الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامـــــعـــة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–
كليـــــة العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســـــــم العلوم الاجتماعية
شعبة علم نفس
تخـــصـــص علم النفس المدرسي

الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي والرغبة

-دراسة ميدانية بمتوسطة الحاج بن منصور بلدية المهير -

مذكرة متممة للحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
ابرادشة أمينة

إشراف:
أ/ جوهاري سمير

الموسم الجامعي: 2019م/2020م

الشكر والتقدير:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات نحمده أولا وأخرا ونشكره شكراً يليق بعظمته وجلالته إن يسر لي إتمام هذا العمل فله الحمد والثناء والمنة .

ولعلني أخشى ألا تفي كلماتي سؤدد مجدهم..... فتنحني هماتي بجميل صنيعهم فلا الكلام يبلغ قممهم ولا شكري يلامس هممهم.

أعترف بالجميل والشكر والتقدير و عظيم الامتنان إلى من منحني التوجيه والإرشاد منذ اللحظة الأولى " **الأستاذ الفاضل جوهاري سمير**" التي تفضل بالإشراف على هذا العمل ونخص الشكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل " **بلمرابطة أحمد**" على كل ما قدمه من مساعدات أنار لي سبيل العلم وأرشدني إلى طريق الصواب كما أشكر كل أساتذة علم النفس في -جامعة محمد البشير الإبراهيمي- على كل ما قدموه لي والى كل من قدم لي العون من قريب أو بعيد.

الإهداء:

إلى من شرف الله من قدرهما وقال في شأنهما:

"ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما، وقل لهما قولا كريما و أحفظ لهما جناح الذل

من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

إلى ست الحبايب ورمز الصبر ورمز الصبر والمحبة والحنان، أمي الغالية

إلى رمز التضحية والعطاء والهمة والكفاح، أبي العزيز

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل أفراد عائلتي كبيراً وصغيراً، أدام الله محبتكم في قلبي

ومحبتي في قلوبكم

إلى من أضاءوا لي ظلمة الجهل، وأناروا لي دروب الحياة

أساتذتي الأعزاء

إلى كل صديقات وأصدقاء درب الدراسة والعشرة.....وكل من أهداني :

كلمة ....نصيحة....ابتسامة

الرقم	المحتويات	الصفحة
	شكر وتقدير	
	الإهداء	
	ملخص الدراسة	
	فهرس المحتويات	
	قائمة الجداول	
	مقدمة	أ- ب
	الباب الأول : الجانب النظري	
	الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
01	اشكالية الدراسة	06-04
02	فرضيات الدراسة	06
03	أهداف الدراسة	06
04	أهمية الدراسة	07
05	تحديد مصطلحات الدراسة	07
06	الدراسات السابقة	12-08
07	التعليق على الدراسات السابقة	14-13
	الفصل الثاني : الميول العلمية	
	تمهيد	16
01	مفهوم الميول	18-17

02	طبيعة الميول ونشأتها	20-18
02	أنواع الميول	22-20
03	مفهوم الميول العلمية	23-22
04	الجوانب المميزة للميول العلمية	24-23
05	أهمية دراسة الميول	25-24
06	العوامل المؤثرة على الميول	28-25
07	ثبات الميول	29-28
09	الميول والقدرة العقلية	29
	خلاصة	30
	الفصل الثالث: التعليم المتوسط	
	تمهيد	32
01	تعريف التعليم المتوسط	33
02	إصلاحات التعليم المتوسط	34-33
03	خصائص نمو مرحلة التعليم المتوسط	37-35
04	أهداف مرحلة التعليم المتوسط	37
05	أهمية مرحلة التعليم المتوسط	38
06	خلاصة	39
	الباب الثاني : الجانب التطبيقي	
	الفصل الرابع: الإجراءات الاستطلاعية	

	تمهيد	41
01	الدراسة الاستطلاعية	42
02	منهج الدراسة	43
03	حدود الدراسة	43
04	مجتمع الدراسة	44
05	عينة الدراسة	46-44
06	أدوات الدراسة	50-46
07	الأساليب الإحصائية	50
	خلاصة	51
	الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
	تمهيد	
	عرض نتائج فرضية الدراسة	59 -54
01	مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	61-59
02	استنتاج عام	61
03	خلاصة	62
04	خاتمة	63
05	اقتراحات	64
06	قائمة المراجع	
07	قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	مجتمع الدراسة	44
02	توزيع العينة حسب متغير الجنس	45
03	توزيع العينة حسب متغير التحصيل الدراسي	45
04	توزيع العينة حسب متغير الرغبة	46
05	يوضح البنود التي تم إعادة صياغتها والتي تم حذفها	48-47
06	يوضح دلالة البنود إحصائيا	55
07	دلالة الفروق بين أفراد العينة على استبيان الميول العلمية تبعا لمتغير الجنس	56
08	الإحصاءات الوصفية لنتائج الفرضية الجزئية الثالثة	56
09	يوضح تحليل التباين الأحادي(anova) لحساب الفروق بين متوسطات ايجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير التحصيل الدراسي	57
10	دلالة الفروق بين متوسطات درجة التلاميذ على استبيان الميول العلمية حسب متغير التحصيل الدراسي من خلال test de tukey(HSD)	57
10	دلالة الفروق بين أفراد العينة على استبيان الميول العلمية تبعا لمتغير الجنس	58

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
01	يوضح الأساتذة المحكمين للاستبيان.	00
02	يوضح الأداة في صورتها الأولية.	00
03	يوضح الأداة بعد التحكيم	00
04	يوضح الأداء بعد الدراسة الاستطلاعية	00
05	مخرجات نظام spss الطبعة 20	00

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق متغير الجنس والتحصيل والرغبة دراسة ميدانية بمتوسطة الحاج بن منصور بلدية المهير– ولاية برج بوعريريج– ، وتم استخدام المنهج الوصفي (المقارن) وتطبيق استبيان الميول العلمية من إعداد الباحثة على عينة من التلاميذ قوامها 81 تلميذ وتلميذة خلال الموسم الدراسي 2019–2020، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

– الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط يفوق المتوسط الفرضي 50.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير التحصيل الدراسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير الرغبة.

الكلمات المفتاحية: الميول العلمية، التعليم المتوسط، التلميذ، الجنس، التحصيل الدراسي، الرغبة.

Résumé de l'étude :

La présente étude a pour objectif de déterminer le profil des tendances scientifiques chez les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen par rapport aux variables de sexe, d'acquisition et de désir d'apprendre. C'est une étude pratique menée au sein du Collège HADJ BENMANSOUR, commune d'EL MEHIR, wilaya de BORDJ BOU-ARRERIDJ, dans laquelle nous avons adopté la méthode descriptive (comparative) avec la conception d'un questionnaire portant sur les tendances scientifiques élaboré par la chercheuse et soumis à un échantillon de 81 élèves au cours de l'année scolaire 2019/2020.A la suite de quoi, nous avons obtenu les résultats suivants :

- Le niveau des tendances scientifiques chez les élèves de quatrième année moyenne dépasse la moyenne présumée 50.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans le profil des tendances scientifiques chez les élèves de quatrième année moyenne par rapport à la différence de la variable de sexe.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans le profil des tendances scientifiques chez les élèves de quatrième année moyenne par rapport à la différence de la variable d'acquisition scolaire.

Il existe des différences statistiquement significatives dans le profil des tendances scientifiques chez les élèves de quatrième année moyenne par rapport à la différence de la variable de désir d'apprendre.

Mots clés: Tendances scientifiques, enseignement intermédiaire, élève, sexe, réussite scolaire, désir.

مقدمـــــــة

مقدمـــــة:

يعاني المجتمع في مجال تعليم تأهيل الكوادر الوطنية من الفجوة الواضحة بين مخرجات التعليم، واحتياجات سوق العمل، حيث أنّ المهارات التي يكتسبها الطالب خلال دراسته لا تتطابق والمهارات التي يحتاجها سوق العمل، فمعظم الشباب يواجهون مشاكل تتعلق بالعمل حيث ينقصهم التوجيه الصحيح من هذه الناحية، مما يؤدي بهم في نهاية المطاف أن يشغلوا وظائف لا تتماشى مع ميولهم وإبداعاتهم.

وتعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل التعليمية المهمة في حياة التلميذ، فهي أول الخطوات الحقيقية التي يخطوها نحو المستقبل الذي ينشده ويسعى إلى تحقيقه على أفضل ما يكون، لأنها الخطوة التي تتشكل فيها ملامح توجهه، وميولاته بشقيها العلمي والأدبي؛ لذلك نجد التلميذ بمجرد انتقاله إلى مرحلة التعليم الثانوي، يبدأ بالتفكير في التخصص الذي سيدرسه في الجامعة، والمجال الذي سيحقق له أفضل النتائج التي توصله إلى الانخراط في سوق العمل وبدء الحياة العملية الفعلية.

يشير مفهوم الميل إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها. وينمي الفرد في معترك حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل في خبراته وتترك أثرا واضحا على سلوكه؛ فالتلميذ الذي يميل إلى مادة معينة أو درس ما ينزع إلى الانتباه فيه محاولا أن يلم بجميع جوانب الموضوع، ويشعر بمتعة في معالجته في حد ذاته أو بمتعة فيما يحصل منه، وبذلك يكون مستوى انتباهه مرتفعا ويظل نشاطه مستمرا ودرجة إشباعه عالية .ويؤدي الميل إلى الاهتمام بالمثيرات المرتبطة بالموضوع، أو الأحداث، أو الأفكار المرتبطة بها، وبذلك تعتبر الميول هامة للتعلم إذ أنّها تحدد في كثير من الأحيان اتجاه النشاط الذي سيهدف إليه الفرد.

وعلى هذا الأساس، يمكن اعتبار الميول دافعا من دوافع التعلم، لذا فمن المهم جداً دراسة الميول العلمية؛ وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة للبحث في تفاصيله والوقوف عند أهم معطياته من أجل معرفة ملمح الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي و الرغبة.

حيث احتوى البحث جانبين نظري وتطبيقي، أما الجانب النظري فقسم إلى ثلاث فصول، تطرقنا في الفصل الأول إلى التعريف بماهية الموضوع وعرض إشكالية البحث بصفة عامة.

ثم استعرضنا في الفصل الثاني مفهوم الميول وأنواعه، والجوانب المميزة له، وأهمية دراسته، لنتطرق إلى ذكر ثبات الميول، وطبيعة الميول ونشأتها، إضافة إلى ذكر العلاقة بين الميول والقدرة العقلية.

أما الفصل الثالث فقد تناول مرحلة التعليم المتوسط وتعريفها وإصلاحاتها وأهدافه وأهميته.

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على إجراءات الدراسة الاستطلاعية، والتي تحتوي أهداف وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى حدود الدراسة والعينة ونتائجها، كما سنتطرق إلى الدراسة الأساسية، عينة الدراسة، منهج الدراسة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما الفصل الأخير الذي تتم فيها عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات المقترحة ومع ضوء واستنتاج عام وبعض الاقتراحات في بحوث لاحقة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- التعليق على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل النهائية في حياة التلاميذ تنتهي بتحديد نوع الشعبة التي يرغبون الالتحاق بها والتي تعد الحجر الأساسي لبناء مستقبلهم. وهي مرحلة يتعرض فيها المتمدرس، لكثير من العوارض والرغبات التي تتمازج وتتعارض لتصل به في النهاية إلى الطريق الذي يرغب فيه، ويميل إليه، لاسيما وأنّ الاختيار الذي يحدد تخصصه الدراسي في المرحلة الثانوية وحياته العلمية والعملية بعد ذلك، يبدأ من الأساس من مرحلة المتوسط، فهو وإن كان مجتهدًا وواعيا لاختياره إلا أنّه يبقى مترددا في مثل هاته القرارات، التي تتبني عليها حياته العلمية مستقبلا، لذلك يكون التركيز واجبا مهما في اتخاذ القرار النهائي، في فصله بين دراسته الثانوية: هل يمكن أن يكمله مركزا ومدققا في بحوثه العلمية ومعادلاته الرياضية والفيزيائية وغيرها من الأمور التي تتطلب الدقة والتمعن والصواب لا غير؟ أم أنه يفضل أن يجول في إبداعات الأدب و وتأويلات الفلسفة والنقد وحكايا التاريخ وعلوم الدين وغيرها من الأمور التي تحتمل الصواب والخطأ؟

وهذا كله راجع إلى الميول والاستعدادات التي يمتاز بيه كل تلميذ عن الآخر, وحسب "أندرسون" فان الميل هو مكون من مكونات المجال الوجداني, وسلوك مكتسب يتم بالنشاط. إذ أن انشغال الفرد في أنشطة معينة بميدان من ميادين الدراسة يؤخذ عادة على أنه مؤشر على ميل الفرد نحو هذا ميدان . لذلك تعد إحدى مصادر الفروق الفردية المهمة التي لابد من الالتفات لها. وقد أجريت عدة بحوث تناولت الميول كموضوع لها أو كأحد الجوانب المهمة للدراسة ومن أولى الدراسات في هذا الميدان نجد دراسة ثورندايك (1921) فقد استخرج معاملات الارتباط بين تقديرات الطالب لأنفسهم في ميولهم في 7 مواد دراسية وتقديراتهم لأنفسهم من قدراتهم لهذه المواد فوجد أن معاملات الارتباط تصل إلى حوالي 0,85 الأمر الذي جعله ينتهي إلى أن الميول دليل هام للتنبؤ عن كفاية الفرد (جديدي، 2016، ص5).

إذ تعد مناهج العلوم أرضا خصبة لمبادرات إصلاح التعليم, كما أن نتائج الطلبة في العلوم تعد أحد المقاييس التنافسية على المستوى العالمي حيث أنها تحدد مستويات التفكير بأنواعه لديهم, ولعل هذا السبب الذي جعل الدول المتقدمة تعمل على تحسين مناهج العلوم وتطويرها بالإضافة إلى البحث عن استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية تناسب طبيعة تعليم العلوم وتعلمها(أمبو سعيدي والبلوشي، 2010، ص34).

فهناك من التلاميذ ميولهم ودوافعهم علمية أي أنهم يوجهون استعداداتهم إلى التخصصات العلمية(كالرياضيات, العلوم, الفيزياء, والكيمياء..... ولديهم حب الاستطلاع والاستكشاف المعادلات والتجارب والتحليل والتركيب.

ويعتقد زيتون،أن الميول العلمية تشير إلى ما يهتم به الأفراد من أشياء ونشاطات ومواد دراسية, وما يقومون به من أعمال ونشاطات محببة إليهم, ويشعرون من خلالها بقدر من الحب والارتياح, ويرى بأنها تعبر عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين, ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به, ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة, وبذلك فان الميول العلمية تمثل نزعات سلوكية(شخصية) ايجابية نحو شيء معين (عايش، 2001، ص6).

وقد نوه كثير من المختصين في التربية العلمية بأهمية تنمية ميول التلاميذ نحو العلوم ومن بين هؤلاء العلماء هوول وماكردي(1990) ورشدي لبيب (1986)، لأن التلميذ المثقف علميا من أهم أهداف التربية العلمية في كل من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء(الهيئة الأمريكية لتقدم العلوم، 1989، ص16). إلا أن هناك متغيرات تمثل عنصرا أساسيا في عدم ثبات أو استقرار أو عدم نضوج الميول العلمية.

فهو إن اختلفت الظروف التي يتعايش وإياها في تقريره الأمر، إلا أن العوامل المحيطة به تبقى مأثرة بشكل كبير فيه، ولعل من أكثر الفواصل التي تردف له الكثير من الإجراءات عامل التحصيل الدراسي أو مستوى التلميذ العلمي في حد ذاته، فذلك يجعله مسؤولا وواعيا لقراره أكثر من غيره.

كما أنَّ الاختلاف البيولوجي بين الجنسين "الأنثى / الذكر" يلعب علامة فارقة هو الآخر في تحديد قرارات كل جنسٍ على حدا؛ ويمكن أن يكون الجنس الذكري أكثر صراحة وجرأة في الاختيار، في حين أنَّ الإناث يملن أكثر إلى البحث والاستفسار في الموضوع قبل التقرير النهائي الذي تُبنى عليه قرارات كثيرة تقرر مصائرهن وتتحكم فيهن بعد ذلك.

فضلا عن أنّ البيئة المحيطة بالتلميذ تلعب دورا مهما في سلوكياته ونتائجها على شخصيته وقراراته بعد ذلك، في تحديد رغبته.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتحقيق هدف رئيسي عن مستوى الميول العلمية في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، التحصيل والرغبة)، وبالتحديد ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب متغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب متغير التحصيل الدراسي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب متغير الرغبة؟

2-فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الرئيسة:

- الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يفوق المتوسط الفرضي 50.

2-2- الفرضيات الفرعية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير التحصيل الدراسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط باختلاف متغير الرغبة.

3- أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى الميول العليمة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- معرفة الفروق في الميول العلمية بين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حسب متغير(الجنس، التحصيل الدراسي، الرغبة).

4- أهمية الدراسة:

يكتسي موضوع البحث أهمية تتمثل في النقاط الآتية:

- أهمية الميول بصفة عامة باعتبارها قوة محركة ودافعا قويا لإتقان التلاميذ المواد الدراسية المقررة .

- الكشف عن ميول التلاميذ للاستفادة منها في تقويم المناهج وتخطيطها.

- الأخذ يعين الاعتبار الميول الحقيقية للتلاميذ أثناء عملية التوجيه وذلك من أجل الوصول إلى أحسن مردود دراسي .

- إدراك التلميذ واستبصاره لذاته وقدرته على معرفة استعداداته وميوله يؤدي إلى بناء مشروعه الشخصي والمدرسي والعلمي الصحيح مستقبلا .

- تتناول الدراسة الميول العلمية في طور المراهقة, الذي تتبلور في الميول وتبني ثباتاً نسبياً مع تقدم العمر وهذا يفيد التوجيه التربوي .

- تتناول الدراسة أهمية أثر الجنس والرغبة والتحصيل الدراسي على تحديد نوعية الميول لدى التلاميذ.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

5-1- الميول العلمية:

تعرفها بابطين (2007) بأنها " عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل المتعلم يعطي انتباها واهتماماً لموضوع معين ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسة هذه الأنشطة، والميول العلمية ما يهتم به المتعلمون ويفضلونه من أشياء

ودراسات علمية يشعرون من خلالها بقدر من الحب والارتياح والرضا عند القيام بهذه الأنشطة"(بابطين، 2006، ص20).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها ما يهتم به تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ويفضله من أشياء ونشاطات ودراسات وموضوعات علمية محببة إليه وتشعره بقدر من الارتياح. وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استبيان الميول العلمية المصمم من قبل الباحثة المستخدم لغرض البحث الحالي.

5-2- متغير الجنس: هم عينة الدراسة من (إناث / ذكور) التي طبق عليهم استبيان البحث.

5-3- متغير التحصيل الدراسي: وهو ناتج الأداء الأكاديمي أو النجاح، أو هو نتائج التعليم؛ ويتم قياس التحصيل الدراسي عادة من خلال المعدل التراكمي (p 8,2014,Williams).

أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو معدل درجات الطالب التي حصل عليها بعد الانتهاء من الفصل الدراسي في السنة التحضيرية.

5-4- متغير الرغبة: تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه ما يختاره التلميذ من مقررات دراسية في استمارة الرغبات بالسنة الرابعة متوسط.

5-5- مرحلة التعليم متوسط: تعرف بأنها المرحلة الوسطى مِن سُلَّم التعليم؛ بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم الثانوي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة من العمر، ويحصل عليها التلميذ بعد إتمامه لمرحلة التعليم الابتدائي.

5-6- تلميذ مرحلة التعليم المتوسط: هم التلاميذ المسجلين رسميا خلال السنة الدراسية 2020/2019 ويزاولون دراستهم بشكل نظامي في متوسطة الحاج بن منصور.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة عبد الرزاق عيادة محمد (2018) بعنوان: "أثر استخدام دورة التعلم الثلاثية والتعلم التعاوني في إكساب طالبات الصف الخامس العلمي المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات عمليات العلم لديهن وميلهن نحو مادة الفيزياء".

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام دورة التعلم الثلاثية والتعلم التعاوني في إكساب طالبات الصف الخامس العلمي المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات عمليات العلم لديهن وميلهن نحو مادة الفيزياء. وقد تم صياغة فرضيتينٌ صفريتينٌ, وإن عدد أفراد عينة البحث(90) طالبة بواقع (30) طالبة لكل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وأعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية من نوع الاختبار الموضوعي ,نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل ومقياس الميل نحو الفيزياء ,وتم معالجة البيانات إحصائياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات عمليات العلم لديهن وميلهن نحو الفيزياء ولصالح المجموعتين التجريبيتين, وخرج الباحث بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات.

6-2- دراسة خولة الزهدي حطاب (2017) بعنوان: أثر نموذج البيت الدائري_ومستوى الميول العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية .

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام نموذج البيت الدائري ومستوى الميول العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية بلغت عينة الدراسة (51) طالبة اختيرت قصديا ووزعت عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين درست بالبيت الدائري وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية ومقياس الميول العلمية وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب بالتصميم العاملي(2×2).

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 يعزى لأثر طريقة التدريس ولصالح التدريس باستخدام نموذج البيت الدائري ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 يعزى إلى متغير الميول العلمية والتفاعل بين طريقة التدريس والميول العلمية (حسن ورجب، 1993، ص34).

6-3- دراسة عبد المحسن رشيد المبدل(2016) بعنوان:" التفاعل بين كل من المسار الدراسي(إنساني/علمي)(والنوع)ذكور/إناث(والتحصيل الأكاديمي)متفوق/غير متفوق(في الميول المهنية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التوافق بين ميول الطلبة المهنية ومسارهم الدراسي في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ودور كل من الجنس والتحصيل وطالبة من وطالبة، منهم طالبا في ذلك، وشارك في الدراسة طالبا طلبة عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للعام الدراسي. وتم استخدام مقياس الميول المهنية من إعداد الباحث ويتكون من 77 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي (الميل الميكانيكي، والميل العلمي، والميل الاجتماعي، والميل الفني، والميل الأدبي). وأشارت النتائج بشكل عام إلى توافق الميول المهنية للطالب مع المسار الدراسي الذي التحقوا به (المسار الإنساني/المسار العلمي)؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل الميكانيكي ومستوى الميل العلمي لصالح طلبة المسار العلمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل الأدبي ومستوى الميل الفني لصالح طلبة المسار الأدبي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل الاجتماعي، وهذه النتائج تشير إلى توافق ميول الطالب المهنية مع مساراتهم الدراسية، مما يعطي الثقة في الآلية التي يتم من خلالها التحاق الطالب والطالبات في المسارات الدراسية، ويعطي الثقة في أن مخرجات جامعة الملك سعود تلبي متطلبات سوق العمل من جانب ملائمة تخصص خريج الجامعة مع ميله المهني مما يقلل من فرص إهدار الطاقات البشرية (المبدل، 2016، ص5).

6-4- دراسة عبد الحكيم محمد أحمد الحكيمي وبشرى محمد عبد الرحمن النظاري (2015) بعنوان:" فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية –جامعة تعز– مستهدفة طلبة المستوى الثاني الذين بلغ عددهم (48) طالبا وطلبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية, ولتحقيق ذلك تم تحديد أهم المهارات الحياتية في ثلاث مهارات رئيسية (حل المشكلات, المهارات العلمية, التفاعل الاجتماعي). وتم إعداد أنشطة قائمة على الاستقصاء وبناء أدوات الدراسة المتمثلة باختبار حل المشكلات وبطاقة ملاحظة المهارات العلمية ومقياسي التفاعل الاجتماعي والميول العلمية. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فرق دال احصائياα=0.01 بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية ككل. وكذا على كل مجال على حده (اختبار حل المشكلات, وبطاقة الملاحظة ومقياس التفاعل الاجتماعي) ولصالح القياس البعدي.

- وجود فرق دال إحصائيا α=0.01 بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية ككل, وكذا على كل مجال على حده(اختبار حل المشكلات وبطاقة الملاحظة ومقياس التفاعل الاجتماعي) ولصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق دال إحصائيا α=0.05 بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية, بينما وجد فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الميول العلمية ككل وعلى كل من مجالي (الميل نحو مشرف المختبر) و(الميل نحو الأنشطة الخارجية) ولصالح المجموعة التجريبية (عبد الحكيم وبشرى، 2015، ص4).

6-5- زيتون عياش الكويت (2014) بعنوان: " تحديد مستوى الميول العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية(الصفين السادس والعاشر الأساسي) وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم وتفاعلاتها الثنائية والثلاثية".

يهدف هذا البحث إلى تحديد مستوى الميول العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية (الصفين السادس والعاشر الأساسي) وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم وتفاعلاتها الثنائية والثلاثية. تألفت عينة البحث من (730) طالبا وطالبة موزعين على خمس عشرة شعبة (سبع شعوب للذكور وثماني شعب للإناث) دراسية في (41) مدرسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية ولجمع البيانات, تم تطبيق مقياس الميول العلمية المؤلف من 28 فقرة تقيس العناصر والمكونات السلوكية للميول العلمية لدى أفراد العينة البحث ولاختيار فرضيات البحث الأربع, تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية والنسب المئوية، وتطبيق اختبار (ت) للعينة المستقلة وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثلاثي التصميم (2×2×3). كما تم إيجاد حجم التأثير باستخدام مربع إيتا للمتغيرات المذكورة؛ وتم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية لمعرفة مصادر الاختلاف في مستوى الميول العلمية عند مستوى .α=0.05 وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الميول الرسمية لدى أفراد عينة البحث يساوي 2.81 درجة وبنسبة مئوية 70.25% من الدرجة القصوى على المقياس، ولطلبة الصف السادس (2.93 وبنسبة 73.25%)، ولطلبة الصف

العاشر (2.68 وبنسبة 67%)، وللذكور (2.68 وبنسبة 67%)، وللإناث (2.87 وبنسبة 71.75)، وللطلبة ذوي التحصيل المرتفع (3.01 وبنسبة 75.25%) ولذوي التحصيل المتوسط، (2.74 وبنسبة 68.5%)، ولذوي التحصيل المنخفض (2.61 وبنسبة 65.25%). كما توصل البحث إلى أن ثمة فروقًا دالة إحصائيا في مستوى الميول العلمية تعزى إلى متغيرات: البحث التعليمي، والجنس، والتحصيل في العلوم، والتفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل العلمي. وبالنسبة لحجم التأثير فقد بلغ للصف منفردًا حوالي 11.67% ومع المتغيرات الأخرى 5.62%، ولمستوى التحصيل العلمي، 10.92%، وللتفاعل الثنائي بين الصف والتحصيل العلمي 2.1% من التباين الكلي في مستوى الميول العلمية والباقي (حوالي 80%) غير مفسر يمكن بحثه واستقصاؤه. وانتهى البحث بعدد من التوصيات في مجال الميول العلمية بناء على نتائجه واستنتاجاته(عبد العزيز، 2014، ص26).

6-6-دراسة فهد حامد (2014) بعنوان:" الميول البحثية لدى طلبة المركز الوطني للمتميّزين دراسة ميدانية باستخدام قائمة سترونغ للميول المهنية في محافظة اللاذقية".

هدفَ البحث الحالي إلى التعرّف على الميول البحثية لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين في اللاذقية باستخدام مقياس الميل البحثي كأحد مقاييس الميول المهنية الموجودة في قائمة سترونغ للميول, والذي تم تقنينه من قِبل الباحث, وقد تم تطبيق المقياس على عيّنة مؤلفة من 08 طالباً وطالبة من طلبة المركز الوطني للمتميّزين, وخلصت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينّة في الميل والمقاييس الأساسية التابعة له, باستثناء وجود فروق لصالح الإناث في مقياس العلم (فهد، 2014، ص30).

6-7-دراسة أبو نوفل(2004) بعنوان:" مستوى المهارات المعملية في مادة الفيزياء لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات".

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى المهارات المعملية في مادة الفيزياء لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات(الجنس, التخصص, الميول نحو الفيزياء) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي, وتكونت عينة الدراسة من(60) طالب وطالبة من الطلبة المسجلين لمساق الفيزياء العلمي (أ) مستوى عام أول بالجامعة الإسلامية بغزة بواقع (30) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكانت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة للمهارات المعملية واستبانه الميول نحو الفيزياء. وكان من أهم النتائج انخفاض مستوى الميول العلمية نحو الفيزياء عن المستوى المقبول تربويا (75

بالمئة) وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الميول نحو الفيزياء لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس أو التخصص (حسام، 2007، ص42).

7- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا مدى الاهتمام الكبير الذي حظيت به الميول العلمية وربطها بالمتغيرات الأخرى.

هدفت معظم الدراسات إلى البحث عن معرفة وتحديد مستوى الميول العلمية وتنميتها وفق متغيرات أخرى. وقد طبقت الكثير من الدراسات على تلاميذ وطلاب عبر جميع مراحل التعليمية, فقد توجه الاهتمام إلى البحث عن الميول العلمية في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس, التخصص, الصف التعليمي, التحصيل الدراسي) كدراسة عبد المحسن رشيد المبدل (2016), ودراسة زيتون عياش (2014). وهناك دراسات ركزت على متغير واحد الجنس كدراسة فهد حامد (2014) ودراسة عبد الحكيم محمد أحمد الحكيمي وبشرى محمد عبد الرحمن النظاري(2015), واهتمت دراسات في معرفة أثر استخدام استراتيجيات لتنمية المفاهيم العلمية و الميل العلمي كدراسة عبد الرزاق عيادة محمد (2018)، وهناك دراسات ركزت على مدى أثر الميول العلمية لدى الطلبة كدراسة خولة الزهدي (2017).

وتنوعت عينات الدراسة فكانت أغلبها من المراحل التعليمية, فهناك دراسات ركزت على المرحلة الابتدائية وعلى الطالبات فقط , كدراسة عبد الرزاق عيادة محمد (2018) ودراسة خولة الزهدي حطاب(2017) على طالبات المرحلة الأساسية. في حين نجد عينة دراسة زيتون عياش(2014) طلبة المرحلة الأساسية من ذكور وإناث, واهتمت دراسات أخرى كدراسة عبد المحسن رشيد المبدل (2016), دراسة عبد الحكيم أحمد الحكيمي وبشرى محمد عبد الرحمن النظاري (2015) , دراسة فهد حامد (2014) ودراسة أبو نوفل(2004) على طلاب المرحلة الجامعية.

واختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس متغيرات البحث. وقد اعتمدت معظم الدراسات على مقياس الميول العلمية كدراسة عبد الرزاق عيادة محمد (2018) ودراسة خولة الزهدي خطاب (2017) ودراسة زيتون عياش(2014), وهناك من اكتفت باستخدام مقياس الميول المهنية وبعد الميل العلمي جزء منها لتحديد مستوى الميول العلمية، كدراسة عبد المحسن رشيد المبدل(2016)

ودراسة فهد حامد (2014), واهتمت دراسات أخرى بأداة بطاقة ملاحظة المهارات العلمية واستبيان الميول العلمية كدراسة عبد الحكيم محمد أحمد الحكيمي وبشرى محمد عبد الرحمن النظاري (2015) ودراسة أبو نوفل (2004).

إن أغلبية الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي , كدراسة زيتون عياش (2014) ودراسة فهد حامد(2014) ودراسة أبو نوفل(2004)، في حين نجد دراسات اتبعت المنهج التجريبي,كدراسة عبد الرزاق عيادة محمد(2018)و دراسة خولة الزهدي خطاب(2017).

لقد قدمت لنا الدراسات السابقة العربية فائدة كبيرة, من حيث القاعدة النظرية الواسعة, فقد تم الاستفادة منها في بناء إشكالية الدراسة وأداة جمع البيانات، كما تم الاستفادة منها في تحديد أهداف الدراسة والمنهج المستخدم في البحث وأيضا في تحديد عينة الدراسة وحجمها.

الفصل الثاني

الميول العلمية

تمهيد

1- مفهوم الميول

2- أنواع الميول

3- مفهوم الميول العلمية

4- الجوانب المميزة للميول العلمية

5- أهمية دراسة الميول

6- العوامل المؤثرة على الميول

7- ثبات الميول

8- طبيعة الميول ونشأتها

9- الميول والقدرة العقلية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الميول محركات السلوك لدى التلاميذ, وبما أن الميول تنعكس على السلوك فإن ملاحظة السلوك هي من أحسن وسائل تقييم وتوجيه التلميذ في مساره الدراسي. ومن بين أهم أنواع السلوك الملاحظ ميول التلاميذ نحو العلوم وهي ما يهتم به الطلبة ويفضلونه من أشياء ونشاطات ودراسات علمية وقيامهم ببحوث وحل المشكلات والاهتمام بالمواد العلمية.

وفي هذا الفصل تطرقنا إلى مفهوم الميل وأنواعه بصفة عامة والميل العلمي بصفة خاصة، بالإضافة إلى طبيعة الميول وثباته وأهميته والعوامل المؤثرة على ميول التلاميذ.

1-مفهوم الميل:

كلمة ميل Interest من الكلمات الشائعة في التعامل اليومي لوصف اهتمامات الأشخاص بعمل معين، وتعتبر الميول من أهم جوانب الشخصية التي اهتمت بها الدارسات النفسية التي تدور حول التوجيه التربوي والمهني فضلا عن التربية بصورة عامة، ويرجع هذا الاهتمام إلى ما لاحظه المربون من أن أكثر التلاميذ تحمسا لعملهم في المدرسة هم أكثرهم ميلا لمدارسهم، ولأوجه النشاط المختلفة في أوقات فراغهم وما يفضلونه. كما أن أكثر العمال رضا عن عملهم وسعادة في حياتهم في مجال العمل وخارجه، هم الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم، فهؤلاء وأولئك يشعرون بان هنا كصلة بين ما يدرسون أو يعملون، وبين أوجه النشاط التي يميلون إليها.

إن أي شخص يلاحظ الأطفال الصغار خلال معظم ساعات يقظتهم يجد أنهم يوجهون طاقاتهم وانتباههم للأنشطة التي يجدونها ممتعة، وهم يقومون بها دون أدنى جهد في التركيز، وهذا يعطي انطباعا عاما حول مفهوم الميل وارتباطه بالمتعة والتشويق،

وتعددت التعريفات لمفهوم الميول ومنها ما يلي:

عرفه **فوكوي Fukui**(2014) بأنه نشاط ما، أو هواية، أو أي شيء يجعل الطالب مستمتعا عند ممارسته سواء داخل المدرسة أو خارجها(ص9).

كما عرفه **سترونج Strong** بأنه استجابة حب في حين أن النفور استجابة كراهية، ويكون الميل لشيء موجود إذا كنا شاعرين بهذا الشيء، أو بعبارة أصح عندما نكون شاعرين بما لدينا من استعداد وتهيؤ نحوه(عبد الوهاب، 2008، ص43).

وعرفه "هنا" بأنه: استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية (الشيباني، 1987، ص82).

ويعرفه العزة (2001) بأنه شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام ويدعوه إلى الانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين ويكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد(ص56).

في حين عرّفه **أرلوند Arnold** بأنه: حالة وجدانية ترتبط بالتفكير ومشاعر ترتب بالمستقبل. (جمال وفضل الله، 1994، ص45).

أما **ربيع** (1994) فقد عرّفه على أنه شعور بالتفضيل لمناشط أو أشياء أو أفكار معينة يتجه الفرد إليها (ص208).

وقد أشار **كلاين Kline** إلى أن الشخص الذي يميل لموضوع ما يمكن أن نستدل عليه، فنجده يقضي وقتا باختياره في الموضع الذي يميل إليه، ويعرف قدرا من المعلومات حوله (kline, 1979, 172p).

إن الميل يعبر عن اهتمام الفرد وتعلقه بفعالية أو نشاط معين أو نفوره منه، وأنه ينتمي إلى عالم الوجدان وتعد إحدى المتغيرات "اللامعرفية" المهمة من متغيرات الشخصية، ويتضمن الميل ثلاث مكونات أو عناصر هي:

– الانتباه بما ينطوي عليه من تركيز واهتمام بأشياء معينة.

– أشياء معينة تمثل موضوع الميل، فالميل هو ميل لشيء معين عنه ونزوع لممارسة نشاط يتعلق بهذا الشيء.

– يتصل الميل مباشرة بالجانب الوجداني للشخصية البشرية، ويشير إلى تعلق الإنسان أو تفضيله لأشياء معينة في العالم المحيط به أو نفوره منها(ميخائيل، 2001،ص532).

– ومنه نستخلص أن الميل هو التعلق بأمر معين والإقبال على الانتباه إليه والاستمرار في الاهتمام به في شيء من الاحتمال والرغبة ويمكن أن يتصل هذا الميل بما يحب الشخص أو يعجب به، أو بما من شأنه أن يوجد عنده نوعا من الانشغال بهذا الأمر.

2 – طبيعة الميول ونشأتها:

يوجد في الميدان عدة نظريات تشرح وتفسر أصل الميول أو نشأتها ونموها، أهمها:

أ– **الميول والعواطف: النظرية التجريبية** (Théorie empiriste)

تبنّى كوندياك (Condillac) وسائر الفلاسفة التجريبيين موقفًا خاصًا هو في الحقيقة إنكار لأصالة الميول. فإنّ علم النفس ينحصر على رأيهم في أحاسيس لا تحمل وراءها أي قوة داخلية عند الأفراد، فيكون الذهن أشبه بتمثال لا حياة فيه يتلقّى الأحاسيس من العالم الخارجي.وخلافًا لديكارت ولوك بيّن كوندياك أن الأفكار والقوانين ومختلف الروحانية والعقلانية والعاطفية، ومنها بالضرورة

الميول، ليست موجودة بشكل بديء a priori في الذهن البشري. فالإحساس برائحة الوردة، بحسب كوندياك، يولّد عندنا شعورًا بلذّةٍ حسيّةٍ يدفعنا إلى تكرار هذا الفعل، وهكذا تؤدّي الرغبة في الإحساس برائحة الوردة من جديد إلى توليد ميل لم يكن من قبل، فهناك إذًا إحساس باللّذة تتبعه رغبة تكون بمثل ميل.التجربة الحسيّة لذة ميل رغبة (الميل= رغبة) (العبادلة، 2007، ص87).

- **تقويم هذه النظرية:**

هذه النظرية مرفوضة لأنّ حصول لذة عند الإحساس برائحة الوردة يفترض وجود ميل إلى الروائح الطيّبة. فإنّ تجربة اللّذة لا تخلق الميل بل تحرّكه فيبرز إلى حيّز الوعي ويتحدّد ويصير رغبة في رائحة معيّنة، فالرغبة هي الميل الذي صار واعيًا كما يقول سبينوزا (Spinoza). فإنّ الميول سابقة على الأحاسيس والانفعالات وهي مقياس الحكم على الأحاسيس.

ب-الميول والسلوك:

في كتابه "علم نفس الأحاسيس"، يعتبر ريبو أن الميل إما أن يكون حركة، وإما أن يكون إيقافًا لحركة ناشئة. إذًا يردّ ريبو الميول إلى السلوك أي إلى ظواهر حركية. فإنّ الميل هو حالة توثّب وتهيّؤ للحركة قبل حصولها بالفعل، فالحيوان المفترس الذي يمزّق فريسته بأنيابه ينفّذ ميلاً، كما أنّ هذا الحيوان عندما يستعدّ للهجوم على فريسته يرسم حركة الهجوم في جسده قبل التنفيذ. ومن خلال هذا المنظور نفسه، فإنّ مجموع الحركات المتكررة التي تشكل عادة من العادات يمكن أن تنقلب إلى ميل. فالمحاولات الأولى الفاشلة التي يقوم بها المدمن على التدخين أو المدمن على شرب الكحول، هي التي تؤدّي بفعل التكرار إلى ولادة بعض الميول العضوية والحاجات الجديدة (أمطانيوس، 2006، ص98-99).

-تقويم هذه النظرية:

لو كانت الميول مجرد حركات فستكون حركاتنا كلها ميولاً وهذا مرفوض. فهناك حركات نفعلها اضطرارًا دون أن تقابلها ميول، كما يفعل مثلاً تلميذ معاقب أو جندي الحراسة في حركاته العسكرية المنتظمة. فإنّ الحركات الموجّهة بهدف تعبّر عن ميل وتكون الحركات نتيجة لهذا الميل. أما الحركات المكررة فلا تكفي لتوليد الميول ولذلك ما كانت العادات لتصبح ميولاً. فلن يكتسب التلميذ ميلاً لسلوك طريق المدرسة خلال عطلته الصيفية إذا كان قد اعتاد على هذا الفعل طيلة السنة الدراسية. وإنّ ضارب الداكتيلو لا يشعر بالميل أثناء عطلته لتحريك أصابعه كما يفعل وراء آلته.

وتكرار هذه الأفعال سهوًا بطريقة آلية لا يدل على أنها أصبحت ميولاً على اعتبار أنّها تتلاشى بعد الممارسة.

وهناك من يدّعي أنّ الحاجات البيولوجية للمشروب والتدخين تنتج عن الممارسة، وقد تكون التجارب الأولى مزعجة إلاّ أنّ تكرارها ينتهي بتوليد حاجات. لكنّ الحقيقة أنّ الحاجة لا تولّد ميلاً، وجُلُّ ما يحصل أنّها تركّز الميل الطبيعي على أغراض معيّنة. فإنّ طعم التبغ أو أي منبّه هو الشكل الذي تتركّز عليه حاجة الجسد الطبيعية إلى المنبهات المتحققة بشكلٍ أو بآخر عند كلّ الشعوب.

إنّ العادة تولّد عندنا شكلاً خاصًا لإشباع الميل الطبيعي, كالفعل المنعكس عند الحيوان لإفراز اللّعاب عند رؤية اللّحم. كما سيكون من الخطأ الاعتقاد بأنّ العادة تزيد من قوة الميل، وجلّ ما في الأمر أنّ العادة تسهّل الأفعال وتجعلها آلية من دون أن تزيد في قوة الميل ذاته.

ج- توليفة نظريّة ريبو: (Synthèse)

إنّ تكرار الأفعال لا يولّد ميولاً كما أنّ هناك أفعالاً لا ترتبط بميول، فقد ميّز برادين (Pradine) نمطين من الميول: الميل إلى والميل نحو، فالنمط الأول ليس ميلاً في الحقيقة لأنه لا يحمل هدفًا إلى موضوع بل هو مجرّد تفادي شيء معيّن أو مؤذٍ، كمن يسحب يده لتلافي جسم حارق أو يتحاشى الوقوع في مستنقع ماء.

فلا وجود للميول إلا عندما تهدف إلى الحصول على غرض معيّن فإنّ الميل حسب تعبير برادين يعبّر عن نقص في الكائن الحيّ لا يمكن سدّه إلاّ بالحصول على غرضٍ خارجي، فالميل هو إذًا توجّه بعض الحاجات عفويًا نحو أغراض تَحَقّقَ لها الإشباع. إنّ الميول الغذائية والجنسية والاجتماعية هي حسب برادين الميول الأساسية، فإننا لا نستطيع مثلاً اعتبار غريزة البقاء ميلاً لأنها مجرّد حماية من خطر دون أن تكون هادفة إلى غرض بقصد تملكه، وباختصار فإنّ الميل هو توجّه وهدفية (غير معروف، 2018، ص34).

3- أنواع الميول:

تعددت الآراء في تحديد أنواع الميول وفي استعراض لهذه الأنواع نجد ما يلي:

أولا: من حيث النشأة:

1. ميول فطرية: وهي تولد مع الفرد كالميل إلى الحركة والميل إلى المشي أو الميل نحو الهوايات.

التي يغلب عليها عنصر اللعب والسيطرة وحب الاستطلاع، أو الميل نحو الأمور الاجتماعية وهذه الميول تكون أكثر ثباتا (عبد الوهاب، 2008، ص16).

2. الميول المكتسبة: وهي التي تظهر في الطفل بتأثير الأسرة والمدرسة والمجتمع، وهي أقل ثباتا وأسهل تحولا وأكثر قابلية للتغيير، كالميل إلى السباحة والصيد وسباق الدراجات والمطالعة في الأدب والعلوم(الحربي، 2008، ص8).

ثانيا: من حيث العموم:

1. الميول العامة: وتمثل مجموعة استجابات القبول نحو موضوع معين يحقق الرضا والسعادة للفرد حين يمارس ما يميل إليه.

2. الميول المهنية: وهي مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه. وقد أشار (سترونغ ,Strong)إلى أن الميول المهنية تمتاز عن الميول العامة بأنها (، أكثر ثباتا واستقرارا، كما دلت نتائج دراساته إلى أن الذين يعملون في مهنة من المهن يتفقون في ميولهم اتفاقا يميزهم عن الأفراد الذين يعملون في مهن أخرى (عبد الهادي والعزة، 1999، ص ص112-113).

ثالثا: من الناحية الذاتية:

أ. الميول الشخصية: كحفظ البقاء والرغبة في الحياة، فالرغبة في الحياة أو إرادة الحياة هي المحرك الأول لكل موجود، ومنها ما هو مادي كالميل إلى الغذاء ومنها ما هو معنوي كالميل إلى التفكير أو الفعل.

ب. الميول الغيرية: حيث نجد لذة في سعادة الآخرين، والألم في شقائهم، وهذا دليل على أن الإنسان اجتماعي، أو مدني بطبعه؛ فهي التي يتصل الفرد بها مع غيره من الناس كالعطف والصداقة والمحبة وغيرها من الميول الاجتماعية.

ج. الميول العالية: وهي الميول العلمية والجمالية والمكبوتة في اللاوعي ومن أهم مظاهرها زلات اللسان التي تدل على الميول المكبوتة (شحيمي، 1994، ص193).

والميول العالية ترتفع عن المنفعة الشخصية أو الاجتماعية، فُتجرد الشخص من المصالح وترتقي به إلى التفكير في الغايات السامية والمثل العليا كالخير والجمال والحقيقة، فيقول عن ذلك ميول خلقية وفنية وعقلية ودينية متنوعة (غرايبة، 2010، ص2).

4- الميول العلمية:

-عرفها ويلسون 1971 (wilson) بأنها كلما يهتم به الطلبة ويفضلونه من أشياء ونشاطات ودراسات وما يقومون به من أعمال ونشاطات علمية محببة إليهم(p48).

-واكسفورد (1998) عرفها: بأنها حالة مصاحبة للرغبة في التعلم أو معرفة شيء ما من الشعور عنه بالاهتمام لشيء ما أو الإصغاء لشيء ما أو القيام بعمل ما (الزبيدي، 2003، ص63).

- أما النجدي (1999) بأنها: اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الطالب يعطي اهتمام لموضوع معين ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به ويشعر بقدر من الارتياح من ممارسة لهذه الأنشطة (ص67).

- ويرى الحيلة(1999) بأنها : عبارة عن اهتمامات تعبر عن شعور المتعلم من فعاليات ونشاطات تولد الميول وعن طريق هذه الاهتمامات يمكن قياس هذه الميول(الحيلة.1999.ص165).

- ويقول عبد السلام، إبراهيم (1993) الميول العلمية سواء أكانت فطرية أو مكتسبة فهي مصدر الدوافع التي تدفع الإنسان إلى كل نشاط وكل جهد يبذله فهي عامل أساسي يتوقف عليه نجاح التعليم لأن التعليم لا يثمر إلا إذا نتج عن التعلم. والتعلم لا يكون إلا إذا كانت هناك استجابة من جانب المتعلم أي إذا كان هناك دافع يدفع إليه، وعليه فإن الميول العلمية هي ذلك الاهتمام والنشاط السلوكي الذي يجعل الفرد لديه الرغبة في القراءة أو الإنتاج والابتكار أن النقد للعلوم طبيعية والرياضيات من كيمياء وفيزياء ورياضيات وأحياء وفلك وغيرها وما يبديه من رغبة أيضا في الاتجاه نحو دراستها والتعمق فيها (ص99-101).

- في حين أن الصباغ (1996)يعرف الميل العلمي على أنه: المجموع الكلي للأنشطة والاهتمامات والأعمال العلمية والعملية التي قد يميل إليها الفرد أو يهتم بها أو يمارسها والتي تتعلق بأوجه النشاط المميزة للميول العلمية (ص57).

- ويعتقد زيتون (2001) إن الميول العلمية تشير إلى ما يهتم به الأفراد من أشياء ونشاطات ومواد دراسية، وما يقومون به من أعمال ونشاطات محببة إليهم، ويشعرون من خلالها بقدر والارتياح، ويرى بأنها تعبر عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين، ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة، و بذلك فإن الميول العلمية تمثل نزاعات سلوكية (شخصية) إيجابية نحو شيء معين (ص34).

- كما يعرف الميل العلمي: على أن صاحبه يفضل القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات والاهتمام باكتشاف الحقائق الجديدة مثل دراسة العلوم الطبيعية والحيوية والإطلاع المستمر على الاكتشافات العلمية وزيارة معاهد الأحياء ويتوفر هذا الميل عند الطبيب والصيدلي والكيميائي وعمال الأجهزة الالكترونية ومساعد المعمل ومساعد المرصد وأخصائي التغذية (صالح، 1972، ص265).

ومنه نستنتج : أن الميل العلمي هي اهتمام الفرد وتفضيله أشياء ونشاطات ودراسات علمية وقيامه بأعمال ونشاطات علمية محببة إليه يشعر من خلالها بارتياح وحب كبيرين. وهو كذلك تنظيمات وجدانية تجعل الفرد يعطي انتباهاً واهتماماً لموضوع معين، مشتركة ومرتبطة بأنشطة عقلية أو عملية، ويشعر بقدر من الارتياح لممارستها.

5-الجوانب المميزة للميول العلمية:

1- نزعة شخصية سلوكية لدى الفرد للانجذاب نحو نشاط من الأنشطة.

2- تقترن بالسلوك حيث أن الطالب الذي لديه ميول علمية يتوقع أن يمارس ميوله واهتماماته بالعلوم ونشاطاتها المختلفة.

3- تختلف عن القدرة العقلية بحيث أن الفرد قد يكون لديه ميول نحو نشاط معين الا أنه غير قادر على تحقيق ذلك.

4- تشعر الطالب بالارتياح وتعطيه فرصة أكبر للنجاح في تحقيق هدفه المنشود ويطرح (زيتون) بعض المكونات السلوكية للميول العلمية ومنها:

- ✓ ملء الفراغ بنشاطات المختلفة مثل:(هوايات، عمل لوحات، صناعة أجهزة).
- ✓ التوسع الحر في القراءات العلمية واستطلاع القضايا العلمية.
- ✓ الالتحاق بالجمعيات والنوادي العلمية.
- ✓ مناقشة الموضوعات العلمية وإثارتها.

- ✓ جمع النماذج والعينات من البيئة.
- ✓ الاهتمام بالعمل المخبري ونشاطاته العلمية (زيتون، 2004، ص115-120).

6- أهمية دراسة الميول:

تكتسب الميول أهمية كبيرة في حياة الأفراد ، حيث إنها تعتبر من أهم جوانب الشخصية التي اهتم بها علماء النفس، هذا الاهتمام يعود إلى أن الأفراد يظهرون نجاحا في الأعمال والأشياء التي تتفق وميولهم فالميل إلى الشيء لا يقف فقط عند حبه والنجاح فيه بل يمكن أن يتخطى ذلك إلى التعلق به والإبداع فيه.

لذلك فقد ظهرت أهمية الميول بعد الثورة الصناعية ، ولعل من أقدم النظريات التي تناولت هذا نظرية (بارسونز، parsons) حيث افترض أن التكيف المهني يزداد عندما تنسجم خصائص الفرد وميوله مع المهنة، كما أشار(سترونج،strong)، إلى أن الميول تعتبر مظهرا من مظاهر السلوك ، وليس كيانا مستقلا بحد ذاته ، كما أنها تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها سواء كان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار المهنة (ايفانز، 1993، ص131).

ويعتبر كل من عبد الهادي، والعزة (1999) أن الميول تشكل سمة هامة من سمات الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية، لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة كما أنها تساهم مع غيرها من سمات الشخصية الأخرى مثل الاتجاهات والدوافع والقيم في التكيف التربوي والمهني، وتعتبر الميول أحد عناصر الاستعداد ، إذ يلاحظ انجذاب الناس للمواضيع التي يكونون مستعدين لعملها، وابتعادهم عن تلك التي لا يكونون مستعدين لها بمعنى أن الميول هي التي تحدد ما يفعله الفرد أكثر من أن تحدد الكيفية التي يتم بها العمل (ص190).

ولقد أكدت الكثير من الدراسات مثل دراسة وولش، بروس (1976) ودراسة بلانتون (1967) بأنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين الميول الدراسية لتخصص معين ودرجات التحصيل الدراسي، وأن القدرات والاستعدادات والتحصيل الدراسي والإعداد المهني التي يمتلكها الطالب، لا تستطيع وحدها تفسير نجاح الفرد في دراسته أو مهنته وتكيفه فيها، بل لا بد من معرفة ميول الطالب التي تعتبر عنصرا هاما في نجاحه في دراسته أو في مهنته وتكيفه معها ومن المعروف أن أكثر ا لطلبة الذين لديهم الدافعية والحماس لدراستهم هم أكثرهم حبا وميلا للدراسة ولأوجه النشاط المدرسي ويشعرون بأن هناك صلة بين ميولهم وما يتعلمونه (الدمرداش، 1977 ،ص136).

ويعتبر الميل قوة باطنة توجه ا لفرد نحو هدف معين، وهي قابلة لأن تحتوي على الفعل المطلوب أداؤه بحيث يصبح الغرض منها غاية.

7- العوامل المؤثرة على الميول :

أ- تأثير الجانب الانفعالي على تكوين الميول:

تتسم المراهقة بأنها مرحلة عنيفة في حدة الانفعالات وشدتها .واندفاع المراهق الانفعالي ليست أسبابه نفسية خالصة، بل يدخل ضمنها ما للتغيرات الجسمية من آثار على هذه الانفعالات .بجانب ذلك، هناك العوامل النفسية والانفعالية ذاتها والتي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر والاستقلال وثورته لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق والأساليب، فهو لم يعد يخضع تماما لقيود البيئة وتعاليمها أو أحكام المجتمع وقيمه الخلقية ا لاجتماعية، بل أصبح يمحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله. ويشعر المراهق أن الأسرة والمدرسة والمجتمع لا تقدر موقفه ولا تحس بإحساسه الجديد، لذا فهو يسعى دون قصد لأن يؤكد نفسه عن طريق ثورته وتمرده وعناده، فالبيئة تتصارع معه وأفراد أسرته لا يفهمونه وأصدقاؤه لا يقدرون قدراته ومواهبه والمدرسة لا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع حاجاته الأساسية، على حين هو يحب أن يحس بذاته وأن يكون شيئا يذكر (معوض، 1994، ص346).

إن المديح والتشجيع عند القيام بعمل جديد أو النجاح فيه، يشجع الفرد على مواصلة الميل إليه، أما التعنيف والتوبيخ فيؤديان إلى تثبيط الهمة .فلن يستطيع الفرد أن يواصل العمل في نشاط معين ما لم يكن على درجة كبيرة من النضج وما لم يكن عنده الدافع القوي لمتابعة العمل.

وقد دلت كثير من الأبحاث على أن أكثر ما يقلق المراهقين هو العمل الدراسي والمستقبل المهني، والتعليم الجيد والتوجيه الحكيم يخففان من غير شك فرص حدوث هذه الاضطرابات(زيدان، 1985، ص168).

وكثيرا ما تكون عدم قدرة المراهق على فهم ذاته وقدراته بشكل موضوعي، السبب في مشاكله واضطراباته والسبب في فشله في إشباع حاجاته .فهو كثيرا ما يحدد لنفسه أهدافا ومثلا بعيدة المنال بالنسبة إلى قدراته وإمكاناته المادية والفكرية .وكثيرا ما تكون آماله وطموحاته فوق المستوى المنطقي أو المعقول، وفي ذلك مبالغة في تقدير الذات وعدم فهم لمستوى قدراته ولنقاط الضعف والقوة لديه وفهمه لميوله ودوافعه الحقيقية، بحيث يقلل المراهق من شأن قدراته وطموحاته، فتكون الأهداف التي يسعى إليها دون هذه القدرات والإمكانات، وفي هذا هدر لطاقاته.

ب-تأثير البيئة على ميول المتعلم :

إن كل ما يحيط بالفرد- مجتمعه ومدرسته وجيرته ومنزله ودائرة أسرته -يعتبر عوامل هامة في بيئته، فالبيئة تساعد على تفسير ميوله الخاصة .وبعض عوامل البيئة يكون أقوى أثرا من العوامل الأخرى، ومن العوامل عظيمة الأثر العادات والتقاليد والمثل العليا السائدة والطابع الثقافي العام الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

ب-1- تأثير الأسرة:

يتأثر تكوين ميول الأبناء تأثرا كبيرا بالميول السائدة في الأسرة وبموقف الكبار واتجاهاتهم إزاء ميول أبنائهم .ومما لا شك فيه أن الاستمرار في ميولهم وهواياتهم يزداد ويقوى إذا كان لأفراد الأسرة أيضا ميول قوية. ولكن ليس من الضروري أن تكون متشابهة، بل يكفي أن توجد في الأسرة ميول وهوايات ظاهرة .وبجانب ذلك، فإن وجود شخص يشارك الفرد ميوله وهواياته يزيد في إقباله عليها ويحبب له العمل فيها (كودر وبولسون، 1961، ص23).

ويعد حصول المراهق على استقلاله من الناحية الانفعالية والاجتماعية بالنسبة لأبويه والبالغين من حوله، من أهم مطالب نموه الاجتماعي .وقد يرتبط هذا المطلب الاجتماعي بعمل المراهق جزءا من الوقت كي يستقل اقتصاديا (زيدان، 1985، ص165).

ويحاول المراهق التوفيق بين حياتي الاعتماد على الآخرين والاستقلال عنهم، فهو يرغب أشد الرغبة في أن يكون الأبوان موضع ثقة وأن يعبرا له عن مدى ثقتهما به وأن يتركا له التصرف ضمن حدود معقولة وأن يتوصل إلى قرارات خاصة به نابعة من تفكيره وأن لا يتدخل الأبوان في أموره الخاصة وأن تتصف تصرفات أبويه وأقوالهما بحسن السياق وأن لا تكون متناقضة (الجسماني، 1994، ص233-234).

ب-2- تأثير جماعة الرفاق:

يعتبر تكوين علاقات بناءة متشعبة مع الأقران إحدى مطالب النمو الاجتماعي للمراهق، ويتطلب هذا أن يتكون لديه اتجاه إنشائي تعاوني نحو الأشخاص ذوي الميول المختلفة والقدرات والخبرات المختلفة

عنه، كما يتطلب منه أيضا أن يقبل دوره كمراهق دون إحساس بالنقص، وعادة ما يقود ذلك للاستعداد للزواج وللحياة الأسرية السعيدة (زيدان، 1985، ص165).

وجماعة الرفاق تتيح للمتعلم فرص التفاعل مع أفراد على شاكلته، متساوون معه في الانفعالات والميول والنمو، ويشبعون عنده حاجاته العقلية والاجتماعية ويكملون أوجه النقص لديه، وهذا لا يتوفر في جو الأسرة أو المدرسة. وتتيح جماعة الرفاق جوا مناسبا من المنافسة والحوار والمهارات وكيفية تكون العلاقات وتنمية روح الولاء والانتماء للجماعة.

وقد دلت نتائج الدراسة الميدانية التي أجراها **أحمد أوزي (1982)** أن % 82 من المراهقين المتمدرسين يعتبرون الصديق الحق هو ذلك الذي يتحلى بالمشاعر الاجتماعية اللائقة ويشارك صديقه في مختلف الظروف الصعبة التي يجتازها .وقد حدد بعض المراهقين ما هو مطلوب من الصديق تجاه صديقه، وهو المساعدة وقت الحاجة وتقديم العون المادي والمعنوي(أوزي، 1994، ص115).

ب-3- تأثير المدرسة:

وتعد المدرسة من المؤسسات التربوية التي تتحمل مسؤولية كبيرة في إعداد التلاميذ إعدادا علميا وصولا إلى أن يكونوا عناصر فعالة في مجتمعهم، والمدرسة تستطيع باختلاف مستوياتهم أن تدفعهم للحصول على المعرفة العلمية لأنها تزدهر بالخبرات التعليمية والاجتماعية وهي تصقل مهاراتهم وخبراتهم (داود، 1990، ص85-101).

حيث تنهض المدارس بشكل متميز في تشكيل شخصية التلاميذ اذ تبلور ميولهم وقدراتهم التي تفيد المجتمع بحيث يعتمدون على أنفسهم، وتؤكد الدراسات أن استخدام تكنولوجيا التعليم تساعد على تنمية ميول التلاميذ وتطوير قابليتهم واكتشاف ميولهم العلمية واهتماماتهم بتغذية راجعة فاعلة وتزويد المدرسين لتلاميذهم بأسس متينة وتشجيع التفاعل بين التلميذ والمدرس وتوفير الوقت للإجابة على الأسئلة التي يطرحها التلاميذ والمشكلات التي يواجهونها في مختلف مواقف التعليم(محمد، 1991، ص19).

وللمدرس دور أساسي في تشكيل الميول العلمية عند النشء وتعد مرحلة التعليم المتوسط أنسب المراحل لتكوين الاتجاهات وتكوين الميول العلمية، وتشير أدبيات الفكر التربوي إلى عملية التدريب التي يجب أن تبدأ مع المتعلم لأنة يمثل ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية التعلمية .كلما كان التلميذ ايجابيا في الأداء كلما كانت عملية التدريس ناجحة، لذا يجب إثارة ميول التلاميذ والعمل على بث أنواع مختلفة من التشويق أثناء الدرس من أجل ضمان الأداء الايجابي لذلك لابد أن للمدرس أكثر

من طريقة أو أسلوب في فن التدريس حيث يستخدم الطريقة المثلى والمناسبة لطبيعة وأداء التلاميذ ومراعاة المحيط والبيئة التعليمية للتلميذ (مصطفى، 2001، ص ص18-20).

وفي حالة مواجهة المعلم لميول سلبية لبعض تلاميذه نحو المادة الدراسية، فإن أولى المسؤوليات الملقاة على عاتقه هي تغيير ميولهم إيجابيا لدرجة كافية بناءة لتحصيل المعارف والخبرات الدراسية المطلوبة قبل البدء بالتعلم والتدريس .ويستطيع المعلم إدخال التغييرات الواجبة على ميول التلاميذ بواسطة الإجراءات التالية :

- تغيير المحتوى الإدراكي للتلاميذ المرتبط بالميول :كالمادة الدراسية أو خبرات محددة لها، أو أحد عوامل التحصيل كالأقران والمنهج والمواد والوسائل التعليمية والغرفة الدراسية والخصائص الشخصية وأساليب التدريس والتعامل الاجتماعي للمعلم نفسه. ولا يجب أن يحدث هذا التغيير بواسطة الإلقاء أو المحاضرة، بل بتعريض التلاميذ لخبرات واقعية عملية يتفاعلون من خلالها ويعايشون الموضوع الذي يميلون سلبيا نحوه، وتعزيز المعلم مباشرة للتغييرات السلوكية المرغوبة لديهم.

- اعتماد الأساليب غير المباشرة في تغيير الميول والإدراك الخاص بمواضيعها :إن أساليب المناقشة والإقناع والتقليد والنسخ والملاحظة هي أمثلة لهذه الأساليب.

- تعريض التلاميذ لخبرات ومعارف أكاديمية استقرائية في طبيعتها :بحيث تسمح لأفرادهم إنجازها بقليل جدا من المعاناة والصعوبة ثم معايشتهم للنجاح خلالها، وتغيير ميولهم إيجابيا بالتالي نحو تعلمها ودراستها (حمدان، 1986، ص107).

كذلك "**للإعلام المدرسي**" تأثير على ميول المتعلمين في أنه يعمل على إثارة وحث التلاميذ على البحث والاستعلام الذاتي حول المسارات والتخصصات الدراسية ومخرجاتها الدراسية والمهنية انطلاقا من إثارة التساؤلات والبحث عن الإجابات . كما يعد وسيلة تربوية أساسية تساهم في تشكيل وصياغة اختيارات دراسية تنطلق من تصورات واقعية حول مشروع دراسي مهني (بن دنية، 2014، ص04).

8 - ثبات الميول:

هناك عاملان يؤثرانفي ثبات الميول:

1-عامل السن: تتبلور الميول في السن(18-19) سنة وتبلغ درجة كبيرة في سن(21-25) وتبدأ في الظهور في(14-15) سنة أي أن التحول يحدث مابين (15-25)سنة، وعادة ما يكون التغير الطارئ على الميول بعد ذلك (بعد 25 سنة) ضعيفا جدا بمقارنتها بما يحدث قبل (25) سنة.

2-عامل الخبرة: لا تتغير الميول تبعا للخبرة، فخبرة الإنسان في مجال لا يميل إليه تقلل من ميله إليه، وتزيد من ميله إلى المجالات الأخرى التي يميل إليها أصلا أما الخبرة في مجال يميل إليه الفرد (كمهنة ما) فإنها لا تزيد من ميله الى هذه المهنة، وهذا ما توصل إليه سترونج في دراسة له على أثر الخبرة المهنية على طلبة الهندسة (منسي، 1982، ص96).

9 -الميول والقدرة العقلية:

قد يرتبط الميل بالقدرة العقلية"فقد توصل سترونج إلى ارتباطات موجبة بين الذكاء والميل العلمي والذكاء والميل اللغوي، بين كانت الارتباطات سلبية بين الذكاء والميل للخدمة الاجتماعية وبين الذكاء والميل الكتابي وتفسير هذا أن الميل العلمي والميل اللغوي يحتاجان إلى جزء كبير من العمل العقلي" (خير الله، 1981، ص99).

وهذا يعني أن العلاقة إن وجدت فإنها ستوجد في مجالات متخصصة وليس من كل المجالات " ويحدد الذكاء أحيانا المستوى الذي قد يعمل فيه الميل أكثر من اختيار الميل" (ايفانز، 1982، ص166).

خلاصة:

إن ما سبق يؤكد لنا أن الميول هي إمكانات وقوى أساسية ترتد إليها كل أفعالنا ومشاعرنا وأفكارنا وإنها أصلية لا يمكن أن تكون موضوع اكتساب وان كانت قابلة للتحول والمرونة،وأن الميول تتطور وتنمو تبعا للعديد من المتغيرات إذ تتضح في مرحلة المراهقة، كما أنها تتأثر بذكاء الفرد، إذ كلما تمتع بدرجة ذكاء عالية كلما كانت ميوله أكثر عمقا وتنوعا، هذا ناهيك عن أن الجنس يتدخل بدوره في تحديد المجالات المهنية والأنشطة والهوايات من طرف الفرد.

الفصل الثالث

مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد

1- تعريف التعليم المتوسط

2- إصلاحات التعليم المتوسط

3- خصائص نمو مرحلة المتوسط

4- أهداف مرحلة التعليم المتوسط

5- أهمية مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة

تمهيد:

من أهم مراحل التعليم مرحلة التعليم المتوسط وهي مرحلة عمرية هامة وحرجة في حياة التلميذ إلا وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات وتقلبات عديدة يمر بها التلميذ المراهق.

ونحاول في هذا الفصل التعرف على هذه المرحلة وعلى أهم ما يميزها وكذلك نتطرق إلى خصائص النمو فيها.

1- تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

- هي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات؛ بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات. (أبومعراف وسعيدي، 2011، ص361)

– تقع المرحلة المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية. التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد نهاية بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ومدة الدراسة في هذه المرحلة أربع سنوات، يحصل الناجح فيه على شهادة التعليم المتوسط، والتي تؤهله للالتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أو المهني (بلعباس، 2003، ص75).

– ومن خلال هذا يمكن استنتاج أن مرحلة التعليم المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد الحصول على شهادة التعليم الابتدائي. ومدة الدراسة في بهذه المرحلة أربع سنوات، يعقد في نهايتها امتحان يحصل الناجح فيه على شهادة التعليم المتوسطة والتي تؤهله للالتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أو المهني .

2- إصلاحات التعليم المتوسط:

كان التعليم عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي:

1- **التعليم العام:** ويدوم أربع سنوات في اكماليات التعليم العام وكانت منظمة كالأتي:

أ*السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقاً)

ب*السنة الثانية من التعليم المتوسط (الخامسة سابقاً)

ت*السنة الثالثة من التعليم المتوسط (الرابعة سابقاً)

ث*السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الثالثة سابقاً)

يُتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام (BEG) والتي صارت تعرف لاحقاً بشهادة التعليم المتوسط (BEM). ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالسنة الأولى ثانوي(الثانية سابقاً).

2- **التعليم التقني:** يدوم ثلاث سنوات ويكون في إكماليات التعليم التقني، وتنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية (CAP).

3- **التعليم الفلاحي:** يدوم ثلاث سنوات في إكماليات التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

لقد كان التركيز في تلك الفترة منصبا على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية حيث حافظ التعليم في الطور الإكمالي (إكماليات التعليم العام، إكماليات التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي) على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب الشعب المعربة (غياث، 2006، ص38-39).

إلا أنه مع مرور السنوات بدأت تظهر عيوب هذه المرحلة الإكمالية من حيث الهيكل والمضمون على حد سواء،ومن جملة تلك العيوب ما يلي :

- ازدواجية طبيعة التكوين: فهو إنما نظري كما هو الحال في إكماليات التعليم العام أو تقني كما هو شأن باقي الإكماليات.

- ازدواجية لغة التكوين: حيث كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط، معربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة) وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة.

- عدم شمولية التعليم المتوسط: إذ لم يكن إجباريا ولا متاحا لكل الأطفال الراغبين في الالتحاق بهذه المرحلة، فقد كان التعليم المتوسط خلافا للتعليم الابتدائي محدودا في المناطق النائية.

هذه العيوب وغيرها أملت على المسئولين ضرورة اتخاذ قرارات لمعالجة الاختلافات القائمة، وقد كان أبرزها قرار الندوة السنوية لإطارات التربية المنعقد بتاريخ 27الى 30 أفريل 1971 والقاضي بضرورة إحداث تعليم متوسط موحد يحل محل الإكماليات وكذا مواصلة مشروع التعريب في هذه المرحلة التعليمية.

لكن ومع بداية الموسم 2004-2005 أصبح التقييم الجديد أربع سنوات في التعليم المتوسط بدل ثلاثة، تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية (غياث، 2006، ص40-41).

3- خصائص نمو المرحلة المتوسطة:

تعد المرحلة المتوسطة مرحلة فاصلة في حياة الطلاب، ويُطلق عليها علماء النفس مصطلح المراهقة، ويمكن تعريفها بأنها "تلك الفترة الغامضة من الحياة، التي تمتد من نهاية الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة والرجولة" (لويزج، 1998، ص41).

وعرفها جلال (2008)، بأنها: " فترة زمنية في مجرى حياة الفرد، تتميز بالتغيرات الجسمانية والفسيولوجية، التي تتم تحت ضغوط اجتماعية معينة، تجعل لهذه المرحلة مظاهرها النفسية المتميزة، وتساعد الظروف الثقافية في بعض الثقافات على تمييز هذه المرحلة " (ص84).

كما عرفها "**زهران**"،[1] بأنها: "مرحلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج" (عبد السلام، 2005، ص487).

وتعد المرحلة المتوسطة مرحلة انتقالية بين مرحلتين، هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، فهي تمثل نهاية مرحلة الطفولة، وبداية مرحلة المراهقة، والتي تتضح فيها السمات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، ولكي نحسن تعليم التلاميذ في هذه المرحلة المهمة من مراحل النمو، ونحقق لهم نموًا شاملا ومتكاملا، لا بد من التعرف على خصائص النمو التي تميز تلك المرحلة.

1. النمو الجسمي:

ويُقصد به التغيرات التي تطرأ على الشكل الظاهري للجسم، كالطول، والوزن، والعرض، ونمو العضلات والعظام وغيرها.

ويمكن وصف مظاهر النمو الجسمي بالتالي:

- النمو السريع، وزيادة نمو العضلات والقوة البدنية بصفة عامة، وتكون الفروق في القوة العضلية في منتهى الوضوح بين الإناث والذكور.
- يزداد الطول زيادة سريعة ويتسع الكتفان، ومحيط الأرداف، ويزداد طول الجذع وطول الساقين؛ مما يؤدي إلى زيادة في الطول.
- الاهتمام بالمظهر الشخصي الخارجي، ويظهر لدى الأنثى أكثر من الذكر.
- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات، كالعادات الغذائية غير السلمية، وانخفاض قوة التحمل الجسمي والعقلي.
- تتحول دقة الملامح المميزة للطفولة إلى فظاظة جسمية؛ بسبب اختلاف نسب أعضاء الجسم عما كانت عليه (أزوي، 1986، ص42-43).

2. النمو العقلي:

"يُقصد به التغييرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف" ، وهو يسير من البسيط إلى المعقد. ومظاهر النمو العقلي تتركز في الآتي:

- إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة، والمبادئ الأخلاقية والقيم.
- تزداد القدرة على الانتباه والإصغاء والإدراك، بعد أن كانت محدودة في مرحلة الطفولة.
- تزداد القدرة على التخيل، والانسياق وراء أحلام اليقظة.
- تتضح الفروق الفردية في هذه المرحلة، ويظهر الاختلاف في درجة القدرة العقلية العامة.
- نمو الميول والاهتمامات، ويظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدراسي والمهني.
- يميل المراهق إلى التفكير النقدي، فلا يتقبل الحقائق بدون أدلة عليها.

3. النمو الانفعالي:

هو ما يطرأ من تغييرات على انفعالات المراهقين واستجاباتهم للمثيرات من حولهم.

و مظاهر النمو الانفعالي تتركز فيما يلي:

- الفروق في معدلات النمو، قد تجعل المراهق شديد الحساسية.
- التقلبات الانفعالية في تصرفات المراهقين، وذلك لكونهم يتصرفون كالكبار حينا، وكالصغار حينا آخر.
- السعي لتكوين هوية ذاتية مستقلة، وتحقيق الاستقلال الانفعالي، ظناً منه أنه في غنى عن الخدمات التي يقدمها الكبار.
- كثرة الغضب عند المراهقين، ولا يسهل في هذه المرحلة توقع تصرفاته.
- قلة الصبر والعناد، والإصرار على الرأي من صفات مراهقي هذه المرحلة.
- الخيال الواسع الخصب، والاستغراق في أحلام اليقظة.

4. النمو الاجتماعي:

ويُقصد به علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به، ومدى عمقها واتساعها.

و من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي ما يلي:

- الميل نحو الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والاستقلال الاجتماعي.
- حب القيادة والسيطرة والتمرد على مصادر السلطة، ورفض توجيهات الكبار.
- يزداد ميل المراهق إلى الانتماء نحو جماعة الأصدقاء.

- يهتم المراهق بما يكنه له الآخرون من مشاعر الحب والاحترام. (صافية، 2005،ص ص 126-125-121-112).

5. النمو الخلقي:

في مرحلة المراهقة نلاحظ تحولاً كبيراً في نظرة المراهق للخلق والقيم الأخلاقية ولهذا فان كثيراً من أوجه النمو الخلقي للفرد تحدث في أثناء فترة المراهقة والشباب، إذ أن الفرد في هذه المرحلة من النمو يبلغ أقصى درجة من الانشغال بالقيم الخلقية والتفكير في المعايير والمثل العليا، كما أن القدرات المعرفية تزيد في هذه المرحلة ازدياداً يؤدي إلى وعي أكبر في التعامل معها، كما يتزايد اهتمام المراهق بمعرفة ما هو صواب وخطأ، ويكون حريصاً على المعرفة الأخلاقية والنشاطات الأخلاقية، ولذلك يعيد المراهق النظر باستمرار في القيمة الخلقية ومعتقداته وبخاصة إذا كان المجتمع من النوع الذي يزخر بالضغوط المتضاربة والقيم المتعارضة (العيسي، 1429، ص60).

4- أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

1- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

2- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

3- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

4- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

5- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

6- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

7- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نمواً منسجماً وتنمية قدراتهم البدنية-البدوية.

8-تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

9- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

10 – مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقاً (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص55).

5- أهمية مرحلة التعليم المتوسط:

1- إنها واسطة العقد في مراحل التعليم العام لذلك «تمثل المرحلة المتوسطة ــ بحكم وضعها في السلم التعليمي ـــــ مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة التلميذ» (مصلح، 1402، ص248).

2- إنها المرحلة الأساس الذي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالتعليم الثانوي والجامعي وغيره.

3- إنها المرحلة التي فيه يتم إعداد النشء وبناء شخصياتهم كمواطنين تكون لهم صفات وعادات وسلوكيات يحرص المجتمع على أن يتمثلها أبناءه (وزارة المعرف ، دن، ص78).

4- إنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية.

5- المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة لأنها «تحدد مستقبل الطالب، لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن المراهقة، وما يتبع هذا السن من تغيرات نفسية و جسمية وعقلية وخلقية (مصلح، 1402، ص239).

6- إنها تمثل بداية مرحلة المراهقة والتي تمتاز مرحلة المراهقة في بعض المجتمعات الإسلامية بما يعرف في علم النفس بالوعي الديني، ونمو المشاعر الدينية لدى المراهق، لذلك تظهر لدية كثير من النزعات المثالية والخلقية مثل مساعدة الضعفاء والمحتاجين (العيسوي، 1986، ص5).

7- إن المرحلة المتوسطة تتيح كثيراً من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا على أنهًا تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات الطالب واستعداداته بما يعد للاختيار التعليمي أو المهني في المرحلة التالية (الغاندي، ص159) .

الخلاصة:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط إحدى أهم المراحل في مسار التعليم, لما تحمل هذه الفترة العمرية من خصوصيات نفسية وعقلية لدى التلاميذ، لذا أولت الإدارة الاهتمام والعناية المميزة لهم وتكوينا متكاملا بين الجانب العلمي والأخلاقي والروحي والاجتماعي حتى يتقلوا إلى المرحلة الموالية بكفاءة واقتدار.

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية

تمهيـــــد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أدوات الدراسة

7- الأساليب الإحصائية

خلاصـــة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل تحديد المنهج المستخدم ومجتمع وعينة الدراسة، ووصف أدوات الدراسة، وكيف تم حساب صدق وثبات استبيان الميول العلمية التي تم إعداده من قبل الباحثة وتم تحكيمه من قبل الأساتذة وإجراء دراسة استطلاعية، بالإضافة إلى تحديد إجراءات الدراسة الأساسية،وأخيرا الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي المدخل الذي ينطلق منه الباحث، ليضبط ما تحتاجه دراسته نظريا وميدانيا، كما يمكن تعريفها بأنها "مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، كما تهدف إلى استكشاف الطرق واستطلاع معاملها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية" (بركات، 1984، ص73).

- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

لقد تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها في النقاط التالية:

- ضبط إشكالية الدراسة.
- التعرف على خصائص المجتمع عامة والعينة خاصة.
- فحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة(الصدق،الثبات).
- الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث عند التطبيق خاصة.
- حذف الفقرات التي تقيس السمة المراد دراستها.

1-1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد القيام بتحكيم المقياس من طرف الأساتذة وذلك لقياس صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس بجامعة محمد البشير الإبراهيمي –جامعة برج بوعريريج– (الملحق رقم 1)

تم اختيار متوسطة –الحاج بن منصور ببلدية –المهير– ولاية– ببرج بوعريريج– لإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين:2020/02/03إلى2020/02/10، تم تطبيق استبيان الميول العلمية الذي اعد من قبل الباحثة على (30) تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة من التعليم المتوسط قصد التأكد من صدقه وثباته .

2- منهج الدراسة:

إن منهج البحث العلمي هو "مجموعة من القواعد والأنظمة العامة التي توضع من أجل الوصول إلى حقائق موضوعية حول الظواهر موضوع الاهتمام في مختلف المجالات المعرفة الإنسانية، والمقصود بالمنهج العلمي ذلك الأسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة،والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك".(عبيدات و، أبونصارو، سبطين، 1999، ص35).

وقد تم اعتماد المنهج الوصفي للدراسات المقارنة في الدراسة الحالية "الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة حيث يبرز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين الظاهرة الواحدة أو ظاهرتين أو أكثر، ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعة من الخطوات من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية المتعلقة بالظاهرة المدروسة (رجاء محمد، 2011، ص 245).

وتجدر الإشارة إلا أن المنهج الوصفي ، يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية للوصول إلى العوامل المكونة، والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة.ويتلاءم كل ذلك مع طبيعة الموضوع المدروس الذي يهدف إلى معرفة طبيعة ملمح الميول العلمية لدى تلاميذ سنة الرابعة من التعليم متوسط حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي والرغبة.

3- حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

3-1- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية بمتوسطة الحاج بن منصور ببلدية المهير ببرج بوعريريج كنموذجاَ.

3-2- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة الحالية في شقها التطبيقي خلال الفترة الممتدة بين:22 /2020/01 إلى 2020/03/12

3-3-**الحدود البشرية:** تم إجراء الدراسة الحالية في شقها التطبيقي على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ذكورا وإناثا، حيث يصل عدد تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى 103 منهم (53) إناث و(50) ذكور.

4- مجتمع الدراسة:

المجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث الباحث في النهاية يعمم النتائج استنادا عليه (رجاء محمد ، 2011، ص 163).

وتكون مجتمع الدراسة الحالية من (103) من تلاميذ متوسطة الحاج بن منصور، شملت عدد من الذكور والإناث كما هو موضح في الجدول رقم (01):

جدول رقم (01): يوضح مجتمع الدراسة لمتوسطة عبد الحميد بن باديس الشرقية.

المتغير		عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	50	%48.54
	الإناث	53	%51.46

من خلال الجدول رقم(01) يتضح لنا أن مجتمع الدراسة يتكون من(50) تلميذ بنسبة (48.54%)، و(53) تلميذة بنسبة (51.46%).

5- عينة الدراسة:

5-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من تلاميذ المرحلة المتوسطة تكونت من(30)تلميذ وتلميذة بمتوسطة الحاج بن منصور ببلدية المهير ولاية بج بوعريريج.

5-2- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة من خلال القانون الآتي: $n = \frac{N}{[s^2 \times (N-1) \div pq] + 1}$ بغرض الحصول على عينة محددة.

بحيث أن: $S = \frac{0,05}{1,96}$ / P=0.50 / q=0.50

وقد تم سحب المجتمع الأصلي فكان حجم العينة الأساسية**(81)**تلميذ وتلميذة.

توزعت حسب متغيرات الدراسة كما في الجداول التالية:

5-2-1-خصائص العينة الأساسية حسب الجنس

جدول رقم(02):يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	29	%35.80
إناث	52	64.20%
المجموع	81	%100

جدول رقم(02):يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أن عينة الدراسة تكونت من (29)ذكر نسبة (49.38%)،و(52)أنثى نسبتهم(64.20%).

5-2-2-خصائص العينة الأساسية حسب مستوى التحصيل الدراسي:

جدول رقم (03):يوضح توزيع العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي

مستوى التحصيل الدراسي	العدد	النسبة
مرتفعي التحصيل	19	%23,46
متوسطي التحصيل	37	%45,68
منخفضي التحصيل	25	%30,86

المجموع	81	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن عينة الدراسة تكونت من (19) تلميذ مرتفعي التحصيل، بنسبة(23,46%)،و(37)تلميذامتوسطا بنسبة(45,68%)،و(25)تلميذاًمنخفضيالتحصيلبنسبة(30,86%).

5-2-3-خصائص العينة الأساسية حسب الرغبة:

جدول رقم (04):يوضح توزيع العينة حسب متغير الرغبة

الرغبة	العدد	النسبة المئوية
أرغب في التخصص العلمي	58	%71,60
لا أرغب في التخصص العلمي	23	%28,40
المجموع	81	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن عينة الدراسة تكونت من (58) تلميذ يرغب في التخصص العلمي، بنسبة(71,60%)، و(23)تلميذ لا يرغب في التخصص العلمي بنسبة (28,40%).

6- أدوات الدراسة:

6-1- استبيان الميول العلمية":

6-1-1-وصف استبيان الميول العلمية في صورته الأولية: أعد هذا الاستبيان من طرف الباحثة، حيث اشتمل على 25 فقرة وثلث بدائل(بدرجة منخفضة/ متوسطة /مرتفعة). كما أن الاستبيان يحتوي على (7) بنود سلبية و(18) بند ايجابي. وقد استندت في بناء الاستبيان إلى :

- مقياس الميول لعبد المحسن رشيد المبدل سنة 2016.

- اختبار الميول العلمية والأدبية من إعداد محمود عبد الحليم المنسي.

6-1-2- حساب صدق وثبات استبيان الميول العلمية:

تم توزيع استبيان الميول العلمية في صورته الأولية على (05) أساتذة علم النفس من جامعة برج بوعريريج، ولقد طلب منهم إعادة صياغة البنود ،وحذف البنود التي قد تكون مكررة بعض منها.

فقد كانت نتائج التحكيم على النحو الأتي :

*إعادة صياغة بعض أسئلة البنود.

الجدول رقم (5): يوضح البنود التي تم إعادة صياغتها والتي تم حذفها.

الرقم	الفقرة في البداية	الفقرة بعد تعديلها
01	أرغب في دراسة الرياضيات لأنها تزيد من قدراتي على التفكير السليم.	دراسة مادة الرياضيات تزيد من قدراتي على التفكير.
02	أميل لدراسة الفيزياء لأنها تساعدني على معرفة خصائص الأشياء التي من حولنا.	دراسة مادة الفيزياء يساعدني على معرفة خصائص الأشياء من حولنا.
03	أحب دراسة الكيمياء لأنني أتحقق من موضوعاتها عملياً.	دراسة مادة الكيمياء تسهل عليا التحقق من موضوعاتها علميا.
04	أرغب في دراسة العلوم الطبيعية لأنها تنمي لدي الصبر والمثابرة.	دراسة مادة العلوم الطبيعية تنمي لدي المثابرة.
05	أفضل دراسة التخصصات العلمية لأن معظم مقرراتها مقنعة ويمكن التحقق من نظرياتها.	أفضل دراسة لأن معظم تخصصات العلمية لأن معظم مقرراتها مقنعة.
06	أحب الدراسة في التخصصات العلمية لأنها تساعدني على فهم مبتكرات العلم الحديث.	تساعدني التخصصات العلمية على فهم مبتكرات العلم الحديث.
07	أرغب في دراسة التخصصات العلمية لأنها تعتمد عل الفهم وليس على الحفظ.	دراسة التخصصات العلمية تعتمد على الفهم ليس على الحفظ مما يزيد رغبتي فيها.
08	أميل إلى الدراسة في التخصصات العلمية لأنها	أميل إلى الدراسة في التخصصات العلمية لأنها

	تتفق مع ميولاتي	تتفق مع ميولاتي الدراسية.
09	أشعر بالرضا عند دراسة التخصصات العلمية لأنها تساعدني على فهم ما تستخدمه من أجهزة معقدة.	أشعر بالرضا عند دراسة التخصصات العلمية .
10	أكره الدراسة في التخصصات الأدبية.	لا أجيد الدراسة في التخصصات الأدبية.
11	أكره دراسة التخصصات العلمية لأن معظم موضوعاتها صعبة للغاية.	لا أجيد دراسة التخصصات العلمية لأن معظم موضوعاتها صعبة للغاية.
12	دراسة علم الأحياء صعبة لأنها تحتاج إلى مهارة خاصة بالرسم الدقيق .	دراسة مادة العلوم الطبيعية صعبة لأنها تحتاج إلى مهارة الرسم الدقيق .
13	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى جهد كبير في الاستذكار.	تحتاج التخصصات العلمية إلى جهد كبير من الاستذكار.
14	أحب دراسة الجيولوجيا لأنها تفيدني في معرفة المعادن الثمينة في وطني .	تفيدني دراسة الجيولوجيا إلى معرفة المعادن الثمينة في وطني .
15	أشعر بالسعادة عند دراسة علم الأحياء لأنها ذات قيمة في الحياة.	أشعر بالسعادة عند دراسة الكائنات الحية ونموها وتصنيفها.
16	أكره الدراسة في التخصصات الأدبية لأنها لا تنمي القدرة على التفكير العلمي.	دراسة التخصصات الأدبية لا تنمي القدرة على التفكير العلمي.
17	أشعر بالضجر إذا التحقت بالتخصصات العلمية لأنني أخشى من الفشل في النجاح فيها .	أشعر بالضجر إذا التحقت بالتخصصات العلمية .
18	أشعر بالملل عند دراسة الرياضيات لأنها تعتمد على الرموز المجردة في تعلمها.	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات لأنها تعتمد على الرموز المجردة في تعلمها.
19	لا أحب دراسة التخصصات الأدبية لأنها غير واقعية.	لا أميل لدراسة التخصصات الأدبية لأنها غير واقعية.
20	أشعر بعدم الرضا عند دراسة الكيمياء لأنها تحتاج إلى إجراء تجارب في العمل.	أشعر بعدم الرضا عند دراسة الكيمياء .
21	أشعر بالملل عند دراسة الفيزياء لأن موضوعاتها تحتاج إلى معلومات رياضية.	تحتاج موضوعات مادة الفيزياء إلى معلومات رياضية مما يزيدني شعورا بالملل.

22	أتضايق من دراسة الموضوعات الأدبية لأنها غير محسوسة وتعتمد على آراء شخصية.	أتضايق من دراسة الموضوعات الأدبية لأنها غير محسوسة.
23	أرغب في التخصص في القسم العلمي لأنني أشعر بأن الدراسة فيه تعتمد على الفهم وليس على الحفظ.	أرغب في التخصص في القسم العلمي .
24	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع.	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع.
25	التخصصات العلمية مفيدة في دراستها لأنها تزيد من ايمان الفرد بقدرة الله وعظمته.	التخصصات العلمية مفيدة في دراستها .

***مراحل تطبيق الأداة:** لتطبيق الأداة وللوصل إلى النتائج قمنا بإتباع مرحلتين وتطبيقات للوصول إلى ذلك وهي :

التطبيق الأول: تم تطبيق الأداة لأول مرة على العينة الاستطلاعية يوم 03فيفري2020، على ثلاثين تلميذ وتلميذة، حيت بلغ معامل الثبات (0.85).

التطبيق الثاني: بعد التأكد من صلاحية الأداة وصدقها وثباتها وقدرتها على قياس ما أعد لقياسه، توجهنا إلى مكان وجود العينة الأساسية في متوسطة الحاج بن منصور المتكونة من 81 تلميذ وتلميذة.

6-1-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1***بالنسبة للصدق:** طبقت الأداة بطريقة عشوائية على التلاميذ قوامها 30 تلميذ من متوسطة الحاج بن منصور. فقد كانت نسبة البنود غير دالة إحصائية (7) بنود. والجدول رقم(6) يوضح ذلك:

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	0.495**	0.005	دال	**19**	0.056-	0.768	غير دال
02	0.627**	0.000	دال	**20**	0.413*	0.023	دال

03	0.509**	0.004	دال	**21**	0.380*	0.038	دال
04	0.177	0.35	غير دال	22	0.146	0.440	غير دال
05	0.638**	0.00	دال	**23**	0.669**	0.000	دال
06	0.521**	0.003	دال	**24**	0.536**	0.002	دال
07	0.750**	0.000	دال	**25**	0.695**	0.000	دال
08	0.733**	0.000	دال				
09	0.824**	0.000	دال				
10	0.247	0.188	غير دال				
11	0.714**	0.000	دال				
12	0.237	0.207	غير دال				
13	0.240	0.202	غير دال				
14	0.532**	0.002	دال				
15	0.379*	0.039	دال				
16	0.093	0.624	غير دال				
17	0.669**	0.000	دال				
18	0.470**	0.009	دال				

الجدول رقم(6): يوضح دلالة البنود إحصائياً

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى (0.01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)

من خلال الجدول يتبين أن (07) من البنودغير دالين إحصائيا، أما باقي البنود التابعة لهذا الجدول دالة إحصائيا عند مستويي (0.01) و(0.05).أما معاملات الارتباط تراوحت بين (0.056–) و(0.750).

2*بالنسبة للثبات:

يمكن أن نستدل على الثبات بعدة طرق أهمها الطريقة التي قمنا باستعمالها والمتمثلة في معامل كرونباخ وقد وصل ثبات المقياس في التطبيق على 85،0 وهذا يدل على ثبات مرتفع،.ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج نستدل أن الأداة صالحة من حيث الصدق والثبات.

7- الأساليب الإحصائية:

- معامل الارتباط بيرسون (بين درجة البند والدرجة الكلية).
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.
- أساليب وصفية (المتوسطات، الانحراف المعياري والتكرارات).
- اختبار"ت" (T-test).
- تحليل التباين الأحادي (anova).
- اختبار المقارنة البعدية (Tukey).

خلاصة:

من خلال ما تم استعراضه في هذا الفصل، نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في الدراسة الاستطلاعية والميدانية لتسهيل عملية جمع وتحليل البيانات بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

3- استنتاج عام

خلاصة

تمهيد:

بعد إجراءات المعالجة الإحصائية، باستخدام أدوات الدراسة، سوف يتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة وفقا لفرضيات الدراسة ومتغيراتها.

1-عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن: " **الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط يفوق المتوسط الفرضي 50**".

بعد معالجة استجابات أفراد العينة وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بنود التي تنتمي إلى استبيان الميول العلمية.

جدول رقم (09):يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل بنود استبيان الميول العلمية.

N	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة
81	50	55,346	8,766	5,488	0.00	0.05	دال

يتبين خلال الجدول رقم (09) مخرجات برناجspss طبعة 20 لقياس الفرق بين تلاميذ عينة الدراسة، حيث نلاحظ أن قيمة المتوسط النظري(50)، وقيمة المتوسط الحسابي لاستبيان الميول العلمية (55,346)، وأن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري بقيمة (5.346). كما نلاحظ قيمة الانحراف المعياري (8,767). وقيمة (ت) تساوي(5.488).

في حين أن قيمة الدلالة الاحتمالية (0.00) أقل من مستوى الدلالة(0.05) ومنه توجد دلالة احصائية وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود اختلافات في الميول العلمية.

ومن خلال القراءة الحرفية للجدول نستنتج أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري وعليه نقبل الفرضية الموجهة التي تنص على وجود ملمح الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يفوق 50.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنها: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير الجنس**".

لتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجنسين، على النتائج التالية:

جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة على استبيان الميول العلمية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة التجانس		اختبار	درجة الحرية	الدلالة (ث.ح)	مستوى الدلالة	الدلالة
					f	sig					
ذكر	29	55,965	5,735	0.548	16.188	0.585		79	0.548	0.05	غير دال
إناث	52	55,000	10,107								

يتبين من خلال الجدول رقم (10) مخرجات برناجspss طبعة 20 لقياس الفرق في الميول العلمية حسب متغير الجنس.

بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بين العينتين (ذكور/إناث)، وذلك عن طريق اختبار ليفني(levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة f كانت (16.188) في حين قيمة sig كانت(0.585)، وهي أكبر من مستوى الثقة(0.05)، وعليه فإنها لا توجد فروق في التباين دال إحصائيا بين عينة الذكور وعينة الإناث، وبالتالي العينتين متجانستين.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة التجانس، وعند درجة حرية 79 وفي حالة الفرض ثنائي الحد، نجد أن قيمة الدلالة (0.548) وهي أكبر من مستوى الثقة (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنها: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي**".

و بعد المعالجة الإحصائية تم الحصول على نتائج النتائج التالية :

الجدول رقم (11) :يمثل الإحصاءات الوصفية لنتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

المعالجة الإحصائية المتغيرات	العينة N	X	S	الحد الأدنى	الحد الأقصى
مرتفعي التحصيل	19	60,105	8,258	32,00	67,00
متوسطي التحصيل	37	55,243	9,402	32,00	67,00
منخفضي التحصيل	25	51,880	6,476	39,00	63,00
المجموع الكلي	81	55,345	8,766	32,00	67,00

يبين الجدول رقم (11) مخرجات برنامج spss طبعة 20 لقياس الفرق في الميول العلمية حسب متغير التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض). وبالنظر إلى المتوسطات والانحراف المعياري وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الثلاث في متغير الميول العلمية.

كما أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية فروق في استجابات التلاميذ على استبيان الميول العلمية بين المستوى المرتفع والمتوسط والمستوى المنخفض، حيث تعد الدرجة (67) كحد أعلى للاستجابة على الاستبيان، و(32) كحد أدنى للاستجابة.

الجدول رقم (12): يمثل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة بإستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الإتجاه (AN0NA).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	الدلالة
بين	731,0	2	365,5	5,26	0,0	دال

المجموعات	81		40	3	07	
داخل المجموعات	5417,240	78	69,452			
المجموع الكلي	6148,321	80				

يبين الجدول رقم (12) :مخرجات برنامج spss طبعة 20 لقياس الفرق في الميول العلمية: باستخدامنا لتحليل التباين الأحادي (anova) كانت قيمة F عند درجة الحرية(5.263)، وكانت قيمة الدلالة (0.007) وهي أقل من مستوى الثقة (0.05)، وعليه توجد دلالة إحصائية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يعزى لمتغير التحصيل.

في حالة وجود فروق نستخدم الجدول التالي:

جدول رقم(13): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجة التلاميذ على استبيان الميول العلمية حسب متغير التحصيل الدراسي من خلال test de tukey(HSD)

المتغير (أ)	المتغير (ب)	متوسط الفروق (أ) (ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
المستوى1: مرتفع	**المستوى2: متوسط**	4,862	2,352	0,103
	المستوى3: منخفض	8,225*	2,536	0,005
المستوى2: متوسط	**المستوى1: مرتفع**	-4,862	2,352	0,103
	المستوى3: منخفض	3,363	2,157	0,270
	المستوى1 : مرتفع	-8,225*	2,157	0,270

المستوى3: منخفض	**المستوى2 متوسط**	-3,363	2,536	0,005

أظهرت نتائج اختبار توكي test de tukey(HSD) المبينة في الجدول رقم(12) أن هناك فروق في استجابات تلاميذ عينة الدراسة حول الميول العلمية تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة الفروق بين المستوى المرتفع والمتوسط (4,862) ومستوى دلالة (0,103) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويين عند مستوى دلالة (0,05).

كما نلاحظ أن قيمة الفروق بين المستوى المرتفع والمنخفض(8,225) ومستوى الدلالة (0,005) وهي أقل من (0,05) ومنه وجود فرق دال إحصائيا وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويين عند مستوى دلالة (0,05).

كذلك وجود فروق بين المستوى المتوسط والمنخفض تقدر ب(3,363) ومستوى الدلالة (0,270) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ومنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويين عند مستوى الدلالة (0,05).

1-4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنها: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير الرغبة**".

لتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجنسين، على النتائج التالية:

جدول رقم (14): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة على استبيان الميول العلمية تبعا لمتغير الرغبة.

الرغبة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة التجانس		اختبار	درجة الحرية	الدلالة (ث.ح)	مستوى الدلالة	الدلالة
					f	sig					
أرغب	58	59.103	6.129	7.81	0.25	0.00		79	0.04	0.05	دال

لا أرغب	23	45.869	7.143	7	5			5		

يبين الجدول رقم (12): مخرجات برناجspss طبعة 20 لقياس الفرق بين التلاميذ حسب متغير الرغبة: بما أننا استخدمنا اختبار ت للعينتين المستقلتين نقوم باختبار التجانس بين العينتين (أرغب/لا أرغب)، وذلك عن طريق اختبار ليفني(levene)، حيث يظهر لنا أن قيمة f كانت (0.255) في حين قيمة sig كانت(0.000)، وهي أقل من مستوى الثقة(0.05)، وعليه فإنها توجد فروق في التباين دال إحصائيا بين عينتين ، وبالتالي العينتين غير متجانستين.

أما بالنسبة لدلالة الفروق في حالة عدم التجانس، وعند درجة حرية 79 وفي حالة الفرض ثنائي الحد، نجد أن قيمة الدلالة (0.045) وهي أقل من مستوى الثقة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق في الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعزى لمتغير الرغبة ولصالح الفئة الراغبة.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- نصت نتيجة الفرضية الأولى على أن " **الميول العلمية لدى تلاميذ سنة رابعة من التعليم المتوسط يفوق المتوسط الفرضي 50**". يمكننا تفسير هذه النتيجة، على أن أفراد العينة يمتازون بدرجة عالية من الميول العلمية وهذا من خلال مقارنته بالدرجة الكلية للمتوسط الحسابي. قد تعود النتيجة المتوصل إليها إلى رضا التلميذ عن عمله واقناعه بها وحبه واهتمامه لهو، يعلل ذلك من خلال الدراسة أن معظم تلاميذ السنة الرابعة متوسط يهتمون بالنشاطات والاتجاهات العلمية ويعود ذلك إلى الجهود التي يبذلها مستشار التوجيه وذلك من خلال برامجه وتوجيهاته بغية توضيح ميول كل طالب وتحديد مساره الصحيح كذلك عمل على تبيان تخصصات والمهن التي تحتويها كل شعبة سواء العلمية أو الأدبية. وهذا ما لمسته الباحثة خلال إجراء الدراسة الميدانية ومن خلال مؤشر في أداة البحث ألا وهو تصور محدد نحو مهنة المستقبل، حيث أن معظم تصورات التلاميذ تدور في الاتجاهات العلمية واهتمامهم بالنشاطات والأعمال والميادين ذات صبغة العلمية.

كما يعود ارتفاع الميول العلمية لدى التلاميذ إلى عوامل منها ما يتعلق بالشخص نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به أما عن العوامل الشخصية فتظهر في شعور الشخص بالثقة في النفس والاتزان الانفعالي لاطمئنانه للنجاح في اختياره المستقبل.

واتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (زيتون عياش 2014) والتي توصلت إلى أن الطلبة يمتازون بملمح عالي من الميول العلمية، كذلك دراسة (عبد المحسن رشيد المبدل 2016) مفادها توافق الميول المهنية إلى حد كبير للطالب مع المسار العلمي، ولم تتفق مع دراسة (أبو نوفل 2004) والتي نصت على وجود انخفاض الميول العلمية لدى الطلبة.

2-2- نصت الفرضية الثانية على أن: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير الجنس**". يمكن تفسير هذه النتيجة، بعدم وجود فروق بين الجنسين في اختيار الميل التي يرغب فيه وأن كلا الجنسين يسعيان إلى التفوق وتلبية وإشباع رغباتهم من خلال الدارسة وتحقيق أهدافهم في ظل إتباع ميولهم. كما قد يرجع ذلك إلى أن التلميذ والتلميذة أصبح كلاهما سواسية يلقيان نفس المعاملة والرعاية والاهتمام وذلك لإبراز الذات وتحقيق أهدافهم من خلال إتباع ميولهم. كما أن طبيعة البيئة أصبح لا يفرق بين الذكر والأنثى وأصبحت الأسر تشجع الإناث على التفوق تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة ولذلك أصبحت ترغبن في التفوق في جميع المجالات الأدبية وحتى العلمية.

ويتفق ذلك مع ما توصلت دراسة (فهد حمد 2014) ودراسة (أبو نوفل 2004) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس،و لم تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عليه دراسة(**عبد الرزاق عيادة محمد 2018**) مفادها وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات، كذلك دراسة (زيتون عياش 2014) والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مقياس الميول العلمية.

2-3- نصت الفرضية الثالثة على أن:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي** " من خلال النتائج توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي"، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذا المتغير يعتبر عاملا ذي تأثيرا واضح في عملية التعلم والتحصيل الدراسي. وأن سعي المتعلم إلى النجاح والتفوق هو الذي يجعلنا نفترض أن لديه ميول علمية أعلى من غيره، وتبرز أهمية الميول العلمية لدى المتفوقين دراسيا بشكل واضح من خلال تطبيق اختبار توكي الذي أظهر الفرق فرق كبير بينهما. ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلمين سواء كانوا متفوقين أم متأخرين في الدراسة يتعرضون لنفس ظروف البيئة المدرسية والخبرات التربوية إلا أن هناك اختلافات في فهم تلك

المدركات وتفكيكها وفهمها من تلميذ لآخر مما يجعل وجود تنوعات في تفكيرهم واتجاهاتهم وبالتالي اختيارهم وميلهم للنشاطات و الأعمال المحببة لهم والتفوق فيها.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (زيتون عياش 2014)) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي،و لم تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عليه دراسة(عبد المحسن رشيد المبدل 2018) مفادها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب متغير التحصيل الدراسي.

2-4- نصت الفرضية الرابعة على أنه:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير الرغبة** " وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول العلمية تعزى لمتغير الرغبة"، يمكن تفسير هذه النتيجة، بأن رغبة التلميذ قد تتوافق مع الميول العلمية ويختار شعبة العلوم وقد لا تتوافق رغبته مع ميوله العلمية . وبما أن الفرق دال إحصائيا بين التلاميذ فإن الميول تتأثر بمتغير الرغبة وهذا يدل على أن التلاميذ يختارون وفقاً لميولاتهم وهذا نتيجة للمرافقة والإعلام الذي يحاطون به من قبل مستشار التوجيه والأولياء.

ونخلص هاهنا، الى أن الفرضية التي انطلقنا منها والتي تمحورت جل دراستنا حولها قد أثمرت عن نتاج يعطي لكل تلميذ رغبته التي تتوافق وملمحه ومستواه التعليمي والتحصيلي.

3-استنتاج عام:

لقد تم دراسة موضوعنا والذي مفاده معرفة الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وذلك حسب متغير الجنس، التحصيل الدراسي والرغبة. ولمعرفة هذا تم الاعتماد على استبيان الميول العلمية المعد من قبل الباحثة والمتكون من 25 بند لمعرفة درجاتهم في الميول العلمية والتحقق من الفرضيات.

و مما استنتجناه من تطبيق الاستبيان على التلاميذ على أن الميول العلمية تفوق المتوسط الفرضي (50) لكلا الجنسين في حين أن الميول العلمية تتأثر بمتغير التحصيل الدراسي والرغبة لدى التلاميذ .حيث أنها وافقت نتائج الدراسات السابقة بنسبة كبيرة ولم تتفق مع البعض في نتائجها.

واستنتجنا أيضاً أن الجانب النظري لدراستنا لم يخدم بحثنا كما توقعنا، إلا أننا تمكنا من الوصول من خلاله إلى أن الميول بصفة عامة والميول العلمية بصفة خاصة موجودة لدى جميع التلاميذ لكن بنسب متفاوتة نتيجة : شخصيته وميولاته، الوسط المحيط به في الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق، بالإضافة إلى تحصيله الأكاديمي الذي يبن قدرته في ذلك الاتجاه ،والذي هو هدف دراستنا والتي توصلنا إليه في انه توجد ميول علمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يفوق المتوسط الفرضي (50).

خلاصة:

من خلال ما تم استعراضه في هذا الفصل من نتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات، نكون قد توصلنا إلى النتائج النهائية للدراسة، وتم تفسيرها بالاعتماد على ما تم استعراضه سابقا من دراسات سابقة، و تراث نظري، وخصائص للعينة.

خاتمـــــــة

خاتمة:

يتطرق هذا البحث لدراسة وتحليل واستسقاء ملمح الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق متغير وشملت الدراسة على عينة قوامها 81 تلميذ وتلميذة. وبعد جمع البيانات عن طريق استعمال استبيان الميول العلمية ومعالجتها إحصائيا وعرضها وتحليلها ومناقشتها خلصاً إلى نتيجة مفادها أن : ملمح الميول العلمية يفوق المتوسط الفرضي (50) لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وبغض النظر عن النتائج المتحصل عليها، تبقى متغيرات هذا البحث (الميول العلمية، الجنس، التحصيل الدراسي ومتغير الرغبة) جديرة بالدراسة وتستدعي الاهتمام والتعمق نظرا لأهميتها وتأثيرها ودورها في شخصية الفرد.

خلاصة القول يبقى المجال مفتوحا أمام الباحثين للتعمق في هذا الموضوع من هذه الزاوية ، أو تناوله من زاويا أخرى تثريه نظريا وتطبيقيا وتخرج بنتائج جديدة تضاف إلى ما وصل إليه، ونرجو أن هذه الدراسة أن تساهم و لو قليل في إثراء معلومات الطلبة والمهتمين بالبحث العلمي.

متغيرات الدراسة: الميول العلمية، الجنس، التحصيل الدراسي، الرغبة.

الاقتراحات والتوصيات :

- مساعدة التلاميذ على استكشاف قدراتهم ورغباتهم وميولاتهم داخل المحيط المدرسي والجامعي والمهني.

– دعم جهود تلاميذ وتشجيعهم على معرفة قدراتهم العلمية.

– على أخصائي التوجيه التربوي تعريف وشرح مختلف التكوينات والتخصصات الجامعية وماهي الآفاق المستقبيلة لهذه التخصصات.

– ضرورة تكثيف الحصص الإعلامية لتلاميذ السنة النهائية من طرف الأخصائي قصد تنوير الآفاق وتوسيع مداركهم ومعارفهم.

– على الأخصائي تنبيه أولياء التلاميذ بأن يتركوا أبنائهم الاعتماد على أنفسهم حسب ميولاتهم ورغباتهم والعمل على تنمية قدراتهم بوسائل تحفيزية.

– ترك حرية الاختيار للتلاميذ في اختيار الشعب والفروع الجامعية.

قائمة المراجع:

قائمة المراجع العربية:

أبو معراف ؛ نسينة؛ سعيدي، أحمد (2011). ***انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي لتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:*** *دراسة ميدانية بمتوسطة يوسف العمودي.* بسكرة.

أوزي، أحمد (1994). ***المراهق والعلاقات المدرسية***. مجلة علوم التربية،العدد(4).

أمطانيوس، ميخائيل(2006). ***القياس والتقويم في التربية الحديثة***. دمشق.

ايفانر ، كارل (1993). ***الاتجاهات والميول في التربية***. ترجمة صبحي عبد اللطيف، عمان: دار المعرفة.

العيسي، علي ابن مسعود ابن أحد (1429). ***تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب مرحلة المتوسط من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة،*** *أطروحة لنيل شهادة الماجستير في التربية الإسلامية،قسم التربية الإسلامية والمقارنة،المملكة العربية السعودية.*

الجسماني، عبد العلي (1994). ***سيكولوجية المراهقة***. الكويت: دار البحو العلمية.

الدمرداش، سرحان (1993). ***المناهج المعاصرة***. (ط4). الكويت: الفلاح الكويتية.

الحربي، إيناس محمد رجاء الله (2008). ***مقياس الميول المهنية النظرية والتطبيق***. جامعة أم القرى، السعودية.

الصباغ، حمدي عبد العزيز(1996). ***مستوى الميول العلمية لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية***.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(39).

العزة، سعيد(2001).***الإرشاد النفسي أساليبه وتقنياته*** ، عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.

الشيباني؛ عمر محمد (1987)، ***الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب***، بيروت: دار الثقافة.

الغانم، عبد العزيز(2014).***المجلة التربوية***، الكويت :مجلس النشر العلمي، العدد(4).

العبادلة؛ حسام حمادة سعيد (أغسطس،2007). ***أثر استخدام تنمية التحليل والتركيب في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميول العلمية نحو الفيزياء لدى تلميذ الصف الحادي عشر العلمي***: دراسة ميدانية بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الحكيمي؛ عبد الحكيم محمد أحمد (أبريل؛ 2015)، ***المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية***، العدد (4).

الزهدي؛ خولة (2017)، ***دراسات العلوم التربوية***، المجلد (44)، العدد (4).

النشرة الرسمية للتربية الوطنية (23 جانفي 2008). **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08** ، عدد خاص فيفري 2008.

بابطين؛ هدى محمد (2006)، ***فاعلية نموذج الاستسقاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص أحياء بكلية التربية للبنات.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

بن دنية؛ ميلود (2014). *فعالية* ***الإعلام المدرسي في تفعيل الاستعلام الآتي واتخاذ القرار السليم:*** *دراسة ميدانية بثانويات غليزان*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة غليزان، الجزائر.

بلعباس؛ فضيلة (2013). ***الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي*** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديموغرافيا، جامعة وهران.

بوثلجة؛ غياث (2006). ***التربية والتعليم في الجزائر***. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

جديدي؛ عفيفة (2016).**دور الميول في التوجيه المدرسي وأثر ذلك على المردود الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي**. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة.

وزارة المعارف (1416). ***سياسية التعليم في الرياض***. المملكة العربية السعودية :مطابع وزارة المعارف.

زهران، حامد عبد السلام (2005). ***علم النفس نمو الطفولة والمراهق***. القاهرة، دار علم الكتب.

زيدان؛ محمد مصطفى (1985). ***دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

حسن، جمال منير؛ رجب، فضل الله (1993). ***الميول المهنية والتخصص التحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية والجامعة***. مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، العدد(1).

حمدان، محمد زياد (1986). ***تقييم التحصيل: اختياراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية***. (ط2). أردن: دار التربية الحديثة.

حنا، داود عزيز (1990)***مناهج البحث التربوي***. كلية التربية، جامعة بغداد، العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر.

كابلن؛ لويزج (1998). ***المراهقة وداعا أيتها الطفولة***. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

مصطفى، السايح محمد (2001)، **اتجاهات في تدريس التربية البدنية والرياضية**، أبو قير، الإسكندرية، مصر.

مصلح، أحمد منير مصلح (1402)***نظم التعليم في الملكية العربية السعودية والوطن العربية***.(ط2). عمان، شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود الرياض.

معوض، خليل ميخائيل (1994). ***سيكولوجية النمو*** ــ *الطفولة والمراهقة* ــ .(ط 3). الإسكندرية، مصر : دار الفكر الجامعي.

عايش، زيتون(2004). ***أساليب تدريس العلوم***. الأردن: دار الشروق والتوزيع عمان.

عايش، زيتون(1987). ***الميول العلمية عند طلبة الصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي والأكاديمي:*** *دراسة ميدانية في بعض المدارس الحكومية*. مجلة دراسات، مجلد (14)، عدد(5).

عبيدات، محمد؛ أبو نصار، محمد؛ سبطين، عقلة (1999). **منهية البحث العلمي القواعد والمراحل والتقنيات**. كلية الاقتصاد والعلوم الادارية ، الأردن.

عبد المحسن، رشيد المبدل(يناير،2016).**مجلة كلية التربية**، العدد(167).

عبد الهادي، جودت؛ العزة، السعيد (1999). ***التوجيه المهني ونظرياته***. عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، أحمد فؤاد (2008). ***العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة*** ، رسالة ماجستير، كلية مجتمع تدريب غزة، فلسطين.

فاروق؛ عبد السلام؛ أحمد؛ إبراهيم (1993)، ***دور مناهج كلية التربية بالطائف في تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات***، مجلة الدراسات التربوية، العدد (57).

فهد، حاتم (2014). ***مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية***، العدد(4).

فريدريك، كودر؛ بلانس، بولسون (1961)، ***اكتشاف ميول الأطفال***، ترجمة محمد خليفة بركات، مصر، مكتبة النهضة.

صافية، أمينة (2016)، ***أثار استعمال التكنولوجيا الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية***، *أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه*، علوم في علم النفس الأسري، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، أم البواقي.

شحاتة، ربيع محمد (1994). **قياس الشخصية** . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

شحيمي، محمد (1994). **دور علم النفس في الحياة المدرسية**. لبنان: دار الفكر اللبناني.

المراجع الأجنبية:

Fukui,lindsay lorraine(2013*). **Student interests problem solving skills and mathematical selfefficacy*** . master's thesis presented to the kahnanovitz school of education sint maryy's college . califfornia .

Jetta , williams(2014). ***Social support acadeic achivement and psychological well being among african american college student*** .north carilina centival university.

Route educationnel and social journalvolume (6) april2018 .

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): يوضح الأساتذة المحكمين للمقياس.

الرقم	الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	المؤسسة
1	بلقاسمي محمد الأزهر	أستاذ محاضر *أ*	جامعة برج بوعريريج
2	اخروف امينة	ماجستير	جامعة برج بوعريريج
3	بن بردي مليكة	دكتوراه	جامعة برج بوعريريج
4	ابركان العمري	دكتوراه علوم التربية وعلم النفس	جامعة برج بوعريريج
5	قرين العيد	دكتوراه العلوم أستاذ مساعد *ب*	جامعة برج بوعريريج

ملحق رقم (02): يوضح الأداة في صورتها الأولية.

رقم الفقرات	الفقرات	موافق	غير موافق
01	أرغب في دراسة الرياضيات لأنها تزيد من قدراتي على التفكير السليم.		
02	أميل لدراسة الفيزياء لأنها تساعدني على معرفة خصائص الأشياء التي من حولنا.		
03	أحب دراسة الكيمياء لأنني أتحقق من موضوعاتها عملياً.		
04	أرغب في دراسة العلوم الطبيعية لأنها تنمي لدي الصبر والمثابرة.		
05	أفضل دراسة التخصصات العلمية لأن معظم مقرراتها مقنعة ويمكن التحقق من نظرياتها.		
06	أحب الدراسة في التخصصات العلمية لأنها تساعدني على فهم مبتكرات العلم الحديث.		
07	أرغب في دراسة التخصصات العلمية لأنها تعتمد عل الفهم وليس على الحفظ.		
08	أميل إلى الدراسة في التخصصات العلمية لأنها تتفق مع ميولاتي		
09	أشعر بالرضا عند دراسة التخصصات العلمية لأنها تساعدني على فهم ما تستخدمه من أجهزة معقدة.		
10	أكره الدراسة في التخصصات الأدبية.		
11	أكره دراسة التخصصات العلمية لأن معظم موضوعاتها صعبة للغاية.		

12	دراسة علم الأحياء صعبة لأنها تحتاج إلى مهارة خاصة بالرسم الدقيق .		
13	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى جهد كبير في الاستذكار.		
14	أحب دراسة الجيولوجيا لأنها تفيدني في معرفة المعادن الثمينة في وطني		
15	أشعر بالسعادة عند دراسة علم الأحياء لأنها ذات قيمة في الحياة.		
16	أشعر بالسعادة عند دراسة علم الأحياء لأنها ذات قيمة في الحياة.		
17	أكره الدراسة في التخصصات الأدبية لأنها لا تنمي القدرة على التفكير العلمي.		
18	أشعر بالضجر إذا التحقت بالتخصصات العلمية لأنني أخشى من الفشل في النجاح فيها .		
19	أشعر بالملل عند دراسة الرياضيات لأنها تعتمد على الرموز المجردة في تعلمها.		
20	لا أحب دراسة التخصصات الأدبية لأنها غير واقعية.		
21	أشعر بعدم الرضا عند دراسة الكيمياء لأنها تحتاج إلى إجراء تجارب في العمل.		
22	أشعر بالملل عند دراسة الفيزياء لأن موضوعاتها تحتاج إلى معلومات رياضية.		
23	أتضايق من دراسة الموضوعات الأدبية لأنها غير محسوسة وتعتمد على آراء شخصية.		
24	أرغب في التخصص في القسم العلمي لأنني أشعر بأن الدراسة فيه تعتمد على الفهم وليس على الحفظ.		
25	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع.		
26	التخصصات العلمية مفيدة في دراستها لأنها تزيد من ايمان الفرد بقدرة الله وعظمته.		

الملحق رقم(03): الأداة بعد التحكيم.

في إطار القيام بدراسة ميدانية تحت عنوان: الميول العلمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في ضوء بعض المتغيرات (الجنس, التحصيل الدراسي, الرغبة) من أجل إعداد مذكرة التخرج في علم النفس المدرسي، نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يهدف إلى التعرف على الميول العلمية الذي يتميز به الدارسون, وذلك باختيار البديل المناسب من بين البدائل بوضع علامة (×)في الخانة المناسبة.

الجنس :..... **معدل الفصل الأول والثاني :.....**

الرغبة: **أرغب في التخصص العلمي** ☐ **أرغب في التخصص العلمي** ☐

المستوى الدراسي للأولياء:

الأب: دون مستوى ☐ **ابتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐ **جامعي** ☐

الأم: دون مستوى ☐ **ابتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐ **جامعي** ☐

مصادر تبلور الرغبة:

الأهل ☐ **الرفاق** ☐ **الإعلام** ☐

تصور محدد نحو مهنة المستقبل:.....

رقم الفقرات	الفقرات	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة مرتفعة
01	دراسة مادة الرياضيات تزيد من قدراتي على التفكير.			
02	دراسة مادة الفيزياء يساعدني على معرفة خصائص الأشياء من حولنا.			
03	دراسة مادة الكيمياء تسهل عليا التحقق من موضوعاتها عمليا.			
04	دراسة مادة العلوم الطبيعية تنمي لدي الصبر.			
05	أفضل دراسة التخصصات العلمية لأن معظم مقرراتها مقنعة.			
06	تساعدني التخصصات العلمية على مبتكرات العلم الحديث.			
07	دراسة التخصصات العلمية تعتمد على الفهم ليس على الحفظ مما يزيد رغبتي فيها.			
08	أميل إلى الدراسة في التخصصات العلمية لأنها تتفق مع ميولاتي الدراسية.			
09	أشعر بالرضا عند دراسة التخصصات العلمية .			
10	لا أجيد الدراسة في التخصصات الأدبية.			
11	لا أجيد دراسة التخصصات العلمية لأن معظم موضوعاتها صعبة للغاية.			
12	دراسة مادة العلوم الطبيعية صعبة لأنها تحتاج إلى مهارة الرسم الدقيق			
13	تحتاج التخصصات العلمية إلى جهد كبير من الاستذكار.			
14	تفيدني دراسة الجيولوجيا إلى معرفة المعادن الثمينة في وطني .			

15	أشعر بالسعادة عند دراسة الكائنات الحية ونموها وتصنيفها.			
16	دراسة التخصصات الأدبية لا تنمي القدرة على التفكير العلمي.			
17	أشعر بالضجر إذا التحقت بالتخصصات العلمية .			
18	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات لأنها تعتمد على الرموز المجردة في تعلمها.			
19	دراسة التخصصات الأدبية لأنها غير واقعية.			
20	أشعر بعدم الرضا عند دراسة الكيمياء .			
21	تحتاج موضوعات مادة الفيزياء الى معلومات رياضية مما يزيدني شعورا بالملل.			
22	أتضايق من دراسة الموضوعات الأدبية لأنها غير محسوسة.			
23	أرغب في التخصص في القسم العلمي .			
24	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع.			
25	التخصصات العلمية مفيدة في دراستها .			

الملحق رقم(04): يوضح الأداء بعد الدراسة الاستطلاعية.

رقم الفقرات	الفقرات	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة مرتفعة
01	دراسة مادة الرياضيات تزيد من قدراتي على التفكير.			
02	دراسة مادة الفيزياء يساعدني على معرفة خصائص الأشياء من حولنا.			
03	دراسة مادة الكيمياء تسهل عليا التحقق من موضوعاتها عمليا.			
04	دراسة مادة العلوم الطبيعية تنمي لدي الصبر.			
05	أفضل دراسة التخصصات العلمية لأن معظم مقرراتها مقنعة.			
06	تساعدني التخصصات العلمية على مبتكرات العلم الحديث.			
07	دراسة التخصصات العلمية تعتمد على الفهم ليس على الحفظ مما يزيد رغبتي فيها.			
08	أميل إلى الدراسة في التخصصات العلمية لأنها تتفق مع ميولاتي الدراسية.			
09	أشعر بالرضا عند دراسة التخصصات العلمية .			
10	لا أجيد الدراسة في التخصصات الأدبية.			
11	لا أجيد دراسة التخصصات العلمية لأن معظم موضوعاتها صعبة للغاية.			
12	دراسة مادة العلوم الطبيعية صعبة لأنها تحتاج إلى مهارة الرسم الدقيق			

13	تحتاج التخصصات العلمية إلى جهد كبير من الاستذكار.			
14	تفيدني دراسة الجيولوجيا إلى معرفة المعادن الثمينة في وطني .			
15	أشعر بالسعادة عند دراسة الكائنات الحية ونموها وتصنيفها.			
16	دراسة التخصصات الأدبية لا تنمي القدرة على التفكير العلمي.			
17	أشعر بالضجر إذا التحقت بالتخصصات العلمية .			
18	أشعر بالملل عند دراسة مادة الرياضيات لأنها تعتمد على الرموز المجردة في تعلمها.			
19	دراسة التخصصات الأدبية لأنها غير واقعية.			
20	أشعر بعدم الرضا عند دراسة الكيمياء .			
21	تحتاج موضوعات مادة الفيزياء الى معلومات رياضية مما يزيدني شعورا بالملل.			
22	أتضايق من دراسة الموضوعات الأدبية لأنها غير محسوسة.			
23	أرغب في التخصص في القسم العلمي .			
24	أتضايق من دراسة التخصصات العلمية لأنها تحتاج إلى مستوى ذكاء مرتفع.			
25	التخصصات العلمية مفيدة في دراستها .			

```
T-TEST
  /TESTVAL=50
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=v1
  /CRITERIA=CI(.95)
```

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
nations scientifique	81	8,7666	55,3457	,97407

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50 المتوسط الفرضي				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
nations scientifique	5,488	80	,000	5,34568	3,4072

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	Supérieur
nations scientifique	7,2841

الفرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند(0.05)

```
T-TEST GROUPS=v2(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=v1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

فرضية الجنس

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
nations scientifique	mascilin	29	55,9655	5,73512	1,06499
	femelle	52	55,0000	10,10727	1,40163

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	16,188	,585	,548
	Hypothèse de variances inégales			,448

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	79	,638	,96552
	Hypothèse de variances inégales	78,954	,548	,96552

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	2,04170	-3,09839	5,02943
	Hypothèse de variances inégales	1,76033	-2,53836	4,46939

الفرق ليس دالا عند (0.05)أي لا توجد فروق بين الجنسين في مللمح الميول العلمية

```
ONEWAY v1 BY v3
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

فرضية متغيرالتحصيل الدراسي

Descriptives

nations scientifique

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne Borne inférieure
faible réussiteمنخفضي التحصيل	25	51,8800	6,47637	1,29527	49,2067
rendement scolaire moyenمتوسطي التحصيل	37	55,2432	9,40273	1,54580	52,1082
haut rendement مرتفعي التحصيل	19	60,1053	8,25897	1,89474	56,1246
Total	81	55,3457	8,76664	,97407	53,4072

Descriptives

nations scientifique

	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne Borne supérieure	Minimum	Maximum
faible réussite	54,5533	39,00	63,00
rendement scolaire moyen	58,3783	32,00	67,00
haut rendement	64,0860	32,00	67,00
Total	57,2841	32,00	67,00

ANOVA

nations scientifique

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	731,081	2	365,540	5,263	,007
Intragroupes	5417,240	78	69,452		
Total	6148,321	80			

الفرق دال توجد فروق بين التلاميذ في مستوى الميول العلمية

لإيجاد هذا الفرق نطبق اختبار المقارنة البعدية لتوكي

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: nations scientifique

Différence significative de Tukey

(I) resultat scolaire	(J) resultat scolaire	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.
faible réussite	rendement scolaire moyen	-3,36324	2,15758	,270
	haut rendement	-8,22526*	2,53642	,005
rendement scolaire moyen	faible réussite	3,36324	2,15758	,270
	haut rendement	-4,86202	2,35211	,103
haut rendement	faible réussite	8,22526*	2,53642	,005
	rendement scolaire moyen	4,86202	2,35211	,103

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: nations scientifique

Différence significative de Tukey

(I) resultat scolaire	(J) resultat scolaire	Intervalle de confiance à 95 %	
		Borne inférieure	Borne supérieure
faible réussite	rendement scolaire moyen	-8,5183	1,7918
	haut rendement	-14,2854	-2,1651
rendement scolaire moyen	faible réussite	-1,7918	8,5183
	haut rendement	-10,4818	,7578
haut rendement	faible réussite	2,1651	14,2854
	rendement scolaire moyen	-,7578	10,4818

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.الفرق دال عند هذا المستوى

يوجد فرق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل

```
T-TEST GROUPS=v4(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=v1
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test Tفرضية الرغبة

Statistiques de groupe

	choix	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
nations scientifique	je voudrais	58	59,1034	6,12928	,80481
	je ne veux pas	23	45,8696	7,14337	1,48949

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	,255	,000	8,355
	Hypothèse de variances inégales			7,817

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	79	,045	13,23388
	Hypothèse de variances inégales	35,552	,000	13,23388

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
nations scientifique	Hypothèse de variances égales	1,58389	10,08123	16,38654
	Hypothèse de variances inégales	1,69302	9,79877	16,66899

الفرق دال عند (0.05) توجد فروق في ملمح الميول العلمية حسب الرغبة