الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جـامعـة محـمـد الشـريف مساعـدية – سـوق أهـراس
Université Messaadia Souk Ahras
Med-Chérif

كلية العلوم والاجتماعية والإنسانية
Faculté des Sciences, Sociales et Humaines

قسم علم الإجتماع.

عنوان الأطروحة

صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي
دراسة تحليلية للتجربة المدرسية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) تخصص علم إجتماع التربية

إنجاز الطالبة :
ليندة هوام

إشراف الأستاذ الدكتور:
الطيب صيد

لجنة المناقشة

الأستاذ	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
علي عليوة	أستاذ تعليم عالي	جـامعـة محـمـد الشـريف مساعـدية – سـوق أهـراس–	رئيسا
رضا سلاطنية	أستاذ تعليم عالي	جـامعـة محـمـد الشـريف مساعـدية – سـوق أهـراس–	مناقشا
العيد حيتامة	أستاذ تعليم عالي	جامعة البويرة	مناقشا
رشيد طبال	أستاذ تعليم عالي	جامعة سكيكدة	مناقشا
عبد الرزاق سلطاني	محاضر – أ–	جـامعـة محـمـد الشـريف مساعـدية – سـوق أهـراس–	مناقشا
الطيب صيد	أستاذ تعليم عالي	جـامعـة محـمـد الشـريف مساعـدية – سـوق أهـراس–	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية 2024- 2025

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد فلا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الأطروحة، إلا أن أرد الفضل إلى أهله فأتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذي الجليل الدكتور" **الطيب صيد**"صاحب الفراسة، والنظرة العميقة الثاقبة، التي تعكس حسه السوسيولوجي الدقيق لكل معاني العلم،سعدت بإشرافه والعمل معه طيلة فترة البحث العلمي، فقد كان ناصحا أمينا ،حريصا على شحذ همتي بالقوة والعزيمة، وكانت لنصائحه و زاده المعرفي و ملاحظاته السديدة المبدعة أكبر الأثر في إتمام هذا العمل، داعية الله أن يمد في عمره ، ويمنحه الصحة والعافية ، وأن يجعل ما بذله من جهود في خدمة الطلبة الباحثين، فلك مني أستاذي المحترم تحية إجلال وإكبار.

كما أتقدم بوافر الإحترام والشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة التي تكرمت بقراءة هذا العمل ومناقشته وإبداء توجيهاتهم القيمة التي تساهم في إثراء البحث العلمي فلهم مني كل التقدير .

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مدير ي مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية سوق أهراس و مديري الثانويات على تسهيل إنجاز العمل الميداني، وتحية تقدير واحترام للباحثين الدكاترة المرافقين لي في تأطير الجلسات التدخلية ، وكل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تعاونهم رغم إنشغالاتهم العملية .

الشكر موصول لكل أساتذة جامعة محمد الشريف مساعدية خاصة الأساتذة المشرفين على تكويننا ومتابعتنا وتوجيهنا طيلة مشوارنا العلمي ، فتحية تقدير واحترام لما قدموه من ملاحظات قيمة، وجهود طيبة في سبيل إثراء رصيدنا المعرفي .

الباحثة
ليندة هوام

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية :

تشغل **التجربة المدرسية** اليوم كموضوع ذوأهمية كبرى في التناول والتحليل السوسيولوجي من إهتمامات المختصين في حقل سوسيولوجيا التربية حول كيفية تنظيم الفرد لتجربته باعتباره فاعلا تربويا يمارس أدواره عبر أخذ مسافة تجمع بين التعبير عن منطق أشكال الفعل الذي ينظم العالم المدرسي في تحديد الذوات وإضفاء معانيها ضمن الكل الإجتماعي، وبين عمل النظام المدرسي الذي يفرض مجموعة من اللوائح والقواعد التنظيمية عليهم.

تم تسليط الضوء على صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي بهدف الوصول إلى فهم تفسيري تحليلي لتجربة تلاميذ المرحلة الثانوية حول مصير إقرار توجيههم المدرسي الذي شكل ساحة تعارضات للذوات بين الهوية الشخصية لهم وبين منطق المؤسسة التربوية ، وما يعتري ذلك من تصادم كوضع إشكالي يتطلب التشخيص السوسيولوجي لاكتشاف معالم تشكل الذوات لأنفسهم في سياق الوضعيات الضاغطة التي تسمح باستجلاء منطق تشكل الفعل داخل الوسط المدرسي .

على هذا الأساس إنطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي يتمثل في :

كيف يتولد صدام الذات لدى تلميذ الثانوية أمام الوضعيات الضاغطة لقرار التوجيه المدرسي ؟

من أجل تقدير ملامح التصور الجديد لتحليل الظاهرة المدرسية قيد الممارسة البحثية وتوضيح أبعادها تعين على الباحثة دراستها في حدود المقاربة السوسيولوجية لفرانسوا دوبي مع الأخذ بعين الإعتبار خصوصية تلميذ المدرسة الجزائرية ، متجاوزة في ذلك إشكالية الرقعة الجغرافية والمركزية الغربية في منظورها للمدرسة شرط أن توضع في سياق حدودها العلمية ، ضمن التناول المنهجي الكيفي باعتماد منهج التدخل السوسيولوجي كخيار منهجي مؤسس نظريا له إعتبارات من شأنه أن يعمل على إكتشاف متطلبات الذات المحتجبة بإنتاج خطاب تبريري وحججي إلى سطح الوعي الذي يعكس صدام الذات وتأطيرها أمام المنطق المؤساساتي لمنظومة التوجيه المدرسي ، وقد تم تطبيقه وفق جلسات تدخلية تضم عينات قصدية متمثلة في جميع الشركاء ذوي العلاقة بالتلاميذ الذين يعيشون تجربة التوجيه دون رغبة إلى شعب الثانية ثانوي (أوليـــاء ، تلاميذ ، مستشـــاري التوجيـــه والإرشاد المدرسي والمهني ، أساتذة مدراء ، باحثين) .

أما عن أبرز النتائج التي توصلت لها الباحثة تتمثل في:

أن التلاميذ كذوات يخوضون تجربتهم المدرسية بإدراكات متنوعة وفق ممارسات تفاعلية مازالت متأثرة بالسياق الإجتماعي الذي لا يحث كثيرا على اللغة الخطابية ، غير أنها تحمل في مكنوناتها مفهوم النظال الإجتماعي الذي لا ينسجم مع شرعية آليات التوجيه المدرسي ، ومنها تبحث هذه الذوات لنفسها عن مساحات للتفاوض، سمحت لنا كباحثين وفق التدخل السوسيولوجي بتحليل موارد الإكراهات المرتبطة بالوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي وإمكانية قياس حدود تفاوضات المتعلمين ومناوراتهم والعقبات التي تحد من تحقيق إستثمارات عملهم المدرسي المخطط لها مسبقا في الإختيارات الدراسية الموجهون إليها دون رغبة ، مقابل تيقننا أن الوعي لديهم يحتاج إلى المعالجة من أطر المنظومة التربوية عبر إعادة جسور الإعتراف بهم كذوات متفردة تدافع عن مكاسبها بنقد متفاوت الدرجات كلا حسب السياق الإجتماعي الذي تنتمي إليه، وبأفعال مقاومة تتمظهر بين المعطى الإنفعالي أو المعطى العقلاني كفرصة لإحداث التغيير الذي من شأنه إعطاء معنى لتحديد الفعل الإجتماعي في ضوء بناء التجربة المدرسية.

الكلمـــات المفتاحيـــة : التجربــة المدرســية، التوجيــه المدرســي، صــدام الــذات، التــدخل السوسيولوجي ،أشكال منطق الفعل .

Abstract:

Today **the school experience is occupied** as a subject of great importance in the sociological analysis of the concerns of specialists in the field of sociology of education about how the individual organizes his experience as an educational actor. he exercises his roles by taking a distance between the expression of the logic of the forms of action that organize the school world in defining oneself and giving them meaning within the social whole, and the work of the school system, which imposes a set of regulations and regulations on them.

The self-clash was highlighted in front of the mechanisms of school guidance in order to reach an interpretive and analytical understanding of the experience of high school students about the fate of their school guidance, which formed an arena of conflicts between the personal identity of them and the logic of the educational institution, and what this entails as a problematic situation that requires sociological diagnosis to discover the contours of self-forming in the context of the stressful situations that allow the logic of the formation of action within the school environment to be elucidated.

The study began with a key question:

How does a high school student's self-clash arise in the face of the stressful situations of school guidance?

In order to assess the features of the new perception of the analysis of the school phenomenon under research practice and to clarify its dimensions, the researcher had to study it within the limits of the sociological approach of François Dobi taking into account the specificity of the student of the Algerian school, this goes beyond the problem of the geographical and central part of the West in its perspective of the school, provided that it is placed within the context of its scientific limits, within the methodological approach of qualitative intervention, by adopting the method of sociological intervention as a theoretically based methodological option with considerations that will work to discover the requirements of the hidden self by producing a apologetic discourse to the surface of consciousness which reflects the self-clash and its framework in front of the institutional logic of the school guidance system, and has been applied according to the interventional sessions that include intentional samples represented by all partners related to students who live the experience of guidance without desire to the people of the second secondary (parents, pupils, school and vocational guidance counselors, professors, managers, researchers).

As for the most prominent findings of the researcher to:
Students, as such, experience their school experience with various perceptions according to interactive practices that are still influenced by the social context, which does not encourage much rhetoric, but it carries in its components the concept of social system, which is not in line with the legitimacy of school guidance mechanisms, and these selves search for spaces for negotiation. it allowed us as researchers in accordance with sociological intervention to analyze the resources of compulsions associated with stressful situations of school orientation, the possibility of measuring the limits of their negotiations and maneuvers, and the obstacles that limit the realization of their planned school work investments in the study choices they are directed to without desire. in return for our conviction that their awareness needs to be addressed by the frameworks of the educational system by restoring bridges of recognition of them as unique forces defending their gains with varying degrees of criticism, each according to the social context to which they belong, with acts of resistance, the emotional and the rational are shown as an opportunity to bring about change that would give meaning to the definition of social action in the light of the construction of the school experience.

Keywords: School experience, school guidance, self-clash, sociological intervention,

forms of logic of action

المحتويـــات

المحتـــــويـــــات	الصفحات
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	I
قـــــــائمة الجداول	IV
قـــــــائمة الأشكـــال	V
تقديم موضوع الدراسة	أ
الفصـــــل الأول : المدخل العـــــام للدراسة	
أولا – إشكالية الدراسة	**24**
1- التجريد النظري للمفاهيم	**24**
1-1- قراءة مفهمية للصدام كمعطى عقلاني	**24**
1-2- نحو مفهوم جديد لحل أزمة صدام الذات في مجال التوجيه المدرسي وفق منهج التدخل السوسيولوجي	**27**
1-3- قراءة مفاهيمية على هامش إدارة صدام الذات في بناء معنى للتجربة المدرسية	**29**
2- الطرح الإشكالي	**33**
ثانيا – المقاربات المؤطرة للدراسة	**39**
1- المقاربة النظرية	**39**
1-1- أنماط منطق الفعل الإجتماعي	**43**
1-2- آليات اشتغال المدرسة في سوسيولوجيا التجربة المدرسية	**47**
2- المقاربة المنهجية	**50**
2-1- المقاربة الكيفية	**50**
2-2- منهج التدخل السوسيولوجي	**51**
ثالثا – الخلفية الإمبريقية	**52**
1- الدراسات السابقة	**52**

المحتـــــويـــــات	الصفحات
2- الإجراءات الميدانية	**66**
2-1- المجال الزمني والمكاني	**66**
2-2- مجتمع الدراسة	**68**
2-3- العينة	**71**
3- أدوات جمع البيانات	**73**
3-1 - الملاحظة بالمشاركة	**73**
3-2 – المقابلة	**77**
الفصـــــل الثاني : التدخـــــل السوسيولوجي والوضعيات الصدامية في تجربة التوجيـــــه المدرسي	
تمهيد	**84**
1- المعالم الأولية لظهور مفهوم التدخل السوسيولوجي	**85**
2- مفهوم التدخل السوسيولوجي	**89**
3- التدخل السوسيولوجي وتطبيقاته التربوية	**91**
4- مراحل التدخل السوسيولوجي	**92**
5- شروط تنفيذ منهج التدخل السوسيولوجي	**98**
6- القيمة السوسيولوجية للتدخل السوسيولوجي	**102**
7- تجربة التدخل السوسيولوجي ضمن ممارسات المرافقة البيداغوجية أمام الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي	**105**
8- صعوبات تطبيق التدخل السوسيولوجي في الجزائر	**108**
خاتمة	**112**
الفصـــــل الثالث : التوجيـــــه المدرسي وتشكل الذات الدراسية الصدامية	
تمهيد	**114**
1 - التوجيه المدرسي ومفهوم تشكل الذات	**115**
1- 1- حول مفهوم الذات	**115**
1- 2- العوامل المؤثرة في تشكل الذات .	**118**

المحتـــــويـــــات	الصفحات
1-3- المبادئ الداعمة لتشكل الذات المدرسية في عملية التوجيه المدرسي	**121**
2 - إستعراض الذات أمام إشكاليات التوجيه المدرسي	**124**
2-1- إدراك الذات رهان التوجيه المدرسي والمهني	**124**
2-2- التجربة المتتلمذة بين الخبرات المدرسية وتنظيم مدركات الذات	**127**
2-3- أزمة الذات (صدام الذات) وإشكالية الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي	**129**
خاتمة	**137**
الفصـــــل الرابع : التوجيـــــه المدرسي ومسألة التفاوتات الإجتماعية	
تمهيد	**139**
1 – آليات التوجيه المدرسي في سياق النظام التربوي الجزائري	**141**
1-1- التوجيه المدرسي بحث في المفهوم	**141**
1-2 - مناحي التوجيه المدرسي	**145**
1-3 - أسس التوجيه المدرسي ومبادئه	**148**
1-4 - أهداف التوجيه المدرسي	**153**
1-5 - إجراءات التوجيه المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي	**156**
2 – التوجيه المدرسي وإشكالية العدالة المدرسية	**172**
2-1- المدرسة بين الإستحقاق والمنافسة	**172**
2-2- التوجيه المدرسي بين اللامساواة المدرسية وإعادة الإنتاج	**175**
2-3 - التوجيه المدرسي من التفاوتات الإجتماعية إلى التفاوتات التعليمية	**180**

المحتـــــويـــــات	الصفحات
2-4- التوجيه المدرسي من التفاوتات التعليمية إلى الإستجابة للطلب الإجتماعي	183
خاتمة	186
الفصـــــل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	189
1- عرض و سير الجلسات التدخلية	190
2- عرض نتائج الدراسة الميدانية	191
2-1 - عرض نتائج السؤال الأول	191
2-2 - عرض نتائج السؤال الثاني	197
2-3 - عرض نتائج السؤال الثالث	209
2-4 - عرض نتائج السؤال الرابع	212
2-5 - عرض نتائج السؤال المركزي	230
3- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	232
3- 1- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول	232
3- 2- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني	232
3- 3- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثالث	234
3- 4- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الرابع	235
3- 5- مناقشة وتحليل نتائج السؤال المركزي .	237
خاتمة	238
قائمة المصادر والمراجع	241
الملاحق	252

قـــــــائمة الجـــــداول

رقم الجدول	قـــــــــائمة الجـــــــداول	الصفحات
01	يوضـح حصـيلة التلاميـذ الموجهـون دون رغبـة حسـب الشـعب المنبثقة من الجذعين المشتركين للسنة الدراسية 2023-2024	69
02	يوضـح نمـوذج توضـيحي لرصـد بعـض المظاهرالتفاعليـة علـى بطاقة شبكة الملاحظة بالمشاركة	75
03	يوضح الباحثين المشاركين في الجلسات التدخلية	79
04	يوضح برنامج الجلسات التدخلية المنجزة	80
05	يوضــح النمــوذج التحليلــي لفراســوا دوبــي الــذي ينــدرج فــي سوسيولوجيا التجربة الذاتية للفاعلين	81
06	يوضح النموذج المعتمد في تحليل مخرجات الجلسات التدخلية للدراسة الميدانية	82
07	يوضــح مجموعــات التوجيــه المعتمــدة فــي تحديــد الملمــح البيداغوجي للتلميذ في الجذعين المشتركين	165
08	يوضح قراءة تحليلية لدلالات صورة الذات في ضوء ضغوطات التوجيه المدرسي	192
09	يوضـح تجربـة التوجيـه المدرسـي ومسـألة الإسـتحقاق والمنافسـة وفق النتائج المدرسية	199
10	يوضح تجربة اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ	203
11	يوضح قراءة دلالية لتجربة التوجيه المدرسي والأصل الاجتماعي والرأسمال الثقافي	206
12	يوضـح قـراءة دلاليـة لتجربـة التوجيـه المدرسـي وتجربـة المسـاندة الأسرية	209
13	يوضح قراءة دلالية لخطابات الفاعل التربوي كمطلب إجتماعي في ضوء تجربة التوجيه المدرسي	218

رقم الجدول	قـــــــــــائمة الجـــــــــداول	الصفحات
14	يوضح قراءة لمعاني الخطاب التي تتضمن المنطق الإستراتيجي	223
15	يوضح مميزات وخصائص التلميذ المتعلم الإستراتيجي	224
16	يوضح قراءة دلالية الخطاب الموجه لإثبات تكوين ذاتية الفعل	228

قـــــــائمة الأشكـــــــال

رقم الجدول	قـــــــــائمة الأشكـــــــال	الصفحات
01	يوضح خطوات التدخل السوسيولوجي	93
02	يوضح عرض موجز لدلالات صورة الذات في ضوء ضغوطات التوجيه المدرسي	196
03	يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي ومسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية	201
04	يوضح مراحل الإختيار الدراسي	204
05	يوضح عرض دلالي لتجربة اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ	205
06	يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي والأصل الإجتماعي والرأسمال الثقافي	208
07	يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي والمساندة الأسرية	211
08	يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي وإعادة عقلنة الإختيارات	217
09	يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي والطلب الإجتماعي.	221
10	يوضح عرض دلالي لتشكل منطق الفعل	222
11	يوضح عرض دلالي لتشكل منطق الإستراتيجية	225
12	يوضح عرض دلالي لمنطق تحقيق الإندماج.	227
13	يوضح عرض دلالي لمنطق تكوين الذات.	229

تقديم موضوع الدراسة

تقديم موضوع الدراسة :

منذ ستينات القرن الماضي لم يعد الفرد في علاقاته بالمدرسة خاضعا لبناء ذاته كما يصيغها النظام الإجتماعي، ولم تعد موضوعاته تستجيب لمحددات قبلية خدمة لصالح الضمير الجمعي . فقد تزايد الإهتمام أكثر به خاصة ما بعد الحداثة ، حيث إنكبت الدراسات البحثية في التركيز على دراسة علاقاته داخل المدرسة من حيث الأنشطة والممارسات التربوية، ونوع العلاقات التفاعلية مع جميع ممثلي المجتمع المدرسي ، ومنها أصبح صلب إشتغال السوسيولوجيا تقديم تصور جديد يتعلق بكيفية تنظيم الفرد في المدرسة لتجربته المعرفية والذهنية، باعتباره فاعلا تربويا يمارس أدواره بكل حرية واستقلالية ، وليس خاضعا كليا لسلطة المدرسة إنطلاقا من أن المدرسة اليوم أصبحت لصيقة بمفهوم التغير الإجتماعي، ومايحمله من تحولات تعيشها وتتعايش معها، خاصة أن بناء الأفراد لذواتهم يمثل بالأساس خاصية نامية ، ومتطورة في خضم تجربة تؤطرها مجموعة خبرات تضفي معانيها في سياق إجتماعي أو ثقافي .

هذا التغير الذي شهدته عموما المؤساسات التربوية خطا خطوة متقدمة نحو الأمام ، قد لازمه السوسيولوجيون في البحث والتعمق لدراسة وتحليل الظاهرة التربوية بجميع أشكالها وعلاقاتها خاصة ما يحدث داخل أسوار المدرسة ، فقد أضحت هذه الأخيرة أكثر الزوايا التربوية جدلا ونقاشا في عالم السوسيولوجيا لما يندرج ضمنها من قضايا شائكة في أطرها التربوية .

ومن خلال هذا اقتضى بنا الطرح كباحثين في علم إجتماع التربية البحث في موضوع مستحدث ومعنون ب " **صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي - دراسة تحليلية للتجربة المدرسية –** " أين يعطي معنى جديد لمفهوم التجربة المدرسية إزاء تلاميذ يمارسون دورهم بكل فردانية ، ضمن مجموعة من اللوائح والقواعد التنظيمية التي تعود لطبيعة النظام المدرسي ، فضمن هذا الإطار حاولنا ما أمكن الإحاطة بجميع المفاهيم التأسيسية للموضوع التي تشمل مختلف الأبعاد المعرفية الإبستمولوجية السوسيولوجية والمنهجية لها ، وكذا الديداكتيكية البيداغوجية التشريعية للآليات أو المقاييس المعتمدة في عملية إجراءات الإنتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي ، باعتباره الطرف الأكثر إرتباط بالخيار الذاتي للتلميذ لتحديد المصير الدراسي، والذي من شأنه أن يشكل أحد الهواجس والإهتزازات التي تؤرق التجربة المدرسية وتحرك عناصر البحث في حدود إستجابة الذوات بين المعطى الإنفعالي أو المعطى العقلاني .

فكل من مفهومي الإختيار والتوجيه المدرسي قد يكون من المراهنات الموجودة لدى التلاميذ كمحك لفهم الوقائع باختلافها حسب طبيعة المعاني والدلالات والأفعال التي يضفيها هؤلاء على عملهم المدرسي، ضمن ما تقدمه المدرسة من قرارات مرتبطة بالتوجيه ، وماينعكس على تشييد تجربتهم المدرسية كذوات في إعطاء معنى لتمدرسهم .

فتبعا لذلك سلطنا الضوء تحت إطار البحث العلمي على فهم أساس تحقيق إدراكات الذات ضمن حدث التوجيه المدرسي الذي يشكل ساحة تعارضات بين الهوية الذاتية للتلاميذ وبين منطق المؤسسة التربوية، وما يعتري ذلك من تصادم كوضع إشكالي يدفعنا لتحليل أبعاد السياق السوسيوتربوي، حيث العمليات التفاعلية التي تشكل سلوك التلاميذ كذوات تبحث عن تحقيق إدراكاتها وإيجاد ملامح وجودها في الصفة التفاعلية أمام الجهات الرسمية بما فيها من لوائح تنظيمية ومؤطريها، والمقصود العام من الدراسة التحليلية للتجربة المدرسية للتلاميذ هو فسح المجال للتعرف على معالم تشكيل الذوات لأنفسهم في سياق الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي، ضمن مجموع الإستراتيجيات التي يختارونها عبر مساحات تفاوضية تسمح بتحقيق كفاءات تحدد منطق تشكل الفعل الإجتماعي الذي يتأرجح بين منحى هامش المناورة مع عناصر النظام، ومنحى الإحتكاك بعناصر الضغط والقهر ، وما يتولد عنهما من إشكاليات تندرج ضمن مقاربة العدالة المدرسية مقابل العدالة الإجتماعية كإطار مرجعيي بسوسيولوجيا التجربة .

وفق هذا الطرح السوسيولوجي وبقدر ما ركزنا في دراستنا على الجانب البيداغوجي لآليات التوجيه ، وما تسطره المناشير والنصوص التشريعية التي تحكم عملية إجراءات التوجيه لم نهمل الشق الإشكالي الذي يركز أساسا على تفكيك معالم الهوية الذاتية، وما تستدعيه من طلب التشخيص باعتبارها تعيش توترا يستوجب علاج آلامها وضغوطاتها وفق منهج التدخل السوسيولوجي كممارسة علاجية لإدارة تصادم الذات مع منطق التوجيه المدرسي .

فتجربة البحث على مستوى دراستنا الإمبريقية من خلال التدخل السوسيولوجي هي تجربة سوسيولوجية بامتياز، تجعل الذات الداخلية للباحث تنخرط بكل إمكانياته في الميدان منتجة أجهزة معرفية كفيلة بتحقيق التكيف بعد فهم هؤلاء الممثلين لذواتهم ، ومنها التوجه إلى التغيير في حدود مواردهم الشخصية ، شريطة أن توضع خطوات التدخل السوسيولوجي في سياق شروط وحدود تنفيذه .

وبالرغم من أن منهج التدخل السوسيولوجي حديث التطبيق نسبيا، إلا أن القراءة المنهجية قربت لنا المسافة ما بين فترة البحث والتدخل الذي أفرز الإشكاليات الإبستمولوجية والمعرفية لموضوع الدراسة من حيث فهم وتحليل أبعاد السياق السوسيوتربوي ، وتحليل العمليات العلائقية التي تشكل سلوك التلاميذ بعد الغوص والتعمق في دراسة المظاهر الخفية للمكنونات الإدراكية التي تعنى ببناء التجارب المدرسية أكثر منه على أداء أو التمثل لأدوار معينة كذوات فاعلة وصانعة لتمدرسها.

ومن هنا نلتمس أهمية بحثنا المتواضع في محاولة الفهم والبحث في السياقات والتفاعلات التي تبرز مدى حضور مؤشرات، ومبادئ سير الموقف الإتصالي بين الأطر الشرعية للتوجيه المدرسي والتلميذ الذي يعيش الصدمة .

وكغيرنا كباحثين فإننا سطرنا أهدافا نتأملها من هذه الدراسة تكمن في : فهم التغيرات في مجال هوية التلاميذ من مقاربة لا بيئية، بمعنى أن جميع تلاميذ العالم يعيشون نفس الوضعيات إلا أن تجاربهم تختلف بطبيعة الحال عن بعضها البعض من حيث المهارات وطبيعة العلاقات الإجتماعية ، أين نجد تلميذ المدرسة الجزائرية طبيعة علاقاته التفاعلية في سياقاتها الجماعية خاصة مع ممثلي الأطر الشرعية قد يغلب عليه أحيانا طابع الخوف والخجل والتردد في الإفصاح عن خفايا ذاتية ، وهذه الوضعيات شكلت لنا صعوبات خلال الجلسات التدخلية ، وما علينا كباحثين إلا العمل على تذليلها للكشف عن إمكانيات وجود ذات عند التلاميذ تتفاوض وتناور من أجل خلق هوية لذاتها أمام إختيار مسار تعليمي يحدد فيما بعد مصير مستقبلي.

تأصيلا لما سبق فإن الهدف المرجو من وراء دراستنا يكمن في معرفة صناعة تمثلات التلاميذ لطرق التفاعل ، وكيفية تدعيم ذواتهم وتكوينها وتوجيهها وفق مجموعة من القيم والإدراكات والمعايير التي يتم دمجها في ذاتية تشكل الفعل الإجتماعي، وذلك من خلال تجسيد البعد العلاجي في البحث السوسيولوجي وفق منهج التدخل كبراديغم يغوص المرافقة البيداغوجية لإدارة تصادم الذات مع منطق التوجيه المدرسي .

فأهمية هذا التدخل تكمن في محاولة الإقتراب عن كثب من واقع ممارسات تربوية بالغة بالنسبة للفعل البيداغوجي ، باعتباره مطلب من مطالب التربية الحديثة كممارسة مسؤولة ومتفتحة ومنتمية إلى فضائها في ظل الإنسجام المعرفي والمنهجي العام لها .

وبهذا يمكن القول أن أهمية هذا الموضوع تكمن في تعريض مفهوم التوجيه المدرسي للخبرة السوسيولوجية ، حيث تم تناوله في دراسات سابقة من الناحية البيداغوجية والسيكولوجية مفتقدة للجانب السوسيولوجي في حين دراستنا الحالية فأهميته السوسيولوجية تكمن في كشف منزلة البعد الذاتي للتلاميذ كأفراد منتهجين ممارسات نضالية تمنحهم وجودا ومعنى من منطلق فرداني ذو الصلة بالمنفعة والمصالح الذاتية .

كما لايخفى علينا كباحثين التعريف أيضا بمقاربة **فرانسوا دوبي** الذي يعد مرجعا لدراستنا ولدراسات وأبحاث سوسيولوجية مستحدثة على المستوى الميكروسوسيولوجي بإعطاء صبغة سوسيولوجية متفحصة لواقع الشأن التربوي والإجتماعي في دراسة الظاهرة المدرسية ضمن سوسيولوجيا التجربة المدرسية .

في هذا السياق تناول موضوع الدراسة خمسة فصول تمثلت في إستعراض **الفصل الأول** للمدخل العام للدراسة، حيث تم التطرق أولا لإشكالية الدراسة الذي تضمن محتواها التجريد النظري للمفاهيم بقراءة مفهمية للصدام كمعطى عقلاني ، ثم نحو مفهوم جديد لحل أزمة صدام الذات في مجال التوجيه المدرسي وفق منهج التدخل السوسيولوجي، وقراءة مفاهيمية على هامش إدارة صدام الذات في بناء معنى للتجربة المدرسية، ومنها تم عرض عناصر الطرح الإشكالي من حوصلة لدراسات سابقة وطرح السؤال المركزي والأسئلة المتفرعة عنه.

كما عملنا من خلال هذا الفصل التطرق إلى المقاربات المؤطرة للدراسة بدءا بالمقاربة النظرية التي تندرج ضمن سوسيولوجيا الفعل ، حيث تناول مقاربة فرانسوا دوبي من منطلق أنماط تشكل الفعل الإجتماعي عند التلميذ في ضوء تجربته المدرسية تحت قواعد ومرتكزات إشتغال النظام التربوي ، ثم تليها المقاربة الكيفية التي تناولت منهج التدخل السوسيولوجي إنتقالا إلى الخلفية الإمبريقية من مجتمع البحث ومبحوثي العينة وأدوات جمع البيانات وحدود البحث .

أما فيما يخص **الفصل الثاني** والمعنون ب التدخل السوسيولوجي والوضعيات الصدامية في تجربة التوجيه المدرسي ثم الإشارة إلى المعالم الأولية لظهور مفهوم التدخل السوسيولوجي كبراديغم منهجي وتطبيقاته التربوية، وشروط تنفيذه، والقيمة السوسيولوجية التي يتمثلها مع إدراج تجربته ضمن ممارسات المرافقة البيداغوجية أمام الوضعيات الضاغطة لحدث التوجيه المدرسي ، ثم عرض صعوبات تطبيقه في المدرسة الجزائرية .

أما **الفصل الثالث** والمعنون بالتوجيه المدرسي وتشكل الذات الدراسية الصدامية فقد تم التطرق فيه إلى التوجيه المدرسي، وكيفية بناء الذات من خلال العوامل المؤثرة فيها، والمبادئ المعتمدة في تشكلها واستعراضها أمام إشكاليات التوجيه كرهان بين الخبرات المدرسية وتنظيم مدركاتها ، خاصة في خضم أزمة الهوية الذاتية ، أو تعرضها للصدام أمام هذه الإشكاليات .

وبخصوص **الفصل الرابع** والمعنون ب التوجيه المدرسي ومسألة التفاوتات الإجتماعية فقد تم تقسيمه إلى جزأين: جزء يتناول آليات التوجيه المدرسي في سياق النظام التربوي الجزائري ، حيث البحث في مفهومه ومناحيه ، والأهداف المرجوة منه، ثم إلى الإجراءات التنظيمية للعملية التوجيهية التي تعتمد المقاييس، والآليات الإجرائية إنطلاقا من تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ بيداغوجيا أما الجزء الثاني فقد غاص أغوار الطرح السوسيولوجي حول التوجيه المدرسي، وإشكالية العدالة المدرسية بين الإستحقاق والمنافسة إلى التوجيه من التفاوتات الإجتماعية إلى التفاوتات التعليمية .

وفيما يخص **الفصل الخامس** فقد تم عرض وتحليل نتائج البحث في ضوء تساؤلات الدراسة ومناقشتها وعرض النتائج العامة للبحث ، ثم تطرقنا إلى خاتمة وضحت من خلالها أهم المكتسبات النظرية حول موضوع دراستنا لتنتهي بتقديم توصيات ، وأخيرا تم إدراج قائمة المراجع والملاحق المعتمدة في الدراسة .

الفصل الأول : المدخل العام للدراسة

أولا – إشكالية الدراسة :

1- التجريد النظري للمفاهيم :

1-1- قراءة مفهمية للصدام كمعطى عقلاني .

1-2- نحو مفهوم جديد لحل أزمة صدام الذات في مجال التوجيه المدرسي وفق منهج التدخل السوسيولوجي .

1-3- قراءة مفاهيمية على هامش إدارة صدام الذات في بناء معنى للتجربة المدرسية

2- الطرح الإشكالي .

ثانيا – المقاربات المؤطرة للدراسة :

1- المقاربة النظرية:

1-1- أنماط منطق الفعل الإجتماعي.

1-2 – نحو إعطاء معنى لأدوار المدرسة .

2- المقاربة المنهجية.

2-1- المقاربة الكيفية

2-2- منهج التدخل السوسيولوجي.

ثالثا – الخلفية الإمبريقية:

1- الدراسات السابقة .

2- الإجراءات الميدانية.

2-1- المجال الزمني والمكاني .

2-2- مجتمع الدراسة.

2-3-العينة.

3 - أدوات جمع البيانات:

3-1 - الملاحظة بالمشاركة .

3-2 - المقابلة.

أولا – إشكالية الدراسة :

1- التجريد النظري للمفاهيم :

1-1- قراءة مفهمية للصدام كمعطى عقلاني :

إن فهم السلوك الفردي للفاعل الإجتماعي كمنطلق أولي لظاهرة الصدام يمثل " الإجتماعي المجهري le micro social مصدر كل التعاملات والتبادلات ، وبالتالي منبع كل الإضطرابات والتوترات الإجتماعية على المستوى الإجتماعي الشامل والكامل le macro social " [1]

فالسلوك الفردي يعتبر منطلق أولي لدراسة الظاهرة المدرسية المندرجة ضمن التحليل الميكروسوسيولوجي، أين يهتم بكيفية تشكل تجارب الفاعل التربوي في زمرة التفاعلات والعلاقات الإجتماعية، حيث لا توجد سلوكات فردية تطغوا على السياق الذي تغوصه بشكل تلقائي ، أو من غير تصنع أو إحداث لها ، إذ أن كينونة هذا السلوك هو نتاج لتفاعل الفكر الإنساني مع الذات وما تقتضيه لتحقيق الإندماج، والإنخراط في سياق تنتمي إليه بغية إعطاء معنى للممارسات والتجربة الذاتية التي يعيشها الفاعل التربوي، ويقيمها من خلال ميكانزمات إستراتيجية يختارها لتحقيق أهداف تجاه مواقف ووضعيات ضاغطة قد تتولد منها توترات وصدامات من شأنها أن تتألف من موضوعات مادية، وإجتماعية فضلا عما تحمله من محددات ومعان وتمثلات وقناعات، وقيم ثقافية مقابل معايير ولوائح تحددها سلطة الضبط الشرعية في شكل قوانين وتعليمات، وماعليه إلا الإلتزام والإمتثال لها مع أخذ بعين الإعتبار التوجهات الإستراتيجية العقلانية التي يسعى الفاعل التربوي لتحقيقها .

كما أن السياق الذي يتواجد فيه الفاعل التربوي لايمثل أبدا مجال إكراه خارجي يحدد الفعل الإجتماعي، بل هو إطار للفعل يتم فهمه وتأويله باستمرار من منطلق إنساني يسيطر على روافد السلوك الإجتماعي ، ويتحكم فيه حسب طبيعة شرعية النظام المسيطر على القيم الفردية للفاعل . وقد يحدث تصادم بين مصلحة الفرد مع مصلحة النظام وتصبح حريته واستقلاليته مهددة أمام النصوص التشريعية ، هذا يعني أنه لا توجد حرية مطلقة في الأنساق الاجتماعية الأمر الذي يدفع الفاعل التربوي السيطرة على الموارد ، والدفاع عن الهوية وفق إستنباط قائمة كبيرة من الأدوار التي

[1] عبد الكريم بويحياوي: ، **الخواء الاجتماعي** ، دراسة نظرية وميدانية تحليلية لظاهرة اللانظام المنظم ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة الجزائر ، السنة الجامعية 2007- 2008 ص 656.

يوظفها بفطنة وذكاء حسب الظروف والسياقات التي تجعل منه دائما منسجما ومندمجا في هذا السياق، وواضحا في اتخاذ قراراته الذاتية لتحقيق أهداف وخيارات إستراتيجية تعمل على تحديد المصير المستقبلي .

فكل سلوك هادف عقلاني يكون مبنيا على تحليل للمواقف والوضعيات التي تنتج أفعال صدامية حيث يتم التحليل بناءا على حسابات متخصصة تشمل التقييمات والفوائد والتحديات التي يتم مواجهتها

وبمعنى أتم " الفاعلون يوجهون أفعالهم لإشباع الحاجات وإذا ما فشلت العملية فإن أفعالهم توجه وتتخذ أنماط معادية للسلطة، ذلك أن عقلانية أفعال الصدام الناتجة عن إكراهات السياقات المحيطة يمكن تفسيرها بمنحيين " يتعلق الأول ب " سكلجة " Psychologisation ترجع قرارات الفاعلين إلى دوافعهم الداخلية ، المرتبطة بجوانب فزيولوجية ونفسية وعقلية و" سسلجة " Sociologisation ترجع هذه القرارات إلى عوامل محض خارجية ترتبط بشكل كامل ببنيات إجتماعية "[1]

ويمكن أن تأخذ سيرورة العلاقات التبادلية في شكلها صورة تعاونية أو صراعية أو تنافسية غير أنها بالسياق التربوي تفرض صبغة توافقية تفاوضية لتذليل أنماط الصدام ، فهذه الأنماط التي يتبناها الفاعل التربوي (العنف ، الإنسحاب ، السلوك العدواني ،التنمر ....) غالبا ماتحمل في طياتها إستراتيجيات عن وعي، أو غير وعي تعرض شخصيته للإضطرابات النفسية والفكرية التي تدفعه إلى اللجوء لأساليب دفاعية لحماية صورته عن ذاته من الإنهيار والتخلص ولو مؤقتا من مشاعر القلق والتوتر .

ومن هذا المنطلق لا يتجلى الصدام في شكله المفاهيمي فقط من خلال قدرة الفاعلين على تحديد مبادئهم ورهاناتهم وممارسة الفعل، بل يشمل أيضا إنتاج قواعد مشتركة للتوافق المؤقت حيث لا يمثل حالة من "الأنوميا" (الفوضى)، بل هو نمط "طبيعي" لاشتغال المجتمع ، إنه يعمل على توحيد الفاعلين في الإهتمام والمصالح، ويدفعهم نحو إنتاج فعلهم المشترك، كما أنه ينتج أشكالا للتوافق بين أطراف النزاع، وتأخذ هذه الأشكال حلا مؤقتا من طرف الفاعلين كإستراتيجيات مستقبلية تتشكل على ضوء تجربتهم المدرسية.

[1] محمد راضي ، **عناصر سوسيولوجيا نقدية للتنظيمات (في تقاطعية النزاعات والسلطة والتضبيط)** ، مجلة سوسيولوجيون، المجلد الأول ، العدد 2، المغرب ،2020، ص 54 .

غير أن تحليل عقلانية الصدام كمظهر من مظاهر الرفض " تستدعي تحليل الأفعال الإستراتيجية للفاعلين المعنيين بها، إنطلاقا من دلالتها داخل سياقات التفاعلات النزاعية التي يوجد الفاعلون بداخلها، باعتبارها بنيات أو أنساق مصغرة تعطي معنى لهذه الأفعال، ويمكن إستلهام العديد من باراديغمات الفاعل، إلا أن النزاعات بين الفاعلين الفرديين يستدعي تحليلها " [1] .

مؤدى هذا التصور أن تحليل الأفعال الإستراتيجية للتلاميذ مردها الرغبة في فهم السلوكات التي يفترض أن تتمتع بالنفعية ، حيث تكون هذه السلوكيات موجودة دائما في النسق الإجتماعي الذي ينتمي إليه هؤلاء التلاميذ، وما يفرض عليهم من ممارسات وتفاعلات تسطرها رسمية المعايير والقوانين من شأنها أن تنبثق وترسم رؤية التلاميذ كفاعلين لفرض أدوارهم ومكانتهم ضمن منظومة الأهداف والغايات التي تتميز بالقصدية ، فالقصدية دائما حاضرة حسب طبيعة الأزمات والإرهاصات التي قد تعترض كل تلميذ، وما تشكله من توترات وصدامات أين يكون هذا الأخير باحثا عن كل ما يحقق له الربح والمكاسب، ويعزز مكانته الإجتماعية بابتكار إستراتيجيات صانعة لذاته على مستوى من الحرية والإستقلالية يوظفها لإنتاج الفعل الإجتماعي الذي غالبا ما تكون أهدافه خفية وغير معلن عليها ، بل دائما تحتاج إلى المواكبة والتحيين حسب ما تقتضيه الذات من إشباع للحاجات ، وخدمة المصالح الشخصية والإسهام في تحقيق الإندماج الإجتماعي .

فكل فاعل تربوي لديه معاني وخبرات يستدمجها في إدراكاته، ويفعلها لإدارة الذات بالمساومة والمفاوضة لاستجلاء مآلاته، ومنها فإن فهم السلوك والفعل الإجتماعي ينطلق من التلميذ كفاعل وكوحدة تحليل ميكروسوسيولوجية أين يشمل الفعل الإجتماعي كل مظاهر السلوك كنتيجة مجسدة لإستراتيجيات عقلانية، طالما هذا السلوك يضفى عليه معنى ذاتي ووعي جديد لتخطي فكرة الصدام بين صنع القرار والمساهمة في تشكيل فهمه لشرعنة المعايير واللوائح داخل النسق التربوي .

[1] Boudon, R **, La logique du social**, hachette, Paris,2009 ,P82 .

1-2- نحو مفهوم جديد لحل أزمة صدام الذات في مجال التوجيه المدرسي وفق منهج التدخل السوسيولوجي :

من الطبيعي أن إنتهاج مهمة مواكبة (مرافقة) المتعلمين ومساعدتهم على إختيار تعليمي صحيح وسليم يتوافق وإمكانياتهم وطموحاتهم ، سيصل بهم إلى تسجيل نبوغ علمي وتألق دراسي يتوج في أقصى غاياته بتحقيق نجاح يضمن إمتدادات وآفاق مهنية محددة ومصيرية تنتهي بكل متعلم كفاعل عقلاني إستراتيجي إلى تحقيق الرغبة وإدراك الذات وفاعليتها.

فقد بات هذا الدور من المسؤوليات الكبرى والجسيمة التي يضطلع بها التوجيه المدرسي في مدلولاته ومنطلقاته ومبادئه وممارساته التي تجعل منه عملية مساعدة المتعلم على تنمية صورته لذاته بما يحقق له التوافق والتلائم بين امكانياته المختلفة من قدرات ودوافع ورغبات ، وبين ما هو متاح من خيارات دراسية مناسبة تساعده على تحقيق النجاح في مساره التعليمي .

وتستجلى أيضا فاعلية التوجيه المدرسي كونه يزود المتعلم " بوسائل مختلفة كي يتمكن من حل مشكلاته النفسية ، وكي يصل إلى أقصى نمو له ، كما يعمل التوجيه على تغيير نظرة الإنسان إلى نفسه وإلى العالم الذي يحيط به ، ومعرفة دوافعه وأهدافه حتى يحقق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية " [1].

فبالنظر لأهمية الحس التوجيهي فإنه يتوجب التحكم في تأطير السيرورة التربوية ، وما تستتبعه من إنجازات تستلزم إضفاء "عملية مواكبة وصقل وتهذيب وتشذيب تضطلع بها كل الآليات والفاعليات بالمؤساسات التعليمية في جميع أوقات وفضاءات الحياة المدرسية ، بحيث تهدف إلى جعل المتعلم يدرك ذاته ويقف بنفسه عند قيمة قدراته وإمكانياته وكفايته الحقيقة ، ويعمل على معالجة ما يعتري تكوينه من ثغرات ونقص، وذلك بشكل يساعد على بناء تطلعات وطموحات وآفاق مهنية تتواءم مع هذه الإمكانيات من جهة، وتنسجم مع إحتياجات المجتمع ومتطلبات البيئة الإقتصادية من جهة ثانية. فالتوجيه التربوي بهذا المعنى ليس مجرد عملية توجيه وإرشاد للمتعلم إلى تخصص معين دون غيره بناءا على النتائج فحسب التي يحققها في الإختيارات المدرسية ، بل هو أشمل من ذلك وأعم ، فهو عملية مواكبة وتتبع ورصد للإستعدادات والميولات والرغبات من جهة ، ودعمها وتحويلها إلى مشاريع

[1] فرنسيس عبد النور ، **التربية والمناهج** ، دارالنهضة للطبع والنشر ، القاهرة ، مصر ،1978 ، ص 280.

شخصية تعمل المؤسسة التعليمية على توفير كل من شأنه خدمتها وتنمية الكفايات اللازمة لتحقيقها وتحويلها إلى واقع مهني يتبناه المتعلم "[1] .

وفق هذا المنحى يتضح لنا أنه يجب أن يضفى على الأدوار المنوطة للتوجيه المدرسي مراعاة المزاوجة بين بعدين أساسين عبر ممارسة الحس التوجيهي أولهما : جعل التلميذ في قلب الإهتمام والتفكير والفعل التربوي بتوفير جميع الظروف لصقل ملكاته حتى يكون منفتحا ومؤهلا وقادرا على التأقلم، والإندماج في الحياة المدرسية ، وثانيهما : تحقيق الملائمة بين رغبات التلاميذ وطموحاتهم التي تجسد مشاريعهم المستقبلية، وبين متطلبات وانتظارات المجتمع بشكل عام سواء إقتصاديا وإجتماعيا ، وثقافيا .

فالتوجيه المدرسي كمنظومة أو كنسق فرعي تقع على عاتقه مسؤولية طرح مسألة إتخاذ قرار الإختيارات الدراسية لدى التلاميذ بناءا على تجاربهم المدرسية ، وفق ممارسة أنشطة تربوية مختلفة تحمل في مضمونها الخفي أهداف وغايات يقصدونها بأفعالهم الإجتماعية لإشباع حاجاتهم في أغوار السياق المدرسي الذي توزع وتمارس فيه الأدوار، كونه يمثل الحيز الذي تبنى فيه التجربة المدرسية للتلاميذ بكل إستقلالية وفردية في إتخاذ قرار إختياراتهم الدراسية ، فهم ليسوا مجرد خاضعين كليا لسلطة المدرسة على حد منظور فرانسوا دوبي الذي يؤكد على منزلة وماهية البعد الذاتي لدى كل تلميذ في صناعة تجربته بكل حرية وفردانية، حيث العرض والطلب بالسوق المدرسية بناءا على حسابات التكلفة والمنفعة الذاتية .

غير أن هذه الذاتية قد تتعرض للإنفلات ، إذ نجد هناك الكثير من التلاميذ تعاق طموحاتهم ورغباتهم حول شعب وتخصصات لم يتم إختيارها كرغبة أولى مصرح بها ، مما ينتج عنه أزمة صدام الذات التي قد تتمظهر بميكانزمات دفاعية تثير سلوكات وتصرفات سلبية تنعكس فيما بعد على الأداء الدراسي .

فعليه أصبح من الضروري في حالة دراسة الظاهرة المدرسية المتأزمة وما تحمله من إرهاصات وتوترات إلزامية تدخل علماء الإجتماع كباحثين سوسيولوجين بتبني مناهج تأخذ على عاتقها فهم البعد

[1] المصطفى المرابط ،**التوجيه التربوي مدخلا مهما لاصلاح المنظومة التربوية المغربية ركيزة أساسة لتحقيق النقلة النوعية في ميدان التدريس وباقي المجالات**، مجلة كراسات تربوية ، العدد 10، المغرب، 2023، ص ص90-91

السوسيوتربوي ضمن ديناميكية التجربة المدرسية، وذلك لإدارة تلك الأزمات بشكل فعال ومن أبرز هذه المناهج منهج التدخل السوسيولوجي كإبتكار منهجي جديد قائم على التفاعل بين التحليل الذاتي لمجموعات الفاعلين وتدخل الباحثين قصد المعالجة، وإحداث التغيير لمختلف الوضعيات والمواقف المتضاربة التي يواجهها الفاعل التربوي، أو بالأحرى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي بفهم خبراته ومقاصده الذاتية وتأويل معانيه حيث إدراك التجربة للفعل إدراكا ذاتي واضح وجلي مادامت ممارسة هذه الأفعال تأخذ معنى ذاتي محتجبا وراء مطالب الإبحار والغوص في كينونة الذات بحثا عن تحريرها على سطح الوعي.

علاوة على ذلك فإن منهج التدخل يتخلله توتر بين وضعية الفهم الشامل، وموقف الكشف عن الفعل الإجتماعي أين يستنبط من هذا الموقف توليد المعنى الخفي للفعل الذي يتخذ معنى البحث عن الذات باعتبارها ليست موضوعا سلبيا ، وإنما هي ذات فاعلة لها مقاصد معينة ولها حرية الإختيار في إتخاذ القرار بشأن تحديد المصير المستقبلي .

1-3- قراءة مفاهيمية على هامش إدارة صدام الذات في بناء معنى للتجربة المدرسية:

يمكن وصف عملية إدارة الذات بأنها تلك العملية التي تضطلع بالتخطيط لأهداف وغايات تتوج بأكبر قدر ممكن من الكفاءة من شأنها تحقيق التوازن والتوافق بين الواجبات والرغبات ، والمرامي التي يصبو إليها كل متعلم بممارسة الحرية الفردية ، وتحمل المسؤولية في إتخاذ قرار إختياراته المصيرية التي تميزه عن غيره بخصائص وسمات شخصية (عقلية ، جسمية ، إنفعالية) تسمح بتوجيه يحدد الإختيار المناسب له متخطيا في ذلك الضغوطات والإرهاصات التي قد تحول دون تجسيد إستراتجياته ضمن متطلبات السياق الذي يكفل قدرته على الإندماج ، حيث تعتمد هذه القدرة على إحداث ورقابة الذات بتجاهل الإختيارات الإعتباطية التي تتعارض مع الإمكانيات والإستعدادات الذاتية .

غير أن منهجية إدارة الذات تغوص بالمتعلم في ضوء تجربته المدرسية برصد أفضل حل أو خطة يضعها هذا الفاعل لتخطي أزمة الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي وفق منهج التدخل السوسيولوجي كبراديغم يجعله على وعي بذاته وبمآلات الإختيارات المتعددة أين يتم إستجلائها أثناء تشكل التجربة المدرسية .

فضبط المتعلم لذاته تساعده على الإستغلال الأمثل لقدراته بزيادة دافعيته للتغير نحو الأفضل مع التقييم المستمر لاستراتيجياته الذاتية ، وضبط موارده اللازمة كصبغة تحقيق أهدافه المنتظرة ، ولن تموقع هذا الفعل إلا بتمثل تصحيح إدراكي ذاتي لكل متعلم عقلاني إستراتيجي تجاه آليات التوجيه المدرسي بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف حول مونوغرافيا المهن قبل إتخاذ قرارات إرتجالية ، وإكتساب فاعلية للذات المدرسية التي تتطلب المزاوجة بإستغلال الإمكانيات والقدرات وفق الأهداف المرجوة لتشكل منطق الذات عبر بناء وتطوير وتعديل مستمر للقناعات، والميول والطموح إشباعا للحاجات الشخصية مع إحتساب تكاليف الفرص والمسارات البرغماتية البديلة لتحقيق الذات التي تمثل حجر الزاوية في شخصية كل متعلم ، إذ أن وظيفيتها الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون هذا الأخير متكيفا مع البيئة التي ينتمي إليها ، وجعله بهوية تميزه عن الآخرين .

وعليه فإن وظيفة إدارة الذات تجاه أزمة الهوية هي وظيفة توافقية تتمثل في تكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجه أدوار المتعلم في سياقه الإجتماعي حيث تصبح ذاتيته عبارة عن نظام من المكونات الوجدانية والعقلية ترمي إلى بناء تركيبي لخبراته، وإدراكاته في ضوء تجربته المدرسية وفقا لمختلف الأدوار التي تتمثلها عبرممارسات تشكل الذات المدرسية في بوتقة تفاعل إجتماعي تجاه مجموعة اللوائح والقوانين المشرعنة لمنظومة التوجيه المدرسي .

فقد يؤدي الفشل عند المتعلم في بعض المواقف التعليمية أو في حالة عدم تلبية قرار إختياراته الدراسية إلى الشعور بالقلق والتوتر والصدامات التي تحول دون تحقيق الأهداف والكفايات المستهدفة والتي تجعل منه رافضا ومتمردا على بعض النصوص التشريعية ، إلا أن مراجعة الذات في خضم خدمات التوجيه المدرسي وفق منهج سوسيولوجي تدخلي تجعله لا يتحرك بكل حرية مطلقة في فراغ مؤساساتي وليس أن يكون فعله ثابتا في سياق من المعطيات المفروضة عليه ، إنما يكون فعله الإجتماعي هو نتاج تفاعل إجتماعي ديناميكي يتم تشكله على نحو مشترك من خلال أخذ مساحة وساطة للتفاوض مع تلك اللوائح والمعطيات المشرعنة ، أين يحافظ فيها على هامش مناورة تسمح له بتمظهر وتكريس فكرة النظال الإجتماعي تجاه الأطر الشرعية للإعتراف به كذات متفردة تدافع عن إختياراته الفردية بكل حرية ، وتعطي من فعل مقاومته معنى ودلالة لوجوده .

وعليه فالمتعلم يستهدف غايات ومرامي متعددة ومتباينة تتراوح بين نقل المعارف والمعلومات وبين تكوين الذات ، وتوجيهها بالقيم والأفكارالتي يحملها تجاه نفسه وتجاه المواقف التي تقابله خلال

مراحل سيرورة تنشئته الإجتماعية، والتي تتكون من مجموعة الخبرات والتجارب القبلية والمستحدثة ومنها تتشكل لديه مفاهيم وإستنتاجات وقيم فكرية معينة تتمثل في التجربة الذاتية .

وما تجربة الذات في مواجهة تلك المواقف الضاغطة ماهي إلا نتيجة حتمية لعملية التنشئة الإجتماعية وما تعكسه من تصور رؤية الفاعل لذاته وتقبله لها ، فكلما كان ذلك إيجابيا فإن المتعلم يحاول في كل المواقف أن يسلك طرق تدعيم ذاته بإحداث توازن بين الحاجات المتصارعة كمحاولة للوقاية من التوتر والتمرد وتهديد الذات .

ذلك أن الذات ليست مجرد كيان داخلي يتأثر بالفردية ، ويهتم بالعوامل الذاتية المسؤولة عن المراقبة الذاتية فحسب بل هي عملية ديناميكية تتجسد في إتجاهات معينة يسلكها المتعلم في حياته اليومية وتشمل نمط محددا من التفكير المعرفي ضمن سياق دافعي تفاعلي يربطه بالعلاقات الإجتماعية التي تسمح له بالضبط والمراقبة في تنظيم ذاته وإنتاج معانيه .

فالمتعلم يتبنى ممارسات معينة يستجيب بها لنفسه وللآخرين مما يعكس التفاعل المستمر بين الذات والسياق الإجتماعي في إطار ما يسمى ببناء الذات الذي يشكل حيزا معتبرا من الجهاز المعرفي له .

وبمعنى أتم تجربة الذات المدرسية تتمظهر وتتجسد بأفكار وخبرات ومكتسبات تتفاعل في الواقع الذي يعيشه فيه أين يقوم بتقييم ذاته كشخص مع تفحص تأثير الأحكام والقيم المجتمعية المحيطة به .

هذا التقييم الذاتي لا يقتصر على القيم الداخلية مثل القدرات والإستعدادات بل يشمل أيضا مظاهر خارجية مثل المعتقدات والتمثلات والإتجاهات التي تؤثر بشكل مباشر في سلوكه تجاه تلك المواقف كونها تحدث في إطار عمليات التفاعل الإجتماعي، أين يستخدمها هذا الأخير لمعاينة وإختبار الوضعيات الإجتماعية المستجدة، والتي يقوم من خلالها بخلق وإنتاج دلالات ذات معنى لتجربته التي تستدعي التأمل والتفكير في المسار الدراسي وفق إستراتيجيات فعل مقصودة بدرجة من الحرية والإستقلالية كمستهلك للمعايير التشريعية، وكمنتج لمنطق الفعل الذي يسهم في تشكل تجربته المدرسية التي يرى فيها فرانسوا دوبي أنها " عملية ذات آلية مزدوجة تسمح من جهة للفرد باختبار العالم الإجتماعي ومعايشته ، ومن جهة أخرى تسمح له بتشكيله لذاته"[1]

[1] Yves Alpe, Alain Beitone, Lexique de sociologie, deuxième édition, Dalloz, Paris, 2007,P118.

منطق الفعل الذي يرتسم على ضوء التجربة المدرسية يكون موجها بشكل إيجابي نحو تقوية وتعزيز الإستقلالية الذاتية، هذا يعني أن التجربة المدرسية ماهي إلا " إقتران لأشكال منطق الفعل فالفاعل مجبر أن يربط أشكالا مختلفة من منطق الفعل ، وأن الديناميكية المتولدة من هذا النشاط هي التي تشكل ذاتية الفاعل وما يرتد عليه" [1] ، أين يستخدم المتعلمين ثلاثة أنماط من منطق الفعل les logiques d'action، فالمنطق الأول يقوم على تحقيق الإندماج مع البيئة المدرسية والإجتماعية من خلال أداء دوره كمتعلم، والمنطق الثاني يكون إستراتيجي حيث يقيس المتعلم الإمكانات المتاحة له والإكراهات التي تواجهه ويتوقع الأرباح التي سيحصل عليها من خلال مشروعه الدراسي، والمنطق الثالث الذاتي حيث يقوم المتعلم بإيجاد بعد ذاتي له في مواجهة النموذج الثقافي الذي تجسده المدرسة التي ينتمي إليها.

وبشكل أوضح التجربة المدرسية هي مجموع النشاطات والممارسات الإجتماعية التي يقوم المتعلمين بتشكيلها وفقا لإستراتيجيات فعل مقصودة وواعية، بهدف تحقيق أهدافهم الخاصة مقابل الأهداف العامة للمنظومة المدرسية التي ينتمون إليها والنظام التعليمي بصفة عامة.

فالمتعلمين لا يمتكون ميكانيزمات إستراتيجية فحسب بل لديهم غايات ومطالب وتمثلات، بمعنى أن لديهم القدرة على إنتاج ذواتهم التي تعزز لديهم الفردانية كرد فعل على تلك الإرهاصات والصدامات التي يعيشونها،لا سيما أنها تحظى ببناء منظورات مستقلة وتشكيل مفاهيم جديدة تمكنهم من إعطاء معنى لوجودهم بشأن مشروعهم المستقبلي دراسيا أو مهنيا .

وتماشيا مع متطلبات تحليل ممارسات الأنشطة التربوية للتلاميذ بأبعادها المتباينة في مواجهة الوضعيات الضاغطةيمكننا القول أن هذه المواجهة تساهم في تشكل ذاتيتهم وفق توليفة تكاملية لأشكال أنماط الفعل داخل المدرسة تؤدي إلى تشكل التجربة المدرسية ، هذا ما أكده طرح فرانسوا دوبي في تحليله للظاهرة المدرسية إستنادا إلى مفهوم التجربة المدرسية على أنها " الطريقة التي يقرن من خلالها الفاعلون أشكال منطق الفعل على إدارة التوترات التي تتولد من هذا التنوع ، وتداخلها بدرجات مختلفة من أجل أنفسهم ، وإن الدينامية المتولدة من هذا النشاط هي التي تشكل وتخلق ذاتية الفاعل وما يرتد عليه "[2] .

---

[1] كابان فليب، وجان فرانسوا دورتيه ، **علم الإجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة إياس حسن، ط1 ، دمشق، دارالفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص 291.

[2] **المرجع نفسه** ، ص 299.

2- الطرح الإشكالي :

تتجه منظومة التوجيه المدرسي إلى إرساء قواعد تنمية الحس التوجيهي في قلب النظام التعليمي الذي يسمح له برعاية وتأهيل الموراد البشرية وفق ميكانزمات من شأنها أن تمنح كل تلميذ التمتع بحقوقه ومسؤولية إتخاذ قراراته حول مساره الدراسي .

فالتفكير التوجيهي يحاول إستيعاب وفهم العلاقة التفاعلية السائدة بين النسق الإجتماعي والنمط البيداغوجي الذي يعكس واقع المجتمع ويعبر عن الأفعال ودلالتها الإجتماعية المنبثقة من الوعي الذاتي للأفراد ، غير أن المدلول المرجعي له يتجدد ويعاد تركيبه حسب ما يشهده الحقل التربوي من إصدار أو تحيين للوائح والنصوص التشريعية، والتي يمكننا أن نحكم عليها بمدى إستجابة المنظومة التربوية المرنة لهذه الإستحداثات ، لكن من الجانب السوسيولوجي التلميذ يعيش هذه الوضعيات المستحدثة ويقع في نوع من الإهتزازات والتناقضات .

هذه الإهتزازات التي تمس ذات الفاعليين التربويين (التلاميذ) لطالما أهمل علم الإجتماع دراستها إلا وفق السوسيولوجيا الكلاسيكية التي ترى في التلميذ كفرد أن يتقبل ذاته كما هو موجود حيث تجعل منه مستجيب للمعايير والقوانين التي تمليها المدرسة لصالح وخدمة الضمير الجمعي ، لكن هناك نقطة تحول رمزية حديثة العهد في مجال العلوم الإجتماعية تعلن أنه بالنسبة لكثير من التلاميذ المراهقين أمام مثل هذه الإهتزازات يبحثون باستمرار عن إعادة تشكيل ذواتهم بناءا على تناقضات وجدانية وتناقضات السياق الذي ينتمون إليه، منتهجين في ذلك صياغة إستراتيجيات وعلاقات وإعطاء معنى لدراستهم ، ولن يأتي الإعتراف بأهمية ذلك المطلب إلا وفق مقاربة فرانسوا دوبي ، وظهور علم إجتماع التجربة كمجال بحثي حديث العهد نسبيا الذي يشدد على أهمية البعد الذاتي للتلميذ في عدم تماهيه وتطابقه مع تلك القواعد أو اللوائح التنظيمية التي تشرعها المدرسة ضمن تفاعله مع عناصر النظام الإجتماعي ، إنما عليه أخذ مساحة من مساحات إثبات الذات لإنتاج وإعطاء معنى لاختياراته الدراسية بما يسهم في تشكيل تجربته المدرسية.

فالتجربة المدرسية التي يعيشها كل تلميذ ويشكلها على مدار مسيرته التعليمية تساهم في بناء هويته وتحديد مشروعه المستقبلي ، أكثر من أداء أو التمثل لأدوار غير مشروطة في بناء ذاته كذات فاعلة وصانعة لتمدرسها ، ومن البديهي أن كل تجربة هي متنوعة وليست متجانسة ذلك كونها ذاتية تختلف باختلاف العوامل المتعددة ، العائلية والمدرسية والإجتماعية والشخصية التي تؤثر في بناء الذات وهذا ما أكدته لنا دراسة Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur المعنونة ب

L'orientation scolaire et professionnelle, Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e " [1]

التي ترى أن تجربة المدرسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية تستند إلى منطق متنوع وغير متجانس يمكن ربطه بأشكال من التنشئة الإجتماعية العائلية والتنشئة الإجتماعية المدرسية المتعددة ، مع التركيز على المنظور الذاتي لهؤلاء التلاميذ في انتهاج إستراتيجيات لمواجهة نظام التوجيه المدرسي الذي يعزز تمايز المسارات الدراسية ومقاييس الإلتحاق بها، أين يجد أولئك الفاعلين أنفسهم مطالبين بإعادة تشكيل ذواتهم وإعادة التفكير فيها، حيث تسمح لهم فرص تستحق الإستثمار وإيجاد معنى للمؤسسة المدرسية وإدراك فائدة حقيقة لدراستهم .

فإذا وقع إشكال في إعادة صياغة بناء الذات أو إسترجاع القدرة على العيش ضمن تلك التناقضات التي تشهدها العملية التوجيهية حول إقرار توجيه التلاميذ نحو المسارات التعليمية، فإنه حتما يتحول إلى صدام أو إخفاق أكاديمي.

هذا الصدام هو الذي يعتبر النقطة المنحرفة لتفاعل ذات المتعلم للمواجهة التي تأخذ بعين الإعتبار تحقيق الذاتية ، والإندماج الإجتماعي وفق مراجعة أنشطة أو ممارسات تجاه ذاته ، وتجاه السياق الذي ينتمي إليه، أو بين ميوله ورغباته، وبين متطلبات الذات الجسدية والنفسية والعاطفية أو بين إنتظارات الأسرة وآمالها وضوابطه وضوابط المجتمع .

وطبيعي جدا أن التلميذ في ظل هذه الوضعيات الضاغطة أن يؤسس لفكرة النضال أو المفاوضة وفق إستراتيجيات عقلانية من خلال أخذ مساحة تتيح له إستحضار صورة المناورة التي تعزز إدراكات الذات وأشكالها ومكاسبها ، وتتماشى مع رؤاه وطموحاته " فهذه الأشكال إذا ما اقترنت مع بعضها البعض شكلت تجربة إجتماعية مدرسية على حد تعبير" فرانسوا دوبي " François dubet " والتي يمكن أن تشكل ذاتية الفاعل أو مايسميه " ألان توران" " Alain Touraine " عودة الفاعل القادرة على إدارة التوترات التي تتولد من التنوع في أنماط السلوك التربوي الإجتماعي في الوسط المدرسي" [2] .

[1] Amélie Courtinat-Camps est Yves : **Prêteur L'orientation scolaire et professionnelle – Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en3e** ,https : // journals .openedition.org/osp/3918,2012.

[2] فتيحة طويل، **تكامل تشكل منطق الفعل التربوي المدرسي للتشييد السوسيولوجي ، مقاربة سوسيولوجية** ، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية ، العدد 35، جامعة محمد خيضر بسكرة ،الجزائر ،2018، ص 1046.

هذا شيء بديهي بالنسبة لفرانسوا دوبي أن التلميذ كفرد ليس أبله إجتماعي، بل هو في كل منظومة إجتماعية يحاول أن يركب ذاته ، بمعنى أنه ليس ضد المؤسسة، وإنما يعبر عن حالة وجدانية تناقضية تسعى للبحث عن إيجاد صيغة تحمي ذاته كطلب المساعدة من مستشارالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتوضيح اللوائح والنصوص الرسمية المؤطرة للعملية التوجيهية ، مع فهم خياراته وطموحاته وتصحيح قناعاته بإعادة ترتيب تلك الخيارات بطريقة مرنة وعقلانية ، تهدف لمواجهة التناقضات التي تثيرها تجربته الإجتماعية المتباينة .

فعلى ضوء تبني التلميذ لإستراتيجيات متنوعة تؤكد لنا دراسة طيبة عبد السلام ،(2010-2011) المعنونة "[1] ب " إستراتيجية المواجهة في التوجيه المدرسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي " أن تلاميذ السنة ثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي شعبة تقني رياضي قاموا بتبني عدة إستراتيجيات مواجهة حين تعرضهم لوضعية إعادة التوجيه المدرسي هي: إستراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكل ، إستراتيجية المواجهة المتمركزة حول الإنفعال، إستراتيجية المواجهة المتمركزة حول الدعم الإجتماعي ، فمؤدى تصور الدراسة مكننا من فهم الصيغة التحررية التي ينتهجها التلاميذ لإعادة الإعتبار لمفهوم الذات داخل إطار لعبة التمدرس على ضوء تجربة تخضع لشروط يفرضها النظام المدرسي دون أن تلغي هذه الشروط دوره في إتخاذ قرارات إستراتيجية متنوعة تعزز من منزلة بعده الذاتي في بناء تجربته المدرسية .

هذا المنطق تدافع عليه مقاربة موضوع دراستنا لفرانسوا دوبي عن فرضية مفادها أن تكوين الذات وإستراتيجياتها تساهم إلى حد كبير في تشكل التجربة الذاتية ، فعادة ما تكون هناك صورتان تتراوح بينهما تجربة التلاميذ المدرسية ، منها ما يدفع التلميذ للشعور بالغربة عن المدرسة ، والإحساس بالعجز واليأس الذي يؤثر بشكل سلبي على الإندماج والتوافق الدراسي، وحينها تتحول التجربة إلى مصدر إزعاج وتوتر ينعكس في صورة حالة مرضية متمثلة في العديد من الإستجابات كرد فعل

[1] عبد السلام طيبة ، **إستراتيجية المواجهة في التوجيه المدرسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. ل .م .د .تخصص علوم في علوم التربية فرع توجيه وإرشاد ، جامعة منتوري قسنطينة ،،2010-2011.

تتمظهر على مستويين: أولهما تجاه الذات وهذا ما أكدته دراسة بلحسيني وردة (2002) المعنونة "[1] بـــ " علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط– دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة – على أن التلاميذ غير الراضين عن توجيههم الدراسي أكثر إحباطا من نظرائهم الراضين ، ويرجع ذلك إلى افتقار غير الراضين إلى الإشباع الذي يحققه الشعور بالإنتماء إلى التخصص برغبة وإرادة ، وما يجلبه لهم ذلك من إحساس بالفشل وعدم القيمة الذاتية ، وهذا كاف ليفقدهم ثقتهم بأنفسهم ويخل من توازن سلوكياتهم على عكس التلاميذ الراضين الذين حقق لهم توجيههم حسب رغباتهم إشباعات أشعرتهم بالفخر والإعتزاز بالذات.

وثانيهما تجاه الآخرين المجسد في المعارضة للعالم المدرسي من خلال إنتهاج ميكانيزم الصراع والصدام مع من يحرجونهم ويعتبرونهم أعداء ، فهم يشكلون أنفسهم ضد المؤسسة المدرسية بإنتاج معاني ودلالات تخرج عن معادلة التفاوض ، كانطباعات الضغط وعدم الإرتياح المتمثلة في العديد من الإستجابات مثل سلوكات التمرد على شرعية النظام الداخلي للمؤسسة التربوية (الهروب من الحصص ، التأخرات ، الغيابات ، سلوكات عدوانية تصادمية) ، وهذا ما أشارت له نتائج دراسة عقيلة بودر (2018–2019) المعنونة "[2] بـــ "عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي شعبتي رياضيات وتقني رياضي" أن عدم الرضا عن التوجيه يعتبر من العوامل المسببة للسلوكيات العدوانية بالوسط المدرسي وهناك ما يجعل التلميذ كفاعل عقلاني إستراتيجي يعمل على التكيف والإندماج مع متطلبات التوجيه المدرسي بتحديد وتنظيم عمله المدرسي بين التعليمات والممارسات المعرفية التي يتحول من خلالها لذات فاعلة واعية بحريتها ومسؤوليتها إزاء تحقيق المصالح الفردية، وهذا ما أكدته دراسة بن حليمة سارة (2022–2023) المعنونة"[3] بمهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية – العمل المدرسي بين

---

[1] وردة بلحسيني ، **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط– دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة** – ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، فرع علم النفس والتوجيه الإجتماعي ، جامعة ورقلة . 2002

[2] عقيلة بودر، **عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي رياضيات و تقني رياضي** – دراسة ميدانية بثانويات ولاية بسكرة – أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2018– 2019.

[3] سارة بن حليمة ، **مهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية – العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات** –، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتواه. ل .م .د .تخصص علم الإجتماع التربوي ، جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله 2022–2023.

التعليمات والممارسات – على أن التلاميذ يوجهون ممارساتهم وفقا لإستراتيجيات معينة مرتبطة باللعب على المظاهر، والتفاوض، والقيام بالايماءات في إطار علاقة نفعية بالمعرفة المدرسية لبلوغ أهداف معينة حيث ترتبط هذه الإستراتيجيات أيضا بانتظارات كل من التلاميذ وأسرهم من المدرسة مستقبلا وبمعنى آخر مؤدى نتيجة الدراسة قدمت لنا صورة عن التلميذ كونه إستراتيجي يعمل كفاعل عقلاني بمساندة عائلية على محاولة الإستثمار في تمدرسه بتخطيط مسبق، إنطلاقا من حساب التكلفة والفوائد المتوقعة عنها مقابل التعليمات والممارسات الشرعية داخل المدرسة وكيفية تأثيرها على هؤلاء التلاميذ كفاعلين وكذوات في تسيير تجربتهم المدرسية .

ما يلفت الإنتباه أن هناك فروقات جوهرية في تناول الدراسات السابقة لأبعاد منها مايرتبط بموضوع الأطروحة بطريقة غير صريحة كتبني نظريات كلاسكية في دراسة الظاهرة التربوية ، وأخرى عكس ذلك ، حيث أن الأبعاد التي تطرقت لها تلك الدراسات لم يتم توضيحها وتحليلها في ضوء تشكل التجربة المدرسية للتلاميذ، وإنما على ضوء الوصول إلى نتائج بهدف تعميمها .

في حين موضوع دراستنا أخذ منحى آخر لدراسة كل المظاهر التفاعلية خلال تجربة التوجيه المدرسي وما تعكسه لنا عملية بناء الذات المدرسية التي تتراوح بين المعطى الإنفعالي المتمرد وبين المعطى الإستراتيجي، إلا أن معايشتي الميدانية لتلك المظاهر التفاعلية بحكم ممارسة مهامي كمستشارة توجيه مدرسي قرابة ثمانية عشر سنة قد مكنني موضوع البحث ومنح لي الفرصة كباحثة أكثر فهم وتحليل الدلالات والمعاني التي ينتجها التلاميذ تجاه تلك التوترات والإختلالات ، ومن ثم العمل على تذليلها ومعالجتها حتى يتسنى لنا كباحثين قياس حدود هامش المناورة وموارد الفعل من جهة، وضبط سلطة النظام التوجيهي مع مراعاة مصلحة هؤلاء التلاميذ من جهة أخرى، فضلا عن منحهم فرصة إستعاب تصور منطق" الميروقراطية "[1] التي تدعي نظريا القضاء على التفاوتات الإجتماعية ، أو على الأقل تقليصها إعتمادا على معياري الإستحقاق والجدارة " والوعي بتجليات ومقتضيات المناورة بطريقة ميكروسوسيولوجية ، مقابل إعادة تشكل الذات المدرسية، وإدراكاتها التصورية عن المشروع المستقبلي الذي يطمح إليه كل تلميذ .

[1] يميز **فرانسوا دوبي** بين الميروقراطية في نستختها الأولى وهي ما يسميه بالميروقراطية الضيقة والتي جسدت النخبوية الجمهورية والتي غاب فيها تكافؤ الفرص ، خلافا للنسخة الحالية التي تضمن تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين لتباري الكل ضد الكل .

فالتعامل مع الدراسات السابقة إنطلق من خلفية نموذج نظري يكون من خلال تركيب نتائج دراسات سابقة، وإعادة بنائها وفق الأطروحة التي ما يتعين على الباحث أن يكون قد تجاوزها نقديا ومطلبا منهجيا عكس دراسات سابقة وليدة نظرية جاهزة تكون ذات طبيعة تراكمية مما يتوجب وجود لها نفس السياق ونفس التوجيه الإشكالي ، مع مراعاة خصوصية تبني ذلك النموذج النظري.

ولضمان تماسك النظرة المعرفية السوسيولوجية لموضوع التجربة المدرسية، كان علينا إتمام العمل المنهجي من خلال إعتماد التدخل السوسيولوجي كخيار منهجي مؤسس نظريا، له إعتبارات من شأنها أن تعمل على تأطير مشاحنات الذات المتتلمذة والمنطق المؤسساتي للمدرسة المشرفة بالتنقيب واكتشاف متطلبات الذات المحتجبة، والمغطاة وراء ظاهرة الصدام كمطلب يستوجب الغوص في ضبابية هذه الذات ، وإنتاج خطاب تبريري وحججي إلى سطح الوعي يعكس صدام الذات ولحظة المواجهة مع ممثلي العملية التوجيهية ليس كما يريد الباحث وإنما من خلال منطوق الباحثين لإحداث التغيير الذي يعيشونه في علاقاتهم بالسياقات المدرسية الداخلية (أساتذة ، مستشاري توجيه مشرفين تربويون، مدير مؤسسة) والخارجية (أولياء، رفقاء ، سوق الشغل ، وسائل إعلام) أمام الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي.

وضمن هذا السياق سنقوم بحصر دراستنا في التساؤل المركزي والذي تنبثق منه مجموعة أسئلة فرعية نحاول في كل منها ضبط زاوية محددة من زوايا الموضوع :

السؤال المركزي :

كيف يتولد صدام الذات لدى تلميذ الثانوية أمام الوضعيات الضاغطة لقرار التوجيه المدرسي ؟

التساؤولات الفرعية :

س1- كيف تنعكس الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي على طبيعة المواقف الإدراكية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية؟

س2- هل يمتلك التلاميذ القدرة على إستغلال الفراغات القانونية كحجج تبريرية في تغيير القرار التوجيهي ؟

س3- هل يولد التدخل الأبوي على إختيارات أبنائهم للشعب مواقف متضاربة تعيق تكيفهم الذاتي في الوسط المدرسي ؟

س4- هل تولد المواجهة مع عناصر الضغط المدرسي لدى التلميذ هامشا لإعادة بناء تجربته أمام النظام المدرسي ؟

ثانيا – المقاربات المؤطرة للدراسة :

1- المقاربة النظرية :

تهدف البحوث العلمية إلى تفسير الظواهر المدروسة، وتوضيح وفهم عواملها وأسبابها وينطبق هذا الهدف على البحوث السوسيولوجية التي تعتمد على نماذج نظرية تقدمها أطر هذا الحقل المعرفي، فمن أجل تحليل الظاهرة موضوع الدراسة وتوضيح أبعادها يتعين على الباحث بناء نموذج تحليلي يساعده في مقاربة الموضوع بعمق ، مما يمكنه من الوصول إلى أرقى مستويات الحقيقة بالفهم والتحليل والتفسير العلمي، ويمكن للتحليل السوسيولوجي أن يقدم أكثر من مقاربة منهجية لتحليل للظاهرة قيد الدراسة .

لذلك فقد شهد التحليل السوسيولوجي في علم إجتماع التربية مقاربات نظرية متعددة، إستندت كل منها على أسس منهجية كرست التعددية في رؤيتها للظاهرة التربوية، وقد جاءت هذه المقاربات في سياق تفسيرها للظواهر الإجتماعية بشكل عام، حيث ترتبط العديد من المداخل النظرية في سوسيولوجيا التربية بالنظريات الكلاسيكية في علم الإجتماع العام، أين شكلت المرجعية لمجمل هذه التيارات سواء التقليدية منها أو الحديثة مع إعتماد أدوات تحليل مشابهة لتفسير الظواهر التربوية والإجتماعية على حد سواء.

وعلى الرغم من إرتباط سوسيولوجيا التربية بالنظريات العامة لعلم الإجتماع إلا أنها تحتفظ بخصوصيتها كحقل معرفي مستقل وقائم بذاته له موضوعاته، مناهجه، أطره النظرية وأدواته التحليلية التي تطمح إلى رصد طبيعة تحول هذه السوسيولوجيا من التركيز الحصري على أن الظاهرة المدرسية هي نتاج لمحددات قبلية وفقا للسوسيولوجيا النقدية إلى رؤية تضع المتعلم في صميم التحليل السوسيولوجي التربوي.

هذا الأخير يعتبر فاعلا محوريا في تشكيل وتفسير الظاهرة المدرسية ، ذلك بفهم معنى السلوكيات الفردية له ، وهذا الفهم يعتمد بعدين متكاملين يرتبط من جهة ببناء الذات الفردية ضمن سياق التمدرس الذي يعزز قدرته على التفاعل والإنخراط في مختلف السياقات البيداغوجية لبناء ذاته ومن جهة أخرى يرتبط بالخيارات العقلانية والإستراتيجيات الفردية التي تكون لها إمتدادات لصيقة بالوضع أو الأصل الإجتماعي، ولا يتم ذلك إلا في خضم تجربة مدرسية تحددها مجموعة من

الشروط، والمعايير تعود لطبيعة النظام التربوي الذي يمنح أهمية كبرى للقوانين، والآليات التي توجه سيرورة الممارسة البيداغوجية، مع عدم إغفال أو إلغاء دور المتعلم كفاعل وفق الإستراتيجيات التي يختارها للتفاوض المسبق مع تلك الآليات حتى يتمكن من التخطيط لتحديد مصيره المستقبلي بأسلوب يتماشى وإمكاناته ، وقدراته العقلية والجسمية ، وميولاته الذي تشبع حاجاته وترسخ تصوراته لذاته .

فتحقيق هذه الغايات والأهداف يعتمد بشكل كبير على طبيعة التجربة الذاتية التي يخوضها الفاعلون في المدرسة ، حيث يتبع التلاميذ مجموعة من القواعد والطرق المنهجية بهدف بناء مشاريعهم المستقبلية سواء على الصعيد الدراسي أو المهني ، فمن أجل إعطاء مضمون واضح وملموس للتجربة المدرسية يجب مراعاة وجهة نظر التلاميذ داخل المدرسة، خاصة أن معناها كمؤسسة وقواعدها لم تعد تفرض نفسها عليهم بشكل بديهي، فوفقا لأبحاث فرانسوا دوبيه الذي يرى أن المشكلة المفصلية للتلميذ ليست أن يتماهى أو يتطابق مع اللوائح والقواعد ، بل توضيح قدرته على إعطاء معنى لعمله المدرسي ولحياته ، وبتعبير آخر يجد التلميذ نفسه مضطرا لبناء تجربته الذاتية، بدلا من مجرد أداء دور معين يفرض عليه، أي أنه مجبر على بناء ذاته كذات فاعلة وصانعة لتمدرسها، تقوده لبناء وتشييد تجربته المدرسية ، وفي هذا السياق يمكن القول أن التلاميذ مجبرون على أن يكونوا أحرارا مستقلين ذاتيا، حتى وإن كانت الموارد التي تدعم و تؤسس هذه الحرية والإستقلالية لا تعود إليهم بشكل كامل ، بل ترتبط وتتأثر بموقعهم الإجتماعي والمدرسي .

على النقيض فإن عمل التجربة المدرسية يكون أكثر تعقيدا على مستوى الإنتقاء والتوجيه المدرسي حيث تتجلى إشكالية عدم تحقيق رغبات التلاميذ في إختياراتهم الدراسية وما تنتجه هذه الوضعية من توترات في العلاقات التربوية قد تصل إلى درجة الصدام مما يساهم في خلق صراعات داخلية تتحول إلى مشكلات إنفعالية تتمظهر بدورها في ميكانزمات داخلية كالشعور بالإحباط والحزن والتوتر...، أو تبني سلوكيات معادية مع الآخرين.

فتأصيلا لما تم عرضه فإن موضوع بحث دراستنا يشكل محور أساسيا في نقاشات سوسيولوجيا التجربة المدرسية باعتماد مقاربة تقدم لنا نموذج تصور جديد مرتبط بمفهوم الأزمة ، ذلك بغرض فهم وتحليل ملامح هذا التصور الذي يكشف لنا صدام الذات المتتلمذة أمام آليات منظومة التوجيه المدرسي عند الفاعلين التربويين من خلال تبنينا لمنهج التدخل السوسيولوجي الذي يعمل على التقصي والتنقيب بمثيرات إستفزازية تطفو بمكنونات الذات المحتجة على سطح الوعي، بغية فهم

وتحليل وتأويل دلالات الخطاب الذي يتخلل أسلوب المواجهة في مساحات تلك المشاحنات بين التلميذ وعناصر المنظومة التوجيهية، والذي يسهم أيضا في إدارة الذات على ضوء بلورة أشكال منطق الفعل.

وتعود هذه النظرية للأستاذ عالم الاجتماع الفرنسي بجامعة بوردو الفرنسية "**فرانسوا دوبي**" **FrançoisDubet(1946)** " الذي تركزت أهم أعماله على قضايا السوسيولوجيا والتربية ، الشغل النظرية السوسيولوجية ، العدالة .....الخ ، ولعل تصفح أهم كتبه " لماذايجب تغيير المدرسة؟ تلاميذ الثانوي ،les lycèens، النفاق الإجتماعي ، إنحطاط المؤسسة، مدرسة الفرص، حقائق/شؤون المدرسة " والتي توحي بالأهمية القصوى التي إستأثرت بها المدرسة في أبحاثه وأعماله التي قاربها من منظور سوسيولوجي ناقدا للسوسيولوجيا القديمة مستندا على الدراسات المقارنة والأبحاث الميدانية الموسعة "[1] كما أنه يعتبر" أحد الأعضاء البارزين في مركز التحليل والتدخل الاجتماعي CADIS المركز الذي أسسه " ألان توران "AlainTouraine ، حيث يقوم علم إجتماع الفعل الذي أسسه " ألان توران" على فكرة " إنتاج المجتمع لذاته " ، ذلك من خلال مقاربة للأطر التاريخية العامة للفعل الإجتماعي من منظور نظر تطورية مشابهة لتلك الرؤية التي قدمها " كارل ماركس" حيث تهدف هذه المقاربة إلى فك تشفير الأحداث الإجتماعية المتضمنة تطلعات والمتطلبات المستقبلية مما يجعل جوهرها مقاربة تنبؤية تستشرف الإتجاهات والتحولات القادمة في السياق الاجتماعي، لكن هؤلاء الباحثين في مركز التحليل والتدخل الاجتماعي وعلى رأسهم " فرانسوا دوبي" الذي حاول تجاوز خاصية التنبؤ المرتبطة بتحليل المجتمع متجهين نحو مقاربة تحليلية أكثر عمقا حيث أعلنوا تخليهم عن فكرة " الفرد الإجتماعي" والقراءة التاريخية التي تنظر إلى المجتمع كتعاقب لأنماط محددة من المجتمعات"[2] محاولين بذلك تقديم رؤية أكثر شمولية لفهم وتحليل التحولات الإجتماعية.

تقوم نظرية علم الإجتماع لدى "فرانسوا دوبي" على توظيف مفهوم " الخبرة " بشكل مبتكر لتفسير الوضعيات الإجتماعية على أنها نشاط إدراكي يساهم في إنتاج معاني الأفعال الإجتماعية في الواقع المعاش بالتحقق وإختبار ذلك العالم الإجتماعي.

---

[1] عمر بن سكا، **أزمة المدرسة وإشكالية إعادة الإنتاج بين النظام التعليمي والمجتمع، مجلة الاصلاح الاكترونية https://alislahmag.com/index.php?mayor=contenu&mayaction=article&article_id=21 97&idlien=189 تم الاطلاع عليه بتاريخ 2022/08/12**

[2] أسماء مكسن : **الدلالات الاجتماعية للتربية عند الفاعلين المدرسيين** ،- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ببلدية الحروش- سكيكدة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د غير منشورة ، تخصص علم الاجتماع التربوي ، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة،2021- 2022، ص ص72- 73 .

ويوضح أيضا "فرانسوا دوبي" في مقاربته على كيفية تشكل التجربة المدرسية التي تتأثر بمجموعة متنوعة ومتعددة من العوامل تأتي في مقدمتها تلك المرتبطة بالمتعلم نفسه، والتي تشمل العوامل الأسرية، وضعه الإجتماعي، مساره الدراسي، بالإضافة إلى إعتبارات أخرى مثل العمر والجنس حيث تساهم جميعها في بناء ملامح التجربة المدرسية، وصياغة مسارها التعليمي.

" إلا أنه يؤكد على أن هناك عوامل داخلية مرتبطة بالمدرسة وتحدد تشكل التجربة المدرسية للمتعلم مثل هياكل المدرسة، المناخ المدرسي، المنافسة بين المتعلمين، وهي جميعا عوامل تؤثر على تجربة المتعلم وتسمح له بفهم ما يتعلمه أو تؤدي به إلى إتخاذ موقف التنازل والانسحاب"[1] .

يحاول "دوبي" أن يؤسس لعلم إجتماع الخبرة على أساس أنها مجموعة أو أشكال من منطق الفعل les logiques d'action، حيث يقترن كل شكل من منطق الفعل الإجتماعي مع أشكاله المتنوعة داخل النظام الإجتماعي ، وهو لا يعترف بمسمى الكلية أو الوحدة الإجتماعية، بل يؤكد على أن كل منطق من منطق الفعل الإجتماعي يشير إلى عناصر مستقلة من النظام ، لذا فالنظام الإجتماعي ليس إلا ذلك التواجد المشترك لهذه العناصر.

يسعى "دوبي" إلى تأسيس علم إجتماع الخبرة من خلال مفهوم " منطق الفعل(les logiques d'action) " حيث يربط ويقترن كل شكل من منطق الفعل في أشكاله المتنوعة داخل النظام الإجتماعي .

فدوبي يرفض ولا يعترف بمسمى الكلية أو الوحدة الإجتماعية، بل يؤكد أن كل منطق من منطق الفعل الإجتماعي يعكس عناصر مستقلة تتواجد داخل النظام الإجتماعي وهذا يفسر أن هذا النظام كتكوين مركب يتشكل من حركة ديناميكية تفاعلية مشتركة بين هذه العناصر المتنوعة والتي من شأنها بلورة ذاتية الفاعل وما يرتد عليه .

أما "الفاعل" **Acteur** فهو يقسم "ذاته" ضمن التفاعل المشترك لهذه الأنماط الثلاثة من منطق الفعل: منطق الإندماج، المنطق الذاتي، المنطق الإستراتيجي.

[1] Marion DELFAU **: Le rapport à l'école et les motivations des élèves en difficultés scolaires en classe de sixième**, Mémoire de recherche Master Métiers de l'Education, de l'Encadrement et de la Formation, université d'Orléans, France, 2016, P14.

1-1 - أنماط منطق الفعل الإجتماعي:

ينقسم منطق الفعل **من منظور** " **فرانسوا دوبي**" إلى ثلاثة أنماط أساسية نوردها فيما يلي:

أ- منطق الإندماج L'intégration :

لا يعارض دوبي في تأكيده على مفهوم الفاعل الإجتماعي الأساس الذي تستند إليه النظريات الكبرى في علم الإجتماع ، والتي ترى أن أفعالنا وسلوكياتنا تنبع من تفاعلنا مع الأنماط الثقافية والأعراف والتقاليد، فهويتنا تتشكل ضمن إطار محددات إجتماعية معينة ومع ذلك فهو يشدد على أن الفرد يسعى بوعي إلى ضمان إعتراف النظام الإجتماعي بمكانته وهويته وفرديته و إستقلاليته بهدف تحقيق الإندماج في المجتمع .

في هذا السياق تعبر العلاقة بين الفاعل والنظام عن ترابط وثيق بين الأوضاع الإجتماعية والموجهات الذاتية التي تحكم سلوكيات وممارسات الفاعل .

فالمتعلم يسعى إلى تحقيق الإندماج مع بيئته المدرسية والإجتماعية من خلال دوره الذي يستند إلى أطر شرعية، مع الحفاظ على مسافة تتيح له صناعة ذاته كفاعل، يتمتع بالحرية والإرادة لأن يكون ذاتا فاعلة قادرة على التحكم إلى أقصى حد في تحديد وبناء تصور واضح لمشروعه المستقبلي .

ب- المنطق الذاتيLa subjectivité :

تناولت العديد من الدراسات التربوية والنفسية قضية ذاتية المتعلم وعلاقتها بالنجاح المدرسي تحت تسميات مختلفة مثل تقدير الذات والتقويم الذاتي، ومن وجهة نظر فرانسوا دوبي فإن المنطق الذاتي للمتعلم يتمثل في أساليب التفكير والعمل التي يعتمدها المتعلم لخلق مسافة بينه وبين متغيرات حياته المدرسية بهدف تحقيق ذاته.

حيث " يتم تعريف كل فاعل من خلال المسافة التي يصنعها مع نفسه، ومن خلال قدرته النقدية على ترتيب المواضيع مما يتيح له القدرة على النقد، الحكم، والإستقلالية في الأفعال"[1] .

[1] Séverine Le Bastard-Landrier : **L'expérience subjective des élèves de seconde :Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)** , 2005, France, P2. https://doi.org/10.4000/osp.368, , 22/4/2023,4h,55s, P2.

فكلما تمكن التلميذ من إيجاد مسافة بين ذاته ومعايير المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها زادت إحتمالية تحقيقه لنتائج مدرسية جيدة والعكس صحيح ، فالتلاميذ الذين يعانون من الفشل المدرسي هم أولئك الذين لم يتمكنوا من تحقيق هذه المسافة المطلوبة بين ذواتهم ومعايير مؤسساتهم.

المنطق الذاتي في الفعل الإجتماعي هو" الوعي الذي يقود المتعلم للتفكير في معارفه، ويحفز التنظيم الذاتي ويقوده إلى تحويل مسار فعله "[1] .

حيث يقول دوبي" إن المسافة مع الذات هي التي تجعل من الفاعل فردا إجتماعيا، وهي بدورها ذات طبيعة إجتماعية تتشكل ضمن تباينات أنماط منطق الفعل الإجتماعي وعمليات عقلنة هذه الأفعال"[2] ويقصد دوبي بمفهوم المسافة مع الذات تلك المسافة أو المساحة التي يخلقها الفرد بينه وبين ذاته من خلال تجاربه في التفاعل الإجتماعي التي يحياها، ومع الأخذ في الإعتبار تنوع واختلاف أنماط هذه المسافة مع الذات ، لأنها تتشكل من خلال التفاعلات والتأثيرات المقترنة لكل أنماط الفعل الثلاثة المذكورة أعلاه ، الأمر الذي يجعلنا لا نكون أمام خبرة إجتماعية واحدة بل أمام مجموعة من الخبرات والتجارب الإجتماعية المتنوعة .

فالخبرة الاجتماعية تتشكل من خلال إنتاج المعانى التي يمنحها الفرد لذاته في سياق تفاعلاته الإجتماعية، ومحاولة جعلها ذات معنى متجانس مما يمكنه من تبني وإختيار أنماط فعل عقلانية.

ج – المنطق الإستراتيجي:La stratégie

تعتمد السلوكات الإجتماعية على ما يسميه "**ماكس فيبر**" بالفعل العقلاني إنطلاقا من تقييم الفاعل للموارد والوسائل المتاحة لتحقيق أهدافه، فالفاعلون التربويون تجمعهم وضعيات تنافسية لمحاولة تجسيد وتحقيق أهدافهم بأقل تكاليف ومخاطر في السوق المدرسية، حيث تتموقع وتتمظهر هذه الوضعيات باستراتيجيات فردية وأنانية .

في ظل هذه التفاعلات الإجتماعية داخل السياق التربوي يتجسد هذا المنطق الإستراتيجي، وتختلف طبيعة الفاعلين في بلورته حسب الوضعيات التي يعيشونها وتكون متكيفة مع مبدأي العقلانية البرغماتية بناء على ما يتم برمجته وفق الإستراتيجيات المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وعلى ضوء ذلك فالمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي يسعى جاهدا لتحقيق مشروعه الدراسي بوضع خيارات لمستقبله، إنطلاقا من الإمكانيات والموارد المتاحة له بما هو ذاتي داخلي وفق حسابات نفعية

[1] Ibid. ,P 3.
[2] Ibid., P3 .

داخلية، تأخذ بعين الاعتبار منطق الفائدة أو المصلحة المتعددة بتحديد المكتسبات والنفقات واحتمالات الفشل، ومنها يصبح منطق الإستراتيجية في هذه المرحلة مهم جدا ما يدعم مركزية منطق الذاتية في العلاقة مع المعارف المدرسية باعتبارها مدرسية بحتة بشكل خالص تساهم بدورها في تشكيل ذواتهم كتلاميذ.

إن تشكل التجربة المدرسية لهؤلاء التلاميذ بطريقة واضحة ومتطورة يكون تبعا للسن وارتباطهم بالمراحل التعليمية الدراسية التي تتميز بتعقيدها وتداخلها، وهذا ما أشارت إليه بعض تحليلات بياجي (Jean Piaget,1969) بمعنى أن التجربة المدرسية تتغير تبعا لأعمار التلاميذ إلا أنهم يظلون مرتبطين بمعايير النظام الدراسي ويكونون أيضا مواجهين بالإنتظارات العائلية التي تساند مسيرة الحس التوجيهي المتعلق بتحديد الإختيارات الدراسية ومع ذلك فإن تكوينهم الشخصي لا يتحقق إلا من خلال مواجهة هذه التحديات ضمن لعبة تكوين الذات .

فالإختيارات الدراسية تتم وفق إختيارات التلاميذ أنفسهم بكل إستراتيجية عقلانية، وقناعات وقرارات حرة وفردانية بناءا على حسابات خاضعة لمنطق الربح والخسارة ، وبهدف الحصول على بعض الأرباح في مجال الشهادات والكفاءات للحصول على الوظائف والمناصب المناسبة لهم ذات المردودية، فزيادة المتعلمون وكثرت الشهادات والدبلومات وانحصار سوق الشغل على بعض الفئات المحددة يجعل من المدرسة غير مسؤولة عن فرص الحظوظ والإمتيازات، وإنما ترتبط بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، وإن هذا الأمر لا يرجع إلى الصراع الطبقي أو الثقافي أو الهابيتوس كما يدعي أنصار المدرسة الصراعية، وإنما يرجع ذلك إلى إختيارات إستراتيجية بمساندة الأسرومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح أو الخسارة، فالأبناء غالبا ما يرغبون في وضع إجتماعي مثل وضع آبائهم المهني.

هذا الطرح برز كقراءة في منظور ريمون بودون من فهم الفرد إلى إستراتيجيته في الواقع التربوي والتعليمي حيث يرى أن المدرسة " ليست المجال الذي يفرض منطقه على الفاعلين، بل هو حقل ينجز فيه الأفراد إستراتيجياتهم "[1] ، أي أن المدرسة لا تقوم بعملية الإنتقاء النوعي، بل يتمظهر هذا الإنتقاء نتيجة للإختيارات التي يقوم بها الأفراد في مسارهم الدراسي ، فهي بهذا المعنى تتشكل من

[1] ريمون بودون ،**أبحاث في النظرية العامة في العقلانية العمل الإجتماعي والحس المشترك** ، ترجمة جورج سليمان بيروت ، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية للنشروالتوزيع ،2010، ص ص199- 200.

مجموعة من المفترقات (des carrefoours) ، حيث يفرض على الأفراد القيام بالإختيارات عند كل مفترق إستنادا إلى مواردهم وطموحاتهم الشخصية .

فتحقيق النجاح المدرسي أو الفشل التعليمي يرتبط دائما حسب بودون (Boudon) بالفاعلين في النسق المدرسي، فهم " المسؤولون عن ذلك من خلال خياراتهم وطموحاتهم وغاياتهم المسطرة سلفا والمرهونة بالوضعية الإجتماعية التي يشغلها المتعلمون، وينطلقون منها في تحديد إستراتيجيتهم وخططهم المستقبلية ، والتي يهدفون في جميع الأحوال إلى تحسين وضعيتهم الإجتماعية بالمقارنة مع أصلهم الإجتماعي"[1] .

إذا كانت تجربة الفاعلين ذاتية وتضع في رهاناتها حريتهم وفردانيتهم فإنها تبقى معرفة من خلال إختيارات تعد موضوعية ، ويمكن أن تشيد في ظل معايير النظام المدرسي ، فالتلميذ لا يختار لا مولده ولا إرثه الثقافي ولا موارده، ولا إستراتيجيته ضمن السوق المدرسي، ولا حتى محدداته الثقافية التي تحدد ذوقه وتمثلاته .

فالتجربة المدرسية للتلاميذ تختلف باختلاف الأصل الإجتماعي، وتتغير تدريجيا تبعا للأعمار وطبيعة المراحل الدراسية خاصة المرحلة الثانوية التي تتمظهر فيها نتائج مرحلة المراهقة " أين يكون الفرد بين طرفي معادلة : حدها الأول الإندماج في الوسط الإجتماعي وحدها الثاني الإنحراف عن القواعد والمعايير الإجتماعية "[2] ، حيث تتجسد فيها الإختيارات الكبرى فمن جهة يكتشف التلميذ أن ما لديه من تمثلات نادرا ما تتوافق مع النماذج المدرسية، وأن المدرسة هي لعبة جدية قاعدتها تقرير المصير، ومن جهة ثانية إنها مرحلة التوترات العظمى حيث السلوكات اللامدنية حول إدراك واستيعاب المعارف المدرسية، وأيضا مظاهر الإنحراف والتمرد والصراع والصدام الذاتي في مختلف السياقات المدرسية والإجتماعية .

غير أن حركية التجربة الذاتية تكون معيقة بقدر ما يكون التلميذ عاجزا عن إمتلاك مشروع مستقبلي مقنع، وباعتبار المدرسة مؤسسة تستند فيها سيرورة التنشئة أكثر إلى الإنشغالات الإستراتيجية حيث

---

[1] رضوان بواب ، **من فهم الفرد إلى إستراتيجية الفرد ، قراءات في سوسيولوجيا الواقع التربوي والتعليمي عند ريمون بودون**، مجلة دراسات إنسانية وإجتماعية ، المجلد 10، العدد 3، وهران ،2021، ص201.

[2] الطيب صيد ، **التنشئة الإجتماعية للمراهقين في ضوء جدلية الإندماج و الإنحراف**، دراسة نظرية للأسس والأبعاد ، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية ،2007، ص93.

تقدم للتلميذ إمكانية لإثبات ذاته باعتباره حرا في ممارسة دوره ومسؤولا عن تنشئته الإجتماعية من خلال تحقيق التوافق والتوازن بين المشروع المستقبلي المدرسي والمهني وبين تحولات حياة المراهقة .

وعموما يمكن التأكيد أن سوسيولوجيا التجربة المدرسية في هذا السياق تركز على فكرة مفادها بناء الذوات والفاعلين باعتبار أن الذوات إجتماعية إلى أقصى الحدود، وأن تجربة أنفسهم هي لب وجوهر العلاقات الإجتماعية.

1-2 - آليات إشتغال المدرسة في سوسيولوجيا التجربة المدرسية :

إن مقاربة ما تضطلع به المدرسة من أدوار قائمة تستند إلى واقع ذي معنى شخصي للفاعل التربوي الذي يسمح له بتحضير توجيهه بناءا على إستعداداته وقدراته ، ورغباته ، ووفق مبادىء علمية تمكنه من بناء مشروع مستقبلي يحمل في طياته إختيارات دراسية ، أومهنية قائمة على قرارات واعية ومدروسة بما يعزز إستقلاليته في اتخاذ القرارات .

فقد أصبحت المدرسة تشتغل كسوق حيث العرض والطلب، والتلاميذ يأتون بحثا عن تحقيق منافع مادية تضمن مستقبلهم الشخصي بدءا باتخاذ قرارات دراسية صائبة ، ومن المفترض أن يتم هذا الإختيار بطريقة عقلانية رشيدة من خلال إتباع خطوات منهجية متتابعة تساعد كل من هؤلاء على فهم صورة ذاته ، واستيعابها عبر محطات ومنعطفات تكشف طبيعة إستراتيجياته وإختياراته الآنية التي تؤهله لتحقيق أهدافه المتوقعة، وتعبئة الوسائل اللازمة لبلوغها بالكيفية التي تعمل على إنتاج الذات وبناء واقع موضوعي يساعد على إكتشاف الميولات، التمثلات ، والإختيارات بما يسمح ببلورة التجربة المدرسية .

فالمدرسة تقوم بثلاث وظائف (التربية، التنشئة الإجتماعية وتحقيق الاندماج والتوزيع) ، مقابل تكامل مختلف أشكال منطق الفعل التربوي المدرسي لبرمجة المشاريع الحقيقة المستقبلية على حد الطرح السوسيولوجي لفرانسوا دوبي والتي يمكننا إستجلائها فيما يلي :

1- وظيفة التربية :

رغم أن الفكر السوسيولوجي يرى في المدرسة أنها " المؤسسة الثانية بعد المؤسسة الأولى (الأسرة) في الأهمية ، ومؤسسة متخصصة أنشاها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم ، وهي أيضا مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإجتماعية

المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة، كما تعتبر وسط تربويا تتميز به عن الأوساط الإجتماعية الأخرى نظرا لخبراتها التربوية المقصودة في بناء النظام الإجتماعي "[1].

فإن تميز العملية التربوية بحركيتها وطابعها الديناميكي الذي يقوم على التطور والإستمرارية سواء على مستوى التراكم النظري الإبستمولوجي ، أوعلى المستوى المعرفي الذي يتطلب حتمية التغيير لضمان إعداد أجيال تتمتع بكفاءة علمية متكاملة مدعومة بأسس تربوية تواكب التطورات في مختلف المجالات العلمية والأدبية ، ولما كان من الضروري تزويد هذه الشريحة بمنهجيات فعالة تساعدهم على التعامل الأمثل مع تحديات الحياة ، سواء كانت دراسية، إجتماعية، أو صحية .

وهذا ما يجعل المدرسة تمثل الفضاء المؤهل أكاديميا وبيداغوجيا للتربية والتعليم على حد طرح فرانسوا دوبي والتي تشكل ذاتية الفاعل أو ما يسميه آلان توران عودة الفاعل .

فالمهام المنوطة للمدرسة حسب فرانسوا دوبي تأخذ بعين الإعتبار ميولات التلميذ ورغباته ضمن حدود إمكانياته العقلية، حيث أن قرار الإختيار الدراسي لبناء المشروع الشخصي عملية ممنهجة ، وليس مجرد عملية آنية تحكمه الصدفة أو المحاولة والخطأ ، بل على العكس تتبلور هذه القرارات والإختيارات والقناعات في صميم الأنشطة التعليمية أين تبرز الميولات والرغبات بشكل واضح لتجسيد فكرة المشروع الشخصي.

وكل إختيار دراسي يستدعي من التلميذ إستحضار أنماطا من المعارف والخبرات ، والمهارات الفكرية وإعطائها معنى ذاتيا ملموسا ينسجم مع تطلعاته الشخصية ، ويشمل ذلك ضبط محتوياتها المتمثلة في :

- **الجانب المعرفي :**

يتجلى في شبكة التفاعلات التي تربط التلميذ بالمطالبين بتقديم المعرفة سواء كانوا معلمين أو مؤسسات تعليمية ، ويشمل هذا الجانب كل ما يكتسبه التلميذ من معارف وقدرات ، وقيم وخبرات تعليمية تسهم في إشباع طموحاته ، وتلبية أذواقه ورغباته ، باعتباره فردا فاعلا بكل حرية وفردية في تحديد مشروعه المستقبلي الذي يستدعي مواقف لتحفيز وتفاعل الذات بما يعزز إندماجه في محيطه الإجتماعي.

[1] عبد الله الراشدان، **علم إجتماع التربية**، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999 ، ص 124.

- الجانب المهاري :

والذي يتمثل في مجموع الأنشطة والممارسات البيداغوجية التي تسهم في تطوير قدرات التلاميذ، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لبلورة تصوراتهم المستقبلية، ورسم خططهم الذاتية، ويشمل هذا الجانب تنمية مهارات التفكير النقدي، حل المشكلات، إتخاذ القرارات الفردية ، وإدارة الأزمات مما يعزز القدرة على التكيف مع المتغيرات وتحقيق الأهداف الدراسية والمهنية بفعالية.

- الجاب الوجداني :

والذي يتمثل في أنماط السلوكات الإجتماعية، والسياقية والمعارف المرتبطة بميكانزمات تحقيق الأهداف والغايات المستقبلية ، ويتضمن هذا الجانب تشكيل المواقف العاطفية ، والدوافع الذاتية التي تستوجب من التلميذ التفاعل إيجابيا مع محيطه ، وتعزيز شعوره بالإنتماء، وبناء رؤية واضحة لتحقيق تطلعاته المستقبلية، كمايساهم في تطوير إستجابات وجدانية متوازنة تُساعده على مواجهة التحديات بسلوكيات ملائمة وموجهة نحو النجاح.

د- وظيفة التنشئة الإجتماعية :

مما لاشك فيه أن للمدرسة دور في تنشئة الفرد، حيث تعد الأداة الفعالة لترقية وتطوير ممارسات الفاعلين ضمن شبكة تفاعلات إجتماعية متعددة الأطراف " بماهي تجربة إجتماعية يعيشها التلاميذ "[1]، وما تحمله من خبرات وقيم، ومعارف يتفاعلون معها بشكل مستمر حيث تتحول هذه التجربة المدرسية إلى قناعات داخلية ومحفزات للسلوك الفردي الذي يمنح الذات مسؤولية الإختيارات التعليمية والمهنية والحياتية في إطار بناء المشروع الشخصي.

وهذا التصور لا يبتعد عن فكر فرانسوا دوبي الذي يسلم بأن المعرفة هي أداة المدرسة في تكوين الناشئة، فهي لا تحرص فحسب على القيام بأدوار الإعداد والتأهيل لإيقاظ الإستعدادات والقدرات الذاتية، وإنما تروج لأنساق أخلاقية وسياسية وإجتماعية تريد التربية غرسها في الناشئة ، حيث أن " المعرفة مرتبطة بقيم وبنوعية الفاعل والموضوع الأخلاقي والسياسي والإجتماعي الذي يريد النظام التربوي تشكيله"[2] .

[1] François Dubet , **" les lycéens** " Seuil, Paris,1991,P 19.
[2] Ibid.,P19 .

وهذا يعني أن المدرسة تمثل نسق إجتماعي يهدف إلى نقل القيم المجتمعية إلى الأجيال الصاعدة وتجذير الذات المدرسية في إنتماء إجتماعي يحدد وفقه إختيارات عقلانية إستراتيجية .

هـ- وظيفة التوزيع :

ما يميز دور المدرسة عن غيرها هو مالها من تنظيم إجتماعي خاص يضفي عليها خصائص ثقافية، وإجتماعية متفردة عن مؤسسات التنشئة الإجتماعية الأخرى، فهي مطالبة اليوم بدور محوري ألا وهو تكوين الأجيال الصاعدة ذات المعنى الموضوعي الذي يسمح بتحقيق مبدأ النفعية من التربية والتعليم لكل فاعل تربوي بإثارة إهتماماته وإستكشاف ميوله ورغباته، وإعطائه فرصة إنتقاء التخصص لبناء مشروعه الشخصي الذي يلبي له إندماجا فعال في سوق العمل ، وهذا ما ركزت عليه سوسيولوجيا التجربة المدرسية " بفك إرتباط منطق النظام المدرسي بالطريقة التي تتبلور فيه تجربة الفاعلين"[1].

2- المقاربة المنهجية:

2-1- المقاربة الكيفية :

يعتبر المنهج مجموعة من القواعد التي تم وضعها للوصول إلى حقيقة في العلم، فكل عمل علمي بدون منهج يعتبر عمل فوضي، حيث أن للمنهج مقدمات نظرية وفلسفية يجب الرجوع اليها لإيصال البحث أو العمل العلمي إلى الموضوعية والوضوح ، فهو يمثل " مجموعة منظمة من العمليات تحاول الوصول إلى هدف معين، وتختلف المناهج العلمية باختلاف طبيعة الموضوع المدروس، فيشير المنهج إلى الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث للوصول إلى معرفة وفهم الواقع، فهو إستراتيجية يستخدمها الباحث لفهم وتفسير ظاهرة ما "[2] .

فاختيار منهج معين يتوقف على طبيعة موضوع الدراسة ومشكلاته، وعلى نوع البيانات المراد جمعها، ولأجل ذلك سوف تسعى دراستنا البحثية هذه إلى توظيف المنهج الكيفي الذي يهتم بدراسة الحقائق التي يمكن أن يكون قد عبر ومنحها مبحوثي الظاهرة قيد الدراسة لأفعالهم، وبمعنى آخر التركيز على دراسة الفعل الإجتماعي الذي يعكس لنا منهج الفهم القائم على فهم المعاني والدلالات

[1] François Dubet : **«Fait d'école», Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales,** Paris, 2008, P42-43.

[2] Luc Bonneville, Sylvie Grosjean, Martine la Gacé:**Introduction aux méthodes de recherche en communication**, canada Gaétan Morin, 2007, P 42.

التي تتحكم بسلوكات وتفاعلات هؤلاء المبحوثين في سياقاتهم الإجتماعية المختلفة ، ويعملون على إنتاجها أو إعادة إنتاجها في ضوء تشكل تجاربهم الذاتية .

فالمقاربة الكيفية تستخدم أدوات وتقنيات كيفية بشكل موضوعي للإلمام بطبيعة الظاهرة المدروسة، وفهمها بطريقة علمية دقيقة ، وممنهجة بغرض جمع معلومات وبيانات ذات الصلة بموضوع الدراسة ، ومن بين أدواتها الملاحظة بالمشاركة ، المقابلة الكيفية، بحوث سيرة الحياة طريقة المقابلات الجماعية .

غير أن مناهج المقاربة الكيفية تعتمد أيضاعلى " الوصف والتفسير المنطقي الذي يجيب على أسئلة كيف، حيث يتم تحليل المعطيات بطريقة تفسيرية مفادها ذلك الإجتهاد الشخصي للباحث في تعليل وتوضيح نتائج الدراسة محل المقاربة للوصول إلى تقديم وصف كامل عن الظاهرة الإجتماعية وكذا من أجل فهم سلوك الأفراد والأسباب الدافعة لذلك بما أنها تحلل الفعل والتفاعل مع أخذ بعين الإعتبار إرادة الفاعل من خلال سلوكه "[1]

وما اعتمدته دراستنا منهج التدخل السوسيولوجي باعتباره من المناهج الكيفية يغوص المقابلات في شكل جلسات تدخلية .

2-2- منهج التدخل السوسيولوجي :

كون منهج التدخل السوسيولوجي منهجا من المناهج الكيفية يعتمد على مقابلات في شكل جلسات تدخلية تستند إلى فريق من الباحثين يقومون ببناء مجموعات ويتعلق الأمر حول مشكلة محددة يتم صياغتها من قبل الباحثين ، فالمجموعات تتميز بعدم التجانس رغم أن الممثلين يشاركون نفس الإلتزام ونفس التجربة (أولياء ، تلاميذ ، أساتذة ، مستشاري توجيه مدرسي) ، ويشترط التدخل السوسيولوجي " التحليل الذاتي القائم على العمل الذي تم إنشائه من قبل الممثلين والباحثين، والذي يعتمد على مجموعة من الفاعلين، وتتكون من حوالي عشرة أفراد يجتمعون على فترة زمنية محددة للمناقشة على موضوع معين مع مجموعة الفاعلين منهم الباحثين، وكذلك المحاورين الذين يمثلون شخصيات إجتماعية مهمة فيما يتعلق بالمواقف التي يشاركون فيها، وأيضا في إطار تحليل هذه

[1] Dumez Hérvé, **Qu'est ce que la recherche qualitative?**, Le Libellio AEGIS, vol 7, N° 4, Hiver 2011, p 48.

المواقف الإجتماعية يقترح الباحثون فرضيات عملهم على المجموعة ، ويناقشونها مع الفاعلين وعلى أساسها يتم إعادة بناء الفرضيات من طرف هذا الأخير من خلال نقاشه "[1]

وقد تتطلب جلسات التدخل السوسيولوجي جمع نفس المجموعة عدة مرات من أجل تحليل المكونات المختلفة للفعل بغرض إدارة الصدام (الصراع) من أجل إحداث التغيير ، وهذا ما أسقطناه على ثانويات الدراسة الميدانية حيث تطلبت بعض المجموعات من 2- 3 جلسات في حين بقية الثانويات الأخرى برمجت بها الجلسات من 1-2 جلسات ، رغم أن عقد هذه الجلسات ليست بالأمر الهين وبالضبط إعادة جمع المبحوثين في الجلسات اللاحقة نظرا لاعتبارات تخصهم ، ضف إلى أن هذه الجلسات تستوجب بشكل عام من باحثان إلى ثلاث باحثين يقوم أحدهم بدور سكريتارية من أجل ضمان تسجيل محتوى الجلسات ، والباحثان الآخران يقسمان الدور فالأول يقوم بوظيفة المترجم والثاني بوظيفة المحلل، وهذا بهدف قيادة المجموعة إلى التحليل الذاتي ، فالتدخل السوسيولوجي مثل أي بحث له أجزائه المخفية الغير مرئية، ألا وهي الكشف عن العلاقات الإجتماعية وتحليلها من أجل تفكير الأبعاد المختلفة التي تنظم عمل المبحوثين .

ثالثا- الخلفية الإمبريقية

1- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث العلمية خاصة البحوث الإجتماعية ، وما تتضمنه من مادة ببليوغرافية تستوجب إستطلاع ومناقشة ما جاء في التنظير السوسيولوجي من أفكار ذات صلة مباشرة ، أو غير مباشرة بموضوع الدراسة فهي تمثل خلفية نظرية أو ميدانية من شأنها مساعدة الباحث في تحديد وضبط أبعاد الدراسة .

طبيعة موضوع دراستنا لا يشترط أن تكون هناك دراسات مطابقة تماما ، ذلك أنها تنطلق من زاوية فردانية تنتمي إلى سوسيولوجيا الفعل ضمن إطار نظري إمبريقي يسمى سوسيولوجيا التجربة المدرسية أين يتطلب دراسات تثير أبعاد من الموضوع بطريقة صريحة ، أوغير صريحة تمكننا من معالجة تلك الأبعاد بإعادة بنائها، وتركيبها وفق طرح إشكالي يتبنى نموذج نظري مزود بملاحظات الجانب الميداني الذي يعطي شرعية لموضوع الأطروحة ، على أن يكون تجاوزها نقديا منهجيا يعزز الإبداع

[1] Olivier Cousin, Sandrine Rui, **L'intervention sociologique Histoire(s) et actualités d'une méthode,** Presse Université de Rennes, series : « Didact sociologies » France, 2010, P P 8-10.

والإنفرادية، عكس الدراسات السابقة وليدة النظرية الجاهزة التي تكون ذات طبيعة تراكمية يتوجب وجودها بنفس السياق وبنفس التوجه الإشكالي .

فقد مكنتنا الدراسات السابقة التي سيتم إدراجها لاحقا من الغوص في الأبعاد المتقاطعة مع موضوع الدراسة بالبحث في كل النقاشات التي حظيت بها مسألة العدالة المدرسية مقابل العدالة الإجتماعية خاصة في مجال التوجيه المدرسي الذي يعد صرحا لتمظهر تعارض الذوات ، ورصد كل المظاهر التفاعلية خلال تجربة التوجيه التي تعكس بناء وتشكيل منطق الفعل الإجتماعي في ضوء تشكل التجربة المدرسية للفاعلين التربويين .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
01	وردة بلحسيني	2002	"علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط - دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة -"[1]	مفاهيم الدراسة	-الرضا عن التوجيه المدرسي ، الإحباط	- إن التلاميذ غير الراضين أكثر إحباطا من نظرائهم الراضين ، و يرجع ذلك إلى افتقار غير الراضين إلى الإشباع الذي يحققه الشعور بالانتماء إلى التخصص برغبة و إرادة ، و ما يجلبه لهم ذلك من إحساس بالفشل وعدم القيمة الذاتية ، و هذا كاف ليفقدهم ثقتهم بأنفسهم ويخل من توازن سلوكياتهم على عكس التلاميذ الراضين الذين حقق لهم توجيههم حسب رغباتهم إشباعات أشعرهم بالفخر والاعتزاز بالذات . إذ أن التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي يجدون أنفسهم في حالة تحسر و ندم على عدم حصولهم على نتائج تؤهلهم للالتحاق بما يرغبون به أو يحاولون إلقاء اللوم على الآخرين من أساتذة و مستشاري التوجيه ، و أحيانا الآباء ويعتبرونهم السبب مما يفقدهم الثقة بأنفسهم وبالآخرين ، وهذا عامل كاف لأن يقلل من مستوى نجاح علاقاتهم الاجتماعية فينسحبون مقهورين أو يتفاعلون مع جماعتهم بسلوكيات لا توفر لهم توافقا اجتماعيا يسعدون من خلاله بالولاء والتقبل لمعايير الجماعة. في حين أن التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي يجدون أنفسهم في حالة تحسر و ندم على عدم حصولهم على نتائج تؤهلهم للالتحاق بما يرغبون به أو يحاولون إلقاء اللوم على الآخرين من أساتذة و مستشاري التوجيه ، و أحيانا الآباء ويعتبرونهم السبب مما يفقدهم الثقة بأنفسهم و بالآخرين ، وهذا عامل كاف لأن يقلل من مستوى نجاح علاقاتهم الاجتماعية فينسحبون مقهورين أو يتفاعلون مع جماعتهم بسلوكيات لا توفر لهم توافقا اجتماعيا يسعدون من خلاله بالولاء والتقبل لمعايير الجماعة .	تمثلت التوصيات فيما يلي : - العمل على تجديد جهاز التوجيه ، و تحديد تقنيات فعالة في عملية التوجيه ، و مسايرة التطورات العالمية في هذا المجال . -العمل على ترسيخ طريقة المشروع الشخصي و تربية الاختيارات ميدانيا حتى يتسنى للتلاميذ الاختيار وفق مخطط مدروس يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات التلميذ الشخصية وإمكانيات بيئته ، فيكون بذلك اختياره موسسا يمنح له فرصة النجاح فيما اختار من دراسة ، و منه المهنة فيما بعد. -العمل على إشراك الأولياء و أعضاء هيئة التدريس كأعضاء فعالين في توجيه و إرشاد التلاميذ. -العمل على تنشيط عملية الإرشاد ميدانيا و تدعيمها بأخصائيين قادرين على مساعدة التلاميذ في حل مشكلهم الدراسية و النفسية و الاجتماعية ، حتى يكونوا أكثر توافقا وأكثر قدرة على تكوين استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط لتزيد إنتاجيتهم -العمل على تأكيد دور الأسرة و المدرسة في تنمية ميولات التلاميذ واهتماماتهم وصقل شخصياتهم بما يضمن لهم القدرة على الاختيار بكل حرية ومسؤولية في ذات الوقت سواء تعلق الأمر بالاختيارات المدرسية أو المهنية ، أو في أي مجال من مجالات الحياة.	نتائج الدراسة مكنتنا من الاطلاع على أن عدم تحقيق الرغبة للتلاميذ في التوجيه المدرسي تدفعهم للتعرض لنوع من الضغوطات أهمها الإحباط مما يفقدهم الثقة بالنفس و الآخرين و يقلل من ادراكاتهم الذاتية و يقلل من مستوى علاقاتهم الاجتماعية التي لا تسمح لهم بتحقيق الاندماج ضمن السياق الذي ينتمون اليه و يضعف منطق تشكل ذواتهم ، و هذا ما يشترك مع موضوع دراستنا التي تركز على تحليل و فهم ديناميات سلوك المتعلمين امام المواقف المعيقة لاشباع حاجاتهم و دوافعهم في تجربتهم المدرسية .
				العينة	تتكون من 140مبحوث من التلاميذ المنتقلون الى السنة أولى ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي و الموجهون إلى جذع مشترك أدب وجذع مشترك علوم و تكنولوجيا و الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية .			
				المنهج المستخدم	المنهج الوصفي			
				طبيعة الدراسة	كمية			

[1] وردة بلحسيني ، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط- دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة - ،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة ورقلة ،الجزائر، 2002 .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
12	Nathanaël Wallenhorst	2008	des lycéens entre la France et l'Allemagne compare des expériences scolaires [1]	مفاهيم الدراسة	التبادلات التعليمية ،التبادلات الثقافية ، سوسيولوجيا التربية ، انظمة التدريس، التعليم الثانوي فرنسا، دراسات مقارنة .	هناك اختلاف بين التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين عن تلك التجارب المدرسية للطلاب الألمان، فيما يتعلق بالمساعدة البيداغوجية. *المساعدة البيداغوجية تحضر أكثر في العلاقة التربوية للطلاب الألمان أكثر من الطلاب الفرنسيين. * علاقة المعلم بالطلاب الفرنسيين تختلف عن تلك العلاقة التي تجمع المعلم بطلابه الفرنسيين، حيث أن الأستاذ الفرنسي هو "مدرب جماعي" أي أن علاقته تكون جماعية مع الطلبة ككل، أما الأستاذ الألماني فهو " مساعد شخصي" لطلابه. *بالنسبة لدور الأستاذ كوسيط بين الطلاب و المعرفة، فإن الأستاذ الفرنسي بالنسبة لطلابه الفرنسيين هو محور العملية التعليمية، كما أن هناك نوع من الرهبة و الخوف من المشاركة في العملية التعليمية من قبل الطلاب، على عكس الأستاذ الألماني الذي يهتم بمدى مشاركة طلابه الألمان، مما ولد انطباعا لدى هؤلاء الطلاب بأن الأستاذ يجعل من مشاركتهم الفعالة محور لنشاطه المهني. - هناك اختلاف بين التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين عن تلك التجارب المدرسية للطلاب الألمان، فيما يتعلق بالعلاقة التربوية بين الأستاذ والطلاب: *تتميز التجربة المدرسية للطلاب الألمان مع أساتذتهم بأنها أكثر "حميمية" حيث يهتم الأستاذ الألماني بمعرفة مشاعر واهتمامات واتجاهات طلابه، على عكس الطلاب الفرنسيين الذي يعيشون تجربة مدرسية "لا شخصية" وأكثر رسمية مع أساتذتهم، وهو نفس المعاش للطلاب الألمان مع أساتذتهم الفرنسيين، حيث تختفي العلاقات اللارسمية في مجال تفاعلات العلاقة التربوية، أما علاقة الطلاب الفرنسيين بأساتذتهم الألمان فتتميز بشعور الطلاب الفرنسيين بنوع من "الضغط" من كون أساتذتهم الألمان يعرفون خصوصياتهم ويهتمون لها، كما تشير التجارب المدرسية للطلاب الألمان والطلاب الفرنسيين على حد السواء إلى أن الأساتذة الألمان أكثر دراية بطرق التعامل مع خصوصيات مرحلة المراهقة التي يمرون بها. *تشير التجربة المدرسية للطلاب الألمان إلى علاقات انجذاب وتعاطف متبادلة مع أساتذتهم، على عكس الطلاب الفرنسيين الذين عبروا عن نوع من النفور يشوب علاقاتهم مع أساتذتهم، وهو ما يؤثر بشكل سلبي على عملية التعلم عند هؤلاء الطلاب. *تشير التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين و الطلاب الألمان إلى أن هناك اختلافا في إمكانية مبادرتهم بالحديث مع أساتذتهم، حيث يتميز الأساتذة الألمان بأنهم أكثر انفتاحا مع طلبتهم، وأنهم دائما على استعداد لقبول مبادرات الطلبة في الحديث، على عكس الأساتذة الفرنسيين الذين يفتقدون لاكتساب ثقة طلابهم. *تشير التجارب المدرسية للطلاب الألمان و الطلاب الفرنسيين إلى أن علاقة الطلاب الألمان بأساتذتهم الألمان تعتبر علاقات ودية وغالبا ما تكون هناك لقاءات خارج المدرسة وحضور مناسبات عائلية من الطرفين، وهو الأمر المستبعد جدا بالنسبة للأساتذة الفرنسيين حيث يشتكي الطلاب الألمان من افتقاد هذا الطابع الودي مع أساتذتهم الفرنسيين، في المقابل يرفض الطلاب الفرنسيين هذا الطابع الودي بهذه الدرجة مع أساتذتهم ويعتقدون انه من المهم أن تكون هناك مسافة بين الأستاذ والطالب تحفظ له صورته أمام الطلاب. - هناك اختلاف بين التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين عن تلك التجارب المدرسية للطلاب الألمان، فيما يتعلق بدور المعلم: * تشير التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين إلى أن الأستاذ هو محور العملية التعليمية، حيث يحتفظون بصورة الأستاذ التقليدي الذي يسير الدرس وعلى طلابه مجرد المتابعة والاستماع، وفي المقابل يفترضون أن الأستاذ لا بد أن يكون على قدر عال من الكفاءة والمهارة في تحيين معلوماته وايصالها للطلاب، كما أن على الأستاذ أن يتحلى بقدر من الاحترام والسلطة وعلى طلابه احترام هذا الامتياز الذي يتصف به الأستاذ، فيما يكون على الطلاب أن ينصتوا ويتابعوا بكل تركيز ما يشرحه الأستاذ. *فيما تشير التجارب المدرسية للطلاب الألمان إلى أنهم يعتبرون أن الطالب لابد أن يكون فاعلا في العملية التعليمية عن طريق إبداء المعارضة والمناقشة والنقد لما يتم تقديمه من قبل الأستاذ، كما أن يتمتعون بحرية أكبر في المفاوضة على طرق التقويم التي يتبعها الأستاذ. - هناك اختلاف بين التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين عن تلك التجارب المدرسية للطلاب الألمان، فيما يتعلق بخطاب الأستاذ وخطاب الطلاب أثناء عملية نقل المعارف: * تشير التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين إلى أن العملية التعليمية تتم بشكل موجه من قبل الأستاذ الفرنسي، فحين يتكلم الأستاذ يصمت الطلاب ولا مجال للمناقشة وابداء الرأي، حيث تتميز عملية نقل المعارف بأنها سردية، على عكس ما تشير به التجارب المدرسية للطلاب الألمان مع أساتذتهم الألمان. *تشير التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين إلى أنهم يتبنون منطق تجميع المعارف ومراكمتها كمعيار للنجاح المدرسي، وهو ما يرفضه الطلاب الألمان حيث يركزون أكثر على كيفية توظيف ما تعلموه في المدرسة و خارجها. - هناك اختلاف بين التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين عن تلك التجارب المدرسية للطلاب الألمان، فيما يتعلق بالعدوانية بين الأستاذ والطلاب، حيث تشير التجارب المدرسية للطلاب الفرنسيين إلى أن هناك تعارضا بينهم وبين أساتذتهم الفرنسيين، لأن هؤلاء الطلاب قد تعرضوا لمظاهر عنف رمزي من قبل الأساتذة، حيث يعتبرون أنفسهم "ضحايا" لعدوانية بعض الأساتذة، وهي المظاهر التي تختفي في التجارب المدرسية للطلاب الألمان مع أساتذتهم الألمان.	زودتنا الدراسة بمادة نظرية جد غنية تسهم في تحديد أهم أبعاد ومؤشرات التجربة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية مايمثل نقطة تقاطع مقاربة دراستنا، إذ جسدت الدراسة معالم نظرية التجربة المدرسية في الجانب التطبيقي لدراستها، خصوصا فيما يتعلق باستجلاء إستراتيجيات الطلاب في التعامل و التفاعل مع المعطيات الواقعية لتجاربهم وحياتهم المدرسية وقامت بربطها بشكل جيد مع الوضعيات الاجتماعية المختلفة التي يتموضع داخلها هؤلاء الطلاب، سواء كانت هذه الوضعيات تتعلق بأصلهم الاجتماعية أو مختلف الوضعيات والمواقف التي استحدثها انضمامهم لبرنامج OFAJ.
				العينة	تكونت عينة الدراسة من 105 طالب ثانوية، 31 طالب(ة) ألماني(ة)، و74 طالب (ة) فرنسي(ة)، من بين الطلاب الذي ينتمون لبرنامج OFAJ هي منظمة دولية تخدم التعاون الفرنسي الألماني، تم إنشاؤه بموجب معاهدة الإليزيه في عام 1963، و تتمثل مهمة الوكالة في تعزيز العلاقات بين الشباب من كلا البلدين لتعزيز العلاقات بين البلدين)	
				المنهج المستخدم	المنهج المقارن، منهج تحليل المضمون		
				طبيعة الدراسة	كمية		
				أدوات جمع البيانات	المقابلة نصف الموجهة ، الاستبيان .		

[1] Wallenhorst Nathanaël, des lycéens entre la France et l'Allemagne compare des expériences scolaires, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation,Paris 13 en cotutelle avec Freie Universität (Berlin) , 2008.

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	اوجه الاستفادة من الدراسة
03	عبد السلام طيبة	2011-2010	استراتيجية المواجهة في التوجيه المدرسي و علاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي [1]	مفاهيم الدراسة	استراتيجية المواجهة ، التوجيه المدرسي ، تقدير الذات .	توصلت الدراسة الى النتائج التالية : 1- يلجأ تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي عدة استراتيجيات مواجهة حين تعرضهم لوضعية اعادة التوجيه المدرسي هي : - استراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكل . - استراتيجية المواجهة المتمركزة حول الانفعال . - استراتيجية المواجهة المتمركزة حول الدعم الاجتماعي . 2- توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات أبعاد استراتيجيات المواجهة المبذولة تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لوضعية إعادة التوجيه المدرسي لصالح الاناث . - وجود درجات تقدير ذات منخفضة لدى تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لإعادة التوجيه المدرسي . - تختلف درجة تقدير الذات عند تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لوضعية اعادة التوجيه حسب جنسهم . - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائية بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل المتبناة من طرف تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لوضعية إعادة التوجيه المدرسي و بين درجة تقديرهم لذواتهم . - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائية بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الإنفعال المتبناة من طرف تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لوضعية إعادة التوجيه المدرسي و بين درجة تقديرهم لذواتهم . - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائية بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الدعم الاجتماعي من طرف تلاميذ السنة ثانية شعبة تقني رياضي المعرضين لوضعية إعادة التوجيه المدرسي و بين درجة تقديرهم لذواتهم .	- اجراء دراسات مسحية عبر تراب الوطن للكشف عن مختلف اشكاليات التوجيه المدرسي و المهني داخل الوطن . - اجراء دراسات مقارنة لاشكاليات التوجيه داخل الوطن و خارجه . - الكشف عن التناقضات المحيطة بالعملية التربوية - اجراء دراسات تهتم بالعوامل الثقافية المؤثرة على الوجود الافضل للتلاميذ مدرسيا و اجتماعيا . - اجراء دراسات عاملية لمكونات الذات لتلاميذ المرحلة الثانوية . - اجراء دراسات برامج ارشادية لمواجهة الضغوط اليومية . - برامج ارشادية لتعديل سلوكات الضغوط اليومية . - دراسة علاقة اشكالية الهوية في بناء الذات باستراتيجية المواجهة عند التلاميذ - دراسة مدى الارتباط بين الشعب الدراسية و الاستعدادات المهنية في عالم الشغل . - دراسة حول محفزات الاقبال و الاحجام في التوجيه الى شعب الرياضيات و التقني رياضي . - البحث عن أساليب لنمذجة الفعل التوجيهي في المدرسة الجزائرية . - دراسة مدى التقبل النفسي للشعب الدراسية حسب العوامل الجنسية و الاقتصادية و الثقافية .	مكنتنا الدراسة التعرف على الاستراتيجيات الأكثر استعمالا من طرف التلاميذ الذين يواجهون ضغطا حادا من حيث تساؤلاتهم حول أزمة هوياتهم و مسارهم الدراسي و تشكل ذاتيتهم وفق هذه الاستراتيجيات مواجهة الوضعيات الضاغطة الناجمة من جراء عملية التوجيه المدرسي حيث تمثل هذه الإستراتيجية بعد من ابعاد تشكل منطق الذات كمحدد أساسي لطرح موضوع دراستنا الحالية ، الا انها لم تتطرق لبراديغم التدخل السوسيوارجي كمرجع في تخطي تلك الوضعيات الضاغطة .
				العينة	تتكون العينة من 500مفردة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين تعرضوا لعملية التوجيه القصري و اعادة التوجيه و هم غير راضون عن توجيههم و قد قدموا طعونا في ذلك ، و تم اختيارهم بطريقة قصدية من ست ولايات : قسنطينة ، ميلة ، قالمة ، عنابة ، باتنة ، بسكرة .ضف الى 36 مستشار ارشاد و توجيه و مدراء مراكز التوجيه و بعض مدراء و مفتشي للتعليم الثانوي			
				المنهج المستخدم	المنهج الوصفي الارتباطي .			
				طبيعة الدراسة	كمية .			
				أدوات جمع البيانات	المقابلة الفردية ، المقابلة النصف موجهة.			

[1] عبد السلام طيبة ، استراتيجية المواجهة في التوجيه المدرسي و علاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. ل م د ،جامعة منتوري قسنطينة ،الجزائر ،2010-2011 .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
04		2012	L'orientation scolaire et professionnelle [1]Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e	مفاهيم الدراسة	تلاميذ المرحلة المتوسطة ، الخبرة المدرسية ، التنشئة الاجتماعية الأسرية المتمايزة ، التصنيف	تجربة المدرسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية تستند إلى منطق متنوع وغير متجانس يمكن ربطه بأشكال من التنشئة الاجتماعية العائلية (الطلاب من خلفيات شعبية، دعم تعليمي عائلي أكثر أو أقل تأثيراً، علاقات داخلية عائلية غير متجانسة) والتنشئة الاجتماعية المدرسية المتعددة، و مع إبراز للأبعاد والمظاهر المختلفة لتجربة المدرسة يكسر الثنائية الكلاسيكية للطلاب الناجحين مقابل الفاشلين دراسياً. إن الاعتراف بالاختلافات الفردية والاحتياجات الخاصة لكل مجموعة فرعية من المراهقين أمر أساسي لأنه يسمح بتصور تنفيذ برامج تعليمية متباينة وأكثر ملاءمة، بالنظر إلى خصائص كل شكل من اشكال التجربة المدرسية التي تستجلي نتائجها فيما يلي : - أهمية إظهار الدعم الوالدي، وتشجيع التعبير عن الفردية وممارسة الإشراف المناسب من أجل تعزيز المثابرة في العمل، والرغبة في مواجهة التحديات والمشاركة في استكمال الواجبات المنزلية أو حتى التطلعات التعلمية. - هناك تنوع كبير في علاقة التلاميذ بالمؤسسة المدرسية حيث أن بعض منهم يحبون الذهاب إلى المدرسة، ويظهرون توقعات كبيرة تجاه دراستهم واهتمامًا بالأنشطة المدرسية المقترحة وآخرين منهم يتبنون مواقف معاكسة فهم لا يحبون الذهاب إلى المدرسة ويفضلون التغيب عنها إذا استطاعوا فهم يواجهون صعوبات دراسية حقيقية لا يستطيعون حشد أنفسهم من أجل المعرفة والتعلم. - التأكيد على أهمية قيمة المدرسة (الأكاديمية والاجتماعية) في تشكل تجربة الطلاب المدرسية حيث يشير مفهوم القيمة إلى حقيقة الاعتراف بدور المدرسة كأهمية لكن يجب أن تكون الكلية أيضًا مكانًا للعيش المشترك والتواصل الاجتماعي، حيث تعمل العلاقات الاجتماعية مع الأقران على تعزيز الاستيلاء على المعرفة - التأكيد على أهمية العلاقة التربوية للطلاب بالمعلمين، وبشكل أكثر دقة وجود بيئة تعليمية تطمئنهم وتدعم جهودهم فالتجربة المدرسية ستكون حساسة للغاية للمهارات العلائقية للمعلمين .	-إجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول التحليلات التأكيدية لفهم تأثيرات أبعاد معينة على التجربة بشكل أكثر دقة، كما هو محدد في هذا البحث رغم أن مسألة العلاقة بالمعرفة هي أحد أبعاد التجربة المدرسية أين تستحق أيضا أن يتم استكشافها بمزيد من التعمق، وفي هذا السياق يمكننا النظر في توسيع هذه الدراسة من خلال عدم استخدام منهجية الاستبيان المغلق، ولكن من خلال البدء بالأسئلة المفتوحة. فإن تقييمات المعرفة وكذلك المقابلات البحثية شبه المنظمة ستجعل من الممكن التركيز بشكل أكثر تحديدا على الهوية والأبعاد المعرفية للعلاقة بالمعرفة	مكننا الطرح الاشكالي للدراسة من تسليط الضوء على التنوع في ملامح التجارب المدرسية للتلاميذ و الذي يلتقي ببعد من أبعاد دراستنا حيث التركيز على المنظور الذاتي لهؤلاء التلاميذ في انتهاج استراتيجيات لمواجهة نظام التوجيه المدرسي الذي يعزز تمايز المسارات الدراسية و مقاييس الالتحاق بها أين يجد أولائك الفاعلين أنفسهم مطالبين باعادة تشكيل ذواتهم و إعادة التفكير فيها حيث تسمح لهم فرص تستحق الاستثمار .....و إيجاد معنى للمؤسسة المدرسية أو إدراك فائدة حقيقة لدراستهم .
				العينة	تتكون عينة الدراسة من 677 تلميذ (290انثى ، 387 ذكر) من المدرسة الاعدادية للصف التاسع ، السنة العاشرة موزعين على 15 مدرسة ثانوية بمنطقة ميدي بيرينيه و الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية .				
				المنهج المستخدم	المنهج التحليلي			
				طبيعة الدراسة	كمية .			
				أدوات جمع البيانات	الاستبيان			

[1] Amélie **Courtinat-Camps** est Yves **Prêteur, L'orientation scolaire et professionnelle, Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e,2012 https://journals.openedition.org/osp/3918,vu:01-12-2024,13h.23m.**

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
05	JO-ANNIJONCAS	2013	Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi [1]	مفاهيم الدراسة	الامم المتحدة ، الطالب الجامعي ، المثابرة الدراسية ، علم الاجتماع التجربة المدرسية .	- وجود تكيف اجتماعي سطحي للطلاب وتكامل مؤسسي في بيئة العمل لكنهم لم يندمجوا فيها تماما .فقد تكيفوا مع البيئة بأكاديمية فالجامعة إذن تُعتبر مكانا للدراسة والعمل قبل أن تكون مكانا للحياة مما يدل بوضوح على انخراط ضئيل في الحياة الجامعية فهم يرتادون الأماكن العامة قليلاً. ويشاركون قليلاً في الأنشطة الجامعية والأنشطة اللامنهجية وبالتالي لم يشعر أي من المشاركين بأنه اندمج في الثقافة المؤسسية العربية. فقد حافظوا على هوياتهم الثقافية الأصلية مع التكيف بشكل تدريجي في هذا البيئة. - اعتبار النظرة إلى الجامعة كمكان عمل بالانتماء الاجتماعي الضعيف لطلاب الأمم الأولى في البيئة الجامعية. فالابتعاد من نظام الانتماء الخاص بهم (المجتمعات الأصلية) والاندماج في نظام جديد (البيئة الجامعية) قد زعزع مسار الدراسة لدى المستجيبين. وفي الواقع فقد اضطروا إلى إنشاء نظام انتماء جامعي جديد بدءا من الأشخاص الذين يكونونه. ويعتبر الأساتذة الجامعيون جزءا من هذا النظام. ووفقًا للمستجيبين فإن الأساتذة الجامعيين يمارسون بشكل عام تأثيرا إيجابيا على تجربتهم الدراسية. فهم يستمعون إلى طلبات طلاب الأمم الأولى. ويجيبون على أسئلتهم (في مكاتبهم). وهم متفتحون معهم براهم المستجيبون كأشخاص أذكياء ومصادر للمعرفة والمراجع. وهكذا يمكن ملاحظة أن الطلاب الذين تمت مقابلتهم يمررون سلوكيات الأساتذة فيما يتعلق بتعليمهم فالأساتذة يشجعون على المثابرة الدراسية على المستوى الجامعي. فالعلاقات بين الأساتذة الجامعيين والمشاركين تفسر على علاقة المعلم بالطالب. - يشكل الطلاب الجامعيون الآخرون أيضًا بعدًا من أبعاد نظام الانتماء للمشاركين في الجامعة حيث يشعر الطلاب الأصليون أحيانًا بالحرمان مقارنة بالطلاب الجامعيين الآخرين القادمين من المنطقة التي تقع فيها الجامعة. لأن معظمهم لديهم رابط مشترك فالقرب الجغرافي والاجتماعي للطلاب من المنطقة . يجعل الطلاب من الأمم الأولى يشعرون بالاستبعاد من مجموعات الطلاب الذين يعرفون بعضهم البعض بالفعل. ويحدث هذا بشكل خاص عند تشكيل فرق العمل في الفصول الصغيرة التي تعمل ضمن مجموعات حيث يعرف معظم الطلاب بعضهم البعض بالفعل. وفي هذا الصدد قد يكون من المفيد التذكير بأن الخجل هو سمة شخصية يشترك فيها جميع المستجيبين تقريبًا. هذا الخجل لا يساعدهم على كسر مزاجهم في الفصل. - سعى المشاركون للحصول على المزيد من الخدمات المصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم كطلاب من الأمم الأولى. بالإضافة إلى توفير المزيد من الفرص للتواصل والتفاعل فيما بينهم من الخدمات التي تقدمها . - بنظرإلى مركز جامعتهم على أنه مكان مؤسسي رسمي أكثر منه مكانًا للتجمع والتعبير عن المشاعر والتواصل الاجتماعي. - كنتيجة عامة ، المشاركون ليسوا مندمجين بشكل كامل في الحياة الجامعية وأن لديهم شعورًا ضعيفًا بالانتماء الاجتماعي. وقد يؤثر ذلك سلبًا على استمرارهم في الدراسة إلى حد ما. وعلى الرغم من العقبات التي واجهوها اعتاد المشاركون على العمل في هذا البيئة الجامعية أنه من الممكن المثابرة في نظام تعليمي يُنظر إليه على أنه نظام للاندماج الاجتماعي يختلف عن ثقافتهم الأصلية وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التي تسمح بالتغلب على التحديدات الاجتماعية.	- زيادة عدد طلاب الأمم الأولى المسجلين في الجامعات . - يجب وضع مبادرات للحفاظ عليهم حتى حصولهم على شهاداتهم ولتحقيق ذلك تم اقتراح بعض الأفكار لتعزيز مثابرتهم الدراسية بناءا على النتائج التي تم الحصول عليها والأدبيات المتاحة . - تطوير خدمات لمساعدة الطلاب على الالتحاق بالجامعة والانتقال إليها بتكليف خدمة التواصل بين الطلاب الأصليين مفيدة للغاية. - يمكن للمؤسسات الجامعية تطوير برامج لتجنيد أنشطة في المجتمعات الأصلية وتطبيق معايير قبول خاصة بطلاب الأمم الأولى. - يجب على المؤسسات الجامعية التركيز على زيادة الرؤية والاعتراف بالأمم الأولى. - لدعم نجاح طلاب الأمم الأولى من المستحسن أن يكون لدى الأساتذة معرفة أساسية بتاريخ وثقافة الأمم الأولى. - إمكانية توظيف أكبر عدد ممكن من الموظفين الأصليين في الكادر الجامعي.	مكننا الدراسة من فهم الخصائص الحاسمة التي تدفع العامل التربوي كممثل الى تحقيق مقاصدهم وفق الجانب الذاتي والتفكير والاستقلالية لديهم فيما يتعلق باختياراتهم و هذا ما يستند الى نظرية الفعل في سوسيولوجيا التجربة المدرسية . غيران هناك بعض العوامل تؤثر على تجربة هؤلاء الفاعلين مثل الشعور بالغموض تجاه الجامعة و يتولد لديهم نوع من التوتر المسبب للضغط المعرقل للنجاح الاكاديمي .وهذا مايشترك مع موضوع دراستنا للتلاميذ الموجهون دون رغبة رغم انهم عاشوا نوع المعاناة و الضغوطات إلا أنهم اتخذوا من منطق فعلهم الاجتماعي في ضوء تشكل تجربتهم على تحقيق مقاصدهم الذاتية

[1] JO-ANNIJONCAS, Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi, Maîtrise en éducation, Chicoutimi,2013.

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
06	عفيلة بودر	2019-2018	"عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبي رياضيات و تقني رياضي"[1]	مفاهيم الدراسة	الرضا عن التوجيه ، مستشار التوجيه ، شعبة تقني رياضي ، شعبة رياضيات ، السلوك العدواني ، تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .	- لاتوجد علاقة ارتباطيه ذات د لالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات وهذا راجع لان متغير عدم الرضا يتأثر بعوامل كثيرة قد تكون له علاقة بمتغيرات أخرى.	-التنسيق بين مؤسسات التوجيه المدرسي و التوجيه الجامعي قصد إعطاء صورا واضحة لمستقبل التلميذ الدراسي و المهني.	تمكننا بعد الاطلاع على الدراسة من تسليط الضوء على ظاهرة عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي لشعبتي تقني رياضي و رياضيات على أساس أن مستشار التوجيه هو عضو و منفذ لعملية التوجيه و السلوكيات الناجمة منهم تعتبر سلوكيات عدوانية .فهذا النوع من السلوك يعتبر بمثابة نوع من التمرد و المقاومة على اللوائح و قرارات منظومة التوجيه المدرسي دون التياجهم لاستراتيجيات المفاوضة و المشاورة على قرار توجيههم المدرسي ، ما يستوجب على مستشاري التوجيه محاولة التخفيف من هذه السلوكيات الناجمة عنهم بطرق إجرائية باقتراح برنامج إرشادي تدريبي في إطار المرافقة البيداغوجية التي تمثل أهم آليات التوجيه المدرسي كبعد من أبعاد دراستنا الحالية .
				العينة	تكونت العينة من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون الى شعبي رياضيات و تقني رياضي بولاية بسكرة و المقدر عددهم 700 مبحوث، 514 تلميذ من شعبة تقني رياضي باختياراتها الأربعة موزعون على 21 ثانوية ، 186 تلميذ من شعبة رياضيات موزعون على 13 ثانوية ، وتم اختيار العينة بطريقة المسح الشامل.	- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه حسب متغير التخصص.	-كسر الاعتقادات الخاطئة و الاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني نفورا.	
				المنهج المستخدم	المنهج الوصفي الارتباطي ، المنهج الوصفي السببي المقارن .	- توجد فروق ذات د لالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و الرياضيات راجع لعامل التلميذ الذي هو محورالعملية و الأستاذ الذي هو محرك العملية خاصة في عملية الاعلام المقدم و التعزيز للشعبتين .	- الاهتمام برغبات و ميول التلميذ مما يستدعي التصحيح المستمر لمعلوماته.	
				طبيعة الدراسة	كمية .	- لا توجد دلالة احصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و الرياضيات راجع لعامل الاسرة لان التلميذ هو الذي يقرر رغم اخذ عين الاعتبار ، وايضا لمجموعة الرفاق و للشعبتين لانهما متشابهتين من حيث المسالك الجامعية و المهنية .	-تدعيم و ترقية نشاطات الاعلام و الاتصال في الوسط المدرسي.	
				أدوات جمع البيانات	الملاحظة ، المقابلة ، الاستبيان .	- توجد فروق ذات د لالة إحصائية لعد الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل مستشار التوجيه" الحصص الاعلامية المقدمة" لان مستشار التوجيه يختلف في طرق إلقائه للإعلام من مستوى إلى آخر و من شعبة إلى أخرى و خاصة الارتباطات بالاستجابات، فدور المستشار و رضا التلاميذ عن ذلك و خاصة في الحملات الاعلامية يصل الى اكثر من 60.87 % من افراد العينة و بالضبط شرح لمقاييس القبول و اجراءات التوجيه ، ولم تتفق الدراسة على ان افراد العينة يملكون معلومات و افية حول خصائص كل جذع و شروط الالتحاق بنسبة 88.59 %وهذا ما يثبت انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية ضعيفة في عدم الرضا عن التوجيه	-تطوير برامج التوجيه والارشاد في المدارس لمساعدة التلاميذ على التغلب على مشكل السلوك العدواني من خلال مساعدته على تصحيح و تعديل الانحرافات المعرفية و الأفكار اللاعقلانية الدامة للعدوان و بناء أنماط تفكير عقلانية ، و تحقيق استجابات سلوكية جديدا و بديلة عن السلوك العدواني. -ضرورة الاهتمام بالرعاية النفسية للمراهقين و توفير الجو النفسي المناسب له خاصة في المدرسة لتحقيق الاستقرار النفسي للتلميذ مما يجعله يبتعد عن العنف و السلوكيات العدوانية.	

[1] عفيلة بودر ، عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي رياضيات و تقني رياضي - دراسة ميدانية بثانويات ولاية بسكرة - ، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر ، 2018-2019 .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
07	مريم حزورلي	2021-2020-	دراسة ميدانية لوضعيات الفشل المدرسي لدى بعض المتكونين مهنيا بمركز التكوين المهني و التمهين لونيس خوجة ارزقي بوزريعة [1]	مفاهيم الدراسة	العلاقة بالمعرفة ، التاريخ المدرسي للتلميذ ، الذات ، بعد العلاقة بالذات ، بعد العلاقة بالآخر ، بعج العلاقة بالعالم ، الفشل المدرسي .	هناك مجموعة علاقات يبنيها التلميذ باعتباره ذات متفردة في مواجهة التعلم و هذه العلاقات مع ذاته نفسها و مع الآخر و مع محيطه الاجتماعي او عالمه و قد توصلت الى تشكيل مفهوم حول التمدرس و الحالة التي يعيشها التلميذ كذات متعلمة و التي توضح جليا ان كل العلاقات التي يبنيها هذه الحالة انصهرت تحت ما أسماه شارلو بالعلاقة بالمعرفة او العلاقة بالآخر ، فالتلميذ هنا الغى قيمة المعرفة و لم يسعى لاكتسابها لأنه لا يحب من يعلمها أو لنقل لأنه شعر بعدم حب معلمه ، خاصة إذا أخذنا بعين الإعتبار الخصائص النمائية لمرحلة الثانوي و التي تعتبر مرحلة المراهقة التي يكون فيها الانسان متطرف في مشاعره و يتميز بالحساسية تجاه المواقف خاصة اذا كان الامر يتعلق بعدم الإهتمام به ، و هذا تأكيد لفكرة شارلو أنه لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل ان الفرد هو الذي يحدد ما اذا كانت عملية ام لا فالأمر نسبي و هذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة و كل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة	أكدت لنا الدراسة الدور الذي تلعبه علاقة التلميذ بالمعرفة و بعالمه و بمعلميه والمتمثلين كلهم في الآخر مقابل إخفاقه الدراسي من خلال إنتاج المعنى الذي يضفيه في مجال التفاعل مع ذاته و مع الآخرين و هذه العلاقة تمثل مجموعة أنشطة و ممارسات بيداغوجية تشكل في مجملها التجربة المدرسية التي تعد بعد تحليلي لدراستنا الحالية من منظور آخر في إنتاج التلاميذ لذواتهم أمام الوضعيات الضاغطة في عملية التوجيه المدرسي .
				العينة	تتكون من 30 مبحوث من الطلبة و تم اختيار العينة بطريقة قصدية جمعت بينهم تجربة الاخفاق المدرسي و جمع بينهم مركز التكوين المهني و التمهين لونيس خوجة محمد ارزقي بوزريعة 01		
				المنهج المستخدم	المنهج الكيفي		
				طبيعة الدراسة	كيفية		
				أدوات جمع البيانات	المقابلة نصف الموجهة ، تقرير المعرفة		

[1] مريم حزورلي ، علاقة التلميذ بالمعرفة ،دراسة ميدانية لوضعيات الفشل المدرسي لدى بعض المتكونين مهنيا بمركز التكوين المهني و التمهين لونيس خوجة ارزقي بوزريعة 1، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله ،الجزائر ،2020-2021 .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
08	أسماء مكسن	2021-2022	الدلالات الإجتماعية للتربية عند الفاعلين المدرسيين - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ببلدية الحروش-سكيكدة[1]	مفاهيم الدراسة	الدلالات الاجتماعية ،التربية، الفاعلين المدرسيين ،التجربة المدرسية، المعرفة المدرسية، العلاقة التربوية، المؤسسة التربوية.	إنه بخصوص الدلالات الاجتماعية للمعرفة المدرسية، فالمادة الدراسية المفضلة هي المادة ذات الفائدة المباشرة على المشروع المدرسي والعكس صحيح، كما أنه بالنسبة للتلميذ المتميز فالمادة الدراسية المفضلة هي المادة التي تنمي القدرات والمواهب والتي تفيد في النجاح في المشروع المدرسي والعكس صحيح، أما بالنسبة للتلميذ الأقل تميزا فالمادة الدراسية المفضلة هي المادة الأقل مجهودا والتي تفيد مباشرة في النجاح في المشروع المدرسي والعكس صحيح، كما توصلنا إلى أن المادة الدراسية الأساسية في المنهاج بالنسبة للتلميذ هي المادة التي تضمن اندماجه في المجتمع ونجاحه في مشروعه المدرسي والاجتماعي، وسبب التعلم عنده هو الحصول على شهادة ومنصب عمل لضمان النجاح الاجتماعي، كما أن منفعة المعرفة المدرسية بالنسبة له تكمن في فائدتها الفكرية أو العملية الآنية أو المستقبلية على مستواه الشخصي، فيما تعتبر كل معرفة مدرسية غير مفيدة كلما كانت عكس ذلك ، كما أن التلميذ يثمن التعلم التعاوني في إنجاز الأنشطة وكل نشاط ذو جهد أقل وفائدة مباشرة على المشروع المدرسي، كما أن دور الدولة بالنسبة للتلميذ يقتصر على التنظيم الديداكتيكي للمعرفة المدرسية، كما توصلنا إلى أنه بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية فنقائص المنهاج التربوي هي نقائص تتعلق بمضامين المعرفة المدرسية وطبيعة أنشطة التعلم، أما بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فالنقائص هي نقائص تتعلق بمتطلبات النجاح في شهادة البكالوريا.. - بخصوص الدلالات الاجتماعية للعلاقة التربوية فالدلالة الاجتماعية لمكانة الأستاذ في علاقته التربوية بالتلميذ تتحدد بـ "العائد" الذي تعود به هذه العلاقة على التلميذ، حيث كلما كان الأستاذ كفؤا كلما كانت له مكانة عند التلميذ، كما أن هناك دلالة اجتماعية تقليدية حيث لا دردشة شخصية خارج متطلبات العملية التعليمية التعلمية، ودلالة اجتماعية تقليدية لطريقة تواصل الأستاذ والتلاميذ داخل الفصل	قربتنا الدراسة إلى فهم أعمق للإطار النظري السوسيولوجي المرتبط بكيفية توظيف أنماط تشكل الفعل في ضوء التجربة المدرسية للتلاميذ (المنطق الاستراتيجي ، منطق الاندماج و المنطق الذاتي) و التي تتقاطع مع موضوع دراستنا من حيث الممارسات و إنتاج المعاني لتشكل الذات القادرة على ادارة التوترات التي تتولد من التنوع في انماط السلوك التربوي الإجتماعي أمام الوضعيات الضاغطة بالوسط المدرسي .
				العينة	تتكون عينة الدراسة من 212 مفردة من جذعي السنة الاولى ثانوي (58) و الشعب المفتوحة للسنة الثانية(68) والثالثة ثانوي (86) موزعين على ثانويتين عبد الرحمن الكواكبي و ثانوية زيغود يوسف و قد تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية .		
				المنهج المستخدم	منهج المسح الاجتماعي.		
				طبيعة الدراسة	كمية.		
				أدوات جمع البيانات	الاستمارة بالمقابلة، السجلات والوثائق.		

[1] أسماء مكسن ،الدلالات الاجتماعية للتربية عند الفاعلين المدرسيين - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ببلدية الحروش- سكيكدة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل م د غير منشورة ، تخصص علم الاجتماع التربوي ، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، الجزائر ،2021-2022.

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
09	تلي نسيمة	2022-2023	العوامل الأسرية وعلاقتها باللامساواة الاجتماعية في المدرسة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية- بثانوية بادي مكي زريبة الوادي بسكرة[1]	مفاهيم الدراسة	العوامل الأسرية ، العامل الاجتماعي، العامل الاقتصادي، العامل الثقافي، اللامساواة الاجتماعية، اللامساواة الاجتماعية المدرسية.	- ترتبط العوامل الاقتصادية والعوامل الاجتماعية والعوامل الثقافية كأبعاد العوامل الأسرية ارتباطا وثيقا بالمسار الدراسي للتلاميذ في مختلف المستويات التعليمية. - تفرض اللامساواة الاجتماعية نفسها بين مختلف الفئات الاجتماعية على شكل تفاوت تربوي تجد ترجمة لها على مستوى النجاح والتفوق أو الفشل والرسوب الدراسيين للتلاميذ في المؤسسات التربوية. - يرتبط العامل الثقافي للوالدين ارتباطا وثيقا بالتحصيل العلمي للأبناء، مما يجعله يلعب دورا هاما في عملية الاصطفاء التربوي لتلاميذ الفئات الاجتماعية المختلفة. بينت الدراسات السابقة أن الجهود المبذولة للحد من ظاهرة اللامساواة الاجتماعية المدرسية بين مختلف التلاميذ لم تستطع لحد الان من القضاء عليها وبقي تأثير المتغيرات الاجتماعية لحد الان مطروحة في كل المشاكل التربوية. - تعمل المؤسسات التربوية على إعادة إنتاج نفس الفئات الاجتماعية الموجودة من خلال الممارسة الخفية للامساواة الاجتماعية بينهم وبطريقة شرعية تترجم في نجاح وتفوق أو فشل ورسوب التلاميذ.	-الرفع من منحة التمدرس وجعلها حافزا مهما للتلاميذ. -تشجيع التلميذ على المثابرة والعمل والسعي والاجتهاد وتحقيق التفوق والنجاح بغض النظر عن العوامل الأسرية التي تتحكم فيه. -تفعيل وتشجيع الاتصال والتواصل بين المدرسة والأسرة وحث الوالدين على ضرورة متابعة دراسة أبنائهم عن طريق التوعية وتوفير الوسائل المساعدة لذلك. -استخدام المحفزات المادية والمعنوية لتشجيع التلميذ على الدراسة وللقضاء على الفروق بينه وبين زملائه. - تفعيل دور المؤسسات الإعلامية بشكل كبير من خلال الاهتمام بتوعية الوالدين عن طريق البرامج التليفزيونية التوعوية والتي بدورها تهتم بالأسرة والأبناء وأساليب التربية السليمة .كما تحرص على تقديم برامج تثقيفية هادفة تنشر الوعي بين أفراد المجتمع عامة و أفراد الأسرة خاصة. -على الأسرة السعي إلى البحث عن سبل الرزق الممكنة والعيش الكريم لضروريات الحياة التي يحتاجها أفرادها. -توصي الدراسة بإجراء دراسة مقارنة بين تأثير العوامل الأسرية للأسر الفقيرة والغنية في اللامساواة الاجتماعية المدرسية. -توصي الدراسة نظرا لأهمية الموضوع ومن أجل القضاء على اللامساواة الاجتماعية المدرسية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ بالتعمق أكثر في الدراسات الأخرى ما يمس الحياة الاجتماعية والتربوية للأبناء.	مكنتنا الدراسة من فهم وتحليل علاقة العوامل الأسرية باللامساواة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ذلك باطلاعنا على النظريات النقدية في مجال علم اجتماع التربية و الاستفادة منها نظريا وإسقاطها ميدانيا من خلال مقاربة مسلمانيا في مجال التوجيه المدرسي انطلاقا من مبدأي الجدارة والاستحقاق الذي يتجسد بوظيفة الانتقاء و الاصطفاء كنتيجة طبيعية لديناميا بيداغوجية ذات صبغة سوسيوتربوية .
				العينة	تتكون العينة من 221 مفردة الذين يدرسون في المؤسسة التربوية " ثانوية بادي مكي "بزريبة الوادي، من المستويات الدراسية الثلاث السنة الأولى والثانية والثالثة والتخصصات الخمس المفتوحة بالمؤسسة (جذع مشترك اداب ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، اداب وفلسفة، علوم تجريبية ، تسيير و اقتصاد)وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية.			
				المنهج المستخدم	المنهج الوصفي.			
				طبيعة الدراسة	كمية			
				أدوات جمع البيانات	الاستبيان .			

[1] تلي نسيمة . العوامل الأسرية وعلاقتها باللامساواة الاجتماعية في المدرسة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية– بثانوية بادي مكي زريبة الوادي بسكرة -.أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم الاجتماع تخصص:علم الاجتماع التربية . جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2022-2023، الجزائر.

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
10	سارة بن حليمة	2023-20022	مهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية - العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات [1]	مهاميم الدراسة	المدرسة ، التلميذ ، مهنة التلميذ ، التعليمات ، الممارسات ، العلاقة بالمعرفة ،الاستراتيجيات	توصلت الدراسة إلى : أن التلاميذ يوجهون ممارساتهم وفقا لاستراتيجيات معينة مرتبطة باللعب على المظاهر ، والتفاوض، والقيام بالإيماءات في إطار علاقة نفعية بالمعرفة المدرسية لبلوغ أهداف معينة و هذه الاستراتيجيات ترتبط أيضا بانتظارات كل من التلاميذ وأسرهم من المدرسة مستقبلا و يمكن حصر أهم النتائج في :	توصلت الدراسة إلى : أن التلاميذ يوجهون ممارساتهم وفقا لاستراتيجيات معينة مرتبطة باللعب على المظاهر ، والتفاوض، والقيام بالإيماءات في إطار علاقة نفعية بالمعرفة المدرسية لبلوغ أهداف معينة و هذه الاستراتيجيات ترتبط أيضا بانتظارات كل من التلاميذ وأسرهم من المدرسة مستقبلا و يمكن حصر أهم النتائج في :
				العينة	تتكون من 28 مبحوث من مستوى السنة الثالثة ثانوي موزعين على كل الشعب: 04 تلاميذ من شعبة آداب وفلسفة، 05 من شعبة تسيير و اقتصاد، 04 شعبة تقني رياضي مقسمين على فرعيها كالتالي:(2 0 تلميذان من شعبة هندسة ميكانيكية، 2من شعبة هندسة مدنية)، 02 تلميذان في شعبة رياضيات، 04 من شعبة العلوم التجريبية، 09 تلاميذ من شعبة اللغات الأجنبية موزعين على فرعيها كالتالي (03 من شعبة اللغة الألمانية ، 06 تلاميذ من شعبة اللغة الإسبانية) تم اختيار العينة باعتماد السحب بمعجل للميدين فما أكثر في كل شعبة بثانوية الكفيف أحمد – مفتاح -البليدة	- يعمل التلاميذ داخل المنظمة المدرسية في مواجهة التعليمات على فرض منطقهم على النظام وتجاوز تعليماته في حال غياب الرقابة. وقد تكون هذه القدرة على تجاوز التعليمات نتيجة لمجموعة من الآليات المساعدة على ذلك تدفع بالتلميذ على التصرف وفقا لما تقره جماعة الانتماء وفقا لمبدأ التقليد لضمان الانتساب والعضوية بها و اثبات الولاء لها. - يمكن للانتماء الاجتماعي للتلاميذ ضمن فئة اجتماعية معينة أن يلعب دورا في التأثير على ممارسات التلاميذ التعليمات الصادرة عن النظام المدرسي فيمكن القول إن عزوف بعض التلاميذ عن السير وفقا للتعليمات النظام انما هو من أجل إظهار انتمائهم الاجتماعي وبالتالي الاقتصادي. . تتأثر ممارسات بعض التلاميذ لتعليمات النظام اخلاقا من الصرامة الصادرة من أسرهم . - تسير مجموعة من التلاميذ وفقا لاستراتيجية الامتثال للقوانين ولأوامر النظام من أجل كسب ثقته وخصوصا المعلم. تعمل هذه الفئة على محاولة ترك الانطباع الحسن عن ذواتهم. فهم يحاولون توقع ما سيتوقعه الآخرين عنهم ويسيرون وفقه لتجنب الأحكام التي تطلق عليهم هذه الاستراتيجية في قابلة لان توظف أثناء القيام بالمهام المدرسية أو للإعراض عن القيام بالعمل المدرسي. . هناك فئة من التلاميذ تسير وفقا لمنطق النظام من أجل الوصول إلى أهداف معينة من دون محاربتها. . يقيم التلاميذ علاقة نفعية بالمعرفة المدرسية فهم يعملون على اختيار المهام وحتى المواد التي يعملون وفقها والتي لا يرغبون فيها من أجل الحصول على تقييم جيد. . تعمل فئة أخرى من التلاميذ على محاولة الانخراط ضمن العمل ولكن أن يكون العمل لشاركيا في كاستراتيجية من أجل إخفاء نوع من عدم الكفاءة وللتجنب مواقف غير مرغوبة. . هناك من يعمل وفقا لاستراتيجيات دفاعية وهي دون رفض العمل صراحة إلا أن التلميذ يقوم بإنجاز العمل ببطء دون التعرض لأية انتقادات وهي استراتيجية اللعب على المظاهر الخارجية للمهنة. . يعمل تلاميذ آخرين وفقا لاستراتيجية الاعتراف بعدم الكفاءة وعدم فهم التعليمات منحجرين بها للتحرر من جزء من العمل المطلوب منهم القيام به. . يسير مجموعة من التلاميذ وفقا لاستراتيجية الذراع المفتوح والتي تحيل إلى التعبير صراحة بعدم القيام بالعمل المدرسي دون الخوف من ردود الفعل. . يتأثر قيام التلميذ بجزء من العمل أو المراجعة في خارج إطار التمدرس بعدم القدرة على توفير الوسائل البيداغوجية المساعدة في ذلك لأسباب مالية لها علاقة بالوضعية الاقتصادية للأسرة. نجد أن هناك أسر أخرى تعمل على توفير كل هذه الوسائل لأبنائها م أجل الاستثمار في تعليمهم وهذا ما يدخل ضمن ما يعرف سوسيولوجيا باستراتيجيات العاملين العقلانيين. . يستعين مجموعة من التلاميذ بالوسائل البيداغوجية من بيها وسائل الكترونية مكنتهم من تعويض الدراسة في المدرسة للتميزات التي تمتلكها ولكن يبقى استخدامها مرهون بالتميذ. . العلاقة بالآخر هي الأخرى في إطار مواقف معينة وتجارب سابقة تؤثر على مستوى تمثلات التلاميذ لعملهم المدرسي. . ترتبط الانتظارات المستقبلية للتلاميذ من تمدرسهم بالأوضاع الاجتماعية وكذا الاقتصادية لأسرهم وهذا بدوره يؤثر على المعنى الذي يضفيه التلميذ عن تمدرسه. . يحمل تلاميذ آخرين معنى الارتقاء الاجتماعي والوجاهة من الدراسة فهي تعني لهم الحصول على ثقافة وعي لضمان اعتراف المجتمع بهم كأفراد مثقفين. . تؤثر التنشئة الاجتماعية للأفراد هي الأخرى على مستوى تشكل المعنى الذي يحمله التلاميذ عن الدراسة و انتظاراتهم من المدرسة. . تؤثر الأحكام وتوقعات الآخر على المعنى الذي يضفيه التلاميذ عن الدراسة وبالتالي يوجهون انتظاراتهم وفقا لما يتوقعه الآخرون عنهم خوفا من الوسم. . تؤثر الأوضاع التي يمر بها المجتمع على معنى الدراسة بالنسبة للتلميذ وكذا على انتظاراته من المدرسة خصوصا فيما يخص مجال العمل. . يعي النجاح في الشهادة لبعض التلاميذ البحث عن أفضل اختيار ممكن لمواصلة التكوين في الخارج لتوفر فرص عمل أوفر. . يعمل التلاميذ على اختيار شعب دراسية تمكنهم من الوصول إلى أهداف مستقبلية بدون التعرض للتعار وهي استراتيجية الاختيار الأمثل لتفادي التعار. . تؤثر إنتظارات الأولياء هي الأخرى على المعنى الذي يضفيه التلاميذ عن نجاحهم في الشهادة وبالتالي يؤثر على قراراتهم واختياراتهم لتحقيق انتظارات أوليائهم ويكون ذلك من أجل تحقيق ما لم يستطيعوا تحقيقه هم.	تشترك الدراسة الحالة مع مقاربة موضوعنا من خلال البحث في العوامل التي تحدد تنظيم عمل التلاميذ كبعد لتحقيق الاستحقاق المدرسي عبر مجموعة من الأنشطة التربوية . فقد أعطت الدراسة صورة عن التلميذ كونه استراتيجي يعمل كفاعل عقلاني بمساندة عالمية على محاولة الاستثمار في تمدرسه بتعظيم مسبق انطلاقا من حساب التكلفة مقابل التعليمات و الممارسات الشرعية داخل المدرسة و كيفية تأثيرها على هؤلاء التلاميذ كفاعلين و كذوات في تسيير تجربتهم المدرسية فموذى هذا المنحى يتماشى مع طرح فرانسوا دوبي الذي يؤكد على البعد الذاتي للتلميذ في بناء تجربته وفق إستراتيجية تسمح بتعظيم المنفعة بالمدرسة التي تعمل كسوق حيث العرض و الطلب من أجل تحقيق أهدافه المستقبلية.
				المنهج المستخدم	منهج تحليل المحتوى.		
				طبيعة الدراسة	كيفية.		
				أدوات جمع البيانات	المقابلة شبه الموجهة .		

[1] سارة بن حليمة ، مهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية - العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات -، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتواه ل .م .د .تخصص علم الاجتماع التربوي ، جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله، الجزائر ، 2023-2022 .

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	توصيات الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
09	نسيمة تلي	2022-2022	العوامل الأسرية وعلاقتها باللامساواة الاجتماعية في المدرسة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية- بثانوية بادي مكي زريبة الوادي بسكرة[1]	مفاهيم الدراسة	العوامل الأسرية ، العامل الاجتماعي، العامل الاقتصادي، العامل الثقافي، اللامساواة الاجتماعية، اللامساواة الاجتماعية المدرسية.	- ترتبط العوامل الاقتصادية والعوامل الاجتماعية والعوامل الثقافية كأبعاد العوامل الأسرية ارتباطا وثيقا بالمسار الدراسي للتلاميذ في مختلف المستويات التعليمية. - تفرض اللامساواة الاجتماعية نفسها بين مختلف الفئات الاجتماعية على شكل تفاوت تربوي تجد ترجمة لها على مستوى النجاح والتفوق أو الفشل والرسوب الدراسيين للتلاميذ في المؤسسات التربوية. - يرتبط العامل الثقافي للوالدين ارتباطا وثيقا بالتحصيل العلمي للأبناء، مما يجعله يلعب دورا هاما في عملية الاصطفاء التربوي لتلاميذ الفئات الاجتماعية المختلفة. بينت الدراسات السابقة أن الجهود المبذولة للحد من ظاهرة اللامساواة الاجتماعية المدرسية بين مختلف التلاميذ لم تستطع لحد الآن من القضاء عليها وبقي تأثير المتغيرات الاجتماعية لحد الآن مطروحة في كل المشاكل التربوية. - تعمل المؤسسات التربوية على إعادة إنتاج نفس الفئات الاجتماعية الموجودة من خلال الممارسة الخفية للامساواة الاجتماعية بينهم وبطريقة شرعية لترجم في نجاح وتفوق أو فشل ورسوب التلاميذ.	-الرفع من منحة التمدرس وجعلها حافزا مهما للتلاميذ. -تشجيع التلميذ على المثابرة والعمل والسعي والاجتهاد وتحقيق التفوق والنجاح بغض النظر عن العوامل الأسرية التي لتحكم فيه. -تفعيل وتشجيع الاتصال والتواصل بين المدرسة والأسرة وحث الوالدين على ضرورة متابعة دراسة أبنائهم عن طريق التوعية وتوفير الوسائل المساعدة لذلك. -استخدام المحفزات المادية والمعنوية لتشجيع التلميذ على الدراسة والتفضاء على الفروق بينه وبين زملائه. - تفعيل دور المؤسسات الإعلامية بشكل كبير من خلال الاهتمام بتوعية الوالدين من طريق البرامج التليفزيونية التوعوية والتي بدورها تهتم بالأسرة والأبناء وأساليب التربية السليمة .كما تحرص على تقديم برامج تثقيفية هادفة لنشر الوعي بين أفراد المجتمع عامة و أفراد الأسرة خاصة. -على الأسرة السعي إلى البحث عن سبل الرزق الممكنة والعيش الكريم لضروريات الحياة التي يحتاجها أفرادها. -توصي الدراسة بإجراء دراسة مقارنة بين تأثير العوامل الأسرية للأسر الفقيرة والغنية في اللامساواة الاجتماعية المدرسية. -توصي الدراسة نظرا لأهمية الموضوع ومن أجل القضاء على اللامساواة الاجتماعية المدرسية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ بالتعمق أكثر في الدراسات الأخرى ما يمس الحياة الاجتماعية والتربوية للأبناء.	مكننا الدراسة من فهم وتحليل علاقة العوامل الأسرية باللامساواة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ذلك باطلاعنا على النظريات النقدية في مجال علم اجتماع التربية و الاستفادة منها نظريا وإسقاطيا ميدانيا من خلال مقاربة مسلمانيا في مجال التوجيه المدرسي انطلاقا من مبدأي الجدارة والاستحقاق الذي يتجسد بوظيفة الانتقاء و الاصطفاء كنتيجة طبيعية لديناميا بيداغوجية ذات صبغة سوسيوتربوية .
				العينة	تتكون العينة من 221 مفردة الذين يدرسون في المؤسسة التربوية " ثانوية بادي مكي "بزريبة الوادي، من المستويات الدراسية الثلاث السنة الأولى والثانية والثالثة والتخصصات الخمس المفتوحة بالمؤسسة (جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، آداب وفلسفة، علوم تجريبية ، تسيير و اقتصاد)وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية .			
				المنهج المستخدم	المنهج الوصفي.			
				طبيعة الدراسة	كمية			
				أدوات جمع البيانات	الاستبيان .			

[1] نسيمة تلي . العوامل الأسرية وعلاقتها باللامساواة الاجتماعية في المدرسة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية- بثانوية بادي مكي زريبة الوادي بسكرة -.أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور العلم الاجتماع تخصص:علم الاجتماع التربية . جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر . 2022-2023.

الرقم	صاحب الدراسة	السنة الجامعية للمناقشة	عنوان الدراسة	عناصر الدراسة		نتائج الدراسة	أوجه الاستفادة من الدراسة
10	سارة بن حليمة	2023-2022	مهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية - العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات[1]	مفاهيم الدراسة	المدرسة ، التلميذ ، مهنة التلميذ ، التعليمات ، الممارسات ، العلاقة بالمعرفة ،الاستراتيجيات	توصلت الدراسة إلى :أن التلاميذ يوجهون ممارساتهم وفقا لاستراتيجيات معينة مرتبطة بالتلعب على المظاهر ، والتفاوض، والقيام بالايماءات في إطار علاقة تفعية بالمعرفة المدرسية لبلوغ أهداف معينة و هذه الاستراتيجيات ترتبط أيضا بانتظارات كل من التلاميذ وأسرهم من المدرسة مستقبلا و يمكن حصر أهم النتائج في :	توسلت الدراسة إلى :أن التلاميذ يوجهون ممارساتهم وفقا لاستراتيجيات معينة مرتبطة بالتلعب على المظاهر ، والتفاوض، والقيام بالايماءات في إطار علاقة تفعية بالمعرفة المدرسية لبلوغ أهداف معينة و هذه الاستراتيجيات ترتبط أيضا بانتظارات كل من التلاميذ وأسرهم من المدرسة مستقبلا و يمكن حصر أهم النتائج في :
				العينة	تتكون من 28 مبحوث من مستوى السنة الثالثة ثانوي موزعين على كل الشعب: 04 تلاميذ من شعبة اداب وفلسفة، 05 من شعبة تسيير و اقتصاد، 04 شعبة تقني رياضي مقسمين على فرعيها كالاتي(2 0 التميذان من شعبة هندسة ميكانيكية، 2من شعبة هندسة مدنية)، 02 تلميذان في شعبة رياضيات، 04 من شعبة العلوم التجريبية، 09 تلاميذ من شعبة اللغات الأجنبية موزعين على فرعيها كالتالي (03 من شعبة اللغة الألمانية ، 06 تلاميذ من شعبة اللغة الإسبانية) تم اختيار العينة باعتماد السحب بمعجل للمبحوثين فما أكثر في كل شعبة بثانوية الكفيف أحمد – مفتاح -البليدة	- يعمل التلاميذ داخل المنظمة المدرسية في مواجهة التعليمات على فرض منطقهم على النظام وتجاوز تعليماته في حال غياب الرقابة، وقد تكون هذه القدرة على تجاوز التعليمات نتيجة لمجموعة من الآليات المساعدة على ذلك تدفع بالتلميذ على التصرف وفقا لما تقره جماعة الانتماء وفقا لمبدأ التقليد لضمان الانتساب والعضوية بها و الثبات الولاء لها. - يمكن للانتماء الاجتماعي للتلاميذ ضمن فئة اجتماعية معينة أن يلعب دورا في التأثير على ممارسات التلاميذ للتعليمات الصادرة عن النظام المدرسي فيمكن القول إن مزوف بعض التلاميذ عن السير وفقا لتعليمات النظام انما هو من أجل إظهار امتيازهم الاجتماعي وبالتالي الاقتصادي. . تتأثر ممارسات بعض التلاميذ لتعليمات النظام انطلاقا من الصرامة الصادرة عن أسرهم . - تسير مجموعة من التلاميذ وفقا لاستراتيجية الامتثال للقوانين ولأوامر النظام من أجل كسب ثقته وخصوصا المعلم، تعمل هذه الفئة على محاولة ترك الانطباع الحسن عن ذواتهم، فهم يحاولون توقع ما سيتوقعه الآخرين عنهم ويسيرون وفقه لتجنب الأحكام التي تطلق عليهم هذه الاستراتيجية هي قابلة لان توظف أثناء القيام بالمهام المدرسية أو للإعراض عن القيام بالعمل المدرسي. . هناك فئة من التلاميذ تسير وفقا لمنطق النظام من أجل الوصول إلى أهداف معينة من دون محاربته. . يقيم التلاميذ علاقة تفعية بالمعرفة المدرسية فهم يعملون على اختيار المهام وحتى المواد التي يعملون وفقها والتي لا يرغبون فيها من أجل الحصول على تقييم جيد. . تعمل فئة أخرى من التلاميذ على محاولة الانخراط ضمن العمل ولكن أن يكون العمل تشاركيا هي كاستراتيجية من أجل إخفاء نوع من عدم الكفاءة ولتجنب مواقف غير مرغوبة. . هناك من يعمل وفقا لاستراتيجيات دفاعية وهي دون رفض العمل صراحة إلا أن التلميذ يقوم بإنجاز العمل ببطء دون التعرض لأية انتقادات وهي استراتيجية اللعب على المظاهر الخارجية للمهنة. . يعمل تلاميذ آخرين وفقا لاستراتيجية الاعتراف بعدم الكفاءة وعدم فهم التعليمات منحجين بها للتحرر من جزء من العمل المطلوب منهم القيام به. . يسير مجموعة من التلاميذ وفقا لاستراتيجية النزاع المفتوح والتي تحيل إلى التعبير صراحة بعدم القيام بالعمل المدرسي دون الخوف من ردود الفعل. . يتأثر قيام التلميذ بجزء من العمل أو المراجعة في خارج إطار التمدرس بعدم القدرة على توفير الوسائل البيداغوجية المساعدة في ذلك لأسباب مالية لها علاقة بالوضعية الاقتصادية للأسرة، نجد أن هناك أسر أخرى تعمل على توفير كل هذه الوسائل لأبنائها م أجل الاستثمار في تعليمهم وهذا ما يدخل ضمن ما يعرف سوسيولوجيا باستراتيجيات العقلانيين. . يستعين مجموعة من التلاميذ بالوسائل البيداغوجية من بينها وسائل الكترونية مكنتهم من تعويض الدراسة في المدرسة للمميزات التي تمتلكها ولكن يبقى استخدامها مرهون بالتلميذ. . العلاقة بالآخر هي الأخرى في إطار مواقف معينة وتجارب سابقة تؤثر على مستوى تمثلات التلاميذ لعمليم المدرسي. . ترتبط الانتظارات المستقبلية للتلاميذ من تمدرسهم بالأوضاع الاجتماعية وكذا الاقتصادية لأسرهم وهذا بدوره يؤثر على المعنى الذي يضفيه التلميذ عن تمدرسه. . يحمل تلاميذ آخرين معنى الإرتقاء الاجتماعي والوجاهة من الدراسة فهي تعني لهم الحصول على ثقافة وفي تحسين اعتراف المجتمع بهم كأفراد مثقفين. . تؤثر التنشئة الاجتماعية للأفراد هي الأخرى على مستوى تشكل المعنى الذي يحمله التلاميذ عن الدراسة و انتظاراتهم من المدرسة. . تؤثر الأحكام وتوقعات الآخر على المعنى الذي يضفيه التلاميذ عن الدراسة وبالتالي يوجهون انتظاراتهم وفقا لما يتوقعه الآخرون عنهم خوفا من الوصم. . تؤثر الأوضاع التي يمر بها المجتمع على معنى الدراسة بالنسبة للتلميذ وكذا على انتظاراته من المدرسة خصوصا فيما يخص مجال العمل. . يعني النجاح في الشهادة لبعض التلاميذ البحث عن أفضل اختيار ممكن لمواصلة التكوين في الخارج لتوفر فرص عمل أوفر. . يعمل التلاميذ على اختيار شعب دراسية تمكنهم من الوصول إلى أهداف مستقبلية بدون التعرض للتعثر وهي استراتيجية الاختيار الأمثل للتفادي التعثر. . تؤثر إنتظارات الأولياء هي الأخرى على المعنى الذي يضفيه التلاميذ عن نجاحهم في الشهادة وبالتالي يؤثر على قراراتهم واختياراتهم لتحقيق	تشترك الدراسة الحالة مع مقاربة موضوعنا من خلال البحث في العوامل التي تحدد تنظيم عمل التلاميذ كبعد لتحقيق الاستحقاق المدرسي عبر مجموعة من الأنشطة التربوية . فقد أعطت الدراسة صورة عن التلميذ كونه استراتيجي يعمل كفاعل عقلاني بمساندة عاتلية على محاولة الاستثمار في تمدرسه بتخطيط مسبق انطلاقا من حساب التكلفة مقابل التعليمات و الممارسات الشرعية داخل المدرسة و كيفية تأثيرها على هؤلاء التلاميذ كفاعلين و كذوات في تسيير تجربتهم المدرسية فموذى هذا المنحى يتماشى مع طرح فرانسوا دوبي الذي يؤكد على البعد الذاتي للتلميذ في بناء تجربته وفق إستراتيجية تسمح بتعظيم المنفعة بالمدرسة التي تعمل كسوق حيث العرض و الطلب من أجل تحقيق أهدافه المستقبلية.

[1] سارة بن حليمة ، مهنة التلميذ في المدرسة الجزائرية - العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات -، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتواه ل .م .د .تخصص علم الاجتماع التربوي ، جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله، الجزائر .2023-2022 .

من الناحية المعرفية تم إعتماد هذه الدراسات لإعتبار تشاركها بما يخدم موضوع الدراسة في عموميته من حيث بعض الأبعاد ومحتواها، إلا أن بعض منها إنتهج مقاربات غير مقاربتنا المعرفية ضمن مجال تخصصنا في علم إجتماع التربية التي صيغت في مقاربة فرانسوا دوبي التي تؤكد على ذاتية الفاعل الاجتماعي (التلميذ) في إتخاذ قرارات مصيره الدراسي، ومنهج التدخل الذي يعمل على إستشارة التعابير والمعاني التي تتمظهر في تشكل ذات صدامية، وأمام هذه المواقف والوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي والتي من شأنها أن تتحول إلى فعل إدراكي يحمل حجج تبريرية ومنطقية تترجم في سيرورة ممارسات التجربة المدرسية .

في الأخير يمكن القول أن دراستنا حاولت الإحاطة بكل ما يخدم نواحيها المعرفية والمنهجية، وتقديم الجديد المنهجي خاصة على ضوء ما تم الإطلاع إليه في الدراسات السابقة، وما جعل مسار العمل البحثي مؤسسا بخلفيات ذو صبغة واقعية ، وقابلا للإنجاز الذي يمكن حصره في المجال السوسيولوجي وربطه بأزمات الذوات .

2- الإجراءات الميدانية :

2-1- المجال الزمني والمكاني :

وافق المجال الزمني لإجراء الدراسة لحظة التفكير في القيام ببحث يتعلق بممارسات وأنشطة التلاميذ كممثلين في المسرح التربوي ، يعيشون حالة تشنجات وتعارضات أمام منظومة التوجيه المدرسي ذلك بانتاج معاني ودلالات تحدد صدام الذات ومنطق تشكل التجربة المدرسية ، فقد منحت لنا الفرصة ببناء تصور أولي إنطلق بقراءات مكثفة تنصب على سوسيولوجيا الفعل ، خاصة سوسيولوجيا التجربة المدرسية التي أصبحت فيما بعد الإطار المرجعي للجانب النظري الإبستمولوجي، والجانب الإمبريقي كمعطى سوسيولوجي يحاول توضيح الملامح المختلفة للخبرة المدرسية، وللمعنى الذي يمنحه التلاميذ لتجربتهم الأكاديمية وفقا سيرورة صيغ تفاعلات وتمثلات ، وإستراتيجيات في مواجهة وضعيات متأزمة من شأنها إعادة البعد الذاتي بطريقة قصدية ضمن لعبة التمدرس .

وفقا لهذا الطرح الإبستمولوجي جعل دراستنا تحاول الخروج من تحليل أطر النظر الماكروسوسيولوجي إلى تفاصيل ميكروسوسيولوجي التي تتمحور فكرته الأساسية حول مبررات

إنتاج الخبرات الذاتية .

إرتبط المجال الزمني للدراسة على طيلة الفترة المخصصة لإجرائها بداية من طرح الموضوع إلى غاية الإنتهاء منه والتي تزامنت مع السنة الدراسية 2022-2023 إلى غاية السنة الدراسية 2023-2024 (الملحق رقم 15) وقد قسمنا مدة الدراسة إلى ثلاث مراحل زمنية تتمثل في مايلي :

المرحلة الأولى :

بدأت هذه المرحلة من بداية التسجيل الأولى من شهر جانفي للسنة الجامعية 2022-2023 وتمثلت في المرحلة الإستكشافية التي تميزت بقراءات جد مكثفة لفهم محتوى الموضوع أو بالأحرى مقاربة فرانسو دوبي، و منهج التدخل السوسيولوجي لقرابة سنتين للإستكشاف والتمكن من كيفية تطبيقه إمبريقيا، معتمدين في ذلك القراءات باللغتين الأجنبيتين ومناقشة تلك القراءات مع المشرف باستمرار خاصة أمام وضعية ندرة تناول الدراسات والأبحاث الميدانية لمثل هذه المواضيع وبالضبط على السياق العربي عامة ، والجزائري خاصة باعتبار منهج التدخل السوسيولوجي والمقاربة المتبناة حديثي العهد نسبيا في مجال البحوث السوسيولوجية .

المرحلة الثانية :

تميزت بإجراء العديد من المقابلات مع جميع الشركاء التربويين الذين لهم صلة مباشرة بالتلميذ بمرحلة التعليم الثانوي من أولياء ، تلاميذ ، أساتذة ، مستشاري توجيه مدرسي ، مدراء، وكانت العملية ميسرة نوع ما بحكم مهام الباحثة كمستشارة توجيه مدرسي خاصة في مؤسسة ثانوية رباحي نوار فهي تتعايش مع مشكلات التلاميذ يوميا لاسيما في مجال التوجيه المدرسي الذي يشكل ساحة إصطدامات بين التلاميذ وشرعية منظومة التفكير التوجيهي ، وما يستوجب من مستشاري التوجيه المدرسي مساعدة هؤلاء التلاميذ التغلب على تلك الصعوبات التي تعترضهم في مسيرتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات والمسارات الدراسية المناسبة .

المرحلة الثالثة :

ما ميز هذه المرحلة الإلتزام بإجراء الجلسات التدخلية مع المبحوثين التي مكنتنا أكثر في مجال البحث وتطبيق منهج التدخل السوسيولوجي كبراديغم حديث في حل مشكلات التلاميذ ، حيث تمت تلك الجلسات على مستوى ثمانية مؤساسات بمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، بدءا

بالجلسات التجريبية من شهري أفريل، ماي للسنة الدراسية 2022-2023 والتي ساعدتنا أيضا في ضبط أبعاد موضوع الدراسة بشكل مبدئي، ومن ثمة قمنا بإجراء الجلسات المبرمجة بالثانويات التابعة لمجتمع الدراسة والتي تزامنت مع السنوات الدراسية: 2022-2023 و 2023-2024 وبعدها قمنا بتحليل معطيات المقابلات، وما تحمله من معاني ودلالات وقراءتها سوسيولوجيا ثم استخلاص زبدة البحث في شكله النهائي.

2-2- مجتمع الدراسة :

الفضاء التربوي المحدد في إطار الدراسة الميدانية بولاية سوق أهراس كمجتمع للبحث هم " مستجوبي الجلسات التدخلية " المتمثلين في جميع الشركاء ذوي العلاقة بالتلاميذ الذين وجهوا إلى شعب السنة ثانية من التعليم العام والتكنولوجي دون رغبة مصرح بها على بطاقة الرغبات ، ونظرا لعدم إمكانية إجراء المسح الشامل للتلاميذ الموجهين دون رغبة على مستوى جميع مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية فإن الباحثة حاولت إختيار مبحوثي الدراسة بطريقة قصدية تضم 8 ثانويات من أصل 39 ثانوية ولائيا ، والمتمثلين في كل من ثانوية رباحي نوار سوق أهراس، ثانوية حاجي حسين سوق أهراس ثانوية حدادي حومانة سوق أهراس ، ثانوية أبو مهاجر دينار سوق أهراس ، ثانوية احمد لولو سوق أهراس ، ثانوية جابر بن حيان سوق أهراس ، ثانوية علي بن دادة – سدراته–، ثانوية جميل العربي – سدراته –.

تمت عملية الإختيار القصدي لإعتبارات موضوعية أهمها أن هذه المؤسسات التربوية سجلت أكبر نسبة طعون أو رفض لقرار مجلس القبول والتوجيه النهائي المقدرة بين 79% إلى 82 % للسنة الدراسية 2023-2024 ، ضف إلى أن هذه المؤسسات تشمل جميع الشعب المنبثقة من الجذعين المشتركين ، ومنها ما ينتمي إلى مناطق حضرية وأخرى شبه حضرية حيث الإلمام بجميع المفردات إجتماعيا .

والجدول التالي رقم (01) يوضح حصيلة التلاميذ الموجهون دون رغبة حسب الشعب المنبثقة من الجذعين المشتركين للسنة الدراسية 2023-2024 :

الشعب المنبثقة من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا															
السنة الدراسية	2024-2023														
المؤسسات التربوية	عدد التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي	رياضيات				تقني رياضي				علوم تجريبية				تسيير و اقتصاد				فنون	
		عدد التلاميذ الموجهين ن إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين ن دون رغبة إلى الشعبة		عدد التلاميذ الموجهين ن إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين دون رغبة إلى الشعبة		عدد التلاميذ الموجهين بين إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين ن دون رغبة إلى الشعبة		عدد التلاميذ الموجهين ن إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين ن دون رغبة إلى الشعبة	عدد التلاميذ الموجهين ن إلى الشعبة
ثانوية رباحي نوار	119	9	7,56%	9		20	16,81%	10		70	58,82%	0		20	16,81%	0		0	0
ثانوية حدادي حمانة	105	7	6,67%	5		16	15,24%	8		63	60,00%	13		19	18,10%	0		0	0
ثانوية أحمد لولو	120	8	6,67%	7		16	13,33%	13		76	63,33%	13		20	16,67%	3		0	0
ثانوية حاجي حسين	80	6	7,50%	6		14	17,50%	6		44	55,00%	10		16	20,00%	2		0	0
متقن ابو مهاجر دينار	129	10	7,75%	5		19	14,73%	0		79	61,24%	4		21	16,28%	1		0	0
متقن جابر بن حيان	168	14	8,33%	5		32	19,05%	7		91	54,17%	0		31	18,45%	19		0	0
ثانوية علي بن دادة	123	11	8,94%	7		17	13,82%	8		73	59,35%	7		22	17,89%	6		0	0
ثانوية جميل العربي	187	14	7,49%	13		32	17,11%	19		129	68,98%	31		12	6,42%	0		0	0
الحصيلة	1031	79	7,61%	57		166	15,95%	71		625	60,11%	78		161	16,33%	31		0	0
التلاميذ الموجهون دون رغبة = 237																			

الشعب المنبثقة من جذع مشترك آداب									
السنة الدراسية	2024-2023								
المؤسسات	عدد التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي	آداب و فلسفة			لغات اجنبية			فنون	
		عدد التلاميذ الموجهين إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين دون رغبة إلى الشعبة	عدد التلاميذ الموجهين إلى الشعبة	النسبة	عدد التلاميذ الموجهين دون رغبة إلى الشعبة	عدد التلاميذ الموجهين إلى الشعبة	عدد التلاميذ الموجهين دون رغبة إلى الشعبة
ثانوية رباحي نوار	50	28	56,00%	13	21	42,00%	0	1	0
ثانوية حدادي حمانة	70	55	78,57%	13	15	21,43%	0	0	0
ثانوية أحمد لولو	93	68	73,12%	12	25	26,88%	0	0	0
ثانوية حاجي حسين	68	52	76,47%	42	16	23,53%	0	0	0
متقن ابو مهاجر دينار	54	28	51,85%	10	26	48,15%	0	0	0
متقن جابر بن حيان	68	54	79,41%	8	14	20,59%	0	0	0
ثانوية علي بن دادة	96	70	72,92%	10	25	26,04%	0	1	0
ثانوية جميل العربي	80	61	76,25%	0	17	21,25%	0	2	0
الحصيلة	579	416	70,57%	108	159	28,73%	0	4	0
التلاميذ الموجهون دون رغبة = 108									

هذا الإختيار إرتبط بطبيعة موضوع البحث التحليلية، وأهدافه في فهم وجهة نظر المشاركين المعنيين بالطرح الإشكالي الذي يراعي مسألة التشبع المعلوماتي .

فعملية الفهم والتحليل ركزت بالدرجة الأولى على التلاميذ كمنطلق أساسي في بناء تجاربهم المدرسية باختلاف طبيعة الممارسات والأنشطة التي تضفي معنى لعملهم المدرسي، وتحدد العلاقات التفاعلية مع الأطر الشرعية لمنظومة التفكير التوجيهي ، إضافة إلى التطرق للأولياء باعتبارهم أهم المساندين لأبنائهم ، أما بقية الشركاء فهم في تقاطع مع الوضعيات أو المواقف الصدامية التي يعيشها التلاميذ المعنيين .

ومشاركة هؤلاء الشركاء (أولياء ، تلاميذ ، أساتذة ، مستشاري توجيه مدرسي ، مدراء) بهذه الدراسة على نفس القدر من أهمية تقديم معلومات وبيانات تخدم موضوع البحث على الرغم من إختلاف وضعياتهم، وأدوارهم، ومكانتهم الإجتماعية دون تمييز أو تراتبية طبقا لقول أوسكار لويس" لقد حاولت أن أعطي صوتا للأشخاص الذين نادرا ما ينصت إليهم "[1] ، ومؤدى هذا التصور هو منح الفرصة لجميع المستجوبين بغرض الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات ، غير أنه على مستوى منطوق التلاميذ تبين أن الإجابات وردود الأفعال تكرر باختلاف الخبرات في المؤسسات التربوية المعنية ، الأمر الذي دفعنا لرصد محتوى الخطاب وما يحمله من معان ودلالات لخدمة الطرح الإشكالي مع تحقيق مرحلة الإشباع من المعطيات أو الأجوبة المصرح بها .

2-3 - العينة :

للإشارة هناك اختلاف الرؤى بين الباحثين في إختيار وتحديد العينة في البحوث الكيفية خاصة التي تعتمد المقابلات ذات الجلسات التدخلية لإدارة مواقف صدامية أو صراعية، فقد حصرها كرسويل (2013) في أن عدد المقابلات في مجال البحوث الكيفية يتروح من " 20-30"[2] مقابلة ، في حين أكد بيرتو (1981)"[3] أنه يجب أن تتكون أصغر عينة مقبولة من 15 مقابلة في البحوث الكيفية

[1] Steven J. Taylor, Robert Bogdan, Marjorie L. DeVault , **Introduction to Qualitative Research Methods**: A Guidebook and Resource, 4th Edition ,wiley,2015,P10.

[2] Creswell, J.W. **Qualitative inquiry and research design.** Choosing among five approaches (3e éd.) London: Sage publication,2013, P 64.

[3] Bertaux, D . **From the life-history approach to the transformation of sociological practice. Biography and society**: The life history approach in the social sciences,1981, P 35.

فبالرغم من وجود الإختلاف بين مختصي منهجية البحث العلمي حول تحديد حجم العينة في البحوث الكيفية ، فإن هناك إتفاق حول معيار التشبع كمنطلق منهجي لتحديد حجم العينة المطلوب لإنجاز مقابلات دراسات كيفية وتتحقيق حالة التشبع حسب رأي الباحثين المختصين عندما يصل المسار المنهجي كفاية المعلومات من جهة ، وعدم وجود تصورات أو معاني يمكن أن تنتقل بنا من مستوى تراكمي إلى آخر من جهة أخرى ، فطبيعة موضوع دراستنا تصنف ضمن العينات غير الإحتمالية نظر لخصوصية النموذج النظري المرتبط بمنهجية التدخل السوسيولوجي الذي يعتبر من المناهج الحديث تفعيلها في المجال الإمبريقي، وما يستوجب شروط لتطبيقه ، ومنها فتحديد حجم عينتنا لا يخضع لقاعدة تقنية، ولا لحدود عددية دنيا أو قصوى على حد تعبير فوضيل دلو ، إنما الهدف المرجو من مشاركي عينتنا هو جمع بيانات شاملة وكافية ومفصلة تخدم موضوع البحث ، وهكذا طبيعة العينة تندرج ضمن العينات اللاحتمالية – القصدية –حيث تتطلبت كل جلسة تدخلية من 10– 15 على الأكثر من مشارك : 3– 4 تلاميذ ، 2–3 أولياء ، 2–3 باحثين ، 02 –03 أساتذة ،01 مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني ، وقد بلغ عدد التلاميذ من 27 جلسة تدخلية 108 تلميذ .

كما أننا ننوه إلى أن البحوث الكيفية تركز على جمع معطيات ومعلومات قوية وكافية أهم بكثير من عدد المبحوثين مقابل تمثيلية العينة وأهميتها في الحصول على رؤى عميقة تعكس تجارب وأراء المشاركين ، لكن ذلك لايلغي أهمية العوامل المحيطة بتحديد طبيعة العينة في البحوث الكيفية خاصة التي تلك حددها المختصون في هذا المجال نذكر منها " عدم التجانس في معايير الإنتقاء والجماعات ذات الأهمية التي تتطلب دراسة خاصة والإعتماد على عينات متعددة داخل دراسة واحدة " [1] ، فقد برز لنا **عدم التجانس** في فئات المشاركين (المبحوثين) إنطلاقا من طبيعة الموضوع وخصوصيته التي تجمع بين جميع الشركاء المحيطين بالتلميذ .

[1] Jane Ritchie and Jane lewis : **Qualitative Research partice** , A Guide for Social Science Students and Researchers, SAGE Publications, London , Thousand Oaks , New Delhi, 2003,P84.

3- أدوات جمع البيانات :

تشكل أدوات جمع البيانات للباحث السوسيولوجي أهم الإجراءات وأدوات التقصي منهجيا لانتهاج المعرفة التي تساهم في دراسة الواقع الإجتماعي بأبعاده المختلفة للوصول إلى حقائق علمية دقيقة للظاهرة قيد الدراسة ، لذلك يستوجب على الباحث حسن إختيارها وتوظيفها حتى تكون ذات فاعلية في تحقيق الأهداف المرجوة ، فنجاح أي دراسة يعتمد على كفاءة وجدارة الباحث في مدى تفعيلها، ومن هذا المنطلق إعتمدت دراستنا مجموعة من الأدوات المتمثلة في مايلي :

3-1 - الملاحظة بالمشاركة :

تعتبر من أكثر الأدوات إستخداما خاصة في البحوث الكيفية أين تستوجب على الباحث الإندماج داخل الجماعة المراد دراستها، لمنحه فرصة الإقتراب من ممارسات وأنشطة المبحوثين للإحاطة أكثر بحيثيات الظاهرة قيد الدراسة بغية إكتشاف المعاني والدلالات ، والتصورات التي تتمثلها مجموعة البحث فهي " تقنية بحثية يقوم فيها الباحث بالإشتراك المباشر في إطار عملية الملاحظة ، أي أن الباحث يقوم فيها بدور العضو المشارك في حياة الجماعة التي ينوي ملاحظتهم ، ويعيش معهم ويشاركهم في كافة نشاطاتهم "[1].

فعلى الباحث تبعا لمعايشة مجتمع الدراسة إكتساب أنماط وعادات، وسلوكات خاصة مع المبحوثين لخلق ثقة متبادلة تسمح بالحصول على حقائق ، ومعلومات مختلفة تساعد الإلمام أكثر من البيانات والمعطيات التي تخص المجتمع قيد الدراسة ، ويجب كذلك التنبيه في إدراك الأمور التي تدور من حوله من ألفاظ ، كلمات ، إيماءات من شأنها التعبير عن مواقف معينة ، وما عليه إلا الحذر من الإصطدام مع المبحوثين، ويستوجب منه أيضا التعلم كيفية التعامل والتفاعل مع هؤلاء بطريقة صحيحة، حتى لا تثنيه عن أهداف البحث بل يكون غرضه وهدفه وفق الملاحظة بالمشاركة أن ينتج أجهزة معرفية كفيلة بتحقيق نتائج ذات قيمة عملية علاجية ، شرط أن توضع في سياق حدودها العملية المرتبطة بتقنيته بالميدان في حيز النشاط الإنساني ، موظفا كافة طاقته الوجدانية والإنسانية

[1] جودت عزت عطوي، **أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائية،، ط1** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 130

مغادرا المركزية العلمية متيحا للمبحوثين فيما بعد وفق مناهج تدخلية التفكير في وضعهم بالتقاء معالم التفكير المتخصص والتفكير المتعايش حيث تتضح المعالم السوسيولوجية للتحليل والمعالجة .

إعتمدت الباحثة في دراستها هذه التقنية في مجال التوجيه المدرسي الذي منح لها فرصة التعايش مع المبحوثين طيلة سنوات إنجاز الأطروحة (2022-2023- 2024) بحكم ممارسة مهنتها كمستشارة توجيه مدرسي مكنتها من رصد جميع المظاهر التفاعلية للمبحوثين ، خاصة التلاميذ في إستجاباتهم التي تتمظهر بأساليب المحاججة أو الدفاع عن إختياراتهم الدراسية ، لا سيما التي تحدد المصير المستقبلي وذلك بين المعطى الإنفعالي أوالمعطى القصدي العقلاني .

فمعاينة جميع ممارسات وسلوكات هؤلاء الفاعلين في سياقهم الطبيعي كملاحظات عامة بداية إنطلاق الدراسة من إنتاج معاني ، ودلالات الرفض لقرارات منظومة التوجيه المدرسي دفع الباحثة مسبقا إلغاء المسافة الفاصلة بينها وبين المبحوثين لتصبح فاعلة، ليست مجرد متفرجة أو عنصر محايد، بل تطلب منها الإجراء الميداني كباحثة سوسيولوجية أن تكون موضوعية حيث الإلتزام الشخصي كملاحظة بشكل متزامن ، ومستمر مع فترة إنجاز موضوع الدراسة، أين تتقاسم هؤلاء المبحوثين تجربتهم المعيشية، وأنشطتهم في بناء ذواتهم عبر التفاعل مع الآخرين تجاه الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي خاصة مستشاري التوجيه المدرسي ، فالباحثة كمشاركة يستوجب عليها الإندماج الكلي في قلب الواقع المعاش الذي يشمل الخبرات والمشاعر والثقافات .

بعد إنطلاق معاينة ممارسات وسلوكات هؤلاء الفاعلين جعل الباحثة تنتهج تصميم شبكة الملاحظة بالمشاركة (الملحق رقم 01: نموذج توضيحي لشبكة الملاحظة) التي تساهم بالدرجة الأولى في إستثمار مخرجات تلك المظاهر التفاعلية للمبحوثين .

وبالرغم من أن شبكة الملاحظة تعنى الرصد الكلي للأحداث، فإنها على مستوى دراستنا الكيفية تقوم بتقييم حدوث تكرار سلوكات الرفض والتمرد لهؤلاء الفاعلين خاصة التلاميذ ، ويمكن للباحثة إستخدام تلك المؤشرات كمحددات وأبعاد للمناقشة ، والتحليل وفق مرتكزات منهج التدخل السوسيولوجي في إحداث التغير داخل الجلسات التدخلية وفي مايلي :

* الجدول رقم (02) نموذج توضيحي لرصد بعض المظاهر التفاعلية على بطاقة شبكة الملاحظة بالمشاركة :

الشعبة : تقني رياضي																
الشهر:																
الاسابيع / المظاهر	المؤشرات	الذات المدرسية				الادارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الاساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر تجاه الذات	الاحباط	X	X	X	X									X	X		
	البكاء	X	X	X	X									X	X		
	القلق	X	X	X	X									X	X		
	التشاؤم		X	X										X	X		
	التوتر	X		X	X							X	X	X	X		
	الصدمة	X	X	X	X							X	X	X	X		
	الصداع	X	X		X									X	X		
	الانسداد		X	X	X		X	X						X	X	X	
مظاهر سلوكية	العدوان	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X
	الشغب الصفي	X		X	X	X	X		X					X		X	X
	الغيابات	X	X	X		X	X	X	X					X	X	X	X
	العزوف عن الدراسة	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X		X
مظاهر اكاديمية	ضعف الدافعية	X	X		X									X	X	X	X
	الشرود الذهني	X	X	X										X		X	X
	تدني النتائج المدرسية	X	X	X	X										X		X
	الافكار السلبية	X	X		X	X	X							X		X	X

الشعبة : رياضيات																	
الشهر:																	
الاسابيع المظاهر	المؤشرات	الذات المدرسية				الادارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الاساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر بيداغوجية	الخوف من الاخفاق الدراسي						X			X		X	X				
	ضياع المستقبل المهني									X	X	X	X	X	X	X	X
	التعصب لشعب دون اخرى									X		X	X	X		X	X
	اللامساواة									X		X	X	X	X	X	X
	عدم تحقيق الرغبة									X	X	X					
	عدم قبول الطعن										X	X	X				
	عدم تكافؤ الفرص									X	X		X	X		X	X
	المحسوبية										X	X	X				
	الطلب الاجتماعي (عالم الشغل)									X	X	X					
	المسارات الدراسية									X	X		X				
	تحقيق 5 الاوائل										X	X	X				
	الاستحقاق									X	X		X				

عبر معايشة تلك الوضعيات الصدامية ، والمواقف غير المصطنعة لهؤلاء الممثلين سمحت لي كباحثة كخطوة أولى الكشف عن أنماط وطبيعة التفاعلات المتعددة للفاعلين داخل أسوار المدرسة ، وما يتخللها من أشكال للتفاعل الرسمي، أو غير الرسمي مرورا بالتفسيرات التي يضفيها هؤلاء الفاعلين لمعاني، ودلالات تتجاوز الأداء الروتيني للإنصياع لقرارات سير النظام التربوي دون إلغاء هذه القرارات أدوارهم ضمن جميع الإستراتيجيات التي يختارونها ، وكخطوة ثانية سمحت بضبط الوقائع (الإستجابات) كمؤشرات من شأنها بناء أبعاد تتقاطع مع موضوع الدراسةليتم بعد ذلك بلورتها من شبكة الملاحظات التي يستجلى من خلالها جمع المعلومات والبيانات ، فقد جسدت لنا الملاحظات المتكررة وضعيات عدم تقبل التلاميذ لتوجيههم المدرسي بداية الدخول الإجتماعي والتي تمظهرت بسلوكات الرفض وعدم الرضا (الاحباط ، الضغط وعدم الارتياح ، مساندة الأسرة لقرار أبنائها في تغيير الشعبة ، تحطيم المستقبل المهني ..) وإنتاج العديد من السلوكات اللامعيارية كوصف التوجيه المدرسي بالظلم واللامساواة والمحسوبية ...

غير أن تشابك المعطيات والمؤشرات وبروز العديد من المفاهيم وصعوبة تتبعها وحصر معظمها في سياق حدودها العملية المتعلقة يدفع الباحثة بإرشاد وتوجيهات المشرف عليها في إنجاز الأطروحة بضبط تلك المؤشرات وعرضها فيما بعد كأبعاد يتم إعتمادها في تساؤلات الطرح الإشكالي .

3-2- المقابلة :

تعد المقابلة من أهم الأدوات الفعالة في البحوث الكيفية التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لمشروع بحثه فهي تنطوي " على فعل ورد فعل، سؤال وجواب ، وعلى سلسلة من التفاعلات الإجتماعية التي تعتمد على مجموعة رموز سلوكية وكلامية يقوم بها أطراف المقابلة، وبعد القيام بها يستطيع طرفا المقابلة تحقيق أهدافهما من عملية المقابلة ألا وهي جمع المعلومات والبيانات والتعرف على الآراء والمواقف والميول والإتجاهات والإطلاع على الظروف الإقتصادية والإجتماعية والبيئية للمبحوثين الذين يقع عليهم البحث " [1]

[1] إحسان محمد الحسن، **مناهج البحث الإجتماعي**، ط1 ، دار وائل للنشر، الأردن، 2005، ص247.

طريقة إستخدام المقابلة في موضوع دراستنا يعتمد على مقابلات في شكل جلسات تدخلية، حيث تستند إلى فريق من الباحثين المتراوح عددهم من إثنان إلى ثلاث باحثين، يقومون بتأطير تلك الجلسات وفق أدوار مسندة إليهم ، حيث تصب حوصلة تلك الأدوار في اطار المناقشة التفاعلية التي يغلب عليها طابع الإستفزاز الفكري الذي يتخلله التوتر والمحاججة بين وضعية الفهم الشامل وموقف الكشف عن مصادر التوترات ، وكيفية تأطيرها وإدارتها للحد من معيقات تحقيق الأهداف المرجوة ومن ثم تجاوز مقاومات الفاعلين وايديولوجياتهم .

الجلسات التدخلية وفق التدخل السوسيولوجي على مستوى الدراسة ، وبالضبط سياق التوجيه المدرسي يستدعي فكرة النظال الإجتماعي للمبحوثين عبر مساحة تعمل على إستدعاء صورة المناورة والمفاوضة من أجل إستحضار إدراكات الذات المدرسية ، ومكاسبها خاصة التلاميذ كفاعلين تربويون ضمن سيرورة تشكل تجربتهم المدرسية تجاه الأطر الشرعية لمنظومة التوجيه المدرسي " فالبحث القائم على المقابلات يرتكز على مسلمات تتمثل في المعنى الذي يحمله الأفراد على أساس تجربتهم التي تؤثر في الطريقة التي ينجزون بها هذه التجربة " [1]

ماميز أسئلة الجلسات أنها ليست محضرة مسبقا ، إنما يتم طرح تساؤلات الطرح الإشكالي و بعد ها تتولد الأسئلة التي تخدم موضوع الدراسة، و كل جلسة لها تنتج أسئلة خاصة بها منها ماهو مشترك مع بقية الجلسات ، ومنها ما هو مختلف عنها، وذلك عبر مسارات تفاعلية بينية بين الباحثين والمبحوثين بمنحهم حرية التعبير عن آرائهم وتصوراتهم وأفكارهم، وتمثلاتهم عن تجربتهم الخاصة بالتوجيه المدرسي ، وحتى يتسنى للباحثين قراءة مفاهيمية للتجارب الشخصية الخاصة بكل مبحوث وما يضفي عليها من معاني ودلالات، ومواقف يواجهها إتاحة الوقت لهؤلاء المبحوثين التفكير في وضعهم حيث تتضح فيما بعد من دمج معالم التفكير المتخصص والتفكير المتعايش المعالم السوسيولوجية للتحليل والمعالجة، مع التأكيد على مهارة الباحثين في الإنصات والحرص على توجيه منحى مسار الخطاب في الإتجاه الصحيح تحقيقا لدعائم منهج التدخل السوسيولوجي

[1] Seidma Irving , **Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences** , Third Edition, Teachers College, Columbia University New York and London,2006,P10.

وإستوفاء شروط تنفيذه التي تسمح بتحويل ما أفرزته تلك الجلسات من معاني ودلالات ، وتحويلها إلى مفاهيم تحليلية إستنادا إلى المقاربة التي نحتها فرانسوا دوبي في نموذج منهج التدخل السوسيولوجي .

وفي مايلي سيتم إدراج الباحثين المشاركين في الجلسات التدخلية لموضوع الدراسة – صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي– دراسة تحليلية للتجربة المدرسية – والمقابلات التي أنجزت على مؤساسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وفقا للنموذج التحليلي المقترح بالنسبة لفراسوا دوبي الذي يندرج في سوسيولوجيا التجربة الذاتية للفاعلين :

***جدول رقم (03) يوضح الباحثين المشاركين في الجلسات التدخلية :**

الرقم	الباحث	التخصص	جامعة الإنتماء
01	نويري سمير	دوكتراه علم إجتماع التربية	جامعة باجي مختار–عنابة–
02	حاجي سعاد	دوكتراه علم النفس الإكلينيكي	جامعة باجي مختار–عنابة–
03	غليس سليمة	طالبة دوكتراه علم إجتماع التربية	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي– تبسة–
04	هوام ليندة	طالبة دوكتراه علم إجتماع التربية	جامعة محمد الشريف مساعدية سوق اهراس

*** جدول رقم (04) يوضح برنامج الجلسات التدخلية المنجزة :**

رقم المقابلة	السنة الدراسية	تاريخ الجلسات	مدة المقابلات	المؤسسة المعنية
1	2022-2021	2022-04-07	1.02.10سا	ثانوية رباحي نوار- سوق أهراس-
2		2022-05-11	58.09 د	
3	2023-2022	2022-10-24	1.03.13سا	ثانوية رباحي نوار- سوق أهراس-
4		2022-12-18	1.07.26سا	
5		2022-12-26	59.55 د	
6	2024-2023	2023-11-08	1.01.13سا	ثانوية رباحي نوار- سوق أهراس-
7		2023-11-15	1.15.12 سا	
8		2023-12-10	1.03.10 سا	
09	2025-2024	2024-10-01	1.12.00سا	ثانوية رباحي نوار- سوق أهراس-
10		2024-12-16	56.03 د	
11	2024-2023	2023-10-23	1.22.17سا	ثانوية حاجي حسين – سوق أهراس-
12		2024-12-21	1.10.05سا	
13		2024-02-07	1.22.17سا	
14	2024-2023	2023-11-14	1.13.35 سا	ثانوية حدادي حومانة – سوق أهراس –
15		2024-01-24	1.55.01سا	
16		2024-02-19	58.21 د	
17	2024-2023	2024-02-26	1.04.22سا	ثانوية أبو مهاجر دينار – سوق أهراس-
18		2024-03-12	1.54.17سا	
19		2024-11-14	54.12د	
20	2024-2023	2023-12-18	1.01.13سا	ثانوية أحمد لولو سوق أهراس
21		2024-01-23	1.15.12 سا	
22		2024-03-14	1.03.10 سا	
23	2024-2023	2023-11-23	1.32.34 سا	ثانوية جابر بن حيان – سوق أهراس-
24		2023-12-04	1.10.22سا	
25		2023-12-07	54.35	
26	2024-2023	2024-03-11	1.13.35 سا	ثانوية علي بن دادة – سدراته-
27	2024-2023	2024-02-05	1.04.22سا	ثانوية جميل العربي – سدراته –

*** جدول رقم(05) يوضح النموذج التحليلي لفراسوا دوبي الذي يندرج في سوسيولوجيا التجربة الذاتية للفاعلين:** [1]

ملخص للأنواع المختلفة لمنطق الفعل بحسب دوبي (1994: 110-133).

Type de logique et système auquel elle appartient	**Principe d'identité** (l'acteur met en jeu une définition de lui-même)	**Principe d'opposition** (l'acteur met en jeu une définition de son rapport à autrui)	**Principe de totalité** (l'acteur met en jeu une définition de l'enjeu de la relation à autrui)	**« Face pathologique »** (lorsque la logique « rompt avec l'évidence des choses »)
L'intégration (la tradition, la socialisation) **Système d'intégration** (la « communauté »)	L'identité intégratrice	« Eux/Nous »	Les valeurs	Les conduites de crise
La stratégie (l'utilité) **Système de compétition** (le marché, l'économie)	L'identité ressource	La concurrence	Le « pouvoir »	Les blocages contre l'ouverture
La subjectivation (la « créativité humaine, non totalement réductible à la tradition et à l'utilité ») **Système culturel** (la culture)	L'engagement	Les obstacles	La culture comme définition historique du sujet	L'aliénation et la domination

[1] Manon Champagne,Suzanne Mongeau et Sophie Côté,2016 ،**Analyse des logiques d'action de familles autour de la transition aux soins adultes de leur enfant atteint d'une condition chronique complexe grave** ,Un article de la revue Enfances, Familles, Générations ,N 24،URI https://id.erudit.org/iderudit/1038110aradresse copiéeune erreur s'est produite ,13/05/2024 ،11h.52 .

***جدول رقم (06) يوضح النموذج المعتمد في تحليل مخرجات الجلسات التدخلية للدراسة الميدانية :**

الوجه المرضي	مبدأ الشمولية	مبدأ المعارضة تعريف الممثل لعلاقته مع الأخرين)	مبدأ الهوية الذاتية (تعريف الممثل لنفسه)	الأنماط و الأنظمة المنطقية التي ينتمي إليها
سلوكات الأزمة (المسارات)	القيم	هم / نحن	الهوية الإندماجية	الإندماج ، الأصل التنشئة الإجتماعية نظام الإندماج الإجتماعي
الإنسداد ضد الإنفتاح	السلطة(القوة)	المنافسة	الهوية الأصلية (هوية الموارد)	الإستراتيجية المحققة للغاية ، نظام المنافسة
الإغتراب والسيطرة	الثقافة كتعريف تاريخي للموضوع	العوائق	المشاركة	الإبداع الإنساني غير المتوافق مع التقاليد .

الفصل الثاني : التدخل السوسيولوجي والوضعيات الصدامية في تجربة التوجيه المدرسي

تمهيد

1- المعالم الأولية لظهور مفهوم التدخل السوسيولوجي.

2- مفهوم التدخل السوسيولوجي .

3- التدخل السوسيولوجي وتطبيقاته التربوية .

4- مراحل التدخل السوسيولوجي .

5- شروط تنفيذ منهج التدخل السوسيولوجي .

6- القيمة السوسيولوجية للتدخل السوسيولوجي.

7- تجربة التدخل السوسيولوجي ضمن ممارسات المرافقة البيداغوجية أمام الوضعيات الصدامية للتوجيه المدرسي .

8- صعوبات تطبيق التدخل السوسيولوجي في الجزائر .

خاتمة .

تمهيد:

لا يمكن فهم تطور سوسيولوجيا التربية ولا تطور موضوعاتها النظرية والتطبيقية ومناهجها البحثية إلا من خلال ربطها بالتحولات التي يشهدها النظام التعليمي، هذه التحولات تعكس تغييرات إجتماعية واقتصادية وثقافية أعمق، الأمر الذي يستدعي فهما وتحليلا مفصلا لدلالات هذا التغير وأبعاده على مستوى العلاقات الإجتماعية ، وأنماط الممارسات التربوية للفاعلين داخل المؤسسات التعليمية.

وبما أن سوسيولوجيا التربية تعد فرعا من فروع علم الإجتماع التي تهتم بالمجتمع ككل فمن الطبيعي أن تركز على الأنساق التربوية والظواهر الميكرو– مجتمعية في تطورها التاريخي وظروف تشكل تجاربها حيث يتناول هذا الفرع من السوسيولوجيا دراسة العمليات التربوية كجزء من البنية الإجتماعية الأكبر، وينظر إلى المدرسة على أنها أهم المواقع للتفاعل الاجتماعي وإعادة إنتاج القيم والمعايير الإجتماعية، كما يسعى إلى فهم كيفية تأثير السياقات الإقتصادية والثقافية والسياسية على النسق المدرسي، وما ينتج عنها من تحولات على تجارب المتعلمين في مسارهم الدراسي .

فعليه أصبح من الضروري خصوصا في حالة التوترات والتعارضات تدخل العلم والباحثين التطبيقيين من علماء الاجتماع وعلماء النفس الإجتماعيين بغية إحداث التغيير في سلوك وثقافة الأفراد بابتكار وتبني مناهج تأخذ على عاتقها فهم الأبعاد السوسيوتربوية التي تتجلى في سيرورة ممارسات التجارب الذاتية للفاعلين التربويين لإدارة تلك الأزمات والوضعيات الضاغطة ، ومن أبرز هذه المناهج **منهج التدخل السوسيولوجي** .

1- المعالم الأولية لظهور مفهوم التدخل السوسيولوجي :

تعتبر عملية التدخل من أهم المفاهيم في مجال علم الإجتماع حيث تمثل خطوة فعالة يقوم بها عالم الإجتماع ، أو مجموعة من المختصين داخل تنظيم إجتماعي محدد لتعزيز معرفتهم حول المواقف والحقائق الإجتماعية ، فبالنظر إلى هذا التنظيم كفعل إجتماعي يهدف إلى إحداث التغييرات التي يتطلع إليها التنظيم من خلال تحليل ديناميا ته الداخلية، وفهم العلاقات الاجتماعية السائدة فيه ، وهنا يتجسد دور عالم الإجتماع كوسيط بين التحليل العلمي، والإحتياجات العملية للتنظيم بصفته طرفا ثالثا يحدث تدخل بين الأفراد لمساعدتهم على إدارة حياتهم المجتمعية بشكل أفضل، وبغية تسهيل التكيف مع التحولات المطلوبة ، والأخذ بعين الإعتبار السياقات الإجتماعية والعلاقات التفاعلية التي تحكم هذا التنظيم.

قد أثير مفهوم التدخل في البداية من قبل علماء النفس الإجتماعي ضمن إطار البحث الفعلي الذي حدده كورت ليوين (Kurt Lewin) بناءا على طلب من تنظيم معين، أو مجموعة محددة ، أين يقوم عالم النفس الإجتماعي باستحداث نوعا من الوضع التحليلي يستخدم فيه مجموعة تقنيات مثل البحث الإستقصائي، المقابلات غير الموجهة، نقاشات الجماعة.

لكن أساس التدخل في علم النفس الإجتماعي يكمن في عملية الإتصال المستمر بين الباحث وأعضاء المجموعة التي يتم دراستها، هذه العملية تعتمد على إبلاغ المجموعة في كل مرحلة من مراحل البحث بصورة تحليلية عن الوضع القائم، والتي يتم تطويرها بشكل تدريجي، وتوضيحها بصورة تصاعدية فهي تتمثل في التغذية الراجعة المتكررة المعروفة باسم **تقنية الإسترجاعات** لا سيما أنها تساعد في خلق وضع إجتماعي جديد داخل المجموعة.

الهدف من هذه التقنية هو تحفيز التفاعل بين الأعضاء الذي يحدث زخما قويا يؤدي إلى تغييرات في طبيعة العلاقات الإجتماعية بينهم وعندها يتم تقديم النتائج والتحليلات بشكل متواصل حيث تصبح المجموعة أكثر وعيا بالتفاعلات والسلوكيات الداخلية التي ربما كانت غير مرئية من قبل، هذا الوعي يؤدي إلى تعديل العلاقات والتفاعلات الجماعية بشكل إيجابي، ويساهم في تحقيق تحول إجتماعي ملحوظ داخل المجموعة، فالجانب التدخلي العملي يعتبر كنقيض لعلم الإجتماع النظري .

فمنذ نشأته كان علم الإجتماع يتحدد من خلال" مشروع تدخلي فقد كان أوغست كونت يطمح إلى تأسيس علم مداواة للمجتمع المريض سماه "بال Sociatrie ، لكن هذا المشروع ظل لفترة طويلة حبرا

على ورق، واهتم المتمرسون بمسألة البؤس الإجتماعي بغية تحسين الوضع الناجم عن تلك الحالة كذلك عرض علماء الإجتماع خدماتهم على الحكام والمسؤولين، ولكن أعمالهم لم تشكل مسائل جوهرية في ميدان علم الإجتماع، وهكذا بقي علماء الإجتماع مجرد منظرين أو باحثين يسعون من أجل تقدم المعرفة " [1] .

غير أن الكثير من علماء الإجتماع وغيرهم من المختصين الآخرين في العلوم الأخرى يجمعون على أن" تاريخ التدخل في التنظيمات قد إرتبط في بادئ الأمر بالعمل التقني الناتج عن النموذج التايلوري " Taylorien " حيث أثير مفهوم التدخل من طرف المهندسين التقنيين، أو ما يعرف بالمنظمين الذين طبقوا مبادئ وأسس التيلورية في المؤسسات الصناعية " [2] .

وتعود نشأة النموذج التيلوري إلى بداية القرن العشرين حيث لقي صدى واسعا من قبل العديد من المؤساسات، والمنظمات خاصة في القطاع الإقتصادي التي طبقت مناهج وأسس هذا النموذج، بهدف زيادة الإنتاجية في العمل وتحسين الأداء ومع ذلك ينظر إلى التيلورية ليس كأحد أشكال التدخل في التنظيمات، بل هي كنهج عقلاني لتنظيم العمل داخل المنظمات وتحسين ظروف العمل للعمال، فلم يكن هناك إهتمام بالتدخل أو التأثير المباشر على العلاقات الإجتماعية بين العاملين أو على الثقافة التنظيمية في تلك الفترة ، بل كانت الأولوية للرفع من الكفاءة وتحقيق أفضل إستخدام للموارد البشرية لذا كان لا بد من إنتظار مراحل لاحقة في تطور التنظيمات الإدارية وظهور إحتياجات جديدة تتعلق بتدخلات أعمق في مجالات التسيير والإدارة والتنظيم بهدف إدارة العلاقات الاجتماعية داخل المؤساسات وتحسين بيئة العمل بشكل أشمل وليس فقط في إطار الإنتاجية.

وفي خمسينيات القرن الماضي بدأت المؤساسات الصناعية والإقتصادية في اتخاذ الخطوة الأولى نحو الطلب التدخلي حيث سعت هذه المؤساسات جاهدة بشكل خاص إلى رفع الإنتاجية بإعادة النظر من التركيز على تنظيم العمل إلى البحث عن أساليب تدخل أكثر نجاعة جاهدة يمكنها تحسين الأداء ليس فقط على مستوى الإنتاج ، ولكن أيضا على مستوى التفاعل بين العاملين وإدارة العلاقات داخل المؤسسة.

[1] Herreros Gilles: **Pour une sociologie d'intervention**, Collection Sociologie clinique, Ed : Eres, Paris, 2001-2002 , P 192

[2] -Morin (P): **De la sociologie masquée a la sociologie avouée " in L'intervention sociologique en entreprise,** Travaux sociologique du : L.C.S.I, № 48, Actes des journées d'études du 30 et 31Mai 1991, P 26.

إستجابة للطلب الإجتماعي المتزايد إلى تكامل أفضل بين أفراد مختلفين يواجهون صعوبات في مؤساساتهم المهنية ، فقد تم تطوير أساليب تدخل تستهدف إدارة القوى العاملة بطرق أكثر شمولية، مما يعزز التناغم بين العاملين، ويخلق بيئة عمل محفزة تساهم في زيادة الإنتاجية، ومنها تطورت مناهج التدخلات لتشمل تقنيات مثل إدارة العلاقات الإنسانية، وتحفيز الموظفين من خلال التدريب والإرشاد والمرافقة .

ولهذا الغرض" لجأ المسيرون أو مسؤولي المؤساسات الإقتصادية والصناعية لطلب التدخل من خريجي مدارس التجارة والإقتصاد ومدارس الهندسة الحاملين للمهارات أو التقنيات الكلاسيكية في التسيير قصد تنظيم المصنع من أجل إنتاج أحسن ولقد إرتكزت مجمل هذه التدخلات بوجه عام على كل ما يتعلق بالزمن والحركة " [1] ، وبالرغم من أن هناك محاولات للتدخل إستطاعت تحقيق بعض الأهداف المرجوة إلا أن المسيرين واجهوا تحديات جديدة ترتبط بطبيعة المشاكل الإجتماعية والنفسية والتي من شأنها قد تحد من مردودية الإنتاج خاصة أمام ردود أفعال الموظفين ومواقفهم وتمثلاتهم تجاه العمل، هذه التحديات كشفت عن محدودية التدخلات التقنية وحدها في معالجة كافة القضايا التي تؤثر على أداء الأفراد ، والإنتاجية داخل المؤساسات.

في هذا السياق بات من الضروري إستثمار وتوظيف العلوم الإنسانية حيث تبين أن فهم الديناميات النفسية والإجتماعية للعاملين أصبح قضية طلب إجتماعي وجزءا لا يتجزأ من تحسين الأداء العام فنتيجة لذلك لجأ المسيرون إلى علماء النفس التقنيين الذين يتمتعون بخبرة في الهندسة البشرية (L'ergonomie) إلى تحليل المنظمات ومساعدة الأفراد على فهم أفضل لأفعالهم بهدف تحسين تفاعل هؤلاء الأفراد مع بيئة العمل من خلال تعديل العوامل المادية والتنظيمية التي تساهم في حل المشاكل النفسية والإجتماعية المؤثرة بشكل مباشر على سير العمل والإنتاجية وتذليل الصعوبات العلائقية بين الجهات الفاعلة والجهات الرسمية .

ويمكن القول أن " أول تدخل سوسيولوجي في علم الإجتماع هو الذي تطرق إليه آلان تورين في دراسة الحركات الإجتماعية في كونه يخرج الذات الفاعلة إلى سطح الوعي، وذلك لأن الذات حسب آلان تورين لا تكون حاضرة في الوعي بشكل كامل، وإنما تكون مغطاة ومحتجبة خلف مطالب أخرى، بحيث يتطلب الأمر الغوص عميقا فيما ما وراء هذه المطالب من أجل إيجاد النضال الحقيقي الذي يكمن

[1] Ibid., P 28-27

وراءها وهو الصراع من أجل إنتاج الذات، فهذا الأخير وإن كان موجودا في وعي الفاعل إلا أنه يحتاج الى الإستخراج والإنعتاق من أشكال مختلفة من المطالب والنضالات" [1] ، بمعنى آخر فإن آليات التدخل السوسيولوجي تركز على " دفع الفاعلين لاكتشاف هذا المعنى في أفعالهم الخاصة" [2] وذلك أن المقياس الأساسي لصحة فرضية الباحث حسب آلان تورين " هو قدرتها على رفع القدرة على الفعل لدى الأفراد موضوع الدراسة" [3] .

تأسيسا لما سبق يعتبر منهج **التـدخل السوسـيولوجي** منهجا تم تكييفه ليواكب تطورات **سوسيولوجيا الفعل** التي ابتدأها **آلان تورين** (Touraine) في مؤلفه المعنون بـ **"La Voie et le Regard"** (1978) ، هذا المنهج تطور فيما بعد داخل **مركز التحليل والتدخل الإجتماعي (CADIS)** في فرنسا، فقد ركزت سوسيولوجيا الفعل في بداية ستينيات القرن العشرين على الظروف العمالية، ثم تبلورت في نهاية السبعينات لتغطي **سوسيولوجيا الحركات الإجتماعية**.

مع بداية الثمانينات إتسعت هذه السوسيولوجيا لتشمل مجالات جديدة، حيث ساهم في ذلك مجموعة من العلماء المستحدثينفي مقدمتهم **فرانسوا دوبي** (François Dubet) 1946 أستاذ علم الإجتماع بجامعة **بوردو** حيث يعد أحد الأعضاء البارزين في **مركز CADIS** الذي أسسه **آلان تورين**" AlainTouraine".

فيتضح من هذا التوجه أن التدخل السوسيولوجي يهدف إلى فهم الديناميات الإجتماعية المعقدة التي تحكم الفعل البشري بما يتيح تطوير إستراتيجيات فعالة للتغيير الإجتماعي في سياقات مختلفة مُعززا من قدرة الأفراد على التأثير في مجتمعاتهم.

" فإذا كانت فكرة علم إجتماع الفعل التي أسسها ألان تورين تقوم على مفهوم "**إنتـاج المجتمـع لذاتـه**" فإنها تستند إلى مقاربة تحليلية تأخذ بعين الإعتبار الأطر التاريخية العامة للفعل الإجتماعي بطريقة تشبه الرؤية التطورية التي قدمها كارل ماركس حيث تركز هذه المقاربة على محاولة فك تشفير

[1] ألان تورين، **باراديغما جديدة لفهم عالم اليوم**، ت جورج سليمان، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2011، ص210.

[2] Touraine A. **A method for studying social actors**, Journal of world-systems research, 2000 Nov 26;6(3):900-18, P 905.

[3] Ibid. P 913.

الأحداث الإجتماعية التي تحمل في طياتها إمكانية تشكيل المستقبل ممايجعلها في جوهرها مقاربة تنبؤية.

لكن الباحثين في مركز التحليل والتدخل الإجتماعي على غرار "**فرانسوا دوبي**"، حاولوا التخلص من هذه الخاصية التنبؤية نحو بعد تحليل أكثر عمقا للمجتمع، حيث تم إعلان الحداد مع فكرة "الفرد الإجتماعي" والقراءة التاريخية للمجتمع على أنه تعاقب لأنماط محددة من المجتمعات."[1]

2- مفهوم التدخل السوسيولوجي :

يعتبر إبتكار منهجي حديث نسبيا يربط بين النظرية والمنهجية بشكل متسق ، فهو كممارسة نظرية الفعل يؤكد على وجود الفاعلين ومنطق تشكل الفعل حيث ينظر إلى الجهات الفاعلة على أنها تتمتع بقدرات على العمل (التغيير) ، ولكنها أيضا قادرة على الابلاغ عن الإجراءات والمواقف التي تنخرط فيها وهذا هو السبب وراء إعتماد التدخل فهو يمثل القدرة التأملية للجهات الفاعلة .

إن تفرد التدخل السوسيولوجي يكمن أساسا في المواجهة التي يسعى إلى تنظيمها وفق تشكيل عدة مجموعات من الفاعلين الإجتماعين المشاركين في الظاهرة المدروسة حيث يتم صياغتها واقتراحها من قبل علماء الإجتماع ، ويجسد هذا الأخير الشخصيات الاجتماعية أو بالأحرى الأفراد الممثلون في سياق حياتهم اليومية أو تجربتهم الاجتماعية ، فهي تمثل البيئة الإجتماعية والسياسية والثقافية التي يتطور فيها الممثلون وتسمح لهم من خلال المواجهة مع المجموعة الكشف عن طبيعة العلاقات الإجتماعية التي ينخرط فيها هؤلاء الممثلون(المبحوثين) .

ويعتمد التدخل نوع خاصا من المقابلات بشكل جلسات تدخلية من حيث الأداء والتصميم والإجراءات ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الجلسات :

- " الجلسات التي يناقش فيها أعضاء المجموعات فيما بينهم ضمن منطق **التحليل الذاتي** .
- الجلسات التي تلتقي المجموعات خلالها "**محاورين**" "**خصوم** " أو " **حلفاء** " .
- الجلسات التي يقترح السوسيولوجيون خلالها الفرضيات المستقاة من تحليل المواد المجموعة سابقا

[1] Zaina Folco-Lahoucine: **les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche réative,**Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Toulouse, France, 2014, P 102.

وهكذا يمكن القول أن منهج التدخل السوسيولوجي قائم على التفاعل بين التحليل الذاتي لمجموعات الفاعلين، وتدخل الباحثين بفرضيات نظرية "[1] .

وللجلسات التدخلية أهداف تسعى لتحقيقها يمكن أن نذكر منها وفق مراحل يمكن تفعيلها بصياغة فردية أو الدمج مع بعضها البعض حسب ما تقتضيه الحاجة التدخلية :

أ- المرحلة الأولى :

يهدف هذا النوع من الجلسات إلى تمكين الأفراد من إستكشاف وتفكيك تجاربهم الشخصية وتفاعلاتهم الإجتماعية في سياق الظاهرة قيد الدراسة من خلال فتح باب الحوار والمناقشات النقدية ومنها يتمكن الأفراد من فهم المشاعر والأفكار التي تؤثر على سلوكهم، وتشكيل علاقاتهم مع بعضهم البعض ، كما تعزز هذه الجلسات من الوعي الذاتي تفعيل الديناميات الجماعية التي تساهم في تحسين التعاون، والتفاعل الإيجابي داخل المجموعة.

ب-المرحلة الثانية :

يهدف هذا النوع من الجلسات إلى خلق بيئة حوارية تفاعلية تسهم في تبادل وجهات النظر المتباينة وتعزيز الفهم المتبادل خلال هذه الجلسات أين يتم تشجيع الأفراد على التعبير عن آرائهم وتصوراتهم مما يتيح لهم إستكشاف نقاط الإلتقاء والإختلاف من خلال هذا التفاعل الذي يمكن معالجة القضايا المعقدة بشكل أكثر شمولية، وتعزيز التعاون وبناء الثقة بين مختلف الأعضاء للوصول إلى حلول بناءة تعمل على إشباع إحتياجاتهم .

ج - المرحلة الثالثة :

تهدف هذه الجلسات إلى استكشاف الفرضيات وتطويرها من خلال مناقشات معمقة بين الأعضاء حيث يتم خلالها تقديم النتائج الأولية وتقديم أفكار جديدة لمزيد من الإستكشاف، هذا التفاعل يزيد من قدرة المشاركين على التفكير النقدي والتحليلي، ويشجعهم على تبادل الآراء حول الفرضيات المطروحة مما يؤدي إلى تطوير أفكار مبتكرة، ومقاربات جديدة لفهم الظاهرة الإجتماعية قيد الدراسة .

[1] سيسيل بيشو ،اوليفه فيليول ،ليليان ماتيو ، **قاموس الحركات الإجتماعية** ، ترجمة عمر الشافعي، دار صفصافة للنشر،2019 .

أما من الناحية الإبسمولوجية فهذا المنهج أحدث فجوة ملحوظة بين المعرفة العلمية والمعرفة العادية مما أدى إلى إحداث قطيعة بينهما حيث تعتبر المعرفة العلمية نتاجا لعمليات منهجية وتجريبية دقيقة بينما تستند المعرفة العادية إلى تجارب فردية واعتقادات مجتمعية، هذا الفصل يساهم في إعادة التفكير في كيفية تكوين المعرفة، وفهم الظواهر الإجتماعية مما يستوجب دراسة دقيقة للعلاقات بين مختلف أنواع المعرفة وتأثيراتها على الفعل الإجتماعي.

وقد أوضح "**فرونسوا دوبي**"**François Dubet** " سنة 1994 قائلا بدلا " من اعتبار ألعاب المحاججة المتبادلة بين الفاعلين والباحثين كعقبات أمام المعرفة نقترح تناولها كمادة من المواد المحتملة لعلم الإجتماع " ولكن هذا لايعني التخلي عن صلاحيات الباحث في عملية التحليل ذلك أن التدخل السوسيولوجي يتخلله توتر بين وضعية الفهم الشامل وموقف الكشف حيث يتسم هذا الموقف الأخير بإرادة " إظهار العلاقات الإجتماعية الخفية "(AlainTouraine) ومن ثم تجاوز مقاومات الفاعلين وإيدولوجياتهم"[1] .

3- التدخل السوسيولوجي وتطبيقاته التربوية :

علاوة على ما تم التعريف بما يوضح منهج التدخل السوسويلوجي يمكن إقحام العمل التدخلي في أغوار الحياة المدرسية حيث يتم فهم وتفسير الفعل الإجتماعي من أجل تتبع أسبابه والبحث في آثاره، ومنها التوجه الى توليد المعنى الخفي للفعل وفق ممارسة آليات التدخل والمرافقة التي تقف على رؤية إنسانية للعلاقات الإجتماعية .

فعمل الباحث السوسيولوجي يهدف إلى فهم الأحداث الإجتماعية من خلال توظيف نوع خاص من الملاحظة تسمح بتحليل سلوك الفاعل إستنادا على مرجعيات ثقافية وعلى أسلوب سرد للسيرة الذاتية فالفاعل الإجتماعي يظهر تصرفاته بناءا على محددات مكتسبة مسبقا قد لاتتوافق بالضرورة مع الواقع الإجتماعي في فترة زمنية معينة يجعلها تتوسط علاقة الفاعل مع محيطه ، ما قد يؤدي إلى نشوء صراعات وإرهاصات ،أو عدم توافق مع البيئة المحيطة به تستدعي التدخل السوسيولوجي ، ذلك أن كل ذات إنسانية تنمو على مستويين :

أولا – إستغلال الفرد لذاته ما يشكل البعد الإدراكي الداخلي.

ثانيا – إستغلال الآخر للفرد مايعكس البعد العلائقي على المستوى الإجتماعي .

[1] سيسيل بيشو ،مرجع سابق،ص98

هذه الثنائية تعكس التفاعل بين الفاعل والمحيط الذي ينتمي إليه وهو أساس التدخل السوسيولوجي في فهم وتفسير وتأويل مصادر التوترات وكيفية إدارتها للحد من معيقات تحقيق الأهداف المسطرة .

وعليه يمكن القول بأن **التدخل السوسيولوجي** يعتبر" محاولة لتسهيل عملية الإنتقال إلى وضعية جديدة ، وأفضل لنسق إجتماعي على غرار الوضعية التي كان عليها من قبل "[1]، لكن أيا كان نوع العمل التدخلي فإنه يتطلب مستوى عال من التفكير والتخمين ، والتخطيط الدقيق والإعدادات الخاصة بالجلسات التدخلية وفقًا للمجالات المختلفة، والسياقات الإجتماعية التي تشمل الأطراف والجماعات المكونة للمنظمة، أو ما يعرف بالسياق الإجتماعي، ويكون التدخل في المجال التربوي من طرف الباحث السوسيولوجي بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف تندرج ضمن إطار المرافقة والتوجيه لتجاوز الوضعيات الصعبة التي قد تواجه الفاعلين التربوين .

4- مراحل التدخل السوسيولوجي :

إن منهج التدخل السوسيولوجي على غرار المناهج الأخرى يبنى على مجموعة من المراحل والخطوات التي تسهل على الباحث السوسيولوجي الإلمام بدراسة الظواهر وتشخيصها ، والإحاطة بأبعادها لإحداث التغيير ، ولن يتأتى ذلك بفاعلية إلا إذا كانت هذه المراحل التي يتصل بعضها ببعض بالشكل الذي يمكن الباحث من إستيعاب المشكلة وفهمها فهما جيدا وبتحويلها من واقعها الإجتماعي إلى واقعها السوسيولوجي ، ويمكننا حصر المراحل التي قد تشكل أهم عناصر العملية التدخلية عل مستوى السياق التربوي وفق **الشكل رقم (01)** الذي يوضح خطوات التدخل السوسيولوجي:

[1] -Galienne, (G) : **" Inter - venir", in, L'intervention sociologique en entreprise**, Travaux sociologique du : L.C.S.I, № 48, Actes des journées d'études du 30 et 31Mai 1991, P 61.

1- مرحلة رصد و صياغة المشكلة (التشخيص) :

تبدأ هذه المرحلة من الإحساس بالمشكلة بهدف فهم وتحليل المواقف الإجتماعية التي يتم التدخل فيها والتي لا سيما إحداث التعديلات بمعنى أن تغيير الوضع إلى ماهو أفضل، ويمكن تقسيم هذه المرحلة حسب طبيعة الجلسات التدخلية إلى عدة خطوات :

1-1 - جمع المعلومات:

يتم جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالوضع الإجتماعي المراد التدخل فيه ، ويمكن أن تشمل هذه المعلومات الإحصائيات ، والتقارير والمقابلات والملاحظات الميدانية، والبحوث السابقة وما إلى ذلك.

1-2- تحليل و تأويل المعطيات:

تخضع المعلومات المجمعة لعملية تحليل معمقة بهدف فهم التركيبة الإجتماعية للمجتمع المستهدف، ويتضمن ذلك دراسة العوامل الإقتصادية والسياسية، والثقافية والإجتماعية التي تؤثر على هذا المجتمع، مما يتيح تكوين صورة شاملة ، ودقيقة تساعد في تحديد المشكلات الأساسية وسبل التدخل الأنسب.

باختصار تهدف مرحلة التشخيص في التدخل السوسيولوجي إلى فهم المشكلة والمجتمع المستهدف بالإضافة إلى تقييم الموارد المتاحة، قبل وضع خطة العمل اللازمة لإحداث التغيير المنشود.

2- مرحلة إرجاع التشخيص :

إن هذه المرحلة لا تعتبر مجرد عملية لعرض نتائج الدراسة ، بل تعد عملية فاصلة بين وضعية التمثيل الجماعي، أو مرحلة مناقشة النتائج ومرحلة التبادل الأخيرة التي تتمثل في ترجمة نتائج التشخيص كون أن عملية التشخيص تعمل على كشف المعرفة المسبقة للفاعلين بهدف تنوير مجموعة من الأفراد في لحظة أو مرحلة زمنية معينة ، فهذه المرحلة قائمة بين الباحث والمنظمة وثم حضور الباحثن (المستشاريين ،Staff d'interventions) الذين بإمكانهم التدخل في مرحلة التبادل النهائية حول ترجمة نتائج التشخيص وتحديد وجهة العمل المقررة والنماذج الخاصة بالأسئلة المطروحة أثناء مرحلة مناقشة نتائج التشخيص ، فمناقشتها مع المشاركين بعيدا عن الهيئة المنظمة هي مرحلة أولى لا سيما أن المرحلة الأولى يتم فيها عرض أهم النقاط المأخوذة من نتائج التشخيص وإقتراح المهل المناسب للهيئة المنظمة ، فالمتدخل هنا يحاول تجنيد كل الفاعلين من أجل حل المشاكل المطروحة وإحداث التغيير .

3 – دينامية العمل الفعلي – Dynamique d'engagement :

وهي مرحلة الدخول الكلي في ميدان العمل التدخلي وتعتبر مرحلة حاسمة حيث يتم تقديم الترتيب (Invention du dispositif) بمعنى إقتراح الكيفيات أو الآليات الفعالة لحل الإشكاليات المطروحة كون الممارسة التدخلية في هذه المرحلة " تتعدى العمل الشخصي إلى العمل التنبؤي والرؤية التكهنية إلى إقتراح أو تقديم الترتيب " [1] ، بمعنى آخر تصميم إستراتيجيات عملية تلبي الإحتياجات المحددة للمجتمع المستهدف، لإدخال التغيير و" الباحث هو الوحيد الذي يمكنه الإنتقال ، وبالتالي من واجبه أن يقدم للمجموعة صورة الحركة الإجتماعية التي تعطي للفعل معناها الأسمى " [2] ويسمى هذا الإنتقال إلى تحليل الفعل **تحويلا**.

ونظرا لطبيعة العمل الحساس يجب على الباحث أن لا يتماها بالفعل، بل يتعين عليه الكشف عن أسمى دلالاته حيث يشرف الباحث على جمع المجموعات التي تتكون من عشرة إلى خمسة عشر شخصا حول مشكلة معينة، يتم إضفاء الطابع الرسمي عليها واقتراحها من قبل علماء الإجتماع.

---

[1] Galienne, (G) , Op.cit.,P : 72

[2] Touraine Alain, **Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de 'analyse sociologique?** , Revue française de sociologie, 1984 , P206.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه المجموعات ليست مجموعات حقيقية بالمعنى التقليدي(غير متجانسة) إلا أنها تمثل تجمعات من الأفراد الذين يتشاركون نفس الإلتزام أو الخبرة لكنهم لا يعرفون بعضهم البعض مسبقا، يهدف هذا التجمع إلى خلق بيئة حوارية تسهل تبادل الآراء والأفكار مما يساهم في فهم أعمق للمشكلة المطروحة، ويعزز من فعالية التدخل السوسيولوجي.

ويشرف على مجموعة الفاعلين من إثنان إلى ثلاث باحثين " يتولى الأول (المترجم) مهمة التحليل الذاتي، ويظل بالقرب من المجموعة مؤديا دور الباعث (initiateur)، بينما ينطلق الثاني (المحلل) من فرضيات أولية تمت صياغتها مسبقا محاولا إجتذاب المجموعة إلى ذلك بتوجيه النقاش وتحفيز المشاركة أما الثالث فيقوم بمهام السكرتاريا لتسجيل محتوى الأفعال والنقاشات وتوثيق الملاحظات وتوفير بيانات قيمة لفهم وتفسير وتحليل لاحق.

إن تحديد الأدوار يساعد على تخطي الصعوبات والمشاكل التي تواجه النسق الإجتماعي فالمتدخل ينتقل من " سوسيولوجيا النسق إلى ميكرو سوسيولوجيا الجماعات لمواجهة الجماعة غير الواعية " [1] .

وتزداد ماهية دور الباحث عندما يقترح على المجموعة فرضياته الأولية بعد صياغتها فتحلل فعلها بالنظر إلى محتواها كمواقف اجتماعية، فهو الوحيد الذي يملك القدرة على تعريف الفعل، وتوليد المعنى الخفي للفعل ، والمواقف الإجتماعية وهكذا يبرز التدخل السوسيولوجي بقوة حيث يربط بين النظرية والمنهجية فهو " هو **ممارسة نظرية** الحركة التي تؤكد وجود الفاعلين ومنطق العمل وتسعى إلى إقامة صلة بين الإثنين. وينظر إلى الجهات الفاعلة على أنها تتمتع بالقدرة على العمل، ولكن أيضا على أنها قادرة على تفسير الإجراءات والحالات التي تشارك فيها، هذا هو السبب في أن التدخل السوسيولوجي يعتمد على **القدرة الإنعكاسية للممثلين** من خلال هذه الطريقة يتم دعوة الممثلين للقيام بعمل تأمل حتى الإستبطان الذي يضع في مركزه تحليل كيفية قراءتهم وتفسيرهم للعالم الإجتماعي، والتي تشكك في قدرتهم على التصرف والتدخل في هذا العالم، والهدف من هذه الطريقة هو الكشف عن العلاقات الإجتماعية وتحليلها من أجل فك تشابك الأبعاد المختلفة التي تنظم عمل الجهات الفاعلة "[2] .

[1] Galienne, (G) , Op.cit.,P: 62

[2] Olivier Cousin, Sandrine Rui**, L'intervention sociologique Histoire(s) et actualités d'une méthode**, Presse Université de Rennes, series : « Didact sociologies » France, 2011, P.1

وننـوه أيضـا أن ممارسـة البـاحثين للجلسـات التدخليـة تـدفعهم كعلمـاء إجتمـاع محللـين إلـى إثـارة ومراقبـة التطهيـر الـذاتي النفسـي ، إذ يشـرفون علـى تأويـل معـاني ودلالات النزاعـات المعاشـة ووضـع إقتراحات وحلول تساعد الفاعلين في علاقاتهم المشتركة على بلوغ مستوى أعلى من التوازن، وبهذا يبقى التدخل السوسيولوجي بلا منازع وسيلة لجمع كمية كبيرة من المعلومات والبيانات من خلال المواجهات التي يفترضها إمتدادها الزمني، فهو السبيل الوحيد الذي يكفل القيام بحركة صعود الإجابة إلى المكان الخفي للنتاج النزاعي للمجتمع مما يعزز فهم الديناميات الإجتماعية المعقدة ويتيح للباحث السوسولوجي إستكشاف العوامل الخفية التي تؤثر على العلاقات الإجتماعية .

4- مرحلة التدخل المحترف :

يهدف التدخل في هذه المرحلة إلى جعل الباحثين في وضعية تسمح لهم بتجنيد مختلف الطرق التي تتناسب مع موضوع البحث ، ويبرزون من خلالها مواقفهم أمام المجموعة " يظهرون عن أنفسهم يتحدثون، ويثيرون الإعتراضات، ويشيرون إلى تناقضات في الملاحظات المقدمة ، باختصار يتدخلون وبهذا يكسرون الموقف التقليدي والأكاديمي للحياد القيمي الذي يتوقع من عالم الإجتماع أن يتراجع ويسجل ببساطة الآراء والشهادات، فبالنسبة لعلماء الإجتماع فإن الأمر يتعلق بتطوير منطق إجتماعي عام تفسير فعل أو موقف ما ، ولهذا يقدمون فرضيات مع تقدم الجلسات، ويضعونها في نقاش مع المجموعة من أجل توضيح معنى الفعل وفي نهاية العملية تشكل جلسة التحويل فرصة لهم لكي يقدموا إلى الجهات الفاعلة فرضيات عامة تعكس حالتهم وضعهم لذلك فإن هذه الطريقة تمثل نهج شامل ومعرفي"[1].

كما يبدأ الباحث بإنتاج المعلومات وينتهي بإنتاج المعارف السوسيولوجية التي تساعد في تحقيق التوازن والتسوية بين الفاعين ، فالتدخل هنا لم يعد يقتصر على " كشف النسق فقط بل أيضا لنتاج المعارف والمصطلحات التي قد تساعد في وصف المسارات التي ينخرط فيها الكل" [2]

عملية التدخل السوسيولوجي تتوقف على عاملين مهمين هما :

[1] Olivier Cousin,Ibid ., P4.

[2] - Hatchvtel,(A) ,:**Interventtion des chercheurs dans l'entreprise élément pour une approche contemporane in L'intervention sociologique entreprise**, Traveux sociologique du :L,C,S,In48,Actes des journées d'études du30et 31 Mai 1991,P82.

أ- الفترة المناسبة للبحث :

والتـي تسـتوجب الملاحظـة بالمشـاركة كونهـا تمثـل الركيـزة الأساسـية للعمليـات المباشـرة وغيـر المباشرة ، فهي تعد العقبة الأولى التي تواجه الباحث من جهة الوقت الذي تستغرقه الملاحظة ، خاصة وأن موضوع الدراسة عادة ما يتعلق بالتوترات والتناقضات أو الصدامات والذي يتطلب زمن أطول حتى يتسنى للباحث الإحاطة بجوانب الموضوع ، لذا يستوجب عليه إشراك معه فريق من المتعاونين (باحثين) .

ب- الطريقة المناسبة للبحث :

والمتمثلة في الطريقة الفيبرية التي تعتبر من أسهل الطرق لفهم الأراء الخاصة بالفاعلين والتمعن في التغيرات التي تطرأ على وجهات نظر الفاعلين حيث تنتهج في ذلك ثلاث خطوات :

1- التحليل الشامل(l'analyse compréhensive) :

تتيح للباحث فهم السياقات الإجتماعية بشكل أفضل مما يساعد في تحليل التغيرات في آراء الفاعلين.

2- الطريقة المنشطة(activatrice) :

تعتمد على إستخدام أدوات تحليلية جديدة تمكن الباحث من إستكشاف السياقات المعقدة التي تشكل تفاعلات الفاعلين.

3- إنتاج وجهات نظر جديدة:

تشجع هذه الطريقة الفاعلين على التعبير عن آرائهم وتجاربهم، مما يؤدي إلى إنتاج معارف جديدة تسهم في فهم الظواهر الإجتماعية.

إن عملية تفاعل الفاعلين الإجتماعيين مع الباحثين يشجع التعبير عن إعتراضات، تناقضات تبرز في الكلمات المنطوقة، فباختصار يكسرون الموقف التقليدي والأكاديمي للحياد البديهي الذي يتوقع من الباحث السوسيولوجي أن يتراجع ويسجل ببساطة الآراء والشهادات، فبالنسبة للباحث في علم الإجتماع الأمر يتعلق بتطوير منطق إجتماعي عام لحساب فعل أوموقف ما من أجل ذلك يقدمون فرضيات مع تقدم الجلسات ويضعونها في نقاش مع المجموعة من أجل توضيح معنى العمل، وفي نهاية العملية

تشكل دورة التحويل فرصة لهم لكي يقدموا إلى الجهات الفاعلة فرضيات عامة تعكس حالتهم لذلك فإن الطريقة هي اسلوب ممنهج مركب ومعرفي.

5- شروط تنفيذ منهج التدخل السوسيولوجي :

تتطلب الجلسات التدخلية من حيث الأداء والتصميم والاجراءات مجموعة من المبادئ :

1- متطلبات تشكيل المجموعات :

- كل مجموعة تتكون من 10-15 فرد ذو إهتمامات مشتركة حول مسألة أو تجربة محددة دون معرفة بعضهم البعض .

- تركيبة أفراد المجموعة **غير متجانسة** .

- إمكانية عقد الجلسات التدخلية بطريقة مفتوحة (ثلاث باحثين) أو بطريقة مغلقة (باحثان) .

- يعتمد إثارة التفاعل والمناقشة بين المتدخلين للقيام بعمليات التفكير (إنتاج المعارف) ، ومنها الإستنتاج حيث قراءة الوضعيات والمواقف وتفسيرها .

- توليد أفكار جديدة عند المبحوثين وبلورة مفاهيم مشتركة تتجاوز الإفتراضات والمفاهيم الأولية والدفع لبناء قدرة التعبيرعن تجربتهم، وخبرتهم ضمن عالمهم الإجتماعي لكشف ماهو غير مرئي أو خفي .

- يعتمد التدخل السوسيولوجي على قدرة الفاعل الإجتماعي على التفكير .

- إظهار طبيعة العلاقات التدخلية أثناء التدخل وتحليلها من أجل الوقوف على الجوانب المختلفة المشكلة والمشتركة بين المتدخلين في التجربة الإجتماعية الواحدة .

- زعزعة المحاورين واستفزازهم في المناقشة خاصة بالتركيز على الوضعيات المتناقضة باستجلاء التناقضات الموحدة بين ما يرده المتدخلين وبين ماهو صراع أو توتر داخلي .

2- تشكيلة الباحثين :

يشرف على تطبيق تقنية التدخل السوسيولوجي في إطار الجلسات من إثنان إلى ثلاث باحثين:

ا- الباحث الأول – المترجم – :

يصطحب التحليل الذاتي ويبقى بقرب المجموعة مؤديا دور ا لباعث (initiateur) ومن بين مهامه:

- الكشف عن نفسه أمام أعضاء المجموعة .
- برمجة وتصميم تفاعل المتدخلين وتحديد كيفية توجيههم لتحقيق عملية التحويل والتحليل الذاتي .
- تحديد وإنشاء تركيبة المجموعات ودعمها في تحليل أفعالها .
- تدريب الباحثين على تبادل الأدوار فيما بينهم .
- يسهل الشهادات وينظم الخطاب والمواقف .
- التنسيق بين الباحثين في كيفية تنظيم الجلسات التدخلية .
- يقوم أثناء عملية التدخل على خلق وضعيات غير عادية للتفاوض والتحاور من خلال المواجهة .
- الحرص على أن التدخل يكون تحت الرقابة والتنظيم .
- توطيد العلاقة والصلة بين الباحثين والممثلين .
- يقوم بتنظيم الكلمات ويوزعها ويدفع المجموعة إلى التفكير والإبتعاد عن الكلام العفوي.
- إقحام ممثلي المجموعة في التحليل الذاتي بالتركيز على التناقضات، والمواجهة فيما بينهم حول المواقف المشتركة .

ب- الباحث الثاني– المحلل – :

ينطلق (المحلل) من فرضيات مبدئية تمت صياغتها محاولا إجتذاب المجموعة إلى ذلك وتبرز أهم مهامه في :

- توجيه أعضاء المجموعة نحو قراءة شاملة لوظيفته وتجربته في العمل مع تقديم خطوات البحث .
- الترحيب بالمحاورين .
- يظهر الإحترام لجميع المتدخلين في النقاش بغض النظر عن مواقفهم وآرائهم .
- تهيئة جو آمن يشعر المتدخلين بالإستعداد للكشف عن مكنوناتهم المكبوتة .

- تشجيع التفاعل بطرح أسئلة مفتوحة من أجل إثارة الجدل فيما بينهم .
- رسم مسار البحث حسب تصميم الفرضيات من خلال الإنفتاح على المشكلات الإجتماعية وإخضاع الجهات الفاعلة.
- تسهيل العملية التفاعلية وتشجيع التحاور والتبادل بينهم .
- تعديل مسار البحث بناءا إلى إجابات المتدخلين .
- غالبا ما يتم دفعه إلى هز المجموعة وأحيانا للإشارة إلى تناقضاتها وانعكاساتها .

ج – الباحث الثالث :

- يقوم بمهام السكرتاريا لتسجيل محتوى الأفعال– ضف إلى :
- تسجيل وتدوين الملاحظات التي تخدم البحث .
- الحصول على موافقة المجموعة في التسجيل والتصوير .
- التركيز على التبادل اللفظي والإشارات والإيماءات .
- تنظيم الإجابات بشكل دوري ومنظم وليس بشكل عشوائي .

فالباحثين بموقفهم أمام المجموعة يظهرون أنفسهم ويعترضون ويشيرون إلى التناقضات في الخلفيات المقدمة ، وباختصار يتدخلون وبهذا فإنهم يكسرون الموقف التقليدي والأكاديمي للحياد القيمي الذي يموقع من عالم الإجتماع أن يبقى في الخلفية ، ويكتفي بتسجيل الأراء والشهادات ، وبالنسبة لعلماء الإجتماع فإن الأمر يتعلق بتطوير تفكير إجتماعي لتفسير علم أو موقف ما ، وللقيام بذلك مع تقدم الجلسات يقومون بتقديم فرضيات مبدئية، ومناقشاتها مع المجموعة من أجل معنى الإجراء واضحا وفي نهاية العملية تكون جلسة التحويل فرصة لهم لتقديم واستنتاج فرضيات جديدة عامة للجهات الفاعلة تعكس وضعية التأزم التي تتموقع كمظهر من مظاهر الرفض و التصدي ، وبذلك فإن الطريقة تعتمد على منهج شامل ومعرفي .

3– سير الجلسة:

يستغرق وقت الجلسة عادة من ساعة إلى ساعتين، وتشتمل على المراحل الثلاث التالية:

- المرحلة الأولى :

الترحيب والتعريف بالمشاركين، وإعطاء خلفية عن البحث مع توضيح الغاية من عملية التدخل وقواعد الجلسة الأساسية ، وكذلك الإشارة إلى القواسم المشتركة بين أعضاء المجموعة ، والتأكيد على إحترام السرية، والتأكد من أن الجميع موافق على إستخدام تسجيل الفيديو / الصوت لمساعدة المشاركين على الشعور بالأمان للتعبير عن آرائهم ومواقفهم ووضعياتهم وتجربتهم الإجتماعية .

- المرحلة الثانية :

يتم طرح الأسئلة بدءا بالأسئلة التمهيدية لكسر الحواجز، وبدء المناقشة ودعوة المشاركين لمشاركة أفكارهم العامة مما يعطي لهؤلاء لمحة عن وجهات نظر الآخرين حول الموضوع ، ويجعلهم يفكرون في الإشكال المطروح .

- المرحلة الثالثة :

يتم الإنتقال إلى طرح الأسئلة الرئيسية حول الافتراضات الأولية، وهذه الأسئلة أســـاسية للحصول على المعلومات التي يهدف التدخل السوسيولوجي الوصول إليها، وتتوافق مع غاية وأهداف المنهج ، ويجب أن تتسم بالقدرات الانعكاسية والتحول للمعاني من أجل التغيير إستنادا إلى كيفية تدفق المحادثة.

- المرحلة الرابعة :

إنهاء الجلسة وإبداء الشكر والإمتنان لحسن سير الجلسة واحترام لغة التواصل بين جميع المتدخلين .

6- القيمة السوسيولوجية للتدخل السوسيولوجي:

لقد شهد حقل البحث في سوسيولوجيا التربية عدة مناهج سوسيولوجية تميزت بتراكم الدراسات وتنامي البحوث التربوية ، وبازدياد الإنشغال بدراسة الظاهرة التربوية كعلم مستقل لها قوانينها ومميزاتها الخاصة تبين لنا على مستوى واقع الممارسة السوسيولوجية من حيث التأصيل النظري، أو على المستوى الميداني أن هناك تفاوتا في تبني المناهج السوسيولوجية وتطبيقاتها في الإحاطة بدراسة ملامح الظاهرة التربوية لفهم وتفكيك مشكلات إنحراف السلوكات إنطلاقا من تحليل أنماط تفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الإجتماعي، وما تنتجه من أفعال إجتماعية صادرة عن إرادة حرة أو نتاجا لأمر آخر وإقتراح البدائل لمواجهتها.

وهكذا تتجلى الحاجة الملحة في الميدان التربوي إلى تطوير مناهج سوسيولوجية تعنى بالتحليل العميق للسياقات الاجتماعية والثقافية ، بما يعكس تعقيد المتغيرات المضمرة والمكنونة، خاصة أن الدعامة الأساسية لدراسة الظاهرة التربوية هو الفاعل الإجتماعي الذي يتطلب نوعا من التحليل الشامل و المكنونة، والمعالجة الفعالة للتغيرات والمواقف المتضاربة التي يواجهها الفاعلون.

من هنا تبرز أهمية تضافر جهود الباحثين لاستكشاف الأبعاد المختلفة المرتبطة بالظاهرة قيد الدراسة مما يسهم في إحداث تغيير ملموس في الممارسات التعليمية.

ووفق هذا المنحى يمكن تصنيف المناهج السوسيولوجية بين ماهو مرتبط بمبادئ ومفاهيم تفسيرية مسبقة، ومنها من هو يسعى لفهم الظاهرة الإجتماعية على الصعيد الميكروسوسيولوجي مستندة إلى مفردات ووقائع السياق الذي ينتمي إليه الفاعل سواء كفرد أو كمجموعة، هذه التصنيفات تعكس التنوع في المنهجيات المستخدمة لتحليل التفاعلات والعلاقات الإجتماعية، وتأثيرها على الممارسات التربوية.

علاوة على ذلك الدراسة السوسيولوجية لبحثنا ترفض النزول إلى الميدان بأفكار ومفاهيم مسبقة بل تسعى لاستنباط مفاهيمها من السياق الواقعي، كما تعتمد على معايشة الباحث للوضعيات والمواقف محل الدراسة مما يمكنه من فهم عميق وتغيير ملموس في الواقع الإجتماعي الذي يدرسه.

في ضوء هذه الأهداف والغايات **فمنهج التدخل السوسيولوجي** يتسم بمميزات وسمات فريدة تأخذ بعين الإعتبار خصائص وطبيعة الظاهرة الإنسانية المتسمة بالفردية ، والتغيير المستمر لتعطي آفاقا جديدة للباحث تمكنه من الإنغماس والغوص في قوالب الظاهرة والتفاعل معها لفهم خبرات، وأفعال ومقاصد الذات، وتأويل معانيها حيث إدراك التجربة الذاتية للفعل إدراكا

واضـحا مـا دام هـذا الفعـل الإجتمـاعي يأخـذ معنـى ذاتيـا مـرتبط بالـذات ومحتجبـا وراء مطالـب تستدعي إستكشاف كينونة الذات بحثا في ماراء هذه المطالب لتحريرها على سطح الوعي .

غير أن الدراسة الإبستمولوجية لهذا الفعل الإجتماعي تحدد وفق عدة مرجعيات حيث تتبنى المقدمات المنهجية والإفتراضية، والتي مفادها أن هناك عوامل خارجية تؤثر في تشكل سلوكهم مما يعني أن هؤلاء الفاعلين موجودين تحت حتمية قوى خارجة عن ذواتهم وإرادتهم ، وما على الباحث في هذه الوضعيات إلا البحث في العلاقة السببية بين هذه القوى الخارجية والأفعال ، والسلوكيات الصادرة عن هؤلاء الفاعلين ، فهذا التصور يؤكده دوركايم الذي يقدم على دراسة الظواهر على أنها أشياء موضوعية في حين نجد ماكس فيبر يؤكد على العلاقة السببية بين الثقافة والسلوك العقلاني أين يدرس الفعل الذي يتحقق عبر الذوات ، ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيا ومقصديا ومنها إنتقل ماكس فيبر من عالم الأشياء الموضوعية إلى الذوات متجاوزا المقاربة الوضعية نحو المقاربة التفهمية التي تقوم على الفهم والتفسير والتأويل الذاتي .

هذا التصور يتجلى في أعمال سوسيولوجيا الفهم التي تسلط الضوء على العلاقة السببية بين الثقافة والسلوك العقلاني حيث تدرس الأفعال من منظور الذوات مما يضفي عليها معنى ذاتيا ومقصودا وبذلك إنتقلت سوسيولوجيا الفهم من عالم الأشياء الموضوعية إلى عالم الذوات متجاوزًا المقاربة الوضعية نحو مقاربة تفهمية تعتمد على الفهم والتفسير والتأويل الذاتي، " فلم يعد النظر إلى سوسيولوجيا التدخل إنطلاقا من التقليد الإبستيمولوجي الكلاسيكي ذي المرجعية الباشلارية – الدوركايمية، حيث أن ممارسة سوسيولوجيا التدخل لا تفترض فقط ضرورة إستجابة إنتاج المعرفة السوسيولوجية للمعايير الكلاسيكية المحددة للعلمية كما يتم تكريسها من طرف "العالم الأكاديمي"، وإنما تفترض بالأحرى ضرورة أن يتمكن هذا الإنتاج من تحريك الأشياء وتغيير الأمور في المجال الذي يجري فيه التدخل" [1] .

هكذا فإن منهج التدخل السوسيولوجي يضطلع بفاعلية لإعادة بناء ذاتية الفاعل وتحقيق الإعتراف الإجتماعي له، وأنسنته خصوصا في ظل التحولات التي تشهدها المجتمعات المعاصرة نتيجة الإنتقال

[1] Faouzi Boukhriss ,**السوسيولوجيا والتدخل**
https://www.facebook.com/FaouziBoukhriss/posts/127061799443285/?locale=ms_MY&paipv=0&eav=AfbRfbxunM2qvv2FDC7x51YDC3QbDkVCcV_xNmqQ0ifDi1b6cUTFn6lN1vn4NeVxgW0&_rdr ، 10/01/2024،12h،42m.

إلى حقبة الحداثة التي تتزامن مع مشكلات ومعيقات ترتبط بوضعيات إجتماعية، ونفسية عالقة تصارع من أجل البقاء لإثبات الذات ، وتحقيق إدراكاتها وإستجلاء ملامح وجودها داخل نسقها الإجتماعي .

ومنها إتخذ **التدخل السوسيولوجي** منحى البحث عن الذات باعتبارها ليست موضوعا سلبيا وإنما هي ذات فاعلة (إقتصادية ، نفسية ، إجتماعية) لها مقاصد معينة ، ولها حرية الإختيار العقلاني، واتخاذ القرار في المواقف، والوضعيات الإجتماعية المختلفة.

ويتضح من خلال ما تم طرحه بخصوص منهج التدخل السوسيولوجي أنه يركز على تحقيق مرامي وأهداف نذكر منها :

– دراسة التناقضات الجماعية للتعرف على الأسباب والنتائج، ثم التركيز على نطاق الهوية التاريخية والإجتماعية للمتدخلين في ما هو عليه من تحول وتغير إجتماعي .

– فهم قدرة المتدخلين وقابليتهم على التأثير في حركة الجلسة التدخلية يعد أمرا محوريا في البحث الاجتماعي، والتي يمكن أن تحدث نوع من الإنحراف أو الإنزلاق الذي يعكس ديناميكية التفاعل الإجتماعي ويغير مسار وجهات نظر الفاعلين ، وتجاربهم الذاتية على سير النقاش ونتائجه.

– إقحام المتدخلين أكثر في النقاش التحليلي (التغذية الراجعة).

– مساعدة ممثلي المجموعة (المبحوثين) في مواجهة المشكلات بتعزيز فهم الواقع الإجتماعي الذي يعشونه بناءا على المواقف والوضعيات، ومنها إعادة تأهيلها في العلاقات الإجتماعية .

– تفكيك تشابك الأبعاد التي تنظم سيرورة عمل الجهات الفاعلة .

– القدرة على التحليل الذاتي وتحقيق التحويل في منح الفاعلين فرص إحداث التغيير (التصحيح المعرفي) أو بالأحرى مرافقة الأفراد في حل المشكلات.

– إكتشاف متطلبات و احتياجات الذات المحتجبة ، والمغطاة وراء الوضعيات الضاغطة مما يستوجب الغوص في مكنوناتها وإخراجها إلى سطح الوعي .

7- تجربة التدخل السوسيولوجي ضمن ممارسات المرافقة البيداغوجية أمام الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي:

إن اضطلاع منهج التدخل السوسيولوجي كبراديغم في عملية المرافقة البيداغوجية يعد أكثر من ضرورة في مختلف مراحل التعليم ، ذلك أن التوترات التي تعيق مسار عملية التمدرس وأهدافها على مستوى جودة الناتج التعليمي كثيرة ، حيث أصبحت مظاهر هذه التوترات والصدامات خاصة على مستوى منظومة التوجيه المدرسي تطرح تحديا كبيرا أمام النسيج التربوي .

فلعله من المفيد إعتماد التدخل السوسيولوجي في إطار المرافقة البيداغوجية كفعل تربوي على مستوى الأنشطة والممارسات التربوية في السياق المدرسي شكلا ومضمونا، ومايميزه هو غنى مدلولاته الإبستمولوجية التي يسخر بها لمساعدة الفاعل التربوي التغلب على أزمات النمو والصراعات والتوترات التي تواجهه، حيث لا تجعله يتحرك في الفضاء المدرسي بكل حرية مطلقة في فراغ مؤساساتي، وليس أن يكون فعله ثابتا في سياق من المعطيات المفروضة عليه ، إنما يكون فعله الإجتماعي هو نتاج تفاعلات إجتماعية يتم تشكله على نحو مشترك من خلال أخذ مساحة وساطة للتفاوض مع تلك الأزمات والإرهاصات التي تعيق تأكيد ذاته، ذلك أن التدخل السوسيولوجي كبراديغم للمرافقة البيداغوجية في مجال التوجيه المدرسي يمنح المتعلم هامش مناورة تسمح له بتمظهر وتكريس فكرة النظال الإجتماعي تجاه الأطر الشرعية للاعتراف به كذات متفردة تدافع عن قراراته الفردية بكل حرية واستقلالية ، وتعطي من فعل مقاومته معنى ودلالة لوجوده ، وعليه يأخذ التدخل السوسيولوجي صبغة ذات طبيعة نمائية أو وقائية أو تعليمية أو علاجية.

فمن خلال إرساء هذه الممارسات التربوية، أو بالأحرى تبني التدخل السوسيولوجي الذي يقحم كل فاعل تربوي الإشتغال على الوقوف أمام تلك الإكراهات والإرهاصات بفهمها وتصحيحها وإبتكار حلول فعالة للحد من تداعياتها على المسار الدراسي بشكل يسمح بتطوير وتنمية مجموعة من الكفاءات والمهارات الحياتية لتجعل منهم ذوات فاعلة ، إنطلاقا من تحقيق التكامل بين هذه الكفايات وأشكال منطق الفعل التربوي المتمثلة في:

7-1 -الكفايات المرتبطة بمنطق تكوين الذات :

يرتكز التدخل السوسيولوجي في إطار المرافقة كممارسة بيداغوجية على تنمية شخصية المتعلمين كغاية في حد ذاتها وكفاعلين إجتماعيين وإيجابيين لتخطي تلك الإهتزازات والإرهاصات التي قد تعترضهم نتيجة عدم تلبية الرغبة وفق الإختيار الدراسي لهم أوأي وضعية تؤدي إلى التنافر بين الذات واختيارها الدراسي، التي تقلل من إثارة الحافزية والدافعية ، وبعبارة أخرى فالتدخل بمثابة تجربة إجتماعية يتخذ أشكالا وأبعاد متنوعة تجاه المتعلمين ، أين يعمل على تدعيم ذواتهم ، وتكوينها عبر معايير آليات التوجيه المدرسي وفق تعبئة شاملة لإمكانياتهم الذاتية والموضوعية بغرض المشاركة بكل حرية في تحقيق النجاح الأكاديمي من خلال التجارب والخبرات اليومية التي تكون فضاء للعملية التفاعلية ومنها تكوين إدراكات الذات (بلورة الهوية المهنية والإجتماعية والنفسية) إنطلاقا من تحيين إستعداداتهم وإختياراتهم الشخصية ، وتوسيع تصوراتهم ورؤيتهم للأفاق الدراسية بغية التكيف مع الواقع التربوي وإعطاء معنى جديد للمشروع الدراسي المستقبلي لهم .

فالمتعلم بلغة آلان تورين Alan Thorin ليس إنتاجا وتكيف فحسب ، بل يتعدى ذلك في خلق وإنتاج ذاته وله القدرة على تعريف نفسه، والقيام ببناء علاقات تفاعلية مع المحيطين به، ويستطيع أن يغير وسطه عوضا أن يكون محددا ومقيدا من خلال ما يتعلمه وينشأ عليه وسط الفضاء المجتمعي الذي ينتمي إليه.

وقد أكد ذلك فرانسوا دوبي في " أن المشكلة الأساسية للتلميذ ليس هي أن يتماهى أو يتطابق مع القواعد ، وإنما في إعطاء معنى لعمله المدرسي ولحياته ، وبتعبير آخر يجد التلميذ نفسه مجبر على أن يبني تجربته المدرسية الذاتية أكثر منه على أداء دور معين ، أي مجبر على بناء ذاته كذات فاعلة وصانعة لتمدرسها " [1]

وفي هذا الصدد إن فعالية **التدخل السوسيولوجي** كبراديغم للمرافقة هي مجموع ماينتجه الفاعلون التربويون لبناء شخصيتهم كممثلين مدفوعين بإشباع متطلبات واحتياجات الذات في تخطي الصعوبات والمشكلات التي تعيق عودة ذاتية الفاعل .

[1] فوزي بوخريص،**محاضرات مجزوءة سوسيولوجيا التربية** ، مركز تكوين مفتشي التعليم، المغرب ،2019، د ص.

في إطار مجموعة الممارسات الإجتماعية داخل المدرسة التي تخلق عملية الإندماج من خلال إضفاء الشرعية المؤساساتية تدريجيا على المطالب الإجتماعية والتي تضمن وجود إستمرارية عملية التشكيل الإجتماعي .

وعليه فإن عملية الإندماج يوازي براديغم التدخل كونه يرتبط بالتنشئة الاجتماعية المدرسية التي تعني عملية تعلم وتعليم قائمة على التفاعل الإجتماعي لتحقيق الإنصهار والتكيف ضمن السياق التربوي ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن عملية الإندماج هو نتاج للفعل الإجتماعي للمتعلمين .

7-3- الكفايات المرتبطة بمنطق الإستراتجية :

" هنا الفاعلون التربويون متنافسون ويتواجهون في السوق المدرسية ويحضرون بهذه الصفة إستراتجيات فردية وأنانية، يتم توجيه الفعل عن طريق مصالح مفهومة جدا "[1] ، وهذا يعني أن ميكانزمات التدخل السوسيولوجي ما عليه إلا دفع المتعلمين ممارسة التفكير الإستشرافي في شأن المستقبل الدراسي والمهني وتكييف خططهم لتجاوز التوترات والصدامات التي تعيق مصالحهم، حيث تصل بالمتعلم إلى إتخاذ إستراتيجيات تعمل على تحسين إستثماراته وتكاليفه ، ويختار أفضل الحلول البرغماتية في كل مفترق يفرضه عليه قرارات النظام المدرسي.

فمؤدى هذا التصور يؤكد على ضرورة جعل المتعلم خبيرا إستراتيجيا يجعل منه يمارس دورا يكون فاعلا منظما لمهاراته ومعارفه وتدبير تعلمات يستند إليها في كيفية تسيير وإدارة توتراته والإرهاصات التي تواجهه خاصة أمام الخبرات التي يتعرض لها ضمن الفضاء التربوي أو خارجه ، لأن المتعلم لديه من القدرات لفهم ذاته وإعطاء معنى ذاتي لها والدفع به لتغيير تلك المواقف (السلوكات) ومنه الإعلاء بذاته باعتباره ذات فاعلة و صانعة لتمدرسها .

[1] كابان فليب، المرجع السابق، ص 298.

8- صعوبات تطبيق التدخل السوسيولوجي في الجزائر :

إن الإرتقاء بتطبيق الابحاث التربوية لدراسة المشكلات المدرسية ومعالجتها يتطلب فهما عميقا وشاملا لطبيعة هذه المشكلات بكافة أبعادها الضامرة في ظروفها وسياقها الطبيعي مما يتيح للباحث السوسيولوجي صياغة حلول فعالة للحد من تداعيات هذه المشكلات على مسار الفاعل التربوي وبشكل يسمح بتحقيق تغييرات إيجابية تؤثر على البيئة التعليمية ، وتعزيز الأداء والتفاعل الإيجابي بين جميع الشركاء الإجتماعين، ومنها تطوير وجودة مخرجات العملية التعلمية .

وبالرغم من إنجاز هذه البحوث التربوية التي تؤكد على تعدد وتنوع إستخدام المناهج في دراسة هذه المشكلات ، إلا أن منهج تداول وتناول التدخل السوسيولوجي إجرائيا يعد تفعيله محدودا في دراسات وممارسات الباحثين خاصة في تقصي المسألة التربوية .

فيعتبر توظيف التدخل في الأبحاث التربوية أمرا مهما في استجلاء توجهات الفاعلين حيث أن تعزيز هذه التوجهات يخدم بناء المشروع المستقبلي للفاعل التربوي من خلال منحه مساحات كبيرة من الحرية الأكاديمية للبحث عن ذاته وتحقيق شخصيته دون الإنصياع الطوعي اللامشروط لكل ما يتحدد في المنظومة التربوية ، ومنها تبرز ماهية التدخل السوسيولوجي نتيجة محاكاة واقع الفاعل التربوي في وضعياته ومواقفه المتضاربة والتي تستدعي التقصي لرصد مفصل وشامل للتجربة الشخصية للمشاركين بما تحمله من معاني وافتراضات تقود إلى إقتراح بدائل وحلول مواكبة لذاتية الفاعل . ضف إلى تميز التدخل الذي يندرج ضمن البحوث النوعية "بتقديم مخرجات أفضل من حيث تفسير النشاط الإنساني، حيث يكون الباحث هو الأداة الأساسية في هذا النوع من البحوث وبالتالي فإن البحوث النوعية التربوية تعكس توجهات الباحث بشكل واضح، ويمكن من خلال نتائج هذه البحوث التعرف على توجهات الباحث من خلال المبادئ والنظريات العامة التي وظفها الباحث في جمع المعلومات الجزئية، وربطها ببعضها البعض خاصة بأن المعلومات والمخرجات المقدمة تكاد تخلو من التشوهات المعرفية التي قد تشوب البحوث الكمية التقليدية" [1]

[1] Johnson, Burke. R , Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A, **Toward a definition of mixed methods research,** Journal of mixed methods research, 1(2),2007, P P 112-133.

وفي ظل التسارع التكنولوجي الذي تشهده المجتمعات والذي يعرف آليات وتقنيات مناهج البحث العلمي في مجال التربية ، إلا أن إستخدام منهج التدخل السوسيولوجي في فهم وتطوير الممارسة التربوية يعد حلقة مفقودة نظرا لمجموعة من الإشكاليات والمعيقات التي تحول دون تفعيله ، وإذا كانت هذه المعيقات تواجه الباحثين في كل البلدان ، إلا أنها في البلدان العربية خاصة الجزائر يكتسي طابعا حادا وغياب شبه تام ويمكن تبرير ذلك وفق الصعوبات التالية :

أ- صعوبات تتعلق بالباحث :

- ضعف التكوين الأكاديمي للباحث الجزائري والتي سبب له إختلالات في مؤهلاته النظرية والعلمية ، فعدم كفاية البرامج التعليمية أو نقص التدريب العملي الإجرائي يمكن أن يؤثر سلبا على قدرة الباحث في تحليل المشكلات بتعمق وتقديم حلول فعالة فهذا الوضع يستدعي ويستوجب ضرورة تعزيز جودة التعليم العالي والبحث العلمي .

- تدني المهارات البحثية لدى بعض الباحثين حيث أن منهج التدخل السوسيولوجي يتطلب قدرات وإمكانات عالية قد يفتقر إليها كثير منهم خصوصا في مجالات جمع البيانات وفهمها وتحليلها وتأويلها كضعف مهارة التواصل المباشر أثناء إدارة الجلسات التدخلية مع المبحوثين .

- جهل الكثير من الباحثين لآليات وإجراءات منهج التدخل السوسيولوجي في البحوث الإجتماعية بصفة عامة، والتربوية بصفة خاصة حيث يفتقر بعضهم إلى الإلمام بالمعايير التي تعتمد الدقة والإنضباط المنهجي وليس على معيار الموضوعية كما هو الحال في العلوم الطبيعية والبحوث الكلاسيكية .

- ضعف إدارة الباحثين لعملية المناقشة جيدا مما قد يؤدي إلى نزاعات بين الأعضاء المتدخلين وتغيير وجهة هدف البحث بشكل فعال التي تعيق تحقيق النتائج المرجوة ومنها يؤثر سلبا على سير العملية البحثية.

- عدم إلتزام مفردات العينة (المستجوبين) بالموعد المحدد لعقد الجلسات التدخلية رغم التنسيق المسبق لها ، الأمر الذي يشكل تحديا كبيرا للباحثين، ويؤثر سلبا على برمجة الجلسات وفاعليتها في خدمة البحث العلمي (تقديم إعتذارات لإعتبارات إجتماعية أو إلتزامات شخصية) .

- ضعف الصرامة العلمية لدى الباحث يمكن أن يؤدي إلى الوقوع في خطأ الملاحظات الإنتقائية أو التدوين الإنتقائي للبيانات، والذي يؤثر سلبا على مصداقية النتائج وإستنتاجات البحث.

- إكتساح ثقافة البرامج الإحصائية (SPS) في البحوث الإجتماعية والتي أطرت جودة البحث في المنهج الكمي حيث أصبحت تشكل عامل معيق يحد من إستخدام منهج التدخل السوسيولوجي وطاردة له مما يستوجب على الباحث طالبا أو مشرفا تجنب هذا المنهج لعدم الإيمان به فقط، بل خوفا من الخوض في المجهول ومخالفة الثقافة الكمية المكتسحة للميدان .

ب- صعوبات تتعلق بنظام الدراسات العليا :

- تصميم أغلب المقررات التي تخدم البحث العلمي وفق الإتجاه الكمي مع تجاهل الإتجاه الكيفي خاصة لحل المشكلات الراهنة بل يكون الإقتصار بالأغلبية فقط على المقابلات والملاحظة لجمع البيانات ، لذا من المهم توسيع نطاق المناهج لتشمل كلا الإتجاهين الكمي والكيفي مما يتيح للباحثين الإستفادة من أدوات متنوعة تعزز من قدرة الدراسات السوسيولوجية إستكشاف الظواهر الإجتماعية بشكل شامل ودقيق.

- قلة المراجع والكتب المتخصصة التي تتناول منهج التدخل السوسيولوجي وتطبيقاته إجرائيا بالضبط المترجمة بالعربية حيث تشكل عقبة أمام الباحثين في هذا المجال، فغياب مصادر موثوقة يمكن أن يحد من قدرتهم على الإستفادة من الأفكار والممارسات الحديثة.

ج- صعوبات تتعلق بآليات وتنفيذ و تحليل معطيات التدخل السوسيولوجي :

- يستغرق تنفيذ منهج التدخل السوسيولوجي وقتا وجهدا كبيرين من الباحث ومعايشة دقيقة للظاهرة قيد الدراسة التي قد تحول دون التريث في متابعة التطبيق مما يدفع الباحث أحيانا إلى تحويل مسعى دراسته إلى أسلوب كمي لتسهيل العملية.

- عدم توفر البرامج الخاصة بتحليل البيانات الكيفية يحد من قدرة الباحثين على إجراء تحليل دقيق وفعال للبيانات التي يتم جمعها.

ومما سبق يمكن القول بأن منهج التدخل السوسيولوجي يعتبر آلية ناجعة لفهم الظاهرة التربوية بالمجتمع الجزائري بسبب تعقيدات هذا الواقع الذي يتطلب من الباحث التمكن والإلمام بأهدافه وفلسفته وأدواته وطرق جمع بياناته ، وتحليلها وعرضها، وتفسيرها ومناقشتها هذا من جهة، ومن جهة ثانية فهم ذاتية وهوية المبحوثين ، والوصول الى التأويلات الموضوعية عن أفعالهم وتفاعلاتهم، وإحداث التغيير للواقع .

خاتمة :

إن منهج التدخل السوسيولوجيي يسعى لدراسة ممارسات الفاعلين في سياقات إجتماعية عقلانية حيث يركز على فهم الأبعاد التشاركية والتفاعلية التي تهدف من ورائها إلى تحسين واحداث تغييرات إيجابية لهذه الوضعيات ، فالباحث ضمن التدخل السوسيولوجي يقوم بدورين في وقت واحد، من جهة منتجا للمعارف وفاعلا تربويا على ضوء المعرفة التي ينتجها محدثا التغيير للأفضل لواقع يمس الفرد والمجتمع من جهة أخرى، ويعد منهج التدخل السوسيولوجي مناسبا للتعرف على الذات ، وكيفية تشكل ذاتية الفاعل أو ما يسميه" آلان توران Alan Tauran " " عودة الفاعل القادرة على إدارة التوترات التي تتولد من التنوع في أنماط السلوك التربوي الإجتماعي في الوسط المدرسي "[1]

[1] فتيحة طويل المرجع السابق، ص1046 .

الفصل الثالث : التوجيه المدرسي وتشكل الذات الدراسية الصدامية

تمهيد .

1 : التوجيه المدرسي ومفهوم تشكل الذات.

1- 1 - حول مفهوم الذات .

1- 2- العوامل المؤثرة في تشكل الذات .

1-3 - المبادئ الداعمة لتشكل الذات المدرسية في عملية التوجيه المدرسي .

2 : إستعراض الذات أمام إشكاليات التوجيه المدرسي .

2-1- إدراك الذات رهان التوجيه المدرسي والمهني .

2-2 - التجربة التلميذية بين الخبرات المدرسية وتنظيم مدركات الذات .

2-3-أزمة الذات(صدام الذات) وإشكالية الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي .

خاتمة .

تمهيد :

يعد التوجيه المدرسي من أهم الدعامات الأساسية في تحقيق أهداف مرامي العملية التربوية وأحد الركائز المساهمة في تحسين جودة المخرجات التعليمية، إذ يستجلى أدواره في مساعدة الفاعلين التربويين تقبل صورة ذواتهم المتكاملة وفق ممارسة مؤطرة تتم من خلالها إكتساب هؤلاء الفاعلين الكفاءات المستهدفة لاتخاذ قرار صائب واقعي مسؤول عن بناء مشروع مستقبلي هادف ، وهذا ما جعل من التوجيه المدرسي يتبوأ بعدا إستراتيجي مهم لا يمكن التغافل عنه في إعداد هذه الشريحة لشغل مناصب عمل تحقق لها الإندماج الإجتماعي .

وغالبا ما يولد قرار الإختيار الدراسي حالة من الضغوطات والصدامات تصيب الفاعل التربوي في بعض المواقف، وتسبب انخفاض لمستوى الإنجاز الأكاديمي، وجودة الأداء التعليمي، أو بمعنى آخر إحداث تشويه وتحريف إدراكي معرفي للذات في إطار السياق الذي ينتمي اليه .

هذه الوضعيات لا تستوجب من آليات التوجيه المدرسي ميكانزمات المرافقة والتكفل فحسب ، بل تتطلب إدارة تلك التوترات والصدامات التي تقف كحائل لاستجابة الذات لتطلعاتها ، بل منحها فكرة التقبل للقدرات والمؤهلات تماشيا والفرص التعليمية المتاحة والموائمة لها .

1 : التوجيه المدرسي و مفهوم تشكل الذات:

1-1- حول مفهوم الذات :

يمثل الفضاء المدرسي في بعض المجتمعات بيئة تفاعلية ديناميكية، حيث تتجسد فيه عمليات التفاعل بين مختلف الفاعلين التربويين، وذلك بالنظر إلى ما يتميز به من أهداف وغايات تربوية واجتماعية، فحضور المتعلم كفاعل باستمرار عبر مراحل عمرية متعاقبة في هذا الفضاء يعكس أهميته إذ يشكل لنا هذا الأخير مسرحا للتفاعلات التي تحاك فيه الأدوار بمختلف أشكالها وأطرها ، من خلالها يتمكن هذا الأخير من رؤية ذاته وفهمها في سياق التفاعل مع الآخرين، مما يتيح له فرصة تقييم ذاته وتشكيل هويته بعيدا عن التوقعات أو الأحكام المفروضة من الخارج.

هكذا تبرز أهمية هذا الصرح في استعراض الذات والذي أختلف فيه العديد من العلماء في تفسير طبيعة تشكل الذات كمفهوم فهناك من يرى أنها " تركيب معرفي منظم موحد لمدركات الفرد الواعية ويتضمن إستجابات الشخص نحو نفسه ككل وتقديراته لذاته"[1]

كما تعتبر " بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه."[2]

وتدل أيضا على أنها " تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات (Construction) والتقييمات الخاصة بالذات يبلورها الفرد ويعتبرها تعريفا نفسيا لذاته ويتميز هذا التعريف بأنه يركز على المدركات الشعورية للفرد ، والتي تلعب دورا كبيرا في تحديد مفهومه عن ذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "فمفهوم الذات المدرك (concepts self percieved)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، والتي يتمثلها من خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين ، أما " مفهوم الذات الاجتماعي self social concept " فهي صورة الفرد عن ذاته المكونة من خلال نظرة الآخرين له ، ومنها تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن

[1] إبراهيم أحمد أبو زيد، **سيكولوجية الذات و التوفيق** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر ، 1987 ص151.

[2] خير الدين سيد ، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية ، بيروت ،1981 ، ص18.

يشكل"مفهوم الذات المثالي ".concept self ideal" وقد حدد حامد زهران ثلاثة مستويات لمفهوم الذات هي

- مفهوم الذات العام : Concept General

هو المفهوم المدرك للذات الدافعية، كما يعبر عنها الشخص نفسها، ويضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات مثل (مفهوم الذات الإجتماعية) ، وتعد طريقة ادراكية للذات كمحصلة مجموع تجارب وخبرات مع الآخرين من جهة ، و أسلوب تعامل الذات مع الآخرين خلا لعملية التفاعل الإجتماعي .

- مفهوم الذات المكبوتة: Concept Repressed

وهو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة لذاته، والتي نتج عنها دافع تأكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد ميكانيزم الدفاع، فتدفع به إلى اللاشعور، وهنايحتاج الفرد إلى التحليل النفسي.

- مفهوم الذات الخاص: Concept Private self

يعتبرمن أهم وأخطر المستويات ذلك أنه يخبئ " الجزء الشعوري السري الشخصي جدا أو العوري من خبرات الذات، والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور، ومحتوى مفهوم الذات من خبرات الذات الخاص محرمة، أو محرجة، أو مخجلة، أو بغيضة، أو غير مرغوب فيها إجتماعيا ويعتبر مفهوم الذات الخاص مكون هاما وخطيرا يحاول الإنطمار في اللاشعور قبل أي خبرة أخرى من خبرات الذات ، إلا أن خطورته في حياة الفرد تتطلب مقاومة لأنة بمثابة شيء غير مرغوب فيه إجتماعيا ، ولا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس، وتسعى الذات دائما للحيلولة دون إظهار محتواه ، وهكذا يبدو مفهوم الذات الخاص وكأنه العورة النفسية للفرد على حد تعبير حامد عبد السلام زهران " [1] .

إن اختلاف وتنوع تأويلات المفكرين لمفهوم الذات الإنسانية أدى إلى نشوء رؤى متعددة، فمنهم من تناول الذات باعتبارها موضوعا ثابتا يمكن دراسته وتحليله، ومنهم من نظر إليها كعملية ديناميكية تتشكل وتتحول باستمرار عبر التفاعل مع الذات والآخرين.

[1] حامد عبد السلام زهران، **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط 3 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1972 ، ص 100.

" فوجهة النظر الأولى : تعني أن الذات مجموعة من المدركات والأفكار والتقييمات التي يكونها الفرد عن ذاته خلال مراحل نموه المختلفة، وهذا يعني أن مفهوم الذات نظام إدراكي متعلم يؤدي وظيفته على أساس إدراك الفرد لذاته على أنها موضوع.

ووجهة النظر الثانية : فهي ترى أن الذات مجموعة من العمليات والبناءات النفسية التي تحكم سلوك الفرد " [1] ، والملاحظ حول هذه الإختلافات أن مفهوم الذات يعتبر دعامة أساسية في بناء شخصية التلميذ على مستوى كيانه الوجودي، ونشاطه السلوكي واهتماماته المعرفية مما ينعكس على قدرته في إتخاذ قرارات تتعلق باختياراته المستقبلية حول مشروعه الدراسي ، وبمأن تشكل ذاتية الفاعل التربوي ترتبط إرتباطا وثيقا بتكامل هذه المستويات الثلاث في أدائها لوظائفها، والتي من شأنها أن تؤثر سلبا أو إيجابا على سلوكه، ورغباته ورؤيته لذاته والآخرين ، وقد يكون هذا التأثير إيجابيا أو سلبيا بحسب نوعية التفاعل بين تلك المستويات .

وفي هذا السياق أيضا يضيف العالم Lewis الذي عالج بناء الذات لدى الأفراد وتعريف أنواعها ومكوناته واقتراح أن مفهوم الذات يتطور من خلال جانبين هما: "

أ. الذات الوجودية : The Existential Self

وهي الجزء الأكثر أهمية من مخطط الذات self-scheme أو مفهوم الذات ، وهو عبارة عن إحساس الفرد الوجودي بأنه كائن منفصل ومتميز عن الآخرين ، والوعي بالإتساق والثبات الذاتي (إدراك الفرد باتساق سماته وخصائص الشخصية عبر الزمن).

ب. الذات الفئوية : The Categorical Self

تختلف الذات الفئوية عن الذات الوجودية لدى الفرد ، فبينما يدرك الفرد وجوده في الذات السابقة (الوجودية) بوصفه كيان منفصل عن الآخرين و من ثم فإنه يصبح واعيا بمرور الوقت ويدرك أنه جزء من هذا العالم (كفئة تنتمي إلى مجموعة ما) ، وإن إنتماءه هذا يظهر نتيجة إتسامه بمجموعة من الخصائص والصفات ، وبهذا فإن كل فرد يضع ذاته في أصناف أو فئات categories مثل العمر

[1] عبد الكريم قاسم أبو الخير، **النمو من الحمل الى المراهقة، منظور نفسي إجتماعي طبي تمريضي**، عمان، دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع ،2004، ص143.

والجندر والحجم والمهارة " [1] ، كما أنه وفي نفس الإطار أشار كارل روجرز 1950 **Carl Rogers** بأن مفهوم الذات له ثلاثة مكونات مختلفة:

1- وجهة نظر الفرد حول ذاته (صورة الذات (self image)

2- ما القيمة التي تضعها لنفسك تقدير الذات أو قيمة الذات (self esteem or self-worth) .

3- ما تتمنى بأن تكون مثله (الذات المثالية ideal self).

وعبر هذه المكونات الثلاث تتأرجح الذات وتبحث عن سد الفجوة بين ما هو كائن وبين الواقع الحالي والطموح ولعل الفاعل التربوي يأمل في ظل تفاعل هذه العناصر أن يشكل هويته الذاتية، والتي تتبلور من خلال الخبرات التي يكتسبها في علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين، مما يعزز فهمه لذاته في إطار إجتماعي يمكنه من إعادة تقييم موقعه ودوره ضمن النسيج الإجتماعي التربوي ، فمفهوم الذات" ينمو من خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولاته للتكيف مع البيئة المحيطة به ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة بناءا على عملية التعلم وهذا المفهوم (الذات) يحدد أداء الشخص الفعلي ، وينمو جزئيا من خبرات الفرد الشخصية ، ولكنه يتأثر بدرجة بالغة بالتقييمات التي يتلقاها من الأشخاص المحيطين به "[2] .

1-2- العوامل المؤثرة في تشكل الذات :

إن إستدراج وإسقاط قدرة المتعلم على إدراكاته لذاته الواقعية والبيئة التي ينتمي إليها والعالم من حوله يكون باستدراج الحسن وإسقاط السيئ ، وإمكانية تحقيق التوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل إحدى طريفي الكفة يحقق الزيادة والطرف الآخر يحقق النقصان ، لذلك نجد أن تشكل إدراك الذات عرضة لعوامل دينامية ذاتية تؤثر فيه ، وبعبارة أخرى إذ وجد نفسه غير متزنة (ثابتة) منسجمة بين المتطلبات الداخلية للذات والسياق الذي ينتمي إليه ، فإنه يتعرض لأزمات وتصدعات تنتج نوع من التوترات والقلق كنوع من المقاومة عبر عوامل تتداخل مع بعضها البعض تجاه فردانيته وتجاه الآخرين ، ولعل أهم العوامل التي يمكن تصنيفها فيما يلي :

---

[1] **سول ماكلاود ، سيكولوجية مفهوم الذات دراسة في صورة الذات ، قيمة الذات ، الذات المثالية، 2016 https://cohe.uokerbala.edu.iq/wp/2016/07/26/ الاطلاع : 09-02-2023 الساعة 12سا -4د.**

[2] حلمي المليجي ، **علم النفس المعاصر**، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1972، ص78.

1- عوامل تتعلق بالذات نفسها :

والتي تتجسد في جملة من الخصائص الفكرية والمعطيات الذاتية كالقدرات الفكرية والعضوية، حيث تتحدد بقدر خلوه من الإضطرابات والقلق والتوترات ، أوعدم الإستقرار بمن هم إذا كان المتعلم متمتعا بصحة نفسية جيدة متوازنة فإن ذلك يساعد على نمو سليم وطبيعي، ويكون تشكل إدراكه لذاته متزنا وخال من أي ضغوطات ومعاناة في حين إذا انتابت ذاته نوع من الإرهاصات فإن إدراكاته الذاتية تكون منخفضة وسلبية لا تشبع حاجاته وأنماط سلوكه التوافقية .

هذا الطرح يطابق تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حين يشعر بالخيبة والاكتئاب ، والفشل في عدم تحقيق طموحاته الدراسية المستقبلية ، بسبب رفض تخصصه الدراسي الذي وجه إليه دون رغبة وبالتالي تصبح إستجاباته سلبية نحو ذاته ونحو علاقته بالآخرين .

2- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية :

هي ذات العلاقة بتشكل الذات لدى المتعلم على تفاعله مع من يتعايش معهم، خاصة الأفراد الأكثر صلة في حياته الشخصية، أو بالأحرى خلال مراحل تطور نموه المختلفة التي تبدأ منذ الطفولة أين يبدأ وعي الفرد بذاته إنطلاقا بما هو ملموس إلى ماهو حسي ، وكلما كانت البيئة داعمة له باكتساب المعرفة والنمو السوي فإن ذلك يساهم في تعزيز مفهومه الذاتي وتطوير إيجابي في رؤيته لذاته هذا يدل على أن تشكل الذات وإدراكاتها إيجابيا أو سلبيا لا تولد بشكل فطري ، إنما هي نتاج تفاعلاته المستمرة مع البيئة المحيطة به والتي تتدخل فيها العوامل التالية :

ا- عوامل مرتبطة بالتكوين الماضي لشخصية الفرد ذاته:

ذات العلاقة بظروف التنشئة الاجتماعية مثل الأسرة التي تعكس خبراتها وتجاربها عليه والتي تتبنى التساؤولات التالية :

- ماطبيعة الدعم الوالدي المقدم للطفل ؟
- ما نوع المعاملة التي يتلقاها ؟
- ماهي الأدوار الاجتماعية التي يتمثلها داخل الأسرة (الإصغاء ، الحوار ، المشاركة في إبداء الرأي)
- ماهو أسلوب العقاب الذي يفرض عليه ؟
- هل هناك فردانية في اتخاذ القرارات ؟

ب- عوامل مرتبطة :

بالحاضر كالقيم و المعايير الإجتماعية والثقافة السائدة، والجماعات التي ينتمي إليها خاصة الجماعة المرجعية التي تؤثر فيه ، أهمها جماعة الرفاق والتي بدورها أيضا تساهم في تنظيم تصورات الذات خاصة نماذج أنماط السلوك التي تتبنى قيم ومعايير إجتماعية توجه إدراكات الفعل الإجتماعي وقراراته نحو ماهو مقبول إجتماعيا ، ضف إلى المدرسة المسؤولة على تكوين صورة الذات لدى المتعلم وتحديد سلوكاته وعلاقاته الإجتماعية، أين يبدأ بممارسة نشاطات يتعلم من خلالها أن هناك مجموعة معايير محددة لتحقيق الأداء التربوي كالإستقلالية بالإعتماد على الذات في النجاح والتحصيل الدراسي وإدماج الذات ضمن مجتمعاتها وفق تهيئته للدور الإجتماعي الذي يقوم به مستقبلا، إنطلاقا من خياراته الإستراتيجية في رسم مصيره المستقبلي دراسيا ومهنيا .

ج- عوامل مرتبطة بنظرة المتعلم إلى المستقبل :

حيث ينطلق من طموحاته وأهدافه وتصوراته لما يتوقعه من السياق الذي ينتمي إليه ، موازاة بالإستعدادات والقدرات، والفرص التي يستطيع أن يستثمرها بصفة فردانية، والتي ترتبط بكل ما تهيئه له البيئة الخارجية من إبداع وإنتاج من إرادته ودوافعه وطموحاته ، على أن يكون فاعلا في تحقيق الإنجاز الأكاديمي

في هذا المنحى يتضح أن الضغوطات والإرهاصات التي تنتاب ذات المتعلم بمرحلة التعليم الثانوي تعد من المتغيرات ، أو الميكانزمات التي لها من الأثر البالغ في تكوين وتشكل الذات ، مع ما تحمله من تحديد معنى لوجودها باكتشاف ما يناسبها من الأدوار والعلاقات الإجتماعية ، وشكيل شخصيته بإشباع رغباتها وطموحاتها الدراسية ، فمفهوم تشكل الذات يتأثر بشكل كبير بالخبرات الحياتية وما تحمله من أفكار ومدركات تبلورت نتيجة تفاعلاته مع الآخرين.

ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية أن حالة فشل الذات في تحقيق الأهداف المرجوة وضعف مقومات الإندماج في الوسط المدرسي تؤدي بالمتعلم إلى إستخدام أدوات جديدة لمواجهة تلك الأزمات واقتحام المواقف الضاغطة دون أن يشعر بالمعاناة والإنهيار تجاه الهزيمة ، بتوجيه إرادته وقدرته ومقاومته لكل أشكال الضغط التي قد تؤثر في إدراك ذاته بأبعادها المختلفة وجوانب خياراته المتعددة ، وسعيه على أن تكون تجربته المدرسية هادفة وفاعلة باعتماد إستراتيجيات أكثر فعالية .

2-3- المبادئ الداعمة لتشكل الذات المدرسية في عملية التوجيه المدرسي:

1- فردانية التلميذ في تقرير مصيره و مساحة التباعد عن الأدوار الجاهزة :

يعد هذا المبدأ من أبرز المبادئ التي تحقق التقبل والرضا عن عملية التوجيه، حيث يتم الاعتراف باستقلالية الخصائص الذاتية للتلميذ ، ومنحه القدرة على اتخاذ القرار النهائي في توجيهه المدرسي بنفسه ، من حيث رسم خطط مستقبلية لتحديد إختياراته ، فهو كائن إنساني مستقلا، ومتفردا عن غيره أين يؤدي وظيفته كنسق فرعي ، ونظام متكامل في تقرير مصيره .

فيستوجب أن تبنى عملية التوجيه المدرسي على مبدأ التحفيز ودعم الاستقلالية ، بعيدا كل البعد عن كل إكراه أو إجبار إلزامي مرتبط بعوامل خارجية كإختيارات الأسر ، أو التماثل لمجموعة الانتماء ...الخ وبدلا من ذلك تركز هذه العملية على توسيع أفق التلميذ وتوفير بيئة تمكنه من إكتشاف قدراته واستعداداته، وميوله الشخصية ، مما يعزز شعوره بالمسؤولية الذاتية ويؤهله لاتخاذ قرارات واعية ومستقلة بشأن مستقبله الشخصي ، وهذا ما يؤكده إدوارد جلانز (GLANZ) أن " الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه وللإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك " [1]

فتتجلو إذا مساعدات الأطر المشرفة (مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني) عن عملية التوجيه في وضع معاييروآليات تمكن التلميذ من تقييم تجاربه التوجيهية بشكل عملي، ومستقل طيلة مشواره الدراسي، إنطلاقا من تنمية حسه التوجيهي وتربية إختياراته، حيث تتبلور فكرة تحديد الإختيار الدراسي بكل حرية فردية كشرط أساسي لحدوث تقبل الذات للتوجيه المدرسي.

2- تقبل الموجه للتلميذ:

هذا المبدأ يمنح للتلميذ قيمته كفاعل تربوي ، يضفي على الموجه أو بالأحرى مستشار التوجيه معنى هادف لتدخلاته عبر أدواره المختلفة من إرشاد وإعلام، وتوجيه وقبول هذا الأخير كماهو دون شروط أو أحكام مسبقة، مع إحترام أنماط سلوكياته المتغيرة وقدراته ضمن علاقة تفهمية ، أين تعمل هذه العلاقة التفاعلية على تمكين كل تلميذ من التطور نحو الأفضل وفق أسلوب عقلاني وحكيم تتخلله آليات كالإصغاء والارشاد والتوجيه التي تهدف إلى تحضيره وتدريبه على كفاءات من شأنها أن تساعد

[1] حامد عبد السلام زهران : **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ص66 .

على تحسين مستوى مكتسباته سواء المهارية أو السلوكية خاصة في مجال التعامل مع الإشكاليات والوضعيات الضاغطة والمتعلقة بوسطه المدرسي، أو خارجه وما ينعكس على خوض غمار الحياة المدرسية والمهنية ، فالموجه يتجه إلى التلميذ بغرض المحافظة على الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه واندماجه في سياقه التربوي الذي يسمح بتشكل ذاتيته .

كما تقع على عاتقه مسؤولية تنمية قدرة الإختيار عند التلميذ خاصة مع تخصصات تفتح آفاقا سوق عالم المهن المتعددة ، والتي بدورها تفسح أمامه(التلميذ) مجالا واسعا للإختيار، وفرص أوفر للمتابعة الأكثر توافق لقدراته الفكرية، وحتى الجسمية، وميوله، وتطلعاته، وبهذا يهتم الموجه أساسا بإنتاج فرد قادر على بلورة وتنمية أهدافه، والتحكم في تحديد مصيره من خلال إختيار تخصص دراسي أنسب .

إضافة الى منح هذا الأخير حرية طرح الخيارات والبدائل حول تحديد مصيره، ما يسمح للموجه إستكشاف القدرات والميول التي تتطلب تصويب الأنسب له ، فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ، وقدراته وتطلعاته، وبيئته ، كلما كان أقرب لإدراك ذاته ووعيه بمدركاته التي تسمح باتخاذ قرارات صائبة من شأنها تحقيق تقبل الذات .

3- إعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:

حتى يتبوأ التوجيه المدرسي تحقيق هذا المبدأ يتطلب منه إرساء قواعد فعالة لمساعدة التلميذ على معرفة ذاته في سبيل منحه القيام باختيار سليم للمسار الدراسي، يقوم على أسس عقلانية بما تتوافق وتتماشى مع إمكانياته الفردية من حيث رغباته ، إستعداداته المعرفية وسماته الجسدية والنفسية والإجتماعية ، وتطلعاته المستقبلية ، وفي الحقيقة أن عملية التوجيه المدرسي تهتم في عمقها بتلك الحلقة الفاصلة بين مرحلة المدرسة وما يليها، وبتهيئته على تدبيرها وفق إكتساب معلومات وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه، ومن ثم رسم طريقه في الحياة ، ويمكن تحقيق ذلك وفق إشراكه في تسيير مستقبله بتزويده بمقومات التوجيه الصحيح الذي يكون لديه ملمح قرار توجهيه طيلة فترة تعديل وتصويب القناعات والتمثلات ، والخبرات في أوانها وفي إطار عملية التعلم ، ما يجعل هذا الأخير راض عما يقرر ومقتنع لما يختاره.

بالنظر إلى الكفايات المكتسبة التي يضفيها التوجيه كفعل تربوي، وكسيرورة تعلم مستمرة لها أهداف قصيرة المدى، وأخرى طويلة المدى ترافق التلاميذ طوال مسارهم الدراسي ، وتواكب فعل التعديل

والتصحيح كلما إقتضى الأمر ذلك ، وفق معايير وآليات البناء التدريجي للملمح التربوي عن دراية للمشروع الشخصي والمدرسي والمهني .

5- الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي :

من المؤكد أن التوجيه المدرسي عملية بيداغوجية تهدف إلى تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم المدرسية، وملمحهم البيداغوجي، ومستلزمات مختلف الفروع المفتوحة ، ولن يتأتى ذلك إلا بالكشف وفق مراحل عن إستعداداتهم، وقدراتهم، وميولاتهم، وطموحاتهم ،و شخصيتهم .

الأمر الذي يمنح عملية التوجيه المدرسي طابع التطور والإستمرارية تبعا للمراحل الدراسية المختلفة، مع أخذ بعين الإعتبار متطلبات كل مرحلة، وحاجيات كل تلميذ بما في ذلك كل ما يتعلق بالإحتياجات الفردية، الإستعدادات والقدرات أو المرحلة العمرية، أو الميول والرغبات.

وعليه عملية التوجيه لا تقتصر على مرحلة الإنتقال والإختيار الدراسي ، بل تستمر تفعيل آليات التوجيه المدرسي بما يحمله من أهداف مكنونة تمس إدراكات الذات ومآلها منذ ولوج التلميذ المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات التعليمية ، بمعنى أن مبدأ الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي تأخذ سمة الإنتظام والسيرورة ، والتدرج في تجسيد كفايتها المستهدفة التي تجعل كل تلميذ طرف فاعلا في التخطيط الجيد لمشروعه المستقبلي .

هذا المشروع الشخصي بالنسبة لكل فاعل تربوي يعتبر وسيلة تدفعه إلى التساؤل عن تلبية حاجياته ، والعمل على تحقيق مشاريع تتوافق مع هذه الحاجيات، وليتم تحقيق ذلك ينبغي على المشروع أن يتضمن أهدافا ومناهج عمل ووسائل خاصة لتحقيق هذه الأهداف المرجوة، لا سيما تأهيله للإندماج الإجتماعي والإقتصادي والثقافي في مجتمعات يزداد فيها الطلب على الكفاءات المؤهلة، والخبرات عالية التخصص والإتقان .

فقد أضحى التوجيه المدرسي أن يمثل الأداة الناجعة لتصور الفاعل التربوي، بين القرار الذي يتخذه بكل إستقلالية ، وفردانية تجاه ذاته ، أو تجاه السياق الإجتماعي الذي يكتنفه، وبالتالي فإن فكرة المشروع التي تتجسد في التطبيق العملي تعتمد بالدرجة الأولى على مبدأ إستمرارية التوجيه حتى لا يكون هذا الأخير مجرد معلومات محدودة ضمن مرحلة إنتقالية معينة لا يمكن الحكم على مستوى إختياراته الدراسية والمهنية الصادقة أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد .

2 : إستعراض الذات أمام إشكاليات التوجيه المدرسي :

2-1 – إدراك الذات رهان التوجيه المدرسي والمهني :

إن أهم ما يميز التربية الحديثة تركيزها على المتعلم كفاعل إيجابي أي كذات مدركة ومفكرة قادرة على تحقيق أهدافها حيث أصبحت الذات تمثل عنصرا أساسيا في العملية التعلمية بل أكثر المحددات أهمية في تشكيل التجربة المدرسية أين تتبلور ضمن الممارسات اليومية داخل المدرسة والتي تنظمها مجموعة من الوحدات المتكاملة (المناهج التعليمية ، تلاميذ ، معايير التوجيه ، إرشاد ، قواعد ولوائح) ويهدف هذا النظام المتكامل إلى إنتاج معارف وقواعد ديناميكيه بيداغوجية تؤكد العلاقة بين الفعل والنظام وتبحث عن ميكانزمات من شأنها تكوين الذات الفاعلة .

وعليه فإن مفهوم الذات يعتبر بمثابة حجر الزاوية في شخصية التلميذ حيث أن وجهة نظرته عن ذاته لها أهمية كبيرة في توجهاته المستقبلية ، من خلال ما تعكسه من تصور رؤية الذات واحترامها ومدى تقبله لها، فصورة الذات كمفهوم تمثل عاملا محوريا في تحديد ذلك التصور ، فكلما كان المفهوم إيجابيا قرب الفرد من الصحة النفسية والجسدية والعلاقات الإجتماعية والعكس الصحيح ، لذلك يستوجب على التلميذ أن يكون لديه خبرة ومعرفة منظمة ومدروسة بمفاهيمه الشخصية، مدركاته الشعورية مثل التفكير الذاتي ، والتقييمات الخاصة بذاته ، وبشكل جلي فإن مفهوم الذات يتكون من أفكار الفرد عن ذاتيته المنسقة والمحددة للأبعاد عن العناصر المختلفة المشكلة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات ، الخبرات ، القيم ،القناعات ، التمثلات التي تحدد خصائص الذات وتنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاتيته الذي يرى نفسه في سياقه ، غير أن هذا التصور الذي يكونه التلميذ عن ذاته يؤثر تأثيرا واضحا في تجارب حياته وتفاعلاته مع البيئة التي ينتمي إليها خاصة من على سلوكه واتجاهاته ورغباته وخياراته التي قد تساهم في نجاح أو فشل تحصيله الأكاديمي .

تؤكد العديد من البحوث والدراسات العلمية والتطبيقية ما للأدوار الاجتماعية من تأثير بشكل كبير في تكوين وإدراك الذات وتفاعلاتها خاصة بالمرحلة الثانوية أين تتجسد مرحلة النمو وبداية سن المراهقة فالتلميذ كمراهق داخل الزمرة الإجتماعية يتوجب منه أداء أدوار تضمن له الإندماج حيث يدرك نفسه كما يراه الآخرين في المواقف الإجتماعية المختلفة ، فأخذ التلميذ مسافة عن ذاته تقود إلى التطلع إلى معرفة وجهة نظر الآخر ورؤيته للأمور عبر تقاسم وتبادل الأفكار والمشاعر والقيم وذلك من التواصل والعمل الجماعي والتفاوض وفك النزاعات .

وكما يلاحظ أنه في هذه المرحلة النمائية يندرج إكتشاف للذات ويحدث تغيير ملحوظا في الناحية المعرفية فيصبح التلميذ أقدر وأنضج في تحديد الأهداف والطموحات من حيث تنظيمه الإدراكي واستيعابه للخبرات وتحديد سلوكاته في أنشطة جديدة وعلاقات تفاعلية من شأنها أن تكون تجربته الذاتية كما يصبح أقدر على تأمل وفهم ذاته وإدراكها كشيء خاص به حيث تتمايز أفكاره بشكل فرداني على أفكار غيره، ويصل الى مرحلة النقد والتحليل والتقويم وتتسع دائرة اهتماماته وتطلعاته ورغباته ، ومنها تتموقع لديه من نوع من الحرية وتتمظهر في إتخاذ القرارات وتسيير حياته وفقا لرؤيته الخاصة والمتمثلة في إتخاذ قرار إختيار المجال الدراسي الذي يرتبط باختيار التخصص الملائم لتحقيق تطلعات مستقبلية، ومطالب كثيرا ما يطمح إليها حددت بطريقة تفكير عقلانية تراعي في جوهرها الذات وطموحاتها من خلال بناء الهوية والممارسات اليومية، فالنشاط التفكري الذي يهدف إلى رسم وتحديد قرارات إستراتيجية مدروسة يصبح حدثا جوهريا في تكوين هوية الذات التي تعكس قدرات التلميذ على اتخاذ خيارات مستقلة إستنادا إلى إستقلالية القرار الذاتي والتفكير النقدي بالخيارات المتاحة بناءا على أسس شخصية مع تعزيز الذات لتحمل المسؤولية عن هذه القرارات و نتائجها .

هذا الحدث الذي يأخذ صبغة فردية وجماعية يسهم في تعزيز إتخاذ القرارات العقلانية الإستراتيجية على مستوى تحديد المسارات الدراسية للتلميذ لذلك فإن رهان التوجيه المدرسي في المجتمعات الفردانية يوطد العلاقة بين إدراك الذات والتوجيه نحو الحياة المدرسية والمهنية التي تشكل عناصر حيوية لتشكل ذاتية الفاعل على حد تعبير فرانسوا دوبي François Dupe أو ما يسميه " ألان توران Alan Tauran " عودة الفاعل .

ولأن المدرسة والمحيط الإجتماعي يلعبان دور مهما في بناء التصورات الذاتية تدعم تطلعاتهم من حيث بلورة القرارات والإختيارات والقناعات التي يرى التلميذ من خلالها الواقع وبها يعزز ثقافة الإختيار ويستجيب للوضعيات الجديدة في أفق تيسير إندماجه في حاضر يستشرف بناء المشروع المستقبلي .

فغالبا ما يمر هذا التلميذ في مرحلة المراهقة في مساره الدراسي بالعديد من الأزمات والتوترات والإعتلالات الناجمة عن ضغط الإكراهات وتناقضات نشاطات التفكير في تحقيق نوع من التناغم والتوافق بين مختلف القدرات المعرفية والإستعدادات والحاجات ، والتمثلات وبين نوع تحديد وتنظيم إختيارات المسارات الدراسية ومآلاتها المستقبلية و تحمله كل منها من خصائص ومكونات داخلية تشكل حدود نسقه في استقلالية عن المحيط الذي ينتمي إليه ومكونات خارجية تظهر بشكل ملموس والتي

تتوج بممارسات تعبر عن الهوية الذاتية ، ومن هنا تبرز مفاهيم أساسية يتحتم التحكم بها كإدراك الذات تقدير الذات ، إستقلالية الذات ، ذاتية الفعل ، واستجلاء مختلف التعليلات المبررة أمام جميع الحتميات الإجتماعية للشركاء الإجتماعين (أولياء ، المجتمع ، رفقاء..) ويتم ذلك في ظل الإختلافات الطبيعية في الإمكانيات والكفاءات الدراسية والإجتماعية والثقافية التي تزيد إتساع هوة تلك الإختلافات .

إن التخطيط لبناء المشروع الذاتي للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تعتبر أحد التحديات التي تؤرق أدوار المدرسة باعتبارها سياقا لتجسيد إستراتيجيات الفاعلين بهدف تفعيل نسقها التربوي لتنمية الرأسمال البشري وفق منطق الحاجة الإقتصادية النفعية لا سيما إستقلالية هذه الأدوار عن كل التجاذبات والصراعات التي تخترق المجتمع كون مهمتها الإشراف على الإعداد والتكوين وتوجيه الإختيارات المستقبلية وتنمية مهارات الفاعلين التربويين وتأهيلهم للإندماج الإجتماعي والإقتصادي والثقافي ضمن مجتمعات تشهد طلبا على الكفاءات المؤهلة والخبرات عالية التخصص والإتقان .

ولا مناص من القول أن بناء المشروع الشخصي للتلميذ أصبح سمة مميزة للنظام التربوي إذ يصنف على أساسه كأحد ركائز تحقيق النجاح الأكاديمي أو فشله ، فقد أضحى أن يمثل الأداة الناجعة لتصور وقدرة الفاعل التربوي في القرار الذي يتخذه بشكل مستقل وفرداني تجاه ذاته أو تجاه المحيط الذي يكتنفه.

فالمهمة بالغة الأهمية في تحقيق وتعزيز شخصانية التلميذ وتزويده بموارد ومصادر داعمة في بلورة قراراته الآنية أو المستقبلية ، حيث يعتبر التوجيه المدرسي " نواة في بيبلوغرافية تلك الشخصانية فيبرز مقصد تحقيق الذات كطلب وإشكال وكتحدي في الوقت نفسه، وهذا في حالة ما إذا كان الفرد لايمتلك الإمكانات التي تسمح له بتحمل أعباء نظرة وتقويمات الآخرين ، ويزيد ثقل هذه المشاكل عندما تحد البيبلوغرافيا المدرسية من إمكانات الإختيار "[1] ، ويبين طاب وآخرون " بأنه لايمكن للفرد أن يحوز على فردانيته دون بذل جهود ذاتية لمعرفة وتجاوز الصراع المركزي الحامل للدينامية الذاتية وهذا من خلال الإختيارات والأفعال التي يقوم بها من خلال تحليل العلاقات ، ومن خلال تحليل المعاني الموجودة في السياقات الإجتماعية والثقافية "[2]

[1] Bruno, M , **Orientation scolaire et construction de soi :Lycéens st spécialistes à l'épreuve** ,France, 2007, P1.
[2] Esparbès-pistre, S. et Tap, P., **Identité, projet et adaptation àl'âge adulte**. Revue

ويمكن القول أن آليات التوجيه المدرسي أصبحت تمثل أهم الميكانزمات الحيوية في تحقيق فهم الذات وبنائها وفق أسس سليمة تجعل المتعلم أكثر قدرة على تجاوز ومواجهة العقبات أو التصدعات التي تعتري طريقه في تجسيد مشروعه .

2-2 – التجربة المتتلمذة بين الخبرات المدرسية وتنظيم مدركات الذات :

لكي نمنح معنى ملموس لكلمة التجربة سنأخذ بعين الإعتبار أن كل تلميذ يأتي إلى المدرسة محمل بأفكار ومعتقدات وبنى معرفية خاصة وتصورات متباينة وهي نتاج الخبرات والمفاهيم المشتركة والتصورات المتطورة والمتجددة من تفاعله مع محيطه الإجتماعي الذي ينتمي إليه ، وبتعبير آخر فهو حصيلة نمو نشاط فكري وشكل من أشكال المعرفة والخبرات والإتجاهات والتفسيرات في بناء واقعه الذاتي الذي يواجهه بإعطاء وإنتاج معنى خاص له يمنحه القدرة على فهم وتفسير العالم من حوله. لكن هذا النمو يكون مرهونا بالخبرات المدرسية حيث تكون الممارسات والأنشطة البيداغوجية والسلوكية لأعضاء الجماعة التربوية كأساس هذه العملية ومحورها الجوهري ، فالتلميذ يستمد ثقافته من بيئته المدرسية أو بالأحرى من الجماعة التربوية التي يعيش فيها ويطور تجربته من خلال إكتساب الميكانزمات الثقافية بما تفرضه من ضوابط وما تحدده من معايير، وقيم تسيطر على أعضاء المجتمع المدرسي، ومن ثم توجيه سلوكه وإعداده وفق برامج بيداغوجية لتحقيق قدر مناسب من النمو المتسق والمتكامل دون إغفال وتجاهل العامل الثقافي في تكوين إدراك التلميذ لذاته التي تعد جزء أساسي في تشكيل الخبرات المدرسية ومنها بناء الشخصية .

هذه المكونات تساهم في بلورة هوية مدرسية تحمل في طياتها إستراتيجية النجاح الأكاديمي المبني وفق خبرات ومعارف علمية دراسيا ومهنيا ، فمفهوم الخبرة المدرسية عند التلميذ يدور حول "ثلاثة عناصر أساسية متمثلة في :

أ- إندماج التلميذ ضمن الجماعة التربوية :

أي قدرته على الإختيار والإستراتيجية التي ينتهجها أمام عدد المنافذ الدراسية والمهنية التي تتيحها تلك الشعب والإختيار .

française internationale,2005 , PP :1-10.

ب- موضوعية المراهقة :

أي قدرة التلميذ على تقييم ذاته وميكانزماته الذاتية الداخلية ، لأن الصورة التي يتخذها التلميذ حول نفسه والتي تتم من خلال تقييم قدراته الدراسية وكفاءته في اختيار شعبته الدراسية قد يشوبها نوع من الذاتية التي تمس بثقته في نفسه وتمس بقناعاته الذاتية .

جـ - الإستقلالية الذاتية :

وتعني تمتع التلميذ باستقلالية في اتخاذ القرار الدراسي والتوجيهي المناسب لأن المؤسسة المدرسية تستدعيه لتحضير مشروعه الدراسي والمهني بطريقة فردية ، وهذا في حد ذاته يؤدي الى تحقيق الذات ، وتحقيق نموها المنسجم "[1]

فتشكل ذاتية الفاعل التربوي "يساهم في إستقلال كفاءة خبرات التلميذ ، حيث يكون ناجحا مع التلاميذ النجباء على العكس من التلاميذ الضعاف المستوى فإنهم لا يمتلكون تقديرا لأناهم عن الأحكام المدرسية " [2]

والخبرات الذاتية ترتبط بمجموعة من المفاهيم الوعي بالذات ، تقدير الذات ، حب الذات ، إحترام الذات والثقة بالنفس ، قيمة الذات ، تقييم الذات ، الذات الفاعلة ....

فلذلك ومن أجل أن يكون التلميذ شخصيته المتفردة يجب أن يمتلك صورة محددة ومعلومات حول خصائصه وسماته الذاتية أي قدرته على عمليات إمتلاك تقييم الذات بما تحمله من خبرات شخصية وعلاقات تفاعلية مع الآخرين .

وعليه يمكننا القول أن إختيار التلميذ لشعبة أو تخصص دراسي معين ماهو إلا نشاط ذاتي ينبع من داخله ويتحرك في سياق ديناميكي وتفاعلي، وفق ميكانزمات داخلية وخارجية ، فهو يمثل القوة المحركة لتعزيز المهارات وتوسيع الخبرات أين تستنبط الكفاءات التي تسمح له بالإندماج الإيجابي في وسطه المدرسي ، وتزيد من فاعلية هذه الكفاءات كونها مظهر من مظاهر تجسيد المعارف التي كونها الفاعل حول نفسه ومن حوله من أعضاء محيطه الإجتماعي والتي تسمح له بتنظيم تلك المدركات

[1] Martinot, D: **Le soi, les approches psychosociales,** Puf. Paris , 1995.
[2] Dubet, F., Martucelli, D. **Sociologie de l'expérience scolaire**.L'Orientation scolaire et professionnelle, (1998) , 27, 2, PP175

والتصورات في شكل تصميم مخطط يسهل إدماج جل المعارف والمعلومات ومعالجتها لتشكل الذات الفاعلة .

2-3- أزمة الذات (صدام الذات) وإشكالية الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي :

إن ولوج المتعلم إلى المدرسة يستحضر في أذهاننا أدوار ووظائف وآليات اشتغال هذه المنظمة في اكتساب التلميذ التحصيل المعرفي وتعزيز مهاراته الحياتية ودعم تحقيق الذات ، غير أن هذا السياق المؤساساتي قد يولد لدى المتعلم أشكالا من الصراعات الداخلية والشعور بالوصم الإجتماعي التي يؤثر سلبًا على مسار تعلمه ويعيق تفاعله الفعال مع البيئة التعليمية.

ومن المؤكد أن مرحلتي الطفولة والمراهقة تشكلان ممرين مهمين وحاسمين في تشكيل حياة الفرد ومستقبله ، إذ تستدعي كل منهما فهماً دقيقاً للأصول والمعايير والإختيارات الملائمة، وكذلك للأساليب الأكثر فعالية في التعامل مع إحتياجات الفرد وتحدياته في هذه المراحل.

فالإهتمام بالتلميذ يبدأ بالمراحل الأولى من خلال المدرسة التي تسعى إلى تطوير مهاراته وصقل مواهبه وتعزيز قدراته المعرفية، وتمكينه من التفاعل والتواصل مع الآخرين وتوسيع خبراته وتوجيهه نحو ضبط ذاته وتقبّل الآخرين .

وما يستدعي التركيز أكثر على أهم مرحلة يواجهها ألا وهي مرحلة المراهقة التي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي وتعد من المراحل الأكثر حساسية وأدقها ، إذ تتسم بطابع صدامي يعكس علاقات الناشئ مع ذاته ومع محيطه من خلال صعوبات تحقيق الإندماج، والنزعات الفردية والمزاجية وسلوكيات عقلية وجسدية تعبر عن محاولات الإنفلات من أي سيطرة خارجية، حيث يكون المراهق في هذه المرحلة إلى أمس الحاجة لتشكيل وبلورة وإثبات هويته وهو ما يعتبره أريكسون أزمة الهوية أين تتمحور الأزمة حول العديد من الأسئلة المحيطة بالذات (من أنا ، من أكون ، مالدور المتوقع مني ماذا أريد ، ماهي مؤهلاتي ، كيف أحقق نفسي).

فكل هذه الأسئلة المصيرية والوجودية تستمد مشروعيتها من كونها تعكس إحتياجات دائمة لدى التلميذ في بناء اختياراته وتلبية رغبته المستمرة في التعبير عن ضروب سلوكياته وقدراته المعرفية ، هذه الإحتياجات تتصل بشكل وثيق بالصورة التي يشكلها عن ذاته ورغباته، وتستدعي إجابات واضحة تساهم في بلورة هويته تحديد واضح المعالم لهوية المراهق ، وتتجلى هذه الوضعية بوضوح خاصة في

سياقات التوتر والقلق والصراع الداخلي والصدام التي ترافق عملية تحديد معنى وجوده واكتشاف أدواره في الزمرة الإجتماعية حيث يسعى هذا الأخير جاهدا لتجسيد طموحاته المستقبلية وإبراز تطوره السلوكي والإنجازي في مختلف المجالات، مما يعزز لديه المبادئ والقيم التي تدفعه إلى الشعور بالانتماء وتحقيق ذاته.

وفي أغوار هذه الأدوار يتعلم التلميذ المراهق كيف يرى نفسه كما يراها أقرانه في مواقف ووضعيات إجتماعية متنوعة وفي كل دور منها يتاح له إكتساب جملة من المعايير الإجتماعية.

وإن هذه التحولات الإنتقالية التي يمر بها في مرحلة التعليم الثانوي والتي تثيرها مراحل النمو الجسمي والعقلي والإجتماعي والنفسي وتحديات الدراسة كاختيار نوع التوجيه المناسب المتوافق مع قدراته ، وتحقيق ذاته يزيد من حدة ضغطه وقلقه الأمر الذي يجعله في حاجة للدعم والإرشاد والتوجيه كالتكفل والمرافقة في بلورة مشروعه المستقبلي دراسيا ومهنيا ، هذا الفاعل التربوي يجب أن يزود بجملة من الموارد المادية والرمزية التي تسهم في تطوير إدراكه لمفهوم هويته الذاتية من خلال تقديم المعارف والمعلومات المرتبطة بالمسارات الدراسية ذات الصلة بغية معالجتها ومقاربتها مع مكتسباته القبلية تحضيرا لاتخاذ القرارات المتفقة مع قدراته ورغباته في إطار ما سمى تنمية الحس التوجيهي أين تتبلور القناعات والإختيارات .

غير أن "ملاحظة التلاميذ ومرافقتهم في بناء مشروعهم التوجيهي الدراسي للتغلب على حالة الوضعيات الضاغطة في ظل سياق معقد على المستوى النفسي بما يتطلبه من تجاذب بين نزوات تحقيق الأنا وبين متطلبات الواقع الدراسي والإجتماعي ، إذ لا يمكن إعتبار التلميذ مجرد بقعة بيداغوجية تحسب في المدرسة دون إعطاء القيمة الحقيقية له من إختيار نوع الدراسة ونوع القسم ونوع المشروع المستقبلي المناسب ، فقبل تحقيق الإختيار الدراسي وجب تحقيق الذات والوعي بها لأنها الخطوة الأولى الواجب المرور بها ليتمكن بعد ذلك من تحقيق هويته المدرسية وثبات شخصيته كما تزوده بالقدرة على تقييم ودعم قدراته كما يقول تاب وآخرون (Tap et All,2005)، لذلك وجب التركيز على أن بناء المشروع الذاتي للتلميذ يجب أن يضطلع بالضرورات الأربعة التالية:

أ- الضرورة الذاتية :

ونقصد بها بناء الذات والبحث عن الهوية الذاتية للتلميذ بتمكينه من الوعي الواقعي لذاته تتضمن تعريف الذات بالحفاظ وزيادة تثمين قدراتها ، وذلك بتحمل منطقية داخلية لتحقيق الإستثمار والمراقبة والمحافظة على حيوية الذات عبر مراحلها النمائية مما يدفعه نحو التحكم في تصرفاته والوعي بأفعاله فيسهل عليه التأقلم مع محيطه الإجتماعي والدراسي بما يخدم شخصيته .

ب- تنمية الشخصانية :

ونقصد بها إعطاء هامش من الحرية للتلميذ لتكوين شخصيته المستقلة بعيدا عن التبعية والحتمية الإجتماعية التي لا تضع بعين الإعتبار إمكانات الفرد وقدراته وذلك لتبيان الإحترام تحقيق تمايز هذه الشخصية وبخاصة ما يتعلق بالميول والإهتمامات والإتجاهات لأنها تساهم في ما بعد في زرع الثقة في تصرفات التلميذ وتكسبه القدرة على التصرف في المواقف الصعبة ، ضف إلى إكسابه مبدأ التدريجية في الأعمال وتحقيق الآمال وأهمية الجهد الذاتي للوصول للأهداف التي يعمل على تسطيرها مستقبلا وتسمح له أيضا بمواجهة الصعاب سواء مدرسية أو حياتية .

جـ -تنمية القدرة على على المواجهة :

تمكن هذه الإستراتيجية الفرد على التحكم ومراقبة الوضعية الحالية التي يعيشها وتنمية القدرة على التصرف الفعال تجاه الأحداث مهما كانت حدتها والتكيف مع الوضعيات الجديدة ، وتأهيل الذات للدفاع عن خياراتها وميولها بحيث يكون هذا الدفاع مرتبطا بالخبرة الماضية للشخص وكفاءاته في تذكر الخبرات الناجحة وكذا التقييم الذاتي المستمر الشيء الذي يؤدي إلى تبني إستراتيجيات مواجهة فعالة وهادفة لتحقيق ما تطمح إليه الذات .

د - تنمية إستراتيجية المشروع :

تمكن هذه الإستراتيجية من الدفاع عن مشاريع يتم إقتراحها ذاتيا تكون بمثابة إشكاليات تخفف من الوضعية الضاغطة بالتخلص من حالة الفراغ والغموض وإيجاد معنى لحياة التلميذ ، وتخطيط مساره الدراسي واستشراف المستقبل بإدراك بعض المؤشرات العملية لمستقبله المهني بربط نوع الدراسة

بنوع المهارة التي تؤدى إليها ، لأنها تمكن من الخروج من حالة التجاذب والقنوط والصراع الذي يعيشه على الصعيد النفسي وبخاصة حينما يكتنف حالته الغموض ، ويحس بالعزلة والتهميش ، فيتسرب إحساس الشك وعدم الثقة الذاتية ، وسوء التقدير إلى نفسه مما يزيد في حدة الضغط عليه وتسهم في شل قدراته وتعطيل تفاعلاته مع محيطه .

هذه الضرورات الأربعة لا يدركها التلميذ لوحده بل هي نتاج لمرافقة بيداغوجية من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وفق برنامج تربوي توجيهي مندرج معه المهام الأساسية لموظفي سلك التوجيه المدرسي ضمن تربية الاختيارات .

كما أن هذه المراحل تكون برؤية تربوية إستشرافية لنظام تربوي يسعى للبحث عن نموذج توجيهي يستند على ركائز تربوية واجتماعية تجعل من التلميذ فردي ذاتي ومحورا لأي تغير الذي يتأتى إلا من إرادة الفرد الداخلية باحترام رغباته وميوله ." [1]

وهكذا يجب التنويه بأن تشكل الهوية الذاتية تعتبر المرجعية الأساسية لشخصانية التلميذ المستقلة عن خيارات أقرانه فضلا عن تفرده الخاص وتميزه بالتفكير والهوية والنظرة إلى العالم الذي ينتمي إليه بما يعزز لديه القدرة على إتخاد القرارات كنسق وكنظام مكتمل ، وبالتالي فهو يقوم بإعطاء معنى لعمله المدرسي بمختلف إحتياجاته ومتطلباته الدراسية تحت لواء شرعية ضوابط وقواعد النظام التربوي على حد تعبير فرانسوا دوبي .

ما يؤيد تأكيده المنظور الأنثروبولوجي أن التلميذ كفرد وككائن إنساني وإجتماعي يمتلك وحدته الداخلية واستقلاليته الذاتية خاصة باتخاذ هذا القرار المصيري وقدرته أيضا على تغيير عوالمه الذاتية في شبكة من العلاقات التفاعلية التي تتداخل فيها الهويات الفردية مع الهويات الإجتماعية في دائرة الوسط الذي ينتمي إليه مما يتيح له إعادة بناء هويته عبر تبادل المعرفة والخبرات التي تعزز شهوره بالهوية المشتركة.

وبمفهوم آخر أنه " هو الذي يقرر كافة أمورحياته ويكون مسؤولا عن إختياراته وأفعاله واعتماده على نفسه في إتخاذ قراراته وبالتالي يشكل نموذجا للفرد المستقل المكتفي بنفسه "[1] ، وسعيا

[1] عبد السلام طيبة ، مرجع سابق ، ص ص ص 14-15-16 .

منه لتحقيق أهدافه ومشروعه قد يواجه ضغطا وتوترا لديه خاصة إذا إعترضته طريقه بعض العقبات حالت دون تحقيق رغباته وخياراته الدراسية ويزداد الوضع تأزماً حينما يفشل في مواجهة هذه الضغوط والتعامل معها والتخلص منها والتي يمكن أن تتحول إلى صدام داخلي يظهر في شكل رفض غير واعٍ للإمتثال التام أوالإنصياع الطوعي لشرعية آليات التوجيه المدرسي نحو المسارات الدراسية المختارة وربما يظهر في ميل نحو سلوكيات إنحرافية تعبر عن مقاومة لقواعد التوجيه الأكاديمي.

غير أن تلميذ اليوم في المدرسة الجزائرية أمام إكراهات الخضوع وارهاصات الوضعيات الضاغطة لمسار توجيهه الشخصي غالبا يميل إلى إبتكار إستراتيجيات ذاتية تسهّل تكيفه مع الوضعية التوجيهية التي فرضت عليه فيضع أهدافا تسعى إلى تخفيف حدة تلك الضغوط دون التمرد عن ضوابط المدرسة ويجتهد مناضلا من أجل التفاوض لتحقيق حاجاته ومطالبه والوصول إلى مكاسب تعزز موقعه بالتعاون مع مختلف الفاعلين التربويين.

وهذا ما أوضحه **فرانسوا دوبي** أن التلاميذ أمام الوضعيات الضاغطة ومن أجل التخفيف من شدة آثار الفعل الضاغط عليهم يميلون إلى لعب دور المفوضين الباحثين لتشكيل ذواتهم المدرسية وتحقيق تطلعاتهم بكل وعي كرهان الوصول إلى حالة التكيف مع هذه الضغوط عبر خلق حالة من التوافق تعتمد على تغيير جذري في كيفية إدراكهم للضغوط وإدارتهم للوضعيات الضاغطة، وذلك من خلال النظر إلى هذه الضغوط كأبعاد متحركة وديناميكية يمكن التفاعل معها وتعديلها، بدلاً من رؤيتها كخصائص ثابتة وغير قابلة للتغيير في شخصياتهم.

ما يفسر إستراتيجيات التفاوض في السياق التربوي أنه يتسم بصبغة عقلانية ، تتطلب فهما عميقا لخبايا الذوات وكيفية إدارتها وإدراكها تحقيقا للأهداف ضمن الحدود التي تفرضها اللوائح وضوابط شرعية النظام حيث ينشأ التفاوض من رغبة المتعلم الداخلية في إشباع حاجاته التي تمثل الدافع الأساسي للتفاوض، ويتطلب ذلك مرونة عالية لتعديل تلك الإستراتيجيات وفق تعزيز وتطوير مهارات التواصل الفعال بين جميع الأطراف والذي من شأنه منح فرصة القدرة على التكيف وتحقيق التوافق والإندماج ، علما أنه أثناء هذه العملية التواصلية بين أعضاء النظام التربوي تشكل نسقا

[1] ايناس رزاق مطيع ، **الفردانية ومستقبل الجماعات التقليدية ، دراسة انثربولوجية ميدانية في مدينة الديوانية** ،شهادة ماجستار علم الإجتماع ، جامعة القادسية،2007 ،ص 22.

إجتماعيا متكاملا يذوب فيه الفعل الفردي ويندمج ضمن هذا النسق ليخدم الأهداف المشتركة ويحقق التكامل بين الأفراد والمؤسسة التربوية.

فمؤدى ذلك تدعمه سوسيولوجيا الفعل على أن " الفرد هو الوحدة المرجعية الأساسية سواء بالنسبة إليه بالذات أو بالنسبة للمجتمع" [1] ، وبهذا المنحى فالمتعلم كفاعل إجتماعي مسؤولا عن رغباته وقراراته وسلوكياته التي لا تتشابه بالضرورة مع سلوكيات الآخرين ، بل يختلف معهم بحكم أنها تنبع من إختيارات عقلانية إستراتيجية مستندة إلى دوافع داخلية في إطار الجماعة التربوية ، هذا التصور يعزز من فكرة أن التلميذ هو الصانع الحقيقي للتغير الإيجابي في مجاله لأن هذه الأفعال تستمد من وعيه وإدراكه لذاته متجاوزة التفسيرات الميكانيكية التي أورثتها التحليلات الماكروسوسيولوجيا، أو بمعنى أدق أنه لا يمكن فهم السلوك الفردي لهذا الناشىء إنطلاقا مما تمليه عليه ضوابط ولوائح النظام ، وبالتالي فإن السلوك الفردي لا يمكن تفسيره فقط من خلال الضوابط واللوائح النظامية، بل يجب فهمه في ضوء الخريطة الإدراكية الذاتية للتلميذ في اطار العملية التفاوضية وتجعل منه " صانع قرار يسعى إلى الإستفادة من الوضع الذي يتم وضعه فيه " [2] لا سيما أنه يقوم بتحديد أهداف وغايات شخصية تساهم في تعزيز التعايش والشعور بالإنتماء ضمن الجماعة التربوية وهذا ما أكده فؤاد بهي السيد 1980 أن هذا الشعور بالإنتماء يمثل " المكون العاطفي للذات الإجتماعية وهو يحدد قوة الروابط التي تجمع الأفراد وتصلحهم مع مختلف الجماعات التي يشكلون عنصرا منها والتي تعطيهم معنى لذواتهم " [3]

غير أن مبتغى العملية التفاوضية لا يمكن فهمها إلا باستجلاء المحددات التي إعتمدتها العملية التوجيهية من أجل القيام بالتقويمات المناسبة للتلاميذ، وإعادة توجيههم وتصحيح إختلالاتهم التي قد تحدث في عملية توجيههم، ومنها نصل إلى التحكم في توتراتهم وتسخير طاقتهم للتغلب على تلك المواقف والوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي .

[1] ريمون بودون ،ووف بوريكو ،**المعجم النقدي لعلم الإجتماع** ، ترجمة سليم حداد ،ط1، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1986، ص414.

[2] Lanneau Gaston, R. Boudon et **l'individualisme méthodologique, In Dynamiques sociales et Changements personnels**, 1989 , P 3.

[3] الطيب صيد ، مرجع سابق ، ص95.

فالأجدر للدخول في معادلة التفاوض مع الفئة المعنية هو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يضطلع بدور المفاوض والمدافع على شرعية مقاييس التوجيه المدرسي المعتمدة من جهة ومن جهة ثانية وفق المرافقة البيداغوجية الوصول بالتلاميذ إلى حالة الإتزان النفسي والسلوكي والمعرفي لمواجهة ما أفرزته تلك الوضعيات الضاغطة على ذواتهم والإنتقال بهم من تلك الحالة المتأزمة إلى حالة من الإنفراج بالعودة إلى الذات للبحث عن الموارد والمعارف ذات الصلة بالموضوع لتحقيق التكيف والإندماج مع الحدث الضاغط بإتاحة فرص إعادة التوجيه خاصة للتلاميذ المتعثرين الذين يعانون صعوبات في مسارهم الدراسي والراغبين في مراجعة إختياراتهم من جهة أخرى وفق ما تمليه ميولاتهم وقدراتهم ومؤهلاتهم .

ولا يمكن للمتعلم تحقيق بلوغ هذا الهدف إلا إذا كان مشاركا إيجابيا في بناء ذاته متناغما مع تصوراته وخبراته المدرسية ، وفضائه التربوي سعيا لتحقيق الإندماج وهذا ما أكده عماد فاروق محمد أن الإندماج هو " مفهوم ينشئه كل مجتمع وكل جماعة بهدف إنتقال الأفراد والجماعات من حالة المواجهة والصراع إلى حال العيش معا، كما يعبر الإندماج عن مجموعة من التفاعلات بين عناصر مختلفة داخل مجموعة ما، وهوما يؤدي إلى إحساسها بضرورة التماثل والإنسجام فيما بينها، بآليات وطرق مختلفة ومتنوعة، ولذلك فإن الإندماج يحيل إلى وضعية فرد أو جماعة أو شريحة إجتماعية هي في تفاعل مع أفراد آخرون أو مجموعات أخرى تتقاسم معها نفس القيم والمعايير داخل المجتمعات التي تنتمي إليها كما أن الإندماج أتى ليعكس واقعا فعليا لحالة الإقصاء التي يمكن أن تسود مجتمعا ما نتيجة ظروف حياتية يمر بها في فترة من الزمن " [1] ، فالإندماج لا يعني خضوع المتعلم وإنصهاره كليا داخل الجماعة التربوية إلغاء إرادته الفردية وإغترابه بل الإندماج هو مطلبا أساسيا لنجاح الناشئ واستمراره بالدراسة لا سيما أنه يرتبط بالتنشئة الإجتماعية التي تعتبر عملية تعلم وتعليم وتربية مستمرة قائمة على التفاعل هدفها تصحيح الأفكار والمعارف والاتجاهات وإكسابه ذات مستقلة عن غيره أو باختصار فإن التلاميذ يشكلون ذواتهم من خلال مواجهتهم وحلهم للتحديات المتعددة التي تعترضهم في مساراتهم التعليمية والإجتماعية، حيث تمثل هذه التحديات فرصا لتعزيز إستقلاليتهم الشخصية أو على العكس من ذلك قد تعرقلها وتهدد فاعليتها وهذا ما يؤكد لنا أيضا أن التنشئة المدرسية يمكن النظر إليها

[1] المبروك جابر التبيني ، **المعيش اليومي للمهاجر ومأزق الهوية والاندماج ،دراسة سوسيو–انثروبولوجية–**، مجلة التنويري ، **جامعة الملك فيصل السعودية** ،2023، د ص.

بوصفها محركا أساسيا للتحولات القيمية في تشكيل الأدوار الإجتماعية والشخصية على النحو الذي إقترحه بارسونز، حيث تعمل كأرضية تأسيسية للتجربة الذاتية للتلاميذ والتي من خلالها يبدأ هؤلاء في تشكيل مشاعرهم وتطوير مصالحهم واحتياجاتهم كوسيلة لتحقيق الذات بما في ذلك تعزيز قدرتهم على إدارة الصدامات والتحديات التي قد تعترض تجربتهم المدرسية.

خاتمة :

إن الحديث عن واقع ممارسة آليات التوجيه المدرسي وخدماته تتجلى وتتمظهر بين المعطى الذاتي الذي يندرج ضمن إكتساب التلاميذ مجموعة من الكفايات في سبيل إستغلال قدراتهم ومؤهلاتهم ورغباتهم التي تتفق وإمكانياتهم وإختياراتهم الدراسية المحققة لها بكل عقلانية ومسؤولية فردانية تحمل في طياتها العديد من المعاني والدلالات كإطار مرجعي تؤطره وتوجهه إستراتيجيات ذاتية تتموقع من منظور تقبل صورة الذات في ضوء خبراتها وإدراكاتها لصناعة وبناء المشروع المستقبلي بالتوافق مع متطلبات ومقتضيات الخطاب التربوي التشريعي الذي يؤكد على مراعاة مبدأ الجدارة والإستحقاق ومبدأ تكافؤ الفرص وفق معطيات التحجيم والترتيب التفاضلي واحترام رغبات الأوائل ، ناهيك عن المعطى الإقتصادي الذي يندرج في إشباع احتياجات المجتمع من كسب رهان الجودة لمخرجات العملية التعليمية بإنتاج إطارات ناجحة ذات مهارات وكفاءات ومعارف وخبرات حضارية يتطلبها ويستلزمها الطلب الإجتماعي .

الفصل الرابع : التوجيه المدرسي ومسألة التفاوتات الإجتماعية

تمهيد :

1 – آليات التوجيه المدرسي في سياق النظام التربوي الجزائري .

1-1- التوجيه المدرسي بحث في المفهوم.

1-2 - مناحي التوجيه المدرسي .

1-3 - أسس التوجيه المدرسي ومبادئه.

1-4 - أهداف التوجيه المدرسي .

1-5 - إجراءات التوجيه المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي.

2 – التوجيه المدرسي وإشكالية العدالة المدرسية.

2-1- المدرسة بين الإستحقاق والمنافسة .

2-2- التوجيه المدرسي بين اللامساواة المدرسية وإعادة الإنتاج .

2-3 - التوجيه المدرسي من التفاوتات الإجتماعية إلى التفاوتات التعليمية .

2-4- التوجيه المدرسي من التفاوتات التعليمية إلى الاستجابة للطلب الإجتماعي.

خاتمة.

تمهيد :

إن الحديث عن اهتمام النظام التربوي بعملية التوجيه المدرسي في زمن إستحقاقات القرن الواحد والعشرين لم ينحصر في ضمان كم التعليم بقدر ما يضطلع به على توفير نوعية عن طريق تكوين الأفراد وبناء مسارهم الذاتية المستقبلية ، وتمكينهم من المشاركة الفعالة مع مختلف الأنساق السوسيواقتصادية والاجتماعية والثقافية ، ومقابل هذا الطرح يولي المسؤولون في المنظومة التربوية إهتماما متزايدا بهذه العملية ويتضح ذلك جليا في ترقية مهنة القائمين بالتوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي من خلال إستحداث هذا السلك على مستوى المراحل التعليمية ، ولم تكن هذه المبادرة إلا بترسيخ وتعزيز أهمية هذه الأخير الذي يحمل رهانات عظيمة على المستوى الفردي والإجتماعي والقيام بأدواره الحاسمة كآلية فاعلة في بناء الهويات الفردية وباتجاه تحرير طاقات واختيارات الأفراد والجماعات وتحقيق حاجيات الفرد وحاجيات المجتمع في أفق تجسيد التماسك والإندماج واستمرارية المجتمع .

مهمة التوجيه لا تختلف في نظر البعض عن مهمة التربية، وهي " السمو بكل فرد إلى أكمل مظاهر الإنسانية التي يسعى إلى بلوغها" [1]، وغاية التوجيه كغاية التعليم هي منح كل تلميذ تحقيق أقصى درجات التكوين متجاوزا في ذلك القيود التي قد يشملها وضعه الإجتماعي أو العائلي، ومنها يصبح التكامل والتداخل بين التوجيه والتربية والتعليم أمراضروريا وموضوعيا، إذ يرى فوغن VAUGHAN: أنه لا يمكن الفصل بين هذه المفاهيم الثلاثة، وأن الكثير من المشكلات التربوية تحتاج إلى خدمات التوجيه المدرسي للتكفل بها .

وإذا كانت التربية وسيلة المجتمع لتجسيد التنمية البشرية بأبعادها السياسية والإقتصادية والثقافية والإجتماعية عن طريق المؤسسة التعليمية ، فإن التوجيه المدرسي يصبح تبعا لذلك أهم الميكانزمات لتحقيق هذه التنمية وبالتالي فإنه لا معنى للتوجيه إن عزلناه عن إطاره التربوي ومحيطه الإجتماعي العام فهو يعد فعلا تربويا جوهره مساعدة المتعلمين في اختيار مسار دراسي يناسب قدراتهم وميولهمإمكانياتهم ، ثم إختيار مسار مهني يتوافق مع خصائص ونوع الدراسة التي يتلقاها كل منهم، فهو عملية تكاملية تخلق بيئة تعاونية بين المتعلم والمعلم والموجه ، إضافة إلى مختلف الشركاء الفاعلين في السياق التربوي والمحيط الاجتماعي للمتعلم.

Garl.ROGER , Ibid P59.

والتوجيه المدرسي باعتباره أحد الركائز الأساسية في العملية التربوية الحديثة، فإنه بذلك يجعل المتعلم محور العملية التربوية والتوجيهية وفقا لأهداف التربية المعاصرة ، وهذاما جعل المقاربة التربوية من التوجيه سيرورة متصلة بمسار المتعلم من خلال تربية خياراته لبناء مشروعه الشخصي ومرافقته خلال هذه المسيرة التربوية.

ففي هذا السياق تعد مفاهيم المقاربات التربوية مفاهيم تربوية علمية أثبتتها الدراسات والأبحاث وانكب على تطويرها الباحثون في ميدان التربية، والتي جاءت مكملة لقصور المنحى التشخيصي في التوجيه الذي يقلل من حرية واستقلالية المتعلم في المبادرة واتخاذ القرار بحيث يحدد بنفسه أهدافه الرئيسية ويختار الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف ، وقد أستحدث هذا المنحى كبديل تتفاعل فيه أدوار القائمين على عملية التوجيه لمساعدة هذا الناشئ على تبني فكرة التوجيه الذاتي القائم في فهمه لذاته ومحيطه متطلعا لمشروع مستقبلي واضح المعالم.

ويحدد المتخصصون في مجال العلوم التربوية ، المنحى التطوري وتطبيقاته البيداغوجية كقاعدة أساسية لهذا المشروع ، والتلميذ في هذا الإطار هو العنصر النشط والفعال في الدراسات السوسيوتربوية في ميدان التوجيه المدرسي بحيث يبحث عن المعلومات ويكتشفها ويرتبها وفقا لإحتياجاته الذاتية وتطوير إتجاهاته أين يكتسب المزيد من العارف والخبرات لبناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني في ضوء تجربته المدرسية .

إن هذا التوجه الإيجابي نحو الفرد فرضته التطورات النظرية المتعاقبة في ميدان التوجيه والتغيير في المهام المسندة للمختصين على مستوى التطبيق، بحيث أصبح المشروع الدراسي والمهني هو الهدف البيداغوجي لممارسات مهامهم الميدانية من خلال تدخلات تربوية وأنشطة بيداغوجية التي تعتبر تطبيقا عمليا مؤسس على أهداف وغايات برغماتية بغرض تأهيل الفاعلين للعمل وسوق الشغل وهوما سنتطرق إليه في هذا الفصل كمحك لقراءة مرجعية تسليط الضوء على ماهية التوجيه المدرسي في الفعل التربوي باستجلاء للنشاطات البيداغوجية لكل تدخل ميداني، واستكشاف المحددات الأساسية لهذا المفهوم .

1 – آليات التوجيه المدرسي في سياق النظام التربوي الجزائري:

1-1- التوجيه المدرسي بحث في المفهوم وسيرورة الحس التوجيهي:

إن التركيز القائم على التوجيه الأكاديمي والمهني يشجع أكثر على ظهور ميكانزمات مستحدثة للتوجيــه لأن تقديــم هــذا الأخيــر هــو ممارســة نفســية تــدفع بالطالــب العثــور علــى أفضــل حلــول واقتراحات لتحديد مجال المستقبل التعليمي والمهني ، فهو ممارسة سوسيوتربوية تهدف إلى منح جميع المتعلمين القدرة على إكتساب مهارات الإختيار والتوجيه الذاتي طيلة المسار الحياتي.

وبالعودة إلى أهم المراجع والأبحاث والدراسات الأكاديمية في عملية تعزيز جودة الأداء التربوي وتقوييمه والتي أولت الأهمية البالغة للتوجيه المدرسي واعتبرته الدعامة الأساسية التي يستوجب عليها أن تتحكم في السيرورة التعليمية وتؤطرها ، هذا ما تطرق إليه العديد من الباحثين في دراساتهم كل منهم عرضه وفق تخصصه ومجال إهتمامه ، فهناك من أعطاه صيغة تقنية ، وهناك من أعطاه صيغة تربوية أو إجتماعية فقد عرف مايرز (Mayeurs) التوجيه على أنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد لما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى "[1] .

التوجيه في هذا التعريف يؤكد على المزاوجة بين خصائص الفرد والفرص التعليمية المتاحة له هذا ما أكده أيضا تناول مرسي سيد عبد الحميد للتوجيه على أنه " العملية التي تهم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها، والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم المدرسية بوجه عام"[2] .

ومؤدى هذا التصوران أن الهدف من التوجيه هو الوصول بالتلميذ إلى تحقيق الإختيار الأفضل بما يتناسب وإمكانياته وقدراته وخصائص نوع الدراسة المختارة خلال فاصل زمني آني، بمعنى القيام بهذا الإختيار عندما يكون الفرد في وضعية تفرض عليه ذلك وبهذا الشكل فهو مطلب مرحلي أو ظرفي (مرتبط بالوضعية الحاضرة) ، وحسب رأي كيلي Kelly التوجيه يمثل " أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد إحتمال الطالب في دراسة من

---

[1] فوزية بوشي ، **المختص في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتوجهات الإختيار لدى التلاميذ**، كلية العلوم الإجتماعية، تخصص علم الإجتماع التربوي، رسالة دكتوراه، جامعة وهران 2 ،الجزائر،2015، ص82.

[2] عبد الحميد سيد مرسي ، **إرشاد والتوجيه التربوي والمهني**، ط1، القاهرة، 1976، ص 12

الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له "[1] بمعنى أن عملية إقتناء ما هو مناسب لفرد يعتبر أقل خبرة ومعرفة (التلميذ) من قبل شخص أكثر خبرة وممارسة (الخبير) ، فهو يعطي الذي يقوم بتحديد التوجيهات والإختيارات وفق ما يعتقده ويعتبره ملائما لشخصية المتعلم وقدراته واستعداداته ، وعليه يمكن أن نستخلص من التعاريف سالفة الذكر أن عملية التوجيه تتم بناءا على التوفيق بين خصائص الفرد ومتطلبات الدراسة أوالمهنة، واتخاذ قرارات الإختيار عبارة عن مطلب آني الذي يجعل من المتعلم طرف سلبي بتجاهل إمكانياته، وقدراته ودوره في تحديد مصير توجيهه.

فتميز الإختيار بالآنية يجعل المتعلم عرضة لسوء الإختياروالأخطاء عند القيام به خاصة في مرحلة المراهقة التي تتسم بتحولات تمس ذاته في جميع نواحي النمو البيولوجية والنفسية والإجتماعية ، فنجده لم يحدد المجال الذي يميل إليه حقيقة كما أنه قد لا يكون واع بقدراته وإمكانياته، هذه الوضعية تجعل من الإختيار الذي يصوغه المراهق في ظل هذه المعطيات إختيارا غير موضوعي ولا يحقق من خلاله توافقه واندماجه مع المجال الدراسي أو المهني المختار.

هذه المميزات تتناسب ومرتكزات المنحى التشخيصي إذ يرى المتعلم موضوع في مجال ستاتيكي حيث يخضع كثيرا لآراء وتوصيات المختص في التوجيه المدرسي والمهني الذي غالبا ما يرسم له ميدان محدد المعالم والعكس بالنسبة للمنحى التربوي حيث أن لهذا الأخير دور إيجابي بإعتباره موضوع ينمو ويتطور ويكتسب بعض الخصائص السيكولوجية التي تساعده على بناء وتحقيق مشروعه الدراسي أو المهني .

ففي هذا الإطار أبرزت التناولات النظرية والمحددات الأساسية للمنحى التربوي للتوجيه دورا هاما في تبني هذا المفهوم كمرجعية هامة ، وكدور وسيطي للتقليل وهيكلة بعض التأثيرات المرتبطة بالمتعلم والمحيط وذلك من خلال التدخل المبكر وما يتضمنه من نشاطات متنوعة تسمح له بتهيئة الظروف النفسية لنمو وتحقيق هذا المشروع الذي يجسد عملية التعديل بين خصائص هذا الأخير وبيئته ضمن إطار المرافقة البيداغوجية مع الإقرار بدرجة معينة من الحرية والإستقلالية الشخصية لكل متعلم في رسم ملامح مستقبله.

[1] سعدان سلمان نجم الحلبوسي ، عبود الشمسي، وهيب محمد الكميسي، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والبطش** ، منشورات ،ECGA، 2022، ص 88.

في حين نجد أن هناك تعاريف أخرى دفعت العلماء إلى تطوير منحى الحس التوجيهي ، فمنهم من يرى أنه يمثل يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات، واستعدادات وميول، وإمكانيات بيئته في تحديد أهدافه التي تتماشى مع إمكانياته المتاحة من جهة، وإمكانيات بيئته من جهة أخرى، واختيار أفضل الطرق التي تحقق له ذلك إلى أن يصل إلى التكيف ويبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من نمو وتكامل في شخصيته"[1]

مؤدى هذا الطرح يؤكد أن التوجيه المدرسي ليس عملية إملاء من المختص إنما هو مجموع الخدمات التي تقدم إلى المتعلم بهدف مساعدته على فهم نفسه والمشاكل المحيطة به وأن يستغل إمكانياته وقدراته لحلها بطرق سليمة تحقق له التوافق والراحة النفسية .

ويعرف أيضا على أنه " مفهوم يحتوي على مجموعة من الحقائق والإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق التربوي فهو يتبعه في مشواره الدراسي وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الإختيارات " [2]

فمن خلال هذا التعريف يتضح أن التوجيه سيرورة تربوية مستمرة خلال مراحل النمو من الاخصائي ، أو المختص تقوم على تنمية نواحي القوة ، وتشخيص نقاط الضعف في الأداء بغرض تطويرها، ووضعها في مسار مناسب متوافق مع إمكانيات المتعلمين وقدراتهم وميولتاهم، واستغلال تلك الإمكانيات في خدمة المجتمع، وتشخيص الصعوبات المتعلقة بالجانب التربوي .

أما جليل وديع شكور فيرى أن التوجيه هو " عملية فردية مزدوجة هدفها الأول مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه من ميول واستعدادات ومواهب، وعلى فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذه الميول والإستعدادات وتلك المواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الإعتبار عناصر المحيط الإجتماعية والإقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض وشروطه" [3].

من هذا المنظور يمكن القول أن التوجيه يتجاوز ماهو إختيارا جماعيا ، كونه نشاط ذاتي حر ينبع من داخل الفرد ويتحرك وفق آليات داخلية وخارجية ، فهو بمثابة القوة الدافعة التي تعزز كفاءة المتعلم

---

[1] عبد الله الطراونة ، **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، ط1، دار يافا العلمية الأردن،2007 ، ص11.

[2] Olivier Meunier , **Orientation Scolaire Et Insertion Professionnelle Approches Sociologiques** ,Institut National De Recherche Pédagogique,2008, p05

[3] جليل وديع شكور ،**تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني** ، ط 1 ، مؤسسة المعارف بيروت،1997 ، ص 234

ومهاراته للتأقلم والتوجه ضمن الحياة بشكل عام مما يمكنه من تقييم ذاته واستثمار تجاربه الذاتية المتراكمة لتحقيق مشروعه المستقبلي الدراسي والمهني، لذلك يعتبر حامد عبد السلام زهران التوجيه المدرسي:

هو " العملية التي يتم من خلالها مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة ، والمواد الدراسية التي تساعده في إكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضرومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي " [1] .

والتفعيل السليم لمرامي الفكر التوجيهي يتطلب توعيتة المتعلم على الإختيار والتخطيط الدقيق لمستقبله في ضوء معرفته بذاته وإدراكه للواقع المحيط به ، بمعنى أن التوجيه المدرسي يسهم في تمكين التلميذ من تعلم كيفية توجيه نفسه نحو بناء وتحقيق أهدافه ضمن وسطه الإجتماعي والمدرسي في سياق تجربته المدرسية .

أما التوجيه المدرسي في الجزائر وفقا للنصوص التشريعية يعتبر آلية تقنية وتربوية تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الكمية والكيفية المرتبطة بتطوير الفرد والمجتمع من خلال تعزيز الفعالية والتركيز على استغلال الموارد التعليمية إستجابة للطلب الإجتماعي الموازي لتحقيق تنمية شاملة ومستدامة.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية تعرف التوجيه المدرسي أنه" عملية تربوية بيداغوجية تهدف إلى تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم المدرسية، ومستلزمات شعب التعليم الثانوي من جهة ومتطلبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية من جهة أخرى" [2].

وبما أن التوجيه المدرسي والمهني يعتبر سيرورة تربوية شاملة تجمع بين الأبعاد الذاتية والبيداغوجية والنفسية والإجتماعية، فقد أضحى أن يمثل في جميع مجالات الحياة الفردية والإجتماعية الآلية الفعالة لتقويم إمكانيات المتعلمين الذاتية واستشراف أفاق وفرص نجاح مستقبلهم ولن يتأتى ذلك إلا بـــــ :

---

[1] زهران حامد ، **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، ط 1، القاهرة، عالم الكتب،2003، ص200.

[2] المنشور رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16 المتضمن : **توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي** ، ص1.

– مرافقة التلاميذ وجعلهم مشاركين فاعلين في تنمية شخصياتهم ، وتطويير ملكاتهم ، وتفعيل ذكائهم واستثمار طاقتهم ، وإمكاناتهم الذاتية بما يعزز إندماجهم في مساراتهم الدراسية والإجتماعية والمهنية في سياق تجربتهم الذاتية .

– تعزيز التربية على الإختيار وتمكين التلاميذ من الوعي بأهمية القرارات المتعلقة بتحديد المصير المستقبلي لهم.

– إدماج التلميذ بكيفية نسقية في فهمه لذاته ، ولمحيطه التعليمي والتكويني ولمتطلبات عالم الشغل وفق أفق زمنيوسيرورة نمائية دينامية تتطلب أسلوب تفكير ناقد ومنهجية مدروسة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالإختيارات الدراسية والمهنية .

1-2- مناحي التوجيه المدرسي والمهني:

لقد عرفت عملية التوجيه عدة مراحل متتابعة عبر الزمن فبعد فترة ملاحظة وفترة أخرى إمبريقية تمت فيها صياغة قوانين من خلال الملاحظات جاءت مرحلة أخرى أحدثت فيها قفزة نوعية حيث بدأ فيها التنظير في ميدان التوجيه (Larcebeau,1978) ، ويتفق الدارسون إلى أن الإتجاهات النظرية التي عرفها التوجيه يمكن حصرها في تبلور تصورين متميزين يتمثلان في المنحى التشخيصي والمنحى التربوي.

1- المنحى التشخيصي :

حسب المنحى التشخيصي للتوجيه يقوم المختص بتقييم خصائص الفرد وتوجيهه إلى التكوين أو لمهنة الأكثر توافقا مع سماته وقدراته ، وتتطلب هذه العملية فهما دقيقا ومعرفة جيدة وشاملة للفرد ولمختلف المهن المتاحة أي أن هذا التناول يبنى في الأساس على:

– تحليل الفرد.

– تحليل العمل.

إن مختص التوجيه في هذه الحالة " يتصرف كثيرا بواسطة إستخدام الإختبارات النفسية في تحديد ما هو صالح للفرد وما هو غير صالح له، فهذا التصور يعتمد أساسا على تحقيق التكافؤ بين خصائص الفرد

وخصائص المهن، سيطر حتى السبعينات على تطبيقات التوجيه وبعدها عرف تراجعا تدريجيا نظرا لبعض السلبيات نذكر منها "[1]

تركيز هذا المنحى على فكرة ثبات خصائص الفرد والمهن وهي فكرة أعيد النظر في مصداقيتها مع تطور الدراسات في علم النفس، وقد أدى هذا التوجه إلى إرتكاب أخطاء في عمليات التوجيه نتيجة مقاييس لا تأخذ بعين الإعتبار التطور الديناميكي لكل فرد من الأفراد ، والتغيرات التي تطرأ على مناصب العمل.

غير أن هذا المنحى يعزز العلاقة القيادية المنتهجة من طرف المختص حيث يتصرف هذا الأخير كخبير يتخذ قرارات تحدد المسار الذي يجب أن يتبعه التلميذ مما يجعله في حالة تبعية له، والملاحظ هو أن العديد من التلاميذ لا يتفقون مع القرارات التي تتخذ بشأن مساراتهم التعليمية ، والمهنية نيابة عنهم.

ومنه يستجلى لنا أن التوجيه كمنحى تشخيصي يميل إلى التركيز بشكل خاص على عملية التشخيص التي يقوم بها المختص في التوجيه المدرسي والمهني للتلميذ ، والذي يقلل من دوره (مستجيب) فحسب في عملية التوجيه من خلال تحديد مدى التوافق بين إستعداداته، ومتطلبات التخصصات الدراسية أوالمهنية مستندا في ذلك على الفحص النفسي له أين يقوم بتوجيهه بعدها إلى التخصص الدراسي أوالمهنة التي تتناسب مع خصائصه.

ومؤدى ما تم التعرض إليه إن مفهوم التوجيه في إطار هذا التصور يقوم على عملية التوزيع الآلي على الإختصاصات الدراسية و المهنية.

تفاديا لهذه النقائص عمل الباحثون على تطوير المنحى التربوي للتوجيه الذي أصبح حاليا يمثل الإطار لنظري لمختلف نشاطات التوجيه المدرسي والمهني.

2 – المنحى التربوي :

إذا كان التصور التشخيصي للتوجيه يجعل المتعلم رهين القرارات التي تتخذ خارج إرادته فإن تقريره لمصيره بذاته يمثل جوهر المنحى التربوي والذي يجعل من المتعلم عنصرا فاعلا يستكشف

[1] Boussena M., Cherifati - Merabtine D., Zahi C.,: **Eléments de Réflexion Pour La Mise En Place D'un Système D'information Pour L'orientation Professionnelle**,Rapport N°= 1, Cerpeq, Alger. 1993.

محيطه ويجمع المعلومات التي تفيده في تطوير خبراته، وإدراكاته، وإتجاهاته حول مهنة المستقبل مما يمنحه فرصة فهم ذاته وصنع قرارته في خضم سياقات دافعة لأن يكون حر في إتخاذ تلك القرارات على ضوء تشكل تجربته المدرسية بحيث يتغير تدخل المختص في التوجيه من تقرير مصير المتعلم إلى مرافقته بيداغوجيا في ذلك.

يرجع ظهور المنحى التربوي للتوجيه إلى قناعات الباحثين والمختصين في تغيير أدوار مختصي التوجيه نظرا لتطور المعرفة في العديد من التخصصات كعلم النفس المعرفي، علوم التربية، علم النفس العمل من جهة ، وإلى المساهمات العديدة التي قدمها الباحثون في مجال التوجيه من جهة أخرى.

في هذا الإطار لعبت أفكار Rogers (1973) " دور كبير في بروز هذا المفهوم إذ نادى بالتقنيات غير الموجهة التي تعطي أهمية كبيرة لحرية وإستقلالية الفرد الموجه من خلال التعبير الذاتي وخلق جو من القبول بينه وبين المختص" [1].

قد ساهمت نظرية الإختيار المهني التي قدمها فجيزبرغ (Ginzberg) في تغيير مسار البحوث من إمبريقية إلى محاولة صياغة فرضيات مستمدة من هذه النظرية ، وإخضاعها للتجريب باقتراح مفاهيم إجرائية كمفهوم التطور المهني، النضج المهني وإعادة تحديد بعض المفاهيم مثل إعتبار مفهوم الإختيار المهني على أنه عملية ليست آنية (Ponctuel) وإنما سيرورة (Processus) ممتدة عبر الزمن وتعتبر أعمال كل من O'hara و Crites ، Gribbons و Lohnes، Super أعمال رائدة في هذا المجال"[2] ، الأمر الذي أكده أيضا غاري فجيزبرغ الذي يرى أن الإختيار عبارة عن سيرورة نمو من خلالها تؤثر السلوكات الماضية على القرارات الحاضرة والمستقبلية للفرد ، بمعنى أن الإختيار يتكون عبر سلسلة من القرارات اللاحقة ما يؤدي بالمتعلم إلى توجيه أكثر وضوحا ليصل في النهاية إلى المطابقة بين العوامل الشخصية من ميول وقيم ، وإرغامات الواقع من قدرات ، ومتطلبات الدراسة والمنافذ المتوفرة ، وقد توصل إلى تحديد ثلاثة مراحل لنمو سلوك الاختيار حيث تتمثل أهم مبادئ نظرية جنزبرغ في :

- الإختيار ينمو ويمتد طول فترة المراهقة .
- يتحدد الإختيار بتأثير القرارات السابقة .

[1] Carl Rogers: **Liberté Pour Apprendre**, Paris, Dunod, 1973.

[2] Larcebeau Solange:**Le Choix Professionnel. Théories et Méthodes d'étude**,OSP,8,N°=3 ,1978,P203 -214.

– إذن يتضح مما سبق أن:

– التوجيه عملية غير آنية وإنما سيرورة تمتد عبر الزمن.

– الفرد خلال هذه السيرورة طرف نشط، ومسؤول عن إختياراته.

– الاختيار الدراسي أوالمهني لدى التلميذ يمر بعدة مراحل يصل في نهايتها إلى تبني مشروع .

– لبناء وتحقيق المشروع سواء كان مدرسيا أو مهنيا يتطلب نمو وتطور من خلال تعاقب مراحل النمو ضمن سيرورة لا رجعة فيها حيث تؤدي القرارات الأولية بالضرورة إلى القرارات الموالية مما يجعل الفرد يتجه نحو توجيه محدد، ومنها يصل في نهاية الأمر إلى إيجاد تسوية بين العوامل الفردية (القيم ، الإهتمامات ، الخبرات ، الميول ....) والعوامل الواقعية (القدرات المدرسية، منافذ التكوين وعروض العمل) .

تأصيلا لما سبق إن التوجيه المدرسي أصبح ذو منحى تربويا يهدف إلى جعل التلميذ صانعا فعليا لمعالم حياته، ومستقبله الوظيفي بشكل يسمح له معرفته لذاته من ناحية ، ومعرفته لمتطلبات محيطه من ناحية أخرى ، ثم العمل على إيجاد توافق بينهما باتخاذ القرار المناسب في اختيار نوع الدراسة الملائم الذي يحقق له الإندماج الإجتماعي فرديا ، وجماعيا بمساعدة الأطر التربوية بالمؤسسة التعليمية وبتناسق مع بيئته ، فالتوجيه المدرسي ينتقل بالمتعلم من مستوى الخضوع والتكفل إلى مستوى التحكم في مصيره الدراسي وتحمل مسؤلية إختياراته المستقبلية والمهنية على ضوء تجربته المدرسية .

1-3- أسس التوجيه المدرسي ومبادئه :

إن توجيه المتعلم ليس بالعملية التقنية البسيطة وإنما ديناميكية مركبة تتداخل فيها عدة أسس ومبادئ لا غنى للمشتغلين فيها عن فهمها وإدراكها، ومعرفة كيفية تجسيدها والإستفادة منها وهي كما يلي:

1- الأسس الفلسفية :

إن التوجيه يتمحور حول نواة مركزية هي الفرد (المتعلم) محاولا تقديم خدماته لإشباع رغباته وحاجته ضمن إطار ثقافي واجتماعي يراعي القيم والمحددات المجتمعية ويحرص على ألا يتجاوز

الحدود التي يرسمها المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد وما يتفق عليه الأفراد من عادات وتقاليد ومعتقدات وهو ما أكده سيد عبد الحميد مرسي في قول : " إن الأسس الفلسفية للتوجيه المدرسي تقوم على منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ، ويختار من بين الفرص العديدة ويتخذ قراراته التي تمس حياته ومستقبله، وتقدير أهمية الفرد بالنسبة للمجتمع ، وأن يحقق رغباته ويشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع والثقافة التي يعيش فيها "[1]

مما سبق يتضح لنا أن الأساس الفلسفي لعملية التوجيه المدرسي هو الفهم الكامل لطبيعة الذات واحترام هذه الطبيعة ، واحترام حق المتعلم في تصميم أهدافه، وتحديد مسالك حياته، والإعتراف بحق تقرير المصير، فتحقيق الذات يرتبط بتجسيد هويته دون أن يدفعه ذلك للإغتراب عن واقعه الإجتماعي فمن خلال هذا المبدأ يعمل التوجيه ساعيا بعد ذلك إلى تقديم المساعدة الفنية لكل فرد حسب حاجته حتى يحقق أهدافه وبرمجة الخطط التي تحقق تلك الأهداف.

2- الأسس النفسية:

لقد إهتم التوجيه بالفرد وبتركيبته الفريدة سواء من الناحية الإجتماعية أو النفسية أوالعقلية لذلك فإن التوجيه حاول الإستفادة من الأبحاث في هذا المجال ويمكن تلخيص المبادئ النفسية للتوجيه فيما يلي:

أ - الحاجات النفسية:

الحاجات النفسية فردية كما هي اجتماعية و يعرفها كل من كولين " Quigbe" وهنا "Hanna " بأنها رغبات فردية يصاحبها شعور بالنقص وتتمظهر أثناء تفاعل الفرد مع بيئته الإجتماعية التي هي جزء منه، فقد يكون الباعث على حاجة التلميذ إلى إستغلال وقت فراغه إستغلالا نافعا لرغبته الخاصة (وهذه حاجة فردية)، وضغط المجتمع (حاجة اجتماعية)، إذن فالحاجة قد تكون فردية تهدف إلى تحقيق منفعة ذاتية، كما أنها قد تكون مشتركة مع الآخرين بحكم التنشئة الإجتماعية فالفرد ككل" نسق مفتوح في تفاعل مستمر مع محيطه يتكون من خلال التجربة " [2] حيث تمثل التجربة الذاتية للفرد بكل ما تعنيه

[1] سيد عبد الحميد مرسي، **الإرشاد والتوجيه التربوي و المهني** ، ط1 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1975 ، ص80

[2] Cote Abrvanel et Jacques Belanger, **Individu,groupe et organisation,**Chicoutimi:Gaétan Morin éditeur, 1986 ,PP26-27

من فعل وممارسة وتدخل ومحاولة للخطأ والصواب بإضافة نوعية تعاش وجدانيا وتمكنه من تحقيق حاجاته ورغباته، وميولاته والتعبير عن هويته في المجتمع .

هكذا عملية التوجيه تتم وفق سيرورة التوافق بين ديناميتين : دينامية الفرد ودينامية العالم الإجتماعي .

ب- الفروق الفردية :

أكيد هناك إختلافات بين الأفراد فيما بينهم في سمات أوصفات تبرز في كافة جوانب الشخصية المختلفة (جسمية ، إنفعالية ، إجتماعية)، بمعنى أنه لا توجد معادلة ثابتة تنطبق على الجميع ضمن برنامج التوجيه، فلكل فرد عالمه الخاص به وشخصيته الفريدة التي تميزه عن الآخرين بإحتياجاته قدراته ميولاته واستعداداته، لذلك فإن تنوع الفروق الفردية يؤدي حتما إلى تعدد خدمات وآليات التوجيه والإرشاد خاصة المتعلق بجنس الفرد والفروق العقلية الإجتماعية التي تؤثر على صناعة ذاته كفاعل عقلاني في اختياراته المستقبلية .

ومؤدى هذا التصور يستوجب من مهمة التوجيه المدرسي مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم، ومميزات شخصياتهم بما تحمله من اختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية ، حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو ، والمرحلة التي تليها.

جـ - الإستعدادات الخاصة:

تشير إلى الإستعدادات والمهارات والقدرات لدى التلاميذ ، أوالأداء المتوقع الذي يمكنهم الوصول إليه لاحقا والذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية والدور الهام الذي تلعبه الإستعدادات الخاصة في التوجيه ، وتمثل أساسا رئيسيا بعد الذكاء (قدرات، مهارات، إستعدادات.....) الذي يوجه من خلاله التلاميذ نحو مسارات تعليمية تتماشى مع تكوين كل واحد منهم ، فالتوجيه يساهم في تحقيق التوافق من خلال ما يظهره التلميذ من إستعداد وقدرات خاصة تؤهله لذلك.

- تأكيد الذات :

يذهب علماء النفس والإرشاد على أن الحاجات النفسية تتمحور أساسا حول تأكيد الذات ، إذ ينظر الفرد إلى ذاته في أصل تكوينه ونشأته وتطور وعيه الذاتي من خلال عملية التفاعل الإجتماعي فالذات هي تنظيم ديناميكي يجمع مفاهيم الفرد، وأهدافه ومثله وقيمه التي ترسم له السبل والطرق التي

يسلكها في حياته العامة ، فالإنسان من خلال ما يمتلكه من قدرات عقلية، وميولات فإنه يختار أنجع السبل وأفضل الطرق والمفاهيم ليعتنقها ويجسدها في إستراتيجياته.

وتأصيلا لما سبق ذكره نستطيع إستخلاص الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية التوجيه وهي:

أ- وجود فروق فردية في إستعدادات الأفراد ، وقدراتهم رغم التشابه الظاهري بينهم .

ب- الخصائص الحسية والنفسية والعقلية داخل الفرد ليست ثابتة ، فهي لا تنمو بخطى متشابهة أو متوازية.

ج – ظهور العديد من الحاجات التي تتطلب الإشباع لدى الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه العضوي والنفسي.

د- إعتماد التوجيه المدرسي كعملية تعلم يمكن من خلالها القول أن الفرد يكتسب من عملية التعلم إتجاهات وعادات ، وقيم ومظاهر سلوكية جديدة وكذلك تعلم طرق جديدة لمعالجة ما يعتريه من مشكلات أين تمنح له فرص الإختيار ورسم الخطط والأهداف المسطرة في ضوء قراراته الإستراتيجية .

3- الأسس التربوية :

من المعروف أن التوجيه المدرسي له مكانته الحقيقية بين العمليات التربوية الأخرى إذ لا يمكن الفصل بينه وبين عملية التعليم ذات العلاقة بالبرامج والمناهج والطرائق والنشاط المدرسي عموما بشكل عام ، كما يسهم في متابعة التلاميذ وإرشادهم مما يعزز لديهم قدرتهم على التوافق والتكيف وبالتالي إنتاجيتهم في مختلف الأنشطة المدرسية التي تشكل تجربتهم المدرسية .

وبمعنى جلي فالتوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعليم- التعلم ، أين يندرج ضمن النموذج البيداغوجي الجديد المرتكز على المتعلم ليجعله في قلب الإهتمام والتفكير ، حيث يساهم في دفع العملية التربوية نحو تحقيق فعالية أكبر وعليه فإنه لا يمكن فصل التوجيه عن العلمية التعلمية التعليمية إذ يعد شرط من شروط عملية التعليم الجيد ليستفاد منه في تطوير المناهج وطريقة التدريس من خلال التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للتلاميذ، وهذا ما أكده ربير بايلون R. Baillon بأن " المحيط التربوي الذي لا يوفر الظروف المناسبة للمتعلم لإدراك الدور المنوط به ، وتحديد ذاته

على أساس ذلك فإن الرغبة في الدراسة يحل محلها رفض التلميذ لهذا الدور وبالتالي لا يدرك معناه بالنسبة له" [1]

فالممارسة الميدانية لعملية التوجيه المدرسي تساعد التلميذ على تحقيق حاجاته العقلية والإجتماعية بما يتناسب مع إمكانياته ومتطلبات التخصصات المختلفة ، وتعتبر إختبارات الذكاء والتحصيل أهم مقاييس التوجيه التي تكشف عن الإستعدادات والميولات الخاصة بكل تلميذ، لذا من الضروري تعزيز التعاون بين أفراد العملية التربوية للأخذ بعين الإعتبار الأماكن المتوفرة في كل مؤسسة و في كل تخصص، كما أن العملية التوجيهية تعمل على تكييف التعايش مع الواقع وحل المشكلات وإكتساب قيم وإتجاهات تساعد على تحقيق الإندماج .

من هنا نستنتج:

- إن عملية التوجيه تستغل المنهج والنشاط الدراسي لتحقيق أهدافها، كما تقوم بدور ملموس في تقويم تعديل المنهج ليكون متلاءما ومتناغما مع الأهداف المرجوة من تلك العملية .
- تعاون العملية التربوية تعد من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيطها (العملية التربوية) بصورة عامة.

وعليه يمكن القول بأن تنفيذ خدمات التوجيه تعتبر من مسؤوليات الإختصاصيين المؤهلين والمربين دون إنكار جميع الشركاء في تقديم التسهيلات التي تجعل برامج التوجيه أكثر فاعلية.

4- الأسس الإجتماعية :

إن الأسس الإجتماعية مستمدة من المبدأ القائل أن الإنسان كائن إجتماعي ومراعاة لهذه الخاصية إهتمت نشاطات التوجيه بما يلي:

-الإهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة:

وجود التلميذ في جماعة ليس مجرد الإحتكاك بل يتجاوز ذلك إلى عملية تفاعل حقيقية يتم فيها التأثروالتأثير بحيث يلعب كل فرد دوره الإجتماعي ،ويعمل جاهدا على مسايرة معايير جماعته أين يكتسب من خلال ديناميته التفاعلية قيما ومعتقدات جديدة تؤثر في سلوكياته وقراراته ، تسهم في تشكيل

[1] J. charpentier ,B colline , E. Scherer : **Enjeux du système éducatif ,de L'orientation au projet de L'éleve** ,Edition: Hachette Education, 1993 ,P115 .

شخصيته وتوجهاته المستقبلية ويؤكد ذلك حامد عبد السلام زهران على أن " الفرد يشارك أعضاء جماعته الدوافع والميول والإتجاهات والقيم والمعايير والمثل ويتوحد معها ، وهي تؤثر في سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسلوك"[1]

- الإستفادة من كل مصادر المجتمع:

إن برامج التوجيه تشرك في نشاطات كل من الأسرة والمجتمع مما يوطد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ويساعد على تقديم تسهيلات لتفعيل التوجيه والعمل على إستمراريته من خلال مشاركة الجميع وإسهاماتهم المكملة لعمل الإخصائيين القائمين على عملية التوجيه ، إذ أن هذه المشاركة تؤدي إلى تنسيق التعاون بين المدرسة ، وبين المؤسسات الإجتماعية الأخرى باعتبارهم مسؤولين عن تربية غير مقصودة .

1-4- أهداف التوجيه:

تتسم منظومة التوجيه المدرسي بتعدد أهدافها ، وغاياتها التي تسعى إلى بلوغها على ضوء تحقيق الجدوى والفاعلية والنجاعة المثلى بشكل يضمن تقليص الفجوة بين مخرجات العملية التعليمية التعلمية والآفاق المهنية وما تفرضه متطلبات عالم الشغل من تكوينات متينة وكفايات متغيرة تتسم بالتجدد والتطور المستمر، أو بما يسمح بتقريب المسافة إلى أقصى حد ممكن بين الجانبين .

ومنه يمكن القول أن التوجيه المدرسي يسعى ضمن ما يضطلع به إلى تحقيق :

1- رصد إمكانيات وقدرات وإستعدادات المتعلمين وملكاتهم الفطرية التي تميزهم عن رفقائهم، وتتبع رغباتهم وميولاتهم الدراسية الخاصة من خلال ممارسة آليات موجهة تساهم في تنمية مهارات وخبرات هؤلاء المتعلمين التي تشكل في جوهرها تجربتهم المدرسية ، هذا بغرض إستكشاف قدراتهم وميولاتهم الحقيقية، والعمل على صقلها وتهذيبها وتطويرها مما يساهم في تعزيز إنخراطهم الأكاديمي والإجتماعي.

2- الوعي بالذات والمحيط : إن أهم ما يسعى التوجيه المدرسي تحقيقه في علاقاته بالمتعلمين هو جعله واعيا بهويته ، وخصائصه الذاتية وقادرا على التموقع الصحيح في المحيط مما يعزز قدرته على التفاعل .

[1] حامد عبد السلام زهران، **التوجيه والإرشاد النفسي** ، مرجع سابق، ص 81.

3- تمكين المتعلمين من الوعي بقدراتهم وإمكانياتهم، واستكشاف نقاط الضعف قصد تذليلها ومكامن القوة في ضوء تحليل ذاتي لديهم بغرض الإستخدام، والإستثمار الأمثل لتمدرسهم بالشكل المناسب والأفضل بشكل يسهم في تحقيق الإندماج في الحياة الإجتماعية والإقتصادية .

4- مساعدة المتعلمين في إختيار التخصصات الدراسية التي تتوائم مع قدراتهم وميولهم عبرعملية متكاملة تستند إلى وعي عميق بالذات تمكنهم من التمييز بين بين إحتياجاتهم الفعلية ورغباتهم الشخصية مماُ تساعدهم على إتخاذ قرارات تعليمية واعية تحقق لهم تطلعاتهم الأكاديمية والمهنية.

5- تمكين المتعلمين من إتخاذ قرارات واعية تستند إلى تفكير موضوعي ، وتحليل ذاتي مستنير إنطلاقا من ترسيخ كفاية القدرة على الإختيار الإستراتيجي العقلاني .

6- تمكين المتعلمين من كفاية بناء مشاريعهم المستقبلية (الشخصية والدراسية والتكوينية) التي تتفق وقدراتهم وإستعداداتهم .

7- المساهمة في بناء ذوات فاعلة ومؤهلة بشكل مستدام لضمان جودة المخرجات التعليمية من خلال مواكبة المتعلمين وإرشادهم إلى مسارات تعليمية ومهنية تتوافق مع مؤهلاتهم وإمكاناتهم .

غير أن التوجيــه المدرسي والمهني في الجزائر حسب ما جـاء في أمريــة (76) أفريـل المـادة (64، ص78) [1] يهدف إلى :

1- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.

2- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم.

3- تنظيم إجتماعات إعلامية حول الدراسات وختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية والمحادثات التي تتيح إكتشاف مؤهلات التلاميذ.

4- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

5- إقتراح طرق التوجيه أو تداركه.

6- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

[1] أنظر وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية- عدد خاص **يتعلق بالقوانين والأوامر الصادرة بتاريخ 16 أفريل1976 ، ص78** .

7- التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.

8- تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

فالتوجيه إذا يهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على توجيه ذاته إستنادا إلى معطيات واقعية حول إمكانياته الشخصية وإمكانات بيئته ببناء رؤية مستقبلية واضحة ترتكز على وعي ذاتي عميق ودراية بالظروف المحيطة، بما يعزز إستقلاليته وفردانيته في إتخاذ قرار الخيارات الإستراتيجية التي تعزز توافقه مع محيطه ، وتزيد من إنتاجيته كغاية محورية لتحقيق جودة حياة أفضل وإسهام فعال في المجتمع ، وهكذا يمكننا إستجلاء أهداف التوجيه في ثلاث نقاط رئيسية :

-1- تحقيق الذات :

ويقصد به تقييم المتعلم لنفسه ، وتعزيز قناعاته الذاتية وتوجيهها، وتنمية صورة إيجابية عن ذاته تدعم الثقة بالنفس وتمكنه من إستثمار إمكانياته بشكل فعال وإستراتيجي هادف .

-2- تحقيق الصحة النفسية:

تعبر عن حالة من التوازن النفسي النسبي أين يشعر المتعلم بالرضا والراحة تجاه نفسه وتجاه علاقاته مع الآخرين مما يساهم في تحقيق ذاته واستثمار قدراته، وإمكاناته إلى أقصى حد تسمح بتعزيز جودة حياته لضمان الإستقرار والتوافق النفسي والإجتماعي.

-2 -تحقيق التوافق :

يشير إلى إرساء أرضية تجسيد التوازن بين المتعلم وبيئته من خلال تحقيق التوافق في جميع مجالاته (الشخصية ، التربوية ، المهنية ، الإجتماعية).

وتضفي الدلالات الأربع لمجالات التوافق على :

أ- تحقيــق التوافــق الــذاتي = تحقيق الإنسجام بين رغبات المتعلم وأهدافه وقدراته الذاتية.

ب-التوافق التربوي = تحقيق الإنسجام بين المقررات الدراسية، وميول المتعلم وقدراته بما يحفزه على بذل الجهد المناسب الذي يكفل النجاح .

ج–التوافـق المهنـي = تحقيق الإنسجام بين الكفاءات والقدرات الذاتية للفرد ، واختياره للمهنة بما يتلاءم مع كفاءته وقدرته .

د– التوافق الإجتماعي = قدرة المتعلم على التكيّف على مسايرة المعايير الإجتماعية والأخلاقية واستعداده لتقبل التغيير الإجتماعي والتفاعل الإجتماعي السليم وتحمل المسؤولية الإجتماعية.

1– 5– إجراءات التوجيه المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي :

إن التعرض لموضوع التوجيه المدرسي يعني توضيح الأسئلة المتعددة الأبعاد، فبعد مطالبة الأسرة بإعادة ضبط وتقويم سيرورتها التنشيئية التربوية لأبنائها عبر تنمية مهاراتهم الحياتية كالتواصل وإكسابهم أنماط السلوك وسبل التفكير الذي يمكنهم من تربية إختياراتهم ورغباتهم الذاتية إنطلاقا من الجوانب المتعلقة بالشخصية ، وإدراكاتها المختلفة بتوفير معززاتها وتذليل معيقاتها بغرض رسم هؤلاء الأبناء لتطلعاتهم وتصوراتهم المستقبلية دراسيا أو مهنيا ، يليها دور المدرسة التربوي والتعليمي الذي يقوم بإنتهاج ممارسات تربوية بدءا بتزويد الذوات المدرسية بالخبرات، وتنظيمها واستجلاء القدرات والكفاءات المستهدفة وتصحيح حوصلة المعارف نحو التخصصات والشعب الدراسية والمهنية، ومدى التحكم فيها قصد تأهيلهم للممارسة الحياة الإجتماعية .

فمهمة المدرسة كموجهة تعمل على تعزيز وترسيخ الحس التوجيهي للذات أين تتبلور القرارات والاختيارات والقناعات في أغوار الأنشطة البيداغوجية التربوية التي تهيئ كل فاعل تربوي الغوص للإستكشاف والتجربة والممارسة واتخاذ القرار الذاتي لبناء مشروعه الشخصي بأبعاده الدراسية والمهنية وفق إستراتيجيات عقلانية .

وعليه فالتوجيه المدرسي يحمل في طياته سيرورة سيكوبيداغوجية مواكبة تراعي المراحل النمائية للناشئ بإشباع الحاجات المتنوعة فمنها ماهو ثابت ومنها ماهو متغير، ولا يمكن للتوجيه المدرسي الإستجابة لمطالب المتعلمين بشكل كلي إلا وفق ما تمليه قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم الذاتية بناءا على معايير دقيقة مبنية خاصة على :

- تربية الإختيارات .
- معايير التوجيه المدرسي.
- قرارات مجالس القبول والتوجيه .

ففي هذا الإطار أو بالأحرى مرحلة التعليم الثانوي يتم وفقها تثمين المسارات التربوية من خلال التعريف والإعلام بالتخصصات وإمداداتها المنبثقة عن مختلف الشعب المدرجة لهيكلة التعليم (المنشور رقم550) وذلك بإيلاء هذه العملية العناية المستحقة لضمان تحقيق الأهداف التربوية المسطرة والتي حددت وفق المادة 53 من القانون التوجيهي للتكوين والتعليم–المهنيين" [1] الذي يرمي إلى :

–تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية .

– تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي ، وكذا تنمية ملكات التحليل والإستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات .

– توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع إختيارات التلاميذ وإستعداداتهم .

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي .

إن تبني النظام التربوي هذه المعايير بمرحلة التعليم الثانوي يعكس مرامي وأهداف التوجيه المدرسي بناءا على مرجعية تحقيق الجدارة والإستحقاق والنجاعة ، ومبدأ تكافؤ الفرص ترسيخا لأصول العدل والإنصاف ، وإذا ما رجعنا إلى المناشير الوزارية نجد المنشور رقم168/0.0.3/ 2012" [2] الخاص بتوجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يقر بـــــ:

– التوفيق بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، نتائج التلاميذ ، رغباتهم وتقديرات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي .

– تلبية 5 % الأوائل من التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك بالثانوية .

– ترتيب باقي التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك وفق الأولى فالثانية فالثالثة و الرابعة لتلبية تفاضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة دون اللجوء إلى تضخيم أفواج تربوية لشعبة تعليمية على حساب شعبة أخرى مفتوحة بالمؤسسة ، على ألا

[1] قانون– رقم–08–07–مؤرخ–في–23–فبراير–2008 يتضمن **القانون–التوجيهي للتكوين والتعليم–المهنيين.**

[2] المنشور رقم 168 المؤرخ في 2012/01/03 المتضمن **توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

تتعارض هذه الرغبات وما يرافقها من نتائج مدرسية مع المتطلبات البيداغوجية للشعب التعليمية .

– إجبارية ادراج العمل بالمبرمج المعلوماتي (الرقمنة حاليا). .

ورغم أن هذه المقاييس يمكن تطبيقها على المستوى النظري لكن إذا تعمقنا في الميدان نجد أنها تنطوي على بعدين متعارضين ، فالبعد الأول يتجسد في الفعل الفرداني والشخصاني بتحقيق الرغبة الذاتية وفق الإختيار الدراسي ، والبعد الثاني يركز على مبدأ تحقيق التوافق بين الملمح البيداغوجي للتلميذ ومستلزمات الشعبة الموجه اليها في اطار النصوص القانونية المعمول بها .

2– المقاييس والمعايير التنظيمية المعتمدة في التوجيه المدرسي والمهني :

مما لا شك فيه أن عملية التوجيه في المدرسة الجزائرية شأنه شأن التوجيه في المجتمعات الأخرى إذ يعد أهم الخدمات الرئيسية الهامة التي يحتاجها التعلم من مساعدة على فهم ذاته والتصدي للمشكلات التي تعترضه سواءا نفسية أو دراسية أو مهنية ، وإعداده لبناء مشروعه المستقبلي باكتساب مهارات التعلم واتخاذ قرار الإختيار الدراسي .

غير أن هذا القرار النهائي للتوجيه يعد نقطة تحول حاسمة في حياة كل تلميذ لذا يجب إيلاء معايير التوجيه الأهمية البالغة في ذلك من خلال التوفيق بين تطلعات هؤلاء التلاميذ المستقبلية ومتطلبات الخريطة التربوية ، والتي تتأتى بالكشف عن إستعداداتهم وقدراتهم ورغباتهم ، وطموحاتهم قصد تمكينهم من التخطيط الفعال لمشاريعهم المستقبلية، مع الأخذ بعين الإعتبار العوامل التربوية التي تجعل من كل تلميذ طرفا فاعلا وإستراتيجي في اختياراته الدراسية بكل فردانية وإستقلالية ، وعليه يتعين على القائمين بعملية التوجيه (مستشار التوجيه) والمكلفون بأداء مهامهم إتباع خطوات تدخليه ذات منحى تربوي يتضمن برامج بيداغوجية تساعد على النمو التدريجي للميول والرغبات والقدرات، لاسيما تصويب الأفكار والإتجاهات التي تسمح باكتساب التلاميذ القدرة على تحديد مستقبلهم بكل مسؤولية وحرية عن طريق تطوير معارفهم وقدراتهم وخبراتهم، وتعزيز الوعي لديهم للقيام باختيارات دراسية ومهنية مبرمجة وناضجة وفق سلسلة من الاجراءات الميدانية طيلة السنة الدراسية والتي تتم على ثلاث مراحل :

1– الإعلام والتشاور.

2– ضبط الإختيار.

3– إتخاذ القرار النهائي.

1- في الثلاثي الأول : مرحلة الإعلام والتشاور" أكتوبر- ديسمبر "

في هذ المرحلة ترتكز العملية الإرشادية على إعلام التلميذ وعائلته ومساعدتهما على الإستعلام عن خصائص الجذعين المشتركين، وعن الشعب والخيارات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي وإمتداداتها الدراسية في التعليم العالي بشرح آليات التوجيه المدرسي والمهني وتعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها وذلك عن طريق :

- تزويد المعنيين بالمعلومات الضرورية حول عالم الدراسة والتكوين والشغل .
- مساعدتهم على البحث والإكتشاف وجمع أكبر قدر من المعلومات حول المسارات الدراسية والمهنية .
- مساعدة التلميذ على معرفة ذاته وإدراك قدراته الحقيقية .
- تدريبه على ممارسة إختيار موضوعي بعيدا عن التصورات الإجتماعية والإعتبارات الذاتية للتوجيه .
- معاينة النتائج الدراسية ، الرغبات ومراكز الإهتمام ، وتعتمد في ذلك المبرمج (الوافي).
- إعتماد نتائج إستبيانات الميول والإهتمامات نحو المهن والمواد .
- إعتماد إختبارات النفستقنية .
- توزيع بطاقة الرغبات وملئها من التلاميذ بالتشاور مع أوليائهم .

وتتوج هذه المرحلة التي تتمثل في التحضير والتفكير، والتشاور بقياس الرغبة الأولى للتلميذ ومقارنتها بنتائج الفصل الأول .

2- في الثلاثي الثاني : مرحلة ضبط الإختيار (جانفي – مارس)

يتم في بداية الفصل (جانفي) تبليغ التلاميذ وأوليائهم بنتائج التوجيه المسبق للفصل الأول ، كما يتم تنظيم مقابلات فردية أو جماعية للتلاميذ الذين أبدو رغبات لا تتوافق مع نتائجهم المدرسية لمساعدتهم على تصحيح وتعديل رغبتهم ، وإدراك الفرق ما بين الشعبة المختارة ومستواهم الحقيقي .

- إعادة الإتصال والتحاور عند نهاية الفصل الثاني بالأولياء والتلاميذ الذين لم تتغير وضعيتهم ونصحهم باختيار الشعبة الأكثر إنسجاما مع مؤهلاتهم العلمية ونتائجهم الدراسية التي تمنح لهم فرص نجاح أكبر.
- إعادة ملء بطاقة الرغبات للراغبين منهم في ذلك عن قناعة .
- الإشارة في في بطاقة المتابعة والتوجيه إلى عدم تناسب الرغبة المعبر عنها مع النتائج المدرسية بالنسبة للذين تم إستدعائهم وتمسكوا باختيارهم الأول .

3- في الثلاثي الثالث: مرحلة إتخاذ القرارات النهائية (أفريل – جوان)

تهدف هذه المرحلة إلى تحضير مجالس أقسام نهاية السنة من حيث الوصول إلى توجيه للتلاميذ بتلافي التردد والارتباك وإعادة النظر والمراجعة التي أعطيت تجاوزا لمفهوم "الطعن" .

وفي هذه الفترة يسعى الفريق التربوي عامة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خاصة إلى التوفيق ما بين :

- الملمح التربوي للتلميذ وفق نتائج مجموعات التوجيه والمستخلصة من المتابعة واستبيانات الميول والإهتمامات .
- رغبات التلاميذ .
- ملاحظات الأساتذة .
- ترتيب التلاميذ في الجذع المشترك لضمان إحترام المقاييس البيداغوجية لفتح الشعب .
- نتائج الإختبارات النفستقنية المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمستخلصة من المتابعة واستبيانات الميول والإهتمامات .
- المتطلبات البيداغوجية للشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي .

ولعل الغرض الأساسي من عملية التوجيه التدريجي هو العمل على تحضير إنطلاق سليم للموسم الدراسي الموالي دون اللجوء إلى الطعون أو إعادة النظر، فضلا عن تحقيق الموضوعية في توجيه التلاميذ وضمان العدل والإنصاف بينهم " [1].

والواقع أن الحديث عن غايات التوجيه المدرسي تستدعي توضيح أدوار مهام القائمين بعملية التوجيه أو بالأحرى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والتي يتم إستجلائها إنطلاقا من القرار رقم827 الذي يحدد مهام مستشار التوجيه والتي تتجسد في المواد التالية" :

المادة 06 : يكلف مستشاري التوجيه المدرسي بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ كإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي .

المادة 07 : يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والإستقصاءات في مؤسسات التكوين كعالم الشغل .

---

[1] المنشور الوزاري 388 /0.0.3/ 14/ المؤرخ في 2014/10/23 **المتضمن ترتيبات خاصة بمراحل التوجيه التدريجي للتلاميذ** .

المادة 08 : يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمة كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات كالإستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه .

المادة 13 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يأتي :

– القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

– إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

– المساهمة في عملية إستكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا، والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الإستدراك وتقييمها.

المادة 14: تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام خاصة فيما يأتي:

– ضمان سيولة الإعلام، وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم، وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ، والأولياء، و الأساتذة.

– تنشيط حصص إعلامية جماعية، وتنظيم لقاءات بين التلاميذ، والأولياء، والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

– تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة، والحرف والمنافذ المتوفرة في عالم الشغل.

– تنشيط مكتب للإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة، ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .

– تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدين التَّربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ

المادة: 16 يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجالس الأقسام بصفة إستشارية ويقدم أثناء إنعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين عملهم والحد من التسرب المدرسي." [1] .

وفي مايلي سنتعرض للمهام الأربعة الرئيسية التي يتضمنها نسق التوجيه المدرسي والمتمثلة في الإعلام ، التوجيه ،التقويم ، التكفل والمرافقة البيداغوجية (المتابعة النفسية والإجتماعية).

[1] القرار رقم 827 /91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي **يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي و المهني و نشاطاتهم في المؤساسات التعليمية بالثانويات** .

1- الإعلام :

يعتبر الإعلام المدرسي فعلا تربويا بيداغوجيا ووسيلة داعمة لتعزيز جميع معارف التلميذ ذات الصلة بالمسار الدراسي والمهني بغية إكتسابه مجموعة من المهارات والكفاءات التي من شأنها تنمية قدراته وطموحاتهم لتشكيل وصياغة مفاهيم تربوية تستجلي مسؤولية الإستقلالية التامة في اتخاذ قرار الإختيار الدراسي ضمن مشروع مستقبلي يتوافق مع القدرات والإمكانيات المستقبلية والأفاق المنبثقة عن المسارات الدراسية المختلفة .

ولتحقيق ذلك يستلزم على المادة الإعلامية أن تتضمن مايلي :

1-1- محتويات دراسية :

يقدم هذا المحتوى من خلال حصص إعلامية فردية وجماعية لفائدة التلاميذ و أوليائهم بمختلف التخصصات والذي يتضمن :

- تعرف التلميذ على الوسط المدرسي الجديد والجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي (هيكلة التعليم الثانوي العلم والتكنولوجي، مواقيت ومعاملات المواد، خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية أساليب التقويم، إختبارات تقييم المكتسبات القبلية).
- تعرف التلميذ على إجراءات القبول والإنتقال إلى السنة 2 ثانوي والإمتحان الإستدراكي.
- تعرف التلميذ على شعب السنة الثانية ثانوي بما فيها شعبة الفنون والإمتدادات الجامعية لمختلف الشعب.
- تعريف التلميذ بشعب الإمتياز " التقني رياضي، الرياضيات " وتحسيسه بأهمية التوجيه إليه .
- فهم التلميذ لوسائل وإجراءات عمليــة التوجيــه إلى شعب السنــة 2 ثــانوي والتكوين المهني.

1-2- محتويات عن عالم التكوين : وتتضمن

- تفعيل خلية الإعلام والتوثيق (الورقيــة والرقميــة) مع إعداد مختلف الوثائق الإعلامية (مطويــات أدلة ...) وكذا الإستقصاء حول إمكانيات التكوين.
- تطــلع التلاميـذ والجمهور الواسع على المنــافـذ التعليميــة والتكوينيــة والمهنيــة.
- تنشيط خلية الإعلام والتوثيق في الثانويات و لمدارس الأساسية التابعة للمقاطعة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين الأولياء والأساتذة والمتعاملين مهنيا،والتلاميذ.

– ضمان سيولة الإعلام والتوثيق وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم وذلك بتنشيط المكاتب الإعلامية المشتركة بين المؤسسات التربوية والتكوين المهني.

–القيام بالدراسات الوزارية والإستقصاءات في مؤسسات التكوين وعالم الشغل.

–تنظيم حملات إعلامية وزيارات ميدانية حول الحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في علم الشغل.

– تطلع التلاميذ على مونوغرافيا المهن .

1-3- محتويات عن الذات: وتتضمن

– تعرف التلميذ على قدراته واستعداداته وكفاءاته وميوله، واهتماماته الحقيقية.

– تعـرف التلميـذ على نمـط شخصيتـه، واحتياجاتـه الذاتيـة والإجتمـاعيـة .

و هكذا فإن الإعلام المدرسي يستجلي ثلاث أدوار تتجسد في إعلام التلميذ كفاعل عن ذاته بهدف تحقيق الإختيار الدراسي المتوافق مع إمكانياته وميوله واهتماماته ضمن سيرورة تربوية تتفتح على المحيط الخارجي الإجتماعي الإقتصادي والثقافي.

ومن الوسائل الإعلامية الموظفة لهذا الغرض السندات الإعلامية ، المناشير الوزارية ، المطويـات الكتيبات، الملصقات ،الحصص الإعلامية ، المحاضرات ، الأسبوع الوطني للإعلام ،إعلام الأولياء إعلام الجمهور الواسع ، وسائل التواصل الإجتماعي، دليل التكوين المهنية والتمهينية ، بطاقة المتابعة والتوجيه ، بطاقة الرغبات .

2- التوجيه والمتابعة :

هو مجموع الأنشطة والممارسات البيداغوجية التي يقوم بها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بهدف بلورة القرارات والاختيارات والتصورات بشكل علمي وموضوعي يجعل من كل التلاميذ مسؤولين عن إختياراتهم الدراسية والمهنية التي تتماشى وقدراتهم وكفاءاتهم والتي تتوج بالتوجيه إلى:

2-1 – التوجيه إلى التعليم المهني:

هو كل تعليم أكاديمي وتأهيلي ممنوح من مؤسسات التعليم المهني بعد الطور الإجباري في مؤسسات التربية الوطنية ،ويلتحق به تلاميذ السنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط والذين يتم قبولهم في الأطوار الإلزامية والتلاميذ المعيدين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

2-2- التوجيه إلى التكوين المهني :

يهدف هذا النوع من التكوين إلى اكساب الفرد تأهيلا أوليا من خلال ممارسة تدريبية تطبيقية متكررة ومتدرجة لمختلف العمليات المرتبطة بممارسة مهنة ما (نشاط مهني) ، حيث يعتمد على تكوين نظري تكنولوجي مكمل غرضه إكساب الفرد مهارات وخبرات جديدة تمكنه من الإقبال على تخصص مهني يعتمده كخيار إستراتيجي مستقبلا للولوج به عالم المهن من جهة، و إشباع حاجيات سوق الشغل من بالكفاءات الضرورية من جهة أخرى .

2-3- التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

فطبقا للمنشور الوزاري[1] رقم 168 المؤرخ في 2012 فإن عملية التوجيه تشمل المهام الآتية :

1- معالجة بطاقة الرغبات :

يعبر التلميذ عن طريق هذه الوسيلة عن رغباته المتعلقة بمساره المدرسي أو المهني المستقبلي خلال إختياره للشعبة والفرع الذي يميل إليه بمساعدة أوليائه بكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية ومسؤولية .

2- معالجة بطاقة المتابعة والتوجيه :

تتضمن البطاقة بيانات شخصية واجتماعية وأسرية وصحية عن التلميذ ، كما تحتوي النتائج الدراسية في مختلف المواد الدراسية طيلة السنة الدراسية '(ث1- ث2- ث3 ، م س) ، ويستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمتابعة التطور الدراسي ، ويطلب منه تدوين الملاحظات المستخلصة من أعمال المتابعة والمرافقة في الخانات المناسبة لذلك (نتائج إستبيان الميول و الاهتمامات، المقابلات الفردية والجماعية ، إقتراحات المستشار) .

3- إستبيان الميول والإهتمامات :

يعد إستبيان الميول والإهتمامات الموجه لتلاميذ الجذعين المشتركين أداة هامة تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على معرفة إهتماماتهم ورغباتهم، وحصرها قصد تهيئتهم إلى توجيه

[1] المنشور رقم 168 /2012 ، مرجع سابق.

سـليم بفضـل إدخـال تصـحيحات فـي مسـتواهم الإعلامـي، وتـوعيتهم بقـدراتهم الحقيقيـة أثنـاء بنـائهم لمشروعهم المدرسي والمهني .

4 - تقدير الملمح التربوي لكل تلميذ (مجموعات التوجيه):

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي باعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.

- يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة :

- للفصلين الأول والثاني لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني وإعداد مشروع الخريطة التربوية .

- للفصول الثلاث للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية .

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها كالتالي و فق الجدول رقم (07) الذي يوضح مجموعات التوجيه المعتمدة في تحديد الملمح البيداغوجي للتلميذ في الجذعين المشتركين وفقا للمنشور الوزاري "[1] رقم 48-2008

*** بالنسبة للشعب المنبثقة عن جذع مشترك آداب :**

المواد	شعبة الآداب و الفلسفة	شعبة الآداب و اللغات الأجنبية
	المعاملات	المعاملات
اللغة العربية	5	3
التاريخ والجغرافيا	2	1
اللغة الفرنسية	2	3
اللغة الانجليزية	1	3
المجموع	10	10

[1] المنشورالوزاري رقم 48 المؤرخ بتاريخ 13-02-2008 والمتضمن **إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي .**

*** بالنسبة للشعب الأربعة المنبثقة عن جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:**

المواد	علوم تجريبية	تسير و اقتصاد	تقني رياضي	رياضيات
	المعامل	المعامل	المعامل	المعامل
الرياضيات	3	4	3	6
العلوم الفيزيائية	3	/	3	4
التكنولوجيا	/	/	3	/
ع الطبيعة والحياة	4	/	/	/
الإعلام الآلي	/	1	/	/
اللغة العربية	1	2	1	1
التاريخ والجغرافيا	/	4	/	/
المجموع	11	11	11	11

5- التحضير لعملية التوجيه :

يحضر مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية وفق الإجراءات المعتمدة على نتائج التوجيه المسبق وذلك بعد ظهور نتائج الفصل الثاني للسنة الأولى ثانوي ، والذي تبقى مقترحاته تقريبية لعمليتي التوجيه النهائي وتحضير الخريطة المدرسية .

و يجدر التذكير هنا مايلي :

*ضرورة مراعاة متطلبات التحجيم"[1] المقترحة ضمن أهداف الإصلاح والتي يجب السعي تدريجيا إلى بلوغها والمتمثلة في :

[1] المنشور الوزاري 550 المؤرخ في 31 ماي 2006 المتعلق **بتنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

- **بالنسبة للشعب المنبثقة عن جذع مشترك آداب :**

- شعبة آداب وفلسفة: ما بين 80% - 85 %.
- شعبة لغات أجنبية: ما بين 15% - 20%.

- **بالنسبة للشعب الأربعة المنبثقة عن جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:**

- شعبة تقني رياضي: ما بين 18%- 22%
- شعبة رياضيات: ما بين 8 % - 11%.
- شعبة علوم تجريبية : مابين50 %-55%.
- شعبة تسيير و اقتصاد: مابين 16%-20%.

- ضرورة إعتماد الأساليب البيداغوجية في عملية التوجيه والإمتناع عن اللجوء إلى التوزيع الآلي للتلاميذ على الأفواج التربوية لمختلف الشعب .

- ضرورة التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي وإمكانيات الإستقبال والتأطير من جهة ورغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الشعبة المعنية ، من جهة ثانية الأمر الذي يتطلب تحضيرا جادا للعملية بالتحاور والتشاور البناء بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي المرافقين للتلميذ في بناء مشروعه الشخصي .

6 - إجراء عملية التوجيه النهائي :

من أجل التوفيق بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، نتائج التلاميذ رغباتهم وتقديرات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والتي على ضوئها تبنى الخرائط التربوية يجب أن يسعى المشرفون على التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى تحقيق التوافق بين أراء وملاحظات الأساتذة والمتابعة والإرشاد التي قام بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمستلزمات البيداغوجية لمختلف تفرعات شعب السنة الثانية ثانوي ، وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ في السن الثانية ثانوي على الأسس الآتية :

1- تلبية رغبات 05 % الأوائل من التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك بالثانوية .

2- ترتيب باقي التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك ، ووفق الرغبة الأولى فالثانية ، فالثالثة ، والرابعة لتلبية تفاضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في

المؤسسة دون اللجوء إلى تضخيم أفواج تربوية لشعبة تعليمية ما على حساب شعبة أخرى مفتوحة بالمؤسسة ، على ألا تتعارض هذه الرغبات وما يرافقها من نتائج مدرسية مع المتطلبات البيداغوجية للشعب العلمية .

ورغم كون مجموعات التوجيه مجرد عنصر من العناصر الواجب توظيفها في تحديد ملمح وإمكانيات التلميذ الأكثر إنسجاما معها فإنها تبقى مع ذلك أداة تمكن من ممارسة توجيه تطبعه الشفافية وتسمح بإنصاف التلاميذ .

علاوة على ذلك يجب أن ننوه إلى أن من البرامج التنفيذية لوزارة التربية والمنبثقة من مخطط عمل الحكومة التأكيد على ترقية تعليم الرياضيات في مختلف المراحل التعليمية وتشجيع التلاميذ على الإلتحاق بشعبتي الرياضيات والتقني الرياضي نظرا للمزايا والأفاق الواعدة التي توفرهما هاتان الشعبتان خاصة في ظل المستجدات الطارئة من إستحداث مدارس عليا مثل المدرسة العليا للرياضيات والمدرسة العليا للذكاء الاصطناعي فإنه يتوجب ضرورة إحترام الملمح في توجيه التلاميذ المنتقلين والمعنيين نحو هاتين الشعبتين خاصة فيما يتعلق بمعدلاتهم في مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية مع إحترام تلبية 05 % الأوائل لرغباتهم.

2- الطعن :

إن الشفافية التي يجب أن تطبع عملية التوجيه في تمكين التلاميذ وأوليائهم من مراجعة قرار مجلس القبول والتوجيه النهائي بالاطلاع على مجموعات التوجيه التي تحدد ملمح كل التلميذ سيؤدي حتما إلى تفادي تقديم الطعون غير المؤسسة ماعدا حالات تتوفر فيهم شروط كعدم تلبية الأوائل05 % أو حالة فصل تلميذ عن الدراسة قبل بلوغ 16 سنة كاملة، حالة وقوع خطأ ثابت في نقل العلامات أوتوجيه التلميذ إلى شعبة لم يحصل في إحدى مواد مجموعات التوجيه المميزة على المعدل والذي قد يقلص حظوظه في مواصلة الدراسة بنجاح في الشعبة أو الفرع، ضف إلى حالة توجيه تلميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة إلى إحدى فروع شعبة تقني رياضي في حالة وجود الإعاقة المانعة من التلاؤم معها .

فقرارات مجالس القبول والتوجيه تلعب دورا هاما في تحديد مصير التلميذ المدرسي والمهني لذا يتم دعوة الجميـع كـل فـي مجـال تخصصـه علـى العمـل بموضـوعية للمسـاهمة فـي ترسـيخ أصـول العـدل والانصاف بين التلاميذ .

3- التقويم :

يعد التقويم محور هام و ضروري بشكل أساسي في مختلف المراحل التعليمية، حيث يسهم في إكتساب المتعلمين مختلف الموارد ، وقدرتهم على توظيفها في سياقات ذات دلالة تعكس مستوى القدرة علـى تحقيـق الخبـرات التعليميـة ، باعتبـار أن التقـويم أسـلوب نظـامي لسـيرورة بيداغوجيـة ممنهجـة ومنظمـة تهـدف إلـى تحديد مدى تحقق الأهداف المسطرة للمنظومـة التربويـة، بتشـخيص مواطن القوة والضعف عند التلاميذ لاتخاذ قرارات في شأن هؤلاء والعمل على تداركها بترشيد وتوجيه البدائل، وأخذ التدابير اللازمة لتذليل تلك النقائص، ومنه يأخذ التقويم أشكالا مختلفة أثناء الممارسة البيداغوجية ، وفي هذا الصدد يضطلع التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم إستخدام نتائج التقويم الشامل مستغلا في ذلك مايلي :

1- تقييم نتـائج إمتحـاني شـهادة التعليم المتوسط وشـهادة البكالوريـا ومقارنتهـا بنتـائج التقويم المستمر ومناقشتها مع الفريق التربوي لاعتمادها كقاعدة عمل.

2- التعرف على نتائج الماضي الدراسي للتلاميذ ومقارنتها بنتائجهم الدراسية للسنة الحالية لمناقشتها مع الأساتذة في ظل التنسيق بين الأطوار.

3- التعـرف علـى التفاوتـات المسـجلة فـي المكتسـبات القبليـة للتلاميـذ مـن خـلال نتـائج الإختبـارات التشخيصية وتشخيص النقائص المعرفية لديهم.

4- تشخيص وضعية المؤسسة لتفعيل دورها من أجل الرفع من المردود التربوي في إطار البرنامج العلاجي (مشروع عقد النجاعة).

5- تحليل وتقييم النتائج الفصلية ونتائج الإمتحانات الرسمية.

6- إقتراح مخطط علاجي في المواد ذات المردود الضعيف.

7- متابعة نتائج التلاميذ طوال السنة الدراسية.

8- إنجـاز مختلـف الدراسـات الخاصـة بتحليـل و تقيـيم نتـائج التلاميـذ خاصـة تلاميـذ 4 متوسـط و3 ثانوي لبناء توقعات نتائج الإمتحانات الرسمية.

9- تصحيح وتعديل ميولات واهتمامات التلاميذ ومساعدتهم على التوفيق بين قدراتهم وميولاتهم من خلال تطبيق إستبيان الميول والإهتمامات وإستثمار نتائجه .

10- تحليل المضامين والوسائل التعليمة كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والإستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه .

11- تقييم النتائج الفصلية و السنوية لتحضير توقعات الخريطة التربوية وضبط المقاعد البيداغوجية.

12- المشاركة في تقوييم المناهج التربوية .

و هكذا يستغل مستشار التوجيه النتائج المتحصل عليها من عملية التقويم في :

- عرض النتائج في مجالس الأقسام لمناقشتها بصورة فعالة مع أعضاء الفريق التربوي .

- إستكشاف وحصر حالات التقهقر والتأخر الدراسي وبغية التكفل بها في أوانها ومنها الحد و التقليل من نسبة الرسوب والتسرب المدرسي .

- إعلام التلاميذ بنتائج التقويم ، ملمح مجموعات التوجيه .

- عقد جلسات مع الأساتذة قصد تحسيسهم بإشكاليات كل قسم من ناحية الفروقات الفردية دراسيا السلوكات المسجلة بهدف تشخيص إحتياجات كل فوج تربوي .

- عقد لقاءات مع أولياء أمور التلاميذ المشخص متابعتهم بهدف تبليغهم بمواطن الضعف للفئة المستهدفة ووضع إقتراحات علاجية لتخطي تلك المعيقات.

4- المرافقة البيداغوجية والإرشاد :

يعتبر التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وأعقدها التي ترتكز عليها فاعلية النشاطات التربوية، ودافعية المتعلمين للتعلم ذلك أنه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ والمردود التربوي للمؤسسة من خلال سعيه إلى تحقيق التوافق بين إمكانات التلميذ وقدراته وطموحاته وبين متطلبات المسارات الدراسية عن طريق مساعدته على نمو شخصيته، وتجاوز الصعوبات التي تعترضه بواسطة التكفل والمرافقة البيداغوجية، وتعريفه بالمحيط الدراسي والإجتماعي والمهني أو الإقتصادي عبر مختلف الوسائل الإعلامية والإستكشافية.

فالمرافقة والإرشاد يعدان فعلا بيداغوجيا يتضمن خدمة نفسية وتربوية مؤطرة تقدم في إطار فردي

وجماعي، حيث يتجهان إلى التلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته، وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة الدراسية والمهنية المستقبلية.

وفي إطار تقديم هذه الخدمات الإرشادية والتربوية لجميع من تضمهم المؤسسة التربوية خاصة التلاميذ فإن القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 1991 "[1] يؤكد على الإرشاد والمرافقة النفسية التي تشمل المهام التالية:

1 – مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

2– متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصـــــــــــلة التمـــــــــــدرس.

3– القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

4– إجراء الفحوصات النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

5– تطبيق إختبار الذكاء.

3– تطبيق الروائز والإختبارات النفسية على التلاميذ.

4– تطبيق تقنية الملاحظة.

5–تطبيق مقابلات تشخيصية لمساعدة التلاميذ نفسيا.

6–تطبيق تقنية دراسة الحالة.

علاوة على ذلك فإنه في إطار تنظيم الحياة المدرسية على الأسس التربوية تعمل على مستوى الثانويات ضمن المجالس التربوية بأساليب الحوار والإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في منظور الإرشاد والمعالجة الوقائية والاحتياطية خاصة للتكفل بالآثار السلبية لكل نزاع أو ظاهرة توتر أو صدام قد يعرفها الوسط المدرسي من خلال الوساطة أو المفاوضة والمناورة فقد أنشأت وزارة التربية الوطنية خلية الإصغاء والمتابعة التي يشرف عليها وينسق بين أعضائها مستشارالتوجيه والإرشاد المدرسي بالمقاطعة، والتي تم تنصيبها بالمنشور الوزاري رقم291 الصادر بتاريخ 2014/08/20"[2]، فهي تتجه

[1] القرار رقم 827 /91 ، مرجع سابق .

[2] المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20اوت2014 المتضمن **إنشاء خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات.**

إلى التلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية، كما تتجه إلى جماعة الأعضاء التربوية بهدف تقديم معلومات تربوية للتلاميذ .

فتأصيلا لما تم عرضه من مهام في إطار المرافقة والإرشاد وفق المناشير فيمكننا إستخلاص أدوار مستشاري التوجيه في هذا المجال و الأكثر تفعيلا في الميدان كما يلي :

– المرافقة النفسية والمتابعة البيداغوجية والتربوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات نفسية وبيداغوجية تعيق مسارهم الدراسي لمساعدتهم على تخطيها .

– المتابعة البيداغوجية والتربوية والمرافقة النفسية للتلاميذ الوافدين الجدد والتلاميذ معيدي السنة والناجحين بالإختبار الإستدراكي في نهاية السنة الماضية.

– المرافقة البيداغوجية والتربوية والتحضير النفسي لتلاميذ 3ثانوي إستعدادا للإمتحان الرسمي.

– التكفل النفسي ومرافقة التلاميذ المترشحين لاجتياز الإمتحان الرسمي في مراكز الإجراء .

– توعية الأولياء بأهمية دورهم في مساعدة أبنائهم لضمان تنشئة إجتماعية سوية مع التأكيد على تجنب الأساليب التربوية الخاطئة والتي قد ترسخ في تكوينهم الإدراكي والسلوكي .

2 – التوجيه المدرسي وإشكالية العدالة المدرسية:

2-1- المدرسة بين الإستحقاق والمنافسة :

ترتكز فكرة الإنصاف على مبدأ تحقيق المساواة في الحصول على التعليم لجميع الأفراد بصرف النظر عن خلفياتهم السوسيوثقافية والإجتماعية والإقتصادية ، كما تكفل فرص متساوية إعتمادا على قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية مما يعزز العدالة في المشاركة التعليمية ويحد من تأثير أوجه عدم المساواة الإجتماعية على المسارات الدراسية.

إن هذا الطموح يعكس الأدوار الموكلة للمدرسة التي تواجه تحدين أساسيين في تحقيق الإنصاف أولهما تحقيق الإنصاف بتجاهل الفوارق الأصلية التي يجلبها التلاميذ للمدرسة ، وثانيهما تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص في نتائج التعلم حتى لا تساهم في إنتاج أوجه عدم مساواة مستحدثة تصدرها إلى المجتمع خاصة أن المدرسة تحرص على توفير التعليم للجميع وإتاحة نفس الفرص ضمن إطار تربوي موحد لضمان تصنيف هؤلاء المتعلمين على أساس معايير الجدارة والإستحقاق، كما أنها تمثل الأرضية

الصلبة لتنشئة الأجيال وفق مبدئي المساواة و التوزيع العادل حسب قدراتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم، دون إعتبار لإنتماءاتهم الإجتماعية أو الثقافية أو الإقتصادية

فالفرص والإمتيازات التي تتيحها المدرسة بصورة عادل دون إغفال مختلف الظروف الإجتماعية قد دفعت السوسيولوجيا إلى دراسة العلاقة والترابط اللذين يؤثران تأثيرا كبيرا على عملية الحراك الإجتماعي تبعا للأصل الإجتماعي، ورغم مرامي و غايات المدرسة في ضمان حق جميع المتعلمين في الحصول على مادة معرفية التي تتسم بالجودة والعدالة والمساواة، مع عدم التحيز وتوفير برامج تتناسب مع الفروقات الفردية بين هؤلاء المتعلمين إلا أنه في سياق المدرسة المنصفة ليست خالية من الإختلافات وليس كل إختلاف يعتبر غير عادل .

ومؤدى ذلك دفعنا بالقول أن المحتويات المقدمة بما تحمله من معارف للمتعلمين ليست دائما تثير دافعيتهم أو تشبع إهتماماتهم المتجددة ما يؤدي إلى تباين في العائدات والنتائج التي يحصل عليها المتعلمين خلال مسيرة التمدرس ، ومع ذلك إذا حاولت المدرسة التوفيق بين جميع الطلبات والرغبات فإنه لا خيار أمامها أنها قد تهدد الأنشطة البيداغوجية للعملية التعليمية التعلمية المشتركة بينهم ، فمن الضروري أن يتكيف المعلمون مع إحتياجات المتعلمين، لكن هذا لا يزال يستمر في تعزيز عدم المساواة.

في نفس السياق يرى "**فرانسوا دوبي** " الذي اشتغل ضمن هذه السوسيولوجيا " أن المشاكل التي من شأنها أن تؤثر في الأداء المدرسي، وفي الفرص التعليمية للمتعلمين تتمثل في ثلاث مشكلات كبرى :

1) المشكل الأول يظهر في كون المدرسة اليوم تعمل على إنتاج الكثير من اللاتكافؤات في الفرص وليس معنى ذلك أن المدرسة تعيد إنتاج اللاتكافؤات الإجتماعية .
2) إن المدرسة غير مضيافة ، فالمتعلم لا يشعر بالارتياح داخل المدرسة ، سواء في علاقته بزملائه أو بالمدرسين .
3) أما المشكل الثالث فيتمثل في أزمة الجهات المعنية في تحمل المشاكل التربوية .

إن مختلف هذه المشاكل تدعونا إلى أن نتوقف عند مفهوم "**تكافؤ الفرص** " كما حدده "**فرانسوا دوبي**" من خلال كتابه "**L'inégalité des chances**" و الذي يعتقد أن الرهان الأساسي للمدرسة اليوم يتمثل في إعتبار أن جميع التلاميذ متساوين، وأنه ينبغي أن يحظى كل واحد منهم بعناية خاصة " [1] .

وهذا ما يصوغ لنا حسب تحليله أن تحقيق مبدأ المساواة الكاملة في الفرص التعليمية داخل المدرسة يعد أمرا صعبا للغاية، لا سيما بالنظر إليه في ظل هيمنة اللاتكافؤات الإجتماعية والثقافية على أداء المتعلمين، الأمر الذي يجعل الأنساق المدرسية تواجه تحديات كبيرة في تقديم فرص متكافئة فعلا، حيث تتعامل عموما بشكل أفضل مع المتعلمين الأكثر حظا، ما تتوفر لهم العديد من والموارد الكامنة (الخبرات) المتاحة ، ومن جهة أخرى فإن مبدأ تكافؤ الفرص بناءا على الجدارة والإستحقاق وحده لا يمكن أن يضمن تجسيد العدالة المدرسية بشكل شامل، لأن واقع السياق التعليمي يشير إلى أن أولئك الأكثر جدارة وإستحقاقا يحرزون التفوق و النجاح دون تحمل أي مسؤولية تجاه الذين لا يحرزون نجاح أكاديمي، وبالتالي فإن انتقاء النخبة قد يبدو بطريقة منصفة لكنه لا يضمن بالضرورة تحقيق العدالة الإجتماعية.

علاوة على ذلك فإن أولوية تكافؤ الفرص تؤدي بالضرورة حسب **فرانسوا دوبي** إلى" إضعاف أثار اللاتكافؤات الإجتماعية على المنافسة المدرسية من أجل إنتاج تراتبية مدرسية عالية لذلك فعند ما ينظر إلى التراتبيات المدرسية على أنها عادلة فإنه من الطبيعي أن تحدد بدورها التراتبيات الإجتماعية ، وأن الشواهد تحدد الوضعيات المهنية التي يشغلها الأفراد وهذه الفرضية مع ذلك غير قائمة الذات بمفردها وليس بالضرورة الصحيحة القول بأن الموهبة والجدارة المدرسية تحدد الحياة المهنية للأفراد وأن مصيرهم يحسم داخل المدرسة ذلك أن هذه الأخيرة لا يمكن أن تكشف عن كل الكفاءات" [2] .

غير أن فشل نموذج تكافؤ الفرص لا ينحصر فقط على الفوارق الإجتماعية أو تباينات العرض المدرسي، بل يتعلق أيضا بمفارقات موجودة **في** طبيعة النموذج ذاته، فكلما تقينا أكثر بموضوعية نموذج تكافؤ الفرص زادت ثقتنا في الأدوار المنوطة للمدرسة على تحقيق العدالة مع كل المخرجات التعليمية ، وهذا يعني أنه كلما تجسدت الإنتقائية بشكل فعال وصادق إعتبرت أكثر أهمية وفعالية

---

[1] مصطفى حسنى،**المتعلم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص من منظور فرانسوا دوبي** ، مجلة علوم التربية ، العدد 64 ، المغرب،2016 ، ص145- 146.

[2] **المرجع نفسه ، ص147.**

ونجاحا مما ستؤدي حتما إلى التنافس على جميع المسارات التعليمية حيث يختار التلاميذ المسارات الدراسية الأكثر إنتقائية ومهنية.

وتأصيلا لذلك تعتبر المنافسة على عملية الإستحقاق أكثر صرامة وإستشراف لترسيخ المساواة المدرسية حيث تفرض معيار الجدارة والإمتياز الذي يدفع كل من المتعلمين إثبات كفاءتهم التعليمية في تحقيق النجاح الدراسي وتجنب مثيرات قد تحول دون تحقيق ذلك ، وهذا يزرع مسارا نفسيا صعبا بالنسبة لهؤلاء للتلاميذ الذين قد أقبلوا على الفشل الأكاديمي حيث يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن فشلهم وضعف تحصيلهم ، وكلما كان نموذج تكافؤ الفرص ضاغطا كلما قل عدد التلاميذ الذين يمكنهم إلقاء اللوم على عوامل خارجة عن إرادتهم لإخفاقهم في المدرسة.

2-2- التوجيه المدرسي بين اللامساواة المدرسية وإعادة الإنتاج :

تعد مسألة الديمقراطية في مجال منظومة التوجيه المدرسي حقيقة قائمة على الإنصاف وضمان تكافؤ الفرص الحقيقية لاتخاذ قرار إختيار دراسي صائب بهدف تقليص فجوة الفوارق بين مختلف عينات المتعلمين من دون تهميش أو إقصاء.

وقد أصبحت هذه القضية محور إهتمام العديد من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية التي تسعى إلى إستكشاف إمكانية أن تؤسس الديمقراطية لمدرسة عادلة تعزز خوض نفس المنافسة النزيهة، التي تسهم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين و تثمين تفضيلاتهم المعرفية والأكاديمية في تحديد مصيرهم المستقبلي .

فعلى ضوء ذلك يتمثل مفهوم المساواة في الفرص المدرسية في" صورة مدرسة تفتح أبوابها على مبدأ التكافؤ و المساواة بين مختلف الأفراد ، الأمر الذي يلزم المؤساسات التربوية من مدارس وجامعات أن تستوعب جميع الراغبين بمتابعة دراستهم دون إعتبارات دينية ،أوعرقية أوجغرافية أولأي إعتبار آخر" [1] .

ومفهوم نموذج المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية يستند إلى فكرة مفادها أن التحصيل الأكاديمي والمعرفي يعتبر محصلة من الخبرات والادراكات المعرفية ، والموارد الكامنة التي تكون لدى المتعلم والتي يمكن أن تتطور أو تظهر من خلال التجربة المدرسية ، وبالتالي فإن الديمقراطية في التعليم لا تقتصر على توفير فرص تربوية متكافئة فحسب، بل تشمل أيضا تزويد هؤلاء المتعلمين إمكانيات بموارد

[1] Pierre Merle:**Le concept de démocratisation de l'institution** scolaire :une typologie et sa mise al'épreuve, in population ,55eannée, no 1, 2000, PP15-50**.**

تعليمية مناسبة ومتساوية محفزة تدعم إمكانياتهم، وتعزز طاقاتهم الكامنة لتحقيق عدالة التحصيل العلمي والإختيار الدراسي بين جميعهم وهو الذي يمثل لب الديمقراطية التربوية.

وهذا ما يؤكد أن تكافؤ الفرص التعليمية تمنح لكل متعلم الحصول على الفرص بما يتناسب مع ميولـه واتجاهاتـه الفرديـة، مـع التأكيـد علـى قابليـة إسـتعداداته ، وقدراتـه التـي تؤهلـه لـذلك فعـلا بغض النظر عن مرجعيته الثقافية والإجتماعية أو الإقتصادية حتى يتسنى له تلبية وإشباع إحتياجات من المقررات التربوية .

ويمكن تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص في عملية التوجيه عن طريق معيارين أساسيين أولهما يعتمد على تحقيق المساواة وفقًا لمعيار الجدارة التي تشمل جميع الأنماط والشبكات التقوييمية الممكن إعتمادها في ضبط عائدات الأداء الأكاديمي للمتعلم وفق النتائج – الإستعدادات – الملمح البيداغوجي – الكفاءات العملية (المهارة)، حيث تستلزم فكرة الجدارة والكفاءة معاملة جميع الفاعلين في المدرسة بالتساوي مع بعضهم البعض دون تمييزا وتهميش بسبب الجنس أو اللون أو الوضع الاجتماعي، و إذا تحقق ذلك فعلا فإن النجاح الأكاديمي سيمنح لمن هم الأجدر حيث القدرة و الإستحقاق والكفاءة ، وهذا يعنى أن دلالات اللون والجنس ومن يمثل المكانة الإجتماعية العليا هم صفوة عقلية أوعملية ، ما يرجع التفاوتات بين الفاعلين التربويون إلى مقدرتهم المعرفية وإمكانياتهم الشخصية، وثانيهما المساواة طبقا لمعيار الحاجة حيث تعمل المدرسة على تعبئة حاجيات المتعلم من موارد معرفية ومهارات حياتية بالتوجيه والمرافقة البيداغوجية التي تكفل حسن توجيههم إلى ما يوافق قدراتهم من مسارات تعليمية ويضمن تحقيق إندماج اجتماعي .

هناك نظرة متفحصة لعدد كبير من الباحثين وعلماء الإجتماع بقراءة واعية متمعنة للدلالات المفاهيمية التي تتناول مفهوم المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وفق رؤى تحليلية تتصل بالسياق السوسيولوجي عامة، وسوسيولوجيا التربية خاصة معتمدين في ذلك أسس ومنطلقات فكرية تعبر عن وجهات نظرهم ويمكن الإشارة إلى كل من "بيار بورديو "و"جان كلود باسرون " اللذان إنطلقا من فرضية أساسية تفيد بأن المتعلمين لا يتساوون في نفس الحظوظ والفرص في تحقيق النجاح الأكاديمي ، ويعود هذا الإختلاف إلى التراتبية الإجتماعية والتفاوت الطبقي ووجود فروقات فردية داخل الصف الدراسي نفسه.

وقد توصلا إلى نتيجة هامة هي " أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة ، بل هي ثقافة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة، ومن ثم ليست التنشئة

الإجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والإنضباط المجتمعي، وبالتالي تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الإجتماعية نفسها عن طريق الإصطفاء والإنتقاء والإنتخاب، ومن ثم فهي مدرسة اللامساواة الإجتماعية بامتياز" [1] .

غير أن هناك من يرفض توجهات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية من أمثال "ريمون بودن" الذي يرى أن اللامساواة المدرسية ترتبط بموقع الفرد داخل البناء الإجتماعي الذي يؤطر خياراته التعليمية ويحدد مساراته ترتبط ومنها تصبح " قرارات الفرد مرتبطة بموقعه الإجتماعي وهو ما أدى به إلى القول بأن الإختلاف في مجالات القرارات يكون في علاقته بالوضعية الإجتماعية أو الأصل الاجتماعي"[2] ، والمدرسة كمؤسسة تربوية ليست مجرد فضاء يفرض فيه شرعية معايير نظامه على جميع الفاعلين، بل هي فضاء تتنوع فيه الأدوار وتتجسد بها مجموعة من الإستراتيجيات والإختيارات الفردية التي توافق كل منهم، وليس مجرد خاضعين للسلطة الشرعية رغم مايحمله كل متعلم من إرث إجتماعي وثقافي، وهذا ما يعزز تفشي اللامساواة التعليمية.

وبصورة أخرى يرى بودون أن اللامساواة المدرسية تعود في التعليم إلى إختيارات الفاعلين التربويين ، وقناعاتهم الشخصية حيث تستند قراراتهم إلى تقييمات أسرية تستند بدورها إلى حسابات منطقية مبنية على الربح والخسارة، لا سيما أنها تشمل الطموحات الواقعية ورغبات المستقبل ، مما يفضي إلى تبني إستراتيجيات نفعية من قبل التلاميذ وأسرهم تركز على خيارات إستثمارية ، تهدف إلى تأمين المستقبل مع مراعاة خلفيتهم الإجتماعية وأنماط التفاعلات التي تؤثر على تجربتهم في المدرسة. وغالبا ما يسعى الأبناء إلى تحقيق وضع إجتماعي مشابه لوضع آبائهم، و لاحرج في ذلك على أساس أن " المتعلمين عند تشعب مسارات التعليم يختار الأفراد مساراتهم بعقلانية حسب التوليفة التي تتكون من التكلفة – الأخطار – الفائدة بالشكل الذي يسمح بتعظيم "**المنفعة**" وتتولد هذه التوليفة حسب الوضعية الإجتماعية للأفراد وحسب نسق توقعاتهم" [3] ، على عكس النظريات الصراعية التي تعتقد أن خيارات الأفراد تتأثر باختلاف الرأسمال الثقافي والإجتماعي .

---

[1] خالد المير وآخرون، **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي، العدد3 ، مطبعة النجاح .الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995،ص12.

[2] Raymond, Boudon , **l'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris :collection Armand Colim ,1973, ,P 213 .

[3] Raymond Boudon,**L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles,** Revue française de science politique , Volume 24, Numéro 6. pp1268-

فحوصلة قراءة "ريمون بودون" تناولت الأقطاب الأساسية التي تؤدي إلى اللامساواة الإجتماعية في العملية التعليمية التعلمية والتي تنشأ بشكل رئيسي من العلاقة التفاعلية بين نظامين: النظام المدرسي كسلطة شرعية والنظام الإجتماعي المتمثل في النظام الأسري، وقد توصل "بودون" في تحليله إلى استنتاج سوسيولوجي مفاده أن تحقيق المساواة المدرسية ، ومبدأ تكافؤ الفرص يعتمد بشكل كبير على الوضعية الإجتماعية والتقسيم الإجتماعي للفئات الإجتماعة التي ينتمي إليها التلاميذ ، ويمكننا القول مما سبق أن الأسرة كنسق ضمن الأنساق الإجتماعية بالتعاون مع المدرسة تمثل الإطار المرجعي الذي يقوم على دعم ومساندة أبنائها دراسيا ومهنيا، وتربية اختياراتهم مع الأخذ بعين الإعتبارالقدرات والإستعدادات الذاتية .

هذا الإختلاف سيؤدي حتما إلى تفاوت وتمايز في تحديد الخيارات الإستثمارية بناء على مجموعة من الإستراتيجيات، والخطط المستقبلية تعود بالنفع الشخصاني على الذات ، وانطلاقا من هذه الإختلافات القائمة ثمة تيار معارض وقائم على دحض التوجهات الماكرو سوسيولوجية التي ترتكز على مبدأ الحتمية الإجتماعية والتي تجعل من الفرد أنه مجرد نتاج للظواهر الإجتماعية.

حيث يشير العالم السوسيولوجي فرانسوا دوبيه إلى أن السوسيولوجيين قد تطرقوا لمفهوم اللامساواة من خلال تحليلهم للحياة الاجتماعية والمواقف والمسارات الاجتماعية التي تؤدي إلى خلق التفاوت بين الفئات الإجتماعية المختلفة، ويؤكد أيضا أن اللامساواة لا تقتصر فقط على توزيع الثروات فحسب بل تشمل كذلك المساواة في تنظيم من الأنظمة المجتمعية والتي ستكون محطة تحليل و فهم السلوك والثقافة والسياسة، وما تنتجه المؤسسات المجتمعية بشكل عام، بالإضافة إلى التوزيع غير المتكافئ للخدمات الإجتماعية مثل الصحة والتعليم بين الفئات الإجتماعية المختلفة، مثل الفئات الغنية والفقيرة فكل ذلك يصنف تحت مفهوم اللامساواة الإجتماعية .

ويضيف أيضا "**دوبي**" خلال تحليله وبحثه السوسيولوجي لمفهوم "اللامساواة " " أنه لا توجد ميكانزمات عامة أثناء تحليلنا وبحثنا في مجال اللامساواة الإجتماعية، ولكن يجب اعتبار اللامساواة مجموعة من المسارات الإجتماعية والميكانزمات والخبرات الجماعية والفردية، التي تحتم علينا ألا نقف مكتوفي الأيدي ودون تدخل لمعالجة المشكلة المطروحة "[1] .

1273,1974.

[1] François Dubet: **Les inégalités Multipliées**, Edition de l'aube, pour l'édition de poche, 2000 et 2004, P 08.

و تأصيلا لما تم مخالفته من تحليلات ماكروسوسيولوجية ، قام "**فرانسوا دوبي**" خاصة بالتركيز على دراسة الآليات والخبرات الجماعية والفردية كعوامل متضافرة تساهم في تشكل التجربة الذاتية للمتعلم معتبرا إياها مستقلة عن العوامل التي تشكل السياق الإجتماعي، و ما يحمله من ميكانزمات محركة للاامساواة ، فهو يؤكد على أن التلاميذ هم ذوات فاعلة، وليسوا مجرد متلقين لإعادة إنتاج التفاوتات الإجتماعية بل إنهم يمنحون نفس الحظوظ في الدخول للمنافسة العلمية ضمن إختبار منسجم نظريا وإجرائيا ومزود بشبكة تقيمية موحدة ، وحسب رأيه فإن هؤلاء المتعلمون هم فاعلون يتحكمون في تشكيل تجربتهم المدرسية من خلال تجسيد إستراتيجيات تعتمد أساسا على موازنة دقيقة وواضحة تراعي نتائج المخاطر وحدود النفقات والعائدات ضمن الإطار التربوي الشبيه بالسوق المدرسية حيث يتواجد العرض والطلب (المنفعة والربح).

ومؤدى هذا التصور يشير إلى الإنتقاد الصارم الذي طرحه "فرانسوا دوبي" حول تجاوز فكرة إعادة الإنتاج التي ترى أن هناك علاقة مباشرة للتفاوتات المدرسية كامتداد للتفاوتات الإجتماعية حيث يرى دوبي أن المدرسة ليست مجرد آلة لإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية عبر آليات حتمية لإلغاء ذاتية الفاعلين، كما كانت تصورتها المدرسة السوسيولوجية التقليدية، بل يتعدى ذلك ليؤكد على أهمية تجاوز هذه الرؤية التي تقف عند نموذج المدرسة كـ"علبة سوداء"، ويشدد على دور هؤلاء الفاعلين (التلاميذ) وما يحملونه من معطيات فردية تتضمن أفكارهم، إحتياجاتهم، وعلاقاتهم التفاعلية التي تتجسد ضمن الوسط المدرسي عبر ممارسات و أنشطة ديناميكية متنوعة تعبر في حقيقتها تباعدا يعيشه المتعلم إزاء المنطق الاجتماعي السائد في ضوء تشكل تجربته المدرسية كنتاج لتلك الممارسات الذاتية التربوية.

يعتبر فرانسوا دوبي المدرسة فضاءا حيويا لتجسيد إستراتيجيات الفاعلين التربويين بهدف تكوين وتأهيل وتنمية الرأسمال البشري ليكونوا قادرين على الإندماج الإجتماعي ، ومواكبين لمنطق الحاجة الإقتصادية النفعية، لاسيما إستقلاليتها بذاتها عن جميع التجاذبات والصراعات التي تخترق المجتمع حيث تتمثل مهمتها في الإشراف على التوجيه والإعداد والتكوين، وتطوير مهارات الفاعلين التربويين وتأهيلهم للإندماج الإقتصادي والإجتماعي والثقافي في مجتمعات يتزايد فيها الطلب على الكفاءات المؤهلة والخبرات المتخصصة التي تمتلك ناصية التطورات العلمية وتنفتح على الثقافات الأخرى .

وتشترك المدرسة أيضا في بناء شخصية المتعلم المراهق من خلال عمليات التنشئة الإجتماعية بما تحمله من قيم وإتجاهات ، وممارسات تمنح فرص التعبيرعن منطق الذات المساهمة في تشكيل

الهوية الفردية والجماعية، فكل متعلم يستند في إختياره لمساره الدراسي إلى تجربته المدرسية التي تمثل وفقا لفرانسوا دوبي الوحدة الأساسية في العملية التربوية ، فهنا يمكن تقويم ما تقوم به المدرسة فعلا لذلك يجب أن نطرح تساؤولات عن كيفية مواجهة الأفراد للآليات الشرعية للمدرسة خصوصا أمام الإختيارات الدراسية أو المهنية، وكيف تؤثر هذه المواجهة على تكوين إدراكاتهم الذاتية وتغييرها.

إستنادا إلى ما تم عرضه سابقا يمكن القول أن تفسير إشكالية كثافة وحجم التفاوتات الإجتماعية يعتمد على بعدين رئيسيين: الأول يتمثل في دور الأنظمة التعليمية حيث يمكن لهذه الأنظمة إما أن تعزز وتثمن، أو تخفف من آثار التفاوتات الإجتماعية وتأثيراتها على الفروقات داخل الوسط المدرسي أما الثاني فيتعلق بطبيعة مخرجات المنتوج التعليمي بالأخص فيما يتعلق بقيمة ومكانة الشهادات التي تطرح نفسها كآلية حاسمة في تحديد الأماكن أو المواقع الإجتماعية المؤدية إلى حيازة تلك المناصب وفق مبدأ الجدارة والإستحقاق إستنادا للجهد والمثابرة والكفاءات المعرفية والإسهام الذاتي المتعلق بالمتعلم بعيدا كل البعد عن جميع المؤثرات الخارجية .

إذن ما يتعلق بمسألة التوجيه المدرسي وتأثيره على تعزيز اللامساواة التعليمية أكده العديد من الباحثين المستحدثين أمثال كل من ماري–دورو– بيلا وميغن على وجود هذه اللامساواة التي تتجلى في تباين النجاح المدرسي للفاعلين التربويين، حيث تتشكل هذه الأخيرة كمفهوم خلال مرحلة التوجيه المدرسي ، و التي تتجلى في تحديد القرار الشخصي لكل منهم وفق مجموعة من المحددات التي تعود الى معطيات فردية عبر ممارسات أنشطة تربوية مرتبطة في تحديدهم بالمعايير واللوائح المنتسبة لمنظومة الفعل التوجيهي، لكنهم يواجهون ذلك ضمن لعبة تكوين منطق الذاتية ، ومن هنا يستوجب الأمر الذي يتطلب تسليط الضوء على أوضاع المتعلمين وتحدياتهم على الرغم من أنهم يعتبرون وفقا لدوركايم فاعلين إجتماعيين في حد ذاتهم ، علاوة على ذلك يفرض علينا الواقع اليوم ضرورة إعادة النظر في دراسة الأنظمة المدرسية دون أن نتساءل عن رهان المدرسة وفق فلسفة تربوية محددة الأهداف والمرامي ، وهذا يتطلب محاولة الانطلاق من التجربة اليومية لفهم كيفية تكوين المتعلم لذاته وكيف تتكون تجربته المدرسية.

2-3 – التوجيه المدرسي من التفاوتات الاجتماعية إلى التفاوتات التعليمية :

قد أثبتت العديد من الأبحاث والدراسات الاجتماعية أنه يمكن فهم وتفسير التفاوتات الإجتماعية في المجالات الدراسية خاصة بالنسبة للتلاميذ وأسرهم في تحفيز الإبداع العلمي بالحصول على الشهادة

التي تبدو ضرورة أساسية من ضروريات تحقيق الإندماج الاجتماعي لحيازة مناصب ذات مكانة مرغوبة في المجتمع، وهذا ما يوضح أن التفاوتات الإجتماعية هي وضع إجتماعي تعكس التوزيع غير المتكافئ للامتيازات بين مختلف الفئات الإجتماعية، حيث تتجلى الفوارق في الفرص المتاحة بين هؤلاء وتزداد الهوة بين الفئات المهيمنة والفئات المهمشة ، ويعتمد تحديد شكل المساواة الإجتماعية أو غيابها إلى حد كبير على شرعية النظام التربوي القائم الذي يعد بدوره محورا للنقد والمناقشات سواء من حيث الإنصاف أو المساواة، وتقاس مدى فعاليته وأدائه بناءا على قدرته في تحقيق النجاح الأكاديمي والإندماج الإجتماعي، مما يحدد مدى تحقيق العدالة في توزيع الفرص ونتائج التعليم.

وما أشار إليه علماء الإجتماع المعاصرون أيضا أن التفاوتات في الفرص التعليمية لا يتم طرحها ومعالجتها بشكل جلي وصريح ، إذ غالبا ما يرتكز النقاش على المكانيزمات الخارجية المحركة بعيدا عن السياق المدرسي ذاته وهذا ما يثير تساؤلات حول الآليات الداخلية التي تؤطرها المدرسة باعتبارها مسؤولة عن عملية نقل المعارف الخفية وراء الإختلافات والفروقات في نتائج المسار المدرسي .

فإذا كانت فكرة التفاوتات الإجتماعية بين التلاميذ حسب تطلعاتهم تنعكس في المدرسة من خلال النتائج الأكاديمية ، فإنها بطريقة غير مباشرة تنعكس في إختيار المسارات والشعب الدراسية ، وهذا الطرح نلتمسه كثيرا في مرحلة التعليم الثانوي أين يكون التلاميذ على بينة لما يحيط بهم من أوضاع إجتماعية ومدرسية تشكل في حد ذاتها أوجه الإختلاف بين هؤلاء، و ما سينتج عنه مسألة اللامساواة و هكذا سيصبح مجال التوجيه المدرسي مليء بالشكوك والاتهامات باللامساواة.

وإذا قمنا بتطبيق كافة الآليات في مجال التوجيه المدرسي وفق مبدأ المساواة بما في ذلك الضوابط التربوية والتشريعية ، فلابد من الإعتراف بأنه ينتج حتما تفاوتات تعليمية تؤدي بدورها إلى خلق تفاوتات إجتماعية، مع العلم أن السياق التربوي يتيح للتلاميذ الدخول في بيئة تربوية موحدة مبنية على أسس معيارية تقييمية (المنافسة ،الجدارة والإستحقاق) ،أو بالأحرى ضمان تكافؤ فرص حقيقية للإختيار والنجاح لجميع المتعلمين دون تهميش أو إقصاء كمرجعية لتقليص الفوارق الإجتماعية والمدرسية ، إلا أن النظام التربوي عامة والتوجيه المدرسي خاصة يواجه التفاوتات الإجتماعية الموجودة خارج المدرسة والتي تقلل وتحد من فرص تحقيق العدالة والإنصاف في الوسط المدرسي.

فالمنافسة المدرسية تجد نفسها أمام مفارقات مهما إتسمت بالموضوعية والمصداقية المبنية على معايير الجدارة والإستحقاق فإنها لا تأخذ بعين الإعتبار أشكال التفاوتات الإجتماعية (التفاوتات العائلية

التفاوتات المجالية ، التفاوتات البيولوجية، التفاوتات النوعية) الموجودة خارج أسوار المدرسة التي يحملها التلاميذ معهم إلى الوسط المدرسي، وما تعتمده عملية التوجيه المدرسي الذي يؤكد على تطبيق المنافسة التقومية من منطلق الجدارة والإستحقاق، فإنها تشهد تفاوتات في توزيع المسارات التعليمية على هؤلاء التلاميذ ، وهي تفاوتات تتجاوز كل تلميذ أين يجد نفسه مقيد بها وليس من العدل التقويم والحكم عليها بناءا على ذلك، ولا يمكن القول أن الأداءات المدرسية للتلاميذ مرتبطة أشد الإرتباط بخلفياتهم غير أنها تساهم بشكل نسبي خفي أين تستمر التفاوتات الإجتماعية في توزيع المسارات التعليمية للتلاميذ.

على مستوى هذا السياق يتضح أن الإجتهادات الميكروسوسيولوجية التي تناولت مسألة التفاوتات التعليمية في المدرسة من وجهة نظر سوسيولوجية تجاوزت التحليل الماكروسويولوجي الذي هيمن طويلا ، وبدرجات متفاوتة منذ أطروحات دوركايم إلى بيير بورديو وبازل برنشتاين متجه نحو تجربة جديدة في التحليل الميكروسوسيولوجي ، حيث تمنح الأولوية لفهم التجارب الذاتية للمتعلم كفرد في السياق المدرسي، وتركز على الأدوار التي تمارسها المدرسة في مواجهة التلاميذ وتأثيرات هذه المواجهة على تشكيلهم وتغيرهم، كما تطرح قضايا أخرى مثل سلطة الشهادات أو الدبلومات وأثرها الإجتماعي، وتعيد تقييم التفاوتات التعليمية في مسعى لاستكشاف أنماط التفاعل الفردي وأثرها في المسار التعليمي للتلاميذ.

فإذا كان الأمر يتعلق بتوجيه التلاميذ إلى الشعب الدراسية التي تهدف إلى إتباع مسار شخصي مستقبلي يتوافق والقدرات والإستعدادات سيخضع عملية التوجيه المدرسي للتفاوتات الإجتماعية التي ستسيطر بشكل غير مباشر منذ ولوج التلاميذ إلى المدارس بتلقي المعارف وتكوين خبراتهم الذاتية، على غرار ما تنتظره أسرهم منهم، فالهدف الأسمى بين جميع الأسر هو إيصال أبنائهم إلى الشعب الدراسية الأكثر قبولا في المجتمع وفق مساندة ودعم يسمح لهم بالإندماج إجتماعيا في سوق العمل، والذي يفرض تخصصات معينة على أخرى ،وهكذا نحن من الناحية السوسيولوجية على حدود نظرية العدالة . فلقد تعددت محاولات تحليل مفهوم التفاوتات التعليمية على عدة مستويات من أبرزها تفاوتات النجاح والنتائج التي تنتج عن المنافسة العادلة، و حيد أثر التفاوتات الإجتماعية خارج أسوار المدرسة، وهذا ما يجعل المدرسة محايدة تماما عن المجتمع إذ استندنا إلى أن ما يحدث داخل هذه الأخيرة أو خارجها هو بعض الإستراتيجيات العقلانية تتبناها وتستثمرها الأسر للمنافسة بين بعضها البعض للوصول إلى

أحسن المراتب، وهكذا تصبح حلقة تدور حول الفاعلين الإجتماعيين في عملية التوجيه حيث تستجلى في المجال التربوي مثل باقي المجالات الأخرى بتبني إختيارات من خلالإستخدامات عقلانية تظل محدودة بالتأكيد لكنها حقيقية لدرجة أنه بإمكان الملاحظ من الخارج إيجاد الدوافع الحقيقية التي تجعل من الفاعل يتبنى سلوكا معينا ، إذ أن التفاوتات في مواجهة المدرسة ليست بالنتاج الهيكلي الضروري لاشتغال أدوار المدرسة،إنما مي محصلة للصراعات التي تخوضها الجماعات الإجتماعية من أجل المحافظة على إمتيازاتها.

2-4 - التوجيه المدرسي من التفاوتات التعليمية إلى الإستجابة للطلب الإجتماعي:

يطرح موضوع إستجابة التوجيه المدرسي للطلب الإجتماعي الصادر عن المجتمع صيغا لقوى محركة تجعل منه آلية من الآليات المساهمة في تحسين جودة الخدمات التربوية من خلال تطوير قدرات المتعلمين وإيقاظ إمكانياتهم الذاتية ، وتنمية دوافعهم وميولهم للوصول إلى أقصى غايات النمو لبناء مشروعهم الدراسي والمهني الذي يقودهم لتحقيق الإندماج الإدماجي ، غير أنه في الواقع لا يمكن تناول التوجيه المدرسي دون إستحضار مبادئه التي تتجسد في علاقته مع مختلف الأنساق الإجتماعية والمهنية والثقافية ، أين يستهدف هذا الفعل التربوي الربط بين القدرات الشخصية والإستعدادات من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى .

فلم يعد من الممكن النظر للتوجيه المدرسي بمفهوم تقليدي، بل ينظر له على أن تعود ممارسته باكتساب التلاميذ مناهج تحصيل المعارف وإدراك الذات، وتعزيز المهارات الحياتية ، وتطوير جاهزيتهم لعالم الشغل بتحديد الهوية المهنية في ظل الإمكانات والفرص المتاحة .

أو بالأحرى فمردود إنتاج منظومة التوجيه المدرسي كمطلب إجتماعي أثناء الممارسات البيداغوجية بالمدرسة يضطلع بترسيخ الحس التوجيهي لدى المتعلمين في اتخاذ قرار الإختيار الدراسي لبناء المشروع الشخصي ، أين تبرز الميولات والرغبات وتتبلور وتنضج الإختيارات والقرارات ، ذلك أن سيرورة الإنتاج التوجيهي ينبغي أن لا تقوم على كسب القدرات والمهارات والخبرات الفردية فحسب وإنما كسب رهان الإلتحاق بسوق الشغل بمؤهلات دراسية كمحدد أساسي للوضع السوسيومهني باعتبار أن المتعلم فاعلا عقلاني إستراتيجي في اختياراته التي تمثل العامل الرئيسي ، والمسؤول عن تفاوت الفرص المدرسية ومنها تفاوت الفرص الإجتماعية .

غير أن علاقة الطلب الإجتماعي بالتوجيه المدرسي تعد أحد مداخل التخطيط التربوي ذات الإرتباط بمتطلبات الفرد والمجتمع ،حيث أصبح من الضروري تجاوب وتعاطي جل المؤسسات التربوية بما لديها من أطر تربوية تسيير ميول واستعدادات المتعلمين، واختياراتهم لمواكبة التغيرات والتطورات المجتمعية وإشباع حاجياتها، وما تتطلبه من تصدير مخرجات تعليمية ذات كفاءة مستهدفة .

ومما لا شك فيه أن الطلب الإجتماعي على التوجيه المدرسي يعكس إقبال ورغبات المتعلمين في إختيارات مسارات دراسية متنوعة لضمان الحصول على وضع أكاديمي أو إجتماعي أو مهني أو إقتصادي .

فدينامية الطلب على منظومة التوجيه تقوم على تحقيق العدالة والإنصاف، وتكريس مبدأ تكافؤ الفرص وما تنجه من شهادات ومؤهلات تكتسي طابع الشرعية في الإنتقال ، والتموقع في عالم الشغل والتراتبية المهنية والاجتماعية التي تتحقق بالإنجاز الأكاديمي.

إذ أنه من الضروري على التوجيه معالجة الوضعيات العالقة والمرتبطة بالفوارق الإجتماعية والثقافية والإقتصادية ، فضلا عن دوره في إستثمار رأس المال البشري على أساس مبدأي الجدارة والإستحقاق الذي غدت فيه القدرات والخبرات الفردية أهم الركائز والدعامات الأساسية لتحقيق الإندماج ، الأمر الذي جعل من السياق التربوي مثابة سوق مدرسية قوامه تجسيد إستراتيجيات الفاعلين وفق منطق الحاجة الاقتصادية البرغماتية، لا سيما إستقلالية الذوات المدرسية عن كل التجاذبات والصراعات التي تخترق المجتمع، من جهة والمنافسة على إختيار المسارات الدراسية ذات العلاقة بمونوغرافيا المهن من جهة أخرى .

وهذا ما يضفي على التوجيه المدرسي إستشراف الطابع المستقبلي طويل المدى في خطاطة التفكير لدى المتعلمين في اتخاذ قرار الإختيار الدراسي ، وبناء المشروع المستقبلي الذي يتأسس على موازنة دقيقة تأخذ بعين الإعتبار المخاطر وحدود النفقات، والعائد الإجتماعي لصناعة المستقبل ضمن معادلة العرض والطلب الذي أصبح إقتصاديا يمثل إستثمارات مربحة تفوق مجموع عائداته وتكاليفه على الذات الفردية والجماعية حيث الكفاءة والمهارة .

علاوة على ما سبق التوجيه المدرسي كإستجابة للطلب الإجتماعي يختزل الكثير من الأبعاد والتوجهات والمواقف التي تقع في منطقة التبادل بين المدرسة والمطالب المجتمعية ، بفضل ما يقوم به من تعبئة للموارد البشرية عبر سيرورة بناء معرفية ممنهجة ، وما تؤول إليه من مخرجات تمنح للطلب

الإجتماعي المتوقع الذي تستحقه إنطلاقا من القدرات والمؤهلات التي تمتلكها باعتراف النظام التربوي وباعتراف المجتمع بالشهادة .

فغالبا مايؤسس ذلك على مبررات لها علاقة بما يمكن تسميته ب– العدالة المستحقة بالجدارة –فكلما كان للشهادات والديبلومات المحصل عليها خريجوا المدارس العليا مواقع وفوائد إجتماعية كبيرة تلبي إحتاجات الطلب المجتمعي، إلا وزادت من حظوظ هؤلاء في الولوج للوظائف في عالم الشغل ، والمهن المحددة ، ومنها تصبح التفاوتات الإجتماعية قوية .

على هذا المنحى يؤكد علماء الإجتماع المحدثين أنه لايجب النظر إلى هذه التفاوتات من منظور الخصائص الذاتية إنطلاقا من هابيتوسهم، وإنما النظر إلى ذلك على أساس الإنتقاء الذي يعطي مساحة للذين وظفوا حظوظهم المدرسية خاصة بما يتعلق بطبيعة العلاقات البيداغوجية داخل المدرسة، وما تحدثه عبر سلطة الشهادات والديبلومات التي تتوج نهاية تمدرس المتعلم بمساره الدراسي، والتي تأخذ طابع الإعتراف الرسمي داخل الفضاء الإجتماعي كضرورة حتمية لشغل المواقع الأكثر طلبا إجتماعيا في السلم الإجتماعي ،حيث تبرز الكفاءة والمهارة الشخصية إنطلاقا من مبدأ المنافسة النخبوية " فالمعطيات على المستوى الإمبريقي تشير إلى إنتقال عملية المنافسة داخل النظام المدرسي إلى مستوى التمييز بين الشعب الأكثر ربحية – ندرة الشهادات – والشعب الأكثر إنتشارا على شكل علاقة تضخم إقتصاديا ويمكن مجازا وصف الشهادات على أنها – نظارات ليلية – في مكان لم يعد فيه الليل موجودا ، ومن جهة ثانية طالما أن المجتمعات متفاوتة فإن المدرسة لايمكنها الهروب من وزن وتأثير هذه التفاوتات "[1]

[1]François Dubet , Duru-Bellat ،M:**l'école peut-elle sauver la démocratie.** France: Seuil, 2020.

خاتمة :

إن التأسيس لتجسيد مقاربة تربوية على إقرار ذاتية الفعل في منظومة التوجيه المدرسي يستوجب بناء بيئة تربوية داعمة وملائمة لتنمية ، وبلورة ميولات المتعلمين ومهاراتهم، وإرشادهم ضمن سياقات تهدف إلى استكشاف ذواتهم المدرسية ، وتعزيز طاقاتهم الكامنة لتحقيق التحصيل العلمي في منظومة سوسيوتربة واضحة الأهداف والمقاصد تستدعي مبدأي الجدارة والإستحقاق لإعطاء معنى للعمل المدرسي في بناء وصناعة الذات لتمدرسها لاتخاذ قرار الإختيار الدراسي كمنطلق فرداني إستراتيجي يراعي نتائج المخاطر، وحدود المنفعة الذاتية حيث العرض والطلب .

فالتوجيه المدرسي يعتبر مثابة أرضية مؤسسة لرسم مشروع تربوي هادف، يروم التفكير والفعل نحوأهمية تنمية الحس التوجيهي ، وبناء الذات الفردية بمعزل عن العديد من الميكانزمات المحركة للتفاوتات الإجتماعية من داخل المدرسة بالشكل الذي يقلل فيه أدنى فجوة بين مخرجات الأداء التعليمي والأفاق المهنية ، وما يتطلبه عالم الشغل من مسارات دراسية وكفايات متطورة ومتجددة بتنوع حاجيات المجتمع ومتطلباته المتجددة مما يعزز إندماجهم الإجتماعي ، ويوفر فرصا متساوية لتحقيق ذواتهم في سياق يحترم مبادئ العدالة الإجتماعية.

إضافة إلى عدم التكافؤ في تحقيق الأداء وإختيار التخصصات والمسارات الدراسية فإن إختيارات التوجيه المدرسي تساهم في تعميق اللامساواة إذ يواجه التلميذ العديد من الصعوبات والضغوط التي تؤثر على إتخاذ قراراته في التوجيه، الأمر الذي يدفع بالباحث في علم الإجتماع إلى تجاوز الدراسة الموضوعية للنظام التعليمي نحو دراسة الذوات، والسير في إتجاه مغاير من خلال فك الإرتباط بين منطق النظام المدرسي، والطريقة التي تتشكل بها التجربة المدرسية للمتعلمين على ضوء تربية رغباتهم إنطلاقا من الجوانب المتعلقة بذواتهم الشخصية .

وبصياغة أخرى إن رصد رهان العدالة المدرسية مقابل العدالة الإجتماعية في صميم التعبير عن رغبات التوجيه يتداخل بين التطلعات المدرسية والإختيار للمسار الدراسي، والحديث عن ممارسات التوجيه المدرسي بيداغوجيا رهينة منح التلاميذ فرصة التأهيل والتكوين بإشباع حاجاتهم وطموحاتهم ومتطلبات الذات المتنامية والمتجددة مع إكسابهم المهارات بمختلف أنواعها، والتي من شأنها أن تؤهلهم للإندماج الإجتماعي مع إنتظارات المجتمع وتطلعاته وتحولاته ، ومقابل ذلك فالتوجيه المدرسي سوسيولوجيا ثمن مبادئه وآلياته بقوة من خلال الإعتراف الصريح على ترسيخ اللامساواة المدرسية

إنطلاقا من تعزيز مبدأ الجدارة والإستحقاق كمبدأ يقر بتبرير وجود التفاوتات الدراسية عوضا من توريث مبدأ المواقع و المناصب الذي أضحى عاملا هشا أمام مبدأ المنافسة والإستحقاق .

كنتيجة تحليلية يمكننا القول أن " أنه إذا كانت تجربة الفاعلين ذاتية و تنطوي على" حريتهم " فإن الحقيقة تظل معرفة باختبارات موضوعية تماما ، ويمكن إثباتها إنطلاقا من قيود النظام لأن التلميذ لا يختيار مسقط رأسه ولا تراثه الثقافي ولا موارده الإستراتيجية في سوق المدرسة (**Le marché scolaire**) ، ولا حتى التعريفات الثقافية التي تحدد أذواقه وتمثلاته وعن نفسه ، من ناحية أخرى هو الذي يطلب منه العمل وبناء نفسه ضمن نظام القيود، لذلك من الممكن إعطاء الأولية للتجارب المدرسية وفقا للاختبارات التي يواجهها التلاميذ " [1] .

[1] - François Dubet , Ibid PP42-43.

الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد .

1- عرض وسير الجلسات التدخلية .

2- عرض نتائج الدراسة الميدانية :

2-1 - عرض نتائج السؤال الأول .

2-2 - عرض نتائج السؤال الثاني .

2-3 - عرض نتائج السؤال الثالث .

2-4 - عرض نتائج السؤال الرابع .

2-5 - عرض نتائج السؤال المركزي .

3- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

3- 1- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول .

3- 2- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني .

3- 3- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثالث .

3- 4- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الرابع .

3- 5- مناقشة وتحليل نتائج السؤال المركزي .

- خاتمة .

ملخص البحث .

المراجع .

الملاحق .

تمهيد :

عملية تحليل نقاشات الجلسات التدخلية تتمحور حول مهمة التحليل الذاتي بغرض إستخراج معاني ودلالات منتجوها الفاعلون التربويون ، والتي من شأنها أن تتبلور كأبعاد للظاهرة قيد الدراسة حيث تركز على إشكالية تفكيك معالم الهوية الذاتية التي تقودنا للتفكير فيها باعتبارها تعيش توترا مستمرا يستوجب علاج آلامها وضغوطاتها بالإصغاء والفهم قبل كل شيئ للواقع الإجتماعي والثقافي من وجهة نظر الممثلين ، مع أخذ بعين الإعتبار طبيعة الفعل الإجتماعي لذوات هؤلاء على ضوء صياغة تجاربهم الذاتية .

تتجلى أهداف الجلسات التدخلية تبعا لموضوع الدراسة في التفاوض مع الذات التي ينتج عنها الآلية، أو الطريقة التي يعرف بها الممثلون أنفسهم وفقا للوضعيات والمواقف الضاغطة كضرورة لتقبل صورة الذات التي تحتاج إلى فهم توجهاتها من قبل الباحثين إنطلاقا من تحديد الموارد الإجتماعية التي يحشدها كل ممثل للتغلب على صعوبات تعترض التعريف بالذات ، وإعادة تركيب منطق الفعل الإجتماعي بإعطاء صورة القراءة الأولية للتعريف باستراتيجيات عملهم ، ومن جهة ثانية إدراج فكرة البعد الذاتي في إحداث التغيير لمواجهة أي موقف صدامي خاصة المتعلق بقرارالإختيار الدراسي في مجال التوجيه المدرسي الذي أصبح يشكل لهؤلاء حلبة صراع منتجة معطى يتمثلونه بسلوكات تمردية أو سلوكات قصدية عقلانية وفق ممارسات وأنشطة تسمح بصياغة التجربة المدرسية أو إعادة صياغتها .

1- عرض وسير الجلسات التدخلية :

يتم تحقيق أهداف الجلسات في إطار ممارسة خطوات لتفسير النتائج المحصل عليها بدءا من تحويل ما يحويه خطاب الممثلين تحت ستار منطق تشكل الفعل الإجتماعي أمام تعارض قرارات هؤلاء المستجوبين مع قرارات الأطر الشرعية لمنظومة التوجيه المدرسي.

فبعد إفتتاح الجلسات التدخلية الأولى يتم تقديم السؤال المركزي الذي يهدف إلى وضع الإطار العام للمناقشة والذي بدوره يولد مسار التفاعلات بين جميع المستجوبين، ومنها تتجسد لنا مساحة تداولية يناقش فيها الباحثين (علماء الإجتماع) طرحهم الإشكالي، حيث يظهرون أنفسهم ويشيرون إلى التناقضات في التعليقات المقدمة ، أو باختصار يعملون على زعزعة إستقرار المعاني المحتجة بمنح الفرصة للمستجوبين المناقشة أوالإعتراض بغرض يهدف إلى فهم قدرة هؤلاء على أن يكونوا حركة إجتماعية قادرة على التحدي أو تعديل التوجهات، حيث يساهم ذلك التحدي في تشريح طبيعة الفعل الإجتماعي لهم مع العمل على تقدير الفجوة بين لوائح وآليات الأطرالشرعية للتوجيه المدرسي ومطالبهم التي أنتجت فكريا وفق قيادة الباحثين الذين أناروا بدورهم الطريق لاستجلاء العديد من المفاهيم على سطح الوعي وما تحمله من صيغ تعبر عن رفض الذات لقرار مجلس القبول والتوجيه المدرسي.

هذه المفاهيم كلها تصب في فكرة العدالة المدرسية مقابل العدالة الإجتماعية ، فمفهوم العدالة يعد في سوسيولوجيا الفعل من محركات الصراع الإجتماعي على أساس فكرة الطموح والتطلع الذي يحمله الفعل الإجتماعي، وحوصلة نواتجه من الوعي بالذات وخطاطاتها مقابل السعي والعمل على تشكيلها وتمظهرها كآليات لإحداث التحول والتغيير، فمن الطبيعي أن يواجه كل فاعل تربوي الكثير من صور الصراع ، قد يواجه صراع مع ذاته بين تطلعاته وطموحاته وإمكانياته المعرفية واستعداداته و قد يواجه صراع في علاقاته مع الآخرين بسبب رفض قرارات أو لوائح تنظيمية وكلها تولد صدامات وتعارضات .

الفاعل التربوي كممثل في منهجية التدخل السوسيولوج هوالأساس لأنه أثناء نشاطه وتفاعلاته يعبر عن حركة يصاغ فيها نوع من التفاعل السيكولوجي حول موضوع قائم بذاته، ولكن ليس بمنطق المفكر إنما بمنطق المعايش الذي ينتج فكرا تفاوضيا للتلميذ مع بيئة المدرسة ومعقولاتها المدرسية بالعودة الى التجربة الذاتية التي تمتد إلى الشارع وتدخل إلى المدرسة، ويحاول من خلالها التلميذ إيجاد

مساحة لإبراز ذاته ونقده للأطر النظامية فماهي الأطر، الحجج، المرتكزات، العبارات، الدلالات التي يحركها التلميذ من أجل الدفاع عن ذاته في المقابل هناك من يمثل النظام من الناحية العملياتية أو التفاعلية وهو مستشار التوجيه والذي بدوره لديه حجيته ولديه مقولته التي تستند إلى القوانين النظامية الهادفة لخلق توافق الأفراد، فهل التلميذ بوعيه المتأثر بالسياق الإجتماعي وسوق العمل وكذلك إدراكه للعدالة فعلا ينتج حركة ثورية رمزية معلنة حول آليات التوجيه المدرسي أم لم تنتج لديه ويكون هناك نوع من الإنسداد و اللإندماج التام مع قرارات التوجيه المدرسي

يمكن القول أنه من خلال الجلسات تم التركيز على خلق جو لدفع أعضاء الجلسة المتفاعلين للتفكير في ذواتهم وإستذكار تجاربهم مقابل التناقضات التي يعتقدون أنها تمس خياراتهم التوجيهية الذاتية داخل الثانوية، كما عتمد الباحثين أيضا في هذا النقاش على تحديد بالضبط ما يقال بالجلسة (بالدارجة)، مع أخذ مسافة مما يقال ووضع مسار النقاش في صلب التساؤلات الأساسية للموضوع وبإرجاع النقاش إلى القوالب المعرفية للمقاربة التي اعتمدناها نجد عملية احياء مستمر للتأويلات الخاصة بالأفكار التي تطرح في الجلسة ، وبالعودة أيضا إلى مضمون العديد من اللقاءات حولناها إلى مجموعة من المفاهيم المرجعية التي ترد في صلب النقاشات العديد من المصطلحات التي ستدرج خلال عرض النتائج الميدانية من أهمها:

العدالة، المنافسة، التناقضات، الصراعات، التجارب أو الخبرات الذاتية أو المدرسية، المفاوضة والمناورة والمقاوم، عدم إحترام مبدأ تكافؤ الفرص ، عدم تلبية الرغبات، الإحساس بالضغط والقهر والظلم...

2- عرض نتائج الدراسة الميدانية :

أسفرت لنا الجلسات التدخلية من خطابات التلاميذ الذين تم توجيههم دون رغبة نحو الاختيارات المصرح عنها في بطاقة الرغبات مواقف تفاعلية يتمثلونها وفق نسق من الأدوار، تحمل في طياتها معالم ومعاني وهذاما سندرجه في منطقين من التحليل وهما:

- منطق تحليل الإطار المدرسي و الذي سيمثله مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومنطق تحليل الأفراد المتعرضين للتوجيه وهم التلاميذ بصفة خاصة والأولياء كمساندين لأبنائهم .

2-1 عرض نتائج السؤال الأول :

تنعكس الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي على طبيعة المواقف الإدراكية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية :

2-1-1 – عرض و تحليل لتجربة التلاميذ في ضوء ضغوطات التوجيه المدرسي التي تهدد تكوين الخبرة الذاتية :

جدول رقم (08) يوضح قراءة تحليلية لعناصر تشكل صورة الذات في ضوء ضغوطات التوجيه المدرسي:

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ب– ر	ثانوية رباحي نوار	"عند توجيهي لشعبة ما نحبهاش في نهاية السنة جاتني **كالصدمة** في مخي، و نشوف في الدنيا **ظلمة قدامي** "
ب– ش	ثانوية رباحي نوار	" أنا لم أتقبل نهائيا توجيهي وقررت أن لا أدرس من أجل إعادة السنة مع إعادة التوجيه ، وجاني هذا التوجيه **صدمة** في حياتي " وأجهشت التلميذة بالبكاء ثم رددت " مشني **حابة نحكي حتى مع واحد** ، راسي **تبلوكا** مانقدر نقول حتى حاجة "
ز– ع	ثانوية جميل العربي – سدراته –	"تنتابني **نوبات من الصداع** عندما أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدراسية "
بن –أ	ثانوية أبومهاجر دينار	" كي بعثوني هكه **تشوكيت** وعملت طعن ورفضوهولي وأنا غاضتني 16 سنة قراية ، وقلت الان قرايتي ضربت في زيرو 0"
بو– ج	ثانوية علي بن دادة – سدراته–	"أجد نفسي **قلقة** معظم الوقت إزاء التفكير في مجهول مايحمله لي المستقبل المهني "
ج – ر	ثانوية أبومهاجر دينار	عمري ما تخيلت نروح شعبة ما نحبهاش وقعت **صدمة** كبيرة واش نقول قدر الله وماشاء فعل .
م – ر	ثانوية حدادي حمانة	" كنت متأكدة أحندي الشعبة نتاعي لأني ممتازة ، لكن مبعثونيش واش نحب فأصبت **بصدمة كبيرة جدا** ووليت **حزينة جدا و قريب نجن**"

ب–ط	ثانوية علي بن دادة – سدراته–	" **أغضب و أثور** عندما يحدثني أي أحد على التوجيه وقادر نعمل أي حاجة تجي مخي "
ق– س	ثانوية حاجي حسين	أصبت **بانهيار عصبي** دخلني مرحلة **اكتئاب** حاد و**إحباط** قررت على إثرها **العزوف** عن الدراسة وعدم الالتحاق بالثانوية المستقبلة له، الأمر الذي استدعى تدخل مستشاري توجيه الثانويتين للتكفل بي انطلاقا من البيت ".
ذ – ف	ثانوية حاجي حسين	أصيبت **بصدمة** من هذا التوجيه وعزمت أني نعاود العام
م – ن	ثانوية جابر بن حيان	توجيههي هذه السنة **ظلمني**، نشوف الدنيا قدامي **ظلمة دهليس** وقررت مانرجعش للدراسة.
و– إ	ثانوية جابر بن حيان	**كرهت** تاع التوجيه لأنها **حطمتلي** مستقبلي .
ب–ع	ثانوية جميل العربي – سدراته –	ينتابني **الضيق والتوتر**– مادامني في هذه الشعبة .
س– ت	ثانوية علي بن دادة – سدراته–	أنا حاجة مانحبهاش **والله ما قريتها**.
ل–أ	ثانوية رباحي نوار	استاذة مانقدر عليها الشعبة **مستحيل نكمل فيها**

بينت كافة الجلسات التدخلية في بدايتها بعض مؤشرات الضغط (انظر **كلمات مغلظة** في الجدول) عند التلاميذ لعدم تحقيق إختياراتهم الدراسية في التوجيه المدرسي ، والتي إتسمت بصور متنوعة كالإنسداد والإنغلاق في إبداء الرأي مع تفعيل الإيماءات الرمزية الرافضة للحضور والتريث في مواصلة الجلسة ، مع إحداث بعض الأولياء نوع من الفوضى الإحتجاجية لحظات إنطلاق الجلسات لكن أمام هذا الوضع جعل الباحثين يبذلون جهد ا لضبط عملية التنشيط وتفعيل وإثارة النقاش تدريجيا لتتسم الصورة لهؤلاء المستجوبين و يتسنى للباحثين فيما بعد إدارة الحوار بإعطاء كل مستجوب حقه في التدخل برأيه حول قرارات التوجيه المدرسي مع ضرورة الانصات واحترام الأراء، وفعلا تم إستشارة التعابير والأفكار والمعاني المنتجة من تشكل أزمة الصدام التي عايشتها عينة المستجوبين أمام هذه

المواقف، وما تحويه من معاناة وضغوطات التي تحولت إلى عناصر إدراك في شكل تعابير ودلالات معبرة عن الألآم والصراع الداخلي ، فقد حاولنا رسم ملامح خطاب سوسيولوجي إرتكازا على ما اطلعنا عليه من دراسات وتحاليل سوسيولوجية قريبة من الموضوع في مجموعة عبارات غلب عليها اللغة العامية (الدارجة) من خطاباتهم ، تحمل في مضمونها مفاهيم كمشكلة إدراك الذات ، أخطاء التفكير حول المستقبل المهني ، الإنسداد ،الإكراه ، إنطباعات اليأس والضغط والتوتروالصدام.

الموضوع في مجموعة عبارات غلب عليها اللغة العامية (الدارجة) من خطاباتهم ، تحمل في مضمونها مفاهيم كمشكلة إدراك الذات ، أخطاء التفكير حول المستقبل المهني ، الإنسداد ،الإكراه إنطباعات اليأس والضغط والتوتر والصدام.

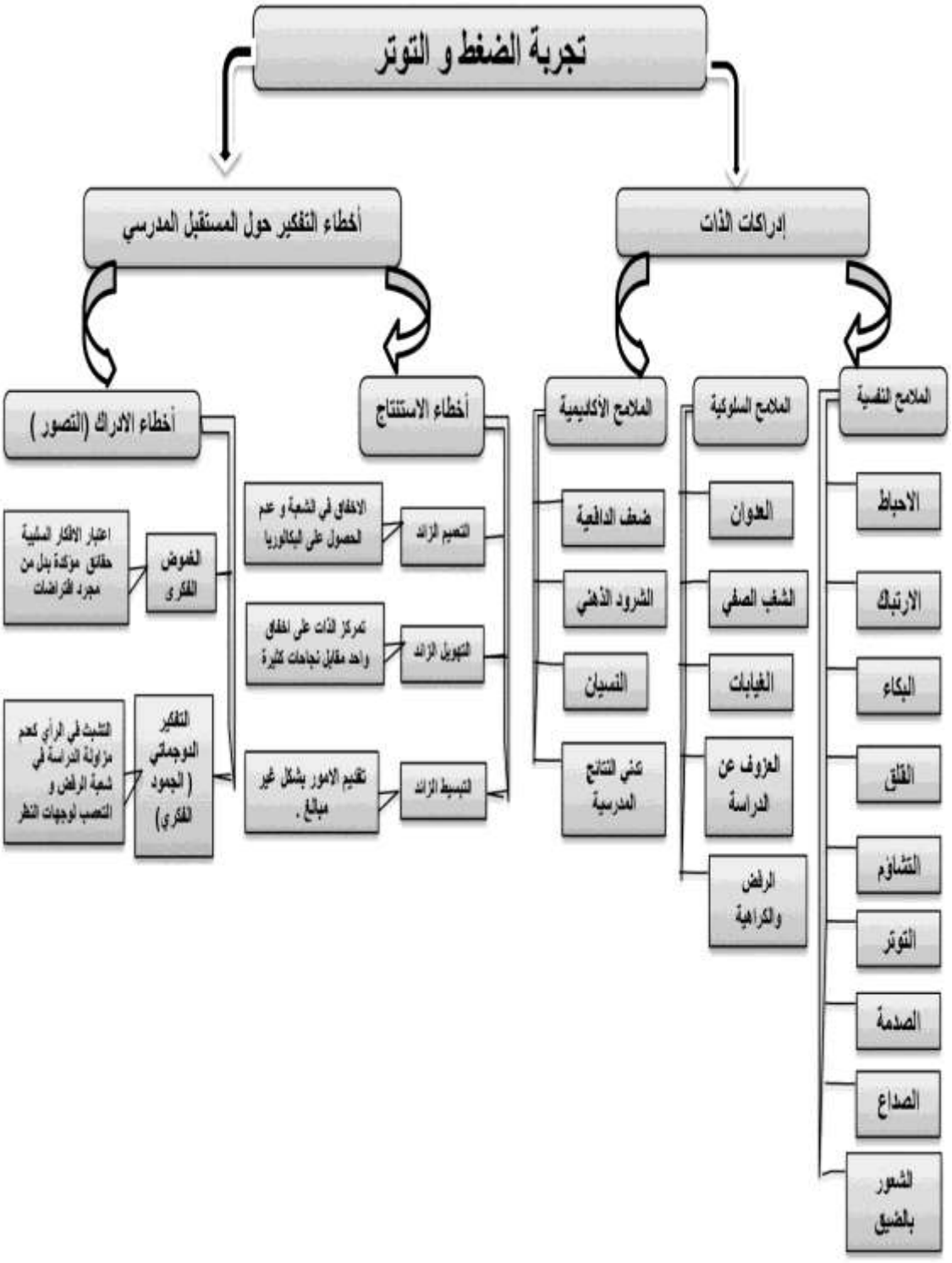
فلقد أضحت هذه الدلالات أن تقف حائلا بين ذات المتعلم و إشباع حاجاته، بما يضطره إلى إلغاء حيز كبير من خبراته ، والعمل على إزاحتها أو تشويهها عبر سيرورة تجربة مدرسية تسيرها آليات داخلية وخارجية تسهم في تنظيمها ، ويمكن إستجلاء ذلك في العديد من الجوانب منها المعرفية مثل قول التلميذة ز–ع "**تنتابني نوبات من الصداع عندما أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدراسية** " ، السلوكية مثل قول التلميذ ب– ط " **أغضب و أثور عندما يحدثني أي أحد على التوجيه و قادر نعمل أي حاجة تجي في مخي** " ، النفسية مثل قول التلميذة ب – ر "**عند توجيهي لشعبة ما نحبهاش في نهاية السنة جاتني كالصدمة في مخي و نشوف في الدنيا ظلمة قدامي** " ، فكلما زادت مجالات الخبرة والإمكانات الذهنية من المعلوم إلى المجهول حول **هوية الموارد** يؤدي ذلك حتما إلى تحريف إدراكي للذات والواقع بتجاهل الإيجابيات وتفاقم السلبيات ، ويتعين على التلميذ خاصة إنكارها لعدم اتساقها مع مفهوم الذات الذي ينجم عنه **مبدأ المعارضة** (ارجع **للكلمات المغلظة** في الجدول أعلاه) .

فمن خصائص نمو الذات عند الفاعل التربوي المراهق بمرحلة التعليم الثانوي هو تعبيره بكل حرية وإرادة عن رغباته وإختياراته، حتى وإن كانت مغايرة لإختيارات المحيطين به، ما يعني أن هذا التخطيط يحتاج إلى إكسابه مجموعة من المعارف والكفاءات ، والمهارات الحياتية التي من شأنها أن تنعكس على مواقفه وسلوكه ، واتخاذ قراراته المتعلقة بتدبير وقيادة مشروعه الشخصي .

" فالأخطاء التي يتعرض لها المراهق في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية لأنه ينشد ذاتا من خياله " [1]، علما أن المراهقة تدنو بالفاعل التربوي كمراهق إلى إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات المستحدثة عليه من الناحية الجسمية والوظيفية والسلوكية، أين يقوم الطموح الجامح والمثالية الزائدة بتشويش إدراكه لإمكانياته الذاتية مقابل الإدراك الواقعي لصورة الذات التي تجنبه تحقيق ما يصبو إليه .

[1] عبد العلي الجسماني، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية** ، الدار العربية للعلوم، بيروت ،1994 ص207.

الشكل رقم (02) يوضح عرض موجز لدلالات صورة الذات في ضوء ضغوطات التوجيه المدرسي الواردة في الجلسات:



مصدر الكلمات الورادة من نقاش الجلسات التدخلية

2-2- عرض نتائج السؤال الثاني :

يمتلك التلاميذ القدرة على إستغلال الفراغات القانونية كحجج تبريرية في تغيير القرار التوجيهي :

1- عرض دلالي لمدى إمتلاك التلاميذ القدرة على إستغلال الفراغات القانونية كحجج تبريرية في تغيير القرار التوجيهي:

1-1- التوجيه المدرسي وتجربة اللامساواة العادلة :

إن الحديث عن قدرة المدرسة على تحقيق العدالة والمساواة لا يستقيم من دون تحديد جملة من العوائق والإرهاصات التي قد نرى ضرورة تجاهلها ، إلا أنها تعتبر عائقا قويا لأدوار المدرسة وإشتغال آلياتها في بناء الذات الفاعلة ، ويمكننا أن تلتمس في هذه الوضعيات التأثير الخفي للرأي في خلق نوع من الفوبيا المدرسية أوما يشوب منطق " اللامساواة العادلة " باعتباره دفاعا عن المدرسة العادلة على حد تعبير السوسيولوجي الفرنسي المعاصر والمجدد في حقل سوسيولوجيا التربية " فرانسوا دوبي " وذلك من خلال دراستنا الميدانية بتوضيح إنكسارات وعوائق قد تحول دون تشكل منطق الذات في سياق التوجيه المدرسي والتي أدلى بها مستجوبي الجلسات على أن قرارات التوجيه المدرسي إلى شعب غير مرغوبة تعتبر ظلما ولا تحقق العدالة والإنصاف بين الجميع ، وقد برزت جملة من المفاهيم نستدرجها في ثلاثة أبعاد متمثلة في:

1 – **البعد الأول** : التوجيه المدرسي ومسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية .

2- **البعد الثاني** : اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ .

3- **البعد الثالث** : التوجيه المدرسي والأصل الإجتماعي.

1- التوجيه المدرسي و مسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية :

ما يقابل ملمح التوجيه المدرسي هو حساب مجموعات التوجيه المعتمدة في المدرسة الجزائرية بناءا على المنشور الوزاري رقم 168 و الذي ينتج عن قراراته عادة رفض التلاميذ لإقرار توجيههم في نهاية السنة الدراسية، معبرين عن ذلك بالتذمر والإحساس باللامساواة واللاعدالة، والمدرجة في منطوق الخطابات وفق الجدول رقم(09) الذي يوضح **تجربة التوجيه المدرسي ومسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية :**

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ر-م	ثانوية جابر بن حيان	" **هل 5 % كافية لتدفعنا للمنافسة** ، حسب راي **هذا ليس عدل** وعلاه ما يزيدوش في النسبة "
ب- ل	ثانوية رباحي نوار	" حبيت **نفهم وعلاه أنا نقاطي في مادة العلوم الطبيعية** ممتازة مقارنة بزملائي اللي جابوا معدلات قيس قيس وتحصلوا على رغباتهم **أذا هو العدل في رايكم** "
ك – أ	ثانوية احمد لولو	" وعلاه غير القسم نتاعي (1عتك1) اللي وجهتوهم دون رغبة ، انا نشوفيه **تفرقة** وظلم ما بين الأقسام "
ذ- ج	ثانوية حاجي حسين	" أستاذة حتى **الفروض ما بين الاقسام مشي موحدة** قسمنا **الفرض** نتاعوا صعيب والقسم الآخر يجيه ساهل سي نورمال واحد يتوجه كيما حب وأنا راني نتفرج آه "
ك – س	ثانوية علي بن دادة	" أ نا يقولولي هبطي في **معدل الرياضيات و الفيزياء للجذع** باش تدي الرغبة نتاعك وماتكونش **النتائج** نتاعك في الترتيب التفاضلي محصورة **من 10 فما فوق** "
بن -ف	ثانوية احمد لولو	" أستاذة المستشار يشرح لينا **أنو النتائج مرتبطة بالتوجيه** لكن الواقع يقول شيء آخر "
م – ر	ثانوية حدادي حمانة	" زملائنا في السنة 2 ثانوي للسنة الماضية قالو لينا ان الشعب المميزة صعبة في البكالوريا من حيث طبيعة المواضيع **و يحبلك اللي يجيب العلامة** في (الرياضيات ، فيزياء ، فلسفة) **وذا هو العدل تاع الوزارة** "
بن -أ	ثانوية	" أستاذة باش تقولولي أنه الرياضيات والفيزياء ساهلة

	ابومهاجر دينار	بالعكس تجي في الباك **صعبية و ماتخدمش فيهم راح الباك يعبي**، أحنا نشوف في **الوزارة ما تحقق حتى في عدالة** "
ب– ع	ثانوية رباحي نوار	" أستاذة أنا نخدم و نقتل في روحي عام كامل و زميليتي تقرا بالمرتاح ومن بعد تدخل **راترابـــاج** (الاختبارات الاستدراكية) تدي رغبتها في اللغات ، **هـــذي انـــا مانقبلهاش لان ما فيهاش لامساواة ولا حتى عدل** "
م – ر	ثانوية جميل العربي	احنا في الاعلام المستشار يقول لينا أن **الأولية لشعب الامتياز** لكن في الحقيقة عند التسجيلات الجامعية نجد العكس تماما كون **ما يكونش معدل الباك من 16 فما فوق** ما ندوا والوا **ونهيا تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في جزاير**
ق– س	ثانوية حاجي حسين	برنامج شعب الامتياز في الرياضيات و الفيزياء زايدة وحدات مقارنة بشعبة العلوم التجريبية والتسيير واللغات والآداب وزيد حتى المعاملات والحجم الساعي **ونهوا العدل اللي تقول عليه الوزارة أنا نشوف فيه ظلم وإجحاف والله** تعبتونا وكرهنا في القراية .
م –ن	ثانوية جابر بن حيان	" أستاذة الشعبة اللي وجهت ليها أصلا محقورة في أي ثانوية ويقولوا تاع التسيير تاع الفوضى وفي الآخر **توجهونا ليها كيما تحبوا** وتقولوا أدوا الباك والله كرهنا ؟

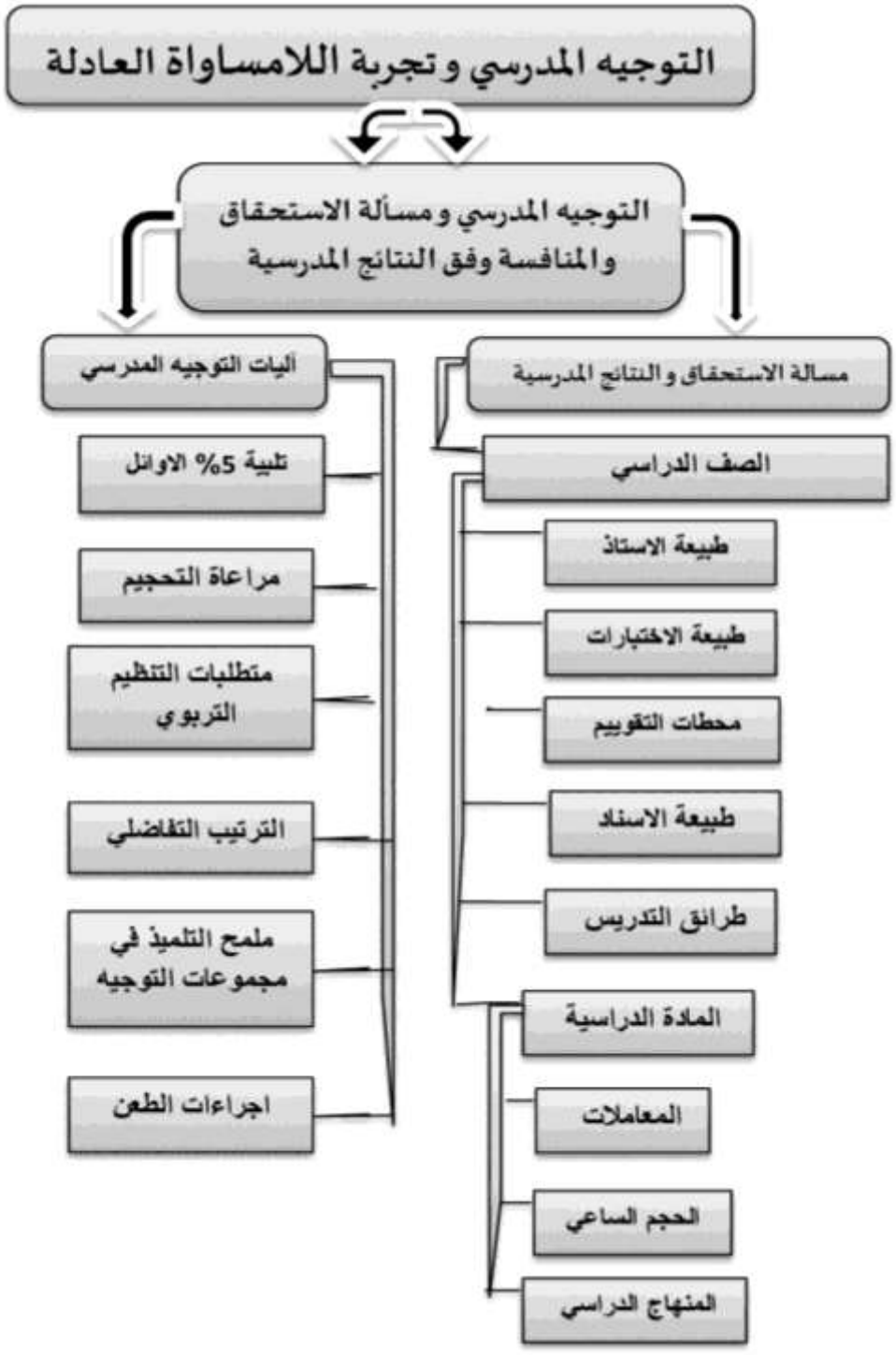
أمام هذه الأقوال الخفية التي أدلى بها التلاميذ والتي تعبر عن إستيائهم وإرهاصاتهم تجاه توجيههم يجعل المدرسة غير مضيافة بالنسبة لهم، ولاتحقق العدالة بينهم (أنظر **الكلمات المغلظة** في الجدول : **هذا ليس عدل، أذا هو العدل في رايكم،....**) ، غير أن الرهان الأساسي للمدرسة يتمثل في إعتبار جميع التلاميذ متساويين في التحصيل الدراسي الضروري لمعرفة القدرات المعرفية، وضبط مسار العملية التوجيهية ، إلا أنه من الصعب جدا تحقيق المساواة التامة في الفرص داخل المدرسة ، فتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص على مستوى المنافسة إنطلاقا من القدرات المعرفية (النتائج المدرسية) قد لايصبوا لتحقيق العدالة المدرسية (الرفض) لأنه في الواقع لايمكن

أن تكون هناك مسؤولية خاصة تجاه التلاميذ الذين أكثر جدارة وإستحقاق ، مقابل التلاميذ الذين أخفقوا رغم التكفل بهم وفق علاجات بيداغوجية .

فتحقيق الانتقاء بكيفية عادلة ليس شرط لخلق عدالة إجتماعية في الوقت الذي قد يوصف به بعض المتعلمين بالفشل والإخفاق ، ويتعرض فيها لسوء المعاملة والإحتقار والتأنيب مثل ما صرح به التلميذ **(ذ – د)** قسم 2 تقني رياضي من ثانوية رياحي نوار تجاه أساتذته و والديه بقوله " **أنا كي عاودت العام كل يوم نسمع هدرة توجع القلب ،يحسوني باللي ضيعت العام رغم أنو عندي القدرات نجيب بيهم نتائج لتحقيق النجاح مقارنة بزملائي الاقل مني قدرات ، مي هم اجتهدوا و نجحوا ،وأنا استهزيت** " ، أو في حالة معدل ملمح مجموعة توجيه لشعبة مرغوبة أقل من معدل ملمح مجموعة التوجيه الموجه لها التلميذ دون رغبة مثل ما إنطبق على التلميذة **(ب– ع)** التي لم تلتحق بشعبتها المرغوبة بقولها " مستشار التوجيه يشرح لينا أنو النتائج مرتبطة بالتوجيه لكن الواقع يقول شيء آخر "

إن هذا المنطق يقودنا للتطرق إلى ما حذا به "فرانسوا دوبي" في الدفاع عما أسماه"روس" ب"مبدأ الاختلاف " في القدرات المعرفية وكيفية إستغلالها مقابل مفهوم العدالة ، إذ يستوجب على المدرسة أن تضمن مستوى المعارف والمهارات لجميع التلاميذ ، فمسألة الجدارة والإستحقاق أمر قد يكون غير محبذ بالنسبة للذين أخفقوا بالرغم من توفر جميع الشروط اللازمة للنجاح المدرسي وليس بإمكانهم أن يعزو إخفاقاتهم إلى اللاتكافؤات الإجتماعية الملغاة داخل المدرسة الجزائرية وهذا ما يلزم اللامساواة أن تصبح عادلة مادامت تمنح للجميع فرص تحقيق التحصيل الدراسي .

الشكل رقم (03) يوضح عرض موجز دلالي لتجربة التوجيه المدرسي ومسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية :



مصدر الكلمات الوراردة من نقاش الجلسات التدخلية

إن إثارة مسألة الإستحقاق والمنافسة المدرسية تستهل في أذهاننا تهافت الفاعل التربوي على النجاح والتفوق لتحقيق ذاته الأكاديمية توافقا مع رغباته وقدراته واستعداداته.

فالقدرات والإستعدادات تمثل أهم جوانب الذات المدرسية التي ترافق مرحلة التوجيه المدرسي ، حيث أن النجاح في الدراسة والتخطيط لانتهال فرص عمل تتموقع على أساس قدرات المتعلم واستعداداته لمتابعة مجال دراسي ما ، أو بمعنى آخر فإن التوجيه المدرسي قائم على القدرات التي تبقى المؤشر الوحيد لاتخاذ قرار التوجيه النهائي.

هذه القدرات المعرفية تتجلى في النتائج الفصلية والسنوية الناتجة عن التقويم البيداغوجي خلال السنة الدراسية وفق المنشور الوزاري رقم 207 المؤرخ في 2023/10/09، والذي يساعد على التحقق من اكتساب المتعلم مختلف الموارد وحسن توظيفها في وضعيات دالة ، معبرا عن مستوى منظومة تطمح إلى تكوين الإطارات التي تحتاجها مختلف مجالات النشاط الإجتماعي والإقتصادي ، وكذا تكوين نخبة من شأنها أن تساهم في إثراء معارف الإنسانية، فالنتائج التي تغوص عملية التوجيه المدرسي تقتضي الموضوعية والإنصاف والشفافية في كل القرارات المعتمدة في سيرورة التعليم والتعلم وتضمن حظوظ متكافئة لكل التلاميذ، فاللإستعدادات تكون موازية لتحقيق المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص التي تمنح للتلاميذ باب المنافسة من حيث القدرة العقلية لمواجهة المواقف التي تنظمها عملية الإقرار التوجيهي .

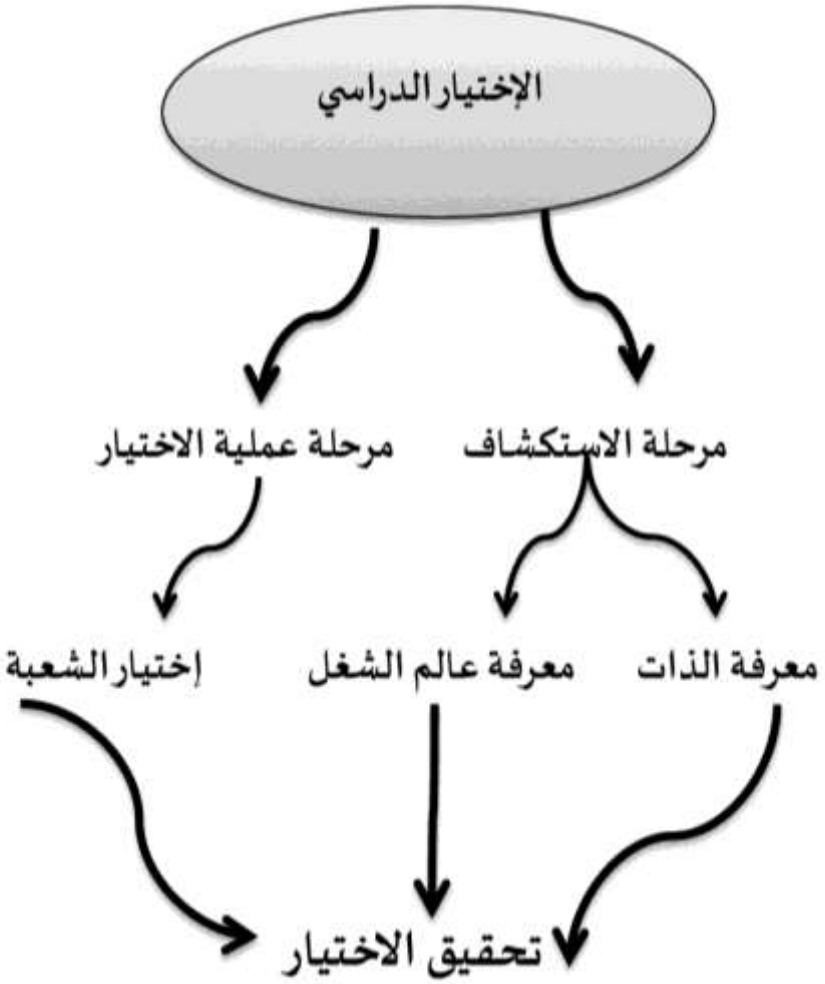
ب- اللامساواة العادلة و رغبات و ميولات التلاميذ :

الجدول رقم (10) يوضح تجربة اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ:

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ذ- ف	**ثانوية حاجي حسين**	" وعلاه المستشار يعمل لينا في المقابلات **لتصحيح الرغبة** وفي الأخير نلقوا رواحنا **موجهين عكس الرغبة** "
بن – ف	**ثانوية أحمد لولو**	" وعلاه الوزارة لا تعطي كل تلميذ **الشعبة اللي حابها** ولا "
ب- ش	**ثانوية رباحي نوار**	"أستاذة وعلاه المستشار يمدلنا **بطاقة الرغبات** ولازم التشاور مع الولي والامضاء نتاعوا وفي الأخير **توجهونا رغبة منحبوهاش** "
بن – م	**ثانوية أبو مهاجر دينار**	" أنا نشوف في الليسيي نتاعي فيه شعبة الرياضيات والتقني ومؤسسات أخرى ماكانش **فيهم ونهوا العدل اللي تحكو عليه** "
ن – ع	**ثانوية علي بن دادة**	في إستبيان الميول والإهتمامات نحو المواد والمهن ركزت لينا المستشارة على **توافق المواد الدراسية مع المهن والشعبة المرغوبة** وتبعناها مي في التوجيه لقيت عالم واحد آخر، ما فهمناش.
ج – ن	**ثانوية رباحي نوار**	" قدمت أنا وصحبتي **الطعون** هي قبلولها تغيير الشعبة وأنا لا ، **كلش بالمعرفية** ، لا عدل ولاترتيب هكا نشوف.
ب- ل	**ثانوية جميل العربي**	" حبيت نفهم وعلاه أنا نقاطي في مادة العلوم الطبيعية ممتازة مقارنة بزملائي اللي جابوا معدلات قيس قيس **وتحصلوا على رغباتهم أذا هوالعدل في رايكم** "
ك – أ	**ثانوية أحمد لولو**	" وعلاه غير القسم نتاعي (1عتك1) **اللي وجهتوهم دون رغبة** ، أنا نشوفيه **تفرقة وظلم** ما بين الأقسام "
ن – م	**ثانوية جابر بن حيان**	أحنا جتنا مستشارة توجيه جديدة نخدم غير بالوجوه .

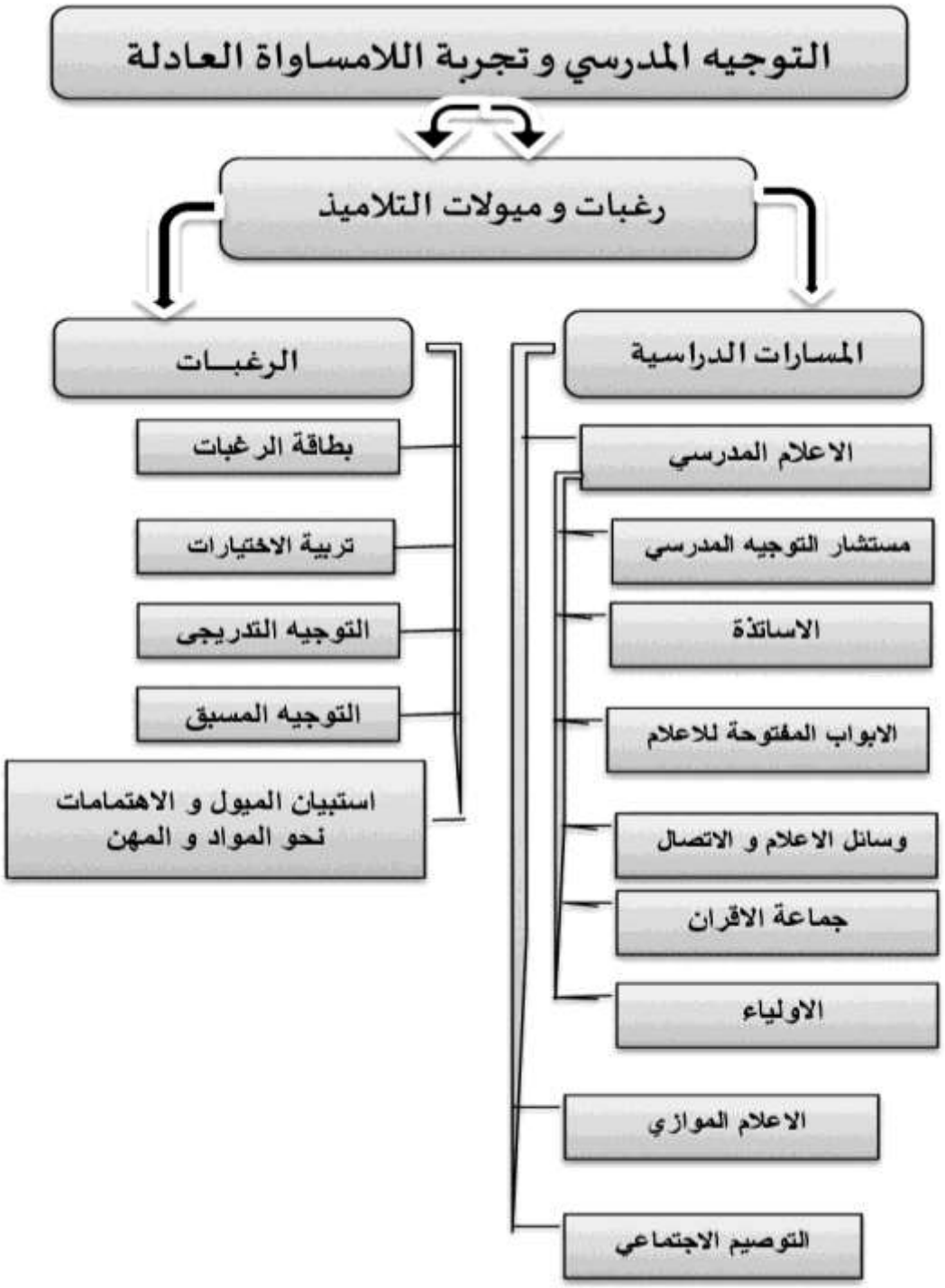
رغم تصريحات التلاميذ باللاعدالة في تلبية رغباتهم ،إلا أن تأويل دلالات الخطاب وضح أنه يوجد أثر لممارسات مستشار التوجيه المدرسي في أداء مهامه من إعلام ، توجيه ، مرافقة بيداغوجية ، ما

يكفل تحقيق توافق بين الرغبة والقدرة كنتيجة للتوجيه الصائب والإختيار الصحيح الذي هو أساس نجاح سيرورة التلاميذ الدراسية مع وجوب الاخذ بثلاث خطوات مرحلية هامة في عملية الإختيار الدراسي :



شكل رقم (04) يوضح مراحل الإختيار الدراسي

الشكل رقم (05) يوضح عرض موجز لتجربة اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ



مصدر الكلمات الوارادة من نقاش الجلسات التدخلية

إن تحقيق الإختيارات الدراسية التي تخضع لشروط ومعايير تنظيمية وزاريا قد تستعصى على التلاميذ من حيث توجيههم مكرهين إلى شعب لا تتناسب ولا تتوافق مع رغباتهم وميولاتهم الشخصية لا تستجيب لا لطموحاتهم ولا للأهداف التي يسطرونها لذواتهم والتي يؤولونها بعدم تحقيق المساواة فبعد إستعراض وتحليل معطيات الجلسات التدخلية التي تم إدراجها في دلالات الجدول السابق الموضحة في كل جملة خطابية عدم تقبل التلاميذ لوضعية توجيههم تجاه شرعية آليات نظام التوجيه المدرسي والتي يصفونها بأنها غير عادلة في تلبية رغباتهم تجاه الشعب .

جـ – التوجيه المدرسي والأصل الإجتماعي والرأسمال الثقافي :

معادلة تحقيق العدالة المدرسية في ميدان التوجيه المدرسي تتدخل فيها منظومة من العوامل الاقتصادية والثقافية والإجتماعية والدلالات الخطابية للمبحوثين مبينة وفق

الجدول رقم (11) يوضح قراءة دلالية لتجربة التوجيه المدرسي والأصل الإجتماعي والرأسمال الثقافي :

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ب – س	**ثانوية حاجي حسين**	" لا يسمح لي والدي **بدراسة الدروس الخصوصية** لانهما **يرفضان الذهاب لوحدي للكور** و**ظروفي المادية أيضا لا تسمح** "
ق – س	**ثانوية احمد لولو**	" رغم أن **ظروفي الاجتماعية لا تسمح لي بالدراسة** لكني حققت نجاحي وفي الآخر ما تحصلتش على رغبتي "
أ– أ	**ثانوية رباحي نوار**	" أنا أفضل دراسة اللغات **كيما أختي الكبرى** لأنها تعطينا فرصة الدراسة خارج الوطن "
ر – م	**ثانوية حاجي حسين**	" أنا **والديا مش قارين** وعلى قد الحال لكن بصح لازم نقرا لأنه الوقت تاع درك صعيب ما يرحمش"
ن – م	**ثانوية جابر بن حيان**	"أنا **نحب دراسة الطب لأنه أغلب أفراد عائلتي وأبنائهم يدرسون نفس التخصص** مالازمش نخرجوا من هذا الكاريار"
ن – ع	**ثانوية أبومهاجر دينار**	أنا حققت إمتيازي في الدراسة باش نفرح العزوز **وأنتوما وجهتونا حاجة مشني هي خلاص.**
ب– ر	**ثانوية علي بن**	الأساتذة نتاعي الكل شجعوني على الإمتياز وفعلا حققته ومن

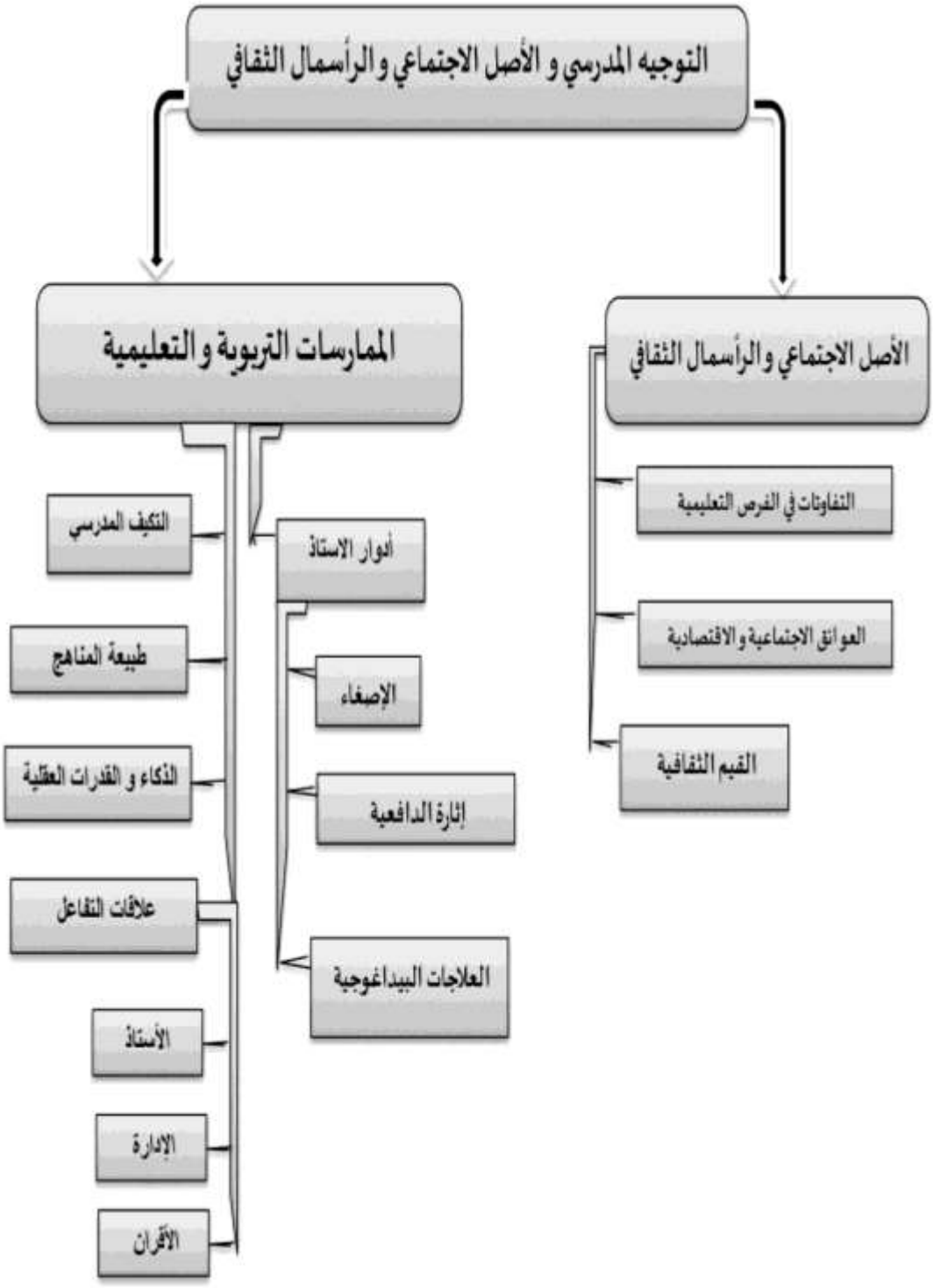
	دادة	**بعد لقيت العكس في التوجيه.**
بن –ف	**ثانوية احمد لولو**	دارنا **موفرين لي كلش** باش نتفوق ونحقق واش نحب ندرس في الجامعة **وأنتوما بلوكوتوني في التوجيه نتاعي** .

بعد إستعراض الدلالات الموضحة لمؤشرات تعبر عن طبيعة رأسمال الفرد الجزائري في الجدول أعلاه ، إتضح لنا أن للتلاميذ أصل إجتماعي ووضعيات مدرسية تمنحهم موارد خاصة ، مختلفة عن بعضهم البعض ما تسمح لهم بتحقيق النجاح وفق خطاطة الهابتوس على حد تعبير بيار بورديو و نظام الرموز عند برنشتاين ، إلا أن ذلك لايتدخل بالدرجة الأولى ، فالمدرسة تأخذ على عاتقها منح كافة التلاميذ نظام تعليمي موحد، ومنحهم تكوينا معرفيا أكثر نخبويا وأكثر جدارة ومنافسة تضمن لهم فرص متساوية لتحقيق الإختيار الدراسي بكل حرية وعقلانية مع تشييد رابط يبين إستثماراتهم والفوائد المتوقعة منها ، مقابل تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع في تحقيق ذلك على نتائج التقويمات التربوية للقدرات والامكانيات العقلية.

لقد أكدت لنا العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية التي تناولت المدرسة في علاقتها بالأصل الإجتماعي كمعيار أساسي لدراسة الموضوعات والأفكار المختلفة التي ترتكز عليها المنظومة التربوية في تحقيق جودة الأداء المدرسي تتجسد أكثر في مسار النتائج المدرسية ومسألة الإختيار والتوجيه المدرسي ، فكلما كان التدرج في معايير التنشئة الإجتماعية للتلاميذ إزدادت تصاعديا إحتمالات تحقيق النجاح والتوجيه الصائب إلى الشعب المرغوبة.

يمكننا القول أن مفهوم الإختيارات المستقبلية في علاقتها بالأصل الإجتماعي والرأسمال الثقافي لا ترتبطان بمجموعة العوامل الاقتصادية والثقافية والإجتماعية ، فحسب بل الارتباط يتجلى كذلك كل ما ينتاب السياق المدرسي من الممارسات والإستراتيجيات خاصة أمام آليات التوجيه المدرسي الذي يقوم بوظيفة إصطفائية قوامها فرز المتعلمين بناءا على إيديولوجية ديموقراطية الجدارة والإستحقاق أين يتجسد الإنتقاء والإصطفاء كنتيجة طبيعية لدينامية بيداغوجية ذات طبيعة سوسيوتربوية وفردية تتمثل في تباين وفروق المواهب والإستعدادات والقدرات الدراسية الفردانية وليس على أساس إجتماعي أو إقتصادي أو طبقي .

الشكل رقم (06)- عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي والأصل الإجتماعي والرأسمال الثقافي :



مصدر الكلمات الورادة من نقاش الجلسات التدخلية

2-3- عرض نتائج السؤال الثالث :

التدخل الأبوي لإختيارات أبنائهم نحو الشعب والمسالك العلمية يساهم في توليد مواقف متضاربة تعيق تكيف الذات في الوسط المدرسي.

- قراءة دلالية لتجربة التوجيه المدرسي وتجربة المساندة الأسرية:

يمكنا توضيح ذلك من خلال الجدول رقم (12) الذي يوضح خطابات الأولياء:

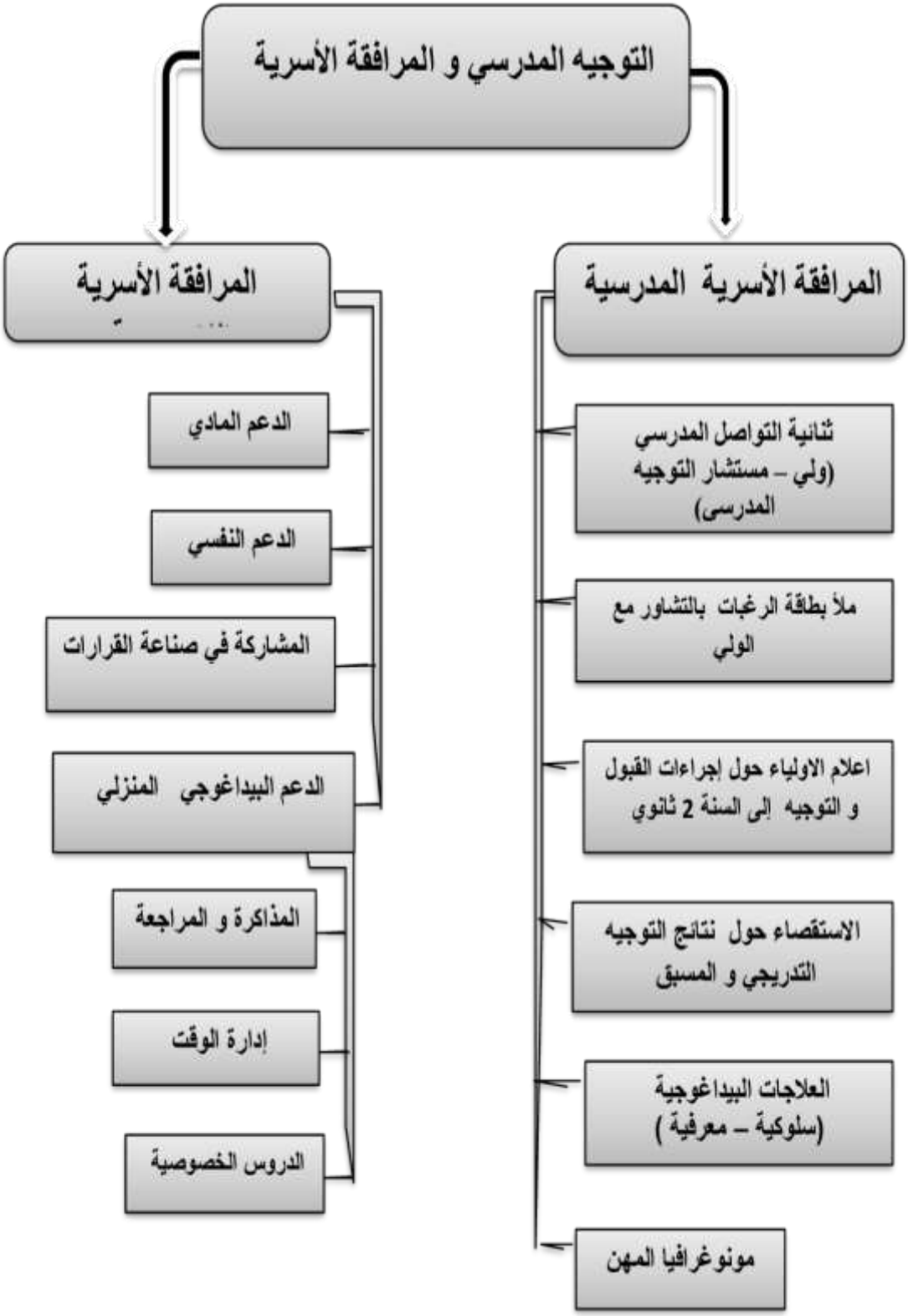
الولي	المؤسسة	التعبيرات
ن – ع	**ثانوية حدادي حمانة**	"أنا **قدمت طعن و سحبته بعد ماشاورت** إبنتي ، وقد غيرت الفكرة فقلتلها لديك القدرات وتستطعين تحقيق النجاح **و أنا معاك للآخر** "
بن –ف	**ثانوية أحمد لولو**	"أنا كأب **لازمني نأطر إبنتي** في جميع المواد الدراسية مهما كلفني الأمر ماديا ومعنويا "
بل–هـ	**ثانوية رباحي نوار**	ولدي نخليه يعمل واش حاب **مانفرصيش عليه** ،نخليه على راحتو مي تحت عيني .
ب– س	**ثانوية حاجي حسين**	"راني متأكدة من إمكانيات بنتي الفائقة التي لم تتراجع يوما **مي نتبع معاها** نفسيا وماديا يفرجها ربي "
م – ن	**ثانوية جابر بن حيان**	" حاليا مانخليش مجهودات ولدي لسنوات يضيعوا **أنا راني معاه** للآخر في تحقيق واش باغي"
ج –ر	**ثانوية أبومهاجر دينار**	" رغم أن الشعبة اللي وجهتولها إبنتي ، راي القراية فيها صعيبة حسب واش تقول و تسمعوا في المدرسة تاعها ، **لكني لازمني نوقف معاها للآخر** حتى توصل تحقق واش تحب هي "
ب– ر	**ثانوية رباحي نوار**	" أنا حاليا **لازم نشجعها و ندعمها بالدروس الخصوصية** حتى توصل واش كانت تتمنى لأنها على علم بالدراسة في مواد الشعبة صعيبة و تتطلب مضاعفة الجهد والوقت مقارنة بشعب أخرى "
ن– ع	**ثانوية علي بن دادة**	"أنا ناقشت مع إبني قرار إختيار الشعبة المرغوبة لأنه غير ناضج حسب رأيي ، **لكني أحترم إختياره بشرط أن تتوافق مع قدراته** و راني **نكمل معاه واش باغي** "
ص– ي	**ثانوية حدادي حمانة**	قرايت ولدي تسوا الدنيا و **مافيها نوقف معاه حتى يحقق واش حاب هو** رغم أنوا الشعبة اللي توجه ليها تطلب خدمة ،ربي يقدرنا"

م– ل	**ثانوية رباحي نوار**	راني نتبع في الدراسة تاع بنيتي واش حابة تقرا و الوقت تاع دركا مش زي وقت بكري ، هي أدرى بمصلحتها ومستقبلها ، عارفة واش حابة ، **وأنا راني معاها للاخر**.
ب–ك	**ثانوية جميل العربي**	أنا و أمه **خلينا ليه ليشوا** (الاختيار)

بعد إستعراض الدلالات الموضحة في الجدول أعلاه (انظر الكلمات المغلظة) يتضح أن كل تعاون وإنسجام بين المعطيات الأسرية والمدرسية يعزز نجاح العملية التعليمية في فهم التصورات المستقبلية للتلاميذ، والتمكن من دعمهم للتخطيط بكل عقلانية واستقلالية ذاتية في اتخاذ قرارات إختياراتهم الدراسية وبناء مشروعهم المستقبلي ، وهذا ما مايتفق مع محتوى مقاربة دراستنا فرانسوا دوبي الذي يرى " أن لكل فرد خبرة إكتسبها من خلال تفاعله في مجال الدراسة ، فالتلميذ له هابتوس وخبرات يومية يبنيها بكل حرية بعيدا عن قوالب التربية الدوركايمية وبعيدا عن الأصل الإجتماعي وكل ما اكتسبه من أسرته ، فتجربته مدرسية نتيجة تفاعلات يومية بينه وبين الفاعلين في المجال المدرسي سواء مع زملائه التلاميذ ، أوأساتذته ومعلميه ، أوالطاقم الإداري مما ينتج له خبرة مدرسية ترافقه في تسيير مساره الدراسي وكل ما ينتج عنه يختلف عن الخبرة المدرسية للآخرين " [1]

[1] بورديو بيار ، **مسائل في علم الاجتماع**، ط1 ، دار الكلمة للنشر و التوزيع ، أبو ظبي ، 2012، ص69.

- الشكل رقم (07) عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي والمساندة الأسرية:



مصدر الكلمات الورادة من نقاش الجلسات التدخلية

إن متابعة الأولياء لأبنائهم تتوسع من خلال سوق الممارسات البيداغوجية ، وشبكة العلاقات في محيط المدرسة أين تتجسد تلك العلاقات بالاحتكاك مع جميع الشركاء وفق معيار إستراتيجي عقلاني خاصة أن من أدوارالمدرسة تحرير التلاميذ من سلطة العائلة برسم إستراتيجيات فردانية أوجماعية يكون لها تأثير على مسارهم الدراسي، وهذا مايلزم الأولياء بناء ميكانزمات للمرافقة والمتابعة المبنية على الاتصال حيث الحوار والإستيعاب والإصغاء الذي يسمح بمعالجة الإخفاقات والخلل المعرفي الذي يمس ذاتية المتعلم في تجسيد مساره التعليمي .

-4- عرض نتائج السؤال الرابع :

إمكانية توليد المواجهة مع عناصر الضغط المدرسي لدى التلميذ هامشا لإعادة بناء تجربته أمام النظام المدرسي ؟

البعد الأول : - تجربة التوجيه المدرسي وإعادة عقلنة الإختيارات :

لا أحد ينكر أن نظام التوجيه المدرسي في الجزائر عرف في مساره التربوي عدة محطات للإصلاح البيداغوجي مس مختلف آليات التوجيه المدرسي بما يحمله من مهام ، مناشير ، قرارات خدمات إرشادية .... لكن رغم الجهود والتعديلات إلا أن هذه الإصلاحات ظلت في نظر الكثير من الفاعلين دون مستوى تحقيق الإنتظارات ، ما يخلق وضعيات صادمة وضاغطة تحول لإنتاج هوامش **للمناورة و المواجهة** بين عناصر النظام التربوي وإمكانيات الفعل ، والذي لمسناه فعلا في جلساتنا التدخلية بأشكال **مقاومة** للمبحوثين تكتنف خطاباتهم مواقف الرفض مثل ما أدلى به التلميذ (ب- ل) من ثانوية رباحي نوار عند ما طلب منه الباحثين إبداء رأيه في عملية التوجيه ، يرد بقوله " **ماعاونتنيش مستشارة التوجيه في توجيهي للشعبة المرغوبة ، حتى أنا مشني مجاوب حتى على سؤال** " و قول التلميذة (ذ- ج) من ثانوية حاجي حسين بقولها " **وعلاه إستدعيتونا ، ياخي طفرت فينا ذرك** "

وكما إلتمسنا نوع **من التمرد اللفظي** مارسه التلاميذ في بداية الجلسات كقول التلميذ (ن – م) من ثانوية جابر بن حيان " **وعلاه الوزارة تخرج كل مرة في القوانين ، ولا هذي القرارات دايرتها لينا وولادهم لا** " و تضيف أيضا التلميذة (بن- ر) من ثانوية احمد لولو بقولها " **وعلاه الوزارة لا تعطي كل واحد الشعبة اللي حابها** " ،في حين يردد التلميذ (بن- أ) من ثانوية أبو مهاجر دينار " **حاب نفهم كاين مؤساسات فيها شعبة واحدة كيما حاجي شعبة التقني رياضي وأحنا في أبو مهاجر**

الشعب الكل مفتوحة " ثم تضيف (ع– ر) من ثانوية رباحي نوار بتقديم إقتراحات حسب رأيها كقول " **وعلاه أذا الإجحاف كل ضدنا ،الوزارة تشجع على شعب الإمتياز تقدر تفتحها على مستوى ثانوية واحدة في الولاية واللي حاب يلتحق بيها ربي يسهل ليه** " ، كما يضيف التلميذ (و–ي) من ثانوية جميل العربي سدراته " **وعلاه لميتونا و تسصقوا فينا ، يعني تعملونا حل ، ولا حابينا نبطلو القراية أذا واش حابة الدولة ، ربي يسهل**"

بين هذه الخطابات يتدخل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتسخير من الباحاثان لتصويب الأفكار وفق النصوص الرسمية المشرعة وزاريا كمساحة تدخل لإضفاء شرعية النظام التي تحدد وتجيب على تساؤلات التلاميذ ومعارضتهم كإعادة شرح موجز لإجراءات القبول والتوجيه إلى السنة 2 ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي من نسب التحجيم ، ملمح مجموعات التوجيه ، الترتيب التفاضلي ، تحديد نسبة 5% الأوائل .....، رغم أنها التطرق إليها مسبقا في الحصص الإعلامية طيلة السنة الدراسية وضمن المقابلات الفردية والجماعية التي تخللتها معالجة الإخفاقات النفسية و السلوكية والمعرفية كتصحيح الرغبة بتربية الاختيارات، التوجيه الأولي ، التوجيه التدريجي ، التوجيه المسبق ، مونوغرافيا المهن .

من بين الحجج التي أدلى بها كل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجلسات التدخلية ينطبق على قول مستشارة التوجيه (ع – ت) من ثانوية أحمد لولو على سبيل الحصر مخاطبة تلاميذ الجلسة " **توجد شعب الإمتياز تحدد لها الوزارة شروط وهي أن كل تلميذ تحصل على معدل سنوي 10فما فوق في كل مادتي الرياضيات والفيزياء فسوف يدرجون حتما في هذه الشعب لأنه متوفر الشرط** " "**و توجه تساؤلها للتلاميذ ألم يتم إعلامكم بذلك في الحصص الإعلامية** " يجيبون "**نعم** " ثم تضيف المستشارة نفسها " **أنا كمستشارة دائما نحاول أخذ النسبة الأكبر في الشعب الأكثر رغبة وطلبا لتلبية أكبر قدر ممكن من الرغبات ، لكن نحن كمستشارين مجبرين أن نقوم بتطبيق هذه المقاييس** " وتضيف أيضا مستشارة التوجيه (بن – و) بثانوية أبو مهاجر دينار تجاه مبحوثي الجلسات لمؤسستها بقولها" **أحنا أكدنا لكم على الترتيب التفاضلي ، و نسبة 5 % ، و الآفاق الجامعية ،و رغم ذلك الشعب الموجهون لها لا تشكل لكم هاجس الخوف و فقدان الثقة بقدراتكم بل على العكس تستطيعون تحقيق أفضل النتائج في البكالوريا خاصة و تلتحقون بالتخصص الذي ترغبونه في الجامعة ، لازم تتغير نظرتكم للواقع الجزائري المعاش** " و تضيف مستشارة التوجيه (هـ –

ل) بثانوية رياحي نوار لتلاميذ جلستها بقولها " **تعلمون جيدا أن عملية التوجيه إلى الشعب التي وجهتم لها دون رغبة تمت بمصداقية وشفافية ونسخ المحاضر إطلعتم عليها وتأكدتم فعلا من ذلك أليس كذلك** " تجيب التلميذة (ع– م) نعم " أستاذة اطلعنا على توجيهنا الأولي والمسبق " وتضيف أيضا المستشارة ب" **أصلا الشعب التي وجهتم إليها هي من المخططات المبرمجة في توجه الدولة تعمل على تدعيمها باستحداث العديد من الأفاق الجامعية مثل المدرسة العليا للذكاء الإصطناعي المدرسة العليا للنانو ، المدرسة العليا للضمان الاجتماعي ... وهذا كله لتوفير مناصب الشغل المواكبة للعصرنة التكنولوجية كفضاء سيطر على إقتصاد السوق** " إلا أن التلميذة (ب– ر) من ثانوية رياحي نوار تواجه بطرح سؤال معارضة للمجموعة أثناء إحدى الجلسات بقولها " **وعلاه نشوفو غير في شعبة العلوم التجريبية أغلبية التلاميذ يتحصلون على البكالوريا وبتقدير يسجلو في الجامعة التخصصات الباهية ، مي الشعب الأخرى معدلات البكالوريا مشي حاجة ما يسجلوا بيها والورغم الصعوبة الباك**" ، هنا يتدخل ممثل عن مركز التوجيه المدرسي والذي تعايش سنين مضت مع هذه الوضعيات (ع – م) بقوله " **هذا الإعتقاد غير صحيح يكفي أن نأخذ كوكبة من التلاميذ وجهوا إلى شعبة العلوم التجريبية و نتفحص مخرجاتهم في شهادة البكالوريا ، أكيد سنجد هم من فئة تلاميذ مشروع النجاح المتميزون فهم الفئة التي لا جدل فيهم في تحقيق النجاح بتقديرات مميزة فهو تحصيل حاصل خاصة بتوفر ظروف مناسبة تكفل مسار دراسي دون حوادث ، وهذا الرأي الذي أقوله هو إستنادا إلى الدراسات الميدانية التي نحوصلها على مستوى الولاية ، وشأن هذه الشعبة هو شأن الشعب الأخرى** " .

وما قيل من خطابات التلاميذ أثناء الجلسات التدخلية ينطبق أيضا على الأولياء ، الأساتذة في إطار السيرورة البيداغوجية للتمدرس،والتي تؤرقها العديد من المتاعب كقول أستاذ مادة الرياضيات(ج– ح) بثانوية رياحي نوار" **قبل إقرار المناشير المستحدثة كنا نعتمد في التوجيه على قدرات التلميذ كي نحطوه رياضيات يروح رياضيات وينجح فعلا ، لكن الآن للأسف** " ونفس الرأي يؤيده أستاذ اللغة الانجليزية (م– ع) بثانوية أحمد لولو ، ويضيف أيضا أستاذ اللغة الفرنسية بثانوية رياحي نوار (د– ع) " **التوجيه الحالي الذي تفوضه المناشير الوزارية بصب النقاط في النظام المعلوماتي ،ومنه مباشرة يحدد و يقرر فئات التوجيه ، فأنا ضد هذا المنطق البيداغوجي ، فمن المفروض الأستاذ هو الذي يقرر أين يوجه التلميذ ، وليس التوجيه وفق عمل تقني بحت ، فالأستاذ على**

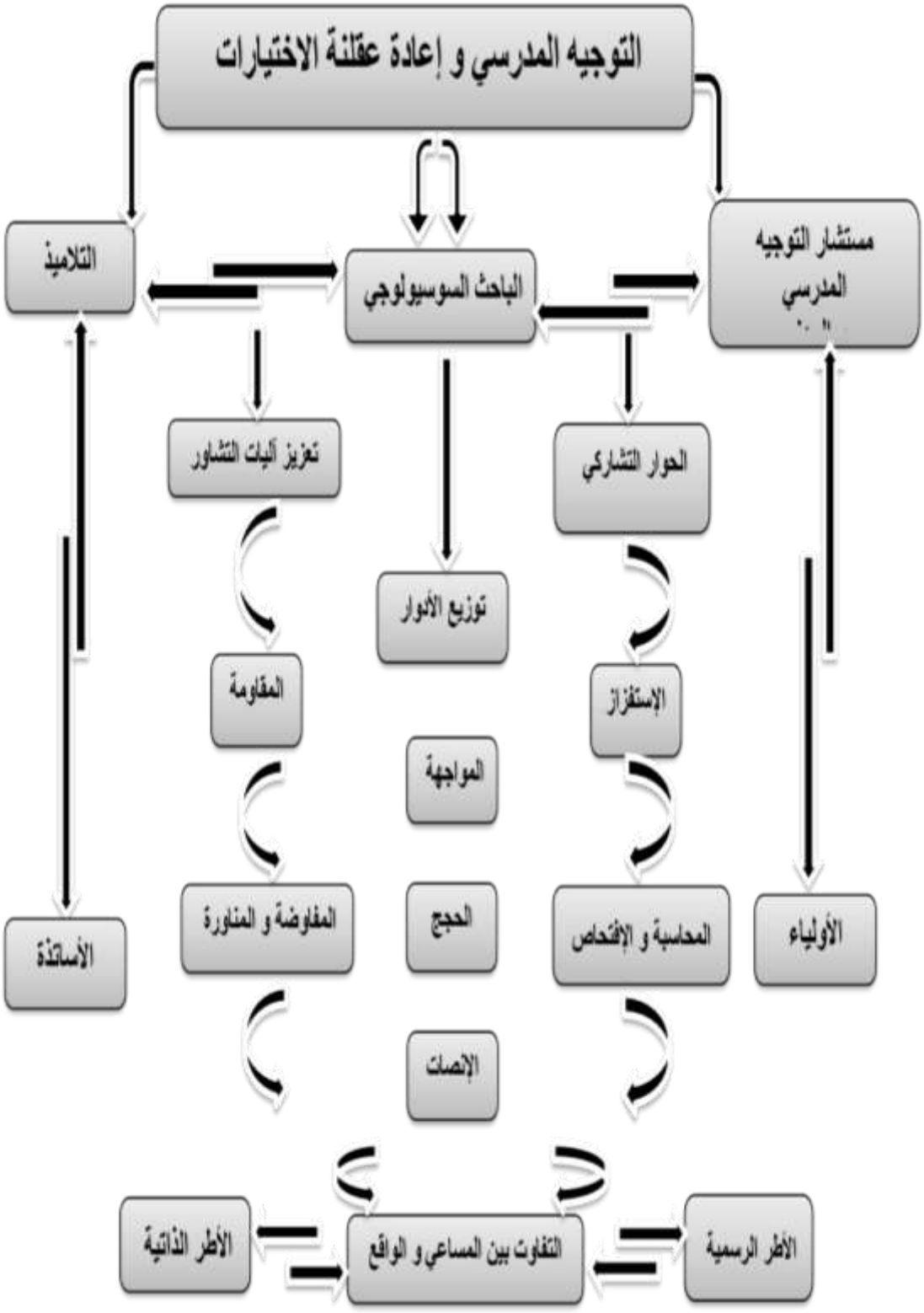
دراية كافية من سبتمر إلى جوان و بإستطاعته تشخيص كل تلميذ بملمح صحيح " كما تضيف أستاذة العلوم الطبيعية بثانوية حدادي حمانة في إطار المعارضة بقولها " **لابد في التوجيه المدرسي مراعاة تحقيق رغبة كل تلميذ لأن قليل في الواقع الجزائري باش كل تلميذ يحقق ما يصبو إليه إلا إذا كانت لديه إرادة قوية فعلا** " ومقابل ذلك ترد مستشارة التوجيه (ن – ك)بثانوية جابر بن حيان مدافعة عن شرعية آليات التوجيه بقولها " **الكثير من الإنتقادات موجهة للتوجيه المدرسي بحكم إعتماده على آلية الرقمنة التي تحدد إتجاه التلميذ نحو الشعبة دون رغبة ، هنا إلتباس في الفهم فقط بل هي تقوم باحتساب معدل (ملمح) مجموعات التوجيه وفق نتائج التقوييم المتنوعة التي يضعها الأستاذ إلكترونيا ،هذه العملية لا تخضع للمحسوبية ولا للمعريفة بل هي تعمل بكل شفافية و تكفل لنا المساواة بين الفاعلين المنتقلين بمقاييس تلزمها مناشير وزارية** " ويضيف أستاذ تقني رياضي بثانوية أحمد لولو بقوله " **التلاميذ الذين التحقوا بالشعب غير المرغوبة بالنسبة لهم لديهم قدرات ممتازة و ليس لديهم إستعداد نفسي فقط فدوري أنا كأستاذ بالنسبة لهذه الفئة إلا أن أصحح المعلومة الإعلامية على أننا لا نستطيع أن نكون كلنا أطباء ، أو مهندسين ، أو أساتذة ،أو .... فلابد أن نحقق التكامل في المجتمع لكن بشكل فرداني يحقق لكل واحد منا إستثماراته الذاتية ثم إجتماعيا** " كما يقوم أستاذ الفيزياء بثانوية حاجي حسين على " **تصحيح الأفكار الخاطئة عن الشعب التقنية (تقني رياضي،رياضيات) من حيث معاملاتها ، إختباراتها ، الحجم الساعي ،موادها، بحكم تجربته أنه كان تلميذ يدرس شعبة تقني رياضي واستطاع تحقيق رغبته**" .

ففي ظل هذه المناورات و أشكال المقاومة والتفاوض جعلتنا كباحثين سوسيولوجين نركز أيضا على فهم دلالات ومعاني الخطابات ، مع العلم أننا دائما نعمل على إحالة أدوار الحوار التشاركي إلى سياقه الطبيعي ، والذي قد يدفع التلاميذ أحيانا إلى التذبذب على مستوى تصحيح المدركات ، كمحاولة بعض الأساتذة والأولياء إضفاء آراء وإقتراحات خارج إطار محتوى الجلسات كالحديث عن جمعية الأولياء ،الإسناد ،التغذية ... ، فالأمر ألزمنا ممارسة دور الوسيط بغية إمتصاص شحنة التوتر والضغط بتوزيع الأدوار الحوارية التفاوضية ، والإصغاء كمنح مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني تبرير شرعية النظام والتي تم استجلائها في الجلسات المبرمجة وفق كل محور متداول .

تحليلنا للخطابات أظهرت لنا مفاهيم : المعارضة ،المواجهة، التفاوض، الإصرار ، الإنسحاب المناورة ، التمرد ،الاصغاء ..... فيمكننا القول أن المدرسة الجزائرية ليست فضاءا محصنا من

التمرد و المقاومة ، ويجب أن ننظر للتلاميذ كفاعلين عقلانيين مستقلين يطمحون إلى تحقيق أهداف تخص ذواتهم ، ليس كما تنظر لهم النظرية الكلاسيكية الضيقة ، بل على العكس فإن مفاهيم التمرد والرفض التي يمارسونها تبرز أكثر من القيم التي تغرسها المدرسة ، فهم يبحثون عن مساحة إثبات الذات في إطار تجربتهم من خلال المواجهة لشرعية التوجيه المدرسي بترويج قيمهم وسلوكاتهم و تفاعلاتهم تحقيقا لمصالح ذاتية إنطلاقا من هوياتهم و ثقافتهم المرتبطة بمحددات الأسرة ، الأقران وسائل التواصل الاجتماعي ، المحيط الإجتماعي ، فهم ليسوا دائما طائعين يتقبلون ما يفرض عليهم من وضعيات تقررها قوانين الحياة المدرسية بشكل مضمر أو معلن، بل يخوضون المسرح التربوي ويجدون لأنفسهم مساحات المفاوضة والمناورة لعودة الذات الفاعلة بناءا على إسترتيجياتهم وفعاليتهم الذاتية ، فهم يمثلون شخصيات فردانية منفتحة ومستقلة ذاتيا .

الشكل رقم(08) يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي وإعادة عقلنة الإختيارات :



مصدر الكلمات الوارادة من نقاش الجلسات التدخلية

البعد الثاني – تجربة التوجيه المدرسي والطلب الإجتماعي :

الجدول رقم (13) : قراءة دلالية لخطابات الفاعل التربوي كمطلب إجتماعي في ضوء تجربة التوجيه المدرسي .

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ن– م	**ثانوية جابر بن حيان**	" نحب تكون عندي شهادة بالشعبة اللي حبيتها لأن المجتمع نتاعنا مازال **يقدر ياسر اللي عندو شهادة** "
ب– م	**ثانوية أبو مهاجر دينار**	" لازم تكون **عندي خدمة مستقرة** في المستقبل بقرايتي "
ب– س	**ثانوية حاجي حسين**	"بالشعبة اللي إخترتها نقدر **نلقا بيها خدمة** باش نحسن من ظروفي الاجتماعية ونأمنها "
ك– أ	**ثانوية احمد لولو**	"غير ربي يقدرنا ننجح و**نتخرج بشهادة ونحكم بيهامنصب عمل** "
ذ– ف ا	**ثانوية حاجي حسين**	" نختار الدراسة التي **تضمن لي العمل** من أجل اثبات نفسي شخصيا "
بن – ت	**ثانوية رباحي نوار**	" قرايتي نحب نحكم بيها **خدمة تضمن لي راتب ممتاز** باش نعيش حياتي قد قد "
و – إ	**ثانوية جميل العربي**	" لازم **نخطط لمستقبلي** ليا أنا شخصيا ماديا و اجتماعيا"
ص– ي	**ثانوية حدادي حمانة**	" القراية هي كل شيء،كون **مانقراش مانقدرش نخدم** "
ع –م	**ثانوية حدادي حمانة**	" لازمني نوصل بقرايتي **ونكمل دراسات عليا** منحبش نحبس "
س– ح	**ثانوية رباحي نوار**	" أستاذة القراية **تضمني الصوارد** ، نحب نعيش la vie، نحوس ، نلبس ، نتمتع في حياتي "
ب –ع	**ثانوية علي بن دادة**	" الشعبة المرغوبة تسهلي الحصول **على فرصة عمل** لضمان مستقبلي و هو الالتحاق بالمدرسة العليا "

ب– م	**ثانوية أبو مهاجر دينار**	حاب **نخدم في المنصب لي نحبو** كي نكمل قرايتي، هدفي ماشي الدراسة في الجامعة لأن منصبي مضمون في ميدان الجيش وبالـ BAC و ا بلا BAC ، **بصح بالشهادة** يكون خير نقدر نخير تخصص أحسن .

إن تحليل وفهم المعاني الخفية في خطابات المبحوثين يبين لنا كباحثين أن هناك علاقة بين الطلب الإجتماعي والإنتظارات المستقبلية حول مهنهم كفاعلين عقلانيون إنطلاقا من المعالم الخفية التي تعبرعن قراراتهم المستقبلية ، فتحقيق نجاحهم في الحياة الإجتماعية مرتبط أكثر بالشهادات والدبلومات وتأمين مناصب شغل (انظر الكلمات المغلظة بالجدول)، والتي ترتبط بمجموعة من العوامل منها ما له علاقة بأهداف إقتصادية ،أو بوضعيات إجتماعية ، أو التمتع بالإمتيازات الإجتماعية و الحفاظ عليها ، ما يؤول ذلك أن علاقة التلميذ بالمعرفة المدرسية هي علاقة ذات صلة بالإنتماء الإجتماعي أو بطبيعة التنشئة الإجتماعية التي لها ارتباط باستراتيجيات إستثمارية ، وهذا يعني أن المدرسة وفق هذا المنظور تعتبر كسوق لتبادل الخدمات بين العرض والطلب ، ومنها يصبح التلميذ كمستثمر مسؤول عن خياراته الفردانية من أجل تحقيق الاندماج ببناء ذاته وإدارتها فرديا وإجتماعيا .

علاوة على ذلك لاحظنا أن المدرسة تقوم باعادة إنتاج ذات مستقلة من زاوية الخصائص الفردية كقول التلميذ (ن – م) من ثانوية جابر بن حيان " لازم نخطط لمستقبلي **ليا أنا** شخصيا ماديا وإجتماعيا" و تلميذ ة أخرى (ذ – ف) من ثانوية حاجي حسين بقولها " نختار الدراسة التي تضمن لي العمل **من أجل إثبات نفسي شخصيا** "، فيمكننا القول أن التفاوتات المدرسية ليست لها علاقة فحسب بالإرث الثقافي و الهابتوس الذي يحمله الفاعلون كما تم شرحه في محور التوجيه المدرسي و الأصل الإجتماعي و الرأسمال الثقافي ، وإنما يتضح جليا أن هناك علاقة قائمة بذاتها على أساس العلاقات التفاعلية داخل المدرسة وما تحدثه على مستوى المسار الدراسي ، وهذا ما أطلق عليه **فراسوا دوبي** بسلطة الشهادات والديلومات التي تبحث عن غايات فردانية تحقق لهذه الذوات منافع ذاتية أهمها تلبية الرغبة في الإختيار الدراسي الذي يعد كممر اجتياز نحو الدراسات العليا أو نحو عالم المهن .

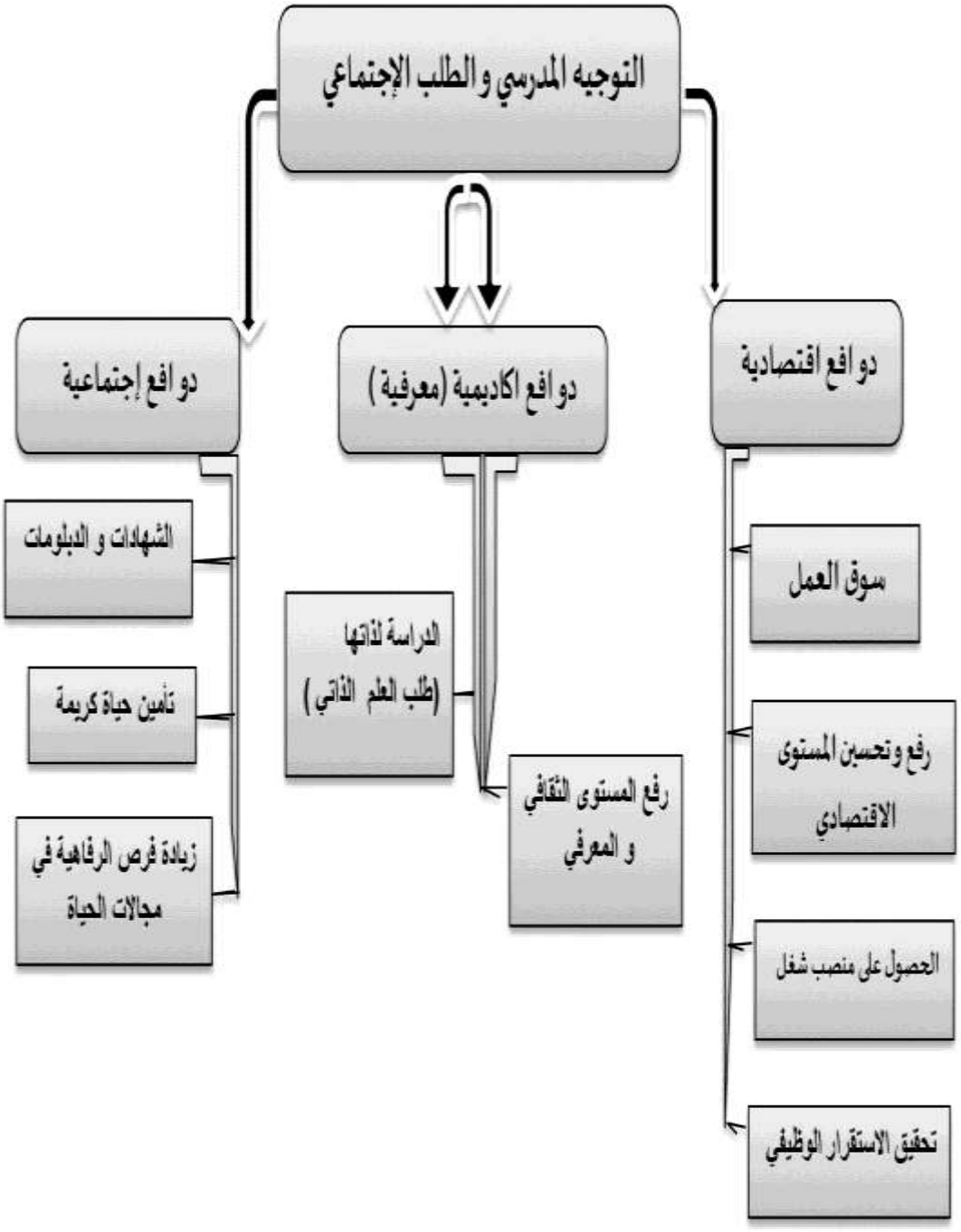
فالنجاح الدراسي الذي يستهدفه التلميذ كفاعل إستراتيجي عقلاني وفق الطلب الإجتماعي يستوجب النجاح مثل ما أدلى به تلميذ جابر بن حيان بقوله " المعيشة في الجزائر صعيبية **وتتطلب دراهم** " و قول التلميذة (ب –ع) من ثانوية رباحي نوار " لازم **لي منصب عمل** يضمن ليى النجاح في الحياة " .

مايمكن الإشارة إليه أنه في خضم سير الجلسات التدخلية ، ومع العد التنازلي لانتهاء المدة الزمنية المبرمجة ، وبالانتقال من بعد إلى آخر في المناقشة يزداد تدخل التلاميذ في الادلاء بارآئهم وكسر حاجز الصمت الذي قد يرجع إلى حالة التذمر أو الحياء ، أو الاصرار على عدم المشاركة بل الإنصات فقط .

فقد أفرزت لنا قراءة خطابات مفردات العينة المتدرجة **عصارة** مفادها أن نموذج النجاح الإجتماعي المخطط له سابقا ألا وهو التشبث بالرغبة الأولى في التوجيه المدرسي قد تغيرت واكتنفت خطاباتهم غيما بعد إيحاءات إيجابية ، وأن الشعب الموجهون لها دون رغبة أصبحت لا تشكل لهم عائقا أمام تحقيق النجاح الإجتماعي ، وهي الغاية التي ركزت عليها دراستنا وفق منهج التدخل السوسيولوجي لتصويب الأفكار المغلوطة ، المشوشة للعقل والتي أزهقت إثارة الدافعية ، وزيادة الثقة بالذات الفاعلة لا سيما تحيين تلك التصورات المثبطة والمرتبطة بمجموعة من محددات الإختيار الدراسي سواء داخل المدرسة أوخارجها .

فتأصيلا لما سبق إستجلائه يوضح لنا أن **منهج التدخل السوسيولوجي** كبراديغم في مجال التوجيه المدرسي أصبح يمثل دفع علاجي بيداغوجي لتجسيد النجاح في الحياة الإجتماعية .

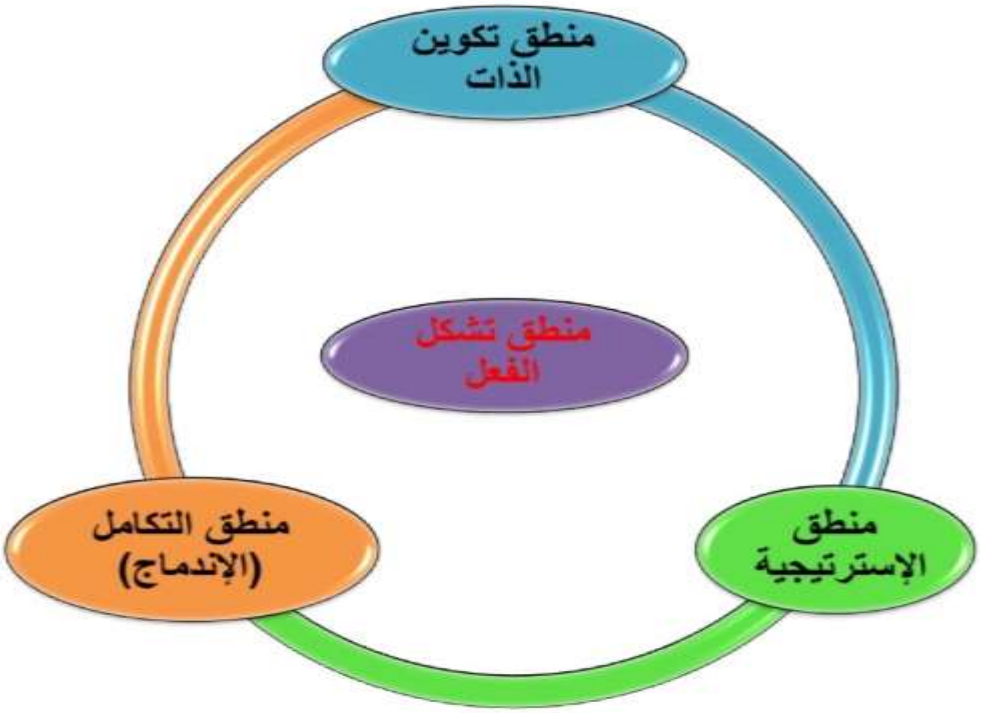
الشكل رقم (09) يوضح عرض دلالي لتجربة التوجيه المدرسي و الطلب الاجتماعي



مصدر الكلمات الوارادة من نقاش الجلسات التدخلية

إن تحقيق الرغبة أثناء عملية التوجيه المدرسي ماهو إلا مسعى لسيرورة نجاح التلاميذ في مساراتهم الدراسية ، حيث إستجلى لنا مضامين الخطاب أثناء الجلسات التدخلية أن الإختيارات المستقبلية، أو بالأحرى الدراسة مرتبطة بسوق الشغل أين تسمح باستثمار الجانب البرغماتي كمعيار في المجتمع والذي يحقق العائد الفردي والإجتماعي، و منها تحقيق ذات فاعلة تضمن الإندماج الإجتماعي .

البعد الثاني : تجربة التوجيه المدرسي ومنطق إعادة بناء منطق الفعل :



شكل رقم (10) يوضح منطق تشكل الفعل

أ- منطق الإستراتيجية :

الجدول رقم (14) يوضح قراءة دلالية لمعاني الخطاب التي تتضمن المنطق الإستراتيجي :

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
م – ن	**ثانوية جابر بن حيان**	" **أستخدم youtube** في حالة لم أفهم معلومات لمادة معينة "
ج- ر	**ثانوية أبو مهاجر دينار**	"**أشترك في مجموعات facebook و instagram** من أجل الحصول منها **على ملخصات ، دروس ، نماذج إختبارت** عربية و أجنبية "
ذ- ف	**ثانوية حاجي حسين**	" **أركز جيدا على instagram** لأن كل ما يتداول فيه من معارف ، ملخصات ، مصطلحات يكون وطني "
بن – ف	**ثانوية احمد لولو**	" **لازمني ندخل الدروس الخصوصية** باش نحقق نتائج ممتازة في البكالوريا "
ب- س	**ثانوية حاجي حسين**	"لازمني نقرا و نتبع مليح **مع الأستاذ** في القسم **و زيد في الدار** باش نحقق مستقبلي الدراسي اللي يضمن لي مستقبلي المهني "
ب- ر	**ثانوية رباحي نوار**	" الشعبة الحالية تتطلب **مني مضاعفة الجهود أكثر فأكثر** باش نوصل "
ن- ع	**ثانوية حدادي حمانة**	"ماعلي إلا أن نزيد في مجهوداتي لكل المواد من السنة 2 ثانوي **باش بالباك نتاعي نقدر نسجل بيه واش نحب** "
ع – م	**ثانوية رباحي نوار**	"أنا حلمي كان طب مي الآن تغيرت النظرة ولن أستسلم **وسأضع حلما آخر وأخطط له جيدا من هذه السنة** "
م ر	**ثانوية حدادي حمانة**	" المرة الأولى ما قبلتش بالشعبة **لكن الآن تغيرت الفكرة ولازمني نخطط لمستقبلي باش نقرا قد قد** "

مقابل هذه **التعبيرات** يمكننا فهم وإستيعاب أن التلاميذ يحاولون الإستثمار فعلا في الدراسة بدءا بالإختيارات الدراسية كأفضل عرض إستثماري ممكن لبلوغ الغايات المخطط لها ، والفضاء المدرسي أصبح بمثابة سوق مدرسية قوامه المنافسة على هذه الإختيارات بل حتى الإلتحاق بسوق الشغل أصبح رهينا باستراتيجات فردية تتطلب مؤهلات دراسية معينة كمحدد أساسي للوضع السوسيومهني .

ويمكننا توضيح بشكل أدق مميزات وخصائص التلميذ المتعلم الإستراتيجي من خلال الجدول رقم (15): [1]

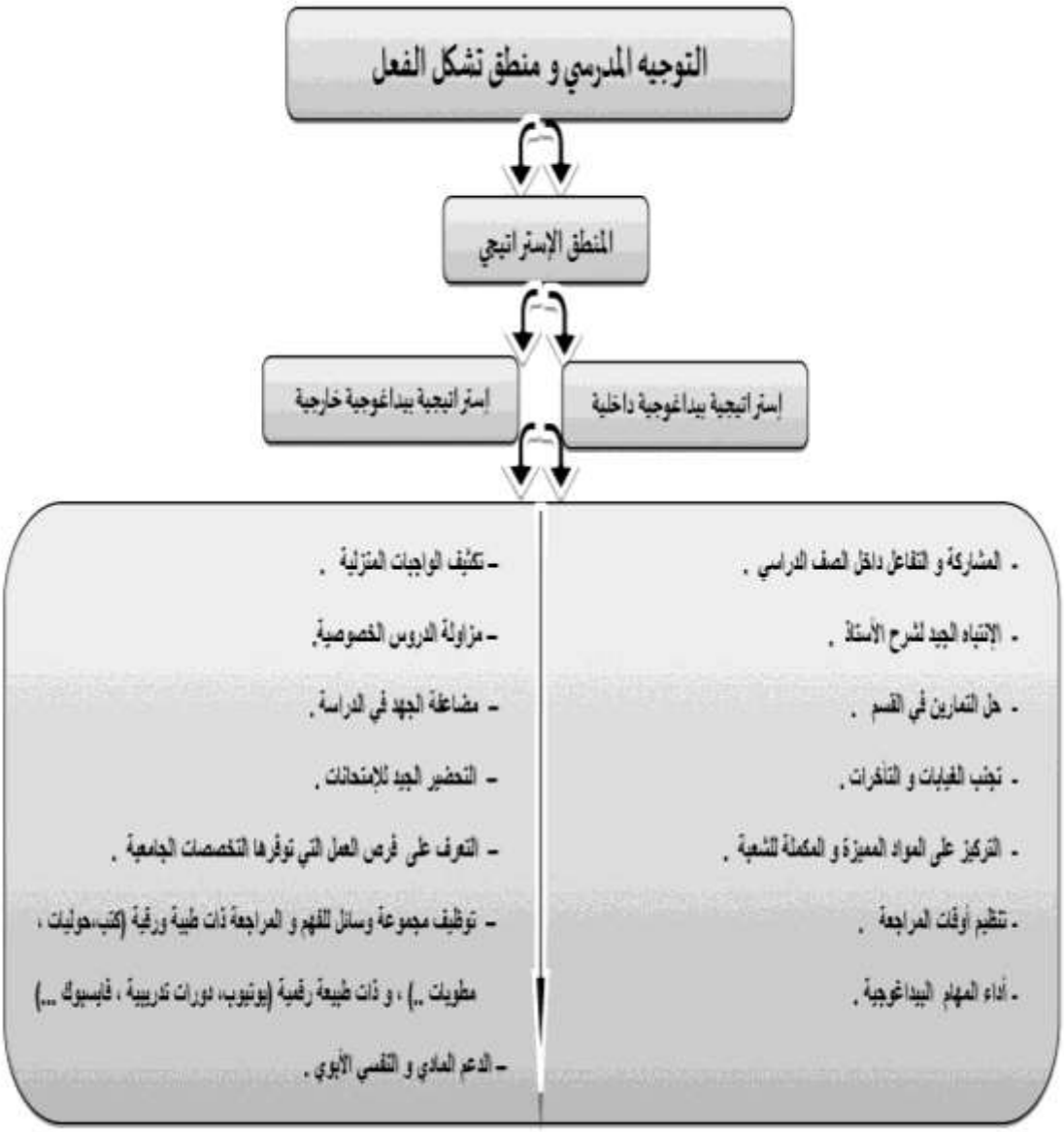
كيف يتصرف المتعلم الاستراتيجي؟	– يعرف جيدا كيف يتعلم. – يلجأ إلى إستراتيجيات تعلم. – يضع قيد الاستعمال قدراته في التفكير.
الإرادة والرغبة في التماس الكفايات والطرائق	– يثمن الكفايات والطرائق. – يعبر بما يكفي من الاهتمام لكي يتواجد لديه التحفيز على إلتماس هذه الطرائق. – يقتنع باستعمال هذه الكفايات وهذه الطرائق.
الضبط الذاتي بشكل يجعله قادرا على التحكم في التعلم	– القدرة على إنجاز ناجح لنشاط معين في ظل حيز زمني معقول . – التخطيط للطريقة التي تمكن من تحقيق الهدف. – التحكم في التدرج . – تقييم النتائج انطلاقا من الأهداف المنطلق والتغذية الراجعة التي يتلقاها من قبل المدرس أو الأدوات المقترحة. – تبني مقارنة منهجية للتعلم.

فهم يمثلون فاعلين إجتماعيين عقلانيون في إستراتيجياتهم الساعية لتحقيق الإتساق بين الواقع الذاتي والواقع الموضوعي الذي تمثله المدرسة كمنظمة إندماجية ، وواقع تربوي يترك لكل الفاعلين

[1] عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، المغرب ،2016، ص103.

مكانا (مساحة) للمصادقة وللقرار الفردي تبعا للقيم والدوافع وللحسابات النفعية ، وهكذا تصبح هذه الشريحة متنافسة ومتواجهة في السوق المدرسية .

الشكل رقم (11) يوضح عرض دلاليي لتشكل منطق الإستراتيجية.



مصدر الكلمات الورادة من نقاش الجلسات التدخلية

من خطاب مفردات العينة عبر عن وجود حاجات مكنونة وما يكنف ذلك ممارسة سلوكات تجلب لهم المنافع ، وتعمل على إشباع هذه الحاجات بتوجيه أفعالهم وفق مصالح في المدرسة يتمظهر عليها إستراتيجيات فردانية و أنانية حيث تحدد هذه الأفعال تبعا لقيم المنفعة والمصالح الذاتية.

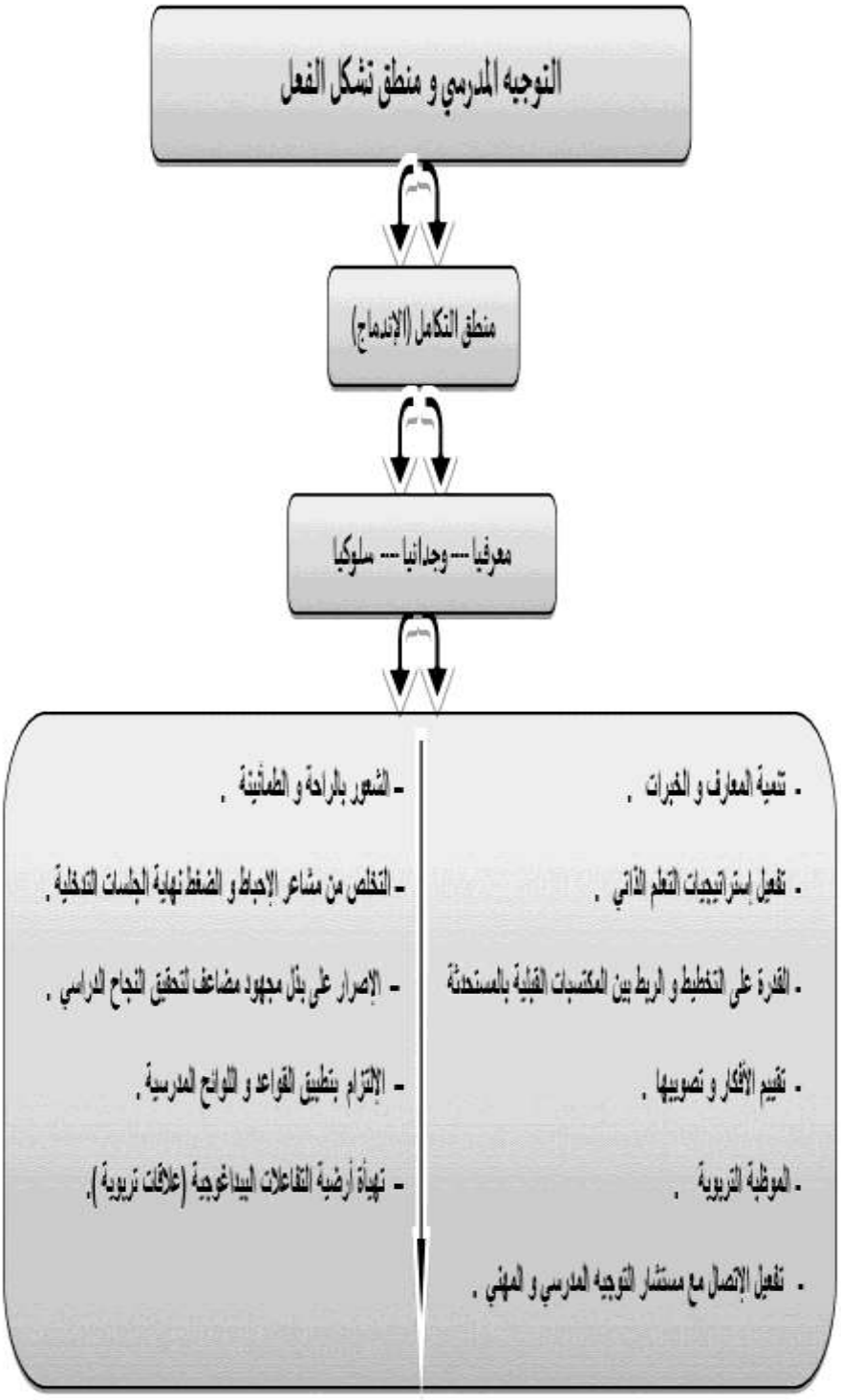
ب – منطق التكامل (الإندماج) :

إن تحقيق الإندماج يتطلب الإلتزام بجملة من القوانين في شكل لوائح مكتوبة توضح ميكانزمات و قواعد الضبط وفق شرعية النظام التربوي بالمؤسسة التعليمية، والتي تمثل واقعا موضوعيا للتلاميذ وواقعا ذاتيا في تفاعلاتهم باعتبارها معطى بشكل إعتيادي يسمح للذات المدرسية إتباعها لاستراتيجيات معينة ضمن علاقتها بالمعرفة المدرسية والبحث في الإنتظارات المستقبلية كذات فاعلة .

فمع العد التنازلي للوقت المخصص لكل جلسة تدخلية إلتمسنا عند التلاميذ بوادرالإقتناع والحزم على التغيير الذي يعتمدونه إنطلاقا من مراجعة الذات وبرمجة استراتيجية لإدارة التوترات والمعاناة والصدام الذي تولد نتيجة الوضعيات الضاغطة للتوجيه القصري .

فإنه يمكننا القول أنه فعلا كباحثين سوسيولوجين و كتجربة فريدة من نوعها استطعنا إكتشاف أن منهج التدخل السوسيولوجي مقارنة بالمناهج الأخرى المتداولة في الدراسات والأبحاث قد مكننا من تصويب وتصحيح الأفكار المتجذرة في العقل البشري تدريجيا ، فالتلاميذ تمكنوا من الإنطلاق في أخذ مسافة من تمثل الأدوار لبناء الذات الفاعلة داخل السياق التربوي واستثمارها كمخرجات منتجة .

الشكل رقم (12) عرض دلالي لمنطق تحقيق الإندماج :



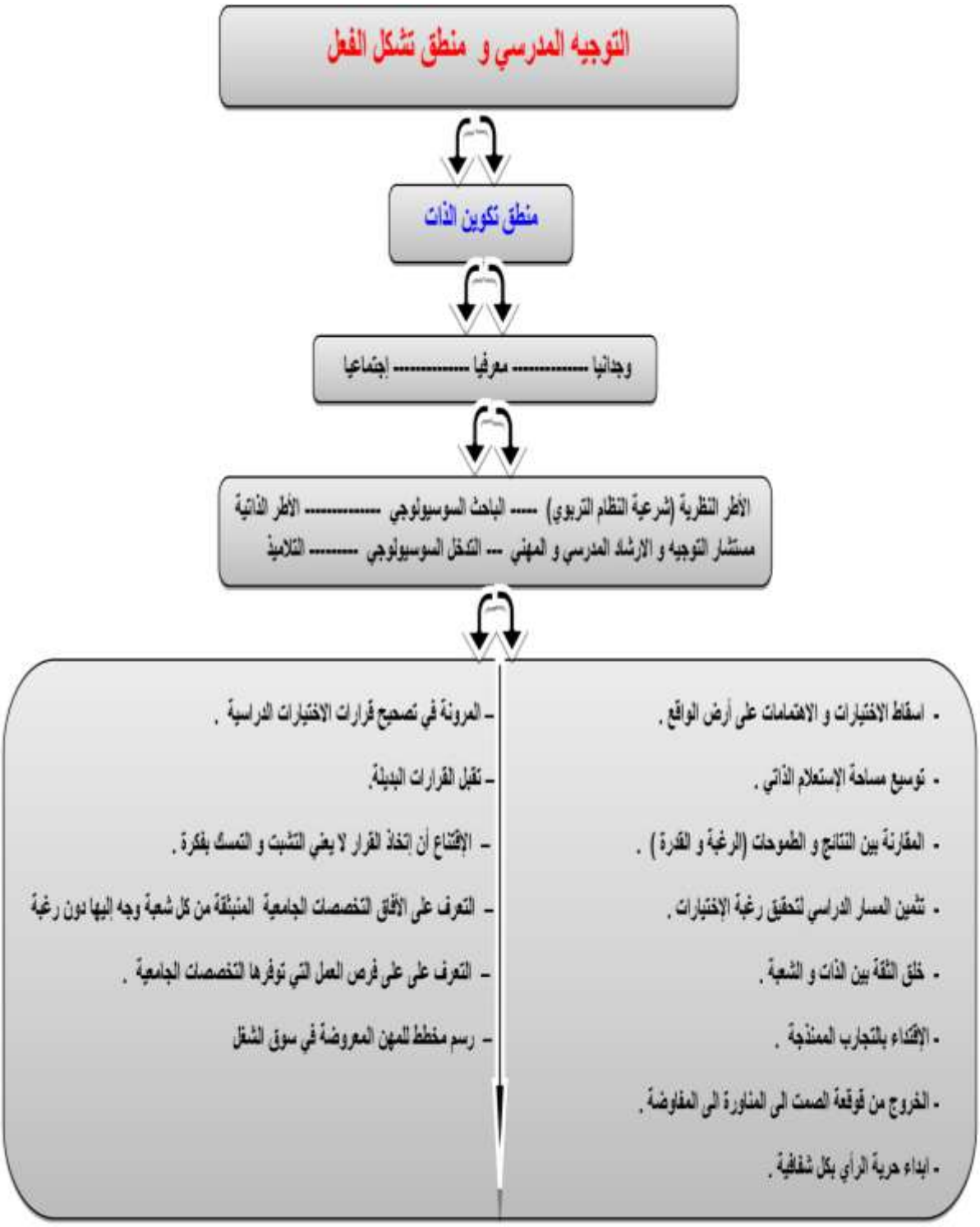
مصدر الكلمات الورادة من نقاش الجلسات التدخلية

جـ – منطق تكوين الذات:

قراءة دلالية الخطاب الموجه لاثبات تكون ذاتية الفعل في الجدول **رقم (16)**

التلميذ (ة)	المؤسسة	التعبيرات
ع – م	**ثانوية رباحي نوار**	"أنا لن أسمح مقارنة نفسي مع فلان و فلان ، أولا لأن هذي الحاجة دمرني نفسيا وعاطفيا **ولن أستسلم وسأضع حلما آخر وأخطط له جيدا من هذه السنة** "
م– ر	**ثانوية حدادي حمانة**	" المرة الأولى ما قبلتش بالشعبة **لكن الآن تغيرت الفكرة ولازمني نخطط لمستقبلي باش نقرا قد قد** "
بن – أ	**ثانوية أبو مهاجر دينار**	" **أنا في راسي ندي Bac** ونروح للجيش بالكراد وبربي نحققو "
ق– س	**ثانوية احمد لولو**	"شكرا لكم إتضحت ليا الصورة أكثر بتقبل الشعبة وأفاقها **واحنبذل أقصى مجهود للنجاح** "
ص– ي	**ثانوية جميل العربي**	" مادام عندي القدرات **سأنجح وأثبت لكم ذلك بشهادة البكالوريا** "
ع – م	**ثانوية حدادي حمانة**	" الحمد لله **الجلسة زادتني ثقة في روحي ولازمني أجتهد أكثر لتحقيق النجاح** "

الشكل رقم(13) يوضح عرض دلالي لمنطق تكوين الذات:



مصدر الكلمات الوارادة من نقاش الجلسات التدخلية

نهاية كل جلسة تدخلية أحدثت التغيير ايجابيا للإدراك الذاتي والتقوييمي بطريقة مرنة وسلسة والتي جعلت من عينة المبحوثين يتقبلون النشاط الإجتماعي داخل الفضاء المدرسي ، والذي يسمح لذواتهم أن تنمو بكل حرية و إستقلالية وفق إستعداداتهم، وقدراتهم ودوافعهم ، وإتجاهاتهم ضمن تخطيط تدرجي يشبع الحاجات الوجدانية ، والمعرفية والإجتماعية صانعا حدودا لإدارة تلك الوضعيات الضاعطة .

2-5 – عرض نتائج السؤال المركزي .

إشكاليه موضوع دراستنا مكنتنا وفق منهج التدخل السوسيولوجي من تحفيز وإثارة التلاميذ لإثبات ذواتهم بين متناقضين منتهجين في ذلك حجج لإعادة إنتاج الذات وايجاد مساحة للتفاوض أمام خطاب المؤسسة الذي يستند إلى منطق مؤساساتي قانوني متمثل في معايير التوجيه المدرسي وما ينتج عنه مواقف متضادة يتم فيه التصريح التدريجي لمكنونات خفية من المشاعر والقيم والمعتقدات ....

فقد صاغ التلاميذ أثناء الجلسات التدخلية حجج للمناورة والمعارضة في مواجهة ممثل شرعية التوجيه المدرسي ألا وهو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، علاوة على ذلك توصلنا إلى عدة معان تحمل في طياتها خلاصات لذاتية الفعل الإجتماعي المتمثلة في :

1- بداية الجلسات التدخلية تميزت بنوع من الرفض والجدل الحواري لكل متدخل حول إشكالية التوجيه المدرسي بالولاية ، الأمر الذي أجبر الباحثان على ضبط توزيع أدوار الإجابة بالتناوب ، وما لوحظ على عينة من المبحوثين (التلاميذ) عدم الإدلاء بأرائهم ما يعني أن عناصر المواجهة غير مستقرة في أذهانهم ، لكن أثناء إثارة الحوار وكثرة التعرض للنقاش مع ممثل التوجيه (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) خاصة إتضح لنا العديد من المعالم والأفكار عند التلاميذ ، والتي يكتنفها الإلتباس والضمور والتستر أين ترتكز عليها حججهم في المطالبة بحقوقهم .

فعناصر إدراكات الذات لم تظهر بشكل جلي، غير أن إستجلائها أمام ممثلي النظام التربوي كالإحساس بالظلم ، الإكراه ، التوتر لعدم وجود عدالة مدرسية في تلبية الرغبة وما تنتجه من أراء مثيرة قد تحرك الهواجس وتحولها إلى سلوكات إنحرافية ، كما أفرزت لنا ايضا سيرورة الجلسات التدخلية صور عديدة لفئة الخطاب في تخالفها مع الفضاء الإجتماعي تجلت في المحاور التي تم مناقشتها سابقا في تساؤلات الطرح الإشكالي .

وناهيك عن ذلك فقد إستطعنا وفق منهجية التدخل السوسيولوجي توليد وفهم وتحليل معاني ودلالات الخطاب الذي يعكس لنا صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي إستنادا إلى مفهوم التجربة الذاتية للفاعلين التي تقوم على إعادة الإعتبار لتشكل الذات ضمن سيرورة التمدرس مع إدراج البعد الذاتي للهوية .

2- التدخل السوسيولوجي كشف لنا أن الذوات تبحث عن تحقيق إدراكاتها من خلال مبدأ المفاوضة مع النظام المدرسي ليس من باب الإنصياع الطوعي لكل ما تحدده شرعية آليات التوجيه المدرسي فتلميذ اليوم هو تلميذ مفاوض، معارض، يناور من أجل تحقيق مكاسبه الذاتية رغم أنه أثناء الجلسات التدخلية إلتقت وجهات النظر بمواقف متضاربة حول إشكالية عدم تحقيق الرغبة فكل طرف منهم يبحث عن حججه التي تبرر موقفه ودفاعه عن فكرته .

3- نهاية كل جلسة تم إستخراج خطابا يعكس صدام الذات بما تحمله من كلمات ذات أبعاد تبريرية و حجج منطقية مرتبطة بمرتكزات إجتماعية تم توظيفها في اطار التجربة المدرسية ،إلا أن هذا لايحد من فاعلية التدخل السوسيولوجي في ترميم تدريجي لإدراكات الذات بتصويب الأفكار والقناعات بما تحمله من محددات تجاه منطق شرعية التوجيه المدرسي، وما أنجر عنه أن التلاميذ أصبحوا أكثر إقتناعا بمنطق المؤسسة، فمن البديهي أن بعض التلاميذ لا يتحصلون على رغباتهم التي صرحوا بها في بطاقة الرغبات ذلك أن قرارات التوجيه المدرسي لا تمنح الرغبة بالضرورة لكل تلميذ ، فالإعتماد على مؤشر الرغبة فقط يمكن أن يحدث خلل في توجهات النظام التربوي المواكب للتحولات التكنولوجية المعاصرة ، ضف إلى أن تحقيق الرغبة وحده لا يكفي لجعل كل تلميذ ناجح في مسار دراسي معين دون الإعتماد أكثر على القدرة الفاعلة في تجويد مخرجات الأداء التربوي .

4- منهج التدخل السوسيولوجي بين أن الذوات لا ينسجمون بطريقة مطلقة مع آليات التوجيه المدرسي دائما إنما يجدون لأنفسهم مساحات تفاوضية تحدد طبيعة الفعل الإجتماعي لهم وإيجاد ملامح وجودهم في الممارسات اليومية داخل الوسط المدرسي.

5- مكنتنا الجلسات التدخلية وفق منهج التدخل السوسيولوجي من إعادة إخراج وعي التلاميذ في تجربة حقيقية غير معزولة ، بل في تجربة مكتملة من عناصر التفاعل الإجتماعي المتمثلين في كل من التلاميذ ،أولياء ، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وإ المهني ، أساتذة .

6- تلميذ المدرسة الجزائرية بصفة عامة وتلميذ ولاية سوق أهراس بصفة خاصة لم يستوعب ذاته بدرجة عالية ، ولم يتولد لديه عناصر الإدراك الكلي من باب تشكل صورة الذات ، لكن نلتمس أن هناك نزعة بناء ذوات أكثر أريحية تحددها شرعية النظام دون إلغاء دور هذا الأخير ضمن مجموعة من الإستراتيجيات التي يختارها بكل حرية و فردانية .

7- حاولت أطروحتنا السوسيولوجية تحليل شبكة أنماط تشكل وحدة الفعل الإجتماعي في الوسط التربوي أو ما يطلق عليه أشكال منطق الفعل في ضوء الدراسة التحليلية للتجربة المدرسية إنطلاقا من مرجع نظري للباحث السوسيولوجي **فرانسوا دوبي** ،في حين تمكنا من تحويل هذه المقاربة النظرية إلى مقاربة مستنبطة من خطابات (منطوق) مبحوثين حقيقين في الميدان المتمثلين خاصة في شخص التلميذ.

3- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

3- 1- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول :

خلصت تحليل الجلسات التدخلية أن حالة الضغط حاضرة بقوة في خطاب التلاميذ وهو مؤشر من مؤشرات صدام الذات أمام آليات التوجيه المدرسي ، وأمكن قراءتها وفق مقاربة دوبي في حضور التجربة المدرسية لهؤلاء التلاميذ على المستويات التالية :

- ضغوطات إدراكات الذات .
- أخطاء التفكير حول المستقبل المدرسي.

وفق هذه القراءة تمكننا من فهم المعاني التي يضفيها التلاميذ على تجربتهم المدرسية تجاه ضغوطات التوجيه بممارسات بين المعطى الإنفعالي أو المعطى العقلاني ، وهذا يوضح لنا أكثر أن تلميذ اليوم ليس كتلميذ الأمس ، فهو يتفاعل مع القوانين واللوائح التي يؤطرها عناصرالنظام بأخذ مسافة للممارسة ردود أفعاله عبرسلوكات تنطلق من مبدأ مركزية الذات وليس من مبدأ الضمير الجمعي ذلك لتحقيق مكاسب تأخذ بعين الإعتبار إستقلاليته حول قرارات تخص مصيره المستقبلي .

3- 2- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني :

تتضح أن هناك مسائلة بالحجج الواقعية في خطاب الكثير من التلاميذ تضع مبدأ العدالة المدرسية (ارجع الفصل الرابع) موضع شك والتي طورت مضمون الخطاب إلى طرح الكثير من التساؤلات .

هذا الموضوع أدركته الدراسة في الجلسات التدخلية على مستوى منطوق التلاميذ في مستويات ثلاث

أ – **البعد الأول** : التوجيه المدرسي ومسألة الإستحقاق والمنافسة وفق النتائج المدرسية .

ب– **البعد الثاني** : اللامساواة العادلة ورغبات وميولات التلاميذ .

جـ – **البعد الثالث** : التوجيه المدرسي والأصل الاجتماعي .

برزت هذه المستويات ذات العلاقة برأس الإشكال السوسيولوجي في مجال التربية ، وهو معضلة تحقيق العدالة المدرسية الميرقراطية ، فعلى مستوى دراستنا الفاعلون التربويون (التلاميذ) أدلوا بالقول أن العدالة لم تتحقق في مسار الفكر التوجيهي مطالبين المدرسة منح كل منهم رغبته على نفس قدر المساواة بالرغم من أن هذه المطالب ستقلل من منسوب قيمة التلاميذ النجباء (الأوائل) وتساويهم في مبدأ الجدارة والإستحقاق مع غير النجباء .

لكن في الحقيقة عملية التوجيه المدرسي بالمدرسة الجزائرية ترتكز على مبدأ تكافؤ الفرص بناءا على الجدارة والإستحقاق التي جسدت في مجموعة من المسارات الإجتماعية والميكانزمات والخبرات الجماعية والفردية التي من شأنها أن تقف حائلا في تحقيق مطالب التلاميذ ومن أبرزها :

1– تدخل النتائج المدرسية المرتبطة بلا شك بالمقاييس المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي والتي تقتضي الترتيب التفاضلي في ملمح مجموعات التوجيه باحتساب محصلة نتائج تقويمية ، إحترام نسبة 5% الأوائل ،(ارجع الفصل الرابع)، وهذه النتائج تعكس معرفة قدرات وكفاءات التلاميذ التعليمية وتحديد وجهة مسارهم الدراسي .

2– المدرسة الجزائرية تقوم بوظيفة اصطفائية انتقائية قوامها فرز التلاميذ إنطلاقا من محصلة سيرورة بيداغوجيـــة ذات طبيعـــة سوســـيوتربوية تتجســـد فـــي اخـــتلاف القـــدرات والمواهـــب والاســـتعدادات والمؤهلات العقلية و الثقافية الفردية ، وليس من منطلق طبقي مثل مادعت إليه نظرية بير بورديو حول إعادة الإنتاج فمفهومي الأصل الاجتماعي والرأسمال الثقافي لهؤلاء الفاعلين يرتبطان بمجموعة الممارسات والإستراتجيات التي تجعل منهم ذوات، وليس مجرد متلقين سلبين بل هم ذوات يتحكمون في تشكل وبناء تجربتهم المدرسية .

إن طرح إشكالية إعادة الإنتاج مكنتنا من قراءتها وفقا لمنظور فرانسوا دوبي الذي إعتمدته دراستنا فبالنسبة لفرانسوا دوبي يلغي فكرة الطبقات ويعوضها بالتجربة المدرسية ، والتلميذ كممثل تربوي يأتي من خارج أسوار المدرسة (المجتمع) مزود بخبرات تتأثر أكيد بالأصل الإجتماعي ولا تتحدد بها

كليا، بمعنى أن التلاميذ لا ينصاعون للمنطق الطبقي بل تتجمع لديهم تلك الخبرات من علاقاتهم التفاعلية المرتبطة بما هو موجود في الشارع ، الرفقاء ، مواقع التواصل الإجتماعي .

وفي الأخير يمكن القول أن اللامساواة المدرسية حاضرة وواضحة بقوة في عملية التوجيه المدرسي والتي تتجسد وفق ميكانزمات بيداغوجية في ممارسات وأنشطة التجربة الذاتية للتلاميذ .

فمن الطبيعي أن تطرح العدالة المدرسية ميكانزماتها في صورتها العامة كنموذج يستوجب ويتوفى ربط الإختيارات الدراسية بمبدأ الجدارة والإستحقاق (القدرات والإسهامات الذاتية) ، بعيدا كل البعد عن أثر الأصل الاجتماعي من منطلق طبقي أوعرقي .

فاللامساواة المدرسية وفقا لمنظور فرانسوا دوبي على مستوى دراستنا هي التي تضمن مساواة جميع التلاميذ أمام الفرص بخوض المنافسة النزيهة التي تعمل على تمثيل الإستحقاق الفردي كمنطلق من تجربة ذاتية وإختيارات عقلانية معبئة بموارد إستراتيجية .

3- 3- مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثالث :

خلصت الجلسات التدخلية بالتركيز خاصة على خطاب الأولياء التي أظهرت لنا أن التجربة المدرسية لأبنائهم تم إكتسابها من خلال تجارب متنوعة يأتون بها للمدرسة فيها ماهو أسري وما هو من الشارع ، وما هومن مواقع التواصل الإجتماعي ، مشكلة خبرات واعية عبر تفاعلاتهم ومهاراتهم ومعارفهم المملوءة بالأفكار التي تتصادم فيما بينها لبناء هوية لأنفسهم .

ذلك أن بناء تمثلات هؤلاء الأبناء تنتقل لأوليائهم وتجعل منهم فاعلين يلجئون إلى تجنيد ممارسات معينة في إطار مساندة ومرافقة عملية التمدرس بجميع أشكالها كاستراتيجيات فردية من إستراتيجيات تحقيق فرص نجاح أفضل تبعا للمعنى الذي يعطيه الأبناء لأفعالهم الإجتماعية وفق هذه الممارسات التي تدل على مدى الإهتمام بتهيئة الظروف المناسبة كسبيل لتوفير حظوظ نجاح العمل المدرسي .

وهذا لا يعني أن الأسر ليس لها الأثر في تشكل الخبرة المدرسية لأبنائها بل هي تساهم جزئيا في تعزيز إختيارات الفاعل التربوي بفعل متابعة المسار البيداغوجي للكشف عن الإخفاقات المسجلة قصد معالجة مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة نفسيا وماديا (ارجع لحصيلة النقاش).

فتلميذ المدرسة الجزائرية اليوم ليس كتلميذ الأمس منصاع ويتقبل كل ماهو مسطر دراسيا أو أبويا ، بل يسعى عبر مسافة يحددها في انتهاج أساليب البحث عن حريته واستقلاليته لمقاومة ومفاوضة من شأنها تحقيق ذاتيته كإستجابة إستثمارية ذات العلاقة النفعية لهم وللتدخلات الأبوية .

3- 4- مناقشة و تحليل نتائج السؤال الرابع :

يتضح أن جلسات التدخل السوسيولوجي منحت المبحوثين فرصة تحفيزهم وإثارة ذواتهم لإنتاج خطاب يعكس صدام الذات بين متناقضين منتهجين في ذلك مسائلة بحجج وتبريرات من المفاوضة الصامتة أو الناطقة التي تعطي الفرصة للتدخل أمام خطاب المؤسسة القائم على منطق مؤسساتي قانوني متمثل في شرعية التوجيه المدرسي ، وما قد ينتج عنه من وجهات نظر تتمظهر بجملة من المواقف المتضادة يتم فيها التصريح التدريجي للمساومة التي تدلي بمكنونات الذات الخفية من المشاعر والتصورات والقيم والخبرات مقابل مراعاة الذات اكتسابها القدرة على التفكير والتأمل ، وتأويل معانيها إلى حقائق موضوعية تفرض ذاتها على سطح الوعي ، أو بمعنى آخر منح الذات خلق هوامش للحرية والفردانية تعمل على إعادة بناء وحدة بين أشكال منطق الفعل .

فتأصيلا لذلك يعتبر لب منتجات الجلسات مدخل في ضوء دراستنا التطرق لثلاث أبعاد :

البعد الأول : تجربة التوجيه المدرسي واعادة عقلنة الإختيارات .

البعد الثاني : تجربة التوجيه المدرسي والطلب الإجتماعي.

البعد الثالث : تجربة التوجيه المدرسي ومنطق تشكل الفعل .

لن يتأتى حل معضلة إفرازات مسرح المواجهة وماحملته من الحجج التبريرية المنطقية إلا بالإعتراف بكينونة التلاميذ كذوات أحرار لتحديد أهدافهم وعلاقاتهم داخل المدرسة عبر أنشطة وممارسات تسهم في تشكل التجربة المدرسية وفقا لمنطق المحافظة على هوية الفاعلين التي تعزز لديهم الفردانية كرد فعل على تلك الضغوطات التي يعيشونها، لاسيما أنها تحظى ببناء منظورات مستقلة وإعادة تشكيل وبناء مفاهيم، ومعارف جديدة تمكنهم من إعطاء معنى لذواتهم بشأن تحديد مصيرهم الدراسي بعقلانية محدودة المنفعة الفردية لفعل التمدرس، لأن المدرسة سوق مدرسية تنافسية ذات العلاقة بالطلب الإجتماعي الذي ينعكس في سياق التوجيه المدرسي بإقبال ورغبة الفاعلين التربويون على المسارات الدراسية لضمان الحصول على وضع مدرسي واجتماعي أومهني أو إقتصادي خاضع بدوره لمنطق منوغرافيا المهن وما يتطلبه العالم الإجتماعي من إحتياجات سوق الشغل، ومطالب أخرى متعددة مع أخذ بعين الإعتبار حدود النفقات والعائد الإجتماعي ضمن معادلة العرض والطلب الذي أصبح يمثل إستثمارات مربحة تفوق مجموع عائداته وتكاليفه على الذات الفردية حيث الكفاءة والمهارة .

قد ساهمت الجلسات وفق منهج التدخل السوسيولوجي بشكل رئيسي في ولادة أفراد جماعة ممثلها التلاميذ وهم مؤلفوها عبر معرفة كفيلة بنتائج ذات قيمة عملية وعلاجية تأخذ بعين الإعتبار ذاتية هؤلاء الممثلين بمنحهم وعيا في تشكل ومراجعة ذواتهم وتسييرها مما يجعلهم يصنعون أفعال صائبة ذات منفعة قصديه ، والتي تجلت في تحيين الخبرات المدركة حول مساراالإختيارات الدراسية من منطوق خطابهم الذي يوضح عزمهم على صناعة التميز والنجاح رغم توجيههم دون رغبة بتفعيل ما يصبون إليه من إسترتيجيات نفعية (أنظر دلالات الأشكال المبينة أعلاه) تستدعي أن تكون الذات دينامية ، ولا يمكن إختزالها في مجموعة الضغوطات والتوترات التي عايشتها ، بل يجب أن تصبح ذات فاعلة لإدارة تلك التوترات لبلوغ الأهداف المستقبلية إنطلاقا من الإستثمار وبطاقة حيوية حسب طبيعة المعاني التي يحملها كل من هؤلاء التلاميذ لتفادي أي إخفاقات، أين يقتضي ذلك تجربة ذاتية لإضفاء معنى ذاتي يصنع رهاناتهم في حرياتهم الفردية فيما يخص إختياراتهم الدراسية ومواطن إستثمارها، أو بأكثر دقة كيفية صناعة تجربتهم ضمن لعبة التمدرس التي تدرج العلاقة النفعية بالتوجيه المدرسي ، فالحديث عن التجربة المدرسية لايمكن إنكار أو إغفال أن لدى مسيري الجلسات التدخلية (باحثين ، أطر التوجيه) مهارات وكفاءات ساهمت إلى إحداث التغيير والتحول نحو الأفضل من المواقف المختلفة للتلاميذ في مواجهة الوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي ، وكلا حسب طبيعة المعاني والموارد المعبئة لتشكيل أنفسهم وإتقان تجربتهم ، ليصبحوا فيما بعد مؤلفوا إختياراتهم الدراسية وبهذا فإن كل إختيار هو ختيار ذاتي أي ليس مجرد تلقين أوإختيار أبوي بل هو عمل على الذات أيضا .

وتأصيلا لذلك كنتيجة ميدانية يمكننا القول أن تلميذ المدرسة الجزائرية اليوم يمتلك قدرات المحاججة والمناورة والمقاومة المعبرة عن مواجهة منطق عمل النظام المدرسي الذي ينظم الحياة المدرسية مع أخذ مسافة لمراجعة الذات وتعبئة منطق الفعل الإجتماعي لإعادة منزلة البعد الذاتي له ضمن مفهوم التجربة المدرسية التي تمثل مقاربة دراستنا وفقا لفرانسوا دوبي (إرجع الفصل الأول)، فالتلميذ يعمل على بناء ذاته في ضوء هذه التجربة التي تسيرها مجموعة من اللوائح والمعايير دون إلغاء دوره كفاعل باختياراته الإستراتيجية .

3- 5- مناقشة و تحليل نتائج السؤال المركزي .

حصيلة دراستنا الميدانية توصلت أن التلاميذ كذوات يخوضون تجربتهم المدرسية بادراكات متنوعة وفق ممارسات تفاعلية مازالت متأثرة بالسياق الإجتماعي الذي لا يحث كثيرا على اللغة الخطابية ، غير أنها تحمل في مكنوناتها مفهوم النظال الإجتماعي الذي لا ينسجم مع شرعية آليات التوجيه المدرسي ، ومنها تبحث هذه الذوات لنفسها عن مساحات للتفاوض ، سمحت لنا كباحثين وفق التدخل السوسيولوجي بتحليل موارد الإكراهات المرتبطة بالوضعيات الضاغطة للتوجيه المدرسي وإمكانية قياس حدود تفاوضاتهم ومناوراتهم ، والعقبات التي تحد من تحقيق إستثمارات عملهم المدرسي المخطط لها مسبقا في الإختيارات الدراسية الموجهون إليه دون رغبة ، مقابل تيقننا أن الوعي لديهم يحتاج إلى المعالجة من أطر المنظومة التربوية عبر إعادة جسور الإعتراف بهم كذوات متفردة تدافع عن مكاسبها بنقد متفاوت الدرجات كلا حسب السياق الإجتماعي الذي تنتمي إليه، بأفعال مقاومة تتمظهر بين المعطى الإنفعالي أو المعطى العقلاني كفرصة لإحداث التغيير الذي من شأنه إعطاء معنى لتحديد الفعل الإجتماعي في ضوء بناء التجربة المدرسية .

و أخيرا يمكننا القول أن التجربة المدرسية لتلاميذ المدرسة الجزائرية تتحول وتنمو بشكل تقدمي مع أخذ مسافة من الأدوار المدرسية تلبي توقعات منظومة الفكر التوجيهي من جهة ، ومن جهة أخرى منح ذوات هؤلاء التلاميذ التعبير عن أنفسهم بكل حرية واستقلالية دون خوف وتردد مستدعين في ذلك إعادة تنظيم التصور الذاتي للخبرات المدركة التي تعزز الرغبة في بناء تجارب تتوافق فيها المصالح الفردية لما تقوم به ضمن العمل المدرسي الذي يعتبر قوة موجهة نحو الحركية ، والإندماج كسبيل لتشكل منطق الفعل الإجتماعي ، فتلميذ المدرسة الجزائرية اليوم بإمكانه إنتاج خطابا يمثل الذات أثناء مفاوضته على قرار توجيهه المدرسي خلافا لما تمليه إعتبارات أخرى .

خاتمة :

إن البحوث والدراسات السوسيولوجية لم تكن وليدة معرفة ساذجة أو إشباع لفضول معرفي عابر إنما كانت نتاج لتوتر فكري عميق يجسد القلق السوسيولوجي الذي يخوضه الباحث سعيا لفهم وتحليل علمي يجيب فيه عن تساؤلات طرحه الإشكالي، وهذا التوجه المعرفي في أسمى معانيه ما هو إلا إنعكاس للملكة التي جعلتنا كباحثين نخوض أغوار هذا البحث لإزالة الغموض والضبابية عن موضوع من أهم المواضيع الراهنة خاصة في حقل سوسيولوجيا التربية من خلال دراسة أحد الزوايا الميكرو سويو– تربوية وطرح مشكلة مهمة جدا في المؤسسات التربوية والحقل السوسيولوجي المعاصر.

حسب أرشيف الدراسات الأكاديمية السوسيولوجية الأجنبية الذي إطلعنا عليه حول موضوع دراستنا فإن بوادر بحثنا ما هي إلا إلتماس وفهم تحليلي معمق للموضوع من جميع جوانبه السوسيولوجية ، وقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة في جانبها النظري الخروج بالعديد من المواضيع الماكر و الميكرو سوسيولوجية ، والتي اعتبرناها من أهم المرتكزات لهذا البحث إنطلاقا من القراءات المعمقة للدراسات ، وبعض البحوث المحترفة في هذا المجال واستنباطا من الإرث النظري المعاصر الذي وفقه لازم موضوعنا مواضيع أخرى تصب محتواها في المساواة والعدالة الإجتماعية مقابل العدالة المدرسية وتكافؤ الفرص والجدارة والإستحقاق.

فالتركيز على الفرد وتفاعلاته كانت من أهم النقاط القوية التي أضفتها النظريات والمقاربات في علم الإجتماع المعاصر خاصة في ميدان التربية وكون التلميذ ممثل ومحور الدراسة، وممارسات تجربته الذاتية تمثل الظاهرة المراد دراستها وفق المقاربة المتبناة لفرانسوا دوبي ، فقد إتضح أن إستخدام الخبرة السوسيولوجية بشكل تفردي في سوسيولوجيا التربية غير كاف لفهم الحركة الإجتماعية للذوات التي تبحث عن تحقيق إدراكاتها في الصفة التفاعلية أمام الجهات الرسمية للنظام ، خاصة في مجال التوجيه المدرسي حالة معايشة التلاميذ مواقف ووضعيات ضاغطة ، هذا ما دفعنا للتساؤل عن إمكانية إدراج سوسيولوجيا تدخلية تتبنى فك شفرات التجارب الشخصية لهؤلاء التلاميذ ، وما يضفي على معانيها من ممارسات وأنشطة وموارد مرتبطة بالبيئة التي تستوجب التدخل لإعادة صياغتها بما تساهم في مراجعة ذاتية لبناء موارد جديدة تستهدف تحقيق منطق الإندماج الإجتماعي ، مع ضمان مصالح وأهداف توجيهية وفق منطق إستراتيجي ضمني يتم تمرير ميكانزماته عبر مساحات تفاوضية تسهم في إثبات الذات ، وتأسيس ذاتية الفعل الإجتماعي في سياق تنافسي لإعطاء نظرة هادفة عن الذات

الفاعلة كممثلة لمشروعها في أطر ميكروسوسيولوجية، فالتلميذ كفاعل مطالب بالتعبير عن منطقه والديناميكية التي يولدها هذا النشاط هي التي تشكل ذاتية الفاعل وانعكاسيته .

قد ينتج عن بعض الخبرات والموارد التي توجه علاقات التلاميذ إرتدادات ليس بالمدرسة فحسب بل بالمجتمع برمته ، وهي ما تكون إما سبب في رفض مسارات للذات ، أو تكون مسارات طموحة ناجحة إذ لم تتحول إلى إحباطات أوصدامات داخل مسار التوجيه المدرسي، وما يتولد عنها بعض السلوكات المنحرفة قد تصل إلى سلوكات عدوانية ، وبالتالي ما على المنظومة التربوية أو وزارة التربية أن تدخل الخبرة السوسيولوجية التدخلية للتقرب من واقع التلاميذ لأن ما يتضح أنه مدرسي قد تكون له أبعاد إجتماعية تتوصل إلى رسم ذات بكاملها .

على ضوء ما سبق يمكن جعل سياق التوجيه المدرسي أرضية تسعى لرسم خارطة طريق تعزز التفكير نحو أهمية الإستثمار ، وجعل قيمته ووزنه بقمة أفق التفكير والفعل خاصة في رسم التوجهات المستقبلية لمختلف المسارات الدراسية وفق بعض الإقتراحات التي تأخذ بعين الإعتبار ذاتية الفاعل التربوي والمتمثلة في:

- تكثيف اللقاءات الدورية التحسيسية التي تستهدف جميع الشركاء التربويون (أولياء، مستشاري توجيه مدرسي، أساتذة) وفق رؤية داعمة بتوفير دعم فردي وجماعي يراعي تنوع قدرات التلاميذ واحتياجاتهم وتحليلها تمهيدا لممارسة التربية على التوجيه (تربية الإختيارات) بفاعلية .
- التأكيد على الأولياء منح ذاتية أبنائهم في تكوين إختيارات إستراتيجية عقلانية تتماشى مع القدرات والإستعدادات لأن الرغبات لوحدها لا تكفي تحقيق نجاح سواء في مجال دراسيا أو مهني ، أوأي مجال من مجالات الحياة الإجتماعية.
- التأكيد على الجهات الوصية للتوجيه ضرورة إعادة النظر في إحداث التوازن بين شعب مرحلة التعليم الثانوي حيث نسب التحجيم ، متطلبات الخريطة التربوية ، المقاييس المعتمدة في التوجيه .
- التحسيس الإعلامي خاصة مواقع التواصل الاجتماعي للإقبال أكثر على شعب الامتياز (رياضيات ، تقني رياضي) .
- إمكانية إدراج مادة المقاولاتية في مناهج التعليم لإشباع النسيج الإقتصادي بدل التكتل على شعب دون أخرى .
- تفعيل الشراكة بين القطاع الجامعي والثانوي (الأبواب المفتوحة) .

- التأكيد على وزارة التعليم العالي إعادة النظر في طرح فكرة الأولية لتخصصات خاصة على حساب تخصصات أخرى أثناء التسجيلات الجامعية.
- تعزيز تكامل الموارد والكفاءات المستهدفة من التوجيه كما وكيفا وتبني مقاربة متعددة الأبعاد تشمل الجوانب المعرفية والإكلينيكية والإجتماعية.

وأخيرا يمكننا أن نشير إلى أن التحول والتطور الذي صاحب سوسيولوجيا التربية شكل محور نقاشاتها ودفع بالتوجه نحو إستيضاح سيرورات إجتماعية حركت بشكل مكثف باحثين في دراسة مجموعة من القضايا التربوية تندرج ضمن سوسيولوجيا التجربة المدرسية ، فبحثنا ماهو إلا محطة عالجت ملامح تصور جديد لفهم وتحليل ظاهرة مدرسية من خلال رصد محددات تشكل منطق الفعل الإجتماعي ومنها نطمح أن يكون موضوع دراستنا من جهة قد قدم خطوة نحو الأمام تأخذ بجدية إعادة الإعتبار لمنزلة وماهية البعد الذاتي لدى كل فاعل تربوي في صناعة تجربته المدرسية ، ومن جهة أخرى يساعد على إثارة ومعالجة إشكاليات بيداغوجية من منظور سوسيولوجي على غرار بحثنا هذا وعلى سبيل المثال مشكلات تشكل المعارف المدرسية والنظام التربوي ، طبيعة المناهج و التنظيمات التربوية .....الخ وهذه الإشكاليات كلها تصب في دراسة طبيعة التجربة المدرسية للفاعلين المدرسيين .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادروالمراجع

باللغة العربية :

الكتب :

1- ألان تورين: **باراديغما جديدة لفهم عالم اليوم**، ترجمة : جورج سليمان، ط1،المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت،2011.

2- إحسان محمد الحسن: **مناهج البحث الاجتماعي**، ط1 ، دار وائل للنشر، الأردن، 2005 .

3- إبراهيم أحمد أبو زيد، **سيكولوجية الذات و التوفيق** ، دارالمعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر 1987.

4- بورديو بيار : **مسائل في علم الاجتماع**، ط1 ، دار الكلمة للنشر والتوزيع ، أبو ظبي ، 2012 .

5- جودت عزت عطوي: **أساليب البحث العلمي**، مفاهيمه أدواته ، طرقه الإحصائية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007 .

6- جليل وديع شكور : **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني** ط 1 ، مؤسسة المعارف بيروت،1997 .

7- حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط 3، عالم الكتب ،القاهرة، 1972 .

8- حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط 3 ، عالم الكتب ، القاهرة 1998 .

9- حلمي المليجي : **علم النفس المعاصر**، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1972 .

10-خيرالدين سيد ، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية ، بيروت ،1981 .

11- ريمون بودون :**أبحاث في النظرية العامة في العقلانية العمل الاجتماعي والحس المشترك** ترجمة جورج سليمان ، ط1 ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية للنشروالتوزيع ، 2010 .

12- حامد عبد السلام زهران: **دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي**، ط 1، القاهرة عالم الكتب،2003.

13- سيد عبد الحميد مرسي:**الإرشاد و التوجيه التربوي والمهني** ، ط1 ، مكتبة الخانجي القاهرة ،1975 .

14- عبد الله الراشدان: **علم إجتماع التربية**، ط 1، دارالشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999 .

15- عبد الله الطراونة : **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، ط1، دار يافا العلمية ،الأردن،2007 .

16- عبد العلي الجسماني: **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية** ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، 1994 .

17- عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، المغرب، 2016.

18- عبد الكريم قاسم أبو الخير: **النمو من الحمل إلى المراهقة، منظور نفسي إجتماعي طبي تمريضي**، عمان، دار وائل للطباعة والنشروالتوزيع ،2004.

19- فرنسيس عبد النور: **التربية والمناهج**، دارالنهضة للطبع والنشر،القاهرة ، مصر،1978

20- كابان فليب، وجان فرانسوا دورتيه: **علم الإجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة إياس حسن، ط1 ، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق 2010.

القواميس والمعاجم

21- ريمون- بودون ، ووف بوريكو : **المعجم النقدي لعلم الإجتماع** ، ترجمة سليم حداد ، ط1 ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1986 .

22- سيسيل بيشو ، أوليفه فيليول : ليليان ماتيو، **قاموس الحركات الإجتماعية** ، ترجمة عمر الشافعي، دار صفصافة للنشر،2019.

المجلات والدوريات والمنشورات

23- خالد المير وآخرون : **أهمية سوسيولوجيا التربية**، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، .1995

24- الطيب صيد : **التنشئة الاجتماعية للمراهقين في ضوء جدلية الإندماج والإنحراف** ، دراسة نظرية للأسس والأبعاد ، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية ،2007.

25- المصطفى المرابط : **التوجيه التربوي مدخلا مهما لإصلاح المنظومة التربوية المغربية ركيزة أساسة لتحقيق النقلة النوعية في ميدان التدريس وباقي المجالات**، مجلة كراسات تربوية العدد 10، المغرب، 2023.

26- المبروك جابر التبيني : **المعيش اليومي للمهاجر ومأزق الهوية والإندماج ، دراسة سوسيو-انثروبولوجية-**، مجلة التنويري ، جامعة الملك فيصل السعودية ،2023.

27- رضوان بواب : **من فهم الفرد إلى استراتيجية الفرد ، قراءات في سوسيولوجيا الواقع التربوي والتعليمي عند ريمون بودون**، مجلة دراسات إنسانية وإجتماعية ، المجلد 10، العدد 3، وهران 2021.

28- سعدان سلمان نجم الحلبوسي ، عبود الشمسي، وهيب محمد الكميسي: **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والبطش** ، منشورات ، ECGA ، 2022.

29- فتيحة طويل: **تكامل تشكل منطق الفعل التربوي المدرسي للتشييد السوسيولوجي، مقاربة سوسيولوجية** ، مجلة الباحث في العلوم الإجتماعية ، العدد 35، جامعة محمد خيضر بسكرة ،الجزائر 2018.

30- فوزي بوخريص : **محاضرات مجزوءة سوسيولوجيا التربية** ، مركز تكوين مفتشي التعليم المغرب ، 2019 .

31- محمد راضي : **عناصر سوسيولوجيا نقدية للتنظيمات (في تقاطعية النزاعات والسلطة والتضبيط)** ، مجلة سوسيولوجيون ، المجلد الأول ، العدد 2 ، المغرب ،2020.

32- مصطفى حسنى: **المتعلم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص من منظور فرانسوا دوبي** ، مجلة علوم التربية ، العدد 64 ، المغرب ،2016 .

33- مجيدة لغزال، **الميروقراطية كنموذج للعدالة المدرسي** ، مجلة كراسات تربوية ،العدد10،المغرب 2023.

الأطــروحــات والرسائــل العلميــة

34- أسماء مكسن : **الدلالات الاجتماعية للتربية عند الفاعلين المدرسيين**- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ببلديـة الحروش- سكيكدة ، أطروحة مقدمة لنيل شهـادة دكتوراه ل م د غير منشورة ، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة ،2021 - 2022.

35- إيناس رزاق مطيـع : **الفردانية ومستقبل الجماعات التقليدية** ، دراسـة انثربولوجيـة ميدانية في مدينة الديوانية ، شهادة ماجستار علم الإجتماع ، جامعة القادسية ، 2017 .

36- سارة بـن حليمـة : **مهنـة التلميذ في المدرسة الجـزائـريـة - العمل المدرسي بين التعليمات والممارسات** - أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتواه ،ل .م .د . تخصص علم الإجتماع التربوي جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله ، 2022-2023.

37- عقيلة بودر : **عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي رياضيات وتقني رياضي** - دراسة ميدانية بثانويات ولاية بسكرة - أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم النفس : تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2018- 2019.

38-عبد السلام طيبة : **إستـراتيجيـة المـواجهة في التوجيـه المـدرسي وعلاقتهـا بتقديـر الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي** ، أطروحـة مقدمـة لنيل شهادة الدكتوراه .ل .م .د . تخصص علوم التربية فرع توجيه وإرشاد ، جامعة منتوري قسنطينة،2010-2011.

39- عبد الكريم بويحياوي : **الخواء الاجتماعي ، دراسة نظرية وميدانية تحليلية لظاهرة اللانظام المنظم** ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة الجزائر السنة الجامعية 2007- 2008 .

40 - فوزيـــة بوشي : **المختص في التوجيه والإرشاد المدرسي والمـهني وتوجهات الإختيار لدى التلاميذ**، كلية العلوم الاجتماعية، تخصص علم الإجتمـــاع التربوي، رســـالة دكتوراه، جامعة وهران 2 ، الجزائر ،2015 .

41- مريم حزورلي : **علاقة التلميذ بالمعرفة ، دراسة ميدانية لوضعيات الفشل المدرسي لدى بعض المتكونين مهنيا بمركز التكوين المهني والتمهين لونيس خوجة أرزقي بوزريعة 1**، أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله ،2020- 2021 .

42- نسيمة تلي : **العوامل الأسرية وعلاقتها باللامساواة الإجتماعية في المدرسة – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية– بثانوية بادي مكي زريبة الوادي بسكرة –** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم الاجتماع تخصص ، علم الاجتماع التربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2022-2023 .

43 – وردة بلحسيني : **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط– دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة** – ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، فرع علم النفس والتوجيه الاجتماعي ، جامعة ورقلة ، 2002 .

المواقع الإكترونية :

44- سول ماكلاود ، **سيكولوجية مفهوم الذات دراسة في صورة الذات ، قيمة الذات ، الذات المثالية**، 2016 /https://cohe.uokerbala.edu.iq/wp/2016/07/26 الاطلاع : 09-02-2023 الساعة 12سا -54د.

45- عمر بن سكا، **أزمة المدرسة وإشكالية إعادة الإنتاج بين النظام التعليمي والمجتمع، مجلة الاصلاح الاكترونية :**

https://alislahmag.com/index.php?mayor=contenu&mayaction=article&article_id=2197&idlien=189 تم الاطلاع عليه بتاريخ 2022/08/12-

46 -Faouzi Boukhriss **السوسيولوجيا والتدخل**, https://www.facebook.com/FaouziBoukhriss/posts/127061799443285/?locale=ms_MY&paipv=0&eav=AfbRfbxunM2qvv2FDC7x51YDC3QbDkVCcV_xNmqQ0ifDi1b6cUTFn6lN1vn4NeVxgW0&_rdr , 10/01/2024, 12h . 42 .

47- Manon Champagne,Suzanne Mongeau et Sophie Côté,2016 ,**Analyse des logiques d'action de familles autour de la transition aux soins adultes de leur enfant atteint d'une condition chronique complexe grave**, Un article de la revue Enfances, Familles, Générations ,N 24,URI https://id.erudit.org/iderudit/1038110aradresse copiéeune erreur s'est produite , 13/05/2024,11h.52 .

48- Séverine Le Bastard-Landrier **: L'expérience subjective des élèves de seconde :Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation,**

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) , 2005, France, P2. https://doi.org/10.4000/osp.368, 22/4/2023 ,4h.55 .

القـــرارات والمنـــاشير والمـراسيـم الوزاريـــة

49- المنشور رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16 المتضمن : **توجيه تلاميـذ السنـــة الرابعـة متوسط إلى الجذعيـــن المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنـولـوجي .**

50- المنشور الوزاري 550 المؤرخ في 31 مـاي 2006 المتعلق **بتنصيب السنـة الثـانيـة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

51- المنشور الوزاري 388 /0.0.3 /14 المؤرخ في 2014/10/23 **المتضمن ترتيبات خاصـة بمراحل التوجيه التدريجي للتلاميذ .**

52 - القرار رقم 827 /91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي **يحدد مهـــام المستشـاريـن والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشـاطـاتهـم في المؤسـاســات التعليمية بالثانويات .**

53- المنشورالوزاري رقم 48 المؤرخ بتاريخ 13-02-2008 والمتضمن **إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي .**

54- المنشور رقم 168 المؤرخ في 2012/01/03 **المتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانـوي إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

55- المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20اوت2014 المتضمن **إنشاء خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات.**

56- قانـون-رقـم-08-07-مؤرخ-في-23-فبرايـر-2008 يتضـمن **القـانون التوجيـهي للتكـوين والتعليم المهنيين.**

57- وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية – عدد خاص **يتعلـق بالقوانيـن والأوامر الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 .**

المراجـع الأجنبيـة

Les livres :
n français :

58- Alain Touraine: **Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique?** , Revue française de sociologie, 1984 .

59-Bruno, M : **Orientation scolaire et construction de soi :Lycéens st spécialistes à l'épreuve,** France ,2007.

60- Carl Rogers : **Liberté Pour Apprendre**, Paris, Dunod, 1973.

61- François Dubet : **les lycéens** ,Seuil, Paris,1991.

62 - François Dubet : **«Fait d'école», Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales**, Paris, 2008.

63-François Dubet :**Les inégalités Multipliées**, Edition de l'aube, pour l'édition de poche, 2000 et 2004.

64- François Dubet , Duru-Bellat ،M:**l'école peut-elle sauver la démocratie.** France: Seuil, 2020.

65- Dubet, F., Martucelli, D. **Sociologie de l'expérience scolaire** L'Orientation scolaire et professionnelle, 27, 2,1998.

66- J. charpentier ,B colline , E. Scherer : **Enjeux du système éducatif ,de L'orientation au projet de L'éleve** ,Edition: Hachette Education, 1993 .

67 -Luc Bonneville, Sylvie Grosjean, Martine la Gacé: **Introduction aux méthodes de recherche en communication,** canada Gaétan Morin, 2007 .

68 -Martinot, D:**Le soi, les approches psychosociales,**Puf, Paris ,1995.

69 -Olivier Cousin, Sandrine Rui**: L'intervention sociologique Histoire(s) et actualités d'une méthode**, Presse Université de Rennes, series : « Didact sociologies » France, 2011.

en anglais:

70 - Creswell, J.W: **Qualitative inquiry and research design**, Choosing among five approaches (3e éd.) London: Sage publication , 2013 .

71-Jane Ritchie and Jane lewis : **Qualitative Research partice** , A Guide for Social Science Students and Researchers, SAGE Publications, London , Thousand Oaks , New Delhi,2003.

72- Seidma Irving : **Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Resear1chers in Education and the Social Sciences** , Third Edition, Teachers College, Columbia University New York and London,2006 .

73- Steven J. Taylor, Robert Bogdan, Marjorie L. DeVault , Introduction to **Qualitative Research Methods**: A Guidebook and Resource, 4th Edition ,wiley,2015.

Dictionnaires et lexiques

74- Yves Alpe, Alain Beitone: **Lexique de sociologie**, deuxième édition, Dalloz, Paris, 2007.

Magazines, périodiques et publications

en français :

75- Amélie Courtinat-Camps est Yves : **Prêteur L'orientation scolaire et professionnelle -Diversité des expériences scolaires chez des ollégien(ne)s scolarisés en**. **3e**,https://journals openedition.org/osp/ 3918,2012.

76 - Bruno, M , **Orientation scolaire et construction de soi :Lycéens st spécialistes à l'épreuve** ,France, 2007.

77 -Boussena M., Cherifati - Merabtine D., Zahi C.,: **Eléments de Réflexion Pour La Mise En Place D'un Système D'information Pour L'orientation Professionnelle**,Rapport N°= 1, Cerpeq, Alger. 1993.

78 – Cote Abrvanel et Jacques Belanger, **Individu, groupe et organisation ,Chicoutimi: Gaétan Morin éditeur**, 1986 .

79 – Duru-Bellat M, & Dubet F: **l'école peut-elle sauver la démocratie,** France: Seuil, 2020

80 – Dumez Hérvé: **Qu'est ce que la recherche qualitative**?, Le Libellio AEGIS, vol 7, N° 4, Hiver ,2011.

81- Esparbès-pistre, S. et Tap, P: **Identité, projet et adaptation àl'âge adulte.** Revue française internationale,2005 .

82- Galienne, (G) : **" Inter - venir", in L'intervention sociologique en entreprise**, Travaux sociologique du : L.C.S.I, № 48, Actes des journées d'études du 30 et 31Mai 1991.

83 – Garl ROGER : cité dans **Pour une approche éducative de l'orientation** -gaetan Morin ,éditeur ,Canada ,1984 .

84- Hatchvtel,(A) ,:**intervention des chercheurs dans l'entreprise élément pour une approche contemporaine in L'intervention sociologique entreprise**, Travaux sociologique du :L,C,S,In48,Actes des journées d'études du30 et 31 Mai 1991.

85- Herreros Gilles: **Pour une sociologie d'intervention**, Collection Sociologie clinique, Ed : Eres, Paris, 2001-2002 .

86-Pierre Merle**:Le concept de démocratisation de l'institution scolaire :une typologie et sa mise al'épreuve, in population ,55eannée**, no1, 2000.

87- Lanneau Gaston, et R. Boudon :**l'individualisme méthodologique, In Dynamiques sociales et Changements personnels**, 1989 .

88- Larcebeau Solange:**Le Choix Professionnel. Théories et Méthodes d'étude**,OSP,8,N°=3 ,1978,P203 -214.

89 - Morin (P): **De la sociologie masquée a la sociologie avouée " in L'intervention sociologique en entreprise,** Travaux sociologique du : L.C.S.I, № 48, Actes des journées d'études du 30 et 31Mai 1991.

90- Olivier Cousin, Sandrine Rui: **L'intervention sociologique Histoire(s) et actualités d'une méthode**, Presse Université de Rennes, series : « Didact sociologies » France, 2010.

91- Olivier Meunier , ,**Orientation Scolaire Et Insertion Professionnelle Approches Sociologiques** ,Institut National De Recherche Pédagogique, 2008.

92- Pierre Merle:**Le concept de démocratisation de l'institution scolaire** :une typologie et sa mise al'épreuve, in population ,55eannée, no 1, 2000.

93- Raymond Boudon, **Raymond Boudon La logique du social**, hachette, Paris,2009.

94-Raymond Boudon ,**l'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris :collection Armand Colim,1973 .

95- Raymond Boudon ,**L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.** Revue française de science politique , Volume 24, Numéro6, 1974

en anglais:

96- Bertaux, D :**From the life-history approach to the transformation of sociological practice**, Biography and society: The life history approach in the social sciences, 1981.

97- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A:**Toward a definition of mixed methods research,** Journal of mixed methods research, (2), 2007

98- Steven J. Taylor, Robert Bogdan, Marjorie L. DeVault : **Introduction to Qualitative Research Methods**, A Guidebook and Resource, 4th Edition

,wiley,2015.
99-Touraine Allan: **A method for studying social actors**. Journal of world-systems research, Nov 26;6(3):900-18 ,2000.

Les Thèses et messages scientifiques

100-JO-ANNIJONCAS: **Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi,** Maîtrise en éducation, Chicoutimi,2013 .

101-Marion DELFAU : **Le rapport à l'école et les motivations des élèves en difficultés scolaires en classe de sixième,** Mémoire de recherche Master Métiers de l'Education, de l'Encadrement et de la Formation, université d'Orléans, France, 2016 .

102- Wallenhorst Nathanaël**: des lycéens entre la France et l'Allemagne compare des expériences scolaires**, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 13 en cotutelle avec Freie Universität (Berlin) **,** 2008.

103-Zaina Folco-Lahoucine: les rapports aux savoirs scolaires des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative,Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Toulouse, France, 2014**.**

الملاحق

الملحق رقم 01 * نموذج توضيحي لشبكة الملاحظة :

الشعبة : رياضيات																
الشهر :																
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)						
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
مظاهر تجاه الذات																	
مظاهر سلوكية																	
مظاهر أكاديمية																	
مظاهر بيداغوجية																	

المصدر: من إعداد الباحثة

الشعبة : تقني رياضي								هندسة :.....							
الشهر :															
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
مظاهر تجاه الذات															
مظاهر سلوكية															
مظاهر أكاديمية															
مظاهر بيداغوجية															

الشعبة : تسيير و اقتصاد													
الشهر :													
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر تجاه الذات													
مظاهر سلوكية													
مظاهر أكاديمية													
مظاهر بيداغوجية													

ت

الشعبة : علوم تجريبية												
الشهر :												
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر تجاه الذات													
مظاهر سلوكية													
مظاهر أكاديمية													
مظاهر بيداغوجية													

الشعبة : لغات اجنبية													
الشهر :													
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر تجاه الذات													
مظاهر سلوكية													
مظاهر أكاديمية													
مظاهر بيداغوجية													

الشعبة : آداب وفلسفة													
الشهر :													
الأسابيع المظاهر	المؤشرات	الإدارة				مستشار(ة) التوجيه المدرسي والمهني				الصف الدراسي (الأساتذة)			
		01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
مظاهر تجاه الذات													
مظاهر سلوكية													
مظاهر أكاديمية													
مظاهر بيداغوجية													

ح.

الملحق رقم 02: المنشور رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16 المتضمن : توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال

الجزائر في 16 /02/ 2008

رقم: 49 / 6.0.0. /08

مدير التقويم و التوجيه و الاتصال

إلى

السيدات و السادة مديري التربية للولايات

(للتنفيذ و المتابعة)

السيدات و السادة مفتشي التربية و التكوين

السيدات و السادة مفتشي التربية و التعليم الأساسي

للطور الثالث (للمتابعة)

السيدات و السادة مديري مراكز التوجيه المدرسي و المهني

السيدات و السادة مديري مؤسسات التعليم الثانوي

السيدات و السادة مديري مؤسسات التعليم المتوسط

(للتنفيذ)

الموضـــوع: توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

المراجـــع: – القرار الوزاري / 05/16 المؤرخ في 16 ماي 2005،

– القرار الوزاري المشترك/ 05/54 المؤرخ في 04 جوان 2005،

– المنشور رقم 273 /6.0.0/ 02 المؤرخ في 07 ديسمبر 2002،

– المنشور رقم 2039/و.ت.و./ أ ع / المؤرخ في 13 مارس 2005،

– المنشور رقم 550 المؤرخ في 31 ماي 2006،

– المنشور الوزاري المشترك/ 01 / 06 المؤرخ في 06 مارس 2006 ،

– المنشور رقم 07/ 6.0.0.06 المؤرخ في 14 يناير 2007 ،

– المنشور رقم 07/6.0.0/149 المؤرخ في 30 جوان 2007.

المرفقات: – نموذج من بطاقة المتابعة و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.

تتناول هذه الترتيبات الجوانب التالية:

1. الإعلام:

إن إعلام التلاميذ و أوليائهم بالهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وبآليات التوجيه يساعد على:

- تعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها ،
- إدراك قدراتهم الحقيقية،
- ممارسة اختيار موضوعي بعيد عن التصورات الاجتماعية و الاعتبارات الذاتية للتوجيه.

يشرع في هذا النشاط الإعلامي خلال السنة الثالثة متوسط، لمنح التلميذ إمكانية بلورة اختيار ناضج قائم على المعرفة و الوعي بقدراته بالنظر إلى المسارات التعليمية و مستلزماتها.

لذا ، فان تعبئة خلية مرافقة التلميذ المدرج ضمن مشروع المؤسسة وتفعيل كل العناصر التي تساهم في مساعدة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي عوامل مدعمة و مكملة لأحكام المنشور رقم 273 الخاص بدراسة رغبات التلاميذ، المذكور في المرجع أعلاه.

2. بطاقة الرغبات:

إن التعبير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي العد لمساره المهني المستقبلي. لذا لا بد من تحسيسه بأهميتها و حمله على التعامل معها بمساعدة أوليائه بكل ما تقتضيه من جدية و مسؤولية.

توضع البطاقة في متناول التلاميذ و أوليائهم، بالتشاور مع أوليائهم، خلال الفصل الثالث من السنة الثالثة متوسط، ليشكل هذا التعبير الأولي عن الرغبة أرضية ينطلق منها إرشاد التلميذ و مرافقته في بناء مشروعه الشخصي وفق أحكام المنشور رقم 273 المذكور أعلاه.

3. التحضير لعملية التوجيه:

إن إعداد مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية يستمر في التنفيذ وفق الطريقة السارية المفعول، بالعمل على ضوء نتائج التوجيه السبق، مباشرة بعد الفصل الثاني للسنة الرابعة متوسط.

و تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة إعادة تنظيم القاطعات لتنسجم مع متطلبات الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي بما يسمح بتوظيف ما يتوفر من هياكل استقبال و موارد تأطير إداري و بيداغوجي يضمن للتلاميذ أحسن ظروف تمدرس ممكنة.

لذا يجب أن يتم التنسيق بين مصالح التنظيم التربوي لمديرية التربية رئيس مؤسسة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي المستقبلة لتلاميذ المتوسطات الملحقة بها و مديري هذه المتوسطات قصد ضبط عدد الأفواج التربوية الممكن فتحها بالثانوية المستقبلة و كذا عدد الأماكن البيداغوجية الممكن توفرها في كل جذع مشترك، و إجبارية فتح الجذعين المشتركين في كل مؤسسات التعليم الثانوي حيث أصبحت بموجب إصلاح المنظومة التربوية الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي و الأهداف المرسومة له نفس التعليم.

يحتل التوجيه المدرسي مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوي و يحظى بعناية خاصة من طرف مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية و مستلزمات المسارات التعليمية و التكوينية لمرحلة التعليم مابعد الإلزامي من جهة، و متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، من جهة أخرى.

لذا الغرض، يهدف هذا المنشور إلى تحديد الترتيبات الواجب اعتمادها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتنقلين إلى التعليم ما بعد الإلزامي الراغبين في الالتحاق بأحد الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

1

2

الملحق رقم 03: وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية– عدد خاص **يتعلق بالقوانين و الأوامر الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 .**

العـدد 33
السنة الثالثـــة عشرة

الجمعة 23 ربيع الثاني عام 1396 هـ
الموافق 23 ابريل سنة 1976 م

الجمهورية الجـزائرية
الديمقراطية الشعبيـة

الجريدة الرسميّة

إتفاقات دولية . قوانين . أوامر ومراسيم
قرارات مقررات . مناشير . إعلانات وبلاغات

	داخل الجزائر		خارج الجزائر	الادارة والتحـــرير الكتـابـة العـامة للحكـومة
	6 اشهر	سنة	سنة	الطبـع والاشتـراكـات ادارة الطبعـة الرسميـة
النسخة الاصلية	50 د.ج	90 د.ج	150 د.ج	7 و 9 و 13 شارع عبد القادر بن مبارك - الجزائر
النسخة الاصلية وترجمتها	70 د.ج	100 د.ج	بما فيها نفقات الارسال	الهاتف : 60-18-09 الى 17 ح ج ب 50 - 3200

ثمن النسخة الاصلية : 0,50 د.ج وثمن النسخة الاصلية وترجمتها 1,00 د.ج - ثمن العدد للسنين السابقة : 2,00 د.ج وتسلم الفهارس مجانا للمشتركين.
تطلب جميع الرسائل المتعلقة بالوثائق الى الجريدة الاخيرة عند تجديد الاشتراكاتهم والاعلام بمطالبهم. يؤدى عن تغيير العنوان 2,00 د.ج - ثمن النشر على أساس 0,15 د.ج للسطر.

فهـــرس

قـــوانين وأوامـــر

– أمر رقم 76 – 35 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين . 534

مراسيم ، قرارات ، مقررات

وزارة التعليم الابتدائي والثانوي

– مرسوم رقم 76 – 66 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 يتعلق بالطابع الاجبـــــاري للتعليم الاساسي . 539

– مرسوم رقم 76 – 67 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 يتعلق بمجانيـــة التربيـــة والتكوين . 540

– مرسوم رقم 76 – 68 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 يتعلق بمجلس التربية . 540

– مرسوم رقم 76 – 69 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 يتضمن كيفيات وضع الخريطة المدرسية . 541

– مرسوم رقم 76 – 70 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 يتضمن تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية . 542

– مرسوم رقم 76 – 71 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 يتضمن تنظيم وتسيير المدرســـة الاساسية . 543

– مرسوم رقم 76 – 72 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 يتضمن تنظيـم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي . 545

– مرسوم رقم 76 – 73 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 يتعلق بتطبيق المادة 10 من الامر رقم 76 – 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 ابريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين . 547

الملحق رقم 04: المنشور الوزاري 550 المؤرخ في 31 ماي 2006 المتعلق بتنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

رئيـــس الديـــوان

31 MAI 2006

رقم: 550/ ر.ث/ 2006

إلـــى
السيدات والسادة مديري التربية للولايات
(التنفيذ والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
(للمتابعة)
السيدات والسادة رؤساء مؤسسات
التعليم الثانوي
(للتنفيذ)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
القطاعة الخاصة
البريد السوار
التاريخ: 04 جوان 2006

الموضوع: بخصوص تنصيب شعب السنة الثانية ثانوي

المرجع: قرار رقم:16 المؤرخ في:14 ماي 2005.
المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام
والتكنولوجي.

بعد تنصيب الجذعين المشتركين (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) خلال السنة الدراسية 2006/2005 في جميع مؤسسات التعليم الثانوي ، المنبثق عن التوجيه الأولي من السنة التاسعة أساسي، ومواصلة لاستكمال عملية توجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية ثانوي المحددة في القرار المشار إليه في المرجع أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم العمل وفق التدابير التالية :

1 ـ عبيق عن الجذع المشترك آداب شعبتان هما:
ـ شعبة آداب / فلسفة
ـ شعبة لغات أجنبية.

تفتح الشعبتان المذكورتان في جميع مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية على أن يوجه التلاميذ المقبولون في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية:

شعبة آداب فلسفة: ما بين 80 % - 85 %
شعبة لغات أجنبية: ما بين 15 % - 20 %

2 ـ كما تفتح عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا الشعب الآتية:
ـ شعبة العلوم التجريبية
ـ شعبة رياضيات
ـ شعبة تسيير واقتصاد
ـ شعبة تقني رياضي باختيار إحدى الأربعة:
. هندسة ميكانيكية
. هندسة كهربائية
. هندسة مدنية
. هندسة الطرائق.

و يتم توجيه التلاميذ هذا الجذع المقبولين في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية:

شعبة علوم تجريبية: ما بين 50 % - 55 %
شعبة الرياضيات: ما بين 8 % - 11 %
شعبة تسيير واقتصاد: ما بين 16 % - 20 %
شعبة تقني رياضي: ما بين 18 % - 22 %

3 ـ الإجراءات التطبيقية:

لتيسير تنظيم فتح شعبة (تقني رياضي) الخاصة بالسنة الثانية ثانوي نوافيكم بما يلي :

يتم فتح هذه الشعبة وجوبا في الثانويات المتعددة الإختصاصات مع ضرورة استعمال التأطير التربوي المتخصص و استغلال التجهيزات التكنولوجية المتوفرة.

كما تفتح هذه الشعبة في مؤسسات التعليم الثانوي العام في السنة الدراسية 2006/ 2007 بالخيارين فقط هما: هندسة كهربائية، هندسة الطرائق، مع مراعاة توفر التأطير التربوي المتخصص، واستغلال التجهيزات التكنولوجية المتوفرة، فضلا عن التجهيزات التكميلية التي سوف تزود بها المؤسسات المعنية لاحقا.

ونظرا لأهمية هذه التدابير البيداغوجية والإجراءات التطبيقية أطلب منكم إيلاءها العناية اللازمة ومواكبتي بكل الصعوبات التي قد تعترضكم.

الملحق رقم 05: قانون-رقم-08-07-مؤرخ-في-23-فبراير-2008 يتضمن **القانون-التوجيهي-للتكوين والتعليم-المهنيين.**

الفصل الثالث

التعليم الأساسي

المادة 44: يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

المادة 45: يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 أعلاه، على الخصوص إلى ما يأتي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب،
- منح المقومات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التحكم مدى حياتهم،
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك،
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع،
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج،
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم،
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية،
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية والحيوية،
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل،
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى،
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

المادة 46: مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

المادة 47: يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية.

يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 48: سن الدخول الى المدرسة الابتدائية هي ست (6) سنوات كاملة.

غير أنه، يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 49: تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي باختبار نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

المادة 50: يمنح التعليم المتوسط، الذي يستغرق أربع (4) سنوات في المتوسطات.

يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 51: تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط باختبار نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط".

تحدد كيفيات منح شهادة التعليم المتوسط عن طريق التنظيم.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

المادة 52: يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا للإجراءات المذكورة في المادة 51 أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

يمكن التلاميذ غير الناجحين، الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) سنة كاملة.

الفصل الرابع

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المادة 53: يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي السلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام الآتية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية،
- تطوير طرق وقدرات العمل الفكري والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات،
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم،
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

المادة 54: يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (3) سنوات، في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب. كما يمكن تنظيمه في:

- جذوع مشتركة، في السنة الأولى،
- شعب، بداية من السنة الثانية.

تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 56: تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تدابير منح شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس

الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة

المادة 57: يخضع فتح مؤسسات التربية والتعليم الخاصة، المذكورة في المواد 47 و50 و54 أعلاه، لاعتماد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، طبقا للقانون ووفقا لدفتر شروط وإجراءات وشروط تحدد عن طريق التنظيم.

المادة 58: لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا، الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.

يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية.

يمكن، ومهما كانت الأسباب، خوصصة المؤسسات المدرسية العمومية.

المادة 59: طبقا لأحكام المادة 33 أعلاه، يمنح التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد.

المادة 60: تلتزم المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بتطبيق برامج التعليم الرسمية التي يعتمدها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتزم المؤسسات إضافته، علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية، إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وإلى أحكام هذا القانون لاسيما المادة 2 منه.

المادة 61: يجب أن تكون شروط توظيف مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم ومستخدمي التربية والتعليم العاملين بها مطابقة على الأقل للشروط المطلوبة في توظيف نظرائهم العاملين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 62: يتعرض مؤسسو ومديرو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المخالفون لأحكام المواد 59 و60 و61 أعلاه، إلى العقوبات المنصوص عليها قانونا.

المادة 63: يتوج تمدرس التلاميذ في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظمها القطاع العام، بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبقة على التلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

المادة 64: يمكن نقل تلاميذ من مؤسسة خاصة للتربية والتعليم الى مؤسسة عمومية، ومن مؤسسة عمومية إلى مؤسسة خاصة، وفقا لتدابير يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 65: يمارس الوزير المكلف بالتربية الوطنية، الرقابة البيداغوجية والإدارية على المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، بنفس الكيفية التي يمارسها على المؤسسات العمومية.

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي

المادة 66: يشكل الإرشاد المدرسي والاعلام الخاص بالشعب المدرسية والمهنية فعلا تربويا يهدف

الملحق رقم 06 : المنشور الوزاري 388 /0.0.3/ 14/ المؤرخ في 2014/10/23

المتضمن ترتيبات خاصة بمراحل التوجيه التدريجي للتلاميذ .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

الرقم : 14 / 0.0.3/338 الجزائر في 23 أكتوبر 2014

إلـى

السيدات والسادة مديري التربية (للتنفيذ)

السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للإعلام والمتابعة)

السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني (للتنفيذ)

السيدات والسادة مديري الثانويات (للتطبيق)

الموضوع : ترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ.

المرجع : المنشور رقم 02/0.0.6/275 المؤرخ في 2002/12/07 المتضمن دراسة رغبات التلاميذ.

المنشور رقم 05/0.0.6/41 المؤرخ في 2005/03/27 المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة .

المرفقات : نماذج لبطاقات دراسة الرغبات.

يمثل القرار النهائي للتوجيه محورا هاما في حياة التلميذ لما لذلك من أهمية في تحديد مستقبله الدراسي والمهني، لذا يجب إعطاء الأهمية اللازمة لقرار التوجيه بالدراسة المعمقة وذلك مراعاة للتوفيق بين رغبة التلميذ ومستواه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ولا يتأتى ذلك إلا بالتكفل وفق مراحل عن استعداد المتعلمين وقدراتهم وميولاتهم وطموحاتهم ومدى تحصيلهم بهدف مساعدتهم على التخطيط الجيد لمشروعهم المستقبلي، والأخذ بعين الاعتبار العوامل التربوية التي تجعل كل تلميذ عنصرا فاعلا في عملية التوجيه وهو ما يمكن التلاميذ من النجاح وتهيأ أصبح من الضروري تبني طريقة التوجيه التدريجي.

بعد دراسة تقارير لجان القبول واستغلالها، تبين لنا كثرة مراجعات التلاميذ وأوليائهم لقرارات مجلس القبول والتوجيه سواء على مستوى الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي أو تأديب وعزوفا أو على مستوى السنة الثانية ثانوي في مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

وعليه، يأتي هذا المنشور لوضع الترتيبات الواجب العمل بها في التحضير لاتخاذ قرار التوجيه النهائي وفق عدة مراحل لتوجيه التلاميذ على أسس علمية وملائمة لقدرات التلميذ ومستواه حتى يتسنى أن يكون التوجيه وفق سلسلة من الإجراءات التتبعية طيلة السنة الدراسية وتتم على ثلاث مراحل هي :

1- الإعلام والتشاور

2- ضبط الاختيار

3- اتخاذ القرار النهائي

في الثلاثي الأول : مرحلة الإعلام والتشاور (أكتوبر- ديسمبر)

في هذه المرحلة ، ترتكز العملية الإرشادية على إعلام التلميذ وعائلته ومساعدتهما على الاستعلام عن خصائص الجذوع المشتركة ومآلاتها وعن الشعب والخيارات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي وامتداداتها الدراسية في التعليم العالي وشرح آليات التوجيه وتعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها ، وذلك عن طريق:

- تزويد المعنيين بالمعلومات الضرورية حول عالم الدراسة والتكوين والشغل،
- مساعدتهم على البحث والاكتشاف وجمع أكبر قدر من المعلومات حول المسارات الدراسية والمهنية،
- مساعدة التلميذ على معرفة ذاته و إدراك قدراته الحقيقية،
- تدريبه على ممارسة اختيار موضوعي بعيدا عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه،
- معاينة النتائج الدراسية ، الرغبات ومراكز الاهتمام ، وتعمق في ذلك نتائج المرسح (الوالي)،
- اعتماد نتائج استبيانات الميول والاهتمامات نحو المهن ونحو المواد،
- اعتماد نتائج الاختبارات النفسقية،
- توزيع بطاقة دراسة الرغبات وملئها من التلاميذ بالتشاور مع أوليائهم

وتتوج هذه المرحلة التي تتمثل في التحضير و التفكير والتشاور بقياس الرغبة الأولى للتلميذ ومقارنتها بمنتج الفصل الأول .

في الثلاثي الثاني : مرحلة ضبط الاختيار (جانفي - مارس)

يتم في بداية الفصل (جانفي) تبليغ التلاميذ وأوليائهم بنتائج التوجيه المسبق للفصل الأول، كما يتم تنظيم مقابلات فردية أو جماعية للتلاميذ الذين أبدوا رغبات لا تتوافق مع نتائجهم المدرسية لمساعدتهم على تصحيح وتعديل رغبتهم وإدراك الفرق ما بين الشعبة المختارة ومستواهم الحقيقي

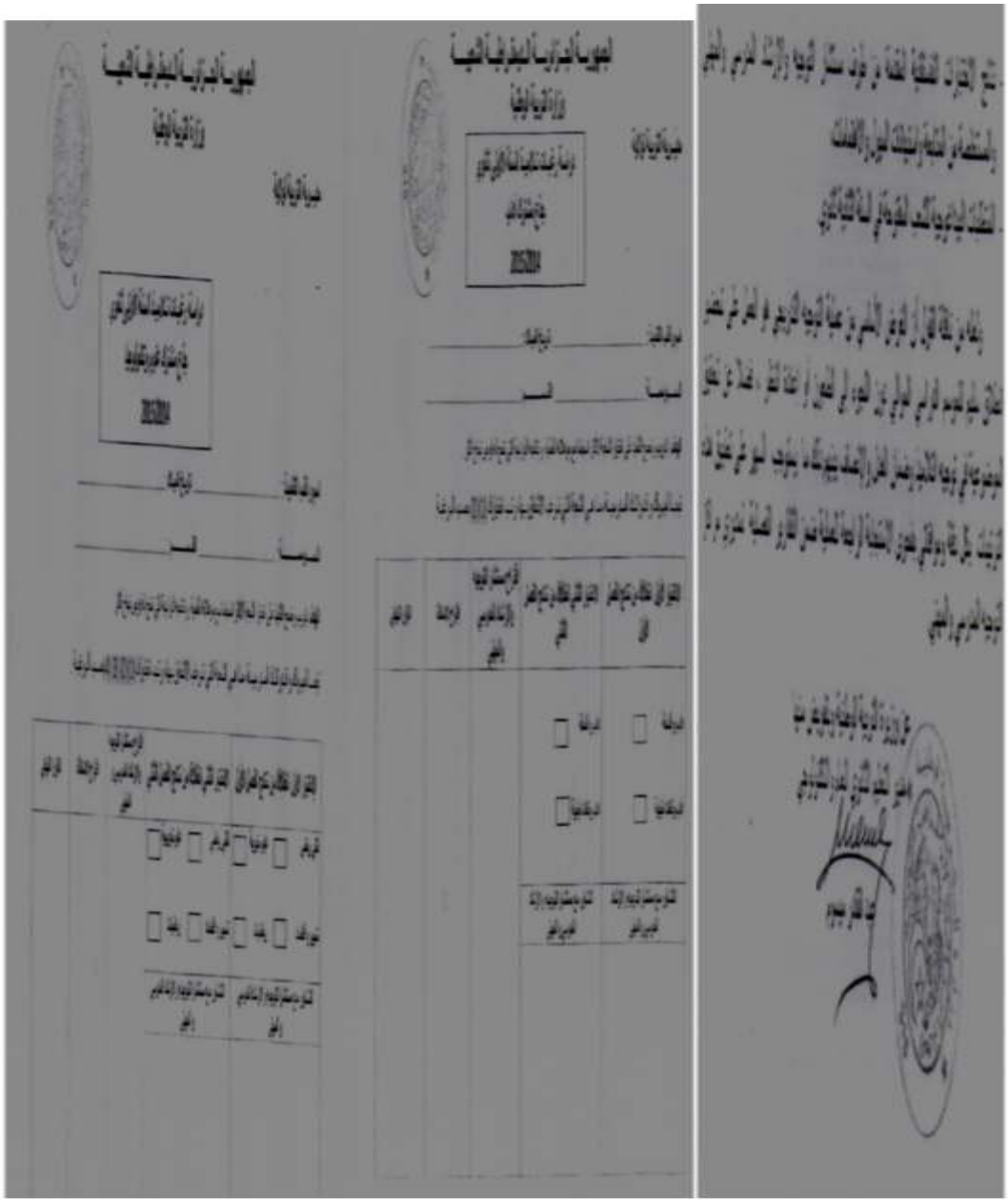
- إعادة الاتصال والتحاور عند نهاية الفصل الثاني بالأولياء والتلاميذ الذين لم تتغير رغباتهم، وتصحيح باختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاتهم العلمية ونتائجهم الدراسية والتي تسمح لهم فرص نجاح أكبر.
- إعادة ملء بطاقة الرغبات للراغبين منهم في ذلك عن قناعة
- الإشارة في البطاقة إلى عدم تناسب الرغبة المعبر عنها، مع النتائج المدرسية بالنسبة للذين تم استدعاؤهم وتمسكوا باختيارهم الأول.

في الثلاثي الثالث: مرحلة اتخاذ القرارات النهائية (أفريل - جوان)

تهدف هذه المرحلة إلى تحضير مجالس أقسام نهاية السنة من حيث الوصول إلى توجيه للتلاميذ، يتلافى التردد والارتباك وإعادة النظر والمراجعة التي أعطيت تجاوزا لمفهوم "الطعن".

وفي هذه الفترة يسعى الفريق التربوي عامة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خاصة إلى التوفيق ما بين:

- المنح التربوي للتلميذ وفق نتائج مجموعات التوجيه (الوالي) والمستخلصة من المتابعة واستبيانات الميول والاهتمامات،
- رغبات التلاميذ،
- ملاحظات الأساتذة،
- ترتيب التلاميذ في الجذع المشترك (حسب المرسح الوالي) لضمان احترام المقاييس البيداغوجية لفتح الشعب.



الملحق رقم 07: القرار رقم 827 /91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قرار رقم 827.91 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991 يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات.

إن وزير التربية،

بمقتضى الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية و التكوين،

وبمقتضى المرسوم رقم 71.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التعليم الأساسي وسيره،

وبمقتضى المرسوم رقم 72.76 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيره،

وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 49.90 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية،

وبمقتضى القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 13 ديسمبر سنة 1983 والمتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسات التعليم الثانوي،

يقرر ما يلي

أحكام عامة

المادة الأولى : يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم رقم 49.90 المذكور أعلاه إلى تحديد مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

المادة 02 : يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى مدير مركز التوجيه المدرسي والمراقبة.

المادة 03 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمدارس الأساسية والثانويات والمتاقن.

المادة 04 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في مقاطعة جغرافية تكون من اختصاص مؤسسات التعليم والتكوين المحددة من مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 05 : يوكل مستشار التوجيه المدرسي والمهني مسؤولية الإشراف على المقاطعة يقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

المادة 06 : يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة تعليمهم المدرسي.

المادة 07 : يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستطلاعات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

المادة 08 : يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية.

كما يمكن أن يكلف بإنجازات الدراسات والاستطلاعات في إطار تقويم سيرورة المنظومة التربوية وتحسينها.

المادة 09 : يمكن مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يحدث مدير المركز في حالة الغياب أو المانع.

أحكام خاصة

المادة 10 : يندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات المركز التربوي التابع للمؤسسة.

المادة 11 : يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في نهاية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مجلس المؤسسة المعنية.

المادة 12 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع مكلف بالتعليم للدراسات و الأستاذة الرئيسيين ومستشار التربية.

المادة 13 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عمل التوجيه خصوصا فيما يلي :

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء التحريات النفسية التربوية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- المساهمة في عملية استكشاف قابلية التلاميذ المتعلقين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم التكييفي ودروس الاستدراك و تقييمها.

المادة 14 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عمل الإعلام خاصة فيما يلي :

- ضمان سيولة الإعلام بالنسبة للاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مبادلات بغرض استغلال قابلية والأولياء والأساتذة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء و المتعاملين المهنيين قصد إزالة قصد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والتوجيه وشروط ولوجها المطلوبة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

المادة 15 : يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأديته مهامه على مستوى المؤسسة و على جميع المعلومات التي تساعده على تأديتها وإتمامه.

يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

المادة 16 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية و يقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المتعلقة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف تعليمهم و الحد من التسرب المدرسي.

أحكام ختامية

المادة 17 : يمكن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني المشارك في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية بمكلف كقابات خاصة.

المادة 18 : يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة واجتماعات بيداغوجية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 19 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية تكوين وتحسين المستوى وتجديد معارفه التي تنظمها وزارة التربية وتندرج هذه المشاركة في واجباته المهنية.

المادة 20 : يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني زيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات التالية :

القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.

متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المتدربين و الإشراف عليها في إطار التكوين أثناء العمل.

المادة 21 : يمكن المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني تكليف النشاطات الإضافية المذكورة أعلاه من طرف مدير المقاطعة التي يشرف عليها.

المادة 22 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار و لا سيما القرار رقم 994 المؤرخ في 13 ديسمبر 1983 المشار إليه أعلاه.

المادة 23 : توضع مناشير إحاطة عند الحاجة أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية الوطنية.

حرر في 13 نوفمبر 1991

عن الوزير والمخول له

ع . بن محمد

الملحق رقم 08: المنشور رقم 168 المؤرخ في 2012/01/03 **المتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
الرقم: 168/ 3. 0. 0 / 2012
الجزائر، في: 03 / 01 / 2012

إلـــــى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للتنفيذ والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للمتابعة)
السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني (للتنفيذ)
السيدات والسادة مديري الثانويات (للتنفيذ)

الموضوع: توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المرجع: القرار الوزاري المشترك رقم :05 المؤرخ في 08 أفريل 2010. خاص بالمؤسسات
- المنشور رقم 550 المؤرخ في 31 ماي 2006.
- المنشور رقم 08/6.0.0/48 المؤرخ في 13 / 11 / 2008.
- المنشور رقم 09/6.0.0/105 المؤرخ في 27 / 05 / 2009.
- التعليمة رقم 300 /ر د المؤرخة في 21 جويلية 2010.
- مراسلة رقم97 /م ع ب المؤرخة في 24 / 10 / 2010.

المرفقات:- نموذجان من بطاقتين للمتابعة والتوجيه من الجذعين المشتركين إلى شعب السنة 2 ثانوي.
- نموذجان من بطاقتين للرغبات و الخاصتين بتلاميذ الجذعين المشتركين للسنة 1 ثانوي.
- نموذجان من استبيانين للميول و الاهتمامات موجهين لتلاميذ الجذعين المشتركين للسنة 1 ثانوي

في إطار المساعي الرامية إلى تطوير آليات التوجيه و تكملة الجوانب التقنية الواردة في المراجع المذكورة أعلاه ، يشرفني أن أوافيكم بالتعديلات التي أدخلت على بعض أدوات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والمستخلصة من أعمال الملتقيات الجهوية لمديري و مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني خلال السنة الدراسية الماضية 2011/2010، مفصلة فيما يلي :

1. بطاقة رغبات التلميذ:

يعبر التلميذ عن طريق هذه الأداة عن رغباته المتعلقة بمساره المدرسي أو المهني المستقبلي خلال اختياره للشعبة والفرع الذي يميل إليه، بمساعدة أوليائه بكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية ومسؤولية. ويجب التذكير في هذا الإطار بضرورة احترام النموذجين الخاصين بهما و المرفقين بهذا الإرسال عند التصحيح.

2. استبيان الميول والاهتمامات:

بعد استبيان الميول والاهتمامات الموجه لتلاميذ الجذعين المشتركين أداة هامة تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التعرف على قدرات التلميذ واستعداداته من أجل مرافقته أثناء بنائه لمشروعه المدرسي والمهني. وتم تعديل جوانب عديدة من هذه الأداة بحيث يجب تصحيحها حسب كل جذع مشترك خلال الفصل الأول من كل سنة دراسية مع وضع رزنامة محددة لاستغلال إجابات التلاميذ وتفعيل الجوانب المستخلصة في عمليتي المرافقة والإرشاد المدرسي والمهني.
ويجب التذكير في هذا الإطار بضرورة الالتزام بالنموذجين الخاصين بهما و المرفقين بهذا الإرسال عند التصحيح.

3. بطاقة المتابعة والتوجيه:

إن التعديلات التي دخلت على مجموعات التوجيه في شعب السنة الثانية ثانوي ست أسفرت بعض المعلومات الواردة في البطاقة السابقة والتي تبين أنها تحتاج إلى تكملة. كما تم إدراج المصطلحات التقنية الجديدة والتي تتماشى مع الإصلاحات التي خضعت لها المنظومة التربوية. ويبقى تنصيب البطاقة حسب كل جذع مشترك بحاجة إلى تضافر جهود كل من مراكز التوجيه المدرسي والمهني و الثانويات من خلال التركيز على العمل بالمدرج المعلوماتي (وافي).
أما التعديلات المقترح إدخالها في معاملات مجموعات التوجيه فتحتاج إلى المزيد من الدراسة والفحص من الناحية البيداغوجية.
ويطلب من مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني معالجة البطاقة المذكورة مع ضرورة تدوين مختلف الملاحظات المستخلصة من أعمال المرافقة والإرشاد في الخانات المخصصة لذلك.

1.3. التحضير لعملية التوجيه:

يحضر مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية وفق الإجراءات المعتادة ، على نتائج التوجيه السابق وذلك بعد ظهور نتائج الفصل الثاني للسنة الأولى ثانوي ، و التي تبقى مقترحة تقريبية سهلة لعمليتي التوجيه النهائي و تحضير الخريطة المدرسية .
لذا، يجب التنسيق بين المصلحة المكلفة بالتنظيم التربوي بمديرية التربية ومراكز التوجيه المدرسي و المهني و الثانويات قصد ضبط عدد الأفواج التربوية الممكن فتحها وتقدير أعداد الأفواج التربوية المخصصة لتلاميذ حسب كل شعبة تعليمية من خلال مراعاة متطلبات التحجيم المقترحة آفاق سنة 2015 ضمن أهداف الإصلاح، والتي يجب السعي تدريجيا لبلوغها. وفي هذا السياق، تنصب لجنة ولائية على مستوى مديرية التربية توكل لها مهمة قراءة ودراسة المشاريع التربوية المقترحة من الثانويات قصد تكييفها بما يتماشى ومتطلبات الإصلاح. وتتكون هذه اللجنة من مدير التربية رئيسا، رئيس مصلحة التنظيم التربوي (أو الدراسة والامتحانات)، مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني و رئيس مصلحة التوجيه والمتابعة.

2.3. إجراء عملية التوجيه النهائي:

من أجل التوفيق بين **مستلزمات** مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تتلاءم التلاميذ، **رغباتهم** و تقديرات القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي والتي على ضوئها تبنى الخرائط التربوية، يجب أن يسعى المشرفون على التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني إلى تحقيق التوافق بين آراء و ملاحظات الأساتذة و المتابعة و الإرشاد التي قام بها مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و المستلزمات البيداغوجية لمختلف فروع شعب السنة الثانية ثانوي .
و عليه يعتمد في توجيه التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي على الأسس الآتية:

2

الملحق رقم 09: المنشور رقم 48 المؤرخ في 2008/02/13 **المتضمن إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال
رقم: 48 / 08 / 6.0.0.

الجزائر في 13 فبراير 2008

مدير التقويم و التوجيه و الاتصال
إلى
السيدات و السادة مديري التربية للولايات
(للتنفيذ و المتابعة).
السيدات و السادة مفتشي التربية و التكوين
(للمتابعة).
السيدات و السادة رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي
السيدات و السادة مديري مراكز التوجيه
المدرسي و المهني
(للتنفيذ).

الموضوع: إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المراجـع:
- القرار الوزاري رقم 96 المؤرخ في 06 أفريل 1992 المتضمن إنشاء مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية من التعليم الثانوي،
- القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،
- المنشور رقم 262 /05/6.0.0 المؤرخ في 19 ديسمبر 2005، المتعلق بإجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،
- المنشور رقم 550 المؤرخ في 31 ماي 2006، المتعلق بتنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

المرفقات: - نموذج من بطاقة المتابعة و التوجيه من كل جذع مشترك إلى السنة الثانية ثانوي.

إن التقويم مبدأ أساسي و نشاط مستمر يعتمده تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية و يتناول جميع مجالاتها و ينصب على جميع مستوياتها بهدف تحسين مردودها كما و نوعا.

و في هذا الصدد، ومن أجل بلوغ الأهداف البيداغوجية والتكوينية للهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي و مضامينها التعليمية فإن تكييف معايير التوجيه مع هذه المستجدات و المحافظة على الطابع التربوي و البيداغوجي لعملية التوجيه تخضع هي الأخرى لتقويم و تعديل قصد التوفيق بين رغبة التلميذ من جهة و كفاءاته الحقيقية، ومتطلبات الشعب من جهة ثانية و **إلزامية ضبط تدفق تعداد التلاميذ.**

لذا يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يحدد الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه تلاميذ الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى مختلف الشعب المنبثقة عن كل منهما في السنة الثانية منه.

تتضمن هذه الترتيبات الخاصة بالتعديلات التي أدخلت على المواد المشكلة لمجموعات التوجيه و المعاملات المسندة لكل منها و كذا التعديلات التي أدخلت على بطاقة المتابعة و التوجيه.

1- بطاقة الرغبات:

يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعبة التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، والمنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه.

يتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه بعد اطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بمؤسسته و شروط الالتحاق بها.

2- مجموعات التوجيه:

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي باعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة:

- للفصلين الأول و الثاني: لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني و إعداد مشروع الخريطة التربوية،
- للفصول الثلاث لتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها كالتالي:

• بالنسبة للشعبتين (02) المنبثقة عن الجذع المشترك آداب

شعبة الآداب و الفلسفة		شعبة الآداب و اللغات الأجنبية	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية و آدابها	05	اللغة العربية و آدابها	03
التاريخ و الجغرافيا	02	اللغة الأجنبية الأولى	03
اللغة الأجنبية الأولى	02	اللغة الأجنبية الثانية	03
اللغة الأجنبية الثانية	01	التاريخ و الجغرافيا	01
المجموع	10	المجموع	10

• بالنسبة للشعب الأربعة (04) المنبثقة عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا

1- شعبة الرياضيات		2- شعبة تقني رياضي	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	06	الرياضيات	03
العلوم الفيزيائية	04	العلوم الفيزيائية	03
اللغة العربية و آدابها	01	التكنولوجيا	04
		اللغة العربية و آدابها	01
المجموع	11	المجموع	11

ب- شعبة تسيير واقتصاد		ب- شعبة العلوم التجريبية	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	03	الرياضيات	03
علوم الطبيعة و الحياة	02	التاريخ و الجغرافيا	02
العلوم الاقتصادية	03	اللغة الفرنسية و آدابها	02
اللغة الفرنسية و آدابها	02	الإنجليزية	02
المجموع	10	المجموع	10

3- التحضير لعملية التوجيه:

إن إعداد مشروع التوجيه التربوي للسنة الرابعة متوسط يستمر في الفصل الثاني للطور الرابع، الفصل الذي يعرف بفصل التوجيه المدرسي المدرسي، حيث يتم التركيز على ما يلي:

أ- ضرورة وجود خلية للتنسيق المدرسي للطور الرابع ما لا يقل عن أعضاء الإصلاح والتي يجب أن تسير وتوجه إلى نجاحها.

ب- ضرورة انعقاد المجلس البيداغوجي في عملية التوجيه والاستماع عن الرأي، في التوزيع النهائي للتلاميذ على الأنواع التربوية لمختلف الشعب.

ج- ضرورة التوفيق الحكمي بين مختلف التحفيظ التربوي، إمكانيات الاستقبال والتفوق من جهة، ورغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى مختلفات الشعبة المعنية من جهة ثانية، الأمر الذي يتطلب تحصيلا جادا للعملية بالتشاور والتشاور الدائم بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي، لمرافقة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي.

4- دور التوجيه التربوي:

يجب أن يعتبر التوجيه المدرسي والمهني ضمن رؤية ذات طابع تربوي تؤهل به إلى تحقيق التوافق والانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وطابع التلميذ ورغباته.

والتمكن من التوفيق بين هذه العناصر، أراء ومقترحات كل من الأستاذ ومستشار التوجيه المدرسي والمهني، والمستلزمات البيداغوجية للشعبة المرغوب فيها، بشرط أن تكون العملية في نهايتها مرحلة التعليم المتوسط بمساهمة كل المعنيين بها الفعل التربوي.

وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى ثم الثانية فالثالثة، والرابعة فيما فصلتهم، أما عن مواد في حدود الثلاث البيداغوجية المقررة في المؤسسة.

ورغم كون معلومات التوجيه مورد عنصر من العناصر الواجب توفيقها في تحديد طابع ومكانات التلميذ والشعبة الأكثر استجابة معها، فإنها تظل مع ذلك أداة تعمل من مساعدة توجيه تلميذه التحقيق وتسمح بإنصاف التلميذ.

و في هذا الصدد يقف من المجلس و المدة متوسط التعليم الثانوي تحليل التلاميذ من الإصلاح على ترتيبهم في مجموعات التوجيه من طرف مجلس و تخصيص بمشاركة كل من مستشار التوجيه المدرسي و المهني و الأستاذ مسؤول القسم ما يسمح بالتأكد قبل القرار من توجيه المؤسسة.

5- القرار:

يتخذ بالقرار من التلميذ في مؤسسة أو في مجلس القبول و التوجيه إذا كان مؤسسة.

و الحالة التي يجب أن تتابع عملية التوجيه و تحليل التلاميذ و الإبقاء من الإصلاح على الترتيب في مجموعات التوجيه المشار إليه أعلاه، مؤسوي في القرار قبل في مجلس القبول غير المؤسسة.

يكون قرار القبول في الحالات التالية:

- القبول من الدراسة في المؤسسة الإقامية.
- وفق هذا في ظل الحالات التالية: مجلس مجلس القبول، مجلس مجلس مثلة مجلس مجلس مجموعة توجيه) وفق ما هو في ترتيب التلميذ في مجموعة التوجيه
- توجيه التلميذ إلى شعبة لم يتصل في اختيار مواد مجموعة التوجيه في الحالة في يتصر عليه في مؤسسة الدراسة بدون في هذه الشعبة.

غير رؤساء المؤسسات التعليم الثانوي تحضر الإبقاء، كتابيا بكل المعلومات المتعلقة بهذا العملية عند إرسال ملف التلميذ.

- ويواجه تلميذ القبول في المؤسسة التي يدرس بها القبول خلال العطلة الصيفية حيث مجلس القبولية، ويلتزم مجموعة في حالة تعذر دراسة الملف، و مراجعة الحالة إن كان هناك. تجمع كل الملفات على مستوى مركز التوجيه المدرسي و المهني الذي يتولى تحضير أعمال لجنة القبول التي تتكون من:

- مدير التربية (رئيسا)
- مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني،
- مفتش متوسط التعليم الثانوي،
- معلم أخصائي (أرطفوني) للتلميذ (المختص).

- تدرس كل ملفات القبول و يفصل فيها على مستوى هذه اللجنة في ضوء الأسبوع الثاني من شهر جوان.

- تحدد اللجنة القبول التي أعدت توجيهه في مجلس خاص ويتم من طرف أعضاء اللجنة و يؤشر رئيسها، يحتفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية و نسخة ثانية على مستوى مركز التوجيه المدرسي و المهني.

و يمكن لحالة أن تعيد توجيه التلميذ في مؤسسة غير مؤسسة مدرسته إذا توفر المكان البيداغوجي و كان ذلك لصالحه من أن يكون على مقعد الدراسة أو تكرار استظلاله.

- تبقى في المؤسسة الأصلية و المستقلة و في مركز التوجيه المدرسي و المهني ملفات التلاميذ الذين تلقت طلباتهم و يجوز لكل تلميذ أو ولي يطعن له مرجع مجلس القبول في اللجنة و في حالة

الملحق رقم 10: نموذج من جلسات التدخل السوسيولوجي – ثانوية حدادي حومانة –

الملحق رقم 11: نموذج من جلسات التدخل السؤسيولوجي – ثانوية ابو مهاجر دينار -

الملحق رقم 12: نموذج من جلسات التدخل السؤسيولوجي – ثانوية حمه لولو -

الملحق رقم 13: نموذج من جلسات التدخل السؤسيولوجي – ثانوية علي بن دادة سدراته -

الملحق رقم 14: نموذج من جلسات التدخل السؤسيولوجي – ثانوية حاجي حسين -

الملحق رقم 14: نموذج من جلسات التدخل السوسيولوجي – ثانوية رباحي نوار –

الملحق رقم 15: الترخيص للقيام بدراسة ميدانية .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سوق أهراس
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 336/ م ت ت/ 2024

سوق أهراس في: 2024/01/18
مديـــر التربية
إلى
السيدة: هوام ليندة
الرتبة: مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
ع/ط مدير ثانوية رياحي نوار
سوق أهراس

الموضـــوع: ف/ي الترخيص للقيام بدراسة ميدانية

المرجـــع: مراسلة رئيس قسم العلوم الاجتماعية – جامعة محمد الشريف مساعدية / سوق أهراس
رقم: 2023/275 المؤرخة في: 20 سبتمبر 2023.

عملا بالمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، ولغرض استكمال أطروحة الدكتوراه،
أمنحكم الترخيص للقيام بدراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي حول موضوع: «صدام الذات أمام آليات التوجيه والإرشاد المدرسي – دراسة تحليلية للتجربة المدرسية.» خلال الموسم الدراسي 2023/ 2024.

مع الالتزام بما يلي:

- هذا الترخيص مسموح به في حدود الترخيص لكم لمزاولة الدراسة بالجامعة (المادة 208 من الأمر 03.06)
- تقديم بطاقة الهوية عند الطلب.
- احترام القانون الداخلي للمؤسسة.
- مسموح لكم بالدخول إلى جميع مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية المذكورة في القائمة المرفقة.

مدير التربية

مؤسسات التعليم الثانوي

الرقم	المؤسسة	الدائرة	البلدية
01	رياحي نوار	سوق اهراس	سوق اهراس
02	جابر بن حيان		سوق اهراس
03	حدادي حومانة		سوق اهراس
04	جميل العربي	سدراتة	سدراتة
05	علي بن دادة		سدراتة