جـــامعـــــة ورقـــلـــة
كلية الاداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي

إعداد الطالبه:
مشري سلاف

لجنه المناقشه :

أ.د. محي الدين مختار	رئيسا
د.عبد الكريم قريشي	مشرفا ومقررا
د. علي تعوينات	مناقشا
د. حبيب تيلوين	مناقشا
د. نادية زقاي مصطفى	مناقشا
د. نادية بوشلالق	مناقشا

الموسم الجامعي: 2002/2001

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحه**

فهرس المحتويات ..... ا
فهرس الجداول ..... د
فهرس الاشكال ..... ز
ملخص الدراسه..... ح
مـــقـــــدمـــــه..... ك

الباب الاول : الجانب النظري

الفصل الاول : تقديم موضوع البحث

- مشكله الدراسه..... 16
2 اهمية الدراسة 19
3 اهداف الدراسة 20
4 مجال الدراسه 21
5 حدود الدراسه 21
6 المفاهيم الإجرائية للدراسة 22

الفصل الثاني : التوجيه

- تمهيد 22
1 التوجيه:..... 26
1 نشاة التوجيه وتطوره التاريخي 27
2 مناحي التوجيه..... 27
2 1 المنحى التشخيصي..... 27
2 2 المنحى التربوي..... 30
3 تحديد مفهوم التوجيه..... 30
33

35

II- التوجيه المدرسي في الجزائر..... 38
1 المدرسة الجزائرية 38
2 نشاة وتطور عمليه التوجيه في الجزائر 40
3 التنظيم التربوي للتعليم التانوي 50
3 1 الهيكلة الجديدة للتعليم التانوي 56
3 2 الجدوع المشتركه في التعليم التانوي 60
4 الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول والتوجيه بعد الاساسي 64
4 1 إجراءات القبول 64
4 2 إجراءات التوجيه 69
5 واقع نشاطات التوجيه المدرسي في الجزائر 77
5 1 مستشار التوجيه المدرسي والمهني 78
5 2 نشاطات التوجيه 81
- ملخص الفصل .....
الفصل التالت : الاختيار على اساس مشروع
- تمهيد .....
I مفهوم المشروع 91
I 1 الفرق بين مفهومي الاختيار والمشروع .....
I 2 اهمية المشروع 93
H اهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم المشروع 93
H 1 اهم نظريات الاتجاه التحديدي 94
H 2 اهم نظريات التناول التطوري .....
HI اهمية التدخلات البيداغوجية في سيرورة بناء المشروع 99
HI 1 العوامل المؤثرة في المشروع 100
HI 2 نشاطات التوجيه ودورها في بناء وتحقيق المشروع .....
III- 3 مكانة مفهوم المشروع في عملية التوجيه في الجزائر..... 101
- ملخص الفصل .....
105
112
112
121
122

الفصل الرابع : الميول كاحد معايير عمليه التوجيه

تمهيد: 125

1 مفهوم الميول..... 125

2 المظاهر الرئيسيه للميول وانواعها 130

3 العوامل المؤثرة في نشاة وتطور الميول 134

4 طرق قياس الميول 143

5 اهمية الميول في عملية التوجيه..... 149

ملخص الفصل 154

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس: اجراءات الدراسه الميدانيه

- تمهيد..... 157

1 المنهج المتبع 157

2 الفرضيات 158

3 الدراسه الإستطلاعيه 161

4 ميدان الدراسة 162

5 العينه 166

6 ادوات جمع البيانات 171

7 الاساليب الإحصائية..... 182

8 إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية 183

- ملخص الفصل 184

الفصل السادس : عرض نتائج الدراسه..... 186

الفصل السابع : مناقشه نتائج الدراسه..... 214

خلاصه نتائج الدراسه 252

المراجع 255

الملاحق

فـــهرس الـــجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الجذوع المشتركة	63
02	كيفية تقدير الملمح التربوي للتلميذ حسب مجموعات التوجيه	71
03	توزيع التلاميذ الأوائل حسب اختياراتهم في كل مقاطعة على مستوى ولاية الوادي السنة الدراسية 2001/2000	163
04	توزيع تلاميذ الاوائل في المجتمع الاصلي حسب اختياراتهم فـــي كـــل مقاطعة	165
05	توزيع أفراد العينة حسب كل مقاطعة	167
06	توزيع أفراد العينة حسب اختياراتهم في بطاقة الرغبات في كل مقاطعة	168
07	توزيع أفراد العينة باختلاف اختياراتهم حسب الجنس	169
08	توزيع أفراد العينة باختلاف اختياراتهم حسب المـــستوى الاجتمـــاعي الاقتصادي	170
09	توزيع أفراد العينة باختلاف اختياراتهم حسب ملمحهم الدراسي	171
10	نتائج ثبات الاختيار للصفات العشرة التي يقيسها الاختبار	179
11	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الاختيار الدراسي للتلاميـــذ وميلهم العلمي	187
12	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الاختيار الدراسي للتلاميـــذ وميلهم الأدبي	188
13	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم العلمي	189
14	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم الأدبي	190
15	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين الجنسين الذين اختاروا علوم في ميلهم العلمي	191
16	المتوسط الحـــسابي (م) والانحـــراف المعيـــاري (ع) وإختبـــار (T) ومستوى دلالة الفرق بين الجنسين الذين اختاروا علوم في ميلهم الأدبي	192
17	المتوسط الحـــسابي (م) والانحـــراف المعيـــاري (ع) وإختبـــار (T) ومستوى دلالة الفرق بين الجنسين الذين اختاروا آداب في ميلهم العلمي	193
18	المتوسط الحـــسابي (م) والانحـــراف المعيـــاري (ع) وإختبـــار (T) ومستوى دلالة الفرق بين الجنسين الذين اختاروا آداب في ميلهم الأدبي	194
19	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذكور باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم العلمي.	195

تابع فهرس الجداول

20	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذكور باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم الأدبي	196
21	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلميذات الإناث باختلاف اختيارهن الدراسي في ميلهن العلمي	197
22	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلميذات الإناث باختلاف اختيارهن الدراسي في ميلهن الأدبي	198
23	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذين اختاروا العلوم باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي في ميلهم العلمي	199
24	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذين اختاروا العلوم باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي في ميلهم الأدبي	200
25	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذين اختاروا الاداب باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي في ميلهم العلمي	201
26	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ الذين اختاروا الاداب باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي في ميلهم الأدبي	202
27	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي علوم باختلاف اختيارهم الدراسي في الميل العلمي	203
28	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي علوم باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم الأدبي	204
29	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي اداب باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم العلمي	205
30	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي اداب باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم الأدبي	206
31	المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي تكنولوجيا باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم العلمي	207

تابع فهرس الجداول

32	المتوسط الحسابي (م)والانحراف المعياري (ع)وإختبار (T) ومستوى دلالة الفرق بين التلاميذ ذوي الملمح الدراسي تكنولوجيا باختلاف اختيارهم الدراسي في ميلهم الأدبي	208
33	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الميل العلمي والملمح الدراسي عند التلاميذ الذين اختاروا علوم	209
34	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الميل الأدبي والملمح الدراسي عند التلاميذ الذين اختاروا علوم	210
35	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الميل العلمي والملمح الدراسي عند التلاميذ الذين اختاروا آداب	211
36	معامل الارتباط (ق) ومستوى الدلالة بين الميل الادبي والملمح الدراسي عند التلاميذ الذين اختاروا آداب	212
37	مدى تحقيق فرضيات الدراسة .	248

فهرس الاشكال التوضيحيه

رقم الشكل	العنـــــــــــوان	الصفحه
01	هيكله التعليم التانوي ابتداء من الدخول المدرسي 990ـ 1991.	55
02	هيكله التعليم التانوي ابتداء من الدخول المدرسي 993ـ 1994.	58

ملخص الدراسه

تكمن مشكلة الدراسة في الاسلوب المتبع في توجيه تلاميد السنة التاسعة اساسي الاوائل إلى الجدوع المشتركه في التعليم التانوي والدي يعتمد على اختياراتهم الدراسيه المصرح بها في بطاقه الرغبات دون البحت عن علاقتها بميولهم المهنيه .

ولقد اكدت دراسات كثيرة على اهميه صياغه اختيارات التلاميد الدراسيه وفق مشاريع مستقبليه ، بحيت يصبح الاختيار في هده الحاله ليس انيا فرضته وضعيه الاختيار، الشي الدي يجعله عرضة لتاتير العديد من العوامل وإنما يكون اختيارا مدروسا يتفق وميول التلميد

بالإضافة إلى قدراته واستعداداته التي تؤدي به إلى النجاح والرضا والاستمرارية والمتابرة في الدراسة.

وتهدف هده الدراسة إلى تقويم مدى فعالية تلبية الرغبة الاولى للتلاميد الاوائل في علاقتها بميولهم المهنية ودراسة تاتير بعض العوامل كالجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي والملمح الدراسي، وقد افترضنا وجود علاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميولهم المهنيه.

تم إجراء الدراسه على 234 تلميدا من تلاميد السنه الاولى تانوي بجدع مشترك علوم وجدع مشترك اداب على مستوى 19 تانويه من تانويات ولايه الوادي .

وتم التوصل من خلال استخدام ادوات جمع البيانات التي تمتلت في بطافات المتابعه والتوجيه، بطافات الرغبات، محاضر مجالس القبول والتوجيه، اختبار الميول المهنيه لاحمد زكي صالح لقياس الميل العلمي والميل الادبي، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إلى وجود علاقة ضعيفة بين اختيارات التلاميد الدراسية وميولهم المهنية ودلك باستخدام اختبار (T . Test) ومعامل التوافق.

وتم التحقق من ان إجراء تلبية الاختيارات الدراسية للتلاميد الاوائل على مستوى المقاطعة في السنة التاسعة اساسي هو إجراء ليست لديه فعالية وانه يجب وضع اساس علمي يمكن بمقتضاه مساعدة التلاميد على صياغة اختيارات مدروسة وفق مشاريع مستقبلية وليس تلبية اختيارات دراسية انية متاترة بعوامل عديدة، وانه يجب الاهتمام بنشاطات التوجيه حتى يمكن تهيئة الفرد لوضعيه اختيار مستقبله الدراسي والمهني، ولا يكون دلك إلا بالتدخل المبكر من طرف مختصي التوجيه في ظل الإيمان بان التوجيه سيرورة ممتدة عبر الزمن.

- Résumé d'étude

L 'objet de cette étude est la méthode appliquée dans l'orientation des 1ers élèves du 9eme année fondamentale vers les troncs communs de l'enseignement secondaire qui se base sur les choix scolaires formulés dans les fiches de vœux sans trouver sa relation avec leurs intérêts professionnels.

Plusieurs études ont confirmé l'importance de la construction des choix scolaires des élèves sur des projets d'avenir, dans ce cas le choix n'est pas instantané et ne se produit plus soudainement et puis ne sera pas exposé à des influences de facteurs multiples, mais le choix doit être planifié en accord entre

l'intérêts de l'élève et ses capacités et leur aptitudes qui lui permet le succès, la satisfaction et la continuité d'étude.

Ce travail aboutit à l'évaluation de l'efficacité de l'attribution des 1er vœux des 1ers élèves avec leur relation de leur intérêt professionnels et à étudier quelques intermédiaires comme : le sexe, le niveau socio-économique et le profil scolaire de l'élève.

On suppose qu'il y a une relation entre les choix scolaires des élèves et leur intérêts professionnels.

Ce travail est fait sur 234 élèves du 1ere année secondaire du tronc commun science et tronc commun lettre dans 19 lycées de la Wilaya d'El-oued.

On est arrivé à travers l'utilisation des techniques telles que :

-fiche de suivie d'orientation

-fiche de vœux

-PV des conseils d'admission et d'orientation

-Test des intérêts professionnels de Ahmed Zaki Saleh pour connaître-les intérêts scientifiques et littéraires des élèves .

-questionnaire de niveau socio-économique.

-T.test et le coefficient (C).

à l'existence d'une faible relation entre le choix scolaire des élèves avec leur intérêt professionnel, et que l'attribution des choix scolaires des 1ers élèves n'a pas d'efficacité, en conséquence il faut mettre une base scientifique qui permet d'aider les élèves à construire des choix étudiés suivant des projets d'avenir

Il faut s'intéresser à des activités d'orientation jusqu'à ce que la personne soit préparée à une situation de choix de son avenir scolaire et professionnel.
Cette préparation ne peut être que s'il y a une intervention précoce par des spécialistes d'orientation, et avec un processus continu.

ل

مقـــدمـــه:

إن مسايرة مجرى الاحداث والتطورات التي يشهدها العالم تفرض ان تكون وتيـــرة التنميه والبناء للبلدان سريعه ودات قفزات نوعيه لا تـــدع مجـــالا للارتجـــال او العمـــل العشوائي.

فمند ظهور التورة الصناعيه تفطنت الدول إلى ضرورة استغلال الايـــدي العاملـــه الكفاة القادرة على التحكم في مختلف مستجدات التصنيع من ظهور مهن جديـــدة وانـــدتار اخرى وتزايد متطلبات التخصصات الدقيقه تستطيع بدلك الحفاظ على استمراريتها فـــي ظل مختلف المستجدات والظروف.

وبالموازاة مع دلك فإن الاهتمام المتزايد بالتوجيه لم يقتصر علـــى الخـــدمات التـــي يقدمها على اعتبار انه من بين اهم العوامل التي تضمن وتنظم تزويد مختلف القطاعـــات بما تتطلبه من توفر ايدي عامله كفاة ،وإنما يـــزداد الاهتمـــام ايـــضا بتطـــوير الوســـائل المستخدمه فيه والاساليب المتبعه في تطبيقه بـــل وحتـــى المفـــاهيم والتـــصورات التـــي ينبني عليها.

من هدا المنطلق، حاولت الجزائر الاهتمام بالتوجيه المدرسي ودلك حتـــى تـــستطيع تحقيق اهداف البلاد وحاجات الافراد وتبعا لهدا الاهتمام، فلقد عرفـــت عمليـــه التوجيـــه المدرسي إلى التعليم التانوي عدة تغييرات مست إجراءاته ونشاطاته ووسائله.

وسنحاول من خلال هده الدراسه تسليط الضوء على موضوع التوجيه المدرسي إلى المرحلة التانويه وبالضبط الإجراء المتعلق بتوجيه التلاميد الاوائل حسب اختياراتهم ودلك بهدف معرفه مدى فعاليه هدا الإجراء في تطوير وتحسين إجراءات التوجيه على اعتبـــار ان التوجيه هو سيرورة قد تبدا قبل الالتحاق بإحدى شعب المرحلة التانوية إلى الالتحـــاق بمهنه المستقبل، لدا فإن التوجيه لابد ان يعمل على مساعدة الافراد على حسن الاختيـــار لمسارهم المستقبلي الدراسي والمهني، ودلك من خلال معرفة العلاقـــه بـــين اختيـــاراتهم

الدراسية وميولهم المهنية خاصة في ظل الإقبال الشديد على اختيار بعض الشعب وإهمال اخرى ومعرفه مدى تاثير بعض العوامل على ارتباط اختيار التلاميذ الدراسي بميولهم المهنية.

وقد جاءت هده الدراسة مكونة من بابين:

الباب الاول يشمل الجانب النظري للدراسة والباب الثاني يشمل الجانب الميداني يتكون كل جانب من عدة فصول، حيث يتكون الجانب النظري من اربعة فصول والجانب الميداني من ثلاثة فصول، نتطرق في هده الفصول إلى مايلي:

في **الفصل الاول** من الجانب النظري سنقدم موضوع البحث ، فنوضح مشكلة الدراسة واهميتها واهدافها ومجالها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية.

اما في **الفصل الثاني** من الجانب النظري سنتطرق إلى التوجيه فنبين تطور مفهوم التوجيه وبروز مناحيه ودلك من خلال عرض التطور التاريخي للتوجيه وتبلور مناحيه وهما: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي بحيث نبين مبادئ المنحى التشخيصي والنقائص التي عرفتها تطبيقاته والتي ادت إلى ظهور المنحى التربوي ومبادئ هدا الاخير، ونحاول بعد دلك تحديد مفهوم التوجيه. ونتطرق ايضا إلى التوجيه المدرسي في الجزائر من خلال التعرض إلى المدرسة الجزائرية وهيكلتها ووظائفها واهداف اهم التعديلات التي شملتها، ومن تمة نبين نشاة وتطور عملية التوجيه في الجزائر عبر المراحل التاريخية المختلفة واهم الإنجازات المحققة فيها ونبين بعد دلك التنظيم التربوي للتعليم الثانوي والتعديلات التي شملت هيكلته للوصول إلى الهيكله الجديدة ونوضح خصائص الجدوع المشتركة. تم نبين الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول والتوجيه ومعاييره ووسائله وواقع نشاطات التوجيه في الجزائر. فنتطرق إلى مستشاري التوجيه ونشاطاتهم على اعتبار ان نشاطات التوجيه عبارة عن مهام مسندة لمستشاري التوجيه.

ونتطرق في **الفصل الثالث** إلى الاختيار على اساس مشروع، بحيث نحاول تحديد مفهوم المشروع واهم النظريات التي ساهمت في تطوير هدا المفهوم كنظرية هولند (Holland) وجنزبرع (Ginzberg) وسوبر (Super) ، كما سنحاول ان نبين اهمية التدخلات

البيداغوجيه في سيرورة بناء المشروع من خلال توضيح العوامل المؤثرة فيه ونشاطات التوجيه ودورها في بنائه وتحقيقه، تم نوضح مكانه مفهوم المشروع في عمليه التوجيه في الجزائر.

اما **الفصل الرابع** فيكون مخصصا للحديث عن الميول كاحد معايير عملية التوجيه حيث سنحاول تحديد مفهوم الميول تم نعرض المظاهر الرئيسية للميول وانواعها والعوامل المؤثرة على نشاتها وتطورها، ونوضح طرق قياس الميول واهميتها في عمليه التوجيه.

اما في الجانب الميداني فسنتطرق من خلال **الفصل الخامس** إلى إجراءات الدراسة الميدانية، حيث سنبين المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية واهدافها وما تحقق لنا من خلالها،تم نبين ميدان الدراسه وعينتها وحجمها وخصائصها والادوات المستخدمة في جمع البيانات والاساليب الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج وإجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.

اما **الفصل السادس** فهو مخصص لعرض نتائج الدراسة.

ونخصص **الفصل السابع** لمناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

وفي اخر الدراسة سنعرض خلاصة النتائج وبعض الابحاث المستقبلية المقترحة وسنرفق الدراسه بالمراجع التي اعتمدنا عليها وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

ونامل ان تكون دراستنا هده مساهمة –ولو انها متواضعة في سبيل الدعوة إلى الاهتمام بالتوجيه في بلادنا وتطوير اساليبه وإجراءاته، وإن كنا لم ندخر جهدا للإلمام بالموضوع وإعطائه حقه من الدراسة وحتى نفيد بها كل مختص في الميدان وكل مطلع عليها على الرغم من العديد من الصعوبات التي واجهتنا في إنجازها، حيث وجدنا صعوبه في حصر العينة وقلة المراجع الكافية وقلة التسهيلات لإجراء الدراسة. والتي حاولنا مواجهتها قدر المستطاع ، ونسال الله التوفيق والنجاح.

مشكلة الدراسة:

تعتبر المدرسة بكل مراحلها كبقية المؤسسات الاخرى التي عليها ان تثبت فعاليتها وكفايتها الإنتاجية لتدعيم مسيرة التنمية والبناء للبلاد، وذلك من خلال ادائها للمهام المنوطة بها، فإذا اعتبرنا ان التلاميذ من اهم مدخلات المدرسة فإن إخراجاتها هي الإطارات الحاصلة على شهادات مختلف الفروع والتخصصات الجامعية.

من هذا المظور، يعتبر اختيار تلاميذ السنة التاسعة اساسي لإحدى الجدوع المشتركة في السنة الاولى من المرحلة الثانوية وفق مشاريعهم المهنية من العوامل الاساسية في إنتاج الإطارات الكفاة التي تستطيع مسايرة التنمية ومواجهة التحديات التي تفرضها الظروف المتغيرة والمتطورة، بحيث يصبح في هذه الحالة اختيار التلميذ للجدع المشترك ليس انيا فرضته وضعيه الاختيار مما يجعله عرضه للعديد من العوامل المحيطيه (كتاتير الوالدين، الاصدقاء، الزملاء، قيم المجتمع وتقاليده...إلخ) او الشخصية (كالجنس، السن ...إلخ) والتي قد لا تساعد التلميذ على صياغة قراره الدراسي او المهني وباختيار مجال ما على اساس تدرس فيه جميع الوضعيات والإمكانيات وانما يكون اختيار التلميذ على اساس مشروع مهني مستقبلي بحيث يعبر عن هدف يشعر التلميذ بالحاجه إلى تحقيقه في المستقبل، ومن تمة فإنه – التلميذ – يتمسك بهذا الاختيار ويوجه سلوكاته الوجهة التي يستطيع من خلالها مواجهة جميع الصعوبات والعراقيل التي من شانها ان تعيقه على تحقيق هذا الهدف في المستقبل والمتمثل في الالتحاق بالمهنة التي يؤهله الجدع المشترك الذي اختاره للعمل فيها.

إن العديد من الدراسات منها دراسه نوتان (Nuttin 1980) حول سيكولوجيه الدافعيه وعلاقتها بالمشروع [1]، ودراسة فورنر (Forner 1986) حول المحددات غير المعرفيه للمشاريع الدراسيه والمهنيه [2]، ودراسة تارزولت حورية وبوسنة محمود (1995) حول

[1] Nuttin J., Theorie de la Motivation Humaine. P.U.F: Paris, 1980.

[2] Forner Y., Les Determinants non Cognitifs des Projets Scolaires et Professionnels des Lycéens en Terminale, Doctarat 3eme. Cycle, Paris 1986.

قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني [1]، ودراسة تارزولت حوريه (1997) حول توافق اختيارات المتربصين لتخصصات تكوينهم المهني مع تطلعاتهم المهنية المستقبلية [2]، قد بينت جميعها واكدت على اهمية المشروع كإطار سيكولوجي تصاع على اساسه اختيارات الافراد.

وفي هدا الإطار عملت الجزائر على تركيز الاهتمام على عملية التوجيه للمرحلة التانوية، ولاجل دلك عملت على إحداث العديد من التغييرات وإدخال الكتير من الإصلاحات على إجراءاتها.

إلا ان الظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها، وما تميزت به السنوات الاولى للاستقلال من الفوضى والارتجال في تسيير الشؤون العمومية قد منعت بطبيعة الحال من تسطير سياسة تربويه في مستوى المقتضيات الجديدة، والتي انعكست بدورها على التوجيه.

ورغم المحاولات التي تلت تلك السنوات لتحسين عملية التوجيه إلا انه بقي يتخبط في مشاكله والتي من اهمها كترة الطعون، الرسوب ، سوء توافق التلاميد، ...إلخ.

وتبعا لدلك تواصلت التغييرات والإصلاحات على إجراءات التوجيه ووسائله بل وحتى مفاهيمه، وبرز الاهتمام بمحاوله تخليصه من حقل التسيير والممارسات الإدارية إلى مجال الممارسة التربويه، فتم إدماج مستشاري التوجيه في المؤسسات التربوية للإسهام في رفع مستوى الاداء التربوي للمؤسسات والاداءات الفرديه من خلال العمل المستمر على التعرف على التلاميد وتقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية وتطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها والمساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميد وإرشادهم.

ومن الإجراءات المستحدته لتحقيق دلك الإجراء المتعلق بتوجيه التلاميد الاوائل حسب اختياراتهم المصرح بها في بطاقه الرغبات، ودلك للاستجابه قدر المستطاع

---

[1] تارزولت حورية، بو سنة محمود، قياس النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني، النسق التربوي في الجزائر، حوليات جامعة الجزائر عدد خاص 1996،1995.

[2] تارزولت حورية، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين، دراسة المؤشرات السيكولوجية واهميتها في بناء وتحقيق هده المشاريع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 1997،1996.

لرغبات التلاميذ الاولى على اعتبار انها الانشغال الاساسي للاباء والمربين...إلخ بعد انتقال التلميذ إلى المرحله التانويه، حيت تحتوي بطاقه الرغبات على تلاته اختيارات للجدوع المشتركة والتي على التلميذ ترتيبها من 01 إلى 03.

إن ترتيب الاختيارات بهده الطريقه يشبه إلى حد كبير ما يعرف عند هولند(Holland) بالهرمية التطورية، حيت يرتب الفرد مجالات الدراسه او المهنة (يطلق عليها هولند Holland اسم البيئات) حسب تفضيلاته لها.

وفي هدا الإطار يرى (Holland) ان الفرد إدا كان يفضل بيئة واحدة على بقيه البيئات يكون الاختيار الدراسي او المهني سهلا بالنسبة له، كما يزداد في هده الحاله استقرار القرار المهني وتقبل الدات في العمل [1]، ولكن في حاله تفضيل الفرد لاكتر من بيئة فإنه يصعب عليه الاختيار الشيء الدي يوقعه في حيرة وتردد في اتخاد القرار وإدا ما وجه إلى اي من البيئات التي فضلها فإنه لا يستطيع تحقيق تكيفه في البيئه التي اختارها، وهدا ما قد يقع فيه تلميد السنة التاسعة اساسي التي تفرض عليه وضعية ترتيب الاختيارات التلاته في بطاقه الرغبات.

في هدا الإطار اكدت دراسات كتيرة منها دراسة لغسبو(Larcebeau)[2]، ودراسة سيد عبد الحميد[3] ودراسه نفيسه احمد حسن[4] على اهميه الميول المهنيه باعتبارها العامل الاساسي في اختيار تخصص او مجال دراسي او مهني، وحتى وإن لم تتوصل الدراسات إلى وجود علاقه وطيدة بين النجاح المهني والدراسي والميول فإنها توصلت إلى وجود علاقة بين الميول ومتغيرات اخرى مساعدة على النجاح متل: الرضى في العمل والاستمرارية فيه والمتابرة، وهي عوامل كلها مساعدة على النجاح في المهنة او الدراسة

---

[1] Pemartin D.et Legres J., Les Projets chez Les Jeunes, Edition Moulineaux: France 1988, P, 59.

[2] بوطاف مسعود ، التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد السابع ، منشورات جامعة قسنيطنة ، الجزائر 1996، ص56.

[3] سيد عبد الحميد مرسي ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، ط 1 مكتبة الخانجي : القاهرة 1976 ، ص186.

[4] نفيسة احمد حسن ، العلاقة بين الميول المهنية والاختيار المهني ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوي الثاني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1977

او التكوين وهي جوانب لا يمكن باي حال من الاحول التقليل من اهميتها سواء على مستوى الفرد او المجتمع.

لدلك نتساءل هل توجد علاقة بين اختيارات التلاميد الاوائل الدراسيه وميولهم المهنيه؟ وهل هناك فروق في ميول التلاميد الاوائل المهنيه باختلاف اختياراتهم الدراسيه في ظل متغير الجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والملمح الدراسي؟.

اهميه الدراسه:

تتجلى اهمية الدراسة في اهمية الموضوع الدي تتناوله، حيث ان لها اهمية من الجانب النظري والجانب التطبيقي:

- من الجانب النظري:
- انها تبرز اهمية مفهوم المشروع في صياغة التلاميد لاختياراتهم الدراسية.
- انها تبرز اهمية جميع المراحل التعليمية في حياة الفرد والتاكيد على ترابطها وتكاملها في مهمة تهيئة جميع الظروف المناسبة لصياغة اختياره وبناء مشروعه المستقبلي من خلالها.
- انها تبين اهمية دراسة الميول المهنية على صعيد التوجيه الدراسي والمهني للفرد من خلال صياغة اختيارات دراسية موضوعية غير متاثرة لعامل الصدفة او العوامل المحيطية المختلفة، وإنما تكون اختياراته واقعية مبنية على معرفة دقيقة للخصائص والسمات الشخصيه خاصه مع قله الدراسات في هدا المجال.
- انها تعمل على دراسة تاثير مختلف العوامل على سيرورة بناء وتحقيق المشروع من اهمها تاثير عامل الجنس، حيث لا يمكن باي حال من الاحوال إهمال تمايز الجنسين في العديد من المجالات والدي شغل اهتمام عدد كبير من الباحتين منذ فترة طويله.

كما تبين الدراسة اهمية تاثير عامل المستوى الاجتماعي الاقتصادي على اختيارات الافراد وميولهم، فالفرد لا يمكنه ان يعيش بمعزل عن بيئته بكل خصائصها والتي تنعكس بدورها على مشاريعه فتلعب دورا مشجعا تارة ودورا محبطا تارة اخرى.

كما ان الدراسة بتناولها لدراسة تاثير عامل الملمح الدراسي فإنها تبين مدى ارتباط اختيارات الفرد وميوله بنتائج تحصيله المعتمدة في عمليه توجيهه بشكل رئيسي وبالتالي تعتبر تقويما للاساليب المستخدمة في تلك العمليه.

- من الجانب التطبيقي:

- انها محاولة لتقويم إجراءات التوجيه المعتمدة في الجزائر وخاصة منها العمل على الاستجابه باكبر قدر ممكن لاختيارات التلاميد الاوائل او النجباء، وذلك بهدف تحديد التدخلات الضروريه المطلوبه لهيكلة اختيارات هده الفئة الهامة من التلاميد على اساس موضوعي سليم وذلك تجنبا لهدر الطاقات.
- ان هده الدراسة تمكن المسؤولين عن التوجيه من إعادة النظر في مفهوم الاختيار وإدراك اهميه مفهوم المشروع في مجال التوجيه والتقليل بالتالي من ظواهر الطعون والتحويلات والرسوب وسوء التوافق ... إلخ.
- انها تمكن المسؤولين عن التوجيه في إعادة النظر في المهام المسندة لمختصي التوجيه نظرا لاهمية الدور الدي يقومون به.
- انها تفتح افاق ومجالات لدراسات وبحوث اخرى.

اهداف الدراسه:

تهدف هده الدراسة إلى محاولة:

- إيجاد مدى فعاليه بعض إجراءات التوجيه المدرسي في الجزائر والمتمثله في تلبية رغبات التلاميد الاوائل في ظل واقع نشاطاته.
- الإجابة عن تساؤلات البحث المتعلقة بالعلاقة بين الاختيار الدراسي للتلاميد الاوائل بميولهم المهنية في ظل بعض المتغيرات كالجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والملمح الدراسي.
- الكشف عن مختلف إجراءات التوجيه المدرسي في الجزائر والمعايير التي يعتمد عليها والوسائل المستخدمة فيه.

مجال الدراسه:

نظرا لتداخل وتكامل ميادين علم النفس وعلوم التربيه بشكل عام، فإنه يمكن القول ان الدراسة الحالية بموضوعها والاهداف المتوخى تحقيقها من خلالها تشمل مجالات مختلفة يمكن تحديد اهمها كما يلي:

- علم النفس المدرسي والتوجيه : ودلك لتناولها اهم مواضيع هدا المجال كالتوجيه، الاختيار، المشروع، الميول المهنيه، ودلك في الإطار الشخصي والاجتماعي بهدف تقديم خدمات تربوية بطريقة مباشرة او غير مباشرة للتلاميد من اجل تنمية صحتهم النفسية ونموهم وتطورهم التربوي.
- علم النفس التربوي: ودلك انه يهدف إلى استخدام مبادئ علم النفس في زيادة فعاليه الفعل التربوي، خاصه بتطرقه إلى إحدى اهم مشكلات التلاميد وهي عمليه الاختيار الدراسي، وكدا تطرقه إلى جانب هام من جوانب الشخصية وهي الميول، حيث يبرز ان هده الجوانب قابلة للتكوين والتربية.

حدود الدراسه:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى المؤسسات التربوية (التانويات) على مستوى ولاية الوادي.
- الحدود البشريه: تشمل الدراسه تلاميد السنه الاولى تانوي جدع مشترك علوم وجدع مشترك اداب الدين يمتلون التلاميد الـ 20% الاوائل على مستوى مقاطعتهم في السنة التاسعة (السنة الدراسية 2001/2000) الدين التحقوا بالجدع المشترك على اساس رغبتهم الاولى المصرح بها في بطاقة الرغبات.
- الحدود الزمنيه: تم تطبيق ادوات البحث خلال شهر جانفي من السنه الدراسيه 2001 2002.
- كما وتتحدد الدراسة بالادوات المستعملة فيها .

المفاهيم الإجرائيه للدراسه:

لقد تداول في مختلف فصول هده الدراسه استخدام بعض المفاهيم الاساسيه؛ ونظـــرا لان الباحتين بصفه عامة قد يختلفون او يتفقون حول معاني ومضامين بعض المفاهيم فإننا تجنبا لاي التباس او غموض قد يعيق فهم دراستنا والنتائج المتوصل إليهـــا نـــرى مـــن الضروري تقديم المفاهيم الإجرائيه لدراستنا. وهي كما يلي:

الاختيار الدراسي:

هو الرغبة التي تحتل المرتبة الاولى ضمن تفضيلات تلميد السنه التاســـعة اساســـي المصنف ضمن الـــ 20%من المقبولين على مستوى المقاطعة للجدوع المشتركة في السنه الاولى تانوي المصرح بها في بطاقة الرغبات.

ونقتصر في هدا البحث على دراسه اختيار التلميد لجدع مشترك علـــوم واختيـــاره لجدع مشترك اداب.

التوجيه:

هو سيرورة التدخلات والخدمات التي يتم من خلالها مساعدة التلميد على ان ينمـــي ويستغل تدريجيا ما يملك من قدرات وطاقات حقيقية في ظل فهمـــه لنفـــسه ولإمكانيـــات محيطه بهدف القيام باختيار سليم لمجال دراسي او مهني يكون ضمن مشروع مـــستقبلي يسعى لتحقيقه والوصول إليه ببدل الجهود وتجنيد كل الطاقات.

الاختيار على اساس مشروع:

هو الهدف الدي يعمل التلميد في وقت مبكر على تحقيقه في المستقبل والمتمثل فـــي الالتحاق بمهنة الشعبة التي اختارها في السنه التاسعة اساسي والتي توفر له ممارسة اوجه النشاط الدي يتقبله وتشبع ميله نحو بعض المجالات الدراسيه والمهنيه.

التوجيه المدرسي في الجزائر:

هو مجموع النشاطات بإجراءاتها التقنية ومعاييرها ووسائلها والاسس التـــي تبنـــى عليها والتي تهدف إلى مساعدة تلميد السنه التاسعه اساسي على الالتحاق باحـــد الجـــدوع المشتركه في السنه الاولى من التعليم التانوي.

الميول المهنيه:

هي المجموع الكلي لاستجابات القبول التي تتعلق بمهنه ما المقاسه باختبار الميـــول المهنيه لاحمد زكي صالح.

والميول المهنيه محل الدراسة التي يقيسها الاختبار هي:

- الميل العلمي: هو تفضيل صاحب هدا الميل العمل لاكتشاف حقائق جديدة، وحل مشكلات عند القيام بالتجارب والبحوث، ويحب دراسه علوم الحيـــاة والطبيعـــه والكيمياء وقراءة ما يتعلق بالاكتشافات العلميه وزيارة متاحف العلـــوم ومعاهـــد الاحياء المائيه.
- الميل الادبي: هو تفضيل صاحب هدا الميل القراءة والكتابه وإجادة التعامل باللغه في الحديث او التعبير وتذكر الاقوال الماثورة والاستشهاد بهـــا فـــي المواقـــف المناسبه، وحب الشعر ونظمه، والإقبال على كتابه القصص القـــصيرة وتـــاليف الروايات.

وقد تم من خلال الدراسة التطرق إلى الميول المهنية حسب شدتها، لـــذلك ســـنحدد المفاهيم الإجرائيه الخاصه بشدة الميل الواردة في الدراسه كما يلي:

- الميل القوي: هو الميل دو الدرجة الاقرب من المئوي التاسع والتسعين (99) وما فوق المئوي (75).
- الميل المائع: هو ميل في حاجة إلى قدح عن طريق الخبرة المباشرة، قد تنـــضج إدا كان سن الفرد اقل من 17 سنة. وهو دو درجات من المئوي 50 إلى 72.
- الميل غير الظاهر: هو ميل قد تفيد فيه الخبرة او لا تفيد، ودرجاته واقعـــه بـــين المئوي 50 والمئوي 25.
- الميل الراهن: هو ميل ضعيف درجاته تقع دون المئوي 25 [1].

[1] احمد زكي صالح، اختبار الميول المهنية، كراسة التعليمات، (؟) ص ص 01 08.

المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

ويتمثل في الحي السكني وتعليم الوالدين ومهنتهما ودخل الاسرة وحجمها وحاله السكن وممتلكات الاسرة، واماكن قضاء إجازاتها الاسبوعيه والسنويه [1] كما تقيسه استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي التي اعدها عبد الكريم قريشي.

وقد تم تصنيف المستوى الاجتماعي الاقتصادي إلى مستويين:

- مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع.
- مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض.

ودلك بالاعتماد على متوسط درجات افراد العينة على الاستمارة، فحصول التلميد على درجة تساوي او اكبر من الدرجة 53.5 يدل على ان لديه مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع، وحصوله على درجه اقل من 53.5 يدل على انه دو مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض.

الملمح الدراسي:

هو احسن معدل يظهر به تلميد السنة التاسعة اساسي في الاحتمالات المحسوبة ودلك بالاخد بعين الاعتبار مستلزمات كل جدع مشترك من خلال مواده الاساسيه ومن خلال الوزن النسبي لكل مادة في الجدع المشترك الدي يعبر عند بمجموعة التوجيه.

ولدلك يكون ملمح التلميد الدراسي علوم: إدا كان معدله في مجموعة التوجيه علوم (الجدع المشترك علوم) اكبر من معدله في مجموعة التوجيه اداب ومعدله في مجموعه التوجيه تكنولوجيا.

ويكون ملمح التلميد الدراسي اداب: إدا كان معدله في مجموعة التوجيه اداب اكبر من معدله في مجموعة التوجيه علوم واكبر من معدله في مجموعة التوجيه تكنولوجيا.

ويكون ملمح التلميد الدراسي تكنولوجيا: إدا كان معدله في مجموعه التوجيه تكنولوجيا اكبر من معدله في مجموعه التوجيه علوم واكبر من معدله في مجموعه التوجيه اداب.

---

[1] قريشي عبد الكريم، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر 1988، ص 358.

تمهيد :

إن التطورات السريعه والمستمرة التي يعرفها هدا العصر فرضت على جميع الدول المتطلعه إلى التقدم والارتقاء تحديات كبرى لمواجهة المستقبل بما يحمله من تغيرات ومفاجات تمس كل اوجه الحياة ، ولا شك ان استغلال الدول لما تملك من موارد بشريه يمثل اهم الدعائم التي تستطيع من خلالها تحقيق اهدافها والحفاظ على استمرارها ، فقد اصبحت الامم لا تقاس بما تملك من موارد طبيعيه بقدر بما تملك وما تستغل من موارد بشريه ، وهدا لا يتم إلا بالاستناد على توجيه علمي وواع للافراد يمكنهم من حسن الاختيار لمسارهم المدرسي او المهني الدي يستتمرون فيه طاقاتهم وبالتالي يتحقق صالح اممهم .

والقيام بعمليه التوجيه على اساس علمي هو وليد خبرة وإطلاع مستمر ودقيق لكل المستجدات التي تخص التوجيه .

وسنتطرق في هدا الفصل إلى التوجيه، فنبين اهم التطورات التي شهدها والاجراءات والاساليب التي يتبعها منذ نشاته إلى تبلور منحييه ومختلف تعاريف التوجيه المستندة على هدين المنحيين.

تم نتعرض إلى التوجيه المدرسي في الجزائر، فنبين هيكلة المدرسة الجزائريه ووظائفها واهم اهداف التعديلات التي شملتها، ومن تمة نبين نشاة وتطور عملية التوجيه في الجزائر عبر المراحل التاريخية المختلفة واهم الانجازات المحققة فيها. ونبين بعد دلك التنظيم التربوي للتعليم الثانوي والتعديلات التي شملت هيكلته ، لنعرض بناءا على دلك الإجراءات التنظيميه لعمليتي القبول والتوجيه بعد الاساسي، تم نعرض واقع نشاطات التوجيه المدرسي في الجزائر .

I التوجيه:

1. نشاة التوجيه وتطوره التاريخي :

على الرغم من ان للتوجيه اهميه وضرورة تفرضها التطورات السريعه لهدا العصر إلا ان نشاته تعود إلى زمن بعيد عندما كان العالم والحياة غارقين في جمودهما، لكن دون ان يعرف بمصطلح او بإطار علمي معين او ان يتم بطريقة قصدية متخصصة " فالحياة البدائيه رغم بساطتها سادها نوع من التوجيه في محيط الاسرة " بحيث ان مصير المرء يتقرر من الخارج عن طريق : مولده ونسبه ومركزه الاجتماعي ، فمن قدر عليه ان يولد إبن صانع او زارع او تاجر ، او شريف مثلا : فقد تقرر مصيره عن طريق هده الحقيقة البسيطة ، وليس امامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على انها إختيار ازلي لا يقبل المناقشه [1] فالابناء يكونون على ما كان عليه الاباء دون اعتبار لقدراتهم او ميولهم .

هدا التوزيع التلقائي للايدي العاملة جعل تطور المجتمع يتم بطريقة بطيئة وجد محدودة ، إلا ان الوضع عرف تغيرات كثيرة مع مولد عصر الصناعة ، كان من ابرزها انه فتح امام المرء ابواب الاعمال والمشروعات المتعددة ، كما اصبح من الممكن التحكم في الظروف اكثر من الماضي وهكدا اصبحت الظروف عرضة للتحول والتغير شيئا فشيئا ، فقد ساعد التطور الاقتصادي على حدوث تحولات وتطورات في شتى الميادين وبدلك تهيات الظروف لكي تجد الكثير من العلوم والتخصصات طريقها إلى الوجود، ومن دلك ان استرعى التوجيه اهتمام العلماء، فلم يعد عملية تلقائية وإنما احد اهم مشاغل الإنسانية ومشاكلها دعت إليه سلسلة من العوامل نوجزها فيما يلي :

- ظهور الحاجه إلى حسن استغلال القوى البشريه نتيجه للتغيرات التي احدتها عصر التصنيع ، مما ادى إلى البحث عن طرق تحقيق توافق الافراد مع مهنهم وزيادة إنتاجيتهم وتجنب الخسائر الناجمه عن سرعه تغييرهم للاعمال التي يقومون بها ودلك باختيار افضل العمال للمهنة ، بحيث تبين " ان الصناعات المختلفة تتطلب قدرات خاصة قد تتوفر في البعض ولا تتوفر في البعض الاخر من العمال " [2].

---

[1] Gal R. L'orientation scolaire, 2 ed .P.U.F 1955 P

[2] سعد جلال ، التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، ط2 ، دار المعارف : 1967 م ، ص 19 .

2- مشكلة التاخر الدراسي لدى التلاميذ التي شدت انتباه المدرسين وعلماء النفس الدين ردوا اسبابها " إلى الفروق الفرديه بين التلاميذ إذ وجد ان اي مجموعه عشوائيه من التلاميذ لابد ان يختلف افرادها في قدراتهم العقليه وقدرتهم على التحصيل الدراسي [1]" يتطلب توفر تدخلات وخدمات خاصة اهمها التوجيه .

3- تاثير انتشار افكار فرويد في نشاة الامراض النفسيه وابتكاره لطريقه العلاج بالتحليل النفسي وتركيزه على العلاقه بين المحلل والمريض[2] .

وبذلك دفعت هده العوامل إلى الاهتمام بمساعدة الافراد على ان يحققوا تكيفهم مع انفسهم ومع البيئة التي يعيشون فيها سواء كانت المدرسة او المنزل او العمل او في اي مجال من مجالات النشاط الاجتماعي .

وإن كانت بداية التوجيه قد ظهرت في شكل توجيه مهني فإنه بتتبع تطوره التاريخي نجد انه مر بعدة مراحل متتابعه ، ومتداخله ، تركز فيها التفكير على بعض المشكلات. وهده المراحل هي :

-ا مرحله التركيز على التوجيه المهني :

إن اول ما ظهر التوجيه المهني في اواخر القرن التاسع عشر واوائل القرن العشرين كان الاهتمام منصبا على إيجاد وسائل يمكن من خلالها وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة . وقد حدد فرانك بارسون (1909) مبداين للتوجيه المهني هما :

- دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله .
- مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن من اختيار المهنه او الحرفه التي تلائمه [3].

---

[1] سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 19.

[2] يوسف مصطفى القاضي واخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ: الرياض، 1984 م، ص 34.

[3] سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، مرجع سبق ذكره،ص 20.

ب مرحله التركيز على التوجيه المدرسي :

إن الجهود المكثفه المبدوله في مجال القياس النفسي لتطوير وسائله وتقنياته نتج عنها زيادة الاهتمام بالتوجيه المهني وتطبيق مبادئه وتوسيع مجالاته ، ومن ثمة دخل التوجيه المدارس والكليات الجامعيه بشكل يقارب اهداف التوجيه المهني ، حيث عقدت عدة مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في الكليات الجامعية والمدارس كما شكلت لجان وجمعيات ساعدت على إمداد " المشتغلين بالتوجيه بالادوات التي يمكن ان تساعدهم على القيام به إذ غدتهم بسيل من اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسي وبطاقات السجل المجمع والموازين التقديرية المبسطة ، كما شجعت سترونج بجامعة ستانفورد على دراسة الميول المهنية "[1].

ج مرحله التركيز على التوافق والصحه النفسيه :

تركز الاهتمام في هده المرحلة على استغلال الاساليب العلاجية لمحاولة مساعدة الافراد على التوافق والتغلب على انواع الصراع التي يعانون منها ، وبالتالي اعطيت للصحة النفسية للتلاميذ وتوافقهم النفسي اهمية كبيرة سواء داخل المدرسة او خارجها واسندت هده المهمه لخدمات التوجيه .

د مرحله التركيز على الإفادة من فكرة مطالب النمو في عمليه التوجيه :

لقد ادت مرحلة التركيز على الإفادة من فكرة مطالب النمو في عملية التوجيه ان اصبح هدا الاخير عملية مساعدة الفرد على تحقيق مطالب كل مرحلة من مراحل نموه بما يتوفر له من خلالها من استعداد لتعلم مهارات وسلوكات معينه تقتضيها كل مرحله. وبالتالي فإن عملية التوجيه تستمر طوال مراحل نمو الفرد ، اي لفترة طويلة نسبيا بحيث تنمى خلاله قدرات الفرد ليصل إلى النضج [2].

---

[1] سعد جلال ، التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 23 .

[2] يوسف مصطفى القاضي واخرون ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 32 35 .

وما يجب ملاحظته هو تتابع هده المراحل ، بحيث تمهد كل مرحله للاخـــرى وكـــل مرحله واكبت بعض الظروف والتطورات في ميادين شتى مهدت وهيات لبروزها كما ان الجهود والدراسات التي تضمنتها هده المراحل ساهمت في تطوير التوجيه وكانت القاعدة التي ارتكز عليها حتى الوقت الحالي ويتضح دلك من خلال التقسيم التاريخي التالي :

- فترة ملاحظة امتدت من بداية القرن 19 إلـــى الحـــرب العالميـــة الاولـــى وتميـــزت خصوصا بنشر كتاب بارسون (اختيار مهنة) 1909 .
- فترة امبريقية امتدت بين الحربين العالميتين ، تم خلالهـــا تطـــوير القيـــاس النفـــسي وصياغة قوانين في التوجيه من خلال الملاحظات .
- فترة نظريه وامتدت خلال سنوات الخمسينات ، وظهرت في هده الفترة عدة نظريـــات في التوجيه .
- فترة تجريبيه ميزت الاونه الاخيرة ، وتعتبر محاولات لتجريـــب بعـــض الفرضـــيات المستمدة من نظريات التوجيه وصياغة بعض المفاهيم الجديدة كمفهوم النضج المهنـــي مفهوم النمو المهني ، ومفهوم المشروع [1].

وعليه وبناء على التطور الدي عرفه التوجيه تبلور مفهومين له يتمثلان في المنحـــى التشخيصي والمنحى التربوي .

2 مناحي التوجيه :

ا- المنحى التشخيصي :

يعتمد التوجيه حسب المنحى التشخيصي على عمليتين اساسيتين هما :

- تحليل الفرد : وهو القيام بدراسة علمية وتقييم لجميع خصائص الفرد ودلك بالاعتمـــاد على اساليب القياس النفسي .
- تحليل العمل: "وهو دراسه علميه منظمه شامله تحدد طبيعه العمل وتـــستوعب جميـــع المعلومات التي تتعلق به وتشمل هده الدراسة نواحيه الفنية والصحية والسيكولوجيه" [2].

---

[1] Larcebeau S,le Choix Professionnel, L'orientation Scolaire et Professionnelle 8 , n° 03 , 1978 , P 205 .

[2] عبد الفتاح دويدار ، اصول علم النفس المهني وتطبيقاته ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1995 م ، ص 123 .

وبناء على المبداين اللذين يقوم عليهما هدا المنحى والمتمثلان في :

- ثبات خصائص الفرد .
- ثبات متطلبات مراكز العمل[1].

يقوم المختص في التوجيه بوضع الفرد في نوع الدراسة او المهمة التي تتناسب اكثر مع خصائصه ولديه حظوظ النجاح فيها دون غيرها، اي يقوم المختص بعملية المطابقة بين ما يتوفر في الفرد من خصائص وبين المتطلبات الخاصة بالفرع الدراسي او المهني.

يتطلب القيام بالتوجيه حسب هدا المنحى إدن ، توفر معلومات شاملة وكافية حول جميع جوانب الفرد ومعلومات حول متطلبات مراكز التكوين او المؤسسات الدراسية وفروعها وكدا حول كثير من المهن ومنافد التشغيل فيها .

ويشمل مخطط النقاط السبعة لروجرز (1951) اهم الجوانب في الفرد التي يجب جمع معلومات حولها وهي [2]: الناحيه الجسميه والصحيه ، التحصيل الدراسي ، الدكاء العام ، الاستعدادات الخاصة ، الاهتمامات ، الخصائص الشخصية ، الظروف العامة، ولا يمكن عند التوجيه الاعتماد على جانب دون اخر ، فلكل جوانب تحليل الفرد اهميتها .

إضافة إلى دلك يشمل مخطط النقاط السبعة لروجرز ايضا جوانب تحليل العمل والتي من خلالها يمكن الحصول على معلومات دقيقه حول المتطلبات الواجب توفيرها في العامل او في التلميد والطالب لنجاحه في العمل او الميدان الدراسي الدي يوجه إليه مثل : نواحيه الجسميه والصحيه ، مستواه الدراسي والتدريبات التي تلقاها ، درجه الدكاء المطلوبة ، استعداداته الخاصة الواجب توفرها ، الخصائص الشخصية المميزة للعمل طبيعة العمل الخاصة وظروفه الفيزيقية والاجتماعية ، نوعية المهام والمسؤوليات... إلخ.

لدا لا يمكن إهمال ما لجوانب تحليل العمل من اهمية في القيام بإيجاد التطابق بين خصائص الفرد والمهن حسب ما يقتضيه المنحى التشخيصي للتوجيه .

---

[1] Larcebeau S,le Choix Professionnel, L'orientation Scolaire et Professionnelle, OP.Cit , P 206 .

[2] مقدم عبد الحفيظ ، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد الاول وزارة التربية الوطنية الجزائر 1994، ص 61 .

يستخدم الباحثون والمختصون في ميدان التوجيه العديد من الوسائل والتقنيات المساعدة في الحصول على المعلومات الكافيه والدقيقه حول الافراد وحول انواع المهن او الفروع الدراسية المختلفه واهمها : المقابله ، الاختبارات النفسية دراسة الحاله ، السجل الجمع وغيرها .

*** نقائص المنحى التشخيصي :**

لقد ساد اعتماد المنحى التشخيصي على تطبيقات التوجيه حتى السبعينات ولكن نتيجه لظهور بعض النقائص اعيد النظر في تبني هدا المنحى ومن هده النقائص :

1- اعتماده على فكرتين مشكوك فيهما والمتمثلتان في استقرار خصائص الفرد واستقرار متطلبات العمل فقد اعيد النظر في مصداقيتهما مع تطور الدراسات في علم النفس[1].

إن هدا الامر ادى إلى ارتكاب اخطاء في عمليات التوجيه ودلك لاستعمال مقاييس لا تاخد بعين الاعتبار تطور الافراد وتطور مناصب العمل .

2- التوجيه حسب المنحى التشخيصي يجعل الفرد عنصرا تابعا او خاضعا لقرارات الموجه الدي يفرض عليه إختيارات وقرارات لم يساهم في اتخادها ، هده الوضعيه تقلل من قدرة الفرد على تقرير مصيره بنفسه ، بل تجعله لا يرضى على تلك القرارات لانه لا يحمل نفسه اي مسؤوليه في إتخادها وبالتالي لا يحقق التوافق في المجال الدي وجه إليه .

3- إن الوسائل المستخدمة في التوجيه حسب هدا المنحى لا تخلو من نقائص وعيوب ، مما يجعل التوجيه يقرر مصير فرد على اساس بيانات غير دقيقة ، إلى جانب تدخل داتيه الموجه .

وبهدف التقليل من النقائص والاخطاء عند تطبيق المنحى التشخيصي وتحقيق تكيف الافراد في المجالات الدراسية والمهن ، طور الباحثون المنحى التربوي للتوجيه والدي اصبح حاليا يمتل الإطار النظري لمختلف نشاطات التوجه المدرسي والمهني .

---

[1] - تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 07 .

ب المنحـــى التـــربـــــوي :

يرجع ظهور المنحى التربوي في التوجيه إلى التطور الدي حدث في مجالات علـــم النفس كعلم النفس العمل والتنظيم ، علم النفس المعرفي ، علوم التربية والتي فرضت تغيير المهام المسندة لمختصي التوجيه .

بالإضافه إلى هدا ، فلقد اثرت الجهود المبدوله من طرف الباحثين في ميدان التوجيه على ظهور هدا المنحى واهمها :

- تاثير اسلوب كارل روجرز في نظريه الدات على ميدان التوجيه ، حيث انصبت افكار روجرز في بداية الامر على ميدان العلاج النفسي ، و انبثقت منه ، وســـمي اســـلوبه بالاسلوب المتمركز حول العميل او اسلوب التوجيه غير المباشر ، إلا ان التقنيات التي نادى بها كارل روجرز اثرت على ميادين عديدة اهمها الإرشاد والتوجيه .

وينبني تصور روجرز لهدا الاسلوب على إيمانه بان "الفرد لديه القدرة على تـــدبير امره بنفسه وقيادتها والتحكم فيها دون حاجة إلا لتوفر بعض الظروف المحـــددة ، ولـــيس من الضروري على الإطلاق وجود تحكم وتدبير لشؤون الفرد من الخارج "[1] بل انه اكـــد رورة توفير التقدير واعتبار التامين للفرد واحترامه دون إطلاق اي احكام كما اكد على اهميه حريه واستقلاليه الفرد في اتخاد قراراته وجعلها من الشروط الاساسيه لنجـــاح المرشد في عمليته .

- اعمال جنزبرع والتي تعتبر رائدة في مجال المنحى التربوي للتوجيه ، بحيث حـــاول الباحتون من بعده مثل : (Crites) (O'hara) (Tiedeman) (Super) واخرون تحديـــد بعض المفاهيم الإجرائيه مثل النمو المهني ، والنضج المهني ، ومن ثمـــه اخـــضعوها للتجريب مستندين في دلك على نظريه جنزبرع والفرضيات المستخلصه منها .

كما عمل جنزبرع على إعادة تحديد بعض المفاهيم ، مثل اعتبار مفهوم الاختيار المهنـــي على انه عمليه ليست انيه ، وإنما سيرورة ممتدة عبر الزمن [2].

---

[1] يوسق مصطفى القاضي واخرون ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 230 .

[2] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 09 .

ومن خلال هده المساهمات تغيرت الاتجاهات النظرية للتوجيه إلـــى المنحـــى التربـــوي وبالتالي حددت المبادئ الاساسيه له .

* **مبادئ المنحى التربوي :**

على عكس المنحى التشخيصي للتوجيه يقوم المنحى التربوي على مبداي:

- عدم الاستقرار في خصائص الفرد من اتجاهات وميول وقدرات إلخ وبالاخص في مرحله المراهقه التي تعتبر مرحله تغير في جميع نواحي النمو .
- عدم ثبات متطلبات مراكز العمل بسبب التطور الدي يعرفه عالم الشغل ســـواء مـــن حيث التنظيم ، الهيكله ، التكنولوجيات المستعمله و التاهيلات المطلوبه [1].

وبناء على هدين المبداين القاعديين تمحورت الدراسات في ميدان التوجيـــه حـــسب هـــدا المنحى واستخلصت مبادئه والتي تحددها تارزولت حوريه فيما يلي:

- التوجيه عمليه غير انيه وإنما سيرورة تمتد عبر الزمن .
- الفرد خلال هده السيرورة طرف نشط ومسؤول عن اختياراته .
- تحديد اي اختيار يكون نتيجة لمشروع مدرسي او مهني .
- بناء وتحقيق هدا المشروع يتطلب معارف وإتجاهات ضروريه [2].

ومن خلال هده المبادئ يتضح جليا مدى التـــاثير الـــدي احدثتـــه افكـــار روجـــرز ومساهمات جنزبرع والعديد من الباحثين من بعده في بروز هدا المفهوم وانتـــشاره فـــي الكثير من الدول ككندا ، سويسرا ، فرنسا ، بريطانيا [3] كاساس لتطوير عمليـــة التوجيـــه ودلك لتناوله الديناميكي لشخصية الفرد من جهة وشموليته لنواحي التوجيه من جهة اخرى بحيث يعتبر نشاط المختص في التوجيه حسب المنحى التشخيصي كجزء مـــن نـــشاطات التوجيه المعتمد على مبادئ المنحى التربوي (والدي سنتعرض له في الفصل الموالي).

---

[1] تاررولت حورية : مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 08 .

[2] تاررولت حورية ، المرجع السابق ، ص 09 .

[3] Pemartin .D.et Legres J , Les Projets chez les jeunes, Edition Moulineaux : France 1988 , P 59

وبعد التعرض إلى مناحي التوجيه ومبادئ ومميزات كل منحى ، نرى من الضروري تحديد مفهوم التوجيه على اساس المنحى التشخيصي والمنحى التربوي مؤيدين بهدا الاسلوب قول القوصي الدي اورده سعد جلال في كتابه : التوجيه النفسي والتربوي والمهني حيث يقول " جرت العادة ان يبدا المؤلفون في اي علم بتعريف هدا العلم، وجرت العادة ايضا ان القارئ يقرا هده التعريفات ولا يعي منها شيئا ، فهي في العادة مجموعة الفاظ اصطلاحية يقصد بها ان تؤدي معاني معينة اداء دقيقا للغاية ، وحسن إدراك هده المعاني لا ياتي إلا بعد ان يقطع القارئ شوطا كبيرا في دراسة مبادئ العلم "[1].

3 تحديد مفهوم التوجيه :

لقد اهتم الباحثون في ميدان التوجيه بتحديد هدا المفهوم مرتكزين على المنحى التشخيصي تارة وعلى المنحى التربوي تارة اخرى ، وهناك بعض الباحثين خصصوا تعريفات للتوجيه حسب الميدان الدي يطبق فيه ، إد نجد تعريفات للتوجيه المدرسي او المهني او التربوي عموما ، او يعرف مطلقا غير مخصص بمجال .

في هدا الإطار سنتطرق إلى بعض تعاريف التوجيه دون التمييز بين ميدان واخر على اعتبار ان التوجيه سيرورة قد تبدا ما قبل الالتحاق بالدراسة إلى الالتحاق الفعلي بالمهنة المستقبلية وتحقيق مختلف النجاحات المنتظرة من هدا المسار المدرسي والمهني فالاشكال المختلفة من التوجيه في الميادين المتعددة كالمدارس والجامعات ومراكز التكوين إلخ وحتى في الاسرة ما هي إلا خدمات فرعية جزئية من كل واحد لا يتجزا ".

اما بالنسبه للتعاريف التي وردت لشرح مفهوم التوجيه فهي متعددة ، إد يعرفه احمد زكي محمد بانه " العملية التي يتم بواسطتها توجيه كل فرد من افراد المجتمع نحو فرع التعليم الدي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله الرئيسية بحيث تعد له الوسائل التي تساعده ·· طبقا لإمكانياته المدكورة ·· على النجاح في حياته وخدمة المجتمع الدي يعيش فيه "[2].

---

[1] سعد جلال ، التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 19 .

[2] عبد الكريم قريشي ، التوجيه المدرسي في الجزائر ، مجلة الفكر ، الجمعية الثقافية الجامعية الامل : الجزائر 1993 م ، ص 32 .

كما يعرفه احمد زكي بدوي على انه " العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبه في اختيار نوع الدراسه الملائمه والتي يلتحقون بها والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم المدرسية بوجه عام "[1].

إلى جانب هده التعاريف يرى مقدم عبد الحفيظ ان التوجيه هو " في حقيقته مساعدة التلاميذ على اختيار الدراسة التي تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم بناء على تقنيات موضوعية وإرشاد صحيح "[2].

اما بوطاف مسعود فيعرفه على انه " العملية التي تبين من خلالها للفرد ما هي حظوظه في النجاح في ميدان دراسة معين وفي مستوى محدد او تخصص مهني او اخر وفي درجة معينة من التاهيل "[3].

الملاحظ ان جميع هده التعاريف، ورغم تعددها فإنها تركز على ما يتوفر للفرد من ظوظ للنجاح في ميدان الدراسه او المهنه حتى يتم التوجيه بناء على ما يتناسب مع إمكانياته ومعارفه واستعداداته ورغباته وشخصيته ، بمعنى ان التوجيه حسب هده التعاريف هو فعل اني مرحلي مرتبط بموقف الاختيار فقط للمجال الدراسي او المهني الدي يريد التلميذ او المراهق عموما التوجه إليه وباستخدام تقنيات موضوعية وإرشاد صحيح على حد قول مقدم عبد الحفيظ ، والهدف من دلك هو تحقيق نجاح وتكيف الفرد في حياته وخدمة المجتمع الدي يعيش فيه .

والاهم من كل ما سبق في هده التعاريف ان الفرد موضوع في مجال ستاتيكي بحيث لا يقوم باي دور او جهد في تحديد معالم اختياره ، وهدا ما يتفق ومبادئ المنحى التشخيصي .

ومن التعاريف المستندة على المنحى التربوي نجد تعريف سعد جلال الدي يرى ان التوجيه هو" مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على ان يفهم نفسه ويفهم مشاكله وان يستغل إمكانياته الداتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وان يستغل

---

[1] عبد الكريم قريشي ، التوجيه المدرسي في الجزائر ، مرجع سبق ذكره ، ص 32 .

[2] مقدم عبد الحفيظ ، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 57 .

[3] بوطاف مسعود ، التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي ، مرجع سبق ذكره ، ص 52 .

إمكانيات بيئته فيحدد اهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هده البيئة من ناحيه اخرى"[1].

ويرى سعد جلال ان هدا لا يتحقق إلا بالفهم الصحيح للدات وللبيئة وبالتالي يختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بدلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ اقصى ما يمكن ان يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته .

اما لطفي محمد قطيم فيرى بان التوجيه هو "عمليه مساعدة او تقديم العون للافراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لانفسهم وتوجيهها ، بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخدوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هده الاهداف التي اختاروها بطريقة دكية او تسمح لهم بتقويم المسار بشكل تلقائي "[2].

كما يعرف (Carré) التوجيه المبني على اساس المنحى التربوي بانه " السيرورة التي من خلالها يبني الفرد تدريجيا مشروعه المهني والمستقبلي والدي على اساسه يعطي معنى لتكوينه ، كما انه يجند كل طاقاته وإمكانياته للنجاح في التكوين بالاخد بعين الاعتبار الوقت والوسائل الممكنة لتحقيقه ، تتبع هده السيرورة بنضج متتالي والدي من خلاله يتشكل المشروع "[3].

لقد ركزت هده التعاريف على مساهمة الفرد في تحديد اهدافه واختياراته ودلك بعد فهمه لنفسه ولما لديه من إمكانيات وقدرات ومن تمة يستطيع الفرد في ظل هدا الفهم الاختيار عن بينة وبطريقة دكية وفق خطة ومشروع مستقبلي يسمح له بالتحرك في اتجاه هده الاهداف وبدل كل الجهود والطاقات وتسخير كل الإمكانيات لتحقيق دلك ، واخد بعين الاعتبار الوقت والوسائل المتوفرة .

والفرد خلال هده السيرورة ينمو في جميع جوانب شخصيته حتى يصل إلى النضج وهي المرحلة التي يتشكل فيها المشروع لدى الفرد وبالتالي يكون قابل للتحقيق او الإنجاز وتعتبر مهمة التوجيه في هده الحالة مساعدة للفرد ودلك بتوفير إمكانيات وفرص ومعلومات عنه وعن محيطه حتى يستطيع بناء وتحقيق مشروعه المستقبلي .

---

[1] سعد جلال ، التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 30 .

[2] يوسف مصطفى القاضي واخرون ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 29 .

[3] Carré O , Groupe et Processus D'orientation, L'orientation Scolaire et Professionnelle 20 , n° 02 , P .

II · التوجيه المدرسي في الجزائر:

إن الفرد هو اللبنه الاساسيه في تكوين اي مجتمع، وإن ما يبلغه هدا المجتمع من رقي او تقهقر هو نتيجة لما بلغه افراده من مستوى علمي واخلا .

ولقد كان نظام التربية والتعليم والبحث وسيظل من اهم الانظمة التي تحظى بمسؤولية إعداد الافراد لمستوى يؤهلهم ويسمح لهم بخدمة المجتمع الدي يعيشون فيه وتعتبر المدرسه بكل مراحلها من اهم المؤسسات التربويه والتكوينيه القاعديه المسؤوله عن إعداد وتكوين الإطارات الكفاة وإعدادها للاضطلاع بتلك الخدمه.

في هدا الإطار يعتبر التوجيه المدرسي هو المنظم الاساسي لعملية تزويد المجتمع بتلك الإطارات من خلال المساعدات التي يقدمها للافراد وفق شروط اساسية مبنية على اسس علميه موضوعيه.

ولقد اهتمت الجزائر ككل الدول بنظام التربية والتعليم، وعملت على تطويره بشتى الطرق والوسائل لكي يستجيب لطموحات الشعب والبلاد، تطويرا شمل بنياته ومضامينه وطرائقه واحد اهم اجهزته وهو التوجيه المدرسي.

H + المدرسه الجزائريه:

لقد عملت الجزائر على إحداث تعديلات هامة على نظام التربية والتعليم حتى يتساير هدا القطاع مع متطلبات واهداف السياسة التنموية في البلاد منذ الاستقلال إلى يومنا هدا .

تزداد اهميه هدا الطرح حدة بالنظر إلى مخلفات العهد الاستعماري التي اوجبت على الجزائر مواجهة العديد من التحديات على جميع الاصعدة، منها إعادة هيكلة المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري التي كانت تضم مرحلتين: مرحلة التعليم الابتدائي وتدوم ست سنوات ومرحلة التعليم الثانوي والتي تدوم سبع سنوات وتضم طورين، فانشا التعليم المتوسط بمقتضى المرسوم 71/188 الصادر في 30 جوان 1971 لتصبح هيكلة التعليم تضم ثلاث مراحل:

- مرحله التعليم الابتدائي: وتدوم ست سنوات.
- مرحله التعليم المتوسط: وتدوم اربع سنوات.
- مرحله التعليم التانوي: وتدوم تلات سنوات.

كما فرضت هده التحديات تبني خيارات مصيريه متمثله بشكل اساسي في ديمقراطيه التعليم، التعريب، جزارة المضامين والإطارات وإجباريه التعليم. وحتى تستجيب المدرسه الجزائريه للمطامح الساميه للدوله اقر بمقتضى امريه 16 افريل 1976 ان يحاط إنشاؤها بعنايه تامه من خلال إقامه بنيات قابله للتطوير، متفاعله فيما بينها باستمرار، حيث اعيدت هيكلتها من جديد وتم تاسيس المدرسه الاساسيه وإلغاء التعليم المتوسط، ودلك بهدف ان تبدو المدرسه الجزائريه في شكل مؤسسه فريدة، مندمجه كامله، تتضمن جدعا مشتركا يعد قاعدة حقيقه للتربيه العامه، تلتصق بها على التوالي مؤسسات التعليم التانوي والتكوين العالي .

1 **المدرسه الاساسيه:** فالمدرسه الاساسيه تمتل هده البنيه القاعديه التي تمنح طوال سنوات تربيه إجباريه مشتركه بين الجميع،وهي تتيح لكل تلميد إمكانيه مواصله دراسته إلى اقصى ما يستطيع، كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلميه والتقنيه والعلميه إلى الالتحاق إما بوحدات الإنتاج وإما بمؤسسات التكوين المهني.

2 **مؤسسات التعليم التانوي:** إن مؤسسات التعليم التانوي هي امتداد للتعليم الاساسي، وهي مطالبه بالاستجابه لحاجات الافراد ، كل حسب حوافزه الخاصه ومقتضيات التنميه الاجتماعيه والاقتصاديه.

3 **التعليم العالي:** وهو المنظم على انه امتداد للتعليم التانوي مطالب بتلبيه حاجات النشاط الوطني بتكوين الإطارات المقتدرة، ونشر الفكر العملي والتقني من حيث هو منطلق للبحث من اجل تحقيق التقدم[1].

[1] رئاسة الجمهورية، المجلس الاعلى للتربية، تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، الامر رقم 35 76 المؤرخ في 16 افريل 1976، المديرية الفرعية 1998، ص ص 12 13.

" وبما ان اي نظام إنتاجي يؤثر على الطلب للإطارات المتخصصة الضرورية لتنميتها، والتي على النظام التربوي توفيرها، يقع عبء دلك على التوجيه إلى مختلف الشعب الدراسية والجامعية للاستجابة المسبقة لهده الحاجة[1].

ولهدا ووعيا باهمية دور التوجيه، فقد شملته ايضا التعديلات والتي تتضح من تتبع تطوره مند نشاته إلى الوقت الراهن.

H 2 نشاة وتطور عمليه التوجيه في الجزائر:

إن الظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها وما تميزت به السنوات الاولى للاستقلال من الفوضى والارتجال في تسيير الشؤون العمومية قد منعت بطبيعه الحال من تسطير سياسه تربويه في مستوى المقتضيات الجديدة، وإقامه منظومه للتربية والتكوين تلبي حاجات المجتمع وتساير متطلبات تنميته، تم حدث التصحيح التاريخي في 19 جوان 1965 فامكن تشييد الدولة على اسس جديدة واتخاد التخطيط اداة محكمة لتنمية البلاد، ووضع البرامج والمشاريع لنشر التقدم الاقتصادي والاجتماعي [2]

إلا ان هدا التقدم لم يشمل عملية التوجيه، التي تطورت بطريقة جد بطيئة للوصول بها إلى تحقيق اهداف البلاد وحاجات الافراد، ولان تبلغ مستوى علمي وموضوعي في ظل العديد من الصعوبات والعراقيل التي واجهتها مند نشاتها في عهد الاستعمار التي تعتبر امتدادا لما واجهته بعد الاستقلال، ويتضح دلك من خلال تتبع المراحل التاريخيه التاليه:

المرحله الاولى: خلال العهد الاستعماري.

اول ما ظهر التوجيه في الجزائر قبل الاستقلال كان خلال الفترة الممتدة من سنه 1920 إلى سنه 1922 وتميز فيها بانه كان توجيها مهنيا، الهدف منه انتقاء الشباب

---

[1] عواوش بومية، الإعلام المدرسي والمهني في الوسط المدرسي الجزائري، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني تنظيم المديرية الفرعية والاتصال والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجزائر من 26 31 اكتوبر 1996، ص 03.

[2] رئاسة الجمهورية، المجلس الاعلى للتربية والتكوين، مرجع سبق ذكره ص 03.

المراهقين من 14 إلى 18 سنة الراغبين في العمل ليكونوا قوة هامة من اليد العاملة المؤهله لصالح الطبقه البرجوازيه الحاكمه.

وخلال الفترة الممتدة من سنة 1959 إلى سنة 1960 ولم يبقى التوجيه مهنيا فقط وإنما امتد إلى الجانب المدرسي؛ حيث بدا يهتم تدريجيا بمشاكل تكيف الاعداد الهامة من التلاميد المقبولين في المرحلة الثانية من التعليم في ظل تبني ديمقراطية التعليم مع تمديد فترة الدراسة الإجبارية وتغيير التعليم التقني .

يتكفل بهده الخدمات 09 مراكز للتوجيه تضم 53 مستشارا، ولم يستفد ابناء الجزائريين من هده الخدمات إلا قله قليلة جدا [1].

المرحله الثانيه: ما بعد الاستقلال مباشرة.

مرت التطورات التي عرفها التوجيه بعد خروج المستعمر بفترات كما يلي:

- الفترة من سنة 1962 إلى سنة 1964: بعد اندحار المستعمر ·· بما فيهم القائمين بعملية التوجيه ·· اغلقت اغلب مراكز التوجيه وواصلت ثلاث مراكز عملها وهي موزعة على المدن الساحلية الكبرى للجزائر هي مدينة الجزائر وهران، عنابة وتولى العمل في هده المراكز خمسه 05 مستشارين منهم ثلاثه جزائريين.

ولهدا فقد عرفت هده المرحلة بتقلص نشاطات التوجيه لجملة من العوامل يمكن حصرها فيما يلي:

- عدم تكييف برامج التوجيه مع التلميد الجزائري.
- مختلف الظروف التي كانت تعيشها البلاد انداك.
- النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه [2].

ومع دلك فقد تكفلت المراكز الموجودة ·· بعدد المستشارين المحدود ·· ان تقوم بالمهام الرئيسية التالية:

---

[1] الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني ، اعمال الجنة الخاصة بمحور سياسة التوجيه ، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ، سيدي فرج 1991، ص 02.

[2] عبد الكريم قريشي ،التوجيه المدرسي في الجزائر ، مرجع سبق ذكره ، ص 36 .

- تكوين ايديولوجية جديدة للتوجيه تتماشى والعوامل الظرفية والاقتصادية والسياسية والاجتماعيه التي تعيشها البلاد .

- جمع الوثائق والقيام بالإعلام المدرسي.

وبدلك عرفت عملية التوجيه نوعا من التطور في البلاد يتضح في المراحل اللاحقة.

* الفترة من 1965 إلى 1967 : اعيد خلال هده الفترة فتح مراكز قسنطينة وتلمسان و سطيف وسعيدة ، وتخرجت اول دفعة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بمعهد علم النفس التطبيقي الدي كان انداك معهد علم النفس والبيولوجيا القياسي [1].

وتعتبر سنة 1967 هي السنة التي تم فيها وضع المعالم الاولى للتوجيه المدرسي والمهني ودخوله للنظام التربوي الجزائري ، ودلك بعد صدور المرسوم رقم 85 67 المؤرخ في 14 سبتمبر 1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية والدي انشئت بمقتضاه المديريه الفرعيه للتوجيه والتوثيق المدرسي والتي كلفت بالقيام بمهام مختلفة حسب المجالات التالية :

1 في مجال التوجيه المدرسي والمهني: تمثلت مهامها في هدا المجال خاصه :

ا تنظيم وتسير المجالس المدرسيه ومصالح التوجيه .

ب توجيه التلاميد طبقا لاحتياجات النشاط الاجتماعي والاقتصادي .

- عمل متواصل مباشر مع التلاميد عن طريق امتحانات وملاحظات جماعيه او فرديه يصل في نهاية الامر إلى مجلس التوجيه .

د الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي .

2 في مجال الإعلام المدرسي والمهني: وتمثلت مهام المديريه في هدا المجال :

أ) جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمسالك المؤديه إليها.

ب) إعلام متواصل للتلاميد والاولياء والمربين ونشر التوثيق الدي له الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعيه.

---

[1] الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني ، اعمال اللجنة الخاصة بمحور سياسية التوجيه ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 02 03 .

3- في مجال الخريطة المدرسية: وانحصرت مهام المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي في هدا المجال في إنجاز الخريطه المدرسيه .

ويلاحظ من خلال هدا المهام التي تكفلت بها المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي انها تتضمن برنامج طموح لتفعيل دور التوجيه المدرسي ووضع قواعده، ولكن بالاخد بعين الاعتبار الظرف الدي كانت تعيشه البلاد في تلك الفترة ويبقى التساؤل حول مدى تحقيق هده المهام وما النتائج التي حققها ؟!.

المرحله الثالثه: وهي مرحلة السبعينات.

عرف التوجيه بعض التطورات خلال هده المرحلة يتضح من خلال الفترات الزمنية التالية:

- الفترة من سنه 1970 إلى 1973: عموما شهدت هده المرحله ما يلي:

– انطلاق عمليات الإعلام خصوصا بالنسبة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ودلك بالاعتماد على الوثائق التي اعدها مكتب الإعلام.

– المساهمة في إعداد تنظيمات تربويه.

– دراسات حول الامتحانات.

- الفترة من سنة 1974 إلى سنة 1978: تم خلال هده الفترة ما :

– إسناد اعمال الخريطة المدرسية شيئا فشيئا إلى مصالح اكاديميات التربية .

– إقامة الإعلام المستمر والمنظم[1].

واهم تطور لعملية التوجيه في هده المرحلة يتمثل في ربطه بمسيرة الدراسه ومختلف مراحل التربيه والتكوين وتحديد مهامه واهدافه من خلال امريه 16 افريل 1976 الباب الثامن، حيث حددت مهمة التوجيه في المادة 61 على انها تكييف النشاط التربوي وفقا:

– للقدرات الفردية للتلاميد.

– ومتطلبات التخطيط المدرسي.

– وحاجات النشاط الوطني.

---

[1] الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني ، اعمال اللجنة الخاصة بمحور سياسة التوجيه، مرجع سبق ذكره، ص ص 04- 05.

وتحدد المادة 62 ان التوجيه المدرسي والمهني يهدف إلى ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميد لمعرفتهم، وفي المادة 64 يضاف لما سبق ان التوجيه يهدف إلى:

- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميد .
- متابعه تطور التلاميد خلال دراستهم.
- اقتراح طرق التوجيه.
- المساهمة في إدماج التلاميد في الوسط المهني[1].

وعلى العموم، تعتبر هده المرحلة، مرحلة تطور وتغير سريع على مختلف الاصعدة وفي هدا الصدد، يلاحظ ان تطبيق مبدا ديمقراطيه التعليم ادى إلى الاهتمام بالكم اكتر من الكيف، وقد انعكس دلك ايضا على مستوى التوجيه، الدي عمل على ان يلتحق عدد كبير من التلاميد بانواع التعليم التانوي، ومع دلك يجب ان نشير إلى ان من خصائص التوجيه رغم قلة عملياته في هده المرحلة انه كان يغلب عليه الطابع السياسي اكتر من المبادئ العلميه [2].

المرحله الرابعه: وهي مرحلة التمانينات .

ويمكن تقسيمها إلى فترات كـ :

- الفترة من 1980 إلى 1982: تزامنت التطورات التي عرفتها عمليه التوجيه خلال هده الفترة بحركه نشيطه لإعادة تنظيم هياكل وزارة التربيه، حيت صدر في عام 1980 مرسوم رقم 9+ 80 مؤرخ في 1980/01/31 انشئ بمقتضاه مديريه الامتحانات والتوجيه المدرسي ومن فروعها المديريه الفرعيه للتوجيه المدرسي والمهني، وتم الاهتمام من خلال المديريه الاصليه والفرعيه القيام بالمهام التاليه:

- وضع سياسه للتوجيه تراعى فيها استعدادات التلاميد ومتطلبات التنميه ودلك بالاتصال مع عالم الشغل والمحيط الاجتماعي التربوي وتطبيق هده السياسه.

---

[1] رئاسة الجمهورية، المجلس الاعلى للتربية، تنظيم التربية والتكوين، مرجع سبق ذكره ص 25.

[2] مربوحة نوار، التوجيه المدرسي في الجزائر نظرة من الواقع، ملتقى حول التوجيه المدرسي، المركز الجامعي بورقلة 1997، ص 80.

- تنظيم اختبارات ذات طابع نفساني في هدا الصدد.

- دراسه المهن ومناصب العمل تبعا للوسط الاجتماعي والمهني، وجمع وتائق ضروريه تتعلق بالإعلام المهني والتكوين.

- تامين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمه لاطلاع التلاميد والاولياء والمربين على الإمكانيات الموجودة في هدا الميدان.

- إجراء دراسات في عالم الامتحانات والابحاث الضروريه التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسيه وبرامج التعليم والتكوين ومناهجها.

إلا ان نشاطات التوجيه تقلصت بعد سنه 1982 حيث دخلت مصالح التوجيه في بيروقراطيه وفقدت حركيتها، وفشل التوجيه في ان يجد لنفسه مكانا في المنظومه التربويه وبرزت الكثير من النقائص شملت وسائله واسسه واساليبه [1].

المرحله الخامسه: وهي مرحله التسعينات.

ويمكن تقسيمها إلى فترات كما يلي:

- الفترة من 1990 إلى سنه 1992:

عرفت نشاطات التوجيه في هده المرحله تطورات نوعيه عكست الاهتمام والعنايه التي اعطيت للتوجيه والوعي باهميته في تحقيق الاهداف العامة للمنظومه التربويه، حيث اعيد النظر في مفهوم التوجيه واساليبه والخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميد إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الاداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الاداءات الفردية للتلاميد من خلال العمل المستمر : التعرف على التلاميد، تقويم استعداداتهم ونتائجهم التربويه وتطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربويه وخارجها والمساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميد وإرشادهم.

ولتحقيق دلك فقد تقرر تعيين وإدماج مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الفرق التربويه للمؤسسات التعليميه من تانويات اولا فمدارس اساسيه تانيه بصفه تدريجيه ابتداء من الموسم الدراسي 991ŧ 1992 [1].

---

[1] الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني ، اعمال اللجنة الخاصة بمحور سياسة التوجيه، مرجع سبق ذكره ص 05.

وصدرت تبعا لذلك نصوص تنظيمية تحدد نشاطات مستشاري التوجيه في الثانويات (منها منشور رقم 219 91 المؤرخ في 1991/09/18) ومعايير عمليه التوجيه والقبول خاصة بعد التاسعة اساسي حيث اعتمد بداية بسنه 1990 اعتماد طريقة جديدة للقبول بما يسمى بطريقة النسب، والتي اعتمد فيها على معدلين بدلا من معدل واحد وهما معدل السنه التاسعة اساسي ومعدل شهادة التعليم الاساسي، والتي تؤكد على ان تحدد نسبه القبول إلى السنة الاولى من التعليم الثانوي بنسبة 50% حسب الطريقة التالية:

- يقرر مجلس القبول الخاص مدرسة اساسية الـ 25% من التلاميذ الاوائل.
- ويقرر مجلس القبول الموسع للمقاطعة القائمة الترتيبية الـ 25% المكملة للنسبة الإجمالية للقبول في السنة الاولى ثانوي.

وفي عملية توجيه التلاميذ المقبولين يعتمد على ان لا تكون هذه العملية مجرد توزيع الي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام او التقني بل تتطلب دراسه : رغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد على نتائجهم من خلال الملمح المستخلص منه وفي اقتراحات الاساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي، والعمل على تلبية رغبات التلاميذ النجباء [2].

وفي هدا الإطار فقد تقرر تطبيق روائز نفسيه على تلاميذ الجدوع المشتركه بمقتضى المنشور رقم 631 92 الصادر بتاريخ 1992/03/14 وكذلك استبيان الاهتمامات بمقتضى المنشور رقم 510 92 الصادر في 1992/09/04.

إضافة إلى دلك فقد صدرت نصوص تنظم عملية التوجيه بشكلها القانوني كإنشاء مجلس القبول في السنة الثانية ثانوي (المنشور رقم 664 92 الصادر في 92/06/02) وتنظيم عملية الطعن (المنشور رقم 240 92 الصادر في 92/06/20) [3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات القانونية والتقنيين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1990 1991، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 1992، ص 72.

2 المرجع السابق، ص 68 96.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات القانونية والتقنيين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1991 1992، ديوان المطبوعات الجامعية اكتوبر 1992، ص 82.

وقد تم خلال هده الفترة تفعيل دور الإعلام والانطلاق فيه من السنه السابعه اساسي وتدعيم الإعلام في السنه التالته ثانوي وتنظيم الاسبوع الوطني للإعلام المدرسي والمهني.

* الفترة من سنه 1993 إلى 1995:

لم يعرف التوجيه خلال هده الفترة تطورات كثيرة كالتالي عرفتها في الفترة السابقه حيث تميزت التطورات التي عرفها بانها تعديلات لبعض النقائص الملاحظة في تطبيق القرارات التي نظمت عملية التوجيه وشكلت ارضيته خلال الفترة الممتدة من سنه 1990 وسنه 1992 ومن هده التعديلات والتي تتعلق بنظام القبول والدي لا يمكن فصله عن عملية التوجيه ·· إلغاء نظام القبول بالنسب نتيجة للعديد من السلبيات التي افرزتها، وفي نفس الإطار إعادة الاعتبار لشهادة التعليم الاساسي في حساب معدل القبول، حيث اصبح معدلها يمثل فيه نسبه الثلثين (حيث اعطى لها معامل اثنين)، في ظل هده الإجراءات الجديدة وكدا التعديلات التي احدثت على تنظيم الجدوع المشتركة في السنة الاولى ثانوي في ثلاثه جدوع مشتركه (جدع مشترك علوم، جدع مشترك اداب وجدع مشترك تكنولوجيا) فقد تقرر التكثيف من الإعلام حول اهداف الإجراءات الجديدة.

وابرز تطور عرفته نشاطات التوجيه في هده الفترة هو ما يسمى بالتوجيه المسبق خلال الفصلين الاول والثاني والدي يهدف إلى الوصول إلى تحديد تنظيمات تربويه تقديريه قارة لمؤسسات التعليم الثانوي لا تتاثر بنتائج الفصل الثالث فيما يخص عدد الافواج التربوية، وهدا العمل جعل التوجيه يدرج في إطار نظريه التوجيه المستمر والمحكم الدي يتم عن طريق مراحل متتالية خلافا للطريقة المعتمدة والمتمثلة في اخذ القرار الحاسم مرة واحدة في اخر السنه الدراسيه (المنشور رقم 94/18 · المؤرخ في 1994/01/30).

* الفترة من سنه 1996 إلى سنه 1998:

ما يميز هده الفترة بشكل عام، هو انها قدمت حصيلة نقدية لنشاطات وإجراءات عملية التوجيه المتبعة خلال السنوات السابقة والتي برزت نقائصها بشكل خاص فيما يحدده المنشور رقم 28 96 الصادر في 1996/02/26 والمنشور رقم 80 96 الصادر

97/10/14 حيث يؤكد المنشوران على اعتبار عملية التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجيه والتي ادت طرق ووسائل التدخل المنتهجه فيها إلى تعقدها وصعوبتها اكثر سواء في مجال إعلام التلاميد وتهديب ميولهم إضافة إلى الاقتصار على اعتماد النتائج الدراسية لاخر سنة من الطور الثالث من التعليم الاساسي كمعيار اساسي في عملية التوجيه، والدي ادى بها إلى ان تكون مجرد عملية توزيع للتلاميد على الجدوع المشتركة للسنة الاولى ثانوي، وتتعقد هده العملية اكثر بعدم توفر مستلزمات صريحة لكل جدع مشترك، وكثرة الشكاوي والطعون في قرارات مجالس القبول والتوجيه إلا مثال حي عن ما يعاني منه توجيه التلاميد.

وفي هدا السياق تم خلال هده الفترة القيام ببعض الإجراءات تهدف إلى إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شانها ان تسمح بتوجيه التلميد توجيها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعليه للحفاظ على حظوظه في النجاح.

ومن بين هده الإجراءات إدخال تعديلات على مضامين كل من بطاقة المتابعة والتوجيه بعد التاسعه اساسي وبطاقه المتابعه والتوجيه بعد الجدوع المشتركه، حيث تم بوجه خاص تعديل مجموعات التوجيه ومعاملاتها حسب متطلبات كل جدع مشترك إضافة إلى إعطاء اهميه لملاحظات مستشار التوجيه المستخلصه من عمليه المتابعه وتطبيق الروائز والمقابلات والمحاورات (انظر الملحق رقم 03)، وكدلك بطاقة الرغبات، حيث تم توحيد هده البطاقه بالنسبه لكل مستوى وإعطاء فرصه الاختيار للتلاميد بعد التشاور مع اوليائهم للتعبير عن الشعبة التي يرغبون فيها لمتابعة دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي ودلك حسب ما يوضحه المنشور رقم 28 96 المؤرخ في 1996/02/26.

وفي إطار الاهتمام بالنوعية فقد صدرت بعض المناشير التي تؤكد على ضرورة اعتماد معدلات قبول تسمح بارتقاء اكبر عدد ممكن من التلاميد المؤهلين فعلا لمتابعه التعليم الثانوي والدي تؤكد عليه المناشير التاليه: المنشور رقم 216 98 المؤرخ في 1998/03/21، المنشور رقم 405 97 المؤرخ في 1997/05/03 والمنشور رقم 76 96 المؤرخ في 04 ماي 1996.

إضافة إلى ما سبق من تطورات في نشاطات التوجيه فقد عرف التوجيه في هذه الفترة اهتماما دقيقا باهميه رغبه التلميد في النجاح و ارتباطها بفعاليه الإعلام المقدم، حيت برز الاهتمام بالإعلام المستمر حول متطلبات الشعب المتوفرة ومستلزماتها والمسارات الناجمة عنها وما تقتضيه هي الاخرى من اجل الوصول بالتلاميد إلى اختيار يتماشى ونتائجهم الدراسيه وقدراتهم الفعليه، ودلك من خلال التاكيد على إعادة تنشيط خلايا الإعلام والتوتيق بالمؤسسات التعليميه حسب ما يوضحه المنشور رقم 28 96 المؤرخ 1996/02/26 والمنشور رقم 214 98 المؤرخ في 1998/03/10.

في نفس السياق، فإن ابرز ما يميز نشاطات التوجيه في هده الفترة هو تبني مفهوم المشروع المدرسي والمهني وجعله هدفا لعمليه الإعلام باعتباره الركيزة الاساسيه التي ينبني عليها نجاح التوجيه المدرسي.

كما تم خلال هده الفترة تحديد مهام مجالس القبول والتوجيه وتركيبتها وإعادة تنظيم عمليه الطعن لتفادي تزايد الطعون والحفاظ على مصداقيه المجالس من خلال التاكيد على الاعتماد على عمليه التوجيه المسبق واحترام رغبات التلاميد النجباء (في حدود 10%) والحفاظ على مصداقيه مجالس الاساتدة والتاكيد على دور الإعلام في هدا المجال.

- الفترة من سنه 1999 إلى سنه 2001:

تميزت هده الفترة بتاكيدها على الإجراءات المتخدة في الفترة السابقة خاصة ما يتعلق بتحسين معدل القبول وإعادة تنظيم عمليه الطعن التي تم التاكد فيها على وجوب تحديد معايير تعتمد في عمليه توجيه التلاميد في مجلس القبول والتوجيه قبل الشروع في دراسة ملفات التلاميد وإقرار توجيههم، واصبحت مهمة دراسة ملفات طلب الطعن لمستوى الإكمالي تتم على مستوى مركز التوجيه ولمستوى التانوي على مستوى التانويات عوضا عن اللجنه الولائيه، وهدا إضافه إلى التاكيد على الاعتماد على عمليه التوجيه المسبق وعمليه الإعلام وتلبيه رغبات التلاميد النجباء وتوسيعها إلى حدود 20% مستوى القطاع، وتم خلال هده الفترة الشروع في استعمال بطاقة المتابعة والتوجيه للطور التالت من التعليم الاساسي بدايه بالموسم الدراسي 2000/1999.

3- التنظيم التربوي للتعليم الثانوي:

يعد التعليم الثانوي الحلقه الاساسيه والمحور الدي تدور حولـــه منظومـــه التربيـــه والتعليم بكل اطوارها لانه يقع بين التعليم الاساسي من جهة والتعليم العـــالي والتكـــوين المهني والشغل من جهة اخرى ومن تم فإنه يعد العنصر المنظم للمنظومة التربوية المزود لها بمجمل العناصر التي تشتغل بها [1].

وعلى الرغم من ان التعليم الثانوي عرف تطورا هاما منذ الاستقلال وحقق اهـــدافا كبرى تتعلق خاصة بالجانب الكمي، إلا ان التحليل التشخيصي لهده المرحلة افرز عـــددا من النقائص الداخلية والخارجية [2].

فخلافا للتعليم العالي والتعليم الابتدائي والمتوسط، لم يشهد التعليم التـــانوي تغيـــرات جدريه منذ السبعينات، باستثناء بعض التعديلات الطفيفه المتتاليه التي ادخلت على برامجه ومواقيته وكدا تلك المتعلقة بالزيادة في عدد شعب التعليم الثانوي التقني، وهدا ما اوجـــب إعطاء عناية خاصة لهده المرحلة من التعليم من اجـــل القـــضاء ·· مـــا امكـــن · تناقضاتها ومحاربة تسرباتها، ودلك بالسعي إلى رفع مردودها، وتحسين نوعيـــة التعلـــيم الممنوح فيها ومواءمتها باستمرار مـــع حاجـــات المجتمـــع و مطامحـــه الإنمائيـــه فـــي كل المجالات .

وفي هدا الإطار فقد شرع ابتداء من الدخول المدرسي 990+ 1991 فـــي تطبيـــق جملة من الإجراءات والتدابير تهدف إلى إدخال تحسينات على تنظيم التعليم الثانوي وبنيته بإعادة النظر في هيكلته بالاخد بعين الاعتبار الوضعية في الميدان مـــن حيـــث الهياكـــل والتجهيز والتاطير التربوي.

واهم اهداف هده الهيكله الجديدة ما يلي:

- تفادي التخصص المبكر والدقيق وتقليص عدد الشعب.
- تاجيل التوجيه المدقق إلى نهايه السنه الاولـــى تـــانوي باعتمـــاد نظـــام الجـــدوع المشتركه.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، مارس: 1992، ص 02.

[2] وزارة التربية الوطنية، مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ماي 1992، ص 05.

- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة.
- ضمان انسجام داخلي احسن للتعليم التانوي وتناسق افضل بينه وبين التعليم الاساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والتشغيل من جهة تانيه.

وبالتالي اصبح التعليم التانوي الدي يدوم تلاث سنوات منظما كما يلي:

1 السنه الاولى:

تنظم السنه الاولى التانويه على شكل جدعين مشتركين:

- الجدع المشترك"علوم إنسانية"
- الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا، وكان هدا الاخير بصفة انتقاليه نظرا لنمط المؤسسات في تلك الفترة، على صيغتين"ا" و"ب"، تتميز الصيغة "ا" بمادة الرسم والتكنولوجيا وتتميز الصيغ "ب" بمادة العلوم الطبيعيه، باستتناء هاتين المادتين تدرس كل المواد الاخرى بنفس الموافيت في الفرعين.

2 السنتان التانيه والتالته:

بعد سنة الجدع المشترك، يبدا تعليم التلاميد ضمن نمطين مختلفين من التعليم التانوي هما:

-ا التعليم التانوي العام والتكنولوجي: من هدا التعليم تلاث مجموعات من الشعب تختم الدراسة فيها بامتحان البكالوريا وهي:

1 مجموعه الشعب الادبيه:

تتضمن هده المجموعة الشعب التلاتة التالية:

- شعبة الاداب والعلوم الإنسانية.
- شعبة الاداب والعلوم الشرعية.
- شعبه الاداب واللغات الاجنبيه.

ويقصد بالاداب الدراسات الخاصة باللغة العربية والادب العربي، ويوجه إلى إحدى هده الشعب اساسا تلاميد الجدع المشترك"علوم إنسانية"، تحضر كل شعبة من هده

المجموعة التلاميذ لمتابعة دراستهم العليا في مجـــالات العلـــوم الإنـــسانيه والاجتماعيـــه واللغات والاتصال.

إن إحداث تلاث شعب على مستوى هده المجموعة يستجيب من جهـــه، لـــضرورة التكفل بكل التلاميذ باختلاف ادواقهم وميولهم واهتماماتهم، ومن جهة اخرى لتنوع وتعـــدد مجالات التكوين العالي في الميدان الادبي.

إن تنوع شعب التعليم التانوي لا يعد تخصصا ولكن فرصة تتاح للتلميذ لتمكينه مـــن التفتح او التعمق في احدا ميادين المعرفه.

2 مجموعة الشعب العلمية:

تتضمن هده المجموعة شعبتين هما:

- "علوم الطبيعية والحياة".
- "العلوم الدقيقه".

تستقبل الشعبتان اساسا، تلاميذ الجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا ب "كما يمكـــن ان يوجه كدلك تلاميذ الجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا ا" إلى شعبه "علوم دقيقه"، تحضر "علوم الطبيعية و الحياة" للتكوين العالي، خصوصا في الميادين التالية: البيولوجيـــا الفلاحه، العلوم الطبيه، علوم الارض وغيرها.

اما شعبة العلوم الدقيقة فتحضر للتكوين العالي في الميادين التالية: الإعـــلام الالـــي الرياضيات، الكيمياء، الهندسه المعماريه، إلخ.

تتميز هده المجموعة من الشعب بتعليم يغلب عليه الطابع العلمـــي ويوجـــه حـــسب الشعب إلى العلوم التجريبية او إلى العلوم الدقيقة.

3 مجموعة الشعب التكنولوجية: تتكون هده المجموعة من شعبتين هما:

أ) شعبه التكنولوجيا مع 03 اختيارات:

- هندسة كهربائيه.
- هندسة ميكانيكيه.
- هندسة مدنيه.

ب) شعبة التسيير والاقتصاد.

وخلافا لما سبق توضيحه في شعب المجموعتين السابقتين تختلف شعبتا هده المجموعه عن بعضهما اختلافا كبيرا من حيت مجال التكوين ومن حيت ملامح تكوين التلاميد الموجهين إلى كل منهما، وتشركان في ان كلا منهما تهتم بمجال التكنولوجيا.

تقترب شعبة "التكنولوجيا" اكتر من الشعب العلمية وخاصة شعبة العلوم الدقيقة ودلك ان تعليم الرياضيات والعلوم الفيزيائية مدعم في هده الشعبة، بالإضافة إلى تعليم التكنولوجيا الموجهة في التطبيقات نحو التقنيات الصناعية .

يوجه إلى الشعبة اساسا تلاميد الجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا ا" وتحضرهم بالدرجة الاولى لمتابعة التكوين في المدارس العليا للمهندسين كما تحضر كدلك التلاميد للالتحاق بالجدع المشترك "تكنولوجيا" في الجامعة.

ويوجه التلاميد في شعبة "التسيير والاقتصاد" إلى قطاع الخدمات وهي شعبة وسط بين الشعب الادبيه والشعب العلميه.

يوجه إلى هده الشعبة تلاميد الجدع المشترك "اداب وعلوم إنسانية" الدين تتوفر لديهم بعض القدرات خاصه في الرياضيات، كما يوجه إليها كدلك تلاميد الجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا" إدا ظهرت لديهم في نهاية السنة قدرات في مجال العلوم الاجتماعية ورغبوا في تغيير التوجيه الاولي، تحضر هده الشعبه التلاميد للالتحاق بالتعليم العالي في احد المجالات التالية : العلوم الاقتصاديه ، العلوم الماليه، العلوم التجاريه، التخطيط .إلخ .

ب التعليم التانوي التاهيلي :

يتكون التعليم التانوي التاهيلي من :

- مجموعة شعب موجهة نحو قطاع الخدمات تتضمن شعبتين:

* شعبه المحاسبه .

*شعبة العلوم المكتبيه .

تستقبل هاتان الشعبتان اساسا تلاميد الجدع المشترك "علوم إنسانية" لان التوجه الادبي لهدا الجدع المشترك يضمن المعارف الاساسيه الضروريه للقيام بمختلف نشاطات التعليم والتكوين المتعلقه بتحليل واستغلال وتنظيم الوثائق المختلفه .

2 مجموعة شعب موجهة نحو مختلف قطاعات الإنتاج الاقتصادي: وتتكون من:

- شعبه الميكانيك .
- شعبة الكهرباء .
- شعبة البناء والاشغال العمومية .
- شعبة الكيمياء .

تستقبل هده الشعب تلاميد الجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا" لان برامج السنه الاولى تمكن من اكتساب العناصر الاساسية والتكنولوجيا العامة التي تسمح بإعادة محتمله لاستثمارها في المجال التطبيقي [1]. يوجه إلى هدا النمط من التعليم التلاميد الدين تظهر لديهم استعدادات يمكن تنميتها بكيفيه افضل في هدا النمط من التعليم دي الطابع العلمي تحضيرا لإحدى المهن.

تختم الدراسه في التعليم التانوي التاهيلي بامتحان خاص يتوج بشهادة نهايه التعليم التانوي التاهيلي، والشكل الموالي يوضح هيكلة التعليم التانوي بدايه بالموسم الدراسي 1990 1991 .

[1] وزارة التربية الوطنية ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، مارس 1992 ،ص ص 19 22 .

3 - 1 الهيكله الجديدة للتعليم الثانوي :

تبعا للتعديلات التي احدثت على هيكله التعليم الثانوي السابقه، فقد تواصلت التعديلات على مستوى التنظيم التربوي سواء للجدوع المشتركه في السنه الاولى ثانوي او في عدد وتسميه الشعب بعد الجدوع المشتركه في السنه الثانيه والثالثه ثانوي . واصبحت هيكله التعليم الثانوي الحاليه كما يلي :

1 - السنه الاولى ثانوي :

شرع ابتداء من الموسم الدراسي 1994/1993 في تطبيق هيكله جديدة للتعليم الثانوي تتعلق بتنظيم السنه الاولى ثانوي في ثلاثة جدوع مشتركه هي :

- الجدع المشترك اداب .
- الجدع المشترك علوم .
- الجدع المشترك تكنولوجيا [1].

2 - السنه الثانيه والثالثه ثانوي:

بعد سنه الجدوع المشتركه ، يبدا تعليم التلاميد ضمن نمطين مختلفين من التعليم الثانوي هما :

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وينقسم إلى قسمين:
  - التعليم الثانوي العام : ويشمل الفروع التاليه :
    - اداب وعلوم إنسانيه .
    - اداب وعلوم شرعيه .
    - اداب ولغات اجنبيه .
    - علوم طبيعه وحياة .
    - علوم دقيقه .
    - تسيير واقتصاد .

---

[1] مديرية التنظيم المدرسي ، منشور رقم 51 1993 يتعلق بتحضير الدخول المدرسي 1994/1993 بمؤسسات التعليم الثانوي ، صادر في 17 افريل 1993 .

* التعليم الثانوي التكنولوجي : ويشمل ثلاث فروع هي :

. هندسه كهربائيه .

. هندسه ميكانيكيه .

. هندسه مدنيه .

ويتوج هدا النمط من التعليم بإمتحان شهادة البكالوريا .

ب التعليم الثانوي التقني: الـــدي يعـــوض التعلـــيم التـــانوي التـــاهيلي ويـــشمل الفروع التاليه :

* اشغال عموميه وبناء .

* إلكتروتقني .

* إلكترونيك .

*

* كيمـــــياء .

*

وخلافا للتعليم الثانوي التاهيلي ، فإن نمط التعلـــيم التـــانوي التقنـــي يتـــوج ايـــضا بامتحان البكالوريا .

والشكل الموالي يوضح ارتباط هـــده الفـــروع بالجـــدوع المـــشتركه فـــي الـــسنه الاولى ثانوي :

يتضح من خلال هدا الشكل ما يلي :

1- الفروع الدراسيه بعد الجدع المشترك اداب وتنتمي جميعها إلى التعليم الثانوي العام وهي:

- اداب وعلوم إنسانيه .
- اداب وعلوم شرعيه .
- اداب ولغات اجنبيه .

وللإشارة فإن تلاميد الجدع المشترك اداب كانوا يوجهون إضافه إلى الفروع السابقه الدكر إلى شعبتي تسيير واقتصاد وتقني محاسبة ، إلا انه إتضح من خلال المقترحات التي وردت عن الملتقيات الجهوية والوطنية المخصصه لتقييم إمتحان شهادة البكالوريا ان ملامح التلاميد الدين ينهون دراستهم في هدا الجدع لا تتلاءم ومتطلبات هاتين الشعبتين الامر الدي انعكس سلبا على نتائجهم في نهايه المرحله التانويه. وعليه تقرر إبتداء من السنه الدراسيه 1999-2000 تفادي توجيه التلاميد من الجدع المشترك اداب إلى الشعبتين المدكورتين اعلاه [1].

وبدلك اصبح جدع مشترك اداب منفصل في فروعه عن جدع مشترك علوم وجدع مشترك تكنولوجيا .

والجدير بالدكر ان تلاميد جدع مشترك اداب بولايه الوادي لهم الحق في إختيار فرعين فقط وهما : اداب وعلوم إنسانيه واداب وعلوم شرعيه ودلك راجع لعدم دراستهم للغة اجنبيه تالته تسمح لهم بالدراسة في شعبة اداب ولغات اجنبيه .

2- **الفروع بعد الجدع المشترك علوم:** وتنتمي بعضها إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وبعضها الاخر إلى التعليم التانوي التقني كما يلي:

- فروع التعليم التانوي العام والتكنولوجي بعد جدع مشترك علوم :

---

[1] مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، منشور رقم 382 98 يتعلق بتوجيه التلاميد إلى شعبتي تسير وإقتصاد وتقني ومحاسبة، صادر في 26 ديسمبر 1998.

* علوم طبيعه وحياة .

* علوم دقيقه .

* تسير واقتصاد .

- فروع التعليم الثانوي التقني بعد جدع مشترك علوم: كيمياء، تقني محاسبة .

3 الفروع الدراسيه بعد الجدع المشترك تكنولوجيا:

وزع فروع الجدع المشترك تكنولوجيا على جميع انماط التعليم الثانوي الثلاثه :

- التعليم الثانوي العام: ويشمل علوم دقيقة، تسيير وإقتصاد.
- التعليم الثانوي التكنولوجي: ويشمل شعب الهندسة الكهربائيه، الهندسة الميكانيكيه، الهندسه المدنيه .
- التعليم الثانوي الت : وتشمل كل فروع هدا النمط وهي: اشغال عموميه وبناء إلكتروتقني، الكترونيك، صناعة ميكانيكيه، كيمياء، تقني محاسبة.

ويتضح من كل ما سبق وجود فروع مشتركة بين جدع مشترك علوم وجدع مشترك تكنولوجيا كما هو مبين في الشكل السابق .

ونظرا لاهمية الجدوع المشتركة في دراستنا سنحاول فيما يلي توضيح خصائص كل جدع مشترك.

3 2 الجدوع المشتركه في التعليم الثانوي:

تعتبر السنة الاولى ثانوي سنة انتقال بين طورين تعليميين مختلفين يوجه التلاميد إليها بمستويات غير متجانسة وفي مرحلة نفسية حرجة، لدا كان من الضروري تجميع التلاميد في جدوع مشتركة عوض توجيههم توجيها مبكرا ومدفقا إلى عدد مرتقع من الشعب.

وتتمثل اهداف الجدوع المشتركة فيما يلي:

- دعم مكتسبات التعليم الاساسي لا سيما في التعابير الاساسيه .
- ضمان تجانس احسن بين مستويات التلاميد سواء بالنسبة للمعارف او طرق العمل، وهدا التكوين القاعدي المشترك ضروري لجميع الشعب في السنه التانيه تانوي.
- تمكين المربين وبصفة خاصة المعنيين بالتقويم والتوجيه من ملاحظة التلاميد ملاحظة جيدة بتقييمهم احسن لتوجيههم توجيها ادق في نهاية السنة الاولى تانوي إلى احد نمطي التعليم وفق قدراتهم وميولاتهم ورغباتهم وإمكانيات الخريطة المدرسيه [1].

وبناء على ما سبق يتضح التاكيد على اهمية الاعتماد على قدرات التلاميد وميولاتهم ورغباتهم وإمكانيات الخريطه المدرسيه في توجيه التلاميد توجيها دقيقا .

وفي نفس السياق .. وحسب ما يؤكد عليه المنحى التشخيصي للتوجيه .. فإن معرفه خصائص ومتطلبات نوع الدراسه تعتبر جد ضروريه لضمان الدقه في التوجيه .

ومع دلك فإن ما يشير إليه المنشور رقم 80 96 المؤرخ في 1997/10/14 يؤكد على عدم توفر مستلزمات صريحه لكل جدع مشترك يمكن ان يوجه إليه التلميد بعد التاسعة اساسي.

ولدلك لا نجد نصوص او وثائق معينه تحدد تلك المستلزمات .. في حدود إطلعنا . إلا بعض الكتيبات الإعلاميه الموجهه للتلاميد والتي تشير إلى متطلبات هده الجدوع المشتركة بشكل عام كما يلي:

***الجدع المشترك اداب:** ويقصد بالاداب الدراسات الخاصة باللغة العربيه والادب العربي واللغات الاجنبيه ، مما يسمح للراغب في هدا الجدع المشترك باكتساب معارف في مجال الادب العربي والعلوم الاجتماعيه واللغات الاجنبيه .

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 16 .

وللالتحاق بهدا الجدع المشترك يجب ان تبرز مواهب التلاميد الادبيه ، وان يكون دا مستوى دراسي عال في مادة اللغه العربيه والمواد الاجتماعيه واللغات الاجنبيه [1].

***الجدع المشترك علوم:** للنجاح في هدا الجدع المشترك لا بد ان يكون للتلميد ميل إلى النظريات والتجارب العلميه ، وان يكون قادرا على طرح استنتاجاته وملاحظاته بوضوح ويكون منطقيا ودقيقا في عمله.

وللالتحاق بهدا الجدع المشترك لا بد ان تبرز مواهب التلميد العلميه وان يكون دا مستوى دراسي عال في مادة العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائيه والرياضيات واللغه العربيه [2].

* **الجدع المشترك تكنولوجيا :** يسمح هدا الجدع المشترك للتلميد باكتساب المهارات التي تتطلبها التنميه الاجتماعيه الاقتصاديه، فهو يحضره لمتابعه التعليم العالي وكدا الالتحاق بالحياة المهنيه، ويتميز هدا الجدع بكونه دا طابع نظري وتطبيقي ويوجه إلى هدا الجدع المشترك التلميد الدي برزت مواهبه التقنيه وكان دا مستوى دراسي عال في مادة الرياضيات والتكنولوجيا ويكون ميالا إلى التطبيقات والإنجاز الملموس [3].

إضافه إلى ما سبق تبين موافيت ومعاملات المواد التعليميه المدروسه في السنه الاولى تانوي خصائص كل جدع مشترك كما يلي :

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال ، المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال ، مكتب الإعلام حول دراسة المهن ، تعرف على الجدع المشترك اداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : الجزائر ، سبتمبر 1998 ، ص 07 .

[2] مديرية التقويم والتوجيه والإتصال ، المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال ، مكتب الإعلام حول الدراسة والمهن تعرف على الجدع المشترك علوم الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، سبتمبر 1998 ، ص 05 .

[3] مديرية التقويم والتوجيه والإتصال ، المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال ، مكتب الإعلام حول الدراسة والمهن تعرف على الجدع المشترك تكنولوجيا ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،سبتمبر 1998 ، ص 07 .

جدول رقم (01) :

يوضح موافيت ومعاملات المواد التعليميه في الجدوع المشتركه:

	الجدع المشترك اداب		الجدع المشترك علوم		الجدع المشترك تكنولوجيا	
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل
اللغة العربية وادابها	06	04	04	03	04	03
الـــريـــاضيـــات	03	02	05	03	05	03
التاريخ والجغرافيا	04	03	03	02	03	02
العلوم الإسلاميه	02	02	02	02	02	02
الرسم والتكنولوجيا	–	–	–	–	04	03
العلوم الطبيعيه	02	01	04	03	–	–
العلوم الفيزيائيه	01	01	05	03	05	03
اللغه الاجنبيه الاولى	04	03	03	02	03	02
اللغه الاجنبيه الثانيه	03	02	02	02	02	02
اللغه الاجنبيه الثالثه	02	02	–	–	–	–
الإعلاميـــــــه	01	01	01	01	01	01
الرسم او الموسيقى	01	01	01	01	01	01
التربيه البدنيه	02	01	02	01	02	01

يتضح من خلال هدا الجدول ان نفس المواد التعليمية تدرس على مستوى الجـــدوع المشتركة الثلاثة باستثناء مادة الرسم الصناعي في جدع مشترك تكنولوجيا ومـــادة اللغـــه الاجنبيه الثالثة في جدع مشترك اداب ، إلا ان الاختلاف يكمن فـــي توقيـــت ومعـــاملات بعض المواد التعليميه التي تعتبر اساسيه في كل جدع مشترك ،ولهدا يتطلب التوجيه إلـــى احد هده الفروع ان يتوفر لدى التلميد الإمكانيات والمستوى الدراسي العالي فـــي مـــواده الاساسيه .

4 الإجراءات التنظيميه لعمليتي القبول والتوجيه بعد الاساسي:

تتوج السنه التاسعة مرحلة التعليم الاساسي الإجباري ، وتطرح بدلك بحدة مشكلتي الانتقال والتوجيه إلى السنه الاولى من طور التعليم التانوي وجدوعها المشتركه . ولدلك فإنه لا يمكن الفصل بين العمليتين ،حيث ان التوجيه يعني التلاميد المقبولين إلى السنه الاولى تانوي دون غيرهم .

4 1 إجراءات القبول :

إن التعديلات المتتاليه التي عرفتها إجراءات القبول في التعليم التانوي إلا دليل عن مدى الانشغال المستمر للمشرفين على التربيه والتعليم في إيجاد الصيغه الاكتر تلاؤما مع معطيات المشكل المطروح والمتمتل في انتقاء التلاميد المؤهلين فعلا لهده المرحله الهامه في المسار الدراسي وفي النظام التربوي لكونه حلقه وصل بين التعليم الاساسي من جهه والتعليم والتكوين العالي من جهة اخرى .

وإدا كانت طريقة النسب المعمول بهدا ابتداء من جوان 1990 والمتمتلة في:

- قبول جزء اول (25%) من كل إكماليه بصفه تلقائيه.
- وقبول جزء تان بعد ترتيب باقي التلاميد الغير مقبولين في الجزء الاول على مستوى مقاطعة الترشيح في حدود الاماكن المتبقية باعتبار نسبة الانتقال المحددة بـ: 50 % على مستوى القطاع ، لم تقض على العديد من السلبيات منها :
  - التضارب في التنقيط .
  - انعدام المنافسة بين الإكماليات.
- انتقال العديد من التلاميد الغير مؤهلين للتعليم التانوي [1]، فإن الجميع يتفق على ان قرار إلغاء هده الطريقة سنه 1995 يعد بمتابه تورة بيداغوجيه في نظامنا التربوي ودلك بهدف:

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، الإجراءات الجديدة الخاصة بالقبول والتوجيه في النظام التربوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، عدد خاص ، 1996 ص ص 03 04 .

- التقليص التدريجي للتسرب المدرسي .
- بعث روح المنافسه بين الإكماليات .
- التقليص التدريجي من التضارب الملاحظ في التنقيط من إكماليه إلى اخرى .
- إعادة الاعتبار لشهادة التعليم الاساسي [1].

وتتمثل الإجراءات الجديدة للقبول فيما يلي :

1 - حساب معدل القبول كما يلي :

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل العام للسنه 9 اساسي} + (\text{معدل علامات ش. ت . ا} \times 2)}{3}$$

حيث ان :

$$\text{*المعدل العام للسنه التاسعه اساسي} = \frac{\text{معدل الفصل الاول+معدل الفصل الثاني+معدل الفصل الثالث}}{3}$$

$$\text{*معدل الفصل} = \frac{\text{مجموع نقاط المواد}}{\text{مجموع المعاملات}}$$

$$\text{معدل علامات شهادة التعليم الاساسي} = \frac{\text{نقاط المواد} \times 2}{\text{مجموع المعاملات}}$$

2 - إن المعدل العادي لقبول التلاميذ في السنة الاولى تانوي هو 10 من 20 .

3 - بإمكان مجالس القبول والتوجيه ان تدرس وبصفه استثنائية حالات التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول لا يقل عن 09 من 20 ، توفر الاماكن الشاغرة بالمؤسسات المستقبلة .

4 - على الرغم من إلغاء العمل بالنسب فإنه لا يجب تجاوز النسبه التقليديه المحددة للانتقال إلى السنة الاولى تانوي والتي كانت مقدرة بـ: 50% في اي حال من الاحوال

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، الإجراءات الجديدة الخاصة بالقبول والتوجيه في النظام التربوي ، عدد خاص ، مرجع سبق ذكره ص 04 .

[2] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال مكتب الإعلام حول المنطبقات المدرسية والمهنية ، من التاسعة اساسي إلى الاولى تانوي ، ديوان المبطوعات المدرسية ، الجزائر ديسمبر 1999 ،ص 04 .

وفي اي مقاطعة علما ان هدا الاستثناء لا يعني التلاميد الذي تحصلوا علـــى معـــدل قبـــول يعادل او يفوق 10 من 20 [1].

ويتضح مما سبق ان النتائج الدراسيه التي يتحصل عليها التلميد خلال السنة التاسعه اساسي وفي إمتحان شهادة التعليم الاساسي تعتبر اساسا للقبول إلى مرحله التعليم التانوي.

وتبعا للتعديل في إجراءات القبول إلى السنه الاولى تانوي تـــم تعـــديل صـــلاحيات مختلف المجالس التقليديه التي تتولى القيام بإقرار قبول التلاميد ، وهي كما يلي :

مجلس اساتدة الإكماليه :

يتكون هدا المجلس من :

- مدير(ة) الإكماليه (رئيسا) .
- مستشار(ة) التوجيه المكلف بالقطاع.
- اساتدة السنه التاسعه اساسي.
- مستشار التربيه .
- رئيس جمعيه اولياء التلاميد (كعضو ملاحظ).

ويتكفل هدا المجلس بـــ:

- حساب المعدل العام لنتائج التقويم المستمر في السنه التاسعه اساسي لكل تلميد .
- حساب معدل العلامات التي يتحصل عليها كل تلميد في شهادة التعليم الاساســـي او التاكد منه.
- حساب معدل القبول .
- ترتيب كل تلاميد السنة التاسعة اساسي ترتيبا تنازليا (من اعلى معدل إلى انـــى معدل) .
- دراسه وتحليل النتائج التي تحصل عليها كل تلميد ومقارنتها برغبته .
- إقتراح التلاميد الدين يستطيعون متابعة التعليم في السنه الاولى تانوي .
- إقتراح توجيههم إلى إحدى الجدوع المشتركة .
- إقتراح التلاميد المرشحين لإعادة السنه التاسعه والدين ينهون دراستهم .

[1] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ، منشور رقم 27 99 مؤرخ في 21 مارس 99 وبخصوص إجراءات الانتقال للسنة الاولى تانوي

* مجلس القبول والتوجيه :

يجتمع مجلس القبول على مستوى المقاطعه للبت في كل القضايا المتعلقه بالقبول في السنه الاولى من التعليم الثانوي وتوجيه التلاميذ المقبولين إلى مختلف جذوعها المشتركه يتكون مجلس القبول والتوجيه من :

- مدير التربيه او ممثل عنه له عن الاقل رتبة رئيس مصلحه رئيسا.
- مدير (ة) مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- مديريه (ة) او مديري (ات) الثانويات او المتاقن.
- مديري (ات) الإكماليات.
- مستشار (ة) او مستشاري التوجيه الملحقين بمؤسسات الاستقبال او المستشار(ة) المكلف (ة) بالمقاطعه.
- ممثلي جمعيات اولياء التلاميذ للمدارس الإكماليه المعنيه (كاعضاء ملاحظين).

ويتولى مجلس القبول والتوجيه في مجال القبول المهام التالية:

- ترتيب تلاميذ المقاطعه ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول (من اعلى معدل إلى ادنى معدل) .
- دراسة نتائج التلاميذ المرشحين للإنتقال إلى السنة الاولى ثانوي من طرف مجالس اساتذة الإكماليات .
- تحديد ادنى معدل للقبول في السنة الاولى ثانوي .
- دراسه انعكاس هدا القرار على كل إكماليه واقتراح التعديلات اللازمه على مدير التربيه لاتخاد القرارات التعديليه .
- تحديد قائمه التلاميذ المقبولين في السنه الاولى ثانوي [1].

[1] وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، الإجراءات الجديدة الخاصة بالقبول والتوجيه في النظام التربوي ، مرجع سبق ذكره ص ص 23 24 .

*الطعن :

هو إعادة النظر في قرار اتخذ اثناء انعقاد مجلس القبول والتوجيه [1] ولقد عرفت هذه العملية تعديلات كثيرة على مستوى تنظيمها، حيث نصت مجموعة من المناشير على تنظيم عملية الطعن ، ودراستها منها :

- منشور رقم 97 المؤرخ في 1990/05/09
- المنشور رقم 01 المؤرخ في 1991/01/05 .
- المنشور رقم 240 124 92 المؤرخ في 1992/06/20 .
- المنشور رقم 193 المؤرخ في 1993/08/04 .
- المنشور رقم 18 المؤرخ في 1994/01/30 [2].

ويلاحظ من تاريخ صدور هذه المناشير ، ان هذه العملية عرفت تعديلات كل سنة تقريبا وهذا يعكس مدى الاهتمام بتنظيم هذه العمليه خاصه مع تزايد عدد طلبات الطعون ولهذا فقد استمرت التعديلات حيث انه تم بمقتضى المنشور رقم 76 96 المؤرخ في 1996/05/14 تحديد حالات تقديم طلب الطعن ومكان وزمن ذلك ، وتلاه المنشور رقم 215 98 المؤرخ في 1998/03/11 الذي وضح الإجراءات الواجب اتباعها لتفادي تزايد الطعون ، وتم من خلال المنشور رقم 37 00 المؤرخ في 2000/05/02 وإعادة تنظيم عملية الطعن خاصة ما يتعلق بمجالس دراسة الطلبات.

وبذلك تنظم عمليه الطعن كما يلي:

- الحالات التي يتم فيها تقديم طعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه.
- خطا تقني متبت: خطا في حساب المعدل السنوي العام، خطا في حساب معدل شهادة التعليم الاساسي، خطا في حساب معدل مادة ما، إما في نتائج التقويم المستمر او في شهادة التعليم الاساسي، التغافل عن نقل علامه مادة ما او معدلها إلى غير ذلك من الاخطاء التقنيه.

---

[1] غزالي حمامة، ملخص تقارير لجان الطعن في قرارات القبول والتوجيه في التعليم الثانوي، رابطة الإعلام والتوجيه المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، 1995، ص 06.

[2] غزالي حمامة، ملخص تقارير لجان الطعن في قرارات القبول والتوجيه في التعليم الثانوي، مرجع سبق ذكره، ص 07 .

- عدم إحترام رغبة تلميذ (ة) ضمن 20% الاوائل.
- إعاقه جسديه او مرض مزمن مثبت يمنع توجيه التلميذ إلى شعبه معينه شـــريطه تقديم ملف طبي مثبت لذلك.
- الفصل عن الدراسه في المرحله الإلزاميه.
- استلام طلبات الطعن:

تستقبل الطعون على مستوى الإكماليات الاصليه خلال العطله الصيفيه من طـــرف المكلفين بالمداومه على ان يكون اقصى تاريخ لاستلامها هو تـــاريخ اســـتئناف الاســـاتذة لمهامهم، تتم مراقبة الطلبات ودراستها من طرف رئيس المؤسسة الذي يحتفظ بالطلبـــات التي تدخل في إطار المحدد لها ثم يسلمها دفعة واحدة لمركز التوجيه، الذي يدرج دراستها والفصل فيها مع رؤساء المؤسسات المعنيه (الاصليه منها ومؤسسات الاستقبال) قبل اليوم المحدد لدخول التلاميذ [1].

- دراسة طلبات الطعن:

تم بمقتضى المنشور رقم 137 00 المؤرخ في 02 ماي 2000 إلغاء اللجنة الولائية المكلفه سابقا بدراسه طلبات الطعن، وعوضت هذه اللجنه بنفس تركيبه مجلـــس القبـــول والتوجيه، حيث يجتمع المجلس على مستوى مركز التوجيه المدرســـي والمهنـــي بـــصفه استئنائية لدراسة الطلبات التي تتوفر على إحدى الحالات المحددة، على اساس ان الطعـــن إجراء استئنائي.

4 2 إجراءات التوجيه:

تعتبر عمليه توجيه التلاميذ من بين العمليات السيكوبيداغوجيه التي لها تاثير كبيـــر على مسارهم الدراسي الموالي. ولذا فقد عرفت عمليه توجيه تلاميذ السنه التاسعة اساسي إلى مختلف الجذوع المشتركه في السنه الاولى ثانوي تعديلات كثيرة بهدف إيجاد الـــصيغ

[1] مديرية التقديم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، منشور رقم 00/137 المؤرخ في 2000/05/02، يتعلق بإعادة تنظيم عملية الطعن.

الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شانها ان تسمح بتوجيه التلميد توجيها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعليه للحفاظ على حظوظه في النجاح [1].

*** معاييره وإجراءاته التقنيه:**

يتم الاعتماد في عمليه التوجيه على مجموعة من المعايير وهي:

- نتائج التلاميد الدراسيه.
- رغبات التلاميد المصرح بها في بطاقه الرغبات.
- اقتراحات الاساتذة.
- اقتراحات مستشار التوجيه.
- المقاعد البيداغوجيه المتوفرة في كل جدع مشترك في المقاطعة.

تتم عمليه إستغلال هده المعايير في توجيه التلاميد كما يلي:

- المرحلة الاولى:

بعد ان تم تحديد التلاميد المقبولين إلى السنة الاولى ثانوي على مستوى مجلس القبول والتوجيه وترتيب تلاميد المقاطعة ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول، يتم إختيار التلاميد 20% الاوائل من المقبولين وتلبى رغباتهم الاولى.

وبدلك تكون عمليه توجيه هده الفئة من التلاميد قد تمت، واتخد مجلس القبول والتوجيه القرار النهائي في دلك.

- المرحلة ا :

وتختص بالتلاميد المتبقين من 20% الاوائل (اي 80% المتبقيه من التلاميد المقبولين) تهدف عمليه توجيه هؤلاء إلى محاوله إيجاد صيغه توافق بين رغباتهم من جهة ونتائجهم المدرسية وبمستلزمات كل جدع مشترك وبعدد الافواج التربويه المفتوحه في كل جدع مشترك على مستوى المقاطعة من جهة تانيه ودلك وفق المعايير المحددة للتوجيه:

---

[1] مديرية التقديم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، منشور رقم 28 96 بخصوص الترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميد السنة التاسعة اساسي والسنة الاولى ثانوي مؤرخ في 1996/02/26.

- تقدير الملمح التربوي للتلميذ (مجموعات التوجيه) على اساس النتائج المدرسية المحصل عليها خلال الطور: ودلك بالاخذ بعين الاعتبار مستلزمات كل جدع مشترك من خلال مواده الاساسية ومن خلال الوزن النسبي لكل مادة في الجدع المشترك (او ما يطلق عليها هنا المجموعه)، ويعتمد على معدل كل مادة من مواد المجموعه السنوي: في السنه السابعة والتامنه اساسي ومعدل الفصلين الاول والثاني في التاسعة اساسي، فيستغل احسن ملمح يظهر به التلميذ في الاحتمالات المحسوبة بالنسبة لمجموعات التوجيه ودلـــك كمـــا يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (02):

يوضح كيفيه تقدير الملمح التربوي للتلميذ

حسب مجموعات التوجيه.

الجدوع / المواد	معدل الطور	جدع مشترك اداب		جدع مشترك علوم		جدع مشترك تكنولوجيا	
		المعامل	الحاصل	المعامل	الحاصل	المعامل	الحاصل
رياضيات				04		04	
تكنولوجيا						02	
علوم طبيعيه				02			
لغـــه عربيه		04		01		01	
لغة اجنبية I		02					
لغة اجنبية II		01					
تاريخ وجغرافيا		02					
المجمـــــوع		09		07		07	
المعدل العـــام في المجموعات		المعدل المجموعه		المعدل في المجموعه		المعدل في المجموعه	

2 رغبات التلاميد المصرح بها في بطاقه الرغبات: حيت تعطى فرصه الاختيار للتلاميد بعد التشاور مع اوليائهم للتعبير عن الجدع المشترك الدي يرغبون فيه لمتابعه دراستهم في السنه الاولى تانوي ويكون هدا الاختيار بترتيب الجدوع المشتركه حسب الافضليه، ويتم توجيه التلاميد حسب رغبته الاولى إدا تناسبت مع نتائجه المدرسيه، وفي حاله ما إدا لم تسمح له نتائجه المدرسية بدلك فإنه يوجه حسب رغبته الموالية إدا تناسبت مع نتائجه او إلى اي شعبه اخرى تناسبت مع نتائجه المدرسيه.

3 افتراحات الاساتدة: ويكون دلك على مستوى مجلس اساتدة الإكماليه، حيت يقدم الاساتدة افتراحين للتوجيه لكل تلميد بناء على ملاحظاتهم ودرايتهم بمستوى التلميد الدراسي.

4 ملاحظات وافتراحات مستشار التوجيه: يقوم مستشار التوجيه بإبداء "ملاحظاته من خلال متابعته لبعض التلاميد، إدا اقتضى الامر دلك، المقابلات، الروائز السيكوتقنية إستبيان الإهتمامات، "[1] بقصد توجيه التلاميد إلى الجدع المشترك الدي يتناسب مع نتائجهم ورغباتهم وملاحظات اساتدتهم.

5 الاخد بعين الاعتبار عدد الافواج التربويه المفتوحه في كل جدع مشترك عند توجيه التلاميد او إفتراح تعديلات محتملة للتنظيمات التربوية دون ان تخل هده الافتراحات بالتنظيم العام للخريطه المدرسيه.

تستعمل هده المعايير من طرف مجلس القبول والتوجيه لاتخاد قرار التوجيه وتدون قراراته على محضر خاص.

*** وسائل عمليه التوجيه:**

يستعمل في عملية توجيه تلاميد السنه التاسعه اساسي إلى السنه الاولى تانوي وسائل اساسيه تعتبر وتائق عمل افرتها نصوص رسميه وشملتها ايضا التعديلات المتكررة على عمليه التوجيه عموما وهي:

---

[1] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، منشور رقم 28 96 مؤرخ في 1996/02/26 مرجع سبق ذكره .

- **بطاقه المتابعه والتوجيه للطور الثالث من التعليم الاساسي:** والتي تم تنـــصيبها ابتداء من مطلع السنه الدراسيه 997ŧ 1998 :
- السنه الدراسيه 997ŧ 1998 وات السابعه اساسي.
- السنه الدراسيه 998ŧ 1999 بالنسبه للسنوات الثامنه اساسي.
- السنه الدراسيه 999ŧ 2000 بالنسبه للسنوات التاسعه اساسي، حيـــث تعـــوض هده البطاقه بطاقه القبول والتوجيه المستعمله سابقا.

والغاية من تنصيب هده البطاقه هو التوصل إلى إقامه اليات (ميكانزمات) للملاحظه المستمرة لسلوكات التلاميد خلال طور يعرف بانه طور التوجيه بهدف تمكين كل اعضاء مجالس القبول والتوجيه من اتخاد قرار ملائم ومناسب في توجيه التلاميد [1].

* وصف البطاقه:

تتمثل هده البطاقه في شكل ورقه مزدوجه تتضمن احد عشر بابا موزعا على اربـــع صفحات (انظر الملحق رقم 03).

- الصفحه الاولى: تتضمن الباب الدي يحتوي على كل المعلومات العامة الخاصـــه بالتلميد وكدا المتعلق بالجانب الصحي.
- الصفحه التانيه: وتتضمن بابا يدكر بنتائج التلميد فـــي الـــسنه الـــسادسه وبابـــا مخصصا لنتائجه في السنتين السابعه والثامنه، وقد اخد بعين الاعتبـــار احتمـــال إعادة هاتين السنتين.
- الصفحه التالته: وتتضمن هي الاخرى بابين، اولهما يبين نتائج التقويم المـــستمر ونتائج إمتحان شهادة التعليم الاساسي في السنه التاسعه، وتانيها ما الت إليه نتائج مجموعات التوجيه.
- الصفحه الرابعه: تظهر رغبة التلميد وحصيله نتائجه في السنه التاسعه واقتـــراح مجلس اساتدة المؤسسه، تم حصيله اعمال المتابعه التي قام بها المستشار البـــاب المخصص للقرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه.

---

[1] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، منشور رقم 80 96، يتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطـــور الثالث من التعليم الاساسي، مؤرخ في: 1996/10/14.

* ملئ البطاقة:

لتفعيل الهدف من هده البطاقه والمتمثل في متابعه التلاميد خلال الطور التالت من التعليم الاساسي، فإنه يتم الانطلاق في ملئ البطاقة فور استلامها، فيتم البدء بملء الباب الاول المتعلق بالمعلومات العامه، وكدا الباب التاني الخاص بالجانب الصحي والباب التالث المتعلق بنتائج التلميد في السنه السادسه اساسي اما باقي الابواب الاخرى فيتم ملؤها عند نهاية كل فصل دراسي في السنه السابعة تم عند انتقال الطفل إلى السنه التامنه وإلى السنه التاسعة اساسي.

- **بطاقه الرغبات:** اعتبارا لاهميه الرغبة في النجاح، وبخاصة إدا كانت تتوافق مع النتائج المدرسية للتلميد ومع مقتضيات الشعبة المرغوب فيها فقد اعطيت له فرصه الاختيار والتصريح برغباتهم نحو الجدوع المشتركه في السنه الاولى تانوي بعد التشاور مع اوليائهم.

* وصف البطاقة: تتمتل في شكل ورقة دات وجهين (انظر الملحق رقم 04):

- في الصفحة الاولى: تحتوي على:
- جزء خاص بمعلومات عامه عن التلميد: المؤسسه ·· القسم ·· الاسم واللقب · تاريخ الازدياد.
- الترتيب الدي وقع عليه إختيار التلميد للجدوع المشتركة بعد التشاور مع اوليائه (ودلك باستعمال الارقام: ، لترتيب الجدوع المشتركة التلاتة في الخانات المحددة لدلك).
- تنبيه للتلاميد واوليائهم: يشير إلى الحاله التي يتم فيها تلبيه الرغبه الاولى للتلميد والحاله التي يتم فيها اللجوء إلى توجيهه حسب الرغبات الموالية.
- في ظهر بطاقة الرغبات: وهي عبارة عن وتيقة إعلامية حول الجدوع المشتركة في السنة الاولى تانوي وفروعها الدراسية في السنة التانية والتالتة تانوي.

ويلاحظ ان ما اشار إليه التنبيه في الصفحه الاولى من بطاقه الرغبات والوتيقه الخاصة بفروع الجدوع المشتركه هي محاولة للربط بين موضوعيه الرغبة والإعلام لدلك فإن المنشور رقم 28 96 المؤرخ في 1996/02/26 يؤكد على ان فعاليه بطاقه

الرغبات مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميد واولياؤهم قبل تسليم هده البطاقات لتقديم كل المعلومات الخاصه بالشعب المتوفرة وبمتطلباتها ومستلزماتها والمسارات الناجمة عنها وما تقتضيه هي الاخرى من اجل الوصول بالتلميد إلى إختيار يتماشى ونتائجه الدراسية وقدراته الفعلية.

- **محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه:** ويتم تداوله عادة في مجالس الاساتدة للإكماليه ومجالس القبول والتوجيه على مستوى المقاطعه ويحتفظ بنسخه منه على مستوى تانوية الاستقبال ونسخة تانية على مستوى مركز التوجيه، توقع النسختان من طرف كل اعضاء المجلس ويأشرها ويختمها رئيسه، اما الإكماليات الاصلية فتدون قرارات مجلس القبول والتوجيه في الخانة المخصصة لهدا الغرض في محضر مجلس اساتدتها، حيث يتشكل محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه مما يلي (انظر الملحق رقم 05):

- قائمة الاعضاء الحاضرين في المجلس وتاريخه وساعته ومكانه وجدول اعماله.
- جدول استخلاصي لنتائج المداولات.
- حوصلة النتائج حسب تانوية الاستقبال.

ولا يختلف محضر اجتماع مجلس اساتدة الإكماليه عن محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه بل إنه لا يستكمل بياناته إلا بعد انعقاد مجلس القبول والتوجيه، حيث يحتوي (انظر الملحق رقم 06) :

- جدول خاص بتوزيع تلاميد السنة التاسعة اساسي للإكماليه (إناثا وذكورا) حسب العدد المقبولين إلى السنة الاولى تانوي ·· المقترحون لإعادة السنة ·· المقترحون لإنهاء الدراسه، ويملئ بعد اجتماع مجلس القبول والتوجيه.
- صفحة خاصة تبين تاريخ انعقاد المجلس وساعته ورئيسه وقائمة اساتدة السنه التاسعة اساسي حسب المادة.
- جدول خاص بنتائج التلاميد في اخر السنة ورغباتهم واقتراحات الاساتدة وكدلك قرار مجلس القبول والتوجيه ومؤسسه الاستقبال وهدا بعد اجتماع المجلس.

وما تجدر الإشارة إليه ·· إستنادا على ما سبق ·· هو ان محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه يعتبر مجرد وثيقه رسميه لتدوين قرارات هدا المجلس وتحديد اعضائه

إلخ. وليس له اي اهميه او علاقه مباشرة بعمليه توجيه التلاميد حيت يعد وثيقه إداريه بالدرجه الاولى.

- **مختلف الوسائل المستعمله في إطار المتابعه:**

رغم غياب نصوص رسميه تؤكد على استعمال وسائل محددة في عمليه متابعه تلاميد السنه التاسعه اساسي، إلا انه يمكن القول ان مجال استخدام مختلف الوسائل ترك لمستشار التوجيه حسب الإمكان والضرورة، وهدا راجع بشكل اساسي إلى عدم وجود مستشاري توجيه معينين في الإكماليات وقله عددهم مما لا يسمح بان تشمل عمليه المتابعه كل تلاميد المؤسسات التابعه لقطاع تدخله.

ولدلك نجد ان الجزء المخصص لنتائج المتابعه التي قام بها مستشار التوجيه في بطاقه المتابعه والتوجيه قد تحدد من خلاله بشكل عام الوسائل والاساليب التي قد يستعملها (انظر الملحق رقم 03):

- الاختبارات النفسية ·· إستبيان الميول والإهتمامات ·· المحاورات ·· الملاحظات المستخلصه.

ونجد كدلك ان المنشور رقم 96/28 المؤرخ في 1996/02/26 قد صرح بان عمليه المتابعه التي يقوم بها مستشار التوجيه لتلاميد السنه التاسعه اساسي تكون في حال اقتضت الضرورة لدلك وما تجدر الإشارة إليه هدا السياق هو انه في المقابل توجد نصوص رسميه تؤكد على استعمال روائز نفسيه وإستبيان الإهتمامات على تلاميد الجدوع المشتركه ودلك في المنشورين التاليين:

- منشور رقم 510 241 92 المؤرخ في 04 سبتمبر 1992 يتعلق بتنصيب إستبيان الإهتمامات ، ويؤكد على ان هدا الإستبيان يهم تلاميد الجدوع المشتركه في السنه الاولى تانوي، ويهدف إلى معرفه إهتمامات ورغبات التلاميد وحصرها قصد تهيئتهم إلى توجيه سليم بفضل إدخال تصحيحات في مستواهم الإعلامي وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقيه (انظر الملحق رقم 07).
- منشور رقم 631 241 92 المؤرخ في مارس 1992 المتعلق بتطبيق روائز نفسيه على التلاميد لتكون كادوات إضافيه مساعدة على معرفه جيدة لاستعدادات التلاميد

وقدراتهم إستكمالا للمعلومات والملاحظات التي تسجل اثناء متابعة التلاميد والتحاور مع اساتذتهم والروائز التي تم إختيارها هي:

- التحويلات: TF 80.
- ار إكس: KRX 34.
- .3 ا. CATELL3A.

5 واقع نشاطات التوجيه المدرسي في الجزائر:

لا يمكن فصل عملية التوجيه عن العملية التربوية بشكل عام والتي تهدف إلى إعداد الفرد لمستقبله ولمجتمعه، بل لحياة ذات تطور يصعب التنبؤ بمصيره، وإذا كان التوجيه يعمل على ان يزود الفرد بالوسائل المعرفيه والسلوكيه التي تسمح له بمعرفه نفسه واستغلال طاقته والتي تجعله قادرا على الاختيار السليم واتخاذ القرارات في المجال الدراسي والمهني بوعي بمختلف الضغوط الخارجية، فإنه لا يمكن في هده الحالة اعتبار التوجيه غاية بحد داته وإنما هو في حقيقته جملة من الخدمات والنشاطات البيداغوجيه التي ترمي جميعها إلى تحقيق الهدف العام للتربيه.

وفي هدا الإطار فقد اسند للتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر القيام بالدور الدي يمكن تلخيصه فيما يلي: "المساهمة في تكييف النشاط التربوي مع القدرات الفردية للتلاميد وحاجيات البلاد الاجتماعية والاقتصادية من جهة تم مساعدة التلاميد على التكيف مع متطلبات الحياة المدرسية وكدلك تسهيل اندماجهم في المحيط الاجتماعي والاقتصادي من جهه اخري" [1].

يعتبر تحقيق التوجيه للدور الموكل له بمتابة اقتحام للمجال التربوي وإحداث قطيعه مع الممارسات والاساليب التي كانت تجعل من مجال التوجيه محصورا في فترات مؤقته وما تعيين وإدماج مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الفرق التربويه للمؤسسات التعليميه إلا إعادة للنظر في مفهوم التوجيه واساليبه وخروجا به من حقل التسيير الإداري

---

[1] مديرية التوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 249 93 المتعلق بتوجيهات حول كيفية بناء البرنامج السنوي لنشاطات مراكز التوجيه مؤرخ في 1993/12/05.

للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في دفع مستوى الاداء التربوي للمؤسسات التعليميه والاداءات الفرديه للتلاميذ من خلال مجموعه من النشاطات والمهام المكلفون بالقيام بها [1].

5 ـ 1 مستشار التوجيه المدرسي والمهني

يعود تعيين وإدماج مستشاري التوجيه في المؤسسات التربوية إلى الموسم الدراسي 1991 ـ 1992 في إطار إعادة هيكله التعليم الثانوي، وهدا حسب المنشور رقم 219 ـ 241 ـ 91 المؤرخ في 1991/09/18 على ان يكون دلك بالثانويات اولا فالمدارس الاساسية ثانية بصفة تدريجية بعد ان كان عملهم يتم على مستوى مركز التوجيه.

* **شروط توظيفه:**

يضم سلك المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني رتبتين اثنتين:

- رتبة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني.
- رتبة مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني.

يوظف المستشارون في التوجيه المدرسي والمهني:

ا- عن طريق المسابقه على اساس الاختيار ما بين المترشحين البالغين من العمر إحدى وعشرون 21 سنه على الاقل والحائزين على شهادة الدوله لمستشار في التوجيه المدرسي والمهني.

ب عن طريق الامتحان المهني من بين الاخصائيين النفسيين التقنيين المتبتين الدين لهم اقدميه 05 سنوات بهده الصفه.

– في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها من بين الاخصائيين النفسيين المتبتين الدين لهم عشر سنوات 10 اقدميه بهده الصفه والمسجلين على القائمه للتاهيل.

يوظف المستشارون الرئيسيون في التوجيه المدرسي والمهني:

---

[1] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 219 ـ 241 ـ 91، يتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات، مؤرخ في 1993/09/18.

-ا عن طريق المسابقة على اساس الاختيارات من بين المترشحين البالغين من العمر إحدى وعشرون 21 سنه على الاقل والحائزين على شهادة الليسانس في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربيه او شهادة معادله لها ومعترف بها.

ب عن طريق الامتحان المهني من بين المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني المتبتين الدين لهم اقدميه 05 سنوات بهده الصفه.

- في حدود 10% كنسبة قصوى من المناصب المطلوب شغلها من المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني المتبتين الدين لهم اقدميه عشر 10 سنوات بهده الصف المسجلين على قائمة التاهيل.

*** مقاطعه التدخل للمستشار المقيم بالثانويه:**

يتكفل مستشار التوجيه المعين في الثانويه من الثانويه داتها والمدارس الاساسيه الملحقه لها كقطاع مصغر وبعدد من مؤسسات تعليميه اخرى كقطاع واسع يحدده مدير مركز التوجيه، حسب الضرورة التي تقتضيها تغطيه جميع المؤسسات التعليميه بالولايه [1].

*** علاقه مستشار التوجيه بمركز التوجيه:**

ريتما تتم عمليه تنصيب مستشار توجيه في كل مؤسسة تعليميه يتفرع لها كليا تحت المسؤوليه التامه لمدير المؤسسه، وطالما يضطر المستشار إلى التكفل بعدد من مؤسسات تعليميه يستوجب ان يبقى المستشار عضوا في الفريق التقني التابع لمركز التوجيه ويترتب عن دلك [2]:

- ان يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى سلطه مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني [3].

---

[1] مديرية التوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 245 93، يتعلق بإجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات، مؤرخ في 1993/12/04.

[2] المرجع السابق.

[3] قرار رقم 827 يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.

– يتلقى مستشار التوجيه العامل بثانوية كل الدعم التقني والوثائق الإعلامية من مركز التوجيه [1] كما يشارك في الاجتماعات التنسيقية الاسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات ويعد خلاله جدولا اسبوعيا لعمله.

- يعد مستشار التوجيه برنامجه السنوي في بداية السنة الدراسية تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه الذي يوقعه، ويجب ان ينسجم هذا البرنامج الفردي ، برنامج المركز [2].
- يعد مستشار التوجيه تقريرا على نشاطه في نهاية كل ثلاثي ويرسله إلى مدير المركز قصد التقويم [3].

*** علاقة مستشار التوجيه بإدارة ثانوية الإقامة:**

- يعتبر المستشار الملحق بالثانوية عضوا من الطاقم التربوي لهذه المؤسسة، ولذلك فهو يعمل تحت الإشراف الإداري من حيث المواظبة ، التنظيم الإداري للعمل بمراعاة وجوب تدخله في المقاطعة كلها إلخ لمدير الثانوية.
- يقدم مستشار التوجيه نسخة من تقرير نشاطه إلى مدير الثانوية للإعلام، ومنه فإن مدير ثانوية الإقامة يقدم كل الدعم المادي والمعنوي الذي من شانه ان يسهل للمستشار القيام بمهامه في احسن الظروف [4].
- يقوم مدير الثانوية بتنقيط مستشار التوجيه لتقييمه في الجانب الإداري [5].

ولتحقيق الدور الموكل للتوجيه المدرسي والمهني، كلف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية (والمركز) بعدد من النشاطات يمكن تصنيفها إلى مجالات محددة كـ :

---

[1] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 219 1241 91 المؤرخ في 1991/09/18، مرجع سبق ذكره .

[2] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 269 1241 91، يتعلق تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات، مؤرخ في 1991/12/24.

[3] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 219 1241 91 مؤرخ في 1991/09/18 مرجع سبق ذكره

[4] نفس المرجع السابق.

[5] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 269 1241 91، ، مؤرخ في 1991/12/24 مرجع سبق ذكره .

5 2 نشاطات التوجيه:

يضمن مستشار التوجيه نشاطه في قطاع تدخله بالتعاون مع مدير الدراسات مستشاري التربيه، موظفي التربيه، ومع الاساتذة المكلفين بالتنسيق في الاقسام [1].

غير انه ما دام ملزما بالتكفل بعدد معتبر من المؤسسات التعليميه سيضطر إلى اعتماد اساليب تدخل مختلفه، منها العمل المباشر وغير المباشر، وكذا استعمال وسائل التعامل من قرب ومن بعد ويجبر على تنظيم مقاطعه تدخله بكيفيه تاخذ بعين الاعتبار مبداين متناقضين:

- مبدا العمل كاخصائي في التوجيه بصفة دائمة ودقيقة.
- ومبدا التغطيه الشاملة للمقاطعة الواسعة (وق طاقته) والتي تفرض عليه التدخل السطحي والمتقطع.

وحتى لا يضحي باحد المبداين يتحتم عليه تجزئة مقاطعته إلى قطاعين:

- قطاع ضيق يحقق فيه المبدا الاول.
- قطاع واسع يحقق فيه المبدا الثاني. والتدخل فيهما على النحو التاليين:

* في القطاع الضيق: الذي يتكون من ثانويه واحدة والمدارس الاساسيه التابعه لها يقوم فيه المستشار بنفسه بجميع النشاطات التي تعد من اختصاصاته، حيث يطبق برنامجا متكاملا في مجال التوجيه مستعملا (او مجربا) الطرق والوسائل التقنية الناجعة والملائمه ولا يتحقق ذلك إلا بفضل معرفة كامله ودقيقة من طرف المستشار للمؤسسات التعليميه بتركيباتها وبفضل اندماجه الفعلي ضمن الفريق التربوي والإداري للمؤسسات المعنيه.

* وفي القطاع الواسع: المتكون من باقي المؤسسات التعليميه التابعه للمقاطعه يضمن فيه المستشار ادنى عمل التوجيه بتدخل مباشر في بعض المناسبات

ويتم عمله هدا بالاستعانة ببعض موظفي المؤسسة كمستشاري التربيه الاساتذة المساعدين التربويين [2].

---

[1] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 219 4241 91، مؤرخ في 1991/09/18 مرجع سبق ذكره .

[2] مديرية التوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 263 93، المتعلق بالتذكير ببعض الإجراءات الخاصة بتنظيم عمل بمراكز التوجيه المدرسي، مؤرخ في 1993/12/26.

تتمثل النشاطات التقنية للمستشار اساسا في ما يلي:

* **في مجال التوجيه:**

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميد على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميد الدين يعانون من مشاكل خاصه لمقارنتها بالنتائج المدرسيه.
- المساهمة في عملية استكشاف التلاميد المتخلفين مدرسيا والمشاركة في التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.
- المشاركة في مجالس الاقسام بصفة استشارية ويقدم اتنائها كل المعلومات المستخلصة من متابعته للمسار الدراسي للتلاميد قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي [1].
- معالجة بطاقات المتابعة والتوجيه بالنسبة لتلاميد السنة التاسعة اساسي والسنة الاولى تانوي واستغلالها.
- إجراء إستبيان الحوافر والإهتمامات على تلاميد التانويه تم تستغل وتشرح نتا للتلاميد والاساتدة.

إضافة إلى النشاطات السابقة يقوم مستشار التوجيه بالمشاركة في مجالس القبول والتوجيه ومجالس دراسة طلبات الطعن.

ومن النشاطات المستحدثة في مهام مستشار التوجيه هي قيامه بما يطلق عليه التوجيه المسبق سواء لمستوى التاسعه اساسي او الاولى تانوي.

وتهدف هده العملية إلى الوصول إلى تحديد تنظيمات تربوية تقديرية قارة فيما يخص عدد الافواج التربويه [2]، حيت يتم من خلالها ما يلي:

---

[1] قرار رقم 827 يحدد مهام ومستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.

[2] مديرية الاتصال والتوجيه، مديرية التنظيم المدرسي، منشور رقم 48 94، يتعلق بإجراءات خاصة بتوجيه التلاميد في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي، مؤرخ في 1994/01/30.

- تقدير عدد تلاميد السنة التاسعة اساسي المقبولين إلى السنة الاولى ثانوي (مع احترام 50%).
- توزيع تقديرات المقبولين على الجدوع المشتركة بالاعتماد على النسب المئوية للتوجيه المحصورة في:
- الجدع المشترك اداب: ما بين 30 % و 32 %.
- الجدع المشترك علوم: ما بين 48 % و 53 %.
- الجدع المشترك تكنولوجيا: ما بين 17 % و 20 %.
- تقدير عدد التلاميد المعيدين في كل جدع مشترك [1].
- جمع تقديرات التلاميد المقبولين والمعيدين وتشكيل الافواج التربوية.

يندرج هدا العمل في إطار نظرية التوجيه المستمر والمحكم الدي يتم عن طريق مراحل متتاليه خلافا للطريقه المتعمدة سابقا والمتمثله في اخد القرار الحاسم مرة واحدة في اخر السنة الدراسية [2].

وعلى العموم، يلاحظ ان مختلف النشاطات التي تندرج في مجال التوجيه ترتكز على محورين اساسيين هما:

- نشاطات تتمحور حول التلميد نفسه، حيث تهدف إلى مساعدته على تكوين شخصيته ومعرفة واستغلال قدراته وميوله واهتماماته لتحقيق تكيفه مع الوسط المدرسي ومع نفسه.
- نشاطات تتمحور حول المحيط المباشر للتلاميد متلا: المحيط المدرسي والاجتماعي والاقتصادي خاصه، فيما يتعلق بإعداد التنظيمات التربوية والحد من التسرب المدرسي إلخ.

---

[1] مديرية التنظيم المدرسي، منشور رقم 51 93، مؤرخ في 1993/04/17 مرجع سبق ذكره .

[2] مديرية التوجية والاتصال، مديرية التنظيم المدرسي، منشور رقم 48 94، مؤرخ في 1994/01/30 مرجع سبق ذكره .

*** في مجال الإعلام:**

لقد كانت مهام مستشار التوجيه في مجال الإعلام متاثرة إلى حد كبير بمختلف التعديلات التي عرفها التوجيه بشكل عام في الجزائر ومختلف العراقيل التي اعترضت مسار تطوره.

فخلال الفترة التي شهدت إعادة هيكلة التنظيم الثانوي متلا وتعديل إجراءات القبول إلى المرحله الثانويه، كان الإعلام منصبا على تنظيم حملات إعلاميه مكثفه لفائدة تلاميد السنه التاسعة اساسي واوليائهم لشرح التعديلات واهدافها إلخ.

كما اقتصر تدخل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في السنوات الماضية في مجال الإعلام المدرسي على الاقسام النهائية لاطوار التعليم (التاسعة اساسي والثالثة ثانوي) [1].

إضافه إلى دلك فقد مر هدا النشاط بفترة من الغموض النسبي فيما يتعلق باهداف وغاياته وحتى مضامينه، حيث كانت مضامين هدا الإعلام جد بدائيه، إدا تقتصر على تقديم عناوين مراكز التكوين او مساعدة الافراد على البحث عن فرص للتكوين وتقديم نصائح بشان دلك.

ومع ما شهدته سنه 1991 من تقدم إستراتيجي ملحوظ على مستوى النظام التربوي ودلك بـــ:

- إنشاء مستوى ثاني للتوجيه بعد التاسعة اساسي في السنة الاولى ثانوي.
- إدماج مستشاري التوجيه في الفرق التربوية للثانويات.

فقد عرف الإعلام قفزة نوعية معتبرة[2] تمثلت فيما يلي :

* الشروع في عمليه الإعلام المدرسي ابتداء من السنه السابعه اساسي إلى السنه الثالثة ثانوي بشكل مترابط ومتسلسل.

---

[1] مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للاتصال والتنسيق، منشور رقم 21 4242 92، يتعلق بالإعلام المدرسي في السنة السابعة اساسي، مؤرخ في 1992/09/26.

[2] عواوش بومية، الإعلام المدرسي والمهني في الوسط الدراسي الجزائري، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، مرجع سبق ذكره، ص 04.

* اصبح لدى مستشاري التوجيه تصور شامل لهدا النشاط، حيث اتخد طابعا بيداغوجيا في إطار وضع برنامج سنوي يتضمن اهدافا ووسائل تحقيقها موزعا على فترات خلال السنة الدراسية من سبتمبر إلى جويليه.

* الانتقال من الوثائق الإعلاميه دات الطابع الوصفي حول التكوينات (التي ما تزال ضروريه لكن غير كافيه) إلى وثائق تعليميه خاصه بالإعلام مثل ملصقات ·· دليل للتلميد (: "انا تلميد في السنه السادسة اساسي" "في الطريق إلى الثانويه" "خطواتي الاولى في الثانويه" "تعرف على الجدع المشترك علوم" "سانجح في البكالوريا") حيث يهدف مضمون هده الوثائق إلى تحفيز الجهد المدرسي والحث على القيام بدراسات طويلة، والاخد بعين الاعتبار متطلبات الدراسة ومنافدها ومستوى النتائج الدراسيه والإمكانيات الشخصيه لتحقيق دلك. والحث على البحث عن المعلومات والاستعلام الداتي إضافه للتعريف بإجراءات القبول للتوجيه او التحضير للامتحانات الرسميه.

إن هدا التطور الدي عرفته الوثائق الإعلاميه سواء في اشكالها او مضامينها وفترات تقديمها يبرز انها ترتكز على تصور جديد للإعلام يتمثل في إدراك اهميه إدماجه في العمليه التربويه والتكوينيه للتلميد خلال مساره الدراسي ولم يعد تقديما للإعلام من اجل الإعلام وإنما تقديم الإعلام للتلاميد في سياق يثير تساؤلات ويبعث على حب الاستطلاع والبحث وتحليل المحتوى الإعلامي المتوفر لديه مما يسمح له ببناء اختياراته على معرفه ودرايه وبناء تصورات مهنيه بشكل تدريجي.

* إلا ان التطور النوعي الدي عرفه الإعلام يتمثل في التاكيد على العلاقه التي لابد وان تتكون بين التلاميد ومستشار التوجيه، بحيث ينتقل الإعلام من خلالها من الاساليب الاحاديه الإتجاه إلى اليات الاتصال [1].

حيث يعمل مستشار التوجيه من خلال نشاطاته وخاصه لقاءاته المباشرة وغير المباشرة التي تربطه بالتلاميد على إحداث تعديل او تغيير لتصور او سلوك ما لديه، ولا يقصد بدلك المسار الدراسي فحسب، بل ايضا كل ما يتعلق بشخصيته ونفسيته وهو بدلك يحاول كسب ثقه التلميد والتعرف على ميولاته ومشاكله من جهه، ثم توضيح بعض

[1] عواوش بومية، الإعلام المدرسي والمهني في الوسط المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص 06.

الاحكام المسبقة التي تدور في مخيليته اعتمادا على ادلة وامثلة واقعية وبراهين مقنعة لها صدى بحيث تجعله يغير وجهه نظره بكل موضوعيه ومصداقيه من جهه تانيه [1]، وعلى هدا الاساس يمثل الاتصال طرفان متبادلان هما مستشار التوجيه والتلميد معبرا عليه بالمعادلة التاليه:

الإعلام + التفاعل = الاتصال.

وبناء عليه فإن مستشار التوجيه عندما يقدم معلومات للتلميد فإنها تكون قائمة على التنبؤ باحتياجاته وميوله وكيفية إختيار او انتقاء المعلومات التي تساعده على بناء مشروعه المستقبلي بكل دقة، ويستخدم في دلك اساليب وتقنيات متنوعة، ويكون رد الفعل إيجابيا من التلاميد متمثلا في بناء إختيارات شخصيه مقنعة.

- **الاطراف المعنيه بالإعلام المدرسي:**

يتعدى الإعلام المدرسي الدي يقدمه مستشار التوجيه التلميد كطرف اساسي إلى شرائح اخرى لها تاتير مباشر وغير مباشر على إختيارات التلميد الدراسيه والمهنيه ليتمكن من نسج شبكة للاتصال يمكن للتلميد ان يلجا إليها في كل وقت وظرف، وتشمل:

- **الاستاد** (المتعاملون التربويون بوجه عام): باعتبار طبيعته ووظيفته التعليميه والقناة الممتدة لفترات زمنية طويلة مع التلميد.
- **الاولياء:** الدين يتكفلون اساسا بتربية ابنائهم ويمكنهم بدلك المساهمة في توجيههم إدا توفرت لديهم كل المعلومات المتعلقة بالمحيط المدرسي وما بعد المدرسي [2].
- **الجمهور الواسع:** ودلك لتحسيس الافراد بالنظام التربوي وتعريفهم بالمنافد الدراسيه والمهنية ومساعدة الشباب على الاندماج في عالم الشغل بتوسيع دائرة الإعلام الموضوعي والصحيح.

---

[1] المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مكتب الاتصال مع القطاعات الخارجية الاتصال في الوسط المدرسي، 2001،ص 18.

[2] المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مكتب الاتصال مع القطاعات الخارجية، الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي، جانفي 2000،ص 13.

* **القنوات المتعددة للإعلام المدرسي:**

يضمن الإعلام الغني والمستمر قسطا كبيرا من النجاح للتلاميد إذا كان يستجيب لإنشغالاتهم واهتماماتهم ويساعدهم على تكييف مشروعهم الدراسي والمهني مع التحولات الكثيرة التي تحدث في المجتمع، فالمعلومات المقدمة بدقة وباستمرار تعتبر كفيلة بتحديد البعد او القرب من الهدف [1].

وتماشيا مع المتطلبات الجديدة للإعلام المدرسي وقصد التنويع في اشكال التدخل والوسائل المستعملة فقد اعدت خطط إعلاميه كفيلة بتحقيق الهدف من الإعلام عبر قنوات متعددة تتمثل فيما يلي:

- **خليه التوثيق والإعلام:** والتي تعد مرجع توثيق وإعلام واتصال طوال السنه في إطار الإعلام المستمر، كون هده الخليه تعرض على التلاميد والاساتذة إلخ مختلف الوثائق الإعلاميه كما تسهل عليهم الوصول إلى مصادر الإعلام المختلفة من اجل تحسيسهم بنظام التوثيق الداتي وتوسيع دائرة إعلامهم [2].
- **الحصص الإعلاميه الجماعيه:** والتي تساعد على انبثاق نوع جديد من العلاقه بين التلميد ومستشار التوجيه هي العلاقة الإتصالية التي تحتوي على العناصر الاساسيه للعمليه الإتصاليه (المرسل ·· الرساله ·· الوسيله ·· المستقبل ·· الاثر) فعندما يقوم مستشار التوجيه بتقديم حصة إعلاميه للتلاميد، فإنه يستخدم فيها اساليب وطرق مخ لشرح المعلومات كالكتابه على السبورة، الملصقات الإعلاميه إلخ ويطرح بين الحين والاخر اسئله مختلفه للتاكد من مدى استيعاب التلاميد للمعلومات المقدمه وفهمهم لها (حيث: المرسل هو مستشار التوجيه، الرساله، موضوع الحصة الإعلاميه

---

[1] المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مراسلة مدير التقويم والتوجيه والاتصال إلى مديري مراكز التوجيه رقم 408 2000 حول تقويم الاثر الإعلامي مؤرخة في 2000/01/22.

[2] المديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، منشور رقم 214 98 يتعلق بتنظيم او إعادة تنشيط خلايا التوثيق والاعلام مؤرخ في 1998/03/10.

الوسائل: السبورة والملصقات الإعلامية، المستقبل هم التلاميذ، والاسئلة والاجوبة تمثل رجع الصدى) [1].

- **الاسبوع الوطني للإعلام:** ينظم سنويا على شكل تظاهرة إعلامية موجهة للجمهور العريض، في شكل معارض وابواب مفتوحة، يستدعى فيه مهنيون، تلاميذ، اولياء ورؤساء مؤسسات لتقديم خبراتهم، بحيث يساعد على تحسيسهم (الجمهور الواسع) بالعلاقة الموجودة بين مهنه ما والمكتسبات الدراسيه والمهارات والتجربه والتكوين.
- **المقابلات الفرديه في إطار المداومات في المؤسسات:** والتي تسمح بدورها بتفعيل العلاقة الإتصالية بين مستشار التوجيه والتلميذ او الولي إلخ وتساعد على تشخيص الإعلام وجعله فرديا يتماشى وحاجات وإنشغالات وخصوصيات الفرد الباحث عن المادة الإعلاميه.

وعليه فمستشار التوجيه بحكم وظيفته المنتج الاول للإعلام في الوسط المدرسي ينبغي ان يستفيد ·· هو اولا ·· من إعلام كاف لان فاقد الشيء لا يعطيه، وعندما يكون مزودا بهذه المعلومات فإن عليه إختيار اشكال تدخل يتماشى مع مضمون الإعلام المراد تقديمه، وهدا الاخير يختلف باختلاف المرحله التي سيوجه إليها.

*** مضمون الإعلام في المرحله الإكماليه:**

يعد الانتقال إلى الإكمالية تحولا هاما في مسار التلميذ الدراسي ويهدف الإعلام في هده المرحلة إلى مساعدة التلميذ على التكيف مع المحيط الجديد وان يتعلم ويعرف نفسه ويكتشف ميوله وقدراته وان يتساءل ويستفسر عن داته ويكتشف محيطه المباشر، وهي امور ينبغي ان تبني تدريجيا خلال السنوات الثلاثة للطور الثالث [2].

- مضمون الإعلام في السنة السابعة اساسي:

يقدم للتلاميذ معلومات مفصلة ودقيقة عن نظام الإكمالية والجديد فيها.

حث التلميذ على الاستعلام الداتي.

---

[1] المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مكتب الاتصال مع القطاعات الخارجية، الاتصال في الوسط المدرسي، 2001،ص 11.

[2] المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مكتب الاتصال مع القطاعات الخارجية، الدليل المهني في الإعلام المدرسي، 2000، ص 19.

إرشاد التلاميذ إلى تنظيم عمله الدراسي واستغلال اوقات الفراغ.

المساعدة على معرفه متطلبات واساليب وطرق عمل كل استاد وإنتظارته تنظيم الكراس، المشاركة في القسم، إنجاز الوظائف المنزليه إلخ.

- مضمون الإعلام في السنة الثامنة اساسي:

خلال هده السنة يجب ان يكتسب التلميذ معلومات عن العالم المهني خصوصا عن قطاعات النشاط الإقتصادي والمهني الكبرى مما يسمح بتفتق ميول جديدة تحفز على البحث عن معلومات إضافيه عن هده المهن.

- مضمون الإعلام في السنة التاسعة اساسي:

مادامت السنة التاسعة هي اخر سنة من التعليم الاساسي، فيجب ان يتمكن التلميد خلالها من تعميق ما إستكشفه خلال السنتين السابقتين. وحتى يتسنى لمستشار التوجيه تحقيق دلك يمكنه ان يستعين باساليب ووسائل مختلفه في إطار مضمون الإعلام في هده السنة والمتـ :

- شرح كيفيه تنظيم إمتحان شهادة التعليم الاساسي وكيفيه التحضير له.
- شرح إجراءات القبول في السنة الاولى تانوي.
- التعريف بنظام التانويه (تعليم عام وتكنولوجي وتعليم تقني).
- التعريف بالجدوع المشتركة في السنة الاولى تانوي والشعب المتفرعة عنها.
- شرح إجراءات التوجيه إلى الاولى تانوي.
- التعريف بالتكوينات التي يمكن الالتحاق بها بمستوى السنة التاسعة اساسي.

*** في مجال التقويم:**

يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بـــ:

- تحليل النتائج المدرسيه لتلاميد السنه الاولى تانوي في مختلف الفروض والإختبارات ومن خلال دلك دراسة توزيع التلاميد في كل الجدوع المشتركة حسب المواد والاقسام قصد المشاركه في مجالس التنسيق والمتابعه في كل مادة.
- دراسة واستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمه في كيفيه وطرق إنجازها.
- إستغلال نتائج إختبارات المكتسبات السابقه وتبليغها إلى المدارس الاصليه بالمقاطعه.

- تقويم مدى تاثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي [1].

❋ في مجال الدراسات والابحات:

يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني زيادة على المهام المذكورة اعلاه :

- القيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي اهمية في مجال البحث البيداغوجي.

ناء على كل ما سبق ان المهام والنشاطات والمسندة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني ٠٠ والتي تمثل نشاطات التوجيه ٠٠ ليست كتلك المسندة للمربي ولا للمختص النفسي ولا للإداري، وإنما هي تركيبة واسعة من كل تلك المهام.

إن هده التعدديه الفريدة في نوعها تسمح لنشاطات التوجيه في الجزائر ان تساهم كلها في تشخيص مختلف الوضعيات وفي اي ميدان من الميادين وان يساعد النظام التربوي في اخد قراراته وعلى هدا الاساس فلا يمكن باي حال من الاحوال تجاهل المكانة التي يحتلها التوجيه المدرسي والمهني في النظام التربوي.

وهدا يعني ان التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر ولكي يقوم بالدور المنوط به على اكمل وجه لابد ان يستمد اساسه النظري، فلسفته، وطرقه من التيارات العلمية التي تغدي تطبيق التوجيه المدرسي والمهني في العالم، والتي غيرت من المهام المسندة لمختصي التوجيه ومن الدور التقليدي المتمثل في توزيع الافراد على مختلف المهن او انواع الدراسة إلى دور اخر يتمثل اساسا في مساعدة الفرد على بناء وتحقيق مشروعه المدرسي والمهني ودلك بتزويده بمختلف المعلومات وإعطائه مبادرة اخد القرار الخاص بمستقبله اي التوجيه الذاتي (orientation-) [2].ودلك ما سنوضحه في الفصل الموالي.

---

[1] المديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه، منشور رقم 269 4241 91 ، مؤرخ في 1991/12/24مرجع سبق ذكره .

[2] تارزولت حورية، برنامج تربية الاختيارات كنشاط بيداغوجي لعمل المختص في التوجيه بين الاساس النظري والتطبيق الميداني، مداخلة في الملتقى الجهوي لإطارات التوجيه المدرسي والمهني بورقلة، ايام 15 16 افريل 2002.

ملخـــــص الفصـــــل:

تناولنا في هدا الفصل تطور مفهوم التوجيه حسب المراحل التاريخيه التي مر بهـــا والتي ادت إلى بروز مناحيه ، ولتحديد مفهوم التوجيه تعرضنا لبعض التعـــاريف منهـــا المستندة على المنحى التشخيصي ومنها المستندة على المنحى التربوي ، إد اتضح التكـ بين المنحنيين .

تم عرجنا على التوجيه المدرسي في الجزائر، فتناولنا التعديلات والتحديات التـــي تبنتها المدرسة الجزائريه لكي تستجيب لمطامح الدوله بعد فترة الاستعمار، تم تطرقنا إلى نشاة وتطور عمليه التوجيه في الجزائر عبر المراحل والفترات الزمنيـــه المختلفـــه، تـــم تناولنا التنظيم التربوي للتعليم الثانوي والتعديلات التي شملت هيكلتـــه واســـتحدثت مـــن خلالها الجدوع المشتركة في التعليم الثانوي وفروعها التي اثرت بدورها على إجـــراءات القبول والتوجيه . وبعد دلك عرضنا واقع نشاطات التوجيه المدرسي من خلال التطـــرق إلى الدور الموكل للتوجيه المدرسي في الجزائر في شـــكل خـــدمات ونـــشاطات مـــسندة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

وقد اتضح من كل ما سبق تنوع نشاطات التوجيه مما يسمح لـــه ان مركزيه في النظام التربوي بشكل عام وهدا يفرض ان يساير كل التطـــورات التـــي عرفها التوجيه في العالم لكي يقوم بدوره على اكمل وجه.

تمهيـــــد :

إن اختيار الفرد لمهنة ما ؛ هو على اقصى تقدير تحديد لأبعاد ومعالم مستقبله ، لدا فمن الضروري ان لا يترك هدا الاختيار للظروف والصدف ، بل يجب ان يسبق بتخطيط محكم يحدد المسار الواجب إتباعه لتحقيق هدا المشروع او الهدف في المستقبل ؛ و يعتبر هدا السلوك بناء مشاريع والعمل على تحقيقها- من السلوكات التي يتميز بها البشر ولقد إهتمت الدراسات في علم النفس بدراسه دلك السلوك وتفسيره وبالتالي نتج عن دلك ان اخد مفهوم المشروع عدة تعاريف وتطور تبعا لتطور الدراسات في مجال التوجيه عموما.

وسنحاول في هدا الفصل التطرق إلى تحديد مفهوم المشروع من خلال إبراز الفرق بين مفهومي الاختيار والمشروع واهميه مفهوم المشروع ، تم نعرض اهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم الاختيار ومفهوم المشروع ، ونبين اهم التدخلات البيداغوجية في سيرورة بناء المشروع من خلال توضيح العوامل المؤثرة فيه وابرز نشاطات التوجيه ودورها في بناء و تحقيق المشروع ، ومكانة مفهوم المشروع في عمليه التوجيه المدرسي في الجزائر.

I . مفهوم المشروع:

لقد اخد مفهوم المشروع مكانة اساسية في تاريخ التفكير عام1927م مع (Heidegger) حيث اعتبر المرجع الاساسي لمحاوله فهم الفرد .

وبدايه من النصف الاول من القرن العشرين وخلال السنوات الاخيرة شهدت هده الكلمة تطورا كبيرا في الميادين المتنوعه وفي الحياة اليومية وبدا الحديث عن مشاريع مجتمع ، مشاريع مؤسسه ، مشاريع تربويه ، بيداغوجيه المشروع ، مشاريع مهنيه مشاريع شخصيه ... الخ [1].

[1] Guichard J .L'Ecole et les Représentations D'Avenir des Adolescents , P.U.F.1993,PP.13-14.

اما في ميدان التوجيه ، فإن مفهوم المشروع يندرج ضمن المفاهيم الاساسية التي تستند على مبادئ المنحى التربوي في التوجيه والتي تركز على ان عملية التوجيه سيرورة ممتدة عبر الزمن وان اي إختيار مدرسي او مهني لابد ان يكون نتيجة لمشروع مستقبلي .

ولتوضيح مفهوم المشروع سنحاول إبراز الفرق بين مفهومي الإختيار والمشروع :

1 - الفرق بين مفهومي الإختيار والمشروع :

هناك العديد من التعاريف التي قدمها الباحثون لمفهوم الاختيار نذكر من بينها تعريف (Sillamy) للاختيار ، حيث يرى انه يعني " القرار الذي من خلاله نقبل إمكانية ضمن الإمكانيات المتوفرة ، سواء كان هذا الاختيار يتعلق بمهنة او صديق او نشاط معين مع العلم انه يتطلب مشاركة كل جوانب شخصية الفرد"[1].

لم يركز (Sillamy) في تعريفه للاختيار على مجال معين ولكنه اعتبر الاختيار كقرار يتخذه الفرد لقبول فرصة من الفرص المتاحة له . وعملية اتخاذ القرار هذه لا تتم بمعزل عن تدخل كل جوانب وخصائص شخصية الفرد : النف . سية، الاجتم . اعية الجسمية ...إلخ ، وفي نفس الإطار يرى (Albau) ان الاختيار المهني " ك الانخراط الحر المبني بالرضا على معرفة الاسباب ، اي الاخذ بعين الاعتبار إمكانيات الفرد معطيات العمل المضمون الاقتصادي والاجتماعي"[2].

من خلال هذا التعريف نجد ان (Albau) لم يكتف في تعريف الاختيار على انه القرار الذي يتخذه الفرد لقبول فرصة من الفرص كما فعل ذلك (Sillamy) ولكنه ربط عملية الإختيار بشرطين هما :

* ضرورة توفير الحرية للفرد اثناء صياغة اختياره .
* رضا الفرد التام على اختياره نتيجة لمعرفته لاسباب اختياره المتمثلة في :
. اخذ الفرد بعين الاعتبار إمكانياته اثناء صياغة الاختيار .

---

[1] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 10.

[2] تارزولت حورية ، نفس المرجع السابق ،ص10.

. الاخذ بعين الاعتبار معطيات عالم الشغل .

يتضح من خلال هده التعاريف ان مفهوم الإختيار يستند كثيرا على التصور التشخيصي للتوجيه ، إذ بناء على المعرفة الدقيقة لخصائص الفرد وما يتوفر من معلومات حول المهن المختلفة يتم اختيار المجال الاكثر ملاءمة لخصائص الفرد ؛ يتم القيام بهدا الإختيار عندما يكون الفرد في وضعية تفرض عليه دلك ، اي ان الإختيار بهدا الشكل هو مطلب مرحلي او ظرفي (مرتبط بالوضعية الحاضرة) .

إن تميز الإختيار بالانية حسب هده التعاريف ، تجعل الفرد عرضة لسوء الإختيار والاخطاء عند القيام به ، فالفرد وخاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات على جميع نواحي النمو ، نجده لم يحدد المجال الدي يميل إليه حقيقة ، كما انه لا يكون واع بقدراته وإمكانياته ، هده الوضعية تجعل من الإختيار الدي يصوغه المراهق في ظل هده المعطيات إختيارا غير موضوعي ولا يحقق من خلاله تلاؤمه وتكيفه مع المجال الدراسي او المهني المختار .

إن القصور الواضح في عمليه الإختيار المبنيه على اساس المنحى التشخيصي للتوجيه والنتائج السيئة التي قد تنجر عن هدا القصور دفعنا إلى تبني المنحى التربوي للتوجيه الدي يسمح للفرد حسب اعتقادنا بصياغه إختيار مدروس واقل عرضه للاخطاء والضغوطات .

ولتوضيح دلك سنعرض اهم تعاريف المشروع من تمه نبرز الفروق بين مفهوم الإختيار ومفهوم المشروع .

- ــ تعريف المشروع :

تبعا للجهود المبدوله لتطوير المنحى التربوي للتوجيه ، تطور مفهوم المشروع باعتباره من المفاهيم الاساسية التي تندرج ضمن هدا المنحى .

في هدا الصدد تعددت تعاريف الباحثين لمفهوم المشروع نذكر من بينها : تعريف (Guichard) الدي يرى بان المشروع هو" الفعل الدي نريد تحقيقه في المستقبل".[1].

ويرى ان المشروع يمكن ايضا تعريفه على انه " تأسيس علاقة دات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل هدا البعد الاخير [2]".

ركز (Guichard) في تعريفه للمشروع على البعد الزمني المستقبلي مع الاخد بعين الإعتبار الماضي والحاضر ، فالفعل الدي نريد تحقيقه في المستقبل يكتسب منظور زمني قد يبعد او يقصر حسب طبيعة هدا الهدف المراد تحقيقه، وبالتالي تكون لكل لحظة معنى محددا في الحاضر او الماضي ، وهدا ما يجعل الفرد كما يرى (Guichard) يسترجع تصوراته ويعيد قراءتها ويقيمها ويبحث عن الوسائل المناسبه التي تساعده على تحقيق هدفه . وبدلك فالبعد المستقبلي هو الموجه الاساسي لسلوكات الفرد والدي بموجبه يعطي معنى للماضي والحاضر .

وبالتالي فإن صياغه اي إختيار لابد ان تدرس فيها جميع التفاصيل والوضعيات الماضية والحاضرة والمستقبلية ، اي يجب ان يكون إختيارا مدروسا مبنيا على اساس مشروع درست وحددت الوسائل والإمكانيات المساعدة على تحقيقه وعلى التغلب على مختلف الصعوبات التي يمكن ان تعترض الفرد في سيرورة تحقيق هدا المشروع .

وهوما اكد عليه (Sillamy) في تعريفه للمشروع حيت يرى بانه " النشاط الواعي الدي نفكر في تحقيقه ، ودلك بالاخد بعين الإعتبار الماضي ، الحاضر والمستقبل والوسائل الممكنة لضمان تحقيقه بنجاح "[3].

فعلاوة على تاكيد (Sillamy) على المنظور الزمني كما فعل دلك(Guichard) فإنه وكما ترى تارزولت حوريه يشير ويؤكد في تعريفه للمشروع على عامل الممكن (LePossible) وهدا يعني انه يؤكد على ضرورة توفير بعض الوسائل لتحقيق

---

[1] Guichard J. L'Ecole et les Représentations D'Avenir des Adolescents, P.U.F.1993, P.15.
[2]Guichard J.,. Ibid. . P.16.
[3] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 11 .

هدا المشروع بنجاح ، يتطلب هدا ايضا توفر الوعي لدى الفرد ، اي ان يكون لديه إدراك بمدى واقعيه إختياره وإمكانيه تحقيقه .

إن هدا الوعي لا يـــاتي من فراغ ، بل كما يشير (Pemartin)و(Legres) فـــإن بروز المشاريع يدل على إستعداد سيكولوجي مناسب لعمليه إكتساب معارف وإتجاهـــات"[1] فإختيار الفرد في هده الحـــاله لن يكون انيـــا او ظرفيا لكنه إختيار مدروس يدل على ان الفرد بدل مجهودا فكريا وعمليا لصياغته وإكتســـب معارف ومعلومات وإتجاهات معينـــه ساعدته على تحليل وتقييم مختلف الوضعيات والإمكانيـــات المتاحة امامه وإختيار بصفه ثابته وموضوعيه المجال الدي يستطيع خلاله تحقيق تكيفه وإنسجامه .

لدلك يرى (Boutinet) ان المشروع يتضمن التفكيرعلى ثلاث مستويات :

. الوضعيه الحاليه .

. المستقبل المرغوب فيه .

. الوسائل المناسبة المساعدة على تحقيقه[2] .

ومن كل هده التعاريف تتضح الفروق بين مفهوم المشروع ومفهوم الإختيار و التي تلخصها تارزولت حوريه فيما يلي[3] :

1 . المشروع هو توافق بين الدات والمحيط ، إدا يختـــار الفـــرد اهـــدافا يراهـــا ضروريه ويكون واع بضرورة توفر بعض الشروط وتجاوز بعض المراحل لتحقيق هـــدا الهدف ،على عكس الاختيار الدي يعتبر سلوك اني غير مدروس لا يعتمد علـــى تحليـــل للوضعيات ومحدد غالبا بتاتيرات المحيط .

2 . مفهوم المشروع يتبع على اساس مخطط افعال كما انه سلوك نـــشط يفتـــرض البناء والإعداد ، ويتطلب بدلك اكتساب بعض المعارف والاتجاهات لتحقيق هـــده المهـــام بينما لا يتطلب الاختيار كل هده الشروط ، فهو لا يسبق باي تخطيط ولا يكتـــسب الفـــرد

---

[1] Pemartin D. et Legres . J. , Les Projets chez les Jeunes, Edition Moulinaux : France 1988P27.

[2] Guichard J., L école et les Représentations D'Avenir des Adolescents , OP . Cit . P .17.

[3] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 12 .

بالضرورة بعض المعارف التي تساعد على حسن الإختيار،بل اختياره في كثير من الاحيان نتيجه للصدف .

في هدا الصدد تشير (Aimée Fillioud)[1] في نتائج دراسة اجريت عام 1969 على 1159 شابا تتراوح اعمارهم ما بين 15- 24 سنه ان شابا من ثلاثة شبان اختار مهنته صدفة ... وترجع دلك إلى ان المراهق لا يعلم الاسباب العميقه لاختياره،وترى الباحثة ان الصدفه لا يمكن منطقيا ان تكون نتيجه جهود بدلها المراهق في صياغة الإختيار .

وهدا يعني ان صياغة الفرد لاختيار اني غير مدروس تدل بالضرورة على انه لم يبدل اي جهد ولم يقم باي نشاط يكسبه معارف واتجاهات تساعد على تحقيق هدفه .

في هدا الإطار يمكن القول بان بدل المجهود لتحقيق المشروع ينبني على اساس اعتبار المشروع كحاجه يحاول الفرد إشباعها ، وخاصه إدا ارتبطت هده الحاجه بتحقيق الدات ، ففي هده الحاله يكون الفرد مدفوعا بدوافع عالية لتحقيق هده الحاجة وتجنب حاله التوتر التي تنجم عن عدم الإشباع بتعبئه كل الطاقات وبدل كل الجهود لمواجهه العراقيل والصعوبات وتحقيق هدا الهدف (إشباع الحاجه) .

إن هدا التناول تطرقت له العديد من الدراسات من منظور دراسه المشروع في علاقته بالدوافع والحاجات ، من بين هده الدراسات دراسة (Nuttin) ودراسة (Henderson) ودراسه تارزولت حوريه .

وتتفق هده الدراسات على ان تحويل مختلف الحاجات إلى خطط عمل (مشاريع) واهداف مرغوب فيها خاصيه بالغه الاهميه ليس فقط للنمو النفسي للفرد بـ . ل لصحته العقليه لدخوله في علاقة نشيطة مع المحيط الخارجي ، وهدا يشترط تدخل عوامل معرفية وعقلية وسلوكية خلال سيرورة تكوين المشروع .

---

[1] Fillioud A . , Le Choix du Métier , L' Adolescence . C.D.P.L Paris , 1970. P. 270 .

3 . يرى (Forner) ان مفهوم المشروع اوسع من مفهوم الإختيار ، إذ يسمح بفهم وحدة وتنظيم السلوكات من بدايه تحديد الهدف والمعبرعنه بالإختيار إلى تحقيق هدا الهدف فعكس الإختيار فإن المشروع يتضمن: تحديد الهدف والوسائل والإمكانيات لتحقيقه"[1] .

4 . يتميز المشروع ببعض الخصائص منها : الإستقرار، الاستمراريه والتحقيق او الإنجاز على عكس الاختيار الدي يتميز بتغيره ، فالفرد يشعر بالتردد والتدبدب في اختياراته ، كما انه لا يستمر في اختيار ما ، إذ قد يتخلى عنه لاكتشافه ان هدا الإختيار لم يكن موفقا ، وحتى وإن استمر فيه؛ فدلك لانه مجبر على دلك وتكون النتيجة عدم تكيفه وعدم بدله لاي مجهودات ليحقق الهدف المراد من هدا الاختيار.

H 2- اهميه المشروع :

تعتبر عمليه بناء المشاريع دات اهميه بالغه في صياغه اختيار مدروس لمجال دراسي او مهني معين و كاساس يبنى عليه التوجيه السليم الدي يجنب الفرد الشعور بالفشل والإحباط وسوء التوافق في مجال الدراسة او العمل .

ففي مجال الدراسة متلا ، ينجم عن سوء توجيه الفرد إلى مجال دراسي لم يختره علـ ى اساس مشروع إلى " كترة المعيدين من التلاميد وما يستتبع دلك من تولد بعض العادات السيئه كالكسل والتبرم بالمدرسه والعمل المدرسي ومن ضياع للمجهود الإنساني من جانب المدرس والتلميد وموارد الدوله الماليه "[2] .

كما يرى عبد الكريم قريشي ان سوء التوجيه يؤدي إلى ظهور عدة مشكلات اتقلت كاهل المجتمع منها : التخلف الدراسي والتسرب وعدم التكيف السليم والهروب من الدراسه الشيء الدي نتج عنه اعداد كبيرة من المنحرفين او المحرومين ضاعفوا هم من جهتهم من مشكلات المجتمع وامراضه"[3] .

وفي نفس السياق يرى محمد العربي ولد خليفه ان الخطا في اختيار التخصص المناسب في الجامعة يضعف من دوافع الطالب على العمل ويجعله يتقهقر لاول صعوبة يواجهها

---

[1] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 12 .

[2] محمد جمال صقر ، اتجاهات في التربية والتعليم ، دار المعارف : مصر ، 1958 م ، ص 35 .

[3] عبد الكريم قريشي ، التوجيه المدرسي في الجزائر ، مجلة الفكر ، الجمعية الثقافية الجامعية الامل: الجزائر 1993م ص 32 .

في الدراسة ... وهكذا يقضي مدة مترددا بين الصمود على ما اختاره او محاوله تغيير الاختصاص ، وفي الحالتين ينخفض مردوده التعليمي وقد يترك الجامعه نهائيا او يجر وراءه سلسله من الديون او الوحدات المعادة سنة بعد اخرى [1] .

يتضح من كل هده الاضرار الناجمة عن سوء التوجيه وسوء اختيار التخصصات الدراسيه او الجامعيه ، فهده الاضرار لا تشمل الفرد فقط ولكنها تشمل المجتمع ككل سواء من الناحية الإجتماعية او الاقتصاديه ، بل يذهب عبد الكريم قريشي إلى جوانب اكثر خطورة واهميه يؤثر عليها سوء التوجيه وسوء الإختيار ، حيث يرى ان التوجيه السليم يمكن المجتمع من "ان يصل إلى مستوى معين من الاستقرار السياسي والتقدم الاجتماعي والاقتصادي وهدا بالإستغلال المحكم لموارده البشريه"[2].

H اهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم المشروع :

إن النظريات العديدة التي تطرقت إلى تفسير مفهوم الإختيار او المشروع وإن اختلفت منطلقاتها ، فإنها تتفق جميعا على هدف واحد هو تطوير عمليه الإختيار والتقليل من نقائصها وتحسين الإجراءات المتبعه للقيام بعمليه التوجيه .

على العموم فاغلب النظريات التي حاولت تفسير الاختيار المهني تصب في اتجاهين رئيسيين[3] :

- الإتجاه المبني على التناول التحديدي الدي يفسر الاختيار على انه سلوك اني ويركز على الملاءمه بين خصائص الفرد ومتطلبات المحيط .
- الإتجاه المبني علىالتناول التطوري والدي يهتم بسيرورة نمو الإختيار المهني والتي من خلالها يبني الفرد مشاريعه .

---

[1] محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية : الجزائر 1989 م ، ص 94 .

[2] عبد الكريم قريشي ، التوجيه المدرسي في الجزائر ،مرجع سبق ذكره ، ص 32 .

[3] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ص 12 .

H 1- اهم نظريات الاتجاه التحديدي :

لقد تعددت المساهمات النظريه لتطوير مفهوم الإختيار المهني المعتمد على التناول التحديدي ، فمنها مساهمات التحليليين والتحليليين الجدد الذين قدموا مفاهيم على اساسها يرتبط الإختيار المهني بالنمو الجنسي للفرد (غرائزه ، حاجاته وصراعاته) والتي ترجع إلى مراحل طفولته المبكرة من بينهم(Bordin)،(Nachmann) و(Segal)و(Beall)[1] ، حيث توصلوا إلى ان قرارات الفرد المهنيه وسلوكه المهني يتاثر بشكل اساسي بكفاءته ومستوى تربيته وميوله وغرائزه و دوافعه وحاجاته التي تعود إلى تجاربه وخبراته عبر مراحل نموه خاصه في الطفوله .

وغير بعيد ايضا عن مفاهيم نظريه التحليل النفسي قدمت (A.Roe) ومع (Siegelman) فيما بعد نظريتها حول الإختيار المهني معتمدة على طرق المعامله وانماط التربية التي يتلقاها الفرد في اسرته (خاصة من طرف الوالدين) وتاثيرها على شخصيته ومن تمة على اختياره المهني .

(Holland) من جهته توصل من خلال ابحاثه ونظريته إلى ان الإختيار المهني هو عبارة عن تعبير الفرد عن نمط شخصيته .

ونظرا لاعتمادنا على نظريه(Holland) في بعض جوانب دراستنا وللميزة الخاصه التي تكتسبها[2] سنقتصر فيما يلي على محاولة عرض هده النظرية كاحد اهم نظريات الإتجاه التحديدي المساهمة في تفسير مفهوم الإختيار المهني وفي تفسير مفهوم المشروع .

1- نظريه هولند (Holland) حول تفسير الإختيار المهني :

ترتكز نظرية هولند(Holland) في تفسير الإختيار المهني على مفاهيم اساسيه مثل انماط الشخصية ، انماط البيئات ، الهرمية التطورية ... إلخ ، حيث توصل هولند (Holland) إلى وجود ستة انماط للشخصيه تساهم الوراثه وعوامل اخرى

---

[1] Pelletier D. et al , Développement Vocationnel et Croissance Personnelle , Bibliothèque Nationale du Québec : Canada , 1974 , P . 07.

[2] Pelletier D. et al , Ibid. . P . 12.

مختلفة (شخصية ، إجتماعية ، ثقافية) في تكوين كل نمـــط من تلك الانماط ؛ وان الفـــرد عندما يقوم باختيار مهنه ما ، فإنه بذلك يعبر عن نمط شخصيته .

في هدا الإطار يرى (Holland) ان الفرد يبحث عن مجالات الدراســـه او المهنـــه (التي يطلق عليها إسم البيئات) (Les environnements) التي تـــسمح لـــه باســـتعمال قدراته والتعبير عن سلوكاته التي تتوافق مع نمط شخصيته ، ولدلك فحـــسب (Holland) فإننـــا إدا صنفنا افرادا قاموا باختيارات مهنية متشابهة ، فإننا على دلك الاساس نكون قد صنفنا ايضا افرادا دوي شخصيات متشابهة .

ويرتكز هدا المنظور على ما قدمه (Holland) فـــي نظريته ، حيث انه متلما توجد ستة انماط للشخصية ، فإنه توجد ستة انمـــاط للبيئـــة تتوافـــق معهـــا (اي مـــع انمـــاط الشخصية)[1] وهده الانماط الستة للشخصية هي :

1 **الواقعي** : (Le Réaliste) ويفضل النشاطات التي تحتوي على العمل الملمـــوس اكثرمن النشاطات المجردة ، كالعمل بالالات والادوات ومع الحيوانات ، والفرد في هـــدا النمط يفتقر إلى المهارة الإجتماعية .

2 **المفكر** : (L'Intellectuel) او المحقق (L'Investigatif) (كما يطلـــق هولنـــد عليه الان) : يفضل العمل الفكري على العمل الروتيني ، ويميـــل إلـــى التحليـــل وحـــب الإستطلاع ويحب المنهجية والدقة والتنظيم ، والمهن الملائمة له هي : مهنـــة بيولـــوجي، طبيـ ـب فيزيائي ... وقد يفتقر الفرد في هدا النمط إلى مهارة القيادة (التسيير) .

3 **الإجتماعي** : (Le Social) يحب العمل مع الجماعه بحيث يفـــضل النـــشاطات الإنسانية ، ويتفادى النشاطات المصنفة والمنظمة يتميز بنمو كبير في الخاصية الإجتماعيـــة والقدرات اللفظية .

والمهن الملائمة له : المختصون النفسانيون ، المعلمون ، الموجهون ...

4 **الإمتثالي** : (Le Conventionnel) يميل إلى العمل المنظم والمقيد بالتعليمـــات والمعطيات ، ويتفادى المواقف الجديدة والغامضة.

---

[1] Pelletier.D . et al , Développement Vocationnel et Croissance Personnelle ,OP. Cit.PP 12 -13

والمهن الملائمة له: العمل في المكاتب والامانات،والمسؤوليةعلى الملفات والمسؤوليه عن المناصب الماليه .

5 **المقدام** : (L'Entreprenant) يميل إلى العمل والنشاطات التي تتطلب القيادة والمبادرة والسيطرة والتاثير على الاخرين والمكانة العاليه ، كالمحامون ، والمقاولون البائعون ...

6 **الفنان** :(L'Artiste) يميل إلى ان يكون تعبيريا ، لا يعمل وفق القوانين والعرف ويكون مبدعا واصيلا .المهن الملائمة له : الرسم، النحت ، والزخرفه ....وقد يفتقر الفنان إلى المهارة المكانكيه والقدرة العمليه.

ويرى (Holland) ان البيئات تتميز بالاشخاص الدين يشغلونها[1] ، وان ترتيب الفرد للبيئات السته حسب تفضيلاته وميوله يكون ما يطلق عليه بالهرميه التطوريه .إن مفهوم الهرمية التطورية يحتل مكانة مركزية في التاثير على سلوك الفرد المهني حيث ان الفرد إدا كان يفضل بيئة واحدة على بقية البيئات يكون الإختيار (المدرسي او المهني) سهلا بالنسبةله ، كما يزداد في هده الحاله إستقرار القرار المهني وتحقيق الدات في العمل .ولكن في حاله تفضيل الفرد الاكثر من بيئة يصعب عليه الإختيار الشيء الدي يوقعه في صعوبة او استحاله إتخاد قرار الإختيار ، وإدا ما وجه إلى اي من البيئات التي فضلها فإنه لن يستطيع تحقيق تكيفه في البيئة التي إختارها .

مناقشة نظرية (Holland) :

يتفق الكثير من الباحثين مع مبادئ نظريه (Holland) الدي عمل مع اتباعه وباحثين اخرين على جمع معطيات من مجموعات مختلفة من الطلبة ومجموعات قليلة من الراشدين من اجل بلورة نظريته ؛ ومن تمه قدم مشروعا يضم خمسة عشرة 15 دراسه طولية لتفسير مفاهيم مرتبطة بالسلوك المهني ، كاختيارات الافراد في ظل سيرورتهم المهنية ، النجاح المهني...إلخ .

[1] Pelletier.D . et al , Développement Vocationnel et Croissance Personnelle ,OP. Cit . P13

وتبعا لتلك الاعمال اكـد (Crites) على وجـود علاقة دالـة بين انمـاط الشخـصية والإختيارات التي قام بها الافراد ، وان استقرار السلوك المهني يتناسب مع التوافق بـين الشخصية والبيئة المختارة[1].

وعليه ، يتمثل دور المختص في التوجيه، في إطار نظريـة (Holland) فـي إيجـاد التوافق بين شخصية الفرد والمحيط المهني .

يرتكز هدا التدخل على مبدا استقرار خصائص الافراد وخصائص المحيط المهني الدي حدث فيه تراجع كبير في السنوات الاخيرة ،وبالتالي فإننا نتساءل ما دا كان مـن الـسهل على المختص في التوجيه التحكم في هده المعادلة (الفرد عالم الشغل) . كما ان افتـراض الباحث ان لكل نمط من الشخصية يقابله نمط في البيئة يلغي نوعـا مـا إمكانيـة إتاحـة الفرص للافراد عن طريق عملية التعلم والتكوين اكتساب سلوكات تسمح لهـم بـالتكيف مع مختلف البيئات .

هدا إلى جانب ما قدمه (Osipow) من انتقادات لهده النظرية وهي كما يلي :

انها لا تشرح نمو الشخصيه ودورها في الاختيار المهني .

انها لم توضح"كيف" و"لمادا" ؟ ينطلق بحـث الفـرد عـن بيئـة تتوافـق مـع نمـط شخصيته الساند.

- عدم معرفة السيرورة التي تؤدي بالفرد إلى اختيار بيئة ما مما يعوق التدخلات التي تهدف إلى تسهيل هده السيرورة [2] .

إن إهمال نظرية (Holland) وغيرها من النظريات المبنية على التنـاول التحديـدي للسيرورة التي من خلالها ينمو الاختيار المهني كان فـي المقابـل فـي مركـز اهتمـام النظريات المبنية على التناول التطوري .

II - 2 اهم نظريات التناول التطوري :

على العموم ، هناك اتفاق عام من طرف الباحثين ومـنهم (Pemartin) و(Legres) على ان النمو المهني للفرد يمر عبر المراحل التالية :

---

[1] Pelletier.D. et al , Développement Vocationnel et Croissance Personnelle,OP. Cit. P. 13.

[2] Pelletier.D . et al, Ibid.P.14.

1 **مرحله النمو**: (La Croissance) (من الولادة إلى سن 14 سنة) تتميز هذه المرحلة بالنمو السريع لجميع جوانب الفرد ، ويظهر ارتباط الطفل في هذه المرحلة ببعض المهن من خلال التقليد والتشبه بالكبار .

2 **مرحله الاستكشاف** :(l'Exploration) (من 14 إلى 25 سنة) يبدا الفرد خلال هذه المرحله بالتفكير الجدي في مهنه المستقبل ، ويؤهله مستوى النمو الدي حققه في هذه المرحلة سواء من ناحية القدرات او الميول ... الخ ، إلى البحث عن المعلومات الضرورية التي تساعده على الاختيار .

3 **مرحله التاسيس**:(L'Etablissement) (من 25 إلى 45 سنة) تتميز بالممارسه الفعلية للمهنة والاستقرار المهني والعائلي .

4 **مرحله الصيانه** :(Le Maintien) (من 45 إلى 60 سنة) تعبر هذه المرحلة عن النجاح المهني الدي اكتسبه الفرد ، اي كل ماحققه الفرد نفسيا واجتماعيا من المهنة .

5 **مرحله الزوال** :(Le Déclin) (60- 70 سنه للمهن دات المجهود الفيزيقي وتمتد إلى ما بعد 70 سنة للمهن دات المجهود الدهني والإبداعي) تتميز هذه المرحله بارتفاع خاصيه التخلي عن المهن ، كدلك العزل النفسي والاجتماعي[1].

وسنعرض فيما يلي اهم النظريات التي ساهمت في تطوير المشروع وهما نظريه جنزبرع (Ginzberg) وسوبر(Super) :

1- نظريه جنزبرع (Ginzberg) :

[1] Pemartin D ,et Legres J.,Les Projets chez les Jeunes.OP.Cit.P.63

يعد جنزبرع اول من تناول مفهوم الاختيار المهني من منظور تطـــوري واعتبـــره كسيرورة نمو متعاقبه المراحل، بحيث ترتبط المراحل الحاليه بالسلوكات التي تتـــضمنها المراحل السابقه .

- **مراحل النمو المهني لدى جنزبرع :**

توصل جنزبرع باستعمال تقنيتي المقابله والملاحظه إلى تحديد ثلاث مراحل ينمـــو خلالها الاختيار المهني وهي :

- **المرحله الاولى : مرحله الاختيارات الخياليه (من05 θ 10 سنوات) .**

يعرف خيال الطفل في هده المرحلة انتعاشا كبيرا بحيث يستغله في إشباع رغبته في ان يكون مثل الراشدين ، فيقلدهم في سلوكاتهم ومهنهم دون ان يراعي قدراته الواقعيه او مفهوم الزمن ، "وما هو خيالي هنا هو سيرورة الاختيار ، وليس المهنه المختارة فالاطفال لا يحلمون بمهن غير موجودة في الوسط الثقافي اين يعيشون " [1] .

- **المرحله الثانيه :** مرحلة الاختيارات الوقتية (تمتد من سن 11 إلى 17 سنة)

تصادف هده المرحلة فترة بداية البلوغ واوائل المراهقة ، بحيـــث تـــصبح مـــشكلة اختيار مهنة المستقبل من ضمن إهتمامات المراهق؛ فمن مظاهر نمو الفرد في هده الفترة قدرته على "الربط بين الافعال الحاضرة والنتائج المستقبليه" [2] نتيجة لاكتـــساب المنظـــور الزمني ، ومع دلك يبقى اختياره مبدئي وغير مستقر، ولا يعرف الاســـتقرار إلا بعـــد ان تنمو بعض الجوانب ويرتبط ببعض العوامل حسب فترات زمنية محددة إلى نهايـــة هـــده المرحله ، اين يصبح الاختيار اكثر واقعيه ، وهده الفترات هي :

. **فترة الميول** (من 11 إلى 12 سنة): وهي توافق مرحلة ما قبل المراهقة ؛ والـــصفة الغالبه لاختيارات الافراد فيها انها ترتكز على ما يحبونه وما يميلون إليه في تلك الفترة .

. **فترة القـــدرات** (من 13 إلى14 سنة): تنمو من خلال هده الفترة قدرات الفرد، وبـــدلك تتحول اهتماماته نحو الموضوعية ، فيدرك إمكاناته وإمكانيات البيئة المحيطه بواقعية .

---

[1] Guichard J., L'Ecole et les Représentations D'Avenir des Adolescents . OP . Cit. P. 70 .

[2] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 14 .

- **فترة القيم** (من 15 إلى 16 سنة) :إلى جانب إدراك الفرد الواقعي لكل ما يتعلق بالاختيار فإنه في هده المرحله ياخد القيم بعين الاعتبار وهي " قيم خاصه بالعمل محيط العمل نتائج العمل" [1] .

كما وجد جنزبرع ايضا ان المراهقين في هده الفترة " يبدؤون في طرح اسئله حول اختيارهم بشكل مخالف ، فيكتشفون ان هناك عددا من العوامل التي يحاولون تقويمها في ضوء اهدافهم الخاصه التي يرغبون في تحقيقها ، ومن هده الاسئله ما يتعلق بما يريدون ان يفعلوه ، ما يعرفون فعله ، ما تسمح لهم وضعيتهم بفعله وايضا ما يمكنهم انتظاره من كل سيرورة مهنيه"[2] .

- **فترة انتقاليه** (في سن 17 سنة) : يبحث الفرد في هده السن التي سماها جنزبرع بالانتقاليه على فرص ليجرب اختياراته التي ادمج فيها الواقعيه والقيم ليتخد القرارات النهائية المناسبة .

- **المرحله الثالثه : مرحله الاختيارات الواقعيه (من سن 18 21 سنه فما فوق)**

مع اكتمال النضج الدي يوافق هده الفترة يصبح بمقدور الفرد استعمال كل المكانيزمات التي تمكنه من صياغة اختيار فعلي ومستقر .

قسم جنزبرع هده المرحلة إلى ثلاث فترات جزئية :

-ا **فترة الاستكشاف (Exploration)** : اهم ما يميز هده الفترة هو سعي الفرد للحصول على المعلومات الضروريه حول اي مهنه والتي يصبح اختيارها مطلبا اجتماعيا يمارس ضغطه على الفرد ويؤدي به إلى الشعور بالتوتر والقلق نتيجة لعدم تلبيه هدا المطلب باختيار اي مهنة مهما كانت الظروف.

ب فترة التبلور (Cristallisation) : تتمثل هده الفترة في السيرورة التي تستقر فيها الميول والقيم ويوفق فيها الفرد بين داته والواقع ليتمكن خلال هده السيرورة من تحديد اهدافه واتخاد القرار باختيار مجال محدد .

---

[1] تارزولت حورية،مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص14 .

[2]Larcebeau S. Le Choix Professionnel , L'Orientation Scolaire et Pfessionnelle. OP.Cit P.211.

ج **فترة التخصص (Spécification)** : يستقر اختيار الفرد في هده الفترة على مجال محدد بصفه نهائيه وعدم تقبل اي توجيه لاي مجال مخالف[1].

ويرى جنزبرع ان الخصائص الشخصيه المرتبطه بمراحل النمو المهني كالقدرة على الاختيار الواقعي والتقويم الموضوعي لقدراته وللمعطيات التي يوفرها له المحيط وضبط الوسائل التي يتبعها ، وتحديد المراحل المناسبة للوصول إلى الاهداف المرسومة يمكن تنميتها عن طريق التربيه[2] .

- **مبادئ نظريه جنزبرع :**

تستند نظريه جنزبرع على اربع مبادئ هي :

- الاختيار المهني سيرورة نمو تمتد على طول فترة المراهقه.
- تعتبر هده السيرورة إلى حد كبير غير ارتداديه ، ويتحدد اختيار مهنة ما بالقرارات السابقه.
- تهدف هده السيرورة إلى التوفيق بين حاجات الفرد وإرغامات المحيط الخارجي .
- الاختيار المهني ناتج عن ميكانزمات شعوريه .

ويخالف جنزبرع في هدا المبدا الاخير ما توصل إليه (Holland)و(A.Roe) وغيرهم من الباحتين الدين اعتمدوا على نظريه التحليل النفسي في تفسير الاختيار المهني وارجعوه إلى عوامل لا شعوريه[3] .

- **مناقشه نظريه جنزبرع :**

تميل نظريه جنزبرع إلى الواقعيه ، ودلك في محاولتها التقليل من تاتير البيئه وضغوط المحيط على الاختيار المهني في مختلف مراحل النمو ، ودلك بانه حدد خلال هده المراحل ما يتميز به نمو الفرد المهني في كل مرحله ، وبالتالي فإن التدخلات الممكنه لمختصي التوجيه تكون دات اهميه بالغه حيث يمكن لاجل دلك وضع برامج

---

[1] تنازورلت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 15 .

[2] Larcebeau S ,.Le Choix Professionnel , L'Orientation Scolaire et Professionnelle OP.Cit.P.211.

[3] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 13 .

خاصة تنظم هذا التدخل بما يوافق كل مرحلة ؛ ومعنى هذا ان تدخل مختصي التوجيه يجب ان يبدا في مراحل مبكرة من حياة الفرد ليستمر إلى اخر فترات الاختيار المهني والتي يحددها جنزبرع بفترة التخصص ، وإن كان قد اعاد فيها النظر ، حيث مددها على طول فترة الحياة وبذلك تكون سيرورة الاختيار المهني ممتدة عبر الزمن .

رغم المساهمات النظرية المعتبرة لنظرية جنزبرع في تفسير الاختيار وتطويره وبروز مفاهيم جديدة كالنمو المهني ، النضج المهني ، إلا ان الدراسات البيولوجية التي تلت نظريته اعادت النظر في بعض مبادئ النظرية .

فحسب دراسات(Pemartin) و(Legres) تبين ان مبدا اعتبار سيرورة النمو المهني غير ارتداديه مبدا مشكوك فيه ، حيث اثبت الباحثان ان النكوص هي ميزة عند الإنسان وقد تحدث حتى في الاختيار المهني بحيث لا يستقر الفرد على اختيار ويعود إلى اختيارات سابقه نتيجه عوامل مختلفه كالحوادث والامراض المهنيه ، وبعض الإرغامات التي يفرضها المحيط كالحروب والهجرة[1] .

وهذا راجع إلى اللاإستقرار في خصائص الافراد وخصائص المحيط .

ب نظريه سوبر (Super) :

"إذا كان (Ginzberg) هو اول من صاغ نظريه في النمو المهني من خلال ملاحظاته فإن الفضل يعود إلى (Super) واخرون في إخضاع هذه النظرية للتجريب وذلك بصياغه فرضيات قابله للقياس "[2] وهذا بصياغته لتعاريف إجرائيه لبعض المفاهيم كمفهوم النضج المهني ."والنظرية التي قدمها (Super) حول النمو المهني تستند على علم النفس الفارقي ، علم النفس النمو ومفهوم صورة الذات "[3].

تتلخص اهم مبادئ نظرية (Super) فيما يلي :

---

[1] Pemartin D ,et Legres J, Les Projets chez Les Jeunes . OP . Cit . P 65 .

[2] Pemartin D. et Legres . J , Ibid. P66 .

[3] Pelletier D. et al., Développement et Croissance Personnelle .OP. Cit . P22 .

. اعتبار النمو المهني كسيرورة تمتد من الطفولة إلى الشيخوخة ، وبما ان النمو المهني مظهر من مظاهر النمو فإنه يتطور تحت تاثير عوامل عديدة منها الوراثيه والمكتسبة .

. تمر سيرورة النمو المهني بمراحل متعاقبة تزداد درجة فاعليتها بتقدم المراحل .

. تبدا هده السيرورة قبل ممارسة المهنة وتمتد إلى ما بعد ممارستها ، خلال هده السيرورة يقوم الفرد بإنجاز بعض المهام التي هي عبارة عن نشاطات تعلم تفرض على الفرد من طرف المجتمع ، وتسمح له بتحقيق مستوى معين من الرضا بعد إنجازها ، وهي ما تسمى بالمهام التطورية المتمثلة في :

* **مهمه الاستكشاف (Exploration)** : يقوم فيها الفرد بالبحث عن المعلومات الضروريه والتعرف على الإمكانيات المتاحه من طرف المحيط عندما تفرض وضعيه الاختيار لتكوين صورة الدات وتصور مهني ومحاولة تجريب هده الإدراكات في الواقع .

* **مهمه التبلور (Cristallisation)** : وتعني إزالة الغموض وتوضيح كل الوضعيات ودلك بترتيب كل المعلومات المهنية المكتسبة وتنظيم إدراكات الفرد لمختلف الادوار المهنيه ومعرفه ولو بصفه عامه ميدان التوجيه ، بحيث يكون تحديد الفرد لمشروعه المهني غير نهائي، تترجم هده الفترة بميل الفرد لمجال مهني معين اي محاولة لترجمة صورة الدات إلى مفهوم مهني .

* **مهمه التخصص(Spécification)** : يختار الفرد مجالا معينا ، ويستغل ما إكتسبه من تحقيق المهام السابقه .

* **مهمه التحقيق(Réalisation)** : يبدا فيها الفرد العمل لتحقيق مشروعه في الواقع ودلك برسم الخطط وبدل الجهود للتغلب على الصعوبات[1].

. النضج المهني قابل للتعلم ، ويمكن التعرف على درجه النضج المهني للفرد من خلال معرفه مدى ادائه للمهام التطوريه .

. إن اختيار مهنة ما هو إلا ترجمة لصورة الدات لتصورات مهنيه ، ويتحدد الاختيار والتكيف المهني بمدى تطابق صورة الدات والتصورات .

---

[1] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 16 .

- يمر الفرد خلال حياته بسته ادوار تتمثل في " دور الطفل ، الطالب ، العامل العضو في العائله ، العضو في المجتمع ، العضو في الجمعيات النشاطيه [1] ويدرك الفرد خلال مراحل النمو الدور الدي يقوم به ، فمثلا " يعطي الفرد لدور العامل اهميه في مرحله المراهقه على الرغم من انه لا يكون مرتبطا بمهنه معينه .

□ - **مناقشه نظريه سوبر :**

لا تختلف نظريه (Super) كثيرا على نظريه (Ginzberg) خاصه في تاكيدها على تاثير مختلف العوامل الوراثيه منها والمكتسبه على سيرورة النمو المهني للفرد وبالتالي فإن النضج المهني مفهوم قابل للتعلم .

إضافه إلى دلك وكما يرى عبد الفتاح محمد دويدار فإن " احسن ما ساهمت به نظريه دونا لد سوبر هو ان عمليه اختيار المهنه والمواءمه لها تعد في نفس الوقت عمليه لفهم الدات...وانه خلال مراحل النمو يزداد فهم الإنسان لنفسه ويمكن للفرد نتيجه لهدا الفهم ان يحدد ما يمكن ان يقوم به من اعمال "[2] .

وفي نفس السياق فقد قام (Bujold) سنة 1974 بجمع اكثر من 25 دراسة وصلت معظمها إلى تدعيم نظريه (Super) .

وعلى العموم ، فإن الاهميه التي تكتسبها جهود كل من (Ginzberg) و (Super) وغيرهما لا تكمن فقط في انهما ساهما في تطوير مفهوم المشروع ، وإنما الاهمية تكمن ايضا فيما انبثق عن هدا التطوير من تاكيد على ان النمو المهني الدي يكلل ببناء مشاريع مهنيه مستقبليه قابل للتعلم والتكوين ، ومن هنا توجهت الانظار إلى إيجاد افضل السبل وتهيئة احسن الظروف لضمان اجتياز الفرد لهده السيرورة بنجاح في ضوء تدخلات وتوجيهات تربويه تساعد الفرد على صياغه اختياراته بناء على مشاريعه .

---

[1] تارزولت حورية : مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 16 .

[2] عبد الفتاح محمد دويدار ، اصول علم النفس المهني وتطبيقاته ، مرجع سبق ذكره ، ص 140 .

HI اهميه التدخلات البيداعوجيه في سيرورة بناء المشروع :

لقد غيرت فكرة ان مفهوم المشروع قابل للتدخلات البيداغوجيه من مهام مختصي التوجيه فلم يعد دورهم مقصورا على الوصول بالفرد إلى صياغة اختياره المهني في حد داته ولكن تهيئة جميع الظروف المناسبة له لبناء مشروعه المدرسي والمهني تبعا لمراحل نموه ، وتوجب على هدا الاساس ان يكون تدخل مختص التوجيه مبكرا حتى يمكنه مساعدة الفرد بصفة تدريجية .

تزداد اهميه التدخلات البيداغوجيه لمختصي التوجيه خصوصا لان هناك العديد من العوامل تمارس ضغطها على الافراد كتجاربهم الشخصية وتاثيرات العالم الخارجي التي تمارس ضغطها على الافراد فتعوقهم على صياغة اختيارات مدروسه في إطار مشروع مستقبلي .

HI 1 العوامل المؤثره في المشروع :

هناك العديد من العوامل التي تمارس تاثيرها على مشاريع الافراد ، وتصنفها تارزولت حورية إلى : عوامل خارجية كتاثيرات المحيط الاجتماعي والمهني والاقتصادي وعوامل داخليه تتصل بخصائص الفرد[1].

-ا العوامل المحيطيه :

إن الفرد لا يستطيع ان يعيش بمعزل عن محيطه وعن من يحيطون به ويبدا تاتير هدا المحيط على الفرد منذ ولادته ؛ فخلال عمليه التنشئه الاجتماعيه والتربيه ... تنمو خصائص الفرد ويكتسب من محيطه خاصه الاسري سلوكات واتجاهات وقيم معينه يستمر تاتيرها عليه طوال حياته ، وبالتالي تؤثر على اختياره لمهنته مستقبلا .

فكثيرا ما يختار الفرد فرعا دراسيا او مهنه ما نزولا عند رغبة والديه وتاتير الوالدين على اختيارات ابنائهم يكون باشكال مختلفه فاحيانا يطلب من الابن شغل وظيفه الاب لاعتبارات وتقاليد اسريه او يختار الوالد لابنه فرعا دراسيا او مهنه ما لانه هو لم يستطع الالتحاق بها " اي يحاول التعويض من خلال ابنه ما لم

[1] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 19 .

يستطع هو نفسه تحقيقه[1] " ، وفي حالات اخرى يكون التاثير تسلطيا فيقرر بعض الاباء عوضا عن ابنائهم ممارسه بعض المهن ويجبرونهم على الالتحاق بها رغم ان الابناء ليست لديهم اية رغبة في هدا المجال ولا يعود هدا لتسلط الاباء فقط ولكن لسلبيه الابناء ايضا .

وفي نفس الإطار اكدت بعض الدراسات ، ومنها دراسه (جورج تيودوري) التوافق بين ما يرغب به الاهل وما يرغب الابناء به،" وإن كان بنسب غير مرتفعه ، إذ ان 33,88 % من التلاميد قد اختاروا كمهنة اولى المهنة نفسها التي يرغب فيها اهلهم ، كما ان المجموعات المهنية التي احتلت المراتب الاربع الاولى في اختيارات التلاميد المهنيه هي نفسها التي احتلت المراتب الاربع الاولى في الاختيارات المهنيه التي يرغب بها الاهل . كدلك فإن معامل الارتباط بين المهن التي يرغب فيها الاهل وتلك التي اختارها التلاميد كان معبرا إحصائيا إذ بلغ 0.92 مما يعني ان التلاميد يتاثرون إلى حد كبير برغبات الاهل وتوجيهاتهم المهنيه "[2].

من جهه تانيه اكدت دراسه (A.Roe) ودراسه (Lautrey) تاثير نمط التربيه على اختيار الفرد لمهنة المستقبل ، حيث حددت (Roe) ثلاثه انماط للتربيه يتحدد بموجبها مجال توجيه الطاقه النفسيه وهده الانماط هي :

. الطفل موضوع التركيز العاطفي يميل إلى المهن الاجتماعيه (اي يميل إلى الافراد) .

. الطفل المتجاهل الوجود يميل إلى المهن التقنيه والعلميه (الميل إلى الاشياء) .

. الطفل المتوافق النمو في الدائرة الاسرية يميل إلى المهن الاجتماعيه والتقنيه على السواء (الميل إلى الاشياء والافراد على السواء) [3].

إضافه إلى دلك فإن للاصل الاجتماعي للفرد تاثير على اختياره لمهنه ما او فرع دراسي معين، وتؤكد دلك دراسات كثيرة منها دراسه (Guichard) ودراسه (Tofigh) ودراسه (Bacher) و(Beuchlin) حيث تتفق نتائج هده الدراسات على

---

[1] Fillioud A., Le Choix du Métier , L' Adolescence .OP.Cit. P. 268

[2] خليل وديع شكور ، تاثير الاهل في مستقبل ابنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني (الدراسة والمهنة) ، ط1 ، مؤسسة المعارف : لبنان 1997 م ، ص 61 .

[3] Pelletier D. et al ., Developpement Vocationnel et Croissance personnelle, OP. Cit. PP 08-09

التـــاكيد على تاثير الوسط الاجتماعي السوسيو ثقافي والاقتصادي على اختيارات الافراد ولهذا نجـــد تباينـــا واضحا في مشاريع الافراد تبعـــا لمـــستوياتهم الاقتـــصاديه الثقافيـــه والاجتماعيه.

ففي دراسه على اختيارات الطلبه بفرنسا اجراها (Guichard) توصل من خلالها إلى ان نظام التعليم ادى إلى خلق مجتمعات بين شعب البكالوريا ، حيث وجد بان هنـــاك فروق بين هده الشعب باختلاف نوع مهنة الاب ، حيث ان الطلبة ابناء العمال البسطاء هم اقل حظا في الحصول على البكالوريا العلمي والرياضي مقارنه بالطلبة ابناء المـــسؤولين ودوي المهن الحرة والدين يملكون ايضا اكثر الحظوظ لمتابعة الدراسات العليا[1].

وهو ما توصلت إليه (Aimée Fillioud) ، حيث انه في سن 16 سنـــه نجد ان 95 % من ابناء دوي المهـــن الحـــرة مازالوا متمـــدرسين مقابل 27 % فقـــط من ابناء العمال البسطاء والحرفيين .

كما توصلت إلى ان إبن الحرفي الدي وصل إلى مستوى الابتدائي ليس له حظ حتى بنسبة 1/10 للحصول على البكالوريا عند وصوله إلى المستوى التـــانوي بينما نجـــد ان ابـــن محامي او صحفي لهم حظ للحصول على البكالوريا بنسبة 85 % [2] .

وتاثير الاصل الاجتماعي المهني للاباء يمتد ايضا إلى عدد سنوات التمـــدرس وســـن الانقطاع عن الدراسة ، حيث توصلت (Fillioud) إلـــى ان 50 % من عـــدد ابنـــاء العمال البسطاء يتمدرسون إلى سن 15 سنه بينما عند سن 21 سنه نجد 50 % من ابنـــاء الإطارات مازالوا متمدرسين[3] .

ويعود ذلك إلى ان انتماء الفرد إلى اسرة لها خصائص اجتماعية ثقافية اقتصادية معينة (حجم الاسرة ، وضعها الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ... الخ) يلعـــب دورا اساسيا في تشكيل شخصيته وتطوير معارفه وتزويده بالخبرات المختلفه لمعالجه تفاصـــيل حياته خاصه على صعيد نجاحه المدرسي والمهني .

---

[1] ترزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص21 .

[2] Fillioud A . , Le Choix du Métier , L' Adolescence .OP.Cit. P. 265.

[3] Fillioud A. Ibid. P. 268

ويؤكد (Reuchlin) و (Bacher) ما توصلت إليه (Fillioud) من خلال دراستهما التي توصلا من خلالها إلى ان مشاريع التلاميذ وكذلك عدد السنوات المحددة للدراسه مرتبطة بالوضعيه الاجتماعيه والثقافيه للعائله وبمستوى التطور الاقتصادي للمنطقه التي يعيش فيها التلاميذ وكذلك بالتخصص المتبع من طرف هؤلاء التلاميذ[1].

في هدا السياق توصل (Guichard) من خلال دراسته في منطقه ليل بفرنسا على 4994 مسجل بالجامعه ، والتي تهدف إلى معرفه مختلف التصورات التي يملكها الطلبه حول اختياراتهم في اول تسجيل لهم بالجامعه إلى وجود فروق معتبرة في هده التصورات حسب الاصل الاجتماعي ، الجنس ، نوع التخصص ، حيث ان الطلبه الدكور من الاصل الاجتماعي المرتفع قد سجلوا في اختصاص الطب والعلوم الاقتصاديه تم الصيدله بينما سجل معظم الطلبه من الاصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإداريه والتسيير تم شعب اخرى اجتماعيه[2].

يرتبط هدا التاثير بجوانب متعددة منها الجانب الاقتصادي ما يتعلق خاصه بتكاليف عدد سنوات الدراسه (وسائل الدراسه : كتب ، مراجع ، ادوات مدرسيه مختلفه ، النقل الإطعام ، الإقامه ... الخ) والمرتبطه بنوع التخصص في حد داته ، الدي يعتبر مكلف للطلبه من مستويات منخفضه ، وهدا ما يدفعهم إلى اختيار تخصصات تؤهلهم للحصول على مهن في اقصر وقت ممكن لتامين معيشتهم ومعيشه عائلاتهم ، بينما يميل ابناء المستويات المرتفعه إلى تخصصات تتطلب اطول سنوات للدراسه نظرا لتوفر التسهيلات الماديه لمواصلة الدراسة ، وتدفعهم الرغبة في الحفاظ على مستوياتهم الاجتماعيه المرموقة بالالتحاق بمهن لها مركز اجتماعي معتبر ، وهو الامر الدي اشار إليه (بيير بورديو) في مفهوم " راس المال الثقافي " والانتقادات التي وجهها للمجتمع الفرنسي ولنظمه المختلفه التي توفر دائما كل الفرص لكي يحافظ دوي الطبقات الرفيعه على مكانتهم دون توفير ادنى فرص لابناء الطبقات الفقيرة لتحقيق الانتماء إليها .

---

[1] تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 21

[2] تارزولت حورية ،نفس المرجع السابق ، ص 21.

يتضح من كل ما سبق اهميه الدور الدي تلعبه العوامل الاسريه في التـــاثير علـــى اختيارات الافراد وتصوراتهم الدراسيه والمهنيه ، بحيث تحدد هده العوامل (متـــل نمـــط التربيه ، طموح الاهل ، مهنه الاب ... الخ) مجالا للاختيار قد يضيق حريه الابناء فـــي هدا الاختيار الدراسي والمهني مند مراحل عمـــرهم المبكـــرة ، خاصـــه إدا تعارضـــت متطلبات هده المجالات مع ما يتميز به الفرد من قدرات وإمكانيات ... الخ .

ومع دلك فإن للاسرة دورا إيجابي لابد ان تضطلع بـــه يتعلـــق بإعـــداد وتربيـــه اختيارات الابناء في وقت مبكر من خلال العنايه بهوايـــاتهم وميـــولا تهـــم واهتمامـــاتهم بالمجالات المختلفه وإشباع فضولهم وحب إطلاعهم وإتاحة مختلـــف الفـــرص المناســـبه للحصول على المعلومات الضروريه وتشجيع روح المبادرة لديهم واستقلاليتهم في اتخـــاد القرارات المختلفه المتعلقه بمستقبلهم الدراسي والمهني .

وإن كانت الاسرة هي المحيط الدي بنمو فيه الفرد وتتشكل شخـــصيته ويـــتم فيـــه إعداده لمستقبله ولمجتمعه ، فإن هده المسؤوليه تقع على عاتق المدرسه ايضا في مهامهـــا التكامليه مع الاسرة في " إكساب كل تلميد وحدة في شخصيته واستقلاليه فـــي تـــصرفاته وإلى تجميع الاشخاص وتصنيفهم حسب الاعمال والوظائف التي توافق طبيعتهم الخاصـــه وإلى مساعدة الفرد ايضا على اكتساب الراحه النفسيه والحريه الضروريه لتحقيق طاقاتـــه وقدراته الإبداعيه [1]"

يبين كل ما سبق وبشكل عام اهميه دور العوامل المدرسيه والاهداف التي تـــسعى لتحقيقها في تشكيل خصائص الفرد وفي كيفيه استغلال الجوانب الإيجابيه فيه والتي تـــؤثر بدورها على اختياراته الدراسيه والمهنيه .

ولا يقتصر هدا على اهداف التربيه التي تسعى المؤسسه المدرسيه لتحقيقها وإنمـــا جميع العوامل المدرسيه التي تدور في فلكها وترتبط بها كالنشاطات التربويه والتنظيمـــات الإداريه كعدد الافواج الدراسيه وعدد التلاميد في كل فوج وإجراءات التوجيـــه والادوات المستعمله فيه والشعب والمناهد الدراسيه المتوفرة ، بل وحتى العاملين فيها مـــن معلمـــين واساتدة وموجهين وغيرهم وطرق تدخلهم وتعاملهم مع المهام المنوطه بهم وكمـــا تـــرى

[1] خليل وديع شكور ، تاتير الاهل في مستقبل ابنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 76 .

نظرية التعلم الاجتماعي فإن اختيار الفرد يتاثر بعوامل اجتماعية مختلفة اسرية وعوامل مدرسيه وعوامل مرتبطه باحوال المجتمع عموما خارجه عن نطاق تحكم الفرد ، يلخصها (Guichard) في اثني عشر 12عاملا كما يلي [1]:

- طبيعة وعدد مناصب الشغل المتوفرة.
- طبيعة وعدد إمكانيات التكوين .
- السياسة الاجتماعية واسس انتقاء الطلبة والعمال .
- العلاقة بين مزايا المهنة وتكلفة الإعداد لها .
- القوانين المنظمة للعمل والقواعد النقابية .
- العوارض الطبيعية (مثل الزلازل) التي قد تؤثر كليا على الاقتصاد .
- التطور التكنولوجي الذي يؤدي إلى استحداث مهن جديدة .
- تغيرات على مستوى البنيه الاجتماعيه .
- الاصول الثقافية والقيم وتجارب التكوين الذاتية لكل اسرة .
- النظام المدرسي والسياسه التربويه .
- تاثير الاقارب والجماعة الاجتماعية .
- قانون العرض والطلب للموارد الطبيعيه .

ب العوامل الشخصيه :

تعتبر العوامل الشخصيه ذات تاثير بالغ الاهميه على مشاريع الفرد الشخصيه ولقد اثبتت العديد من الدراسات هدا التاثير منها دراسه (Larcebeau) و(Descombes) ودراسه (Clark) و (Gest) ، وتشمل هده العوامل الشخصيه عوامل داتيه داخليه للفرد ، كعامل الوراثه ، عامل الدكاء ، عوامل بيولوجيه (تاثير الغدد مثلا) ، وعوامل نفسيه وغيرها، و التي تؤدي إلى وجود فروق فرديه بين الافراد والتي لا يمكن عزلها عن العوامل المحيطية نتيجة التداخل بين هده العوامل كافة .

[1] Guichard . J . L'école et les représentation d'avenir des adolescents, OP. Cit . P 32 .

وسنحاول فيما يلي التركيز على بعض العوامل الشخصية التي لها علاقة بموضوع هـدا البحث لإظهار اهميتها وتاثيرها على إختيارات الافراد ومـشاريعهم الدراسـيه والمهنيـه ومن هده العوامل الجنس .

فحسب (Erikson) تعتبر مرحلة الطفولة فترة إكتساب الطفـل لعمليات التمييـز التـي تمكنه من إكتشاف الفروقات الجنسية ، والدي يعد اساسا لبلورة صورة الدات وتوقع بعض التصورات والادوار الخاصة بكـل جنس ، حيث يـرى (Gottfredson) ان الطفـل يبدا في تمييز السلوكات والمميـزات الخاصه بكـل جنس ما بين 06 سـنوات إلـى 08 سنوات بينمـا يرى (Weinraub) من خلال بعض الاعمـال التجريبية ان دلك يظهـر ما بين سن التانيه والتالته ، ويحتل عامل الجنس مكانه هامه فـي التـاتير علـى بنـاء التصورات المهنية المستقبلية رغم انها تاخد الطابع الخيـالي في هده المرحلة "وتـصبح الإختيـارات الاكتر تكرارا وشعبيه عند الإنات اقل اختيارا عند الدكور والعكس" [1] .

ومـا بين سن التاسعة والتالته عشرة (θ9 13 سنة) يـرتبط التـصور الخـاص بالمهن الملائمه لكل جنس بعامـل اخـر وهو المكانه الإجتمـاعيه التي تحتلهـا المهنـه في هرم التصنيف الإجتماعي للمهن ، وفي هده الحالة يكون إختيار الفـرد لمهنـة مـا مبنيـا على اساس تقيميه لهده المهنة من جانب ملاءمتها لجنسه ومكانتها إجتماعيا، يسمح هدين البعدين (المكانة التي تحتلها المهنة ' عامل الجـنس) بتكـوين مـا يطلـق عليـه (Gottfredson) "خريطه معرفيه للمهن" (Carte Cognitif des professions) والتي تعني بنية تصورية تسمح للفرد بالتعرف والتقييم السريع للمهنة وتصبح هده الخريطة فيما بعد كدليل للتعرف على مختلف المهن [2].

يتضح من دلك ان الجنس يلعب دورا هامـا فـي التـاتير علـى إختيـار الفـرد لإختصاص دراسي او مجال مهني معين ، ويرتبط دلك ايضا بنمطية اجتماعيـة سـائدة حول المهن ومدى ملاءمتها لكل جنس ، ففي دراسه على مستوى جامعات الوطن العربي

---

[1] Guichard . J . L'école et les représentation d avenir des adolescents . OP . Cit . pp . 83- 84 .

[2] Guichard J ,Ibid. . PP . 85.

عموما توصل هشام نشابه إلى ان " تمة فروعا في الجامعات العربية لا مجال للفتاة فيها فإن دخلتها فتاة فإنها الحاله الشادة التي تستدعي الإستغراب واحيانا الإستهجان "[1]، كما توصل إلى ان مهنة التعليم هي اكثر المهن التي تلقى الإقبال الكبير من طرف المراة في الوطن العربي عن العموم ، "لان هده المهنة تنسجم مع دورها التقليدي كمربية وهو التطور الطبيعي لهدا الدور...ويبدو ان المراة تستطيع التكيف مع مهنة التعليم اكثر من غيرها نظرا لما درجت عليه المؤسسات التربوية من تخصيص عطل طويلة في كل عام تستطيع المراة ان تتصرف من خلالها إلى ممارسة واجباتها كربة بيت وزوجة "[2].

كما يؤكد ايضا محمد بن إسماعيلي اهمية مكانة المهنة في الهرم الإجتماعي او البريق الإجتماعي للمهنة من خلال ما توصل إليه من دراسة على 1120 مراهقا حيث عمل فيها على ان عرض عليهم مجموعة من المهن وطرح عليهم السؤال التالي :

إختر مهنه واحدة تحبها اكثر من غيرها من المهن التاليه ؟ .

وكانت النتيجة ان اختار 60 % منهم مهنة طبيب و 25 % منهم مهنه مهندس معماري[3].

ومن العوامل الشخصية المؤثرة على بناء مشاريع الافراد إضافه إلى عامل الجنس عامل " إدراك الخصائص المرتبطه بالدات" .

فقد بينت دراسة(Krumboltz) ان الافراد يميلون إلى إختيار المجالات التي تلقوا فيها تعزيزات إيجابيه نتيجه لتحقيقهم لبعض الإنجازات فيها ،4 كالتلميد الدي حقق نتائج جيدة في المرحلة الإكمالية في مادة العلوم الطبيعية فإنه يميل إلى إختيار الشعب العلميه في المرحلة التانوية ، وهدا راجع إلى إكتساب صورة حول داته على ان لديه مؤهلات في تلك المادة يضمن على اساسها النجاح في شعب ترتكز على مادة العلوم الطبيعية .

---

[1] هشام نشابه ، نظرة مستقبلية للتربية والتعليم وعلاقتهما بمشكلات المراة العربية واسهامها بعملية الإنصهار القومي بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي ينظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 بيروت : 1982م ، ص 441 .

[2] هشام تشابة نفس المرجع السابق ، ص ص 442- 443 .

[3] محمد بن إسماعيلي ، سوء التوافق لدى المراهقين ، ط1 ، مطبعة الكاهنة ، الجزائر 1992م ص 59 .

[4] تازولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 24 .

وفي هدا الخصوص يقول بيـــار جانيـــه (Pierre Janet) " ان الطفـــل يتقبـــل الشخصيه التي يعطيها له المحيط ويمتل الدور الدي تنتظره منه العـــائله ، كمتـــل الام التي تـــردد بإستمرار امام إبنها انه ضعيف حتى اصبح الطفـــل شيئـــا فشيئا ضعيفا يعمل بوحي هده الصورة لانه اكتسب صورة معينة عن داتـــه يعمـــل بإيحـــاء منهـــا وطبقـــا لمواصفاتها".[1]

يتفق هدا مع مـــا قاله روجر (Roger Perron) "من ان الاهل ينتظـــرون مـــن اطفالهم تحقيق شيء ما ، وبالتاكيد هدا الإنتظـــار يخضـــع لمتـــال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام ، من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمـــل التـــربوي وان مـــا يفعله الطفل يبقى ضمن هدا الإطار " [2].

يتضح مما سبق ان الصورة يحملها الفرد عن نفسه والتي إكتـــسبها مـــن تجاربـــه وخبراته والتي تؤدي به ايضا إلى تشكيل تصور خاص حـــول المهـــن ، ســـيقوده هـــدا التصور (صورة الدات ' التصور نحو المهن) إلى بلورة مشاريعه.

ويعتبر (Super) من الباحثين الدين اكدوا على العلاقـــه بـــين صـــورة الـــدات بالإختيار المهني حيث يرى انه ترجمه لصورة الدات وان الإختيار يتحدد بمـــدى تطـــابق صورة الدات مع التصورات المهنيه ، إلا انه يؤكد في هدا الإطار على اهميـــه إكتـــساب الفرد لمعلومات موضوعية حول داته وحول المهن[3].

يتضح من كل ما سبق ان عمليه الإختيار لمجال دراســـي او مهنـــي معـــين هـــي عرضة لتاتير العديد من العوامل التي قد يكون تاتيرها إيجابيا او سلبيا بحيث تساعد الفرد على صياغة إختيار موضوعي مبني على اساس مشروع مستقبلي او ترغمه على صياغة إختيار اني نتيجة لهده الإرغامات والضغوطات ، بحيث لـــم تـــدرس فيـــه الوضـــعيات والإمكانيات المتاحه لتحقيقه ويصعب بالتالي على الفرد في هده الحاله إتخاد قرار نهـــائي ومناسب فيما يخص مستقبله .

---

[1] خليل وديع شكور ، تاثير الاهـــل في مستقبـــل ابنائهم على صعب التوجـــه الدراسي والمهني ، مرجـــع سبق ذكره ، ص 60 .

[2] خليل وديع شكور ، المرجع السابق ، نفس الصفحة .

[3] Larcebeau. S. Le choix professionnel , L'orientation scolaire et professionnelle, OP. Cit . p 209.

إن هده الحاله تفرض تدخل مختصي التوجيه خلال السيرورة التي يتم فيها هيكلـ ـة تصورات الفرد وبناء مشاريعه ، وبالتالي فإن التدخل لابد ان يكون مبكرا حتـــى يمكـــن توفير الظروف المناسبه لاختيار الفرد لمجال دراسي او مهني معين على اساس مـــشروع وتقليل تاثير مختلف العوامل على سيرورة الإختيار .

إن تدخل مختص التوجيه يمكن تلخيصه في نشاطات توجيه تساعد الافـــراد علـــى بناء وتحقيق مشاريعهم وهي كما يلي :

HI 2- نشاطات التوجيه ودورها في بناء وتحقيق المشروع :

" يتفق معظم الباحثين على ان الخاصية الإجرائية للتوجيه المدرسي والمهني تتـــرجم على انها مجموعة من النشاطات تسمح للفرد باتخاد القرارات التي تحدد تطوره المدرسي والمهني ، وتتمثل هده النشاطات في" [1]:

- **الإعلام :**

" عمل الباحثون في مجال التوجيه على تطوير مفهوم الإعلام وإدارجـــه كوظيفـــه بيداغوجية اساسية في عمل المختصين في التوجيه .... إن العملية الإعلاميـــة لا تتوقـــف على تقديم معلومات بل يجب ان تساعد الفرد على إعطاء معنـــى للمعلومـــات المكتـــسبه وإدماجها في الخصائص الشخصيه له " [2] .

- **التقييم :**

إعطاء حكم تشخيصي حول المطابقة او التوافق بين قدرات او إمكانيـــات الفـــرد وحول إختياراته .

- **المشورة :**

إعطاء إقتراحات للافراد إعتمادا على التجارب والمعلومات التي إكتسبها المختص من دراسته المهنية .

---

[1] Watts.A. G, les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes au Rogaume - Uni , première partie, L'orientation scolaire et professionnelle 17, n° 03, 1988 . p . 197 .

[2] - تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، مرجع سبق ذكره ، ص 44 .

- **الإرشاد :**

مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن افكاره وإحساساته المتعلقه بوضعيته الحاليه والإمكانيات المتاحة له .

- **تربيه الاختيارات (بيداعوجيه المشروع) :**

وضع برامج تربويه تسمح للمشاركين بتطوير قدراتهم والادوات المعرفيه اللازمه للاختيارات المهنيه وتحديد الخطه المناسبه لتحقيقها .

- **التعين :**

مساعدة الفرد على الحصول على مركز العمل او التكوين المناسب .

HI 3 مكانه مفهوم المشروع في عمليه التوجيه في الجزائر:

يعتبر المنحى التربوي الإطار الحالي للتوجيه في مختلف البلدان المتطورة مثل كندا[1]،بلجيكا ،الدانمارك ، المانيا ، فرنسا، ايرلندا ،إيطاليا ...الخ[2].

اما في الجزائر "فإن التوجيه في مؤسسات التربيه والتكوين مازال بعيدا عن نشاطات المنحى التربوي ،إذ يغلب عليه الطابع الإداري حيث يهدف بالدرجه الاولى إلى ضمان عمليه الفرز والتوزيع لمجموع التلاميد ،كما انه في تصوره يقترب من المنحى التشخيصي"[3].

تعتبر مختلف الصعوبات والعراقيل التي واجهت عمليه التوجيه في الجزائر منذ نشاته وخلال مراحل تطوره الاسباب الرئيسية للنقائص المسجلة على اسلوب تطبيقاته ووسائله ومبادئه والتي تنعكس بالتالي على اختيارات الافراد.

ففي بحث اجراه بوسنة واخرون سنة 1995 على المستوى الوطني يشمل اكثر من 3000 شاب (949 تلميد مستوى التاسعة اساسي، 980 تلميد مستوى التالته تانوي، 332

---

[1] Dupont P; Vers un Nouveau Modél d'Education à la Carrière pour les Ecoles du Québec; OSP, 17,n°4.

[2] Watts A.G, Les Services D'orientation Scolaire et Profissionelle pour Les Jeunes au Royaune-Uni, OP.Cit.

[3] بو سنة محمود ،التوجيه المدرسي والمهني :الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية،مجاة العلوم الإنسانية ،عدد 10،منشورات جامعة قسنطينة :الجزائر 1998ص 175.

متربص و 559 بطال) بينت نتائجه ان قائمة الإختيارات المهنية لمختلف فئات الشباب محدودة وفقيرة تسيطر عليها الاتجاهات النمطيه السائدة في المجتمع.

والاكثر من دلك لوحظ بان نسبة عالية من المفحوصين ليس لديهم معرفه كافيه بالشروط اللازم توفيرها من اجل تحقيق اختياراتهم المهنيه، وعلى هدا الاساس يعتبر الباحث وزملاؤه ان المهن المختارة من طرف هؤلاء المفحوصين لايمكن ان تندرج ضمن مشاريع مهنية ناضجه وإنما عبارة عن رغبات انيه [1].

كما توصلت تارزولت حوريه في دراسه تتبعية حول مشاريع التكوين المهني المتبعه من طرف المتربصين شملت 200 متربص إلى ان 47% من المتربصين التحقوا بالتكوين ليس على اساس شخصي، وتقصد بدلك ان الإختيار المصرح به من طرف المتربصين ما هو إلا لتحقيق رغبة الوالدين او استجابة لنصائح المعلمين والاصدقاء او لعدم توفر اي فرصه اخرى للمتربصين [2].

وتؤكد هده الدراسات انه في ظل غياب تدخلات بيداغوجيه متخصصة ودقيقة لتربية اختيارات الافراد فإنه من الصعب صياغتها – الاختيارات – على اساس مشاريع، حيت يتطلب دلك تطوير نشاطات التوجيه في الجزائر على اساس مبادئ المنحى التربوي للتوجيه.

ملخص الفصل :

تعرضنا في هدا الفصل إلى تحديد مفهوم المشروع من خلال توضيح الفرق بين مفهومي الاختيار والمشروع ، واهميه المشروع في عمليه صياغه إختيار مدروس وكاساس تبنى عليه عمليه التوجيه السليم ، كما تطرقنا إلى اهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم المشروع والتي وجهت الانظار إلى اهميه التدخلات البيداغوجيه في سيرورة بناء المشروع والتي حاولنا إبرازها في هدا الفصل في ضوء التعرض إلى العوامل المؤثرة في المشروع ونشاطات التوجيه ودورها في بناء وتحقيق المشروع .

---

[1] بوسنة محمود،التوجيه المدرسي والمهني :الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية، مرجع سبق ذكره ، ص ص175- 176.

[2] تارزولت حورية، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين، مرجع سبق ذكره، ص 95.

تمهـــيد :

تصبح مشكله اختيار تخصص دراسي او مهنه المستقبل من ضمن اهتمامات الفرد بدخوله مرحلة المراهقة ، بل وفي مقدمة جميع المشكلات التي تعترضه في هده الفترة من حيث اهميتها، خاصة ان هناك العديد من العوامل التي تمارس ضغطها عليه فتربكه في اتخاد قرار بشان مستقبله ومصيره.

تطرح هده الوضعيه وبشدة اهميه الحاجه إلى توفير المساعدة المتخصصه المتمثله في خدمات التوجيه .

وإدا كان التوجيه يعتمد على جوانب مختلفة في شخصية الفرد – عند قيامه بدوره فإن ميوله تعتبر عاملا هاما من مكونات شخصيته، وتؤثر بشكل ظاهر على عمليات التوافق النفسي والإجتماعي والتربوي والمهني، ولدلك فمن الضروري الاسترشاد بها عند توجيهه.

وسنحاول في هدا الفصل التطرق إلى مفهوم الميول ومظاهرها الرئيسية وانواعها من حيث المدى الزمني والإتساع والشدة واشهر تصنيفات الميول، ثم نبين اهم العوامل المؤثرة على نشاة وتطور الميول بالاعتماد على معرفه طبيعيه الميل، ثم نعرض طرق قياس الميول باساليب مختلفة و بالإعتماد على مختلف الاختبارات ، ونوضح اهمية الميول في عملية التوجيه بالنظر إلى الحاجة إلى قياس الميول وعلاقتها بالإختيار الدراسي والمهني للفرد .

1 مفهوم الميـــول :

تمتل الشخصية بابعادها المختلفة من قدرات عقلية وسمات شخصية ونواحي عاطفية ... وغيرها وحدة متكاملة، إلا ان التقسيم للدراسه له فائدته[1] ، ويرجع الاهتمام بدراسه الشخصيه إلى الفلاسفه القدامى والكتير من العلماء من بعدهم، حيت تناولوها كوحدة من جوانب متعددة (نموها وتركيبها والعوامل المؤثرة بها ...إلخ) او مقسمه إلى ابعادها ومكوناتها، إلا ان دراسه الميول – باعتبارها إحدى مكونات الشخصية من الناحية

[1] سعد جلال ، المرجع في علم النفس ، مكتبة المعارف الحديثة ودار الفكر العربي : القاهرة ، 1985 م ،ص 753 .

العاطفية – تعد من اصعب المشكلات التي واجهت علماء النفس، ويبين بوهلر (Buhler) سبب دلك بقوله [1]: " إن معرفه الميول تمثل في كل وقت إحدى المشكلات الاكثر صعوبه بالنسبة لعلم النفس، لانها ظاهرة معقدة، وغير معروفة لحد الان، وبالتالي من الصعب تناول تكوينها وتطورها، كما ان الميول هي مجموعه متفرقة من السلوكات وبناء معقد من الرغبات" .

من هدا المنطلق فإننا نجد تعاريف متعددة للميول لكنها مختلفة بإختلاف وجهات نظر العلماء الدين حاولوا مع دلك تناولها بالبحث والتجريب والقياس، إلا ان دلك لا ينفي وجود نقاط التقاء بين مجمل هده التعاريف تساعدنا على تكوين تصور شامل حول مفهوم الميول .

فيرى فرا ير (Fryer) في دراسته لطبيعة الميول على انها "من الناحية الداتية عبارة عن وجدانات الحب والكراهيه نحو الاشياء، ووجدانات السرور او عدمه نحوها. اما من الناحية الموضوعية فإنها تمثل الاستجابة الخارجية او ردود الافعال نحو الاشياء"[2].

ويتفق هدا التعريف مع تعريف عطيه محمود هنا، الدي يرى بان الميل هو استجابة الفرد، استجابة إيجابية او سلبية نحو شخص، او نشاط، او شيء او فكرة معينه وان هده الاستجابه تصطبغ بالصبغه الوجدانيه، وان ناحيه التعبير الداتي عنها يمكن استنتاجه عن طريق الملاحظة او السلوك [3].

كما يرى غانم سعيد العبيدي وحنان عيسى الجبوري ان الميل " عبارة عن خليط من الاحساسات والمشاعر الداتية وبعض الانماط السلوكية الموضوعيه " [4].

تتفق هده التعاريف على ان للميل جانبين: جانب داتي يتعلق بالمشاعر والوجدانات والاحاسيس الداخلية نحو شيء ما، وجانب موضوعي يتعلق بردود الافعال والإستجابات والانماط السلوكيه الظاهرة او الملاحظه خارجيا نحو دلك الشيء.

---

[1] Donald et Super, la psychologie des intéréts, P.U.F: 1964.P.09.

[2] Donald et Super, Ibid. . P. 18.

[3] بو عامر احمد زين الدين ، تكييف اختيار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قسنطينة 1996 م ص 10 .

[4] بو عامر احمد زين الدين ، المرجع السابق ، ص 12 .

وهدا يعني ان استجابه الفرد لشيء ما تتبني على مشاعر ووجدانات داخليه ذاتيه (بالحب او الكره...) ويعبر عنها تعبيرا موضوعيا بردود الافعال والسلوكات نحو هدا الشيء (باختياره وتفضيله على شيء اخر، او تفضيل شيء اخر بدلا منه، او بالاقتراب او الابتعاد عنه ...الخ).

وفي هدا السياق يرى إنجلش (English) في قاموسه ان " الميل يرتبط بالجوانب المعروفة للسلوك وهي : الإدراك – الوجدان – النزوع " [1].

وبدلك يمكن القول، بان في الجانب الوجداني نجد ان للميل اتجاهين:

اتجاه إيجابي واتجاه سلبي، كما يؤكد دلك تعريف فراير (Fryer) وتعريف عطيه محمود هنا، وكدلك تعريف سترونج (Strong) للميل الدي يعتبره "استجابة حب في حين ان النفور استجابة كراهية، ويكون الميل للشيء موجودا إدا كنا شاعرين بهدا الشيء، او بعبارة اصح، عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد وتهيؤ نحوه" [2].

وهدا يعني ان الميل إلى شيء ما يتميز بمشاعر حب وسرور واستعداد نحوه والعكس بالعكس.

يتضح من خلال هده التعاريف انها تؤكد على ما اشار إليه إنجلش (English)في تعريفه حول ارتباط الوجدان بالنزوع، وتؤكد تعاريف اخرى كثيرة ايضا ارتباط الإنتباه بالميل، والدي يعد (الإنتباه) شرط اساسي لحدوث الإدراك.

من هده التعاريف نجد تعريف وارن (Waren) للميل، حيث يرى "انه شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه لموضوع ما، او هو اتجاه نفسي يتميز بتركيز الإنتباه في موضوع معين"[3].

---

[1] جابر عبد الحميد جابر ، الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وطلبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري، دراسات في علم النفس التربوي، ص 286 .

[2] بو عامر احمد زين الدين، تكييف اختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 10.

[3] المرجع السابق ،ص 09 .

في هدا الإطار ايضا يعرف غانم سعيد العبيدي وحنان عيسى الجبوري الميل بانه "الإقبال او التعلق بنشاط معين وتركيز كل الإنتباه والاستمرار في الاهتمام به في شيء من الإقبال والرغبة " [1].

كما يرى سترونج Strong ايضا ان الميل هو "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الإنتباه إلى اشياء معينة تستتير وجدانه"[2].

تتفق هده التعاريف على تركيزها على ثلاث نقاط اساسية وهي:

- استمرار الإنتباه: بدلا من مجرد الإنتباه، لان انتباه الفرد يتحول من شيء لاخر، بينما يكون الانتباه في الميول مستمرا.
- اشياء او مواضيع معينة: وهي التي تجدب الفرد إليها وتتير انتباهه، فهي موضوع الميل.
- الاستتارة الوجدانيه: ويقصد بها تحرك وجدان الفرد نحو اشياء واوجه من النشاط[3]. ويكون تعبيره عن وجدانه ليس بمجرد القول فقط، وإنما مختلف ردود الفعل السلوكيه الاخرى المعبر عنها بالنزوع (كما اشرنا سابقا).

وهدا ما ركز عليه سوبر (Super) في تعريفه للميل، حيث يتصل معنى الميل لديه على الطريقه التي تتبع في الكشف عن الميول ، وعلى هدا الاساس هناك اربعه تفسيرات لكلمة الميل وهي: الميول المعبر عنها لغويا، الميول الظاهرة، الميول التي تقيسها الاختبارات الموضوعيه والميول الحصريه [4].

وعلى الرغم من تقارب بعض تفسيرات الميل بعضها مع البعض في تعريف سوبر(Super) للميل، إلا انه اتجه بتعريفه للميل إلى منحى اخر وهو التعريف الإجرائي.

---

[1] بو عامر احمد زين الدين، تكييف اختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 12.

[2] سعد جلال، المرجع في علم النفس، مرجع سبق ذكره، ص 756 .

[3] سعد جلال، المرجع السابق ، ص 756 .

[4] سعد جلال، المرجع السابق ، ص ص 754 – 755 .

تمهـــيد :

تصبح مشكله اختيار تخصص دراسي او مهنه المستقبل من ضمن اهتمامات الفرد بدخوله مرحلة المراهقة ، بل وفي مقدمة جميع المشكلات التي تعترضه في هده الفترة من حيث اهميتها، خاصة ان هناك العديد من العوامل التي تمارس ضغطها عليه فتربكه في اتخاد قرار بشان مستقبله ومصيره.

تطرح هده الوضعيه وبشدة اهميه الحاجه إلى توفير المساعدة المتخصصه المتمثله في خدمات التوجيه .

وإدا كان التوجيه يعتمد على جوانب مختلفة في شخصية الفرد – عند قيامه بدوره فإن ميوله تعتبر عاملا هاما من مكونات شخصيته، وتؤثر بشكل ظاهر على عمليات التوافق النفسي والإجتماعي والتربوي والمهني، ولدلك فمن الضروري الاسترشاد بها عند توجيهه.

وسنحاول في هدا الفصل التطرق إلى مفهوم الميول ومظاهرها الرئيسية وانواعها من حيث المدى الزمني والإتساع والشدة واشهر تصنيفات الميول، ثم نبين اهم العوامل المؤثرة على نشاة وتطور الميول بالاعتماد على معرفه طبيعيه الميل، ثم نعرض طرق قياس الميول باساليب مختلفة و بالإعتماد على مختلف الاختبارات ، ونوضح اهمية الميول في عملية التوجيه بالنظر إلى الحاجة إلى قياس الميول وعلاقتها بالإختيار الدراسي والمهني للفرد .

1 مفهوم الميـــول :

تمتل الشخصية بابعادها المختلفة من قدرات عقلية وسمات شخصية ونواحي عاطفية ... وغيرها وحدة متكاملة، إلا ان التقسيم للدراسه له فائدته[1] ، ويرجع الاهتمام بدراسه الشخصيه إلى الفلاسفه القدامى والكتير من العلماء من بعدهم، حيت تناولوها كوحدة من جوانب متعددة (نموها وتركيبها والعوامل المؤثرة بها ...إلخ) او مقسمه إلى ابعادها ومكوناتها، إلا ان دراسه الميول – باعتبارها إحدى مكونات الشخصية من الناحية

[1] سعد جلال ، المرجع في علم النفس ، مكتبة المعارف الحديثة ودار الفكر العربي : القاهرة ، 1985 م ،ص 753 .

العاطفية – تعد من اصعب المشكلات التي واجهت علماء النفس، ويبين بوهلر (Buhler) سبب دلك بقوله [1]: " إن معرفه الميول تمثل في كل وقت إحدى المشكلات الاكثر صعوبه بالنسبة لعلم النفس، لانها ظاهرة معقدة، وغير معروفة لحد الان، وبالتالي من الصعب تناول تكوينها وتطورها، كما ان الميول هي مجموعه متفرقة من السلوكات وبناء معقد من الرغبات" .

من هدا المنطلق فإننا نجد تعاريف متعددة للميول لكنها مختلفة بإختلاف وجهات نظر العلماء الدين حاولوا مع دلك تناولها بالبحث والتجريب والقياس، إلا ان دلك لا ينفي وجود نقاط التقاء بين مجمل هده التعاريف تساعدنا على تكوين تصور شامل حول مفهوم الميول .

فيرى فرا ير (Fryer) في دراسته لطبيعة الميول على انها "من الناحية الداتية عبارة عن وجدانات الحب والكراهيه نحو الاشياء، ووجدانات السرور او عدمه نحوها. اما من الناحية الموضوعية فإنها تمثل الاستجابة الخارجية او ردود الافعال نحو الاشياء"[2].

ويتفق هدا التعريف مع تعريف عطيه محمود هنا، الدي يرى بان الميل هو استجابة الفرد، استجابة إيجابية او سلبية نحو شخص، او نشاط، او شيء او فكرة معينه وان هده الاستجابه تصطبغ بالصبغه الوجدانيه، وان ناحيه التعبير الداتي عنها يمكن استنتاجه عن طريق الملاحظة او السلوك [3].

كما يرى غانم سعيد العبيدي وحنان عيسى الجبوري ان الميل " عبارة عن خليط من الاحساسات والمشاعر الداتية وبعض الانماط السلوكية الموضوعيه " [4].

تتفق هده التعاريف على ان للميل جانبين: جانب داتي يتعلق بالمشاعر والوجدانات والاحاسيس الداخلية نحو شيء ما، وجانب موضوعي يتعلق بردود الافعال والإستجابات والانماط السلوكيه الظاهرة او الملاحظه خارجيا نحو دلك الشيء.

---

[1] Donald et Super, la psychologie des intéréts, P.U.F: 1964.P.09.

[2] Donald et Super, Ibid. . P. 18.

[3] بو عامر احمد زين الدين ، تكييف اختيار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قسنطينة 1996 م ص 10 .

[4] بو عامر احمد زين الدين ، المرجع السابق ، ص 12 .

وهدا يعني ان استجابه الفرد لشيء ما تتبني على مشاعر ووجدانات داخليه ذاتيه (بالحب او الكره...) ويعبر عنها تعبيرا موضوعيا بردود الافعال والسلوكات نحو هدا الشيء (باختياره وتفضيله على شيء اخر، او تفضيل شيء اخر بدلا منه، او بالاقتراب او الابتعاد عنه ...الخ).

وفي هدا السياق يرى إنجلش (English) في قاموسه ان " الميل يرتبط بالجوانب المعروفة للسلوك وهي : الإدراك – الوجدان – النزوع " [1].

وبدلك يمكن القول، بان في الجانب الوجداني نجد ان للميل اتجاهين:

اتجاه إيجابي واتجاه سلبي، كما يؤكد دلك تعريف فراير (Fryer) وتعريف عطيه محمود هنا، وكدلك تعريف سترونج (Strong) للميل الدي يعتبره "استجابة حب في حين ان النفور استجابة كراهية، ويكون الميل للشيء موجودا إدا كنا شاعرين بهدا الشيء، او بعبارة اصح، عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد وتهيؤ نحوه" [2].

وهدا يعني ان الميل إلى شيء ما يتميز بمشاعر حب وسرور واستعداد نحوه والعكس بالعكس.

يتضح من خلال هده التعاريف انها تؤكد على ما اشار إليه إنجلش (English)في تعريفه حول ارتباط الوجدان بالنزوع، وتؤكد تعاريف اخرى كثيرة ايضا ارتباط الإنتباه بالميل، والدي يعد (الإنتباه) شرط اساسي لحدوث الإدراك.

من هده التعاريف نجد تعريف وارن (Waren) للميل، حيث يرى "انه شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه لموضوع ما، او هو اتجاه نفسي يتميز بتركيز الإنتباه في موضوع معين"[3].

---

[1] جابر عبد الحميد جابر ، الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وطلبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري، دراسات في علم النفس التربوي، ص 286 .

[2] بو عامر احمد زين الدين، تكييف اختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 10.

[3] المرجع السابق ،ص 09 .

في هدا الإطار ايضا يعرف غانم سعيد العبيدي وحنان عيسى الجبوري الميل بانه "الإقبال او التعلق بنشاط معين وتركيز كل الإنتباه والاستمرار في الاهتمام به في شيء من الإقبال والرغبة " [1].

كما يرى سترونج Strong ايضا ان الميل هو "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الإنتباه إلى اشياء معينة تستتير وجدانه"[2].

تتفق هده التعاريف على تركيزها على ثلاث نقاط اساسية وهي:

- استمرار الإنتباه: بدلا من مجرد الإنتباه، لان انتباه الفرد يتحول من شيء لاخر، بينما يكون الانتباه في الميول مستمرا.
- اشياء او مواضيع معينة: وهي التي تجدب الفرد إليها وتتير انتباهه، فهي موضوع الميل.
- الاستتارة الوجدانيه: ويقصد بها تحرك وجدان الفرد نحو اشياء واوجه من النشاط[3]. ويكون تعبيره عن وجدانه ليس بمجرد القول فقط، وإنما مختلف ردود الفعل السلوكيه الاخرى المعبر عنها بالنزوع (كما اشرنا سابقا).

وهدا ما ركز عليه سوبر (Super) في تعريفه للميل، حيث يتصل معنى الميل لديه على الطريقه التي تتبع في الكشف عن الميول ، وعلى هدا الاساس هناك اربعه تفسيرات لكلمة الميل وهي: الميول المعبر عنها لغويا، الميول الظاهرة، الميول التي تقيسها الاختبارات الموضوعيه والميول الحصريه [4].

وعلى الرغم من تقارب بعض تفسيرات الميل بعضها مع البعض في تعريف سوبر(Super) للميل، إلا انه اتجه بتعريفه للميل إلى منحى اخر وهو التعريف الإجرائي.

---

[1] بو عامر احمد زين الدين، تكييف اختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 12.

[2] سعد جلال، المرجع في علم النفس، مرجع سبق ذكره، ص 756 .

[3] سعد جلال، المرجع السابق ، ص 756 .

[4] سعد جلال، المرجع السابق ، ص ص 754 – 755 .

تمهيد :

تتوقف قيمه النتائج التي يتحصل عليها اي باحث في دراسه ما على دقه الإجراءات التي اتبعها والاساليب التي استخدمها في معالجة الموضوع .

وإيماننا منا بذلك سوف نخصص هدا الفصل إلى عرض الإجراءات المتبعة واهم الاساليب المستخدمه للحصول على النتائج ، ودلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسه التي سيتم التحقق من صحتها او نفيها واهداف وإجراءات الدراسه الاستطلاعية التي تم القيام بها واهم نتائجها وما توصلنا إليه من خلالها ، تم نعرض ميدان الدراسة والعينة التي اجريت عليها والادوات المستخدمة في جمع البيانات والاساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها ونبين بعد دلك إجراءات التطبيق للدراسة الحالية وملخص الفصل .

1 المنهج المتبع :

" تختلف المناهج باختلاف المواضيع ، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه "[1] والمنهج مهما كان نو " الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث "[2].

وقد ارتاينا اتباع المنهج الوصفي لدراسة المشكلة موضوع بحثنا والمتمثلة في إيجاد العلاقة بين اختيارات التلاميد الدراسية وميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر ، ودلك ان المنهج الوصفي "يعتمد على دراسه الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا او كيفيا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها" [3] . ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهده البيانات [4].

---

[1] عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات ، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر، 1995 م، ص 92 .

[2] تركي رابح ، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس ، المؤسسة الوطنية للكتاب : الجزائر ، 1984 م ص ص 107 108 .

[3] جابر عبد الحميد جابر، احمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية: القاهرة 1984، ص 135.

[4] محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب: القاهرة، 1994، ص 270.

ويسمح لنا اتباع المنهج الوصفي على هدا الاساس بمقارنه الميول المهنية للتلاميد الاوائل الدين اختاروا جدع مشترك علوم والدين اختاروا جدع مشترك اداب ودراسه بعض المتغيرات التي يمكن ان يكون لها تاتير على العلاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميولهم المهنيه (الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، الملمح الدراسي) ودلك من خلال استخدام مختلف الادوات في جمع البيانات وتحليل وتفسير مختلف النتائج المتوصل إليها ، كما يمكننا من خلال اتباع خطوات المنهج الوصفي من استكشاف الميول المهنية للتلاميد الاوائل على مستوى المقاطعات وتقييم إجراءات عملية التوجيه والمتمتله في تلبية رغبات التلاميد 20 % الاوائل من المقبولين للمقاطعه وطبيعه التدخلات البيداغوجية لمستشاري التوجيه من خلال النصوص لهيكلة اختيارات هده الفئة من التلاميد وتوجيهها نحو الإتجاه الصحيح .

2 الفرضيات :

تهدف هده الدراسه إلى معرفه طبيعه العلاقه بين اختيارات التلاميد الاوائل المصرح بها في بطاقة الرغبات وميولهم المهنيه، وكدلك معرفة مدى تاتير بعض المتغيرات على هده العلاقة (إن وجدت) وهي: الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي والملمح الدراسي.

وقد قمنا بصياغة فرضيات نعتبرها تفسيرات مؤقته ونتوخى من خلال هده الدراسه اختبارها للوصول إلى اجوبة واضحة لتساؤلاتنا.

ورفعا لاي التباس ناجم عن تداخل بعض المفاهيم الدي قد يعوق فهم فرضياتنا يمكن الرجوع إلى المفاهيم الإجرائيه المعتمدة دراستنا .

وبناء على وعلى إشكاليه الدراسة و الإطار النظري المتبع يمكن صياغة الفرضيات التاليه :

1- الفرضيه العامة الاولى : توجد علاقة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنيه .

1- توجد علاقة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميلهم العلمي .

2- توجد علاقة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميلهم الادبي .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميذ باختلاف اختياراتهم الدراسية (العلوم والاداب).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميذ باختلاف اختياراتهم الدراسية (العلوم والاداب).

H- الفرضية العامة الـ : تختلف العلاقة (إن وجدت) بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنـ باختلاف الجنسين .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين الجنسين الذين اختاروا العلوم.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين الجنسين الذين اختاروا العلوم.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين الجنسين الذين اختاروا الاداب.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين الجنسين الذين اختاروا الاداب.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميذ الذكور باختلاف اختياراتهم الدراسية (العلوم والاداب).

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميذ الذكور باختلاف اختياراتهم الدراسية (العلوم والاداب).

11- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلميذات الإناث باختلاف اختياراتهن الدراسية (العلوم والاداب).

12 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بيـــن التلميـدات الإنـات باختلاف اختياراتهن الدراسيه (العلوم والاداب).

HI الفرضيه العامة الـ : تختلف العلاقة (إن وجدت) بين اختيـارات التلاميـد الدراسيه وميولهم المهنية باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي .

13 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميد الدين اختـاروا العلوم باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع /منخفض).

14 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبى بين التلاميد الدين اختـاروا العلوم باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع /منخفض).

15 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميد الدين اختـاروا الاداب باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع /منخفض).

16 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميد الدين اختـاروا الاداب باختلاف مستواهم الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع /منخفض).

IV الفرضيه العامه الرابعه : تختلف العـ (إن وجدت) بين اختيارات التلاميـد الدراسيه وميولهم المهنية باختلاف ملمحهم الدراسي .

17 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميـد دوي الملمـح الدراسي علوم باختلاف اختياراتهم الدراسية.

18 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميـد دوي الملمـح الدراسي علوم باختلاف اختياراتهم الدراسية.

19 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميـد دوي الملمـح الدراسي اداب باختلاف اختياراتهم الدراسية.

20 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميـد دوي الملمـح الدراسي اداب باختلاف اختياراتهم الدراسية.

21 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل العلمي بين التلاميـد دوي الملمـح الدراسي تكنولوجيا باختلاف اختياراتهم الدراسية.

22 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميد دوي الملمح الدراسي تكنولوجيا باختلاف اختياراتهم الدراسيه.

23 توجد علاقة بين الميل العلمي والملمح الدراسي عند التلاميد الذين اختاروا علوم .

24 توجد علاقة بين الميل الادبي والملمح الدراسي عند التلاميد الذين اختاروا علوم .

25 توجد علاقة بين الميل العلمي والملمح الدراسي عند التلاميد الذين اختاروا اداب.

26 توجد علاقة بين الميل الادبي والملمح الدراسي عند التلاميد الذين اختاروا الاداب.

3 الدراسه الاستطلاعيه :

" تعتبر الدراسه الاستطلاعيه اساسا جوهريا لبناء البحث كله "[1] لما يتحقق من خلالها من معرفة لصلاحية ادوات البحث وتعميق المعرفه بالموضوع المراد دراسته وفروضه إلخ.

وبناء على دلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الاساسية حاولنا القيام بدراسه استطلاعيه الهدف ، :

- اكتشاف الصعوبات او النقائص التي مكن ان نصادفها خلال إجراء الدراسة الاساسية ودلك لمواجهتها او تفاديها .
- التدريب على استخدام ادوات جمع البيانات والتعرف على الصعوبات التي يمكن مصادفتها عند تطبيقها واستخدامها في الدراسه الاساسيه.

[1] محي الدين مختار ، بعض تقنيات البحث و كتابة التقرير ، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد خاص ، منشورات جامعة قسنطينة : الجزائر ،1995 م ص 48 .

وعلى العموم تم من خلال الدراسة الاستطلاعية التوصل إلى ما يلي :

- تحديد ميدان الدراسه .
- تحديد عينه الدراسه .
- التاكد من كيفيه استخدام ادوات جمع البيانات .
- تجميع ملاحظات خاصة بالإجراءات التي يمكن إتباعها عند تطبيق الدراسة الاساسيه.

4 · ميدان الدراسه :

تمثل ولايه الوادي الحدود الجغرافيه لبحثنا الميداني، ومن خلال الدراسه الاستطلاعيه تم التعرف على التقسيم الجغرافي للمقاطعات التربويه على مستوى تراب الولايه والظروف الخاصه بكل مقاطعه من حيث إمكانيه توجيه تلاميذها إلى إحدى الجدوع المشتركة المتوفرة في التعليم الثانوي او الاقتصار على بعضها نظرا لطبيعه المنطقه الجغرافيه (من حيث بعد المسافه) خاصة فيما يتعلق بجدع مشترك تكنولوجيا وإعفاء بعض تلاميذ المقاطعات من التوجه إليه.

وعلى هدا الاساس تم استبعاد هده المقاطعات من الدراسه.

والجدول الموالي يوضح المقاطعات التربويه على مستوى ولايه الوادي للسنه الدراسيه 2001/2000 وتوزيع التلاميذ الاوائل حسب اختياراتهم في كل مقاطعه .

جدول رقم(03) :

يوضح توزيع التلاميذ الاوائل حسب اختياراتهم في كل مقاطعه على مستوى ولايه الوادي للسنه الدراسيه 2001/2000.

المقاطعات	عدد التلاميذ الاوائل في مقاطعه	اختيارات التلاميذ 20%الاوائل					
		ج . م . علوم		ج . م . اداب		ج.م. كنولوجيا	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
مقاطعة الـــــوادي	308	297	9642	07	02.27	04	01.29
مقاطعة الربـــــاح	88	81	92.04	07	07.95	00	00
مقاطعة البياضـــه	87	85	97.90	02	02.29	00	00
طعة قمـــــــار	93	84	90.32	04	04.30	05	05.37
مقاطعة رقيبـــــه	54	54	100	00	00	00	00
مقاطعة الدبيلـــــه	68	55	80.88	08	11.76	05	07.35
مقاطعه حساني ع الكريم	57	46	80.70	07	1228	04	07.01
مقاطعة المقـــــــرن	58	53	91.37	05	08.62	00	00
مقاطعة حاسي خليفة	48	43	89.58	02	04.16	03	06.25
مقاطعة جامعـــــــه	154	120	77.92	22	14.28	12	07.79
مقاطعه المغـــــير	127	108	85.03	14	11.02	05	03.93
مقاطعه ام الطيـــور	39	27	69.23	12	30.76	00	00
مقاطعة سيدي عمران	25	18	72.00	07	28	00	00
مقاطعه الطالـــب ع	13	11	84.61	02	15.38	00	00
مقاطعه ميه ونســـه	35	29	82.85	06	17.14	00	00
مقاطعـــه كـــوينين	33	32	96.96	01	03.03	00	00
المجمـــــــــــوع	1287	1143	88.81	106	08.35	38	02.99

يتضح من خلال الجدول رقم (03) مختلف المقاطعات التربويه المقـسمه جغرافيـا على مستوى تراب ولايه الوادي للسنه الدراسيه 2001/2000 وبلغ عددها 16 مقاطعـه،

كما يبين اختلاف عدد التلاميد الاوائل باختلاف المقاطعات الدين بلغ عـــددهم الإجمـــالي 1287 تلميدا يتوزعون حسب اختباراتهم على ثلاث جدوع مشتركه.

ويلاحظ ان التلاميد في اغلب المقاطعات لم يختاروا جدع مشترك تكنولوجيا حيـــث اختاره 02.99% فقط من التلاميد، إلا ان الجدير بالذكر فـــي هـــذا الـــصدد ان تلاميـــد المقاطعات : (الطالب العربي · ميه ونسه · كوينين) ليس لديهم فـــرص لاختيـــار كـــل الجدوع المشتركة، حيث انهم معفيين من اختيار جدع مشترك تكنولوجيا ودلـــك لطبيعـــه منطقتهم الجغرافية وبعدها عن المتاقن وهدا ما ه عدم تكافؤ فرص الاختيار تلاميد المقاطعات مما ادى بنا إلى إلغاء هده المقاطعات .

وتم الاقتصار ايضا في هده الدراسة على التلاميد الاوائل الـــدين اختـــاروا جـــدع مشترك علوم والدين اختاروا جدع مشترك اداب وإقصاء الدين اختاروا جـــدع مـــشترك تكنولوجيا للاسباب التاليه :

- الإقبال الواضح لاختيار هاتين الشعبتين من طرف التلاميد الاوائل كما هو مبين فـــي جدول رقم (03) (جدع مشترك علوم 88.81%، جدع مشترك اداب 08.35% جدع مشترك تكنولوجيا 02.99%) ، وهو ما دفعنا إلى طرح تساؤل الدراسة المتمثـــل في البحث عن طبيعه العلاقه بين شدة إقبال التلاميد على اختيار هده الفروع وميـــولهم المهنية.

وبدلك اصبح العدد الإجمالي لافراد المجتمع الاصلي موزعا كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (04) :

يوضح توزيع التلاميذ الاوائل في المجتمع الاصلي حسب اختياراتهم في كل مقاطعه.

المقاطعات	عدد التلاميذ الاوائل في المقاطعه	اختيارات التلاميذ 20%الاوائل			
		ج . م . لوم		ج . م . اداب	
		عدد	%	عدد	%
مقاطعة الـــوادي	304	297	97.69	07	02.30
مقاطعة الربـــاح	88	81	92.04	07	07.95
مقاطعه البياضـــه	87	85	97.90	02	02.29
مقاطعه قمـــــار	88	84	95.45	04	04.54
مقاطعة رقيبة	54	54	100	00	00
مقاطعة الدبيلـــه	63	55	87.30	08	12.69
مقاطعة حساني ع الكريم	53	46	86.79	07	13.20
مقاطعة المقـــرن	58	53	91.37	05	08.62
مقاطعة حاسي خليفة	45	43	95.55	02	04.44
مقاطعه جامعـــه	124	120	84.50	22	15.49
مقاطعة المغـــير	122	108	88.52	14	11.47
مقاطعة ام الطيور	39	27	69.23	12	30.76
مقاطعة سيدي عمران	25	18	72	07	28
المجمـــــوع	1168	1071	91.69	97	08.30

يتضح من خلال الجدول رقم (04) ان العدد الإجمالي لافـراد المجتمـع الاصـلي هو 1168 تلميذا يتوزعون حسب اختياراتهم إلى 1071 تلميذا في جدع مشترك علوم اي 91.69% و 97 تلميذا في جدع مشترك اداب بنسبه 08.30%، كما يتوزعون على مختلف المقاطعات باعداد متفاوته حسب اتساع كل مقاطعه وحجم تلاميذها الاصلي.

وعليه وبعد تحديد ميدان الدراسة تم إعداد قائمةباسماء التلاميذ في المجتمع الاصلي.

5 العينه :

اجريت الدراسة على تلاميذ السنه الاولى تانوي للسنه الدراسيه 2002/2001 مـن الشعب المذكورة سابقا ، والذين صرحوا برغباتهم نحوا هذه الشعب خلال تمدرسهم فـي السنه التاسعة اساسي في السنه الدراسيه 2001/2000 .

– :

نظرا لتجانس بعض المقاطعات بعضها مع بعض، تم تقسيم كل المقاطعات (13) إلى خمس (05) مقاطعات رئيسية بحيث تكون موزعة على كل تراب ولاية الوادي ، وهـذا التقسيم كما يلي :

- مقاطعه الوادي .
- مقاطعه الرباح : تضم مقاطعه الرباح ومقاطعه البياضه .
- مقاطعه قمار : وتضم مقاطعه قمار ومقاطعه رقيبه .
- مقاطعه الدبيله : وتضم مقاطعه الدبيله ومقاطعه حساني عبد الكريم ومقاطعه المقـرن ومقاطعه حاسي حليفه .
- مقاطعه وادي ريغ : وتضم مقاطعه جامعه و مقاطعه المغير ·· ومقاطعـه ام الطيـور ومقاطعه سيدي عمران .

وتضم هذه المقاطعات (73) إكماليه و 19 تانويه.

تكون عينه البحث من 234 تلميذ وتلميذة تمثل حوالي 20% من المجتمع الاصـلي والمقدر بـ 1168 تلميذ وتلميذة.

اختيرت هده العينه بإتباع خطوات اختيار العينه العشوائيه الطبقيـــه باعتبـــار كـــل مقاطعه طبقه ودلك بتطبيق المعادله التاليه: [1]

$$د = ن \times \frac{ط\ د}{ن}$$ حيث :

د : حجم العينه المختارة من الطبقه الواحدة .

طـ: جم الطبقه .

: الحجم الكلي للعينات المختارة .

ن : عدد وحدات المجتمع الاصلي .

والجدول التالي يوضح دلك :

جدول رقم (05) :

يوضح توزيع افراد العينه حسب كل مقاطعه .

المقاطعات	العـــدد الكلي للتلاميـــد في المقاطعه	التلاميد الاوائل الدين إختاروا				العينه المختاره من الطبقه الواحده	
		ج . م . لوم		ج . م . اداب			
		ت	%	ت	%	ت	%
مقاطعه الـــــوادي	304	297	97.69	07	02.30	61	20.60
مقاطعه الربـــــاح	175	166	94.85	09	05.14	35	20.00
مقاطعه قمـــــــار	142	138	97.18	04	02.81	28	19.71
مقاطعه الدبيلـــــه	219	197	89.95	22	10.04	44	20.09
مقاطعه وادي ريغ	328	273	83.23	55	16.76	66	20.12
المجمـــــــــــوع	1168	1071	91.69	97	08.30	234	20.03

[1] جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربة وعلم النفس ، مرجع سبق ذكره ، ص 248 .

يبين الجدول رقم (05) توزيع افراد العينه على كل مقاطعه بإتباع طريقه العينه العشوائيه الطبقيه في اختيارها، حيت يتضح ان نسب حجم العينه المختارة من كل طبقه متقارب جدا.

كما يبين الجدول عدد التلاميد الدين سيتم إختيارهم من كل مقاطعة (61 تلميدا من مقاطعه الوادي، 35 تلميدا من مقاطعه الرباح إلخ).

ولتوزيع افراد العينة حسب إختيارتهم في بطاقة الرغبات فلابد من مراعاة التفاوت في عدد التلاميد الدين إختاروا جدع مشترك علوم بالمقارنه بعدد التلاميد الدين إختاروا جدع مشترك اداب من المجتمع الاصلي (كما يوضحه الجدول رقم (05) 91.69% جدع مشترك علوم، و 08.30% في جدع مشترك اداب) ودلك حتى تكون العينة ممتله للمجتمع الاصلي اعتمد في دلك على خطوات إختيار العينه العشوائيه الطبقيه (م توضيحها مسبقا).

والجدول التالي يوضح دلك .

جدول رقم (06) :

يوضح توزيع افراد العينه حسب اختياراتهم

بطاقه الرعبات في كل مقاطعه .

المقاطعات	العينه المختاره من كل مقاطعه	التلاميد الاوائل الدين إختاروا			
		ج . م . لوم		ج . م . اداب	
		ت	%	ت	%
مقاطعه الـــوادي	61	56	91.80	05	08.19
مقاطعه الربـــاح	35	32	91.42	03	08.57
مقاطعة قمـــــار	28	26	92.85	02	07.14
مقاطعة الدبيلـــه	44	40	90.90	04	09.09
مقاطعه واد ريـــغ	66	60	90.90	06	09.09
المجمـــــــوع	234	214	91.45	20	08.54

يتضح من خلال الجدول رقم (06) ان العدد الإجمالي لعينه الدراسه المقدر بـــ 234 تلميدا وتلميدة يتوزع إلى 214 تلميدا في جدع مـــشترك علـــوم بنـــسبه 91.45%، و 20 تلميدا في جدع مشترك اداب بنسبة 08.54% وهي نسب متقاربة جدا مع توزيـــع افـــراد المجتمع الاصلي حسب إختياراتهم (كما يوضح دلك الجدول رقم (05)).

– :

د تحديد عدد افراد العينة الدي سيتم اختياره من كل مقاطعة في كل جدع مـــشترك كما هو مبين في الجدول رقم (06)، وبعد إعداد قائمة باسماء تلاميد المجتمع الاصلي، فقد تم اختيار افراد العينة حسب العدد المحدد لكل مقاطعة بإتباع طريقة العينة العشوائية.

وكان توزيع افراد العينه حسب الجنس كما يلي:

جدول رقم (07) :

يوضح توزيع افراد العينه باختلاف اختياراتهم

حسب الجنس.

الجنس	التلاميد الدين اختاروا				العينه الكليه	
	ج . م . لوم		ج . م . اداب			
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
دكور	97	45.33	05	25.00	102	43.59
إنات	117	54.67	15	75.00	132	56.41
المجموع	214	100	20	100	234	100

يتضح من خلال الجدول رقم (07) ان عدد الإنات يفوق عدد الـــدكور فـــي العينـــه الكليه للدراسه، حيث يقدر بـــ 132 تلميدة بنسبه 56.41% 102 تلميـــد بنـــسبه 43.59% ويتضح التفاوت بين عدد الدكور والإنات اكثر في عينة التلاميد الدين اختـــاروا

اداب حيث تمثل الإناث نسبة 75% بينما الذكور نسبة 25%. اما في العلوم ورغم تفوق الإناث إلا انه يمكن القول ان الفارق غير شاسع.

اما عن توزيع افراد العينة حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي فيوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (08) :

يوضح توزيع افراد العينة باختلاف اختياراتهم حسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التلاميذ الذين اختاروا				العينة الكلية	
	ج . م . لوم		ج . م . اداب			
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
مرتفع	108	50.47	08	40.00	116	49.57
منخفض	106	49.53	12	60.00	118	50.43
المجموع	214	100	20	100	234	100

يبين الجدول رقم (08) ان عدد التلاميذ في العلوم ذوي المستوى الإجتماعي الإقتصادي المرتفع مقارب جدا لعدد التلاميذ ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض بينما نجد ان نسبة التلاميذ ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض الذين اختاروا الاداب (60%) اكبر من نسبة التلاميذ ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع (40%).

وبشكل عام تعتبر نسب التلاميذ ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في العينة الكلية متقاربة بتفوق طفيف لذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض.

اما عن توزيع افراد العينة حسب ملمحهم الدراسي فيوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (09) :

يوضح توزيع افراد العينه باختلاف اختياراتهم

حسب ملمحهم الدراسي.

الملمح الدراسي	التلاميذ الدين اختاروا				العينه الكليه	
	ج . م . لوم		ج . م . اداب			
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
علوم	82	38.32	03	15.00	85	36.32
اداب	44	20.56	15	75.00	59	25.21
تكنولوجيا	88	41.12	02	10.00	90	38.46
المجموع	214	100	20	100	234	100

يبين الجدول ان نسبة التلاميذ دوي الملمح تكنولوجيا والدين إختاروا علوم (41.12%) تفوق نسب دوي الملمح علوم (38.32%) ودوي الملمح اداب (20.56%) بينما نجد ان نسبه التلاميذ دوي الملمح اداب والدين اختاروا الاداب والتي تقدر بـ 75% تفوق بشكل واضح نسب دوي الملمح علوم (15%) ودوي الملمح تكنولوجيا (10%).

ونظرا لتفاوت عدد التلاميذ الدين اختاروا علوم بالمقارنة بالدين اختاروا اداب في العينة الكليه فنجد فيها ان نسب دوي الملمح علوم ودوي الملمح تكنولوجيا متقاربة وتقل عند دوي الملمح اداب.

6 ادوات جمع البيانات:

يحتاج الباحث إلى ادوات معينة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية الخاصه بدراسته، وتحدد طبيعه مشكله الدراسه وفروضها والاهداف المتوخى تحقيقها الادوات التي على الباحث الاستعانة بها دون غير .

ونظرا لطبيعة الموضوع ومختلف متغيراته تم الإعتماد على الادوات التالية:

1 الوثائق :

تم الاعتماد على الطريقه الوثائقيه لجمع البيانات ودلك بالإطلاع على :

* محضر مجلس القبول والتوجيه لإكماليات الولايه للسنه الدراسيه 2001/2000 للتعرف على:

- عدد التلاميد المقبولين إلى السنة الاولى تانوي في كل مقاطعة على مستوى الولايه.
- عدد التلاميد 20% الاوائل من المقبولين في كل مقاطعه .
- اسماء التلاميد 20% الاوائل من المقبولين في كل مقاطعة .
- معرفة مؤسسة استقبال التلاميد 20% الاوائل من المقبولين لكل مقاطعة .

* بطاقات المتابعة والتوجيه : ودلك للحصول على معدلات التلاميد حسب مجموعات التوجيه والتي تدل على ملمح التلاميد من خلال معرفه اكبر معدل تحصل عليه التلميد.

* قوائم اسماء التلاميد السنة اولى تانوي ودلك للتاكد من تمدرس تلاميد العينة في السنة الاولى تانوي للسنة الدراسية 2002/2001 في نفس مؤسسات الاستقبال المشار إليها في محضر مجلس القبول والتوجيه والتاكد من عدم انتقالهم إلى مؤسسات اخرى او انقطاعهم عن الدراسه.

وكدلك لمعرفة توزيع افراد العينة على الافواج التربوية في كل تانويه ، وهدا لتسهيل عملية التطبيق الميداني .

وتم التعرف من خلال جميع هده الوثائق على اختيارات التلاميد الاوائل المصرح بها في بطاقة الرغبات .

2 اختبار الميول المهنيه لاحمد زكي صالح :

تم استخدام اختبار الميول المهنية الدي اعده احمد زكي صالح والدي قام بو عامر احمد زين الدين بتكييفه وتقنينه على البيئه الجزائريه .

ويعد هدا الاختبار للميول المهنيه المصاغ باللغة العربية تكييفا لإختبار كودر (Kuder) الامريكي، كما كيفه الفرنسي جان بيير ديكومب (J.P.Descombes) على البيئه

الفرنسة سنة 1972 واصبح يستغل في عمليات التوجيه ودراسة الافراد على مستوى علم النفس التطبيقي بباريس"[1] .

2 1 الهدف من الاختبار :

يهدف هدا الاختبار إلى تحقيق الاغراض التالية :

1 قياس الميول المهنيه للفرد من خلال استجاباته لاساليب معينه من النشاط .

2 تقدير كمي لميل او ميول الفرد ، ومن خلال الدرجات المحصل عليها يمكن معرفه ما يميل الفرد إلى عمله وليس ما يمكنه عمله فعلا .

3 الكشف عن المهن التي إدا تم توجيه الفرد إليها فإنه قد يصيب بعض النجاح فيهـــا إدا اتفقت هده المهنة مع قدراته.

2 2 وصف الاختبار :

تتكون كراسة الاسئلة التي قام بتصميمها د. احمد زكي صالح من 13 .

ويتكون الإختبار من 500 بندا مقسمة إلى ثلاثيات، وعلى المفحوص عند الإجابة على بنود هدا الاختبار ان يختار في كل مجموعة اسلوبين من النشاط احدهما يفضله اكثر من غيره والثاني اقلهم تفضيلا بالنسبه له، وتكون الإجابه على ورقه إجابه خاصه ، وهي عبارة عن صفحة واحدة (انظر الملحق رقم 01) ويضع المفحوص عليها البيانات الاساسيه كالاسم ، السن إلخ.

وإجابة المفحوص لا تحتاج منه إلا وضع علامة ( ) في الخانة المخصصة للنـــشاط الاكثر تفضيلا والاقل تفضيلا من اساليب النشاط الثلاث وقد وضع جدول بـــاعلى ورقـــه الإجابة للدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص في كل ميل من الميول التي يقيـــسها الاختبار .

2 3 الميول التي يقيسها الاختبار :

يقيس اختبار الميول المهنيه لاحمد زكي صالح 10 ميول رئيسيه وهي كما يلي:

1 **الميل الخلوي :** يفضل صاحب هدا الميل العمل في الخارج او الهواء الطلق والخلاء اغلب الوقت ولديه الرغبة في التعامل مع الكائنات الحية غير الإنسان كالحيوان والنبات .

---

[1] احمد زكي صالح ، اختبار الميول المهنية ، كراسة التعليمات ، ص 02 .

ومن الانشطه التي يحبها: صيد الطيور وتربية الحيوان والعمل في الحدائق. ومن المهن التي يميل إليها اصحاب هدا الميل : المهندس الزراعي، الطبيب، البيطري، الفلاح ملاحظ الزراعه

2 **الميل الميكانيكي** : او الميل للعمل الميكانيكي، يفضل صاحب هدا الميل العمل في الالات الميكانيكيه واستعمال العدد والالات في فك وتركيب تلك الالات وإدراك لطبيعه العلاقات بين هده الاجهزة مثل اله كتابه اله خياطه، ساعه ، إلخ.

ويميل اصحاب هدا الميل للعمل كمهندسين في المجالات سواء كانت ميكانيكيه او كهربائيه او مدنيه او غيرها.

3 **الميل الحسابي** : فضل صاحب هدا الميل العمل مع الارقام والحسابات وإمساك الدفاتر ويميل اصحاب هدا الميل إلى العمل في الاعمال التجاريه والماليه كمحاسبين او مدرسين للرياضيات او الإحصاء او كتبه حسابات .

4 **الميل العلمي** : يفضل صاحب هدا الميل العمل لاكتشاف حقائق علميه جديدة وحل المشكلات عند القيام بالتجارب والبحوث ويحب دراسه علوم الحياة والطبيعه والكيمياء وقراءة ما يتعلق بالاكتشافات العلميه وزيارة متاحف العلوم ومعاهد الاحياء المائيه ويحب العمل كصيدلي او كيميائي او طبيب او جراح او اخصائي في الجو او اخصائي اجتماعي

5 **الميول الإقناعيه** : او الميل للعمل الذي يحتاج إلى متابعة وإقناع، يفضل صاحب هدا الميل العمل مع الناس ، إدا له القدرة في الحديث والإقناع وتبني المشروعات الجديدة والافكار الجديدة وتقديمها للناس، اما الاشياء الجديدة فإنهم يبدلون الجهد لبيعها للغير عن طريق الإقناع ويقبلون على الحوار والمناظرات وينجحون في تنظيم الحفلات وتوزيع التذاكر وجمع التبرعات والاشتراكات ، ومثل هدا الميل يجب ان يتوفر لدى الباعه والاخصائيين والاجتماعيين مندوبي الشركات ورؤساء النوادي والاجتماعات والسفراء والصحافيين، والمعلمون او العاملين في مجال الإعلام وشركات التامين والائمه والقضاة والمؤلفين .

6 **الميل الفني :** يفضل صاحب هذا الميل العمل الذي يحتاج إلى الابتكار والإبداع باليدين وجذب الإنتباه والإعجاب بالرسم والنحت وتصميم الازياء وتنظيم الحدائق وتنسيق ارضها وعمل تصفيفات الشعر المبتكرة والقيام بعمل الزينات وتجميل المباني، وقد يعمل بعضهم تصميما رائعا لجهاز راديو او اي تصميم هندسي جميل، وقد تظهر الميول الفنيه في الدوق والملبس، وتنظيم كراسة المحاضرات .

ويميل اصحاب هذا الميل العمل كممثلين او مهندسي ديكور او مهندسين معماريين او معلمي تربية فنيه او مصورين او مصممي ازياء

7 **الميل الادبي :** صاحب هذا الميل يفضل القراءة والكتابة ويجيد التعامل باللغه في الحديث او التعبير وتذكر الاقوال الماثورة والاستشهاد بها في المواقف المناسبة، ويهوون الشعر وربما امكنهم نظمه ايضا، ويقبلون على كتابه القصص القصيرة وتاليف الروايات وتوجد هذه الميول عند الروائي والمدرس، والمؤرخ، المحرر، اعمال السكريتارية وناقد المسرح، المحامي امين مكتبه

8 **الميل الموسيقي :** صاحب هذا الميل يحب الاستماع إلى الموسيقى او الغناء او العزف على الات الطرب ويهوون ارتياد مجالات الموسيقى وصالات الرقص، وحتى الذين يهتمون بالقراءة عن الموسيقى والملحنين يعتبرون من ذوي الميول الموسيقية .

ويفضل اصحاب هذا الميل العمل كمطربين او ملحنين او عازفين للموسيقى او راقصين او ممثلين او مدرسي موسيقى .

9 **الميل للخدمات الإجتماعيه :** يحب اصحاب هذا الميل العمل من اجل غيرهم وفي سين احول الافراد الاخرين ممن يعيشون معهم في وسطهم وبيئتهم وهو في اساسه ميل لمساعدة الناس، وهم ويفضلون العمل في المهن التي تشبع هذه الميول لديهم، حيث يوجد هذا الميل عند الممرضات والاطباء والجراحين والمشتغلين بالوعظ والإرشاد الديني والاخصائيين في الإرشاد النفسي والاخصائيين الاجتماعيين والكشافه .

10 **الميل الإداري :** يفضل اصحاب هذا الميل العمل المكتبي الذي يتطلب السرعه والدقه، وتتبع المراسلات وردودها والترتيب والتنسيق في تنظيم المكاتب والملفات متل

موظفي الحسابات او الارشيف او المخازن او السكريتاريه او كتاب المحاكم وعمال البريد ومختلف الوظائف الكتابيه[1].

4 2 تصحيح الاختبار

يحتاج تصحيح اختبار الميول المهنية إلى مفاتيح خاصة، وهي عبارة عن اوراق من الورق المقوى مرسوم عليها مربعات خاصة وعدد المفاتيح إحدى عشرة 11 .

وللبدء في التصحيح لابد من البدء في ثقب المفاتيح على مستوى المربعات ويلاحظ ان كل مفتاح مطابق تماما لمساحة الجزء المخصص للإجابة في ورقه الإجابة، لذلك على المصحح بعد عملية ثقب المفاتيح إلا المطابقة بين المفتاح وورقه الإجابة .

والمفاتيح مرقمه بالاحرف كما يلي : ا ، ب، جـ، د، هـ، و، ز، ح، ط، ى، ص.

حيث :

المفتاح (ا) خاص بالميل الخلوي، والمفتاح (ب) خاص بالميل الميكانيكي والمفتاح ( ) خاص بالميل الحسابي ، والمفتاح (د) خاص بالميل العملي، والمفتاح ( ) خاص بالميل الاقتناعي، المفتاح (و) خاص بالميل الفني، والمفتاح (ز) خاص بالميل الادبي، والمفتاح (ح) خاص بالميل الموسيقى، والمفتاح (ط) خاص بالميول نحو الخدمة الاجتماعيه، والمفتاح (ي) خاص بالميول الإداريه [2].

5 2 صدق الإجابه في إختبار الميول المهنيه :

يتميز هدا الاختبار بميزة قد لا تتوفر في غيره من الاختبارات، حيت انه يتضمن وسيله لقياس مدى صدق المفحوص في إجاباته، ودلك بتطبيق المفتاح (ص) قبل البدء في عملية التصحيح، وترصد الدرجة المتحصل عليها في جدول في اعلى ورقه الإجابه في الخانه المعنونه (ص)، وحسب مجال الدرجه التي تحصل عليها المفحوص يمكن الحكم على مدى صدقه في استجاباته.

---

[1] احمد زكي صالح، إختبار الميول المهنية، كراسة التعليمات، ص ص 03 04 .

[2] احمد زكي صالح، المرجع السابق ، ص 05.

6 2 تكييف الاختبار :

في إطار رساله لنيل درجه الماجستير في علم النفس التربوي بجامعه قسنطينه قام "بوعامر احمد زين الدين" بدراسة الهدف منها تكييف إختبار الميول المهنية "لاحمد زكي صالح" على البيئة الجزائريه "رغم عدم وجود إختلاف ثقافي كبير بين البيئة الجزائرية والمصرية "[1].

حيت اقتصرت الدراسه في البدايه على بناء معايير جديدة فقط لهدا الإختبار مطابقه لمواصفات البيئة الجزائريه، وتبين للباحث من خلال الدراسة الإستطلاعية التي قام بها وجود بعض المفردات غير المفهومة وان ورقة الإجابة وكتيب الاسئلة مرقمان بارقام هندية مما دفعه لتعديلها في إطار تكييف الاختبار.

تمت عمليه تطبيق الإختبار على ثلاثه مراحل :

- المرحلة الاولى : تمت على جزء من العينة المتعلق بالدراسة الإستطلاعية المقدر عدد التلاميد فيها بـ 117 تلميد وتلميدة من تلاميد التاسعة اساسي .
- المرحلة الثانية : تمت على نفس العينة للدراسة الإستطلاعية وتمت فيها التعديلات والتغييرات الملاحظه في التطبيق الاول .
- المرحلة الثالثة : تمت على نفس العينة الاساسية المقدرة بـ 335 تلميد وتلميدة (176 دكور، 159 إناث).

شملت عمليه تكييف إختبار الميول المهنيه لاحمد زكي صالح على البيئة الجزائرية مايلي :

1 تغيير بعض المفردات : وهي بعض المفردات الناطقه باللهجه المصريه والتي لم تكن مفهومة لدى التلاميد عند تطبيق الإختيار .

2 تغيير في كتيب الاسئلة : شملت تغيير الارقام الهندية إلى ارقام عربية نظرا لتعود المجتمع الجزائري على الارقام العربيه، وعمليه الترقيم هده شملت الاسئلة وصفحات تيب الإختبار .

3 تغيير ورقه الإجابه : ويمكن تلخيص التعديلات التي شملت ورقه الإجابه فيما يلي:

---

[1] بوعامر احمد زين الدين، تكييف إختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 59.

- تغيير الارقام الهنديه إلى ارقام عربيه .
- تغيير شكل الورقه من حيث البيانات العامه ا فحوص .
- إضافه الارقام للاسئله من الجهه اليسرى من ورقه الإجابه .

اما ما يتعلق بحجم الورقه فلم يتم تغييرها (21 سم عرضا وحوالي 40 سم طولا).

وما تجدر الإشارة إليه هو اذ تم في هده الدراسة تطبيق كتيب الاختبار الدي كيفه "بوعامر زين الدين" .

4 تغيير بعض مضمون دفتر الاختبار : يحتوي دفتر الإختبار على تعريف الإختبار واهدافه وانواع الميول التي يقيسها وشمل التعديل الخطاب الموجه إلى مجتمع الدراسه حيث ركز فيه احمد زكي صالح على ميول الاطفال والمراهقين فقط لذلك اشار الباحث إلى الاهميه التربويه التي تكتسبها هده الاهداف إدا تم تطبيقه كما ادخلت تغيرات اخرى على مستوى الخطاب العام الدي وجهه صاحب هدا الإختبار حيث اقتصر فقط على تلاميد النظام الإعدادي التانوي في حين تم في التكييف توسيع هده الرقعه إلى كل مهتم بالتربيه والبحث فيها وخاصة مراكز التوجيه المدرسي والمهني واولياء التلاميد إلخ[1].

2 7 الخصائص السيكومتريه للاختبار :

- **تبات الإختبار :**

اعتمد "بوعامر زين الدين" ي حسابه لتبات إختبار الميول المهنيه طريقه إعادة الإختبار وكانت المدة الزمنيه الفاصله بين التطبيقين الاول والتاني حوالي شهر وطبق 46 تلميد.

ولحساب معامل إرتباط درجات التطبيق الاول بدرجات التطبيق التاني للحصول على معامل تبات الإختبار فقد إعتمد الباحث على معامل تبات الإرتباط التتابعي للدرجات الخام بالطريقه العامه لبيرسون (Pearson) .

[1] بوعامر زين الدين، تكييف إختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح لإستخدام في البيئة الجزائرية مرجع سبق ذكره ص ص 60- 63 .

وتتميز هده الطريقة كما يقول فؤاد البهي السيد بدقتها وسرعتها لانها لا تنطوي على اي تقريب حسابي في خطواتها الجزئ [1].

وكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي :

جدول رقـــم (10) :

يوضـــح نتـــائج ثبات الإختبار للصفات العشرة 10 التي يقيسها الاختبار .

الصفة	معـــامـــل الإرتبـــــاط
ا	0.97
ب	0.96
ج	0.80
د	0.51
	0.87
و	0.91
ز	0.87
ح	0.82
ط	0.91
ي	0.62

تبين النتائج المحصل عليها وجود إرتباط كبير بين نتائج التطبيقين مما يدل على ان الإختبار ثابت[2].

[1] بوعامر احمد زين الدين، المرجع السابق ص 80 .

[2] بوعامر احمد زين الدين، تكييف إختبار الميول المهنة لإستخدام في البيئة الجزائرية مرجع سبق ذكره صفحة 81 .

- **صدق الاختبار :**

اعتمد الباحث في تقدير صدق الإختبار على صدق المحتوى باستعمال طريقه صدق المحكمين حيث عرض الاختبار على مجموعة من اساتذة جامعة قسنطينه* لإبداء ارائهم حول محتواه وفحص مدى تغطية المفردات لميدان القياس مع مراعاة ان تكون التغطيه جيدة[1] .

ويشير الباحث إلى انه بعد الحصول على إجابات الاساتذة التي كانت تتفق بالإجماع على ان الإختبار صالح ومطابق لمواصفات البيئه الجزائريه، وبالتالي يمكن تطبيقه فقد تم حساب معادله لوشي (Lawche) والتي تحصل من خلالها إلى ان صدق المحكمين يساوي 01 .

- **بناء معايير اختبار الميول المهنيه :**

إن الدرجة التي تدل على عدد الاسئلة التي اجاب عنها الفرد إجابه صحيحة لا تعكس مكانته ورتبته ما لم يكن هناك معيار خاص للمقارنه، وتخدم المعايير هدفين اساسيين هما.

- تحديد مركز الفرد بين زملائه في الخاصيه التي يقيسها الاختبار .
- إمكانيه مقارنه مركز الفرد في استعداد ما بمركزه في استعداد اخر .

وهناك عدة طرق يمكن بواسطتها تحويل الدرجات الخام إلى معايير وقد إهتم "بوعامر احمد زين الدين" في حساب المعايير بحساب الرتبة الميئينيه والتي تمثل النسبه المئويه للحالات في العينه التي تحصل على الدرجات اقل من الدرجات المعنيه بحيث ان الرتبة الميئنية للدرجة تمثل اعتبارات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يصلح هدا النوع من المعايير (الرتبه الميئينيه للدرجه) لجميع انواع الاختبارات .
- كما ان هده الطريقة سهلة الفهم والاستخدام[2].

---

* بو عبدالله لحسن لوكية الهاشمي مقداد محمد بوزيد نبيل .

[1] بوعامر احمد زين الدين، تكيف إختبار الميول المهنية لاحمد زكي صالح لاستخدام في البيئة الجزائرية ، ذكره ، ص 84 .

[2] بوعامر احمد زين الدين، المرجع السابق ص 87.

3 استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي :

تم في هدا البحث تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي التي "اعدها عبد الكريم قريشي"[1] وتتكون الاستمارة من مجموعة من البنود تشمل جوانب حياة الطالب في منزله إنطلاقا من الحي الدي يسكنه إلى تعليم والديه ووظيفتهما ودخل الاسرة وحجمها وحاله السكن وممتلكاتها واماكن قضاء الإجازات السنويه.

وبالاخد بعين الاعتبار الفترة الزمنية الفاصلة بين بناء الاستمارة وتطبيقها في دراستنا (1988 2002) فقد تم إحداث تعديلات عليها في بعض المحاور وهي :

- دخل الاسرة : حيث عبر عنه بالسنتيم، وحدد من 2000 دج عوض 1000 دج إلى 25000 دج فاكثر عوض 8000 دج فاكثر .
- ممتلكات الاسرة : حدف من الممتلكات "تلفزيون ابيض واسود" واضيف لها "جهاز إعلام الي (حاسوب) و"مقعر هوائي" .

تتكون استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي من (انظر الملحق رقم 02):

- دمه استهلاليه : حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامه عن اسئله الاستمارة للتلاميد وتشجيعهم على الإجابة بطريقة صريحة وموضوعية، كما بينا لهم ان الإجابة لن تستغل إلا لإغراض البحث العلمي .
- المحور الاول : يشمل بيانات خاصة بالتلميد كالاسم واللقب، الإكماليه الاصليه، الجدع المشترك، التانويه .
- المحور التاني : بيانات حول الاسرة وتشمل :
  - المستوى التعليمي الدي بلغه الوالدين .
  - مهنة الوالدين .
  - دخل الاسرة .
  - حجم الاسرة .
  - حاله السكن .

---

[1] عبد الكريم قريشي، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، مرجع سبق ذكره، ص 197.

- ممتلكات الاسرة .
- اماكن قضاء العطل السنويه الاسبوعيه .

وقد تم تقسيم العينه إلى مجموعتين تمتلان المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، ودلك عن طريق حساب المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينه والدي كانت قيمته تساوي 53.5، فالدرجات التي تساوي المتوسط الحسابي واكثر تمتل المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، اما الدرجات اقل من المتوسط الحسابي فتمتل المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض.

7 الاساليب الإحصائيه :

تتمتل الاساليب الإحصائيه المستعمله في عمليه تحليل البيانات على مقاييس الإحصاء الوصفي ومقاييس الإحصاء الاستدلالي، والمتمتله فيما يلي:

- مقاييس الإحصاء الوصفي :

والتي تساعد على معرفه مدى تمركز البيانات او تشتتها او قوة الارتباط بينها[1] وتعتبر هي الاساس لفهم واستخدام الإحصاء الاستدلالي [2].

وقد استخدمنا منها ما يلي :

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري .
- معامل التوافق: لحساب الارتباط [3].

---

[1] محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، مرجع سبق ذكره، ص 230 .

[2] خير الدين على عويس، دليل البحث العلمي، ط1، دار الفكر العربي : القاهرة، 1997، ص 153 .

[3] السيد محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي : القاهرة، 1997، ص 180 .

- مقاييس الإحصاء الاستدلالي:

والتي تستخدم وتطبق على بيانات عينه من المجتمع بهدف الوصول إلى نتائج عامه وتعمم على المجتمع ككل[1].

وقد تم استخدام اختبار ت (T.Test) لقياس دلالة متوسطات الفروق.

ونشير إلى ان النتائج استخرجت من خلال المعالجة الإحصائيه للمعطيات بواسطه البرنامج Stat – Itcf. Version 05. Copyright – 1991.

8 إجراءات تطبيق الدراسه الاساسيه :

تمت الاستعانه بمستشاري التوجيه المدرسي والمهني المقيمين في الثانويات لإعداد رزنامه خاصه بتنظيم مواعيد التطبيق في كل ثانويه وكذا إستغلال القوائم الاسميه للتلاميذ والتوزيع الزمني للاقسام وتنظيم العمليه.

امتدت فترة التطبيق خلال شهر جانفي 2002 .

تم تقديم ادوات البحث بشكل جماعي حيث ساعد ذلك على إقبال التلاميذ على الإجابه بشكل اكبر، وذلك بإتباع الخطوات التاليه:

- توزيع الاستمارات.
- تهيئة التلاميذ للإجابه من خلال التاكيد على ان الاسئله تتضمن تقديم بيانات متعلقه بواقعهم المعيش، وان اجوبتهم لا تعنينا بصفتها الفرديه وإنما تعنينا اكثر بصفتها الجماعيه.
- قراءة محتوى الاسئله وتعليمات الإجابه بتقديم امثله.
- الإجابه على تساؤلاتهم في حدود كيفية الإجابه وما البيانات.

[1] خير الدين على عويس دليل البحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 172.

- قبل استرجاع الاستمارات طلبنا من التلاميد التاكد من انهم اجابوا على كل الاسئله وسجلوا جميع البيانات المطلوبه.

- عند جمع الاستمارات قمنا بمراجعة كل استمارة للتاكد من صحة طريقة الإجابة واكتمالها.

وبعد إنهاء الإجابة على الاستمارة قمنا بتوزيع اختبار الميول المهنيه، بإتباع نفس الخطوات المتبعة في تطبيق الاستمارة، إلا اننا ركزنا على المثال النموذجي للإجابة الموضح في التعليمات وكيفيه إستغلال ورقة الإجابه، فوضحنا لهم التقارب ما بين كتيب الاسئلة وورقة الإجابة من حيث ترقيم العبارات وتقسيمها إلى ثلاثيات، وتجنبنا في ذلك اي إيحاء بالإجابة وبينا ان لكل تلميذ الحرية فيما يفضله وما لا يفضله.

ولقد اعتمدنا على قراءة العبارات على التلاميذ ونترك لهم الوقت الكافي ليختاروا اكثر اساليب النشاط تفضيلا وإيه اقلها تفضيلا وذلك حرصا على ان تكون الإجابة على سؤال، وكذلك لإستبعاد تاثير عامل عدم قدرة التلميذ على القراءة والفهم ولتقديم التعليمات في كل حال بالا يختاروا اكثر من اسلوبين الاكثر تفضيلا والاقل تفضيلا فقط .

وكل هذا مراعاة لصدق إجابه المفحوص خاصه عند تطبيق المفتاح (ص) ورقة إجابته مما لا يضطرنا لإعادة الإختبار عليه .

ملخص الفصل :

تعرضنا في هذا الفصل إلى المنهج المتبع في دراسه المشكله والفرضيات التي سنعمل على التحقق من صحتها او خطئها، كما تعرضنا إلى اهداف وإجراءات الدراسه الإستطلاعيه التي تم القيام بها واهم نتائجها، تم عرضنا ميدان الدراسه والعينة وحجمها وخصائصها، والادوات المستخدمه في جمع البيانات والاساليب الإحصائيه لتحليلها، وبينا إجراءات التطبيق للدراسه الاساسيه ونحاول في الفصل القادم عرض النتائج المتوصل إليها.

تمهيد:

بعد استعراض النتائج المحصل عليها باستخدام مختلف الاساليب الإحصائيه ، سيتم في هدا الفصل مناقشه نتائج الفرضيات كما يلي:

- الفرضيه العامه الاولى : توجد علاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميولهم المهنيه.

وتندرج ضمنها الفرضيات التاليه :

- تدورالفرضيه الجزئيه رقم(01) حول العلاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميلهم العلمي، حيث افترضنا انه توجد علاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميلهم العلمي.

وقد اتضح لنا استخدام معامل التوافق انه توجد علاقه بين الاختيار الدراسي والميل العلمي لكنها علاقه ضعيفه، حيث بلغت قيمه معامل الارتباط 0.28 .

إن وجود علاقه ضعيفه بين اختيارات التلاميد لجدع مشترك علوم او جدع مشترك اداب وميلهم العلمي يعود إلى ان التلميد عندما تقدم له بطاقه الرغبات ليرتب اختياراته للجدوع المشتركه التي له فرصه اختيار اي جدع مشترك منها فإنه لا يرتبها على اساس الافضليه ، حيث نجد ان 47.20 % فقط من افراد العينه الدين اختاروا علوم لديهم ميل علمي قوي ، وان 21.49 % منهم لديهم ميل علمي ظاهر قد تفيد فيه الخبرة او لا تفيد وفي المقابل نجد ان 35% من التلاميد الدين اختاروا اداب لديهم ميل علمي مانع اي قابل للنضج ، كما يوضح دلك الجدول رقم (11) .

وهدا يعني ان شدة إقبال التلاميد على اختيار جدع مشترك علوم والتي يوضحها الجدول (04) (91.69 % من التلاميد الاوائل اختاروا جدع مشترك علوم و08.30 % اختاروا جدع مشترك اداب) ، لا تقترن بوجود ميل علمي قوي يدفعهم لاختياره ، وإنما نجد منهم من لديهم ميل علمي ضعيف او غير ظاهر لكنه يختار جدع مشترك علوم الدي يتطلب للنجاح فيه او على الاقل للاستمرار والمتابرة فيه ميل علمي قوي ، ويكون انشغال التلاميد واولياءهم عند القبول إلى السنه الاولى ثانوي هو الاستجابه للاختيار الاول والمتمثل في جدع مشترك علوم ونجدهم في حاله عدم تلبيه هده الرغبه يلجئون إلى تقديم

طلبات الطعن لإعادة التوجيه إلى جدع مشترك علوم ، حيث تدل الإحصائيات ان من بين 8393 طلب طعن في التوجيه هناك 4594 طلب طعن في التوجيه إلى جدع مشترك علوم[1] اي بنسبه 55 % ومن ملاحظه كل هده المعطيات يمكن القول بان نسبه هدا الإقبال الشديد على اختيار جدع مشترك علوم دون غيره لا يمكن ان يكون راجعا لشدة ميلهم العلمي فبالاعتماد على نتائج دراسة محمد بن إسماعيلي التي اجراها على 1220 مراهقا التي توصل من خلالها إلى ان 60% من المراهقين اختاروا مهنة "طبيب" في المرتبة الاولى من بين مجموعة من المهن [2]، وهي المهن التي تتميز ببريق اجتماعي واسع فإننا نجد ان هده المهنة يؤهل للالتحاق بها جدع مشترك علوم دون غيره من الجدوع المشتركة، وهدا ما يدفع التلاميد لاختيار هده الشعبة دون مراعاة قدراته وإمكانياته ولا ميوله.

وعليه نقبل الفرضيه الجزئيه رقم (01).

2 H تدور الفرضية الجزئية رقم (02) حول العلاقة بين اختيارات التلاميد الدراسية وميلهم الادبي، حيت افترضنا وجود هده العلاقه.

وتبين من خلال استخدام معامل الارتباط (ق) وجود علاقه بين اختيارات التلاميد الدراسيه وميلهم الادبي لكنها ايضا علاقه ضعيفه، حيت تبين الجدول رقم (12) ان قيمه معامل الارتباط تبلغ 0.32 ، كما يتضح ان 50% من التلاميد الدين اختاروا اداب لديهم ميل ادبي غير ظاهر قد تفيد فيه الخبرة او لا تفيد و40% منهم ميل ادبي ضعيف.

تؤكد هده النتائج ما سبق واستخلص من نتائج الفرضية الجزئية رقم (01) وهو ان اختيار التلاميد الاوائل لاي جدع مشترك لا يرتكز على ميولهم المهنية، ويؤكد على تاتير مختلف العوامل على هدا الاختيار غير الموضوعي، حيت نجد ان التلاميد يختارون مجالات ليس لديهم ميل إليها او يميلون إلى مجالات ليست لديهم فرصه الالتحاق بها. ومن بين هده العوامل تاتير الاهل، فيما ان اختيار التلاميد لاحد الجدوع المشتركة والمعبر عنه بالرغبة والمصرح بها بطاقة الرغبات يتم بالتشاور مع الاولياء، بل يشترك ان يكون

---

[1] غزالي حمامة ، ملخص تقارير لجان الطعن في قرارات القبول والتوجيه في التعليم الثانوي مرجع سبق ذكره، ص 16 .

[2] محمد بن إسماعيلي سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، مرجع سبق ذكره، ص 129 .

مصادق عليها من طرف الولي (ارجع إلي بطاقة الرغبات في الملاحق) ، فإن هدا يجعل منه مرتبطا دائما برغبات الاهل وطموحاتهم، فكما ترى (A. FiIIioud) [1] فإن الاولياء لا يكون في مقدورهم في الغالب تقديم إرشادات وتوجيهات موضوعية لابنائهم بشان اختياراتهم الدراسية والمهنية، بل قد يؤثرون سلبا عليهم في هدا المجال باشكال متعددة (كالتعريض ، التسلط) ، تؤكد هدا الطرح نسبة تمثيل الإناث في جدع مشترك اداب التي تبلغ 75 % (الجدول رقم 07) حيث يلقى توجيه الإناث إلى شعبة تتميز بطابع ادبي واجتماعي استحسانا وقبولا من طرف الاهل ومن طرف المجتمع عموما على اعتبار انها تتلاءم مع طبيعتها وتمنح للفتاة فرصة الالتحاق بمهنة التعليم، التي كما يرى هشام نشابه تعتبر من اكثر المهن التي تلقى الإقبال الكبير من طرف المراة في الوطن العربي على العموم، لان هده المهمة تنسجم مع دورها التقليدي كمربية[2] ، لدلك قد تختار الفتاة الاداب لان المجتمع يرضى لها دلك وليس دائما ترضاها هي عن قناعه شخصيه وتبعا لميولها المهنية ، وهدا ما يجعل الاختيار غير مستقر ، ففي دراسة بجامعة نيراسكا لاختبار الإهتمامات المهنيه لطلبه جدد في كليه المعلمين كان عليهم ان يجيبوا على بعض الاسئله توصلت إلى انه من القائمة التي كان على الطلبة ان يختاروا منها المهن المفضلة اختارت التعليم 66 فتاة من بين 94 وعندما سئلوا عن مادا يرغبون عمله اختارت 50 % من الفتيات مهنة غير التعليم [3].

3 ـ 1 تدور الفرضيه الجزئيه رقم (03) حول الفروق في الميل العلمي بين التلاميد باختلاف اختياراتهم الدراسيه، حيث افترضنا انه توجد فروق ذات دلاله إحصائيه في الميل العلمي بين التلاميد باختلاف اختياراتهم الدراسيه .

وباستخدام اختبار (T) لدراسة الفروق بين المتوسطات توصلنا إلى التحقق من صحة فرضيتنا .

---

[1] FiIIioud A , Le Choix du Metier , L'Adolessence. OP. Git. P. 269.

[2] هشام نشابة ، نظرة مستقبلة للتربية والتعليم و علاقتها بمشكلات المراة العربية وإسهامها بعملية الإنصهار القومي ، المراة ودورها في حركة الوحدة العربية ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 442 – 443 .

[3] رينيه بينوا ، علم النفس التطبيقي ، ترجمة محمد مصطفى زيدان ، حلمي عزيز قلادة ، مراجعة وتقديم سيد غنيم ، مكتبة الانجلومصرية :1951 ، ص ص 102 103 .

إن وجود فروق دالة إحصائيا في الميل العلمي بين التلاميد الـدين اختـاروا جـدع مشترك علوم والتلاميد الدين اختاروا جدع مشترك اداب يؤكد نتائج الفرضيه الجزئيه رقم (01) والفرضيه الجزئيه رقم (02) حول وجود علاقه بين اختيارات التلاميـد الدراسـيه رغم كونها علاقه ضعيفه، ولذلك لا نجد نسبه كبيرة من التلاميد العلميين لديهم ميل علمي قوي، فنجد ان 47.20 % فقط لديهم ميل علمي قوي 21.49 % منهم لديهم ميل علمـي غير ظاهر، يعود سبب ذلك إلى عدم نضج ميول التلاميد العلمية، حيث انهـم لا يميلـون إلى نشاطات علمية بحد ذاتها، كالعمل لاكتشاف حقائق جديدة او حل مشكلات عند القيـام بالتجارب والبحوث وغيرها تدفعهم لاختيار جدع مشترك علوم الذي يوفر لهـم ممارسـه تلك النشاطات ، وإنما يتم اختيارهم لجدع مشترك علـوم نتيجـه تـاثير عامـل "إدراك الخصائص المرتبطة بالذات " (ارجع إلى العوامل المؤثرة في المشروع في الفصل الثالث من الدراسه) حيث يختارون جدع مشترك علوم نتيجه تحقيقهم لنتائج جيدة في مادة العلوم الطبيعية في السنه التاسعة اساسي لان ذلك يمثل تعزيز إيجابيا يدفعهم لاكتـساب صـورة حول ذاتهم على ان لديهم مؤهلات في تلك المادة يضمنون على اساسها النجاح في شـعب ترتكز على تلك المادة وفي المقابل لا يختار التلاميد الادبيون جدع مشترك علوم نتيجـه لبعض الافكار المسبقه حول صعوبه الامتحانات في بعض المواد كالرياضـيات والعلـوم الفيزيائية فينفرون منها مما قد يسبب ضعف تحصيلهم فيها ، فلقد توصلت دراسات عديدة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الميول المهنيه للتلميد ومستوى تحصيله في بعـض المـواد الدراسية منها دراسة سيد خير الله حول العلاقة بين الميل الادبي والقدرة على العلوم على العلوم الاجتماعية والتي اكد في مجملها ان الميول ليست العامـل للنجـاح فـي المـواد كالرياضيات والعلوم الفيزيائية فينفرون منها مما قد يسبب ضعف تحصيلهم فيها .

فلقد توصلت دراسات عديدة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الميول المهنيـه للتلميـد ومستوى تحصيله في بعض المواد الدراسية منها دراسة سيد خير الله حول العلاقـه بـين الميل الادبي والقدرة على العلوم الاجتماعية والتي اكدت في مجملها ان الميـول ليـست العامل الوحيد للنجاح في المواد الدراسية إلا ان وجودها شرط لازم للنجاح في الدراسـه

إلا انه لا يمكن تحديد مدى هدا النجاح الدي يتوقف كدلك على القدرات والاستعدادات وعوامل اخرى .

وعليه نقبل الفرضية الجزئية رقم (03) .

4 ~~+~~ تتعلق الفرضية الجزئية رقم (04) بمعرفة الفروق في الميل الادبي بين التلاميد باختلاف اختيارهم الدراسي، وقد افترضنا ان هناك فروق دات دلالة إحصائية في الميل الادبي بين التلاميد الدين اختاروا العلوم والتلاميد الدين اختاروا الاداب ، وباستخدام اختبار (T) اتضح لنا انه لا توجد فروق داله إحصائيا بين التلاميد باختلاف اختياراتهم الدراسية في الميل الادبي.

وتؤكد هده النتيجة النتائج المبينة في الجدول رقم (12) حيث يتضح ان النسب متقاربة بين الدين لديهم نفس شدة الميل الادبي ويختلفون في اختيارهم الدراسي، فمثلا نجد ان 10.28 % من التلاميد العلميين لديهم ميل ادبي مانع و10 % من التلاميد الادبيين لديهم نفس شدة الميل .

إن هدا التقارب في نسب شدة الميل الادبي وفي متوسط درجات هدا الميل بين التلاميد الدين اختاروا اداب والتلاميد الدين اختاروا علوم يظهر التدبدب والحيرة وعدم الاستقرار الدي قد يعيشه التلميد في السنه التاسعه اساسي عندما تفرض عليه وضعيه الاختيار في ظل عدم قدرته على تحديد مجال اهتماماته وميوله والعجز الدي يشعر به نتيجه لعدم وضوح مساره وهدفه الدي يدفعه إلى اختيار مجالات دراسيه بناء على عوامل مختلفه .

فعمليه الاختيار الدراسي التي تفرض على التلميد بتوزيع بطاقات الرغبات تكون بشكل مفاجئ وفي ظرف يكون فيه اهتمام التلميد كله منصبا على التحضير لمختلف الامتحانات وعلى كيفيه اجتياز امتحان رسمي هو امتحان شهادة التعليم الاساسي الدي يمثل إلى جانب دلك حدتا اجتماعيا ، وبالتالي تشكل وضعيه الاختيار ضغطا على التلميد لكونها وضعيه مصيريه ولم يسبق ان هيئ لها بشكل كاف ، فهو لا يملك معرفه دقيقه حول خصائص ومتطلبات الجدوع المشتركه ومساراتها الدراسيه والمهنيه ولا حول داته فلا يستطيع بالتالي المواءمة بينهما بل ولا يدرك اليات تحقيق دلك ، من استعلام داتي

تنمية لميوله واستعداداته وغيرها ، فيؤدي ذلك إلى غياب اختيارات ومشاريع مستقبليه لديه .

فإذا كانت الدراسات المختلفة كدراسة جنزبرع (Ginzberg) ودراسة كيودر (Kuder) ودراسة باشر (F.Bacher) ونفيون شوان (A.Nguyen Xuan) قد اكدت جميعها على ان السن ما بين 14 15 سنة (هي السن المرافقة لسن تلاميذ التاسعة اساسي) تكون فيها الميول منظمة ومحددة المعالم ، وانه يمكن للفرد فيها استخدام كل الميكانزمات والوسائل من اهمها الميول لصياغة اختيارات واقعية ويحاول فيها فهم ذاته بمعرفة ميوله وقيمه وقدراته ، فإن هدا يؤكد ان التلاميذ محل الدراسة لم ياخدوا بعين الاعتبار ميولهم عند صياغة اختياراتهم الدراسية ، ودلك ما ادى إلى عدم وجود ميول ادبية قوية لدى التلاميذ الدين اختاروا اداب ولا يختلفون في هدا الميل عن التلاميذ الدين اختاروا علوم .

وبناء عليه يمكن رفض الفرضيه الجزئيه رقم (04) .

مما تقدم يتضح النقص الدي تعاني منه إجراءات التوجيه المدرسي في الجزائر خاصه على مستوى التدخلات البيداغوجيه لتهيئه التلميذ لوضعيه الاختيار والتي من اهمها الإعلام ، فرغم شموليه الاطراف الموجه إليها وتعدد قنواته إلا انه ما زال يعاني نقائص كثيرة ، خاصه من حيث التاطير ، فتدل الإحصائيات ان 22222 تلميذ من السنه الاولى اساسي إلى السنة التالته تانوي هناك مستشار واحد يغطي كل نشاطات التوجيه ومنها الإعلام ، وان هناك مستشار واحد لـ 3333 تلميذ من السنه التاسعه اساسي والتالته تانوي[1].

إن النقص في الإعلام كما يتضح مما سبق يؤدي إلى غياب مشاريع لدى التلاميذ وتجعلهم يختارون مجالات دراسيه دون ان تكون لهم درايه كافيه حول متطلباتها وخصائصها .

فكما يرى عبد الفتاح محمد دويدار ، فالمعلومات المهنيه (او الدراسيه) تعتبر الوسيله الاساسيه التي تساعد الفرد على الكشف عن الاعمال والمهن والصناعات التي تلائمه وتساعده لكي يتعرف على الفرص المفتوحه امامه في هده الاعمال والمهن والصناعات

[1] عواوش بومية ، الإعلام المدرسي في الوسط المدرسي في الجزائر ، مرجع سبق ذكره ص 05 .

بما يعاونه على اختيار العمل الذي يلائمه[1] ، ويتفق هدا ايضا مع ما يراه هو بسون وهايز حيت بينا ان افق الفرد المهني يتاثر بمدى معرفته بمختلف المهن وبمحيطه الدي لا يفيد افقه فحسب وإنما ايضا طموحاته[2].

وفي هدا الإطار تعتبر (A.Fillioud) ان نقص الإعلام يعتبر من الاسباب المباشرة لغياب الاختيارات[3].

إلى جانب دلك فإن الجهود الدي بدلتها الجزائر لمحاولة جعل التوجيه يندرج في إطار نظرية التوجيه المستمر والمحكم الدي يتم عن طريق مراحل متتالية خلافا لطريقة اخد القرار الحاسم مرة واحدة في اخر السنة الدراسية من خلال اعتماد ما اطلق عليه "بالتوجيه المسبق" خلال الفصلين الاول والثاني (المنشور رقم 94/18 المؤرخ في 94/01/30) ، إلا ان هدا الإجراء لم يتعدى كونه عملا إداريا ليست له علاقة مباشرة بالتلميد واختياراته الدراسيه وإنما عمليه الهدف منها تحديد تنظيمات تربويه قارة للمؤسسات التربوية التي اصبحت (التنظيم التربوي او عدد الافواج) بمتابة معيار اساسي في عمليه التوجيه يؤدي في الغالب إلى توزيع التلاميد على الجدوع المشتركه بطريقه تراعى فيها في الاساس عدد الافواج التربوية ومتخليا في نفس الوقت من قدرات التلاميد واستعداداتهم وميولهم في سبيل دلك .

وما كترة الطعون وتزايدها إلا دليل على تدبدب وعدم استقرار وواقعيه اختيارات الافراد ، حيت تشير المعطيات ان طلبات الطعون تزداد سنه بعد سنه إد بلغت في سنه :

12791/1992 طعن لـ 32 مركز توجيه بمعدل 339 لكل مركز.

19114/1993 طعن لـ 42 مركز توجيه بمعدل 445 لكل مركز.

14991/1994 طعن لـ 29 مركز توجيه بمعدل 502 لكل مركز[4].

إن هده الوضعيه تؤكد النقص الدي تعاني منه إجراءات التوجيه في الجزائر خاصه في مجال قياس الميول والتعرف عليها ، فلا تحدد النصوص الرسمية وسائل معينه

---

[1] عبد الفتاح محمد دويدار ، اصول علم النفس المهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 163 .

[2] مقدم عبد الحفيظ ، دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 67 .

[3] Fillioud A, Le choix du Métier, L'addescence, OP.Cit.P 270 .

[4] غزالي حمامة ، ملخص تقارير لجان الطعن في قرارات القبول والتوجيه في التعليم الثانوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 10 .

لقياسها ، اما الاعتماد على مضمون استبيان الميول والاهتمامات المخصص لتلاميد الجدوع المشتركه (انظر الملاحق) فإنه يعتبر غير كاف للكشف عن ميول الفرد ، حيت انه مجرد استبيان لتقويم الاتر الإعلامي ، وحتى وإن كان سيساعد في تحديد تطلعات التلميد المهنية وعلاقتها بما يتوفر لديه حولها من معلومات وبمدى معرفته للمسار الواجب إتباعه للوصول إليها ، مما قد يفيد ولو بطريقة غير مباشرة في عمليه متابعة التلميد وتقديم التوجيهات والإرشادات له فيما يتعلق بميوله وعلاقتها بطبيعة تطلعاته المستقبلية فإنه لا يمكن الاستفادة منه نظرا للنقص الفادح في التاطير من طرف مستشاري التوجيه. فقياس الميول يساعد التوجيه فيما يلي :

- التعرف على الميول التي لم تعرف او تتضح بعد .
- تاكيد الميول المرغوبة .
- التعرف على التضارب بين الميول المقاسه والميول المرغوبه .
- التعرف على التناقض بين الميول والاستعدادات والقدرات .
- معرفه ما إذا كان الفرد يميل إلى نوع الدراسه او المهنه التي يختارها ميلا كافيا يجعله يستمر فيها .

وهدا على اساس ان الميول جانب قابل للتربيه والتكوين .

من هدا المنظور نخالف ما تعتقده نفيسة احمد حسن من انه يمكن اعتبار الاختيار المهني تعبيرا عن الميول المهنيه ، حيت انه بناء على توصلها لوجود علاقه موجبه بين الميول المهنية والاختيار المهني فإنه يمكن الاعتماد على اختيار الطالب الحقيقي لمهنة ما بدلا من قياس ميوله المهنية في عملية توجيهه[1] على اعتبار ان قياس الميول عن طريق الاختبارات يحتاج إلى كتير من الوقت والجهد والمال وصعوبة توفير الاخصائيين القائمين بالتوجيه امام الاعداد المتزايدة من الطلبه .

لكننا نتساءل هل يمكن ان يكون قياس الميول مكلفا اكتر من ضياع مستقبل الفرد نتيجه اختيار غير سليم وغير موتوق بموضوعيته ؟ وإذا كانت ترتكز في دلك على ما تطلق عليه الاختيار الحقيقي، فكيف يمكن التاكد من دلك ؟ الا يتطلب ايضا وقتا وجهدا

[1] نفيسة احمد حسن ، العلاقة بين الميول المهنية والاختيار المهني ، مرجع سبق ذكره ، ص 398 .

ومالا ؟ فالمشكلة في الاساس هي الوصول بالتلميذ إلى صياغة اختيار حقيقي كما تطلق عليه الباحثه وبعد دلك يمكن الحديث عن كونه بديلا عن الميول المهنيه ام لا .

وعليه يمكن قبول الفرضية العامة الاولى ودلك بنسبة 75 % .

H الفرصة العامة الثانيه : تختلف العلاقة (إن وجدت) بين اختيارات التلاميذ الدراسيه وميولهم المهنية باختلاف الجنسين .

H 5 تدور الفرضية الجزئية رقم (05) حول الفروق بين الذكور والإناث الدين اختاروا علوم في ميلهم العلمي، وقد افترضنا وجود فروق دات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميل العلمي .

وباستخدام اختيار (T) اتضح ان الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث الدين اختاروا علوم في الميل العلمي ليست له دلالة إحصائية، بمعنى عدم وجود فرق بين الجنسين .

تتفق هده النتائج مع ما توصل إليه جابر عبد الحميد من خلال دراسة تهدف إلى معرفه الفروق بين الميول المهنيه لعينات من طلاب وطالبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري، حيث توصل إلى ان الفروق بين الجنسين في الميول تتناقص مع التقدم في العمر وفي التعليم، فتزداد درجه التشابه بين الجنسين في بنيه الميول المهنية، حيث وجد ان هناك عشرة فروق داله بين عينة طالبات اولى إعدادي وطلاب اولى ثانوي ، وانها تصبح ثمانيه فروق لمجموعتي ثالثه إعدادي وثمانيه فروق في ثالثه ثانوي ثم تتناقص لتصبح اربعة فروق بين طلاب وطالبات الجامعة[1] .

ويرى بان دلك يعود إلى ان الميول هي جانب من جوانب شخصية الفرد فإنها تتاثر بنفس العوامل التي يتاثر بها الكل، ومن بينها العوامل المحيطية كمستوى التعليم، قيم المجتمع وتقاليده، ففي ظل بلوغ المراة مستويات تعليميه عليا واتساع رقعه تعليم الإناث حدث تعديل في عوامل التطبيع الاجتماعي الدي ادى إلى تقارب ميول التلاميذ والتلميذات

[1] جابر عبد الحميد جابر، الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وطالبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري، مرجع سبق ذكره، ص 295 .

وإلى البعد عن دور المراة" ودور الرجل التقليدي إلى الدور المعاصر الدي يقارب بين الجنسين ويقارب بين مقدار التشابه بينهما.

إلا انه وبالاعتماد على نتائج الفرضيات السابقة يمكن القول على ان المرحله الدراسيه التي يزاول فيها تلاميد العينه دراستهم (السنة التاسعة اساسي) لا تمتل مستوى تعليميا عاليا ، كما ان 49.53% منهم ينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض (الجدول رقم 08) فضلا عن بيئتهم الجغرافيه والاجتماعية المتمثلة في ولايه الوادي كلها عوامل تدفعنا إلى رفض تفسير جابر عبد الحميد جابر لعينات الفروق بين الجنسين الدين اختاروا علوم في ميلهم العلمي في دراستنا .

ونرى بان دلك يعود في الاساس لعدم واقعية اختيارات التلاميد الدراسية ونؤكد بدلك ما سبق طرحه في الفرضيه الجزئيه رقم (02) حول تاتير المحيط الاجتماعي على اختيارات التلاميد الدراسيه وخاصه منها ما يتعلق باختيار الاداب ومهنه التعليم، فلا نعتقد بان مستوى تعليم المجتمع السوفي او منطقة الجنوب عموما او مستوى ثقافتهم واتجاهاتهم وصل إلى درجه مساواة الانتى بالدكر في مجال الدراسه او العمل تدفع الانتى للميل إلى مجالات تعتبر حكرا على الدكور، فلا تزال حدود فاصله بينهما، بل إنه إلى وقت غير بعيد كانت الإناث تحرم من الدراسه لمستويات تعليميه كمرحله التانويه، وحتى وإن سمح لها بالدراسة وتحصلت على البكالوريا فإن اختياراتها الدراسية الجامعية تكون محصورة بفروع الجامعات التي توفر عليها كترة التنقل وبعد المسافه رغم عدم رغبتها في تلك الفروع ، ولا تعتبر متل هده الوضعية حكرا على مناطق الجنوب في بلادنا لكنها تعتبر ظاهرة شبه عامة على كل الدول العربية، فيرى هشام نشابه متلا " ان تمة فروعا في الجامعات العربيه لا مجال للفتاة فيها فإن دخلتها فتاة فإنها الحاله الشادة التي تستدعي الاستغراب والاستهجان [1].

إن هدا الطرح يستند على العديد من الدراسات التي اكدت على وجود فروق في الميول المهنية بين الجنسين وعلى ما تقدم من معطيات حول نتائج الفرضيات السابقة، فلا

[1] هشام نشابة، نظرة مستقبلية للتربية والتعليم وعلاقاها بمشكلات المراة العربية وإسهامها بعملية الإنصهار القومي، مرجع سبق ذكره، ص 441

نستبعد وجود ميول علمية لدى الإناث، خاصة وان الدراسة في جذع مشترك بالمعطيات الحاليه تسمح إلى جانب دراسه مواد علميه دراسه مواد ادبيه اخرى لها معاملات قريبه من معاملات المواد العلميه (الجدول رقم 01)، كما ان فروع هدا الجدع المشترك (الشكل رقم 02) منها ما هو دو طابع ادبي وعلمي في نفس الوقت (ارجع للفصل التاني من الدراسه) يسمح للفتاة فيما بعد الحصول على البكالوريا والتخرج من الالتحاق بمهن تتناسب مع طبيعتها فضلا عن فرصة تنوع خيارات الطالب الناجح في البكالوريا في إحدى شعب هدا الجدع المشترك، إلا ان الفروق كان من المفترض ان تكون في متوسط درجات هدا الميل بين الجنسين التي تؤكدها ادبيات هدا الموضوع والعديد من الدراسات التي ابرزها دراسة جيرسلد وتاس ودراسات تيرمان وليما ودراسة احمد زكي صالح وجابر عبد الحميد جابر (ارجع إلى الفصل الرابع من الدراسة) .

وبناء عليه نرفض الفرضيه الجزئيه رقم (05).

H 6 تدور الفرضية الجزئية رقم (06) حول الفروق بين الذكور والإناث الدين اختاروا علوم في ميلهم الادبي، وقد افترضنا ان هناك فروق دات دلاله إحصائيه بين الجنسين في الميل الادبي .

ويبين الجدول رقم (16) ان القيمه (T) داله إحصائيا ، اي هناك فروق دات دلاله إحصائية في الميل الادبي بين الجنسين الدين اختاروا علوم لصالح الإناث .

تتفق هده النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كثيرة متعلقه بالفروق بين الجنسين في الميول المهنية منها الدراسات السابقة الدكر ودراسة سيد خير الله التي توصل من خلالها ان معامل الارتباط بين النجاح في المواد الاجتماعية والميل الادبي عند الإناث اعلى منه عند الدكور ، ويرجع دلك إلى ان النساء يتميزن عن الرجال في الميل الفني والموسيقي والادبي والكتابي والتدريس والخدمه الاجتماعيه .[1]

[1] سيد خير الله اثر الميل وبعض القدرات على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية ، مرجع سبق ذكره، ص 110 .

فاختيار الإناث لجدع مشترك علوم لا ينفي وجود ميول ادبيه لديهن فقد يكون للفـــرد اكثر من ميل لمجال ما ، لكن ميول تتدرج على متصل يمتد من الحب إلى الكـــره عبـــر الحياد كما يرى دلك حامد عبد السلام زهران[1].

ولدلك لابد من تحديد الميول الاصليه والميول العارضه .

وبناء عليه نقبل الفرضيه الجزئيه رقم (06) .

H 7 تنص الفرضيه الجزئيه رقم (07) على وجود فروق دات دلاله إحصائيه في الميل العلمي بين الجنسين الدين اختاروا اداب، وتبين قيمه اختبار(T) انه لا توجد فـــروق دات دلاله إحصائيه بينهما .

تؤكد نتائج هده الفرضيه نتائج الفرضية الجزئيه رقم (03) والفرضيه الجزئيه رقـــم (05) والفرضيه الجزئيه رقم (06)، حيث تبين ان اختبارات التلاميد الدراســـيه متـــاترة بعوامل متعددة وانها لن تتم بعد التاكد من ميولهم الاصليه وميولهم العارضه، حيت نجـــد ان 10% من التلاميد الادبيين لديهم ميل علمي قوي و35% لديهم ميل علمـــي مـــائع و 45% لديهم ميل علمي غير ظاهر قد تفيد فيه الخبرة (الجدول رقم 11) وفي المقابـــل لا نجد اي منهم لديه ميل ادبي قوي و 10% لديهم ميل ادبي مائع و 50% لديهم ميل ادبـــي غير ظاهر، فلا نجد في هده الحاله تفوقا لميولهم الادبيه على ميولهم العلميه لتكون ســـببا لاختيارهم للاداب.

وهدا يؤكد تدخل عوامل غير موضوعيه على اختيارهم الدراسي، وبالتـــالي غيـــاب فروق جوهرية في درجات الميل العلمي بين الجنسين .

فكما سبق واشرنا في الفرضيه الجزئيه رقم (06) لا نستبعد وجود ميول علميه لدى الإناث نتيجه للعديد من العوامل من بينها اتساع مجال النشاطات والميادين العلميـــه بمـــا يسمح بوجود مجالات تجدب الإناث إليها، إلا ان الفروق بين الجنسين في هدا المجال تبقى موجودة وتفرض وجودها ، فإدا كان الفرق بين الجنسين دو اساس فسيولوجي هرموني لا يمكن باي حال من الاحوال تجاهله، فإنه كدلك لا يمكن إغفال ما لهدا الفرق من تـــاتيرات نفسيه واجتماعيه لكلا الجنسين تحدت بدورها اختلافات على مستوى اختيارهم وميـــولهم

[1] حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، ص 143 .