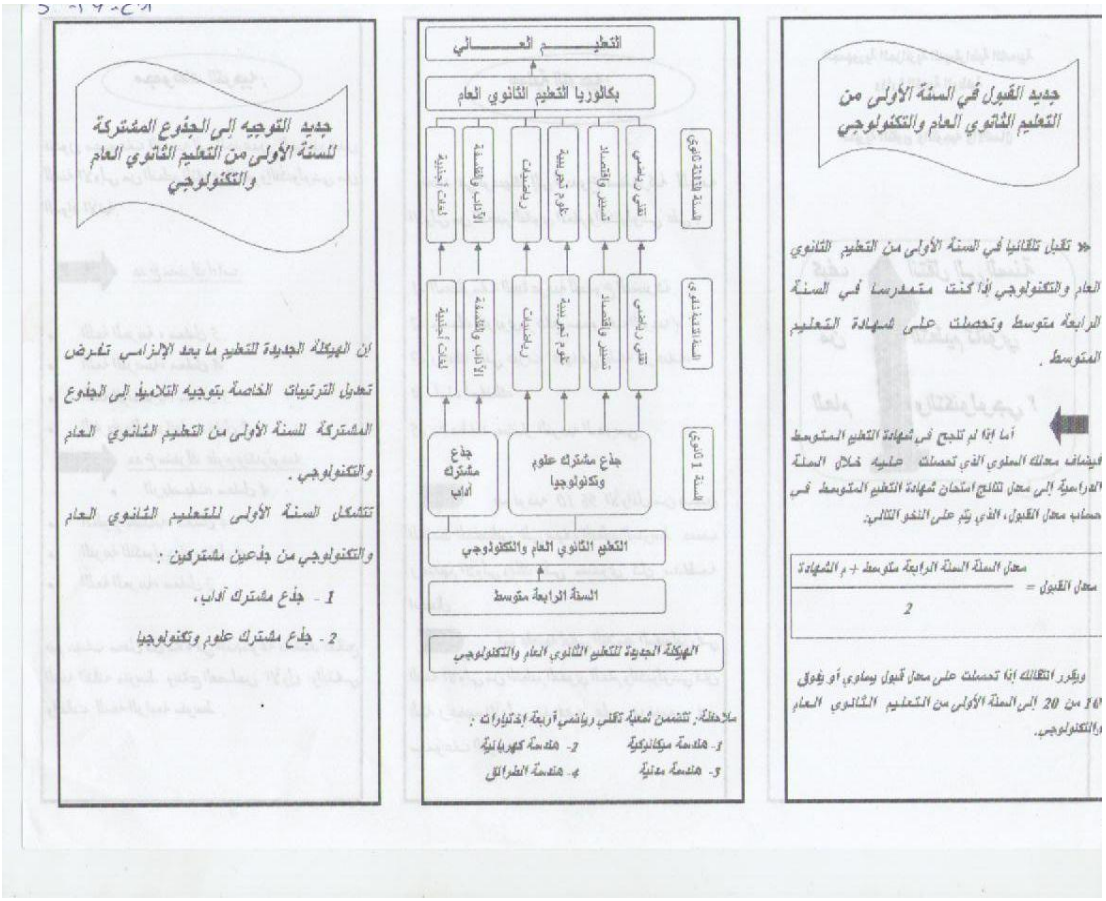
جذع مشترك آداب :

- اللغة العربية ، معامل 5 .
- اللغة الفرنسية، معامل 4 .
- اللغة الإنجليزية، معامل 3
- التاريخ والجغرافيا : معامل 2 .

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا :

- الرياضيات، معامل 4 .
- العلوم الطبيعية، معامل 4 .
- التربية التكنولوجية، معامل 4 .
- اللغة العربية، معامل 2 .

ثم حساب معدل كل مادة في المجموعة باعتماد نقاط السنة الثالثة متوسط ونقاط الفصلين الأول والثاني والثلث للسنة الرابعة متوسط .



جديد التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

إن الهيكلة الجديدة للتعليم ما بعد الإلزامي تفرض تعديل الترتيبات الخاصة بتوجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

تتشكل السنة الأولى للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي من جذعين مشتركين :

1 - جذع مشترك آداب،

2 - جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

التعليم العالي
بكالوريا التعليم الثانوي العام
السنة الثالثة ثانوي
السنة الثانية ثانوي
السنة 1 ثانوي
تقني رياضي
تسيير واقتصاد
علوم تجريبية
رياضيات
آداب وفلسفة
لغات أجنبية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
جذع مشترك آداب
التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
السنة الرابعة متوسط
الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ملاحظة: تتضمن شعبة تقني رياضي أربعة اختيارات :
1- هندسة ميكانيكية
2- هندسة كهربائية
3- هندسة مدنية
4- هندسة الطرائق

جديد القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

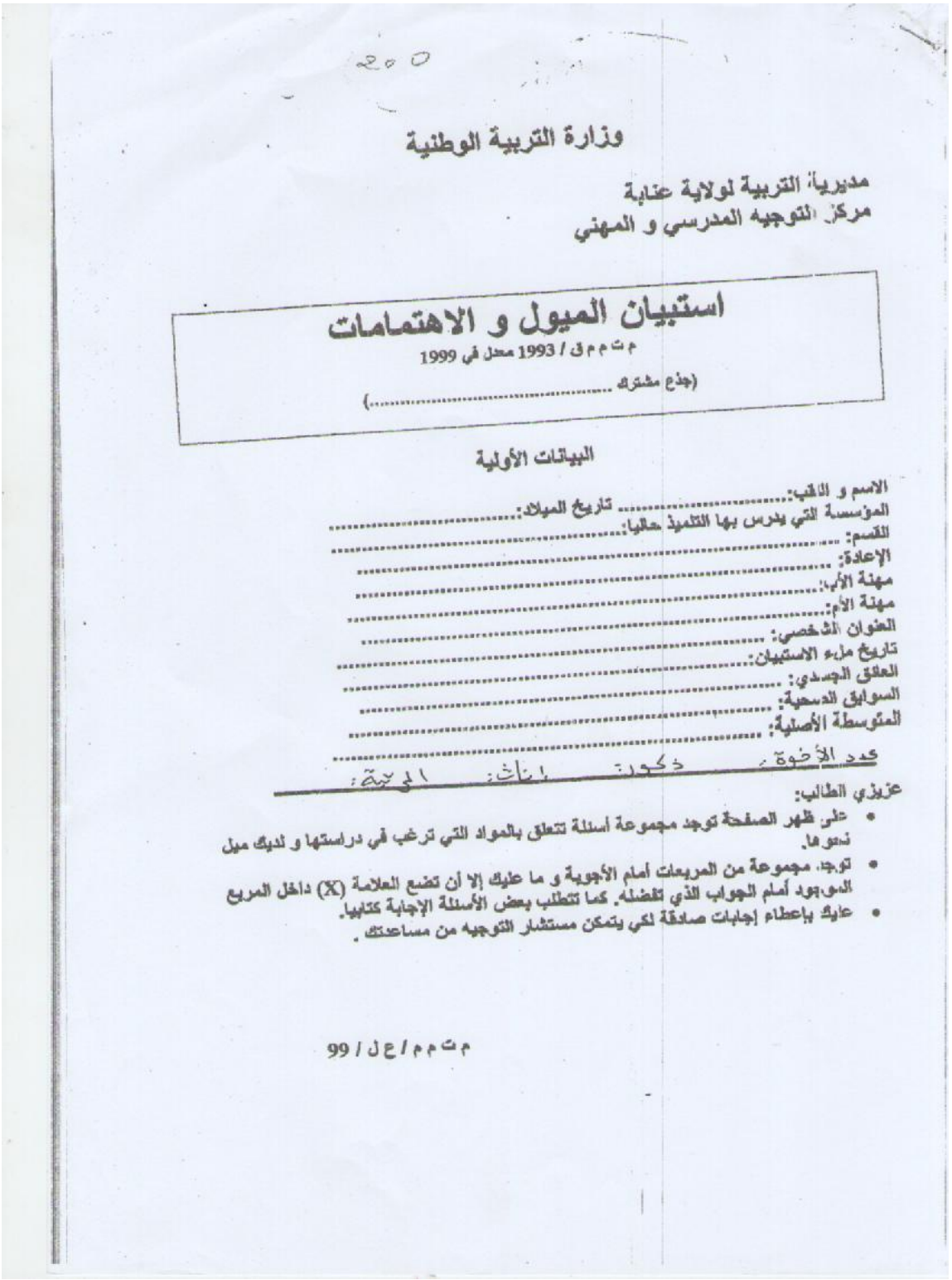
تقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إذا كنت متمدرسا في السنة الرابعة متوسط وتحصلت على شهادة التعليم المتوسط .

أما إذا لم تتوج في شهادة التعليم المتوسط فيضاف معدلك المعلوي الذي تحصلت عليه خلال السنة الرابعة إلى معدل نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط في حساب معدل القبول، الذي يتم على النحو التالي:

معدل القبول = (معدل السنة السنة الرابعة متوسط + م الشهادة) / 2

ويقرر انتقالك إذا تحصلت على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20 إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الملحق رقم (06): استبيان الميول و الاهتمامات



200

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عنابة
مركز التوجيه المدرسي و المهني

استبيان الميول و الاهتمامات

م ت م م ق / 1993 معدل في 1999

(جذع مشترك .....)

البيانات الأولية

الاسم و اللقب: ..... تاريخ الميلاد: .....
المؤسسة التي يدرس بها التلميذ حاليا: .....
القسم: .....
الإعادة: .....
مهنة الأب: .....
مهنة الأم: .....
العنوان الشخصي: .....
تاريخ ملء الاستبيان: .....
العائق الجسدي: .....
السوابق الدسحية: .....
المتوسطة الأصلية: .....
عدد الأخوة: ذكور: إناث: الرتبة:

عزيزي الطالب:

- على ظهر الصفحة توجد مجموعة أسئلة تتعلق بالمواد التي ترغب في دراستها و لديك ميل نحوها.
- توجد مجموعة من المربعات أمام الأجوبة و ما عليك إلا أن تضع العلامة (X) داخل المربع الموجود أمام الجواب الذي تفضله. كما تتطلب بعض الأسئلة الإجابة كتابيا.
- عليك بإعطاء إجابات صادقة لكي يتمكن مستشار التوجيه من مساعدتك .

م ت م م / ع ل / 99

استبيان الميول نحو المواد (الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا)

1) هل تشعر بالارتياح في الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا ؟ نعم ( ) لا ( )
في حالة الإجابة بـ (لا) هل هذا راجع إلى:
1.1 عدم تلبية رغبتك نعم ( ) لا ( )
2.1 أسباب أخرى تذكر: .....
.....

2) اذكر المواد المفضلة لديك التي تدرسها بالجذع المشترك و رتبها حسب الأفضلية:
1).....2).....3).....
4).....5).....6).....

3) هل هناك مواد تنفر من دراستها؟ نعم ( ) لا ( )
إذا كان الجواب نعم:
1.3) انكرها: 1).....2).....3).....
2.3) و هل هذا راجع إلى:
- صعوبة فهمك للمادة ( )
- عدم وضوح طريقة الأستاذ في التدريس ( )
- أخرى اذكرها: .....
.....

4) هل اكتشافك للتعليم بواسطة الإعلام الآلي أثار اهتمامك بالدراسة؟ نعم ( ) لا ( )
إذا كان الجواب بنعم هل هذا راجع إلى:
- تعويدك على استخدام الجهاز؟ ( )
- تسهيل التحصيل الدراسي؟ ( )
- وسيلة تربوية؟ ( )

5) هل تجد صعوبة في متابعة دروس مادة التكنولوجيا؟ نعم ( ) لا ( )
في حالة الإجابة بـ (نعم) لماذا؟ .....

6) هل تجد صعوبة في متابعة دروس مادة الرياضيات؟ نعم ( ) لا ( )
في حالة الإجابة بـ (نعم) لماذا؟ .....

7) هل تستوعب دروس مادة العلوم الفيزيائية؟ نعم ( ) لا ( )
في حالة الإجابة بـ (لا) لماذا؟ .....

8) هل تجد صعوبة في متابعة دروس مادة العلوم الطبيعية؟ نعم ( ) لا ( )
في حالة الإجابة بـ (نعم) لماذا؟ .....

9) ضع علامة (X) أمام المواد التي تحبذ الغياب فيها:

اللغة و الأدب العربي	( )	التاريخ والجغرافيا	( )
العلوم الفيزيائية	( )	الإعلام الآلي	( )
اللغة الفرنسية	( )	اللغة الإنجليزية	( )
الرياضيات	( )	التربية البدنية	( )
العلوم الطبيعية	( )	التكنولوجيا	( )

عزيزي الطالب(ة):

نعرض عليك عبارات تتعلق بالميول المهنية المستقبلية لديك، و للإجابة عن كل سؤال توجد أرقام من 0 إلى 4 بحيث: يشير الرقم 0 منها إلى عدم شعورك بأي ميل نحو المطلوب من السؤال. و يشير الرقم 1 إلى وجود ميل ضعيف. و يشير الرقم 2 إلى وجود ميل متوسط. و يشير الرقم 3 إلى وجود ميل معتبر. و يشير الرقم 4 إلى أعلى مقدار.

و يجب عليك وضع علامة (X) تحت الرقم الذي تختاره و يوافق شعورك نحو السؤال. كما نرجو منك الإجابة على كل الأسئلة.

إن هذا الاستبيان يهدف إلى معرفة ميولكم المهنية و عليك إعطاء إجابات صادقة لكي يتمكن مستشار التوجيه من مساعدتك.

استبيان خاص بالميول نحو المهن

رقم	السؤال	0	1	2	3	4
1	إلى أي حد تفضل أن تكون مسؤولا عن زملائك في رحلة سياحية تنظمها ثانويتك؟					
2	إلى أي حد تفضل أن تمارس مهنة التعليم؟					
3	إلى أي حد توافق أن تكون مكلفا بالإشراف على وثائق تملكها مؤسسة عملك					
4	إلى أي حد تفضل استخدام الآلات للقيام بالأعمال الصعبة و الدقيقة؟					
5	إلى أي حد تود أن تكون حازما على آلة موسيقية؟					
6	إلى أي حد تفضل القيام بتحضير المواد الكيميائية المستعملة في التجارب المخبرية؟					
7	إلى أي حد تتمنى أن تشارك في حملة تطوعية لحماية البيئة؟					
8	إلى أي حد تفضل العمل أمام جهاز المراقبة التقنية في إحدى المؤسسات؟					
9	إلى أي حد تفضل السفر بمفردك؟					
10	إلى أي حد تفضل إصلاح الأجهزة الكهربائية إذا تعطلت في منزلك؟					
11	إلى أي حد تفضل تغطية حدث هام كمراسل في إحدى القنوات؟					
12	إلى أي حد تفضل أن تكلف بأمانة الإدارة؟					
13	إلى أي حد تقبل القيام بتشريح حيوان لمعرفة أجزائه الداخلية؟					
14	إلى أي حد تفضل أن تكون صاحب مزرعة؟					
15	إلى أي حد تهتم بكتابة الخط العربي؟					
16	إلى أي حد تفضل مساعدة الأشخاص المسنين و العجزة؟					
17	إذا طلب منك إحياء أمسية شعرية بثانويتك، إلى أي حد توافق؟					
18	إذا طلب منك التبرع بالدم في إحدى المستشفيات إلى أي حد توافق؟					
19	إذا طلب منك المساهمة في عملية جراحية لمريض، إلى أي حد توافق؟					
20	إلى أي حد تود أن تكون قائد طائرة؟					
21	إذا طلب منك رسم لوحة بالألوان، إلى أي حد توافق؟					
22	إلى أي حد تتمنى أن تكون سائق شاحنة أو حافلة؟					
23	إلى أي حد تحس بالراحة عندما تعمل مع جماعة؟					
24	إلى أي حد تفضل البحث عن الكتب و مطالعتها؟					
25	إلى أي حد تفضل المراجعة المستمرة للامتحانات؟					
26	إلى أي حد تفضل أن تقود فريق عمل بصفة صارمة؟					
27	إلى أي حد تتمنى حضور مسرحية؟					
28	إلى أي حد تفضل أن تكون عضوا في لجنة البحث و التنقيب عن البترول؟					
29	إلى أي حد تفضل أن تكون صاحب محل لبيع الآلات الإلكترونية؟					
30	إلى أي حد تفضل تسيير مشروع؟					

		1	2	3
1	اذكر 3 مهن تتمناها لأعز صديق(ة) لك.			
2	اذكر 3 مدارس أو معاهد تتمنى أن تواصل دراستك فيها			
3	اذكر 3 مهن مفضلة لديك.			

الملحق رقم (07): نموذج عن بطاقة الرغبات الخاصة بجذع مشترك آداب.

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية : .....

مركز التوجيه المدرسي و المهني : .....

بـطـاقة الرغبـات

خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

جذع مشترك آداب ..20../20..

المؤسسة : ..... القسم : 1 ج م آ .....

لقب و اسم التلميذ :..... تاريخ الميلاد :..../...../...19

العنوان :.....

بعد التشاور مع أوليائي ،وقع اختياري على الترتيب التالي(1،2،3،4):

أ) السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

- لغات أجنبية ☐
- آداب و فلسفة ☐

ب) المسار المهني :

- تعليم مهني ☐
- تكوين مهني ☐

التاريخ :...../...../....20

إمضاء الولي

الملحق رقم (08):بطاقة خاصة بدراسة رغبات التلاميذ لجذع مشترك آداب.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية

دراسة رغبات تلاميذ السنة الأولى ثانوي
جذع مشترك آداب
2015/2014

اسم و لقب التلميذ : ..... تاريخ الميلاد : .....

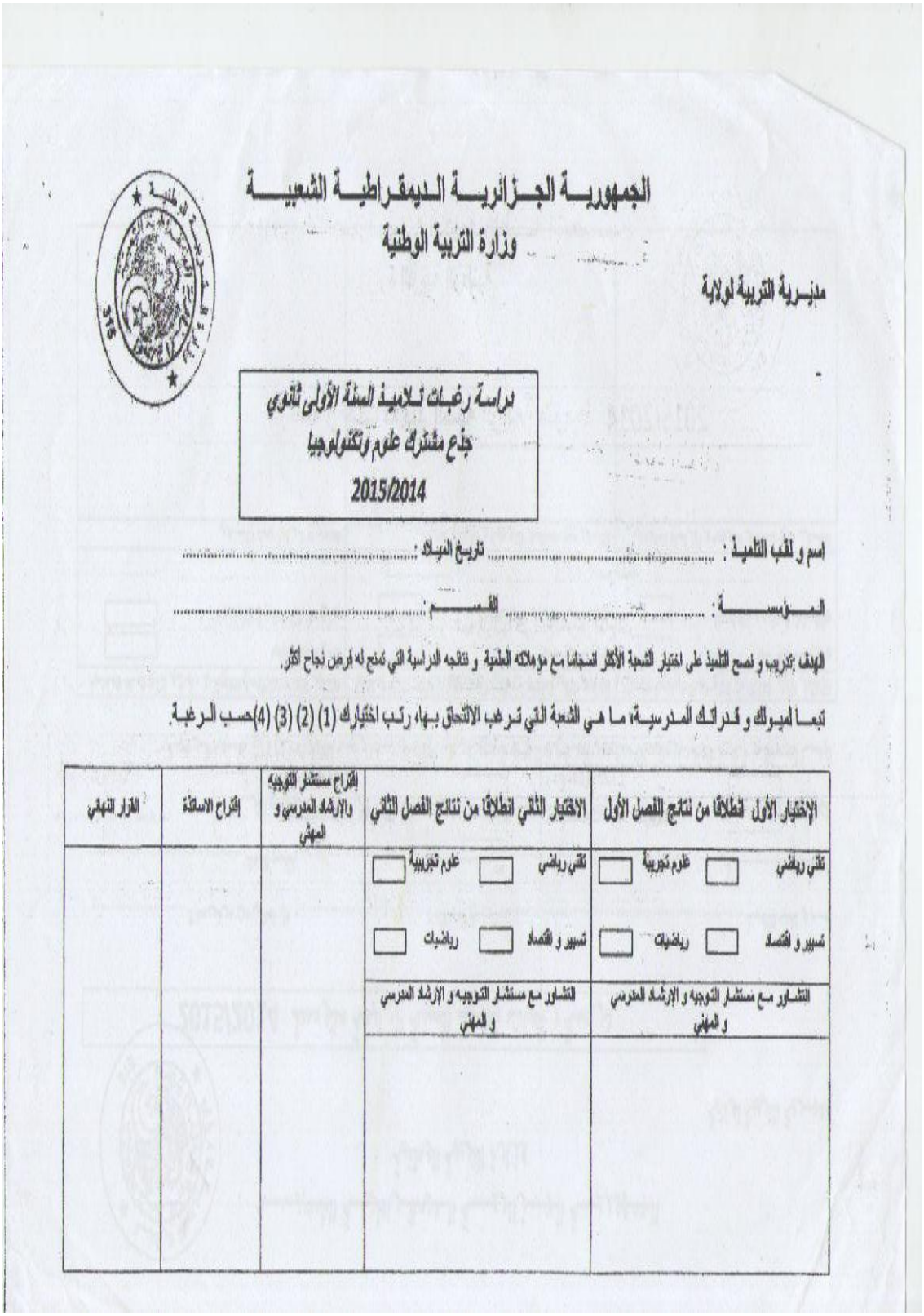
المؤسسة : ..... القسم : .....

الهدف : تدريب و نصح التلميذ على اختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاته العلمية و نتائجه الدراسية التي تمنح له فرص نجاح أكثر.

تبعا لميولك و قدراتك المدرسية، ما هي الشعبة التي ترغب الالتحاق بها، رتب اختيارك (1) (2) حسب الرغبة.

الإختيار الأول انطلاقا من نتائج الفصل الأول	الإختيار الثاني انطلاقا من نتائج الفصل الثاني	إقتراح مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	إقتراح الاساتذة	القرار النهائي
آداب و فلسفة ☐	آداب و فلسفة ☐			
آداب ولغات أجنبية ☐	آداب ولغات أجنبية ☐			
التشاور مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني	التشاور مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني			

الملحق رقم (09): بطاقة خاصة بدراسة رغبات التلاميذ لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية

دراسة رغبات تلاميذ السنة الأولى ثانوي
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
2015/2014

اسم و لقب التلميذ : ..... تاريخ الميلاد : .....

المؤسسة : ..... القسم : .....

الهدف: تدريب و نصح التلميذ على اختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاته العلمية و نتائجه الدراسية التي تمنح له فرص نجاح أكثر.

تبعا لميولك و قدراتك المدرسية، ما هي الشعبة التي ترغب الالتحاق بها، رتب اختيارك (1) (2) (3) (4)حسب الرغبة.

الإختيار الأول انطلاقا من نتائج الفصل الأول	الاختيار الثاني انطلاقا من نتائج الفصل الثاني	إقتراح مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني	إقتراح الاساتذة	القرار النهائي
تقني رياضي ☐ علوم تجريبية ☐	تقني رياضي ☐ علوم تجريبية ☐			
تسيير و اقتصاد ☐ رياضيات ☐	تسيير و اقتصاد ☐ رياضيات ☐			
التشاور مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني	التشاور مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني			

الملحق رقم (10): مراسلة خاصة بكيفية دراسة توجيه التلاميذ.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

الرقم : 14 / 0.0.3/338 الجزائر في 23 أكتوبر 2014

إلـــى

السيدات والسادة مديري التربية (للتنفيذ)

السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للإعلام والمتابعة)

السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني(للتنفيذ)

السيدات والسادة مديري الثانويات (للتطبيق)

الموضوع : ترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ.

المرجع : المنشور رقم 02/0.0.6/275 المؤرخ في 2002/12/07 المتضمن دراسة رغبات التلاميذ.

المنشور رقم 0.0.6/41/المؤرخ في 2005/03/27 المتضمن اجراءات التوجيه إلى الجذعين المشتركين .

المرفقات : نماذج لبطاقات دراسة الرغبات.

يمثل القرار النهائي للتوجيه منعرجا حاسما في حياة التلميذ لما لذلك من أهمية في تحديد مستقبله الدراسي والمهني، لذا يجب اعطاء الأهمية اللازمة لقرارالتوجيه بالدراسة المعمقة ،وذلك بمراعاة التوفيق بين رغبة التلميذ وملمحه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولا يتاتى ذلك إلا بالكشف - وفق مراحل-عن استعداد المتعلمين وقدراتهم وميولاتهم وطموحاتهم ونمط شخصيتهم بهدف مساعدتهم على التخطيط الجيد لمشروعهم المستقبلي، والأخذ بعين الاعتبار العوامل التربوية التي تجعل كل تلميذ طرفا فاعلا في عملية التوجيه وهو ما يمكن التلاميذ من النجاح. ولهذا أصبح من الضروري تبني طريقة التوجيه التدريجي.

فبعد دراسة تقارير لجان الطعن واستغلالها ، تبينت لنا كثرة مراجعات التلاميذ وأوليائهم لقرارات مجالس القبول والتوجيه سواء على مستوى الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي(ج. م.آداب، ج.م.علوم) أو على مستوى السنة الثانية ثانوي في مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

وعليه ، يأتي هذا المنشور ليوضح الترتيبات الواجب العمل بها في التحضير لأخذ قرار التوجيه النهائي وفق عدة مراحل لتوجيه التلاميذ على أسس مدروسة وملائمة لقدرات التلميذ وملمحه حيث يتعين أن يكون التوجيه وفق سلسلة من الإجراءات التتبعية طيلة السنة الدراسية وتتم على ثلاث مراحل هي :

1- الإعلام والتشاور
2- ضبط الاختيار
3- اتخاذ القرار النهائي

في الثلاثي الأول : مرحلة الإعلام والتشاور (أكتوبر- ديسمبر)

في هذه المرحلة ، ترتكز العملية الإرشادية على إعلام التلميذ وعائلته ومساعدتهما على الاستعلام عن خصائص الجذعين المشتركين ومآلاتهما وعن الشعب والخيارات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي وامتداداتها الدراسية في التعليم العالي وبشرح آليات التوجيه وتعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها ، وذلك عن طريق:

- تزويد المعنيين بالمعلومات الضرورية حول عالم الدراسة والتكوين والشغل،
- مساعدتهم على البحث والاكتشاف وجمع أكبر قدر من المعلومات حول المسارات الدراسية والمهنية،
- مساعدة التلميذ على معرفة ذاته و إدراك قدراته الحقيقية،
- تدريبه على ممارسة اختيار موضوعي بعيدا عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه،
- معاينة النتائج الدراسية ، الرغبات ومراكز الاهتمام ، وتعتمد في ذلك نتائج المبرمج (وافي)،
- اعتماد نتائج استبيانات الميول والاهتمامات نحو المهن ونحو المواد،
- اعتماد نتائج الاختبارات النفستقنية،
- توزيع بطاقة دراسة الرغبات وملئها من التلاميذ بالتشاور مع أوليائهم.

وتتوج هذه المرحلة التي تتمثل في التحضير و التفكير والتشاور بقياس الرغبة الأولى للتلميذ ومقارنتها بنتائج الفصل الاول .

في الثلاثي الثاني : مرحلة ضبط الاختيار (جانفي - مارس)

يتم في بداية الفصل(جانفي) تبليغ التلاميذ وأوليائهم بنتائج التوجيه المسبق للفصل الأول، كما يتم تنظيم مقابلات فردية أو جماعية للتلاميذ الذين أبدوا رغبات لا تتوافق مع نتائجهم المدرسية لمساعدتهم على تصحيح وتعديل رغبتهم وإدراك الفرق ما بين الشعبة المختارة ومستواهم الحقيقي.

- إعادة الاتصال والتحاور عند نهاية الفصل الثاني بالأولياء والتلاميذ الذين لم تتغير وضعيتهم، وتصحيح باختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاتهم العلمية ونتائجهم الدراسية،والتي تمنح لهم فرص نجاح أكبر.
- إعادة ملء بطاقة الرغبات للراغبين منهم في ذلك عن قناعة.
- الإشارة في البطاقة إلى عدم تناسب الرغبة المعبر عنها، مع النتائج المدرسية بالنسبة للذين تم استدعاؤهم وتمسكوا باختيارهم الأول.

في الثلاثي الثالث: مرحلة اتخاذ القرارات النهائية (أفريل - جوان)

تهدف هذه المرحلة إلى تحضير مجالس أقسام نهاية السنة من حيث الوصول إلى توجيه للتلاميذ، يتلافى التردد والارتباك وإعادة النظر والمراجعة التي أعطيت تجاوزا لمفهوم "الطعن".

وفي هذه الفترة يسعى الفريق التربوي عامة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خاصة إلى التوفيق ما بين:

- الملمح التربوي للتلميذ وفق نتائج مجموعات التوجيه (الوافي) والمستخلصة من المتابعة واستبيانات الميول والاهتمامات،
- رغبات التلاميذ،
- ملاحظات الأساتذة،
- ترتيب التلاميذ في الجذع المشترك (حسب المبرمج الوافي) لضمان احترام المقاييس البيداغوجية لفتح الشعب،

1- بطاقة الرغبات:

يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعبة التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، والمنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه.

يتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه بعد اطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بمؤسسته و شروط الالتحاق بها.

2- مجموعات التوجيه:

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي باعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.

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

- للفصلين الأول و الثاني: لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني و إعداد مشروع الخريطة التربوية،
- للفصول الثلاث للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها كالتالي:

* بالنسبة للشعبتين (02) المنبثقة عن الجذع المشترك آداب

شعبة الآداب و الفلسفة		شعبة الآداب و اللغات الأجنبية	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية و آدابها	05	اللغة العربية و آدابها	03
التاريخ و الجغرافيا	02	اللغة الأجنبية الأولى	03
اللغة الأجنبية الأولى	02	اللغة الأجنبية الثانية	03
اللغة الأجنبية الثانية	01	التاريخ و الجغرافيا .	01
المجموع	10	المجموع	10

* بالنسبة للشعب الأربعة (04) المنبثقة عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا

1- شعبة الرياضيات		2- شعبة تقني رياضي	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	06	الرياضيات	03
العلوم الفيزيائية	04	العلوم الفيزيائية	03
اللغة العربية و آدابها	01	التكنولوجيا	04
		اللغة العربية و آدابها	01
المجموع	11	المجموع	11

3- شعبة العلوم التجريبية		4- شعبة تسيير و اقتصاد	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	03	الرياضيات	04
علوم الطبيعة و الحياة	04	التاريخ و الجغرافيا	04
العلوم الفيزيائية	03	اللغة العربية و آدابها	02
اللغة العربية و آدابها	01	الإعلام الآلي	01
المجموع	11	المجموع	11

3. التحضير لعملية التوجيه:

إن إعداد مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية يستمر في التنفيذ وفق الطريقة السارية المفعول بالعمل على ضوء نتائج التوجيه المسبق المنجز مباشرة بعد الفصل الثاني للسنة الدراسية.

ويجدر التذكير هنا بما يلي:

أ. ضرورة مراعاة متطلبات التحجيم المقترح لآفاق سنة 2015 ضمن أهداف الإصلاح والتي يجب السعي، تدريجيا، إلى بلوغها،

ب. ضرورة **اعتماد الأساليب البيداغوجية في عملية التوجيه** و الامتناع عن اللجوء إلى التوزيع الآلي للتلاميذ على الأفواج التربوية لمختلف الشعب،

ج. ضرورة التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي، إمكانيات الاستقبال و التأطير من جهة ، ورغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الشعبة المعنية، من جهة ثانية، الأمر الذي يتطلب تحضيرا جادا للعملية بالتحاور و التشاور البناء بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي المرافقين للتلميذ في بناء مشروعه الشخصي.

4. إجراء التوجيه النهائي:

يجب أن يمارس التوجيه المدرسي و المهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول به إلى تحقيق التوافق و الانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و نتائج التلميذ، و رغباته.

و للتمكن من التوفيق بين هذه العناصر، آراء و ملاحظات كل من الأساتذة و مستشار التوجيه المدرسي و المهني و المستلزمات البيداغوجية للشعبة المرغوب فيها، يشترط أن تكون العملية قد هيئ لها منذ مرحلة التعليم المتوسط بمساهمة كل المعنيين بهذا الفعل التربوي.

وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، **على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى ثم الثانية فالثالثة و الرابعة لتلبية تفاضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة.**

و رغم كون مجموعات التوجيه مجرد عنصر من العناصر الواجب توظيفها في تحديد ملمح و إمكانيات التلميذ والشعبة الأكثر انسجاما معها، **فإنها تبقى مع ذلك أداة تمكن من ممارسة توجيه تطبعه الشفافية و تسمح بإنصاف التلاميذ.**

و في هذا الصدد يطلب من السيدات و السادة مديري مؤسسات التعليم الثانوي تمكين التلاميذ من الاطلاع على ترتيبهم في مجموعات التوجيه عن طريق عمل إعلامي و تحسيسي يمارسه كل من مستشار التوجيه المدرسي و المهني و الأستاذ مسؤول القسم مما يسمح بتفادي تقديم الطعون غير المؤسسة.

5. الطعن:

يقصد بالطعن حق التلميذ في مراجعة قرار مجلس القبول و التوجيه إذا كان مؤسسا.

إن الشفافية التي يجب أن تطبع عملية التوجيه و تمكين التلاميذ و الأولياء من الاطلاع على الترتيب في مجموعات التوجيه المشار إليه أعلاه، سيؤدي إلى تفادي إقبالهم على تقديم الطعون غير المؤسسة.

يكون تقديم الطعن في الحالات التالية:

- الفصل عن الدراسة في المرحلة الإلزامية،
- وقوع خطأ في نقل العلامات (التقويم المستمر، حساب معدل القبول، حساب معدل مادة، حساب معدل مجموعة توجيه)، يؤثر سلبا على ترتيب التلميذ في مجموعة التوجيه
- توجيه التلميذ إلى شعبة لم يحصل في إحدى مواد مجموعتها للتوجيه على المعدل قد يقلص حظوظه في مواصلة الدراسة بنجاح في هذه الشعبة.

على رؤساء المؤسسات التعليم الثانوي إشعار الأولياء كتابيا بكل المعلومات الخاصة بهذه العملية عند إرسال آخر كشف للنقاط.

- يودع طلب الطعن في المؤسسة التي يدرس بها التلميذ خلال العطلة الصيفية حيث ضمان المداومة و يتولى مديرها في بداية شهر سبتمبر دراسة الطلب و مراجعة الخطأ إن كان مثبتا. تجمع كل الطلبات على مستوى مركز التوجيه المدرسي و المهني الذي يتولى تحضير أعمال لجنة الطعن الولائية التي تتكون من:
  - مدير التربية (رئيسا)
  - مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني،
  - مديري مؤسسات التعليم الثانوي،
  - ممثل لجمعيات أولياء التلاميذ (ملاحظا)،
- تدرس كل طلبات الطعن و يفصل فيها على مستوى هذه اللجنة في مطلع الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر،
- تحدد قائمة التلاميذ الذين أعيد توجيههم في محضر خاص يوقع من طرف أعضاء اللجنة و يؤشره رئيسها. يحتفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية و نسخة ثانية على مستوى مركز التوجيه المدرسي و المهني.

و يمكن للجنة أن تعيد توجيه تلميذا في مؤسسة غير مؤسسة تمدرسه إذا توفر المكان البيداغوجي و كان ذلك لصالحه دون أن يكون على حساب تلميذ آخر أكثر استحقاقا منه.

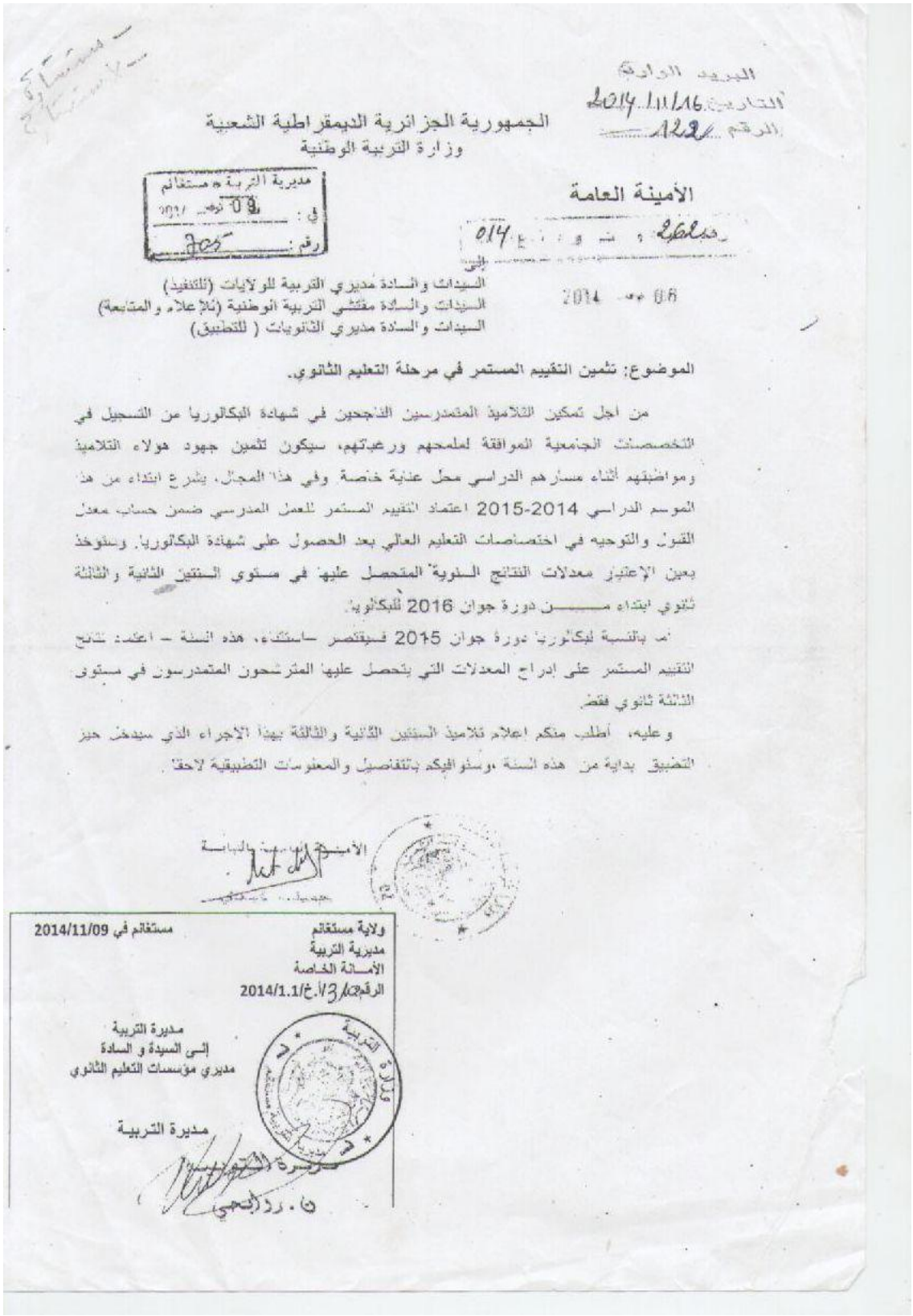
- تعلق في المؤسسة الأصلية و المستقبلة و في مركز التوجيه المدرسي و المهني قوائم التلاميذ الذين قبلت طلباتهم، و يحرر لكل تلميذ قرار فردي يظهر فيه مرجع محضر اجتماع اللجنة و رقم الحالة.

أما الذين رفضت طلباتهم فيشعرهم رئيس اللجنة، في مراسلات فردية، بقرار اللجنة مع إبراز أسباب الرفض. يتم هذا التبليغ عن طريق مؤسسة تمدرس المعنيين.

إن قرارات مجالس التوجيه و كذا لجان الطعن من القرارات التي تلعب دورا حاسما في ترسيخ أصول العدل و الإنصاف بين التلاميذ. لذا و نظرا للأهمية التي تكتسيها عملية التوجيه، ومنه عملية الطعن، فاني أدعو جميع المعنيين، كل في ما يخصه، إلى السهر على أن تتم أعمال هذه المجالس و اللجان وفق هذه الإجراءات، مع تطبيقها بكل عناية.

عن وزير التربية الوطنية وبتفويض منه
مدير التوجيه والتوجيه والاتصال
محمد شايب ذراع الشباني

الملحق رقم (11): مراسلة خاصة بتثمين التقييم المستمر في مرحلة التعليم الثانوي.



البريد الوارد
التاريخ 2014/11/16
الرقم 1292

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لمستغانم
في: 09 نوفمبر 2014
رقم: 3065

الأمينة العامة
2014 نوفمبر 06

السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للتنفيذ)
السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للإعلام والمتابعة)
السيدات والسادة مديري الثانويات (للتطبيق)

الموضوع: تثمين التقييم المستمر في مرحلة التعليم الثانوي.

من أجل تمكين التلاميذ المتمدرسين الناجحين في شهادة البكالوريا من التسجيل في التخصصات الجامعية الموافقة لملمحهم ورغباتهم، سيكون لتثمين جهود هؤلاء التلاميذ ومواظبتهم أثناء مسارهم الدراسي محل عناية خاصة وفي هذا المجال، يشرع ابتداء من هذا الموسم الدراسي 2014-2015 اعتماد التقييم المستمر للعمل المدرسي ضمن حساب معدل القبول والتوجيه في اختصاصات التعليم العالي بعد الحصول على شهادة البكالوريا. وستؤخذ بعين الاعتبار معدلات النتائج السنوية المتحصل عليها في مستوى السنتين الثانية والثالثة ثانوي ابتداء من دورة جوان 2016 للبكالوريا.

أما بالنسبة لبكالوريا دورة جوان 2015 فيقتصر استثناء، هذه السنة – اعتماد نتائج التقييم المستمر على إدراج المعدلات التي يتحصل عليها المترشحون المتمدرسون في مستوى الثالثة ثانوي فقط.

وعليه، أطلب منكم اعلام تلاميذ السنتين الثانية والثالثة بهذا الاجراء الذي سيدخل حيز التطبيق بداية من هذه السنة، وسأوافيكم بالتفاصيل والمعلومات التطبيقية لاحقا.

الأمينة العامة للولاية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
الأمانة الخاصة
الرقم/ 13/ خ/2014/1.1

مستغانم في 2014/11/09

مديرية التربية
إلى السيدة و السادة
مديري مؤسسات التعليم الثانوي

مديرة التربية