مقدمة :

لم يعد كثير من المدرسين اليوم ، قادرين على قراءة الكم الهائل من طرائق التدريس ، التي زخرت بها المؤلفات التربوية وقد تجاوزت العشرات ، ولم يعد بمقدورهم أيضا تصفح الكثير من النظريات ووجهات النظر النفسية والتربوية لتعددها وتنوعها ، فضلا عن هضمها ووضع أفكارها حيز التطبيق ، إضافة إلى مسؤولياتهم تجاه البرامج والمقررات والمناهج التي يطلب منهم التقيد بها زمانا ومكانا ، الأمر الذي أفقد كثيرا من المعلمين حماستهم للمهنة ، وحد من قدرتهم على التفاعل مع متعلميهم داخل غرفة الصف ، مما أثر سلبا على تعلق التلميذ بالدراسة والمدرسة ...وبالجهة المقابلة أعداد كبيرة من التلاميذ لم تعد قادرة على استيعاب ما يقدم لها من مادة علمية ، ولا حتى تحمل تواجد المعلم طوال الحصة الدراسية في القسم ، نتيجة لتراكم الدروس ، وكثرة المواد ، "ووضع نموذج تعليمي واحد ووصفة تعليمية واحدة لجميع التلاميذ "(منصوري مصطفى،2008)، بالإضافة إلى الجو الرسمي الممل المضفي على العملية التعليمية التعلمية، مما أفقد الكثير من التلاميذ دافعيتهم للتعلم، وحد من قدرات التفكير لديهم ، وأصبح شعارهم " أرحنا من الدراسة يا أستاذ "، وهم ينتظرون بفارغ الصبر لحظة مغادرتهم مقاعد التعلم ، غير مبالين بما حصل أو يحصل ، مما أدخل المؤسسات التعليمة في دوامة من الهذر المدرسي، حيث يشير منصوري مصطفى (2008) إلى أن الإحصائيات في الجزائر تبين بأنه من بين 100تلميذا مسجلا في السنة الأولى ابتدائي لايصل الى السنة الثالثة ثانوي سوى أربعة وثلاثين تلميذا (34 تلميذا).

والمشكلة لاتخص المدرسة الجزائرية وحدها ، بل هي مشكلة الكثير من المدارس في مختلف بلاد العالم ، يشير لادريير إلى " أنه على الرغم من التدابير التي طبقت على نطاق واسع جدا في البلدان الغربية خلال الثلاثين سنة الماضية ، والتي هدفت بصورة مباشرة وغير مباشرة الى الحد من صعوبات التعلم ومن حالات الفشل الدراسي – الذي كثيرا ما يكون نتيجة للتأخر الدراسي – عند عدد كبير من التلاميذ ، فإن هذه المشكلة لايبدوا أنها لاقت حلا مرضيا بعد " (منصوري مصطفى ، 2008: 06). لذلك دقت نواقيس الخطر محذرة من عواقب فشل المنظومات التربوية في تحقيق الأهداف المسطرة ...ورغبة في مواجهة تلك المشكلات والقضاء عليها أو التخفيف منها على الأقل ، اجتهد المختصون في التربية وعلم النفس ، في قراءة مختلف النظريات السائدة في ميدان التربية ، محاولين استخراج ما بها من أفكار تخدم كل من المعلم والمتعلم ، مبتكرين العديد من الخطط والاستراتيجيات ، التي تعمل على فتح شهية المعلم للعمل والاجتهاد ، وتعمل على تنمية مختلف خصائص المتعلم العقلية والوجدانية ، وتقوي صلته

بالعلم والتعلم وحبهما ، وتخدم مختلف طرق و أنماط التفكير ، ولعل من بين أهم تلك الاستراتيجيات . استراتيجية الأنشطة الإثرائية ، التي خضعت إلى كثير من الفحص العلمي الذي أيدها ، واثبت فاعليتها في حل العديد من المشكلات البيداغوجية ، وقد لقيت هذه الاستراتيجية استحسانا كبيرا في أوساط الفاعلين في ميدان التربية والتعليم .

وتعتبر الأنشطة الإثرائية ، من بين الاستراتيجيات الحديثة على المستوى العالمي حيث بدأ العمل بها في شكل برنامج أعده عالم النفس(فيور تشاين) عام 1980 حيث يهدف هذا البرنامج إلى تنمية وتطوير الاعتماد على النفس والاستقلالية لدى الطلبة ، ويتضمن مجموعة من الأنشطةالإثرائية ذات العلاقة بتنمية مهمات حل المشكلات ، وتمرينات خاصة تنشط من عملية التعلم ، ووفق هذا البرنامج يتعامل الطالب مع مهارات التقدير والإعداد والتصحيح والتقويم وذلك اعتمادا على جهود الفرد ومن ثم يتبع هذه التمارين عملية إثرائية . (بكر نوفل ، 2008: 48) . ورغم حداثه هذه الاستراتيجية إلا أن الدول الغربية سارعت إلى وضعها حيز التطبيق ، في مدارسها بشكل واسع (عبد المنعم الدريدير ،2004: 306)، وبالمقابل فالموضوع لازال في بداية مراحل نمو ه على المستوى البحثي في الدول العربية ، فالدراسات العربية التي تناولت أثر الأنشطة الإثرائية أو الإثراء التعليمي مازالت في بداية مراحلها كما يشير الى ذلك عبد المنعم الدريدير(2004) ، أما على المستوى التطبيقي فقد انحصرت في بعض الدول العربية التي اقتصرت في تطبيقه على فئات خاصة من المتعلمين ، فالمتتبع للدراسات المنشورة بهذا الشأن يجدها في الغالب خصصت لفئة المتفوقين أو الموهوبين ، إلى درجة اعتقاد البعض بان موضوع الإثراء مخصص فقط لهذه الفئة ، ومن بين هاته الدراسات نذكر، دراسة (عفت مصطفى الطناوي، 2000) التي استقصت تجريبيا ، أثر فاعلية برنامج إثرائي في الكيمياء ، للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية ،على تنمية مهارات التفكير المنطقي .

وبالمقابل هناك عدد من الدراسات ، استقصت أثر الأنشطة الإثرائية لدى فئات غير فئات المتفوقين والموهوبين ، كفئات ذوي صعوبات التعلم ، كدراسة (عبد العزيز بن دريوش، 2008) التي هدفت إلى معرفة أثر أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات ، لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي ، ودراسة (رضا مسعد السعيد، 2005) التي هدفت إلى الإجابة عما إذا كان هناك اختلاف في درجة استفادة التلميذات من برنامج الأنشطة الإثرائية باختلاف مستويات القدرة على التحصيل الدراسي لديهن ...لقد حظيت المناهج الإثرائية في السنوات القليلة السابقة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين ، حيث أجريت

العديد من البحوث والدراسات التي درست طبيعتها ودورها الكبير في تنمية الاتجاهات ومهارات التفكير لدى الطلبة المتميزين والعاديين (خالد الحموري ، 2008: 617).

إن الأنشطة الإثرائية كونها ، فسحة عقلية ووجدانية ومعرفية للتلميذ ، تنقله من جو الالتزام الحرفي بعدد من المواضيع والمواد التي لايرى منها فائدة سوى الدرجة التي سوف يتحصل عليها في نهاية كل ثلاثي ، أوفي نهاية السنة ، وهي إجازة للمعلم من قيود البرامج المحددة والموجهة ، وإجازة أيضا له من سلطة رقابة المشرفين على متابعته ، وبالتالي فهي تعزز سبل حرية كل من التلميذ والأستاذ ، وتزرع الحيوية والتفاعل بينهما ، وهي بذلك استراتيجية جديرة بالاهتمام والدراسة على مستوى كافة مراحل التعليم الرسمي وغير الرسمي بإعتبارها منمية لدافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري ، وهو ما حاولت هذه الدراسة تأكيده ، وقد تضمنت هذه الدراسة ثمانية فصول وهي كالتالي :

الفصل الأول: تم التعرض فيه إلى تقديم البحث من حيث الأهمية ، الأهداف ، والإشكالية والفرضيات ، ومختلف التعاريف الإجرائية .

الفصل الثاني : عرض من خلاله متغير الأنشطة الإثرائية، حيث تضمن :مفهوم الأنشطة الإثرائية ، أنواعها ، مجالاتها، أشكالها ، مميزاتها ، أهميتها، أهدافها ، متطلبات تنفيذها، والفئات المستهدفة منها ، و طرق بنائها، وقد حاول الباحث في ذلك أن يجد العلاقة بين متغير الأنشطة الإثرائية والمتغيرين التابعين لها ، وقد تحقق ذلك إلى حد بعيد .

الفصل الثالث : تناول متغير الدافعية للإنجاز، حيث استهل الفصل بعرض عام لمفهوم الدافعية عامة وأنواعها الذي تبين من خلاله أن دافعية الإنجاز هي جانب من جوانب الدافعية العامة ، ثم انتقل إلى مفهوم الدافعية للإنجاز وخصائصها و أهميتها و أبعادها ، وتضمن الفصل عرضا موجزا لبعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وكذا بعض الاستراتيجيات المهمة لتنميتها ، و اختتم الفصل بأساليب قياسها ، وقد عمل الباحث على ربط الدافعية للإنجاز بالمتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية) .

الفصل الرابع : عرض من خلاله متغير التفكير الابتكاري ، حيث تناول في بداية الفصل مفهومي التفكير و الابتكار بإعتبارهما مفهومين أساسيين وثيقي الصلة بالتفكير الابتكاري ، وقد تبين من خلال ذلك أن التفكير ينقسم الى نوعين – تقاربي و تباعدي – ويمثل التفكير الابتكاري النوع الثاني من أنواع التفكير،ثم بعد ذلك انتقل إلى التفكير التباعدي (الابتكاري) ، خصائصه ، أهميته، مكوناته، بعض نظرياته، استراتيجيات تنميته، قياسه ، علاقته بالدافعية للإنجاز .

الفصل الخامس : الذي خصص لعرض الإجراءات المنهجية وتضمن جزءين. تعرض في الجزء الأول منه للدراسة الاستطلاعية ، فيما تعرض الجزء الثاني للدراسة الاساسية

أما الفصل السادس والسابع : فقد خصصا لعرض ومناقشة النتائج وفق فرضيات البحث . وختم البحث بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات العلمية والعملية ، وعرض مختلف المراجع و المصادر المعتمدة في الدراسة ، والملاحق .

الجانب النظري

الفـــصل الأول

تقديم البحث

2. أهمية الموضوع :

تعتبر الدراسة الحالية استجابة موضوعية لما تنادي به مختلف النظريات التربوية والنفسية الحديثة ، وكذا مختلف الفعاليات، من الباحثين في ذات المجال ، والمهتمين و المربين ، والمشرفين على عملية التعليم والتعلم ، في مختلف أنحاء العالم ، الذين يؤكدون على ضرورة الاهتمام بالتنويع في طرائق التدريس ، وأساليب النشاط المدرسي.

بالإضافة إلى الاهتمام المتزايد ، بإثارة الدافعية للإنجاز ، " حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به ، كما يعتبر الدافع للانجاز مكونا أساسيا ، في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، وتوكيدها ، حيث يشعر الفرد بذاته من خلال ما ينجزه ، وما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني " (عبد اللطيف خليفة ،2000 : 16) ، وتشير العديد من الدراسات إلى أن الدافعية تلعب دورا فعالا في استثارة سلوك الفرد وتحريكه والمحافظة على استمراره إلى غاية تحقيق الهدف ، إذ أنه " إذا امتلك الطلبة هذا الدافع ، يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ، وليس من اجل أسباب أخرى " (ثائر غباري ،2008 : 49) كما أن " الطالب غير المحفز لايمكن له أن يتعلم شيئا ، في حين أن الطلاب والراشدين المحفزين يتعلمون من دون أن يعلمهم أحد ، وإنما من خلال وسائل يختارونها " (راسل ل آكوف ، 2008 : 36)

والاهتمام أيضا بإنماء التفكير بمختلف أشكاله ، وبخاصة التفكير الابتكاري" باعتبار أن ظروف العالم المعاصر تقتضي الاهتمام بالعملية الابتكارية ، والشخص المبتكر " (عبد الحليم منسي ، 1987 :1) .

والاهتمام أيضا بالأنشطة الإثرائية باعتبارها "من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنمية التفكير الابتكاري (عبد المنعم الدريدير ،2004:299) و من " بين الأساليب الهامة لرفع الدافعية لدى المتعلمين (كريمان بدير،2008 : 67).

وتلعب دراسة علوم الطبيعة والحياة وطرائقها ، كما تشير الكثير من الدراسات دورا هاما " في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ودافعيتيهم وتنميتها للعديد من المهارات العقلية والعملية والاجتماعية " (عبد الله سعيدي وسليمان البلوشي، 2009 : 75) ، وخاصة منها الطرائق النشطة ، باعتبارها ملاذ المصححين والمصلحين في عالم التربية والتعليم ، للتخلص من عوائق التربية التقليدية ، وطرائقها المكبلة لطاقات ومهارات وقدرات الطلاب .

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في جانبين، جانب نظري ، وجانب تطبيقي ، وهما كالتالي :

أ. الأهمية النظرية للموضوع :

أ- 1. إثارة اهتمام الباحثين في الجزائر إلى تناول موضوع الأنشطة الإثرائية، إذ أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في الجزائر- حسب علم الباحث -، حيث لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسة جزائرية واحدة في موضوع الأنشطة الإثرائية .

أ- 2. إثراء التراث العلمي في موضوع البحث ومتغيراته، حيث تعمل الدراسة الحالية على تلخيص ما توصلت إليه الدراسات في الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري والأنشطة الإثرائية ، مبرزة نقاط التقائها وعلاقتها فيما بينها ، وهي بذلك تقدم خدمة علمية نظرية ، للباحثين والمشتغلين بالتربية والتعليم .

أ- 3. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستصل إلى مجموعة من النتائج والاقتراحات التي تساعد القائمين على العملية التربوية في الجزائر على تحسين مردود العملية التعليمية باستخدام الأنشطة الإثرائية ، ومنها تمتين الرابطة الوجدانية بين التلميذ والمدرسة ، وبين التلميذ والمعلم ، وبين التلميذ والبرنامج الدراسي ، وبالتالي زيادة تمسكه بمقاعد الدراسة ، والتفاني في السعي نحو تحقيق نتائج مرضية.

أ. الأهمية العملية للموضوع :

ب- 1. تفيد هذه الدراسة المشرفين على إعداد البرامج ، وتكوين الأساتذة إلى العناية بموضوع الإثراء ، وتضمينه البرامج التعليمية ، والعمل على تكوين الأساتذة على ممارسته .

ب- 2. تفيد هذه الدراسة كذلك المشتغلين بمهنة التدريس في كل المراحل، وتوظيف عملية الإثراء في تسهيل مهمة التدريس ، وتحقيق أهم الأهداف ، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث أن طلاب المرحلة الثانوية يعيشون وضعا نفسيا خاصا ، يتطلب مزيدا من التكفل النفسي والتربوي المتميز، الذي يؤهلهم للمرور بيسر ، من التبعية إلى الاستقلالية من جهة ، ومن جهة ثانية أن هاته الفئة على أهبة الدخول في حلقة التخصص العلمي الذي يتطلب الاعتماد على النفس في تحصيل المعرفة ، أكثر من أي مرحلة أخرى ، كما يتطلب تفكيرا تباعديا يرتقي إلى مستوى إدراك العلاقات واكتشاف المتعلقات.

3. أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق نوعين من الأهداف وهما :

1.3.أهداف علمية :يعتبر هذا البحث إضافة إلى التراث العلمي في مجال علـــم الـــنفس التربوي ، من حيث أنه يتناول بالدراسة موضوعا يرتبط بالمدرس والتلميـــذ والبرنـــامج والمواد الدراسية .

2.3.أهداف عملية :يحاول هذا البحث الوصول إلى الأهداف العملية التالية :

أ.الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية التفكير الإبتكاري .

– الكشف علن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على قدرة الطلاقة

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية قدرة المرونة .

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية قدرة الأصالة .

ب.الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية الدافعيه للإنجاز .

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية الشعور بالمسؤولية .

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية السعي نحو التفوق .

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية المثابرة.

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية الشعور بأهمية الزمن .

– الكشف عن أثر تدريس أنشطة الإثرائية في وحدة العضوية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على تنمية التخطيط للمستقبل .

ت. إثارة اهتمام الباحثين في الجزائر بموضوع الأنشطة الإثرائية وتطبيقاتها في تدريس العلوم .

2. إشكالية البحث :

رغم الإجماع الذي تشهده الساحة التربوية العالمية ، علـــى المـــستويين التنظيـــري والتطبيقي، فيما يتعلق بتحيين الإجراءات البيداغوجية ، التي ترمي إلى رفع العائد التربوي ، من

خلال التكفل البيداغوجي بالتلميذ وتيسير سبل تعلمه ، ليتوجه بعقله وفكره ووجدانه نحو التعلم ، والاستفادة القصوى من المواقف التعلمية ، ومن ثم بناء شخصيته النافعة لنفسه ومجتمعه ، ورغم الجهود الكبيرة التي يبذلها الممارسون للعملية التربوية على ارض الواقع ، لازال هناك أعداد كبيرة من التلاميذ ينهون دراستهم قبل إتمام عدد السنوات المحددة لها ، حيث يؤكد "سعيد بن مراد(2006) بأن المدارس الجزائرية يغادرها سنويا ما بين 400 الى 500 ألف تلميذ وطالب ، قبل أن يكملوا مسارهم التعليمي ، وأكثرهم من تلاميذ المتوسطات و الثانويات ، وأن 30% منهم في سن مابين 11و14سنة ". (ياسين آمنة،2007)، وأعداد مماثلة تعاني من تدني مستوى التحصيل الدراسي، وهي مشكلة عابرة للقارات كما يشير منصوري مصطفى (2008) ، مما جعل المهتمين بالشأن التربوي غير راضين عن مردود المدرسة بمختلف مراحلها ، من التعليم الابتدائي إلى التعليم الجامعي ، إلى الحد الذي كتب فيه راسل ل.آكوف و دانييل غرينبرغ (2009) كتابا سمي بـ(توجيه التعليم عقبا على رأس ، وضع التعليم على النهج الصحيح)، والذي أظهر من خلاله الكاتبان عدم رضاهما عن الآداء والمنتوج التربويين .

إن حالة عدم الرضا هذه ، جعلت العلماء والباحثين في حالة تأهب قصوى على الدوام ، محاولين تصميم نظام تعليمي ، ينتج أفرادا" ينخرطون في عملية تعلم ذاتية ومستمرة ويمارسون المواطنة الإبداعية والمسؤولة "(راسل ل.آكوف و دانييل غرينبرغ ،2009: 259) ، غير أن هذا الهدف يبدو صعب المنال ، في ظل النظام الرسمي للتعليم ، الذي يكرس سياسة الوصاية على المعلم ، ويحد من إبداعه واجتهاده ، وللتغلب على هذه المشكلة ابتكر العلماء نظام الإثراء ، الذي يخفف على المعلم معاناة الالتزام الأصم بالبرنامج ، والمنهاج ، وطرائق التدريس ، ويفتح أمامه باب الاجتهاد والابتكار ، ويمكنه من إضفاء لمسته كمتخصص في المادة المدرسة أولا ، وفي طرق التدريس ثانيا ، فيوسع في محتوى المادة حينا ، ويعمق فيه آخر، وينوع في استعمال الوسائل التعليمية ، وطرق التدريس، ويفرد التعليم أو يجمعه ، متى رأى لذلك لزوما .

والإثراء مصطلح يطلق على مجموعة من الأنشطة أو البرامج أو الخبرات التي تدرج بالموازاة مع البرامج العادية ، والتي تهدف إلى زيادة " عمق واتساع عملية التعلم وتجعلها أكثر جاذبية " (حافظ عبد الفتاح، 1998: 114) ، والإثراء أكثر البرامج شيوعا في العالم ، لأنه أقل تكلفة وأكثر قبولا من الأفراد داخل المجتمع المحلي ، فهو يزيد من التبصير بنقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، هذا فضلا على أنه يؤثر في أهداف التلاميذ المهنية ، ويؤدي إلى اتجاهات أكثر ايجابية نحو المدرسة ، وذلك لأن التلاميذ العاديين يستفيدون من زملائهم الموهوبين ، وهذا ما يبرر أهمية بناء أنشطة إثرائية تقدم لجميع تلاميذ المدرسة لتنمية إبداعاتهم.

وتعتبر جمهورية ألمانيا الاتحادية كما تذكر يسريه (1997) من أكثر دول العالم إيمانا بأهمية الإثراء التعليمي ، وذلك بموجب فلسفتها المثالية التي تهدف إلى تزويد الفرد بأقصى ما يمكن من الخبرات التي تتناسب مع قدراته، وميوله واستعداداته (نور الراجحي ،2005: 55).

لقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التي بينت طبيعة الأنشطة الإثرائية ، ودورها الكبير في تنمية كثير من الجوانب المهمة في المتعلمين ، كدراسة نور الدين(1998) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي صيفي في تنمية التفكير الإبداعي وتكوين اتجاهات إيجابية لدى المشاركين ، وأشارت نتائجها إلى نمو مهارات التفكير الابتكاري بمقارنة نتائجهم القبلية والبعدية (خالد الحموري ،2008 :619)، ودراسة روعة صالح (2006) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات ، و خلصت نتائجها الى أن البرنامج الإثرائي كان فاعلا في تنمية مهارات التفكير الابتكاري الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل(فايز بن سويلم ، 2008 :70) ، و دراسة جيبسون (1998) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي علمي قائم على استقصاء اتجاهات الطلبة نحو العلوم واهتماماتهم بالمهن التعليمية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج الإثرائي ساعد الطلبة المشاركين على الاحتفاظ بمستوى عال من الاهتمام بالعلوم مقارنة مع الطلبة الذين لم يخضعوا لنفس التجربة (خالد الحموري ،2008 :619).

ومع أن استخدام الأنشطة الإثرائية تركز في البداية على مادتي الرياضيات والعلوم ، لكنه سرعان ما شمل كافة المواد الدراسية ، حيث بعد أن أثبتت فاعليتها في تدريس الرياضيات والعلوم ، أخذت الدراسات والبحوث مسارها في اختبار أثرها في مواد أخرى ، كاللغة العربية ، الاقتصاد المنزلي ...الخ ، وحققت نفس النتائج المحصلة في الرياضيات والعلوم ، وكذلك الشأن فقد خصصت الأنشطة الإثرائية في بداية أمرها لفئة المتفوقين والموهوبين ، ولكن لم يتوان الباحثون في التحقق من أثرها على فئات أخرى من المتمدرسين ، كفئة ذوي صعوبات التعلم ، الفئات الخاصة ، وفئة العاديين ، وأثبتت دراساتهم وجود أثر دال إحصائيا ، على تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الابتكاري بشكل خاص وزيادة تحصيل الطلبة، وتنمية الدافعية ، وتغير اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة عموما والمواد الدراسية بشكل خاص .

إنطلاقا مما سبق ، واعتبارا من أن كل الدراسات المذكورة آنفا كانت ذات نتائج ايجابية لصالح استخدام الأنشطة الإثرائية في التدريس ، واعتبارا من تأكيد " المختصين في التربية العلمية على أن احد الأهداف الأساسية لتدريس العلوم تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وذلك باستخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التدريس التي يمارس طلبتهم خلالها أنشطة تثير تفكيرهم"

(وليد صوافة ،2008: 03) ، وترفع دافعيتهم للتحصيل وخاصة الأنشطة الإثرائية ، إذ ترى كريمان بدير(2008) أن من بين الأساليب الهامة لرفع الدافعية لدى المتعلمين إثـراء المـادة الدراسية بفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المـساعدة علـى ذلـك (كريمـان بـدير،2008 :67).واعتبارا أيضا من أن كل الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها لاتوجد بهـا دراسة واحدة جزائرية، الأمر الذي يشجع على فتح باب الدرسات في الموضوع ، و تقصي أثر تدريس أنشطة إثرائية في وحدة العضوية من برنامج علوم الطبيعة والحياة للـسنة الأولـى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ،على تنمية قدرات التفكير الابتكـاري ، والدافعيـة للإنجـاز. والسؤال الذي يمكن طرحه بناءا على ما سبق هـــو :

هل يؤثر تدريس أنشطة إثرائية في وحدة العضوية من البرنامج المقرر في مادة علوم الطبيعة والحياة ، لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيـا، علـى تنميـة دافعيتهم للإنجاز، و قدراتهم على التفكير الابتكاري ؟

ويتفرع هذا السؤال إلى سؤالين رئيسين يتمثلان فيما يلي :

1. السؤال الرئيس الأول :

هل يؤثر تدريس أنشطة إثرائية في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعـة والحيـاة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثـانوي علـى تنميـة الدافعية للإنجاز لديهم ؟

ويتفرع هـذا السؤال بحسب مكونات دافعية الإنجاز إلـى خمس أسئلة فرعيـة تتمثـل فيما يلـي:

1.1. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي علـى تنميـة الـشعور بالمسؤولية لديهم ؟

2.1. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية السعي نحـو التفوق لديهم ؟

3.1. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولـى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية المثـابرة لديهم ؟

4.1. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية الشعور بأهمية الزمن لديهم ؟

5.1. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية التخطيط للمستقبل لديهم ؟

2.السؤال الرئيس الثاني :

هل يؤثر تدريس أنشطة إثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية التفكير الابتكاري لديهم ؟

ويتفرع هذا السؤال بحسب قدرات التفكير الابتكاري – الطلاقة ، المرونة ، الأصالة – إلى ثلاث أسئلة فرعية تتمثل فيما يلي:

1.2. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية الطلاقة لديهم ؟

2.2. هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية المرونة لديهم ؟

3.2.هل يؤثر تدريس الأنشطة الإثرائية من وحدة العضوية لمادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من التعليم الثانوي على تنمية الأصالة لديهم ؟

2.فرضيات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث صيغت فرضيتان أساسيتين وثماني فرضيات فرعية وهي كما يلي :

1.2.الفرضية الاساس الأولى :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى

ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ككل.

وتتفرع هذه الفرضية بحسب مكونات الدافعية للإنجاز إلى خمس فرضيات جزئية وهي :

1.1.2.الفرضية الجزئية الأولى :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في المقياس الفرعي لبعد الشعور بالمسؤولية.

2.1.2.الفرضية الجزئية الثانية :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في المقياس الفرعي لبعد السعي نحو التفوق.

3.1.2.الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز،في المقياس الفرعي لبعد المثابرة .

4.1.2.الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في المقياس الفرعي لبعد الشعور بأهمية الزمن .

5.1.2.الفرضية الجزئية الخامسة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى

ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في المقياس الفرعي لبعد التخطيط للمستقبل .

2.2.الفرضية الأساسية الثانية :

توجد فروق دالةإحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري ككل.

وتتفرع هذه الفرضية، بحسب مكونات القدرة على التفكير الابتكاري إلى ثلاث فرضيات إحصائية وهي :

1.2.2.الفرضية الجزئية السادسة :

توجد فروق دالةإحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، لدرجات الطلاقة .

2.2.2.الفرضية الجزئية السابعة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، لدرجات المرونة .

3.2.2.الفرضية الجزئية الثامنة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، لدرجات الأصالة .

4. التعاريف الإجرائية :

1.4.الأنشطة الإثرائية :

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 الباحث ، تمارس داخل القسم أوفي المخبر بالكيفية المحددة في دليل الأستاذ المعد من طرف الباحث ، الملحق رقم (03) .

وتتمثل الأنشطة الإثرائية المعدة لغرض هذه الدراسة فيما يلي :

- تقديم أرقام وقياسات الوتيرة القلبية ، والتنفسية أثناء الجهد العضلي ، عند رياضيين في رياضات مختلفة.
- عرض فيلم قصير يوضح الحركة الذاتية للقلب.
- عرض فلاش للتنظيم الوظيفي.
- إجراء التسجيل القلبي.
- عرض مخطط يوضح مختلف الأعصاب الشوكية والقحفية عن الإنسان.
- عرض فلاش يبين مسارات الرسالة العصبية.
- الصفات الجنسية الثانوية عند كائنات حية مختلفة.
- عرض وثائق توضح أهم الغدد الصماء في الجسم ودورها.

3.4.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 (عبد اللطيف خليفة،2000 :96).

ويعرفها الباحث إجرائيا:

الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا – عينة الدراسة – على مقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف خليفة وتتضمن:

أ.الشعور بالمسؤولية :

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد الشعور بالمسؤولية .

ب.السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع :

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد السعي نحو التفوق

ت.المثابرة :

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد المثابرة .

ث.الشعور بأهمية الزمن:

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد الشعور بأهمية الزمن .

ج.التخطيط للمستقبل :

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد التخطيط للمستقبل

5.4. القدرة على التفكير الابتكاري :

ويشير عبد المجيد نشواتي (1998) إلى أن جيلفورد رائد العلماء الذين حاولوا تحديد القدرات العقلية الابتكارية في ضوء ما يسميه بالتفكير المنطلق ، ويرى أن الابتكار تنظيمات أو تكوينات مؤلفة من عدد من القدرات البسيطة وتختلف باختلاف مجال الابتكار ومن أهم هذه القدرات : الطلاقة – المرونة التلقائية – الأصالة – الحساسية بالمشكلات (عبد المجيد نشواتي ، 1998، 136).

ويعرف الباحث القدرة على التفكير الابتكاري إجرائيا:

بأنه الدرجة التي يحصل عليها طلبة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـ (سيد خير الله) .

أ.الطلاقة : وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد الطلاقة .

ب.المرونة: وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد المرونة .

ت.الأصالة: وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في استجابته على بعد الأصالة

6.4.وحدة العضوية : وهي المجال المفاهيمي الأخير من برنامج علوم الطبيعة والحياة للسنة أولى ثانوى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، يتكون من ثلاث وحدات فرعية وهي :

أ.استجابة العضوية للجهد العضلي

ب.التنسيق العضلي

ج.التنسيق الهرموني

الفـــصل الثانـي

الأنشطة الإثرائية

1. تمهيد :

النشاط التعليمي أحد أهم عناصر النسق التربوي المتفاعلة من أجل تحقيق الأهداف السامية لأي مدرسة في العالم ، الأمر الذي فرض نفسه على مختلف المدارس التربوية ، حيث تضمن الأدب التربوي الحديث الدعوة الصريحة إلى تنويع النشاط التعليمي ، من أجل ملاءمته للفروق الفردية بين المتمدرسين من جهة ، ومن جهة أخرى الاستجابة إلى حاجات المتعلمين المتنامية .

والأنشطة الإثرائية أحد أوجه تنويع النشاط التعليمي التي حظيت " في السنوات القليلة السابقة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين ، حيث أجريت العديد من البحوث والدراسات التي درست طبيعتها ودورها الكبير في تنمية الاتجاهات ومهارات التفكير لدى الطلبة المتميزين والعاديين" (خالد الحموري ، 2008 : 617) ، والتي يستهدف من خلالها إدخال التعديلات والإضافات على المناهج الرسمية من أجل إشباع حاجات المتمدرسين ، العقلية، والانفعالية والإبداعية والمعرفية والحركية (نور الراجحي ، 2000) .

2. مفهوم الأنشطة الإثرائية:

على الرغم من حداثة المفهوم كما أشير سلفا ، إلا أنه يتوفر على عدد كبير من التعريفات، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم النفسية ، استطاع الباحث من خلال عملية التقصي التي قام بها على الموضوع و أدبياته أن يجمع ثلاثين تعريفا ، نقل منها في هذا الفصل تسعة تعريفات ، رأى بأنها كفيلة للإحاطة بتفاصيله، وهي كالآتي :

إثراء المنهج حسب بلقيس وشطي (1989) "إحداث زيادات أو إضافات فيه تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره نتيجة تحليل المنهج بمفرداته وأهدافه وطرائقه للوقوف على الفجوة بينه وبين الأهداف المنشودة (محمود زكريا،2009 :48).

الإثراء حسب بلقيس (1989) " يعني إغناء المنهج أو إحداث زيادات أو إضافات فيه تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره أو تجعلها أكثر وضوحا أو تقبلا ". (موسى جودة، 2007: 39).

ويدل إثراء التدريس على تزويد التلاميذ بأنشطة تعليمية غير تقليدية ، ووحدات دراسية غير روتينية تهدف إلى تكثيف معلوماتهم وتعميق خبراتهم (عبد الله النافع ، 1993 : 37) .

و يُقصد بالإثراء ، إغناء البرنامج التربوي ، وتزويد التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ، بنوع جديد من الخبرات التعليمية تختلف عن الخبرات المقدمة لهم في الفصل

الدراسي المعتاد ، من حيث المحتوى والمستوى،والجدة ، والأصالة الفكرية (حافظ عبد الفتاح ، 1998 : 114).

وهو جهد منظم تعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة في المجال الأكاديمي ، بحيث يؤثر إيجابا على تحصيلهم وينتقل إلى حياتهم اليومية فينعكس على بيئتهم ومجتمعهم ووطنهم (صالح روعة ،2006 :38)

ويعرفه صلاح الدين عرفة محمود (2006) "بأنه ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي ، والذي يقبل عليه التلميذ برغبته ويزاوله بشوق وميل تلقائي ، بحيث يحقق أهدافا تربوية معينة ، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية ، أو باكتساب خبرة أو مهارات أو اتجاه علمي أو عملي داخل الفصل وخارجه أو أثناء اليوم الدراسي أو عقب انتهائه ، على أن يؤدي ذلك إلى نمو تفكير التلميذ وخبراته وقدراته في شتى الجوانب التربوية والاجتماعية المرغوبة (أحمد علي الخطاب ، 2007: 74) .

وهي حسب ليسنجر (lessinger)" عملية تنظيم وربط وتصميم المواد العلمية حول مفاهيم مترابطة مع إعطاء اكبر قدر ممكن من المعلومات مع إيضاح المحتوى وترابط المعلومات ونقل العملية من علم إلى آخر ، ويجب أن تشتمل برامج الإثراء الجيدة على تحديد لقدرات الطالب وتوسيع لمعرفته مع تعميق فهمه (حنان آل عامر:2009، 26).

ويؤكد (مطر و آخرون ، 2001) "أن إثراء المنهج يكون بزيادة أو تنمية في الأهداف أو تحسين في المستوى نوعا وكما أو كلاهما ، وتفعيل في الأنشطة وإخصاب في الخبرات ، أو دقة وتنوع في القياس والتقويم على اعتبار أن الإثراء يؤكد على الشمول والتكامل والتوازن بين عناصر المنهاج باعتباره نظاما مفتوحا متكاملا ، وأن أي إثراء لأي عنصر من عناصره يؤثر في العناصر الأخرى كما يتأثر بها". (محمود زكريا،2009: 48).

من مجموع ثلاثين تعريفا، اطلع عليها الباحث ، والتي من ضمنها التعاريف المذكورة ، تمكن الباحث من الوصول إلى التحليل الكمي التالي :

نسبة 66.66% من التعريفات تطرقت لأنواع الإثراء – رأسي أو عمودي ، وأفقي – منها 62.01% تقرن بين الاثنين ، و 2.65% تتكلم عن الإثراء الكمي والكيفي ، والمقصود به نفس الشئ، فالإثراء الكمي يقصد به الأفقي ، بينما يقصد بالكيفي الإثراء العمودي أو الرأسي ، وبالتالي نبقى على نفس التقسيم ، بينما تبقى نسبة 1.99 % موزعة بين من يذكر الإثراء الرأسي فقط أو الأفقي فقط أو عدم التمييز بينهما ، ووجد تعريف واحد لـ (سيد أحمد عثمان ،

1994)، ذكره (رضا مسعد السعيد ،2005) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة الإثرائية على تدريس الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، حيث يذكر فيه تقسيما مخالفا لسابقيه ، حيث يميز بين نوعين للإثراء ، وهما الإثراء التربوي أو الأكاديمي ، والإثراء النفسي والذي سوف نتطرق إليه في معرض الحديث عن أنواع الإثراء ، فيما يمكن استنتاج تقسيما ثالثا مما كتبه (زكريا الشر بيني و يسريه صادق، 2002: 305)، وهو الإثراء الصفي والإثراء اللاصفي ، حيث أنه بإمكاننا مزاولة النشاط الإثرائي داخل القسم أو خارجه ، أو الجمع بينهما كما ترى (هولنجورث، Hollingwort، 1931) حيث" دعت إلى ضرورة أن يمتد مايقدم داخل الفصل في إطار برنامج الإثراء خارج نطاق المدرسة " (سيد سليمان و صفاء غازي ، 2001: 187) .

بالنسبة للمجالات التي يمسها الإثراء، فقد سجل الباحث نسبة 33.33 % أغلبها تناولت المجال العقلي، والمعرفي ، والوجداني الانفعالي ، أما التعاريف التي تذكر المجال الحسي الحركي فلم يتطرق إليه سوى عبد المنعم الدريدير (2004) فيما نقله عن إبراهيم بسيوني (1998) و (سيد سليمان و صفاء غازي ،2001)، مما يدل أن اهتمام الباحثين منصب فقط على الإثراء في المجالات – العقلية ، المعرفية ، الوجدانية الانفعالية –.

على الرغم من أهمية التعرف على الأشكال التي يتخذها الإثراء ، إلا أن الباحث لم يسجل سوى نسبة 6.66 % من التعريفات التي ذكرت أشكال الإثراء، ومن هذه الأشكال ، مزاولة الإثراء في الفصول العادية ، سواء للمجموعة ككل بموضوع واحد ، أوتقسيم الفوج إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بنشاط خاص ، أو تزاول في أقسام خاصة لفئات خاصة ، أو في النوادي والمخيمات ، أوفي شكل حضور متقدم ،أو في شكل ندوات ينشطها خبراء ومختصون و أساتذة جامعيون.

من حيث الخصائص والمميزات فقد رصد الباحث نسبة 50% من التعاريف تناولت مميزات الأنشطة الإثرائية ، ومن هذه الخصائص ، التنظيم ، الشمول ، التكامل ، التحديد ، الجدة ، التشويق ، واختلافها وتكاملها مع البرنامج الاعتيادي ، ونذكر من أصحاب هذه التعاريف ، (ماجد عبيد ،2000) و(فؤاد أبو حطب ،1995).

من حيث الأهداف لاحظ الباحث أن نسبة 70% من مجموع ثلاثين تعريفا للأنشطة الإثرائية ركزت على الأهداف ، منها30% تخص الدافعية وما يؤدي إليها – جاذبية المنهج ، استثارة الرغبة ، حب المادة– ومن بين تلك التعريفات تعريف نبيل عبد الفتاح(1998) الذي يرى أن المقصود بإثراء التدريس " توفير خبرات تعليمية للتلميذ تزيد من عمق واتساع عملية

التعلم وتجعلها أكثر جاذبية له " (زكريا الاسطل، 2009: 48) ومنها أيضا % 23.33 تخص تنمية و استثارة التفكير بأنواعه(الابتكاري ، الناقد ، وحل المشكلات) ومن بين هذه التعاريف ، تعريف ابتسام السمحاوي، حيث ترى أن البرامج الإثرائية تتضمن " أنشطة تهدف إلى تنمية المفاهيم والربط بينها ، وتنمية التفكير الناقد ، من خلال تقديم الحقائق ومناقشتها ، وتنمية التفكير الإبداعي في الأصالة والمرونة والطلاقة وتوليد الأفكار ، وتنمية القدرة على حل المشكلات ".(صالح روعة ، 2006:273).

من حيث الفئة المستهدفة بالأنشطة الإثرائية ، هناك 50% من التعاريف تناولت الأنشطة الإثرائية كفعل وأسلوب يوجه لفئة المتفوقين والموهوبين ، حيث يرى أصحاب وجهات النظر تلك ، أن الأنشطة الإثرائية صممت خصيصا لتلك الفئة ، من أجل الاستجابة لحاجاتهم في التقدم العلمي والمعرفي ، واستجابة لرغبتهم في التحدي وإبراز قدراتهم التي لاتسمح لها البرامج العادية بالظهور ، بينما الـ 50% الباقية ترى الأمر خلافا لذلك ، فالأنشطة الإثرائية كفعل وأسلوب يوجه إلى كافة فئات المتمدرسين ، ويستشهد بعض أصحاب هذه التعاريف بالنماذج اليابانية والألمانية التي لاتستثني أي فئة من استفادتها من الأنشطة الإثرائية ومن بينهم ،زكريا الشربيني ويسريه صادق حيث يذكر المؤلفان أن اليابانيين قد نجحوا "في إعداد نظام تربوي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلاد العالم المتقدم ولكن في ثوب وطني يخدم مختلف فئات الشعب سواء الطبقات العريضة أو العوام –الجماهير– أو الطبقات الخاصة –الموهوبين والمتفوقين من الطلبة – وهذا النظام يجمع بين أسلوب إثراء المناهج في مراحل التعليم المختلفة في الفصول العادية ".(زكريا الشربيني و يسريه صادق ، 2002: 313) ، من هذه التعريفات يتبين للباحث أن هناك اتجاهين تطبيقيين للأنشطة الإثرائية ، الاتجاه الأول وتمثله الفئة التي ترى بأن الأنشطة الإثرائية يخص بها فئة المتفوقين والموهوبين ، أما الاتجاه الثاني فتمثله الفئة التي ترى بأن "الأنشطة الإثرائية ليست حكرا على فئة الموهوبين والمتفوقين ".(عبد العزيز بن دريوش،2008).

في حين لم تتعد نسبة 03% من التعريفات التي تعرضت إلى متطلبات تنفيذ الأنشطة الإثرائية ، وطرق بنائها .

ويرى الباحث أنه بالإمكان جمع كل هذه التعريفات في تعريف واحد وهو :

الأنشطة الإثرائية :هي إضافة كمية – كإضافة مواد أو مواضيع جديدة – ، أو كيفية – كتعميق محتوى وحدة دراسية ما – للبرنامج المقرر، تستهدف فئة معينة من المتعلمين ، خدمة

المتعلم بالدرجة الأولى ، مقصودة ومخططة من طرف المؤسسة التربويـــة ، أو المربـــي ، أو المختص ، وقد تمارس داخل القسم أو خارجه ، في المؤسسة أو خارجها .

3. أنواع الإثراء :

حسب إطلاع الباحث على التراث النظري للموضوع ، توجد عدة تـــصنيفات لأنـــواع الإثراء ، فهناك الإثراء الأفقي في مقابل الإثراء العمودي ، والإثراء النفسي في مقابل الإثـــراء الأكاديمي أو التربوي ، والإثراء الصفي في مقابل الإثراء اللاصفي ، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الأنواع .

1.3. الإثراء الأفقي في مقابل الإثراء الرأسي :

يتفق العديد من الباحثين كما تمت الإشارة إليه ، في التعاريف السابقة الذكر ومن بيـــنهم (عبد المنعم الدريدير ، 2004) و(حافظ عبد الفتاح ،1998) و(صالح روعـــة ، 2006) على نوعين للإثراء التعليمي وهما :

1.1.3. الإثراء الأفقي (الاتساع) :

ويقصد به إضافة وحدات دراسية للمنهج الأصلي بما يتفق وميول الطلاب وقـــدراتهم، بمعنى " تزويد الطلبة بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية ، وبتعبير عبد العـــال إضافة بعض المواضيع الجديدة إلى المقرر العادي بحيث تكـــون هـــذه الموضـــوعات امتـــدادا وتوسيعا لموضوعات هذا المقرر وتكون استمرارا له" (حنان آل عامر ،2009: 27).

2.1.3.الإثراء الرأسي (العمودي أو العميق) :

ويقصد به تعميق محتوى وحدة دراسية معينة وذلك بإضافة بعض الخبـــرات التعليميـــة التي تتعلق بهذه الوحدة و يطلق أحيانا الإثراء الرأسي أو العمودي ، حيث يتم " تزويد الطلبـــة بخبرات غنية في موضوع ما من الموضوعات الدراسية (فـــاروق الروســـان ، 1998 : 54) ويتضمن تعميقا للمستوى العادي الذي يدرسه الطالب بحيث تضاف إليه بعض التطبيقات غيـــر المباشرة أو المشكلات الحياتية الواقعية التي يلجأ الطلاب عند حلهـــا إلـــى مـــا درســـوه مـــن موضوعات المنهج العادي .

وقد لاحظ الباحث أن بعض الدراسات إعتمدت على الإثراء الأفقي كدراســـة ، صـــالح روعة (2006) ، وبعض الدراسات الأخرى إعتمدت على الإثراء العمودي كدراسة ، محمود زكريا (2009) ، وبعضها الآخر إعتمد على الجمع بين النوعين ، كدراســـة نـــور الراجحـــي (2006) "استنادا لما ذكره إسماعيل (1998) أنه يمكن الجمع بين هذين النوعين حيـــث يـــتم

التوسع في دراسة وحدة ، بإضافة مواضيع جديدة ، بالإضافة إلى التعمق في دراسة جوانب التعلم المتضمنة لهذه الوحدة " (نور الراجحي ، 2006 :48) .

2.3. الإثراء التربوي في مقابل الاثراء النفسي:

تطرق بعض الباحثين كـ (رضا مسعد السعيد ، 2005) ، إلى تقسيم آخر لأنواع الإثراء ، وهو الإثراء التربوي والإثراء النفسي ، وفيما يلي شرح لهذين النوعين .

1.2.3. الاثراء التربوي:

ويُقصد بالإثراء التربوي ، تعريض الطلاب لخبرات عامة تتضمن موضوعات ومجالات معرفية جديدة ، أو أفكاراً متطورة ، لا يغطيها المنهج العادي ، وتسهم في تطوير مستويات عالية من التفكير ، ومهارات متقدمة في مجال البحث والاستقصاء ، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالنمو الشامل للطلاب .

ويوفر الإثراء التربوي للطلاب فرصاً لإثبات الذات في مجالات التخصص المختلفة ، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم ، كما يوفر لهم خبرات استكشافية عامة يتعرضون من خلالها لموضوعات وأفكار وقضايا معرفية جديدة لا يغطيها المنهج المعتاد ، فالإثراء التربوي يقدم للطلاب فرصاً لاستكشاف محتوى علمي جديد لا يعتبر في العادة جزءاً من المنهج الدراسي المعتاد، مما يسمح لهؤلاء الطلاب بالتفاعل والعمل المستقل مع المجالات والموضوعات العلمية التي تتحدى قدراتهم (أنيس الحروب ، 1999 : 171)

1.1.2.3.أنواع الإثراء التربوي :

يشير رضا مسعد السعيد (2005) إلى أن الإثراء التربوي ينقسم إلى أربعة أنواع وهي : الإثراء العلمي ، الإثراء الثقافي ، الإثراء الأكاديمي المتصل بالموضوع ، الإثراء الأكاديمي الغير متصل بالموضوع .

2.2.3.الإثراء النفسي .

يرى سيد أحمد عثمان (1994) أن الإثراء النفسي للطفل ليس إضافة كمية ، بل هو دعوة اكتمالية ، فهو ليس تزويداً للطفل بما ينقصه ، بل هو تنبيه له إلى مستوى أعلى يتحرك إليه ، وهو مصطلح مستغرق لما سواه من المصطلحات النفسية المشابهة ، ولا يقف عند جانب واحد من الجوانب النفسية للطفل ونشاطه ، بل يشمل الطفل كله ، حسياً ، وحركياً ، ومعرفياً، وانفعالياً، واجتماعياً ، وأخلاقياً ، وجمالياً ودينياً.

3.2.3. أوجه الاتفاق بين الإثراء التربوي والإثراء النفسي.

أ. يركزكل من الاثراء التربوي والنفسي على نشاط التلميذ وإيجابيته .

ب. يعمل كلاهما على تعزيز معارف التلميذ وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه وسلوكياته ومهاراته .

ج. يستهدف من وراء الإثراء النفسي والتربوي بث الحيوية والفعالية في البيئة التعليمية والمواد التعليمية المستخدمة بها.

د. يؤكد كلا النوعين على وفرة وغزارة المثيرات والمحفزات التعليمية التي يجب استخدامها لاستثارة دوافع التلاميذ نحو التعلم .

4.2.3. أوجه الاختلاف بين الإثراء التربوي والإثراء النفسي:

أ.الإثراء التربوي موجه نحو المناهج المدرسية وطرق التدريس والبيئة التعليمية .

ب.الإثراء النفسي موجه نحو النفس البشرية بكل جوانبها .

3.3. الإثراء الصفي في مقابل الإثراء اللاصفي:

كما أن للمربي أو المختص الخيار في اعتماد الإثراء الرأسي أو الإثراء الأفقي ، فان له أن يختار بين ممارسته الإثراء داخل القسم أو خارجه بحسب الحاجة إلى ذلك ، والحاجة تفرضها طبيعة الموضوع المثرى والوسائل والإمكانات المتاحة ، وإن كان هناك من المؤلفين من يفضل ارتباط النوعين ومن هؤلاء (هولنجورث، Hollingwort، 1931) "التي ترى أنه من الواجب أن يمتد مايقدم داخل الفصل في إطار برنامج الإثراء، إلى خارج نطاق المدرسة".(سيد سليمان و صفاء غازي ، 2001: 187)

1.3.3.الإثراء الصفي :

حيث بإمكان مزاولة النشاط الإثرائي داخل الصف العادي، سواء في شكل إثراء لجميع المتعلمين بموضوع مشترك ، أو تقسيم الفوج إلى مجموعات تكلف كل مجموعة بنشاط معين ، ويضطلع المعلم بدور المرشد أو الموجه والمساعد على تنشيط العملية وتقييمها .

2.3.3.الإثراء اللاصفي :

وهو برمجة النشاط الإثرائي خارج الفصل المعتاد أو حتى خارج المؤسسة التعليمية ، في شكل خرجات إلى مواقع ذات علاقة بالموضوع كالمستشفيات مثلا أو الجامعات ، أو حتى المخابر والمصانع ، أو في شكل ملتقيات ومخيمات .

4. مجالات الإثراء : ويقصد بذلك المجالات السلوكية التي تخصها الأنشطة الإثرائية ، حيث أنها تمس كل مجال تستهدفه العملية التعليمية أو التربوية ، فالعملية التعليمية حسب تصنيفات

العلماء للسلوك تتضمن أربع مجالات، وهي المجال العقلي المعرفي ، والمجال النفسي الوجداني ، والمجال الحسي الحركي ، والمجال الأخلاقي.

يذكر إبراهيم بسيوني عميرة أن للإثراء أربع جوانب وهي :

1.4.المجال العقلي الدراسي : ويكون ذلك بوضع مقررات إضافية أو أجزاء من المقررات، أو إضافة أجزاء في كل وحدة أو موضوع في الكتاب الدراسي للاستمرار في التعلم أو التعمق أو التوسع فيه ، أو يمكن إعداد كتب إضافية تصحب الكتاب المدرسي للاستزادة من المعرفة أو عن طريق استخدام وسائل وطرق تدريس تساعد على الإيجابية والمبادأة والتعلم الذاتي من جانب المتعلم .

2.4. المجال الجسمي – الحركي :ويكون ذلك بالاهتمام بتوفير الملاعب وأجهزة اللعب والتدريب والحفاظ على لياقة الجسم مع توفير المدربين القادرين على رعاية المتعلم في هذا الجانب .

3.4.المجال الانفعالي و الاجتماعي : ويكون عن طريق الأنشطة الاجتماعية التي تتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم ومع معلميهم ومع إدارة المؤسسة وعمالها .

4.4.المجال الأخلاقي الروحي : ويتمثل في قراءات دينية ، ومحاضرات وندوات داخل و خارج المدرسة وفي المساجد، والإسهام في المشاريع الخيرية وغيرها.

5. أشكال الإثراء : أو مايطلق عليها زكريا الشربيني و يسرية صادق(2002) البدائل التربوية لبرامج الإثراء ، والمقصود بذلك أن للباحث أو المربي الذي يعمل في إطار الإثراء ، عدة اختيارات متاحة لممارسة الإثراء ، بحسب الموضوع ، والهدف ، والوسائل المتوفرة ، وهي :

1.5.تزويد الطلاب بخبرات إضافية غنية جديدة ، لايتضمنها البرنامج العادي ، في الفصل العادي .

2.5.تقسيم الفوج إلى مجموعات ، وتكليف كل مجموعة بموضوع يختارونه .3.5.الانتقال إلى قسم خاص بالفئة التي يراد لها ممارسة أنشطة إثرائية كفئة المتفوقين أو فئة ذوي صعوبات التعلم ...الخ.

4.5.الانخراط في النوادي للهوايات:

5.5.المخيمات :وهذا الشكل من الإثراء معمول به في العديد من الدول منها الدول العربية ،كالمملكة العربية السعودية ، الكويت ، وتكون في شكل ملتقيات إثرائية صيفية وغيرها.

6.5. الحضور المتقدم :وهذا الشكل يعمل به لفئات المتفوقين ، إذ بإمكان الطالب المتفــوق أن يزاول دروسا من مستوى أعلى من مستواه الدراسي ، فطالب الثانوية يمكنه بهــذا الــشكل أن يحصل على عدد من الساعات في الجامعة .

7.5.حضور الندوات وإحضار الخبراء :وفي هذا الشكل ، يمكن للمربي أو المدرسة أن تعتمــد في عملية الإثراء على إحضار خبير أو عدة خبراء ومتخصصين في إطار ندوات يحــضرها التلاميذ والاستفادة منها .ويمكن أن يكون الإثراء على شكل تنظــيم لقــاءات بــين الأطفــال (الطلاب) والمتخصصين في الميدان سواء كانوا أساتذة في الجامعة أو في مواقع العمل المختلفة ، ومن خلال هذه اللقاءات يحصل التلاميذ على خبرة عملية تضاف إلى ما حــصلوا عليــه مــن خبرات نظرية (سيد سليمان و صفاء غازي ،2001: 188).

6. مميزات وخصائص الأنشطة الإثرائية :

من خلال مراجعة الباحث للعدد المذكور من التعاريف في متن هذا البحث ، تبين له أن الأنشطة الإثرائية تتميز بسبعة خصائص أومميزات نذكرها كالآتي :

1.6.التنظيم والتخطيط :

على الرغم من أن بعض المدرسين ، يمارسون الإثراء بشكل عفوي ، مثل ما اكتفشه الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية ، إلا أن الأنشطة الإثرائية، فــي صــورتها العلميــة ، يجب أن تتصف بالتنظيم والتخطيط ، كما يشير إلى ذلك كثير من الباحثين ، من بينهم ، محمد (1994) الذي يرى بأن الأنشطة الإثرائية " جهد منظم تتعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمــع ،من أجل توسيع وتعميق خبرات أبنائها النظرية والتطبيقية "(نور الراجحي ، 2006: 09) ، و ماس (2001) الذي يلح على ضرورة تهيئة المكان كالقاعات ،واختيــار الطــرق التعليميــة ، والمصادر والمراجع ، والمناهج التي تخدم تلك الأنشطة ، ويذكر(سيد سليمان و صفاء غــازي 2001,: 188) ، أن الإثراء يتطلب تخطيطا ورؤية مسبقة، لكيفية إثراء المــادة ، بطريقــة مناسبة للقدرات العقلية والمعرفية ونوع الناتج النهائي .

2.6.الشمول:

الأنشطة الإثرائية عملية شاملة ، فهي شاملة لجميع فئات المتمدرسين، فليست حكرا لفئة بعينها ، وإنما بالإمكان أن نمارسها مع فئة المتفوقين ، أو العاديين ، أو ذوي صعوبات الــتعلم، أو أي فئة أخرى ، وقد سبق أن تناولنا بالتفصيل هذه الميزة خلال الحديث عن الفئات المستهدفة من الإثراء ، وهي شاملة أيضا لكافة البرامج أو المنهاج أو الوحدات أو المواد ، فهــي ليــست مخصصة لمادة بعينها ، فيمكننا أن نثري برامج الرياضيات، كما يمكننا أن نثري برامج العلوم ،

كما يمكننا أن نثري أي برنامج في أي مادة ، فقد وجد الباحث دراسات عديدة تناولت موضوع الإثراء ، في اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم ، الكيمياء ، الاقتصاد المنزلي ، الإعلام الآلي ..الخ ، وقد استشهدنا ببعض منها في مواقع متعددة من هذا البحث ، وشاملة كما وكيفا ، فقد يكون الإثراء من الناحية الكمية ، كما يكون من الناحية الكيفية ، كما يمكن الجمع بينهما .

3.6.التكامل :

البرامج الإثرائية يجب أن تتسم بتكاملها فيما بينها ، وتخدم هدفا واحدا يسعى الباحث أو المربي إلى تحقيقه من خلالها ، فلا ينبغي للأنشطة الإثرائية أن تعمل في معزل عن بعضها، وبالتالي تفقد خاصيتها التنظيمية والشمولية .

4.6.التحديد:

طالما أن الأنشطة الإثرائية تتميز بالتنظيم والتخطيط والقصد ، فلابد أن تكون محددة ، والتحديد في البحث العلمي أمر مفصول فيه فإذا رغب الباحث في دراسة ظاهرة معينة أو موضوع معين فلابد من تحديده تحديدا لايترك مجالا للتأويل ،كذلك الشأن بالنسبة للأنشطة الإثرائية ، ينبغي أن تحدد إجرائيا ماهي هذه الأنشطة ، وماهي الأهداف التي وجدت من أجلها، وقد تناولنا مسألة التحديد بما يكفي في مختلف عناصر هذا الفصل ، يشير مطر وآخرون ، 2001) ، إلى أن الأنشطة الإثرائية " عملية محددة تهدف إلى إحداث تنمية أو زيادة كمية أو نوعية لعنصر أو أكثر من عناصر البرنامج " .(محمود زكريا ،2009: 49)

5.6.الجدة:

يجب أن تتصف الأنشطة الإثرائية ببعدها عن الروتين وحسب، جوشا (1993) ، هي أنشطة " غير روتينية تهدف إلى إمداد التلاميذ ببيئة تعليمية نشطة ".(عبد العزيز بن دريوش ، 2008: 28) ، و تزود" المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية " (ماجدة عبيد ، 2000) ، وتشير صالح روعة (2006) إلى أن "الإثراء يقوم في الأساس على إغناء المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية " (صالح روعة ، 2006: 273) .

6.6.التشويق:

حسب بوسامنتر وستيبلمانPosamenter and Stepieman (1991) ، أن الأنشطة الإثرائية هي مجموعة من الأنشطة" ذات طبيعة أكاديمية شيقة ، تستثير في التلاميذ الرغبة في دراسة المادة من ناحية وحبها والإبداع فيها من ناحية ثانية ".(عبد العزيز بن دريوش ، 2008: 28)

7.6.اختلافها عن البرنامج المألوف وتكاملها معه:

على الرغم من أن الأنشطة الإثرائية تتميز بإختلافها عن الأنشطة الاعتيادية أو البرنامج المقرر ، إلا أنها متكاملة معه ، مرتبطة به ، كما يشير إلى ذلك (الأستاذ ومطر ،2001) و (زبيدة محمد،2000)

7. أهمية الأنشطة الإثرائية :

ترجع أهمية النشاط التعليمي عامة ، إلى أنه ينقل المتعلم من حالة التلقي السلبي إلى حالة التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي ، ويُعتبر إدراج الأنشطة الإثرائية كعملية فاعلة في النسق التربوي "أحد الاتجاهات المعاصرة لتطوير المناهج بمراحل التعليم العام، تحقيقاً لمبدأ التعلم للجميع ، والذي يتطلب تضمين المحتوى الدراسي بعض الأنشطة التي تخصص للطلاب ، وإعداد بعض الكتيبات ذات الصلة بمادة الدراسة وتطبيقاتها الحياتية المختلفة ، بحيث تتضمن أنشطة محببة إلى نفوس التلاميذ ، وتنمى اتجاهاتهم نحو دراسة المادة . وبذلك يتضح أن الأنشطة الإثرائية ، باعتبارها جزءاً أساسياً من المنهج المدرسي ، هي أنشطة غير روتينية تستخدم لتوسيع المجال المعرفي لدى الطلاب ، وتنمية الكفاءات والمهارات الأساسية ، ودعم المقررات الدراسية بموضوعات إضافية ، وتعزيز المنهج الاختياري من خلال الاشتراك في الفعاليات المختلفة ، ودعم عمل الطلاب داخل وخارج المدرسة . وتتسم هذه الأنشطة بأنها أنشطة غير روتينية يمكن تنفيذها داخل القسم ومنها على سبيل المثال لا الحصر : تمييز الأشياء غير المألوفة من الأشياء المألوفة ، تقوية وتعزيز الأشياء المألوفة ، التأمل في الأشياء التي حدثت في الماضي وفى الأشياء التي ستحدث في المستقبل ، التنبؤ بالمستقبل ، الاهتمام بالفضول وحب الاستطلاع ، الاهتمام بالإبداع والابتكار ، تمييز الأشياء الضرورية عن الأشياء غير الضرورية ، جمع المعلومات لاتخاذ القرارات ، التخطيط لمشروع مستقبلي ، تعلم المجابهة مع المشكلات الحياتية وحلها بطرائق إبداعية .

إن الأنشطة الإثرائية تعزز التحصيل الدراسي وتهتم بالعمليات العقلية العليا ، وتُوسع الاهتمامات الثقافية في المدرسة ، وتُقوي الأداء الابتكاري ، وتُعرف الطفل بالأفكار المتعددة في

جميع نواحي الحياة ، وتُوسع الاهتمامات الثقافية للطلاب خارج المدرسة ، وترفع مستوى فهم الذات ومستوى الطموحات ، وتُحسن الوضع الاجتماعي للطالب بين رفاقه ، وتُحفز احترام الطلاب للبرنامج التعليمي الذي يتعلمون من خلاله واحترام المناخ التعليمي القائم . وبذلك تُساهم الأنشطة الإثرائية في زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية ، وتقليل الملل الذي يعانى منه بعضهم في المدرسة العادية ، وتكوين اتجاهات أفضل لديهم نحو التربية وأنشطتها وتعزيز الشعور بقيمة الذات ، وقيمة النجاح في العمل ، وزيادة فرص تحفيز الطاقات الكامنة لدى الطلاب .(رضا مسعد السعيد ، 2005)

وتبرز أهمية الأنشطة الإثرائية بشكل أكثر وضوحا من خلال العدد الكبير من الدراسات التي تناولت الموضوع و أثره على كثير من خصائص المتعلمين كـ (التفكير ، التحصيل الدراسي ، صعوبات التعلم ...الخ) ، ومن خلال النتائج المتوصل إليها ، حيث أختبرت فاعلية الأنشطة الإثرائية في كثير من الدول الغربية – كـ (ألمانيا ، والنمسا ، وأمريكا ..الخ) وعدد من الدول العربية كـ (السعودية ، مصر ، الأردن ، الكويت) .

ففي ألمانيا مثلا أجرت جوشا (1993) دراسة تجريبية قامت الباحثة فيها بإعداد برنامج في الأنشطة الإثرائية المناسبة لتدريس الرياضيات للتلاميذ بمراحل التعليم العام وقامت على تطبيقه على التلاميذ من كافة المستويات بما فيهم ضعاف التحصيل وذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات ، واشتمل البرنامج على مجموعة كبيرة من الأنشطة الإثرائية المتنوعة في محتواها ومستواها ، والموضوع الرياضي الذي تتناوله ، 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 ، وتم تخصيص أربعة كتب للأنشطة الإثرائية ، بواقع كتاب واحد لكل مستوى من تلك المستويات ، ويشتمل كل منها على أنشطة إثرائية ممتدة ، وتم تطبيق البرنامج لمدة الفصلين الدراسيين الأول والثاني ، وأظهرت النتائج بعد انتهاء البرنامج فروقا وتحسنا واضحا انعكس على أدائهم في كافة المواد الدراسية وفي التعامل مع مشكلاتهم الحياتية (عبد العزيز بن دريوش،2008: 68)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية: أجرى كل من شنغو وهسو (2001) دراسة " تجريبية بولاية مينسوتا (Minsota) اختار الباحثان مجموعتين من التلميذات يتشاركن في نفس الخصائص العقلية والثقافية ، واقترح الباحثان على معلمات التلميذات اللواتي ينتسبن إلى الأقليات والمصنفات ضمن فئة صعوبات التعلم ، برنامجا للأنشطة الإثرائية في مجال

صعوباتهن ، وهذا البرنامج يوفر فرصا إثرائية متنوعة ومختلفة، وذلك لإغناء فرصهن فيما يتعلق ببقائهن وبتعلمهن ، والاقترح عبارة عن برنامج نشاطات يقدم لهن في المدارس من خلال أنشطة إثرائية وتلك الأنشطة مقدمة للتلميذات ذوات الصعوبات من الأسر المتواضعة ومن فئة الأقليات الثقافية ، وذلك لأن أسرهن عادة لايستطيعون إشراكهن في الأنشطة ، وأظهرت النتائج ، أنه من خلال الأنشطة الإثرائية المقدمة ، استطاع البرنامج أن يغني تعليم الفتيات بشكل ملموس، وأدى إلى السرعة في إنجاز الأهداف(عبد العزيز بن دريوش،2008: 67).

وقد قام هاولي (2002) في الولايات المتحدة أيضا بدراسة تجريبية في ولاية الينوى على ثلاثين زوجا من التلاميذ في المرحلة المتوسطة لديهم صعوبات في الرياضيات .. خضعوا لبرنامج أنشطة إثرائية كان يهدف إلى معرفة مدى فعاليتهم في القدرة على حل المشكلات في المسائل الرياضية اللفظية وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تجريبية والتي تم تطبيق البرنامج عليها والمجموعة الأخرى الضابطة التي درست المسائل بالطريقة الاعتيادية ، وأظهرت النتائج بأن المجموعة التي خضعت للتدريب والبرنامج الخاص بالأنشطة الإثرائية اظهروا فروقا هامة على بعض المتغيرات المهمة من خلال تعاملهم مع المسائل اللفظية وتحديد المعطيات وحل المسألة مقارنة بالمجموعة الضابطة (عبد العزيز بن دريوش،2008: 67).

وفي فنزويلا : طبق أسلوب إنشاء فصول تجريبية لإثراء المنهج الدراسي ، والتربية التكميلية أو المكملة أو المستمرة التي تقدم للطلبة فرصا دراسية خارج المدرسة في مجالات الموسيقى ، والفنون التشكيلية ، أو الفنون الجميلة والعلوم(زكريا الشربيني ويسرية صادق ، 2002: 312) .

أما في اليابان فقد تم "إعداد نظام تربوي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلاد العالم المتقدم ولكن في ثوب وطني يخدم مختلف فئات الشعب سواء الطبقات العريضة أو العوام – الجماهير – أو الطبقات الخاصة – الموهوبين و المتفوقين – ، 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 ، وبالمراسلة .." (زكريا الشربيني ويسرية صادق ، 2002: 313)

أما في العالم العربي، فقد استطاع الباحث الحصول على عدد من الدراسات في الموضوع والتي تناولت استقصاء أثر الأنشطة الإثرائية في تدريس مواد دراسية مختلفة ولفئات عمرية ودراسية مختلفة كذلك مما يؤكد أهمية الأنشطة الإثرائية ، ونذكر من هاته الدراسات .

في مصر درست عفت مصطفى الطناوي (2000) فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي ، وخلصت الدراسة إلى أن البرنامج الإثرائي المقترح كان فاعلا في تنمية التفكير المنطقي و زيادة مستوى التحصيل المعرفي لدى المجموعة التجريبية .

وفي مصر أيضا أجرى عبد الرزاق (2006) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتكونت العينة من 68تلميذا وتلميذة ، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتم تطبيق اختبار التحصيل اللغوي واختبار المهارات اللغوية تطبيقا قبليا ، وبعد ذلك بدأت التجربة بتدريس المعلم باستخدام الأنشطة الإثرائية بواقع يومين في الأسبوع وبعد الانتهاء من التدريس ، تم تطبيق اختبار التحصيل اللغوي واختبار المهارات اللغوية تطبيقا بعديا ، وأظهرت النتائج الأثر الايجابي على تنمية التحصيل اللغوي والمهارات اللغوية.

في المملكة العربية السعودية دراسة صالح (2006) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري وتكونت العينة من طالبات مركز الموهوبات في المدينة المنورة ، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وبعد التطبيق القبلي لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصيغة ب، تم تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية ، ثم تم تطبيق اختبار تورانس الصيغة (ب) بعديا على مجموعتي البحث ، وقد أسفرت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري .

مما سبق يمكن إبراز أهمية الأنشطة الإثرائية كالتالي :

أ.الاهتمام الكبير بالموضوع ويتجلى في الدراسات العديدة التي تناولت الموضوع ، رغم حداثته ، مثلما تمت الإشارة إلى ذلك .

ب.الانتشار الواسع لتطبيق الإثراء عبر مختلف مناطق العالم في الولايات المتحد الأمريكية ، ألمانيا ، اليابان ، النمسا ،فنزويلا ، السعودية ، ومصر، الأردن ...الخ .

ج.شمول تطبيق الأنشطة الاثرائية على كافة فئات المتعلمين ، فئة العاديين بمختلف الأعمار والمستويات الدراسية، فقد تناول باحثون بالدراسة فعالية الأنشطة الإثرائية على تلاميذ من المستويات الابتدائية وحتى طلاب الجامعات، فئة المتفوقين ، فئة ذوي صعوبات التعلم ، وحتى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

د.شمول التطبيق على مختلف المواد الدراسية ، الرياضيات ، الإعلام الآلي ، العلوم ، اللغة العربية ...الخ .

هـ. إثبات الباحثين إيجابية تأثير الأنشطة الاثرائية على مختلف الخصائص النفسية للمتعلمين ، التفكير- الابتكاري، المنطقي ، الناقد- ، الدافعية ، التحصيل ، تقدير الذات ، إثارة الفضول وحب الاستطلاع ، الاتجاهات ، الاهتمامات ...الخ

8. أهداف استخدام الأنشطة الإثرائية في التدريس :

في حدود ما توصل إليه الباحث من دراسات ومراجع تبين له أن الأنشطة الإثرائية تستخدم لتحقيق أربع أهداف رئيسة وهي:

1.8. أهداف إنمائية:وتتمثل فيما يلي .

1.1.8. تنمية التفكير الابتكاري ، والمنطقي والناقد :

أثبتت العديد من الدراسات فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية مختلف مهارات التفكير الابتكاري والتفكير المنطقي والناقد ، ومن بين هذه الدراسات التي اتخذت هذا الهدف، دراسة (هدى عبد الحميد ، 2003) تحت عنوان فاعلية المدخل الإثرائي في تدريس وحدة في العلوم في تنمية التفكير الناقد ، ودراسة (عفت مصطفى الطناوي ، 2000) تحت عنوان فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي ،ودراسة(صالح روعة ، 2006) تحت عنوان فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري .

2.1.8.تنمية الدافعية العامة والدافعية للانجاز :

الأنشطة الإثرائية ليست مدخلا لرفع التحصيل فقط ، ولكنها مدخلا لتحفيز الدوافع، وإطلاق الطاقات الكامنه لدى التلاميذ واستثارة حب الاستطلاع (رضا مسعد السعيد ، 2001) ، كما أنها تسهم في صنع " إيجابية الطلاب ونشاطهم في الحصص الدراسية ، وتنمي أيضا روح التعاون بينهم " فرصة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى .. . كما يعمل هذا الأسلوب على تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب المتفوقين ، كما يستثير دافعتيهم "(سيد سليمان و صفاء غازي، 2001 : 189).، وتسهم الأنشطة الإثرائية كما يصرح (رضا مسعد السعيد ، 2005) في تطوير الخيال ، التنظيم ، الاستقلال ، التعاون ، المثابرة ، والإبداع لدى المتعلم ، وجميعها ضرورية للمواقف الإيجابية الفعالة التي يتخذها الطلاب أثناء الدرس وتؤكد على رغبتهم في التعلم. والأنشطة الإثرائية مفتوحة النهاية ، تُشجع الطلاب على تحديد أهدافهم الدراسية وبناء ابتكاراتهم الخاصة ، والتعبير عن أفكارهم في استقلال وحرية ، دون قواعد مقيدة أو منمطة ، تفرض قيوداً على أنشطة الطالب وأفكاره .

3.1.8.زيادة التحصيل الدراسي:

يشيرزكريا الشربيني و يسرية صادق، أن مراجعة نتائج الأبحاث العربية والأجنبية بينت " أن التلاميذ الذين طبقت عليهم استراتيجية الإثراء كان أداؤهم أفضل من التلاميذ الذين لهم نفس القدرات ولكن لم يستخدموا هذه الاستراتيجية " (زكريا الشربيني ويسرية صادق، 2002: 307) ، ومن الدراسات التي اطلع عليها الباحث واتخذت هذا الهدف محورا لها ، دراسة (السعيد ، 1991) والرامية إلى معرفة أثر منهج إثرائي للرياضيات مصاحب للمنهج المعتاد على تحصيل الطلبة ، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالأنشطة الإثرائية أثناء التدريس ، لما لها من أثر على رفع المستوى التحصيلي للطلاب ، ودراسة، (دياب ، 1996) والتي هدفت إلى معرفة أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، و أثبتت الدراسة فاعلية عملية الإثراء على تحصيل التلاميذ في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها .

2.8.أهداف توافقية: وتتمثل فيما يلي :

1.2.8.تلبية احتياجات المتعلمين:

يقول مجموعة من الباحثين كـ (العزة ، 2000) ، و (زبيدة محمد ، 2000) ، و(رضا مسعد السعيد ،2005) ، بالهدف التوافقي للإثراء ، باعتبارها – أي الانشطة الاثرائية – تعمل على تلبيته 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 .

2.2.8.تعديل اتجاهات المتعلمين نحو المواد والدراسة ككل:

من بين الدراسات التي اتخذت هذا الهدف محورا لها دراسة، (موسى جودة ،2007) تحت عنوان ، أثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة غزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، وخلصت الدراسة إلى أن هناك تأثيرإجابيا كبيرا للمادة الإثرائية على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، ودراسة (ستاركو، Starko، 1986) عن آثار المشاركة في البرنامج الإثرائي الثلاثي على انتاجية التلميذ وفعالية الذات التي ترتبط بالإنتاجية الابتكارية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يشاركوا في البرنامج ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في الإنتاجية الابتكارية والاتجاهات إيجابية نحو المدرسة .(عبد المنعم الدريدير ، 2004: 305) .

3.8.أهداف علاجية : وتتمثل فيما يلي

1.3.8. علاج صعوبات التعلم:

أتخذ العديد من الباحثين هذا الهدف محورا لدراساتهم من بينهم (شنغو وهسو ، Chang.&Hsu، 2001) حيث أجرى الباحثان دراسة تجريبية بالولايات المتحدة الأمريكية ، على مجموعتين من التلميذات المصنفات ضمن فئة ذوات صعوبات التعلم ،حيث اقترح الباحثان على معلمات التلميذات برنامجا للأنشطة الإثرائية في مجال صعوباتهن ، وأظهرت النتائج ، أنه من خلال الأنشطة الإثرائية المقدمة استطاع أن يغني تعليم الفتيات بشكل ملموس ويؤدي إلى السرعة في إنجاز الأهداف ، و (هاولي، Hawley ،2002) الذي قام بدراسة تجريبية في الولايات المتحد الأمريكية أيضا ، وهدفت الدراسة إلى علاج صعوبات التعلم لدى عينة متكونة من (71) فردا عن طريق الأنشطة الإثرائية، مستخدما المنهج التجريبي ، وأظهرت النتائج 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 .

2.3.8.علاج قصور المناهج:

وتتضمن عملية العلاج التي تستهدف من خلال الأنشطة الإثرائية تحليل المنهاج في ضوء المعايير المعتمد ة ، وبالتالي الكشف عن النقائص المطروحة وعلاجها ، يشير (محمود زكريا ، 2009) أن الإثراء بوصفه عملية علاجية محدودة قائمة على نتائج عمليات تحليل للمنهاج، يختلف عن التطوير الذي هو عملية شاملة قائمة على تقويم المنهاج، ومن بين الدراسات التي توخت هذا الهدف ، دراسة (موسى جودة ،2007) ،ويشير موسى جودة الى أن "معظم الدراسات التي أطلع عليها في سياق إعداده لبحثه المعنون بأثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ، اتفقت على عدم قصر التدريس على محتويات المناهج الحالية ، وعلى ضرورة تحليل هذه المناهج لتحديد مواطن الضعف ونواحي القوة فيها بهدف إثرائها بمواد تعليمية ، لسد النقص في محتواها".(موسى جودة ، 2007 : 53) .

4.8.أهداف وقائية:

تتمثل الأهداف الوقائية للأنشطة الإثرائية فيما يلي :

1.4.8.وقاية الموهوبين والمتفوقين .

تعتبر الأنشطة الإثرائية" أكثر إلحاحية وضرورة للطفل المتفوق نظرا لأن قدراته تتفوق وتسمو ومن ثم تحتاج إلى التشجيع المستمر والرعاية الدائمة ، ذلك أن الدراسات والبحوث أظهرت أن التلاميذ الموهوبين الذين يتعرضون لمستويات التعليم العادي التي لاتتحدى قدراتهم ، يسيرون في عملهم الدراسي بإهمال وتراخي ، و لاتتوفر لديهم الرغبة في بذل الجهد ، ولذلك كان إثراء البرنامج التعليمي يمثل أحد الاتجاهات التربوية المهمة في رعاية الأطفال الموهوبين " .(سيد سليمان و يسرية صادق ، 2001: 186) .

ويرى الباحث بأن الأهداف الوقائية للأنشطة الإثرائية لاتقتصر على الموهوبين فحسب، بل تتعداها إلى التلاميذ ضعاف التحصيل، والتلاميذ العاديين ، 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 للإثراء .

وفي نهاية هذا العرض لمختلف أهداف الإثراء يشير الباحث إلى أن هذا التصنيف ليس نهائيا ، بل هو تصنيف مؤقت ومحدود ، بمحدودية العدد القليل من الدراسات التي توصل إليها في الموضوع .

09.متطلبات تنفيذ الأنشطة الإثرائية :

يقصد بمتطلبات الأنشطة الإثرائية في هذا البحث ، العوامل الأساسية اللازمة لتطبيق الإثراء وهي : (الوسائل التعليمية، طرق التدريس ، فضاء التطبيق ، التأطير ، والحجم الساعي) ، والنشاطات الإثرائية ، كما يذكر العديد من الباحثين من بينهم (آل شارع، 1995) تستدعي توفير أدوات تعليمية خاصة (زكريا الشربيني و يسرية صادق ، 2002: 304) كفيلة بإثارة انتباه وشوق المتعلم.

يشير خالد الحموري إلى أن (ماس ، Masse،2001) يشترط "تهيئة المكان المناسب لتطبيق البرنامج ' كإعداد قاعات الدرس الملائمة لطبيعة كل برنامج ، واختيار الطرق التعليمية المناسبة للأنشطة الإثرائية" (خالد الحموري ، 2008:613) ، فقد يتطلب نشاط إثرائي ما الخروج إلى قاعة المحاضرات أو إلى قاعة الألعاب(ماتيكو مثلا) ، أو مستشفى ، وعليه فتحديد الفضاء من الأولويات التي يجب ضبطها ، إضافة إلى إختيار المؤطرالمناسب أو تدريبه ، "لأن الأنشطة الإثرائية من أسهل العمليات التعليمية لمساعدة التلميذ ولكنها في نفس الوقت

تعتبر من أصعب المهام التي يواجهها المدرس ". (سيد سليمان و صفاء غازي ، 1957: 186) .

أما بخصوص المدة المحددة لتنفيذ الأنشطة الإثرائية أو البرامج الإثرائية فتخضع لحجم البرنامج الإثرائي وأهدافه ، حيث وصلت مدة تطبيق بعض البرامج إلى السنتين وأكثر ، كبرنامج فيورتشاين(1980) الذي" هدف إلى تنمية وتطوير الاعتماد على النفس والاستقلالية لدى الطلبة وتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الإثرائية ذات العلاقة بمهمات تنمية حل المشكلات وتمرينات خاصة تنشط من عملية التعلم ، يستند البرنامج إلى افتراض مفاده أن الذكاء قدرة قابلة للتعلم والتعديل ، وتمكن أن يستفيد من هذا البرنامج طلبة المرحلة الثانوية والأساسية" (بكر نوفل ، 2008: 48) ، وهناك بعض البرامج نفذت خلال (04) أسابيع ، كدراسة خالد الحموري (2008) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل على عينة متكونة من (32) طالبا وطالبة ، بينما لم يتعد برنامج عبد العزيز دريوش (2008) ، الذي نفذه في دراسته الهادفة إلى معرفة أثر أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبى في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي استغرق ثلاثة أسابيع .

10. الفئة المستهدفة بالأنشطة الإثرائية :

من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالفئة المستهدفة بالإثراء ، لاحظ الباحث أن هناك اتجاهين اثنين وهما :

الاتجاه الأول : والذي يرى بأن الإثراء، صمم خصيصا للمتفوقين والموهوبين ، من أجل إتاحة الفرص لتفتق قدراتهم ومهاراتهم ويمثله العديد من المؤلفين والدارسين من بينهم ، جردات (2006) الذي يرى بأن البرامج الإثرائية" صممت بشكل أساسي لفئة الطلبة المتفوقين بهدف توسيع وتعميق ما لديهم من حصيلة معرفية استطاعوا الحصول عليها من خلال المناهج الدراسية العامة المخصصة للطلبة العاديين ، بهدف تعليمهم وتدريبهم على الاعتماد على الذات في الحصول على المعلومات الهامة ، وتوظيف تلك المعلومات مستقبلا في مسيرتهم التعليمية مع كسب خبرات جديدة من المتخصصين في المجالات التي تنمي لديهم الإبداع والابتكار بالإضافة إلى تنمية المهارات البحثية لديهم من خلال مجموعة من الأنشطة التي يمارسونها .(موسى جودة ، 2008 :08).

ومن الدراسات التي نفذت وفقا لهذا الاتجاه دراسة ، خالد الحموري (2008) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري

والتحصيل الدراسي ، على عينة متكونة من (32) طالبا ، من الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين ، ودراسة ، عفت مصطفى الطناوي (2000) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي ، ودراسة هدى عبد الحميد (2003) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل الإثرائي في تدريس وحدة في العلوم قائمة على التفكير الناقد للتلاميذ المتفوقين .

الاتجاه الثاني : و الذي يرى بأن الإثراء أسلوب مفيد لجميع شرائح المتمدرسين وعليه لابد من تقديم برامج إثرائية لكل الطلبة في المدارس ويستشهد بعض المؤلفين بالتجربة اليبانية والألمانية ، التي لاتستثني من الإثراء أي فئة ، وقد عمل العديد من الباحثين وفقا لهذا الاتجاه ، وأجريت العديد من الدراسات التي أثبتت نجاعة المناهج الإثرائية لدى العديد من فئات المتمدرسين كما تمت الإشارة إليه سلفا ، نذكر منها ، دراسة جوشا (1993) وهي " دراسة تجريبية أجريت في ألمانيا قامت الباحثه فيها بإعداد برنامج في الأنشطة الإثرائية المناسبة لتدريس الرياضيات للتلاميذ بمراحل التعليم العام ، وقامت بتطبيقه على جميع التلاميذ من كافة المستويات بما فيهم ضعاف التحصيل وذوي الصعوبات التعليمية في مادة الرياضيات ، وأشتمل البرنامج على مجموعة كبيرة من الأنشطة الإثرائية المتنوعة في محتواها ومستواها ، والموضوع الرياضي الذي تتناوله ... وأظهر التلاميذ بعد انتهاء البرنامج فروقا وتحسنا واضحا انعكس على أدائهم في كافة المواد الدراسية ' وفي التعامل مع مشكلاتهم الحياتية " .(عبد العزيز بن دريوش ، 2008: 69)، ودراسة ، دياب (1996) والتي هدفت " إلى معرفة أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمهارات التفكير العلمي على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، استخدم الباحث فيها المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول للصف الخامس الابتدائي –ذكور وإناث – تم توزيعها على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع فصلين لكل مجموعة ... وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمهارات تفكير علمي على تحصيل التلاميذ في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ".(موسى جودة ، 2007 :49)

11. طرق بناء الأنشطة الإثرائية :

كما هو الشأن بالنسبة لأدوات القياس النفسي ، فإن هناك أدوات جاهزة أعدها العلماء من أجل قياس خاصية ما ، أو عدة خصائص نفسية ، وعلى الباحث أن يختار منها ما يناسب بحثه أو دراسته إن رغب في ذلك ، وهناك إمكانية اعتماد الباحث على مجهوداته العلمية والمنهجية من أجل بناء أداة تصلح لجمع البيانات التي يرغب في جمعها، شريطة التزامه

بالقواعد المنهجية المعروفة ، والأنشطة الإثرائية تتمتع بنفس الميزة التي تتمتع بها أدوات القياس النفسي ، فبإمكان الباحث أن يعتمد على إحدى الطريقتين ، إما على أنشطة أو برامج إثرائية تم إعدادها من قبل العلماء أو الباحثين وهي موجودة ، إن كان فيها ما يناسب الظاهرة المدروسة ، و بإمكانه بناؤها وفقا للطرق العلمية والمنهجية التي سوف نتطرق إليها في العنصر الموالي .

1.11. الطريقة الأولى :

اعتماد الباحث على مجهوده العلمي والمنهجي في بناء الأنشطة الإثرائية ، وتنقسم هذه الطريقة الى منحيين وهما :

المنحى الأول : والذي يعتمد فيها الباحث على المنهاج والمقرر ، مستخدما تحليل المحتوى ، والخروج بأنشطة ملائمة لإثراء المادة ، ويوجد العديد من الباحثين الذين اعتمدوا هذا المنحى ، من بينهم ، نور الراجحي (2006) ، في دراستها ، التي تناولت موضوع أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات، في العلوم بالصف السادس ابتدائي ، ودراسة محمود زكريا (2009) ، في دراسته ، التي تناولت موضوع ، إثراء وحدة البرمجية في مقرر تكنولوجيا المعلومات في ضوء المعايير الأدائية للبرمجة وأثره على مهارة البرمجة لدى طلاب الصف الحادي عشر .

وهذا المنحى كما يبدو للباحث غير مجدي، لأنه يتطلب من الباحث سعة اطلاع كبيرة على المادة المراد إثراؤها من جهة ، وسعة اطلاع كبيرة على المنهاج والبرنامج والمقرر ، وسعة اطلاع أيضا على المعارف القبلية والبعدية للبرنامج والمقرر و المنهاج ، وهي معارف لن تتوفر إلا للأساتذة المتخصصين أو المشرفين على إعداد البرامج .

المنحى الثاني: وهو المنحى الذي يعتمد فيه الباحث على المربين، أو الأساتذة ، ويشير إلى هذا المنحى في بناء الأنشطة الإثرائية ،العديد من الباحثين من بينهم ، بلقيس (1989) ، حيث يلفت الانتباه إلى أن الأنشطة الإثرائية تفرض نفسها من زاوية النقائص التي يحتويها البرنامج أو المنهاج ، وهذه النقائص لايستطيع اكتشافها إلا المربون ، بحكم الممارسة والاطلاع المستمر ، فالمربي بفضل خبرته واطلاعه على المعارف القبلية التي يتطلبها المقرر والمعارف التي يخدما مسبقا المقرر ، يلاحظ الفجوات التي يمكن أن تسدها أو تكملها الأنشطة الإثرائية من أجل تحقيق الأهداف العامة والخاصة للبرنامج ، وهو مايشير إليه (سيد سليمان و صفاء غازي ،2001) ، ويؤكد بعض الباحثين كـ (زكريا الشربيني و يسرية صادق ، 2002) على أهمية ترك الحرية المطلقة للمعلم في اختيار كثير من الموضوعات الصالحة

كأنشطة إثرائية اعتمادا على إعداده وتأهيله وخبراته بعد أخذه حاجات التلاميذ وطبيعة الموقف التعليمي في الاعتبار.

ومن الدراسات التي إعتمدت هذه الطريقة ، دراسة عفت مصطفى الطناوي (2000) ، حيث تم بناء البرنامج الإثرائي المعد لغرض الدراسة التي تناولت موضوع ، فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي ، اعتمادا على استطلاع آراء الأساتذة ، ومن ثم بناء برنامج إثرائي مبدئي وعرضه على المحكمين ، وعلى ضوء آراء و اقتراحات المحكمين أجريت التعديلات ، وصيغ البرنامج في صورته النهائية .

بناء على ما قدمه كل من بلقيس و سيد سليمان و صفاء غازي ، و زكريا الشربيني و يسرية صادق ، من آراء حول كفاءة المربي في اقتراح الأنشطة الإثرائية ، والتي كانت مقنعة جدا بالنسبة للباحث ، وبناء على طريقة مصطفى عفت الطناوي في بناء برنامجها الإثرائي في دراستها المذكورة آنفا ، فقد رأى الباحث أن يتبنى هذه الطريقة بمنحاها الثاني ، أي سوف يقوم بناء أداة الأنشطة الإثرائية عن طريق آراء الأساتذة ، متبعا الخطوات المنهجية المناسبة ، وسوف نتطرق إلى طريقة البناء ، فصل الدراسة الاستطلاعية والفصل المنهجي .

2.11.الطريقة الثانية :

حيث توجد بالساحة العلمية العديد من النماذج الإثرائية المتخصصة ، والتي بنيت من طرف علماء وباحثين ، لأهداف خاصة كتنمية التفكير الابتكاري أو لفئات خاصة أيضا كفئة المتفوقين أو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومن بين البرامج الإثرائية المعروفة على الساحة العلمية ، نموذج الإثراء الثلاثي لرينزولي Renzulli ، و نموذج الإثراء الثلاثي لبوردو Purdo ، (عبد المنعم الدريدير ، 2004 :305)، وقد أجريت عدة بحوث تطبيقية ، مستخدمة هذه النماذج منها ، " دراسة كوبر Cooper عام 1983 عن اتجاهات المديرين نحو البرامج التي تقوم على النموذج الثلاثي ، وأوضحت النتائج أنه على الرغم من أن البرامج لم تتكامل مع المنهج التعليمي بإتقان كما كان متوقعا ، إلا أن النموذج كان فعالا في خدمة تجميع التلاميذ الموهوبين " (عبد المنعم الدريدير ، 2004: 304) ، ومن الدراسات العربية التي على النماذج الجاهزة في بناء برامجها الاثرائية ، دراسة صالح روعة (2006) ، حيث اعتمدت في تصميم برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لوحدة النسيج على" النموذج الاثرائي الفاعل المعتمد من وزارة التربية والتعليم السعودية ".(صالح روعة ، 2006: 386).

الخلاصة :

تضمن هذا الفصل الإجابة عن مجموعة من الاسئلة وهي: (ماهي الأنشطة الإثرائية ؟ ولماذا؟ وبماذا ؟ وأين ؟ ولمن ؟ وكيف؟) ، شغلت ذهن الباحث منذ انطلاقته الأولى في إنجـــاز هذه الدراسة ، ونظرا لأن الموضوع غير متداول بالساحة العلمية الجزائرية – في حدود علـــم الباحث – فقد لقي الباحث صعوبات في العثور على المراجع ، ورغم ذلك فقد استطاع من خلال قراءته لما وقع تحت يده من مراجع ودراسات تخص الموضوع ، أن يصل إلى رسم صـــورة واضحة لموضوع الأنشطة الإثرائية التي تساعده في إنجاز الجانب التطبيقي من هذه الدراسة ، حيث تطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الأنشطة الإثرائية من خلال ذكر تسعة تعريفات لها مـــن بين ثلاثين تعريفا توفرت لديه ، أعقب هذه التعريفات بتحليل كمي لما تضمنته ، مستخرجا منها الإجابة على بقية الأسئلة المذكورة ، كما يلي :

أنواع الإثراء : استعرض تحت هذا العنوان ثلاث تصنيفات لأنواع الإثراء ، الرأسي في مقابل الأفقي ، والتربوي في مقابل النفسي ، والصفي في مقابل اللاصفي .

مجالات الإثراء: وهي أربع مجالات للإثراء موافقة تماما لمجالات تصنيف السلوك الإنساني كما حددها العلماء ، وهي المجال العقلي المعرفي والمجال الجسمي الحركي ، والانفعالي الاجتماعي ، وأخيرا المجال الأخلاقي الروحي .

أشكال الإثراء: يتخذ الإثراء سبعة أشكال أو بدائل أو خيارات لعملية الإثراء ، والمقصود بذلك أن للباحث أو المربي الذي يعمل في إطار الإثراء ، عدة اختيارات متاحة ، بحسب الموضوع ، والهدف ، والوسائل المتوفرة .

مميزات الاثراء: وقد تم التطرق تحت هذا العنوان لمجموعةالخصائص التي تميـــز الأنـــشطة الإثرائية عن الأنشطة العادية وهي : التنظيم والتخطـــيط ، الـــشمول ، التكامـــل ، الجـــــدة ، التشويق ، والاختلاف والتكامل مع الأنشطة الاعتيادية .

أهمية فوائد الاثراء: ورد ذكر هذين العنصرين بعنوانين مختلفين في المتن ، إلا أنهما يخدمان نفس الغرض وهو إبراز حاجة مدرسة اليوم إلى الأنشطة الإثرائية .

أهداف الاثراء: وذكر تحت هذا العنوان مجموعة الاهداف التي ترجى من خلال تطبيق الأنشطة الإثرائية بمخلف أنواعها وأشكالها .

متطلبات تنفيذ الإثراء: أو ماذا يلزم لتطبيق ونجاح النشاط الإثرائي ، وقد ذكرت خمس متطلبات وهي : الوسائل والطرق التعليمية ، فضاء التدريس أو التطبيق– فقد يكون الفضاء قسما ، وقـــد

يكون مخبرا ، وقد يكون قاعة متعددة الرياضات ، وقد يكون مستشفى- بالإضافة الـــى تـــأطير أستاذ أو مختص ، والحجم الساعي اللازم.

الفئة المستهدفة بالإثراء: وتحت هذا العنوان أبرز الباحث أن هناك اتجاهين ، أحدهما يقول بأن الإثراء يخص به فقط فئة المتفوقين ، واتجاه ثان يقول بتعميم الأنشطة الإثرائية لجميـــع فئـــات المتمدرسين .

وختاما تم عرض الطرق العلمية التي يجب إتباعها لبناء أنشطة إثرائية ، حيث تبين من ان هناك تناولين أقرتهما الدراسات والأبحاث ، التناول الأول والذي أعتمد فيه الباحثون علـــى مهاراتهم العلمية والمنهجية في بناء أنشطة أو برامج تصلح لتنفيذ دراساتهم وينقسم هذا التنـــاول إلى قسمين ، الأول يعتمد فيه الباحث على تحليل محتوى البرنامج والوثائق المتعلقـــة بالمـــادة المراد إثراؤها ، وبموجب ذلك يبني برنامجا إثرائيا أوليا يخضعه لتحكيم الخبراء ، أما الثـــاني فينطلق من استطلاع آراء المربين ومن خلاله يبني برنامجا أوليا يخضعه لتحكيم الخبراء ، أما التناول الثاني فيتضمن اعتماد برنامج من البرامج المتوفرة والتي بنيت من طـــرف العلمـــاء ، وأثبتت صدقها وثباتها.

وفي الأخير يشير الباحث إلى أنه ومن خلال العرض الذي قدم في هذا الفصل ، استطاع أن يجد العامل المشترك بين متغيرات البحث الثلاثة ، حيث أشار إلى أن هناك علاقة قوية بـــين الأنشطة الإثرائية والدافعية للإنجاز من جهة ، وبين الأنشطة الإثرائية والتفكير الابتكاري مـــن جهة أخرى ، وقد ظهرت هذه العلاقة واضحة في ثلاث عناصر من محتوى هذا الفصل ، ففـــي العنصر الاول والمتعلق بالتحليل الكمي المقدم لمختلف تعاريف الأنشطة الإثرائية ، حيث وجـــد أن نسبة 30% من التعاريف تعرضت لـــتأثير الأنشطة الإثرائية على دافعية التلاميذ عامـــة ، وعلى دافعية إنجازهم خاصة ، و23% تعرضت لتأثير الأنشطة الإثرائية على التفكير بـــصفة عامة ،ومنها التفكير الابتكاري ، وأما العنصر الثاني و المتعلق بالأهداف الإنمائيـــة للأنـــشطة الإثرائية ، فقد ظهر بأن للأنشطة الاثرائية ذات قوة إنمائية على مختلف خصائص الأفراد ومن بينها التفكير بأنواعه و الدافعية للإنجاز، وأما العنصر الثالث والمتعلق بأهمية الأنشطة الإثرائية ، فقد ظهرت من خلاله الأهمية التطبيقية للأنشطة الإثرائية في كثير من المجالات وعلى مختلف الفئات ، مما يقوي مبرر استعمال الأنشطة الإثرائية لتنمية الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكـــاري لدى فئة تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، بثانويات دائـــرة حـــــمام الضلعة* ولاية المسيلة .

---

* حمام الضلعة دائرة تنتمي لولاية المسيلة الواقعة جنوب شرق الجزائر العاصمة وتبعد عنها بـــ(220)كلم

الفـــــصل الثالث

الدافعية للإنجاز

1. تمهيد :

استقطب مفهوم الدافعية اهتمام الكثيرمن العلماء والباحثين والمهتمين بالتربيـــة وعلـــم النفس ، وكذا المشتغلين بميادين إدارة الجماعات البشرية، باعتبارها الـــشحنة الذاتيـــة القابلـــة للاستثمار في مختلف المجالات الحياتية ، وقد بات من المؤكد لدى صناع جيل المستقبل بـــأن الدافعية "عاملا هاما للنجاح ، وذلك في جميع المجالات كالتعلم ، وينظر إليها على أنها العامل الذي يسهل عملية التعلم والحصول على الدرجات الجيدة ".(جاك أندري ،A.Jacques،2005: 20) .

لقد عرفت الأبحاث التي تناولت الدافعية" في الوضعية التعليمية، تطورات مهمـــة فـــي السنوات الأخيرة خاصة في علم النفس التربوي"(بينوا،G.Benoit ، 2006) ، وأصـــبح مـــن المتعارف عليه لدى المربين، أن الدافعية سبب رئيس في زيادة التحصيل الدراســـي ، وإنمـــاء القدرات والمواهب ، في عصرالمعلوماتية والانفجار المعرفي،و في عالم ملـــئ بالإرهاصـــات والمعوقات والتحديات، وعليه عزم المربون على معرفتها وقياسها ثـــم اســـتثارتها وتنميتهـــا، بغرض تحقيق الرسالة السامية للتربية والتعليم .

2. مفهوم الدافعية :

يشيرالأدب التربوي والنفسي إلى أن الدافعية ، مفهوم مشاع بين التيارات والمدارس النفسية القديمة منها والحديثة ، حيث تناوله كل تيارمن زاويته، فالتيارالسلوكي تناوله في ضوء مؤثرات البيئة الخارجية ، فالدافعية حسب وجهة النظر السلوكية تحددها عوامل خارجية مـــستقلة عـــن صاحب السلوك ذاته ، الأمر الذي يشير إلى التحكم في سلوك الفرد وضبطه بمثيرات خارجية. في حين يؤمن التيار المعرفي بأن الدافعية هي استثارة داخلية تحرك الشخص من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف يشارك فيه ،و السلوك الإنساني وفقا لهذا التيار ناتج عن عمليـــات معالجة المعلومات والمدركات المتزامنة مع الموقف المثير ، وبذلك فالتيار المعرفي يسلم " بان الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الـــذي يرغب فيه"(عبد المجيد نشواتي ، 1998) ، وينظرالتيار الإنساني إلى الدافعيـــة مـــن زاويـــة أخرى ، حيث يؤكد على" حرية الفرد وخبرته وقدرته على التعقل والإبداع فهو يؤمن بهرميـــة الدوافع الإنسانية ، وضرورة إشباع بعض الدوافع الدنيا للتمكن من إشباع الدوافع ذات المستوى العالي (عبد المجيد نشواتي ، 1998) ، أما التيار التحليلي النفسي فيتفق مع التيار المعرفي من حيث أن الدافعية استثارة داخلية ، غير أنها – أي المدرسة التحليلية – تعتقد بأن معظم جوانـــب

السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين وهما: حافز الجنس وحافز العدوان ويؤكد على دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي (عبد المجيد نشواتي ، 1998) .

وبين هذا التيار و ذاك ، قدمت تعاريف عديدة ومتنوعة ، بتعدد وتنوع مشارب أصحابها ، وهي خلاصة اجتهاداتهم ودراساتهم ، وفيما يلى عينة منها:

يعرف عبد المجيد نشواتي(1998) الدافعية بأنها مفهوم يستخدم للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما ، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، وقد وافقه في ذلك (N.Sillamy) حيث يعتبر الدافعية "مجموع العوامل التي تحدد السلوك الديناميكي للفرد "(ن. سيلامي،N.Sillamy ، 1999 : 173).

كما يرى توق وآخرون (2003) بأنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد ، من أجل إعادة التوازن الذي اختل ، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين ، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية ، ويختلف الدافع عن الحاجة التي تنشا لدى الكائن الحي عند انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد.(مفلح كوافحة ،2004: 136).

ويعرف الترتوري (2006) الدافعية بأنها " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته ، وإعادة الاتزان عندما يختل ، وللدوافع ثلاثة وظائف أساسية في السلوك وهي : تحريكه وتنشيطه ،وتوجيهه ، والمحافظة على استدامته "(ثائر غباري،2008: 16).

يشير المصطلح حسب قطامي وقطامي إلى مجموعة الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (صالح أبو جادو،2008: 292).

مما سبق يتبين بأن الدافعية هي حالة أو مجموعة من الظروف– كما يطلق عليها الترتوري – أو العوامل – كما يطلق عليها سيلامي – تسيطرعلى السلوك الإنساني ، فتحدده وتوجهه ، أو تزيد أو تنقص من شدته ، أو تحافظ على استمراريته ، فإذا كانت هذه العوامل أو الظروف نابعة من داخل الفرد (كالقناعات ، أو المعتقدات ...الخ) كانت سيطرتها على السلوك سيطرة داخلية وسميت الدافعية داخلية ، وأما إن كانت تلك العوامل والظروف مفروضه على الفرد من الخارج كـ (الثواب ، العقاب ، التعزيز ..الخ) كانت سيطرتها على سلوك الفرد سيطرة خارجية ، و أطلق عليها الدافعية الخارجية .

إن المتتبع لأدبيات الموضوع يلاحظ بأن الباحثين بشأن الدافعية يمكن تصنيفهم الى تيارات ثلاث ، يمثل التيار الأول الفئة الداعية الى سيكولوجية السيطرة الخارجية – الدافعية الخارجية – وهي فئة تؤمن بكفاية العوامل الخارجية لإثارة الدافعية ويعلون من شأن الثواب والعقاب ومختلف أنماط التعزيز، وفئة تدعو الى سيكولوجية السيطرة الداخلية (الدافعية الداخلية) ويقررون بأن الفرد له من المؤهلات العقلية والمعرفية والإنسانية التي يجب احترامها وأخذها في الحسبان إذا أردنا استثارة الدافعية لديه ، وأما الفئة الثالثه ومع أنها تؤمن بما يؤمن به أصحاب سيكولوجية السيطرة الداخلية وتدعو إليها ، إلا أنها لاتنتقص من قيمة سيكولوجية السيطرة الخارجية ، وتقربحاجة المربي اليها بين الحين والآخر ، ولكنها تحذر من الإفراط فيها ، يشير برونر " أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية التعلم ، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع ".(مفلح كوافحة ، 2004: 147).

3.الدافعية الداخلية أم الدافعية الخارجية:

السؤال المطروح ضمن سيرورة العملية التربوية هو: هل القائمون على شؤون تربية الأبناء وتعليمهم بحاجة إلى ممارسة سيكولوجية السيطرة الخارجية .؟ أم أن عليهم تدعيم مكتسباتهم العلمية والعملية من أجل إيجاد السبيل الى دفع المتعلمين من الداخل الى بذل قصارى جهودهم من أجل التعلم.؟ يشير بوب سولو (2007) إلى المفارقة بين الدافعية الداخلية والخارجية بقوله "فكر في وقت بذلت فيه قصارى جهدك ، حين عكس أداؤك مستوى رفيعا من الجودة ، لقد وجدت دون شك التجربة مرضية ، ولربما جعلك هذا النشاط على اتصال بالآخرين ، وفي غمرة استغراقك في المهمة ، شعرت بأنك كفء ومؤهل ، وذقت حلاوة الرضا الذاتي المصاحب للنجاح الذي اكتسبته بالجد .. ربما امتلكت بعض الخيارات في كيفية إتمام المهمة ، أو تمكنت حتى من إختيار ما إذا كنت ستؤدي المهمة أصلا ، ومن المحتمل أنك استمتعت وتعلمت شيئا وأنت تعمل .باختصار لأن العمل لبى حاجة لديك فقد رغبت ببذل قصارى جهدك فيه ... لقد عملت – يتكلم المؤلف عن نفسه– في مجال التربية طيلة ثلاثين عاما ، راقبت التلاميذ الذين يبذلون أقصى ما لديهم من جهد، والتلاميذ الذين يبذلون أقل جهد ممكن من أجل إرضاء مدرسيهم وآبائهم الذين كانوا يحاولون السيطرة عليهم .في السنوات الاثنين والعشرين الاخيرة ، اكتشفت أن إلهام التلاميذ لبذل جهد أكبر في العمل يعد أكثر إثارة وإثراء للحرفية المهنية ... إن عمل التربويين مسؤولية رهيبة حقا ، مثلما هو فرصة لاتصدق .نحن نبتكر المستقبل في صفوفنا وفي مدارسنا كل يوم . لقد آن الأوان لتجاوز سيكولوجية السيطرة الخارجية ، ذلك النمط الذي أخذنا الى أقصى حد ممكن ، فبتطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية

، نستطيع إيجاد بيئات تعلمية يمكن فيها تلبية حاجات التلاميذ والاداريين والمدرسين عن طريق الانخراط النشط في المسعى لتحقيق الامتياز الاكاديمي " بوب سولو ،2007: 10).

3. الفرق بين الدافعية و الدافع :

يلاحظ من خلال قراءة أدبيات علم النفس أن هناك العديد من المؤلفات تستعمل مصطلح الدافع في حين يستعمل بعضهم الآخر مصطلح الدافعية ، مما يجعلنا نتساءل هل هناك فرق بين الدافع والدافعية ؟. وجواب ذلك كما يشير عبد اللطيف خليفة (2000) أن هناك اتجاهين وهما:

الاتجاه الأول :

يميز بعض الباحثين مثل أتكنسون بين الدافعية والدافع ، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد ،أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين ، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية .(عبد اللطيف خليفة ،2000: 67).

الاتجاه الثاني:

يرى الكثير من الدارسين من بينهم معتز عبد الله (1990) أنه على الرغم من محاولة بعضهم التمييز بين المفهومين ، فإنه لايوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما ، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف للدافعية ، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع ، وان كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شيوعا. (عبد اللطيف خليفة ، 2000: 67).

ويرى الباحث :

موافقة الاتجاه الثاني على أن عديد الباحثين يستخدمون المصطلحين بالتناوب ، وأحيانا يضعون عنوان الدافعية ، وفي ثنايا كتاباتهم يستعملون مصطلح الدافع والعكس ،"حيث أشار هاملتون (1983) إلى أنه استعرض عددا من تعاريف الباحثين لمفهوم الدافعية وجاءت كلمة دافعية في معظم هاته التعاريف في حين وردت كلمة دافع في عدد قليل منها" (عبد اللطيف خليفة ،2000: 67) مما يدل على مطابقة المصطلحين .

5. الدافعية للإنجاز :

تاريخيا يرجع الكثير من المؤلفين البدايات الأولى للاهتمام بدافعية الإنجاز، الى عالم النفس هنري موراي ،الذي كان سباقا للإشارة إلى مفهوم الحاجة إلى الإنجاز وعرف موراي الحاجة للإنجاز ، بأنها "الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات ، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة " (عبد اللطيف خليفة ، 2000: 67).

تقع الدافعية للانجاز ضمن قائمة الدوافع الاجتماعية المكتسبة ، وتمثل الوضعية الذهنية والوجدانية التي تنشط سعي الفرد الحثيث ، نحو تحقيق وإثبات ذاته من خلال مايقبل عليه من أعمال ذات الصلة بمشاريعه المهنية والمستقبلية ، وبهذا المعنى يمكن أن نصفها في المجال التربوي التعليمي بأنها " حالة خاصة من الدافعية العامة ، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم " (ثائر غباري ،2008: 50).

ويعتبر مفهوم الحاجة للإنجاز، الذي جاء به موراي ، البذرة الأولى ذات المصدر الأمريكي ، التي عكف كل من: ماكليلاند وأتكنسون على تنميتها وتطويرها ، حيث استبدلا الحاجة بالدافع (رشاد عبد العزيز ،1995: 11)، واجتهدا في تصميم اختبار يتكون من أربع صور أشتق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) المعد من طرف موراي.

ثم توالت اهتمامات علماء النفس بمختلف اختصاصاتهم- المهني ، الاجتماعي ، التربوي ، الشخصية - ، محدثين إثراء كبيرا للمفهوم ، واستثمارا له في مختلف مجالات حياة الإنسان .

ففي المجال التنظيري، ظهرت العديد من النظريات والنماذج كـ (فروم ، هورنر، وينر ، بيرني ، ميهر،...الخ) ، التي استمدت جذورها من نظرية أتكنسون وماكليلاند ، وانقسمت على نفسها ثلاثة ، منها المؤيد للنظرية الأم ، ومنها المعارض ، والمقوم .

أما في مجال القياس – أي قياس الدافعية للإنجاز- ، حيث وبعد الانتقادات التي منيت بها الطريقة الإسقاطية – خصوصا مسألة الخصائص السيكومترية لأدوات قياسها – في البداية حاول العلماء استدراك النقائص التي تضمنتها المقاييس الإسقاطية، وإجراء تعديلات عليها ، " فقد قام فرنش بوضع مقياس الاستبصار(F.T.I) في ضوء تصور ماكليلاند ، كما قام ارينسون بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T)،وتعرضت هذه الطرق والأساليب في قياس دافعية الانجاز للنقد مجددا "(عبد اللطيف خليفة ، 2000: 99) ، لتظهر على إثر ذلك العديد من المقاييس الموضوعية ، كـ (مقياس وينر ، ومقياس مهربيان ، ومقياس لن، ومقياس هيرمانز) ، حضيت بقبول العلماء والباحثين ، من مختلف جهات العالم، ودليل ذلك العدد الكبير من المقاييس التي صممت لقياسها .

أما في المجال التطبيقي فقد كرست الجهود حول معرفة أثر وتأثر دافعية الإنجاز ، فقد درست علاقة الدافعية للإنجاز بالنمو الاقتصادي ، كما درست علاقتها بالمناخ الاجتماعي والنفسي، والفروق في الدافعية للإنجاز بين المجتمعات والثقافات المختلفة ، والفروق في الدافعية

للإنجاز بين الجنسين ،ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي ، وأثرها على تقدير الذات ، ....الخ

6.مفهوم الدافعية للإنجاز :

عكف العلماء على إثراء مفهوم الدافعية للإنجاز طيلة النصف الثاني من القرن الماضي ، وجاءوا بعدد كبير من التعريفات التي خدمت المفهوم من جهة ، ومن جهة ثانية خدمت المهتمين به، وسنعرض فيما يلي بعض التعريفات التي أسندت لدافعية الانجاز.

يقصد بدافعية الإنجاز" قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية ، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها ، سرعة الأداء ، الاستقلالية ، التغلب على العقبات ، بلوغ معايير الامتياز ، التفوق على الذات ، منافسة الآخرين والتفوق عليهم ، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة" (رشاد عبد العزيز ،1994: 89).

و يقصد أيضا بها إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين ، ورغبة في اكتساب خبرة النجاح الممكن (عبد المجيد نشواتي ،1998: 210) ،

ويرى عدس(1998) أن دافع الإنجاز يشير إلى مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما ، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه ، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة(محمد الرفوع و آخرون ، 2004: 208).

ودافعية الإنجاز هي الرغبة في النجاح والفوز ، وتحقيق قصب السبق على الآخرين ، وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد ، بحيث تعود هاته الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه (ليلى المزروع ، 2007: 77).

ويتمثل دافع الإنجاز، حسب قطامي وعدس 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(ثائر غباري ، 2008: 16).

من خلال العدد القليل من التعاريف التي ذكرت ، يلاحظ الباحث تركيز العلماء والدارسين على فاعلية الفرد وإيجابتيه تجاه نفسه ومحيطه ، فالفرد ذو الدافعية للإنجاز المرتفعة ، يتسم بمستوى عال من الرضا عن النفس ، ويعيش حالة من الاستمتاع أثناء تفاعله مع

المواقف التي يعيشها ، ويدرك بكل ثقة كفاءته في التغلب على العقبات ، ومنازلة المشاكل التي تتحداه بعزيمة مستمرة ونشاط دائم ، ولا يشغله عن بلوغ الهدف المسطر إلا الهدف نفسه .

بالرجوع إلى بعض تعريفات الإثراء التي ذكرت في فصل الأنشطة الإثرائية ، يتبين للباحث أن إيجابية الفرد وفاعليته تجاه الموقف التعليمي من الأولويات التي يسعى منظرو الإثراء إلى تحقيقه من خلال إقحامه بالموازاة مع البرامج التعليمية الاعتيادية ، حيث أن البرنامج الإثرائي " ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي ، والذي يقبل عليه التلميذ برغبة ويزاوله بشوق وميل تلقائي ، بحيث يحقق أهدافا تربوية معينة ، وسواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية ، أو اكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي أو عملي داخل الفصل أو خارجه أو أثناء اليوم الدراسي أو عقب انتهائه .."(أحمد علي الخطاب ، 2007: 74) ، والبرنامج الإثرائي أيضا هو " جهد منظم تعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقية العامة والمتخصصة في المجال الأكاديمي ، بحيث يؤثر إيجابا على تحصيلهم ، وينتقل إلى حياتهم .." (صالح روعة ، 2006: 38) ، والمقصود بإثراء التدريس توفير خبرات تعليمية للتلميذ تزيد من عمق واتساع عملية التعلم وتجعلها أكثر جاذبية له (حافظ عبد الفتاح، 1998) .

مما سبق يرى الباحث أن من بين ماينشده الباحثون من وراء إقحام الأنشطة الإثرائية في المدارس هو تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

7. خصائص الدافعية للانجاز:

من أجل التعامل الصحيح مع المفهوم في هذه الدراسة رأى الباحث أن يتطرق للخصائص التي تميزه ، وقد قادته الدراسة النظرية لأدبياته إلى تصنيف نوعين من الخصائص لدافعية الإنجاز ، خصائص تتعلق به كمفهوم فاعل – أي تأثيره في السلوك الإنساني – ، وخصائص تتعلق به كمفهوم مفعول به – أي تأثره بالعوامل المحيطة – ، وهو المراد من هذه الدراسة ، حيث يهدف البحث إلى التأثير في الدافعية للإنجاز عن طريق الأنشطة الإثرائية المقترحة .

1.7. خصائص التأثير للدافعية للإنجاز :

من خلال مراجعة تعاريف الدافعية بصفة عامة التي قدمها كل من : (أحمد زكي صالح ،1965) و (مصطفى غالب ،1980) و(الطيب العلوي ،1982) و (ترزولت حورية،1997) و(رشيد العبودي ،2003) و (عبد الرحمان عدس ،2004)و(يوسف العتوم وآخرون ،2005) و(ثائر غباري ،2006) و(احمد فلاح ،2009) ، بالإضافة إلى مجموعة

التعاريف المعطاة لدافعية الإنجاز ، التي قدمها كل من ، (ماكليلاند وآخــرون ، 1953) ، و(عبد الله النافع ،1984)، (عبد اللطيف خليفة ، 2000) ، و (صلاح الدين عرفة ، 2006) ، و(صالح روعة ،2006) ، تبين للباحث أن للدافعية خمس وظائف تؤثر من خلالها في ســلوك الفرد وهـــي :

أ. التعبئة

ب.التنظيم

ت.التوجيه

ث.المحافظة على استمرار النشاط

ج. تغيير مسار السلوك

2.7.خصائص التأثر للدافعية للإنجاز :

بالإضافة إلى تميز الدافعية للإنجاز بخصائص التأثير المــذكور، فهــي تتميــز بعــدة خصائص التأثر، حيث أنها تتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية و"مسؤولية التأثير فــي دافعيــة التلاميــذ مــشتركة بــين عديــد الجهــات ، الأوليــاء ، الإعــلام ، المعلــم ..." (بينــوا ، G.Benoit،2006: 13) ، ويري (بوقصارة منصور ،2008: 40)"أن الدافعية للإنجاز ليست سمة لدى الفرد ، بل هي حالة من حالات الشخصية تتأثر بالعديد من المتغيرات والظــروف ، فبتغير الظروف أو المؤثرات يمكن التغيير فيها بالزيادة وتحسينها وتنميتها "من هذه الخصائص ما يلي :

أ. قابليتها للاستثارة .

ت. قابليتها للنمو.

ث. قابليتها للتوجيه .

وقد كانت هذه الخصائص مشجعا لكثير من الباحثين للاهتمام بدراستها والتفــاني فــي قراءتها بغية استثمارها في ميدان جودة التعليم ، والباحث يأمل في أن تكون دراسته واحدة من الدراسات الجادة التي تتناول أحد استراتيجيات تنمية الدافعية للإنجاز .

وتعد خاصية النمو ، الخاصية التي حظيت بعدد كبير من الدراســات ، منهــا دراســة هوقس وماتري (1991) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تــدريبي لزيــادة الدافعية للإنجاز ، وأسفرت نتائج الدراسة ، على أن التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج التــدريبي تحصلوا على أعلى الدرجات في الدافعية من غيرهم الذين لم يحصلوا على البرنامج التــدريبي، ودراسة محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم و ماهر يونس الرابيع (2004) والتي هدفت الــى

معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرفة المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن ، شملت 40 طالبا وطالبة سجلوا أقل درجات في الدافعية ، وقسم الطلبة الى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتضمن البرنامج 20جلسة إرشادية بحجم 10ساعات أسبوعيا ، وشمل البرنامج الإرشادي إثارة الانتباه وتحديد الأهداف في القيام بأي عمل وزيادة الاهتمام الداخلي وتحسين الفعالية والكفاية الذاتية والتنافر المعرفي الذي يتمثل في عدم الانسجام في المعرفة والعوز السليم ، ودلت نتائج الدراسة على تحسن دافعية الإنجاز والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الذين حصلوا على التدريب بمستوى دال إحصائيا ، أكثر من الطلبة الذين لم يحصلوا على التدريب.(بوقصارة منصور، 2008: 40).

8. أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي :

إن الأفراد الذين لديهم دافعية الإنجاز مرتفعة يعملون بجدية أكبر من غيرهم ، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ، وفي مواقف متعدد من الحياة ، وعند مقارنة هؤلاء بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للإنجاز وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية ، وفي حل المشكلات ، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل ، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع ، والمرتفعون في دافعية الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافعية التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط ، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدراتهم على تحقيقه (ثائر غباري ، 2008: 51) ، وقد أكد ذلك من قبله جاك أندري (Jacques. A، 2006) ، حيث يرى بأنه إذا حصلت الدافعية لدى التلاميذ سوف يوفر المعلمون الكثير من الجهود.

أفادتنا دراسات عديدة ، أن دافعية الإنجاز ذات تأثير كبير على سلوك المتمدرسين ، ويمكن بيان أهمية دافعية الإنجاز في المجال المدرسي من خلال عرض بعض الدراسات التي تناولت علاقة دافعية الإنجاز بكل من التحصيل الدراسي وقلق الامتحان مايلي:

1.8. الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي :

هناك عدد كبير من الدراسات التي تناولت أثر دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي بداية من ماكليلاند واتكنسون اللذين كانا من أوائل الباحثين الذين بادروا لقياس دافعية الإنجاز واختبار علاقتها بالتحصيل الدراسي وتوالت بعد ذلك دراسات اهتمت بالعلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومن هاته الدراسات على سبيل الذكر . دراسة (محمد رمضان

،1987) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لـــدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في دافعيـــة الإنجـــاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع. ودراسة (سيد الطواب ، 1990) التـــي هـــدفت إلـــى استقصاء أثر التفاعل بين مستوى دافعية الإنجاز ، والذكاء ، والجنس على التحصيل الدراسي لدى عيينة من طالبات الجامعة ، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعيـــة للإنجاز والتحصيل الدراسي (عبد اللطيف خليفة ، 2000 :53) .ودراســـة (زانمبينلـــي ويوسي ،2002) التي هدفت إلى استقصاء تطور العلاقة في دافعية الإنجاز بالأداء الأكاديمي في الصف الخامس الأساسي ، وقد بينت نتائج الدراسة أن العلاقة بـــين دافعيـــة الإنجـــاز والأداء الأكاديمي هي علاقة موجبة ، حيث يزداد تحصيل الطلبة كلما كانت دافعية الإنجاز عالية (محمد منيزل و خليف هواش، 2006: 206).

2.8. الدافعية للإنجاز قلق الامتحان :

بالإضافة إلى اهتمام الباحثين بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي ، هناك دراسات أخرى اهتمت بموضوع وثيق الصلة بنتائج الطلاب المدرسية ، والذي أثار قلق الكثير من المعلمين والأولياء وكذا الطلاب أنفسهم وهو قلق الامتحان ، حيث توصل عديد الدارســـين إلى تفوق دافعية الإنجاز على قلق الامتحان ونذكر من بين هاته الدراسات . دراســـة (محمـــد منيزل و خليف هواش، 2004).التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين دافعيـــة الانجـــاز وقلـــق الامتحان وأثرها في التحصيل الدراسي ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الفروق في متوسطات تحصيل الطلبة يمكن أن تعزى إلى دافعية الانجاز ولا تعزى إلى أي من قلـــق الامتحـــان ، أو الصف ، أو التفاعل بين العوامل الثلاثة .

9. أبعاد ومؤشرات الدافعية للإنجاز :

ما يكون لنا أن نقيس أي خاصية نفسية قياسا موضوعيا مالم نمر على مرحلـــة تحليـــل الخاصية إلى أبعادها ثم تحليل الأبعاد إلى مؤشرات ، وقد أفادنا علي عبـــد العزيـــز رشـــاد (1994) بخصوص أبعاد الدافعية بأنه قد "اختلفت وجهات النظر نحوه كمفهوم أحادي البعـــد أو متعدد الأبعاد" .(رشاد عبد العزيز ،1994: 11). غير أنه ورد في أدبيات دافعية الإنجاز هناك الكثير من الباحثين من عرفها من خلال عرضه لمختلف مكوناتها وهو ما لمسناه مـــن خـــلال العدد القليل الذي تم عرضه من تعريفاتها ، والاختلاف يبقى قائم على مستوى حصر عدد أبعاد الدافعية للإنجاز ، فهناك من الباحثين من حللها إلى ثلاثة أبعاد ، وغيره أفصح عن خمسة أبعاد

، وتوصل آخر إلـــى ذكر مايزيد عن العشرة أبعاد، وفيما يلـــي عـــرض لنمـــاذج مـــن تلـــك التصنيفات :

من الباحثين الذين يرون بأن لدافعية الإنجاز ثلاثة مكونات ، نذكر : محمود عبد القادر (1978) الذي استقرأ جملة من الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع إلى أن هناك ثلاثة دوافع فرعية للانجاز تتمثل في الطموح العام ، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد ، والتحمل من أجل الوصول للهدف (عبد اللطيف خليفة ،2000) .

أما الباحثون الذين يرون بأن دافعية الانجاز تتكون من خمسة أبعاد فمنهم : عبد اللطيف خليفة(2000)ومن خلال استعراضه لجملة من التصنيفات لأبعاد الدافعية للإنجاز رشح خمسة أبعاد أساسية تبناها الباحث في هذه الدراسة وهي : الشعور بالمسؤولية ، السعي نحـــو التفـــوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل

ويشير جولدنسون إلى خمسة أبعاد لدافعية الإنجاز، ولكنها تختلف عن الخمسة أبعـــاد المذكورة سابقا وهي : التغلب على العقبات ، النضال من أجل السيطرة ، الميـــل إلـــى وضـــع مستويات مرتفعة في الأداء ، السعي إلى تحقيق مستويات مرتفعة في الأداء ، والعمل بمواظبـــة شديدة ومثابرة مستمرة.

ويرى بعض الباحثين أن هناك ثمانية مكونات لدافعية الإنجاز و نذكر من بينهم: إيمـــان كمال (2003) التي توصلت إلى ثمانية مكونات لدافعية الإنجاز وهي : الطموح الأكـــاديمي ، التوجه للنجاح ، التوجه للعمل ، الحاجة للتحصيل، الحافز المعرفي ، الحاجة للانتماء ، النزعـــة الوصولية ، الاستقرار العاطفي .

ويشير آخرون الى عشرة مكونات ، منهم : هرمانز (1970) الذي يحدد "مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي : مستوى الطموح ، سلوك تقبل المخاطرة ،والحراك الاجتماعي ،والمثابرة ، وتوتر العمل أو المهمة، وإدراك الزمن ، والتوجه للمستقبل ، واختيـــار الرفيـــق ، وسلوك التعرف ، وسلوك الإنجاز (عبد اللطيف خليفة ، 2000: 93).

ويذكر بعض الدارسين أحد عشر بعدا لدافعية الإنجاز منهم : زكريا الشربيني (1981) الذي أشار إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز وهـــي ، الطمـــوح ، والمثـــابرة ، والاستقلال، وقدر النفس، والإتقان ، والحيوية ، والفطنـــة ، والتفـــاؤل، والمكانـــة ، والجـــرأة الاجتماعية ، واستعداد الفرد لتحمل المسؤولية ، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهـــداف معينـــة ، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه ، والشعور بأهمية الزمن ، والتخطـــيط للمستقبل(عبد اللطيف خليفة، 2000: 96).

باستقراء التصنيفات المذكورة يظهر أن هناك بعض الأبعاد السائدة ، فالطموح والمثابرة كبعدين سائدين ذكرا في جميع هاته التصانيف ، بالإضافة إلى أبعاد المسؤولية والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل التي ذكرت بنسبة ثلاثة من ستة فيما أشير إليهم بأبعاد ذات صلة ، أما الأبعاد الأخرى فقد كانت وحيدة الذكر من طرف هذا التصنيف أو ذاك وفي معظمها تخدم أحد الأبعاد الخمسة المذكورة ، وبناءا عليه فقد استقر رأي الباحث على تبني التصنيف الخماسي الذي ذكره عبد اللطيف خليفة (2000) وهي :

1.9.البعد الأول الشعور بالمسؤولية :

هو قوام الشخصية المتزنة التي يسعى المربون على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم إلى تحقيقه لدى المتعلمين ، من أجل الانتقال بالطفل من الاتكالية التامة إلى الاستقلالية التامة ، التي تكفل اندماج خريج المؤسسة التربوية في حركية المجتمع ومن ثم المساهمة في رقيه . ويتميز الطالب المسؤول" باهتمامه بنفسه ويحترمها كما يحترم غيره ، ويرغب في تحمل نصيبه من العمل ، وينجز التزاماته ، ويعتمد على نفسه دون أن يسبب لغيره متاعب لالزوم لها ، ويعرف قدر نفسه ويتحمل مسؤولية آرائه وشعوره وتصرفاته ، لاينظر أن يصيب شيئا دون مقابل ، مجد في عمله " (كونسانس فوستر ، 1994: 13)، وتتمثل مؤشرات هذا البعد في :

أ.الاهتمام بالنفس .

ب.الرغبة في إنجاز العمل الموكل إليه .

ت.انجاز التزاماته.

ث.الاعتماد على النفس .

ج.عدم الرغبة في نيل مالم يقدم مقابل ذلك شيئا .

2.9.البعد الثاني الطموح:

ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات ، والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ماهو جديد ، وابتكار حلول جديدة للمشكلات ، والسعي لتحسين مستوى الأداء ، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث ويتضمن هذا البعد المؤشرات التالية :

أ.بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات

ب.الرغبة في الاطلاع .

ت.معرفة كل ماهو جديد.

ث.ابتكار حلول جديدة للمشكلات .

ج.السعي لتحسين مستوى الأداء .

ح.تفضيل الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.

3.9. البعد الثالث المثابرة:

السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال ، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من الوقت والجهد ، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد ، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية (عبد اللطيف خليفة ،2000: 199)، وتتمثل مؤشرات هذا البعد كما يلي:

أ.بذل الجهد للتغلب على العقبات

ب.الاستعداد لمواجهة الفشل

ت.الصبر على العمل إلى أن ينتهي

ث.التضحية بكثير من الأمور الحياتية من أجل إنجاز العمل .

4.7. البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن:

إن أهمية الوقت ترجع إلى كيفية إدارته واستغلاله الأمثل من قبل الطلاب ، وتعني إدارة الوقت إدارة الذات ، إن مفهوم إدارة الوقت عملية مستمدة من التخطيط و التحليل و التقييم لكل النشاطات التي يقوم بها الطالب خلال تمدرسه ويتضمن هذا البعد المؤشرات التالية :

أ.التخطيط : تحليل كيفيات قضاء الوقت و تحديد أهداف الإنجاز و ترتيب الأولويات .

ب.ويعني وضع خطة تنفيذية لاستغلال الوقت .

ت.الرقابة أو التقييم : ويشتمل مراجعة ماتم وما لم يتم انجازه و البحث عن الأسباب التي حالت دون إتمام الخطة .

5.9.البعد الخامس التخطيط للمستقبل:

يعني التحضير لمشروع المستقبل وهو بتأكيد خبراء التربية والتعليم غاية من الغايات السامية لكل منظومة تربوية ، وهو من بين ما ترمي إليه المدرسة من خلال وضع الطلاب في المواقف النشطة وحل المشكلات وتنمية مختلف أنماط التفكير بما فيها التفكير الابتكاري وكذا تنمية الدافعية واتجاهات المتمدرسين.

ويعني التخطيط للمستقبل أيضا تحويل مختلف الحاجات إلى خطط عمل مشاريع وأهداف مرغوب فيها وهي خاصية بالغة الأهمية في دخول الفرد قي علاقة نشيطة مع المحيط الخارجي ، ولهذا البعد ثلاث مؤشرات وهي :

أ.الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها

ب.الالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله

ت.الانزعاج من عدم التزام الآخرين بالمواعيد

للإشارة فان هذه الأبعاد الخمسة لدافعية الإنجاز مترابطة نظريا فيما بينها ، فكل بعد من تلك الأبعاد يخدم البعد الأخر، فبعد الشعور بالمسؤولية يخدم بعد الطموح ، فالطموح بلاشعور الفرد بمسؤوليته على أفعاله ونتائجها وضرورتها لتحقيق مايصبو إليه يعتبر ضربا من الطمع أو الأحلام التي تجعل صاحبها يجري وراء السراب ، كما أن الشعور بأهمية الزمن يخدم بعد الشعور بالمسؤولية حيث لا يكون هذا الأخير مالم يشعر الفرد بأهمية استغلال ظرف الزمان الذي يخول له انجاز التزاماته ، ولن يحصل الشعور بأهمية عامل الزمن مالم يحمل هذا الفرد مشروعا يهدف إلى تحقيقه ، وكمال هذا كله المثابرة والسعي المتواصل لإثبات الذات .

10. بعض نظريات دافعية الإنجاز:

نظريات الدافعية للإنجاز كثيرة ومتعددة ، ظهرت في شكل نظريات أو نماذج أو تصورات ، تطرق عبد اللطيف محمد خليفة إلى خمس عشرة نظرية ، يكتفي الباحث بعرض الأهم منها ومايخدم هذه الدراسة ، محاولا الالتزام بالتسلسل الزمني لها .

1.10.نظرية موراي:

تعتبر نظرية موراي النواة الأولى ، لمختلف النظريات والنماذج والتصورات في دافعية الإنجاز ، حيث كانت البحوث التي قام بها في الثلاثينات من القرن الماضي حول الدافعية ، وأنواعها ، وطرق قياسها ، والتي أسفرت نتائجها على إقراره بوجود الحاجة إلى الانجاز كحاجة عالمية من بين ثلاث وعشرين حاجة عالمية أخرى ، ذكرها بوقصارة منصور (2008) وهي : الحاجة لـ (للتملك ، للانتماء، للعدوان ، للاستقلالية ، طاعة النظام ، الإبداع ، للتفرد، للدفاع عن الشرف ، لتبرير الأفعال ، للانصياع للقيادة ، للسيطرة ، للاستعراض، لتفادي الألم ، لتفادي الفشل، للحماية ، للتنظيم ، للعب ، للنبذ، للجنس ، للبحث عن المودة ، للتفهم)، منطلقا لدراسات العديد من العلماء أصحاب النظريات التي سوف نتطرق إليها لاحقا .

والحاجة للإنجاز كما يعرفها موراي هي " مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة ".(عبد المجيد نشواتي ، 1998: 217).

2.10.منحى التوقع القيمة :

يشير هذا المنحى ،إلى أنه كلما كانت توقعات الأفراد المرتبطة بقيمة إنجازهم ضـــئيلة ومحدودة ، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز ، والعكس صحيح ، و يمكن التعبير عن دافعية الإنجاز وفقا لهذا المنحى بالمعادلة التالية :

الدافعية للإنجاز= تا (قيمة التوقعات المرتبطة بالإنجاز)

وتعني هذه المعادلة ، بأن علاقة الدافعية للإنجاز بقيمة التوقعات، علاقة علة بمعلـــول، أي كلما زادت قيمة التوقعات المرتبطة بالإنجاز ، زادت دافعية الإنجاز ، والعكـــس صـــحيح ، ولهذا المنحى ما يؤيده في نظريات علم النفس، وبالخصوص النظريات الـــسلوكية ، فالمكافـــأة والتعزيز، والثواب والعقاب ، والتدعيم كلها تعمل في اتجاه بناء توقع الفرد لقيمة إنجازه.

وقد برزت أهمية هذا المنحى " لدى العديد من الباحثين في مجالات عديـــدة ، حيـــث أشار كاتز(KATZ)، إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية ، نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز ، وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها ، الافتقاد إلى النماذج الناجحة، التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعـــاتهم ، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة " (عبد اللطيف خليفة ،2000 :108).

ويتضمن هذا المنحى عدة نظريات رائدة في مجال دافعية الإنجاز ، سوف نتعرض إلى ثلاثة نظريات لأشهر الرواد ، وهم: تولمان ، ماكليلاند ، وأتكنسون، وفيما يلي ملخص لأفكار هـــؤلاء :

1.2.10.نظرية تولمان :

أشار تولمان إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية أو البيئية ، كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع مـــن المتغيرات وهي :

أ. المتغير الدافعي : ويتمثل في الرغبة في تحقيق هدف معين .

ب.متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف ما سوف يؤدي إلى موضوع الهدف

ج.قيمة الباعث : وهو قيمة الهدف بالنسبة للفرد

2.2.10.نظرية ماكليلاند:

يعرف ماكليلان دافعية الإنجاز كمجموعة من العلاقات المعرفية والانفعالية المرتبطـــة بالسعي من أجل التفوق والنجاح ،" ويقوم تصور ماكليلاند لدافعية الإنجاز في ضـــوء تفـــسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز، فقد أشار ماكليلاند وآخرون إلى أن هناك ارتباطا

بين الهاديات السابقة ، والأحداث الإيجابية ، وما يحققه الفرد من نتائج ، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد ، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة ، وأما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فان ذلك ينشأ عنه دافع تجنب الفشل " (عبد اللطيف خليفة ، :2000 109).

والمستفاد من خلال تصور ما كليلاند السابق ، أن الدافعية للإنجاز " أمر مكتسب ومعزز بفعل قوانين الإشراط البسيط ، وبالتحديد بقانون الأثر لثورندايك والذي فحواه أن السلوك الذي يتبعه ثواب يميل إلى التكرار ويزداد احتمال ظهوره مستقبلا ، أما السلوك الذي يتبعه عقاب ' فإنه يختفي أو يتناقص احتمال ظهوره ".(بوقصارة منصور ، 2008: 28)

3.2.10.نظرية أتكنسون:

يشير أتكنسون إلى دافعية الإنجاز باعتبارها مفهوما يعبر عن القوة الدافعة للقيام بالعمل الجديد ، بالإشارة إلى معيار محدد للجودة والإتقان فالطلبة الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يميلون إلى الاستجابة أكثر من غيرهم في المهمات التي تتطلب التحدي ، وفي المشكلات الجديدة أو غير العادية ، أما الذين يعنيهم تجنب الفشل أكثر من غيرهم ، يميلون إلى الاستجابة للمهمات الأقل صعوبة والتي تحد من التعزيز الدائم للنجاح .

وقد خضعت نظريتا ماكليلاند وأتكنسون إلى الفحص التجريبي من قبل العديد من الدارسين ، وأظهرت تلك الدراسات حقيقة ما جاءت به النظريتان ، ومن بين الدراسات التي توافقت مع هذا التناول دراسة فيذر (1961) ودراسة مولتون (1965)

وبالرغم من الطرح الإيجابي لكل من أتكنسون وماكليلاند ، والبحوث التي أيدت النظريتين ، والتبني لهذين النظريتين من طرف الأعداد الهائلة من المهتمين بدافعية الإنجاز ، غير أن هاته النظرية لم تسلم من كشف بعض عيوبها ، ومن بين الانتقادات الموجهة إليها ، والمتمثلة في: غموض مفهوم القيمة ، والتركيز على العوامل الداخلية للدافعية،وإهمالها للعوامل الخارجية، في هذا السياق فقد قامت هورنز بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة ، وأوضحت أن كلا من الدافع إلى النجاح والدافع لتجنب الفشل اللذين قدمهما أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة .

3.10.منحى العزو :

تفيد هاته النظرية حسب عبد الرحمن عدس (2005) بان الأفراد يفسرون النجاح والفشل من خلال ثلاثة أبعاد وهي:

هل هذه الأسباب داخلية أم خارجية بالنسبة لهم ؟

هل هي دائمة أم مؤقتة ؟

هل هي واقعة تحت سيطرتهم أو غير واقعة

4.10. منحى التنافر المعرفي :

تمثل نظرية التنافر المعرفي – التي قدمها ليون فستنجر امتدادا لمنحى توقع القيمة ، وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته – ما نحبه وما نكرهه ، وأهدافنا ، وضروب سلوكنا– ، كما لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا . فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الأخر ، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه .(عبد اللطيف خليفة ،2000: 146)

11. استراتيجيات تنمية الدافعية للإنجاز :

من خلال مراجعة الأدب التربوي الخاص بدافعية الإنجاز، سواء ما تعلق بالنظريات التي تم عرضها، أوما تعلق بمختلف الدراسات أو البحوث الواردة في متن هذا البحث ، يمكن استخلاص مجموعة من الاستراتيجيات المهمة في إنماء دافعية الإنجاز لدى المتعلمين ، والتي تقرها مختلف نظريات الدافعية للإنجاز.

1.11. إستراتيجية الاستفادة من حاجات الطلاب:

تعد حاجات الطلاب المحور الأساس ، الذي تدور حوله كافة المناهج التربوية ، كما تعد المنطلق رقم واحد لكل الطرائق التعليمية الحديثة، مهما تنوعت وتعددت مشاربها ، غير أننا في هذا البحث لانقصد بالحاجات العامة للطلاب والمتعارف عليها لدى عموم المدرسين والآباء ، فتلك الحاجات مسلم بها ومعمول بها أيضا " بكل تحفظ" وإنما نقصد بالاستفادة من حاجات الطلاب الخاصة بكل فرد على حده وحاجات طلاب القسم الواحد كمجموعة، لها من الخصوصيات والحاجات مايميزها عن غيرها من مجموعات أو أقسام أخرى في المدرسة الواحدة ، وهو ما أشار إليه بوب سولو (2009) بقوله : " ركز اهتمامك على قوة حاجات طلابك . في معظم الصفوف يوجد بضعة طلاب لديهم حاجات قوية بشكل خاص في مجال أو مجالين ،ابحث عن الطرق التي تساعدهم على إشباع هذه الحاجات ، عبر القيام بما تطلبه وسوف يتراجع سلوكهم الفوضوي ويزداد إنتاجهم .. اعتبر صفك كلا واحدا وقرر هل تدفعه حاجة معينة في مجال خاص . اجعل تعليماتك ملائمة لأسلوب وشخصية الصف : هل يحركه دافع الانتماء ، أم الحرية ، أم الكفاءة ، عندما تلائم تعليماتك حاجات الصف ، سيصبح الطلاب أكثر مشاركة وإنتاجا (بوب سولو ، 2009: 181).وهو ما أشار إليه كذلك عبد الرحمان

عدس (2005) بقوله :حدد بشكل مسبق الأمور التي يهتم بها طلابك وقم ببناء الخطط التدريسية آخذا هذه الاهتمامات والميول بعين الاعتبار (عبد الرحمان عدس،2005: 394).

ويشير عبد المجيد نشواتي (1998) إلى أن كل قسم يمتاز" بخصائص نوعية فريدة تمكن المربين من الحديث عن شخصية الصف ، وعن اختلاف هذه الشخصية باختلاف المعلمين أو المتعلمين أو المادة الدراسية أو بعض الشروط التعليمية الأخرى (عبد المجيد نشواتي، 1998: 241) .

2.11.استراتيجية المشاركة الإيجابية للطلاب في الدرس.

وهي الإستراتيجية الغائبة في كثيرمن المؤسسات التربوية ، حيث يكرس عدد لاحصر له من الأساتذة والمعلمين إستراتيجية المشاركة السلبية بتصنيف الطلاب في فئات تحط أو ترفع من نظرتهم إليهم ، مما يساهم سلبا أو إيجابا في نظرة التلميذ إلى نفسه ويتخذ بموجب ذلك قرارا بالسلوك وفقا لتلك النظرة" إن سلوكات التلميذ قد تتبع من توقعات مدرسه منه فهو يعمل على تحقيقها مهما كان طابعها السلبي أو الإيجابي " (هامل منصور ، 2007: 30) ، في حين وجد المدرس للتعامل مع كافة أنماط المتعلمين ، سيئهم وحسنهم ، فهو كالطبيب لاينتقي فئات المرضى، بل يشخص ويصف الدواء حسب ما يمليه واجبه المهني والإنساني ، بل بالعكس فمهمة المعلم أسمى من أي مهمة أخرى، ولذلك عليه باحتواء جميع الفئات وبخاصة الفئة المنبوذة وإدماجها بغرض النفع والانتفاع بها.

لقد ورد في الأثر " أن الأيدي خلقت لتعمل ، إن لم تجد ماتعمله في الخير ، عملت في الشر " وهي مقولة تصدق تماما على الوضع التعليمي ، فالطالب الذي لم يجد منفذا للمشاركة في القسم بفعالية ، سوف لن يبقى مكتوف الأيدي، بل سوف يشارك مشاركة سلبية ، وستكون المشاركة السلبية ، سلبية على الفرد نفسه ، وسلبية على جميع تلاميذ قسمه، وسلبية على المعلم ، ثم على الوضع التعليمي بصفة عامة ، ويصبح عائقا لإنجاز القسم .

3.11.استراتيجية الاجتماعات الصفية :

وتهدف هذه الاستراتيجية، إلى خلق جو للتفاعل الاجتماعي داخل القسم الواحد ، الذي من خلاله نوجد رابطة عقلية ودافعية بين أعضاء مجموعة القسم الواحد ، تسودها المحبة، والمودة ، والتعاطف ، والمشاركة، في القيم، والميول، والاهتمامات ، وقد أشار كل من (عبد المجيد نشواتي ،1998) و(جمال مثقال ،2000) و(حنان العناني ،2001) و(مفلح كوافحة ،2004) و (صالح أبو جادو ،2008) و(رؤوف محمد القيسي ، 2008) إلى دور

التفاعل الاجتماعي الصفي وما ينجر عنه من روابط وجدانية ، تساهم إلى حد بعيد في إنماء الدافعية .

ذكر ليتشمان وفيكتور، أنه لكي نزيد الدافع الداخلي للتلاميذ ، اعتمدنا ببساطة على اهتماماتهم التي قادتنا إلى لقاءات صفية موجهة من قبلهم . وفهمنا أن هاته اللقاءات توجد ثقافة صفية إيجابية ، تشجع التلاميذ على الثقة ببعضهم ، وركوب المخاطرة . هذه اللقاءات تفتح الباب أمام التلاميذ لينشطوا ويستشاروا ، ويصبحوا متعلمين مستقلين ذاتيا ، يمتلكون الثقة بالنفس ، ويؤمنون بمبدأ التعاون ، ويتحملون مسؤولية تطورهم ، ونمائهم (بوب سولو،2008: 39).

4.11.استراتيجية التواصل أو العلاقات الايجابية :

وهذه الاستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية السابقة ، بحيث تخرج عن نطاق القسم ، وتكون جماعه أخرى تضم سلك الأساتذة ، ومختلف أسلاك الدعم ، وسلك الإدارة ، بالإضافة إلى التلاميذ وأوليائهم، الذين يجب أن تكون بينهم علاقات اجتماعية يسودها التعاون ، والاحترام ، والتقدير على مرأى ومسمع من التلاميذ أنفسهم .

التلاميذ الذين يتمتعون بصلات قوية مع غيرهم يسهمون في تعزيز مناخ المدرسة الإيجابي ، حيث يتضاعف احتمال تحقيق إنجازات رفيعة المستوى ، ويقلص احتمال تفجر العنف . إن بناء صلات ايجابية أمر مهم على كل مستوى من مستويات المجتمع المدرسي (بوب سولو ، 2008: 29)

لقد استنتج مارازانو بعد مراجعته لأكثر من مائة دراسة ، أن نوعية العلاقات التي تربط المدرس والتلميذ ، هي مفتاح جميع المقومات الأخرى لإدارة الصف ... فحين نشبع دافع التواصل ضمن الصف ، فإن الدافع الطبيعي يقود إلى إنجاز أكاديمي (بوب سولو:2008) ويشير رءوف محمد القيسي إلى اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع الطلبة الذي يتسم بالتعامل الرسمي والحماس والدفء إذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم (رؤوف محمد القيسي،2008: 100) ، وهو ما قصده (G.Jean-Luc، جون لوك، 2006) حين ذكر بأهمية المحيط الاجتماعي والممارسات البيداغوجية للأساتذة ، في التأثير على دفع التلاميذ للعمل والجهد المدرسي .

5.11.استراتيجية الدعم المتواصل :

وهذه الاستراتيجية مثلها مثل الإستراتيجية السابقة ، لايقتصر في تنفيذها على الأستاذ بمفرده ، ولكنها تتطلب تكاتف جهود كافة المتعاملين في العملية التربوية ، ومن بينهم الأولياء ،

وبقية أعضاء الطاقم التربوي للمؤسسة ، وبالأخص المختصون في التوجيه والإرشاد النفسي ، وهو السلك الذي تم إنشاؤه في الثانويات الجزائرية منذ مطلع التسعينيات – يؤرخ لهذا السلك من التسعينيات لأنه قبل هذا التاريخ لم يوظف أخصائيون في علم النفس خريجو الجامعات بل كان هناك مستشارون للتوجيه انتدبوا من سلك المعلمين وكونوا على مهام غير المهام التي نتكلم عليها – على أن يتم تعميم العملية على باقي مراحل التربية و التعليم بالجزائر .

يشير بوب سولو (2008) إلى هاته الاستراتيجية بقوله " يتصل دافع الإنجاز بالحاجة إلى السلطة والكفاءة ، ولكي نساعد التلاميذ على الاحتفاظ برغبتهم في الإنجاز الأكاديمي يجب تذكيرهم بإلحاح وبشكل منتظم بالصلة الوثيقة بين مايطلب منهم أن يتعلموه ، والمناقشة الروتينية حول قيمة الإنجاز الأكاديمي ، بالدعم المتواصل وحده ، يحتفظ التلاميذ بالصورة الداخلية للإنجاز الأكاديمي" (بوب سولو ،2008: 42).

6.11.إستراتيجية مقاومة الفشل:

تعد هذه الاستراتيجية امتدادا لاستراتيجية الدعم المتواصل ، غير أنها من اختصاص المعلم ، فهو يعيش مع الطلاب لحظات تعثرهم ، وفشلهم ، واستسلامهم ، فإذا وافق على عزو الطلاب فشلهم إلى قوى خارجة عن نطاقهم ، وأنهم لاحول لهم ولاقوة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في تدارك نقائصهم ، بات من المؤكد تحقيق التلميذ مزيدا من الفشل ، وربما انتقل في شكل عدوى إلى من هم أقرب إليه في المستوى علوا أو دنوا ، وعلى المدرس كما يشير عبد الرحمان عدس (2005) أن لايقع في مصيدة الاعتقاد بان الطلبة لايقدرون على القيام بالعمل بل عليه مقاومة الاستسلام للضعف الذي يبدو فيهم ، وذلك من خلال العديد من الأساليب المعروفة منها تجزئة العمل إلى أجزاء متوسطة التحدي ويمكن إتمامها بنجاح ، التشجيع ، التحفيز ، التوجيه ...الخ .

7.11.استراتيجيات الحيوية – المتعة والمرح:

يشير العديد من المؤلفين والباحثين ممن ذكرنا ، إلى أنه إذا ابتغينا لأبنائنا المتمدرسين أن تتملكهم دافعية قوية وراسخة علينا بملء أقسامنا بالحيوية – المتعة والمرح ، فما عاد يجدي نفعا أن يكون المعلم متزمتا لايلقي بالا لقلق أو ملل تلميذ ، وما عاد يجدي أيضا أن يكون التلاميذ في حالة من السكون حتي يخيل لناظرهم وكأنهم آلات من خشب أو حديد مصفوفة على كراسي ، إنما هناك حركية يسودها التأثير والتأثر.

لقد أوضح جلاسر(1990) إن المتعة هي النتيجة الطبيعية للتعلم ، فالعلاقة الحميمة بين المتعة والتعلم ذات أهمية خاصة في المدارس .والصفوف الدراسية الخالية من المتعة من البهجة

لاتلهم التلاميذ أبدا القيام بأعمال أكاديمية رفيعة المستوى علـــى أســـاس منـــتظم . المدرســـون الحاذقون يوجدون صفوفا ممتعة ومبهجة تشجع الانجاز الأكاديمي الجيد . حين يخيم جو المتعة والمرح على المدرسين والتلاميذ يصبح التعلم اشد عمقا وقوة ، كما يحافظ التلاميذ على رغبـــة جامحة في التعلم (بوب سولو،2008: 19) ، وينصح عبد الرحمن عدس المعلم قائلا " تعـــرف إلى ماهو سار لطلبتك بطبيعتهم ، واختر المواد والطرق التي يمكنها أن تعظم الدوافع الذاتية" (عبد الرحمان عدس،2005: 393).

وتوجد ضمن هاته الاستراتيجيات عدة طرائق منها :

أ.طريقة لعب الأدوار:

ب.طريقة القصة

ج.طريقة اللعب

د.طريقة الرسومات الكاريكاتورية

هـــ.طريقة الشعر

8.11.استراتيجيات الأنشطة الإثرائية :

بالرجوع الى التعاريف المتعلقة بالأنشطة الإثرائية ، و التي تم الحصول عليها من خلال الدراسات السابقة للموضوع ، و ذكر بعض منها في الفصل الخاص بالأنـــشطة الإثرائيـــة ، يمكن تدوين مجموعة من الإفادات، ذات الصلة المباشرة بتنمية الدافعية للإنجاز عن طريق هذه الاستراتيجية وهي كما يلي :

الإفادة الأولى : أن الأنشطة الإثرائية " تتسم بأنها أنشطة غير روتينية يمكن تنفيـــذها داخل غرفة الصف ومنها على سبيل المثال لا الحصر : تمييز الأشياء غير المألوفة من الأشياء المألوفة ، تقوية وتعزيز الأشياء المألوفة ، التأمل في الأشياء التي حدثت فـــي الماضـــي وفـــي الأشياء التي ستحدث في المستقبل ، التنبؤ بالمستقبل ، الاهتمام بالفضول وحـــب الاســـتطلاع ، الاهتمام بالإبداع والابتكار ، تمييز الأشياء الضرورية عن الأشياء غيـــر الـــضرورية ، جمـــع المعلومات لاتخاذ القرارات ، التخطيط لمشروع مستقبلي ، تعلم المجابهة مع المشكلات الحياتية وحلها بطرائق إبداعية ".(رضا مسعد السعيد،2005).

الإفادة الثانية : أن الأنشطة الإثرائية " تعزز التحصيل الدراسي ، وتهتم بالعمليات العقلية العليا ، وتوسع الاهتمامات الثقافية في المدرسة وتقوي الأداء الإبداعي ، وتعرف الطفل بالأفكار المتعددة في جميع نواحي الحياة ، وتوسع الاهتمامات الثقافية للطلاب خارج المدرسة ، ترفـــع مستوى فهم الذات ومستوى الطموحات ، وتحسن الوضع الاجتماعي لطالب بين رفاقه ، وتحفز

احترام الطلاب للبرنامج التعليمي الذي يتعلمون من خلاله واحترام المناخ التعليمي القائم ، وبذلك تسام الأنشطة الإثرائية في زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية ، وتقليل الملل الذي يعاني منه بعضهم في المدرسة العادية وتكوين اتجاهات أفضل لديهم نحو التربية وأنشطتها تعزيز الشعور بقيمة الذات ، وقيمة النجاح في العمل ، وزيادة فرص تحفيز الطاقات الكامنة لدى الطلاب " (أنيس الحروب،1999).

الإفادة الثالثة: التعديلات و الإضافات التي تحدثها على محتوى المناهج أو أساليب التدريس تضفي تكاملا على البرنامج التعليمي ، مما يضاعف من إقبال الطلاب عليه برغبة ويزاولونه بشوق وميل تلقائي ، بحيث يحقق الأهداف التربوية ، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية ، أو باكتساب خبرات أو مهارات أو اتجاهات علمية و عملية داخل القسم وخارجه مما يترك الفرص سانحة لنمو تفكير الطلاب وخبراتهم وقدراتهم في شتى الجوانب التربوية .

الفائدة الرابعة:الأنشطة الإثرائية هي " مجموعة من الأنشطة الرياضية ذات طبيعة أكاديمية شيقة ، تستثير في التلاميذ الرغبة في دراسة المادة من ناحية وحبها والإبداع فيها من ناحية أخرى ".(محمود زكريا ، 2009: 48)

الإفادة الخامسة:التعديلات و الإضافات تؤدي إلى تخصيب الخبرات ، وتنوع أساليب القياس والتقويم على اعتبار أن الإثراء يؤكد على الشمول والتكامل والتوازن بين عناصر المنهاج باعتباره نظاما مفتوحا متكاملا ، وأن أي إثراء لأي عنصر من عناصره يؤثر في العناصر الباقية .

الإفادة السادسة : الأنشطة الإثرائية " تنمي إيجابية الطلاب ونشاطهم في الحصص الدراسية ، وتنمي أيضا روح التعاون بينهم " فرصة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى .. . كما يعمل هذا الأسلوب على تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب المتفوقين ، كما يستثير دافعتيهم (سيد سليمان و صفاء غازي، 2001 : 189).

الإفادة السابعة : تساهم في حل مشكلة ضعف الدافعية لدى التلاميذ نحو دراسة الرياضيات ، من خلال ما يقوم به من دور في استثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم نحو التعلم (رضا مسعد السعيد ، 2005)

من خلال الإفادات السابقة، يتبين للباحث العلاقة المتينة والوطيدة بين برامج الأنشطة الإثرائية ودافعية الإنجاز ، حيث تؤثر الأنشطة الإثرائية بشكل مباشر على دافعية الإنجاز بتعميقها وتوسيعها وتخصيبها لمختلف خبرات الطلاب ، إضافة إلى سعيها إلى تحقيق الإقبال

المشبع بالرغبة والميل التلقائي إليها ، وكذا محاربتهـا لمختلـف العراقيـل ، والـصعوبات ، والأساليب التي من شأنها خلق جو روتيني وممل، يقتل في الفرد عزيمته ، وإصـراره علـى تحقيق التفوق والنجاح.

فالأنشطة الإثرائية، كما أشار إلى ذلك كل من ، رضا مسعد السعيد ، أنيس الحروب ، ذات مفعول كبير على تحسين المستوى، والتحصيل، وتنمية مستوى الطموح ، والـشعور بالمسؤولية ، وامتلاك القدرة على التخطيط لمشروع مستقبلي ، وتذوق قيمة النجاح في العمل ، مما يخلق الحيوية ، والنشاط ، والتفاعل الإيجابي بين المدرس والطلاب مـن جهـة، وبـين الطلاب والطلاب من جهة ثانية، وبين الطلاب والعملية التربوية من جهة ثالثة ، وهو الأمـر الذي يؤثر إيجابا على مستوى دافعية الإنجاز فيثيرها ، وينميها، ويحافظ على ديمومتها.

قد يلاحظ من خلال العرض السابق لمختلف استراتيجيات تنميـة الدافعيـة للإنجـاز الاقتصار على الاستراتيجيات غير المباشرة ، وإهمال الاستراتيجيات المباشرة التي أشار إليهـا كثير من الباحثين ، وأثبتت الدراسات فعاليتها ، كـ (التعزيز والثواب ، والتـدعيم ..الـخ) . وهذا يرجع الى أن الاستراتيجيات المباشرة الموجودة ضمنيا في الاستراتيجيات غير المباشـرة إلا أن الباحث في هذه الدراسة يلتزم بتوجه أتكنسون نحو الدافعيـة الداخليـة ، إن المقـصود باستعمال الاستراتيجيات المذكورة إثارة دافعية للإنجاز" نابعة من ذات الطلاب متأصلة فـيهم، ومستمرة معهم ، في مدارسهم ، وفي بيوتهم ، وتنتقل معهم إلى مستقبلهم الذي ينشدون ".(عبد الرحمن عدس ، 2005: 315) ، ويوصي بعض الباحثين بالابتعاد "قدر المستطاع على استعمال الأساليب التي من شأنها أن تثير دافعية هشة سطحية سرعان ما تزول بزوال مسبباتها" .(عبد الرحمن عدس ، 2005: 315) .

12.قياس دافعية الإنجاز :

أجمع الكثير من المؤلفين في ميدان الدافعية على أنه يوجد منحيان بخـصوص قيـاس دافعية الإنجاز ، منحى القياس الإسقاطي والذي جاء على يد ماكليلاند الذي يعد الأب الروحـي لاتجاه قياس دافعية الإنجاز، حيث اعتمد بادئ الأمر على بناء مقياس لقياس دافعيـة الإنجـاز يتكون من أربع صور ، بعضها أخذه عن اختبار تفهم الموضوع والبقية شكلها بنفسه خصيـصا لقياس دافعية الإنجاز، وبعد الانتقادات اللاذعة التي وجهت للمقاييس الإسقاطية ،وبناء على تلك الانتقادات عمد الكثير من الباحثين إلى بناء اختبارات أو مقاييس مختلفة لفئات وبيئات مختلفـة أيضا .

1.12. المقاييس الإسقاطية :

بداية نشير إلى التصحيح الذي أورده أحمد عبد الخالق (1996) والمتمثل في" أن هذه الوسائل للتقدير تدعى طرقا ولا يطلق عليها اختبارات واستخدام مصطلح اختبار في هذا المجال غير موفق ولا دقيق(احمد عبد الخالق،1996 :337)

و الطرق الإسقاطية هي مجموعة من الطرق التي تعتمد على الإسقاط بوصفه مفهوما ديناميكيا أو حيلة دفاعية لاشعورية ، وتستعمل من طرف السيكولوجيين كلما تعذر استخدام الاختبارات أو المقاييس أو المقابلة أو الملاحظة في الحصول على المعطيات التي يريدها المختص ، وقد وضعت بذوره نظرية التحليل النفسي، ومن بين الطرق الإسقاطية المشهورة اختبار رورشاخ ، تداعي الكلمات ، تكملة الجمل ، تكملة الصور، السيكودراما ، واختبار تفهم الموضوع .

كما تمت الإشارة إليه من طرف العديد من المؤلفين فقد كان ماكليلاند السباق إلى قياس دافعية الإنجاز وكان له فضل التنبيه والانتباه إلى أهمية قياسها، حيث وكما تشير العديد من المراجع ، عمد ماكليلاند وآخرون" بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز ، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من الصور (04) ، وقد استطاع ماكليلاند اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع ، الذي أعده موراي 1937 ، أما بعضها الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمها خصيصا لقياس دافع الإنجاز" (رشاد عبد العزيز،1994: 21) ، وبعد أن توالت الانتقادات على هذا النوع من المقاييس حاول بعض الباحثين إدخال تعديلات عليها ، حيث قامت فرنش بوضع مقياس الاستبصار (F.T.I) في ضوء تصور ماكليلاند ، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة وتم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار ... كما قام ارنسون بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال ، وتعرضت هي الأخرى إلى الانتقادات الشديدة أيضا (عبد اللطيف خليفة ،2000: 99).

2.12.المقاييس الموضوعية

من الطرق الإسقاطية إلى الاختبارات الموضوعية نقلة نوعية في قياس الدافعية للإنجاز ، كانت نتيجة النقد العلمي البناء الذي وجه إلى الطرق المفتاحية في قياس دافعية الإنجاز من طرف كل من ماكليلاند واتكنسون ومن حذا حذوهم من المرقعين لتلك الأساليب علها تجدي نفعا في الوصول إلى نتائج تروي ضمأ المتعطشين إلى خدمة بني البشر بالعلم ، لكن لم تعمر طويلا

تلك الترقيعات وسرعان ما حلت محلها اختبارات موضوعية تستجيب للشروط العلمية التي أقرها علماء القياس النفسي .

جاءت المقاييس الموضوعية إذا بديلة عن المقاييس الإسقاطية التي أثبتت ضعف صدقها وثباتها ، وشدة الانتقادات الموجهة إليها ، وضعف حيلة روادها في التغلب على نقائصها ، جاءت على أيدي علماء وباحثين أعدوا مقاييس موضوعية " استخدمت في العديد من الدراسات الأجنبية ، كما استخ□مت أيضا في الدراسات العربية ، والتي تبين من خلال استقرائنا لها أي معظمها قد أستخدم مقياس هرمانز ، من أمثال : محمد رمضان محمد 1987، فاروق عبد الفتاح 1981، وصلاح أبو ناهية (1988) ورشاد عبد العزيز (1990)، فيصل الزواد 1990، وسيد الطوب(1990)، عبد العزيز عبد الباسط (1992)". (عبد اللطيف خليفة ،2000:100).

غير أن محمد محمود بن يونس (2007) يضيف تناول آخر لقياس الدافعية وهو دراسة الحالة والملاحظة ، ويعتبر هذين الأسلوبين من الأساليب المتعارف عليها والمعمول بها كثيرا في كل مجالات علم النفس ، فدراسة الحالة تعتبر وسيلة " من أكثر الوسائل شمولا في تجميع معلومات فردية وتحليلها بغية كشف ومعرفة مشكلة الفرد الراهنة ثم إيجاد الحل المناسب ومساعدة الفرد "(حسن الداهري،2005 :388)، كما أن الملاحظة أيضا" أداة رئيسة في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى ...لأن الملاحظة في أبسط صورها مشاهدة الباحث على الطبيعة لجوانب سلوكية معينة "(يوسف قطامي وآخرون ،1981: 261) ، إضافة إلى المقابلة التي استخدمت بشكل واسع في ميادين البحث في علم النفس ، لأغراض متعددة منها التشخيص والعلاج والإرشاد والتوجيه .

من خلال هذه الالتفاتة لأساليب قياس الدافعية ، يرى الباحث أنه من الأنسب لهذه الدراسة أن تنحو منحى القياس الموضوعي ، التزاما بمنهج السباقين لطرق باب قياس الدافعية للإنجاز ، وتعزيزا له ، اعتبارا من كونه يقدم بيانات رقمية ، وتحليلات منهجية ، قابلة للتحقق وإعادة التحقق من جهة ، ومن جهة ثانية ميسرة للتفسير والتنبؤ ومن ثم الضبط والتعميم .

الخلاصة:

تناول هذا الفصل في جزئه الأول الدافعية عامة ، حيث وقبل الدخول في موضوع الدافعية للإنجاز ، أجرى الباحث قراءة لمفهوم الدافعية، من خلال عرضه لجملة من التعاريف التي أعطيت لها – أي الدافعية – ومن خلال ذلك أبرز بأن هناك دافعية داخلية وأخرى خارجية ، وتم توضيح الفرق بينهما ، وفي الجزء الثاني وهو الهدف من هذا الفصل ، حيث تم التطرق إلى سبع نقاط رأى الباحث أنها ذات علاقة بموضوع الدراسه ، وهي كما يلي :

أولا: مفهوم الدافعية للإنجاز، قبل مناقشة المفهوم ، قدمت لمحة تاريخية عن تطوره ، ثم بعد ذلك تم عرض ومناقشة، خمسة تعريفات لدافعية للإنجاز ، وإبراز نقاط التقائها مع مختلف تعاريف الأنشطة الإثرائية الواردة في متن هذا البحث .

ثانيا:خصائص الدافعية للإنجاز ، إستنادا الى مختلف تعاريف الدافعية عامة والدافعية للإنجاز على وجه الخصوص ، تم استخلاص جملة من الخصائص التي تتميز بها ، وقد تم التفريق بين نوعين من الخصائص المميزة لدافعية الإنجا ز ، خصائص الثأثير وهي – التعبئة، التنظيم ، التوجيه ، المحافظة على استمرار النشاط ، تغيير مسار السلوك – وخصائص الثأثر وهي – قابليتها الاستثارة ، قابليتها النمو، قابليتها التوجيه – مع التركيزعلى خاصية النمو باعتبارها ضمن موضوع البحث ، وسرد بعض الدراسات التي هدف إلى إنماء الدافعية للإنجاز .

ثالثا: أهمية الدافعية للإنجاز ، وقد أبرز الباحث أهميتها من خلال الميادين التي وظفت فيها ، مركزا على الميدان الدراسي ، حيث عرض بعض الدراسات التي أثبتت أهمية الدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي ، وقلق الامتحان .

رابعا: أبعاد الدافعية للإنجاز ، وقد عرض الباحث خمسة أبعاد وفقا لما جاء به (عبد اللطيف خليفة ، 2000) وهي – الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل – مع ذكر مؤشرات كل بعد.

خامسا:نظريات الدافعية للإنجاز ، وبما أن هناك عددا كبيرا من النظريات التي تناولت الدافعية للانجاز فقد اختار بعض النظريات منها – موراي ، أتكنسون ، ماكليلاند ،منحى التنافر المعرفي ، منحى العزو – حيث اكتفى الباحث بسرد الأفكار العامة لها محاولا الاستفادة منها في هذه الدراسة

سادسا : استراتيجيات تنمية الدافعية للإنجاز ، باعتبار أن تنمية الدافعية للإنجاز جزء مهم من هذا البحث ، فقد رأى الباحث أن يتعرض الى مختلف الاستراتيجيات التي تمكن من

تنميتها وقد عرض الباحث ثماني إستراتيجيات – حاجات الطـــلاب ، المـــشاركة الإيجابيـــة ، الاجتماعات الصفية ، التواصل والعلاقات الإيجابية ، الدعم المتواصل ، مقاومة الفشل ، الحيوية المتعة والمرح ، الأنشطة الإثرائية – .

سابعا : قياس الدافعية للإنجاز ، وبعد أن أعطى الباحث لمحة عن تطور القيـــاس فـــي الدافعية للإنجاز ركز على المقاييس الموضوعية ، التي عمل بها في البحث .

الفـــــصل الرابع

التفكير الابتكاري

تمهيد :

تاريخيا التفكير في العملية الابتكاريه كخاصية متواجدة لدى أفراد المجتمع الإنساني ، وذات أهمية حيوية كبرى بالنسبة للإنسانية ، لم يكن وليد القرن الماضي ، بل شغلت– أي العملية الابتكارية – تفكير العلماء منذ القرن التاسع عشر وما بعده ، فقد أشار محمود السيد (1978) " إلى انه قد بدأ الاهتمام بدراسة القدرات الإبداعية قبل ظهور إختبارات الذكاء بالصورة التي نعرفها اليوم ، فقد حاول ديربون (Dearbon) قبل مطلع القرن العشرين أي عام 1898 م ، دراسة الاستجابات التخيلية لدى طلبة جامعة هارفارد ، واستنتج أن الأنموذج العقلي عند الطلبة الأفقر تخيلا هم أقل قدرة على التخيل الإبداعي ، وقام بعد ذلك كولفن (Calvin)، بدراستين عامي 1902م ، و 1906م، على القدرة على الابتكار وانتهى منهما للتمييز بين القدرات المنطقية ، والقدرات التخيلية الإبداعية لدى الطلبة". (ليث محمد ،2009: 66).

وذكر صبحي (1992) " أنه في الربع الأول من القرن العشرين جرت محاولات متعددة لكل من تشاسيل(Chassel)، و أندراوس(Anderws) ، و ولش (Walch) ، لدراسة الإبداع واستخدام وسائل متعددة للتعرف على مفهومه وعملياته ، وقد تم التوصل إلى نتائج مهمة تتعلق بتحديد مراحل التفكير ، التي تظهر فيها العملية الإبداعية ، بدءا من الشعور بالحاجة إلى الأفكار الإبداعية ، وانتهاء بتنفيذها ، فضلا عن اهتمامهم بدراسة علاقة الإبداع بالعمر". (ليث محمد ،2009: 66).

ويضيف محمود السيد (1978)" أنه في عام 1922 كتب سمبيسون (Simpson) ، ينبه إلى انه بالرغم من أهمية اختبارات الذكاء ، فإنها لا تشتمل على عناصر الإنتاج الإبداعي ، مما يؤكد الحاجة إلى اختبارات للإبداع تمدنا بمعلومات قيمة عن الإبداع ، وفي عام 1927م ، نشر هارجريفز (Hargreres) في مجلة علم النفس البريطانية ، دراسة بعنوان ملكة التخيل ، حاول فيها دراسة التخيل الإبداعي وفي عام 1931م ، حاول سبيرمان (Spearman) في كتابه بعنوان العقل المبدع ، أن يثبت أن كل فعل إبداعي يتضمن عملية علاقات بين متعلقات ، وأطلق عليها سبيرمان ، اسم الإنشاء العقلي". (ليث محمد ،2009: 67).

غير أنه يؤرخ لإزدهار الاهتمام بالتفكير الابتكاري ، بداية من النصف الثاني من القرن الماضي ، حيث " تناولت بحوث ودراسات عديدة طبيعة الابتكار ونموه والعوامل المختلفة التي تتدخل في تكوينه" (عبد المجيد نشواتي ، 1998: 134).

ويهدف هذا الفصل إلى محاولة التعرف على التفكير الإبتكاري ، مفهومه ، خصائصه ، أهميته، أبعاده نظرياته ، إستراتيجيات تنميته ، قياسه ، وعلاقته بالمتغير المستقل في هذا البحث – الأنشطة الإثرائية – بعد التعرض إلى مفهوم وأنواع التفكير بصفة عامة .

2. مفهوم التفكير :

يرى سعادة (2006) أن التفكير هو أي نشاط عقلي ، سواء كان في حل المشكلات ، أو اتخاذ قرار ،أو محاولة فهم لموضوع ما ، ويعتبر التفكير عملية واعية ، يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ، ولكنها لاستثني اللاواعي (عمير الزايدي : 1430، ص63).

ويعرفه الكثيري (2000) ، بأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته ، وتجاربه السابقة ، وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف ، أو مشكلات للوصول إلى نتائج ، أو قدرات مألوفة أو غير مألوفة ، وتتطور هذه العملية بناء على ما يلقاه الفرد من تعليم وتدريب (فاطمة عميرالزايدي ،1430: 63).

وتشير سعاد جبرسعيد(2008) ، إلى أن التفكير نشاط معرفي مرتبط بالمشاكل ، والمواقف المحيطة بالفرد ، وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات ، التي يتلقاها عبر الحواس ، مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة ، يساعده على التكيف ، والتلاؤم مع البيئة المحيطة ، التي يعيش فيها ، وهوذلك النوع من السلوك ، الذي يستخدم عمليات رمزية تمثيلية ، من خلال العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة ، كحل لمشكلة معينة ، أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين ، أو عدة أمور ، وبذلك ينتمي التفكير إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي (سعاد جبر، 2008: 27).

ويرى بارال(Barrel) ، أن التفكير في معناه البسيط ، عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية ، التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أكثر من الحواس الخمسة ... والتفكير في معناه الواسع ، عملية بحث عن المعنى في المواقف ، أو الخبرة ، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر ، ويتطلب التوصل إليه ، تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة (بسام عبد الله ابراهيم ، 2009: 13).

بناءا على ماسبق ، يتضح أن التفكير كنشاط عقلي معرفي ، أو كعملية عقلية يقوم بها الفرد اعتمادا على معطيات الواقع ، وتراكمات الخبرة ، الناتجة عن الممارسات الحياتية ، أو التدريب والتعلم ، هادفة إلى وصول الفرد مستوى تكيفه مع محيطة ، وتغلبه على مختلف المشكلات التي تواجهه ، ويستنتج من ذلك ، أن التفكير كخاصية إنسانية قابلة للنمو والتطوير ، وبالتالي فهي قابلة للاستثمار في الوسط التربوي ، فبإمكان المربين ، والأساتذة المساهمة في

شحذ تفكير المتمدرسين ، وصقله مما يعود بحصيلة إيجابية على التلاميذ ، وبمردود جيد للعملية التعليمية .

3.أنواع التفكير :

يرى الكثير من الباحثين من بينهم جيلفورد ، أنه بغض النظر عن أنماط التفكير المتعارف عليها ، كـ (التفكير المنطقى ، التفكير الناقد ، التفكير الاستدلالي ، التفكير المجرد ، التفكير العلمي..الخ)،يوجد نوعان من التفكير وهما التفكير التقاربي والتفكير التباعدي ، يشير عبد الرحمن عدس إلى أن جيلفورد ، من بين العلماء الأوائل الذين فرقوا بين الذكاء والإبتكارية "حيث ميز بين الذكاء التقاربي والذكاء التباعدي". (عبد الرحمن عدس ، 2005: 116) ، وهذا التقسيم الثنائي شامل لأنواع التفكير ، وقد أطلق جيلفورد على التفكير الابتكاري ، مصطلح التفكير المطلق أو التفكير التباعدي ، لما يتسم به صاحبه – أي صاحب التفكير الابتكاري – من سمات البحث عن الحلول الكثيرة والبعيدة عن المألوف.

1.3. التفكير التقاربي :

ويتمثل "التفكير التقاربي بأنه ينتج عن إعطاء إجابة محددة لمشكلة روتينية ".(عبد الرحمن عدس ، 2005: 116) ، وهو طريقة مطبقة بكثرة في إختبارات الذكاء ، حيث يمكن الحصول على الإجابة الجيدة وفقا للمعلومات المعطاة ، وحسب جيلفورد فإننا نتعرف على الإنتاج التقاربي في حالة ما إذا كانت المعلومات المتوفرة كافية لتحديد إجابة وحيدة (بيرنار كادي ، B.cadet، 1998) .

2.3.التفكير التباعدي :

وهو ذلك النوع من التفكير الذي يظهر فيه صاحبه أفكارا تخرج عما تعارفت عليه الجماعة .(نادية عبده و عبد اللطيف ابراهيم ، 2000:05) ، وقد كان أول من أطلق مصطلح التفكير التباعدي على التفكير الابتكاري جيلفورد ، حين "حاول تحديد القدرات العقلية الابتكارية في ضوء مايسميه بالتفكير المنطلق "(عبد المجيد نشواتي ، 1998: 135)، و يشير عبد الرحمن عدس إلى "أنه عند تقسيم التفكير إلى تقاربي وتباعدي فانه يتم ربط التفكير التباعدي بالإبداع ".(عبد الرحمن عدس ، 2005: 201) .

3.3.الفرق بين التفكير التقاربي والتفكير التباعدي :

ذكر (عبد الرحمن زمزمي ، 2009) أن التفكير التباعدي – الابتكاري – يختلف عن التفكير التقاربي في عدة جوانب نذكر منها مايلي :

أ. التفكير التقاربي انتقائي يهتم بالصواب ، ويختار الطريق الأسلم والأقصر ، أما التفكير الابتكاري فيهتم بالاثراء ويبحث عن فتح مجالات وطرق متعددة وإيجاد أكبر قدر ممكن من الحلول للمشكلة .

ب.يتحرك التفكير التقاربي في اتجاه محدد بوضوح مستخدما وسيلة محددة ويصمم التجربة بهدف الوصول الى نتيجة ، وفي التفكير الابتكاري يكون الهدف خلق وتوليد وتصميم تجربة لتقديم فرصة للتغيير الذي يعتبر محاولة لإعادة تشكيل أنماط جديدة .

ت.التفكير التقاربي تحليلي ، التفكير الابتكاري استشاري .

ث.التفكير التقاربي تسلسلي ، كل خطوة تعتمد على ما سبقها من خطوات وترتبط بها فينتقل من (أ) إلى (ب) الى (ج) ومن ثم الى (د)، التفكير الابتكاري وثاب فقد يقفز الشخص الى فكرة جديدة دون المرور بالمراحل التسلسلية .

ج.في التفكير التقاربي يجب أن تكون جميع خطوات العمل صحيحة وبدون ذلك فلن يعمل التفكير المنطقي أو الرياضي ، أما التفكير الابتكاري فليس بالضرورة أن يكون صحيحا في كل خطوة طالما أن النتيجة صحيحة .

4. التفكير الإبتكارى :

يعتبر الاهتمام المتزايد منذ النصف الثاني من القرن الماضي ثورة على "القيود التي تفرضها الأهمية المنسوبة للذكاء واختباراته ، لأن هذه الاختبارات مشبعة بعوامل عقلية معينة ، كالقدرة اللفظية والعددية والمكانية ، والقدرة على الاستدلال وإدراك العلاقات في حين تهمل قدرات عقلية أخرى كالأصالة والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية ، والحساسية لحل المشكلات ، وهي قدرات أثبتت بحوث عديدة وجودها وارتباطها بالناتج التحصيلي والابتكاري وببعض سمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين ". (عبد المجيد نشواتي ،1998 : 134)

و يعتبر جيلفورد رائد العلماء الذين حاولو تحديد القدرات العقلية الابتكارية في ضوء ما يسميه بالتفكير المنطلق (Divergent Thinking) – أو التفكير التباعدي – ، ويرى أن الابتكار تنظيمات أو تكوينات مؤلفة من عدد من القدرات العقلية البسيطة ، وتختلف باختلاف مجال الابتكار (عبد المجيد نشواتي ، 1998: 135) .

1.4.مفهوم الابتكار :

هناك عديد التعاريف التي نسبت الى الابتكار نذكر منها مايلي :

الابتكار هو أي فكرة جديدة أو أسلوبا أو مفهوما أو نمطا جديدا يتم التوصل إليه ، ثم استخدامه في الحياة ، والفكرة الحديثة أو الأسلوب المستحدث ماهي إلا درجة من التفوق تفوق

غيرها من الأفكار أو الأساليب السابقة ، وهي تكون في كافة مجالات الحياة الإنسانية وفي مختلف الميادين والتخصصات العلمية.(حافظ عبد الفتاح ، 2003: 27) .

الإبداع هو إنشاء أو ابتكار شئ جديد لم يكن موجودا من قبل سواء كان منتجا صناعيا أو تجاريا ، أو كان عملية أو طريقة جديدة ، أو كان فكرة وتصورا مبتكرا ، لكن علاوة على ذلك لابد أن تتوفر فيه شروط الجدة والأصالة والمنفعة ، إذ أن المنتج الإبداعي لابد أن يكون فريدا لم يسبق إليه صاحبه ، كما انه يجب أن يحقق المنفعة أو القيمة التي وضع من أجلها وإلا أصبح جهدا ضائعا وعبثا فكريا لاجدوى منه (عبد الإله الحيران ، 2002: 22).

وهو كما يعرفه عبد الحليم محمود (1981) ، " إنتاج شئ ما ، على أن يكون هذا الشئ جديدا في صياغته ، وان كانت عناصره موجودة من قيل ، كإبداع عمل من أعمال الفن ، أو الخيال الإبداعي".(نادية أبو دنيا و عبد اللطيف إبراهيم ، 2000: 05).

وهو عند سيد خير الله ، القدرة على إنتاج شئ يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والأصالة ، وبالتداعيات البعيدة .

يلاحظ من خلال التعاريف المذكورة ، أنها تصف الابتكار على أنه انتاج ، بينما هناك تعاريف لم يذكرها الباحث تصف الابتكار على أنه قدرات عقلية ، كتعريف جيلفورد ، أو أنه عملية عقلية ، كتعريف تورانس ، وبعضهم الآخر يصفه على أنه مناخ بيئي يشجع على التجديد ، كتعرف روجرز ، أو أنه أسلوب حياة ، كتعريف هوبكنز وأندروز – هذا التصنيف مقتبس من كتاب سيكولوجية الإبداع لـ نادية أبو دنيا و عبد اللطيف إبراهيم – ، وفي تقدير الباحث أن تلك الأوصاف التي وصف بها الابتكار هي في الحقيقة وصف للتفكير الابتكاري ، ويرى الباحث أن هناك فرقا بين الابتكار بوصفه ناتجا للتفكير الابتكاري ، والتفكير الابتكاري بوصفه عملية عقلية كما يصفها تورانس ، أو قدرات عقلية كما يصفها جيلفورد، والبحث الحالي يركز على قدرات التفكير الابتكاري باعتبارها مجموعة من العمليات أو القدرات التي تؤدي الى الابتكار.

وقد وجد لهذا التمييز أثر فيما أشار إليه كل من ، محمد المقريني (2010) ، حيث يعتبر الابتكار " إنتاج شئ أو فكر جديدين أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفا جديدا ، ويتميز الموضوع المبتكر بكونه أصيلا وجديدا ، مرتبطا بالغرض المقصود ...أما عملية ابتكاره فإنها تتطلب عمليات متعددة ".(دونيس بيدار و جون بيير بيشار ،2010: 09) ، وعبد الفتاح إسماعيل الذي يؤكد بأن "الابتكار نتيجة للتفكير الابتكاري " (إسماعيل عبد الفتاح ، 2003: 17).

2.4.الفرق بين الإبداع والابتكار:

عهدنا في أدبيات علم النفس ، الاستعمال المتبادل من قبل المؤلفين لمصطلحي الإبداع والابتكار ، إلا أنه لوحظ من خلال قراءة عدد من الدرسات والأبحاث المتعلقة بالموضوع ، أن هناك اتجاهين متباينين بخصوص استعمال مصطلح الابتكار ومصطلح الإبداع وهما كالآتي :

الاتجاه الأول :

يرى أصحاب هذا الاتجاه ، بان الإبداع يختلف عن الابتكار، وان كان يصعب التمييز بينهما ، حيث يشير الحمادي ، أن ثمة فرقا بين الإبداع والابتكار معللا ذلك بان الإبداع يتناول الجانب النظري ، أما الجانب التطبيقي فيشار إليه بالابتكار ، فالفكرة الأصيلة تبقى إبداعا ، وإذا تحولت إلى واقع ملموس وتم تطبيقها أصبحت ابتكارا (عبد الرحمان زمزمي ، 1430: 44).

ويشير إسماعيل عبد الفتاح أن الإبداع وجه من أوجه الابتكار ، أو صورة أدبية وفنية له ، بينما يركز الابتكار على الشكل العلمي في معناه المتداول ، ولكن الابتكار في المفهوم العلمي هو تطبيق ذلك في موقف جديد إزاء مشكلة من المشكلات ، فهو يتضمن الجوانب العلمية والأدبية والفنية والإبداعية والإنسانية أيضا ، فالصلة وثيقة بينهما ويصلان حد الترابط ، والإبداع قد يسمى إلهاما .(إسماعيل عبد الفتاح، 2003: 25).

الاتجاه الثاني :

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن المصطلحين لا فرق بينهما وبالتالي فاستعمالنا لمصطلح الابتكار أو مصطلح الإبداع كلاهما صحيح ، يرى عبد الإله الحيران (2002)أن الإبداع ، الابتكار ، الاختراع ، التولد، المبدع ، المبتكر، الحديث المولد كل هاته التعبيرات تعد من المترادفات في دلالتها اللغوية ، إذ أنها تدور حول معنى واحد ، يضمن الجدة والبراعة ، وإنشاء الشئ من غير مثال سابق، ولذا فقد شاع بين المترجمين للمصطلح الأجنبي (Creativity) ، استخدام كلمة الإبداع ، أو الابتكار في آن واحد ، ونحن نرى أن الابتكار هو الإبداع ، كما أن التفكير الابتكارى صنو التفكير الإبداعي ، ولا نجد فرقا يذكر (عبد الإله الحيران،2002: 20).

ويستخدم الباحث مصطلح ابتكار ، موافقة للاتجاه الذي لا يرى فرقا بين الإبداع والابتكار من جهة ، ومن جهة ثانية أن غالبية المراجع التي وقعت تحت يد الباحث ، لا تفرق بين الابتكار والإبداع فيما عدا المراجع التي تناولت الإبداع في صورته الأدبية.

4.4. مفهوم التفكير الابتكاري :

التفكير الابتكارى هو فكر متفتح ، يخرج من التسلسل المعتاد في التفكير ، إلا أن يكون تفكيرا متشعبا ومتنوعا ، يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة ، ويعرف بأنه العملية الذهنية ، التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار ، والرؤى الجديدة ، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار ، أو الأشياء ، التي تعتبر سابقا إنها غير مترابطة (عبد الإله الحيزان،2002: 24).

والتفكير الابتكاري عملية ذهنية ، يمكن تعلمها والتدريب عليها وتطبيقها بأسلوب مقصود ، وتتضمن الهروب الواعي من نمطية التفكير التلقائية ، كغاية إنتاج أفكار تتسم بالجدة والابتكار .(سعاد جبر سعد، 2008: 53).

تعتبر الابتكارية قدرة على التفكير في نسق مفتوح ، وقدرة على تشكيل عناصر الخبرة في أشكال جديدة ، سواء كانت أدبية ، أو علمية ، وهذا النوع من النشاط العقلي يعتمد بالضرورة على عدد من القدرات الفرعية الأخرى ، مثل القدرة على الإحساس بوجود مشكلة ، ثم القدرة على انتخاب واختيار الحلول الملائمة ، ثم وضع تصورات أو تخيلات جديدة ، وتتوج هاته القدرة ، بمتابعة الجهد العقلي في المجال نفسه ، بالرغم من احتمالية ورود ما يشتت التركيز .... الإبداع هو على نحو ما نشاط شامل للشخصية ، يهدف إلى توسيع نطاق الخبرة الإنسانية ، إما بالمتعة الجمالية كما في الفن ، أو لفهم الطبيعة ، وتوقع ظواهرها ، والانتفاع بها كما هو الحال في العلم (ماجد إبراهيم ، 1999: 90)

ويعرف توار نس ، الابتكار بأنه عملية يصبح الفرد فيها حساسا للمشكلات ، وأوجه القصور ، وفجوات المعرفة ، والعناصر الناقصة ، وعدم التناسق وغير ذلك ، يحدد فيها المبتكر الصعوبة ، ويبحث عن حلول ، ويقوم بتخمينات ، أو يصوغ فروضا ، و يختبر هذه الفروض ، ويعيد اختبارها ، وأخيرا يقدم النتائج (محمد حمزة، 1990: 245).

كما يعرفه جيلفورد بأنه سلوك هادف ، لايحدث في فراغ ، أو بمعزل عن محتوى معرفي ذي قيمة ، لأن غايته تتلخص في إيجاد حلول لمشكلات قائمة ، في أحد حقول المعرفة ، أو الحياة الإنسانية (سعاد جبرسعد ، 2008: 53).

يلاحظ من خلال التعاريف السابقة ، الفارق بين الابتكار والتفكير الابتكاري ، الذي أشير إليه في معرض الحديث عن الابتكار ، حيث أن مجمل تعريفات التفكير الابتكاري المذكورة آنفا ، ترى بأن التفكير الابتكاري هو السمة الكامنة ، وراء الابتكار ، وتكون هذه السمة في شكل عملية ذهنية ، عند (عبد الإله الحيران ،2002) ، و (سعاد جبرسعد،2008) ،

وتكون في شكل قدرات مترابطة ، ونشاط كامل للشخصية ،عند (ماجد إبراهيم ،1999) ، وتكون في شكل عملية عقلية ، يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات ، وأوجه القصور وعدم التناسق عند (تورانس) ، وتكون في شكل سلوك هادف ، غير نابع من الفراغ ، أو بمعزل عن محتوى معرفي ذي قيمة غايته إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة عند جيلفورد .

وبناءا على ذلك فالباحث يتبنى مصطلح التفكير الابتكاري ، الذي يعني مجموعة من القدرات المتكاملة لحدوث المنتوج الابتكاري .

5.خصائص التفكير الابتكاري :

من أجل التعرف أكثر على التفكير الابتكاري ، كنمط من أنماط التفكير ، الذي حظي باهتمام كبير من الدارسين ، في علم النفس ، وعلوم التربية ، يرى الباحث ضرورة التطرق إلى توضيح الخصائص التي تميزه . وقد أفادت قراءة ، ومطالعة عدد من الدراسات ، والتعاريف المسندة للمفهوم ، أن للتفكير الابتكاري مجموعة من المميزات ، قسمت في هذه الدراسة إلى فئتين ، فئة تتعلق بالمفهوم كخاصية مؤثرة في سلوك الفرد كـ (الدافعية العامة ، والدافعية للإنجاز ، والتحصيل الدراسي ، ومختلف جوانب الشخصية ...الخ) ، وفئة تتعلق به كخاصية ، متأثرة بالعوامل المحيطة بالفرد كـ (كبيئة التعلم ، طرق التدريس ، الأنشطة التعليمية ، المحيط الاجتماعي والاقتصادي للفرد ، وأساليب التنشئة الاجتماعية ..الخ) ، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي .

1.5. خصائص التأثير للتفكير الابتكاري :

بالرجوع إلى مختلف تعاريف التفكير الابتكاري ، التي قدمها كل من (محمد حمزة ،1990) و (عبد المجيد نشواتي ،1998) و(ماجد إبراهيم ،1999) و (عبد الإله الحيران،2002) و(حافظ عبد الفتاح ،2003) و (سعاد جبرسعد ،2008) ، وبمراجعة مختلف النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري ، التي تعرضنا لها ، بالإضافة إلى مجموعة التعاريف الواردة في متن هذا البحث يتبين أن للتفكير الابتكاري ، خمس وظائف يؤثر من خلالها في سلوك الفرد وهي :

أ. وظيفة التغلب على الصعوبات ، فالفرد ذو التفكير الابتكاري لايعرف شيئا يسمى المستحيل بل هو فرد مركز ذهنه على إزالة الصعوبات ، والقضاء عليها مهما كلفه الأمر .

ب. وظيفة التنظيم : تنظيم عناصر البيئة هي السمة البارزة في التفكير الابتكاري ، فلا يمكن معالجة الصعوبات وحل المشكلات دون عملية التنظيم .

ت. وظيفة التوجيهية: التفكير الابتكاري عامل موجه للفرد ، لممارسة هذا النشاط ، أو ذلك بالإضافة إلى أنه يملي على الفرد كيفية الاستجابة لمختلف المثيرات ، والتعامل معها ، فهذه الخاصية لها أثر كبير على المنتج الابتكاري .

ج. وظيفة المحافظة على استمرار النشاط ، الفرد ذو التفكير الابتكاري في نشاط دائم ، مركز على تقصي المشكلات ، ومعالجتها ، والبحث عن حلول لها ، والإفادة من نتائج ما توصل إليه من حلول .

ح. وظيفة تغيير مسار السلوك ، يعمل التفكير الابتكاري على توسيع نطاق الخبرة مما يؤدي بسلوك الفرد إلى الاتجاه نحو مسارات أكثر صوابا .

2.5..خصائص التأثر للتفكير الابتكاري :

بالإضافة إلى تميز التفكير الابتكاري بخصائص التأثير سابقة الذكر، فإن له عدة خصائص تجعله يتأثر ، وجعلت المختصين في التربية وعلم النفس ، وكذا المزاولين لمهمة تربية وتعليم النشء يشمرون على سواعدهم ويبذلون قصارى جهودهم من أجل تنميته وشحذه بشتى أنواع الإجراءات والنشاطات ، بغية استثماره في تفعيل العملية التربوية ونتاجاتها .

يشير الأدب التربوي ، إلى أن قدرات التفكير الابتكارى متوفرة لدى كل الأفراد الأصحاء نفسيا وعقليا ، غير أن مستوى قدرات التفكير الابتكاري تختلف باختلاف الأفراد ، في المكان والزمان ، والإطار الثقافي ، حيث تتأثر العملية الابتكاريه بمختلف عوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد ، فتتأثر بالعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات وكل ما يتصل بالتراث الثقافي للمجتمع ،ويرجع ذلك إلى أن هناك من المجتمعات من يشجع على الاستقلالية والاعتماد على النفس وبعث روح التطور والتقدم في نفوس أبنائها ، في حين تعمل مجتمعات أخرى على تكريس التبعية وتعمد كبت القدرات الإنسانية التي تسعى إلى التقدم والتطور، إن العلاقة بين التفكير الابتكاري والثقافة التي يعيش فيها الإنسان ، من الموضوعات التي كانت موضع اهتمام العديد من علماء النفس ، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود فروق في أداء الأفراد الذين ينتمون إلى مجتمعات ثقافية مختلفة، وذلك على اختبارات التفكير الابتكاري .

تذكر نادية السرور(1998) أن هناك نوعين من العوامل التي تؤثر في قدرة الفرد على التفكير الابتكاري ، عوامل ذاتية كـ (الأمان النفسي ، الانفتاح على الخبرة ،التقييم الذاتي) ، وعوامل بيئية كـ (المستوى الاقتصادي ، المستوى الثقافي ، الأنماط التعليمية) .

ونذكر من هاته الخصائص ما يلي :

1.2.5.قابليته للاستثارة :

أخذا بمسلمة ماسلو القائلة بان لدى كل الأفراد طاقة معينة تمكن من مستوى معين من التعبير الإبتكاري ، فستغدو مهمة التربية تحرير هذه الطاقة فعلا وتشجيعها... وذلك بتقبل النشاطات الغير المألوفة واستثارة التفكير المنطلق والمرونة في استخدام التعزيزات (عبد المجيد نشواتي ،1998: 137)

2.2.5.قابليته للنمو:

يشير موسكوفيسي (MOSCOVICI، 1984) إلى أن التفكير الإبتكاري كعملية يمكن تعلمها وتعليمها وتطويرها لدى الكثير من أفراد المجتمع وهو ما تشير إليه(نادية ابو دنيا و عبد الطيف ابراهيم :2000) بقولها " على الرغم من وجود من يشكك في إمكانية تنمية القدرة على الابتكار بالتعليم والتدريب إلا أن هناك دراسات كثيرة بينت أن التفكير الإبتكاري يمكن أن يخضع للتعليم والتدريب سواء في البيت أو المؤسسة أو المجتمع الكبير (صالح ابوجادو ، 2007: 56)

3.2.5.قابليته للتوجيه:

فقدرات التفكير الابتكاري يمكن توجيهها كما أمكن استثارتها ، فهناك من الأفراد من يمتلكون هاته القدرة وفي بعض الأحيان لايمكن لهم أن يصلوا إلى مستوى الابتكار الحقيقي ما لم يتعهدهم القائمون على شؤون تربيتهم وتعليمهم بالتوجيه والرعاية حتى تؤتي هذه القدرة ثمارها.

4.2.5.قابليته للإعاقة :

كما أن البيئة عامل مهم في خلق المبتكرين ، فهي أيضا تتوفر على كثير من المعيقات والعقبات الكثيرة ، والمتنوعة التي من شأنها الوقوف في وجه الابتكار ، والمبتكر ، والتفكير الابتكاري .

6.أهمية التفكير الابتكاري.

لم يعد هناك مبرر مع مطلع الألفية الثالثة وما رافقها من ابتكارات مذهلة في شتى المجالات ، وما قدمته تلك الابتكارات من رفاهية للإنسان ، وتقدم حضاري لم يشهد التاريخ له مثيلا ، لإبراز أهمية التفكير بصفة عامة والتفكير الابتكاري على وجه الخصوص، فالتفكير الابتكاري في العصر الحديث أصبح" بمثابة الأمل الأكبر للجنس البشري ، في حل المشكلات التي تهدد الإنسان، والتي تعددت كما ونوعا، وفي الوقت الذي تركز فيه جهود السيكولوجيين، نحو اكتشاف الأفراد الأكثر ذكاء تبين بجلاء أن الذكاء ليس وحده هو المطلوب المرجو لدفع

الحضارة نحو مزيد من التقدم بل أصبح الابتكار هو هذا المطلب الذي يمكنه أن يؤدي الـــدور الرئيسي في هذا المجال". (نادية عبده و أحمد عبد اللطيف ، 2000: 38) ، إنما تنبع أهميـــة إبراز أهمية التفكير الابتكاري ، كونه خاصية قابلة للتنمية والتربية ، فهي بذرة منتشة موجودة أصلا عند كل الأفراد، الأسوياء – كما ترى النظرية الإنسانية – يجـــب أن يـــدرك الأســـاتذة والمعلمون إمكانية مساعدة تلاميذهم وطلابهم ، والأخذ بأيديهم لأن يصبحوا مبتكرين ، ليس فقط كعلماء وباحثي المستقبل ، ولا حتى كعمال في مصانعهم وورشاتهم ، بـــل و فـــي حيـــاتهم الخاصة ، فتعقد الحياة اليوم يتطلب من كل فرد أن يتمتع بنوع من التفكير التباعدي، الذي يخول له سهولة ومرونة الحياة ، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت التفكير الابتكاري في علاقته ببعض المتغيرات ضمن العملية التعليمية.

الابتكارية رأسمال في حاجة للاستثمار ،(إسماعيل عبد الفتاح ، 2003: 159) ولـــذلك فقد استقطب عدد كبير من أقلام وعقول الدارسين ، في كافة أنحاء العالم ، مختبرين أثره وتأثره ، نماءه وتنميته في الوسط التربوي ، ومن بين الدراسات التي توفرت للباحث ما يلي:

دراسة (أشرف راشد علي ، 2003) والتي هدفت إلى بحث أثر التعلم التعاوني فـــي تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري ، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فـــي اختبـــار التحصيل واختبار القدرة على التفكير الابتكاري .

ودراسة (رمضان رفعت محمد ،2005) التي عملت على كشف أثر النشاط التعليمـــي الحر لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الابتدائية على التحصيل والتفكير الابتكـــاري ، وأعتمـــد النشاط الحر المستخدم على استراتيجية العصف الذهني ، والكتابة ، وحل المشكلات ، بالطريقة الفردية أوطريقة المجموعات ، وانتهت الدراسة بإثبات فاعلية النشاط التعليمي الحر في التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري .

ودراسة وليد صوافة (2008) التي هدفت الى محاولة التعرف على فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل في الفيزياء ومهارات التفكير الابتكاري ، لدى طـــلاب الـــصف الثاني الثانوي العلمي بمدينة تبوك ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري .

7. مكونات التفكير الابتكاري :

يعتبر تحديد الخاصية و تحليلها إلى أبعادها ثم تحليل الأبعاد إلى مؤشرات ، مرحلة جد مهمة في القياس النفسي ، وبما أن القدرة على التفكير الابتكاري خاصية افترض وجودها لـــدى

أفراد النوع البشري عمل علماء النفس إلى تحديدها وتحليلها إلى مجموعة من القدرات أو الأبعاد أو المكونات بغرض التمكن من تقديرها ، وقد أفادتنا العديد من الدراسات بذكر القدرات التي يتألف منها التفكير الابتكاري من أمثال، سيد خير الله (1981) ، ووليد صوافة (2008) ، وفاطمة عمير الزايدي (2009) ، وقد لوحظ اختلاف الباحثين في تحديدهم لمكونات القدرة على التفكير الابتكاري ، حيث وجد من ذكر ثلاث مكونات للتفكير، ومنهم من ذكر أربعا ، وقد عدد آخرون سبع قدرات يتكون منها التفكير الابتكاري ، وفيما يلي عرض لنماذج من تلك التصنيفات :

ذكر سيد خير الله (1981) أن ثمة ثلاث مكونات للتفكير الابتكاري و ضمنها مقياسه المعد لقياس القدرة على التفكير الابتكاري وهي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة، وقد حذا حذوه عبد الحليم منسي (1987) الذي صمم اختباره للتفكير الابتكاري لأطفال الروضة على أساس التقسيم الثلاثي المعتمد من طرف سيد خير الله ، كما اعتمد هذا التصنيف العديد من الدراسين من بينهم ، خالد الحموري (2008) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إثرائي على تنمية التفكير الابتكاري ، و وليد صوافة (2008)، في دراسته الهادفة الى التعرف على فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل ، ومهارات التفكير الابتكاري ، لدى طلاب المرحلة الثانوية .

بينما ذكرت فاطمة عمير الزايدي(2009) في إشارة إلى أن فيلدهيسن (Feldhusen) و تور انس(Torrance) قد حددا مجموع قدرات التفكير الابتكاري بأربعة وهي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، والتفاصيل، و من الباحثين الذين اعتمدوا المكونات الأربعة للتفكير الابتكاري ، محمد حمزة (1990) ، في دراسته التي هدفت إلى تقنين اختبار تور انس على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ، وشارف جميلة (2007) في دراستها الهادفة الى الكشف عن الاختلاف في نمط العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض سمات الشخصية في المجتمع الجزائري ، وكثير "من فحوص التفكير الإبداعي تستخدم هذه الابعاد الأربعة – يقصد : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل – ".(عبد الرحمن عدس ، 2005: 116)

وذكر أحمد علي الخطاب (2007) مشيرا إلى أن كل من ، عبد الناصر الاشعل الحسيني (2006)، وسناء محمد نصر حجازي (2006) ، و صلاح الدين محمود علام (2006) ، قد حددوا مجموعة القدرات المكونة للتفكير الابتكاري بأربعة وهي : الطلاقة ، المرونة، الأصالة ، الحساسية للمشكلات، يلاحظ أن التقسيم الرباعي الأول ، يختلف عن التقسيم الرباعي الثاني ،

فالأول يضيف قدرة التفاصيل للطلاقة والمرونة والأصالة ، بينما يضيف التقسيم الثاني ، الحساسية للمشكلات

ويشير صالح أبو جادو (2004) الى خمس مكونات للتفكير الابتكاري ، حيث أن جيلفورد ميز " الخصائص المرتبطة بالإبداع على أساس التحليل العاملي ، وهي : الطلاقة والمرونة والأصالة و التوسع والحساسية للمشكلات " (صالح أبو جادو ، 2004: 38).

كما ورد في دراسة ديدة الهواري (2007)، الهادفة الى معرفة مدى تأثير مدة التكوين بمؤسسات التكوين المهني على تنمية التفكير الابتكاري ، والذي أشار من خلالها الى خمس مكونات للتفكير الابتكاري ، مستندا الى (بودو ،BEAUDOT ، 1974)، وهي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات ، إعادة التنظيم وإعادة التحديد .

وأخيرا سامية سعدي (2001) التي ذكرت في دراستها الهادفة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري والدافعية للإنجاز سبعة مكونات للتفكير الابتكاري وهي : الطلاقة ، المرونة، الأصالة ، التفاصيل ، الحساسية للمشكلات ، إعادة التجديد أو إعادة التنظيم ، مواصلة الاتجاه أو الاحتفاظ بالاتجاه .

يلاحظ مما سبق ذكره من تصنيفات لمكونات التفكير الابتكاري أن جميعها لم يختلف على أن الطلاقة والمرونة والأصالة من مكونات التفكير الابتكاري ، وبالتالي فالطلاقة و المرونة و الأصالة تعتبر مكونات سائدة في كافة التصنيفات أي بنسبة 100% ، بينما ورد مكون الحساسية للمشكلات بنسبة 66.66% أي ذكر في أربعة تصنيفات من ستة ، بينما لم يذكر مكون التفاصيل إلا 33 % ، فيما تبقى المكونات الأخرى وحيدة الذكر في تصنيفات متفرقة ، وبذلك فقد أيدت هذه الملاحظة ما جاءت به مجدي ماهر مسيحة و المتمثل في أنه قد " اجمع الكثير من الباحثين مثل جيلفود ، دريفيد هال ، لوينفيلد ، تورانس ،تايلور ، فليجير ، عماد سلطان، فوزي اليأس غبريال ، بالرغم من اختلاف مناهج البحث وتنوع العينات على أن مكونات التفكير الابتكاري الأساسية ثلاثة وهي : الطلاقة –المرونة – الأصالة". (مجدي ماهر مسيحه،2000: 19).

ويستنتج من التحليل الكمي لمختلف وجهات النظر السابقة الذكر أن التصنيف الثلاثي المتضمن – الطلاقة ، المرونة، الأصالة – هو التصنيف السائد ، وعليه فهو التصنيف الذي يعتمد في هذه الدراسة ، وتكون الأداة المناسبة لقياس قدرات التفكير الابتكاري في هذا البحث ، الأداة التي تقيس الأبعاد الثلاثة ، الطلاقة والمرونة والأصالة ، وفيما يلي تعريف لمختلف هذه المكونات أو الأبعاد :

1.7.الطلاقة :

يعرفها "تورانس (1984) بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه مشكلة ما أو مثير معين ، وذلك في فترة زمنية محددة ".(فاطمة عمير الزايدي ، 2009: 67) ، وقد لقي هذا التعريف تأييد كل من سيد خير الله (1981) ، حيث اعتمد عليه في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ، المطبق في هذه الدراسة ، وجروان (2002) حيث يذكر بأن الطلاقة هي " القدرة على توليد البدائل أو المترادفات أو الأفكار ، عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة في توليدها" . (فاطمة عمير الزايدي ، 2009: 68) ، و عبد الفتاح إسماعيل (2003)، ومن أشكال الطلاقة ، الطلاقة الفكرية ، الطلاقة التعبيرية .

2.7.المرونة:

وهي " القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة ، استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية ، " .(سيد خير الله، 1981: 08) ، وهي "القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر "(عبد الفتاح إسماعيل ، 2003: 16) ، توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه وتحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير ومن أشكالها المرونة التلقائية والمرونة التكيفية ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة

3.7.الأصالة :

وهي " القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعني الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة الأصالة " (سيد خير الله، 1981: 08) ، و يعرفها جيلفورد بأنها " القدرة على إنتاج أفكار ماهرة تتميز بالجدة والطرافة ، أو تعبر عن نزوع يعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح والمباشر ، والمألوف من الأفكار ، أو تقوم على التداعيات البعيدة ، من حيث الزمن أو من حيث المنطق ".(نادية أبو دنيا وأحمد إبراهيم ،2000: 08) .

وتعتبر الأصالة من أكثر الخصائص "ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي ".(أحمد علي الخطاب ، 2007: 41) ، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على القوائم الابتكارية.

من خلال التعاريف السابقة الذكر، يتعين التمييز بين المكونات الثلاثة للتفكير الابتكاري، حيث تتعلق الطلاقة بكم الأفكار التي ينتجها الفرد تجاه مسألة معينة في موقف معين

وفي زمن محدد ، فكلما توفر الإنتاج الكبير للأفكار كان ذلك مؤشرا على وجود الطلاقة ، بينما تتلعق المرونة بالنوع ، ويقصد بها تنوع الأفكار تجاه المشكل الواحد، وهي تعبر عن تحرر الفكر وانتقاله من زاوية إلى أخرى ومن جانب لآخر من جوانب الموقف أو المشكلة ، في حين تتعلق الأصالة بالندرة أي قلة شيوع الأفكار بين أفراد المجموعة الواحدة ، ويؤكد هنا الباحثان على المعنى الإحصائي للأصالة ، حيث يعتمد في الاستدلال على أصالة الأفكار بعدد تكراها ، فدرجة أصالة الفكرة تتناسب عكسا ونسبة تكرارها ، فكلما تكررت الفكرة أكثر في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قلت درجة أصالتها ، والعكس صحيح .

8. بعض النظريات المفسرة للتفكير الابتكارى:

تعتبر النظريات الأساس المتين المتضمن مجموعة أفكار أصحابها ، والفروض الثابتة نسبيا ، والذي بدونه لايستطيع الباحث مهما كان مستواه ، ومهما كان جده واجتهاده ، أن يعالج أي ظاهرة مهما كانت بسيطة ، وإن عالجها فمعالجته تبقى سطحية ، ولن تحقق أي هدف من أهداف العلم ، ولذلك يرى الباحث أن يعرض مختلف النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري ، ونظريات التفكير الابتكاري كثيرة ومتعددة ، نذكر الأهم منها وما يخدم هذه الدراسة وهي كمايلي :

1.8.النظرية السلوكية :

يعرف في التراث السيكولوجي أن النظرية السلوكية تبني تفسيراتها لسلوك الإنسان بناء على ما يتلقى الفرد من مثيرات خارجية ، التي بدورها تحدد نوعية وشدة الاستجابات ، ووفقا لهذا المنحى فان هذا التيار يفسر عملية الابتكار بناءا على فرضيتين :

الفرضية الأولى : أن عملية الابتكار تتعلق بحركية مجموعة الارتباطات بين المثيرات والاستجابات .

الفرضية الثانية : أن التفكير الإبتكاري يخضع لنظام الحوافز والمكافآت

2.8.نظرية التحليل النفسي :

تتلخص رؤية مدرسة التحليل النفسي للتفكير الابتكاري في ثلاثة إفتراضات أساسية وهي :

الافتراض الأول : والذي يفسر الابتكار على أنه حيلة دفاعية لاشعورية –تسامي – يعبر الفرد من خلالها عن طاقته الجنسية والعدوانية في شكل سلوك مقبول اجتماعيا ، ويقول بهذا الافتراض فرويد ، الذي رأى من خلال دراسته التي أجراها على الشعراء والفنانين" أن الإبداع مظهر هروبي من الواقع الذي لايستطيع فيه الفرد مواجهة مطالب الإشباع الجنسي إلى عالم

آخر خيالي يطلق فيه العنان لرغباته الجنسية ولطموحه ولكي ينجح في هذا فإن عليه أن يحول أخيلته إلى واقع جديد حيث يكون الإنتاج هنا إبداعا (نادية عبده واحمد عبد اللطيف،2000: 19).

الافتراض الثاني: والذي يفسر التفكير الابتكاري على أنه كذلك حيلة دفاعية أيضا – ولكنها نكوص– موجه لخدمة الأنا "حيث توقف الأنا ضوابطها بشكل مؤقت وتسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في شكل إنتاج ابتكاري ، حيث تقوم الأنا بتوجيه محتويات الهو بما تشمل عليه من ذكريات وأوهام غريزية نحو المشكلة التي يحاول المبتكر حلها بصورة يقبلها المجتمع (هنيدة عزوز ،2008: 22).

الافتراض الثالث : والذي يقول به كيوبي حيث يرفض كيوبي إرجاع الإنتاج الابتكاري إلى محتويات الهو اللاشعورية وإنما يرى أن محتويات ماقيل الشعور هي المصدر الرئيس للابتكار حيث أن محتويات الهي تتصف بالتكرارية والقسرية بطبيعتها مما يتنافى مع طبيعة الابتكار .

3.8..النظرية العاملية :

يعتبر سبيرمان" أول من أعطى تفسيرا للعملية الابتكارية وهو على ما يبدو استبعد فيه عامل الصدفة ، وأكد على الجانب العقلي ، إنه يرى أنه ممكن أن نجد تفسيرا للإنتاج الابتكاري بمراعاة جملة من القوانين الابتكارية "(شارف جميلة ، 2007: 38) ، وهذه القوانين أو الأسس التي تعتمد عليها العملية الإبتكارية كما يرى سبيرمان هي :

الأساس الأول : التعرف على الأشياء أو الخبرات التي يواجهها الفرد، حيث ينتقي من خبراته السابقة لتركيب وتنظيم نماذج جديدة.(الطاهر سعد الله، 1991)

الأساس الثاني: قدرة الفرد على إدراك العلاقات المختلفة بين الموجودات في مجال إدراك الفرد.

الأساس الثالث : حيث أنه إذا ما أدرك الفرد المدرك و علاقته ، فان العقل يستطيع أن يصل إلى مدرك آخر ذي علاقة ، و"يطلق على هذا المبدأ بإدراك المتعلقات " (نادية أبو دنيا و أحمد إبراهيم ،2000: 23).

يبدو من خلال الأفكار التي تناولتها النظرية مايلي :

أولا: فاعلية الفرد في العملية الابتكارية .

ثانيا : فاعلية الخبرات السابقة للفرد وضرورتها لتحقيق الابتكارية .

4.8.النظرية الإنسانية :

يبني هذا التيار تصوره للتفكير الابتكاري على ثلاث مسلمات أساسية وهي :

المسلمة الأولى : أن جميع الأفراد العاديين أو المتفوقين لديهم القدرة على الابتكار، حيث تؤكد ديوديك (DUDEK) ذلك حيث تذكر" أن الابتكار صفة مشتركة بين جميع الأطفال ، حيث أن الطفل قادر على الابتكار الفوري ، لأنه يولد وهو مزود بدرجة عالية من الـــوعي أن الاتجـــاه الابتكاري كامن في الجنس البشري ". (عبد الفتاح إسماعيل ، 2003: 16).

المسلمة الثانية :أن الأفراد مدفوعون بقوة إرادتهم، فـــي التطور والنمو وتحقيق وإثبات الذات و الابتكار .

المسلمة الثالثة : أن الابتكار يتوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ، فان كـــان المناخ مهيئا وخال من العراقيل والصعوبات فإن طاقات الفرد الابتكارية سوف تنمو وتزدهر .

يتضح من خلال الأفكار التي تناولتها النظرية الإنسانية مايلي :

أولا: أن الابتكارية بذرة أصيلة في الطبيعة البشرية.

ثانيا : أن الابتكارية متغير تابع للبيئة ، حيث يمكن تطويرها كما يمكن إخمادها .

ثالثا : فاعلية الفرد في العملية الابتكارية .

رابعا: أن الابتكارية مطلب من مطالب نمو الفرد .

5.8..نظرية جيلفورد :

يرى جيلفورد أن الابتكار هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية، منها الطلاقـــة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات ، وهذه القدرات العقلية تعني قدرة الفـــرد علـــى إنتاج الجديد في عالم الأفكار وفي مناشط الحياة المختلفة ، وهذا الإنتاج لابد أن يتميز بالجدة في زمن معين ، وضمن مواقف معينة وطبقا لشروط معينة ، يمكن قياسها (هنيدة عزوز ،2008: 31).

يلاحظ من خلال العرض الموجز لمختلف الأفكار المحورية لكل نظرية أنها تركز في مجملها على ثلاث مبادئ وتتمثل فيما يلي:

المبدأ الاول : أثر الخبرة الشعورية التي يعيشها الفرد من خلال حركية التعامل مع محيطـــه ، على مستوى الابتكارية وبالتالي فهي خاصية متأثرة .

المبدأ الثاني : أن القدرة على التفكير الابتكاري ليست حكرا على فئة معينة من البشر إنما هي موجودة لدى الجميع ، وهي قدرة نامية بالإمكان رعايتها وتنميتها والاستفادة منهـــا ، شـــريطة توفير المناخ المناسب لها .

المبدأ الثالث : أن القدرة على التفكير الابتكاري مطلب أساسي من مطالـــب النمـــو فـــي كـــل المراحل من الطفولة إلى المراهقة .

1.9.استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري :

يؤكد كل من تورنس وبرنز وتولر، ما ذهب إليه جيلفورد ، من حيث أن مهارات التفكير الابتكاري يمكن زيادتها باستخدام استراتيجيات مناسبة ، ويشاركهم في ذلك أيضا علماء النفس والتربية الروس واليابانيين (عبد الرحمن زمزمي ، 2009: 47)، وهو ما تؤكده مختلف النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري ، حيث تؤمن النظرية الإنسانية بإمكانية إنمائه ، أو إثارته عن طريق الحوافز ومختلف المثيرات الأخرى، مثلما توضحة المدرسة السلوكية ، وهو مايدعم مسار بحثنا ، إذ نسعى إلى تنميته من خلال تدريس الأنشطة الإثرائية ، التي يتم بناؤها لغرض هذا البحث .

لقد أشار عدد كبير من المؤلفين والباحثين منهم ، (عبد المجيد نشواتي ،1998)، و(عبد الرحمن عدس ، 2005) ، و(صالح روعة،2006) ، إلى إمكانية إنمائه أو إثارته ، مثلما تم توضيحه من خلال مختلف الدراسات ، والبحوث المشار إليها في متن هذا الفصل ، إضافة إلى ذلك فقد أخضعت عملية إنماء مختلف قدرات التفكير الإبتكاري ، للفحص التجريبي في عدد كبير من الدراسات ، وقد أشرنا إلى عدد منها في مختلف فصول هذه الدراسة ، وتعتبر استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري ، من الأولويات لدى المهتمين بالموضوع ، وهو ما تجسد على صفحات كتاباتهم ، حيث أجتهد علماء النفس و الدارسون له ، من مختلف الفئات في وضع عدد مهم من الاستراتيجيات النابعة من عصارة أفكارهم ونتاجات بحوثهم .

وقد اجتهد الباحث في قراءة ما وقع تحت يده ، من دراسات وبحوث ، تناولت تلك الاستراتيجيات من قريب أو بعيد ، الأمر الذي قاده إلى انتقاء مجموعة منها، وهي كالتالي :

1.9 إستراتيجية حل المشكلات

وهذه الاستراتيجية حديث الساعة ، تبنتها المنظومة التربوية في الجزائر ضمن إصلاحاتها ، والتي جاءت مع مطلع الألفية الثالثة ، استجابة لما أفرزته البحوث التربوية في مختلف بلاد العالم من نتائج مهمة ، أفادت التربويين كثيرا في انتصارهم على العديد من المشاكل البيداغوجية ، التي عاني منها المدرس في القسم ،إضافة إلى خدمتها الأهداف التعليمية والغايات التربوية ، وقد وصفت بأنها"تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية ، فيقوم من خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه ، مما يساهم في زيادة مستويات النجاح والتمييز لديه ، وتنشيط قدراته العقلية ، وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ، وان تقديم المواضيع الدراسية بصورة مشكلات من الطرائق التي تزيد من ثقة

الطالب بنفسه ، مما يشكل لديه دافعا من أجل الحصول على المعرفة العلمية ، وتساعد في اكتساب مهارات التفكير وبالتالي تحسين نواتج التعلم " (وليد صوافة ، 2008، 04) :

2.9.استراتيجية توليف الأشتات.

تتضمن هذه الاستراتيجية ، ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة ببعضها ، لهذا يكثر استخدام أشكال الاستعارة ، والمجاز ، والمشابهة بصورة منظمة ، للوصول إلى الحل للمشكلات .وتهدف هذه الاستراتيجية كما ذكر قطامي ونايفة (1998) مساعدة الطلاب على تطوير فهم جديد للمشكلة ، وصياغة وتوجهات أخرى ، لم تكن تتوافر في المشكلة ، قبل إدخال هذه الاستراتيجية مزيدا من الحث والاستثارة ، وبذل الجهد الذهني ، حتى يصل الطلاب إلى مرحلة متقدمة في حل المشكلات الروتينية ، التي يواجهونها في تعلمهم الصفي ، أو في المدرسة أو مع أصدقائهم (فاطمة عمير الزايدي،2009: 78)، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عمليتين أساسيتين وهما :

- جعل الغريب مألوفا.
-جعل المألوف غريبا .

3.9.استراتيجية ماوراء المعرفة :

تعرف هذه الاستراتيجية بأنها " سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف ، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتشمل تخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة "(أحمد علي الخطاب ، 2007)، ويعرفها حسن شحاته (2005) ، بأنها تدريب التلميذ على التفكير ، ومعرفة ماذا نعرف ؟ وماذا لانعرف ؟ وأنها عملية إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير ، فالتلميذ عندما يستخدم هذه الاستراتيجيات إنما هو يدير تفكيره ، وتفيد في امتلاك المعرفة والفهم ، والاستخدام المناسب لهذه المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وإنجاز المهمة ومعرفة التلميذ لذاته وإدراكه لها كمتعلم .

4.9.استراتيجية الألعاب التعليمية

حظي اللعب باهتمام كبير من طرف السيكولوجيين ، فقد استخدم كعلاج لكثير من المشكلات النفسية كالانطواء ، والخوف ، والقلق وغيرها، والعدوانية ، وتفريغ الشحنات السالبة التي تؤثر على استمرارية الحياة الطبيعية للفرد ، كما استخدم كأسلوب لإثارة وزيادة دافعية التلاميذ ، لما يبعثه في نفوس هؤلاء من متعة ، وانفتاح ، واستخدم أيضا كطريقة تدريس في العديد من المواد ، ولفئات مختلفة من المتمدرسين ، ولذلك فقد عمد المختصون إلى اتخاذه

أسلوبا تربويا خصوصا في المراحل الدنيا من التعليم ، وتفننوا في إعداد ألعاب علمية تعليمية تستجيب لمختلف المراحل العمرية .

يشير زيتون (1987) إلى أن الألعاب التعليمية ، ذات الطابع العلمي تهدف إلى تنشيط القدرات العقلية ، وتحسين الموهبة الابتكارية لدى المتعلمين ، لأنها تتيح فرصة البحث والتفكير ، بمواد كثيرة مختلفة وما بينها من علاقات متشابهة ومتناقضة ، كما تستخدم كوسيلة تعليمية للإيضاح بشكل يبعث السرور والسعادة ، في نفوس المتعلمين (فاطمة عمير الزايدي،2009: 77).

5.9 .إستراتيجية العصف الذهني

يعد الكيس أوزبورن (1938) الأب الشرعي لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري ، حيث جاءت هذه الإستراتيجية كرد فعل لعدم الرضا عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك ، وهو أسلوب المؤتمر ، والذي يعقده عدد من الخبراء يدلي كل منهم بدلوه في تعاقب أو تناوب ، مع إتاحة الفرصة للمناقشة في نهاية الجلسة ، وذلك لما كشف عنه هذا الأسلوب التقليدي من قصور، في التوصل إلى حل كثير من المشكلات ، بالشكل الابتكاري أو بالصورة المتوقعة ، وخاصة تلك المشكلات الصعبة ، أو المجردة ذات الطابع المعقد ... واستمر أوزبورن في دراساته حول مدى كفاءة استراتيجية العصف الذهني ، في حل المشكلات المختلفة من جانب ، وفي تنمية التفكير الابتكاري من جانب آخر ، إلى أن تمكن عام 1953 من وضع القواعد والمبادئ المنظمة لكيفية إجراء جلسات العصف الذهني ، في كتابه الخيال التطبيقي (أحمد عبادة ،1992: 35).

ويشير أوزبورن ، ومن بعده بارنز، إلى أن الوصول إلى الحلول الجديدة الأصيلة الابتكارية للمشكلات المطروحة ، في جلسات العصف الذهني يتطلب اتباع المبدأين التاليين وهما: تأجيل الحكم على قيم الأفكار ، والكم يولد الكيف (أحمد عبادة ،1992: 40).

وتخضع استراتيجية العصف الذهني ، كما يشير أحمد عبادة(1992) إلى عدد من القواعد الرئيسية وهي : تجنب النقد ، إطلاق الحرية للتفكير ، والترحيب بكل الأفكار ، كم الأفكار ،البناء على أفكار الآخرين وتطويرها .

6.9.إستراتيجية الأنشطة الإثرائية:

إضافة إلى ما تم ذكره في فصل الأنشطة الإثرائية ، فقد ذكر عبد المنعم الدريدير (2004) أن " الإثراء التعليمي من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال المتفوقين ، ويقصد به الإجراءات التي أعدت لزيادة عمل أو اتساع خبرات تعلم

التلاميذ المتفوقين وقد تشتمل تعديلات خاصة ، دراسة مستقلة ، مشروعات فردية ، مجموعات عمل صغيرة وتعديلات أخرى في عملية الدراسة المعتادة ... ويقصد به أيضا زيادة الخبرات التعليمية المقدمة لبعض الطلاب بما يتناسب مع ميولهم و قدراتهم واستعداداتهم ، ويستخدم مصطلح إثراء عند تحرير البرنامج الدراسي العادي ليقدم خبرات تعليمية تتناسب مع القدرات الخاصة للطلاب المتفوقين أزيد من الخبرات المقدمة من خلال البرنامج الدراسي (عبد المنعم الدريدير ،2004: 299).

غير أن زكريا الشربيني ويسرية صادق بعد إحصائهما لعدد من الدول الكبرى التي اهتمت بالمتفوقين واستخدامها بامتياز لأسلوبي الإثراء والإسراع ختما ذلك بالإشارة إلى توجه اليابان في استخدام الإثراء لجميع فئات الطلاب بدون استثناء بقولهما : " لقد نجح اليابانيون في إعداد نظام تربوي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلاد العالم المتقدم ولكن في ثوب وطني يخدم مختلف فئات الشعب سواء الطبقات العريضة أو العوام (الجماهير) أو الطبقات الخاصة (الموهوبين والمتفوقين من الطلبة) وهذا الأسلوب 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 وبعض الوقت وبالمراسلة " (زكريا الشربيني و يسريه صادق، 2002: 313).

كما يفيدنا عبد المنعم أحمد الدريدير ببعض نماذج الإثراء المستخدمة في تنمية التفكير الابتكاري وهي :

النموذج الإثرائي الثلاثي لرينزولي : حيث أعد رينزولي هذا البرنامج بهدف تشجيع الإنتاجية والابتكارية عند الشباب بتعريضهم للموضوعات المختلفة ، ولمجالات الميول وميادين الدراسة ولتدريبهم على نحو أبعد لتطبيق المحتوى أو المضمون المتقدم وعلى مهارات التدريب العملية وعلى التدريب على المنهجية في مجالات اهتمام تختارها الذات ، ووفقا لذلك أعدت ثلاثة أنماط من الإثراء في نموذج الإثراء الثلاثي وهي :

النمط الأول : صمم ليعرض الطلاب لأنواع عريضة من فروع المعرفة ومن الموضوعات ومن الأشغال والهوايات والأشخاص والأماكن والأحداث التي يتناولها عادة المنهج التعليمي النظامي.

النمط الثاني : يتألف من مواد وطرق صممت لتحسين نمو التفكير وعمليات الشعور ، ويعد هذا النمط من الإثراء العام ويتألف من التدريب في مجالات مثل التفكير الابتكاري وحل المشكلات ، وتعلم كيف يتعلم مهارات مثل تصنيف البيانات وتحليلها ومهارات الاتصال ، وبعض خبرات هذا النمط الإثرائي محددة نوعية، بحيث لايمكن التخطيط لها مسبقا وتتضمن عادة تعليما متقدما

في مجال اهتمام اختاره التلميذ .

النمط الثالث : يحدث حين يهتم التلاميذ بموضوع اختاروه بأنفسهم ، وكانوا على استعداد لتخصيص الوقت اللازم لاكتساب المحتوى المتقدم الذي يحتاجه الموضوع ، وللتدريب على ما يتطلبه ذلك من عمليات والذي يقومون فيه بدور الباحث المباشر .

ويشير عبد المنعم إلى أن ترتيب هذه الأنماط غير مهم ، كما يشير أيضا إلى أن البرنامج الثلاثي لرينزولي قد خضع لكثير من البحوث التطبيقية التي أسفرت نتائجها فعالية البرنامج البرنامج الثلاثي .

النموذج الإثرائي الثلاثي لبوردو : وقد صمم هذا النموذج أيضا بهدف تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ومهارات البحث والتعلم الذاتي وتنمية المفاهيم الإيجابية للذات ، وتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والقدرة على حل المشكلات ، ويقدم هذا البرنامج في ثلاث مراحل .

المرحلة الأولى : وتشمل القيام ببعض الأنشطة والتدريبات لفترة زمنية قصيرة تحت إشراف المعلم بهدف تنمية التفكير الابتكاري والمنطقي والناقد .

المرحلة الثانية : وتتطلب قدرات عقلية أعلى ، وتهدف إلى تعليم أساسيات التفكير الابتكاري .

المرحلة الثالثة : وتتضمن الأنشطة التي تهتم بتنمية التفكير الحر الذي يتحدى قدرات الطلاب ، من حيث تحديد المشكلة ، وجمع المعلومات عن المشكلة من مصادر مختلفة ثم التعمق في دراستها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها ، على ان تتم هذه الحلول بالخبرة والإبداع ثم يقوم بكتابة التقرير النهائي .

10.قياس التفكير الابتكاري :

يشير عبد المجيد النشواتي (1998) إلى أن عملية قياس التفكير الابتكاري تواجهها صعوبات أكثر تعقيدا من تلك التي تواجه عملية قياس الذكاء ، وذلك لاختلاف العلماء والباحثين في تحديد ما هو ابتكاري وما هو غير ابتكاري فاختبارات التفكير الابتكاري تحاول قياس ما يسمى بالتفكير المنطلق وهو عملية عقلية متنوعة تنطلق من اتجاهات متعددة و متشعبة وتبتعد عن التفكير التقليدي المألوف للبحث عن الحلول الممكنة للمشكلة التي ينطوي عليها وضع ما بخاصة لدى توافر أكثر من حل صحيح للمشكلة (عبد المجيد نشواتي ،1998: 136).

وهو ما أشار إليه خليل المعايطة (2007) بقوله " من أعقد القضايا في قياس التفكير الابتكاري هي عملية بناء اختبارات الإبداع وتقييمها لذلك فإن عدد الاختبارات المنشورة في هذا المجال هو أقل بكثير من مقاييس المجالات التربوية والتعليمية والنفسية الأخرى ، وأن قياس

الإبداع والتنبؤ بالإنتاجية الإبداعية عملية صعبة وعرضه للخطأ (خليل المعايطة،2007: 190).

ومع الإقرار بالصعوبات المذكورة ، إلا أن هناك العديد من اختبارات التفكير الابتكاري ، صممت وطبقت على مختلف الفئات ، ونذكر من بين هذه الاختبارات.

اختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي لقي اهتماما واسعا من قبل الباحثين والدرسين ، وحتي في الميدان التطبيقي ، في مختلف البلاد الغربية وغيرها ، وقد لقي هذا الاختبار شيوعا كبيرا في البلاد العربية ، فقد قنن هذا الاختبار الصورة (ب) في المملكة العربية السعودية ، من طرف كل من عبد الرحمان زمزمي (2009) ، في إطار بحثه المقدم ضمن متطلبات نيله لشهادة الدكتوراه ، في القياس النفسي ، كما قننت الصورة(أ) ، من طرف محمد حمزة أمير خان ، في شكل دراسة نشرت بمجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ، كما وقد قنن الاختبار بكل من دولة الكويت ، مصر، والأردن ، وطبق أيضا في الجزائر ، من طرق جميلة شارف (2007) ، في إطار بحثها للعلاقة بين التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية ، وهو شائع الاستعمال في الدول العربية ، وخاصة في مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

و اختبار التفكير الابتكاري لأبراهام ، الذي ترجم إلى العربية وقنن على البيئة المصرية ، كما أن هناك عددا آخر من محاولات الباحثين العرب ، التي اجتهدت في بناء اختبارات للتفكير الابتكاري منها ، اختبار سيد خير الله ، الذي إعتمد في تصميمه على إختبارين هامين من اختبارات التفكير الابتكاري ، وهما اختبار تورانس ، واختبار بارون ، وقد استخدم هذا الاختبار في البيئة الجزائرية من طرف نادية مصطفى الزقاي (1981) ، وجميلة شارف (2007) ، وقد تأكدت الباحثتان من الخصائص السيكومترية له، ونظرا لسهولة تطبيقه ، ولغته السهلة والمفهومة ، ووضوح طريقته في التصحيح ، ومعامل صدقه وثباته العاليين كما حسبت من طرف معد الاختبار ، ومن طرف الباحثتين السابقتي الذكر ، فقد اعتمده الباحث كأداة لقياس قدرات التفكير الابتكاري المتغير التابع في هذه الدراسة .

11.علاقة الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري :

يؤكد العديد من المؤلفين ، أن هناك علاقة ارتباطية ، بين الدافعية للإنجاز ، والتفكير الابتكاري من بينهم ، رشاد العزيز (1990) ،و(نادية عوض و أحمد عبد اللطيف) ، و(عبد الحليم منسي ،1987) ، ومن بين الدراسات التي أكدت هذه العلاقة مايلي :

دراسة (علي رشاد و محمد غندور،1990) التي تناولت سمات شخصية المبتكر والدافعية للإنجاز ، على طلبة الجامعة ، وانتهت الدراسة ، إلى أن الأفراد الذين يحصلون على

درجات مرتفعة في قائمة سمات شخصية المبتكر ، يحصلون أيضا على نتائج مرتفعة في استخبار الدافعية للإنجاز (رشاد عبد العزيز ،1994: 99)، ودراسة عبد الحليم منسي (1987) ، التي تناولت علاقة الدافعية بالابتكار لدى أطفال رياض الأطفال ، وتوصلت الدراسة إلى أن للدافعية تأثيرا جوهريا على التفكير الابتكاري لدى الأطفال .

كما ترى (تيريز امابل، Amapile ، 1992) "أن هناك نوعين من الدافعية التي تدفع الفرد للقيام بمهمة ما ، دافعية داخلية ، ودافعية خارجية ، وقد يوجد إحداهما وقد يوجدان معا ، لكن لايتم الإبداع إلا بوجود إحداهما ،إلا أن الدافعية الداخلية للمهمة هي أكثر توصيلا للإبداع ، من الدافعية الخارجية (نادية عوض و أحمد عبد اللطيف، 2000: 168).

إن الإنتاج الابتكاري ، يحتاج بجانب هذه القدرات – يقصد القدرات العقلية المكونة للتفكير الابتكاري والتي أشار إليها جيلفورد – توافر عدد العوامل الدافعية عند الفرد ، مثل الميل نحو التفكير المنطلق ، وتحمل الغموض ، وعوامل انفعالية مثل ، الثقة بالنفس ، الميل إلى المخاطرة ، والاستقلال في التفكير (نادية عوض و أحمد عبد اللطيف، 2000: 5).

إن للدافعية الداخلية دورا حاسما في عملية الإبداع ولايعني هذا أن الدوافع الخارجية ليس لها حضور في تلك العملية بل يعني أن العامل الاساسي لعملية الإبداع هو الدافعية الداخلية ، فاذا ماسيطرت الدافعية الخارجية فإن الإنتاج يتركز على الاهتمامات الشخصية بدلا من الموضوع المفروض وبالتالي تنخفض فعالية البحث والتقصي ويمكن تجنب المشكلات المعقدة والصعبة والتوجه إلى ماهو سهل ومضمون النتيجة (يوسف قطامي وتيسير صبحي ، 1992: 71).

بناءا على ماسبق ، ومقارنة بين ماتم ذكره في فصلي الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري ، من خصائص واستراتيجيات تنميتها ، يمكن أن نذكر عددا من النقاط المشتركة بين المتغيرين التابعين في هذه الدراسة ، والتي تتمثل فيما يلي :

– أن التفكير الابتكاري والدافعية للإنجاز كلاهما خاصية قابلة للنمو ، والاستثارة والتوجيه .

– أن التفكير الابتكاري والدافعية للإنجاز يتأثران بمختلف متغيرات البيئة ، فإما أن تكون البيئة مشجعة لهما على النمو ، وإما أن تكون مثبطة ومحبطة لهما

–اشتراك كلا المتغيرين في استراتجيات تنميتهما ، كاستراتجية اللعب ، استراتجية الأنشطة الإثرائية .

الخلاصة:

تناول هذا الفصل في جزئه الأول التفكير بصفة عامة ، حيث وقبل الدخول في موضوع التفكير الابتكاري ، أجرى قراءة لمفهوم التفكير، من خلال عرضه لجملة من التعاريف التي أعطيت له – أي التفكير – ومن خلال ذلك أبرز بأن هناك نوعين من التفكير خلافا لأنماط التفكير المتعارف عليها (تفكير منطقي ، ناقد ، ..) وهما التفكير التقاربي والتفكير التباعدي وعني بالتفكير التباعدي التفكير الابتكاري ، وقد عرضت مقارنة بين النوعين ، وفي الجزء الثاني وهو الهدف من هذا الفصل ، حيث تم التطرق إلى مجموعة من النقاط التي رأى الباحث أنها ذات علاقة بموضوع الدراسه ، وهي كما يلي :

أولا: مفهوم التفكير الابتكاري ، قبل مناقشة المفهوم ، قدمت لمحة تاريخية عن تطوره ، ثم بعد ذلك تم عرض ومناقشة، ستة تعريفات للتفكير الابتكاري ، وبعد مناقشة التعريفات ، حاول الباحث توضيح إجراء مقارنة بين مختلف التعريفات التي أعطيت للابتكار وتعاريف التفكير الابتكاري ، وأستنتج في النهاية أن الابتكار يختلف عن التفكير الابتكاري ، وقد وجد في أدبيات الموضوع مايؤيده.

ثانيا:خصائص التفكير الابتكاري ، استنادا إلى مختلف تعاريف التفكير الابتكاري ، تم استخلاص جملة من الخصائص التي تتميز بها ، وقد تم التفريق بين نوعين من الخصائص ، خصائص الثأثير وهي –وظيفة التغلب على الصعوبات ، وظيفة التنظيم ، وظيفة التوجيه ، وظيفة المحافظة على استمرار النشاط ، وظيفة تغيير المسار – وخصائص الثأثر وهي – قابليتها للاستثارة ، قابليتها للنمو ، قابليتها للتوجيه، القابلية للإعاقة – مع التركيز على خاصية النمو باعتبارها ضمن موضوع البحث ، وسرد بعض الدراسات التي هدف إلى إنماء التفكير الابتكاري .

ثالثا: أهمية التفكير الابتكاري ، وقد أبرز الباحث أهميتها من خلال الميادين التي وظفت فيها ، مركزا على الميدان الدراسي ، حيث عرض بعض الدراسات التي أثبتت أهمية التفكير الابتكاري في المجال التربوي .

رابعا: مكونات التفكير الابتكاري ، وقد عرض الباحث ثلاثة مكونات أبعاد وفقا لما جاء به (سيد خير الله ، 1981) وهي – الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، وهي المكونات التي تبناها في الدراسة الحالية.

خامسا:نظريات التفكير الابتكاري ، وبما أن هناك عددا كبيرا من النظريات التي تناولت التفكير الابتكاري فقد اختار بعض النظريات منها – السلوكية ، التحليلية، نظرية

العوامل ،النظرية الإنسانية ، نظرية جيلفورد – حيث اكتفى الباحث بسرد الأفكار العامة لها محاولا الاستفادة منها في هذه الدراسة

سادسا : استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري ، باعتبار أن تنمية التفكير الابتكاري جزء مهم من هذا البحث ، فقد رأى الباحث أن يتعرض إلى مختلف الاستراتيجيات التي تمكن من تنميتها وقد عرض الباحث ست استراتيجيات – حل المشكلات ، توليف الأشتات، إستراتيجية ماوراء المعرفة ، استراتيجية الألعاب التعليمية، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية الأنشطة الإثرائية –.

سابعا : قياس التفكير الابتكاري، تناول هذا الفصل الإشارة إلى الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء قياسهم لهذه الخاصية ، إلا أنه ورغم ذلك فقد تعددت الاختبارات التي تقيس هذه الخاصية بداية من اختبار تور انس ، وانتهاء بإنتاج عدد معتبر من الاختبارات ألفها أصحابها على نموذج تور انس ، أو نماذج مبتكرة من مؤلفيها أنفسهم .

ثامنا :تناول هذا الفصل العلاقة بين متغير البحث التابعين ، حيث أبرز الارتباط بينهما في ثلاث نقاط أساسية ، أولها ، أن الدافعية للإنجاز مطلب أساسي للتفكير الابتكاري ، وثانيها ، أن الدافعية للإنجاز تؤثر على القدرة على التفكير الابتكاري ، وثالثها ، التفكير الابتكاري قرين الدافعية للانجاز ، فحيثما وجد التفكير الابتكاري وجدت الدافعية للإنجاز.

وأخيرا فقد توصل الباحث من خلال هذا الفصل إلى الإجابة النظرية عن السؤال الرئيسي في هذا البحث ، حيث أثبت نظريا بأن هناك علاقة بين الأنشطة الإثرائية والتفكير الابتكاري ، آملا أن يتحصل على نفس الإجابة عمليا .

الجـــانب الميداني

الفـــــصل الخامس

الإجـــــراءات المنهجية

1. الدراسة الاستطلاعية

تمهيد :

الدراسة الاستطلاعية هي " الخطو ة الأولى للإلمام بكل جوانب الموضوع وتحديد متغيراته "(واضح العمري ، 2006: 122) ، كما تعتبر أساس المرحلة التحضيرية للبحث ، كونها مرحلة البحث عن الفرضيات (Roger. M ، 1982: 13).

وتهد ف الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث إلى مايلي :

1.1. التعرف أكثر على أهمية الموضوع .

2.1.التحديد الدقيق لأهداف البحث .

3.1.التحديد الدقيق لإشكالية البحث .

4.1.الصياغة الإجرائية لفرضيات البحث.

5.1. بناء الأنشطة الإثرائية .

7.1.بناء دليل الاستاذ لتدريس الانشطة الاثرائية.

6.1.إختبار الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الأنشطة الإثرائية ، دليل الاستاذ لتدريس الانشطة الاثرائية ، مقياس الدافعية للانجاز وإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري) .

1.1.مكان الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدارسة الإستطلاعية في ثانويات دائرة حمام الضلعة ، وعددها (05) ثانويات وهي:

1.2. ثانوية الشريف الإدريسي و ثانوية الشهيد فايد السعيد ببلدية حمام الضلعة

2.2. ثانوية المكمن والثانوية الجديدة ببلدية ونوغة .

3.2. ثانوية المجاهد جعيجع جلول ببلدية تارمونت.

2.1.فترة الدراسة الاستطلاعية :

امتدت فترة الدراسة الاستطلاعية من 01 فيفري 2011 الى 28فيفري 2011.

3.1.طريقة المعاينة :

أعتمدت الطريقة العشوائية في إختيارعيينة الدراسة الاستطلاعية ، حيث أجريت عملية القرعة على خمس ثانويات من الثانويات التي يمثل متمدرسوها من تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا مجتمع الدراسة ، وقد وقعت عملية القرعة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بثانوية المجاهد جعيجع جلول ببلدية تارمونت .

4.1.خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية كل تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

بثانوية المجاهد جعيجع جلول ببلدية تارمونت ، وقد بلغ عدد أفرادها (74تلميذ وتلميذة) والتي اعتمدت من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لكل من مقياس الدافعية للانجاز لـــ عبد اللطيف محمد خليفة ، واختبار القدرة على التفكير الإبتكاري لـ سيد خير الله ، قسمت العيينة إلى مجموعتين ، تتكون الاولى من (38) تلميذا وتلميذة وهو قسم (1ج م ع 1) ، والثانية من(36 تلميذا وتلميذة)وهي قسم (1ج م ع 2) .

ونشير أنه قد سجل يوم إجراء القياس غياب (08) تلاميذ في المجموعة الأولى ليصبح عددها (30) تلميذ وتلميذة وهو العدد الذي حسب من خلاله الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز ، كما سجل أيضا في المجموعة الثانية غياب (07) تلاميذ ليبقى بحوزة الباحث (29) تلميذا وتلميذة وهو العدد الذي حسب من خلاله الخصائص السيكومترية لإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري .

1.4.1.خصائص المجموعة الأولى :

تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم قسم (1ج م ع 1) ويحمل المواصفات الموضحة في الجدول رقم (01) :

جدول رقم (01)

يوضح خصائص المجموعة الاولى من عينة الدراسة الاستطلاعية

المجموع	عدد الذكور	عدد الإناث	متوسط العمر
30	17	13	17.15

2.4.1.خصائص المجموعة الثانية :

تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك علوم قسم (1ج م ع 2) ويحمل المواصفات الموضحة في الجدول رقم (02)

جدول رقم (02)

يوضح خصائص المجموعة الثانية من عينة الدراسة الاستطلاعية

المجموع	عدد الذكور	عدد الإناث	متوسط العمر
29	14	16	17.03

5.1.أدوات الدراسة الاستطلاعية :

1.5.1.المقابلة :

يشير محمد مزيان(62:1999) إلى أن المقابلة تعتبر" من الأدوات الأكثر استعمالا في البحوث السلوكية فهي مصدر غني يعتمد على بناء علاقة شخصية تتجسد في حوار شفوي منظم وهادف" ،وأستخدمت المقابلة في الدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق هدفين أساسيين وهما:

أولا: التعرف على البيئة محل الدراسة .

ثانيا: جمع البيانات الأولية التي من شأنها مساعدة الباحث في وضع إستراتيجية محكمة تسمح له بتنفيذ كامل خطوات الدراسة النهائية بنجاح .

وقد مست المقابلة ثلاث عناصر فاعلة في مرحلة التعليم الثانوي وهي :

- **المفتشون :**

المفتش خبير بعملية التدريس ، و يملك الكثير من المعارف عن مادة تخصصه، ويحمل الكثير أيضا من المعارف البيداغوجية، لذلك فإشراكه في سلسلة المقابلات التي برمجت في هذه الدراسة الاستطلاعية أمر مهم، وقد تناولت الجلسات مع المفتشين موضوع الأنشطة الإثرائية وموقعها ضمن سيرورة عملية تنشيط التدريس ،ومدى إثارتها للدافعية لدى التلاميذ ، كما تناولت أيضا أهمية الأنشطة الإثرائية ودورها في تنمية التفكير الإبتكاري ، ومدى إمكانية مساهمة الأساتذة في بناء الأنشطة الإثرائية المناسبة لوحدة العضوية لمستوى السنة الاولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، وتوصل الباحث من خلال تلك المقابلات إلى النتائج التالية :

أ- التعرف أكثر على أهمية الإثراء ضمن حركية الممارسة التعليمية بصفة عامة ، وتدريس العلوم بصفة خاصة .

ب- إدراك المفتشون لأهمية الإثراء وضرورته .

ت- لايحث المفتشون الأساتذة على ممارسة الأنشطة الإثرائية كونها تحول دون إتمام البرنامج (حسب تصور المفتشين) ، لأن الأستاذ ملزم بتنفيذ المقرر في الوقت المحدد ، فكل زيادة تعني تأخر في إنهاء البرنامج .

ث- من (أ، ب، ت) يتبين للباحث أن الإثراء في ثانويات حمام الضلعة ظاهرة ، تستحق الدراسة ، من أجل الاهتمام بها ، لما لها من أثر على دافعية الانجاز والقدرة على التفكير الإبتكاري كما أشير الى ذلك في الجانب النظري من هذه الدراسة .

- **المدراء :**

تكتسي المقابلة مع مدراء الثانويات أهمية كبيرة ، كون مدير الثانوية يمثل السلطتين ، الإدارية و البيداغوجة ، فمقابلته تفيد الباحث من ناحية معرفة التسهيلات الإدارية الممكنة وبالتالي تسمح له بوضع خطة إجرائية لتنفيذ الجانب التطبيقي من هذا البحث .

لقد أسفرت الجلسات التي عقدت مع المدراء نتائج مهمة، حيث أبدى هؤلاء الكثير من الاستعداد للتعاون ماديا ومعنويا، مما شجع الباحث على أخذ كل وقته في تنفيذ الخطوات التطبيقية لدراسته بارتياح ، سواء ما تعلق بالمشاورات مع الأساتذة التي كانت أساسا لبناء

استبيان الدراسة الاستطلاعية ، وبناء الأنشطة الإثرائية وتحكيمها ، وكذلك بناء دليل الاستاذ وتحكيمه ، بالإضافة إلى التمكن من حرية إختيار طريقة المعاينة المناسبة لطبيعة الدراسة ، بشقيها الاستطلاعي والنهائي . ، والتمكن من إنجاز مختلف العمليات المتعلقة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز ، و إختبار القدرة على التفكير الإبتكارى ، الذين استخدما كأداتين لقياس المتغيرين المستقلين في هذه الدراسة، وسائر العمليات الخاصة بإجراء تجربة البحث .

- **الأساتذة :**

أخذت المقابلات (الجلسات) مع الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية منحا مشابها تماما لسابقتيها ، من حيث التقبل والتجاوب مع الموضوع ، وقد وصل عدد الأساتذة الذين تمت مقابلتهم (10) أساتذة بمعدل ثلاث مقابلات لكل أستاذ في مختلف ثانويات دائرة حمام الضلعة ، وحتى من ثانويات خارج هذه الدائرة كـ(ثانوية المقري بالمسيلة ، ثانوية عبد الله بن مسعود المسيلة ، ثانوية الشريف مساعدية بالمسيلة أيضا)، وقد رأى الباحث ضرورة تكثيف اللقاءات مع أساتذة العلوم لسببين رئيسيين وهما:

أولهما : أن الأستاذ هو "الركن الاساسي في عملية التدريس " (منصوري عبد الحق ، 2003: 13)وهو قائد العملية التعليمية و الخبير الأول بالمنهاج والمقرر والمحتوى وطريقة التدريس ، بعد المفتش إن لم نقل قبل المفتش إذا أخذنا في الاعتبار أن المفتش يسهر على تحقيق ما يجب أن يكون على مستوى المنهاج والبرنامج والتشريع البيداغوجي ، بينما الأستاذ يسهر على تحقيق ما يجب أن يكون على الميدان وعلى مستوى نتائج التلاميذ ، وهو ما ظهرمن خلال اللغتان المختلفتان اللتان تكلم بهما كل من المفتشين والأساتذة، فكلاهما يرى الأهمية البالغة للإثراء في عملية التدريس ، فالأول لايحبذ استخدام الأنشطة الإثرائية التزاما بمنطق التطبيق لما جاءت به اللوائح ، والثاني يستخدمه بين الحين والآخر ، ولايجد حيلة لطلب دعمه بالوسائل والإمكانات المادية والمعنوية اللازمة لممارسة الإثراء ، في غياب النصوص واللوائح التي تحض على تزويد التلاميذ بالأنشطة الإثرائية المدعمة لدافعية الانجاز والقدرة على التفكير الإبتكاري ، وهو من بين الاسباب الأساسية التي صنعت قرار الاعتماد على الأساتذة في بناء الأنشطة الإثرائية .

ثانيهما: الرغبة الكبيرة التي تملكت الأساتذة في مناقشة الموضوع وإبداء الاقتراحات البناءة .

ويمكن تدوين إستنتاجين هامين خلص الباحث إليهما من خلال لقاءاته مع أساتذة علوم الطبيعة والحياة وهما :

أ/ أن التصور الذي يحمله الأساتذة على النشاط الإثرائي يتفق مع الإطار النظري لهذه الدراسة .

ب/ أن الأنشطة الإثرائية حاجة ملحة لدى كل الأساتذة الذين تم مقابلتهم .

بناءا على ما سبق ذكره وإعتمادا على الدراسة النظرية لمتغير الانشطة الاثرائية وبعد الاستشارات التي أجريت مع مجموعة من الأساتذة الجامعيين من جامعات (المسيلة – باتنة – أم البواقي – وهران) إتخذ الباحث قرار إعتماده على أساتذة التعليم الثانوي (المنتمين إلى ثانويات دائرة حمام الضلعة) في بناءه لثلاث أدوات من أدوات الدراسة الاستطلاعية وهي :

أولا : استبيان الدراسة الاستطلاعية ، الذي سوف نتعرض إلى كيفيات بنائه في معرض الحديث عن الأداة الثانية في هذه الدراسة الاستطلاعية .

ثانيا : الأنشطة الإثرائية المتغير المستقل، والتي سوف نتعرض إلى تقنيات بنائها خلال حديثنا عن أدوات الدراسة النهائية .

ثالثا: دليل الاستاذ لتدريس الانشطة الاثرائية .

2.5.1.الاستبيان :

بالرغم من ضعف هذه الوسيلة فإنها تبقى هامة(Delandsheere ، دولانشير ، 1982: 89) وهي الأداة ذات الاستعمال الواسع في أوساط الباحثين في العلوم السلوكية ، كما تشير رجاء وحيد دويدري (330:2000) وله من المزايا الكثيرة التي من شأنها مساعدة الباحث على الحصول على الكثير من المعلومات التي تعجز غالبية الأدوات على الحصول عليها ، حيث يرى (محمد زيان عمر،1983: 296) أن الاستبيان يتميز" بالسهولة والسرعة النسبية لتوزيعه "، ويرى أحمد محمد عبد الخالق (1996: 245) أن من أهم مزايا الاستبيان " الموضوعية في جمع البيانات وتقدير الدرجات وتفسيرها ، المرونة ، وإنخفاظ التكلفة " لذلك رأى الباحث – وبعد الاستشارات التي أجراها مع أساتذة جامعيين من جامعات جزائرية مختلفة كما تمت الإشارة إليه في معرض الحديث على الأداة الأولى من أدوات الدراسة الاستطلاعية (المقابلة)– الاستعانة بهذه الأداة من أجل بناء الأنشطة الاثرائية خصوصا وقد تعلق الأمر ببناء أنشطة إثرائية في مادة العلوم من أساتذة العلوم المكلفون بتدريس السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا أنفسهم ، وذلك وكما تمت الإشارة إليه سلفا أن الأستاذ هو الشخص القادر على إدراك نقائص المنهاج أو البرنامج و ما يتطلبانه من إضافات كمية وكيفية ، وقد مرت عملية بناء استبيان الدراسة الاستطلاعية بعدة مراحل :

أولا : المقابلة مع أساتذة العلوم ومن بينهم الأساتذة المكلفون بتدريس السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا .

ثانيـــا : صياغة الاستبيان والمتكون من محور واحد يتفرع إلى أربعة أسئلة في صورته الأولية ، مرفقا بجدول مخصص للإجابة .

ثالثا : استشارة أساتذة جامعيين والمقدر عددهم بخمس أساتذة من جامعات (وهران – باتنـــة – المسيلة– أم البواقي) وقد وافق الجميع على اعتماد هذه الطريقة والاستبيان في بنـــاء الأنـــشطة الإثرائية .

رابعا : تقديم الاستبيان إلى أساتذة العلوم المكلفون بتدريس السنة الأولى ثانوي جـــذع مـــشترك علوم وتكنولوجيا من أجل معرفة وضوح ألفاظه وعباراته ، والذين بدورهم اقترحـــوا بعـــض التعديلات .

خامسا : إجراء التعديلات المقترحة ، وصياغة الاستبيان في صورته النهائية .

3.5.1.لأنشطة الاثرائية :

كما تمت الإشارة إليه في فصل الأنشطة الاثرائية فإن هناك ثلاثة اتجاهـــات لبنـــاء الأنـــشطة الإثرائية ، وللتذكير فإن الباحث قد تبنى الاتجاه الأول والذي يرى بأن الأنشطة الإثرائية لابد أن تكون من وضع الأستاذ المكلف بتدريس المادة المراد إثراؤها (بلقيس،1989)، ويرجع ذلك إلى كون الأنشطة المراد استخدامها في هذا البحث ترتبط ارتباطا علميا وتقنيا بالمقرر والمنهـــاج ، سواء من حيث العمق أو الاتساع ، ولا يقوى على المحافظة على تلك الرابطة سوى الأســـتاذ باعتباره المتخصص في المادة أولا ، و الممارس لعملية التدريس ثانيا .

أ- بناء الانشطة الاثرائية :

مرت عملية بناء أداة الانشطة الاثرائية بخمس خطوات وتتمثل فيما يلي :

الخطوة الاولى :الإطلاع على مجموعة من الابحاث والدراسات التي إعتمدت على بناء أنشطة إثرائية .كدراسةعبد الرحمان جودة (2007) ودراســـة زكريـــا الاســـطل (2009)، وكـــذا الاطلاع على منهاج العلوم للسنة الولى من التعليم الثانوي لمادة علوم الطبيعة والحياة والوثيقة المرفقة (2005) .

الخطوة الثانية : بناء الاستبيان المخصص لجمع النشاطات الاثرائية والجدول المرفق له لرصد استجابات الأساتذة (المتمثلة في إقتراح النشاطات الاثرائية المناسبة لوحدة العضوية) .

الخطوة الثالثة :صياغة الانشطة الاثرائية في صورتها المبدئية ، وقد نفذت هذه الخطوة فـــي عدة مراحل وهي كما يلي :

- تقديم الاستبيان المشار إليه ملحق رقم (01) مرفقا بجدول الإجابة لعينة من أســـاتذة علـــوم الطبيعة والحياة المنتمون إلى ثانويات دائرة حمام الضلعة والمتكون عددهم من (18) .

– إعطاء الاساتذة مهلة أسبوع لوضع الأنشطة الإثرائية التي يرونها مناسبة لوحدة العضوية وأهدف هذه الدراسة .

– جمع الاستجابات بعد انتهاء المدة الزمنية المحددة ، حيث تمكن الباحث من استرجاع (14) استبيانا من أصل (18) المذكورة .

– تفريغ استجابات الأساتذة بمساعدة الأستاذ المكلف بتنفيذ تجربة البحث في الجدول رقم (14) أنظر الملحق رقم (04)

– حذف الاستجابات المكررة .

– صياغة الأنشطة الإثرائية في صيغتها المبدئية ، وقد كانت أكثر الأنشطة تداولا بين الأساتذة هي (10) وهي موضحة بالجدول رقم (03) .

جدول رقم (03)

يوضح الأنشطة الإثرائية المقترحة من طرف الأساتذة ونسبة تكرارها

الرقم	النشاط	التكرار%
01	تقديم أرقام وقياسات الوتيرة القلبية ، والتنفسية أثناء الجهد العضلي عندرياضيين في رياضات مختلفة	%78
02	عرض فيلم قصير يوضح الحركة الذاتية للقلب	%78
03	عرض فلاش للتنظيم الوظيفي	%64.28
04	اجراء التسجيل القلبي	%64.28
05	عرض مخطط يوضح مختلف الاعصاب الشوكية والقحفية عند الانسان	%51.14
06	عرض فلاش يبين مسارات الرسالة العصبية	%51.14
07	عرض نص علمي يشمل أرقام حول عدد الخلايا العصبية في الدماغ وأنواعها	%50
08	الصفات الجنسية الثانوية عند كائنات حية مختلفة	%50
09	عرض وثائق توضح أهم الغدد الصماء في الجسم ودورها	%50
10	عرض وظائف اخرى لتحت السرير البصري	%50

الخطوة الرابعة : تحكيم الأنشطة ، حيث رأى الباحث أن يعتمد على المفتشين والأساتذة المنسقون بالإضافة إلى أساتذة ذوو خبرة في تدريس مادة العلوم ، في تحكيم أداة الأنشطة الإثرائية، والجدول رقم(04) يمثل مواصفات عينة المحكمين .

الخطوة الخامسة : .صياغة أداة الأنشطة الإثرائية في صورتها النهائية ، الملحق رقم (03) .

جدول رقم (04)

يوضح مواصفات عينة تحكيم الأنشطة الإثرائية

الرقم	الفئة	العدد	متوسط الخبرة
01	مفتشون	02	25
02	منسقون	04	21
03	أساتذة	04	16.2
المتوسط الإجمالي للخبرة		10	20.6

ب- **الخصائص السيكومترية للأنشطة الإثرائية :**

- **الصدق :**

تم التأكد من صدق أداة الأنشطة الإثرائية عن طريق صدق المحكمين ، ومرت العملية بالخطوات التالية :

أولا : بناء استمارة التحكيم ، ملحق رقم (04)

ثانيا : توزيع الإستمارات على (10) محكمين ، وهم تواتيت أحمد مفتش التعليم الثانوي ولاية الجلفة ، جعيجع عمار مفتش التعليم الثانوي ولاية البويرة ، زين نور الدين أستاذ منسق مادة ثانوية المقري المسيلة ،لعلي عامر أستاذ منسق مادة ثانوية الشريف الإدريسي حمام الضلعة، جلال إبراهيم أستاذ منسق مادة ثانوية فايد السعيد حمام الضلعة ، دامخي الطيب أستاذ منسق مادة ثانوية صلاح الدين الأيوبي المسيلة ، بن السعدي عمار أستاذ بثانوية الشريف الإدريسي حمام الضلعة ، عابد عامر أستاذ بثانوية فايد السعيد حمام الضلعة ، سعودي الجنيدي أستاذ بثانوية ونوغة الجديدة ، زموري سعيد أستاذ بثانوية المكمن ونوغة ، بمعدل خبرة 20.6سنة، وقد تزامنت عملية التوزيع بإجراء مقابلة مع كل محكم من أجل توضيح أهداف البحث وكذلك حدود استعمال نتائج التحكيم .

ثالثا : بعد أسبوع من تسليم استمارة التحكيم ، استرجع الباحث مجموعة الإستمارات ، حيث كانت نسبة الإستمارات المسترجعة 100% .

رابعا : تفريغ استجابات المحكمين.

خامسا : حساب النسب المئوية لاستجابات محكمي الأنشطة الإثرائية والنتائج موضحة في الجدول رقم (05) .

يلاحظ من الجدول رقم (05) أن المحكمين قد أبدوا موافقتهم على جميع الأنشطة فيما عدا النشاطين رقم (07) ورقم (10) الذين لم يوافق عليهما بنسبة 40 % وهي نسبة أقنعت الباحث

بحذفهما من قائمة الأنشطة ، وبقي بحوزة الباحث ثمان أنشطة مناسبة لوحدة العضوية ، ومناسبة أيضا للوقت المحدد لتجربة البحث والمقدر بأربع أسابيع بمعدل نشاطين في الأسبوع ، أما بالنسبة لآليات تنفيذ الأنشطة فقد رأى الباحث إبقائها على حالها اعتبارا من أن نسبة الإعتراض على بعض الآليات ضئيلة ولم تتعدى الـ 20% كما هو الحال بالنسبة لوسيلة تنفيذ النشاط الأول و الثاني والخامس ، بالإضافة إلى الحجم الساعي في النشاط رقم (01) و(08)و(09) التي لم تتعدى نسبة الرفض الـ (10) % .

مماسبق نتستج أن أداة الأنشطة الإثرائية المعدة من طرف الباحث لغرض تنفيذ تجربة البحث ، على قدر كبير من الصدق ، وعلى الباحث تطبيقها بكل اطمئنان وثقة .

جدول رقم (05)يمثل استجابات المحكمين والنسب المئوية الموافقه لها

رقم النشاط		النشاط الإثرائي	الوسيلة	الطريقة	المؤطر	الفضاء	الحجم الساعي
01	الموافقون	10	08	10	10	10	09
	%	%100	%80	%100	%100	%100	%90
02	الموافقون	10	09	09	10	10	10
	%	%100	%90	%90	%100	%100	%100
03	الموافقون	10	10	10	10	10	10
	%	%100	%100	%100	%100	%100	%100
04	الموافقون	08	08	08	08	08	08
	%	%80	%80	%80	%80	%80	%80
05	الموافقون	10	09	10	10	10	10
	%	%100	%90	%100	%100	%100	%100
06	الموافقون	08	08	08	08	08	08
	%	%80	%80	%80	%80	%80	%80
07	الموافقون	06	06	06	06	06	06
	%	%60	%60	%60	%60	%60	%60
08	الموافقون	10	10	10	10	10	09
	%	%100	%100	%100	%100	%100	%90
09	الموافقون	10	10	10	09	10	09
	%	%100	%100	%100	%90	%100	%90
10	الموافقون	06	06	06	06	06	06
	%	%60	%60	%60	%60	%60	%60

4.5.1.دليل الأستاذ لتطبيق الأنشطة الإثرائية :

أ- خطوات بناء دليل الأستاذ للأنشطة الإثرائية :

الخطوة الاولى :الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات التي اعتمدت ، دليل المعلم و الأستاذ لتنفيذ الإنشطة الإثرائية من بينهما ، دراسة إيمان كمال كامل داود (2003)، ودراسة

مريم أحمد فايز الرحيلي (2007) ،ودراسة فاطمة عمير الزايدي (2009) ، بالإضافة الى الاطلاع على الوثيقة المرفقة لمنهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا المعد من طرف وزارة التربية الوطنية (2005) .والرجوع الى مختلف استراتيجيات تنمية الدافعية للإنجاز كاستراتيجية المشاركة الإيجابية ، واستراتيجية التواصل واستراتيجية الدعم المتواصل واستراتيجية مقاومة الفشل التي تم ذكرها في فصل الدافعية للإنجاز ، كما تم الرجوع والاستفادة من استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري كاستراتيجية العصف الذهني واستراتيجية ماوراء المعرفة

الخطوة الثانية : صياغة الدليل في صورته المبدئية ، وتتكون الصروة المبدئية من (10) بطاقات، بطاقتين تقديميتين وتتضمن الأولى التعليمات الموجهة للأستاذ ، وتتضمن الثانية التعليمات الموجهة للتلاميذ ، أما البطاقات الثمانية الأخرى فهي بطاقات تقنية ، مخصصة كل واحدة منها لنشاط من النشاطات المبرمجة وتتضمن هذه البطاقات مايلي : عنوان النشاط ، المدة التي يستغرقها تطبيق النشاط ، طريقة التدريس ، فضاء التدريس ، الوسائل التعليمية المناسبة ، الأهداف ، الخطوات الأساسية للتنفيذ ، بعض الإرشادات الإختيارية .

الخطوة الثالثة : تحكيم دليل الأستاذ .

الخطوة الرابعة : صياغة الدليل في صورته النهائية بعد اجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورتها. الملحق رقم (03) .

ب- الخصائص السيكومترية لدليل الأستاذ :

- الصدق :

اعتمد الباحث في التأكد من صدق دليل الأستاذ لتطبيق الأنشطة الإثرائية عن طريق صدق المحكمين ، وتكونت مجموعة المحكمين من ثلاثة أساتذة جامعين في علم النفس وعلوم التربية وهم : هامل منصور الأستاذ بجامعة وهران ، نويوة صالح الأستاذ بجامعة أم البواقي ، والعمري واضح الأستاذ بجامعة المسيلة، و أساتذة ذوو خبرة في تدريس مادة العلوم ، لعلي عامر أستاذ بثانوية الشريف الإدريسي حمام الضلعة ، جلال إبراهيم أستاذ بثانوية فايد السعيد حمام الضلعة ، سعودي الجنيدي أستاذ بثانوية ونوغة.

وقد مرت عملية التحكيم بالخطوات التالية :

أولا : بناء الدليل الأستاذ النهائي الذي مر بالمراحل المذكورة كما تطرقنا إلى ذلك في العنصر السابق .

ثانيا : توزيع الدليل على (06) محكمين ، ثلاثة منهم أساتذة علم النفس من جامعات مختلفة من الوطن ، وثلاثة أساتذة التعليم الثانوي لمادة علوم الطبيعة والحياة من ثانويات مختلفة أيضا .

ثالثا : بعد يومين من تسليم الدليل من طرف المحكمين ، استرجع الباحث مجموعة الإستمارات ، حيث كانت نسبة الإستمارات المسترجعة 100% .

رابعا : وبعد مراجعة استجابات المحكمين التي تضمنت الموافقة على الدليل مع توجيه بعض الملاحظات ، التي أخذت بعين الاعتبار وعدل الدليل وفقها .

وبناءا على ذلك فان الدليل الاستاذ الذي صمم لغرض هذه الدراسة على قدر من الصدق ويمكن الإعتماد عليه في مساعدة الأستاذ على تدريس الأنشطة الإثرائية .

5.5.1.مقياس الدافعية للإنجاز لـ عبد اللطيف خليفة : ملحق رقم(05)

تمكن الباحث من الاطلاع على العديد من مقاييس الدافعية للإنجاز منها ، مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز الذي طبق كثيرا في الدراسات السيكولوجية الجزائرية ، منها : دراسة ليزي كريمة (1993) ،ودراسة زروالي سهيلة (2003) ، ودراسة بوقصارة منصور (2008) .ومقياس دافعية الإنجاز الذي أعده أحمد صالح الأزرق الذي طبقته شرقي حورية (2009) ، و مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده عبد اللطيف محمد خليفة ، وهو مقياس حديث جدا مقارنة بالمقاييس المذكورة إذ كانت أو طبعة له سنة 2006، وقد وقع اختيار الباحث على هذا المقياس على الرغم من طوله لعدة أسباب منها :

أولا : أن المقياس يتماشى مع ما توصل إليه الباحث في دراسته النظرية للموضوع.

ثانيا : أن المقياس لايتكون من عدد كبير من المحاور كما هو الشأن بالنسبة لمقياس هيرمانز .

ثالثا : اللغة المستعملة في المقياس لغة عربية أصيلة غير مترجمة ، وبالتالي لايجد تلميذ السنة الأولى ثانوى صعوبة في فهمها والاستجابة بالطريقة الصحيحة .

رابعا : المقياس في طبعته الأولى (2006) ، وهو عصارة عدد كبير من المقاييس ، حيث يذكر عبد اللطيف محمد خليفة (2006) أنه قد استفاد من (08) مقاييس عالمية للدافعية في بنائه للمقاييس الفرعية الأربعة لمقياس الدافعية للإنجاز (الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، المثابرة ، التخطيط للمستقبل) وتتمثل المقاييس التي اعتمد عليها عبد اللطيف خليفة في بناء مقياسه فيما يلي :

- مقياس الميل للإنجاز لـ مهربيان (1969)
- مقياس الدافعية للإنجاز لـ لن(1969).
- مقياس الدافعية للإنجاز لـ هارمنز (1970) .

- مقياس دافع الإنجاز لـــ محمود عبد القادر (1987).
- مقياس الدافع للإنجاز الدراسي لـــ باسم السمرائي وشوكت الهيازعي (1988).
- مقياس الدافعية العامة لـــ محي الدين أحمد حسين (1988).
- مقياس الدافع للإنجاز لـــ ممدوح الكناني (1990).
- قائمة التفضيل الشخصي لـــ إدواردز .

أما المقياس الفرعي الخامس (الشعور بأهمية المزمن) فهو من إعداد محـــي الـــدين أحمـــد حسين (1983) كما يشير إلى ذلك عبد اللطيف خليفة (2006) .

أ- بنود المقياس :

يتكون مقياس الدافعية للإنجاز المعتمد في هذه الدراسة من (05) مقاييس فرعية كما تمـــت الإشارة إليه بمجموع (50) بندا بواقع (10) بنود لكل مقياس فرعي، وتتـــوزع البنـــود علـــى المقاييس الفرعية كما هو موضح بالجدول رقم (06) .

جدول رقم (06) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للانجاز

المقاييس الفرعية	الفقرات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الشعور بالمسؤولية	1، 6 ، 21 ، 26 ، 31 ، 46	11 ، 16 ، 36 ، 41	10
السعي نحو التفوق	2 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37 ، 47	7 ، 12 ، 42	10
المثابرة	3 ، 8 ، 13 ، 23 ، 28 ، 38 ، 43 ، 48	18 ، 33	10
الشعور بأهمية الزمن	4 ، 9 ، 14 ، 24 ، 29 ، 34 ، 39 ، 44 ، 49	19	10
التخطيط للمستقبل	5 ، 15 ، 20 ، 25 ، 30 ، 35 ، 40 ، 45 ، 50	10	10
المجموع	39	11	50

ب- طريقة التصحيح :

فقرات المقياس تعبر عن شعور الفرد وسلوكه نحو بعض الموضـــوعات أو المواقـــف وعلى المفحوص أن يقيم مدى إنطباق الفقره عليه بدرجة تتراوح مـــا بـــين (1-5)، توضـــع الدرجة في الخانة على يسار البند ، فإذا كان البند لا ينطبق عليه تماما وضع الدرجـــة (01)، وإذا عبر عنه البند إلى حدما أعطاه (02)، وإذا كان البند ينطبق عليه بدرجة متوسطة أعطـــاه (03) ، وإذا كان البند ينطبق عليه إلى حد كبير أعطاه(04)، وإذا انطبق البند عليه تماما أعطاه الدرجة (05) .وعند التصحيح يمنح المصحح الدرجة نفسها التي وضعها المفحوص للفقـــرات

الإيجابية في الخانة المقابلة للسؤال ،أما الفقرات السلبية فيعكس المصحح الدرجة على النحو التالي :

الدرجة المعدلة :5-4-3-2-1

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز :

يقصد بالخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز،النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال عملية التأكد من الصدق وثبات المقياس ،وقبل عرض الطريقة التي اعتمدت في عملية التأكد والنتائج المتوصل إليها ، تجدر الإشارة إلى أنه قد ركز في هذه الدراسة على خاصية الصدق ، انطلاقا من أن كل اختبار صادق فهو ثابت بالضرورة والعكس غير صحيح وهو مايشير إليه العديد من الباحثين من بينهم بشير معمرية (2007 :164) ، وبناءا على ذلك رأى الباحث أن يتأكد من صدق مقياس دافعية الإنجاز المستعمل في هذه الدراسة بأكثر من طريقة ، و تجنب طريقة حساب الصدق من الثبات لما تعرضت له هذه الطريقة من انتقادات حيث يشير بشير معمرية (2007) ، إلى أن استخدام هذه الطريقة يتعارض مع المبادئ السيكومترية الأساسية ، كما يعد تشويها صريحا وغير مبرر لمعنى الصدق ، كما رأى الباحث أن لايلتجئ الى طريقة صدق المحكمين، آخذا بتوصية بشير معمرية (2007: 137) التي تفيد بأن الأدوات الجاهزة والتي تم حساب صدقها لاتحتاج إلى إعادة تقدير صدقها بطريقة استشارة الخبراء / المحكمين ، و عليه فقد تم حساب صدق مقياس الدافعية للإنجاز بطريقتين مختلفتين وهما :

أولا : طريقة المقارنة الطرفية أو صدق التمييز.

وتقوم هذه الطريقة على إظهار قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة ، حيث تعتمد على تقسيم نتائج المفحوصين إلى ثلاثة أقسام ،بعد ترتيبها تصاعديا أو تنازليا ، ثم أخذ 27% العليا و27% الدنيا ، والمقارنة بين نتائج المجموعتين باستخدام إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الفئتين في الدرجات، فإذا كانت قيمة (ت) دالة إحصائيا ، كان المقياس على قدر من التمييز بين الفئتين المتطرفتين(العليا و الدنيا)، وبالتالي فهو صادق ، وقد وقع اختيار الباحث على هذه الطريقة لسببين :

- أن كثير من الباحثين يؤييدها من بينهم : عبد الحفيظ مقدم (1993) و (بشير معمرية ،2007).
- تمتاز هذه الطريقة بسهولة كبيرة في التطبيق .

ثانيا : طريقة الاتساق الداخلي :

تقوم هذه الطريقة على دراسة معامل الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ودرجات المقياس ككل ، وقد وقع اختيار الباحث على هذه الطريقة لسببين كذلك وهما :

-أن هذه الطريقة مستعملة من طرف الكثير من الباحثين من بينهم : عبد اللطيف محمد خليفة (2005) و سيد خير الله (1981) .

-تحظى الطريقة باستحسان العديد من الباحثين من بينهم بشير معمرية (2007) .

أما فيما يتعلق بثبات مقياس دافعية الإنجاز، فقد اعتمد على طريقة واحدة لحسابه إذ أن الباحث قد تأكد من صدق المقياس بأكثر من طريقة ، والاختبار الصادق ثابت بالضرورة ، ويرى الباحث في ذلك أن يقتصر على طريقة التجزئة النصفية بتقسيم نتائج المقياس إلى نصفين متساويين مستخدما أسلوب البنود الزوجية في مقابل البنود الفردية باعتبارها من أفضل الأساليب (بشير معمرية ، 2007: 179) ، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون .

-الصدق:

طريقة المقارنة الطرفية أو صدق التمييز :

تم الحصول على صدق المقارنة الطرفية أو صدق التمييزلمقياس الدافعية للإنجاز ، بمقارنة متوسط درجات الفئة العليا ومتوسط درجات الفئة الدنيا من عينة الدراسة الاستطلاعية المجموعة الأولى قسم (1ج.م.ع1) على مقياس الدافعية للإنجاز ، تم ترتيب درجات المجموعة على المقياس من الأعلى إلى الأسفل ثم تقسيم الدراجات إلى ثلاث فئات تمثل كل فئة 27% ثم وباستخدام إختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين ، تمت المقارنة بين متوسطي الفئتين ، وقد رصدت النتائج في الجدول رقم (07).

الجدول رقم(07) يمثل درجات المقارنة الطرفية في مقياس دافعية الإنجاز

الأفراد	الفئة الدنيا		الفئة العليا	
	الدرجات	مربع الدرجات	الدرجات	مربع الدرجات
1	136	18496	189	35721
2	143	20449	190	36100
3	151	22801	191	36481
4	154	23716	193	37249
5	154	23716	198	39204
6	155	24025	199	39601
7	160	25600	205	42025
8	162	26244	205	42025
المجموع	1215	185047	1570	308406

وقد توصل الباحث من خلال النتائج التي تضمنها الجدول رقم(07) الى القيم المبينة في الجدول رقم (08) .

جدول رقم (08) يتضمن قيم (ت) لدرجات المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	151.87	المحسوبة	11.67	
الضابطة	196.25	الجدولية عند0.01	2.62	دالة
درجة الحرية =14				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) 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 .

وقد جاءت هذه النتائج موافقة لما توصل اليه عبد اللطيف خليفة (2006) ، حيث تأكد من صدق المقياس بطريقة صدق التمييز ، ووجد أن هناك فروق إحصائية في درجات الدافعية للانجاز بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض .

طريقة الإتساق الداخلي :

تمكن الباحث من الوصول صدق الإتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المجموعة الأولى من عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ قسم (1ج.م.ع1) المقدر عددهم بـ(30) تلميذ وتلميذة على مقياس الدافعية للإنجاز لـ عبد اللطيف محمد خليفة المطبق في هذه الدراسة ودرجات كل بعد من أبعاده الخمسة (الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) ، وقد رصدت النتائج بالجدول رقم (09) .

جدول رقم (09)يمثل معاملات ارتباط مقياس الدافعية للإنجاز بكل بعد من أبعاده

الأبعاد	بعد01	بعد02	بعد03	بعد04	بعد05
معامل ارتباط بيرسون	0.729	0.778	0.543	0.648	0.471

نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس بوجه عام دالة إحصائيا ، ويعتبر هذا كما يشير عبد اللطيف محمد خليفة مؤشرا دالا على أن المقياس يتسم بالإتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي فهو يتمتع بقدر من الصدق.

وقد جاءت هذه النتائج موافقه للنتائج التي تحصل عليها عبد اللطيف خليفة (2006)، حيث اعتمد على هذه طريقة لإثبات صدق المقياس على عينتين الأولى مصرية

وعددها (ن=404) طالبا وطالبة ، والثانية سودانية وعددها (ن=250) طالبا وطالبة ، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

يوضح معامل ارتباط بيرسون بين كل مقياس من المقاييس الفرعية والمقياس العام

العينة المقياس	العيينة المصرية ن=404	العيينة السودانية ن=250
1. الشعور بالمسؤولية	0.66	0.77
2. السعي نحو التفوق	0.74	0.77
3. المثابرة	0.70	0.72
4. الشعور بأهمية الزمن	0.65	0.68
5. التخطيط للمستقبل	0.54	0.66

كما جاءت هذه النتائج أيضا متفقة مع ما توصل اليه نفس الباحث عندما إستعمل طريق التحليل العاملي للمكونات الخمسة التي اشتمل عليها مقياس الدافعية للإنجازمن أجل تأكيد صدقه ، حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن انتظام هذه المكونات في عامل واحد سواء عند العينة المصرية (ن=404) أو العينة السودانية (ن=250) ، واستوعب هذا العمل 32% تباين لدى العينة المصرية ، 41% لدى العينة السودانية (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 : 204) .

-الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة ، بطريقة التجزئة النصفية متبع أسلوب التقسيم الفردي والزوجي ، واعتماد طريقة سبيرمان بران في التصحيح وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (11)

جدول رقم (11)

يبين نتائج معاملات ارتباط نصفي مقياس الدافعية للإنجاز

	المحسوبة	د/ الحرية	الجدولية 0.05	الجدولية0.01
م/ الارتباط قبل التصحيح	0.723	28	0.361	0.456
م/ الارتباط بعد التصحيح	0.839			

يلاحظ من النتائج الموضحة بالجدول رقم (11) بان قيمة معامل الارتباط بين نصفي

المقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، مما يدل على أن مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة ، على درجة من الثبات.

وقد جاءت هذه النتائج موافقه لما توصل اليه عبد اللطيف محمد خليفة (2006) حيث تأكد من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينتين من طلاب الجامعة ، الأولى مصرية وعددها (35) طالبا وطالبة ، والثانية سودانية وعددها (22) طالبا وطالبة ، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق ، بالنسبة للإختبار ككل من جهة وبالنسبة للدرجات الكلية للمقاييس الفرعية من جهة ثانية وكانت النتائج كما يلي :

ثبات المقياس بوجه عام : قدر ثبات المقياس على العينة المصرية بـــ(0.81) أما العينة السودانية فقد قدر بـــ(0.76) .

ثبات المقاييس الفرعية : وجد صاحب الدراسة معاملات الثبات المبينة في الجدول رقم (12).

جدول رقم(12) يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية في دراسة عبد اللطيف خليفة

العيينة / المقياس	معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون)	
	العيينة المصرية ن= 35	العيينة السودانية ن=22
1. الشعور بالمسؤولية	0.77	0.70
2. السعي نحو التفوق	0.72	0.74
3. المثابرة	0.61	0.69
4. الشعور بأهمية الزمن	0.86	0.70
5. التخطيط للمستقبل	0.83	0.73

مما سبق يمكن إستخلاص أن مقياس الدافعية للإنجاز على قدر من الثبات ، وبالتالي يمكن الوثوق بنتائجه والاعتماد عليه بكل إطمئنان .

6.5.1.اختبار القدرة على التفكير الابتكارية لـــ سيد خير الله :

من خلال عملية البحث النظرية في الموضوع تمكن الباحث من الوصول إلى مجموعة من اختبارات التفكير الابتكاري ، منها إختبار التفكير الابتكاري للعالم الأمريكي تورانس (1969) بصورتيه الشكلية واللفظية ، و الذي حظي بشهرة عالمية واستفاد منه الكثير من الباحثين في الدول العربية ومنها الجزائر ، ومنها أيضا اختبار التفكير الابتكاري لأبراهام(1970) وهو أيضا إختبار واسع الانتشاروطبق في البيئة العربية منها البيئة المصرية .واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـــ سيد خير الله (1981) وهو إختبار حديث مقارنة بالاختبارين الذين سبق ذكرهما ، وقد ألفه كما يشير إلى ذلك سيد خير الله (1981: 10) عن طريق الجمع بين إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري في قسمه الأول و إختبار بارون

(1973) في قسمه الثاني ، وقد وقع الاختيار على هذا الاختبار لأسباب قد تكون مشابهة للأسباب التي أختير بموجبها مقياس الدافعية للإنجاز لـ عبد اللطيف خليفة ، ونذكر من هذه الأسباب مايلي :

أولا : أن الاختبار طبق في البيئة الجزائرية من قبل مجموعة من الباحثين ، منهم نادية مطصفى الزقاي (2001) التي طبقته في دراستها الهادفة إلى الكشف عن علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالقيم وبعض المتغيرات السيكو سوسيولوجية لدى طلبة جذع مشترك علم النفس ، و شارف جميلة (2006) التي طبقته أيضا من أجل الكشف عن العلاقة بين التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، ويلاحظ من العينتين المستخدمتين في الدراستين المذكورتين أنهما يشتركان في كثير من خصائص عينة هذه الدراسة .

ثانيا: أن الاختبار طبق في كثير من الدول العربية ، من بينها السودان ، حيث يشير صلاح الدين فرح عطاء الله (2008) أنه أحصى عددا من الدراسات التي طبقت إختبارات التفكير الابتكاري في السودان ووجد أن أكثر الاختبارات المستعملة في دراسات الدكتوراه والماجستير هو إختبار سيد خير الله للقدرة على التفكير الابتكاري.

ثالثا : الاختبار يتضمن سهولة كبيرة في التطبيق والتصحيح .

رابعا: يتمتع الاختبار بصدق وثبات مرتفعين حسب دراستي نادية الزقاي و شارف جميلة .

خامسا : لغة الاختبار بسيطة وسهلة .

ويتكون الاختبار من قسمين كما أشرنا وهما :

- **القسم الأول** وفيه أربع اختبارات فرعية وهي :

الاختبار الفرعي الأول : اختبار الاستعمالات ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعتبرها غير عادية(لعلبة الطماطم – الكرسي) بحيث تصبح هذه الأشياء ذات فائدة وأهمية .

الاختبار الفرعي الثاني : وهو اختبار المترتبات ، وفيه يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على نحو معين ، ويتكون الاختبار من وحدتين ، الأولى ماذا يحدث لو فهم لغة الطير والحيوان ، والثانية ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى .

الاختبار الفرعي الثالث : اختبار المواقف وفيه يطلب من المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض المواقف ، ويتكون الاختبار من موقفين ، الأول إذا عينت مسؤولا على صرف النقود في

النادي ويحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل ؟ والثانية ، لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لتصبح متعلما.

الاختبار الفرعي الرابع : التطوير والتحسين وفيه يطلب من المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما عليه مثلا- الدراجة ، قلم الحبر – على أن لايقترح طريقة تستخدم حاليا لتحسين وتطوير هذا الشئ وعلى أن لا يهتم إذا كان من الممكن حاليا تطبيق إقتراحه أم لا .

– **القسم الثاني :** والذي هو اختبار بارون- يشير سيد خير الله(1981: 14) بأن هذا "الاختبار على الرغم من شهرته باختبار بارون إلا أنه ليس من ابتكاره بل استخدمه ثرستون قبله في دراسته التحليلية الكلاسيكية للقدرات المعرفية والإدراكية" –، الذي يطلب فيه من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على أن لايستخدم حروفا جديدة ولكن يمكنه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في نفس الكلمة ، ويتكون الاختبار في صورته العربية من كلمتين وهما (ديمقراطية – بنها) .

أ- بنود اختبار القدرة على التفكير الابتكاري:

يتشكل الاختبار كما تم ذكره في العنصر السابق من خمسة اختبارات (أجزاء) ، يتكون كل اختبار من بندين (أ) و(ب) وكل بند مكتوب على صفحة منفردة ، يجيب المفحوص على نفس الصفحة ،وفي أسفل الصفحة كتبت عبارة لاتقلب الصفحة حتى يؤذن لك ، يوضع المفحوص من خلال كل بند في وضعية إشكالية ويطلب منه وضع الحلول المناسبة وفق التعليمات التالية :

- القراءة الجيدة لنص السؤال.
- التقيد بالزمن المحدد للسؤال وهو(05) دقائق .
- السرعة في الاجابة وعدم ترك أي سؤال دون جواب .
- التفكير في الإجابات التي لايفكر فيها الزملاء .
- عدم الانتقال الى الصفحة الموالية قبل إذن الفاحص .

ب- طريقة التصحيح :

ب1- طريقة تصحيح القسم الأول :

تعطى للمفحوص أربع درجات على كل اختبار فرعي وهي:

1. **درجة الطلاقة الفكرية :** وتقاس بالقدرة على سرد أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في الزمن المحدد ، وتعتبر الإجابة مناسبة إذا تلاءمت مع متطلبات البيئة الواقعية ، وعليه يجب استبعاد الإجابات الإعتباطية أو التي صدرت نتيجة عن جهل وعدم معرفة المفحوص ، أو تلك المبنية على معطيات خرافية .

2. **المرونة التلقائية:** وتقاس بقدرة المفحوص على تنويع الإجابات المناسبة ، حيث كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة زادت درجة المرونة .

3. **درجة الأصالة :** وتقاس بقدرة المفحوص على سرد الإجابات الغير الشائعة في الجماعة التي ينتمي إليها ، وبناء على ذلك ترتفع درجة أصالة الفكرة كلما قل تكرارها الإحصائي ، والعكس ، كلما زاد تكرار الفكرة الإحصائي كلما قلت درجة الأصالة.

4. **الدرجة الكلية للقسم الأول :** وهي عبارة عن حاصل جمع الدرجات الثلاثة ، الطلاقة ،المرونة ، الأصالة .

ولتقدير الدرجات يجب اتباع الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : استبعاد الأفكار الغير مناسبة.

الخطوة الثانية : يقدر لكل فكرة درجة طلاقة واحدة ، ودرجة واحدة أيضا للمرونة ، بينما درجة الأصالة فيمكن تحديدها انطلاقا من درجة تكرارها حسب الجدول رقم (13) .

جدول رقم (13) يوضح

سلم تقدير درجة الأصالة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـــ سيد خير الله

تكرار الفكرة %	9-1	19-10	29-20	39-30	49-40	59-50	69-60	79-70	89-80	90-
درجة الأصالة	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

ب 2- طريقة تصحيح القسم الثاني :

تعطى للمفحوص أربع درجات وهي:

1. **درجة الطلاقة الفكرية :** وتقاس بأكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم ، وعلى هذا يجب استبعاد الكلمات التي لا تتوفر على الشروط المحددة في الاختبار .

2. **درجة المرونة التلقائية :** وتقاس بعدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى على أن تكون متعددة ومتنوعة ، بناء على ذلك فتكون للكلمات الاشتقاقية درجة واحدة فقط .

3. **درجة الأصالة:** وهي عبارة عن درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها حسب الجدول رقم (13)

4. **الدرجة الكلية للقسم الثاني من الاختبار** : وهي حاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة التلقائية والأصالة

- **الدرجة الكلية لإختبار القدرة على التفكير الابتكاري** لـ سيد خير الله وهي حاصل جمع الدرجة الكلية للقسم الأول مضاف إليها الدرجة الكلية للقسم الثاني .

ب3- الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري :

ويقصد بها التأكد من صدق وثبات الاختبارقبل استعماله في الدراسة النهائية ، و تجدر الإشارة في البداية إلى أنه قد ركز على خاصية الصدق ، للأسباب التي تم ذكرها في معرض الحديث عن الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز ، وبناء على ذلك فقد تم التأكد من صدق إختبار القدرة على التفكير الابتكاري بطريقتين مختلفتين وهما :

أ- طريقة المقارنة الطرفية أو صدق التمييز :

بعد تطبيق إختبار القدرة على التفكير الابتكاري على المجموعة الثانية من عينة الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث المتكونة من (29) تلميذ وتلميذة وهو قسم (1ج م ع2)، رتبت نتائجهم تصاعديا ثم قسمت إلى ثلاث فئات تمثل كل فئة 27% ثم حسب المتوسط الحسابي لدرجات الفئة العليا والمتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا وتمت المقارنة بينهم ، باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطين ، و رصدت النتائج في الجدول رقم (14) .

الجدول رقم(14)

يمثل نتائج المجموعتين الدنيا والعليا محل المقارنة

الافراد	الفئة الدنيا		الفئة العليا	
	الدرجات	مربع الدرجات	الدرجات	مربع الدرجات
1	129	16641	697	485809
2	138	19044	700	490000
3	169	28561	749	561001
4	178	31684	768	589824
5	222	49284	798	636804
6	225	50625	811	657721
7	235	55225	890	792100
8	267	71289	1327	1760929
المجموع	1563	322353	6740	5974188

وقد توصل الباحث من خلال النتائج التي تضمنها الجدول رقم(14) الى القيم المبينة في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)

يتضمن قيمة قيم (ت) لدرجات المقارنة الطرفية لاختبار التفكير الابتكاري

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	195	المحسوبة	8.1	
الضابطة	842.5	الجدولية عند0.01	2.62	دالة
درجة الحرية =14				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) بـــ (ت) المحسوبة أنها ذات دلالة مما يزيدنا اطمئنانا إلى دلالة الفرق بين المجموعتين ، ويزيـــدنا تأكيدا من أن اختبار القدرة على التفكير الابتكاري المطبق في هذه الدراسة ذا قدرة كبيرة علـــى التمييز بين الفئتين العليا والدنيا ، وبالتالي فهو على قدر كبير من الصدق ، وعلى الباحـــث أن يطبقه في الدراسة النهائية بكل ارتياح واطمئنان .

وقد جاءت هذه النتائج موافقة للنتاج التي حققتها دراسة سيد خير الله حيث توصل إلى إثبات صدق إختبار القدرة على التفكير الابتكاري بطريقة الصدق التلازمي بحـــساب معامـــل ارتباط القدرة الابتكارية العامة مع التحصيل الدراسي ،" حيث كان محك التحصيل الدراسي هو درجات كل فرد في العينة في الشهادة الإعدادية " وكانت قيمة العلاقة (0.238)، وهي علاقـــة دالة عند مستوى (0.02) كما يشير سيد خير الله (1981:18).

ب- طريقة الاتساق الداخلي :

اعتمد في هذه الطريقة على حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على اختبار القدرة على التفكيـــر الابتكـــاري وكل بعد من أبعاده الثلاثة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، وقد رصدت نتـــائج معـــاملات الارتباط بيرسون في الجدول رقم (16)

جدول رقم (16)

يمثل معاملات ارتباط إختبار القدرة على التفكير الابتكاري بكل بعد من أبعاده

الأبعاد	الطلاقة	المرونة	الأصالة
معامل ارتباط بيرسون	0.994	0.942	0.999

يبين الجدول رقم (16) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري والاختبار بوجه عام دالة إحصائيا ، ويعتبر هذا كما يشيرا العديـــد مـــن

الباحثين من بينهم ، بشير معمرية (2007 ،138) دليل على تماسك بنود الاختباروترابطها واتساقها ، وبالتالي فهي تقيس متغيرا واحدا ، مما يدل على صدق الاختبار، وعلى الباحث الاعتماد عليه في هذه الدراسة بكل ثقة .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة نادية مصطفي الزقاي (2001) التي أكدت بطريقة صدق المحكمين أن الاختبار صادق ، حيث أن المحكمين "أجمعوا على صحة وسلامة ووضوح صياغة الأسئلة وملاءمة الوسائل المقترحة في الاختبارات الفرعية للغرض" (نادية مصطفى الزقاي ،2001: 42) . كما تحصلت شارف جميلة على نفس النتائج المتعلقة بصدق المحكمين ، حيث عرضت الاختبار على عشرة من الأساتذة في قسم علم النفس وإتفق (09) من بين الـ(10) أساتذة على سلامة الأسئلة ووضوحها فيما عدا علبة الصفيح في القسم الأول وبنها في القسم الأخير الذين غيرا إلى صندوق خشبي والسانيا .

وقد جاءت هذه النتائج أيضا متفقة مع نتائج دراسة جميلة شارف (2006) . التي حسبت صدق اختبار القدرة على التفكير الابتكاري بطريقة الصدق الذاتي و حصلت على النتائج الممثلة في الجدول رقم (17) :

جدول رقم (17)

يبين قيم الجذر التربيعي لمعاملات الثبات لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري حسب دراسة شارف جميلة

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبتكاري
معامل الثبات	0.985	0.894	0.784	0.990
الجذر التربيعي	0.992	0.945	0.885	0.994

كما أثبت صدق إختبار القدرة على التفكير الابتكاري بطريقة الصدق العاملي حيث توصل سيد خير الله (1981) الى مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الخمسة الفرعية المبينه في الجدول رقم (18) .

جدول رقم(18) يوضح

مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الخمسة لإختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـ سيد خير الله

الاختبار	استعمالات	مترتبات	مواقف	تحسينات	تداعي	المجموع
الاستعمالات	1	0.460	0.427	0.372	0.399	2.658
مترتبات	0.460	1	0.536	0.371	0.173	2.530
مواقف	0.460	0.536	1	0.354	0.349	2.666
تحسينات	0.372	0.361	0.354	1	0.354	2.441
تداعي	0.399	0.183	0.349	0.354	1	2.285
المجموع	2.658	2.530	2.666	2.441	2.285	12.580

وقد قاده الجدول السابق إلى استخراج درجات التشبع الممثلة في الجدول رقم(19).

جدول رقم (19)

يمثل درجات تشبع الاختبارات الخمسة باختبار القدرة على التفكير الابتكاري ككل

ترتيب الاختبار	اسم الاختبار	درجة التشبع
الأول	الاستعمالات	0.750
الثاني	المترتبات	0.714
الثالث	المواقف	0.752
الرابع	التحسينات	0.688
الخامس	التداعي	0.642

- الثبات:

للتأكد من ثبات إختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـــ سيد خير الله المطبق في هـــذه الدراسة ، استعملت طريقة التجزئة النصفية حيث أتبع أسلوب التقـــسيم الفـــردي والزوجـــي ، وتصحيحه بطريقة سبيرمان بران وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (20)

جدول رقم (20)يبين نتائج معاملات ارتباط نصفي الاختبار

	المحسوبة	د/ الحرية	الجدولية 0.05	الجدولية0.01
م/ الارتباط قبل التصحيح	0.889	27	0.367	0.463
م/ الارتباط بعد التصحيح	0.941			

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول رقم (20) بان قيمة معامل الارتباط بين نـــصفي الاختبار دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، مما يدل على أن اختبـــار القـــدرة علـــى التفكيـــر الابتكاري على درجة من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق بنتائجة و تطبيقة باطمئنان .

وقد جاءت هذه النتائج موافقة لما أكدته العديد من الدراسات. منها :

دراسة نادية مصطفى الزقاي(2001) التي اعتمدت طريقة التجزئة النصفية للتأكد مـــن ثبات الاختبار على عينة من طلاب معهد علم النفس ، وقد كانت نتائج دراستها مبينـــة فـــي الجدول رقم (21) :

جدول رقم (21) يوضح

ثبات إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري لـــ سيد خيرفي دراسة نادية مصطفى الزقاي (2001)

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبتكاري
قبل التصحيح	064	0.59	0.49	0.57
بعد التصحيح	0.78	0.74	0.65	0.72

ودراسة شارف جميلة حسبت شارف جميلة (2006) معاملات ثبات إختبار القدرة على التفكير الابتكاري على عينة متكونة من (60) تلميذا وتلميذة في السنة الثانية ثـانوي بطريقـة التجزئة النصفية ، حيث وبعد تطبيقه عمدت إلى تقسيمه إلى فقرات زوجية وأخرى الفردية ، ثم حسبت الثبات عن طريق معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ، وكانـت النتائج كالتالي :

بالنسبة للاختبار ككل حصلت على معامل ثبات مساو لـ (0.776) ، وبعد التـصحيح أصـبح معامل الثبات مساو لـ (0.873) وهو معامل ثبات مرتفع جدا .

بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الطلاقة – المرونة– الأصالة) والاختبار ككـل فقـد حـصلت علـى معاملات الثبات المبينة في الجدول رقم (22)

جدول رقم (22) يوضح معاملات إرتباط

أبعاد القدرة على التفكير الابتكاري بالاختباركل حسب دراسة نادية مصطفى الزقاي

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبتكاري
قبل التصحيح	0.991	0.881	0.781	0.776
بعد التصحيح	0.995	0.938	0.649	0.883

دراسة سيد خير الله (1981) حيث تحقق من ثبات هذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، وفي دراسة أجراها على عينة (ن=100) من طلاب السنة الأولى من التعليم الثانوي أختيروا من طلبة الأقسام العادية ، تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتـائج كمـا هـي موضحة بالجدول رقم (23) .

جدول رقم (23)

يوضح ثبات إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري حسب دراسة سيد خير الله

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة على التفكير الإبتكاري
قبل التصحيح	0.484	0.755	0.724	0.670
بعد التصحيح	0.643	0.860	0.840	0.803

الخلاصة

سطرت لهذه الدراسة – الاستطلاعية – ستة أهداف أساسية ، ومن خلال إتبـاع كامـل الخطوات المنهجية ، كانت النتائج كما عرض بعضها في متن هذا الفصل إيجابية ، حيث تـم التعرف على أهمية الأنشطة الإثرائية في التدريس بصفة عامة وفي تدريس العلوم بصفة خاصة ، وقد ظهر ذلك فيما ذكرنا في متن هذه الدراسة – الاستطلاعية– من خلال تجـاوب الأسـاتذة والمفتشين سواء فيما تعلق بالاستجابة على الإستبيان ، أو من خلال التحكيم ، وأما على مستوى الهدف الثاني، فقد تمكن الباحث من الفهم الدقيق للموضوع ، الأمر الذي أفاده كثيرا في تحديـد

الأهداف ، و صياغة الإشكالية صياغة علمية تستوفي الشروط المنهجية ، وصياغة الفرضيات الإجرائية المناسبة لدراسة الموضوع .

من جهة ثانية فقد مكنت الدراسة الاستطلاعية الباحث من التعرف على محيط الدراسة ككل مما شجعه على أخذ قراره ببناء أداة المتغير الأول – الأنشطة الإثرائية – وفق الخيار الذي تبناه في الدراسة النظرية للموضوع ، وبناء دليل الأستاذ لتدريس الأنشطة الإثرائية .

أما بخصوص الهدف الرابع والمتضمن إختبار الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ، فقد كانت نتائجه كسابقيه من الأهداف ، حيث أفرزت مختلف العمليات النتائج التالية :

أ. الخصائص السيكومترية لأداة الأنشطة الإثرائية :

عملت الدراسة على التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين ، حيث عرضت الأنشطة الإثرائية بعد إتمام بنائها ، على عشرة من المحكمين من الأساتذة والأساتذة منسقوا المواد والمفتشون المنتمون للتعليم الثانوي والمتخصصون في العلوم الطبيعية ، وقد أبدى جميعهم الموافقة على الأنشطة المقدمة بنسب تعدت 80% ، بإستثناء نشاطين إثنين الذين وافق عليهما المحكمون بنسبة 60% تم حذهما.

ب.الخصائص السيكومترية لدليل الأستاذ .

تم التأكد من صدق دليل الأستاذ باستخدام صدق المحكمين أيضا ، حيث عرض الدليل بعد إتمام بنائه ، على (06) من المحكمين من أساتذة متخصصون في التربية وعلم النفس وأساتذة التعليم الثانوي والمتخصصون في العلوم الطبيعية ، وقد أبدى جميعهم الموافقة على الدليل المقدم بنسبة 100%.

ج.الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز :

بالنسبة للصدق ، حسب بطريقتين مختلفتين ، الأولى صدق التمييز (المقارنة الطرفية) ، باستخدام (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الفئة العليا والفئة الدنيا ، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية ، مما دل على ان المقياس على قدر من التمييز ، وبالتالي فهو صادق ، أما الطريقة الثانية صدق الاتساق الداخلي ، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين المقياس ككل وبين المقاييس الفرعية المكونة له وقد حصل على معاملات إرتباط دالة إحصائا ، وبذلك فالمقياس يتسم بالاتساق الداخلي ، وبالتالي فهو على قدر من الصدق.

بالنسبة للثبات اعتمد في حسابه على طريقة التجزئة النصفية بين نصفي الاختبار الفردي والزوجي ، وحصل على معامل ارتباط بين نصفي المقياس يفوق0.70 قبل التصحيح و0.83

بعد التصحيح وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 28، وبالتالي فالمقياس على قدر من الثبات .

د. الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري :

بالنسبة للصدق ، أعتمد على نفس الطرق التي حسب بها صدق مقياس الدافعية للإنجاز ، وكانت النتائج دالة عند مستوى الدلالة (0.01)،مما يدل على ان هناك فروقا بين الفئة الدنيا والفئة العليا ، والاختبار يميز بين الفئتين وبالتالي فهو على قدر من الصدق، وعلية فالاختبار على قدر من الصدق ويمكن الاعتماد عليه ، أما بالنسبة لطريقة الاتساق الداخلي فأثبتت النتائج المتحصل عليها أن الاختبار يتمتع بالإتساق الداخلي ، حيث تراوحت معاملات إرتباط الاختبارات الفرعية بالاختبار ككل بين 0.94 و 0.99 ،وهي نتائج دالة ، مما يثبت صدق الاختبار .

وبخصوص قياس ثبات الاختبار، فقد انتهجت طريقة التجزئة النصفية ، وكان معامل الارتباط عال جدا بين نصفيه ، فقد تعدى (0.88) قبل التصحيح ، فيما وصل الى (0.94) بعد التصحيح ، وهي نتائج دالة إحصائيا مما يشير الى أن الاختبار على قدر من الثبات .

وختاما يتبين للباحث بعد حصوله على النتائج المذكورة في هذه الدراسة الاستطلاعية ، والدراسة النظرية للموضوع ، إمكانية المرور الى الدراسة النهائية بقدر كبير من الثقة والاطمئنان .

2. الدراسة الأساسية

1.منهج الدراسة :

يعرف(AngersM،1997 :P09) المنهج بأنه" مجموع الإجراءات المحددة والمعتمدة لأجل الوصول إلى حلول. " ، ويعرفه محمد مزيان (1999: 14) بأنه " الأسلوب الذي يسير على نهجه الباحث لتحقيق هدف بحثه والإجابة على أسئلته " .

من التعريفين السابقين يتبين بأن اختيار منهج الدراسة وتحديده خطوة أساسية في البحث ، بل ومن الضروري على الباحث أن يتحرى منهجا صحيحا مناسبا للظاهرة محل الدراسة وفروضها ، ذلك أن المنهج هو الأسلوب العملي الذي يضمن الباحث من خلاله الصدق والموضوعية لنتائج دراسته .

وبما أن موضوع البحث الحالي هو محاولة معرفة أثر أنشطة إثرائية على تنمية كل من الدافعية للإنجاز والقدرة على التفكير الابتكاري ، من خلال تدريس هذه الأنشطة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، بمعنى أن فروض هذا البحث ترتبط أسئلته

بما سيحدث بعد تدريس تلك الأنشطة ، وبالتالي على الباحث أن يلجأ إلى الاتجاه التجريبي ، وهو ما أشار إليه محمد زيان عمر (81:1981)

وعليه فالمنهج المناسب لهذه الدراسة ، هو المنهج الشبه التجريبي ، وهو المنهج الذي استخدمته غالبية الدراسات السابقة التي أعتمد عيها الباحث ، يشر الأدب التربوي إلى أن المنهج الشبه التجريبي والذي يشار إليه أحيانا – بالمنهج التجريبي – يتوقف على نوع التصميم التجريبي الذي يتبناه الباحث ويتحكم فيه ، ومن انجح التصميمات التجريبية كما يشير محمد مزيان (1999، 114) ذلك التصميم الذي يعتمد فيه على مراقبة القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة بينما تمثل المجموعة الأخرى المجموعة التجريبية ، لما يتمتع به هذا الأخير من توفير لمقومات الصدق الداخلي ، التي لايستغني عنها الباحث والتي تسمح له بعزو الفروق المسجلة للمعالجة التجريبية ، ويمثل الجدول رقم (24) تصميم المجموعات عن طريق القياس القبلي والبعدي .

الجدول (24)

يوضح تصميم المجموعات عن طرق القياس القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	القياس قبلي	المتغير التجريبي	القياس البعدي
المجموعة الضابطة	القياس قبلي	لاشئ	القياس البعدي

و نظرا لما حققه هذا المنهج من نتائج علمية مهمة في ميدان العلوم السلوكية بصفة عامة ، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة ، كما يشر إلى ذلك محمد مزيان (1999) ، رأى الباحث أن يستخدمه في هذه الدراسة .

2. مجال الدراسة

1.2.المجال الجغرافي للبحث:

أجريت الدراسة في دائرة حمام الضلعة ولاية المسيلة ، حيث كان عدد الثانويات بها (05) ثانويات ، ثانويتان في مدينة حمام الضلعة ، وهما ثانوية الشريف الإدريسي ، وثانوية الشهيد فايد السعيد ، وثانويتان ببلدية ونوغة ، وهما ثانوية المكمن والثانوية الجديدة بونوغة ، وثانوية واحدة ببلدية تارمونت وهي ثانوية المجاهد جعيجع جلول .

2.2.المجال الزمني

أجري البحث التطبيقي خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية 2011/2010، وقد اختار الباحث هذه الفترة كون وحدة العضوي تقع في نهاية برنامج علوم الطبيعة والحياة ، للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ونظرا لأن الأنشطة الإثرائية المراد دراستها تابعة لهذه الوحدة ، فكان هذا هو الوقت المناسب لتنفيذها.

3.2.المجال البشري(مجتمع البحث)

يقصد بمجتمع البحث كما تشير رجاء وحيد دويدري (305:2000) مجمـــوع الأفـــراد موضوع البحث ، ويتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع تلاميذ السنة الأولـــى ثـــانوي جـــذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتمدرسون بثانويات دائرة حمام الضلعة والبـــالغ عـــددها، خمـــس ثانويات بمجموع (701) تلميذ وتلميذة وهم موزعون على النحو المبين بالجدول رقم(25).

جدول رقم (25) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس

عدد التلاميذ الثانويات	الإناث	الذكور	المجموع
ثانوية الشريف الإدريسي	120	141	261
ثانوية الشهيد فايد السعيد	104	100	204
ثانوية ونوغة الجديدة	33	38	71
ثانوية المكمن ونوغة	64	65	99
ثانوية المجاهد جعيجع جلول تارمونت	31	34	65
المجموع	352	349	701

3.العينة :

تشير إيمان كمال " إلى أن عبده(1998) يتبنى ما أتفق عليه التربويون مـــن أن الحـــد الأدنى لأفراد العينة في الدراسة التدريبية مساويا لمتوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي فـــي الظروف الطبيعية حتى تكون نتائج الدراسة أكثر مصداقية وثباتا " .(إيمان كمال داود ، 2003: 90) ، وبناء على ذلك فقد قام الباحث بالحصول على أعداد الطلبة في أفواج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من ثانويات دائرة حمام الضلعة وتم حساب المتوسط الحـــسابي للأفواج ، وكان مساويا لـــ (38.9) ، مما يعني أن عينة البحث في هذه الدراسة يجب أن لايقل عن (39) تلميذ وتلميذة ، وبما أن الاختيار العشوائي لعينة البحث وقع علـــى ثانويـــة ونوغـــة الجديدة فقد فضل الباحث أن تتكون العينة من جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي جـــذع مـــشترك علوم وتكنولوجيا ، المتمد رسون بهذه الثانوية (نوغة الجديدة) والمقدر عددهم بـــ (71) تلميـــذ وتلميذة ، ويتوزعون كما هو موضح بالجدول رقم (26).

1.3.طريقة إختيار العيينة:

تم اختيار عينة البحث بطريقة المعاينة العشوائية، و تمتاز هذه الطريقة فـــي المعاينـــة كما يشير محمد مزيان (95:1999) بأنها تعطي" لكل الأفراد أو الوحدات نفس احتمال الوقـــوع

أو الاختيار " ، اعتمد الباحث على الطريقة المعروفة بالقرعة، أجريت القرعة بين أربع ثانويات من خمس ثانويات التي تمثل مجتمع البحث والخامسة كانت قد أخذت كعينة للدراسة الاستطلاعية ، وقد مرت عملية اختيار العينة بالمراحل التالية :

أولا : حصر مجموع الثانويات المتواجدة في المحيط الجغرافي لدائرة حمام الضلعة .

ثانيا : إجراء عملية القرعة بين الأربع ثانويات التي بقيت بحوزة الباحث على اعتبار أن الثانوية الخامسة أخذت كعينة للدراسة الاستطلاعية ، لاختيار الثانوية التي يمثل تلاميذها عينة البحث ، وقد وقعت القرعة على ثانوية ونوغة الجديدة .

ثالثا : بما أن الثانوية تضم قسمين سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا فقط ، فقد ترك الاختيار لأستاذي الفوجين ليقرروا من سيكون الفوج التجريبي والفوج الضابط ، وقد اتفق الأساتذة على أن يكون قسم (1ج م ع1) هو مجموعة تجريبية ، بينما يبقى قسم (1ج م ع 2) يمثل المجموعة الضابطة .

2.3.مواصفات العينة :

تتكون عينة البحث من (71) تلميذا وتلميذة قسموا إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية والمقدر عددها بـ (33) تلميذ وتلميذة من بينهم (14) أنثى ، ومجموعة ضابطة وقدر عددها بـ(38) تلميذا وتلميذة من بينهم (15) إناث ، وتحمل عينة البحث المواصفات كما هي موضحة بالجدول رقم (26).

الجدول (26)يوضح مواصفات عيينة البحث

الخصائص المجموع	الذكور	الإناث	متوسط السن	معدل الفصلين	مجموع التلاميذ
مج التجريبية	19	14	17.5	11.82	33
مج الضابطة	23	15	17.75	11.77	38
المجموع	42	29	17.62	11.79	71

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المجموعتين متقاربتين جدا من حيث العدد والجنس وحتى من ناحية التحصيل الدراسي حيث كما هو مشار إليه في الجدول رقم (25) أن المجموعتين لهما نفس معدل الفصلين .

وبالتالي فالدراسة تعتمدة على مجموعتين متجانستين ، وسيتم بيان تجانس المجموعتين بشكل أكثر دقة ، في عنصر تحديد متغيرات وضبطها .

4.أدوات البحث .

استخدم في هذه الدراسة أربع أدوات وتتمثل في :

1.4.الأنشطة الإثرائية

1.1.4.وصف الأداة :

تتكون أداة الأنشطة الإثرائية ، من ثمان نشاطات ، يعالج كل نشاط موضوعا إثرائيا واحدا ، وقد حدد لكل نشاط العوامل المساعد لتنفيذه ، وهو موضح في الملحق رقم (02)

2.1.4.طريقة التطبيق :

يطبق كل نشاط عقب الانتهاء من دراسة الموضوع الذي ينتمي إليه النشاط الإثرائي ، في حصة إضافية ، مستعملا دليل الأستاذ لتدريس الأنشطة الإثرائية .ملحق رقم (05) .

2.4. دليل الأستاذ .

- **وصف الدليل :**

يتكون دليل الأستاذ لتدريس الأنشطة الإثرائية من (10) بطاقات تحتوى البطاقتين رقم (01)و(02) مجموعة من التعليمات الأولى تعليمات خاصة بالأستاذ المطبق والثانية تتعلق بتعليمات موجهة للتلاميذ ، تتبعها (08) بطاقات تقنية تخص كل واحدة منها نشاط من الأنشطة الإثرائية ، وتتضمن كل طاقة مايلي :

- عنوان النشاط .
- الحجم الساعي المخصص للنشاط .
- طريقة التدريس الملائمة .
- فضاء التدريس (قسم ، أو مخبر)
- الوسائل التعليمية المناسبة
- المؤهل لتدريس النشاط .
- أهداف النشاط .
- خطوات تنفيذ النشاط .
- وتختم كل بطاقة ببعض التوجيهات الاختيارية .

3.4.مقياس الدافعية للإنجاز

1.2.4.**وصف المقياس :**

يهدف هذا المقياس الى قياس الدافعية للإنجاز ، ويتكون من (05) مقاييس فرعية ، يتضمن كل مقياس (10) أسئلة ،بمجموع (50) بندا بواقع (10) بنود لكل مقياس أو محور وهي كالآتـــــي:

أولا : مقياس الشعور بالمسؤولية ويضم البنود .

ثانيا : مقياس السعي نحو التفوق ويضم البنود.

ثالثا : مقياس المثابرة ويضم البنود .

رابعا: مقياس الشعور بأهمية الزمن ويضم البنود .

خامسا:مقياس التخطيط للمستقبل ويضم البنود الموضحة بالجدول رقم (04).

2.2.4.طريقة التطبيق :

تشمل الأداة بالإضافة إلى لائحة الأسئلة والإجابات مايلي :

أ. ورقة خاصة بالمعلومات العامة للتلميذ وفيها :

الاسم واللقب ، الجنس ، تاريخ الميلاد ، القسم ، اسم الثانوية ، محل الإقامة ، وتتضمن أيضا التعليمات العامة للاختبار .

ب.ورقة تتضمن الأسئلة ، وأمام كل سؤال يجيب المفحوص ، بوضع رقم من 1 إلى 5 في الخانة المقابلة للسؤال ، حيث يمثل (1) أن مضمون البند لا يعبر عنه على الإطلاق ، و (2) يعبر عنه إلى حد ما ، (3) يعبر عنه بدرجة متوسطة ، (4) يعبر عنه إلى حد كبير ، بينما (5) يعبر عنه تماما .

3.2.4.طريقة التصحيح :

فقرات المقياس تعبر عن شعور الفرد وسلوكه نحو بعض الموضوعات أو المواقف ، وعلى المفحوص أن يقيم مدى انطباق الفقره عليه ، بدرجة تتراوح بين (1-5)، توضع الدرجة في الخانة على يسار البند ، فإذا كان البند لا ينطبق عليه تماما وضع الدرجة (01) ، وإذا عبر عنه حد ما أعطاه (02) ، أما إذا كان البند ينطبق عليه بدرجة متوسطة أعطاه (03) ، وإذا كان البند ينطبق عليه إلى حد كبير أعطاه(04)، وإذا انطبق البند عليه تماما أعطاه الدرجة (05) .

للإشارة أن المقياس يتضمن أحد عشرة بندا عكسيا، وهي (7-10-11-12-16-18-19-33-36-41-42) ، وعند التصحيح ، يتم تغيير الدرجة على النحو التالي:

الدرجة : 1-2-3-4-5-

الدرجة المعدلة :5-4-3-2-1-

4.4.إختبار القدرة على التفكير الابتكاري : الملحق (06)

1.3.4.وصف الأداة :يتكون الاختبار من قسمين وهما :

أ.**القسم الأول** منه أربع اختبارات فرعية وهي :

الاختبار الفرعي الأول : اختبار الاستعمالات ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعتبرها غير عادية لصندوق خشبي – الكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء ذات فائدة وأهمية، وينقسم إختبار الاستعمالات الى بندين (أ) و(ب) ، وزمن الاجابة على كل بند (05) دقائق .

الاختبار الفرعي الثاني : وهو اختبار المترتبات ، وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على نحو معين ، ويتكون الاختبار من وحدتين ، الأولى ماذا يحدث لو فهم لغة الطير والحيوان ، والثانية ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ، وينقسم إختبار المترتبات الى بندين (أ) و(ب) ، وزمن الاجابة على كل بند (05) دقائق .

الاختبار الفرعي الثالث : اختبار المواقف وفيه يطلب من المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض المواقف ، ويتكون الاختبار من موقفين ، الأول إذا عينت مسؤولا على صرف النقود في النادي ويحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل ؟ والثانية ، لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لتصبح متعلما ، ، وينقسم إختبارالمواقف الى بندين (أ) و(ب) ، وزمن الاجابة على كل بند (05) دقائق .

الاختبار الفرعي الرابع : التطوير والتحسين وفيه يطلب من المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما عليه مثلا– الدراجة ' قلم الحبر – على أن لايقترح طريقة تستخدم حاليا لتحسين وتطوير هذا الشئ وعلى أن لا يهتم إذا كان من الممكن حاليا تطبيق إقتراحه أم لا ، وينقسم إختبار التطوير والتحسين الى بندين (أ) و(ب) ، وزمن الاجابة على كل بند (05) دقائق .

ب.القسم الثاني: والذي هو اختبار بارون– يشير سيد خير الله(1981: 14) بأن هذا "الاختبار على الرغم من شهرته بإسم اختبار بارون إلا أنه ليس من ابتكاره بل استخدمه ثرستون قبله في دراسته التحليلية الكلاسيكية للقدرات المعرفية والإدراكية" –، الذي يطلب فيه من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على أن لايستخدم حروفا جديدة ولكنه يمكنه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في نفس الكلمة ، ويتكون الاختبار في صورته المطبقة في هذه الدراسة من كلمتين وهما (ديمقراطية – السانيا) ، ويحتوى إختبار بارون الى بندين (أ) و(ب) ، وزمن الاجابة على كل بند (05) دقائق .

نشير الى أن الباحث قد إعتمد التعديلات التي أجرتها جميلة شارف(2006) على الاختبار، حيث غيرت كلمة علبة الصفيح بكلمة صندوق خشبي ، وعوضت كلمة بنها بكلمة السانيا .

2.3.4.طريقة التطبيق :

يشمل إختبار القدرة على التفكير الابتكاري بالإضافة إلى لائحة الأسئلة والإجابات مايلي :

أ. ورقة خاصة بالمعلومات العامة للتلميذ وفيها :

الاسم واللقب ، الجنس ، تاريخ الميلاد ، القسم ، اسم الثانوية ، محل الإقامة ، وتتضمن أيضا التعليمات العامة للاختبار .

ب. عشر ورقات في كل ورقة سؤال ، وتحت السؤال مباشرة يجيب المفحوص ، وتوجد في نهاية الورقة عبارة " لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك " في إشارة إلى أن الاختبار موقوت ، حيث قدر زمن الإجابة بخمس دقائق ، كلما انتهت المهلة المحددة للإجابة ، أمر الفاحص بقلب الصفحة ، وهكذا إلى نهاية العشر أسئلة .

بعد نسخ الأداة بعدد المفحوصين ، واخذ الإذن من الإدارة تم جمع أفراد العيينة في قاعة وتطبيق الاختبار على المفحوصين بنفسه ، وعولجت النتائج بواسطة برنامج إكسال وكانت النتائج كما سيتم عرضها في الفصل المخصص لذلك

3.3.4.طريقة التصحيح:

أ.طريقة تصحيح القسم الأول :

تعطى للمفحوص أربع درجات على كل إختبار فرعي وهي:

أ.**درجة الطلاقة الفكرية** : وتقاس بالقدرة على سرد أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في الزمن المحدد ، وتعتبر الإجابة مناسبة إذا تلاءمت مع متطلبات البيئة الواقعية ، وعليه يجب استبعاد الإجابات الاعتباطية أو التي صدرت نتيجة عن جهل وعدم معرفة المفحوص ، أو تلك المنية على معطيات خرافية .

ب. **المرونة التلقائية:** وتقاس بقدرة المفحوص على تنويع الإجابات المناسبة ، حيث كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة زادت درجة المرونة

ج.**درجة الأصالة** : وتقاس بقدرة المفحوص على سرد الإجابات الغير الشائعة في الجماعة التي ينتمي إليها ، وبناء على ذلك ترتفع درجة أصالة الفكرة كلما قل تكرارها الإحصائي ، والعكس ، كلما زاد تكرار الفكرة الإحصائي كلما قلت درجة الأصالة.

د. **الدرجة الكلية للقسم الأول** : وهي عبارة عن حاصل جمع الدرجات الثلاثة ، الطلاقة

،المرونة ، الأصالة .

ولتقدير الدرجات يجب إتباع الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : استبعاد الأفكار الغير مناسبة

الخطوة الثانية :يقدر لكل فكرة درجة طلاقة واحدة ، ودرجة واحدة أيضا للمرونة ، بينما درجة الأصالة فيمكن تحديدها انطلاقا من درجة تكرارها حسب الجدول التالي :

ب.طريقة تصحيح القسم الثاني :

تعطى للمفحوص أربع درجات وهي:

- **درجة الطلاقة الفكرية** : وتقاس بأكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم ، وعلى هذا يجب استبعاد الكلمات التي لا تتوفر على الشروط المحددة في الاختبار .
- **درجة المرونة التلقائية** : وتقاس بعدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى على أن تكون متعددة ومتنوعة ، بناء على ذلك فتكون للكلمات الاشتقاقية درجة واحدة فقط .
- **درجة الأصالة:** وهي عبارة عن درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها حسب الجدول رقم (13)
- **الدرجة الكلية للقسم الثاني من الاختبار** : وهي حاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة التلقائية والأصالة
- **الدرجة الكلية لإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري ككل** :وهي حاصل جمع الدرجة الكلية للقسم الأول مضاف إليها الدرجة الكلية للقسم الثاني .

4.4. إجراءات تجربة البحث :

تعتمد الدراسة على تصميم المجموعات عن طريق القياس القبلي والبعدي ، ويعتبر هذا النوع من التصاميم التجريبية الحقيقية التي تتبني على أسس" تسمح بالتحكم في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة المدروسة "(محمد مزيان ، 1999: 113) ، ويتمثل التصميم المعتمد في هذه الدراسة كما تم عرضه الجدول رقم (24).

وقد اتخذت إجراءات التجربة الخطوات التالية :

1.4.4. تحديد متغيرات البحث وضبطها :

كما تمت الإشارة إليه فان أساس التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة الضبط الجيد للمتغيرات ، التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة المدروسة ، وقد إتجه الباحث الى ضبط ثلاث أنواع من المتغيرات وهي كما يلي :

- **المتغير المستقل :** وتتضمن هذه الدراسة متغير مستقل واحد وهو تدريس الأنشطة الإثرائية .
- **المتغيرات التابعة :**

وتتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة ، في متغيرين اثنين وهما : متغير الدافعية للإنجاز، ومتغير القدرة على التفكير الابتكاري .

- **المتغيرات الشاهدة:**

لقد حدد الباحث ثمان متغيرات شاهدة ، يحتمل أن تؤثر على نتائج تجربة الدراسة ، تم ضبطها كالآتي :

أ.متغير السن: حيث أن أفراد المجموعتين في مرحلة عمرية واحدة ، إذ أن جميعهم في سن بين 16و 20سنة ، بمتوسط عمر 17.47سنة للمجموعة الضابطة و 17.41 للمجموعة التجريبية،

ب.الجنس : من خلال تفحص قوائم تلاميذ المجموعين التجريبية والضابطة ، تبين أن نسبة الإناث في المجموعة التجريبية بـ (42.42%) ونسبة الإناث في المجموعة الضابطة بـ (39.47%) ، مما يدل على أن هناك تجانس من حيث الجنس بين مجموعتي الدراسة.

ب.المستوى الاجتماعي والاقتصادي : مما يشير إلى أن هناك تجانس بين مجموعتتي البحث في المستوى الإقتصادى والإجتماعي لمجموعتي البحث ، تمدرس المجموعتين بثانوية واحد متواجدة بمنطقة ريفية ، أغلب أبنائها من عائلات متواضعة .

ت.الأستاذ : من المتغيرات الشاهدة التي رأى الباحث ضرورة ضبطها الأستاذ ، حيث يمكن أن يؤثر الفارق في الخبرة أو الفارق في التكوين الذي زاوله الأستاذ على نتائج التجربة ، وبعد الإطلاع على ملف الأستاذ المكلف بتدريس المجموعة التجريبية والأستاذ المكلف بتدريس المجموعة الضابطة تبين أن كلا الأستاذين يملكان نفس الخبر (07) سنوات من التدريس في التعليم الثانوي ، كما أنهما خريجي المدرسة العليا للأساتذة بالقبة .

ث. مستوى التحصيل الدراسي : أثبتت الدراسات أن هناك علاقة دالة بين التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري من جهة وبين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز من جهة ثانية ، ولذلك توقع الباحث أن يكون تأثير هذا المتغير على نتائج الدراسة ، وعليه تم ضبطه ، حيث وبعد تفحص نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة ، تبين أن هناك تطابق نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية المحصل عليها خلال الفصلين الأول والثاني ، حيث كان المعدل العام للفصلين الدراسيين الأول والثاني من السنة الجارية 2011/2010 للمجموعة التجريبية (11.77) ، و للمجموعة الضابطة (11.82) ، وقد عمد الباحث الى إظهار هذا التجانس

باستخدام إختبار (ت) لإختبار دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول رقم (27) يبين دلالة الفروق.

يتضح من الجدول رقم (27) أن مستوى التحصيل لتلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة متكافئ بمعنى أنه يوجد تجانس بين المجموعتين من حيث التحصيل الدراسي ، لأن الفرق كما يظهره إختبار (ت) غير دال إحصائيا ، عند مستوى الدلالة (0.01)، ودرجة حرية (69).

جدول رقم (27) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

بين درجات التحصيل في الفصلين الاول والثاني للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	11.77	المحسوبة	0.39	غير دالة
الضابطة	1182	الجدولية عند0.05	1.67	
درجة الحرية =69				

ج..مستوى الدافعية للإنجاز ومختلف أبعادها :

من أجل التأكد من عدم اختلاف المجموعتين – التجريبية والضابطة – في الدافعية للإنجاز وأبعادها الخمسة ، تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز قبل إنطلاق تجربة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة ، و مقارنة النتائج المحصل عليها في المقياس ككل وفي كل بعد من الأبعاد الخمسة المكونة لدافعية الإنجاز ، باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين ، والنتائج موضحة بالجدول رقم (28)

جدول رقم (28) يوضح قيم (ت) لمتوسطات

درجات مقياس الدافعية للإنجاز وابعادها الخمسة في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المجموعة	المتوسط	ت المحسوبة	الدلالة
المقياس ككل	تجريبية	166.93	0.90	غير دالة
	ضابطة	163.02		
البعد الأول	تجريبية	34.96	0.92	غير دالة
	ضابطة	33.97		
البعد الثاني	تجريبية	33.66	0.36	غير دالة
	ضابطة	34.10		
البعد الثالث	تجريبية	33.90	1.22	غير دالة
	ضابطة	32.65		
البعد الرابع	تجريبية	32.93	1.22	غير دالة
	ضابطة	31.73		
البعد الخامس	تجريبية	31.45	0.86	غير دالة
	ضابطة	30.55		

يتضح من الجدول رقم (28) أن المجموعتين متكافئتين في مستوى الدافعية للإنجاز ككل وفي كل بعد من أبعادها، بإعتبار أن الفروق بين قيم (ت) المحسوبة كلها أقل من قيم (ت) الجدولية ، المقدرة عند مستوى الدلالة (0.01) بـ(2.35) و عند مستوى الدلالة (0.05) بـ(1.671) ودرجة حرية (69).

ح.مستوى القدرة على التفكير الابتكاري والمهارات المكونة لها :

من أجل التأكد من عدم اختلاف المجموعتين – التجريبية والضابطة – في مستوى القدرة على التفكير الابتكاري والمهارات الثلاثة المكونة لها ، تم تطبيق إختبار القدرة على التفكير الابتكاري قبل الانطلاق في تجربة البحث ، و مقارنة نتائج المجموعتين على الاختبار ككل ونتائج كل مهارة على حدى ، باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين والنتائج موضحة بالجدول رقم (29).

يتضح من الجدول رقم (29) أن مستوى قدرات التفكير الإبتكاري لدى المجموعة التجريبية و الضابطة متكافئ بمعنى أنه يوجد تجانس بين المجموعتين من حيث قدرات التفكير الإبتكاري ، وكذلك هو الشأن بالنسبة للمهارات الثلاثة المكونة للتفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة، الاصالة) بإعتبار أن الفروق بين قيم (ت) المحسوبة كلها أقل من قيم (ت) الجدولية ، المقدرة عند مستوى الدلالة (0.01) بـ(2.35) و عند مستوى الدلالة (0.05) بـ(1.671) ودرجة حرية (69).

جدول رقم (29) يوضح قيم (ت) بين درجات إختبار القدرة على التفكير الابتكاري والمهارات الثلاثة المكونة لها في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المجموعة	المتوسط	ت المحسوبة	الدلالة
الاختبار ككل	تجريبية	494.63	0.19	غير دالة
	ضابطة	481.07		
الطلاقة	تجريبية	44.96	0.39	غير دالة
	ضابطة	42.76		
المرونة	تجريبية	40.78	0.37	غير دالة
	ضابطة	38.71		
الاصالة	تجريبية	408.87	0.15	غير دالة
	ضابطة	399.6		

2.4.4.الخطة الزمنية لتنفيذ التجربة:

وضع الباحث برنامجا زمنيا لإجراء تجربة البحث بالتنسيق مع الأستاذ المطبق موافق للمدة المحددة لكل نشاط على حدا 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 .

3.4.4..القياس القبلي:

طبق الباحث مقياس الدافعية للانجاز و إختبار التفكير الابتكاري على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم 2011/04/03 ،أي مع بداية الثلاثي الثالث من العام الدراسي 2011/2010 ، وتم تصحيحها ، ورصدت نتائجها ، وتم معالجتها 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.

4.4.4..تدريس الأنشطة الاثرائية :

شرع في تدريس الأنشطة الإثرائية ، مباشرة بعد إجراء القياس القبلي للدافعية للإنجاز و القدرة على التفكير الابتكاري ، أي يوم 2011/04/05 ، أي بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية الضابطة) من حيث الدافعية للإنجاز والقدرة على التفكير الابتكاري المتغيرين التابعين ، وبعد التأكد من تجانس المجموعتين من حيث مستوى التحصيل الدراسي ، السن ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وبعد توضيح مفهوم الأنشطة الإثرائية وأهدافها وكيفية تطبيقها للأستاذ المطبق .

5.4.4..القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس كامل النشاطات الإثرائية ، وكان ذلك يوم 2011/05/05 ، تم تطبيق مقياس الدافعية للانجاز وإختبارالقدرة على التفكير الإبتكاري بنفس الأدوات المطبقة في القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة ، بغرض معرفة ما إذا كان هناك فروق ذا دلالة إحصائية ، في الدافعية للإنجاز ومختلف أبعادها، وكذا قدرات التفكير الابتكاري ومكوناتها، حيث تم تصحيح استجابات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، على مقياس الدافعية للإنجاز ، وإختبار القدرة على التفكير الابتكاري ، ورصدت النتائج ، وعولجت بواسطة برنامج إكسال ، وكانت كما هي مبينة في الفصل الأخير – عرض ومناقشة

النتائج ، وللاشارة فقد سجل أثناء القياس البعدي غياب ثلاث تلاميـــذ ، تلميـــذين وبنـــت مـــن المجموعة الضابطة ليصبح عددها (35) بدل (38) .

5.الأساليب الإحصائية:

1.5. معامل ارتباط بيرسون .

2.5.معادلة رولون للتصحيح

3.5.إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات .

4.5.معامل حجم التأثير إيتا مربع.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث

1.الفرضية الأساس الأولى :

تنص الفرضية الأساس الأولى على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للانجاز ككل.

للتحقق مـــن صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مـــستقلتين مختلفتـــي الحجم ، والجدول رقم (30) يوضح النتائج المتحصل عليها .

جدول رقم (30) يوضح قيمة (ت)

ودلالة الفروق بين نتائج مقياس الدافعية للإنجاز ككل في القياس البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	188.96	المحسوبة	2.89	دالة
الضابطة	164.05	الجدولية عند0.01	2.35	
درجة الحرية =66				

يبين الجدول رقم (30) أن هناك فروقا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيـــة والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز ككل ، ، حيث بلغت قيمـــة المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز (188.96)، فـــي حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (164.05).

يلاحظ من نفس الجدول رقم (30) أن قيمة (ت) المحسوبة(2.89) بينما قيمتها الجدولية عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.01) (2.35) ، ويدل هذا الفارق بين قيمتي(ت) على أن أن الفرق بين درجات المجموعتين ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية .مما يدل على الأثر الإيجابي لتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية الدافعية للإنجاز.

إلا أنه وعند فحص حجم هذا التأثير بواسطة (إيتا مربع) تبين بأن قيمة (إيتـــا مربـــع)(0.11) وهي قيمة منحصرة بين (0.06 و0.14) ، بمعنى أنها في مجال التـــأثير المتوســـط والنتائج موضحة بالجدول رقم (31) .

جدول رقم (31) يوضح و قيمة إيتا مربع وحجم تأثير الانشطة الإثرائية على درجات الدافعية للإنجاز

	درجةالحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
مقياس الدافعية للإنجاز	66	2.89	0.11	متوسط

1.1.الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتـــائج تلاميـــذ الـــسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائيـــة(المجموعـــة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في بعد الشعور بالمسؤولية.

جدول رقم (32) يوضح اقيمة (ت)

دلالتها الإحصائية للفروق بين درجات بعد الشعور بالمسؤولية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	36.21	المحسوبة	2.07	
الضابطة	32.54	الجدولية عند0.05	1.67	دالة
درجة الحرية =66				

يبين الجدول رقم (32) أن هناك فرق بين المتوسطين الحسابيين للدرجات البعدية لبعد الشعور بالمسؤولية لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (36.21)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32.54)، وهو مؤشر على تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على زيادة الشعور بالمسؤولية .

ويبين الجدول رقم (32) بأن الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجـــة حرية (66)، حيث يلاحظ بأن قيمة (ت) المحسوبة(2.07) أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة بـــ(1.67) ، مما يدل بأن الفرق بين المتوسطين لايرجع إلى الصدفة بل يرجع إلـــى تـــدريس الأنشطة الإثرائية ، ولصالح المجموعة التجريبية .

ويشير الجدول رقم (33) أن حجم التأثير صغير ، حيث بلغت قيمة (إيتا مربع) (0.06) ، وهو رقم محصور في المجال الأول من سلم تقدير حجم التأثير (0.01 و 0.06).

جدول رقم (33) يوضح

قيمة إيتا مربع و و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات مقياس الشعور بالمسؤولية

	درجةالحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
بعد الشعور بالمسؤولية	66	2.07	0.06	صغير

2.1.الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في بعد السعي نحو التفوق.

جدول رقم (34) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

بين درجات المقياس الفرعي السعي نحو التفوق للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	39.3	المحسوبة	2.94	
الضابطة	33.97	الجدولية عند0.01	2.35	دالة
درجة الحرية =66				

يبين الجدول رقم (34) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية البعدية على بعد السعي نحو التفوق المساوي لـــ(39.3) قد فاق نظيره لدى المجموعة الضابطة وفي نفس مرحلة القياس والبعد المقاس الذي قدر بـــ(33.97) ، وقد دل ذلك على تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على إنماء بعد السعي نحو التفوق .

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذا الفرق يشير نفس الجدول رقم(33) بأن قيمة (ت) المحسوبة (2.94) بينما قيتها الجدولية (2.35) وهي قيمة دالة إحصائيالصالح المجموعة التجريبية ، عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل بأن الفرق بين متوسطى الدرجات البعدية للمجموعتين في بعد السعي نحو التفوق يرجع إلى تدريس الأنشطة الاثرائية.

وتؤكد النتائج المبينة بالجدول رقم (35) بأن حجم هذا التأثير متوسط ، حيث بلغ معامل حجم التأثير (0.11) وهو رقم يقع في المجال الثالث (0.06 – 0.14) من سلم تقدير حجم التأثير لـــ(إيتا مربع) .

جدول رقم (35) وقيمة إيتا مربع

و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات السعي نحو الفوق

	درجةالحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
بعد السعي نحو التفوق	66	2.94	0.11	متوسط

3.1.الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجازفي بعد المثابرة .

يلاحظ من الجدول رقم (36) أن هناك فرق بين المتوسطين الحسابين للدرجات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في بعد المثابرة لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (38.06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32.71)، مما يدل على تأثيرتدريس الأنشطة الإثرائية على زيادة المثابرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول رقم (36) يوضح

اقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات مقياس المثابرة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	38.06	المحسوبة	2.44	دالة
الضابطة	32.71	الجدولية عند0.01	2.35	
درجة الحرية =66				

كما يبين الجدول رقم (36) أن قيمة (ت) المحسوبة(2.44) أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة بـــ(2.35) عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل بأن الفروق بين المتوسطين ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وبالتالي فتدريس الأنشطة الاثرائية قد أثرعلى تنمية المثابرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

ولمعرفة حجم هذا التأثير تم حساب (مربع إيتا) والنتائج موضحة بالجدول رقم (37)

جدول رقم (37) يوضح و قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الاثرائية على درجات مقياس المثابرة

البعد	درجة الحرية	قيمة ت	ايتا مربع	حجم التأثير
بعد المثابرة	66	2.93	0.11	متوسط

يبين الجدول رقم (37) أن حجم تأثير الأنشطة الاثرائية على المثابرة متوسط ، حيث قدرت قيمة إتيا مربع بـــ (0.11) وهي أكبر من (0.06) أي يقع في المجال الثاني من سلم تقدير حجم التأثير (0.06 – 0.14) ، وهو دال على أن حجم تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على بعد المثابرة متوسط .

4.1.الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص الفرضية الجزئية الرابعةعلى مايلي :

توجد فروق دالةإحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للانجاز، في بعد الشعور بأهمية الزمن .

جدول رقم (38) يوضح قيمة (ت)

ودلالتها الإحصائية بين درجات مقياس الشعور بأهمية الزمن للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	37.48	المحسوبة	2.93	
الضابطة	32.34	الجدولية عند0.01	2.35	دالة
درجة الحرية =66				

يبين الجدول رقم (38) 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 (37.48) وقدر الثاني بـ (32.34) والفرق لصالح المجموعة التجريبية، ، وهذا ما يشير إلى التأثر الإيجابي لتدريس الأنشطة الإثرائية على زيادة الشعور بأهمية الزمن .

يدل الجدول رقم (38) أن قيمة (ت) المحسوبة(2.93) أكبر من قيمتها الجدولية المقدرة بـ(2.35) عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل بأن الفروق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وبالتالي فتأثير تدريس الأنشطة الاثرائية على تنمية الشعور بأهمية الزمن لايرجع للصدفة .

ولمعرفة حجم هذا التأثير تم حساب (مربع إيتا) والنتائج موضحة بالجدول رقم (39).

جدول رقم (39) يوضح

قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات مقياس الشعور بأهمية الزمن

	درجة الحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
بعد الشعور بأهمية الزمن	66	2.93	0.11	متوسط

يبين الجدول رقم (39) أن حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات المقياس الفرعي الشعور بأهمية الزمن متوسط ، حيث أن قيمة إيتا مربع بـ (0.11) وهي أكبر من (0.06).

5.1.الفرضية الجزئية الخامسة :

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على مايلي :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، في المقياس الفرعي التخطيط للمستقبل

جدول رقم (40) يوضح

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات مقياس التخطيط للمستقبل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	37.90	المحسوبة	2.44	دالة
الضابطة	32.48	الجدولية عند0.01	2.35	
درجة الحرية =66				

يلاحظ من الجدول رقم (40) أن هناك فرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التخطيط للمستقبل ، لصالح المجموعة التجريبية،حيث قدرت قيمهما على التوالي (37.9) و(32.48).

ويشير نفس الجدول رقم (40) الى أن الفرق بين قيمتي (ت) المحسوبة(2.44) والجدولية(2.35) عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.01) دال إحصائيا ، وعليه فتدريس الأنشطة الاثرائية أثر على تنمية بعد التخطيط للمستقبل.

ولمعرفة حجم هذا التأثير تم حساب (مربع إيتا) والنتائج موضحة بالجدول رقم (41) .

جدول رقم (41) يوضح

وقيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الاثرائية على درجات مقياس الشعور بأهمية الزمن

	درجة الحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
بعد التخطيط للمستقبل	66	2.44	0.11	متوسط

يبين الجدول رقم (41) أن حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات المقياس الفرعي التخطيط للمستقبل متوسط ، حيث أن قيمة إيتا مربع بـ (0.11) وهي أكبر من (0.06).

2.الفرضية الأساس الثانية :

تنص الفرضية الأساس الثانية على مايلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الـــضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، للاختبار ككل .

يلاحظ من الجدول رقم (42) أن هناك فرق بين متوسطي الدرجات البعديـــة لاختبـــار القدرة على التفكير الابتكاري للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبيـــة ، حيث حيث قدرت قيمهما على التوالي (641.66) و(551.81)

جدول رقم (42) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

بين درجات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ككل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	641.66	المحسوبة	1.76	دالة
الضابطة	551.81	الجدولية عند0.05	1.67	
درجة الحرية =66				

ويشير الجـــدول رقـــم (42) الـــى تفـــاوت بـــين قيمتـــي (ت) المحـــسوبة(1.76) والجدولية(1.67) عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.05)، مما يدل بأن الفروق بـــين المتوسطين ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ،وعليه فتدريس الأنشطة الإثرائيـــة ذا تأثير إيجابي على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري.

وقد بينت عملية إختبار حجم هذا التأثير بواسطة (مربع إيتا) بأنه تأثير ضعيف حيـــث يقع معامل إيتا المحسوب تحث مجال التأثير المتوسط أي أقل من (0.06)، والنتائج موضـــحة بالجدول (43)

جدول رقم (43) يوضح

قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات إختبار القدرة على التفكير الابتكاري

	درجة الحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
إختبار التفكير الابتكاري	66	1.76	0.04	ضعيف

1.2.الفرضية الجزئية السادسة :

تنص الفرضية الجزئية السادسة على مايلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا الذين يدرسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الـــضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري، لدرجات الطلاقة .

جدول رقم (44) يوضح

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات الطلاقة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	56.15	المحسوبة	1.88	دالة
الضابطة	43.34	الجدولية عند0.05	1.67	
درجة الحرية				

يلاحظ من الجدول رقم (44) أن هناك فرق بين متوسطي الدرجات البعديـــة للطلاقـــة للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ،حيث قدرت قيمهما على التـــوالي (56.15) و(43.34).

ويشير الجدول (44)الى تفاوت بين قيمتي (ت) المحسوبة(1.88) والجدولية(1.67) عند درجة حرية (66) ومستوى الدلالة (0.05)،مما يدل بأن الفروق بـــين المتوســـطين ذا دلالـــة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وعليه فتدريس الأنشطة الإثرائية ذا تأثير إيجابي علـــى تنمية القدرة مهارة الطلاقة.

وقد بينت عملية إختبار حجم هذا التأثير بواسطة (مربع إيتا) بأنه تأثير صغير حيث يقع معامل إيتا المحسوب (0.01 و0.06) في المجال الأول الدال على ذلـــك، والنتـــائج موضـــحة بالجدول (45).

جدول رقم (45) يوضح

قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات الطلاقة

	درجةالحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
مهارة الطلاقة	66	1.88	0.05	صغير

2.2.الفرضية الجزئية السابعة :

تنص الفرضية الجزئية السابعة على مايلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين يدرسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، لدرجات المرونة .

جدول رقم (46) يوضح

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المرونة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	50.96	المحسوبة	1.71	دالة
الضابطة	39.05	الجدولية عند0.05	1.67	
درجة الحرية =66				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (46) أن (ت) المحسوبة (1.71)عند مستوى الدلالة (0.05) أكبر من نظيرتها الجدولية(1.67)، وعليه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل بان هناك تأثير لتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية المرونة لدى أفراد المجموعة التجريبية .

ولمعرفة حجم هذا التأثير حسبت قيمة (مربع إيتا)، والنتائج موضحة بالجدول رقم (47) .

جدول رقم (47) يوضح

قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات المرونة

	درجة الحرية	قيمة ت	إيتا مربع	حجم التأثير
مهارة الاصالة	66	1.71	0.05	صغير

يلاحظ من الجدول رقم (47) أن حجم تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارة المرونة ضعيف حيث أن قيمة إيتا مربع (0.04) وهي قيمة واقعة في المجال الثالث(0.01 – 0.06) الدال على ذلك.

3.2.الفرضية الجزئية الثامنة :

تنص الفرضية الجزئية الثامنة على مايلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الـــضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري، لدرجات الأصالة .

جدول رقم (48) يوضح

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات الأصالة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة ت		الدلالة
التجريبية	533.45	المحسوبة	1.73	دالة
الضابطة	407.45	الجدولية عند0.05	1.67	
درجة الحرية =66				

نلاحظ من خـــلال الجـــدول رقـــم (48) أن (ت) المحـــسوبة (1.73)عنـــد مـــستوى الدلالة(0.05) أكبر من نظيرتها الجدولية(1.67)، وعليه يوجد فرق دال إحصائيا بين درجـــات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل بان هنـــاك تـــأثير لتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية الأصالة لدى أفراد المجموعة التجريبية .

ولمعرفة حجم هذا التأثير حسبت قيمة (مربع إيتا)، والنتائج موضحة بالجـــدول رقـــم (49) .

جدول رقم (49) يوضح

قيمة إيتا مربع و حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على درجات الأصالة

	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة إيتا مربع	حجم التأثير
مهارة الاصالة	66	1.73	0.04	ضعيف

يلاحظ من الجدول رقم (48) أن حجم تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارة المرونة ضعيف حيث أن قيمة إيتا مربع (0.04) وهي قيمة واقعة في المجال الثالـــث (0.01 – 0.06) الدال على ذلك.

الفصل السادس

مناقشة نتائج البحث

1.مناقشة نتائج مقياس الدافعية للإنجاز :

الفرضية الأساس الأولى :

توجد فروق دالةإحصائيا ، بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجياالذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ككل.

تم مناقشة هذه الفرضية على مرحلتين وهما :

المرحلة الأولى: من خلال مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة المحصل عليها في القياس البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز ككل .

المرحلة الثانية :من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية المتفرعة عنها.

1.1.مناقشة نتائج القياس البعدي لدافعية للإنجاز ككل .

كما هو مبين في الجدول رقم (30) المخصص لعرض نتائج القياس البعدي لدافعية الإنجاز، فإن المجموعة التجريبية تحصلت على متوسط (188.96) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (164.05) وهو أقل من المتوسط الأول ، ونفس الجدول يوضح أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.01)، حيث أن (ت) المحسوبة قدرت بـ(2.89) وهي أكبر من (ت) الجدولية المقدرة بـ(2.65)، مما يدل على أن المتغير المستقل (تدريس الأنشطة الإثرائية) قد أثر على المتغير التابع الأول (الدافعية للإنجاز).

وللحكم على حجم هذا التأثير تم حساب قيمة إيتا مربع الموضحة بالجدول رقم (31) ، فقيمة إيتا مربع(0.11) وهي قيمة تقع ضمن المجال(0.06- 0.14) الذي يدل على أن حجم التأثير متوسط، وهي قيمة تعطينا الثقة بعزو الفرق المسجل بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس الدافعية للإنجاز إلى تدريس الأنشطة الإثرائية ، و لايرجع إلى الصدفة .

لقد كانت هذه النتائج حسب تصور الباحث ثمرة لما أتاحته عملية تدريس الأنشطة الإثرائية ، التي درست اعتمادا على الخطة المرسومة وفقا لأفكار بوب سولو(2008) ، والتعليمات التي تضمنها دليل الاستاذ لتدريس الانشطة الاثرائية ، سواء منها ماخص الأستاذ المطبق أو التلاميذ ، من بيئة تعليمية مشجعة تميزت بتوفير الحرية الكافية للتلاميذ ، ضمن محددات آمنة ومناسبة نمائيا وداعمة لعملية التعلم ، وتوفير فرص التفكير المسؤول وتكوين المشاعر الإيجابية لدى التلاميذ ، صانعة جو من التواصل داخل الفصل ، مما سمح ببناء

علاقات إيجابية و حميمة بين مختلف العناصر الفاعية في عملية التعلم ، إضـــافة إلـــى ربـــط النشاطات الإثرائية بالبرنامج العادي والبيئة ، الأمرالذي ساهم في إدراك التلاميذ لمغزى وأهمية مايطلب منهم وسرع من عملية التفاعل فيما بينهم ، ومكنهم من طرح أسئلة متصلة بالموضوع دون أي خوف أو خجل ، مستغلين ما لديهم من معارف وتجارب سابقة و ربطهـــا بالمعـــارف والمعلومات الحالية ، مما أدى إلى توسيع خبرتهم وتوليد معلومات جديدة أكثر عمقا ، وعـــزز تحصيلهم للمفاهيم والمعارف التي تضمنتها الأنشطة الإثرائية ، وجذب انتبـــاههم وزاد شـــوقهم وتعلقهم بالمادة الإثرائية.

إن الأنشطة الإثرائية التي تعرض لها تلاميذ المجموعة التجريبيـــة، كانـــت متسلـــسلة منطقيا ، ومترابطة ومتنوعة ، واستخدمت العديد مـــن مـــصادر الـــتعلم والوســـائل التعليميـــة التكنولوجية الحديثة كـــ (جهاز الداتاشو ، جهازا التسجيل القلبي ، وجهاز الحاسوب، والأفلام ، والأنترنات) بالإضافة إلى وسائل أخرى كـــ (المطبوعات والمجلات) ، الأمر الذي جعـــل الأنشطة الإثرائية مثيرة وأسهمت بشكل فعال في سرعة التعلم والوصول إلى درجة الإتقـــان ، بالإضافة إلى عنصر الجدة حيث كانت النشاطات مختلفة ومكملة للبرنامج العادي ممـــا ســـمح للتلاميذ بالحصول على إجابات ثرية عن محتوى الدروس المعتادة في الوحدة المستهدفة بالإثراء ، وأضفي نوع من الحيوية والمتعة على الجو العام للقسم ، وطرد الملل والروتين ، وحرك في التلاميذ رغبتهم في الاستزادة من المعرفة .

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده كل من ، بوســـامنتر ســـتيبلمان (1991) ، وأنـــيس الحروب (1999)،صلاح الدين عرفة محمود (2006) ، و صالح روعـــة (2006) ،المـــشار إليهم في متن الدراسة النظرية للموضوع، والتي تشير إلى أن النشاط الإثرائي يبعـــث الرغبـــة والشوق والميل التلقائي في نفس المتعلم ،كما جاءت النتائج مؤكدة لمـــا توصـــلت إليـــه نـــور الراجحي (2005) التي أشارات إلى أن ربط المعرفة بالتطبيق العملي في الحياة اليومية لـــه أثره الفعال في جذب الانتباه وزيادة الدافعية ، كما جاءت هذه النتائج أيضا لتثبت_ مـــا أكدتـــه الكثير من الدراسات والأبحاث من بينها ، دراسة قالون بينوا (Galand.B،2006) ، وجون لوك (Jean-Luc G، 2006)، و جاك أندري(Jacques. A، 2006) و بوقصارة منصور (2008) ، من حيث أن الدافعية للإنجاز خاصية مكتسبة تتحسن بتحس الظـــروف المحيطـــة بالفرد، كما أكدت نتائج هذه الدراسة ما اكدته العديد من الدراسات التي توصلت إلـــى فاعليـــة الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم ، من بينها ، دراسة دراسة الحـــازمي (2000)، وعبـــد الفتاح (2003) .

وتختلف النتائج مع مختلف الدراسات 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." (بوب سولو، 2008: 16).

وبناءا على ما سبق ، يكون الباحث قد تأكد من صحة الفرضية الأساس الأولى ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطةالإثرائية(المجموعة الضابطة) في النتائج البعدية لمقياس الدافعية للإنجاز ككل، لصالح المجموعة التجريبية .

2.مناقشة الفرضيات الجزئية :

1.2. مناقشة الفرصية الجزئية الأولى :

نص الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الشعور بالمسؤولية.

أشارت النتائج التي تم عرضها بالجدول (32) إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالمسؤولية ، والمتوسط البعدي لدرجات المجموعة الضابطة على نفس المقياس ، ولصالح المجموعة التجريبية ، حيث قدر الأول بـ(36.21) في حين قدر الثاني بـ(32.54) ولمعرفة دلالة الفرق حسبت قيمة (ت) بين المتوسطين، فكانت مساوية لـ(2.07) وعند مقارنتها بنطيرتها الجدولية عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.05)،ظهر بان الفارق بينهما (أي بين المتوسطين) دال إحصائيا، وهذا مايدل على أن الفرق بين المتوسطين يرجع إلى الأنشطة الإثرائية التي تعرضت لها المجموعة التجريبية .

ولتأكيد هذه الخلاصة حسبت قيمة إيتا مربع و كانت النتائج الموضحة بالجدول رقم (33) ،حيث قيمة إيتا مربع قدرت بـ(0.06) ، والقيمة انحصرت ضمن حدود مجال التأثير الضعيف (0.01 – 0.06)، 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 الأنشطة الاثرائية ، ويستبعد عامل الصدفة مطلقا.

ويرجع نمو الشعور بالمسؤولية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حسب رأي الباحث ، إلى ما أتاحته الأنشطة الإثرائية 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 كل من ، كونانس فوستر(1994) ، المشار إليه في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث أشار المؤلف 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 ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الشعور بالمسؤولية، لصالح المجموعة التجريبية .

2.2.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

نص الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى مرتفع من الطموح .

يتضح من الجدول رقم (34) أن هناك تفوق لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للسعي نحو التفوق والذي قدر بـ(2.94) ، على متوسط الدرجات البعدية للمجموعة الضابطة على نفس المقياس، وقد أظهرت نتائج مقارنة المتوسطين بواسطة إختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أن الفرق المسجل دالة إحصائيا ولصالح المجموعة

التجريبية ، حيث تبين بعد الرجوع الى قيمة (ت) الجدولية ،عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.01) أنها أي قيمة (ت) مساوية الى (2.35) وهي كما يلاحظ أقل من المحسوبة ، مما يدل أن الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يمكن إرجاع الأثر المسجل الى الأنشطة الإثرائية التي تعرضت لها المجموعة التجريبية .

وقد حسبت قيمة إيتا مربع للتعرف على حجم التأثير ، والنتيجة رجحت كفة التأثير المتوسط للأنشطة الإثرائية على تنمية مستوى السعي نحو التفوق، فقيمة إيتا مربع (0.11) كما هو موضح بالجدول رقم (35) ،فاقت الـ(0.06)، الأمر الذي يجعلنا نؤكد تأثيرتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية السعي نحو التفوق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بدرجة متوسطة ، ونستبعد عامل الصدفة.

ويفسر الباحث نمو السعي نحو التفوق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، بما أتاحته الأنشطة الإثرائية للتلاميذ من فرص مكنتهم من النجاح الفوري في تنفيذ مختلف خطوات النشاط ، الأمر الذي أحيا فيهم رغبة جامحة للتعلم ، وأيقض لدى بعضهم حاجة حب الاستطلاع وإكتشاف المزيد من المعارف المتعلقة بالموضوع ، وربطه بالدروس المتضمنة في البرنامج العادي ، وربطه بالمشكلات الحياتية ، وأشعرهم بالاستمتاع عند توظيفها ، مما فتح لهم آفاق الإحساس بقدراتهم واستقلاليتهم واعتمادهم على ذواتهم ، وزادهم رغبة في التفوق على بعضهم البعض من خلال سعيهم للمزيد من النجاح في تنفيذ ما كلفوا به من تطبيقات ، واستدعاء معارفهم السابقة التي تخص النشاط الاثرائي ، لقد وضع التلاميذ من خلال الأنشطة الإثرائية في دائرة النجاح وأخرجوا من دائرة الفشل ، مما سمح بتطوير رغبتهم في ممارسة التأثير على البيئة التعليمية .

وقد جاءت النتائج موافقة تماما لما أكده كل من ، كونانس فوستر(1994) ، ورضا مسعد السعيد (2005) ، و سوزان طه باناجة (2006) ، المشار إليهم في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث أشار الجميع إلى أن الحرية التي تمنح للتلميذ في التصرف داخل الفصل ، والثقة المتبادلة 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 الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات تلاميذ السنة

الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائيـــة(المجموعـــة الضابطة) في التطبيق البعدي السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى مرتفع من الطموح ، لـــصالح المجموعة التجريبية .

3.2.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

نص الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علـــوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتـــائج تلاميـــذ الـــسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائيـــة(المجموعـــة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المثابرة .

يلاحظ من النتائج التي تم عرضها في الجدول رقم (36) والتي تخص الفرضية الجزئية الثالثة أن هناك إختلاف بين المعدلات البعدية لنتائج مقياس المثابرة بين مجموعتي البحـــث إذ أن معدل المجموعة التجريبية وصل الى (38.06) في حين معدل المجموعة الضابطة البعـــدي على نفس المقياس كان أدنى من سابقه حيث قدر بـــ(32.71) ، وقد أخضع المعدلان لإختبـــار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) ، وكانت النتيجة تفوق المعدل الأول على الثاني ، عند درجة حرية (66) ، ومستوى الثقة (0.01)، فـــ(ت) المحسوبة (2.93) وهي أكبر من(ت) الجدولية (2.35) ، وهذا مايدل على أن الفرق بين المعدلين يرجع إلى أثر تدريس الأنـــشطة الإثرائيـــة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد لاحظنا بالجدول رقم (37) أن قيمة إيتا مربع تدل على ان حجم تأثير الأنـــشطة الإثرائية على تنمية المثابرة متوسط، حيث كانت قيمة إيتا مربع (0.11) والقيمـــة تجـــاوزت سقف حجم التأثير الضعيف والحد الادنى للتأثير المتوسط وهو ما يمنحنا الاطمئنان لعزو الفرق المسجل بين المعدلين الى تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية ونستبعد أي إحتمـــال لتـــأثير عامـــل الصدفة .

و يعزى نمو مستوى المثابرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في نظر الباحث ، لمـــا إتصفت به دروس الأنشطة إثرائية من إثارة ووضوح لقيت القبول والاستحسان لدى التلاميـــذ، مما خلق مناخ صفي إيجابي مشبع بالحيوية ، وهيئ السبيل لعمليات اتصال وتفاعل بين التلاميذ والنشاط الاثرائي ، وبين التلاميذ والأستاذ المطبق ، ومكنهم من تحصيل المعارف المقدمة ، مما دفعهم للانهماك في عمليات التعلم ، بالإضافة إلى توفر فرص النجاح للجميع، وغياب عمليـــات التقييم والتقويم في صورتهما الكلاسيكية التي تهدد ذوي مستوى الثقة بالنفس المنخفظة وتدفعهم

إلى الإحجام عن بذل الجهد في التعلم ، الأمر الذي لم يترك مجالا للملل أو الروتين ، أو الخوف ، أو لأي نوح من الإحباط الذي من شأنه يدفع بعض التلاميذ إلى الإحجام على العمل أو التكاسل.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده كل من ، بشير بن عريبات (2006) ، وبوب سولو (2008) المشار إليهم في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث يشير المؤلفان أن المناخ الصفي الايجابي والعلاقة الايجابية بين التلاميذ فيما بينهم ، وفيما بينهم وبين الأستاذ تلعب دورا مهما في دفع التلاميذ إلى الانهماك والتفاني في العمل دون مراعاتهم لأي صعوبات، كما جاءت النتائج موافقة لدراسات كل من باندورا (Bandura،1977) ، و بايجرس (Pajares،1996) ، وليلى بنت عبد الله المزروع(2007) ، حيث أشاروا إلى أنه كلما تمكن التلميذ من النجاح في تحصيل المعرفة كلما زادت مثابرتهم .

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك ، يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المثابرة ، لصالح المجموعة التجريبية .

4.2.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

نص الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الشعور بأهمية الزمن .

أشارت البيانات الموضحة بالجدول رقم (38) إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية البعدية على مقياس الشعوربأهمية الزمن والمقدر بـ(37.48) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة البعدية على نفس المقياس المقدر بـ(32.34) لصالح المجموعة التجريبية ، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة(2.93) وعند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.01)،كانت قيمة (ت) (2.35)، وخلاصة ذلك أن الفرق بين المتوسطين يرجع إلى أثر تدريس الأنشطة الإثرائية .

وقد حسبت قيمة إيتا مربع للتعرف على حجم التأثير ، حيث كانت قيمة إيتا مربع (0.11) كما هو موضح بالجدول رقم (39) ، والقيمة تجاوزت المجال الأول الى المجال الثاني الذي يعني بأن حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على تنمية الشعور بأهمية الزمن متوسط، مما يزيدنا ثقة بأن الفرق بين المجموعتين لايرجع إلى الصدفة ، بل يعزى إلى تدريس الأنشطة الإثرائية التي تم تدريسها للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

يرجع نمو مستوى الشعور بأهمية الزمن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، نتيجة لما تميزت به النشاطات الاثرائية من مواصفات الجدة في المحتوى والأسلوب والمعدات التعليمية والتنظيم والجاذبيه ، وتنظيم مختلف العمليات التعليمية في مدرج زمني ، مما دفع بالتلاميذ نحو مزيد من العمل المتحقق، و الشعور بإمتلاء المحيط التعليمي بالايجابية ، الأمر الذي أشعرهم بالمتعة والسعادة لما يحققونه من استيعاب ، و زادهم إحساسا بضرورة استغلال الزمن، وزاد سعيهم للقيام بالمهمات على نحو أفضل وأكثر وأسرع، إذ لا وقت لإستفراغ الجهد في غير ما فائدة ، مما أفاد التلاميذ في تقديرهم لسرعة مرور الوقت .

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده كل من ترزولت حورية (1997) المشار إليها في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث تشير إلى أن من بين عوامل إحساس الفرد بقيمة الوقت الامتلاء بالعمل النشط الذي يقود إلى السيطرة النسبية للمستقبل عن الحاضر ، و ما توصل إليه سيكمان (Siegman،1961) ، من أن الأفراد الذين يعيشون الفراغ في حياتهم ، ولا يملؤنها بأعمال ذات معنى لايشعرون بقيمة الزمن .

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الرابعة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالةإحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الشعور بأهمية الزمن، لصالح المجموعة التجريبية .

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

نص الفرضية الجزئية الخامسة:

توجد فروق دالةإحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة

الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للانجاز، في مقياس التخطيط للمستقبل .

أشارت نتائج الموضحة بالجدول رقم (40) إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذي قدرب(37.90) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة المقدر بـ(32.48) في القياس البعدي لبعد التخطيط للمستقبل ، ولصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة (ت) (2.44) فيما كانت قيمتها الجدولية (2.35) عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.01)، ويلاحظ أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية ويدل ذلك على أن الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ،ويرجع الى أثر تدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية بعد التخطيط للمستقبل.

وبالرجوع الى الجدول رقم(41) ، نجد أن قيمة إيتا مربع (0.11) ، والقيمة تجاوزا المجال الأول إلى المجال الثاني الذي يعني بأن حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على مستوى التخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية متوسط ، مما يعطينا الثقة بإرجاع الاثر الى تدريس الانشطة الاثرائية ولايمكن إرجاعة إلى عامل الصدفة.

ويرى الباحث أن نمو مستوى التخطيط للمستقبل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، كان نتيجة لما تميزت به الدروس الإثرائية من إثارة لحاجات التلاميذ للتعلم وبالتالي توضيح بعض الأهداف التعليمة التي كانت مستترة لديهم ، 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 كل من رضا مسعد السعيد (2005) ، المشار إليه في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث يشير إلى الأنشطة الإثرائية تتيح التأمل في الأشياء التي حدثت في الماضي و الأشياء التي ستحدث في المستقبل ، والتخطيط لمشروع مستقبلي ، وتعلم المجابهة مع المشكلات الحياتية ، كما جاءت النتائج موافقة أيضا لما أكدته حورية ترزولت (1997) التي ترى بأن وضوح الأهداف أمام التلميذ يؤدى إلى ترجمتها إلى خطط يسعى إلى تحقيقها عن طريق المعايير والوسائل المطلوبة .

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الخامسة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التخطيط للمستقبل، لصالح المجموعة التجريبية .

2.مناقشة نتائج إختبار القدرة على التفكير الابتكاري :

نص الفرضية الأساس الثانية :

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري ككل.

تم مناقشة هذه الفرضية على مرحلتين وهما :

المرحلة الأولى: من خلال مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة المحصل عليها في القياس البعدى لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري ككل.

المرحلة الثانية :من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية المتفرعة عنها.

توصلت الدراسة الى وجود فرق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة القياس البعدي على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ، حيث يبين الجدول رقم (42) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(641.66) وهوأكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (551.81) وعند مقارنة المتوسطين باستعمال إختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، كانت قيمة (ت) المحسوبة(1.76) ، بينما كانت قيمة (ت) الجدولية(1.67) عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.05)، والملاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من الجدولية ،وهذا مايعنى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ، ويرجع هذا الفارق الى أثر تدريس الأنشطة الإثرائية على زيادة القدرة على التفكير الابتكاري ، ومن ثم فإن تدريس الأنشطة الإثرائية كان فعالا في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ككل.

وللتأكد من حجم التأثير تم حساب قيمة إيتا مربع،حيث وكما هو موضح بالجدول رقم (43)، كانت قيمة إيتا مربع (0.04) ، والقيمة واقعة في المجال الأول (0.01 – 0.06) الذي يدل بأن حجم تأثير الأنشطة الإثرائية على تنمية القدرة على التفكير الإبتكاري

كان ضعيف، ورغم صغر حجم التأثير إلا أن ذلك لاينقص من كون الفرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية وتبقى الثقة قائمة بأن الفرق بين المجموعتين لايرجع إلى الصدفة ، بل يعزى إلى تدريس الأنشطة الإثرائية.

ويعود نمو القدرة على التفكير الابتكاري حسب تقدير الباحث إلى سببين وهما:

الأول : أن خطة تدريس الأنشطة الإثرائية التي تضمنها دليل الأستاذ الملحق رقم (03) المصمم وفق الاطار النظري للبحث ، حيث تم إقتباس بعض الأفكار التي تعتمد عليها استراتيجة العصف الذهني التي أثبت الباحثون فاعليتها في تنمية مختلف مهارات التفكير الابتكاري ، فطريقة كتابة التلاميذ ملخصاتهم وتفسيراتهم لما يشاهدون ويقرؤن أثناء ممارسة النشاط الإثرائي على الأوراق التي سلمت إليهم مع بداية تدريس الأنشطة الاثرائية ،هي فكرة مقتبسة من تلك الاستراتيجية، كما أن خطة ربط العلاقة بين المعارف التي يتلقونها في البرنامج العادي والأنشطة الإثرائية وبين ما يعيشونه في حياتهم العامة ، وخطة التقييم الذاتي للنشاط الإثرائي عقب إنتهائه في كل حصة إثرائية هي أفكار كذلك مستوحاة من استراتيجية ماوراء المعرفة التي أشار العديد من المؤلفين والباحثين إلى دورها الكبير في تنمية مختلف قدرات التفكير الابتكاري ، وقد سمحت هذه الخطة بتشكيل وبروز الكثير من الافكارالمتعددة والمتنوعة والجديدة لدى التلاميذ.

ثانيا : إن ما تم توفيره في بيئة تعليم الأنشطة الإثرائية من عوامل مهمة لإطلاق العنان للتفكير كـ(الأمان النفسي والحرية ، والانفتاح على الخبرة)، من خلال تشجع التلاميذ باستمرارعلى حرية إبداء آرائهم والتعبيرعن أفكارهم ، وقبولها من دون قيد ولا شرط ،وإشعارهم بالأمان من مخاوف التقييمات وسلطة الأستاذ، وانفتاحهم على تصورات جديدة للبرنامج وللعملية التعليمة، سمح بتكوين وإنتاج أفكار متعددة ومتنوعة وأصيلة ، بالإضافة إلى ما تميزت به الأنشطة الإثرائية من مواصفات الترتيب والتنظيم والتسلسل والجدة والتوسع والتشويق مكن من توليد أفكار متعددة ومتنوعة وجديدة .

وقد جاءت هذه النتائج موافقة لما أكده تيسير صبحي (1992) الذي يرى بأن توفير الفرص التعليمية للجميع وأستخدام التقويم من أجل التشخيص ، وإغناء المحيط التعليمي بالمثيرات والتشجيع على طرح الأفكار ، ومنح حرية اتخاذ القرار ، من العوامل الواجب توفيرها لأجل تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وموافقة أيضا لما أشار إليه عبد اللطيف إبراهيم ونادية عوض (2000) حيث يذكر المؤلفان بأن التركيز على توليد الأفكار في ظل ظروف تسمح بالتداعي الحر للأفكار ، وتيسير معرفة واستخدام الطرق المختلفة المنشطة للتفكير

الابتكاري تؤدي إلى تنمية مختلف قدرات التفكير الابتكاري ، كما أن هذه النتائج متناسقة مع دراسات كل من التويجري (2000) ، وزبيدة محمد(2000)،وإبتسام السمحاوي (1998) ،المشار إليهم في متن الدراسة النظرية للموضوع، والتي تشير إلى أن النشاط الاثرائي يؤدي إلى استثارة المهارات العقلية،كما جاءت النتائج هذ لتثبت ما أكده كل من ستيبلمان (1991) وجوشا (1993)والعزة(2000)، و زبيدة محمد (2000) و جردات (2006) ، الذين أكدوا على الدور الفعال للأنشطة الاثرائية في تنمية مختلف مهارات التفكير الابتكاري ، وأيضا تؤكد نتائج هذه الدراسة ما أكدته الكثير من الدراسات والأبحاث من بينها ، دراسة عبد الحليم منسي (1987) ، فاطمة عمير الزايدي (2009)، و صالح روعة (2006) و خالد الحموري (2009) ، و أبو جادو صالح (2007) من حيث أن القدرة على التفكير الابتكاري خاصية مكتسبة تتحسن بتحسن الظروف المحيطة بالفرد، كما تؤكد (نتائج هذه الدراسة) ، نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى فاعلية الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم ، من بينها ، دراسة دراسة الحازمي (2000)، وعبد الفتاح (2003) .

كما جاءت هذه النتائج موافقة للتيار الذي يروى بأن الأنشطة الإثرائية ليست حكرا على الموهوبين والمتفوقين بل هي إستراتيجية نافعة لكل الفئات وكل المستويات ومن هؤلاء (زكريا الشربيني و يسرية صادق ،2002) ، و(عبد العزيز بن دريوش ،2008).

ويعتبر تحقق الفرضية الأساس الثانية الى جنب تحقيق الفرضية الأساس الاولى ، تعزيزا للعلاقة الارتباطية بين الدافعية والقدرة على التفكير الابتكاري التي أشار اليها كا من عبد الحليم منسي (1987)، ورشاد عبد العزيز ومحمد غندور (1990)، و(نادية عوض وأحمد عبد اللطيف،2000) الذين أكدوا على أن للدافعية الداخلية تأثير كبير على تنمية التفكير الإبتكاري .

ولا تختلف النتائج المحصل عليها مع أي من الدراسات التي تحصل عليها الباحث ، وبناءا على ما سبق يكون الباحث قد تأكد من صحة الفرضية الأساس الثانية، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطةالإثرائية(المجموعة الضابطة) في إختبار القدرة على التفكير الابتكاري.

2.مناقشة الفرضيات الجزئية :

1.2. مناقشة الفرصية الجزئية السادسة :

الفرضية الجزئية السادسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار القدرة على التفكير الابتكاري في بعد الطلاقة.

دلت النتائج الموضحة بالجدول رقم (44) على أن هناك فرقا بين درجات الطلاقة التي تحصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لإختبارالقدرة على التفكير الابتكاري المقدر بـ(56.15) ، و درجات الطلاقة للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لنفس المهارة (الطلاقة) والمقدر بـ(43.34)، ولصالح المجموعة التجريبية .

وبعد المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعتين بواسطة اختبار (ت) نتجت القيم التالية . قيمة (ت) المحسوبة (1.88) أما نظيرتها الجدولية عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.05)، فكانت،(1.67) يلاحظ بأن (ت) المحسوبة متفوقة على نظيرتها الجدولية ، وهذا مايعنى أن الفرق بين المتوسطين دال احصائيا ، ويرجع ذلك الى تأثيرتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارة الطلاقة لدى تلاميذ المجموع التجريبية .

وقد حسبت قيمة إيتا مربع للتعرف على حجم التأثير، حيث كانت قيمة إيتا مربع (0.05)، والقيمة واقعة في المجال الأول(0.01 – 0.06) الذي يعني بأن حجم تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارة الطلاقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ضعيف، وهذا بالتأكيد لاينفي وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ، ويبقى الحكم قائم بأن بأن الفرق بين المجموعتين راجع الى تدريس الأنشطة الإثرائية و لايرجع إلى الصدفة، والنتائج موضحة بالجدول رقم (45)

يرجع نمو قدرة الطلاقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في تقدير الباحث، إلى ما أتاحته الأنشطة الإثرائية للتلاميذ من بيئة تعليمية حثتهم على التفكير وشجعتهم على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار التي ساعدتهم على التعبير عن خبراتهم الذاتية ساعين وراء تمكنهم من المعارف التي وفرتها دروس الأنشطة الإثرائية ، حيث شعر التلاميذ بوزنهم ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية ، وقد ساعدت على ذلك أيضا تقنية الانتقال من التفكير الصامت إلى التفكير الجهوري ومن التفكير الفردي إلى التفكير الجماعي ، المدعمة بالمناقشة الجماعية

والمزودة بالتغذية الراجعة من طرف التلاميذ أنفسهم ومن طرف الأستاذ ، والممزوجة بالثناء على كل محاولة تفكير.

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده كل من ،جوردن(Gordon،1980)،وجولد (Gold،1981) الذين أظهرت دراساتهما إمكانية تنمية مهارة الطلاقة عن طريق البرامج التدريبية ،وما أكدته كذلك دراسة وليد صوافة (2008) ، المشار إليها في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث يؤكد على أن التشجيع على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار من العوامل المهمة لتنمية الطلاقة لدى التلاميذ ، وما أكده حسن عبد الرحيم (1986) الذي يرى أن تزويد المراهقين بالمعلومات والمعارف وتوسيع قدراتهم المعرفية من خلال المناقشات والمناظرات، ومنح حرية تصرف التلميذ داخل الفصل ، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم ، والتشجيع على العمل ، وإتاحة الفرص للممارسة من الأساسيات لتنمية قدرات التلاميذ العقلية.

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية السادسة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاقة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، و درجات الطلاقة التي تحصل تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار القدرة على التفكير الابتكاري .

2.2.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة :

الفرضية الجزئية السابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ونتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاريفي بعد المرونة .

يتبين من خلال الجدول رقم (46) أن المعالجة الاحصائية لبيانات البحث الخاصة بالقياس البعدي لمهارة المرونة أن هناك زيادة ملحوظة لمتوسط درجات المجموعة التجريبية البعدية في هذه المهارة إذا ماقورن بما يقابله لدى المجموعة الضابطة، حيث كان الفرق بينهما (11.91درجة) أي أن متوسط درجات المرونة للمجموعة التجريبية (50.96) ومتوسط درجات نفس المهارة ونفس مرحلة القياس (39.05).

وعند فحص دلالة هذا الفرق بواسطة إختبار(ت) تبين بأن قيمة (ت) المحسوبة(1.71) وبالرجوع الى قيمتها الجدولية عند درجة حرية (66) و مستوى الدلالة (0.05)،وجدت قيمتها الجدولية(1.67)، والقيمة الجدولية أقل من المحسوبة ، مما يشير الى أن الفرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، ويفسر ذلك بفاعلية تدريس الأنشطة الإثرائية في إنماء مهارة المرونة .

ويظهر بالجدول رقم (47) قيمة إيتا مربع (0.05)،وتدل هذه القيمة على أن أحجم تأثير تدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية مهارة المرونة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ضعيف ، بإعتبار أن قيمة إيتا مربع تقع دون المجال (0.06 – 0.14) الدال على الحجم المتوسط لقوة التأثير ، ومع ذلك تبقى ثقتنا قائمة بأن الفرق بين المجموعتين لايرجع إلى الصدفة ، بل يعزى إلى تدريس الأنشطة الإثرائية .

يرجع نمو قدرة المرونة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في تقدير الباحث ، إلى المنهجية المعتمدة في تدريس الأنشطة الإثرائية التي تميزت بمنح حرية التعبير وحرية البحث وتنويع أساليب وأدوات التدريس و تقسيم الأدوار بين التلاميذ ، والتشجيع المستمر على رؤية المسائل من زواياها المتباينة مما سمح ببروز سمة اللانمطية في التفكير وظهور أفكار متعددة ومتنوعة لدى التلاميذ ،الامر الذي سمح بنمو مهارة المرونة الفكرية .

وقد جاءت النتائج موافقة لما أكده كل من ، عبد الكريم صوافة (2008) ، المشار إليه في متن الدراسة النظرية للموضوع، حيث يؤكد على أن التشجيع على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار من العوامل المهمة لتنمية المرونة لدى التلاميذ ، كما جاءت النتائج موافقة أيضا لما أكده حسن عبد الرحيم(1986) الذي يرى أن تزويد المراهقين بالمعلومات والمعارف وتوسيع قدراتهم المعرفية من خلال المناقشات والمناظرات من الأسباب الأساسية لتنمية قدراتهم العقلية ،كما يؤكد كذلك على 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 وتنويع التفكير ، كما جاءت هذه الدراسة أيضا مؤكدة لما رآه روبرت سولو (2000) حيث يشير الى أنه من الممكن تدريب الافراد في أي مجتمع أن يكونوا أكثر مرونة في تفكيرهم من أجل الحصول على درجات أعلى في إختبارات الإبداع.

ولا تختلف النتائج مع أي من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية السابعة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المرونة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع

مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، ودرجات المرونة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار القدرة على التفكير الابتكاري .

3.2.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة :

نص الفرضية الجزئية الثامنة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسون الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية) ودرجات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري في بعد الأصالة .

أظهرت نتائج الجدول (48) أن متوسطي درجات إختبار القدرة على التفكير الابتكاري البعدية والمتعلقة بمهارة الأصالة للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (66)، حيث وبإستخدام المتوسطين المقدرين بـ(533.45)و(407.45) للمجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي ، وجدت قيمة (ت) المحسوبة (1.73) ووجدت نظيرتها الجدولية (1.67) والفرق واضح ودال إحصائيا بين القيمتين إذ أن المحسوبة أكبر من الجدولية ،وبالتالي فتدريس الأنشطة الإثرائية أثر إيجابا على تنمية مهارة الأصالة لدى المجموعة التجريبية ، وقد دلت النتائج الموضحة بالجدول رقم (49) أن قيمة إيتا مربع (0.04) على أن حجم التأثيرصغير ،ومع ذلك لايمكننا القول الا بأن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية ، وبالتالي فتدريس الأنشطة الإثرائية قد أثر على نمو الأصالة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، ولايرجع هذا التأثير الى عامل الصدفة .

يرجع نمو مهارة الأصالة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في تقدير الباحث ، بالإضافة إلى أساليب التشجيع المستمر من طرف الأستاذ على إطلاق العنان لجميع الأفكار مهما كان نوعها بالخروج ، فان إمتداد الإثراء إلى خارج الفصل من خلال الواجبات المنزلية التي أقنع بها التلاميذ ، أفادهم في تكوين أفكار متنوعة وأصيلة بتنوع المصادر والمراجع التي احتكوا بها على إمتداد شهر كامل من تطبيق البرنامج الإثرائي ، كما أفادت أيضا توجه الأستاذ إلى تثمين الأفكار الجديد والغير تقليدية والابتعاد على نقد الأفكار الشاذة والخاطئة وتصحيحها بطريقة غير مباشرة في بروز الكثير من الأفكار الأصيلة .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤيدة لما توصلت إليه دراسة صالح روعة (2006) ، حيث أدى برنامجها الإثرائي في الاقتصاد المنزلي إلى نمو مهارة الأصالة ، كما أيدت نتائج الدراسة الحالية مأكده كل من التمار(2000)، والقرني (2000) ،والخضراء(2005)، الذين ذكروا ضمن قائمة الدراسات السابقة لدراسة صالح روعة(2006) ، حيث أكد هؤلاء جميعا أن البدائل التربوية الإثرائية لها القدرة على إيجاد آراء جديدة وابتكار طرق جديدة للتفكير ولها القدرة أيضا على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة وعلى فهم المواقف، كما جاءت هذه النتائج مؤييدة لما رآه هيلجارد (Hilgard،1964) الذي يؤكد على أن من بين شروط تنمية الأصالة إتاحة فرص الحساسية للأفكار الجديدة وعدم تنمية القدرات النقدية التي من شأنها التقليل من أهمية الأفكار الجديدة أو غير الشائعة ، وتبني الأعمال التجديدية أكثر من الأعمال التقليدية ، كما جاءت هذه النتائج مؤكدة لما رآه روبرت سولو (2000) الذي يرى أنه من الممكن تدريب الافراد في أي مجتمع على مهارة الاصالة.

وقد إختلفت النتائج المحصل عليها مع نتائج دراسة وليد صوافة (2008) التي بينت عدم تحسن مهارة الأصالة من خلال البرنامجه التدريبي الذي هدف إلى تنمية مهارات التفكير الابتكاري ، و قد فسرت النتائج بعدم كفاية (20) حصة تدريبية بمعدل (15) ساعة لنمو هذه المهارة ، في حين أن هناك العديد من الدراسات التي استغرقت برامجها أقل من ذلك وخلصت نتائجها إلى تنمية هذه المهارة ، كدراسة خالد الحموي (2009) التي استغرق برنامجه سبع حصص تدريبية بمعدل (12) ساعة ، وبناءا على ذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرضية الجزئية الثامنة ، حيث أثبت بأنه توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الأصالة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين درسوا الأنشطة الإثرائية (المجموعة التجريبية)، و درجات الأصالة التي تحصل عليها تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الذين لم يدرسوا الأنشطة الإثرائية(المجموعة الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري .

خلاصة عامة :

يمكن حصر نتائج البحث كما يلي :

الدافعية للإنجاز ككل : إتضح من خلال القياس البعدي لدافعية للإنجاز لدى مجموعتي البحث التجريبية والضابطة أن هناك تفوق في نتائج المجموعة التجريبية على نتائج المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على أن تدريس الأنشطة الإثرائية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قد أثرعلى تنمية الدافعيتهم للإنجاز، وهو مايؤكد ما تم التوصل اليه في الفصول النظرية من هذا البحث ، وقد تأكدت تلك النتائج من خلال النتائج المحصل عليها في الفرضيات الجزئية التي تفرعت عن الفرضية الأساس ، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز – الشعور بالمسؤولية ، السعي نحو التفوق ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل – .

التفكير الابتكاري: لم تختلف النتائج المحصل عليها في القياس البعدي للقدرة على التفكير الابتكاري عامة ، ومختلف المهارات المكونة لها ، عن النتائج التي تم الحصول عليها في القياس البعدي لدافعية الإنجاز ومختلف أبعادها ، حيث سجلت فروق ذات دلالة احصائية في درجات مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) و لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فعالية تدريس الأنشطة الإثرائية في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري عامة وتنمية مختلف المهارات المكونة لها– الطلاقة ، المرونة ، الأصالة – ، ورغم أن حجم التأثير لم يكن بالدرجة المسجلة في الفرضية الاساس الاولى ، إلا أن ذلك لاينقص من دلالة الفروق بين المجموعتين في درجاتهم البعدية على إختبار القدرة على التفكير الابتكاري ومختلف مهاراته .

بوجه عام : فقد تمت الإجابة على السؤال الرئيس الذي تم طرحه من خلال إشكالية البحث ، حيث أن تدريس الأنشطة الإثرائية في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعة والحياة من البرنامج المقرر للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، التي تم إعدادها لغرض هذه الدراسة قد أثرت على نمو كل من الدافعية للإنجاز و القدرة على التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

توصيات الباحث :

انطلاقا مما أسفرت عنه نتائج البحث من وجود أثردال إحصائيا لتدريس الأنشطة الإثرائية على تنمية كل من دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال ، وعلى عيينات أكبر ، وفي مراحل دراسية و مواد دراسية مختلفة.
2. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر الأنشطة الإثرائية على تنمية خصائص أخرى لدى المتعلمين .
3. إجراء دراسات تتناول أثر أنواع أخرى من الإثراء، كالإثراء النفسي والإثراء اللاصفي ، على تنمية التفكير الابتكاري والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.
4. إعداد برامج إثرائية في جميع المواد ولجميع المراحل التعليمية ووضعها في متناول المعلمين والأساتذة للاستعانة بها.
5. تشجيع الأساتذة والمعلمين على ممارسة الإثراء كونه يمنحهم فرصة الاجتهاد وتسهيل مهمتهم في تحقيق الأهداف التعليمة التي ترمي إليها العملية التعليمية ، وتساعد التلاميذ على تنمية بعض السمات التي تؤهلهم للقضاء على مختلف الصعوبات التعليمة التي قد يعانون منها .
6. إدخال موضوعي الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري والأنشطة الإثرائية ضمن مقررات تكوين ورسكلة المعلمين والأساتذة.
7. تخصيص جزء من برامج تربصات التكوين وتحسين المستوى للمعلمين والأساتذة لتدريسهم موضوع الأنشطة الإثرائية والدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري وكيفيات توظيفها في عملية التدريس .
8. دراسة أثر الأنشطة الإثرائية على تنمية التحصيل الدراسي.
9. تطوير واستخدام دليل الأستاذ المعد من طرف الباحث لغرض هذه الدراسة في البحوث التي تتناول دراسة أثر الأنشطة الإثرائية.
10. تشجيع البحوث التربوية التجريبية في الجزائر لما لها من دور في الوصول إلى حقائق مهمة وإجرائية.

قائمة المراجع

-المراجع باللغةالعربية :

1. احمد زكي صالح(1965)، علم النفس التربوي ، الطبعة الثامنة، مكتبة النهضة المصرية ، مصر.

2. احمد عبادة (1992)، الحلول الابتكارية للمشكلات بين النظرية والتطبيق، دار الحكمة للنشر والتوزيع ، البحرين.

3. احمد عبد الخالق(1996)، قياس الشخصية ، لجنة التأليف والتعريب والنشر ، جامعة الكويت ، الكويت .

4. احمد علي الخطاب (2007) ، اثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ،تحت إشراف خليفة عبد السميع خليفة و أحمد محمود أحمد عفيفي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ،مصر.

5.احمد فلاح (2009) ، علم النفس التربوي تطوير المتعلمين ، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

6. ادوارد ج.موراي(1988) ، الدافعية والانفعال ، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، الطبعة الأولى ، دار الشروق، القاهرة، مصر .

7. إسماعيل عبد الفتاح (2003) ، الابتكار وتنميته لدى أطفالنا ،الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.

8.أنيس الحروب (1999)، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين ، الطبعة الأولى ، دار الشروق ، رام الله ، فلسطين .

9. إيمان كمال (2003)، أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجاز هم فيها في محافظة طولكرم ، تحت إشراف شحادة مصطفى شحادة عبده ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

10. بسام إبراهيم (2009) ، التعلم المبني على حل المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ، الطبعة الأولى ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،الأردن.

11 بشير معمرية (2007) ، القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية ، الطبعة الثانية ، منشورات الحبر تعاونية عيسات ايدير ، بني مسوس ، الجزائر .

12.بشيرعربيات(2006)، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم ، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

13. بوقصارة منصور (2008) الدافع للانجاز ، مركز الضبط ، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذه الثانوية ، تحت إشراف معروف أحمد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر.

14. بوب سولو(2008) ، تفعيل الرغبة في التعلم ، ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت، لبنان .

15.بكر نوفل(2008)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن

16. ترزولت حورية (1997) ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع ، تحت إشراف بوسنة محمود ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر، الجزائر .
17. ثائر غباري(2008) ، الدافعية النظرية والتطبيق ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
18. جمال مثقال(2000) ، علم النفس التربوي ، الطبعة الأولى ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
19. حافظ عبد الفتاح(1998) ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الأولى ، مكتبة زهراء الشروق ، القاهرة ، مصر.
20. حنان آل عامر (2009) ، نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ ، الطبعة الأولى ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
21. حنان العنان (2001) ،علم النفس التربوي ، الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. خالد الحموري(2009) ، اثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم ، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 23 ،العدد 01 ، ص ص : 612-636.
23.خليل المعايطة (2000)، علم النفس التربوي ، الطبعة الاولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
23. دونيس بيدار وجون بيير بيشار(2010) ، الابتكار في التعليم العالي، ترجمة محمد المقريني ، الطبعة الأولى ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان .
24. راسل آكوف و دانييل غرينبيرغ (2009) ، توجيه التعليم عقبا على رأس وضع التعليم على النهج الصحيح ، ترجمة لبنى عامر ، الطبعة الأولى ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان.
25. رجاء وحيد دويدري(2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية ، دار الفكر، دمشق، سورية .
26. رشاد عبد العزيز (1994) ، علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.
27. رشيد العبودي(2003)، التعلم والصحة النفسية ، دار الهدى ،عين مليلة ، الجزائر.
28. رضا مسعد السعيد (2005)، الأنشطة الإثرائية وأثرها على تدريس الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، المجلس الأعلى للجامعات ، اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس ، القاهرة، متاح على الانترنات الصحيفة الالكترونية التربوية .
29. رفعت المليجي(2000) ، دور ثراء بيئة التعلم في إثراء تعلم الرياضيات المدرسية ،المؤتمر العلمي الحادي والعشرون : تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والعاصرة، ص ص : 1459-1504.
30. ركس نايت (1965)، الذكاء ومقاييسه ، ترجمة عطية محمود هنا ، الطبعة الرابعة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر.
31. رؤوف محمد القيسي(2008) ، علم النفس التربوي ، الطبعة الأولى ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، بغداد ، العراق.

32. زكريا الشربيني ويسريه صادق(2002) ، أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
33. سعاد جبر سعيد (2008) ، سيكولوجية التفكير والوعي بالذات ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.
34. سعيد بلوذينات وآخرون(2005) ، منهاج علوم الطبيعة والحياة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا للسنة الأولى من التعليم الثانوي ، الطبعة الأولى ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.
35. سيد خير الله (1981) ، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .
36. سوزان طه باناجة (2006) ، البرامج الإثرائية في الصفوف المبكرة "، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة رعاية الموهبة تربية من اجل المستقبل ، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ، ص ص: 640-668.
37. شارف جميلة (2007)، العلاقة بين التفكير الإبتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، تحت إشراف ماحي إبراهيم ، رسالة دكتوراه الدولة غير منشورة ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر.
38.صلاح الدين عطاء الله (2008)، تقنين إختبار الدوائر من الصورة (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الاعمار من 08الى 12سنة بمدارس ولاية الخرطوم ، مجلة دراسات تربوية ، العدد 14:ص ص 102-137.
39. صالح أبو جادو(2007) ، تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
40. صالح أبو جادو(2008) ، علم النفس التربوي، الطبعة السادسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
41. صالح حسن الداهري(2005) ، علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة ، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
42. صالح روعة (2006) ، فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الإبتكاري للموهوبات ،المؤتمر العربي الرابع لرعاية الموهوبين ، مؤسسة الملك عبد العزيز ، ص ص :372-417.
43.صالح نويوة (2009)، استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برنامج التكوين أثناء الخدمة دراسة ميدانية بثانويات عين أزال ولاية سطيف ، تحت إشراف رحال غربي محمد الطاهر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية الاداب والعلوم الانسانية ، جامعة الحاج لخظر باتنة ، الجزائر .
44. عبد الله سعيدي و سليمان البلوشي(2009) ، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
45 عبد اللطيف خليفة(2000) ، الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
46. عبد اللطيف خليفة (2006) ، مقياس الدافعية للإنجاز ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.

47. سيد سليمان و صفاء غازي (2001) ، المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، مصر.
48.سامية سعدي (2001)، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز وفعالية الذات ، إشراف مسعود عباد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الجزائر .
49. عبد الرحمان عدس(2005) ، علم النفس التربوي نظرة معاصرة ، دار الفكر ناشرون وموزعون ،عمان، الأردن.
50. عبد الرحمان زمزمي (2009)، تقنين اختبار تور انس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على طلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة ، تحت إشراف محمد المرى بن محمد إسماعيل، رسالة دكتوراه غير منشورة ،قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية .
51. عبد المنعم الدريدير(2004)، دراسات في علم النفس المعرفي ، الجزء01، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
52. عبد المجيد نشواتي(1998) ،علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان.
53. عدنان يوسف العتوم (2005) ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
54. عبد الكريم بوحفص (2006) ، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، الطبعة الثانية ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، بن عكنون ، الجزائر.
55. عبد العزيز بن دريوش (2008) ، اثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، تحت إشراف يوسف بن عبد الله بن سند الغامدي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
56. عبد الإله الحيران (2002) ، لمحات عامة في التفكير الإبداعي ،الطبعة الأولى ، مكتبة الملك فهد الرياض ، المملكة العربية السعودية.
57. عبير راشد عليمات (2006) ، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية ، كتب التربية الاجتماعية والوطنية ، الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن .
58.عفت مصطفى الطناوي (2000)، فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية تنمية مهارات التفكير المنطقي ، المؤتمر العلمي الرابع ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المجلد الثاني.
59.فاروق الروسان (1998)، سيكولوجية الأطفال الغير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة ،الطبعة الثانية ،دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
60. فاطمة عمير الزايدي(2009) ، أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، تحت إشراف سامية بنت صدقة حمزة مداح ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

61. فايز بن سويلم (2008)، أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، تحت إشراف حفيظ بن محمد حافظ المزروعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

62. كونسانس فوستر(1994) ، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل كامل إبراهيم ،مراجعة عبد العزيز القوصي، ، الطبعة الرابعة ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، مصر.

63. ليث محمد عياش(2009)، الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع ، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

64. ليلى المزروع (2007) ، فاعلية الذات وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عيينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 08، العدد 04 ، ص ص :67-89.

65.ماجد إبراهيم(1999) ، سيكولوجيا القهر والإبداع ، الطبعة الأولى ، دار الفارابي ، بيروت ، لبنان .

66. محمد مزيان(1999) ، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، الطبعة الأولى ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، الجزائر .

67. محمد زيان عمر(1983) ، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية ، ابن عكنون ، الجزائر .

68. محمد الطيب العلوي(1982) ، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية ، الطبعة الأولى، دار البعث ، قسنطينة ، الجزائر.

69. محمد بن يونس(2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

70. محمد حمزة (1990)، تقنين اختبار تور انس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية" مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ، السنة الثالثة ، العدد04، ص ص: 241-317.

71. محمد منيزل و خليف هواش(2006) ،العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرهما في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة للمرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 07،العدد03، ص ص:202-222.

72. محمد الرفوع وآخرون(2004) ،أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 05، العدد 04 ، ص ص: 197-229.

73. محمد مصطفى زيدان (1981) ، الكفاية الإنتاجية للمدرس ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة ، المملكة العربية السعودية .

74. عبد الحليم منسي(1987) ، الدافعية والابتكار لدى الأطفال دراسة تجريبية على تلاميذ رياض الأطفال بالمدينة المنورة، الطبعة الأولى، مطابع جامعة الملك عبد العزيز ،جدة ، المملكة العربية السعودية .

75. محمود زكريا (2009) ، إثراء وحدة البرمجة في مقرر تكنولوجيا المعلومات في ضوء المعايير الأدائية للبرمجة وأثره على مهارة البرمجة لدى طلاب الصف الحادي عشر ، تحت إشراف عبد المعطي رمضان الآغا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

76. مجدي ماهر مسيحه (2000) ، التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة بحوث التعليم الفني ، القاهرة ، مصر .

77. مصطفى غالب(1980) ، في سبيل موسوعة نفسية ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت، لبنان.

78. مفلح كوافحة(2004) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن .

79. مقدم عبد الحفيظ (1993) ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

80. موريس أنجرس(2006) ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية ، الطبعة الثانية ، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون ، دار القصبة للنشر ، الجزائر.

81. موسى جودة (2007) ، أثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها ، تحت إشراف عزو إسماعيل عفانة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

82.منصوري عبد الحق (2003)، صفات المعلم الانتاجية ،دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، الجزائر .

83. منصوري مصطفى (2008)،التأخر الدراسي وطرق علاجه، الطبعة الثالثة ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران، الجزائر.

84.مريم فايز الرحيلي (2007)، أثر استخدام نموذج مارازانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة ،تحت إشراف حفيظ بن محمد حافظ المزروعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

85. نادية أبو دنيا و احمد إبراهيم(2000) ، سيكولوجية الإبداع ، بدون دار نشر ، متاح على مكتبة المصطفى الالكترونية.

86. نادية مصطفى الزقاي(2001) ، القدرة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى لدى عيينة من طلبة الجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 15 ،ص ص:38-49.

87. نور الراجحي (2005) ، اثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالصف السادس الإبتدائي ، تحت إشراف علياء بنت عبد الله الجندي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

88.هامل منصور(2007) ،"التلميذ المنبوذ في الصف عوامل نبذه وأساليب تصرفاته " مجلة التنمية البشرية ، السنة الأولى ، العدد 01 ، ص ص:13-32.

89.هامل منصور (2008)، التفاعل الصفي واستراتيجيات التصرف لدى المدرس والتلميذ ، تحت إشراف محمد مزيان ، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر .

90.هنيدة عزوز (2008)، فاعلية بعض الانشطة العلمية في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة ، تحت إشراف عابد بن عبد الله النفيعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

91. وليد صوافة(2008) ، "فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل في الفيزياء ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمدينة تبوك "،مجلة رسالة الخليج ، العدد110، ص ص:02-32.

92. واضح العمري (2006)،مدى تأثير التكوين المهني الإقامي على التصورات الذهنية للمتربصين دراسة ميدانية ببعض مراكز التكوين المهني لولاية سطيف ، تحت إشراف بوطاف المسعود ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر .

93. وزارة التربية الوطنية(2005)، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .

94. وزارة التربية الوطنية(2005) ، الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر.

95.يوسف قطامي ويسرية صادق (1992) ، مقدمة في الموهبة والإبداع ، الطبعة الأولى ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، عمان ، الاردن .

96. يوسف قطامي وآخرون (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، الطبعة الأولى، دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

97.يوسف قطامي ونايفة قطامي (2005)، إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

98. ياسين آمنة (2007)، التسرب المدرسي نظرة حول التدابير المتخذة من قبل وزارة التربية الوطنية لعلاج الظاهرة : قراءة في المناشير الوزارية ، مجلة التنمية البشرية ، مخبر التربية والتنمية جامعة وهران ، السنة الاولى ، العدد 01: ص ص33-40.

-المراجع باللغة الاجنبية:

99.Angers.M(1997),Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, édition Casbah,Alger.

100. Alain.B. (1970), La créativité à l'ecole, Revue Française de pédagogievol:13 ,N° :01 ,pp55-57, France.

101.Alain B(1974),Vers une pédagogie de la créativité, Revue française de pédagogie, vol:29,No:01,pp52-54, France.

102.Aicha . B(2009)),Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie,Les cahiers du CRASC,No:16,pp07-21,algérie .

103-Benbouzid.B(2009), la réforme de l'éducation en algerie:enjeux et réalisations,editions casbah,Alger.

104.Clapier-Valladon.S(1991), Les théories de la personnalité, que sais-je? , 2Ed. , paris, France.

105.Cadet.B.(1998)Lapsychologie cognitive, collection psycho.France.

106.Delandsheere.G (1982),Introduction à la recherche en èducation, 5éme èdition ,Armand-Collin, , paris, France.

107.Galand.B(2006),La motivation en situation d'apprentissage:les apports de la psychologie de l'éducation, Revue française de pédagogie,No:155,pp05-08, France.

108.Marcel.P(1990),Motivation pour le choix de la profession d'enseignant, Revue française de pédagogie ,No:91,pp25-36, France.

109.Hermine.s&Allouche.J(1970)Lacréativité àl'ecole, Revue Française de pédagogie, vol:13,No:01,pp55-57, France.

110.Jacques.A(2006), Eduquer à la motivation : cette force qui fait réussir- L'armata, paris, FRANCE.

111.Jean-LucG,&G.Alia(2006),Est-il possible de prédire l'évaluation de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence:, Revue française de pédagogie vol:29,No:155,pp21-33, France .

112.Moscovici.S(1984),Psychologie sociale, Presse universitaire de France, 1Ed. , paris, France.

113.Marcel.P(1990) ,Motivations pour le choix de la profession d'eneignant, Revue française de pédagogie,No:91,pp25-36, France.

114.Roger.M(1982) ,le questionnair dans l'enquête psychosocile, Les édition sociales, françaises, Paris, France.

115.Sillamy.N(1999),Dictionnaire dePsychologie,1Ed.Larousse, Paris, France.

الملاحق

ملحق رقم (02)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

دليل الأستاذ لتدريس الأنشطة إثرائية

في وحدة العضوية من مادة علوم الطبيعة والحياة

لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

إعداد

الطالب : عمر جعيجع

تحت إشراف

الدكتور : هامل منصور

مارس : 2011

تعليمات موجهة للأستاذ المكلف بتدريس الأنشطة الإثرائية

أخي الأستاذ :تحية طيبة وبعد :

دليل الأستاذ الموجود بين يديك يوضح معالم تدريس الأنشطة الإثرائية الهادفة إلى تنمية كل من الدافعية للإنجاز والقدرة على التفكير الابتكاري .

1.ما ذا نقصد بالأنشطة الإثرائية :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 الباحث ، تمارس داخل القسم أوفي المخبر بالكيفية المحددة في هذا الدليل .

2.المبادئ التي يجب أن ترتكز عليها :

1.2.تحفيز التلاميذ ومساعدتهم على مواصلة دراسة الموضوع وتوفير فرص مناسبة يمارسون فيه الأنشطة بأنفسيهم .

2.2.تحسين مهارات مناقشة المسائل التي تطرح في كل نشاط.

3.2.تشجيع التفاعل بين الطلاب ، وخلق نوع من المنافسة العلمية ، وإكتساب الثقه بالنفس .

4.2.التشجيع على التخطيط لمعالجة أي تطبيق .

5.2.التشجيع على بذل الجهد والانتباه والتفاني في التمكن من إستيعاب المفاهيم الواردة في النشاطات و الدفاع الأفكار.

6.2. تشجيع معالجة الفشل وتحويله إلى نجاح.

7.2.تشجيع الحرص على تأدية الأعمال المبرمجة لكل نشاط في موعدها.

8.2.تشجيع توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار تجاه المشكلة الواحدة.

10.2.تشجيع تنوع الأفكار تجاه المشكلة الواحدة .

10.2.تشجيع إنتاج الأفكار المتميزة والجديدة.

3.بماذا تتميز الأنشطة الإثرائية .

1.3.التكامل : بمعنى أنها أنشطة مكملة للبرنامج العادي ومتكاملة فيما بينها أي تخدم هدفا واحدا .

2.3.الجدة : أنها أنشطة بعيدة عن الروتين ، بمعنى أنها ليست إعادة لما درس في البرنامج العادي.

3.3.التشويق: بمعنى أنها أنشطة تستثير في التلاميذ الرغبة في دراسة المادة ، من ناحية وحبها والإبداع فيها من ناحية أخرى .

4.معايير ممارسة الأنشطة الاثرائية :

1.4.توفير الأدوات اللازمة لممارسة النشاط الإثرائي.

2.4.إتاحة الفرصة لكل التلاميذ لممارسة النشاط الإثرائي.

3.4.مراعاة طاقات التلاميذ وقدراتهم .

4.4.توجيه النشاط إلى الميادين الحياتية المختلفة.

5.4.مراعاة آليات تطبيق النشاط الإثرائي المتضمنة في البطاقات التقنية .

التعليمات الموجهة للتلاميذ

أخي الأستاذ :

إن نجاح الأنشطة الإثرائية و تنفيذها على الوجه الصحيح ، يجب أن تكون مقبولة من طرف التلاميذ أنفسهم، وحتى تكون كذلك فيجب تهيئتهم نفسيا لذلك ، ومن أجل تهيئتهم تحتاج إلى إبرام عقد معهم ، ويتضمن العقد البنود التالية :

تقديم العقد :

أعزائي التلاميذ : إننا بصدد القيام ببعض النشاطات المكملة للنشاطات الاعتيادية ، وهي نشاطات إضافية تتيح لنا التعمق في وحدة العضوية ، وقد إخترنا إثراء هذه الوحدة نظرا لأهميتها الكبرى في حياتنا وتهدف هذه النشاطات إلى تنمية التفكير الابتكاري لديكم ، كما تهدف إلى تنمية الدافعية للإنجاز ، وهذين الخاصيتين تكتسيا أهمية كبرى لنجاحكم في المستقبل ، حتى تنجح هذه النشاطات الإثرائية لابد علينا بالالتزام بالتعليمات التي سوف أتلوها عليكم ، وستجيبونني بعد الانتهاء من قراءة مجموعة التعليمات بالموافقة أو الرفض .

1. أن هذا النشاط الإثرائي هو نشاط تطوعي ، ومقيد بزمن محدد .
2. مشاركة الجميع ضرورية وأكيدة من أجل تحصيل الفائدة المرجوة من هذه الأنشطة.
3. التحلي بالروح العلمية في المناقشة .
4. ستعطى فرصة المناقشة لكل فرد في القسم ، وإن لم تسمح الفرصة لأحد الأفراد في هذا النشاط ستعطى له في النشاط الموالي .
5. الأفكار التي تعطى من أي شخص مقبولة وقابلة للنقاش، وعليه فلا يخجل أي فرد من إبداء أفكاره مهما إعتقد أنها سخيفة أو خاطئة أو خيالية .
6. الاحترام واجب نتقيد به ، لأن الاحترام يسمح للجميع بإعطاء أحسن ماعنده من أفكار .
7. في آخر النشاط سوف نقوم بتقييم جهدنا ، ولكل فرد الحق في التقييم .
8. سوف نعرفكم بالنشاط الموالي وعلى الجميع محاولة تحضيره مسبقا.

ختاما :

هل أنتم مستعدون لتنفيذ كل التعليمات التي قرأتها عليكم .

ملاحظة :

يأخذ الأستاذ موافقة تلاميذه يوما أو يومين قبل الشروع في التطبيق ، أي قبل الانطلاق في تنفيذ الأنشطة الإثرائية ، وذلك بقراءة بنود العقد على التلاميذ ، والحصول على موافقتهم ، ثم الشروع في إعطاء فكرة عن النشاط الأول.

البطاقة التقنية رقم (01)

النشاط الإثرائي الأول :

تقديم أرقام وقياسات الوتيرة القلبية والتنفسية أثناء الجهد العضلي عند رياضيين في رياضيات مختلفة .

1. الحجم الساعي:01 ساعة
2. طريقة التدريس : مناقشة
3. فضاء التدريس : القسم
4. الوسائل التعليمية : مطبوعة
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة
6. الأهداف :

1.6 .تحديد أثر ممارسة النشاط البدني الرياضي على الوتيرة القلبية والتنفسية .

2.6 .إبراز أهمية ممارسة النشاط البدني بالنسبة المستقبل الصحي للفرد.

3.6.دفع التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني.

7. خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع المطبوعة "الوثيقة" و أوراق بيضاء على جميع التلاميذ.

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7. التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الإثرائية .

4.7.قراءة المعلومات الواردة في المطبوعة قراءة فردية.

5.7.إعطاء ليلخص الأفكار المهمة الواردة في الوثيقة على الورقة البيضاء المسلمة مع المطبوعة ، ويسمح للعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض.

6.7.إعطاء مهلة لعرض ومناقشة ما كتبه بعض التلاميذ .

7.7.شرح مضمون الوثيقة من طرف الأستاذ.

8.7.إعطاء مهلة لمقارنة المفاهيم الواردة في النشاط الإثرائي والمفاهيم الواردة في الدرس المقرر، وكيفية الاستفادة منها في الحياة العامة .

9.7.إعطاء مهلة لمناقشة واستخلاص النتائج من الوثيقة .

10.4.استعراض أهم الأسباب المؤثرة سلبا على الوتيرة القلبية كـ (التدخين،المخدرات)

11.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

12.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

ملاحظة:

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع .

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في العرض الدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، في حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

- يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع.

البطاقة التقنية رقم (02)

النشاط الاثرائي الثاني :

عرض فيلم قصير يوضح الحركة الذاتية للقلب

1.الحجم الساعي:45

2.طريقة التدريس : مناقشة

3.فضاء التدريس : المخبر أو القسم

4.الوسائل التعليمية : جهاز الداتشو

5.منفذ النشاط : أستاذ المادة

6.الأهداف :

1.6.وضع التلاميذ في موقف حقيقي لحركة قلب ينبض ذاتيا .

2.6.اشباع حاجة التلاميذ للفضول وحب الاستطلاع .

7.خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع أوراق بيضاء على جميع التلاميذ.

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7.التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الإثرائية .

4.7.عرض الفلم لعدة مرات من طرف التلاميذ.

5.7.إعطاء فرصة للتلاميذ لتلخيص محتوى العرض والتعليق عيه، على الورقة المخصصة لـــذلك ، ويـــسمح للتلاميذ بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض .

6.7. إعطاء مهلة لعرض ومناقشة بعض ما كتبه التلاميذ .

7.7. تعقيب الأستاذ على عروض التلاميذ، ثم شرح إجمالي لمضمون الفلم .

8.7.إعطاء مهلة لربط محتوى الفلم بدروس البرنامج فرادى أو كل زوجين

9.7.مناقشة أعمال بعض التلاميذ .

10.7.استخلاص النتائج من الفلم .

11.7.ثم مقارنة حركة القلب بحركة العضلات الهيكلية الإرادية .

12.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

13.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

ملاحظة:

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في الفيلم الدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربـــع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، فـــي حـــين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

– يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع.

البطاقة التقنية رقم (03)

النشاط الاثرائي الثالث:

عرض فلاش للتنظيم الوظيفي

1. الحجم الساعي:45دقيقة
2. طريقة التدريس : مناقشة
3. فضاء التدريس : القسم أو المخبر
4. الوسائل التعليمية : داتاشو
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة
6. الأهداف :

1.6.معالجة ضعف فهم التلاميذ في موضوع التنظيم الوظيفي للوتيرة القلبية .

2.6.زيادة تحصيل التلاميذ في موضوع التنظيم الوظيفي للوتيرة القلبية

7.خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع أوراق بيضاء على جميع التلاميذ

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7. التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الإثرائية .

4.7.عرض الفلاش

6.7.ممارسة لعملية قطع أو تنبيه الاعصاب الودية وقرب الودية بأنفسهم ، وملاحظة النتائج المترتبة عن ذلك .

7.7.إعطاء مهلة لتلخيص النتائج

8.7.إعطاء فرصة لعرض ومناقشة أعمال بعض التلاميذ

9.7.مناقشة مختلف المفاهيم الواردة في الفلاش مستندين للمعارف القبلية المحصلة في الدرس العادي وبالحياة العادية .

10.7.استخلاص النتائج من الفلاش، حيث يستخلص التلاميذ بعض جوانب وحدة العضوية .

11.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

12.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

ملاحظة:

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في العرض لا تتجاوز الدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، في حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

– يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع

– يسمح للتلاميذ بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض .

البطاقة التقنية رقم (04)

النشاط الاثرائي الرابع :

إجراء التسجيل القلبي

1. الحجم الساعي:45دقيقة
2. طريقة التدريس : مناقشة
3. فضاء التدريس : القسم
4. الوسائل التعليمية : جهاز (Ex-A.O)
5. منفذ النشاط :أستاذ المادة
6. الأهداف :

1.6. المعالجة يدوية من خلال التعرف على التركيب التجريبي.

2.6.ممارسة فعلية للتسجيل القلبي لعدة مرات وعلى تلاميذ من الجنسين.

3.6.مقارنة النتائج والخروج باستنتاجات .

4.6.مناقشة النتائج

7.خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع أوراق بيضاء على جميع التلاميذ

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7. التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الإثرائية ..

4.7.استعمال التلاميذ للجهاز بأنفسهم.

5.7. تطبيق التلاميذ للتجربة المدعمة بالحاسوب بأنفسهم على تلاميذ القسم ، وملاحظة التغيرات الحادثة .

6.7.إعطاء مهلة للتلاميذ لكتابة استنتاجاتهم ، يسمح للتلاميذ بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض.

7.7.إعطاء مهلة لعرض مناقشة ما كتبه التلاميذ

8.7.تعقيب الأستاذ على عروض التلاميذ

9.7.منح فرصة ربط الاستنتاجات بالمعارف المحصلة في الدرس العادي .

10.7.منح فرصة لعرض ومناقشة أعمال التلاميذ

11.7.استخلاص النتائج .

12.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

13.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

ملاحظة: محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ،وضمان الحضور الذهني للجميع .

وكإقتراح : فإن مهلة استعمال جهاز (Ex-A.O) تأخذ وقتا قد يصل إلى العشر دقائق ، في حين مهلة تطبيق القياسات من طرف التلاميذ على زملائهم تأخذ وقتا كذلك وتصل إلى ربع ساعة ، وتعطى مهلة مقارنة النتائج والاستنتاجات من طرف التلاميذ على الورقة البيضاء فرادى أو كل زوجين لاتتعدى الدقيقتين ، في حين مهلة مناقشة أعمال التلاميذ تأخذ وقتها وقد تصل إلى الربع ساعة .يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع.

البطاقة التقنية رقم (05)

النشاط الإثرائي الخامس :

عرض مخطط يوضح مختلف الأعصاب الشوكية والقحفية عند الإنسان

1. الحجم الساعي:45دقيقة
2. طريقة التدريس : مناقشة
3. فضاء التدريس : القسم
4. الوسائل التعليمية : جهاز الدتاشو
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة
6. الأهداف :

1.6.تطوير قدرة التلاميذ على استقصاء المعلومات وقراءة المخططات

2.6.تزويد بمعلومات حول عدد الأعصاب وأنواعها ووظائفها

3.6.تحديد الفرق بين الاعصاب القحفية والشوكية.

7.خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع أوراق بيضاء على جميع التلاميذ.

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7. التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الاثرائية ..

4.7.عرض وقراءة مخطط الأعصاب الشوكية والقحفية .

5.7.إعطاء مهلة لتلخيص المخطط وحساب عدد الأعصاب القحفية والشوكية والمناطق المتصلة بهـا ، يـسمح للتلاميذ بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض.

6.7.إعطاء مهلة لعرض مناقشة أعمال بعض التلاميذ .

7.7.شرح مضمون المخطط من طرف الأستاذ .

8.7.إعطاء فرصة للتلاميذ لربط المخطط بالمعارف القبلية المحصلة في الدرس العادي .

9.7.إعطاء فرصة لعرض مناقشة ما كتبه التلاميذ

10.7.استخلاص النتائج من الوثيقة .

11.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

12.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

ملاحظة:

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في المخطط لا تتجاوزالدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلـة المناقـشة قـد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، في حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

- يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع.

البطاقة التقنية رقم (06)

النشاط الإثرائي السادس :

عرض فلاش يبين مسارات السيالة العصبية .

1. الحجم الساعي:45دقيقة .
2. طريقة التدريس : مناقشة.
3. فضاء التدريس : القسم .
4. الوسائل التعليمية : جهاز الدتاشو .
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة .
6. الأهداف :

1.6.معالجة ضعف فهم التلاميذ في موضوع السيالة العصبية .

2.6.زيادة تحصيل التلاميذ في موضوع السيالة العصبية .

7. خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع أوراق بيضاء على جميع التلاميذ

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7.التذكير بتعليمات النشاط الإثرائي .

4.7.عرض الفلاش لعدة مرات مع توقيفه عند نقطة معينة إن أراد التلاميذ.

5.7.إعطاء مهلة لتلخيص الأفكار الواردة في العرض على الرقة البيضاء ، والسماح للتلاميذ بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض

6.7. منح مهلة لعرض ومناقشة ما كتبه التلاميذ .

7.7.مناقشة مختلف المفاهيم الواردة في الفلاش مستندين للمعارف القبلية المحصلة في الدرس العادي .

8.7.استخلاص النتائج من الفلاش .

9.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

10.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في العرض الدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، في حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

– يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع

البطاقة التقنية رقم (07)

النشاط الإثرائي السابع :

الصفات الجنسية الثانوية عند كائنات حية مختلفة .

1. الحجم الساعي:01 ساعة .
2. طريقة التدريس : مناقشة .
3. فضاء التدريس : القسم .
4. الوسائل التعليمية : مطبوعة .
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة .
6. الأهداف :

1.6.توسيع معلومات التلاميذ وتطبيقها في مجالات مختلفة من الحياة .

2.6.توسيع معلومات التلاميذ في الميدان الجنسي.

7. خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.توزيع المطبوعة "الوثيقة" على جميع تلاميذ المجموعة التجريبية.

2.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

3.7. التذكير بتعليمات ممارسة الأنشطة الاثرائية ..

4.7.قراءة المعلومات الواردة في المطبوعة قراءة فردية.

5.7.إعطاء فرصة تلخيص الافكار التي تتضمنها الوثيقة على الورقة البيضاء ، ويسمح بالعمل فرادى أو كل زوجين مع بعض .

6.7.منح فرصة لمناقشة أعمال بعض التلاميذ .

5.7.شرح مضمون الوثيقة من طرف الأستاذ.

6.7.مناقشة مختلف المفاهيم الواردة في الوثيقة مستندين للمعارف القبلية المحصلة في الدرس العادي .

7.7.استخلاص النتائج من الوثيقة .

8.7.يمكن عرض حالات خاصة (الرقيق عند الرجل والشعر عند الانثى)

9.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

10.7.إعلام التلاميذ بالنشاط الإثرائي اللاحق وتحفيزهم للبحث فيه .

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في الوثيقة لا تتجاوزالدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، في حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

- يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع
-

البطاقة التقنية رقم (08)

النشاط الإثرائي الثامن :

عرض وثائق توضح أهم الغدد الصماء في الجسم .

1. الحجم الساعي:01 ساعة .
2. طريقة التدريس : مناقشة .
3. فضاء التدريس : القسم .
4. الوسائل التعليمية : مخطط للغدد الصماء (داتاشو).
5. منفذ النشاط : أستاذ المادة .
6. الأهداف :

1.6.تلبية حاجات التلاميذ للفضول حول دور الغدد الصماء في حياة الفرد.

2.6.توسيع المفاهيم المتعلقة بالجهاز الهرموني .

3.6.إبراز نوع آخر من التنظيم إظافة إلى التنظيم العصبي.

7.خطوات تنفيذ النشاط :

1.7.إبراز أهمية النشاط الإثرائي.

2.7.التذكير بتعليمات النشاط الإثرائي .

3.7.عرض مخطط للغدد الصماء .

4.7.قراءة وحساب عدد الغدد الصماء.

5.7.إعطاء مهلة لتلخيص الوثيقة على الورقة البيضاء.

6.7.إعطاء مهلة لعرض ومناقشة ما كتبه بعض التلاميذ .

7.7.مناقشة عامة للمخطط مستندة للمعارف القبلية المحصلة في الدرس العادي .

8.7.استخلاص النتائج من الوثيقة .

9.7.تقييم جماعي للنشاط الإثرائي .

– محاولة تقسيم الوقت بحيث يسمح لكافة التلاميذ بالمشاركة في النشاط ، وضمان الحضور الذهني للجميع.

كإقتراح : مهلة تلخيص الأفكار الواردة في الوثيقة لاتتجاوز الدقيقتين على الورقة المخصصة لذلك ، في حين مهلة المناقشة قد تصل إلى ربع ساعة ، ونفس الشئ بالنسبة لمهلة ربط العلاقة بين النشاط الإثرائي والدرس التابع له في البرنامج والحياة العامة للتلميذ ، فـــي حين مهلة المناقشة وإستخلاص النتائج تأخذ وقتها ، وقد تصل إلى ربع ساعة

– يتضمن التعقيب تثمين لجهود جميع التلاميذ وتصحيح الأخطاء بضمير الجمع

ملحق رقم (03)

الأنشطة الإثرائية

النشاطات الاثرائية	تطبيق	آليات تنفيذ النشاطات الاثرائية
نشاط 01: تقديم أرقام وقياسات الوتيرة القلبية ، والتنفسية أثناء الجهد العضلي ، عند رياضيين في رياضات مختلفة	الوسائل	مطبوعات للمعلومات الاثرائية
	الطريقة	طريقة حوارية
	الفضاء	القسم
	المؤطر	أستاذ المادة
	الحجم الساعي	01ساعة
نشاط02: عرض فيلم قصير يوضح الحركة الذاتية للقلب	الوسائل	داتاشو
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط 03: عرض فلاش للتنظيم الوظيفي	الوسائل	داتاشو
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط 04: اجراء التسجيل القلبي	الوسائل	EXAO
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط05: عرض مخطط يوضح مختلف الاعصاب الشوكية والقحفية عن الانسان	الوسائل	داتاشو
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط 06:عرض فلاش يبين مسارات الرسالة العصبية	الوسائل	الدتاشو
	الطريقة	عرض
	الفضاء	القسم أو المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط 07:عرض نص علمي يشمل ارقام حول عدد الخلايا العصبية في الدماغ وانواعها	الوسائل	مطبوعة
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	القسم
	المؤطر	الاستاذ
	الحجم الساعي	01ساعة
نشاط 08: الصفات الجنسية الثانوية عند الكائنات حية مختلفة	الوسائل	مطبوعة
	الطريقة	حوارية
	الفضاء	القسم
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة
نشاط 09: عرض وثائق توضح اهم الغدد الصماء في الجسم ودورها	الوسائل	الدتاشو
	الطريقة	مناقشة
	الفضاء	المخبر
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	01ساعة
نشاط 10: عرض وظائف اخرى لتحت السرير البصري	الوسائل	شفافيات
	الطريقة	مناقشة
	الفضاء	القسم
	المؤطر	استاذ المادة
	الحجم الساعي	45دقيقة

الملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

--------00---------

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــــــامعة وهـــــــران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

إستمارة التحكيم

أستاذي الكريم ..أستاذتي الكريمة.

في إطار إعداد بحث مكمل لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في علم الـــنفس التربـــوي بعنوان: أثر تدريس أنشطة إثرائية في وحدة العضوية على تنمية الدافعية للانجـــاز والتفكيـــر الإبتكاري لدى طلبة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا _ يرجى من ســـيادتكم تقويم صلاحية الأنشطة الإثرائية التي أعدها الباحث بغرض التطبيق ، في النواحي التالية :

1. مدى مناسبة الأنشطة
2. مدى مناسبة الوسائل المقترحة لتدريس كل نشاط
3. مدى مناسبة الطريقة المقترحة لكل نشاط
4. مدى مناسبة فضاء التدريس لكل نشاط
5. مدى مناسبة المؤطر لكل نشاط
6. مدى مناسبة الحجم الساعي المقترح لكل نشاط
7. إقترح التعديل الذي تراه مناسبا خلف الصفحة

ملاحظة :

يكون التصحيح بوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة في جدول التصحيح المرفق

تقبلوا تحيات وتشكران الباحث المسبقة على تعاونكم

جدول تحكيم الانشطة الاثرائية

إسم الاستاذ .....الصفة : .....الخبرة .....

النشاطات الاثرائية	مناسب	غير مناسب	متطلبات تنفيذ النشاطات الاثرائية		مناسب	غير مناسب
نشاط 01: تقديم أرقام وقياسات الوتيرة القلبية ، والتنفسية أثناء الجهد العضلي ، عند رياضيين في رياضات مختلفة			الوسائل	مطبوعات		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	القسم		
			المؤطر	أستاذ المادة		
			الحجم الساعي	01ساعة		
نشاط02: عرض فيلم قصير يوضح الحركة الذاتية للقلب			الوسائل	داتاشو		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط 03: عرض فلاش للتنظيم الوظيفي			الوسائل	داتاشو		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط 04: اجراء التسجيل القلبي			الوسائل	EXAO		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط05: عرض مخطط يوضح مختلف الاعصاب الشوكية والقحفية عن الانسان			الوسائل	داتاشو		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط 06:عرض فلاش يبين مسارات الرسالة العصبية			الوسائل	الدتاشو		
			الطريقة	عرض		
			الفضاء	القسم أو المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط 07:عرض نص علمي يشمل ارقام حول عدد الخلايا العصبية في الدماغ وانواعها			الوسائل	مطبوعة		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	القسم		
			المؤطر	الاستاذ		
			الحجم الساعي	01ساعة		
نشاط 08: الصفات الجنسية الثانوية عند الكائنات حية مختلفة			الوسائل	مطبوعة		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	القسم		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		
نشاط 09: عرض وثائق توضح اهم الغدد الصماء في الجسم ودورها			الوسائل	الدتاشو		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	المخبر		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	01ساعة		
نشاط 10: عرض وظائف اخرى لتحت السرير البصري			الوسائل	شفافيات		
			الطريقة	مناقشة		
			الفضاء	القسم		
			المؤطر	استاذ المادة		
			الحجم الساعي	45دقيقة		

تقبلوا تشكرات الباحث المسبقة على تعاونك

ملحق رقم (05)

مقياس الدافعية للانجاز

الإسم واللقب :..... تاريخ الميلاد.....الجنس.....

القسم : ..... الفوج :.....

تعليمات عامة :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير الى شعورك وسلوكك نحو بعض الموضوعات او المواقف والمطلوب ان تعطي لكل منها درجة تتراوح بين (1,5) في السطر المقابل لها وذلـــك على النحو التالي .

1. ضع الدرجة (1) اذاكان مضمون البند لايعبر عنك على الاطلاق .
2. ضع الدرجة (2) اذاكان مضمون البند يعبر عنك الى حد ما .
3. ضع الدرجة (3) اذاكان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة .
4. ضع الدرجة (4) اذاكان مضمون البند يعبر عنك الى حد كبير .
5. ضع الدرجة (5) اذاكان مضمون البند يعبر عنك تماما .

مقياس دافعية الانجاز لـ عبد اللطيف محمد خليفة

رقم	البند	الدرجة
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه .	
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها .	
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر .	
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة	
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	
8	المثابرة شئ هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني .	
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل .	
11	لايهمني أن أفشل في أداء عمل ما .	
12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث .	
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه .	
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين .	
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات .	
16	أشعر أن الراحة هي أهم شئ في الحياة .	
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة .	
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره .	
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها .	
20	من الضروري الأعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل .	
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال .	
22	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع .	
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة .	
24	المحافظة على المواعيد شئ مقدس بالنسبة لي.	
25	أفشل في أدائي للأعمال التي يسبقها استعداد وتهيؤ لها .	
26	أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة .	
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي	
28	أتفاني في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من الوقت .	
29	عندما أحدد موعدا فاني أجئ في الوقت المحدد بالضبط.	
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى .	
31	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها .	
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي .	
33	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة .	
35	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث	
36	أفضل الأعمال التي لاتحتاج لجهود كبيرة .	
37	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي .	
38	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات .	
39	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	
40	يزعجني الأشخاص الذين لايهتمون بمستقبلهم .	
41	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي .	
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات .	
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلة التي تواجهني.	
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.	
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها .	
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي .	
47	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة .	
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة .	
49	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق	
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	

ملحق رقم (06)

اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـــ سيد خير الله

الإسم واللقب :..... تاريخ الميلاد.....الجنس.....

القسم : ..... الفوج :.....

الطلاقة الفكرية											المجموع
المرونة التلقائية											
الاصالة											
الدرجة الكلية											

تعليمات عامة :

6. أقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه.
7. لكل جزء من الاختبارات زمن محدد
8. حاول أن تجيب عن اسئلة الاختبار باقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالا دون اجابة
9. حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الاجابات التي لايفكر فيها زملائك مسجلا اياها فـــي المكان المناسب من الاختبار
10. لاتقلب الصفحة ولا تبدأ حتى يؤذن لك .

الجزء الأول

أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية (أي لايفكـــر فيهـــا زملاؤك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية .

(أ) صندوق خشبي

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

(ب)الكرسي

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

_____

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثاني

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد ؟

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لايفكر فيها زملاؤك

(أ)ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

15.....

_____

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

(ب)ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

15.....

16.....

17.....

18.....

19.....

20.....

_____

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثالث

(أ)إذا عيينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد اعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل ؟

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

(ب)لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الاطلاق (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعــل لكي تصبح متعلما ؟

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

15.....

16.....

17.....

18.....

19.....

20.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الرابع

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الاشياء العادية الاتية على نحو أفضل لاتشغل بالــك مــن ناحية اذا كان التغيير الذي تقترحه ممكنا تطبيقه الآن أم لا ، كما يجــب ألا تقتــرح شــيئا يستخدم حاليا ليجعل الشئ على نحو أفضل

(أ) دراجة

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

9.....

10.....

11.....

12.....

13.....

14.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

(ب) قلم الحبر

1.....
2.....
3.....
4.....
5.....
6.....
7.....
8.....
9.....
10.....
11.....
12.....
13.....
14.....
15.....
16.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الخامس

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لهـــا معنـــى مفهوم (على سبيل المثال : كلمة قرأ تتكون من حروف ، ق، ر،أ فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل : أرق ، قرر)

اتبع نفس الطريقة في الكلمات الاتية مكونا أكبر عدد ممكن من الكلمات التـــي لهـــا معنـــى مفهوم .

(أ) ديمقراطية :

1.....2.....

3.....4.....

5.....6.....

7.....8.....

9.....10.....

11.....12.....

13.....14.....

15.....16.....

17.....18.....

19.....20.....

21.....22.....

23.....24.....

25.....26.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

(ب) السانيا :

1.....2.....

3.....4.....

5.....6.....

7.....8.....

9.....10.....

11.....12.....

13.....14.....

15.....16.....

17.....18.....

19.....20.....

21.....22.....

23.....24.....

25.....26.....

27.....28.....

29.....30.....

31.....32.....

33.....34.....

35.....36.....

37.....38.....

39.....40.....

لاتقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك