

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالعمر الزمني

د. وسام درويش بريك

كلية الآداب - جامعة عمان الأهلية
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى عينات من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل والطلبة العاديين في مدارس عمان الحكومية والخاصة وعلاقة ذلك بالزيادة في أعمارهم الزمنية. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالباً موهوباً ممن يدرسون في مدرسة اليوبيل و(١٠٠٠) طالب يدرسون في المدارس العامة، تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٧) عاماً، واستخدم مقياس تينسي لتقييم مفهوم الذات لديهم.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الموهوبين ودرجات غير الموهوبين على الدرجة الكلية أو الدرجات الفرعية لمقياس تينسي باستثناء الدرجات على المقياسين الفرعيين: مفهوم الذات الأسرية ومفهوم الذات الاجتماعية، إذ كانت درجات الموهوبين على هذين المقياسين أعلى من درجات غير الموهوبين. كما كشفت عن انخفاض ذي دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين مع الزيادة في العمر، ولم تكشف عن فروق إحصائية دالة في مفهوم الذات مع الزيادة في العمر لدى غير الموهوبين.

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة لتقصي أسباب الانخفاض في مفهوم الذات مع الزيادة في أعمار الموهوبين، وبيان ما إذا كان تصنيف الطلبة الموهوبين وتجميعهم في مدارس خاصة هو العامل المفسر لهذا الانخفاض.

المقدمة

يعود الاهتمام بدراسة مفهوم الذات إلى أكثر من مائة عام، فمنذ أن تناول وليم جيمس (James, 1892) مفهوم الذات في كتابه علم النفس (Psychology: The Briefer Course) قام العديد من الباحثين بتوجيه اهتمامهم

إلى هذا المفهوم (أنظر Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek and Mellott, 2002)، كما حاز - مقارنة بغيره من المفاهيم الانفعالية الوجدانية التي تسهم بشكل جوهري في تقرير الأوضاع الصحية والتحصيلية للمراهقين - على اهتمام عدد كبير من الباحثين في مجال الموهبة والإبداع والمراهقة (مثال: Switek, 2001; Gross, Rinn and Jamieson, 2007).

إن اهتمام الباحثين بمفهوم الذات في مرحلة المراهقة يمكن عزوه إلى أن هذه المرحلة تعد من المراحل الحرجة التي يتشكل فيها مفهوم الفرد عن ذاته، إذ يصبح خلال هذه المرحلة أكثر تجريداً وتمايزاً، متيحاً بذلك المجال لتكوين أشكال أكثر تعقيداً من التمثيلات الذاتية (Plucker and Stocking, 2001).

ولمفهوم الذات أهمية خاصة في بناء الشخصية، فهو يعبر عن الفكرة أو مجموعة الأفكار التي يحملها الفرد عن ذاته. وفي هذا السياق يرى هوج ورينزولي (Hoge and Renzulli, 1993: 449) إمكانية النظر إلى مفهوم الذات باعتباره الصورة التي يحملها الفرد عن ذاته. ووفقاً لبايرن (Byrne, 1986) يمثل مفهوم الذات المدركات التي يحملها الفرد عن اتجاهاته؛ هذه المدركات، وفقاً لروجرز (أنظر: Allen, 2006)، تعكس التصورات التي يشكلها الفرد عن ذاته وعن التوقعات التي يضعها لما يود أن يكون في المستقبل (الذات المثالية)، وهي نتاج اجتماعي يكتسب من خلال التواصل الاجتماعي. وكما يرى روجرز فإن مفهوم الذات يتفوق من حيث الأهمية على الذات، وقد ربط الصحة النفسية بوجود تقارب بين الذات الواقعية (actual self) والذات المثالية (ideal self)، لأن مثل هذا التقارب يرتبط بالنجاح في تحقيق الصورة الممكنة، والإحساس بفاعلية الذات (self efficiency) وتقبل الذات (self acceptance)، ومفهوم الذات الإيجابي (positive self concept) وباختصار "الشخص المكتمل الوظائف النفسية" كما يسميه روجرز. هذا التصور يتفق مع وجهة نظر شافيرلسون (Shaverlson, 1976) الذي يرى أن ما يحمله الفرد من مدركات وما يقدمه من تفسيرات لما يمر به من خبرات يشكل الأساس في تشكيل مفهوم الذات.

نستخلص مما تقدم، أن مفهوم الذات يتضمن عدة مكونات تشمل الأبعاد المعرفية والإدراكية والعاطفية والتقييمية. وتبين المراجعات التي قام بها باحثون أمثال هارتر ومارش وبايرن (Harter, 1986; Marsh, 1990b; Byrne, 1986) حدوث تطور في نظرة العلماء إلى الطبيعة البنائية للمفهوم؛ فالتصورات المبكرة (Coopersmith, 1967) اعتبرته أحادي البعد (uni-dimensional) وافترضت التصورات اللاحقة تعدد الأبعاد والمستويات (multi-dimensions) التي تسهم في تشكل المفهوم (Harter, 1982; 1983; Marsh, Richard and Barnes, 1986)؛ إذ يميز هارتر أربعة مكونات لهذا المفهوم هي: الكفايات المدرسية، والرياضية، والاجتماعية، والجسمية.

ويمكن تتبع وجهات النظر المفسرة لكيفية تشكل مفهوم الذات في أعمال كل من وليم جيمس (James, 1892) وتشارلزكولي (Cooley, 1902)؛ إذ يرى وليم جيمس أن صورة الذات وتقييم الذات يتطوران من منطلق معرفي عندما يقوم الأفراد بتقييم إمكاناتهم في مقابل التصورات التي يحملونها عن أنفسهم والتوقعات التي يضعونها. أما كولي فيركز على الدور الذي يلعبه الآخرون المهمون في تطور مفهوم الذات. وبذلك يمكن القول بأن تقدير الذات self-esteem الذي يعبر عن المكون التقييمي لمفهوم الذات ويتصل بالطريقة التي يقيم بها الفرد الجوانب المختلفة لشخصيته، ومنجزاته، ومكانته الاجتماعية، ينبثق عن الآراء المتصلة بالآباء، والمعلمين، والرفاق؛ فالبيئة المدرسية أو الصفية تلعب دوراً رئيساً في تشكل مفهوم الذات.

واستناداً إلى نظرية المقارنة الاجتماعية لفستنجر (Festinger, 1954) فإن مفهوم الذات يتغير في ضوء التغيرات التي تطرأ على الإطار المرجعي الاجتماعي. وفي هذا السياق، أشار كروس وزملاؤه (Cross, Coleman and Stewart, 1993)، إلى الآثار الضارة والسلبية التي يتعرض لها مفهوم الذات والتكيف الشخصي للموهوب جراء عمليات التصنيف. وأيدت وجهة النظر هذه دراسات أجريت في بيئات أجنبية (Swiatek, 2001) وعربية (بريك، 2004). كما بين تشابمان وماكالبين

(Chapman and McAlpine, 1988)، أن مفهوم الذات الأكاديمي يتدنى لدى الطلبة الموهوبين عندما يوضعون في صفوف خاصة بالموهوبين. وعبرَ مارش عن هذه الظاهرة (Marsh, 1990a) بما أطلق عليه "أثر وضع السمكة الكبيرة في الحوض الصغير" "BFLPE" Big - Fish - Little -Pond- Effect .

ومع أن الدراسات (Moulton, Moulton, Housewright, and Bailey, 1998; Manaster, Chan, Watt, and Wiehi, 1994; Kerr, Colangelo, and Gaeth, 1988. أشارت إلى أن مفهوم الذات لدى الموهوبين عموماً أفضل مما هو لدى أقرانهم العاديين إلا أن الباحثين لم يتوصلوا بناءً على نتائج البحوث إلى اتفاق حول هذه المسألة، والدراسات التي أجريت في الأردن اقتصرَت على مقارنة مفهوم الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين (الفاعوري، ١٩٩٣؛ توق والطحان، ١٩٨) ولم تتناول أي منها المقارنة بين مفهوم الذات عند طلبة مدرسة اليوبيل (المخصصة للطلبة الموهوبين وفق المعايير التي تستند إليها المدرسة) والطلبة العاديين.

في ضوء ما تقدم، تسعى الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين وعلاقته بالزيادة في العمر الزمني. سيما وأن المعايير التي تعتمد عليها هذه المدرسة تتنوع وتعدد مما يجعل الدقة في عملية الاختيار ترتقي إلى مستوى يجعلها تلتقي مع المعايير والمؤشرات التي تناولتها النماذج المعاصرة في تعريف الموهبة من نحو نموذج رينزولي (مشار إليه في Breik, 1997) الذي يعرف الموهبة في ضوء تفاعل عناصر ثلاث هي: الالتزام بالمهمة والابتكار وقدرة عقلية أعلى من المتوسط. أما المعايير التي تستند إليها مدرسة اليوبيل في تحديد الموهبة فسوف يجري تفصيلها عند الحديث عن العينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعددت الفرضيات التي تناولت علاقة الموهبة بمفهوم الذات. افترض بعضها ارتباط الموهبة مع مفهوم الذات الإيجابي (Li, Shi., Zhao, Wang,

(Zhuangm and Mao, 2004)؛ انبثقت وجهة النظر هذه من منطلقين؛ يستند الأول إلى أن الزيادة في مستوى أداء الموهوب يؤدي إلى تحسن مفهومه عن ذاته، أيدت هذه النتيجة دراسة لبنانية (Sarouphin, 2011) حديثة أجريت على عينة من ٢٤٢ طالباً وطالبة من الموهوبين. توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة بين الفئتين في مفهوم الذات وتقدير الذات، وكان الفروق لصالح الموهوبين. وكذلك الدراسة التحليلية (Meta analysis) التي قام بها ليستر وروبرتس (Lister and Roberts, 2011) على نتائج ٤٠ بحثاً أجريت بهدف مقارنة مفهوم الذات لدى الموهوبين والعاديين. توصل الباحثان إلى وجود اتفاق بين الدراسات التي تناولت نتائجها بالتحليل، حيث تبين أن نتائج الدراسات اتفقت على أن الموهوبين يتفوقون على زملائهم العاديين في مفهوم الذات الكلي والأكاديمي والسلوكي. مثل هذه النتائج يمكن عزوها إلى أن تقدير الذات يزداد بالقدر الذي تترجم به الإمكانيات المتميزة إلى إنجاز فعلي، وهذا التفسير يرتبط بالعمليات المعرفية التي تناولها نموذج هارتر (Harter, 1986).

أما الثاني فيستند إلى الافتراض بأن تصنيف الطفل ضمن فئة الموهوبين يسهم إيجاباً في مفهومه عن ذاته لأنه يرتبط مع الزيادة في التوقعات الإيجابية (Cornell, 1983; Sapon-Shevin, 1984; 1989)؛ فالتصنيف وفقاً لنموذج هارتر (Harter, 1986) يتضمن حصول الموهوب على المساندة الاجتماعية والاحترام الإيجابي مما يقود بدوره إلى تقدير الذات وخصوصاً لدى الفئة التي تعلق أهمية كبيرة على آراء الآخرين.

في المقابل، هناك من دعا إلى الافتراض بأن مفهوم الذات لدى الموهوبين يتأثر سلباً مقارنة بزملائهم الأقل موهبة (Cross, Coleman and Stewart, 1993; Rudasill, Capper, Foust, Callahan, & Albaugh, 2009). وهو ما أيدته دراسة ألمانية حديثة (Preckel, Götz, and Frenzel, 2010) على عينة من ١٨٦ طالباً وطالبة من الموهوبين في الصف الثامن لدراسة أثر استخدام استراتيجية التجميع على مفهوم الذات الأكاديمي وعلى تطور مشاعر الملل. بينت نتائج

الدراسة حدوث تدني في مفهوم الذات الرياضي mathematics والأكاديمي academic بعد التجميع. يستند أنصار وجهة النظر هذه إلى عدد من الافتراضات: أولها أن التوقعات العالية التي ترتبط بالموهبة قد تترجم في ظل ظروف معينة إلى خبرات فشل، سيما أن الموهوبين، على وجه العموم، لن يتمكنوا بالضرورة من الوصول إلى المستويات التي تتفق مع هذه التوقعات، مما يعرض مشاعر تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين إلى التهديد. أما السبب الثاني فيرجع وفقاً لوجهة نظر فريمان (Freeman, 1985) إلى ما يمتلكه الموهوبون من قدرات معرفية متميزة تجعلهم أكثر حساسية للقرائن الاجتماعية (Social Cues) وأكثر ميلاً لتطوير اتجاهات ناقدة إزاء ما لديهم من إمكانيات، مما يجعلهم أكثر ميلاً للتقليل من مستويات إنجازهم. أما المنطلق الثالث فيستند إلى عمليات المقارنة الاجتماعية، وهو ما يحدث عندما يتم تجميع الموهوبين في صفوف خاصة، مما يؤدي إلى تعرضهم إلى أضرار تؤثر على مفهوم الذات لديهم، وهو ما توصل إليه مارش وهوي (Marsh and Hau, 2003)، في دراسة أجريها على عينة من (١٠٢٥٥٨) طالباً في المرحلة الثانوية في 26 دولة. حيث تبين أن تصنيف الطلبة الموهوبين ووضعهم في صفوف خاصة يرتبط بحدوث تأثيرات سلبية على مفهوم الذات لديهم. وهذه النتيجة جاءت مؤيدة للظاهرة التي أطلقا عليها أثر السمكة الكبيرة في الحوض الصغير BFLPE. وتقدم المراجعة للأدبيات المبكرة نسبياً (Smith, 1980; Rogers, Smith and Coleman, 1978; Smith, Zingale and Coleman, 1978; Strang, Smith, and Rogers, 1978) ما يساند النتائج التي توصل إليها مارش وهوي (Marsh and Hau, 2003)، إذ استندت هذه الأبحاث إلى نظرية المقارنة الاجتماعية في تفسير النتائج المتكررة التي بينت أن وضع الأطفال المعوقين في صفوف تعليمية خاصة أسهم في تحسن مفهوم الذات لديهم، نظراً لأن نقل هذه الفئة من الصفوف غير المتجانسة إلى صفوف تتكون من طلبة لديهم قابليات متجانسة ساعدهم في تطوير نظرة أكثر ايجابية إلى إمكانياتهم. في حين يبدو الأمر مختلفاً في حال الطلبة الموهوبين، لأن إمكانيات الموهوب في الصفوف العادية تكون متميزة عن

بقية زملائه، ولا تبدو كذلك عندما ينقل إلى صفوف متجانسة فيها طلبة موهوبون لديهم إمكانات متميزة أيضاً. لذلك ووفقاً لما تقترحه نظرية المقارنة الاجتماعية فإن مفهوم الذات قد يتدنى لدى الموهوبين مع هذا الانتقال.

ومما يؤيد وجهة النظر السابقة أن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في المدارس المخصصة للطلبة العاديين يكون أفضل من زملائهم من ذوي التحصيل الأكاديمي الأقل، وأيدت هذه النتيجة دراسات عديدة مبكرة نسبياً (Yates, 1975; Fults, 1980; Kelly and Colangelo, 1984; Chapman and McAlpine, 1988; Zeidner and Schleyer, 1999) كما اتفقت مع نتائج دراسات حديثة (Li and Shi, 2005; Marsh, and Hau, 2003; Marsh, Hau and Craven, 2004) وأيدتها دراسات أجريت في ثقافات متنوعة ومواقف أكاديمية مختلفة (Marsh and Craven, 2002; Marsh, Seaton et al., 2008; Seaton, Marsh and Craven 2009).

في المقابل، توصل باحثون آخرون إلى وجود مظاهر إيجابية وأخرى سلبية لعمليات التصنيف، وأوضحت ذلك دراسة قام بها ماولتون وزملاؤه (Moulton, 1998) Moulton, Housewright, and Bailey, 1998 للكشف عن مدركات المراهقين المتعلقة بتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين، إذ قاموا بمسح مدركات ١٤ مراهقاً ألحقوا ببرنامج خاص بالطلبة الموهوبين ممن تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٥) عاماً من الذكور والإناث في عدة ولايات أمريكية، فتوصلوا إلى قائمة من ثلاثة عشر مظهراً إيجابياً، وثلاثة عشر مظهراً سلبياً. وكان الضغط والتوقعات التي يضعها المعلمون والآباء، والتعميمات النمطية من بين المظاهر السلبية التي حصلت على أعلى متوسطات، وجميعها تصب في مفهوم الذات. في حين أن الرضا الداخلي والهوية المتميزة والتعليم المتقدم كانت من المظاهر الإيجابية التي حصلت على أعلى المتوسطات. جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسات سابقة مبكرة نسبياً (Kerr, Colangelo and Gaeth, 1998; Manaster, Chan, 1994) Watt and Wieche, 1994 إذ بينت هاتان الدراستان أن مظهر العلاقة السلبية مع الزملاء حصل على أعلى ترتيب، كما تبين أيضاً أن ما يتعرض له الموهوبون

من تعميمات نمطية، وما ينعنون به من أوصاف كانت من بين أكثر المظاهر السلبية في التصنيف مما قد يقلل من مشاعر تقدير الذات سيما مع ظروف المنافسة الشديدة الناجمة عن التقارب بين إمكانات الطلبة في هذه الصفوف وهو ما أشار إليه هوج ورينزولي (Hoge and Renzulli, 1991) وأيدته سوياتك (Swiatek, 2001).

مشكلة الدراسة وأهدافها

تباينت وجهات النظر بين الباحثين حول علاقة الموهبة بمفهوم الذات، ارتأى البعض أنها ترتبط إيجابياً معه، وهناك من توصل إلى ارتباط سلبي بينهما، في حين لم يتوصل البعض إلى وجود أية علاقة. كما تباينت وجهات النظر حول إيجابيات وسلبيات عمليات تصنيف وتجميع الطلبة الموهوبين في مدارس خاصة بهم، ونظرا للأهمية التي يحتلها مفهوم الذات في تقرير مستوى طموح الفرد وتكيفه النفسي، أجريت هذه الدراسة في محاولة الكشف عن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في مدرسة اليوبيل ومقارنته مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين. وإلى الكشف عن علاقة مفهوم الذات مع العمر لدى كلتا المجموعتين من الطلبة لمعرفة ما إذا كانت العلاقة بين مفهوم الذات والعمر لدى كلتا المجموعتين تسير بنفس الاتجاه.

ويمكن تلخيص الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها بما يأتي:

- توفير البيانات اللازمة للمهتمين بالموهوبين من مرشدين ومربين وصانعي القرار وتزويدهم بالمعلومات المتعلقة بمفهوم الذات بصفته واحدا من المفاهيم المهمة المؤثرة في ما يحققه الطلبة الموهوبين والعاديين من تكيف يشمل كافة الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية.
- الكشف عن الفروق في مفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين وعن اتجاه العلاقة بين مفهوم الذات والعمر يمكن أن يسهم في تقديم التفسيرات حول العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات لدى الطلبة مما يعزز في تصميم آليات الوقاية prevention والتدخل Intervention.

ولتحقيق الأهداف السابقة تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق دالة في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين مع متغير العمر؟

أهمية الدراسة

أصبح الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في تعليم الموهوبين من الأمور المعترف بها على نطاق واسع (Shi, Li and Zhang, 2008) فكما توصل لي وزملاؤه (Li, Shi, Zhao, Wang, Zhuangm and Mao, 2004) فإن مفهوم الذات ودافعية الإنجاز يعتبران من أكثر العوامل أهمية في تقرير مستوى الأداء التحصيلي، كما أن مفهوم الذات يلعب دوراً أكثر مباشرة وأهمية في تقرير مستوى الطالب الأكاديمي. ووفقاً لـ فيلدهوسن وهوفر (Feldhusen and Hoover, 1986)، فإن مفهوم الذات الإيجابي كان من أهم المتغيرات المؤثرة في تمكين الأطفال الموهوبين من تحقيق أقصى إمكاناتهم. وبناء عليه، فإن كيفية تطور مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين قد أصبح من أكثر المسائل التي يجب الاهتمام بها في مجال تعليم الموهوبين.

مما سبق فإن قيمة هذه الدراسة تعود إلى الأهمية التي يحتلها مفهوم الذات. فهو يشكل عنصراً جوهرياً في معادلات الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي والذات المثالية ومستوى الطموح، كما أن الدور الذي يلعبه هذا المكون في تشكيل شخصية الطالب، وتحديد مستوى أدائه، في مرحلة المراهقة تحديداً، لا يمكن إغفاله. ومن الناحية التطبيقية، يمكن أن يسهم الكشف عن علاقة مفهوم الذات مع العمر بالنسبة للطلبة الموهوبين الذين يدرسون في مدارس خاصة بهم في تقديم بعض المؤشرات لإجراء بحوث لاحقة عن جدوى أسلوب التجميع في تعليم الموهوبين، كما يوجه المربين والمرشدين وصناع القرار

وبالباحثين إلى المسائل التي يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً في تطور مفهوم الذات لدى هذه الفئة واتخاذ الإجراءات الوقائية الملائمة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدرسة اليوبيل، ومن جميع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم ممن تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٧) عاماً في الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي والثاني ثانوي.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالباً (١٢٧) من الذكور و (١٠٠) من الإناث من طلبة مدرسة اليوبيل للموهوبين تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٧) عاماً في الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي والثاني ثانوي وحصلوا على أفضل ترتيب وفقاً للمعايير التي تعتمدها المدرسة، وهذه المعايير نجملها فيما يأتي:

- المستوى التحصيلي: المعدل التحصيلي ضمن أعلى ٢٪ ولمدة خمسة فصول متتالية. كما يسمح للأباء والمعلمين والمرشدين الذين يعملون في مراكز الإرشاد بالمدرسة أن يرشحوا الطلبة الذين تظهر عليهم مؤشرات تدل على النمو المعرفي المتقدم مقارنة بزملائهم ممن تقل معدلات تحصيلهم دون المستوى المذكور وذلك لتجنب الخطأ الناجم عن إغفال الفئات من ذوي التفريط التحصيلي Underachievers.

- الدرجات على قائمة سمات السلوك الإبداعي: وتعبئ من قبل المدرس أو مرشد المدرسة وهي تتكون من ٢٠ فقرة تقيس الدافعية، والاستقلالية، والأصالة، والمرونة، والإصرار، والانفتاحية في التفكير، وحب الاستطلاع،

- والمبادأة، والتفكير الناقد، والمغامرة، والقيادة، والقابلية للتعلم، والمسؤولية، والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق.
- الدرجات على مقياس الاستعداد الأكاديمي. تتضمن هذه الأداة التي تم تقنينها على عينات من طلبة اليوبيل ثلاث مقاييس فرعية تقيس القدرات اللفظية والحسابية والتفكير المنطقي.
- مستوى الذكاء: بحيث لا تقل نسبة الذكاء عن ١٣٠ على مقياس الذكاء وعادة ما يستخدم مقياس ستانفورد بينيه (جروان، ١٩٩٩).
- وفي كل الأحوال فإن المدرسة تختار الطلبة الذين يحصلون على أعلى الدرجات في المحكات المذكورة. وكما يشير جروان (١٩٩٩) فإن الحد الفاصل (cut-off point) للقبول في المدرسة يعادل درجة ذكاء ١٣٠ أو أكثر على اختبار ذكاء فردي أو جمعي.
- أما بقية أفراد العينة (١٠٠٠) طالب (٤٥٠) من الذكور و(٥٥٠) من الإناث فقد اختيروا من مدارس مناطق تربية عمان الأولى والثانية والثالثة، من الطلبة العاديين ممن تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٧) عاماً في الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي والثاني ثانوي. حيث اختيرت مدرستين من كل منطقة، إحداها للذكور وأخرى للإناث، روعي في اختيارهما أن تكونا من المدارس الكبرى ووزعت أدوات الدراسة على الطلبة في الشعب التي كانت متاحة في المستويات الصفية الأربعة من التاسع إلى الثاني ثانوي وبعد مراجعة الاستبانات التي جمعت تبين أن ١٠٠٠ منها ملائمة لأغراض الدراسة. وبذلك اشتملت العينة على (١٢٢٧) طالباً وطالبة.

الأدوات:

- مقياس تينسي لتقييم مفهوم الذات The Tennessee Self-Concept Scale-TSCS (Fitts, 1965):

يتكون مقياس تينيسي (TSCS) من ١٠٠ فقرة وصفية يقوم المفحوص من خلال الإجابة عليها لبيان ما هو عليه، وما يفعل، وبما يشعر به نحو ذاته.

والهدف من المقياس هو تلخيص مشاعر الفرد المتعلقة بالقيمة الذاتية Self-Worth، ودرجة الواقعية في صورة الذات التي يحملها، وهل هي منحرفة أم لا.

ويمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو جمعية على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-٦٨) عاماً من مختلف مستويات التكيف النفسي، ويتوفر المقياس على نموذجين: إرشادي وإكلينيكي، وهما يشتملان على الفقرات ذاتها، والاختلاف بينهما هو في نظام التصحيح وبيان أنماط الصفحة النفسية. وتشتمل الصورة الإرشادية على المقاييس الفرعية التسعة الآتية:

- ١ - نقد الذات Self-Criticism: ويشتمل هذا المقياس الفرعي على ١٠ فقرات تتقد الفرد بشكل غير جارح ويعترف معظم الناس انها تنطبق عليهم.
- ٢ - الذات الجسمية Physical Self: يشتمل هذا البعد على ١٨ فقرة تعكس نظرة الفرد عن حالته الصحية ومظهره الجسدي ومهارته.
- ٣ - الذات الأخلاقية Moral-Ethical Self: يشتمل هذا البعد على ١٨ فقرة تصف الذات من منطلق أخلاقي وقيمي وديني.
- ٤ - الذات الشخصية Personal Self: يشتمل هذا البعد على ١٨ فقرة تعكس إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقييمه لشخصيته من منطلق ذاتي واجتماعي.
- ٥ - الذات الأسرية Family Self: يشتمل هذا البعد على ١٨ فقرة تبين مدى شعور الفرد بالكفاية والتقدير بصفته عضواً في أسرة، وتشير إلى مدى تفاعله مع أفراد أسرته ومدى ما تقدمه أسرته له من مساندة.
- ٦ - الذات الاجتماعية Social Self: يشتمل هذا البعد على ١٨ فقرة تقيس إحساس الفرد بذاته من خلال تفاعله مع الآخرين وإحساسه بقيمته الاجتماعية.
- ٧ - الهوية Identity: ويشتمل هذا البعد على ٣٤ فقرة تصف الفرد من وجهة نظره الخاصة (ما أنا عليه).

٨ - الرضا عن الذات Self Satisfaction: ويشتمل هذا البعد على 34 فقرة تصف مدى رضى الفرد عن ذاته وقبوله لها.

٩ - السلوك Behavior: ويشتمل هذا البعد على ٣٢ فقرة تقيس مدى مراقبة الفرد لسلوكه وطريقته في التصرف.

ثبات المقياس: وفقاً للبيانات الواردة في دليل مقياس تينيسي TSCS والمستخرجة من عينة التقنين والبالغة ٦٢٦ فرداً تراوحت أعمارهم بين (١٢ - ٦٨) عاماً من مختلف أرجاء الولايات المتحدة فقد تراوحت قيم معاملات الثبات من (٠,٧٥) على المقياس الفرعي نقد الذات إلى (٠,٩١) على المقياس الفرعي الهوية.

ويشير دليل المقياس إلى دراسات أخرى أجريت لتحديد معامل ثباته ومن ضمنها الدراسة التي أجراها كونغدون (Congdon, 1958) استخدم فيها صيغة مختصرة من المقياس طبقها على عينات إكلينيكية، حصل فيها على معامل ثبات للمقياس ككل قيمته ٠,٨٨.

ويورد دليل المقياس دلالات ثبات أخرى تم الحصول عليها من مقارنة بروفيالات (صفحات نفسية) لعينات إكلينيكية بعد تطبيق المقياس عليهم مرات عديدة عبر فترات من الزمن استمرت لمدة عام أو أكثر، إذ تراوحت قيم معاملات ثبات الدرجة الكلية التي تم الحصول عليها من هذه العينات بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠.

وتوصلت دراسة حديثة نسبياً (Jamaludin, Ahmad, Yusof, Abdullah, 2009) إلى أن مقياس تينيسي يتمتع بدلالات ثبات عالية؛ حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على عينات ماليزية ٠,٨٥٥.

ثبات الصورة المعربة من مقياس تينيسي: بعد التأكد من سلامة الصياغة وبعد إجراء التعديلات الملائمة على المقياس اختيرت عينة من ٧٠ طالباً وطالبة من الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي والثاني ثانوي، نصفهم من الطلبة العاديين في مدارس العاديين، والنصف الآخر من مدرسة اليوبيل وطبقت عليهم الأداة ثم أعيد التطبيق بعد مرور ستة أسابيع. واستخرج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test Re-test Method) من البيانات المتوفرة. فتراوحت قيم

معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة للأبعاد المختلفة بين ٠,٧٨ على بعد الذات الاجتماعية و ٠,٨٨ على بعد السلوك، كما بلغت ٠,٩٢ على المقياس الكلي والجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة بيرسون.

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات الصورة المعربة من مقياس تينيسي المحسوبة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ن=٧٠

أبعاد مقياس تينيسي	معامل ارتباط بيرسون
الذات الجسمية	٠,٨٠٥
الذات الأخلاقية	٠,٨٧٥
الذات الشخصية	٠,٨٣٥
الذات الأسرية	٠,٨٥٠
الذات الاجتماعية	٠,٧٨١
نقد الذات	٠,٧٩٢
الهوية	٠,٨١١
الرضا عن الذات	٠,٨٤١
السلوك	٠,٨٨٤
الدرجة الكلية	٠,٩٢٢

صدق المقياس: كما يبين دليل مقياس تينيسي فقد اتبعت في استخراج صدقه الطرق الآتية:

- صدق المحتوى Content Validity استخدم هذا النوع من الصدق للتأكد من أن نظام التصنيف الذي استخدم للفقرات المصنفة ضمن المقاييس الفرعية الأفقية التي تشكل مقاييس الهوية والرضا عن الذات والسلوك، والعمودية التي تضم مقاييس نقد الذات، والذات الجسمية، والذات الأخلاقية، والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية موثقاً - لأن الفقرات التي تشكل منها المقاييس الفرعية الأفقية تتضمنها المقاييس الفرعية العمودية - إذ استبقيت الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها مصنفة بوضعها المناسب (Fitts, 1965).

- التمييز بين المجموعات Differentiation Between Groups بينت نتائج التحليل الإحصائي على البيانات المتجمعة من تطبيق المقياس على مجموعات تعاني من اضطرابات نفسية بلغ عدد أفرادها (٣٦٩) فرداً وأخرى مكونة من (٦٢٦) فرداً لا تعاني من الاضطراب النفسي عن فروق دالة بمستويات ثقة عالية على معظم المقاييس الفرعية لمقياس تينيسي، وأيدت دراسات أخرى أجراها كونغدون وآخرون (Congdon, 1958; Piety, 1958; Havener, 1961; and Wayne, 1963) القدرة التمييزية للمقياس. حيث كشفت دراساتهم عن فروق عند مستوى الدلالة $\infty = 0.001$ بين فئتي المضطربين والأسوياء على الدرجة الكلية ودرجات المقاييس الفرعية.

وكشفت دراسات عديدة (Atchison, 1958; Lefebber, 1964) عن قدرة المقياس على التمييز بين الجانحين وغير الجانحين، وكانت الفروق في الاتجاه المتوقع، ووجد بينو (Bueno, 1957) فروقاً دالة بين درجات الكحوليين وغير الكحوليين على درجات بعض المقاييس الفرعية وجميع الدراسات المذكورة مشار إليها في دليل المقياس (Fitts, 1965).

- الارتباط مع مقاييس أخرى صادقة وثابتة: كما يبين دليل المقياس (Fitts, 1965: 20-29) يرتبط مقياس تينيسي وجميع المقاييس الفرعية فيه ارتباطاً دالاً مع قوائم مينيسوتا المتعددة الأوجه لقياس الشخصية (Minnesota Multiphasic Personality Inventories) ومقياس إدوارد (Edwards Personal Preference Schedule) وعدد آخر من المقاييس الموثوقة. وبينت عمليات التحليل العاملي التي أجريت على المقياس (Jamaludin et al., 2009)، باستخدام طريقة استخلاص العوامل: تحليل المكونات الرئيسية أن المقياس يتمتع بدلالات صدق عالية وذلك استناداً إلى العوامل التسعة التي أفرزتها عمليات التحليل.

صدق الصورة المعربة من مقياس تينيسي: بعد أن أجرت الباحثة مراجعة للترجمات المتوفرة من مقياس تينيسي في البيئة الأردنية (مثال: وهبي، ١٩٩٩؛ الإبراهيم، ٢٠٠٢)، بالتعاون مع مجموعة من الزملاء المتخصصين في علم النفس

والإرشاد تبين أن جميع فقرات المقياس ملائمة للاستخدام في البيئة الأردنية باستثناء واحدة من الفقرات (I should have more sex appeal) وقد تم تعديلها في الصيغ المترجمة لتكون على النحو الآتي: (عليّ أن أكون أكثر جاذبية لأفراد الجنس الآخر). وقد أجمع المحكمون على ملائمة التعديل. بعد ذلك عرضت الفقرات على عينة من خمسة عشر طالباً (ثمانية طلاب وسبع طالبات) من طلبة المدرسة الإعدادية والثانوية ممن تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٨) عاماً، فاتضح أن جميع الفقرات كانت واضحة.

تصحيح مقياس تينيسي TSCS: يتكون سلم الاستجابة من 5 مستويات تبدأ بـ (١) لا ينطبق علي تماماً وتنتهي بـ (٥) ينطبق علي تماماً. والفقرات مصوغة بصورة إيجابية وسلبية. ويتم عكس الدرجة في حال الفقرات المصوغة بطريقة سلبية. وتبين تعليمات المقياس عدم جواز حذف أية فقرة، وفي حال قيام المفحوص بحذف أي من الفقرات توضع لها درجة في منتصف سلم التقدير بحيث تعطى كل فقرة محذوفة الدرجة (٣). ولحساب الدرجة تجمع النقاط على كل عمود من الأعمدة الستة المبينة في صفحة الإجابة (الذات الجسمية، والذات الأخلاقية، والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية، ونقد الذات) لتشكل في مجموعها الدرجة الكلية، كما أن حساب الدرجة من الصفوف المتقاطعة معها (الهوية، والرضا عن الذات، والسلوك) يعطى الدرجة ذاتها. وتتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين ١٠٠ وتعبر عن مفهوم ذات متدني إلى 500 وتعبر عن مفهوم ذات عال.

إجراءات الدراسة

بعد أن قام الطلبة بملء الفقرات المتعلقة بالعمر ونوع المدرسة (موهوبين/عاديين). والاستجابة على فقرات مقياس تينيسي، جمعت الأدوات وروجعت للتأكد من سلامة التطبيق. وحذفت النسخ التي لم تكن مكتملة، ثم أدخلت البيانات إلى الحاسوب لاحتساب الدرجات وإجراء المعالجات الإحصائية. وقد استخدم لهذا الغرض برنامج (SPSS) حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في مدرسة اليوبيل ومقارنته مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين. وإلى الكشف عن علاقة مفهوم الذات الزيادة في أعمار الطلبة في كلتي المجموعتين ولمعرفة ما إذا كانت العلاقة بين مفهوم الذات والعمر لدى كلتا المجموعتين تسير بنفس الاتجاه أم لا.

وللإجابة عن السؤال الأول "هل توجد فروق دالة في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الموهوبين والعاديين على مقياس تينيسي TSCS ثم حسبت قيم "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين الفئتين والجدول رقم (٣) يوضح النتائج.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الموهوبين والعاديين على مقياس تينيسي وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية

نوع الطالب البعده	عادي: ن = ١٠٠٠		موهوب: ن = ٢٢٧		ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الذات الجسمية	٦٤,٦٣٣	٦,٥٦٩	٦٣,٨٨٦	٧,٤٣٩	١,٤٤٤	٠,١٤٩
الذات الأخلاقية	٦٤,٨٣٠	٩,٠٤٩	٦٤,٤٧٨	٩,٩٤٤	٠,٤٩٨	٠,٦١٨
الذات الشخصية	٦٤,٢٩٨	٨,٣٨٢	٦٥,٣٠١	٨,٩٣٣	١,١٣٠-	٠,٢٥٩
الذات الأسرية	٦٣,٣٢٣	٨,٣٨٢	٦٤,٧٩٨	٩,٨٥٨	٢,٠٩٨-	٠,٠٣٦*
الذات الاجتماعية	٦٤,٣١٦	٨,٧٦٠	٦٦,١١٢	٩,٢٤٥	٢,٨١٨-	٠,٠٠٥*
نقد الذات	٢٩,٣٩٠	٨,١٠٥	٢٩,٤٣٤	٥,٤٦٨	٠,١٠٠-	٠,٩٢١
الهوية	١٢٤,٧٨٠	٦,٠٢١	١٢٣,٦٩٣	١٠,٢٧٢	١,٤٠٠	٠,١٦٢
الرضا عن الذات	٨٢,٥٦٠	١٠,١٥٦	٨٢,٨٣٨	١١,٨٥٨	٠,٣٤٦-	٠,٧٣٠
السلوك	١١٢,٠٣٧	١٢,٥١٣	١١٣,١٨٩	١٣,٥٢٣	١,١٨٤-	٠,٢٣٧
الدرجة الكلية	٣٥٠,٧٨٩	٢٨,٧١١	٣٥٣,٧١٥	٣٤,٢٠٩	١,٢٧٤-	٠,٢٠٣

يتضح من بيانات جدول رقم (٣) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الذات الأسرية والذات الاجتماعية. إذ بلغت قيمتا "ت" $(2,098-)$ و $(2,888-)$ على التوالي وهاتان القيمتان دالتان عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \infty$. وبالرجوع إلى جدول رقم (٢) يتضح أن متوسطي الطلبة الموهوبين على هذين البعدين كانا أعلى من متوسطي الطلبة العاديين حيث بلغ متوسطا الطلبة الموهوبين على هذين البعدين: $(64,768)$ و $(66,112)$ مقابل $(63,323)$ و $(64,316)$ للعاديين.

وللإجابة عن السؤال الثاني «هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين مع متغير العمر؟ حسب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أعمار الطلبة الموهوبين ودرجاتهم على الأبعاد التسعة لمقياس تينيسي TSCS والدرجة الكلية. وذلك بعد تقسيم أفراد العينة وفق متغير العمر إلى أربع مجموعات عمرية: ١٤، ١٥، ١٦، ١٧ لأن الالتحاق بمدرسة اليوبيل يبدأ من الصف التاسع. والجدول رقم (٤) يوضح قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات مع العمر على أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفئتي الموهوبين والعاديين.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط أعمار الطلبة الموهوبين والعاديين مع درجاتهم على مقياس تينيسي ومستوى الدلالة

مستوى دلالة الفرق بين الدرجات المعيارية	موهوب ن= ٢٢٧		عادي ن= ١٠٠٠		نوع الطالب والبعد
	مستوى الدلالة	معامل ارتباط مفهوم الذات مع العمر (بيرسون)	مستوى الدلالة	معامل ارتباط مفهوم الذات مع العمر (بيرسون)	
٠,٩٥	٠,٤٧١	٠,٠٤٨-	٠,٦٨٧	٠,٠١٣	الذات الجسمية
٠,٠٤	٠,٠٠٣	٠,٢٠٠-	٠,١١٠	٠,٠٥١-	الذات الأخلاقية
٠,٥٥	٠,٢٦٤	٠,٠٧٤-	٠,٣٨٧	٠,٠٢٧	الذات الشخصية
٠,٠٣	٠,٠٠٦	٠,١٨٣-	٠,٤٥٤	٠,٠٢٤-	الذات الأسرية

تابع/ جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط أعمار الطلبة الموهوبين والعاديين مع درجاتهم على مقياس
تينيسي ومستوى الدلالة

مستوى دلالة الفرق بين الدرجات المعيارية	موهوب ن = ٢٢٧		عادي ن = ١٠٠٠		نوع الطالب البعد
	مستوى الدلالة	معامل ارتباط مفهوم الذات مع العمر (بيرسون)	مستوى الدلالة	معامل ارتباط مفهوم الذات مع العمر (بيرسون)	
٠,٠٩	❖٠,٠٠٥	٠,١٨٦-	٠,٠٦٠	٠,٠٦٠	الذات الاجتماعية
٠,٥٨	❖٠,٠٢٧	٠,١٤+	❖٠,٠٠١	٠,١٠٥	نقد الذات
❖٠,٠٠٥	❖٠,٠٠٠	٠,٢٣٥-	٠,٢٣٠	٠,٠٣١	الهوية
٠,٤٤	٠,٣٢٨	٠,٠٦٥-	٠,٧٧٨	٠,٠٠٩-	الرضا عن لذات
٠,٠٦١	❖٠,٠١٢	٠,١٦٦-	٠,٣٦٤	٠,٠٢٩	السلوك
٠,١٥	❖٠,٠١٢	٠,١٦٧-	٠,٤٠٣	٠,٢٦	الدرجة الكلية

يتضح من بيانات الجدول رقم (٤) وجود معاملات ارتباط دالة بين أعمار
الطلبة الموهوبين، وبين أبعاد الذات الأخلاقية والذات الأسرية، والذات
الاجتماعية، ونقد الذات، والهوية، والسلوك، والدرجة الكلية. وكانت قيم
معاملات الارتباط سالبة في جميع الحالات باستثناء بعد نقد الذات.

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تينيسي وبين الزيادة في
أعمار الطلبة العاديين فلم يتضح وجود قيم دالة إلا في بعد نقد الذات؛ حيث
يتضح وجود معامل ارتباط موجب دال بين درجات الطلبة على بعد نقد الذات
وبين الزيادة في العمر.

ولاحساب دلالة الفروق بين الدرجات المعيارية لقيم معاملات الارتباط
المحسوبة بين العمر والدرجات على مقياس مفهوم الذات عند الطلبة الموهوبين
في مقابل تلك المحسوبة للطلبة العاديين، حسبت قيم الإحصائي "ز". ومن
الجدول رقم (٤) يتضح وجود فروق دالة بين قيم فيشرز المقابلة لقيم معاملات

الارتباط المحسوبة بين أعمار الطلبة الموهوبين على أبعاد الذات الأخلاقية والذات الأسرية والهوية وبين تلك المحسوبة لدى الطلبة العاديين. إذ بلغت مستويات دلالة الفروق "ز" على الأبعاد المذكورة: ٠,٠٤ و ٠,٠٣ و ٠,٠٥ على التوالي، وهذه القيم دالة عند مستوى الدلالة $\infty \geq 0,05$.

مناقشة نتائج الدراسة

أجريت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل ومقارنته مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين وعلاقة مفهوم الذات مع أعمار الطلبة في المجموعتين. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق إحصائية دالة عند مستوى الدلالة $\infty \geq 0,05$ بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات، كما لم تكشف عن فروق دالة عند مستوى الدلالة $\infty \geq 0,05$ على أبعاد المقياس باستثناء بعدي الذات الأسرية والاجتماعية، إذ كانت الفروق دالة بين الدرجات على هذين البعدين ولصالح الطلبة الموهوبين.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التوجهات التي يحملها المجتمع والأسرة والمدرسة نحو الموهوبين وذوي الإمكانات المتميزة. فتقدير المجتمع لذوي الإمكانات المتميزة وما تحمله الأسرة والمدرسة من توجهات إيجابية نحو أبنائها المتميزين يمكن أن يفسر حصولهم على درجات أعلى في هذين البعدين. ويمكن أن نجد تأكيداً لهذه الاتجاهات الإيجابية في النظر إلى الموهوبين في نموذج هارتر (Harter, 1986) فتصنيف الطالب ضمن فئة الموهوبين يتضمن حصوله على المساندة الاجتماعية والاحترام من أفراد المجتمع والأسرة. مثل هذا التقدير الذي يحصل عليه الموهوب وخصوصاً في مجتمع يلقي أهمية كبيرة على التعليم والإنجاز يمكن أن يشكل سيفاً ذو حدين وقد يكون سبباً رئيساً في زيادة حدة القلق والخوف من فقدان المكانة والقيمة الاجتماعية التي يتمتع بها. وهذا بدوره يقود إلى تعرض مفهومه عن ذاته إلى التهديد وخصوصاً أن المجتمع الأردني باختلاف أطيافه ما زال يرى الموهبة مرادفة للتحصيل العالي.

أما عدم وجود فروق دالة بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات أو في درجاتهم على سبعة من أبعاد المقياس فقد خالف ما توصلت إليه دراسات أجراها (Li et al., 2004; Moulton et al., 1998; Manaster et al., 1994)؛ وتوق والطحان (١٩٨٦) والفاعوري (١٩٩٣) إذ توصلت الدراسات المشار إليها إلى وجود ارتباط إيجابي بين الموهبة ومفهوم الذات.

ويمكن تفسير الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية وما توصلت إليه الدراسات التي أشير إليها من نتائج تؤيد ارتباط الموهبة بمفهوم الذات الإيجابي بأن الآثار الإيجابية للموهبة على مفهوم الذات - ما دامت الدراسات تؤيد ذلك - وهو ما لم تظهره الدراسة الحالية، قد عادلته النتائج السلبية المرتبطة باستخدام استراتيجية التجميع، وهو ما يتفق مع ظاهرة السمكة الكبيرة في الحوض الصغير BFLPE التي أشار إليها مارش وزملاؤه وما يمكن تفسيره في ضوء نظرية المقارنة الاجتماعية (Festinger, 1954). إذ أن تغيير الإطار المرجعي الذي يستند إليه الموهوب في تقييم ذاته عندما نقل من مدارس العاديين إلى مدرسة اليوبيل لتعليم الموهوبين يمكن أن يكون سببا في تدني مفهوم الموهوب عن ذاته لدى قيامه بمقارنة إمكاناته وما لدى أقرانه من إمكانات في جو تزداد فيه شدة المنافسة. أو ما أشارت إليه دراسات عديدة (Cross and Coleman, 1993; Kwan, 1992) حول النتائج السلبية التي تنشأ عن الوصمة (stigma) أو العلامة المميزة المرتبطة بتصنيف الموهوب، لأن التصنيف من وجهة نظر بعض الباحثين (Kwan, 1992) يفرض على الموهوب أعباء تنشأ من توقعات المحيطين به حول مستوى أدائه الأكاديمي ويسبب له الضيق بسبب نظرة الطلبة الآخرين له ووصفهم له بالمعقد والمنطو (nerd) وهو ما توصلت إليه سوياتيكي (Swiatek, 2001) وأيدته بريك (2002) مما يقلل من تقديره لذاته ويؤثر سلبا على مفهومه عنها. ومع ذلك تبقى الحاجة قائمة إلى مزيد من الاستقصاء لبيان أسباب عدم الاتفاق بين نتيجة هذه الدراسة وما بينته الدراسات التي أجريت في هذا المجال سيما وأن الباحثين (Preckel and Brüll, 2010) لم يتوصلا في دراستهما التي قارنا بها مفهوم الذات لدى ٧٢٢ طالباً وطالبة منهم ١٧٩ طالباً موهوباً و ٦٧ طالبة موهوبة من طلبة الصف الخامس الذين اختيروا

للدراسة في صفوف خاصة بالموهوبين و٣٠٩ طالباً و١٦٧ طالبة من العاديين الذين يدرسون في صفوف العاديين إلى نتائج تساند ظاهرة السمكة الكبيرة في الحوض الصغير BFLPE على الرغم - وكما يبين الباحثان اللذان أجريا الدراسة - من الكم الهائل من الدراسات التي ساندت هذه الظاهرة مما يؤكد الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات لإزالة الغموض.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني: فقد تبين وجود ارتباطات سالبة بين الزيادة في العمر وأبعاد الذات الأخلاقية والذات الأسرية والذات الاجتماعية والهوية والسلوك عند فئة الطلبة الموهوبين، ولعل هذه الارتباطات السالبة - على الرغم من كونها غير مرتفعة لصغر حجم عينة الموهوبين - تقدم دليلاً يساند أثر السمكة الكبيرة في الحوض الصغير. سيما وأن اتجاه العلاقة مع الزيادة في العمر وهو ما يشير إلى زيادة فترة الدراسة في المدارس المخصصة للموهوبين كانت سالبة مع جميع أبعاد مفهوم الذات باستثناء بعد نقد الذات وكانت جميع القيم على مختلف الأبعاد دالة باستثناء أبعاد الذوات الجسمية والشخصية والرضا عن الذات. والبعد الوحيد الذي ارتبطت الدرجات عليه ارتباطاً إيجابياً مع العمر كان بعد نقد الذات، مما قد يعني زيادة الحساسية لدى المراهق في هذه المرحلة مما يجعله ميالاً لنقد الذات.

والسؤال الذي يبرز في هذا السياق: هل تدني مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين على الدرجة الكلية للمقياس أو المقاييس الفرعية - على عكس ما توصلت إليه نتائج الدراسات (Lister and Roberts, 2011; Sarouphin, 2011) التي تناولت مقارنة مفهوم الذات بين الطلبة الموهوبين والعاديين- سببه زيادة حساسية الموهوب مع الزيادة في العمر؟ أم يرجع إلى وجود الموهبة؟ أم إلى التصنيف والتجميع؟

لعلنا لا نستطيع بالاعتماد على العينات التي اختيرت في هذه الدراسة الإجابة عن هذه التساؤلات، وهو ما يعطي هذه الدراسة أهميتها في استشارة أسئلة تتطلب المزيد من الاستقصاء والبحث في مواقف يتم فيها إعداد تصميمات تجريبية تتناول متغيرات محددة مع ضبط العوامل الدخيلة.

أما عن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين أعمار الطلبة العاديين والدرجات على باقي أبعاد مقياس تينيسي فلم تكشف النتائج عن ارتباطات إيجابية دالة مع أي من المقاييس الفرعية باستثناء مقياس نقد الذات. هذه النتيجة متوقعة ومقبولة إذا استندنا إلى ما ما توصلت إليه دراسات أجريت على عينات عربية (صوالحة، ٢٠٠٢) وأخرى أجريت في بيئات أجنبية (Tucker, 1988; Velasco and Muller, 1982; Alawiye and Zeimet, 1977; مشار إليها في صوالحة (٢٠٠٢) - حول تمتع هذا المفهوم بالثبات. كما قد تقدم - قياساً لما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج حول علاقة مفهوم الذات مع العمر لدى فئة الموهوبين - ما يساند أثر السمكة الكبيرة في الحوض الصغير.

التوصيات

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يأتي:

- إجراء الدراسات للكشف عن مفهوم الذات لدى عينات من طلبة موهوبين يتبع في تعليمهم استراتيجيات التجميع ومقارنتها مع عينات من طلبة موهوبين يدرسون في مدارس العاديين، وأخرى من طلبة عاديين.
- إجراء دراسات طويلة تتبعية على عينات من الموهوبين الذين يدرسون في المدارس المخصصة لهذه الفئة لمعرفة التغيرات التي تطرأ على مفهومهم عن ذواتهم بعد التحاقهم بهذه المدارس عبر السنوات المختلفة ومقارنة ذلك مع عينات من الموهوبين في مدارس العاديين.
- تبني توجه يحرص على تقديم الرعاية النفسية والتربوية الشاملة في تربية الموهوبين وعدم التركيز على جوانب معينة دون أخرى.

حدود الدراسة

كما هو الحال في أغلب الدراسات التي تجرى على الموهوبين فإن نتائج الدراسة الحالية تتحدد بمدى الدقة في اختيار الطلبة الذين يجري تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين.

Self Concept of Gifted and Non-Gifted Students and its Relation with Chronological Age

Dr. Wisam D. Breik

AL-Ahliyya Amman University, Amman
H.K.J

Abstract

This study aims at exploring self concept among samples of gifted students at the Jubilee school and non-gifted students at public schools in Amman and its relation with increasing age. Two hundred and twenty seven gifted students and one thousand non-gifted students (aged 14-17 years old) participated in the study. Self concept was assessed by the Tennessee Self-Concept Scale (TSCS).

The findings indicated no significant differences between the two groups in the total score of the TSCS or on the subscales, except for the subscales of family and social self-concept. The scores of the gifted students on these two subscales were higher than those of the non-gifted students. As for the gifted group, a significant drop in self concept was correlated with increase in age, while no similar significant correlations were detected for the non-gifted group.

Further research is suggested to clarify the reasons of the negative relationship revealed by this study, between self concept and age among the gifted sample and to determine if this drop in self concept is related to the classification and grouping of the gifted students in special schools.

المراجع

- ١ - الإبراهيم، أسماء (٢٠٠٢). "مفهوم الذات لدى عينة خاصة من النساء الأردنيات العازيات". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٢ - بريك، وسام (٢٠٠٢). "استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات المرتبطة بتميزهم". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، ٢ (٢)، ٧٧-١١٦.
- ٣ - جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والأبداع. الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي.
- ٤ - صوالحة، محمد أحمد (٢٠٠٢). "مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف المدرسي". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، ١ (٢)، ٩٢-١٢٧.
- ٥ - توق، محيي الدين والطحان، محمد خالد (١٩٨٦). "دراسة مقارنة لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١ (١)، ٤-٤٤.
- ٦ - وهبي، أحمد عاطف. (١٩٩٩). "مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان: الأردن.
- 7 - Byrne, B. (1986). Self-concept academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 18, 173-186.
- 8 - Breik, W. (1997). Identification of gifted preschool children: A first empirical study with gifted Jordanian children in Amman. Doctoral Dissertation, Eberhard-Karls- Universität Tübingen.

- 9 - Chapman, J., and McAlpine, D. (1988). Students' Perceptions of ability. **Gifted Child Quarterly**, 32, 222-225.
- 10 - Cooley, C. H. (1902). **Human Nature and the Social Order**. New York: Scribners.
- 11 - Coopersmith, S. (1967). **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman.
- 12 - Cornell, D. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. **American Journal of Orthopsychiatry**, 53, 322-335.
- 13 - Cross, T. L., Colman, L. J. (1993). "The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm". **Roeper Review**, 16(1), 37-40
- 14 - Cross, T. L., Coleman, L. J., and Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the Stigma of Giftedness Paradigm. **Roeper Review**, 16(1), 37-40.
- 15 - Dai, D.Y. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. **Journal of Secondary Gifted Education**, 13,22. Retrieved from Expanded Academic ASAP, June 16, 2010.
- 16 - Feldhusen, J. F., and Hoover, S. M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. **Roeper Review**, 8, 140-143.
- 17 - Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. **Human Relations**, 7, 117-140.
- 18 - Fitts, W. H. (1965). **Tennessee Self-Concept Scale Manual**. Nashville, TN: State Department of Mental Health.
- 19 - Preckel, F., Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. **Learning and Individual Differences**, 20, 522-531.
- 20 - Freeman, J. (1985). Emotional aspects of giftedness. In J. Freeman (Ed.), **The Psychology of Gifted Children** (pp. 247-264). New York: Wiley.
- 21 - Fults, B. (1980). The effect of an instructional program on the creative thinking skills, self-concept, and leadership of intellectual and academi-

- cally gifted elementary students. **Dissertation Abstracts International**, 41, 2931-A.
- 22 - Greenwald, A.G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., and Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. **Psychological Review**, 109 (1), 3-25.
 - 23 - Gross, C. M., Rinn, A. N., Jamieson, K. M. (2007). Gifted adolescents' over-excitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. **Roeper Review**, 29(4), 240-248.
 - 24 - Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. **Child Development**. 53, 87-97.
 - 25 - Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (ED.), **Handbook of child psychology**: Vol. 4. Socialization, Personality, and social development (pp. 275-386). New York: Wiley.
 - 26 - Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J.Suls and A.G. Greenwald (Eds.), **Psychology Perspectives on the self** (Vol. 3, pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - 27 - Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1991). Self-concept and the gifted child. The National Research Center on the Gifted and Talented. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
 - 28 - Hoge, R. D., and Renzulli, J. S.(1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. **Review of Educational Research**, 63, 449-465.
 - 29 - Jamaludin, H., Ahmad, H., Yusof, R., & Abdullah, S., K. (2009). The Reliability and Validity of Tennessee Self Concept Scale (TSCS) Instrument on Residents of Drug Rehabilitation Center. **European Journal of Social Sciences**, 10 (3) 349-353.
 - 30 - James,W. (1892). **Psychology (Briefer Course)**. Dover Publications 2001.
 - 31 - Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concept of gifted, general, and special students. **Exceptional Children**, 50, 551-55.
 - 32 - Kerr, B. A., Colangelo, N., and Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. **Gifted Child Quarterly**, 32, 245-247.

- 33 - Kwan, P.C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual-giftedness and some implications. **Educational Psychology**, 12(1) 37-63.
- 34 - Li, Y., and Shi, J. (2005). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Consideration of educational placement of gifted children. **Advances in Psychological Science**, 13, 623-628.
- 35 - Li, Y., Shi, J., Zhao, D., Wang, Z., Zhuangm J., and Mao, L. (2004). The difference of nonintellectual factors between gifted and normal children. **Chinese Mental Health Journal**, 18, 561-563, 568.
- 36 - Lister, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. **Journal of Research in Special Education Needs**, 11,130-140. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x
- 37 - Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., and Wieche, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness; A partial replication, **Gifted Child Quarterly**, 38, 176-178.
- 38 - Marsh, H. W. (1990a). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. **Journal of Educational Psychology**, 82, 107-116.
- 39 - Marsh, H. W.(1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. **Journal of Educational Psychology**, 82, 632-636.
- 40 - Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big-fish-little-pond effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), **Adolescence and Education**, Vol. 2. (pp. 83Greenwich, CT: Information Age.
- 41 - Marsh, H. W, and Hau, K. T. (2003). Big-Fish- Little- Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of negative effect of academically selective schools. **American Psychologist**, 58, 364-377.
- 42 - Marsh, H. W., Hau, K. T., and Craven, R. (2004). The Big-Fish-little-Pond Effect stands up to scrutiny. **American Psychologist**, 59, 269-272.
- 43 - Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., and Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. **American Educational Research Journal**, 32, 285-320.
- 44 - Marsh, H. W., Richards, G. E., and Barnes, J. (1986). Multidimensional

- self-concept: A long-term follow-up of the effect of participation in an outward program. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 12, 475-492.
- 45 - Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., Craven, R. G. (2008). The Big-Fish-Little-Pond-Effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. **Educational Psychology Review**, 20, 319.
- 46 - Moulton, D., Moulton., Housewright, M. and Bailey, K. (1998). Gifted and Talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. **Roeper Review**, 21(2), 153-157.
- 47 - Plucker, J. A., and Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. **Exceptional Children**, 67, 535-548.
- 48 - Preckel, F., Götz, T. and Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. **British Journal of Educational Psychology**. 80. 451-472.
- 49 - Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept, **Journal of Educational Psychology**, 70, 50-57.
- 50 - Rudasill, K. M., Capper, M.R., Foust, R.C., Callahan, C.M., & Albaugh, S.B. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. **Journal for the Education of the Gifted**, 32,340-367.
- 51 - Sapon-Shevin, M. (1984). What happens when we call a child "gifted"? The effects of labeling on children. Teachers and parents. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- 52 - Sapon-Shevin, M. (1989). The effects of gifted programs on regular classroom teachers: If it takes a special person to work with those kids. Then what are we?. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 53 - Sarouphim, K.M. (2010). A model for the education of gifted learners in Lebanon. **International Journal of Special Education**, 25(1), 71-79.
- 54 - Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as

- a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. **Journal of Educational Psychology**, 101, 404.
- 55 - Shaverlson, R. J. (1976). Self- concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, 46, 407-441.
- 56 - Shi, J., Li, Y., and Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. **Journal for the Education of the Gifted**, 31, 4, 481-500.
- 57 - Smith, M. D. (1980). Affective reactions to academic outcomes: A social comparison perspective. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Montreal.
- 58 - Smith, M. D., Zingale, S., & Coleman, J. M. (1978). The influence of adult expectancy/child performance discrepancies upon children's self-concepts. **American Educational Research Journal**, 15, 259-265.
- 59 - Strang, L., Smith, M. D., & Rogers, C. M. (1978). Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. **Journal of Educational Psychology**, 70, 487-497.
- 60 - Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relation to self-concept. **Journal of Youth and Adolescence**. 30, 19- 39.
- 61 - Yates, P. R., (1975). Relationship between self-concept and academic achievement among gifted elementary school students. PhD Dissertation, University of Florida, USA.
- 62 - Zeidner, M., and Schleyer, E. J. (1998). The Big-Fish-little-Pond Effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. **Contemporary Educational Psychology**, 24, 305-329.