وهم اللاكفاءة المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

م.د. شيماء عزيز عبد الله
shymashyma637@gmail.com
وزارة التربية/ المديرية العامة للمناهج

الملخص

استهدف البحث التعرف إلى مستوى وهم اللاكفاءة المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عن دلالة الفروق في وهم اللاكفاءة المدرسية تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور–إناث) والفرع الدراسي (علمي–أدبي). ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بتبني مقياس نومان (٢٠٢٤)، المتكون من (٣٠) فقرة، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. وقد طُبِّق المقياس على عينة بلغت (٤٦٠) طالبًا م.د. شيماء عزيز عبد الله

وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

وأظهرت نتائج البحث أن أفراد العينة يعانون من مستوى دال من وهم اللاكفاءة المدرسية مقارنة بالوسط الفرضي، كما تبين أن هذا الوهم يزداد لدى الإناث مقارنة بالذكور، وأن طلبة الفرع الأدبي يعانون من وهم اللاكفاءة المدرسية بدرجة أعلى من أقرانهم في الفرع العلمي. وفي ضوء النتائج، قدمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية :وهم اللاكفاءة المدرسية، طلبة المرحلة الإعدادية.

The Illusion of Academic Inefficiency among Secondary School Students

Dr. Shaimaa Aziz Abdullah

Ministry of Education / General Directorate of Curricula

Abstract:

The present study aimed to identify the level of the illusion of academic inefficiency among secondary school students and to examine the significance of differences in this variable according to gender

(male–female) and academic branch (scientific–literary). To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the Numan Scale (2024), which consists of 30 items, after verifying its psychometric properties. The scale was administered to a sample of 460 students selected through stratified random sampling.

The results indicated that the participants exhibited a statistically significant level of the illusion of academic inefficiency compared to the hypothetical mean. The findings also revealed that this illusion was higher among females than males, and that students in the literary branch showed higher levels than their counterparts in the scientific branch. In light of these results, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Illusion of Academic Inefficiency – Secondary School Students

الفصل الاول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد الكفاءة الذاتية المدرسية من المتغيرات النفسية المهمة في تفسير السلوك الأكاديمي للطلبة، إذ تؤثر بشكل مباشر في مستوى دافعيتهم، واستمرارهم في أداء المهام، ومقدار الجهد المبذول، فضلاً عن قدرتهم على مواجهة الصعوبات التعليمية (Bandura, 1997). وعلى الرغم من امتلاك بعض الطلبة قدرات عقلية جيدة، إلا أن أداءهم الأكاديمي قد لا يعكس هذه القدرات بشكل دقيق، مما يشير إلى وجود عوامل نفسية ومعرفية تؤثر في هذا التباين.

وتتفق العديد من الدراسات مع هذا الطرح، إذ أشارت هارتر (Harter, 1992) إلى أن إدراك الفرد لكفاءته يؤثر بشكل مباشر في سلوكه الأكاديمي واتجاهاته نحو التعلم، كما بيّنت دراسة بوفارد وزملائه (Bouffard et al., 2003) أن هذه الظاهرة لا تقتصر على الطلبة الموهوبين فقط، بل قد تظهر أيضاً لدى الطلبة العاديين، في حين أوضحت دراسات العجز المتعلم (Dweck et al., 1980)أن التفسيرات السلبية للفشل قد تؤدي إلى انسحاب أكاديمي وانخفاض في المثابرة.

كما أن العوامل البيئية والاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تشكيل تصورات الطلبة عن كفاءتهم، إذ تشير الدراسات إلى أن تقييمات الوالدين وتوقعاتهم تؤثر بشكل كبير في بناء إدراك الأبناء لكفاءتهم (Eccles et al., 1982; Phillips, 1987). وقد تبين أن الطلبة الذين

يتعرضون لضغط عائلي مرتفع أو نقص في التعزيز الإيجابي يميلون إلى التقليل من قدراتهم حتى وإن كانت نتائجهم الأكاديمية جيدة.

وعلى الرغم من تداخل مفهوم وهم اللاكفاءة مع مفاهيم أخرى مثل العجز المتعلم وانخفاض التحصيل الدراسي، إلا أنه يختلف عنها كونه يمثل تشوهاً معرفياً في إدراك الفرد لقدراته، وليس مجرد انخفاض في الأداء أو استجابة سلوكية للفشل، وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة البحث الحالي في دراسة ظاهرة وهم اللاكفاءة المدرسية لدى الطلبة، والكشف عن أثرها في تحصيلهم الدراسي وسلوكهم الأكاديمي

كما يشير مفهوم اللا كفاءة الدراسية الى حالة شعورية يتمثل فيها ادراك الطالب لذاته على أنه غير كفء دراسياً، على الرغم من امتلاكه قدرات فعلية مناسبة، ويؤثر هذا الشعور سلباً في تصور الطلبة للقبول الاجتماعي وفي طبيعة تفاعلاتهم مع اقرانهم داخل البيئة المدرسية، فضلاً عن انعكاساته على مستوى الثقة بالنفس والدافعية نحو الانجاز الدراسي. (Arouche,2008:26).

ويلاحظ ان وهم اللا كفاءة المدرسية تظهر لدى الطلاب الذين يتبنون تصورات سلبية عن قدراتهم، فعلى الرغم من امتلاكهم امكانات حقيقية تنعكس في نتائجهم بالاختبارات المعيارية، الا ان بعضهم يتوقع مستوى انجاز اقل مقارنة بأقرانهم الذين يمتلكون القدرات نفسها ولكن لديهم ادراك اعلى لكفاءتهم، اذ ينظر هؤلاء الطلاب الى انفسهم على انهم اقل فضولاً واضعف قدرة على بذل الجهد، ويميلون الى اختيار المهام السهلة التي لا تمثل تحدياً، مع انخفاض اهتمامهم بالمواد الدراسية، كما انهم غالباً ما يعزون نجاحهم الى عوامل خارجية كالحظ او المساعدة او مجرد الجهد، ويظهرون مستويات اقل من المثابرة والاستقلالية، نتيجة افتقارهم للدافعية المرتبطة بتصوراتهم الايجابية عن ذواتهم، الامر الذي يؤدي الى تدني أدائهم عن مستوى قدراتهم الحقيقية ويحد من قدرتهم على مواصلة متطلبات الدراسة التي تحتاج الى جهد ومثابرة عالية (Phillips,1987:1320).

وتنعكس هذه الظاهرة سلباً على الاداء الاكاديمي للطلبة، اذ تسهم في خفض مستوى الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، وتؤدي الى تراجع التحصيل الدراسي وزيادة التوتر الانفعالي، فضلاً عن ضعف المشاركة في الانشطة الاكاديمية والاجتماعية داخل المدرسة(Wagner,1992:1380).

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بوهم اللا كفاءة بشكل مباشر، مقارنة بالدراسات التي ركزت على ظواهر مثل ضعف التحصيل والعجز المتعلم، الا ان التمييز بين هذه المفاهيم يظل ضرورياً لفهم اعمق لهذه الظاهرة.

ومن هنا تبرز مشكلة وهم اللاكفاءة المدرسية، حيث يعاني بعض الطلبة من تصورات سلبية غير واقعية عن كفاءتهم، رغم امتلاكهم قدرات فعلية مناسبة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم الأكاديمي وعدم استثمار إمكاناتهم بالشكل الصحيح، وبالتالي، تكتسب دراسة هذا الموضوع أهمية كبيرة، لما له من دور في الكشف عن الفجوة بين الكفاءة الحقيقية والكفاءة المدركة، والعمل على معالجتها لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وبناءاً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤل الاتي: ما درجة انتشار تصورات اللا كفاءة المدرسية بين طلبة المرحلة الاعدادية؟

اهمية البحث:

تعدّ التربية من العوامل الأساسية في بناء شخصية الفرد وتشكيل تكوينه النفسي والسلوكي والاجتماعي، إذ تسهم بصورة مباشرة في توجيه سلوكه وتنمية قدراته، وتقع مسؤولية هذا البناء في المقام الأول على عاتق الأسرة، بوصفها البيئة الأولى التي ينشأ فيها الفرد، حيث يكتسب من خلالها أنماطاً متنوعة من السلوكيات، سواء كانت إيجابية أم سلبية. ويُعدّ الفرد نتاجاً لتفاعل مجموعة من العوامل الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والنفسية وغيرها، والتي تؤثر مجتمعةً في تشكيل سلوكه وتوجيهه بدرجات متفاوتة(الحمداني،٢٠١٠:١٥).

تعد كفاءة الذات بعدا من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة السيطرة على المتطلبات، والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد وذلك عن طريق تصرفاته الذاتية، وترتبط كفاءة الذات بما يعتقده الفرد حول امكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على الفرد القيام بها ازاء تلك المثيرات البيئية (زهران،٢٠٠٣:٣٥).

ويؤكد باندورا أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل مباشر في الأداء، من خلال تأثيرها في تحديد الأهداف الشخصية وتنمية التفكير التحليلي الفعّال، كما تمثل تقديراً لقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق سلوك معين. ومع ذلك، فإن الكفاءة الذاتية لا تعمل بمعزل عن العوامل الأخرى، إذ تتطلب توافر الإمكانات المعرفية والاجتماعية والفسيولوجية، فضلاً عن الدافعية التي تدعم الأداء (Bandura, 1977).

فكفاءة الذات ليست مجرد مشاعر عامة لكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته والجهد الذي يبذله (Bandura,1989:72).

وتلعب تصورات الفرد عن كفاءته دورًا محوريًا في تشكيل إدراكه للمواقف المختلفة، الأمر الذي ينعكس بدوره على قدرته في التعامل معها بيسر أو صعوبة، فعندما يواجه الفرد موقفًا يتطلب كفاءات لا يمتلكها، يصبح أقل قدرة على المواجهة الناجحة، وفي هذا السياق، يؤكد كولمان على

ضرورة مراعاة أبعاد الكفاءة المختلفة، بما في ذلك الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، إذ ينبغي النظر إلى كفاءة الفرد وفاعليته بوصفها بناءً سلوكيًا متعدد الأبعاد.

من جهة أخرى، يرى باندورا أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تمثل العامل الأساسي المحرك لسلوكه، حيث يعتمد الأداء الإنساني بدرجة كبيرة على توقعات الفرد بشأن قدراته على توظيف مهاراته السلوكية للتفاعل بكفاءة مع متطلبات الحياة ومواقفها المختلفة(Badura,1977:84).

أما فيما يتعلق بوهم اللا كفاءة المدرسية، فيُعد تعبيرًا عن شعور الطلبة بعدم الكفاءة، وقد اهتمت الدراسات ببحث علاقته بالدعم العاطفي الوالدي وتقديرات الطلبة لكفاءتهم الدراسية، وتشير النتائج إلى أن انخفاض مستوى الدعم العاطفي من الوالدين يرتبط بارتفاع احتمالية ظهور هذا الوهم، في حين يسهم نمط الارتباط الآمن في تحقيق قدر أكبر من التوازن في إدراك الذات، مما ينعكس إيجابًا على الأداء العام(Bouffard,2003:175).

وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة فيلبس (١٩٨٤) أن الأطفال ذوي الكفاءة المتصورة المنخفضة يميلون إلى تبني توقعات ومعايير أقل للنجاح، نتيجة إدراكهم لتدني توقعات معلميهم منهم، كما يعزون نجاحهم بدرجة أكبر إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد، بدلًا من القدرة، ويصفون معلميهم بقلة التشجيع أو ضعف توقع المثابرة لديهم، ولم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين، إلا أن الدراسة أثارت العديد من القضايا النظرية المرتبطة بالاكتساب المبكر لهذه التصورات، واستمراريتها، وأهميتها السببية، فضلًا عن مظاهرها السلوكية وتأثيراتها السلبية على الأطفال(Philips,1984:2000).

تُعد الكفاءة الذاتية من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل واضح في الأداء الأكاديمي للطالب، إذ تتجسد في صورة أفكار ومعتقدات يحملها الفرد عن ذاته ومدى قدرته على الإنجاز. وتعمل هذه المعتقدات كوسيط بين ما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية (Jares, 1996).

ويرى باندورا أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بصورة مباشرة في الأداء، من خلال دورها الفاعل في تحديد الأهداف الشخصية وتنمية التفكير التحليلي الكفوء. كما تُعد هذه المعتقدات تعبيراً عن قدرة الفرد على التنبؤ بمسار سلوكه والأنشطة التي يتطلبها، إلا أنها لا تكفي وحدها لتحديد السلوك، إذ لا بد من توافر قدر مناسب من القدرات المعرفية والاجتماعية والفسيولوجية، فضلاً عن وجود الدافعية اللازمة (Bandura, 1977).

كما أن توقعات الفرد بشأن كفاءته يمكن أن تغيّر من طريقة إدراكه للمواقف، وبالتالي تؤثر في قدرته على التعامل معها بنجاح أو فشل، فإذا واجه الفرد موقفاً يتطلب مهارات لا يمتلكها، فإنه قد يعجز عن مواجهته بفاعلية، وفي هذا السياق، يؤكد كولمان ضرورة النظر إلى الكفاءة

بوصفها بناءً متعدد الأبعاد يشمل الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، مما يعكس طبيعتها المركبة في توجيه السلوك.

ومن ناحية أخرى، يُشير مفهوم ،،وهم الفشل المدرسي،، إلى شعور الطلبة بعدم الكفاءة، وهو ما دفع الباحثين إلى دراسة علاقته بالدعم العاطفي الأسري وتقييم الأطفال لقدراتهم الدراسية، إذ يتبين أن نقص الدعم العاطفي من الوالدين يزيد من احتمالية شعور الأطفال بعدم الكفاءة، في حين يسهم نمط الارتباط الآمن في تحقيق توازن في إدراك الذات وتحسين الأداء العام (Bouffard, 2003).

وفي دراسة أجراها فيلبس(Phillips, 1984) ، تبين أن الأطفال الذين يمتلكون تصورات متدنية عن كفاءتهم يميلون إلى وضع توقعات منخفضة للنجاح، متأثرين بتوقعات معلميهم المحدودة لهم، كما يعزون نجاحهم إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد، بدلاً من القدرة، ويُنظر إليهم من قبل معلميهم على أنهم يفتقرون إلى المثابرة، مع وجود فروق طفيفة بين الجنسين.

كما هدفت دراسة Boisvert& Vezeau & Bouffard(2003)إلى فحص ظاهرة وهم عدم الكفاءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بسلوكيات الوالدين واستجاباتهم لأداء أبنائهم، إضافة إلى ارتباطها بالجوانب الدافعية والإنجاز الدراسي، وأظهرت النتائج أن طلبة الصف الثالث الذين يعانون من هذا الوهم يمتلكون دافعية أقل وشعوراً أقل بالفخر، رغم تحقيقهم أداءً مماثلاً لزملائهم، بينما يتفاقم هذا النمط في الصف الخامس ليظهر انخفاضاً ملحوظاً في الأداء الأكاديمي، كما تبين أن هؤلاء الأطفال يتلقون مستويات أقل من الدعم والاهتمام الإيجابي من والديهم، مما يشير إلى أن آثار هذا الوهم تتزايد مع التقدم في العمر.

وأخيراً، أوضحت دراسة(Larouche, Galand& Bouffard,2008) من خلال تطبيقها على عينات في بلجيكا وكيبيك، أن هناك اختلافات في مفهوم القبول الاجتماعي والإدراك الفعلي له تبعاً لوجود وهم عدم الكفاءة المدرسية، مما يعكس تأثير هذا الوهم في الجوانب الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

ويرتبط مفهوم الكفاءة المدرسية بإدراك الفرد لذاته في السياق الاجتماعي، إذ تشير النتائج إلى أن انخفاض الكفاءة المدركة أكاديمياً يقترن بإدراك سلبي للقبول الاجتماعي، مما يعكس انتقال التحيز التقييمي السلبي من المجال الأكاديمي إلى المجال الاجتماعي.

وتُعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو الإنساني، إذ يسعى الفرد خلالها إلى تكوين صورة أكثر وضوحاً عن ذاته، وبناء علاقات اجتماعية وثيقة، وصياغة أهداف مستقبلية بعيدة المدى، وتمتاز هذه المرحلة بتغيرات سريعة وجذرية تشمل الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، الأمر الذي قد ينعكس في ظهور بعض الصعوبات الانفعالية والاجتماعية نتيجة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة (اشول،١٩٨٤:٤١٨).

وقد حظيت المراهقة باهتمام واسع من قبل علماء النفس، حيث اختلفت وجهات النظر حول طبيعتها؛ إذ وصفها كل من فرويد وهول وسوليفان بأنها مرحلة عاصفة تتسم بالصراع والقلق والاضطراب، بينما يرى كل من إريكسون ومارجريت ميد وبندكت أن المراهقة لا ترتبط بالضرورة بالاضطراب السلوكي، وأن حدّتها تختلف باختلاف السياق الثقافي والاجتماعي، وقد تبرز بصورة أوضح في المجتمعات التي تفرض قيوداً على بعض أنماط السلوك (محفوظ،٢٠٠١:٦٧٩).

وتكتسب المرحلة الاعدادية أهمية خاصة لكونها تمثل امتداداً لمرحلة المراهقة وبوابة لمرحلة الشباب، حيث تبدأ خلالها ملامح الشخصية في التبلور، وتتضح الاتجاهات الفكرية والاجتماعية لدى الطلبة، كما يواجه الطلبة في هذه المرحلة تغيرات متعددة على المستويات الاجتماعية والفكرية والنفسية، مما يجعلهم أكثر عرضة للأخطاء والإخفاقات في حال عدم توفر الدعم والتوجيه المناسبين(العليم،١٩٩٠:٤٣٧).

وعليه، تتضح أهمية إشباع الحاجات النفسية لدى المراهقين، إذ إن عدم إشباعها لا يؤدي فقط إلى تشويه إدراكهم للواقع، بل قد يصل إلى حد إعاقة قدرتهم على رؤية الحقيقة بشكل موضوعي.

استناداً إلى ما سبق، يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في جانبين رئيسين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية

١- يسعى البحث إلى الكشف عن مستوى إدراك الطلبة لكفاءتهم في المواقف الدراسية، بوصفه عاملاً مهماً في تحقيق النجاح والقدرة على مواجهة التحديات الحياتية.

٢- تبرز أهمية البحث في تناوله لمتغير لم يحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات النفسية المحلية، وهو متغير وهم اللا كفاءة المدرسية.

٣- يلقي البحث الضوء على مرحلة المراهقة بما تتضمنه من تغيرات نفسية وجسمية وانفعالية، وما يترتب عليها من آثار يمكن أن تفيد الأسر والمربين والعاملين في مجالات الإرشاد والتربية والتنمية النفسية، نظراً لأهمية هذه المرحلة وحساسيتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- يقدّم البحث أداة لقياس وهم اللا كفاءة المدرسية، يمكن الإفادة منها في تشخيص هذه الظاهرة لدى المراهقين، بما يساعد المرشدين التربويين وإدارات المدارس والمشرفين التربويين وصناع القرار في وزارة التربية على تبني برامج ومناهج تدعم البناء النفسي السليم للطلبة، وتسهم في الحد من مشاعر الدونية والعدوانية والشعور بالذنب.

٢- يؤكد البحث على الحاجة الملحّة لرعاية المراهقين، ولا سيما الذين يعانون من نقص في الدعم الأسري نتيجة فقدان أحد الوالدين أو كليهما، مما يستدعي تدخل المؤسسات التربوية

لتوفير الدعم الوجداني اللازم، بما يساعدهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والاندماج في المجتمع.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- مستوى وهم اللا كفاءة المدرسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

٢- الفرق في مستوى وهم اللا كفاءة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث).

٣- الفرق في مستوى وهم اللا كفاءة المدرسية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- ادبي).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية من الذكور والإناث، في المدارس التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية، للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)،الدراسة الصباحية.

تحديد المصطلحات

عرفها

• فيلبس (Phillips, 1990) وهم اللا كفاءة المدرسية بأنه تصورات ذاتية تقلل بشكل ملحوظ من قدرات الطالب الفعلية، حيث يميل الطلبة ذوو الكفاءة المرتفعة إلى تبني توقعات ومعايير منخفضة للنجاح نتيجة إدراكات سلبية تتعلق بأدائهم الأكاديمي.

اعتمدت الباحثة تعريف فيلبس (١٩٩٠) تعريفاً نظرياً لمفهوم وهم اللا كفاءة المدرسية، لكونه الأساس الذي استند إليه مقياس وهم اللا كفاءة المستخدم في البحث، والمنبثق من أنموذج فيلبس بوصفه الإطار النظري المعتمد في تفسير النتائج.

أما إجرائياً، فيُعرَّف وهم اللا كفاءة المدرسية الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذا البحث.

الفصل الثاني/ الإطار النظري

يرتبط مفهوم الكفاءة الذاتية بمجال علم النفس، حيث قدمه ألبرت باندورا ضمن إطار نظريته المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) عام (١٩٧٧)، والتي تفترض أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تعد عاملاً حاسماً في تحديد قدرته على الإنجاز (Bandura, 1977).وفي السياق التربوي، لا تقل أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى العاملين في المؤسسات التعليمية عن امتلاكهم للمعرفة والمهارات، بل قد تفوقها، إذ إن ما يؤثر في الأداء ليس فقط ما يمتلكه الفرد من قدرات، بل ما يؤمن به بشأن هذه القدرات.(Bandura, 1993) ويتضمن مفهوم الكفاءة الذاتية التأكيد على أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تسهم في تشكيل شعوره بالكفاءة أثناء أدائه للمهام المختلفة ومتطلباتها، حيث تؤثر المثيرات الاجتماعية في بناء هذا الإدراك (معاوية، ٢٠١٤).

أما مفهوم وهم اللا كفاءة، فيُعد نوعاً من التحيز المعرفي الذي يظهر في البيئة المدرسية، ويشير إلى وجود فجوة سلبية بين القدرات الحقيقية للطالب، كما تعكسها نتائج الاختبارات الموضوعية، وبين إدراكه الذاتي لهذه القدرات.

مواصفات الأفراد ذوي الكفاءة المدرسية العالية مقابل الأفراد الذين يعانون من وهم اللاكفاءة المدرسية

يُعد مستوى الكفاءة المدرسية من العوامل الأساسية المؤثرة في سلوك الطلبة وأدائهم الأكاديمي، إذ ينعكس في تصوراتهم عن قدراتهم، ودافعيتهم للتعلم، وأنماط استجابتهم للمواقف التعليمية، ويتميز الأفراد ذوو الكفاءة المدرسية العالية بامتلاكهم تصورات إيجابية وواقعية عن قدراتهم، حيث يثقون بقدرتهم على النجاح وتحقيق الأهداف التعليمية. كما يظهرون دافعية مرتفعة للتعلم، ويميلون إلى اختيار المهام التي تتسم بالتحدي، ويثابرون في مواجهة الصعوبات، مع اعتمادهم على العزو الداخلي في تفسير نجاحاتهم، إذ ينسبونها إلى قدراتهم وجهودهم الشخصية. إضافة إلى ذلك، يتمتعون بقدرة جيدة على التنظيم الذاتي، وانخفاض مستوى القلق، وارتفاع الاهتمام والفضول المعرفي، فضلاً عن استقلاليتهم في إنجاز المهام وقدرتهم على الاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين أدائهم.

في المقابل، يعاني الأفراد الذين يظهر لديهم وهم اللاكفاءة المدرسية من تشوهات معرفية في إدراكهم لقدراتهم، حيث يميلون إلى التقليل من كفاءتهم رغم امتلاكهم إمكانات فعلية جيدة، ويتجلى ذلك في وجود فجوة بين أدائهم الحقيقي وتقييمهم الذاتي، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم، وتجنبهم للمهام التي تنطوي على تحدٍ، مع تفضيلهم للأنشطة السهلة، كما يتسمون بانخفاض مستوى المثابرة، وسرعة الانسحاب عند مواجهة الصعوبات، واعتمادهم على العزو الخارجي في تفسير النجاح، حيث ينسبونه إلى الحظ أو المساعدة الخارجية. ويرتبط ذلك بارتفاع مستوى القلق، وضعف الاهتمام بالتعلم، وانخفاض تقدير الذات، فضلاً عن حساسيتهم المرتفعة للنقد واعتمادهم على الآخرين في أداء المهام. ونتيجة لهذه العوامل، قد يتراجع أداؤهم الأكاديمي تدريجياً ليصبح أقل من مستوى قدراتهم الحقيقية.

وعليه، يتضح أن الفارق الجوهري بين الفئتين لا يكمن في القدرات الفعلية بقدر ما يرتبط بطريقة إدراك هذه القدرات، حيث يسهم الإدراك الإيجابي للكفاءة في تعزيز الأداء والإنجاز، في حين يؤدي الإدراك السلبي أو المشوه إلى إضعاف الدافعية وتدني التحصيل الدراسي.

النظريات المفسرة لمفهوم وهم اللا كفاءة المدرسية

نموذج فيليبس(Phillips, 1984)

قدّمت فيليبس (١٩٨٤) نموذجاً أطلقت عليه "وهم اللا كفاءة المدرسية The illusion of incompetence model، اذ أشارت فيه إلى وجود فجوة سلبية لدى بعض الأطفال بين

قدراتهم الحقيقية وتقديراتهم الذاتية لتلك القدرات، ويُقصد بهذا المفهوم الحالة التي يمتلك فيها الطالب إمكانات فعلية جيدة، لكنه يُقيّم نفسه على نحو أقل مما يستحق، وهو ما أطلقت عليه مصطلح "وهم اللا كفاءة المدرسية.

وترى فيليبس أن هذا المفهوم يُستخدم لتفسير مشكلة الطلبة الذين يحملون تصورات سلبية عن قدراتهم، حيث يظهر لديهم تناقض واضح بين إمكاناتهم الحقيقية وتقييمهم الذاتي لها. ويُعزى ذلك جزئياً إلى ضعف الدافعية الناتج عن هذا الإدراك السلبي للذات، الأمر الذي ينعكس في تدني مستوى أدائهم مقارنة بما يمكن أن تحققه قدراتهم الفعلية.

كما يرتبط وهم اللا كفاءة بانخفاض مستوى تقدير الذات، إذ يميل هؤلاء الطلبة إلى عدم الشعور بالرضا عن أنفسهم أو عن إنجازاتهم، ويظهر لديهم ضعف في حب الاستطلاع، إلى جانب انخفاض الاهتمام بالتعلم المدرسي(Phillips D. A. 1990,p.44)

ويترتب على هذه الظاهرة آثار سلبية تمتد إلى الرفاه النفسي للطلبة، حيث تنعكس على سلوكياتهم واتجاهاتهم داخل البيئة المدرسية، كما قد تؤدي إلى انخفاض توقعات المعلمين والآباء تجاههم، مما يعزز بدوره هذا الإدراك السلبي، في حلقة تفاعلية تزيد من ترسيخ الشعور بعدم الكفاءة(Connell,1987,p.130).

وأوضحت فيليبس في دراساتها اللاحقة أن بعض الطلبة يكونون أقل تفاؤلاً من غيرهم، ويميلون إلى التقليل من قدراتهم، رغم أن نتائجهم في الاختبارات المعيارية تعكس إمكانات جيدة، فهؤلاء الطلبة غالباً ما يفضلون المهام السهلة التي لا تمثل تحدياً، ويعدّون أنفسهم أقل قدرة على بذل الجهد، وأقل اهتماماً بالمواد الدراسية، كما يشعرون بالملل بسرعة(Phillips,1984:88).

إضافة إلى ذلك، يعزو هؤلاء الطلبة نجاحهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو الجهد أو المساعدة، بدلاً من نسبته إلى قدراتهم الذاتية، كما يظهر لديهم مستوى أعلى من القلق أثناء الاختبارات، مع انخفاض في المثابرة والاستقلالية مقارنة بأقرانهم الذين يمتلكون تصورات إيجابية عن كفاءتهم.

ويؤدي هذا الضعف في الدافعية المرتبط بالإدراك السلبي للذات إلى انخفاض الأداء الفعلي إلى ما دون مستوى الإمكانات الحقيقية. كما يفتقر هؤلاء الطلبة إلى الموارد النفسية اللازمة لمتابعة المهام التي تتطلب جهداً عالياً ومثابرة مستمرة.

وأخيراً، يتجلى وهم اللا كفاءة في سلوكيات يمكن ملاحظتها داخل الصف الدراسي، حيث يكون هؤلاء الطلبة أكثر حساسية وتعُرضاً لتأثير التعليقات السلبية من قبل المعلمين، مما يزيد من ترسيخ نظرتهم السلبية نحو قدراتهم.

تشير الأدبيات إلى أن ظاهرة وهم اللا كفاءة لم تُدرس على نطاق واسع مقارنة بغيرها من الظواهر المرتبطة بالتحصيل، باستثناء إسهامات فيليبس ودراسات هارتر على عينات معيارية

من الطلبة، فقد ركّزت العديد من الدراسات التجريبية الأخرى على ظواهر قريبة مثل انخفاض التحصيل والعجز المتعلّم، حيث بيّنت نتائجها وجود عوامل متعددة ترتبط بوهم اللا كفاءة، ومن هنا برزت أهمية التمييز بين هذه المفاهيم، نظراً لتداخلها الظاهري رغم اختلافها من حيث الطبيعة والتفسير.

فقد أوضح ماكول (١٩٩٤) وماكول وآخرون (٢٠٠٠) أن انخفاض التحصيل يشير إلى حالة يحقق فيها الطلبة نتائج دراسية أقل من مستوى قدراتهم الحقيقية. أما العجز المتعلّم فيرتبط بردود فعل الطلبة عند مواجهة المواقف الصعبة أو التعرض للفشل، إذ يميل هؤلاء إلى الاعتقاد بأن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في النتائج، وأن جهودهم غير مؤثرة، مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط السريع والتخلي عن المحاولة بدلاً من الاستمرار والمثابرة.

في المقابل، يرتبط وهم اللا كفاءة المدرسية بإدراك معرفي مشوّه، حيث يرى الطلبة أن قدراتهم أقل مما تعكسه اختبارات القدرة أو التحصيل. وعلى الرغم من إمكانية وجود علاقة بين العجز المتعلّم ووهم اللا كفاءة، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أن أحدهما سبب مباشر للآخر. فقد ينشأ العجز المتعلّم نتيجة تقييم خاطئ للإجراءات والجهد المطلوبين لتحقيق النجاح، في حين قد يكون انخفاض التحصيل ناتجاً عن عوامل متعددة، مثل ضعف الاهتمام أو انخفاض قيمة المهمة أو وجود اضطرابات كاضطراب عجز الانتباه، وبعبارة أخرى، فإن العجز المتعلّم وانخفاض التحصيل يمثلان استجابات سلوكية وانفعالية لمواقف التحدي، في حين يُعد وهم اللا كفاءة تشوهاً معرفياً في تقدير الفرد لقدراته.

وقد ركزت دراسات (piillips,1984) على عينات من الطلبة الموهوبين، باعتبارهم يمتلكون قدرات عقلية مرتفعة، مما يستبعد تفسير هذه الظاهرة لديهم على أساس عجز معرفي، لذلك، يُحتمل أن تكون العوامل البيئية، ولا سيما الاجتماعية منها، ذات دور أساسي في نشوء هذا الوهم، إذ يُفترض أن البيئة الداعمة تسهم في تنمية تصورات إيجابية عن الكفاءة، في حين قد تؤدي البيئة غير الملائمة إلى تكوين تصورات سلبية لدى الفرد.

وفي هذا السياق، يُعد تقييم الوالدين لأبنائهم من العوامل المؤثرة بشكل كبير في تشكيل تصوراتهم عن كفاءتهم، فقد أظهرت الدراسات أن تصورات الأطفال عن قدراتهم ترتبط منذ المراحل الدراسية المبكرة بتفسيراتهم لتقييمات والديهم، كما أن تصورات الآباء وتوقعاتهم ومتطلباتهم الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدير الأبناء لكفاءتهم. بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أن إدراك الأبناء لتقييمات والديهم يكون أحياناً أكثر تأثيراً من التقييمات الفعلية نفسها(Bordeleau,2000,1993)

وفي دراسة أجرتها فيليبس (1987) على أولياء أمور طلبة متفوقين في الصف الثالث، هدفت إلى فحص العلاقة بين تصورات الآباء واعتقادات الأبناء، تبين أن الطلبة الذين لديهم أدنى

مستويات تقدير للكفاءة هم أولئك الذين يشعرون بنقص الدعم الإيجابي، ويواجهون في الوقت ذاته ضغوطاً عالية من آبائهم لتحقيق مستويات أداء مرتفعة. كما أشارت الأمهات إلى أن هؤلاء الأطفال أقل قدرة على العمل باستقلالية، في حين وصفهم الآباء بأنهم أقل إصراراً في بذل الجهد.

وفي سياق متصل، سعت دراسة واغنر وفيليبس (1992) إلى استكشاف ما إذا كانت سلوكيات الوالدين تختلف تبعاً لوجود وهم اللا كفاءة لدى الأبناء، وذلك من خلال ملاحظة التفاعل بين الآباء والأطفال أثناء أداء مهام حل المشكلات، وقد ركزت هذه الدراسة على أبعاد سلوكية لدى الوالدين، مثل مستوى الضغط الممارس على الأبناء، وأنماط التوجيه والدعم، بهدف فهم دور هذه العوامل في تعزيز أو الحد من ظهور هذه الظاهرة.

تشير الأدبيات إلى أنه في حال وجود ارتباط بين العجز المتعلّم ووهم اللا كفاءة، فإن ذلك قد ينعكس سلباً على التحصيل الأكاديمي، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن العجز المتعلّم أو انخفاض التحصيل يُعدان نتيجة مباشرة لوهم اللا كفاءة، فقد ينشأ العجز المتعلّم نتيجة التقييم غير الدقيق من قبل الفرد للإجراءات المطلوبة لتحقيق النجاح أو للجهد اللازم لذلك، في حين قد يرجع ضعف التحصيل إلى عوامل متعددة، مثل انخفاض الاهتمام بالمهمة أو ضعف قيمتها لدى الفرد، أو وجود اضطرابات كاضطراب عجز الانتباه. وبعبارة أخرى، فإن العجز المتعلّم وضعف التحصيل يمثلان استجابات سلوكية وانفعالية لمواقف التحدي، في حين يُعد وهم اللا كفاءة تشوهاً معرفياً في تقدير الفرد لقدراته.

وقد ركزت دراسات فيليبس (١٩٨٤، ١٩٨٧) بشكل أساسي على عينات من الطلبة الموهوبين، نظراً لتمتعهم بقدرات عقلية مرتفعة، الأمر الذي يجعل من غير المرجح تفسير ظاهرة وهم اللا كفاءة لديهم على أساس وجود عجز معرفي، وعليه، يُرجّح أن تعود هذه الظاهرة إلى عوامل بيئية واجتماعية، حيث تسهم البيئة الداعمة في تعزيز التصورات الإيجابية للكفاءة، بينما قد تؤدي البيئات غير الداعمة إلى تكوين تصورات سلبية لدى الأفراد عن قدراتهم.

وفي هذا السياق، يُعد تقييم الوالدين لأبنائهم من العوامل الحاسمة في تشكيل تصوراتهم المستقبلية عن الكفاءة، فقد أظهرت الدراسات أن تصورات الأطفال عن قدراتهم ترتبط منذ السنوات الدراسية الأولى بتفسيرهم لتقييمات والديهم لأدائهم المدرسي، كما يتفق العديد من الباحثين على أن تصورات الأفراد لكفاءتهم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوقعات الآباء ومتطلباتهم فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أن إدراك الأبناء لتقييمات والديهم يكون أكثر تأثيراً من التقييمات الفعلية ذاتها.

وفي دراسة أجرتها فيليبس (1987) على أولياء أمور طلبة متفوقين في الصف الثالث، هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تصورات الآباء واعتقادات الأبناء، تبيّن أن الطلبة الذين لديهم أدنى

مستويات تقدير للكفاءة هم أولئك الذين يشعرون بنقص في التعزيز الإيجابي، ويواجهون في الوقت ذاته ضغوطاً مرتفعة من آبائهم لتحقيق أداء عالٍ. كما أشارت الأمهات إلى أن هؤلاء الأطفال أقل قدرة على العمل بشكل مستقل، في حين وصفهم الآباء بأنهم أقل إصراراً في بذل الجهد.

وفي إطار دراسة ما وراء المعتقدات، سعى واغنر وفيليبس (1992) إلى فحص ما إذا كانت سلوكيات الوالدين تختلف تبعاً لوجود وهم اللا كفاءة لدى الأبناء، وذلك من خلال ملاحظة تفاعلهم أثناء أداء مهام حل المشكلات.،وقد ركزت الدراسة على مجموعة من الأبعاد الوالدية، مثل مستوى الضغط الممارس على الأبناء، وأنماط التوجيه والدعم، بهدف فهم دور هذه الممارسات في تعزيز أو الحد من ظهور هذه الظاهرة.

أشارت نتائج دراسة واغنر وفيليبس (1992) التي تناولت ما وراء المعتقدات إلى فحص عدد من الأبعاد الوالدية، مثل إنجاز المهمة، وردود الفعل الانفعالية، والسلوك التوجيهي. وقد بيّنت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين أمهات الطلبة الذين يعانون من وهم اللا كفاءة وأمهات الطلبة الذين لا يعانون منه في هذه الأبعاد، ومع ذلك، لوحظ انخفاض طفيف في مستوى ردود الفعل الانفعالية لدى آباء الطلبة الذين يظهرون هذا الوهم، إلا أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة كبيرة.

كما توصل بوفارد وآخرون (2003) إلى نتائج متقاربة لدى طلبة الصفوف العادية، حيث أكدوا أن ظاهرة وهم اللا كفاءة لا تقتصر على الطلبة الموهوبين فقط، بل يمكن أن تظهر لدى مختلف فئات الطلبة، وأظهرت الدراسات التي أجرتها فيليبس، وكذلك بوفارد وزملاؤه، عدم وجود فروق تُعزى إلى الجنس في انتشار هذه الظاهرة أو في العوامل المرتبطة بها.

علاوة على ذلك، تشير نتائج الدراسات الطولية إلى أن تطور مدركات الكفاءة لدى الطلبة يسير بالتوازي مع مستوى أدائهم الدراسي، إذ يرتبط انخفاض إدراك الكفاءة الذاتية بتراجع الأداء الأكاديمي، مما يؤكد العلاقة التبادلية بين تصورات الفرد عن كفاءته ومستوى إنجازه الفعلي في البيئة المدرسية.

الفصل الثالث: اجراءات البحث

اولاً: مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المدارس الاعدادية في مديرية تربية الرصافة الثانية بمحافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، والبالغ عددهم (٨٢٥١٣) طالباً وطالبة، موزعين وفق متغير الجنس بواقع (٤٦٨١٥) من الذكور، و(٣٥٦٩٨) من الإناث، يتوزعون على (١٥٥) مدرسة اعدادية، كما هو موضح في الجدول (١) أدناه:

(١) يوضح اعدد مجتمع البحث

الجنس	عدد المدارس	العدد الكلي للطلبة	النسبة المئوية
ذكور	91	46815	56.7%
إناث	75	35698	43.3%
المجموع	166	82513	100%

ثانياً عينة البحث:

هناك مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يتم على وفقها تحديد حجم العينة، لغرض التحليل الاحصائي لفقرات المقاييس والاختبارات يفضل ان يكون عددها نحو (٤٠٠) فما فوق فرداً، وقد أشارت (انستازي)، إلى ان هذا العدد هو المناسب لعينة التحليل الاحصائي للفقرات، (Anastasi,1997,182) .

وقد شملت عينة التحليل الاحصائي (٤٦٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بعد إجراء قرعة لاختيار المدارس وقد ظهرت أسماء المدارس المذكورة في الجدول رقم (٢) والأعداد المبينة فيه توضح اعداد الطلبة من الصف الرابع الخامس الاعدادي والذين اختيروا بطريقة السحب العشوائي أيضا .

الجدول (٢) عينة البحث

المدرسة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
المكاسب الاساسية للبنين	115	-	115
الابتكار الاساسية للبنين	115	-	115
السعادة للبنات		115	115
الغد المشرق للبنات		115	115
المجمـوع	**230**	**230**	**460**

ثالثاً: اداة البحث

أولاً: مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية قامت الباحثة بتبني مقياس **نومان** (٢٠٢٤) وفقاً لنموذج (Phillips, 1990)، والذي يعرّف وهم اللا كفاءة بأنه تصورات ذاتية تقلل من القدرات الفعلية للطالب.

١- **مكونات المقياس:** يتألف المقياس من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة:

- **المجال المعرفي:** القدرة على التمييز بين النتائج والتصرف وفق المواقف.
- **المجال الاجتماعي:** استخدام القدرات للاندماج مع النفس والآخرين.
- **المجال الجسماني (البدني)** ممارسة الجهد واستثمار الموارد الشخصية لتحقيق الأهداف.

٢- **بدائل الإجابة والتصحيح:** وضعت الفقرات بالصيغة الإيجابية، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة هي): تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ إلى حد ما، لا تنطبق عليّ(وتُعطى الدرجات 3، 2، 1)على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٠ – ٩٠) درجة، بوسط فرضي قدره (٦٠) درجة.

رابعاً: الصدق المقياس

١- الصدق الظاهري:

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية من الناحية العلمية واللغوية، عُرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية. وقد نالت الفقرات موافقة الخبراء (بنسبة اتفاق تتجاوز ٨٠%)، مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة المقترحة، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من 30 فقرة صالحة للقياس.

٢- وضوح الفقرات والتعليمات (العينة الاستطلاعية):

لغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات وطريقة الإجابة عنها ولتحديد الوقت اللازم للإجابة، تم اختيار عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية (من غير عينة التحليل والتطبيق الأساسية). وقد أظهر التطبيق الميداني ما يلي:

- فقرات المقياس وبدائلها كانت مفهومة وواضحة للطلبة.
- التعليمات كانت واضحة تماماً، إذ لم يبدِ طلبة العينة أي سؤال أو استفسار بشأنها يستحق الذكر.
- لم تكن هناك عبارات متروكة ضمن إجابات الطلبة، مما يؤكد ملاءمة المقياس للمرحلة العمرية.
- الوقت المستغرق: تراوح وقت الإجابة بين (١٠ – ١٥) دقيقة، بمتوسط قدره (١٢) دقيقة.

خامساً: التحليل الاحصائي للفقرات

١- القوة التمييزية

وتُعرَّف القوة التمييزية (Discrimination Power) بأنها قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العالية والأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار (Stein & Wrightsman, Nunnally 1978، 1982). ولحساب هذه القوة، تُستخدم عادة طريقة المجموعتين المتطرفتين، حيث تُرتَّب الدرجات تصاعديًا، ثم تُقارن أعلى وأدنى المجموعات في السمة المقاسة.

وفي هذه الدراسة، تم ترتيب استمارات أفراد العينة البالغ عددهم (٤٦٠) طالب وطالبة تصاعديًا من أدنى درجة إلى أعلى درجة. ثم اختيرت نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات (١٢٤ استمارة) ونسبة (٢٧%) من أدنى الدرجات (١٢٤ استمارة)، لتكوين مجموعتين طرفيتين. وبعد ذلك،

حُللت الفقرات باستخدام الاختبار التائي (T–test)، حيث حُسبت القيمة التائية لكل فقرة وقورنت بالقيمة الجدولية (١.٩٦). وأظهرت النتائج أن جميع فقرات مقياس وهم اللا كفاءة المدرسة كانت مميزة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما يوضحه الجدول (3).

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية باستخدام أسلوب المجموعتين طرفيتين

ت	متوسط حسابي عليا	انحراف معياري عليا	متوسط حسابي دنيا	انحراف معياري دنيا	قيمة (ت)	الدلالة (٠.٠٥)
١	2.81	0.39	1.35	0.52	24.52	دالة
٢	2.79	0.43	1.58	0.61	17.82	دالة
٣	2.73	0.47	1.45	0.56	20.12	دالة
٤	2.88	0.34	1.28	0.46	30.95	دالة
٥	2.74	0.46	1.65	0.59	13.25	دالة
٦	2.66	0.51	1.50	0.58	16.34	دالة
٧	2.75	0.46	1.40	0.55	21.28	دالة
٨	2.69	0.50	1.72	0.64	11.48	دالة
٩	2.78	0.44	1.38	0.54	22.15	دالة
١٠	2.92	0.28	1.22	0.42	37.40	دالة
١١	2.82	0.39	1.38	0.51	24.22	دالة
١٢	2.80	0.42	1.40	0.51	23.68	دالة
١٣	2.68	0.51	1.52	0.60	16.42	دالة
١٤	2.77	0.45	1.55	0.62	16.14	دالة
١٥	2.70	0.49	1.55	0.59	15.62	دالة
١٦	2.85	0.38	1.44	0.53	24.01	دالة
١٧	2.62	0.55	1.70	0.58	11.12	دالة
١٨	2.87	0.35	1.32	0.48	29.35	دالة
١٩	2.90	0.32	1.18	0.39	38.02	دالة
٢٠	2.58	0.57	1.52	0.55	14.90	دالة
٢١	2.89	0.31	1.25	0.43	34.12	دالة
٢٢	2.72	0.48	1.62	0.58	14.85	دالة
٢٣	2.71	0.49	1.63	0.61	11.38	دالة
٢٤	2.48	0.63	1.75	0.68	8.84	دالة
٢٥	2.84	0.40	1.30	0.49	27.24	دالة

٢٦	2.86	0.36	1.42	0.54	24.58	دالة
٢٧	2.76	0.45	1.34	0.52	24.28	دالة
٢٨	2.65	0.53	1.48	0.57	16.71	دالة
٢٩	2.55	0.60	1.85	0.65	8.82	دالة
٣٠	2.64	0.53	1.68	0.62	13.10	دالة

٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :(Item Validity)

تُعد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية من أكثر الأساليب شيوعًا في تحليل فقرات المقاييس النفسية، لما توفره من مؤشر دقيق على مدى تجانس الفقرات في المقياس. إذ تكشف هذه العلاقة عن مدى قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، وبذلك تُعد دلالة على صدق المقياس (Lindquist، 1951؛ Nunnally، 1978).

ولتحقيق ذلك، استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. ويتميّز هذا الأسلوب بقدرته على تحديد مدى اتساق الفقرات؛ فكلما ارتفع معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية زادت صلاحيتها للإبقاء ضمن المقياس.

وبعد اختبار دلالة معاملات الارتباط باستخدام القيمة التائية للمقياس بلغ عدد المستجيبين (٤٦٠)، تبيّن أن جميع فقرات مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٥٨)، مما يشير إلى تمتع الفقرات بدرجة مقبولة من الصدق. ويعرض الجدول (٤) معاملات ارتباط كل فقرة بالمجموع الكلي للمقياس.

الجدول (٤)معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس وهم اللا كفاءة المدرسية

ت	معامل الارتباط	القيمة التائية	الدلالة (٠.٠٥)	ت	معامل الارتباط	القيمة التائية	الدلالة (٠.٠٥)
١	0.62	16.94	دالة	١٦	0.59	15.75	دالة
٢	0.54	13.72	دالة	١٧	0.48	11.78	دالة
٣	0.51	12.72	دالة	١٨	0.64	17.78	دالة
٤	0.68	19.86	دالة	١٩	0.71	21.58	دالة
٥	0.49	12.08	دالة	٢٠	0.42	9.99	دالة
٦	0.53	13.40	دالة	٢١	0.66	18.78	دالة
٧	0.60	16.14	دالة	٢٢	0.55	14.11	دالة
٨	0.45	10.87	دالة	٢٣	0.50	12.40	دالة
٩	0.58	15.38	دالة	٢٤	0.41	9.72	دالة
١٠	0.70	20.98	دالة	٢٥	0.63	17.35	دالة

١١	0.57	14.99	دالة	٢٦	0.61	16.53	دالة
١٢	0.52	13.06	دالة	٢٧	0.59	15.75	دالة
١٣	0.56	14.61	دالة	٢٨	0.54	13.72	دالة
١٤	0.53	13.40	دالة	٢٩	0.44	10.59	دالة
١٥	0.50	12.40	دالة	٣٠	0.47	11.48	دالة

سادساً: الثبات :(Reliability)

يشير الثبات إلى اتساق نتائج الاختبار ودقة القياس، أي مدى استقرار المقياس في تقديم نتائج متقاربة عند تطبيقه في ظروف متشابهة (أبو حطب، ١٩٨٧). وللتحقق من ثبات مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية، استُخدمت طريقتان كما يأتي:

١- طريقة الاختبار–إعادة الاختبار:(Test–Retest)

تعكس هذه الطريقة معامل الاستقرار الزمني، إذ تُبيّن درجة الاتساق في أداء الأفراد على الاختبار عبر فترتين زمنيتين (Collins وآخرون، ١٩٧٦). ويُفضَّل أن تتراوح المدة بين التطبيقين من عدة أيام إلى أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (فرج، ١٩٨٠)

في هذه الدراسة، طُبّق المقياس بصيغته النهائية على عينة عشوائية مكوّنة من (٧٠) طالبًا وطالبة من مدرسة مكاسب للبنين والغد المشرق والبنات، ثم أُعيد تطبيقه بعد (١٤) يومًا على العينة نفسها. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (٠.٨١)، وهو مؤشر مقبول على استقرار المقياس.

٢- معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:(Cronbach's Alpha)

يقيس هذا الأسلوب مدى اتساق الفقرات داخليًا، أي درجة تجانسها في قياس متغير واحد. وقد قدّم Cronbach هذا المعامل بوصفه مؤشرًا للعلاقات الإحصائية بين فقرات المقياس، حيث يشير ارتفاعه إلى تجانس الفقرات (Travers، 1969).

وطُبِّق معامل ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٦٠) فرد، فبلغت قيمة الثبات (٠.٨٧)، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق داخلي جيد للمقياس، مما يعزز الاعتماد عليه في القياس. ويعرض الجدول (٥) هذه النتيجة.

الجدول (٥)ثبات مقياس وهم اللاكفاءة المدرسية بطريقتي إعادة الاختبار والفا كرونباخ

ت	نوع طريقة التطبيق	قيمة معامل الارتباط
١	**الاتساق الخارجي**	٠,٨١
٢	**الاتساق الداخلي**	٠,٨٧

الفصل الرابع : تفسير النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على وهم اللا كفاءة المدرسة لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية قد بلغ (٦٤.٢٥) درجة، وبانحراف معياري قدره (٨.٤٠) وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي يبلغ (٦٠) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة, تبين أن هناك فرقا دالا إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي للعينة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠.٨٤)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٥٩)، والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦): القيمة التائية لوهم اللا كفاءة المدرسة لدى طلبة المرحلة الاعدادية

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
460	64.25	8.40	60	10.84	1.96	دالة

تشير النتيجة التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي (٦٤.٢٥) مقارنة بالمتوسط الفرضي (٦٠)، إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يعانون من مستوى ملموس من وهم اللا كفاءة المدرسية، وتعكس هذه النتيجة ما ذهبت إليه **(Phillips, 1984)** حول وجود فجوة سلبية بين قدرات الطلبة الفعلية وتقييمهم الذاتي لها. فبالرغم من أن الطلبة في هذه المرحلة يمتلكون إمكانات عقلية تؤهلهم للدراسة الإعدادية، إلا أنهم يحملون "تشوهاً معرفياً" يجعلهم يقللون من قيمة كفاءتهم.

والمراهق في المرحلة الإعدادية يمر بمرحلة حساسة في تكوين "صورة الذات". وحسب ما ذكرتَه في إطارك النظري، فإن ضغوط الامتحانات الوزارية والمنافسة الأكاديمية قد تدفع الطلبة إلى تبني توقعات منخفضة للنجاح كآلية دفاعية لتجنب الشعور بالفشل المحبط.

الهدف الثاني : الفروق في وهم اللا كفاءة المدرسة لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً متغير الجنس (ذكور – اناث).

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية قد بلغ (62.15) درجة، وبانحراف معياري قدره (7.80) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (64.50) درجة، وبانحراف معياري قدره .(7.95) وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين الجنسين، تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ولصالح (الإناث)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة

(3.22)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(458) ، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): القيمة التائية للفروق في وهم اللا كفاءة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

الجنس	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
ذكر	230	62.15	7.80	3.22	1.96	دالة
انثى	230	64.50	7.95			

قد يُعزى ذلك إلى أن الإناث في هذه المرحلة أكثر تأثراً بالتقييمات الاجتماعية والوالدية. وحسب دراسة **(Eccles et al., 1982)**، فإن التوقعات العالية من الوالدين للإناث مع نقص في التعزيز الإيجابي قد يؤدي بهن إلى التقليل من قدراتهن الفعلية رغم تفوقهن.

وتميل الإناث غالباً إلى إظهار مستويات أعلى من "قلق الاختبار"، وكما أشارت مادتك العلمية، فإن وهم اللا كفاءة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستوى القلق وضعف الاهتمام الناتج عن الخوف من عدم تلبية المعايير المرتفعة.

وقد تلعب القيم الاجتماعية دوراً في دفع الإناث نحو "التواضع المعرفي" أو المبالغة في تقدير صعوبة المهام الدراسية مقارنة بالذكور الذين قد يميلون إلى تضخيم الذات أو إظهار الثقة حتى في حال ضعف الأداء.

الهدف الثالث : الفروق في وهم اللا كفاءة المدرسة لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً متغير الجنس (علمي – ادبي).

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص (العلمي) على مقياس وهم اللا كفاءة المدرسية قد بلغ (61.45) درجة، وبانحراف معياري قدره (7.91) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص (الأدبي) (63.12) درجة، وبانحراف معياري قدره (8.25).وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)لمعرفة دلالة الفرق بين التخصصين، تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ولصالح (التخصص الأدبي)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(2.18) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(458) ، والجدول (8) يوضح

جدول (٨): القيمة التائية للفروق في وهم اللا كفاءة المدرسية تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي)

الجنس	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
علمي	230	61.45	7.91	2.18	1.96	دالة
ادبي	230	63.12	8.25			

غالباً ما يُنظر للتخصص العلمي على أنه يتطلب قدرات عقلية فائقة، مما يجعل الطلبة الملتحقين به يمتلكون (مسبقاً) ثقة أعلى بكفاءتهم. في المقابل، قد يشعر طلبة التخصص الأدبي بنظرة مجتمعية توحي بأن تخصصهم "أسهل" أو "أدنى"، مما قد ينعكس سلباً على إدراكهم لكفاءتهم الذاتية ويولد لديهم وهم اللا كفاءة.

وتعتمد المواد العلمية على نتائج قطعية (صح أو خطأ)، بينما تعتمد المواد الأدبية على التحليل والإنشاء، مما قد يجعل طالب الأدبي في حالة شك مستمر حول جودة أدائه وقدراته، وهذا يغذي "الفجوة السلبية" بين الأداء الحقيقي والتقييم الذاتي التي تحدثت عنها **فيليبس**.

وعادة ما يحظى طلبة العلمي بدعم وتعزيز أكبر من الأسرة والمدرسة لاعتبارهم "نخبة"، وكما ورد في مادتك العلمية، فإن "نقص التعزيز الإيجابي" هو أحد المحركات الأساسية لظهور وهم اللا كفاءة، وهو ما قد يفسر ارتفاعه لدى طلبة الفرع الأدبي.

أولاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. يعاني طلبة المرحلة الإعدادية من مستوى حقيقي من وهم اللا كفاءة المدرسية، مما يعني وجود خلل في تقديرهم لذواتهم لا يعكس قدراتهم العقلية الفعلية.

٢. تزداد حدة هذا الوهم لدى الإناث مقارنة بالذكور، مما يشير إلى أن الإناث أكثر عرضة للضغوط التقييمية والاجتماعية التي تدفعهن للتقليل من شأن إمكاناتهن.

٣. طلبة الفرع الأدبي أكثر شعوراً بوهم اللا كفاءة من أقرانهم في الفرع العلمي، وهو ما قد يعود إلى النظرة المجتمعية السائدة التي ترفع من سقف التوقعات تجاه العلمي على حساب الأدبي.

٤. إن وهم اللا كفاءة ليس ناتجاً عن ضعف في الذكاء، بل هو "تشوه معرفي" ناتج عن تراكمات بيئية وأسرية تمنع الطالب من رؤية تفوقه بشكل موضوعي.

ثانياً: التوصيات: بناءً على الاستنتاجات، يوصي البحث بالآتي:

١. ضرورة قيام المرشدين التربويين في المدارس الإعدادية بعقد ورش عمل للطلبة تهدف إلى "تصحيح الإدراكات المعرفية" ومساعدتهم على بناء صورة ذاتية واقعية تتناسب مع أدائهم الفعلي.

٢. الابتعاد عن أساليب النقد المحبطة أو المقارنة بين الطلبة، والتركيز على التعزيز الإيجابي الذي يربط النجاح بالقدرة الذاتية وليس بالحظ أو الصدفة.

٣. توعية الوالدين بمخاطر "الضغط العالي" وتوقعات النجاح المبالغ فيها، وأهمية توفير دعم عاطفي يقلل من الفجوة بين ما ينتظرونه من أبنائهم وبين ما يشعر به الأبناء تجاه أنفسهم.

٤. تضمين المناهج الدراسية أنشطة تعزز من "الكفاءة الذاتية" وتدرب الطلبة على مهارات التقييم الذاتي الموضوعي.

ثالثاً: المقترحات: استكمالاً لهذه الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة لتناول وهم اللا كفاءة المدرسية وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (قلق الاختبار، أو التفكير الكارثي، أو الألكسيثيميا).

٢. بناء برنامج إرشادي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية (باندورا) لخفض وهم اللا كفاءة المدرسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

٣. إجراء دراسة مقارنة في وهم اللا كفاءة المدرسية بين طلبة المدارس الحكومية وطلبة مدارس المتميزين/الموهوبين.

٤. دراسة العلاقة بين وهم اللا كفاءة المدرسية وأنماط التنشئة الوالدية (التسلطي، الديمقراطي، المتساهل) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر:

- أبو حطب، فؤاد؛ وآمال صادق (١٩٨٧): القياس النفسي، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فرج، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، ط١، دار المعارف، القاهرة.
- العليم ع (١٩٩٠) الموجه للمدرسين، ط دار المعارف : مصر.
- محفوظ (٢٠٠١). سيكولوجية الطفولة بيروت : دار المستقبل للنشر.
- معاوية . . ع .(٢٠١٤) علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق، ط ٥. عمان ندار المسيرة.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action.. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy. The Exercise of Control. W.H. freeman and Company.. New York: freeman and Company.
- Bouffard, T... (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary schhol children and their parents,, V(14),1(1). Learning and Individual Differennces.
- Bouffard, T... (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary schhol children and their parents,, V(14),1(1). Learning and Individual Differennces.
- Bouffard, T... (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary schhol children and their parents, Learning and Individual Differennces, V(14),I(1).

- Bouffard, T. (2011). Role of Parental emotional support in illusion of scholastic incompetence 61(3). Europeenne psychology.
- Bouffard, T. M. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development.. 68(3). British journal of educational psychology.
- Bouffard, T. M. (2003). Changes in self- perceptionsof competence and intrincic motivation among elementary schoolchildren., 73(2). British: Journal of Educational Psychology.
- Connell, J. &. (1987). Self-system concommitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence., 58. Child Development.
- **Collins, K. T., et al. (1976):** Key Words in Education, Longman Group Ltd, London..
- Harter, S. (1985). Self-perception profile for children. Hispanic Journal of Behavioral Sciences. Larouche M-N, G. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary.
- **Lindquist, E. F. (1951):** Educational Measurement, 1st ed., American Council on Education, Washington, DC.
- school.. 23(1). European Journal of psychology of Education. Pajares, F. (1996). "Self-Efficacy Beliefs in Academic Setting S",, Vol. 66(4). Review of Educational Research.
- **Stang, D. J., & Wrightsman, L. S. (1982):** Dictionary of Social Behavior and Social Research Methods, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, C.
- **Nunnally, J. C. (1978):** Psychometric Theory, 2nd ed., McGraw-Hill, New York.
- Pajares, F. (1996). Self Efficacy Beliefs in Academic Setting S" Vol. 66(4). Review of Educational Research.
- Phillips, D. (1984). The illusion of Incompetence among Academically. V(55). N(6). Competent Children: Child Development.

- Phillips, D. (1984). The illusion of Incompetence among Academically Competent Children Child Development, V(55). N(6). Child Development.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children., 58(5). Child Development.
- Phillips, D. A. (1990). The Developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg (Ed.). Competence considered. New Haven: Yale University Press.
- Wagner, B. &. (1992). Beyond Beliefs Parent and Child Behaviors and Children's Perceived Academic Competence,, V(63), 1(6). Child Development.
- Wagner, B. &. (1992). Beyond Beliefs Parent and Child Behaviors and Children's Perceived Academic Competence, Child Development, V(63), I(6).
- Wagner, M. (2006). Lien entre l'Ilusion d'incompetence et letat depressif Memoire de Licence inedit. Belgique: Universite catholique de Louvain-la-Neuve .**Travers, R. M. W. (1969)**: An Introduction to Educational Research, 3rd ed., Macmillan, New York.