

اسهام تقدير الذات في تحديد المشروع الدراسي لدى طلبة التكوين المهني ما بين النجاح والفشل

The contribution of self-esteem in determining success and failure of educational project in vocational training

فراحي فيصل^{1*}، شارف جميلة² محمزي مليكة³

جامعة وهران 2، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر¹

جامعة وهران 2، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر²

جامعة وهران 2، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر³

تاريخ الارسال: 2018/08/02 تاريخ القبول: 2018/10/02 تاريخ النشر: 2018/01/16

ملخص: سيساهم هذا المقال في دراسة علاقة تقدير الذات بفرص النجاح في المشروع الدراسي، حيث أن المعرفة الجيدة للذات تعني القدرة على اختيار أهداف محددة، وبالتالي يؤدي تقدير الذات المرتفع حتما إلى النجاح الشخصي. تهدف الدراسة الحالية إلى شرح العلاقة القائمة ما بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى عينة من طلبة التكوين المهني، تقدر بـ 270 طالبا في المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني بالسانيا، وهران. وتم جمع البيانات بواسطة تطبيق أداتين وهما اختبار تقدير الذات لـ (S. Coopersmith) (CSEI) واستمارة تقيس مشروع التكوين.

وأظهرت نتائج الإحصاء الاستدلالي وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني بصفة عامة، وتأكدت هذه العلاقة بالخصوص بين تقدير الذات الأسري ومشروع التكوين، وأيضا بين تقدير الذات المدرسي ومشروع التكوين. هذه النتائج تفسر دور تقدير الذات في حياة الأفراد، وتأثيره على سلوكياتهم وتصوراتهم، خاصة لدى فئة المراهقين والشباب الذين يخفقون في نيل شهادة البكالوريا، حيث يتعرض هؤلاء في هذه الفترة من الحياة إلى مجموعة من التغيرات المختلفة (جسمية، اجتماعية، نفسية وعاطفية) التي تتطلب معرفة الذات والتحكم في الاستعدادات الجديدة الناجمة عن التحولات التي تعرفها هذه الفئة أثناء الدراسة كالنجاح أو الفشل الدراسي، ووضوح مشروع التكوين الذي يصبون إليه، وأيضا تأثيرات التوجيه المدرسي. يعمل تقدير الذات المرتفع كصمام الأمان لتحديد العلاقة ما بين النجاح في المسار الدراسي بأسلوب عقلاني، والفشل من خلال الاستسلام للأمر الواقع.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، المشروع الدراسي، مشروع التكوين، التكوين المهني

Abstract (English): This study aims to explain the relation between self-esteem and the the project of formation in vocational training. The data were collected by means of the Coopersmith Self-Esteem Inventory (CSEI), and a questionnaire measuring the project of formation, undertaken with a population of 270 students engaged in vocational training in INSFP Es Senia, Oran.

The statistical analyses allowed us to identify significance rate of relation between genaral self esteem and the project of formation in vocational training, especially between familial self-esteem, also between academic self-esteem.

This article discusses the role of self-esteem in the educational pathways of an individual, and shows that self-conceptions of students are mainly related to the acquisition of a pattern of success, those who do not have this pattern, are unable to conceive conceptions of success that can protect against failure.

Indeed, it is stipulated that high self-esteem would work as a 'social vaccine' that it would be useful to inoculate individuals and the society to fight against school failure, a story of relationship between success and rational discourse, failure and speech of resignation.

Keywords : Self-esteem, Educational project, Training project, Vocational training

1-مقدمة:

يمثل تقدير الذات المحرك الأساسي في الميدان المدرسي لأنه يعمل على تحفيز الأفراد لبلوغ أهدافهم وتحقيق النجاح في مشروعهم الدراسي.

بمعنى أن مستوى تقدير الذات المرتفع يساعد الفرد في النجاح في دراسته من خلال الشعور بالفعالية الشخصية في المواد الدراسية، والتحفيز الدراسي واكتساب مفهوم الذات للنجاح. ويأخذ المشروع الدراسي أشكالاً مختلفة مثل المشروع الشخصي أو المشروع المستقبلي أو مشروع التكوين، وتأتي الدراسة الحالية لتركز على إمكانية تحديد طلبة التكوين المهني لمشروع التكوين لديهم من خلال المعرفة الحقيقية لقدراتهم وكفاءاتهم وبالأخص معرفة الذات التي تمثل المرحلة الأولى للتقييم قبل التفكير في فكرة مشروع التكوين.

وما يميز الحياة الاجتماعية هو ضرورة التكيف المستمر مع التغيرات الاجتماعية الدراسية، الاقتصادية والسياسية، وهذا لا يتم إلا إذا توفر مستوى معين من تقدير الذات، ويعتبر التحول من التعليم العادي إلى التكوين المهني نتيجة لإخفاق أو فشل دراسي أو رغبة شخصية مؤشراً للتغير، وتبدو ضرورة التكيف والتحفيز وإظهار الكفاءات اللازمة عوامل كفيلة لضمان نجاح مشروع التكوين.

وتستند فكرة مشروع التكوين على مرجعية الفرد الخاصة به، لأنه لا يمكن ربط المشروع بالمستقبل فقط وإنما يجب أن يتفاعل مع ماضي الفرد وواقعه الحالي ومستقبله، وبالتالي فإن التفكير في مشروع دراسي يستدعي الرجوع إلى معرفة الذات وتقدير الذات والخبرات الدراسية السابقة المتعلقة بالنجاح والفشل.

وبالتالي قد يكون تقدير الذات المحرك الأساسي لفكرة مشروع التكوين في مختلف الأطوار سواء تعلق الأمر باختيار تخصص دراسي أو شعبة في التكوين المهني. فإذا كان تقدير الذات مرتفعاً فقد يساعد ذلك على نضج فكرة مشروع التكوين وقد يكون تقدير الذات المنخفض مصدراً للفشل والاستسلام للأمر الواقع.

2- مشكلة البحث:

يعتبر أي مشروع دراسي الخطوة الأولى التي تساعد الفرد على توضيح أهدافه، وقدراته ورغباته. ويتعرض المشوار الدراسي للفرد بمراحل مهمة وفاصلة في حياته المتمثلة في نتائج الامتحانات ونتائج التوجيه المدرسي والمهني.

ولا شك أنَّ كثيراً من الاختيارات والاهتمامات المهنية تصطدم بواقع تلك النتائج، وبالتالي نجد أنَّ عملية التوجيه تتواجد في كل مراحل التعليم وصولاً إلى التعليم العالي.

ويمكن لهذا المشوار الدراسي أن يتوقف مثلاً عند الإخفاق في نيل شهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا، ليقف الطالب أمام وضعية جديدة، يعيد فيها حساباته، وقد يتنازل عن اهتماماته ورغباته الأولية، والبحث عن استراتيجية جديدة لمواجهة هذا الإخفاق. من هذا المنطلق نجد أن هناك أساليب خاصة بالتوجيه المهني تساعد الفرد على اختيار نشاط مهني جديد من خلال تحديد مشروع دراسي جديد يتمثل في مشروع التكوين في مركز التكوين المهني.

إلا أنَّ هذا الاختيار الجديد يركز على مدى القبول والاهتمام والشعور بالثقة في القدرات والكفاءات الخاصة بالطالب، وبالأخص الشعور بمدى قيمته وإعطاء معنى لهذا المشروع الجديد. ومن هنا نجد أنَّ تقدير الذات يتدخل في الحفاظ وتطوير أو تغيير هذا المشروع الذي يمثل بداية لتحديد المشروع المهني. وعلى ضوء ذلك يمكن طرح تساؤل الدراسة على النحو الآتي: هل توجد علاقة بين تقدير الذات وتحديد مشروع التكوين الدراسي لدى طلبة التكوين المهني؟

3- مفهوم تقدير الذات:

يعتبر (William James, 1892) من أوائل المؤسسين لمفهوم تقدير الذات، حيث أسهم في تطويره، واعتبره الشعور بقيمة الأنا، كما ركز على الدينامية الشخصية والنفسية من خلال التوافق ما بين الأنا وتطلعات الفرد التي تلعب دوراً أولياً، فكلما كانت المسافة ما بين الذات الواقعية والذات المثالية شاسعة -بحيث أن نجاح الفرد لا يتماشى مع تطلعاته-، كلما أدى ذلك إلى انخفاض تقديره لذاته (Bolognini, 1998).

لقد قدم (Charles H. Cooley, 1902) نظرة جديدة حول مفهوم تقدير الذات، تمثلت في أن «الإحساس بقيمة الذات ينشأ من خلال البناء الاجتماعي والتفاعلات مع المحيط ابتداء من المراحل الأولى للطفولة، ومنه أشار "كولي" إلى مفهوم أثر المرأة الاجتماعية (Looking glass self) الذي يعني أن الفرد يتعرف على الآراء التي يحملها الناس عنه، وتدمج هذه الآراء إلى إدراك مفهوم الذات حسب ما يظنه أو يراه الفرد». (الماضي وفاء، 1993: 52)، بمعنى أن الشخص الذي يتلقى التعقيب والتعليق من الآخرين بإمكانه أن يحدد مدى تبنيها أو رفضها. (C. Doré, 2017) وأشار في هذا الإطار (Dubar, 2000) إلى مفهوم هوية الذات وهوية الآخر.

نلاحظ أنَّ هناك اتجاهين ساهما في تطوير مفهوم تقدير الذات؛ الأول يركز على الطابع الداخلي للفرد، والثاني يهتم بالعلاقات ما بين الأفراد والتفاعلات الاجتماعية، وأصبح من الضروري المقارنة بين هذين الاتجاهين بالنسبة للباحثين لوضع إطار نظري خاص بمفهوم تقدير الذات ينتج عن البناء النفسي، والنشاط المعرفي والاجتماعي، وهذا يدل على أنَّ هذا المفهوم يتكون بالتدرج وهو في استمرارية.

ان تحديد مفهوم تقدير الذات يساعد على فهم الطريقة التي من خلالها يتم ادراكنا لأنفسنا ومن ثم كيفية التصرف ورد الفعل اتجاه مختلف الوضعيات. (C. Doré, 2017).

ويعرف هذا المفهوم على أنه النظرة التي يولها الفرد لنفسه، والتعبير عن الرضا أو عدم الرضا الشخصي، ونجد الكثير من الباحثين أعطوا تعريفات مختلفة لمفهوم تقدير الذات من خلال تركيزهم على توضيحه على أنه أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك. فلا يمكن تحقيق فهم واضحاً للشخصية أو السلوك الإنساني دون الإشارة إلى مفهوم تقدير الذات، حيث يرى (Alport) أن تقدير الذات يتدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد. وقد أوضح (Rosenberg, 1965) أهمية الأداء الاجتماعي والاستحقاق الشخصي والمظهر الجسدي في تكوين مفهوم تقدير الذات، وعرفه على أنه: «عملية تقييمية، يقوم الفرد بالموافقة أو عدم الموافقة عليها، إضافة إلى تقديم الأحكام حول قيمته الخاصة.» (روزنبارغ، 1965: 10). ويشير (Gergan) إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دوراً أساسياً في تحديد سلوكه، كما يشير (Rogers) إلى «أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها.» (عكاشة محمود، 1991: 10) وقام (L'écuyer, 1994) بتحديد هذا المفهوم على أنه «مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية والأدوار والقيم التي يسندها الفرد إليه، ويقيمها بأسلوب إيجابي.

وينظر (Coopersmith, 1967) إلى تقدير الذات على أنه «الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عن نفسه؛ وبأن العوامل الأساسية للحياة تكون متأثرة بمستوى تقدير الذات.» (Coopersmith, 1984: 10). ويعرف أيضاً على أنه «اتجاهات تقييمية نحو الذات من حيث القدرة على النجاح والكفاءة.» (أبو جادو صالح، 1998: 171).

وقد وجد "كوبر سميث" أن هناك ثلاثة مستويات لتقدير الذات من خلال دراسة قام بها على 1700 طفل، ويُن أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصاً هامين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويتمتعون بروح التحدي. بينما يعتبر ذوو تقدير الذات المنخفض أنفسهم غير هامين، وغير مرغوبين، ولا يستطيعون تنفيذ أشياء يودون فعلها كما يفعل الآخرون، معتبرين ما لديهم ليس أفضل مما هو لدى الآخرين.

في حين يقع الفرد ذو تقدير الذات المتوسط بين هذين النوعين من الصفات، ويرتبط نمو تقدير الذات بمدى القدرة على إنجاز الأعمال المطلوبة والضرورية، ويعني ذلك أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المستويات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق والتكيف، فيستطيع اقتحام المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في العمل أو في العلاقات العاطفية دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى

الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، بحيث أنه يميل إلى فقدان الأمل مستقبلاً.

وفي ملخص لمجموعة من البحوث قامت بها (D. Martinot)، بينت أن تقدير الذات هو «مركب معرفي مبني على أساس المعلومات، وتصورات الذات ويرتبط بالقيمة التي يسندها الأفراد له» (2000:485, Martinot).

ويرى (Diggory) أن أساس تقييم الذات هو وجود هدف لكل أفعال الفرد، ويقيم الفرد نفسه على أساس فاعليته في تحقيق ما يهدف إليه، وأما الشعور بالقيمة فهو أن يرى الفرد نفسه على أنه ذو قيمة أو على أنه عديم القيمة. (الماضي وفاء 1993:55). ولخص (Robson) تقدير الذات بأنه عبارة عن «اتجاهات الرضا والقبول التي تنجم عن تقييم الفرد لذاته ولأهميته ولكفاءته ولجاذبيته، والقدرة على إرضاء تطلعاته». (Crocq, Guillon, 2003:35).

وظهرت الكثير من التعاريف الخاصة بمفهوم تقدير الذات، ارتبطت بالدراسات الميدانية وبمفاهيم أخرى تقترب من الإطار النظري لمفهوم تقدير الذات، فعرفه (Harter, 1993) على «أنه النظرة الشاملة والتقدير العام للذات يتخذهما الفرد ليصدر حكماً شخصياً اتجاه نفسه» (J. Michaud et al, 2006:218). وأشار (Branden, 1969) إلى أن «تقدير الذات مركب من الشعور بالفعالية الشخصية، والشعور بالقيمة الشخصية للذات يتوافقان مع الثقة والاحترام لدى الفرد» (Crocq Guillon, 2003:33)، وقد تطرق (Bandura) إلى مفهوم الشعور بالفعالية الشخصية من خلال توضيحه أهمية إيمان الفرد بقدراته الشخصية لتنظيم وتنفيذ النشاطات الضرورية للتوصل إلى نتائج إيجابية، ويرتكز الشعور بالفعالية على التقييم الموضوعي لقدرات واستعدادات الفرد في مجالات مختلفة (Pierre Henri, 2004).

حاول بعض الباحثين العرب وضع تعاريف مختلفة لتقدير الذات، مثل «التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو». (بيومي حسن، 1989:415).

وقد أورد (سيد سليمان، 1992) تقدير الذات بأنه عبارة عن «تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، ويعكس هذا التقدير شعور الفرد بالجدارة والكفاءة».

أما (شوكت محمد، 1993) فعرف تقدير الذات بأنه «تقييم الفرد لذاته، ومعرفته لحدود إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له». ويمكن تعريفه بأنه «كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته، أو مدى اعتزاز الفرد بنفسه، أو بمعنى آخر مستوى تقييمه لنفسه». (رمضان رشيدة، 1998:331).

4- تقدير الذات وعلاقته بمسار التكوين الدراسي:

1.4- تقدير الذات والأداء المدرسي:

عادة ما يحاول الفرد أن يظهر كإنسان ذو قيمة واعتبار في المجتمع، مما يؤدي به إلى وضع رقابة معينة حول المعلومات التي من شأنها أن تجعل تقديره لذاته مهددا.

تحمل هذه التصاميم الإيجابية حوا الذات دينامية خاصة بالتفوق والنجاح، حسب Pintrich et (1992, Schrauben)، «فإنّ التصاميم الإيجابية للذات تدعم تعزيز المجهودات، والمثابرة أثناء تواجده الصعوبات، واستعمال القدرات المكتسبة والزيادة في الفعالية.» (D. Martinot, 2001 : 485). وأكد Bandura, (1977) أنه توجد علاقة بين نظرة الفرد الى نفسه في ميدان معين (إدراكه لفعاليته)، وأدائه الخاص في هذا الميدان.

أما في المجال المدرسي، فنجد أن التلاميذ الذين لديهم نظرة جيدة حول أنفسهم مقارنة مع تلاميذ آخرين ذو مستوى متواضع، يستطيعون مواصلة دراستهم لمدة أطول، ويثابرون في دراستهم عند مواجهتهم بعض الصعوبات المدرسية باستعمالهم للكفاءات والاستراتيجيات التي قاموا بتطويرها بفعالية تامة، وبالتالي تتضح لديهم الرؤية حول مشاريع الدراسة أو مشاريع التكوين. وأشار Calsyn et Kenny (1977) الى إن النجاح المدرسي لا يرتبط فقط بأداء السنوات الماضية، بل يرتبط أيضا بتصوراتهم الذاتية الحالية،

«ينجم النجاح والتفوق المدرسي إثر تصور الذات لمفهوم النجاح من خلال التحفيز، حيث يذهب (Ruvolo et Markus, 1992) إلى استنتاج «أنّ تصورات الأفراد من خلال (ما يمكن أن يكون أو ينبغي أن يكون أو يخاف أن يكون) مرتبطة بتحفيّزاتهم في الدراسة.» (D. Martinot, 2001 : 485). فالأشخاص الذين يستطيعون أن يتصوروا نجاحهم في المستقبل، يتحصلون على أداء جيد مقارنة مع الأشخاص الذين يفعلون تصاميم ذات منخفضة من خلال تصور فشلهم في المستقبل.

وذهب (Markus, 1977) في نفس الاتجاه عندما توصل إلى أنه يمكن اعتبار أن تصورات الذات المدرسية للتلاميذ النجباء تكون منظمة في الذاكرة من خلال مخطط للذات خاص بالنجاح والتفوق الدراسي، في حين لم يظهر أي مخطط للذات خاص بالفشل الدراسي بالنسبة للتلاميذ ذوي مستوى دراسي ضعيف.

توضّح نتائج هذه الدراسات، أنه «مهما كانت مستويات التلاميذ الدراسية فهم لديهم تصورات ذات مدرسية خاصة بالنجاح أكثر من الفشل الدراسي.» (D. Martinot, 2001 : 485)، إلا أنّ الفرق بين التلاميذ النجباء والتلاميذ الضعفاء اتجاه النجاح الدراسي، يتمثل في تنظيم تصورات الذات الخاصة بالنجاح الدراسي في الذاكرة، حيث لا يملك التلاميذ ضعفاء المستوى مخططا للذات خاص بالنجاح الدراسي وبالتالي تكون تصوراتهم للنجاح صعبة التحقيق.

2.4- تقدير الذات وال فشل المدرسي:

يصعب على التلميذ في حالة إخفاق مدرسي أن يحتفظ بتصور للذات خاص بالنجاح المدرسي نتيجة للتجارب المتتالية للفشل والإخفاق، «تبين البحوث أن معظم المتدربين بما فيهم الذين يتميزون بمستوى دراسي ضعيف يملكون تصورات إيجابية للذات.» (D. Martinot, 2001 : 485) ، إلا أن التجارب المدرسية اليومية للتلميذ الذي يواجه صعوبات دراسية يمكن أن تؤثر سلباً على تلك التصورات الإيجابية لتقدير الذات.

يستطيع التلاميذ حماية تصورات الذات الخاصة بالنجاح من خلال إسنادهم لأنفسهم مسؤولية نجاحهم، وإبعاد المسؤولية عن فشلهم في الوقت نفسه. كما إن تعزيز أداء التلاميذ وعدم إسنادهم مسؤولية النتائج الضعيفة، قد يساعدهم على الحفاظ وحماية تصورات الذات للنجاح وتقديرهم لذاتهم، إلا أن الاعتراف بالفشل قد يساعد أيضاً في البحث على استراتيجيات أخرى للاستفادة من الأخطاء السابقة.

نجد من ضمن هذه الاستراتيجيات؛ البحث عن خلق عوائق أثناء فترة تقويم أداء التلميذ، وبالتالي يتم إرجاع الفشل المتوقع للعوائق وليس لقدراته، بمعنى خلق ظروف مناسبة تسمح بإسناد المسؤولية للفشل المتوقع إلى عوامل ليس لها علاقة مع تقدير الذات أو مع القدرات العقلية. وهذا ما يفسر أن الكثير من التلاميذ الذين يشكون في قدراتهم، يحاولون استعمال هذا الأسلوب بالبحث عن عوائق لغرض التقليل أو التخفيض من مجهوداتهم لتفسير أسباب الفشل دون الإشارة إلى نقص في القدرات والكفاءات.

في هذا الاتجاه، بين (Midgley et al, 1996) أن: «التلاميذ ضعفاء المستوى يستعملون أكثر هذه الاستراتيجية، ويحاولون تفسير سبب ضعف الأداء بعوامل أخرى.» (D. Martinot, 2001 : 485). كما يمكن أن يستعمل التلاميذ أسلوباً آخر وهو أسلوب المقارنة، لهدف الاحتفاظ بتصور ذات واضح، فقد يختار الفرد أشخاصاً أضعف منه من حيث المستوى الدراسي ليقارن نفسه به، فإذا ما تحصل التلميذ على تقييم سلبي، فهو يميل إلى حماية تصور ذاته للنجاح المدرسي من خلال مقارنة نفسه مع تلاميذ تحصلوا على تقييم أكثر سلبية منه، مما يجعله يشعر بنوع من الاطمئنان والراحة. لكن إذا ما واصل التلميذ تبني هذه الاستراتيجية، فسيشعر بأنه ضمن إطار يسمح له فيه ببذل أقل الجهود مقارنة مع أدائه الحالي.

قد يكون هذا الأسلوب متبعاً من قبل أي فرد، لكن بصفة أكبر من طرف التلميذ الذي يعاني من مشاكل الفشل، والذي يجد نفسه في وضعية محاولة الحفاظ وحماية تصور الذات الخاص بالنجاح. ونجد من جهة أخرى أنّ مقارنة التلاميذ المتفوقين مع التلاميذ الضعفاء، قد يزيدهم أكثر إحساساً بالنقص، لهذا نجد أنّ التلاميذ ضعفاء المستوى لا يعتبرون النجباء ضمن جماعتهم أو فئتهم.

«إن التلاميذ الذين يعانون من المشاكل الدراسية يستطيعون مقارنة أنفسهم مع آخرين ضمن الجماعة من خلال أبعاد جديدة إيجابية، فكل فرد يحاول البحث عن الاحترام داخل هذه الجماعة من خلال تلك الأبعاد، وإن الشعور بالاحترام يتوافق مع تقييم الأفراد لوضعيتهم داخل الجماعة ويساهم بقوة في الرفع من مستوى تقدير الذات لديهم» (Lemaine, 1979 : 111). إن هذا الشعور بالاحترام داخل الجماعة قد يقلل من القيمة التي يسندوها الآخرون لها، بمعنى أن التلاميذ ضعفاء المستوى يمكنهم تكوين جماعة أو فئة داخل القسم، لا تعبر الدراسة والمؤسسة التعليمية أي اهتمام، وهمهم الوحيد هو الحصول على الاحترام المناسب داخل الجماعة. ويفسر ذلك على أن التلميذ الضعيف يفضل أن يقود جماعة على أن يكون مجهول الهوية ضمن فئة الفاشلين دراسياً.

وفي دراسة (Anderson, 1994) بين أن الكثير من الشباب القاطنين في الأحياء الفقيرة هم مستعدون للمخاطرة بحياتهم في سبيل حصولهم على التقدير والاحترام، تماماً مثل التلاميذ الذين يخاطرون بطردهم في سبيل أن يستمر الاحترام المخصص لهم ضمن أبعاد معادية للمدرسة.

وخصت دراسة (Kaplan et Peck, 1994) عينة من التلاميذ في وضعية فشل دراسي، وضحت مدى الصعوبة التي يعايشها هؤلاء، عندما يتأثر تقدير الذات بقوة نتيجة للفشل، مما قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات دفاعية كعدم التحفيز واللامبالاة، ومعارضة أو مقاومة القيم المدرسية، بمعنى أن الفشل الأول يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وبالتالي إلى عدم التحفيز للنجاح، مما قد ينجر عنه سلوكاً معادياً للدراسة والمدرسة، وهذا يؤدي إلى فشل جديد للتلميذ. (Kaplan, D.S, Peck, BM, 1994).

5- تحديد مفهوم المشروع الدراسي :

تطرقت الكثير من الدراسات إلى مفهوم المشروع (Le Projet)، واستخدم في ميادين عديدة شملت الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية من وجهات نظر مختلفة. وتطرق (Boutinet, 1993) في كتابه "أنثروبولوجيا المشروع" (L'anthropologie du projet) إلى هذا المفهوم، حيث أشار إلى أهمية تحديد المشاريع لدى الأفراد والمؤسسات بهدف تفادي النقائص والحواجز، مما قد يساعد المؤسسة إلى تجنب الإفلاس والبحث عن أسواق أخرى لغرض الربح.

«ويعرف المشروع في المجال التربوي على أنه شكل من التصور بين الرأي الذي يبديه الفرد اتجاه نفسه (معرفة الذات)، ونظراته للوضع الخارجي (عالم الشغل، المنظومة التربوية)» (Philibert, 1997: 48). «ويكون المشروع نتيجة لإعطاء الفرد معنى لأفعاله وقيمه، وإدراكه في الحاضر» (Wiel, 2002: 35). بمعنى أن الفرد الذي يستطيع أن يتصور ويستوعب مشروعه المستقبلي، سيكون أكثر تحفيزاً للنجاح.

ويرتبط هذا المشروع بتحقيق أهداف محددة ضمن إطار زمني، مع الإمكانية والقدرة على تصور الوضع الحالي والمستقبلي من خلال تنظيم مجموعة من الأحداث والأفعال في مرحلة أولى. «وتمثل الاحتياجات

والحوافز والرغبات الخاصة بالأفراد عوامل أساسية ترتبط بتحقيق أي مشروع ضمن إطار محدد، تتداخل فيها التمثيلات الاجتماعية للنجاح والمهن والأدوار والوظائف مع تصور الذات للفرد، بصورة منتظمة، إضافة إلى دور المنظومات الاجتماعية والثقافية في بروز قيم تساهم في ظهور التطلعات الخاصة بالأفراد في مجال التعليم، والعمل، والزواج...» (Pierre, 1993: 17, Tap et N, Obreiry). ويعتمد المشروع على تفسير وتحليل الأهداف المستقبلية، ومعرفة مسار التعليم والتكوين للفرد. نجد أنّ الدراسات النفسية ركزت كثيراً على تصور الذات والتمثيلات المهنية في تحديدها لمفهوم المشروع. «إنّ تفضيل بعض المهن على الأخرى هو ناجم عن مقارنة شاملة وسريعة ما بين تصور الذات ونظرة خاصة بالمهن» (M. Huteau, 1982: 110).

1.5- المشروع الشخصي :

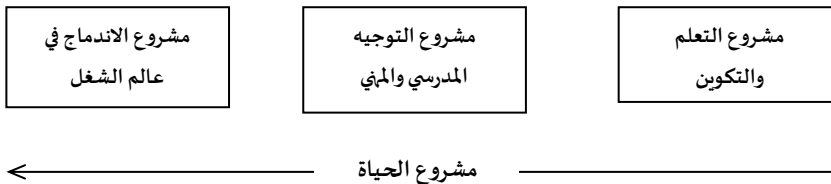
يرتبط المشروع الشخصي للفرد بفترة المراهقة التي تميزها مرحلتا التعليم المتوسط والثانوي اللتان تمثلان الحيز الأمثل للتمكن من متابعة المسار الدراسي في شعب مختلفة، والتعبير عن قدراته من خلال مشاركته في مختلف ميادين الحياة مثل النشاطات الثقافية والرياضية والاجتماعية، ويكون بالتالي مرشحاً للاندماج في محيطه الاجتماعي المهني لاحقاً.

يمكن تحديد أربعة ميادين لتفسير مفهوم المشروع الشخصي للمراهق:

1. يرتبط المشروع بمحيط الفرد وتكوينه في المؤسسات التعليمية، ويظهر على شكل مشروع للتعليم ضمن وضعية شاملة للتكوين.
2. يظهر على شكل مشروع للتوجيه من خلال محيطه المدرسي والشعب التكوينية التي يمكن اختيارها.
3. يظهر على شكل مشروع للاندماج الاجتماعي والمهني.
4. يتحدد المشروع كمشروع الحياة من خلال طرح التساؤلات التي تخص المعنى الأساسي لوجود الفرد وهدفه.

تشكل هذه المراحل المبدأ الأساسي للمشروع الشخصي المتعلق بالمراهق، الذي يشمل أساليب التوجيه، والتعليم والنضج التدريجي للاهتمامات والاختيارات المهنية، ليصل في الأخير إلى توضيح المعنى الحقيقي لوجود الفرد كعضو فعال يؤثر ويتأثر في المجتمع.

الشكل رقم (1): يوضح مراحل مشروع الحياة.



يتطلب النظر إلى المستقبل تجديد كل مصادر الفرد ليتمكن من تحقيق ذاته من خلال مشروع يبدأ بفكرة أو اهتمام معين، ويأتي كرد فعل من التخوف والقلق من المستقبل، لأن اتخاذ قرار معين يشمل عملية التوجيه المدرسي والمهني، والاختيارات المهنية تعتمد على العوامل الشخصية مثل المصادر التي تتوفر لدى الفرد والعوامل الخاصة بمحيطه مثل المساعدة والدعم الاجتماعي من طرف الوالدين أو أخصائي التوجيه أو الأساتذة.

2.5- خصائص المشروع الشخصي الناجح :

يستدعي المشروع الشخصي تجديد كل القدرات والكفاءات الخاصة بالفرد لغرض مساعدته على تكوين مشروع ناضج وواضح المعالم، ومن أهم العوامل التي تفسر المشروع الجيد.

- توفر الإرادة لتصور المستقبل.
- توفر معرفة كاملة وواضحة للذات.
- الفهم الجيد لأسباب الاختيار.
- التعرف على أهم الحواجز التي يمكن أن تعيق المشروع.
- تحديد استراتيجيات خاصة تمكن الفرد للوصول إلى أهدافه.
- ضرورة وجود تصور معين للمشروع يساعد على اندماج الفرد في عالم الشغل. (D. Pemartin et J. Legres, 1988: 26).

وذهب الكثير من الباحثين إلى ضرورة مرافقة التلميذ في مشواره الدراسي لتحديد معالم مشروعه من خلال الربط ما بين أساليب مرافقة المراهق ونضوج المشروع الشخصي.

3.5- أساليب مرافقة المراهق لتحقيق مشروعه الشخصي :

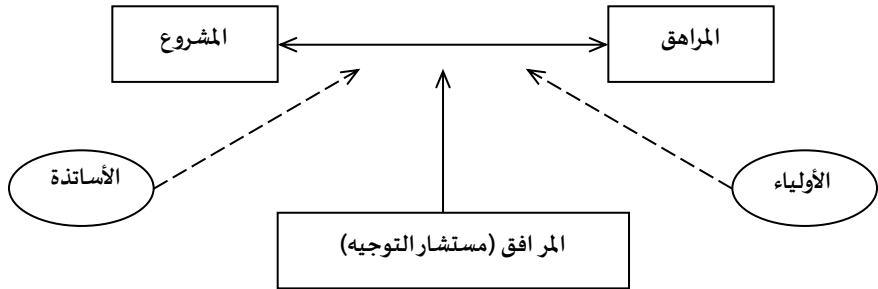
تعتمد هذه الأساليب على مصدرين؛ يتمثل المصدر الأول في أهمية العلاقة التفاعلية بين المراهق والآخرين، لأنه من المنظور النفسي والاجتماعي، يحتاج المراهق لأن يكون محاطا من طرف أسرته أو أساتذته أو الأخصائي الذي يساعده في توجيهه.

أما المصدر الثاني فهو ينبع من حاجة الفرد إلى خلق مشروع الذات الخاص به، والبحث في إمكانياته الخاصة، بمعنى أن الاختيار المهني يرتكز على المقارنة بين تمثلات الذات والتمثلات المهنية (Huteau, 1982)، وبالتالي تساهم المعلومات الخاصة بتوضيح وتعزيز المعارف المهنية مع معرفة الذات إلى تحديد اختيار بشكل أفضل.

ويتم جمع تلك المعلومات بواسطة استخدام الاختبارات النفسية، وتقنية المقابلة، التي تساعد المختص النفسي في التوجيه في توضيح الهدف من هذه العملية. «هل يكمن الهدف، في إيصال الفرد إلى إدراك اهتماماته المهنية، أو يعتمد هذا الهدف إلى الكشف عن إمكانيات أخرى، بمعنى توجيهه للتفكير بطريقة تلقائية؟» (Guichard, 1995: 66).

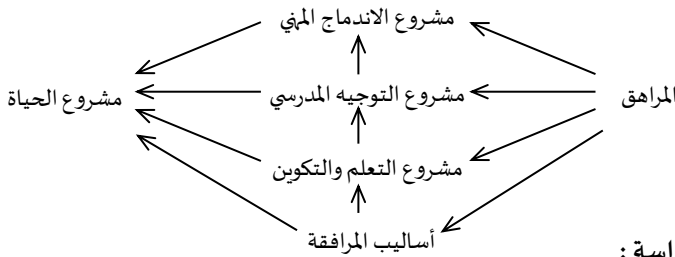
لهذا تعتبر مرافقة المراهق لبناء مشروعه الشخصي ضرورة ومهمة جدا للتغلب على أسباب التردد في اتخاذ القرارات الخاصة باختيار تخصص تكويني أو نشاط مهني مستقبلي.

الشكل رقم (2): يوضح أهمية مرافقة الفرد في مشروعه.



ولا شك أن الفرد يحتاج إلى حرية الاختيار والمبادرة لتحديد مشروعه الشخصي إلا أن علاقة المراهق بمشروعه إلى أقطاب مختلفة يمكن أن تؤثر إيجابية على اتخاذ القرارات المناسبة. كما لا يمكن أن يكتمل معنى المشروع الشخصي إلا إذا تكامل مع مشاريع أخرى.

الشكل رقم (3): يوضح تكامل المشاريع مع بعضها البعض.



6- منهجية الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الاحصائي من خلال تحليل نتائج أداتي الدراسة وهما اختبار تقدير الذات

ل (S. Coopersmith) (CSEI) واستمارة تقيس مشروع التكوين.

1.6- مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب التكوين المهني الذين يدرسون بمراكز التكوين المهني في مدينة وهران والبالغ عددهم 700 طالبا إقاميا. وتم اختيار المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني (INSFP)

بطريقة مقصودة نظرا لاحتواء هذا المعهد على قدر كبير من التخصصات المهنية، وقد تم انتقاء 300 طالبا بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

وبعد توزيع 300 استمارة متعلقة بأداتي البحث، وقد ألغيت منها 30 استمارة لعدم صلاحيتها، (لكونها غير مملوءة، مشطوبة، أو غير كاملة) بحيث أصبح العدد الفعلي للعينة يساوي 270 فردا.

2.6- مواصفات عينة الدراسة الأساسية :

1.2.6- العمر :

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير العمر.

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر.

فئات العمر	التكرار	النسبة المئوية
19-16	58	%21.48
23-20	168	%62.22
40-24	44	%16.29
المجموع	270	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن 168 من طلبة التكوين المهني يمثلون ما نسبته %62.22 من إجمالي أفراد الدراسة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 20 إلى 23 سنة، وهم يمثلون الفئة العمرية الأكبر مقارنة بالفئتين الأخيرتين، وتبدو هذه النسبة منطقية لأن غالبية الطلبة يتجهون نحو التكوين المهني في هذه المرحلة من العمر.

ويتضح من الجدول كذلك أن 58 من أفراد الدراسة يمثلون نسبة %21.48 من مجموع العينة، تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة، وهي ضئيلة، ويرجع ذلك إلى أن أغلب الأفراد في هذه المرحلة لا يزالون يدرسون في الثانويات، في حين تبين النتائج أيضا أن 44 من أفراد الدراسة فقط بنسبة %16.29 من مجموع العينة تتراوح أعمارهم بين 24 إلى 40 سنة.

وكان أدنى سن 16 سنة وأعلى سن 40 سنة، كما بلغ متوسط عمر عينة الدراسة الأساسية %21.43 بانحراف معياري يقدر بـ 2.50.

2.2.6- الجنس :

أما الجدول رقم (2) فيوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
-------	---------	----------------

ذكور	178	65.9%
إناث	92	34.1%
المجموع	270	100%

يبين الجدول رقم (2) أن 178 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 65.9% من إجمالي أفراد الدراسة هم ذكور، في حين كانت نسبة الإناث 34.1% من مجموع عينة الدراسة، ويرجع هذا التباين بين النسبتين إلى إقدام الذكور على تخصصات مهنية تقنية تتمركز فقط في معاهد ومراكز التكوين المهني.

3.2.6- التخصص :

والجدول التالي رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص.

الجدول رقم (3) : يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
مساعد محاسب	8	3%
هندسة ميكانيكية	1	0.4%
آليات وضبط	23	8.5%
محاسبة	53	19.6%
إلكترونيك، إلكتروتي، كهرباء صناعية	53	19.6%
إعلام آلي	7	2.6%
صيانة الأجهزة البيو-طبية.	28	10.4%
صيانة صناعية	11	4.1%
صيانة-إعلام آلي	23	8.5%
تسير السيارات	24	8.9%
صيانة العتاد	4	1.5%
صيانة السيارات	1	0.4%

صيانة-بيطرة	6	2.2%
ميكانيك	25	9.3%
غير مبين	3	1.11%
المجموع	270	100%

يبين الجدول رقم (3) توجه 53 من أفراد عينة الدراسة ويمثلون ما نسبته 19.6% نحو تخصص المحاسبة، وأيضا نفس العدد 53 من عينة الدراسة بنفس النسبة 19.6% نحو تخصصات الإلكتروني والإلكترونتقني والكهرباء الصناعية.

في حين توزعت التخصصات الأخرى بنسب متفاوتة مثل تخصص صيانة الأجهزة البيو-طبية بـ 10.4% وتخصص الميكانيك بـ 9.3%، وتخصص الآليات والضبط بـ 8.5% وصيانة - إعلام آلي بـ 8.5%.

7- أدوات الدراسة :

تم استخدام أداتين لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وتمثلت الأداة الأولى في اختبار تقدير الذات لكوبر سميث (S. Coopersmith)، أما الأداة الثانية فهي تصميم لاستمارة تقيس مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، وقد تم التأكد من ثباتها وصدقها بطرق مختلفة، وتم استعمال التحليل العاملي لاستخراج الأبعاد الأساسية للدراسة.

وشملت هذه الاستمارة الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة والتي شملت البيانات الشخصية عن أفراد الدراسة والمعلومات الأسرية.

ويضم اختبار تقدير الذات لكوبر سميث (S. Coopersmith) أربعة أبعاد فرعية وهي تقدير الذات، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الأسري وتقدير الذات المدرسي إضافة الى مقياس الكذب. ويقابل كل فقرة من فقرات الاختبار إجابتان (ينطبق، ولا ينطبق)، وتعطى درجة واحدة أمام كل إجابة تتوافق مع اتجاه تقدير الذات. من خلال استعمال ورقة شفافة لتسهيل عملية التصحيح والتفريغ.

أما استمارة مشروع التكوين، فتتكون من 24 فقرة بعد إلغاء الفقرتين رقم 8 و 26 بعد التحليل العاملي، ويقابل كل فقرة الاختيارات التالية: (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد تم إعطاء درجات لكل اختبار لتتم معالجتها إحصائيا على النحو التالي: (أوافق بشدة: 4 درجات، أوافق: 3 درجات، لا أوافق: 2 درجتان، لا أوافق بشدة: 1 درجة واحدة).

8- صدق وثبات الأدوات :

1.8- صدق أبعاد اختبار تقدير الذات :تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Bravais- Pearson) لمعرفة الصدق الداخلي للاختبار، حيث تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتهي إليه.

الجدول رقم (4): يوضح معاملات الارتباط لأبعاد اختبار تقدير الذات بالدرجة الكلية للاختبار.

اختبار تقدير الذات	الدرجة الكلية للاختبار	الدلالة المعنوية
تقدير الذات العام	0.902	دال عند 0.01
تقدير الذات الاجتماعي	0.498	دال عند 0.01
تقدير الذات الأسري	0.578	دال عند 0.01
تقدير الذات المدرسي	0.550	دال عند 0.01

ويتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد اختبار تقدير الذات بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أنّ جميع أبعاد الاختبار تتمتع بدرجة صدق مرتفعة جداً، وعليه توضح هذه النتائج صدق أبعاد أداة الدراسة وصلاحيته للتطبيق الميداني.

2.8- صدق أبعاد استمارة مشروع التكوين :

تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاستمارة المستخرجة بواسطة التحليل العاملي مع الدرجة الكلية. الجدول رقم (5): يوضح معاملات الارتباط لأبعاد استمارة مشروع التكوين بالدرجة الكلية.

استمارة مشروع التكوين	الدرجة الكلية	الدلالة المعنوية
البعد الأول:		
اكتساب الثقة ووضوح الرؤية اتجاه المشروع المستقبلي	0.815	دال عند 0.01
البعد الثاني:		
دور المحيط الأسري والتعليمي في تحديد مشروع التكوين	0.862	دال عند 0.01
البعد الثالث:		
نضج مشروع التكوين	0.742	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد الاستمارة الثلاثة بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد صدق وصلاحية أبعاد الاستمارة.

3.8- ثبات اختبار تقدير الذات :

لقياس مدى ثبات اختبار تقدير الذات في الدراسة الأساسية التي شملت 270 فرداً، تم حساب معامل ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان- براون الخاص بالتجزئة النصفية وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (6): يوضح معاملي ألفا كرونباخ وسبيرمان- براون لقياس ثبات الاختبار.

اختبار تقدير الذات	معامل ألفا كرونباخ (α)	معامل سبيرمان- براون (S.B)
	0.74	0.71

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات العام للاختبار عال حيث بلغ (0.74) بواسطة معامل ألفا كرونباخ و(0.71) بواسطة التجزئة النصفية باستعمال معامل سبيرمان- براون، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

4.8- ثبات استمارة مشروع التكوين :

وللتأكد من ثبات الاستمارة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان- براون وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (7) : يوضح معاملي ألفا كرونباخ (α) وسبيرمان- براون لقياس ثبات الاستمارة.

استمارة مشروع التكوين	معامل ألفا كرونباخ (α)	معامل سبيرمان- براون (S.B)
	0.86	0.81

تؤكد نتائج الجدول رقم (7) أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل (α) (0.86) ومعامل (S.B) (0.81)، وهذه النتائج تجعل الباحث يطمئن أكثر ويعتمد على هذه الأداة في الدراسات الميدانية.

9- النتائج :

تشير نتائج فرضية الدراسة الى ما يلي:

الجدول رقم (9): يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني.

معامل الارتباط	تقدير الذات الكلي	درجة الحرية	قيمة (ر) الجدولية	الدلالة المعنوية
مشروع التكوين	0.152	268	0.120	دال عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات الكلي والمشروع الدراسي، حيث كانت قيمة برسون المحسوبة (0.152) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 268.

الجدول رقم (10): يبين معامل الارتباط بين أبعاد تقدير الذات وأبعاد مشروع التكوين.

أبعاد تقدير الذات أبعاد مشروع التكوين	تقدير الذات العام	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات الأسري	تقدير الذات المدرسي	تقدير الذات الكلية
الافتقار بالتكوين	0.118	0.080	0.072	0.007	0.114
دور المحيط الأسري والتعليمي	- 0.032	- 0.014	0.203**	0.045	0.049
نضج المشروع	0.184**	0.046	0.107	0.274**	0.236**
مشروع التكوين	0.095	0.040	0.166**	0.123*	0.152*

*الارتباط دال إحصائيا عند 0.05.

**الارتباط دال إحصائيا عند 0.01.

يتضح من الجدول رقم (10) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني بصفة عامة حيث أن قيمة ر المحسوبة تساوي (0.152) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

وتأكدت هذه العلاقة بالخصوص بين تقدير الذات الأسري ومشروع التكوين حيث كانت قيمة ر المحسوبة تساوي (0.166) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وبين تقدير الذات المدرسي ومشروع التكوين بقيمة ر المحسوبة (0.123) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). في حين لم تظهر علاقة بين تقدير الذات العام ومشروع التكوين وأيضا بين تقدير الذات الاجتماعي ومشروع التكوين.

أما فيما يخص أبعاد مشروع التكوين فنلاحظ أن نضج المشروع ارتبط بتقدير الذات العام بقيمة (0.184) وبتقدير الذات المدرسي بقيمة (0.274) وبتقدير الذات الكلية بقيمة (0.236)، وهذه القيم كلها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). في حين ظهر ارتباط تقدير الذات الأسري بدور المحيط الأسري والتعليمي في تحديد مشروع التكوين.

10- مناقشة النتائج :

لا شك أنّ عملية التوجيه المدرسي أو المهني أصبحت تتدخل في تحديد المشروع المدرسي والمهني لمستقبل الأفراد واختياراتهم، وأصبح بالتالي تقبل اختصاصات واختيارات مفروضة مرتبطة بمدى إمكانية تحول أو تغير المحيط المهني أو بمدى تكيف الأفراد مع الوضعيات الجديدة.

لهذا يبدو من المهم توضيح العلاقة بين تقدير الذات والمشروع الدراسي والمهني لدى الأفراد من خلال تبين أثر المفاهيم الإيجابية التي يحملها الفرد والتي تساعد في تحديد معالم مشروعه المستقبلي.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ومشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (B. Pearson) 0.152 وهي دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بمعنى أنه كلما ارتفع تقدير الذات كلما ساعد ذلك على تحديد مشروع التكوين لدى الطالب، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفض تقدير الذات، أصبحت معالم تحديد هذا المشروع غامضة وغير واضحة.

وتلتقي هذه النتيجة مع دراسة كوبرسميث (Coopersmith, S, 1984) حول تقدير الذات، حيث أشار إلى أن تقدير الذات هو عامل أساسي في تحديد أي نوع من المشاريع سواء كان مشروعاً دراسياً أو مشروعاً مهنياً أو مشروعاً آخر، وفي هذا الصدد أوضح كل من بنتريش وشراوين (Pintrich et Shrauben, 1992) أن معرفة الفرد للمفاهيم الإيجابية التي تحملها شخصيته، تساعد على بذل الجهد لتحديد معالم جديدة واكتساب بعد النظر للمشاريع المستقبلية الممكنة. ويذهب كل من (Ruvolo et Markus, 1992) إلى توضيح تأثير مفهوم الذات على تحفيز الأفراد من خلال الدور الذي تلعبه مفاهيم الذات المدرسية الإيجابية في تنظيم اهتمامات الأفراد المستقبلية وتحديد كيفية تنفيذ مشروع تكوين بطريقة مثالية، بمعنى أن نظرة الفرد الإيجابية اتجاه نفسه وإيمانه بقدراته وكفاءاته، تساعد على إبداء شعور جيد بفعاليته الشخصية في مجال معين، وبالتالي يعمل تقدير الذات على تنظيم سلوك الأفراد بثلاث طرق مختلفة:

1. يؤثر على الأهداف التي تم تحديدها من طرف الأفراد بمعنى أنه كلما كان تقدير الذات مرتفعاً كلما كان الشعور بالفعالية الشخصية في مجال معين مرتفعاً مما يساعد على بلوغ الأهداف والنجاح، وهذا يتفق تماماً مع ما توصل إليه (Ruvolo et Markus, 1992) على أن الأفراد الذين يفعلون مفاهيم إيجابية للذات من خلال تخيلهم لفرص النجاح في المستقبل يكون لديهم أداء جيد أثناء الدراسة عكس الأفراد الذين يفعلون مفاهيم سلبية للذات بتخيلهم الفشل في المستقبل.
2. يؤثر على الاختيارات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة من خلال توظيف كل الجهود ومواجهة المشاكل والصعوبات.
3. يؤثر على الفعالية والأداء لحل المشاكل واتخاذ القرارات المناسبة، فالأفراد الذين يثقون في قدراتهم للتغلب على الصعوبات، يوظفون مصادره المعرفية بطريقة أكثر نجاعة مقارنة بالأفراد الذين لا يثقون في قدراتهم الشخصية، وبالتالي يظهر الأفراد فعالية أكثر أثناء مواجهة الصعوبات لاتخاذ قرارات معينة، وهذا ينطبق على فئة الطلبة الذين رسبوا في امتحان البكالوريا والذين يحاولون البحث عن بديل دراسي آخر مثل الالتحاق بالتكوين المهني على سبيل المثال. وبالتالي يتوجه الفرد إلى اختيار وضعيات أو نشاطات، ينتظر من خلالها النجاح ويتفادى كل ما يؤدي به إلى الفشل، ويبدو هذا الأسلوب الذي يتسم بالعقلانية كطريقة وقائية لتقبل التمثلات المدرسية والمهنية الجديدة، في هذا الصدد تشير

دراسة كل من (Dumora et Lannegrand, 1999) اعتمدت على المقارنة بين التمثلات الخاصة بطلبة التكوين المهني وطلبة الثانويات التقنية والثانويات العامة إلى أن هذه التمثلات تبقى متعلقة باحتمالات التوجيه الذي يعتمد على النتائج المدرسية.

يسمح هذا الاتجاه العقلاني بتعديل التوجيهات التي لم تكن متبوعة لدى البعض ولا تمثل حلولاً مناسبة لاختيارات مدرسية ومهنية محتملة، وبالتالي يلجأ الطلبة إلى إعادة تقييم التخصصات المقترحة التي وجهوا إليها من خلال تحقيق تصور ومعنى جديد لتجربة التكوين الجديدة.

ويمكن فهم العلاقة بين مفهوم تقدير الذات والأسلوب العقلاني لمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني من خلال بروز اهتمامات جديدة تفرض عليهم توظيف كل الجهود والتكيف مع الصعوبات الناجمة عن تبني اهتمامات دراسية ومهنية جديدة ومحاولة إظهار الشعور بالفعالية الشخصية لهذه الاهتمامات، بعد الفشل في متابعة المسار الدراسي العادي (الانتقال إلى الجامعة) بالنسبة للراشدين في البكالوريا أو بعض الطلبة الجامعيين الذين يحاولون نيل شهادة تكوين مهني موازية للشهادة الجامعية لزيادة احتمالات فرص العمل.

ويساعد عامل الثقة بالنفس ومعرفة الذات وتقديرها على تبني هذا الأسلوب العقلاني للتعامل مع وضعيات جديدة دراسية كانت أو مهنية من خلال البحث والاستعداد لمشروع دراسي وتكويني جديد يفتح آفاقاً واسعة لمشروع مهني أكثر وضوحاً ويأتي مقابل هذا الأسلوب، أسلوب آخر يتميز بالاستسلام للأمر الواقع، يجعله يكتفي بتخصصات مهنية يجهلها، لم يتلق معلومات وافية عنها ولم يحضر لها، وبالتالي يتولد الشعور بعدم الفعالية اتجاه تلك التخصصات، فإذا لم يكن الفرد واثقاً من قدراته الذاتية يؤثر ذلك على تقدير الذات لديه مما يؤثر سلباً على فعاليته واتخاذ القرارات المناسبة أو الاكتفاء بما يقدم له من حلول وتوجيهات جديدة.

وفي الاتجاه نفسه أظهرت دراسة أنه كلما كان مستوى تقدير الذات (العام، المدرسي والاجتماعي) مرتفعاً، كلما كان الاستعداد والتعبئة للدراسة مرتفعاً. (E. Bardou et al, 2012: 438)، وهذا يتوافق مع نتائج دراسات عديدة تبين اقتران تقدير الذات المنخفض في فترة المراهقة مع الإخفاق المدرسي المبكر. (Martinot D, 2001).

وما يمكن استنتاجه أن الطلبة الذين يتميزون بتقدير ذات مرتفع يميلون إلى انتهاج الأسلوب العقلاني في تحديد مشروع التكوين لأنهم يتميزون بملح ذو طابع فكري يساعد على إدراك المنحى الطبيعي في اختيار التخصصات الدراسية والمهنية التي تعتمد على النتائج المدرسية بالدرجة الأولى، وبالتالي يرتبط تكيف الطالب الممتن بدافع ذاتي يركز على التحفيز والشعور بالفعالية الشخصية، وبدافع اجتماعي مهني يسمح له بالاندماج في الحياة العملية والاجتماعية.

ويرتكز هذا التوجه الجديد للطلبة على ظهور اهتمامات جديدة بعد تغير المسار الدراسي العادي، وأيضا من خلال استيعاب أهمية التخصصات المهنية اجتماعيا واقتصاديا. ويعتبر هؤلاء الطلبة أنّ الاستمرار في الدراسة كفيل لضمان المستقبل أكثر من أي شيء آخر، حيث أشار في هذا الصدد ف. دوبي (F. Dubet, 1994) أنّ الطلبة يستمرون في انتهاز أسلوب الدراسة الثانوية لغرض جمع معارف مدرسية كافية تسمح لهم بتحديد مشروعاتهم التكوينية الذي يمهد للمشروع المهني المؤقت إلى حين اختياره. ويفهم من ذلك أنّ التحاق الطالب بالتكوين المهني يساعده على تحديد مشروع مهني واضح بعد تحديد مشروع التكوين لديه.

في حين نجد أنه من بين خصائص تقدير الذات المنخفض، أسلوب الاستسلام للأمر الواقع وفقدان التحفيز، فنجد أنّ طلبة هذا الأسلوب يطرحون استفسارات كثيرة، لا يعرفون ما ينتظرهم، وليست لديهم أدنى فكرة حول مستقبل التخصص الذي باشرُوا تكوينهم فيه بعد فشلهم في نيل البكالوريا، ويظهر أنّ توجيههم نحو التكوين المهني كان حتميا بعد تلاشي كل الفرص، ويرجع هذا الاتجاه السلبي أيضا إلى غياب الحافز للدراسة وعدم وضوح التمثيلات الخاصة بالتخصصات المهنية، ويتماشى هذا التحليل مع ما أشار إليه ميشال هوتو (M. Huteau, 1982) في مجلة خاصة بالتوجيه المدرسي والمهني على أنه بمجرد التطرق إلى المشاكل الخاصة بالتوجيه المدرسي والمهني من الناحية النفسية، فلا يمكن حينئذ اعتبار الاتجاهات والاهتمامات الخاصة بالتخصصات التكوينية وبالمرهن على أنها نتيجة لنشاط معرفي مستمر للطفل والمراهق ثم البالغ، ويضيف أنّ هذا النشاط المعرفي هو نتاج مقارنة بين تصور الذات والتمثيلات الخاصة بعالم المهن.

وظهرت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات الكلي ونضج المشروع عند طالب التكوين المهني، حيث كانت قيمة برسون تساوي 0.236 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، وأيضا بين تقدير الذات العام ونضج المشروع بقيمة 0.184 وهي دالة عند مستوى 0.01.

ومنه يتضح أنّ تقدير الذات يمثل عاملا أساسيا للطموح والتحفيز اللذين يدفعان الطالب الراغب في الالتحاق بالتكوين المهني إلى البحث عن المعلومات، والاتصال بالأشخاص المعنيين بالتكوين مثل المختصين في التوجيه والأساتذة، والاطلاع على محتوى البرامج والتفكير في تنظيم الوقت للاستعداد والتفرغ لمشروعه التكويني.

كما أظهرت نتائج الفرضيات الفرعية وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأسري ودور المحيط الأسري والتعليمي في تحديد مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبرسون 0.203 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، تشير هذه العلاقة الموجبة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية، بمعنى كلما كان تقدير الذات الأسري مرتفعا كلما كان دور الأسرة والمحيط التعليمي إيجابيا، مما يساعد على توضيح الرؤية بالنسبة للتخصص المهني المراد إتباعه

والتوصل إلى تحديد المشروع التكويني حيث كان معامل الارتباط بين تقدير الذات ومشروع التكوين دال عند 0.01 بقيمة 0.166 ويمكن الإشارة إلى ثلاث اتجاهات لدور الأسرة في مساعدة أبنائهم لتحديد مشروع التكوين كالتالي :

- الاهتمام والمساعدة في الاختيار والتوجيه.

- الاهتمام والتأثير على الاختيار الخاص بالأبناء.

- عدم الاهتمام مطلقا.

يتميز الاتجاه الأول باهتمام الأولياء وأفراد الأسرة بمساعدة الطالب على اختيار تخصص معين بتقديم الدعم المعنوي والمادي، والثقة المتبادلة والحوار.

أما الاتجاه الثاني، فيتمثل في التأثير على اتخاذ القرار وتحويل اهتمامات الطالب إلى تخصصات أخرى. في حين يتميز الاتجاه الثالث بعدم الاهتمام واللامبالاة بمستقبل الابن نتيجة لظروف معينة.

فإذا كان الفرد يتمتع بتقدير ذات أسري من خلال الاحترام والثقة وتأكيد الذات، ساهم ذلك في لعب الأسرة دورا جوهريا في دفع المشروع الدراسي المتمثل في مشروع التكوين في هذه الدراسة من خلال تشجيعهم على الاختيار لتخصصات مهنية تتوافق مع نتائجه الدراسية وتمثلاته المهنية حتى ولو اختلفت هذه التمثلات مع تلك الخاصة بالأسرة كالوالدين، الإخوة والأقارب.

كما يلعب تقدير الذات الأسري دورا مهما في خلق جو من التفاهم لتهيئة الأبناء لقبول تخصصات مهنية معينة محاولة للاستمرار في نمط أسري معين يعمل على ضمان متابعة التوجهات الدراسية لدى الأسرة، لهذا فإن الانتماء إلى ثقافة ومجتمع وأسرة معينة يعتبر عاملا مؤثرا في توجه الفرد نحو اختيارات مهنية محددة، كما يعتمد على مرجعية خاصة مبنية على مجموعة من المعالم تساعد على تكوين نفسه وخلق توجهات خاصة، وهذه المعالم تكون بالدرجة الأولى أسرية، تليها معالم أخرى اجتماعية ونفسية.

وبينت دراسة (Deslandes, Potvin, P, 1998) أن المساهمة الوالدية تلعب دورا مهما في التنبؤ بالنجاح المدرسي في مختلف المشاريع الدراسية والتكوينية، وبالتالي يمكن للنظرة الإيجابية التي تشكلها الأسرة اتجاه الفرد أن تلعب دورين في نفس الوقت، يتمثل الدور الأول في اكتساب الفرد ثقة الأسرة مما يسمح له باتخاذ قراراته بنفسه دون الاعتماد على مشاركة الوالدين أو أعضاء الأسرة، فيختار بذلك التخصصات المهنية أو الدراسية التي يرى أنها ستفتح له آفاقا مستقبلية.

أما الدور الثاني فيتمثل في الاعتماد أساسا على مساهمة كل أفراد العائلة في اتخاذ قرار متابعة المسار الدراسي الجديد من خلال الحوار والتشجيع والمرافقة والتأطير. ويساهم هذان الاتجاهان في ارتباط النظرة التي يبديها الفرد اتجاه نفسه بنوعية العلاقات الوالدية وأعضاء الأسرة في تبادل الأفكار معهم حول مشروع التكوين وإمكانية تحقيق فرص النجاح.

في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود تأثير ضعيف بين الخصائص المورفولوجية للأسرة مثل حجم الأسرة والتركيبية الأسرية في اتخاذ القرارات، حيث يفسر قريزي (Grisay, A, 1997) تراجع الدور الأسري بالاستناد على الفئات العمرية الخاصة بالأفراد الذين شاركوا في الدراسات المتعلقة بموضوع تقدير الذات. وذهبت دراسة كيلر هالس (Kellerhals, 1992) التي أجريت على مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم من 18 إلى 22 سنة، إلى أن هذه المرحلة تتميز باتجاه الأفراد ونزعتهم إلى استقلالية أكبر عن الوالدين، كما تتأثر صورتهم الذاتية بأحكام وآراء جماعات الرفاق أكثر من الوالدين.

وأظهرت أيضا نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات المدرسي ومشروع التكوين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.123 وهي دالة إحصائيا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بمعنى أنه كلما ارتفع تقدير الذات المدرسي كلما ساعد ذلك على تحديد مشروع التكوين لدى الطالب، وفي نفس الوقت ظهرت علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات المدرسي وبعد نضج المشروع حيث كانت قيمة برسون تساوي 0.274 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بمعنى أن العامل المدرسي في تقدير الذات يلعب دورا إيجابيا في تحديد مشروع التكوين والبحث عن المعلومات والاستعداد للمادي والمعنوي الذي يفسر مدى نضج مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Pierrehumbert et Coll, 1988) التي بينت وزن العامل المدرسي في تقدير الذات لدى فئة المتعلمين. واعتمدت هذه الدراسة على مقارنة ثلاثة أفواج من التلاميذ، يضم الفوج الأول المتفوقين الذين يتابعون تعليما عاديا، ويضم الفوج الثاني ضعيفي المستوى في النظام التعليمي نفسه، في حين يضم الفوج الثالث تلاميذا ينتمون لنظام تعليمي متخصص له علاقة باستقبال الذين تسربوا من النظام التربوي نتيجة لفشل دراسي، وأشارت هذه الدراسة أن تلاميذ المجموعة الأخيرة راضون عن أنفسهم مقارنة بالفوج الثاني، ويرجع الباحثان ذلك إلى ظهور مؤشرات تعزز قدراتهم بالنجاح من جديد في نظام تكويني آخر، إضافة إلى اكتساب مكانة ضمن جماعتهم، مما يسمح بإعادة تقييم صورة الذات لديهم أو الحفاظ على مستوى مرتفع لتقدير الذات لديهم.

وذكر في نفس الاتجاه (Goumaz, 1991) أنه لغرض تعلم معارف جديدة في أحسن الظروف، واستيعابها استيعابا جيدا، ينبغي توفر مستوى معين من تقدير الذات المدرسي والإحساس بالقدرة على التعلم. وبالتالي فإن تقدير الذات المدرسي لا يقتصر على أنه تقييم الفرد لقدراته ومدى شعبيته في المحيط المدرسي أو نظرة وتقييم الآخرين لحياته المدرسية، بل يعمل ضمن مشروع تربوي يسعى لتخطي الصعوبات لبلوغ الأهداف المهنية المستقبلية.

ولا شك أن الخبرات والتجارب المدرسية تؤثر على جميع الطلبة خاصة الذين تعرضوا لفشل دراسي أو إخفاق لنيل شهادة معينة كما هو الحال في عينة الدراسة الخاصة بطلبة التكوين المهني مما قد يترتب عنه اختلال في الحفاظ على مستوى من تقدير الذات الإيجابي، لكن إذا سعى الفرد إلى تدارك فشله

والاستفادة من أخطائه السابقة لتفعيل استراتيجية جديدة تعزز ثقته بنفسه في اتخاذ قرارات واختيارات جديدة، وهذا ينطبق تماما على الطلبة الذين ينتهجون مبدأ العقلانية في تحديد مشروع التكوين ويحققون في نفس الوقت مستوى تقدير ذات مرتفع. أما المستوى المنخفض لتقدير الذات المدرسي فيؤدي إلى اتجاه الطلبة إلى الاكتفاء بما هو موجود أو مقترح، فيحاولون التعامل مع الفشل من تعليل هذه الحالة من خلال عراقيل أمام فرص النجاح عوض إرجاع ذلك إلى نقص كفاءتهم وضعف أدائهم، بمعنى أن الفشل الدراسي يعود إلى عوامل لا ترتبط بتقدير الذات المدرسي، وهذا ما أشارت اليه (Delphine Martinot).

ويصف هؤلاء الطلبة مشروعهم التكويني كملاً لفرغ معين، بدون حلول مستقبلية، وعادة ما يشيرون إلى احتمال الانقطاع عن الدراسة. إلا أن استمرار الطلبة في الدراسة إلى سنوات أخرى وتفاعلهم مع الطلبة الآخرين والمحيط المدرسي يساعدهم على تحديد مفاهيم إيجابية ذاتية للنجاح وتسمح بالحفاظ على مستوى معين من تقدير الذات.

وعليه، فإن طريقة التعامل مع الفشل والنجاح تكون ذات صلة ببناء تقدير الذات بحيث تلعب التجارب والخبرات التي تؤثر في تقدير الذات في تكتل عدة مظاهر كعدم القدرة على التكيف واستخفاف الآخرين وقطع علاقات الصداقة والتكرار المدرسي. وفي مقابل ذلك أظهرت عدة دراسات وجود علاقة بين النتائج المدرسية وتقدير الذات من خلال ارتباط الكفاءة بمستوى الأداء، بحيث يتجه الفرد إلى اختيار المجالات التي تساعده على النجاح من خلال البحث على تصور إيجابي للذات في هذه الفترة بمعنى أن تقدير الذات الإيجابي يشكل عاملاً أساسياً للتحفيز خصوصاً في المجال المدرسي. (E. Bardou, 139: 2014 N. Oubrayrie). أما نتائج تقدير الذات الاجتماعي فلم ترتبط مع مشروع التكوين حيث بلغت قيمة برسون المحسوبة 0.040 وغير دالة إحصائياً، وفي نفس الوقت لم يرتبط تقدير الذات الاجتماعي ببعد نضج المشروع وبعد دور المحيط الأسري والتعليمي وأيضاً ببعد الاقتناع بالتكوين.

وتفسر هذه النتيجة على أن مشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني يكون منفصلاً عن البحث على الاندماج الاجتماعي والمكانة الاجتماعية واكتساب نظرة إيجابية من المجتمع، لأن هدفهم الأساسي أصبح ضمان تكوين مناسب يؤهل إلى مشروع مهني بعيداً عن البحث على العوامل الاجتماعية التي تمثل مرآة اجتماعية تتشكل من خلالها صورة الذات. كما أن مشروع التكوين يتأثر أكثر بالبعدين الأسري والمدرسي لتقدير الذات.

11- خاتمة:

سمحت لنا هذه الدراسة، التعرف على تباين وجهات النظر لدى المقبلين على التخطيط للمشروع الدراسي أو مشروع التكوين، حيث يتمكن البعض منهم انتهاج الأسلوب العقلاني في اتخاذهم لقرار الدخول في هذا المشروع باختيارهم تخصصات مهنية جديدة، قد لا تتوافق مع طموحاتهم الماضية التي

انقطعت بعد الإخفاق في الالتحاق بالجامعة، لهذا يعتبر مشروع التكوين بالنسبة لهم إنقاذاً لمسارهم الدراسي، زيادة لتحفيزهم وتقديم الجانب الإيجابي في وصفهم لذواتهم. أما الفئة الأخرى التي تتميز بطابع سلبي، فعادة ما تتكرر هذه العبارات "لم يكن قرارى"، "وضعوني هنا"، "تم توجيهي هنا".

نلاحظ غياب اتخاذ القرار الذي يرجع إلى شعور المتربصين بالضغط الذي قد يرجع إلى غياب التحفيز التام للاستمرار في الدراسة من ناحية، ومن ناحية أخرى إلى الشعور بالنقص في الفعالية الشخصية اتجاه المواد المدرسية أو الشعبة بحد ذاتها. فيختار المتربص الالتزام أو رفض هذا المسار الدراسي. إذ يختلف مدى الالتزام بالتكوين من فرد إلى آخر وفق درجة الدافعية لمتابعة الدراسة. ويتجه هذا الالتزام إلى التعقيد كلما أدرك الفرد أنه ضمن محيط لا يتماشى مع تطلعاته المستقبلية. ولهذا يعتبر محيط التكوين والظروف الخاصة بالالتحاق بالتكوين المهني عاملان مهمان لفهم عامل الالتزام. إلا أن العامل الفردي يبقى العامل الرئيس الذي يحدد الاستمرار أو الانقطاع عن التكوين بالنظر لنشاط المتربص وتطوره الشخصي.

كما أن شعور الفرد بالانتساب يلعب دوراً في نجاح أي مسار دراسي، يتعلق الأمر بعملية التحول من تلميذ عادي إلى تكوين مهني خاص بالنسبة للتلاميذ الذين يختارون مواصلة تعليمهم في التكوين المهني. وتعتبر فترة الانتقال مرحلة هامة في بداية مشوار التكوين، تسمح بتجاوز الشعور بالاعترا ب وتبني المحيط الجديد الذي يسمح بدوره باندماج سريع، كما يتوضح أكثر شعور المتربصين بالثقة بالنفس نتيجة لوصفهم بأنهم اتخذوا قرارات مناسبة من خلال صورة الذات الجديدة الخاصة بالتكوين، هذه الصورة تلعب دوراً مهماً في استيعاب النشاطات والمهام الجديدة مثل العمل في الورشات، واستعمال أدوات جديدة، وارتداء الثوب الخاص بالعمل.

ويسعى التلاميذ للتكوين نظراً لتوافق التخصصات التكوينية بمهنة محددة وواضحة، ووجود محفزات أخرى كحب المهنة والتمثلات الخاصة بالمهنة، والممارسة المهنية، والمحيط الأسري. تمثل الأسرة المكان الطبيعي الذي يؤدي إلى خلق الحوافز المتعلقة بالدراسة في التكوين المهني، حيث نجد أن كل أعضاء الأسرة يمكن أن يشكلوا عوامل أساسية للالتحاق من عدمه بالتكوين المهني، كما أن للتنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في بناء المسار الدراسي للفرد أين يكون التوقع الفعلي للسلوكيات المهنية. إن حاجة التلاميذ إلى قبول واختيار الدراسة في مجال التكوين المهني يرجع إلى رغبتهم في الدراسة وعدم النفور من التلميذ، وتترسخ بعد ذلك ضرورة الحصول على شهادة لضمان المستقبل.

وبالتالي إذا أراد هؤلاء الاستمرار في الدراسة، فيكمن الحل في الالتحاق بمعاهد أو مراكز التكوين المهني من أجل التخفيض من شدة الضغط الناجم عن فكرة الانقطاع عن المسار العادي للدراسة وعدم التمكن من الالتحاق بالجامعة. ويمكن القول إن هذه الاستمرارية ترتبط بمدى قدرة التلميذ على

التعامل مع المواقف الجديدة ضمن محيط جديد من خلال التحكم بواسطة تفادي الإقصاء من المجتمع، والحفاظ على مستوى معين من الاتصال مع الآخرين، وعدم التفكير في أنّ التكوين المنفي هو مكان خاص بالمقصرين من المسار الدراسي العادي، وهذا ما يضمن مستوى مقبولا لتقدير الذات يسمح للفرد بالاندماج والالتزام والانتساب والاستمرار وبالتالي النجاح.

المراجع:

- 1- الماضي، وفاء محمد. (1993)، بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 2- حسن، محمد بيومي. (1989)، تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية: 402-415، القاهرة.
- 3- رمضان، رشيدة عبد الرؤوف. (2000)، آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 4- سليمان، عبد الرحمن سيد. (1992)، بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والعشرون، السنة السادسة: 88 - 103.
- 5- شوكت، محمد. (1993)، تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 6- صالح محمد علي أبو جادو. (1998)، سيكولوجية النشأة الاجتماعية، دار النشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 7- عكاشة، محمود فتحي. (1991)، تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- 1-Anderson, E. (1994). The code of the streets. The Atlantic Monthly, 273, 80-94.
- 2- Bardou E, Oubrayrie-Roussel N, Lescarret O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents : Elsevier-Masson.
- 3-Bardou E, Oubrayrie-Roussel N. (2014). L'estime de soi, Quelle valeur attribue-t-on à sa propre personne ? Comment se construit l'estime de soi, EDITIONS IN PRESS, Paris.
- 4-Boutinet, J.P. (1993). Anthropologie du projet, ed Puf, Paris.
- 5-Coopersmith, S. (1984). Manuel de l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith, Paris, ECPA, SEI, Traduction française.
- 6-Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self Esteem, San Francisco, W. H. Freeman.
- 7-Deslandes, R et Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents, La revue internationale de l'éducation familiale, 2 : 9 - 11.
- 8- Doré, C. (2017). « L'estime de soi : analyse de concept », Recherche en soins infirmiers. 2, (N° 129) : 18-26.
- 9-Dubar, C. (1987). L'autre jeunesse stagiaire sans diplômes, Lille, Presses Universitaire.
- 10-Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, revue française de sociologie N 8 : 511 - 532.
- 11-Dumora, B.& Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. L'Orientation scolaire et professionnelle, 28 : 3-29.
- 12-Goumaz, G. (1971). Enseignant, enseigné, Estime de soi réciproque, Genève, éditions des sables.
- 13-risay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, Les dossiers d'Éducation et formations, N° 88, MEN – DEP.

- 14-Guichard, J. (1995). Psychopédagogie du projet d'avenir et normativité, in les projets des jeunes, une question d'identité, ed. ADAPT, Paris.
- 15-Harter, S. (2006). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescent, In : J. Micchaud, H, Begin, PM, Duff, construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi social, revue européenne de psychologie appliquée 56 : 218 - 231.
- 16-Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles, l'orientation scolaire et professionnelle.
- 17-James, W. (1988). Prétentions et réussites, in Bolognini. M, Preteur.Y, Estime de soi, perspectives développementales, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- 18-aplan, D.S., Peck, B.M. et Kaplan, H.B. (1994). Structural model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. Journal of Educational Research, 87(3), 166-173.
- 19-Kellerhals. J, Montandon. C, Ritschard. G, Sardi. M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, Revue française de sociologie, XXXIII-3: 313 - 334.
- 20-L'Ecuyer, R. (1994). Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse, Montréal, Presse de l'université.
- 21-Lemaine, G. (1979). Différenciation sociale et originalité sociale. In W. Doise (dir.), Expériences entre groupes : 185-219. Paris: Mouton.
- 22-M.S Guillon et M.A. Crocp. (2004). Estime de soi à l'adolescence revue de la littérature, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Vol 52, Issue 1, Février : 30 - 36.
- 23-Markus, H. R. (1977). Self schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.
- 24-Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi, ingrédients pour la réussite scolaire, revue des sciences de l'éducation, vol 30, N°3.
- 25-Pemartin, D et Legres, J. (1988). Les projets chez les jeunes, ed. EAP, Applicat, Psychotec.
- 26-Philibert, C, Wiel, G. (2002). Accompagner l'adolescence du projet de l'élève au projet de vie, ed. Chronique sociale, Lyon.
- 27- Pierre-Henri, F. (2004). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétence, revue carriéologie, université de Poitier: 521 - 543.
- 28-Pierre Humbert et Coll. (1988). Image de soi et échec scolaire, Bulletin de Psychologie, Tome XLI, N° 384.
- 29-Pintrich, P.R et Schrauben, B. (1992). Students motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks, hillsdale.
- 30-Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self - image, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- 31-Ruvolo, A P et Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance : the power of self - relevant imagery, social connection.
- 32-Tap, P. Oubrayrie, N. (1993). Projet et réalisation de soi à l'adolescence, in projet d'avenir et adolescence, les enjeux personnels et sociaux, ed. ADAPT, Paris.
- 33- Vassileff, J. (1997). La pédagogie du projet en formation, jeunes et adultes.