وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم الإجتماع

تخصص : تربـــوي

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

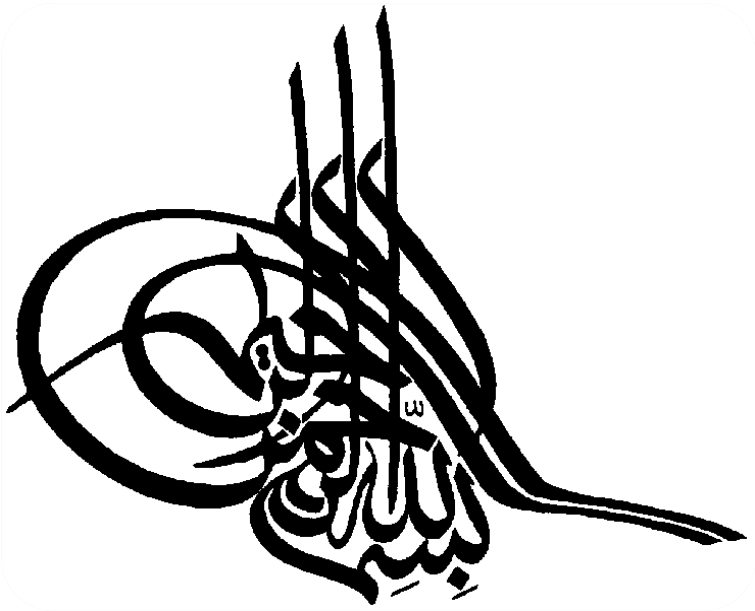
التوجيه في التكوين المهني

دراسة ميدانية لعينة من المتربصين بمراكز
التكوين المهني و التمهين بالجزائر العاصمة

من إعداد الطالبة :
غـراس رحمــة

تحت إشراف الدكتور :
محمد غلام اللــه

السنة الجامعية : **2014 - 2015**



كلـمة شكــر

عملا بقوله عز وجل :

(لَئِـنْ شَـكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ)

[**سورة إبراهيم، الآية** 7]

إن من شيم الكـرام الاعتراف بالجميـل.

نتقدم بعظيم شكرنا وبالغ احترامنا وتقديرنا لأستاذنا الفاضل غلام الله محمـد، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته القيمة قدمًا في سبيل تحقيق هدفنا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكلّ ما ساعدنا سواء من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيّبـة.

ونحمد الله ونشكره على أنّه ألهمنا الصّبر ومنحنا القدرة على إتمام هذا العمل.

الإهـداء

إلى كل أفراد أسرتي وأخص بالذّكر والدي الكريمين أطال الله في عمرهما.
و إلي جميع إخوتي وأخواتي
و أزواجهم وإلى الكتاكيت أيوب – زكريا – يونس –محمد-يوسف– لينا - إسحاق.
و إلي جميع الزملاء و الأصدقاء و كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام و إنجاز هاته الرسالة
إلي كل هؤلاء أهدي عملي المتواضع
دون أن أنسى وطني الحبيب الجزائر.

إذا أعطيت فقيـرًا سمكة تكون قد سـدّدت جوعـه ليوم واحـد فـقط ...
أمّا إذا علّمتـه كيف يصطـاد السّمـك تكون قد سـدّدت جوعـه طوال العمـر.

حكمـة صينيــة

الفهـــــرس

مقدمــة ..... أ

البـــاب الأوّل : الجانـــب النظـــري

الفصل الأول : الإطـار النـظري للدّراســة

المبحث الأول : الإشكاليـة 01
المبحث الثاني : الفرضيات 10
المبحث الثالث : تحديد المفاهيم والمصطلحات 11
المبحث الرابع : دوافع اختيار الموضوع وأهداف الدّراسة 24
المبحث الخامــس : المقاربـة النظريـة للبحث 27
المبحث الســادس : الدّراسـات السابقـة 36

الفصل الثاني : التنشئة الإجتماعية عمليات اجتمــاعية

المبحث الأوّل : التنشئة الإجتماعية (المفهوم - العناصر - العمليات) 43
المبحث الثاني : تكيّف الفرد الإجتماعي مظهر للتّنشئة الاجتماعيـة 54

الفصل الثالث : المتربّص والانتماء الإجتماعــي

المبحث الأول : العوامل سوسيو- ثقافية المحدّدة للنجاح المدرسي والمهني 69
المبحث الثاني : التسرّب المدرسي وحاجة التّلميذ للتّوجيه. 74

الفصل الرابع : التكوين المهني في الجزائر واقع وآفــاق

المبحث الأوّل : تطـوّر التكوين المهني بالجزائـر 82
المبحث الثاني : أنماط التكوين المهنـي 88
المبحث الثالث : صعوبات التكوين وعوائقـه 90
المبحث الرّابـع : نظرة المجتمع الجزائري للتكوين المهـني 94

الفصل الخامس : التّوجيه المهني نشأته وفلسفته

المبحث الأوّل : التطوّر التاريخي للتوجيه المهني 97
المبحث الثاني : مفهوم التّوجيه ومناحيه..... 104
المبحث الثالث : التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر 109
المبحث الرّابع : نظريات التّوجيه والإختبار المهني 115

الفصل السادس : الإعلام نشاط بيداغوجي لسيرورة التّوجيه

المبحث الأوّل : مفهوم الإتّصال وأشكالُهُ 125
المبحث الثاني : العناصر الأساسية لعملية الاتّصال 129
المبحث الثالث : العوامل التّي تساعد على نجاح عملية الاتّصال..... 132
المبحث الرابع : الإعلام البيداغوجي ومحتوياته..... 137
المبحث الخامس : أساليب وطرق تقديم الإعلام البيداغوجي 141

الفصل السابع : بناء المشروع المهني هدف المختص في التوجيه

المبحث الأوّل : مستشار التوجيه المهني (التعريف وشروط التوظيف) 143
المبحث الثاني : صفات وخصائص مستشار التّوجيه والإرشاد 147
المبحث الثالث : خدمات الإرشاد والتّوجيه المهني 151
المبحث الرّابع : المهام المسندة لمستشار التّوجيه المهني 159
المبحث الخامس : وسائل وتقنيات عمل مستشار التّوجيه المهني..... 162
المبحث السادس : العوامل المؤثّرة في اختيار الفرد للمهنة 169

البـــاب الثانـــي : الجانـــب الـميدانـــي

الفصل الثامن : الأسس المنهجية للدّراسة

المبحث الأوّل : مجالات الدّراسة 177
المبحث الثاني : العيّنة ومواصفاتها وطريقة اختيارها 181
المبحث الثالث : المناهج والتقنيات المتّبعة 184

الفصل التاسع : عرض النتائج ومناقشتها

المبحث الأوّل : بناء وتحليل جداول البيانات العامّة 193
المبحث الثاني : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الأولى 204
استنتاج الفرضية الجزئية الأولى 236
المبحث الثالث : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الثّانية 245
استنتاج الفرضية الجزئية الثانية 279
الاستنتاج العام 285
الخاتمة 293
المراجع
الملاحق

فـــهرس الجـــداول

رقم الجدول	العنـــوان	الصفحـة
01	يبيّن عملية سحب العيّنة	**183**
02	يمثّل توزيع إجابات المبحوثين المتربّصين حسب التّخصص المهني المتبّع.	**193**
03	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر السّن.	**195**
04	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي.	**197**
05	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي للأب.	**200**
06	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي للأمّ.	**202**
07	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المشاركة في النشاطات الإعلامية المنظمة بمركز التكوين.	**205**
08	يمثّل تأثير المستوى التعليمي في مدى استفادة المبحوثين من خدمات الإعلام والتوجيه.	**210**
09	يبيّن توزيع المبحوثين حسب التّخصص المهني المتّبع ومدى وضوح متطلّبات التكوين.	**213**
10	يبيّن توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكوين	**217**
11	يمثّل توزيع المبحوثين حسب منطقة السكن.	**220**
12	يمثّل تأثير متغيّر الاستفادة من نّشاطات الإعلام والتوجيه على رضى المتربصّين عن التخصّص.	**223**
13	يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب عدم الرّضى عن التكوين.	**225**
14	يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكوين وأسباب النتائج الضعيفة والمتوسطة.	**229**
15	يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب مواصلة التكوين إذا كان بعيدًا عن الطموح المهني للمتربصين.	**232**

رقم الجدول	العنـوان	الصفحـة
16	يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر كيفية الإلتحاق بالتكوين.	**234**
17	يمثّل تأثير المستوى التعليمي في نشاطات الإعلام والتّوجيه.	**246**
18	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه.	**250**
19	يمثّل تأثير المستوى التعليمي في تقييم المتربصين لخدمات الإعلام والتّوجيه.	**254**
20	يمثّل تأثير متغيّر الجنس في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التكوين.	**258**
21	يُمثّل تأثير متغيّر المستوى التّعليمي في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التّكوين.	**260**
22	يُمثّل تأثير متغيّر التخصّص المهني المتّبع في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التّكوين.	**263**
23	يُمثّل تأثير متغيّر صعوبات التّكوين في نتائج المتربّصين للسداسي الأوّل من التكوين.	**266**
24	يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر الجنس وتجاوز الصعوبات في التّكوين.	**269**
25	يمثّل تأثير متغيّر نتائج السّداسي الأوّل من التّكوين على تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتوجيه.	**276**

مقدمة :

يعتبر التكوين المهني، الرّكيزة الأساسية لكلّ تنمية، لهذا من الضروري العناية به، وتوفير الوسائل والإمكانيات الضرورية لِنجاحه، حيث لا يمكن إنجاح أيّ سياسة تنموية، إلاّ إذا توفّرت الكفاءات المهنية المؤهّلة لتجسيدها، ولا يمكن إنجاح أيّ سياسة تصنيعية، إلاَّ إذا كانت مصحوبة بالتكوين المهني والتقني للأفراد الذين يسهرون على تحقيق وتنفيذ هذه السياسة في الحياة العملية.

لقد حظي التكوين المهني في الجزائر خطوات واسعة للأمام، أنشأ خلالها هياكل وطوّر نُظُمًا، بقي التركيز على نجاعة التكوين، بحيث يُصبح اِقتصاديًا، وفعّالاً يصمد في وجه المنافسة والتحدّيات.

ورغم أهمّية النتائج الّتي حقّقها التكوين المهني، إلاّ أنّ ضخامة الحاجات، وخطورة التحدّيات، عوامل تدفع إلى رفع مستوى التوقعات، وانتظار أداء أحسن للتكوين المهني في الجزائر، ويُمكن تحقيق ذلك إذا اتّضحت الأهداف، وَوُضعت إستراتيجية حكيمة وخطط مدروسة لتجسيدها.

كما يساعد التكوين المهني على تقديم فرصة أخيرة للّذين لم يتمكنّوا من متابعة دراساتهم لسبب من الأسباب، كي يتعلّموا مهنة تساعدهم على إيجاد منصب للعمل، والمساهمة في تلبية حاجة سوق العمل الوطنية من اليد العاملة المتخصّصة، وإن كان بالإمكان استيراد التكنولوجيا، إلاّ أنّه لا يُمكن اِستيراد اليّد العاملة والإطارات الضرورية لتسييرها، فالتكوين المهني هو السّبيل إلى التحكّم في التكنولوجيا المتقدمة، والطريق إلى التطوّر والتنمية، لهذا يجب العناية به وإعطاؤه حقّه من الأهمّية، إذْ أنّ التكوين المهني جزء لا يتجزّأ من قطاع التربية، فهو " بموجب أمرية 1976، يساهم في اِحتواء التلاميذ المتسرّبين

من المرحلتين الأساسية والثانوية، حيث يتمّ توجيه الطلبة المطرودين من التعليم الرّسمي مباشرة إلى التكوين المهني " [1].

فالتكوين المهني جزء من المنظومة التربوية يُساهم في حلّ مشاكلها من خلال استقبال جمهور المتسرّبين من قطاع التربية ويعمل في آن واحد، على تلبية حاجات القطاعات الصّناعية والإجتماعية من الموارد البشرية المكوّنة.

وتجدر الإشارة أنّ مخرجات قطاع التكوين لا تُلبّي نسبيًّا حاجيات المجتمع، ولا تنسجم كثيرًا مع الطّلب الإقتصادي المتمثّل في سوق العمل لعدم مسايرتها للتغيّر السريع في النشاطات الإقتصادية، وهو ما يجب أنْ يُؤخذ بالاعتبار عند كلّ تخطيط.

صحيح أنّ عملية التكامل والتنسيق بين التكوين المهني والتعليم بصّفة عامة وبين التنمية الإقتصادية عملية صعبة لكنّها ضرورية جدًّا للخروج من الأزمة التي يتخبّط فيها التكوين والتشغيل في الجزائر.

ويعتبر التّوجيه من بين الأدوات الهّامة المستعملة في أجهزة التخطيط والتنسيق بين مختلف الخطط الإقتصادية، ونرى أنّ هذه " العملية –أي التّوجيه- مفقودة في عملية التخطيط التّي أدّت إلى ظهور طلبات جديدة على مستوى سوق العمل دون أن تجد مقابلاً في عروض التكوين " [2].

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنّ التوجيه لا يقوم بتلبية حاجيات المجتمع فقط، وإنّما يعمل على تلبية حاجيات الأفراد أيضًا، وهنا تتجلّى مدى مسؤولية وخطورة المهمّة المسندة للتوجيه المهني والمختصّين القائمين على متابعته، ألاّ وهي تلك المشكلة الكامنة في إيجاد وتحقيق التوازن بين رغبات المجتمع ورغبات الأفراد المنتمين لهذا المجتمع.

---

[1]. بوفلجة غياث، **التكوين المهني والتّشغيل بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2006، ص. 49.

[2]. راضي نور الدّين، **التشغيل والبطالة في الجزائر**، دار الغرب للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2009، ص. 94.

لقد أصبحت برامج التّوجيه ضرورة إجتماعية تربوية لا يمكن الإستغناء عنها، وذلك لأهمّية مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات المناسبة وبناء مشاريع مهنية خاصّة بهم، ومن جهة ثانية تحقيق مجتمع الرّفاه عن طريق الإستجابة لحاجات المجتمع الإقتصادية والإجتماعية التي تعرف تغيُّرًا وازدِيادًا مُتواصِلين، كلّ ذلك يتبادر إلى الذّهن بمجرّد تناول هذه المسألة والإطلاع على فلسفتها والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، لذا جاء هذا البحث المتواضع للنظر في أحد أهمّ الأنظمة العملية المتعلقة بإعداد الأفراد وهندسة المجتمع، وللكشف عن الممارسات الحقيقية التي يرتكز عليها في مؤسساتنا التكوينية، ألاَّ وهو التّوجيه المهني.

لذلك تمحورت هذه الدّراسة في بابَيْن اِثنين فأمّا الأوّل فيحوي الجانب النظري والّذي يشمل سبعة فصول، ففي الفصل الأوّل تطرّقنا إلى طرح الإشكالية، صياغة الفرضيات، تحديد المفاهيم والمصطلحات، المقاربة النظرية للبحث والدّراسات السّابقة، وبما أنّ إطار دراستنا مرتبط بالتنشئة الإجتماعية حاولنا في الفصل الثاني الولوج في هذا الموضوع من خلال التطرّق إلى التنشئة الاجتماعية من حيث العناصر والعمليات إلى أن وصلنا إلى تكيّف الفرد الإجتماعي الذي يُعتبر مظهر للتنشئة الإجتماعية والذي هو صميم موضوعنا.

أمّا الفصل الثالث فحاولنا فيه معرفة الإنتماء الإجتماعي للمتربّص ومحدّدات نجاحه المهني، بينما الفصل الرّابع فتمّ من خلاله إعطاء نظرة عامة وشاملة للتكوين المهني في الجزائر.

وتطرّقنا في الفصل الخامس إلى نشأة التّوجيه وفلسفته، وتطوّره التاريخي مع أهم النظريات التي جاءت في مَجَاليْ التّوجيه والإختيار المهني.

أمّا الفصل السادس فتناول موضوع الإعلام البيداغوجي ودوره في سيرورة التّوجيه، بينما الفصل الأخير تناولنا فيه تحليل مفصّل لعمل المختصّ في التّوجيه والمهام المسندة إليه.

أمّا الباب الثاني للبحث والخاصّ بالجانب الميداني، فقد حاولنا إسقاط أهمّ النتائج النظرية على واقع التّوجيه في مراكز التكوين المهني المدروسة، بغية الإجابة على إشكالية البحث، فقمنا بتحليل المعطيات الميدانية التي تحصّلنا عليها من خلال اِستمارات المبحوثين لنضع في الأخير حوصلة نهائية لموضوع دراستنا.

الباب الأوّل

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطـار النظـري للـدراسـة

الـمبحث الأول : الإشكاليــة

الـمبحث الثاني : الفرضيـات

الـمبحث الثالث : تحديد المفاهيـم والمصطلحـات

الـمبحث الرابع : دوافع اختيار الموضوع وأهـداف الدّراسـة

الـمبحث الخامــس : المقاربـة النظريـة للبحث

الـمبحث السـادس : الدّراســات السابقــة

المبحث الأوّل : الإشكالـية

من الممّيزات الأساسية للمجتمعات الحديثة هو التغييرات المستمّرة والسّريعة أحيانًا في مختلف الجوانب الاقتصادية الإجتماعية، ويُعتبر دور مؤسسات التربية والتّكوين أساسي في إعداد الأفراد لمسايرة عمليّات التغيّر والتحكّم فيها، حيث من السّمات البارزة لهذا العصر الاهتمام المفرط بالتّوجيه والتّكوين المتواصل في كافة صوّره، لإتاحة الفرصة لكلّ فرد من رفع مستواه الثقافي والتّربوي والإقتصادي والإجتماعي، ولا يخفى أنّ رأس المال البشري يحتاج إلى تنظيم وتوجيه للكشف عن قدراته ومؤهّلاته عن طريق التعليم والتّدريب للقيام بواجبه في التنمية على وجه يَحُولُ دون إهداره.

إنّ النّسق التّكويني نسق مفتوح يخضع لتأثير تغيّرات مركّبة اِقتصادية واِجتماعية وسياسية موجودة في محيطه، ولهذا فإنّ تحليل واقعه وآفاق تطوّره لا يمكن أن يكون شاملاً دون الأخذ بعين الإعتبار هذا التفاعل المتبادل بينه وبين المحيط الإجتماعي ككلّ.

وتعتبر العلاقة بين النّسق التربوي - التكويني والإكتشافات العلمية والتكنولوجية وطيدة، حيث من الضّروري إدخال تعديلات مستمّرة على محتويات البرامج التعليمية في مختلف المستويات، وتجديد الإدخالات المادّية وتجهيزات المخابر، وذلك لضمان تقديم التكوين المناسب الّذي يساير نمو المعرفة واِستخداماتها، والتقصير في هذه الجوانب يؤدي بالضرورة إلى نتائج سلبية على نوعيه ومستوى تأهّل مخرجات النّسق التربوي والتكويني.

إنّ جهاز التكوين المهني عرف منذ نشوئه مشكل هامّ يتّصل بتحديد التّخصصات المهنية التّي يجب تعليمها وعدد المتربّصين الذين يجب تكوينهم في كلّ تخصّص، وهذا على أساس حاجيات الطلب الإقتصادي الوطني.

إنّ هذه الوضعية ترجع نوعًا ما إلى كَوْنِ المؤسسات الإقتصادية غير متمكّنة من تحديد بشكل دقيق حاجياتها لليد الفنية المؤهّلة ومشاريع التوسّع المستقبلية لنشاطاتها، ولهذا

فإنّ " جهاز التكوين المهني ليس لديه أيّ بنك من المعلومات الصّادقة حول حاجيات المحيط الاقتصادي وطبيعة تطوّره على المستوى المتوسط والبعيد " [3].

إنّ هذا الخلل بالإمكان تجاوزه بإنشاء مراكز مختصّة في البحث والتّخطيط سواء على مستوى الوزارة المكلّفة بالتكوين المهني أو القطاعات الإقتصادية.

إنّ عدم وجود مثل هذه المراكز المختصّة أدّى إلى تخطيطٍ ارتجالي وعشوائي واعتماد لتصنيفات مهنية على أساس تخمينات، وبهذا أصبح جهاز التكوين المهني يقدّم خدمة اِجتماعية أكثر منها اقتصادية وذلك بتحقيق نوع من الإستجابة إلى الطلب الإجتماعي عن طريق اِستيعاب جمهور المتسرّبين.

إنّ تصنيفات المهن المعتمدة حاليًا تحدّدت منذ عدّة سنوات ولقد أصبحت الآن لا تستجيب إلى الواقع الاقتصادي، إذ أنّه من الضّروري العمل على مراجعتها وتكيّفها مع التطوّرات والحاجيات الحالية للمحيط، وهذا من حيث تكييف أو حذف بعض التخصّصات وإحداث تخصّصات جديدة.

كما نجد أنّ جهاز التكوين المهني " يُركّز على الإعداد في المستويات المهنية البسيطة والمتوسطة، ممّا أدّى إلى نوع من الإشباع في سوق العمل بالنّسبة إلى هذه المستويات، ومن جهة أخرى تراكم النقص فيما يخصّ المستويات العليا من التكوين أيّ التقنيين والتقنيين السّامين " [4].

كما يعتبر التكوين المهني من المكوّنات الأساسية للنسق التّربوي، وتزداد أهمّيته في البلدان النّامية، لكونه يساعد على نشر الثقافة الصّناعيةوكذلك التحكّم في مشكلة البطالة وسياسة التّوظيف وتوفير المكوّنين المحلّيين، لكنّ الطريق الّذي يفضّله المجتمع والمدعّم من

---

[3]. بوسنة محمود وزاهي شهرزاد، **جهاز التكوين المهني في الجزائر، مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الإجتماعي والاقتصادي**، المجلة الجزائرية لعلم النّفس وعلوم التربية، العدد 05، 1993، ص ص. 86، 87.

[4]. نفس المرجع، ص. 88.

طرف سياسة الدولة، يتمثّل في مسار المراحل التّعليمية النّظامية والنّجاح في الامتحانات الرّسمية (شهادتي نهاية التّعليم المتوسط والبكالوريا) والإلتحاق بالجامعة، أدّى هذا التصوّر إلى اِنعكاسات واضحة على اِتّجاهات وتطلّعات التّلاميذ وأوليائهم على حدّ سواء، حيث نجد الأغلبية منهم، يفضّلون هذا المسار ولا يرغبون في غيره. إنّ هذا الوضع يُفسّر لنا اِنخفاض قيمة التّكوين المهني في أذهان الجميع، وتشير دراسة ميدانية في هذا الإطار إلى أنّ " أغلبية الشباب لا يُفضّلون مسار التكوين المهني، وينظرون إليه على أنّه آخر فرصة يُمكن اللّجوء إليها في سيرورة بناء مستقبلهم المهني والإجتماعي "[5]

والجدير بالذكر أنّه سجّل في السنة الدّراسّية2010/ 2011 أقل من 62 % فقط من التلاميذ الذين يواصلون الثانوي[6].

إنّ عدم تحسين هذه النسبة يؤدي بالضرورة إلى الزّيادة في حجم الطلب على جهاز التّكوين المهني من جهة ومن جهة أخرى حجم فئة ذوي المستوى التعليمي البسيط والتي تطرح مشاكل متميّزة من حيث عملية إدماجها الاجتماعي والمهني.

ورغم المجهودات التي بُذلت من أجل اِستقبال وإعداد جمهور المتسرّبين، وتلبية حاجيات المجتمع إلى اليد الفنية، إلاَّ أنّ اِرتفاع حجم التسرب المدرسي من سنة لأخرى، يُؤدّى بالضرورة إلى عدم توافق القدرات الإستقبالية لجهاز التكوين المهني مع الطلب الإجتماعي المتزايد، إذ سجّلت الإحصائيات سنة 2010/2009 (1819581) متسرّب من التعليم الإبتدائي المتوسط والثانوي، ووصل سنة 2011/2010 إلى (1893284) متسرّب من جميع مراحل التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي [7].

---

[5]. Chérifati. D et autres, « **l'Information et l'orientation professionnelle en Algérie** », réalité et enjeux publications CERPEQ, O.P.U, Alger, 1995, p. 11.

[6]. حوصلة إحصائية (1962-2011)، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، نشرة 2013، ص. 137.

[7]. نفس المرجع ص 137.

هذا إضافة إلى أنّه يوجد نسبة عالية " أكثر من 40% من التلاميذ يُغادرون المدرسة مبكّرًا دون الوصول إلى السنة الرّابعة متوسط، وهو ما سُجّل سنة 2010 " [8]، وذلك رغم إلزامية التعليم في المراحل الثلاثة الأولى (الإبتدائي والمتوسط)، إلى جانب ظاهرةّ اللاّتمدرس أو العزوف المدرسي (La Nomscolarisation) إذ تعتبر هذه الظاهرة سابقة خطيرة في حق النّظام التربوي الجزائري.

وبالتّالي تجد هاته الفئات نفسها بالضرورة أمام اِختيارات أخرى أهمّها مسار التكوين المهني، الّذي تُعتبر وظيفته بالدّرجة الأولى التكوين و التأهيل ثمّ إعطاء فرصة ثانية لهؤلاء المتسرّبين من أجل إدماجهم إجتماعيًا ومهنيًا، بعدما فشل النسق التّربوي في هذه المهمّة.

إنّ أوّل مشكلة يُعاني منها الشباب الّذي يحاول الحصول على مقعد بيداغوجي في مراكز التكوين المهني، تتمثّل في عملية اِختيار التّخصص الملائم لقدراتهم ورغباتهم، فهم يجدون صعوبة في اِتّخاذ القرار بشأن التكوين المناسب لهم، كما أنّهم يُعانون من قلق كبير في مواجهة وضعيتهم الجديدة، ويُمكن إرجاع ذلك إلى معرفتهم الضعيفة لعالم التكوين والشغل، وهذا نتيجة لفُقر وضعف الإعلام البيداغوجي المقدّم لهم والمعتمد حاليًا، وإن كان لا يمنع أنّ هناك العديد من الأدلّة التّي توزّع على المتربّصين قبل اِختيارهم لتخصّصاتهم، تتضمّن معلومات عن التخصُّصات المقترحة في الدورة التكوينية إضافة إلى تواريخ المسابقة وإعلان النتائج واِنطلاق الدرّوس، لكن تبقى هذه المحاولات غير كافية في غياب إعلام موجّه ومدروس.

إنّ إعطاء المعلومات المهنية الكافية للشباب طالبي التكوين هي خطوة من خطوات التّوجيه، فالإعلام في إطار التّوجيه يسمح بالتّقليل من المعلومات الخاطئة، كما يُستعمل لكسر التصوّرات المسبقة غير المبنية على المعرفة، وهو بذلك وسيلة يتعرّف من خلالها الشاب على

[8]. نفس المرجع، ص. 137.

المنطلقات أو المنافذ المهنية ومستلزمات كلّ تخصّص مهني، بحيث يجد نفسه يمرّ بسرعة إلى مرحلة أخذ القرار دون المرور بمرحلة الإكتشاف وتصنيف المعلومات.

ونجد في كثير من الأحيان يتمّ اِختيار الطّالب لتخصّص مهني معيّن دون معرفة سابقة لطبيعة هذا التخصّص ومتطلباته ومجالات العمل التي يُؤهّل لها، وممّا يؤكّد ذلك أنّ هناك " نسبة تصل في الغالب إلى نحو 10% من مجموع المتربصين المقبولين بالأقسام المهنية، يطلبون بعد أخذ فكرة عن طبيعة التكوين، التحويل إلى تخصّص آخر"[9]، إذ أنّ " الهدف من عملية التّوجيه التربوي والتوجيه المهني هو تقليل الهدر في الموارد المالية والبشرية على السواء " [10].

هذا فضلاً عن حالات الفشل والتّخلي عن التكوين نهائيًا التّي قد تنتج عن سوء تكيّف هؤلاء المتربّصين مع التكوين الّذي اِلتحقوا به نتيجة سوء اختيارهم للتخصّصات المهنية المناسبة وذلك لضعف وسائل الإعلام والتّوجيه، حيث بلغت النّسبة الإجمالية لهؤلاء المتخلّين عن التكوين سنة 2011، بـ 24% [11].

فهناك نسبة لا يُستهان بها من المتدرّبين الّذين يتوقفون عن الدّراسة قبل انتهاء فترة التكوين بالمركز، الأمر الذي يدفعنا إلى البحث عن الأسباب الحقيقية التّي تقف وراء هذه الظاهرة، ونتساءل، لماذا في نفس شروط التّدريب يقرّر بعض الشباب التوقّف عن التكوين في حين يذهب آخرون إلى آخر مسارهم التّكويني ؟!

ففقر الإعلام وعجزه وضيق الوقت المخصّص له، إضافة إلى عدم كفاءة المختصّين في التّوجيه رغم مستواهم الجامعي لقلّة تكوينهم في هذا المجال، عوامل إضافة إلى أخرى،

---

[9]. جودت عزّت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، **التوجيه المهني ونظرياته**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمّان-الأردن، ط 1، 1999، ص. 34.

[10]. أمين علي محمّد سليمان، **القياس والتقويم في العلم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2010، ص. 641.

[11]. Annuaire Statistique de l'Algérie, **« Résultats (2009-2011), Office National des Statistiques** », édition 2013, N° 29, 137.

أدّت إلى تطبيق توجيه ذو فجوات الّذي لم يمنح إلاَّ حيِّزًا قليلاً جدًّا للمتربّصين للإستفادة منه، ويُبعد توجيه تخصُّصي يقوم على دراسة الفرد والمهنة ويُحضّر للمشاريع، ونحن من خلال بحثنا الميداني نُحاول التعرّف على هذه الفجوات بكشف الغطاء على النقائص والعيوب التي يُعاني منها مجال الإعلام والتّوجيه بمؤسسات التكوين المهني.

فمن بين الخطوات التي تتضمّنها عملية التوجيه اكتشاف سمات الفرد حيث يُفترض بأنّ الفرد لديه مجموعة من السّمات التي يُمكن اكتشافها باستخدام أدوات القياس النّفسي، فهده الأدوات تُظهر ميول الفرد وقيّمه وتجاربه وطموحاته.

ونتيجة لمقابلة بعض القائمين والمسؤولين عن عملية التّوجيه بمراكز التكوين المهني بالجزائر، توضّح أنّ اِستعمال الإختبارات وأدوات القياس النّفسي بمؤسسات التكوين المهني أمر غير وارد، وذلك بسبب الوقت الّذي تتطلّبه على حدّ قولهم سواء في التطبيق أو تحليل وتفسير النتائج مقابلة بالوقت المخصّص لعمليتي الإعلام والتّوجيه داخل مراكز التكوين المهني، كما يتطلّب من أجل تطبيق هذه الأدوات لقياس مهارة وتحكّم كبيرين في اِستعمالها من طرف المختصّين في التّوجيه، حيث صرّح أغلبهم أنّهم لم يتلقّوا أيّ تكوين في هذا المجال ما يقومون به من نشاطات في مَجَاليْ الإعلام والتّوجيه هو مجرّد محاولات فردية لا غير.

فهل يمكن الإستغناء عن هذه الأدوات القياسية في عملية التّوجيه والاكتفاء بمقابلات إعلامية وتوجيهية، غالبًا ما تكون جماعية لاختصار الوقت والجهد ؟

إنّ هذه العملية السيكو- بيداغوجية التي تتحكّم بقدر كبير في نجاح أو إخفاق المتربّص، لم تعد في الواقع سوى عملية تسيير بسيطة وميكانيكية، بل عملية تُعنى بتوزيع تدفّق المتربّصين على الأقسام البيداغوجية لا غير، وبالتّالي في غياب خطّة إعلامية ناجحة لتوعية الشباب طالبي التكوين بالتخصّصات المهنية المختلفة ومتطلّباتها، وفي غياب توجيه مدروس مبني على أدوات القياس النّفسي، فإنّ مستشار التّوجيه المهني لا يقوم بتوجيه

المتربّصين وإنّما بتوزيعهم على مختلف التخصّصات المهنية المفتوحة للتكوين بناءً على نتائج المسابقة والقدرة الاستيعابية لمركز التكوين.

فهل يُمكن اِعتبار الإعلام والتوجيه المعمول به حاليًا بمراكز التكوين المهني، يُحقّق الأهداف المرّجوة منه والمتمثّلة في تكيّف المتربّصين ونجاحهم في التكوين ؟

إنّ معطيات الواقع الإجتماعي والاقتصادي، تشير إلى اِنتشار ظواهر كالتسرّب والهدر في قطاعي التربية والتكوين، والبطالة التّي مسّت حتّى صفوف خريجي الجامعة وعدم الاستقرار المهني، كما يوجد " عدد من المتخرّجينَ يصعب تحديد نسبتهم ينهون دراساتهم ويحصلون على شهاداتهم، دون استغلالها في ميدان العمل، إذ أنّهم لم يدخلوا نتيجة رغبة ذاتية ولا حاجة حقيقية " [12]، وإنّما اِلتحقوا بالمراكز تلبية لرغبات أوليائهم، أو اِنتظارًا لفرص أخرى للعمل ليست لها علاقة بمجال التكوين، وفي كلا الحالتين، هناك إهدار للإمكانيات الضعيفة المتوفّرة.

هذه العوامل إضافة إلى أخرى، تزيد من أهمّية تربية الإختيارات المهنية لدى الشباب، وبالتّالي ضمان فرص عالية لنجاحهم في الإندماج الاجتماعي والمهني، كما تعتبر هذه الظواهر مؤشرات تدلّ على ثغرات التطبيق الحالي للتّوجيه المدرسي والمهني، وتعكس عدم التوافق بين برامج التعليم والتكوين ومتطلّبات سوق العمل، هذا الأخير الّذي تميّز بتغيّرات اِجتماعية واِقتصادية وعالمية أثّرت في التركيبة السوسيولوجية للمهن، بالإضافة إلى التغيّر المستمّر في متطلبّاتها نتيجة الإدخالات التكنولوجية المستمّرة، هذا الوضع زاد من تعقيد عملية التّوجيه وصعوبة اِختيار المشروع المهني المستقبلي لدى الشباب.

ولتحقيق فاعلية برنامج الإعلام والتّوجيه، يبرز دور الأخصّائي النّفسي في هذه العملية جدّ مهمّ، هذا الأخير الّذي جاءت عدّة مراسيم وزارية منذ الإستقلال تُحدّد وظيفته ومهامه، حيث يكمن دوره في مساعدة الشباب طالبي التّكوين على توضيح رغباتهم وملاءمتها بشكل

[12]. بوفلجة غياث، **مرجع سابق**، ص. 53.

أفضل لكفاءاتهم مع إكراهات العالم المحيط، أَيّ مساعدتهم على القيام بالتوجيه الذاتي (Auto Orientation) وهو عمل يسمح لبروز الإختيار الواعي والّذي له مبرّرات، ممّا يساعدهم على التكيّف الحسن مع التكوين والنّجاح فيه، غير أنّنا في الواقع لاحظنا محدودية عمل المختصّين في التّوجيه وفقر الإعلام المهني المعتمد حاليًا بمراكز التكوين، حيث يُقدّم هذا العمل على شكل أخبار حول فرص التكوين وشروط التّسجيل والتّي على أساسها يقوم المختصّون في التّوجيه بعملية توزيع المترشحين حسب المناصب البيداغوجية المتوفّرة دون مراعاة القواعد العلمية للإعلام البيداغوجي والمتمثّلة في برامج سنّوية تُقدّم بشكل مبكّر، متواصل ومتنوّع، وتتضمّن خصائص ومحتويات وآفاق مختلف المسارات التكوينية والمهنية.

تُشكّل هذه الجوانب وأخرى المتغيّرات الفعلية التّي تُحرّك عملية التّوجيه، وتفاعلها بشكل أفضل يُساعد في نجاح هذه الأخيرة ونجاح عملية التكوين ككلّ.

ومن أجل الحصول على معطيات علمية تُمكّنُنَا من فهم الظاهرة وتفسيرها وتقديم اقتراحات مناسبة فيما يخصّ التكفّل البيداغوجي للشباب المقبل على التكوين المهني، انْصَبَّ اهتمامنا في هذا البحث على دراسة واقع الإعلام والتّوجيه بمراكز التكوين المهني.

وقد اِخْتَرْنَا الإقتراب من هذا الموضوع لأنّ التوجيه عبارة عن عملية يُمكن أن يكون لها أثر في نجاح المتربّصين أو فشلهم في التكوين، ومن ثمّ تساءلنا، عن أثر تطبيق الإعلام والتّوجيه في تكيّف المتربّصين ونجاحهم في التكوين المزاول من طرفهم بمراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر ؟

- هل يساعد الإعلام البيداغوجي في تكيّف المتربصين واندماجهم في التكوين بمركز التكوين المهني والتكوين.
- وهل تساعد المرافقة (سيكو – تقنية) لمستشار التوجيه على نجاح المتربصين في التكوين.

المبحث الثاني : الفرضيات

الفرضية العامة :

يساهم الإعلام والتوجيه داخل مراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر في تكيف المتربصين في التكوين المتبع من طرفهم وبالتالي نجاحهم فيه.

الفرضية الجزئية الأولى :

يساهم الإعلام البيداغوجي في تكيف المتربصين واندماجهم في التكوين بمركز التكوين المهني.

الفرضية الجزئية الثانية :

تساعد المرافقة (سيكو - تقنية) لمستشار التوجيه على نجاح المتربصين في التكوين.

المبحث الثالث : تحديد المفاهيم والمصطلحات

كي يتسنى للقارئ تحقيق التوافق بين ما ترمي إليه بعض المفاهيم ومعانيها المستعملة في هذا البحث وما قد يمتزج لديه في ذهنه من دلالات اخرى لذات المعاني ومعرفة ما غاب عنه منها كان لزاماً ها هنا التطرق إلى حدود هذه الدلالات التي نقصدها في هذا البحث وهذا من خلال معرفة وتحديد هذه المفاهيم.

1- مفهوم التوجيه (Orientation) :

- **التوجيه لغـة** : من وجّه يتجه وجاهة، صار وجيهاً، وجهه الأمر..... والشيء أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، اتجه إليه: أقبل الوجه (مصدر) الجهة، يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره [13].

- **التوجيه اصطلاحـاً** : مركب من المعلومات والاتجاهات والقيم والمعايير تُوَجّهُ بها الجماعة نفسها أو يوجه الفرد نفسه في موقف معيّن [14].

ويعني بها سيلاني نوربارت (Sillany Norbert) في مفهومه العام : " التوجيه يعني الشك في بنية تخيليّة لمنطقة غير مشكلة (لا شكل لها) في مجال معيّن، فعندما نجد أنفسنا في منطقة مجهولة وينقصها معالم توجيه خطانا، تصبح حركتنا غير مؤكدة فنحن لا نعلم إذا ما كنّا نقترب من الهدف أو نبتعد، ولكي نتجاوزه لابد أن ننظم عناصر المجال الذي نتواجد فيه، نميّز أجزاءه ونحدّد النوعيات ونحدد منها تلك التابعة لها ثم نقوم بإعادة بناء المجموع، التوجيه إذن يتعلق بتنظيم لعناصر المجال، هذا المسار المعلوم يتغير ليس فقط للتوجيه الخاص لكن بالنسبة لكل الوضعيات المتعلقة باختيار شعبة في التعليم أو مهنة تسمح لكل

---

[13]. **المنجد في اللغة والأعـلام**، منشورات دار الشروق، بيروت ط1، 1991، ص. 889.

[14]. الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة، **معجم العلوم الاجتماعية يونسكو**، مراجعة إبراهيم مذكور، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة: 1975، ص. 601.

الذين يعانون في العالم المعاصر حيث البرامج العلمية والتكنولوجية تنحرف في حركة دائمة [15].

ويعرفه عبد الحميد مرسي فيقول : التوجيه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والإنتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم " [16].

ويعرّفه كلّ من محمد مصطفى زيدان وأحمد محمد عمر بأنّ التوجيه بوجه عام هو " العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحلّ الملائم والتكيّف وفقاً للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل، فالتوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد في الكشف عن مواهبه ومقارنتها بفرص الحياة المتاحة له ومعاونته على إيجاد مكان مناسب له في المجتمع حيث يستطيع أن يحيا حياة نفسية متزنة وأن يبذل أقصى ما تمكّنه قدراته وأن يستغل مواهبه في الناحية التي تعود عليه، وبالتالي على المجتمع بالمنفعة الكاملة " [17].

ويعرّف فرج عبد القادر طه، التوجيه المهني بأنّه " تلك العملية التي يتم بها اختيار أنسب عمل لفرد معيّن، فلو أتانا فرد يريد التوجيه المهني، فإننا سنجد أمامنا العديد من الأعمال التي يمكن أن نعيّنه فيها، لكن من بين هذه الأعمال توجد أعمال أكثر مناسبة له، بحيث نتوقّع له فيها نجاحاً أكثر، بينما توجد أعمال أقل مناسبة له، بحيث نتوقع له فيها

---

15. Sillany Norbert, **Dictionnaire de psychologie**, Bordas, 1er Ed, Paris 1980, P485.

16. سيد عبد الحميد مرسي، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، مكتبة خانجي، القاهرة 1976، ص. 74.

17. محمد مصطفى زيدان وأحمد محمد عمر، **معجم مصطلحات علم النفس**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 1، 1987، ، ص. 90.

فشلاً أكثر، ومن ثمة تكون مهمة التوجيه المهني، معرفة أنسب الأعمال له وتوجيهه ونصحه بالعمل فيها " [18].

ويعرفه الدكتور صالح حسن الداهري بأنه العملية التي بها يساعد الفرد على ان يختار مهنة من المهن، فيؤهل لها ويدخلها ويرقى فيها، ومحور العملية هو الفرد نفسه الذي تقوم بمساعدته على التكيّف المهني ومنه النفسي [19].

ويعرفه جودت عزت وآخرون، بأنه المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها الموجه أو المرشد التربوي والمهني للفرد الذي يحتاج لها : حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطناً منتجاً وناجحاً ومنجزاً وقادراً على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية، وغيرها بحيث يشعر بالسّعاة والرّضى [20].

نلاحظ أن جميع التعريفات السابقة تتّفق على أن الموجه أو المرشد في عملية التوجيه والإرشاد المهني لا يقوم باختيار المهنة للمسترشد، وإنما يساعده كي يتوصل لاتخاذ قرار سليم ويتحمل مسؤولية ذلك، وإعداد نفسه للالتحاق بهذه المهنة، والتقدم فيها وبالتالي فهو يهتم بمساعدة الأفراد على اختيار وتقرير مستقبلهم ومهنتهم، بما يكفل لهم تكيّفاً مهنياً مرضياً.

2) مفهوم التنشئة الاجتماعية: (Socialisation)

ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن التنشئة الاجتماعية (Socialisation) هي العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد

---

[18]. فرج عبد القادر طه، **قراءات في علم النفس الصّناعي والتنظيمي**، دار النشر، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، 1978، ص ص. 3، 4.

[19]. د. صالح حسن الداهري، **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**، دار وائل للنشر، ط1، 2005، الأردن عمان، ص 22.

[20]. جودت عزت عبد الهادي وآخرون، **التوجيه المهني ونظرياته**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999، ص. 19.

منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معيّنة ويدخل في ذلك كلٌّ ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات [21].

وورد في معجم غرافيتس (Gravitz) بأنها العملية التي يتم من خلالها إدماج الأفراد في مجتمع معيّن فيستوعبون القيم والمعايير والقواعد الرمزية ويعلمون على تعلم الثقافة بشكل عام بفضل العائلة والمدرسة وكذا اللغة والبيئة، فهي تمثل التعلم والتوافق وقد استخدمت بمعنى تحويل الملكية الفردية إلى ملكية اجتماعية لوسائل الإنتاج في النظام الاشتراكي [22].

ونعرّفها مارجريت ميد (Margaret Mead) بأنها العملية الثقافية والطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معيّن [23]، وهي "عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينية وتوريثه إياه توريثاً معتمداً بتعليمه النماذج السلوكية المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه " [24].

وقد تعدّدت التعريفات ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- ويعرفها رولان دورون بأنها "عملية تدريجية وتراكمية يستوعب بواسطتها الطفل خلال نموه، السلوكات والقيم والمعايير والرموز والأدوار والطقوس والعادات والاصطلاحات وأنماط الفكر الخاصة بالمحيط الاجتماعي – الثقافي" [25].

---

[21]. بدوي أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، لبنان، 1995، ص. 386.

[22]. Grawitz, Madeleine, **Lexique des Sciences Sociales** , Dalloz, Paris, 1999, p. 376.

[23]. سامية، حسن الساعاتي، **الثقافة والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1989، ص. 224.

[24]. خواجة عبد العزيز، **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 16.

[25]. رولان دورون، **موسوعة علم النفس**، تر: فؤاد شاهين، عويدات للنشر والطباعة بيروت - لبنان، ط1، 1997، ص 1003.

وهو اصطلاح يستخدم "لوصف عملية التفاعل الاجتماعي التي يتم من خلالها تكوين الوليد البشري وتشكيله وتزويده بالمعايير الاجتماعية، بحيث يتخذ مكاناً معيّناً في نظام الأدوار الاجتماعية، ويكتسب شخصية، أو هي العملية التي يتم من خلالها تكييف الفرد مع بيئته الاجتماعية، بحيث يصبح عضواً معترفاً به ومتعاوناً مع الآخرين " [26].

التعريف الإجرائـي : هي عملية تعلم وتعليم وتربية ترتكز على التفاعل الاجتماعي، وغرضها الأساسي اكتساب الفرد سلوكيات ومعايير واتجاهات تتناسب مع الأدوار الاجتماعية المحدّدة له داخل جماعته والتوافق معها، بذلك يصبح اجتماعياً في تفاعله ويملك القدرة على مسايرة الحياة الاجتماعية والاندماج فيها.

3) التعريف بمستشار التوجيه والإرشـاد :

يستخدم مفهوم الإستشارة ليدّل على الخدمات التي تقدم للفرد موضع الدراسة، كما أنّ الإستشارة مدلول يطلق على العملية التعاونية لحلّ المشكلات، ويتعاون على حلّها أخصائي الصحة النفسية الذي يطلق عليه المستشار وشخص آخر مسؤول عن تنفيذ أشكال المساعدة النفسية ويطلق عليه المستشير أو المرشد المساعد وهو المعلم، وشخص ثالث يسمى العميل أو المسترشد [27].

فالاتجاهات الحديثة تثبت بأنّ نشاط مستشار التوجيه يجيب على المطالب والحاجات الحقيقية للتلاميذ.

وتظهر هنا أهمية دور مستشار التوجيه والإرشاد بصفته الشخص المتخصص الذّي يتولّى القيام بمهام التوجيه والإرشاد بالمؤسسات التربوية، لذا يجب أن يكون متخصّصًا وذا كفاءة ومهارة في تعامله مع المسترشدين من التّلاميذ.

---

[26]. عدنان أبو مصلح، **معجم علم الاجتماع**، دار أسامة، المشرق الثقافي عمان – الأردن، ط1، 2006، ص 126.

[27]. نايفة قطامي، **أساسيات علم النّفس المدرسـي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن - عمّان، ط 1، 1992، ص. 164.

وفي ذلك يشير جون دريفيون إلى أنّ " وجود هذه الوظيفة للمستشار بالذات تعني اختيارًا أساسيًا إزاء القضايا التي يصرّحها التوجيه والإرشاد التربوي والمهني لشبابنا، ولا يمكن فهم معنى نشاط المستشارين، ومعنى تصرفاتهم ومواقفهم، وكذلك أسباب تنظيم الدوائر التي يعملون بها، إلاَّ حين نعي تمامًا المسائل التي تقع على عاتقهم حلّها، وتأخذ مهمة المستشار دلالات وخصائص مختلفة باختلاف بنية الدّائرة التي تمارس فيها " [28].

ويعدّ الاتصال جوهر العمل بالنسبة للأخصائي النفسي أو الإجتماعي، لأنَّ أساس العلاقة بين العميل ومستشار التوجيه هو العملية الاتّصالية، لذلك يُعَرَّفُ عمل مستشار التوجيه في إطار الخدمة الإجتماعية بأنّه " تلك العملية التي من خلالها يتمّ نقل الآراء والأفكار والمعاني والخبرات من شخص (الأخصائي النفسي أو الإجتماعي) إلى شخص آخر (الفرد - الجماعة - المجتمع) بما يسهم في تحقيق التوافق الإجتماعي ومواجهة المشكلات " [29].

هذا التّعريف يتضمّن عدّة جوانب مهمة في عمل مستشار التّوجيه هـي :

- أنّ العميل أو المستهدف بالتوجيه قد يكون فرد، جماعة، مجتمع.
- أنّ جوهر العملية الإتّصالية هو تبادل الخبرات، الأفكار، الآراء والمعاني.
- أن يتمّ خلال هذه العملية مشاركة بين أخصائي التوجيه والوحدات التي يتعامل معها، سواء كانت فرد أو جماعة أو مجتمع.
- أنّ الهدف من عملية الإتّصال هو مواجهة المشكلات وتحقيق التوافق الإجتماعي.

4) مفهـوم الإعلام والإتّصال البيداغوجـي :

---

[28]. Jean Drévillon, **L'Orientation scolaire et professionnelle**, Presses Universitaires de France, Paris, 1966, p. 92.

[29]. حافظ بدوي هناء، **وسائل الإتّصال في الخدمة الإجتماعية والمجتمعات النّامية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص. 15.

الإتّصال لغة : بالنسبة للّغة العربية تشير معظم المعاجم أنّ الاتصال يعني الوصول إلى الشيء أو بلوغه والانتهاء إليه، أمّا كلمة " Communication " الإنجليزية فمشتقة من الأصل اللاّتيني " Communis " ومعناها عام أو شائع أو مألوف، وتعني الكلمة المرسلة الشفوية أو الكتابية، كما تعني تبادل الأفكار والمعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الرموز [30].

الإتّصال اصطلاحًا : هو " نقل معلومات أو بيانات أو أفكار أو آراء أو استفسارات أو شكاوي أو رغبات أو مواقف أو اتجاهات أو وجهات نظر أو أوامر أو تعليمات من شخص (مصدر الرّسالة) إلى شخص آخر مستقبل الرسالة أو مجموعة أشخاص باستخدام وسيلة معيّنة للاتّصال " [31].

والإعلام حسب Annie Bartholi هو " نقل المعارف متضمّنًا الإرسال والإستقبال، بينما الإتّصال هو تبادل المعلومات لتغيير سلوك الغير "[32]، كما " يسير في اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل " [33].

والإتّصال هو المجال الواسع لتبادل الوقائع والآراء بين البشر، ولذلك فإنّ الإعلام لا يعدو أن يكون شكلاً من أشكال الإتّصال لأنّه فرع من فروع التفاعل الذي يتم عن طريق استخدام الرموز [34].

---

[30]. ربحي محمد عليان ومحمد الدبس، **تكنولوجيا التّعليم ما هيتها أهميتها واختياراتها**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 1999، ص. 25.

[31]. زكي محمود هاشم، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، دار السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2، 1979، ص. 461.

[32]. Bartholi Annie : **Communication et organisation pour une politique générale**, Coherente, Edition d'Organisation, Paris, 1991, p. 59.

[33]. Ibid, p. 60.

[34]. مجد الهاشمي، **الإتّصال التّربوي وتكنولوجيا التّعليم**، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط 1، 2001، ص. 21.

والإعلام من خلال عملية الإتّصال يهدف إلى تزويد النّاس بالأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعه من الوقائع بحيث يعبّر هذا الرأي تعبيرًا موضوعيًا عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم [35].

التعريف الإجرائـي :

من خلال التعاريف السابقة يتضح أنّ الإعلام مجموعة من الوسائل يمكن أن تغطي ثلاثة جوانب أساسيـة :

- إعلام الفرد عن نفسه.
- الإعلام من أجل تمكين الفرد من اختيار تخصص مهني وتكوين مشروع.
- الإعلام حول المحيط الخارجي الذي يمكن أن يحفز الفرد في المستقبل.

5) مفهوم التقييـم والتّقويـم :

يعتبر التّقويم (Evaluation) عملية أساسية وهامة في المجتمع، فالأفراد يقومون بصورة مستمرة بنوع من التقويم عندما يقرّرون ويشخّصون.

ومن الناحية اللّغوية والأدبية يمكننا أن نقول بأنّ كلمة (Evaluation) تقابلها في اللغة العربية كلمة التقييم باعتبار أنّها تعني إعطاء قيمة، بينما من الناحية الإصطلاحية، فيقابل هذا المصطلح مفهوم التقويم باعتبار أنّها إصلاح إعوجاج، ومن ثمّة " فالتقويم أعمّ وأنسب، حيث أنّه بالإضافة إلى كونه فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء، فإنّه يشمل أيضًا اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة [36].

---

[35]. نفس المرجع ، ص. 22.

[36]. بوسنة محمود، وحداب مصطفى، **التقـويم والبيـداغوجيا فـي النسـق التربـوي**، سلسلة معارف بسيكولوجية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004، ص. 47.

ويعرّفه باربيه (Barbier، 1983) بأنّه " فعل مقصود ومنظّم إجتماعيًا يؤدي إلى إنتاج حكم قيمة " [37].

ويعرّفه بلوم وآخرون (Bloom et Al, 1971) إلى أنّ التّقويم / التقييم في رأيه هو " الجمع المنظّم للحقائق من أجل تحديد فيما إذا كانت بعض التغيّرات تحدث فعلاً عند المتعلمين، وتحديد مقدار وكمية هذه التغيّرات " [38].

وأمّا تقييم المتدرّب فهو يهدف كما تشير سوسن بدرخان إلى " تقييم قدرات الفرد وميوله، حتّى يمكن إجراء التوافق بينهما وبين متطلبات المهن المتاحة، أمّا الأمور التي يتمّ تقييمها لدى المتدرّب، فتشمل الذكاء والقدرات الخاصة والميول المهنية والطموحات والتوقعات المستقبلية، بالإضافة إلى المواقف والعادات الحياتية والمهنية كالمواظبة والتعاون واللّباقة والدقّة والمبادأة وغير ذلك " [39].

إذن عملية التقويم / التقييم تتضمن في البداية مقارنة بين حالتين (ما هو موجود، وما يجب أن يكون) وتؤدي بالتالي إلى اقتراح التعديلات التي يجب القيام بها، وتصور التّصحيحات الملائمة.

---

[37]. بوسنة محمود، **التقويم في مؤسسات التربية والتكوين**، منشورات مخبر (التربية - التكوين - العمل)، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004، ص. 45.

[38]. المرجع السابق، ص. 45.

[39]. بدرخان سوسن، **التربية المهنية مناهج وطرائق تدريس**، دار جرير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2006، ص. 102.

6) مفهوم التكـيّف :

يعرّف سامر جميل رضوان التكيّف بأنّه " القدرة على تقبّل الجديد والتعامل معه وامتلاك الشجاعة في أن يعيش الإنسان خبرات حياتية جديدة، غير مألوفة بالنسبة لخبرته الرّاهنة، وانتقاء المفيد الفاعل بالنسبة له " [40].

ويعرّف التكيّف فوزي جبل بأنّه قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وأدواره الإجتماعية المتصارعة مع هذه الدّوافع لإرضاء الجميع إرضاءً مناسبًا في وقت واحد يخلو من الصراع الدّاخلي، وكذا تكيّف الفرد مع بيئته الخارجية والمادية والاجتماعية [41].

وعرّف سيّد عبد الحميد مرسي التكيّف بأنّه " عملية ديناميكية مستمّرة يستهدف بها الشخص تعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقًا مع بيئته، ويمكن القول بأنّ التكيّف هو القدرة على إيجاد العلاقات المشبّعة بين الفرد وبيئته، سواء كانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو اجتماعية " [42].

وتشير ماجدة علاّم إلى أنّه " يمكن فهم سلوك الإنسان باعتباره عملية تكيّف مع الأنواع المختلفة من الحاجات الفيزيقية أو النّفسية " [43].

ويعرّفه معجم علم الاجتماع بأنّه " عملية تلاؤم الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وقدرته على التأثير فيها، والتكيّف أيضًا يعني محاولات الفرد النّشطة والفعّالة التي يبذلها

---

[40]. سامر جميل رضوان، **الصّحة النّفسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط 2، ، 2007، ص. 74.

[41]. فوزي محمد جبل، **الصّحة النّفسية وسيكولوجية الشّخصية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص. 66.

[42]. سيد عبد الحميد مرسي، مرجع سابق، ص. 12.

[43]. ماجدة كمال علاّم، **طريق العمل مع الجماعات**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1990، ص. 80.

خلال مراحل حياته المختلفة لتحقيق التوافق والتّلاؤم والانسجام مع بيئته بحيث يساعده هذا التوافق على البقاء والنموّ وأداء دوره ووظيفته الإجتماعية بصورة طبيعية " [44].

التعريف الإجرائـي : تتمثّل عملية التكيّف في سعي الفرد الدّائم للتّوفيق بين مطالبه وحاجاته ومطالب وظروف البيئة المحيطة به، فالفرد قد يجد نفسه في بيئة تستجيب لمطالبه وحاجاته، وتقوم بإشباعها، وأحيانًا لا يجد هذا التوافق والانسجام مع البيئة، بل قد تكون مصدر إعاقة بالنسبة له، فهذه البيئة المعوّقة تستلزم من الفرد بذل قصارى جهده لمواجهة المشاكل والصعوبات ومحاولة حلّها ليتكيّف معها.

7) مصطلح المتربّص (المتعلـم) :

التلميذ المتربّص هو المستهدف في العملية التّعليمية والتكوينية وهو غاية عمل المعلم، والمكوّن عن طريق نشاطاته داخل الصفّ يؤثر على المتكوّنين فَيُكسبهم خبرات ومعارف هم في حاجة إليها، وهذا يظهر من ردود أفعالهم إثر العملية التعلّيمية، والذي يعكس قدرات ومهارات المعلم، ويعطيه فرصة تعديل الطرق التعليمية بما يتناسب وقدرات التلاميذ، من خلال رجع الصدى أو ما يعبّر عنه بالتغذية الراجعة للمتعلم.

هذا من جانب المعلم أمّا التلاميذ " فهم الفئة المستجيبة التي تتلقى الرّسالة التّعليمية ويختلفون في شخصياتهم وتقبّلهم للمادة التّعليمية وتفاعلهم مع المدّرس وكذلك في تقديراتهم الدّراسية والنّجاح " [45].

والمتربّص يُطلق عليه البعض اسم التّلمذة الصناعية، ويقصد بها الخلف الذي يلي الصبية في نظام الطوائف والأصناف المندثرة " ففي ظلّ هذا النّظام كان الصبّي يتربّى في

---

[44]. عـدنان أبـو مصـلح، **معجـم علـم الاجتمـاع**، دار أسـامة المشـرف الثقـافي، عمّـان، الأردن، ط 1، 2006، ص ص. 138-139.

[45]. مجد الهاشمي، مرجع سابق، ص. 59.

كنف المعلم الذي يدرّبه على الحرفة ويلقّنه أسرارها حتى يصبح " عِرِّيفًا " ثمّ يترقّى في مراتبها حتّى يصبح مُعلِّما " [46].

التعريف الإجرائـي : أمّا المتربص الذي نعنيه في بحثنا فهو التلميذ المسجّل بإحدى مراكز التكوين والتّعليم المهنيين والذي يُزاول تكوينًا معيّنًا في إحدى التّخصصات المهنية، ويُتَوَّج هذا التكوين بشهادة مهنية معترف بها يمنحها له المركز.

8) مفهوم الفشل والتسرّب المدرسـي :

التعريف الـلّغوي : جاء في المنجد في اللّغة والإعلام ما يلي : فشل، فشلاً، ضعف وتراقى وجبن، عند حرب أو شدة، فهو فشل وفشيل، جمعها فشل وأفشال، والمحدّثون يقولون : فشل في عمله أي خاب ولم ينجح [47].

التعريف الإصطلاحـي : حسب ما ورد عن أفونزيني (Avanzini) فإنّ " الفشل المدرسي يعرّف من عدّة جوانب :

- الفشل في الدراسة أي (نتائجه المدرسية) أقلّ من المستوى الذي تنتظره منه المنظومة التربوية.

- الفشل عندما لا يلتحق الطفل بالمدرسة التي يرغب فيها، كما يحدث الفشل عندما لا يلتحق التّلميذ بالشعبة التي يرغب فيها، أي عندما يكون التوجيه غير مرغوب فيه " [48].

أمّا التسرّب المدرسي فيعرّفه الدكتور إسماعيل علي بقوله " التسرّب المدرسي يتمثّل في مغادرة التّلاميذ المدرسة قبل الأوان، أي قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح " [49].

---

[46]. أمين عزّ الدّين، **المدخل في شؤون العمل وعلاقاتـه**، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1964، ص. 48.

[47]. البلعكي منير، **المنجد في اللغة والإعـلام**، دار الشروق، بيروت، ط 1، 1998، ص. 584.

[48]. Avanzini (G), **L'Echec scolaire formation de conclusion**, Paris, 1967, p. 11.

[49]. إسماعيل علـي سعيد، **التّعلـيم فـي الـوطن العربـي الحاضـر والمستقـبل**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربيـة فـي الدّول العربية، عمّان، ط 1، 1991، ص. 59.

كما يعرّفه محمد سيف الدّين فهمي، حيث يقول : " أنّه يتمثّل في أنّ الطفل المتسرّب هو التلميذ الذي دخل المدرسة وأمضى فيها بعض الوقت ثمّ تركها قبل إتمام تعليمه بها، ودون أن يتابع دراسته في مدرسة أخرى " [50].

وفي هذا الصدد يشير محمد منير مرسي إلى أنّ التسرّب المدرسي هو " انقطاع التّلميذ عن الدّراسة أو تركه للدّراسة قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة التّعليمية التي هو فيها " [51].

التّعريف الإجرائـي : من خلال ما تقدّم يمكننا أن نعرّف التسرّب المدرسي إجرائيًا بأنّه انقطاع التّلميذ عن متابعة تعليمه والتخلّي عن الدّراسة بصفة دائمة في أيّ صفٍ كان، وهو في هذا الإطار يختلف عن التغيّب أو عدم الانتظام، وينتج عنه عدم تحقيق الأهداف التّربوية المسطّرة.

[50]. فهمي محمد سيف الدّين، **اقتصاديات التسرّب**، المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم، العدد 5، جانفي، 1972، ص. 8.

[51]. مرسي محمد منير، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص. 20.

المبحث الرابع : دوافع اختيار الموضوع وأهداف الدّراسة

I- دوافع اختيار الموضوع :

أضحى من البديهي أنّ كلّ دراسة علمية لا تنطلق من فراغ إعتباطي، وإنّما هي محصّلة طبيعية لتراكم مجموعة من الأسباب والدوافع والتي تكون محفز وباعث حقيقي على الإنجاز لدى الباحث، ومن أجل ذلك فإنّ دراستنا هذه هي نتيجة لأسباب موضوعية وأخرى ذاتية.

1- دوافع ذاتية :

- تعرّض الكثير من الزملاء والأقارب لسوء التوجيه ممّا أدّى بهم ذلك إلى إقصائهم إجتماعيًا.
- تأكيد أو نفي الشك الذي يساورنا اتجاه الدور الحقيقي الذي يلعبه التوجيه المهني خاصة جانب الممارسة العملية.
- استقطاب الظّاهرة لفضولنا العلمي.

2- دوافع ذاتية :

تتمثّل الأسباب أو العوامل الموضوعية التي كانت دافعًا في اختيارنا لهذا الموضوع فيما يلي :

- انتماؤنا لعلم الإجتماع التربوي كتخصص يهتّم بالجانب الإجتماعي للقضايا التربوية والمعوّقات الإجتماعية لعملية التنشئة الإجتماعية.

- تقصّي الحقائق والمعطيات حول واقع التوجيه في مركز التكوين المهني وتأثيره على مخرجاته.

- البحث العلمي حول إمكانية وجود ميكانيزمات خفية تحكم هذه الظّاهرة، والإسهام في تحليل أحد أكبر الجوانب المشكّلة للعملية التربوية والمتعلّقة بممارسة التوجيه، وما يمكن أن يكون له من امتدادات أخرى غير تلك الملاحظة.

- الإحاطة بالمكانة التّي يشغلها مستشاري التوجيه في المنظومة التكوينية وإبراز أهمية الوظيفة التي يضطلعون بـها.

II- أهـداف الدراسـة :

ويمكننا التّمييز بين نوعين من الأهداف وتتمثّل فيما يلـي :

1- الأهـداف العملـية :

- اختبار قدراتنا وتحصيلنا النّظري في إنجاز البحوث والدّراسات الإجتماعية ميدانيًا عن طريق النّزول إلى الواقع الإجتماعي وممارسة ما حصلناه من تكوين وأدوات بحثية.

- تمكين غيرنا من الطلبة والمعنيين من الإقتراب من واقع الظاهرة المدروسة، بما يمكنّهم في الأخير من تقييم أحد الجوانب للعملية التربوية في المجتمع.

- إنجاز رسالة الماجستير.

2- الأهـداف العلمـية :

- إنزال هذا الموضوع من إطاره النّظري الفكري الفلسفي المحض إلى واقع الدراسة التجريبية بنوعيها الكمّي والكيفي وإخضاعه إلى مختلف المناهج العلمية المناسبة.

- توسيع معارفنا حول الواقع الإجتماعي المتعلّق بالظّاهرة.

- الإطّلاع على أحد جوانب مشكلات التكوين في الجزائر.

- لفت انتباه المعنيين إلى الممارسة قصد إعادة النظر فيها وتجديدها بما يتوافق مع مستجدات التطوّر الحاصل في العلوم الإجتماعية والتكنولوجيـة.

المبحث الخامس : المقاربة النظرية للبحث

المقاربة النّظرية للدّراسة :

إنّ المنطلق النّظري يعدّ من أهمّ الخطوات التي يقوم عليها أيّ بحث علمي والذي من خلاله تتعدّد جوانب الدّراسة والاتجاه الفكري والنظري لها، ومنه سوف نعتمد في دراستنا كاقتراب نظري على البنائية الوظيفية كمنطلق أولي رئيسي، بالإضافة إلى أنّنا سوف نعتمد على إطارين نظريين نراهما مناسبين لموضوع بحثنا ألاّ وهما، نظرية الدور والمركز ونظرية الأبيتوس (المظهرية / التطبّع) لبيار بورديو كمقاربتين أساسيتين مكمّلتين لطبيعة الموضوع المطروح للدّراسة.

1- النظرية البنائية الوظيفية :

يشكّل الإتجاه البنيوي الوظيفي أحد أبرز التّيارات السوسيولوجية التي تبحث في بنية المؤسسة الإجتماعية وفي وظيفتها، ويعدّ كلّ من " راد كليف براون ومالينوفسكي " من روّاد هذا الاتجاه السوسيولوجي الحديث الذي ظهر في العقد الأوّل من القرن العشرين، ويتزعّم هذا الإتجاه حاليًا كلّ من تالكوت بارسونز (T. Parsons) وروبرت ميرتون (R. Mertton) " [52].

نحاول أن نواجه الخطوط العريضة التّي يتبنّاها أصحاب هذا المنظور عند دراستهم لهذا الموضوع، من خلال معالجتهم لعنصر التنشئة الإجتماعية والضبط الإجتماعية والثقافة المدرسية.

أ/- التنشئة الاجتماعية : يسعى أصحاب هذا المنظور لتحليل عملية التنشئة لتلاميذ المدارس في مراحلها المختلفة وكيفية اكتساب التلاميذ أدوارهم ومكانتهم الجديدة خلال كلّ مرحلة وخاصة في المرحلة التعليمية الأساسية باعتبارها من أصعب المراحل لاكتساب

---

[52]. عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، مجلة عالم المعرفة، (د. ذ.ب) العدد 44، 1981، (د.ذ.ت).

التّلاميذ سلوكيات وأدوار جديدة، وخاصّة وأنّ مرحلة التعليم الأساسي تسهم في اكتساب التّلاميذ لطرق ومداخل متعدّدة حتّى يستطيعون التكيّف مع بيئتهم التّعليمية أو المدرسية وفي حياتهم اليومية، ويركّز هذا المنظور على الدور المتبادل بين المدرسة والمنزل والدور المتوقّع أن يقوم به كلّ من المدرّسين والوالدين وأولياء الأمور اتجاه الآخر من أجل تحقيق أعلى معدّلات في التّنشئة الإجتماعية التّربوية للتّلاميذ وخاصة وأنّ عملية التّعليم واكتساب أدوار وسلوكيات جديدة لا يقتصر اكتسابها داخل المدارس ولكن أيضًا في نظام الحياة العادية للتّلاميذ " [53].

ب/- الضّبـط الاجتماعـي : تفسّر عملية الضبط الإجتماعي عن طريق تحليل العلاقة المتقاربة بين المدرسة والمنزل خاصة دراسة المدرسة كتنظيم اجتماعي يحتوي على عدد كبير من المتخصّصين، يجب أن يؤهّل جيّدًا لإعداد تأهيل التّلاميذ الصّغار الّذين يلعبون أدوارًا مختلفة داخل محيط حياتهم الأسرية أو داخل مجتمعاتهم المحليّة، وهذا ما يظهر بوضوح من تباين سلوكيات التّلاميذ وانضباطهم في حياتهم العادية خارج المدرسة أو داخلها، ونتيجة لعلاقة الوالدين واهتمامهم بعملية التّنشئة العامة لأبنائهم وكيفية عقابهم أو مكافآتهم في حالات حدوث السلوكيات غير السليمة أو عن طريق ردود أفعالهم في حالات الرّسوب الدّراسي للتّلاميذ وعدم تحقيقهم أو أدائهم للواجبات المدرسية، وهكذا فإنّ " عملية الضبط الإجتماعي للتّلاميذ تمارس سواء داخل المدرسة أو خارجها عن طريق الوالدين أو الأسرة من أجل تحقيق الأهداف العامة للتنشئة الاجتماعيـة " [54].

ومن ثمّ يجب أن تخضع كلّ من أدوار وسلوكيات التّلاميذ لنوع من الضبط المستمّر عن طريق طرح ميكانيزمات أو وسائل معيّنة لتجعل من هذه الأدوار والسلوكيات بعيدًا عن تهديد النّظام الإجتماعي، سواء كانت تلك الوسائل رسمية أو غير رسميّة.

---

[53]. عبد الله محمّد عبد الرحمن، **علم الاجتماع المدرسـة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص. 51.

[54]. المرجع السابق، ص ص. 54-55.

ج/- ثقافة المدرسـة : في إطار تحليل الثقافة بمفهومها العام وعلاقتها بالمجتمع يسعى أصحاب منظور البنائية الوظيفية لدراسة المدرسة أو ما يسمونه بثقافة المدرسة (Culture of the Scool) والمقصود بذلك المفهوم أنّ المدارس كتنظيمات تربوية من التنظيمات الإجتماعية التي لها مناخ خاص أو بيئة معيّنة ومتميّزة بخصائص أو سمات أو مظاهر تجعلها مختلفة عن غيرها من التّنظيمات والمؤسّسات التّعليمية الأخرى ويرجع هذا التّمييز بالدرجة الأولى إلى نمط الثقافة الذي يوجد داخل المدرسة ذاتها فطبيعة الأماكن الفيزيقية والمباني والأجهزة ربّما تتشابه داخل المدارس كمؤسسات اجتماعية، ولكن تختلف المدارس عن بعضها البعض نتيجة للعلاقة التي تربطها بطبيعة البيئة الفيزيقية للمدرسة ونمط العلاقات الرّسمية وغير الرّسمية السائدة بين أفرادها ودرجة التفاعل التي تؤثر بالطبع في نوعية وكفاءة تحقيق الأهداف العامة للتّدريس.

فالثقافة كتصميم محدّد لحياة الأفراد ترتبط بالعديد من الرّموز الثقافية، وعندما تحدث الاستجابات الصّحيحة من قبل التّلاميذ عن طريق العملية التّعليمية والتّدريسية، يكون قد تمّ بالفعل تحقيق أهداف هذا التّصميم الثّقافي، ولكن هذا لا يفسّر فقط عن طريق ارتداء التّلاميذ للزيّ الرّسمي، وحفظ الأغاني الخاصة بمدارسهم أو احترام القواعد العامة بالمدرسة، ولكن عن طريق اكتساب قيّم ثقافية ومواقف اجتماعية وعادات وتقاليد وأخلاقيات وسلوكيات محدّدة عن طريق طبيعة التّفاعل الثقافي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية، علاوة على ذلك فإنّ " فشل التّلاميذ في تحقيق هذا التوافق للثقافة المدرسية يجعلهم عرضة للجزاء السّلبي الذي يلعب دورًا أساسيًا في عمليّات تقويم السلوك الفردي ومحاولة اكتساب السلوك الثقافي السّليم "[55].

[55]. نفس المرجع، ص ص 56-57.

وهكذا فإنّ الثّقافة المدرسية التي تحدّدها القيم والمعايير والأعراف التقليدية وغيرها من وسائل هذه الثقافة تلعب دورًا هامًّا في التأثير على مدركات التّلاميذ للعالم الخارجي أي المجتمع الذي يعيشون فيه.

من خلال عرضنا الموجز لأهّم محاور هاته النّظرية يبدو أنّها تنطبق أيّما انطباق على موضوع دراستنا، فهي تتطرق إلى عدّة جوانب منه انطلاقًا من عملية التنشئة الإجتماعية والتّربوية للأفراد في وسط تمدرسهم وبيئتهم المحليّة، وتأثير مختلف العوامل سواء الطبقة الثقافية وكذا الإجتماعية المحيطة بهم والتي تشكّل ثقافات فرعية خاصة بهم ومدى اصطدامها أو تجانسها مع الثقافة المدرسية.

2- نظرية الدّور والمركـز :

يعزى مفهوم الدّور، في معناه السوسيولوجي إلى لينتون (Linton) الذي لاحظ وجود نسق من الأدوار والمراكز في إطار المؤسسات الإجتماعية المختلفة، وتتزايد درجة أهميّتها عندما يتعلّق الأمر بدراسة الجماعات الصغيرة كالعائلة والمدرسة [56].

ولقد استطاعت نظرية الدور والمركز أن تجد مكانها المتميّز في مجال علم الاجتماع التربوي، كما في مجال علم النفس الإجتماعي، كأداة تحليل بالغة الأهمية قادرة على تفسير عملية التنشئة الإجتماعية، وإذا كان على الفرد أن يحقّق وجوده الإجتماعي عن طريق تمثّل نسق من الأدوار الإجتماعية القائمة، وذلك من أجل اكتساب عضويته الإجتماعية، فإنّ علم الاجتماع التّربوي معنيٌّ " بالإجابة عن أسئلة متنوّعة تتعلّق بعملية اكتساب الأدوار بوصفها عملية أساسية من عمليات التّنشئة الإجتماعية، وفي هذا السياق يقترح بارسونز (Parsons) النظر إلى علاقات الدور بوصفها عناصر أوّليّة في بنية المجتمع، أو بمثابة الجزئيات الصغرى التي تشكّل نسيج الحياة الاجتماعية " [57].

---

[56]. وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1993، ص. 55.

[57]. المرجع السابق، ص. 56.

ويعرّف جوردن ألبورت الدّور " بأنّه ما يتوقّعه المجتمع من الفرد الذي يحتلّ مكانًا معيّنًا داخل الجماعة " [58]، ويعرّفه كوتريل بأنّه " سلسلة من الاستجابات المترابطة التي يقوم بها الفرد في المجتمع " [59]، أمّا لينتون فيعرّفه بأنّه " مجموع الأنماط الثقافية التي ترتبط بمركز معيّن وهي تشتمل على الاتجاهات والقيّم وأنماط السلوك " [60].

فسلوك الفرد كما تبيّن التعريفات السابقة ينتظم في سلسلة من الأدوار الإجتماعية، التي يمارسها في إطار حياته الاجتماعية : كدور الأب ودور المعلم ودور الموظّف ودور الطفل ودور الرّاشد ... إلخ.

وفي هذا السّياق يشير ألبورت إلى أربع خصائص أساسية للدّور هي :

1. **توقّعات الدور** : وهي أنماط سلوكية تحدّدها الثّقافة السّائدة في المجتمع، ويتمثل ذلك في ما حدّده المجتمع لبعض الأدوار : دور الجندي، دور الأمّ، دور الأب، دور المعلم، دور التلميذ.

2. **تصوّر الدّور** : ويتمثّل ذلك في وعي الأفراد لمتطلبات الدور وأنماط السلوك الذي يترتّب عليهم القيام به في إطار المراكز الإجتماعية التي يحتلونها.

3. **تقبّل الدّور** : ويتمثّل ذلك في مدى قبول الأفراد أو رفضهم للأدوار الّتي يقومون بها، كالطالب الذي يرفض بعض الأنظمة الإمتحانية.

4. **أداء الدّور** : ويتمثّل ذلك في مدى حماس الأفراد للقيام بأدوارهم المهنية والطبيعيّة [61].

---

[58]. النجيحي محمد لبيب، **الأسس الإجتماعية للتربية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 2، 1965، ص. 169.

[59]. المرجع السابق، ص. 169.

[60]. نفس المرجع، ص. 171.

[61]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 57.

ويرى ألبورت أنّ توقّع الدّور يتحدّد إجتماعيًا، أمّا تقبّل الدور فيتحدّد شخصيًا، أي أنّه يتحدّد بالسّمات والخصائص الشخصيّة للفرد [62].

يمارس الإنتماء الإجتماعي دورًا كبيرًا في عملية تحديد نسق الأدوار والمراكز التي يمكن للأطفال القيام بها في إطار حياتهم الإجتماعية، ويلاحظ أنّ أبناء الفئات الإجتماعية يكتسبون أدوارًا مختلفة وفقًا لوضعية ذويهم الإجتماعية، فأبناء الفلاّحين يملكون القدرة على العمل في ميدان الزّراعة، وذلك بحكم انتمائهم إلى هذه الطبقة الإجتماعية أو تلك، ويلاحظ أنّ أبناء الفنّانين غالبًا ما يميلون إلى اكتساب مهارات فنيّة وجمالية، ويلاحظ الشيء نفسه فيما يتعلّق بأبناء التجّار الذين ينزعون إلى العمل التجاري والنجاح فيه، وتشير دراسات متعدّدة إلى أنّ الوسط الإجتماعي الميسور يساعد أبناءه على احتلال المراكز الإجتماعية العليا في إطار حياتهم المستقبلية، فأطفال الأطر العليا، كما تبيّن الأبحاث الجارية، غالبًا ما يحقّقون نجاحًا على مستوى تحصيلهم الجامعي وغالبًا ما يمارسون مهنًا اجتماعية مرموقة، وبخاصة في مجال الطب والهندسة والمحاماة وغير ذلك.

وأصبح من البداهة اليوم القول، وذلك انطلاقًا من نتائج الأبحاث السوسيولوجية الجارية، أنّ أبناء الفئات الإجتماعية الدنيا يميلون إلى ترك المدرسة والقيام بأعمال مهنية متواضعة، وذلك تحت تأثير ظروفهم الإجتماعية السيئة، وتبيّن النّظريات السوسيولوجية الحديثة أهمية التأثير الذي يمارسه الوسط الإجتماعي الذي يتمثّل في مستوى التّحصيل الثقافي للآباء ومستوى دخل الأسرة على مستقبل الأطفال وعلى مسار حياتهم المهنيّة والمستقبلية [63].

---

[62]. داؤود ليلى، **سيكولوجية الشّخصيـة**، كلية الآداب، جامعة دمشق، سوريا، 1978، ص. 56.

[63]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 63.

ويرى بارسونز (Parsons) " أنّ نظرية الأدوار هي انعكاس لتأثير قوّة غريبة على الإنسان، وهي قوّة المجتمع الذي يرغم الفرد على أداء هذه الأدوار وبخاصة هذه التي لا تناسبه والتي تقوده إلى الاغتراب " [64].

ومن الملاحظ أنّ التعريفات الخاصة بالدور تركّز على أهمية انطلاق الدور من المركز، فالمركز هو المكان الذي يحتله الفرد في المجتمع، على أساس من العمر أو الجنس، أو المؤلد أو المهنة أو الزّواج، بينما يتحدّد الدور بكونه السلوك الذي يقوم به الفرد في كلّ مركز إجتماعي يشغله [65].

يتوجب على الفرد من أجل اكتساب عضويته الإجتماعية أن يتمثّل نسقًا من الأدوار الأساسية المحدّدة إجتماعيًا، ونجد هذه الأدوار بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرّشد حيث يكتسب الفرد مهاراته ومراكزه الإجتماعية المختلفة، ويمكن اكتساب الدور وفق عمليتين متكاملتين هما التعلم العرضي، والتعلم المقصود الموجّه إجتماعيًا عبر مؤسسات التنشئة الإجتماعية كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، واللّعب على حدّ تعبير النجيحي " يتيح للطّفل تمثّل الدّور من جهة ويكسبه المهارة من جهة أخرى، ويتيح له أن يقوم بأدوار متعدّدة " [66].

3- نظريـة الأبيتـوس (Habitus) المظهرية / التطبّع لبيار بورديـو:

تقوم نظرية بيار بورديو (P. Bourdieu) على الصّراع الطبقي في المجتمع والذي يتم من خلالها هيمنة طبقة اجتماعية على أخرى وجعلها تعتاد على هذه الهيمنة وتعتبرها

---

[64]. ريناتـا غوروفـا، **مقدمـة فـي علـم الإجتمـاع التربـوي**، تـر : نـزار عيـون السّـود، دار دمشـق، سـوريا، 1984، ص. 112.

[65]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 59.

[66]. النجيحي محمد لبيب، مرجع سابق، ص. 171.

طبيعية، ويستهلك هذا التوارث للمواقع بإعادة إنتاج الرّأسمال الثقافي لكلّ طبقة في صراع تنافسي غير متجانس يكرّس قبول شرعية الطبقة المسيطرة على الطبقة المسيطرة عليها، عن طريق العنف الرّمزي، وتتمّ كلّ هذه العملية بالمرور من خلال مفهوم التطبّع أو الأبيتوس، وبالنسبة لبيار بورديو فقد استعار نفس المفهوم الفلسفي الكلاسيكي بمضمون جديد، وهو يرى أنّ الأبيتوسات هي نسق من الترتيبات الدّائمة والمتغيّرة المواضع، والبنى المبنية المهيّأة للعمل بمعنى أنّها مبادئ موجّهة ومنظّمة للسلوكات والتصورّات، وبشكل أكثر بساطة يمكن اعتبار الأبيتوس كنسق من التنظيمات أو الترتيبات المرتبطة بمسار إجتماعي معيّن، فالعامل ابن العامل، الأصل أن يكون له أبيتوس عامل تقليدي، في حين أنّ العامل ابن الفلاّح يمكن أن يكون له أبيتوس البرجوازي الصغير، وهنا نجد أنّ كل طبقة اجتماعية أو كلّ جزء من هذه الطبقة لو نوعان من الأبيتوسات [67].

أ/- **أبيتوس إعـادة الإنتاج** : والذي يطمح إلى الإحتفاظ بنفس الوضعية الإجتماعية للآباء، فهو يحاول الوصول إلى توافق الفرد مع الظروف المعاشة من طرف العائلة الأصلية، فابن العامل لا يطمح إلاّ أن يكون عامـلاً.

ب/- أبيتوس التسلّق الإجتماعـي : وهو الذي يطمح إلى الصعود فوق الطبقة الأصلية كأن نجد ابن العامل يطمح أن يصبح في المستقبل مدرّسًا أو مهندسًا أو طبيبًا.

كما يمكننا أن نجد في كتب بيار بورديو مجموعة كثيرة من الأبيتوسات المحدّدة والخاصة بطبقات اجتماعية، والتي توجّه التنشئة الإجتماعية مختلف نماذجهم الحياتية، ففي هذا السّياق تعتبر التنشئة الإجتماعية عملية بيوغرافية لدمج التنظيمات الإجتماعية المكتسبة لا في العائلة فقط والطبقة الأصلية، لكن في مجمل المجالات الإجتماعية التي يمرّ بها الفرد أثناء وجوده، فالتّنشئة الإجتماعية حسب بورديو تضمن اندماج أبيتوسات الطبقة وتنتج

[67]. خواجة عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص. 22-23.

الإنتماء الطبقي للأفراد، كلّ هذا بإعادة إنتاج الطبقة باعتبارها مجموعة تتقاسم نفس الأبيتوسات [68].

[68]. نفس المرجع، ص. 23.

المبحث السادس : الدّراسات السابقة

إنّ للدراسات السابقة أهمية كبيرة في دراستنا، ولكي تكون الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها جوانب موضوع دراستنا ومحاولة الاستفادة من نتائجها العملية.

لقد حظي موضوع التوجيه المهني بقسط معتبر من البحث الأكاديمي لدى المختصين في علم الاجتماع وعلوم التربية وعلم النفس، وفي هذا السّياق استطعنا الحصول على بعض الدراسات التي نراها تخدم بحثنا والتي تطرّقت لهذا الموضوع بصفة مباشرة.

1- الدراسات المحليـة :

1-1- دراسة حفصة جـرّادي (2003) [69] : جاءت هذه الدّراسة تحت عنوان: التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر بين الخطاب الرسمي والتصورات الاجتماعية، دراسة سوسيولوجية لبنية أشكال الوعي المهيكلة للتوجيه المدرسي والمهني، قدمت لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، حيث حاولت فيها الباحثة بلورة مشكلة التوجيه كما تريده السلطة التربوية، والتوجيه كما يراه التلاميذ وأولياؤهم وبين هذا وذاك تساءلت الباحثة هل التّوجيه بأبعاده التصورية وأهدافه التربوية والفلسفية يقوم بالدور المنوط به، أم انه يعكس تصورات اجتماعية قائمة وتصورات ذهنية خاصة، وانعكاس ذلك على المردودية التعليمية في المجتمع الجزائري ؟

ولذا قامت الباحثة بصياغة فرضية واحدة عامة مؤداها أنّ النظرة التراتبية البيداغوجية للتوجيه المدرسي والمهني تشتمل في نفس الوقت تراتبية رمزية واجتماعية تحدد من خلال الوعي الاجتماعي السائد حولها في المجتمع الجزائري.

---

[69]. حفصة جـرّادي، **التوجيـه المدرسـي والمهنـي فـي الجزائـر بـين الخطـاب الرسـمي والتصـوّرات الاجتماعيـة**، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2004/03.

وقصد اختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بصياغة استبيانات وُجِّهَتْ فئات ثلاثة، وهي الأولياء والأساتذة والتلاميذ، حيث مسّت 670 مبحوثاً (274+274+122) موزعين على ولايتين، ولاية الأغواط وولاية بومرداس حيث تمّ إجراء مقارنة بين المنطقتين في أشكال وأنماط تصوراتهما للتوجيه المدرسي والمهني، بغية استنتاج خصائص التصورات ومميزات الوعي المرتبطة بالتوجيه في المنطقتين.

وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمّها :

- الاهتمام البالغ بالتعليم في المجتمع الجزائري نظراً للآمال المنتظرة منه.
- تجاوز رهانات اختيار التخصصات العلمية والمهنية لحدود التلميذ إلى مساحات أخرى تتعلق بالعائلة.
- التوجيه شكل من أشكال الاقصاء والانتقاء في التعليم الثانوي باعتباره محطة عبور هامة للتعليم العالي.
- عدم مساندة الأساتذة لنظام التوجيه الحالي باعتباره يقوم على أساس المعدّل الكمّي والقدرات الاستيعابية للمؤسسات الثانوية مستقبلاً.
- عدم تأثير المنطقة الجغرافية في آراء وتصورات الأهل للشعب الدراسية التي يختارونها لأبنائهم خاصة الفرع العلمي (علوم الطبيعة والحياة) وبالتالي الاختيارات المهنية التي يرونها لائقة لأبنائهم.

وتعد هذه الدراسة دراسة قيمة باعتبارها بحث جاد في الخلفيات الذهنية الاجتماعية للأولياء وأبنائهم وعلاقتها بالتعليم واختيار الشعب الدراسية، إلاّ أنها اكتفت بالوقوف لدى هذا المستوى دونما التطرّق إلى أبعد من ذلك فيما يتعلق بهذه الآليات والممارسات وعلاقاتها بالنسق الاجتماعي العام.

1-2- دراسة تتبعيه لمحمود بوسنة وحورية ترزولت (1996) [70] : في صدد دراسة مشاريع التكوين عند المتربصين وكيفية توجيههم داخل مراكز التكوين قام كلٌ من الباحث بوسنة محمود والباحثة حورية ترزولت بدراسة تتبعيه لعينة متكونة من 200 متربّص، يحضرون تكوين في تقني سامي.

النتائج أظهرت فروق ذات دلالة فيما يخص النضج المهني والنجاح في التكوين، بين المتربصين الذين أكدوا أن التخصص الذي يتابعونه نابع من اختيارهم الشخصي، والمتربصين الذين أكدوا أن التخصص الذي يزاولونه ليس نتيجة اختيارهم، ولكنه ناتج من اختيار أشخاص آخرين (الأولياء، الإخوة، الأصدقاء) أو لأنهم لم يجدوا شيئاً آخر يقومون بـه.

وأهم ما أبرزته نتائج الدراسة ما يلـي :

1- أن 47% من المتربصين التحقوا بالتكوين ليس على أساس اختيار شخصي.

2- وجود علاقة إيجابية بين التحصيل كمؤشر على بذل الجهد ومستوى النضج المهني للمتربصين.

3- إن المتربصين الذين التحقوا بمشروع التكوين على أساس اختيار شخصي لديهم نضج مهني أعلى من الّذين التحقوا بنفس مشروع التكوين نتيجة لضغط الوالدين أو الإخوة أو الأصدقاء أو لسدّ الفراغ.

4- إن أغلبية المتربصين الذين تحصّلوا في بداية التكوين على درجات أقل من المتوسط في مقياس النضج المهني تركوا مشروع التكوين قبل الانتهاء منه، أمّا المفحوصين

---

[70]. بوسنة م، ترزولت، ح : **قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني** التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف بسيكولوجية، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004، ص. 108.

الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في مقياس النضج المهني فلم يسجل أي انقطاع من طرفهم [71].

تبرز مثل هذه النتائج أهمية التدخل في المدرسة من طرف المختصين في التوجيه لمساعدة التلاميذ على تطوير استعداداتهم وقدراتهم التي تسمح ببناء المشاريع المدرسية والمهنية وهذا من خلال استراتيجية شاملة للتوجيه البيداغوجي الذي يعتمد على المنحى التربوي.

2- الدّراسات الأجنبيــة :

2-1- دراسـة جليـل وديـع شكـور (1997) [72] : قام الباحث جليل وديع شكور بإنجاز دراسته تحت عنوان تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني " وهي دراسة أكاديمية قام بها إطار البحوث التي تقوم بها الجامعة اللبنانية، وقد شملت هذه الدراسة فئتين اثنتين أولاهما تتعلّق بتلاميذ الرابع المتوسط والذين توزّعوا عن طريق الصدفة مناصفة بين الذكور والإناث وانتموا إلى 23 مدرسة متوسطة تضم المتوسط الرابع من أصل 35 مدرسة وبذلك كانت العينة تضم 520 طالباً، وثانيها يتعلق بتلاميذ التعليم الثانوي الذين توزعوا على كافة ثانويات عكار الستة (حلبة - العيون - القبيات - بنين - فنيدق - برقايل) وتضم حوالي 870 طالباً.

وقد انطلق الباحث في بحثه هذا من جملة من التساؤلات هي كالآتـي :

- هل طموح الأبناء من تأثير العائلة فقط دون عوامل أخرى ؟
- ما هي طبيعة العلاقات بين تأثير العائلة وطموح الأبنـاء ؟
- إلى ماذا يعود اختلاف الطموح ومستواه بين إنسان وإنسان آخر ؟

---

[71]. بوسنـة محمـود، التّوجيـه المدرسـي والمهنـي، الخلفيـة النظريـة لمفهوم المشروع وبعض المعطيـات الميدانيـة، المرجع السابـق، ص. 95.

[72]. جليل وديع شكور، **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني**، مؤسسة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

- لماذا الذي لديه الإمكانيات المادية والمعنوية يعزف عن متابعة دراسته والآخر يجد ويطمح في دراسته رغم افتقاره لتلك الإمكانيات ؟ وما هو سبب ذلك ؟

وبغية الإجابة على ذلك فقد وضع جملة من الفرضيات لينطلق منها في دراسته فافترض فرضية عامة مؤداها أن الاختلاف في مستوى الطموح ناتج عن نوع إثارة الأهل لأبنائهم منذ الصغر واختلافها على مستوى التوجيه الدراسي والمهني فالإثارة المشجعة تحفّز الطموح وتنشطه بينما الإثارة المحبطة تقوض الطموح وتُخَفِّضُهُ لتتجزأ هذه الفرضية إلى فرضيات جزئية أخرى مفادها :

- عامل الجنس ومكان الإقامة ومركز الولد في الأسرة له دور في تشجيع الطموح لدى الأفراد.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤثر على مستوى الطموح لدى الأفراد.
- يتأثر الطموح بحسب المستوى الثقافي للوالدين.

حيث توصّلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتيـة :

- عامل السكن والولاية لا يلعب دوراً في عملية الإثارة وتنويعها لدى الأبناء، وتأرجح 50% بين الإثارة المعتدلة والمشجعة يثبت حاجة المنطقة التي ينتمون إليها إلى المزيد من التوجيه بغية تعزيز فكرة التشجيع والتحفيز لهم على الدراسة.

- اختلاف بين مستوى طموح الذكور والإناث وخاصة لدى الصغار في الأسرة، مما يخالف الفرضية القائلة بأن الذكور يتمتعون بمستوى رفيع من الطموح.

- الإسكان يلعب دوراً في دفع الآباء إلى تنويع إثارتهم إلى أبنائهم وفي تقرير مسارهم إذ أنه عن طريق هذا الواقع يتحدد تعامل الأهل مع الأبناء، فبقدر ما يكون الإسكان جيداً تكون الإثارة مشجعة، ويقل الإحباط، وكلّما ازدادت نسبة الإسكان في المنزل خفت إثارة الأهل وانحدرت إلى مستوى أقل، وبالتّالي فإن مستوى الطموح سيعلو ويرتقي بخط متوازن لقلة الازدحام في المنزل أو لامتياز قاطنيه بإسكان جيّد.

- نسبة الدّخل الفردي تلعب دوراً هاماً في دفع الأهل إلى توجيه الأبناء وإثارتهم بطرق مختلفة، حيث مثلت الإثارة المشجعة التي تبلغ 56,6% أصحاب الدخل المرتفع وفي المقابل وجدت أعلى نسبة بين ذوي الإثارة المحبطة بـ 8,6% التي تمثل الدخل غير الكافي.

- المستوى العلمي يلعب دوراً ذا أهمية في حياة الأبناء، فله تأثير إيجابي يقوي ويحفّز بنسبة تعادل حدّة المستوى العلمي وسموّ مستواه، فكلما زاد المستوى العلمي زادت الإثارة المشجعة والعكس بالعكس.

هذه جملة من النتائج بصفة عامة تلك التي توصّلت إليها هذه الدراسة إلاّ أنها بقيت حيّز التوجيه المدفوع من قبل الأهل بعيداً عن إسهام باقي البنى والجماعات الاجتماعية والأنساق المجتمعية المختلفة، وتأثيراتها على هذه العملية الحسّاسة في حياة الأفراد ومستقبلهم.

2-2- دراسة جامعة اليرموك الأردن سنة 1999 : وفي دراسة ميدانية أجريت على عيّنة من طلبة جامعة اليرموك قامت بها الجامعة نفسها وذلك للوقوف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدفت تلك الدّراسة إلى التعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة الجامعة، واستخدم استبيان خاص تضمن أربع مجالات هي : التخصص الدراسي، التّوجيه المدرسي السابق، والتوجيه المهني في جامعة اليرموك، المعلومات المهنية المتوفرة لدى الطلبة، وقد أظهرت النتائج تقصيراً واضحاً في مستوى خدمات التوجيه والإرشاد المهني سواء أكان ذلك في مرحلة التعليم المدرسي أو في التعليم الجامعي، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً بدلالة إحصائية، لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان الإقامة ومعدّل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة على بعض مجالات تلك الدراسة [73].

[73]. د. صالح حسن الدّاهري، مرجع سابق، ص. 48.

كلّ الدّراسات التي تطرقنا إليها، تناولت موضوع التوجيه وأهميته في ميدان التربية والتكوين وتأثيراته المختلفة وتأثيره بالأنساق الاجتماعية الأخرى، ونظراً لما جاءت به هذه الدراسات من إشارات وملاحظات واضحة حول موضوع التوجيه المهني، حاولنا الاستفادة من بعض ما خلصت إليه هذه الدراسات من حيث أهداف الدراسة، أمّا من حيث المنهجية المتبعة، فقد حاولنا تفادي الثغرات والأخطاء المنهجية والتقنية التي وقعت فيها هذه الدراسات، كما فتحت لنا بعض الآفاق التحليلية للمادة السوسيولوجية التي حملتها.

الفصل الثاني

التـنشئة الاجتماعية عمليات إجتماعية

الـمبحث الأول : التنشئة الإجتماعية (المفهوم ـ العناصر ـ العمليـات)

الـمبحث الثاني : تكيّف الفرد الإجتماعي مظهر للتّنشئة الاجتماعيــة

المبحث الأوّل :التنشئة الإجتماعية (المفهوم - العناصر - العمليات)

1- مفهوم التنشئة الاجتماعـية :

إنّ الطّفل لا يولد اجتماعيًا، وعلى المجتمع بجميع أنساقه أن يصقله ويروّضه ويعلمه حتّى تظهر إنسانيته، والتّنشئة الإجتماعية بهذا المعنى هي عملية تربية وتعليم واستدماج يقوم بها الآباء والمعلمون وغيرهم من الذين يمثلون ثقافة المجتمع.

فشخصية الفرد إذن تتشكّل على منوال المعايير والقيّم الإجتماعية لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتكيّف ويتواصل وفقًا لمعايير اجتماعية محدّدة في تاريخه الثقافي " ومن أجل المحافظة على ثقافته ترتّب عليه أن يحقّق لها تواصلها من جيل إلى جيل، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، عبر آليات التناقل والتحويل الثقافي، حيث تأخذ التّنشئة الإجتماعية دورها الأساسي في عملية تحقيق التواصل الثقافي " [74].

والتنشئة الإجتماعية هي العملية التي يتمّ من خلالها دمج الفرد في المجتمع ودمج ثقافة المجتمع في الفرد، وهي عملية تعلم في أصولها يستطيع الفرد من خلالها أن يتكيّف مع معايير وتصوّرات وعادات وقيم الجماعة التي يعيش في وسطها. وتتّصف عملية التنشئة الإجتماعية بخاصية الديمومة والاستمرار إذ ترافق الفرد في مختلف مراحل حياته، من الطفولة حتى الشيخوخة، وهي عملية مكثّفة في المراحل الأولى من حياة الإنسان، وبخاصة في مراحل الطفولة المبكّرة.

وتهدف التنشئة الإجتماعية إلى إعداد الفرد من أجل حياته الإجتماعية وتشكيل شخصيته، على منوال المعايير الثقافية السائدة في المجتمع، وخاصة في إطار الجماعات الأوّلية المرجعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الأقران.

---

[74]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 37.

وتنطلق تعاريف التّنشئة الإجتماعية من مبدأ مشترك يتمثل في عملية إكساب أفراد المجتمع لثقافته، وتتباين عندما يتعلّق الأمر بعمليات التّنشئة الإجتماعية ومراحلها ووظائفها، وينظر التّربويون إلى التّنشئة الإجتماعية بوصفها العمليات التي تهّيء الأجيال الجديدة للقيام بالوظائف الأساسية في الحياة الإجتماعية، والنقطة المركزية التي تلتقي عندها جميع هذه التعاريف هي النظر إلى التّنشئة الإجتماعية بوصفها محور اللّقاء والتواصل بين الفرد والمجتمع، وفي هذا الإطار ينظر دور كايم إلى التربية " كشيء اجتماعي " ويعرّفها بأنّها " تنشئة اجتماعية للجيل الجديد تمارسها أجيال الرّاشدين " [75]. فالمجتمع يكوّن في داخل الإنسان كائنًا جديدًا هو الكائن الإجتماعي، والتربية عند دور كايم عملية اجتماعية تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل ضمان تواصلها الاجتماعي، وفي هذا السياق يعرّف بريم وأويلر (Brim et C. Wheelers) التنشئة الإجتماعية بأنّها " عملية يكتسب فيها الفرد المعارف والقدرات التي تتيح لهم فرصة المشاركة في الحياة الإجتماعية، بوصفهم أعضاء فاعلين فيها [76] ".

ويعرّف غي روشيه (Guy Rocher) التنشئة الإجتماعية " بأنّها منظومة الأوّليات التي تمكّن الفرد على مدى حياته، من تعلم واستبطان القيّم الإجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الإجتماعي " [77]، حيث أنّ ديناميكية الأفراد تنشأ وفق قالب معيّن وتعيد إنتاج نفسها ولو نسبيًا من خلال عملية التنشئة الإجتماعية، ذلك أنّ قاعدة المجتمع ما هي إلاّ تراكم سلسلة العلاقات الإجتماعية والتنشئة الإجتماعية هي الحلقة التي تربط هذه السلسلة وتضمن استمراريتها.

وتعدّ نظرية التنشئة الإجتماعية إحدى المنطلقات الأساسية لعلم الاجتماع التربوي وتبرز ملامحها الأساسية في أعمال دور كايم الذي استطاع أن يحدّد الملامح الأساسية

---

75. Durkhein (Emil), **Education et sociologie**, P.U.F, Paris, 1989, p. 6.

76. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 39.

77. Guy Rocher, **Action sociale introduction à la sociologie générale**, H.M.H, Paris, 1968, p. 13.

لنظرية التنشئة الإجتماعية ويعدّ دور كايم أوّل من استخدم مفهوم (Socialisation) وذلك في سياق وصفه للعملية التربوية التي يتمّ عبرها انتقال الكائن الإنساني من حالته اللاّجتماعية (البيولوجية) إلى حالته الإجتماعية الثقافية، وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والقيّم والتقاليد التي يستبطنها الأفراد في إطار عدد من المؤسسات الإجتماعية، وبعبارة أخرى تتمثل التنشئة الإجتماعية عند دور كايم " في عملية إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الإجتماعي المنظم " [78].

فالحقيقة الإجتماعية عند دور كايم نسق منظّم من التصوّرات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر النّاس ولكنّها مع ذلك تبقى خارجة عنهم ومستقلّة، وبالتالي فإنّ التنشئة الإجتماعية هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم، وفي معرض آخر يقول دور كايم " أنّ الإنسان الذي يتوجّب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حدّدته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع " [79].

2- عناصر عملية التّنشئة الاجتماعيــة :

أ/- **الفـرد :** الفرد هو موضوع التشكيل الإجتماعي، ومن أجله كانت التّنشئة الإجتماعية، ويدخل في مكوّن الفرد البنية البيولوجية التي يتمتع بها، والتي تتفاعل مع المنبّهات الإجتماعية الخارجية التي بموجبها تحدث عملية التّنشئة، يضاف إلى ذلك العناصر الوراثية في الإنسان، والتي تتدخّل في استجابات الفرد نحو محيطه وتصنيف سلوكه الإجتماعي، كما يدخل في هذا المكوّن، البنية المعرفية الفكرية التي يتمتّع بها الفرد، باعتبارها تتدخّل في تحديد إدراكات الفرد الإجتماعية ومن خلالها يتحدّد سلوكه الإجتماعي، ويتدخّل عنصر اللّغة في هذا المكوّن باعتبار أنّ " النموّ اللّغوي يؤدي إلى زيادة التفاعل الإجتماعي بين الأفراد

[78]. ريناتا غوروفا، مرجع سابق، ص. 105.

[79]. Durkhein Emil, Op-cit, p. 90.

والتفاهم بينهم أكثر، ويوسّع دائرة علاقات الاتّصال وينبثق عن هذا التفاعل علاقات اجتماعية وأنماط سلوكية، ومعايير وقيّم وموازين اجتماعية " [80].

ب/- مضمون التّنشئة الاجتماعية : التّنشئة الإجتماعية هي عملية تمرير رسائل تربوية للأفراد، هذه الرسائل تتضمّن مواضيع مختلفة فيراد ترسيخها وتأسيسها في نفوس الأفراد، فعملية التنشئة الإجتماعية تحمل أنماطًا سلوكية معيّنة كالتعاون والشجاعة والصبّر وغير ذلك، وتعمل الأسرة أو أيّ مؤسسة اجتماعية أخرى على تعليمها للطفل عن طريق السلوك النموذجي للأبوين، والطفل يقلّد هذا السلوك عن طريق الملاحظة أو عن طريق التلقين المستمّر أو عن طريق الأحداث.

والتّنشئة الإجتماعية تحمل في طيّاتها اللّغة التي هي أداة اتّصال بين الأفراد، فهي " أوّل شيء يبدأ الطفل في تعلمه من أبويه والتي تسمح له بالاتّصال والتفاهم مع أفراد محيطه، وتلبية حاجاته النّفسية الاجتماعية " [81].

والتّنشئة الإجتماعية هي عملية تمرير للقيم الدينية والخلقية والمهنية والثقافية من جيل إلى جيل، وبذلك تكون عملية التنشئة الإجتماعية عملية حضارية تستخدم كوسيلة للمحافظة على البقاء، من خلال نقلها للقيم الدّينية والاجتماعية والتراث الثقافي والحضاري، والعادات والتقاليد إلى أجيالها، كما أنّها تحمل في طيّاتها قيم التعامل الإجتماعي بين الأفراد، كالتعاون والتكافل الإجتماعي والعدالة الإجتماعية.

والتّنشئة الإجتماعية تتضمن عملية ضبط اجتماعي للفرد، فعن طريقها تتعلم الأجيال الجديدة المعايير الإجتماعية، والحقوق والواجبات داخل المجتمع، بما فيها من تنّوع وترتيب طبقي أو مهني، ومن صراع أو تعاون، وما يتعرّض له هذا البناء الإجتماعي من تغيّر،

---

[80]. مصباح عامر، **التنشئة الإجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، شركة دار الأمّة للطباعة والنشر، الجزائر، ط 1، 2003، ص. 46

[81]. عشوي مصطفى، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، (د.م.ج)، الجزائر، 1994، ص. 73.

وتحقق التنشئة الإجتماعية هذا الضبط الإجتماعي عن طريق " تحليل التراث الإجتماعي والظروف البيئية، واختيار العناصر الصالحة بها، ويؤدي هذا الأمر إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد نحو العناصر المشتركة والجيّدة في البناء الإجتماعي " [82].

ج/- مؤسسات التّنشئة الاجتماعية : وهي المؤسسات التي تقوم بمهمة التّنشئة الإجتماعية للطفل، بتنمية الجوانب والمهارات المختلفة على النحو الذي يمكّنه من التكيّف الإجتماعي السليم، ويجعل سلوكه أكثر توافقًا مع محيطه الإجتماعي، والمؤسسات الإجتماعية التي تشرف على عملية التنشئة الإجتماعية كثيرة ومتنوّعة، فهناك المؤسسات التقليدية كالأسرة، وهي أوّل محيط يتعامل معه الطفل عند ولادته، والذي يتمحور أساسًا حول الأب والأم، وكانت الأسرة المؤسسة التي تهيمن على عملية التّنشئة الإجتماعية لأفرادها، ثمّ تقلّص دورها بظهور مؤسسات اجتماعية جديدة أخذت دور الأسرة.

وإذا كانت عملية التنشئة الإجتماعية تبدأ مع بداية الحياة وتنتهي بنهايتها، فذلك يعني أنّ حدودها لا تقف عند هذه الأسرة بل تغطي عددًا كبيرًا من المؤسسات الأخرى كالمدرسة وجماعة الأقران وأماكن العبادة والجيش والجماعات المهنية ووسائل الإعلام.

وإذا كانت التّنشئة الإجتماعية تبدأ في إطار الأسرة فإنّ وكالات التّنشئة الإجتماعية تتزايد أهميّتها كلّما تدرّج الطفل في نموّه من مرحلة إلى أخرى.

" فكلّما كبر الطفل تتعدّد انتماءاته وولاءاته للعديد من الجماعات، وخاصة تلك التي تشبع حاجاته المتعدّدة والتي تضع قيودًا وشروطًا ومعايير لذلك، وعضويته في أيّة جماعة من الجماعات ليس من شأنها تحديد المسالك والقيّم النمطية بها [83] "، وعليه فإنّ الآخرين الذين يتواصل معهم الفرد ويتفاعل (طفلاً كان أم راشدًا) سيحدّدون له النماذج التي يمكن أن يحتذى بها ويتوحّد معها، ويحدّدون بذلك نوعية الذخيرة السلوكية والمعرفية التي يختزنها

---

[82]. عفيفي محمد عبد الهادي وعبد الفتاح جلال، **التربية ومشكلات المجتمع**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1972، ص. 27.

[83]. أبو هلال أحمد، **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق، عمّان، 1993، ص. 148.

ويستخدمها، ويؤثرون بالتالي " في تشكيل أنماط سلوكه في التعامل مع الواقع، ورؤيته لهذا الواقع حيث يميل إلى الامتثال لأنماط التعامل والرُّؤى السائدة لديهم " [84].

وإلى جانب الأسرة هناك المدرسة والمسجد وهما أيضًا يعتبران مؤسستان تقليديتان بالنظر للمؤسسات الحديثة التي نشأت نتيجة للتطوّر التكنولوجي والتقدّم المدني، مثل وسائل الإعلام التي تعتبر مؤسسة ذات فعالية فائقة في التّنشئة الإجتماعية والتأثير على الأشخاص وبناء الاتجاهات وتوجيه الرّأي العام، ومن المؤسسات الحديثة في التّنشئة الإجتماعية، النوادي الرياضية والثقافية، والتي تستقطب الكثير من الأفراد، وأنشئت خصّيصًا لشغل وقت فراغ الفرد وتزويده بالخبرات الاجتماعية.

أمّا فيما يخصّ جماعة الرّفاق فهي مؤسسة ذات تأثير كبير في سلوك الفرد، وهي " مؤسسة تقليدية من حيث النشوء، لأنّها ناتجة عن طبيعة الفرد الإجتماعية، لكن الاهتمام بدراستها، والبحث في مدى تأثيرها على سلوك الفرد الإجتماعي، هو اهتمام حديث " [85].

3- الفرد والعمليات الاجتماعية :

لا يعيش الأفراد في المجتمع منفصلين الواحد عن الآخر ولكنّهم مرتبطون بعلاقات وروابط، ويتّصل الواحد بالآخر، ممّا ينتج عنه ما نسميه بالتفاعل الإجتماعي، ويقصد بالتّفاعل الإجتماعي التّأثيرات المتبادلة التي تحدث بين الأفراد والجماعات بحيث يؤثر كلّ فرد ويتأثر بالآخر، إذ " يبدأ كلّ شخص بفعل اجتماعي (Action) يعقبه ردّ فعل (Réaction) يصدر عن شخص آخر، ويحدث ذلك في محاولة من الأفراد لحلّ مشاكلهم، وفي كفاحهم من أجل الوصول إلى الأهداف " [86]، وينشأ عن التفاعل الإجتماعي ما نطلق عليه العمليات الإجتماعية، وهي أنماط التفاعل المتكرّر للسلوك، وتعتبر بعض الأشكال التي

---

[84]. نفس المرجع، ص. 230.

[85]. مصباح عامر، مرجع سابق، ص. 48.

[86]. رشوان حسين عبد الحميد أحمد، **الشخصية دراسة في علم الاجتماع النّفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006، ص. 245.

تتّخذها عملية التّفاعل الإجتماعي أشكالاً مرغوبًا فيها وبعضها الآخر غير مرغوب فيها، وتنقسم العمليات الإجتماعية في عمومها إلى التعاون والتنافس والصّراع والتوافق أو التكيّف ... إلخ.

أ/- **التّعاون** : " تشتّق كلمة تعاون من كلمتين لاتينيتين، فكلمة Co تعني معًا (Together) وكلمة (Operari) تعني عمل " [87].

والتعاون هو عملية اجتماعية وهو الشكل الرئيسي للعلاقات والتفاعل داخل الجماعات، فالنّاس لا يستطيعون أن يعيشوا على غير تعاون أو دون أن يشتركوا معًا في العمل من أجل السعي وراء المصالح المشتركة.

ويتبدّى التعاون في جميع مجالات الحياة، فالفرد يتعاون مع أسرته، ومع زملائه في النادي والشارع ومع أقرانه في العمل، ويبدو التعاون في المجال الاقتصادي حيث لا يستطيع الفرد أن ينتج كل ما يحتاجه.

ب/- التّنافس : هو عملية تحدث بين طرفين متمثلين في شخصين أو أكثر وذلك عن طريق بذل أقصى جهد وتنشيط الأفكار وتقبّل الإمكانات المتاحة من أجل تحقيق قبول الطرف الآخر بطريقة موضوعية بعيدة عن العنف.

وقد يؤدي " التنافس الشديد إلى التنافر والصراع، كما يحدث بين الشعوب والجماعات التي تتنافس على النّفوذ والموارد وبين الأفراد الذين يتنافسون على المراكز والمكاسب، وقد يتّخذ شكل التنافس الشريف الذي يؤدي إلى المزيد من التعاون والبناء " [88].

---

[87]. نفس المرجع، ص. 245.

[88]. ميهوبي إسماعيل، **تواصل عملية التنشئة الإجتماعية للتّلاميذ بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 2008/2007، ص. 61.

ويوجد نوع من التنافس بين أفراد الأسرة الواحدة، ممّا يعمل على بروز نوع من الغيرة والمنافسة، فالطفل الجديد يزيح القديم عن عرشه ويحرمه من حبّ والديه، والتنافس بين الإخوة هو أمر طبيعي بسبب ترتيب الطفل في الولادة، وتأثير ذلك على علاقته بإخوته، فالطفل الأوّل غالبًا ما يقابل بالفرح والابتهاج، ويحظى بكلّ اهتمام الأسرة، غير أنّ مجيء الطفل الثاني يحوّل اهتمام الأسرة من الطفل الأوّل، ممّا يشعره بفقدان المكانة وزوال الامتيازات التي طالما تمتّع بها، الأمر الذي يجعله يحارب بعنادٍ طمعًا في استرداد مركزه ومكاسبه.

ج/- الصّراع : إذا اشتدّت وطأة التنافس، واتّخذت موقفًا عدائيًا سمّيت صراعًا، والصراع عملية اجتماعية تحدث عن قصد وتعمّد بين فردين أو أكثر أو بين الجماعات أو بين الطبقات في المجتمع الواحد، ونجد نفس الفكرة ممثّلة في آراء كارل ماركس في الصّراع الذي يقوم بين طبقتي العمال وأصحاب رؤوس الأموال، كما " أسّس كلّ من داروين ووالاس في القرن التاسع عشر على هذه الفكرة نظريتهما المشهورة في الانتخاب الطبيعي على أساس أنّ البقاء للأصلح " [89].

ويعود الصّراع إلى الكراهية والعداء، وتعارض المصالح والأهداف، فحين تتجانس المصالح تخفّ حدّة الصّراع، ويسعى كلّ من هذه الجماعات لتحقيق مصالحها وأهدافها مع إبادة وتدمير الطرف الآخر، مستخدمة في ذلك كافة الأساليب سواء كانت مشروعة أو غير مشروعة، أو باستخدام العنف الفيزيقي أو بدونه، وقد اعتبر بعض المفكرين الصّراع أساس الحياة الإجتماعية، فها هو توماس هوبس (Hobbes) يقول : " أنّ الصّراع هو القانون الأساسي للحياة وأنّ الإنسان في مهد حياته كان يعيش في صراع دائم " [90].

---

[89]. رشوان حسين عبد الحميد أحمد، مرجع سابق ذكره، ص ص. 248-249.

[90]. نفس المرجع، ص. 248.

د/- الاتّصال الإجتماعـي : يعتبر الاتصال ضرورة إنسانية لتماسك الأفراد والجماعات، وهو القدرة على مشاركة الآخرين أفكارهم وخبراتهم ومعرفة حاجاتهم والعمل على إشباعها، ويسعى الفرد من خلال الاتصال إلى تحقيق مجموعة من الوظائف أهمّـها [91] :

- **التثقيف** : وهو تزويد الناس بمعلومات ومعارف مفيدة لهم في مختلف مجالات حياتهم سواء كانت دينية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية أو فنية.
- **وظيفة تربويـة** : من خلال أنّ الاتصال عملية تعلم وتعليم تهدف إلى تغيير السلوك وذلك بتزويد المتعلم بالخبرة والمواقف والقيّم الإجتماعية التي تساعده على التكيّف مع مجتمعه.
- **وظيفة اجتماعيـة** : فالإتّصال تفاعل اجتماعي يقوم بنقل المعلومات وهو أداة فاعلة في تكوين العلاقات الإنسانية عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات.
- **وظيفة سياسيـة** : فالاتّصال يساعد على تثقيف الفرد سياسيًا، ممّا يسهّل الاتّصال بين الحاكم والقاعدة الشعبية، ويسهم في تشكيل الرأي العام.
- **وظيفة دينية وفكريـة** : من خلال نشر الدعوات والتعاليم الدينية وخدمة الإديولوجيات المختلفة.

هـ/- التكيّف الاجتماعي : هو محاولة الإقتراب قدر الإمكان من القواسم المشتركة بين أعضاء الجماعات الإجتماعية ويعني أيضًا التغيّر لمسايرة البيئة بالحصول على أكثر المزايا نفعًا وراحةً، إنّه عملية اجتماعية تتضمّن نشاط الأفراد والجماعات وسلوكهم الذي يرمي إلى تحقيق التوفيق والمواءمة والانسجام والتساهل بين الأفراد، أو بين الجماعات المختلفة أو بين الأفراد وبيئتهم. ويقود التكيّف إلى التحمّل والتّضحية، كلّ يضحّي بجزء من

[91]. ميهوبي إسماعيل، مرجع سابق، ص. 61.

حرّيته أو من مصالحه في سبيل الصالح العام، والهدف المشترك، حتى لا يحدث تضارب بين الأفراد في الجماعة الواحدة، أو بين الجماعات بعضها وبعض.

وتبدو وظيفة التكيّف بوضوح عندما ينتقل الإنسان من بيئة اجتماعية إلى أخرى تختلف عنها في أنماطها الثقافية أو تراثها الثقافي، ففي هذه الحالة يشعر الفرد بوطأة النّظم الجديدة ولا بدّ له من المران والتّرويض على الحياة الجديدة، لأنّه يشعر في بادئ الأمر بمقاومة داخلية، وصراع عنيف بين تراثه الرّاسب في تكوينه وفي شعوره، وبين أوضاع البيئة الجديدة ونظمها، " فيأخذ الفرد نفسه بالصبر والجلد والاندماج في هذه البيئة، حتّى تخفّ حدّة الصراع ويتم التكيّف الذي يحتاج إلى وقت طويل ومرونة غير يسيرة، فيما تعوّدت عليه النفس من نظم سابقة " [92].

ومؤدى ذلك أن يصبح الفرد جزءًا من المجتمع وعنصرًا منسجمًا معه، فلا يشعر بوطأة نظمها، ولا يضيق ذرعًا بأوضاعها، بل ترسب هذه النظم والأوضاع في تكوينه، وتصبح جزءًا من أهمّ مقوّمات شخصيته، إذ أنّ عدم التكيّف يؤدي إلى الصراع، وإذا " نجح الإنسان في توصيل طاقته النّفسية إلى حال من السعادة أو الاستقرار أو الشبع، فقد أتقن التكيّف " [93].

وحينما يُكره الفرد على تقبل أدوارًا لا تناسبه يصبح الإنسان في حالة اغتراب، وهكذا فإنّ عملية تقبّل الدور تبدو على شكل نوع من الضبط الإجتماعي الذي يمارسه المجتمع على أفراده، فالمجتمع يمارس عملية القسر الإجتماعي، عن طريق العقاب والثواب في إكساب الفرد أدوارًا ومراكز اجتماعية محدّدة، ويرى بارسونز (Parsons) : " أنّ نظرية

---

[92]. رشوان حسين عبد الحميد أحمد، مرجع سابق، ص ص. 250-251.

[93]. نفس المرجع، ص. 252.

الأدوار هي انعكاس لتأثير قوّة غريبة على الإنسان وهي قوّة المجتمع الذي يرغم الفرد على أداء هذه الأدوار وبخاصة هذه التي لا تناسبه والتي تقوده إلى الاغتراب " [94].

[94]. ريناتا غوروفا، مرجع سابق، ص. 112.

المبحث الثاني : تكيّف الفرد الإجتماعي مظهر للتنشئة الاجتماعيـة

1- مفهوم التكـيّف :

اِشْتُقَّ مفهوم التكيّف من علم البيولوجيا، وكان حجر الزاوية في نظرية (تشارلز داروين) المعروفة بنظرية النشوء والإرتقاء والتي قدّر فيها أنّ الكائنات الحيّة التي تبقى هي الكائنات التي تستطيع أن تتواءم مع صعوبات وأخطار البيئة الطبيعية ومفاجآتها، وهذا ما يسمى بالانتخاب الطبيعي أو بالبقاء للأصلح [95]. ويمكن وصف السلوك الإنساني بأنّه مجموعة من ردود الأفعال لمطالب البيئة الطبيعية.

وتتمثّل عملية التكيّف في سعي الفرد الدائم للتّوفيق بين مطالبه وحاجاته ومطالب وظروف البيئة المحيطة به، فالفرد قد يجد نفسه في بيئة تستجيب لمطالبه وحاجاته وتقوم بإشباعها، وأحيانًا لا يجد هذا الإشباع من البيئة، بل قد يكون مصدر إعاقة في إشباع حاجاته ومتطلباته، فهذه البيئة المعوّقة تستلزم من الفرد بذل قصارى جهده لمواجهة المشاكل والصعوبات ومحاولة حلّها لكي يشبع مطالبه ويتكيّف معها، غير أنّ هذا الإشباع وما يترتّب عليه من تكيّف وراحة نفسية قد يتحقق أحيانًا بسهولة ويسر وبمجرّد الاستجابة للموقف بالمحاولة الأولى، وقد يتحقّق بصعوبة بالغة وبمجهود مضني، وقد لا يتحقّق على الإطلاق في بعض الأحيان نظرًا لصعوبة الموقف، وهنا تبدأ المشاكل الإجتماعية جرّاء الصعوبات التي يواجهها الأفراد إزاء وضعياتهم الجديدة. وكما يتواءم الفرد مع هذه المطالب، فإنّه يتواءم مع الضغوط الإجتماعية التي تفرض نفسها عليه بحكم المعيشة مع أفراد المجتمع والتفاعل معهم واِعتماد بعضهم على بعض. والكائنات الحيّة تميل إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة، فعندما يطرأ تغيّر على البيئة التي يعيش فيها الفرد الإجتماعي، فإنّه يعدّل سلوكه وفقًا لهذا التّغيير مثال ذلك (تغيير الإنسان لباسه ليناسب الفصل والمناخ) ويبحث عن وسائل

---

[95]. فهمي مصطفى، **الصّحة النّفسية، دراسات في سيكولوجية التكيّف**، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1976، ص. 19.

جديدة لإشباع حاجاته، وإذا لم يجد إشباعًا لهذه الحاجات في بيئته، فإمّا أن يعمل على تعديلها أو تعديل حاجاته، وهذا السلوك أو الإجراء يسمى بالتّوافق (Adjustment).

ويعرّف سامر جميل رضوان التكيّف بأنّه " القدرة على تقبّل الجديد والتعامل معه وامتلاك الشجاعة في أن يعيش الإنسان خبرات حياتية جديدة غير مألوفة بالنسبة لخبرته الرّاهنة، وانتقاء المفيد الفاعل بالنسبة له، وترك الضّار المؤذي له " [96].

ويعرّف التكيّف فوزي جبل بأنّه " قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وأدواره الإجتماعية المتصارعة مع هذه الدّوافع لإرضاء الجميع إرضاءًا مناسبًا في وقت واحد يخلو من الصّراع الدّاخلي، وكذا تكيّف الفرد مع بيئته الخارجية والمادية والاجتماعية " [97].

وعرّف سيّد عبد الحميد مرسي التكيّف بأنّه " عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الشخص تعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقًا مع بيئته، ويمكن القول بأنّ التكيّف هو القدرة على إيجاد العلاقات المشبّعة بين الفرد وبيئته، سواء كانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو اجتماعية " [98].

من خلال ما سبق نستنتج أنّ التكيّف هو عملية تلاؤم الفرد مع البيئة، التي يعيش فيها وقدرته على التأثير فيها، والتكيّف أيضًا يعني محاولات الفرد النّشطة والفعّالة التي يبذلها خلال مراحل حياته المختلفة لتحقيق التوافق والتلاؤم والانسجام مع بيئته، بحيث يساعده هذا التوافق على البقاء والنمو وأداء دوره ووظيفته الإجتماعية بصورة طبيعية.

---

[96]. سامر جميل رضوان، مرجع سابق، ص. 74.

[97]. فوزي محمد جبل، مرجع سابق، ص. 66.

[98]. سيّد عبد الحميد مرسي، مرجع سابق، ص. 12.

2- أنـماط التكـيّف :

للتكيّف أنماط وأشكال متعددة يعيشها الفرد الإجتماعي بصفة دائمة ومستمرة في حياته اليومية، منها التكيّف الذاتي والإجتماعي هذا الأخير والذي ينبثق منه التكيّف الدّراسي، الأسري، المهني البيولوجي ... إلخ.

أ/- **التكيّف الذّاتـي (تكيّف الفرد مع نفسـه)** : هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الإجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع سواء كانت هذه الدوافع أوّلية (الجوع والعطش والجنس والراحة والأمومة) أو ثانوية (الحبّ والتقدير والاستقلال)، وذلك لتحقيق الرضا عن النفس عند إشباع هذه الدوافع بصورة لا تضر بالغير ولا تتنافر مع معايير المجتمع، فيكون هناك انسجامًا خاليًا من الصّراع، أمّا إذا عجز عن تحقيق تكيّفه النفسي سيكون عرضة للتعب، قليل المثابرة والإنتاج وبذل الجهد، غير قادر على الثبات والصمود حيال الشدائد والأزمات، وتسوء علاقته مع الآخرين ممّا يؤدي إلى عدم قبوله اجتماعيًا.

ب/- التكيّف الإجتماعـي (تكيّف الفرد مع المجتمـع) : هو قدرة الفرد على التصرّف في المواقف الإجتماعية، وذلك من خلال " التّسامح والتّضحية والتحمّل حيث يتنازل كلّ طرف من الأطراف عن جزء من آرائه واتجاهاته لتحقيق الصالح العام " [99]. والشخص المتكيّف مع المجتمع قادر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، ويعامل الناس بصورة واقعية لا بما تصوّره أفكاره عنهم، وهو قادر أيضًا على إجراء اتّصالات جيّدة مع الآخرين، وبالتّالي يكون مقبولاً اجتماعيًا من وجهة نظر الآخرين، وبتفاعل الفرد مع جماعات المجتمع ونظمه، تتعدّل دوافعه ويتكوّن ضميره الجمعي ويكتسب خبرات ومعلومات واهتمامات، ويتبنّى قيمًا ومعتقدات وسمات خلقية شتى، كما يقلع عن عادات واتجاهات وسمات أخرى.

---

[99]. عبد الباسط محمد حسن، **علم الاجتماع (الكتاب الأوّل)**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ت)، ص. 193.

ويدخل ضمن التكيّف الإجتماعي عدّة مجالات منها :

1. **التكيّف البيولوجي** : هو ما يحدث من تغييرات في بنية الفرد الجسمية سواء في المراحل العمرية التّي يمرّ بها أو ما يحدث من تغيير في بعض أعضائه الجسمية بفعل البيئة التي يعيش فيها، وهذه التغيرّات لا دخل للفرد فيها، وهو غير قادر على إيقافها أو تغييرها، فما عليه إذن إلاَّ التكيّف معها.

2. **التكيّف الأسري** : هو أن يسود الوفاق بين الزّوجين وأن تكون العلاقة قائمة على المودّة والمحبة والتعاون، " ويتضمن هذا التكيّف ما يسمى بالتوافق الزواجي Marriage Adjustment المتعلّق أساسًا باختيار الشريك وتجانس مستوياتهما الفكرية والثقافية والاجتماعية والعمرية " [100].

3. **التكيّف المهني** : وهو تقبّل ورضى الشخص عن عمله الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته.

4. **التكيّف الدّراسي** : هو قدرة الفرد في المؤسسات التعليمية على النموّ السّوي معرفيًا واجتماعيًا من خلال التّحصيل المناسب وحلّ المشكلات الدّراسية في ضوء قدرات الفرد وميوله وبذله أقصى جهد لتحقيق النجاح الدّراسي. ولأهمية هذا الجانب (التكيّف الدّراسي) في بحثنا سوف نتناوله بشيءٍ من الدراسة والتّحليل. وكون مجال التكوين هو مجال دراسي بحث استعمالنا مفهوم التكيّف المدرسي نقصد به هنا التكيّف في التكوين.

---

[100]. بطرس حافظ بطرس، **التكيّف والصحّة النّفسية للطفل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 2008، عمّان، الأردن، ص. 103.

2- التكيّف المدرسي أو التوافق في التكويـن :

هو عملية ديناميكية مستمرة يتمّ تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ وصولاً إلى تحقيق الأهداف، فالتكيّف في المجال التربوي والمعرفي يقصد به العملية المتفاعلة والمستمرة التي يمارسها التلميذ والتي تهدف إلى تغيير السلوك ليصبح أكثر توافقًا مع البيئة المدرسية. ويتعرّض التّلميذ لمثيرات داخلية أو خارجية تولّد عنده حاجة يسعى إلى تحقيقها من خلال التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التّعليمية المختلفة ومن خلال إقامة نسيج يتلاقى مع الآخرين، مع زملائه ومعلميه وأن يكون متوازنًا وفعّالاً ومنتجًا في بيئة المدرسة بمختلف جوانبها وراضيًا عن إنجازه الأكاديمي بما يحقق له السعادة.

ويعدّ التوافق الدّراسي من أهمّ أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي، ذلك أنّ " الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدّراسة، سيما وأنّ الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها، وأنّ ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو نفسي واجتماعي [101] ".

1.2- جوانب مدرسية مؤثرة في التوافق الدّراسـي :

- **تهيئة الفـرص** : من العوامل المساعدة على التوافق الدّراسي تهيئة الفرص اللاّزمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، وتكافؤ الفرص يقصد به إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته، لا يُمنع من ذلك، بل يُشجّع عليه كون المدرسة أساسًا أداة تمييز للضعفاء والأقوياء والمتوسطين لأغراض النجاح والتقديرات.

- **الكشف عن القـدرات** : لتحقيق التوافق الدّراسي لا غنى للمدرسة في الكشف عن قدرات التّلاميذ باختبارات الذكاء واختبارات التّحصيل الدّراسي والمهارات وغيرها، لمعرفة إمكانيات كلّ منهم منذ السنوات الأولى من التمدّرس، والسّير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل إلى التوجيه المدرسي والمهني مستقبلاً، فيما يمتاز كلّ منهم فيه ويتفوّق باستعداده له.

---

[101]. زهران حامد عبد السلام، **الصّحة النّفسية والعلاج النّفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1997، ص. 127.

• **إثارة الدوافـع** : إنّ إثارة الدّوافع Motivation كوسيلة لإثارة الاهتمام والإقبال على العملية التعليميّة والعمل على جعل الدافع للتعلم ينبع من داخل التّلميذ، كرغبته في المعرفة والفهم والاستطلاع والكشف، وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأوّل إثارة الدّوافع لدى المتعلمين حتى تنمي فيهم روح الحرص والمسؤولية.

• **ضبط النظام المدرسي** : لتحقيق التوافق الدّراسي لا بدّ من التحكّم في النظام (Discipline) المدرسي، كأساس لعملية التفاعل الإيجابي، وتتمّ بالتشجيع والمكافأة وشهادات التفوّق والتقدير والجوائز التحفيزية، لا شك أنّها تفوق سلبيات العقاب كجزاء مهما لجأت إليه المدرسة بضوابطه التّربوية، لتكون الثقة بالنفس والإعتماد على الذات أساس التوافق المدرسي.

• **الموازنة المدرسية** : إنّ الاعتماد على الموازنة البيداغوجية المتمثلة في المناهج الدّراسية وواجبات التحصيل الأكاديمي وبين ما يطيق التلاميذ استيعابه وتحصيله، أيّ الموازنة بين " المقرّرات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، لأنّ عدم التوازن يؤدي إلى سوء التوافق الدّراسي " [102].

• **إثارة التنافس والتسابـق** : إنّ إثارة التنافس الإيجابي والتسابق التربوي من العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي بين الدّارسين، بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام، لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين، وعمومًا الصراع والعدوان هما النتيجة الطبيعية للمبالغة في اعتماد التنافس كوسيلة لتحقيق التوافق الدّراسي.

• **تشجيع العمل الجماعـي** : يستحسن اعتماد العمل الجماعي في المذاكرة أو في إنجاز المشاريع أو في الأعمال المشتركة بين جماعة المتمدرسين، فيشتركون في التخطيط

[102]. دسوقي كمال، **علم النّفس ودراسة التوافق**، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 1974، ص. 325.

ويبحثون عن وسائل الإنجاز فيشتركون في تنفيذها ويتحمّلون مسؤولية نجاحها أو فشلها، فيتبادلون بذلك الخبرات والتجارب النّاجحة بينهم ممّا يساهم في توافقهم المدرسي.

2.2- العوامل المؤثرة في التوافق المدرسي :

هناك عوامل خارجة عن المدرسة، وعوامل تابعة لها.

أ/- عوامل خارجة عن المدرسة :

1- صورة التلميذ عن ذاته : إنّ قدرات التّلميذ وصفاته الشخصية الخاصة، كالحالة الصحيّة، والجنس والسّن، ومستوى التّعليم والسمات المزاجية، والعادات الشخصية ومستوى طموحه، وعوامل التنشئة الإجتماعية والخبرات التي يمرّ بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة، كلّها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون، كما أنّ حضوره المنتظم في المدرسة، وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرّسين، وتحصيله الدّراسي الجيّد، وحبّه للمدرسة وطموحاته المستقبلية، وثقته بنفسه، والمشاركة في النشاطات المدرسية وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية، كلّ ذلك يؤدي إلى توافق مدرسي سليم، " أمّا التّلاميذ الذين لم يتمتعوا بقدرٍ وافٍ من المعاملة الحسنة في الأسرة، والذين يتعرضون للنقد المستمر من مدرّسيهم، ويتعرضون للإحباط المتكرّر، كل ذلك يؤدي إلى سوء التوافق المدرسي لديه " [103].

2- تأثير الأسرة : كشفت مختلف الدّراسات عن أهمية العلاقات الأسرية في تنمية شخصية الفرد خلال مرحلة الطفولة، وقد قام بالدوين (Baldwin) بدراسة أثر العلاقات الأسرية على شخصية الأطفال، وخرج بأنّ " العلاقات الديمقراطية التي تتيح للطّفل حريّة التعبير عن رأيه والمناقشة والفهم والإقناع تؤدي إلى ظهور أطفال يتّسمون بالنشاط والقدرة

[103]. جلال سعد، **الطفولة والمراهقة**، دار الفكر العربي، (د. ذ. ب)، ط 1، 1985، ص. 83.

على اقتحام المواقف بشجاعة، كما تظهر لديهم الميول القيادية ويحبّون الاستطلاع وذلك على عكس العلاقات الأسرية الدكتاتورية التّسلطية التي تؤدي بالأطفال إلى الهدوء المفرط غير السّويّ والانعزال وعدم القدرة على التفاعل الإيجابي مع المواقف والإتّسام بالخوف " [104]. فالأسرة التي تسودها علاقات الودّ والاحترام والثقة والحب تُخرج أطفالاً وراشدين أسوياء، أمّا الأسر التي يسودها التفكك وانعدام الثقة والصراعات الدّائمة تُخرج أطفالاً وراشدين مرضى ومنحرفين.

كما بيّنت نتائج كثير من الدّراسات : " أنّ الوالدين من الفئة المثقّفة يظهران درجة من القلق على مستقبل الأبناء أكبر من تلك التي يظهرها الوالدين من الفئة الدنيا اللّذين يتميّزا بدرجة أكبر من الإهمال وأخذ الأمور بشيء من البساطة " [105]. إذ أنّ العائلة المثقّفة تكون دائمًا أكبر عون لأبنائها، حيث تراقبهم وتسهر على توجيههم دون أن تبخل عليهم بالمساعدة والتشجيع المستمّر، فيُنمّون فيهم الرغبة الدّائمة في التفوّق والنجاح، على عكس العائلة ذات المستوى الثقافي المتدنّي، التي نجدها تتميّز في غالب الأحيان بالإهمال واللاّمبالاة اتجاه المشاريع المدرسيّة لأبنائها.

3- الأقران أو جماعة الرّفاق : يشير مصطلح جماعة الأقران إلى مجموعة من الأفراد الذين يشغلون مكانة متساوية في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة، ويظهر أثر الصحبة وجماعة الرّفاق التي ينتمي إليها الطفل في مرحلة من مراحل النموّ الإجتماعي في كونها مصدرًا من مصادر التّلقي التّلقائي للطفل، كما أنّها مصدرًا لإشباع الحاجات الإجتماعية كالحاجة للأمن والتقدير وحاجة الحماية والانتماء.

وتزداد أهمية الوظائف التي تؤدّيها جماعة الرّفاق نحو أفرادها في مرحلة المراهقة أكثر من المراحل الأخرى من النمو الإجتماعي، فهي تساعد المراهق على عملية الاعتماد

---

[104]. زيدان محمد مصطفى وآخرون، **علم النّفس التربوي**، دار الشروق، جدة، ط 2، 1985، ص. 14.

[105]. عماد الدين إسماعيل وآخرون، **كيف نربي أطفالنا، التنشئة الإجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1974، ص. 8.

على النفس والتكيّف الإجتماعي، والانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرّشد، فهي البيئة الإجتماعية المناسبة للمراهق حتى يؤدي أدوارًا اجتماعية معيّنة ما كان يستطيع القيام بها من دونها وذلك للخصائص النفس - اجتماعية التي تسود في جماعة الرّفاق من تسامح وحوار وتصحيح وتقويم وتدريب [106].

4- تأثير وسائل الإعلام والاتصال : هو عملية الاتصال التي تتمّ باستخدام وسائل الإعلام الجماهيرية، له القدرة على توصيل الرّسائل إلى جمهور عريض متباين الاتجاهات والمستويات، تصلهم الرّسالة في نفس اللّحظة وبسرعة مدهشة مع مقدرة على خلق رأي عام وعلى تنمية اتجاهات وأنماط من السلوك غير موجودة، أصلاً، والمقدرة على نقل المعارف والمعلومات والتّرفيه.

ويرى بعض التّربويون أنّ مشاهدة الطفل لبرامج علمية من شأنها أن توسّع مدارك الطفل وتجعله أكثر قدرة على تكوين مدركات ومفاهيم صحيحة وتُنمّي ثروته اللّغوية وتهيئته لتقبّل المعلومات داخل الفصل الدّراسي، " كما تسهم مشاهدة البرامج التربوية المعدّة إعدادًا جيّدًا في إكساب الطفل لخبرات عديدة غير متاحة للطفل الذي لا يشاهد البرامج التلفزيونية " [107].

وسنعود لهذا الموضوع في المبحث الخاص بالإعلام البيداغوجي.

ب/- عوامل مرتبطة بالمدرسة :

1- دور المدرسة في تحقيق التوافق الدّراسي : تواجه المؤسسات التربوية اليوم بما فيها المدرسة تحدّيات عديدة أفرزتها متغيّرات متعدّدة في عالم سريع التغيّر، ودور المدرسة ووظيفتها في التغيير السليم ليس هو في حدّ ذاته ما يقصد به التغيير الحاصل في المناهج

---

[106]. بث، هس، إليزابيت وماركوس، بينر سنين، **علم الاجتماع**، تر : الشعبيني مصطفى، دار المريخ للنشر، الرياض، 1989، ص. 200.

[107]. مجد الهاشمي، مرجع سابق، ص ص. 137-138.

وأساليب التّعلم ومؤهلات العاملين والمبنى المدرسي، بقدر ما يكون العمل على إكساب التلاميذ للعادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والعلمية بما يساعدهم على التوافق الصحيح. وعلى المدرسة أن تجد طريقة جديدة في الوسائل والكفاءات اللاّزمة التي تساعد في حلّ المشكلات والصعوبات المدرسية التي يعاني منها الطفلة، فالعلاقة الجيّدة بينها وبين الطالب والوسط الإجتماعي المدرسي تساهم في تقليص نسبة التلاميذ الذين يتسرّبون منها وبالتالي تحسين المواظبة عليها والنجاح الدّراسي.

وسنتعرّض فيما يلي بالدراسة والتّحليل لبعض الخصائص المتعلّقة بالمدرسة والتي تساهم في التوافق المدرسي للتّلاميذ.

1.1- مستوى القسم والتوافق المدرسي : يعتبر المستوى الصفي للطالب من العوامل الهامة ذات العلاقة بتوافق الطالب المدرسي، ويرى بعض علماء التربية أنّ " طاقات الطالب العقلية تنمو بانتقاله من صفّ لآخر، ويصبح أكثر قدرة على التوافق مع المحيط " [108]، وقد بيّن أبو جادو نقلاً عن كوفمان (Kauffman, 1974) أنّ " هناك ثلاثة عوامل تلعب دورًا هامًّا في السلوك التوافقي المدرسي هي : النضج والتعلم والتوافق الشخصي والاجتماعي، فبدخول الطفل المدرسة، يُعدّ التّحصيل المدرسي من المؤشرات الرّئيسية على التوافق الإجتماعي المدرسي للطّفل، وبتقدّم الطالب من مرحلة إلى أخرى، يسهم نضجه وزيادة خبراته التعليمية في ارتفاع مستوى توافقه " [109].

2.1- دور إدارة المدرسة في تحقيق التوافق الدّراسي : المدير الكفء يكون قدوة في كلّ شيء، وهو يجمع خلاصة أفكاره وتجاربه ليقدّمها لمدرّسيه وطلبته، فهو الأب الروحي لهذه المدرسة، يسأل عن أحوال هذا المدّرس وذاك الطالب بقلب عطوف، يطبّق العلاقات

---

[108]. الخطيب صالح أحمد، **الإرشاد النّفسي في المدرسة**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط 1، 2003، ص. 95.

[109]. أبو جادو صالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة، ط 1، الأردن، 2003، ص. 137.

الإنسانية في معاملاته، وممّا لا شك فيه أنّ نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغيير الإيجابي المنشود يتوقّف بدرجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم وعلى إدارة وحفز العاملين ومتابعة ممارستهم وتطويرها باستمرار، وهذا الأسلوب يقوم بدور هام في نجاح العملية التعليمية ويؤثر على الروح المعنوية للعاملين الآخرين في المدرسة، و" يتركّز دور الإداريين في توفير المناخ المناسب لنجاح عملية التعليم وتأمين الخدمات وأنماط الرعاية المناسبة والوسائل المساعدة " [110].

3.1- التفاعل بين المعلم والتّلميذ يحقّق التوافق المدرسي : المعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المحرّك لدوافع التّلاميذ والمشكّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوّعة، والتي تعتمد غالبيتها على الكلام والإلقاء اللّذين قد تصحبهما أحيانًا السبورة والطباشير، وقد نادى قادة التربية في كلّ مكان بأنّ المعلم هو العامل المهم جدًّا في عملية التّربية، وأنّ " المناهج والتنظيم المدرسي والأجهزة تتضاءل أمام هيئة التدريس، إذ أنّها تكتسب حيويتها إلاَّ من خلال شخصية المعلم " [111].

ومن أهم أسباب النجاح في العملية التعليمية ما يلـي :

- أن يكون المعلم ذو شخصية قويّة يتميّز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والحيوية والتعاون، وهو شخص سَمْحٌ في تقدير ظروف الآخرين، ويتعامل معهم بطريقة ديموقراطية.

- المعلم المتفوّق في ميدان تخصّصه والمؤهل مهنيًا بكفاءة، يكون أكثر فعالية من المعلم الأقلّ تفوّقًا وإعدادًا، عندما تقاس هذه الفعالية بمستوى تحصيل المتعلمين.

---

[110]. نبراي يوسف إبراهيم، **الإدارة المدرسية الحديثة**، مكتبة الفلاّح، الكويت، ط 1، 1999، ص. 83.

[111]. مجد الهاشمي، مرجع سابق، ص. 75.

- المعلم الكفء الذي يعرف الكثير عن المتعلمين، فهو يعرف أسماءهم وقدراتهم العقلية وتحصيلهم واتجاهاتهم وميولهم، وبالتالي مساعدتهم وتوجيههم حسب هذه القدرات.

- يساعد المعلم على ربط المعلومات والمعارف السابقة عند التّلاميذ بالمعلومات الحديثة، ومن ثمّ يسهل تميّز المادة الجديدة ودمجها في البنية المعرفية السابقة عند المتعلمين.

- هناك المدرّس الذي يستعمل ألفاظًا معقّدة يصعب على التّلاميذ إدراكها وفهم محتواها، وهناك المدرس الذي يركّز في كلامه على المعاني المرادة والميسّرة بما يفهمه التّلميذ، فهذا هو المدّرس النّاجح.

4.1- المنهاج الدّراسي يحقق التوافق المدرسي : ونعني به مجموعة من المفاهيم والمعلومات المبرمجة والموصوفة في منهجية حسب خطّة مدروسة، وهذه المعلومات والمفاهيم تُعرف بالرسالة التعليمية المراد إيصالها إلى المتعلم والمادة التعليمية التي يريد إرسالها المعلم هنا أساسها الأوّل رسالة منطوقة أو مكتوبة أو مرسومة، واستلام الرسالة من قبل التّلميذ تعتمد على قدراته في فكّ رموز الرّسالة التعليمية الموجّهة من المعلم [112].

تمرّ الرّسالة بين المعلم والتلميذ في ظروف قد تؤدي إلى عدم وصولها أو عرقلتها، وهذا ما يسمى بمعيقات الرّسالة التعليمية، وفي داخل الصفّ أثناء حدوث العملية التّعليمية، يحدث ظهور العديد من العوامل التي قد تعرقل عملية التعليم، ومن هذه العوامل :

أ- عدم الرغبة : إنّ عدم اهتمام الطالب بموضوع الدرس يجعل من الصعب على المعلم إيصال المادة التعليمية إلى أذهان المتعلمين.

[112]. نفس المرجع، ص. 84.

ب- الخبرة السابقة : غالبًا ما يبدأ المعلم درسه بمقدّمات وذلك لربطه بالدّروس السابقة كي تتكامل المعلومات، وفي بعض الأحيان تكون الخبرة السابقة معيقة للتعلم حينما تتناقض مع الخبرات الجديدة.

ج- الكلام الكثير والثرثـرة : الثرثرة والكلام الكثير أثناء الدرس هما من مسبّبات الملل عند التّلاميذ وتعيقان تكامل عملية التواصل لديه ولدى الآخرين، فكثرة الكلام الناتج عن أحد الحضور أثناء الدّرس تشوّش على مفاهيم المستمعين وتجعل من الصّعب عليهم متابعة جوهر المادة التعليمية التي يرغب المعلم في إيصالها إليهم.

د- عدم الراحـة : من المعوّقات التي يصعب على المعلم السيطرة عليها إحساس المتعلم بعدم الراحة أو فقدانه لها، فالمتعلم المريض لا يستوعب كالسليم، وارتفاع درجة حرارة الصفّ مع فقدان التكييف أو الجوّ غير المناسب من المعيقات التي قد لا يستطيع المعلم معالجتها والسيطرة عليها لتوفير جوّ من الراحة النّفسية والبدنية للمتعلم تساعده على الإستيعاب والإدراك لمحتوى الرسالة التعليمية.

هـ- عدم الإدراك الحسي : إنّ الحواس الخمس هي التي تجلب المعلومات والمفاهيم، وإنّ ضعفها يسبّب ضعف الإحساس وبالتالي ضعف القدرة على التعلم، هذا الواقع يجعلنا نفكر بصوت المعلم الذي ينبغي أن يكون مسموعًا ومفهومًا من قبل المتعلمين، كذلك مراعاة حجم النموذج التعليمي الذي يريد المعلم جلبه إلى غرفة الصف ما يعرف بالوسيلة التعليمية لاستخدامها في شرح الدّرس، كي يكون هذا النموذج مرئيًا بوضوح من جميع الحضور ... إلخ.

و- عدم الإعجاب الشخصي : قد يؤثر شكل المعلم وهندامه وشخصيته على درجة استيعاب التّلاميذ للمادة الدّراسية التي يلقيها عليهم، وربّما " ينفر الطلبة من وجه المعلم أو من معاملته التسلطية داخل الصّف، أو أسلوبه في الأداء " [113].

[113]. نفس المرجع، ص. 88.

5.1- التّقييم البيداغوجي وعلاقته بالتوافق الدّراسـي : تلعب الامتحانات دورًا رئيسيًا في تكيّف الطلبة، إذ لا بدّ من وجود نوع من الاختبار لمعرفة مدى استفادة المتعلّمين ومدى صلاحية أساليب التّعليم، فالهدف من الامتحانات يجب ألاّ يقتصر على مجرّد إعطاء درجة أو علامة بل يجب أن تكون الغاية منه التّعليم، ويستطيع المعلم القيام بعملية التّقويم هذه أثناء عملية الدّرس، وذلك بقياس موقعه من الأهداف التربوية التي خطط للوصول إليها، أو من خلال فهم التلاميذ للمادة التّعليمية المراد إرسالها إليهم، ويتمّ التقويم إمّا شفهيًا أو تحريريًا أو من خلال الملاحظة، والتغذية الرّاجعة تساعد المعلم على معرفة أثر عملية التعليم من خلال استجابة أو عدم استجابة المتعلم، وعليه " يُفترض بالمعلم الناجح إحداث تلك التغذية المرتدة وتحليلها وتغييرها بما يساعده على تطوير أو تعديل أساليبه التربوية بما يخدم المتعلمين " [114].

[114]. نفس المرجع، ص. 89.

الفصل الثالـــث

الـمتربـص والانتماء الاجتماعـي

الـمبحث الأول : التنشئة الإجتماعية (المفهوم ـ العناصر ـ العمليـات)

الـمبحث الثاني : تكيّف الفرد الإجتماعي مظهر للتّنشئة الاجتماعية

المبحث الأول : العوامل سوسيو - ثقافية المحدّدة للنجاح المدرسي والمهني

يميل الباحثون في مجال علم الاجتماع التربوي، إلى تحديد الانتماء الإجتماعي للفرد وفقًا لمعيارين أساسيين متكاملين هما : العامل الثقافي والعامل الاقتصادي، ويدرك الباحثون بعمق مدى التأثير المتبادل القائم بين العاملين في تحديد هوية الانتماء الإجتماعي للفرد.

هذا ويجسّد العامل الاقتصادي جملة من الشروط المادية لحياة الأفراد : " كمستوى الدخل المادي، وأنماط الاستهلاك وطبيعة العمل وشكل المهنة، وينضوي العامل الثقافي على جملة من المعطيات الفكرية والتربوية التي تحيط بحياة الأفراد : كالتحصيل العلمي للأبوين، ونمط التفكير، والحيازات الثقافية، والعادات والتقاليد التي تعبّر عن المستوى الثقافي والفكري للأفراد " [115].

وبناءً على ذلك يمكن القول أنّ نجاح الأطفال في المدرسة لا يتوقّف على مدى تمثّلهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة فحسب، وإنّما يرتهن ذلك في مدى قدرتهم على تمثّل قيّمها الثقافية، وفي الوقت الذي لا يستطيع بعض الأطفال أن يتمثّل هذه القيم والمعايير فإنّه لن يستطيع بلوغ النجاح المدرسي، وذلك لأنّ " كثيرًا من الأطفال الذين يسقطون على دروب الحياة المدرسية هم أولئك الذين لم يستطيعوا التكيّف مع معاييرها، وذلك لأنّهم ينحدرون من أوساط ثقافية تتناقض مرجعية قيّمها مع هذه التي تسود في إطار المؤسسات المدرسية " [116].

ويمكن إرجاع الكثير من حالات الفشل المدرسي عند الأطفال إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية.

---

[115]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 129.

[116]. نفس المرجع السابق، ص. 132.

ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الإجتماعية الميسورة في وسطهم الإجتماعي كلّ ما من شأنه أن يساعد على نموّهم العقلي والنفسي والثقافي وفقًا لمعايير المتطلبات المدرسية "، فإنّ أطفال الأوساط الإجتماعية الفقيرة يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات، وهم على العكس من ذلك يعانون كثيرًا من الصعوبات الإجتماعية والنّفسية التي تؤثر سلبًا في عملية نموّهم النفسي والعقلي [117]، وهذا ما يسمّيه بيير بورديو بالحرمان الثقافي أو ما يسمى بالتفوّق الإجتماعي الثقافي، عند الأطفال الذين يعانون من الفقر في الخبرات والتجارب ويجعلهم غير مستعدّين لبدء العملية التربوية المدرسية وغالبًا ما يكون آباؤهم أميّين يفتقرون للإجاهات والتجارب الإيجابية نحو المدرسة والتعلم بصفة عامة. إنّ الأبناء المنتمون إلى وسط اجتماعي راقي يمتلك ثقافة ولغة قريبة من تلك الموجودة في المدرسة تسهل عليهم عمليّة التكيّف مع الوسط المدرسي مقارنة مع أولئك الذين يفتقدون مثل هذا الجوّ والبيئة، والذين يجدون صعوبة في التكيّف مع المدرسة، وهذا ما يسمّيه بورديو بعدم المساواة في توزيع رأس المال اللّغوي والثقافي بين الطبقات الإجتماعية ودرجة التّحصيل [118].

وقد أكّدت دراسة يهلر التي أجرتها على مجموعتين من الأطفال، أطفال فقراء في وسطهم الثقافي وأطفال أغنياء في وسطهم الثقافي، أنّ الأطفال الفقراء ثقافيًا يفضّلون الألعاب الجماعية، أمّا الأطفال الأغنياء ثقافيًا يفضّلون النّشاط، وقد أثبتت الإحصائيات أنّ 80,90% من الأطفال الفقراء يمارسون الألعاب الجماعية مقابل 38% من الأطفال الأغنياء، وذهبت الدراسة إلى أبعد من ذلك إذ أكّدت استعداد الأطفال من ذوي البيئات الفقيرة ثقافيًا للاستجابة لعالم الحقائق والتكيّف السّهل مع ظروفهم المعيشية، وأطماعهم المهنية المحدودة،

---

[117]. نفس المرجع سبق ذكره، ص. 134.

[118]. Bourdieu (Pierre), et Passerons, **La reproduction élément pour une théorie du système d'enseignent**, ed Minuit, Paris, 1980, p. 96.

واستعدادهم للطاعة وتنفيذ الأوامر، بعكس الأطفال الأغنياء الذين يميلون للطموح العالي والنظرة البعيدة للمستقبل [119].

وهذا ما يؤكد أثر البيئة الثقافية الأسرية في رسم مستقبل الأبناء على المستوى النفسي والاجتماعي.

فالتّجربة الثقافية الغنّية، لأطفال الفئات الإجتماعية المغمورة، والتي تتميّز بوفرة المثيرات الثقافية من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم، ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية " هذه التّجربة لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانسًا مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنّما تجعل منه وسطًا ثقافيًا متطوّرًا وغنيًّا بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجًا عفويًا لتجربتهم الثقافية " [120].

وفي معرض التّمييز بين تأثير التباين الثقافي في مستوى التحصيل المدرسي يقول جورج سنيدر (Snyders) : " إنّ أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافتهم المدرسية استمرارًا لثقافتهم العائلية، أمّا أطفال الفئات العماليّة فإنّهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوًا لهوّيتهم الثّقافية، وتجديدًا لهوّيتهم الاجتماعية [...] وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتّر والانفعالية والجهد، والتربية المدرسيّة لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلاَّ نوعًا من التّطبيع الإجتماعي أو الهيمنة الثقافية " [121].

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ تأثير الوسط الثّقافي لا يتوقّف في مرحلة الدخول المدرسي، وإنّما يواصل استمراريته في مراحل التّعليم المدرسي كافة، فالوسط الثقافي الذي يتميّز بالغنى، يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي، كلّما تدرّج الأطفال

---

[119]. صالح عبد العزيز، **التّربية الحديثة : مادتها، مبادئها وتطبيقاتها العلمية**، ج 3، دار المعارف، مصر، ط 6، 1975، ص. 163.

[120]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 135.

[121]. Snyders (G), **Ecole classe et lutte des classes**, P.U.F, Paris, 1982, p. 23.

في سلم التعليم المدرسي، وعلى خلاف ذلك يتضاعف ذلك التّأثير السّلبي للوسط الثقافي الشّعبي، كلّما تدرّج الطّفل صعودًا في السلم المدرسي، " ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء، الذين يصنّفون في الدّرجة الدنيا من السلم التعليمي، مساعدة أطفالهم على تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية، فإنّهم يقفون عاجزين على تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية والجامعية، وهم بالمقابل لا يستطيعون تأمين الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (إتّباع دورات تعليمية، أو تأمين دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعيًا وثقافيًا [122].

وينظر الكاتب الفرنسي بيير بورديو في كتابه إعادة الإنتاج (La Reproduction) إلى التباين الثقافي بين الفئات الإجتماعية، وفقًا لمفهوم التباين في الرأس المال الثقافي، ويرى أنّ " رأس المال الثقافي يعيد إنتاج نفسه ويتراكم وفقًا لمبدأ الرّبح الاقتصادي، وفي الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية على النّصيب الأكبر من رأس المال الثقافي المتاح لهم في أوساطهم الإجتماعية، فإنّ أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوّق المدرسيين " [123].

ويوجد كثير من الدّراسات الميدانية التي أبرزت أهميّة الوسط الثقافي في نجاح الأطفال على المستوى المدرسي، وفي هذا الإطار يندرج بحث السيّد بول كليرك (Paul Clerc) الذي أجراه حول عيّنة واسعة من طلاّب المرحلة الإعدادية في الضّواحي الباريسية عام 1963، ولقد خرج الباحث بنتيجة أساسية وهي أنّ تأثير الوسط المرجعي تأثير ثقافي بالدّرجة الأولى وأنّ مستوى النّجاح المدرسي يندرج ارتفاعًا مع تدرّج ارتفاع مستوى التّحصيل المدرسي لذوي الطلاّب [124].

---

[122]. وطفة علي أسعد، المرجع السابق، ص. 136.

[123]. Bourdieu (Pierre), **La Reproduction**, P.U.F, Paris, 1971, p. 136.

[124]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 141.

ومن المناسب أن نذكر في هذا السياق الدراسة التي أجرتها سوزان فيرج (Suzanne. F) حول " ديموقراطية التعليم في هنغاريا " والتي تؤكّد فيها على أهمية الوسط الثقافي المرجعي في تحديد درجة النجاح والتفوّق المدرسيين عند أبناء مختلف الفئات الإجتماعية والثقافية، فاللاّمساواة التّربوية كما تؤكّد نتائج البحث تعود إلى التفاوت الثقافي القائم بين الأسر في مستوى التّحصيل العلمي للآباء أو في مستوى الإستهلاك الثقافي الذي تمّ رصده وفقًا لحجم المكتبة المنزلية وعدد الكتب المقروءة والدوريات العلمية، وعدد الأدوات الثقافية في المنزل من تلفزيون وفيديو " [125].

وفي دراسة أخرى أجراها الباحث (علي أسعد وطفة) على عيّنة من طلاب جامعة دمشق تبيّن له أنّ وتيرة التحاق الطلاّب في الجامعة ترتفع بارتفاع مستوى التّحصيل المدرسي والثقافي لذويهم، وبالتالي فإنّ معدّل الترابط كان مرتفعًا بين نسبة تسجيل الطلاّب في الفروع الجامعية الهّامة (كالطّب والهندسة) ومستوى التّحصيل الثقافي لذويهم [126].

وقام (ولسون Wilson) بدراسة أخرى حول التّطلّع المهني للأبناء وعلاقته بالإرث الثقافي والاقتصادي للأسرة، حيث ركّزت الدّراسة على إبراز الدّور الإجتماعي والثقافي لأسر التّلاميذ ونوعية ما يُعرف بالمناخ الإجتماعي، وقد وجدت الدّراسة أنّ كلّ من الإلهام أو التطلّع المهني، والتعليم يختلف ويتنوّع حسب مضمون الطبقة الإجتماعية، فأفراد الطبقة العاملة وُجِدُوا أقلّ تطلّعًا لمهن أعلى وأدنى مستوى للتّحصيل الدّراسي، من تلاميذ الطبقة المتوسطة، كما أنّ أبناء وتلاميذ الطبقة الأخيرة أكثر تطلّعًا للالتحاق بالجامعات أو الكليات أكثر من تلاميذ أو أبناء الطبقة العاملة [127].

---

[125]. ريناتا غوروفا، مرجع سابق، ص. 119.

[126]. وطفة علي أسعد، المرجع السابق، ص. 142.

[127]. ميهوبي إسماعيل، مرجع سابق،ص. 40.

المبحث الثاني : التسرّب المدرسي وحاجة التلميذ للتوجيه

يعتبر التسّرب المدرسي، أحد العراقيل الأساسية التي تعوق مسيرة المنظومة التّربوية، خاصة إذا علمنا أنّ مغادرة المدرسة قبل إكمال المرحلة الابتدائية بمستوى تعليمي ضعيف يفتح المجال أمام المتسرّب مبكّرًا للارتداد إلى الأميّة، وهذا ما أكّدته الإحصائيات الرّسمية حيث يوجد نسبة عالية " أكثر من 40% من التلاميذ يُغادرون المدرسة مبكّرًا دون الوصول إلى السنة الرّابعة متوسط وهو ما سُجلَ سنة 2010 " [128].

وإذا كان الهدف الأساسي من إصلاح التّعليم هو القضاء على منبع الأميّة، بإعطاء الفرصة لكلّ طفل في الالتحاق بالتعليم النّظامي، فإنّ التسرّب المدرسي من أكبر التّحديات التّي تقف في وجه تعميم التّعليم، إذ سجّلت الإحصائيات " سنة 1991/90 (400155) متسرّب من التعليم الأساسي والثانوي، وفي سنة 1995/94 (448603) متسرّب، ووصل سنة 1999/98 (507954) متسرّب من التعليم الأساسي والثانوي " [129]. كما سجّلت الاحصائيات سنة 2010/2009 (1819581) متسرّب من التعليم الإبتدائي، المتوسط والثانوي، ووصل سنة 2011/2010 إلى (1893284) متسرّب من جميع التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي " [130].

ويلعب التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال وثقافة المدرسة دورًا كبيرًا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوّقهم على صعيد الحياة المدرسية، وعلى خلاف ذلك، فإنّ " اتّساع الهوّة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية من شأنه أن يشكّل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال، ويمكن إرجاع الكثير من حالات الفشل المدرسي عند الأطفال إلى واقع ذلك التّباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية " [131].

---

[128]. حوصلة إحصائية (1962-2011)، الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، نشرة 2013، ص. 137.

[129]. بوسنة محمود، مرجع سابق، ص. 99.

[130]. حوصلة إحصائية (1962-2011)، المرجع السابق، ص. 137.

[131]. Bourdieu (Pierre), et Passeron (J. C), **La reproduction**, Ed Minuit, Paris, 1980, p. 131.

1- مظاهر الفشل المدرسـي :

يشير مركز البحوث التربوية للتكيّف المدرسي (C.R.E.S.A.A) " أنّ الفشل الدّراسي مبهم وغامض وغير محدّد، ويشمل اضطرابات عدّة وبشتّى الأنواع ودرجة خطورة متغيّرة، ومنه نستخلص ضرورة البحث عن الحالات والظروف التي يمكن لنا أن نقول فيها أنّ التّلميذ في حالة فشل دراسي " [132].

وتوجد علاقة متينة بين الفشل المدرسي والعوامل البيداغوجية، ولإبرازها ينبغي أن نحدّد بعض العوامل الفعّالة التي لها تأثير كبير على إخفاق التّلميذ دراسيًا، ففي دراسة للباحث شفق دوزة (1974) بالجمهورية العربية السورية، " والتي بنيت على مجموعة من البيانات الإحصائية شملت عدد الطلاّب الرّاسبين ونسبة الرّسوب في الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية للسنوات 1964-1967 إذ وجد الباحث أنّ نسبة الفشل مرتفعة وهي ترجع إلى الأوضاع التّعليمية بالدرجة الأولى " [133].

ويوجد عدّة ملامح ومؤشرات تدّل على الفشل الدّراسي نذكر منها المظاهر التّالية :

أ- **إعادة السّـنة** : كثيرًا ما ترتفع نسبة التكرار أو ما يعرف بإعادة السّنة في السنوات التّعليمية الأولى، حيث يفشل الكثير من التّلاميذ في الحصول على الآليات الأساسية للتّعليم الأوّلي كالقراءة والكتابة والحساب نتيجة لعوامل مختلفة باختلاف الأفراد، ومن هنا تضطرّ المدرسة إلى ترك المتأخّرين منهم في نفس المستوى إلى السنة المقبلة.

إنّ قرار إعادة السّنة يؤثر على التّلميذ سلبًا فيشعره بالإحباط والفشل، إلاّ أنّه لا يمكننا الاستغناء عنه لأنّ إلغاءه من النظام التربوي يعتبر محاولة لتجاهل مشاكل التّلميذ وتغطية لفشله.

---

[132]. Avanzini (G) : Op.cit, p. 21.

[133]. صبحي عبد اللّطيف، **التّوجيه التّربوي والإرشاد النّفسي في الأقطار العربية**، (د. ذ. دار النشر)، بغداد، ط 1، 1980، ص. 8.

ب- الطّرد : يعتبر ظاهرة خطيرة ونعني بها أنّه ليس للتّلميذ مستقبل دراسي، وهو قرار إداري يعتبر تعسّفي وليس فعل تربوي، هذا القرار يصل إليه التّلميذ بعد كلّ محاولات التوافق التي باءت بالفشل، وكثيرًا ما يطرد التّلميذ ليس نتيجة لضعف قدراته الدّراسية، بل نتيجة لعوامل أخرى كقلّة الإمكانيات المادية أو مقاعد الدّراسة أو نتيجة لأعمال الشغب التي تصدر عنه، فتضطرّ إدارة المدرسة لطرده بدل إعطائه فرصة أخرى لإعادة السّنة.

ج- التّعب العقلي : هذا النوع من التعب لا يظهر في السّنوات الأولى من الدّراسة الابتدائية، وإنّما يظهر في مرحلة من مراحل التعليم الأخرى كمرحلة المتوسطة والثانوية، حين تكثر الدروس والواجبات والامتحانات نتيجة المواظبة والانضباط عند التّلاميذ، نجد مستواهم يتقهقر تدريجيًا، من الفصل الأوّل إلى الفصل الثاني، وهذا نتيجة التّعب العقلي والإرهاق العصبي، وهو ما يجعلهم يتحصّلون على علامات ضعيفة، قد تؤدي بهم إلى الفشل ومن ثمة إعادة السّنة، وقد يكون سببه صعوبة التركيز والانتباه، ضعف الذاكرة، صعوبة الحفظ والتعبير في الكلام والكتابة.

د- سوء التّوجيه : ويتمّ بتوجيه الطالب نحو تخصّصات غير مرغوب فيها، فهو توجيه مدرسي غير الذي يرغب فيه التّلميذ وعائلته، كانوا يتمنّون أن يلتحق ابنهم نحو شعبة علمية فيوجّه إلى شعبة أدبية، ونظرًا لعدم رغبة التّلميذ في هذه الشعبة نجده غير مبالي وغير جدّي في الدّراسة، كلّ هذه الأمور تجعله يتحصّل على نقاط ضعيفة طبعًا، وهذه الأخيرة ينتج عنها فشل في الدّراسة.

هـ- الكسل : يتّفق معظم المربّين على أنّ الكسل من بين أهمّ العوامل المؤدّية للفشل الدّراسي، وهذا نتيجة لعدّة اضطرابات أو عوامل أدّت بهذا التّلميذ إلى هذه الحالة، قد تكون هذه الأسباب مدرسية راجعة إلى التغيير المفاجئ في أحد المعلمين، وهذا ما ينجم عنه عدم قدرة التّلميذ على التكيّف مع الوضعية الجديدة، أو ربّما كان سببه اضطراب ما في الشّخصية، أو بسبب التهاون وعدم المشاركة في القسم، وأسباب الكسل عديدة نذكر منها

الصّحية كالتعب الذي ينتج عن النمو الفسيولوجي، النمو المضطرب ونقص التغذية، كما يمكن إسناده إلى التّغيير المفاجئ في المنهج، أو المدرسة أو المعلمين، أو لعدم نجاح المعلم في إثارة اهتمام التّلاميذ، هذا ما يجعلهم لا يبذلون أيّ جهد، ويؤدي بهم هذا إلى التراجع والكسل وبالتالي إلى التأخر الدّراسي والفشل.

2- دور خطّة التوجيه في التّقليل من الفشل المدرسـي :

يواجه المجتمع تغيّرات مستمرة وسريعة على مستوى الأسرة والمدرسة ومؤسسات التنشئة الإجتماعية المختلفة، وذلك جرّاء ما يحدث من تقدّم علمي وتكنولوجي وما يتبعه من تطوّر في التعليم وأساليبه وزيادة التخصص في المهن، ممّا يؤكد الحاجة إلى ضرورة التوجيه والإرشاد.

كما أنّ الفرد يمرّ في حياته بفترات انتقال تزيد فيها حاجته للتوجيه والإرشاد، ومن هذه الفترات انتقال الفرد من الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد ومن البيت إلى المدرسة ومن الدّراسة إلى العمل وما شابه ذلك، وكلّ هذه الفترات تعتبر فترات حرجة في حياة الفرد تزداد فيها حاجته لما يقدّمه التوجيه والإرشاد من خدمات تساعده على التكيّف أثناء فترات الانتقال.

تتناسب فترة التمدرس بالإكمالية مع مرحلة التوجيه والتي تتزامن مع السنوات (من الأولى إلى الرابعة) متوسط، إذ بمجرّد تخطّي التّلميذ للمرحلة الابتدائية، يجد نفسه في وسط مدرسي جديد يتميّز بمجموعة من المثيرات ككثرة المواد الدّراسية وتنوّعها، عدد كبير من الأساتذة، طاقم إداري وبيداغوجي يختلف تمامًا عمّا كان عليه في المدرسة الابتدائية، وبالتالي فهو مطالب بالتكيّف مع الوسط المدرسي الجديد وإعطاء معنى لمختلف المواد الدّراسية والتي ستشكّل في الأخير مجموعات التوجيه، كذلك احتكاك هذا التّلميذ بمجموعة من الأساتذة والإداريين مختلفي التخصّصات والمهام قد يدفعه إلى مجموعة من التّساؤلات حول المحيط المدرسي والمهني، وفي هذا المجال تشير الباحثة ترزولت حورية إلى ضرورة

التكفّل البيداغوجي بالتّلميذ فتقول : " تعتبر السنة الرابعة متوسط بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية نهاية الدّراسة الإجبارية، وبالتّالي فإنّ إعداد التّلميذ إعدادًا علميًا وعمليًا من أجل إدراك مساراته الدّراسية والمهنية شيء بالغ الأهمية بالنسبة لحياة الفرد، بحيث أنّ أيّ قرار يؤخذ عند هذا المنعرج قد يكون مصدر لتوافقه وسعادته، كما قد يكون مصدر لعدم توافقه وتعاسته المستقبلية " [134].

بالإضافة إلى النقاط السابقة، فإنّ المرحلة التي يقضيها التّلميذ في الإكمالية ابتداءً من السنة الأولى متوسط والموافق لسنّ 12 سنة إلى نهاية السنة الرابعة متوسط الموافقة لسنّ 15 سنة تتزامن مع فترة انتقالية هامة في حياة الفرد وهي نهاية الطفولة وبداية سنّ المراهقة، وبالتالي فإنّ المراهق في هذه المرحلة " يفكر خارج نطاق الحاضر عكس الطفل ويعطي أهمية كبيرة للاعتبارات المستقبلية من خلال المعارف المتحصّل عليها، ومن خلال التفكير المدروس حول نفسه والرّبط بين هذه المعطيات " [135].

يُقْبَلُ عدد هام من مجموع تلاميذ السنة الرابعة متوسط في السنة الأولى ثانوي، لكن يبقى ذلك مرهونًا بقدرات التّلاميذ ومستواهم الدّراسي وبنجاحهم في شهادة نهاية التعليم المتوسط، أمّا التّلاميذ غير المقبولين فإنّهم يعيدون السنة الرّابعة بالنسبة إلى المستحقّين منهم تربويًا وأصغرهم سنًّا، تبقى فرصة أمام التّلميذ المطرود من المدرسة وهي الدّروس بالمراسلة إذا أراد ذلك، وخاصة إذا لم تتقبّل العائلة قرار الطرد، وهذا بفضل المركز الوطني لتعميم التّعليم الذي يتكفّل بالتّدريس عن طريق المراسلة من بداية الإكمالي (السنة الأولى متوسط) إلى نهاية التعليم الثانوي (سنة 3 ثانوي)، أو يرشّح نفسه لمسابقة الدّخول في مراكز التكوين المهني، وفي هذا المضمار تقول المستشارة الرّئيسية للتوجيه التربوي والمهني بمديرية التربية لولاية الجزائر السيدة (ع، ن) : " أنّ عملية توجيه الطلبة النجباء والذين يتحصّلون على

---

[134]. ترزولت حورية، **تربية اختيارات التّوجيه والنضج المهني لدى تلاميذ التعليم الأساسي**، مجلة معارف بسيكولوجية، جامعة الجزائر، العدد 1، 2008، ص ص. 41-42.

[135]. نفس المرجع، ص. 42.

علامات فوق المتوسط هؤلاء توجيههم سهل وطريقهم واضح، تبقى وظيفة المستشار معهم هو تصحيح المفاهيم لديهم وتوضيح المسارات المدرسية المتوفّرة عند انتقالهم للسنة أولى ثانوي، أمّا التّلاميذ الذين يتحصّلون على علامات تحت المتوسط ومعدلات ضعاف، خاصة التّلاميذ الذين يفوقون السنّ القانوني للتمدّرس وهو 16 سنة، فهؤلاء حالة صعبة، لأنّ القانون لا يسمح لهم بتكرار السنة، وتضيف المستشارة أنّ كثيرًا من الأولياء لا يتقبّلون الوضعية الضعيفة لأبنائهم، ويحبّذون بقاءهم في المدرسة رغم ضعفهم وعدم وجود حلول لهم " [136].

كلّ هذه الوضعيات تؤكّد أهمية التدخّل المبكّر للتكفّل بالمتمدرسين من أجل إعدادهم وإكسابهم مجموعة من الخصائص عن طريق التكفّل السيكو- بيداغوجي، والذي قد يسمح لهم في كثير من الأحيان بالتفاوض النّاجح مع مختلف المسارات الدّراسية والمهنية المستقبلية، لأنّ نهاية السنة الرابعة متوسط هي أوّل محطّة حاسمة في حياة الفرد.

كما يعتبر التعليم المتوسط أو الثانوي مرحلة هامّة من مراحل التّعليم، فهو بمثابة الجسر الذي يعبره التّلاميذ، إذ يفكّر التّلميذ في هذه المرحلة في التوفيق بين واقعه وطموحاته المستقبلية، وهنا تظهر الرغبة والحاجة للتوجيه لمعرفة الشعب الدّراسية المتوفّرة والتي بإمكانه الالتحاق بها، لأنّها تتماشى مع إمكانياته وقدراته واستعداداته وكذا طموحاته المستقبلية، كما تشكّل نهاية كل مرحلة تعليمية (الرّابعة متوسط والثالثة ثانوي) معبّرًا مصيريًا لخرّيجيها، فالناجح يتوّج بشهادة علمية تمكّنه من الالتحاق بالجامعة أو إحدى المعاهد العليا لزيادة رصيده العلمي بالتخصّص في إحدى الشعب العلمية، أمّا غير الناجح فمستواه العلمي يسمح له فقط الإلتحاق بالتكوين المهني وعالم الشغل، كل هذا يبيّن لنا أنّ " تلميذ المرحلة

[136]. لقاء مع المستشارة الرّئيسية للتّوجيه التّربوي والمهني بمديرية التّربية لولاية الجزائر، السيدة : ع، ن، يوم 18 أفريل 2012.

المتوسّطة والثانوية في حاجة ماسة إلى التّوجيه المدرسي، فهو يساعده على اختيار الطريق الأفضل له ولمجتمعه وليقيه من متابعة دراسة لا تتناسب مع إمكانياته وميوله " [137].

[137]. زيدان محمد مصطفى، **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التّعليم الثانوي**، (د، م، ج)، الجزائر، ط 1، 1975، ص. 58.

الفصل الـرابع

التـكوين الـمهنـي فـي الـجزائــر واقـع وآفـاق

الـمبحث الأول : تطـوّر التكوين الـمهني بالجزائــر

الـمبحث الثاني : أنماط التكوين الـمهنــي

الـمبحث الثالث : صعوبات التكوين وعوائقــه

الـمبحث الرابع : نظرة الـمجتمع الجزائري للتكوين الـمهـني

المبحث الأوّل : تطـوّر التكوين المهني بالجزائـر

لا يمكن إنجاح أي سياسة تنموية إلاَّ إذا توفرت الكفاءات المهنية الضرورية لتجسيدها، ولا يمكن إنجاح أيّ سياسة تصنيعية إلاَّ إذا كانت مصحوبة بالتكوين المهني والتقني للأفراد الذين يسهرون على تحقيق وتنفيذ هذه السياسة في الحياة العملية.

من هنا ظهرت الحاجة إلى قطاع للتكوين المهني مباشرة بعد الاستقلال، وسخّرت الدولة له إمكانيات كبيرة لغرض تلبية حاجات الاقتصاد الوطني من الأيادي العاملة المؤهّلة، ويمكن تعريف التكوين المهني بأنّه مجموعة من النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف، مع القدرة والفعالية في فرع أو مجال من النشاطات الاقتصادية المهنية، كما يساعد التكوين المهني على " تقديم فرصة أخيرة للذين لم يتمكّنوا من متابعة دراساتهم لسبب من الأسباب، كي يتعلموا مهنة تساعدهم على إيجاد منصب للعمل، والمساهمة في تلبية حاجة سوق العمل الوطنية من اليد العاملة المتخصّصة، ممّا يساهم في دفع عجلة التنمية الوطنية إلى الأمام "[138].

وهنا يمكن التمييز عادة بين التكوين الأوّلي الذي يقدّم في مؤسسة اقتصادية من أجل الدخول مباشرة إلى ميدان العمل أو مباشرة مهنة، والتكوين المتواصل الذي يتمّ في مؤسسة التكوين أو في مؤسسة إنتاجية، ويهدف إلى تحسين مستوى العمال وتطوير مهاراتهم وقدراتهم المكتسبـة.

عرف قطاع التكوين المهني في الجزائر تغيّرات متعدّدة من حيث الجهات الوصية وأساليب التنظيم، كما أنّ أهدافه تطوّرت من تكوين الكبار على بعض المهن التقنية، إلى جهاز مكمّل للمنظومة التربوية وجزء منها، ثم الاستقلال عنها والتحوّل إلى موقع يجمع فيه

---

[138]. بوفلجة غياث، **التكوين المهني والتشغيل بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط 1، 2006، ص. 4.

بين التربية والتكوين، فهو جزء من المنظومة التربوية، يساهم في حلّ مشاكلها من خلال استقبال المتسرّبين من قطاع التربية، ويعمل في آن واحد على تلبية حاجات القطاعات الصناعية والاجتماعية من الموارد البشرية المكوّنة.

1- بداية التكوين المهني بالجزائر 1962-1970 :

" لم يهتمّ الاستعمار الفرنسي في الجزائر بالتكوين المهني إلاَّ عند اندلاع الثورة التّحريرية (1954-1962) والتي كانت من نتائجها ظهور بعض مراكز التكوين التقني إلى حيز الوجود " [139].

لقد كانت الفترة ما بين 1962-1969، مرحلة توفير الشروط المؤسساتية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي تسمح بتنفيذ إستراتيجية للتنمية بإمكانها مواجهة الإرث الاستعماري.

من أجل تطوير الجانب التكويني من المنظومة التربوية للجزائر المستقلّة، قامت السلطات السياسية ببعض الإجراءات لترقية التكوين المهني ومساعدته على القيام بالدور المنوط به، لقد كانت هذه الإجراءات تهدف إلى توظيف مكوّنين وإطارات إدارية لتسيير مراكز التكوين، ممّا أدى إلى إيجاد " محافظة للتكوين المهني وترقية الإطارات " سنة 1963، وكانت تهدف إلى دراسة وترقية سياسة لتكوين الكبار، وتهيء الإصلاحات الضرورية لتنمية هذا المجال الحيوي للنهوض بالاقتصاد الوطني.

" بدأ جهاز التكوين المهني بوجود 17 هيكل تكويني تابع لوزارة العمل والشؤون الإجتماعية بقدرة استيعاب لا تتعدّى 2000 متدرب بصفة دائمة و2500 في مجال التمهيد للتكوين " [140].

---

[139]. نفس المرجع، ص ص. 4-5.

[140]. نفس المرجع، المرجع السابق، ص. 5.

2- توسّع الاقتصاد والحاجة للتكوين المهني 1970-1980 :

عرّف النشاط الاقتصادي ابتداءً من 1970 توسّعًا كبيرًا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات، ممّا أثر إيجابيًا على التكوين المهني في الجزائر، إلاَّ أنَّ مسار التصنيع المكثف، اصطدم بعجز جهاز التكوين المهني آنذاك عن تلبية الاحتياجات من اليد العاملة المؤهّلة كمًّا وكيفًا.

لهذا أدمجت السياسة الوطنية للتكوين المهني في سيرورة التّصنيع، المبنية على إنشاء مؤسسات كبيرة منشئة للعمل ومحفّزة على التنميّة الإجتماعية والاقتصادية الشاملة وهكذا ارتفع عدد مراكز التكوين المهني (CFPA) إلى 25 مركزًا بقدرة استيعابية تقدّر بـ 6000 متدّرب، ويهدف التكوين بها إلى إعداد عمال مختصّين، ومؤهّلين في التخصّصات التقليدية مثل البناء والنجارة والتّرصيص الصّحي والميكانيك [141]، كما ساهمت الشركات الوطنية الكبيرة التي أنشأت مراكز للتكوين خاصة بها، ممّا أدّى إلى الاستغناء التدريجي عن المساعدة التقنية الأجنبية في المهارات المتوسّطة.

كما عرف التكوين المهني تطوّرًا ملحوظًا ولا سيّما منذ انطلاق البلاد في تنفيذ المخططات التنموية حيث انطلق أوّل مخطط للتنمية الاقتصادية سنة 1976، وبذلك اتّخذت السّلطات عدّة إجراءات هامة كانت تهدف من ورائها إلى تزويد المؤسسات الوطنية باليد العاملة المؤهلة، وذلك على اعتبار أنّ العنصر البشري يعدّ الركيزة الأساسية في عملية التنميّة ويمثّل التّعليم والتكوين العنصر الأساسي للتنمية الاقتصادية، وعلى هذا الأساس فقد عرف التكوين المهني في الجزائر تطوّرًا هامًّا ولاسيّما في منتصف السّبعينات، حيث " أقامت الدّولة شبكة هامّة من المؤسسات العمومية للتكوين المهني، إذ بلغ عدد المؤسسات ومراكز

[141]. نفس المرجع ، ص. 6.

التكوين المهني حوالي 350 وحدة ذات قدرة استيعابية تقدّر بحوالي 100.000 منصب، وتقدّم التكوين في أكثر من 100 مهنة " [142].

وقد تميّزت هذه المرحلة بتضاعف الطلب على التكوين نتيجة النموّ الديموغرافي كما تميّز بتعدّد الوصاية على قطاع التكوين المهني وهو ما عرقل ظهور سياسة وطنية شاملة ومنسجمة، وهي عوامل أدّت فيما بعد إلى تطوير واستقلالية قطاع التكوين المهني.

3- مرحلة توسّع التكوين المهني 1980-1990 :

رغم الجهود المبذولة لتطوير التكوين المهني بعد الاستقلال، إلاَّ أنَّ الانطلاقة الحقيقية له، لم تكن إلاَّ بعد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التّحرير الوطني، " وانعقاد الدورة الثّانية للّجنة المركزية سنة 1979 مع بداية المخطّط الخماسي الأوّل، حيث تقرّر خلالها تنمية قطاع التكوين المهني "، وهكذا تمّ الإتّفاق على بناء 276 مركزًا إضافيًا للتكوين المهني في غضون خمس سنوات مدّة المخطّط، فتضاعف قطاع التكوين المهني بداية من 1980 بثلاث مرّات من حيث قدرة الإستيعاب " [143].

وفي " سنة 1989 حُدّدتْ القدرات الإجمالية لقطاعات التكوين المهني بحوالي 180.000 منصب تكوين " [144]، وعلى ضوء ذلك فإنّها تمتصّ عددًا كبيرًا من الشباب الذين لم يوفّقوا في دراساتهم النّظامية، ومن ثمّة يوجّهون إلى الحياة العملية أو إلى مراكز التكوين المهني، وقد أدّت هذه الوضعية وخاصة بعد الضّغط الإجتماعي الذي عاشته البلاد بعد أحداث 5 أكتوبر 1988، إلى تزويد قطاع التكوين المهني بقدرات إضافية، وذلك للعمل على تدعيم التكوين لصالح هذه الشّريحة الهامّة من المجتمع، ومن ثمّ فقد تمّ " إحداث طرق جديدة للتكوين وهي تضمّ أكثر من 120 ألف متدرّب من بينهم 90 ألف يتابعون تكوينهم عن طريق

---

[142]. بوشلوش محمد طاهر، **التحوّلات الإجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999)**، دراسة ميدانية تحليلية لعيّنة من الشباب الجامعي، دار ابن مرابط للنشر والطباعة، الجزائر، ط 1، 2008، ص. 138.

[143]. بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص. 9.

[144]. بوشلوش محمد طاهر، مرجع سابق، ص ص. 136.

التّمهين، أمّا الباقي فيتتبّعون تكوينهم عن طريق المراسلة، هذا ويكوّن الجهاز الوطني للتكوين المهني سنويًا أكثر من 100 ألف شخص " [145].

4- التكوين المهني واقتصاد السّوق من 1990 إلى اليوم :

أدّت الإصلاحات الاقتصادية سنة 1988، إلى الإنتقال نحو اقتصاد السوق وهو ما أدّى إلى إعادة النظر في التكوين المهني وتأكيد طابعه الاقتصادي، إذ تمخّض هذا التفكير عن جملة من الإجراءات تضمّنها مخطط توجيهي، وانصّب الاهتمام حول [146]:

- إعادة ضبط القوانين وذلك بهدف جعل النّصوص التّشريعية والتّنظيمية التي تتحكّم في سير هذا النظام أكثر حداثة وتأقلما مع الرؤية السياسية والاقتصادية للمجتمع.
- تحديث التّنظيم البيداغوجي الذي كان يعتمد على وسائل وطرق تجاوزها العصر.
- وضع ميكانيزمات لضبط النظام بطريقة تقرّب هياكل التكوين من عالم الشغل والمتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين بصفة عامة.
- تدعيم الهياكل بوسائل تقنية وبيداغوجية (كالمعهد الوطني للتكوين المهني، معاهد التكوين المهني، الديوان الوطني لأشغال التطبيق المهني، المعهد الوطني لتطوير وترقية التكوين المتواصل، المركز الوطني للتكوين عن بعد).

ومن ثمّة فإنّ مؤسسات الدّعم التي كانت ستضمن للمنظومة التكوينية دوام نشاطها التجديدي، قد تأثّرت بعدم الاستقرار " ولم تبدأ المنظومة في الحصول على الدعم إلاّ في سنة 1993، أضف إلى ذلك الوضع السّياسي والاجتماعي للبلاد والنتائج المؤسفة التي ترتبت عنه، لم تمكّن القطاع من تركيز جهوده على أهداف المخطط التوجيهي " [147].

---

[145]. نفس المرجع، ص ص. 138-139.

[146]. نفس المرجع، ص. 139.

[147]. بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص. 13.

من الملاحظ أنَّ التكوين المهني في الجزائر، ورغم الجهود المبذولة، لم يتمكّن من مسايرة التطوّر الصناعي والاقتصادي والاجتماعي للبلاد، وذلك لأنّ التكوين المهني بدأ من العدم تقريبًا بعد الاستقلال، كما أنّ الاهتمام الجدّي بهذا القطاع الحسّاس بدأ متأخرًا.

المبحث الثانـي : أنماط التكوين المهنـي

يتمّ التكوين المهني في الجزائر من خلال عدّة أنماط، تتمثّل في : التكوين الإقامي، التّمهين، التكوين عن بعد والتكوين المسائي، وسوف نلقي الضوء على كلّ منها فيما يلي :

1- التكـوين الإقامـي :

يمثّل التكوين الإقامي، الشكل التقليدي في التكوين المهني، حيث يتمّ بشكليه النظري والتطبيقي في مراكز التكوين المهني، وهناك ثلاث فترات لاستقبال متدرّبين في التكوين المهني الإقامي : يناير، مارس، وسبتمبر، حيث أنّ غالبية الملتحقين به هم من التّلاميذ المتسرّبين من قطاع التربية الوطنية.

2- التّمهـين :

ويتمّ داخل المؤسسات والورشات الإنتاجية سواء في القطاع العام أو الخاص، تحت إشراف مراكز التكوين المهني، التي تقدّم تكوينًا نظريًا مكمّلاً، ويتعلق بكلّ المترشحين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و25 سنة، أمّا بالنسبة للمترشحات فمدّد العمر إلى 30 سنة، لحالات خاصّة التي حدّدت بالطرق القانونية (المرسوم الرّئاسي رقم 503-03 والمؤرخ في 27 ديسمبر 2003 المعدل والمتمّم).

3- التكوين عن بعد :

وهو تكوين يتم بالمراسلة يتكفّل به المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD)، فإلى جانب الدّراسة الذاتية للمتكوّنين فهم يتابعون حصصًا في مراكز التكوين المهني تحت إشراف مؤطّرين تابعين لتلك المراكز حيث يمارسون أعمالاً تطبيقية.

4- التكوين المسائـي :

وهو نمط موجّه بالدّرجة الأولى إلى العمال، ويتمّ في مراكز التكوين المهني مساءً، بعد الانتهاء من مهامهم العادية ويعتبر هذا النمط التكويني أقلّ تطوّرًا، إذ وصل عدد المسجلين فيه إلى 12.000 سنة (2000/99).

وهكذا يبقى نموذج التكوين الإقامي هو الأكثر شيوعًا مقارنة بنماذج التكوين الأخرى مثل التّمهين والتكوين عن بعد.

ويؤدي التكوين المهني إلى إعداد عمال وإطارات متوسطة في مختلف التّخصصات، حسب المستوى العلمي عند القبول ومدّة التّدريب، حيث يتمّ تصنيف المتخرجين إلى خمسة أصناف متوّجة بشهادات حسب مستوى كل تكوين :

- **المستوى 1** : ويسمى عامل متخصّص ويتوّج بشهادة التخصص في التكوين المهني.
- **المستوى 2** : ويسمى عامل مؤهل ويتوّج بشهادة الكفاءة المهنية.
- **المستوى 3** : ويسمى عامل ذو تأهيل عالي ويتوّج بشهادة التّعليم المهني.
- **المستوى 4** : ويسمى تقني أو عون الإشراف ويتوّج بشهادة أهلية التقني.
- **المستوى 5** : ويسمى تقني سامي ويتوّج بشهادة أهلية تقني سامي.

المبحث الثالـث : صعوبات التكوين وعوائقـه

يواجه التكوين المهني بالجزائر مجموعة من الصعوبات والعوائق يمكن تلخيص أهمها في نقص هياكل الاستقبال ونقص وعدم مناسبة التجهيزات التّقنو-بيداغوجية، وضعف الكفاءة البيداغوجية للمكوّنين، وأثر كل ذلك على فعالية التكوين، وفيما يلي توضيح لأهّم صعوبات وعوائق التكوين المهني :

1- هياكل الاستقبال :

يعاني التكوين المهني من نقص وعدم استغلال الهياكل القاعدية المتوفرة، حيث تمتلك الجزائر إمكانيات ضخمة مقارنة بدول أخرى ذات مستوى تطور مقارب إلاَّ أنّها تعاني من سوء التوزيع على المستوى الوطني كما أنّ بعض هذه " المنشآت في غير موقعها الطبيعي، كأن نجد مراكز تكوين مهني ذات صبغة صناعية في مواقع فلاحية مثلا [148].

2- التّجهيزات التقنو - بيداغوجية :

يحتاج التكوين المهني إلى وسائل بيداغوجية وآلات للتّدريب التّطبيقي، وكثيرًا ما يكوّن المتربّصون على آلات بتصاميم معيّنة، بينما يجدون آلات أخرى أكثر تطوّرًا عند انتقالهم إلى ميدان الشّغل، ممّا يؤدي إلى صعوبة العمل عليها والحاجة إلى مدّة من الوقت قبل التكيّف على استعمالها وإلى وقت قريب كان يؤخذ على التدريب المهني " تخلّف الآلات المستخدمة في مدارسه، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في الدّراسة، وعزلته عن التطوّرات الصناعية وسوق العمل في البلاد " [149].

3- بُـطْءُ التكوين في مسايرة التّغيرات :

---

[148]. نفس المرجع، ص. 33.

[149]. أمين عز الدّين، المدخل في شؤون العمل وعلاقاته، مكتبة القاهرة الحديثة، 1964، ص. 47.

في الوقت الذي يفكّر فيه المسؤولون في طرائق تلبية متطلبات الأعداد المتزايدة من الرّاغبين في التكوين المهني، هناك التطوّر السريع للتكنولوجيا، وما يحتاجه من تغيّر متجدّد للأجهزة المستعملة في التكوين، كما يتطلب ذلك تحديث معلومات المكوّنين حتّى يواكبوا التكنولوجيا الحديثة، وتعتبر العلاقة بين النسق التربوي التكويني والإكتشافات العلمية وطيدة، ويتمثّل المظهر لهذه العلاقة في ضرورة إدخال تعديلات مستمرة على محتويات البرامج التعليمية في مختلف المستويات وتجديد مساعدات التعليم وتجهيزات المخابر، وذلك لضمان تقديم التكوين المناسب الذي يساير نمو المعرفة واستخداماتها، والتقصير في هذه الجوانب يؤدي بالضرورة إلى نتائج سلبية على نوعية ومستوى تأهّل مخرجات النسق التكويني ".

4- لغة التّدريس وصعوبات التعلّم :

لقد اعتمدت سياسة التّعريب في المدرسة الجزائرية، وهو ما جعل خرّيجي المدرسة الجزائرية يتحكمّون في اللّغة العربية أكثر من تحكّمهم في اللّغة الفرنسية، إلاَّ أنَّ التكوين المهني لم يساير هذا الواقع وبقي يعتمد بالدّرجة الأولى على اللّغة الفرنسية في التّدريب، وهكذا نلاحظ وجود تناقض بين اللّغة المستعملة في التدريس بالتعليم المتوسط والثانوي أي اللغة الوطنية، ولغة التكوين في غالبية التخصّصات بمراكز التكوين المهني، التي هي اللّغة الفرنسية، ممّا يؤدي عادة إلى مشكلة قبول المعرّبين في بعض التّخصصات، وصعوبة متابعتهم للدّروس النّظرية، خاصة إذا عرفنا أنّ مستوى التّلاميذ في اللّغة الفرنسية هو في انخفاض مستمر، هذا من جهة ومن جهة أخرى، تتطلّب عمليات تعلّم مهارات حرفية وتقنية، مستوى لابأس به من الذكاء، وإلى قاعدة تربوية جيّدة إلاَّ أنّ التكوين المهني في الجزائر يستقبل الطلبة الفاشلين من المنظومة التربوية بالدّرجة الأولى، ممّا يعيق تعلمهم وإدراكهم للمعلومات المقدّمة لهم واستغلالها، وهو ما يؤثر سلبًا على مستوى تحصيل وكفاءة المتخرجين من مراكز التكوين المهني.

5- المستوى العلمي والبيداغوجي للمؤطّرين :

يعاني التكوين المهني من ضعف الكفاءة العلمية للمكوّنين، إذ أنّ توظيفهم تمّ ضمن حملة شهادة الكفاءة المهنية (CAP)، " ولم يُشرع في توظيف المؤطّرين الجامعيين إلاّ في (1991)، حيث يقدّر عددهم حوالي 17% من مجموع المؤطّرين " [150]، هذا يوضّح أنّ جلّ المؤطّرين الذين وظّفوا قبل ذلك ليست لهم مستويات جامعية، ويحتاجون إلى تكوين علمي مكمّل، كما أنّ التكوين المهني يحتاج إلى كفاءة بيداغوجية عالية نتيجة تنوّع التخصّصات المهنية والتّقنية، وبالتالي الحاجة إلى تكوين بيداغوجي مستمر، كما أن المهارات المهنية والتقنية في تجدّد مستمر، وبالتالي يحتاج المؤطّرون إلى الإطلاع على الجديد في مجالات تخصّصهم، وإلى الفترات التدريبية المتكرّرة، وهي أمور شبه منعدمة في قطاع التكوين المهني، حسب ما أدلى به أساتذة التكوين أثناء احتكاكنا الميداني بالقطاع.

عملت الجزائر في الفترة الأخيرة على توفير يد عاملة إدارية، في حين كان البلد محتاجًا إلى متكوّنين تقنيين نجدهم في مختلف المجالات الاقتصادية، " فالتكوين النظري أدّى إلى تحضير الأرضية الصالحة للبطالة المقنّعة، والوضع الحالي تميّز بنقص يد عاملة مؤهّلة حسب اختصاصات معيّنة، أي أنّ التكوين كان من أجل التكوين " [151].

لقد تمّ الاهتمام في التخطيط بالجانب الكمي فقط دون مراعاة مؤسسات الاستخدام، ممّا أدّى إلى ضعف العلاقة بين منظومة التربية والتكوين المهني وكذا المؤسسات المُستخدمة لليد العاملة، وضعف العلاقة يظهر جليًّا في " المتخرجين من التكوين المهني الذين لا علاقة لهم بسوق العمل، العامل الوحيد الذي يربطهم بالسوق هو عرض تكوينهم وشهاداتهم في مختلف المؤسسات أو على مكاتب اليد العاملة بهدف الحصول على منصب ما، مهما كان نوع اختصاصه أو مستواه أو درجة تأهيله " [152].

---

[150]. Ayyadi Yamina, **Contribution à la formation professionnelle en Algérie**, CSE, Alger, 1999, p. 31.

[151]. راضي نور الدّين، **التشغيل والبطالة في الجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2009، ص. 95.

[152]. نفس المرجع، ص. 96.

المبحث الرّابع : نظرة المجتمع الجزائري للتكوين المهـني

يعتبر التكوين المهني هو الرّكيزة الأساسية التي تبنى عليها أيّ سياسة تصنيعية في أيّ مجتمع، لكن الملاحظ أنّ الجهود الكبرى توجَّه إلى النظام التربوي من التّعليم الابتدائي إلى التّعليم العالي، فيما يبقى التكوين المهني في آخر اهتمامات المسؤولين عمومًا.

إضافة إلى ما يعاني منه التكوين المهني من مشاكل موضوعية، من حيث الظروف العامة ونقص الوسائل وتعدّد المشاكل والصّعوبات، نجده أيضًا يعاني من نظرة اجتماعية سلبية، إذ أنّ المجتمع ينظر إلى التكوين المهني على أنّه ملاذ وملجأ الفاشلين في الدّراسة، وأنّ العمل في الحرف اليدوية، مرتبط بالتّعب والوسخ، وهو أقلّ مكانة وأهمية.

إنّ هذا الوضع يفسّر لنا انخفاض قيمة التكوين المهني في المجتمع، وتشير دراسة ميدانية في هذا الإطار قام بها بوسنة محمود وآخرون سنة 1995 حول الإعلام والتّوجيه المهني في الجزائر، إلى أنّ " أغلبية الشباب لا يفضّلون مسار التكوين المهني، وينظرون إليه على أنّه آخر فرصة يمكن اللّجوء إليها في سيرورة بناء مستقبلهم المهني والاجتماعي " [153].

كما أنّ المتدرّبين الذين يتوجهون للتكوين المهني هم الفاشلون في المنظومة التربوية المتسرّبين منها، وهو ما يجعل التكوين المهني مقرونًا بالفشل، إن لم نقل نقص الذكاء والغباء، وبالعمل اليدوي المتعب، وبالأعمال المتّسخة والقذرة، وهو ما ينقص من قيمتها الإجتماعية، في حين أنّ الأعمال المفضّلة في المجتمع هي الأعمال والوظائف المكتبية أو التعليمية، التي يتميّز شاغلوها بنظافة الهندام وبالعمل الفكري، لهذا نجد أنّ التّلاميذ وأوليائهم لا يفكّرون في الالتحاق أو إلحاق أبنائهم بالمؤسسات التكوينية إلاَّ عند فشلهم في مسارهم

---

[153]. بوسنة محمود، **النسق التّربوي في الجزائر** الواقع والرّهانات، سلسلة معارف بسيكولوجية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004، ص. 11.

التربوي العادي وبعد استنفاذ كل المحاولات في الحفاظ عليهم داخل المنظومة التربوية من خلال تكرار السنة مثلاً.

كما يميّز كثير من مسؤولي التوظيف بالمؤسسات الوطنية بين المتخرجين من المتاقن التابعة لوزارة التربية الوطنية، والمتخرجين من مراكز التكوين المهني، وعادة ما يكون التمييز لصالح طلبة المتاقن في حالة تشابه الإختصاصات.

كذلك نجد اهتمام الدّولة بالتعليم الرّسمي من حيث دفع المنح للطلبة في التعليم الجامعي، وكذلك توفير المطاعم في الجامعات وبعض المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل، لصالح التّلاميذ، وحرمان قطاع التكوين المهني من كلّ هذه الامتيازات جعل المتكوّنين والممتهنين يشعرون بنوع من الإهمال والتّهميش من قبل الدولة لهذا القطاع الحساس، ممّا جعلهم يتابعون التكوين في ظروف صعبة للغاية، وهذا ما أدلى به بعضهم أثناء المقابلات التي تمّت معهم، خاصة بالنسبة للمتربّصين الذين يقطنون بعيدًا عن المركز وحتّى خارج الولاية، ممّا يجعلهم في حرج كبير بين الاستمرار في التكوين أو الانقطاع عنه، وكذلك نقص الموارد المادية لديهم لتأمين النقل والإطعام، وحتى المنحة التي يدفعها مركز التكوين المهني للمتكوّنين، فهي ضئيلة جدًّا مقابل ما يحتاجونه من تكاليف يومية، حيث تقدّر بـ 600 دج للفرد شهريًا، ويشتكي بعض المتربّصين من تأخر المنح عن آجالها المحدّدة، وأحيانًا تتأخر إلى ما بعد فترة التكوين.

وقد بدأت النظرة الإجتماعية إلى التكوين المهني في التغيّر، وذلك بسبب الحاجة المتزايدة إلى الحرفيين، وملاحظة بداية اهتمام الأولياء بالتكوين المهني، نتيجة تنوّع التخصّصات وسهولة الحصول على مناصب شغل، سواء في القطاع العمومي أو القطاع الخاص، أو القطاع الحرفي، من خلال مبادرات إنشاء مؤسسات صغيرة خاصة، خاصة في السنوات الأخيرة مع مساهمة الدولة في منح قروض للشباب العاطل عن العمل، شرط الحصول على شهادة تثبت المهارة والكفاءة في المجال المراد الاستثمار فيه.

والجدول التالي يوضح عدد المؤسسات المصغّرة ومناصب الشغل المصرّح بهم لدى الضمان الإجتماعي (CASNOS) من سنة 2005 إلى سنة 2008 [154]:

السّنوات	2005	2006	2007	2008
عدد المؤسّسات المصرّح بها رسميًا	20.393	23.964	24.140	27.441
عدد مناصب الشغل المصرّح بها رسميًا	888.892	977.942	1.064.983	

فنلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المؤسسات المصغّرة في تزايد مستمر من سنة إلى أخرى ممّا أدّى إلى زيادة عدد مناصب الشغل بشكل طردي، وهو اتجاه يجب العناية به وتشجيعه، من خلال الرفع من أهمية التكوين المهني، وتنويع التخصصات المتوفّرة، ومنح أهمية للمناهج التكوينية ونوعية الأساتذة والآلات المستخدمة في التكوين المهني، والعناية بالخريجين من هذه المراكز والوقوف إلى جانبهم من أجل إنجاح مشاريعهم، وهو ما يساعد دون شك على الرفع من المكانة الإجتماعية للتكوين المهني، ويشجع الشباب على الالتحاق المبكر به، عن رغبة ذاتية ودون عقدة.

[154]. بورنان مصطفى، **تنمية وترقية المؤسسات المصغّرة في الجزائر**، منشورات الحياة، الجزائر، ط 1، 2009، ص. 143.

الفصل الخامـــس

التّوجيـه الـمهنـي نشأتــه وفلسفتــه

الـمبحث الأول : التطوّر التاريخـي للتوجيه المهـني

الـمبحث الثاني : التطوّر مفهوم التّوجيـه ومناحيــه

الـمبحث الثالث : التوجيـه المدرسي والمهني في الجزائـر

الـمبحث الرابع : نظـريات التّوجيـه والإختبـار المهنـي

المبحث الأوّل : التطوّر التاريخي للتوجيه المهـني

أوّل الأشكال التّي عرفها التوجيه انطلقت من التمهين إذ أنّ أغلب الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع تطرّقت إليه على أساس أنّه أوّل شكل تمظهر فيه التوجيه، وفي هذا السّياق نجد أنّ من جملة الدّراسات التي أكّدت ذلك دراسة المجموعة الفرنسية للتّربية الجديدة (G.F.E.N) وهذا يظهر من خلال مرجع أنجزته هذه الجماعة جاء فيه : " نشأت حركة التوجيه مع بداية هذا القرن في ظرف اقتصادي عرف مزيدًا من التّقسيم الإجتماعي للعمل كما عرف ندرة حادّة في اليد العاملة المؤهّلة " [155].

ويمكن الاستنتاج أنّه من بين الأسباب الجوهرية التي شكّلت الجذور الأولى لظهور التّوجيه في العالم هو ما عرف من أشكال جديدة للأدوار والمكانات المحدثة من خلال تنامي ظاهرة التقسيم الإجتماعي للعمل، ولما تعدّدت هذه الأدوار والمكانات كان لزامًا من وجود عملية دقيقة تقنية يتمّ من خلالها إسناد الأدوار والمكانات الإجتماعية، هذه العملية التي عرفت فيما بعد بالتّوجيه المهني والذي عزّز هذه العملية هو ذلك النقص الحادّ في الخبرة واليد العاملة المؤهّلة، ومن ثمّ كان توجيه هذه اليد المؤهّلة على قلّتها إلى المكانة التي يرجى فيها مردودية أكبر منها نوعًا وكمًّا.

ويُعزى السبب الرئيسي في تزايد وتسارع التقسيم الإجتماعي للعمل إلى الحرب العالمية الأولى، وهناك تفسيرًا بسيطًا لهذا، وهو أنّه على إثر وضع هذه الحرب لأوزارها، كانت أوروبا في حاجة ماسة لإعادة بناء نفسها من جديد بعد أن أتت الحرب على نسيجها الإجتماعي والاقتصادي، ومن ثمّ رفعت شعار " الرجل المناسب في المكان المناسب "، لدفع المجتمع الأوروبي إلى تعويض الخسائر البشرية والمادية بأكبر سرعة ممكنة ذلك أنّ الحرب أرجعته سنوات إلى الوراء ومن ثمّ وكسبًا للزمن ومحاولة الدّول الخاسرة في الحرب

[155]. GFEN : **L'Orientation scolaire en question pour une autre psychologie d'éducation**, édition E.S.F, Paris, 1986, p. 25.

استدراك ما فاتها من التّصنيع وخاصة الصناعة الحربية، جعلها تفكّر بجدية في الاستثمار السريع في رأس المال البشري، وهذا ما يوحي به ما ذهبت إليه المجموعة الفرنسية للتربية في سياق حديثها عن التوجيه : " حركة إرادية فُرضت إذن من أجل تحقيق المعلومات الضرورية للتعليم، ومفهوم التوجيه المهني سوف نجده في خضم المشاريع والقواعد المتعلّقة بتنظيم هذه الحركة على غرار الاستعجالات البنائية والتجديد للصناعة الحربية غداة 1918 " [156].

كما يستخلص من سياق الحديث أنَّ ظهور ما يسمى بالمجتمع الصناعي وعامل التنافس على الصناعة الحربية خلال ما بين الحربين العالميتين أعطيا دفعًا قويًّا لحركة التوجيه المهني، هذا مهّد لظهور تشريعات خاصة بهذا المجال ذلك أنّه من شأن تنظيم هذه العملية وتقنينها ومراقبتها في ذات الوقت فضلاً عن إلزاميتها وتعميمها في إطار رسمي ولعلّ من أهمّ المراسيم أوّلها قانون أسيتيي 1919 (Loi Astier) الذي أصبح بموجبه تقديم الدروس المهنية إلزاميًا لأجل جميع الشباب الأقلّ سنًّا من 18 سنة للذين لا يحملون شهادة أهلية (CAP) بفرنسا.

" وفي 18 فبراير عام 1939 مضى مرسوم القانون الخاص بالتوجيه المهني على إقامة سكرتارية للتوجيه المهني في كلّ قسم إداري لسلطة حكومة المقاطعة، وأخيرًا صدر مرسوم في 6 أفريل 1939م ينظّم العمل في مراكز التوجيه المهني، ويهتمّ خاصة بتنظيم هذه المراكز وتعيين المدير وأعضاء كل مركز " [157]، وتبعًا لهذه الإجراءات كان لابدّ من إنشاء مركز عام للتوجيه المهني في كل قسم إداري أو عدد من الأقسام، وكان " ممنوعًا على العمليات التجارية والصناعية إلحاق مراهق بها في السابعة عشر من عمره، دون شهادة تصدر عن

---

[156]. GFEN, Ibid, p. 25.

[157]. جي سينوار، **التّوجيه المهني**، تر : محمد مصطفى زيدان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص. 12.

سكرتير مركز التوجيه المهني، لذلك كان المراهقون مرغمين على المرور بمركز التوجيه قبل البحث عن عمل " [158].

وهناك مصادر أخرى تشير إلى التوجيه على أساس أنّه ظهر في الولايات المتحدّة الأمريكية على إثر أزمتها الاقتصادية في الثلاثينات من القرن العشرين على يد " فرنك بارسونز " في مجال التمهين من أجل الخروج من الأزمة التي كان يمرّ بها الإقتصاد الأمريكي.

فقد نشأت خلال النصف الأوّل من القرن العشرين في الو.م.أ حركة تهدف إلى تقديم عون مهني إلى الشباب والنّشء في المدارس أُطلق عليها اسم حركة التوجيه، وقد اعتبرت هذه الحركة واحدة من التجديدات الكبيرة والمتميّزة في التربية في المدارس الأمريكية، ونجد هذه الإشارة في مرجع لعبد الحميد مرسي حيث يقول : " لقد بدأت حركة التوجيه المهني بالولايات المتحدة الأمريكية في عام 1908 عندما نشر فرنك بارسونز مؤسس حركة التوجيه المهني تقريره عن التوجيه المهني وقد أعطى بارسونز هذه الحركة أهمية إجتماعية، كما أنّه دعا إلى إتّباع أساليب معيّنة في التوجيه المهني وإلى إدخاله في المدارس العامة باعتبار أنّ من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية " [159]، وبذلك نشأ التوجيه المهني على يده، وكان يدور حول إيجاد وسائل لاختبار قدرات وطموحات الأفراد التي يمكن من خلالها وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة.

وأدّى التركيز على جمع المعلومات إلى استخدام الوسائل والأساليب السيكولوجية من مقابلة واختبارات لتحليل الفروق بين الأفراد، ومن ذلك الحين عرف التوجيه المهني كخدمة منظّمة تسعى لمواجهة الاحتياجات والمطالب المتزايدة للمواطن في المجتمع الصناعي، فأصبح رسكلة (Recyclage) وتكوين العاملين للقيام بمختلف الصناعات والمهن لضمان تنمية اقتصادية ونقلة نوعية في الإنتاج لزيادة مداخيل الرّبح، " هذا بالرغم من أنّ مبدأ

---

[158]. نفس المرجع، ص. 13.

[159]. مرسي عبد الحميد، مرجع سابق، ص. 64.

التخصّص وتقسيم العمل ظهرت له ممارسات واهتمامات منذ القدم، إلاَّ أنّ الاستفادة من هذا المبدأ ازدادت وتطوّرت بشكل كبير في الفترة ما بعد الثورة الصناعية وكنتيجة طبيعية للتغيّرات التي رافقت تطور أنظمة الإنتاج والتسويق " [160].

ومع مرور الزمن واستيعاب منطق حاجة الصناعة والاقتصاد إلى تنّوع التخصّصات وتنوّع الإطارات واليد العاملة، وعوض أن يتمّ تكوين العمال ظرفيًا بتوجيه مهني من المؤسسات الاقتصادية ذاتها انعكس الوضع على مؤسسات التعليم ليظهر بعد ذلك التوجيه المدرسي كوجه ثاني وكاستجابة للنمو المطرد للعلوم في مختلف مجالات المعرفة، ليتمّ تزويد المجتمع بمختلف أنواع العمالة، من العمالة الفنية العالية إلى المتوسطة فالبسيطة، تبعًا لمدة ونوعية التكوين الذي تلقّاه الفرد خلال مساره الدّراسي كما توجد عوامل كثيرة أدّت إلى وجود التوجيه والإرشاد وهي كما يلي [161] :

- ظهور الأسر النووية التي تحوي الزوجين والأبناء دون الآباء أو الأقارب جعل من الأفراد يفتقرون إلى من يوفّر لهم الرأي السديد والتوجيه والإرشاد، وهذا ما جعلهم يطلبون التوجيه من المكاتب المتخصّصة لهذا الشّأن.

- الحروب والحوادث العامة والمهنية نتج عنها كثير من الموتى والمصابين وأصبح معظمهم معاقين، وبالتالي فهم بحاجة إلى إعادة تأهيل وقبل ذلك إلى إرشاد وتوجيه.

- كثرة عدد الطلبة وخاصة منهم الذين يرسبون مرارًا ويتسرّبون من المدرسة، فهؤلاء جميعًا بحاجة إلى إرشاد وتوجيه.

- ارتفاع مستوى الطموح والآمال وكثرة الضغوط النفسية والاجتماعية عند الأفراد.

---

[160]. حمدي مصطفى المعاز، **وظائف الإدارة**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص. 221.

[161]. منسي حسن وآخرون، **التّوجيه والإرشاد النّفسي ونظرياته**، دار الكندي للنشر والتوزيع، (د.ذ.ب)، ط 1، 2004، ص. 15.

- مراحل نمو الفرد من الطفولة إلى الشيخوخة يحتاج إلى إرشاد وتوجيه من أجل نمو سليم وتلبية حاجات الفرد المختلفة.

- التطور التكنولوجي والثورة الصناعية أحلّت الآلة بدل الإنسان ممّا يتطلّب إلى توجيه مهني لتأهيل الأفراد من أجل استخدام جيّد لهذه الآلات ومواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي.

اهتمّ بارسونز بفهم نواحي القوّة والضّعف عند الفرد واستعمالها بذكاء في اختيار مهنة من بين المهن التي تُمكّن للفرد فرصة العمل بها، وهو يعتقد أنَّ الأفراد يستطيعون الوصول إلى اتخاذ قرارهم بحكمة فيما يتعلّق بالمهنة إذا ما حصلوا على معلومات دقيقة فيما يتعلّق بقدراتهم وخصائصهم الشّخصية من جهة ومؤهّلات وشروط النجاح في أنواع المهن المختلفة من جهة ثانية، وقد كانت المؤشرات الأساسية التّي وضعها بارسونز للتوجيه المهني مؤشرين هما [162] :

1. دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله.

2. تزويد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف وما تتطلّبه من قدرات واستعدادات وميول حتّى يتمكّن الفرد من اختيار المهنة التي تناسبه.

ولقد طبّق بارسونز الجانب الثّاني الذي يتمثّل بتزويد الأفراد بمعلومات عن المهن، لأنّ الجانب الأوّل عندما يتعلّق بمعرفة قدرات واستعدادات الفرد وميوله، كان في ذلك الوقت من الصّعب قياسه إلاَّ بعد الحرب العالمية الأولى، حيث انتشرت حركة القياس وخاصة قياس الذكاء.

فالسّبب الوجيه والمباشر لظهور التوجيه في المجال المهني على ما يبدو يتعلّق أساسًا باقتران الركود الاقتصادي والأزمات الاقتصادية التّي عرفتها أوروبا وأمريكا في وقت

---

[162]. الدّاهري صالح حسن، مرجع سابق، ص. 12.

واحد، ممّا تطلّب إعادة النظر في أساليب توزيع الاختيارات المهنية المختلفة وكانت هذه العملية في أوّل الأمر ذات توجيه إلزامي خاضع لهرمية المجتمع السائدة خلال القرن 16، 17، 18 وإلى آلية ميكانيكية ذات محدّد وحيد يتمثّل في الطبقية حيث كان الإنتماء الطبقي هو العامل الوحيد الذي يحدّد المهنة أو المكانة الإجتماعية التي سيشغلها هذا الفرد أو ذاك، إذ أنّه كان من المعروف أنّ المجتمع في تلك القرون كان يعيش تقسيمًا طبقيًا ثنائيًا (طبقة حاكمة - طبقة عاملة) ومن ثمّ كان ابن عامل فلاح لا يمكنه أن يكون سوى فلاحًا أو عاملاً ساهرًا على خدمة ابن الطبقة المالكة للأرض الذي بدوره لا يكون سوى وريثًا لهذه الأملاك، وبالتالي سيّدًا على ابن خادمه تمامًا كما كان أبوه سيّدًا لأب ابن هذا الفلاح، ومن ثمّ كان توزيع المهن لا يخضع سوى إلى هذا المقياس، وفي هذا الصدد اعتبر باسكال : " أنّ تعاريف عملية التوجيه تظلّ مجهولة في عصر لم يكن بمقدور ابن النبيل فيه إلاَّ أن يكون نبيل سيف أو نبيل رداء، ولا بمقدور ابن الفلاّح أو الحرفي الإفلات من توجّهه المحتوم إلاّ بارتداء مسوح الرّهبان [163]، ويرى (روجيه غال) في كتابه، (التّوجيه المدرسي) : " لا نستطيع أن نحدّد توجّهًا طالما العالم لم يعرف شيئًا من الاستمرار حيث أنّ قدر الرّجل هو محدّد من الخارج ومنذ ولادته ومن خلال انتمائه العائلي، وحدها المغامرة والثورة هي التي تستطيع كسر هذا القفص الذي صنعته الأقدار " [164]، هذا الذي يؤدي بنا إلى الاستنتاج بأنّ هناك تيّاران مختلفان في تفسير سبب ظهور التوجيه، أمّا الأوّل فيتعلّق بكونه حتمية فرضتها التطورات العلمية والتكنولوجية، والثاني إديولوجي يتمثل في تكريس إعادة الإنتاج والطبقية ومن ثمّ ترتيب المواقع داخل النسيج الإجتماعي.

---

[163]. مرسي عبد الحميد، مرجع سابق، ص. 112.

[164]. نفس المرجع، ص. 220.

المبحث الثاني: مفهوم التّوجيه المهنـي ومنـاحيـه :

أتت كلمة التّوجيه " من فعل (Oiri) وهذا يعني باللّغة الفرنسية (Se Lever) ومعناه طلوع الشّيء من مصدره الحقيقي" كقولنا طلوع الشّمس، ونجد التّوجيه بمعنى (S'Orienter) أي تحديد الاتجاه الذي تشغله بالنسبة للاتجاهات الأربع (شمال، جنوب، غرب، شرق)، وكلمة (Orienter) كأن توجّه إنسان تائه للاتجاه الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى الهدف أو إلى المشوار المراد " [165].

وبالرغم من تعدّد وتنوّع مفاهيم التّوجيه إلاَّ أنَّها تصّب جميعًا في اتجاه واحد، ومن بين هذه التعاريف نذكر :

التّعريف الذي ورد في معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية حيث يعرّف التوجيه على أنّه : " مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يشغل إمكانياته الذاتية من القدرات والمهارات والاستعدادات والميول، فيتمكّن بذلك من حلّ مشاكله حلاً عمليًّا، يؤدي إلى تكيّفه مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النموّ والتكامل في شخصيته " [166].

وقد جاء في تعريف عبد الحميد مرسي ما يلي : " التّوجيه عملية إنسانية، تتضمّن مجموعة من الخدمات التي تقدّم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلّب على المشكلات التّي تواجههم ممّا يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها حتّى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نموّ وتكامل شخصيتهم " [167].

---

[165]. Foulgure (P), **Dictionnaire de la langue pédagogie**, Presse universitaire de France, Paris, 1971, p. 344.

[166]. بدوي أحمد زكي، مرجع سابق، ص. 7.

[167]. مرسي عبد الحميد، مرجع سابق، ص. 74.

كما يمكننا الاستناد إلى تعريف روث فيدر (Roth Fidère) في كتابه : " ناظرو المدرسة الثانوية ومدرّسوها يطوّرون برنامج التّوجيه الجمعي "، حيث اعتبر التّوجيه " جهدًا منظّمًا من المدرسة لمساعدة الفرد على فهم نفسه وعلى تعلمه كيف يواجه مشكلاته، وأن يعرف كيف ينمّي قدراته ويستعملها بطريقة إيجابية في المجتمع " [168].

أمّا التّوجيه المهني فنقصد به تلك " العملية التّي يتمّ بها اختيار أنسب عمل لفرد معيّن، فلو أتانا فرد يريد التوجيه المهني، فإنّنا سنجد أمامنا العديد من الأعمال التي يمكن أن نعيّنه فيها، لكن من بين هذه الأعمال توجد أعمال أكثر مناسبة له، بحيث نتوقع له فيها نجاحًا أكثر، بينما توجد أعمال أقلّ مناسبة له بحيث نتوقّع له فيها فشلاً أكثر، ومن ثمّة تكون مهمة التّوجيه المهني، معرفة أنسب الأعمال له وتوجيهه ونصحه بالعمل فيها " [169].

كما يعرّفه جودت عزت عبد الهادي وآخرون بأنّه (أي التوجيه المهني) " مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة تمكّنه من اختيار المهنة التي تحقّق له أفضل توافق بين ذاته من جهة، وبين عالم العمل من جهة ثانية، بشكل يضمن له الشعور بالرّضى والسعادة والكفاية " [170].

وفي موضع آخر يعرّفه صالح الدّاهري على أنّه " مساعدة الفرد في اكتشاف ذاته واكتشاف عالم العمل، أو المهن والمواءمة بينهما من خلال اتخاذ قرار مهني لمهنة معيّنة، إذ تعتبر هذه العملية أساسية في نمو الفرد وصحّته النّفسية وتوافقه المهني حيث يقضي الفرد جزءًا من حياته في مسار العمل المهني الذي يختاره، فإذا لم يكن اختياره دقيقًا

---

[168]. زروقي توفيق، **النّظام التربوي في الجزائر، محكات نقدية لواقع التّوجيه المدرسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص. 21.

[169]. فرج عبد القادر طه، **قراءات في علم النفس الصّناعي والتنظيمي**، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، (د.ذ.ب)، 1978، ص ص. 3-4.

[170]. جودت عزّت عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص. 20.

ومناسبًا فإنّه قد يواجه بعض المشكلات التي قد تؤثّر سلبًا على انتمائه لمهنته وإنتاجيته فيها، وما يتبع ذلك من تأثيرات سلبية على حياته بشكل عام " [171].

مناحي التّوجيه :

لقد ساهم تطوّر نظريات التّوجيه والاختيار المهنيين مساهمة كبيرة في تطوير مفهوم التّوجيه ومناحيه، ويتّفق المختصّون على وجود تصوّرين أساسيين ميّزا التّوجيه، وهما المنحى التّشخيصي (Diagnostic) والمنحى التربوي (Educatif).

أ- **المنحى التشخيصي** : إنّ التّوجيه في المنحى التشخيصي عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي والمعرفة الدقيقة للمهن، ويلعب فيه المختص دور الخبير، حيث أنّه بعد قيامه بعملية التّشخيص (تحديد استعدادات وقدرات الفرد من جهة، ومتطلبات العمل من جهة أخرى)، يقوم بتوجيه الفرد إلى التكوين أو المهنة التي يعتبرها تتناسب مع خصائصه، لقد تراجع هذا التصور نظرًا لسلبياته والمتمثلة في :

- اعتماده على فكرة ثبات ميول واستعدادات الفرد التي أعيد النظر فيها بفضل تطوّر نظريات التوجيه والاختيار التي أكّدت على التطوّر المستمّر لاختيارات الفرد واهتماماته وتنميتها.

- اعتماده على العلاقة القيادية بين الخبير والفرد الذي يكون في حالة تبعية تامة يستسلم لقرارات الخبير.

ولتفادي هذه السلبيات عمل الباحثون على تطوير المنحى التربوي للتّوجيه، والذي أصبح حاليًا يمثل الإطار النظري لمختلف نشاطات التّوجيه المدرسي والمهني.

ب- **المنحى التربوي** : يرجع ظهور المنحى التربوي للتوجيه إلى قناعات الباحثين والمطبّقين في تغيير أدوار مختصّي التّوجيه نظرًا لتطوّر المعرفة في العديد من التخصّصات

[171]. الدّاهري صالح حسن، مرجع سابق، ص. 15.

كعلم النفس المعرفي، علوم التربية، علم النفس العمل من جهة، وإلى المساهمات العديدة التي قدّمها الباحثون في مجال التربية من جهة أخرى.

وإذا كان الفحص النفسي في التّوجيه هو أساس المنحى التشخيصي حتّى السبعينات، فإنّ تطبيقات المنحى التربوي ترتكز معظمها على مرافقة الفرد وتسهيل نموّه المهني والشخصي انطلاقًا من قدرته على صياغة اختيار ضمن مشروع دراسي ومهني، وفي هذا السّياق أصبح التّلميذ عنصرًا نشطًا وفعّالاً بحيث يبحث عن المعلومات ويكتشفها ويرتّبها حسب حاجاته ويطوّر اتجاهاته ويكتسب الخصائص الضرورية لبناء وتحقيق مشروعه المهني.

إنّ التّرجمة الإجرائية للتّوجيه في إطار المنحى " التربوي " تتمّ من خلال النشاطات التّالية [172] :

- **الإعـلام** (**Information**) : تقديم معلومات كافية وموضوعية للمعنيين حول العالم المدرسي والمهني وأنفسهم.

- **التّقويـم** (**Evaluation**) : تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيّف والمواءمة بين الاختيارات الممكنة الممنوحة للفرد وقدراته.

- **المشـورة** (**Avis**) : يعمل المختصّ على تقديم الاقتراحات للفرد بناءً على التجارب والمعلومات التي اكتسبها من خلال مشواره المهني.

- **الإرشـاد** (**Le Conseil**) : مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وأحاسيسه حول حياته الحالية والإمكانيات المتوفرة له ومدى أهميّتها.

[172]. بوسنة محمود، **التّوجيه المدرسي والمهني**، سلسلة معارف بسيكولوجية، مرجع سابق، ص. 86.

- **تربية الاختيارات** (**Education des Choix**) : وضع برامج تربوية تسمح للمشاركين فيها من تنمية قدراتهم ومعارفهم وتطوير الميكانيزمات المعرفية اللاّزمة للتعبير عن اختيارات مهنية مناسبة والتخطيط للوصول إليها.

- **التّعيين** (**Placement**) : مساعدة الفرد على الحصول على عمل أو منصب تكوين. ويصبح التّوجيه في المنحى التربوي عبارة عن السيرورة التي من خلالها يبني الفرد تدريجيًا مشروعه المهني والمستقبلي والذي على أساسه يعطي معنى لتكوينه، كما أنّه يجنّد كل طاقاته وإمكانياته للنجاح في التكوين بالأخذ بعين الاعتبار الوقت والوسائل الممكنة لتحقيقه.

المبحث الثالث: التّوجيه المدرسي والمهني في الجزائـر :

لقد مرّ التّوجيه المدرسي والمهني في الجزائر بمرحلتين تاريخيتين، وكلّ مرحلة تميّزت بخصائص معيّنة يمكن إبراز ذلك فيما يلـي :

أ- **مرحلة ما قبل الاستـقلال** : كانت المؤسسات العمومية في الجزائر، في هذه الفترة، امتدادًا للمؤسسات العمومية الفرنسية، بما في ذلك التّوجيه المدرسي والمهني الذي كان توجيهًا مهنيًا محضًا عند بداية فتح المراكز العمومية للتّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مع مطلع الأربعينات على غرار ما كان عليه في فرنسا سنة 1920، حيث كانت " مهامه الأساسية تنصبّ على مساعدة الدّواوين العمومية للتّشغيل في انتقاء الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 17 و18 سنة، والرّاغبين في اكتساب تأهيل مهني يدوي بسيط (عادة في مجال البناء وكلّ النشاطات المرتبطة به) [173]، وقصد تأطير هذه العملية وجعلها أكثر أكاديمية تمّ إنشاء معهد علم النفس التقني والقياس البيولوجي بجامعة الجزائر سنة 1945، حيث عهد إلى آلية تكوين مختصين في مجال تطبيق الرّوائز السيكوتقنية (Opération Psychotechnicien).

أمّا الجانب المدرسي في التوجيه فكان منعدمًا تمامًا، يعود ذلك أساسًا إلى طبيعة التّنظيم الذي كانت عليه المنظومة التربوية، والذي كان يميّز بين الدّراسات الكلاسيكية الأكاديمية في شكل تعليم ثانوي طويل المدى يلي التعليم الابتدائي، والذي كانت له طرق انتقاء ضمنية تقصي بصفة جذرية فئات معيّنة من المتمدرسين، وتعليم عام قصير المدى يخصّص لتلبية الحاجة إلى اليدّ العاملة المتوسطة التّأهيل في بعض المناصب الإدارية، إلى جانب ذلك نجد تعليمًا تقنيًا مؤهّلاً يكوّن عمّالاً متخصّصين وشبكة من مراكز التكوين المهني المخصّص للكبار، لذا يمكن القول أنّ التّوجيه في هذه المرحلة كان يستجيب لانشغالات الطبقة البرجوازية اللّيبرالية المتكوّنة من المعمّرين الذين كان لهم وزنهم وكلمتهم

[173]. زروقي توفيق، مرجع سابق، ص. 64.

في السياسة والاقتصاد، والّتي كانت ترغب في إيجاد أداة فعّالة لتوفير قوّة هامّة من اليد العاملة المؤهّلة.

وبالموازاة مع ذلك ارتفع عدد المراكز العمومية للتّوجيه المدرسي والمهني إلى أن وصل إلى تسعة عشية الاستقلال في كلّ من الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة، سطيف، سعيدة، تلمسان، الشلف، وتيزي وزو [174].

ب- مرحلة ما بعد الاستقلال : بعد الاستقلال في 5 جويلية 1962 وجدت الجزائر نفسها دون تأطير كافٍ وعجزٍ على كافة المستويات بما في ذلك على مستوى النظام التربوي، فمن بين المراكز التي كانت تدير التّوجيه المدرسي والمهني استأنفت ثلاثة مراكز فقط عملها بإمكانيات هزيلة وهي مركز وهران، الجزائر، عنابة، ويؤطّرها أربعة مستشارين ثلاثة منهم جزائرّيون ذلك أنّ الطلبة الجزائريين لم يستفيدوا من التكوين بمعهد علم النّفس بجامعة الجزائر، على الرغم من أنّه أنشئ سنة 1945.

ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية في بداية سنة 1963 أنشأت المديرية الفرعية للتّوجيه والتّخطيط المدرسي (المرسوم رقم 63-281 المؤرّخ في 1963/07/26) لتؤطر تلك المراكز، وخلال تلك الفترة كان خمسة مستشارين في مرحلة التكوين بالمملكة المغربية، وتمّ توظيفهم من طرف مصالح التّوجيه بعد التحاقهم بالجزائر في سنة 1964، كما تمّ إحداث معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المدرسي والمهني الذي عوّض معهد علم النفس التّقني والقياس البيولوجي المحدث سنة 1945 بجامعة الجزائر.

وقد تخرّجت أوّل دفعة لمستشاري التّوجيه المدرسي والمهني من جامعة الجزائر ما بعد الاستقلال سنة 1966 وكانت متكوّنة من 10 مستشارين، بعد أن أحدث المرسوم 66-241

[174]. نفس المرجع، ص. 65.

المؤرخ في 5 أوت 1966، أوّل دبلوم دولة جزائري لمستشاري التّوجيه المدرسي والمهني [175]، هذا من النّاحية التشريعية أمّا من حيث الجانب الأكاديمي العلمي فقد أقيم أوّل ملتقى حول التّوجيه المدرسي والمهني في الجزائر سنة 1968، تلاه ملتقى آخر سنة 1971 عكف فيه المختصّون على دراسة الروائز النّفسية والتّقنية، ممّا انعكس على فعل التّوجيه المدرسي والمهني الذي عرف تغيّرات هيكلية ووظيفية حيث " انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى مجال الإعلام الجماعي والتّوجيه الكمّي وفقًا للأهداف المحدّدة مسبقًا في الخريطة المدرسية والمستقاة هي الأخرى من الأهداف الكمية لمختلف المخططات التنموية [176]، وفي هذه المرحلة لما بدأت المعايير ومقاييس التّوجيه تختلف حسب الخريطة المدرسية والمخططات الإنمائية وكذا معدّلات القبول في المراحل اللاّحقة بدأ التّوجيه ينحرف عن وظيفته التي تهدف إلى مساعدة التّلميذ على اختيار مستقبله الدّراسي والمهني حسب رغبته، وأصبحت وظيفة التّوجيه وظيفة انتقائية حيث يُنتقى التلاميذ حسب معدلاتهم وحسب الخريطة المدرسية للمقاطعة التربوية فنتج عن هذه العملية مجرّد توزيع لمجموعات التّلاميذ على مختلف التخصّصات والشعب المتوفّرة حسب كل مقاطعة لملء التخصّصات الشّاغرة حتّى على حساب رغبة التّلميذ الأمر الذي يتعارض وديموقراطية التعليم.

إبتداءً من 1971 أسندت مهام التّوجيه إلى مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي وذلك بموجب المرسوم رقم 71-123 المؤرّخ في 1971/05/13، ويتضمّن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي.

خلال هذه الفترة تمّ إصدار التّعليمة رقم 3/685-5 المؤرخة في 1976/12/13 وتنصّ على تنظيم تدخّل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في المتوسطات المتعدّدة التّقنيات، أين

---

[175]. النشرة الرسمية للتّربية الوطنية، التّوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، الجزائر جوان 2001، ص. 10.

[176]. نفس المرجع، ص. 10.

طلب من مراكز التّوجيه تخصيص جزء من أعمال المركز لمشاكل التقويم في المتوسطات من أجل تدعيم هذه المؤسسات بخدمات التّوجيه.

ومن الأهداف التي سُطّرَتْ للتّوجيه المدرسي والمهني في المنظومة التربوية الجزائرية ما تحدّد في أمرية 16 أفريل 1976 وجاءت كالآتي [177] :

1. ضبط الإجراءات التي يتمّ بها فحص مؤهلات التّلاميذ لمعرفتهم.
2. تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدّراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التّلاميذ.
3. متابعة تطور التّلاميذ خلال دراستهم.
4. اقتراح طرق التّوجيه أو تداركه.
5. المساهمين في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

إنّ ما يمكن أن نلاحظه على هذه الأهداف أنّها شهدت مستوى من التداخل بين النشاط والوسيلة وبين الهدف، حيث نسجّل الإشارة الصّريحة لنوع النشاط، كنشاط الإعلام وكيفية تقديمه، وتقويم نتائج التلاميذ، ومتابعتهم النّفسية، واقتراح طرق توجيههم، وبالتالي هذه العناصر المذكورة في الأمرية، لا تُؤخذ كأهداف، بل تؤخذ في السّياق العام كنشاطات مبرمجة في إطار المحاور الثلاثة (التّوجيه، الإعلام، التقويم)، لكنّها ولئن عمدت إلى سنّ مواد تتعلّق بالتّوجيه وأوكلت له مهمة، تكييف النشاط التربوي وفقًا لقدرات التّلاميذ، ومتطلبات التخطيط التربوي، وحاجات النشاط الوطني [178]. بشكل عام، فقد تركت أمر التّفصيل والتعديل، وضبط خطة العمل في الساحة التّربوية حسب المستجدّات، إلى قرارات وتدابير مديرية التقويم والتّوجيه والاتصال، كجهة يُوكل إليها إصدار القرارات والتّعليمات والقوانين الخاصة بتنظيم مسار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر.

---

177. نفس المرجع، ص. 32.

178. نفس المرجع، ص. 32.

كما تقرّر تعيين وإدماج مستشاري التّوجيه المدرسي والمهني ضمن الفرق التّربوية للمؤسسات التعليمية ابتداءً من الموسم الدّراسي 1992/1991، لقد تحقق ذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 الذي تضمّن تعيين مستشاري التّوجيه في الثانويات وحدّد مختلف النشاطات وطرق تدخلهم إلى جانب علاقات هؤلاء مع مدير المركز ومدير الثانوية.

بعد ذلك توالت المناشير الوزارية، تحدّد وتعدّل مهام مستشاري التّوجيه والقائمين على عمليتي الإعلام والتّوجيه في منظومة التربية والتكوين، ونذكر منها على سبيل المثال المنشور الوزاري الذي حمل رقم 96/62.0/28 والمؤرخ في 26 فيفري 1996 ليقرَّ بأنّ عملية التّوجيه هي من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحسّاسة التي لها تأثير كبير على مسار التّلاميذ الدّراسي ومستقبلهم المهني، والتي من شأنها أن تسمح بتوجيه التّلميذ توجيهًا يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح هدفًا رئيسيًا للتّوجيه المدرسي والمهني [179].

لكنّنا نعود إلى القول من جديد أنّ الملاحظات الميدانية لا تؤكّد ذلك، بل إنّ العديد من التّلاميذ وخاصة تلاميذ تخصصات الشعب التكنولوجية فأغلبيتهم يشعرون بإكراه داخلي وخارجي وهم يزاولون دراستهم.

وممّا سبق نستنتج أنّ المنظومة التّشريعية الخاصة بالتّوجيه المدرسي والمهني جدّ غنية من الناحية النظرية (من حيث النّصوص الرسميّة)، لكن رغم هذا الغنى من حيث الكمّ إلاَّ أنَّ نوعية الخدمات المقدّمة في هذا الاتجاه تظلّ ممارسات فقيرة، وذلك في رأينا يعود إلى الخلط الموجود في هذه النصوص بين الأهداف والآليات، وعدم تحديد المهام بدقة للقائمين على عملية التوجيه، ضف إلى ذلك عدم الفصل النهائي بين التّوجيه المدرسي والتّوجيه المهني رغم الفروق الموجودة بينهما في المهام والوسائل، وذلك تقريبًا ما لاحظناه في جميع النّصوص وحتّى المتأخّرة.

---

[179]. نفس المرجع، ص. 14.

المبحث الرابع: نظريات التّوجيه والاختيار المهـني :

تهدف نظريات التّوجيه المهني إلى تفسير العوامل النّفسية والجسمية والبيئية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل، ومعرفة أثرها على الفرد عند اتّخاذ قراراته المهنيّة، وقد تحّدثت هذه النّظريات عن مفهوم الفرد عن نفسه وعن سمائه الشخصية وخبرات طفولته وطرق تنشئته الأسرية وصحته الجسمية والنّفسية وعن ميوله وقدراته المختلفة وعن قيمه الشّخصية وعن تفضيلاته المهنية، وغير ذلك من العوامل التي تتدخل في التّوجيه والاختيار المهني، ويجب أن يستفيد منها المرشد الأسري في إرشاده الذي يقدّمه للأسر، لكي يشجّع الآباء والمربّين على طرق التّنشئة السّليمة لأبنائهم، ولا سيما أنّ لطرق التنشئة الإجتماعية دور كبير في التكيّف المهني أو سوء التكيّف وفي عملية اتّخاذ القرار.

I- نظريـة سوبـر (Super) [180] :

قام سوبر بالعديد من الأبحاث قبل نشر نظريته في عام 1953، يقول سوبر أنّ الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم، والتّعبير عن أنفسهم، وأنّ السلوكات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيًا عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمرّ بها، وعندما ينضج الفرد يصبح مفهوم الذات مستقرًّا والطريق التي يتحقّق بها مهنيًا تعتمد على ظروفه الخارجية، فالمحاولات لاتّخاذ قرارات مهنية خلال فترة المراهقة يفترض أن يكون لها شكل مختلف عن تلك التي تتّخذ في منتصف العمر المتأخّر.

فالطفل عند الولادة تكون لديه إدراكات أوّليّة تتعامل مع إحساسات بدائية، مثل الجوع والألم والحرارة، وفي المراهقة تتّسع الاختلافات بين الفرد والآخرين، ويصبح الفرد مدركًا بأنّه طويل أو قصير، جيّد أو ضعيف في الأمور الأكاديمية هذه الملاحظات تقود إلى قرارات

[180]. جودت عزّت عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص. 45.

تتعلّق بالتعليم والعمل وتكون منسجمة مع مفهوم الذات، فالرياضي يتّخذ قرارات مختلفة عن تلك التي يتّخذها الموهوب موسيقيًا.

وفي الوقت الذي تظهر فيه عملية التّفريق بين الذات والآخرين، يبدأ الفرد بتحديد هويته، وبتطوير صورة عن نفسه، وسلوك يتناسب والأنماط الثقافية، ثمّ ينتقل من الإقتداء بالنماذج العامة إلى الإقتداء بالنماذج الخاصة، فالمراهق يدرك أنّ حياة والده ليست المثالية، عندها يجد راشدين آخرين يشكلون نموذج هويته، ومع التقدّم في العمر يصبح لعب الدّور أكثر دقة وتعقيدًا، ويضيف سوبر أنّ هدف الإرشاد المهني هو مساعدة الفرد على أن يتقبّل صورة لذاته وملاءمتها لدوره في عالم العمل أو الوظيفة، وأن يختبر هذه الصورة في العالم الحقيقي.

يبيّن سوبر أنّ أي فرد عنده القدرة على النّجاح والرّضا في عدّة وظائف، وذكر بأنّ الأفراد يتفاوتون في مستوى كفاءتهم للوظائف بناءًا على ميولهم وقدراتهم، فالفرد يكون أكثر كفاءة في الوظيفة التي تطابق ميوله وقدراته [181].

مراحل النمو المهني في حياة الإنسان عند سوبر :

تتألف مراحل النمو المهني في حياة الإنسان من المراحل التّالية :

1. **من الولادة حتّى سنّ 14 :** تتميّز هذه المرحلة بأنّ مفهوم الذات عند الفرد ينمو من خلال التّعرف على الأشخاص المهمّين في العائلة والمدرسة، وفي هذه المرحلة تسيطر الحاجات والخيالات والميول، وتصبح القدرات ذات أهمية أكبر مع زيادة المشاركة الإجتماعية واختبار الواقع.

2. **مرحلة الاستكشاف من عمر 15-24 سنة :** وتتميّز هذه المرحلة باختبار الذات، ومحاولة لعب دور الاكتشاف المهني في المدرسة.

[181]. نفس المرجع، ص. 46.

3. **مرحلة التّأسيس من 25-40 سنة :** وفي هذه المرحلة يحصل الفرد على عمل مناسب ويبذل جهدًا للحصول على مكان دائم فيه، ويمكن أن يكون هناك بعض التّغيير في العمل، ويتمّ خلال هذه المرحلة اكتساب المهارات الأساسية وتحسين واقع الفرد المهني.

4. **مرحلة التنمية والاستمرار من 45-64 سنة :** وهنا يحاول الفرد المحافظة على ما حقّقه أو ما اكتسبه من المهنة ويميل نحو عدم تغيير المهنة لأنّ الفرد حقّق مكانه في العمل، وتتميّز هذه المرحلة بعملية تكيّف مستمرة لتحسين مركز العمل وأوضاعه [182].

5. **مرحلة الانحدار من سنّ 65 سنة فما فوق :** وفي هذه المرحلة تضعف القدرات العقلية والجسمية وتتغيّر نشاطات العمل وبالنهاية يتوقف النشاط، وتنتهي هذه المرحلة بالتقاعد.

أمّا عملية نمو الاختيارات المهنية بحدّ ذاتها، فقد رأى سوبر أنّها تمرّ بخمس مراحل سمّاها واجبات النّمو المهني، وهذه المراحل هي [183] :

1. **مرحلة البلورة (Grystalisation Stage) :** تمتدّ من عمر 14-17 سنة، وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب، كما يطوّر مفهوم الذات المهني، ويتمّ فيها تحديد أهدافه المهنية من خلال الوعي بقدراته وميوله وقيّمه كما يتمّ التخطيط لمهنته المفضّلة.

2. **مرحلة التّحديد والتخصّص (Spécification Stage) :** وتمتدّ من 18-21 سنة، وينتقل فيها الفرد من الخيار المهني العام المؤقّت وغير المحدّد إلى الخيار المهني الخاص المحدّد، ويتّخذ الخطوات الضرورية لتنفيذ وتحقيق هذا القرار.

---

[182]. نفس المرجع، ص ص. 47-48.

[183]. الدّاهري صالح حسن، مرجع سابق، ص ص. 13-14.

3. **مرحلة التّنفيذ** (**Implémentation Stage**) : وتمتدّ من عمر 21-24 سنة، وفيها يتمّ الانتهاء من التّعليم والتّدريب اللاّزمين للمهنة والدخول في مجال العمل المهني وتنفيذ القرارات المهنية المتّخذة.

4. **مرحلة الثبات والاستقرار** (**Stabilisation**) : وتمتدّ من عمر 25-35 سنة، ومن خصائص هذه المرحلة الثبات في العمل واستعمال الفرد لمواهبه لإثبات صحّة وملائمة القرار المهني، وفي هذه المرحلة تقد يغيّر الفرد في مستواه المهني دون تغيير المهنة.

5. **الاستمرار والتقدّم والنمو** (**Consolidation**) : وتمتدّ من 35 سنة فما فوق، وفيها يتوطّد الفرد في مهنته من خلال إتقان مهارات العمل التي يكتسبها نتيجة قدمه فيه، ويشعر الفرد في هذه المرحلة بالأمن والرّاحة النّفسية [184].

مفهوم النضج المهني عند سوبر :

يمكن أن نوضّح الأمور التالية كدلائل على النّضج المهني عند الأفراد :

1. الوعي بالحاجة إلى القيام باختيارات تربوية ومهنية.
2. تقبّل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات مهنية.
3. التخطيط والمشاركة في الحصول على المعلومات والتّدريب اللاّزم للمهنة.
4. توفر المعلومات الشخصية والمهنية وفهمها من أجل استعمالها في إتخاذ القرار المهني.
5. الواقعية في التّفضيلات المهنية تبعًا لمستوى القدرات الميول، والمستوى الإجتماعي والاقتصادي.
6. الرّضى بالعمل الذي يلتحق به الفرد [185].

II- نظريـة جينزبـرغ (Guizberg) :

[184]. جودت عزت عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص ص. 47-48.

[185]. نفس المرجع، ص. 49.

يرى جينزبرغ بأنّ هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار المهني وهي، عامل الواقعية ونوع التعليم والعوامل الانفعالية والقيّم، إذ يرى جينزبرغ بأنّ القرارات المهنية التي يتّخذها الفرد لا تأتي من فراغ وإنّما جاءت لتلبية واقع معيّن في حياة الإنسان وأنّ لضغط البيئة الإجتماعية والاقتصادية دورًا فيها. ومن ناحية أخرى يرى جينزبرغ بأنّ العملية التربوية ونوع التعليم ومستواه يلعبان دورًا في عملية الاختيار المهني ويرى أيضًا بأنّ اتّجاهات الفرد العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية تلعب دورًا آخر فيه. أمّا من ناحية عملية الاختيار المهني نفسها، فيرى جينزبرغ بأنّها عملية مستمّرة طيلة حياة الإنسان بمعنى أنّ الإنسان يستطيع أن يختار مهنًا مختلفة طيلة حياته وأنّه يستطيع أن يوائم بين رغباته الشخصية وإمكاناته مع عالم المهن ومع الفرص المهنية المتاحة له.

فترات الخيارات المهنية عند جينزبـرغ :

يرى جينزبرغ بأنّ الفرد يمرّ بفترات مختلفة من الأعمار يتطوّر من خلالها حتّى يستطيع أن يتّخذ قرارًا مهنيًا مناسبًا، ففي المراحل الأولى تكون خياراته غير واقعية حتّى تصبح في النهاية مناسبة وملائمة له، ويرى جينزبرغ أنّ هذه المراحل تتمثل في مرحلة الخيال والتجريب، والواقع وهي كما يلي [186] :

1. **مرحلة الخـيال (Fantacy)** : وتمتدّ هذه الفترة من سنّ 3-11 سنة، إذ يتخيّل الطفل نفسه في هذه الفترة في مهنة ما من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي يلعب بها مثل الشرطي والطبيب والممرّض واللّص والأب والأم وغيرها من الأدوار الإجتماعية، ونرى أنّ الطفل يميل إلى تفضيل مهنة على أخرى من خلال دوره في هذه الألعاب، ويرى جينزبرغ بأنّ الأطفال يرون أنفسهم في ألعابهم التي تمثّل المهن التي يفضلونها وأهم ما يميّز مرحلة الخيال المهني عند الأطفال هو عدم الواقعية وفقدان تحديد الزمن.

---

[186]. نفس المرجع، ص ص. 49.

2. **فترة التّجريـب (Tenative Stage)** : وتمتدّ هذه الفترة من سن (11-18 سنة) وتقسّم إلى أربعة مراحل تختلف كلّ واحدة عن الأخرى في مهمّات النمو، والمراحل هذه هي : الميل، والقدرة، والقيّم والانتقال.

1-2 مرحلة المـيل (Interest Stage) : وتمتدّ من سنّ 11-12 سنة وفي هذه المرحلة يحدّد الطفل ما يحبّه وما لا يحبّه من المهن، أي ما يميل إليه وما لا يميل إليه آخذًا بعين الاعتبار قدراته، ومدى تحقيق هذه الأعمال لإشباعاته فالقرار المهني غير ثابت لأنّ حياة الطفل الانفعالية والجسدية غير ثابتة أيضًا.

2-2 مرحلة القـدرة (Capacity Stage) : وتمتدّ هذه المرحلة من سنّ (12-14 سنة) ويراعي الفرد هنا مستوى قدراته ويدرك بأنَّ كلّ نشاط يحتاج لقدرات مختلفة، لذلك فهو يميل لمزاولة النشاطات التي يزاولها الناس المهمّين في حياته.

3-2 مرحلة القيم (Value Stage) : وتمتدّ من سنّ (14-18 سنة)، يدرك الطفل في هذه المرحلة بأنّ الأعمال التي يقوم بها، يجب ألاَّ تشبع فقط اهتماماته وقدراته، بل يجب أن تقدّم خدمة للآخرين المحيطين به، وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يوائم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها.

4-2 مرحلة الانتـقال (Transition Stage) : وتمتدّ هذه المرحلة من سنّ (17-18 سنة) وأهمّ ما يتّصف به القرار المهني في هذه المرحلة الواقعية والثبات النّسبي ويتحمّل الفرد مسؤولية قراره المهني ونتائجه، ويكون أكثر قدرة على ممارسة مهاراته بحرّية تامّة ويدرك تمامًا متطلبات العمل، " ويميل إلى المهن التي تتّفق مع قدراته وإمكانياته الاقتصادية، نظرًا لزيادة إدراكه للفروق القائمة بينه وبين غيره من حيث مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي " [187].

[187]. عريفج سامي، **علم النّفس التطوّري**، المطبعة الوطنية، عمّان، ط 1، 1984، ص. 156.

3. فترة الواقعية (Réalistic Stage) : وتمتدّ هذه الفترة من سنّ (18-22 سنة) وتشمل : هذه الفترة : مرحلة الإستكشاف (Exploration) والتبلور (Grystalisation) والتخصّص (Spécialisation).

أ. **مرحلة الاستكشاف** : في هذه المرحلة يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد أهدافه المهنية ويستطيع أن يختار مهنة من بين المهن الأخرى ليعمل بها.

ب. مرحلة التبلور : وهنا يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد التّخصص أو العمل الذي يناسبه تمامًا ويستطيع أن يعرف المهن التي لا تتناسب مع ميوله وقدراته، ويكون الفرد أكثر ثباتًا واستقرارًا في خياره المهني.

ج. مرحلة التخصّص : وفي هذه المرحلة يكون الفرد قد اختار تمامًا العمل الذي يريد بعد أن كان قد اكتشف قدراته وميوله ومتطلبات العمل، ومرحلة التخصّص تمثل مرحلة الانخراط في العمل والبقاء فيه والاستفادة من عوائده وبدء الإنتاجية فيه [188].

[188]. جودت عزّت عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص ص. 55-56.

III- نظرية آن رو (Anna Roe 1957) :

تعتبر نظرية آن رو ضمن التّناولات التي اعتمدت في تفسيرها للاختيار المهني على مبادئ التنشئة الإجتماعية ورعاية الطفل في المحيط الأسري، ولقد تركّزت افتراضاتها حول أنماط الشخصية وعلاقتها بالاختيار المهني كنتيجة لتفاعل الطفل بالمحيط الأسري.

ترى هذه الأخيرة حسب بمارتان ولوجراس " أنّ العلاقات السائدة بين الطفل والأولياء من شأنها أن تؤثر على الاختيارات المهنية المستقبلية " [189].

لقد ارتكز تصور آن رو (Roe) على خبرة الطفل المبكرة وما يصاحبه من خبرات سارة ومؤلمة (إشباع وإحباط)، وأنّ الخبرة المبكرة لا تؤثر فقط على ميول الطفل وإنّما حتّى على اتجاهاته وكفاءاته، وتؤكد آن رو " أنّ الحاجة إلى تحقيق الذات هي الأساس في الاختيار المهني، وأنّ الجوّ الأسري الذي احتضن الطفل من العوامل الأساسية لاختيار مهنة المستقبل " [190].

أمّا فيما يتعلّق بنوع العلاقات التي يمكن أن تسود بين الطفل ومحيطه الأسري ونوع الاتجاهات التي يمكن أن تبرز من جرّاء ذلك، فإنّ آن رو (Roe) تميّز حسب بمارتان ولوجراس بين ثلاث اتجاهات رئيسية [191] :

- **الطّفل مركز الاهتمام (L'Enfant Centre d'Attention)** : يتميّز هذا الاتجاه بالإفراط العاطفي ويكون الطفل مركز الاهتمام المفرط ما يؤدي إلى وضعه في تبعية تامّة اتجاه أوليائه.

---

[189]. Pemartin (D), Legres (J), **Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels**, collection : orientation, édition EAP, 1988, p. 175.

[190]. أوزنجة العيد، **دراسة تحليلية لأثر بعض السّمات الانفعالية والكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم**، رسالة لنيل دكتوراه حلقة 3، جامعة الجزائر، 1987، ص. 127.

[191]. Pemartin (D), Legres (J), Op-cit, p. 176.

- **الطّفل المتجاهل الوجـود (L'Enfant Evité)** : يتّسم هذا الاتجاه بالإهمال المفرط نحو الطفل إذ لا يتلقّى هذا الأخير أيّة عناية وأيّ تشجيع وتحفيز من طرف الأسرة وغالبًا ما يسود هذا الجوّ الأسري علاقة الرّفض والإهمال والتذليل لسبب معيّن.

- **الطّفل المقـبول (L'Enfant Accepté)** : وهو الطّفل المتوافق النموّ في الدّائرة الأسرية ويتمّ تقبّله كعضو كامل النّمو مع إشباع الحاجات.

يسود هذا الجوّ الأسري رعاية تامّة يتلقّى فيها الطفل كل الاعتبارات والتشجيع.

يعتبر هذا الاتجاه، مقارنة بالأنماط السابقة أكثر إيجابية بالنّسبة للطّفل، فعلى هذا الأساس افترضت آن رو بوجود علاقة بين هذه الأنماط، وتوجّه الفرد نحو مهن معيّنة دون غيرها من المهن، وأكّدت على وجود توجّهين :

- **التّوجيه نحو الأشخاص** : الذي يتميّز بظهور النزعة إلى النشاطات الإجتماعية والأشخاص.

- **التّوجيه نحو الأشياء** : يتميّز ببروز الميول نحو الجوانب الأخرى من المحيط غير الجوانب العلائقية والاجتماعية، كالنشاطات التّقنية مثلاً.

من خلال هذه المبادئ توصّلت آن رو إلى الاستنتاجات التّالية :

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

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

- يميل الطفل المتوافق النموّ إلى كلا التّوجيهين، وبالتالي يوفّق بين الميل إلى الأنشطة الإجتماعية والتقنية، ويتميّز هذا النمط بالاستقلالية في الاختيارات المهنية التي تحدّدها أكثر التجارب الشخصية للفرد.

الفصل الـــسادس

الإعلام نشاط بيداغوجـي لسيـرورة التّوجيـه

الـمبحث الأول : مفهوم الإعلام والاتّصـال

الـمبحث الثاني : أشكال الاتّصـال

الـمبحث الثالث : العناصر الأساسية لعملية الاتّصـال

الـمبحث الرابع : العوامل التّي تساعد على نجاح عملية الاتّصال

الـمبحث الخامـس : الإعـلام البيداغوجـي ومحتوياتـه

الـمبحث السـادس : أساليب وطرق تقديم الإعلام البيداغوجـي

المبحث الأوّل : مفهوم الاتّصال وأشكاله

1- مفهوم الإعلام والاتصال :

الإعلام لغة:

كلمة إعلام " مشتقة من (العلم) وتقول العرب استعلمه الخبر فأعلمه إيّاه أي سار يعرف الخبر، إذن المعنى اللّغوي هو (نقل الخبر) وعلم بالشيء : شعر، يقال : ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت، واستعلمني الخبر فأعلمه إيّاه " [192]، كما يُعَرَّفُ الإعلام لغة على أنّه الإطّلاع على الشيء، فيقال : أعلمه بالخبر أي أطلعه عليه.

فالإعلام في اللّغة العربية يعبّر عن المعاني والدّلالات التّالية :

1. الإعلام بمعنى نشر المعلومات بعد جمعها وانتقائها، وأحيانًا يطلق عليها الاستعلامات (Information) التي تعني إبراز الأخبار وتفسيرها.

2. الإعلام بمعنى الدعوة : وهو المعنى القديم الذي أطلق عليه في القرون الوسطى لفظ (Propagande) أي النشاط الهادف إلى نشر الدّعوة والتّبشير بها وكسب المؤمنين بها [193].

الإعلام اصطلاحا :

لم يقتصر المعنى الاصطلاحي للإعلام على المعنى اللّغوي وهو مجرّد الإخبار والتبليغ بوجه سريع، بل تجاوزه إلى معنى يتناسب مع الوظيفة الحديثة وهو التعبير عن ميول النّاس واتجاهاتهم وفهمهم، بحيث يمكن تعريفه بأنّه : نشر المعلومات والأخبار والأفكار والآراء بين النّاس على وجه يعبّر عن ميولهم واتجاهاتهم وقيّمهم بقصد التأثير [194].

---

[192]. دعمس مصطفى نصر، **الإعلام المدرسي**، دار كنوز المعرفة، الأردن، عمّان، ط 1، 2010، ص. 75.

[193]. هندي صالح دياب، **أثر وسائل الإعلام على الطفل**، دار الفكر، عمّان، ط 2، 1998، ص. 17.

[194]. دعمس مصطفى نصر، المرجع السابق، ص. 77

وقد أعطى الباحثون والكُتّاب له العديد من التّعاريف أهمّها :

1. يعرّف الإعلام بأنّه كافة أوجه النشاط الإتّصالية التّي تستهدف تزويد الجمهور بكافة الحقائق والأخبار الصّحيحة والمعلومات السّليمة عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور بطريقة موضوعية، بما يؤدي إلى خلق أبرز درجة ممكنة من المعرفة والوعي والإدراك والإحاطة الشاملة لدى فئات جمهور المتلقّين للمادّة الإعلامية [(195)].

2. ويعرّف أيضًا بأنّه عملية إرسال واستقبال معلومات وإرشادات أو رسائل ورموز يتمّ تبادلها بين الأشخاص بطريقة مباشرة [(196)].

3. وهو نقل معلومات أو بيانات أو أفكار أو آراء أو استفسارات أو شكاوي أو رغبات أو مواقف أو اتجاهات أو وجهات نظر أو أوامر أو تعليمات من شخص (مصدر الرّسالة) إلى شخص آخر مستقبل الرّسالة أو مجموعة أشخاص باستخدام وسيلة معيّنة للاتّصال [(197)]، لكن دون أن يصاحب ذلك ردود فعل من المستقبل، أو تغذية عكسية توضّح مدى وصول الرّسالة ومحتواها، ومدى استيعاب المستقبل لهذه الرّسالة.

إذن فالإعلام هو تزويد المستقبلين والمستفيدين منه بإيصال أكبر عدد ممكن من المعلومات التي هي محتوى الرّسالة إليهم بواسطة تقنيات الإعلام والاتّصال بغية خلق جوٍّ من الانسجام والتّقليل من الشّائعات والنّزاعات وتحسين العلاقات العامة. ولا يمكن أن نتصوّر إعلام بدون اتصال، لأنّ فائدة الإعلام لا تظهر إلاَّ من خلال الإجابة التي يُجيب بها المستقبل على الرّسالة التّي يتلقّاها المرسل، فهي بمثابة رسالة مضادّة يتلقّاها المرسل ويستفيد منها، لأنَّ الاتصال يسير في عدّة اتّجاهات، حيث كل مرسل يصبح مستقبل [(198)].

---

[195]. العبد عاطف عدلي، **الإتّصال والرّأي العام**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص. 16.

[196]. درويش زين العابدين، **علم النفس الإجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص. 207.

[197]. هاشم محمود زكيّ، مرجع سابق، ص. 461.

[198]. Bartholi (Annie) : Op.cit, p. 60.

والاتصال هو عملية تبادل الأنباء والحقائق والآراء والرّسائل فيما بين الأفراد والجماعات، بينما الإعلام هو المنتج أي الأنباء والبيانات وسائر مضامين ومخرجات وسائل الإعلام والأنشطة والصناعات الثقافية [199].

والإعلام من خلال عملية الاتّصال يهدف إلى تزويد النّاس بالأخبار الصّحيحة والمعلومات السّليمة التّي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع بحيث يعبّر هذا الرّأي تعبيرًا موضوعيًا عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم، وهنا يختار مصدر المعلومات رسالة معيّنة، يرغب في إرسالها إلى هدف محدّد، وقد تكون هذه الرّسالة كلمات منطوقة أو مكتوبة ... إلخ ويحوّل جهاز الإرسال هذه الرّسالة إلى رموز تُرسل بواسطة قناة الاتصال من المرسل إلى المستقبل.

2- أشكال الاتّصـال

1- الاتّصال المباشـر :

ويعرف باتّصال المواجهة، ويتمّ وجهًا لوجه بين شخصين أو أكثر، ويتيح هذا الاتّصال التّفاعل بين هؤلاء الأشخاص والتعرّف على رجع الصدى (Feed Back) للمتلقّي، كما يمكن تعريفه بأنّه جلسة تعقد من عدد صغير نسبيًا من القائمين بالاتصال (غالبًا ما يكون شخصين)، ويتوافر فيه اتّصال الوجه للوجه، مع وجود الفرص المتاحة لحدوث رجع الصدى السّريع. والاتصال الشّخصي أفضل أشكال الاتصال إذ يوفّر للمتّصل فرصة للتّعرف الفوري والمباشر على مدى فعالية رسالته أو تأثيرها في المتلقّي (المتّصل به)، ومن ثمّ يصبح المتّصل قادرًا على تعديل رسالته وتوجيهها، بحيث تصبح أكثر فعّالية أو إقناعًا [200].

2- الاتّصال الجماهـيري :

---

[199]. الهاشمي مجد، مرجع سابق، ص. 21.

[200]. نفس المرجع، ص. 27.

هو عملية الإتّصال التّي تتمّ باستخدام وسائل الإعلام الجماهيرية له القدرة على توصيل الرّسائل إلى جمهور عريض متباين الإتّجاهات والمستويات، تصلهم الرّسالة في نفس اللّحظة وبسرعة مدهشة مع مقدرة على خلق رأي عام وعلى تنمية اتّجاهات وأنماط من السلوك غير موجودة أصلاً، والمقدرة على نقل المعارف والمعلومات والتّرفيه، وتشتمل وسائل الإعلام الجماهيري (Mass Média) على تلك الوسائل التّي لها مقدرة على نقل الرّسائل الجماهيرية من مرسل إلى عدد كبير من النّاس وتتمثّل مقدرتها الاتّصالية باستخدام معدّات ميكانيكية أو إلكترونية مثل الصحف والمجلات والكتب والسينما والرّاديو والتلفزيون [201].

[201]. نفس المرجع، ص. 31.

المبحث الثاني : العناصر الأساسية لعملية الاتّصـال

مهما تنوّعت عمليّات الاتّصال المختلفة فلن تتمّ عملية الاتّصال، إلاَّ إذا توافرت لها جميع العناصر الأساسية التّالية وهـي :

1- المرسـل : يعدّ المرسل منشئ الرّسالة وهو مصدرها يصيغها في كلمات أو إشارات أو صور ينقلها للآخرين، " يحوّل هذا المصدر الرّسالة التّي يبعثها إلى رموز تأخذ طريقها من خلال قنوات الاتصال بحيث يهدف مرسل أيّ رسالة إلى تحقيق نوع من الاشتراك والعمومية بينه وبين مستقبل الرّسالة لتحقيق هدف معيّن، فإنّ هناك ضرورة لترجمة أفكار ونوايا ومعلومات العضو المرسل إلى شكل منظّم " [202].

2- المستقـبل : هو الجهة أو الفرد أو الجماعة أو الجماهير الذّين توجّه إليهم الرّسالة بحيث يقوم هذا المستقبل من هؤلاء بحلّ رموز هذه الرّسالة بغية التوصّل إلى تفسير محتوياتها، وفهم معناها، وينعكس ذلك في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها هذا المستقبل، والسلوك هو المظهر أو الدّليل على نجاح عملية الإعلام والاتّصال وتحقيق الهدف، فالمستقبل هو هدف عملية الاتّصال سواء كان فردًا أو جماعة، وهو " جزء فاعل في العملية الاتّصالية وليس مستمع، ولذلك لا تصبح مهمّة المرسل التّلقين والإلقاء، وإنّما مهمّته تهيئة مجالات الخبرة للمستقبل وإعداد ظروف تسمح له بتغيير اتجاهاته وميولاته ومعلوماته [203].

3- الرّسالـة : هي المضمون أو لبّ عملية الاتّصال الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، أو الهدف الذي تهدف العملية لتحقيقه وترسل رسالة بشكل لفظي أو غير لفظي، حيث تكون الرسالة على شكل كلمة مطبوعة أو مكتوبة أو موجات صوتية في الهواء أو

---

[202]. شـهيب محمـد علـي، **السـلوك الإنسـاني داخـل التنظـيم**، مكتبـة دار الفكـر العربـي، القـاهرة، ط 2، 1976، ص. 296.

[203]. الطويجي حسن، **وسائل الإتّصال والتكنولوجيا في التّعليم**، دار القلم، الكويت، 1984، ص. 29.

موجات كهربائية، بذلك يعرّف كثيرون الرّسالة بكونها مجموعة من الرموز المرتّبة التي لا يتّضح معناها إلاَّ من نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل [204].

فإذا طابق السلوك الهدف المنشود نقول بأنّ الرّسالة قد حقّقت الهدف منها، وفي الواقع لا يمكن أن نُبصر الرّسالة إلاَّ في ضوء أنماط السلوك التي يعبّر بها المستقبل عن مدى تحقيق الهدف من عملية الاتّصال.

4- الوسيلـة (القـناة) : يمكن تشبيه الوسيلة بأنّها القناة أو القنوات التّي تمرّ خلالها الرّسالة بين المرسل والمستقبل فهي باختصار عبارة عن قنوات للاتّصال ونقل للمعرفة، وهي " كثيرة ومتنوّعة ابتداءً من الصوت العادي للمرسل والكتب والمطبوعات والرّسومات واللّوحات والأفلام الثابتة، فهي قادرة على إعداد رسالة علمية أو إرشادية على مستوى عالي من الفعّالية والتأثير " [205]. ويتوقّف اختيار كلّ وحدة من قنوات الاتصال على عوامل كثيرة مثل الموضوع، والهدف الذي يسعى المرسل إلى تحقيقه والفروق الفردية بين المستقبلين، ومن أهمّ وسائل الاتّصال المستخدمة :

أ/- **الوسائل المكتوبـة** : وتتمثّل في المناشير والوثائق والمذكّرات والتقارير والكتيبات.

ب/- **الوسائل الشّفوية المباشـرة** : وتشمل الحديث المباشر بين المرسل والمستقبل، كالمحاضرة التّي يلقيها المدرّس ويضمّنها إلى رسالته التّوجيهية، أو المقابلة التوجيهيّة التي تجمع المستشار بالتلميذ بخصوص فكرة أو وجهة نظر يريد المرسل إيصالها إلى المستقبل.

---

[204]. صديقي سلوى عثمان، هناء حافظ بدوي، **أبعاد العملية الاتصالية (رؤيـة نظريـة وواقعيـة)**، المكتب الجامعي الحديث، دينوقراط، الأزاريطة، الإسكندرية، 1999، ص. 29.

[205]. الحمدي نرجس، **محاضرات في قسم تكنولوجيا التّعليم**، الجامعة الأردنية، عمّان، 1987، ص. 31.

ج/- الوسائل المسموعة والمرئية : وتتمثّل هذه الأخيرة بصورة رئيسية في الإذاعة والتّلفزيون ولوحة الإعلانات والمجلة والدليل المدرسي والملصقات التعليمية وكلّ أجهزة العرض المختلفة.

د/- الوسائل الإلكترونية الحديثة : تشتمل هذه الوسائل على الحواسيب والبريد الإلكتروني أو ما شابه ذلك من الوسائل كالإنترنت.

5- الأثر أو رجع الصّدى : هو الإجابة التّي يجيب بها المستقبل على الرّسالة التّي يتلقّاها من المصدر، ويرى البعض أنّ الرّجع يكون بمثابة رسالة مضادّة يتلقّاها المرسل ويستفيد منها.

فعن طريق هذا الرّجع " يستطيع المرسل أن يفهم ما إذا كان المستقبل قد تلقّى الرّسالة أصلاً أم لا، وأن يفهم الطريقة التي استقبلت بها الرّسالة، وما فهم المتلقّي من محتواها ومن هنا نستخلص أنّ الرّجع هو تحوّل المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل " [206]، وهي عنصر مهمّ في الاتّصال لأنّها عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى كما أنّ لها دورًا كبيرًا في إنجاح عملية الاتّصال وأنّها الوسيلة التي يتعرّف من خلالها الوصيّ (المستشار) على مدى التأثير الذي أحدثته الخطّة التّوجيهية في نفسية التّلميذ المستقبل حيث من المفروض أن يتّخذ موقفًا معيّنًا من الخطّة التي تمثّل الأفكار والخبرات والمعلومات التي تلقّاها.

[206]. عبد المجيد محمد، **الإتّصال في مجال الإبداع الفني الجماهيري**، عالم الكتب، بيروت، 1968، ص. 24.

المبحث الثالث : العوامل التّي تساعد على نجاح عملية الاتّصـال

الاتّصال ليس عملية ثابتة بحيث يمكننا أن نهتمّ بأحد عناصرها دون العناصر الأخرى بل إنّ هذه العملية دينامية متّصلة يؤثر كلّ عنصر فيها في العناصر الأخرى ويتأثر بها، فعملية الاتّصال إذ تبدأ من المرسل لا تنتهي بمجرّد إرسال نشرة أو إلقاء محاضرة، لكن يهمّه أن تصل محتويات الرّسالة إلى من يهمّه الأمر ممّن توجّه إليهم، ولذلك فهو ينتظر ردّ فعل الرّسالة في الجماهير ليعرف مدى ما تحقّق من أهداف عملية الاتّصال ليعدّل من محتويات الرّسالة أو طريقة توجيهها أو الوسيلة التي يستخدمها، حتّى يتيقّن من أنّ المستقبل أصبح يشاركه الخبرة أو الفكرة أو المهارة.

وسوف نتناول هذه العوامل التّي تساعد على نجاح عملية الاتّصال، بعرضها في ضوء عناصر الاتّصال التي سبق ذكرها.

1- عوامل تتّصل بالمصدر أو المرسل :

أ/- أن يكون المصدر أو المرسل موضع ثقة عند المستقبل، لأنّ هذه الثقة هي الأساس الذي يبني عليه المستقبل تصديقه للرّسالة، فالنّاس يؤمنون عادة بذوي المكانات الكبيرة ويتأثر النّاس بالشخصيات المحبوبة، وقد أُجريت عدد من الدّراسات حول تأثير المرسل على المستقبلين ومن بين هذه التجارب العلمية الدّراسة التي أجراها هوفلاند وفايس واختارَا مجموعتين، " تعرّضت الأولى لمصدر موثوق به إلى حدّ كبير، أمّا المجموع الثّانية فقد تعرّضت لمصدر أقلّ ثقة من الأولى بكثير، وأثبتت هذه التجارب أنّ المصدر الموثوق به تستطيع الاقتناع بوجهة نظره إلى درجة تبلغ ثلاثة أضعاف ونصف تلك الدرجة التي يبلغها المصدر الأقلّ ثقة، ومن ذلك نستنتج أنّ المصدر الموثوق به ذو المكانة الرفيعة العالية يستطيع أن يؤثر في المستقبلين أكثر من غيره " [207].

---

[207]. بدوي هناء حافظ، **وسائل الاتصال في الخدمة الإجتماعية والمجتمعات النامية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص. 39.

ب/- ينبغي أن يتوفّر في المرسل مجموعة من الشروط منـها :

- **وجود مهارات اتّصاليـة :** أي يجب أن يتوفّر في المرسل القدرة والمهارة في استخدام اللّغة اللّفظية، فيكون لديه مهارة في الكتابة، مهارة في الخطابة، ومهارة في المناقشة، وهذه المهارات تؤثر على مقدرة المرسل في صياغة الرّسائل التّي تعبّر عن أهدافه ونواياه، وأن يكون لديه مهارة وقدرة على متابعة استجابة المستقبل لرسالته.

- **توافر مستويات معرفية مناسبـة :** ويقصد بها المعرفة التّي تؤثر في فعالية عملية الاتّصال إذ يجب أن يكون المرسل مُلِمًّا برسالته عارفًا بكيفية تصميمها بطريقة تجذب انتباه المستقبل وتساعده على إدراكها، " ويتضمن كذلك معرفته بخصائص اتجاهات المستقبل، وأيضًا بمعرفة خصائص وسائل الاتّصال حتّى تساعد كلّ منها في اختيار الوسيلة أو الوسائل التي تتناسب مع المستقبل " [208].

2- عوامل متّصلة بالرّسالـة :

هناك مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها في إعداد الرّسالة لضمان استجابة المستقبل لها :

أ/- أن تصمّم الرّسالة بحيث تجذب انتباه المستقبل، وحتّى يتحقّق ذلك ينبغي مراعاة :

- أن يتناسب موضوع الرّسالة مع حاجة المستقبل، فالرّسالة التّي يجد فيها المستقبل مصلحته أو تحقق له حاجات معيّنة يهتمّ بها، تلقى استجابة كبيرة من جانبه ويتجاوب معها، فمن الواضح أنّ القارئ (المستقبل) يفضل الإطّلاع المتيسّر له عن الذهاب إلى مكان بعيد للحصول عليها، ولكن في حالة الاهتمام بخبر معيّن يهمّه نجد أنّ المستقبل على استعداد لبذل جهود مضاعفة لكي يعرف هذا الخبر.

[208]. نفي المرجع، ص. 40.

- صياغة الرّسالة بحيث يجب أن تحتوي على مثيرات تضمن استمرار انتباه المستقبل وتشوّقه لمتابعة الرّسالة.

- اختيار الوقت المناسب لاستقبال الرّسالة، فلكي تلقى الرّسالة استجابة من المستقبل ينبغي أن توجّه إليه في أوقات وأزمان تتناسب مع ظروفه.

ب/- يجب أن يصوغ المرسل رسالته صياغة تناسب المستقبل، فالرّمز يثير في المستقبل معنى معيّن ولكي تتحقق عملية الاتّصال ينبغي أن يتماثل المعنى الذي يثيره الرّمز عند المستقبل مع المعنى الذي قصده المرسل عند صياغته للرّسالة.

ج/- ينبغي أن تصاغ الرّسالة بما يتناسب مع وسائل الاتّصال المتاحة للمرسل، فالرّسالة التي تُبْذَلُ جهود مضنية في إعدادها مع عدم توفّر الوسيلة التي تناسبها لنقلها إلى المستقبل تصبح عديمة الجدوى.

3- عوامل متّصلة بالمستقبل :

فالمستقبل هو الشّخص أو مجموعة الأشخاص الذين يستقبلون الرّسالة، وهذه الأخيرة تصل إلى المستقبل في صورة رمزية غالبًا، ويقوم المستقبل بترجمة الرّموز أو فكّها فيصل إلى فهم الرّسالة بالرّبط بين الرّمز ومعناه، ويتفهّم المستقبل الرّسالة في ضوء خبراته السابقة وحاجاته، وكلّما تشابهت خبرات المرسل المتّصلة بموضوع الرّسالة مع المستقبل، ازداد فهم هذا الأخير لرّسالة المضمون وزاد احتمال نجاح عملية الاتّصال.

وكما سبق القول بأنّ المستقبل حرّفي اختيار ما يشاء من الرسائل المتاحة له، فكلما كانت الرّسالة تحقّق له حاجات معّينة سعى هو بنفسه إلى اختيار هذه الرّسالة، كما أنّ " الظروف المحيطة بالشخص المستقبل للرّسالة تؤثر تأثيرًا كبيرًا على مدى تقبّله للرّسالة أو

رفضها إذ من الملاحظ أنّ انتشار الأوبئة تكون فرصة لتقبّل الشخص للرّسالة التي تطالبه بالتطعيم أو إتباع التعليمات الصّحيّة " [209].

ويمكن تلخيص المعوّقات الخاصة بالمستقبل كما يلـي :

- عدم فهم الرّسالة وذلك ينجم عن شرح وتفسير محتوى الرّسالة حسب مستواه مع دخول عوامل التّشويش التي تؤثر على حسن الفهم.

- الأحكام المسبقة التي تدفع المستقبل إلى التّعامل مع الرّسالة، بناءً على توقعات أساسها أحكام مسبقة.

- تركيز المستقبل على بعض جوانب الرّسالة، وإهمال الباقي عن طريق الانتقاء.

4- عوامل متّصلة بالوسيلة أو أداة الاتّصـال :

سبق أن عرّفنا الوسيلة بأنّها الرّمز أو الشكل أو اللّغة التي يستخدمها المرسل لنقل الرّسالة إلى المستقبل وهذه الوسائل كثيرة ومتنوّعة، سواء كانت وسائل لفظية منطوقة أو مكتوبة أو وسائل غير لفظية، ولكلّ وسيلة من وسائل الاتّصال مزايا ونواحي قصور، وكلّما توفّر عدد من هذه الوسائل أتاح ذلك الفرصة للمرسل لأنّ يختار من بينها الوسيلة أو الوسائل التي تتناسب مع الهدف المقصود، لأنّ فعّالية الوسيلة يؤدي إلى نجاح عملية الاتّصال.

ومن معوّقات الرّسالة سوء نقل الرّسالة بشكل واضح، لسوء إختيار القناة، كاختيار وسيلة الاتّصال التي لا تتناسب مع الموضوع أو مع الأفراد القائمين بالاتّصال.

[209]. نفس المرجع، ص. 44.

المبحث الرابع : الإعلام البيداغوجـي ومحتوياته

الإعلام البيداغوجي هو نشاط تربوي يُقَدَّم فيه للتّلاميذ وجميع المتعاملين مع المدرسة معلومات عن المسار الدّراسي، والمحيط الإجتماعي والاقتصادي والمهني مع شروطها ومتطلباتها كما هي موجودة في الواقع فعلاً، دون ممارسة أيّة وصاية أو دعاية ودون إصدار أحكام مسبقة على نمط دراسي أو مهني معيّن بغرض إنضاج شخصيته ومواقفه لتمكينه من حسن الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها أنسب لبناء مشاريعه المستقبلية [210].

ويعرّف أيضًا على أنّه " كلّ المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني، ويهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدّراسي للتّلميذ لتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه الدّراسية وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي " [211].

ولقد أصبح الإعلام في ميدان التربية والتّعليم من الدّعائم الأساسية التّي يُبنى عليها نجاح التّوجيه المدرسي والمهني، حيث يُمَكّنُ التّلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف والوسائل التي تُنَمِّي قدراته ومهاراته وتساعده على اتخاذ قرارات سليمة لبناء مشروعه، فهو وسيلة يتعرّف من خلالها التّلاميذ على المنطلقات والمنافذ المدرسية والمهنية ومستلزمات كل تخصص دراسي أو مهني، كما يوفّر لهم إجابات وافية عن تساؤلات واهتمامات يبحثون الإجابة عنها، فالإعلام في إطار التوجيه يسمح بالتّقليل من المعلومات الخاطئة، كما " يُستعمل لكسر التصوّرات المسبقة غير المبنية على المعرفة، وهو بذلك وسيلة يتعرّف من خلالها التّلميذ على المنطلقات أو المنافذ التعليمية والمهنية، حيث يجد نفسه يمرّ بسرعة إلى مرحلة أخذ القرار دون المرور بمرحلة الاكتشاف وتصنيف المعلومات " [212]، ويزداد عدد

---

[210]. دعمس مصطفى نصر، مرجع سابق، ص. 17.

[211]. وزارة التربيـة الوطنيـة، المديريـة الفرعيـة للتّوجيـه والاتّصـال مـع القطاعـات الخارجيـة، **الـدليل المنهجـي فـي الإعـلام المدرسـي**، جانفي، 2000، ص. 5

[212]. الداهري صالح حسن، مرجع سابق، ص. 94.

الخيارات وبالتالي فرص التّعليم المتاح للطالب كلّما ازداد حجم المعلومات وتنوّع المهارات التي يحصل عليها.

انطلاقًا من هذا الطرح وسعيًا لتحقيق الأهداف المنشودة يجب أن تندرج النشاطات الإعلامية في إطار بيداغوجية نشيطة تفترض مجموعة من الوسائل التربوية لِتَنْشِيطِ وتقديم المحتوى الإعلامي، وبالتالي يجب اعتبار الإعلام كسيرورة تربوية وليس غاية في حدّ ذاتها وهذا لأنّ الهدف من ذلك هو التعبير عن مشاريع دراسية ومهنية من طرف الطلاّب.

إنّ مستوى التعبير بالمشاريع لا يمكن أن يصل إليه الفرد إذ لم يهدف الإعلام إلى النّمو المهني والشخصي له، وبالتالي فالإعلام الذي يراعي الشروط الضرورية لنمو الفرد من شأنه أن يساهم في إعداد هذا الأخير للتعبير عن مشاريعه المستقبلية فيما يخصّ الدّراسة والمهنة وأخذ قراراته بنفسه، وهذا المستوى الذي يصل إليه الفرد، يكون أساسه ومنطلقه المدرسة حيث من المفروض أن يقوم مستشار التّوجيه بتحسيس كلّ التّلاميذ (وليس فقط الذين سوف يغادرون المدرسة) على أنّهم مقبلين بعد المرحلة الدّراسية على الاندماج في عالم اقتصادي وسياسي واجتماعي معقّد وأنّ اكتشاف هذا العالم أمرٌ ضروريٌّ ومثير.

تكمن إذن فعّالية الإعلام في تحفيز الفرد وإثارة اهتمامه بالتوجيه الذاتي اعتمادًا على رغبته وإرادته في ذلك، فالغاية من الإعلام البيداغوجي هو الوصول بالفرد إلى التّعبير عن مشاريع منبثقة عن ذاته، والسّماح له بالتّوجيه الذّاتي المفكّر فيه (Auto – Orientation Réfléchie) سواء تعلّق الأمر بالاختيارات الدّراسية أو الحرفية أو النشاطات الإجتماعية، لهذا من الضروري أن يحتوي الإعلام على عنصر التّحفيز حتّى يجعل الفرد يعترف بأهمية بناء المشاريع المهنية والشخصية.

تبرز هنا ضرورة تكييف المحتوى الإعلامي لمستويات الأفراد وحاجياتهم ويتعلّق الأمر بجعله ينطلق من مستويات الفهم المختلفة ومن حاجيات الجمهور المستهدف لغرض الاستجابة لها، فمن دور الإعلام أن " يستجيب لتساؤلات الفرد عن نمط الحياة الذي ينتظره

ولذا فلا يجب الاكتفاء بتقديم الوثائق الإعلامية (مستندات ومطبوعات وأفلام ... إلخ)، وإنّما يجب أن تكون في إمكانية هذه المستندات توضيح آفاق الفرد وتحديدها " [213]، إذ أنّ الإعلام يختلف عن التوثيق ويتعدّى أن يكون مجرّد توفير وتوزيع الوثائق الإعلامية، ما جعل لارصوبو (Larcebeau) يشير إلى أنّ الإعلام يتميّز أو يختلف عن التّوثيق في اختياره مسبقًا للجمهور الذي نستهدفه وفي طريقة تقديم هذه المعلومات التي تكون منظّمة بطريقة تجعلها مفيدة وقابلة للاستيعاب [214]، لهذا فليس حجم المعلومات والمعارف هو المهم في العملية الإعلامية، وإنّما يجب أن تكون هذه المعارف قادرة على إكساب الفرد للمهارات، أو تعديل اتجاهات وتصحيح مفاهيم وكذا تأسيس وتوضيح مشروع الفرد وتصوّراته.

محتويات الإعلام البيداغوجـي :

لتحقيق الأهداف السالفة الذكر يستلزم توفير مادة إعلامية مناسبة تشتمل على المحتويات الآتية :

1- محتويات عن المحيط المدرسـي : وفيها يكتشف الطّالب محيطه الدّراسي عن طريق معرفة هيكلة النظام التربوي، الفروع والتّخصّصات الدّراسية موادها ومواقيتها، نظام الدّراسة، نظام الامتحانات والاختبارات، إجراءات الانتقال والتّوجيه، أنواع الشهادات، أدوار ومهام المتعاملين مع المدرسة ... وغيرها [215].

2- محتويات عن عالم التكويـن : وبها يكتشف الطّلاب جهاز التكوين من خلال التخصّصات المهنية المتوّفرة والإمكانيات الموجودة في كلّ منها مع شروط الإلتحاق بها، وتساهم هذه المعلومات في جعلهم يستطيعون ربط العلاقة بين التّعليم والتكوين وعالم الشغل.

---

[213]. ترزولت حورية، **أثر برنـامج تربيـة الاختيـارات علـى الخاصيات السيكولوجية الدّالـة علـى بنـاء وتحقيق المشـاريع الدّراسية والمهنية**، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر، 2007/2006، ص. 76.

[214]. نفس المرجع، ص. 76.

[215]. دعمس مصطفى نصر، مرجع سابق، ص. 17.

3- محتويات عن عالم الشغل والاقتصاد : وبها يكتشف العالم الاقتصادي والمهني من خلال معرفة قطاعات النشاط الاقتصادي وشروط التوظيف والاحتياجات والإمكانيات المتوفرة في مختلف القطاعات، نظام الأجور والعلاوات، نظام التّرقية والامتيازات.

4- محتويات اجتماعية : وبها يتعرّفون على نمط الحياة ومتطلبات الحياة الاجتماعية، الأدوار الاجتماعية المنتظرة منهم، علاقة القيم الإجتماعية بالمهن، والمراكز الإجتماعية التي تعكسها كلّ مهنة.

5- محتويات عن الـذات : وبها يتعرّف الطالب على قدراته وكفاءاته وميوله واهتماماته الحقيقية، وكذا نمط شخصيته ومميّزاتها بهدف مساعدته على اكتشاف ذاته وبالتالي تمكينه من التوفيق بينها وبين طموحاته ليستطيع التّخطيط الجيّد لمشروعه المستقبلي.

المبحث الخامس : أساليب وطرق تقديم الإعـلام البيداغـوجـي

أ- اللقاءات المباشرة على مستوى كل فوج أو قسم خلال السنة أو خلال مدة التكوين.

ب- اللّقاءات الفردية على مستوى مكاتب مستشاري التّوجيه.

ج- تنشيط خلايا الإعلام والتوثيق على مستوى كل مؤسسة تربوية أو مركز تكوين مهني.

د- تنظيم زيارات ميدانية إلى المؤسسات التربوية متوسطات - ثانويات وغيرها.

ث- إنجاز مطويات وأدلّة إعلامية مدرسية، ومهنية.

ح- منابر المهن والورشات المتخصّصة التي تنظّمها مختلف القطاعات بالتنسيق فيما بينها (التربية والتكوين، الصناعة والحرف) وهي طرق وآليات لتعميق معرفة الطالب بمحيطه الدّراسي، المهني، الاقتصادي وكذا الإجتماعي.

خ- الأبواب المفتوحة والمعارض الإعلامية الدورية على مستوى البلديات والدوائر والولايات.

كما أنّ هناك أساليب وطرق أخرى يقوم بها مستشار التّوجيه المدرسي والمهني، لتقديم الإعلام البيداغوجي وهي كالتالـي :

- **المقابلات الفردية في إطار المداومة في المؤسسـات** : إنّ هذه المقابلات تسمح بدورها بتفعيل العلاقة الإتّصالية بين مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والتّلميذ أو الوّلي، كما تساعد على تشخيص الإعلام وجعله فرديًا يتماشى مع حاجات وانشغالات وخصوصيات الطالب الباحث عن المادّة الإعلامية.

- **الحصص الإعلامية الجماعـية** : وهذه الحصص تساعد على إيجاد نوع جديد من العلاقة بين الطلاّب ومستشار التوجيه، وهي العلاقة الإتّصالية التي تحتوي على العناصر

الأساسية للعملية الاتّصالية وتتمثل في المرسل - الرسالة - الوسيلة - المستقبل - الأثر، فعندما يقوم المستشار بتقديم حصص إعلامية للطلاّب فإنّه يستخدم فيها طرق وأساليب مختلفة لشرح المعلومات كالكتابة على السبورة، الملصقات الإعلامية، ويطرح بين الحين والآخر أسئلة للتأكّد من مدى استيعاب الطلاب للمعلومات المقدّمة وفهمهم لها.

- **خلية التوثيق والإعلام** : تعتبر هذه الخلية مرجع توثيق وإعلام واتّصال طوال السنة في إطار الإعلام المستمّر وذلك لكونها تعرض على التّلاميذ والأساتذة مختلف الوثائق الإعلامية، كما تسهّل عليهم الوصول إلى مصادر الإعلام المختلفة من أجل تحسيسهم بنظام التوثيق الذاتي وتوسيع إعلامهم، قصد تمكينهم من بناء مشروعهم الدّراسي والمهني [216].

- **الأسبوع الوطني للإعلام** : يُنَظَّم هذا الأخير على شكل تظاهرة إعلامية موجّهة للجمهور العريض في شكل معارض وأبواب مفتوحة حيث يُستدعى فيه مهنيون وتلاميذ وأولياء التّلاميذ ورؤساء المؤسسات التّعليمية والتكوينية لتقديم خبراتهم، بحيث يساعد على تحسيسهم بالعلاقة الموجودة بين مهنة ما والمكتسبات الدّراسية والمهارات والتجربة والتكوين [217].

---

[216]. الأعور إسماعيل : **واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التّعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التّوجيه المدرسي والمهني والتّلاميذ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 2005/2004، ص. 74.

[217]. وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص. 14.

الفصل الســـابــع

بناء الـمشروع الـمهنـي هدف الـمختصّ في التّـوجيــه

الـمبحث الأول : مستشار التوجيه المـهني (التعريف وشروط التوظيـف)

الـمبحث الثاني : صفات وخصـائص مستشار التّوجيه والإرشـــاد

الـمبحث الثالث : خدمات الإرشاد والتّوجيه المهـني

الـمبحث الرابع : المهام المسندة لمستشار التّوجيه المهــني

الـمبحث الخامــس : وسائل وتقنيات عمل مستشار التّوجيه المهـني

الـمبحث الســادس : العوامل المؤثّرة في اختيار الفرد للمهـنة

المبحث الأوّل : مستشار التوجيه المهني (التعريف وشروط التوظيف)

1- التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد :

يستخدم مفهوم الإستشارة عمومًا ليدّل على الخدمات التي تEقدّم للفرد موضع الدّراسة، والاستشارة مدلول يطلق على العملية التّعاونية لحلّ المشكلات، و" يتعاون على حلّها أخصائي الصّحة النّفسية الذي يطلق عليه المستشار وشخص آخر مسؤول عن تنفيذ أشكال المساعدة النّفسية ويطلق عليه المستشير أو المرشد المساعد وهو المعلم، وشخص ثالث يسمى العميل أو المسترشد " [218].

وقد اختلفت التّسمية من بلد إلى آخر بالنسبة للقائمين بالعملية الإرشادية، ولا يوجد اِتّفاق بين الأقطار العربية فيما يتعلّق بمن يقوم بعملية الإرشاد والتوجيه، ففي بعضها يقوم المرشد بهذا الدّور كما هو الحال في الأردن ومصر وسوريا وتونس والكويت والسعودية وفي بعضها يقوم بها مستشارون في التّوجيه كما هو الحال في الجزائر.

ورغم هذا الاختلاف في التّسمية من قطر لآخر يظلّ المرشد أو المستشار الشخص الوحيد المؤهّل لتأدية مهمّة التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي أو التكويني بالأساليب والطرق العلمية، وتبقى الخدمات الإرشادية المقدّمة مشتركة في المنطلقات وفي تحقيق الأهداف وغايات المنظومة التّربوية والتّكوينية.

والمرشد هو عضو من أعضاء الهيئة المدرسية المعنيين بالإرشاد بصورة دائمة ومنتظمة، حيث تقع على كاهله مسؤولية تطوير تلك الجوانب من عملية التّوجيه التي تتطلّب بذل الوقت واستخدام كفاءات متخصّصة لا يملكها المعلم العادي، ويعتبر المرشد المسؤول المباشر أمام المدير [219].

---

[218]. قطامي نايفة، مرجع سابق، ص. 68.

[219]. أبو عراد الشهري، **مستوى الرّضى عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصّصين وغير المتخصّصين بمدينة مكّة المكرّمة**، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية، 1999، ص. 25.

ويرى (موريس روشلان Maurice. R) " أنّ مستشار التوجيه المدرسي والمهني هو عضو في الفريق التّربوي دون أن يكون مدّرس، هذه الوضعية كانت دائما محور بعض الغموض للعلاقات بينه وبين المدّرسين، فالمستشار يمكن أن يتحرّك بناء على وضعية - فهم التّلميذ - ويستخدم كل الإمكانيات من أجل تحقيق ذلك " [220]، فالاتجاهات الحديثة تثبت بأنّ نشاط مستشار التّوجيه يجيب على المطالب والحاجات الحقيقية للتّلاميذ.

ويرى (دونالد مورتس وآخرون) أنّ أخصائي التوجيه هو الذي ينقل إلى المدرسة المهارات المتخصّصة والمعلومات التي يعجز عن توفيرها معلم الفصل، فالطبيب النّفسي والأخصّائي النّفسي والمرشد معاونون لازمون في برامج التوجيه، فبدون مساعدتهم الفنية يتعرض الكثير من التّلاميذ لإعاقات خطيرة [221]، ومن هنا يقوم الأخصائيون بدور هام في تنظيم خدمات التوجيه وإدارتها، والمدّرسون من جانبهم يتعاونون مع الأخصائيين للنهوض بمستوى خدماتهم، كما يُعرّف المستشار على أنّه عضو من أعضاء الأسرة التّربوية، يقوم بعملية الإرشاد والتّوجيه التّربوي والنّفسي والمهني لجميع التّلاميذ في مختلف المستويات، ولهذا فإنّه يشرف على قطاع واسع ومحدّد بالثانويات والمتوسطات ومراكز التّكوين المهني في إطار الاستقصاء [222].

2- شروط التوظيف والترقية :

أ/- شروط التوظيف :

يضم سلك التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبتين هما :

1. مستشار التّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني.

---

[220]. Maurice Reuchlin, **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 1ère édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1966, p. 18.

[221]. دونالد ج. مورتنس وآخرون، **الشخصية نموّها وطرق توجيهها في المدرسة**، تر : لجنة التعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعي، غزّة - فلسطين، ط 1، 2005، ص. 74.

[222]. مفتشية أكاديمية الجزائر، **دور مستشار التّوجيه المدّرسي والمهني في استكشاف التّلاميذ ذوي صعوبات في التعلم**، مركز التّوجيه المدرسي والمهني باب الوادي، الجزائر، 2006، ص. 1.

2. مستشار رئيسي للتّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني.

ويوظّف بصفة مستشار التّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني على أساس الطرق التالية :

- عن طريق مسابقة على أساس الإختبارات، المترّشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النّفس وعلم الإجتماع أو شهادة معادلة لها.

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدّرسي والمهني الذين يثبتون خمس (05) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصّفة.

- على سبيل الاختيار بعد التّسجيل على قائمة التّأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة [223].

ب/- شروط التّرقية :

يرقى بصفة مستشار التّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني، مستشارو التّوجيه المدرسي والمهني المرسّمون الذين حصلوا بعد توظيفهم على شهادة اللّيسانس في التّعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

ويرقى بصّفة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني، الذين يثبتون خمس (05) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصّفة.

[223]. الجريدة الرّسمية، المادة 103، العدد 48، ص. 15.

- على سبيل الاختيار بعد التّسجيل على قائمة التّأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصّفة.

ومن خلال الإجراءات الجديدة في التوظيف والترقية لأسلاك التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فقد أدرجت أحكام انتقالية تحدّد الرّتب الجديدة لموظفي التوجيه والإرشاد وهي كالآتي :

- يُدمج في رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني المستشارون الرّئيسيون في التّوجيه المدّرسي والمهني المرسّمون والمتربّصون.

- ويُدمج في رتبة مستشار رئيسي للتّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني :

1. مفتّشو التّوجيه المدّرسي والمهني المرسّمون والمتربّصون.

2. مفتّشو التّربية والتّكوين المرسّمون والمتربّصون المنحدرون من رتبة المستشار الرّئيسي للتّوجيه المدرسي والمهني [224].

[224]. نفس المرجع، ص. 15.

المبحث الثاني : صفات وخصائص مستشار التّوجيه والإرشـاد

إنّ نجاح العمل الإرشادي المدّرسي أو المهني يتوقّف على مدى توفّر الصفات الشخصية والمهنية لدى مستشار التّوجيه والإرشاد، والتّي تبدو في سلوكه وتصرّفاته وفي حياته العملية اليومية، والتي تميّزه عن غيره من أصحاب المهن الأخرى، وتأكيدًا لأهمية هذه الصّفات فقد تمّ تحديدها فيما يلي :

أ/- صفات شخصية :

1. **الأمانـة** : الأمانة صفة هامّة وأساسية ينبغي أن تتوافر في مستشار التوجيه والإرشاد، وذلك لكونه موضع ثقة المسترشد، فلا بدّ أن يُقدّم له المعلومات صحيحة وسليمة وأن يأخذ منه أيضًا أو من أسرته وأقرانه ومعلّميه المعلومات الدّقيقة اللاّزمة بما يساعد على معالجة المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وتقتضي الأمانة أن يتدخّل في حمايته من أي ضرر أو استغلال يتعرّض له، وأن يحافظ على سرّية تلك المعلومات التي يحصل عليها من المسترشد.

2. **القدوة الحسـنة** : وهي صفة لازمة للمرشد الطلاّبي في عمله لأنّ الطلاّب ينظرون إليه ويصغون إلى كلامه ويتطلّعون إلى ما يقوله ويفعله كنموذج يقتدون به ويحاكونه.

3. **التسامـح** : أي القدرة على تحمّل المواقف الغامضة من الطلاّب والعفو عن الأخطاء والزلاّت الصادرة عن المسترشد.

4. **المرونـة** : أي مراعاة الفروق الفردّية بين التّلاميذ والمشكلات التي لديهم، وعدم الاقتصار على طريقة واحدة في التعامل معهم وهذا من أجل تحقيق التكيّف لديهم.

5. **القدرة على التأثير** : وهي أن تتوفّر في المستشار القدرة على إدارة العملية الإرشادية بنجاح، وتوجيهها والسير بها في الاتجاه الصّحيح الذي به تتحقّق أهداف التّوجيه

والإرشاد، من خلال قدرته في التأثير على سلوك المسترشد بما يساعد على التّغلب على مشكلته.

6. **الدّعابـة** : ويتمّ استخدامها وفق أسلوب علمي يتناسب مع الموقف الإرشادي كعرض موقف طريف أو حكاية قصيرة مسليّة تزيل الملل من نفس المسترشد.

7. **الإخـلاص** : ويعني أن يخلص النّية الصادقة في تعامله مع المسترشد، وأن يجعل من بين أهدافه التّفاني في العمل وبذل أقصى جهد ممكن لإنجاحه وعدم التقاعس عنه.

8. **الواقعـية** : أن يكون مستشار التّوجيه والإرشاد واقعيًا في تعامله، لكي يساعد المسترشد على الاندماج والتفاعل أثناء العلاقة الإرشادية.

9. **الوعي بالذات والرّغبة في مساعدة الآخرين** : يجب على المستشار أن يكون واعيًا بأفكاره ويثق بقدراته في معالجة المشكلات المختلفة، وواعيًا بحاجات المسترشدين ليتمكّن من مساعدتهم في قضائها، وتجاوز الصعوبات التي تعترضهم.

10. **الانفتاح ومشاركة المسترشـد** : على المستشار أن يزوّد المسترشد ببعض التجارب والخبرات لتساعده على التقرّب منه، وليُشعره أنّ جميع النّاس لديهم مشكلات مماثلة يعانون منها ويمرّون بها، ولكن بالصّبر والعزيمة يستطيعون التغلّب عليها.

هذا إضافة إلى صفات شخصية أخرى يضيق بنا المقام لذكرها جميعًا نراها مفيدة للمستشار للتحلّي بها، لأنّها تزيد من التفاعل الإيجابي بين المرشد والمسترشد، وتدفع بعملية التّوجيه إلى النتائج المرّجوة والمستهدفة، وفقد لاحظنا من خلال تواجدنا الميداني ببعض مراكز الدّراسة أنّ كثير من الطلبة ينزعجون من بعض سلوكات المستشار كالقلق واللاّمبالاة وربما استعمال الكلام الجارح.

ب/- صفات مهـنية :

1. **الكفاءة الفنيّة** : وتتمثّل في قدرة المستشار على الابتكار والإبداع والمنافسة المهنية الشريفة وإدارة جلسات الإرشاد الفردي والجماعي، و" الجدّية والتعاطف مع المسترشدين والاستبصار بمشكلات المسترشدين، والقدرة على تحمّل الضغوط المختلفة والقدرة على تكوين علاقة تفاعلية مع المسترشد " [225].

2. **الكفاءة العقلية** : وتعني أن يكون لدى المستشار قدرة ومعرفة بطبيعة عمله والرّغبة في التعلم والبحث عن الأشياء ومسبباتها، والقدرة على اتّخاذ القرار المناسب والإصغاء باهتمام وتركيز ومحاولة فهم كلّ صغيرة وكبيرة للمشكلة، وهذا يجعل المسترشد يشعر بالراحة والطمأنينة.

3. **التّقبل** : حيث يتقبّل المرشد المسترشد كما هو، ولا يعني بذلك الموافقة على سلوكه وإنّما يصغي إلى ما يقول وليس بالضرورة أن يتقبّل ذلك.

4. **المشاركة الوجدانية مع الآخرين** : وتتمثّل في فهم طبيعة المسترشد وتقبّله وإظهار الرّغبة في مساعدته وحلّ مشكلاته والسرور والابتهاج عند مقابلته والإستماع له وتشجيعه على ما يقول.

5. **الخبرة المهنية** : وتعني ما يتمتّع به المستشار من خلفية علمية في العلوم التربوية والنّفسية وإلمامه بالنظريات الإرشادية وتطبيقاتها والقدرة على تكوين العلاقات الإرشادية المثالية [226]، والمهارة في تحديد الأهداف الإرشادية وملاءمتها لعمله وللمشكلة التي جاء بها المسترشد.

6. **توفّر المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المناسبة** : لا بدّ أن يكون لدى المرشد الطلاّبي خبرة معرفية وعملية بمجموعة من النّماذج النظرية والطرق المتنوّعة

---

[225]. عبد السلام عبد الغفّار، **مقدمة في علم النّفس العام**، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر، بيروت - لبنان، 1996، ص. 261.

[226]. أبو عراد الشهري، مرجع سابق، ص. 26.

المندرجة تحتها، مع استخدام مهارة التدرّج ليصل إلى نهاية العملية الإرشادية والتأكّد من نجاحه [227].

[227]. نفس المرجع، ص. 26-27.

المبحث الثالث : خدمات الإرشاد والتّوجيه المهـني

في الثلاثينات ارتبط مفهوم التّوجيه بمفهوم التكيّف، وبرز دور المرشد في مساعدة الطلبة على تحقيق مستويات أعلى من الكفاية والرّضى في أداء الفعاليات الدّراسية أو المهنية ومع ازدهار حركة القياس والتّقويم، ظهر مفهوم التّوجيه كعملية ذات بعد تشخيصي وعلاجي، وضمن هذا الإطار برز دور المرشد أو المستشار في التشخيص واستخدام الاختبارات النّفسية، ليتمكّن من المساعدة في حلّ المشكلات.

إنّ هذا التطوّر قد غيّر كثيرًا من العلاقة القائمة بين المختص في التّوجيه والفرد الموجّه والتي كانت في الماضي علاقة تبعية يخضع فيها المتعلم إلى قرارات وتوصيات المرشد، وذلك بناء على أدوات تعتمد أساسًا على التشخيص (مقابلة، تطبيق اختبارات)، كما رأينا ذلك في المنحى التّشخيصي، والتنبؤ بمدى قدرة هذا الفرد على النجاح المستقبلي، في حين أنّ فلسفة التّوجيه الحديثة تنبني على القناعة الشخصية " وقدرة الفرد على مواجهة مواقف الاختيار أي التوجيه الذاتي (Auto Orientation) وفي هذا الإطار فإنّ العمل المسند لمختص التّوجيه هو تهيئة الظروف والمواقف الملائمة للنّمو السليم لقدرات وخصائص الفرد والتي تسمح له ببناء وتحقيق مشروعه المهني " [228].

إنّ هذا التّوجه الإيجابي نحو الفرد لم يكن محل صدفة بل فرضه التطوّر الّذي حدث في ميدان التّوجيه، ممّا أدّى إلى التّغيير في المهام المسندة للمختصّ في التوجيه على مستوى التطبيق بحيث أصبح المشروع المهني هو الهدف البيداغوجي لعمله الميداني وذلك من خلال تدخّلات تربوية ملائمة متمثلة في برامج وأنشطة الإعلام والتّوجيه، بعبارة أخرى " يحاول المختصّ جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخّلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التّوجيه وتحديد مستقبله بكلّ مسؤولية واستقلالية " [229].

---

[228]. ترزولت حورية، مرجع سابق، ص. 28.

[229]. نفس المرجع، ص. 31.

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر يجب أن يراعي مستشار التّوجيه، الاعتبارات التالية :

- يُنهي الجزء الأكبر من الطلبة مرحلة التّعليم الإلزامي أو يتسرّبون منها دون خبرات وتهيئة مهنية مناسبة، إمّا لإغفال مثل هذه الخبرات في البرنامج الدّراسي أو لعدم توافر التّسهيلات الملائمة لتحقيقها في المؤسسة التعليمية.

- يُواجه الطّلبة موقف الاختيار دون مقدّمات واعية، بسبب افتقارهم للخبرة في هذا المجال، و" كثيرًا ما يقفون موقفًا سلبيًّا اتجاه عالم العمل والتوجّهات المهنية، لنقص المعلومات ذات العلاقة لديهم، ويؤدي ذلك إلى تعاظم المؤثّرات الخارجية الأخرى التي تفتقر للموضوعية كرأي الأهل والأصدقاء " [230].

- تتميّز مجالات العمل المختلفة بوجود تطوّر وتغيير مستمرّين في المهن، ممّا يستدعي أن تأخذ برامج التّوجيه والإرشاد المهني مثل هذا التطوّر المستقبلي بالاعتبار، من حيث اعتماد القاعدة العريضة، وتحاشي التخصّص الضيّق في الإعداد التّعليمي والمهني.

- إنّ مفهوم الاختيار المهني قد تطوّر من كونه " قرارًا يتّخذ مرّة واحدة في عمر الإنسان المهني، إلى كونه قرارًا قد يتكرّر عدّة مرّات خلال الحياة المهنية للفرد " [231].

أ/- خطوات عملية للتّوجيه المهـني :

من أجل الوصول إلى اتخاذ قرار سليم فيما يخصّ اختيار مهنة المستقبل، من المفيد أن يتّبع الموجّه الخطوات التّالية مع العميل :

1. **تقييم المسترشـد** : ويتم وفق الأسس التّالية :

---

[230]. بدرخان سوسن، مرجع سابق، ص. 100.

[231]. نفس المرجع، ص. 101.

- تحديد الرغبة فيما يريد المسترشد الوصول إليه من العمل كالوصول إلى مركز إجتماعي أو الحصول على المال أو سهولة المهنة وغيرها.

- معرفة نواحي القوّة والضعف لدى المسترشد وهي أن يتعرّف المسترشد على جوانب القوّة والضعف في شخصيته وفي قدراته من أجل اختياره لمهنة تناسبه تتّفق مع قدراته وحاجاته، وذلك باستخدام المقاييس والاختبارات الموضوعية.

- **تحديد الميول** : وهي استجابة الفرد بالرّضى أو النّفور من مهن معيّنة، وممكن أن يتّم عن طريق الاختبارات والمقاييس التي تعمل على ربط الميول بقدرات الفرد.

- **تحديد القدرات العقلية العامة** : ويتوقّف الإختبار المهني على معرفة القدرة العقلية للمسترشد ومعرفة القدرة العقلية بالمهن المختلفة، وهناك اختلاف بين مستويات الأفراد العقلية، فكلّ فرد وما يُناسبه من المهن.

- **تحديد القدرات الخاصّة** : وهي القدرة في الأداء العقلي أو الحركي للفرد النّاتجة عن الممارسة المهنية، وتُعَدُّ معرفة القدرات الخاصة لدى المسترشد أحد أسس التّوجيه المهني.

- **القيّم** : هناك اختلاف ما بين القيّم التي يمتلكها الفرد وما بين القيّم التي يتطلّبها العمل، وتؤثر القيّم تأثيرًا مباشرًا على اختيار الأفراد لمهنهم، وقد يتنازل الفرد على مهنة توافق ميوله وقدراته ولكنّها لا توافق قيّمه.

- **تحديد سمات الشخصية** : وهي من أهمّ العوامل التّي تؤثر في التوافق المدرسي والمهني، وهناك " مقاييس وُضعت لتحليل الشخصية وتهدف إلى معرفة العادات والاتجاهات والانفعالات والقيّم والاستعدادات عند الفرد ومنها اختبار الشخصية الثلاثي " [232].

[232]. نفس المرجع، ص. 51.

- تُعَدُّ الدّافعية أو الحوافز من المؤشّرات في اختيار الفرد لمهنته، فالمهنة تعمل على إشباع حاجات الفرد، منها التي ذكرها " واسلو " في هرميته، مثل الحاجة إلى الأمن وتقدير الذات والانتماء ... إلخ، كما تعمل على تخفيض القلق لدى الفرد، والرّضى المهني يتحقق عندما يستطيع الفرد إشباع حاجاته من خلال المهنة التي يمارسها.

2. تحليل المهن ومتطلّباتـها :

عندما نقوم بفحص لطموحات المراهقين، ومشاريع الشباب والأهل، نلاحظ " أنّ المهن والوظائف مصنّفة في أذهان الأفراد، وما نحفظه هو أنّ هذا التّصنيف مهما يكن صعب التّجنّب أو ثابتًا، يصبح نظام مراجع للتّوجيه، ويمكن تقييم طموحات الفرد عل ضوء هذا التّصنيف " [233]، وتعتمد طريقة التّوجيه على محاولة الدّخول في فئة اجتماعية - مهنية، تكون في أرفع مكانة ممكنة في التراتبية بالنسبة للفرد، وأثر سلسلة متناقضة من المحاولات الانتقائية.

كذلك فإنّ العمل إذا كان مناسبًا متّفقًا مع ميول الحدث ورغباته ويتناسب مع مقدرته الجسمية والذّهنية، ويُدِرْ عليه دخلاً يشبع به حاجاته الشّخصية، فإنّه يؤدّي به إلى تكيّف الحدث اجتماعيًا، ممّا يصرفه عن الإتّصال بالبؤر الإجرامية، أمّا العمل إذا كان غير مناسب فإنّه يكون عاملاً من عوامل انحراف الحدث، ويقصد بالعمل غير المناسب ذلك العمل الذي لا يتّفق وميول الحدث ورغباته وقيّمه، أو الذي لا يتناسب مع قدراته الذهنية والجسمية أو الذي لا يحصل منه على أجر كامل، أو " كان شاقًّا مضنيًا أو صعبًا معقّدًا لا تتحمّله طاقة الحدث، أو يكون بسيطًا سهلاً، أو مملاً أو آليًا لا يتّفق وذكاء الحدث " [234].

ويعتبر تحليل المهن من المستلزمات الأساسية للتغلّب على مشكلات الأفراد داخل مؤسسة صغيرة أو كبيرة، وقبل الوصول إلى المهنة، وتساعد عملية تحليل العمل أخصّائي

---

[233]. جان دريفيون، **التّوجيه التّربوي والمهني**، عويدات للنّشر والطباعة، بيروت، ط 1، 2000، ص. 65.

[234]. رشوان حسين عبد الحميد أحمد، مرجع سابق، ص. 227.

التّوجيه في معرفة شروط كلّ مهنة والتّعريف بها، كما تساعد الأفراد على الاختيار السليم على ضوء معرفتهم لهذه الشروط.

ويقوم الموجّه بالملاءمة بين خصائص المتربّص ومتطلبات المجال المهني، كما تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات في توجيه المتربّصين، لأنّها النقطة التي تنطلق منها أهم قرارات المتربّص في اختيار التخصّص المهني، الذي يكون سببًا في نجاحه أو فشله في التّكوين، ففي " الاختيار الموفّق والمواءمة بين خصائص التّلميذ وبين متطلّبات التّكوين تكمن سلامة قرار التّوجيه " [235].

فتحليل العمل هو تحديد للواجبات التّي يحتوي عليها عمل معيّن من ناحية، وكذا تحديد لدرجة الكفاءة والمعرفة والقدرات والمسؤوليات التّي يجب أن تتوفّر في العامل حتى يستطيع إنجاز العمل المطلوب منه بنجاح، والتّي تُمَيِّزُ هذا العمل عن غيره من الأعمال، من ناحية أخرى ولكي نحقّق الهدف المنشود من تحليل العمل " علينا أو نحاول دائمًا الحصول على المعلومات اللاّزمة، من خلال إجابتنا عن أربع أسئلة تشكّل لنا معادلة " تحليل العمل " وهـي :

- ما الذي يفعله العامل
- كيف يقوم بعمله ؟
- لماذا يقوم بعمله .
- المهارة المشتمل عليها ؟ " [236].

وهو الدّراسة العلمية لمختلف جوانب العمل من الأعمال المتنوعّة وجمع البيانات المتعلّقة به، وهدف تحليل العمل هو تحديد الواجبات والمسؤوليات الملقاة على الشخص

---

[235]. مرسي سيّد، **التّوجيه المهني**، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1961، ص. 10.

[236]. نفس المرجع، ص. 10.

المهني، وقد تمّ وضع قواميس خاصة ونشرات توفّر معلومات كاملة عن الأعمال المختلفة من حيث متطلّباتها وطريقة التّدريب عليها، وقد " أعدّت الجمعية القومية الأمريكية قاموسًا خاصًّا لجميع الأعمال للأفراد " [237].

وقد كشفت دراسة (كوترل) على عمّال السّكك الحديدية، التي ذهب فيها إلى أنّ المهنة تؤثّر تأثيرًا بالغًا في العلاقات الإجتماعية بين هؤلاء العمّال، فهي ذات صلّة بالعلاقة بين الزّوج والزّوجة، والأب وأبنائه، كما أنّ مواعيد العمل تغيّر من عادات الأسرة، خاصة ما تعلّق منها المأكل والنّوم والتّرويح، يضاف إلى ذلك كلّه أنّ المهنة تحدّ من نشاطات الأسرة، ودرجة مشاركتها الإجتماعية في المجتمع المحلي [238].

ويمكن للفرد أن يقيّم مهاراته من خلال المحاور الأربعة المطلوبة في أيّ عمل وهي : [239]

- **الأشخاص** : تشمل المهارات المهنية المطلوبة للعمل مع الأشخاص، إدارة وتنظيم الأشخاص، إقناع الأشخاص ومفاوضتهم، مساعدة الأشخاص، التّعليم، والتّرفيه عن الآخرين وفهمهم.

- **الأشياء** : تشمل مهارات العمل من صنع أو بناء الأشياء مثل المهارات اليدوية في استعمال الأدوات والعمل بالآلات، والقدرة على فهم كيفيّة عمل الأشياء، وامتلاك تنسيق يدوّي وبصري جيّد.

- **المعلومات** : تشمل مهارات العمل بالمعلومات، فهم وتفسير الرّسوم البيانية، والعمل بالأرقام على الحاسوب ... إلخ.

---

[237]. الدّاهري صالح الحسن، مرجع سابق، ص. 39.

[238]. محمّد علي محمّد، **مجتمع المصنع، دراسة في علم الاجتماع التنظيم**، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، الإسكندرية، القاهرة، 1972، ص. 19.

[239]. وندي هاوش، **التخطيط النّاجح لاختيار المهنة المناسبة، مركز التعريب والبرمجة من الجمعية البريطانية لإدارة الأعمال**، الدّار العربية للعلوم، بيروت - لبنان، ط 1، 1998، ص. 37.

- **الأفكـار** : تشمل مهارات العمل المتّصلة بالإبداع في تصميم وتكييف الأشياء وتحسينها والابتكار والاهتمام بالأفكار المتعلّقة بكيفية تطوير الأشياء وبالاختبار والتّحقيق.

وليس للمهنة متطلّبات واحدة، تميّزها تمامًا عن المهن الأخرى، بل هناك على العكس من ذلك متطلّبات مشتركة بينها وبين المهن الأخرى " تسمح بتجميعها في عائلات مهنية تتّفق فيما بينها بلا شكّ في نفس الإعداد الأساسي لها وفي الاستعدادات العاطفية والذهنية التي تؤدي إلى النّجاح في القيام بـها " [240].

يُمكننا الاستنتاج من العرض السّابق بأنّ كلّ وظيفة تتطلّب نوعًا معيّنًا من القدرات، وأنّ " الموظّف الذي لا يملك اِستعدادًا (أو يملك استعدادًا منخفضًا) لمهنة محدّدة قد لا يستطيع النّجاح فيها ولو امتلك أنواعًا أخرى من القدرات أو الإستعداد " [241].

ويُمكن أن ترجع أهميّة العمل بالنّسبة للأفراد إلى الأسباب التّالية :

أنّه يشجع على الإنجاز أو يعرض وظيفة ثابتة وضمانات، أو يوفّر عائدات مالية مرتفعة، أو أنّه يوفّر الاعتبار والهيبة بالدّخول في فئة مهنية - اجتماعية مرموقة، أو " يشمل المخاطر والمجهول، كما أنّه يفيد المجتمع ويخدم الآخرين، ويوفّر فرصة لقيادة الأفراد وتوجيههم " [242].

---

[240]. جي سينوار، مرجع سابق، ص. 18.

[241]. **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط 1، 1980، ص. 192.

[242]. وندي هوش، مرجع سابق، ص. 16.

المبحث الرّابع : المهام المسندة لمستشار التّوجيه المهـني

من المعلوم في النّصوص الرّسمية التّنظيمية أنّ مستشار التّوجيه، هو من يتولّى رسميًا القيام بالتّوجيه المدّرسي والمهني على مستوى المؤسسات التّعليمية ومراكز التّكوين، وأنّ مهامه تؤهّله للتدخّل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من مجالات تخصّصه، وأنّ نشاطه يندرج ضمن نشاطات الفريق التّربوي التّابع للمؤسسة فضلاً عن إدراجه بصفة رسمية ضمن تشكيلة مختلف مجالس التّسيير، وذلك وفق المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرّخ في 1991/11/24، المتعلّق بتنظيم عمليات مستشاري التّوجيه، الذي " ينصّ في الفقرة المتعلّقة ببرنامج النشاطات السنوية للمستشار على دراسة نتائج عمليات التقييم التّربوي، واستثمار هذه النتائج مع الأساتذة، والمساهمة في إعداد وتنظيم كيفية إجراء عملية التقييم بالمؤسسات التربوية " [243].

إنّ النّص المذكور أعلاه يحدّد الإطار الرّسمي والعملي للمهام الموكّلة إلى مستشاري التّوجيه وطريقة بنائها في محور التّقييم منذ موسم 2000/1999، ويمكن تصنيف هذه النّشاطات وفق البرنامج السّنوي لمستشار التّوجيه الذي سطّرته مديرية التّكوين والتّعليم المهنيين وهو يتمثّل في مهام إدارية وأخرى خاصة بالإعلام والتّوجيه.

أ/- **المهام الإداريـة** : وتتمثل فيما يلـي :

- المشاركة في تحديد وتجديد لجنة الإعلام والتّوجيه على مستوى مركز التّكوين وذلك بهدف تحديد عروض التّكوين الخاصة بكلّ دورة وتوزيع المهام.

- المشاركة في مختلف الاجتماعات التّابعة لمديرية التّكوين والتّعليم المهنيين أو مع مستشاري التّوجيه التّابعين للمقاطعة، وذلك خلال كلّ دورة (دورة أكتوبر - دورة فيفري).

---

[243]. لعريبي إبراهيم، **التّوجيـه المدّرسي**، المجلة الجزائرية للتربية " المربي "، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 13، 2003، ص. 13.

- تحضير الدّعائم الإعلامية : ملصقات إشهارية، مطويات عروض التّكوين، دليل عروض التّكوين، بطاقات تقنية للاختصاصات يتمّ عرضها على مستوى مكتب الاستقبال - الإعلام والتّوجيه، من أجل جلب أكبر عدد ممكن من طالبي التّكوين، خلال كل دورة.

- تسجيل المرّشحين على مستوى مكتب الاستقبال الإعلام والتّوجيه ومتابعة إحصائيات التّسجيلات وإرسالها لمديرية التّكوين والتّعليم المهنيين.

- تحضير أيّام الإنتقاء والتّوجيه على مستوى المركز بمشاركة أعضاء لجنة الإعلام والتّوجيه من أجل التحكّم والسيطرة في العملية والسير الحسن لأيّام الانتقاء والتّقييم.

- المشاركة في تحضير أسئلة الإمتحانات بالتّنسيق مع النّائب التّقني البيداغوجي والأساتذة وذلك على مستوى المركز من أجل مراقبة المعارف والقدرات التي تتطلّبها الإختصاصات وتكييف أسئلة الامتحانات مع المستوى الدّراسي والاختصاص.

- المشاركة مع لجنة الإعلام والتّوجيه من أجل تحضير قوائم النّاجحين وترتيب المرشّحين وفقًا للنّتائج المتحصّل عليها ثمّ إعلان النتائج وهذا قبل التحاق المتربّصين الجدد بالتّكوين.

ب/- مهام الإعلام والتّوجيـه : وتتمثّل هي الأخرى فيما يلـي :

- استقبال وتوجيه الشباب على مستوى مكتب الاستقبال والتّوجيه والهدف من هذه العملية هو الإجابة على تساؤلات وانشغالات الشباب طالبي التّكوين وذلك خلال السنة.

- الإعلام الدّاخلي على مستوى المركز من أجل تحسيس كلّ الفئات الوافدة إلى المركز وإعلامها بالتّخصصات المقترحة في الدورة التّكوينية كما يقوم المستشار بتوجيه المرشّحين ومساعدتهم في اختيار التّخصص المناسب.

- يقوم مستشار التّوجيه المهني بالإعلام الخارجي وذلك على مستوى المتوسطات، الثانويات، مراكز التّوجيه المدرسي والمهني، البلديات، المكتبات، ديار الشباب والرياضة (المراكز الثقافية)، الديوان الوطني للشباب والرياضة، والهدف من هذه العملية هو القيام بالحصص الإعلامية لفائدة التّلاميذ، الإعلام والتّحسيس بمختلف عروض التّكوين من خلال توزيع مختلف الدّعائم الإعلامية على المؤسسات التّربوية والشركاء الاجتماعيون وذلك خلال كل دورة (دورة أكتوبر، دورة فيفري).

- المقابلة التّوجيهية على مستوى مكتب الاستقبال الإعلام والتّوجيه من أجل إعلام المرشّح ومساعدته في اختياره وذلك في بداية كلّ دورة.

- المساعدة على التكيّف من خلال زيارته للقاعات البيداغوجية من أجل كسب ثقة المتربّص والمتمهّن، مساعدته على اكتشاف المحيط، إعلام المتربصين حول المسار التّكويني وكيفية التّقييم وذلك خلال فترة التكوين.

- المساعدة على الإدماج المهني وذلك على مستوى القاعات البيداغوجية، لإعلام المتربّصين والمتمهّتين حول طرق البحث عن الشغل من خلال مختلف وكالات التّشغيل (ENSEJ – ANEM ... إلخ) وذلك في فترة السداسي الأخير من التّكوين.

- المساعدة النّفسبيداغوجية من أجل مساعدة المتربصين على النّجاح في التّكوين خلال المسار التّكويني.

المبحث الخامس : وسائل وتقنيات عمل مستشار التّوجيه المهـني

يستند مستشار التّوجيه والإرشاد في عمله إلى مجموعة من الوسائل والتّقنيات التي يحقّق بها أهداف كلّ نشاط يقوم به، فهو الذي يبادر بتحضير هذه الوسائل عن طريق جمع المادة الخاصة بكلّ نشاط مبرمج للإنجاز، بالإضافة إلى الإعتماد على المادة القانونية للتّوجيه والإرشاد المدّرسي والمهني التي ينبني عليها محتوى أيّ نشاط، ويمكن إجمال الوسائل المستخدمة في العمل الإرشادي في إطار التوجيه المهني فيما يلـي :

أ/- الوسائــل :

1. المناشير الوزاريــة : يتلقى المستشار التّعليمات الوزارية سواء تعلّقت بتنظيم عمله أو في علاقاته مع الآخرين، أو تنفيذ أعمال خاصة بالوزارة الوصّية أو بالمديرية الفرعية أو بالمؤسسة التي يعمل بها، أو مناشير تتعلّق بالمستجدات التربوية فيما يخصّ التقويم أو التّوجيه أو المشاركة في المجالس أو الاجتماعات، أو إنجاز دراسات مقترحة من الوزارة.

2. المكتـب : إنّ توفير مكتب لائق ووظيفي يسهّل تأدية المهام المنوطة بالمستشار، ويفضّل أن يكون في مكان يبعث على تسهيل اتّصال مستشار التّوجيه بالتّلاميذ، حتّى لا يجد الطلبة حرجًا أو عرقلة في الاستعلام عن قضايا تخصّ التّوجيه أو التّكوين، وتشير الأستاذة (ن، س) مستشارة التّوجيه المهني بمركز وريدة مدّاد القصبة " أن من جملة المشاكل التي تعاني منها في وظيفتها، عدم توفير مكتب خاص بالمستشارة للتّمكن من إجراء المقابلات التقنية للقيام بمهامها بأحسن وجه، أضف إلى ذلك بعض الوسائل تراها مهمّة لأداء عملها، مثل آلات النسخ المساعدة في عملية الإعلام، الإنترنت، جهاز كمبيوتر، وهاتف مباشر مع طالبي التّكوين " [244].

[244]. مقابلة مع الأستاذة (ن،س) مستشارة التّوجيه المهني، بمركز وريدة مداد القصبة، يوم 2013/12/27.

3. **البرنامج السّنوي للنّشاطات** : وهو الوسيلة الأساسية التي ينطلق منها عمل المستشار، والتي عرضناها سابقًا في مهام مستشار التّوجيه، فكلّ موجّه مطالب بإنجازه، ويشمل كلّ النّشاطات المبرمجة للإنجاز طيلة دورة التّكوين.

4. **المذكرة الإعلامية** : يحتوي كلّ نشاط إعلامي على مذكرة حسب المستويات المعنية ومضمون الحصّة الإعلامية المراد إنجازها، وكلّ مستوى تعليمي أو تكويني تُنْجَزُ له حصص إعلامية وفق برمجة معيّنة.

5. **سجّل المتابعة والتّقييم** : يقوم المستشار بتسجيل النتائج التي يتحصّل عليها المتربصين في التكوين لجميع التخصّصات المهنية، وذلك من أجل متابعة نتائجهم من حيث معرفة التطوّر والتراجع في النتائج، بغية المعالجة البيداغوجية، وفي نفس الوقت تنفيذ عملية التّوجيه من خلالها، حيث يستدعي المستشار التّلاميذ الذين تحصّلوا على نتائج ضعيفة للوقوف على الأسباب ومعالجتها أو إعادة توجيههم إن أمكن.

6. **سجّل المقابلات** : وهو سجّل مقسّم حسب الفئات المعنية بالمقابلة، فهناك جانب خاص بالمتربّصين والأولياء وأطراف أخرى، يقوم المستشار بتدوين محتوى كل مقابلة تمّت في مكتبه وأحيانًا أخرى خارج المكتب أي داخل مركز التكوين.

7. **استبيان الميول والاهتمامات** : يقوم الفريق التقني (المستشارون) بإعداده وفق نموذج الوزارة الوصّية بهدف التعرّف على اهتمام التّلاميذ ومساعدتهم على بناء مشروع مهني مستقبلي، ومعرفة الرّصيد الإعلامي لديهم، ومتابعة الشباب ذوي الحالات النّفسية والاجتماعية التي يصرّحون بها، كما يتضمّن إطار خاص بالمعلومات عن المتربّصين، وجانب آخر يضم أسئلة متعلّقة بالتّكوين المرغوب فيه، والتخصّص العلمي السابق أو الشعبة العلمية، والمواد التي لديهم فيها صعوبات، وأسئلة حول المشروع المهني المستقبلي، وأخرى تتعلّق بمشاكله الخاصة أو حاجاته إلى الإعلام والإرشاد.

8. بطاقة الرّغبات : عبارة عن وثيقة رسمية من إعداد الوزارة الوصيّة، تتجلّى وظيفة هذه البطاقة في تحديد رغبات المترّشحين بعد التشاور مع أوليائهم الذين يقومون بإمضائها، وتُسلم للشباب طالبي التّكوين عند التّسجيل في بداية كلّ دورة، ويعتمد عليها المستشار في توجيه المترشحين إلى التّخصصات المهنية المرغوبة إذا توفّر المستوى التعليمي المطلوب، وكذا نجاحهم في مسابقة الدّخول للتّكوين.

9. دليل المقابلـة : يقوم المستشار بالتّنسيق مع زملائه في المهنة بإنجازه بغية الحصول على جميع المعلومات الضّرورية لدراسة حالة المسترشد الذي يخضع للمتابعة النّفسية، ويُملأ هذا الدّليل بناءً على الأسئلة التي يطرحها المستشار المتكفّل بالحالة (المسترشد) من أجل التشخيص والعلاج ثمّ التّوجيه.

10. الاختبارات والمقاييس النّفسـية : تعتبر الاختبارات والمقاييس من أهمّ الوسائل في جمع المعلومات اللاّزمة للإرشاد النّفسي والتّربوي وهي تفيد المستشار في تحديد وتقدير سمات وخصائص المتربصّين بدقّة وفي إصدار أحكام سليمة عنه، وهي أيضًا تساعد المسترشد على فهم نفسه واتّخاذ قراراته على أسس تربوية ونفسية دقيقـة.

ويجب الأخذ بعين الاعتبار بعض النّقاط الهّامة عند استخدام المرشدين لهذه الاختبارات منها ما يلـي [245] :

- أن يختار المرشد الاختبارات الملائمة التي تفي بالغرض.
- أن يحرص المرشد على معرفة مدى تقبّل المسترشد أو عدم تقبّله لنتائج الاختبارات ومدى اتفاقها أو اختلافها مع فكرته عن نفسه.
- مقارنة نتائج الاختبارات مع معلومات تحصّل عليها المستشار فيما يخصّ الحالة من مصادر أخرى.

[245]. جودت عزّت عبد الهادي وسعيد حسني العزّة، مرجع سابق، ص. 35.

ويشكّل استخدام الرّوائز والمقاييس النّفسية في مجال التّوجيه والتّقييم البيداغوجي أحد أهمّ جوانب التقدّم في علوم التّربية، " فبفضلها يتمّ التّمكن وفي فترة قصيرة نسبيًا من تشخيص الوظائف النّفسية للجمهور " [246].

إلاَّ أنَّ المستشارين - حسب اطّلاعنا الميداني - يعانون عجزًا كبيرًا في هذا المجال، حيث لا تتوفّر لديهم مثل هذه الوسائل وإن وجدت فهي قليلة موجودة عند البعض والبعض الآخر لا يملكها بتاتًا إلى جانب النّقص في التّكوين في مجال تطبيقها، وبالتالي لا يملكون مهارة الاستخدام والتفسير خاصة عند ذوي الاختصاص في علم الاجتماع.

وهناك العديد من الاختبارات والمقاييس التي يختلف بعضها عن الآخر تبعًا للمجال الذي تهتّم بقياسه، وأكثر الاختبارات استعمالاً في التّوجيه والانتقاء هي مقاييس الكفاية أو الكفاءة والاستعداد والميل والمزاج والاتجاهات [247].

إضافة إلى اختبارات التّحصيل ومقاييس التّوافق والصّحة النّفسية.

ب/- التّقنيات :

تعدّ التقنية الطريقة أو الأسلوب المستعمل لتنفيذ نشاط معيّن، وتتنوّع هذه التّقنيات بحسب نوعية النشاط المنجز :

1. الملاحظة : تعتبر من الأدوات المتّبعة لجمع المعلومات اللاّزمة لغايات الإرشاد النّفسي، وهي تقوم على ملاحظة الوضع الحالي للمسترشد في قطاع محدّد من سلوكاته والاستعانة بها في معالجة مختلف الحالات، والتّوجيه خاصة.

---

[246]. مقدّم عبد الحفيظ، **الإحصاء والقياس النّفسي والتّربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص. 65.

[247]. ج. ب. جيلفورد، **ميادين علم النّفس النظرية والتطبيقية**، تر : يوسف مراد، دار المعارف (د. ذ. ب. ن)، ط 5، 1977، ص. 793.

2. **المقابلـة** : وهي من الأدوات التي تستخدم في الإرشاد النّفسي وهي عبارة عن علاقة مهنية اجتماعية يلتقي فيها المستشار والمسترشد في جوّ نفسي، يسوده الثقة المتبادلة، كما أنّها نشاط يهدف لجمع المعلومات، وهي تتمّ بطريقة فردية أو جماعية، حسب طبيعة نوعية الطلّب وهي على نوعين :

- **المقابلة الإرشاديـة** : وهي مساعدة المستشار للمسترشد في فهم نفسه وقدراته واستبصاره بنواحي القوّة والضعف عنده، وتستخدم هذه المقابلة في حلّ المشكلات الانفعالية التي لم تصل حدّ الاضطراب النّفسي، وهي علاقة اجتماعية دينامية يتمّ فيها محادثة المرشد والمسترشد وفق أسلوب علمي دقيق بهدف جمع المعلومات من أجل حلّ المشكلة التي يعاني منها المسترشد في جوّ يسوده الأمن والثقة المتبادلة بين الطّرفين ".

- **المقابلة الإعلامـية** : وهي مقابلة تتمّ بين المستشار والمسترشد في إطار طلب هذا الأخير معلومات حول قضايا التّكوين وعالم المهن، أو قيام المسترشد بحصص إعلامية منظّمة بفترة زمنية حسب النّشاط الإعلامي المبرمج والحاجة، أيّ أنّ المستشار يقوم بغض النّظر عن الإعلام المسطّر في البرنامج السنّوي للنشاطات، فإنّه يجري اتّصال مع التّلاميذ عندما تقتضي الضرورة ذلك سواء كانت مبادرة شخصية منه لإثراء المعلومات، أو من طرف الوزارة الوصّية لتبليغ معلومات جديدة.

3. **دراسة الحالـة** : وهي أسلوب لتجميع المعلومات عن الحالة، وهذه الحالة قد تكون فردًا أو جماعة، ثمَّ تحليل ما تمّ جمعه، وفيها تدرس حياة المسترشد دراسة شاملة من أجل فهم وتحديد وتشخيص مشكلات المسترشد واتخاذ القرارات والتوصيات الإرشادية اللاّزمة.

4. **السّيرة الذّاتـية** : وهي عبارة عن تاريخ الفرد كما يكتبه بنفسه أو هو نوع من التقرير الذاتي، ويشمل كلّ ما يتعلّق بحياته (تاريخه الأسري، تطوّر حياته، نظرته للحياة، أهدافه ...).

إذن للتّوجيه مخطّطات معيّنة وأساليب مدروسة تساعد على تحقيق أهدافه منها الصّفات التي ينبغي أن تتوافر في الموجّه، وكفايته في الاتصال بغيره من النّاس، ومدى ما لديه من معلومات وخبرات، وقدرته على تنمية ذاته، وإلمامه بالخطوات التي ينبغي أن يسير عليها، وما يتعلّق بذلك من دراسات وقياس وتنظيم وتسجيل وتقويم وتخطيط ... إلخ.

وهكذا فإنّ التّوجيه الفعّال هو الذي ينجح في تقديم المساعدة للفرد، بحيث يُصبح القرار الذي يتّخذه والبديل الذي يختاره بكامل حرّيته، مبنيًا على أسس موضوعية ومعلومات دقيقة حول ذاته وعالم المهن، وبذلك " يتحدّد دور المرشد في تقديم المساعدة للفرد عن الاختيارات التّعليمية والمهنية واتخاذ القرارات المناسبة " [248]، بعبارة أخرى يحاول المختصّ في التّوجيه جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخّلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التّوجيه وتحديد مستقبله بكلّ مسؤولية واستقلالية دون ضغط أو إكراه، ومن مبادئ التّوجيه الفعّال مبدأ التدّرج في سير خطوات العملية الإرشادية فلا يصحّ أو تكون آنية، ولكن لا بدّ من التسلسل والتدرّج من مطلب إلى آخر، والدّرس الذي ينبغي أن نتذكّره دائمًا في موضوع التّوجيه أنّه " قد يحمل في طيّاته بذور إخفاقه بسبب عدم كفاية الموجّه أو القائم به، فمثل هذا التّوجيه يعرقل النموّ، وَيُبَلْبِلَ الفكر ويعطّل التقدّم " [249].

---

[248]. بدرخان سوسن، مرجع سابق، ص. 100.

[249]. ميرك م. أولسن، **التّوجيه فلسفته وأسسه ووسائله**، تر : عثمان لبيب فراج وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة، 1964، ص. 1.

المبحث السادس : العوامل المؤثّرة في اختيـار الفرد للمهـنة

إنّ الإنسان يتّخذ في حياته كثيرًا من القرارات، ولكن قرار الاختيار المهني يتميّز بأنّه يحمل في طيّاته دلالات هّامة بالنّسبة لمستقبل الفرد والمجتمع معًا، وهذا ما يزيد الأمر خطورة وحذر ويجعل من عملية اتّخاذ القرار محورًا مركزيًا لعملية التّوجيه المهني.

ويتباين الأفراد في الطرق التي يتعاملون بها في اتّخاذ القرارات الخاصّة بهم، نظرًا لتنوّع البيئات والمواقف الحياتية وأنماط الشّخصيات، " فبعض الأشخاص يحملون عن أنفسهم مفاهيم إيجابية ويستندون إلى ذواتهم في اتّخاذ القرار، فيما نجد بعض الأفراد يعتمدون على الآخرين في اّتخاذ القرارات التي تمسّ حياتهم " [250].

ويختار كثير من النّاس مهنهم نتيجة لرغبات طارئة أو على إثر قراءة قصة في كتاب أو مشاهدة فيلم سينمائي أو سماع محاضرة تعرّف بالمهن المختلفة، أو تحت ضغط الوالدين وتقاليد الأسرة، أو نصائح من صديق أو قريب، هؤلاء جميعًا يمكن أن يكونوا مصدر صعوبة أو مساعدة للفرد في اتخاذ القرار السّليم بشأن المهنة، وكلّ ذلك " دون النّظر إلى ما لديه من قدرات واستعدادات وصفات مختلفة لا يدفعه للنجاح في المهنة المختارة " [251].

وتوجد كثير من العوامل المؤثرة في اختيار الفرد للمهنة، لكن أكثرها أهمّية ما يلـي :

1. **تأثير الأسـرة** : يؤثّر الآباء على الاختيار المهني لأبنائهم بعدّة طرق :

أ. **من خلال وراثة المهنة** : إذ يرى الأبوان بأنّه من السّهل أن تستمّر العائلة في مهنتها، لذلك يصرّ الآباء على أن يواصل كلاًّ من الذكور والإناث العمل الذي دأبت عليه

[250]. صالح الدّاهري، مرجع سابق، ص. 74.

[251]. نفس المرجع، ص. 55.

العائلة، حيث " تشير إحدى الدّراسات إلى أنّ 95% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزّراعي " [252].

ب. الرغبة في التعويض : كالأب الذي كان يعمل بمهنة بعيدة عن ميوله المهنية، يريد أن يحقّق هذا الحلم أو طموحه المهني من خلال ابنه، فمن يحلم أن يكون طبيبًا، فإنّه يحقّق ذلك الحلم من خلال أبنائه، فمن الأبناء من يرضى بهذا الاختيار وبتوجيه والديه له، وأحيانًا يكون العكس حيث ينبذ الأبناء مهنة آبائهم أو مهنة يختارها الآباء لهم.

ج. المستوى الثقافي للوالدين : إذ أنّ العائلة المثقّفة تكون دائمًا أكبر عون لأبنائها، حيث تراقبهم وتسهر على توجيههم دون أن تبخل عليهم بالمساعدة والتّشجيع المستمّر، فينمّون فيهم الرّغبة الدّائمة في التفوّق والنّجاح، على عكس العائلة ذات المستوى الثقافي المتدنّي، التي نجدها تتميّز في غالب الأحيان بالإهمال واللاّمبالاة اتجاه المشاريع المدرسية والمهنية لأبنائها.

2. تأثير الأقران (الأصدقاء) :

جماعة الرّفاق تقوى آثارها حين تبرز الثّغرات في الأداء الأسري أو الأداء المدرسي، وقد بَيّنَّ ياسر عبد الحميد محمّد إلى أنّ ازدياد معدّلات عمل الأمّ قد أدّى إلى ازدياد أهمّية جماعة الرّفاق في عملية التّنشئة الإجتماعية للفرد، ويرى أنّه من الطبيعي أن تزداد أهمّية جماعة الرّفاق لأنّهم يقضون وقتًا طويلاً سواء داخل المدرسة أو خارجها، يختلطون فيه بالجماعات التي تُظهر تأثيرًا كبيرًا على سلوكهم ومواقفهم " [253].

وبإمكان الفرد الاستفادة من نصائح الزّملاء واقتراحاتهم، ولكن لا نترك الآخرين يقرّرون له نوع الدّراسة أو المهنة دون تفحّص، لأنّها قد تكون سببًا في فشله في اختيار المهنة المناسبة.

---

[252]. نفس المرجع، ص. 58.

[253]. ياسر عبد الحميد محمّد، **جماعات الرّفاق في المدارس، خصائصها وأنماط سلوكها الإجتماعي**، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان - الأردن، ط 1، 2007، ص. 28.

3. تأثير المستوى التّعليمي للفرد :

تلعب القدرة العقلية الدّور الكبير في الاختيار المهني، حيث لا يمكن أن تتساوى أيّ مجموعة من الأفراد في هذه القدرات، وبالتالي تختلف فرص النّجاح أمامهم، وقد لا يتكيّف الفرد مع مهنة توافق ميوله ولا توافق قدراته.

وبالتّالي تتأكّد لدينا القاعدة الموضوعة عن طريق التّجربة : " يكون التّوجيه حرًّا بقدر ما يكون مستوى الدّراسات العّامة رفيعًا في السّلم المدرسي " [254].

وقد أكّدت لنا الأستاذة (ع،س) مستشارة التّوجيه بمركز التّكوين المهني ببني مسوس، أنّ المستوى التّعليمي يلعب دورًا أساسيًا في التّوجيه، فكلّما كان مستوى المتربّص عالي كلّما كان توجيهه سهل وبسيط، بينما إذا كان المتربص ذو مستوى تعليمي ضعيف نجد صعوبة كبيرة في توجيهه [255].

4. تأثير عامل الجنس في الإختيار المهني :

يتأثر الفرد إلى درجة كبيرة بتوقّعات المجتمع لنمط العمل الذي يجب أن يقوم به كلّ من المرأة والرّجل، وتلعب التّقاليد دورها في تحديد عدد من أنماط الأعمال المتيّسرة لكلّ جنس، وقد أشارت دراسة تمّت في جامعة (أوهايو) إلى أنّ " النّساء يرغبن في اختيار الأعمال ذات المتعة والظروف الجيّدة، في حين يتطلّع الرّجال إلى المهن التي تؤدي إلى النّفع والأجور العالية " [256].

ولا يتساوى الجنسان الذكر والأنثى في مراتب الإقتدار للنهوض بكلّ الأعمال، من أجل ذلك نصّت المواثيق الدّولية على " تحجير العمل النّسائي في القطاعات التي تستوجب

---

[254]. جان دريفيون، مرجع سابق، ص. 58.

[255]. لقاء مع الأستاذة (ع، س) مستشارة التّوجيه بمركز التّكوين المهني بني مسوس، يوم 2013/04/21.

[256]. الدّاهري حسن صالح، مرجع سابق، ص. 60.

جهدًا بدنيًا وتركيزًا ذهنيًا فوق طاقة المرأة، مثل العمل في دواميس المناجم وأمام صهاريج التّذويب المعدني، أو بعض الصناعات الكيميائية " [257].

5. تأثير القيّم والعادات في اختيار المهـنـة :

تحاول المرأة دائمًا في الدّول العربية أن تتّفق مع الثقافة السائدة، بالابتعاد عن المهن غير المقبولة اجتماعيًا ويفرض عليها المجتمع مِهَنًا محدّدة وإن كان ذلك لا يوافق تطلّعاتها ورغباتها، كمهنة التّدريس، وفي دراسة معمّقة للدكتورة سلوى عبد الباقي، وجدت أنّ بعض الطالبات قد التحقن بأقسام عن غير رغبة نتيجة عدم وجود تخصّصات تشبع رغباتهن مثل : الهندسة والديكور على المستوى النّسائي، بالإضافة إلى ملاحظة هامّة أنّ طالبات الأقسام العلمية كنّ أكثر جرأة في اقتحام مجالات غير مرغوبة اجتماعيًا والعمل بعد التخرّج في مجالات فيها اختلاط بين الجنسين أمّا طالبات الأقسام النظرية فقد فضّلن الخضوع والمسايرة الإجتماعية والعمل في مجالات التّدريس المرغوبة اجتماعيًا لحلّ الصّراع الذي قد ينشأ من التحاقهن بوظائف تعوق القيام بأدوارهن كزوجات وأمّهات [258].

6. الإهتمام بالمكانـة والنّجـاح :

إنّ الوضع الاقتصادي والمهني والثقافي للأسرة له أثر في الأهداف المهنية للفرد، وقد يكون تفضيل مهنة دون أخرى نتيجة لمكانتها، وقد يكون السبب في ذلك العائد المادّي للأسرة.

وللمهنة التي يختارها الفرد الأثر الفعّال في تحديد البيئة التي يعيش فيها والأصدقاء الذين يخالطهم، فمواقع المهن مختلفة منها ما يقع في المدينة، ومنها ما يقع في الرّيف، وهناك اختلاف في مواقع المهن من ناحية المستوى كالأستاذ الجامعي والعامل في

---

[257]. فيلالي مصطفى، **مجتمع العمل**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط 1، 2006، ص ص. 191-192.

[258]. سلوى عبد الباقي، **محدّدات اختيار التخصّص الدّراسي للطالبة الجامعية السعودية**، مجلة علم النّفس، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، العدد 21، مارس 1992، ص. 86.

المصنع، " فالفرد الذي اختار مهنة معيّنة، يعني هذا أنّه اختار الطبقة الإجتماعية التّي يودّ العيش معها " [259].

7. سوق العمل ودوره في اختيار المهنــة :

إنّ معرفة الفرص المتاحة تساعد في التّوجيه المهني للأفراد وإقبالهم على مهن وعزوفهم عن أخرى، ويمكن التعرّف على هذه الفرص عن طريق سؤال الأصدقاء، والأقارب عمّا يمارسونه من دراسة أو عمل والمؤهّلات والشروط والجوانب الإيجابية والسّلبية في مجالهم، قراءة الإعلانات في الصّحف وأماكن التّوظيف بالمؤسسات ووكالات التّشغيل، وزيارة المواقع الإلكترونية لمعرفة حاجة المؤسسات لليّد العاملة، وذلك من أجل الحصول على معلومات عن الفرص المتاحة.

ولأنّ المجتمع يتغيّر والمهن كذلك تتغيّر تباعًا، نرى مهنًا تسود فترة ثم تصبح بعد ذلك عديمة الأهمية في فترة أخرى، وأيضًا تستحدث مهن وتتطلّب مهارات جديدة، لم يكن يتقنها الفرد من قبل، ومهما يكن من أمر، فالتّوجيه التّربوي والمهني، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص سوق العمل، أي " معرفة العلاقات بين نوعية العمل ومستوياته، وبالفعل لا يمكننا أن نختار إلاّ من بين الممكنات " [260].

8. الخبرات السّابقة (وما يعرف بفترة المحاولــة) :

لقد وُجِدَ أنّ الشّباب غالبًا ما يمرّون بفترة محاولة تتّصف بالتحاقهم بأعمال لأمدٍ قصيرٍ، وتلعب هذه المهن المؤقّتة دورًا مهمًّا في التّأثير على إتّجاهات الشّباب نحو مهن معيّنة، وتقوم هذه المحاولات بسدّ الطّريق أمام الفرد، وتقلّل من نشاطه في البحث عن عمل آخر، كما أنّها تقلّل من البدائل المتاحة أمامه.

---

[259]. الدّاهري حسن صالح، مرجع سابق، ص. 64.

[260]. جان دريفيون، مرجع سابق، ص. 37.

وقد دّلت إحدى الدّراسات التي أجريت في إحدى ضواحي فرنسا على مدى تأثير الفرص المختلفة لاعتياد بعض المهارات على نوع النشاط الذي يشغل به الشّخص وقت فراغه في كبره، تبيّن أنّ ما يقرب من نصف الرّجال في العيّنة المدروسة ظلّ يسهم في كبره في نفس ضروب النّشاط الإنشائي، التي كان يمارسها في سنوات الطفولة [261].

9. المعلومات السّابقة عن المهـنة :

لا بدّ أن تتوافر لدى الشّباب معلومات كافية عن المهن بحيث تشتمل على طبيعة العمل، المؤهّلات الدّراسية المطلوبة، قيود العمل، شروط العمل، الأدوار والمهام المسندة للعامل فيها، حتّى يتمكّن من الاختيار الحرّ والسّليم لما يناسبه منها.

وعلى مستوى مراكز التكوين المهني يتمّ اختيار المتربّص لمهنة المستقبل أو التكوين المقابل لها، عن طريق تقديم معلومات كافية للمسترشد عن نفسه وعن مجالات العمل المختلفة التي تلائمة، وإطّلاعه على عروض التّكوين التي يوفّرها المركز، وتلعب وسائل الإعلام والدّعاية بأشكالها سواء ما توفّر منها داخل المركز المهني أو خارجه، دورًا لا يستهان به في تعريف الأفراد بالمهن والحرف وشروط الالتحاق بـها.

10. دور سمات الشّخصية في الإختيار المهـني :

تؤكد الدّراسات والواقع الميداني على صراحة العلاقة بين السّمات الشّخصية لدى الفرد والمهنة، فهي علاقة لا يمكن تجاوزها لأنّ مواصفات الفرد تتّفق مع متطلّبات مهنة معيّنة ولا تتّفق مع مهنة أخرى، لذلك " جاء الإرشاد المهني بدوره حتّى يساعد الفرد على أن يعرف ما لديه من قدرات وميول واستعدادات، وتزويده بالمعلومات الكاملة عن المهن وما تتطلّبه حتى يختار المهنة الملائمة لـه " [262].

---

[261]. أرثر جيتس، **النّمو وقياس القدرات**، تر : إبراهيم حافظ وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنّشر، القاهرة، ط 3، 1966، ص. 162.

[262]. الدّاهري حسن صالح، مرجع سابق، ص. 76.

ومن سمات الشّخصية التي تتعلّق بالاختيار المهني، نجد الخصائص الجسمية، أنماط الشّخصية (النّمط العملي، النّمط الإجتماعي، النّمط النظري، النّمط المسيطر، النّمط الودّاع ...)، القدرات العقلية والحركية، الذكاء، الميول، الاستعدادات الكامنة التي تُكتشف بعد استعمال الاختبارات وَالروائز، إلى غير ذلك من السّمات.

ومن الضروري أن نلتفت هنا إلى حقيقة مهمّة وهي أنّ " الأشخاص الذين يتشابهون في قدراتهم يختلفون في سماتهم، وأمزجتهم، وميولهم نحو الأعمال التي تناسب تلك القدرات "[263].

11. الحالة الصّحيّة للفرد يمكن أن تكون عائقًا لاختيار مهـنة :

ويجب أن نلاحظ أنّ الحالة الجسدية والفيزيولوجية أو النّفسية لفرد ما قد تشكّل عائقًا وتفسح المجال لصياغة تدبّر مضاد لممارسة بعض الأعمال كمرض الحساسية أو الرّبو، أو نقص النّظر أو نقص السّمع، أو نوع من الإعاقة وما إلى ذلك، وقد فُهمت عملية التّوجيه لفترة طويلة بطريقة سلبية، فكان كلّ شيء ممكنًا خارج التّوجيهات المؤذية لصحّة الفرد، لذلك يتوفّر كلّ مركز تكوين مهني على طبيب عام لتشخيص الحالة الصّحيّة للمتربصين قبل توجيههم إلى مختلف التخصّصات المهنية.

وفي حالة عدم وجوده بالمركز يطلب المستشار من المتربصين إحضار شهادة صحيّة تثبت سلامة صحته.

وإذا وصلنا إلى قرار مدروس حول التّكوين المقابل للعمل الذي يتناسب مع ميولنا وقدراتنا، علينا أن نضع مجموعة من الإختيارات بدلاً من أن نضع اختيارًا واحدًا، ويُمكننا أن نُرتّب هذه الإختيارات حسب الأولوية بالنّسبة إلينا، لأنّ الفرد يمكن أن يفاجأ بطارئ في

---

[263]. د. ميشيل أرجايل، **علم النّفس ومشكلات الحياة الاجتماعية**، تر : عبد الستّار إبراهيم، دار القلم، بيروت، ط 2، 1978، ص. 221.

التّأهيل بغضّ النّظر عن توافقه مع التخصّص، وبالتالي يجد بدائل أخرى عند عزوفه عن التّكوين المختار.

إذن مهمّة اختيار التّخصص المهني المناسب تبقى مهمّة بالغة الصعوبة إذا لم يقدّم مختص التّوجيه المساعدات اللاّزمة الموافقة لكلّ مرحلة من مراحل نمو الفرد، وتزداد هذه الحالة سوءًا مع ضغط الأهل، الأقارب والمحيط بصفة عامّة، في هذه الظروف يصبح التدخّل المبكّر لمختصّ التّوجيه أمرًا ضروريًا وأكيد.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الـثامـن

الأســس الـمنـهجيـة للدرّاسـة

الـمبحث الأول : مجـالات الدّراســة

الـمبحث الثاني : العيّنة ومواصفاتها وطريقة اختيارهـا

الـمبحث الثالث : الـمناهج والتقنيات الـمتّبعـة

المبحث الأوّل : مجـالات الدّراســة

بعد أن حاولنا دراسة ظاهرة التّوجيه المهني من عدّة أوجهٍ من حيث تطوّرها التّاريخي والفلسفة المستمّدة منها أو من حيث وظائف مستشار التّوجيه المكلّف الرّسمي بهذه العملية والتّعرف على صفاته ومؤهلاته والمهام المنوطة به حسب النّصوص الرّسمية الجزائرية، نأتي فيما سيتقدّم في هذا الجزء من البحث إلى ما سيمكنّنا من إخضاع هذه الممارسة إلى الدّراسة الميدانية من تقنيات وأساليب إحصائية من أجل ضبطها وتقصّي واقعها الملموس وآثارها في المجتمع الجزائري للخروج برؤية واضحة ودقيقة فيما يرتبط بها من امتدادات وأبعاد.

عمومًا فإنّ هناك ثلاث مستويات لتحديد مجالات الدّراسة والمتعلّقة أساسًا بالزمان والمكان وكذا طبيعة المبحوثين الذين أجريت معهم الدّراسة وهي كالآتي :

1- المجال الزمـاني :

في شقّها النظري دامت الدّراسة ما يقارب عامين أيّ من السنة الدّراسية 2012/2011 إلى غاية 2014/2013.

أمّا في شقّها الميداني فقد سجّلت أوّل خرجة ميدانية في مجال تحديد العيّنة المراد دراستها، بداية من سبتمبر 2013 نظرًا لكون الدّراسة مرتبطة بالمتربّصين الذين يتقدّمون بداية هذا الشهر لطلب التّكوين.

وقد تمّ الإتّصال بمدراء مراكز التّكوين المهني المراد دراستها، وتمّت بالفعل أوّل زيارة مجاملة يومي 1 و2 سبتمبر لطلب المساعدة والتّوجيه، وبعد الإطّلاع على خصائص هذه المراكز وتحديد العيّنة تمّ الشّروع في مقابلة مستشاري التّوجيه بهذه المراكز للوقوف على عمليّات الإستقبال والإعلام والتّوجيه عن قرب بالنّسبة للمتربّصين الجدد، والذين أطلعونا بدورهم على المعلومات والوثائق التي تخصّ الموضوع.

وقد سجّلنا ملاحظاتنا حول سير العملية طيلة فترة التّسجيل وقبل الانطلاق في التّكوين وكان تواجدنا يومي بهذه المراكز، حيث تعرّفنا على الظاهرة ميدانيًا وعن قرب ممّا زادنا فهمًا للموضوع وضبطًا للإشكالية كما رصدنا الإيجابيات والنقائص التي تمسّ الموضوع.

وتمّ الشروع في مقابلة المتربّصين وملء الاستبيانات بعد انتهاء السّداسي الأوّل من التّكوين لمعرفة مدى تكيّف المتربصين مع التخصّص المزاول من طرفهم بعد هذه الفترة.

كما تمّ الإتّفاق مع السّادة المدراء ومستشاري التّوجيه على برنامج يومي يتمّ من خلاله استدعاء من 05 إلى 06 مبحوثين من قسم واحد إلى قاعة شاغرة، ومن ثمّ تبدأ عملية الاستجواب وملء الاستبيانات حيث كانت تدوم مدّة المقابلة مع كلّ فوج من التّلاميذ من 30 إلى 40 دقيقة من أجل شرح الأسئلة، لتدّني المستوى التّعليمي لأغلب المتربّصين.

إلاَّ أنّ هذه التّسهيلات لم تكن من طرف كلّ المراكز حيث واجهتنا بعض الصعوبات من طرف مسؤولي مركز من العيّنة حيث رفض تقديم المساعدة بهذا الشكل وطلب منّا تسليم أوراق الاستبيانات إلى الأساتذة الذين يتكفّلون بأنفسهم في ملئها مع المتربّصين، ولكن في الأخير ضاعت منّا العديد من الاستمارات، إمّا لعدم ملئها أو لعدم إرجاعها إطلاقًا، وبالتّالي تمكّنا من استرجاع 143 استمارة من مجموع 200 استمارة وُزِّعَت وهو عدد أفراد العيّنة الذين تمّ سحبهم.

2 - المجال المكانـي :

كان من المزمع إجراء الدّراسة بمؤسسات تكوين مهني أخرى بالعاصمة ولكن بعضها لم يبد تفهّمًا للموضوع مثل مركز التّكوين المهني حسيبة بن بوعلي، وبعضها الآخر كان عبارة عن ملحقة للتّكوين المهني لا يوجد بها مستشار ولا طبيب للفحص، وعمل هذه

الملحقة يتمّ بالتّنسيق مع مراكز للتّكوين قريبة منها، مثلما لاحظناه في ملحقة وادي قريش، وتخلّينا على بعض المراكز لعدم توفّرها على التّخصّصات التّي أدرجناها في الدّراسة وهي المحاسبة والتسيير، مساعد محاسب ومرطبات.

فاكتفينا بثلاث مراكز التي أجرينا فيها البحث وهي على التّوالي : مركز التّكوين المهني عبد الرّحمان معروف الحمامات (بينام)، ومركز التّكوين المهني وريدة مداد (القصبة)، ومركز التّكوين المهني (ببني مسوس)، وذلك لتوّفرها على التخصّصات المدرجة في الدّراسة ولإبداء المسؤولين بها اهتمام بالموضوع.

فأمّا مركز التّكوين المهني والتّمهين معروف عبد الرّحمان (الحمامات) فقد أنشئ بمقتضى المرسوم 84-355 في الجريدة الرّسمية رقم 61 المؤرّخة في 1984/11/28، بداية النّشاط كان في فيفري 1987، سعة الإستقبال النظرية تقدّر بحوالي 400 متربّص، ويقع المركز بالطريق الوطني رقم 11 ابن زيري الحمامات (بينام) الجزائر، كما تقدّر مساحته الإجمالية بـ 9203,25 متر مربّع.

المركز مجهّز بمكتبة، قاعة الإجتماعات، ويحتوي على 24 قسم منهم : 18 ورشة، 13 قاعة دروس و3 قاعات للإعلام الآلي، يؤطر المتربّصين 30 أستاذ، 03 أساتذة متخصّصين من الرتبة الأولى، و02 أساتذة متخصّصين من الرتبة الثانية.

أمّا مركز التّكوين المهني والتّمهين وريدة مداد - القصبة - فيقع بـ 9 شارع وريدة مداد القصبة.

كان قبل الاستقلال عبارة عن مدرسة فرنسية للحرف تابعة للكنيسة بها عدد من الآباء والرّاهبات الذين كانوا يدّرسون أبناء الجزائريين كلّ تخصّصات تدابير المنزل : من طرز، خياطة، طبخ ... إلخ، وكذا التاريخ الفرنسي واللغة الفرنسية، وذلك من سنة 1930 إلى غاية 1950 وفي سنة 1950 تحوّلت إلى مدرسة ابتدائية وذلك إلى غاية 1970، ومن سنة 1970 إلى غاية 1980 كانت عبارة عن متوسّطة وريدة مداد.

في سبتمبر 2001 افتتحت كملحقة وريدة مداد القصبة التّابعة لمركز التّكوين المهني والتّمهين بولوغين " ذكور ".

في جويلية 2004 تحوّلت إلى مركز للتّكوين المهني والتّمهين أوريدة مّداد القصبة وفق المرسوم التنفيذي رقم 207-04 ل 8 جمادى الثاني 1425 الموافق ل 26 جويلية 2004، تقدّر طاقته الإستيعابية بـ 250 معقدًا بيداغوجيًا حيث يحتوي على :

- 03 مخابر.
- 04 ورشات عمل.
- 04 قاعات للدّراسة

أمّا مركز التّكوين المهني والتّمهين بني مسوس فقد أنشئ بمقتضى المرسوم 84-550 المؤرّخ في 1984/11/24 ويتّسع ل 250 مقعد بيداغوجي وطاقة استيعابه الحالية تقدّر بـ 290 متربّص، به 9 قاعات و9 ورشات إضافة إلى مكتبة وفضاء للإنترنت خاص بالمتربّصين، يكوّن المركز الشباب طالبي التّكوين في جميع أنماط التّكوين الإقامي، التّكوين عن طريق التّمهين، التّكوين المسائي، وتكوين خاص بالنّساء الماكثات بالبيت، يشرف على التّكوين 29 أستاذ منهم 5 أساتذة من الدّرجة الأولى وأستاذين من الدّرجة الثانية، و11 أستاذ متعاقد.

المبحث الثاني : العيّنة ومواصفاتها وطريقة اختيارها

1- العيّنة ومواصفاتـها :

العيّنة تُعرّف بأنّها " مجموعة من العناصر المختارة على أساس أنّها تملك نفس الطبيعة، ويمكن أن يتعلّق الأمر بمجموعة من الأشخاص مرتّبة حسب خاصية معروفة ومحدّدة، وكلّ مكوّن من هذه المجموعة يسمى فردًا، والمجموع الكلّي للأفراد هو المجتمع الحقيقي، وجزء من هذه المجموعة يسمى العيّنة، وعمومًا هذا الجزء هو الذي يخضع للملاحظة والقياس " [264]، وهؤلاء الأفراد يُعَدُّون بمثابة الممثّلين للمجتمع الذي نقصده في البحث، وبما أنّه من غير الممكن للباحث الاتصال بكلّ المعنيين بدراسته، لجمع المعلومات منهم حول موضوع بحثه فإنّه " لا مفرّ من الالتجاء إلى أسلوب أخذ العيّنات التّي تمثّل المجتمع الأصلي حتى يستطيع أن يأخذ صورة مصغّرة عن التّفكير العام " [265].

وتظهر عملية المعاينة عملية عادية إلاَّ أنّ الواقع عكس ذلك تمامًا، فالمعاينة قبل كلّ شيء هي عملية علمية استخدامها يفرض قواعد علمية لا مفرّ من إتّباعها، وبعد الحصول على المعلومات الكاملة تأتي مرحلة اختيار الأفراد الذين تنطبق عليهم الشروط ويُمثّلون المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقيًا [266]، وذلك لتكون النتائج المتوصّل إليها ممكنة التّعميم.

ويتمثّل المجتمع الأصلي لهذا البحث في مجموع المتربّصين في التّكوين المهني، وكان الإختيار على وجه التّحديد يتعلّق بالمتربصين المسجّلين بالتّكوين الإقامي في تخصّص محاسبة وتسيير وكان عددهم 39 متربّص ومتربّصة، والمتربّصون في تخصّص مساعد محاسب والذين عددهم 45 متربص ومتربّصة، والمتربّصون في تخصّص مرطبات وعددهم 59 متربّص ومتربّصة، وبالتالي شملت عيّنة الدّراسة 143 مبحوثًا (متربّصًا)، وذلك

---

[264]. Madeleine Grawitz, Op.cit, p. 778.

[265]. بوحوش عمّار، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 2، 1990، ص. 35.

[266]. نفس المرجع، ص. 36.

عن طريق ما يُعرف بالمعاينة العشوائية المنتظمة التي يتطلّب أخذها على أساس عشوائي، " أي على أساس إعطاء فرصة متكافئة لجميع مفردات المجتمع عند الأخذ، ثمّ أخذ النّسبة المطلوبة بعد ذلك " [267]، وتتلّخص هذه الطريقة بتحضير قائمة تحتوي على جميع وحدات مجتمع البحث وهذه الوحدات مرقّمة من 1 إلى نهاية عدد مجتمع البحث، والباحث يختار نقطة عشوائية ويحدّد مسافة الإختيار، ثمّ يقوم باستخراج العدد المطلوب " [268].

وبنفس الطّريقة اِخترنا النقطة العشوائية (4) وحدّدنا مسافة الاختيار (3) لصغر حجم المجتمع الأصلي للبحث، فكانت العيّنة المختارة على الترتيب التالي : 4-7-10-13-16-19-22 ... إلى آخر القائمة.

وبعد تطبيق هذه الطريقة على المراكز الثلاثة وما توفّر فيها من تخصّصات أدرجناها في البحث وكذلك ما توفّر فيها من أفراد المجتمع الأصلي لكلّ تخصّص، توصّلنا إلى العيّنة التّالية، مركز عبد الرّحمان معروف الحمامات حيث تضمّ العيّنة المختارة 80 متربّصًا (24 متربّص في تخصّص مرطبات و45 متربّص في تخصّص مساعد محاسب و11 متربّص في تخصّص محاسبة وتسيير)، أمّا مركز وريدة مدّاد القصبة فتمثّلت العيّنة في 35 متربّص كلّهم تخصّص مرطبات (حيث لم يفتح المركز دورات تكوينية في المحاسبة ومساعد محاسب في دورة أكتوبر 2014/2013، فاكتفينا بتخصّص مرطّبات)، وأخيرًا مركز بني مسوس حيث ضمّت العيّنة 28 متربّص في تخصّص محاسبة وتسيير (وهو الآخر لم يفتح تكوين في المرطّبات ومساعد محاسب في هذه الدورة فاكتفينا بتخصّص محاسبة وتسيير)، وفيما يلي الجدول الذي يجيز هذه الخطوات :

جدول رقم (01) : يبيّن عملية سحب العيّنة

---

[267]. حليمي عبد القادر، **مدخل للإحصاء**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1، 1994، ص. 20.

[268]. إحسان محمد الحسن وعدنان سليمان الأحمد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنّشر، الأردن - عمّان، ط 2، 2009، ص. 79.

التكرارات / مركز التّكويـن	التكرارات	النسبة المئوية
مركز الحمامات (عبد الرّحمان معروف)	80	55,9
مركز القصبة (وريدة مداد)	35	24,5
مركز بني مسوس	28	19,6
المجمـوع	**143**	**100**

المبحث الثالث : المناهج والتقنيات المتّبعـة

1- المناهــج :

يشير المنهج عامّة إلى مجموعة قواعد يتمّ وضعها وإتباعها بغاية الوصول إلى الحقيقة وهو الطريقة التي يسلكها الباحث لدراسة ظاهرة من الظواهر وذلك للوصول إلى الحقيقة، و" يتوقّف استعمال واختيار المنهج على أساس طبيعة الموضوع خاصّة ما يتعلّق بالإشكالية والميدان " [269].

ولا يمكن لأيّ علم أن يصل إلى الحقائق والقوانين العامّة والخاصّة، إلاَّ إذا اتّبع في ذلك منهجًا معيّنًا، وينبغي على الباحث استعمال أكثر من طريقة منهجية للحصول على المعلومات والحقائق المطلوبة في البحث العلمي، " واستعمال طريقة واحدة لا يمكن أن يساعد الباحث على دراسة موضوعه دراسة كاملة ومفصّلة تزوّده بجميع الحقائق والبيانات المطلوبة " [270].

وعملاً بهذا المنطق نقف في دراستنا على استعمال المنهجين الآتيين :

أ- المنهج الوصفي التّحليلي : كما هو معلوم فإنّ المنهج الوصفي التحليلي هو " طريقة لوصف الظّاهرة المدروسة وتصويرها كميًّا عن طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة " [271]، ولذا فإنّ هذا المنهج يُمكّنُنَا من تشخيص الظّاهرة والإحاطة بها والمتعلّقة أساسًا بتتبّع ظاهرة التوجه المهني للمتربّصين داخل مراكز التكوين والعوامل التي يمكن أن تؤثر في هذه العملية بعيدًا عن تلك العوامل العلنية، ومن ثمّ الوصول إل استنتاجات تعتمد أساسًا على أرقام ميدانية.

---

[269]. إحسان محمد الحسن، **الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 3، 1994، بيروت، ص. 65.

[270]. إحسان محمد الحسن وعدنان سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص. 57.

[271]. شفيق محمد، البحث العلمي، **الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية، المكتب الجامعي الحديث**، الإسكندرية، ط 1، 1985، ص. 106.

ولا يكتفي المنهج الوصفي بوصف وتحليل الظّاهرة المدروسة من جميع جوانبها بل " يهدف إل اكتشاف العلقة بين المتغيّرات والخروج باستنتاج عام مُسْتُعينًا في ذلك بالأدوات المنهجية المستعملة لهذا الغرض، كالملاحظة والاستمارة والوثائق والسجّلاتّ " [272].

ب- المنهج الإحصائي الكمّي : لا يمكن الانطلاق والاعتماد فقط على المنهج الوصفي التّحليلي المشار إليه سلفًا لكونه في حدّ ذاته يعتمد بدرجةٍ أولى على الإحصاء، ويعتقد لوبلاي (Leplay) بأنّه " بدون المعالجة الكمية ستكون الدّراسة غامضة وغير مؤكّدة، كما أنّ النتائج لن تكون على درجة عالية من الدّقة " [273].

ولذا فإنّ المنهج الإحصائي يساعدنا في التحليل الكمي بعد تصوير المشاهدات حول الظّاهرة في أرقام ممّا يساعدنا على قياس مختلف المؤشرات والمتغيّرات النسبية المتفاعلة مع الظّاهرة قيد الدّراسة، وهذا بمساعدة جملة من الأدوات والأساليب الإحصائية، ذلك أنّ " الإحصاء الوصفي يهتمّ بوصف الظّواهر وتنظيمها وتبويبها وتمثيلها بيانيًا، لإلْقاءِ الضوء على ما تنطوي عليه من معلومات، لذلك يتناول بالدّراسة جميع المقاييس التّي تمكّن الباحث من وصف بيانات بحثه وتلخيصها بصورة كميّة، أمّا الإحصاء الاستدلالي فيهتمّ بتفسير هذه الظّواهر في محالة التنبّؤ والتحكّم فيها أو ضبطها " [274]، ومن خلال هذه التّعاريف يتبيّن لنا أيضًا أنّ هذه المناهج تستند إلى مجموعة من الأساليب والأدوات أو التّقنيات التي يتسنى للباحث عن طريقها جمع مادته السوسيولوجية ثمّ تفسيرها وتحليلها تحليلاً منطقيًا عمليًا.

4- التقنيات والوسائـل :

---

[272]. سلاطنية بلقاسم وآخرون، **منهجية العلوم الإجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر، 2004، الجزائر، ص. 174.

[273]. كيـران جازيـة، **محاضـرات فـي المنهجيـة لطـلاّب علـم الاجتمـاع**، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة، الجزائـر، 2008، ص. 29.

[274]. علام محمّد صلاح الدّين، **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللاّبارامترية في تحليل بيانات البحوث النّفسية والتربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1993، ص. 15.

تتوقّف درجة الثقة في النتائج المتوصّل إليها على صدق الوسائل المستعملة في جمع البيانات أوّلاً وعلى صدق وأمانة الباحث في تفسير وتحليل هذه البيانات ثانيًا، ومن ثمّ كان لزامًا علينا أن نختار الوسائل البسيطة التي يسهل التعامل معها من جهة وتمكّننا من تفريغ البيانات ومن ثمّ تحويلها من الكمّ إلى الكيف بأمانة علمية من جهة أخرى، ويمكن التّحقّق ميدانيًا من المعطيات عن طريق " أدوات جمع البيانات التالية : الاستمارة، المقابلة، الملاحظة، الوثائق، السجلاّت الإدارية، الإحصاءات والتقارير الرّسمية " [(275)].

وفي هذا الإطار استعملنا الوسائل الآتية :

1- الاستمارة : تُعرّف الإستمارة بأنّها " نموذج يضمّ مجموعة أسئلة توجّه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف، ويتمّ تنفيذ الإستمارة إمّا عن طريق المقابلة الشّخصية أو أن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد " [(276)]، وتمتاز هذه الطريقة بكونها تساعد على جمع معلومات جديدة مستمدّة مباشرة من المصدر، " والأسلوب المثالي هو أن يُملأ الاستبيان بحضور الباحث، ويسجّل بنفسه الأجوبة والملاحظات التي تثري البحث فيما بعد " [(277)].

ولمعرفة طريقة توجيه المتربّصين بمراكز التّكوين المهني كان علينا صياغة استمارة (استبيان مقابلة) تتضمّن عدّة أسئلة تتعلّق بطريقة توجيههم وردود أفعالهم اتّجاه هذه العمليّة وأثرها عليهم.

حيث تضمّنت لأجل ذلك عدّة بنود (29 بندً) منها أسئلة مفتوحة وأخرى مُغْلقة وأسئلة نصف مغلقة تتوّزع على أربعة محاور :

- المحور الأوّل خاص بالبيانات الشخصيّة

---

[275]. زرواني رشيد، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية قسنطينة - الجزائر، ط 3، 2008، ص. 181.

[276]. نفس المرجع، ص. 182.

[277]. بوحوش عمّار، مرجع سابق، ص ص. 38-39.

- المحور الثاني خاص بخدمات الإعلام والتّوجيه المقدّمة للمترشّحين بمركز التّكوين المهني.
- المحور الثالث خاص بتأثير الإعلام في اختيار التخصّص المناسب.
- المحور الرابع خاص بدور المرافقة (السيكو - تقنية) لمستشار التّوجيه في تكيّف المتربّص مع التّكوين المزاول من طرفه.

وكلّ محور من هذه المحاور يحتوي على عدد من الأسئلة، وكون عيّنة المبحوثين أغلبهم من ذوي المستوى التعليمي الضعيف، فقد تحوّلت الإستمارة إلى اِستمارة بالمقابلة مع هذا الصنف من المتربصين بقراءة الأسئلة وشرحها وتدوين إجابات المبحوثين في حالة عدم تمكنّهم من الكتابة، أمّا باقي المتربصين من ذوي المستوى التعليمي المتّوسط والعالي، فكانوا يدوّنون إجاباتهم بأنفسهم على الإستبيان بعد فهم الأسئلـة.

أ/- التّرميـز : عمدنا في هذه العملية إلى تمثيل المعطيات بإشارات ورموز رقمية أو صيغ أخرى حتّى نتمكّن بفضلها من اختصار إجابة المبحوث في هذا الرّقم أو هذا الرّمز ممّا يسهّل علينا عملية تفريغها على نفس الشكل وتُمكّننا هذه الطريقة من إحصاء الرّموز والقيّم المتكرّرة، فهو " الطريقة الأولى لترتيب المعطيات الخام، إنّه يسمح بمنح رمزٍ عادة ما يكون رقمًا لمجموعة من المعطيات أو لمعلومة تمّ الحصول عليها " [278]، لذا فإنّ هذه العمليّة كانت حاسمة بالنّسبة لنا في تحويل البيانات الكيفية (إجابات المبحوثين) إلى بيانات كميّة يمكن التعامل معها ببساطة.

ب/- الفرز المسطّـح : بعد جمع الإستمارات التي تحتوي على المادّة الخام المتعلّقة بواقع الظّاهرة المدروسة يبقى على الباحث تحويل هذه المادّة الخام والتي تعتبر مادّة كيفية إلى معطيات رقمية كميّة وتمرّ هذه المرحلة عبر تقنية الفرز المسطّح، الذي تطلّب منّا

---

[278]. موريس أنجرس، **منهجيـة البحث العلمـي فـي العلـوم الإنسـانية**، تدريبات عملية، تر : بوزيد صحراوي، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 1، 2004، ص. 371.

تصنيف وترميز كلّ المتغيّرات ووضعها في جدول خاص يدعى المصفوفة أو مصفوفة المعطيات، بحيث يتّسع لكلّ المتغيّرات من الجهة الأفقية (المحور س) 29 متغيّر (29 عمود)، ويتّسع لجميع أفراد العيّنة عموديًا على المحور ع (143 مبحوث أيّ 143 صفّ)، وبالتّالي أصبح لدينا جدولاً " يحتوي في صفّه العمودي حالات العيّنة أيّ الأفراد وصفّه الأفقي المتغيّرات المدروسة، ثمّ نشرع في تفريغ البيانات للفرد الأوّل مع المتغيّر الأوّل، ثمّ المتغيّر الثاني مع المتغيّر الثالث، وهكذا إلى أن نصل إلى آخر متغيّر، ثمّ ننتقل إلى الحالة الثّانية فننقل بيانات متغيّراتها كلّها في الصّف الثّاني، ثمّ نقوم بنفس الشيء مع الفرد الثّالث والرّابع وهكذا إلى أن نصل إلى آخر فرد في العيّنة " [279].

حيث سمحت لنا هذه العملية في الأخير الحصول على مجاميع تكرارات الحالات الخاصّة بأفراد العيّنة من جهة، كما تمكّنا اِنطلاقًا من هذا الجدول من استخراج الجداول البسيطة والمركّبة المتعلّقة بتقاطع المتغيّرات التي سمحت في الأخير لنا باستنتاج مختلف العلاقات الممكنة، حيث أفردنا كلّ جدول بتعليق خاص به.

ج/- التّحليل الكمّي : سمح لنا التّحليل الكمّي من تحويل تلك الرّموز التي وضعناها لترميز المعلومات في الجداول إلى معطيات كميّة وإلى أرقام تمكّنا بفضلها من عقد المقارنات المختلفة فيما بينها لنستنتج العلاقات المرتبطة بالمتغيّرات والمؤشّرات، ويرى حسن الساعاتي أنّ " هذا النوع من التّحليل " يعمل على زيادة وتوضيح الرؤية وتعميق النظرة الشمولية، الأمر الذي يساعدنا على دقّة التّحليل وضبط التّفسير " [280].

وبالتّالي فإنّ التّحليل الكمّي أتاح لنا إمكانية استخراج العلاقات الترابطية السّببية عن طريق تحوّل بيانات الإستمارة كتحقيق كيفي إلى تحقيق كمي، لأنّ في مرحلة التّحليل الكمّي

---

[279]. مزيان محمّد، **مبادئ في البحث التّربوي النّفسي**، دار الغرب، وهران، الجزائر، ط 1، 1999، ص. 122.

[280]. الساعاتي حسن، **تصميم البحوث الإجتماعية، نسق منهجي جديد**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985، ص. 89.

" يهتمّ الباحث باستخراج النّسب المئوية أو العشرية للبيانات التي يجمعها من الميدان الإجتماعي " [281].

وبالتّالي صبّ الملاحظات الميدانية المأخوذة عن مختلف وضعيات المبحوثين، في قوالب رقمية وجداول مختلفة التراكيب، وذلك باستعمال وسائل كالمقاييس الإحصائية، الجداول المتقاطعة المركّبة والبسيطة، والتنسيب.

د/- التّحليل الكيفي : بعد الانتهاء من الخطوة السّابقة والوصول إلى مختلف البيانات الإحصائية المستخرجة بعد عملية تحويل المعلومات المرمّزة وقياسها عن طريق المقاييس الإحصائية الممكنة وتصنيفها وجدولتها وتنسيبها، لم نكتف بهذا القدر، أيّ عند هذه الأرقام، بل تعدّينا ذلك إلى التّعليق على النتائج الإحصائية والذي يكون على " شكل تقرير أو دراسة تتضمّن التّفسيرات والمبرّرات المنطقية التي تهمّ موضوع البحث بصورة مباشرة أو تتعلّق بفحص العلاقة بين المتغيّرات التي يدور حولها البحث " [282].

وحاولنا فهم ما تعنيه هذه الأرقام ؟ وما الذي يُمكنُها أن تقدّمه لنا كنتائج ؟ والعلاقات والارتباطات السّببية بين هذه النتائج، وهذا ما حاولنا تقديمه من أجل الوصول إلى تفسير الحقائق الاجتماعية السّببية الكامنة خلف هذه البيانات.

2- المقابلـة :

تعرّف على أنّها " تفاعل لفظي يتمّ عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه الشّخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر وأشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية " [283].

---

[281]. إحسان محمد الحسن وعدنان سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص. 87.

[282]. نفس المرجع، ص. 88.

[283]. طلعت إبراهيم لطفي، **أساليب وأدوات البحث الإجتماعي**، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة، 1995، ص ص. 85-86.

إذن مقابلة البحث هي تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة، وتسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التّعرّف العميق على الأشخاص المبحوثين، والمقابلة هي " أفضل التّقنيات لكلّ من يريد استكشاف الحوافز العميقة للأفراد واكتشاف الأسباب المشتركة لسلوكهم من خلال خصوصية كلّ حالة " [284].

ويعتبر التحقيق بواسطة المقابلة " وسيلة تطرح من خلالها أسئلة " محضّرة سلفًا، على مجموعة مختارة أو عيّنة ممثّلة لهذه الجماعة، وتعتبر الطريقة الأكثر استعمالاً في البحث السوسيولوجي [285].

وقد أجرينا عدّة مقابلات في بحثنا هذا مع مسؤولين مباشرين على قطاع التّكوين المهني وفي الوزارة الوصيّة، من أجل إفادتنا بالإحصائيات حول نسبة المتربّصين المسجّلين في القطاع سنويًا والمتخرجين منه لمعرفة نسبة التّسرب والتخلي عن التّكوين في قطاع التّكوين المهني.

كذلك أجرينا مقابلات مع مدراء مراكز التّكوين والمكوّنين لإيفائنا بالمعلومات التي لها علاقة بالموضوع، كما خصّصنا استمارة مقابلة خاصة بمستشاري التّوجيه للحصول على معلومات كافية عنهم من تأهيل وقدرات ومستوى تعليمي وما تتطلّبه المهنة من تجديد ورسكلة، والوسائل والمهام وصعوبات المهنة، وهذا ما عزّزنا به بحثنا في الجانب النظري كما ساعدنا في التّحليل السوسيولوجي وزادنا فهمًا وتحديدًا للإشكال.

3- الملاحظة بالمشاركـة :

تستعمل الملاحظة في حالات معيّنة وخاصّة بالنّسبة " للمواضيع السلوكية أو المواضيع التي تحتاج إلى المعاينة والحصول على المعلومات اللاّزمة في المواقف المختلفة " [286].

---

[284]. موريس أنجرس، مرجع سابق، ص. 197.

[285]. تيودور كابلوف، **البحث السوسيولوجي**، تر : نجاة العياشي، دار الفكر الجديد، بيروت، 1979، ص. 71.

[286]. بوحوش عمّار، مرجع سابق، ص. 40.

والملاحظة بالمشاركة حالة يشارك فيها الملاحظ حياة الأفراد الموجودين تحت الملاحظة، إنّها " تتطلّب الاندماج في مجال حياة الأشخاص محلّ الدّراسة مع مراعاة عدم تغيير أي شيء في الوضع " [287].

وقد استفدنا كثيرًا من هذه التّقنية خلال تواجدنا الميداني أثناء فترة التّسجيل أين يُكثَّفُ عمل المستشار في إعلام وتوجيه المتربّصين خلال المقابلات التوجيهية حيث لاحظنا عملية التّوجيه على حقيقتها في مراكز التّكوين، التي لا يتعدّى فيها لقاء المستشار مع المرّشح أقلّ من دقيقة يتمّ فيها وبسرعة معرفة انشغالات المتربّص والإجابة عنها فقط وعرض التخصّصات المقترحة في الدورة، وأحيانًا يكون التّوجيه بأساليب منفّرة من التّكوين.

إذن تتيح هذه التّقنية للباحث ملاحظة الأجواء الطبيعية غير المتصنّعة لمجتمع البحث حيث أنّ المبحوثين " لا يعرفون بأنّ سلوكهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم وظروفهم اليومية هي تحت الدّراسة والملاحظة والفحص، لذا يكون تصرّفهم طبيعيًّا وتكون علاقاتهم وتفاعلهم سليمًا وبعيدًا عن التّصنّع والتكلّف " [288].

---

[287]. موريس أنجرس، مرجع سابق، ص. 185.

[288]. إحسان محمّد الحسن وعدنان سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص. 70.

الفصل التاســـع

عـــرض النتائج ومناقشتـــها

المبحث الأول : بناء وتحليل جداول البيانات العامّـة

المبحث الثاني : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الأولـى
استنتـاج الفرضية الجزئـية الأولـى

المبحث الثالث : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الثّانيـة
استنتاج الفرضية الجزئـية الثانـية

المبحث الأوّل : بناء وتحليل جداول البيانات العامّـة

يهدف الجانب الميداني عمومًا إلى اختبار صدق وإثبات الفرضيات أو نفيها غير أنّه قبل التعرّض إلى ذلك ينبغي التعرّف إلى خصوصيات مجتمع العيّنة وأفرادها وهذا من أجل عزل بعض المتغيّرات أو المؤشرات التي ليست لها علاقة بالبحث من جهة، ومن جهة أخرى ضبط المؤشّرات والدّلالات المقصودة بالدّراسة، ولذا فإنّه في هذا الجزء من البحث سنتعرض إلى وصف العيّنة وخصائصها.

وبعد أن تطرّقنا إلى وصف المجتمع الذّي سُحِبَتْ منه العيّنة، والتطرّق إليها من حيث كيفية اختيارها وسحبها، انطلاقًا من المتغيّرات المراد دراستها ووصفها في هذا البحث، نأتي في هذا الجزء إلى وصف مجتمع العيّنة في حدّ ذاتها من خلال بعض الخصائص التي قد يكون لها أثر على البحث ومجراه أو تكون على صلات معيّنة بالظاهرة قيد البحث والدّراسة، بمعنى أنّه لابدّ من التعرّف على خصائص العيّنة في حدّ ذاتها قبل التعرّض إلى تقاطعها من أجل اختبار العلاقات.

الجدول رقم (02) : يمثل توزيع إجابات المبحوثين المتربّصين حسب التّخصص المهني المتبّع.

التخصّص المتبّع	التكرارات	النسبة المئوية
محاسبة وتسيير	39	%27,3
مساعد محاسب	45	%31,5
مرطبات	59	%41,3
المجمـوع	**143**	**%100**

يبرز لنا هذا الجدول توزيع أفراد العيّنة حسب التخصّص المهني المتّبع، حيث نلاحظ أنّ أغلب المبحوثين يزاولون التكوين في تخصّص مرطبات بنسبة 41,3% ليأتي بعد ذلك

التخصّص المهني مساعد محاسب بنسبة 31,5% من مجموع متربصّي العيّنة، أمّا في التّرتيب الثالث والأخير فنجد تخصّص محاسبة وتسيير بما نسبته 27,3%.

في حقيقة الأمر تعكس التخصّصات المتاحة حاليًا وكذا النسب السابقة طبيعة الإقبال والطلب الإجتماعي على بعض التخصّصات المهنية دون الأخرى من طرف المتربّصين بصفة خاصة ومن طرف المحيط الإجتماعي بصفة عامة، بحيث نجد أنّ هذا الطلب يعرف كثافة متزايدة اتجاه تخصّص مرطبات يليه تخصص مساعد محاسب وفي الأخير تخصّص محاسبة وتسيير، وهذا يرجع في تقديرنا إلى عامل المستوى التعليمي الذي يتحكّم في الإلتحاق بالتّخصّصات حيث نجد تخصّص مرطبات لا يشترط من أجل الإلتحاق به إلاّ معرفة القراءة والكتابة، وهذا ما يفتح المجال واسعًا أمام المتربصين للإلتحاق بهذا النوع من التخصّصات من أعلى مستوى تعليمي إلى أدناه، يليه مباشرة تخصّص مساعد محاسب، حيث يُشترط من أجل الإلتحاق به مستوى الرابعة متوسط، وفي تخصّص المحاسبة الذي يشترط توفّر المستوى الثانية ثانوي ممّن يريدون الإلتحاق به.

إذن نلاحظ أنّه كلّما كان المستوى التعليمي المطلوب في التخصّص منخفض كان المجال مفتوحًا أمام كل المتربصّين على اختلاف مستوياتهم التعليمية من أجل الإلتحاق به وهذا ما يفسّر كثرة الطلب الإجتماعي على مثل هذه التخصّصات وكلّما اِرتفع المستوى التعليمي المشترط في التكوين كلّما قلّ الطلب والإقبال عليه، ولأنّ أغلب المتربصّين هم من متسربي المدرسة والذين يعانون مشاكل تعليمية كبيرة ما يجعلهم ينفرون من التخصّصات التي تتطلّب قدرات علمية هم في حاجة إليها.

هذا إضافة إلى أنّ مثل هذه التخصّصات (مرطبات) مطلوبة بكثرة في سوق العمل مقابل الأعمال الإدارية والخدماتية مثل المحاسبة، كما تعرض وكالات التشغيل (ANEM و ENSEJ) عروض عمل وفتح مشاريع خاصة لمثل هذه التخصّصات التي تعتمد على العمل اليدوي، ما يجعلها محلّ إقبال ومنافسة من طرف المتربصّين وأهاليهم.

الجدول رقم (03) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر السّـن.

الفئات	التكرار	النسبة المئوية
[16 - 19]	58	%40,6
[20 - 23]	69	%48,3
24 سنة فما فوق	12	%8,4
بدون إجابة	4	%2,8
المجموع	**143**	**%100**

يبيّن الجدول رقم (03) أنّ أكبر نسبة حصدتها الفئة [20-23] التي يقابلها التكرار 69 وهو ما يمثّل نسبة 48,3% من مجموع أفراد العيّنة ويعني ذلك أنّ الفئة العمرية المذكورة سابقًا هي الفئة المهيمنة على سلم الأعمار بالنسبة للمتربصّين، تليها الفئة [16-19] التي يقابلها التكرار 58 والتي تمثّل نسبة 40,6% وهي كذلك نسبة معتبرة مقابلة بالفئة العمرية 24 سنة فما فوق التي يقابلها التكرار 12 وتمثّل نسبة 8,4%، ولم يُبْدِ إلاَّ 4 أفراد من العيّنة بأعمارهم وهو ما يمثّل نسبة 2,8%.

نعلم أنّ الملتحقين بمسار التكوين المهني هم بالأخص المتسّربين من التعليم المتوسط والثانوي (السّنوات الأولى والثانية)، لأنّ المتسّربين من المستوى النهائي (بكالوريا) يتوجّهون غالبًا إلى التكوين في المعاهد الخاصّة بالتكوين المهني، فأمّا المتسّربين من التعليم المتوسط وأغلبهم الرّاسبين في شهادة التعليم المتوسط وهو ما يقابل السّن القانوني للتمدّرس وهو 16 سنة، يليها المتسّربين من التعليم الثانوي (الأولى والثانية) ثانوي وتقابلهم الفئة العمرية 16 و17 سنة والسؤال الذي يفرض نفسه هنا، لماذا تأخرت هذه النسبة الكبيرة من المتسّربين على الإلتحاق بالتكوين فور مغادرتها للمدرسة ؟

وهنا يمكن أن نتوقف قليلاً لإعطاء تفسيرات احتمالية لذلك، ينفر أغلب الشباب من التكوين المهني ويراه آخر فرصة يمكن اللّجوء إليها، وذلك لتدّني القيمة الإجتماعية للتكوين في مقابل المسار التعليمي العادي، وهذا ما يجعل الشباب يتأخر في الإلتحاق به كما يلعب التقدّم في السنّ دورًا كبيرًا في النضج المهني لدى الشباب، ممّا يجعلهم في حاجة ماسة إلى الإندماج المهني والاجتماعي، وإذا كانت أغلبية المبحوثين ينتمون إلى الفئة العمرية ما بين [20-23] سنة، فهذا قد يدّل على حاجة هؤلاء للتكوين من أجل التحكّم في مهنة معيّنة قصد التحاقهم بعالم الشغل.

أمّا الفئة العمرية [16-19] سنة فلم تشهد تأخرًا كبيرًا في الالتحاق بالتكوين مقابل الفئة العمرية الأولى، وذلك قد يعود إلى الوعي والنضج المهني الذي تمتلكه هذه الفئة (أو إلى المستوى التعليمي العالي) مقارنة بسابقتها، وربّما يعود السبّب إلى حرص أهاليهم على الإلتحاق بالتكوين فور مغادرتهم المدرسة لعدم تضييع الفرصة.

وربمّا تودّ هذه الفئة تعويض الفشل المدرسي بنجاح في التّكوين المهني من أجل ضمان مستقبل آمن ومستقر.

كما نلاحظ أنّ الفئة العمرية من 24 سنة فما فوق تمثّل نسبة 8,4% فقط من المتربصيّن وهذا يعطي دلالة أنّ الشباب في هذه الفترة يكون قد اندمج واستقر بمهنة معيّنة أو أنّه في إطار بناء مشروعه المهني أيّ أنّه تجاوز فترة التكوين والتأهيل.

وعدم إبداء 2,8% من نسبة المبحوثين بأعمارهم دلالة لعدم اِكتراثهم بقيمة البحث والإجابة عن الأسئلة المطروحة أو لأنّ أعمارهم تتجاوز سنّ التّكوين فهم في حرج كبير لتواجدهم مع متربصّين أقل منهم سنا.

وهذه النتائج تعطي دلالة على غياب الوعي المهني لدى الشباب المتّسرب من التعليم المتّوسط والثانوي، ويعطي مؤشر على ضعف التّوجيه المدرسي المقدّم لهم سابقًا، ممّا يؤكد على ضرورة التدّخل المبكر لوضع برامج تربية الإختيارات في الأطوار التعليمية المختلفة

تحضيرًا للمراحل القادمة التي سوف يمّر بها الطلبة وهي إمّا اختيار تخصّص دراسي لمواصلة الدراسات العليا أو اختيار تخصّص مهني في مراكز التكوين.

الجدول رقم (04) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمـي.

المستوى التعليم	التكرارات	النسبة المئوية
ابتدائي	5	%3,5
متوسط	91	%63,6
ثانوي	46	%32,2
جامعي	1	%0,7
المجموع	**143**	**%100**

من خلال قراءة أوّلية لهذا الجدول يتبيّن لنا أنّ أكبر نسبة للمنتسبين كانت من ذوي المستوى التعليمي المتوسط، والتي تقدّر بنسبة 63,6% ويقابلها التّكرار 91 من مجموع 143 مبحوث، ثمّ تليها نسبة المستوى التعليمي الثانوي التي بلغت 32,2% ويقابلها التكرار 46، بينما نجد انخفاض كبير لفئة المتربصّين ذوي المستوى التعليمي الابتدائي حيث تقدر نسبتهم بـ 3,5% فقط والملتحقين بالتّكوين من المستوى الجامعي والذي نسبتهم أقل من ذلك حيث تقدر بـ 0,7%.

نستشف من هذه المعطيات الميدانية أنّ الملتحقين بمراكز التكوين المهني هم شباب أغلبهم من المستوى التعليمي الضعيف وهم المتسّربون من التعليم المتوسط، يليهم في المرتبة الثانية الشباب المتسرب من التعليم الثانوي، هذه المعطيات وإن كانت معروفة لدى العام والخاص إلاَّ أنّها تطلعنا على قراءات عديدة للموضوع من زاوية أنّ جمهور الملتحقين بالتكوين يفتقر أغلبه إلى الحدّ الأدنى من المستوى الذي يتطلّبه التكوين، حيث نجد أنّ التعليم التقني يتطلب مستوى تعليمي لابأس به من المتدربّين، فهناك تخصّصات مهنية تتطلب قدرات عقلية

وكفاءة علمية لابأس بها وإلى قاعدة تربوية جيّدة كالتحّكم في الرياضيات والكيمياء مثلما نجد في تخصص مساعد محاسب وتخصّص محاسبة، وتخصّص حلاقة وتجميل ضِفْ إلى أنّ أغلب التخصّصات تُدرّس باللغة الفرنسية وهذا ما يوقع المتربّصين في حرج كبير عند التحاقهم بالتّكوين وقد يؤدي هذا الوضع في كثير من الأحيان إلى تخليهم عن التّكوين بعد التحاقهم به.

إذن نجد أنّ التّكوين المهني في الجزائر يستقبل الطلبة الفاشلين من المنظومة التّربوية بالدّرجة الأولى، ممّا يعيق تعلّمهم وإدراكهم للمعلومات المقدّمة لهم، وهو ما يُؤثّر سلبًا على مستوى تحصيل وكفاءة المتخرجين من مراكز التّكوين المهني وهكذا " عوض أن يكون المتخرجون دمًا جديدًا مساعدًا على دفع المؤسسات المشغّلة ودعمًا لمستوى إنتاجيتها، يكونون عادة عائقًا يثقل كاهل تلك المؤسسات بنفقات جديدة، لكونهم في حاجة إلى تكوين تكميلي، حتّى يتمكّنوا من أداء وظائفهم " [289].

هذا إضافة إلى مشكلة اللغة المستعملة في التكوين النّظري، حيث اعتمدت الجزائر سياسة التعريب وهو ما جعل خريجي المدرسة الجزائرية يتحكّمون في اللّغة العربية أكثر من تحكمّهم في اللّغة الفرنسية، إلاّ أنّ التكوين المهني لم يساير هذا التغيير وبقي يعتمد بالدرجة الأولى على اللغة الفرنسية في التّدريب حتى الآن.

وهكذا نلاحظ وجود تناقض بين اللّغة المستعملة في التّدريس بالتعليم الرّسمي أيّ اللّغة الوطنية، ولغة التّكوين في غالبية التخصّصات بمراكز التكوين المهني، وهي اللغة الفرنسية ممّا يؤدي عادة إلى مشكلة قبول المعرّبين في بعض التخصّصات لصعوبة متابعتهم للدّروس النظرية، خاصة إذا عرفنا أنّ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية هو في انخفاض

[289]. بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص. 35.

مستمّر، هذا الوضع يدفع " بالمكّونين إلى تبسيط الدّروس النظرية عن طريق شرحها باللغة العربية أو الدّارجة ممّا يسهّل على المتربصين عملية الإندماج مع التّكوين " [290].

هذه الصعوبات كذلك أثرت سلبًا على فعالية التكوين المهني ومستوى كفاءة المتخرجين منه، وهذا ما يعطي تفسيرًا لإقبال المتربصّين على بعض التخّصصات مثل (مرطّبات) كما رأينا في الجدول رقم (02) في حين نجد نفور كبير للمتربصين من التخصّصات النظرية التي تعتمد على إمكانيات علمية لابأس بها، يتطلب توّفرها في الملتحقين بها، وهذا مؤشر قوّي لتحّكم متغيّر المستوى التعليمي في اِلتحاق المتّربصين بمختلف التخصّصات المهنية رغم وجود الرغبة في التحاقهم بتخصّصات أخرى كما نجد أنّ نسبة الملتحقين بالتّكوين من فئة التعليم الإبتدائي ضعيفة جدًّا مقارنة بالملتحقين من التعليم المتوسط والثانوي، وهذا يعود إلى إلزامية التعليم بالنسبة لتلاميذ التعليم الابتدائي حيث لا يسمح القانون بتسرّب التلاميذ من المدرسة وإن كان مستواهم ضعيف حتى السنّ القانوني 16 سنة، وذلك لتفادي انحراف الأحداث المتسرّبين في هذا المستوى التعليمي ضف إلى أنّ التكوين المهني يفتح أبوابه للشباب المتمهّن انطلاقًا من السن 15 سنة.

أمّا فيما يخصّ فئة التعليم الجامعي فكانت نسبتهم قليلة جدًّا مقارنة بسابقيها، ذلك أنّ المتخلّين عن التعليم في الجامعة غالبًا ما يتوجّهون إلى المعاهد العليا للتّكوين المهني لتمتّعهم بمستوى تعليمي عالي يستفيدون منه في تخصّصات مهنية مطلوبة في سوق العمل وتقابلها شهادة التأهيل من المستوى الخامس (T.S) وهي أرقى مستوى تأهيلي في التّكوين المهني.

[290]. لقاء مع السيدة (ع. ز)، مستشارة التوجيه بمركز التكوين المهني ببني مسوس يوم 2013/11/04.

الجدول رقم (5) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليم	التكرارات	النسبة المئوية
أميّ	5	%3,5
ابتدائي	34	%23,8
متوسط	43	%30,1
ثانوي	35	%24,5
جامعي	26	%18,2
المجموع	**143**	**%100**

يُبْرِزُ هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب، حيث نلاحظ أنّ 30,1% من الآباء يتمتّعون بمستوى تعليمي متوسط وهو أكبر نسبة مسجلة في العيّنة، يليها الآباء الذين يتمتّعون بمستوى تعليم ثانوي بما نسبته 24,5%، وفي المرتبة الثالثة نجد فئة الآباء الذين يتمتّعون بمستوى تعليم إبتدائي بنسبة 23,8% وفي المرتبة الرابعة فئة الآباء ذوي مستوى التعليم العالي بنسبة 18,2%، وفي الأخير نجد الآباء الذين لا يتمتّعون بأيّ مستوى تعليمي وهم الأميّون بنسبة 3,5%، وهي أقلّ فئة تظهر من الفئات السّابقة.

وما يمكن أن نستنتجه من الجدول السّابق، هو تشكّل صورة هرمية للمستويات التعليمية للآباء قمّتها فئة الأولياء من ذوي المستوى التعليمي المتوسط وتتشكّل قاعدة هذا الهرم من فئة الأولياء الأقلّ مستوى تعليمي وفئة الأولياء الأكثر تعليمًا، بحيث أنّنا كلّنا اتّجهنا نحو المستويات التّعليمية العليا انطلاقًا من فئة الأميّين كلّما ارتفعت النسبة حتى تصل إلى قمّتها في فئة الأولياء ذوي المستوى التعليمي المتّوسط، فتأخذ بعد ذلك في الانحدار إلى أن تصل إلى فئة الأولياء ذوي المستوى التعليمي العالي.

وما يمكن ملاحظته هنا هو أنّ أكبر نسبة سجّلناها كانت في المستوى التعليمي المتوسط بالنسبة لفئة الآباء والأبناء على حدّ سواء، وهذا ما رأيناه في الجدول السّابق وهذه الملاحظة ليست من محض الصدفة وإنّما ترجع إلى خصائص ترتبط أساسًا بالإنتماء الثقافي والاجتماعي للتّلميذ، فكون أغلبية المبحوثين من ذوي المستوى التعليمي المتوسط وآباؤهم كذلك يتمتعون بنفس المستوى التعليمي، يؤدي بنا إلى القول أنّ المدرسة آلية من آليات التمايز الإجتماعي وهذا ما ذهب إليه بودلو (Baudelot) واستابليه (Estabelet) في عملهما الشهير " المدرسة الرأسمالية في فرنسا "، حيث تناول فيه الباحثان " وضعية المدرسة الفرنسية بوصفها أداة إديولوجية توظّف في خدمة الطبقات الإجتماعية البرجوازية وتعمل على تعزيز هيمنة هذه الطبقة وسلطتها على حساب الطبقات الإجتماعية الشعبية " [291].

فإذا كانت ديمقراطية التّعليم يقصد بها إفساح المجال أمام جميع التّلاميذ للإنتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى أكثر تقدّمًا دون أن تقف في سبيل ذلك عقبات مادية أو اجتماعية مع مراعاة منح الفرص المتكافئة لكل من تؤهلهم قدراتهم العقلية لبلوغ أعلى درجات التعليم، فإنّ مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم يتطلّب بعض الشروط الاقتصادية والاجتماعية، " فلكي يكون السباق عادلاً يبدو من الضروري أن تتأكّد جميع العدّائين يبدؤون عند نفس النقطة " [292].

إنّ حقيقة الحياة المدرسية في وقتنا الحالي أصبحت تحيط بها ضغوطات إجتماعية صعبة، فلّما كانت ديمقراطية التعليم فيما مضى مقرونة بمجانية التعليم، أصبحت اليوم مصاريف التمدّرس من لباس وأدوات وكتب ونقل وأكل ودروس للتقوية وغيرها سببًا في حرمان عدد كبير من الأبناء في إتمام مسيرة تمدْرسهم في ظل الضغوطات الإجتماعية والاقتصادية التي يمرّ بها المجتمع والأسرة على حدّ سواء.

---

[291]. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 23.

[292]. جاك، حلاق، **الإستثمار في المستقل**، تر : وفاء حسن وهبة، مركز البحوث التربوية، قطر، 1992، ص. 169.

الجدول رقم (06) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليـمي للأمّ.

المستوى التعليم	التكرارات	النسبة المئوية
أميّ	16	%11,2
ابتدائي	40	%28
متوسط	50	%35
ثانوي	28	%19,6
جامعي	9	%6,3
المجموع	**143**	**%100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأمّ، حيث نسجّل أكبر نسبة في فئة الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط حيث تقدّر ب 35% نفس المستوى التعليمي الذي سجّلنا به أكبر نسبة للآباء (في الجدول السّابق)، تليها فئة الأمهات اللاّئي تلقّين تعليمًا ابتدائيًا بنسبة 28% بعدها مباشرة فئة الثانوي بنسبة 19,6% ثم فئة الأمهّات اللّواتي لا يتوفّرن على أيّ مستوى تعليمي يُذكر حيث تقدّر نسبتهن بـ 11,2% ثم تأتي في آخر التّرتيب نسبة الأمّهات اللاّئي تلقّين تعليمًا عاليًا والمقدّرة بـ 6,3%.

وما يمكن تسجيله من ملاحظات خاصّة بهذا الجدول والمتعلّق بالمستوى التعليمي للأمّ وجود تراتبية تنازلية من أعلى مستوى تعليمي إلى أدنى مستوى، عكس ما وجدنا في فئة الآباء تراتبية تصاعدية من أدنى مستوى تعليمي إلى أعلى مستوى، ممّا يدّل أنّ فئة الآباء تتمتّع بمستويات تعليمية أحسن وأرفع من المستويات التعليمية لفئة الأمهات.

والمُلفت للإنتباه هو هذا الترابط العجيب الذي سجّلناه في أعلى نسبة للتمّدرس بالنسبة لفئات المبحوثين وأوليائهم، وهي المستوى التعليمي المتّوسط وهذا ما يؤكد ويثبت ما قلناه آنفًا،

أنّ المستوى التعليمي للوالدين له تأثير في التحصيل الدّراسي للأبناء، ضف أنّ المستوى التعليمي للأم يلعب دورًا كبيرًا في توجيه الأبناء ربّما أكثر من مستوى تحصيل الأب، لأنّ لها دور فعّال في مساعدة الأبناء في تحصيلهم الدّراسي بحكم تواجدها داخل المنزل أكثر من الأب الّذي يقضي معظم وقته اليومي خارج المنزل، تأتي في المرتبة الثانية ونزولاً في السلّم التعليمي فئة الأمهات اللّواتي يتمتّعن بمستوى تعليم ابتدائي بنسبة 28% وهي نسبة لا يستهان بها مقارنة بسابقتها، وتأتي في المرتبة الثالثة الأمهات اللّواتي يتمتّعن بمستوى رفيع وهو الثانوي بنسبة 19,6% ونزولاً بعد ذلك في السّلم التعليمي فئة الأمهات اللّواتي لم يستفدن من أيّ مستوى تعليمي (الأميّات) بنسبة 11,2%، ممّا يعطي دلالة أنّه تقريبًا 75% من أمهات المبحوثين يتمتعّن بمستوى تعليمي ضعيف، فلا غرابة إذن إذا كان الفشل حليف أبنائهم.

فالوالدان هما اللّذان يرسمان الطريق لأبنائهم ليقتفوا آثارهم في النجاح في الحياة أو الفشل فيها، لأنّهما المثال والقدوة في نظرهم، حيث أنّ الكثير من الدّراسات حول الفشل المدرسي " اِنتهت إلى أنّ مردّ هذه الظاهرة يعود إلى الوسط الّذي نما وعاش فيه التّلميذ " [293].

وما يدّعم ذلك ما عبّرت عنه الجماعة الفرنسية للتربية الجديدة (Groupe Français d'Education Nouvelles) من خلال تحليل قول البنت سندرين (Sandrine) قائلة : " مستقبلي أراه في مكان من نفس النوع الذي تشغله أمّي أو كالذي يشتغل به أبي ...، وأمّي أيضًا تريد أن أعمل بنفس العمل الذي تقوم به " [294].

وبالتّالي فإنّ الفاعلون الحقيقيون فيما يتعلق بالتّوجيه المدرسي أو المهني هم الآبـاء.

---

[293]. Roger Deldime, Richard Demoulin, **Introduction à la psychopédagogie**, office des publications universitaires, Alger, 1975, p. 71.

[294]. G.F.E.N, Op.cit, p. 131.

المبحث الثاني : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الأولـى

نصّ الفرضيـة : يساهم الإعلام البيداغوجي في تكيّف المتربّصين واندماجهم في التكوين بمركز التكوين المهني والتمهين بالجزائر.

الجدول رقم (07) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المشاركة في النشاطات الإعلامية المنظمة بمركز التكويـن.

المشاركة في النشاطات	التكرارات	النسبة المئوية
زيارة الورشات	94	%26,7
مقابلة مستشار التوجيه	84	%23,9
الفحص الطبّي	61	%17,3
الاختبار الكتابي	113	%32,1
المجموع	**352**	**%100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر المشاركة في النشاطات الإعلامية المنظمة بمركز التكوين المهني، حيث سجّلنا أكبر نسبة مشاركة للمبحوثين في نشاط الاختبار الكتابي بنسبة 32,1% وفي المرتبة الثانية تأتي مشاركة المبحوثين في زيارة الورشات بنسبة 26,7%، وفي المرتبة الثالثة على التوالي مقابلة مستشار التوجيه بنسبة تقدّر بـ 23,9%، كما سجّلنا في المرتبة الرابعة مشاركة المبحوثين في الفحص الطبّي بنسبة 17,3%.

وفيما تعود أكبر نسبة مشاركة في النشاطات الإعلامية للإختبار الكتابي، ذلك أنّ من شروط الإلتحاق بالتخصّص وقبول المترشحين فيه هو نجاحهم في مسابقة الدخول للتكوين حيث يعاد توجيه الشباب الرّاسب في المسابقة إلى تخصّصات أخرى يراها مستشار التوجيه أكثر تناسبًا وتلاؤمًا له، وفق الرّغبة الثانية المصرّح بها من طرف المترشح وحسب المناصب البيداغوجية الشاغرة.

وتهدف خدمة التقييم المهني للمتدرّب إلى تقييم قدراته وميوله واستعداداته حتّى يُمكن إجراء التوافق بينهم وبين متطلّبات المهن المتاحة، أمّا الأمور التي يتم تقييمها لدى المتدرّب، " فتشمل الذكاء والقدرات الخاصّة والميول المهنية والطموحات والتوقعات المستقبلية " [295].

والاختبار الكتابي أو ما يعرف بمسابقة الدخول للتكوين، هو امتحان يجتازه المترشّحون طالبي التكوين لتقييم قدراتهم من أجل التحاقهم بتخصّص معيّن، إذ لا يُسمح لأيّ متربّص مهما كان الإلتحاق بأيّ تكوين إلاَّ بعد اجتياز هذا الإمتحان والنجاح فيه.

إنّ الهدف من إعداد هذا التقييم وتطبيقه هو جمع بيانات من أجل ترتيب التّلاميذ أو تحديد فئة الناجحين وفئة الرّاسبين، والجدير بالذكر أنّ الإختبار الكتابي المنظّم بمركز التكوين المهني يعتمد أساسًا على تقييم بسيط وسطحي لقدرات التّلاميذ ممّا يسمح لجميع المترشحين بالنّجاح فيه وهذا ما أشارت إليه الأستاذة (ع،ن) مستشارة التوجيه بمركز التكوين المهني - الحمامات - حيث ذكرت أنّ التقييم المعتمد بمراكز التكوين المهني حاليًا بسيط وسطحي ولا يعرّفنا بالقدرات الحقيقية للمتّربصين، الأمر الذي يجعلهم ينجحون بنسبة 100%، ثم يبدأ تراجع المتربّصين عن التكوين فور التحاقهم به، لأنّهم يصطدمون بواقع حقيقي وقدرات حقيقية يتطلّبها التّكوين لم تتوفّر فيهم ولم يكتشف التقييم الذي مرّوا به هذه النقائص ممّا يجعلهم يطلبون تغيير التّوجيه إلى تخصّصات مهنية أخرى، أو يتخلّون عن التّكوين مطلقًا [296]، ونلاحظ أنّ مثل هذه الأخطاء في الأداء البيداغوجي تجعل الشباب يتذمّر من خدمات التّوجيه بالمركز، وينتقد بشدّة تسيير الطاقم الإداري به، ممّا يدفعه إلى النفور من التكوين، وما يُثير الدّهشة أنّه إذا لم تتوفّر المناصب البيداغوجية لكلّ هؤلاء النّاجحين، فإنّ إدارة المركز تضطّر إلى ترسيب بعض المترشّحين الّذين تحصّلوا على نتائج متوسطة وحسنة في الاختبار الكتابي

[295]. سوسن بدرخان، مرجع سابق، ص. 102.

[296]. لقاء مع الأستاذة (ع، ن) مستشارة التوجيه بمركز التكوين المهني - الحمامات - يوم 2013/09/24.

بعد إعلان النتائج لعدم وجود فرص التكوين في التخصّص الّذي يرغبون الإلتحاق به، وهذا ما يدفع بالفئة النّاجحة غير المقبولة في التخصّص إلى حالات التّخلي الجماعي عن التكوين، تُضيف مستشارة التوجيه بمركز التكوين - الحمامات -.

أمّا فيما يخصّ نسبة مشاركة المترشحين في زيارة الورشات المنتظمة بالمركز فقد بلغت 26,7% من نسبة المشاركة الإجمالية، وهي ثاني مرتبة بعد نسبة المشاركة في الاختبار الكتابي، ويتمّ فيها تعريف الشباب المتوجّه إلى المراكز المهنية بالتّخصصات المقترحة في الدورة عن قرب، وما تتطلّبه من شروط واجب توفّرها في المتدرّبين الملتحقين بهذه التخصّصات.

ورغم أنّ هذه العملية الإعلامية مهمّة قبل اختيار المترّشحين الجدد لنوع التّكوين المناسب لهم، إلاّ أنّنا لاحظنا أنّها تبدو غير فعّالة من خلال إجابات المبحوثين (أنظر الجدول رقم 19)، أو أنّها لم تستغلّ بشكل فعّال في الإشهار بالتّخصصات وما تتطلّبه من مؤهلات، ونستند في قولنا هذا إلى إجابات المبحوثين عن مدى وضوح متطلّبات التكوين قبل الإلتحاق به (الجدول رقم 09)، حيث كانت أكبر نسبة للذين أجابوا بالنّفي أي عدم وضوح متطلّبات التكوين قبل الإلتحاق به، ممّا يعطينا دلالة أنّ الإعلام بالتخصّصات المهنية في المركز أو ما يعرف بتنظيم الورشات الإعلامية يفتقر إلى الفعّالية والجديّة في الأداء.

وتأتي في المرتبة الثالثة مقابلة مستشار التوجيه بنسبة 23,9% من نسبة مشاركة المبحوثين في النشاطات الإعلامية، ويعود تراجع نسبة المشاركة في اللّقاء مع مستشار التوجيه على أهميّته البالغة في العملية الإعلامية مقارنة بالمشاركة في الاختبار الكتابي وزيارة الورشات إلى أسباب ذكرها المبحوثون أنفسهم، وتتمثّل أهمّها في تخوّف المترشحين من عدم قبول رغبتهم من طرف المستشار وبالتالي توجيههم إلى تخصّصات مهنية غير مرغوب فيها، ممّا يجعلهم لا يلتزمون بكلّ العمليات المبرمجة من طرف إدارة المركز، في هذه الأيّام الإعلامية.

كما صرّح بعضهم أنّه لم يسمع بوجود مستشار توجيه في المركز ولم يُستعلم من طرف الإدارة باللّقاء المخصّص معه، ممّا يدّل على ضعف الإعلام والإشهار بهذه الأيّام الإعلامية المنظّمة بالمركز قبل الإنطلاق في التّكوين، ويُرجع بعض المبحوثين سبب عدم مشاركتهم في هذه الأيّام الإعلامية إلى اِلتحاقهم المتأخر بالمركز بعد الإنتهاء من تنظيم هذه الأيّام، ممّا جعلهم يلتحقون بالتخصّصات المهنية التي لا زالت تتوّفر على مناصب شاغرة لقلّة الطلب الإجتماعي عليها، وإن كانت لا توافق رغباتهم وحتّى قدراتهم.

هذا إضافة إلى أسباب أخرى ترجع إلى معاملة المستشار نفسه مع الشباب طالبي التكوين حيث يعاني المتربصّون في بعض مراكز التكوين من تصرّفات وسلوكات المختص في التّوجيه ويصفونها بالمنفّرة وهذا ما شاهدناه وعايناه في الميدان ما يجعلهم يتردّدون في التوجّه إليه للاستعلام وإن كان على حساب مصلحتهم.

أمّا فيما يخصّ الفحص الطبّي فكانت نسبة مشاركة المبحوثين قليلة مقارنة بسابقيها، حيث تقدّر بـ 17,3% ويعود السبب في ذلك حسب تقديرنا إلى عدم وجود الطبيب العام في بعض المراكز مثل مركز التكوين عبد الرحمان معروف - الحمامات - وكذلك مركز التكوين المهني وريدة مدّاد - القصبة - المركز الوحيد في العيّنة المختارة الذي يتوفّر على الطبيب هو مركز التكوين - بني مسوس - فقط، ولذلك فإنّ بعض المستشارين يطالبون المترشحين في فترة التسجيل بالمركز بشهادة صحّية تثبت قدرة المعني بالأمر على القيام بأنواع من المهن وهذا ما لاحظناه في مركز وريدة مداد (بالقصبة)، بينما لا يطالب بهذه الشهادة في مراكز أخرى لإثبات الحالة الصّحية للمترشحين، الأمر الّذي قد يُحدث خلل في عملية التوجيه ممّا ينتج عنه تراجع بعض المتربصين عن تخصّصات مهنية تمّ توجيههم إليها لعدم توافقهم مع هذه التخصّصات لأسباب صحيّة.

ويجب أن نلاحظ أنّ الحالة الجسدية والنّفسية لفرد ما قد تُشكّلُ عائقًا وتفسح المجال لصياغة تدبّر مضاد لممارسة بعض المهن، وقد فُهِمَتْ عملية التوجيه لفترة طويلة بطريقة سلبية، فكان كلُّ شيءٍ ممكنًا خارج التوجيهات المؤذية لصحة الفرد " [297].

وقد وجدنا في الخطوات التي برمجتها الوزارة الوصّية من أجل التّسجيل النّهائي للمتربّصين في مراكز التكوين المهني ضرورة إنجاز العمليات التّالية :

- " إيداع ملف التّسجيل.
- ملء استمارتَيْ التّسجيل والرّغبات.
- تحديد موعد إجراء المقابلة مع مستشار التّوجيه والتقييم المهني بغية تقييم وإرشاد ميول واتّجاهات المترشّح.
- برمجة موعد إجراء الفحص الطبّي وهذا للتأكّد من أنّ المترشح ليس لديه أيُّ مانع صحّي أو بدني يُعيقُهُ عن ممارسة المهنة المختارة " [298].

ورغم وجود إجراءات رسمية تؤكّد على ضرورة إجراء الفحص الطبّي أثناء فترة التسجيل، إلاَّ أنّ أغلب المراكز التي زرناها تتغاضى عن هذا البند وتتجاهله.

---

[297]. جان دريفيون، مرجع سابق، ص. 52.

[298]. دليل التكوين المهني، **التكوين الإقامي لولاية الجزائر**، مرجع سابق، ص ص. 4-5.

الجدول رقم (08) : يمثّل تأثير المستوى التعليمي في مدى استفادة المبحوثين من خدمات الإعلام والتوجيـه.

المستوى التعليمي / الاستفادة من خدمات التوجيه	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
نعم	5 %100	75 %82,4	30 %65,2	1 %100	111 %77,6
لا	0 %0	16 %17,6	16 %34,8	0 %0	32 %22,4
المجموع	**5 %100**	**91 %100**	**46 %100**	**1 %100**	**143 %100**

يُبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر المستوى التعليمي ومدى اِستفادتهم من الأيّام الإعلامية المبرمجة داخل المركز أثناء فترة التسجيل، حيث تلاحظ أنّ نسبة كبيرة تقدّر بـ 77,6% من المشاركين صرّحوا أنّهم اِستفادوا من هذه النشاطات، فيما تعود أكبر نسبة لهؤلاء المستفيدين إلى المبحوثين ذوي المستوى الجامعي والابتدائي بنسبة 100%، وتعود ثاني مرتبة للّذين صرّحوا أنّهم استفادوا من هذه الأيّام الإعلامية إلى فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط، بنسبة تقدّر بـ 82,4%، فيما عادت آخر نسبة من المستفيدين إلى فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 65,2%.

أمّا المشاركون الذّين صرّحوا أنّهم لم يستفيدوا من هذه الأيام الإعلامية فكانت نسبتهم 22,4% فقط، وعادت أكبر نسبة منهم لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الثانوي بنسبة تقدّر بـ 34,8%، تليها فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط بنسبة تقدّر بـ 17,6%.

نهدف من خلال هذا الجدول إلى توضيح تأثير المستوى التعليمي للمبحوثين المتربّصين في مدى استفادتهم من نشاطات الإعلام والتّوجيه المبرمجة في المركز، ويمكن

تفسير ذلك من خلال النسبة الكبيرة للمستفيدين من هذه الأيّام الإعلامية والتي قدّرت بـ 77,6% كما ذكرنا سابقًا مقابل 22,4% من نسبة المبحوثين الذين صرّحوا أنّهم لم يستفيدوا من مشاركتهم في هذه النشاطات، ممّا يعطي دلالة أنّ الهدف المسطّر من تنظيم هذه الأيّام الإعلامية قد تحقّق بنسبة كبيرة.

ولو عدنا إلى المستوى التعليمي لهؤلاء المبحوثين المستفيدين نجد أنّ أكبر نسبة تحقّقت في فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الجامعي والابتدائي بدرجة أولى بنسبة تقدر بـ 100%، والسبب في ذلك يعود في تقديرنا إلى أنّ فئة المبحوثين الجامعيين رغم توّفر المستوى التعليمي العالي لم يمنعهم ذلك من المشاركة في هذه الأيّام الإعلامية والإستفادة منها،ربّما لأنّهم يريدون الإطلاع على تخصّصات أخرى غير التخصّص الدّراسي السابق لهم، لمعرفة التخصّصات المهنية المقترحة في الدورة عن قرب، وبالتالي اتخاذ قرار سليم بشأن التكوين مبني على معرفة دقيقة للمهن.

أمّا بالنّسبة لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الإبتدائي والذين استفادوا هم كذلك من النشاطات المبرمجة بنسبة 100%، فمشاركتهم الكلّية في النشاطات دليل على حاجتهم الكبيرة لخدمات الإعلام والتوجيه، فهم أولى بالرّعاية والتّوجيه والإرشاد من غيرهم لتدنّي مستواهم التعليمي.

تأتي في المرتبة الثانية فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 82,4% وهي نسبة كبيرة أيضًا مقارنة بالمستوى التعليمي الثانوي الّذي سُجّل في المرتبة الثالثة بنسبة 65,2%. فمن الطبيعي أن يكون أصحاب المستويات التعليمية المتدنية (ابتدائي ومتوسط) هم الأكثر حاجة للتّوجيه من غيرهم وذلك يرجعُ لضعف مستواهم التّعليمي لعامل السنّ، كما بيّنت ذلك نظريات التوجيه والاختيار المهني.

حيث تُوافق مرحلتيْ التّعليم الإبتدائي والمتوسط المرحلة العمرية من 14 إلى 17 سنة ويسمى " سوبر " هذه المرحلة بمرحلة البلورة حيث يقوم الفرد " بتكوين أفكار عن العمل

المناسب ويتمّ فيها تحديد أهدافه المهنية من خلال الوعي بقدراته وميوله وقيّمه كما يتمّ التخطيط لمهنته المفضّلة " [299]، فلا يجد المتربّصون فرصة أمامهم أحسن من مشاركتهم في هذه الأيّام الإعلامية لاكتشاف عالم المهن، ومعرفة ذواتهم وما يكتسبون من قدرات ومؤهلات وبالتالي التخطيط لمهنة المستقبل.

بينما ترجع أكبر نسبة من المشاركين الّذين صرّحوا أنّهم لم يستفيدوا من هذه النّشاطات الإعلامية إلى فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الثانوي بنسبة تُقدّر بـ 34,8% وذلك راجع إلى أنّ مشاركتهم في هذه الأيّام لم تُضِفْ إلى رصيدهم المعرفي بالمهن شيئًا كبيرًا، أضف إلى خبرتهم السّابقة بالتّوجيه (التّوجيه المدرسي الخاص بالرابعة متوسط والأولى ثانوي)، فهم ليسوا بحاجة كبيرة إلى توجيه لأنّهم قادرين على توجيه أنفسهم بأنفسهم (Auto Orientation)، ولأنّ مستوى النضج المهني لديهم قد تطوّر مقارنة بالمراحل التعليمية الأولى والثانية وتقابل فترة التعليم الثانوي المرحلة العمرية 17 و20 سنة، ويسمّيها سوبر (Super) بمرحلة التحديد والتخصّص حيث " ينتقل فيها الفرد من الخيار المهني العام المؤقت وغير المحدّد إلى الخيار المهني الخاص المحدّد، ويتّخذ الخطوات الضرورية لتنفيذ وتحقيق هذا القرار " [300].

[299]. جودت عزّت عبد الهادي وسعيد حسين العزة، مرجع سابق، ص. 47.

[300]. نفس المرجع، ص. 47.

جدول رقم (09) : يبيّن توزيع المبحوثين حسب التّخصص المهني المتّبع ومدى وضوح متطلّبات التكويـن.

التّخصّص المهني المتّبع / وضوح متطلّبات التكوين	محاسبة وتسيير	مساعد محاسب	مرطّبات	المجموع
نعم	19 %48,7	21 %46,7	23 %39	63 %44,1
لا	20 %51,3	24 %53,3	36 %61	80 %55,9
المجموع	**39** **%100**	**45** **%100**	**59** **%100**	**143** **%100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب التخصّص المهني المتّبع ومدى وضوح متطلّبات التكوين بالنسبة للمتربّصين قبل الإلتحاق به، إذ نسجّل أكبر نسبة لفئة المبحوثين الّذين صرّحوا أنّ متطلّبات التكوين لم تكن واضحة بالنّسبة إليهم قبل اِلتحاقهم بالتكوين بنسبة تقدّر بـ 55,9%، وتعود أكبر نسبة لهذه الفئة من المبحوثين (أي الذين لم تتضّح متطلّبات التكوين لديهم) إلى فئة المتربصّين الّذين اِلتحقوا بتخصّص مرطّبات بنسبة 61%، فيما تعود المرتبة الثانية إلى تخصّص مساعد محاسب بنسبة 53,3% ويأتي في المرتبة الثالثة تخصّص محاسبة وتسيير بنسبة تقدّر بـ 51,3%

أمّا المبحوثون الّذين صرّحوا أنّ متطلّبات التكوين كانت واضحة لديهم قبل إلتحاقهم بالتكوين، فكانت نسبتهم 44,1% وعادت أكبر نسبة لهذه الفئة إلى تخصّص محاسبة وتسيير بنسبة تقدّر بـ 48,7%، وثاني مرتبة لتخصّص مساعد محاسب بنسبة 46,7%، فيما عادت أصغر نسبة لتخصّص مرطّبات بنسبة 39%. نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية السّابقة أنّه كلّما انخفض مستوى التأهيل مثلاً تخصّص مرطّبات الّذي " يعتبر مستوى تأهيل ثاني حسب مستويات التأهيل المهني الجزائري ومدة التكوين فيه 12 شهرًا ويُحضّر لشهادة الكفاءة

المهنية (CAP) " [301]، والذي لا يتطلّب أيّ مستوى تعليمي، كما أشرنا أنّه كلّما انخفض مستوى التأهيل، كلّما زاد الغموض ولم تتّضح متطلبات التكوين للمتربصين، وكلّما اِرتفع مستوى التّأهيل مثل تخصّص محاسبة وتسيير الّذي يعتبر مستوى تأهيل رابع، ومدّة التكوين فيه 24 شهرًا ويُحضّر لشهادة تقني (T) " [302]، كلّما زال الغموض واتّضحت متطلّبات التكوين أكثر لفئة المبحوثين.

ورغم أنّ أكبر نسبة من المبحوثين صرّحت فيما قبل أنّها استفادت من نشاطات الإعلام بنسبة 77,6% من مجموع المبحوثين (أنظر الجدول رقم " 08 ") إلاّ أنّ متطلّبات التكوين لم تكن واضحة لدى فئة كبيرة من المشاركين تقدّر بـ 55,9%، ممّا يدّل على نقص في خدمات الإعلام والتّوجيه، خاصّة ما تعلّق بتعريف المترشحين بالتخصّصات المهنية، وما يتطلّبه كل تخصّص من مؤهلات وقدرات واجب توفّرها في الملتحقين به، فمعرفة خصائص المهنة ووضوح متطلّبات كل تكوين بالنّسبة للمتربصين هي خطوة أولى وأساسية للاختيار المهني السليم، وبالتّالي التكيّف مع التكوين.

إذن فما الفائدة من تنظيم أيّام إعلامية لمدّة أسبوع كامل للشباب طالبي التّكوين، إن لم يخرج منها بفكرة واضحة عن التخصّصات المقترحة في الدورة، من أجل تحضيره فيما بعد لِاتّخاذ قراره المهني بنفسه.

ونعود إلى التّفاوت في النّسب المسجّل في التخصّصات، حيث برزت أكبر نسبة للذين صرّحوا بعدم وضوح متطلّبات التكوين لديهم، في فئة المبحوثين المزاولين لتخصّص مرطّبات بنسبة 61%، ورغم أنّ هذا التخصّص لا يحتاج إلى مؤهلات كبيرة من الملتحقين به، إلاَّ أنَّ أكبر نسبة للمبحوثين الّذين لم تتّضح متطلّبات التكوين لديهم عادت إلى هذا التخصّص، وسبب ذلك في تقديرنا المستوى التعليمي المنخفض الذي يتمتّع به أغلب المبحوثين المزاولين

---

[301]. www.mfep.dz، وزارة التكوين والتعليم المهنيين، **واقع وآفاق التكوين والتعليم المهنيين واحتياجات سوق العمل في الجزائر**، 2005، ص. 6.

[302]. نفس المرجع، ص. 6.

لهذا التخصّص المتسربين من التعليم الابتدائي والمتوسط، فالظاهر أنّهم اِلتحقوا بهذا التخصّص ليس على أساس الرّغبة وإنّما مستواهم التعليمي المنخفض لم يسمح لهم بالإلتحاق بتخصّصات أخرى، حيث يعطينا دلالة على غياب التربية المهنية في المدرسة التي تخرّجوا منها وكذلك مؤسسات التنشئة الإجتماعية الأخرى كالأسرة والإعلام والمسجد والنوادي العلمية والثقافية وأماكن تواجد الشباب ممّا يزيد الحاجة إلى ضرورة الاهتمام أكثر بخدمات الإعلام والتوجيه داخل مراكز التكوين وتحسين آدائها فلا يكفي أن ننبههم عن افتتاح دورات التكوين في كل موسم بل الواجب أن نوعّيهم بأهمّية بناء مشاريع مهنية مستقبلية لتفادي الفشل مرّة ثانية بعد الفشل الأوّل الذي هو الفشل المدرسي، أمّا بالنّسبة لفئة المبحوثين الّذين صرّحوا بوضوح متطلّبات التّكوين لديهم قبل اِلتحاقهم بالتّكوين، فسجّلنا أكبر نسبة لتخصّص محاسبة وتسيير بنسبة 48,7%، وهذا يعني درجة الوعي المهني التي تتمتّع به فئة المبحوثين المزاولين لهذا التخصّص، (حيث يشترط هذا التخصّص المستوى التعليمي الثانية ثانوي)، وقد وضّحنا ذلك سابقًا من خلال النظريات التي فسّرت ذلك.

إضافة إلى خبرة هذه الفئة بالتّوجيه حيث مرّت بعدّة مراحل فيه (التوجيه المدرسي الأوّل في المستوى الرابعة متوسط والتوجيه الثاني في مستوى الأولى ثانوي) ممّا أكسبها خبرة كافية لتوجيه نفسها بنفسها فيما بعد، حيث تسعى جاهدة لمعرفة متطلّبات المهن المختلفة وجمع أكبر المعلومات عنها قبل التحاقها بالمركز، ممّا يسهّل عليها فيما بعد التخطيط الجيّد لمستقبلها، ولا تعتمد هذه الفئة على خدمات الإعلام والتوجيه المتواجدة في المركز بدرجة أولى.

ممّا سبق يمكن القول أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه لم تكن فعّالة بشكل كبير، وإنّما كانت شكلية فقط، ممّا يتطلّب تحسين الأداء البيداغوجي لهذه النشاطات وضرورة التدخّل المبكّر والمكثّف لخدمات التّوجيه خاصّة بالنّسبة للشباب ذوي المستوى التعليمي المنخفض. فلو اِعتمد الإعلام والتوجيه المطبّق حاليًا بمراكز التكوين المهني على بعض المواضيع

المقترحة في برنامج التربية المهنية وخاصّة منها الضرورية، لَمَا احتجنا إلى إعادة التوجيه في كلّ مرة.

وبشكل عام، فإنّ التربية المهنية " تُقلص الفجوة بين التعليم والعمل وتحسن قدرة الفرد على إتّخاذ قرار مهني منطقي، وتحسّن من مستوى النضج المهني لديه " [303].

أمّا إذا أردنا معرفة محتوى برنامج التربية المهنية، فإنّه يجيبنا جودت عزّت وآخرون بأنّها تتضمّن موضوعات متنوّعة كطرق الحصول على عمل، والتوافق المهني ومشكلات العُمّال حديثي الإلتحاق بالعمل، وصفات العامل الناجح، وتشريعات العمل، والمهارات الإجتماعية، وفرض العمل، وطبيعة المهنة والمُهمّات اليومية للعامل، والكفاءات والمؤهلات العلمية والصّحية والجسمية والعقلية والانفعالية المطلوبة للعمل، والإعداد المهني، وشروط الإلتحاق بالمهنة، والأجور والعلاوات والتّرقيات والمجالات المهنية القريبة من هذه المهنة [304].

جدول رقم (10) : يبيّن توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكويـن.

صعوبات التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة الموّاد المدروسة	26	%37,7
مشاكل مع المكوّنين	19	%27,5
كثافة البرنامج	18	%26,1
صعوبة اللّغة المستعملة (الفرنسية)	6	%8,7
المجموع	**69**	**%100**

ملاحظة : 48 مبحوث صرّحوا أنّهم يعانون صعوبات أيّ بنسبة 33,6% من مجموع المبحوثين (143).

[303]. جودت عزت وسعيد حسين العزّة، مرجع سابق، ص. 39.

[304]. نفس المرجع، ص. 39.

يبيّن الجدول رقم (10) توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكوين، إذ عادت أكبر حصّة لصعوبة الموّاد المدروسة بنسبة 37,7% تليها في المرتبة الثانية مشاكل مع المكوّنين بنسبة 27,5%، وتأتي في المرتبة الثالثة كثافة البرنامج بنسبة تقدّر بـ 26,1% وتأتي في الأخير صعوبة اللّغة المستعملة (الفرنسية) بنسبة 8,7%

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ المتربصّين يعانون مشاكل عديدة منها ما يرتبط بالتكوين كما هو موضّح في الجدول أعلاه، ومنها ما هو خارج عن التكوين، مثل المشاكل المادّية ومشاكل مع الإدارة والمكوّنين وبعد المركز عن المنزل ... إلخ.

وهنا يبرز دور المستشار في عملية التوجيه، إذْ لو كان التوجيه يقوم على أساس توافق قدرات الفرد مع شروط التكوين، لما كانت هذه النسبة الكبيرة من المبحوثين والتي تقدر بـ 72,5% من مجموع الذين يعانون صعوبات في التكوين، تعاني مشاكل مع التكوين نفسه، مقابل 27,5% فقط لفئة المبحوثين التي تعاني من مشاكل خارج التكوين والمتمثلة أساسًا في مشاكل مع المكوّنين.

إذا رجعنا إلى الجدول، نجد أنّ أكبر نسبة عادت لصعوبة المواد المدروسة بـ 37,7% وهذا بالنّسبة للتّكوين النظري الذي يعتمد على الذكاء والقدرات الذهنية للمتربّص كتخصص محاسبة وتسيير ومساعد محاسب، إذ أنّ تخصّص مرطّبات يعتمد على الجانب التطبيقي بدرجة أولى، ونجد أنّ هذين التخصّصين (محاسبة وتسيير ومساعد محاسب) يعتمدان على الجانب النظري في التكوين، الذي يحتوي على عدّة مواد دراسية كالرياضيات والإحتمالات والإقتصاد والتسيير ومواد أخرى لا يمكن أن يستوعبها بعض المتربّصين الذين يعانون صعوبات في التمدّرس.

هذا إضافة إلى أنّ برامج التّكوين النظري المدّرسة حاليًا بمراكز التكوين لا تواكب التطوّر التكنولوجي، إذ تعاني المنظومة التكوينية من عدم مناسبة المناهج لمتطلّبات التكوين الحديث، وصعوبة مسايرتها للتطوّرات التي يعرفها العالم في المجالات المهنية والتكنولوجية، وهذا بشهادة

المكوّنين أنفسهم في وقت يعرف العالم تجدّد في الحاجات والمعارف بسرعة مذهلة، إنّ " تغيير البرامج وتطوّر التكنولوجيا، يتطلّب تجديد معارف المكوّنين أنفسهم في حقل تخصّصهم، إذ أنّ تكوينًا قديمًا تجاوزه الزمن يمكن أن يكون عائقًا للمتكوّن ساعة وصوله إلى سوق العمل "[305].

وهكذا يتبيّن لنا أنّ المتربصين يعانون من صعوبات في الموّاد المدروسة في حين تفتقد هذه المواد إلى الحداثة ومسايرة التطوّر التكنولوجي الحاصل، ممّا يسبّب نفور بعض المتربصين وتخليهم عن التكوين، إضافة إلى أنّ المكوّنين يعانون هم كذلك من نقص التكوين البيداغوجي المتخصّص، حتّى يتمكنّوا من إيصال المعلومات إلى المتكوّنين، الذين يعانون بدورهم من ضعف المستوى التعليمي، وهشاشة القاعدة التربوية التي يمتلكونها، وهو ما يزيد من صعوبة المهمّة.

وتعود ثاني نسبة إلى مشاكل مع المكوّنين بـ 27,5% وذلك ما شاهدناه وسمعنا به في احتكاكنا بالميدان، إذ يرجع ذلك إمّا إلى نقص الكفاءة المهنية لدى المكوّن ما يجعله عاجز عن إيصال المعلومات للمتربّصين كما ذكرنا آنفًا، إذ يعاني التّكوين المهني من ضعف الكفاءة العلمية للمكوّنين حيث أنّ توظيفهم تمّ ضمن حملة شهادة الكفاءة المهنية (CAP) " ولم يشرع في توظيف المؤطّرين الجامعيين إلاّ في (1991) حيث يقدّر عددهم حوالي 17% من مجموع المؤطرين "[306]، هذا يوضّح أن جلّ المؤطّرين الّذين وُظّفوا قبل ذلك ليست لهم مستويات جامعية، ويحتاجون إلى تكوين علمي مكمّل، أو ترجع هذه المشاكل إلى تصرّفات وسلوكات الأساتذة في معاملتهم مع المتكوّنين، الذين يرفضون معاملتهم كتلاميذ صغار تملى عليهم الأوامر، فينتفضون لنظام التكوين وسطوته ويحاولون التملّص منه بالقيام بأعمال الشغب والعنف اِنتقامًا للمكوّنين ولإدارة المركز، وهناك من المتكوّنين من يرى أنّ مركز التّكوين هو

[305]. بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص. 48.

[306]. نفس المرجع، ص. 35.

ملاذ الفاشلين والمطرودين من المدرسة وبالتالي يراه أقلّ أهمّية من التعليم الرّسمي وهو ما يفسّر أعمال الشغب والعنف التي يقومون بها.

وتعود ثالث نسبة إلى كثافة البرنامج بـ 26,1% وهي نسبة معتبرة، حيث يعاني بعض المتربّصين من كثافة البرنامج المدروس، ويُرجع بعضهم سبب التّحصيل الضعيف إلى كثافة البرنامج وعدم وجود وقتٍ كافٍ للمراجعة وليس إلى نقص قدراتهم في التحصيل والإستيعاب، خاصّة أنّ أغلب المبحوثين يقطنون خارج بلدية المركز (أنظر الجدول رقم (11)) فيما تعود صعوبة اللّغة المستعملة (الفرنسية) إلى آخر نسبة والتي تقدّر بـ 8,7% وهي نسبة قليلة مقارنة بالصعوبات الأخرى، إلاّ أنّها موجودة ويعاني منها بعض الطلبة، وهنا نلاحظ وجود تناقض بين اللغة المستعملة في التدريس بالتعليم الرّسمي وهي اللغة العربية واللغة الأجنبية (الفرنسية) المستعملة في غالبية التخصّصات النظرية بمراكز التكوين المهني، ممّا يؤدي إلى صعوبة متابعة المعرّبين للدّروس النظرية في التكوين، خاصّة إذا عرفنا أنّ المستوى التعليمي لهؤلاء المتربصّين المتسربين من المدرسة هو في انخفاض مستمّر.

إنّ أغلب الذين يدمجون في التّكوين المهني هم الفاشلون في النظام المدرسي وهؤلاء لا يمتلكون المعارف القاعدية كي ينسجمون بسهولة في التكوين، وهذه الظاهرة هي أحد أسباب التسرّب خلال فترة التّكوين، وحتّى وإن استمّر المتّربصون في تكوينهم رغم الصعوبات، فسوف يؤثر حتمًا على مخرجات هذا القطاع، ممّا يستدعي اهتمام بالغ من طرف الوزارة الوصيّة بهذه المشاكل التي يعاني منها التكوين في بلادنا من أجل تحسين الأداء والمردودية.

جدول رقم (11) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب منطقة السكـن.

منطقـة السكن	التكرارات	النسبة المئوية
داخل بلدية مركز التكوين	37	%25,9
خارج بلدية مركز التكوين	105	%73,4
خارج ولاية مركز التكوين	1	%0,7
المجموع	**143**	**%100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب منطقة السكن والغريب في الأمر أنّنا وجدنا أغلب المبحوثين يقطنون خارج البلدية بنسبة 73,4%، ثمّ في المرتبة الثانية وبدرجة أقّل المبحوثين الذين يقطنون داخل البلدية بنسبة تقدّر بـ 25,9%، ثم خارج ولاية المركز بنسبة أقل من ذلك بـ 0,7%.

هذا بالنّسبة للقراءة الإحصائية أمّا بالنسبة للقراءة السوسيولوجية فإنّنا نسجّل نسبة عالية من المبحوثين الذين ينتقلون من بلديات شتّى في المقاطعة أو الولاية من أجل التّكوين، وهم بنسبة عالية تقدّر بـ 73,4%، هذا إن دّل على شيء إنّما يدّل على أنّ الأشخاص يتحمّلون كلّ المشاق والمتاعب بحثًا عن تكوين يرونه يتوافق أكثر مع قدراتهم يرغبون في الالتحاق به ونيل الشهادة.

وهذا لا يعني أنّ البلديات التي يقطنون بها تخلو من المراكز المهنية، حيث سجّلنا تواجد مراكز للتكوين المهني في كل بلدية ومقاطعة، فإنّ لم تكن على شكل مركز تكوين تكون على شكل ملحقة تابعة إداريًّا لمراكز قريبة منها، أو على شكل معهد للتّكوين المهني، فالأمر الذي يجعل المتّربصون يتركون مراكز قريبة ويتّجهون إلى مراكز مهنية بعيدة عنهم للتّكوين، هو من أجل التكوين في تخصّص معيّن لم يُقترح في الدّورة التّي افتتحتْ بالمركز القريب منهم، فيبحث المتّربص عنه خارج بلديته، أو لسبب أنّه يريد التّكوين بمراكز بعيدة عن البلدية

التي يقطن بها وهذا ما ذكرته لنا مبحوثات كثيرات وليس بحثًا عن تكوين معيّن.

كما نلاحظ أنّ المبحوثين الّذين يقطعون مسافات كبيرة يوميًا ذهابًا وإيّابًا من أجل التكوين في تخصّص معيّن، من المؤكّد أنّهم يحملون مشاريع مهنية محضّر له من قبل ربّما كان هذا التكوين الّذي سعوا في الإلتحاق به أحد أهدافهم، وإلاَّ كان بإمكانهم الإلتحاق بأقرب مركز للتّكوين والدخول في أيّ تكوين تقترحه عليهم إدارة المركز، كما يفعل الكثير تمريرًا للوقت وربحًا للشهادة فقط لملء السيرة الذاتية الخاصّة بهم، ولكن الأمر يختلف عند من يتضّح له مستقبله جليًّا، ويرى المهنة التي تناسب طموحه ومشروعه.

إذن يبدو لنا ممّا سبق أنّ هؤلاء المبحوثين ليسوا في حاجة كبيرة إلى خدمات الإعلام والتوجيه ما دامت الرّؤية واضحة في أذهانهم.

وتأتي في المرتبة الثانية فئة المبحوثين الّذين يقطنون داخل البلدية بنسبة تقدّر بـ 25,9% فقط وهي نسبة قليلة جدًّا مقارنة بالأولى.

وربّما يعود سبب ذلك إلى أنّ هذه الفئة وجدت ما تبحث عنه في مركز التكوين القريب منها، أو أنّها لم تجد التخصّص المهني الذي تريده فالتحقت بأيّ تكوين وجدته أمامها في هذا المركز.

إذن نلاحظ أنّ المبحوثين يعانون مشاكل التنقّل من أجل التكوين إضافة إلى مشاكل أخرى متعلّقة بالتكوين ذاته، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو : هل هؤلاء المتربّصون واعون بهذه الصّعوبات التي تعترضهم ؟ وهل تمكّنوا فعلاً من تجاوزها ليحقّقوا تكيّفهم مع التكوين ؟ وهل هم راضون بالتّالي على التكوين الذي اِلتحقوا به، رغم المشاكل التي تقف في طريقهم ؟ وهذا ما سوف نراه لاحقًا.

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ هؤلاء المبحوثين مزوّدين بمعلومات عن المهنة الّتي يريدون الالتحاق بها ويدركون جيّدًا أهمية هذا التخصّص بالنسبة لهم، لذلك لا يهتمّون ببعد المسافة عن المركز، رغم أنّهم يعانون ظروف قاسية كما صرّح أغلبهم تتمثّل في نفقات التكوين من أدوات ومأكل ونقل، وحتّى المنحة الرّمزية الّتي يستفيد منها المتربّصون هي خاصّة بالممتهنين فقط أي الّذين التحقُوا بالتكوين عن طريق التّمهين، وليست خاصّة بالمتربصين في التكوين الإقامي، ومن ثمّة، فإنّ هؤلاء المتربّصون يتمسّكُون بخياراتهم المهنية التي اِلتحقوا بها، ويوجّهون سلوكاتهم الوُجهة التي يستطيعون من خلالها مواجهة جميع الصّعوبات والعراقيل التي قد تعقيهم على تحقيق هذا الهدف في المستقبل والمتمثّل في الإلتحاق بمهنة التخصّص وتحقيق النجاحات المنتظرة من ذلك التكوين ؟ وهل هم راضون على التّكوين الذي التحقوا به رغم المشاكل التي تقف في طريقهم؟ هذا ما سوف نراه في الجدول الموالي.

جدول رقم (12) : يمثّل تأثير متغيّر الاستفادة من نّشاطات الإعلام والتوجيه على رضى المتربصّين عن التخصّص.

الاستفادة من نشاطات الإعلام والتوجيه / رضى المتّربصين عن التّخصّص	نعم	لا	المجموع
نعم	108 %97,3	27 %84,4	135 %94,4
لا	3 %2,7	5 %15,6	8 %5,6
المجموع	**111 %100**	**32 %100**	**143 %100**

يبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر الاستفادة من نشاطات الإعلام والتّوجيه ورضى المتربّصين عن التّخصص، حيث عادت أكبر نسبة من المبحوثين للّذين أبْدَوْا رضاهم عن التكوين بنسبة تقدّر بـ 94,4% من مجموع المبحوثين، تتوّزع بين فئتين فئة استفادت من هذه النشاطات الإعلامية وهي تمثّل أكبر نسبة لفئة الرّاضين عن التكوين بنسبة تقدّر بـ 97,3%، فيما تعود أصغر نسبة لفئة الراضين عن التكوين للذين صرّحوا أنّهم لم يستفيدوا من نشاطات الإعلام والتّوجيه بنسبة تقدّر بـ 84,4%.

أمّا بالنّسبة لفئة المبحوثين غير الرّاضين عن التكوين فكانت نسبتهم 5,6% فقط، وعادت أكبر نسبة منهم للّذين لم يستفيدوا من النشاطات الإعلامية بنسبة تقدّر بـ 15,6%، و2,7% لفئة المبحوثين الذين استفادوا من هذه النشاطات.

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين استطاعت أن تتكيّف مع التكوين ما دامت قد أبدت رضاها عنه، كما يمكن أن يكون من عوامل رضاها عن التكوين مشاركتها الواسعة في الأيّام الإعلامية المنظّمة بالمركز واستفادتها منها، وهو ما يمثّل النّسبة

97,3% وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على دور الإعلام البيداغوجي في المركز ومساهمته في تكيّف المتربّصين مع التّكوين والنّجاح فيه.

كما تمثّل نسبة 84,4% فئة المبحوثين الرّاضين عن التكوين والذين لم يستفيدوا من نشاطات الإعلام بالمركز ممّا يدلّ على أنّ رضى المتربّصين عن التكوين ينتج من عوامل أخرى خارجة عن أسوار المركز قد تكون مرتبطة بالفرد وبالمشروع المهني الذي يحمله أو بامتيازات تخصّ المهنة المقابلة للتكوين أو نتيجة تأثير المحيط الإجتماعي ملخّص في الأسرة والأصدقاء والإعلام الخارجي.

كما نلاحظ أنّ فئة المبحوثين التّي أبْدَت عدم رضاها عن التكوين كانت نسبتها قليلة جدًّا ممثّلة بـ 5,6%، وربّما يرجع عدم رضاها عن التّكوين إلى أنّ التحاقها بهذا التخصّص لم يكن نتيجة رغبة شخصية أو أنّه بعيد عن طموحها المهني، أو بسبب أنّها تعاني صعوبات في التكوين أدّى إلى سوء تكيّفها معه.

وتعود أكبر نسبة لهؤلاء الذين أبْدوا عدم رضاهم عن التّكوين لفئة المبحوثين الّذين لم يستفيدوا من نشاطات الإعلام والتّوجيه بنسبة تقدّر بـ 15,6% من مجموع المبحوثين.

وهذا مؤشر قويّ على أهمّية الأيّام الإعلامية المنظّمة بالمركز أيّام التّسجيل، فلربّما وجدوا صعوبات في التكوين كان بإمكانهم تفاديها لو أنّهم شاركوا في هذه الأيّام التي تعرّفهم أكثر بمتطلّبات كلّ تكوين لتمكينهم فيما بعد من اختيار التّخصّص الذي يرونه موافق لقدراتهم ومؤهلاتهم، والاستفادة كذلك من إرشادات المستشار الذي يتوقع نجاح المتربّص أو فشله في تكوين معيّن، فيعمل على توجيهه إلى التّخصص الذي يحقّق فيه نجاحًا أكبر.

رأينا من خلال هذا الجدول دور مشاركة المتربّصين في نشاطات الإعلام والتّوجيه في معرفة متطلبات كل تخصّص والإختيار السليم والموفّق للتّكوين المناسب لقدراتهم، ودورها كذلك في تجاوز الصعوبات التي قد تواجههم في التخصّص وبالتّالي تكيّفهم معه وهذا ما يؤدي إلى رضاهم عن التكوين.

جدول رقم (13) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب عدم الرّضى عن التكويـن.

أسباب عدم الرّضى عن التّكوين	التكرارات	النسبة المئوية
غير معني (الرّاضون عن التكوين)	135	%94,4
ليس اختياري الشخصي	3	%2,1
لا يتناسب مع سوق العمل	3	%2,1
أعاني صعوبات	2	%1,4
المجموع	**143**	**%100**

يبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب عدم الرّضى عن التكوين وهي نسبة قليلة مقارنة بالرّاضين عن التكوين، حيث نجد أنّ الجدول يحوي فئتين فئة الرّاضين عن التكوين والمعبّر عنها بـ (غير معني) أيّ غير معني بعدم الرّضى، وأدرجت هذه الفئة لمعرفة نسبتها مقارنة بفئة غير الرّاضين عن التّكوين، حيث عادت أكبر نسبة لفئة الرّاضين عن التكوين بنسبة تقدّر بـ 94,4%، في حين عادت أصغر نسبة لفئة غير الرّاضين عن التكوين بنسبة 5,6% فقط.

وفيما تعود أكبر نسبة من المبحوثين للّذين أبْدَوْا رضاهم عن التّكوين بنسبة عالية تقدّر بـ 94,4% من مجموع المبحوثين، يعني هذا أنّ نسبة كبيرة منهم متكيّفة مع التّكوين واستطاعت أن تندمج فيه بسهولة رغم الصّعوبات، ربّما تعود أسباب ذلك إلى أنّ التّخصصات المهنية التي اِلتحقوا بها كانت نتيجة اِختيار شخصي للمبحوثين ولم تكن نتيجة لضغوطات المحيط الإجتماعي، أو لارتباط التّكوين المزاول من طرفهم بمشاريع مهنية مستقبلية محضّر لها من قبل، لا تنقصهم من أجل إنجازها وتحقيقها على أرض الواقع إلاّ اكتساب الخبرة المهنية ونيل الشهادة فقط.

وهنا يجب الإشارة إلى أنّ رضى المتربصين عن التّكوين المزاول من طرفهم، لا يعني بالضرورة رضاهم عن خدمات الإعلام والتّوجيه المقدّمة لهم بالمركز، لأنّ نسبة كبيرة من المبحوثين أبدوا عدم رضاهم عن التّوجيه المقدّم لهم من طرف مكتب الإستقبال والإعلام والتّوجيه، وذلك في سؤال طُرِحَ على المبحوثين حول فعّالية التّوجيه المهني المقدّم لهم بمركز التّكوين، فكانت أكبر نسبة سجّلت للمبحوثين الذّين صرّحوا أنّه غير فعّال (انظر للجدول رقم 19).

إذن الرّضى هنا يُقصد به رضى المتربّصين عن التّكوين رغم وجود الصعوبات التي تعترض طريقهم، ولم يقصدوا به رضاهم عن خدمات الإعلام والتّوجيه المقدّمة لهم، ممّا يعطي دلالة أنّ أغلب المتربصّين متكيّفون مع التّكوين الممارس من طرفهم، لأنّه قد يكون من اختيارهم الذاتي أو يكون مرتبط بمشروع مهني مستقبلي لديهم، أو لأنّهم لم يجدوا تكوينًا آخر أحسن من هذا التكوين المزاول من طرفهم أيّ أنّه أحسن الموجود.

وقد تساهم خدمات الإعلام والتّوجيه في تكيّف المتربّصين مع التكوين، كما رأينا في الجدول رقم (08) حيث أبدت نسبة 77,6% من المبحوثين استفادتهم من نشاطات الإعلام والتوجيه المقدّمة إليهم في مركز التكوين وهذه الاستفادة قد تكون معرفة أدّق بالتّخصّصات المعروضة للتّكوين ممّا يجعل المترشحين يعدّلون خياراتهم المهنية بعد مشاركتهم في هذه الأيّام، ممّا يجعلهم يتفادَوْن التّخصّصات التي تتطلّب مؤهلات غير متوفّرة لديهم وبالتالي يتراجعون عنها إلى تخصّصات يرونها أكثر تلاؤُمًا ومناسبةً لقدراتهم.

وبالتّالي نرى أنّ هذه النشاطات الإعلامية تساهم بقدر معيّن في تكيّف المتربّصين مع التّكوين، دون إغفال عوامل أخرى شخصية واقتصادية واجتماعية وحتّى ثقافية مرتبطة بالفرد تلعب دورًا معتبرًا في اِندماجه ونجاحه في التكوين.

وكما ذكرنا آنفًا أنّ أصغر نسبة عادت للّذين أَبِـْدَوا عدم رضاهم عن التّكوين بنسبة تقدّر بـ 5,6% وهي نسبة قليلة جدًّا مقارنة بفئة الرّاضين عن التّكوين، ورغم قلّتها إلاَّ أنّها موجودة

وتعبّر عن خلل معيّن يعاني منه جهاز التكوين المهني، حيث عبّر 2,1% من المبحوثين أنّ عدم رضاهم عن التّكوين يعود إلى أنّ التحاقهم بهذا التّخصّص ليس من اختيارهم الشخصي، وإنّما كان نتيجة رغبة الوالدين أو الأصدقاء أو إدارة المركز أو توجيههم كان حسب مستواهم التعليمي حيث لم يسمح لهم هذا الأخير بمزاولة تكوين مرغوب فيه أو لأسباب أخرى. والواقع أنّ الإنسان يختار مهنته في جوٍّ من الدّوافع والعادات التي اكتسبها من الأسرة التي نشأ فيها، أو المدرسة والزّملاء وفي ظلّ الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها أسرته وكذلك سوق العمل وإمكانية الإلتحاق بالمهن [307].

وعبّرت فئة أخرى من المبحوثين تقدّر بنفس النسبة 2,1% أنّ عدم رضاهم عن التكوين يعود إلى أنّ التّخصّص الذي التحقوا به لا يتناسب مع سوق العمل الحالي، أيّ أنّها تزاول هذا التّكوين من أجل التّكوين فقط، وهي تعلم أنّها بعد التخّرج سوف تعزّز صفوف البّطالين، ورغم ذلك فهي تزاوله ولم تتخلّى عنه، ربّما من أجل تمرير الوقت لعدم وجود شيء آخر تقوم به، أو من أجل اكتساب شهادة تضيفها لرصيدها الشخصي.

في حين عادت آخر نسبة لفئة المبحوثين غير الرّاضين عن التّكوين والّذين صرّحوا أنّهم يعانون صعوبات في التكوين الذي يزاولونه بنسبة تقدّر بـ 1,4% هذه الصّعوبات شكّلت لهم عقبة لم يتمكّنوا من تجاوزها لضعف مستواهم التعليمي أو قد تكون ناتجة عن مشاكل يعاني منها المتربصّون متعلّقة بالتّكوين نفسه مثل صعوبة البرنامج وكثافته أو اللغة المستعملة، كما رأينا ذلك من قبل، أو تعود لأسباب صحّية أو مادّية أو اجتماعية.

إذن نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ بقاء بعض المتربّصين في التّكوين وعدم تخليهم عنه رغم الصعوبات التي يعانون منها ليس دليل تكيّفهم مع التّكوين ورضاهم عنه، فعدم تخليهم قد يعود إلى ضغوطات الأهل أو لأنّهم لم يجدوا شيئًا آخر يقومون به، ولكن تبقى أكبر نسبة من المبحوثين صرّحت أنّها راضية عن التّكوين الذي تزاوله أيّ أنّها لا تعاني

[307]. عماد الدّين إسماعيل وآخرون، مرجع سابق، ص. 8.

صعوبات كبيرة فيه، لأنّه من اختيارها الشخصي أو أنّه مناسب لمشروعها المهني، أو لأنّه سهل ومطلوب بكثرة في سوق العمل أو لامتيازات تخصّ المهنة نفسها من أسفار وترقيات ما يجعلها تبدي رضاها عنه وتكون أكثر تكيّفًا وتوافقًا مع التّكوين.

جدول رقم (14) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكوين وأسباب النتائج الضعيفة والمتوسطة.

صعوبات في التكوين الحالي / أسباب النتائج الضعيفة والمتوسطة	نعم	لا	المجموع
غير معني (نتائج جيّدة)	32 %66,5	79 %83,1	111 %77,6
صعوبة البرنامج وكثافته	5 %10,4	2 %2,1	7 %4,9
لغة التدريس (الفرنسية)	1 %2,1	4 %4,2	5 %3,5
نقص التركيز أثناء الدّرس	3 %6,3	1 %1,1	4 %2,8
ظروف صحّية	1 %2,1	2 %2,1	3 %2,1
لا يوجد وقت للمراجعة	3 %6,3	0 %0	3 %2,1
بدون إجابة	3 %6,3	7 %7,4	10 %7
المجموع	**48 %100**	**95 %100**	**143 %100**

يبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التكوين وأسباب النتائج الضعيفة والمتوسطة التي تحصّل عليها بعض المبحوثين، حيث أنّ الجدول يشمل فئتين فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج جيّدة وعبّرنا عنها بـ (غير معني) وهي تمثّل أكبر نسبة من المبحوثين قدّرت نسبتها لـ 77,6% وعادت أكبر نسبة منهم لفئة المبحوثين التي لا تعاني صعوبات في التكوين الحالي بنسبة قدّرت ب 83,1% مقابل 66,5% منهم للّذين يعانون صعوبات.

أمّا المتربّصون الّذين تحصّلوا على نتائج ضعيفة ومتوسطة فكانت نسبتهم 22,4%، حيث عادت أكبر نسبة منهم للّذين يعانون صعوبات في التكوين بنسبة تقدّر بـ 33,5% و16,9% فقط منهم للّذين لا يعانون صعوبات.

إذن نحاول من خلال هذا الجدول معرفة تأثير صعوبات التكوين على نتائج التحصيل لدى المتربصين، حيث نلاحظ أنّ أكبر نسبة نجاح عادت للمبحوثين الّذين لم تكن لهم صعوبات في التكوين بنسبة 83,1% ممّا ساعدهم ذلك على الاندماج بسهولة في التكوين والتوافق معه، وبالتّالي تمكنّوا من تحصيل نتائج جيّدة، فيما تعود نسبة 66,5% لفئة المبحوثين الّذين تحصّلوا على نتائج جيّدة كذلك، رغم تلقّيهم صعوبات في التكوين.

ممّا يعطينا دلالة أنّ النّجاح في التكوين قد يكون بسبب سهولة التكوين وعدم تلقي المتربصين فيه صعوبات كبيرة، أو يكون نتيجة رغبة المبحوثين القوّية في مزاولة هذا التكوين والاستمرار فيه وإصرارهم على النجاح رغم وجود صعوبات يعانون منها.

كما هناك ملحوظة أخرى تتمثّل في أنّ نسبة 33,5% من فئة المبحوثين الّذين يعانون صعوبات، تلقّت سوء توجيه ممّا أدّى بها إلى سوء تكيّف مع التكوين، يظهر هذا في النتائج الضعيفة التي تحصّلت عليها هذه الفئة، أمّا بالنسبة للفئة التي لاقت صعوبات في التكوين واستطاعت تجاوزها وحققت نتائج جيّدة ممثلة بنسبة 66,5% فلا يمكن اعتبارها نتيجة سوء توجيه ما دامت القدرة والرغبة متوفّرة من طرف المتربّصين لتجاوز هذه الصعوبات.

نعود إلى أسباب النتائج الضعيفة والمتوسطة التي حقّقتها هذه الفئة حيث عادت أكبر نسبة للفئة الّتي لم تدْلِ برأيها (بدون إجابة) بـ 7% وتعود أكبر نسبة منهم للّذين لا يعانون صعوبات ممّا يدّل على أنّ هذه الفئة قادرة على التحصيل الجيّد ما دامت أنّها لا تعاني صعوبات، ولكنّها حققّت نتائج ضعيفة ربّما يعود ذلك إلى الكسل واللاّمبالاة أو عدم الرّغبة في مزاولة التكوين الذي اِلتحقوا به.

ويعود ثاني سبب إلى صعوبة البرنامج وكثافته بنسبة تقدّر بـ 4,9% خاصة للمتربصين الذين يعانون صعوبات في الحفظ وثالث سبب يعود إلى لغة التدريس (الفرنسية) بنسبة 3,5%، وفي المرتبة الرّابعة يأتي سبب نقص التّركيز أثناء الدرس بنسبة تقدّر بـ 2,8%، فيما تتساوى الظروف الصّحية وعدم وجود وقت للمراجعة بنفس النسبة 2,1%.

سبق وأن تطرّقنا إلى هذه الصعوبات بالتحليل والدّراسة يبقى التذكير فقط أنّه من أجل مساعدة المتربّصين في تجاوز مختلف الصعوبات البيداغوجية الخاصّة بالتكوين، على إدارة المركز والقائمين على ذلك أن تأخذ بعاتقها معالجة هذه المشاكل بشكل يسهّل على هؤلاء المتربصين الاندماج والتكيّف مع التخصّص المتّبع لتفادي حالات التسرب والتخلي عن التكوين.

إنّ الشباب الذين يُعانون من صعوبات في التكوين، أكثرهم ذوي المستوى التّعليمي البسيط، بمعنى أنّه كلّما كان المستوى التّعليمي للشاب منخفض، كلّما كان صعب عليه الحصول على منصب تكوين، مع العلم أنّ " مشكلة ذوي المستوى التّعليمي البسيط تزداد تعقُّدًا مع مرور كلّ سنة عليهم خارج النسق التّحتي للتكوين المهني، وذلك لأنّ المعلومات البسيطة التّي تحصّلوا عليها في المدرسة تتعرّض للنسيان مع مرور الوقت، وبالتّالي ينخفض مستواهم الحقيقي أكثر، ممّا يجعل عملية حُصولهم على مقعد بيداغوجي في إحدى هياكل التكوين أمر غير وارد " [308].

[308]. بوسنة محمود وزاهي شهرزاد، **جهاز التكوين المهني في الجزائر، مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي**، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، العدد 5، 1992/1993، ص. 83.

جدول رقم (15) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب مواصلة التكوين إذا كان بعيدًا عن الطموح المهني للمتربصين.

أسباب مواصلة التكوين إذا كان بعيد عن الطموح المهني للمتربّصين	التكرارات	النسبة المئوية
غير معني (التكوين موافق للطموح المهني)	112	%78,3
تخصّص ناجح	18	%12,6
وجود الرّاحة والمتعة فيه	11	%7,7
تخصّص سهل	2	%1,4
المجموع	**143**	**%100**

يبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر أسباب مواصلة التكوين رغم أنّه بعيد عن الطموح المهني للمتربّصين، حيث نجد أنّ الجدول يحوي فئتين فئة المتربّصين الذين صرّحوا أنَّ التكوين موافق لطموحهم المهني وتشكّل نسبة 78,3% من مجموع المبحوثين، بينما صرّحت نسبة 21,7% من المبحوثين أنّ التكوين غير موافق لطموحها المهني.

فيُمكن أن يوجَّه المتربّص لتخصّص لا يوافق طموحه المهني لضعف مستواه التعليمي أو لعدم وجود التخصّص الّذي يريده، ولكن بعد التحاقه بالتكوين قد يتكيّف معه لِاعتبارات عديدة منها أن يكون التخصص ناجح ومطلوب في سوق العمل، وهي الفئة الممثلة في عيّنتنا بنسبة 12,6%

فإذا كانت المهنة المقابلة للتكوين ناجحة لعائد مادي معتبر أو مطلوبة في سوق العمل بكثرة فقد تكون دافعًا للمتربّص لتكيّفه في هذا التخصّص والنجاح فيه لأنّه يعلم يقينًا أنّه سيجد عمل بعد تخرجه من هذا التكوين بسهولة ودون معاناة.

وقد يندمج المتربّص في التكوين البعيد عن طموحه المهني إذا وجد فيه متعة وراحة لم يتوقّعها من قبل وهي الفئة الممثلة في الجدول أعلاه بنسبة 77% فالرّاحة النّفسية شرط من شروط التوافق في التكوين، فقد تتوّفر كلّ المؤهلات في الفرد لممارسة مهنة معيّنة ولكن إذا لم يشعر بالمتعة فيها والسعادة في أدائها، فإنّه يبحث عن غيرها ويبقى يتنقّل من مهنة إلى أخرى بحثًا عن راحته النّفسية، لأنّ هذه الأخيرة تؤدي إلى الرّضى عن التكوين وبالتالي التكيّف فيه. وليس أضرّ بالكفاية الإنتاجية للفرد من قيامه بعمل لا تُؤهّله له قدراته واستعداداته، ولي أضرّ بصحته النّفسية من قيامه مضطرًّا لعمل كريهٍ إلى نفسه، حتّى إنْ كان منتجًا فيه [309].

وقد تكون من أسباب مواصلة المتربّصين للتكوين غير الموافق لطموحهم المهني، سهولة التّخصص الّذي اِلتحقوا به وعدم وجود صعوبات فيه، ممّا يجعلهم يتكيّفون معه بسهولة وبالتالي التّحصيل الجيّد والنجاح فيه، وهذه الفئة ممثّلة في الجدول بـ 1,4%، فكلّما كان التخصّص سهل وبسيط ولا يتطلّب قدرات كبيرة من الملتحقين به، كلما ساعد ذلك على تكيّف المتربّصين معه، والعكس صحيح، حيث أنّ صعوبة التخصّص تؤدي إلى عدم التكيّف مع التكوين خاصّة إذا تطلّب هذا الأخير مؤهلات غير متوّفرة في الملتحقين به.

وبالتالي نلاحظ أنّه إذا كان التكوين موافق للطموح المهني للمتربصّين فإنّهم يندمجون فيه بسهولة حتى وإن اعترضتهم صعوبات في هذا التخصّص، بينما إذا كان التكوين بعيد عن طموحهم المهني والمستقبلي، فيكفي أن يكون هذا السبب عائقًا لتكيّفهم مع التكوين وباعث على الفشل فيه، إلاّ إذا توّفرت شروط محفّزة ومرتبطة بالمهنة المقابلة للتخصّص، تساعد هذا المتربّص على الإندماج والتكيّف في التكوين وهي كثيرة منها اِمتيازات خاصة بالمهنة أو سهولة التخصص المتّبع أو تحقيق الرّاحة النّفسية للمتربّصين.

---

[309]. الدّاهري حسن صالح، مرجع سابق، ص. 56.

جدول رقم (16) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر كيفية الإلتحاق بالتكويـن.

الالتحاق بالتكوين عن طريق	التكرارات	النسبة المئوية
الاختبار الكتابي	135	%94,4
المستوى التعليمي (عند التأخر عن المسابقة)	3	%2,1
مستشار التّوجيه (في حالة الفشل في الاختبار)	3	%2,1
مدير المركز	2	%1,4
المجموع	**143**	**%100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر كيفية الإلتحاق بالتكوين، حيث سجّلنا أكبر نسبة للملتحقين بالتكوين كانت عن طريق الاختبار الكتابي بنسبة تُقدّر بـ 94,4% وتأتي في المرتبة الثانية فئة المبحوثين التّي اِلتحقت بالتكوين عن طريق المستوى التعليمي عند تأخّرها عن المسابقة بنسبة 2,1%، وبنفس النّسبة اِلتحقت فئة أخرى بالتخصّص عن طريق مستشار التّوجيه الذي أعاد توجيهها إلى تكوين آخر لأنّها فشلت في الإختبار الكتابي، تبقى آخر نسبة 1,4% لفئة المبحوثين الّذين اِلتحقوا بالتكوين عن طريق علاقات شخصية (مدير المركز بتصريح المبحوثين).

فيما تعود أكبر نسبة للمبحوثين الّذين اِلتحقوا بالتكوين عن طريق الإختبار الكتابي بـ 94,4% من مجموع المبحوثين، ذلك أنّ من شروط الإلتحاق بالتخصّص وقبول المترشحين فيه هو نجاحهم في مسابقة الدخول للتكوين حيث يعيد المستشار توجيه الشباب الرّاسب في المسابقة إلى تخصّصات أخرى لا يكون الطلب الإجتماعي عليها كبيرًا، وتمثل في الجدول أعلاه نسبة 2,1% وتدلّ النّسبة الكبيرة للنّجاح في الاختبار الكتابي عدم قدرة هذا الأخير على التقييم الحقيقي لقدرات المتربصين خاصّة إذا علمنا أنّ حالات التّخلي عن التكوين تظهر مباشرة بعد اِلتحاق هؤلاء المتربصين بالتكوين، وهذا ما صرّحت به إحدى المستشارات وأضافت " أنّ التقييم الحالي شكلي وليس مقياس صادق يعكس قدرات المتربصين الحقيقية،

لأنّ الهدف منه هو إنجاح نسبة ممكنة من المتربصين فقط " [310]، ولم يفكر المسؤولون بأنّ التقييم بهذا الشكل سوف تنتج عنه سلبيات عديدة يصعب علاجها والتحكّم فيها فيما بعد، وكذلك وجود نسبة كبيرة من المتربصين تعاني من صعوبات في التكوين 33,5% (أنظر الجدول رقم " 10 ")، هذا إضافة إلى المتّربصين الّذين تحصّلوا على نتائج ضعيفة والّذين يُمثّلون نسبة 22,4% (أنظر الجدول رقم " 14 ") يعطي دلالة على أنّ التّقييم المعتمد حاليًا بمراكز التكوين المهني بسيط وسطحي ولا يكشف على القدرات الحقيقية للمتربّصين، فيما تعود الفئة المتبقية من المبحوثين التي لم تلتحق بالتكوين عن طريق الاختبار الكتابي إلى نسبة تقدّر بـ 5,6%.

وإذا اعتبرنا أنّ المستوى التعليمي مقياس موضوعي لتوجيه المتربصين، تبقى طرق أخرى للإلتحاق بالتكوين غير موضوعية باعتبار أنّ المستشار لا يعتمد في التوجيه الثاني للمتربصين الرّاسبين في المسابقة، على المستوى التعليمي أو توجيه على أساس الرّغبة لعدم وجود مقاعد بيداغوجية شاغرة، إذ يعمل على توزيع هؤلاء المتربصين على التّخصّصات التي لم تغلق بعد.

وكذلك فئة المبحوثين التي التحقت بالتّكوين عن طريق العلاقات الشخصية (مدير المركز) وإن كانت نسبتهم قليلة (1,4%)، إلاّ أنّها تؤثر على السّير الحسن لعملية اِلتحاق المتّربصين بالتكوين على أساس الكفاءة والقدرة، إذ تلجأ هذه الفئة إلى استخدام العلاقات الخاصة من أجل اِلتحاقها بالتّخصّص المرغوب لأنّه أضمن لها للحصول على هذه المقاعد البيداغوجية لعدم توّفرها على شروط الإلتحاق بهذه التخصّصات.

ورغم النقائص المسّجلة في الإختبار الكتابي، إلاّ أنّه يبقى أضمن طريقة لإلتحاق المتربصين بالتكوين بشكل ديموقراطي وعادل على أساس التقييم المعتمد وإن كان سطحي وبسيط ولا يُوفي بالغرض المطلوب، كما يعطي فرصة للمتربصين لاختبار قدراتهم في التكوين

[310]. لقاء مع الأستاذة (ع، ن) مستشارة التوجيه بمركز التكوين المهني - الحمامات - يوم 2013/09/24.

وبالتالي محاولة التكيّف معه إذن يمكن اِعتبار أنّ نجاح المتربّصين في الاختبار الكتابي هي فرصة لتكيّفهم مع التكوين والنجاح فيه، وأضمن وسيلة للتقليل من حالات التسرّب والتّخلي عن التكوين.

استنتاج الفرضية الجزئية الأولى :

كما أشرنا إليه سابقًا في تحليلنا لجداول الفرضية الجزئية الأولى حيث وجدنا أنّ أغلب المبحوثين اِستفادوا من خدمات الإعلام والتوجيه والمتمثّلة في المعرض الإعلامي، مقابلة المستشار، الفحص الطبّي والاختبار الكتابي بنسبة تقدّر بـ 77,6%، وهم في الغالب ذوو المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط، وذلك لضعف مستواهم التعليمي، ولافتقارهم للمعلومات المهنية الخاصّة بالتخصّصات، ولضعف مستوى النضج المهني لديهم، وبالتالي فهم بحاجة إلى مساعدة بيداغوجية كبيرة من أجل اختيار سليم لمهنة المستقبل وكذا تكيّفهم مع التكوين المزاول من طرفهم، مقابل نسبة 22,4% ممّن صرّحوا أنّهم لم يستفيدوا من هذه الخدمات وأغلبهم ذوو المستوى التعليمي الثانوي، وذلك راجع لمستواهم التعليمي المرتفع وكذا الشعبة الدّراسية السّابقة ودورها في التوجيه حيث يتوجّه المبحوثون من الشعبة العلمية والرياضية إلى تخصّص محاسبة وتسيير بينما يتوجّه الأدبيون إلى تخصّص مساعد محاسب أو تخصّص مرطبّات بسبب ضعف قدراتهم في مادة الرّياضيات المطلوبة في التخصّص الأوّل - محاسبة وتسيير -، إضافة إلى خبراتهم السّابقة بالتوجيه (التّوجيه المدرسي في الرّابعة متوسط والأولى ثانوي) ممّا أدّى إلى اِرتفاع مستوى النضج المهني لديهم (أنظر الجدول رقم 08).

كما لاحظنا من خلال تواجدنا في الميداني، وجود شكلي لهذه الخدمات الإعلامية التي تنظّم خلال أسبوع فقط، بينما الوقت الّذي تتطلّبه أكثر من ذلك، ويظهر ذلك من خلال غياب الإعلام الدّقيق بالتخصّصات المهنية، وعدم اِستعمال المستشار لأدوات القياس (النّفس - بيداغوجية)، مع الوقت الضيّق المخصّص لكلّ مقابلة (دقيقتين على الأكثر لكلّ مترشّح يطلب مقابلة المستشار)، وكذلك عدم وجود الفحص الطبّي لغياب الطبيب عن أغلب المراكز ما زاد عملية التّوجيه تعقيدًا، إضافة إلى التقييم الذي لا يسمح بكشف قدرات المترشحين ممّا أدّى إلى عدم القدرة على قياس مدى فعاليتها (أنظر الجدول رقم 07).

فرغم ما يبدو لنا من نقائص في خدمات الإعلام والتّوجيه، فهي تظهر لفئتي التعليم الابتدائي والمتوسط اللّتان تفتقران لأدنى المعلومات المهنية لغياب التربية المهنية في المدرسة والأسرة والمحيط الإجتماعي كافة، تبدو لهما مفيدة وفعّالة.

كما تبيّن لنا من خلال نتائج البحث الميداني أنّ التخصّص الّذي عانى من عدم وضوح متطلبّات التكوين أكثر هو تخصّص مرطبّات بـ 61%، ثمّ يزول الغموض كلّما اِرتفعنا في سلم مستويات التأهيل، رغم أنّ الفئة التي صرّحت أنّها اِستفادت أكثر من خدمات الإعلام والتّوجيه هي الفئة ذات المستوى التعليمي الإبتدائي ثمّ المتوسط واللّذان يقابلهما على التوالي تخصّص مرطبّات (الذي لا يتطلب أيّ مستوى تعليمي)، وتخصّص مساعد محاسب (الذي يتطلّب مستوى الرابعة متوسط)، بينما فئة المبحوثين التي كانت متطلّبات التكوين واضحة بالنّسبة إليها هي فئة الثانويين بنسبة 48,7% (أنظر الجدول رقم 09)، وذلك رغم أنّها لم تشارك بكثرة في هذه النّشاطات، ممّا يعطينا دلالة أنّ هذه الفئة اِكتسبت هذا الوعي والنضج المهني خارج أسوار مركز التكوين، وأنّ الفئتين اللّتان اِستفادتا من هذه الخدمات لم تفدهما معلوماتهما المكتسبة كثيرًا فور اِلتحاقهما بالتكوين.

ونستنتج من خلال تحليلنا لجداول الفرضية الجزئية الأولى أنّ المتربّصين الذين يعانون صعوبات في التكوين والتي تقدّر نسبتهم بـ 33,6% من مجموع المبحوثين تنحصر أغلبها في مشاكل بيداغوجية بالدّرجة الأولى، تتمثّل في صعوبة المواد المدروسة، لغة التدريس (الفرنسية) وكثافة البرنامج بنسبة تقدّر بـ 72,5% من مجموع المبحوثين الذين يعانون صعوبات، مقابل مشاكل عديدة خارجة عن برنامج التكوين أغلبها مشاكل مع المكوّنين بنسبة 27,5% (أنظر الجدول رقم 10)، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدّل على ضعف خدمات الإعلام والتوجيه بمراكز التكوين وضعف تدخّلات المستشار في المتابعة (سيكو - تقنية) لحالات المبحوثين الذين يعانون سوء تكيّف مع التكوين، هذا من جهة ومن جهة ثانية يفسّر هذا الوضع عدم اهتمام الدّولة بهذا القطاع الحسّاس من خلال الحلول المستعجلة والآنية لمشاكل التكوين وعدم

وضع خطة إستراتيجية بعيدة المدى للتكوين والتأهيل في الجزائر، ويظهر ذلك في الإعتماد على برامج قديمة تخصّ التكوين النّظري وعدم مسايرتها للتطوّر المهني والتقني الحاصل، إضافة إلى عدم تجديد المعارف لدى المؤطّرين وهذا ما تطرّقنا إليه سابقًا، لذلك من الضروري تكييف برامج التكوين مع المهن المتجدّدة في سوق العمل، وكذا توافقها مع مستوى اِستيعاب الطّلبة المتكوّنين خاصّة وأنّهم متسرّبون من المدرسة ويعانون مشاكل بيداغوجية كبيرة.

كما يعتبر نسق التكوين المهني نسقًا مفتوحًا على المجتمع، حيث يستمّد مدخلاته من النّظام التربوي ويطرح مخرجاته إلى سوق العمل، ويُكمِّل بذلك حلقة من سلسلة الإقتصاد والمتمثّلة في اليد العاملة المؤهّلة، وهذا ما توضّحه علاقة التكوين بسوق العمل، وكان " نشاط التكوين حتّى وقتٍ قريبٍ يجري بمعزل عن سوق العمل، فقد شكّل حلقة مفرغة باعتباره حلٌّ للفشل المدرسي من جهة ومن جهة أخرى لا يستقطب الطلب عليه " [311].

فالتكوين المهني يجب أن يلبّي حاجيات المجتمع، كما أنّ التغيّر السّريع في مجالات النشاط الاقتصادي يجب أن يؤخذ بالإعتبار عند كلّ تخطيط في هذا المجال، حيث تظهر مهن جديدة وتنقرض أخرى، وعلى التكوين المهني أن يلبّي هذا التغيّر السّريع في النشاطات الإقتصادية.

كما تبيّن لنا من خلال نتائج البحث الميداني أنّ 74,1% من مبحوثي العيّنة يقطنون خارج بلدية أو مقاطعة المركز (أنظر الجدول رقم 11)، وبالتّالي فهم يواجهون عدّة صعوبات من أجل التكوين، تتمثّل في بُعْدِ المسافة التي يقطعها هؤلاء المتربّصون يوميًّا، إضافة إلى التكاليف المختلفة من نقل وأكل ومصاريف التكوين، فتحمّلهم لكلّ هذه المشاق، يدّل على أنّهم يحملون مشاريع مهنية محضّر لها من قبل، ويعرفون جيّدًا أهمّية التخصّصات التي هم بصدد التكوين فيها، وإلاَّ كان بإمكانهم الإلتحاق بأقرب مركز مهني والتأهيل في أيّ تخصّص تمليه عليهم الإدارة أو المستشار، خاصّة وأنّ كلّ بلدية في العاصمة تحتوي على مركز للتكوين

[311]. www.mfep.dz، وزارة التكوين والتّعليم المهنيين، مرجع سابق، ص. 8.

المهني أو ملحقة أو معهد للتكوين، ولربّما هذا الّذي يبرّر رضى أغلب المبحوثين عن التكوين المزاول من طرفهم، حيث بلغت نسبتهم 94,4% من أفراد العّينة (أنظر الجدول رقم 12).

كما سجّلنا أكبر نسبة للرّاضين عن التكوين لفئة المبحوثين الذين شاركوا واستفادوا من خدمات الإعلام والتوجيه، حيث بلغت نسبتهم 97,3%، عكس الفئة التي أدبت عدم رضاها عن التكوين حيث سجّلت أكبر نسبة بها لفئة المبحوثين الذين لم يُشاركوا في هذه النشاطات بنسبة 15,6% (أنظر الجدول رقم 12)، ممّا يدلّ على تأثير مشاركة المتربّصين في خدمات الإعلام والتّوجيه واِستفادتهم منها على رضاهم عن التّكوين ومساهمة هذه الخدمات في تكيّف المتربّصين مع التكوين بتجاوز الصعوبات التي قد تعترض طريقهم، دون إغفال عوامل خارجية تؤثر على رضى المتربّصين عن التكوين مرتبطة بالإختيار الذاتي للفرد أو بامتيازات تخصّ المهنة المقابلة للتكوين أو بتأثير المحيط الإجتماعي عامّة.

كما أنّ النسبة الكبيرة التي عبّرت على رضاها عن التكوين، والمتمثّلة في 94,4%، مؤشّر قوّي على أنّ أغلب المبحوثين تمكّنوا من التكيّف مع التكوين الّذي يُزاولونَهُ بتجاوزهم كلّ الصعوبات التي قد تعترض طريقهم، تبقى نسبة قليلة تقدّر بـ 5,6% (أنظر الجدول رقم 13)، لم تُبْدِ رضاها عن التكوين لأسباب ذكرها المبحوثون أنفسهم منها أنّ التحاقهم بالتّكوين لم يكن نتيجة اختيارهم الذّاتي وإنّما كان نتيجة ضغوطات المحيط الإجتماعي، أو لسبب أنّهم اِكتشفوا بعد اِلتحاقهم بالتّكوين أنّه لا يتناسب مع قدراتهم، حيث واجهتهم صعوبات في التخصّصات التي اِلتحقوا بها لم يتمكّنوا من تجاوزها أو أنّ التخصّص الذي اِلتحقوا بِه لا يتناسب مع سوق العمل، وهذه النتائج يصل إليها المتربّص " لغياب المعلومات المهنية الدّقيقة لديه، ولعدم التّوجيه الفعّال للأفراد ما يجعل الشّخص يفشل في اختيار مهنة ملائمة له " [312].

[312]. الدّاهري صالح حسن، مرجع سابق، ص. 38.

هذا يعني أنّ الفرد يجب أن يستوعب قبل كلّ شيء معلومات تمكنّه من اِكتشاف عالم الشغل ومختلف المهن واكتشاف ذاته حتّى يتمكّن من توجيه ذاته وتحديد مصيره المهني بنفسه، فكلّ نشاطات القائمين بالتّوجيه يجب أن تصبّ في هذا الإطار.

كما لاحظنا وجود علاقة ظاهرة بين نتائج المتربّصين والصّعوبات التي يتلقّاها هؤلاء المتربّصون في التكوين، حيث عادت أكبر نسبة للذين تحصّلوا على نتائج جيّدة لفئة المبحوثين الذين لا يعانون صعوبات بـ 83,1%، أمّا الفئة التي تحصّلت على نتائج ضعيفة، فرجعت أكبر نسبة للفئة التي تعاني صعوبات بنسبة 33,5% (أنظر الجدول رقم 14)، بمعنى أنّه كلّما ظهرت الصّعوبات في التكوين اِرتفعت معها نسبة النتائج الضعيفة، وكلّما قلّت هذه الصّعوبات اِرتفعت نسبة النتائج الجيّدة وهكذا.

كما تجدر الإشارة أنّ الفئة التي عانت صعوبات في التّكوين ولم تتمكّن من تجاوزها يُمكن اِعتبار أنّ هذه الفئة تلقّت سوء توجيه ممّا أدّى بها إلى سوء تكيّف مع التخصّص المزاول من طرفها، ويظهر هذا في النتائج الضعيفة التي تحصّلت عليها، أمّا بالنّسبة للفئة التي لاقت صعوبات في التّكوين وتمكنّت من تجاوزها وحقّقت نتائج جيّدة فلا يمكن اِعتبارها نتيجة سوء توجيه، ما دامت القدرة والرّغبة متوّفرة من طرف المتربّصين لتجاوز هذه الصعوبات.

ممّا يؤكّد في النّهاية على ضرورة وضع خطّة مدروسة من طرف مسؤولي القطاع والمختصّين في التّوجيه لإحصاء حالات الفشل في التكوين ومعرفة أسبابها لمعالجتها ومساعدة هذه الفئة في تجاوز صعوباتها ومشاكلها من أجل التكيّف الحسن مع التكوين والنجاح فيه.

كما تبيّن لنا من خلال نتائج البحث الميداني أنّه كلّما كان التكوين موافق للطموحات المهنية للمتربّصين، ساعد ذلك في حسن تكيّفهم واِندماجهم في التّكوين، وبالتالي النجاح فيه، وكلّما كان التكوين بعيد عن الطموح المهني للمتربّصين، فيكفي أن يكون هذا السبب عَائِقًا لهم

في مواصلة التكوين أو الفشل فيه، حيث سجّلنا نسبة 21,7% من مجموع المبحوثين الذين صرّحوا أنّ التكوين الّذي اِلتحقوا به لا يوافق طموحاتهم المهنية (أنظر الجدول رقم 15)، إلاَّ إذا تدخّلت عوامل أخرى لتساهم في تكيّفهم واِندماجهم مع التّكوين، وتتمثّل في كون التخصّص ناجح ومطلوب بكثرة في سوق العمل، أو أنّ هذا التكوين يحقّق متعة نفسية وراحة للمتربّصين أو أن يكون تخصّص سهل يسمح بالتكيّف معه والتّحصيل الجيّد فيه.

كما توصّلنا من خلال جداول الفرضية الجزئية الأولى أنّه رغم نجاح نسبة كبيرة من المبحوثين في المسابقة التقييميّة واِلتحاقهم بالتكوين عن طريق الاختبار الكتابي ممثّلين في 94,4%، إلاَّ أنَّ حالات التّخلّي عن التكوين تظهر مباشرة بعد اِلتحاق هؤلاء المتربّصين بالتخصّصات المهنية عند انطلاق الدّروس، وهذا ما ذكرته الأستاذة (ع، ن)، مستشارة التوجيه بمركز التكوين المهني والتمهين - الحمامات - حيث قالت : " تدلّ النسبة الكبيرة للنّجاح في الإختبار الكتابي على عدم قدرة هذا الأخير على التقييم الحقيقي لقدرات المتربّصين خاصّة إذا علمنا أنّ حالات التخلّي عن التكوين تظهر مباشرة بعد اِلتحاق هؤلاء المتربّصين الناجحين في المسابقة بالتّكوين، لأنّ الهدف من هذا التقييم هو إنجاح أكبر عددٍ ممكن من المتربّصين فقط " [313]، وكذلك اِرتفاع نسبة المبحوثين الّذين يعانون صعوبات في التكوين والتي تقدّر بـ 33,5%، إضافة إلى فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج ضعيفة والّتي تُمثّل في عيّنتنا نسبة 22,4%، كلّ هذه المعطيات والمؤشّرات تدلّ على أنّ التّقييم المعتمد حاليًا بمراكز التكوين المهني بسيط وسطحي ولا يسمح بالكشف عن القدرات الحقيقية للمترشّحين، كما سجّلنا حالات لمتربّصين اِلتحقوا بالتكوين عن طريق إثبات المستوى التّعليمي وهؤلاء هم الّذين اِلتحقوا متأخّرين بالمركز بعد إجراء الاختبار الكتابي وإعلان النتائج، وفئة أخرى من المبحوثين فشلت في هذا الاختبار فأعاد المستشار توجيهها إلى تخصّصات مهنية أخرى لم تُغلق بعد.

[313]. لقاء مع الأستاذة (ع، ن) مستشارة التّوجيه بمركز التّكوين المهني والتمهين - الحمامات - يوم 2013/09/24.

كما اِعتمدت فئة أخرى من المبحوثين على العلاقات الشّخصية (مدير المركز بتصريح المبحوثين) وذلك لضمان مقعد بيداغوجي في تخصّص مهني معيّن، قد تفتقد هذه الفئة للمؤهلات الحقيقية الواجب توفّرها والشروط التي يتطلّبها هذا التكوين (أنظر الجدول رقم 16).

ولكن يبقى الإختبار الكتابي رغم النقائص المسجّلة فيه فرصة للمترشحين من أجل اختبار قدراتهم في التّخصّصات التي اِلتحقوا بها، في محاولة منهم للتكيّف معها، كما يعتبر فرصة لضمان بقاء المتربّصين في التكوين للتقليل من حالات التّخلي المعروفة في هذا القطاع الحسّاس.

إذن من خلال تحليلنا لجداول الفرضية الجزئية الأولى الّتي حاولنا من خلالها معرفة مدى مساعدة الإعلام البيداغوجي في تكيّف المتربّصين واِندماجهم في التكوين بمراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر، تبيّن لنا أنّه رغم النقائص والفجوات التي يعاني منها الإعلام البيداغوجي بمكتب (الإستقبال - الإعلام والتوجيه) بمركز التكوين المهني والمتمثّلة أساسًا في اِعتماده على الإختصار والعمومية وعدم الدّقة في التعريف بالتخصّصات المهنية، خاصّة أنّه لا يزال يعتمد على وسائل قديمة في العرض وكذلك الوقت الضيّق المخصّص للأيّام الإعلامية (مدّة أسبوع) ما جعله لا يُوفي بالغرض الذي نظِّم من أجله حيث لا يسمح للمترشّحين المُلحقين بالمركز بإشباع عطشهم ونهمهم من المعلومات المهنية الّتي هُم في حاجة إليها، والدّليل على ذلك حالات التّخلّي المبكّر عن التكوين التي لا يمكن إحصاؤها والتي صرّحت بها مستشارات التّوجيه وإدارة المركز، إضافة إلى صعوبات في التكوين والتي عانت منها ثُلُثَيْ العيّنة ونسبة النتائج الضعيفة المحقّقة، ولعلّ نقص الخدمات الإعلامية المتخصّصة ما جعل فئة الثانويين تشارك بنسبة قليلة في هذه الخدمات، وهو ما يفسّر مستوى الوعي والنضج المهني لديها والّذي اِكتسبته من مستواها التعليمي العالي مقارنة بالفئات التعليمية الأخرى، وكذا الشعبة الدّراسية السّابقة لها، أو خبراتها السّابقة بالتوجيه (التوجيه المدرسي في مستوى الرابعة متوسط والأولى ثانوي).

كما أنّ تنظيم هذه النّشاطات في وقت قصير لا يسمح للشباب المتأخر عن التكوين بالإستفادة منها، ورغم ذلك نجده يساهم بقدر معيّن في تكوين فكرة عن التخصّصات المقترحة في الدورة، وهذا ما وجدناه خاصّة لدى فئتي الابتدائي والمتوسط اللّذان يتمتعان بمستوى تعليمي ضعيف ونضج مهني أضعف، وتدلّ نسبة مشاركتهما الواسعة في النّشاطات الإعلامية على حاجتهما الكبيرة للتّوجيه والإعلام المهني.

وما يدّل على الاستفادة من هذه النّشاطات النسبة الكبيرة للمبحوثين الذين عبّروا على رضاهم عن التكوين وهم أغلبهم ممّن شاركوا في الأيّام الإعلامية وهو ما يعكس الدّور الذي لعبته هذه الخدمات وإن كان دورًا محتشمًا في إعلام وتوجيه الشباب، دون إغفال عوامل أخرى تساهم في نجاح المتربّصين لها علاقة بالتّكوين كَأَنْ يكون التخصّص ناجح ومطلوب في سوق العمل أو أن يكون سهل يسمح بالتكيّف معه والتّحصيل الجيّد فيه، أو أن يحقّق متعة وراحة نفسية للمتربّصين وكذا عوامل مرتبطة بالفرد كحبّه للتخصّص وإصراره على النّجاح فيه رغم الصعوبات أو أن يكون اِلتحاقه بالتخصّص نتيجة إختيار ذاتي.

كما لاحظنا أنّ التقييم أو ما يعرف بالاختبار الكتابي من أكبر العوامل المساعدة على تكيّف المتّربصين، وبالتّالي التّقليل من حالات التّخلي عن التكوين، كما وجدنا أنّ من أهمّ الأسباب المؤدية إلى سوء التكيّف مع التّكوين وجود صعوبات يعاني منها المتربّصون لم يتمكنّوا من التغلّب عليها، ما جعل الأصدقاء والأسرة يتدخّلون بأكبر نصيب في حلّها وتجاوزها، مقابل تدخلات ضعيفة لمستشار التوجيه، هذا إضافة إلى عوامل سوسيوثقافية وأخرى اقتصادية مرتبطة بالفرد ساهمت في تكيّف واندماج المتّربصين مع التّكوين.

المبحث الثالث : بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الثّانيـة

نـصّ الفرضيـة : تساعد المرافقة (سيكو - تقنية) لمستشار التّوجيه على نجاح المتربّصين في التكوين.

جدول رقم (17) : يمثّل تأثير المستوى التعليمي في نشاطات الإعلام والتّوجيـه.

المستوى التعليمي / النشاط المشارك فيه	ابتدائي	متوسّط	ثانوي	جامعي	المجموع
زيارة الورشات	4 %26,7	63 %26,5	26 %26,8	1 %50	94 %26,7
مقابلة مستشار التّوجيه	5 %33,3	58 %24,4	21 %21,6	0 %0	84 %23,9
الفحص الطبّي	1 %6,7	43 %18,1	16 %16,5	1 %50	61 %17,3
الاختبار الكتابي	5 %33,3	74 %31,1	34 %35,1	0 %0	113 %32,1
المجموع	**15 %100**	**238 %100**	**97 %100**	**2 %100**	**352 %100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر المستوى التعليمي لهم وتأثيره على المشاركة في النشاطات الإعلامية المنظمّة بالمركز أيّام التّسجيل، حيث سجّلنا أكبر نسبة مشاركة للمبحوثين في نشاط الإختبار الكتابي بنسبة 32,1% وتأتي في المرتبة الثانية مشاركة المبحوثين في زيارة الورشات (المعرض الإعلامي) بنسبة 26,7%، وفي المرتبة الثالثة على التوالي مقابلة مستشار التّوجيه بنسبة تقدّر بـ 23,9%، وأخيرًا مشاركة المبحوثين في الفحص الطبّي بنسبة 17,3%.

كما ذكرنا سابقًا أنّ أكبر نسبة مشاركة للمبحوثين عادت للاختبار الكتابي بنسبة 32,1% وعادت أكبر نسبة لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الثانوي ممثّلة في 35,1% فيما تعود ثاني نسبة مشاركة في الإختبار الكتابي لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الإبتدائي

بنسبة تقدّر بـ 33,3% وآخر نسبة مشاركة في مسابقة الدخول للتكوين تعود لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط بـ 31,1%.

نلاحظ بأنّ هذه النسب متقاربة، إلاّ أنّ نسبة 35,1% وهي نسبة مشاركة الثانويين في الإختبار الكتابي ربّما يعود اِرتفاع هذه النسبة إلى أنّ فئة الثانويين تختار تخصّصات قريبة من مستواها مثل تخصّص (محاسبة وتسيير) في عيّنتنا، وهو التّخصص ذو المستوى التأهيلي الرابع في التّكوين ويحّضر لشهادة تقني (T) ويشترط من أجل الإلتحاق به المستوى التعليمي (الثانية ثانوي) كما رأينا ذلك سابقًا، لذلك لا يجب التساهل مع الفئة التي تريد الإلتحاق بهذا التخصص خاصة أنّه يتطلب مؤهلات وقدرات كبيرة من الملتحقين به لتفادي حالات التّخلي فيما بعد، بينما تتساهل الإدارة مع الفئتين الممثلتين للمستوى التعليمي الإبتدائي والمتوسط لأنّ التّخصّصات التي يلتحقون بها (مساعد محاسب ومرّطبات) لا تتطلّب في غالب الأحيان قدرات كبيرة من المتربّصين مثل التّخصّص السّابق (محاسبة وتسيير) خاصة بالنسبة لتخصص مرّطبات الّذي لا يتطلّب أيّ مستوى.

ثاني مرتبة تأتي زيارة الورشات بنسبة 26,7% وتعود أكبر نسبة مشاركة فيها للجامعيين بنسبة تقدّر بـ 50% تليها النّسب التي تأتي متقاربة وهي على التوالي : فئة الثانوي بـ 26,8%، ثم فئة الابتدائي بـ 26,7% وأخيرًا فئة المتوسط بـ 26,5%.

إذن نلاحظ أنّ كلّ المستويات التعليمية شاركت في المعرض الإعلامي بنسب متقاربة لا يمكن الفصل بينهم، وذلك لوعي المبحوثين بأهمّية هذا المعرض الإعلامي في جمع المعلومات الكافية عن التكوين.

ثالث مرتبة تأتي مقابلة مستشار التّوجيه بنسبة 23,9% تتوّزع بين المستويات التعليمية حيث تعود أكبر نسبة لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الإبتدائي بـ 33,3% تليها فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط بـ 24,4% وأخيرًا فئة الثانويين بنسبة 21,6%.

ويعود تراجع نسبة مشاركة المبحوثين في نشاط مقابلة المستشار إلى عدّة أسباب ذكرناها سابقًا وفصّلنا فيها، نذكّر ببعضها فقط وهي أنّ بعض المتربصين يتخوّفون من توجيه المستشار لهم إلى تخصّصات لا يرغبون في الإلتحاق بها، ويرى البعض أنّ لقاء المستشار تضييع للوقت ما دامت الرّؤية واضحة بالنّسبة إليهم في ما يخصّ التكوين الذي يناسب قدراتهم ويوافق مشروعهم المهني المستقبلي ونعني بها فئة الثانويين التي كانت نسبة مشاركتهم قليلة مقارنة بالمستويات الأخرى.

وفيما تعود أكبر نسبة مشاركة للمبحوثين في نشاط مقابلة المستشار إلى فئة الابتدائي بـ 33,3%، تليها في المرتبة الثانية فئة المتوسط بـ 24,4% ذلك أنّ هاتين الفئتين خاصّة فئة المستوى التعليمي الإبتدائي هي الأكثر حاجة للتّوجيه من غيرها، حيث أنّ صغر سنّهم وضعف مستواهم التعليمي وقلّة خبراتهم السّابقة بالمهن تجعلهم يفتقدون لأدنى المعلومات الخاصّة بالتكوين المهني، ما يجعلهم عاجزين عن اتخاذ قرار مناسب لهم فيما يخصّ مهنة المستقبل، وتعود آخر نسبة للثانويين كما ذكرنا سابقًا بـ 21,6%، ذلك أنّ خبراتهم السّابقة بالتّوجيه (التوجيه المدرسي في الرابعة متوسط والأولى متوسط) تجعلهم قادرين على توجيه أنفسهم بأنفسهم وكذلك عامل السّن والمستوى التعليمي العالي لهم يلعبان دورًا كبيرًا في نضجهم المهني، ما يجعلهم يخّططون لمستقبلهم المهني دون استعانتهم بالمستشار.

وكان بإمكان الإدارة فرض هذه النشاطات على المترشحين الجدد بجعلها تعليمة خاصة بالمشاركة الإجبارية في كلّ النّشاطات المقترحة في الأيّام الإعلامية دون اِستثناء، كما جعلت مسابقة الدخول للتكوين إجبارية، لتضمن استفادة كلّ المتربصين بما عُرِضَ عليهم من خدمات في هذه الأيّام، وقد تنبّهت إلى هذه الثغرة مستشارة التّوجيه بمركز التكوين وريدة مداد بالقصبة وهي مشكورة على ذلك، حيث جعلت تُسَلِّم اِستمارة الرّغبات والإستدعاءات التي تحوي شروط ملف التّسجيل بنفسها للمترشحين الّذي يسلمه عادةً أعوان مكتب الإستقبال والإعلام والتّوجيه،

حتّى تفرض عليهم المرور بمكتب المستشارة وبالتالي إفادتهم بما يحتاجونه من معلومات وتوجيه، ولكن تبقى هذه المبادرات قليلة من طرف مستشاري التوجيه لا يمكن تعميمها.

وأخيرًا وفي المرتبة الرّابعة يأتي الفحص الطبّي بنسبة 17,3% من مشاركة المبحوثين، وتأتي في المرتبة الأولى فئة الجامعيين بـ 50%، تليها في المرتبة الثانية فئة المتوسط بـ 18,1% ثمّ في المرتبة الثالثة فئة الثانويين بنسبة 16,5% وفي المرتبة الأخيرة فئة الإبتدائي بـ 6,7%.

وهنا يجب التذكير بأنّ اختلاف النّسب يعود إلى توفّر الطبيب العّام في بعض المراكز كمركز التكوين المهني - بني مسوس - وغيابه في مراكز أخرى كمركز التّكوين - الحمّامات - ومركز التّكوين وريدة مدّاد - القصبة - ولكن مستشارة التوجيه بالمركز الأخير - القصبة - تفطنّت إلى خطورة غياب الطبيب عن المركز وخاصة في فترة التّسجيل أين تتّم عملية التوجيه والانتقاء للشباب طالبي التكوين حيث طالبت المترشحين بشهادة صحّية من الطبيب العامّ أو الخاص خارج المركز، تُثبت الصّحة الجيّدة للمعني بالأمر قبل دراسة ملّفه من طرف مستشارة المركز، وبالتّالي اختلاف النّسب ليس له أيّ علاقة بالمستوى التعليمي لهؤلاء.

وتجدر الإشارة أنّ وجود الطبيب بمركز التّكوين المهني ضروري جدًّا كضرورة وجود مستشار التّوجيه، إذ لا يمكن اِعتبار عمل المختّص في التّوجيه عملاً كاملاً وموضوعيًّا إلاّ بعد فحص قدرات المتربّصين فحصًا جيّدًا من طرف الطّبيب والمستشار على حدٍّ سواء من حيث المؤهلات التي يمتلكها الشباب والتي تحدّد تواجدهم ونجاحهم في تكوين دون غيره.

والغريب في الأمر أنّنا وجدنا في المراكز التي لا تتوفّر على طبيب، مكتب خاص به، معلّق على بابه، لوحة (الطبيب العام) ممّا يدّل على أنّه موجود بشكل رسمي، ولكن لا أثر له في الواقع، فاستفسرنا في الأمر المسؤول الأوّل عن المركز في كلّ من مركز التكوين المهني (الحمّامات والقصبة) حيث أبديا خروج الأمر عن نطاقهما بمراسلتهما للوزارة الوصيّة وطلبهما الرّسمي بضرورة توفير الطبيب العّام، ولكن لا حياة لمن تنادي، صرّحا مديرَا المركزين [314].

[314]. لقاء مع مدير مركز التكوين المهني والتمهين (الحمامات) السيد (د. م) يوم 2013/10/11.

فإذا كان المستشار لا يمتلك أدوات القياس الروائز النّفسية المتعارف بها في هذا المجال والتي تكشف له عن القدرات والمؤهلات لدى المتربصين، كما تكشف له النقائص التي يعاني منها الشباب، أضف إلى ذلك غياب الطبيب عن المركز، فأيّ مصداقية تبقى للتوجيه المهني د اخل هذه المراكز ؟

جدول رقم (18) : يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيــه.

تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه	التّكرارات	النّسبة المئوية
فعّالة	40	%28
متوسّطة الفعّالية	40	%28
غير فعالة	51	%35,7
بدون إجابة	12	%8,4
المجموع	**143**	**%100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، حيث نسجّل أكبر نسبة لفئة المبحوثين التّي صرّحت أنّ هذه الخدمات " غير فعّالة " بنسبة تقدّر بـ 35,7%، تليها النّسبة 28% التي تمثّل الفئة التي صرّحت أنّ هذه النّشاطات الإعلامية والتّوجيهية " متوسّطة الفعالية "، وكذلك تمثّل نفس النّسبة أي (28%) فئة المبحوثين التي عبّرت أنّ هذه الخدمات " فعّالة "، تبقى آخر نسبة 8,4% تمثّل فئة المبحوثين التي لم تُبْدِ برأيها اِتّجاه هذه الخدمات.

ولقاء مع السيد (ع. س) مدير مركز التكوين المهني والتمهين (القصبة)، يوم 2013/12/24.

من خلال المعطيات السّابقة تبرز أكبر نسبة لفئة المبحوثين الّتي أَبْدَتْ موقفًا سلبيًّا اتّجاه هذه الخدمات حيث بلغت نسبتها 35,7%، وهو ما يبرّر عدم رضى أغلب المستجوبين عن هذه الخدمات.

من المعلوم في النّصوص الرّسمية التنظيميّة أنّ مستشار التّوجيه، هو من يتولّى رسميًّا القيام بالتّوجيه المدرسي والمهني على مستوى المؤسسات التّعليمية ومراكز التّكوين، وأنّ مهامه تؤهّله للتدخّل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من مجالات تخصّصه، وفق المناشير الوزارية التي تحدّد مهامه وخدماته ومنها المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المؤرّخ في 1991/11/24، والمتعلّق بتنظيم عمليات مستشاري التّوجيه والتي تحوي ثلاث مجالات التّوجيه، الإعلام، والتّقييم، حيث يشمل في مجال التّوجيه عدّة مهام منها :

- القيام بالإرشاد النّفسي والتربوي والمهني قصد مساعدة التلميذ على التكيّف مع النّشاط التربوي أو المهني.

- إجراء المقابلات الضرورية للتكفّل نفسيًّا بالشباب الذين يعانون من مشكلات خاصّة، وتوجيههم عند الضرورة إلى المصالح المؤهّلة [315].

لو تأمّلنا في هذه البنود لوجدنا بَوْنًا شاسعًا فيما تحدّده النصوص وما هو موجود في الواقع ؛ حيث لو كان عمل المستشار مُقتصرًا إلاَّ في مساعدة المتربصين على التكيّف مع النشاط المهني لكفاه أو غناه عن القيام بأدوار أخرى، وَلَمَا طغت حالات سوء التكيّف التي يعاني منها المتربصين بالشكل الموجود في مراكز التكوين المهني حاليًا، والتي بلغت نسبة 33,6% من المبحوثين المستجوبين، (أنظر الجدول رقم 10) وينتج عن تطبيق برنامج التوجيه " الإندماج مع التخصّص المختار والّذي يُعَبِّرُ على مدى أهمّية التخصّص بالنّسبة للتّلميذ ومدى اِستعداده لبذل الجهد ومواجهة الصعوبات من أجل تحقيق النّجاح في الدّراسة والتكوين " [316].

([315]). لعريبي إبراهيم، مرجع سابق، ص. 94.

([316]). ترزولت حورية، مرجع سابق، ص. 40.

فهؤلاء المبحوثون الّذين أَبْدَوْا موقفًا سلبيًّا اِتّجاه هذه الخدمات من المؤكد أنّهم انتظروا مساعدة بيداغوجية كبيرة من المستشار ولكنّهم صُدِموا بخدمات إعلامية وتوجيهية دون المستوى المطلوب ما جعلهم يبدون اِستيائهم منها.

وممّا يؤكّد قصور خدمات الإعلام والتّوجيه، أنّ هناك نسبة معتبرة من الشباب وصلت سنة 2011 إلى 24% من مجموع المترشحين المقبولين بالأقسام المهنية يتخلّون عن التكوين ويغادرونه قبل اِنطلاقه الرّسمي [317].

قد تنتج هذه الحالات من سوء الإختيار أو ضعف وسائل التوجيه، الأمر الّذي يتطلّب ضرورة التعريف بالتّكوينات والتخصّصات المختلفة المقترحة في الدورة تعريفًا كاملاً ودقيقًا، ودعوة المتربّصين وإلزامهم بزيارة ورشات الإعلام للوقوف على طبيعة التخصّصات ومتطلّباتها بصورة واقعية وملموسة.

أمّا إذا لاحظنا البند الثاني في مهام المختصّ في التّوجيه فإنّنا نجده ينصّ صراحة أنّ إجراء المقابلات يكون من أجل التكفّل النّفسي للشباب الذي يعاني من مشكلات خاصة، في حين أنّ وظيفة المستشار داخل مركز التكوين ليست التكّفل النّفسي بالشباب الذي يعاني مشكلات، وإن كان لا يوجد مانع قانوني من معالجة الحالات النّفسية الصعبة، قدر ما هو موجود من أجل توجيه وإرشاد كلّ المترشحين دون استثناء الذين يبحثون عن تكوين ومساعدتهم قدر الإمكان في اختيار التخصّص المهني المناسب والتكيّف الجيّد مع التخصّص المتّبع من طرفهم.

ومتابعتهم بيداغوجيًا ونفسيًا من أجل إدماجهم مهنيًا، ومثل هذه النصوص الرّسمية التي نوّهت بضرورة الإعلام والتّوجيه ولم تحدّد الآليات لتطبيقهما، ما جعلت وظيفة المستشار يسودها نوع من الغموض والإلتباس.

[317]. Annuaire statistique de l'Algérie, résultats (2009-2011), Op.cit, p. 137.

أمّا الفئة التي صرّحت أنّ هذه الخدمات " متوسّطة الفعّالية "، فَيُمكن اِعتبار تصريحها سلبي اتجاه هذه النشاطات الإعلامية، لأنّنا نفهم من كلمة " متوسطة الفعّالية " أنّه يوجد في هذه الخدمات نقائص شعر بها المبحوثون ولَمَسُوهَا من خلال تطبيق الإعلام والتّوجيه في مركز التكوين جعلتهم لا يبدون موقفًا إيجابيًّا اِتّجاهها، وكذلك فئة المبحوثين التي اِمتنعت عن الإدلاء برأيها فيُكمن اِعتبار موقفها سلبي كذلك لأنّ موقفها يوحي بأنّها إمّا أنّها شاركت ولم تستفد أو أنّها لم تشارك إطلاقًا ما جعلها تلتزم الصّمت.

إذن إذا اعتبرنا هذين الموقفين الأخيرين سلبيان أيّ " متّوسطة الفعّالية " و" بدون إجابة " تصبح نسبة الذين عبّروا بعدم رضاهم عن هذه الخدمات 72,1% مقابل 28% فقط لفئة المبحوثين التي عبّرت صراحةً عن فعّالية هذه النشاطات الإعلامية والتّوجيهية، ممّا يعكس لنا عدم رضى المبحوثين المستجوبين عن هذه الخدمات التي مازالت تعتمد على المنحى التشخيصي في التّوجيه والذي يعتمد بدوره على توزيع المتربّصين على الأقسام المهنية في محاولة الإستجابة للطلب الإجتماعي المتزايد دون مراعاة للطلب الإقتصادي ومتطلّبات سوق العمل ".

جدول رقم (19) : يمثّل تأثير المستوى التعليمي في تقييم المتربصين لخدمات الإعلام والتّوجيه.

المستوى التعليمي / تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه	ابتدائي	متوسّط	ثانوي	جامعي	المجموع
بدون إجابة	0 0%	6 %6,6	6 %13	0 %0	12 %8,4
غير فعّالة	1 20%	28 %30,8	22 %47,8	0 %0	51 %35,7
متوسّطة الفعّالية	0 0%	33 %36,3	7 %15,2	0 %0	40 %28
فعّالة	4 %80	24 %26,4	11 %23,9	1 %100	40 %28
المجموع	**5 %100**	**91 %100**	**46 %100**	**1 %100**	**143 %100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر المستوى التعليمي وتأثيره في تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، حيث نلاحظ أنّ أكبر نسبة سجّلت هي 35,7% وهي النّسبة الممثّلة لفئة المبحوثين التّي صرّحت أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " غير فعّالة " تليها فئة المبحوثين الّذين صرّحوا أنّ هذه الخدمات " متوسطة الفعّالية " بنسبة تقدّر بـ 28% وبنفس النّسبة صرّحت فئة من المبحوثين أنّ خدمات الإعلام والتّوجية " فعّالة "، أمّا الفئة الأخيرة التي لم تبدِ رأيها فيما يخصّ هذه الخدمات، فكانت نسبتها 8,4%.

كما ذكرنا سابقًا أنّ أكبر نسبة سُجِّلت عادت للفئة التي صرّحت أن خدمات الإعلام والتّوجيه " غير فعّالة "، وتعود أكبر نسبة لهؤلاء لفئة الثانويين بنسبة تقدّر بـ 47,8% تليها فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوّسط بنسبة 30,8% ثمّ فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الإبتدائي بـ 20%.

بما أنّ أكبر نسبة من المبحوثين صرّحت أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " غير فعّالة " فهذا دليل على أنّ هذه الخدمات الإعلامية والتوجيهيّة لم تَرْقَ إلى مستوى تطلّعات المتربّصين، حيث لا تزال بطابعها الرّوتيني تعمل على توزيع الشباب على مختلف التّخصصات المهنية المتوفّرة في المركز بغضِّ النّظر عن توافق مؤهلات الفرد لشروط التّكوين، وربّما " عدم الفعّالية " التي تقصدها هذه الفئة ترجع إلى نقص في المعلومات المهنية التي يحتاج إليها الشباب الباحث عن تكوين والتي لم توفّرها هذه الخدمات ممّا يجعله فيما بعد يجتاز مرحلة اختيار التّكوين بصعوبة، كذلك وجود صعوبات كثيرة في التّكوين لم يتوقّعها الأفراد من قبل ولم ينبّهوا إليها من خلال هذه النّشاطات تجعلهم يستهترون بهذه الخدمات ويصفونها بغير الفعّالة أضف إلى ذلك عدم اِستعمال مستشار التّوجيه لأدوات القياس النّفسي، يجعل تقييمه للمتربّصين عبارة عن تقييم آني وذاتي لا يقوم على أساس علمي وموضوعي، كذلك الوقت الضيّق المخصّص لهذه الخدمات لا يوفى بالغرض ولا يحقّق الهدف المسّطر من أجلها.

أمّا بالنّسبة للمستوى التّعليمي لهؤلاء المتربّصين الذين صرّحوا أنّ هذه الخدمات " غير فعّالة " فيعود أعلى مستوى لفئة الثانويين بـ 47,8% ذلك بحكم تجربتهم السّابقة في التّوجيه المدرسي حيث يرون أنّ ما يُقدّم من خدمات في مكتب الإعلام والتّوجيه ليس في المستوى المطلوب وليس بالتّوجيه الفعّال الذي ينتظره الشباب، ولربّما اِختيار هذه الفئة للتّخصص المهني كان محضّر له من قبل ما جعلها تستغني عن مثل هذه الخدمات. وثاني مستوى تعليمي للفئة التي صرّحت أنّها " غير فعّالة " هي فئة المستوى التعليمي المتوسّط بنسبة 30,8% ذلك أنّ هذه الفئة تعاني صعوبات كبيرة من جرّاء التّكوين الذي تمارسه وهو (مساعد محاسب)، حيث يتطلّب هذا التكوين مؤهلات وقدرات يفتقر إليها كثير من طلبة هذا التخصّص بحكم مستواهم التعليمي الضّعيف (الرّابعة متوسط) ولرّبما لم يستفيدوا كثيرًا من خدمات التّوجيه في تجاوز الصعوبات الّتي اعترضت طريقهم في التكوين، وآخر نسبة للفئة التي صرّحت أنّها (غير فعّالة) تعود لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي الابتدائي بـ 20%،

ذلك أنّها استفادت من خدمات الإعلام والتوجيه أكثر من الفئات التعليمية الأخرى، وذلك في تقديرنا يعود إلى سهولة التخصّص المتبّع من طرفها (تخصّص مرّطبات)، جعلها لا تعاني صعوبات كثيرة في التّكوين، وبالتّالي فهي لا تحتاج إلى قدر كبير من المعلومات حول التّكوين، لأنّه يعتمد على الجانب التطبيقي في الممارسة أكثر من الجانب النظري، ما يجعلها تستغني عن المتابعة (سيكو - تقنية) للمستشار من أجل تكيّفها مع التّكوين.

أمّا المرتبة الثانية فعادت إلى فئة المتربّصين الّذين صرّحوا أنّ هذه الخدمات " متوسّطة الفعّالية " بنسبة 28% وتعود أكبر نسبة لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسّط بـ 36,3% تعبيرًا منها على أنّها اِستفادت من هذه الخدمات ولكن ليس بالشكل الّذي كان ينتظره هؤلاء المتربّصون، حيث يبدو من تصريح هذه الفئة أنّها عانت صعوبات أثناء التّكوين كان بإمكانها تجاوزها بسهولة لو كانت خدمات الإعلام والتّوجيه في المستوى المطلوب، ونفس الشّيء يقال عن فئة الثّانويين والتي صرّحت أنّ هذه الخدمات " متوسطة في الفعّالية "، بنسبة تقدّر بـ 15,2%.

فيما تعود نفس النّسبة أي 28% لفئة المبحوثين الّذين صرّحوا أنّ هذه الخدمات " فعّالة "، وعادت أكبر نسبة لهؤلاء لفئة التعليم الجامعي بـ 100% يليها مباشرة فئة التعليم الابتدائي بنسبة تقدّر بـ 80%، وصرّحت هاتين الفئتين بأنّ خدمات التّوجيه كانت " فعّالة "، ربّما لأنّهما تزوّدا منها بمعلومات كافية عن المهن ومتطلّبات التكوين، ما جعلهما يجتازانِ مرحلة اِختيار التخصّص المهني المناسب بسهولة، أو أنّها ساعدتهما في الإندماج بسهولة في التّكوين والتكيّف معه، أو لأنّ التّخصص المهني المتّبع من طرف هاتين الفئتين سَهْلٌ بالنّسبة لهما، الأمر الذي جعلهما يكتفيان بالقدر اليسير من المعلومات المقدّمة لهما في النشاطات الإعلامية أيّام التّسجيل، ولا يحتاجان إلى مرافقة كبيرة للمستشار أثناء فترة التّكوين.

فيما تعود ثاني نسبة لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسّط بـ 26,4% وآخر نسبة لفئة الثانويين بـ 23,9% وهما نسبتان متقاربتان، وترجعان إلى المجموعة التي اِستفادت من هذه الخدمات الإعلامية أيّام التّسجيل من هاتين الفئتين، حيث ساعدهما ذلك في الإختيار

الموفّق للتّكوين، أو أزاحًا عن طريقهما كثير من العقبات التي صادفتهما في التّكوين ما جعلهما يبديان رأْيًا إيجابيًّا بخصوص هذه الأيّام الإعلامية.

وامتنعت نسبة 8,4% من المبحوثين عن الإدلاء برأيها وعادت لفئة الثانويين بـ 13% وفئة المتوسّط بـ 66%، ربّما لأنّها لم تشارك إطلاقًا في هذه الخدمات، حيث لا يمكنها أن تقيّم نشاطات لم تشارك فيها، أو أنّها شاركت ولم تستفد منها، أو تهاونًا منها في الإجابة عن بعض بنود الإستمارة، وهذه إحدى الصّعوبات التي تلقّيناها في البحث الميداني.

إذن نلاحظ من خلال ما سبق أنّ المستوى التعليمي يلعب دورًا كبيرًا في تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، حيث كلّما كان المستوى التعليمي منخفض كلّما كان التقييم إيجابي لهذه الخدمات وكلما ارتفع المستوى التعليمي كلما انخفض التقييم وأخذ شكله السلبي بتعبيرهم عنها أنّها " غير فعّالة " أبدى المتربّصون عدم رضاهم عنها.

جدول رقم (20) : يمثّل تأثير متغيّر الجنس في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التكوين.

الجنس / نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل	ذكر	أنثى	المجموع
نتائج ضعيفة ومتوسّطة من 9 إلى 11	18 %25,7	14 %19,2	32 %22,4
نتائج حسنة من 12 إلى 14	32 %45,7	46 %63	78 %54,5
نتائج جيّدة من 15 إلى 17	16 %22,6	11 %15,1	27 %18,9
نتائج ممتازة من 18 إلى 20	4 %5,7	2 %2,7	6 %4,2
المجموع	**70 %100**	**73 %100**	**143 %100**

يبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر الجنس ونتائج المتربّصين في السّداسي الأوّل من التّكوين، حيث سجّلنا أكبر نسبة لفئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج حسنة من المعدّل 12 إلى 14، التي كانت نسبتها 54,5% وفي المرتبة الثانية تأتي فئة المبحوثين الذين تحصّلوا على نتائج ضعيفة ومتوسّطة من المعدّل 9 إلى 11 بنسبة تقدّر بـ 22,4%، وتليها في المرتبة الثالثة فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج جيّدة من المعدّل 15 إلى 17 بنسبة 18,9% وأخيرًا تأتي فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج ممتازة من المعدّل 18 إلى 20 بنسبة تقدّر بـ 4,2%.

نحاول من خلال هذا الجدول معرفة تأثير عامل الجنس على التحصّيل الدّراسي لدى المتربّصين، حيث سجّلنا أكبر نسبة بـ 54,5% وتعود لفئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج حسنة من المعدّل 12 إلى 14، تتوزّع بين الجنسين حيث تعود أكبر نسبة لفئة الإناث بـ 63% تليها فئة الذكور بـ 45,7%.

نلاحظ أنّ فئة الإناث أخذت أكبر حصّة في النتائج الحسنة ممّا يدّل على أنّهن أكثر حرصًا على التحصّيل والنّجاح في التكوين من الذكور، ممكن لسبب أنّهن يحرصن هذه المرّة على عدم تضييع الفرصة من أيديهن للعمل في مهنة محترمة لألاّ يَبْقَيْنَ في المنزل بينما الذكور فلديهم فرص عديدة لكسب المال، وذلك عن طريق المهني التّي تتطلّب التأهيل أو العمل الحرّ، وفي المرتبة الثانية تأتي فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج ضعيفة ومتوسّطة من المعدّل 9 إلى 11 بنسبة 22,4% حيث تعود أعل نسبة للذكور بـ 25,7%، بينما الإناث فنسبتهم أقّل تقدّر بـ 19,2%، هذه النّسب تؤيّد التي سبقتها حيث يميل بعض المتربّصين الذكور إلى الكسل وعدم بذل الجهد ممّا يعكس اللاّمبالاة وعدم الوعي بقيمة التّكوين لانخفاض مستوى النضج المهني لديهم.

أمّا المرتبة الثّالثة فتعود لفئة المبحوثين الذين تحصّلوا على نتائج جيّدة من المعدّل 15 إلى 17 بنسبة تقدّر بـ 18,9%، وتعود أكبر نسبة للذكور بـ 22,6%، بينما الإناث فنسبتهنّ في ذلك هي 15,1%، إذن ما قيل سابقًا عن فئة المتربّصين الذكور لا يمكن تعميمه لأنّه تتدخل عوامل عدّة في النضج والنّمو المهني لدى المتربّصين منها المستوى التعليمي وعامل السنّ والبيئة الثقافية والاجتماعية التي نشأ فيها هؤلاء الشباب، ومن مؤشرات النضج المهني للأفراد، التكيّف والإندماج في التكوين والإجتهاد للنّجاح في التخصّص ويظهر ذلك في إدراك الفرد وشعوره " بأهمّية التخصّص المتّبع من طرفه وكذلك بذل المجهود من أجل التحصّيل الجيّد ومواجهة الصعوبات والعراقيل "[318].

وفي المرتبة الأخيرة تأتي فئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج ممتازة من المعدل 18 إلى 20 بنسبة 4,2% حيث تعود أكبر حصّة للذكور بنسبة 5,7% بينما الإناث فنسبتهن

[318]. بوسنة محمود، **قياس مستوى النضج المهني للمتربّصين في مراكز التكوين المهني**، مرجع سابق، ص. 105.

2,7% إذن ما يمكن اِستنتاجه ممّا سبق أنّ اختلاف التّحصيل في التّكوين بين المتربّصين لا يعود لعامل الجنس بذاته خاصّة وأنّ الأسرة حاليًّا تشجّع النّجاح سواء كان دراسيًا أو مهنيًا للجنسين، فالنّجاح في التّكوين يعود لعوامل محفّزة في المهنة المقابلة للتّكوين، كما يعود إلى عوامل شخصية خاصّةً إذا اِرتبط التّكوين بالمشروع المهني المستقبلي للفرد.

جدول رقم (21) : يُمثّل تأثير متغيّر المستوى التّعليمي في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التّكويـن.

المستوى التعليمي / نتائج السّداسي الأوّل	ابتدائي	متوسّط	ثانوي	جامعي	المجموع
نتائج ضعيفة ومتوسطة	2 %40	22 %24,2	8 %17,4	0 %0	32 %22,4
نتائج حسنة من 12 إلى 14	2 %40	50 %54,9	26 %56,5	0 %0	78 %54,5
نتائج جيّدة من 15 إلى 17	1 %20	13 %14,3	12 %26,1	1 %100	27 %18,9
نتائج ممتازة من 18 إلى 20	0 %0	6 %6,6	0 %0	0 %0	6 %4,2
المجموع	**5 %100**	**91 %100**	**46 %100**	**1 %100**	**143 %100**

يُبيّن هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر المستوى التعليمي ومدى تأثيره في النتائج التي تحصّل عليها المتربّصون في السّداسي الأوّل حيث نلاحظ أنّ أكبر نسبة سجّلت كانت لفئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج حسنة من المعدّل 12 إلى 14، حيث كانت نسبتها 54,4%، وتعود ثاني مرتبة للفئة التي تحصّلت على نتائج ضعيفة ومتوسّطة من المعدّل من 9 إلى 11 بنسبة تقدّر بـ 22,4%، فيما تعود ثالث مرتبة لفئة

المبحوثين التي تحصّلت على نتائج جيّدة من المعدّل 15 إلى 17 بنسبة 18,9%، وأخيرًا الفئة التي تحصّلت على نتائج ممتازة من المعدّل 18 إلى 20 بنسبة 4,2%.

نهدف من خلال هذا الجدول إلى توضيح تأثير المستوى التعليمي للمبحوثين المتربّصين على تحصيلهم في التّكوين في السّداسي الأوّل، حيث نلاحظ أنّ نسبة نجاح المتربّصين المبحوثين والذي يمثّل النتائج الحسنة والجيّدة كانت نسبتها 77,6% أكبر من نسبة الفشل في التكوين والتي تعكس النتائج الضعيفة والمتوسّطة والتي تقدّر بـ 22,4%، ممّا يدّل على وجود تكيّف للمتربّصين مع التكوين وحتّى وإن وُجدت صعوبات في التخصّص، تمكّن أغلب المتربّصين من تجاوزها وتحقيق نجاح في التّكوين، وقد يكون من أسباب هذا النجاح المحقّق من طرف المتربّصين النّشاطات الإعلامية والتوجيهية المقامة في مركز التكوين، إضافة إلى المتابعة (سيكو - تقنية) لمستشار التّوجيه في مساعدة الحالات الصعبة للتكيّف والإندماج في التّكوين.

كما يمكن إرجاع هذا النجاح في التّكوين إلى عوامل مرتبطة بالأفراد وأخرى مرتبطة بامتيازات تخصّ المهنة المقابلة للتّكوين، أو نتيجة لتأثيرات المحيط الإجتماعي للفرد كالأسرة والأصدقاء والإعلام والنوادي ... إلخ.

كما ذكرنا سابقًا أنّ أكبر نسبة عادت للفئة التي تحصّلت على نتائج حسنة، وعادت أكبر نسبة بدورها في هذه الفئة، للمبحوثين ذوي المستوى التعليمي الثانوي بنسبة تُقدّر بـ 56,5%، فيما تعود المرتبة الثانية لهؤلاء، لفئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 54,9%، تليها المرتبة الثالثة وقد عادت للفئة ذات المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة تقدّر بـ 40%.

نلاحظ أنّ النتائج الحسنة شكّلت اِنحدار من أعلى مستوى تعليمي (فئة الثانوي) إلى أقّل مستوى تعليمي (فئة الإبتدائي) ويعود ذلك إلى القاعدة التربوية الجيّدة الّتي التي تمتلكها

المستويات العليا في التعليم ما يجعلها تتكيّف مع كلّ مستويات التّكوين ويأخذ هذا النجاح في التناقص كلّما نزلنا في السّلم التّعليمي.

أمّا المرتبة الثانية فتعود لفئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج ضعيفة ومتوسّطة بنسبة تقدّر بـ 22,4% وتعود أكبر نسبة لهؤلاء، للفئة ذات المستوى التعليمي الابتدائي بنسبة 40%، تليها فئة المستوى التّعليمي المتوسط بنسبة 24,2% وأخيرًا فئة الثانويين بنسبة 17,4% نلاحظ هنا أنّ النتائج الضعيفة والمتوسّطة شكّلت انحدار، ولكن هذه المرّة من أدنى مستوى تعليمي (فئة الإبتدائي) إلى أعلاه (فئة الثانوي)، حيث كلّما اِنخفض المستوى التّعليمي كلّما زادت نسبة النتائج الضعيفة والمتوسّطة، وهذا أمر طبيعي حيث أنّ الفئة التي تعاني صعوبات أكثر هي التي تمتلك قاعدة تربوية ضعيفة ما يجعلها تعاني سوء تكيّف مع التّكوين حتّى وإن كان سهلاً التخصّص سهْلاً لا يتطلب مؤهلات كبيرة من الملتحقين به.

كما نلاحظ أنّ فئة المستوى التّعليمي المتوسط تعاني هي الأخرى من صعوبات في التّكوين أكثر من فئة الثانويين، لأنّها تمتلك لقاعدة تربوية ولكنّها ليست متينة ما يجعلها تعاني سوء تكيّف مع التخصّص المتبّع خاصة إذا تطلّب هذا الأخير مؤهلات كبيرة من المتربّصين.

أمّا بالنّسبة للنتائج الجيّدة فكانت نسبتها 18,9% وعادت أكبر نسبة لفئة الجامعيين بنسبة تقدّر بـ 100% فيما عادت المرتبة الثانية لفئة الثانويين بنسبة 26,1% والمرتبة الثالثة عادت لفئة الإبتدائي بنسبة 20% وفي المرتبة الأخيرة فئة المتوسّط بـ 14,3%.

إذن عادت أكبر نسبة نجاح لفئتي الجامعي والثانوي ذلك أنّ مستواهم التعليمي العالي يسمح لهما بالنّجاح في أيّ تكوين حتّى وإن كان هذا الأخير يتطلّب قدرات علمية كبيرة، كما أنّ فئة المبحوثين ذات المستوى التعليمي الإبتدائي حقّقت نجاحًا أكبر من فئة المستوى التعليمي المتوسط في النتائج الجيّدة ذلك أنّ التخصّص الممارس من قبلها والّذي هو تخصّص مرّطبات

لا يتطلّب منها قدرات كبيرة، ما يجعلها تُحَصّل فيه نتائج جيّدة، عكس فئة المتوسّط التي يُمارس أغلب أفرادها تخصّص مساعد محاسب والّذي يتطلّب مؤهلات كبيرة نوعًا مَا من الملتحقين بـه.

إذن من خلال الجدول السّابق نستنتج أنّ التّحصيل في التكوين مرتبط بالمستوى التعليمي للمتربّصين حيث كلّما كان المستوى التّعليمي للمبحوثين عالي ساعدهم ذلك على التّحصيل الجيّد والنجاح في التّكوين، وكلّما كان المستوى التعليمي للمتربّصين منخفض أدّى بهم ذلك إلى النتائج الضعيفة وبالتّالي إلى الفشل في التّكويـن.

جدول رقم (22) : يُمثّل تأثير متغيّر التخصّص المهني المتّبع في نتائج المتربّصين للسّداسـي الأوّل من التّكويـن.

التخصّص المهني المتّبع / نتائج السّداسـي الأوّل	محاسبة وتسيير	مساعد محاسب	مرّطبات	المجموع
نتائج ضعيفة ومتوسّطة من 9 إلى 11	7 %17,9	18 %40	7 %11,9	32 %22,4
نتائج حسنة من 12 إلى 14	22 %56,4	25 %55,6	31 %52,5	78 %54,5
نتائج جيّدة من 15 إلى 17	10 %25,6	2 %4,4	15 %25,4	27 %18,9
نتائج ممتازة من 18 إلى 20	0 %0	0 %0	6 %10,2	6 %4,2
المجموع	**39 %100**	**45 %100**	**59 %100**	**143 %100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب التّخصّص المهني المتّبع وتأثير ذلك على نتائج المتربّصين في التّكوين للسّداسي الأوّل، إذ نسجّل أكبر نسبة للنتائج الحسنة بـ 54,5% وفي المرتبة الثانية تأتي النتائج الضعيفة والمتوسّطة بـ 22,4% بعدها في المرتبة الثالثة النتائج الجيّدة بنسبة 18,9%، وفي الأخير النتائج الممتازة بنسبة تقدّر بـ 4,2%.

نهدف من خلال هذا الجدول إلى توضيح تأثير التخصّص المهني المتّبع من طرف المتربّصين على النتائج التي تحصّلوا عليها في السّداسي الأوّل من التّكوين، حيث ذكرنا أنّ أكبر نسبة سُجِّلت لفئة المبحوثين الذين تحصّلوا على نتائج حسنة، وعادت أكبر نسبة للمتربّصين الّذين اِلتحقوا بتخصّص محاسبة وتسيير بـ 56,4%، وثاني مرتبة للمبحوثين الّذين يزاولون تخصّص مساعد محاسب بنسبة 55,6%، وآخر مرتبة لتخصّص مرطبات بـ 52,5%.

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية السّابقة أنّ النتائج الحسنة تقلّ من تخصّص إلى آخر كلّما نزلنا في مستويات التأهيل (من تخصص محاسبة وتسيير مستوى تأهيل رابع إلى تخصّص مرّطبات مستوى تأهيل ثاني) [319]، والسبّب في ذلك يعود إلى المستوى التّعليمي المرتفع الذي تمتلكه المستويات العليا في التكوين كتخصّص محاسبة وتسيير ثمّ تخصّص مساعد محاسب، وذلك رغم أنّ هذه التخصّصات صعبة نوعًا ما وتتطلّب قدرات كبيرة من المتربّصين الذين يلتحقون بها، ولكن إصرارهم على النّجاح ورغبتهم القوّية في التّحصيل الجيّد، جعلهم يستسهلون الصّعب ويبذلون كُلّ جُهْدٍ من أجل تحقيق نتائج مرضية، عكس ما رأيناه في تخصّص مرّطبات الّذي هو أسهل تخصّص في عيّنتنا والذي يمثّل أصغر نسبة في النتائج الحسنة، ما يجعلنا نؤكد أنّ المستوى التّعليمي يلعب دورًا كبيرًا في التّحصيل لدى المتربّصين حيث أنّ أغلب المنتسبين إلى هذا التخصّص هم من المستوى التّعليمي الإبتدائي والمتوسّط والّذين يتمتّعون بمستوى تعليمي ضعيف ما يجعلهم يحصّلون نتائج غير مرضية رغم أنّ هذا التخصّص سهل.

أمّا بالنّسبة للنتائج الضعيفة والمتوسّطة فتعود أكبر نسبة لتخصّص مساعد محاسب بـ 40% ثمّ تخصّص محاسبة وتسيير بـ 17,9% وآخرهم تخصّص مرّطبات بنسبة 11,9% ذلك أنّ فئة المبحوثين الّتي اِلتحقت بتخصّص مساعد محاسب تتمّتع بمستوى تعليمي متوسط (الرابعة متوسّط) وأغلبهم لا يمتلكون قاعدة تربوية قوّية

[319]. www.mfep.dz وزارة التّكوين والتّعليم المهنيين، مرجع سابق، ص. 6.

ما يجعلهم يُعانون صعوبات كبيرة في هذا التخصّص خاصّة أنّه تكوين نظري بالدرجة الأولى، ويتطلّب قدرات كبيرة في اللّغة الفرنسية الّتي يُدرّس بها التخصّص كذلك إمكانيات كبيرة في الرّضيات وهي المادّة الّتي يُعاني منها اغلب الطلبة، لذلك فلا غرابة إن كانت أغلب النتائج الضعيفة والمتوسّطة من نصيب هذا التّخصص.

بعدها يأتي في المرتبة الثانية تخصص محاسبة وتسيير بنسبة 17,9%، ذلك لأنّه تخصّص صعب كذلك، ويتطلّب مؤهلات كبيرة من المتربّصين ورغم وجود فئة جيّدة في هذا التخّصص، إلاَّ أنّه توجد فئة أخرى قليلة تعاني صعوبات في التّكوين ويعود ذلك إلى القاعدة التربوية الضعيفة التي تمتلكها أو يعود إلى الكسل والتهاون لضعف مستوى النضج المهني لديهم.

أمّا النتائج الجيّدة والممتازة فتعود أكبر نسبة لتخصص مرّطبات بـ 35,6%، بينما تعود المرتبة الثانية لتخصّص محاسبة وتسيير بـ 25,6% وآخرهم تخصّص مساعد محاسب بـ 4,4%.

نلاحظ أنّ هذه النتائج تؤيّد التي سبقتها، حيث أنّ تخصّص مرّطبات سجّلنا به أقلّ مستوى في النتائج الضعيفة، ونسجّل به الآن أكبر نسبة التي تحصّلت على النتائج الجيّدة والممتازة، وهذا أمر طبيعي حيث أنّ سهولة التخصّص واعتماده على الجانب التطبيقي في الأداء، يساعد في تكيّف المتربّصين وسهولة اِندماجهم فيه، وهذا ما يجعلهم يتحصّلون على نتائج جيّدة بنسبة عالية أكثر من التخصّصات الأخرى (محاسبة وتسيير ومساعد محاسب) التي تعتمد على التّكوين النظري بالدّرجة الأولى والتي تتطلّب مؤهلات كبيرة ما يجعل التكيّف معها صعب بالنّسبة لبعض المتربّصين.

من خلال التحليلات السّابقة، نصل إلى أنّ التخصّص المهني الّذي يمارسه المبحوثون له دور كبير في النتائج التي يحقّقها المتربّصون، بملاحظة أنّه كلّما كان التّكوين سهل ويعتمد على الجانب التطبيقي مثل التخصّصات من المستوى الثاني (تخصّص مرّطبات) الّتي تحضّر

لشهادة الكفاءة المهنية (CAP) [320]، والتي لا تتطلّب أيّ مستوى تعليمي تكون نسبة النّجاح فيها كبيرة، بينما التكوينات النظرية من مستوى التأهيل الثالث كتخصّص مساعد محاسب الذي يشترط المستوى الرّابعة متوسّط، والذي يحضّر لشهادة المهارة المهنية (CMP)، ومن مستوى التأهيل الرّابع والّذي يشترط من أجل الإلتحاق به المستوى الثانية ثانوي والّذي يُحضَّر لشهادة تقني (T) تتفاوت فيها نسبة النّجاح بتفاوت القاعدة التربوية للمتربّصين وقدرتهم على تجاوز الصعوبات في التّكوين ورغبتهم القوّية في التّحصيل الجيّد.

جدول رقم (23) : يُمثّل تأثير متغيّر صعوبات التّكوين في نتائج المتربّصين للسداسي الأوّل من التكويـن.

وجود صعوبات في التّكويـن / نتائج السّداسي الأوّل	نعم	لا	المجموع
نتائج ضعيفة ومتوسّطة من 9 إلى 11	16 %33,3	16 %16,8	32 %22,4
نتائج حسنة وجيّدة من 12 إلى 20	32 %66,7	79 %83,2	111 %77,6
المجموع	**48** **%100**	**95** **%100**	**143** **%100**

يُبيّن الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب متغيّر صعوبات التّكوين وتأثير ذلك في نتائج المتربّصين للسّداسي الأوّل من التكوين، إذ عادت أكبر حصّة للنتائج الحسنة والجيّدة بنسبة 77,6% مقابل النتائج الضعيفة والمتوسطة التي كانت نسبتها تقدّر بـ 22,4%

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ أغلبية المتربّصين تحصّلوا على نتائج جيّدة ما يدّل على حسن تكيّفهم وإندماجهم في التّكوين، وتعود أغلب نسبة لفئة المبحوثين التي لا

[320]. نفس المرجع، ص. 6.

تعاني صعوبات بـ 83,2% في حين تعود أقلّ نسبة لفئة المبحوثين التي تعاني صعوبات بنسبة تقدّر بـ 66,7%.

فأمّا الفئة الممثّلة بنسبة 83,2% ربّما سُهولة التّخصّص بالنّسبة لهم، وعدم تلقّيهم أيّ صعوبات فيه، شجّعهم ذلك على بذل الجهد والتحصّيل الجيّد في التّكوين.

أمّا الفئة الممثّلة بنسبة 66,7% فرغم تلقيّهم صعوبات ومشاكل في التّكوين إلاَّ أنّ هذه العراقيل لم تمنعهم من التحصّيل الجيّد في التكوين، وإصرارهم على النجاح يعود إلى أسباب كثيرة منها حبّ التخصّص أو نجاحه في سوق العمل أو اِرتباط التّكوين بالمشروع المهني المستقبلي للمتربّص ... إلخ.

أمّا بالنّسبة للنتائج الضعيفة والمتوسّطة فتعود أكبر نسبة لفئة المبحوثين الّتي تعاني مشاكل في التكوين بنسبة تقدّر بـ 33,3%، ما يُثبت أنّ الصّعوبات التي يعانيها بعض المتربّصين والّذين يمتلكون قاعدة تربوية ضعيفة تساهم بقدر كبير في فشلهم في التّكوين.

أمّا الفئة التي تحصّلت على نتائج ضعيفة أو متوسّطة ولا تعاني صعوبات في التّكوين فنسبتها تقدّر بـ 16,8% وهؤلاء يُمكن إرجاع سبب ضعف تحصيلهم إلى الكسل والتهاون في التكوين، إذ لا يوجد مبرّر لعدم بذل الجهد والاجتهاد من أجل التّحصيل الجيّد، وذلك يفسّر ضعف مستوى النّضج المهني لديهم.

أو قد يكون نتيجة أسباب مرتبطة بالمهنة منها أن يكون التّكوين الّذي يزاولونه بعيد عن طموحهم المهني، ولا يهمّهم من التّكوين إلاَّ نيل الشهادة فقط، أو قد يعود إلى عوامل صحّية واجتماعية خاصة بالفرد.

إذن ممّا سبق نخلص إلى أنّ الصعوبات في التكوين قد تكون عامل محفّز للمتربّصين لمضاعفة بذل الجهد والإصرار على النجاح بتجاوز كلّ العراقيل التي يواجهونها في التخصّص وتحصيل نتائج جيّدة فيه، وذلك ما يفسّر ارتفاع مستوى النضج المهني لديهم، أو

قد تكون عامل مثبّط ومعرقل في التّحصيل الجيّد وذلك إذا وافق قاعدة تربوية ضعيفة للمتربّصين أو كان التخصّص بعيد عن طموحهم المهني ما ينجرّ عنه سوء تكيّفهم مع التّكوين.

كما أنّ سهولة التخصّص وعدم وجود صعوبات فيه من قِبَلِ المتربّصين من أكبر العوامل المساعدة على التحصّيل الجيّد والنجاح في التّكوين.

جدول رقم (24) : يمثّل توزيع المبحوثين حسب متغيّر الجنس وتجاوز الصعوبات في التّكوين.

الجنس / تجاوز الصعوبات عن طريق	ذكر	أنثى	المجموع
غير معني (لا يعانون صعوبات)	48 %68,6	47 %64,4	95 %66,4
الإصرار على النّجاح	14 %20	16 %21,9	30 %21
الأصدقاء	5 %7,1	3 %4,1	8 %5,6
مستشار التّوجيه	1 %1,4	6 %8,2	7 %4,9
الأسرة	2 %2,9	1 %1,4	3 %2,1
المجموع	**70 %100**	**73 %100**	**143 %100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر الجنس وكيفية تجاوز الصعوبات التي يعاني منها المبحوثون، حيث نجد أنّ الجدول يشمل فئتين فئة من المبحوثين لا تعاني صعوبات عبّرنا عنها بـ (غير معني) وهي تمثّل أكبر نسبة من المبحوثين حيث قُدّرت نسبتها بـ 66,4%، مقابل نسبة 33,6% الّتي تُمثّل فئة المبحوثين الّذين يُعانون صعوبات في التّكوين توزّعت بين فئة الذكور بنسبة 32,4% وفئة الإناث تقدّر بـ 35,6%. نحاول من خلال في هذا الجدول معرفة الطرق التي يسلكها المبحوثون من أجل تجاوز الصعوبات التي يعانون منها في التكوين، حيث سجّلنا أكبر نسبة لهؤلاء في فئة المبحوثين الّذين صرّحوا أنّهم تجاوزوا صعوباتهم عن طريق الإصرار على النجاح بنسبة تقدّر بـ 21%، ثمّ في المرتبة الثانية فئة المبحوثين الّذين صرّحوا أنّهم تجاوزوا صعوباتهم في التّكوين عن طريق الأصدقاء بنسبة 5,6%، وفي المرتبة الثالثة تأتي فئة المبحوثين الّذين تجاوزوا صعوباتهم بمساعدة مستشار

التّوجيه بنسبة تُقدّر بـ 4,9% وأخيرًا فئة المبحوثين الّذين تجاوزوا صعوباتهم عن طريق الأسرة بنسبة 2,1%.

وفيما تعود أكبر نسبة للمبحوثين الّذين تجاوزوا صعوباتهم عن طريق العزيمة والإصرار على النجاح بنسبة 21%، توزّعت هذه النسبة بين الذكور والإناث بنسب متقاربة 20% و21,9% على التوالي ويدلّ ذلك على أنّ رغبة هؤلاء المبحوثين في مواصلة التكوين قوّية وأنّ اِلتحاقهم بهذا التّخصص المهني كان على أساس رغبة شخصية، أو لأنّه مرتبط بمشاريع مهنية مستقبلية لديهم أو قد يكون التكوين موافق لقدراتهم الشخصية، أو لِاعتبارات أخرى مرتبطة بالمهمّة، كما تريد هذه الفئة من المبحوثين تحقيق نجاح في التّكوين، عجزت عن تحقيقه من قبل في المدرسة لتعوّض فشلها المدرسي بنجاحات مهنية.

كما نلاحظ أنّ هذه الفئة اِعتمدت في تجاوزها للصّعوبات على نفسها وعلى قدراتها الخاصّة وذلك رغم وجود مستشار التوجيه بالمركز طوال السنة لخدمة هذه الفئة الّتي تعاني صعوبات ومساعدتها قدر الإمكان.

وتعود ثاني نسبة لفئة المبحوثين الّذين تمكّنوا من تجاوز صعوباتهم عن طريق اللّجوء إلى الأصدقاء بنسبة تُقدّر بـ 5,6% تتوّزع بين الجنسين بنسب متفاوتة حيث يحتلّ الذكور أكبر بنسبة 7,1% والإناث بنسبة 4,1%، ممّا يعطينا دلالة على الدّور الذي أصبحت تلعبه جماعة الرّفاق في حلّ مشاكل الشباب، حيث يُفضّل هؤلاء المتربّصون الاعتماد على شباب مثلهم من أجل مساعدتهم في تجاوز الصعوبات التي يعانون منها في التّكوين، وعدم اللّجوء إلى الأسرة أو إلى المختصّ في التوجيه، لِاعتبارات ربّما تعود إلى أنّ الأصدقاء هم الأكثر فهمًا لمشاكلهم من الأسرة ومستشار التوجيه اللّذان قد يزيدان في تعقيد الأمور كما يظّن بعض الشباب أكثر من حلّها، وتؤدّي جماعة الرّفاق " دورًا بالغ الأهمّية في التّأثير على أفرادها من خلال اِكتساب التّلميذ مجموعة من المعايير والإتّجاهات تكون لها دلالة في عملية اِختيار المشروع

المستقبلي، فقد يقيس قدراته وإمكانياته بقدرات أقرانه، وقدْ يتأثّر باختياراتهم، وقد يُؤثّرُون فيه بحكم التّبعية لهم " [321].

كما يتحرّج بعض المتربّصين من الإفصاح بوجود صعوبات يعاني منها في التكوين، ويرى أنّ ذلك ينقص من قدره وقيمته أمام زملائه في الصّف، ممّا يجعله يتكتّم ولا يصرّح بذلك للمختصّ في التوجيه، ولكنّه اعتقاد خاطئ، لأنّه قد يحاول الزملاء مساعدة هؤلاء المبحوثين الذين يعانون صعوبات ولكنّهم يضرونّهم من حيث يريدون نفعهم، فيبقى مستشار التّوجيه هو الأكثر نفعًا لهم من غيره والأضمن لهم على تجاوز الصعوبات.

كما نلاحظ أنّ أكبر نسبة تعتمد على الأصدقاء في حلّ مشاكلها تعود إلى الذكور بنسبة 7,1% مقابل 4,1% للإناث، وذلك لأنّ فرص إلقاء الذكور بأصدقائهم يوميًا أكثر من فرص الإناث، وفي المرتبة الثالثة يأتي دور المستشار في المساعدة والتوجيه حيث يتّجه إليه ما نسبته 4,9% من المبحوثين الّذين تعترضهم صعوبات في التكوين، حيث تعود أكبر نسبة منهم للمبحوثات اللّواتي يفضّلن الإستعانة بمستشار التّوجيه بدرجة أولى في حلّ مشاكلهن التكوينية أكثر من الأسرة والأصدقاء بنسبة تقدّر بـ 8,2% في حين تعود حصّة الذكور من الاستعانة بمستشار التّوجيه إلى ما نسبته 1,4% فقط، وهي نسبة قليلة مقارنة بالإناث، ويُمكن تفسير ذلك بأنّ الإناث تعتمدن على الطرق الرّسمية التي وضعتها إدارة المركز من أجل تجاوز صعوباتهم ومساعدتهم على التكيّف مع التكوين والمتمثّلة في المتابعة (سيكو تقنية) لمستشار التوجيه أكثر من الذكور الّذين يميلون إلى الأصدقاء والأسرة من أجل حلّ مشاكلهم التكوينية، ويحاول المختصّ في التّوجيه جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخّلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التوجيه، وتجاوز الصّعوبات بكلِّ مسؤولية وإستقلالية.

---

[321]. القاضي يوسف مصطفى وآخرون، **السلوك الاجتماعي للفرد**، شركة عُكاظ للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 1984، ص. 144.

فيما تعود آخر نسبة للأسرة حيث يستعين بها ما يقارب 2,1% فقط من المبحوثين في حلّ مشاكلهم، تتوزّع بين الجنسين في نسب متقاربة حيث يعود نصيب الذكور إلى 2,9% وتعود نسبة الإناث 1,4%.

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ الدّور الإجتماعي للأسرة قد تراجع كثيرًا لتحلّ محلّها مؤسسات إجتماعية أخرى ظهرت مع التطوّر الإجتماعي والتكنولوجي كانت غائبة أو مغيّبة في الماضي، نابت عن الأسرة بعض الأدوار والوظائف الإجتماعي مثل الإرشاد والتّوجيه.

وفي ذلك يشير علي أسعد وطفة إلى " أنّ الأسرة تميل في حركة تطوّرها تاريخيًا إلى تقلّص وظائفها لصالح المؤسسات الإجتماعية الأخرى " [322].

والمُلفت للإنتباه أنّ نسبة 28,7% من مجموع المبحوثين الّذين يعانون صعوبات، يستعينون في حلّ مشاكلهم التّكوينية على أنفسهم أو يعتمدون على محيطهم الإجتماعي، ملخّص في الأسرة والأصدقاء، ولا يعتمد على مستشار التوجيه إلاَّ فئة قليلة من المبحوثين نسبتها 4,9% من مجموع المبحوثين الّذين يعانون صعوبات، إن دلّ ذلك على شيء إنّما يدلّ على ضعف خدمات الإعلام والتّوجيه في تقديم المساعدة البيداغوجية للمتربّصين، وبالتالي مساهمتها الضعيفة في توافق المتربّصين مع التكوين مقابل عوامل أخرى تتدخّل في تكيّفهم مع التخصّص المهني المزاول من طرفهم كالحافز الذّاتي للنّجاح والأصدقاء والأسرة.

وجاءت المادّة (64) من الأمرية 76-35 المؤرّخ في 16 أفريل 1976، مُتمّمة للمّادتين (61) و(62) من نفس الأمرية، حيث وردت فيها أهداف التّوجيه المدرسي والمهني تُفصّل وتحصر وسائل وطرق تدخّل مستشار التّوجيه حيث تقدّمها على النّحو التّالي :

يهدف التّوجيه المدرسي والمهني إلـى :

- تنظيم حصص إعلامية حول المنطلقات الدّراسية والمهنية وكذا الفحوص السيكولوجية والمقابلات التّي تسمح باكتشاف مؤهلات التّلميذ.

322. وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص. 75.

- متابعة تطور التّلاميذ خلال دراستهم.

- اقتراح طرق لتوجيه التّلاميذ واستدراكهم.

- المساهمة في إدماج التّلاميذ في الوسط المهني [323].

إنّ أيًّا من هذه النقاط لا نجد لها أثرًا ميدانيًّا واضحًا باستثناء نقطتين أساسيتين فقط ممّا سبق، النقطة الأولى الخاصّة بتنظيم لقاءات إعلامية وهو ما يقوم به مستشارو التّوجيه من خلال الأسبوع الوطني للإعلام والتّوجيه المنظّم بمراكز التكوين المهني، أمّا درجة فعاليته فلا يمكن قياسها مع المشاهدات الميدانية الدّالة على عدم فعّاليته، وكذلك النّسبة الكبيرة للمتربّصين الّذين لم تتّضح لهم متطلبات التكوين قبل الإلتحاق به والّتي قُدّرت نسبتهم بـ 55,9% (أنظر الجدول رقم (09))، وأمّا ما يتعلّق منه بالفحوص السيكولوجية فلا نجد لذلك أثرًا ميدانيًا، بل إنّ هذا البند في شقّه هذا مبطل تمامًا وغير معمول به، ناهيك عن المقابلات وخاصّة الفردية منها، فإنّها تتمّ في إطار ضيّق لا يسمح باكتشاف ميول المتربصين وقدراتهم، حيث لا يتجاوز وقت المقابلة دقيقتين مع كلّ فرد، وهي غالبًا ما تتمّ خارج إطار التوجيه واكتشاف الميول بغية توجيه المتربص إلى هذا التكوين أو ذاك، وإنّما تتمّ في إطار المساعدة النّفسية، حينما يتلقّى المتربّص صعوبات في التكوين أو حينما تُرفع إليه حالات الغياب أو سوء التكيّف مع التخصّص والنتائج الضعيفة المتحصّل عليها في التكوين، بحيث أنّ المتربّص إذا لم يُرِدْ الذّهاب إليه فله ذلك أيضًا، فليس هناك إلزام معيّن في المسألة، فهو أمر متروك للإختيار الفردي، وبالتّالي فإنّ أغلب التّلاميذ لا ينالون حصص فردية من التّوجيه، وفيما يخصّ إدماج خريجي التكوين في الوسط المهني وأمام إشكالية التعرّف بدقّة على المتطلبات الإقتصادية من حيث الكمية والنّوعية وضع قطاع التكوين المهني والتّعليم المهنيين خطة للتعاون والشراكة مع القطاعات المسؤولة على النشاطات الأساسية عن طريق الهيئات المدعّمة للتّشغيل متمثّلة في الوكالة الوطنية لتشغيل

[323]. ج ج د ش، و. ت. و، النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص. 11.

الشباب الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغّر، الصندوق الوطني لتأمين البطالة والوكالة الوطنية للتشغيل [324]، وقد تمّ بالفعل استفادة الشباب من هذه المبادرات وهو ما غيّر نظرة المجتمع للتكوين المهني.

هذا إضافة إلى ملحوظة صغيرة لكنّنا نراها مهمّة وهي حينما اطّلعنا على بعض الإستدعاءات المسلّمة للمترشحين الجدد أيّام التسجيل، لاحظنا أنّ تواريخ الإختبار الكتابي وإعلان النتائج وبداية التكوين كانت مسجّلة في الإستدعاء، بينما مقابلة مستشار التّوجيه وإجراء الفحص الطبّي، وجدناه مسجّل في الإستدعاء ولكن دون ذكر التاريخ وهي رسالة يفهم من خلالها المتربّص ضرورة الحضور يوم الإختبار الكتابي ويوم إعلام النتائج وانطلاق التكوين، أمّا الفحص الطبّي ولقاء المستشار فالحضور غير ضروري لعدم تسجيل التواريخ الخاصّة بهما في الإستدعاء.

ويمكننا أن نؤوّل هذا الإجراء الذي قام به مكتب الإستقبال والإعلام والتّوجيه أنّه إجراء غير بريء، خاصّة وأنّ الطّبيب غير موجود في المركز للقيام بالفحص الطّبي، وكذلك رسالة من المستشار لعدم الإعلان بهذه المقابلة التي يضيق بها ذرْعًَا، وهذا ما صرّحت به الأستاذ (ع، ن) مستشارة التّوجيه والإدماج المهني بمركز التكوين المهني -الحمامات -حيث قالت بالحرف الواحد ألا يُمكننا إجراء مقابلات فردية مع كلّ المتربّصين في غضون أسبوع أضف إليها الإجابة عن استفسارات المترشّحين وأهاليهم أيّام التسجيل، هذا دون ذكر للمهام الذي تنتظر المستشار خارج المركز [325]، وإن كان موقف المستشارة معقولاً لوجود الضغوطات في العمل، ولكن كان على المسؤولين معالجة هذه المواقف حتّى لا يكون الضحية المتربّص.

إذن فلا غرابة إن اِستعان المتربّص بنفسه وبمحيطه الإجتماعي في حلّ مشاكله التكوينية، إذا كان الموجّه نفسه لا يرغب في لقائه ومساعدته.

---

[324]. www.mfep.dz، وزارة التكوين والتّعليم المهنيين، مرجع سبق ذكره، ص. 11.

[325]. لقاء مع الأستاذ (ع، ن) مستشارة التّوجيه بمركز التكوين المهني -الحمّامات -يوم 2013/02/17.

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ التوجيه بمركز التكوين المهني مقتصر على التوجيه الجماعي من خلال الأسبوع الإعلامي عن طريق دورتين في السنة على الأكثر، أمّا التّوجيه الفردي فليس له نصيب في العملية التّوجيهية إلاَّ في بعض الحالات الإستثنائية والتي غالبًا ما تتصرف إلى أشياء لا تتعلّق باختيار التكوين، وإنّما بأشياء إدارية أكثر منها شيء آخر.

جدول رقم (25) : يمثّل تأثير متغيّر نتائج السّداسي الأوّل من التّكوين على تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتوجيـه.

تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه / نتائج السّداسي الأوّل	بدون إجابة	غير فعّالة	متوسّطة الفعّالية	فعّالة	المجموع
نتائج ضعيفة ومتوسّطة من 9 إلى 11	3 %25	12 %23,5	13 %32,5	4 %10	32 %22,4
نتائج حسنة وجيّدة من 12 إلى 20	9 %75	39 %76,5	27 %67,5	36 %90	111 %77,6
المجموع	**12 %100**	**51 %100**	**40 %100**	**40 %100**	**143 %100**

يُبرز هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب متغيّر نتائج السّداسي الأوّل وتأثير ذلك على تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، حيث عادت أكبر نسبة للنتائج الحسنة والجيّدة بـ 77,6%، فيما تعود أكبر نسبة لهؤلاء المبحوثين الذين تحصّلوا على نتائج جيّدة إلى الفئة التي صرّحت بأنّ خدمات الإعلام والتوجيه " فعّالة " بنسبة تُقدّر بـ 90%، تليها في المرتبة الثانية فئة المبحوثين التي صرّحت أنّ خدمات الإعلام والتوجيه " غير فعّالة " بنسبة 76,5%، وفي المرتبة الثالثة على التّوالي فئة المبحوثين الّتي لم تدْلِ برأيها فيما يخصّ هذه الخدمات بنسبة 75%، وأخيرًا فئة المبحوثين التي صرّحت أنّ هذه الخدمات " متوسّطة الفعّالية " بنسبة 67,5%.

أمّا المبحوثون الّذين تحصّلوا على نتائج " ضعيفة متوسّطة " فكانت نسبتهم 22,4% وعادت أكبر نسبة لفئة المتربّصين الّذين صرّحوا أنّ خدمات الإعلام والتوجيه " متوسّطة الفعّالية " فيما عادت ثاني مرتبة لفئة المبحوثين التي لم تُدْلِ برأيها في خدمات التوجيه بنسبة تقدّر بـ 25%، وعادت المرتبة الثالثة لفئة المبحوثين الذين صرّحوا أنّ هذه الخدمات " غير

فعّالة " بنسبة تقدّر بـ 23,5%، وآخر نسبة عادت لفئة المتربّصين الّذين صرّحوا أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " فعّالة " بنسبة تقدّر بـ 10%.

نهدف من خلال هذا الجدول إلى توضيح تأثير متغيّر نتائج السّداسي الأوّل من التّكوين على تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، ونبدأ بفئة المبحوثين التي تحصّلت على نتائج حسنة وجيّدة بنسبة تقدّر بـ 77,6%، ما يدّل على أنّ خدمات الإعلام والتوجيه المنظّمة في المركز أيّام التّسجيل قد أتت ثمارها إلى حدّ ما، هذا إضافة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالفرد أو المهنة أو المحيط الإجتماعي مشجّعة على نجاح المتربّصين أو فشلهم في التّكوين. وأعلى نسبة سُجّلت في النتائج الحسنة والجيّدة تعود إلى فئة المبحوثين الذين صرّحوا أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " فعّالة " بنسبة تقدّر بـ 90%، ونلاحظ أنّ موقفها الإيجابي من هذه الخدمات يبرّر اِستفادتها من هذه الأيّام الإعلامية، أو قد يعود إلى اِستفادتها من متابعة مستشار التّوجيه لها.

وتعود ثاني نسبة مسجّلة في النتائج الحسنة والجيّدة لفئة المبحوثين الّذين أبْدَوْا موقفًا سلبيًّا من هذه الخدمات حيث صرّحوا أنّها " غير فعّالة " بنسبة تقدّر بـ 76,5%، ويُمكن إرجاع ذلك إلى أنّ هذه الفئة لم تستفد من هذه الخدمات حيث لم تُضْف لها شيئًا جديدًا إلى معلوماتها السّابقة، أو قد تكون هذه الفئة واجهت صعوبات كبيرة في التكوين تجاوزتها بنفسها وبقدراتها الخاصة ما جعلها تُبْدي موقفًا سلبيًّا اِتّجاهاها، أو أنّها لم تُشارك إطلاقًا في هذه النّشاطات لأنّها تعتمد على نفسها في البحث عن التّكوين الّذي يناسبها، ولربّما اِلتحقت بالمركز من أجل التكوين في تخصّص معيّن خطّطت له من قبل، كونَه مرتبط بمشارع مهنية مستقبلية لديها.

وتعود ثالث نسبة في النتائج الحسنة والجيّدة إلى المتربّصين الّذين لم يُدْلوا بآرائهم في التوجيه حيث كانت نسبتهم 75%، ويُمكن تبرير موقفها الحيادي أنّها لم تُشارك في هذه الأيّام الإعلامية وبالتّالي لا يمكنها تقييم نشاطات لم تشارك فيها، أو لسبب أنّها شاركت في هذه

النشاطات ولم تستفد منها، ما جعلها تلتزم الصّمت، أو لأسباب أخرى منها عدم مبالاة المبحوثين بالإجابة عن كلّ بنود الإستمارة، لعدم الإهتمام بالبحث العلمي.

فيما تعود أكبر نسبة في النتائج الضعيفة والمتوسّطة إلى فئة المبحوثين الّتي صرّحت أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " متوسّطة الفعّالية " بنسبة تُقدّر بـ 32,5%، وذلك قد يرجع لسبب أنّها اِستفادت من هذه النشاطات ولكن ليس بنسبة كبيرة، وما يدلّ على ذلك النتائج الضعيفة التي تحصّلت عليها، أو لسبب أنّها واجهتها صعوبات في التّكوين كان بإمكانها تفاديها لو كانت هذه الخدمات تساهم بشكل كبير في توضيح الرّؤية لدى المتربّصين فيما يخصّ متطلّبات كل تكوين مقترح في الدورة.

وتعود ثاني نسبة في النتائج الضعيفة والمتوسطة إلى المتربّصين الّذين لم يُدْلُوا بآرائهم فيما يخص خدمات التوجيه بنسبة تُقدّر بـ 25%، وهؤلاء يُمكن أنّهم لم يشاركوا أو أنّهم شاركوا ولم يستفيدوا ما جعلهم لا يعبّرون عن رأيهم فيما يخصّ هذه الأيّام الإعلامية لاستيائهم من خدماتها التي قد تكون سببًا في النتائج التي توصّلوا إليها.

أمّا المرتبة الثالثة في النتائج الضعيفة والمتوسّطة فتعود لفئة المبحوثين الّذين صرّحوا، أنّ هذه الخدمات " غير فعّالة " بنسبة تُقدّر بـ 23,5%، ممّا يدلّ على عدم اِستفادتهم من هذه الأيّام الإعلامية وهذا ما يظهر من خلال النتائج الضعيفة الّتي تحصّلوا عليها، وقد يكون موقفهم ناتج عن سوء توجيههم من طرف المستشار بتلقّيهم توجيه تعسفي لا يوافق طموحاتهم المهنية، حيث نجد " من أكبر المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية عندما التوجيه القهري والتعسّفي للفروع والتخصّصات للمتعلمين والتي غالبًا ما تناقض اِستعداداتهم وميولهم، كذلك إجبارهم على موّاد لا يحبّونها ولا يجدون أنفسهم فيها " [326]، وما يُقال عن المنظومة

---

[326]. معتوق جمال، **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، دار الإمام مالك للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2004، ص. 59.

التربوية يقال كذلك عن المنظومة التكوينية كون التوجيه المدرسي والمهني واحد في النّصوص الرّسمية الجزائرية.

نلاحظ من خلال تحليلنا لهذا الجدول أنّ تقييم المبحوثين لخدمات الإعلام والتّوجيه تختلف باختلاف النتائج التي تحصّلوا عليها حيث نلاحظ أنّه كلّما كانت النتائج جيّدة كان تقييم المبحوثين إيجابي لهذه الخدمات، وكلّما كانت النتائج ضعيفة كان تقييمهم سلبي لها، باعتبار أنّ الفئة التي عبّرت بأنّها " متوسطّة الفعّالية " وكذلك فئة المبحوثين التي لم تدْلِ برأيها اعتبرنا موقفهما سلبي اِتجاه هذه الخدمات، ممّا يدّل في النهاية أنّ لهذه الخدمات الإعلامية والتوجيهية، دور في تكيّف المبحوثين مع التكوين، وبالتالي إسهامها في النتائج الجيّدة التي تحصّلوا عليها، وهذا عكس الفئة الّتي أبْدَتْ موقفًا سلبيًّا من هذه الخدمات ربّما لعدم مشاركتها فيها أو لعدم اِستفادتها منها أو بتلقِّيها لتوْجيهٍ تعسّفي ويظهر ذلك من خلال النتائج الضعيفة التي تحصّلت عليها.

استنتاج الفرضية الجزئـية الثانـية :

لاحظنا من خلال جداول الفرضية الجزئية الثّانية أنّ المستوى التّعليمي للمتربّصين يلعب دورًا هامًّا بالنّسبة للنّشاطات التي تكون فيها المشاركة اختيارية كالمعرض الإعلامي ومقابلة مستشار التّوجيه، والذي يبرز كمتغيّر فاعل في توجيه سلوكات المبحوثين، حيث تبدو النّسب متقاربة في مشاركة المبحوثين في المعرض الإعلامي، في حين تتفاوت هذه النّسب في مشاركة المبحوثين المستجوبين في مقابلة مستشار التّوجيه (أنظر الجدول رقم 17)، حيث كلما نزلنا في المستوى التعليمي (من مستوى ثانوي إلى مستوى إبتدائي) كلما اِرتفعت المشاركة ممّا يدلّ على حاجة ذوي المستويات التعليمية الضعيفة إلى خدمات الإعلام والتّوجيه، وذلك لاِفتقارها إلى المعلومات الخاصّة بالتّأهيل المهني، وقلّة خبراتها في هذا المجال، بينما لا يتدخّل متغيّر المستوى التعليمي في مشاركتهم في الاختبار الكتابي كون المشاركة فيه إجبارية، كما يعود اختلاف النّسب في مشاركتهم في الفحص الطبّي إلى وجود الطبيب العّام في بعض المراكز وغيابه عن مراكز أخرى.

كما سجّلنا نسبة كبيرة من المبحوثين صرّحت أنّ خدمات الإعلام والتّوجيه " غير فعّالة " ممّا يدلّ أنّ أغلب المتربّصين غير راضين عن هذه الخدمات، وتجدر الإشارة أنّ رضى المبحوثين عن التّكوين (وهذا ما رأينا سابقًا)، لا يعني بالضرورة رضاهم عن الخدمات الخاصّة بالإعلام بالتّوجيه المقدّمة في المركز.

وإذا اعتبرنا أنّ الفئة التي صرّحت أنّ هذه الخدمات " متوسطة الفعّالية " والفئة التي لم تُدْلِ برأيها، موقفهما سلبي اتّجاه هذه الخدمات، ذلك لأنّ كلمة " متوسّطة الفعّالية " نفهم من خلالها أنّ المبحوثين شعروا بوجود نقائص من خلال تطبيق خدمات الإعلام والتّوجيه بالمركز ما جعلهم لا يبدون موقفًا إيجابيًا اتّجاهها، وكذلك الفئة التي امتنعت عن الإدلاء برأيها، فموقفها يوحي بأنّها إمّا شاركت في هذه الخدمات ولم تستفد كثيرًا أو أنّها لم تشارك إطلاقًا ما جعلها تلتزم الصّمت، فتُصبح بذلك نسبة 72,1% من المبحوثين غير راضية عن تسيير

خدمات الإعلام والتّوجيه بمراكز التكوين المهني (أنظر الجدول رقم 18)، ممّا يعطي دلالة على ضرورة مضاعفة الجهود من طرف المختصّين في التّوجيه لمحاولة الكشف عن النقائص والمشاكل التي يعاني منها الشباب ومعالجتها في حينها بالأساليب المتوّفرة والمتاحة، في انتظار خطّة مدروسة ومعتمدة من طرف الوزارة الوصّية.

كذلك توصّلنا إلى أنّ المستوى التعليمي يلعب دورًا كبيرًا في تقييم المتربّصين لخدمات الإعلام والتّوجيه، حيث كلما انخفض المستوى التعليمي كان التقييم إيجابي، وكلما ارتفع المستوى التّعليمي كلما أخذ التّقييم شكله السّلبي، ممّا يدلّ على أنّ فئة المبحوثين ذوي المستوى التعليمي المنخفض (فئتي الابتدائي والمتوسّط) اِستفادت من هذه الخدمات ووجدت ما كانت تصبو إليه وذلك لأنّها كانت تفتقر لأدنى المعلومات المهنية حول التكوين، وحسب ما يبدو أنّ المعلومات الّتي اِستفادت منها كانت كافية لها لتكيّفها ونجاحها في التّكوين ما جعلها تبدي موقفًا إيجابيًا اتّجاه هذه الخدمات (أنظر الجدول رقم 19)، بينما الفئة التي أبدت عدم رضاها عن هذه الخدمات، فكانت أغلبها من فئة الثانويين، وذلك مردّه إلى أنّ مستواها التّعليمي المرتفع وكذا الشعبة الدّراسية السّابقة لها والتي ساعدتها في اختيار التخصّص المناسب لقدراتها وعامل السنّ ساهموا جميعًا في نضجها المهني، وكذلك خبراتها السّابقة في التّوجيه (التّوجيه المدرسي الأوّل في مستوى الرّابعة متوسّط والثّاني في مستوى الأولى ثانوي)، ما جعلها تكتشف عيوب ونقائص التّوجيه الثالث الذي مرّت به في مراكز التّكوين المهني، كلّ هذه العوامل دفعت بها إلى الاستغناء عن هذه الخدمات وبالتّالي توجيه نفسها بنفسها، وهذا الذي دفعها إلى أن تبدي موقفًا سلبيًّا اتّجاه الخدمات المقدّمة في مركز التّكوين المهني.

ويرتبط النّجاح في التّكوين والذي يظهر من خلال التّحصيل الجيّد بعوامل عديدة منها ما يتعلّق بالتّكوين وسهولة التّحصيل فيه، واِمتيازات تخصّ المهنة المقابلة للتخصّص كون هذه المهنة ناجحة ومطلوبة بكثرة في سوق العمل أو للعائد المادّي لها، أو الإستفادة من التّرقيات والأسفار ... إلخ، ومنها ما هو مرتبط بالشّخص لوجود الرّاحة والمتعة النّفسية في التّكوين أو

لأنّ اِلتحاقه بالتخصّص كان نتيجة اختيار ذاتي، أو يعود لبيئته الإجتماعية والثقافية والإقتصادية (أنظر الجدول رقم 20) وعوامل أخرى وجدناها خلال تواجدنا الميداني وصرّح بها كذلك المتربّصون تتمثل في نقص المرافق وظروف التكوين من تهوية وإضاءة وتدفئة، ما يثير استياء المتّربصين وقد ينتج عنه سوء تكيّف وصعوبة مواصلة التّكوين.

كما وجدنا أنّ التّحصيل في التّكوين مرتبط بالمستوى التّعليمي للمتربّصين حيث كلما كان المستوى التعليمي للمبحوثين مرتفع وعالي ساعدهم ذلك على التّحصيل الجيّد والنّجاح في التّكوين، وكلما كان المستوى التّعليمي للمتربّصين منخفض كلما أدّى بهم ذلك إلى النتائج الضّعيفة، وبالتّالي إلى الفشل في التّكوين (أنظر الجدول رقم 21) إذن يبقى على الوزارة الوصّية العمل بجدٍّ لإنقاض جمهور المتربّصين من فشل ثاني في التّكوين بعد الفشل المدرسي الأوّل خاصّة أنّ جلّهم يتمتّعون بقاعدة تربوية ضعيفة، وذلك بإزاحة كلّ الصّعاب والعراقيل التي تقف حائلاً دون نجاحهم في التّكوين.

ويلعب نوع التخصّص المهني المتّبع دورًا كبيرًا في التّحصيل لدى المتربّصين، حيث كلما كان التّخصّص سهل ويعتمد أكثر على الجانب التطبيقي في الأداء من مستويات التأهيل الدنيا كتخصّص مرّطبات الذي هو مستوى تأهيل ثاني ويحضر لشهادة الكفاءة المهنية (CAP)، كلما ساعد ذلك على تكيّف المتربّصين مع التّكوين والتّحصيل الجيّد فيه، عكس التّخصصات النظرية التي تشترط مؤهلات كبيرة من الملتحقين بها مثل تخصّص مساعد محاسب الذي يعتبر مستوى تأهيل ثالث ويحضّر لشهادة المهارة المهنية (CMP)، وتخصّص محاسبة وتسيير والذي ينتمي إلى مستوى التّأهيل الرّابع ويحضّر لشهادة تقني (T) [327]، حيث تتفاوت نسبة النّجاح فيهما، بتفاوت القاعدة التربوية للمتربّصين وقدرتهم على تجاوز الصّعوبات، ورغبتهم القويّة في التّحصيل الجيّد وإصرارهم على النّجاح، وكذلك حسب صعوبة

[327]. www.MFEP.dz، وزارة التكوين والتّعليم المهنيين، مرجع سبق ذكره، ص. 6.

المواد المدروسة وكثافتها في كلّ تخصّص من هذين التّخصّصين النّظريين (أنظر الجدول رقم 22).

كما توصّلنا إلى أنّ الصّعوبات في التّكوين قد تكون عامل محفّز للمتربّصين لمضاعفة بذل الجهد والإصرار على النّجاح بتجاوز كلّ الصّعاب التي تواجههم في التخصّص وتحقيق نتائج جيّدة، خاصّة إذا كان التّكوين موافق لطموحاتهم المهنية، وهذا ما يعكس مستوى النضج المهني المرتفع الذي تتمتّع به هذه الفئة. كما قد يكون وجود صعوبات في التّكوين عامل مثبّط ومعرقل في التّحصيل الجيّد خاصّة، إذا وافق قاعدة تربوية ضعيفة للمتربّصين إضافة إلى عدم رضاهم عن التخصّص المتّبع من طرفهم ما ينتج عنه سوء تكيّف مع التّكوين (أنظر الجدول رقم 23)، كما تجدر الإشارة أنّ سهولة التخصّص المهني، ونجاح المهنة المقابلة له في سوق العمل، وارتباط التكوين بالمشروع المهني المستقبلي للفرد، إضافة إلى عوامل أخرى مرتبطة بالفرد وبيئته الإجتماعية والثقافية والاقتصادية لها دور كبير في التّحصيل الجيّد لدى المتربّصين وبالتّالي النّجاح في التكوين.

كما وجدنا أنّ نسبة 28,7% من مجموع المبحوثين الذين يعانون صعوبات، يستعينون في حلّ مشاكلهم الخاصّة بالتّكوين على أنفسهم بدرجة أولى عن طريق العزيمة والإصرار على النّجاح يليها في المرتبة الثانية المحيط الإجتماعي ملخّص في الأصدقاء والأسرة، ولا يعتمد على مستشار التّوجيه إلاَّ ما نسبته 4,9% من مجموع هؤلاء المبحوثين الذين وجدوا صعوبات في التكوين، وهو ما يفسّر ضعف تدخّلات مستشار التّوجيه في مساعدة المتربّصين على التكيّف والاندماج في التكوين (أنظر الجدول رقم 24)، ربّما لعدم تعريفه بنفسه وبمهامه للمتربّصين ما جعل الإقبال عليه قليل.

ويبدو من خلال تحليلنا لجداول الفرضية الجزئية الثانية أنّ تقييم المبحوثين لخدمات الإعلام والتّوجيه، تختلف باختلاف النتائج حيث لاحظنا أنّه كلما كانت النتائج حسنة وجيّدة والتي تبلغ نسبتها في عيّنتنا 77,6%، كان أغلب تقييم المبحوثين إيجابي لهذه الخدمات، وكلما

كانت النتائج ضعيفة ومتوسّطة والتي تقدّر بنسبة 22,4%، مال التّقييم إلى شكله السّلبي وهو أمر طبيعي (أنظر الجدول رقم 25).

ممّا يدلّ في النّهاية على أنّ هذه الخدمات ساهمت في تكيّف المتربّصين مع التكوين، وهذا ما يظهر من خلال النّسبة الكبيرة للنتائج الجيّدة المتحصّل عليها، وهو عكس الفئة التي أبدت موقفًا سلبيًّا من هذه الخدمات، ربّما لأنّها لم تشارك إطلاقًا فيها أو أنّها شاركت ولكن لم تستفد منها، أو لسبب أنّها التحقت بالتكوين نتيجة توجيه قهري وتعسّفي، ولم يكن على أساس رغبتها الشّخصية، ممّا أدّى بها إلى سوء تكيّف مع التّخصّص، وبالتّالي تحصيل نتائج ضعيفة وغير مرضية في التّكوين.

إذن من خلال تحليلنا لجداول الفرضية الجزئية الثانية والتي حاولنا من خلالها معرفة دور المرافقة (سيكو - تقنية) لمستشار التّوجيه في نجاح المتربّصين في التّكوين بمراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر، تبيّن لنا أنّ النّجاح في التكوين مرتبط بمدى تكيّف المتربّصين في التخصّصات المزاولة من طرفهم، حيث كلما كان التكيّف حسن مع التّكوين كانت النتائج حسنة وجيّدة، وكلما كان سوء تكيّف مع التكوين كانت النتائج ضعيفة ومتوسطة.

وتتداخل عدّة عوامل مساهمة في تكيّف واندماج المتربّصين في التّكوين وبالتّالي النجاح فيه، منها ما يرتبط بالفرد كأن يكون اختياره للتخصّص اختيار ذاتي أو يكون التخصّص الذي التحق به موافق لطموحه المهني أو يتناسب مع قدراته ومؤهلاته، هذه الأخيرة متمثّلة أساسًا في المستوى التعليمي حيث دلّت النتائج الميدانية على دور المستوى التعليمي العالي في التّحصيل الجيّد، كما بيّنت تأثير المستوى التعليمي المنخفض في التحصيل الضعيف والفشل في التّكوين، ومنها ما يرتبط بالتخصّص نفسه حيث وجدنا أنّ التّكوين الذي يكون سهلاً ويعتمد أكثر على الجانب التّطبيقي في التّلقين يكون التكيّف فيه سهلاً والنجاح ممكنًا، بينما التكوين الذي يكون صعبًا ويتطلّب قدرات كبيرة من المتربّصين والذي يعتمد أكثر على الجانب النّظري من مستوى التّأهيل الثّالث والرّابع (كما رأينا ذلك سابقًا)، يكون التكيّف معه صعبًا وبالتّالي نتوقّع تحصيل

ضعيف وفشل في التّكوين، كما تلعب المهنة المقابلة للتخصّص دورًا مهمًّا في التّحصيل الجيّد للمتربّصين حيث كلما كانت هذه المهنة ناجحة ومطلوبة بكثرة في سوق العمل كلما كان ذلك حافزًا للمتدرّبين لمضاعفة الجهد والاجتهاد من أجل النّجاح فيها، إضافة إلى العائد المالي المرتفع للمهنة وامتيازات تخصّها من أسفار وترقيات وعلاوات ... إلخ.

كما توصّلنا إلى أنّ من أكبر معيقات التّحصيل الجيّد في التكوين والنجاح فيه وجود صعوبات يعاني منها المتربّصون لم يتمكنّوا من تجاوزها خاصّة إذا كان التخصّص الّذي اِلتحقوا به لا يوافق طموحاتهم المهنية، إلاَّ إذا تدخّلت عوامل وأطرافٌ أخرى لمساعدتهم، كالإصرار على النجاح وبيئة الفرد الإجتماعية ملخّصة في الأصدقاء والأسرة.

وتعود أصغر حصّة لمستشار التّوجيه في مساعدة المتربّصين على التكيّف والنجاح في التكوين، ممّا يعكس تأثير العوامل الشّخصية للفرد وبيئته الإجتماعية والثقافية والإقتصادية في حلّ المشاكل التكوينية ومساهمتها في التكيّف الحسن مع التخصّص، إضافة إلى امتيازات تخصّ التكوين والمهنة المقابلة له، دون إغفال دور خدمات الإعلام والتوجيه على مستوى المركز في مساعدتها للمتربّصين على التكيّف والإندماج في التّخصص والتّحصيل الجيّد وبالتّالي النجاح في التكوين.

الاستنتـاج الـعام :

لا يمكن فصل الإعلام البيداغوجي عن الفعل التربوي حيث يعتبر جزء لا يتجزّأ منه، وتربطه علاقة وظيفية بالتّوجيه، بل يعتبر أحد أركانه الأساسية الّذي بواسطته يتمّ الإرتقاء بالشباب إلى مستوى الإختيار واتِّخاذ القرارات المناسبة فيما يخصّ مستقبلهم المهني ممّا يسمح لهم بتحقيق تكيّف حسن مع التكوين وبالتّالي النجاح فيه.

إنّ تحليلنا لما يجري في واقع التّوجيه جعلنا نقول بأنّ هذه العملية لا يمكن اعتبارها سيرورة تربوية ونشاطًا بيداغوجيًا يهدف إلى النّمو المهني للفرد، لذلك نتساءل كيف يُمْكِن العمل على تربية اِختيارات المتربّصين وبناء مشاريع مهنية خاصّة بهم، وهم يعانون في بداية السنّة من قرارات تعسّفية خاصّة بتوجيههم إلى هذا التخصّص أو ذاك.

إنّ هذا الواقع يتنافى تمامًا مع ما يصبو إليه التّوجيه من منظوره الحديث، كوْنهُ لا يعتبر المتربص محور العملية التربوية، ولا يهدف إلى مساعدة هذا الأخير على تحقيق مشروعه المهني المستقبلي، وهذا ما لمسْناهُ من واقع التّوجيه ومن نتائج البحث الميداني، حيث لا يُمكننا قياس مدى فعالية خدمات الإعلام والتّوجيه، وذلك لأنّ نسبة مشاركة المبحوثين في هذه النشاطات كانت تفوق بقليل المتوسط حيث بلغت نسبتها 61,5%، فلو كانت المشاركة إجبارية لكلّ النّشاطات دون إستثناء لكانت النسبة الإجمالية للمشاركة تقارب المائة، ومن ثمّ يمكن التنبّؤ بمدى فعاليتها من خلال تأثيرها على تكيّف المتربّصين في التّكوين والنّجاح فيه، أمّا ونسبة المشاركة تقارب النّصف فهذا ما يسمح بتدخّل عوامل خارجية أخرى تساهم بشكل كبير إمّا في نجاح المتربّصين في التّكوين أو فشلهم فيه.

وتجدر الإشارة أنّه لم يستفد من هذه الخدمات سوى فئتي الابتدائي والمتوسط لحاجتهما الكبيرة للمعلومات المهنية ولضعف مستوى نضجهما المهني واِمتنعت نسبة كبيرة من الثانويين عن المشاركة في هذه النشاطات لعدم حاجتها لها، وهي الفئة التي أبدت رضى كبير عن

التخصّص المتّبع من طرفها ما يدلّ على أنّها تحمل مشاريع مهنية محضّر لها من قبل، كما لاحظنا من خلال تواجدنا الميداني وجود شكلي لهذه الخدمات الإعلامية، ويظهر ذلك من خلال غياب خدمات الإعلام والتّوجيه المتخصّصة ونقصد بها عدم اِستعمال المستشار لأدوات القياس (السيكو - تقنية) التّي يتمّ بها كشف قدرات المتربصين، حيث اِختصرت مقابلة المستشار في بعض الأسئلة التي يجيب عنها المتربص ويتمّ من خلالها توجيهه إلى التخصّص الذي يراه مناسبًا له وذلك حسب توفّر المقاعد الشاعرة في كل تكوين وحسب طاقة اِستيعاب المركز.

كما لاحظنا اِستعمال وسائل قديمة في هذه النشاطات، إذْ لو أُدخلت التكنولوجيا الحديثة في هذا المجال لكانت الفائدة أعمّ، ولكان ذلك حافز لفضول الشباب في المشاركة لوجود التغيير في الوسائل، كما أنّه لا يمكن للقائمين بالتّوجيه في واقعه الحالي العمل على بروز المشاريع المهنية لدى الشباب لنقص خدمات التوجيه المتخصّصة، وخاصة ما تعلّق منها بالمجال الإعلامي، نظرًا لاِفتقار مضامينه وأشكاله ووسائله، إذْ يبقى مجرّد تقديم معلومات تفتقد لبعدها التربوي.

ضفْ إلى ذلك غياب الطبيب عن أغلب المراكز ما زاد عملية التوجيه تعقيدًا، وكذا التّقييم أو ما يُعرف بالاختبار الكتابي الّذي لاحظنا أنّه بسيط وسطحي وبالتّالي لا يمكنه الكشف عن القدرات الحقيقية للمتربّصين.

كلّ هذا وعوامل أخرى ساهمت في إضعاف هذه الخدمات ونفور الشباب منها، وما يؤكد ضعف خدمات الإعلام والتوجيه كذلك وجود نسبة معتبرة من المبحوثين الّذين يعانون صعوبات في التّكوين والتّي تُمثّل ثلثيْ العيّنة 33,6% ويغلب على هذه الصعوبات الجانب البيداغوجي بالدّرجة الأولى، ممّا يُحتّم على مسؤولي القطاع إعادة النظر في البرامج المخصّصة للتّكوين من أجل تطويرها وتكييفها لمستوى اِستيعاب الطلبة المتربصين المتسرّبين من المدرسة.

كما لاحظنا أنّ وجود الصّعوبات في التكوين يُساهم بقدر كبير في سوء تكيّف المتربصين مع التّكوين وفشلهم فيه، ويُمكن اعتبار هذا نتيجة سوء توجيه.

ومن هذا المنظور نتساءل كيف يُمكن أن يستثمر المتربص مجهوداته طيلة مسار تكويني وهو لا يرغب في مواصلة التدريب فيه، وخاصّة إذا كانت قدراته لا تؤهّله لذلك، فمثل هذه الوضعيات لا شك أنّها تؤدي إلى ما يمكن تسميته " بالتّوجيه بالفشل " (Orientation par l'Echec) أو إلى ما يُمكن الإشارة إليه بالإقصاء المسبق، كما يُمكن أن تؤدي إلى وضعيات أعقد من ذلك وهي بروز الاتجاهات السلبية والتشاؤمية أو الإنهزامية لدى المتربص نحو التكوين ونحو الإندماج السوسيومهني ككلّ.

إلاّ الحالات التي تمكّنت من تجاوز هذه الصّعوبات وحقّقت نتائج مرضية فلا يُمكن اِعتبارها نتيجة سوء توجيه ما دامت الرّغبة والقدرة متوفّرة في هذه الفئة من المبحوثين، وبالتّالي نستنتج أنّ توافق رغبة المتربّص مع قرارات التّوجيه المهني عاملاً هامًّا في نجاحه في التكوين، وخاصة إذا ما توافقت هذه الرّغبة بقدرات المتربّصين في التخصّص المرغوب وعلى الخصوص مع موادها الأساسية، وهذا لأنّ معدّل المترشح الذي يُعتمد عليه كثيرًا في التوجيه لا يكفي وحده للتنبّؤ بالنّجاح في تخصّص دون آخر.

وفي مقابل ذلك أظهرت النتائج رضى أغلب المبحوثين عن التّخصّصات التي يزاولونها وأغلبهم ممّن شارك في هذه النشاطات الإعلامية، وهو ما يدلّ على مساهمتها وإن كانت هذه المساهمة محتشمة في تكيّف المتربّصين ونجاحهم في التكوين.

تبقى عوامل أخرى أظهرها البحث الميداني تساهم هي الأخرى في تكيّف المتربّصين واِندماجهم في التكوين كأن يكون التّكوين موافق للطموحات المهنية للمتربّصين، وأن يكون التخصّص ناجح ومطلوب بكثرة في سوق العمل، وأن يكون سهل خالي من التّعقيد يسمح بالتّحصيل الجيّد والنّجاح فيه، وكذلك إذا كان التخصّص المهني المتّبع يحقّق متعة وراحة

نفسية للمتربّصين، دون إغفال عوامل إجتماعية وثقافية واقتصادية محيطة بالفرد وخارجة عن التكوين تساهم بقدر معيّن في تكيّف المتربّصين ونجاحهم في التكوين.

كلّ هذه المعطيات والمؤشرات جعلتنا نحتفظ بالفرضية الجزئية الأولى القائلة بأنّ الإعلام البيداغوجي يساعد المتربّصين على تكيّفهم واندماجهم في التكوين بمركز التكوين المهني والتّمهين، مع تدخّل عوامل متعلّقة بالتكوين وأخرى مرتبطة بالفرد ومحيطه الإجتماعي والثقافي والإقتصادي تساهم كُلُّها في تكيّف هؤلاء المتربّصين وإندماجهم في التكوين.

وتقتضي مهام مستشار التّوجيه مرافقة الشباب المتربّص طيلة مشوارهم التكويني، بحيث يكون المشرف الرئيسي على مشروعهم المهني بما يكفل وضع المتربّص المناسب في التخصّص المهني المناسب، وهذه من بين الحلقات التّي لاحظنا أنّها مفقودة في عملية التّوجيه بمركز التّكوين المهني، والدّليل على ذلك أنّ مستشار التّوجيه يأتي في آخر التّرتيب من ناحية مساعدة المتربّصين على تجاوز صعوباتهم وتكيّفهم مع التكوين حيث يعتمد عليه ما نسبته 14,6% فقط من مجموع المبحوثين الّذين يعانون صعوبات في التكوين، وتتدخّل عوامل أساسية أخرى تساهم بقدر كبير في مساعدتهم على التكيّف منها الإصرار على النجاح والرّغبة الذّاتية في التّحصيل الجيّد، ربّما لتوافق التّخصّص مع طموحاتهم المهنية، إضافة إلى مساعدة الأصدقاء والأسرة لهؤلاء الشباب في حلّ مشاكلهم الخاصّة بالتكوين، والتي قُدّرت نسبتهم بـ 85,4% من مجموع هؤلاء المبحوثين، وهو ما يُفسّر ضعف تدخّلات مستشار التوجيه في مساعدة المتربّصين على التكيّف والإندماج في التكوين وبالتّالي النّجاح فيه.

كما يُعاب على التوجيه المطبّق حاليًا بمراكز التكوين المهني أنّه من نتائجه التّخلي المبكّر للمتربّصين عن التكوين فور اِلتحاقهم به بنسب لم نتمكن من إحصائها كما صرّح بذلك المسؤولون والقائمون على التوجيه، وكذلك ظهور صعوبات بيداغوجية كبيرة عند ثُلُثيْ العيّنة كان بإمكان المستشار تفاديها لو كانت خدمات التوجيه في المستوى المطلوب، هذا إضافة إلى النتائج الضعيفة والمتوسطة المحصّلة لدى ربع المبحوثين.

وممّا لا شكّ فيه أنّ إحدى عواقب هذه الوضعيات هي اِستياء المتربصين وتذمّرهم اتّجاه مشروع التّوجيه وما قد يُصاحبه من إحباط نتيجة توسيع لديه مجال " اللاّ ممكنات " عوض أن يسعى التوجيه في إطار بيداغوجية المشروع إلى توسيع مجال الممكنات لديهم (Champs des Possibles)، كما أنّ التوجيه على هذا الأساس لا يعمل في اِتّجاه تكوين مجال الإختيارات (Champs de Choix)، بل يسير في اِتّجاه مغاير ألاَّ وهو وضع المتّربص في حيّز " اللاّ اختيار " وهو ما يدفع به إلى قبول الإلتحاق بأيٍّ تكوينٍ يجده أمامه خاصة إذا كان مستواه التعليمي ضعيف والخضوع لقرارات التوجيه التّعسّفية التّي لا تراعي في أغلب الأحيان توافق شروط التكوين مع مؤهلات المتربّص وقدراته، قدر ما يعنيها توزيع الشباب على كلّ أقسام التّكوين مع الحرص على ملءِ المناصب الشّاغرة منها، وقد تتأكّد لدينا القاعدة الموضوعة عن طريق التجربة : " يكون التّوجيه حرًّا بقدر ما يكون مستوى الدّراسات العامّة رفيعًا في السلم المدرسي " [328].

ولعلّ النّسبة الكبيرة التي عبّرت أنّها غير راضية عن هذه الخدمات، أكبر دليل على ما نقول، حيث قدّرت نسبتها بـ 72,1% إذا اِعتبرنا أنّ الفئة التي صرّحت بأنّ هذه الخدمات " متوسطة الفعالية " والفئة التي اِمتنعت عن الإدلاء برأيها موقفهما سلبي اتّجاه هذه الخدمات.

كما وجدنا أنّ النجاح في التكوين والّذي يمكن قياسه بالتّحصيل الجيّد يرتبط بعدّة عوامل منها سهولة التخصّص والّذي يسمح بالتكيّف مع التّكوين والتّحصيل الجيّد فيه، وامتيازات تخصّ المهنة المقابلة للتخصّص كَأَنْ تكون ناجحة ومطلوبة في سوق العمل أو لها عائد مادي معتبر أو اِمتيازات أخرى كالأسفار والتّرقيات، ومنها ما هو مرتبط بالشخص كأن يكون اِلتحاقه بالتكوين نتيجة اختيار ذاتي أو أن يكون التكوين المزاول من طرفه موافق لطموحه المهني لإرتباط التخصّص بالمشروع المهني المستقبلي للفرد أو أن يحقّق متعة وراحة نفسية للمتربّصين.

---

[328]. جان دريفيون، مرجع سابق، ص. 58.

كما وجدنا من خلال احتكاكنا بالميدان عوامل أخرى صرّح بها المتربّصون أنفسهم وعَانَوْا منها كثيرًا تتمثّل في نقص المرافق الضرورية داخل مراكز التكوين من قاعات للمطالعة والإنترنت وعدم تنظيف دورات المياه أو تعطّلها، ونقص الأجهزة الخاصّة بالتكوين والاعتماد على أجهزة ووسائل قديمة في التّدريب تجاوزها الزمن، إضافة إلى عدم توفير ظروف التكوين الملائمة للمتربّصين من تهوية وإضاءة وتدفئة داخل الأقسام، الشيء الذي يثير استياء الشباب وغضبهم، ما ينتج عنه سوء تكيّف مع التكوين وبالتّالي الفشل فيه، أو قد يدفع بهم إلى التّخلّي عن التكوين نهائيًّا، دون أن ننسى المصاريف اليومية للإطعام والنقل ولوازم خاصّة بالتّكوين والتّي أثقلت كاهل المتربّصين.

كما وجدنا أنّ المستوى التّعليمي للمتربّصين يلعب دورًا كبيرًا في النّجاح، حيث كلما كان المستوى التعليمي للمبحوثين مرتفع أدّى بهم ذلك إلى النتائج الجيّدة، وعكس ذلك كلما كان مستواهم التعليمي ضعيف أدّى بهم إلى النتائج الضعيفة.

إذن نلاحظ أنّ التّحصيل في التكوين يتوقف على اِختلاف القاعدة التربوية للمتربّصين وقدرتهم على تجاوز الصّعوبات، ورغبتهم القوّية في التّحصيل الجيّد حيث " لا يمكن أن تتساوى أيّ مجموعة من الأفراد في هذه القدرات، وبالتّالي تختلف فرص النّجاح أمامهم، وقد لا يتكيّف الفرد مع مهنة توافق ميوله ولا توافق قدراته " [329].

لقد أكّدت نتائج التحليل الإحصائي في كلّ مرة على وجود عوامل كثيرة ومتعدّدة تساهم في نجاح المتّربصين في التكوين، كما رأينا ذلك من خلال عرضنا السّابق منها ما هو مرتبط بالتكوين واِمتيازات المهنة المقابلة له، وكذا بيئة التكوين ومنها ما يتعلّق بالفرد وقدراته وميوله وبيئته الإجتماعية والثقافية والإقتصادية ودورها في تحديد المسار التكويني للمتربّص ونجاحه المهني المستقبلي.

[329]. الدّاهري حسن صالح، مرجع سابق، ص. 62.

وفي هذا السياق دلّت النتائج على ضعف تدّخلات مستشار التوجيه في مساعدته للشباب المتربص الذي يعاني صعوبات في التكوين، وحتّى المتربّصون الذين لا يعانون صعوبات فهم كذلك يحتاجون إلى مرافقة وتوجيه، وهذا ما جعلنا نتحفّظ من الفرضية الجزئية الثانية والتّي مفادها أنّ للمرافقة (سيكو - تقنية) لمستشار التّوجيه دورًا في نجاح المتربصين في التكوين بمراكز التكوين المهني والتمهين، حيث وجدنا أنّ هذا الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في مرافقة الشباب دورًا شكليًّا يضمحل ويتلاشى مقارنة بالأدوار التي تلعبها العوامل السوسيو - مهنية للفرد.

إذن أظهرت نتائج هذا البحث بأنّ الفاعلين الحقيقيين فيما يخصّ التّوجيه إنّما هم أولئك الذين ينتمون للنظام اللاّ رسمي والمتمثّلون أساسًا في جماعة الزملاء والأسرة والرّغبة الشخصية للفرد في النجاح، ثمّ يأتي بعدهم في آخر الترتيب مستشار التّوجيه كطرف يمثّل النّظام الرّسمي الموكّلة له هذه المهمّة، وهذا إنْ دلّ على شيء إنّما يدّل على عدم وجود الثقة الكافية في النظام الرّسمي ونقصد هنا مستشار التوجيه، لكن هذا لا يعني أنّه إذا كانت هذه الأطراف هي الفاعلة في عملية التوجيه ليس هناك دور يُذكر للأطراف الرّسمية القائمة على العملية ككلّ.

وإنّما ما يحدث هنا هو عبارة عن صراع خفي بين الأطراف الرّسمية الفاعلة والمشرفة على نظام التّوجيه وبين الأطراف غير الرّسمية.

هذا الصّراع الذي يتمظهر في عدّة أشكال والتّي من بينها الطعون والإنتقال من مؤسسات تكوين إلى مؤسسات أخرى أو اللّجوء إلى اِستعمال بعض علاقات القوّة والنفوذ، بحيث أنّ منبع الصّراع أو أصل الصّراع هو اِختلاف دوافع كلّ جماعة إذ أنّ دافع الجماعة الرّسمية للتّوجيه هو ملء المقاعد البيداغوجية المقامة في جميع التخصّصات في حين أنّ دافع الجماعة غير الرّسمية هو الإستجابة للطلّب الاقتصادي المتمثل في سوق العمل والخاضعة لفوضى العلاقات.

لذا فإعادة النظر في واقع التوجيه الحالي ضرورة تفرض نفسها حتّى نخرج بهذا النشاط من شكله التنظيمي - الإداري إلى مجال الممارسة البيداغوجية، كما يجب التفكير في إعادة النظر في طرق التقويم الحالية حتّى نتخطّى فعل التقويم الذي يضع المتربص في حلقة العلامات والّتي غالبًا ما يصعب تفسيرها وخاصة عندما تكون المعيار الوحيد والأساسي الّذي تُتَّخَذُ بمُوجبه القرارات الحاسمة التي تحدّد المسار التكويني والمصير المهني للمتربّص.

الخاتـمة :

تناولنا في بحثنا هذا موضوع التوجيه المهني وعلاقته بالتكيّف والنجاح في التكوين بمراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر.

ولقد أشرنا في الجانب النظري إلى الإطار الذي يجب أن تكون عليه عملية التّوجيه باعتبار المشروع المهني هدف بيداغوجي لعملية التوجيه، وضرورة التفكير والعمل في هذا المنظور إذَا ما أريد لهذا النشاط مواكبة ومسايرة أحدث التغيّرات في هذا الميدان، لذلك فمن الضروري الإنتقال من الصّيغة التقليدية للتوجيه التي تعتمد أساسًا على التناول التّشخيصي الذي يضع الفرد في حالة التبعيّة التّامة لقرارات التّوجيه، إلى العمل في إطار بيداغوجية المشروع المهني كما يتناوله المنحى التربوي، ويعتمد هذا التناول على نشاط الفرد ودوره الحيوي والديناميكي في عملية بناء مشروعه المهني وتأسيسه، وبالتّالي فالغاية المثلى من تدخل القائم بالتّوجيه هي الوصول بالفرد إلى التوجيه الذّاتي.

إنّ هذا الهدف لا يمكن تجسيده في الميدان إذا لم تكن عملية الإعلام هادفة إلى ذلك، ولذا يجب اِعتبار الإعلام عملية تربوية في سيرورة التّوجيه وليس غاية في حدّ ذاتها، ما يقتضي إعادة النظر في شكل ومحتوى الإعلام المقدّم حاليًا للمتربّصين، وضرورة اِعتبار هذا النشاط عملية بيداغوجية تهدف إلى توفير الشروط النّفسية والذّهنية التي تساعد الفرد على الإندماج في سيرورة أخذ القرارات المتعلّقة بمصيره المهني والمستقبلي وبروز المشاريع، وبالتّالي فإنّ معالجة مثل هذه التحدّيات لا بدّ منه وخاصة في ظلّ الإصلاحات الشّاملة التي تشهدها المنظومة التربوية والتكوينية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التوجيه في مؤسسات التكوين المهني بالجزائر مازال بعيدًا عن نشاطات المنحى التربوي، إذْ أنّه يغلب عليه الطّابع الإداري حيث يهدف بالدّرجة الأولى إلى

ضمان عملية الفرز والتوزيع لمجموع الشباب طالبي التكوين، كما أنّه في تصوّره يقترب من المنحى التشخيصي.

حيث يصعب على الإدارة التكوينية أو مستشار التّوجيه من اِتّخاذ القرار المناسب اِتّجاه الأعداد الهائلة من المترشّحين ذوي المعدّلات المتقاربة وذوي الرّغبات المتطابقة في أغلب الأحيان، والمحصورة أساسًا حول تخصّصات معيّنة دون غيرها، الأمر الذي يجعل من مسؤولي التّوجيه والطاقم الإداري في موقف حرج، حيث يجدون أنفسهم في مفترق الطرّق بين مجموعة من الرّغبات والطّلبات محصورة على نوع واحد من التكوين وبين مجموعة من التّخصّصات المفتوحة والمهدّدة في بعض منها بالغلق والشّطب، وأمام مجموعة من الإلزامات والإكراهات القاضية بملء هذه المقاعد الشّاغرة في الأصل، مقابل فلسفة نظرية إنسانية داعية للديمقراطية وحقوق الإنسان وحرّية الفرد، تهدف إلى مساعدة الفرد على استكمال بناء شخصيته وتحقيق رغباته، ممّا يجعل المستشار وجميع الممارسين لفعل التوجيه تحت ضغط لا يمكن مقاومته، حيث يدفعهم في الأخير لتوزيع جماعات المتربّصين على مختلف فروع التكوين، وعلى هذا الأساس فإنّ معرفة طبيعة الإختيارات المهنية عند الشباب الجزائري بمراكز التكوين المهني، لديها أهمّية كبيرة، خاصّة وأنّه من الصّعب الحديث على ظهور مشاريع عند الشباب طالبي التكوين في غياب مساعدات بيداغوجية مختصّة ومكيّفة.

فالإعداد الجيّد لخطّة التوجيه المهني والتحكّم في كلّ جوانبها يسفر على وضع المتربّص المناسب في التخصّص المهني المناسب، ممّا يؤدي إلى فوائد كثيرة ويحقّق جملة من الأهداف النّفسية والإجتماعية والإقتصادية وحتّى الصّحية، ولتحقيق هذا الجانب لا بدّ من ضبط الجهات المُكلّفة بإعداد الخِطَّة، ودعمها بنشرات ومجلاّت وإصدارات وبحوث ودراسات علميّة متخصّصة وكتب ومراجع وأفلام ووسائل إيضاح، وما يتوفّر من اِختبارات ومقاييس نفسية مقنّنة في مجال الميول المهنية والإستعدادات والقدرات والإستفادة منها في هذا المجال،

والإستعانة بالمتخصّصين في هذا الجانب، وإستثمار محتويات المكتبة في تعزيز خدمات التوجيه المدرسي والمهني في الميدان التربوي.

فمن خلال تحليلنا للجداول التّي تمّ تناول معطياتها في هذا البحث من خلال بعض المؤشرات التّي تمّ قياسها ومقارنتها ثمّ محاولة ترجمة دلالاتها التّربوية والسوسيولوجية، بيّنت في كلّ مرّة عدم تحقيق ما يصبو إليه الخطاب التّربوي الرّسمي الذي يحاول فرض وصايته على الأفراد من ميول وإتّجاهات والتّي تظلّ الهدف الضّمني للخطاب الرّسمي التّربوي، إلاّ أنّه في واقع الأمر لم ينجح في ذلك على الأقلّ بالنّسبة لجزء هامّ من الأفراد لأنّهم ذوو مؤهلات ثقافية وإجتماعية وإقتصادية تجعلهم في منأى عن طموحات الخطاب التربوي الرّسمي، ذلك أنّ ممارسة التّوجيه في واقع التكوين يبيّن أنّ هناك إزدواجية في هذه المعايير التّي يدّعي تطبيقها بصرامة وموضوعية، بحيث تخضع لها فئات إجتماعية نستطيع تصنيفها في خانة الفئات الاجتماعية غير المؤهّلة، بينما تعمل على الهروب منها فئات اجتماعية أخرى تتمتّع بتأهيل إجتماعي وثقافي ومادّي، والتّي تعمل بدورها ليس على الإفلات من هذا الخطّاب وإنّما عن طريق الخضوع له بما يتوافق ومعاييرها ومن ثمّ المرور إلى تحقيق الطموح الذي ترجوه، لأنّها تملك شروط النّجاح في التكوين الّذي تهدف إليه والذي تقف وراءه المؤهلات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، بينما تقف نفس الشروط حجر عثرة أو سدًّا حائلاً دون تحقيق نفس النّجاح الذي تهدف إليه الفئات الإجتماعية الأخرى، لأنّها لا تملك نفس الشروط المؤهّلة لها إجتماعيًّا وإقتصاديًّا لنيل نفس المراتب والمكافآت الاجتماعية، وهذا الذي لمسناه على مستوى كلّ الفرضيات التي جرّت حولها الدّراسة.

وفي هذا المجال يذكر ريمون بودون أنّ " المجتمعات تقيّم الفوز الإجتماعي، بإمكانية التّرقي على صعيد سلم الفئات الإجتماعية، كما لا يوجد من جهة ثانية في هذه المجتمعات أيّة عقبات قضائية في وجه التّرقي الإجتماعي، ولكن نستنتج أنّ لابن العامل حظوظ أدنى ممّا لابن الطبيب في الوصول إلى وضعية مرتفعة، ومردُّ هذا

لا يعود إلى عوامل اقتصادية فقط، ... لهذا يُرَدُّ غالبًا الفوز في المجتمعات غير المؤهّلة إلى عامل الحظّ أكثر منه إلى مجهود عقلاني " [330].

وبناءً على هذا الوضع الصّعب بالنّسبة لفئة المتربّصين من ذوي المستوى التعليمي البسيط حيث أنّ خصائصها لا تستجيب إلى شروط الاندماج في هياكل التكوين المهني أو عالم الشغل حيث " اعتمدت الحكومة برامج وطنية سنوية منذ 1987 في صالح تشغيل هؤلاء الشباب وهذا بتقديم الدّعم المادي في بناء مشاريع وورشات عمل ذات حجم صغير، وإحداث مناصب عمل خاصّة بهم في عدد من القطاعات العمومية " [331].

وذلك بهدف مساعدة البعض منهم على الأقلّ في الإندماج المهني وإبعادهم عن المشاكل التي يمكن أن يتعرّضوا لها بسبب البطالة كالجناح ومختلف الإنحرافات النّفسية والإجتماعية.

وتُبرز مثل هذه المعطيات والنتائج أهمّية التدخل المبّكر في مراكز التكوين المهني من طرف المختصّين في التّوجيه لمساعدة الشباب المتربّص على تطوير الميكانيزمات الذهنية والإتجاهات النّفسية التّي تسمح ببناء المشاريع المهنية وهذا من خلال برنامج سنوي يتضمّن نشاطات التّوجيه في كلّ من المدرسة ومركز التكوين.

---

[330]. ريمون بودون، **مناهج علم الإجتماع**، تر : هالة شبودان الحاج، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 1، 1972، ص. 32

[331]. بوسنة محمود وزاهي شهرزاد، مرجع سابق، ص. 83.

المـــراجـــع

المراجع باللـغة العربيـــة :

1. أبو جادو صالح محمد علي، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2003.

2. أبو هلال أحمد، **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق، عمّان، 1993.

3. إحسان محمد الحسن وعدنان سليمان الأحمد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنّشر، الأردن - عمّان، ط 2، 2009.

4. إحسان محمد الحسن، **الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي**، دار الطّليعة للطبّاعة والنّشر، بيروت، ط 3، 1994.

5. أرثر جيتس، **النّمو وقياس القدرات**، تر : إبراهيم حافظ وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنّشر، القاهرة، ط 3، 1966.

6. إسماعيل علي سعيد، **التّعليم في الوطن العربي الحاضر والمستقبل**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربية، عمّان، ط 1، 1991.

7. أمين عزّ الدّين، **المدخل في شؤون العمل وعلاقاته**، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، 1964.

8. أمين علي محمّد سليمان، **القياس والتقويم في العلم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2010.

9. .....، تقييم التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1980.

10. بث، هس، إليزابيت وماركوس، بينر سنين، **علم الاجتماع**، تر : الشعبيني مصطفى، دار المريخ للنشر، الرياض، 1989.

11. بدرخـان سوسن، **التربيـة المهنيـة منـاهج وطرائـق تـدريس**، دار جرير للنشر والتوزيـع، عمّان، الأردن، ط 1، 2006.

12. بدوي هناء حافظ، **وسائل الاتصال في الخدمة الإجتماعية والمجتمعات النامية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.

13. بطـرس حـافظ بطـرس، **التكيّـف والصـحّة النّفسـية للطفـل**، دار المسيرة للنشـر والتوزيـع والطباعة، عمّان، الأردن، ط 1، 2008.

14. بوحوش عمّار، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 2، 1990.

15. بورنان مصطفى، **تنمية وترقية المؤسسات المصغّرة في الجزائر**، منشورات الحياة، الجزائر، ط 1، 2009.

16. بوشـلوش محمـد طـاهر، **التحـوّلات الإجتماعيـة والاقتصـادية وآثارهـا علـى القـيم فـي المجتمع الجزائري (1967-1999)**، دراسة ميدانية تحليلية لعيّنة من الشباب الجامعي، دار ابن مرابط للنشر والطباعة، الجزائر، ط 1، 2008.

17. بوفلجة غياث، **التكوين المهنـي والتّشغيـل بـالجزائر**، دار الغرب للنشـر والتوزيـع، الجزائر، ط 1، 2006.

18. تيودور كابلوف، **البحث السوسيولوجي**، تر : نجاة العياشي، دار الفكر الجديد، بيروت، 1979.

19. ج. ب. جيلفـورد، **ميـادين علـم الـنّفس النظريـة والتطبيقيـة**، تـر : يوسـف مـراد، دار المعارف (د. ذ. ب. ن)، ط 5، 1977.

20. جاك، حـلاق، **الإسـتثمار فـي المسـتقل**، تر : وفـاء حسن وهبـة، مركز البحوث التربوية، قطر، 1992.

21. جان دريفيون، **التّوجيه التّربوي والمهني**، عويدات للنّشر والطباعة، بيروت، ط 1، 2000.

22. جلال سعد، **الطفولة والمراهقة**، دار الفكر العربي، (د. ذ. ب)، ط 1، 1985.

23. جليل وديع شكور، **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني**، مؤسسة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

24. جودت عزّت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، **التوجيه المهني ونظرياته**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمّان- الأردن، ط 1، 1999.

25. جي سينوار، **التّوجيه المهني**، تر : محمد مصطفى زيدان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996.

26. حافظ بدوي هناء، **وسائل الإتّصال في الخدمة الإجتماعية والمجتمعات النّامية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.

27. حليمي عبد القادر، **مدخل للإحصاء**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1، 1994.

28. الحمدي نرجس، **محاضرات في قسم تكنولوجيا التّعليم**، الجامعة الأردنية، عمّان، 1987.

29. الخطيب صالح أحمد، **الإرشاد النّفسي في المدرسة**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط 1، 2003.

30. خواجة عبد العزيز، **مبادئ في التنشئة الإجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

31. خواجة عبد العزيز، **مبادئ في التنشئة الإجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

32. داؤود ليلى، **سيكولوجية الشّخصية**، كلية الآداب، جامعة دمشق، دمشق، 1978.

33. درويش زين العابدين، **علم النفس الإجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

34. دسوقي كمال، **علم النّفس ودراسة التوافق**، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 1974.

35. دعمس مصطفى نصر، **الإعلام المدرسي**، دار كنوز المعرفة، الأردن، عمّان، ط 1، 2010.

36. دونالد ج. مورتنس وآخرون، **الشخصية نموّها وطرق توجيهها في المدرسة**، تر : لجنة التعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعي، غزّة - فلسطين، ط 1، 2005.

37. راضي نور الدّين، **التشغيل والبطالة في الجزائر**، دار الغرب للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2009.

38. ربحي محمد عليان ومحمد الدبس، **تكنولوجيا التّعليم ما هيتها أهميتها واختياراتها**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 1999.

39. رشوان حسين عبد الحميد أحمد، **الشخصية دراسة في علم الاجتماع النّفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006.

40. ريمون بودون، **مناهج علم الإجتماع**، تر : هالة شبودان الحاج، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 1، 1972.

41. ريناتا غوروفا، **مقدمة في علم الإجتماع التربوي**، تر : نزار عيون السّود، دار دمشق، سوريا، 1984.

42. زرواني رشيد، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية قسنطينة - الجزائر، ط 3، 2008.

43. زروقي توفيق، **النّظام التربوي في الجزائر، محكات نقدية لواقع التّوجيه المدرسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

44. زكي محمود هاشم، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، دار السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2، 1979.

45. زهران حامد عبد السلام، **الصّحة النّفسية والعلاج النّفسي**، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1997.

46. زيدان محمّد مصطفى وآخرون، **علم النفس التربوي**، دار الشروق، جدّة، ط 2، 1985.

47. زيدان محمّد مصطفى، **دراسة سيكولوجية تربوية لتلاميذ التعليم الثانوي**، (د. م. ج)، الجزائر، ط 7، 1975.

48. الساعاتي حسن، **تصميم البحوث الإجتماعية، نسق منهجي جديد**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985.

49. الساعاتي سامية حسن، **الثقافة والشخصيّة**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1989.

50. سامر جميل رضوان، **الصّحة النّفسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط 2، 2007.

51. سلاطنية بلقاسم وآخرون، **منهجية العلوم الإجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2004.

52. شفيق محمد، **البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط 1، 1985.

53. شهيب محمد علي، **السلوك الإنساني داخل التنظيم**، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 1976.

54. صالح حسن الدّاهري، **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**، دار وائل للنشر، الأردن عمان، ط 1، 2005.

55. صالح عبد العزيز، **التّربية الحديثة : مادتها، مبادئها وتطبيقاتها العلمية**، ج 3، دار المعارف، مصر، ط 6، 1975.

56. صبحي عبد اللّطيف، **التّوجيه التّربوي والإرشاد النّفسي في الأقطار العربية**، (د. ذ. دار النشر)، بغداد، ط 1، 1980.

57. صديقي سلوى عثمان، هناء حافظ بدوي، **أبعاد العملية الاتصالية (رؤية نظرية وواقعية)**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

58. طلعت إبراهيم لطفي، **أساليب وأدوات البحث الإجتماعي**، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة، 1995.

59. الطويجي حسن، **وسائل الإتّصال والتكنولوجيا في التّعليم**، دار القلم، الكويت، 1984.

60. عبد الباسط محمد حسن، **علم الاجتماع**، (الكتاب الأوّل)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ت).

61. عبد السلام عبد الغفّار، **مقدمة في علم النّفس العام**، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر، بيروت - لبنان، 1996.

62. عبد الله عبد الرحمن، **علم الاجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001.

63. عبد المجيد محمد، **الإتّصال في مجال الإبداع الفني الجماهيري**، عالم الكتب، بيروت، 1968.

64. العبد عاطف عدلي، **الإتّصال والرّأي العام**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

65. عريفج سامي، **علم النّفس التطوّري**، المطبعة الوطنية، عمّان، ط 1، 1984.

66. عشوي مصطفى، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، (د.م.ج)، الجزائر، 1994.

67. عفيفي محمد عبد الهادي وعبد الفتاح جلال، **التربية ومشكلات المجتمع**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1972.

68. علام محمّد صلاح الدّين، **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللاّبارامترية في تحليل بيانات البحوث النّفسية والتربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1993.

69. عماد الدين إسماعيل وآخرون، **كيف نربي أطفالنا، التنشئة الإجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.

70. فرج عبد القادر طه، **قراءات في علم النفس الصّناعي والتنظيمي**، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، (د.ذ.ب)، 1978.

71. فهمي مصطفى، **الصّحة النّفسية، دراسات في سيكولوجية التكيّف**، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1976.

72. فوزي محمد جبل، **الصّحة النّفسية وسيكولوجية الشّخصية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

73. فيلالي مصطفى، **مجتمع العمل**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط 1، 2006.

74. القاضي يوسف مصطفى وآخرون، **السلوك الاجتماعي للفرد**، شركة عُكاظ للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 1984.

75. كيران جازية، **محاضرات في المنهجية لطلاّب علم الاجتماع**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

76. ماجدة كمال علاّم، **طريق العمل مع الجماعات**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1990.

77. مجد الهاشمي، **الإتّصال التّربوي وتكنولوجيا التّعليم**، دار المناهج، ط 1، عمّان، الأردن، 2001.

78. محمّد علي محمّد، **مجتمع المصنع، دراسة في علم الاجتماع التنظيم**، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، الإسكندرية، القاهرة، 1972.

79. مرسي سيّد، **التّوجيه المهني**، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1961.

80. مرسي محمد منير، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

81. مزيان محمّد، **مبادئ في البحث التّربوي النّفسي**، دار الغرب، وهران، الجزائر، ط 1، 1999.

82. مصباح عامر، **التنشئة الإجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، شركة دار الأمّة للطباعة والنشر، الجزائر، ط 1، 2003.

83. المعاز حمدي مصطفى ، **وظائف الإدارة**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.

84. معتوق جمال، **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، دار الإمام مالك للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2004.

85. مقدّم عبد الحفيظ، **الإحصاء والقياس النّفسي والتّربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

86. منسي حسن وآخرون، **التّوجيه والإرشاد النّفسي ونظرياته**، دار الكندي للنشر والتوزيع، (د.ذ.ب.ن)، ط 1، 2004.

87. موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تدريبات عملية، تر : بوزيد صحراوي، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 1، 2004.

88. ميرك م. أولسن، **التّوجيه فلسفته وأسسه ووسائله**، تر : عثمان لبيب فراج وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة، 1964.

89. ميشيل أرجايل، **علم النّفس ومشكلات الحياة الاجتماعية**، تر : عبد الستّار إبراهيم، دار القلم، بيروت، ط 2، 1978.

90. نايفة قطامي، **أساسيات علم النّفس المدرسي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 1992، عمّان، الأردن.

91. نبراي يوسف إبراهيم، **الإدارة المدرسية الحديثة**، مكتبة الفلاّح، الكويت، ط 1، 1999.

92. النجيحي محمد لبيب، **الأسس الإجتماعية للتربية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 2، 1965.

93. هندي صالح دياب، **أثر وسائل الإعلام على الطفل**، دار الفكر، عمّان، ط 2، 1998.

94. وطفة علي أسعد، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1993.

95. وندي هاوش، **التخطيط النّاجح لاختيار المهنة المناسبة، مركز التعريب والبرمجة من الجمعية البريطانية لإدارة الأعمال**، الدّار العربية للعلوم، بيروت - لبنان، ط 1، 1998.

96. ياسر عبد الحميد محمّد، **جماعات الرّفاق في المدارس، خصائصها وأنماط سلوكها الإجتماعي**، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان - الأردن، ط 1، 2007.

الأطروحات والرسائل الجامعية :

1. أبو عراد الشهري، **مستوى الرّضى عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصّصين وغير المتخصّصين بمدينة مكّة المكرّمة**، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية، 1999.

2. الأعور إسماعيل : **واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التّعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التّوجيه المدرسي والمهني والتّلاميذ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 2005/2004.

3. أوزنجة العيد، **دراسة تحليلية لأثر بعض السّمات الانفعالية والكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم**، رسالة لنيل دكتوراه حلقة 3، جامعة الجزائر، 1987.

4. ترزولت حورية، **أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدّالة على بناء وتحقيق المشاريع الدّراسية والمهنية**، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر، 2007/2006.

5. جـرّادي حفصـة ، **التوجيـه المدرسـي والمهنـي فـي الجزائـر بـين الخطـاب الرسـمي والتصوّرات الاجتماعية**، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2004/03.

6. ميهوبي إسماعيل، **تواصل عملية التنشئة الإجتماعية للتّلاميذ بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 2008/2007.

المعاجـم والقواميـس :

1. بدوي أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**، مكتبة لبنان، لبنان، 1995.

2. البلعكي منير، **المنجد في اللغة والإعلام**، دار الشروق، بيروت، ط 1، 1998.

3. رولان دورون، **موسوعـة عـلم الـنفس**، تـر : فـؤاد شاهيـن، عويـدات للنشـر والطباعـة، بيروت، لبنان، المجلد 3، ط 1، 1997.

4. الشـعبة القوميـة للتربيـة والعلـوم والثقافـة، **معجـم العلـوم الإجتماعيـة**، يونسكو، مراجعـة : إبراهيم مدكور، الهيئة العامّة المصرية للكتاب، القاهرة، 1975.

5. عدنان أبو مصلح، **معجـم علـم الإجتـماع**، دار أسامة، المشرف الثقافـي، عمان، الأدون، ط 1، 2006.

6. محمد مصطفى زيدان وأحمد محمد عمر، **معجم مصطلحات علم النفس**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 1، 1987.

7. **المنجد في اللغة والأعلام**، منشورات دار الشروق، بيروت، ط 1، 1991.

الدوريـات :

1. بوسنة محمود وحداب مصطفى، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، سلسلة معارف بسيكولوجية، الجزائر، العدد 2، 2004.

2. بوسنة محمود وزاهي شهرزاد، **جهاز التكوين المهني في الجزائر، مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي**، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، العدد 5، 1993.

3. بوسنة محمود، **النسق التّربوي في الجزائر الواقع والرّهانات**، سلسلة معارف بسيكولوجية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004.

4. بوسنة محمود، ترزولت، حورية، **قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني** – حوليات جامعة الجزائر – العدد الخاص حول النسق التربوي في الجزائر، 1996.

5. ترزولت حورية، **تربية اختيارات التّوجيه والنضج المهني لدى تلاميذ التعليم الأساسي**، مجلة معارف بسيكولوجية، جامعة الجزائر، العدد 1، 2008.

6. سلوى عبد الباقي، **محدّدات اختيار التخصّص الدّراسي للطالبة الجامعية السعودية**، مجلة علم النّفس، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، العدد 21، مارس 1992.

7. عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، مجلة عالم المعرفة، (د. ذ.ب.ن) العدد 44، 1981.

8. فهمي محمد سيف الدّين، **اقتصاديات التسرّب**، المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم، العدد 5، جانفي، 1972.

9. لعريبي إبراهيم، **التّوجيه المدّرسي**، المجلة الجزائرية للتربية " المربي "، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 13، 2003.

المنشـورات والـوثـائق الرسميـة :

1. الجريدة الرّسمية، المادة 103، العدد 48.

2. حوصلة إحصائية (1962-2011) ، **الديوان الوطني للإحصائيات**، الجزائر، نشرة 2013.

3. مفتشية أكاديمية الجزائر، **دور مستشار التّوجيه المدرسي والمهني في إستكشاف التلاميذ ذوي صعوبات في التعلّم**، مركز التّوجيه المدرسي والمهني، باب الوادي، الجزائر، 2006.

4. النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، **التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدّة من 1992 إلى 2001**، جوان 2001.

5. وزارة التربية الوطنية، **المديرية الفرعية للتّوجيه والإتّصال مع القطاعات الخارجية**، الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي، جانفي، 2000.

المراجع الإلكترونيــة :

www.MFEP.dz، وزارة التكـوين والتعـليم المهنيـين، **واقــع وآفـاق التكـوين والتعلـيم المهنيـين واحتياجات سوق العمل في الجزائر**، 2005.

المراجع باللغة الأجنبيــة :

1. Annuaire Statistique de l'Algérie, Résultats (2009-2011), Office National des statistiques, édition 2013, N° 29.
2. Avanzini (G), **L'Echec scolaire formation de conclusion**, Paris, 1967.
3. Ayyadi Yamina, **Contribution à la formation professionnelle en Algérie**, CSE, Alger, 1999.
4. Bartholi (Annie) : **Communication et organisation pour une politique générale**, Coherente, Edition d'Organisation, Paris, 1991.
5. Bourdieu (Pierre), et Passerons, **La reproduction élément pour une théorie du système d'enseignent**, ed Minuit, Paris, 1980.
6. Bourdieu (Pierre), **La Reproduction**, P.U.F, Paris, 1971, p. 136.
7. Chérifati. D et autres, « **l'Information et l'orientation professionnelle en Algérie** », réalité et enjeux publications CERPEQ, O.P.U, Alger, 1995.

8. Durkhein (Emil), **Education et sociologie**, P.U.F, Paris, 1989.

9. Foulgure (P), **Dictionnaire de la langue pédagogie**, Presse universitaire de France, Paris, 1971.

10. G.F.E.N. : **L'Orientation scolaire en question pour une autre psychologie d'éducation**, édition E.S.F, Paris, 1986.

11. Grawitz Madeleine, **Lexique des sciences sociales**, Dalloz, Paris, 1999.

12. Guy Rocher, **Action sociale introduction à la sociologie générale**, H.M.H, Paris, 1968.

13. Jean Drévillon**, L'Orientation scolaire et professionnelle**, Presses Universitaires de France, Paris, 1966.

14. Maurice Reuchlin, **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 1ère édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1966.

15. Pemartin (D), Legres (J), **Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels**, collection : orientation, édition EAP, 1988.

16. Roger Deldime, Richard Demoulin, **Introduction à la psychopédagogie**, office des publications universitaires, Alger, 1975.

17. Sillany Norbert, **Dictionnaire de psychologie**, Bordas, 1ère ed, Paris, 1980.

18. Snyders (G), **Ecole classe et lutte des classes**, P.U.F, Paris, 1982.

الـملاحـــــق

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

-قسم علم الإجتماع-

التاريخ:.../.../....

الإستبيان رقم : .....

السلام عليكم, أنت باحثة من جامعة الجزائر, أقوم حاليا ببحث حول موضوع التوجيه المهني, هده الدراسة سوف تستجوب عينة من مستشاري التوجيه داخل مراكز التكوين المهني و التمهين, اسمك اختير كأحد أفراد عينة البحث, لهذا الغرض أريد الإطلاع على دوركم كأخصائي للتوجيه المهني, و مجمل النشاطات الموكلة إليكم من أجل إثراء البحث, علما أن هذه المعلومات ستخدم أغراض علمية بحتة, و التي من المؤكد أنها ستساعد بشكل جيد على إنجاز هذا البحث.

الموضوع البحث:

فعالية التوجيه المهني المقدم للشباب المتربص و المعتمد حاليا داخل مراكز التكوين المهني و التمهين بالجزائر .

إعداد الطالبة:

قراس رحمة

الأستادة المشرف:

غلام الله سعيد

ملاحظة:

الرجاء منكم قراءة كل عبارة, ثم الإجابة عليها بوضع علامة (X) في الخانة الموافقة لوضعيتك, و بوضع الإجابة الملائمة في المكان المناسب, و شكرا على تفهمكم.

1. مركز التكوين المهني والتمهين: .....

2. تخصص التكوين المهني المتبع: .....

I- المحور الأول: البيانات الشخصية

3. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4. السن: .....

5. المستوى التعليمي للمتربص:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ عالي ☐

1.5. حدد السنة الدراسية: .....

2.5. إذا كان المستوى التعليمي ثانوي أو عالي، حدد التخصص: .....

6. سن الوالدين:

1.6. سن الأب: .....

2.6. سن الأم: .....

7. المستوى التعليمي للوالدين:

	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
الأب					
الأم					

8. مهنة الوالدين:

1.8. مهنة الأب: .....

2.8. مهنة الأم: .....

9. هل تملك العائلة:

أ- محل تجاري خاص ☐ - حدد نوع المهنة: .....

ب- مؤسسة خاصة ☐ - حدد المهنة الممارسة داخل هذه المؤسسة: .....

10. منطقة السكن/البلدية: .....

1/1 11. نوع السكن:

شقة ☐ فيلا ☐ مسكن تقليدي ☐ مسكن قصديري ☐

أخرى: .....

2/ عدد الغرف: .....

12. عدد الإخوة والأخوات:

ذكور ☐ إناث ☐ ترتيبك وسطهم: .....

- مستوى الإخوة التعليمي والمهني:

الأخ(ت) الأول:..... المهنة: .....

الأخ(ت) الثاني:..... المهنة: .....

الأخ(ت) الثالث:..... المهنة: .....

الأخ(ت) الرابع:..... المهنة: .....

الأخ(ت) الخامس: ..... المهنة: .....

الأخ(ت) السادس: ..... المهنة: .....

13. الحالة العائلية للوالدين:

يعيشان سويا ☐ مطلقان ☐ متوفي احدهما ☐

أخرى: .....

14. ماهي أسباب تسربك المدرسي؟.....

.....

II- <u>المحور الثاني</u>: **خدمات جهاز الإعلام والتوجيه بالمركز المهني المقدمة للشباب طالبي التكوين**

1/15 من بين النشاطات التالية، ضع علامة على النشاط الذي شاركت فيه ضمن الأيام الإعلامية والتوجيهية المنظّمة بالمركز:

- زيارة الورشات ☐
- مقابلة مستشار التوجيه ☐
- الفحص الطبي ☐
- الاختبار الكتابي ☐

15.2 إذا لم تشارك في إحدى هذه النشاطات أو أغلبها، اذكر سبب ذلك؟.....

.....

.....

3.15. هل استفدت من هذه الأيام الإعلامية؟

نعم ☐ لا ☐

أ/- إذا كانت إجابتك "نعم"، فهل تتمثل هذه الاستفادة في:

- تغيير قرارك بشأن اختيار التخصص ☐
- فهم أكثر لمتطلبات التكوين الذي اخترته ☐
- التعرف على مهن أخرى وشروط الالتحاق بها ☐

أخرى حددها: .....

.....

ب/- إذا كانت إجابتك "لا"، لماذا؟.....

.....

16. هل سبق وأن زرت معرض خاص بالحرف والتخصصات المهنية قبل التحاقك بالمركز؟

نعم ☐ لا ☐

1- إذا كانت إجابتك "نعم"، فهل استفدت منه؟ كيف؟.....

.....

III- **المحور الثالث: الاستقلالية في اتخاذ القرار المهني**

17. هل وجدت صعوبة في اختيار التخصص المهني المناسب؟

نعم ☐ لا ☐

- برر إجابتك في الحالتين: .....

.....

18. 1. هل كان التحاقك بهذا التخصص حسب:

- رغبتك الشخصية ☐
- رغبة والديك ☐
- رغبة زملائك ☐
- رغبة مستشار التوجيه ☐
- حسب مستواك التعليمي ☐
- آخر حدده: .....

2.18. إذا كان التكوين الذي تزاوله بعيدا عن طموحك المهني، فلماذا قبلت الاستمرار فيه؟

.....

.....

19. هل نجحت في مسابقة الدخول للتكوين التي أجريت في بداية هذه الدورة التكوينية؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان "لا"، كيف تم التحاقك بالتكوين الذي تزاوله حاليا؟.....

.....

20. هل كانت لديك فكرة واضحة عن متطلبات هذا التكوين قبل أن تلتحق به؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك "نعم"، كيف؟.....

.....

21. هل وجدت التكوين الذي تزاوله كما توقعته من قبل؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك "لا"، لماذا؟.....

.....

22. هل واجهتك صعوبات في التكوين الحالي؟

نعم ☐ لا ☐

1- إذا كانت إجابتك "نعم"، فهل هي تخص:

- اللغة المستعملة (الفرنسية) ☐
- كثافة البرنامج ☐
- كثافة الحجم الساعي للدروس ☐
- صعوبة المواد المدروسة ☐
- مشاكل تخص المكوّنين ☐

أخرى حددها: ....

.....

... 2- كيف تمكنت من مواصلة التكوين في ظل هذه الصعوبات؟.....

.....

23. هل أنت راض عن التحاقك بهذا التخصص؟

نعم ☐ لا ☐

- لماذا في الحالتين؟.....

.....

24. هل تريد مستقبلا العمل في إطار:

- تخصصك ☐
- خارج إطار التخصص ☐

برر إجابتك في الحالتين؟.....

IV- <u>المحور الرابع</u>: تأثير المحيط الاجتماعي والاقتصادي في اختيارات الشباب المهنية

25. كيف جاءتك فكرة اختيار تخصصك المهني الذي تزاوله حاليا؟.....

.....

26. هل المهنة المقابلة للتخصص المتبع من طرفك يمارسها أحد:

- الوالدين ☐
- الإخوة ☐
- الأقارب ☐
- الزملاء ☐

آخر حدده: ....

27. إذا كان التحاقك بالتكوين برغبة منك شخصيا، فهل كانت:

- لاقتناعك بأن هذا التخصص يناسب رغباتك ☐
- لاقتناعك بأن هذا التخصص يناسب قدراتك ومؤهلاتك ☐
- لامتيازات تخص المهنة المقابلة للتكوين الذي تزاوله (مرتب عالي، أسفار، ترقيات...) ☐
- لأنه مطلوب في سوق العمل ☐

أخرى حددها: ....

28. ماهي النتائج المحصل عليها في السداسي الأول: .....

- إذا كانت النتيجة التي تحصلت عليها متوسطة أو ضعيفة، إلى ما ترجع سبب ذلك؟.....

....

29. كيف ترى فعالية التوجيه المهني المقدم للشباب المتربص داخل مركز التكوين المهني؟

....

....

....

استبيان خاص بمستشاري التوجيه المهني

- السيد(ة) مستشار(ة) التوجيه المهني:.....

- مركز التكوين الذي تشرف عليه: .....

1. المؤهل العلمي: .....التخصص: .....

الجامعة أو المؤسسة: .....

2. قبل توظيفك كـ "أخصائي في التوجيه المهني"، هل خضعت لـ:

- مسابقة الدخول ☐

- تكوين تأهيلي ☐ بـ: .....

3. هل يستفيد مستشاروا التوجيه المهني من تكوين دوري لرسكلة وتجديد المعلومات الخاصة بوظيفتهم؟ نعم ☐ لا ☐

4. ما هي أهم الأدوار التي تقومون بها:

أ- داخل مركز التكوين المهني: .....

.....

ب- خارج المركز: .....

.....

5. ماهي الوسائل الإعلامية التي تعتمدونها لتبليغ الشباب طالبي التكوين بمواعيد الدورات التكوينية؟

.....

.....

6. ماهي أهم النشاطات التي تقومون بها من اجل إعلام وتوجيه المتربصين الجدد؟

.....

.....

.....

7. هل هناك خطة موحدة يعتمد عليها مستشاروا التوجيه في عملهم؟

نعم ☐ لا ☐

أ- في حالة الإجابة بـ"نعم"، هل ترى هذه الخطة مناسبة لتحقيق الهدف من الإعلام والتوجيه المهني؟

.....

.....

ب- إذا كانت إجابتك "لا"، على ماذا تعتمد في عملك؟ .....

.....

.....

8. 1/- ماهي الجوانب التي يتم تقييمها في المتربص؟ .....

.....

2/- ما هي الوسائل التي تستخدمونها لتقييم هذه الجوانب في المتربص؟.....

.....

.....

3/- هل تستندون إلى وسائل أخرى من اجل جمع المعلومات من المتربص؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك "نعم"، اذكرها؟.....

.....

9. ماهي الحالات التي:

أ- تتعامل معها بسهولة؟.....

.....

ب- تجد صعوبة في التعامل معها؟.....

.....

10. في رأيكم لماذا يرفض بعض المتربصين مقابلة مستشار التوجيه؟

.....

.....

11. ماهي أهم المشاكل التي يعاني منها مستشار التوجيه عند قيامه بمهامه؟

.....

.....

- ماذا تقترحون من حلول لمعالجة هذه المشاكل؟.....

.....

.....

12. من خلال تواجدكم الميداني، هل بإمكانكم ذكر أهم العقبات التي تعترض طريق المتربصين الجدد قبل اختيارهم للتخصص؟.....

.....

.....

13. على أي أساس يتم تقييم المتربصين من اجل قبول التحاقهم بالتكوين؟.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التكوين والتعليم المهنيين

مديرية التكوين والتعليم المهنيين لولاية الجزائر
مركز التكوين المهني والتمهين :بولوغين إناث" بينام "

بطاقة التسجيل و الرغبات

رقم التسجيل:.....
الإســـم: .....اللـــقب:.....
تاريخ ومكان الميلاد:.....
الوضعية العائلية: .....
عدد الإخوة :.....الترتيب بين الإخوة.....
العنوان الشخصي : .....
.....
المستوى الدراسي :.....
أخر سنة دراسية :.....المؤسسة الدراسية:.....
مهنة الأب : .....مهنة الأم :.....

*الإختصاصات المرغوب فيها :
1- .....
2-.....
3- .....
*مؤسسات التكوين المطلوبة :
1- مركز التكوين المهني والتمهين بولوغين :.....
2-.....
3-.....
* رقم الهاتف :.....
* العنوان الإلكتروني : .....

إمضاء المسجل