وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس
الرقم :...../ 2015

رضا طلاب السنة الأولى جامعي

عن التوجيه الإلكتروني

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر فرع : علوم التربية
تخصص : توجيه وإرشاد

إعـــداد الطـــالبـــة :
- لعشاش مباركة

إشـراف الدكتور :
عمور عمر

السنة الجامعية : 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

تشكرات

«لا يشكر الله من لا يشكر الناس»[1]

أتقدم بشكري الكبير إلى مرشدي و موجهي أستاذي المشرف الدكتور عمور عمر الذي ساعدني في إعداد بحثي هذا ، فكان خير سند ناصح لي لإتمام هذا العمل..

كما أتقدم بالعرفان والتقدير لكل من تعلمت منهم حرفا ، فكان لبنة في تحصيلي العلمي المتواضع أساتذتي الكرام.

وأمتن لكل من أسدى إلي توجيها أو رأيا ، أو قدم إلي يد المساعدة و لو بكلمة.

كما أتقدم بشكري إلى أقرب الناس لي أهلي الكرام كبيرهم وصغيرهم.

.....شكراً.....

* لعشاش مباركة

[1] حديث نبوي عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعا، و إسناده صحيح، رواه أحمد و أبو داود و الترمذي.

فهرس العناوين

شكر وعرفان

إهداء

فهرس العناوين

فهرس الجداول

مقدمة 1-2-3

الفصل التمهيدي :الإطارالعام للدارسة

1-إشكالية الدارسة.....5

2-فرضيات الدراسة.....8

3-أهمية الدراسة.....8

5-أهداف الدراسة.....9

6-تحديد مفاهيم الدراسة 10

7-الدارسات السابقة.....11

8-تعليق على الدراسات السابقة.....19

الفصل الأول: الرضا عن التخصص الدراسي

تمهيد.....21

1- تعريف الرضا 22

2- تعريف الرضا عن التخصص الدراسي.....23

3- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه.....23

4- أهمية الرضا عن التوجيه.....27

5- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه.....30

خلاصة.....37

الفصل الثاني: التوجيه الجامعي

تمهيد.....**39**

1- مفهوم التوجيه.....40

2- مفهوم الإرشاد.....43

3- نشأة التوجيه وتطوره.....48

4- أنواع التوجيه.....55

5- مناحي التوجيه.....57

6- مستويات التوجيه.....60

7- الحاجة للتوجيه.....61

8- أهداف التوجيه.....63

9- مبادئ و أسس التوجيه.....63

10- العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه.....68

11- التوجيه الجامعي في الجزائر.....70

12- إجراءات الإعلام والتوجيه في الجامعة الجزائرية.....71

13- الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الإلكتروني.....74

14- أهمية خدمات الإرشاد في مرحلة الدراسة الجامعية.....75

خلاصة.....76

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.....**78**

1-الدراسة الإستطلاعية.....79

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.....79

1-2- عينة الدراسة الإستطلاعية.....79

1-3-خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية.....80

1-4-وصف أداة الدراسة الإستطلاعية.....82

1-5-الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني....84

2-الدراسة الأساسية.....91

3-1-منهج الدراسة.....91

3-2-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.....92

3-3-خصائص عينة الدراسة الأساسية الأساسية.....94

3-4- حدود الدراسة.....96

3-4-أداة الدراسة 97

3-5-أساليب المعالجةالإحصائية.....99

خلاصة.....100

الفصل الرابع:عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

1-عرض نتائج فرضيات الدراسة.....102

2-مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.....120

الإستنتاج العام.....**124**

إقتراحات 125
خاتمة.....126
قائمة المراجع.....128
الملاحق.....135

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفرق بين التوجيه و الإرشاد	**48**
2	مجموعة من نشاطات التوجيه	**59**
3	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	**80**
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص	**81**
5	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التوجيه	**82**
6	الأبعاد المكيفة على الرضا عن التوجيه الإلكتروني	**83**
7	البنود المعدلة في مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني	**83**
8	ثبات أداة الدراسة عن طريق ألفا كرونباخ	**84**
9	ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية	**85**
10	معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للبعد الأول	**85**
11	معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحورالثاني	**86**
12	معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحورالثالث	**87**
13	معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحور الرابع	**88**
14	معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحور الخامس	**89**
15	معاملات إرتباط الدرجة الكلية للمحاورمع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكترون	**90**
16	مجتمع الدراسة حسب التخصص و الجنس	**92**
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	**94**
18	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	**95**
19	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرغبة	**96**

20	توزيع العبارات على الأبعاد	**98**
21	كيفية تصحيح مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني	**98**
22	مجالات مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني	**99**
23	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن تقنيات التوجيه	**102**
24	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن ميدان التكوين	**105**
25	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن التخصصا التكوين	**107**
26	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	**110**
27	المتوسط الحسابي و الإنحرف المعياري لمستوى الرضا عن المستقبل في التخصص	**112**
28	المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني	**114**
29	دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجي الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الجنس	**115**
30	دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير التخصص	**117**
31	دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الرغبة	**119**

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	**توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس**	**80**
2	**توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص**	**81**
3	**توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الرغبة**	**82**
4	**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس**	**94**
5	**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص**	**95**
6	**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرغبة**	**96**

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني حيث أجريت هذه الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الأولى (ل.م.د) تخصص علمي وأدبي تتكون من (132) طالبا و طالبة، طبقنا عليها مقياس الرضا عن التوجيه ألفه إبراهيم طيبي و كيفته الباحثة على طلبة الجامعة ، و إستخدمنا المنهج الوصفي ، اختارت العينة بالطريقة العشوائية النسبية و لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، معامل الإرتباط بيرسون، ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، إختبار "ت".

توصلت إلى النتائج التالية:

- مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني متوسط.
- لا توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير التخصص.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة.

Le résumé:

Le but de cet étude c'est le connu de niveau de satisfait des étudiantes premières années universitaire sur le guidage électronique.

On a fait le terrain de cette étude sur un groupe des étudiantes premières années universitaire (L.M.D) spécialité scientifique et littéraire, qui combien de 132 étudiants et étudiantes.

On applique le module de satisfait au guidage scolaire sur cette groupe qui il écrit par IBARAHIM TAYABI.

Et aussi on utilisé la méthode déclarative .et le choix de groupe est volotaire.et pour préciser la signification du résultat de étude statiquement on utilisé les méthodes statistiques suivants:

Le pourcentage, corrélation de Pearson, Alpha Cronbach ,moyenne arithmétique ,l'écart type ,Test de (T).

On réalisé les résultats suivants :

-Le niveau de la satisfait sur le guidage électronique des étudiants est moyen.

- aucun différence au niveau satisfait sur le guidage électronique n'a causé le variable de sexe.

-Il y a des différences au niveau de la satisfait sur le guidage électronique des étudiants premières années à cause du scientifique.

-Il y a des différences au niveau de la satisfait sur le guidage électronique des étudiants Première année a causé le désir.

مقدمة:

إن التطور السريع للمجتمع وما يصاحبه من تغيرات في جميع المناحي و المجالات و لا سيما عالم التربية والتكوين وميدان العمل زاد من تعقيد الحياة المعاصرة ، نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف الميادين، مما يحتم على القائمين على المنظومة التربوية وضع معايير سليمة من أجل التوجيه الأنسب للتلميذ عبر مختلف مراحله التعليمية ومساعدته على الإختيار الأمثل والمناسب لقدراته واستعداداته ورغباته الشخصية من أجل تحقيق تكيفه ومواءمته النفسية مع الإختصاص الدراسي أو المهنة المستقبلية ، من هنا تبرز الحاجة إلى التوجيه باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التربوية ، إذ أنه العملية التي يكتشف خلالها الأفراد قدراتهم وميولهم ويطورونها ، ثم يرسمون أهدافهم ويصيغون خططهم وفقا لما تقتضيه إمكاناتهم ومتطلبات بيئتهم ، وذلك عن رغبة وبكل حرية ، مما يبعث فيهم الرضا الذي يعتبر " عاملا نفسيا أساسيا في جعل الأفراد يقومون بدورهم في تغيير وتطوير بنية المجتمع ، ونظمه بطريقة موضوعية " . (وردة بلحسيني ،2002 : 2)

ويعتبر التوجيه إلى الجامعة آخر حلقة في سيرورة التوجيه التربوي باعتباره يهدف إلى الوصول بالطالب عن دراية واقتناع إلى بلورة مشروعه الدراسي الجامعي والخروج به فيما بعد إلى عالم الشغل، إذ أن الدراسة بالجامعة تعتبر من أكثر الخطوات اقترابا نحو مزاولة مهنة معينة والتكيف معها، لهذا يعتبر التوجيه الجامعي من بين القضايا المهمة التي تطرح في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، ومن ثم أصبح من الضروري إتباع سياسة رشيدة للتوجيه في هذا القطاع. إن وضع معايير سليمة لقبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات المختلفة ليس بالأمر الهين خصوصا مع الإزدياد الكبير والهائل للطلبة، وتعدد وتنوع التخصصات الجامعية، وكذا كثرة المهن، لهذا تحاول وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وضع معايير لقبول الطلبة بالجامعات الجزائرية والذي يتم وفق:

-الرغبة المعبر عنها من طرف الطالب(بترتيب رغباته في بطاقة الرغبات).

-الشعبة والنتائج المحصل عليها في امتحان البكالوريا.

-قدرات استقبال مؤسسات التعليم العالي.

بالرغم من هذه المعايير إلا أن التوجيه في كثير من الأحيان قد لا يرضي الطلبة، بل يتسبب في إعاقة طموحات الكثير منهم ممن لا يتطابق توجيههم مع ما تم اختياره في

المرتبة الأولى في بطاقة الرغبات والذي لم يكن متوقعا بالنسبة لهم ، مما يشعرهم أنهم أقحموا في دراسة تخصص ليس بينه وبين ميولاتهم واستعداداتهم أي صلة ، مما يشعرهم أنهم أقحموا في دراسة تخصص غير راضين عنه ولا يملكون أي رغبة في الإ ستمتاع بمواده وليس لهم أي طموح لإمتهان ما يترتب عنه من مهن، مما سيؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي.

و لدراسة أعمق لمستوى رضا طلبة السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني قامت الباحثة بتقسيم خمسة فصول :

خصص **الفصل التمهيدي** إلى تقديم الدراسة من خلال عرض مقدمة و إشكالية و طرح التساؤلات و الفرضيات و أهمية الدراسة وأهدافها و تحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم الواردة فيها والدراسات السابقة .

أما **الفصل الأول** فقد خصص للرضا من خلال تقديم تعريف الرضا و تعريف الرضا عن التخصص الدراسي والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه ثم أهمية الرضا عن التوجيه.

خصص **الفصل الثاني** للتوجيه من خلال تقديم مفهوم التوجيه و مفهوم الإرشاد و نشأة التوجيه وتطوره وأنواع التوجيه و مناحيه و مستوياته و الحاجة إليه و أهدافه ، ثم مبادئ وأسس التوجيه و العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه كما تطرقنا إلى التوجيه الجامعي في الجزائر و إجراءاته ثم تناولنا بعدها الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الإلكتروني و أهمية خدمات الإرشاد في مرحلة الدراسة الجامعية .

أما **الفصل الثالث** خصص للإجراءات الميدانية للدراسة تم تقسيمه إلى : دراسة إستطلاعية وتناولنا فيها أهدافها و خصائص العينة الإستطلاعية ووصف الأداة و التركيز على أداة القياس المستعملة في الدراسة من حيث الخصائص السيكومترية ، حدود الدراسة وتم فيها تقديم الحدود المكانية و الزمانية و الحدود البشرية ،و في الدراسة الأساسية فقد تم

عرض المنهج المتبع وخصائص عينة الدراسة الأساسية ووصف أداتها ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

كما عرضنا في **الفصل الرابع** النتائج المتوصل إليها ومناقشتها هذا انطلاقا من الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث .واختتمت الدراسة بتوصيات و إقتراحات عامة.

الفصل التمهيدي

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعليق على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

إذا كان التوجيه علم و فن لأنه يستخدم كل الوسائل العلمية و العملية لفهم الفرد وتحليل قدراته و تقييم أفعاله و أعماله و مساعدته على حل مشكلاته. و التوجيه بهذا المعنى هو تجسيد للعملية التربوية إذ يعمل بحيث يجعل الفرد يفهم ذاته بمعنى أن تكون لديه الإمكانية لمعرفة قدراته و ميوله و إمكانياته و مشاكله، و أن يتقبل الفرد ذاته يوجهها أو يقبل توجهها من الآخرين حسب ما هي عليه و هذا ما يجعله فردا متوفقا و راضيا عن ذاته ثم عن محيطه و مجتمعه الذي يعيش فيه.(إبراهيم طيبي، 2009: 3)

و على هذا تعتبر الجامعة من أهم المراحل التعليمية و أعلى درجات هرمها و المسؤولة_ كبقية المؤسسات الأخرى _ عن تكوين الإطارات الكفأة القادرة على الإضطلاع بتلك الخدمة ، و عليها أن تثبت فعاليتها و كفايتها الإنتاجية لتدعيم مسيرة التنمية و البناء للبلاد ، و ذلك من خلال أدائها للمهام المنوطة بها، فإذا إعتبرنا أن الطلبة حملة شهادة البكالوريا من أهم مدخلات الجامعة فإن مخرجاتها هي الإطارات الحاصلة على شهادات مختلف الفروع و التخصصات الجامعية. (سلاف مشري، 2008: 258)

لذا فمهمتها أن توجه الشخص المناسب إلى المكان المناسب ، أي توجيه الطالب إلى التخصص الذي يتلاءم مع إستعداداته و قدراته و ميوله ، و يعتبر إختيار التخصص الجامعي من أهم الخطوات في حياة الطالب لما يترتب عليه من تحديد أسلوب الدراسة و الإتجاهات المهنية، فهو عملية مصيرية حاسمة تحدد له مستقبله و ترسم له النجاح أو الفشل في الحياة .

إلا أن إختيار الطالب لتخصص ما أو وجوده فيه بطريقة ما أو بأخرى يرتبط بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلا، و من ثم فعملية إختيار التخصص يجب أن يعتمد على تقدير الطالب لمدى إستعداده و قدراته التي تمكنه من القيام بما هو مطلوب منه بكفاءة و فاعلية،

إضافة إلى دافعية الإنجاز و مدى تقبله لهذا التخصص و رضاه، و لاشك أن الرضا مسألة مهمة لأنه الأساس أو المعيار الموضوعي لتحقيق الرضا الاكاديمي و النفسي و الاجتماعي.(محمد برو، 2010: 25)

و لاشك أن الرغبة في دراسة تخصص معين و الميل إليه ستجعل من الطالب أكثر إنتاجية و الذي سيظهر بصورة أوضح في تحصيله الدراسي و ستجعل منه أكثر تكيفا و توافقا، و هذا ما أثبتته دراسة صالح و آخرون التي كشفت عن وجود علاقة بين الرغبة في التخصص و التكيف الأكاديمي بصفة عامة، و متغيرات التكيف المنهجي و الصحة النفسية بصفة خاصة، فالذين أجبروا على دراسة تخصص معين كان تكيفهم الأكاديمي منخفضا على عكس من اختاروا تخصصاتهم عن رغبة.(آمال شويخي، 2013: 7)

قام " بشلاغم يحي " (2006) بدراسة عنوانها "دور التوجيه المدرسي للتلاميذ نحو كما شعب السنة الأولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب" التي توصل فيها إلى التوجيه الإختياري للتلاميذ الذي يتوافق و رغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم كما توصل كذلك إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الميل و الإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجذع المشترك. (ذهبية العرفاوي، 2009: 7)

كما أن إختيار التخصص عن رغبة يحقق رضا الطلبة و هو ما أثبتته دراسة " محمد برو (2009)" أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، التي توصل فيها إلى نسبة (74.24%) من مجموع أفراد عينة التلاميذ وجهوا على أساس الرغبة، و أن إختيار التخصص دون رغبة لا يحقق رضا الطلبة بنسبة (35.05%) من مجموع أفراد عينة التلاميذ، و هذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي مستقبلا.

كما أنه أكد مرة أخرى أن تعطى الأولوية عند توجيه التلاميذ دراسيا وفي أي مرحلة من المراحل التعليمية للرغبات و الميول و القدرات و التحصيل معا. (محمد برو، 2009: 400)

فالطالب يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا و الإرتياح و الميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع و منه مستوى الرضا و مقداره. و عليه يمكن طرح التساؤل التالي:

ما مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني؟

تتدرج ضمنه أسئلة فرعية كالآتي:

- هل توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير التخصص؟
- هل توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني متوسط.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير التخصص.
- توجد فروق في الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة.

3- أهمية الدراسة:

يمر الأفراد خلال مراحل نموهم بفترات إنتقالية حرجة يحتاجون فيها إلى التوجيه والإرشاد مثل الإنتقال من البيت إلى المدرسة و من ثم إلى الجامعة و بعدها إلى عالم الشغل، و هذه المراحل الإنتقالية تتخللها صراعات و إحباطات، و قد يسودها قلق و صعوبة في إتخاذ القرارات مما يستدعي الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد لمساعدة الفرد على التوافق و تحقيق الصحة النفسية.(آمال شويخي، 2013: 23)

و الطالب كفرد يمر بفترات حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه الجامعي خصوصا عند إنتقاله من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي بأنواعه و التعريف بميادين التكوين الموجودة في الجامعة.

لذا ليس من المعقول الإعتماد فقط على مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أو رغبته فإختيار تخصص معين دون أن يدرك إدراكا واضحا قابلياته وإستعداداته، أو رغبة والديه،

أو نتركه يتيه بين الجذعين المشتركين و الفروع المتداخلة و التخصصات المتنوعة فلا يجد لنفسه مخرجا، و تكون النتيجة عندئذ، و في الغالب الأحيان الوقوع في مشاكل و صراعات نفسية و فشل محقق في الدراسة، و ربما في الحياة المستقبلية ككل. (محمد برو، 2010: 32)

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي) في تحديد معالم المستقبل الدراسي و الاجتماعي للطالب من خلال قرار التوجيه الذي على أساسه يتحدد ميدان التكوين الذي يدرس فيه و منه اختيار التخصص الذي يحدد له مساره المهني.

كما ترجع أهمية الدراسة إلى كونها تسمح لنا بمعرفة مدى مساهمة التوجيه الإلكتروني في تحقيق رضا الطلاب عن ميادين التكوين التي وجهوا إليها، و الصعوبات التي يعانيها الطلبة في ميادين تكوين لم يختاروها و أجبروا على دراستها دون أدنى ميل أو رغبة و هذا يدعوا العاملين في الميدان إل تحسين أساليب و تقنيات التوجيه لضمان نجاح هذه العملية.

4- أهداف الدراسة :

- التعرف على مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني.
- التعرف على الفروق الموجودة في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- التعرف على الفروق الموجودة في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير التخصص.
- التعرف على الفروق الموجودة في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة

الرضا إجرائيا: هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الطالب و ما يحصل عليه فعلا، أي تلبية الرغبة التي يريدها.

الطالب: إن البرنامج كله من أجله و العملية كلها تتركز حوله و هو بؤرة الإنتباه في البرنامج و من ثم فلا بد أن يكون مسؤولا. إن الطالب مسؤول لأنه هو الذي يستقبل، و هو الذي يزود بالمعلومات و هو الذي يتخذ القرارات و هو الذي ينفذ، إنه مسؤول و له حق تقرير مصيره بنفسه.(عطاالله الخالدي، دلال سعد الدين، 2008: 61)

الطالب الجامعي: هو الفرد الذي يزاول دراسته في الجامعة و يتمتع بمجموعة من القدرات و الإمكانيات العلمية التي تؤهله لمواصلة دراسته فيها.

طالب السنة الأولى جامعي: هو ذلك الطالب الحامل لشهادة البكالوريا و يدرس في السنة الأولى جامعي.

رضا الطلبة إجرائيا: هو تقدير الطلبة لمدى تلبية الجامعة لرغباتهم من خلال إجابتهم على فقرات مقياس مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني.

التوجيه الإلكتروني: هو المعالجة الآلية لإختيارات الطالب سواء عن رغبة أو بدون رغبة.

التوجيه الإلكتروني إجرائيا: هو درجة تقبل الطالب الحامل لشهادة البكالوريا لميدان التكوين الذي يتابع الدراسة فيه كما صرح به على بطاقة الرغبات المرسلة على الموقع الإلكتروني و تتم بعدها المعالجة الآلية عن الرغبة التي اختارها، و التي يتم التعرف عليها من خلال إستجابة أفراد العينة على بنود أداة قياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي) المستخدمة في الدراسة.

6- الدراسات السابقة :

لم يتيسر للباحثة العثور على دراسات سابقة تتصل مباشرة بالدراسة الحالية، لذا تم الإعتماد على الدراسات التي تناولت الموضوع من زوايا أخرى.

دراسة شويخي آمال(2013) :عنوان الدراسة "نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز" بجامعة تلمسان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أي وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا أي لا يتماشى مع رغبته و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، طبقت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمانز و عدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى، على عينة قوامها 216 طالبا و طالبة، إختارت العينة بصفة قصدية إستخدمت المنهج الوصفي ، و توصلت إلى النتائج التالية:

- ✓ يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين إختياريا.
- ✓ يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.
- ✓ لا يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين إختياريا.
- ✓ يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات.
- ✓ لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
- ✓ توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

دراسة العرفاوي ذهبية(2013) :عنوان الدراسة "أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح" بجامعة الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ما إن كان التوجيه في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية التلاميذ، و الرفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب و التخصصات و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه ، و يهدف أيضا إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح ، وكذلك لغرض معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح برغبة و بدون رغبة ، استخدمت المنهج الوصفي ، عدد أفراد العينة (325) تلميذا و تلميذة، منهم (112) ذكور و (213) إناث في مختلف الشعب و التخصصات العلمية و الأدبية بثانويتي شافعي أحمد بدائرة برج منايل و بويري بوعلام ببلدية يسر، إختار العينة بطريقة العشوائية، طبق مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين الذي أعده في الأصل هيرمانز (1970)، و ترجمة إلى اللغة العربية فاروق عبد الفتاح موسى و مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح موسى، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح للتلاميذ الموجهين برغبة و بدون رغبة.
- ✓ و لا توجد فروق في مستوى الدافعية و مستوى الطموح بين التلاميذ إلى الشعب العلمية و الموجهين إلى الشعب الأدبية.
- ✓ و لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية و مستوى الطموح للموجهين برغبة.

دراسة قدوري خليفة (2012) :عنوان الدراسة "الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز" بجامعة تيزي وزو.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، شملت عينة الدراسة (160) تلميذا، إستخدم المنهج الوصفي، و اختار العينة بالطريقة العشوائية ، استخدم استبيان الرضاعن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز مأخوذ من مقياس الكتاني، توصل إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية الدافعية للإنجاز بين الذكور و الإناث.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص.

دراسة برو محمد (2009) :عنوان الدراسة "أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية "بجامعة الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، و معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي، و معرفة الفروق بين الموجهين برغبة وبدون رغبة ، طبق الباحث إستبيانا على عينة من الأساتذة بلغ عددهم 74 منها 47 أستاذ و 27 أستاذة و إستبيانا على مستشاري التوجيه الذين بلغ عددهم

(102) منها 30 من الذكور و 72 من الإناث 388 تلميذ و تلميذة منها 218 تلميذ و 170 تلميذة، إختار العينة بالطريقة العشوائية، إستخدم المنهج الوصفي، توصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أن إدراك الموجه لإحتياجات و ميول و رغبات و إهتمامات التلاميذ بنسبة 51.33% كما تحصل على نسبة 77.58% من مجموع أفراد العينة راضين عن توجيههم و نسبة 71.65%من مجموع أفراد العينة لم يفكروا في إعادة التوجيه و نسبة 28.35% و أكدوا على أنهم فكروا في تغيير التخصصات التي هم فيها.

دراسة طيبي إبراهيم (2009) :عنوان الدراسة "الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية" بجامعة الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية، طبق الأدوات التالية: مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس التوافق الدراسي للمرحلة الثانوية و مقياس تقدير الذات لتلاميذ المرحلة الثانوية، إستخدم المنهج الوصفي، إختار العينة بالطريقة العشوائية، توصل إلى النتائج التالية:

1- مستوى الرضا التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة:

- ✓ يوجد رضا ضعيف في العبة الأدبية بنسبة 85.55%.
- ✓ يوجد رضا قوي في الشعبة العلمية بنسبة 66.25%
- ✓ يوجد رضا متوسط في الشعبة التكنولوجية بنسبة 55%.

2- مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير المرحلة:

- ✓ يوجد رضا متوسط في السنة الأولى بنسبة 60.41%.
- ✓ يوجد رضا متوسط في السنة الثانية بنسبة 53.49%.

- ✓ يوجد رضا متوسط في السنة الثالثة بنسبة 55.5%.

3- مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الجنس:

- ✓ يوجد رضا ضعيف عند فئة الذكور بنسبة 44.59%.
- ✓ يوجد رضا ضعيف عند فئة الإناث بنسبة 43.95%.

4- الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة:

- ✓ توجد فروق بين الجنسين في الشعبة الأدبية حسب إختيارات بدرجة 1.39.
- ✓ لا توجد فروق بين الجنسين في الشعبة العلمية حسب إختيارات بدرجة – 0.55.
- ✓ لا توجد فروق بين الجنسين في الشعبة التكنولوجية حسب إختيارات بدرجة– 2.57.

دراسة براك صليحة (2008) :عنوان الدراسة "الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية" بجامعة عنابة .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، طبقت الباحثة إستمارة تظم 30 عبارة لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي كما إستخدمت المقابلة، إختارت العينة بالطريقة العشوائية مكونة من 184 تلميذ يدرسون بالسنة الأولى ثانوي استخدمت المنهج الوصفي الإرتباطي توصلت إلى النتائج التالية:

- ✓ مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين متوسط.
- ✓ هناك إرتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.
- ✓ هناك إرتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ الجذع المشترك آداب و الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

دراسة برو محمد (1993):عنوان الدراسة "أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية" بجامعة الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية، طبق الباحث إستبيانا على عينة من الأساتذة بلغ عددهم 100، و إستبيانا على عينة من مستشاري التوجيه الذين بلغ عددهم 34 و إستبيانا على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 150 تلميذ و تلميذة منها (98 تلميذة و 52 تلميذ) من ستة ثانويات، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ✓ تحصيل على نسبة 83.83% من عينة المستشارين تؤكد ضرورة مراعاة ميولات و رغبات التلاميذ. و نسبة 66.67% من نفس العينة تؤكد ضرورة الأخذ بعين الإعتبار الظروف المحيطة بالتلميذ. كما تحصل على نسبة 32% من مجموع أفراد عينة التلاميذ وجهوا على أساس الرغبة و نسبة 35.83% منهم غير راضين عن توجيههم، و هذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي مستقبلا.(ذهبية العرفاوي، 2009: 17)

7- تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة يمكننا التعليق عليها بما يلي :

- **من حيث مكان إجراء الدراسة :**

الدراسات التي تم تناولها جميعها من البيئة الجزائرية .

- **من حيث الأهداف :**

هدفت أغلب الدراسات إلى توضيح العلاقة و الفروق بين الجنسين و التخصصات كدراسة شويخي آمال (2013) هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي و الدافعية للإنجاز و معرفة الفروق بين الجنسين ، و دراسة العرفاوي ذهبية (2013) هدفت إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح و معرفة العلاقة بينهما ، و معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح ،أما دراسة قدوري خليفة (**2012**) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و كذا دراسة محمد برو (2009) هدفت إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي و معرفة العلاقة بينهما ، ومعرفة الفروق بين الموجهين برغبة وبدون رغبة في التحصيل الدراسي ، و دراسة طيبي إبراهيم (2009) هدفت إلى معرفة مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذاتو التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية ، و معرفة الفروق في الرضا وفقا للجنس و الشعبة ، أما دراسة براك صليحة (2008) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي ، والفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي وفقا للجنس و الشعبة.

أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي) ، وكذا معرفة الفروق في الرضا عن التوجيه الإلكتروني وفقا للجنس و التخصص والرغبة .

- **من حيث المنهج :**

تم اتباع خطوات المنهج الوصفي بأشكاله التحليلي و التفسيري و الإرتباطي في كل الدراسات ، أما في دراستنا الحالية استخدمنا المنهج الوصفي .

- **من حيث العينة :**

تنوعت عينات الدراسة في هذا الموضوع تنوعا واضحا ، حيث تناولت العينات إبتداءا من مرحلة الثانوية وهي مرحلة المراهقة في كل من دراسة العرفاوي ذهبية (2013) ، و دراسة قدوري خليفة (2012) ، و محمد برو (2009) ، و طيبي إبراهيم (2009) ، و براك صليحة (2008) ، ودراسة محمد برو (1993) ، أما دراسة شويخي آمال (2013) ، أما عن عينة دراستنا فكانت على طلبة السنة الأولى جامعي .

- **من حيث الأدوات :**

لقد تباينت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات على حسب طبيعة كل موضوع ، فدراستا شويخي آمال (2013) و العرفاوي ذهبية (2013) استخدمتا مقياس الدافعية للإنجاز ألفه هيرمانز(Hermans)، أما قدوري خليفة (2012) استخدم استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز مأخوذ من مقياس الكتاني، و في دراستا محمد برو (2009 ، 1995) استخدم فيهما استبيانات من تأليفه عن التوجيه المدرسي ، أما دراسة طيبي إبراهيم (2009) استخدم ثلاث مقاييس من تأليفه و هي: مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ، ومقياس التوافق الدراسي ، و مقياس تقدير الذات ، أما دراسة براك

صليحة (2008) استخدمت استبيان من تأليفها في الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي و المقابلة.

الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ، حيث قمنا بتكييف مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ل: طيبي إبراهيم ليتناسب مع عينة الدراسة.

- **من حيث النتائج :**

✓ من خلال العرض السابق لنتائج تلك الدراسات التي تناولت الفروق ، أن هناك فروق دالة إحصائيا في نمط التوجيه وفقا لمتغير الإختيار و بين الموجهين برغبة و بدون رغبة في دراسة شويخي آمال (2013) ، و لاتوجد فروق بين الشعب العلمية و الأدبية في الدافعية للإنجاز كدراسة العرفاوي ذهبية (2013) ، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور و الإناث ، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص كدراسة قدوري خليفة (2012)، كما توجد فروق في التحصيل الدراسي لصالح الموجهين على أساس الرغبة في دراسة محمد برو (2009) ، وتوجد فروق في الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وفقا للجنس و التخصص في دراسة طيبي إبراهيم (2009) ، و توجد فروق في الرضا عن التوجيه المدرسي وفقا للجنس و التخصص في دراسة براك صليحة (2008) ، أما في دراسة محمد برو (1993) أن التلاميذ الذين وجهوا على أساس الرغبة راضين عن توجيههم .

الدراسات التي تناولت العلاقة كدراسة محمد برو (2009) أن هناك علاقة ايجابية بين علامة التوجيه و علامة التحصيل الدراسي للموجهين برغبة .

تمهيد

1- تعريف الرضا

2- تعريف الرضا عن التخصص الدراسي

3- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه

4- أهمية الرضا عن التوجيه

5- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه

خلاصة

تمهيد:

إن التوجيه الجامعي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار الطالب الجامعي و المهني يجعل من الرضا عن التخصص الدراسي أهمية أكبر، لذا يجب عند توجيه الطلبة مراعاة رغباتهم و ميولهم من أجل تحقيق الرضا و منه يكون للطالب الدافع على مواصلة الدراسة في المسار الذي اختاره بحرية و عن قناعة.

كما حاولنا أن نعرف الرضا من الناحية اللغوية و الإصطلاحية و الرضا عن التخصص الدراسي و المبادئ المحققة له، كما تطرقنا إلى أهمية الرضا عن التوجيه، و العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه و في الأخير خلاصة هذا الفصل.

1- تعريف الرضا:

1-1- الرضا لغة:

ورد في المنجد في اللغة العربية المعاصرة الشرح اللغوي لكملة « رضا » كما يلي: رضي، رضى و رضوانا و مرضاة: زال إستياؤه و استعاد هدوءه، رضي عن الشيء: اقتنع به، وافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة. و الرضا : هو الإعجاب، الموافقة، القبول و الإقتناع. (صليحة براك، 2008: 19)

من خلال التعريف اللغوي للرضا نقول بأنه هو حالة الإستقرار التي يشعر بها الفرد عند إتخاذ قرار مناسب من طرفه أو من الغير.

1-2- إصطلاحا:

الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد و بين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. (خليفة قدوري، 2012: 20)

كما يعرف الرضا أنه :" الشعور بالسعادة نتيجة إشباع حاجة أو رغبة ". (عونية صوالحة، أسماء العمري، 2013: 406)

و يعرف أيضا على أنه " حالة شعورية تعكس رؤية الفرد، و إدراكه، و حبه و سعادته بشأن ما في بيئته ".(داليا يوسف، 2008: 75)

و يشير مدحت أبو النصر للرضا على أنه: " هو شعور الإنسان بالإرتياح النفسي و السرور و الطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل ". (صليحة براك، 2008: 20)

من خلال ما سبق من التعريفات يمكن القول أن الرضا هو شعور الفرد بالارتياح النفسي و السرور.

2- تعريف الرضا عن التخصص الدراسي:

تشير داليا يوسف " أن الصف الأول الجامعي يعتبر فترة نمائية شديدة الأهمية في حياة المراهق، لأنها الفترة التي يبدأ فيها الفرد، و لأول مرة في حياته، بإتخاذ قرارات هامة تتعلق بمستقبله و تحديد اتجاهاته في الحياة. و تعتبر عملية إختيار التخصص الدراسي هو إحدى أهم القرارات التي يتحتم على الفرد المراهق أتخاذها بشأن مستقبله التعليمي و المهني، لأن هذا الإختيار سوف يكون له تأثير كبير على أدائه الدراسي و الأكاديمي و على رضاه عن خبراته داخل الجامعة، و على رضاه عن مهنته بعد ذلك و ما يتضمنه ذلك من مكانة إجتماعية و مستوى إقتصادي. (داليا يوسف، 2008: 76)

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن الطالب في هذه المرحلة يكون في مرحلة المراهقة المتأخرة، و فيها يقوم باتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله التعليمي و المهني، و هي أهم القرارات بالنسبة له. مما يجعل هذا القرار يؤثر عليه بالإيجاب و منه الرضا عن نفسه و عن التخصص الذي اختاره.

3- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

تبين أدبيات الموضوع أن لتحقيق الرضا عن التوجيه الدراسي مبادئ مختلفة و هي كالآتي:

3-1- حق التلميذ في تقرير مصيره:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه بإعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل، و يعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه. و هذا يعني أن مسؤولية الدراسة، الإختيار و القرار تقع على عاتق التلميذ، و علينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، و هو ما أكده سعد جلال في قوله أنه ليس لكائن من كان حق في يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره.(خليفة قدوري، 2012: 43)

إن عملية التوجيه المدرسي بناء على هذا المبدأ ينبغي أن لا تقوم على الإكراه أو الإجبار، أو الأمر و النهي، أو الوعظ و النصح، أو تقديم الحلول الجاهزة، بل ينبغي أن تعمل على تهيئة الجو المناسب الذي يسمح للقوى الخيرة في التلميذ من أن تتحرر من قيودها فتدفعه إلى أن يكتشف بنفسه اتجاهاته و استعدادته و قدراته التي تمكنه من حل مشكلاته بالطرائق التي يراها مناسبة. لأنه هو الأدرى بنفسه و بمشاكله و أين تقع مصلحته، و في هذا يقول حامد عبد السلام زهران: "... أن تقرير المصير و تحديد الأهداف و التخطيط للمستقبل و القدرة على اتخاذ القرارات و الإستقلال في السلوك و الإعتماد على النفس و تحمل مسؤولية الذات علامة هامة من علامات النضج الإجتماعي".(محمد برو، 2010: 103، 104)

من خلال ما سبق نلاحظ أن عملية التوجيه لا تكون إجبارية على التلميذ و إنما له الحرية الإختيار بما يتناسب مع قدراته و إستعدادته و ميوله من تحقيق الأهداف التي يرسمها لنفسه و ما على المرشد إلا أن يضع له البدائل من أجل أن يختار بنفسه.

3-2- تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل و يلزم الموجه أن يتقبله كما هو و بدون شروط و تقبل سلوكه و إمكاناته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل " ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار احكام على السلوك و الخبرات ".(وردة بلحسيني، 2002: 36)

فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ و على قدراته و مواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة و يحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الأخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، و يمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية و اختياراته النفسية و حتى ميولاته و معارفه حول المسارات التكوينية و المهنية. مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات و البدائل و مساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته و كفاءته. فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته و معرفة

بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته و وضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا و القبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قرارته في كل مرحلة تتطلب ذلك.(خليفة قدوري، 2012: 44)

من خلال ما سبق نجد أن هذا المبدأ يعمل على إيجاد العلاقة الطيبة بين الموجه و التلميذ من أجل أن يشعر بالطمأنينة معه و لا يبحث عن الهروب أو إخفاء مشكلته.

3-3- إعتبار عملية التوجيه عملية تعلم:

إذا كان التعلم يستهدف تنظيم المعرفة المكتسبة و تقدير قيمتها و إعطائها المعاني التي تنطبق عليها، و مقارنتها بما يماثلها من أجل الوصول إلى مقصودة. و إذا كان التعلم أيضا أنواعا مختلفة من الأنشطة و الخبرات المتعددة التي يقوم بها الفرد المتعلم في تفاعله مع بيئته لحل المشكلات التي تواجهه لإعادة التوازن بينه و بين هذه البيئة، فإن التوجيه المدرسي يعتبر عملية تعلم، لأنه من خلاله يتعلم التلميذ الإتجاهات و القيم و المعايير و الأنماط السلوكية التي تساعده على: (محمد برو، 2010: 105)

1- معرفة نواحي القوة و نواحي الضعف الموجود في نفسه و في بيئته.

2- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه و نحو غيره.

3- الإختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لإستعدادته و قدراته و ميوله و سمات شخصيته.

4- اكتساب خبرات و معلومات و مفاهيم جديدة تمكنه من معالجة ما يعترضه من مشكلات.

5- اكتساب أساليب و استراتيجيات تؤدي به إلى أن ينظر إلى الحياة بطريقة موضوعية.

6- استبعاد كل ما قد يتنافى و شخصيته من أجل تكيفه و توافقه النفسي و الإجتماعي.

7- التخطيط و وضع الأهداف المستقبلية.

من خلال ما سبق يمكن نقول أن عملية التوجيه المدرسي لا تحقق نجاحا إلا بهذا المبدأ ما دام الغرض منها هو عملية التعلم فإن سلوك التلميذ يتغير باستمرار لذا يجب أن تكون خدماته موجهة و هادفة ومنظمة و مخططة.

3-4- الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:

يشير سعد جلال أن الإتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية، و عليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة و ليست على مرحلة الإنتقال للتخصص، و أن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة و متدرجة تأخذ بعين الإعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية و تمده بالمعلومات و الخبرات و البدائل و تبصرة بذاته و إمكاناته و إمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، و هو ما يسمى حديثا المشروع الشخصي و المهني للتلميذ. (وردة بلحسيني، 2002: 37)

و هكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لايكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة إنتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها لجعل التلميذ أكثر تقبلا و رضا في حياته المدرسية و المهنية فيما بعد. (خليفة قدوري، 2012: 45)

وعليه يجب أن تتصف و تتميز عملية التوجيه المدرسي بالإستمرارية و التتابع التدريجي حتى تتماشى و مراحل النمو تلك، و مشكلات الحياة و متطلبات المجتمع لأنها ليست مقصورة على خدمات تؤدي للتلميذ أثناء الإنتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، او أثناء فترة الدراسة في مرحلة معينة، بل هي خدمة مستمرة منظمة تقدم للتلميذ كلما صادفته

مشكلة من مشكلات الحياة العادية... و الإتجاه السائد اليوم أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية. (محمد برو، 2010: 106)

4- أهمية الرضا عن التوجيه:

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على إستثمار قدراته إلى أقصى مداها و عكس ذلك يمكننا أن نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها و مع ظروفها، (خليفة قدوري، 2012: 45)

و هكذا فإن للرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر أثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب و إنما مستوى المدرسة و المجتمع و هو ما سيأتي تفصيله:

4-1- على مستوى الفرد:

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها جاكسون و جتزل(Jackson et Getsels) لمعرفة أثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ بنين و بنات، إحداهما راضية، أن عدم الرضا جزء من الصورة الكاملة لعدم الإرتياح النفسي أكثر من أن يكون انعكاسا مباشر لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية. (وردة بلحسيني، 2002: 38)

فالرضا عن التوجيه إذاً يوفر الإرتياح النفسي و يزيد من دوافع النجاح و منه إنتاجية الفرد لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم، و هوما أكده دانيال جولمان في قوله

" إن الإسهام الأهم و الوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه في مجال يناسب مواهبه و يشعر فيه بالإشباع و التمكن ". (جولمان دانيال، 2000: 60)

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم و لا ترضي طموحاتهم و ميولهم، هو اهدار لطاقاتهم و تقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط و الفشل.

لقد أكد جليل وديع شكور في دراسة قام بها على (870) تلميذا إذ وجد أن (168) تلميذا يعيدون السنة للمرة الثانية، أي بنسبة (19.30%) و هي نسبة اعتبرها مخلة بالتوازن الإجتماعي، كما استنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة و بين ما يميل إليه التلميذ، كما قدر حسب نفس الدراسة عند التلاميذ الذين أهو الدراسة و تركو الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي بـ (44) تلميذا أي بنسبة (6%) و هو ما يبين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين و غير المتوافقين و توصل من ذلك ان النتيجة التالية: أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق و التكامل بين الطالب و هذا النوع من الدراسة. (وردة بلحسيني، 2002: 38، 39)

كما أكد حسين الشرعة (1993) أن أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الإلتحاق بالجامعات الأردنية، أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا بتخصصات ليست ضمن هذه الرغبات، و هكذا يمكن ان نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص معين عن رغبة و ميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب بل يضمن لهم إمكانية الإستمرار في هذ التخصص، وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990) إذ إعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان و يشير أن مدى الرضا و السعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما، و مدى ارتباطه للإستمرار فيها.(خليفة قدوري، 2012: 46)

و مما سبق يمكن القول أن أهمية الرضا عن التخصص على الصعيد الفردي من ناحية التوافق النفسي و الدراسي و المهني، يمكن أن نتصوره إنطلاقا من عملية التوجيه و ما لها من تأثير على الفرد و المدرسة.

4-2- على مستوى المدرسة:

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا و رغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط، و إنما يعود ذلك على المدرسة و إنتاجيتها أيضا، فإذا كان اهتمام علم النفس الإجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة. فإن إهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كجزء أساسي في دراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة. (خليفة قدوري، 2012: 47)

و هذا يعني أن الرضا عن الدراسة ذو تأثير متعدي يظهر في إنتاجية الفرد و إبداعه و منه إنتاجية المدرسة و مردودها الذي يبقى مرهونا بمدى استثمارها لطاقات الأفراد إذا عملت بمبدأ حق كل طفل في أن تكون له فرديته و أن يتلقى التعليم الذي يتفق و تلك الفردية.(وردة بلحسيني، 2002: 40)

و من خلال ما سبق نلاحظ أن نجاح التلميذ مرتبط بنجاح المدرسة و من هنا يرتبط توجيهه إلى التخصص الذي يتلاءم مع قدراته و إستعداداته و ميوله من أجل أن يحقق هذا النجاح لنفسه و للمدرسة، مما يضمن للمدرسة تحقيق أهدافها و الإبتعاد عن مسببات الإهدار المدرسي.

4-3- على مستوى المجتمع:

إن المجتمع يعتبر مصدر إلهام لطاقات أفراد و يؤثر فيهم و يتأثر بأدوارهم و بمدى إنتاجيتهم و التوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط و هو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية، و هو الصعيد المهني.(وردة بلحسيني، 2002: 40)

و الفرد خلال هذه الصيرورة يعيش في مجال العلاقات المتبادلة و التي من المفترض أن يلعب خلالها دور العطاء المتشبع بالرضا و الإرتياح، فالتوجيه السليم و المتكيف يوفر للفرد كما للمجتمع الخير و النجاح على الصعيد الإقتصادي و الإجتماعي و النفسي. (خليفة قدوري، 2012: 47،48)

و في المقابل فإن غياب الرضا عن التوجبه و ما قد ينتج عنه من رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي تكلف المجتمع كثير من المال و الجهد و الوقت إذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من أموال ، و ما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق و الخوف الذي يساور الآباء و الأبناء نتيجة لذلك.(وردة بلحسيني، 2002: 41)

نستنتج مما سبق أن الرضا عن التوجيه يهيئ أفضل الفرص للنجاح أمام التلاميذ أو الطلاب سواء في المجال الدراسي أو المهني، مما يجعلهم أكثر قدرة على العطاء و الكفاية الإنتاجية، مما يعود بالفائدة على المجتمع.

5- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

يرى شريف (Sherif) أن إتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي نابع من مسايرته لإتجاهات الجماعية المرجعية، و يرى هو لنجسيد(Haullingshead) أن اتجاه الطالب نحو التخصص ينبع من إتجاه المجتمع هذا نحو هذا التخصص، أما الإتجاه الثالث فيمثله ديفنكنستر (DeuvanKenistor) و يرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية. (وردة بلحسيني ، 2002: 41)

إنطلاقا من وجهات النظر هذه أن هناك عدة عوامل تؤثر و تشوش على عملية إختيار التخصص، و منه رضا الفرد أو عدمه وأهم هذه العوامل كالآتي:

5-1- العوامل الإجتماعية:

يشير محمد برو أن هناك من الدراسات التي أكدت أن الفرد في مراحل نموه المختلفة يتأثر بالأفراد الذين يعيش و يتفاعل معهم، و بالمجتمع الذي يحيا في إطاره، و بالثقافة التي تهيمن على أسرته و مدرسته و سائر مؤسسات وطنه، أي أنه إن صح التعبير رهين بتبني قوالب مجتمعية الفكرية و أنماطه السلوكية و تعزيزها علاوة على نقلها. (محمد برو، 2010: 136)

و منه فإن الفرد و هو ينمو في حاجة ماسة إلى مساعدة الغير من أصحاب الخبرة و الرأي للإهتمام بتوجيهه عن طريق الإرشاد و المشورة و النصيحة، لتتضح له الرؤية الحقة إلى إيجاد نوع من الإنسجام و التوافق بينه و بين متطلبات و نشاطات مجتمعه المختلفة، ذلك لأن الفرد إذا نال التوجيه السليم يمكن التنبؤ له بالإيجابية سواء في الدراسة أو العمل و الإنتاج (محمد برو، 2010: 136)

و الأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهيأة إياهم للإندماج فيه فهي كما يرى "ج. موكو (G.mauco)" تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل و تعلمه الحياة الإجتماعية. (G. MAUCo,1971:8)

وهكذا فإن الصورة التي يرسم المحيط الإجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته فبالتقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل، إنه يكرر ما يفعله الآخرون، إنها صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه أباؤه. (خليفة قدوري، 2012: 48)

وفي هذا السياق يشير محمد الأسعد (1983) في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إن للزوج الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80.6%) و من ثم يأتي دور الزوجة بنسبة (11%) و بعدئذ رأي الولد بنسبة (8.4%) و هذا يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.(MOUHAMED :37 AIASSAD,1983)

كما أوضحت دراسة قام بها الباحث جون قيشار (J. Guichard) سنة (1985) بمنطقة ليل بفرنسا على (4994) مسجلا بالجامعة، تهدف إلى معرفة مختلف العوامل المؤثرة في عملية التوجيه في أول تسجيل لهؤلاء الطلبة بالجامعة، بمعنى مختلف التصورات التي يملكها الطلبة حول اختياراتهم و قد توصل الباحث إلى و جود فروق معتبرة في هذه التصورات حسب الأصل الإجتماعي المرتفع قد سجلوا في إختصاصات الطب و

العلوم الإقتصادية ثم الصيدلة، بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الإجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية و التسيير ثم شعب أخرى اجتماعية. (وردة بلحسيني، 2002: 43)

و هذا يعني أن العوامل الإجتماعية و تدخلات الآباء و نصائحهم غالبا ما تكون غير موضوعية؛ فتدفع الأبناء إلى مسارات لا يرضونها و لا تتماشى مع رغباتهم و قدراتهم فهذا ما يجعلهم يفشلون في دراستهم و حتى في المهنة التي يرغبون في الوصول إليها، لذا يجب على الأسرة أن تساعد الأبناء على اتخاذ القرار بإختيار التخصص، و لا تجبرهم عليه.

5-2-العوامل الشخصية:

إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر في هذا العالم، هذه المكونات التي تشكل فروقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر، لها أثر كذلك على إختيارات الفرد و تطلعاته.(وردة بلحسيني، 2002: 44)

سنحاول التطرق إلى هذه العوامل كالآتي:

5-2-1- الجنس:

تلعب الفروق الفردية بين الجنسين دوراً هاما فيالتوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة و هو ما دلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة الي قام بها هوايت(B.N. Hewitt) و جولدمان (R.D. Goldman) (1975) على عينة قوامها (13000) طالب من أربع جامعات، و توصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيتها حيث وجدا أن الذكور يميلون إلى إختيار التخصصات أو المجالات الفيزيقية أو العلوم البيولوجية، في حين تميل الإناث إلى إختيار العلوم الإنسانية و الإجتماعية كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف إختيار المجال الشائع للدراسة أو التخصص.(وردة بلحسيني، 2002: 44، 45)

كما أن الأفراد الذين يملكون قدرات عقلية و بدنية تتناسب و طبيعة الأدوار و المهام الموكلة إليهم، تُمكنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه و إثبات ذواتهم، يتميزون برضا عال مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل مما تتطلبه الأدوار و الأنشطة التي يمارسونها

أو أعلى منها و ذلك إما بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لأن قدراتهم غير مشغلة بشكل جيد و من ثمة لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء و بذلك فإن قدرات الفرد تعد من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا، فالتلميذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به من قدرات لا يكون راض عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات. (صليحة براك، 2008: 21)

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن هناك فروق بين الجنسين في ميولاتهم و قدراتهم و ما يتطلعون إليه و هذا التمايز يجعل كل واحد منهما يتجه إلى المسارات الدراسية و المهنية حسب ما يتوافق مع قدراته و ميوله الشخصية.

5-2-2- صورة الذات:

إن الذات مركب من عدد الحالات النفسية و الإنطباعات و المشاريع، و تشمل إدراك المرء لنفسه أي إنطباعاته عن جسمه، و صورته عن مظهره العضوي، عن ما هو خاص و محسوس فيه كشخص، و تشكل اتجاهات المرء حول نفسه، و معتقداته و آثره، و قيمه، أهم مقومات مفهومه عن ذاته. (وردة بلحسيني، 2002: 45)

فمن خلال إدراك الفرد و تصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الإنتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة، أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة من الناحية الجسمية و الوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال ومن خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن إرادته الخاصة مبرزا بها رغبته حتى و إن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به.(خليفة قدوري، 2012: 50)

و هذا يعني إيمان المراهق بحريته في الإختيار و قدرته على التخطيط لمستقبله. غير أن هذا التخطيط يجب أن يبنى على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن و ما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصوراته المستقبلية و الأخطاء التي يتعرض لها في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا لكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته من صنع خياله.(وردة بلحسيني، 2002: 46)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التقييم الموضوعي لإمكانيات الذات يساهم و يحدد مساراتها و منتهى طموحاتها مما يشعر الفرد بالرضا عن قراراته التي يتخذها و الخيارات التي يختارها.

5-2-2- مركز التحكم أو الضبط:

و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه و ما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد و التحكم الداخلي ينظر إلى انجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات و ما بذله من مجهودات وما اتخذه من قرارات، في حين الشخص الخارجي التحكم يغزو انجازاته وما اتخذه من قرارات و ما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة و الحظ أو مساعدة الآخرين و يتركها تتحكم في مصيره. (خليفة قدوري، 2012: 51)

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها علي محمد ديب (1989) أن هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي و بين الحاصلين على الدرجات في التحكم الخارجي و ذلك حسب متغير الرضا عن التخصص الدراسي على مستوى (0.01) و ذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي.(خليفة قدوري، 2012: 51)

و عليه يمكن القول أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم عن قناعة يكونون أكثر رضا عن توجيههم الدراسي، أما الذين يتخذون قراراتهم دون قناعة يكونون غير راضين عن توجيههم الدراسي.

5-2-3- طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة و نجاح التلميذ أو تعاسته و فشله. و هنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الأني أم المشروع المدرسي؟ و حتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه و تأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه، نقف أولا عند مفهوم كل من الإختيار و المشروع كطريقة يعتمد التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المطلوب. (وردة بلحسيني، 2002: 47)

وسنحاول تعريف بهما كالآتي:

مفهوم الإختيار:

يشير البو (Albau ,1982) للإختيار على أنه " الإنظمام الحر بكل رضا و بمعرفة الأسباب أي الأخذ بعين الإعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل و السياق الإقتصادي و الإجتماعي". يؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما متمتعا في ذلك بحريته شاعرا بالرضا لأنه مدركا لأسباب إختياره، من جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة و معطيات العمل، غير أن موقف الإختيار تبرز فيه صفة الأنية كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلا عند نهاية مرحلة تعليمية معينة. (AIBAU,1982:25)

مفهوم المشروع:

عرف دوبت (Dubet) المشروع على أنه : " إنتاج – يكون مكثفا خاصة أثناء المراهقة– لصور وأوضاع يتمنى التوصل إليها، و ذلك باتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه".(DUBET,1973:225)

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري و العملي الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته.(وردة بلحسيني، 2002: 48)

واعتبار مما سبق فيما يخص مفهوم الإختيار و المشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة من الإستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه و بالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته إنطلاقا من رغبات و طموحات جامحة لا تترك له مجالا للتبصر بكل المعطيات، فيندفع إلى الإختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبين ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شاملا لعوامل عدة منها القدرة و الرغبة، الأهداف و الوسائل.(وردة بلحسيني، 2002: 49)

خلاصة:

مما سبق يمكننا القول أن الرضا لدى الطالب عامل مهم في عملية التوجيه و هو نقطة بداية النجاح في المسار الدراسي و المهني، و هذا يعني أن الطالب الذي يكون راض عن توجيهه، يكون أكثر إنتاجية في المجال الدراسي و المهني.

و قد إشتمل هذا الفصل على تحليل الرضا عن التوجيه من حيث المفهوم و المرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيقيه، ثم تبيان أهميتهُ استنادا إلى دراسات أبرزت ما للرضا عن التوجيه من تأثير متعدد يبدأ بالفرد ثم الأسرة فالمجتمع.

كما تناولنا دور العوامل المؤثرة في عملية الرضا منها العوامل الإجتماعية كمثيرات خارجية تمارس ضغطها على مسار عملية التوجيه و العوامل الشخصية و مالها من أثر على رضا الفرد في إختيار التخصص منها عامل الجنس و صورة الذات و مركز التحكم و طريقة اتخاذ قرار التوجيه سواء عم طريق الإختيار أو المشروع و في الختام خلاصة هذا الفصل.

تمهيد

1- مفهوم التوجيه

2- مفهوم الإرشاد

3- نشأة التوجيه وتطوره

4- أنواع التوجيه

5- مناحي التوجيه

6- مستويات التوجيه

7- الحاجة لتوجيه

8- أهداف التوجيه

9- مبادئ و أسس التوجيه

10- العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه.

11- التوجيه الجامعي في الجزائر.

12- إجراءات الإعلام والتوجيه في الجامعة الجزائرية.

13- الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الإلكتروني.

14- أهمية خدمات الإرشاد في مرحلة الدراسة الجامعية.

خلاصة

تمهيد:

إن التوجيه الطالب لميدان التكوين الذي يتلاءم مع قدراته و ميوله و إستعدادته يضمن له النجاح و مواصلة الدراسة و إختيار التخصص المناسب للمهنة التي يرغب فيها و هو أمر مهم و ضروري، مما أدى إلى الحاجة إلى التوجيه من أجل تجنب مشكلات قد يقع فيها عند إختياره لميدان التكوين غير المناسب له، فهو يحتاج إلى مديد العون و المساعدة من أجل التغلب على مشكلاته و إتخاذ قراراته و التخطيط لمستقبل حياته و فقا لإمكاناته و قدراته و ميوله، لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى الحديث عن مفهوم التوجيه و الإرشاد، و نشأته و تطوره و مستوياته، بالإضافة إلى الحاجة إلى الحاجة إلى التوجيه، و أسسه، و العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه، كما سنتطرق إلى التوجيه في الجزائر، و الإجراءات المتبعة في عملية التوجيه، و أهمية الخدمات الإرشادية في مرحلة الدراسة الجامعية، و نختم فصلنا بخلاصة عامة.

1- مفهوم التوجيه :

يبدو الحديث عن التوجيه لأول وهلة، حديثا عن مفهوم جديد، و الحقيقة أن هذا المفهوم قديم قدم العلاقات الإنسانية، ذلك أن الحياة البدائية رغم بساطتها سادها نوع من التوجيه في محيط الأسر، و لكنه و في ظل التطور المذهل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة، فرض نفسه كضرورة ملحة في شتى الميادين (النفسي، المدرسي، المهني،...). (أسماء خويلد ، 2005: 83)

1-1-المعنى اللغوي:

وجه ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التي تحتوي هذا المصطلح منها قوله تعالى :﴿ ... وَجِيهاً فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ﴾(الآية 45 من سورة آل عمران)، أي له وجاهة و مكانة و منزلة عظيمة عند الله في الدارين، فالتوجيه ذو الجاه و الوجاهة. و الكلمة مأخودة من الوجه حتى قالو إن لفظ الجاه أصله وجه، فنقات الواو إلى موضع العين فقلبت ألفا ثم اشتقوا منه فقالو جاه فلان يجوه، كما قالو وجه يوجه و ذو الجاه يسمى وجها كما يسمى وجيها، و يقال إن لفلان وجها عند ! كما يقال إن له جاها ووجاهة و كان الأصل في الوجيه من يعظم و يحترم عند المواجهة لماله من المكانة و النفوس.(محمد برو، 2010: 40)

كما جاء في لسان العرب: " قعدت تجاهك، أي تلقاءك، و الجهة: النحو توجهت إليك، اتجه، أي توجهت، يقال شيء موجها إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف و يقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيها، إذا وطؤوه و سلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه.(محمد برو، 2010: 40 ،41)

1-2-المعنى الإصطلاحي:

تتعدد و تختلف تعريفات مصطلح التوجيه و ذلك بإختلاف و جهات النظر، لكنها تتفق في نفس الهدف و هو خدمة الفرد و فيما يلي مجموعة من التعريفات:

التوجيه: عملية مساعدة الفرد لفهم نفسه، و فهم ما حوله، و ما يهمه، ليصبح قادرا على اتخاذ القرار.(عبد الحميد النعيم،2008: 10)

و يشير**الهاشمي** للتوجيه بأنه: « مجموعة الخدمات النفسية تقدم للأفراد في حياتهم العملية لمساعدتهم على الإختيار الأنسب في كافة المجالات التي تهمهم كالمجال المهني و الأسري و التربوي».(عبدالله الزبيدي ،2008 : 11)

كما عرفه **ميلر Miller** بأنه: عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم و اختيار الطريق الصحيح و الضروري للحياة و تعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة و الذكية و التي تصحح مجرى الحياة. و عرف أيضا على أنه تمكين الشيء أو الكائن الحي من الوصول إلى هدفه.(سعيد الأسدي، مروان إبراهيم ،2003 : 41)

التوجيه: هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات و مهارات و استعدادات و ميول، و أن يستعمل إمكانيات بيئية، فيحدد أهدافا تتفق و إمكانياتة من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه و لبيئته، و تختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه و مع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته.(سعد جلال، 1992: 85)

و يشير عبد السلام زهران للتوجيه بأنه: « عملية مساعدة الفرد و تشجيعه على الإختيار و التقرير و التخطيط للمستقبل بدقة و حكمة و مسؤولية في ضوء معرفة نفسه و معرفة و اقع المجتمع الذي يعيش فيه ».(عبد السلام زهران،1988: 9)

و يعرف أيضا بأنه: « عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم و توجيهها بحيث يستطيعون الإختيار عن بينة و يتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في إتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي».

(مصطفى القاضي و آخرون،2000 : 25)

و يعرف بأنه: عملية بناءة تهدف إلى مساعدة التلاميذ و الطلاب على فهم أنفسهم فهما صحيحا، بحيث يمكنهم ذلك الفهم من رسم الخطط المستقبلية التي تساعدهم في اختيار نوع الدراسة المناسبة لهم و الإستمرار و النجاح فيها، و حل المشكلات التي تعوق توافقهم مع أنفسهم و مع الآخرين من أجل تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها. (محمد الزعبي، 2003: 16)

كما يعرف بأنه كل ما يقدم للفرد من خدمات تربوية و نفسية و مهنية، كي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته، و فق امكاناته و قدراته، العقلية و الجسمية و ميوله، بأسلوب يشبع حاجاته، و يحقق له تصوره لذاته.(مفيد نجيب، زيدان نجيب، 2005: 15)

و ترى (بينت) أن التوجيه يتضمن كل الخدمات التي تشارك في عملية فهم الفرد لنفسه و اتجاهاته و ميوله و قدراته و حاجاته الجسمية و العقلية و الإجتماعية لأقصى و أحسن نمو و تحصيل و تكيف للحياة. (مشعان ربيع، 2005: 18)

كما عرفه **رين (Wren)**« بأنه يقوم بالتوازن بين النمو بأجمعه و باتجاه النضوج و الكفاءة الإجتماعية و تساعده لكي يصبح بقدر الإمكان ذلك الشخص الأكثر تأثيرا». (عصام يوسف، 2006: 7)

و يشير **عبد الحليم منسي** للتوجيه بأنه « إرشاد الناشئين لاختيار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم، و تبنى هذه العملية على أساس عملية معينة بحيث يوجه الفرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدراته العامة و استعداداته الخاصة و ميوله المهنية الرئيسية حتى تيسر له هذا التعليم لأن نجاحه أمرا يكاد يكون مقطوعا، و بالتالي يمكن تقديم

خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد و يستفيد فالهدف من التوجيه هو إلتحاق الطالب بنوع التعليم المناسب و يؤسس على الفروق بين الأفراد في الذكاء و الإستعدادات الخاصة و الميول المهنية».(ذهبية العرفاوي، 2009: 26 ،27)

كما يعرف بأنه: عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية و علم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يدرك مشكلاته و على أن ينتفع بمواهبه و قدراته لتوجيه طاقاته العقلية للتغلب على هذه المشكلات بما يؤدي إلى التوافق بينه و بين البيئة التي يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من النمو و التكامل في شخصيته. (محمد برو، 2010: 44 ،45)

ويعرف أيضا بأنه مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالإتساع و الشمولية و تتضمن داخلها عملية الإرشاد. و يركز التوجيه على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة و المناسبة و تنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعد على فهم ذاته و التعرف على قدراته و إمكاناته و مواجهة مشكلاته و اتخاذ قرارته و تقديم خدمات التوجيه للطلاب بعدة أساليب كالندوات و المحاضرات و اللقاءات و النشرات و الصحف و اللوحات و الأفلام و الإذاعة المدرسية....إلخ.(علي الألمعي، 2015: 1)

من خلال ما سبق من تعاريف يتضح لنا أن التوجيه عملية مساعدة مستمرة تجعل الفرد يفهم نفسه و يتخذ القرارات المناسبة ل ه لحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته بنفسه لكي يصل في النهاية إلى تحديد و تحقيق أهدافه بما يتلاءم مع ذاته و مع البيئة التي يعيش فيها من أجل تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي و التربوي و المهني.

2- مفهوم الإرشاد:

قد تنوعت و تعددت تعريفات هذه الكلمة في الحقل التطبيقي لعلم النفس، رغم حداثته كعلم مستقل بذاته، و قد يعود ذلك إلى إختلاف و جهات نظر القائمين بتعريفها.

2-1-المعنى اللغوي للإرشاد:

يقول(إبن منظور) في (لسان العرب) مادة: (رشد) و الرشد نقيض (الغي) و رشد الإنسان – الفتح – يرشد رشدا – بالضم- و (رشد يرشد رشدا ورشادا) فهو راشد و رشيد، و هو نقيض الضلال إذا أصاب و جهة الأمر و الطريق.

و في الحديث الشريف « عليكم بسنتي و سنة الخلفاء الراشدين من بعدي» (أخرجه الإمام أحمد و أبو داوود و الترمذي وابن ماجه و الحاكم).

و الراشد: إسم فاعل، من رشد، يرشد، راشدا، أرشدته أنا، و رشده أقره، و أرشده الله، و أرشده إلى الأمر، و رشده: هداه و استرشده: طلب منه الرشد.(محمد أبو يوسف، 2008: 14)

2-2- المعنى الإصطلاحي للإرشاد:

تختلف تعريفات مصطلح الإرشاد بإختلاف وجهات النظر فمنهم من يركز على العلاقة الإرشادية و دور المرشد، و البعض الآخر يركز على العملية الإرشادية، و البعض الآخر ركز على النتائج التي يحصل عليها من الإرشاد.وفيما يلي بعض التعريفات لهذا المصطلح:

تعريف **جود (Good, 1945)**: يقصد بالإرشاد تلك المعاونة القائمة على أساس فردي و شخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، و يبحث عن حلول لها، و ذلك بمساعدة المتخصصين و بالإستفادة من إمكانيات المدرسة و المجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتحذ قرارته الشخصية.(محروس الشناوي، 1994: 4)

تعريف روجرز(Rogers ,1952): الإرشاد هو العملية التي يحدث فيها إسترخاء لبيئة المسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد، و التي يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة في ذات جديدة. (محروس الشناوي، 1996: 10)

تعريف تولبير(tolbert, 1959): الإرشاد هو علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أولهما و هو المرشد، من خلال مهاراته بإستخدام العلاقة الإرشادية، يوفر موقفا تعليما للشخص الثاني، المسترشد وهو نوع عادي من الأشخاص، حيث تساعده على تفهم نفسه و ظروفه الراهنة و المقبلة، وعلى حل مشكلاته و تنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته و كذلك مصلحة المجتمع في الحاضر و في المستقبل.(محروس الشناوي،1994 : 15)

تعريف جلانز(Glanz,1962):الإرشاد هو " عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد، و الآخر المسترشد. و يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه و أساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها".(محمد برو،2010: 47)

تعريف كرمبولتز(Krumboltz ,1965): يتكون الإرشاد من أي أنشطة قائمة على أساس أخلاقي، يتخذها المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد للإنخراط في تلك الأنواع من السلوك التي تؤدي إلى حل مشكلاته.(محروس الشناوي، 1996: 11)

تعريف باترسون(Patterson, 1967): الإرشاد هو علاقة مساعدة تشمل شخصا يبحث عن المساعدة و آخر راغب وقاد و متدرب على تقديمها في وضع يسمح بإعطائها و استلامها.(سعيد الأسدي، مروان إبراهيم ،2003: 24)

تعريف جونز(Jones , 1970): بأنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف و استخدام إمكاناته و قدراته و تعليمه ما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه و للمجتمع الذي يعيش فيه. (صالح الداهري، 2000: 23)

تعريف بلاكام(Blackham , 1977): الإرشاد هو "علاقة مساعدة فريدة من خلالها تتاح للمسترشد فرصة التعلم و التعبير و التفكير و الإختيار و التجربة و التغيير

بطريقة مقبولة و مرغوبة لديه، و أن المسترشدين غالبا ما يدخلون هذه العلاقة طواعية و اختيارا و يأملون أو يتوقعون من المرشد أن يساعدهم و يقوم بحل ما يعانونه من صعوبات أو مشكلات، و أن العلاقة الإرشادية علاقة تعاونية يعتمد نجاحها بدرجة كبيرة على تحمل كل من المرشد و المسترشد مسؤولية انجاز الأهداف الإرشادية المرسومة و لكي تتحقق أهداف هذه العملية الإرشادية لابد للمرشد من الإستفادة من فهمه للسلوك الإنساني و معارفه و معلوماته و علاقاته الشخصية في سبيل إيجاد أوضاع مناسبة لإحداث التغيير المنشود في حياة المسترشد".(محمد برو، 2010: 47، 48)

تعريف آدمز(Admes, 1980): " أنه علاقة تفاعلية بين فردين، حيث يحاول أحدهما، وهو المرشد، الآخر الذي هو المسترشد كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر و المستقبل". (سعيد الأسدي، مرروان إبراهيم، 2003: 24)

تعريف رابطة علماء النفس الامريكي (A.P.A,1981): أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي و فق مبادئ و أساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، و يقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد و استقلاله في تحقيق التوافق لدى المسترشد و يهدف إلى اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو و التوافق مع الحياة و اكتساب قدرة اتخاذ القرار، و يقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة و في المجالات المختلفة الأسرة، المدرسة، العمل. (صالح الداهري، 2000: 23)

تعريف محمد الزعبي (1994): الإرشاد هو " علاقة دينامية تفاعلية مهنية واعية بين المرشد و المسترشد تهدف إلى مساعدة الفرد المسترشد على أن يعرف نفسه و يفهم ذاته و ذلك من خلال نظرة كلية لجوانب شخصية، ليتمكن من التعرف على مشكلاته و يحدده بدقة، و يتخذ قراراته بنفسه و يحل مشكلاته بشكل موضوعي، ليتمكن من تحقيق

أهدافه، و تحقيق التوافق النفسي، مما يسهم في نموه الشخصي و المهني، و التربوي و الإجتماعي بشكل فعال".(محمد برو، 2010: 49)

وعليه يتضح لنا من خلال التعريفات السابقة أن الإرشاد علاقة مهنية و تفاعلية بين طرفين المرشد و المسترشد أو مجموعة من المسترشدين و تكون هذه العملية وجها لوجه، بحيث يطرح المسترشد مشكلاته على المرشد من أجل تقديم المساعدة في إتخاذ القرارات المناسبة لحلها.

و من خلال التعريفات السابقة لكل من التوجيه و الإرشاد فإنهما يعبرا عن معنى مشترك، فكل من التوجيه و الإرشاد يتضمن، من حيث المعنى الحرفي، الترشيد الهداية و التوعية و الإصلاح و تقديم الخدمة و المساعدة و التغيير السلوكي إلى أفضل. وكل من التوجيه و الإرشاد مترابطان، و هما و جهان لعملية واحدة، وكل يكمل الآخر.(عبد السلام زهران، 1988: 11)

وعليه يمكن تعريف التوجيه و الإرشاد: بأنه "عملية تعليمية تساعد الفرد على فهم نفسه و ما حوله، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية، مما يسهم في نموه الشخصي و تطوره الإجتماعي و التربوي و المهني،

و يتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه و بين المرشد، الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية.(عبد الحميد النعيم، 2008: 10)

وفيما يلي أبرز الفروق ما بين التوجيه و الإرشاد كما هو مبين في الجدول رقم (01): (أحمد البرديني، 2006: 20)

الجدول رقم (01): يبين الفرق بين التوجيه و الإرشاد

التوجيه Guidance	الإرشاد Counseling
1- هو مجموع الخدمات النفسية و أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد. 2- ميدان يتضمن الأسس العامة و النظريات الهامة و البرامج و إعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد 3- يشير إليه البعض على أنه التوجيه الجماعي، أي أنه يقتصر على فرد بل قد يشمل الجماعات أو المجتمع كله 4- يسبق عملية الإرشاد و يمهد لها. 5- التوجيه و سيلة إعلامية.	1- هو العملية الرئيسة في خدمات التوجيه أي أنه جزء من عملية التوجيه. 2- هو عملية، أي يتضمن الإرشاد بصورته الإجرائية التطبيقية و تطبيقا، يمثل الجزء العلمي في مب التوجيه. 3- يشير إليه البعض على أنه عملية الإرشاد الفر التي تتضمن علاقة إرشادية و جها لوجه. 4- يلي التوجيه و يعد ختام برنامج التوجيه. 5- الإرشاد وسيلة نمائية أو وقائية أو علاجية.

3-نشأة التوجيه و تطوره:

يمكننا القول أن التوجيه و الإرشاد يقترن بدايته بظهور الإنسان على هذه الأرض حيث احتاج لمن يرشده و يوجهه نحو الطرق السليمة و الصحيحة لقضاء حاجاته، و مواجهة مشكلات البيئة التي يعيش فيها، و ليس أدل على ذلك ما يرويه لنا القرآن الكريم من قصه قتل قبيل لأخيه هابيل و حاجته إلى من ينصحه و يرشد إلى ما يفعله بجثة أخيه المقتول، حتى أرسل الله سبحانه و تعالى الغراب كمرشد و موجه له، ثم إزدادت هذه

الحاجة بعد ذلك نتيجة لتطور الحياة و تعقدها و إزدياد حجم المشاكل و تنوعها التي أخذ يواجهها في حياته اليومية.(مشعان ربيع،2003: 15)

أما بداية التوجيه و الإرشاد كعلم مستقل معروف الآن بدأ مع عام 1879 عندما أنشأ " فونت" أول مختبر لعلم النفس التجريبي و ظهور ما يسمى بعلم النفس التطبيقي، و دون إطالة سوف يتناول بشيء من التفضيل ... التطور التاريخي لحركة التوجيه.(محمد برو، 2010: 56)

و تميزت بداية هذه الحركة بالتردد و التذبذب، و كان أكثر هذه الحركات فرديا في بدايته، فقد حدثت في أمريكا في نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين تغيرات إقتصادية و إجتماعية أدت إلى ظهور حاجات ملحة في مختلف ميادين الحياة و لاسيما في ميدان التربية، و ظهرت حركة التوجيه تلبية لهذه الحاجات و نتيجة لتقدم العلوم النفسية و الإجتماعية.(عصام يوسف، 2006: 16)

3-1-حركة التوجيه التربوي:

في أواخر القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين شدت مشكلة التأخر الدراسي و الضعف العقلي إنتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها. ففي فرنسا أنشأ ألفرد بينيه **Binet** سنة 1905 أول اختبار في العالم، و تمت محاولات لدراسة التأخر الدراسي و الضعف العقلي و بدأ بعض الجهد في تعليم و توجيه و إرشاد هاتين الفئتين من الأفراد.(عبد السلام زهران، 1988: 42)

و كانت أول محاولة للتحدث عن مفهوم التوجيه التربوي قد قام بها كيلي 1914 حيث نشر رسالة للحصول على الدكتوراه في جامعة كولومبيا عن التوجيه التربوي و قد كان هذا المفهوم يتلخص في تلك الرسالة بوضع أساس علمي لتصنيف طلاب المدارس

الثانوية في الفروع المختلفة. و تحديد الأساس التي تعطى للطالب فرصة النجاح في نوع معين من الدراسة. (صالح الداهري، 2000: 30)

كما نشر بروور(Brewer ,1918) مقالا و الذي أكد فيه على أن التوجيه المدرسي هو ذلك الجهد المقصود لتنمية الفرد من الناحية العقلية ، و هو يشمل على كل الجهود التعليمية المبذولة في إطار المدرسة، و هكذا تنامت حركة التوجيه المدرسي، و في هذه الحالة كان عليهم أن يعملوا على نطاق واسع لمعرفة مختلف الإستعدادات و الرغبات و إمكانيات الطموح الفرص المناسبة. (محمد برو،2010: 65 ،66)

و في سنة 1923 نظم مجلس التربية الامريكي لجنة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة واتجه الإهتمام إلى فئات أخرى من التلاميذ المعوقين و ذوي العاهات و الشواذ. و زاد التوسع و الإهتمام بالمناهج و تخطيط المستقبل التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين. (عبد السلام زهران، 1988: 42)

فقد اتضح لكثير من العاملين في المجالات التطبيقية التربوية أن هناك هوة واسعة تفصل بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة و ما يواجهه في الحياة العملية، و إن هناك ضرورة لسد هذه الثغرة. و من هنا أصبح ينظر إلى التربية على أنها نوع من التوجيه. فالتوجيه التربوي هو توجيه من أجل الحياة. (مصطفى القاضي و آخرون،2002: 28)

3-2- التوجيه المهني:

ظهرت حركة التوجيه المهني بعد الثورة الصناعية التي تطورت في القرن التاسع عشر و أدت إلى انتشار المصانع، و اختفاء الصناعات الصغيرة، و أدى ذلك إلى تعطل العمال، و من ثم انتشر الفقر و المرض، و ظهرت الدعوة إلى الإصلاح الإجتماعي و الإقتصادي، و جاءت بعد ذلك جهود فرانك بارسونز في تدريب الشباب على فهم استعداداتهم و ميولهم و مساعدتهم على اختيار المهن الملائمة لهم.(محمد مشاقبة، 2008: 29)

فقد بدأت حركة التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز الذي أسس عام 1908 في بوسطن بأمريكا مكتب التوجيه المهني، كما ألف سنة 1909 كتاب(اختيار المهنة)، و في سنة 1910 عقد في بوسطن أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني، و في العام نفسه صدرت أول مجلة للتوجيه المهني، و انتشرت حركة التوجيه المهني و أنشئ في أمريكا عام 1913 الاتحاد القومي للتوجيه.(نزيه حمدي، صابر أبو طالب، 2008: 13 ،14)

و في عام 1939 تم انشاء إدارة خاصة للتوجيه المهني في وزارة التربية الامريكية تهتم بإدخال هذه الخدمة إلى المدرسة الامريكية. (صالح الداهري، 2000: 29)

هكذا وجد التوجيه طريقة إلى الوجود كما وجد طريقة إلى المدارس و الجامعات و بدأت برامجه فيها بالتوجيه المهني، و قد ساعد على إعطاء التوجيه المهني المركز الأول و الأهمية في حركة ذلك النجاح الذي توصل إليه علماء النفس التطبيقي في قياس القدرات و الإستعدادات التي تؤهل للمهن المختلفة، و كان المحور الأساسي في برامج التوجيه سواء في المدارس أو في الجامعات أو في مؤسسات الأعمال هو اختيار الأفراد الصالحين لمهن معينة أو برامج دراسية معينة تبعا لقدراتهم و استعداداتهم، ثم إعدادهم للمهن و الحرف و إدخالهم فيها.(أحمد أبو أسعد، لمياء الهواري، 2008: 17)

3-3- حركة الصحة النفسية و العلاج النفسي:

بعد أن كان المرضى النفسيون فيما مضى يوضعون في المشافي مقيدين بالسلاسل كالمساجين في ضوء نظريات تؤمن بالمس و الجن، تطورت المفاهيم و النظريات في الصحة النفسية و الطب النفسي، كما تطورت نظريات و طرق العلاج مما انعكس إيجابيا على التعامل مع المرضى نفسيا.(نزيه حمدي، صابر أبو طالب، 2008: 14)

و في عام 1896 افتتح ليتمر ويتمر أول عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا بأمريكا. و بدأت بعلاج حالات التأخر الدراسي و الضعف العقلي ثم إمتد نشاطها إلى علاج حالات أمراض الكلام و التوجيه المهني. ثم تزايد عدد العيادات النفسية و أصبح الإهتمام موجها

إلى التوافق النفسي و المشكلات الشخصية و التربوية و المهنية و الاجتماعية بصفة عامة.(عبد السلام زهران، 1988: 43)

و كان ظهور حركة الصحة النفسية مصاحبا للحركتين السابقتين فقد أصيب كليفود بيرز بانهيار عصبي و دخل مصحا عقليا، و حينما خرج نشر كتابه (عقل وجد نفسه) عام 1908، ثم عمل على تكوين جمعية كونيت للصحة النفسية ثم (اللجنة القومية للصحة النفسية) عام 1909. (صالح الداهري، 2005: 58)

و في سنة 1909 أيضا أسس و ليام هيلي معهد رعاية الأطفال الجانحين في شيكاجو و هو يعتبر أو عيادة نفسية لتوجه الأطفال لعلاج مشكلاتهم الإنفعالية و مشكلات سوء التوافق في كل من الأسرة و المدرسة.

و في الثلاثينات بدأ الإرشاد العلاجي يتمايز عن كل من الإرشاد المهني و الإرشاد التربوي حيث أخذ يركز على المشكلات الشخصية، و كان يعرف في ذلك الوقت باسم (الإرشاد الشخصي) و كانت البداية الجادة على يد سيموندز في كتابه " تشخيص الشخصية و السلوك" سنة 1931، و على يد وليامسون في كتابه " كيف نرشد الطلبة" سنة 1939. (عبد السلام زهران، 1988: 43)

و في الأربعينيات أثرت مفاهيم التحليل النفسي خاصة على يد سيجموند فرويد في زيادة الإهتمام بالصحة النفسية و العلاج النفسي، و في نمو الإرشاد العلاجي الذي اهتم بالمشكلات الشخصية و الإنفعالية. و قد إبتكر فرويد طريقة العلاج بالتحليل النفسي ودخل اختصاصيون آخرون عدا الأطباء إلى مجال العلاج. و ركز العلاج التحليلي على العلاقة بين المحلل و المريض باعتبارها الطريق إلى الشفاء، و أصبحت هذه العلاقة المحور و الأساس في عملية الإرشاد .(نزيه حمدي، صابر أبو طالب، 2008: 15)

غير أن التحليل النفسي لم يؤثر في حركة التوجيه المهني و جاء تأثر التوجيه المهني بالعلاج النفسي على يد كارل روجز الذي أصدر كتابه "الإرشاد النفسي و العلاج النفسي" عام 1942، و قد طور نظريته في (العلاج المتمركز حول المسترشد) بإجراء البحوث و عمل الصياغات النظرية، و كان تأثيره في علم النفس الإرشادي كبيرا، و يوضح سوبر تأثير نظرية كارل روجز في علم النفس الإرشادي، فقد جعلت هذه النظرية المرشدين المهنيين أكثر إيمانا بوحدة الشخصية، كما أكدت على أن المرشد يرشد أفرادا و ليس مشكلات، و أن مشكلات التوافق في مظهر من مظاهر الحياة تؤثر في غيرها من المظاهر... ومن ثم أفادت هذه الحركة علم النفس الإرشادي في النظر إلى الإنسان نظرة شاملة، كما قدمت له أساسا علاجيا. (صالح الداهري، 2005: 59)

و بدأ الإرشاد النفسي يدرس في الجامعات الامريكية منذ بدايات عام 1951، و تباعا صدرت العديد من المجلات الإرشادية و الجمعيات الخاصة بالمرشدين النفسيين و فتح أقسام متخصصة في الإرشاد النفسي في العديد من الجامعات العربية على مختلف المستويات البكالوريوس و الماجستير و الدكتوراه، و مع بدايات العقد السابع من القرن العشرين شهد ميدان الإرشاد النفسي تطورات كبيرة جدا و أخذ دوره في اتساع ووضعت قوانين و دساتير في بريطانيا و السويد و الولايات المتحدة الأمريكية و فرنسا حول مهنة الإرشاد النفسي و اعتبارها من المهن المساعدة للأفراد و الجماعات و المؤسسات.

(أحمد عبد اللطيف، أحمد الغرير، 2009: 18، 19)

3-4- حركة القياس النفسي:

كان لحركة القياس النفسي و دراسه الفروق الفردية و إنشاء الإختبارات و المقاييس أثر كبير في تطور التوجيه و الإرشاد، ففي سنة 1890 ذكر جيمس كاتيل لأول مرة في

تاريخ علم النفس مصطلح الإختبارات العقلية. (نزيه حمدي، صابر أبو طالب، 2008: 16)

كما تم ظهور مقياس بنيه عام 1905، و ظهور اختبارات الجيش ألفا و الجيش بيتا في 1915 و قد امتزجت هذه الحركة بحركة التوجيه المهني في العشرينات من هذا القرن و أعطت لعلم النفس الإرشادي الأساس العلمي الذي يقوم على ملاحظة السلوك و قياسه كميا.(عطا الله الخالدي، دلال العلمي، 2008: 14)

و في الثلاثينات بدأت تظهر اختبارات و مقاييس عديدة و زادت حركة القياس النفسي نشاطا، و في الاربعينات ظهرت اختبارات و مقاييس خاصة للإرشاد النفسي. و كان سترونج من أوائل الذين أسهموا في هذا المجال فأنشأ سنة 1943 اختبار الميول المهنية للرجال و النساء. (عبد السلام زهران، 1988: 44)

و بعد الحرب العالمية الأولى ظهر العديد من الإختبارات و المقاييس، و أسست مؤسسات للإختبارات و المقاييس، لإنشاء و إعداد إختبارات مقاييس الذكاء و التحصيل و الميول و التوافق و كثرت مختبرات علم النفس و توالت جهود العلماء و لمعت أسماء مثل جوادرد، ثورندايك، سيبرمان، و ثرستون. (محمد مشاقبة، 2008: 30)

و تطور الإهتمامبالإختبارات و المقاييس النفسية و ظهر سنة 1950 كتاب بعنوان Mental MeasurementsYeor Book يظم قائمة بالاختبارات الجديدة لقياس الشخصية و تعريفاتها.

و قد ساعدت حركة القياس النفسي في تطور و نمو التوجيه و الإرشاد، لأنها أكدت حاجة التوجيه و لإرشاد إلى أدوات و مقاييس موضوعية تيسر عملية جمع المعلومات الدقيقة الموضوعة عن المسترشد لاستخدامها بطريقة عملية تمكنه من التكيف و حل المشكلات. (نزيه حمدي، صابر أبو طالب، 2008: 16، 17)

3-5- حركة دراسة الطفل:

كانت هذه الحركة من أوائل التخصصات النامية في علم النفس و يرجع الفضل فيها إلى ج. ستانلي هول الذي كان لكتابه (دراسة محتوى عقل الطفل) الذي صدر عام 1883م، أثراهام، فقد استخدم حول الإستخبار لدراسة الطفل و نشر عددا من الدراسات و الكتب في موضوعات نمائية مثل المراهقة و بدأ الباحثون في دراسة خصائص الإنسان الجسمية و العقلية و الوجدانية في مراحل عمرية مختلفة. كما أنشئت في العشرينات و الثلاثينات مراكز الدراسة الطفل في جامعات ابو ومينيسوتا و كاليفورنيا، و قد وفرت حركة دراسة الطفل لعلم النفس الإرشادي أساسا هاما هو الأساس النمائي. (صالح الداهري، 2005: 59، 60)

4-أنواع التوجيه:

هناك ثلاثة أنواع رئيسة للتوجيه و هي كالآتي:

4-1- التوجيه التربوي:

يعتبر التوجيه التربوي الإطار العام للإرشاد التربوي، إذ أن البدايات الأولى للتوجيه التربوي كانت مع بداية الإهتمام بمشكلة التأخر الدراسي بين التلاميذ حيث أن التأخر الدراسي جذب انتباه بعض المدرسين و التربويين و دفعهم إلى البحث عن الأسباب الكامنه التي أدت إلى ذلك إلى أن توصلوا إلى أن الفروق الفردية هي السبب وراء هذا التأخر ومن هنا كانت الإنطلاقة في الإهتمام بالتوجيه التربوي للعمل على الحد من زيادة المشكلات في المدارس. (عبد الله الطروانه، 2009: 11)

و التوجيه التربوي هو مساعدة الفرد على اختيار برنامج الدراسة، يلاءم قدراته و ميوله و الظروف المحيطة به وخططه للمستقبل. (ذهبية العرفاوي، 2013: 50)

كما يعرف على أنه المساعدة الفرد على اختيار الأقسام الدراسية و اختيار الدراسة التي تتفق و ميول الشخص و قدراته و تحصيله. كذلك اختيار نوع المدرسة أو الكلية أو الجامعة و يشمل أيضا التشخيص و التعاون في علاج المشكلات التربوية مثل مشكلات – النظام و الغياب و التأخير و ضعف القراءة و التحصيل و عيوب الكلام و تنظيم خطوات التحصيل الجيد و غيره من مهارات تتطلبها التربية التربية و التعليم عامة. (مواهب عياد و ليلى الخضري، 1995)

والتوجيه السليم يقود كل تلميذ أو طالب إلى ما يلي: (يامنة إسماعيلي، 2007: 23)

أ- مساعدته على إختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تؤهلها له إمكانياته في ضوء الحاجات الاجتماعية والاقتصادية و النفسية.

ب- بوضعه في المجال المناسب الذي يتفق مع إستعداداته و قدراته و ميولاته.

4-2- التوجيه المهني:

يعرف التوجيه المهني بأنه يتعدى نوعية الطفل (التلميذ) في الإختيار و التحضير لمهنة ما و فق مهاراته (استعداداته) و ميوله الشخصية إلى وضع كل عامل في مكانه حيث يكون أكثر فعالية ضمن البنيات السوسيو مهنية الحالية مع أخذ بعين الإعتبار أبعاد التشغيل و هذا باحترام منفعة الفرد و التوازن غلى طول المدى للإستثمارالإقتصادي.

و عليه يمكن القول بأن هدف التوجيه المهني مساعدة الأفراد على إتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم المهني أو اختيار المهنة أو نوع التدريب أو التخصص الدراسي الذي يناسبهم و يكون أكثر مواءمة مع قدراتهم و استعداداتهم و ميولاتهم و ذكائهم.ذلك من خلال تطبيق الإختبارات التقنية و إجراء المقابلات و الملاحظات المختلفة للتعرف على شخصياتهم للتمكن من توجيههم إلى الوظيفة أو التدريب الذي يحتمل أن تحرزوا فيه على أكبر قدر من النجاح و التفوق. (صباح عجرود، 2007: 26، 27)

4-3 -التوجيه النفسي:

يهدف هذا النوع من التوجيه، إلى مساعدة الفرد على أن يفهم مشكلاته النفسية الداخلية و تفسيرها و العمل على حلها أو التخفيف من حدتها، بوضع أهداف واضحة تساعده على التكيف معها و يفيد التوجيه النفسي في نمو الفرد و نضجه.

ويشير "جونسن" إلى التوجيه بأنه: " يمثل تلك المساعدة، التي تقدم للفرد و بشكل شخصي في أحد المجالات التربوية، أو في مجال المشاكل المهنية و تؤدي العلاقة الإرشادية القائمة و إلى دراسة الحقائق و البحث عن حلول لها، بمساعدة الاخصائيين و غيرهم من الصادر المتوفرة بالمدرسة، أو بالبيئة المحلية المحيطة بها و تتضمن تلك العملية المقابلة الشخصية، التي تساعد العميل على اتخاذ قراراته.(فنوش نصير: ص 4)

و عليه يمكن أن نقول أن أنواع التوجيه تخدم الفرد من أجل تحقيق التوافق النفسي و التربوي و المهني سواء كان في المدرسة أو في مجال العمل، و ذلك من خلال وضعه في المكان الذي يتناسب مع قدراته و ميوله و إستعداداته من أجل تحقيق أهدافه سواء كان في المدرسة أو في المهنة و هذا يجعله أكثر رغبة في مواصلة الدراسة أو إتقان العمل الذي هو فيه.

5-مناحي التوجيه:

يتفق المختصون على وجود تصورين أساسيين يلخصان المراحل المختلفة لتطور عملية التوجيه، و هما المنحى التشخيصي و المنحى التربوي و هما كلآتي:

5-1- المنحى التشخيصي:

و فق هذا المنحى فإن التوجيه هو عملية معاينة يقوم بها الموجه (الخبير) تهدف إلى تشخيص إمكانيات الفرد من ناحية، و دراسة أنواع المهن و التخصصات الدراسية

المتوفرة و متطلباتها من ناحية ثانية ليتخذ بعدها الموجه القرار عن الفرد حول أنسب أنواع الدراسة أو المهنة له.(أسماء خويلد ، 2005: 86)

و لكن تراجعت هذه النظرة لترك المجال للمنح التربوي و ذلك للعوامل الآتية: (صباح عجرود،2007: 36 ،37)

- صعوبة جمع المعلومات حول مختلف المهن، و التغير المستمر في متطلباتها.
- التراجع في مصداقية فكرة ثبات استعدادات و ميول الفرد. خاصة في فترة المراهقة.
- جمود و فقر العلاقة القيادية الموجودة بين المختص في التوجيه و التلميذ، حيث يتصرف الأول كخبير يأخذ قرارات تحدد المسار الذي يجب أن يتبعه الثاني. و الملاحظأن العديد من التلاميذ لا يتفقون مع القرارات المتخذة فيما يخص مستقبلهم من طرف الغير.

و عليه فإن حرية الفرد ينتقص منها لصالح المختص الذي يحلل و يوازن ثم يوجه نحو القرار، رغم ما يمكن قوله حول الوسائل التي تستخدم في تحليل الفرد و المهنة.

إن هذه النقائص قلصت من إنتشار هذا التصور وأدت إلى ظهور منحى آخر و هو المنحى التربوي. (وردة بلحسيني،2002: 22، 23)

5-2- المنحى التربوي:

التوجيه حسب هذا المنحى هو كما يعبر عنه كاري عبارة عن" السيرورة التي من خلالها يبني الفرد تدريجيا مشروعه المهني و المستقبلي و الذي على أساسه يجند كل طاقاته و إمكانياته للنجاح في التكوين، بالأخذ بعين الإعتبار الوقت و الوسائل الممكنة لتحقيقه، تتبع هذه السيرورة بنضج متتالي و الذي من خلاله يتشكل المشروع كالنضج العاطفي، الوجداني، الشعور بالوعي، الإستقلالية و بروز الحاجة". (أسماء خويلد، 2005: 87)

ويهدف التوجيه و فق هذا إلى إعلام التلميذ و مساعدته في الإعتماد في ذلك على الغير (حرية و مسؤولية أخذ القرار المتعلق بمستقبله) و ذلك بتحضيره لإيجاد الطريقة بنفسه لبناء مشروعه و بهذا يصبح التوجيه التربوي وفق التصور التربوي يهدف إلى الوصول إلى عملية التوجيه الذاتي و ذلك من خلال تنفيذ مجموعة من النشاطات و هي كالآتي: (صباح عجرود، 2007: 37)

الجدول رقم (02): مجموعة من نشاطات التوجيه

نشاطات التوجيه	التعاريف
الإعلام	تقديم معلومات موضوعية للتلميذ و المتربصين حول العالم المدرسي و المهني و التعرف على أنفسهم (قدراتهم، رغباتهم و ميولاتهم....إلخ)
التقويم	تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيف و المواءمة بين الإختبارات الممنوحة للفرد و قدراته.
المشورة	يقدم المختص إقتراحات للفرد بناءا على التجارب و المعلومات التي اكتسبها.
الإرشاد	مساعذة الفرد على الكشف و التعبير عن أفكاره و أحاسيسه حول حياته الحالية و الإمكانيات المتوفرة له و مدى أهميتها.
تربية المشروع	وضع برنامج تربوي يسمح للمشاركين بتطوير استعداداتهم و معارفهم للتعبير عن اختيارتهم المهنية و التخطيط بعد الوصول إليها.
التعيين	مساعدة الفرد على الحصول على العمل أو منصب تكويني.

مما سبق يتضح أن هذا المنحى يثق أكثر في الفرد و قدراته و يعطيه حقه في تقرير مصيره، من خلال الإيمان بإمكانية إحداث التغيير المرغوب فيه عبر مراحل عمرية مختلفة، إنه يحترم رغبات الفرد و قراراته، فهو لا يفرض القرار على المستفيد من خدمات التوجيه و لكنه يدعو المساعدة هذا الأخير من خلال مد يد العون له ليكتشف قدراته، ميوله الحقيقية و بالتالي الوصول صياغة إحتيار موضوعي مؤسس في ظل تصور

واضح لمشروعه الدراسي و المهني، فالحديث في إطار المنحى التربوي يكون عن " المشروع" بينما نتحدث في إطار المنحى التشخيصي عن "الإختبار" فحسب.(أسماء خويلد، 2005: ص 88، 89)

6- مستويات التوجيه:

و تكون حسب الحالة التي يحتاج فيها الفرد إلى التوجيه و مستويات التوجيه تكون وفق ما يعيشه الفرد و هي كالآتي: (سعد جلال، 1992: 93)

1- مستوى الرغبة في الحصول على معلومات عرضية، و هنا يجب أن يعطي العميل المعلومات الصحيحة التي يطلبها، و لا تتطلب هذه العملية من الخبرة سوى قدرة الموجه على إعطاء المعلومات أو بيان مصادر الحصول عليها.

2- المستوى الثاني قد تطول فيه الصلة بين الموجه و العميل فيتسع مجال التوجيه، و ذلك حين يكون العميل في حاجة إلى الإعتماد على الموجه لإستغلال المعلومات التي حصل عليها منه أو من مصدر آخر استغلالا جيدا مثل محاولة الحصول على عمل أو تصميم برنامج دراسي أو استغلال وقت الفراغ، و يتمكن المدرس النابه عادة من مساعدة التلاميذ في هذا المستوى. على أن يكون المدرس ذا شخصية محبوبة يسهل على التلاميذ التجاوب معها.

3- أما المستوى الثالث ففيه تكون الإضطراب التي يعاني منها العملاء اضطربات انفعالية غير مقبولة كالموجات الإعتدائية و القلق و التردد و ما شابه ذلك، وهذا تستلزم وجود الأخصائي الاكلنينكي المتزن.

4- أما المستوى الرابع فهو مستوى الإضطرابات النفسية الحادة المستمرة و هذه تحتاج إلى الطبيب النفسي أو طبيب الأمراض العقلية.

7- الحاجة إلى التوجيه:

تنبع الحاجة إلى التوجيه و الإستفادة منه، من الحاجات الأساسية للإنسان و التي منها: (مصطفى القاضي و آخرون، 2002: 39، 40)

1- الحاجات الفسيولوجية الأولية مثل الجوع و العطش و الراحة و النوم و الرياضة.

2- الحاجات الإجتماعية النفسية أو الحاجات الثانوية و منها الإنتماء و المنافسة و التقدير، و هي تتأثر بالأمور التالية:

أ-الخبرة التي يمر بها الإنسان.

ب-تنوعها و اختلافها من شخص إلى آخر.

ج- تغيرها من وقت لآخر عند الشخص ذاته.

د- تأثيرها على السلوك الإنساني.

هـ- صعوبة إدراكها لاختفائها بين طيات السمات الإنسانية الأخرى.

و- غموضها و صعوبة لمسها.

أما الأولى فهي تهدف إلى حفظ حياة الفرد و حفظ نوعه و تتمثل بالحاجة إلى الطعام و الشراب بعد الجوع و الراحة و النوم بعد التعب و هي ترمي إلى حماية النفس من الفناء و بعضها يهدف إلى حفظ النوع مثل الحاجة إلى الزواج للحفاظ على النوع الإنساني. و كلها سنن أودعها الله في خلقه لتقوم الحياة و تستقر على وجه البسيطة.

أما الثانية فهي ترمي إلى تحقيق التكيف الشخصي و الإجتماعي لذلك فهي متعلمة من طبيعة عقلية و انفعالية. و تنمو و تتطور مع تقدم النضج العقلي للفرد، و هي تتنوع و تختلف طرق اشباعها من فرد لآخر و تخضع للظروف التربوية و الإجتماعية التي مر

بها مثل الحاجة للإنتماء و الحاجة للتقدير و الحاجة للأمن. (صالح الداهري، 2000: 45، 46)

و تقسيم حاجات الإنسان إلى أولية و ثانوية ما هو إلا لتسهيل دراسة تلك الحاجات، علما أنها متداخلة متشابكة ، و لايمكن فصل الأولى عن الثانية، أو أية واحدة منها عن الأخرى. و يجب أن ننظر للإنسان على أنه كل متكامل منظم من قبل خالقه عز وجل.

وقد أكد العالم " ماسلو" على ناحية تكامل الإنسان و النظر إليه على أنه كل متكامل، كما أكد على دراسة دوافعه و تصنيفها على أساس إنساني، وأن تفاعل الإنسان مع البيئةالتي يعيش فيها يتم بصورة تشمل جميع إحساسه و قدراته، و تفكيره، و حاجاته، أي أن التفاعل يتم بصورة كلية شاملة. (مصطفى القاضي و آخرون،2002 : 40)

و قد صنف ماسلو (MASIOW,1954) حاجات الفرد الأساسية تصنيفا هرميا بحيث أن الفرد يسعى إلى تحقيقها و اشباعها و فق تدريجها في التصنيف.

-الحاجات البيولوجية.

- الحاجة للأمن.

- الحاجة للإنتماء.

- الحاجة للتقدير.

- الحاجة للمعلومات و الفهم.

- الحاجة إلى تحقيق الذات.

و الحاجة إلى التوجيه و تطبيقه تنبع من أنه يطور و ينمي عند الفرد إحساساته بالقيم و المثل الدينية و الخلقية، و هما مترابطان، لأن الدين يدعو إلى حسن الخلق. و قد

امتدح الله عزوجل نبيه الكريم بقوله ﴿و إنك لعلى خلق عظيم﴾ (سورة القلم، الآية 4) و تنمية تلك الإحساسات الدينية و الخلقية تساعد الفرد على التكيف مع التغيرات المتواصلة التي تحدث في المجتمع. (مصطفى القاضي و آخرون، 2002: 40، 41)

8- أهداف التوجيه:

إنطلاقا من التعاريف السابقة التي تم إستعراضها، فإن التوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد، ليحقق عدة أهداف منها:(فنوش نصير: 45)

1- تبصيره بحالته ليكشف قدراته و مهاراته و استعداداته و ميوله.
2- إدراك المشكلات التي تعترضه و فهمها.
3- إستغلالإمكاناتة الذاتية و البيئية، بتحديد أهدافه في الحياة.
4- التوافق مع نفسه و مع مجتمعه.
5- فهم بيئته المادية و الإجتماعية، بما فيها من إمكانيات.
6- النمو بشخصيته إلى أقصى درجة، تتناسب مع إمكاناته الذاتية.

و عليه يتضح لنا من خلال الأهداف أن تكون عملية التوجيه تشمل جميع جوانب شخصية الفرد التي يحتاج فيها إلى التوجيه و ذلك من أجل تحقيق التوافق مع نفسه و البيئة التي يعيش فيها و تنمية قدراته و إستغلالها بما ينفع المجتمع الذي يعيش فيه.

9- مبادئ و أسس التوجيه:

من الأسس و المبادئ التي يعتمد عليه في عملية التوجيه كالآتي:

9-1- الأسس الفلسفية:

التوجيه يبدأ من الفرد و للفرد من حيث الإفادة و التطبيق: بحيث يسعى لتحقيق رغباته و يشبع حاجاته بدون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، و ما يتعارف عليه الافراد من عادات و تقاليد و معتقدات. (عمار زغينة، 2005)

و لا يستطيع التوجيه أن يحقق أهدافه ما لم يقف موقفا إزاء الإنسان و مركزه في هذا العالم و حديثه و هكذا فهو يقوم بصورة عامة على فلسفة ديمقراطية، أي على أساس احترام ذاتية كل فرد و إعطائه المجال و الحرية لأن يتعلم و يختار و يقرر ما يراه مناسبا لمستقبله، و تحميله مسؤولية اختياره و سلوكه، دون أن يخضع لسيطرة فرد آخر يوجهه و يتحكم فيه، و إقناعه و قدرته على تشكيل حياته بطريقة تلائمه إذا ما أعطى المساعدة العلمية المنظمة اللازمة فعمل الموجه ليس في جو هذه سوى مساعدة الفرد فهم نفسه و العالم الخارجي، و مساعدته على تقبلها حتى يستطيع أن يقرر و يعمل من دون أن تكتله مشاعر الضيق و المرارة و النقص و عوامل المقاومة و الكراهية. (حديوش لعموري، 2011: 28)

وهكذا يتضح لنا أن الأساس الفلسفي لعملية التوجيه هو الفهم الكامل لطبيعة الإنسان و إحترام هذه الطبيعة، و احترام حق الإنسان في تصميم أهدافه و تحديد مسالك حياته و الإعتراف للفرد بحق تقرير مصيره هو صميم الإعتراف بحرية الإنسان الذي يسعى التوجيه من خلال هذا للحفاظ عليها ساعيا بعد ذلك إلى تقديم المساعدة الفنية لكل فرد حسب حاجاته حتى يحقق أهذافه.

9-2- الأسس النفسية (السيكولوجية):

من الأسس و المبادئ التي تعتمد عليها عملية التوجيه ما يلي: (مصطفى القاضي و آخرون، 2002: 42)

-مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و استعداداتهم و مميزات شخصياتهم.

- بالإضافة للفروق الفردية هناك إختلاف في نمو الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد، حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو، و المرحلة التي تليها.

– مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.

– مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع الأخذ بعين الإعتبار مستوى النضج عنده و الأصول الثقافية و القيم الإجتماعية التي نشأ فيها و ترعرع.

– اعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه عملية تعلم، ليستفيد منه الفرد في رسم طريقه في الحياة، و تعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله، و التحديات التي تتطلب حلا و دراية و تخطيطا.

9-3- الأسس التربوية:

تعتبر العملية التربوية و التوجيه ركنان متكاملان في خدمة الفرد و المجتمع داخل المدرسة و خارجها، و التعلم الجيد يتحقق عن طريق التوجيه السليم و الإرشاد الصحيح، كما أن التعليم الناجح يؤدي إلى خلق مرافق ناجحة، و أن عملية التعليم بصورة عامة تأخذ كثيرا من الإرشاد و التوجيه عندما ترسم مناهجها و تختار طرق التدريس فيها.

كما تستغل عملية التوجيه المنهج و النشاط المدرسي لتحقيق أهدافها و تساهم في تعديل المنهج و وضع برامج النشاط بما يتلاءم و ينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله، كما تجب تعاون كل الأفرد داخل المؤسسة التربوية (القائمون على التوجيه و على شؤون المدرسة) لإنجاح العملية التربوية بتبادل المعارف و الخبرات و الآراء في مجالاتهم التربوية (التعليمية) و التوجيهية و الإرشادية. (صباح عجرود، 2007: 32)

9-4- الأسس الإجتماعية:

الإنسان كائن إجتماعي يعيش وسط مجتمع له ثقافته يتأثر بها إلى درجة أن شخصية تقترب من الشخصية العامة للمجتمع الذي تنتمي إليه.

و تقوم بتنشئته مؤسسات عديدة كالأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و الإعلام، وهي تساعد على غرس القيم الإجتماعية و تحدد له المعايير.(نبيل سفيان، 2004: 203)

و يعيش الفرد واقع إجتماعي يؤثر فيه و يتأثر به و يتعرض من خلال التفاعل الإجتماعي لنوعية من الضغط الإجتماعي أحدهما توجهه الجماعة إلى الفرد و الآخر ينشأ داخل الفرد و كلاهما يدفع الفرد إلى مسايرة معايير الجماعة القائمة بعملية التوجيه و الإرشاد سواء كان الوالدين أو المشرفة في دار الحضانة و الطفل على وجه الخصوص يتأثر بالسلوك الإجتماعي و الجماعة التي ينتمي إليها. (مواهب عياد و ليلى الخضري، 1995: 38)

و يركز التوجيه من الناحية الإجتماعية على تعريف التلميذ بالحياة الإجتماعيةالمحيطة به و إكسابه طريقة التعامل مع الآخرين و إقامة علاقات إجتماعية تبدأ من داخل المدرسة لتتطور فيما بعد خارجها و ذلك في إطار إحترام فردية الفرد و حقوقه و أهميه الجماعة التي ينتمي إليها واجبات الفرد نحوها. ضرورة مشاركة أفراد المجتمع ككل خاصة منهم الآباء و المسؤولون في نختلف القطاعات الثقافية و الإجتماعية و الاقتصادية في العملية التوجيهية و في تقديم الخدمات المستمرة للفرد إلى أن يبلغ أقصى درجة من التكوين و التوافق نفسيا و إجتماعيا مع نفسه و بيئته الإجتماعية. (صباح عجرود، 2007: 32)

كما يجب الإهتمام بالفرد بوصفه عضوا فعالا في المجتمع، و يجب تفعيل دوره في مرافق الحياة العامة و الإستفادة من قدراته و تنظيمها؛ حتى تكون جزءا مهما في بناء علاقات إجتماعية مهمة. (إبراهيم المصري، 2010: 18)

9-5- الأسس العصبية الفسيولوجية:

الإنسان جسم و نفس معا و كلاهما يؤثر بالآخر. فإذا تعرض الفرد للإضطراب الجسمي فإنه يؤثر في نفسيته كما أن اضطرابه النفسي في المقابل يؤثر في جسمه و من هنا لابد عند التعامل مع الإنسان كوحدة واحدة، فعلى المرشد أن يعرف إلى جانب معرفته السيكولوجية عن الفرد شيئا عن الجسم من حيث تكوينه و وظيفته و علاقتهما بالسلوك بشكل عام، و عملية الإرشاد تتضمن تعلما و التعلم يعتمد على المخ و بقية الجهاز العصبي بشكل كبير. (علي الألمعي، 2015: 5)

و المسترشد إنسان له جسم يتكون من عدد من الأجهزة و يتكون من أنسجة و خلايا تتخصص في أداء وظائف مختلفة، و الإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية جسمية تتأثر الحالة النفسية الجسمية و العكس فالإضطراب الجسمي يؤثر في النفس و العكس صحيح. (نبيل سفيان، 2004: 24)

لأن هناك إرتباط و ثيق بين النفس و الجسم، فإن انفعال الحزن يؤدي إلى انسكاب الدموع و انفعال الغضب يؤدي إلى إسراع نبضات القلب، و انفعال الخجل يؤدي إلى احمرار الوجه ....فبعض الأعراض الجسمية إذ لم نقل كلها ناجمة عن اضطرابات في النفس. (فاتح عبدلي، 2006)

و هكذا تحتاج عملية التوجيه و الإرشاد إلى دراسة و معرفة عصبية فسيولوجية فعلى القائم بعملية التوجيه و الإرشاد أن يعرف إلى جانب دراسة النفسية شيئا عن الجسم من حيث التكوين و الوظيفة و علاقتها بالسلوك بصفة عامة. و يكفي للتدليل على ذلك أن عملية الإرشاد نفسها تتضمن عملية التعلم. و يقوم المخ و بقية الجهاز العصبي بدور رئيسي في عملية التعلم عصبيا و فسيولوجيا و بالإضافة إلى ذلك يحتاج المرشد و الموجه إلى التفريق بين الإضطرابات العادية و الهستيرية و الإضطرابات النفسية الجسمية و الإضطرابات العضوية. (مواهب عياد و ليلىالخضري 1995: 38)

9-6- الأسس الأخلاقية:

و تعني هذه الأسس بشكل خاص بالقواعد و الأسس الخلقية التي تنظم و تحدد مهمات و أدوار العاملين في خدمات التوجيه و الإرشاد علاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات. كما يحدد القواعد الخاصة بدور المرشد و مهاراته و إلتزاماته تجاه المسترشد و تجاه المجتمع و مهنة الإرشاد. (أحمد البرديني، 2006: 43، 44)

لذا يجب على المرشد أو الموجه أن يتحلى بالأخلاق كما أمر بها ديننا الحنيف.

ويتضح لنا من خلال هذه الأسس أنها ترتبط ببعضها البعض، و تتداخل فيما بينها، و هذا مما يؤكد على أن الموجه أو المرشد الأخذ بها مجتمعه من أجل أن تنجح عملية الإرشاد. كما يجب عليه أن يأخذ بعين الإعتبار قدرات المسترشد. و ذلك كله من أجل تحديد مصيره الدراسي و المهني.

10- العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه:

تتأثر عملية التوجيه بعدة عوامل متداخلة فيما بينها و تؤثر على إختيار الطالب و توجيهه الجامعي و هي كالتالي:

10-1- الميل:

ذهب فرويد (Freud) في دراسته، أن الميول من الناحية الذاتية عبارة عن وجدانيات الحب و الكراهية نحو الأشياء، و وجدانيات السرور و عدمه نحوها، أما الحب من الناحية الموضوعة، فإنها تمثل ردود الافعال نحو الأشياء، كما ذهب أيضا إلى أنه من الممكن أن تكون الميول، سواء من الناحية الذاتية أو الموضوعة، تمثل نشاط تقبل أو نبذ. (محمود واعطية، 1995: 14 ،15)

10-2- الرغبة:

يعرفها " درفر" بأنها إصلاح عام لشهية بوعي واضح لموضوعها و هدفها، فالرغبة تنطوي على إدراك للغرض المستهدف و اهتمام بحيازته و إمتلاكه. (فنوش نصير، 51)

و يشير التروفيسكي وباروش على أنها : " شعور بالحاجة إلى فكرة فعالة عن إمتلاك أو إنجاز شيء ما ".(توفيق زروقي، 2004 : 13)

10-3- **الإستعداد:**

وهو قدرة الفرد الكامنة على تحصيل أنواع معينة من المعرفة أو اكتساب مهارات معينة إذا أعطى التدريب المناسب. ومن أمثلتها الإستعداد الموسيقي. و هكذا فالإستعدادات الخاصة عبارة عن حالة حاضرة تبين ما يقدر عليه الفرد في المستقبل. ومن المعروف في الإرشاد التربوي و المهني أن بعض الدراسات و التخصصات و بعض المهن تتطلب إستعدادت خاصة تتوافر عند الأفراد بدرجات متفاوته. (عبد السلام زهران: 1988: 138)

10-**4**- **القدرة:** هي القوة الفعلية على أداء العمل في اللحظة سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدونه. (عزت راجع، 1999: 436)

يشير إبراهيم ناصر للقدرة على أنها :" كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية كما قد تكون القدرة فطرية موروثة أو بيئية مكتسبة ".(توفيق زروقي، 2004: 14)

10-5- **الدافع:**

يعرف الدافع بأنه القوة الهائلة في دفع التلاميذ للإختيار السليم للتخصص الذي يتناسب و ميولهم و رغباتهم و استعداداتهم العقلية، و في ضمان إستمرارية هذا الإختيار حتى يتحقق الهدف و بناء على هذا نصح علماء النفس " بأنه يوجه التلميذ بقدر الإمكان إلى نوع الدراسة الذي يميل إليه، بمعنى الذي يستهويه و يريده و يحبه، فهذا الميل في حد ذاته يقوي دافعه نحو الإستفادة و التحصيل.(عبد القادر طه، 1999: 93)

على ضوء ما سبق يتضح لنا أن هذه العناصر مهمة جدا في عملية التوجيه و على الموجه مراعاتها، عند قيامه بعملية توجيه الطلبة بحيث تتوافق ميولهم و رغباتهم و استعداداتهم و قدراتهم مع ميدان التكوين الذي يوجهون إليه ذلك من أجل تجنب

المشكلات الي يقع فيها بعض الطلبة الذين يوجهون بدون رغبة أو ميل و ليس لهم أدنى استعداد أو قدرة على مواصلة الدراسة.

11- التوجيه الجامعي في الجزائر:

عملت الجزائر على إحداث عدة إصلاحات على نظام التعليم العالي حتى يساير هذا متطلبات و أهداف السياسة التربوية في البلاد منذ الإستقلال إلى يومنا هذا ؛ تزداد أهمية هذا الطرح بالنظر إلى مخلفات العهد الإستعماري التي أوجبت على الجزائر مواجهة العديد من التحديات ؛ فقد واجهت الجامعة الجزائرية صراعا على واجهتين. (سلاف مشري، 2008: 258)

و تتمثل أولاهما في فك الحصار الذي فرضه عليها الإستعمار باعتمادها على الإطار الوطني لكن نتيجة للسياسة الإستعمارية التي حدث من تعليم الجزائريين فقد عانت الجزائر غداة الإستقلال من نقص الإطارات الجامعية و اضطراب لإتباع إجراءات بديلة.

و تتمثل الواجهة الثانية في محاولة تصفية الجامعة من مظاهر الإحتلال تطبيقا للإستقلال الشامل.

من هذا المنطلق توالت تطورات و إصلاحات الجامعة الجزائرية على مراحل مختلفة. و على العموم فقد ألقى على كاهلها القيام بمهام عديدة تتغير حسب المرحلة و حسب المتطلبات السياسية و الإجتماعية للبلاد، إلا أن الخطوط العريضة لأهدافها و المهام المطالبة بالقيام بها لا تحيد عن المهام التي يمكن حصرها فيما يلي:

- تزويد القطاع الإقتصادي بما يحتاج إليه من إطارات قادرة كما و كيفا على تلبية متطلبات التنمية في البلاد.

- ربط التعليم الجامعي بالحقائق الوطنية و جعله يعالج مشكلات الحياة المختلفة ، و توجيهه نحو الفروع التي يحتاجها الإقتصاد الوطني.

12- إجراءات الإعلام و التوجيه في الجامعة الجزائرية:

يظل الطالب دائما في حاجة إلى الإعلام و التوجيه من أجل إختيار ميدان ميدان التكوين الذي يتلاءم مع قدراته من أجل ذلك تتخذ إجراءات الإعلام و التوجيه و هي كالآتي:

12-1- الإعلام:

قبل الحديث عن التوجيه الإلكتروني لابد من الحديث عن الإعلام بوصفه الأداة الفعالة التي تساهم في تنوير قرارات و إختيارات الطلاب و أولياء أمورهم، إذ يعتبر ضعف الإعلام و نقص المعلومات من القيود الرئيسية التي تقف في وجه الطالب الذي لا يتمكن من الإختيار السليم إذا لم يتوفر له الإعلام اللازم حول مختلف الميادين.

12-1-1- الإعلام بالنسبة للطلبة المقبلين على البكالوريا:

تعد البكالوريا هدف أسمى لكل طالب و هي تسمح له بالإنتقال إلى الجامعة لهذا نجد التلميذ في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي ينصب إهتمامه على النجاح فيها، لذا نجده تختلط عليه الأمور لدرجة الإرتباك لذا يجب على مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني تنظيم حصص إعلامية لتحضير التلاميذ لهذا الإمتحان و مساعدتهم لاجتيازه في أحسن الظروف.

و عليه جاء في المنشور الوزاري رقم 143 المؤرخ في 10 ماي 2009 : " يشرفني أن أطلب منكم تنظيم حصص إعلامية و توجيهية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مستوى جميع الثانويات التابعة للمدرية التي تشرفون عليها، يؤطرها أساتذة و مستشاروا التوجيه المدرسي و المهني، لتقديم التوضيحات الدقيقة للتعليمات و الإرشادات اللازمة الواردة من الديوان الوطني للإمتحانات و المسابقات، الموجهة للمترشحين حول مختلف

الجوانب التي تشكل لبسا لديهم لمساعدتهم على مواجهة الإمتحان بإعدادهم نفسيا و عاطفيا و فكريا وفق الطرائق و الوسائل الضرورية في مثل هذه الحالات ".(شويخي آمال، 2013: 46، 47)

كما تنظم بالثانويات خدمات إعلام و تقديم معلومات على التوجيه المدرسي و المهني: كما هو مبين في المنشور الوزاري رقم 188 المؤرخ في 13 أفريل 2010: " يتم تخصيص فضاء في كل ثانوية من أجل تنظيم معرض حيث يقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بوضع البطاقات الوصفية، قصاصات، بطاقات إعلامية، مطويات و هي تحتوي على معلومات حول المنظومة التربوية و المسالك الدراسية و المؤهلات المطلوبة في كل شعبة، التخصصات الجامعية إمكانيات التكوين المهني و غيرها من المعلومات. كما يقوم المستشار بتقديم محاضرات للتلاميذ بمشاركة أعضاء الطاقم الإداري و يسعى إلى تنظيم زيارات ميدانية إلى مراكز التكوين المهني و إلى الجامعات لفائدة التلاميذ، هذا و يقوم مركز التوجيه بتنظيم معرض في نفس السياق و تكون الأبواب مفتوحة للتلاميذ و الأولياء بهدف إقامة و دعم الصلة المباشرة مع التلاميذ و أولياءهم ". (شويخي آمال ، 2013: 47)

و عليه يقوم مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالعمل مع التلاميذ حول ثلاث محاور:

المحور الأول: خاص بإجراء امتحان البكالوريا (بحيث يعرف التلميذ بطبيعة امتحان شهادة البكالوريا، تعليمات حول المواضيع، الزمن المحدد لقراءة المواضيع، كيفية الإجابة، المسودات).

المحور الثاني: خاص بالتكفل النفسي (ندوة إعلامية خاصة بالمواضيع التالية : كيفية التعامل مع الإمتحانات، كيفية التعامل مع القلق أثناء الإمتحان، نصائح حول أساليب المراجعة و التحضير، إرشادات عملية للمراجعة للإمتحانات).

المحور الثالث: يبين فيه مستشار التوجيه للتلاميذ كيفية إختيار ميادين التكوين و إجراءات التسجيل في الجامعة، و كذا المنافذ المهنية المتعلقة بكل ميدان تكوين و فرص العمل التي تترتب عن كل فرع من فروع ميدان التكوين.

12-1-2- الإعلام بالنسبة للطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا:

بعد أن يحقق الطالب أسمى أهذاف حياته الدراسية و ذلك بحصوله على شهادة البكالوريا. و يستلم شهادة نجاحه و دليل حامل شهادة البكالوريا و المنشور الوزاري، و ذلك من أجل الإطلاع على ميادين التكوين الموجودة بالجامعة مع الأخذ بالنصائح التي تقدم له من طرف الأولياء و الأساتذة و كل من لهم به صلة بهدف إختيار ميدان التكوين المناسب لقدراته و ميوله و إستعداداته، كي يقوم بعملية التسجيل. و هذه العملية تكون على مستوى القطر الوطني مع تحديد فترات التسجيل و الطعون. كما هو موضح في المنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 28 ماي 2013 المتعلق بالتسجيل و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2013- 2014. (أنظر الملحق رقم 01)

12-2- التوجيه:

حسب المنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 18 ماي 2013المتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا فإن التوجيه يكون خاضعا إلى معايير و شروط:

المعيارالأول: رغبة الطالب حامل البكالوريا، أنه يحق لجميع الطلبة تدوين رغباتهم في ميدان التكوين الذي يرغبون في الإلتحاق به في بطاقة الرغبات الإلكترونية، المكونة من عشر رغبات (أنظر الملحق رقم 02) يقوم الطالب بترتيبها تنازليا ليتم بعدها دراسة إختيارته العشرة و توجيهه إلى واحدة من تلك الرغبات.

المعيار الثاني: الشعبة و النتائج المحصلة في إمتحان البكالوريا: المعدل العام للبكالوريا، التقدير، نقاط المواد الأساسية.

و عليه يكون توجيهه حسب الشعبة التي ينتمي إليها و المعدل الذي تحصل عليه في البكالوريا، كما ينظر إلى المواد الأساسية في هذه الشعبة من أجل توزيع الطلبة على ميادين التكوين الموجودة في الجامعة ، من خلال هذا يمكننا القول أن توجيه الطالب يكون حسب نتائجه الدراسية و ليس حسب الرغبة المعبر عنها في بطاقة الرغبات.

المعيار الثالث: قدرات إستقبال مؤسسات التعليم و التكوين العاليين. حيث أن لكل كلية أو مدرسة عليا أماكن بيداغوجية محددة لا يمكن تجاوزها و عليه إستقبال الطلبة و قبولهم في ميادين التكوين.

13- الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الإلكتروني:

يقوم الطالب المتحصل على شهادة البكالوريا بالتسجيل الأولي عن طريق الأنترنت و ذلك بملء بطاقة الرغبات الموجودة في الموقعين المخصصين لعملية التسجيل كما هو موضح في المنشور الوزاري رقم 01 (أنظر الملحق رقم 01)، و يقوم بملء عشر رغبات لميادين التكوين التي يرغب فيها و تكون مرتبة حسب الأولوية ترتيبا يتناسب مع قدراته و ميوله و المعدل المحصل عليه في شهادة البكالوريا و نوع البكالوريا، كما يجب عليه أن يضع في الحسبان المعايير المذكورة سابقا في المنشور الوزاري فعلى أساسها يتم توجيهه.

و بعد مدة يتم إبلاغه بميدان التكوين الذي و جه إليه، سواء كان عن رغبة معبر عنها في بطاقة الرغبات، أم عدم الرغبة و في هذه الحالة يقوم الطالب الغير مقتنع بالتوجيه بتقديم طعن كما نص عليه المنشور الوزاري.

إن القواعد العامة في مجال التسجيل للفروع أو ميادين التكوين المختلفة لا تمنح للطالب تلبية ميوله و رغباته و إستعداداته لميدان التكوين و إنما يكون توزيعهم حسب المعايير المذكورة سابقا.

و عليه يمكننا القول أن طريقة التوجيه الإلكتروني تعتمد على النتائج المحصل عليها في شهادة البكالوريا، وتهمل الجوانب الأخرى لشخصية الطالب.

14- أهمية خدمات الإرشاد في مرحلة الدراسة الجامعية:

تمثل مرحلة الدراسة الجامعية مرحلة جديدة في حياة الطالب حيث يصل فيه إلى كامل نضجه الجسمي و العقلي و المعرفي، كما تتيح له هذه المرحلة الإختلاط في مجتمع جديد، يتميز بوجود الجنس الآخر من جهة و الجو العلمي و الثقافي و الاجتماعي الذي يسود بين المنتسبين إليها من جهة أخرى مما يعطيه القدرة على خلق جو و علاقات نوعية داخل هذا الوسط تتسم بالنضج و الفائدة و التطور في الرؤية و المعالجة، غير أن الجامعة بما أنها تمثل كذلك ملتقى الطلبة القادمين من بيئات إجتماعية مختلفة، كما تمثل مرحلة دراسية تختلف اختلافا جذريا عما هو عليه الحال في المراحل الدراسية السابقة سواء من حيث التنظيم و طبيعة الدراسة أو من حيث طبيعة الجو الاجتماعي السائد فيها. (مشعان ربيع، 2003: 161، 162)

لهذا نجد الطالب يتعرض إلى العديد من المشكلات منها: مشكلات تتعلق بالتوجيه إلى ميدان التكوين الذي يريد الإلتحاق به، و مشكلات تتعلق بالتكيف مع الدراسة، و مشكلات تتعلق بالتكيف مع المحيط الخارجي، هذا ما أدى إلى أهمية التوجيه و الإرشاد في المرحلة الجامعية.

كما يستدعي إلى ضرورة و جود الإرشاد التربوي في الجامعة من أجل توفير بيئة نفسية و إجتماعية للطالب تساعده على التكيف السليم دراسيا و إجتماعيا.

خلاصة:

من خلال إستعراض المفاهيم المختلفة للتوجيه و تطوره التاريخي و الحاجة إليه و أهدافه و العوامل التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه تبين أن له مكانة هامة في حياة الفرد و المجتمع الذي يعيش فيه.

كما أن له أهمية في المؤسسات الإجتماعية منها الجامعة ، لأن الطالب يمر بفترات حرجة عند إنتقاله من مرحلة إلى أخرى في هذه الفترة يكون بحاجه إلى التوجيه السليم من أجل تحديد مستقبله المهني الذي يتلاءم مع إستعدادته و ميوله و رعباته و ذلك من خلال تقديم يد العون و المساعدة بهدف تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي و التربوي و المهني، و أن يبلغوا أقصى ما يستطيعون إليه من نمو و تكامل في شخصياتهم و في المجتمع الذي يعيشون فيه .

تمهيد

1-الدراسة الإستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

1-2- عينة الدراسة الإستطلاعية

1-3-خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية

1-4-وصف أداة الدراسة الإستطلاعية

1-5-الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

2- الدراسة الأساسية

2-1-منهج الدراسة

2-2-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

2-3-خصائص عينة الدراسة الأساسية الأساسية

2-4-حدود الدراسة

2-5-أداة الدراسة

2-6-أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجعة لإيجاد حل للإشكال الذي طرحه الباحث حيث تتم الإجابة عليه من خلال إثبات أو نفي الفرضيات التي تمت صياغتها كإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة و ذلك بإخضاعها للدراسة العلمية عن طريق إختبار الفروض ميدانيا و لكي يتسنى ذلك ينبغي على الباحث إعتماد منهج يلائم طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات دراسته المكانية و الزمانية و البشرية، و منه تحديد أدوات جمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة و كذا الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها، و هذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

1- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية أو الأولية الشرط الضروري و الإلزامي للدراسة الأساسية إذ لا يمكن أن نتصور من دونها مصداقية للعمل العلمي فهي تعتبر المرحلة التحضيرية للدراسة، بها يتم ضبط التساؤلات و الفرضيات و الإحاطة بكل المتغيرات التي قد تكون لها علاقة بالموضوع.

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

* التعرف على ميدان و الإحتكاك بالعينة و التقرب منها.
* التعرف على مجتمع الدراسة و تحديد خصائصه.
* التأكد من أداة القياس المستعملة وأنها تتمتع بالخصائص السيكومترية التي يتطلبها البحث العلمي من حيث الصدق و الثبات.
* تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

1-2- عينة الدراسة الإستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الإستطلاعية 30 طالبا و طالبة من طلبة السنة الأولى جامعي (ل. م. د) بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الرياضيات و الإعلام الآلي.

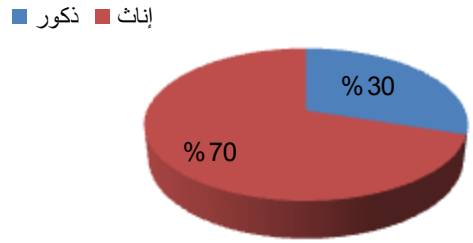
1-3- خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

شملت الدراسة ثلاث متغيرات و هي كالآتي:

1-3-1- الجنس:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	9	%30
إناث	21	%70
المجموع	30	%100



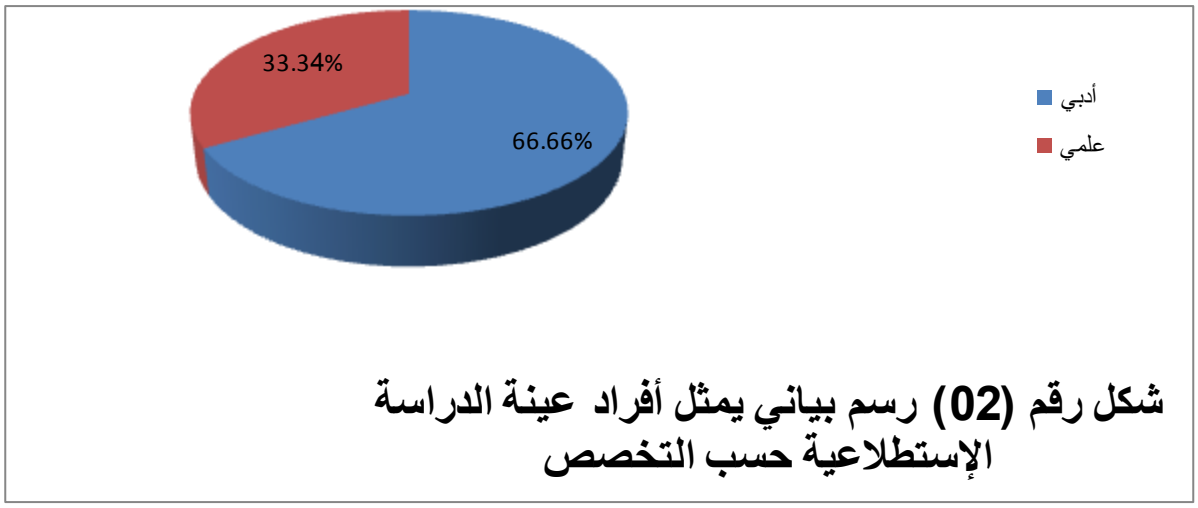
شكل رقم (01) رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

من خلال الجدول رقم (03) و الشكل رقم (01) يتبين أن عدد الذكور يقدر بـ 09 بنسبة 30% و عدد الإناث يقدر بـ 21 بنسبة 70% و مجموع أفراد العينة 30 طالب و هو يؤشر إلى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور.

1-3-2-التخصص:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية	20	%66.66
كلية الرياضيات و الإعلام الآلي	10	%33.34
المجموع	30	%100



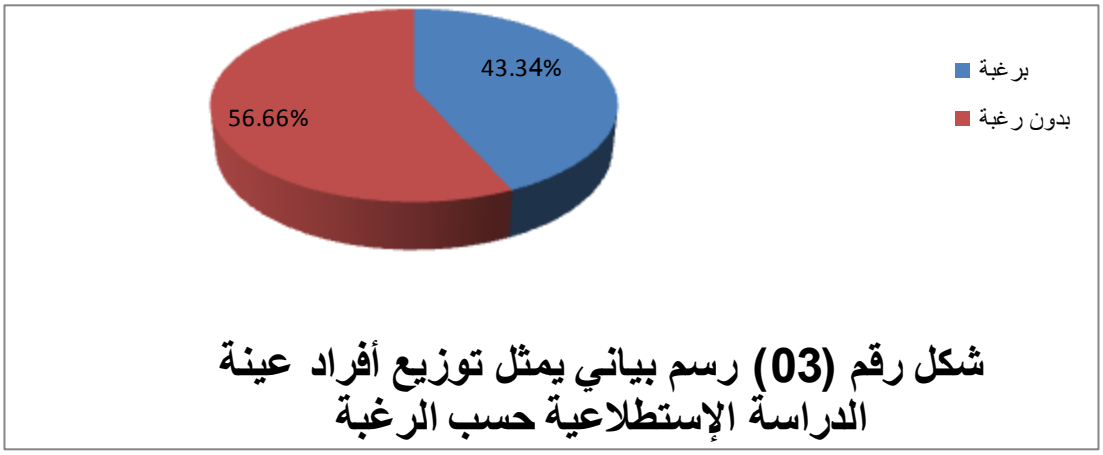
شكل رقم (02) رسم بياني يمثل أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص

من خلال الجدول رقم (04) و الشكل رقم (02) يتبين أن عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية يقدر بـ 20 بنسبة 66.66% و عدد طلبة كلية الرياضيات و الإعلام الآلي يقدر بـ 10 بنسبة 33.33% و هو ما يؤشر إلى أن عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية أكبر من عدد طلبة كلية الرياضيات و الإعلام والآلي.

1-3-3-الرغبة:

جدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الرغبة

التوجيه	العدد	النسبة المئوية
برغبة	13	%43.34
بدون رغبة	17	%56.66
المجموع	30	%100



شكل رقم (03) رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الرغبة

من خلال الجدول رقم (05) و الشكل رقم (03) يتبين أن عدد الطلبة الموجهين برغبة يقدر 13 بنسبة 43.33% و عدد الطلبة الموجهين بدون رغبة بنسبة 56.66% و هو يؤشر إلى أن عدد الطلبة الموجهين بدون رغبة أكبر من عدد الطلبة الموجهين برغبة.

1-4- وصف أداة الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتكييف مقياس درجة رضا تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي ل: طيبي إبراهيم، الذي طبقه على عينة تبلغ 680 تلميذ وتلميذة ، يتألف من 53 عبارة منها 32 عبارة موجبة و 21 سالبة تقيس 5 أبعاد ،توصل إلى معاملات الثبات التالية:

ألفا كرونباخ 0.63 ومعامل الإرتباط لسبيرمان براون 0.62 و جيتمان 0.63

مع العلم أن الباحثة غيرت العبارات السالبة إلى عبارات موجبة .(أنظر الملحق رقم 03)

و كذلك تغيير البعد الثاني و الثالث و الرابع كما هو موضح في الجدول التالي: (أنظر الملحق رقم 04)

جدول رقم (06) يبين الأبعاد المكيفة على الرضا عن التوجيه الإلكتروني

قبل التكيف	بعد التكيف
الرضا عن الشعبة الرضا عن التخصص في الشعبة الرضا عن المواد الدراسية للشعبة و عواملها	الرضا عن ميدان التكوين الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين

ثم بعد ذلك عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (أنظر الملحق رقم 05) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علوم التربية و علم النفس و ذلك للتأكيد من ما إذا كانت عبارات المقياس تخدم ما وضعت من أجله، و بعد إرجاع المقياس أخذت بملاحظاتهم و تصويباتهم بعين الإعتبار و عدلت العبارات التي أشاروا إليها بالتعديل

جدول رقم (07) يبين بعض البنود المعدلة في مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

قبل التعديل	**بعد التعديل**
معدلي السنوي يؤهلني لاختيار ميدان لتكوين الذي أريده.	معدلي في البكالوريا يؤهلني لاختيار التكوين الذي أرغب فيه.
الإختبارات التي أجريتها مع مستشاري التوجيه في الثانوية كانت مناسبة و تحدد إستعداداتي	إختبارات الإستعدادات التي أجريتها مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي....
إن توجيهي لهذا الميدان كان صائبا لأنه حقق طموحي	توجيهي للميدان الذي أدرس به كان صائبا لأنه حقق طموحي
أجد في هذه التخصصات رغبة تساعدني على مواصلة الدراسة في هذا الميدان	تنوع تخصصات ميدان التكوين الذي أدرس به تزيد من رغبتي في مواصلة الدراسة
الرضا عن التخصصات يزيد في دافعية التعلم و	قناعتي بتخصصات التكوين يجعلني أكثر

يحقق النجاح	دافعية للتعلم

كما حذفت الباحثة العبارات المكررة التي لا تقيس (أنظر الملحق رقم 04) و هي رقم (19، 27، 29، 31، 37، 41، 48، 53) و العبارات التي لا تقيس هي رقم (10، 13).

فأصبح المقياس يتألف من 43 عبارة، و بعد قياس الخصائص السيكومترية للأداة، أصبحت 42 عبارة (أنظر الملحق رقم 06) فحذفت العبارة رقم 01 في البعد الأول (أنظر الملحق رقم 04).

1-5- الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني:

1-5-1-حساب الثبات:

1-5-1-1-التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها، حيث قدر بـ (0.95) وهذه القيمة تدل على أن هذا المقياس ثابت، (أنظر للملحق رقم 07) كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (08) يبين ثبات أداة الدراسة عن طريق ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0.958	42

1-5-1-2- التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.89)

وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0.94) وهذه القيمة لا تختلف عن قيمة جاتمان والتي بلغت بدورها (0.94) (أنظر إلى الملحق رقم 08)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يبين ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية

معامل الارتباط بين النصفين	0.89
معامل الارتباط سبيرمان براون	0.94
معامل الارتباط جاتمان	0.94

1-5-2- **الصدق:**

1-5-2-1- صدق الاتساق الداخلي

جدول رقم(10) يبين معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحورالأول

البنود	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
طريقة التوجيه المتبعة تساعدني على إختيار الدراسة المناسبة	**0.75	0.00
رضايا عن التوجيه الجامعي يزيد من حصولي على رغبتي في التخصص	*0.42	0.02
توجيهي كان حسب الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات	*0.38	0.03
أنا راض عن التوجيه لأني وجدت مكانا في ميدان التكوين	**0.62	0.00
إختبارات الإستعدادات التي أجريتها مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالمرحلة الثانوية أفادتني	**0.75	0.00
بطاقة الرغبات تساعدني في اختيار ميدان التكوين الذي أريده	**0.61	0.00
قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافية عن ميدان التكوين	**0.51	0.00
طريقة التوجيه تعتمد على المعدل العام تزيد في الدراسة	0.34	0.06
أساتذتي بالثانوية ساعدوني ووجهوني في إختيار ميدان التكوين الذي يتلاءم و إستعداداتي	**0.60	0.00
تقوم الجامعة بأيام إعلامية تشرح فيها كيفية الإلتحاق بميدان التكوين	**0.52	0.00
معدلي في البكالوريا يؤهلني لإختيار ميدان التكوين الذي أرغب فيه	**0.57	0.00

أقوم بملء بطاقة الرغبات حسب الأولوية لميدان التكوين الذي يتلاءم و استعداداتي	**0.56	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01 و α=0.05)، وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للبند الأول (0.57) مع الدرجة الكلية للبند الثاني (0.42) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للبند الثالث (0.38) أما في البند الرابع (0.62) أما بالنسبة للبند الثامن كان إرتباطه بالدرجة الكلية (0.34) فهو غير دال عند مستويي الدلالة (0.05و0.01).(أنظر إلى الملحق رقم 09)، كما هو موضح في الجدول رقم (10)

جدول رقم(11) يبين معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحورالثاني

البنود	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلاله
لدي ميول و رغبات للإلتحاق بميدان التكوين الذي اخترته	**0.73	0.00
تتماشى قدراتي مع ميدان التكوين الذي وجهت إليه	**0.77	0.00
ميدان التكوين الذي وجهت إليه مناسب ويرضيني	**0.73	0.00
توجيهي للميدان الذي أدرس به كان صائبا لأنه حقق طموحي	**0.80	0.00
رضايا عن ميدان التكوين زاد في مثابرتي و اجتهادي	**0.78	0.00
راض عن ميدان التكوين لأني لا أجد صعوبة في دراستي	**0.76	0.00
قناعتي بميدان التكوين الذي وجهت إليه هي سبب رضايا	**0.74	0.00
أحقق ما كنت أصبوا إليه في ميدان التكوين الذي اخترته	**0.72	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للبند الأول (0.73) مع الدرجة الكلية للبند الثاني (0.77) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للبند الثالث

(0.73) أما في البند الرابع (0.80) .(أنظر إلى الملحق رقم 10)، كما هو موضح في الجدول رقم (11)

جدول رقم(12) يبين معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحورالثالث

البنود	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
تنوع تخصصات ميدان التكوين الذي أدرس به يزيد من رغبتي في مواصلة الدراسة	0.56**	0.00
التخصصات التي أدرسها في هذا الميدان تتلاءم مع قدراتي المعرفية	0.77**	0.00
رضايا عن التخصصات في ميدان التكوين زاد في قدراتي التحصيلية	0.79**	0.00
دراسة تخصصات ميدان التكوين تتوافق مع إهتماماتي الشخصية	0.75**	0.00
قناعتي بتخصصات ميدان التكوين يجعلني أكثر دافعية للتعلم	0.82**	0.00
نجاحي في الدراسة كان سببه التخصصات التي أدرسها برغبة	0.78**	0.00
تخصصات ميدان التكوين تمكنني من النجاح في دراسة المتاحة	0.67**	0.00
الرضا عن تخصصات ميدان التكوين زاد في مثابرتي	0.79**	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للبند الأول (0.56) مع الدرجة الكلية للبند الثاني (0.77) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للبند الثالث (0.79) أما في البند الرابع (0.75) .(أنظر إلى الملحق رقم 11)، كما هو موضح في الجدول رقم (12)

جدول رقم(13) يبين معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحور الرابع

البنود	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
إن المواد الدراسية لميدان التكوين الذي أدرس به تتناسب مع قدراتي	0.57**	0.00
طموحي يتوافق مع مواد ميدان التكوين لأنه يتماشى مع إمكاناتي	0.67**	0.00
أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد ميدان التكوين الذي وجهت إليه	0.80**	0.00
بإمكاني فهم و استيعاب المواد الدراسية لهذا الميدان بسهولة و دون عناء	0.61**	0.00
المواد الدراسية لميدان التكوين الذي وجهت إليه مشوقة و تثير ميولي	0.75**	0.00
سبب تفوقي يعود إلى سهولة المواد الدراسية لميدان التكوين	0.59**	0.00
أرغب مواصلة الدراسة في ميدان التكوين لأن مواده سهلة و تتماشى مع قدراتي المعرفية	0.64**	0.00
رضايا عن الدراسة في ميدان التكوين الذي وجهت إليه زاد في نجاحي	0.59**	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للبند الأول (0.57) مع الدرجة الكلية للبند الثاني (0.67) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للبند الثالث (0.80) أما في البند الرابع (0.61) .(أنظر إلى الملحق رقم 12)، كما هو موضح في الجدول رقم (13)

جدول رقم(14) يبين معاملات الإرتباط بين كل بند و المجموع الكلي لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني للمحور الخامس

البنود	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في تخصصات ميدان التكوين	**0.53	0.00
ميدان التكوين الذي أدرس فيه يمكنني من إختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا	**0.71	0.00
أفكر في مواصلة الدراسة في نفس تخصصات ميدان التكوين	**0.75	0.00
ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحددلي تكوين أفضل	**0.68	0.00
الميدان الذي وجهت إليه يتلاءم مع طموحي المستقبلي	**0.85	0.00
الميدان الذي أدرس فيه يتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا	**0.72	0.00
ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحقق النجاح مستقبلا	**0.79	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للبند الأول (0.53) مع الدرجة الكلية للبند الثاني (0.71) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للبند الثالث (0.75) أما في البند الرابع (0.68) .(أنظر إلى الملحق رقم 13)، كما هو موضح في الجدول رقم (14)

جدول رقم (15) يبين معاملات إرتباط الدرجة الكلية للمحاورمع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

المحاور	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
محورالرضا عن تقنيات التوجيه	0.81**	0.00
محور الرضا عن ميدان التكوين	0.94**	0.00
محورالرضا عن التخصصات في ميدان التكوين	0.92**	0.00
محورالرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	0.88**	0.00
محورالرضا عن المستقبل في التخصص	0.90**	0.00

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للمحور الأول (0.81) مع الدرجة الكلية للمحور الثاني (0.94) أما إرتباطه بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد بلغ (0.92) أما إرتباطه بدرجة الكلية للمحور الرابع (0.88) أما إرتباطه بدرجة الكلية للمحور الخامس (0.90) في حين بلغ إرتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.95)

وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق (أنظر إلى الملحق رقم 14)، كما هو موضح في الجدول رقم (15)

1-5-2-2- صدق المحكمين:

لقياس صدق مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني قمنا بتوزيع الإستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الإختصاص بقسم علم النفس ، من أجل تقويم هاته الأداة من خلال :

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى وضوح الفقرات للأبعاد .
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة

3- الدراسة الأساسية:

بعد الإنتهاء من إجراء الدراسة الإستطلاعية و تحقيق الأهداف المرجوة منها، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية و ذلك عن طريق تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة الأساسية و البيانات التي تدخل في إطار لا تحقق من فرضيات البحث و الإجابة عن تساؤلاته.

3-1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث المنهج الواجب إتباعه في البحث و في دراستنا هذه لجأنا إلى إستخدام المنهج الوصفي، و ذلك لإعتباره الأكثر إستخداما في دراسة الظواهر النفسية و الإجتماعية، و كذا كونه الأنسب للموضوع المدروس الذي هدفنا من خلاله معرفة مستوى رضا طلبة السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي).

و قد تم الإعتماد على المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة، و محاولة التوصل إلى وضع إستنتاج من خلال التحليل الذي سيساهم في الكشف عن مستوى رضا طلبة السنة أولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني.

ويعرف **المنهج الوصفي**: بأنه طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية إجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة.

(عمار بوحوش، 2007: 72)

3-2- مجتمع و عينة الدراسة الأساسية:

يتمثل المجتمع الذي إتخذته الباحثة مجالا بشريا لبحثها في طلبة السنة الأولى جامعي

(ل. م. د) كلية الرياضيات و الإعلام الآلي و كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، و المقدر عددهم 1321 طالبا بواقع 934 طالبة و 387 طالب، و لقد قمنا بتحديد السنة الأولى لكي نتمكن من معرفة مستوى رضا طلبة السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي).

جدول رقم (16) يمثل مجتمع الدراسة حسب التخصص و الجنس

التخصص / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
أدبي	149	665	814	%61.61
علمي	238	269	507	%38.38
المجموع	387	934	1321	%100
النسبة	%29.29	%70.70	%100	

من خلال الجدول رقم (16) يتبين أن طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية 814 طالب من التخصص الأدبي يقدر بنسبة 61.61% و عدد طلبة كلية الرياضيات و الإعلام

الآلي 507 طالب من العلمي يقدر بنسبة 38.38% و هذا يؤشر على أن عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية أكبر من عدد طلبة كلية الرياضيات و الإعلام الآلي.

كما يتبين لنا أن عدد الإناث 934 يقدر بنسبة 70.70% و عدد الذكور 387 يقدر بنسبة 29.29% و هذا يؤشر على أن عدد الذكور أقل من عدد الإناث.

3-2-1-كيفية إختيار عينة الدراسة:

لقد تم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية إذ أرادت الباحثة أن تختار عددا من الأفراد لكل فئة من فئات العينة بشكل يتناسب مع حجمها.

و نظرا لما يشكله متغير الجنس و التخصص و الرغبة من أهمية في دراستنا الحالية، فقد إعتبرت الباحثة أن العينة العشوائية الطبقية النسبية هي أكثر العينات الإحتمالية الملائمة لمجتمع الدراسة حيث يسمح هذا النوع من العينات بتمثيل الفئات (الذكور، الإناث) في العينة بنسب تعكس تمثيلها في المجتمع.(خليفة قدوري، 2012: 85)

3-2-2-حجم عينة الدراسة الأساسية:

يعد الحجم الملائم للعينة هو ذلك الحجم الذي يعكس خصائص المجتمع المدروس و هذا لا يعتمد على حجم المجتمع فحسب و إنما أيضا على مدى التباين داخل المجتمع، فكلما كان المجتمع غير متجانس كانت الحاجة إلى عينة كبيرة الحجم و العكس صحيح فإن الحاجة إلى عينة كبيرة الحجم تتضائل حينما يكون المجتمع متجانسا.(خليفة قدوري، 2012: 85)

و من هذه الإعتبارات تم تحديد حجم العينة 132 طالب و طالبة بنسبة تمثيل قدرها (10%) من حجم المجتمع البالغ عددهم 1321 طالب وطالبة من كلية الرياضيات و الإعلام الآلي و كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

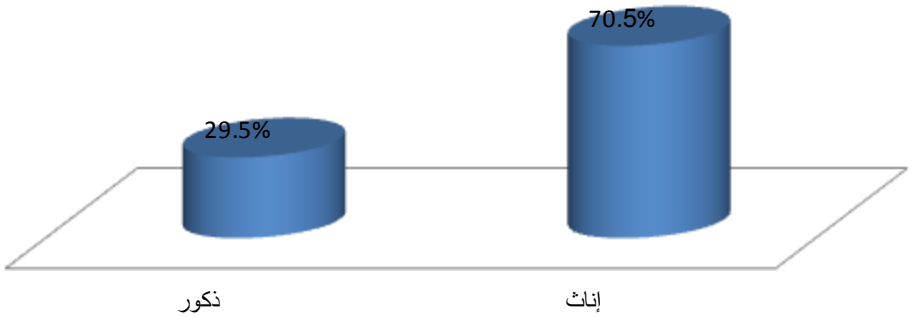
3-3- خصائص عينة الدراسة:

لقد تميزت عينة الدراسة الأساسية بالخصائص التالية: (انظر الملحق رقم 15)

3-3-1- الجنس:

جدول رقم (17) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	39	%29.5
إناث	93	%70.5
المجموع	132	%100



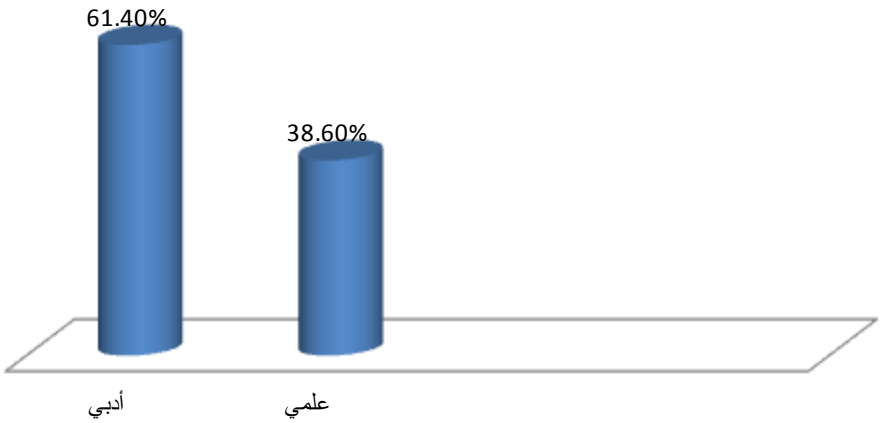
شكل رقم (04) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

من الجدول رقم (17) والشكل رقم (04) نلاحظ أن عدد الإناث يقدر بـ 93 بنسبة 70.5% و عدد الذكور يقدر بـ 39 بنسبة 29.5% و مجموع أفراد العينة 132 طالب و طالبة و هو ما يؤشر إلى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في الدراسة الأساسية و هو ما نلاحظه أيضا في نسبة المجتمع الأصلي (أنظر الملحق رقم 07).

3-3-2- التخصص:

جدول رقم (18) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية	81	%61.4
كلية الرياضيات و الإعلام الآلي	51	%38.6
المجموع	132	%100



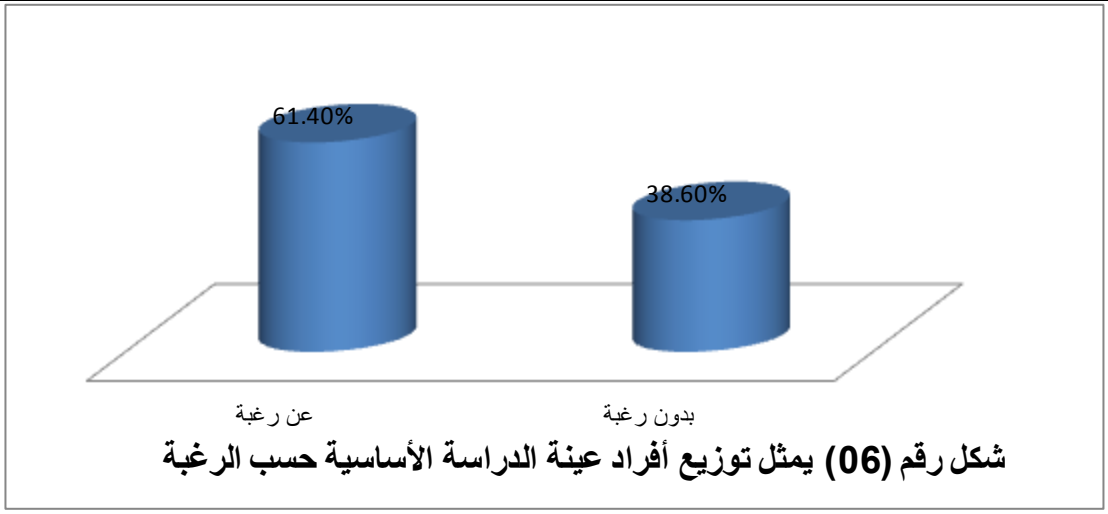
شكل رقم (05) رسم بياني يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

من خلال الجدول رقم (18) و الشكل رقم (05) نلاحظ أن عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية يقدر بـ 81 بنسبة 61.36% و عدد الطلبة كلية الرياضيات و الإعلام الآلي يقدر بـ 51 بنسبة 38.63% و مجموع أفراد العينة 132 طالب و طالبة و هو ما يؤشر إلى عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية يفوق عدد طلبة كلية الرياضيات و الإعلام الآلي. (أنظر الملحق رقم 08).

3-3-3-الرغبة:

جدول رقم (19) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرغبة

الرغبة	العدد	النسبة المئوية
برغبة	81	%61.4
بدون رغبة	51	%38.6
المجموع	132	%100



شكل رقم (06) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرغبة

من خلال الجدول رقم (19) و الشكل رقم (05) نلاحظ أن عدد الطلبة الموجهين برغبة يقدر بـ 81 بنسبة 61.36% والموجهين بدون رغبة يقدر بـ 51 بنسبة 38.63% و مجموع أفراد العينة 132 طالب و طالبة و هو ما يؤشر إلى أن عدد الطلبة الموجهين برغبة يفوق الطلبة الموجهين بدون رغبة. (أنظر الملحق رقم 09)

2- حدود الدراسة:

2-1- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة على كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الرياضيات و الإعلام الآلي (أنظر الملحق رقم 06)

2-2- الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في ديسمبر 2014 إلى غاية أفريل 2015.

2-3- الحدود البشرية:

طلبة السنة الأولى جامعي كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الرياضيات و الإعلام الآلي وهو مجتمع الدراسة.

3-4- أداة الدراسة:

يتم تحديد و سائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية و ذلك للتمكن من الحصول على أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة و يتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج و المنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة، فأداة الدراسة هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات.(خولة معتوق، 2014: 169)

و لقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على الأداة التالية: مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

3-4-1- مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني:

يتألف مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني من 42 عبارة موجبة تقيس 5 أبعاد و هي كالآتي:

البعد الأول: الرضا عن تقنيات التوجيه يتألف من 11 عبارة.

البعد الثاني: الرضا عن ميدان التكوين يتألف من 08 عبارات.

البعد الثالث: الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين من 08 عبارات.

البعد الرابع: الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين 08 عبارات.

البعد الخامس: الرضا عن المستقبل في التخصص 08 عيارات.

جدول رقم (20) يبين توزيع العبارات على الأبعاد

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
1-06- 11-16 21- 25-26 34-35- 37 41 -	2- 7- 12- 22- 27-31- 36	3-8-13-18- 23-28-32- 39	4-9- 14-19 24- 29-33 38	4- 10- 15- 20-30- 40- 42

جدول رقم(21) يبين كيفية تصحيح مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

العبارة	راضي تماما	راضي	لا أدري	غير راضي	راضي تماما
عبارات تعكس مؤشرات إيجابية للرضا عن التوجيه الإلكتروني	5	4	3	2	1

علما أن أكبر درجة يمكن الحصول عليها هي (210) و هذا إذا أجاب المفحوص على كل العبارات المقياس (42 عبارة) بالبديل الذي يأخذ التدريجة (5) و أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي (42) و هذا إذا أجاب المفحوص على عبارات هذا المقياس بالبديل الذي يأخذ التدريجة (1) و بالتالي يمكن تحديد الحدود الفعلية للمقياس بـ:**مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني . هل هو كبير جدا ، كبير ، متوسط ، ضعيف أو ضعيف جدا** ، بالاعتماد على المتوسط الحسابي والمدى لتحديد طول الفئة : (5-1)=4/5= 0.8

جدول رقم (22) يبين مجالات مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني

مجال المتوسط الحسابي	من 01 إلى1.80	من 1.80إلى2.60	من 2.60إلى3.40	من 3.40إلى4.20	من 4.20إلى5
مستوى	**ضعيف جدا**	**ضعيف**	**متوسط**	**كبير**	**كبير جدا**

3-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إستخدمنا في دراستنا الحالية نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss، التقنيات الإحصائية ضرورية، و لا يمكن لأي باحث الإستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، و من بين الأساليب التي تم الإعتماد عليها في هذه الدراسة ما يلي:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- ألفا كرونباخ.
- معامل الإرتباط بيرسون.
- الإنحراف المعياري.
- إختبار الدلالة الإحصائية (t. test).

خلاصة:

من خلال ما تم في هذا الفصل قد بينا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية ، فهي بذلك تسهل له عملية جمع البيانات و معالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الإعتماد على نتائجها، حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة إستطلاعية يبين فيها الهدف منها، و كذا التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة بالإضافة إلى مجالاتها، كما تم التعريج في الدراسة الأساسية إلى تعريف المنهج ووصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره و حجمه و خصائصه، و الأداة المستخدمة في الدراسة، إلى جانب الأساليب الإحصائية.

1- عرض النتائج الخاصة بمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني.
2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.
3- الإستنتاج العام.
4- إقتراحات الدراسة.
5- خاتمة.

1- عرض النتائج الخاصة بمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني :

1-1-المحور الأول الرضا عن تقنيات التوجيه:

جدول رقم(23) يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن تقنيات التوجيه

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	طريقة التوجيه المتبعة تساعدني على إختيار الدراسة المناسبة	3.09	1.14	7	متوسط
2	رضايا عن التوجيه الجامعي يزيد من حصولي على رغبتي في التخصص	3.34	1.33	5	متوسط
3	توجيهي كان حسب الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات	3.48	1.56	3	كبير
4	أنا راض عن التوجيه لأني وجدت مكانا في ميدان التكوين	3.04	1.24	8	متوسط
5	إختباراتالإستعدادات التي أجريتها مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالمرحلة الثانوية أفادتني	3.26	1.41	6	متوسط
6	بطاقة الرغبات تساعدني في اختيار ميدان التكوين الذي أريده	3.79	1.23	2	كبير
7	قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافية عن ميدان التكوين	2.88	1.29	10	متوسط
8	أساتذتي بالثانوية ساعدوني ووجهوني في إختيار ميدان التكوين الذي يتلاءم و إستعداداتي	2.92	1.50	9	متوسط
9	تقوم الجامعة بأيام إعلامية تشرح فيها كيفية الإلتحاق بميدان التكوين	2.31	1.21	11	ضعيف
10	معدلي في البكالوريا يؤهلني لإختيار ميدان التكوين الذي أرغب فيه	3.46	1.44	4	كبير
11	أقوم بملء بطاقة الرغبات حسب الأولوية لميدان التكوين الذي يتلاءم و إستعداداتي	4.09	0.97	1	كبير
-	**محورالرضا عن تقنيات التوجيه**	35.71	7.43		متوسط

من خلال الجدول رقم (23) نحاول معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني، من خلال المحور الأول كالأتي (أنظر الملحق رقم 16):

العبارة رقم 01: بمتوسط حسابي بلغ 3,09 و انحراف معياري 1,14 رتبتها 7 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني ، لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن طريقة التوجيه المتبعة تساعدهم على إختيار الدراسة المناسبة بمستوى رضا متوسط.

العبارة رقم 02: بمتوسط حسابي بلغ 3,34 و انحراف معياري 1,33 رتبتها 5 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن رضاهم عن التوجيه الجامعي يزيد من حصولهم على رغباتهم في التخصص بمستوى متوسط.

العبارة رقم 03: بمتوسط حسابي بلغ 3.48 و انحراف معياري 1.56 رتبتها 3 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن توجيههم كان حسب الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات بمستوى كبير.

العبارة رقم 04: بمتوسط حسابي بلغ 3.04 وانحراف معياري 1.24 رتبتها 8 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تربأنهم راضون عن التوجيه لأنهم وجدوا مكانا في ميدان التكوين بمستوى متوسط.

العبارة رقم 05: بمتوسط حسابي بلغ 3.26 و انحراف معياري 1.41 رتبتها 6 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيهبمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن إختبارات الإستعدادات التي أجروؤها مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالمرحلة الثانوية أفادتهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم 06: بمتوسط حسابي بلغ 3.79 و انحراف معياري 1.23 رتبتها 2 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تربأن بطاقة الرغبات تساعدهم في اختيار ميدان التكوين الذي يريدونه بمستوى كبير.

العبارة رقم07: بمتوسط حسابي بلغ 2.88 وانحراف معياري 1.29رتبتها 10 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أنهم قبل توجيههم كانت لديهم معلومات كافية عن ميدان التكوين بمستوى متوسط.

العبارة رقم08: بمتوسط حسابي بلغ 2.92و انحراف معياري 1.50 رتبتها 9 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تربأن الأساتذة بالثانوية ساعدوهم ووجهوهم في اختيار ميدان التكوين بمستوى متوسط.

العبارة رقم09: بمتوسط حسابي بلغ 2.31 و انحراف معياري 1.21رتبتها 11 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن الجامعة تقوم بأيام إعلامية تشرح فيها كيفية إلتحاقهم بميدان التكوين بمستوى ضعيف.

العبارة رقم10: بمتوسط حسابي بلغ 3.46 و انحراف معياري 1.44حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن معدلهم في البكالوريا يؤهلهم لإختيار ميدان التكوين الذين يرغبون فيه بمستوى كبير.

العبارة رقم11: بمتوسط حسابي بلغ 4.09وانحراف معياري 0.971 رتبتها حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أنهم يقومون بملء بطاقة الرغبات حسب الأولوية لميدان التكوين الذي يتلاءم و استعداداتهم، بمستوى كبير.

وبصفة عامة فإن المتوسط الحسابي لجميع العباراتبلغ 3.24 أي أن مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن تقنيات التوجيه هومستوى متوسط.

1-2- المحور الثاني الرضا عن ميدان التكوين:

جدول رقم(24) يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن ميدان التكوين

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	لدي ميول و رغبات للإلتحاق بميدان التكوين الذي اخترته	3.70	1.16	2	كبير
2	تتماشى قدراتي مع ميدان التكوين الذي وجهت إليه	3.76	1.14	1	كبير
3	ميدان التكوين الذي وجهت إليه مناسب ويرضيني	3.28	1.37	5	متوسط
4	توجيهي للميدان الذي أدرس به كان صائبا لأنه حقق طموحي	3.03	1.32	8	متوسط
5	رضايا عن ميدان التكوين زاد في مثابرتي و اجتهادي	3.34	1.24	4	متوسط
6	راض عن ميدان التكوين لأني لا أجد صعوبة في دراستي	3.15	1.28	7	متوسط
7	قناعتي بميدان التكوين الذي وجهت إليه هي سبب رضايا	3.40	1.35	3	متوسط
8	أحقق ما كنت أصبوا إليه في ميدان التكوين الذي اخترته	3.18	1.24	6	متوسط
-	**محور الرضا عن ميدان التكوين**	26.87	7.26		متوسط

من خلال الجدول رقم(24) نحاول معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني، وذلك من خلال المحور الثاني كالآتي (أنظر الملحق رقم 17):

العبارة رقم 01: بمتوط حسابي بلغ3.70 و انحراف معياري 1.16 رتبتها 2 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة لديهم ميول و رغبات للإلتحاق بميدان التكوين الذي اختاروه بمستوى كبير.

العبارة رقم 02: بمتوسط حسابي بلغ 3.76 و انحراف معياري 1.14 رتبتها 1 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن قدراتهم تتماشى مع ميدان التكوين الذي وجهوا إليه بمستوى كبير.

العبارة رقم 03: بمتوسط حسابي بلغ 3.28 و انحراف معياري 1.37 رتبتها 5 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن ميدان التكوين الذي وجهوا إليه مناسب ويرضيهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم 04: بمتوسط حسابي بلغ 3.03 و انحراف معياري 1.32 رتبتها 8 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تربأن توجيههم للميدان الذي يدرسون به كان صائبا لأنه حقق طموحهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم 05: بمتوسط حسابي بلغ 3.34وانحراف معياري 1.24 رتبتها 4 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن رضاهم عن ميدان التكوين زاد في مثابرتهم و اجتهادهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم 06: بمتوسط حسابي بلغ 3.15وانحراف معياري 1.28 رتبتها 7حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوينبمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراستراضون عن ميدان التكوين لأنهم لا يجدون صعوبة في دراستهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم07: بمتوسط حسابي بلغ 3.40 و انحراف معياري 1.35 رتبتها 3حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن قناعتهم بميدان التكوين الذي وجهوا إليه هي سبب رضاهم بمستوى متوسط.

العبارة رقم 08: بمتوسط حسابي بلغ 3.18 و انحراف معياري 1.24 رتبتها 6 حيث مستوى الرضا لدى طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أنها حققت ما كانت تصبوا إليه في ميدان التكوين الذي اختارته بمستوى متوسط.

وبصفة عامة فإن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ 3.35 أي أن مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترني لمحور الرضا عن ميدان التكوين هو مستوى متوسط.

1-3- المحور الثالث الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين :

جدول رقم(25) يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	تنوع تخصصات ميدان التكوين الذي أدرس به يزيد من رغبتي في مواصلة الدراسة	3.57	1.19.	4	كبير
2	التخصصات التي أدرسها في هذا الميدان تتلاءم مع قدراتي المعرفية	3.57	1.14	3	كبير
3	رضايا عن التخصصات في ميدان التكوين زاد في قدراتي التحصيلية	3.21	1.19	8	متوسط
4	دراسة تخصصات ميدان التكوين تتوافق مع إهتماماتي الشخصية	3.37	1.20	6	متوسط
5	قناعتي بتخصصات ميدان التكوين يجعلني أكثر دافعية للتعلم	3.45	1.21	5	كبير
6	نجاحي في الدراسة كان سببه التخصصات التي أدرسها برغبة	3.66	1.29	1	كبير
7	تخصصات ميدان التكوين تمكنني من النجاح في دراسة المتاحة	3.61	1.12	2	كبير
8	الرضا عن تخصصاتميدان التكوين زاد في مثابرتي	3.29	1.26	7	متوسط
-	**محورالرضا عن التخصصات في ميدان التكوين**	27.76	6.52		كبير

من خلال الجدول رقم(25) نحاول معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني، وذلك من خلال المحور الثالث كالآتي (أنظر الملحق رقم18):

العبارة رقم 01: بمتوسط حسابي بلغ3.57 و انحراف معياري 1.19 رتبتها 4 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين بمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة راضون عن تنوع تخصصات ميدان التكوين الذي يدرسون به يزيد من رغبتهم في مواصلة الدراسة بمستوى كبير.

العبارة رقم 02: بمتوسط حسابي بلغ 3.57 و انحراف معياري 1.14 رتبتها 3حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوينبمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أنالتخصصات التي يدرسونها في هذا الميدان تتلاءم مع قدراتهم المعرفية بمستوى كبير.

العبارة رقم03 : بمتوسط حسابي بلغ 3.21وانحراف معياري 1.19 رتبتها 8 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين بمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن رضاهم عن التخصصات في ميدان التكوين زاد في قدراتهم التحصيليةبمستوى متوسط.

العبارة رقم 04: بمتوسط حسابي بلغ 3.37وانحراف معياري 1.20رتبتها 6 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترونيلمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين بمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترىأن دراسة تخصصات ميدان التكوين تتوافق مع إهتماماتهم الشخصية بمستوى متوسط.

العبارة رقم 05: بمتوسط حسابي 3.45بلغ وانحراف معياري1.21 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترونيلمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوينبمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن قناعتهم بتخصصات ميدان التكوين تجعلهم أكثر دافعية للتعلمبمستوى كبير.

العبارة رقم 06: بمتوسط حسابي بلغ 3.66 وانحراف معياري1.29 رتبتها 1حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني محور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوينبمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسةترى أن نجاحهم في الدراسة كان سببه التخصصات التي يدرسونها برغبةبمستوى كبير.

العبارة رقم 07: بمتوسط حسابي بلغ 3.61 وانحراف معياري 1.12 رتبتها 2 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوينبمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن تخصصات ميدان التكوين تمكنهم من النجاح في الدراسة المتاحة لهم بمستوى كبير.

العبارة رقم 08: بمتوسط حسابي بلغ 3.29وانحراف معياري 1.26رتبتها 7 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوينبمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن الرضا عن تخصصاتميدان التكوين تزيدهم في المثابرة بمستوى متوسط.

وبصفة عامة فإن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ 3.47أي أن مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترني لمحور الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين هومستوى كبير.

1-4- المحور الرابع الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين :

جدول رقم (26) يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	إن المواد الدراسية لميدان التكوين الذي أدرس به تتناسب مع قدراتي	3.62	1.11	1	كبير
2	طموحي يتوافق مع مواد ميدان التكوين لأنه يتماشى مع إمكاناتي	3.53	1.24	2	كبير
3	أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد ميدان التكوين الذي وجهت إليه	2.89	1.36	3	متوسط
4	بإمكاني فهم و استيعاب المواد الدراسية لهذا الميدان بسهولة و دون عناء	3.00	1.26	4	متوسط
5	المواد الدراسية لميدان التكوين الذي وجهت إليه مشوقة و تثير ميولي	3.40	2.86	5	متوسط
6	سبب تفوقي يعود إلى سهولة المواد الدراسية لميدان التكوين	2.97	1.12	6	متوسط
7	أرغب مواصلة الدراسة في ميدان التكوين لأن مواده سهلة و تتماشى مع قدراتي المعرفية	3.27	1.21	7	متوسط
8	رضايا عن الدراسة في ميدان التكوين الذي وجهت إليه زاد في نجاحي	3.37	1.23	8	متوسط
-	**محور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين**	26.09	7.00		متوسط

من خلال الجدول رقم(26) نحاول معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني، وذلك من خلال المحور الرابع كالآتي (أنظر الملحق رقم19):

العبارة رقم 01: بمتوسط حسابي بلغ 3.62 وانحراف معياري1.11 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن المواد الدراسية لميدان التكوين الذي يدرسون به تتناسب مع قدراتهم بمستوى كبير.

العبارة رقم 02: بمتوسط حسابي بلغ 3.53وانحراف معياري 1.24 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوينبمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن طموحهم يتوافق مع مواد ميدان التكوين لأنه يتماشى مع إمكاناتهم بمستوى كبير.

العبارةرقم 03: بمتوسط حسابي بلغ 2.89وانحراف معياري 1.36 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تحصلوا على علامات مناسبة في جل مواد ميدان التكوين الذي وجهوا إليه بمستوى متوسط.

العبارة رقم 04: بمتوسط حسابي بلغ 3.00وانحراف معياري 1.26 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوينبمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسةبإمكانهم فهم و استيعاب المواد الدراسية لهذا الميدان بسهولة و دون عناءبمستوى متوسط.

العبارة رقم 05: بمتوسط حسابي بلغ 3.40وانحراف معياري2.86 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوينبمستوى متوسط من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تربأنالمواد الدراسية لميدان التكوين الذي وجهوا إليه مشوقة و تثير ميولهمبمستوى متوسط.

العبارة رقم 06: بمتوسط حسابي بلغ2.97وانحراف معياري1.12 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوينبمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن سبب تفوقهميعود إلى سهولة المواد الدراسية لميدان التكوينبمستوى متوسط.

العبارة رقم 07: بمتوسط حسابي بلغ 3.27وانحراف معياري1.21رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين بمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسةترغب بمواصلة الدراسة في ميدان التكوين لأن مواده سهلة و تتماشى مع قدراتهم المعرفيةبمستوىمتوسط.

العبارة رقم 08: بمتوسط حسابي بلغ 3.37وانحراف معياري 1.23 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين بمستوى متوسطمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن رضايا عن الدراسة في ميدان التكوين الذي وجهت إليه زاد في نجاحي بمستوى متوسط.

وبصفة عامة فإن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ 3.26 أي أن مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوينهومستوى متوسط.

1-1-5- المحور الخامس الرضا عن المستقبل في التخصص :

جدول رقم(27) يبين المتوسط الحسابي و الإنحرف المعياري لمستوى الرضا عن المستقبل في التخصص

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسةفي تخصصات ميدان التكوين	3.79	1.02	1	كبير
2	ميدان التكوين الذي أدرس فيه يمكنني من إختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا	3.71	1.29	2	كبير
3	أفكر في مواصلة الدراسة في نفس تخصصات ميدان التكوين	3.67	1.11	3	كبير
4	ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحددلي تكوين أفضل	3.28	1.23	7	متوسط
5	الميدان الذي وجهت إليه يتلاءم مع طموحي المستقبلي	3.61	1.44	4	كبير
6	الميدان الذي أدرس فيه يتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا	3.33	1.13	6	متوسط
7	ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحقق النجاح مستقبلا	3.40	1.47	5	متوسط
-	**محورالرضا عن المستقبل في التخصص**	24.81	6.19		كبير

من خلال الجدول رقم(27) نحاول معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني، وذلك من خلال المحور الخامس كالآتي (أنظر الملحق رقم20):

العبارة رقم 01: بمتوسط حسابي بلغ3.79وانحراف معياري 1.02 لم تتغير رتبتها حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسةلديهم القدرة الكافية على مواصلة الدراسةفي تخصصات ميدان التكوين بمستوى كبير.

العبارة رقم 02: بمتوسط حسابي بلغ 3.71وانحراف معياري 1.29 لم تتغير رتبتها حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصصبمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن ميدان التكوين الذي يدرسون فيه يمكنهم من إختيار التخصص الذي يرغبون في دراسته مستقبلا بمستوى كبير.

العبارة رقم 03: بمتوسط حسابي بلغ 3.67وانحراف معياري 1.11 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصصبمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة تفكر في مواصلة الدراسة في نفس تخصصات ميدان التكوين بمستوى متوسط.

العبارة رقم 04: بمتوسط حسابي بلغ 3.28 و انحراف معياري 1.23 رتبتها 7 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبير من خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن ميدان التكوين الذي وجهوا إليه يحددلهم تكوين أفضل بمستوى متوسط.

العبارة رقم05: بمتوسط حسابي بلغ 3.61 و انحراف معياري 1.44 رتبتها 4 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن الميدان الذي وجهوا إليه يتلاءم مع طموحهم المستقبلي بمستوى كبير.

العبارة رقم 06: بمتوسط حسابي بلغ 3.33 و انحراف معياري 1.13 رتبتها لم تتغير حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسةترى أن الميدان الذي يدرسون فيه يتوافق مع المهنة التي يرغبون فيها مستقبلا بمستوى متوسط.

العبارة رقم07: بمتوسط حسابي بلغ 3.40 و انحراف معياري 1.47 رتبتها 5 حيث مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني لمحور الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبيرمن خلال هذه العبارة.

أي أن أفراد عينة الدراسة ترى أن ميدان التكوين الذي وجهوا إليه يحقق لهم النجاح مستقبلا بمستوى متوسط.

وبصفة عامة فإن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ 3.54 أي أن مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكترني لمحور الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين هو مستوى كبير.

1-6- أداة القياس ككل: مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

جدول رقم(28) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
1	الرضا عن تقنيات التوجيه	35.71	7.43	1	متوسط
2	الرضا عن ميدان التكوين	26.87	7.26	3	متوسط
3	الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين	27.76	6.52	2	كبير
4	الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	26.09	7.00	4	متوسط
5	الرضا عن المستقبل في التخصص	24.81	6.19	5	كبير
-	**أداة لقياس مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني**	141.25	29.51		متوسط

من خلال الجدول رقم(28) نحاول معرفة مقياس الرضا عن التوجيه الإلكترون وذلك من خلال المحاور كالآتي(أنظر الملحق رقم21):

المحور الأول: بمتوسط حسابي بلغ 35.71 و انحراف معياري 7.43 رتبته لم تتغير حيث مستوى الرضا عن تقنيات التوجيه بمستوى متوسط من خلال هذا المقياس.

المحور الثاني: بمتوسط حسابي بلغ 26.87 و انحراف معياري 7.26 رتبته 3 حيث مستوى الرضا عن ميدان التكوين بمستوى متوسط من خلال هذا المقياس.

المحور الثالث: بمتوسط حسابي بلغ 27.76 و انحراف معياري 6.52 رتبته 2 حيث مستوى الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين بمستوى كبير من خلال هذا المقياس.

المحور الرابع: بمتوسط حسابي بلغ 26.09 و انحراف معياري 7.00 رتبته لم تتغير حيث مستوى الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين بمستوى كبير من خلال هذا المقياس.

المحور الخامس: بمتوسط حسابي 24.81بلغ وانحراف معياري6.19 رتبته لم تتغير حيث مستوى الرضا عن المستقبل في التخصص بمستوى كبير من خلال هذا المقياس.

أداة القياس ككل: بمتوسط حسابي بلغ 141.25 و انحراف معياري 29.51 حيث مستوى أداة القياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني يقدر ب: 3.36و هو مستوى متوسط من خلال هذه المحاور.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم (29) يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار"ت"	الدلالة
الرضا عن تقنيات التوجيه	أنثى	93	36.05	7.62	0.81	غير دال
	ذكر	39	34.89	6.98		
الرضا عن ميدان التكوين	أنثى	93	27.04	7.48	0.41	غير دال
	ذكر	39	26.46	6.80		
الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين	أنثى	93	28.03	6.58	0.72	غير دال
	ذكر	39	27.12	6.41		
الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	أنثى	93	26.30	7.38	0.53	غير دال
	ذكر	39	25.58	6.04		
الرضا عن المستقبل في التخصص	أنثى	93	25.13	6.17	0.92	غير دال
	ذكر	39	24.05	6.24		
أداة القياس ككل	أنثى	93	142.56	30.04	0.78	غير دال
	ذكر		138.12	28.35		

للتذكير قيمة " ت " المجدولة عند 0.05 تساوي القيمة: 1.979عند درجة الحرية 130

من خلال الجدول رقم (29) (أنظر الملحق رقم22) تبين لنا:

بالنسبة للبعد الأول: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الاناث يساوي 36,05 أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي89.34 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0,81 وهي اقل من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05أي لا توجد فروق

بالنسبة للبعد الثاني: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي 27.04 أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي26.46 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0,41 وهي أقل من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي لا توجد فروق

بالنسبة للبعد الثالث: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي 03.28 أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي27.12 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0.72 وهي أقل من T الجدولية 1.979 عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي لا توجد فروق

بالنسبة للبعدالرابع: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي 26.30 أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي 25.58 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0.53 وهي اقل من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05أي لا توجد فروق.

بالنسبة للبعد الخامس: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي 25.13أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي 24.05 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0.92 وهي اقل من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي لا توجد فروق

بالنسبة للمقياس ككل: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي 142.56أما بالنسبة لفئة للذكور فالمتوسط الحسابي يساوي 138.12 وقيمة T المحسوبة قدرت ب0.78 وهي اقل من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05أي لا توجد فروق.

إذافإننا نقبل H_0 ونرفضH_1، أي:لا توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى الطلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم (30) يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير التخصص

المحاور	االتخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار " ت "	الدلالة
الرضا عن تقنيات التوجيه	علمي	51	37.39	8.33	2.08	دال
	أدبي	81	34.65	6.64		
الرضا عن ميدان التكوين	علمي	51	29.23	6.13	3.05	دال
	أدبي	81	25.38	7.56		
الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين	علمي	51	30.33	5.78	3.76	دال
	أدبي	81	26.14	6.47		
الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	علمي	51	28.05	6.17	2.61	دال
	أدبي	81	24.85	7.23		
الرضا عن المستقبل في التخصص	علمي	51	27.39	5.18	4.00	دال
	أدبي	81	23.19	6.25		
أداة القياس ككل	علمي	51	152.41	26.46	3.59	دال
	أدبي	81	134.23	29.31		

للتذكير قيمة " ت " المجدولة عند 0.05 تساوي القيمة: 1.979عند درجة الحرية 130

من خلال الجدول رقم (30) (أنظر الملحق رقم23) تبين لنا:

بالنسبة للبعدالأول:نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي37.39 أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي 34.65وقيمة T المحسوبة قدرت ب: 2.08وهي أكبر من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

بالنسبة للبعد الثاني: نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي29.23أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي25.38وقيمة T المحسوبة قدرتب3.05 وهي أكبر

من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

بالنسبة للبعد الثالث: نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي30.33أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي26.14وقيمة T المحسوبة قدرت ب3.76وهي أكبر من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

بالنسبة للبعد الرابع: نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي28.05 أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي24.85وقيمة T المحسوبة قدرت ب:2.61 وهي أكبر من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

بالنسبة للبعد الخامس :نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي27.39 أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي23.19وقيمة T المحسوبة قدرت ب:4.00وهي أكبرمن T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

بالنسبة للكلي:نجد أن المتوسط الحسابي لتخصص علمي يساوي152.41أما بالنسبة لتخصص أدبي فالمتوسط الحسابي يساوي134.23وقيمة T المحسوبة قدرت ب3.59وهي أكبرمن T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح العلمي.

4- الإلكتروني عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم (31) يبيّن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الرغبة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	اختبار" ت"	الدلالة
الرضا عن تقنيات التوجيه	برغبة	81	38.12	6.56	5.13	دال
	بدون رغبة	51	31.88	7.17		
الرضا عن ميدان التكوين	برغبة	81	30.50	5.06	9.31	دال
	بدون رغبة	51	21.09	6.48		
الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين	برغبة	81	30.69	4.62	7.85	دال
	بدون رغبة	51	23.11	6.43		
الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين	برغبة	81	28.33	5.13	5.05	دال
	بدون رغبة	51	22.52	8.07		
الرضا عن المستقبل في التخصص	برغبة	81	27.25	4.62	6.56	دال
	بدون رغبة	51	20.94	6.42		
أداة القياس ككل	برغبة	81	154.91	20.64	8.23	دال
	بدون رغبة	51	119.56	28.60		

للتذكير قيمة " ت " المجدولة عند 0.05 تساوي القيمة: 1.979عند درجة الحرية 130 من خلال الجدول رقم (31) (أنظر الملحق رقم 24) تبين لنا:

بالنسبة للبعد الأول: نجد أن المتوسط الحسابيبرغبةيساوي 38.12أما بالنسبةبدون رغبةفالمتوسط الحسابي يساوي31.88وقيمة T المحسوبة قدرت ب5.13وهي أكبرمنT الجدولية (1.979)عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

بالنسبة للبعد الثاني:نجد أن المتوسط الحسابي برغبة يساوي30.50أما بالنسبة فالمتوسط الحسابي بدون رغبة يساوي21.09وقيمة T المحسوبة قدرت ب:9.31وهي أكبرمنT الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

بالنسبة للبعد الثالث:نجد أن المتوسط الحسابي برغبة يساوي30.69 أما بالنسبة بدون رغبة فالمتوسط الحسابي يساوي23.11وقيمة T المحسوبة قدرت ب:7.85وهي أكبرمن T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

بالنسبةللبعد الرابع:نجد أن المتوسط الحسابي برغبة يساوي28.33أما بالنسبة فالمتوسط الحسابي بدون رغبةيساوي22.52وقيمة T المحسوبة قدرت ب:5.05وهي من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

بالنسبة للبعد الخامس:نجد أن المتوسط الحسابي برغبةيساوي 27.25أما بالنسبة بدون رغبة فالمتوسط الحسابي يساوي20.94وقيمة T المحسوبة قدرت ب:6.56وهي أكبرمن T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

بالنسبة للمقياس ككل:نجد أن المتوسط الحسابي برغبة يساوي 154.91أما بالنسبة بدون رغبة فالمتوسط الحسابي يساوي119.56وقيمة T المحسوبة قدرت ب:8.23وهي أكبر من T الجدولية 1.979عند درجة حرية 130 بمستوى دلالة0.05 أي توجد فروق لصالح برغبة.

2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني متوسط.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة طيبي إبراهيم (2009) بعنوان " الرضا عن خطة التوجيه المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية " التي قام بتطبيقها على تلاميذ المرحلة الثانوية بشعبها الثلاث العلمية و التقنية و الأدبية في أربع ولايات، و لقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير المرحلة.

- يوجد رضا متوسط في السنة الأولى بنسبة 60.40% و يوجد رضا متوسط في السنة الثانية بنسبة 53.49% و يوجد رضا متوسط في السنة الثالثة بنسبة 55.5%.

كما جاءت مشابهة لدراسة براك صليحة (2008) بعنوان " الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي على عينة مكونة من 184 تلميذ يدرسون بالسنة الثانية ثانوي و توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين متوسط.

من هنا نعتبر أن الطالب إذا كان في الأصل غير راض عن التوجيه يعني أنه غير راض عن التخصص الذي يدرس به و هذا سيؤثر عليه على عكس الطالب الراضي عن توجيهه يسعى إلى بذل أقصى جهد لديه من أجل الإمتياز و التفوق.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق إختبار "ت" لدراسة الفروق، و تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى الطلاب تعزى إلى متغير الجنس و هذا عدم تحقق الفرضية.

تتشابه نتائج دراستنا مع دراسة قدوري خليفة (2012) بعنوان " الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز" على عينة مكونة (1600) تلميذا، من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

كما جاءت مشابهة لدراسة براك صليحة (2008) بعنوان" الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي" و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي.

قد يرجع عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث فيما يخص الرضا عن التوجيه الإلكتروني إلى توفر كلا الجنسين نفس الفرص للإلتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقا لقدراتهم الدراسية و رغباتهم و حسب ما يتوفر لدى الجامعة من مقاعد بيداغوجية أي أنه أثناء عملية التوجيه لا يكون لعامل الجنس تأثير يذكر.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزي إلى متغير التخصص.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق إختبار "ت" لدراسة الفروق، و تبين أنه توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولي جامعي لصالح العلمي.

تختلف نتائج دراستنا مع دراسة العرفاوي ذهبية (2013) بعنوان " أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح" على عينة (325) تلميذا و تلميذة منهم (112) ذكور و (213) إناث في مختلف الشعب، و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح للتلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و الموجهين إلى الشعب الأدبية.

كما تختلف نتائج دراستنا مع نتائج دراسة براك صليحة (2008) بعنوان " الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي " التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ الجذع المشترك آداب و الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

و يفسر هذا الفرق بوجود تخصصات دراسية ذات قبول و رضا أكثر من غيرها، مما يجعلها محل تمركز رغبات أغلب الطلاب كالتخصص العلمي و هو ما يؤدي إلى الشعور بالرضا عن التوجيه لدى طلاب هذا التخصص.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلاب السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة .

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق إختبار(ت) لدراسة الفروق ، و تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لصالح برغبة .

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج شويخي آمال (2013) بعنوان "نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز" على عينة (216) طالبا و طالبة ، توصلت الدراسة إلى أنه

يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.

و تتشابه نتائج دراستنا مع نتائج دراسة برو محمد (2009) بعنوان "أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية " على عينة (388) تلميذ و تلميذة منها (218) تلميذ و (170) تلميذة ، توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ على أساس الرغبة .

كما تتشابه نتائج دراستنا مع نتائج دراسة برو محمد (1993) بعنوان "أثر الالتوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية " على عينة (150) تلميذ و تلميذة منها (52) تلميذ و (98) تلميذة ، توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة في التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الموجهين على أساس الرغبة.

على هذا الأساس يتم احترام ذاتية كل فرد و إعطائه المجال و الحرية وأن يتعلم و يختار و يقرر ما يراه مناسبا لمستقبله، و تحمله مسؤولية اختياره و سلوكه، دون أن يخضع لسيطرة فرد آخر يوجهه و يتحكم فيه، و إقناعه و قدرته على تشكيل حياته بطريقة تلائمه إذا ما أعطى المساعدة العلمية المنظمة .

الإستنتاج العام:

إنطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية بما يتعلق بالرضا عن التوجيه الإلكتروني (التوجيه الجامعي)،و اعتمادا على البيانات الإحصائية ، وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة و هو التعرف على مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني ، و من خلال تحديد فرضيات الد را سة التي مضمونها أن مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني متوسط إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الإلكتروني باختلاف الجنس و التخصص و الرغبة ، و بعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة مكونة من132 طالب و طالبة من السنة الأولى جامعي من كلية الرياضيات و الإعلام الآلي وكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، وبتطبيق أداة القياس المتمثلة في مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني ، و بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

- ✓ مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني متوسط.
- ✓ لا توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الجنس.
- ✓ توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير التخصص.
- ✓ توجد فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة السنة الأولى جامعي تعزى إلى متغير الرغبة.

إقتراحات :

1- إعادة الدراسة الحالية وذلك بتوسيع إطار العينة على باقي الكليات على مستوى الوطن.

2- إجراء دراسة أخرى مماثلة تتناول علاقة الرضا عن التوجيه الإلكتروني بمتغيرات أخرى.

3- إجراء دراسة أخرى مماثلة تتناول العوامل المؤدية إلى رفع مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى الطلبة عموما.

4 – العمل عل تطوير مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني(التوجيه الجامعي) ، حيث تتناول عدة أبعاد .

5 – إعادة النظر في معايير القبول بالجامعة من خلال إضافة معايير أخرى لعملية التوجيه.

6 – إجراء امتحانات للقبول في مختلف مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي تضاف إلى معدل الطالب في البكالوريا.

7 – التأكيد على توفير الخدمة النفسية في الوسط الجامعي بتعيين أخصائيين في علم النفس و التربية للتكفل بمشكلات الطلبة النفسية و الأكاديمية .

8- أن تكون بطاقة الرغبات تحتوي على ثلاث رغبات.

9- أن يكون هناك تواصل بين الجامعة و الثانوية من أجل إعلام الطلبة بالتخصصات الجديدة .

خاتمة:

تعتبر شهادة النجاح في البكالوريا الشهادة التي تتوج سنوات طويلة من الدراسة و المثابرة، هي تمثل بالنسبة لكثيرين الطلبة الحلم الصعب المنال الذي بتحقيقه يتمكن الطالب من الدراسة في الجامعة و الخروج إلى عالم الشغل، إذ أن الدراسة بالجامعة تعتبر من أقرب الخطوات نحو مزاولة مهنة معينة و النجاح فيها و التكيف معها، إلا أن من أكثر ما يعكر على الطلبة فرح الفوز هو توجيههم إلى بعض التخصصات دون أي اعتبار لرغباتهم و ميولهم بل بالإعتماد أساسا على النتائج المحصل عليها في البكالوريا و القدرات الإستيعابية لمختلف مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي، بالرغم من أن الإعتماد على معدلات البكالوريا كأساس في عملية التوجيه يحقق تكافؤ الفرص و ديمقراطية التعليم إلا أنه قد يعطينا طلابا غير راضين عن تخصصاتهم لكن مجبرين على الدراسة بها، و هذا ما توصلت إليه دراستنا إذ أن رضا الطلاب عن التوجيه الإلكتروني كان بمستوى متوسط ، أما الذين وجهوا توجيها برغبة كانت لديهم مستويات كبيرة من الرضا عن التوجيه الإلكتروني إذا ما قورنوا بأقرانهم الذين وجهوا توجيها بدون رغبة إذ أن النتائج السلبية للتوجيه بدون رغبة قد تظهر لدى الطالب على المدى القصير حتى على المدى البعيد، ففي المدى القصير تظهر من خلال عدم تكيف الطالب مع الإختصاص الذي وجه إليه بحكم أنه لا يتوافق مع طبيعة ميوله و رغباته و تصوراته للمهنة المستقبلية ، مما يقضي على فرص التفوق و النجاح التي كان سيصل إليها في تخصص يرغب بدراسته، أما على المدى البعيد فقد تظهر عند التحاقه بمهنة لايرغب فيها و لا يحقق من خلالها أي إشباع لرغباته وطموحاته مما سيؤثر سلبا على المنظمه التي يتواجد بها كما سيؤثر سلبا على حالته النفسية و التي تظهر من خلال عدم تكيفه و توافقه.

بالتالي فإن التوجيه بوصفه فعل تربوي عليه أن يكون عملية معقلنة و مدروسة غير عشوائية ،

لا يقتصر على التوزيع الآلي للطلبة في حدود الأماكن البيداغوجية المسموح بها لكل مؤسسة و النتائج المحصل عليها بل يولي أهمية أكثر لرغبات الطالب ، و ذلك بأن يكون امتدادا للتوجيه في المراحل التعليمية السابقة ، كما يستحسن إعادة النظر في معايير القبول بالجامعة من خلال إضافة معايير أخرى لعملية التوجيه، كمعدل السنوات الثلاث الأخيرة في

الثانوي ، التي قد تساهم في الكشف عن الصورة الحقيقية لقررات الطالب بشكل أدق من مجرد الإقتصار على نتائج البكالوريا ، أو كإجراء امتحانات للقبول في مختلف مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي تضاف إلى معدل الطالب في البكالوريا.

إن تحقيق رغبة جل الطلبة أمر جد صعب إن لم نقل مستحيل، لكن على الجهات المسؤولة عن التوجيه الجامعي محاولة إرضاء أكبر قدر ممكن من الطلبة و الوصول بهم إلى بلورة مشروعهم الدراسي و المهني .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا- الكتب باللغة العربية:

1- إبراهيم سليمان المصري (2010) الإرشاد النفسي أسسه و تطبيقاته، عالم الكتب، الأردن.

2- أحمد أبو أسعد، لمياء الهواري (2008) التوجيه التربوي و المهني، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن

3- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد نايل العزيز (2009) التشخيص و التقييم في الإرشاد، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.

4- أحمد عزت راجح (1999) أصول علم النفس، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.

5- أحمد محمد الزعبي (2003) التوجيه و الإرشاد النفسي، أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه، دار الفكر للطباعة و التوزيع و النشر، سوريا.

6- حامد عبد السلام زهران (1980) التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

7- سعد جلال (1992) التوجيه النفسي و التربوي و المهني، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي للطبع و النشر، القاهرة.

8- سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم (2003) الإرشاد التربوي، الطبعة الأولى، الدار العلمية للنشر و التوزيع، عمان.

9- صالح حسن أحمد الداهري (2005) علم النفس الإرشادي، نظرياته و أساليبه الحديثة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر ، الأردن.

10- صالح حسن أحمد الداهري (2000) مبادئ الإرشاد النفسي و التربوي، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر و التوزيع، الأردن.

11- عبد الله الطروانه (2009) مبادئ التوجيه و الإرشاد التربوي، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، الأردن.

12- عبد الحميد بن أحمد النعيم (2008) أسس التوجيه و الإرشاد النفسي،مكز التنمية الأسرية، جمعية البرقي الإحساء، السعودية.

13- عصام يوسف (2006) التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن.

14- عطاالله فؤاد الخالي، دلال سعد الدين العلمي (2008) التوجيه التربوي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن.

15- عمار بوحوش (2007) منهجية البحث العلمي ، الطبعة الأولى، مطبعة الفنون البيانية، الجلفة.

16- محمد أحمد خدام مشاقبة (2008) مبادئ الإرشاد النفسي للمرشد الإحصائيين النفس، دار المناهج للنشر و التوزيع، الأردن.

17- محمد برو (2010) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.

18- محمد محروس الشناوي (1996) العلمية الإرشادية و العلاجية، الطبعة الأولى، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

19- محمد محروس الشناوي (1994) نظريات الإرشاد و العلاج النفسي، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

20- مفيد نجيب حواشين ، زيدان نجيب حواشين (2005) إرشاد الطفل و توجيهه، الطبعة الثانية، دار الفكر ناشرون و موزعون، الأردن.

21- مواهب إبراهيم عياد، ليلى محمد الخضري (1995) إرشاد الطفل و توجيه في الأسرة و دور الحضانة ، منشأة المعارف بالإسكندرية.

22- نبيل سفيان (2004) المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي، جامعة تغر.

23- نزيه عبد القادر حمدي، صابر سعد أبو طالب (2008) الإرشاد و التوجيه في مراحل العمر بالشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، مصر.

24- هادي مشعان ربيع (2005) الإرشاد التربوي و النفس من المنظور الحديث، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

25- هادي مشعان ربيع (2003) الإرشاد التربوي مبادئه و أدواره الأساسية، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

26- يوسف مصطفى القاضي و آخرون (2002) الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، دار المريخ للنشر، السعودية.

ثانيا- الرسائل الجامعية:

27- إبراهيم طيبي (2008/ 2009) الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية، رسالة منشورة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر.

28- أمد إسماعيل البرديني (1427هـ / 2006) واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية و مدارس و كالة الغوت الدولية بمحافظات غزة، رسالة منشورة لنيل ضهادة الماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

29- أسماء خويلد (2004/ 2005) الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

30- آمال شويخي (2013/1012) نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في إنتقاء و توجيه، جامعة أبى بكر بلقايد، تلمسان.

31- توفيق زروقي (2003/ 2004) التوجيه المدرسي في المدرسة الجزائرية بين الخطاب الرسمي و الممارسة اليومية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع التربية، جامعة الجزائر.

32- خليفة قدوري (2011/ 2012) الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيوي وزو.

33- خولة معتوق (2013/ 2014) الذكاء الوجداني و علاقته بكل من التكيف المدرسيو دافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً، رسالة غير منشورة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص التربية العلاجية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

34- ذهبية العرفاوي (2013/2012) أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

35- ذهبية العرفاوي (2008/ 2009) أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية و الأدبية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر.

36- صباح عجرود (2007/2006) التوجيه المدرسي و علاقته بالعنف في الوسط المدرسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة.

37- صليحة براك (2007/ 2008) الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة باجي مختار، عنابة.

38- عبد الله سعيد محمد الزبيدي (1428هـ/ 1429هـ) أسس التوجيه و الإرشاد من منظور التربية الإسلامية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في التربية الإسلامية و المقارنة، جامعة أم القرى.

39- عما زغينة (2005/2004) التوجيه المدرسي و الجامعي و التحصيل و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، جامعة منتوري، قسنطينة.

40- فاتح عبدلي (2006/2005) أثر خدمات و مهارات الإرشاد النفسي الرياضي للمدرب، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في منهجية نظريات التربية البدنية و الرياضة، معهد التربية البدنية و الرياضة، جامعة الجزائر.

41- لعموري حديوش (2011/2010) التوجيه التربوي الرياضي تحديد المعايير و المقاييس المحددة للتوجيه للرياضة المدرسية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في نظريات و مناهج التربية البدنية و الرياضة، معهد التربية و الرياضة، جامعة الجزائر.

42- محمد برو (2009/2008) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل في المرحلة الثانوية، رسالة منشوري لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

43- محمد جدوع أبو يوسف (1429هـ/2008) فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس و كالة غوت بقطاع غزة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

44- نصير فنوش، الإنتقاء و التوجيه الرياضي للتلاميذ الموهوبين في إطار الرياضة المدرسية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضة، جامعة الجزائر.

45- وردة بلحسيني (2002) علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

46- يامنة إسماعيلي (2007/2006) واقع التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة منشورة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، جامعة منتوري، قسنطينة.

ثالثا- المجلات:

47- جولمان دانيال (أكتوبر 2000) الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الحبالي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 21، الكويت.

48- سلاف مشري (جوان 2008) التوجيه الجامعي و طبيعة الإختبارات الدراسية للطلبة في بطاقة الرغبات، مجلة البحوث و الدراسات، العدد السادس، المركز الجامعي بالوادي.

49- عونية عطا صوالحة، أسماء العمري (يناير 2013) الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية و مستوى رضا الطلبة عن مدى تحقيق هذه الحاجات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد الحادي و العشرون، العدد الأول، الأردن.

رابعاً - المناشير

50- منشور رقم (01) مؤرخ في 18 رجب 1434هـ الموافق ل 28 ماي 2013 المتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2014/2013، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.

51- دليل حامل شهادة البكالوريا (2013) وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، الجزائر.

خامسا- الأنترنت:

52- http://www.minber.com/list-r-2-4php.

سادسا- الكتب باللغة الأجنبية:

53- Albau (1982) problemes humains de lenterprise , 3 eme Edion , bordas, paris.

54- Dubet (1973) pour une definition des modes, dadaptation des jeunes a travers la notion de projet , revue français de sociologie, xiv.

55- Mouco. G (1971) education affective et caracatérielle de l 'enfaut a, col, paris.

56- Mohamed alassaad (1983) influence de la structure familiale p,u, f, paris.

الملحق رقم (03)

مقياس درجة رضا تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي

الرقم	التسلسل	البند	راضي تماما	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي تماما
1	1	طريقة التوجيه التي تعتمد على المعدل العام تزيد في الرغبة الدراسية					
2	13	رضايا عن التوجيه المدرسي يزيد في تفوقي					
3	24	أجد في التخصص الذي وجهت إليه رغبة تساعدني على مواصلة الدراسة					
4	34	إن المواد الدراسية للشعبة التي و جهت إليها لا تتناسب مع قدراتي					
5	44	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة					
6	02	تقوم المؤسسة التي أدرس فيها بحملات إعلامية تشرح كيفية الإلتحاق بالشعب و تخصصاتها					
7	14	أحقق ما كنت أصبوا إليه في الشعبة التي وجهت إليها					
8	25	التخصص الذي أدرس فيه لا يتلاءم مع إمكانياتي					
9	35	أجد صعوبة و عناء في إستعاب المواد الدراسية للشعبة					
10	45	الشعبة التي أدرس فيها تمكنني من إختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا					
11	03	معدلي السنوي يؤهلني لإختيار الشعبة التي أرغب فيها					
12	15	لدي ميول و رغبات للإلتحاق بالشعبة التي إخترتها					
13	26	رضايا عن التوجيه المدرسي زاد في تفوقي					
14	36	طموحي يتوافق مع مواد الشعبة لأنها تتماشى مع قدراتي					
14	46	أفكر في مواصلة الدراسة في نفس التخصص مستقبلا					
16	04	بطاقة الرغبات لم تساعدني في إختيار الشعبة التي أريدها					
17	16	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها					
18	27	أشعر أن الدراسة في هذه الشعبة أمر ممل و قاتل لرغبة					
19	37	أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد الشعبة التي وجهت إليها					
20	47	التخصص الذي و جهت إليه لا يحدد لي المستقبل					

مقياس درجة رضا تلاميذ التعليم الثانوي

الرقم	التسلسل	البند	راضي تماما	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي تماما
21	05	أساتذتي ساعدوني ووجهوني للإختصاص الذي يناسبني					
22	17	الشعبة التي وجهت إليها غير مناسبة و لا ترضيني					
23	28	الرضا عن التخصص يزيد في دافعية التعلم ويحقق النجاح					
24	38	فشلي الدراسي يعود لصعوبة مواد الشعبة التي أدرس بها					
25	48	طموحي يحفزني على مواصلة الدراسة في نفس التخصص					
26	06	يقوم مستشار التوجيه بإرشاد التلاميذ حتى يتمكنوا من إختيار الشعبة المناسبة					
27	18	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لأنه حقق لي طموحي					
28	29	أرغب في مواصلة الدراسة في نفس التخصص لأنني راض عنه					
29	39	بإمكاني فهم و إستعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة					
30	49	التخصص الذي وجهت إليه لا يتلاءم مع طموحي المستقبلي					
31	07	طريقة التوجيه لم تساعدني على إختيار الدراسة المناسبة					
32	19	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت إليها لأنها لا تتماشى مع قدراتي					
33	30	فشلي في الدراسة كان سببه التخصص الذي وجهت إليه					
34	40	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها مشوقة و تثير ميولي و إهتماماتي					
35	50	التخصص الذي أدرس فيه لا يتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا					
36	08	زملائي في الدراسة كان لهم تأثيراً في إختيار الشعبة التي وجهت إليها					
37	20	رضايا عن الشعبة زاد في مثابرتي و اجتهادي					
38	32	أرغب في دراسة هذا التخصص لكن إمكانياتي محدودة فيه					
39	41	سبب تفوقي يعود الى سهولة المواد الدراسية للشعبة					

مقياس درجة رضا تلاميذ التعليم الثاني عن التوجيه المدرسي

الرقم	التسلسل	البند	راضي تماما	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي تماما
40	51	أفكر في تغيير التخصص لأنه لا يلبي طموحي المستقبلي					
41	09	أنا متمسك بتقديم الطعن لأنني غير راض عن الشعبة					
42	21	قبل توجيهي كانت لي معلومات كافية عن الشعب و التحصصات					
43	32	التخصص الذي أدرس فيه يمكنني من النجاح في دراستي					
44	42	لا أريد تغيير الشعبة لأن جل المواد الدراسية فيها تتماشى مع إمكانياتي					
45	52	التخصص الذي أدرس فيه يمكنني من النجاح في دراستي					
46	10	أسرتي كان لها دور فعال في مساعدتي على إختيار الشعبة					
47	22	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني راض عن الشعبة					
48	33	لا أنوي تغيير التخصص لأنني راض عنه					
49	43	أرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة و لا تتماشى مع قدراتي					
50	53	التخصص الذي وجهت إليه لا يحقق لي النجاح مستقبلا					
51	11	أنا غير راض عن التوجيه لأنني لم أجد مكانا في الشعبة التي أرغب فيها					
52	23	لم أحقق ما كنت أصبوا إليه في الشعبة التي وجهت إليها					
53	12	إن الإختبارات التي أجريتها مع مستشار التوجيه لم تحدد إستعداداتي					

الملحق رقم (05)

الإسم و اللقب	التربية العلمية	التخصص
بوعلاقة فاطمة الزهراء	أستاذة مساعدة (أ)	علم النفس العيادي
إسماعيلي يامنة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس
عبد المالك مكفس	أستاذ مساعد (أ)	علوم التربية
قنون خميسة	أستاذة محاضرة(ب)	علم النفس العيادي
ضياف زين الدين	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس
طه حمود	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية
عمر ناصر باي	أستاذ محاضر (أ)	فلسفة التربية
بورنان سامية	أستاذة مساعدة (أ)	علم النفس المرضي
محمد برو	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
عواطف مام	أستاذة محاضرة(ب)	علوم التربية
بن زطة بلدية	أستاذة مساعدة (أ)	علم النفس المعرفي
علوطي	أستاذ محاضر(ب)	علم النفس و علوم التربية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

إستبيان موجه إلى طلبة السنة الأولى جامعي.

عزيزي الطالب : السلام عليكم.

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في التوجيه و الإرشاد التربوي بعنوان **: رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني،** دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

و المطلوب منك وضع علامة (X)امام الإجابة التي ترى أنها مناسبة وأنا على ثقة كبيرة في أنك ستولي هذا الإستبيان كل العناية و الإهتمام في الإجابة عليه ، بكل صراحة و صدق ، و المعلومات التي سوف تدلي بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

الجنس:.....

التخصص:.....

الطالبة: لعشاش مباركة المشرف: د- عمور عمر

السنة الدراسية :2015/2014

مقياس مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الإلكتروني

(التوجيه الجامعي)

الرقم	البند	راضي تماما	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راض تماما
01	لدي ميول و رغبات للألتحاق بميدان التكوين الذي إخترته.					
02	تنوع تخصصات ميدان التكوين الذي ادرس به يزيد من رغبتي في مواصلة الدراسة.					
03	ان المواد الدراسية بميدان التكوين الذي أدرس به تتناسب مع قدراتي.					
04	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في تخصصات ميدان التكوين.					
05	رضايا على التوجيه الجامعي يزيد من حصولي على رغبتي في التخصص.					
06	تتماشى قدراتي مع ميدان التكوين الذي وجهت إليه.					
07	التخصصات التي أدرسها في هذا الميدان تتلاءم مع قدراتي المعرفية.					
08	طموحي يتوافق مع مواد ميدان التكوين لأنه يتماشى مع إمكاناتي.					
09	ميدان التكوين الذي أدرس فيه يمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا.					
10	توجيهي كان حسب الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات.					
11	ميدان التكوين الذي وجهت إليه مناسب و يرضيني.					
12	رضايا عن التخصصات في ميدان التكوين زاد في قدراتي التحصيلية.					
13	أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد ميدان التكوين الذي وجهت إليه.					
14	أفكر في مواصلة الدراسة في نفس تخصصات ميدان التكوين.					
15	أنا راض عن التوجيه لأني وجدت مكانا في ميدان التكوين.					
16	توجيهي للميدان الذي أدرس به كان صائبا لأنه حقق طموحي.					
17	دراسة تخصصات ميدان التكوين تتوافق مع إهتماماتي الشخصية.					
18	بإمكاني فهم و إستيعاب المواد الدراسية لهذا الميدان بسهولة و دون عناء.					
19	ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحدد لي تكوين أفضل.					
20	إختبارات الإستعدادات التي أجريتها مع مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بالمرحلة الثانوية أفادتني.					

21	رضايا عن ميدان التكوين زاد في مثابرتي و إجتهادي.					
22	قناعتي بتخصصات ميدان التكوين تجعلني أكثر دافعية للتعلم.					
23	المواد الدراسية لميدان التكوين الذي وجهت إليه مشوقة و تثير ميولي.					
24	بطاقة الرغبات تساعدني في إختيار ميدان التكوين الذي أريده.					
25	قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافية عن ميدان التكوين.					
26	راض عن ميدان التكوين لأني لا أجد صعوبة في دراستي.					
27	نجاحي في الدراسة كان سببه التخصصات التي أدرسها برغبة.					
28	سبب تفوقي يعود إلى سهولة المواد الدراسية لميدان التكوين .					
29	الميدان الذي أدرس فيه يتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا.					
30	طريقة التوجيه التي تعتمد المعدل العام تزيد في الدراسة.					
31	قناعتي بميدان التكوين الذي وجهت إليه هي سبب رضايا.					
32	تخصصات ميدان التكوين المتاحة تمكنني من النجاح في دراستي.					
33	أرغب مواصلة الدراسة في ميدان التكوين لأن مواده سهلة و تتماشى مع قدراتي المعرفية.					
34	أساتذتي بالثانوية ساعدوني ووجهوني في إختيار ميدان التكوين.					
35	تقوم الجامعة بأيام إعلامية تشرح فيها كيفية الإلتحاق بميدان التكوين.					
36	أحقق ما كنت أصبوا إليه في ميدان التكوين الذي وجهت إليه.					
37	معدلي في البكالوريا يؤهلني لإختيار ميدان التكوين الذي أرغب فيه.					
38	رضايا عن الدراسة في ميدان التكوين الذي وجهت إليه زاد في نجاحي.					
39	الرضا عن تخصصات ميدان التكوين زاد في مثابرتي.					
40	ميدان التكوين الذي وجهت إليه يحقق النجاح مستقبلا.					
41	أقوم بملء بطاقة الرغبات حسب الأولوية لميدان التكوين الذي يتلاءم و استعداداتي.					
42	الميدان الذي وجهت إليه يتلاءم مع طموحي المستقبلي.					

نشكركم على تعاونكم معنا.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

الملحق رقم(07)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,958	42

الملحق رقم (08)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,920
		Nombre d'éléments	21[a]
	Partie 2	Valeur	,923
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		42
Corrélation entre les sous-échelles			,897
Coefficient de	Longueur égale		,945
Spearman-Brown	Longueur inégale		,945
Coefficient de Guttman split-half			,945

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,920
		Nombre d'éléments	21[a]
	Partie 2	Valeur	,923
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		42
Corrélation entre les sous-échelles			,897
Coefficient de	Longueur égale		,945
Spearman-Brown	Longueur inégale		,945
Coefficient de Guttman split-half			,945

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

b. Les éléments sont : VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036
VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	Suppression 0	,0
	Total	30	100,0

a. par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Corrélations

Variables=ONE

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
VAR00001	,573**	,001	30
VAR00006	,423*	,020	30
VAR00011	,385*	,035	30
VAR00016	,623**	,000	30
VAR00021	,751**	,000	30
VAR00025	,611**	,000	30
VAR00026	,518**	,003	30
VAR00031	,343	,064	30
VAR00035	,606**	,000	30
VAR00036	,522**	,003	30
VAR00038	,578**	,001	30
VAR00042	,569**	,001	30
ONE	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (10)

Corrélations

Variables=TWO

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
VAR00002	,730**	,000	30
VAR00007	,778**	,000	30
VAR00012	,736**	,000	30
VAR00017	,805**	,000	30
VAR00022	,780**	,000	30
VAR00027	,765**	,000	30
VAR00032	,741**	,000	30
VAR00037	,729**	,000	30
TWO	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (11)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00008 VAR00013 VAR00018 VAR00023 VAR00028 VAR0
```

Corrélations

Variables=THREE

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
VAR00003	,561**	,001	30
VAR00008	,771**	,000	30
VAR00013	,796**	,000	30
VAR00018	,758**	,000	30
VAR00023	,822**	,000	30
VAR00028	,783**	,000	30
VAR00033	,675**	,000	30
VAR00040	,793**	,000	30
THREE	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (12)

Corrélations

Variables=FOUR

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
VAR00004	,571**	,001	30
VAR00009	,671**	,000	30
VAR00014	,800**	,000	30
VAR00019	,612**	,000	30
VAR00024	,757**	,000	30
VAR00029	,591**	,001	30
VAR00034	,646**	,000	30
VAR00039	,594**	,001	30
FOUR	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (13)

Corrélations

Variables=FINE

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
VAR00005	,536**	,002	30
VAR00010	,711**	,000	30
VAR00015	,751**	,000	30
VAR00020	,684**	,000	30
VAR00030	,854**	,000	30
VAR00041	,787**	,000	30
VAR00043	,791**	,000	30
FINE	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (14)

Corrélations

Variables=TOT

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
ONE	,816**	,000	30
TWO	,940**	,000	30
THREE	,927**	,000	30
FOUR	,888**	,000	30
FINE	,901**	,000	30
TOT	1		30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (15) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرغبة و التخصص و الجنس

الرغبة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	برغبة	81	61,4	61,4	61,4
	بدون رغبة	51	38,6	38,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	51	38,6	38,6	38,6
	أدبي	81	61,4	61,4	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أنثى	93	70,5	70,5	70,5
	ذكر	39	29,5	29,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

Diagramme en secteur

الملحق رقم (16) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن تقنيات التوجيه

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v1	132	3,0909	1,14221
v6	132	3,3409	1,33554
v11	132	3,4848	1,56041
v16	132	3,0455	1,24706
v21	132	3,2652	1,41346
v25	132	3,7955	1,23399
v26	132	2,8864	1,29384
v34	132	2,9242	1,50633
v35	132	2,3182	1,21264
v37	132	3,4621	1,44310
v41	132	4,0985	,97182
الاول	132	35,7121	7,43473
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v41	132	4,0985	,97182
v25	132	3,7955	1,23399
v11	132	3,4848	1,56041
v37	132	3,4621	1,44310
v6	132	3,3409	1,33554
v21	132	3,2652	1,41346
v1	132	3,0909	1,14221
v16	132	3,0455	1,24706
v34	132	2,9242	1,50633
v26	132	2,8864	1,29384
v35	132	2,3182	1,21264
N valide (listwise)	132		

الملحق رقم (17)المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن ميدان التكوي

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v2	132	3,7045	1,16395
v7	132	3,7652	1,14492
v12	132	3,2879	1,37885
v17	132	3,0379	1,32737
v22	132	3,3409	1,24072
v27	132	3,1515	1,28696
v31	132	3,4015	1,35275
v36	132	3,1818	1,24065
الثاني	132	26,8712	7,26952
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v7	132	3,7652	1,14492
v2	132	3,7045	1,16395
v31	132	3,4015	1,35275
v22	132	3,3409	1,24072
v12	132	3,2879	1,37885
v36	132	3,1818	1,24065
v27	132	3,1515	1,28696
v17	132	3,0379	1,32737
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v3	132	3,5758	1,19873
v8	132	3,5758	1,14666
v13	132	3,2121	1,19177
v18	132	3,3712	1,20688
v23	132	3,4545	1,21921
v28	132	3,6667	1,29983
v32	132	3,6136	1,12330
v39	132	3,2955	1,26454
الثالث	132	27,7652	6,52401
N valide (listwise)	132		

الملحق رقم(18) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن التخصصات في ميدان التكوين

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v28	132	3,6667	1,29983
v32	132	3,6136	1,12330
v8	132	3,5758	1,14666
v3	132	3,5758	1,19873
v23	132	3,4545	1,21921
v18	132	3,3712	1,20688
v39	132	3,2955	1,26454
v13	132	3,2121	1,19177
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v4	132	3,6212	1,11568
v9	132	3,5379	1,24426
v14	132	2,8939	1,36061
v19	132	3,0000	1,26612
v24	132	3,4091	2,86584
v29	132	2,9773	1,12884
v33	132	3,2727	1,21750
v38	132	3,3788	1,23888
الرابع	132	26,0909	7,00104
N valide (listwise)	132		

الملحق رقم (19) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمستوى الرضا عن الدراسة في ميدان التكوين

الملحق رقم (20) المتوسط الحسابي و الإنحرف المعياري لمستوى الرضا عن المستقبل في التخصص

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v4	132	3,6212	1,11568
v9	132	3,5379	1,24426
v14	132	2,8939	1,36061
v19	132	3,0000	1,26612
v24	132	3,4091	2,86584
v29	132	2,9773	1,12884
v33	132	3,2727	1,21750
v38	132	3,3788	1,23888
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v5	132	3,7955	1,02442
v10	132	3,7121	1,29903
v15	132	3,6742	1,11544
v20	132	3,2803	1,23136
v30	132	3,6136	1,44438
v40	132	3,3333	1,13693
v42	132	3,4091	1,47733
الخامس	132	24,8182	6,19137
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
v5	132	3,7955	1,02442
v10	132	3,7121	1,29903
v15	132	3,6742	1,11544
v30	132	3,6136	1,44438
v42	132	3,4091	1,47733
v40	132	3,3333	1,13693
v20	132	3,2803	1,23136
N valide (listwise)	132		

الملحق رقم (21) المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لمقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الاول	132	35,7121	7,43473
الثاني	132	26,8712	7,26952
الثالث	132	27,7652	6,52401
الرابع	132	26,0909	7,00104
الخامس	132	24,8182	6,19137
الكل	132	141,2576	29,51584
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الاول	132	35,7121	7,43473
الثالث	132	27,7652	6,52401
الثاني	132	26,8712	7,26952
الرابع	132	26,0909	7,00104
الخامس	132	24,8182	6,19137
N valide (listwise)	132		

الملحق رقم (22) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاول	أنثى	93	36,0538	7,62770	,79096
	ذكر	39	34,8974	6,98040	1,11776
الثاني	أنثى	93	27,0430	7,48464	,77612

	ذكر	39	26,4615	6,80498	1,08967
الثالث	أنثى	93	28,0323	6,58630	,68297
	ذكر	39	27,1282	6,41208	1,02675
الرابع	أنثى	93	26,3011	7,38651	,76595
	ذكر	39	25,5897	6,04247	,96757
الخامس	أنثى	93	25,1398	6,17250	,64006
	ذكر	39	24,0513	6,24899	1,00064
الكل	أنثى	93	142,5699	30,04251	3,11526
	ذكر	39	138,1282	28,35320	4,54015

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
الاول	Hypothèse de variances égales	,846	,359	,814	130
	Hypothèse de variances inégales			,844	77,552
الثاني	Hypothèse de variances égales	1,555	,215	,418	130
	Hypothèse de variances inégales			,435	78,039
الثالث	Hypothèse de variances égales	,640	,425	,725	130
	Hypothèse de variances inégales			,733	73,151
الرابع	Hypothèse de variances égales	1,249	,266	,531	130
	Hypothèse de variances inégales			,576	86,516
الخامس	Hypothèse de variances égales	,017	,895	,921	130
	Hypothèse de variances inégales			,916	70,577
الكل	Hypothèse de variances égales	,826	,365	,788	130
	Hypothèse de variances inégales			,807	75,310

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الاول	Hypothèse de variances égales	,417	1,15633	1,42016
	Hypothèse de variances inégales	,401	1,15633	1,36931
الثاني	Hypothèse de variances égales	,677	,58147	1,39121
	Hypothèse de variances inégales	,665	,58147	1,33781
الثالث	Hypothèse de variances égales	,470	,90405	1,24685
	Hypothèse de variances inégales	,466	,90405	1,23315
الرابع	Hypothèse de variances égales	,596	,71133	1,33927
	Hypothèse de variances inégales	,566	,71133	1,23404
الخامس	Hypothèse de variances égales	,359	1,08850	1,18182
	Hypothèse de variances inégales	,363	1,08850	1,18784
الكل	Hypothèse de variances égales	,432	4,44169	5,63895
	Hypothèse de variances inégales	,422	4,44169	5,50616

الملحق رقم (23)الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاول	علمي	51	37,3922	8,33805	1,16756
	أدبي	81	34,6543	6,64297	,73811
الثاني	علمي	51	29,2353	6,13054	,85845
	أدبي	81	25,3827	7,56566	,84063
الثالث	علمي	51	30,3333	5,78849	,81055

	أدبي	81	26,1481	6,47324	,71925
الرابع	علمي	51	28,0588	6,17547	,86474
	أدبي	81	24,8519	7,23898	,80433
الخامس	علمي	51	27,3922	5,18490	,72603
	أدبي	81	23,1975	6,25184	,69465
الكل	علمي	51	152,4118	26,46294	3,70555
	أدبي	81	134,2346	29,31948	3,25772

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
الاول	Hypothèse de variances égales	4,759	,031	2,086	130
	Hypothèse de variances inégales			1,982	89,061
الثاني	Hypothèse de variances égales	4,156	,044	3,058	130
	Hypothèse de variances inégales			3,206	121,844
الثالث	Hypothèse de variances égales	1,639	,203	3,765	130
	Hypothèse de variances inégales			3,862	115,128
الرابع	Hypothèse de variances égales	,365	,547	2,619	130
	Hypothèse de variances inégales			2,716	118,504
الخامس	Hypothèse de variances égales	3,077	,082	4,001	130
	Hypothèse de variances inégales			4,175	120,389
الكل	Hypothèse de variances égales	,800	,373	3,599	130
	Hypothèse de variances inégales			3,684	114,434

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الاول	Hypothèse de variances égales	,039	2,73784	1,31231
	Hypothèse de variances inégales	,051	2,73784	1,38130
الثاني	Hypothèse de variances égales	,003	3,85258	1,25993
	Hypothèse de variances inégales	,002	3,85258	1,20149

الثالث	Hypothèse de variances égales	,000	4,18519	1,11165
	Hypothèse de variances inégales	,000	4,18519	1,08366
الرابع	Hypothèse de variances égales	,010	3,20697	1,22439
	Hypothèse de variances inégales	,008	3,20697	1,18098
الخامس	Hypothèse de variances égales	,000	4,19463	1,04831
	Hypothèse de variances inégales	,000	4,19463	1,00482
الكل	Hypothèse de variances égales	,000	18,17720	5,05074
	Hypothèse de variances inégales	,000	18,17720	4,93395

الملحق رقم (24) الفروق بين أفراد عينة الدراسة في أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الإلكتروني و الدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الرغبة

Test-t

Statistiques de groupe

	الرغبة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاول	برغبة	81	38,1235	6,56388	,72932
	بدون رغبة	51	31,8824	7,17676	1,00495
الثاني	برغبة	81	30,5062	5,06242	,56249
	بدون رغبة	51	21,0980	6,48461	,90803
الثالث	برغبة	81	30,6914	4,62505	,51389
	بدون رغبة	51	23,1176	6,43319	,90083
الرابع	برغبة	81	28,3333	5,13079	,57009
	بدون رغبة	51	22,5294	8,07553	1,13080
الخامس	برغبة	81	27,2593	4,62271	,51363
	بدون رغبة	51	20,9412	6,42312	,89942
الكل	برغبة	81	154,9136	20,64957	2,29440

Statistiques de groupe

	الرغبة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاول	برغبة	81	38,1235	6,56388	,72932
	بدون رغبة	51	31,8824	7,17676	1,00495
الثاني	برغبة	81	30,5062	5,06242	,56249
	بدون رغبة	51	21,0980	6,48461	,90803
الثالث	برغبة	81	30,6914	4,62505	,51389
	بدون رغبة	51	23,1176	6,43319	,90083
الرابع	برغبة	81	28,3333	5,13079	,57009
	بدون رغبة	51	22,5294	8,07553	1,13080
الخامس	برغبة	81	27,2593	4,62271	,51363
	بدون رغبة	51	20,9412	6,42312	,89942
الكل	برغبة	81	154,9136	20,64957	2,29440
	بدون رغبة	51	119,5686	28,60647	4,00571

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
الاول	Hypothèse de variances égales	,569	,452	5,130	130
	Hypothèse de variances inégales			5,026	99,319
الثاني	Hypothèse de variances égales	3,617	,059	9,312	130
	Hypothèse de variances inégales			8,808	87,668
الثالث	Hypothèse de variances égales	4,791	,030	7,857	130
	Hypothèse de variances inégales			7,303	82,386
الرابع	Hypothèse de variances égales	4,491	,036	5,053	130
	Hypothèse de variances inégales			4,583	75,594
الخامس	Hypothèse de variances égales	6,387	,013	6,561	130

	Hypothèse de variances inégales			6,100	82,450
الكل	Hypothèse de variances égales	3,260	,073	8,230	130
	Hypothèse de variances inégales			7,657	82,631

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الاول	Hypothèse de variances égales	,000	6,24110	1,21663
	Hypothèse de variances inégales	,000	6,24110	1,24170
الثاني	Hypothèse de variances égales	,000	9,40813	1,01031
	Hypothèse de variances inégales	,000	9,40813	1,06813
الثالث	Hypothèse de variances égales	,000	7,57371	,96398
	Hypothèse de variances inégales	,000	7,57371	1,03710
الرابع	Hypothèse de variances égales	,000	5,80392	1,14853
	Hypothèse de variances inégales	,000	5,80392	1,26638
الخامس	Hypothèse de variances égales	,000	6,31808	,96293
	Hypothèse de variances inégales	,000	6,31808	1,03575
الكل	Hypothèse de variances égales	,000	35,34495	4,29440
	Hypothèse de variances inégales	,000	35,34495	4,61627

تم بعون الله و حمده