برامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي والمهني عند الشباب

ملخص

إن تبني المنحى التربوي للتوجيه في السبعينات أدى إلى تطوير برامج تربية الاختيارات. تعتبر هذه البرامج عبارة عن تطبيقات نفسية - بيداغوجية ضرورية لمساعدة الشباب في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية.

إن هذا المقال يهدف إلى التعريف بهذه البرامج، حيث سنتعرض بالمناقشة إلى كل من الظروف التاريخية التي ساهمت في ظهورها ومصادرها وأهدافها والنتائج الميدانية لبعض الدراسات التقييمية لها. إن تبني المنحى التربوي للتوجيه في السبعينات أدى إلى تطوير برامج تربية الاختيارات. تعتبر هذه البرامج عبارة عن تطبيقات نفسية - بيداغوجية ضرورية لمساعدة الشباب في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية.

أ.د. محمود بوسنة
مخبر: تربية- تكوين- عمل
جامعة الجزائر
أ. حورية تارزولت عمروني
جامعة ورقلة
الجزائر

Résumé

L'adoption de la conception éducative en orientation a permis de développer les programmes d'éducation des choix. Il est à noter que ces programmes sont considérés comme des pratiques psychopédagogiques incontournables afin d'aider les jeunes à construire leur projet scolaire et professionnel. Cet article se propose de présenter et de discuter l'origine de ces programmes, leurs objectifs, leurs contenus ainsi que les résultats de quelques études évaluatives. Il vise aussi à apporter un éclairage théorique et pratique pour les spécialistes et les praticiens algériens dans le domaine de l'orientation.

مقدمة

عرفت عملية التوجيه عدة مراحل متتابعة عبر الزمن فبعد فترة ملاحظة وفترة أخرى أمبريقية تمت فيها صياغة قوانين من خلال الملاحظات، جاءت مرحلة ثالثة حدثت فيها قفزة نوعية حيث بدأ التنظير في ميدان التوجيه. ويتفق الدارسون على أن الاتجاهات النظرية التي عرفها التوجيه يمكن حصرها في تبلور تصورين متميزين يتمثلان في المنحى التشخيصي والمنحى التربوي (ايطو Huteau 1982 ، بوسنة 1998). وإذا كان الفحص النفسي في التوجيه هو أساس المنحى التشخيصي حتى السبعينات، فإن التطبيقات الحالية ترتكز

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

معظمها على المنحى التطوري الذي يهدف إلى مرافقة الفرد وتسهيل نموه المهني والشخصي انطلاقا من قدرته على صياغة اختيارات مناسبة. في هذا الإطار، عمل الباحثون حسب ايطو(1999) على تطوير برامج تربية الاختيارات Programmes d'éducation de choix مبتدئين في ذلك بفئات الشباب المتمدرسين ثم في مرحلة لاحقة بفئات الشباب المتوجهين إلى معاهد ومراكز التكوين المهني والتمهين ثم في مرحلة لاحقة انصب اهتمامهم على فئات الراشدين.

والجدير بالملاحظة أن برامج تربية الاختيارات قد أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم المدرسية والمهنية. مع العلم أن كل شاب مضطر في مرحلة ما من مساره الفردي أن يتبع اختيارات معينة يكون لديها تأثير كبير على حياته.

من هذا المنطلق سنعمل في هذه الورقة على التعريف ببرامج تربية الاختيارات والظروف التاريخية التي ساهمت في ظهورها ومصادرها وأهدافها وأهميتها في تشكيل المشروع مع ذكر أهم النتائج الميدانية لبعض الدراسات التقييمية لها.

ويمكن اعتبار هذه الورقة كدليل مفاهيمي نتطلع من خلالها الاستجابة لحاجيات الباحثين والمهتمين بعملية التوجيه وإجراءاته إلى الإطلاع على التطورات المعرفية والعلمية النظرية منها والتطبيقية في هذا الميدان.

وتزداد أهمية مثل هده المراجعات في بلد مثل الجزائر، لكون مؤسساته التربوية أو التكوينية تعرف غياب المساعدات البيداغوجية المختصة و المتكيفة، مما يستدعي كما يرى بوسنة وتارزولت (1996) ضرورة إحداث نقلة نوعية في استراتيجيات التوجيه وأسلوب تطبيقاته من خلال البحث وتطوير برامج نفسية بيداغوجية تعمل على تهيئة الظروف والعوامل المساعدة على صياغة اختيارات في إطار مشاريع دراسية- مهنية وحتى مستقبلية.

1 - تعريف برامج تربية الاختيارات:

يرجع تصميم عدد كبير من برامج تربية الاختيارات إلى أخصائي التوجيه ذوي الخبرة المعتبرة في الميدان والذين حاولوا في الأول تقديم بعض الأنشطة البسيطة، ثم توسع مجال التصميم والبناء إلى تجسيد مواقف بيداغوجية مدروسة ودقيقة انطلاقا من أهداف منظمة ومتنوعة.

يعتبر كل من بيلتي Pelleter وجماعته (1974، 1984) وبيمارتن Pemartin وجماعته (1988) برامج تربية اختيارات التوجيه أنشطة بيداغوجية تساعد على النمو التدريجي لبعض الخصائص والاتجاهات نحو المدرسة وعالم الشغل ونحو الذات والتي من خلالها يكتسب التلميذ فكرة المشروع على أنها محرك أساسي لسلوكاته الحاضرة والمستقبلية.

وفي هذا الإطار يمكن اعتبار برامج تربية الاختيارات طريقة نفسية بيداغوجية محددة من طرف الفرق التربوية لمختلف المؤسسات المدرسية أو مؤسسات التكوين كما أكد كل من فورنر وفييو Forner و Vouillot (1994). ويضيف بييغو Beillerot (1998) إلى ذلك أن برنامج تربية الاختيارات تعتبر طريقة تعليمية منسجمة مبنية على منهجية نفسية بيداغوجية محكمة. أما جومينى Joumenet وآخرون (1995) فقد أشاروا إلى أصل برامج تربية الاختيارات وحددوا الأهداف الإجرائية لها بحيث يرون بأنها طريقة بيداغوجية كندية الأصل تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء المشروع من جهة أخرى.

بعبارة أخرى يحاول المختص جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التوجيه وتحديد مستقبله بكل مسوؤلية واستقلالية.

إن هدف هذه الطريقة حسب نفس الباحث وجماعته هو نقل فعل التوجيه من حدث مرحلي إلى سيرورة دينامكية و ذلك بإدماج المعرفة الأدائية "Savoir faire " والمعرفة السلوكية "Savoir être" للفرد من خلال تربيته على:

- معرفته لذاته (تحديد حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلاته، كفاءاته واتجاهاته).
- محاولة الربط بين معرفته لذاته والمجالات الدراسية والتكوينية (المحيط الدراسي) ومعرفته للمهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية (المحيط المهني).
- تجاوز التأثيرات الخارجية والنمطية والظروف والضغوطات واتخاذ القرارات بكل مسؤولية ووعي واستقلالية إزاء مشاريعه المستقبلية.
- تحديد وتخطيط مراحل إنجاز المشاريع المختارة آخذا بعين الاعتبار متطلبات الواقع.
- إعطاء معنى لهذه السلوكات من خلال التوافق مع مختلف المراحل الدراسية (الإعدادية والثانوية وحتى الجامعية).

وتجدر الإشارة إلى أن برامج تربية الاختيارات متنوعة ومتعددة إذ توجد كما يقول ايطو Huteau (1999) على شكل طرق جماعية و فردية مبنية على المقابلة (مقابلة الكشف عن النمو المهني) و طرق معتمدة على نظم الإعلام الآلي في التوجيه "Logiciels de Guidance".

تقوم الطرق الجماعية لتربية الإختيارات على عدد من المنجزات الجماعية من خلال تشكيل أفواج تتراوح بين 3-4 إلى 6-7 تلميذ أو أفواج تتكون من نصف القسم أو القسم كله وتستخدم المناقشة وتبادل الآراء والخبرات لتحقيق الأهداف[1]. ويتخلل هذا العمل عدد من المنجزات الفردية لتنمية قدرة التلميذ على البحث والتفكير والمسؤولية.

[1] ما يمكن ملاحظته من خلال الإطلاع على برامج تربية الاختيارات إن معظمها تركز على الأسلوب الجماعي في التوجيه لما يوفره من الوقت والجهد، كما أن العمل في جماعات صغيرة

من خلال ما سبق يمكننا تعريف برامج تربية الاختيارات بأنها نشاط تربوي جماعي يسمح للمشاركين ببناء مشروع دراسي ومهني وحتى مستقبلي، وذلك من خلال تطوير وتنمية قدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ودافعياتهم والمفاهيم الضرورية للقيام باختيارات دراسية ومهنية مناسبة وناضجة والتخطيط العملي والموضوعي للوصول إليها وتحقيقها.

2- الظروف التاريخية لنشأة وتطور برامج تربية الاختيارات:

إن البداية الفعلية لبرامج تربية الاختيارات يمكن إرجاعها حسب قيشار وايطو Guichard وHuteau (2001) إلى السبعينات. حيث أنها تعتبر تتويجا لمسار المنحى التربوي أو التطوري للتوجيه، الذي تم اعتماده بذلا من المنحى التشخيصي. إن المنحى التربوي ينبني أساسا على النمو التدريجي للسيرورات المعرفية والوجدانية التي تكلل في الأخير باكتساب الميكانزمات الضرورية لصياغة الإختيارات المدرسية والمهنية. وهذا ما دفع الكثير من الباحثين والأساتذة وأخصائى التوجيه في الجامعات الكندية من تصميم برامج متعددة ومتنوعة لتربية الاختيارات.

ويمكن اعتبار طريقة تنشيط النمو المهني والشخصي- ADVP-[2] نموذجا حيا ومصدرا حقيقيا لمختلف الطرق الحديثة بحيث حاول كل من بيلتي Pelletier ونوازو Noiseux و بيجولد Bujold انطلاقا من أعمال جينزبرغ Ginzberg وأعمال سوبر super تصور مواقف إجرائية لمهام النمو والتي من خلالها يحقق الفرد سيرورة اختياراته الدراسية والمهنية.

وبالموازاة عمل بيمارتن وليقر Pemartin وLegres (1988) على تجريب وضعيات بيداغوجية بهدف مرافقة التلاميذ في نموهم وإدماجهم.

وتجدر الإشارة إلى أن تطور هذه البرامج أرتبط بتطور عوامل اجتماعية في البلدان المتقدمة تتصل بكل من المدرسة والشغل والقيم الاجتماعية بصفة عامة. حيث أن:

- تعميم التعليم في الطور الأول من التعليم الثانوي في السبعينات وكثرة الشعب وظهور معايير معقدة خاصة في قرارات التوجيه، بسبب الانفجار المدرسي المسجل في الخمسينات ، أدى إلى التفكير في التكفل المبكر بالمتمدرسين ومرافقتهم من أجل تنمية اختياراتهم.
- بروز مشكلات في ميدان العمل في مرحلة ما بعد السبعينات مثل ظهور مهن جديدة واختفاء بعض المهن و التغير في ظروف وطرق أداء العمل وعدم القدرة على التنبؤ بالتحولات المستقبلية، أدت إلى الشعور بالحاجة إلى ضرورة التفكير في خدمات توجيهية تعتمد على نشاط المرافقة Activité d'accompagnement.

يزيد من فرص التعلم وفرص التعزيز، كما أن المناقشة الجماعية تزيد من قدرة الفرد على التميز بين الأنواع المختلفة من السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية للأنشطة.

[2] ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel.

- التطور الاجتماعي في السبعينات تميز بتغير على مستوى نسق القيم الخاص بالفرد وخاصة استقلاليته وتفتحه الشخصي، مما أدى إلى البحث عن الطريقة البيداغوجية المناسبة لمساعدة النشء على اكتساب هاتين الخاصتين .

ولهدا يمكننا أن نقول بأن تطوير برامج تربية الاختيارات مكن هده المجتمعات من التكفل بمثل هده الانشغالات كما أوضح قيشار وايطو Guichard و Huteau 2001، لأن محتوى برامج تربية الاختيارات التي تم تطويرها تجاوز جانب تقدم المعلومات حول التخصصات الدراسية والمهنية، وأدرج الباحثون البعد السيكولوجي الذي يهدف إلى مساعدة الفرد على التعرف على ذاته، وتنمية مجموعة من الكفاءات والاتجاهات الضرورية لبناء وتحقيق المشاريع المستقبلية من خلال إدماجه في سيرورة اختياراته ومحاولة التأثير الإيجابي على دافعيته المدرسية والتقليل من عوامل عدم المساواة في ميدان التوجيه.

وقد تم في الوقت الحالي إدراج برامج تربية الاختيارات في كثير من الدول المتطورة كطريقة جديدة في التوجيه. ففي فرنسا مثلا عمم تطبيق هذه الطريقة على مستوى المتوسطات مع سنة 1985، وتحاول الهيئات المكلفة بالتوجيه إدراجها رسميا على مستوى التعليم الثانوي بحيث تذهب مختلف التشريعات التربوية إلى التأكيد على ضرورة مساعدة التلاميذ بيداغوجيا في بناءهم وإعدادهم لمشاريعهم المدرسية والمهنية، سولو Solaux (1999).

وفي الجزائر عملت وزارة التربية الوطنية مع مطلع (1998) وبمساهمة مديرية التوجيه والتقويم والاتصال وبعض مراكز التوجيه المدرسي والمهني على مستوى بعض ولايات الوطن على إدراج بطاقة تقنية خاصة ببرنامج لتربية اختيارات التوجيه كتجربة أولية مست تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بهدف مساعدتهم على إعداد وتحقيق مشروعهم المدرسي.

إلا أن النقائص التي مست كل من إعداد هده البطاقة والتطبيق الميداني لها جعلنا نعمل بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية بالجزائر ومركز التوجيه المدرسي والمهني بورقلة على بناء برنامج لتربية اختيارات التوجيه ودراسة مدى فعاليته في إعداد وتحقيق المشروع المدرسي لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي.(تارزولت 2008).

3- مصدر برامج تربية الاختيارات:

تعتبر طريقة تنشيط النمو المهني والشخصيADVP مصدر وأساس معظم برامج تربية الاختيارات. تأسست هذه الطريقة كما أشرنا سابقا على يد بيلتيPelletier وجماعته(1974) في جامعة لافال Laval بكندا مع مطلع السبعينات وكانت تهدف حسب هؤلاء الباحثين إلى ترشيد النمو المهني للفرد من خلال تعبئة وتجنيد كفاءاته المعرفية واتجاهاته الضرورية لتحقيق مهام النمو.

إن مهام النمو الواجب تحقيقها من طرف الفرد تشكل في الأساس مراحل النمو المهني كما تشير لها النظريات التطورية كنظرية جينزبرغ وسوبر. وتتمثل هذه المهام التطورية التي تفرضها الظروف الاجتماعية والمهنية على الفرد (بيلتي Pelletier وجماعته 1974) في:

- مهمة الاستكشاف والتعرف: وتترجم إجرائيا في البحث النشط للمعلومات المتعلقة بذات الفرد والمحيط الخارجي.
- مهمة التبلور: وتترجم إجرائيا في تنظيم وترتيب المعلومات المكتسبة.
- مهمة التخصص: وتترجم إجرائيا في الاقتراب من فعل القرار مع إدماج كل العوامل الضرورية لذلك.
- مهمة التحقيق: وتترجم إجرائيا في التصريح الفعلي لاختيار تخصص من التخصصات المقترحة.

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد في الوقت الحالي عدة طرق خاصة بتربية الاختيارات وقد قام بوي Boy (1999) بتلخيص 16 طريقة معتمدة، من بينها طريقة تنشيط النمو المهني والشخصي. مع العلم أن هذه الأخيرة لقيت حسب قيشار و ايطو Guichard و Huteau (2001) رواجا كبيرا وتطبيقا واسعا في الأوساط الأوربية التربوية حتى أن الكثير من المختصين في التوجيه لا يفرقون نظريا بين تربية الاختيارات وتنشيط النمو المهني والشخصي.

ومن المفيد ملاحظة أن الكثير من المصممين لبرامج تربية الاختيارات عمل على إعادة هيكلة بعض المواقف البيداغوجية لهذه الطريقة وتوسيعها من الناحية التطبيقية فقط، وهذا ما قام به بليرانو Pellerano وجماعته في 1988 من خلال اقتراح "طريقة تربية الاختيارات" لتلاميذ المرحلة الإعدادية و مويي Mouillet و كولان Colin في 1998 من خلال اقتراح "طريقة تحديد مستقبلي" والموجهة للشباب التاركين للمؤسسات المدرسية والمتوجهين نحو الحياة المهنية.

4 - الكفاءات المعرفية المقصود تطويرها من خلال برامج تربية الاختيارات:

إن الإجراءات التطبيقية لتربية الاختيارات يمكن أن نسجلها ضمن إطار الطرق البيداغوجية التي تعتمد على التجربة، حيث تعتمد مواقفها على البحث والاستقصاء الشخصي وتجريب بعض الوضعيات ومعالجتها معرفيا.

تساعد هذه التجارب المعاشة من طرف الفرد على تحكم هدا الأخير في بعض القواعد واكتساب بعض الكفاءات والاتجاهات والسلوكات الضرورية لنموه المهني، أي اكتساب بعض المفاهيم المتعلقة بذاته وبالمحيط المدرسي والمحيط المهني واستراتجيات آخذ القرار.

مع العلم أنه إذا كانت المعالجة المعرفية لمختلف التجارب هي المحور الأول في تربية الاختيارات، فإن معايشة الفرد للوضعية التربوية وإعطاء معنى لتجربته

الشخصية قد شكلت فيما بعد البعد الوجداني والعاطفي لمختلف الأنشطة والتدخلات التربوية. (جوميني Joumenet وآخرون1995). يقدم لنا الجدول (1) أهم الكفاءات المعرفية والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من خلال إنجاز مهام النمو حسب سنوات الدراسة الإعدادية.

إن ما يمكن ملاحظته من الجدول (1) هو أنه في كل فترة من فترات مهام النمو تتدخل مجموعة من السيرورات المعرفية التي تعمل الأنشطة المقترحة في البرنامج بدورها على تسهيل التحكم فيها على النحو التالي حيث:

- تناسب مرحلة الاستكشاف طريقة تفكير متنوعة وإبداعية بحيث تعمل الأنشطة المقترحة في البرامج على تسهيل عملية التفتح، الاستجواب،...
- تناسب مرحلة التبلور طريقة تفكير تنظيمية وتصنيفية بحيث تسمح الأنشطة المقترحة القيام بالتصنيف (تصنيف المهن) حسب مجالات معينة أو الربط بين بعض المظاهر.
- تناسب مرحلة التخصص طريقة تفكير تقييميه بحيث تسهل الأنشطة المقترحة عملية المقارنة (تحديد التشابه والاختلاف وإقصاء المجالات غير الضرورية).
- تناسب مرحلة التحقيق طريقة تفكير إستنتاجية بحيث تسهل الأنشطة المقترحة عملية الاستنتاج، معرفة عواقب الاختيار، التخطيط، إنجاز الإجراءات (بيلتي Pelletier وآخرون 1984).

وانطلاقا من التحديدات السابقة المعلنة في الجدول (1) لمختلف الأنماط السلوكية المعرفية والوجدانية التي يكتسبها التلميذ أثناء إنجاز أو أداء مهام النمو، يتضح أن هذا الأخير هو الفاعل الحقيقي في عملية بناء وإعداد وتحقيق مشاريعه، بحيث تمثل كل فترة من فترات الإنجاز وضعية تجريبية يتعلم فيها التلميذ ضرورة التفكير والفهم والتعرف على الذات وربطها بالتصورات المدرسية والمهنية وذلك من خلال محتويات الأنشطة التي تدفع إلى الإدراك والتصور والبناء والربط والتفاعل الوجداني مع الوضعيات. ومثال على ذلك إذا أردنا أن تكون عملية البحث عن المعلومة هي عملية نشطة، فيجب أن يدرك التلميذ أهمية المعلومة بالنسبة إليه وبالتالي حاجته الملحة إليها.

الجدول: (1) الكفاءات المعرفية والاتجاهات المتضمنة في المهام التطورية حسب السنوات الدراسية الإعدادية (4 سنوات). (جوميني Joumenet وآخرون1995).

مهام النمو المهني (الأهداف العامة)	طرق التفكير	الكفاءات المعرفية	الاتجـاهات
مهمة الاستكشاف ($6^{éme}$)	طريقة تفكير إبداعية ومتنوعة.	- يلاحظ. - يصف. - يستجوب. التعرف: يتعرف ويكتشف. يتخيل.	- التفتح. - التسامح. - حب التطلع. - الافترضات.

مهمة التبلور ($5^{éme}$)	طريقة تفكير تنظيمية، تصنيفية ومفاهيمية.	يختصر يجمع. يرتب. يلخص. يضع التصنيفات.	- الاهتمام - تقدير الذات. - التنظيم. - معنى التنسيق. - معنى الاستمرارية.
مهمة التخصص ($4^{éme}$)	طريقة تفكير تقيمية.	- يقارن. - يمتحن. - يرتب في تسلسل منطقي. - يقيم. - يختار ويقرر.	- التقدير - الثقة بالنفس. - روح المسؤولية والالتزام. - روح النقد. - الإدراك والتمييز. - النزعة والميل إلى التفكير في التحقيق المنطقي. - معنى القرار.
مهمة التحقيق أو الإنجاز ($3^{éme}$)	طريقة تفكير إستنتاجية.	- يستنتج. - يتنبئ ويتوقع. - يطبق. - يعمم. - يخطط. - يعد ويبني.	- التأكيد والثبات. - الاندماج والدافعية. - الفعالية. -اكتساب المنظور الزمني. - التحديد والتحكم. - معنى الواقعية والعقلانية.

يرتكز هذا التعلم حسب بييغو Beillerot وآخرون (1998) على بناء برامج تمتد خلال طول فترة المرحلة الإعدادية (Le collège)[3] ، وتتخصص كل سنة دراسية بتقديم نماذج أو أنشطة تتطور من خلالها قدرة التلميذ على الاختيار أو إنجاز المهام التطورية على النحو التالي:

- يحاول التلميذ في السنة الأولى من تطبيق البرنامج على الكشف والتعرف على العلاقة الموجودة بين المدرسة وعالم الشغل ومحاولة إدراك مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها الأشخاص المحيطين به مع إعطاء معنى لأهمية الذات (مهمة التعرف).

- يحاول التلميذ في السنة الثانية من تطبيق البرنامج على تنظيم المعلومات المتعلقة بذاته وبمحيطه المدرسي والمهني وذالك بهدف التحكم في المعلومات المكتسبة (التبلور).

[3] Le college في البلدان الغربية تعني المرحلة الدراسية بعد الابتدائية والمتضمنة أربعة سنوات دراسية، وهذا ما يناسب المرحلة المتوسطة في الجزائر. وقد انصب اهتمامنا على هذه المرحلة لارتباطها بفعل التوجيه.

- يحاول التلميذ في السنة الثالثة من التطبيق فهم كيفية تسيير توجيهه بطريقة مسؤولة ومستقلة من خلال توضيح المشاريع ذات الدلالة بالنسبة له.
- يحاول التلميذ في السنة الأخيرة من تطبيق البرنامج من انتقاء واختيار المشاريع والتخطيط لإنجازها أو تحقيقها آخذا بعين الاعتبار الواقع.

تتضمن المواقف التربوية السابقة حسب قيشار و ايطو Guichard وHuteau (2001) ثلاثة (3) أوقات بيداغوجية متميزة و هي:
- التحضير و الاستعداد والذي من خلاله يظهر التلميذ النية في الانطلاق في التجربة.
- التجربة في حد ذاتها والتي من خلالها يندمج التلميذ كلية وبكل قواه.
- معنى التجربة والتي من خلالها يستغل ويستثمر التلميذ موقف التجربة بتوضيح المعاني

وبناء المفاهيم وإدماجها معرفيا من أجل التطور والنمو.

تؤثر هذه التجربة على سيرورة الاختيار بحيث:
- يصبح تلميذ السنة الأولى والثانية من تطبيق البرنامج قادرا على جمع المعلومات (طرح أسئلة ملائمة، أخذ نقاط، الانتباه إلى كل مصادر المعلومات المرجعية وتنظيمها).
- و يصبح تلميذ السنة الثالثة من التطبيق قادر على التحكم في المعلومات (تحديد نقاط التشابه، الاختلافات، الثوابت، التطابق).

- و يصبح تلميذ السنة الرابعة من التطبيق قادراً على الاختيار حسب درجة تقبله لذاته وربطها بالعالم الخارجي واحتمال نجاحه (تحديد الميول والقيم والحاجات) وقادر على الفعل (التخطيط، وتحديد الاستراتجيات، وصياغة الاختيارات) (عن قيشار و ايطو Guichard وHuteau 2001).

وبالإضافة إلى فاعلية التلميذ، تعتمد وضعيات التعلم كذلك على المرافقة خلال مراحل التمدرس من خلال المساعدات والتوجيهات التي يقدمها الأخصائي أو المنشط قبل تطبيق النشاط أو بعده.

5- التناول الجديد لبرامج تربية الاختيارات

إذا كانت الانطلاقة الأولى في تصميم برامج تربية الاختيارات ترتكز على طريقة تنشيط النمو المهني والشخصي (ADVP)، فقد أخذ الباحثون بعين الاعتبار فيما بعد أعمال دومورا Dumora في محاولتـه لتكييف الطريقة السابقة، بالإضافة إلى أعمال بيمارتن و ليقر Pemartin و Legres وكذلك الأبحاث التي قام بها ايطو Huteau في إعداد عدد من برامج تربية الاختيارات.

ففي هذا الإطار قام قيشار Guichard (1987) بإعداد طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية [4](DAPP) وتوجد هذه الطريقة في ثلاثة أشكال هي:
- DAPP : بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية والتعليم الجامعي.
- DAPPI: بالنسبة للشباب بدون تأهيل والباحثين عن الاندماج.
- DAPPT: بالنسبة للشباب الذين هم في صدد تحضير شهادة التأهيل المهني.

كما صمم نفس الباحث (1988) طريقة التوجيه التربوي[5] وهي طريقة موجهة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

تعتمد هذه الطرق على بعدين هامين هما:
- بعد معرفة الذات كخصائص عامة.
- بعد وصف المهن كنشاطات ومجالات للاندماج المهني.

ويكمن هدف التدخل من البرامج السابقة كما حدده دومورا Dumora (عن قيشار و ايطو Guichard وHuteau 2001) في تزويد التلميذ بالوسائل التي تسمح له بتحديد وضعيته بالمقارنة مع ذاته ومع المحيط الخارجي (المدرسة، المحيط المهني) ورفع مسؤولياته وقدرته على اتخاذ القرار إزاء سيرورة الاختيارات المدرسية والمهنية.

من هذا المنظور تسجل مسؤولية بناء وإعداد المشاريع ضمن السيرورة الدينامكية والتفاعلية لمجالين كبريين هما: تصور الذات والتصورات المهنية.

أ- التصورات المهنية:

يكتسب التلميذ الكثير من التصورات المهنية بطريقة تدريجية من خلال المعلومات التي يكتسبها نتيجة احتكاكه وتفاعله مع المحيط الخارجي (أعضاء الأسرة، جماعة الرفاق، الأسرة المدرسية)، وتعمل برامج تربية الاختيارات على تدعيم وإثراء وتعميق هذه التصورات كما تسمح للتلميذ بتحليل الواقع المهني والاجتماعي آخذا بعين الاعتبار التأثيرات النمطية.

ب- تصور الذات:

تتكون تصورات التلميذ نحو ذاته تدريجيا كذلك من خلال المعلومات التي يكتسبها نتيجة التفاعلات الاجتماعية عموما وسلوك واستجابات الآخرين نحوه.

ونتيجة اقتصار هذه التصورات على جوانب من شخصية التلميذ دون الأخرى[6] تتدخل برامج تربية الاختيارات بطريقة تسمح له بإثراء وتعميق معرفته لنفسه كتحديد

[4] DAPP: Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels.
[5] L'orientation éducative de la sixième à la troisième.

الأشياء التي يرغب فيها أو لا يرغب فيها أو النشاط الذي يميل إلى ممارسته أو لا يفضله...

وفي هذا الإطار حاول ايطو Huteau (1982) وصف العلاقة الديناميكية الموجودة بين تصورات الفرد لذاته والتصورات المهنية بحيث يرى أن التطور في بناء التصورات ينتج من إدماج المعلومات التي انتقاها الفرد، بالإضافة إلى اكتساب مجموعة جديدة من الوسائل المعرفية مع تحسين تلك التي كانت موجودة من قبل.

إن هذه الوضعية المعاشة من طرف الفرد والمعبرة عن فاعليته وديناميكيته في معالجة المعلومة تسمح لنا بالقول أنه لا توجد وضعية ستاتيكية للاختيار، لكن يبني الفرد تدريجيا نسقا من التصورات حول ذاته وحول المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه محاولا بذلك الرفع من إمكانية التعرف على الظروف المحيطة به من جهة والظروف المتعلقة به من جهة أخرى من أجل بناء وإعداد مشروعه في ظل اختيار واعي ومدروس.

إن هذا الطرح يساعد على تحديد الأهداف الإجرائية لبرامج تربية الاختيارات في إطار التناول الجديد أي برامج تربية الاختيارات.

6- الأهداف العامة لبرامج تربية الاختيارات:

بناء على ما سبق، يمكن تمثيل الأهداف الإجرائية لبرامج تربية الاختيارات في بعض المواقف أو الوضعيات التربوية التي تسمح للتلاميذ بإثراء تصوراتهم لذاتهم وتصوراتهم المهنية وهذا ليس عن طريق اقتراح أنشطة متنوعة بل من خلال تصميم وإعداد تدريجي متناسق لأنشطة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار درجة نضج مشاريع التلاميذ والأهداف العامة للبرنامج (قيشار Guichard 1988). يلخص لنا الشكل رقم (1) هيكلة الإجراء التربوي المذكور أعلاه.

الشكل رقم (1): هيكلة الأهداف الإجرائية لبرامج تربية الاختيارات

[6] مثال على ذلك قد يصف التلميذ نفسه بالرجوع فقط إلى نتائجه المدرسية فيقول ذكي، ضعيف، .... ويهمل الخصائص الأخرى التي قدد تشكل جزء بارز في شخصيته.

الهدف: معرفة المحيط المدرسي والمهني **الهدف: معرفة الذات**

يتضح من خلال الهيكلة السابقة المعلنة في الشكل (1)، أن الهدف الأول لبرامج تربية الاختيارات هو معرفة وبناء تصورات حول المحيط المدرسي والمهني من خلال توسيع الإدراكات والمعارف المكتسبة حول هذا المحيط. وفي هذا الإطار يقترح فريشات Fréchette (in Pelletier 1984) أربعة عوامل يتطور من خلالها التلميذ في المجال المدرسي والمهني، والمتمثلة في:

- التوسيع.
- الوضوح.
- الثقة والمسؤولية.
- التجنيد والاندماج.

ونتعرض فيما يلي إلى كيفية إدراج العوامل السابقة الذكر في تصميم برامج تربية الاختيارات.

حاول الخبراء والمصممين لبرامج تربية الاختيارات دفع التلميذ إلى إثراء وتوسيع مدركاته حول المحيط الخارجي من خلال الإعداد والبناء التدريجي للمواقف التربوية،

بحيث ينطلق التلميذ من التعرف واستكشاف المحيط الخارجي الأقرب بالنسبة إليه - المدرسة- وهذا نتيجة الاحتكاك الدائم بها. يتم هذا العمل في السنة الأولى من التطبيق، لينتقل بعد ذلك التلميذ إلى المحيط الأوسع وهو المدينة والتي من خلال الأنشطة البيداغوجية يعمل على توسيع مدركاته والتعرف على مختلف المهن أو المجالات المهنية الموجودة فيها، ليصل بعد ذلك إلى الدخول في علاقات تفاعلية ضيقة والتعرف من قريب على المؤسسات المهنية وأنواع التكوينات أثناء الزيارات الميدانية والتربصات.

من خلال البناء التدريجي السابق، يتزايد عدد المهن والمجالات المهنية، ويرافق هذا التطور التدريجي لعدد المهن الدقة في وصفها، بحث ينتقل التلميذ من إعداد وتطبيق استجوابات مهنية بسيطة إلى استجوابات مهنية مهيكلة ودقيقة ثم إلى دفاتر التربصات والمتابعة المعقدة نوعا ما (قيشار Guichard 1988).

أما فيما يخص عامل الثقة والمسؤولية و التجنيد والاندماج فيرى الكثير من الخبراء أنها صعبة التحقيق إجرائيا، لهذا يرجع معظمهم نجاح أو تحقيق هذه العوامل إلى إجراءات المرافقة والمساعدة التي يقدمها المنشط أو المشرف على تطبيق البرنامج، بحيث يسهل عملية الاتصال من خلال تحضير عمال المؤسسة المدرسية ومؤسسات التكوين لاستقبال التلاميذ والرد على تساؤلاتهم.

ينتقل بعد ذلك هؤلاء التلاميذ إلى الزيارات الميدانية من خلال تشكيل أفواج تتراوح ما بين 5 إلى 7 تلاميذ، لينتهي كل واحد منهم بالقيام بالتربصات وبعض الأنشطة بصفة فردية والتي يتعلم من خلالها روح المسؤولية والاستقلالية.

ويرتبط الهدف الإجرائي الثاني حسب قيشار Guichard (1988) الذي تصبوا إلى تحقيقه برامج تربية الاختيارات بمعرفة وبناء التصورات حول الذات التي تتشكل عادة من خلال الاتصال بالآخرين وعمليات التفاعل الاجتماعي.

في هذا الإطار تعمل برامج تربية الاختيارات على إثارة التفاعلات وجعلها مواقف للتعبير والتساؤلات والتفكير في الذات. حيث أن إدخال بعض الأنشطة اللفظية والمبنية على العفوية في السنة الأولى والثانية من تطبيق البرنامج، يحاول التلميذ التفكير وطرح بعض التساؤلات حول ذاته من خلال المناقشات الجماعية بين أعضاء الفوج.

مع العلم بأن اعتماد هذه الأنشطة عموما كطريقة لاكتساب معلومات حول الذات يرتكز إلى حد كبير على العلاقة التي تربط كل فرد بزملائه داخل الفوج (القسم).

ومع انتقال التلميذ إلى السنة الأخيرة من الدراسة يجد نفسه أمام وضعية حرجة وهي أخذ قرار التوجيه نحو أحد الفروع الدراسية أو التكوينية.

تتطلب الوضعية السابقة التفكير الطويل والتساؤلات التدريجية حول الذات للوصول إلى معرفة معمقة وبناء تصورات وادراكات صحيحة حول نفسه.

يلجأ مصممو برامج تربية الاختيارات في هذه المرحلة إلى اقتراح أنشطة تعتمد على النشاط والتفكير الذاتي، أي يحاول التلميذ الوصول إلى تفضيلاته وميوله المهنية وقيمه من خلال التصورات التي يملكها عن المهن بطريقة فردية، و لا تستعمل المناقشات الجماعية مع زملاء القسم إلا في الأخير لغرض توضيح الاختلافات والفروقات في ميول واهتمامات التلاميذ.

تسمح المعلومات المكتسبة حول الذات والتي تدعمها برامج تربية الاختيارات من:
- الوصول بالتلميذ إلى التوفيق بين حاجاته وميوله وبين إمكاناته أي بين الطموح وعالم الممكن.
- الثقة بالنفس والتقليل من مخاوف عالم الغد المدرسي والمهني كالانتقال إلى الثانوية، أو كالدراسة في مناطق جديدة والابتعاد عن البيت وضرورة ربط صدقات جديدة، أو مواجهة المشاكل.

ما يمكن استنتاجه من خلال عرض هذا الإعداد والبناء التدريجي في معرفة الذات ومعرفة المحيط المدرسي والمحيط المهني هو بروز مرة أخرى أهمية هذه الأبعاد في تصميم برامج تربية الاختيارات وتطورها التدريجي من سنة إلى أخرى وتعقدها وارتباطها مع بعضها البعض، كما أن الفصل بين هذه الأبعاد هو فصل اصطناعي من أجل الدراسة فقط بحيث لا تاخذ معرفة الذات الدعائم والثوابت الأساسية لها كما يرى دومورا Dumora إلا في حالة ترجمتها إلى مفاهيم مهنية. وبالمقابل فإن الإسقاطات المهنية تغير إلى حد كبير الصورة التي يمتلكها الفرد عن ذاته.

وبالتالي تكمن أهمية التدخلات التربوية والمبنية على بعد المعطيات المهنية من جهة وبعد معرفة الذات من جهة أخرى على محاولة استثارة قدر الإمكان التقارب والبناء المفاهيمي للبعدين السابقين(قيشار 1988).

7- طريقة تصميم برامج تربية الاختيارات:

إن تصمم برامج تربية الاختيارات، حسب قيشار وايطو Guichard و Huteau (2001) يكون عموما بطريقة منظمة ومهيكلة بشكل جيد وذات أهداف عامة ومحددة، بحيث تتجاوز المعنى الضيق للتوجيه لتشمل التنشئة الاجتماعية والاندماج مع الوسط المدرسي والدافعية نحو تحقيق النجاحات المدرسية والمهنية، كما يتضمن كل نشاط أهداف خاصة مركزة على بعض الأبعاد المحددة منها:
- معرفة المهن ومسارات التكوين.
- معرفة الذات.
- القدرة على الاستكشاف.
- القدرة على اتخاذ القرارات.
- القدرة على التخطيط.
- القدرة على تجنيد الطاقات وتحديد الوسائل من أجل الاختيارات المدرسية والمهنية.

إن هذه الهيكلة المنظمة لبرامج تربية الإختيارات تقدم عدة إيجابيات متعلقة بالتطبيق منها:

- تسهيل عمل المنشط.
- تعطي معنى وغاية لنشاط التلميذ.
- تمنح معايير للتقييم.

وعموما تتضمن الأنشطة المعتمدة في تربية الاختيارات بعدين أساسيين هما:

- بعد دينامي يركز على الجانب الدافعي وبالخصوص كيفية التحقيق والإنجاز.
- بعد معرفي ويركز على خاصية النضج المهني ويتمثل في تطوير الطرق والآليات المعرفية للبحث وفهم ومعالجة المعلومة.

مع العلم أنه يجب أن تدون الأنشطة في ملفين هامين هما: دفتر التلميذ ودليل المنشط.

أ - **دفتر التلميذ**: وهو عبارة عن كراسة تحتوي على الأنشطة البيداغوجية، كما يدون فيه التلميذ ملاحظاته واستنتاجاته بعد التجربة المعاشة.

يعتبر هذا الدفتر بمثابة تلخيص للمعرفة والمعرفة الأدائية والمعرفة السلوكية المكتسبة والتي تشكل إطار مرجعي لسيرورة الإختيارات الدراسية والمهنية. وتجدر الملاحظة إلى أن كل سنة دراسية لها ملف أو دفتر خاص بها.

ب - **دليل المنشط**: و يهدف هدا الدليل إلى تقديم الإجراءات العملية للمنشط فيما يخص وضعيات التعلم المتعلقة بالبرنامج المقترح.

كما تعتمد برامج تربية الاختيارات المبنية على الطرق الجماعية على أنشطة ورقة – قلم مع استعمال وثائق إعلامية خاصة بمجالات الدراسة والتكوين والعمل.

وقد يعتمد التلاميذ على بعض الوسائل المساعدة على تحقيق هدف البرنامج كاستعمال دليل المقابلات ودليل التربصات الميدانية، بالإضافة إلى شبكات التحليل...

8- عدد الأنشطة وطريقة التطبيق:

يبتعد الكثير من الخبراء والمصممين لبرامج تربية الاختيارات على اعتبار هذه الأخيرة مادة دراسية إضافية ومنفصلة عن المقررات الدراسية، ويتفق معظمهم على أنها تشكل عملية ربط بين مختلف الأنشطة التربوية التي تساعد على تحقيق سيرورة الاختيار.

في هذا الإطار يرى جوميني Joumenet وجماعته (1995) أن هذه البرامج قاعدية بحيث تحتوي على مجموعة من الأنشطة الإضافية والمعززة للمواد الدراسية كالتربصات والزيارات الميدانية والاستجوابات المهنية. كما توصل سيرا Serra (1999) إلى إيجاد علاقة وطيدة بين محتويات المقررات الدراسية وما يحتاجه التلميذ لبناء قرار التوجيه.

فكثير من المعلومات المتعلقة بالمهن والتنظيم في المؤسسة وبعض المجالات الاقتصادية والاجتماعية قد يتعرف عليها التلميذ في سياق عملية التعليم، إلا أن عملية تحويل المعلومة إلى كفاءة أو اكتساب القدرة على البحث ومعالجة المعلومات انطلاقا من الأهداف المحددة وتطوير كذلك القدرة على تسيير المسار الدراسي والمهني واتخاذ القرار حول مجال التوجيه قد يتأتى في كثير من الأحيان حسب نفس الباحث عن طريق البرامج أو التدخلات البيداغوجية التي تعتبر كمجال تتفتح من خلاله عمليات التعلم على الحياة المدرسية والمهنية.

وعموما تطبق برامج تربية الاختيارات كما أشار إليها جوميني Joumenet وآخرون (1995) في فترات محددة وبصفة مستقلة عن المقررات الدراسية، كما قد تكون في معظم الأحيان جزء من البرنامج الدراسي وموزعة على مدار السنة الدراسية وتتم بطريقة مستمرة.

أما فيما يخص عدد الأنشطة فلم يتفق الباحثون حول العدد الإجمالي لها بصورة نهائية، وقد حددت عموما كما أشار إلى ذلك جوميني Joumenet وجماعته (1995) بـ:

- 12 حصة بمعدل 12 ساعة في السنة الأولى من التطبيق.
- 14 حصة بمعدل 14 ساعة في السنة الثانية من التطبيق.
- 16 حصة بمعدل 16 ساعة في السنة الثالثة من التطبيق.
- 18 حصة بمعدل 18 ساعة في السنة الرابعة من التطبيق.

ويرى قيشار وايطو Guichard و Huteau (2001) أن مدة تطبيق البرنامج قد يتراوح في عدد قليل من الساعات (20 ساعة) وقد تصل في بعض البرامج إلى 50 ساعة خلال طول فترة التطبيق.

9- المشرفون على تطبيق برنامج تربية الاختيارات:

يشرف على تطبيق البرنامج الطاقم التربوي للمؤسسة من أساتذة وأساتذة رئيسيين، بالإضافة إلى مستشار التربية ومستشار التوجيه، وفي بعض الأوقات المسؤولون على التوثيق والمكتبة بالمؤسسة، بحيث تتحدد مشاركة الأطراف السابقة ومهامهم وأوقات تدخلهم حسب النشاط المدروس.

كما تجدر الإشارة إلى أن المشرف على العملية أو التطبيق يجب أن يتخذ وضعية بيداغوجية جديدة لا تعتمد على تلقين المعلومات بل على المرافقة والمساعدة التي تتطلب بعض الكفاءات مثل: (Guichard et Huteau Op.cit)

- حسن الإصغاء.
- الابتعاد عن أحكام القيمة.
- التواجد والخدمة المستمرة.

– التوضيحات.
– المساعدة على الاندماج واستكشاف الميول والحاجات.

إن مجمل الكفاءات المحددة سابقا تتطلب تكوينا خاصا يعتمد على فهم الإجراءات البيداغوجية والنظرة الشاملة لمحتويات البرنامج على اعتبار أن هذا الأخير ليس غاية في حد ذاته بقدر ما هو طريقة عمل ووسيلة بيداغوجية لتنظيم أنشطة الإعلام والتوجيه المقدمة للتلاميذ من أجل الرفع من فاعليتهم وديناميكيتهم ومشاركتهم في بناء وإعداد مشاريعهم الدراسية والمهنية وحتى الحياتية من خلال الربط بين وضعيتهم الحالية ومحاولة إنتاج معلومات جديدة وتوسيع مدركاتهم ومجال وعيهم.

يتطلب هذا الموقف حسب بيلتي Pelletier وجماعته (1984) وجود أخصائي يحسن الإصغاء ويسمح للفرد بالتوجه نحو مساحات ومجالات مفتوحة كلما حاول الإنغلاق في المجال المعلوم.

10- تقييم برامج تربية الأختيارات:

لقد أثبتت دراسات كثيرة فعالية هذه البرامج في تشكيل المشروع الدراسي والمهني أو البعض من خصائصه من بينها الدراسات التقيمية التي أنجزها ليقر وبيمارتن Legres و Pemartin (1985) من خلال قياس أثر التدخلات التربوية الخاصة بالنسة الثالثة والرابعة من التعليم الإعدادي في كندا والتي أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في إحصاء وتحديد عوامل متعددة ومساعدة على بناء وتحقيق المشاريع، كذلك تحديد أسباب الاختيار الواقعية والتي تعكس معظمها مستوى النضج المهني المرتفع بالمقارنة مع تلاميذ المجموعة الضابطة، كما تسير النتائج المتحصل عليها في الدراسة التقويمية لورشة التوجيه لنيوفر Nuoffer (1987) في سويسرا في نفس اتجاه، بحيث أظهرت المجموعة التجريبية التزام وإعداد مستمر لخطط شخصية كما كانت اختياراتها أكثر واقعية وثبات مما يعكس ترشيد وعقلانية قرار الاختيار بالمقارنة مع المجموعة الضابطة وفي نفس الإطار توصل قيشار وفابيلسكي Guichard و Fabielski (1994) من خلال تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية والمطبقة على الشباب الذين غادروا المقاعد الدراسية والمقبلين على التربصات والإدماج المهني في فرنسا DAPPI، بحيث لاحظ الباحثان أن أفراد عينة التجريب أصبحوا أكثر نشاطا وديناميكية، كما زادت قدرتهم على رسم وإعداد الخطط للحصول على تكوين أو مهنة وهذا بانتقالهم من معدل 3،3 خطة قبل التدخل إلى 8،9 خطة بعده مقارنة مع العينة الضابطة والتي تراجعت من معدل 3،1 إلى 2،5 مع نهاية الدراسة كما توصل قيشار Guichard (1992) من خلال تقييم la D.A.P.P على تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى نتائج تدل على وجود تطور في إدراك أسباب الاختيار وميل هؤلاء التلاميذ إلى المبادرة والمسؤولية. وأشار فورنر وفييو Forner وVouillot (1995) من خلال تطبيق برنامج لتربية اختيارات التوجيه على تلاميذ الإعدادية إلى التطور الملحوظ في خاصية النضج المهني والذي تجلى في المنظور الزمني المستقبلي والاندماج مع سيرورة التخصص المتبع عند المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة. وتوصل ماركو Markou

(1997) من خلال تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية المطبقة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي عام وتكنولوجي إلى نفس النتيجة بحيث كانت مجموعة التجريب أكثر إدراكا لعوامل وأسباب الاختيار كذلك العلاقة المدركة بين الأنشطة الشخصية الحايلة والأنشطة المهنية المستقبلية والتي تعكس عمق الاندماج مع سيرورة اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية والتحكم في المنظور الزمني المستقبلي.

ورغم بعض الاختلافات المسجلة على مستوى النتائج يمكن القول أن هناك اتفاق عام بين هذه الدراسات حول الأثر الإيجابي لبرامج تربية الاختيارات على سلوكات التلاميذ وخصائصهم المعرفية واتجاهاتهم نحو العالم المدرسي والمهني وحول أنفسهم والتي تشكل في الأساس مدى تقدمهم نحو إعداد وتحقيق مشاريع الدراسة - التكوين والعمل.

خـاتمة

لقد أصبحت برامج تربية الاختيارات في كثير من الدول المتطورة مهمة وأساسية لمختص التوجيه، بحيث تعمل هذه البرامج على تطوير اتجاهات ومعارف الفرد وتسمح له بفهم العالم الخارجي بصفة أكثر واقعية وتقلل من تأثير العوامل المحيطة به.

تعتمد هذه البرامج على أنشطة متنوعة ومتدرجة انطلاقا من التصورات المهنية وتصورات الفرد لذاته والتي من خلالها يحاول تحقيق المهام التطورية والتي تعكس في الأساس مستوى إنجاز لمشروعه المدرسي والمهني وحتى الشخصي.

إننا نأمل من تقديمنا لهذا الموضوع الزيادة في إدراك الأخصائيين والباحثين في الجزائر وغيرها من البلدان العربية لأهمية تنمية الخاصيات السيكولوجية الضرورية لإعداد وإنجاز المشاريع ودلك من خلال مساعدات بيداغوجية في المراحل التعليمية ضمن برامج متكاملة ومتدرجة لترشيد الحياة المدرسية والمهنية للفرد.

المراجـع

- بوسنة محمود، التوجيه المرسي والمهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10، 1998، 169- 177، قسنطينة-الجزائر.
- بوسنة محمود، تارزولت حورية، قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص حول النسق التربوي في الجزائر، 1996.
- تارزولت حورية ، تربية اختيارات التوجيه والنضج المهني لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة معارف بسيكولوجية العدد1 – السنة 2007-2008. منشورات جامعة الجزائر مخبر التربية – التكوين - العمل.

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال: تجريب مشروع تربية اختيارات التوجيه- تعليمة رقم (620/106)، 1998 .

-Beillerot J (1998): Rapport de suivi et l'analyse de la mise en œuvre de la méthode d'éducation des choix : apprendre s'orienter dans des collèges, des académies de la région Ile de France- APRIEF.
-Boy, T (1999) : Analyse des méthodes éducatives en orientation : Présentation.OSP, 28. N° 2 ; 157-223.
-Forner Y, Vouillot F (1994) : Les effets de l'éducation des choix chez les jeunes de college. INETOP – CNAM – France.
-Forner, Y, Vouillot F, (1995) : « l'éducation des choix » en zone d'éducation prioritaire : quels effets ? L'orientation scolaire et professionnelle,24, 371-382.
-Guichard J (1987) : Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Issy –les moulineaux : EAP, France.
-Guichard J, Pierrotti E, Scheurer E, Viriot M (1988) : Orientation éducative de la sixième à la troisième .Issy-les-Moulineaux(92) :E.A.P France.
-Guichard J, Fabielski E (1994) : Compétences et projets : Mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés ? Carrierologie, 5,131-157.
-Guichard J, Huteau M (2001) : Psychologie de l'orientation. D.U.N.O.D, Paris- France.
-Huteau M (1999) : Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation.OSP ,28.N°2,225-251.
-Huteau M (1982) : Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à vis des activités professionnelles. In OSP, 11, N° 2,107-125.
-Joumenet L-P, Giroud J, Pré P (1995) : Eduquer les élèves au choix professionnel –Centre régional de documentation pédagogique de Lyon – France.
-Legres J, Pemartin D, (1985) : La psychologie du projet personnel. Description et évaluation d'intervention en quatrième et troisième. L'orientation scolaire et professionnelle, 14, 61-84.
-Markou K, (1997) : Evaluation de la D.A.P.P.T.à travers son application au lycée G Eiffel Mémoire D.E.C.O.P. Paris Bibliothèque de l'I.N.T.O.P.
-Mouillet, M.C, Colin.C (1997) : Chemin faisant, édition EAP – Pari-Nuoffer J (1987) : L'atelier d'orientation. Zurich : Association Suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle.
-Pellerano J, Noiseau G, Pelletier D (1988) : La collection éducation des choix, cinq fascicules, édition EAP -Paris.
-Pelletier D, Bujold R et collaborateurs (1984) : Pour une approche éducative en orientation. Edition Gaetan Morin, Canada.

-Pelletier D, Noiseux G, Bujold Ch, (1974) : Développement vocationnelle et - croissance personnelle, Approche opératoire. MC Graw, Montréal.
-Pemartin D, Legres J.(1988) : Les projets chez les jeunes . Editions moulineaux, France.
-Serra J.F (1999) :L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation. OSP ,28. 327-342.
-Solaux G (1999) : .L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de le recherche.OSP, 28, N° 2,299-325.