تدعيم الدافعية المهنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية

ملخص

إن تربية الاختيارات أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة الشباب على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم الدراسية والمهنية.

إن الهدف من هذا البحث هو تقديم برنامج لتربية الاختيارات يهدف إلى مساعدة تلاميذ التعليم المتوسط على تنمية وبناء مشاريع مدرسية ومهنية. لقد تَمَّ تطوير هذا البرنامج بناء على الخلفية النظرية للمنحى التربوي و واقع التعليم المتوسط في الجزائر ؛ مع العلم أنه تم تطبيقه على عينة من تلاميذ هذه المرحلة بمدينة ورقلة وهذا حسب المنوال الموالي: ساعة في الشهر لمدة ثلاثة سنوات.

وتشير النتائج المتوصل إليها إلى فعالية محتوى هذا البرنامج في تنمية الدوافع العالية لدى أفراد العينة وفي مساعدتهم على التفتح على مختلف المسارات واختيار تلك التي تتوافق مع خصائص شخصيتهم.

د. حورية ترزولت عمروني
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

أ.د. محمود بوسنة
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر : تربية-تكوين-عمل
جامعة الجزائر 2
الجزائر

مقدمة

يعتبر التوجيه أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتكوين؛ فالتوجيه الفعال يؤدي إلى تحقيق المثلث الذهبي فيما يخص التكفل بالشباب، أي اختيار مسار التكوين المناسب والنجاح في هذا التكوين والحصول على منصب عمل في المهنة المناسبة له (بوسنة 1998). وفي هذا الإطار يشير فورنر Forner (1986) إلى أن اختيار التلميذ أو الطالب لأحد التخصصات الدراسية أو التكوينية أو الجامعية وفق مشاريعه الدراسية والمهنية يعتبر من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق مسار مدرسي أو مهني ناجح ؛ بحيث يكون في هذه الحالة اختياره لتخصص ما ليس حدثا آنيا فرضته وضعية الاختيار والتي غالبا ما تجعل التلميذ/الطالب عرضة لتأثير العديد من المحيطين به مثل الوالدين، الأقارب، والزملاء، وإلى تأثير قيم المجتمع وانتماءه الجغرافي وبعض محددات الشخصية مثل الجنس

Résumé

Le but de cet article est de présenter un programme d'éducation conçu pour aider les collégiens à construire des projets scolaires et professionnels. L'étude porte sur un échantillon d'élèves des collèges d'Ouargla et ce, durant trois ans, à raison d'une séance d'une heure par mois.

©جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013 .

والسن. وإنما اختياره لمجال الدراسة كان على أساس مشروع دراسي ومهني مستقبلي يعبر عن هدف يشعر التلميذ بالحاجة إلى تحقيقه في المستقبل. ومن ثمة فان هذا الأخير يتمسك باختياره المدرسي ويوجه سلوكاته الوجهة التي يستطيع من خلالها مواجهة جميع الصعوبات والعراقيل التي قد تعيقه على تحقيق هذا الهدف في المستقبل أي الالتحاق بمهنة التخصص وتحقيق مختلف الدوافع والنجاحات المنتظرة من هذا المسار.

ويؤكد عبد الرحمان العيسوي أن الفرد عندما يختار تخصص دراسي معين أو ينتسب لمهنة ما فان ذلك لا يكمن في حاجته إلى المال ولا في ملأ فراغه كي لا يشعر بالملل أو بالبطالة فحسب، وإنما يكمن في التأكيد على ضرورة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية كتحقيق المكانة الاجتماعية وطموحاته، شعور الفرد بالمسؤولية والاعتزاز بالمهنة التي يعمل بها بالإضافة إلى إحساسه بتأدية دوره كعنصر فعال في مجتمعه وعليه تحقيق حاجات ومتطلبات هذا الأخير (عن عيد الدرزي 2000).

فالمصدر الأول إذن في عملية التوجيه الناجحة يكون ذاتيا ويتمحور حول الراحة النفسية اتجاه المسار المحدد وهذا مثل ما ذهب إليه جورج ثيودوري (1979) إلى أنه في حالة التمكن من عزل المؤثرات الاقتصادية والبيئية والثقافية فان الفرد يختار في معظم الأحيان التخصص أو المهنة التي تلبي احتياجاته النفسية.

ومنه نستطيع القول انه كلما سُجّل فعل اختيارات التلاميذ المدرسية والمهنية ضمن مشاريع مدرسية ومهنية مستقبلية خاصة بكل واحد منهم، كلما أدى ذلك إلى أن كل تلميذ يجند كل طاقاته ويوجه كل السلوكات نحو تحقيق أهدافه، بعبارة أخرى كلما صرح التلميذ باختيار وفق مشروع دراسي ومهني، كلما دل ذلك على تطور في بعض الخصائص والاتجاهات التي تعكس بروز سلوكات دافعية تعمل على إثارة التلميذ للسير نحو بناء وانجاز ذلك المشروع.

تعتبر الخصائص السالفة الذكر، مثلما ذكرت ترزولت (2008) عبارة عن مؤشرات سيكولوجية تدفع بالفرد إلى التمسك باختياره وخوض مرحلة الاختيارات الواقعية بكل ارتياح وطمأنينة دون ترك أدنى فرصة لسلوك المحاولة والخطأ والعشوائية على قراراته الدراسية والمهنية المستقبلية، وهذا ما أ كدته دراسات ونظريات التطور المهني كنظرية جينزبرغ Ginzberg ونظرية سوبر Super وكذلك الطروحات النظرية للسلوك الدافعي في إطار سيكولوجية المشاريع كدراسات نوتنNuttin (1980) ودراسات فورنر Forner (1986).وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات أكدت على أهمية مفهوم المشروع المدرسي والمهني كأساس لعمليات التوجيه التربوي الناجحة، مما أدى إلى تعزيز فكرة تطوير برامج لتربية اختيارات التوجيه المدرسية والمهنية في العديد من البلدان. إن هذه البرامج مثل ما يشير بوسنه وترزولت (2009) تعتبر عبارة عن تطبيقات نفسية - بيداغوجية ضرورية لمساعدة الشباب في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية. بمعنى آخر فهي عبارة عن نشاطات

بيداغوجيةتعمل على تنمية إدراكات التلاميذ لأهمية المشروع المدرسي والمهني كموضوع هادف يعمل على توجيه سلوكاتهم نحو البناء والإنجاز.

لقد أدخل هذا النشاط (تربية الاختيارات المدرسية والمهنية) في كثير من الدول كبرنامج رسمي في المنظومة التربوية محاولين بذلك مرافقة التلاميذ على تشكيل تصوراتهم وبرامجهم الدراسية والمهنية والتحضير الجيد لمساراتهم الدراسية (مثلا كندا2000 ,Bujold et Gingras).

والجزائر كغيرها من الدول عملت في سنة 1998 على إدراج هذا النوع من البرامج بصفة تجريبية في بعض الولايات.وأشرفت عليها مديرية التوجيه والتقويم والاتصال – وهذا بمشاركة مجموعة من مراكز التوجيه المدرسي والمهني.إلا أن التباين الموجود فيما يخص التكوين النظري والعملي للمستشارين الذين كلفوا بالتطبيق بالإضافة إلى النقائص المتصلة بتصميم محاور البطاقات التقنية دفع بنا إلى العمل على بناء برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية يعتمد على الإعلام البيداغوجي ويأخذ بعين الاعتبار الدافعية المهنية كخاصية من المهم تطويرها لحصول النمو والبناء والتحقيق السليم للمشروع الدراسي والمهني للتلاميذ المقبلين على صياغة اختيار في نهاية المرحلة الإكمالية (المتوسطة).

يعتمد العمل الحالي أساسا على محاولة إعادة النظر في البطاقات التقنية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية بتعديل وإثراء بعض الأبعاد وإدخال أنشطة بيداغوجية ودراسة مدى فعاليتها في اكتساب خاصية الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية وذلك بتقديم نتائج ميدانية حول هذه الأخيرة.

إن الفرضية الأساسية لهذا العمل هي أن برنامج تربية الاختيارات المقترح في هذا البحث يساهم في تنمية خاصية الدافعية المدرسية والمهنية والتي تعتبر أساسية في بناء وإنجاز المشاريع المدرسية والمهنية.

1-منحى التوجيه التربوي وتربية الاختيارات

عرف التوجيه في تطوره، حسب بوسنة (1998) عدة مراحل قبل حدوث القفزة النوعية في التنظير بفضل أعمال جينزبرغ Ginzberg وسوبر Super. ويتفق المختصون على وجود تصورين أساسين ميزا التوجيه وهما المنحى التشخيصي Diagnostic والمنحى التربوي Educatif .

إن التوجيه في المنحى التشخيصي عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي الفردي والمعرفة الدقيقة للمهن. ويلعب فيه المختص دور الخبير، حيث أنه بعد قيامه بعملية التشخيص (تحديد استعدادات وقدرات الفرد من جهة، ومتطلبات مناصب العمل المتوفرة من جهة أخرى) يقوم بتوجيه الفرد إلى التكوين أو المهنة التي يعتبرها تتناسب مع خصائصه.

وإذا كان الفحص النفسي في التوجيه هو أساس المنحى التشخيصي حتى

السبعينات، فإن التطبيقات الحالية ترتكز معظمها حسب ايطو Huteau (1999) على مرافقة الفرد وتسهيل نموه المهني والشخصي انطلاقا من قدرته على صياغة اختيار ضمن مشروع دراسي ومهني.

تغذي هذه الفكرة الأدبيات والدراسات التطبيقية في ميدان التوجيه[1] والتي حددت المنحى التربوي له وتطبيقاته البيداغوجية كقاعدة أساسية لهذا المشروع.

في هذا السياق أصبح التلميذ عنصرا نشطا وفعالا بحيث يبحث عن المعلومات ويكتشفها ويرتبها حسب حاجاته ويطور اتجاهاته ويكتسب الخصائص الضرورية لبناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني.

إن هذا التوجه الإيجابي نحو الفرد لم يكن محل صدفة بل فرضه التطور الذي حدث في ميدان التوجيه والتغيير في المهام المسندة للمختص على مستوى التطبيق، بحيث أصبح المشروع الدراسي والمهني هو الهدف البيداغوجي لعمله الميداني وذلك من خلال تدخلات تربوية ملائمة متمثلة في برامج تربية الاختيارات والتي تعتبر تطبيقا عمليا لتربية التوجيه.

من هذا المنظور أدركت الكثير من الدول خاصة دول أوربا ودول أمريكا الشمالية وحتى بعض دول أمريكا اللاتينية الحدود التي فرضها المفهوم التشخيصي للتوجيه وتسارعت على تبني المفهوم الجديد له أي المنحى التربوي أو التطوري.

يعتبر المفهوم السالف الذكر حسب واطس Watts وآخرون (1988)، دوبون Dupont (1988)، بوسنة وآخرون (1995) وBujold وGingras (2001) إجراء عملي ووظيفة بيداغوجية يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تساعد على بروز السلوك الدافعي وتسجيل فعل الاختيار ضمن موضوع هدف يشعر الفرد بالحاجة إلى تحقيقه في المستقبل.وتتمثل أهم أنشطة التوجيه التربوي أو التطوري حسب الباحثين السابقين في الإعلام البيداغوجي، المشورة، الرأي، الإرشاد، التقييم وبرامج تربية الاختيارات.والجدير بالملاحظة أن البرامج السابقة قد غدت في العديد من البلدان مدرجة في الوقت المدرسي كمادة مثل باقي المواد وهذا يدل على مدى أهمية هذه النشاطات البيداغوجية بالنسبة إلى إعداد الصغار للاندماج في عالم الكبار.

وعموما يمكن اعتبار برامج تربية الاختيارات كما اتفق عليه الكثير من الباحثين من بينهم ايطو Huteau (1982)، قيشار Guichard (1988)، فورنر وفييو Forner وVouillot (1994) وبوسنة (1998) نشاط تربوي جماعي يسمح للمشاركين ببناء مشروع دراسي ومهني وحتى مستقبلي وذلك من خلال تطوير وتنمية قدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ودافعيتهم والمفاهيم الضرورية للقيام باختيارات دراسية ومهنية

[1] انظر حجم الدراسات في هذا الاتجاه خاصة مع مطلع الألفية الثالثة والمنشورة على مستوى مجلة التوجيه المدرسي والمهني -OSP- وهي مجلة دولية متخصصة ومحكمة في دراسات التوجيه وصادرة من المعهد الوطني لدراسات العمل والتوجيه المهني بباريس -INETOP-.

مناسبة وناضجة والتخطيط العملي والموضوعي للوصول إليها وتحقيقها.

ينبني هذا النشاط عموما حسب قيشار Guichard وايطوHuteau (2001) على بعدين هامين:

- بُعد معرفة الذات كخصائص عامة.
- بُعد وصف المهن كنشاطات ومجالات للاندماج المهني.

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

في هذا الإطار حاول جوميني Joumenet وآخرون (1995) الإشارة إلى أصل برامج تربية الاختيارات وتحديد الأهداف الإجرائية لها بحيث يرون بأنها طريقة بيداغوجية كندية الأصل تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية الدافعية من خلال نمو بعض الاتجاهات التي تسمح ببروز السلوكات الدافعية نحو إعداد وبناء المشروع.بعبارة أخرى يحاول المختص جعل الفرد يستفيد من خلال هذه التدخلات البيداغوجية على تطوير قدرته على التوجيه وتحديد مستقبله بكل مسؤولية واستقلالية.إن هدف هذه الطريقة حسب نفس الباحث وجماعته هو نقل فعل التوجيه من حدث مرحلي إلى سيرورة دينامكية وذلك 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 وللمجالات 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 (1999) على شكل طرق جماعية "Les méthodes degroupe"وطرق 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 الاختيارات على عدد من المنجزات الجماعية من خلال تشكيل أفواج تتراوح بين 3-4 إلى 6-7 تلاميذ أو أفواج تتكون من نصف القسم

أو القسم كله وتستخدم المناقشة وتبادل الآراء والخبرات لتحقيق الأهداف[2]. ويتخلل هذا العمل عدد من المنجزات الفردية لتنمية قدرة التلميذ على البحث والتفكير والمسؤولية.

وعلى سبيل ذكر بعض البرامج لا الحصر، اقترح بيلتي Pelletier (1984) وجماعته في كندا برنامج تنشيط النمو المهني والشخصي ADVP [3] وأعدقيشارGuichard (1987) في فرنسا طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P[4] وفي (1988) طريقة التوجيه التربوي، كما صمم بيمارتن Pemartin وليقر Legres (1988) البرنامج السيكوبيداغوجي الخاص بالمشروع الشخصي. مع الإشارة إلى أن كل البرامج السالفة الذكر تمركزت حول المرحلة الإعدادية – المتوسطة باعتبارها مرحلة هامة وحاسمة من حياة التلميذ المدرسية كما قدمت كلها بطريقة جماعية.

ولم يقتصر أمر إعداد هذه البرامج على فئة المتمدرسين في الإعدادي بل تجاوزه إلى المرحلة الثانوية وحتى الجامعية بالإضافة إلى برامج وأنشطة تناسب المتربصين المقبلين على مؤسسات التكوين المهني بهدف الإدماج الجيد، بحيث اقترح نيوفر Nuoffer (1987) في سويسرا ورشة التوجيه انطلاقا من ADVP وموجهة بالخصوص إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ووسع قيشار (1987) طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P التي مست تلاميذ التعليم التقني D.A.P.P.T والشباب المقبل على التربصات والإدماج المهني D.A.P.P.I، كما كيف جانترلوازو-Loiseau Junter (1994) برنامج اختيارات التوجيه على طلبة الجامعة.

مع العلم أن دراسات كثيرة أثبتت فعالية هذه البرامج في تشكيل المشروع الدراسي والمهني أو البعض من خصائصه من بينها الدراسات التقييمية التي أنجزها بيمار تنوليقر (1982) من خلال قياس أثر التدخلات التربوية الخاصة بالسنة الأولى والثانية من التعليم الإعدادي.

وقام نفس الباحثان السابقان في (1985) بتقييم التدخلات الخاصة بالسنة الثالثة والرابعة من التطبيق كما اهتم نيوفر (1987) في سويسرا بتقييم برنامج تنشيط النمو

---

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

[3]A.D.V.P. : Activités du développement vocationnel et personnel.

[4]D.A.P.P.: Découverte des activités professionnelles et projets personnels.

المهني والشخصي المطبق على تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ودراسة قيشار وآخرون (1988) في فرنسا وذلك بتقييم نفس البرنامج السابق والمطبق على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تتماشى هذه الدراسات مع أعمال اوليفر Oliver وسبوكن Spokane (1988) وسبوكن Spokane (1991) في أمريكا واللذان قاما على إثرها بتحقيق240 مقارنة بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بمشاركة7311 فرد أخذين بعين إلاعتبار20 معيار.

وفي نفس السياق، عمل فورنر وفييو (1995) على تقييم برنامج تربية اختيارات التوجيه المطبق على تلاميذ الإعدادية في منطقة Rhône-Alpes ودراسة تومان Thommen وديران Dirren (1997) بتقييم برنامج آخر مطبق على تلاميذ في طور التوجيه في منطقتين مختلفتين في سويسرا.

وفيما يخص تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية D.A.P.P،عمل قيشار وفابيلسكي Fabielski (1994) بتقييمla D.A.P.P.I المطبقة على الشباب المقبلين على التكوين والإدماج المهني ودراسة قيشار (1989) وذلك بتقييم la D.A.P.P.I المطبقة على تلاميذ المرحلة النهائية تكنولوجي من الإعدادية وقام ماركو Markou (1997) بتقييم نفس الطريقة السابقة والمطبقة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي عام وتكنولوجي وقيشار (1992) بتقييم طريقة laD.A.P.P.T[5] المطبقة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهانكن Hennequin وجماعته (1998) بتقييم نفس الطريقة والمطبقة كذلك على عينة أخرى من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

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

2- منهجية البحث:

تقوم هذه الدراسة على بناء وتجريب برنامج لتربية الاختيارات بمدارس جزائرية كطريقة جديدة في التوجيه، وهذا لدراسة مدى فعالية هذا البرنامج التربوي في اكتساب التلاميذ خاصية الدافعية المهنية والتي نعتبرها مؤشرا أساسيا لبناء ونضوج المشاريع الدراسية. وفيما يلي سنقدم الخطوات الأساسية التي تم اعتمادها في هذا البحث.

2-1 أهداف البحث:

[5]D.A.P.P.T.: Découverte des activités professionnelles et projets personnels et technique.

يمكن بلورة مجموعة من الأهداف العلمية والعملية التي يطمح إليها هذا البحث في النقاط التالية:

- الاستجابة إلى انشغالات المصالح المركزية على مستوى وزارة التربية الوطنية بالجزائر والمتعلقة بتحسين خدمات التوجيه بنقله من المنحى التشخيصي إلى المنحى التربوي وذلك بتجاوز بعض النقائص والحدود التي فرضتها البطاقة التقنية الخاصة ببرنامج تربية اختيارات التوجيه والمقترحة من طرف وزارة التربية الوطنية بالجزائر.
- دراسة مدى فعالية برنامج تربية الاختيارات المصمم في هذه الدراسة في تنمية أهم مؤشرات بناء وإعداد المشروع الدراسي والمهني لتلاميذ الطور الثالث من التعليم في المرحلة الإكمالية والمتمثلة في الدافعية المهنية على اعتبار هذه الخاصية مجموعة من المعارف والاتجاهات قابلة للنمو والتعلم حسب تناول التوجيه التطوري أو التربوي.
- العمل على تطوير وسائل وأدوات التوجيه المعتمدة حاليا في الجزائر على مستوى مؤسسات التربية والتكوين تكون مسايرة للبحث العلمي والتطور الحاصل في هذا الميدان.
- المساهمة في تكوين وإعداد مستشاري التوجيه وتوحيد نظرتهم نحو التطبيقات البيداغوجية خاصة إذا علمنا أن هؤلاء مقبلين من تخصصات مختلفة مما يطرح التباين في الممارسة الميدانية.
- محاولة التخفيف من العبء الملقى على مجالس التوجيه والقبول وبالخصوص مستشار التوجيه في كل نهاية سنة دراسية والذي يتحمل على عاتقه مسؤولية توجيه عدد هائل من التلاميذ إلى شعب دراسية ومجالات تكوين مختلفة واستبدال ذلك بنشاط يكون فيه التلميذ الفاعل الحقيقي في صنع مستقبله.
- جعل التلميذ طرف مشارك في عملية اتخاذ القرار الخاص بمستقبله الدراسي والمهني وذلك بمحاولة إدراك مفهوم المشروع وأهميته في الحياة المستقبلية له وبالتالي رسمه على أساس موضوع –هدف يسعى إلى تحقيقه من خلال بروز السلوكات الدافعية.

2-2 تصميم وإعداد برنامج تربية الاختيارات

إن القيام باختيار ما، يعتبر نشاط معروف من طرف مجموع التلاميذ كاختيار اللباس أو نوع من الحلوى أو نشاط ترفيهي في حديقة التسلية، لكن الاختيارات الدراسية والمهنية فهي مجهولة إلى حد ما وخاصة أنها عملية غير معاشة من طرفهم إلا في لحظة التصريح بها في نهاية مرحلة المتوسط أو الثانوي. وبالتالي فإن وضع التلميذ في مواقف تسمح له بالبحث والاستكشاف وكذلك بلورة وفهم المعطيات من أجل التخصص والتحقيق من خلال التوفيق بين خصائص شخصيته (إمكانيات– ميول– قدرات– طموحات ... وارغامات المحيط المدرسي والمهني لا يتسنى إلا عن طريق:

- معرفةمسارات التعليم والتكوين التي يمكن أن يتوجه إليها (تخصصات التعليم

الثانوي والعالي والتكوين المهني).
- معرفة المحيط المهني والاجتماعي المترتب عن مختلف المسارت التعليمية والتكوينية.
- معرفة الذات (القدرات، الميول،...).

إنمكونات هذه المجالات الثلاثة (مسارات التعليم والتكوين، المحيط المهني والاجتماعي، الذات) شكلت المحاور الرئيسية لبرنامج تربية الاختيارات الذي تم بناؤه في هذه الدراسة والذي شمل سنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي أي سنوات التعليم المتوسط .

لقد تم أخذ في الحسبان في هذا البرنامج نقطتين هامتين وهما:

– التطور فيما يخص نشاطات كل محور من محاور البرنامج، بحيث نجد تكامل بين نشاطات السنة السابعة والثامنة والتاسعة أساسي بالنسبة لمجال كل من المحيط المدرسي والاجتماعي والمحيط المهني وكذلك بالنسبة للجوانب المتعلقة بالذات. بمعنى إن كل نشاط يرمي من سنة إلى أخرى إلى تدعيم عملية البحث عن المعلومة وبلورتها وإدراجها في عملية أخذ القرار الخاص بالتوجيه.

-العلاقة بين المحاور الثلاثة والتي شكلت المجالات الأساسية في تصميم البرنامج بحيث هناك تكامل بين نشاطات المحيط المدرسي والمحيط المهني ومعرفة الذات بالنسبة لكل سنة دراسية؛ وبالتالي على مستوى التدخل العام.

مع العلم أن المجالات السالفة الذكر قد ترجمت في أنشطة بيداغوجية[6] عددها 19وتراوحت مدة التطبيق من ساعة إلى ساعة ونصف لكل نشاط بمعدل نشاط واحد في كل شهر إلى شهر ونصف وذلك في أوقات فراغ التلاميذ أو في أمسية يوم الاثنين.

وقد تمحورت أنشطة السنة الأولى من التطبيق حول بعض الحصص التحسيسية للأساتذة والأولياء والتلاميذ وحول منهجية العمل المدرسي ونشاط التعرف على الإكمالية من حيث المنشآت والمباني وهيكلة الإكمالية ومدخل لمعرفة الذات.

وتضمنت أنشطة السنة الثانية من التطبيق في نشاط التعرف على المدينة وتطبيق استجواب مهني وإعداد بطاقية مهنية والتعرف على مجال الترفيه والاهتمام. وارتكزت أنشطة السنة الأخيرة حول مسارات ومنافذ التكوين ونشاط أنا والمشروع الدراسي والمهني ودراسة بعض حالات من التوجيه المدرسي والمهني.

وقد قام بتحكيم هذا البرنامج كل من قيشار guichard وفورنرforner ، بلنشار

[6]لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الأنشطة كبرنامج للتوجيه بدلا من مجموعة من الخدمات، لأن البرنامج يطلق على مجموعة من الأنشطة محورها أهداف معينة يكون المفحوص طرفا فاعلا فيها. بينما يشير مصطلح خدمات التوجيه إلى وجود مجموعة من الخدمات الجاهزة تطبق على المفحوص دون التركيز على فاعليته.

Blanchard ودوسنن Dosnon وهم أساتذة من المعهد الوطني لدراسات العمل والتوجيه المهني بباريس INETOP ومتخصصين في بناء وإعداد برامج تربية اختيارات التوجيه. بالإضافة إلى كل من السايح باعتباره خبير ميداني من وزارة التربية الوطنية ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني بورقلة وبعض الزملاء المستشارين على مستوى هذا المركز وذلك لخبرتهم الميدانية في هذا المجال.

- مصدرالبرنامج:

لقد قمنا بإعداد برنامج تربية الاختيارات انطلاقا من مجموعة مصادر نظرية ونتائج لدراسات ميدانية من بينها:

- الخلفية النظرية والدراسات الحديثة في مجال التوجيه وبالخصوص التربية إلى التوجيه "Education à l'orientation "والذي أخذ مفهوم المشروع فيها بعدا أساسيا واستراتيجيا يبنى على التدخل المتنوع والمستمر, وبالتالي فإن الاعتماد على أكثر من حصة وتنظيم العمل التوجيهي والإعلامي في أنشطة وبرامج ممتدة على مدار السنة الدراسية أصبح كحتمية تمليها مجموعة من الاعتبارات أهمها الحث على الاستعلام الذاتي وتنمية المهارات والكفاءات لدى التلميذ للتفاوض العقلاني مع المحيط المدرسي والمهني والاجتماعي.

- النتائج التي أسفرت عنها دراسة حول قياس مستوى الدافعية المهنية عند المتربصين (ترزولت 1997) والتي دلت على انخفاض ملحوظ في مستوى الدافعية المهنية عند عينة من المتربصين على مستوى مراكز التكوين المهني والتمهين في الجزائر، الشيء الذي جعلنا نفكر في التدخل المبكر من أجل مساعدة التلميذ على تطوير آليات بناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني.

- الإطلاع على مجموعة من البرامج والنشاطات الأجنبية والتي أعدت خصيصا لتربية اختيارات التلاميذ سواء على مستوى المدارس الإعدادية والثانوية أو مراكز التكوين المهني والجامعات, ولقد ساعدتنا هذه البرامج على التعرف على مختلف المحاور أو المجالات التي كانت مصدر اهتمام الباحثين, مختلف النشاطات المعتمدة , كذلك فهم طريقة التطبيق.

- النقائص التي أسفر عنها التطبيق الميداني للبطاقة التقنية الخاصة بتربية الاختيارات في الجزائر. إن هذه النقائص جعلتنا نفكر في برنامج نحاول من خلاله إدخال بعض التعديلات في عملية تصميم المحاور والنشاطات – طريقة التدخل – وضعية التلميذ في هذا النشاط البيداغوجي.

- الإطلاع على البرنامج السنوي لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني والصادر من مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2001/2000), وكذلك مجموعة النصوص الرسمية للتوجيه المدرسي والمهني والتي ساعدتنا على التعرف على الخدمات المقدمة لفائدة تلاميذ المرحلة الإكمالية. إن التعرف على محتوى الحصص الإعلامية

والتوجيهية وهدفها والوسائل المستعملة والمسؤولون عن تطبيقها والطريقة المتبعة جعلنا نعمل على إثراء النشاطات المعتمدة والتطبيق الميداني.

- هدف البرنامج:

يسعى البرنامج المعتمد في هذه الدراسة على إكساب التلميذ بعض الميكانزمات الضرورية لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والتي تعكس مستوى من الدافعية المهنية.

من هذا المنظور فإن الأهداف البيداغوجية لبرنامج السنة الأولى من التطبيق تشجع تساؤلات التلميذ حول ذاته وحول المحيط المهني دون التركيز على عملية التوجيه.

فبالنسبة لمعرفة الذات، يعتمد العمل إلى حد كبير على العلاقات داخل الفوج ويركز على الصورة التي يكتسبها كل تلميذ من خلال إداركات الآخرين له (الأنا والآخرون). يدعم هذا البرنامج كذلك طريقة العمل الجماعية وأهميتها في هيكلة هذه الصورة من خلال الإصغاء، المناقشة، التعبير، تقسيم المهام وحل بعض الصراعات والنزاعات داخل فوج العمل.

بعبارة أخرى تصنف برامج تربية الاختيارات كطريقة توجيه جماعية وبالتالي يجب العمل قدر الإمكان على تحقيق التماسك والتعاون والتوافق داخل جماعة القسم من أجل الوصول إلى الأهداف البيداغوجية المسطرة.

أما فيما يخص دراسة المحيط، فإنها تعتمد على رسم المؤسسة المدرسية كعينة مصغرة من المحيط الاجتماعي والمهني والتي من خلالها يتعرف التلميذ على بعض الأماكن الجديدة وتطوير بعض السلوكات للتكيف مع هذا الوضع، بالإضافة إلى التعرف على مختلف المهن الممارسة في المدرسة والتي تسمح باكتساب بعض المعطيات أو الخصائص التي تميزها، أي الانتقال بالتلميذ من معرفة أسماء المهن إلى تحديد أوصاف المهن. قد يتوج العمل السابق باستغلال رسم المؤسسة المدرسية (الإكمالية مثلا) في السنة المقبلة واستعماله كدليل يقدم من طرف تلاميذ القسم للتلاميذ الجدد للتعرف واستكشاف مدرستهم في فترة قصيرة.

يسمح هذا التدخل بتحسيس التلميذ بأهميته وعضويته في المدرسة مما يسهل اندماجه، الرفع من مسؤوليته وبروز السلوكات الدافعية نحو بناء وتحقيق مشروعه.

إذا كان التركيز في السنة الأولى من تطبيق البرنامج على مجال المدرسة والتعرف على بعض المفاهيم، فإن الأهداف البيداغوجية للسنة الثانية من التطبيق تركز على تنظيم ووضع دليل مفاهيمي للمعلومات.

في هذا الإطار وتكملة للسنة الفارطة، يواصل التلميذ اكتشافه لبعض الخصائص المتعلقة بذلته وبالمحيط الاجتماعي والمهني، بحيث يتعرف على مجال اهتماماته ويحاول تكوين فكرة عن جوانب شخصيته وينظمها في جوانب معرفية وصحية

ونفسية ويحاول اكتساب بعض المفاهيم الأساسية والضرورية لمجالات التوجيه.

بالمقابل، يحاول التلميذ التعرف على المدينة وينظم المعطيات التي يكتسبها حسب وظائف أو مجالات مهنية معينة، ليصل بعد ذلك إلى اكتساب دليل مفاهيمي حول أوصاف المهن من خلال إعداد استجواب مهني وتطبيقه في الواقع ثم تصنيف المهن التي تعرف عليها التلاميذ حسب مجالات التوجيه (أدبي، علمي، تقني).

يعكس عموما تنظيم التلميذ للمعلومات وتصنيفه للمعطيات ولمس الواقع تطوراً تدريجيا في التصورات المكتسبة حول ذاته وحول المحيط المهني.

تتمثل الأهداف البيداغوجية لمختلف أنشطة السنة الأخيرة من التطبيق حول توسيع إدراكات وتصورات التلميذ وربطها بالمشروع الدراسي والمهني والمستقبلي من خلال القدرة على إنجاز قرار التوجيه في نهاية السنة الدراسية.

ويشكل نشاط منافذ التكوين مدخل أساسي لاحتكاك التلميذ بالمسارات الدراسية والتكوينية وإدراك الفروق في التخصصات والشهادات والظروف الحقيقية لميدان العمل وذلك من خلال الوثائق المتعلقة بذلك والزيارات الميدانية للمؤسسات المختلفة، معايشة الواقع وطرح مختلف التساؤلات.

يسمح النشاط السابق بربط إمكانيات الفرد وميولاته المهنية بالشهادة التي يريد أن يحضر لها وكذا التخصص الذي قد يلتحق به.

ويمثل نشاط أنا والمشروع الدراسي والمهني تجسيداً حقيقيا لمشروع التلميذ من خلال الآخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل المؤثرة في المشروع أي إمكانيات الفرد ومعرفته لذاته وللمحيط الخارجي. إن ترجمة كل هذه المكتسبات بعد ذلك في نشاط دراسة حالات حول التوجيه يعكس إلى حد ما تطور إدراكات التلميذ نحو آلية أو كيفية أخذ قرار التوجيه المناسب.

تترجم الجوانب المحددة سالفا تطورا تدريجيا في ميل التلميذ إلى نوع معين من الدوافع والتي تشكل في مجملها التحديدات الإجرائية لخاصية الدافعية المهنية.

3-2 تقنيات البحث

لقد أخذ مفهوم الدافعية دلالات مختلفة وذلك حسب النظريات التي تناولته. وتعتبر دراسة الدافعية من وجهة نظر الشخصية إشكالية حديثة الطرح وترتكز على مفهومين هامين هما الحاجة والمشروع.

في هذا الإطار اقترح نوتن(Nuttin1985) سيكولوجية المشروع في إطار الدافعية على أساس أن الفرد يقترح مشاريع ويحاول تحقيقها.

يعزز هذا الاتجاه فورنر(1986)الذي يعرف الدافعية في علاقتها مع بناء وتحقيق المشاريع بصفته استعدادا عاما يدفع الأفراد لبناء وتحقيق المشاريع، و يوجد هذا الاستعداد عند الأفراد بدرجات متفاوتة. نستخلص من هذا التعريف أن الدافعية هي

خاصية في الأفراد تتمثل في ميل عام يعمل على إثارتهم للسير على أساس بناء وتحقيق المشاريع في مواقف وفترات مختلفة من وجودهم، كما توجد اختلافات فردية فيما يخص درجة الميل نحو اقتراح الأهداف أو المشاريع والسعي إلى تحقيقها.

فالمشروع حسب هذا التصور إذا كان فعلا غير مسجلا في سيرورة البناء والتطور الشخصي، فإن دينامية السلوك كخاصية داخلية لسير الشخصية لا تكون معبأة لتحقيق هذا الفعل، وبالتالي يكون نشاط الفرد مدفوعا بدافعية خارجية أو قاعدية. أما في حالة ما إذا كان العمل المنجز مسجل ضمن دافعية التطور الذاتي، فإن الفرد يسعى إلى تحقيق مشروعه الشخصي والذي يعتبر فعل مسجل ضمن سيرورة البناء والتطور الشخصي.

يترجم هذا النوع من الدافعية في ميدان العمل حسب نوتن(1985) من خلال المساهمة في وضع خطط العمل الخاصة بالمؤسسة، اتخاذ المبادرات، تحمل المسؤوليات،... ، ويعني هذا أن الميل إلى بناء المشروع المهني تحركه سلوكات دافعية عالية. أو دوافع تحقيق الذات.والعكس، أي عندما يكون الفعل مسجل في إطار خارج عن المشروع المهني للفرد، فإن هذا الأخير تحركه دوافع قاعدية كالبحث عن الاستقرار والأمن الوظيفي كسب الكثير من الامتيازات المادية.

مع العلم أنه تم تحديد هذين النوعين من الدوافع، دوافع تحقيق الذات والدوافع القاعدية اعتمادا على مختلف الحاجات التي حددها ماسلوMaslow في نظرية سلم الحاجات.

واعتمادا على نموذج نوتن ومختلف الحاجات التي ذكرها ماسلو ، سنعمل على دراسة طبيعة (مستوى) الدافعية المهنية عند التلاميذ على أساس تحديد نوع الحاجات التي توجه سلوكاتهم نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي المتبع من طرفهم.

وسنعتبر التلاميذ الذين لديهم ميل أكثر إلى إشباع "دافعية تحقيق الذات" بأنهم يتمتعون بدافعية عالية والتلاميذ الذين لديهم ميل أكثر إلى إشباع "الدوافع القاعدية" بأنهم يتمتعون بدافعية منخفضة فيما يخص السير نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي و المهني المسطر.

مع العلم أن المقياس المعتمد في هذه الدراسة قد تم تصميمه لعينة المتربصين في مراكز التكوين المهني وذلك لتحديد مستوى دافعيتهم نحو مشاريعهم التكوينية والمهنية .

يتكون هذا المقياس من عدة بنودتتوزع على نوعين من الدوافع هي: الدوافع العالية والدوافع القاعدية.

وفيما يلي نقدم تحديدات عملية لكل من الدوافع العالية والدوافع القاعدية حسب التصور الذي حددناه في هذا البحث.

- الدوافع العالية وتتمثلفي:
- الحاجة إلى اكتساب الكفاءات و المؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي.
- الحاجة إلى تعلم أشياء جديدة .
- الحاجة إلى التحضير الجيد لمهنة المستقبل.
- الحاجة إلىالتفتح و التطور الشخصي.
- الحاجة إلى الحصول على الشهادات الدراسية العالية.
- الحاجة إلى الاعتماد على النفس في ميدان الدراسة و العمل.
- الحاجة إلى الإبداع و الإبتكا ر .
- الحاجة إلى مواجهة المواقف ذات المسؤوليات العالية في ميدان الدراسة و العمل.
- الحاجة إلى الإنجاز في العمل بجدية و ثقة كبيرة .

- الدوافع القاعدية و تتمثل في:
- الحاجة إلى الكسب المادي الكبير / السريع.
- الحاجة إلى المكافئات المادية و تحسين المستوى المعيشي المادي.
- الحاجة إلى تثمين الشهادة المتحصل عليها بعد الدراسة أو التكوين.
- الحاجة إلى إقامة العلاقات و تحقيق المكانة الاجتماعية
- الحاجة إلى الأمن الوظيفي (العمل في ظروف فيزيقية غير قاسية، إحترام التعليمات الرسمية والإستقرار الوظيفي) .
- الحاجة إلى الحصول على مهنة في أسرع وقت / الحصول على عمل روتيني.

أما فيما يخص الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، فقد اتضح وجود اتساق داخلي في مصفوفةالارتباطات مما يدل على صدقها الداخلي، بالإضافة إلى درجة ثبات عالي بحيث بلغ معامل آلفا كرونباخ (76) (أنظر تفاصيل خطوات بناء مقياس الدافعية ومصفوفة الارتباطات في رسالة الماجستير لترزولت عمروني ح. 1997)

وقد قمنا ببعض التعديلات لهذا المقياس المناسبة لخصوصية البحثالحالي مراعين في ذلك المتطلبات العلمية المتعلقة بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الجديدة وذلك بـ:

- فصل الدافعية العالية عن الدافعية القاعدية بالنسبة لكل بند نظرا لطول الفقرة في الصياغة القديمة.

- تقليص طريقة الإجابة من 5 احتمالات إلى احتمالين أي الاختيار بين أ و ب الأكثر تفضيل بالنسبة للتلميذ وهي طريقة تناسب الصياغة الجديدة للفقرات أو بنود المقياس بحيث يضع التلميذ علامة (×) على الخانة الموافقة لتفضيله في كل بند. ففي حالة ما إذا كان يفضل الدوافع العالية على الدوافع القاعدية يأخذ النقطة (2)، وفي حالة

العكس أي تفضيل الدوافع القاعدية على العالية يأخذ النقطة (1).

- تغيير مواقع الدوافع القاعدية والعالية بما يناسب الفكرة التي يعبر عنها البند أي محاولة قدر الإمكان إيجاد الدافع القاعدي الذي يناسب الدافع العالي على بنود المقياس.

- تغيير وتبسيط بعض العبارات واستبدال بعض المصطلحات بأخرى أقل تعقيد.

كما نشير أنه في الصياغة النهائية الجديدة عرضنا البنود بالتناوب بين الدوافع العالية والدوافع القاعدية وذلك حتى لا تتأثر إجابات المفحوصين بمحتوى البنود.

بناء على نموذج التنقيط المتبع فإن التلميذ الذي يحصل على درجة 16.5 يعني أنه بلغ مستوى المتوسط حسب هذا المقياس فيما يخص الدافعية المهنية.

يتمتع هذا المقياس بثبات عالي (α كرونباخ = 0.81) واتساق داخلي قوي بين بنوده مما يدل على وجود صدق جوهري للمقياس حيث أن معاملات الارتباط المحسوبة تتمتع بدلالة إحصائية عند ألفا 0.05 و 0.01

4-2 ميدان البحث

يتطلب المنهج التجريبي ضبط الظروف المادية والمكانية التي تجرى فيها التجربة، ولهذا الغرض اقتصرنا التطبيق الميداني على إكمالية واحدة حتى نساوي بين الظروف الفيزيقية والمادية والجغرافية... لعينتي الدراسة.

وقد تم تحديد الإكمالية كمكان للبحث دون غيرها من المؤسسات التربوية ومؤسسات التكوين الأخرى لمجموعة من الأسباب:

- توصلت الكثير من الدراسات في ميدان التوجيه إلى أهمية التدخل المبكر للتكفل بالمتمدرسين من أجل إعدادهم وإكسابهم مجموعة من الخصائص السيكولوجية التي قد تسمح لهم في كثير من الأحيان بالتفاوض الناجح مع مختلف المسارات الدراسية والمهنية المستقبلية (التوجيه في السنة التاسعة أساسي وفي الأولى ثانوي- التوجيه إلى مؤسسات التكوين.... وبالتالي فإن الإكمالية أو بالأحرى نهاية السنة التاسعة أساسي هي أول محطة حاسمة في حياة الفرد).

- تتناسب فترة التمدرس بالإكمالية مع مرحلة التوجيه والتي تتزامن مع الطور الثالث من التعليم الأساسي, إذ بمجرد تخطي التلميذ للطور الأول والثاني (القاعدة+ مرحلة الإيقاظ) يجد نفسه في وسط مدرسي جديد يتميز بمجموعة من المثيرات ككثرة المواد الدراسية وتنوعها, عدد كبير من الأساتذة, طاقم إداري وبيداغوجي يختلف تماما عما كان عليه في المدرسة الابتدائية, وبالتالي فهو مطالب بالتكيف مع الوسط المدرسي الجديد وإعطاء معنى لمختلف المواد الدراسية والتي ستشكل في الأخير مجموعات التوجيه, كذلك احتكاك هذا التلميذ بمجموعة من الأساتذة والإداريين مختلفي التخصصات والمهام قد يدفعه إلى مجموعة من التساؤلات حول المحيط المدرسي والمهني.

- تعتبر السنة التاسعة أساسي بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية نهاية الدراسة الإجبارية وهذا قبل الإصلاح التربوي الأخير[7]، وبالتالي فإن إعداد التلميذ إعدادا علميا وعمليا من أجل إدراك مساراته الدراسية والمهنية شيء بالغ الأهمية بالنسبة لحياة الفرد، بحيث أن أي قرار يؤخذ عند هذا المنعرج قد يكون مصدر لتوافقه وسعادته كما قد يكون مصدر لعدم توافقه وتعاسته المستقبلية.

- بالإضافة إلى النقاط السابقة,فإن المرحلة التي يقضيها التلميذ في الاكمالية ابتداء من السنة السابعة أساسي والموافقة لسن ± 12 سنة إلى نهاية السنة التاسعة أساسي والموافقة لسن ±15 سنة تتزامن مع فترة انتقالية هامة في حياة الفرد وهي نهاية الطفولة وبداية سن المراهقة. وبالتالي، فإن المراهق عكس الطفل بحيث يفكر خارج نطاق الحاضر ويعطي أهمية كبيرة للاعتبارات المستقبلية من خلال المعارف المتحصل عليها ومن خلال التفكير المدروس حول نفسه والربط بين هذه المعطيات.

أما اختيارنا لإكمالية 11 ديسمبر 1960 بمدينة ورقلة - الجزائر كميدان للبحث نظرا لاحتوائها على تلاميذ من المنطقة الحضرية ومن المناطق شبه حضرية وريفية، الشيء الذي يسمح لكل شرائح المجتمع أن يكونوا ضمن عينة الدراسة. كما أن موقع الاكمالية الاستراتيجي حيث أن وقوع الاكمالية في وسط المدينة سيساعد التلاميذ على القيام ببعض النشاطات التي تتطلب التطبيق الميداني كإجراء محاورات مع مهنيين أو التعرف على بعض المؤسسات الإدارية، التجارية والتكوينية...الخ.

2- 5 عينة البحث:

طبق هذا البرنامج على قسمين من الطور الثالث من التعليم الأساسي في إكمالية 11 ديسمبر 1960 بمدينة ورقلة (الجزائر). كما تم اختيار قسمين آخرين من نفس الإكمالية لتشكيل المجموعة الضابطة. وقد تعمدنا اختيار قسمين لتطبيق التجربة وقسمين للمجموعة الضابطة خوفا من مشكلة الفناء التجريبي. خاصة أن الدراسة دامت مدة ثلاث سنوات أي بداية من السنة الدراسية 2003/2002 إلى غاية نهاية السنة الدراسية 2005/2004 مما أدى إلى بعض أفراد العينة للمغادرة أو ترك المؤسسة أو التحويل.

تكون العدد النهائي لعينة البحث من 82 تلميذ، 39 منهم ينتمون إلى المجموعة التجريبية (16 ذكور و23 إناث) و43 منهم ينتمون إلى المجموعة الضابطة (21 ذكور و22 إناث).

مع العلم أنه تم الضبط التجريبي لبعض خصائص العينة ومنها الجنس بحيث بلغ عدد الذكور وعدد الإناث عند انطلاق التجربة بـ 35 تلميذ و 34 تلميذة في المجموعة التجريبية و35 تلميذ و 33 تلميذة في المجموعة الضابطة. أما فيما يخص السن فقد

[7]لقد كان التطبيق الميداني لهذا العمل البحثي خلال السنوات الموالية (2002-2005)

اختارنا التلاميذ الذين يتراوح سنهم ما بين 11 و13 سنة وعملنا على توزيعهم بالتكافؤ على المجموعتين.

أما بالنسبة للمستوى التحصيلي، فقد عملنا على توزيع التلاميذ في كل من المجموعة التجريبية والضابطة عن طريق الانتقاء التبادلي وذلك ابتداء من أحسن معدل إلى أضعفهم فيما يخص نتائج الفحص الولائي للسنة الدراسية 2002/2001. وعملنا على تحديد تكافؤ المجموعتين فيما يخص عامل الذكاء عن طريق تطبيق اختبار رسم الرجل لكودايناف Goodenough لما يتصف به من مزايا تنطبق مع المرحلة العمرية للتلاميذ حسب نعيم عطية (1993). كما حاولنا تحقيق التكافؤ بمساعدة الطاقم التربوي للإكمالية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك بتدريسهما من طرف نفس الأساتذة بالنسبة لمجموعة من المواد الدراسية.

وبعد إدخال حصص النشاط إبتداءاً من سبتمبر 2002 إلى غاية شهر أفريل 2005 وخضوع المجموعة الضابطة في نفس الفترة إلى الطريقة العادية في التوجيه وبعد تطبيق مقياس الدافعية المهنية على المجموعتين يمكن تلخيص أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

3- نتائج البحث:

نقدم في هذا المحور نتائج مستوى الدافعية المهنية لتلاميذ المرحلة الإكمالية وذلك بدراسة الاختلافات التي يمكن أن تظهر في درجات الدافعية المهنية للتلاميذ الذين طبق عليهم برنامج تربية اختيارات التوجيه (المجموعة التجريبية) والتلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه (المجموعة الضابطة).

يعرض الجدول (1) بيانات فيما يخص مستوى الدافعية المهنية وذلك بالنسبة إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. إن القراءة التي يمكن تسجيلها من الجدول السابق يمكن حصرها فيما يلي:

يظهر واضحاً بأنه يوجد فرق في مستوى الدافعية للتلاميذ الذين طبقت عليهم الطريقة الجديدة في التوجيه وأولئك الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه، بحيث أن 30 تلميذ من بين 39 تلميذ من المجموعة التجريبية تحرك وتوجه سلوكاتهم نحو بناء وإنجاز مشروع الدراسة والتكوين والعمل دوافع عالية وذلك بنسبة 76,92% مقارنة مع 23,07% الذين تحركهم دوافع قاعدية أو خارجية.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية لمستوى الدافعية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	%	ت	%

الدوافع العالية	30	76,92	23	53,48
الدوافع القاعدية	09	23,07	20	46,51
المجموع	39	99,993	43	99,99

أما تلاميذ المجموعة الضابطة، فإن نسبة التلاميذ الذين تحركهم الدوافع العالية تقترب من نسبة أولئك الذين تحركهم الدوافع القاعدية نحو بناء وانجاز المشروع الدراسي والمهني 53,48% و 46,51%على التوالي.

كما عملنا على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الجدول (2). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية $\bar{x}$=18,61بحيث يفوق المتوسط النظري للمقياس بدرجتين, كما يقع توزيع درجات هذه المجموعة على يسار التوزيع النظري للمقياس، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة $\bar{x}$=16,67 بحيث يقترب من المتوسط النظري للمقياس، كما يقترب توزيع درجاتها من التوزيع النظري للمقياس.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية المهنية.

	المجموعة التجريبية	**المجموعة الضابطة**
$\bar{X}$	18,61	16,67
SD	2,27	2,80
عدد العينة	39	43

ومن أجل التأكد من الاختلافات في متوسطات الدافعية المهنية لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة عملنا على تطبيق اختبار (t). إن الجدول (3) يقدم لنا النتائج المتحصل عليها والتي تشير بصورة جلية إلى أن الفروق المسجلة لديها دلالة إحصائية عالية (α = .000) مما يؤكد تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى الدافعية.

بعبارة أخرى أن التلاميذ الذين طبقت عليهم الطريقة الجديدة في التوجيه تحرك وتوجه سلوكاتهم نحو بناء وإنجاز مشروع الدراسة، التكوين والعمل دوافع عالية أكثر من الدوافع القاعدية بينما تؤثر الدوافع العالية بنفس شدة الدوافع القاعدية على سلوكات التلاميذ الذين خضعوا للطريقة العادية في التوجيه على المشروع الدراسي والمهني المسطر من طرفهم.

الجدول (3): نتيجة اختبار (t) للمتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية والمجموعةالضابطة على مقياس الدافعية المهنية.

α	**DF**	**t**

الفرق بينالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	3,41	80	0,001

ويمكن إرجاع التفوق الملاحظ الذي حققه تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى الدافعية عموماً إلى إدخال برنامج تربية الاختيارات وما أحدثه من إدراك لأهمية المشروع الدراسي كموضوع-هدف objet-but عمل على توجيه السلوكات نحو البناء والإنجاز، بحيث ساهمت مختلف المواقف والوضعيات وما تضمنته من تجارب متنوعة في حث التلميذ وإثارته نحو تعلم وتطوير بعض الخاصيات والسلوكات التي ترفع من الدوافع العالية أو الداخلية.

تعزز الاستنتاجات السابقة بدراسات عديدة في ميدان التوجيه التربوي وتطبيقاته البيداغوجية، بحيث أشار ليقرز وبيمارتن(1985) إلى ارتفاع الدافعية الداخلية من خلال تطبيق البرنامج السيكوبيداغوجي الخاص بالمشروع الشخصي، كما سجلفورنر وفيولت (1995) من خلال تطبيق برنامج تربية اختيارات التوجيه ارتفاع ملحوظ للدافعية المدرسية والمحددة إجرائياً بالميل إلى الانتساب الداخلي، الحاجة إلى النجاح المدرسي والمنظور الزمني المستقبلي بالنسبة للتلاميذ ضعيفي التحصيل.

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة بحيث عملت وضعيات التعلم والاكتساب على تشجيع التلاميذ في المجموعة التجريبية على الحرية وتفتح الذهن وحب الإطلاع والبحث، مما رفع دافعيتهم العالية نحو بناء وتحقيق المشروع المسطر والذي يعتبر الغاية الأساسية من التدخل المعتمد.

وبالإضافة إلى العوامل السابقة، فإن مشاركة التلاميذ في أنشطة بيداغوجية لا تعتمد على التقييم والمراقبة، بل الهدف منها هو تطوير واكتساب بعض الاتجاهات التي سيوظفها التلميذ في تحديد مساره الدراسي والمهني، جعل تلاميذ المجموعة التجريبية يميلون أكثر إلى إدراك الجوانب السيكولوجية للمشروع المسطر من طرفهم، ومن بينها الرغبة في تحقيق الإمكانيات والقدرات وتفتح شخصيتهم في المستقبل.

تتفق هذه النتائج مع دراسة فاليرند Vallérand وسينكال Sénécal وبيلتي Pelletier (عن Vallerand وThill1993) فيما يخص علاقة الدافعية بنوع البرنامج الدراسي المعتمد، وبتطبيق مقياس الدافعية نحو الدراسة لفاليرند وجماعته، ومقياس إدراك المناخ الدراسي السائد بين تخصصين دراسيين مختلفين هما تخصص إدارة وتخصص علم النفس على اعتبار أن هذين التخصصين ينحدرون من نمطين تعليميين مختلفين، نمط مراقبة على مستوى القوانين والدروس الملقاة (إدارة) ونمط أكثر حرية على مستوى الدروس والمناقشة (علم النفس).

وقد أسفرت النتائج على اختلاف تصورات وإدراكات الطلبة للمناخ الدراسي، بحيث صرح طلبة الإدارة بوجود مناخ دراسي جامد ونمطي ويفرض نوع من الرقابة مما يؤثر سلباً على استقلاليتهم في العمل واندماجهم وبالتالي على الدافعية نحو العمل

المدرسي عموماً، بحيث تميز هؤلاء الطلبة بانخفاض في مستوى الدافعية العالية (الداخلية) وارتفاع في الدافعية الخارجية أو القاعدية بالمقارنة مع طلبة علم النفس الذين اظهروا عكس ذلك. وبالتالي يمكن استنتاج أنه كلما كان البرنامج يشجع على التفتح والاستقلالية كلما زادت الدافعية العالية نحو إنجاز العمل المطلوب.

ولا تتوقف عوامل إثارة الدافعية الداخلية على نوع النشاط، بل ترتبط كذلك بالجو السائد داخل القسم وطريقة التقديم ونمط الإشراف على العمل. في هذا الإطار توصل ديسي Deci، شورتز Schwartz، شانمان Sheinman و ريان Ryan إلى وجود علاقة بين النمط القيادي للمعلم والدافعية نحو تحقيق العمل المدرسي، بحيث كلما كان المعلم ديمقراطي، أي يشجع على المشاركة والاستقلالية في جو انفعالي ووجداني كلما زادت الدافعية الداخلية لدى التلاميذ نحو العمل المدرسي، بينما يعمل الجو الأوتوقراطي والمتسم بالتسلط والمراقبة، وفرض النظام والمبني على المكافأة على الرفع من الدافعية الخارجية نحو إنجاز العمل المطلوب.

ويمكن القول أنه كلما كان الجو الدراسي مشجع على الاستقلالية أي وجود مواقف تسمح للتلميذ بتجريب خبراته كلما زادت معرفته بنفسه وثقته بها وارتفاع إحساسه بكفاءاته وقدرته على تحقيق أهدافه في المجال المدرسي، أي الدافعية العالية نحو الإنجاز والتحقيق. وهذا ما قد ينطبق على الجو السائد أثناء التطبيق، إذ بانتقال المستشار من وضع أوتوقراطي يعطي المعلومات ويسردها على التلاميذ كما هو الحال في الطريقة التقليدية إلى منشط في البرنامج المطبق يدفع بالتلاميذ إلى البحث والاستقصاء والبناء وبلورة المعلومات وتنظيمها معتمد في ذلك على أسلوب المناقشة والحوار والتعاون كلما سمح ذلك بالرفع من دافعيتهم الداخلية نحو تحقيق الهدف، أي ارتفاع مستوى إدراكاتهم نحو أهمية المشروع الدراسي في التخطيط للمستقبل وكوسيلة لنمو شخصيتهم في مجال العمل.

وبالمقابل لم يرتقي تلاميذ المجموعة الضابطة إلى المستوى المذكور سالفا كما أن حصولهم على درجة متوسطة على سلم الدافعية يعكس ميلهم إلى الدوافع العالية والقاعدية على السواء مما يفسر خضوعهم في الطريقة التقليدية إلى وضعيات تعلم تتسم تارةً بالتلقين والسرد للمعلومة المدرسية والمهنية بدون معايشة التجربة خاصةً أثناء تلقي التلميذ للحصص الإعلامية المتعلقة بالسنة التاسعة أساسي واحدة تلوى الأخرى بدون وجود إطار منظم أو هدف واضح أدركه وحاول أن يوجه كل سلوكاته نحوه بل ما يهمه هو ربط المعلومة بعملية اختيار أحد التخصصات الدراسية فقط.

تعبر السلوكات السابقة عدم ارتقاء فعل الاختيار إلى سيرورة تسجل ضمن مشروع دراسي مسطر، بل ما هو إلا فعل أو حدث مرحلي ينتهي بمجرد التعبير عن الرغبة أو التحاق التلميذ بأحد التخصصات، مما يعكس وجوده في وضعية روتينية محضة وتارةً أخرى يحاول التلميذ البحث عن المعلومة بطرقه الخاصة كالاتصال بالمرشدة مثلاً، أو محاكاة زملائه من المجموعة التجريبية، مما أدى به إلى تأرجحه بين الدوافع العالية

والدوافع القاعدية.

تتماشى هذه النتيجة مع دراسة قام بها كل من بلي Blais، لاكومب Lacombe، فاليرند Vallerand وبليتي Pelletier (in Vallerand et Thill 1993) حول علاقة بعض الأنشطة بنوع الدافعية مست800 عامل من مصالح البريد في ضواحي كيبك (كندا)، وبتطبيق مقياس الدافعية نحو المجال المهني ببعديه الدافعية الداخلية (العالية) والدافعية الخارجية (القاعدية) .

وبمقارنة فئات العمال التالية:

- رؤساء المصالح والمديرين باعتبار هذه الفئة تتميز باستقلالية ومسؤولية واندماج كبير نحو مهنهم.
- السائقين وموزعي البريد باعتبار هذه الفئة تتميز بالعمل الروتيني مع نوع من الحرية والظروف المفاجئة والمتغيرة من جراء الخرجات الميدانية .
- عمال المكاتب والمخازن باعتبار هذه الفئة تتميز بالعمل الروتيني المحض والممل من جراء التكرار الدائم لمختلف العمليات .

وقد أسفرت النتائج على وجود فروق معتبرة في درجات الدافعية بحيث تميزت الفئة الأولى بدافعية عالية نحو العمل , وتحصلت الفئة الثانية على درجات متوسطة للدافعية مما يعكس ميلها للدافعية العالية والقاعدية على السواء،بينما تحصلت الفئة الثالثة على درجات دافعية منخفضة مما يدل على ميلها للدافعية القاعدية نحو انجاز العمل .

وفي نفس الإطار توصل كليمونس Clémence (Forner, 1986) من خلال دراسة تحليلية نفسية اجتماعية لعملية الالتحاق بالتمهين حسب ما هي مدركة من طرف 1367 متمهن في إحدى مراكز التكوين المهني بسويسرا، بحيث أن الأفراد الذين يتابعون تخصصات ذات مكانة اجتماعية ومهنية معتبرة كالتخصصات ذات الطابع التقني يرجعون عملية الالتحاق بالتمهين إلى اختيار شخصي محض، كما أن السير نحو تحقيق مشروع التمهين يرتبط كثيرا بدوافع عالية كالتفتح والنمو الشخصي بالمقارنة مع المتمهنين الذين يتابعون تخصصات ذات اعتبار اجتماعي منخفض كتخصص البناء والميكانيك والذين يرجعون الالتحاق بالتمهين إلى اختيار غير شخصي،كما أنهم تحركهم دوافع قاعدية (كالحاجات المادية) في السير نحو تحقيق مشروع التمهين.

تدفعنا الدراسات السابقة الذكر إلى إدراك أهمية الوضعية البيداغوجية التي تميز برامج التوجيه باعتبارها مواقف تبعث على المشاركة والحوار والتعاون الجماعي والمناقشة فيما يخص طريقة التعامل مع المعلومات وآليات فهم النشاط والتي من خلالها يبني الفرد بعد مفاهيمي عالي حول المشروع الدراسي المسطر يدفعه إلى الميل نحو بنائه وانجازه بدوافع عالية تعبر على الارتباط السيكولوجي للتلميذ بذلك المشروع الذي يسجل ضمن سيرورة ممتدة عبر الزمن بداية من سنوات الدراسة والرغبة في

الالتحاق بالمجال المهني للتخصص وتحقيق مختلف الانتظارات والنجاحات في المستقبل.

تدعم هذه الاستنتاجات بالمعطيات الموضوعية الدالة على سير التلاميذ نحو تحقيق المشاريع المسطرة من طرفهم، بحيث أسفرت الدراسة على وجود انسجام كبير بين تطبيق البرنامج والتوافق في الاختيارات الدراسية لتلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بنسبة 53,84%، كما أن إدراكاتهم لمجالات الدراسة والتكوين كمنافذ مستقبلية لتحقيق المسار الدراسي كانت بارزة بحيث سجلت النتائج اختيار 48,71% لشعبة العلوم، كما أقبل 10,25% منهم على اختيار مسار التكوين المهني وهي نسبة تضاهي نسبة التلاميذ الذين اختاروا شعبة التكنولوجيا. كما سجلت النتائج مواظبة هؤلاء التلاميذ في انجاز المشروع المسطر من طرفهم بحيث أقر 20 من بين 21 تلميذ تمت متابعتهم على الاختيار المصرح به في التوجيه المسبق[8] على نفس الاختيار في التوجيه النهائي وذلك بنسبة 95,23 %.

والعكس، فإن عدد كبير من تلاميذ المجموعة الضابطة (72,09 %) لم تكن اختياراتهم متوافقة مع متطلبات وشروط التخصصات في التوجيه المسبق، كما أن اختيار نسبة كبيرة منهم لشعبة العلوم (72,09 %) وعدم إقبال أي تلميذ من هذه المجموعة على مسار التكوين المهني، يدل على عدم إدراك هؤلاء التلاميذ لأهمية وتنوع مجالات الدراسة والتكوين كمنافذ مستقبلية لتحقيق المسار الدراسي. كما أن من بين 12 تلميذ تم متابعتهم إلى غاية التوجيه النهائي، 41,66 % منهم لم تكن اختياراتهم منسجمة، مما يدل على عدم توسع الرؤية المستقبلية لهؤلاء التلاميذ أي ضعف الربط بين الحاضر والمستقبل.

تدل مرة أخرى هذه النتائج على ارتقاء محاور برنامج تربية اختيارات التوجيه المطبق في هذه الدراسة إلى البعد النفسي البيداغوجي من حيث محتوى الأنشطة وارتباطها طوليا أي من سنة إلى أخرى وأفقيا أي العلاقة الوطيدة بين المحاور الثلاثة في نفس السنة الدراسية. بالإضافة إلى طريقة التطبيق والتي سجلت في إطار بيداغوجيا التجربة للفرد وذلك بمعايشته للوضعية التربوية وإعطاء معنى لتجربته الشخصية في جو من المناقشة والتي ندرك من خلالها مدى احتياج التلميذ إلى مثل هذا الجو، بالإضافة إلى محتوى الأنشطة من مسائل إشكالية وعرض حالات وغيرها مما تضمنه البرنامج والذي ساهم في تطوير الخاصيات السيكولوجية بشكل تدريجي وملموس شعر به التلاميذ وأشاروا إليه، فأصبحوا أكثر فهما وإدراكا لمراحل الاختيار وأكثر تمرسا بها.

[8]التوجيه المسبق: هو التوجيه الذي يسبق التوجيه النهائي والذي يقوم على أثره التلميذ بملء بطاقة الرغبات واختياره لأحد الفروع الدراسية والتكوينية دون تدخل مستشار التوجيه. يتزامن هذا التوجيه بعد الفصل الثاني من السنة النهائية في الاكمالية.

خاتمة

إن هذا البحث يستجيب لانشغالات الباحثين والمهتمين بعملية التوجيه وإجراءاته ومستشاري التوجيه العاملين المطبقين في ميدان التربية أو التكوين وهذا في إطار المنحى التربوي. إن إجراءات التوجيه ضمن هذا التوجه تصبوا إلى التكفل البيداغوجي بالمتمدرسين، وهذا سواء في مؤسسات التربية أو التكوين من خلال تطوير برامج نفسية- بيداغوجية تعمل على تنمية الخاصيات السيكولوجية(مثل الدافعية) عند التلاميذ. حيث أن التلميذ الذي تنمو لديه هذه الخاصيات السيكولوجية يستطيع صياغة اختيارات مدرسية أو مهنية في إطار مشروع دراسي ومهني يسمح لها بتحقيق مختلف الحاجات والانتظارات المستقبلية، وهذا بناءا على قرارات صائبة بعيدة عن العشوائية والارتجالية.

مع العلم أن هذا المطلب (تطبيق عمليات التوجيه في إطار المنحى التربوي) تزداد أهميته في الجزائر وهذا لغياب مساعدات بيداغوجية مختصة ومتكيفة تتماشى مع خصوصيات العالم المدرسي والمهني للتلميذ الجزائري.

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

المراجع

- بوسنه م، وترزولت ح(2009): برنامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروعالمدرسي والمهني عند الشباب.مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة. العدد 32. الجزائر.

- بوسنة م (1998): الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. مجلة العلوم الإنسانية منشورات جامعة منتوري، قسنطينة. عدد 10. 169-177. الجزائر.

- ترزولت عمروني. ح (1997) :مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين. دراسة المؤشرات السيكولوجية و أهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

- ترزولت عمروني حورية(2008):أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية(دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة).رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر.

- ثيودوري. ج (1979): تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني. المركز التربوي للبحوث والإنماء. بيروت.

- عيد الدرزي.أ- م (2000): دور الأسرة التربوي في بناء الاتجاهات نحو اختيار مهنة المستقبل لدى الأبناء . دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق. دراسة مقدمة إلى كلية التربية

بجامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية.

- نعيم عطية (1993): ذكاء الأطفال من خلال الرسوم: نسق جديد للإختبار رسم الرجل. دار الطليعة للطباعة والنشر. بيروت. لبنان.

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

-وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال: البرنامج التقديري لمستشاري التوجيه. السنة الدراسية 2001/2000.

- Boussena M., Cherifati D., Zahi C. (1995): L'information et L'orientation Professionnelle en Algérie , Réalité et Enjeux .Publication Cerpeq , O P U .

-BujoldCh, Gingras M, (2000): Choix professionnel et le développement de carrière:théorie et recherche. Gaëtan Morin 2éme édition Montréal- Paris

- Dupont P. (1988) : Vers Un nouveau Model d'éducation à La Carriére Pour Les écoles du Quebec . OSP, 17, N°= 4, 309. 322.

- Forner Y. (1986) : Les Déterminants non Cognitifs Des Projets Scolaires et Professionnels Des Lycéens en Classe Terminale. Doctorat 3eme Cycle,Paris.

- 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.

- Guichard J (1987): Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Issy –les moulineaux : EAP, France.

- Guichard J, (1989) : Représentations d'avenir spontanées et pédagogie du projet des jeunes en difficulté, Colloque européen de Charleroi (24-25 avril 1989), Publics, écoles, économies en difficulté. Paris : INETOP.

- Guichard J, (1992) : Comparative evaluation of several educational methods used in France for orientation of adolescents. European journal of Psychology of education 7,73-90

- 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.

- 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.

- Hennequin, M. P, Guichard et Levy,V (1998) : une évaluation de la méthode D.A.P.P en classe de seconde. OSP ; 27, 4, 459,484.

- Huteau M (1982) : Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à vis des activités professionnelles. In OSP, 11, 2,107-125.

- Huteau M (1999) : Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation.OSP ,28.N°2,225-251.

- Joumenet L-P, Giroud J, Pré P (1995) : Eduquer les élèves au choix professionnel –Centre régional de documentation pédagogique de Lyon – France.

- Junter –Loiseau A (1994) : Compte rendu d'évaluation de l'implantation de l'éducation aux choix en université. Union des industries métallurgiques et minières, Juin.

- Legres J, Pemartin D,(1982) : L'intervention du conseiller dans le cycle de l'orientation : description et évaluation d'une action psychopédagogique .L'orientation scolaire et professionnelle, 11, 127-156.

-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.

- Nuoffer J (1987) : L'atelier d'orientation. Zurich : Association Suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle. OSP, N° 2, 225-251. Paris, France.

- NuttinJ . (1980) : Théorie de la Motivation Humaine. Paris, P U F.

- NuttinJ . (1985) : Le Fonctionnement de la Motivation Humaine .O S P, 14, N°= 2, 91 - 103.

- Oliver L.W, et Spokane, A.R (1988): Career consulting outcome: What contributes to client gains? Journal of conseling psychology, 35, 447-462.

- Pelletier D, Bujold R et collaborateurs (1984) : Pour une approche éducative en orientation. Edition Gaëtan Morin, Canada.

-Pemartin D, Legres J. (1988) : Les projets chez les jeunes. Editions moulineaux, France.

- Spokane, A R (1991): Career intervention. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

-Thommen,E,et Dirren ,M.(1997): Education des choix : une expérience Suisse .L'orientation scolaire et Professionnelle.26,4,483-504.

-Vallerand R-J et Thill E.(1993): Introduction à la psychologie de la motivation. Edition études vivantes (Laval) Québec Canada.

- Watts AG. , Dartois C., Plant P. (1988) : Les Services D'orientation Dans La Communauté Européenne :Différences et Tendances Communes O S P , 17 , N°= 3 , 183 -192.