المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد التاسع، العدد الثالث، 897:879
حزيران (2021)

بحث رقم 10

فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني وأثره في تنمية تحقيق الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية

نجلاء فتحي عبد الرحمن الشيمي

أستاذ مساعد علم النفس والصحة النفسية كلية العلوم والآداب شروره

جامعة نجران- المملكة العربية السعودية

aldoktor_2014@yahoo.com

استلام البحث: 2020/10/7 مراجعة البحث: 2020/11/11 قبول البحث: 2021/1/14

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.10

This file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني و أثره في تنمية تحقيق الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية

نجلاء فتحي عبد الرحمن الشيمي
أستاذ مساعد علم النفس والصحة النفسية كلية العلوم والآداب شروره- جامعة نجران- المملكة العربية السعودية
aldoktor_2014@yahoo.com

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.10 **استلام البحث:** 2020/10/7 **مراجعة البحث:** 2020/11/11 **قبول البحث:** 2021/1/14

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، والتحقق من استمرار أثر البرنامج لدى العينة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً مقسمة إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما ضابطة وأخرى تجريبية، وكانت أدوات الدراسة هي (مقياس تحقيق الذات) مستخدمة المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تحقيق الذات وأبعاده في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) لصالح القياس البعدي على مقياس تحقيق الذات وأبعاده وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تحقيق الذات في القياسين البعدي والتتبعي، أي استمرارية فعالية البرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، ومن أهم التوصيات الدراسة تضمين المناهج التعليمية لأنشطة وطرق تدريس تسهم في تنمية تحقيق الذات لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني؛ تحقيق الذات؛ برنامج تدريبي.

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً ملحوظاً من المؤسسات التربوية في مختلف دول العالم لتطوير الأساليب التي تدفع الفرد وتشجعه على القيام بمزيد من التفاعل، والمشاركة، والنشاط، والهدف من ذلك هو توفير بيئة تعلم تعاونية تتيح للفرد الفرصة للتفاعل مع زملائه، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوهم، وتنمية روح التعاون لديهم.

ويشير إبراهيم بهلول (2012: 14) إلى أهمية التعلم التعاوني ودوره في إكساب الأفراد بعض السمات الدالة على الصحة النفسية مثل: النضج العاطفي، والعلاقات الاجتماعية الناجحة، والثقة بالآخرين، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، كما أنه ينمي الدافعية، ويزيد من الشعور بالثقة المتبادلة، والمثابرة في بذل الجهد، وفرض نوعٍ من التواصل الاجتماعي، وذلك لأن من مبادئهِ الكلّ يُكافأ أولا يُكافأ أحد.

وبذلك يتيح التعلم التعاوني للفرد التفاعل الاجتماعي وخاصة مع زملائه؛ مما يجعله ينتقل من التمركز حول ذاته إلى التمركز حول الجماعة والفرد عندما يشارك أقرانه ويتعاون معهم تقل عنده نزعة الأنانية والعدوانية، وتنمى لديه مفاهيم المشاركة، والتعاون، والاحترام، والشخصية الاجتماعية (Caissi, Wilson 2009: 109).

وتؤيد ألفت فوده (2003: 90) أن فعالية التعلم خلال مجموعات صغيره تؤدى إلى الحصول على العديد من الخبرات، ولكي يتحقق التعلم التعاوني المثمر لا بد من وجود عدة عناصر أساسية هي الاعتماد الإيجابي المتبادل الذى يتحقق من خلال الأهداف وإعطاء المكافآت والمسؤولية الفردية التي تؤكد على التمكن الفردي من التكليفات والتفاعل المباشر بين الطلاب، واستخدام المهارات الاجتماعية لإنجاز المهمة، والاستخدام السليم لمهارات التفكير، وجدير بالذكر أن التعاون يقلل من مستوى القلق لدى الطلاب ويزيد من مشاعر الأمن وينمي المهارات العديدة لدى الطلاب.

ويشير حمزة أبو النصر؛ محمد جمل (2005: 27) إلى أن التعلم التعاوني من خلال مجموعات صغيرة يمكن أن يطبق مع كل مستويات الطلاب العمرية وكذلك كل مستويات التعلم من المرحلة الابتدائية وحتى الدراسة الجامعية.

ويوضح خضر مخيمر؛ أبو زيد محمد (2014: 22) أن التعلم التعاوني يعزز الدافعية إلى التعلم – خاصة الدافعية الداخلية أو الذاتية – بدرجة أكبر من التعلم التنافسي والتعلم الفردي. فالطلاب الذين يتعاونون مع أقرانهم ويتعاون أقرانهم معهم يتمتعون بمستوى من الدافعية، والطلاب في المجموعات التعاونية يسعون بدوافع ذاتية واهتمام كبير إلى تحقيق النجاح للمجموعة وليس لكل واحد بمفرده.

كما أن التعلم التعاوني يعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الخبرات التعليمية ونحو المعلمين والمتعلمين، وخبرات التعلم التعاوني ترتبط بمستويات من تقدير الذات وتحقيقها، وتسهل من اكتساب المفاهيم والمدركات (زيد البتال، 2013: 139).

كما أن تحقيق الذات مؤشر هام من مؤشرات الصحة النفسية للطلاب بصفة عامة وطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة حيث يمر الطلاب في هذه المرحلة العمرية بمجموعة من التغيرات الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية؛ مما يؤثر في تكوين شخصيتهم واستقلالها ويساعدُ تحقيقُ الذاتِ الطالبَ على تكوين هويته الخاصة، مما دفع الباحثة للتحقق من ذلك من خلال الدراسة الحالية (Johnnie, 2002).

كما أن خبرات المُراهق الحياتية ما تزال محدودةً فإنه يكون مذبذباً وغير متيقن من أمره ويسعى دائماً إلى تحقيق هويته؛ لذا فإنه قد يلعب أدواراً متضادة كأن يظهر استقلالية أو اعتمادية أو جدية أو عدم اكتراث في نفس الوقت، وينطبق هذا على معظم الجوانب التي يمر بها المراهق، الأكاديمية والاجتماعية والجسمية والانفعالية، إلا أنه غالباً ما ينهي مرحلة المراهقة بتكوين هويته الخاصة (محمد عيد، 2012: 16).

لذلك يلاحظ أن كثيراً من المراهقين في صراع دائم بين ما يرونه وما يفعلونه معاً، وبين ما تسمح به الأعراف السائدة في البيئة وينتج عن هذا الصراع كثيرٌ من الإحباط والقلق والكآبة، إذ أنه عندما لا يتوافق سلوك الشخص مع أفكاره سوف يدخل في صراع داخلي يعبر عنه على شكل توتر وقلق دائمين (نبيل حافظ، 2013: 63).

وبما أن مرحلة الدراسة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة المتوسطة وهي مرحلة انتقالية فإن هناك حاجات مُلحة للمراهقين، ومن هذه الحاجات الملحة الحاجة إلى تحقيق الذات، والتي يستطيع من خلالها تحقيق إمكانياته وتنميتها إلى أقصى حد ممكن، ولكن ما يوجهه المراهقون من ضغوطات في العصر الحاضر سواء كانت في المدرسة أو في الأسرة أو في البيئة المحيطة أو في التقدم التكنولوجي جعل تحقيق إمكانياتهم أمراً ليس بالسهل، وقد يكون الأمر له مساوئه على المراهق إذا لم يتلقى المراهق التوجيه الإرشاد اللازم له ليتعلم كيف يواجه هذه الضغوط ومدى تأثيرها على شخصيته (غازي العتيبي، 2010: 12).

فالإنسان اجتماعي بطبعه محتاج لغيره ويحتاج إليه، فهو يحتاج للتعاون مع غيره، والتعاون جهدٌ يعكس شراكة حقيقية ولا تتحقق هذه الشراكة إلا إذا كان طرفاً التعاون محققين لذواتهم، أما إذا كان أحد طرفي التعاون يمثل ذاتاً معتمدةً على الآخرين فإن التعاون لن ينجح؛ لأن الذات الاتكالية غير مؤهلة للتعاون مع غيرها، ولعل فشل الكثير من صور التعاون في حياة الأفراد والمجموعات مردُه لعدم احترام هذا التسلسل في الانتقال من المستوى الأدنى (الذات المعتمدة على الآخرين) إلى الذات المحققة ثم الذات المتعاونة، يقول كوفي "ليس بإمكاننا أن نحقق نجاحاً مع الآخرين ما لم ندفع ثمن النجاح مع أنفسنا (تلي عبدالرحمن، 2013: 11).

مشكلة الدراسة:

شهدت الآونة الأخيرة اهتمام بالطرق والأساليب التي تيسر عملية التعلم؛ مما أدى إلى ظهور العديد من أساليب وطرق التعلم التي تهتم بشكل أعمق بالممارسات الفعلية والتطبيقات داخل حجرة الدراسة كأنماط التفاعل ونظم التغذية الراجعة، وإدارة الصف، إلا أن استخدام المجموعات الصغيرة في التدريس والتعلم داخل حجرة الدراسة والتعاون بين أفرادها لم يحظ إلا بقدر قليلٍ من الاهتمام رغم أهميتهِ في تحفيز الطلاب للمشاركة الإيجابية الفعالة، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلاب، وخلق بيئة تعلم مناسبةٍ خاليةٍ من القلق والتوتر. إلا أن النظام التعليمي السائد نظامٌ تقليدي، لم يكن المتعلم فيه هو محور العملية التعليمية ولا يكون سوى مستقبل للمعارف والمعلومات دون أن تتاح له فرصةُ ممارستها وتطبيقها؛ ولذلك قد تحول عدد من الباحثين عن الاهتمام بالتفاعل بين المعلم والطالب إلى الاهتمام بتحليل التفاعل بين الطلاب أنفسهم خلال عملهم الجماعي (هدي عبد الفتاح، 2014: 7).

وتُعد الحاجة إلى تحقيق الذات الغرض الأسمى الذي يتحرك من أجل تحقيقه كل الدوافع الأخرى ويلعب تحقيق الذات دوراً كبيراً فشعور الشباب بالعجز عن تحقيق ذواتهم وإيجاد الدور المناسب لهم في المجتمع وعندها يشعر الفرد بالتوتر، وفقدان القيمة والمعنى في الحياة. (فوزية الحاج علي، 2009: 33)

تنبثق مشكلة البحث من الربط بين أساليب التعلم وتحقيق الذات لدى المراهقين حيث أن ازدياد الضغوط النفسية وتأثيرها المباشر على المراهقين يؤثر في تفاعل وتعامل المراهقين من جهة وعلى الأشخاص الموجودين في بيئتهم من جهة ثانية، حيث أصبح الاهتمام بالمدرسة وما يحدث فيها وما تحتويه من عناصر ضرورة تمليها الظروف الاجتماعية والحضارة العالمية.

الأمر الذي يؤكد ضرورة الاهتمام بالعوامل التي تؤثر على العملية التعليمية في المدرسة، واكتشاف أشكال الاضطرابات النفسية مهما كانت صورها بأساليب علمية موضوعية وبخاصة في المرحلة الثانوية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة والإعداد للرشد حِفاظاً على كيان المجتمع ومساعدة المدرسة على أداء رسالتها. (عبد الرزاق سويلم ؛ خليل سليمان، 2001: 181)

حيث أن مرحلة المراهقة تتسم بالعديد من التغيرات العضوية والنفسية التي قد تبعث على القلق والتوتر، فإن تلك التغيرات الإضافية المتلاحقة التي تحيط بالطالب قد تضيف إليه عبئاً نفسياً، وخاصة نوعية أساليب التعلم المقدمة للطلاب المراهقين في تلك المرحلة، وزيادة في الضغوط يتطلب فهمها والتعامل معها بما يحقق له الاستقرار النفسي، وزيادة قدرته على التعامل الإيجابي، ومواجهة التحديات للوصول لجودة الحالة النفسية للطالب المتعلم. (صلاح الدين الشريف، 2000: 231). من هنا كان الإحساس بمشكلة البحث والتي فرضت ضرورة الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الاتية:

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده؟
2. هل توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده؟
3. هل توجد فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتتبعي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده؟

فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده تعزى لصالح المجموعة التجريبية".
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده تعزى لصالح التطبيق البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن فعالية برنامج تدريبي (التعلم التعاوني) في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
2. الكشف عن فعالية برنامج تدريبي (التعلم التعاوني) في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بعد انتهاء تطبيق برنامج الدراسة المستخدم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

1. تعد استجابةً للاتجاهات التي تنادي بضرورة الاهتمام بأساليب واستراتيجيات التعلم لإكساب الطلاب القدرة على الإنجاز الفعلي، الإبداع والتخيل، التجديد وتحليل الأفكار؛ مما يساعد على تنمية تحقيق الذات لدى الطلاب.
2. تدريب الطلاب على استخدام التعلم التعاوني مما يُفيدُ في تحسن مستواهم في التعليم والحياة، وتحقيق ذواتهم.
3. طبيعة العينة ومجتمع الدراسة، حيث المرحلة العمرية المهمة وهي مرحلة المراهقة، لِما لها من أهمية قصوى في حياة الطلاب؛ وتُعزى تلك الأهمية للتغيرات الفسيولوجية والتنموية التي تطرئ على الطلاب في هذه المرحلة.
4. توجه نظر القائمين على العملية التعليمية الاهتمام ببناء استراتيجيات قائمة علي التعلم التعاوني؛ لما له عظيم الأثر في تعليم الطلاب والطلاب وكافة المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** انحصرت هذه الدراسة في التعرف على فاعلية برنامج (التعلم التعاوني)، وأثره في تنمية تحقيق الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية.

- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدرسة بنها بمدينة (بنها).
- **حدود زمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام 2019 / 2020م.
- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **التعلم التعاوني:** تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "نموذج تعليمي يشمل مواقف، وحوارات، وأنشطة اجتماعية، وطرق وأساليب متعلقة بالمادة الدراسية، يشترك فيها طلاب المرحلة الثانوية على شكل مجموعات صغيرةٍ، من طلاب ذوي مستويات تحصيلية مختلفة لتحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهام مما يؤدي للمشاركة الفعالة والإيجابية بين الطلاب بعضهم البعض، وإكسابهم تحقيق الذات"
- **تحقيق الذات:** تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "ميل فطري ونزعةٌ أساسية واحتياج يكمن داخل الفرد ويجعله يكافح من أجل الوصول لتحقيق إنجازاته من خلال استطاعته لاستغلال امكانياته لأقصى مستوى يستطيع الوصول إليه، وأن يدرك ما لديه من قدرات ويتقبلها حتى يستطيع أن يثبت وجوده داخل أسرته أو بين الأقران، أي يحقق الفرد وجوده بالمجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته.

وتحقيق الذات يتكون من الأبعاد التالية في هذه الدراسة:

1. **الثقة بالنفس:** يعني اعتزام الفرد لذاته وثقته البالغة في نفسه بأنه قادر على تحقيق أهدافه وطموحاته مهما واجهته الصعاب.
2. **التفاؤل:** هو توقع الإنسان أن الغد أفضل من اليوم، وأن الغد أو المستقبل يحمل الكثير من بشائر الأمل والخير والتفاؤل للإنسان وأن الإنسان مهما واجه معاناةٍ أو تحديات و مصاعب دائماً يوجد جانب مشرق في الحياة يعطي للإنسان أملاً في المستقبل.

- **فاعلية الذات:** هي مدى قدرة الفرد على التخطيط الجيد والتفكير السليم مع اتخاذ القرارات المناسبة وأيجاد طرق ووسائل ممكنة؛ بحيث يستطيع الفرد التعامل مع جميع المواقف.
- **القدرة على الإنجاز:** هي قدرة الفرد على إنجاز مهامه وأعماله ومسئولياته في الوقت المحدد مع قدرته على توظيف إمكاناته وقدراته من أجل بلوغ أهدافه، والمستوى الذي يتطلع إليه وتقاس درجة تحقيق الذات لدى الطلاب بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تحقيق الذات المستخدم في الدراسة أو على أي بعد من أبعاده.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري التعلم التعاوني الذي يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الخبرات التعليمية، وتحقيق الذات الذي يعتبر مؤشراً هاماً من مؤشرات الصحة النفسية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: التعلم التعاوني:

هو طريقة حديثة في التعليم تبتعد في أسلوبها عن الطرق التقليدية، كاللوح والطبشورة، حيث أنّها تستخدم طريقة التشارك بين الطلاب في النقاش، فيجلسون بشكلٍ دائري ويعرض كل طالب أفكارهُ ووجهة نظره للجميع حتى يستفيد كل فرد من الآخر في التفكير والوصول للحلول. (عادل محمد، 2014: 140)

فوائد التعلم التعاوني:

يرى عبادة الخولي (1997: 27) أن هذه طريقة من التعلم تخفف على الطلاب الرهبة من الدراسة والخوف من طريقة التعليم التقليدية التي ينفرد بها المعلم في التفكير، كما أنها تساعد على تبادل الأفكار بين الطلاب ومعرفة جميع وجهات النظر التي تؤدّي إلى اكتشاف حلول ونتائج جديدة ومهمة. كما يضيف (Brandt, Ellsworth, 2011:15) أنه من فوائد التعلم التعاوني ما يلي:

- تعزيزُ روح التعاون لدى الأفراد، وإثارةُ جو المرح الذي يعطي الراحة للطالب.
- اتاحة الفرصة لكل طالب بأن يسأل زملاءه ويستعين بهم بدلاً من المعلم عندما يحتاج لذلك.
- طريقة التعلم التعاوني تستخدم أيضاً في مجالات عديدة ليس فقط التدريس، وتعدّ من أهم الطرق في العلاج النفسي الجماعي فيستمع المرضى لبعضهم البعض ويطرح كل مريض حل لمشكلة الآخر.

شروط التعلم التعاوني:

من شروط التعلم التعاوني ما يلي (Lee luck,2015:126):

- أن تتكوّن المجموعة من (4) أفراد أو (6) على الأكثر، على ألّا تكون أكثر من ذلك؛ حتّى لا يؤثر على تركيز المجموعة ويشتّتهم.
- لا يعتمد كل من الطلبة على الآخر؛ فهذه الطريقة تقوم على التعاون فيما بينهم والعمل الجماعي.

- أن يكون المعلم مرجعاً للطلاب في كل الأوقات فيسألوه بما لا يعرفوه.
- كما يذكر (Davidson, 2006:201) من شروط التعلم التعاوني التالي:
- أن يتناقش الطلاب مع بعضهم البعض، وأن يأخذ كل فرد في المجموعة برأي الفرد الآخر دون الحياد عن المجموعة، أو أن يعتبر أي فرد نفسه مستقلاً عن الآخر.
- الانضباط وعدم استغلال الوقت المعطى للمجموعة في اللهو، يجب أن يلتزم كل طالب في المناقشة وعدم التكلم بلا فائدة.

خطوات تطبيق التعلم التعاوني:

يسير التعلم التعاوني بعدة خطوات منها (Jocobs, etal, 2011: 196; Johnson, Johnson& Smith, 2000:88)

- أن يحدّد المعلم أفراد المجموعة التي تتكوّن من 6 أفراد على الأكثر.
- يعطي لكل فرد من أفراد المجموعة رقماً يُعرّف به.
- تسمّى كل مجموعة باسمٍ محدد أو تعطى لقباً لمعرفتها.
- يعطي لكل مجموعة موضوعاً ليبحثَ فيه كل أفراد المجموعة ويتناقشوا فيه ويسألهم المعلم بعض الأسئلة، بعد أن ينتهوا من النقاش وطرح الأفكار فيما بينهم.
- يحدّد المعلم فرداً في المجموعة يمثلها ويتكلم بالنيابة عنها، ولكن في بعض الأحيان يفضل المعلم أن يتكلم جميع الأفراد ويشاركوا في الحديث والنقاش للتأكد من فهم جميع الأفراد للموضوع.
- بعد الانتهاء من النقاش مع جميع أفراد المجموعة يطلب المعلم مدونة بالأسئلة التي طرحت عليهم مع إجاباتها.
- يجب أن يحدّد المعلم مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة ،من تشكيل المجموعات لتطبيق طريقة التعلم التعاوني.
- تعدّ طريقة التعلم التعاوني من أنجح الطرق على الإطلاق خاصةً في المواد التي تحتاج إلى الكثير من المناقشة والتواصل بين المعلم والطلبة، فهذه الطريقة سهّلت النقاش فيما بينهم دون إثارة الفوضى وإضاعة الوقت.

ثانياً: تحقيق الذات:

هي عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبلها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والناتج من ذلك. (زبيدة امزيان ،2007: 24)

ويختلف مصطلح تحقيق الذات من شخص إلى آخر وبصفة عامة، ويمكن القول بأن معناه النمو الكامل عند الشخص أو وصوله إلى ما يمكن أن يصل إليه مستخدماً قدراته وإمكانياته الكامنة التي تُعتبر الجسر الذي يصل إلى ما يريد، ووجود الرغبة في أن يصل به الفرد إلى مرحلة الكمال وأقصى ما يتمناه، وصولاً إلى أفضل صور الصحة النفسية، وإن الفرد بهذه القدرات والإمكانيات والميول والرغبات يحاول أن يحقق ذاته، فالطفل يجاهد من السن المبكرة جداً وبشتى أنواع المحاولات ليجعل من نفسه الشخص الذي سيصبحه في المستقبل.

خصائص الأفراد المحققين لذاتهم:

يحدد "ماسلو" خصائص الأفراد المحققين لذاتهم في الآتي (Cer &sahin ,2017):

- لديهم منظور أكثر فاعلية للواقع: يُمكنهم هذا المنظور من إدراك العالم من حولهم بطريقة سليمة وفعالة، فهم يرون الحقيقة كما هي وليس كما يُأملون.
- تقبل الذات والآخرين والطبيعة: فهم لا ينهمكون في نقد عيوبهم وفشلهم وضعفهم، ولا يحملون أنفسهم مشاعر ذنب وخزي وقلق، بل يشعرون بالرضا عن أنفسهم ويتقبلون طبيعتهم الإنسانية، ويتقبلون الناس من حولهم.
- مركزية المشكلة: يرتبطون بالواجب نحو المجتمع، فهم لا يتمركزون حول ذواتهم فهم يعملون من خلال إطار مرجعي ويستطيعون التفرقة بين ما هو مهم وما هو غير مهم.
- الاستقلال الذاتي عن الثقافة والبيئة: فهم يتحملون المسؤولية ولديهم القدرة على ضبط وتوجيه الذات والقدرة على التحكم فيها.
- التجديد المستمر في تقدير الأشياء: لديهم القدرة على تقييم الأحداث العادية في حياتهم بشعور من التجديد والمتعة، فخبراتهم الذاتية وعملهم اليومي مصدر متعة وشوق لا ينقطع.
- الخبرات الغامضة أو بالغة الذروة: حيث يأتون باكتشافاتٍ غير متوقعة يعيشون لحظات من الإثارة الشديدة والتوتر العالي يعقبها هدوء واسترخاء بالمعرفة وتقديم الجديد.
- الاهتمام الاجتماعي: يميلون إلى علاقات شخصية أكثر عمقاً مع الآخرين من علاقات الأفراد العاديين، ويتسمون بقدرة على التعاطف مع الآخرين.

- التمييز بين الوسائل والغايات: فهم يميزون بين الوسائل التي تستخدم لتحقيق الغايات وفي كثير من الأحيان يستمتعون بتلك الوسائل لذاتها دون السعي إلى تحقيق أهداف ورائها.
- الحس الفلسفي للدعابة: يتمتع محققو الذات بقدرة على إطلاق الدعابة والنكات، إلا أن الدعابة لديهم تثير مشكلة أو توصل لهدف خلفها أو تعالج مغزى ما.
- الإبداع: فهم مبدعون واعتبر ماسلو أن الإبداع صميم وجود الإنسان.

وتشير نادية بنداري (2012: 37) إلى نظرة آدلر إلى الذات باعتبارها تنظيم يحدد للفرد شخصيته وفرديته التي تظهر معها طبيعة خبراته التي تحدد له أسلوبه المتميز في الحياة، ولما كانت الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات؛ فإن تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية.

ويؤكد طلعت منصور؛ وفيولا الببلاوي (2005) أن تحقيق الذات هو غاية الصحة النفسية أو الشخصية السوية، كما أنه يمكن النظر إلى نموذج الشخص المحقق لذاته على أنه غاية الإرشاد والعلاج النفسي وذلك باعتباره شخصاً يقوم بتحسين وتوظيف طاقاته.

ويشير عبد اللطيف النعيم (2010: 271) أن ماسلو صاحب مصطلح تحقيق الذات وصاحب النظرية القائمة على افتراض أن جميع الأفراد هم أفراد جيدون بالفطرة ويجب أن يحظوا بنمو نفسي سوي وعادي ويتحقق ذلك عندما يتم إشباع جميع رغباتهم وفقاً لهرم الحاجات، ويؤكد ماسلو أن لكل فرد طبيعة داخلية لها بعض الحاجات الأساسية تتمثل تلك الحاجات الأساسية في (الحاجات الرئيسة للحياة، وحاجات الأمان، والانتماء والحب "أو العاطفة. الاحترام. التقدير"، وتقدير الذات، وتحقيق الذات) وتُرتب تلك الحاجات وفقاً لتأثيرها على النمو والصحة النفسية وهي كالتالي: حاجات الحياة (البقاء على قيد الحياة)، وحاجات الأمان، وحاجات الانتماء، وحاجات التقدير، وأخيراً حاجات تحقيق الذات.

ويشير مضحي المصلوخي (2012: 214) أن تحقيق الذات إذا صار غاية في حد ذاته فإنه يتعارض مع خاصية تجاوز الذات أو التسامي بالذات والتي تعنى (حاجة الفرد العميق للارتباط بشيء ما خارج ذاته ويهب نفسه له) وهذه الخاصية المميزة للوجود الإنساني بالإضافة إلى ذلك فتحقيق الذات ما هو إلا نتيجة أو أثر أي نتيجة أو أثر لتحقيق المعنى وينبغي أن يظل تحقيق الذات هكذا، وذلك لأن الإنسان لا يحقق ذاته إلا بقدر تحقيقه لمعنى في هذا العالم، وعلى العكس من ذلك إذا شرع الفرد في تحقيق ذاته بدلاً من أن يحقق معنى من المعاني، فإن تحقيق الذات يفقد مبرراته في الحال.

يذكر غازي العتيبي (2010: 77 -78) أن نظرية ماسلو بوضعها لتحقيق الذات على قمة التنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية الأساسية واعتبارها للأشخاص المحققين لذواتهم بأنهم هم الذين يتمتعون بمقومات السلامة النفسية فهي بحاجة إلى توسيع وتعميق وتأصيل لمفهوم تحقيق الذات، فتحقيق الذات عند هذا الحد الذى تفسره نظرية ماسلو لا يضمن استمرار هذه السلامة ولا يكفي لدعم هذا المستوى الذى وصل إليه الفرد، فليس المهم أن تصل إلى القمة ولكن المهم أن تحتفظ بها، ولعل هذا يؤول بنا إلى أن نؤكد جانباً أخر في تحقيق الذات نحاول به توسيع وتعميق وتأصيل مفهومه ونعني به " استمرارية تحقق الذات" أي استمرارية الشخصية في النماء والارتقاء.

ويشير عادل عبدالجبار (2002: 45 - 46) أن تحقيق الذات من خلال وجهة نظر التحليل النفسي : نظرت إلى الإنسان نظرة تشاؤمية مشيراً إلى أن الإنسان تحكمه غرائزه وأنه في حالة صراع دائم بين دوافع أولية لا تقبلها الجماعة وبين مطالب اجتماعية، وأن الإنسان يسعى دائماً إلى الاحتفاظ بحالة من الثبات، وإلى خفض التوتر وتجاهل فرويد تحقيق الذات، بينما ترادف هورني Horney بين تحقيق الذات والصحة النفسية ونمو الذات الحقيقة، حيث تتميز الشخصية المحققة لذاتها بالاستقلالية والسعي الدائب لإشباع الحاجات فى ضوء القيم والمثل. وتحقيق الذات يتمثل في: نمو الذات الحقيقية بما يتضمنه من نمو لإمكانيات الفرد، وتشير هورني إلى أن الفرد الذي يفشل في تحقيق ذاته وإمكانياته يكون صورة خيالية غير واقعية عن تحقيق الذات لا تتناسب مع إمكانياته فيترتب على هذا الفشل كراهيته للذات وعجز الفرد عن تقدير أموره بنفسه ولا يستطيع الفرد مواجهة ما يقابله من صعوبات.

يشير صالح الشعراوي (2011: 27) تحقيق الذات من خلال وجهة النظر السلوكية، أن فرويد ركز على الغرائز ودورها في تحريك السلوك الإنساني وأشار إلى تشاؤمه بشأن الطبيعة الإنسانية الشريرة وأهمل تحقيق الإنسان لذاته وإمكانياته، وكذلك السلوكية قد أهملت أيضاً تحقيق الإنسان لذاته حيث نظرت إلى الإنسان في ضوء المثير والاستجابة وأن سلوك الإنسان رد فعل لمثير معين أو أنه نتيجة لتدعيم استجابات معينة وأهملوا الحديث عن تحقيق الذات ولم يركزوا على خبرات الفرد وركزوا فقط على السلوك الظاهر وأهملوا كل ما يجرى بداخل الكائن الحي.

كما يذكر عزيز حنا ومحمد عبد الظاهر وكاظم هاشم (2002: 121) أن باندورا في نظرته إلى الإنسان من خلال مفهوم نظام وتنظيم الذات، ومن خلال الملاحظة وعملية التحكم والاستجابة وخصائص وتنظيم الذات مع تأثير العوامل الخارجية (أي البيئة) والعوامل المعرفية، حيث ركز على أهمية المتغيرات الشخصية التي تتمثل في فاعلية الذات، وتكتسب الذات هذه الفاعلية من عدة عوامل مختلفة مثل: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية، ومن ثم فإن فاعلية الذات كمنبئ للسلوك والدوافع لا يتم إلا من خلال التعلم بالملاحظة، حيث تنمية السلوك من خلال النمذجة، والتي يتم من خلالها تغيير السلوك غير المرغوب فيه حيث تكتمل بذلك مفهوم نمو الشخصية من خلال خبرات التعلم الاجتماعي التى تلعب دوراً في نمو سلوك الشخص وتعديله.

يوضح لويس مليكة (2001 : 97 - 98) تحقيق الذات من خلال وجهة نظر الاتجاه الإنساني، أن المذاهب الإنسانية ترتبط في علم النفس عامة ارتباطاً وثيقاً بما أسماه ماسلو (القوى الثالثة) في علم النفس بوصفها قوى مضادة للتقاليد المسيطرة للكل من التحليل النفسي والسلوكية، ويأخذ الإنسانيون الإنسان بوصفه محدداً ومقيداً ففي الأول بواسطة غرائز لا شعورية، وفي السلوكية اشتراط بيئي ويرى الإنسانيون أن هذه النظرة تنقص من قدرة الإنسان فلا تراه إنساناً كاملاً له غرض وقيم واختبارات وحقوق وقدرة على تقرير المصير بدلاً من النظر إليه كما لو كان ضحية عاجزة لقوى لا شعورية أو لتدعيم بيئي والإنسان في نظر الإنسانية له إرادة حرة يمكن أن يعظم من خلالها إمكانيات نموه وسعادته وإعلاء الدوافع الإنسانية التي من شأنها تنمية الدافع إلى تحقيق الذات، كما يقوم الاتجاه الإنساني على أسس تختلف تماماً عن الأسس التي تقوم عليها نظرية التحليل النفسي التي ترى أن الإنسان محتوم بغرائزه، ويختلف كذلك مع السلوكية التي ترى الإنسان فقط في ضوء المثير والاستجابة، ويقدم المذهب الإنساني نظرة متفائلة عن الإنسان ويركز على جوانب الصحة النفسية وعلى الطبيعة الخيرة للإنسان كما يركز على المستقبل، وينظر إلى الإنسان على أنه في تطور ونمو يدفعه دائماً لتحقيق ذاته.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات التي جمعت بين متغيري الدراسة (التعلم التعاوني – تحقيق الذات) – في حدود علم الباحثة – تناولت الباحثة الدراسات القريبة إلى متغيري الدراسة على النحو التالي:

- **دراسة جميل الفاخوري (1992):** هدفت الدراسة إلى تحديد أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع، مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلاب الصف التاسع، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تُدرِسُ بطريقة التعلم التعاوني، والثانية ضابطة تُدرِسُ بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات النفسية والجسيمة والاجتماعية.
- **دراسة (Punch & Baverly,1997)** هدفت التعرف إلى تأثيرات بيئات التعلم التعاوني والتنافسي والفردي على السلوك وفعالية الذات والتحصيل وكانت عينة الدراسة (179)طالباً بالصف الخامس واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الذين عملوا في بيئة التعلم التعاوني كان لديهم فروق ذات دلالة إحصائية عالية فى فعالية الذات والتحصيل من الذين عملوا في بيئة التعلم التنافسي.
- **دراسة نصر عبدالمجيد (2003):** وهدفت الدراسة لمعرفة مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والدافع للإنجاز، وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (تعلم تعاوني) والثانية ضابطة (تعلم تقليدي)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج هذه الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الدافع للإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار تقدير الذات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- **دراسة (Nichols & Miller,2007)** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم التعاوني الجماعي على التحصيل والتوجه نحو الهدف وفعالية الذات، كانت عينة الدراسة (62) طالباً قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مجموعة التعلم التعاوني وهى عبارة عن (31) طالباً، ومجموعة ضابطة مجموعة المحاضرة وهي عبارة عن (31) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج هذه الدراسة أن طلاب التعلم التعاوني أظهروا مكاسب أعلى بكثير من طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والتوجه نحو الهدف وفعالية الذات، حدوث انعكاس تام وارتداد في التحصيل والدافعية عندما انتقل طلاب المجموعة التعاونية إلى شكل المحاضرة التقليدية.
- **دراسة إبراهيم القاعود (2010):** التي استهدفت تحديد أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً في الصف العاشر موزعين على مجموعتين (الأولى تجريبية) وهي مجموعة التعلم التعاوني (والثانية ضابطة) وهي مجموعة التعلم التقليدي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج هذه الدراسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.
- **دراسة سهير سليم (2010):** استهدفت التعرف إلى أثر التعلم التعاوني في تنمية تقدير الذات لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وقسمت العينة لمجموعتين الأولى تجريبية (تعلم تعاوني) والثانية ضابطة (تعلم تقليدي)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وكان من نتائج هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تقدير الذات في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة عادل شوشان (2013):** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير وفاعلية الذات الأكاديمية في مادة اللغة الانجليزية، وتكونت العينة من (62) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الاعدادي وتم تقسيم العينة إلى (32) طالباً بالمجموعة التجريبية و(30) بالمجموعة الضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية وتنمية التفكير لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة منى سعيد رشيدي (2013):** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى جماعات النشاط المدرسي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

من العرض السابق للدراسات نجد أن جميعها تهتم بدراسة تأثير التعلم التعاوني على الذات فمنها يُدرس تأثير التعلم التعاوني على مفهوم الذات مثل دراسة إبراهيم القاعود (2010)، وعلى تقدير الذات مثل دراسة سهير سليم (2010)، وأخرى درست تأثير التعلم التعاوني على فاعلية الذات مثل دراسة عادل شوشان (2013) وذلك يثبت لنا ان ما يحدث في التعلم التعاوني من البيئة التعليمية الإيجابية وعلاقة الطالب بزملائه، والمعلم، وهذا كله يساعده على تكوين مفهوم عن ذاته وتقدير ذاته فيصبح لديه فاعلية ذاتيه تساعده على تحقيق طموحه وتحقيق ذاته، فنجد أن الطالب يحقق ذاته بعد تكوين مفهوم الذات وتقديرها وفاعليتها وذلك سعيا وراء التفوق والأفضلية والكمال التام.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة بنها والمقدر عددهم ب (520) طالباً. تراوحت أعمارهم من (16-18) سنة، وجميعهم من الاقسام العلمية والأقسام الأدبية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (60) طالب من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة بنها الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (16 - 18) عام.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس تحقيق الذات لطلاب المرحلة الثانوية، كأداة للدراسة، حيث قامت بمراجعة الإطار النظري المتعلق بالموضوع، كما قامت بالاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت تحقيق الذات ومنها مقياس نعيمة جمال شمس الدين، (1981)؛ ممدوح الكناني، (1983)؛ طلعت منصور وفيولا الببلاوي، (1986)؛ نادية بنداري، (1987)؛ صالح الشعراوي، (1989)؛ فوزية الحاج علي، (1989)؛ نبيل شرف الدين، (1993)؛ غازي العتيبي، (1999). وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس تحقيق الذات كالتالي:

1. **صياغة مفردات المقياس:** من خلال المصادر السابقة، وبناءاً على تعريفات تحقيق الذات قامت الباحثة بصياغة مجموعة من المفردات وعددها (48) مفردة لقياس تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وزعت على ثلاثة أبعاد.
2. **طريقة الاجابة على المقياس:** يحدد المفحوص درجة انطباق المفردة عليه باختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل هي (نعم، أحياناً، لا)، تتراوح درجة المفحوص بين (1 – 3) درجات لكل مفردة، حيث يعطى البديل نعم (ثلاث درجات)، البديل أحياناً (درجتان) والبديل لا (درجة واحدة) إذا كانت المفردة موجبة وبالعكس إذا كانت المفردة سالبة.

الخصائص السيكو مترية لمقياس تحقيق الذات:

أولاً: صدق المقياس: لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والصدق الظاهري، والصدق التمييزي، وفيما يلي توضيح ذلك:

1. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة مُحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس؛ للحكم على المقياس، وعلى مدى مناسبته لعينة الدراسة، ومدى صلاحية مفردات المقياس للتطبيق، والحكم على دقة الصياغة، واقتراح التعديلات اللازمة، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس تحقيق الذات، لا تقل عن (80%) في جميع العبارات، وبالتالي لم تستبعد الباحثة أية عبارة من عبارات المقياس.
2. **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس تحقيق الذات على عينة التقنين، والتي بلغ قوامُها (80) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم من (16 – 18) عامًا، واتضح للباحثة أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وأن العبارات تتصف أيضًا بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس تحقيق الذات يتمتع بالصدق الظاهريّ.

3. **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):** قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)؛ وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، وما إذا كان المقياس يميز (تمييزًا فارقًا) بين المستوى الميزانى المرتفع والمستوى الميزاني المنخفض، واتبعت الباحثة الخطوات الآتية لحساب الصدق التمييزي:

- ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (80) فردًا ترتيباً تنازلياً.
- تحديد 27% من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلي ومن آخره، أي تم تحديد أول (22) فردًا من الترتيب كأفراد للمستوى الميزاني المرتفع، وآخر (22) فردًا من الترتيب كأفراد للمستوى الميزانى المنخفض.
- حساب الفرق بين متوسطات درجات الأفراد في مُستويّ الميزانيين عن طريق استخدام الإحصاء البارامتري، والمتمثل في اختبار "ت" للدلالة الإحصائية للعينتين المستقلتين، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (1): دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الميزان المرتفع والمنخفض على مقياس تحقيق الذات

مقياس تحقيق الذات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة sig
الثقة بالنفس	المستوى المرتفع	34,636	1,677	42	18,783	دالة عند 0,01
	المستوى المنخفض	22	2,672			
التفاؤل	المستوى المرتفع	34,772	0,972	42	22	دالة عند 0,01
	المستوى المنخفض	21,454	2,667			
فاعلية الذات	المستوى المرتفع	34,045	1,617	42	16,485	دالة عند 0,01
	المستوى المنخفض	22,454	2,873			
القدرة على الإنجاز	المستوى المرتفع	33,290	4,847	42	14,584	دالة عند 0,01
	المستوى المنخفض	33,863	1,641			
الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	138,090	1,715	42	25,644	دالة عند 0,01
	المستوى المرتفع	87,454	9,101			

يتضح من جدول (1) أن الفرق بين الميزانين المرتفع والمنخفض في جميع الأبعاد والدرجة الكلية دال إحصائياً عند مستوى (0.01) وفى اتجاه المستوى الميزاني المرتفع، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي لقياس تحقيق الذات.

ثانيًا: ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددُها (80) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، حيث رصدت نتائجهم في الإجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكل من سيبرمان Spearman، وجتمان Guttman، وطريقة إعادة التطبيق، باستخدام برنامج (SPSS 18) على النحو الآتي:

1. **طريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS)، وتم الحصول على معامل ثبات (0,958) للدرجة الكلية، و (0,849) لبعد الثقة بالنفس، و (0,823) في بعد التفاؤل، و (1,843) في بعد فاعلية الذات، و (0,862) في بعد القدرة على الإنجاز، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في هذه الدراسة.

2. **طريقة التجزئة النصفية:**

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس تحقيق الذات، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، يتضمن القسم الأول درجات الطلاب في الأسئلة الفردية، ويتضمن القسم الثاني درجات الطلاب في الأسئلة الزوجية، ثُمَّ حساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (2): الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس

المفردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	24	0,946	0,757	0,862	0,850
الجزء الثاني	24	0,910			

يتضح من جدول (2) أن معامل ثبات مقياس تحقيق الذات يساوي (0,862)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وهو يعطي درجة من الثقة عند استخدام مقياس تحقيق الذات كأداة للقياس في البحث الحالي، وهذا يعد مؤشرًا على أن مقياس تحقيق الذات يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

3. طريقة إعادة التطبيق:

وتقوم هذه الطريقة على أساس تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين، يكون الفاصل بينهما فترة كافية لا تساعد الفرد على تذكر مفردات المقياس، ويدل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني على معامل استقرار (ثبات) الاختبار، وعليه قامت الباحثة بتطبيق المقياس المكون من (48) عبارة على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (80) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة، ثم قامت الباحثة بتفريغ الدرجات، وباستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين نتائج التطبيقين ظهرت قيمة معامل الثبات (0,972) بين الدرجة الكلية لكلا التطبيقين، وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01، مما يشير إلى ثبات المقياس حسب طريقة إعادة التطبيق.

البرنامج القائم على التعلم التعاوني:

تم تصميم البرنامج القائم على التعلم التعاوني في مقرر الأحياء الصف الثالث الثانوي (تخصص علمي علوم) وفقاً للخطوات التالية:

1. **التخطيط للبرنامج:** تمت خطوات التخطيط للبرنامج على مجموعة من الأسس كما يلي:

- **أسس التخطيط**

أ. تحديد الأهداف للبرنامج (أهداف عامة – أهداف إجرائية).

ب. بناء مجموعات غير متجانسة من الطلاب المرحلة الثانوية بالصف الثالث الثانوي، علمي علوم (المجموعة التجريبية) وتضم المجموعة الواحدة (5) أفراد، ويعطى اسم لكل مجموعة يستمر معها طوال جلسات البرنامج.

ج. تحديد دور كل طالب في المجموعة (قائد – قارئ - مستوضح – ميقاتي- مقرر) بالإضافة إلى المهمة التي ينجزها في إتمام النشاط .

د. تحديد أساليب التقييم (أداء الفرد داخل الجماعة – أداء المجموعة ضمن المجموعات- التقييم من خلال التقرير الذاتي للطلاب) .

هـ. تحديد معايير النجاح والإنجاز الفردي والجماعي.

و. تحديد المكافآت لأفضل مجموعة ولأفضل فرد متعاون داخل المجموعة.

- **أسس التنفيذ**

أ. ترتيب ورشة العمل (المعمل)، وذلك بتخصيص مكان لكل مجموعة يسمح بجلوس المجموعة بطريقة تسمح برؤية بعضهم البعض بسهولة على شكل دائرة أو صفوف متواجهة بحيث تكون وجوههم متقابلة وتسمح للباحث ومعاونيه بمتابعة وملاحظة الطلاب بسهولة.

ب. توزيع الأدوار على الطلاب داخل كل مجموعة (المقرر- القارئ - القائد - الميقاتي - المستوضح). وكذلك توزيع المهام عليهم.

ج. وضع وسائل الإيضاح مناسبة تسمح برؤية الطلاب جميعاً لها بسهولة.

د. تقوم الباحثة بشرح النشاط نظرياً وعملياً أمام الطلاب مع ترك الفرصة للطلاب للمناقشة والاستفسار.

هـ. تقوم الباحثة بتوجيه المجموعات إذا لزم الأمر أثناء قيامهم بالنشاط مع تدوين ملاحظاته في بطاقات ملاحظاته للطلاب، وبطاقات تقييم أداء كل مجموعة في أنشطة البرنامج.

- **أسس التقييم:**

أ. تحديد المجموعة الأفضل من خلال تقييم المجموعات وتحديد أفضل طالب متعاون بكل مجموعة في ضوء بنود بطاقتي الملاحظة الخاصة بتقييم أداء الطالب وأداء المجموعة.

ب. تقديم المكافآت لأفضل مجموعة ولأفضل طالب متعاون.

ج. مناقشة الباحثة للمجموعات في النشاط وتوضح الباحثة أن المناقشة تؤثر على نتائج المجموعات بعد كل جلسة مع الأخذ في الاعتبار، تقييم الطلاب للجلسة من خلال كتابة تقريرهم، من خلال بطاقات التقرير الذاتي، المتضمنة (عنوان النشاط – الزمن – اسم المجموعة – اسم قائد المجموعة – عدد أعضاء المجموعة – أسماء أعضاء المجموعة والمهام الموكلة لكل عضو – خطوات إجراء وتنفيذ النشاط – الصعوبات والعقبات التي واجهت المجموعة في العمل معاً – المقترحات التي يراها الطلاب لتحسين الأداء في المرات القادمة).

2. **الأهداف العامة للبرنامج طبقاً لأسس التعلم التعاوني:**

- تنمية التفاعل بين الطالب المراهق وزملائه وبين الطالب والمعلم.
- تحقيق الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- إكساب الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية مهارات التفاعل الاجتماعي مثل: التعاون واحترام رأي الغير، والبعد عن الذاتية، وعدم التحيز للآراء الشخصية.
- مساعدة الطالب على تكوين نظرة إيجابية عن ذاته.
- مساعدة الطالب لتحقيق أعلى مستوى إنجاز وتحقيق التقدم والتفوق.

- مساعدة الطالب على التحكم في البيئة من خلال التخطيط لأي عمل واتخاذ القرارات لمسايرة البيئة بما يتناسب معه.
- مساعدة الطالب لاكتساب بعض الخصائص لتنمية تحقيق الذات لديه مثل إدراكه للواقع، وتقبل الذات وتقبل الآخرين، التوحد مع الناس وتحسين العلاقات مع الآخرين.
- إتاحة الفرصة أمام الطالب للتعبير عن رأيه بحرية لتنمية تحقيق الذات لديه وجعله يشعر بالتفاؤل والرضا عن النفس والثقة بها.

3. الحدود الإجرائية للبرنامج:

- **الحدود الزمنية:** تم تنفذ البرنامج على مدى (8) أسابيع بمعدل (2 : 4) جلسات أسبوعياً تبعاً لنوع النشاط، حيث تستغرق كل جلسة (أ) في كل نشاط (180) دقيقة بمعدل (4) حصص للنشاط، وكل جلسة (ب) تكون تبعاً لنوع النشاط، وكان النشاط (الأول ، والثاني ، الثالث ، والرابع ، والخامس) 180 دقيقة بمعدل (4) حصص للنشاط، والنشاط (السادس ، والسابع ، والثامن) 540 دقيقة بمعدل (12) حصة على ثلاثة أيام متتالية.
- **الحدود المكانية:** تم تنفيذ البرنامج في ورش العمل (معمل الأحياء) بمدرسة بنها الثانوية.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البرنامج على (30) طالباً، ممن يمارسون الأنشطة المعملية المقررة.

4. الأنشطة التي بني عليها البرنامج:

من خلال المحتوى الدراسي لمادة الأحياء بالصف الثالث الثانوي (تخصص علمي علوم) قامت الباحثة بتحليل المحتوى لمجموعة من الأنشطة المقررة بالفصل الدراسي الأول بالمرحلة الثانوية (الصف الثالث). وذلك من حيث (المحتوى – والوسائل والأدوات المستخدمة – والخامات المستخدمة في كل نشاط- والعدد والأدوات – والأجهزة المستخدمة- وطريقة كل نشاط وخطوات تنفيذه – وعدد الساعات اللازمة لتنفيذ كل نشاط).

5. الخطوات الإجرائية للتعلم التعاوني:

- **دور المعلم:**

أ. إعداد مصادر التعلم والأدوات والوسائل اللازمة للمجموعات.

ب. تقسيم المجموعات وكل مجموعة تضم (5) أفراد وكل مجموعة لها اسمها المعروفة به طوال جلسات البرنامج مع تحديد وقت إنجاز المهمة.

ج. تحديد دور كل طالب بالمجموعة وتحديد مهمته في النشاط.

د. مراقبة المجموعات وتوجيهها هو وزملائه من نفس التخصص وتوجيه السلوكيات وتدوين ما يلاحظه.

هـ. تصحيح أخطاء الطلاب، ومناقشة الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

و. تذليل العقبات التي تواجه الطلاب وحثهم على التقدم لإنجاز المهام التعاونية وإتمام النشاط.

ز. عرض المفاهيم الجديدة وتوضيح الغامض منها على الطلاب.

ح. تقييم أداء الطلاب والمجموعات ومقارنة الأداء للمجموعات للوصول لأفضل مجموعة وأفضل طالب متعاون، ومكافأة أفضل مجموعة وأفضل طالب متعاون بكل مجموعة.

- **دور الطالب:**

أ. استلام أوراق العمل الخاصة بالنشاط والأدوات والوسائل اللازمة لإتمام مهام النشاط.

ب. على كل طالب أن يعرف دوره في المجموعة (قائد – قارئ - مقرر – ميقاتي - مستوضح) والمهمة التي ينجزها لإتمام النشاط.

ج. مساعدة زملائه أثناء المناقشة وأثناء التنفيذ للنشاط.

6. الأساليب المستخدمة في التعلم التعاوني:

تشتمل التعلم التعاوني على مجموعة من الأساليب تتمثل في:

- **أسلوب المحاضرة:** وفيه وضحت الباحثة أهمية التعلم التعاوني وأهمية البرنامج وما يحتويه من أنشطة في تعليم الطلاب في المدرسة بالمرحلة الثانوية أو في حياتهم الاجتماعية والعملية. ويشرح المعلم عن طريق المحاضرة المعلومات الجديدة على الطلاب.
- **أسلوب المناقشة والحوار:** وتدور بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم البعض والتي تتم في صورة الأسئلة التمهيدية التي تقدمها الباحثة قبل إجراء النشاط، والمناقشات التي تتم قبل وأثناء وبعد تنفيذ النشاط ومناقشة المشكلات والعقبات التي تواجههم قبل وأثناء التنفيذ.
- **أسلوب العمل والتنفيذ:** تكلف الباحثة الطلاب بالمهام التعاونية وتقوم كل مجموعة بالتعاون بين أعضائها في إنجاز النشاط طبقاً لما شاهدوه من قِبَلِ الباحثة في تنفيذ النشاط خطوةً بخطوة أمام الطلاب قبل أن يقوموا بالتنفيذ، ومناقشة كل خطوة مع الطلاب.
- ثم تكلف الطلاب في كل مجموعة بكتابة تقرير بعد كل جلسة، وهو عبارة عن تقييم الطلاب للجلسة متضمناً (عنوان النشاط، الزمن، اسم المجموعة، اسم قائد المجموعة، عدد أعضاء المجموعة، أسماء أعضاء المجموعة، المهام الموكلة لكل عضو بالمجموعة، الخطوات المتبعة في إجراء

تنفيذ النشاط، العقبات التي واجهت المجموعة أثناء العمل معاً في تنفيذ النشاط، المقترحات التي يراها أفراد كل مجموعة لزيادة كفاءة أفرادها في المرات القادمة).

7. **الوسائل والأدوات:**

تختلف الوسائل وتتعدد تبعاً لاختلاف المهام التي يكلف بها الطلاب في كل نشاط. وقد راعت الباحثة في هذه الوسائل والأدوات ما يلي:

الواقعية- البساطة - الجاذبية- التنوع - عنصري الأمن والأمان- مناسبتها لموضوع النشاط - أن تخاطب الوسيلة أكبر عدد من حواس الطلاب.

ومن الوسائل والأدوات والخامات التي تستخدمها الباحثة: بطاقات أوراق العمل الخاصة بكل نشاط، السبورة وملحقاتها (طباشير ألوان - ممحاة)، بطاقات أدوار الأعضاء وما يتطلبه كل دور (قائد- قارئ - مقرر- ميقاتي - مستوضح)، بعض اللوحات التوضيحية اللازمة لكل نشاط، بعض المجسمات، لوحات ورق لرسم النشاط . أو كراسات اسكتش ، وأقلام رصاص وأطقم المثلثات (30-60) و (45) .

8. **خطوات السير في الجلسة:**

- **تحديد أهداف الجلسة:** تحديد الأهداف العامة والخاصة المرجوة من كل نشاط وذلك في صورة سلوكية.
- **تنظيم المجموعات:** تقسم الباحثة الطلاب إلى مجموعات. وذلك بترك الفرصة للطلاب لاختيار بعضهم البعض حتى يتوفر الانسجام والجو النفسي اللائق للعمل على أن يكون عدد أعضاء المجموعة (5) أفراد وأن تأخذ كل مجموعة اسم تعرف به طوال جلسات البرنامج وإعطاء كل طالب بكل مجموعة رقم وهو نفس الرقم للكرسي الذي يجلس عليه.
- **تنسيق المقاعد:** تبدأ كل مجموعة في تنسيق مقاعدها بطريقة تسمح لأعضاء كل مجموعة برؤية بعضهم البعض بصورة واضحة تسمح للباحث وزملائه من نفس التخصص للمتابعة والملاحظة بسهوله
- **توزيع الأدوار:** تحدد الباحثة دور كل عضو في المجموعة، بحيث يكون لكل مجموعة (قائد- قارئ - مستوضح- مقرر - ميقاتي)، توزع عليهم بطاقات بالدور وما يتطلبه ذلك الدور. مع مراعاة أن كل فرد بالمجموعة سيلعب دوراً مختلف في كل جلسة عن الدور السابق له في الجلسة السابقة، بحيث مع نهاية البرنامج يمارس كل طالب الأدوار الأربعة مع مراعاة تدوير الأدوار من نشاط لنشاط داخل كل مجموعة (لعب الأدوار)، وتوضح الباحثة مهام كل دور كالتالي:

أ. **يتمثل دور القائد في:** تنظيم العمل داخل المجموعة بحيث يشارك جميع أفرادها في النشاط وفي المناقشة، ومنح كل عضو من أعضاء المجموعة فرصة للحديث وعدم السماح لأحد باحتكار الجلسة.

ب. **يتمثل دور القارئ في:** قراءة التكليفات بصوت مرتفع أمام الجميع، وكذلك قراءة النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المجموعة.

ج. **يتمثل دور المقرر في:** تسجيل ما تتوصل إليه المجموعة من إجابات وإنجاز المهام الموكلة للمجموعة، وتقديم تقرير نهائي عن عمل المجموعة المشترك فيه كل أعضاء المجموعة متضمناً العديد من النقاط المشار إليها مسبقاً وأهمها وخطوات النشاط والعقبات التي واجهت المجموعة في العمل معاً، المقترحات التي يراها أعضاء المجموعة لزيادة الكفاءة بالجلسات القادمة.

د. **يتمثل دور المستوضح في:** التأكد من فهم كل عضو بالمجموعة لإجراءات وخطوات النشاط، وطلب المزيد من الشرح أو التوضيح أو إعطاء أمثله تزيد من فهم أعضاء المجموعة من قبل العضو المسئول عن شرح المهمة التي ينجزها، وطلب المساعدة من المعلم عند الحاجة لذلك.

هـ. **يتمثل دور الميقاتي في** إعلام الزملاء بالمجموعة ببداية كل مهمة ونهايتها، ومتابعة الوقت والتنبيه بعدم إضاعته.

1. **التمهيد للنشاط:** تمهد الباحثة للنشاط بأسئلة تستثير انتباه الطلاب وتشويقهم لمعرفة موضوع النشاط. ثم تقوم الباحثة بشرح النشاط وتوضيحه أو كيفية تنفيذه أمام الطلاب خطوة بخطوة وذلك تبعاً لمتطلبات كل نشاط على أن تسمح الباحثة بالحرية للطلاب للمناقشة ولاستفسار أثناء أو بعد الشرح أو التنفيذ.
2. **توزيع المهام وبدء العمل داخل المجموعات:** بعد التأكد من فهم الطلاب لمتطلبات النشاط، تركت الباحثة فرصة للتعايش والتفاهم بين أفراد كل مجموعة على حدة حول فهم إجراءات ومتطلبات النشاط. ثم تتسلم كل مجموعة أوراق العمل الخاصة بالنشاط وبطاقات الأدوار وتحديد دور كل فرد بكل مجموعة (قائد - قارىء – مقرر- مستوضح - ميقاتي). ومهمة كل فرد بالنشاط. ثم تبدأ كل مجموعة بالتعاون بين أعضائها بإنجاز النشاط.
3. **التقييم: ويشمل:**

- **تقييم أداء الطلاب داخل مجموعات العمل من خلال:**

أ. **الأداء داخل الجماعة:** وذلك من خلال بطاقة ملاحظة الطلاب، يتم تطبيقها من قبل الباحثة ومعاونها بهدف التحقق من تقدم كل طالب في مجموعته في ضوء أسس التعلم التعاوني وتسفر هذه البطاقة عن أفضل طالب متعاون في كل مجموعة.

ب. **تقييم المجموعة ضمن المجموعات:** من خلال بطاقة تقييم أداء الطلاب، بعد إجراء المناقشات قبل وأثناء وبعد التنفيذ تجمع أعمال المجموعات وتقيم المناقشات ومنتج التنفيذ لكل مجموعة ويتم ذلك من خلال بطاقة تقييم أداء المجموعات لتسفر عن أفضل إنتاج بالإضافة إلى مدى تعاون أفراد المجموعة.

- **تقييم الطلاب للجلسة وما تم فيها:**

وذلك من خلال بطاقات التقرير الذاتي، حيث توزع على كل مقرر بالمجموعة بطاقات التقرير الذاتي وترك (10) دقائق، يشترك فيها كل مقرر وزملائه بالمجموعة في عمل التقرير.

تقيم صلاحية البرنامج للتطبيق (صدق البرنامج وصلاحيته):

وتم عرض البرنامج على (4) محكمين (علم النفس والمناهج وطرق تدريس العلوم)، للحكم على صلاحية البرنامج من حيث مدى ملاءمة ومناسبة كل من الأهداف، والمحتوى والأنشطة، والوقت المحدد لكل نشاط، ومدى ملاءمة ومناسبة الوسائل والأدوات المستخدمة، مدى ملاءمة ومناسبة طريقة تنظيم ورشة العمل (معمل الأحياء)، ومدى مناسبة الأدوار التي تقوم بها (المعلم – الطالب)، مدى ملاءمة ومناسبة التقييم داخل المجموعة (بطاقة الملاحظة – بطاقة تصحيح أداء المجموعات، وبطاقة التقرير الذاتي للطلاب)، ومدى ملاءمة ومناسبة رسومات الأنشطة وطريقة تنفيذ كل نشاط، مدى ملاءمة ومناسبة طريقة وخطوات رسم كل نشاط، طريقة وخطوات تنفيذ كل نشاط، ومدى مناسبة وسائل التقويم المتبعة في البرنامج؛ وقد أجمع المحكومون على مناسبة البرنامج وصلاحيته للتطبيق.

خطوات تطبيق الدراسة:

1. اختيار عينة الدراسة الحالية: وعددها (60) طالباً تراوحت أعمارهم بين (16- 18) عام، وتم اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية بالصف الثالث الثانوي (تخصص علمي علوم)، بمدرسة بنها الثانوية.
2. التصميم التجريبي: استخدمت الباحثة طريقة المجموعتين، حيث قسمت الطلاب إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع مراعاة التكافؤ بينهما ثم التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة (تحقيق الذات) على المجموعتين.
3. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من طلاب مدرسة بنها الثانوية باستخدام التعلم التعاوني" لنتعلم معاً واستغرق ذلك ثمانية أسابيع من الفصل الدراسي الأول لعام (2019 – 2020م)
4. التطبيق البعدي: لمقياس تحقيق الذات على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بعد الانتهاء من تطبيق برنامج التعلم التعاوني على (المجموعة التجريبية).
5. التطبيق (التتبعي): مقياس تحقيق الذات بعد التطبيق البعدي بفترة زمنية (ثلاثون يوماً)، لمعرفة استمرار أثر التعلم التعاوني في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة (مناقشتها وتفسيرها):

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرض الخاص به والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده تعزى لصالح المجموعة التجريبية". للتحقُّق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالكشف عن دلالة الفروق بين متوسطَات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس تحقيق الذات بعد تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار "ت" T - Test، لعينتين مستقلتين (صلاح مراد، 2000: 243) والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (3): نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطيّ عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس تحقيق الذات

أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة sig	قيمة η^2	حجم التأثير
الثقة بالنفس	التجريبية	31,866	3,830	58	14,633	دالة عند 0.01	0,335	0,822
	الضابطة	17,566	3,738					
التفاؤل	التجريبية	31,766	4,157	58	14,379	دالة عند 0.01	0,331	0,819
	الضابطة	17,766	3,339					
فاعلية الذات	التجريبية	16,060	3,772	58	15,494	دالة عند 0.01	0,348	0,831
	الضابطة	31,900	3,347					
القدرة على الإنجاز	التجريبية	32,333	4,566	58	13,757	دالة عند 0.01	0,321	0,812
	الضابطة	17,866	3,510					
الدرجة الكلية	التجريبية	127,866	14,929	58	16,257	دالة عند 0.01	0,359	0,839
	الضابطة	70,833	12,097					

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطَات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس تحقيق الذات بأبعاده (الثقة بالنفس، التفاؤل، فاعلية الذات، القدرة على الإنجاز، الدرجة الكلية)، بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ وكانت قيم مربعات أيتا للدرجة الكلية والأبعاد مناسبة، وكان حجم تأثير البرنامج في تحسين تحقيق الذات وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية كبيرًا حيث تخطى (0.8) مما يؤكد تحقق الفرض الأول.

ويشير ذلك إلى تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تقديم برنامج التعلم التعاوني لهم حيث يكتسب الطلاب العديد من المهارات من معلمهم سواء أثناء المناقشة والتحاور والاستفسار وإلقاء الأسئلة، وترك الحرية والفرص الكاملة للطلاب للتعبير عن أرائهم، وإعطاء الحلول البديلة، واحترام أراء الآخرين والتعلم التعاوني ينمي الثقة بالنفس عند الطلاب التي تقوم بدورها في تنمية تقدير الذات وتقبلها والسعي لتحقيقها ويكون الناتج هو تنمية تحقيق الذات؛ حيث أشار رفعت بهجت (2003: 54) أن التعلم التعاوني يكسب الطلاب القبول والتدعيم والثقة والحب، حيث تُحدث الخبرات التعاونية التي يكتسبها الفرد شعوراً قوياً بأنه فرد محبوب في مجموعة التعلم التعاوني التي ينتمي إليها وأنه مقبول من الطلاب الآخرين الذين يهتمون بتدعيمه، كما أن خبرات التعلم التعاوني تثير مستويات عليا من احترام الذات ويشير على الموسوي (1993: 114-115) أن تنمية قدرة المتعلم على التعبير بوضوح عن أدائه ومعلوماته وأفكاره، ومشاعره، وأنماط سلوكه، مما ينمي مفهوم الذات الإيجابي.

وترى الباحثة أن التعلم التعاوني يقوم بتنمية تحقيق الذات لدى الطلاب من خلال أنه يساعد الطلاب على تحرير طاقاته وإمكاناته التي تساعده على النجاح، ويزيد من التقييم الإيجابي الذي يشعر به الطالب تجاه نفسه (قدراته- طاقاته- إمكاناته- مظهره - علاقاته مع الآخرين- نجاحه) كما ينمي الصداقات القوية، وتقديم المساعدة للآخرين، مع الاجتهاد في الدراسة، والشعور بالرضا عن الحياة، والتوافق، والثقة بالنفس، والصحة النفسية الجيدة، وتشير الباحثة أن كل ما تقدم ينصهر في بوتقة مفهوم الذات الجيد، وتقبل الذات وتقديرها وتنمية تحقيق الذات، والسعي الدائم لتحقيقها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده تعزى لصالح التطبيق البعدي" وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالكشف عن دلالة الفروق بين متوسطَات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تحقيق الذات وأبعاده، وذلك باستخدام اختبار "ت" T - Test، لعينتين مرتبطتين، والجدول وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي البعدي لمقياس تحقيق الذات

أبعاد المقياس	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة sig	قيمة η^2	حجم التأثير
الثقة بالنفس	القبلي	17,866	4,344	29	18,927	دالة عند 0.01	0,566	0,938
	البعدي	31,866	3,830					
التفاؤل	القبلي	15,2000	3,122	29	23,473	دالة عند 0.01	0,618	0,954
	البعدي	31,766	4,157					
فاعلية الذات	القبلي	14,533	3,170	29	22,442	دالة عند 0.01	0,607	0,951
	البعدي	31,9000	3,772					
القدرة على الإنجاز	القبلي	17	3,342	29	18,183	دالة عند 0.01	0,566	0,938
	البعدي	32,333	4,566					
الدرجة الكلية	القبلي	64,6000	8,015	29	30,075	دالة عند 0.01	0.675	0,971
	البعدي	127,866	14,929					

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تحقيق الذات وأبعاده (الثقة بالنفس، التفاؤل، فاعلية الذات، القدرة على الإنجاز، الدرجة الكلية)، وذلك لصالح القياس البعدي، وكانت قيم مربعات أيتا للدرجة الكلية والأبعاد كبيرة، وكان حجم تأثير البرنامج في القياس البعدي كبيرًا، يقترب من الواحد الصحيح مما يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

ويشير ذلك إلى تنمية تحقيق الذات لدى الطلاب المراهقين بعد تقديم برنامج التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية، ويتفق ما توصلت إليه الباحثة من نتائج مع دراسة جميل الفاخوري (122:1992)؛ ودراسة سهير سليم (1998: 139) ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن التعلم التعاوني له تأثير واضح على الذات من (فعالية، وتقبل، وتقدير، وتحقيق) وعلى التحصيل لدى الطلاب فمن خلال التعلم التعاوني يمكن تعلم مهارات جديدة من خلال ملاحظة الآخرين والتواصل معهم من أجل التعلم فيؤدي ذلك لرفع مستوى فعالية الذات للتعلم، وتقبلها، وتقديرها والسعي الدائم لتحقيقها وتشير ميرسكى (Mersky,1993:85) إلى أن بناء مجموعة التعلم التعاوني (طالب مرتفع الفعالية، وطالب متوسط الفعالية، وطالب منخفض الفعالية)، وقد يؤثر إيجابياً على فعالية الذات الاجتماعية، والصداقة بين الطلاب، والشعور بتقدير الآخرين للطالب، والمشاركة الإيجابية بتقديم المساعدة للآخرين وطلب المساعدة منهم وقت الحاجة، والتعبير عن الرأي بحرية، والشعور بالرضا عن الذات والحياة.

ترى الباحثة أن أنشطة التعلم التعاوني تساعد الطالب على فهمه لذاته ولقدراته وإمكاناته، فيسعى لتحقيق ذاته في ضوء قدراته وإمكاناته حيث تتكون لدية صورة إيجابية عن ذاته، وخاصة عندما يتوصل إلى أهدافه، ويتوصل لنتائج الأعمال التي كلف بها بصورة تعاونية، وفي جو يسوده التقدير الاجتماعي ممن حوله، والمحبة والألفة بينه وبين زملائه في مجموعته التعاونية، وبينه وبين معلمه الذى يعتبر مرشداً وموجهاً له عند اللزوم؛ مما يؤدي لأن تكون المحصلة تنمية تحقيق الذات بصورة إيجابية وملحوظة؛ وتذكر رباب إسماعيل (2006: 126، 127) أن أنشطة التعلم التعاوني تسهم على تنمية ثقة الطلاب بذاتهم من خلال إبداء الطالب برأيه في موضوع النشاط، أو مبادرته بالإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الباحثة، وكذلك أثناء الحديث مع زملائه، وعرض ما يكلف به من أعمال مع زملائه في المجموعة أو الفصل، مما أدى إلى تنمية الثقة بالذات، وتحسين صورة الذات عند الطلاب، وتقبل الذات، والسعي لتوكيدها وتنمية تحقيق الذات؛ وتؤكد الباحثة أن أنشطة التعلم التعاوني تساعد الطلاب في التعبير عن مشاعرهم الموجبة تجاه زملائهم فى الجماعة، ومن خلال مشاعر الألفة والمودة التي تكونت لدى الطلاب تجاه زملائهم، واحترامهم لقواعد الأنشطة أثناء تأدية النشاط، وانتظارهم لدورهم فيها، ومراعاتهم الهدوء والمحبة والألفة أثناء الحديث مع زملائهم؛ مما يؤدى ذلك إلى تنمية تحقيق الذات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرض الخاص به والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس تحقيق الذات وأبعاده". للتحقُّق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالكشف عن دلالة الفروق بين متوسطَات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تحقيق الذات وأبعاده، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين نتائج التحليل.

جدول (5): نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق في درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس تحقيق الذات

القياس	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالةsig
الثقة بالنفس	البعدي	31,866	3,830	29	0,294	غير دالة
	التتبعي	32,133	3,266			
التفاؤل	البعدي	31,766	4,157	29	0,051	غير دالة
	التتبعي	31,733	2,911			
فاعلية الذات	البعدي	31,9000	3,772	29	0,491	غير دالة
	التتبعي	31,6000	3,190			
القدرة على الإنجاز	البعدي	32,333	4,566	29	1,056	غير دالة
	التتبعي	31,966	3,908			
الدرجة الكلية	البعدي	127,866	14,929	29	0,717	غير دالة
	التتبعي	126,4000	7,902			

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تحقيق الذات وأبعاده، مما يشير لاستمرارية أثر البرنامج بعد توقفه، وأن جلسات البرنامج التي كانت تسعي لتنمية تحقيق الذات لدى الطلاب بالتعليم الثانوي، قد أثرت بشكل كبير وحققت المرجو منها وهي إدراك فعال للواقع وفيه يستطيع الأشخاص المحققون لذواتهم رؤية ما هو إيجابي وما هو سلبي في سمات الآخرين، وهم أكثر تحرراً من التفاؤل والتشاؤم والتشويهات الأخرى للواقع، وكذلك تقبل الذات والآخرين والطبيعة، وهم أكثر قبولاً لأنفسهم وهم يعرفون نقاط قوتهم وضعفهم، وهم بنفس الأسلوب يتقبلون الآخرين دون حاجة إلى تغييرهم ولا يتوقعون الكمال في أنفسهم أو الآخرين، وأقل ميلاً لإصدار الأحكام على ذواتهم وعلى الآخرين، فهم يفتقدون إلى حد ما للشعور بالخزي والقلق، وكذلك يتمتعون بالتلقائية والبساطة والطبيعية وعدم التصنع ويدركون جيداً دوافعهم الحقيقية وعواطفهم، وقدراتهم واختياراتهم وكذلك التمركز على المشكلات فهم لا يتمركزون حول ذواتهم، ولا يهتمون بالمشكلات التي لا تستحق الاهتمام ولكنهم متمركزون حول ما يقومون به ويهتمون عادة بالمشكلات خارجهم وهم يطبقون أسساً فلسفية وأخلاقية في تناولهم العميق للمشكلات، ويحتاجون إلى العزلة والخصوصية دون أن يشعروا بالوحدة النفسية، وليس لديهم حاجة ماسة إلى الآخرين طالما أن حاجاتهم إلى الحب والانتماء قد أشبعت بالفعل وهم يشعرون بالراحة سواءً في وجود الآخرين أو غيابهم.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

1. تضمين المناهج التعليمية لأنشطة وطرق تدريس تسهم في تنمية تحقيق الذات لدى الطلاب.
2. تدريب المعلمين والمعلمات في المدارس على خطوات التعلم التعاوني وتفعلها بالشكل الصحيح.
3. الاهتمام بالبيئة الصفية الجيدة التي تشجع الطالب على التفاعل المثمر مع وزملائه والمعلم وطرح آرائه وافكاره في جو من الديمقراطية لتحقيق ذاته.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة القيام بالدراسات التالية:

1. الضبط الانفعالي وعلاقته بتحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2. أثر التعلم التعاوني على دافعية الانجاز والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. أثر المناخ الأسري على تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم أحمد بهلول (2012). *فعالية استخدام احدى استراتيجيات التعلم التعاوني فى كل من التحصيل النحوي واستبقاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. مجلة كلية التربية: بالمنصورة. 50: 2-62
2. إبراهيم القاعود (2010). *أثر طريقة التعليم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن*. مجلة مركز البحوث التربوية: جامعة قطر. 4(7): 131 – 172.
3. ألفت محمد فوده (2003). *التعلم التعاوني وأثره على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود*. مجلة رسالة الخليج. 23(86): 85 – 108.
4. تلي عبدالرحمن (2013). *تحقيق الذات نهاية سلم للحاجات أم بداية للتعاون ؟*." مجلة الحكمة: (30): 8 - 15.
5. جميل خالد عبدالرحمن الفاخوري (1992). *أثر التعلم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع*. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة اليرموك. إربد. الأردن .
6. حمزة حمزة أبو النصر؛ محمد جهاد جمل (2005). *التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة*. العين. الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.
7. خضر مخيمر؛ أبو زيد محمد (2014). *مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني فى تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والفهم*. مجلة القراءة والمعرفة: (17): 19 -44.
8. رباب صلاح الدين إسماعيل (2006). *فعالية التعليم التعاوني في تنمية توكيد الذات لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنصورة .
9. رفعت محمود بهجات (2003). *التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي*. القاهرة: عالم الكتب .
10. زبيدة أمزيان (2007). *علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس*. رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة). جامعة لخضر. باتنة. الجزائر.
11. زيد بن محمد البتال (2013). *إطار نظري لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الطلاب ذوى الإعاقات البسيطة في برامج الدمج بالمدارس العادية، مجلة الإرشاد النفسي*. مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس: (16): 131-151.
12. سهير إبراهيم محمد سليم (2010). *أثر التعليم التعاوني في تنمية مهارات قراءة وفهم النصوص العلمية الإنجليزية وتقدير الذات لدى طلبة مجموعة المواد الأدبية بالمرحلة الثانوية*. المؤتمر العلمي السنوي السادس كلية التربية جامعة حلوان. نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة. 3: 117-139 .
13. صالح فؤاد الشعراوي (2011). *العلاقة بين تحقيق الذات والقدرة الابتكارية لدى عينة من طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية جامعة الزقازيق.
14. صلاح الدين حسين الشريف (2000). *مدى فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات*. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط: 16(1): 227- 269.
15. صلاح أحمد مراد (2000). *الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
16. طلعت منصور؛ وفيولا الببلاوي (2005). *اختبار التوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
17. عادل إبراهيم شوشان (2013). *اثر برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير وفاعلية الذات الأكاديمية في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية*. رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة .
18. عادل صلاح عبد الجبار (2002). *العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة*. دراسات طفولة (نفسية اجتماعية إعلامية طبية). (15): 43 – 68.
19. عادل يحي محمد (2014). *مدى فعالية برنامج للتعلم التعاوني والفردي بالحاسوب على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة: (56): 131-165.
20. عبادة أحمد عبادة الخولى (1997). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي*. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط. (19): 21 - 51.

21. عبد الرزاق همام سويلم؛ خليل رضوان سليمان (2001). *فعالية استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصم*. مجلة التربية وعلم النفس: جامعة المنيا. ج(14) (ع3): 179-203.

22. عبد اللطيف بن صالح النعيم (2010). *المتغيرات المؤثرة على الشعور بتحقيق الذات لدى عضو هيئة التدريس بكلية الشريعة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية*. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية: (3): 265 – 332.

23. عبد المطلب أمين القريطى (2001). *سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وترتيبهم*. القاهرة : دار الفكر العربي.

24. عزيز حنا؛ محمد عبد الظاهر؛ وناظم هاشم (2002). *الشخصية بين السواء والمرض*. (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

25. غازي ضيف الله غازي العتيبي (2010). *ضغوط العمل وعلاقتها بتحقيق الذات لدى المديرين الكويتيين*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب. جامعة الزقازيق.

26. فوزية عبد الباقي الحاج علي (2009). *دراسة العلاقة بين تحقيق الذات والمناخ الأسرى لدى الشباب الجامعي في بعض دول الخليج*، رسالة ماجستير (غير منشور). كلية التربية. جامعة الزقازيق .

27. لويس كامل مليكة (2001). *التحليل النفسي والمفهوم الإنساني في العلاج النفسي*. (ط2) القاهرة :مكتبة النهضة العربية.

28. محمد إبراهيم عيد (2012). *الهوية والقلق والإبداع*. القاهرة: دار القاهرة.

29. مضحي ساير حميد المصلوخي (2012). *العلاقة بين الضغوط النفسية وتحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. مجلة التربية: جامعة الأزهر. 4(51): 205 - 248.

30. منى سعيد رشيدي (2013). *أثر التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى جماعات النشاط المدرسي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت*. رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة .

31. نادية محمود محمد بنداري (2012). *دراسة للدافع المعرفي وعلاقته بالحاجة لتحقيق الذات عند طلاب المرحلة الثانوية العامة*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية.جامعة الزقازيق .

32. نبيل حافظ (2013). *الابتكارية وتحقيق الذات لدى طلاب الدراسات العليا التربوية*. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس. 1(18): 57-86.

33. هدى عبد الحميد عبد الفتاح (2014). *أثر استخدام التعلم التعاوني فى تدريس العلوم فى تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. مجلة التربية العلمية: كلية التربية. جامعة عين شمس. 4(2): 1-42.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Brandt, F. J. & Ellsworth (2011). Effect of Cooperative learning on Academic Achievement and self-esteem of Urban. *Adolescents with learning Disabilities: Multidisciplinary Journal*, 7(9):13 -26.

2. Caissi, R. Wilson, E (2009). Communication breakdown management during Cooperative learning activities by mainstreamed students with hearing Losses Review. *Education and Deafness*, 97(2): 105- 121.

3. Cer, E & sahin, E (2017). The effects of Quality Books for children and the metacognitive Strategy on students Self – Esteem levels. Journal of Education and learning, 6(1): 72-80, https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p72.

4. Davidson, N. (2006). *Small Group Cooperative learning in mathematics–teaching and Learning mathematics book* (NCTM).

5. Johnnie, E. (2002). *Facilitating Self – Actualization in high School Youth Faculty Strategies*. U- S - A, ProQuest in formation. And learning Company.

6. Jocobs, D & et.al (2011). Effects of Cooperative Method on Mathematics Achievement and Affective outcomes of Students in private elementary School. *Journal of Research and Development in Education*, 25 (4): 95 – 202.

7. Johnson, D, Johnson, R& Smith, k. (2000). Cooperative learning Returns to College: in Deborach Dezure (Ed) learning from change, London, Stylus Publishing.

8. Lee, M & luck, R. (2015). What and how of Cooperative learning. The Social Studies, 28 (3): 122-135.

9. Mersky, K. H. (1993). Social Self- efficacy and adaptive Social Interaction: Analysis of the relationship between beliefs group processes and knowledge gain. *Dissertation Abstracts International*, 54(1): 48.

10. Nichols. J. D. & Miller, R. B. (2007). *The Effects of Cooperative learning on Student Achievement and Motivation in High School Geometry Class*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associations, SanFrancisco, CA, April.

11. Punch, K. F. & Beverly, B. (1997). Cooperative and Competitive learning environments and their effects on behaviour, Self- efficacy and Achievement. *Alberta Journal of Educational Research,* (43): 158 -170.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

Effectiveness of a program based on cooperative learning and its impact on the development of self-realization among secondary school students

Naglaa Fathy Abdel Rahman Al-Shimi
Assistant Professor of Psychology and Psychological Health, Faculty of Science and Arts, Sharurah, Najran University, KSA
aldoktor_2014@yahoo.com

Received : 7/10/2020 Revised : 11/11/2020 Accepted : 14/1/2021 DOI : https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.10

Abstract: The study aimed to verify the effectiveness of a training program based on cooperative learning in developing self-realization among third-grade secondary students, and to verify the continuing impact of the program on the sample.
The sample of the study consisted of (60) students divided into two equal groups, a control group and the other experimental, and the study tools were (Self-Achievement Scale) using the experimental approach, The results showed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups on the Self-Achievement Scale and its dimensions in the post-measurement, in favor of the experimental group, as well as the existence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the two measures (pre and post) in favor of the post-measurement on the Self-Achievement Scale and its dimensions. Likewise, there are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members on the Self-Achievement Scale in the post and tracer measurements, i.e. the continuity of the program's effectiveness that the experimental group was exposed to. One of the most important recommendations of the study is the inclusion of educational curricula for activities and teaching methods that contribute to the development of students 'self-realization.

Keywords: *Collaborative Learning; Self-realization; training program.*

References:

1. 'adl Ebrahym Shwshan (2013). Athr Brnamj Qa'm 'la Alt'lm Alt'eawny Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Wfa'lyt Aldat Alakadymyh Fy Madh Allghh Alanjlyzyh Lda Tlamyd Alhlqh Ala'dadyh. Rsalt Majstyr Fy 'lm Alnfs (Ghyr Mnshwrh). M'ehd Aldrasat Altrbwyh. Jam't Alqahrh.
2. 'adl Slah 'bd Aljbar (2002). Al'laqh Byn Altwkydyh Wthqyq Aldat Lda Tlab Aljam'h. Drasat Tfwlh (Nfsyh Ajtma'yh E'lamyh Tbyh). (15): 43 – 68.
3. 'adl Yhya Mhmd (2014). Mda F'alyt Brnamj Llt'lm Alt'eawny Walfrdy Balhaswb 'la Althsyl Aldrasy Ltlamyd Almrhlh Alabtda'yh. Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Almnswrh: (56): 131-165.
4. 'badh Ahmd 'badh Alkhwla (1997). Athr Astkhdam Astratyjyh Alt'lm Alt'awny Fy Tdrys Mqrr Alajhzh Walm'dat Alkhrbyh Ltlamyd Alsf Althany Althanwy Alsna'y 'la Altfa'l Allfzy Wthsylhm Aldrasy. Mjlh Klyh Altrbyh: Jam't Asywt. (19): 21 - 51.
5. 'bd Alrzaq Hmam Swylm: Khlyl Rdwan Slyman (2001). F'alyt Astratyjyh Mqtrhh Fy Alt'lm Alt'awny 'la Althsyl Wmharat Alatsal Walatjahat Nhw Al'lwm Lda Tlamyd Alsm. Mjlt Altrbyh W'lm Alnfs: Jam't Almnya. J(14) ('3): 179-203.
6. 'bd Alltyf Bn Salh Aln'eym (2010). Almtghyrat Alm'thrh 'la Alsh'wr Bthqyq Aldat Lda 'dw Hy't Altdrys Bklyt Alshry'eh Fy Mhafzh Alahsa' Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Almjlh Al'lmyh Llbhwth Waldrasat Altjaryh: (3): 265 – 332.
7. 'bd Almtlb Amyn Alqryta (2001). Sykwlwjyh Dwa Alahtyajat Alkhash Wtrtybhm. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.
8. 'zyz Hna: Mhmd 'bd Alzahr: Wnazm Hashm (2002). Alshkhsyh Byn Alswa' Walmrd. (T2). Alqahrh: Mktbt Alanjlw Almsryh.

9. Alft Mhmd Fwdh (2003). Alt'lm Alt'awny Wathrh 'la Althsyl Walatjah Nhw Alhasb Alaly 'nd Talbaant Klyt Altrbyh Bjam't Almlk S'wd. Mjlt Rsalh Alkhlyj. 23(86): 85 – 108.

10. Ebrahym Ahmd Bhlwl (2012). F'alyt Astkhdam Ahda Astratyjyat Alt'lm Alt'awny Fa Kl Mn Althsyl Alnhwy Wastbqa' Alm'lwmat Walatjah Nhw Almadh Alnhwyh Lda Tlamyd Alsf Althany Ale'dady. Mjlt Klyt Altrbyh: Balmnswrh. 50: 2-62

11. Ebrahym Alqa'wd (2010). Athr Tryqh Alt'lym Alt'awny Fy Althsyl Fy Aljghrafya Wmfhwm Aldat Lda Tlab Alsf Al'ashr Fy Alardn. Mjlt Mrkz Albhwth Altrbwyh: Jam't Qtr. 4(7): 131 – 172.

12. Fwzyh 'bd Albaqy Alhaj 'ly (2009). Drast Al'laqh Byn Thqyq Aldat Walmnakh Alasra Lda Alshbab Aljam'y Fy B'd Dwl Alkhlyj, Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwr). Klyt Altrbyh. Jam't Alzqazyq .

13. Ghazy Dyf Allh Ghazy Al'tyby (2010). Dghwt Al'ml W'laqtha Bthqyq Aldat Lda Almdyryn Alkwytyyn. Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Klyt Aladab. Jam't Alzqazyq.

14. Hda 'bd Alhmyd 'bd Alftah (2014). Athr Astkhdam Alt'lm Alt'awny Fa Tdrys Al'lwm Fa Tnmyt Altfkyr Al'lmy Lda Tlamyd Almrhlh Ale'dadyh. Mjlt Altrbyh Al'lmyh: Klyt Altrbyh. Jam't 'yn Shms. 4(2): 1-42.

15. Hmzh Hmzh Abw Alnsr: Mhmd Jhad Jml (2005). Alt'lm Alt'awny Alflsfh Walmmarsh. Al'yn. Alemarat Al'rbyh Almthdh. Dar Alktab Aljam'y.

16. Jmyl Khald 'bdalrhmn Alfakhwry (1992). Athr Alt'lm Alt'awny Fy Althsyl Fy Al'lwm Wmfhwm Aldat Lda Tlab Alsf Altas'e. Rsalt Majstyr(Ghyr Mnshwrh). Jam't Alyrmwk. Erbd. Alardn .

17. Khdr Mkhymr: Abw Zyd Mhmd (2014). Mda Fa'lyt Astkhdam Astratyjyh Alt'lm Alt'awny Fa Tnmyt Aldaf'yh Walthsyl Aldrasy Walqablyh Ll'ml Alt'awny Lda Tlab Klyt Altrbyh Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walfhm. Mjlt Alqra'h Walm'rfh: (17): 19 -44.

18. Lwys Kaml Mlykh (2001). Althlyl Alnfsy Walmfhwm Alensany Fy Al'laj Alnfsy. (T2) Alqahrh: Mktbt Alnhdh Al'rbyh.

19. Mdhy Sayr Hmyd Almslwkhy (2012). Al'laqh Byn Aldghwt Alnfsyh Wthqyq Aldat Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmdynh Alryad Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr. 4(51): 205 - 248.

20. Mhmd Ebrahym 'yd (2012). Alhwyh Walqlq Walebda'. Alqahrh: Dar Alqahrh.

21. Mna S'yd Rshydy (2013). Athr Alt'lm Alt'awny Fy Tnmyt Almharat Alajtma'yh Wfa'lyt Aldat Lda Jma'at Alnshat Almdrsy Mn Dwy S'wbat Alt'lm Bdwlh Alkwyt. Rsalt Majstyr Fy 'lm Alnfs (Ghyr Mnshwrh). M'hd Aldrasat Altrbwyh. Jam't Alqahrh.

22. Nadyh Mhmwd Mhmd Bndary (2012). Drash Lldaf' Alm'rfy W'laqth Balhajh Lthqyq Aldat 'nd Tlab Almrhlh Althanwyh Al'amh. Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Klyt Altrbyh. Jam't Alzqazyq .

23. Nbyl Hafz (2013). Alabtkaryh Wthqyq Aldat Lda Tlab Aldrasat Al'lya Altrbwyh. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't 'yn Shms. 1(18): 57-86.

24. Rbab Slah Aldyn Esma'yl (2006). F'alyt Alt'lym Alt'awny Fy Tnmyt Twkyd Aldat Lda Atfal Alrwdh. Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Klyt Altrbyh. Jam't Almnswrh.

25. Rf't Mhmwd Bhjat (2003). Alt'lm Alastratyjy Mdkhl Mqtrh Lhfz Altfkyr Al'lmy. Alqahrh: 'alm Alktb.

26. Slah Aldyn Hsyn Alshryf (2000). Mda F'alyt Astratyjyat Alt'lm Alt'awny Fy 'laj S'wbat T'lm Alryadyat Wtqdyr Aldat. Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Asywt: 16(1): 227- 269.

27. Slah Ahmd Mrad (2000). Alasalyb Alehsa'yh Fa Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh Walajtma'yh. Alqahrh: Mktbt Alanjlw Almsryh.

28. Salh F'ad Alsh'rawy (2011). Al'laqh Byn Thqyq Aldat Walqdrh Alabtkaryh Lda 'ynh Mn Tlbt Aljam'h. Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Klyt Altrbyh Jam't Alzqazyq.

29. Shyr Ebrahym Mhmd Slym (2010). Athr Alt'lym Alt'awny Fy Tnmyt Mharat Qra'h Wfhm Alnsws Al'lmyh Alenjlyzyh Wtqdyr Aldat Lda Tlbt Mjmw't Almwad Aladbyh Balmrhlh Althanwyh. Alm'tmr Al'lmy Alsnwy Alsads Klyt Altrbyh Jam't Hlwan. Nhw T'lym 'rby Mtmyz Lmwajhh Thdyat Mtjddh. 3: 117-139.

30. Tl't Mnswr: Wfywla Albblawy (2005). Akhtbar Altwjh Alshkhsy Wqyas Thqyq Aldat. Alqahrh: Mktbt Alanjlw Almsryh.

31. Tly 'bdalrhmn (2013). Thqyq Aldat Nhayh Slm Llhajat Am Bdayt Llt'awn?." Mjlt Alhkmh: (30): 8 - 15.

32. Zbydh Amzyan (2007). 'laqt Tqdyr Aldat Llmrahq Bmshklath Whajath Alarshadyh Drast Mqarnh Fy Dw' Mtghyr Aljns. Rsalt Majstyr Fy 'lm Alnfs (Ghyr Mnshwrh). Jam't Lkhdr. Batnh. Aljza'r.

33. Zyd Bn Mhmd Albtal (2013). Etar Nzry Lastkhdam Aslwb Alt'lm Alt'awny Fy Tdrys Altlab Dwa Ale'aqat Albsyth Fy Bramj Aldmj Balmdars Al'adyh, Mjlt Alershad Alnfsy. Mrkz Alershad Alnfsy Jam't 'yn Shms: (16): 131-151.