أثر برنامج إثرائي في مادة علوم الطبيعة والحياة على تنمية الدافعية للانجاز: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الأول الثانوي

عمر جعيجع* وهامل منصور

جامعة طاهر مولاي سيده، الجزائر جامعة محمد بن أحمد وهران٢، الجزائر

استلم بتاريخ: ٢٠١٥/١/٦ عدل بتاريخ: ٢٠١٥/٨/٣٠ قبل بتاريخ: ٢٠١٥/٩/٣

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية الى استقصاء أثر برنامج إثرائي في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعة والحياة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة. تكونت عينة الدراسة من ٧١ تلميذا وتلميذة ممن هم في المرحلة الثانوية في مدينة ونوغة. قسمت العينة الى مجوعتين أحداهما تجريبية وعدد أفرادها ٣٣ تلميذا وتلميذة (١٩ ذكرا و ١٤ أنثى)، الأخرى ضابطة وعدد أفرادها ٣٨ تلميذا وتلميذة (٢٣ ذكرا و١٥ إنثى). ولتنفيذ الدراسة تم تصميم برنامج إثرائي في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعة والحياة. طبق البرنامج خلال الجزء الثالث من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢، واستخدم مقياس الدافعية للانجاز لجمع البيانات، كما استخدم اختبار "ت" لغرض المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة. وقد أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الدافعية للانجاز ككل وفي كل بعد من أبعاد المقياس على حدة.

كلمات مفتاحية: البرنامج الاثرائي، الدافعية للانجاز، وحدة العضوية.

The Effect of an Enrichment Program in Life and Natural Sciences Module in Developing Achievement Motivation: An Experimental Study on Students of 1st Secondary Grade

Jaidja Omar* & Hamel Mansour

Taher Molay Saida University, Algeria Mohamed ben Ahmed Oran2 University, Algeria

Abstract: This study aimed to test the effect of an enrichment program in a unit of science of nature and life on achievement motivation. The sample of this study consisted of 71 students (41 males and 29 females) enrolled in the new secondary school in Ouanougha, Algeria. This sample was devided into two groups: the experimental group (N=33), and the control group (N=38). To realise the aim of the study, an enrichment program was developed. The program was applied during the 3rd term of the school year 2012/2013. A measure of achievement motivation was developed. The results indicated a significant difference in favoe of the experimmenttal group over the control group both in each of the subscales and the total scale of motivation.

Keywords: Enrichment program, achievement motivation, organic unit.

*abosouhil28@yahoo.fr

الإثراء أحد أوجه تنويع النشاط التعليمي الذي حظي "في السنوات القليلة السابقة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين، حيث أجريت العديد من البحوث والدراسات متناولت طبيعته ودوره في تحسين العديد من الخصائص النفسية للمتعلمين كالاتجاهات ومهارات التفكير لدى الطلبة المتميزين والعاديين" (الحموري، ٢٠٠٨)، ويكون ذلك من خلال إدخال تعديلات وإضافات على المناهج الرسمية من أجل إشباع حاجات المتمدرسين، العقلية والانفعالية. وهو كما يشير بدوي (٢٠١١)، نوعان أحدهما أفقي -الاتساع- والآخر عمودي- العمق-، فأما الافقي فهو تزويد المتعلمين بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية إلى المقرر العادي بحيث تكون هذه الموضوعات امتدادا وتوسعا لموضوعات هذا المقرر، وأما الرأسي فيتعلق بتعميق للمستوى العادي الذي يدرسه الطالب بحيث تضاف إليه بعض التطبيقات غير المباشرة أو المشكلات الحياتية الواقعية التي يلجأ الطلاب عند حلها إلى ما تم دراسته من موضوعات المنهج العادي.

ويقسم الإثراء بحسب مجاله، الى تربوي أو أكاديمي ونفسي أو وجداني ويتمثل الأول في تعريض المتعلمين لخبرات عامة تتضمن موضوعات ومجالات معرفية جديدة، أو أفكارا متطورة، لا يغطيها المنهج العادي، وتسهم في تطوير مستويات عالية من التفكير، ومهارات متقدمة في مجال البحث والاستقصاء، وأما الثاني فيهدف الى تزويد المتعلمين ببعض الخبرات الانفعالية التي تسمح بتنمية بعض الخصائص الوجدانية كالاتجاهات والميول والدافعية للإنجاز والذكاء وغير ذلك.

وتبرز أهمية الإثراء من خلال العدد الكبير من الدراسات التي تناولت أثره وفاعليته في تحسين الكثير من خصائص المتعلمين مثل (التفكير، التحصيل الدراسي، صعوبات التعلم، الميول، الاتجاهات..الخ)، ولعل ما يزيد هذه الأهمية وضوحا حين نلاحظ بأن تلك الدراسات لم تكن لتنحصر في حيز جغرافي محدد بل تنتشر انتشارا واسعا بين المجتمعات والدول، في أوربا مثل (ألمانيا، والنمسا، وبريطانيا) وأمريكا مثل (الولايات المتحدة أمريكية)، وآسيا مثل (اليابان وكوريا والمملكة العربية السعودية والأردن..الخ)، وإفريقيا (مصر).

ففي ألمانيا مثلا ذكر بن دريوش (٢٠٠٨) بأن (Joshua, 1994) أجرت دراسة تجريبية اختبرت من خلالها برنامجا إثرائيا في الرياضيات لتلاميذ مراحل التعليم العام، وقامت على تطبيقه على كافة المستويات بما فيهم ضعاف التحصيل وذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة الإثرائية المتنوعة في محتواها ومستواها، ولكل نشاط إثرائي من هذه الأنشطة تم تحديد التلميذ المستهدف، من حيث العمر الزمني ومستوى القدرة الرياضية المناسبة للاستفادة من النشاط، وصنفت الأنشطة إلى أربع مستويات (أ- ب – ج- د(متدرجة وفق العمر الزمني للتلميذ، وقد تم تخصيص أربعة كتب لذلك، بواقع كتاب واحد لكل مستوى، وبعد تطبيق البرنامج لمدة فصلين دراسيين، أظهرت النتائج تحسنا واضحا على أداء التلاميذ في كافة المواد الدراسية، وتحسنا في التعامل مع المشكلات الحياتية لعينة الدراسة. وذكر بدوي (٢٠١١) مشروع هارفارد للفيزياء (بالولايات المتحدة الأمريكية)، الذي كان يهدف الى إثراء وتحسين قدرات المتعلمين ومهاراتهم الوجدانية، بحيث تمكن هذا المشروع من خلق بيئة تتسم بالتفاعل وتشجيع الإنجاز والقدرة على التعبير الانفعالي والموضوعية والتواد.

وفي اليابان تم "إعداد نظام تربوي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلاد الغرب، ولكن في ثوب وطني يخدم مختلف فئات الشعب، سواء الطبقات العريضة أو العوام – الجماهير – أو الطبقات الخاصة – الموهوبين والمتفوقين - وهذا النظام يجمع بين أسلوب إثراء المناهج في مراحل التعليم المختلفة في الفصول العادية، وبين المدارس المتخصصة لتلائم قدرات الموهوبين، وبين المدارس التي تقدم خدماتها طوال الوقت بالمراسلة." (الشربيني وصادق، ٢٠٠٢).

اما الباحثين العرب فقد خصوا موضوع الاثراء بنوع من الاهتمام، فظهرت عدة دراسات جادة ذكر منها عبد المالك والحمادي ومظفر (٢٠١٠) مجموعة من مختلف الدول، فمن دولة البحرين دراسة الغتم (١٩٩٤) التي هدفت الى التعرف على فعالية أنشطة إثرائية في تنمية التفكير الابتكاري، وقد خلصت الى تفوق أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي على أداء زملائهم من المجموعة الضابطة في التفكير الابتكاري، ومن المملكة العربية السعودية دراسة آل عامر (٢٠٠٥)، التي هدفت الى معرفة أثر الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) وقد انتهت الدراسة الى إثبات الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في القياس البعدي في اختبار التفكير العليا.

غير أن انتشار الدراسات في الموضوع عبر مختلف بلاد العالم كما سبق ذكره ليس مؤشرا وحيدا يمكن الاستدلال به على الأهمية البالغة للإثراء، ولكن ثمة مؤشر أكثر قوة، والمتمثل في تعدد أغراض توظيفه وفي هذا الإطار يشير الباحثان الى أن للإثراء أغراضا أربعا، أولها نمائي، حيث استهدفت العديد من الدراسات تنمية بعض خصائص المتعلمين المعرفية كالتفكير (الابتكاري، المنطقي، الناقد) وخصائصهم الوجدانية كالاتجاهات والذكاء الوجداني، كدراسة روعة (٢٠٠٦)، ودراسة بدوي (٢٠١١) التي تناولت أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية بين (١٢ -١٥). سنة في ضوء نموذج دانيال جولمان. أما الثاني توافقي، حيث يشير العزة (٢٠٠٠) بأن الإثراء يعمل على تلبية المطالب النمائية، والمعرفية للمتعلمين، حيث لايحصل تلاؤم الفرد مع الوضعية التعليمية ولا المادة المدرسة طالما كانت تلك الوضعية والمادة العلمية المقدمة لاتستجيب لحاجاته للإثارة، وإشباع تطلعاته لمزيد من المعرفة، وفي هذا السياق كشف (Starko , 1986) لوارد ذكره في (الدريدير، ٢٠٠٤) عن آثار المشاركة في البرنامج الإثرائي الثلاثي على انتاجية التلميذ وفعالية الذات التي ترتبط بالإنتاجية الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يشاركوا في البرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في الإنتاجية الابتكارية والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة.

وثمة غرض ثالث للإثراء وهو الغرض العلاجي، حيث أكدت الدراسة التجريبية التي قام بها (Hawley, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف علاج صعوبات التعلم لدى عينة متكونة من (٧١) فردا عن طريق الأنشطة الإثرائية، بأن المجموعة التي خضعت للتدريب بواسطة الأنشطة الإثرائية أظهرت فروقا هامة على بعض المتغيرات المهمة من خلال تعاملهم مع المسائل اللفظية وتحديد المعطيات وحل المسائل، مقارنة بالمجموعة الضابطة. اما لاغراض الاخيرة فهي الأغراض الوقائية حيث يرى العديد من المهتمين بدراسة موضوع الاثراء منهم (سيد وصادق، ٢٠٠١) بأن الأهداف الوقائية له لاتقتصر على الموهوبين فحسب، بل تتعداها إلى التلاميذ ضعاف التحصيل والعاديين، حيث يعتبر دفع الملل، والقضاء على الروتين، وتوخي حاجات التلاميذ، وتنويع الأساليب التعليمية، وربط المقررات والمواد الدراسية بالمشكلات الحياتية، التي أكد عليها العديد من الباحثين في موضوع الأنشطة الإثرائية، من أوجه الأهداف الوقائية لها.

ولما كان الإثراء بهذه الأهمية والتأثير فيحسن أن نتذكر بأن تطبيقه يتطلب بعض الشروط والتي حددها (Masse, 2001) في الحموري (٢٠٠٩) وهي: تهيئة المكان المناسب، واختيار طرق التعليم (فقد يتطلب النشاط الإثرائي الخروج إلى قاعة المحاضرات أو إلى قاعة الألعاب أو المستشفيات)، إضافة إلى اختيار المؤطرين، وتأكيدا على ضرورة إحاطة تطبيق عملية الإثراء بشروط خاصة فقد اشار سيد وصفاء (٢٠٠١) الى أن الأنشطة الإثرائية من أسهل العمليات التعليمية ولكنها في نفس الوقت تعتبر من أصعب المهام التي يواجهها المدرس.

أما فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز فقد أشار سالم وقمبيل والخليفة (٢٠١٢: ص٨٣) الى أن العوامل التي تؤدي الى رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية ولكن ما تملكه من دافعية للإنجاز لدى افراد المجتمع، مستشهدا بما ذهب اليه ما كليلاند، حيث يذكر ارتباط دافعية الإنجاز بالنمو الاقتصادي والازدهار الحضاري لدى مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة، لذلك عرفت الأبحاث حول هذا الموضوع تطورا مهما في السنوات الأخيرة الماضية، خاصة في علم النفس التربوي" (Benoit, 2006)، وأصبح من المتعارف عليه لدى المربين منهم (Jacques, 2006) أن الدافعية سبب رئيس في زيادة التحصيل الدراسي، وإنماء القدرات والمواهب، في عصر الانفجار المعرفي، وعالم مليئ بالإرهاصات والتحديات، وهي خاصية متأثرة إيجابا في نموها بالبيئة التعليمية الممتعة، من خلال ما توفره من نشاطات تعليمية تتسم بالإثارة والترابط، فقد ذكر سعيد (٢٠١٣) أن الدافعية للإنجاز تتأثر بالعديد من الظروف، منها الظروف المدرسية، فبتغيير الظروف او المثيرات يمكن التغيير في الدافعية للإنجاز زيادة أو نقصانا، وضمن هذا السياق يشير سعيد (٢٠١٣) دائما الى دور المعلم في ذلك، من خلال تشجيعاته على الإنجاز في شتى المواقف وتدريب التلاميذ ومساعدتهم على الاستقلال والاعتماد على النفس، وفي هذا السياق يذكر الباحثان بأن الإثراء من الاستراتيجيات التي تحسن من الموقف التعليمي وتشحذ همم المتعلمين مما يساهم إيجابا في الرفع من دافعيتهم للإنجاز.

وقد كتب (غباري، ٢٠٠٨) بأن الدافعية للإنجاز من ضمن الدوافع الاجتماعية المكتسبة، وهي تمثل وضعية ذهنية وجدانية تمارس أثرا منشطا لسلوك الفرد في سعيه الحثيث، نحو تحقيق وإثبات ذاته، من خلال مايقبل عليه من أعمال ذات الصلة بمشاريعه المهنية والمستقبلية، وبهذا المفهوم يمكن أن توصف الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بأنها شكل من أشكال الدافعية العامة، تجعل المتعلم يصر على تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات التعليمية، وهو بذلك يذهب في اتجاه قطامي وزملاءه (٢٠١٠) نحو ذات الموضوع الذين يرون بأن دافع الإنجاز يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا.

ويقصد بدافعية الإنجاز بحسب (Atkinson & Ferguson) استعداد الفرد للوصول الى إنجاح، وتحقيق هدف معين وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك (مخيمر والعبسي، ٢٠١٤: ص ١٥٧). ومن خلال ما اشار اليه الباحثان من تناولات لهذه الخاصية يمكن أن يؤكدا بأنها تتميز بنوعين من الخصائص، يتعلق النوع الأول بها كخاصية فاعلة مؤثرة، بينما تتعلق السمة الثانية بها كمفهوم مفعول به – أي تأثره بالعوامل المحيطة . فأما ما يتعلق بها كخاصية مؤثرة فيمكن يذهبا الى ما ذهب اليه قطامي وآخرون (٢٠١٠) بأن الدافعية للإنجاز تمارس تأثرها على السلوك من خلال خمس وظائف: التعبئة، التنظيم، التوجيه، المحافظة على الاستمرار، تغيير المسار وما يهم المختص التربوي من هذه الخصائص أنها ذات أثر طيب على أداء المتعلمين (قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ص٣١٤) دائما، حيث أن الدافعية للتعلم تشير الى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط يتحقق التعلم. فالدافعية الانجاز قوة لها تاثيرها على السلوك التعليمي، تعبئة وتنظيما، توجيها ومحافظة على ديمومته، ثم الاسهام في تغيير مساره. وهي (الدافعية للانجاز) تتاثر بالعديد من المتغيرات والظروف حسب ما اشار اليه (Benoit, 2006) وأنيتا (٢٠١٠) فبتغير الظروف أو المؤثرات يمكن التغيير فيها بالزيادة وتحسينها وتنميتها أو إضعافها وإخمادها. ومن أهم خصائص التأثر فيها قابليتها للاستثارة، وقابليتها للنمو،

وللتوجيه. وقد أدرك المهتمون بالفعل التربوي قيمة خاصية النمو في الدافعية للانجاز، فأوصوا بأن تكون أحد المهام الرئيسية للتدريس هي إثارة هذا النوع من الدافعية، فلكي يتعلم الطلاب يجب أن ينغمسوا معرفيا وانفعاليا وسلوكيا في أنشطة صفية منتجة (انيتا، ٢٠١٠ ص ٨٠٤).

وعلى الرغم من أن التراث المتعلق بالدافعية للإنجاز يحيلنا الى العديد من الاستراتيجيات الهامة في تنمية هذه الخاصية الانفعالية، منها استراتيجيات الاجتماعات الصفية واستراتيجية العمل المتواصل واستراتيجية مقاومة الفشل واستراتيجية الحيوية المتعة والمرح المنوه بهما من قبل سولو (٢٠٠٨)، إلا أنه وفي تقدير الباحثين يمكن الاستعاضة عن كل تلك الاستراتيجات باستراتيجية الإثراء، كونها في نظرهما تتضمن كل السمات التي تضمنتها استراتيجيات المذكورة، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

- تثير وتوسع اهتمامات المتعلمين وفضولهم العلمي، كما أنها تعلم التلميذ مجابهة المشكلات وحلها بطريقة إبداعية.
- ترفع من مستوى فهم الذات، وتحسن من الوضع الاجتماعي للمتعلم بين رفاقه، وتحفز على احترام المناخ المدرسي عامة والبرنامج التعليمي على وجه الخصوص، وبالتالي زيادة استمتاعه بالحياة المدرسية، والتقليل من الملل.
- تنمي ايجابية التلاميذ ونشاطهم في الحصص الدراسية، كما تنمي روح التعاون بينهم (سيد وغازي، ٢٠٠١).

ومما تم الاشارة اليه يمكن القول أنه من الأهمية بمكان أن ننتبه الى أن ما تم التوصل اليه من نتائج بخصوص فعالية الإثراء في تنمية الخصائص الانفعالية والمعرفية، يحيلنا الى توقع أن هذه الاستراتيجية –الإثراء- سوف تساهم في إثارة دافعية الإنجاز والتي لا تزول بزوال مسبباتها (عدس، ٢٠٠٥) وهو قد يكون مبررا كاف لدراسة أثر البرنامج الإثرائي على تنمية الدافعية للإنجاز.

مشكلة الدراسة

يؤكد بعض المهتمين بالشأن التربوي ومنهم راسل وكرينبرغ (٢٠٠٨) على أن المنظومة التعليمية في كثير من بلدان العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الامريكية، تعيش وضعا من المرجح أن يقذف بالمدرسة بعيدا عن مراميها، وهو السبب فيما يعتقد الذي دفع بالباحثين المذكورين الى كتابة كتابهما "توجيه التعليم رأسا على عقب". إن واقع مدرسة اليوم قد يتوافق مع ماذهب اليه الكاتبان، ذلك أن عناصر العملية التعليمة ليست على النحو الذي نسجته عقول العلماء، وأقرته أبحاث الباحثين، وتكون المناهج الدراسية من أهم العوامل التي ساهمت في ذلك، كونها تدفع بالمعلم لأن يكون نمطيا في سلوكه التعليمي، بعيدا عن الخرجات الابداعية التي تتطلبها مهمته النبيلة، مما جعل من دافعية المتعلمين للتحصيل تفقد سيطرتها على تحريك وتوجيه سلوكهم، وهو أمر استنفر همم الباحثين محاولين الكشف عن الأسباب التي تسمح بالرفع من هذه الخاصية. وعلى الرغم من الأعمال التي أظهرت نتائجها جدوى إستراتيجية الإثراء في تنمية الكثير من الخصائص المعرفية والوجدانية وحتى المهارية (الاتجاهات، الميول، التفكير الإبتكاري، التفكير الناقد، مهارات التفكير العليا، المهارات الوجدانية)، إلا ان ما تناول منها بشكل مباشر موضوع الإثراء في علاقته بالدافعية للإنجاز كان نادرا – حسب علم الباحثين فيما عدا البعض منها الذي يلوح بصورة غير مباشرة للموضوع بتناول فاعلية الذات، وفع الملل والقضاء على الروتين، كمشروع هارفارد الذي تناول بعض المهارات الوجدانية. ورغم أنها تتقاطع في مضمونها مع الدافعية للإنجاز، إلا أنها وبحسب تصور الباحثين تبقى بعيدة عن تحقيق الأبعاد، التي تحمل المتعلمين على امتلاك الدافعية للإنجاز. لذلك تبدو الساحة البحثية بحاجة الى تقصي أعمال إضافية تتناول موضوع

الدافعية للإنجاز خاصة في علاقته بموضوع الإثراء لأن الدافعية للانجاز كنوع من الدافعية الداخلية إن حصلت لدى المتعلمين كما يشير (Jacques, 2006) سوف توفر للمعلمون الكثير من المجهود، وهذا تذهب اليه نتائج الأبحاث الحديثة في علم النفس والتي تنتقص من فعالية القدرات المعرفية في صناعة نجاح الأفراد لصالح القدرات الوجدانية.

ونظرا لاهمية الموضوع فقد كانت رغبة الباحثين ملحة في بناء برنامج إثرائي وتقصي أثره في تنمية هذه الخاصية حيث تبلورت إشكاليتة الدراسة الحالية حول السؤال الرئيس التالي: هل يؤثر البرنامج الإثرائي في وحدة العضوية من البرنامج المقرر في مادة علوم الطبيعة والحياة، على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟.

فرضية الدراسة

للإجابة عن سؤال البحث صيغت الفرضية التالية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات (المجموعة التجريبية) ومتوسطات درجات (المجموعة الضابطة) على مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة وفي كل بعد من أبعاده.

أهداف الدراسة

تتطلع الدراسة الحالية إلى تحقيق نوعين من الأهداف، أحدهما علمي والآخر عملي، فأما العلمي يتمثل في تلخيصه في إثرائه للتراث العلمي في علم النفس التربوي على الأقل، وإثارة اهتمام الباحثين في هذا المجال باقتحام ميدان التأكد من دور إستراتيجية الإثراء في العملية التعليمية، والكشف عن أثر البرنامج الاثرائي في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية الدافعيه للإنجاز وتنمية مختلف مكوناتها، أما فيما يتعلق بالأهداف العملية فيتعلق بإمداد ألاساتذة باستراتجية في تدريس العلوم الطبيعة تسهيل مهمتم التعليمية وتدعم نجاح التلميذ.

أهمية الدراسة

تبدو الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال استجابتها الموضوعية لمسعى التنويع في طرائق التدريس، وأساليب النشاط المدرسي، بهدف تحفيز الطلاب على مزيد من الحركة والنشاط تجاه تحقيق مختلف الأهداف النمائية المسطرة، فالطلاب المحفزون يتعلمون من دون أن يعلمهم أحد، وبالتالي فهي إثراء للتراث العلمي في موضوع البحث ومتغيراته.

أما من الناحية العملية فتكتسي هذه الدراسة أهمية بارزة كونها تزود المشتغلين بمهنة التدريس باسلوب تطبيقي يسهل من مهمة المدرسين في إثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تتحدى طلابها الكثير من الانشغالات التي تحول دون تمدرسهم الجيد، ولذلك فهم بحاجة الى مزيد من التكفل النفسي والتربوي، الذي يأخذ بأيديهم لتخطي هذه المرحلة بنجاح.

مصطلحات الدراسة

البرنامج الاثرائي: مجموعة من الأنشطة الإثرائية هي إضافة كيفية - تعمق محتوى وحدة العضوية من البرنامج المقرر في مادة علوم الطبيعة والحياة- تستهدف تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، مقصودة ومخططة من طرف الباحثين، تمارس داخل القسم أوفي المخبر بالكيفية المحددة في دليل الأستاذ المعد من طرف الباحثين.

الدافعية للإنجاز: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل خليفة (٢٠٠٦).

وتعرفها إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا - عينة الدراسة - على مقياس دافعية الإنجاز وفي كل بعد من أبعاده.

وحدة العضوية: هي المجال المفاهيمي الأخير من برنامج علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى ثانوى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، يتكون من ثلاث وحدات وهي : استجابة العضوية للجهد العضلي، والتنسيق العضلي، والتنسيق الهرموني.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتمدرسين بثانويات دائرة حمام الضلعة بولاية المسيلة (الجزائر) والبالغ عددها خمس ثانويات بمجموع (٧٠١) تلميذ وتلميذة، وجدول ١ يبين مواصفات مجتمع البحث.

جدول ١
توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات واجنس

الثانويات	الإناث	الذكور	المجموع
ثانوية الشريف الإدريسي	١٢٠	١٤١	٢٦١
ثانوية الشهيد فايد السعيد	١٠٤	١٠٠	٢٠٤
ثانوية ونوغة الجديدة	٣٣	٣٨	٧١
ثانوية المكمن ونوغة	٦٤	٦٥	٩٩
ثانوية المجاهد جعيجع جلول تارمونت	٣١	٣٤	٦٥
المجموع	٣٥٢	٣٤٩	٧٠١

يظهر من خلال جدول١عدد الثانويات المؤلفة لمجتمع البحث هو (٥) بتعداد (٧٠١) تلميذ وتلميذة متواجدة بمدينة حمام الضلعة ولاية المسيلة وهي ثانوية الشريف الإدريسي وثانوية الشهيد فايد السعيد، وثانويتان ببلدية ونوغة، وهما ثانوية المكمن والثانوية الجديدة بونوغة، وثانوية المجاهد جعيجع جلول ببلدية تارمونت،حيث بلغ عدد الذكور٣٤٩ اما الاناث فقد كان عددهن ٣٥٢.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث من بين المجتمع المذكور، بطريقة المعاينة العشوائية (القرعة)، حيث عمل الباحثان على الإلتزام بمضمون تعريف الاختيار العشوائي والذي مفاده منح فرصة الظهور ضمن عينة البحث تكون متساوية بالنسبة لجميع أفراد مجتمع البحث، وبما أن القوانين التنظيمية للمؤسسات التربوية بالجزائر لاتسمح بتشكيل مجموعات تجريبية تضم تلاميذ من مؤسسات مختلفة، لذلك انحصر الاختيار العشوائي فقط بين الثانويات وبين الأقسام في الثانوية الواحدة، وهذا ما حدث بالضبط، حيث اعتمد الباحثان على الطريقة القرعة، بين الثانويات الخمس التي تؤلف مجتمع الدراسة، ثم بين أقسام الثانوية الواحدة، فكانت الثانوية الجديدة لمدينة ونوغة هي عينة البحث، وقد حملت العينة المواصفات المذكورة في جدول ٢.

جدول ٢
مواصفات عيينة البحث

الخصائص المجموع	الذكور	الإناث	متوسط السن	معدل الفصلين	مجموع التلاميذ
التجريبية	١٩	١٤	١٧,٥	١١.٨٢	٣٣
الضابطة	٢٣	١٥	١٧,٧٥	١١,٧٧	٣٨
المجموع	٤٢	٢٩	١٧,٦٢	١١.٧٩	٧١

يلاحظ من خلال جدول ٢ أن المجموعتين متجانستان من حيث العدد والجنس والتحصيل الدراسي، حيث أن الفرق بين الجنسين ليس كبيرا، ونفس الشيئ بالنسبة لمتوسط السن والمعدل الفصلي.

وقد أجري البحث خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية ٢٠١٢/٢٠١٣، وقد اختيرت هذه الفترة كون وحدة العضوية تقع في نهاية برنامج علوم الطبيعة والحياة، للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ونظرا لأن أنشطة البرنامج المراد دراستها تابعة لهذه الوحدة، فكان الوقت المناسب هو الثلاثي الأخير.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية متغيرين وهما: البرنامج الإثرائي، والدافعية للإنجاز.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على ثلاثة أدوات، اثنين من إعداد الباحثين وهما البرنامج الإثرائي والدليل التطبيقي المرفق للبرنامج، أما الأداة الثالثة فهي مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد خليفة (٢٠٠٦).

البرنامج الإثرائي: يتكون البرنامج من ثلاثة محاور هي: الأسس العامة (الفلسفة، الأهداف)، والأقسام، وأخيرا المحتوى.

الأسس العامة لبرنامج الدراسة الحالية:

الفلسفة: يمكن اشتقاق فلسفة البرنامج الحالي من عنوان الدراسة، وتكون بذلك فلسفة رباعية الأبعاد، يتعلق البعد الأول بفلسفة الإثراء ويتعلق بعدها الثاني بفلسفة تدريس العلوم بينما يتعلق بعدها الثالث بالبعد البنائي. إن البعد الفلسفي الأول والمتمثل في فلسفة الإثراء مستمدة أساسا من مفهوم إلاثراء التي تعتبر عملية ذات أهمية بالغة بحسب وجهة نظر مدرستين رائدتين في علم النفس التربوي على الخصوص وهما السلوكية الارتباطية والمعرفية البنائية، فأما الأولى فهي التي آمنت بأن كثرة المثيرات تستجر بصورة آلية جملة من الاستجابات والتي بدورها تخلق عملية تعلم سوف يكون لها شأن كبير في مستقبل المتعلم. وأما المعرفية البنائية والتي هي بالأساس صورة للمدرسة السابقة وإن كانت تختلف عنها قليلا وليس كثيرا من حيث أن الاثنين يمنحان أهمية كبرى للبيئة التي يريد أصحاب الإثراء اغناءها وبالتالي منح المتعلم فرصا يتم من خلالها تزويد البني المعرفية بإمكانات تسمح بالتقدم المعرفي والوجداني والمهاري.

إن نمو الطفل على اختلاف مناحيه يتطلب بحسب وجهة النظر تلك تهيئة فرص سانحة تزوده بالمعلومات والخبرات والمهارات الإضافية والتي تعمل على تفجير طاقاته وقدراته الكامنة، حيث إنها تؤمن بان الأطفال يولدون فينمون ويتعلمون بفعل تفاعل القوى الداخلية التي جبل الإنسان عليها مع ما يلاقونه من مثيرات تتضمنها بيئاتهم الخارجية، وهي الفلسفة ذاتها التي توجه المقاربات التعليمية الحديثة.

وأما البعد الثاني والمتمثل فيما تحمله التوجهات العالمية لتدريس العلوم، كون هذه الأخيرة ملتقى مناحي حياة الأفراد العامة والخاصة، أما البعد الثالث والمتعلق بالفلسفة البنائية في البناء وفي التدريس، وهذه الفلسفة متكاملة مع فلسفة الإثراء، إذ أن ما تقرر حين الكلام عن فلسفة الإثراء لا يتعارض مع الفلسفة الحالية، بل على العكس من ذلك تماما، فالفلسفة البنائية تتوجه بالتلميذ إلى أن يكون محورا للبرنامج التعليمي ويتسم بالنشاط والحيوية التي تسمح له فعلا في بناء المعرفة، وبالتالي فهو شريك ضمن الخطة التي تحاك لتحقيق الأهداف التعليمية، هذا من جهة المتعلم، وأما من جهة المعلم فهو المساعد الذي يعمل على دعم نشاط المتعلم، إذا هو توجه بفكره وقلبه لتحقيق ما سطر من أهداف وتحريكه وتنشيطه.

الأهداف العامة للبرنامج الإثرائي: يهدف البرنامج المعد لغرض هذه الدراسة عموما إلى تنمية الدافعية للإنجاز وسيتم تحليل هذه الأهداف العامة إلى أهداف خاصة تعمل جميعها من أجل إنماء كل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز.

أقسام البرنامج: ينقسم البرنامج الإثرائي المعد لغرض هذه الدراسة الى قسمين وهما:

القسم الأول: الإثراء النفسي (الإثراء الوجداني)، ويتم تنفيذ هذا النوع من الإثراء على طريقتين وهما:

١. الإثراء الوجداني المدمج (المباشر)، ويكون من خلال توظيف الأمثلة التوضيحية التي يسوقها الأستاذ من أجل تقريب مفهوم المبدأ الاستراتيجي للدرس، حيث تكون الأمثلة الموظفة على شكل إثراء وجداني، ويتميز هذا النوع من الإثراء بأنه يتم تحضيره مسبقا.
٢. الإثراء الوجداني غير المباشر.

ويكون من خلال متابعة الأستاذ المستمرة للسلوكيات الإيجابية والسلبية، فيعزز الايجابية مع إعلان أسباب تعزيزها، والتعليق عن السلوكيات السلبية واستثمارها من أجل إعطاء توجيهات عامة (بشرط أن يتعدى عدد السلوكيات سلوكين اثنين: واحد ايجابي والآخر سلبي، والسبب في ذلك هو تفادي أن تحول الحصة التعليمية إلى حصة مواعظ).

القسم الثاني: الإثراء الأكاديمي (الإثراء الأفقي)، تقديم شروح تتعلق بالمحتوى، وبطريقة التفكير، بالمفاهيم المستخدمة، وتوظيف أبعاد الدافعية للإنجاز في شحذ همم التلاميذ.

محتوى البرنامج: تتكون هذه الأداة من وحدات فرعية وهي: استجابة العضوية للجهد العضلي، التحكم العصبي، الادماج العصبي، الدعامة الخلوية للرسالة العصبية، التحكم الهرموني، تأثير تحت السرير البصري والغدة النخامية، ويكون تفصيلها في الدليل التطبيقي (الأداة الثانية).

دليل تطبيق البرنامج الإثرائي: وهو الأداة المكملة للبرنامج فهي متكونة من عشر بطاقات تقنية، تحتوى البطاقة الأولى تقديما عاما للبرنامج الإثرائي، اضافة الى مختلف التعلمات العامة الموجهة للاستاذ مطبق البرنامج، أما البطاقة الثانية وهي موجهة للتلاميذ تتضمن التعريف بالبرنامج أيضا، ومجموعة من التعليمات والتحفيزات المعنوية التي وضعت من أجل دعم اهتمام المتعلمين بالمشاركة الفعالة في تنفيذ مختلف خطوات البرنامج. وتضم البطاقات الثمانية الباقية العناصر الأساسية لتنفيذ الدروس الاثرائية وهي : عنوان النشاط، الحجم الساعي، طريقة التدريس المقترحة، فضاء تنفيذ النشاط الاثرائي، الوسائل التعليمية المقترحة، تخصيص الشخص المؤهل لتدريس النشاط، أهداف النشاط، خطوات تنفيذ النشاط، وتختم البطاقة ببعض التوجيهات الاختيارية.

مقياس الدافعية للانجاز: يهدف هذا المقياس الى قياش الدافعية للانجاز. يتكون من (٥٠) فقرة موزعة على خمس محاور، في كل محور (١٠) فقرات، وهذه المحاور هي: الشعور بالمسؤولية، الطموح، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل.

فقرات المقياس تعبر عن شعور الفرد وسلوكه نحو بعض الموضوعات أو المواقف وعلى المفحوص أن يقيم مدى إنطباق الفقره عليه بدرجة تتراوح ما بين (١- ٥)، توضع الدرجة في الخانة على يسار البند، فإذا كان البند لا ينطبق عليه تماما وضع الدرجة (٠١)، وإذا عبر عنه البند إلى حدما أعطاه (٠٢)، وإذا كان البند ينطبق عليه بدرجة متوسطة أعطاه (٠٣)، وإذا كان البند ينطبق عليه إلى حد كبير أعطاه (٠٤)، وإذا انطبق البند عليه تماما أعطاه الدرجة (٥٠).وعند التصحيح يمنح المصحح الدرجة نفسها التي وضعها المفحوص للفقرات الإيجابية في الخانة المقابلة للسؤال، أما الفقرات السلبية فيعكس المصحح الدرجة على النحو التالي: الدرجة المعدلة: ١-٢-٣-٤-٥.

الصدق والثبات: للاطمئنان على صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق والوثوق بنتائجها تم اتباع مايلي:

بالنسبة للبرنامج، اعتمد فقط على صدق المحتوى وصدق المحكمين، حيث تم الإعتماد في الأول على مختصين في مادة علوم الطبيعة والحياة من المفتشين، والاساتذة منسقي المواد والأساتذة المكلفين بتدريس مادة العلوم للسنة الأولى من التعليم الثانوي الذين صادقوا بالإجماع على البرنامج فيما عدا بعض التحفظات والتوجيهات التي تم أخذها بعين الاعتبار واجراء تعديلات عليهما، أما بالنسبة للنوع الثاني من الصدق وهو صدق المحكمين فقد تم عرض البرنامج أيضا على مجموعة من الأساتذة من جامعات جزائرية مختلفة بغرض إبداء رأيهم، وكانت النتيجة الموافقة بالاجماع مع تقديم بعض الاستشارات التي تم أخذ ها بعين الاعتبار أيضا.

فيما يتعلق بمقياس الدافعية للإنجاز فقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية كمايلي:

أولا: الصدق، تم حساب صدق مقياس الدافعية للإنجاز بطريقتين مختلفتين، الأولى طريقة المقارنة الطرفية، حيث بينت النتائج المبينة في جدول ٣ بأن المقياس يميز بين الفئة الدنيا والعليا.

نلاحظ من جدول ٣ أن (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) أصغر من (ت) المحسوبة وعليه فهي ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يوجد فرق دال إحصائيا بين الفئتين محل المقارنة، والمقياس على درجة من الصدق، ويمكن للباحث أن يثق بنتائجه.

جدول٣

قيم (ت) لدرجات المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت
الفئة الدنيا	١٥١,٨٧٠	١١,٦٧
الفئة العليا	٢٥,١٩٦	

** مستوى الدلالة < ٠,٠١ درجة الحرية =١٤

أما الطريقة الثانية فهي طريقة صدق الاتساق الداخلي حيث تمكن الباحثان من الوصول إلى صدق الإتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المجموعة الأولى من عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ قسم (١ج.م.ع) المقدر عددهم بـ(٣٠) تلميذا وتلميذة على مقياس الدافعية للإنجاز ودرجات كل بعد من أبعاده الخمسة (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) وقد رصدت النتائج بجدول ٤.

جدول ٤

معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
معامل ارتباط بيرسون	٧٢٩,٠	٠,٧٧٨	٠,٥٤٣	٠,٦٤٨	٠,٤٧١

نلاحظ من جدول ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس بوجه عام دالة إحصائيا، وتعتبر هذه مؤشر على أن المقياس يتسم بالإتساق الداخلي.

ثانيا: الثبات، تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة التجزئة النصفية باعتماد أسلوب التقسيم الفردي والزوجي، وطريقة سبيرمان-براون في التصحيح إذ بلغت قيمة سبيرمان-براون ٠,٨٤ وهي قيمة جيدة.

تصميم الدراسة

منهج الدراسة

المنهج المناسب لهذه الدراسة، هو المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج الذي استخدمته غالبية الدراسات السابقة في الموضوع، ويتمثل في تصميم المجموعتين وقياس قبلي وبعدي.

تنفيذ تجربة البحث

لتنفيذ تجربة الدراسة تم وضع برنامج زمني بالتنسيق مع الأستاذ المطبق موافق للمدة المحددة لكل نشاط على حدة والنشاطات ككل، ومتزامن مع البرنامج الرسمي لتدريس مادة العلوم بحيث ينفذ كل نشاط عقب تنفيذ الموضوع التابع له، وقد تم تنفيذ جميع النشاطات في خلال أربع أسابيع بمعدل نشاطين في الأسبوع.

الخطوة الأولى: القياس القبلي

طبق الباحثان مقياس الدافعية للإنجاز على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم ٢٠١٢/٠٤/٠٣ ,أي مع بداية الثلاثي الثالث من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٠، وتم تصحيحه، ورصدت نتائجه، ومعالجة البيانات إحصائيا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في دافعية الإنجاز ومختلف أبعادها، وقدرات التفكير الابتكاري بكل مكوناتها أيضا، وقد عرضت النتائج في عنصر ضبط متغيرات البحث.

الخطوة الثانية: تطبيق البرنامج

بعد تحديد المجموعتين لقياس الدافعية للانجاز شرع في تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية بالموازاة مع دراسة وحدة العضوية، حيث كلما تناولت درسا من دروس العضوية يقدم الدرس الإثرائي قبل دراسة الموضوع الموالي، أما

بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد درست وحدة العضوية كما هي مقررة دون أي إضافة.

الخطوة الثالثة: القياس البعدي

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز بنفس الأداة المطبقة في القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، بغرض معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، في الدافعية للإنجاز ومختلف أبعادها، حيث تم تصحيح استجابات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الدافعية للإنجاز، ورصدت النتائج، وعولجت بواسطة برنامج إكسال، وكانت كما هي مبينة في بند عرض ومناقشة النتائج، وللإشارة فقد سجل أثناء القياس البعدي غياب ثلاث تلاميذ، تلميذين وبنت من المجموعة الضابطة ليصبح عددها (٣٥) تلميذا وتلميذة.

الأساليب الإحصائية

لتحليل نتائج البحث تم الاستعانة بعدد من الاساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون، معادلة رولون للتصحيح، إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، معامل حجم التأثير إيتا مربع.

النتائج ومناقشتها

عرض نتائج فرضية البحث

تنص الفرضية العامة للبحث على مايلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة وفي كل بعد من أبعاده؟.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين مختلفتي الحجم، وقد جاءت المناقشة معتمدة على النتائج التي تضمنها جدول ٥ على مرحلتين، تتعلق المرحلة الأولى بمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة المحصل عليها في القياس البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز ككل، أما المرحلة الثانية، فتتعلق بمناقشة نتائج الأبعاد الفرعية للمقياس.

نقرأ من جدول ٥ مايلي:

جدول ٥

قيم المتوسطات الحسابية، قيم ت المحسوبة والمجولة، قيم ايتا مربع، حجم التأثير

	المجموعة	المتوسط	قيمة ت	مربع إيتا	حجم التأثير
المقياس ككل	تجريبية	٩٦,١٨٨	٢,٨٩*	٠,١١	متوسط
	ضابطة	٠٥,١٦٤			
بعد الشعور بالمسؤولية	تجريبية	٢١,٣٦	٢,٠٧*	٠,٠٦	طفيف
	ضابطة	٥٤,٣٢			
بعد السعي نحو التفوق	تجريبية	٠٣,٣٩	٢,٩٤*	٠,١١	متوسط
	ضابطة	٩٧,٣٣			
بعد المثابرة	تجريبية	٠٦,٣٨	٢,٤٤*	٠,١١	متوسط
	ضابطة	٧١,٣٢			
بعد الشعور بأهمية الزمن	تجريبية	٤٨,٣٧	٢,٩٣*	٠,١١	متوسط
	ضابطة	٣٤,٣٢			
بعد التخطيط للمستقبل	تجريبية	٩٠,٣٧	٢,٤٤*	٠,١١	متوسط
	ضابطة	٤٨,٣٢			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

النتائج المتعلقة بمقياس الدافعية للانجاز ككل: يبين الصف (٢) العمود (٣)، من جدول ٥ أن هناك فروقا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز ككل، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٨٨,٩٦)، في حين بلغ نظيره بالنسبة للمجموعة الضابطة (٠٥, ١٦٤)، أما قراءة العمود (٤) و(٥) من الصف (٢) فتفيد بأن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٨٩) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا مؤشر على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا، ويدل ذلك على

الأثر الإيجابي للبرنامج الإثرائي على تنمية الدافعية للإنجاز ككل، غير أن هذا التأثير لم يكن كبيرا بحكم قيمة إيتا مربع المدونة بالعمود الأخير من الصف (٢) من جدول ٥ والتي لم تتعد (٠,١١).

النتائج المتعلقة ببعد الشعور بالمسؤولية: يلاحظ من الصف (٣) العمود (٣) من جدول ٥ دائما أن المتوسط الحسابي للدرجات البعدية للمجموعة التجريبية لبعد الشعور بالمسؤولية بلغ (٣٦,٢١) بينما بلغ نظيره بالنسبة للمجموعة الضابطة (٣٢,٥٤)، وهو مؤشر على تفوق متوسط المجموعة التجريبية على نظيره بالنسبة للضابطة، غير أن تفحص هذا الفرق بواسطة اختبار (ت) وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) تبين بأن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٠٧) وهي أكبر من قيمتها المجدولة مما يدل بأن الفرق بين المتوسطين لا يرجع إلى الصدفة بل يرجع إلى البرنامج الإثرائي، والنتائج يمكن قراءتها من العمودين (٤) و(٥) من الصف (٣)، وتشير قيمة معامل مربع إيتا المدونة بالصف الثالث العمود الأخير بأن حجم هذا التأثير كان صغيرا.

النتائج المتعلقة ببعد السعي نحو التفوق: تشير النتائج المدونة بالصف (٤) العمود (٣) من جدول ٥ أن المتوسط الحسابي للدرجات البعدية لبعد السعي نحو التفوق للمجموعة التجريبية (٣٩,٠٣) قد فاق نظيره بالنسبة للمجموعة الضابطة حيث كان (٣٣,٩٧)، وقد دل ذلك على تأثير البرنامج الإثرائي على إنماء بعد السعي نحو التفوق، وقد دونت نتائج إجراءات التحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الفرق باستخدام اختبار (ت) بالعمود (٤) والعمود (٥) من نفس الصف ونفس جدول ٥ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٩٤) وهي تفوق قيمة نظيرتها المجدولة مما يدل بأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، وتؤكد النتائج المبينة في الخانة الأخيرة من الصف الرابع من جدول ٥ بأن حجم هذا التأثير كان متوسطا، اعتبارا من قيمة معامل إيتا مربع (٠,١١) وهو رقم يقع في المجال الثالث (٠,٠٦-٠,١٤)، من سلم تقدير حجم التأثير لمربع إيتا.

النتائج المتعلقة ببعد المثابرة: نقرأ بالصف (٥) من جدول (٥) أن الفرق بين المتوسطين الحسابين للدرجات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بعد المثابرة موجب لصالح المجموعة التجريبية وعند فحص هذا الفارق بواسطة اختبار (ت)، أسفرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٤) تزيد على القيمة الجدولية (٢,٣٥) عند درجة حرية (٦٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل بأن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا، وعليه فإن البرنامج الإثرائي قد ساهم في إنماء بعد المثابرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ولمعرفة حجم هذا التأثير نقرأ قيمة (مربع إيتا) بالخانة الأخيرة من الصف (٥) حيث نجد بأن حجم تأثير البرنامج الإثرائي على المثابرة متوسط .

النتائج المتعلقة ببعد الشعور بأهمية الزمن: يبين الصف (٦) العمود (٣) جدول ٥ وجود فرق بين المتوسط الحسابي للدرجات البعدية للمجموعة التجريبية على المقياس الفرعي (الشعور بالمسؤولية) وما يقابله لدى المجموعة الضابطة في نفس المقياس ونفس الاختيار الفرعي حيث قدر الأول بـ (٣٧,٤٨) وقدر الثاني (٣٢,٣٤) والفرق لصالح المجموعة التجريبية، وتدل قيمة (ت) المحسوبة على أن الفروق بين المتوسطين ذات دلالة إحصائية، وبالتالي فتأثير تدريس البرنامج الإثرائي على تنمية الشعور بأهمية الزمن لا يرجع للصدفة، غير أن قراءة (مربع إيتا) من الخانة الأخيرة من نفس الصف تخبرنا بأن حجم تأثير البرنامج الإثرائي على الشعور بأهمية الزمن متوسط.

النتائج المتعلقة ببعد التخطيط للمستقبل: يلاحظ من جدول ٥ أن هناك فرقا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التخطيط للمستقبل، لصالح المجموعة التجريبية، حيث قدرت قيمتهما على التوالي (٣٧,٩)، و(٣٢,٤٨)، ويشير نفس الجدول وبالضبط في العمودين (٤) و(٥) من الصف

الأخير إلى أن الفرق دال إحصائيا حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة(٢,٤٤)، والجدولية (٢,٣٥) وهي نتائج دالة على أن الفروق دالة إحصائيا، مما يعطينا الثقة بأن البرنامج الإثرائي قد أثر إيجابا على تنمية بعد التخطيط للمستقبل، وبالرجوع إلى الصف الأخير من جدول ٥ نقرأ بأن حجم تأثير البرنامج الإثرائي على بعد التخطيط للمستقبل كان متوسطا، وهذا واضح من خلال قيمة إتيا مربع المقدرة بـ (٠,١١) وهي قيمة واقعة ضمن مجال حجم التأثير المتوسط.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج المقياس ككل

لقد كانت النتائج التي تم عرضها في أعلاه نتيجة لما أتاحه البرنامج الإثرائي الذي درس اعتمادا على الخطة المرسومة وفقا للتعليمات التي تضمنها دليل الأستاذ، من بيئة تعليمية مشجعة تميزت بتوفير الحرية الكافية للتلاميذ، ضمن محددات آمنة ومناسبة نمائيا وداعمة لعملية التعلم سمحت ببناء علاقات إيجابية.

إن البرنامج الإثرائي الذي تعرض له تلاميذ المجموعة التجريبية، كان متسلسلا ومترابطا، واستخدم العديد من مصادر التعلم والوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة مثل (جهاز الداتاشو، جهازا التسجيل القلبي، وجهاز الحاسوب، والأفلام، والأنترنات) بالإضافة إلى وسائل أخرى مثل (المطبوعات والمجلات)، الأمر الذي أضفى نوعا من الحيوية والمتعة على الجو العام للقسم، واستبعد الملل والروتين، وحرك في التلاميذ رغبتهم في الاستزادة من المعرفة. وتعتبر هذه النتائج منطقية بحكم أن غالبية الأدب التربوي والسيكولوجي المتعلق بالموضوع يشير الى أهمية الأنشطة الإثرائية ودورها في تنمية العديد من خصائص المتعلمين (الوجدانية أو المعرفية) المتفوقين منهم والعاديين، وفيما يلي عرض مختصر لتلك الدلائل:

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه الدراسات التي وظفت الإثراء في مادة العلوم منها دراستان عربيتان هامتان ذكرتا في داود والحمادي ومظفر (٢٠١٠). وهما على التوالي دراسة نوبي (١٩٩٨) إعداد أنشطة إثرائية في العلوم واختبار أثرها على اكتساب بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقي، وأشارت الدراسة الى فعالية الانشطة الإثرائية في التأثير إيجابا على الخصائص المستهدفة، ودراسة زبيدة (٢٠٠٠) والتي هدفت الى معرفة أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى المتفوقين والعاديين، وقد أكدت النتائج على فعالية الانشطة الاثرائية في مساعدة المتعلمين سواء العاديين منهم أو المتفوقين على اكتساب قدرات التفكير العليا. وهتان الدراستان تتفقان مع الدراسة الحالية في جانبين هامين موضوع الإثراء، وهو إثراء مادة العلوم، والجانب الثاني هو الفئة المستهدفة وهي فئة العاديين، كما جاءت هذه النتائج موافقة لما أكدته روعة (٢٠٠٦) والتي تشير إلى أن النشاط الإثرائي يبعث الرغبة والشوق والميل التلقائي في نفس المتعلم، كما جاءت هذه النتائج مؤكدة لما ذهب اليه كل من جالند (Galand, 2006)، وجين لوك (Jean-Luc, 2006)، وجاكيز (Jacques, 2006) من حيث أن الدافعية للإنجاز خاصية مكتسبة تتحسن بتحسن الظروف المحيطة بالفرد، كما أكدت نتائج هذه الدراسة ما اكدته العديد من الدراسات العربية التي توصلت إلى فاعلية الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم منها دراسة العناتي والحموري (٢٠١١)، هذا من جهة . ومن جهة أخرى فالنتائج المحققة تتفق مع الدراسات ومختلف التوجهات التربوية والسيكولوجية التي أشارت إلى ضلوع العوامل البيئية وفي مقدمتها البيئة المدرسية وراء زيادة الدافعية العامة والدافعية للانجاز ومن أهما كما تشير أنيتا (٢٠١٠)، التوجه السلوكي والانساني وحتى المعرفي والمعرفي الاجتماعي الذين يقولون جميعا بخاصية التأثر لدافعية للإنجاز، إذ أنه إذا ما توفرت شروط الحيوية والنشاط المتمركز حول المتعلم، والاهتمام يمكن لهذا الأخير أن يكون مدفوعا

الى تحقيق الإنجاز الذي يتفق وإمكانياته الفعلية، وهذا أيضا ما قالت به زيمنيايا (٢٠٠٩) التي أشارت الى أشارت الى خمسة عوامل هامة تتحكم في نمو الدافعية للإنجاز بالنسبة للتلميذ وهي: منظومة التعليم والمؤسسة التعليمية، تنظيم عملية التعليم، الخصائص الذاتية للمتعلم (منها مستوى الطموح، التقويم الذاتي، التفاعل مع الآخرين)، الخصائص الذاتية للمعلم (خاصة منظومة علاقاته بالتلميذ والعمل)، وأخيرا خصوصية المادة التعليمية، يبدو مما ذكرته زيمنيايا أنها تتفق في كثير من سمات ومضمون البرنامج الإثرائي المطبق في الدراسة الحالية، وهذا بالتأكيد مهم يجعل الباحثين في حالة من الاطمئنان الى مصداقية النتائج المحققة.

وتختلف النتائج مع بعض التيارات النفسية التي تعلي من شأن الثواب والعقاب، أو تستعمل الطرق الانضباطية الحازمة من أجل خلق الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، "فالتلاميذ الذين يخضعون للمكافآت والعقوبات خلال مدة طويلة من الزمن يرون أنفسهم خارجين عن السيطرة، أي أفرادا يعزى نجاحهم وفشلهم إلى قوى خارجية عن ذواتهم، ويصبحون لا مسؤلين." (سولو، ٢٠٠٨).

مناقشة نتائج أبعاد المقياس الخمسة

بعد الشعور بالمسؤولية

أشارت النتائج الموضحة في الصف الثالث العمود الثالث جدول ٥ إلى وجود فروق بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالمسؤولية، ونظيره بالنسبة للمجموعة الضابطة على نفس المقياس، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث قدر الأول بـ (٢١,٣٦) في حين قدر الثاني بـ (٥٤,٣٢) وقد دلت النتائج الموضحة بالعمودين الرابع والخامس من الصف الثالث من نفس الجدول على أن هذا الفرق له دلالة احصائية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة المساوية لـ (٠٧,٢) تتفوق عن مثيلتها الجدولية المساوية لـ (٦٧,١) عند درجة حرية (٦٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) وهذا يدل على أن الفرق بين المتوسطين يرجع إلى البرنامج الإثرائي الذي طبق على المجموعة التجريبية.

وللتأكيد من حقيقة هذا التأثير حسبت قيمة إيتا مربع والموضحة بالعمود السادس من الصف الثالث حيث يلاحظ بان قيمة إيتا مربع قدرت بـ (٠,٠٦) والقيمة انحصرت ضمن حدود مجال التأثير الضعيف (٠,٠١ – ٠,٠٦)، غير أن هذه القيمة لاتنقص من قيمة الدلالة الإحصائية التي كشفت بمقارنة (ت) الجدولية بنظيرتها المحسوبة ويبقى الحكم بإرجاع نمو الشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى تدريس البرنامج الإثرائي، ويستبعد عامل الصدفة.

ويرجع نمو الشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، إلى ما أتاحه البرنامج الاثرائي للتلاميذ من فرص الاعتماد على النفس في تنفيذ التجارب العلمية على الأجهزة الجديدة بالنسبة إليهم، ومنح حرية المناقشة والسؤال والتعقيب بالإضافة إلى التشجيع المستمر على إظهار رغبات التلاميذ في المشاركة، مما أثار انتباه التلاميذ لما يقدم من معلومات، وقادهم إلى الالتزام والجدية في أداء المهمات التي يكلفون بها على أكمل وجه، والدقة والتفاني في بذل الجهد لتحصيل المزيد من المعارف، والسعي لمزيد من الاكتشاف.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده فوستر (١٩٩٤) الذي أشار إلى أن الحرية التي تمنح للتلميذ في التصرف داخل القسم، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، والتشجيع على العمل، وإتاحة الفرص للممارسة، من الأساسيات لغرس روح المسؤولية في الطلاب.

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها، وبناء على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى.

بعد السعي نحو التفوق

يتضح من الصف الرابع في العمود الثالث **جدول ٥** تفوق لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للسعي نحو التفوق والذي قدر بـ (٠٣,٣٩)، على متوسط الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة على نفس المقياس والمقدر

بـــ (٩٧,٣٣) وقد أظهرت نتائج مقارنة المتوسطين بواسطة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أن الفرق المسجل داله إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية، حيث يتبين من العمود الرابع والخامس بأن قيمة (ت) المحسوبة مساوية الى (٩٤,٢) وهي كما يلاحظ أقل من المجدولة والمقدرة بـــ (٣٥,٢)، مما يدل أن الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يمكن إرجاع الأثر المسجل الى البرنامج الإثرائي.

وقد حسبت قيمة إيتا مربع للتعرف على حجم التأثير، والنتيجة الموضحة بالعمود السادس والسابع تبين بأن حجم التأثير متوسط، فقيمة إيتا مربع (١١,٠) فاقت الـ (٠,٠٦)، الأمر الذي يجعلنا نؤكد تأثير البرنامج الإثرائي على تنمية السعي نحو التفوق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويفسر نمو السعي نحو التفوق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بما أتاحته تجربة البحث للتلاميذ من فرص مكنتهم من النجاح الفوري في تنفيذ مختلف خطوات النشاط، الأمر الذي زادهم رغبة في التعلم، وأيقض لدى بعضهم حاجة حب الاستطلاع وإكتشاف المزيد من المعارف المتعلقة بالموضوع.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكد عليه فوستر (١٩٩٤) حيث يشير الى أن توفير حرية التصرف للتلاميذ داخل الفصل، وتعزيز الثقة بين المعلم والمتعلم، والتشجيع على العمل، وإتاحة الفرص للممارسة من الأساسيات لغرس روح المسؤولية في الطلاب، ورفع مستوى الطموح لدى المتعلمين.

ولا تختلف هذه النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحثان من الحصول عليها، وبناء على ذلك يكون الباحثان قد تحقق من تأثير البرنامج الاثرائي على تنمية البعد الثاني للدافعية للانجاز.

بعد المثابرة

تدل النتائج المبينة في العمود الثالث من الصف الخامس جدول ٥ أن هناك إختلافا بين المتوسطات البعدية لنتائج مقياس المثابرة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ أن معدل المجموعة التجريبية وصل الى (٠٦,٣٨) في حين معدل المجموعة الضابطة البعدي على نفس المقياس كان أدنى من سابقه حيث قدر بـ (٧١,٣٢) وقد أخضع المعدلان لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) وكانت النتيجة المبينة في العمود الرابع والخامس من الصف الخامس تفوق قيمة (ت) المحسوبة عن الجدولية عند درجة حرية (٦٦) ومستوى الثقة (٠,٠١) فـ (ت) المحسوبة (٤٤,٢) وهي أكبر من (ت) الجدولية (٣٥,٢) وهذا مايدل على أن الفرق بين المتوسطين يرجع إلى أثر البرنامج الإثرائي في تنمية بعد المثابرة.

عند ملاحظة العمود السادس الصف الخامس يظهر بأن قيمة مربع ايتا مساوية لـــ (٠,١١) والقيمة تبين بأن حجم التأثير تجاوز سقف حجم التأثير الضعيف والحد الادنى للتأثير المتوسط وهو ما يمنحنا الاطمئنان لعزو الفرق المسجل بين المعدلين الى تأثير تدريس البرنامج على تنمية بعد المثابرة.

ويعزى نمو مستوى المثابرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لما اتصفت به نشاطات البرنامج الإثرائي مـــن الإثارة والوضوح، سمحت بتفاعل التلاميذ معها، وتوفر فرص النجاح للجميع، الأمر الذي لم يترك مجالا للملل أو الخوف أو لأي نوع من الإحباط الذي من شأنه دفع بعض التلاميذ إلى الإحجام عن العمل.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده سولو (٢٠٠٨) حيث أشار الى أن المناخ الصفي الإيجابي والعلاقة الإيجابية بين التلاميذ فيما بينهم، وفيما بينهم وبين الأستاذ، وبينهم وبين الأنشطة التعليمية تلعب دورا مهما في دفع التلاميذ إلى الانهماك والتفاني في العمل دون مراعاتهم لأي صعوبات، كما جاءت النتائج موافقة لدراسة (المزروع، ٢٠٠٧)، حيث أشار إلى أنه كلما تمكن التلاميذ من النجاح في تحصيل المعرفة كلما زادت مثابرتهم.

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحثان من الحصول عليها، وبناء على ذلك يكون الباحثان قد تحقق من تأثير البرنامج الاثرائي على تنمية بعد المثابرة.

بعدالشعور بأهمية الزمن

أشارت البيانات الموضحة بالصف السادس العمود الثالث من جدول ٥ إلى أن هناك فروقا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية البعدية على مقياس الشعور بأهمية الزمن والمقدرب (٤٨,٣٧) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة البعدية أيضا على نفس المقياس المقدر بـ (٣٢,٩٠) لصالح المجموعة التجريبية، كما توضح بيانات العمود الخامس والسادس من الصف السادس أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٩٣) تفوق قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٦٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل بأن ذلك الفرق يرجع إلى أثر البرنامج الإثرائي.

وقد حسبت قيمة إيتا مربع للتعرف على حجم التأثير، حيث كانت قيمة إيتا مربع (١١,٠) كما هو موضح بالعمود السادس من الصف السادس، والقيمة تجاوزت المجال الأول الى المجال الثاني الذي يعني بأن حجم تأثير البرنامج الاثرائي على تنمية الشعور بأهمية الزمن متوسط، مما يزيدنا ثقة بأن الفرق بين المجموعتين لايرجع إلى الصدفة، بل يعود إلى أثر البرنامج الإثرائي.

وتعزى هذه النتيجة الى ما تميزت به نشاطات البرنامج الإثرائي من مواصفات الجدة في المحتوى والأسلوب والمعدات التعليمية والتنظيم والجاذبية، وتنظيم مختلف العمليات التعليمية في مدرج زمني، الأمر الذي أشعر التلاميذ بالمتعة والسعادة لما يحققونه من استيعاب، وازدادوا إحساسا بضرورة استغلال الزمن، فزاد سعيهم للقيام بالمهمات على نحو أفضل وأسرع.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكدته كل من ترزولت (١٩٩٧) حيث تشير إلى أن من بين عوامل إحساس الفرد بقيمة الوقت الامتلاء بالعمل النشط الذي يقود إلى السيطرة النسبية للمستقبل عن الحاضر، وما توصل إليه (Siegman, 1961) من أن الأفراد الذين يعيشون الفراغ في حياتهم، ولا يملؤونها بأعمال ذات معنى لايشعرون بقيمة الزمن.

٢.٥. بعد التخطيط للمستقبل

يبدو من خلال النتائج الموضحة بالصف السادس العمود الثالث جدول ٥ إلى أن هناك فروقا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذي قدربـ (٩٠,٣٧)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة المقدر بـ (٤٨,٣٢) في القياس البعدي لبعد التخطيط للمستقبل، ولصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من خلال العمود الخامس والسادس من الصف السابع بأن قيمة (ت) المحسوبة المساو الى (٤٤,٢) في حين لم تبلغ قيمتها الجدولية سوى (٣٥,٢) عند درجة حرية (٦٦) ومستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على أن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع الى أثر البرنامج الاثرائي على تنمية بعد التخطيط للمستقبل.

وبالرجوع الى العمود السادس الصف السابع جدول ٥ دائما، نلاحظ بأن قيمة مربع إيتا (٠,١١) وهي قيمة لم تتجاوز المجال الأول إلى المجال الثاني الذي يعني بأن حجم تأثير البرنامج الإثرائي على مستوى التخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية متوسط، مما يعطينا الثقة بإرجاع الاثر الى البرنامج ولايمكن إرجاعه إلى عامل الصدفة.

ويرجع هذا التأثير كون الدروس الإثرائية استجابت لحاجات التلاميذ للتعلم من خلال الرابطة التي برزت بين النشاط الاثرائي والأنشطة الاعتيادية من جهة، وبين الأنشطة الإثرائية والتطبيقات الحياتية من جهة ثانية، الأمر الذي سمح بتشكيل تصورات مستقبلية وخطط للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، فإدراك العلاقة التي تربط البرنامج العادي والأنشطة الاثرائية الحاضرة والمستقبلية والعلاقة بين واقع الأهداف التعليمية والمحيط، تأسس بموجبه إدراك التلاميذ للترابط والتنظيم الذي تتسم به البرامج الدراسية بصفة خاصة، والحياة بصفة عامة.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده بدوي (٢٠١١) حيث يشير إلى أن البرامج الإثرائية تسهم في زيادة وعي الطلاب بمشكلاتهم وتنمي قدراتهم وتساعد على زيادة دافعيتهم ويكونون أكثر انفتاحا على الآخرين، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وتنمي لديهم مهارات العمل الجماعي كما تهدف البرامج الاثرائية على تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية وذلك من خلال الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم.

توصيات الدراسة

انطلاقا مما أسفرت عنه نتائج البحث من وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج الاثرائي على تنمية الدافعية للإنجاز ككل، وتنمية كل بعد من أبعادها على حدة يوصي الباحثان بما يلي:

١. إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، وعلى عيينات أكبر، وفي مراحل دراسية ومواد دراسية مختلفة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر البرامج الاثرائية على تنمية خصائص أخرى لدى المتعلمين.

٣. إجراء دراسات تتناول أثر أنواع أخرى من الإثراء، كالإثراء النفسي والإثراء اللاصفي، على الدافعية للإنجاز.

٤. تشجيع الأساتذة والمعلمين على ممارسة الإثراء كونه يمنحهم فرصة لتنمية الدافع للانجاز لدى طلبتهم ومن ثم تنمية الاداء الدراسي لهم.

٥. تخصيص جزء من برامج تربصات التكوين وتحسين المستوى للمعلمين والأساتذة لتدريسهم موضوع الإثراء والدافعية للإنجاز وكيفيات توظيفها في عملية التدريس.

المراجع
References

زيمنيايا (٢٠٠٩). **علم النفس التربوي.** (ترجمة بدر الدين عامود). دمشق: وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية لكتاب.

أحمد علي، بدوي محمد (٢٠١١). أثر برنامج اثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية ١٢-١٥ في ضوء نموذج دانيال جولمان.**مجلة كلية التربية جامعة حلوان**، ١٧،(٠٢)، ٤٣٣-٤٨٢.

راسل، آكوف؛ وغرينبيرغ، دانييل (٢٠٠٩). **توجيه التعليم عقبا على رأس وضع التعليم على النهج الصحيح.** (ترجمة لبنى عامر). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

أنيتا، وولفولك (٢٠١٠). **علم النفس التربوي.**(ط.١). (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحموري، خالد (٢٠٠٩). اثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم: **مجلة الجامعة الإسلامية-غزة.** ٢٣(٠١)، ٦١٢-٦٣٢.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٦). **مقياس الدافعية للإنجاز.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

داود، عبد المالك الحدابي والحمادي، عبد الله ومظفر، ندى طاهر (٢٠١٠). فاعلية الانشطة الاثرائية في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الأول ثانوي في الجمهورية اليمنية: **المجلة العربية لتطوير التفوق**، (٠١)، ٨٤-١١٤.

الربضي، وائل (٢٠١١). الأنشطة المنهجية (الإثرائية) وعلاقتها بمستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن لمهارات التفكير الناقد: **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية).** ٢٥(٠٢)،١٤٩٠- ١٥٠٨.

روعة، صالح. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الإبتكاري للموهوبات. المملكة العربية السعودية:

المؤتمر العربي الرابع لرعاية الموهوبين.

سعيد، زيان (٢٠١٣). **مدخل الى علم النفس التربوي.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

سالم، هبة الله محمد الحسن وقمبيل، كبشور كوكو والخليفة، عمر هارون (٢٠١٢). علاقة دافعية الإنجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، (٠٤)، ٨١-٩٦.

سولو، بوب (٢٠٠٨). **تفعيل الرغبة في التعلم،** (ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب. (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

العناني، ختام والحموري، خالد (٢٠١٠). اثر برنامج اثرائي في التربية الوطنية على اتجاهات طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء نحوها. **مجلة جامعة النجاح للابحاث العلوم الانسانية**، ٢٤(٠٢)، ٣٦٢-٣٨٨.

غباري، ثائر (٢٠٠٨). **الدافعية النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القباني، يحي أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٠٣، (٠٤)، ٠١- ٢٥.

فوستر، كونسانس (١٩٩٤). **تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال.** (ترجمة خليل كامل إبراهيم، مراجعة عبد العزيز القوصي). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مخيمر، سمير كامل والعبسي، سمير إبراهيم (٢٠١٤). أثر اتعزيز في تنمية دافعية للانجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية . **مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الانسانية**، ١٨ (٠٢)،١٤٥-١٧٤.

المزروع، ليلى (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦٧- ٨٩.

يوسف، قطامي وآخرون (٢٠١٠). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.**عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سيد، سليمان وغازي، صفاء (٢٠٠١). **المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الشربيني، زكريا وصادق، يسريه (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الدريدير، عبد المنعم (٢٠٠٤). **دراسات في علم النفس المعرفي**، القاهرة: عالم الكتب.

ترزولت، حورية (١٩٩٧). مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين: دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر: معهد علم النفس وعلوم التربية.

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. France: *Revue française de pédagogie*. 155, 05-08.

Marcel, P. (1990**).** Motivation pour le choix de la profession d'enseignant. France. *Revue française de pédagogie.* 91, 25-36.

Jacques, A. (2006**).** *Eduquer à la motivation: cette force qui fait réussir.* Paris: L'armata.

Jean-Luc, G. & Alia, G. (2006). Est-il possible de prédir l'évaluation de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence. Paris**:** *Revue française de pédagogie.29*, 155,21-33.