أثر التعلم للاتقان فى فاعلية الذات الأكاديمية فى مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الاول الثانوى

إعداد

سوزان محمد ضامن*

المستخلص: هدفت الدراسة إلي التحقق من مدى فاعلية التعلم للإتقان علي فاعلية الذات الأكاديمية لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا. وتكونت العينة من ٧٨ طالباً وطالبة من مدرسة القنطرة شرق الثانويه المشتركه للصف الأول الثانوي بمتوسط عمر (١٦.٤) عاماً وانحراف معياري (١,٣٧) عاماً، وقسمت الطلاب إلى مجموعتين أحدهما عينة ضابطة (٣٩) طالبا وطالبة والأخرى عينة تجريبية (٣٩) طالبا وطالبة، تكونت الأدوات من برنامج التعلم للإتقان في تحصيل مادة الجغرافيا للصف الأول الثانوي، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحثة، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات درجات التطبيق البعدي لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في بعد المبادرة. كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيق البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في بعد المجهود. كما اثبتت النتائج وجود فروق دالة بين القياس البعدي والتتبعي على بعد المثابرة.

مقدمة:

يعد التعلم للإتقان أحد الإستراتيجيات التعليمية وأحد أشكال تفريد التعليم الذي ظهر كأحد المستحدثات التربوية في مجال التعليم والتعلم، لتلافي العيوب التي تنشأ من التدريس الجمعي، والتغلب على مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يقوم تفريد التعليم علي مد كل طالب بالمعلومات بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته واحتياجاته وميوله، أي أن الطالب في ظل تفريد التعليم يكون حراً في الاختيار بين أنماط تعلم عديدة (خالد نوفل ، ٢٠٠٧) ، لذا يعتبر التعلم للإتقان تقنية لتدريس مادة تعليمية متسلسلة علي نحو هرمي، حيث تكون المادة المراد تعليمها مجزأة إلي وحدات، تعطى كل منها في حصة واحدة أو في عدة حصص، ويعطى الطلاب اختبار في نهاية الوحدة، فإذا لم يصلوا إلى درجة الإتقان على الاختبار (٨٠٪) أو (٩٠٪) فإنهم يزودن بوقت

*بحث مشتق من رسالة دكتوراة تخصص علم نفس تربوي.

وتدريس إضافيين، حتى يصبحوا قادرين على تحصيل درجة الإتقان على اختبار مكافئ (حتم خوشناو ،أريان حسن،٢٠١٥، ٩٥).

وتعد فاعلية الذات الأكاديمية ذات قيمة تنبؤية تفوق القيمة التنبؤية لكلاً من المعرفة والمهارات التي يمتلكها الفرد، وبناء على ذلك فإن الجامعات تتيح للطلاب فرص التعلم والقيام بمسئولياتهم الاجتماعية المتاحة لهم داخل المجتمع, ولذا كان من الضروري القيام بالبحث لتنمية قدرات الطلاب وإكسابهم المهارات اللازمة لتنمية شخصياتهم ومعارفهم من خلال الأنشطة والبرامج اللاصفية التي تقدمها الجامعة, ومدى الاستفادة منها في فاعلية الذات الأكاديمية وزيادة الخبرات والمهارات لدى الطلاب والانتماء الذاتي والاجتماعي داخل الحياة (جولتان حجازي،٢٠١٣: ٤٢٢).

كما تعد فاعلية الذات الأكاديمية إحدى موجهات السلوك ، فالفرد الذي يُؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة؛ حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة، وللفاعلية الذاتية علاقة إيجابية بالإنجاز في المجالات المختلفة،وتعتبر مثيراً مهماً لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته بما يساهم في تحقيق أهدافه، فالسلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح ، والكفء مع أحداث الحياة والإخفاق المبتكر (Bandura, 2000).

ويمثل طلاب المرحلة الثانوية شريحة مهمة في أي مجتمع، ومرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلبة ، فهم يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم حيث يستعدون للالتحاق بالجامعة، ومن ثم فان نظرتهم لكفاءتهم الذاتية تؤثر في أدائهم الدراسي وفي دافعيتهم للانجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم، وبناءً على ذلك فأن محاولة فهم تقدير الطلاب لذاتهم وإدراكهم لها يعد خطوة مهمة في سبيل فهم هذه المرحلة ومتطلباتها (رغداء نعيس، ٢٠١٢).

وتعتبر مادة الجغرافيا من أمتع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية، ولكن في الآونة الأخيرة طرأت على الساحة مستجدات ومتغيرات، تتطلب من جميع المواد الدراسية مراجعة مناهجها وأهدافها وأدواتها وطرق عرضها (أحمد عسيري، ٢٠٠٨، ٧٦، صلاح الدين أحمد ، ٢٠٠٥ ، ١٢).

إذ أن مادة الجغرافيا باتت تقتصر في أثناء عملية تدريسها بصورة أساسية على عملية حفظ المعلومات وتلقينها، وعدم تمكن الطلاب من احتفاظهم للمفاهيم الجغرافية التي يدرسونها داخل غرفة الصف، وقد يعزى السبب في ذلك الى الاعتماد على مصدر وحيد للمعلومات وهو الكتاب

المدرسي الذي يحتوي على موضوعات تقليدية أثبت ضعف فاعليتها في التدريس بسبب احتواءها على مفاهيم غير خاضعة للتحديث والتطوير بشكل دوري ومستمر (سعاد عبد السلام،٢٠١٠: ٢٠، شموع عمر، ٢٠١) .

فقد أظهرت العديد من الدراسات وجود ارتباط بين التعلم للإتقان وفاعلية الذات الأكاديمية على العديد من المواد الدراسية منها مادة الجغرافيا .

فقد أوضحت دراسة كيم (Kim,2005) التي هدفت إلي كشف العلاقة بين خبرات التعلم للإتقان وفعالية الذات الأكاديمية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين خبرات التعلم للإتقان وفعالية الذات الأكاديمية.

كما هدفت دراسة ميشيل وآخرون (Michael,etal,.2005) إلي التعرف علي تعلم الطلاب إتقان المحتوي وفاعلية الذات الأكاديمية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلي تحسن فاعلية الذات الأكاديمية إلى حد كبير على مدى التدريس، وتحسن العلاقة بين فاعلية الذات وإتقان المحتوى حيث ارتفع من (٠.٣٣) في مرحلة ما قبل الاختبار إلى (٠.٤٩) في الاختبار البعدي.

كما هدفت دراسة مارجن وكلين (Marijn,&Celine,2014) إلي التعرف علي العلاقة بين إتقان الطلاب للمواقف الإيجابية تجاه أقرانهم وفاعلية الذات الأكاديمية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتقان الطلاب للمواقف الإيجابية تجاه أقرانهم وفاعلية الذات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كمدرس لمادة الجغرافيا بالصف الأول الثانوي فقد لاحظت وجود فروق فردية بين الطلاب في فاعلية الذات الأكاديمية، مما عزز الرغبة لدى الباحثة في دراسة أثر التعلم للإتقان علي فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك لاحظت الباحثة من خلال إطلاعها على الأدبيات البحثية والتراث السيكولوجي في هذا المجال ندرة الدراسات والأبحاث التي تتعلق بدراسة متغيرات الدراسة بعضها ببعض في كل من التعلم للإتقان وفاعلية الذات الأكاديمية.

وبالرغم من التحديث والتطوير الذي ظهر على مناهج الجغرافيا خلال العقد الأخير إلا أن أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون مازالت تقليدية وغير فعالة ، وفي كثير من الأحيان لايحسن هؤلاء المعلمون استغلال وقت الحصة في تدريس منهج ، أو علاج نواحي القصور والضعف عند الطلاب ولا حتى تشخيصها والوقوف على أسبابها ، ويؤدي هذا بدوره إلى ضعف التحصيل وتعمق الاتجاهات السلبية نحو الجغرافيا وصعوبتها.

وفي السنوات الأخيرة تناول الباحثون إستراتيجية التعلم الإتقان بالبحث والتمحيص ، وكانت النتائج في صالحها ففي المجال العقلي ثبت أنها تزيد من تحصيل الطلاب كما أنها تزيد من إعداد هؤلاء الطلاب الذين يتقنون تعلم المحتوى، وفي المجال الانفعالي فهناك بعض الدراسات دلت على أنها تزيد من الثقة بالنفس ، وتجعل الطلاب أكثر تفاؤلاً وتوقعاً للنجاح، ويذكر بلوم (Bloom,1971) "أن الطالب الذي يواجه خبرات تعليمية ناجحة يطور مفهوماً إيجابياً عن ذاته ، وعلى العكس من ذلك ، عندما لايواجه مثل هذا النجاح ، فإنه يطور مفهوماً سلبياً عنها.

هذا بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة خلال تدريسها لطلاب الصف الأول الثانوي ومن خلال لقائها مع معلمي الجغرافيا في هذه المرحلة ، حيث إنهم يستخدمون الطريقة التقليدية أثناء الشرح ، مما دعى لاستخدام إستراتيجية التعلم الإتقان في تدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوي للتأكد من تحصيل المفاهيم العلمية بالإضافة إلى تنمية الاتجاه نحو مادة الجغرافيا.

ولقد كان من الضروري استخدام إستراتيجية تدريس تعالج الضعف والقصور الناشيء عند الطلاب، وتأتي الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر إستراتيجيةالتعلم للإتقان في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مما سبق تتضح مشكلة البحث الحالى في التساؤل الرئيسى التالي:

ما أثر التعلم للإتقان في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟

وينبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات التالية:

١. ما أثر التعلم للإتقان علي فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟

٢. ما بقاء أثر التعلم للإتقان علي فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلي :

التحقق من مدى فاعلية التعلم للإتقان علي فاعلية الذات الأكاديمية لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ . الوصول إلى مستوى من الإتقان فى مادة الجغرافيا، والذي حددته الباحثة ٨٠٪ , وتقليل عدد المكملين والراسبين والمنسحبين من المدرسة.

٢. تعميق المهارات العملية والخبرات العلمية لدى الطلاب من خلال إتقانهم لواجباتهم الدراسية، وانتقال أثر التعلم لمواقف تعليمية لاحقة.

٣. استراتيجية التعلم للإتقان تعمل على تغيير عملية التعليم والتعلم بحيث يصبح التعلم تعاونياً أكثر منه تنافسياً ، ويصبح المعلمون رواداً للتعليم وميسرين للتعلم ، وليس فقط ملقنين للتعليم.

٤.إثراء المكتبة العربية ببرنامج التعلم للإتقان، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، واختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا؛ وذلك من خلال إعدادهما والتحقق من خصائصهما السيكومترية.

٥. قد تضيف هذه الدراسة إلى التراث النفسي بعض المعارف حول الدور المهم الذي يلعبه التعلم للإتقان على فاعلية الذات الأكاديمية.

٦. قد تسهم الدراسة الحالية في تفعيل الدور الوظيفي والتطبيقي لدراسة مقرر مادة الجغرافيا في تحقيق مستوى أعلى للتعلم الإتقان .

المصطلحات الإجرائية للدراسة

التعلم للإتقان Mastery Learning

تعرف الباحثة التعلم للإتقان إجرائياً بأنه: إستراتيجية تعليم وتعلم تستهدف الوصول بجميع الطلاب إلى درجة عالية من الإتقان يحددها المعلم قبل بدء الدرس، ويقدم خطة تعليمية لتدريس مادة الجغرافيا للطلاب الذين قل مستوى تحصيلهم إلى٨٠% ، وإذا لم يصلوا إلى درجة الإتقان تقدم لهم أنشطة علاجية حتى يصلوا إلى درجة الإتقان في اختبار مكافئ ، ويقاس التعلم للإتقان من خلال درجات الطلاب فى الأختبار التحصيلي المعد وحصوله على مستوى الإتقان المحدد له مسبقاً.

فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-efficacy

تعرف الباحثة فاعلية الذات الأكاديمية إجرائيا بأنها: مقدار ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وأداء المهام في المجالات الأكاديمية المتنوعة في مقرر الجغرافيا، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف، وتقاس فاعلية الذات الأكاديمية من خلال الاستجابات التي يصدرها الطالب من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ظهر في خمسينات القرن العشرين اتجاه جديد يدعو لتحقيق نواتج التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وانعكاس هذا على ثقة المتعلم بذاته أو تحقيقه للمهارات والمفاهيم التي تعلمها فور دمجه مع مجموعات متنوعة من ذوي التحصيل المرتفع والمتدني مما يؤدي إلى الوصول لدرجة من التمكن والإتقان، وركز أصحاب هذا الاتجاه (Bloom, 1971; Slavin, 1987, 1990) على تنمية عدد من الاستراتيجيات التي أصبحت تعرف فيما بعد بالعادات العقلية، وأصبح التأكيد على استخدام الأساليب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن الأساليب الحديثة التي تراعي الفروق الفردية والتي اعتمدت على اكتساب وتعلم المهارات هو التعلم للإتقان الذي يعتمد على تكرار المهارة وتصحيح الأخطاء خلال حل المشكلات التي يقع فيها الطلاب، وهذا يعطي وقتاً إضافيا لتعزيز المفاهيم والمهارات كي يتقن المتعلم المهارة ويتحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم مما يزيد استعداد الطالب للتعلم عنده (حيدر طراد، ٢٠١٢، ٢٨٨).

ويحتم العمل التربوي بجوانبه النفسية للعملية التعليمية على استخدام المعلم أحدث الطرق والأساليب لمواكبة التطور الذي يشهده من خلال التعليم المبني على الأسس العلمية السليمة، لبناء جيلٍ متقدمٍ وفعالٍ في المجتمع (Guskey, 2007) .

ويعد أسلوب التعلم الاتقاني من الإسهامات التربوية التي أدت إلى تغيير مسار العملية التعليمية ومعالجة الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين ضمن نطاق الفصل الدراسي النظامي، فأسلوب التعلم الاتقاني يتيح للمتعلم الخبرات التعليمية المناسبة على وفق قدراته وإمكاناته فضلا عن أنه يساعد على إيجاد علاج للمشكلات التعليمية التي تعترضه أثناء عملية التعلم، ويمكن أن يكون فعالاً في اكتساب التعلم وبالتالي تأثيره الإيجابي على مستوى الطالب في الأداء (حتم خوشناو، أريان حسن،٢٠١٥، ٩٧).

ومن السهل نسيان المفاهيم والمهارات التي يتم الأحتفاظ بها. يجب دراسة المادة الأكاديمية التي نريد حفظها وتذكرها عدة مرات لإتقانها ، حيث يؤدي التدريب المستمر على مهارة إلى إتقان هذه المهارة وبالتالي الاستمرار في تذكرها،وإتقان المادة بدقة وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب (عبد الله العنزي ، ٢٠١٦ ، ١٣).

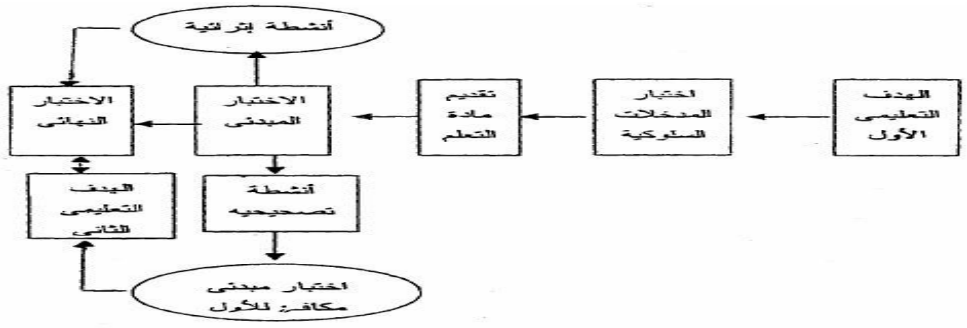
لذا، فقد أكدت دراسة عبد الرزاق حسين(٢٠١٥) على أثر إستراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، بلغت عينة البحث (٦٨) طالباً وطالبة ، بواقع (٣٨) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة. درست المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التعلم للإتقان بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة

التقليدية ، وفي نهاية التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً أجرى الباحث اختباراً تحصيليا وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل مما يدل على اثر استراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل الطلاب.

ويرى جورمان وكيولك بانجيرت ودرونس (Jorman., 2004,; Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990) أن استخدام أسلوب التعلم للإتقان ينعكس في مستوى أداء المهارات.

وبالنسبة للجانب الانفعالي فقد أظهرت بعض الدراسات (Slavin, 1987, 1990; Zhijin, 2008; Zimmerman & Dibenedetto, 2008) أن إستراتيجية التعلم للإتقان تأثر ايجاباً على المحصلات الانفعالية للتلاميذ الذين يتعلمون وفقًاً لها ، فهم يميلون للمادة الدراسية، ويبذلون جهدًا كبيرًا في دراستها ويشعرون بأهميتها.

وتشير نادية عبد العظيم (١٩٩٤,٢٢), إلى أن التعلم للإتقان يسير وفقاً للخطوات التالية كما هو موضح بالشكل (١) :



شكل (١): يوضح خطوات تطبيق التعلم للإتقان (نادية عبد العظيم ،١٩٩٤)

ويعتبر التعلم للإتقان طريقة تدريس مرنة ، ومتدربوا الخدمة الاجتماعية يمكنهم فقط انتقاء مبادئ قليلة للإتقان من أجل تنفيذها في نفس الوقت الذي يقومون فيه بتنفيذ طرق تعلمهم العادية (Aviles, Christopher-B. 2001,14).

وتؤكد فاديه نعومي (٢٠٠٢، ٥٨) و(اعتدال عباس ،٢٠٠٩) أن الطالب في أسلوب التعلم الإتقاني كان يمر بجميع عمليات التفكير العقلي في كل موقف وبدون حدوث قطع فيها، واستمرار الطلاب في ذلك يؤدى إلى زيادة في نمو العمليات العقلية التي يكتسبها مما يزيد في تنمية تفكيرهم الإبداعي .

ويعرفه بندر (Binder, 2002,16) بأنه نموذج يجمع بين التعلم الفردي والتعلم الجمعي، ويتيح الفرصة للمتعلمين الوصول إلى مستوى الإتقان المحدد شريطة إعداد المادة الدراسية بطريقة منظمة ووافية، وإتاحة الوقت الكافي لهؤلاء المتعلمين، للوصول إلى مرحلة الإتقان وتقديم المساعدة لهم. وتعد الفاعلية الذاتية أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعية الطلاب، وصحتهم النفسية، وقدرتهم على الإنجاز الشخصي، فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة ما. وهي مؤشر للمقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه. (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011).

كما تعتبر فاعلية الذات من المفاهيم العامة في تفسير سلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، حيث تعمل كمعينات ذاتية في مواجهة المشكلات ، وتعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الأفراد وإدراك الفرد لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبة في أداء الأعمال الصعبة وتعلم الأشياء الجديدة ، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار (رشيدة الساكر ، ٢٠١٥، ٣٩).

لذا فقد هدفت دراسة محمد عبدالله وسماح القدور (٢٠١٦) إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات العامة والهدف من الحياة، وتحديد ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية الذات من جهة، والهدف من الحياة من جهة أخرى، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والهدف من الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور.

ويشير لاندر(Lander, 2001, 28) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هي ثقة الفرد فيما يتعلق بقديته على الأداء في مجالات متنوعة بعيدا عن شروط التعزيز.

كما يعد تعلم للإتقان أداة تعليمية فعالة لتقييم كفاءة المهارات الإجرائية الأساسية الأكثر تعقيدًا على طول سلسلة التدريب. ويتميز بمقاومته للقلق ويعمل على نمو الثقة والأداء المعرفي واتخاذ القرارات (Liepert, Velic, Rademacher, Blumenfeld, Bingman, O'Rourke& Sullivan, 2019).

وأضافت حنان محمد (٢٠٠٧، ٤٨) بأنه ذلك التعلم الذي يقوم به المعلم جميع الطلاب في آن واحد وفي ضوء عملية التقييم يقدم تعليم علاجي للطلاب الذين قل مستوى تحصيلهم عن ٨٠٪.

إلا أن Garner, Denny & Luxton–Reilly (2019) اختلف في أن عدم اندماج المتعلم مع

أقرانه داخل الاستراتيجية يعيق دافعية الاتقان ويمنع تكوين تمكن المتعلم من الأهداف المرجوة من مادة التدريس.

ويؤكد كلا من عادل العدل (٢٠٠١ : ١٣١) ومافيس (Mavis,2001,8) وباندورا (Bandura, 2001) (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2002) بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة ، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة ، واعتقادات الفرد في قواه الشخصية ، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

وتؤثر فعالية الذات على مستوى الدافعية مباشرة وتوظيف الأفراد للأفعال، وتحديد أي أنشطة محتملة للإنجاز، ومشاركة المتعلم بالأفعال المحتملة للنجاح (Pajares, 2001) .

لذا فقد هدفت دراسة عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية التآلف والثبات الانفعالي، لدى عينة من طلبة الجامعة، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية ، تم تطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة إنتصار عشا , فريال أبوعواد, إلهام الشلبي, إيمان عيد (٢٠١٢) إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي ، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي ، وجاءت نتائج الدراسة :وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين فاعلية الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير العمر، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الوعي بالذات لصالح الذين أعمارهم تتراوح بين١٦ إلى ٢٢سنة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي الوعي بالذات، القوة لصالح الذكور.

وترى ولاء يوسف (٢٠١٦) أن لفاعلية الذات الأكاديمية ثلاثة أبعاد تمكن الفرد من النجاح في أداء مهام مكلف بها مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة وتتضمن الآتي:

١. المبادرة:

يُقصد بها السعي المبذول من المتعلم في الإلمام لطبيعة المادة العلمية والتحقق من مدى تشبعهم بمحتوياتها ، فضلاً عن قدرته على إقناع الآخرين بالحوار.

٢. المجهود:

يقصد بها تفضيل الفرد للقيام بالأعمال التي تتطلب جهداً ووقتاً في تنفيذها، والسعي باستمرار رغم الفشل من أجل الوصول إلى أهداف.

٣. المثابرة:

يقصد بها إخراج المتعلم لطموحاته إلى حيز الوجود والاستمرارية فى انتقال الفرد من نجاح إلى نجاح (Scott, 1992)، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة (Schwarzer, 2014).

فقد أجرى رواند (Rowand, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين ، الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس ذكر /أنثى في الكفاءة . تكونت عينة الدراسة من ٦٩ طالباً وطالبة من إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية واستخدم الباحث مقياس هارتز لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية أدنى أكاديمياً للأداء، وأن الذكور قد حصلوا على فاعلية أعلى مقارنة بالإناث.

وأقام اندرمان وميدلجي(Anderman & Midgly, 1992) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها أداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي تكونت عينة دراسية من ٣٤١ طالباً اختيروا من خمسة عشر فصلاً دراسياً لمدرستين ابتدائيتين واستخدم الباحثان استبياناً لقياس دافعية الطلاب ولقياس الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة

وقدم كيلي (Kelly, 1993) دراسة هدفت الكشف عن أثر الجنس والتخصص الأكاديمي في فاعلية الذات المهنية المدركة، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٦ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلاً وأن التخصص كان متنبأ جيداً أكبر من الجنس في تفسير الفاعلية الذاتية.

وأكد شيل وكونفن وبروننج (Shell; Colvivn & Bruningl, 1995) فى دراستهم التى هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق بين المستوى الصف والمستوى التحصيلي في اعتقادات فاعلية الذات والعلاقة بينها وبين التحصيل في القراءة والكتابة تكونت عينة الدراسة من ٣٦٤ من طلبة المدارس الحكومية الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة واستخدموا اختيار كاليفورنيا للتحصيل CAT، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المستوى الصفي والمستوى التحصيلي في فاعلية الذات. بينما لا يوجد أثر أي تفاعل بين المستوى الصف والمستوى التحصيلي في فاعلية الذات لها تأثيرات دافعية مهمة على القراءة والكتابة لدى الأطفال.

كما أجرى لاندين وستيوارت (Landine & Stewart, 1998) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية و التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٨ من طلبة الصف الثاني عشر وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية ومعدل درجات الطلبة الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة بين الدافعية ومتوسط درجات الطلاب . كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية.

كما هدفت دراسة ويزلي (Wesley, 2002) إلى تعرف العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلاب وطالبات الجامعة، وذلك على عينة شملت ٤٠٠ طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات لشرير (Sherer, et. Al, 1982) ومقياس الاتجاهات لواينشتاين وآخرون (Weinstein, et. Al, 1984) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية والإنجاز الأكاديمي وفاعلية الذات،و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

أما دراسة ميريام (Miriam,2003) هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، شملت عينة الدراسة ٥٢ من الطلبة المعرضين لخطر التسرب في المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين : تجريبية وتشمل ٣٧ طالباً وضابطة وتشمل ١٥ طالباً، واستخدم الباحث عدة مقاييس توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية لصالح المجموعة التجريبية .

كما هدفت دراسة ديان (Diane,2003) إلى دراسة فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم وتقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ، وتكونت العينة من ٢١٦ طالباً وطالبة

واستخدمت مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي .

وأجرى محمد سحلول(٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء ، و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي.

ومن ثم فقد هدفت دراسة نزيه حمدي ، نسيمة وداود (٢٠٠٦) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات الأكاديمية بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر، تكونت عينة الدراسة من ٤١٤ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم ٣١٢ من الإناث ٩٣ من الذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً والأكثر توتراً على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً.

كما قدرت رفقة سالم (٢٠٠٩) العلاقة بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية الشعب العلمي أو الأدبي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي.

كما هدفت دراسة هيمنج (Hemming etal,2009) إلى فاعلية الذات للمحاضر الأكاديمي:الأبعاد المتعلقة بها وتأثيرات الجنس والمؤهل، شملت الدراسة ٣١٧ أكاديمي من جامعتي في استراليا ، استخدم الاستبانة كأداة لقياس فاعلية الذات وقسمت إلى ثلاث جوانب :البحث، والتعليم، والخدمة ، وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضر الأكاديمي (الذكور، والإناث) فيما يتعلق بفاعلية الذات للبحوث و أن التدريس الأكاديمي ذو الخبرة الطويلة أكثر فاعلية، وان الإناث أقل فاعلية ذات في أداء المهام البحثية ومن حيث المؤهل العلمي كان هناك فرقاً كبيراً في مستوى فاعلية الذات لحاملي الدكتوراه والماجستير.

وهدفت دراسة حسام علي (٢٠١١) التعرف على الفروق بين الجنسين في فعالية الذات وأبعادها لدى عينة الدراسة الأساسية ، وفعالية برنامج الإرشاد بالواقع لتنمية فاعلية الذات وأبعادها لدى أفراد المجموعة الإرشادية ، والاختلاف بين الجنسين في فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية فعالية الذات الاجتماعية وأبعادها, وتكونت العينة من ٨ طلاب من المتأخرين دراسيا في كلية التربية بجامعة المنيا الفرقة الثاني ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجاتي الذكور والإناث من العينة الأساسية على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده .ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فعالية الذات الاجتماعية وأبعاده لصالح القياس البعدي .

وأشارت دراسة هيام شاهين (٢٠١٢) إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، علاقة فاعلية الذات الاكاديمية بكلٍ من القلق والتحصيل الدراسي وكذلك اختلاف كل من فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات الاكاديمية وتضمنت عينة الدراسة ٢٣ ذكور، ٣٤ إناث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم ، قُدم إليهم برنامج تنمية فاعلية الذات و طُبقت مقياس فاعلية الذات الاكاديمية ومقياس القلق من إعداد الباحثة؛ وتوصلت نتائج الدراسة عدم وجود فروق فى فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الاكاديمية والتحصيل الدراسي وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والقلق.

مما سبق عرضه يتضح أن فاعلية الذات الاكاديمية تعتبر معتقدات، وأحكام يمتلكها المعلم ويوظفها بشكل يساهم في تأدية المهام،لتحسين قدرات الطلاب ، مما يؤدي إلى تحفيزهم على التعلم عن طريق المبادرة والمجهود والمثابرة ، وأن الطلاب ذووا فاعلية الذات الأكاديمية العالية يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينببون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح ، وأن إستراتيجية التعلم للإتقان تتطلب وحدات تعليمية منظمة تنظيمًا متتابعًا ، إذ أنها تعمل على تحسين فاعلة الذات الأكاديمية لدى المتعلمين.

الفروض البحثية :

يمكن صياغتها كالآتي:

١. يوجد أثر للتعلم للإتقان فى تنمية فاعلية الذات الأكاديمية

٢. يوجد استمرارية لأثر التعلم للإتقان على فاعلية الذات الأكاديمية

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم علي وجود مجموعتين متكافئتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية لبحث تأثير (المتغير المستقل) الذي يتمثل في برنامج التعلم للأتقان (علي المتغير التابع) والذي يتمثل في فاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا لدي طلاب الصف الاول الثانوي.

ثانياً: عينة الدراسة:

وانقسمت هذه العينة إلى قسمين على النحو التالي:

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: وتكونت من ١٢٢ طالبا من مدرسة المشير احمد اسماعيل في صفوفها الأولى بمتوسط عمري ١٦.٤عاماً، وانحراف معياري ٧٩, عاماً.

ب) عينة الدراسة الأساسية: وتكونت من ٧٨ طالباً وطالبة من مدرسة القنطرة شرق الثانويه المشتركه للصف الأول الثانوي بمتوسط عمر ١٦.٤ عاماً وانحراف معياري ١,٣٧عاماً. واختيرت هذه العينة من فصلين بالمدرسة وتضمن كل فصل ٣٩ طالبا وطالبة، وقسمت الطلاب إلى مجموعتين أحدهما عينة ضابطة ٣٩ طالبا وطالبة والأخرى عينة تجريبية ٣٩ طالبا وطالبة. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قامت الباحثة بحساب اختبار ت المستقلة لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (١) يوضح تكافؤ العينة فى ابعاد فاعلية الذات الاكاديمية

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المبادرة	ضابطة	٣٩	٣٠.٨٧	٤.٦٥	-٠.٣٦٩	٧٤	٠.٧١٣
	تجريبية	٣٩	٣١.٢٦	٤.٦٨			غير دال
المجهود	ضابطة	٣٩	٤٠.٠٥	٥.٧٣	-٠.٧١٧	٧٤	٠.٤٧٦
	تجريبية	٣٩	٤١	٥.٧٩			غير دال
المثابرة	ضابطة	٣٩	٢٧.٥٣	٥.٥٢	-٠.٦٥٧	٧٤	٠.٥١٣
	تجريبية	٣٩	٢٨.٣٧	٥.٦٦			غير دال

يتضح من جدول رقم(١) عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس القبلي لابعاد فاعلية الذات الأكاديمية فى مادة الجغرافيا. مما يعني تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أ : برنامج التعلم للإتقان في تحصيل مادة الجغرافيا للصف الأول الثانوي: اعداد الباحثة

أعدت الباحثة برنامج التعلم للاتقان استناداً للأدبيات التربوية والدراسات المرتبطة باستراتيجية التعلم للإتقان مثل دراسة سنك (Snik,1991) وبارون (Barron, 2000) وأفيليس (Aviles, 2001) وسليمان كايد (٢٠٠٥) وعماد الزغلول وشاكر المحاميد (٢٠٠٧)، اعتدال عباس (٢٠٠٩) وسهام أبو عيطة (٢٠١٣) وجارنر وأخرون(2019) .Garner.,et al و .,Liepert (Et al 2019)

وكان الهدف من وراء هذه الدراسات هو التعرف على محتوى البرنامج وعناصره وتحديد الخطوات والاجراءات التى يجب اتباعها عند بناء البرنامج، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات عند تصميم البرنامج، متبعة الخطوات الأساسية فى اعداده.

١ – تعريف البرنامج المستخدم:

البرنامج هو مجموعة الخطوات المحددة والمنظمة والتي تستند في اسسها إلى مبادئ التعلم للإتقان فى تحصيل مادة الجغرافيا لدي طلاب الصف الاول الثانوى.

٢ – أهداف البرنامج: وتتمثل فيما يلي:

الهدف العام:

يكمن هدف البرنامج في اكساب الطلاب مهارات التعلم للاتقان من خلال موضوعات مقرر مادة الجغرافيا للصف الاول الثانوي.

الأهداف الفرعية:

١ – اكساب الطلاب قدرة تحصيلية مرتفعة فى مادة الجغرافيا من خلال اتباع الخطوات الاجرائية للتعلم للإتقان.

٢– تعليم جميع الطلاب واكسابهم المفاهيم الجغرافية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم

٣. تنمية المهارات الرئيسة في استخدام الأدوات والطرق في البحث الجغرافي والمصطلحات الجغرافية.

٤. تنمية المشاركة الإيجابية للمتعلم فى جميع مواقف التعلم عند دراسة مادة الجغرافيا

٥. تنمية القدرة على استخلاص المعلومات من خلال قراءة متأنية لموضوعات المادة.

٦. تعويد الطلاب على إستراتيجية الانصات والفهم من اجل تنظيم المعلومات التى تم اكتسابها.

٧.إتاحة الفرصة للطلاب للملاحظة المباشرة وغير المباشرة، والقيام بعملية التفسير والتحليل، ومن ثم استخلاص النتائج والخروج بالتعميمات التي تيسر التعلم في المستقبل.

٨. القدرة على الملاحظة وتسجيل الظواهر الجغرافية على نحو موضوعي.

خطوات اعداد البرنامج:

– وصف البرنامج :

احتوى البرنامج على وحدتين دراسيتين تكونت من ثمانية موضوعات من مقرر الصف الاول الثانوى فى مادة الجغرافيا بالفصل الدراسي الثاني، الوحدة الثالثة وتشمل (٣ موضوعات) والوحدة الرابعة وتشمل (٥ موضوعات).

جدول (٢) يوضح خطوات سير جلسات البرنامج

رقم الجلسة	هدف الجلسة	مكان الجلسة	فنيات الجلسة	مدة الجلسة
التمهيدية الأولى	تكوين علاقات التعارف مع الطلاب التعرف على البرنامج وأهدافه	مكتبة المدرسة	المناقشات الجماعية العصف الذهني حل المشكلات	٤٥ دقيقة
الثانية	– اكتساب الطلاب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة – تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات – تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس مادة الجغرافيا (سكان مصر) بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها	الفصل الدراسي	المناقشات الجماعية العصف الذهني الاكتشاف الموجه	٤٥ دقيقة
الثالثة	تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات المستخدمه_وتطبيقها على دروس مادة الجغرافيا (توزيع السكان والكثافه السكانيه) بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها	الفصل الدراسي	المحاضرة المناقشه الجماعية العصف الذهني	٤٥ دقيقة
الرابعة	تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التى وردت بالدرس اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة	الفصل الدراسي	المحاضرة المناقشه الجماعية العصف الذهني التلخيص	٤٥ دقيقة

	تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس مادة الجغرافيا (سكان مصر) بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها			
الخامسة	تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التى وردت بالدرس اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة تطبيق الاستراتيجيات على دروس مادة الجغرافيا (سكان مصر) بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها		المحاضرة المناقشه الجماعية العصف الذهني التلخيص	٤٥ دقيقة
السادسة	اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات التعلم للإتقانً في فهم واستيعاب دروس الوحدة الثالثة وتطبيقها على دروس مادة الجغرافيا بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها.		المحاضرة المناقشه الجماعية العصف الذهني التلخيص الزيارات الميدانية الرحلات	٤٥ دقيقة
السابعة	تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التى وردت بالدرس اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات التعلم للإتقانً في فهم واستيعاب دروس الوحدة الثالثة وتطبيقها على دروس مادة الجغرافيا بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها	موقع يختص بموضوع الدرس	المحاضرة المناقشه الجماعية العصف الذهني التلخيص الزيارات الميدانية الرحلات	٤٥ دقيقة
الثامنة	تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التي وردت بالدرس اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات التعلم للإتقانً في فهم واستيعاب دروس الوحدة الرابعة (الانشطه الاقتصاديه في مصر) وتطبيقها على دروس مادة الجغرافيا بعد تعريف الطلاب بكيفية تنفيذها	الفصل الدراسي	المناقش الجماعية القدح الذهني التلخيص	٤٥ دقيقة

التاسعة	مناقشة الأداء القبلي من خلال ما قام به الطلاب بالواجب. إكساب الطلاب لمهارات توظيف استراتيجيات التعلم للإتقان في تعلم وفهم دروس الجغرافيا والمتمثلة في إستراتيجية مراقبة الاستيعاب (فحص الاتساق)، والتوضيح (التساؤل والتخيل).تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التي وردت بالدرس	الفصل الدراسي	القدح الذهني التلخيص	٤٥ دقيقة
العاشرة	اكتساب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية الاستراتيجيات المستخدمة تبصير الطلاب بأهداف التدريب على استراتيجيات التعلم للإتقانً في فهم واستيعاب دروس الوحدة الرابعة(الانشطه الاقتصاديه في مصر)	الفصل الدراسي	الشرح المناقشة الجماعية العصف الذهني الاكتشاف الموجه	٤٥ دقيقة
حادي عشر	مناقشة الأداء القبلي من خلال ماقام به الطلاب بالواجب. إكساب الطلاب لمهارات توظيف استراتيجيات التعلم للإتقان في تعلم وفهم دروس الجغرافيا والمتمثلة في إستراتيجية الاستيعاب (فحص الاتساق)، والتوضيح (التساؤل والتخيل)	الفصل الدراسي	المناقشة الجماعية العصف الذهني الاكتشاف الموجه	٤٥ دقيقة
ثانية عشر	اكساب الطلاب لمهارات توظيف ما تم تعلمه واتقانه عن المفاهيم الاقتصادية في شكل مواقف يمكن تحليلها بماذا يحدث لو. – تدريب الطلاب على إستراتيجية التلخيص في تعلم وفهم المفاهيم التي وردت بالدرس	الفصل الدراسي	التساؤلات المتبادلة المناقشة الجماعية العصف الذهني	٤٥ دقيقة
ثالثة عشر	إكساب الطلاب مهارات التحليل اللازمة لتحليل مواقف اقتصادية غير موجودة ودراسة مدى اتقان المتعلم لطبيعة الأنشطة الاقتصادية السائدة في مصر. تدريب الطلاب على انتاج توقعات في ظل مستويات اقتصادية معينة منتشرة فعليا	الفصل الدراسي	العصف الذهني المناقشات الجماعية التساؤلات المتبادلة التخيل	٤٥ دقيقة
أربعة عشر	إكساب الطلاب لمهارات تحليل الناتج الاقتصادي في ضوء زيادة مصانع ناشئة وأخرى متقدمة.	عرض مادة علمية على	العصف الذهني	٤٥ دقيقة

	اكساب الطلاب أنماط سلوكية وأساليب معرفية جديدة خاصة بماهية اقتصاديات القيمة وكيفية ارتباط النشاط الاقتصادي بطبيعة البيئة الصناعية والزراعية والصحراوية	هيئة فيديوهات لطبيعة الأنشطة الاقتصادية في مصر	المناقشات الجماعية الملاحظة	
خامسة عشر	إكساب الطلاب لمهارات توظيف ما تم فهمه في كتابة مقال نظري عن طبيعة النشاط الاقتصادي في منطقة جغرافية معينة في مصر.كاكساب الطلاب أساليب التوقع التي من خلالها يمكن للمتعلم التعبير عن اتقانه لمحتوى الوحدة.	الفصل الدراسي	التحليل العصف الذهني المناقشات الجماعية	٤٥ دقيقة
سادسة عشر	اكساب المتعلم القدرة على توقع المواصلات الأنسب في ظل طبيعة البيئة ساحلية، صناعية، زراعية. ربط المادة المتعلمة بما يمكن توقعه في ضوء دراسة المتعلم لطبيعة البيئة الحالية في مصر عن طريق عرض الأنشطة .	الفصل الدراسي	التحليل العصف الذهني المناقشات الجماعية	٤٥ دقيقة
سابعة عشر	اكساب المتعلم القدرة على تحليل عوائق حركة المواصلات ووسائل النقل ودورها في كم الهدر الحالي في الصناعة. اقتراح المتعلم وسائل نقل ومواصلات للصادرات والواردات للمناطق النائية بما يقلل هدر الوقت والمال.	الفصل الدراسي	التحليل العصف الذهني المناقشات الجماعية	٤٥ دقيقة
ثامنة عشر التقييم الختامي للبرنامج	تطبيق مقياسي الاختبار التحصيلي وفاعلية الذات الأكاديمية في مادة الجغرافيا على الطلاب (القياس البعدي). - توزيع الجوائز المادية على أفراد المجموعة التجريبية. - توزيع شهادات التقدير على الطلاب. - التقاط الصور التذكارية مع إدارة المدرسة والطلاب	الفصل الدراسي	حل الأسئلة المناقشة التعزيز	٩٠ دقيقة

ب : مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: (اعداد الباحثه)

١ – الهدف من المقياس

تم تصميم المقياس بهدف قياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الاول الثانوى قبل وبعد تطبيق برنامج التعلم للإتقان.

٢ – خطوات اعداد المقياس:

تم اعداد هذا الاختبار استناداً إلى الادبيات التربوية المرتبطة بفاعلية الذات الاكاديمية مثل دراسة (Bandura, 2000) و (Meera, Dustin, 2013,) و (جولتان حجازي،٢٠١٣) ومحمد عبد الله وسماح القدور (٢٠١٦) وولاء السيد (٢٠١٧) وكان الهدف من الاطلاع على هذه الدراسات هو التعرف علي أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية ، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات عند اعداد و تصميم المقياس.

٣ – وصف المقياس:

تم بناء المقياس ليتناسب مع هدف الدراسه الحاليه ويتكون المقياس من (٣٥) مفردة لقياس أبعاد فاعلية الذات الاكاديمية، توزعت على بعد المثابرة ١٠ مفردة والتي تشير على حرص المتعلم على التعلم واكتساب أكبر قدر من المثيرات التعليمية بغض النظر عن حجم المعاناة التي يواجهها، وبعد المجهود ١٢ مفردة ويشير إلى العبء المعرفي والاجتماعي الواقع على المتعلم في اكتساب وتقصي المطلوب منه أثناء عمليات التعلم، بعد المبادرة وتكون من ١٣ مفردة ويشير إلى المبادرة والدافع المبذول من المتعلم في الالمام بطبيعة المادة العلمية والتحقق من مدى تشبعه بمحتوياتها, وبالتالي يكون مجمل المفردات ككل بالمقياس ٣٥ مفردة.

٤ – تصحيح المقياس:

عند تصحيح المقياس يعطى للمفحوص درجة للاجابة التى اختارها من خلال خمسة بدائل أمام كل عبارة حيث أن كل درجة يحصل عليها تمثل درجة الطالب فى فاعلية الذات الاكاديمية ، وتكونت بدائل الاستجابة من خمسة نقاط في ضوء مستويات ليكرت (موافق بشدة تأخذ ٥ – موافق ٤ – موافق الى حد ما ٣ – غير موافق ٢ – غير موافق ابدا ١) فأقل درجة يحصل عليها الطالب ٣٥ وأعلى درجة ١٧٥ درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الاكاديمية

١ – صدق المقياس

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من المقياس من خلال عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوى وأساتذة المناهج وطرق التدريس ، وقد نتج عن هذه الخطوة تعديل بعض المفردات لتناسب أبعاد فاعلية الذات وحذف بعض المفردات.

جدول (٣) تعديلات مفردات مقياس فاعلية الذات الاكاديمية بعد ارآء المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
أعتقد أن قدرتي على التعامل مع المشاكل التي أتعرض لها في استذكار مادة الجغرافيا .	أتعامل مع المشاكل التي تقابلني في استذكار مادة الجغرافيا بثقة
أثق في قدراتي في فهم الموضوعات الصعبة في مادة الجغرافيا	أثق في قدراتي للتغلب على الموضوعات الصعبة في الجغرافيا
أمتنع عن مذاكرة مادة الجغرافيا عند حصولي على درجات منخفضة	أثابر فى مذاكرة مادة الجغرافيا عند حصولي على درجات متدنية

جدول (٤) بعض المفردات المستبعدة بعد التحكيم لمقياس فاعلية الذات الاكاديمية

أتوجه مباشرة للبه في عمل ما حينما أقرر القيام به
أستطيع التعامل مع معظم المشكلات الجغرافية أثناء مذاكرة مادة الجغرافيا
أبذل أقصي ما في وسعي لتحقيق أهدافي لدراسة مادة الجغرافيا (مكررة) تحذف

٢– صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الاكاديمية :

تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣): معاملات الاتساق الداخلي لمفردات فاعلية الذات الاكاديمية.

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٥٤٦	١٣	٠,٧٥٥	٢٥	٠,٩٠١
٢	٠,٧٢١	١٤	٠,٦٣٤	٢٦	٠,٨٣٥
٣	٠,٨٤١	١٥	٠,٦٧٨	٢٧	٠,٩١٩
٤	٠,٦٨١	١٦	٠,٩١١	٢٨	٠,٩٤٠
٥	٠,٨٤١	١٧	٠,٧٨٧	٢٩	٠,٧٧٧
٦	٠,٧٥٤	١٨	٠,٨١٠	٣٠	٠,٨٢٨
٧	٠,٧٧٧	١٩	٠,٦٣٥	٣١	٠,٧٤٩
٨	٠,٦٨٩	٢٠	٠,٥٩٩	٣٢	٠,٦٦٩
٩	٠,٨٧٨	٢١	٠,٨٧٧	٣٣	٠,٦٩٦
١٠	٠,٩١٠	٢٢	٠,٧٥٤	٣٤	٠,٤٧٥
١١	٠,٧١١	٢٣	٠,٧٥٦	٣٥	٠,٨٨٧
١٢	٠,٥٦٤	٢٤	٠,٧٧٠	-	----

ولوحظ من النتائج قيم تقع في قيم متوسطة لمعاملات الارتباط وهذا يعني اتساق البنية الداخلية لمقياس فاعلية الذات.

ثانياً ثبات مقياس فاعلية الذات الاكاديمية:

حسبت الدراسة الحالية ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته لمفردات المقياس ككل ٠,٧٣٥. وقد حسبت الباحثة قيم معاملات ألفا ومعاملات ألفا لكل بعد ومعاملات الارتباط المصحح على النحو التالي: بعد المبادرة: بلغ قيمة ألفا للبعد القيمة ٠.٨١ وتراوحت قيم معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة من مفردات البعد بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨٤ في حين تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين –٠.٩٠ إلى ٠.٧٩ وقد استبعد المفردة ١٢ من البعد فارتفع معامل ألفا من القيمة ٠.٨١ إلى ٠.٨٤.

بعد المجهود: بلغ قيمة ألفا للبعد القيمة ٠.٨٠ وتراوحت قيم معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة من مفردات البعد بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨٢ في حين تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠.١٩ إلى ٠.٧٩ وقد استبعد المفردة ٢٠ و ٢٣ من البعد فارتفع معامل ألفا من القيمة ٠.٨٠ إلى ٠.٨٣.

بعد المثابرة: بلغ قيمة ألفا للبعد القيمة ٠.٨٧ وتراوحت قيم معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة من مفردات البعد بين ٠.٨٢ إلى ٠.٨٨ في حين تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠.٢٧ إلى ٠.٧٨ وقد استبعد المفردة ٣٢ و ٣٤ من البعد فارتفع معامل ألفا من القيمة ٠.٨٧ إلى ٠.٩٠. وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس في الصورة النهائية له ٣٠ مفردة.

رابعاً: إجراءات الدراسة:الاطلاع على الأدبيات في مجال الدراسة للاستفادة من فنيات استخدام التعلم للتمكن في تحقيق المتغيرات المقاسة في البحث. تحليل محتوى الوحدتين الثالثة والرابعة منهج الفصل الدراسى الثانى والذى تم فيه تطبيق الادوات واعداد الاختبار التحصيلى فى مادة الجغرافيا للصف الاول الثانوى مراعياً فيه الاهمية النسبية لكل موضوع عند وضع المفردات الاختبارية.اختيرت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للدراسة من الصف الاول الثانوي للتحقق من صدق وثبات الأدوات. وكانت العينة من مدرسة المشير أحمد إسماعيل احدى مدارس التعليم الثانوى بمحافظة الاسماعيلية انتقت الباحثة عينة الدراسة الأساسية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة رمانة المشتركة وتم تقسيمهم إلى قسمين ضابطة وتجريبية وأجري التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات الدراسة التابعة وفعالية الذات الاكاديمية. قامت الباحثة بجراء جلسات الاستراتيجية كما هو موضح في إجراءات البرنامج مع مراعاة الفنيات التي تعمل على العصف الذهني للطلاب بما يشحذ الابداع وينمي تمكن الطالب من المحتوى العلمي لمادة الجغرافيا. كانت الباحثة تجري اختباراً تقويمياً

مكون من خمسة مفردات على كل جزء قامت بشرحه باستخدام فعاليات الاستراتيجية وذلك للتحقق من تحقيق الطلاب والطالبات للأهداف السلوكية وتمكنهم من محتوى الدرس التعليمي المقدم.

رصدت درجات استجابة الطلاب على أدوات الدراسة بعد تطبيق البرنامج الخاص باستراتيجية التعلم للاتقان فى مقياس فاعلية الذات لاختبار صحة فروض الدراسة وقد تم ذلك فى نهاية الفصل الدراسى الثانى من عام ٢٠١٨ / ٢٠١٩.

بعد جمع البيانات ومراجعتها وترميزها وإدخال البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية تم استخدام عدة أساليب إحصائية لتحليل البيانات في هذه الدراسة تمهيداً لأجراء الأساليب الاحصائية المناسبة للإجابة على الأسئلة واختيار صحة الفروض وعمل مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الدراسة وادخالها على برنامج ليزرال الإحصائي Lisrel 8.8 ومن خلاله تم حساب مؤشرات حسن المطابقة لأبعاد مقياس فاعلية الذات الاكاديمية الثلاثة. قياس بقاء أثر التعلم، وذلك عن طريق إعادة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

نتائج البحث ومناقشتها

مؤشرات الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

حسبت الباحثة مؤشرات الاحصاء الاعتدالية باستخدام اختبار كولمجروف سيمرنوف لمتغير الدراسة التابع التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج اختبار كولمجروف سيمرنوف إلى وجود دلالة مما يعني انتهاك فرضية اعتدالية البيانات لمتغير التحصيل الدراسي. وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار كولمجروف سيمرنوف للاعتدالية.

البعد	الاحصاء	درجة الحرية	الدلالة
المبادرة	٠.٢٣٣	٧٦	٠.٠٠٠
المجهود	٠.١٣١	٧٦	٠.٠٠٣
المثابرة	٠.٢٤٨	٧٦	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية	٠.١٦٥	٧٦	٠.٠٠٠

يتضح من جدول (١٠) النتائج التي أسفرت عنها دلالة اختبار كولمجروف سيمرنوف للاعتدالية وهذا يعني عدم اعتدالية الأبعاد والدرجة الكلية. ولكن الباحثة استخدمت اختبارات بارامترية وهي (ت) المرتبطة للتحقق من فروض الدراسة لمناعته ضد شرط الاعتدالية.

الفروض الاحصائية:

١– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات درجات التطبيق البعدي لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية

٢– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى افراد المجموعة التجريبية.

١- التحقق من صحة الفرض الاول ومناقشته :

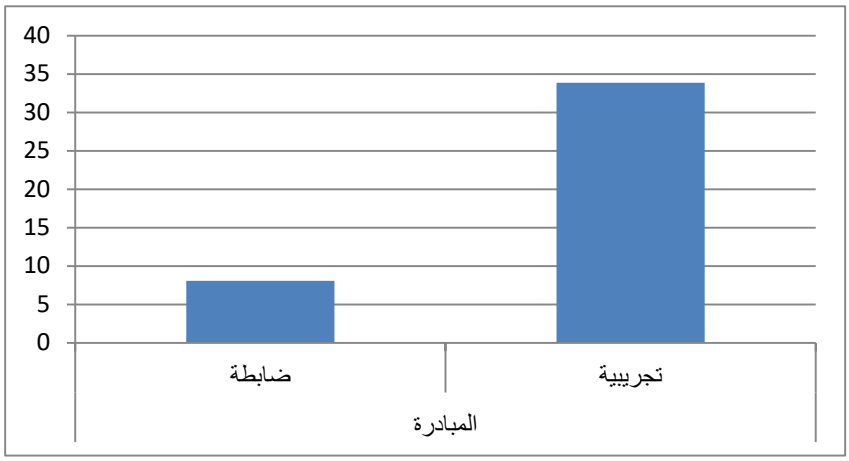
ينص على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسطات درجات التطبيق البعدي لأبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة على النحو التالي:

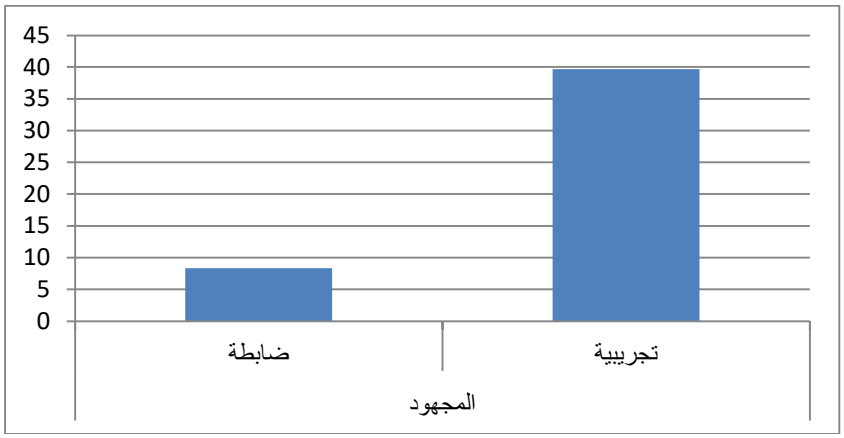
جدول (١١): متوسط درجات التطبيق البعدي لابعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المبادرة	ضابطة	٣٩	٨.٠٨	١.١٧	٢٨.٤٥	٧٤	٠.٠٠٠ دال
	تجريبية	٣٩	٣٣.٨٧	٥.٤٦			
المجهود	ضابطة	٣٩	٨.٣٢	١.٨٠	٣٧.٢٢	٧٤	٠.٠٠٠ دال
	تجريبية	٣٩	٣٩.٦٨	٤.٨٧			
المثابرة	ضابطة	٣٩	١٨.٨٢	٢.٥٦	١٥.٨٣	٧٤	٠.٠٠٠ دال
	تجريبية	٣٩	٣٢.٠٥	٤.٤٨			

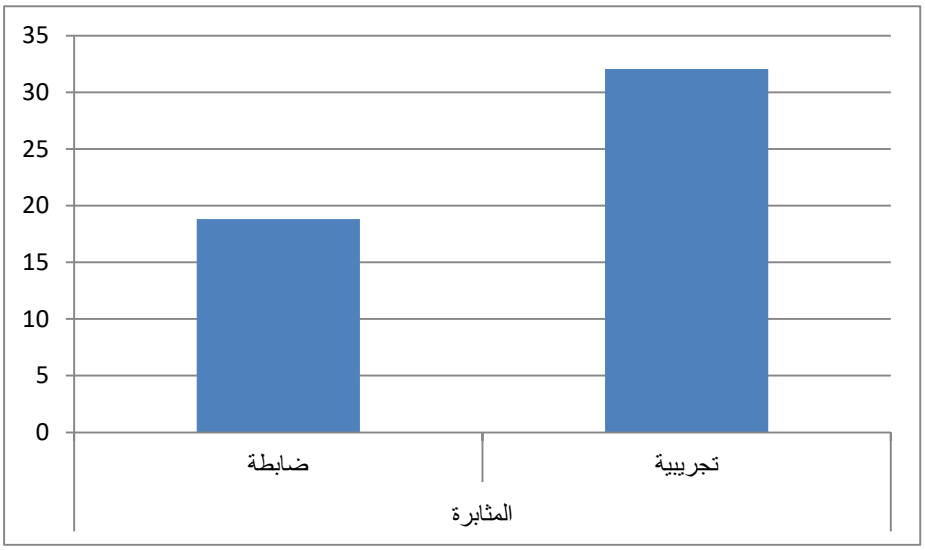
يجب حساب حجم التأثير يتضح من جدول (١١) متوسط درجات التطبيق البعدى لابعاد مقياس فاعلية الذات ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متوسط درجات أبعاد مقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية, واستخدمت الباحثة الاعمدة البيانية في رسم الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لأبعاد مقياس فاعلية الذات للطلاب على النحو التالي فى الأشكال (٢ ، ٣ ، ٤)



شكل (٢) الأعمدة البيانية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعد المبادرة.



شكل (٣): الأعمدة البيانية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعد المجهود



شكل (٤): الأعمدة البيانية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعد المثابرة

ويتضح من الرسوم البيانية عن طريق الاعمدة البيانية أن تفوق المجموعة التجريبية في بعد المبادرة عن المجموعة الضابطة. كما اتضح من الرسم البياني أن المجموعة التجريبية تفوقت عن الضابطة في بعد المجهود، كما تفوقت المجموعة التجريبية عن نظيرتها الضابطة في بعد المثابرة، وهذا يعني انعكاس التدريب على استراتيجية التعلم للاتقان على فعالية الذات الاكاديمية أن تحقق التعلم في صورته الاجتماعية على أداء الطالب الاجتماعي من خلال الاحتكاك بزملائه، وبذل مجهود ومثابرة أكثر من أجل بلوغ التمكن والاتقان في مادة الجغرافيا.

وتاكيداً لنتائج اختبار الفرض الأول احصائياً فقد تتفق الباحثة مع نتائج دراسة Slavin (1990) التي ترى أن التعلم النظامي في المرحلة الثانوية يفتقر إلى رفع مستويات المهارات الاساسية بسبب عدم وجود وسائل تعويضية للاخفاق المؤقت في اكتساب المهارات والمفاهيم وهذا ما يبرر فاعلية الاستراتيجية التعلم للاتقان.

وتتفق الباحثة مع نتائج دراسة Bandura (1997) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التعلم للاتقان لدى طلاب مبادرة التعليم المفتوح في جامعة كارينجي ميلون التي أثبتت فاعليتها في تحسين فاعلية الذات الاكاديمية لدى الطلاب.

وبدت معتقدات فاعلية الذات في كفاءة المتعلم وثقته في قدرته على إكمال المهام في مادة الجغرافيا على النحو الذي أعدت به الباحثة مهامها في بالاستفادة من دراسة شوارتز (Schwarzer, 2014).

وتتفق الدراسة مع دراسة (Bresó, Schaufeli, & Salanova, 2011) في أن استراتيجية التعلم للاتقان هي الأنسب حيث ان تدخلاتها مناسبة لفاعلية الذات وتؤثر على الطلاب وتقلل من الشعور بالارهاق والضغط المعرفي وتساعد على التشارك بين المتعلمين لتحقيق نجاح أكاديمي أعلى.

واختلفت الدراسة مع دراسات (Bandura (1977, 1994, 1997 التي استخدمت أربعة مستويات للتأثير على فاعلية الذات وهي: (١) اتقان النشاط، التعلم غير المباشر، الاقناع اللفظي، الحالات الفسيولوجية والانفعالية. وتتدرج مستويات التغذية الراجعة أثناء استخدام استراتيجية التعلم للاتقان أثناء أداء المهام المختلفة.

وتتفق الدراسة نسبياً مع دراسة (Bandura (1997 في أن بعد المبادرة هو أقرب من حيث الطبيعة مع بعد التمكن أو الاتقان النشط الذي هو الأقوى بفعالية الذات إذ أنه يوفر الدليل الفردي المباشر على قدرة الفرد على أداء المهام، وهو موضع اهتمام استراتيجية التعلم للاتقان التي تركز على الأداءات التي تحتاج إلى تعديل. ويرى بلوم (Bloom, 1971) أن فكرة النجاح في تدريب معين سيؤدي بالضرورة إلى مزيد من الثقة والمزيد من المشاركة من جانب الطالب.

كما اتفقت الباحثة جزئياً مع دراسة (2015) .Dull et al التي أكدت أنه كلما تلقى الطلاب تأكيداً على اتقانهم للمهارات كلما زاد معتقداتهم حول كفاءة الذات، وهذا يعني بذل المجهود الطالب النسبية ولكنها كانت متوسطة حجم التأثير في الدراسة الحالية.

كما اتفقت الدراسة مع نتائج (2005) Mann & Eland في أن التعلم للتمكن أدى اتقان الطلاب لأداء المهارة لدى طلاب كلية الطب، ومن ثم كان التعلم للاتقان فعالاً في ارتفاع درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات بنسبة ٧٥٪ عن الأداء القبلي. وهذا يبرر التدرج في كم الأثر الناتج في أبعاد فعالية الذات بالدراسة الحالية.

وتتوافق الدراسة مع أراء (2018) Beatson, Berg & Smith في أن الاتقان النشط للمهارة هو مصدر قوي لمعتقدات فعالية الذات للمتعلم إذ أنها تعتبر دليلاً على القدرة الفردية على أداء المهارة بسهولة وانسيابية كما اتقنها سواء جماعياً أو فردياً.

وتتفق الدراسة مع دراسة Zhijin (2008) في عدم تحسن بعد المثابرة في أن التصميم التعليمي للاستراتيجيات والبرامج التعليمية يشوبها الذاتية، كما أن الطلاب المطبق عليهم الاستراتيجية لا يعرف الباحث سماتهم النفسية بالدرجة الكافية التي تجعله يعتاد على تقديم محتوى الاستراتيجية من مواد التعلم، كما أن بعد المثابرة يرتبط بدرجة عالية بدافعية الطالب للتعلم، والاستعداد.

كما تتفق الدراسة مع دراسة Millman, Bieger, Klag & Pine (1983) التي ترى أن الطالب مستعداً للمثابرة في التعلم بالقدر اللازم للتعلم. بل أن مثابرة المتعلم لن تغير درجة التعلم أو معدل تعلمه، كما تتفق النتائج مع الدراسة في أن مهام الاقتران اللازمة في تعلم مادة الجغرافيا وهي مادة الدراسة الحالية تتطلب تشجيعاً معيناً لزيادة المثابرة وليس على طبيعة الاستراتيجية وإنما تعتمد أيضاً على وقت التعلم وهو غير كافياً للتعلم في ضوء الحصص الدراسية في البيئة المصرية التي يعتبر وقت الحصة متدنياً جداً، وتعتبر نتيجة الدراسة الحالية فيما يتفق مع بعد المثابرة منطقياً.

كما أن اخفاق الاستراتيجية في التأثير على بعد المثابرة قد يرجع بالضرورة إلى أن المثابرة تحتاج إلى نوع من الانتباه في مثيرات التعلم إذ تتطلب العمليات المعرفية للمتعلم قدر من الابداع في المعالجة المعرفية وقدر من الانتباه مما يتطلب وقتاً لتحقيق المثابرة لدى المتعلم، كما أن نمو عمليات المثابرة قد تحتاج أن تنمى بصورة فردية في بعض حالات الاخفاق أثناء التعلم الجماعي وهذا ما أكدته دراسة Scott (1992).

وبالنظر إلى مفهوم التعلم للاتقان يمكن لمعظم الطلاب بالنظر إلى موارد التعلم ومناسبة وكفاية الوقت اللازم للتعلم والمثابرة لتعلم مهارة أكاديمية معينة، ونظراً لأن الفصول الدراسة لا يتوفر ما يكفي من الوقت والموارد للطلاب لنمو عمليات الاتقان للمهارات الاساسية فإن الباحثة كانت تركز على اكساب المتعلم المهارات البصرية بصورة معرفية بما يحقق له الكفاية المناسبة لعملية التعلم وهذا ما اتفقت عليه الباحثة مع دراسة Guskey (2007).

وبتأمل مؤشر حجم التاثير للدرجة الكلية على مقياس فاعلية الذات نجد أنها متدنية، وترجع الباحثة هذا إلى ما اشار إليه Slavin (1987) من اعتبارات عن استراتيجية التعلم للاتقان والتي تهتم باستخدام اختبارات تلخيصية دون تعمق في عمليات التقييم، وهي أحد المشكلات السيكومترية التي اشار إليها Zimmerman & Dibenedetto (2008) والتي ترى أن هذه الاختبارات أقل في مراعاة العدالة بين الطلاب.

وتتفق الباحثة في أن تدني الدرجة الكلية في تأثير استراتيجية التعلم للاتقان على مقياس فاعلية الذات راجعاً لأن الاستراتيجية تسعى في جل محتواها لإنشاء مستوى معياري من الأداء لتمثيل اتقان مهارة أو مفهوم معين وتقييم متكرر لتقد مسمار الطالب نحو اتقان للمهارات والمعارف، وتوفير

تعلم تصحيحي لتمكين الطلاب الذين أخفقوا في البداية بمعايير الاتقان وقيام هؤلاء الطلاب بعمليات تقييم موازية لاحقة لتعديل مسار التعلم.

وفي الدراسة الحالية كانت تسعى الباحثة لاكساب الطلاب أبرز المفاهيم التي يمكن الطالب من خلال الاستجابة على الاختبارات التحصيلية بصورة تجعله يجتاز المسار الذي وضعت لاجله الاختبارات، كما أن استخدمت الاستراتيجية لتمكين الطالب من قراءة وتحديد مواضع الأماكن على الخرائط وهي تصورات بصرية وهذا يبرر حجم التأثير المتوسط في بعد المجهود أيضاً وهذا ما اتفقت عليه دراسات (Hill & McGaw, 1981; Kunen, Cohen & Solman, 1981; Slavin, 1987).

كما تبرر الباحثة ارتفاع حجم الأثر لبعد مبادرة في ضوء ما قدمته دراسة والتي توصلت إلى أن زيادة عمليات الاستدعاء والمبادرة لدى المتعلم تنمو بسبب أن المعالجة المعرفية تكون عالية في المستويات الاربعة (التذكر، التطبيق، التركيب، التقييم) من مستويات بلوم المعرفية وبالتاتي يكون أداء الذاكرة مرتفع فيما عدا بعد التقييم. وهذا ما جعل بعد المبادرة مرتفعاً إذ أن التحصيل النهائي للجغرافيا كان معتمداً على التعرف الذي ارتبط بمستوى المعرفة، والتطبيق عن طريق الالتزام بتلميحات التصور البصري للأماكن على الخرائط مما جعل عمليات المبادرة لدى المتعلم مرتفعة إذ أرتبطت بالمستويات الوسطى للتعلم وهذا يتفق مع (Kunen et al., 1981).

التحقق من صحة الفرض الثانى ومناقشته:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيق البعدي والتبعي للمجموعة التجريبي على أبعاد مقياس فاعلية الذات. وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار ت المرتبطة على النحو التالي:

جدول (١٢) يبين اختبار ت للقياس البعدي والتتبعى لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المبادرة	بعدي	٣٩	٣٤	٥.٤٢	١.٤٠	٣٧	٠.١٦٩
	تتبعي	٣٩	٣٣.٨٧	٥.٤٦			غير دال
المجهود	بعدي	٣٩	٣٩.٦٦	٤.٨٢	١	٣٧	٠.٣٢٤
	تتبعي	٣٩	٣٩.٦٨	٤.٨٧			دال
المثابرة	بعدي	٣٩	٣١.٢٦	٤.٢٢	٣.٠٥	٣٧	٠.٠٠٤
	تتبعي	٣٩	٣٢.٠٥	٤.٤٨			دال

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في بعد المبادرة مما يعني أن المبادرة قد أصبحت أسلوباً ملازماً لأدائه. كما أثبتت نتائج الجدول عدم وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيق البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في بعد المجهود. كما اثبتت النتائج وجود فروق دالة بين القياس البعدي والتبعي على بعد المثابرة مما يعني أن مثابرة الطالب في ازدياد في تحصيل الجغرافيا مما يعني انتقال أثر التدريب للوحدات التي تليت لوحدات التدريب على استراتيجية التعلم للإتقان كما أن دلالة بعد المثابرة يعني أن المتعلم ليس بحاجة لبذل المزيد من المجهود لأنه في تحسن مستمر في الأداء المعرفي المرتبط بتمارين الكتاب المدرسي أو التمارين المنوط به إنجازها خلال الصف الدراسي.

يتضح من جدول (٢٣) نتائج اختبار ت لمقياس فاعلية الذات وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التطبيق البعدي والتبعي لأبعاد مقياس فاعلية الذات للمجموعة التجريبية، فيما عدا بعد المثابرة فقد كان دال احصائياً.

وترى الباحثة دلالة بعد المثابرة، راجعاً لأن المثابرة لا تتغير حيث أن المتعلم اكتسب المادة العلمية وبقي أثر تعلمها بالرغم من أن الوحدة انتهت دراسياً بالاستراتيجية إلا أن المتعلم بات يسترجع دروسه والدروس التابعة لها كي يمكنه المواكبة لعمليات التعلم وهذا يتفق مع سهام الساكني (٢٠٠٠).

ويرى بلوم وبارون (Barron, 2000, Bloom, 1971, 1974) أن دافعية الاتقان المثلى ترتبط بهدف الاتقان كما أن اختلاف المعدل الطبيعي يصاحبه مثابرة كي يحافظ الفرد على المعدل الذي توصل إليه فردياً في مسار التعلم.

التوصيات:

١– توصي الباحثة بإعادة اجراءات الدراسة على مادة الجغرافيا ولكن في ضوء مستويات التحليل والتقويم في ضوء تصنيف بلوم المعرفي المعدل باستخدام استراتيجية التعلم للاتقان.

٢– وتوصي أيضا الادارات التعليمية ومديريات التربية والتعليم بعقد دورات لمعلمي المرحلة الثانوية وتبصرتهم بافتراضات استراتيجية التعلم للاتقان وتدريبهم عليها بالصورة التي تمكن الطلاب من اكستاب المهارات التحليليلة لقراءة الخرائط بصرياً.

٣– وتحديد علامات على الخرائط تمكن الطلاب بسهولة من تحديد المواقع بدلاً من اعتمادهم على التخبط والتخمين في تحديد مواقع الأماكن على الخريطة.

البحوث المقترحة:

١- أثر استخدام استراتيجية التعلم للاتقان في تنمية فاعلية الذات وأثرها على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- النموذج السببي للعلاقات بين السقالات المعرفية وفاعلية الذات والتقويم المعرفي والدافعية في ضوء استراتيجية التعلم للاتقان.

المراجع

أحمد عسيري.(٢٠٠٨).فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على المقارنة في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافيا، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة.

إعتدال حسانين.(٢٠٠٩).إتقان تعلم علم النفس وتأثيره على إدراك جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة قناة السويس ، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، ٢٢٩–٢٧٢.

إنتصار عشا، فريال أبو عواد، إلهام الشلبي، إيمان عيد.(٢٠١٢).أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، سوريا، ٥١٩–٥٤٢ .

حتم خوشناو ، أريان حسن . (٢٠١٥). تأثير استخدام أسلوب التعلم الاتقاني في التعلم والاحتفاظ لبعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة ، جامعة صلاح الدين ، مجلة علوم التربية الرياضية، ١٧ – ٣٩ .

حسام علي . (٢٠١١) . فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسياً بكلية التربية جامعة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنيا .

حنان محمد (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية التعلم الجماعي حتى التمكن القائمة على الوسائط المتعددة على تحصيل الطلاب المعلمين لمادة المناهج وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة، مؤتمر العلمي الحادي عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العملية إلى أين؟ مصر.

جولتان حجازي .(٢٠١٣) . فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، اربد، ٤١٩–٤٣٣ .

حيدر طراد . (٢٠١٢) . أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية ، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٢١٠ – ٢٣٣ .

خالد نوفل . (٢٠٠٧). برنامج مقترح لإكساب طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بعض مهارات إنتاج برمجيات الواقع الإفتراضي التعليمية , رسالة دكتوراه غير منشوره , كلية التربية النوعية, جامعة عين شمس .

رشيدة الساكر.(٢٠١٥). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية وصفية إرتباطية بثانوية الشهيدة شهرة محمد بالمغير ولاية الوادي) ، رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة حمه الخضر بالوادي ، الجزائر.

رغداء نعيس .(٢٠١٢). جودة الحياة لدي طلبة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة دمشق،١٤٥-١٨١.

رفقة سالم. (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة البلقاء التطبيقية ، ١٣٤-١٦٩.

سعاد عبد السلام .(٢٠١٠) . أساليب معاصره في تدريس الاجتماعيات، القاهرة: دار الحياة للنشر والتوزيع.

سهام أبوعيطة (٢٠١٣).التعلم للاتقان كأحد استراتيجيات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة.

سهاد الساكني.(٢٠٠٠).أنموذج تعليمي لإتقان فن النحت البارز لطلبة قسم التربية الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد .

شموع عمر.(٢٠١٢). أثر استخدام مدخل العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات السابع في محافظة شمال قطاع غزة جامعة الأزهر، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية بغزة .

صلاح الدين أحمد .(٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصرالمعلومات،القاهرة :عالم الكتب .

عادل العدل.(٢٠٠١).تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٢١-١٧٨ .

عبدالحكيم المخلافي . (٢٠١٠) . فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة " دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء" ، مجلة كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١١٧ - ١٣٧ .

عبدالله العنزي.(٢٠١٦). أثر طرق الأستذكار الخاطئة على التحصيل الدراسي على طلاب السنة التحضيرية, مجلة كلية التربية, جامعة الملك سعود, ١٣٣-١٥٧.

عبدالرزاق حسين.(٢٠١٥).أثر استراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة قسم التاريخ ، مجلة الفتح ، جامعة الانبار ، ١٩١ – ٢٢٣ .

عماد الزغلول ، وشاكر المحاميد.(٢٠٠٧).سيكولوجية التريس الصفي، ط ٣ ،عمان: دار الميسرة للطباعة والنشر.

فاديه نعومي . (٢٠٠٢) . اثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمناستك الإيقاعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل .

محمد سحلول .(٢٠٠٥). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، رسالة ماجستير غيرة منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

محمد عبد الله ، سماح القدور.(٢٠١٦) .فاعلية الذات وعلاقته بالهدف من الحياة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حلب ."مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، ٢٤١ – ٢٦٤ .

سليمان كايد (٢٠٠٥).الفكر التربوي عند الغزالي والقابسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

رفقة سالم (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة البلقاء التطبيقية ، ع٢٣،م١٣، ١٣٤–١٦٩ .

نادية عبد العظيم . (١٩٩٤). الاحتياجات الفردية للتلاميذ واتقان التعلم, الرياض : دار المريخ

نزيه حمدي، داود نسيمه.(٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ،مجلة دراسات العلوم التربوية،الأردن ، ٤٤–٥٦.

هيام شاهين.(٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٤٧–٢٠١

ولاء السيد.(٢٠١٧).فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، السعودية ،٢٣–٤٤.

ولاء يوسف.(٢٠١٦). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

Anderman, E. & Midgley, C. (1992). Student self – efficacy function of classroom goal orientation. Journal American. Psychological association, Vol. 60, P 143-155.

Aviles,-Christopher-B.(2001): Implementing Mastery Learning in the Social Work Classroom, AN: ED448401, Record 6 of 93 in The ERIC Database (1992-2002/06).

Barron, K. (2000). Acheviement goals and optimal motivation: should we promote mastery.paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Association, New Orleans, Vol. 9 ,43- 68.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Worth Publishers.

Bandura, A. (2000). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. A. Locke, Handbook of Principles of Organization Behavior (pp. 120-136). UK , Oxford: Blackwell.

Bandura, A. (2001). Self-efficacy: The exercise of control. Worth Publishers.

Bandura, A .(2002). social cognitive theory: an agentive perspective Annual review of psychology, 52,1-26.

Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.). Mastery learning: Theory and practice (pp. 47–63). New York: Dryden Press.

Bloom; (1999) the mastery learning model: (Bloom N.P .com.http://www).

Binder, C. (2002): Fluency: Achieving True Mastery in the Learning Process, University of Oregon, and Elizabeth Haughton Center.

Diane.L.w. (2003): Student self efficacy in Colleg Science :An Investigation of Gender , Age and Achievement: http//www.uwstout,edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf.

Hemmings, B & Kay, R (2009) " Lecturer Self-Efficacy: Its Related Dimensions and the Influence of Gender and Qualifications" Issues in Educational Research vol, 19, N (3).

Hill, P. W., & McGaw, B. (1981). Testing the simplex assumption underlying Bloom's Taxonomy. American Educational Research Journal, 18(1), 93-101.

Judge, Timothy., Erez, Amir., Bono, Joyce. & Thoresen, Carl. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?

Journal of Personality and Social Psychology. 83, No. 3.

Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". Journal of advanced academics, 19(1), 8-31.

Jorman,L., 2004:"Effect of A mastery Learning strategy on teaching the Basic skills Basket ball, Journal of educational Research,VOL.,92,no.,5.

Kelly, K. (1993). The Relation of Gender and Academic Spiraling To Professional Self – Efficacy and interest, Journal of Gifted Child Quarterly, Vol. 191. Issue (2), pp 245-258.

Kim, S. (2005). The Relationship between Enactive Mastery Experiences and Online-Course Academic Self Efficacy (OCSE). Journal Articles; Reports – Evaluative, Vol. 29, No. 5, pp. 465–475.

Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. Review of educational research, 60(2), 265-299.

Kunen, S., Cohen, R., & Solman, R. (1981). A levels-of-processing analysis of Bloom's taxonomy. Journal of Educational Psychology, 73(2), 202-211.

Meera Komarraju, Dustin Nadler (2013): self-efficacy and academic achievement why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter learning and individual differences(25),72.76.

Lander, R.(2001):Professional cooperation Around Self-Related Measures in School Indicator Instrument. Journal of Classroom Interaction, Vol. 37, No.2, 27-36.

Landine, J. & Stewart, J. (1998). Relationship Between Meta-Cognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement, Canadian Journal of Counse Journal. 32 (3) pp. 200-212.

Liepert, A. E., Velic, A. J., Rademacher, B., Blumenfeld, A. A., Bingman, E., O'Rourke, A. P., & Sullivan, S. (2019). Proficiency development for graduating medical students, using skills-level–appropriate mastery learning versus traditional learning for chest tube placement: Assessing anxiety, confidence, and performance. Surgery.

Pajares, F. (2001) Current Directions in Self-Efficacy Research Advances In motivation and achievement, March 31, 2001, http://www.emorv.ëdù/edücation/mfp/effchapter.html.

Mavis, B, .(2001).Self-efficacy and OSCE, performance among Second Year Medical students, Journal of Advances in Health science

Education, Vol. (6), 2001, p.p 93-102.

Marijn, P. & Celine, D. (2014). Understanding Positive Attitudes toward Helping Peers: The Role of Mastery Goals and Academic Self-Efficacy. Self and Identity,Vol. 13, No. 3, 345–363, http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2013.832363.

Meera Komarraju, Dustin Nadler (2013): self-efficacy and academic achievement why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter learning and individual differences (25),72.76.

Regeh. C. Hill, J & Glancy,. G. (2000). Individual predictors of traumatic placations in fire fighters, Journal of Nervous and Mental Disease, Vol (188) No6. 2000, p.p333-339.

Miriam, A. (2003). Promoting The Will and Skill of Student At Academic Risk: An Evaluation of An Instructional Design Geared to Foster Achievement. Self – Efficacy And Motivation. Journal of Instructional Psychology 30 (1), pp 28-41.

Rowand, B. (1990). The Differences Between Gifted Adolescent with High Achievements And Gifted Adolescents with Low Achievements In the Perception of Academic Efficacy, The Concept of Self and Perceived Performance and the Effect of the Effects of the Variable of Gender on Efficacy Dissertation Abstract International, Vol 51,No. 2 p. 479.

Shell,D., Murphy, C., and Burning, A.(2005).Self-Efficacy, Outcome Expectancy Mechanism in Reading and Writing Achievement. Journal of Educational Psychology, 81(1),91-100.

Shell, D, Colvin L, Burnign, R. (1995). Self – Efficacy, Attribution and Outcome Expectancy Mechansim in Reading and Writing Achievement Level Differences. Journal of Educational Psychology, 87 (3), pp 386-398.

Slavin, R. E. (1987). Mastery learning reconsidered. Review of educational

research, 57(2), 175-213.

Slavin, R. E. (1990). General education under the Regular Education Initiative: How must it change?. Remedial and Special Education, 11(3), 40-50.

Wesley, J. (2002). A study of academic achievement, attitude, motivation, general self- efficacy, and selected demographic characteristics of community college. Unpublished doctoral dissertation the university of Mississippi.

Snik. Ch. A. (1991): self regulated learning and academic performance in middle school children papar president, at the Education, Chicago,

April.

Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. Journal of Research in Music Education, 40(3), 225-235.

Zhijin, H. (2008). Classifying Distance Learners in Terms of Motivation, Aptitude and Perseverance [J]. Distance Education in China, 1, 34-41.

Zimmerman, B. J., & Dibenedetto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. Psychology in the Schools, 45(3), 206-216.

Abstract: The study aimed to investigate the extent of the effectiveness of mastery learning on the academic self-efficacy of first-year secondary students in geography. The sample consisted of 78 male and female students from Al-Qantara Sharq Secondary School for the first secondary grade, with an average age of (16.4) years and a standard deviation of (1.37) years. The students were divided into two groups, one of which was a control sample (39) students, and the other an experimental sample (39) students. The tools consisted of a learning program for mastery in the achievement of geography for the first secondary grade, and a measure of academic self-efficacy prepared by the researcher. And there were no differences between the post and follow-up application of the experimental group in the initiative dimension. The results also showed that there were no statistically significant differences between the post and follow-up application of the experimental group in the effort dimension. The results also showed that there are significant differences between the post and follow-up measurements on the perseverance dimension.