" الإسهام النسبي لأبعاد التميز الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في ضوء المعايير الدولية"

إعداد

أ.م.د/ زين العابدين محمد على وهبه

أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي المساعد

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

الإسهام النسبي لأبعاد التميز الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في ضوء المعايير الدولية.

زين العابدين محمد على وهبه.

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي المساعد، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر.

البريد الالكتروني: Start.hiber@yahoo.com

الملخص :

هدف البحث إلى التعرف علي مستوي التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس في ضوء المعايير الدولية، والعلاقة بينهما ومعرفة الفروق بينهما من حيث (الدرجة العلمية – سنوات الخبرة) ومعرفة إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي المدروسة ومعرفة أكثر أبعاد التميز الاكاديمي إسهاماً في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدي العينة. وقد أجري البحث على عينة مكونة من (200) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالكلية؛ وطبق الباحث عليهم مقياس التميز الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم (إعداد الباحث). وأشارت نتائج البحث إلى :- مستوي التميز الاكاديمي لدي عينة البحث جاء أعلي من المتوسط بدرجة تميز أكاديمي (مرتفع). مستوي الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم للعينة جاء أعلي من المتوسط بدرجة كفاءة ذاتية مدركة للتعلم (مرتفعة). توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد التميز الأكاديمي وبين الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم، وبين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم والدرجة الكلية للتميز الأكاديمي. يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم تنبؤًا دال إحصائيا من خلال (الالتزام المهني، أنشطة التعلم، القدرات العقلية) من أبعاد التميز الأكاديمي لعينة البحث. جاء بعد (القدرات العقلية) من أبعاد التميز الاكاديمي اكثر إسهاما في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للعينة. توجد فروق بين أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (الدرجة العلمية) لصالح الأساتذة المساعدين، وحسب (سنوات الخبرة) لصالح الأقل من عشر سنوات. توجد فروق في التميز الأكاديمي بين أفراد العينة حسب (الدرجة العلمية) لصالح الأساتذة، بينما لا توجد فروق في التميز الأكاديمي حسب (سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية : الإسهام النسبي، التميز الأكاديمي، الكفاءة الذاتية المدركة، المعايير الدولية .

The Relative Contribution of Academic Excellence Dimensions in Predicting the Perceived Self-efficacy for Learning among Faculty Members at Faculty of Education in light of the International Standards.

Zain- Elabideen Mohammed Ali Wahba
Educational Psychology, Faculty of Education for boys (in Cairo), Al-Azhar University.
Email: **Start.hiber@yahoo.com**

Abstract:

This research aimed at identifying the level of academic excellence and the perceived self-efficacy of learning, and knowing the relationship and differences between them in terms of (scientific degree - years of experience) among faculty members in light of the international standards. It also aimed at knowing the possibility of predicting the perceived self-efficacy of learning in light of the academic excellence dimensions and knowing which of the dimensions of academic excellence contributes more to predicting the perceived self-efficacy among the sample. The researcher prepared the scales of academic excellence, and the perceived self-Efficacy for learning, which were applied to (200) faculty members. Results revealed that the level of academic excellence among the sample was higher than the average with a degree of academic excellence (large), and the level of the sample's perceived self-efficacy for learning was higher than the average, with a degree of perceived self-efficacy for learning (large). Also, there was a positive and statistically significant correlation between the academic excellence dimensions and the total score of perceived self-efficacy for learning, and between the dimensions of perceived self-efficacy for learning and the total score of academic excellence. In addition, the perceived self-efficacy for learning can be statistically significant predicted through (professional commitment, learning activities, mental abilities) as dimensions of academic excellence. Also, the dimension (mental abilities) as one of the academic excellence dimensions came the most in predicting the perceived self-efficacy among the sample. Moreover, there were differences between the sample members in the perceived self-efficacy for learning according to (scientific degree) in favor of “assistant professors”, and according to (years of experience) in favor of “less than ten years”. In addition, there were differences in academic excellence among the sample members according to (scientific degree) in favor of “professors”, while there were no differences in academic excellence according to (years of experience).

Keywords: Relative Contribution, Academic Excellence, Perceived Self-Efficacy, International Standards.

مقدمة البحث:

يشهد المجتمع تطور مذهل في كافة مناحي الحياة يتمثل في خلق مجتمع رقمي قادر على حماية البيانات الإلكترونية ، والنهوض بالبنية التحتية المعلوماتية، وهو ما اطلق عليه الثورة الصناعية الخامسة"، والتي تزداد وتيرة تنافسها يوما عن يوم ، بحيث أصبح علي كل فرد التكيف معها بسرعة موازية (الباحث) (1) .

أن سر النجاح والتميز للجامعات وريادتها هو وجود الرؤية الواضحة لها وفق آليات تتسم بالمرونة والابتكار لاستقطاب أفضل القيادات والأساتذة والطلاب(wooldrige, 2005).

وعلى المؤسسات التعليمية والتربوية أن تهتم بالتميز الاكاديمي بالشكل الذي يسمح لها بتحقيق الانسجام بين المتغيرات الاستراتيجية في أهدافها ورسائلها، ومتغيرات بيئتها الداخلية والخارجية، لتصبح أداة فعالة لتحقيق الريادة والتميز (Porter, & Tanner, 2004 ، خولة ، 2015).

وأصبح التميز هدفاً تنشده جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها ومجالات عملها، لما له من آثار إيجابية ترفع من شأنها، وتحقق الاستقرار والاستمرار لها، والتنافس وتقديم الأفضل لديها (جوهر ، 2018، وسكر، 2018) .

وعلي الجامعات القيام بهذا الدور لكونها أهم المؤسسات المجتمعية ذات التأثير القوي في المجتمع ككل ، لما تبذله من جهود لتقديم خريج علي مستوي مرتفع من المهارة لسد متطلبات سوق العمل (خطاب، وحسام الدين ، 2019).

يتضح التميز الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، في قدرتهم على ملاحظة أساليب تعلم طلابهم، ومهارتهم في توظيف استراتيجيات التعليم وأساليب التقويم الحديثة، وقدرتهم على تنشيط أكبر عدد من القدرات لدى طلابهم (فضل الله، 2012).

وللتأكيد درجة الاهتمام بعضو هيئة التدريس، وتوفير البيئة العلمية المناسبة له، والسعي لتطوير قدراته ومهاراته، باعتباره من الركائز الرئيسة في العملية التعليمية، التي تعكس جودة التعليم ومخرجاته في أي مؤسسة تعليمية (المحسن، 2013، وخوقير،2017).

وتعد كليات التربية الركيزة الأساسية لتطوير وتنمية المجتمع في كافة مجالاته حيث أصبح الوصول إلى التميز في الأداء لديها هو الغاية المقصودة (الأسمر، 2020).

الكفاءة الذاتية تجعل الفرد يدرك قيمة المهام، والمعرفة والمهارة حولها لبذل الجهد اللازم لإنجازها، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بكفاءته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهة المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها(العتيبي، 2008 ، والشرفاء، 2011).

(1) اتبع الباحث في عمليات التوثيق الإصدار السابع من نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA)

حيث تعد الكفاءة الذاتية المدركة أحد محددات التعلم المهمة التي تتصل بما ينجزه الفرد والحكم على ما يستطيع إنجازه ومثابرته ومرونته في المواقف الصعبة، ومقاومته لحالات الإخفاق التي يتعرض لها (Pajares, 2005: Bandura, 2007).

وتشكل الكفاءة الذاتية قدرة الفرد على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، وهي تفسير وتوضيح سلوك الفرد وتوجيهه إلى حل مشكلاته، التي تمكنه من التحكم بمشاعره وأفكاره (Nakhaie, (2000 ،majer, 2009 ، وعبدالله والزق ، 2022).

وأن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على مدى التفتح، والانفتاح على الابتكارات الجديدة في شتى المجالات (إبراهيم ، 2004، واللوزي، 2021).

وللكفاءة الذاتية المدركة دور في الدعم الإيجابي، يؤدي إلى تقوية الجانب السلبي للفرد وتحقيق التوازن، إلى الاهتمام برفعها لتحقيق النجاحات المختلفة والوقاية من الترسبات النفسية التي يحصدها الفرد من البيئة الداخلية والخارجية(الأعصر، 2010، وأبو لدي، 2021) .

أن إدراك الأفراد لكفاءتهم يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق مختلفة، فالأفراد اللذين لديهم ادراك عال لكفاءتهم يواجهون المهام ذات طابع التحدي ويبذلون جهداً عالياً ويظهرون مرونة في استخدام الاستراتيجيات حل المشكلات (العلوان ومحاسنة، 2011 ، ومحمد ،2021).

والكفاءة الذاتية المدركة تمثل اعتقاد الفرد بقدرته على إكمال حل المهام في المستقبل، ويمكن أن تؤثر على الأهداف والأفعال والنجاح أو الإخفاق في مواقف الحياة المختلفة، فالكفاءة الذاتية المدركة في الغالب تكون أعلى قليلا من قدرة الفرد الحقيقة على الأداء، أي أنها عالية بما فيه الكفاية وهذا يشكل تحديا للواقع(ناصر وسعادة ، 2011، 2016 ,franzoi ، وسيد، 2018،) .

كما أن توقعات الفرد عن أدائه المستقبلي تؤثر بقوة في إمكانية نجاح هذا الأداء حول كفاءته الذاتية، وتكون أكثر قوة من قدراته الحقيقة؛ في تعديل السلوك (الشرفاء، 2011، Burke, 2017). ولذا تعد الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة لحياة الفرد وسلامته النفسية، من تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية، وما يحدث بينها من تفاعل (سليمان ، 2017، يونس، 2018).

وتمثل الكفاءة الذاتية المُدركة معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ المهام والأنشطة واتباع الإجراءات اللازمة لتحقق نتائج إيجابية في دراستهم الجامعية، وتعد الكفاءة الذاتية المُدركة مؤشرا مهمًا على الإنجاز الأكاديمي للأفراد وتصوراتهم عن الفصل الدراسي ، وتكوين مواقف إيجابية (.(Zimmerman, 2000 ، إبراهيم، 2004 ؛ صوام، 2017 ؛ هلسة ، 2018 ؛ عوض وأمين، 2019 ، وعبدالله والزق ، 2022).

ودراسة الروشيدى (2009) هدفت إلى معرفة تأثير الجوائز في تحقيق التميز وتوصلت إلى أن التركيز والرؤية الواضحة والمشاركة والمراقبة من الإدارة تحقق الأداء المتميز. كما هدفت دراسة غالب(2016) إلى معرفة العلاقة بين التميز والأداء الجامعي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بينهما.

كما هدفت دراسة خوقير(2017) قياس التميز لأعضاء هيئة التدريس وتوصلت إلى أن أبعاد التميز لدي أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة وأبعاد أخري جاءت بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة الأسمر (2020) إلى تحديد التوجهات اللازمة لتحقيق التميز الاكاديمي وتوصلت إلى أن درجة أعضاء هيئة التدريس نحو التوجهات جاءت بدرجة عالية وفى بعض الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة سالم والحمد (2021) إلى معرفة درجة ممارسة رؤساء الأقسام وعلاقتها بالتميز وتوصلت إلى أن مستوي التميز المؤسسي جاءت بدرجة متوسطة.

مشكلة البحث:

يعكس التميز الأكاديمي العديد من السلوكيات الإيجابية لدى الشخص ومنها شعوره بالإيجابية، ومقاومة الضغوط ، واتخاذ القرارات الملائمة ، والقدرة على التفاوض، والدفاع عن المسئوليات الشخصية والمهنية، التي تساعد على تحقيق الفاعلية والنجاح (Kim, 2003).

كما توصلت دراسات كلا من قواسمة وبوريني (2016) ودراسة الأسمر (2019) ودراسة داود والعجمي ونور (2020) ودراسة شقرة (2021) إلى أن مستوى التميز الاكاديمي جاء بدرجة متوسطة، بينما جاءت دراسة النجار (2022) أن مستوى التميز الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس جاء مرتفع.

اهتمام العديد من الباحثين بالبحث والتقصي حول التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس منها دراسة إبراهيم (2004) وجود علاقة ارتباطية بينهما. ودراسة الزق (2009) أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة متوسط.

وتوصلت دراسة (2011) Zuling &Valois وجود فروق في الكفاءة الذاتية، ودراسة(Sarkhosh & Rezaee 2014) وجود علاقة ارتباط بينهما، وأن الذكاء الانفعالي يعدّ منبئاً قويّاً بالكفاءة الذاتية لمعلمي الجامعة. ودراسة مصطفى (2015) أن مستوى الدافع المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة كان مرتفعاً.

ودراسة ملحم (2015) أن مستوى الكفاءة الذاتية كان متوسط. ودراسة Kim & Kim (2016) وجود علاقة موجبة بينهما، ومستوى الكفاءة الذاتية مرتفع. ودراسة كرماش (2016) وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة حسب الفرقة.

ودراسة (2016) Puspalathaa عدم وجود فروق ودراسة(2017) Delahaij & Van Dam وجود علاقة موجبة بينهما، ومستوى الكفاءة الذاتية جاء مرتفعاً. ودراسة علي (2018) وجود علاقة بينهما وأن مستوى الكفاءة الذاتية كان متوسط. وأجرى الدباس والشاطر (2018) وجود علاقة ارتباطية بينهما. ودراسة عفاف (2018) أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بدرجة مرتفعة ودراسة (عوض وأمين، 2019) ودراسة (2020) Sanderlin وجود علاقة ارتباطية بينهما، وأن مستوى الكفاءة الذاتية كان أعلى من المتوسط ودراسة النجار(2022) وجود علاقة بينهما ومستوي مرتفع لهما.

وانطلاقاً من رؤية جامعة الأزهر ورسالتها وأهدافها بأن تكون في طليعة الجامعات المحلية والعالمية وهدفها أن تحافظ وتعزز ريادتها ، ورغبة منها في تقديم أفضل الخدمات لطلابها وأعضاء هيئة تدريس على مستوى عالياً من الأداء والتميز، وحرصها على تنمية وتطوير القدرات

لرفع مستوى الأداء، وإدراكاً من الجامعة أن الركيزة الأساسية لتقدمها وتطورها يعتمد على ما لديها من رأس مال بشري متمثل في أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بالقدرة العلمية والخبرة العملية، ومدى متابعتهم للتطورات العلمية في مجالات الإدارة والتعليم والبحث العلمي. من هنا تبلورت الحاجة لهذا البحث، في السؤال الرئيس التالي:

ما الإسهام النسبي لأبعاد التميز الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في ضوء المعايير الدولية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوي التميز الأكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير التميز الأكاديمي الدولية؟
2- ما مستوي الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير الكفاءة الذاتية الدولية ؟
3- هل توجد علاقة بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر ؟
4- هل يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم تنبؤًا دال إحصائياً بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي المدروسة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر ؟
5- هل يوجد بعد من أبعاد التميز الأكاديمي أكثر إسهاما في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر؟
٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر؟
٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التميز الأكاديمي ترجع إلى (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر؟

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:-

1- الكشف عن مستوي التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
2- معرفة العلاقة بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر .
3- إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
4- معرفة الفروق في التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة وفقاً ل (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.

أهمية البحث : تظهر أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلي :

أولا : الأهمية النظرية ؛ وتتمثل فيما يلي :

1- محاولة الربط بين مجالين مهمين من مجالات علم النفس، وهما: علم النفس المعرفي ممثلًا في التميز الأكاديمي ، وعلم النفس الإيجابي ممثلًا في الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم.

2- الحاجة إلى رفع التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لعضو هيئة التدريس في الجامعة ، لكي تسهم في تكوين طالب يمتلك مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتعايشه مع الآخرين ، وحسن تعامله مع المشكلات المختلفة.

3- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والسلوكية والمهارات في بناء المجتمع دينياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ومهنياً وأخلاقياً .

4- يمكن لهذه الدراسة أن تفتح آفاق دراسات أخرى تسهم في تحسين العملية التربوية والتعليمية .

ثانيا : الأهمية التطبيقية؛ وتتمثل فيما يلي :

1- عقد ندوات تثقيفية إرشادية متطورة لرفع التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي طلبة الجامعة.

2- إفادة المسؤولين بكليات التربية وصناع القرار في التعرف على أبرز الكفاءات التربوية ؛ لوضع الخطط والبرامج اللازمة وتنميتها، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس لمواكبة المتغيرات المحلية والعالمية .

3- تقديم برامج تدريبية قائمة على التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى طلاب الجامعة .

4- الاستفادة من مقياس التميز الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم في دراسات أخري .

5- يمثل البحث استجابة للتوجهات العالمية والتربوية بضرورة الاهتمام بالتطوير وفق المستجدات العصرية.

المفاهيم والمصطلحات:

الإسهام النسبي: هو قدرة متغير (التميز الأكاديمي) في التنبؤ والبناء في المتغير (الكفاءة الذاتية المدركة) لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر. ومبرر دراسة الإسهام بين المتغيرين وجود علاقة بين المتغيرين كما بين من الدراسات السابقة المذكورة وجود التنبؤ بينهما كما أشارت الدراسات السابقة، معرفة الإسهام مبني على العلاقة تم التنبؤ وهو ما يقوم به البحث الحالي بجانب معرفة العلاقة والتنبؤ والإسهام.

التميز الأكاديمي: يعرفه الباحث على أنه التزام عضو هيئة التدريس بواجباته ومسؤولياته التعليمية، وممارساته المهنية المتقدمة وأفكاره الإبداعية الحديثة التي تمكنه من التفرد والتفوق في أداء مهامه بشكل يتخطى التوقعات المستقبلية. ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

أبعاد التميز الأكاديمي: تتمثل فيما يلي :-

1- **بعد الالتزام الأخلاقي**: ويتمثل في أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة لطلابه من حيث الجانب الأخلاقي ، فينتبه إلى ألفاظه وحركاته وسكناته، ومراقبته الله في عمله.

2- **بعد الالتزام المهني**: ويتمثل في أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة لطلابه من حيث الجانب المهني، وتقديره المسؤولية، والتزامه بالوقت، وحرصه دوما على تحفز طلابه نحو التعلم.

3- **بعد الأساليب التعليمية:** ويتمثل في استخدام عضو هيئة التدريس أساليب التعليم التي تُفعل دور المتعلم، وتجعله يتحمل مسؤولية تعلمه، ويتفاعل مع الأنشطة وفق أنماط التفكير ومهاراته واستخدام أساليب التعليم المتقدمة.

4- **بعد استراتيجيات التعلم:** ويتمثل في استخدام عضو هيئة التدريس استراتيجيات التعلم المتطورة في المقررات التي تدرس، لتؤدي إلى بناء المهارات الاجتماعية، كالحوار والإقناع واحترام آراء الآخرين، وتفاعل الطلاب في المناقشة والمشاركة.

5- **بعد أنشطة التعلم:** ويتمثل في استخدام عضو هيئة التدريس أنشطة متنوعة تؤدي إلى نقل التعليم إلى مكان التعلم. وذلك بتخصيص محاضرة في المكتبة في منهج أو في موضوع مصادر المعلومات، والدراسة الميدانية بتكليف بعض الطلاب بزيارة المراكز النفسية والاجتماعية .

6- **بعد التكنولوجيا الحديثة:** ويتمثل في استخدام عضو هيئة التدريس التقنيات التكنولوجية الحديثة في تطبيق برامج تنمية مهارات التفكير والقدرات الإبداعية ونشر الوعي بأهمية التقنية في العملية التعليمية.

7- **بعد القدرات العقلية:** ويتمثل في حرص عضو هيئة التدريس على صقل مواهبه وقدراته الإبداعية، بحضور المؤتمرات والندوات والمشاركة الفاعلة فيها، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصه، والاستمرار في البحث العلمي والنشر المتميز في الدوريات والمجلات التي لها صفة العالمية والريادة.

8- **بعد أساليب التقويم:** ويتمثل في الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف بتوزيع وسائل متعددة ومتنوعة لتقويم الأداء، ووضع الخطط للتطوير.

الكفاءة الذاتية المدركة: يعرفها الباحث على أنها وعي العضو بذاته وقناعة بقدرته على أداء المهمة ، وشعوره بقدرته على التعامل مع المواقف لحل المشكلات التي قد تواجهه، وبقدرته على اتخاذ القرار السليم، وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم: وتشمل ما يلي:-

1- **بعد الوعي بالذات:** وهي قدرة عضو هيئة التدريس على الشرح والرسم والمشاركة والتعامل مع المهام.

2- **بعد التعامل مع المواقف:** وهو ثقة عضو هيئة التدريس في إنجاز المهام وقدرته على حل المشكلات والرضا عن الأداء في الأعمال التي يكلف بها.

3- **بعد اتخاذ القرار:** وهو تركيز عضو هيئة التدريس في العمل وقدرته على التعامل مع المهام واستيعاب المجال بفهم وتركيز جيد.

أعضاء هيئة التدريس: هم كل من يعمل ويشغل وظيفة (مدرس – أستاذ مساعد –أستاذ) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

المعايير الدولية: المعايير القياسية التي يستند إليها في الحكم على جودة الأداء التعليمي وقبوله في ضوء المستويات القياسية المنشودة. ، أو هي الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية أو البشرية. وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة المعايير والمحكات التي لابد من توفرها في العملية التعليمية المحققة لأهداف التعليم العامة والخاصة .هي كما أقرها كل من النموذج الأمريكي والأوربي كما يلي :

1- **التوجه الاستراتيجي** ويتضمن: تحديد الرؤية والرسالة، تحديد الأهداف، وضع الخطط والبرامج.

2- **القيادة الفعالة** ويتضمن: تحقيق التوجه، اتخاذ القرارات، توفير التجهيزات للباحثين، توفير المناخ الملائم للتعلم والابتكار.

3- **معيار الموارد البشرية** ويتضمن: تنمية الموارد البشرية، الاهتمام بالتنافس في الأبحاث والابتكار، الحرية الأكاديمية في البحث العلمي، الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية.

4- **معيار إدارة المعرفة والقياس والتحليل** ويتضمن: جمع وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بأداء العملية التعليمية على كافة مستوياتها .

5- **معيار التركيز على السوق** ويتضمن: التركيز على الطالب، فرص العمل المتاحة، الانجاز الاكاديمى للطلاب، تدعيم ريادة الأعمال لدى الطلاب.

6- **معيار ادارة العمليات** ويتضمن: تحديد العمليات بما يدعم العملية التعليمية - تحقيق الجودة والتميز في الأداء.

7- **معيار النتائج** ويتضمن: نتائج الأداء في المعايير السابقة. ويلاحظ أن تطبيق المعايير السابقة حقق العديد من الفوائد للجامعات التي استخدمتها ومنها: التعرف على نقاط القوة والضعف- التحسين المستمر للجودة - تحسين كفاءة وفاعلية الإدارة ، وفاعلية عملية اتخاذ القرارات - تحقيق الانتماء العالي - التغلب على كثير من العوائق والمشكلات (الباحث).

حدود البحث: تتمثل فيما يلي :

- الحدود الموضوعية : وتتمثل في رصد درجة مستوي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين جامعة الأزهر في (التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم).

- الحدود البشرية : اقتصر البحث على هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2022 / 2023م .

- الحدود المكانية : تم التطبيق بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر .

الاطار النظري

أولا: التميز الأكاديمي:-

عـرف الفـضالة (2014) التميـز الأكـاديمي بأنـه التـزام الفـرد بواجباتـه ومـسؤولياته الوظيفية، وتميزه في ذلك (ص. 4).

وعرفه سوام (2017) بأنه :السلوك الذي يرتبط بقدرة المعلم على إنجاز المهام في شكل أنشطة أو سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى متميز من الدقة والوضوح(ص. 14).

ويعرفـه الـشروقي (2018) بأنـه حالـة مـن الإبـداع والتفـوق وتحقيـق مـستويات عاليـة مـن الأداء. ويعرفـه خطـاب وآخـرون (2019) بأنـه القـدرة على اسـتخدام وتنـسيق المـوارد في تكامـل وتفاعل يمكنها من استثمار قدراتها الذاتية بما يحقق الأهداف والتوقعات.

ويعرفه السعيد (2019). على أنه شكل ممارسات مهنية متطورة أو أفكار إبداعية جديدة تمكن أعضاء هيئة التدريس من التفرد في أداء مهامهم (ص.94).

وعرفـه الأسـمر(2020) بأنـه: تفـوق الجامعـة في تقـديم أفـضل الممارسـات في أداء مهامهـا وعملياتها؛ لتصبح متميزة داخلياً وخارجياً(ص. 75).

وعرفـه خطـاب وآخـرون (2019) بأنـه منظومـة تتـضمن مختلـف الجوانـب والمهـام التي تطبقها المؤسسة للوصول إلى مكانة أكاديمية متميزة .

وعرفه النجار (2022) بأنه شكل ممارسات مهنية متطورة أو أفكار إبداعية جديدة تمكن أعضاء هيئة التدريس من التفرد والتفوق في أداء مهامه (ص. 150).

ومـن خـلال مـا سـبق يعـرف الباحـث التميز الأكاديمي على أنـه ممارسـات مهنيـة أكاديميـة متقدمـة أو أفكـار إبداعيـة حديثـة تمكـن أعـضاء هيئـة التـدريس مـن التفـرد والتفـوق في أداء مهامهم بشكل يتخطى التوقعات المستقبلية.

وتناولت دراسة قواسمة وبوريني (2016) الكشف عن مستوى ممارسة إدارة التميز الجامعي في الجامعة ، وتكونت العينة من (375) معلماً وطالباً، وتوصلت إلى أن مستوى التميز الأكاديمي في الجامعة كان متوسطاً.

ودراسة (الشيخ والفهيد ،2020) هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ضوء معايير التميز في التدريس الجامعي .وتكونت العينة من (82) أستاذاً جامعياً و (531) طالباً، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس.

ودراسة داود والعجمي ونور (2020) التعرف إلى الإطار الفكري والفلسفي للتميز في التعليم الجامعي، وتكونت العينة من (87) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر بالقاهرة، وتوصلت إلى أن درجة توافر مؤشرات التميز في التعليم الجامعي الأزهري جاءت بدرجة متوسطة . ودراسة (شقرة ،2021) هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين لإدارة التميز الأكاديمي في

الجامعة ، وتكونت العينة من (405) أكاديميا، وتوصلت إلى أن التميز الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية جاء بدرجة متوسطة.

أهداف التميز الأكاديمي: -

تقوم فلسفة التميز الأكاديمي علي أساس توفير فرص تربوية تلبي احتياجات الأفراد وتنسجم مع ميولهم وقدراتهم وتوكد علي حق الأفراد في الحصول علي خبرات تربوية ملائمة تمكنهم من الوصول إلي المستويات المرغوبة.

- خلق بيئة تستند إلي مبدأ التجريب والتطبيق وتكامل التخصصات .
- تزويد الطلاب بخبرات تعلم لا صفية فريدة من نوعيا تعتمد علي حلقات البحث والبحوث الميدانية والدراسات العلمية تحت إشراف نخبة من أعضاء هيئة التدريس.
- إكساب الطلاب مبادرات الاتصال الشفهية والكتابية.
- تعزيز قدرة الطلاب علي النقد الذاتي والتنمية المستدامة .
- تطوير قدرات الطلاب الإبداعية وذلك من خلال التركيز علي عدة جوانب أهمها المعرفة والفهم.
- إكساب الطلاب معرفة متعمقة في تخصصهم بالإضافة إلي التخصصات الأخرى.
- القدرة علي توظيف المعرفة المكتسبة وذلك عن طريق تدريب الطلاب علي التفكير العلمي وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة الجامعية وفي المجتمع، وذلك من خلال التركيز علي المناقشة والحوار وتبادل الآراء ووجهات النظر والتواصل مع الآخرين (عبدالمعطي وأحمد، 2021).

أهمية التميز الأكاديمي:

إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة وجعل التعليم أكثر متعة، وجعل التعلم نشطاً مما يشكل تحدياً ومتعة في الوقت نفسه، العمل على احترام مشاعر الطلاب وعدم الإساءة لهم، والدقة والانضباط في المحافظة على الوقت، وأيضاً القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والقدرة على جذب الطلاب وتشويقهم للمادة، يعتبر أحد مؤشرات الأداء التي تدل على جودة الخدمات المقدمة من الجامعة، يسهم في تحقيق مستوى عالي من رضا الأفراد والمجتمع، يحقق السمعة الجيدة التي تحقق الميزة التنافسية (جوهر آخرون، 2018، الأسمر، 2019، منصور، 2019).

مؤشرات التميز الأكاديمي:

تتمثل مؤشرات التميز الاكاديمي في تشجيع التعلم المستمر، تحفيز ومكافأة مبادرات التعلم، عقد الدورات والمؤتمرات والندوات حول التعلم ، الاستفادة من خبرات وتجارب المؤسسات الأخرى في التعلم، أنشاء إدارة المعرفة، اعتماد التعليم الإلكتروني، نشر الثقافة والوعي بين الأفراد بأهمية تطوير المعرفة (اللوح وجمعة ، 2017).

ثانيا: الكفاءة الذاتية المدركة:-

وعرف (1997) Bandura الكفاءة الذاتية بأنها" اعتقاد الفرد وإيمانه بأن لديه الإمكانيات لتَنظيم وتَنفيذ إجراءات العمل المطلوبة لتحقيق وإنتاج إنجازات معنية"(p.3).

عرفها إبراهيم (2004) بأنها:" توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين"(ص. 4).

وعرفها الزق (2009) بأنها: "هي الاستمرار أمام العقبات التي تواجه الفرد ، رغم مستواها وعموميتها وثباتها"(ص. 39).

ويعرفها(2009) Bandura بأنها القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة.

وعرفها سليمان(2017) بأنها" القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة"(ص. 15).

وعرفها الدباس والشاطر (2018) هي" امتلاك الفرد الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، مع بذل الجهد ، والمثابرة للتغلب على الموقف" (ص. 285).

وتعرفها ناصر وسعادة (2018) على أنها" إحساس داخلي لدى الفرد حول قدرته على القيام بالمهام والمسؤوليات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليه" (ص.193).

وعرفها محمود (2020) هي" مقدار الجهد المبذول للقيام بالأداء مع المثابرة والإصرار على القيام بالمهمة عند مواجهه الصعوبات والعقبات" (ص.90).

وتعرفها (محمد ،2021) على أنها الحكم الذاتي على قدرات الفرد لبدء وإدارة وتنفيذ الإجراءات بغرض تحقيق الأهداف المرجوة، تعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية منبئات مفيدة لتحفيز الطلاب وتعلمهم.

وعرفها عبدالله والزق (2022) على " أنها معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ المهام والأنشطة واتباع الإجراءات اللازمة لتحقق نتائج إيجابية"(ص. 313).

يلاحظ الباحث من التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم أنها تؤثر على: وجهة السلوك، والجهد، والمثابرة، والتكيف، والقدرة على مواجهة الضغوط، ومستوى الإنجاز الفعلي للمهام. وقدرة الأفراد على التحكم في أفعالهم المقصودة هو المحدد لكفاءتهم الذاتية.

مصادر الكفاءة الذاتية المدركة: تقوم الكفاءة الذاتية المدركة على أربعة مصادر رئيسة هي:-

1- الإقناع اللفظي: حيث يقتنع الفرد بامتلاكه القدرة والإمكانيات التي تؤهله لأداء عمل معين

2- الحالة الفسيولوجية والانفعالية: لذلك قد يفسر ردود الفعل الناتجة عن التعب أو الإجهاد والحالة المزاجية أو العاطفية كمؤشر على ضعف الأداء.

3- خبرات التمكن: يعني أن تجربة التمكين والنجاح التي يحققها الفرد تزوده بالقدرات التي تساعده على تحقيق نجاح آخر.

4- الخبرات البديلة أو النمذجة: أن رؤية الفرد للآخرين أو النماذج المؤثرة التي تتعامل مع المواقف الصعبة بنجاح وبدون نتائج سيئة لها تأثير على إمكانية أداء هذه المهام وبذل جهد متزايد. (غانم، 2005 ، والعتيبي، 2008 ، وكرماش، 2016 توني ، 2016).

ويري الباحث أن الكفاءة الذاتية المدركة قد تؤدي إلى تقليل المشكلات السلوكية، لأن معرفة الفرد بتوقعاته الذاتية وقدرته على إنجاز المهام المختلفة بنجاح يؤثر على اقتناعه الذاتي بقدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه.

العوامل التي تؤثر علي الكفاءة الذاتية:-

هناك العديد من العوامل المؤثرة على نمو الكفاءة الذاتية والمتمثلة في:

1- **رسائل الآخرين:** عندما يدرك الأفراد التقييمات من أفراد مهمين بالنسبة لهم.

2- **ملاحظة خبرات الآخرين:** وهم يؤدون المهمة يساعد الأفراد على أن يقيّموا قدراتهم على أداء المهمة نفسها في ضوء تلك الملاحظات.

3- **خبرات النجاح والفشل:** أن اعتقادات الكفاءة الذاتية تنتج عن النجاح والفشل في تأدية المهمة، حيث إن النجاح يقوي اعتقادات الكفاءة الذاتية للشخص.

4- **الاستثارة الانفعالية:** أن الحالات العاطفية تؤثر على اعتقادات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد(Chacon, 2005 ، Schlauch, & Ball, 2012 ، ولونيس، 2012 وكرماش ، 2016، و أبو لدي ، 2021).

خصائص الكفاءة الذاتية المدركة: تتسم بالخصائص التالية:

1- تركز على المهام التي يمتلكها الفرد، وما يستطيع أداءه، ويتوفر لديه من مهارات.

2- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

3- ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي.

4- ليست مجرد إدراك ويجب أن تترجم إلى بذل جهد، وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

5- تتحدد بالعوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد.

6- ترتبط بالواقع والتنبؤ، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بكفاءته الذاتية لكن إمكاناته قليلة (الزق، 2009، ويونس ، 2018، والشيخ، 2021).

لذا اهتم العديد من الباحثين حول الكفاءة الذاتية منها دراسة إبراهيم (2004) وتوصلت لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية والضغوط المهنية لدى المعلمين.

وهدف الزق(2009) معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة متوسط. وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي وعدم وجود فروق وفقاً للجنس.

وفي بحث زولنج وتيولي وفالويس(2011) توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ودراسة (2014) Sarkhosh & Rezaee توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية، وأن الذكاء الانفعالي يعدّ منبئاً قويّاً بالكفاءة الذاتية لمعلمي الجامعة.

ودراسة مصطفى (2015) وقد أشارت النتائج أن مستوى الدافع المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة كان مرتفعاً.

وبحث ملحم (2015) عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتوصلت الى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى العينة جاءت بدرجة متوسطة.

ودراسة (2016) Kim & Kim وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التمايز النفسي والكفاءة الذاتية، وجاء مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع.

ودراسة كرماش (2016) وتوصلت إلي أن العينة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الأكاديمية المدركة، ولا توجد فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات، وتوجد فروق بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

كما أجرت بوسوبلاثا(2016) Puspalatha دراسة هدفت التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية لدى العينة تعزى إلى متغير الجنس.

أما دراسة (2017)Delahaij & Van Dam وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات وأساليب المواجهة المرتكزة على المشكلة الإيجابية، ومستوى كفاءة الذات جاء مرتفعاً.

ودراسة علي (2018) لقياس الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى الطلبة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية، جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى الدباس والشاطر (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والكفاءة الذاتية المدركة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والكفاءة الذاتية المدركة.

كما أجرت عفاف (2018) دراسة هدفت التعرف على القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة عوض وأمين(2019) للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت النتائج، وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية.

ودراسة ساندرلاين(2020) Sanderlin توصلت لوجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات والتمايز النفسي، وأن مستوى الكفاءة الذاتية كان أعلى من المتوسط.

التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة:

إن الكفاءة الذاتية تؤثر في قدرات المتعلمين على الإنجاز وتؤثر في اختيارهم للمقررات والمهام والأنشطة وكم الجهد المبذول في إنجاز المهام المعقدة وكم المثابرة والمرونة التي يتغلبون بها على العوائق، والوقت المبذول في إنجاز المهام (Bandura, 2000 ، Frank, 1999).

كما تؤثر في جهد المعلم الذي يبذله في التدريس وعلى الأهداف التي يصنعها، فالمعلم ذا الحس العالي للكفاءة، يميل إلى إظهار مستويات مرتفعة من التخطيط والتنظيم والحماسة، وهو متفتح على الأفكار الجديدة، وأكثر استعداداً لتجربة الطرق الجديدة التي تفي بشكل أفضل بحاجات طلابه (Harrington, 2008 ، Baumeister, & Finek, 2010).

كما هدفت دراسة صوام (2017) إلى التعرف على تأثير التمكين الإداري في تميز الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت إلى أن مستوى التمكين الإداري لدى القيادات والأعضاء الأكاديمية كان مرتفعاً.

ودراسة سكر(2018) هدفت إلى تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة ، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة إدارة التميز جاءت بدرجة متوسطة.

ودراسة هلسة (2018) هدفت التعرّف على علاقة إدارة المعرفة بمستوى التميّز في الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وتوصلت إلى أنّ الجامعة تعتمد في تخزين المعرفة واسترجاعها على الأرشيف الورقي، وأن أعضاء الهيئة التدريسية يرون بأنه لا يوجد اهتمام كافٍ في الجامعة بالمعرفة وإدارتها إدارة صحيحة .

ودراسة شاهين (2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والتميز الاكاديمي، وتوصلت إلى الحاجة لتحسين جودة الحياة الوظيفية من حيث تحسين نظام الأجور والمرتبات والحوافز بحيث تصبح ذات قيمة تنافسية بالمقارنة بالجامعات الخاصة والأجنبية، وتدعيم الاهتمام بالبحوث والترقى والتنمية المهنية والتقييم الذاتى لأعضاء هيئة التدريس بما يسهم فى تحقيق التميز للجامعات الحكومية فى ظل التنافس المحلى والعالمي.

ودراسة (النجار، 2022) وتوصلت إلى أن التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الأكاديمية وقعا ضمن المستوى المرتفع، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية.

فروض البحث:-

1- يوجد مستوي مرتفع من التميز الأكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير التميز الأكاديمي الدولية.
2- يوجد مستوي مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير الكفاءة الذاتية الدولية.

3- توجد علاقة بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
4- يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم تنبؤًا دال إحصائياً بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي المدروسة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
5- يوجد بعد من أبعاد التميز الأكاديمي أكثر إسهاما في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.
٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التميز الأكاديمي ترجع إلى(الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.

إجراءات البحث :

أولاً : منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، والذي حاول من خلاله الكشف عن متغير (التميز الاكاديمي) ومتغير (الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم) ومعرفة مستوي التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما وإمكانية التنبؤ والإسهام النسبي.

ثانياً: عينة البحث:

أولاً: عينة حساب الخصائص السيكومترية: أعضاء هيئة التدريس الذين طبق الباحث عليهم مقياس التميز الاكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم المستخدم في البحث الحالي في صورته الأولية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية، وبلغ عددهم (140) عضو هيئة تدريس بتربية القاهرة جامعة الأزهر.

العينة الأساسية: ويقصد بهم أعضاء هيئة التدريس الذين طبق الباحث عليهم أدوات البحث في صورته النهائية للتحقق من الفروض، وتتوافر فيهم خصائص العينة الاستطلاعية، وبلغ عددهم (200) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر والجدول (1) التالي يوضح توزيع عينة البحث.

جدول (1)

توزيع عينة البحث

	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	أستاذ		37	%18.5
	أستاذ مساعد		36	%18
	مدرس		127	%63.5
سنوات الخبرة	أقل من عشر سنوات	أستاذ	—	—
		أستاذ م	—	—

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
أكثر من عشر سنوات	مدرس	29	%14.5
	أستاذ	37	%18.5
	أستاذ م	36	%18
	مدرس	98	%49

ثالثاً: أدوات البحث: الأدوات المستخدمة في البحث وتتضمن:

1- مقياس التميز الأكاديمي: (إعداد الباحث).

خطوات بناء المقياس: قام الباحث بعدة خطوات لبناء هذا المقياس، وتتمثل في الآتي:

- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مستوي التميز الأكاديمي للعينة.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتميز الأكاديمي.
- الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بالتميز الأكاديمي وتحديد الأبعاد التي تبنتها.
- قام الباحث باختيار وتحديد هذه الأبعاد بعدما قام بإجراء مسح لمعظم الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة، والتي تقيس في مجملها التميز الأكاديمي ؛ وذلك بهدف وضع إطار نظري اعتمد عليه الباحث في بناء المقياس. أمكن للباحث وضع تعريف التميز الاكاديمي وأبعاده .

ويبرر الباحث اختياره لهذه الأبعاد بالآتي:

- أن هذه الأبعاد هي الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة.
- أن هذه الأبعاد الأكثر ارتباط بالاستخدام.
- أن هذه الأبعاد الأكثر تناسباً لعينة الدراسة.
- تم عمل التعليمات التي تتناسب مع طبيعة المقياس.
- ثم صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد التميز الاكاديمي.
- وفي ضوء ما سبق قام الباحث بصياغة (48) عبارة تقيس التميز الاكاديمي ، حيث خصص الباحث لكل بُعد مجموعة من العبارات تعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل عبارة ثلاث استجابات كل استجابة تأخذ درجة من ثلاثة (1- 2- 3).
- إعداد مفتاح التصحيح، حيث يحصل الفرد على ثلاث درجات للاستجابة بـ دائماً، ودرجتين للاستجابة بـ أحياناً، ودرجة واحدة للاستجابة بـ نادراً، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس = 3 × 48 = 136 درجة، وأدنى درجة للمقياس = 1 × 48 = 48 درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التميز الاكاديمي:

أولاً : صدق المقياس: اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على ما يأتي:

1- صدق المحكمين: حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (5) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي وذلك لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في جدول (2) التالي يوضح نسب المحكمين على مقياس التميز الاكاديمي:

جدول(2)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التميز الاكاديمي . (ن=5)

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
1	مدى ملاءمة عبارات المقياس	%100
2	مدى ملاءمة عبارات كل بُعد للتعريف الإجرائي له.	% 80
3	مدى ملاءمة الاستجابات المطروحة للعبارة.	% 80
4	مدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعته.	%100

يتضح من جدول (2) أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس التميز الأكاديمي تراوحت ما بين(80% - 100%) وهي نسب اتفاق مرتفعة.

2- الصدق العاملي Factorial Validity:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التميز الأكاديمي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(**EFA**)، وقد قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس التميز الاكاديمي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS V.22، وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kaiser-Meyer- Olkin Measure of Sampling (KMO Test) Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، ويشير Kaiser(1974) إلى أن الحد المقبول لهذا الاختبار هو (0.50) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة. وبلغت قيمة إحصائي اختبار(KMO) في تحليل هذا المقياس (0.689)، وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذى اشترطه Kaiser (0.50) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بمقبولية حجم العينة، ومناسبة مصفوفة الارتباط لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

أجرى الباحث التحليل العاملي لمقياس التميز الاكاديمي على عينة تكونت من (140) عضواً من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة ، وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وأخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى(0.30)أو أكثر تشبعات دالة إحصائيًا، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامِدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص(8) أبعاد للتميز الاكاديمي الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول(3) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس التميز الاكاديمي.

جدول (3)

تشبعات عبارات مقياس التميز الأكاديمي على أبعاد المقياس

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
43	.817	31	.870	37	.764	19	.855
44	.890	32	.821	38	.862	20	.869
45	.860	33	.857	39	.863	21	.768
46	.831	34	.760	40	.848	22	.759
47	.842	35	.824	41	.885	23	.785
48	.878	36	.835	42	.778	24	.856
الجذر الكامن	5.013	4.773		4.744		4.564	
التباين المفسر%	10.44	9.94		9.88		9.50	
العامل الخامس		**العامل السادس**		**العامل السابع**		**العامل الثامن**	
7	.882	13	.880	25	.770	1	.643
8	.919	14	.782	26	.704	2	.914
9	.851	15	.825	27	.848	3	.741
10	.854	16	.850	28	.854	4	.766
11	.625	17	.561	29	.838	5	.727
12	.790	18	.855	30	.762	6	.386
الجذر الكامن	4.444	4.144		4.108		3.456	
التباين المفسر%	9.25	8.63		8.55		7.19	

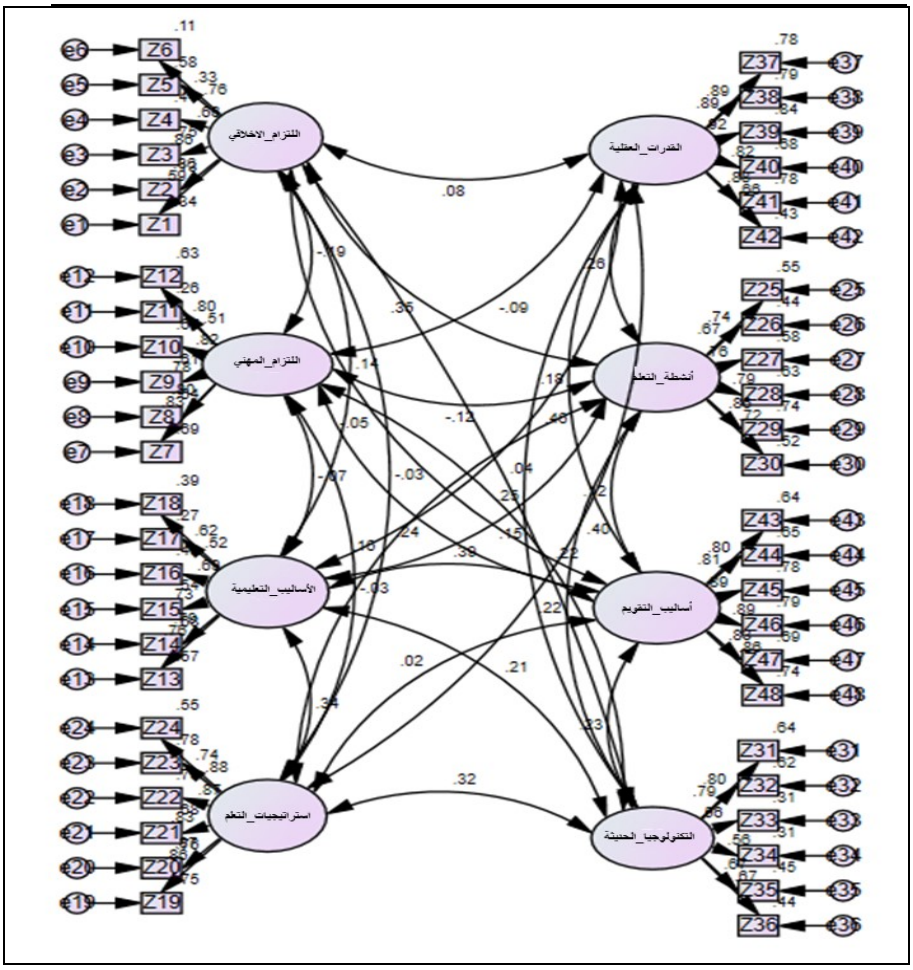
يتبين من جدول (3) أن عبارات المقياس تشبعت على (8 عوامل) جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي.

- **العامل الأول:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.817) و (0.890) وتم تسمية العامل (أساليب التقويم).
- **العامل الثاني:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.760) و (0.870) وتم تسمية العامل (التكنولوجيا الحديثة).
- **العامل الثالث:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.764) و (0.885) وتم تسمية العامل (القدرات العقلية).
- **العامل الرابع:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.759) و (0.869) وتم تسمية العامل (استراتيجيات التعلم).

- **العامل الخامس:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.625) و (0.919) وتم تسمية العامل (الالتزام المهني).
- **العامل السادس:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.561) و (0.880) وتم تسمية العامل (الأساليب التعليمية).
- **العامل السابع:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.704) و (0.854) وتم تسمية العامل (أنشطة التعلم).
- **العامل الثامن:** وتشبعت عليه (6) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.386) و (0.914) وتم تسمية العامل (الالتزام الأخلاقي).

ب- التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التميز الأكاديمي:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي(CFA)، وللتأكد من الصدق البنائي الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بالنسبة لعينة التقنين قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V26، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التميز الاكاديمي على عينة تكونت من (140) عضواً من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة ، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل(1) الأنموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التميز الأكاديمي

كما تم التأكد من حسن مطابقة الأنموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات حسن المطابقة المستخرجة باستخدام AMOS، والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة الأنموذج المقترح كما يوضحه جدول(4) التالي:

جدول (4)

مؤشرات حسن المطابقة لأنموذج مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التميز الأكاديمي (ن=140)

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	النسبة بين X ودرجات الحرية CMIN/DF	2.592	أقل من (5)	مقبول
2	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	.021	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.607	صفر إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	.560	صفر إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.590	صفر إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.560	صفر إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.704	صفر إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	.678	صفر إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.699	صفر إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	.05	أقل من 0.08	مقبول

يتضح من جدول(4)أن جميع قيم مؤشرات المطابقة المطابقة لأنموذج التحليل التوكيدي لمقياس التميز الاكاديمي جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي(X2)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أكبر من(5) حيث بلغ (2.295) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن(5)، كما أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي(RMR) بلغت(0.021) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.607) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية(AGFI) بلغت (0.560) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري(NFI) بلغت (0.590) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى (1)حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) بلغت(0.560) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذى ينحصر من(صفر) إلى (1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما

أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) بلغت(0.704) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة توكر لويس (TLI) بلغت(0.678) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (1)حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) بلغت (0.699) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1)حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت (0.05) وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث أنها أقل من(0.08) مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلي مطابقة جيدة.

ثالثا: الاتساق الداخلي لمقياس التميز الأكاديمي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد المقياس من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (5) التالي:

جدول (5)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد الأول: الالتزام الأخلاقي		البعد الثاني: الالتزام المهني		البعد الثالث: الأساليب التعليمية		البعد الرابع: استراتيجيات التعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.674**	7	.832**	13	.758**	19	.896**
2	.594**	8	.813**	14	.786**	20	.892**
3	.769**	9	.843**	15	.786**	21	.857**
4	.740**	10	.848**	16	.766**	22	.880**
5	.716**	11	.644**	17	.651**	23	.892**
6	.625**	12	.824**	18	.731**	24	.804**
البعد الخامس: أنشطة التعلم		**البعد السادس: تكنولوجيا الحديثة**		**البعد السابع: القدرات العقلية**		**البعد الثامن: أساليب التقويم**	
25	.791**	31	.818**	37	.893**	43	.848**
26	.767**	32	.822**	38	.904**	44	.854**
27	.817**	33	.658**	39	.914**	45	.900**

28	.809**	34	.702**	40	.856**	46	.893**
29	.857**	35	.677**	41	.909**	47	.856**
30	.780**	36	.729**	42	.742**	48	.880**

(**) دالة عند (0.01)/ (*) دالة عند (0.05)

يتبين من جدول (5) أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد المنتمية إليها تراوحت بين (0.594) و (0.909) وهي قيم ارتباط دالة عند (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي بين عبارات وأبعاد مقياس التميز الأكاديمي. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والتي يوضحها الجدول (6) التالي:

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسونبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التميز الأكاديمي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالمقياس	مستوى الدلالة
البعد الأول : الالتزام الأخلاقي	.451**	0.00
البعد الثاني : الالتزام المهني	.622**	0.00
البعد الثالث: الأساليب التعليمية	.638**	0.00
البعد الرابع : استراتيجيات التعلم	.533**	0.00
البعد الخامس : أنشطة التعلم	.483**	0.00
البعد السادس : التكنولوجيا الحديثة	.561**	0.00
البعد السابع : القدرات العقلية	.633**	0.00
البعد الثامن : أساليب التقويم	.602**	0.00

يتبين من جدول (6) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.451) و (0.638) وهي قيم ارتباط دالة عند (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

ثانيا: ثبات مقياس التميز الأكاديمي:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس التميز الأكاديمي، وذلك بعد تطبيق المقياس على (140) عضواً، ويوضح جدول (7) معامل الثبات لكل بعد من أبعاده الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التميز الأكاديمي

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول : الالتزام الأخلاقي	6	0.770
البعد الثاني : الالتزام المهني	6	0.799
البعد الثالث: الأساليب التعليمية	6	0.787
البعد الرابع : استراتيجيات التعلم	6	0.811
البعد الخامس : أنشطة التعلم	6	0.792
البعد السادس : التكنولوجيا الحديثة	6	0.824
البعد السابع : القدرات العقلية	6	0.935
البعد الثامن : أساليب التقويم	6	0.809
الدرجة الكلية للمقياس	**48**	**0.940**

يتضح من جدول (7) أن معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التميز الأكاديمي تراوحت ما بين(0.770 ، 0.940) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها باستخدام المقياس.

2- **مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم:**(إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس: قام الباحث بعدة خطوات لبناء هذا المقياس، وتتمثل في الآتي:

- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مستوي الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم للعينة.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالكفاءة الذاتية المدركة.
- الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم وتحديد الأبعاد التي تبنتها.
- قام الباحث باختيار وتحديد هذه الأبعاد بعدما قام بإجراء مسح لمعظم الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة، والتي تقيس في مجملها الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم ؛ وذلك بهدف وضع إطار نظري اعتمد عليه الباحث في بناء المقياس. أمكن للباحث وضع تعريف الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها .

ويبرر الباحث اختياره لهذه الأبعاد بالآتي:

- أن هذه الأبعاد هي الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة.
- أن هذه الأبعاد الأكثر ارتباط بالاستخدام.
- أن هذه الأبعاد الأكثر تناسباً لعينة الدراسة.
- تم عمل التعليمات التي تتناسب مع طبيعة المقياس.
- ثم وضع تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم.

- وفي ضوء ما سبق قام الباحث بصياغة (25) عبارة تقيس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم ، حيث خصص الباحث لكل بُعد مجموعة من العبارات تعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل عبارة ثلاث استجابات كل استجابة تأخذ درجة من ثلاثة (1- 2- 3).
- إعداد مفتاح التصحيح، حيث يحصل الفرد على ثلاث درجات للاستجابة بـ دائماً، ودرجتين للاستجابة بـ أحياناً، ودرجة واحدة للاستجابة بـ نادراً، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس = 3 × 25 = 75 درجة، وأدنى درجة للمقياس = 1 × 25 = 25 درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم:

أولاً : صدق المقياس: اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على ما يأتي:

1- **صدق المحكمين:** حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (5) محكمًا من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي وذلك لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم الواردة في جدول (8) التالي يوضح نسب المحكمين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم:

جدول (8)

نسب المحكمين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ن =5

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
1	مدى ملاءمة عبارات المقياس	%100
2	مدى ملاءمة عبارات كل بُعد للتعريف الإجرائي له.	%80
3	مدى ملاءمة الاستجابات المطروحة للعبارة.	%100
4	مدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعته.	%80

يتضح من الجدول أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (80 % - 100%) وهي نسب اتفاق مرتفعة.

2- الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA)، وقد قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للعينة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS V.22، وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test) Kaiser-Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، ويشير Kaiser(1974) إلى أن الحد المقبول لهذا الاختبار هو (0.50) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة. وبلغت قيمة إحصائي اختبار(KMO) في تحليل هذا المقياس (0.689)، وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذى اشترطه Kaiser (0.50) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بمقبولية حجم العينة، ومناسبة مصفوفة الارتباط لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

أجرى الباحث التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم على عينة تكونت من (140) عضواً ، وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وأخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى(0.30)أو أكثر تشبعات دالة إحصائيًا، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامِدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص(3) أبعاد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول(9) التالي تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم.

جدول (9)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم.

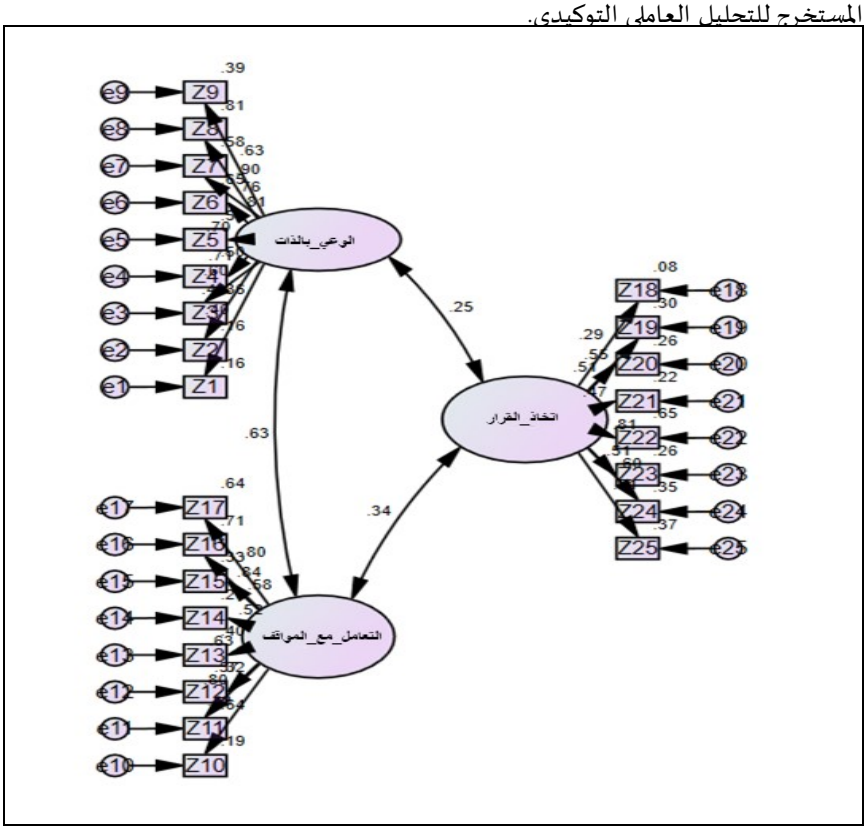
	العامل الأول		العامل الثالث		العامل الرابع
1	.550	10	.643	18	.371
2	.512	11	.799	19	.546
3	.674	12	.454	20	.567
4	.708	13	.760	21	.617
5	.667	14	.462	22	.797
6	.757	15	.525	23	.507
7	.706	16	.736	24	.532
8	.827	17	.762	25	.723
9	.683				
الجذر الكامن	5.209		4.135		3.414
التباين المفسر%	20.838		16.541		13.655

يتبين من جدول (9) أن عبارات المقياس تشبعت على (3) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي.

- **العامل الأول:** وتشبعت عليه (9) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.512) و (0.827) وتم تسمية العامل (مهارة الوعي بالذات).
- **العامل الثاني:** وتشبعت عليه (8) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.462) و (0.799) وتم تسمية العامل (مهارة التعامل مع المواقف).
- **العامل الثالث:** وتشبعت عليه (8) عبارات وتراوحت قيم التشبع للعبارات على العامل بين (0.371) و (0.797) وتم تسمية العامل (مهارة اتخاذ القرار).

3- التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم:

يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي(CFA)، وللتأكد من الصدق البنائي الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بالنسبة لعينة التقنين قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V26، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة على عينة التقنين والتي تكونت من(140) عضواً ، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل(2) الأنموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

كما تم التأكد من حسن مطابقة الأنموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات حسن المطابقة المستخرج باستخدام AMOS، والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة الأنموذج المقترح كما يوضحه جدول(10) التالي.

جدول (10)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي	القرار
1	النسبة بين X ودرجات الحرية CMIN/DF	3.025	أقل من (5)	مقبول
2	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	.031	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.645	صفر إلى 1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	.576	صفر إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.495	صفر إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.443	صفر إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.557	صفر إلى 1	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	.505	صفر إلى 1	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.552	صفر إلى 1	مقبول
10	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	.059	أقل من 0.08	مقبول

يتضح من جدول(10) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة المطابقة لأنموذج التحليل التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي (X2)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أكبر من(5) حيث بلغ (3.025) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن(5)، كما أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي(RMR) بلغت(0.031) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (0.645) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية(AGFI) بلغت (0.576) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري(NFI) بلغت (0.495) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) بلغت(0.443) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذى ينحصر من(صفر) إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) بلغت(0.557) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى (1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة توكر لويس (TLI) بلغت(0.505) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر)إلى (1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى

مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) بلغت (0.552) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من(صفر) إلى(1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) بلغت (0.059) وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث أنها أقل من(0.08) مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلي مطابقة جيدة.

ثالثا: الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد المقياس من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11) التالي:

جدول (11)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد الأول : مهارة الوعي بالذات		**البعد الثاني: مهارة التعامل مع المواقف**		**البعد الثالث: مهارة اتخاذ القرار**	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.435**	10	.403**	18	.487**
2	.423**	11	.736**	19	.630**
3	.362**	12	.565**	20	.621**
4	.692**	13	.653**	21	.553**
5	.669**	14	.519**	22	.768**
6	.723**	15	.549**	23	.611**
7	.775**	16	.733**	24	.645**
8	.811**	17	.679**	25	.589**
9	.646**				

(**) دالة عند (0.01)/ (*) دالة عند (0.05)

يتبين من جدول (11) أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد المنتمية إليها تراوحت بين (0.403) و (0.811) وهي قيم ارتباط دالة عند (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي بين عبارات وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والتي يوضحها الجدول (12) التالي:

جدول (12)

معامل ارتباط بيرسونبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالمقياس	مستوى الدلالة
البعد الأول : مهارة الوعي بالذات	.824**	0.00
البعد الثاني: مهارة التعامل مع المواقف	.817**	0.00
البعد الثالث: مهارة اتخاذ القرار	.769**	0.00

يتبين من جدول (12) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.769) و (0.824) وهي قيم ارتباط دالة عند (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

ثانيا: ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، وذلك بعد تطبيق المقياس على (140 عضواً بالكلية، ويوضح جدول (13) التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاده الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (13)

معامل ثبات ألفا كرونباح لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول : مهارة الوعي بالذات	9	0.797
البعد الثاني: مهارة التعامل مع المواقف	8	0.751
البعد الثالث: مهارة اتخاذ القرار	8	0.747
الدرجة الكلية للمقياس	25	0.842

يتضح من جدول(13) أن معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة تراوحت ما بين(0.747 ، 0.842) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها باستخدام المقياس.

نتائج البحث ومناقشتها:

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي تتمثل في استجابات عينة البحث على المقياسين وفيما يلي عرض لنتائج الإجابة عن فروض البحث التالية:-

1. **النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي نصَّ على: يوجد مستوي مرتفع من التميز الاكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير التميز الأكاديمي الدولية** . وللإجابة على الفرض تم حساب المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية والتقدير والرتب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والبالغ

عـــددهم (200) عـــضواً علـــى أبعـــاد مقيـــاس التميـــز الأكـــاديمي والدرجـــة الكليـــة والجدول(14) التالي يوضح النتائج.

جدول (14)

استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس التميز الأكاديمي ن = 200

م	أبعاد المقياس	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى التميز الأكاديمي	الترتيب
1	البعد الأول : الالتزام الأخلاقي	2.93	0.136	مرتفع	1
2	البعد الثاني : الالتزام المهني	2.82	0.192	مرتفع	3
3	البعـــد الثالـــث: الأســـاليب التعليمية	2.78	0.261	مرتفع	6
4	البعـد الرابـع : اسـتراتيجيات التعلم	2.82	0.295	مرتفع	3
5	البعـــد الخـــامس : أنـــشطة التعلم	2.83	0.279	مرتفع	2
6	البعد السادس : التكنولوجيا الحديثة	2.70	0.358	مرتفع	7
7	البعـــد الـــسابع : القـــدرات العقلية	2.80	0.298	مرتفع	4
8	البعـــد الثـــامن : أســـاليب التقويم	2.79	0.308	مرتفع	5
	الدرجـــة الكليـــة لمقيـــاس التميـــز الأكاديمي	**2.81**	**0.265**	**مرتفع**	

تشير نتائج جدول (14) إلى :-

- أن متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية كان أعلي من المتوسط في التميز الأكاديمي في الأبعاد الأتية (بعد الالتزام الأخلاقي – بعد أنشطة التعلم – بعد الالتزام المهني – بعد استراتيجيات التعلم– بعد القدرات العقلية – بعد أساليب التقويم – بعد الأساليب التعليمية - بعد التكنولوجيا الحديثة) على الترتيب. وأن التميز الأكاديمي للعينة جاء بدرجة كبيرة.

- أن متوسط استجابات العينة كان أعلي من المتوسط في التميز الأكاديمي في الأبعاد ككل بمتوسط (2.81) وانحراف معياري (0.265) وبمستوى تميز أكاديمي (مرتفع).

تتفق تلك النتيجة مع دراسة خوقير(2017) ودراسة الأسمر (2020) ودراسة النجار (2022) أن مستوى التميز الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس جاء مرتفع.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة غالب (2016) ودراسة قواسمة وبوريني (2016) ودراسة (الشيخ والفهيد ،2020) ودراسة داود والعجمي ونور (2020) ودراسة الأسمر (2020) ودراسة سالم والحمد (2021) بدرجة متوسطة. ودراسة شقرة (2021) أن مستوى التميز الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن التميز الأكاديمي رهين بتوافر مهارات الأداء الأكاديمي ، الذي يتطلب تغييراً جاداً في النظرة المستقبلية لطبيعة التعلم والتعليم؛ إذ تعد القدرة على قيادة التغيير جوهر العملية الأكاديمية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، وذلك من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية، والفنية. فمنح الأعضاء فرص التواصل مع الجامعات العالمية، سيمنحه مجالاً واسعاً لتبني ثقافة التميز الأكاديمي، وسمح لهم بتحقيق التميز الأكاديمي بدرجة مرتفعة.

وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة، إلى أن الجهود، التي تبذلها إدارة الجامعة والكلية، للحصول على الاعتماد الأكاديمي – التي ترقي إلى مستوى طموحات أفراد عينة الدراسة. في حين وضعت إدارة الجامعة والكلية ضمن أولوياتها تطوير برامجها الأكاديمية بعقد دورات وورش عمل؛ لتبادل المعارف والخبرات، وأن تواكب البرامج المتوفرة، في الجامعات المعترف بها عالمياً، ولتتوافق مقرراتها، كماً ونوعاً، مع المعايير العالمية. فمشاركة وتبادل المعرفة والخبرات مع الجامعات المتقدمة. يعد ذلك أحد أبرز الركائز، التي تبنى عليها عملية التوجه نحو التميز، فمثل هذه المشاركة ستمنح أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الإدارية، والأكاديمية آفاقاً واسعة نحو تطوير تلك البرامج وإعادة هيكلة أقسامها؛ لتخدم حاجات المجتمع، وتركز على إدخال علوم المستقبل، والدراسات البينية، وتراعي التكامل بين المقررات النظرية، والتطبيقية، واستحدا ث برامج تتوافق، مع متطلبات وحاجات المجتمع. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن هناك رغبة أكيدة للتغيير، والتطور الحقيقي في البرامج الأكاديمية، التي تقدمها الكليات.

وجاء التميز الأكاديمي ككل بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الموزون للدرجة الكلية (2.81) وانحراف معياري (0.266) وبمستوى تميز (مرتفع) وبالتالي فإن الإجابة على الفرض الأول للبحث هي (**يوجد مستوي مرتفع من التميز الاكاديمي لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير التميز الأكاديمي الدولية**).

2. **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي نصَّ على: يوجد مستوي مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معايير الكفاءة الذاتية الدولية.** وللإجابة على الفرض تم حساب المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية والتقدير والرتب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (200) عضوا على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم والدرجة الكلية والجدول (15) التالي يوضح النتائج.

جدول (15)

استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم ن = 200

م	أبعاد المقياس	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة الذاتية	الترتيب
1	البعد الأول : الوعي بالذات	2.62	0.290	مرتفعة	1
2	البعد الثاني: التعامل مع المواقف	2.55	0.319	مرتفعة	3
3	البعد الثالث: اتخاذ القرار	2.56	0.320	مرتفعة	2
	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم	2.58	0.288	مرتفعة	

تشير نتائج جدول (15) إلى :-

- أن متوسط استجابات العينة كان أعلي من المتوسط في الأبعاد الأتية (بعد الوعي بالذات – بعد اتخاذ القرار– بعد التعامل مع المواقف) على الترتيب.

- أن متوسط استجابات العينة كان أعلي من المتوسط في الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم في الأبعاد ككل بمتوسط (2.58) وانحراف معياري (0.288) مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم جاءت للعينة بدرجة مرتفعة.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة مصطفى (2015) ودراسة (2016) Kim & Kim ودراسة(2017) Delahaij & Van Dam ودراسة عفاف (2018) ودراسة ساندرلاين Sanderlin (2020) أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة كان مرتفعاً.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة الزق(2009) ودراسة (2011) Zuling, Tiole &Valois ودراسة (2014) Sarkhosh& Rezaee ودراسة ملحم (2015). ودراسة كرماش (2016) ودراسة بوسوبلاثا (2016) Puspalatha ودراسة علي (2018) ودراسة الدباس والشاطر (2018) ودراسة عوض وأمين(2019) أن مستوي الكفاءة الذاتية جاء بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون القدرة على أداء السلوك الذى يحقق النتائج المرغوبة بوعي ذاتي منهم ، وقدرتهم على التعامل بحكمة عند تعرضهم لمشكلة أو موقف يتطلب حل واتخاذ القرار المناسب، فضلاً عن امتلاكهم المعرفة والقدرات والإمكانيات التي يتمتعون بها.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى مستوى اعتقادهم بكفاءتهم الذاتية، كما أن لديهم درجة من الاعتماد على الذات وتحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية لمواجهة المهام والمواقف التعليمية، ويسعون إلى تطوير مهارات متعددة ويكتسبوا العديد من الخبرات والمهارات التي تزيد لديهم القدرة على مواجهة المشكلات، مما يؤدي إلى ارتفاع شعورهم بكفاءتهم الذاتية.

وعليه فإن الإجابة على الفرض الثاني من فروض البحث (**يوجد مستوي مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء معايير الكفاءة الذاتية الدولية**).

3. **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث الذي نصَّ على: توجد علاقة بين التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.** وللإجابة على الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" بين أبعاد التميز الأكاديمي وأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم والدرجة الكلية لهما، والجدول(16) التالي يوضح النتائج.

جدول (16)

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التميز الأكاديمي وأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم

الكفاءة الذاتية المدركة / التميز الأكاديمي	مهارة الوعي بالذات	مهارة التعامل مع المواقف	مهارة اتخاذ القرار	الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية
الالتزام الأخلاقي	.253**	.073	.179*	.183**
الالتزام المهني	.358**	.199**	.300**	.311**
الأساليب التعليمية	.283**	.045	.243**	.207**
استراتيجيات التعلم	.353**	.115	.284**	.273**
أنشطة التعلم	.348**	.118	.289**	.273**
التكنولوجيا الحديثة	.241**	.122	.273**	.230**
القدرات العقلية	.307**	.094	.264**	.241**
أساليب التقويم	.377**	.104	.284**	.278**
الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي	.382**	.131	.326**	.304**

يتضح من جدول (16) ما يلي: ترتبط جميع أبعاد التميز الأكاديمي ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بمهارة (الوعي بالذات) من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم. ويرتبط بعد (الالتزام المهني) من أبعاد التميز الأكاديمي ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بمهارة (التعامل مع المواقف) من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم، بينما جاءت بقية الأبعاد غير مرتبطة. وترتبط جميع أبعاد التميز الأكاديمي ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بمهارة (اتخاذ القرار) من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم. وترتبط الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بالدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حيث جاء معامل الارتباط بينهما بقيمة (0.304) وهي قيمة دالة عند (0.01).

أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وكان التميز الاكاديمي الأقوى ارتباطًا ببعد (الوعي بالذات

واتخاذ القرار) من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم ، بينما كان بعد (الالتزام المهني) من أبعاد التميز الاكاديمي أكثر ارتباطًا ببعد (التعامل مع المواقف) . ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع طبيعة الأعضاء في الجامعة ، حيث يتسم العضو بالتفوق الاكاديمي، وما يحدثه ذلك من ارتفاع الكفاءة الذاتية في محيط العمل، ومحيط الأعضاء بشكل عام، وما يترتب عليه من الإحساس بمتعة الدراسة والتميز في الجو الجامعي بمكوناته السلوكية والمعرفية والانفعالية والتشاركية المختلفة. فالعلاقة بالأعضاء ترتبط بالمشاركة في الأنشطة والاهتمام بالتعلم بما يؤدى للنجاح ويمنح الأعضاء بعضهم البعض الكفاءة الذاتية وحسن إدارة الصراعات بينهم ويشيع جو التقبل والقدرة على تخطى الصعوبات التي قد تواجههم في الحياة الجامعية بكافة جوانبها.

تتفق تلك النتيجة مع اهتمام العديد من الباحثين بالبحث والتقصي حول التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس منها دراسة إبراهيم (2004) وجود علاقة ارتباطية بينهما. ودراسة (2014) Sarkhosh& Rezaee وجود علاقة ارتباط بينهما، وأن الذكاء الانفعالي يعدّ منبئاً قويّاً بالكفاءة الذاتية لمعلمي الجامعة ودراسة (2016) Kim & Kim وجود علاقة موجبة بينهما ودراسة (2017) Delahaij & Van Dam وجود علاقة موجبة بينهما، ودراسة علي (2018) وجود علاقة بينهما وأن مستوى الكفاءة الذاتية متوسط. وأجرى الدباس والشاطر (2018) وجود علاقة ارتباطية بينهما. ودراسة عوض وأمين(2019) ودراسة ساندرلاين (2020) Sanderlin وجود علاقة ارتباطية بينهما ، ودراسة النجار(2022) وجود علاقة بينهما ومستوي مرتفع لهما.

وعليه فإن الإجابة على الفرض الثالث من فروض البحث (**توجد علاقة ارتباطية بين التميز الاكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر**).

4. **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع الذي نصَّ على: يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم تنبؤًا دال إحصائيا بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي المدروسة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.**وللإجابة على الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد التميز الأكاديمي على الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم، والجدول (17) التالي يوضح النتائج.

جدول (17)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد التميز الأكاديمي المنبئة بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر ن = 200

نموذج الانحدار	ر	ر2	ر2 المعدلة	الخطأ المعياري	قيمة ف	معامل الانحدار الجزئي	بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	35.299		3.201	.002
الالتزام الاخلاقي	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	-.336	-.039	-.340	.734
الالتزام المهني	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	1.511	.247	2.070	.040
الأساليب التعليمية	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	-.660	-.148	-.811	.418
استراتيجيات التعلم	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	.577	.145	.722	.471
أنشطة التعلم	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	2.120	.336	3.198	.002
التكنولوجيا الحديثة	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	.227	.069	.338	.736
القدرات العقلية	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	2.858	.295	2.887	.001
أساليب التقويم	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	.534	.140	.734	.464
الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	-.072	-.108	-.141	.888

يتبين من جدول (17) أنه يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر من خلال أبعاد (الالتزام المهني، أنشطة التعلم، القدرات العقلية) من أبعاد التميز الأكاديمي بينما لم تسهم بقية الأبعاد في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس وهي أبعاد (الالتزام الأخلاقي، الأساليب التعليمية، استراتيجيات التعلم، التكنولوجيا الحديثة، أساليب التقويم، الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي). ويتلخص ذلك في معادلة الانحدار التالية: الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم = (35.299) + (1.511) الالتزام المهني + (2.120) أنشطة التعلم + (2.585) القدرات العقلية.

تتفق تلك النتيجة مع دراسة (2014) Sarkhosh& Rezaee ودراسة النجار(2022) وجود علاقة بينهما ومستوي مرتفع لهما. وعليه فإن الإجابة على الفرض الرابع من فروض البحث **(يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم تنبؤًا دال إحصائيا بمعلومية أبعاد التميز الاكاديمي المدروسة (الالتزام المهني، أنشطة التعلم، القدرات العقلية) لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر).**

5. **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس الذي نصَّ على:: يوجد بعد من أبعاد التميز الاكاديمي اكثر إسهاما في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.** وللإجابة على الفرض تم استخدام تحليل

الانحدار المتعدد لأبعاد التميز الأكاديمي على الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة للتعلم، والجدول (18) التالي يوضح النتائج.

جدول (18)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد التميز الأكاديمي المنبئة بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر ن = 200

نموذج الانحدار	ر	ر2	ر2 المعدلة	الخطأ المعياري	قيمة ف	معامل الانحدار الجزئي	بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
القدرات العقلية	0.361	0.131	0.094	6.706	3.585	2.858	.295	2.887	.001

يتبين من جدول (18) أن أكثر بعد في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة للتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر هو بعد (القدرات العقلية) من أبعاد التميز الأكاديمي.

وعليه فإن الإجابة على الفرض الخامس من فروض البحث (**بعد القدرات العقلية من أبعاد التميز الاكاديمي اكثر إسهاما في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر**). حيث جاء بأعلى مستوى دلالة بين الأبعاد المنبئة بالكفاءة الذاتية المدركة لدى أعضاء هيئة التدريس .

6. **النتائج المتعلقة بالفرض السادس الذي نصَّ على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.** وللإجابة عن الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعرف اتجاه الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (الدرجة العلمية)، والجدول(19) التالي يوضح النتائج.

جدول (19)

الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب عدد الدرجة العلمية

الكفاءة الذاتية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	بين المجموعات	375.508	2	187.754	3.238	.041
	داخل المجموعات	11422.492	197	57.982		
	المجموع	11798.000	199			

يتبين من جدول (19) أن هناك فروقا بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (الدرجة العلمية) حيث جاءت قيمة "ف" للاختبار (3.228) بمستوى دلالة (0.041) وهي قيمة دالة إحصائيا. ولتحديد اتجاه الفروق

الناتج عن تحليل التباين أحادي الاتجاه فقد تم استخدام اختبار (Scheff'e Test) للمقارنات البعدية، والذي يوضح نتائج الجدول(20) التالي.

جدول (20)

اختبار(Scheff'e Test) للمقارنات البعدية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الكفاء الذاتية المدركة للتعلم حسب (الدرجة العلمية)

(I)الدرجة العلمية	(J)الدرجة العلمية	متوسط التباين (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
مدرس	أستاذ مساعد	-3.5831*	1.4080	.041
	أستاذ	-.8252	1.4537	.851
أستاذ مساعد	مدرس	.8252	1.4537	.851
	أستاذ	-2.7579	1.7840	.305
أستاذ	مدرس	2.7579	1.7840	.305
	أستاذ مساعد	3.5831*	1.4080	.041

يتبين من جدول (20) أن الفروق الناتجة عن تحليل التباين بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب الدرجة العلمية تعود لدرجة (أستاذ مساعد) حيث جاءت بمستوى دلالة (0.041) وهي قيمة دالة. كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (عدد سنوات الخبرة) والجدول(21) التالي يوضح النتائج.

جدول (21)

الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب عدد سنوات الخبرة

الكفاءة الذاتية	**النوع**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة "ت"**	**درجات الحرية**	**مستوى الدلالة**
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	أقل من 10 سنوات	96	63.729	7.5874	2.491	198	0.012 دالة
	أكثر من 10 سنوات	104	67.212	6.4622			

يتبين من جدول (21) أن قيمة "ت" للفرق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (عدد سنوات الخبرة) جاءت بقيمة (2.491) بمستوى دلالة (0.012) وهي قيمة دالة مما يعني أنه هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس حسب (عدد سنوات الخبرة) لصالح الأقل من 10 سنوات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى المجتمع الذي يعزز طاقات وإمكانيات تلك الفئة ويمنحهم المزيد من الشعور بالاستقلالية والاعتماد على الذات، حيث يرى الباحث بأن ذلك يرجع أيضا

إلى طبيعة الخبرات التي يتلقاها هؤلاء من خلال الاحتكاك مع المجتمع يزيد من قدراتهم وثقتهم على مواجهة الظروف الصعبة، كما تعد هذه الخبرات من أكثر المصادر التي لها القدرة على رفع درجة معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم وبالتالي لابد من أن تكون الكفاءة الذاتية لديهم مرتفعة وبشكل خاص في مرحلة العمرية لهم والتي تعتبر مرحلة يرى الشاب نفسه في هذا العمر قادراً على فعل كل شيء بالإضافة إلى رغبته في تحقيق أهدافه.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في هذه المرحلة التي تتشكل فيها بدايات استقلالهم وتزداد معرفتهم بأنفسهم والاعتماد عليها وتحمل المسؤولية، وينمو لديهم روح التحدي ويتعرضون إلى العديد من الخبرات، كما تزداد ثقتهم بأنفسهم ويحاولون بذل المزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات التي تواجههم، حيث أكد بندوار(1997) بأن الخبرات المباشرة تعد من أكثر المصادر التي لها القدرة على رفع درجة معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، فالخبرة والعمر يساعدان في اكتساب المعايير والتي تساعد في تطور حس الفرد بكفاءته الذاتية، واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (2018) Alshatrat والتي تناولت عينة من نفس الفئة تقريبا. ولديهم خبرات متراكمة، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس الأقل من عشر سنوات راجع إلى عددهم الأكثر بكثير والمستوى المعرفي والفكري والإمكانيات المعرفية المتاحة لديهم ومستوى القدرة عن البحث والتقصي عن المعلومات.

وعليه فإن الإجابة على الفرض السادس من فروض البحث (**توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم حسب (الدرجة العلمية) لصالح الأساتذة المساعدين، وحسب (سنوات الخبرة) لصالح الأقل من عشر سنوات**).

7. **النتائج المتعلقة بالفرض السابع الذي نصَّ على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التميز الأكاديمي ترجع إلى (الدرجة العلمية - سنوات الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر.** وللإجابة عن الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعرف اتجاه الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في مستوى التميز الأكاديمي حسب (الدرجة العلمية)، والجدول (22) التالي يوضح النتائج.

جدول (22)

الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مستوى التميز الأكاديمي حسب عدد الدرجة العلمية

التميز الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي	بين المجموعات	823.868	2	411.934	3.775	.025
	داخل المجموعات	21499.632	197	109.135		
	المجموع	22323.500	199			

يتبين من جدول (22) أن هناك فروقا بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في مستوى التميز الأكاديمي حسب (الدرجة العلمية) حيث جاءت قيمة "ف" للاختبار (3.775) بمستوى دلالة (0.025) وهي قيمة دالة إحصائيا. ولتحديد اتجاه الفروق الناتج عن تحليل التباين أحادي الاتجاه فقد تم استخدام اختبار (Scheff'e Test) للمقارنات البعدية، والذي يوضح نتائج الجدول (23) التالي.

جدول (23)

اختبار (Scheff'e Test) للمقارنات البعدية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في التميز الأكاديمي حسب (الدرجة العلمية)

(I)الدرجة العلمية	(J)الدرجة العلمية	متوسط التباين (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
مدرس	أستاذ مساعد	-2.9118	1.9944	.346
	أستاذ	-5.0118*	1.9317	.037
أستاذ مساعد	مدرس	2.9118	1.9944	.346
	أستاذ	5.0118*	1.9317	.037
أستاذ	مدرس	2.1000	2.4475	.693
	أستاذ مساعد	-2.1000	2.4475	.693

يتبين من جدول (23) أن الفروق الناتجة عن تحليل التباين بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى التميز الأكاديمي حسب الدرجة العلمية تعود لدرجة (أستاذ) حيث جاءت بمستوى دلالة (0.037) وهي قيمة دالة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة من المؤكد أنه قد أتيحت لهم فرص حضور دورات تدريبية، وورش عمل ، مما أكسبهم مهارات تعليمية، أكاديمية، ومعلومات أكثر من غيرهم، ومتطلبات تحقيق التميز الاكاديمي متوفرة لديهم؛ لذا فهم يدركون حقيقة أهمية أبعاد ومكونات التميز الأكاديمي ، وما لديهم من الخبرات المتراكمة عبر السنوات العديدة من الخبرة. وتختلف تلك النتيجة مع دراسة سالم والحمد (2021) التي توصلت إلى انه لا توجد فروق في التميز الاكاديمي تعود للدرجة العلمية.

كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى التميز الأكاديمي حسب (عدد سنوات الخبرة) والجدول (24) التالي يوضح النتائج.

جدول (24)

الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في مستوى التميز الأكاديمي حسب عدد سنوات الخبرة

التميز الأكاديمي	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية **للتميز الأكاديمي**	أقل من 10 سنوات	96	134.531	11.6844	1.611	198	0.103 غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	104	136.885	8.8738			

يتبين من جدول (24) أن قيمة "ت" للفرق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى التميز الاكاديمي حسب (عدد سنوات الخبرة) جاءت بقيمة (1.611) بمستوى دلالة (0.103) وهي قيمة غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس حسب (عدد سنوات الخبرة) في مستوى التميز الأكاديمي.

ومن المؤكد أنه قد أتيحت للجميع فرص حضور دورات تدريبية، وورش عمل ، مما أكسبهم مهارات إدارية، أكاديمية، ومعلومات أكثر عن التميز الأكاديمي، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة سالم والحمد (2021) التي توصلت إلى وجود فروق في التميز الاكاديمي لسنوات الخبرة تعود لصالح الأقل من عشر سنوات.

وعليه فإن إجابة الفرض السابع من فروض البحث (**توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في التميز الاكاديمي حسب (الدرجة العلمية) لصالح الأساتذة، بينما لا توجد فروق بينهم حسب (سنوات الخبرة)**.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحث بالتالي:

1- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التواصل والتعاون الدائم فيما بينهم لتبادل الخبرات التربوية.

2- الاهتمام بمتطلبات التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لأعضاء هيئة التدريس، وأساليب تطبيقها وتحسينها.

3- توفير حوافز البيئة المعلوماتية والإنترنت لمساعدة أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمزيد من الأبحاث العلمية.

4- توفير فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس للارتقاء بمستوى أدائهم الجامعي والحفاظ عليه، وتشجيعهم على تقديم الأفكار المبدعة التي ترتقي بالجامعة ومستواها الأكاديمي.

5- عمل ندوات ودورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس؛ لتعريفهم بكيفية تطوير ذواتهم وتنمية كفاءتهم المهنية بدرجة تعزز وعيهم بآثارها الإيجابية على حياتهم الشخصية والتعليمية.

6- تحسين نظام الأجور والمرتبات والحوافز لأعضاء هيئة التدريس لتصبح ذات قيمة تنافسية بالمقارنة بالجامعات الخاصة والأجنبية.

7- الاهتمام بالتنمية المهنية والتقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس بما يسهم في تحقيق التميز للجامعات الحكومية محلياً وعالمياً.

8- إنشاء مركز للتميز الأكاديمي بالجامعة وفق لوائح، وآليات، وبرامج عمل ، وأدلة إجرائية معتمدة من مجلس الجامعة ، تسمح بتفعيل دوره في فروعها المختلفة ، مما يسهم في تحقيق التميز الأكاديمي بمجالاته المختلفة ؛ وفق رؤية الريادة العالمية للجامعات.

9- متابعة المخرجات الجامعية؛ من طلاب، وبحوث ومشاريع، وإجراء دراسات مسحية شاملة، حول خريجي الجامعة، تتضمن فرص العمل، والمهارات، التي اكتسبها ، وتقويم أداء الجامعة.

10- إقامة جسور من التعاون الأكاديمي، والبحثي، والثقافي، بين الجامعة والجامعات المحلية، والعربية ، والد ولية الحاصلة على مراكز عليا في التصنيفات العالمية؛ لتبادل المعارف، والخبرات العلمية.

11- بناء خطة استراتيجية؛ لرصد إمكانات الجامعة المعرفية ، وتحديد احتياجاتها المستقبلية، وتبني نماذج وأساليب؛ لقياس رأس المال المعرفي، وفقاً للمقاييس العالمية .

12- إدخال علوم المستقبل على الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية، و محتويات المقررات ، حتي تواكب برامج الجامعات المعترف بها عالمياً.

13- إجراء دراسات تربوية حول تقويم التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والوقوف علي المعوقات التي تواجههم ، ونشر نتائجها على الجميع للاستفادة منها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم. (2004). الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية العامة والضغوط المهنية والمعتقدات التربوية لدى عينات من المعلمين (قبل وأثناء) الخدمة: دراسة تنبؤيه مقارنة، *المجلة التربوية*، (5)، 1 – 25.

أبو لدى، خالد. (2021). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي في الاندماج الاكاديمي لدي طلبة جامعة الأقصى، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (74)، 26-45.

الأسمر، مني. (2020). درجة الحاجة إلى التوجهات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق التميز الاكاديمي لجامعة أم القري في ضوء نموذج التوجهات الاستراتيجية للجامعة المتميزة لأل زاهر السلاطين ، *مجلة العلوم التربوية*، (24)، 71- 154.

الأعصر، صفاء. (2010). المرونة من منظور علم النفس الإيجابي ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية ، 20* (66)، 29-52.

الخولي، صلاح. (2009). مراكز المعلومات ودورهم في صنع القرار التربوي ودعمها في الإدارة التربوية: دار العلم والإيمان النشر والتوزيع.

الدباس، خوله، والشاطر، وليد. (2018). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة الإدراك الذاتي لطلاب الصفين السادس والتاسع في مدارس السلط في الأردن ، *مجلة البحث العلمي في التربية والتعليم*، (19)، 306-282.

الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والمستوى التعليمي والتعليمي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10* (2)، 58-37.

الزطمة، نضال. (2011) *. إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

السعيد، عثمان. (2019). رؤية لتميز طلاب كليات التربية، المؤتمر العلمي الثاني: متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء 2030 . *مجلة كلية التربية*، 92 - 96 .

الشرفاء، عبير. (2011). *المهنية الذاتية المرشدون النفسيون في أعمال الإرشاد التربوي في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

الشيخ، بسيوني، والفهيد، خالد. (2020). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير التميز في التدريس الجامعي. *مجلة كلية التربية، 31* (121)، 420 - 497 .

الشيخ، عبد الغني. (2021). *نمذجة العلاقات السببية بين التمايز النفسي وكفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى مدربي الأندية الرياضية بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

العتيبي، بندر. (2008). *صنع القرار وعلاقته بالكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي لعينة المرشدين التربويين بمحافظة الطائف*.(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى.

العلوان، أحمد، ومحاسنة ، الرندة. (2011) ، قراءة الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلاب الجامعة الهاشمية، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 7* (4)، 399-418.

الفضالة، أحمد. (2014). التميز الوظيفي. دار الكاتب.

القواسمة، فهمي، والبوريني، فواز. (2016). تقييم ممارسات إدارة التميز الجامعي باستخدام نموذج التميز الأوروبي وفقًا لوجهات نظر الطلاب والموظفين في جامعة جدارا. *مجلة الاقتصاد والأعمال العربية، 11* (2)، 93-104.

اللوزي، أرزاق، ومتولي، شيماء. (2021). توظيف مرتكزات التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر التقويم التربوي لتطوير مستويات المعرفة وكفاءات التقييم والمهنية التأكيد الذاتي للطلاب المعلمين في كلية المنزل اقتصاديات. *المجلة التربوية، 82* (82) ، 313-406.

اللوح، نبيل، وجمعة، طارق. (2018). القيادة الاستراتيجية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي بقطاع التعليم التقني كلية فلسطين التقنية أنموذجاً دراسة مقدمة للمشاركة بالمؤتمر التميز الإداري والبيئة الإبداعية، فلسطين ، 1-35.

المحسن، محسن. (2013). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية،78(81), 227 – 240

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2006) دليل مهارات تأكيد الذات. مشروع المنار ، عمان ، مطبعة الدستور التجارية.

النجار، مرفت. (2022). التميز الاكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13* (39)، 148- 163.

توني، محمد. (2016). فاعلية توظيف تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة البحوث في مجالات*، 1- 33.

جوهر، على، ورضوان، وائل، وسليم، البكري. (2018). متطلبات تحقيق تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 9 (130)، 1 - 44 .

خطاب، عايدة، وحسام الدين ، مها. (2019). التميز الاكاديمي والتحول الرقمي في إطار رؤية مصر 2030 ، المؤتمر السنوي الرابع والعشرون ، ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس 7 ديسمبر.

خوقير، مها. (2017). مستوي التميز في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبدالعزيز ،*مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*, (84).

خولة، آيت. (2015). *أثر الثقافة التنظيمية على إدارة التميز دراسة حالة ، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التيسير* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ام البواقي ، الجزائر.

داود، السيد، والعجمي، محمد، ونور، حسين. (2020). متطلبات تحقيق التميز في التعليم الجامعي الأزهري فى ضوء التوجهات المعاصرة. *مجلة التربية، 5* (188)، 257 - 297 .

سالم، حسني، والحمد، نورا. (2021). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك لدورهم في إدارة الاجتماعات وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، *مجلة دراسات العلوم التربوية، 48* (4)، 398.

سكر، ناجي. (2018). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 35* (11) ، 123 - 154 .

سليمان، علي. (2017). استراتيجية الفصل المقلوب وتطوير مهارات التدريس والتأكيد على الذات المهنية بين المعلمين الطلاب: دراسة تجريبية. *مجلة كلية التربية، 2* (176) ، 13-74.

سوام، راضية. (2017). التمكين كنهج استراتيجي لتحقيق التميز في الأداء بين أعضاء هيئة التدريس الأعضاء من وجهة نظر رؤساء الأقسام: دراسة على عينة من جامعات شرق الجزائر. دراسات، جامعة عمار تليجي الأغواط (50)، 11-33.

سيد، عصام. (2018). فعالية برنامج يعتمد على التدريب المصغر والتعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات التدريس تأكيد الذات المهني بين معلمي العلوم من قبل الخدمات. *مجلة كلية التربية، 34* (4)، 1-57.

شاهين، سمر. (2019). *دور جودة الحياة الوظيفية في تدعيم رأس المال النفسي وتحقيق التميز الاكاديمي* . (رسلة دكتوراه غير مشورة) كلية التجارة ، جامعة عين شمس.

صرخوش ، محمد. (2014). كيف يرتبط الذكاء العاطفي لمعلمي الجامعات بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم. *المجلة الدولية لتعليم اللغة الأجنبية*، (21) ، 85-100 .

صوام، راضية. (2017). التمكين كمدخل استراتيجي لتحقيق التميز في الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام: دراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائري، دراسات، جامعة عمار تليجي بالأغواط، (50)، 11 - 33 .

عبد الجواد، أحمد. (2006). *فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

عبد اللطيف، أحمد، والهواري، لمياء. (2008). التوجيه التربوي والمهني: دار الشروق للنشر.

عبدالله، فرح، والزق ، احمد. (2022). مستوي الكفاءة الذاتية لدي الطلبة المراهقين وفقاً لمتغير الجنس والصف في المدارس الحكومية، *مجلة كلية التربية، 38* (3)، 311-333.

عبدالمعطي، أحمد، وأحمد، نعمات. (2021). برامج التميز الأكاديمي مدخل لتحسين مخرجات التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات هولندا وأستراليا (دراسة مقارنة) *مجلة كلية التربية، 37* (12)، 132- 168.

عفاف، الفريحة (2018). *القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري والفاعلية الذاتية الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر في عجلون* (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك .

علي، فاطمة. (2018). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك بالأردن.

عوض، السيدة، وأمين، آمال.(2019). الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، *مجلة كلية التربية، 19* (3)، 1 - 84 .

غالب، آلاء. (2016). أثر إدارة التميز في الأداء الجامعي دراسة استطلاعية لعينة من الكليات الأهلية ، *مجلة الدنانير*، (9)، 367- 386.

غانم، حجاج. (2005). علم النفس التربوي: تحليل نظري وسيكومتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة، دار الفكر.

فضل الله ، رجب. (2012). تحفيز الدافع للتميز في الأداء الجامعي بين المعلمين معلمون. مجلة أبحاث ودراسات جودة التعليم ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم العربي جمهورية مصر ، (1) ، 191-217.

كرماش، حوراء. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (29)، 527 – 544.

لونيس، سعيدة. (2012). مدي فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوي توكيد الذات لدي عينة من الطلبة الجامعيين. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، (7)، 73 - 92 .

ماريان، نادر (2006). دليل مهارات تأكيد الذات. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية مؤسسة المنار ، عمان ، الأردن .

محمد، عثمان. (2019). الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى النفسية المرشدون بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة قسم الدراسات العليا ، 13* (50)، 116-140.

محمد، كريمة. (2021). التفاعل بين مستوي المشاركة في الأنشطة وأسلوب تقييم الطلاب ببيئة الفصل المقلوب واثره في تنمية بعض نواتج التعلم والكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب تكنولوجيا التعليم ، *مجلة كلية التربية، 27*(3)، 200- 263.

محمود، إيمان. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة ، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 30* (106)، 85 - 134

مصطفى، باسل.(2015). *الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

ملحم، محمد. (2015). الكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المزار الشمالي في الأردن في ضوء الجنس ومستوى الصف ، *مجلة الأزهر التربوية* ، *2* (164) 268-233.

منصور، عبد الحليم. (2019). متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء 2030 . مؤتمر كلية التربية أكتوبر، 51 - 55 .

ناصر، سلوى، وسعادة، مروة. (2018). أثر البرنامج التعليمي لقسم الاقتصاد المنزلي، والتربية على تنمية مستوى الطموح والاتزان الانفعالي، وكفاءة الذات المدركة لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة كلية التربية*، (33)، 184 - 238 .

هلسة، محمد. (2018). إدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى التميز في الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، *3* (1)، 208 - 244 .

يونس، ياسمين. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية*، *25* (52)، 557 - 630 .

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim Ibrahim. (2004). Teachers' self-efficacy and its relationship to general self-efficacy, professional pressures, and educational beliefs among samples of teachers (before and during) service: a comparative predictive study. The Educational Journal, (5), 1-25.

Al-Asr, Safaa. (2010). Resilience from a Positive Psychology Perspective, The Egyptian Journal of Psychological Studies, 20 (66), 29-52.

El-Khouli, Salah. (2009). Information centers and their role in educational decision-making and their support in educational administration: Dar al-Ilm wa al-Iman Publishing and Distribution.

Al-Dabbas, Khawla, and Al-Shater, Walid. (2018). Social intelligence and its relationship to the efficiency of self-perception for sixth and ninth graders in Salt schools in Jordan, Journal of Scientific Research in Education, (19), 306-282.

Al-Zaq, Ahmed. (2009). Academic self-efficacy of University of Jordan students in the light of the variable gender and educational and educational level, Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2), 58-37.

Al-Zatma, Nidal. (2011). Knowledge management and its impact on performance excellence: an applied study on colleges and intermediate technical institutes operating in the Gaza Strip. (unpublished master's thesis), the Islamic University, Gaza.

Al-Saeed, Othman. (2019). A vision for the excellence of students of faculties of education, the second scientific conference: Requirements for excellence in faculties of education in Egyptian universities in the light of 2030. Journal of the College of Education, 92-96.

Al-Shurafa, Abeer. (2011). Self-professional psychological counselors in educational counseling work in the Gaza Strip. (Unpublished Master's Thesis) College of Education, Islamic University, Gaza.

Al-Sheikh, Bassiouni, and Al-Fuhaid, Khaled. (2020). Evaluating the teaching performance of faculty members at the College of Sharia and Islamic Studies in Al-Ahsa in the light of standards of excellence in university teaching. Journal of the College of Education, 31 (121), 420-497.

Sheikh, Abdul Ghani. (2021). Modeling the causal relationships between psychological differentiation, self-efficacy, and methods of coping with psychological stress among coaches of sports clubs in the governorates of Gaza. (Unpublished master's thesis), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.

Al-Otaibi, Bandar. (2008). Decision-making and its relationship to self-efficacy and social support for a sample of educational counselors in Taif Governorate. (Unpublished master's thesis) Umm Al-Qura University.

Alwan, Ahmed, and Mahasneh, Randa. (2011), Reading self-efficacy and its relationship to using reading strategies among a sample of Hashemite University students, Jordan Journal of Educational Sciences, 7 (4), 418-399.

Al-Fadala, Ahmed. (2014). Career Excellence. Writer's House.

Al-Qawasmeh, Fahmy, and Al-Bourini, Fawaz. (2016). Evaluation of university excellence management practices using the European Excellence Model according to the perspectives of students and staff at Jadara University. Arab Economics and Business Journal, 11 (2), 93-104.

Al-Lawzi, Arzak, and Metwally, Shaima. (2021). Employing the foundations of e-learning in teaching the educational assessment course to develop levels of knowledge, assessment competencies, and professional self-affirmation for student teachers at the Home Economics College. Educational Journal, 82 (82), 313-406.

Al-Louh, Nabil, and Juma, Tariq. (2018). Strategic leadership and its role in achieving institutional excellence in the technical education sector, Palestine Technical College as a model, a study submitted for participation in the Conference on Administrative Excellence and Creative Environment, Palestine, 1-35.

Mohsen, Mohsen. (2013). Academic professionalism of faculty members in Saudi universities, 78 (81), 227-240

The National Center for Human Resources Development (2006) Self-assertion skills guide. Al-Manar Project, Amman, Al-Dustour Commercial Press.

El-Naggar, Mervat. (2022). Academic excellence and professional self-assertion and their relationship to self-efficacy among faculty members at Al-Aqsa University, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 13 (39), 148-163.

Tony, Muhammad. (2016). The effectiveness of employing Google educational applications in developing self-efficacy among educational technology students, Journal of Research in Fields, 1-33.

Gohar, Ali, Radwan, Wael, Salim, Al-Bakri. (2018). Requirements for achieving excellence in the performance of faculty members at Damietta University. Culture and Development, Culture for Development Association, 9 (130), 1-44.

Khattab, Aida, and Hossam El-Din, Maha. (2019). Academic excellence and digital transformation within the framework of Egypt's vision 2030, the twenty-fourth annual conference, Faculty of Commerce, Ain Shams University, December 7.

Khokir, Maha. (2017). The level of excellence in the performance of faculty members at the College of Education for Girls at King Abdulaziz University, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (84).

Khawla, Ayat. (2015). The impact of organizational culture on managing excellence, a case study, Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences and Facilitation Sciences (unpublished master's thesis), Oum El-Bouaghi University, Algeria.

Dawood, Al-Sayed, Al-Ajami, Muhammad, and Nour, Hussein. (2020). Requirements for achieving excellence in Al-Azhar university education in the light of contemporary trends. Education Journal, 5 (188), 257-297.

Salem, Hosni, and Al-Hamad, Noura. (2021). The degree of practice of the heads of academic departments at Yarmouk University for their role in managing meetings and its relationship to institutional excellence from the point of view of faculty members, Journal of Educational Science Studies, 48 (4), 398.

Suleiman, Ali. (2017). The flipped classroom strategy and the development of teaching skills and professional self-assertion among student teachers: an experimental study. Journal of the College of Education, 2 (176), 13-74.

Swam, Razia. (2017). Empowerment as a strategic approach to achieving excellence in performance among faculty members from the point of view of department heads: a study on a sample of universities in eastern Algeria. Studies, Ammar Telegui University, Laghouat (50), 11-33.

Syed, Essam. (2018). The effectiveness of a program based on micro-training and brain-based learning in developing scientific thinking skills and teaching skills in professional self-affirmation among science teachers by services. Journal of the Faculty of Education, 34 (4), 1-57.

Shaheen, Samar. (2019). The role of quality of work life in strengthening psychological capital and achieving academic excellence. (Unadvised PhD thesis) Faculty of Commerce, Ain Shams University.

Sarkhoush, Muhammad. (2014). How does college teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? International Journal of Foreign Language Teaching, (21), 85-100.

Abdel-Gawad, Ahmed. (2006). Counseling self-efficacy of the school psychologist and its relationship to some school climate factors. (Unpublished master's thesis), Faculty of Education, Fayoum University, Egypt.

Abdel-Latif, Ahmed, and El-Hawary, Lamia. (2008). Educational and vocational guidance: Al Shorouk Publishing House.

Abdullah, Farah, and Al-Zaq, Ahmed. (2022). The level of self-efficacy among adolescent students according to the variables of gender and grade in public schools, Journal of the College of Education, 38 (3), 311-333.

Abdel-Moati, Ahmed, and Ahmed, Nemat. (2021). Academic excellence programs are an introduction to improving the outcomes of Egyptian university education in the light of the experiences of the Netherlands and Australia (a comparative study) Journal of the College of Education, 37 (12), 132-168.

Afaf, Al-Fariha (2018). The Predictive Ability of Family Communication Environment and Social, Emotional and Academic Self-Efficacy of Tenth Grade Students in Ajloun (Unpublished Ph.D. Thesis) Yarmouk University.

Ali, Fatima. (2018). Self-efficacy and its relationship to goal orientations among secondary school students in Palestine, (unpublished master's thesis), College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Awad, El-Sayeda, and Amin, Amal (2019). Occupational stress and its relationship to self-efficacy among faculty members at Helwan University, Journal of the Faculty of Education, 19 (3), 1-84.

Ghalib, Ala. (2016). The impact of excellence management on university performance, a prospective study of a sample of private colleges, Dinars Magazine, (9), 367-386.

Ghanem, Hajjaj. (2005). Educational Psychology: A Theoretical and Psychometric Analysis of Five Standards in Regular and Special Education, Dar Al-Fikr.

Fadlallah, Rajab. (2012). Stimulating motivation for excellence in university performance among teachers. Journal of Research and Studies on Education Quality, The National Authority for Quality Assurance in Arab Education, Republic of Egypt, (1), 191-217.

Kermash, Hawra. (2016). Perceived academic self-efficacy among students of the College of Basic Education at the University of Babylon, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (29), 527-544.

Marian, Nader (2006). Handbook of assertiveness skills. The National Center for Human Resources Development, Al-Manar Foundation, Amman, Jordan.

Mohammad Othman. (2019). Professional Self and its Relationship to Job Satisfaction among Psychological Counselor at Secondary Schools in Khartoum State. Graduate Studies Journal, 13 (50), 116-140.

Mohamed, Karima. (2021). The interaction between the level of participation in activities and the method of evaluating students in the flipped classroom environment and its impact on the development of some learning outcomes and perceived self-efficacy among students of educational technology, Journal of the College of Education, 27 (3), 200-263.

Mahmoud, Iman. (2020). Self-management skills and their relationship to self-efficacy and professional compatibility among special education teachers, Egyptian Association for Psychological Studies, 30 (106), 85-134

Mustafa, Basil (2015). Cognitive motivation and its relationship to perceived self-efficacy among middle school students in the Nazareth region, (unpublished master's thesis), Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.

Melhem, Muhammad. (2015). Self-efficacy among basic stage students in the northern shrine in Jordan in light of gender and grade level, Al-Azhar Educational Journal, 2 (164) 268-233.

Mansour, Abdel Halim. (2019). Requirements for excellence in faculties of education in Egyptian universities in the light of 2030. Conference of the College of Education, October, 51-55.

Nasser, Salwa, and happiness, Marwa. (2018). The impact of the educational program of the Department of Home Economics and Education on the development of the level of ambition, emotional balance, and perceived self-efficacy among student teachers at the Faculty of Home Economics, Menoufia University. Journal of the College of Education, (33), 184-238.

Younes, Yasmine. (2018). Perceived self-efficacy and its relationship to psychological resilience among a sample of female kindergarten teachers. Educational Journal, 25 (52), 557-630.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy, The exercise of control. Stanford University. New York, W.H.: Free Man and Company.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency in W.J. Perrig and A Grob (Eds).Control of human Behavior, mental process and consciousness New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and Clinical Psychology, 26 26(6), 641–658.

Baumeister, R. & Finek, E. (2010) . Advanced social psychology: The state of the scince, New York, NY: Oxford Univirsity Press.

Burke, B. (2017). Teacher Self-Efficacy in Wanting&instructional choices: A Campbell Study (Ed. D.Dissertation.(49).(Retneved from: http://commons.cu.portand,edu/ edudissertations/49.

Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education, 21 (3), 257-272.

Delahaij, R., & Van Dam, K. (2017). Coping with acute stress in the military: The influence of coping style, coping selfefficacy and appraisal emotions. Personality and Individual Differences, 119, 13-18.

Frank, Rajares.(1999). Current Direction in Self-Efficacy in Haehr and P.R. Pintrich (Eds)Advanced in Motivation and Achievement, 10 P.1-49

Franzoi, .S. (2016). Social psychology. USA:BVT publishing.

Harrington, J. (2008). The impossible dream, paper for the quality forum and the symposium of the best practices of king abdulaziz quality award. Riyadh.

Jaisoorya, T.,Geetha, D., Beena, M., Ellangovan, K&Thennarasu, k (2017) .Prevalence and correlates of psychological distress in adolescent students friom India, East Asian Arch Psy Psychiarty ,27, 56-62.,.

Kim, K., & Kim, S. (2016). The Effects of Early Childhood Teacher's Self-differentiation and Self-efficacy on Psychological Well-being. the *Journal of the Korea Contents Association*, 16 (4), 289-300.

Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing The social skills of adolescents with visual impairment. *Journal of visual Impairment & Blindness*,*97* (5) 267-285.

Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education 2*(4) 243–250

Nakhaie, R. Silverman, A., & Lagrange, G. (2000). Selfcontrol and social control, An examination of gender.

Pajares, F.(2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 68, No. 3, 443-463

Porter, l.j., & Tanner, S.J. (2004), Assessing business excellence, second edition, oxford: publishing Elsevier Butterworth Heinemann.

Puspalatha, A, Chellappan , K .(2016) . Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level, Published by Taylor & Francis , VOL. 21, NO. 3, 279–28

Sanderlin, A. (2020). Mindfulness and Differentiation of Self Predicting Self-Efficacy and Empathy in Counselors‐ In-Training (Doctoral dissertation), Trevecca Nazarene University.

Schlauch, R., & Ball, S. (2012).Internalizing and externalizing dimensions and alcohol use in first time DWI offenders: Indirect effects through coping self-efficacy. *Psychology of Addictive Behaviors, 26*(1), 133–139. doi:10.1037/a0025808.

Zimmerman, B.(2000). Self – Efficacy: An Essential Motive to Learn, Contemporary Educational Psychology. 25(1),82-91

Zuling, K., Tiole, D &Valois, R (2011).Evaluiting A Brief Measure of Social Self –Efficacy among U.S *Adolescents , Psychological Reports ,109*(3). 907-920