فاعلية مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في الأردن في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة

*شريف عبد الرحمن السعودي، خالد محمود النعيمات، وصفي فايز السفاسفة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقّق من فاعلية مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في الأردن في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، وذلك باستخدام عينة مكونة من (1356) طالباً وطالبةً، موزعين حسب المناطق الجغرافية، والنوع الاجتماعي، والصفوف الدراسية (التاسع، العاشر، والأول ثانوي)، ونوع الطالب (موهوب– عادي)، حيث أشارت النتائج إلى تمتّع المقياس والفقرات بخصائص سيكومترية جيدة، في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد الأكاديمي، الوالدي/الأسري والاجتماعي تعزى لنوع الطالب، وكانت في الأكاديمي والوالدي لصالح الموهوبين، وعلى الاجتماعي تعزى لصالح العاديين، ولم تظهر النتائج أية فروق تعزى للنوع الاجتماعي، وأخيراً تم استخراج معايير الأداء على المقياس، وهي: (الدرجات التائية، الدرجات الزائية، الرتب المئينية، التساعيات، الدرجات الكلية المحولة، الدرجات المعيارية الفرعية، وصف التقدير)، والتي تساعد في تفسير الأداء على المقياس.

الكلمات الدالة: تقدير الذات، نظرية الاستجابة للفقرة، الطلبة الموهوبون، الطلبة العاديون.

المقدمة

يعدُ تقدير الذات من أهم مكونات شخصية الفرد، وتُعتبر دراسة الشخصية الإنسانية من أهم المواضيع التي تناولها علم النفس، وقد تناولت العديد من النظريات هذا المجال ممّا أدى إلى تعدد طرق قياسه طبقاً للمنظور الذي تتبناه كل من هذه النظريات، ويعتبر تقدير الذات بناءً عالمياً متعدد الأبعاد والمجالات، وقد يختلف تقدير الفرد لذاته باختلاف هذه الأبعاد والمجالات، وهو مفهوم متعدد الأبعاد يعبّر عن عدد من التقييمات والاتجاهات الذاتية للفرد تجاه نفسه (الثقة بالنفس، واحترامها، وكفايتها، والجدارة، والاستقلال، والقدرة على التغلب على مشكلات الحياة)، ويوجد لدى الأفراد بدرجات مختلفة ومتفاوتة.

إن إدراك الفرد لذاته يؤدي دوراً كبيراً في تشكيل تقدير الذات لديه، فالشخص الذي لديه تقديرٌ مرتفعٌ لذاته يشعر بتقبل الآخرين المحيطين به ويدرك أهميتهم، وهو يميل إلى إدراك العالم بطريقة إيجابية، أما إذا كان تقدير الذات لدى الفرد منخفضاً فإنه يشعر بعدم الإهتمام والتقبّل من طرف الأقران والمحيطين، ويشعر بعدم الرضا والسعادة، ويعتبر الشخص الذي لديه تقدير ذات إيجابي، بأنه شخص يرى نفسه شخصية مهمة وذات قيمة، وأنه يستحق الاحترام والتقدير، كما أنه يؤثر على الناس والأحداث، وآراؤه مطلوبة ومحترمة (Engler, 1991).

ينظر بروبيكر (Brubaker, 2000) لتقدير الذات على أنه مدى تقدير الأفراد لقدراتهم ومشاركتهم ، وتعتبر هذه السمة قابلة للتعديل والتغيير حسب الفرد نفسه، كما أن تقدير الذات ومفهومها يستخدمان بشكل متبادل كمفهوم ذاتي لتقييم الفرد لذاته وقدراته، و يعبّر تقدير الذات عن اتجاهات الفرد نحو نفسه، ويعرّف أيضاً بأنه القيمة التي يعزوها الفرد لذاته مقارنة مع الآخرين (Ziller, 1973)، كما يعبّر تقدير الذات عن تقدير الشخص لذاته كإنسان، أي صورة الفرد التي يكوّنها عن نفسه وسلوكه، وحكمه على ذاته (Hartar, 1993)، ويشير أرسلان (Arslan, 2009) إلى أن تقدير الذات يتأثر بعدد من العوامل من أهمها السياق الثقافي الاجتماعي، الذي يعيش فيه الفرد، إضافة إلى جماعة الرفاق، والتربية الأسرية، ويتأثر أيضاً بالعوامل الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للفرد.

لقد أدى اختلاف مدارس علم النفس، واختلاف افتراضاتها

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/10/08، وتاريخ قبوله 2015/11/24.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

إلى تعدد تعاريف تقدير الذات، ممّا أدى – تلقائياً – إلى تعدد المقاييس المستخدمة لقياس هذه السمة، إلا أن معظم هذه المقاييس اعتمدت على قياس البعد العام لتقدير الذات، دون الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المتضمنة تحت هذه السمة، بالإضافة إلى أن هذه المقاييس كانت متحيزة للسياق الثقافي والاجتماعي التي طوّرت فيه، ومن ثمّ عدم فاعليتها في السياقات الثقافية والاجتماعية الأخرى، وأن القليل من هذه المقاييس تمّ تطويره ليكون متحرراً من السياق الثقافي، ليعطي دقة ومصداقيه أكبر في قياس تقدير الذات، وإن مثل هذه المقاييس تعد قليلة بشكل ملحوظ في الوطن العربي وبخاصة الأردن، كما أن المقاييس المستخدمة في مجال العلوم الإنسانية بمختلف أشكالها في البيئة العربية يتمّ بناؤها وتقنينها اعتماداً على نظرية القياس التقليدية (نظرية الاختبار)، على الرغم من ظهور العديد من جوانب القصور المرتبطة بهذه النظرية، وهذا يحتّم علينا إيجاد أدوات قياس تتمتع بالصدق والثبات، يمكن من خلالها قياس السمات الشخصية في البيئة الأردنية، في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، وليشكل هذا المقياس رافداً لجملة المقاييس المقننة على المجتمع الأردني للاستفادة منها في تطوير العملية التربوية.

وعليه فقد قام باتل (Battle, 2002) بتطوير النسخة الثالثة مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً [Culture Free Self-Esteem Inventory (CFSEI-3)]، إذ يستند هذا النموذج لتقدير الذات على مفهوم أن تقدير الذات هو موقف الفرد تجاه نفسه، مع الاعتراف بقدراته وحدودها، حيث يبدي الفرد شعوراً إيجابياً أو سلبياً في مرحلة الطفولة المتوسطة، ثم يصبح تقدير الذات متزايداً بشكلٍ مستمر، وأن تقدير الذات متعدد الأبعاد في طبيعته، ويعتمد على مستوى التطّور المعرفي لدى الأفراد، وقد هدف هذا النموذج إلى قياس تقدير الذات بغض النظر عن السياق الثقافي الذي يوجد فيه الفرد، حيث يتم التعرّف على الأفراد الذين يحتاجون إلى المساعدة والدعم النفسي، ووضع الخطط العلاجية والأكاديمية، بالإضافة إلى استخدامه كأداة للبحث والاستقصاء حول تقدير الذات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتضح ممّا سبق أهمية سمة تقدير الذات على مسار حياة الفرد من الطفولة وحتى الرشد، ومدى تأثرها بالعديد من العوامل، ومن ثمّ ضرورة توفير مقاييس موثوقة وموضوعية لهذه السمة، تمتاز بخلوها من التحيز لبيئة أو ثقافة معينة، وتعمل على قياس مختلف جوانبها وأبعادها، وأن تكون هذه المقاييس ذات فاعلية في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، للتغلب على جوانب القصور الناتجة عن النظرية التقليدية في القياس والتي من أهمها تأثر خصائص الفقرات والمقياس بخصائص أفراد العينة، وقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من فاعلية مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI-3) لدى عينة من الطلبة المراهقين الموهوبين والعاديين في الأردن في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة، وما يتضمنه هذا من تعريب للمقياس واستخراج الخصائص السيكومترية ومعايير الأداء ليتلاءم مع البيئة الأردنية، ولتوفير مقياس حديث لتقدير الذات متعدد الأبعاد ومتحرر ثقافياً، ويتمتع بالصدق والثبات والموضوعية، وتسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما دلالات الصدق لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً؟
2. ما دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً؟
3. ما مدى مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة؟
4. ما خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ونظرية الاختبار؟
5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد تقدير الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الطالب/ موهوب–عادي)؟
6. ما قيم معايير الأداء على مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً للمقاييس الفرعية والمقياس العام؟

أهمية الدراسة النظرية:

تكتسب الدراسة جانباً من أهميتها النظرية في كونها استهدفت مقياس لتقدير الذات متحرر ثقافياً ومتعدد الأبعاد، على عكس المقاييس الأخرى التي كانت متحيزة لبيئة التطوير، وتقيس تقدير الذات من خلال بعد عام واحد، وكذلك من خلال تطبيق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في التحقّق من فاعلية المقياس.

أهمية الدراسة العملية:

تكمن أهمية الدراسة العملية بأنها تساهم في توفير مقياس لتقدير الذات متعدد الأبعاد يتمتع بدلالات صدق وثبات، يستفاد منه من قبل الباحثين ومتخذي القرار؛ لاتخاذ قرارات من شأنها تحسين تعلم الطلبة، والكشف عن الجوانب النفسية التي تؤثر في تقدمهم الأكاديمي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- اقتصرت نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة.

2- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفوف (التاسع، العاشر، والأول ثانوي) من الطلبة الموهوبين والعاديين، الملتحقين بالمدارس الحكومية الأردنية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014م).

3- اعتماد نتائج الدراسة على مدى تمثيل العينة لمجتمع

الدراسة، ومدى صدق وثبات أدوات الدراسة.

تعريف المصطلحات

- تقدير الذات Self –Esteem

التقييم الشامل الذي يعطيه الفرد لنفسه، والذي يعكس نظرته لإنجازاته، وقدرته وقيمه وجسده وممتلكاته وكيفية استجابة الأفراد الآخرين له (Kavas, 2009).

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً.

- تقدير الذات الأكاديمي Academic Self –Esteem

يقوم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي والعقلي المناسب للفرد، حيث يجيب عن توقُعات الأفراد وقدراتهم، واتجاهاتهم وقيمهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية، ويتضمن ذلك المهارات العقلية والأكاديمية (Battle, 2002).

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مجموع الفقرات التي تقيس هذا البعد.

- تقدير الذات العام (General Self –Esteem)

يقيس هذا البعد توقّعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كإنسان، ويسأل هذا البعد عن الحالة العاطفية والجسمية والنجاح والفشل، والقبول من الأفراد الآخرين (Battle, 2002).

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مجموع الفقرات التي تقيس هذا البعد.

- تقدير الذات الوالدي/المنزلي – (Parental/Home Self Esteem)

يقيس هذا البعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت، ويقيس توقُعات الشخص نحو نفسه ضمن عائلته، من حيث قدراته واهتماماته وميوله، وقيمه وتفاعله مع جميع أفراد عائلته (Battle, 2002).

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مجموع الفقرات التي تقيس هذا البعد.

- تقدير الذات الاجتماعي (Social Self –Esteem)

يقيس هذا البعد تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد وأقرانهم ضمن إطار المجتمع، من خلال توقُعات الفرد حول اتجاهاته وقيمه، واهتماماته وتفاعله مع أقرانه خارج نطاق العائلة وضمن مجتمعه (Battle, 2002)

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مجموع الفقرات التي تقيس هذا البعد.

- تقدير الذات الشخصي (Personal Self –Esteem)

يعمل هذا البعد على قياس مدى ردود أفعال الأفراد (العصبية)، وقيمة الفرد لدى ذاته (Battle, 2002).

ويعرّف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مجموع الفقرات التي تقيس هذا البعد.

- نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)

هي إحدى النظريات في مجال القياس والتقويم التي تفترض أن هناك سمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد، ولكنهم يختلفون في مقدارها، وتفترض هذه النظرية أن احتمال الإجابة الصحيحة على فقرة معينة يزداد بتزايد القدرة التي يمتلكها الفرد، وتستخدم هذه النظرية نماذج رياضية مختلفة لتقدير خصائص الفقرات من جهة وقدرات الأفراد من جهة أخرى، وبشكل مستقل (Hambleton & Swaminathan, 1985).

- النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (2PLM)

هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ويفترض هذا النموذج أن احتمال الإجابة الصحيحة لفرد معين على فقرة ما محكوم بعاملين أو معلمتين، هما: معلمة صعوبة الفقرة، ومعلمة تمييز الفقرة (Hambleton & Swaminathan, 1985).

- الطلبة الموهوبون (Gifted Student)

هم الطلبة الملتحقون في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والذين تم اختيارهم على وفق مجموعة من المعايير المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للالتحاق في هذه المدارس، والمتمثلة في:

- أن يكون الطالب قد أنهى الصف السادس الأساسي.
- أن يكون الطالب ضمن نسبة (5%) من الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الصف السادس الأساسي.
- خضوع الطلبة المرشحين ممن تنطبق عليهم الشروط إلى اختبار القدرات المعرفية الذي تحدده الوزارة.

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات، من حيث بناء المقاييس الخاصة به، أو التحقق من المقاييس المبنية، أودراسة أثر متغيرات مستقلة متعددة على هذه السمة، إلا أنه في هذه الدراسة سيتم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI) ومنها:

أجرت ليو وكلونيس (Lea & Clunies, 1995) دراسة هدفت إلى مقارنة الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات من المراهقات في المدارس الأسترالية من حيث تقدير الذات، وذلك باستخدام عينة مكونة من (158) طالبة، بواقع (81 موهوبةً، 77 غير موهوبات)، من مستويات مختلفة من مرحلة ما بعد الابتدائي في مدارس أستراليا، وذلك باستخدام الاصدار الثاني من مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI-2)، حيث أشارت النتائج إلى أن الطالبات الموهوبات لديهن تقدير ذات أقل من الطالبات

غير الموهوبات على البعدين العام والاجتماعي ، في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين نوعي الطالبات على أبعاد المقياس الأخرى (الأكاديمي، الوالدي/المنزلي).

كما أجرت جروس (Gross, 1997) دراسة هدفت إلى التعرّف على مستوى التغّير في تقدير الذات مع العمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وتكوّنت العينة من (2000) طالب وطالبة من فئة الموهوبين من مدارس خاصة بالموهوبين والمتفوقين من مدارس أخرى شاملة من الطلبة العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد المتحرر ثقافياً (CFSEI-2)، من خلال أربعة أبعاد هي: (الأكاديمي، العائلي، الاجتماعي، العام)، والذي تم تطبيقه بشكل متكرر على أفراد العينة بهدف قياس التغير في مستوى تقدير الذات لدى أفراد الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن للمقياس خصائص سيكومترية جيدة، وأن للطلبة الموهوبين تقدير ذاتٍ أعلى من الطلبة المتفوقين الذين ينتمون إلى المدارس الشاملة على جميع أبعاد تقدير الذات، وفي كل المرات التي طبق فيها المقياس خلال الأوقات المختلفة من العام الدراسي.

قام مطوّر الاختبار باتل (Battle, 2002) بالتحقّق من خصائص المقياس باستخدام عينة مكونة من (821) طالباً وطالبةً من الطلبة المراهقين في المدارس الأمريكية، حيث مثلت هذه العينة جميع المتغيرات الديموغرافية، وهي: المناطق الجغرافية، النوع الاجتماعي، العرق، الجنسية الأصلية، المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين، حيث أشارت النتائج المتعلقة بالصدق من خلال التحليل العاملي التوكيدي، إلى وجود خمسة أبعاد رئيسة في المقياس تفسّر أداء الأفراد، بالإضافة إلى البعد العام، وكان لهذه الأبعاد معاملات تشبّع مرتفعة على البعد العام، وأفادت نتائج الثبات بأن للمقياس معاملات ثبات مرتفعة على جميع المقاييس الفرعية، من خلال معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، وثبات الاستقرار(إعادة الاختبار)، حيث تراوحت هذه المعاملات لجميع المقاييس الفرعية بين (0.78–0.95)، وتمّ كذلك استخراج معايير الأداء ووصف الأداء للدرجات المعيارية للمساعدة في تفسير نتائج المقياس، حيث كان توزيع النسب المتضمنة على النحو الآتي: (تقدير ذات مرتفع جداً 2.34%، مرتفع 6.87%، فوق المتوسط 16.12%، متوسط 49.51%، تحت المتوسط 16.12%، منخفض 6.87%، منخفض جداً 2.34%).

كما أجرت باستر (Paster, 2002) دراسة استخدمت فيها نموذج نظرية الاستجابة للفقرة متعدد المستويات في تقدير الذات، وتكوّنت عينة الدراسة من (905) طالباً وطالبةً، موزعين على (13) منطقة جغرافية عبر الولايات المتحدة الأمريكية، و قد تم دراسة أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة، وهي: (الجنس، العمر، والمنطقة الجغرافية) على تقدير الذات كمتغير تابع، باستخدام مقياس (CFSEI-3) ومن خلال أخذ بعض المقاييس الفرعية، وهي: تقدير الذات العام (GSE)، وتقدير الذات الأكاديمي (ASE)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات الأكاديمي بين الذكور و الإناث لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بانخفاض تقدير الذات الأكاديمي كلما زادت أعمار الطلبة من (12 – 18) سنة.

وقام نتشانجيز ومدكانا وكرونك (Ntshangase, Mdikana & Cronk, 2008) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة المراهقين الذين يعانون من صعوبات تعلم (LD) والطلبة المراهقين العاديين، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (29) مراهقاً، تراوحت أعمارهم ما بين (16 ـ 18) سنة في الولايات المتحدة الأمريكية، منهم (14) طالب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم، و(15) من الطلبة العاديين، وتمّ استخدام مقياس (CFSEI-3)، حيث تمّ بداية التحقّق من خصائص المقياس (الصدق، الثبات)، والتي كانت جيدة لجميع المقاييس الفرعية، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من المشاركين في تقدير الذات على جميع الأبعاد الفرعية للمقياس من خلال إجراء التحليل الإحصائي للعينات المستقلة.

قامت ساروفم (Sarouphim, 2011)، بدراسة على الطلبة الموهوبين والعاديين من فئة المراهقين، بهدف التعرّف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، ومفهوم الذات بين الموهوبين وغير الموهوبين، على عينة مكونة من (242) طالباً وطالبة من المدارس اللبنانية، بواقع (110 ذكور، 132 إناث)، منهم (68 موهوباً، 174 غير موهوبين)، حيث استخدم في هذه الدراسة عدة أدوات لقياس تقدير الذات، وهي: مقياس بيرس–هاريس (Piers-Harris)، ومقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI-3)، ومقياس روزنبيرج لتقدير الذات (RSE)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدل تقدير ومفهوم الذات بين الطلبة الذكور، ممن هم في متوسط عمر(14) سنة، وانخفاضه لدى الإناث، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات العام باستخدام مقياس روزنبيرج بين الموهوبين وغير الموهوبين، وعدم وجود فروق بين النوعين من الطلبة في مفهوم الذات.

وأجرى رياز وثروت وهينا ورياز (Riaz, Sarwat, Hina & Riaz, 2013) دراسة هدفت إلى التحقّق من دور الجنس في تحقيق مستوى معين من تقدير الذات لدى الفرد المراهق في الباكستان، في المدى العمري الذي يقع بين (13 – 18) سنة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي من المدارس والكليات في دولة الباكستان، حيث تكونت العينة من (512) طالباً وطالبة بواقع (273 ذكور، 239 إناث)، وتمّ استخدام مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI-3) كأداة لهذه الدراسة، وأشارت النتائج المتعلقة بخصائص المقياس بأن للمقياس خصائص سيكومترية جيدة بالإضافة إلى خصائص فقرات المقياس (الصعوبة، التمييز)، وكذلك تمّ استخدام الإحصائي (T) لتحري الفروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في كل من الأبعاد الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين العائلي والعام.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة على مستوى الأبعاد والمقياس ككل، في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس (نظرية الاختبار)، ولم تستخدم الدراسات المذكورة نظرية الاستجابة للفقرة للتحقق من خصائص المقياس، ويتضح بأنه لا يوجد اتفاق في نتائج الدراسات حول الفروق في الأداء على المقياس تبعاً لمتغيرات مستقلة مثل النوع الاجتماعي، نوع الطالب (موهوب–عادي)، المستوى العمري أو الصفي، وخصائص ديموغرافية أخرى، كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى مدى ملائمة المقياس لبيئات ومجتمعات مختلفة ممّا يدل على تحرره من السياق الثقافي.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية (من الصف التاسع إلى الصف الحادي عشر)، المسجلين في المدارس الحكومية ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (278523) طالباً وطالبةً، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2014–2015م، ويوضّح الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع الطالب، والصف الدراسي، والنوع الاجتماعي.

الجدول (1)

مجتمع الدراسة

المتغيرات / الصف	الطلبة العاديون		الطلبة الموهوبون		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
التاسع	48030	50795	219	146	99190
العاشر	46299	48441	232	181	95153
أول ثانوي أكاديمي	36467	47313	198	202	84180
المجموع	130796	146549	649	529	278523

الجدول (2)

العينة التجريبية موزعة حسب مستوى الصف والنوع الإجتماعي

المتغيرات / الصف	الطلبة العاديون			الطلبة الموهوبون			المجموع الكلي
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	
التاسع	42	43	85	22	24	46	131
العاشر	38	40	78	21	20	41	119
أول ثانوي أكاديمي	41	44	85	19	22	41	126
المجموع	121	127	248	62	66	128	376

عينة الدراسة:

لاغراض هذه الدراسة تمّ استخدام ثلاث عينات مختلفة، وهي:

أ- العينة الاستطلاعية:

تم التطبيق على عينة استطلاعية صغيرة من مجتمع الدراسة مكونة من (68) طالباً وطالبة، (32 ذكور، 36 إناث)،

بهدف بيان وضوح التعليمات، والفقرات للمفحوصين، وتحديد الوقت اللازم للإجابة على المقياس، إضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي ترافق عملية التطبيق.

ب- العينة التجريبية:

تم التطبيق على العينة التجربية بهدف التحقّق من الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات)، وخصائص الفقرات (الصعوبة والتمييز)، حيث تم اختيار عينة مكونة من (376) فرداً، كما هو موضّح في الجدول (2).

ج- عينة التطبيق النهائي:

تكوّنت عينة الدراسة من (1356) طالباً وطالبةً، تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم المملكة إلى ثلاث مناطق جغرافية (أقاليم)، هي: (الشمال، الوسط، الجنوب)، بحسب التقسيم الإداري للمملكة، وتم اختيار مديرية تربية واحدة يوجد فيها مدرسة تميّز من كل إقليم بشكل عشوائي، حيث وقع الاختيار على مديرية تربية وتعليم أربد الأولى لتمثل إقليم الشمال، ومديرية تربية وتعليم قصبة السلط لتمثل إقليم الوسط، كما وقع الاختيار على مديرية تربية وتعليم قصبة الطفيلة لتمثل إقليم الجنوب، ومن ثم تمّ اختيار مدارس الذكور والإناث من المديرية التي وقع عليها الاختيار بحسب الجداول المتوافرة في تلك المديرية، من المدارس التي يوجد فيها الصفوف المستهدفة بالطريقة العشوائية، ثم بعد ذلك اختيار الشعب من المدرسة عشوائياً من خلال الجداول المتوفرة في تلك المدرسة، وكانت نسب توزيع العينة على الأقاليم (1:2:2)، (شمال، وسط، وجنوب) وكانت نسب توزيع العينة على المدارس (1:3)، (عادية، تميّز)، وذلك بناءً على أعداد الطلبة في الأقاليم ونوعي المدارس، ويوضّح الجدول (3) أفراد العينة النهائية، علماً بأن هذه الأعداد تمثل العدد النهائي لأفراد العينة بعد استبعاد مجموعة من الأوراق غير مكتملة الاستجابة، أو بسبب الفقرات الكاشفة.

الجدول (3)

أفراد العينة النهائية

الاقليم / الصف	إقليم الشمال				إقليم الوسط				إقليم الجنوب				المجموع
	عاديون		موهوبون		عاديون		موهوبون		عاديون		موهوبون		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
التاسع	57	61	32	33	55	57	29	31	37	41	14	15	462
العاشر	54	58	29	29	59	61	30	32	36	38	16	16	458
أ.ث	56	59	31	32	53	54	26	27	33	36	14	15	436
المجموع	167	178	92	94	167	172	85	90	106	115	44	46	1356

أدوات الدراسة:

مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً (CFSEI):

قام جيمس باتل (James Battle, 2002) بتطوير النسخة الثالثة من مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً [Culture Free Self-Esteem Inventories (CFSEI-3]، ويستند هذا المقياس لتقدير الذات على مفهوم أن تقدير الذات هو موقف الفرد تجاه نفسه، مع الاعتراف بقدراته وحدودها، حيث يبدي الفرد شعوراً إيجابياً أو سلبياً في مرحلة الطفولة المتوسطة، ثم يصبح تقدير الذات متزايداً بشكل مستمر بحيث يشمل الجانب الأكاديمي، العام، العائلي، الاجتماعي، الشخصي.

4- ويعد هذا المقياس اختباراً معيارياً مصممّا للتعرّف على صفات الأفراد وخصائصهم في الفئات العمرية المختلفة، (6-18) سنة، من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر، ويحتوي هذا الاختبار على ثلاثة أشكال حسب الفئة العمرية التي يطبق عليها، وهي: المرحلة الأساسية ويطبق على الفئة العمرية التي تتراوح بين (6-8) سنوات، والمرحلة المتوسطة ويطبق على الفئة العمرية التي تتراوح بين (9-12) سنة، ومرحلة المراهقة ويطبق على الفئة العمرية التي تتراوح بين (13-18) سنة، علماً بأن هذه الدراسة تستهدف الشكل الخاص بمرحلة المراهقة.

5- ويحتوي الشكل الخاص بالمراهقين على (67) فقرة ثنائية الاستجابة (نعم، لا)، موزّعة على خمسة أبعاد رئيسة، هي:

البعد الأول: تقدير الذات الأكاديمي Academic Self Esteem

يقوم هذا البعد بقياس تقدير الذات الأكاديمي والعقلي المناسب للفرد، حيث يجيب عن توقعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية،

ويتضمن ذلك المهارات العقلية والأكاديمية، ويتكون من (10) فقرات.

البعد الثاني: تقدير الذات العام General Self Esteem

يقيس هذا البعد توقعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كإنسان، ويسأل عن الحالة العاطفية والجسمية والنجاح والفشل والقبول من الأفراد الاخرين، ويتكون من (11) فقرة.

البعد الثالث: تقدير الذات العائلي (Parental/Home Self Esteem)

يقيس هذا البعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة، ويقيس توقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته واهتماماته وقيمه وتفاعله مع إفراد العائلة، ويتكون من (12) فقرة.

البعد الرابع: تقدير الذات الإجتماعي (Social Self Esteem)

يسعى هذا البعد لقياس تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد واقرانهم ضمن إطار المجتمع، ومعرفة توقعات الفرد حول اتجاهاته وقيمه واهتماماته وتفاعله مع اقرانه خارج نطاق العائلة وضمن مجتمعه، ويتكون من (12) فقرة.

البعد الخامس: تقدير الذات الشخصي (Personal Self Esteem)

يقوم هذا البعد بقياس مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، ومدى شعور الفرد بقيمة نفسه وأهميتها، ويتكون من (14) فقرة.

بالإضافة لذلك يوجد في المقياس (8) فقرات كاشفة موزّعة عشوائياً بين الفقرات، وتستخدم للكشف عن الاستجابات المزيفة، حيث تلغى استجابات المفحوص إذا أجاب بنعم عن أربع فقرات فما فوق، من هذه الفقرات الثمانية، ولا تدخل هذه الفقرات في تحليل الاستجابات والتوصّل إلى النتائج (Battle, 2002).

مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد

قام (النعيمات، 2015) بتطوير هذا المقياس للكشف عن تقدير الذات لدى عينة من الطلبة المراهقين في الأردن، حيث تكونت الصورة النهائية للمقياس من (54) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: الأكاديمي، الأسري، الاجتماعي، الشخصي، الرفاقي، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تراوحت قيم الثبات للأبعاد الخمسة بين (0.64–0.81)، وبلغ صدق المحك مع مقياس روزنبيرغ لتقدير الذات (0.79)، وتم استخدام هذا المقياس للتحقق من الصدق المرتبط بالمحك لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً.

إجراءات الدراسة:

تضمّنت إجراءات الدراسة الخطوات الآتية:

أولاً: تعريب مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً

تُرجم المقياس من اللغة الأصلية (اللغة الانجليزية) إلى اللغة العربية، ومن ثم ترجمة المقياس ترجمة عكسية للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عرض المقياس بصورة أولية على عدد من المحكمين، وهم من المختصين في علم النفس، القياس والتقويم، الإرشاد التربوي، اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، وبلغ عددهم (12) محكماً، وذلك للتحقق من صحة الترجمة وملائمة اللغة، ومدى ملائمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها في البيئة الأردنية، حيث تم تعديل بعض الفقرات في ضوء توجيهات المحكمين؛ ليظهر بالصورة النهائية والملاءمة للتطبيق، كما هي في الملحق (1).

الملحق (1)

مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً بالصورة النهائية

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	هل لديك عدد قليل من الأصدقاء؟		
2	هل أنت سعيد معظم الأوقات؟		
3	هل تشعر بالارتياح عندما تقوم بإخبار والديك بمشاكلك الخاصة؟		
4	هل لديك القدرة على إنجاز الأعمال كالآخرين؟		
5	هل تقضي معظم وقت راحتك منعزلاً ؟		
6	هل تثق بأفراد عائلتك؟		
7	هل يحبك معظم الناس الذين تعرفهم ؟		
8	هل تشعر أحياناً برغبة في ترك المدرسة ؟		
9	هل تعتقد بأنك ذكي كمعظم الناس؟		
10	هل تتفق بالآراء مع أفراد عائلتك بالعادة؟		
11	هل تشعر بأنك شخص مهم كباقي الناس؟		
12	هل تصاب بالإحباط بسهولة؟		
13	هل أنت راض عن أدائك في المدرسة؟		
14	هل تشعر بحرية كافية في المنزل؟		
15	هل ستغير أشياءً كثيرة في حياتك إذا استطعت؟		
16	هل لديك علاقات جيدة مع والدتك؟		
17	هل أنت جميل المنظر كمعظم الناس؟		
18	هل تتخلى عن أداء واجباتك المدرسية إذا كانت صعبة ؟		
19	هل أنت عصبي المزاج عادة؟		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
20	هل تشعر عادة بأنك سيء مع الآخرين؟		
21	هل أنت قوي البنية وصحيح الجسم كباقي الناس؟		
22	هل تستمتع بالتعلّم؟		
23	هل لديك علاقات جيدة مع والدك؟		
24	هل تشعر بصعوبة في التعبير عن عواطفك ورغباتك؟		
25	هل تشعر أحياناً بالخجل من نفسك؟		
26	هل تشعر بأنك شخص جيد عندما تؤدي واجباتك المدرسية في الوقت المحدد؟		
27	هل تعتقد أن الآخرين أكثر نجاحاً منك بشكل عام؟		
28	هل تؤدي أعمالك المدرسية بالشكل الذي تتمناه؟		
29	هل تشعر بصعوبة الأشياء دون أن تعلم السبب ؟		
30	هل تشعر بأنك سعيد كالآخرين ؟		
31	هل أنت فاشل؟		
32	هل أنت معروف لدى الأشخاص ممن هم في سنك؟		
33	هل تجد صعوبة في التعرّف على أشخاص جدد؟		
34	هل شعرت بالإحراج من شيء قمت به يوماً ما؟		
35	هل يحترم الناس وجهة نظرك ؟		
36	هل تشعر بأن الأفراد الذين هم في سنك أكثر ذكاءً منك؟		
37	هل تشعر بعدم الارتياح عندما توجد في مجموعات من الناس؟		

38	هل تشعر بالقلق أكثر من الآخرين؟		
39	هل تشعر بالسعادة كباقي الناس؟		
40	هل يوجد في عائلتك أفراد ذوي مزاج حاد؟		
41	هل تشعر أنه ليس لديك طاقة كافية للقيام بأعمالك؟		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
42	هل تشعر أنك موضع ثقة زملائك؟		
43	هل تشعر بأنك غير كُفء؟		
44	هل يتفهّم والداك مشاعرك بشكل جيد؟		
45	هل تقوم بواجباتك المدرسية على أفضل وجه تستطيعه؟		
46	هل يُعجبُ الناس بأفكارك؟		
47	هل يعتقد والداك بأنك فاشل؟		
48	هل تجد صعوبة في تقييم نفسك عندما تقوم بعمل جيد؟		
49	هل تشعر بمشكلة عندما تتحدث مع الآخرين؟		
50	هل أنت فاشل في المدرسة؟		
51	هل يحبك والداك؟		
52	هل أنت فخور بأدائك المدرسي؟		
53	هل تشعر بعدم الراحة عندما تكون في المنزل؟		
54	هل تقوم بعمل شاق في المدرسة؟		
55	هل لديك صعوبة في اتخاذ القرار والالتزام به؟		
56	هل تحب نفسك كثيراً؟		
57	هل لديك زملاء تثق بهم ؟		
58	هل تقوم بأعمال صغيرة في المدرسة ؟		
59	هل تشعر بأن عائلتك تثق بك ؟		

توزيع الفقرات على الأبعاد

البعد	الفقرات															عدد الفقرات
اكاديمي	13	18	22	26	28	45	50	52	54	58	–	–	–	–	–	10
عام	2	4	8	9	11	17	21	27	31	36	56	–	–	–	–	11
عائلي	3	6	10	14	16	23	40	44	47	51	53	59	–	–	–	12
اجتماعي	1	5	7	24	32	33	35	37	42	46	49	57	–	–	–	12
شخصي	12	15	19	20	25	29	30	34	38	39	41	43	48	55	–	14

الفقرات الكاشفة وتوزّع عشوائياً بين الفقرات

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	هل تحب كل من تقابله أو تتعرف عليه		
2	هل أخذت شيئاً في حياتك ليس لك		
3	هل أنت صادقاً دائماً		
4	هل تجسست يوماً ما		
5	هل غضبت يوماً ما		
6	هل شعرت بالخجل من موقف ما يوما ما		
7	هل كذبت في حياتك		
8	هل شعرت يوماً بالحزن		

وللتأكد من وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ملائمة الفقرات للبيئة الأردنية، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (68) طالباً وطالبةً، من خارج العينة التجريبية وعينة التطبيق، وطلب منهم الاستجابة وإبداء ملاحظاتهم واستفساراتهم حول فقرات المقياس، وتم الأخذ بها حتى أصبحت بصورتها النهائية، وتم حساب متوسط زمن الإجابة والذي بلغ (28) دقيقة.

ثانياً: تطبيق المقياس على العينة التجريبية

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة التجريبية الواردة في الجدول (2)، للتحقق من خصائص المقياس والفقرات، وذلك بعد أخذ موافقة خطية من وزارة التربية والتعليم، وذلك بشكل جماعي داخل الصفوف الدراسية، ثم تم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الدرجة (1) إذا كانت الإجابة (نعم)، والدرجة (صفر) في حال كانت الإجابة (لا)، ويتم عكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية، وايجاد الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، علماً بأنه تمّ استبعاد الأوراق ذات الاستجابات الناقصة، أو الاستجابات المزيفة حسب الفقرات الكاشفة، وتم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة بفاصل زمني مقداره أسبوع للتحقق من ثبات الاستقرار، وكذلك تم في التطبيق الثاني استخدام مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد الذي أعده (النعيمات، 2015) للتحقق من الصدق المرتبط بالمحك، وبناءً على نتائج العينة التجريبية تم التحقّق من خصائص المقياس والفقرات على النحو الآتي:

1- صدق المقياس:

تم التحقّق من صدق المقياس من خلال طرق عدة، وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، بالإضافة إلى صدق البناء، وفيما يأتي عرض لهذه الطرق:

صدق المحتوى (Content Validity)

تم عرض فقرات المقياس بأبعادها المختلفة، على عدد من المحكمين ممن هم يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية، حيث قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض فقرات المقياس.

الصدق المرتبط بالمحك (Criterion-related Test Validity)

وتم ذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً، ومقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد سابق الذكر، على أفراد العينة التجريبية، وإيجاد معاملات ارتباط (بيرسون) بين الدرجات على أبعاد المقياسين.

صدق البناء (Construct Validity)

للتحقّق من صدق البناء، تم استخدام طريقة الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، باستخدام برنامج (FACTOR) الذي أعده فيراندو وسيفا (Ferrando & Seva, 2015)، حيث يقوم هذا البرنامج بإجراء مطابقة بين النموذج النظري المفترض، وهو خمسة أبعاد مع البيانات، وذلك لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس، والتأكد من عدد العوامل التي تمّ اعتمادها من قبل مطوّر المقياس، وأظهرت نتائج البرنامج مطابقة البيانات مع النموذج المفترض من خلال ثلاثة محكّات، هي:

- مؤشر توكر ولويس للمطابقة [Tucker & Lewis's Index (TLI)]، ويجب أن تكون قيمة هذا المؤشر فوق (0.90).
- الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير [Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)]، ويجب أن تكون قيمته أقل من (0.05).
- مؤشر حسن المطابقة [Goodness of Fit Index (GFI)]، ويجب أن تكون قيمة هذا المؤشر فوق (0.90).

وكذلك يستخرج البرنامج تشبّعات الأبعاد المستخلصة من النموذج على البعد العام، والتباين الوحيد المنتظم الناتج من المقاييس الفرعية للمقياس لكل مقياس وبمعزى عن المقاييس الأخرى.

2- الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة، تم استخدام طريقتين، هما: ثبات الاستقرار (Stability Reliability)، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، بعد فاصل زمني مقداره أسبوع، ولكل بعد من الأبعاد الخمسة، وثبات الاتساق الداخلي Internal (Consistency Reliability)، وذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا لكل بعد من أبعاد المقياس.

3- خصائص الفقرات في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ونظرية الاختبار:

تم ايجاد خصائص الفقرات، وهي الصعوبة والتمييز في ضوء كل من نظرية الاستجابة للفقرة، ونظرية الاختبار (النظرية الكلاسيكية).

4- مطابقة البيانات:

تمّ إجراء مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، من خلال اختبار مربع كاي، ومستوى الدلالة له.

ثالثاً: التطبيق على العينة النهائية

بهدف التوصّل إلى معايير الأداء على المقياس، ودراسة أثر بعض المتغيرات المستقلة على أبعاد تقدير الذات في

المقياس، تم تطبيق المقياس على العينة النهائية الموضّحة في الجدول (3)، وتصحيح الاستجابات، وتمّ استبعاد الاستجابات الناقصة والمزيّفة، كما وتم إدخال نتائج التصحيح على برنامج (Ecxel) حتى يصار إلى نقلها لبرامج التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة وهي: (SPSS, Bilog-MG, FACTOR)، لاستكمال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب صدق المحك التلازمي، وثبات الاستقرار.

2- معادلة كرونباخ الفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي.

3- معامل ارتباط بوينت بايسيريال لحساب معاملات تمييز الفقرات الكلاسيكية.

4- اختبارات (GFI, TLI , RMSEA)، لمطابقة البيانات مع نموذج الأبعاد المفترض.

5- اختبار مربع كاي (Chi-Square) للتحقق من مطابقة البيانات للنموذج.

6- تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة أثر النوع الاجتماعي ونوع الطالب على أداء الأفراد على كل بعد من أبعاد تقدير الذات.

7- الرتب المئينية والدرجات المعيارية والتساعيات لإيجاد معايير الأداء على المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: (ما دلالات الصدق لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً؟)

تم التحقّق من صدق المقياس من خلال طرق عدة، وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، بالإضافة إلى صدق البناء، وفيما يلي عرض للنتائج التي تمّ التوصّل لها من خلال هذه الطرق:

- صدق المحتوى:

تم التحقّق من هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال عرض فقرات المقياس بأبعادها المختلفة على عدد من المحكمين، وقاموا بإجراء التعديلات اللازمة على أبعاد المقياس وفقراته لإخراجه بالشكل المناسب، وقد تم أخذ هذه التعديلات بالحسبان، واعتبر هذا الإجراء مؤشراً على صدق محتوى الأداة.

- الصدق المرتبط بالمحك:

تم القيام بإجراء هذا النوع من الصدق من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين الدرجات على أبعاد مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً، والدرجات على أبعاد مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، والذي تم اعتماده كمحك، ويوضّح الجدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للمقياسين.

ويتضح من خلال الجدول(4) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً بين الأبعاد المتشابهة تراوحت بين (0.74–0.92)، وكذلك هناك معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الدرجة الكلية والدرجات على الأبعاد لكلا المقياسين حيث تراوحت بين (0.45–0.92)، بالإضافة لمعاملات ارتباط دالة إحصائياً أيضاً بين الأبعاد الأخرى، وكل ذلك يدل على أن المقياس يتمتع بصدق مرتبط بمحك تلازمي مرتفع.

- صدق البناء (Construct Validity):

للتحقّق من صدق البناء، تم استخدام إجراء التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج (FACTOR)، لتقصي مدى مطابقة البيانات للنموذج النظري الافتراضي، والتأكد من عدد العوامل التي تمّ اعتمادها من قبل مطوّر المقياس، من خلال ثلاثة محكات للمطابقة، ويوضّح الجدول (5) نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

من خلال الجدول (5) مطابقة البيانات للنموذج النظري المفترض، من خلال المحكّات الثلاثة، كما ويوضّح الشكل (1) تشبعات الأبعاد الخمسة المستخلصة من النموذج على البعد العام (تقدير الذات)، والتي كانت مرتفعة، وكذلك يوضّح الشكل التباين الوحيد المنتظم في المقاييس الفرعية الخمسة (ت1–ت5)، وهي أيضاً مرتفعة وتفسّر قدراً كبيراً من التباين.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً وأبعاد المحك

المحك / المقياس	الأكاديمي	الأسري	الاجتماعي	الشخصي	الرفاقي	الكلية
الأكاديمي	.74**	.47**	.17	.13	.15	.55**
العام	.62**	.20	.74**	.58**	.70**	.80**
الوالدي/المنزلي	.17	.85**	.13	.18	.01	.45*
الاجتماعي	.35	.17	.89**	.54**	.77**	.74**
الشخصي	.51**	.19	.62**	.77**	.63**	.75**
الكلية	.63**	.52**	.74**	.61**	.65**	.92**

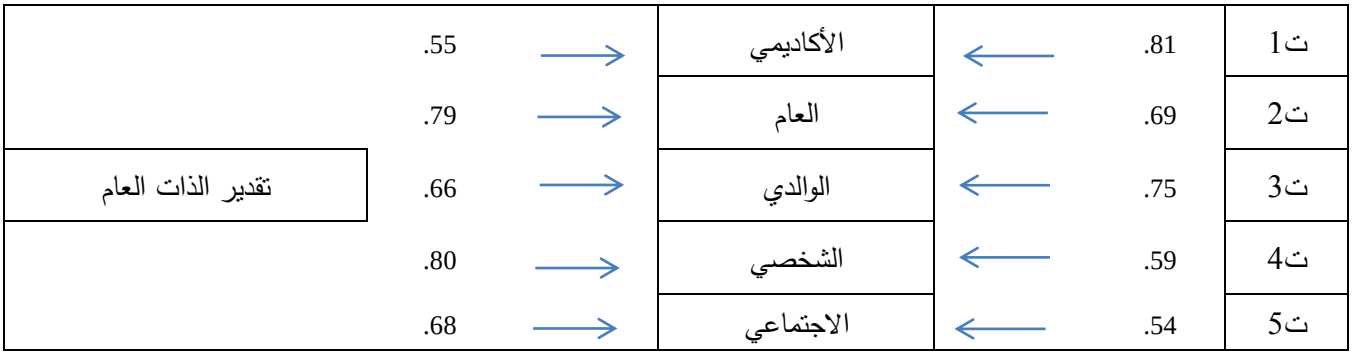
***معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).**

****معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).**

الجدول (5)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي

الإحصائي	درجات الحرية	مربع كاي	TLI	GFI	RMSEA
القيمة	1426	2413	0.92	0.96	0.02
محك المطابقة			≥ 0.90	≥ 0.90	≤ .05



الشكل (1)

نتائج التشبع والتباين المنتظم للتحليل العاملي التوكيدي

الجدول (6)

معاملات ثبات الاستقرار وثبات الاتساق الداخلي للأبعاد

البعد	معامل ثبات كرونباخ الفا	معامل ثبات الإعادة
الأكاديمي	.81	.81
العام	.76	.85
الوالدي/المنزلي	.79	.95
الاجتماعي	.82	.91
الشخصي	.74	.78
الكلي	.86	.92

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

تشير نتائج الصدق التي تمّ التحقّق منها لهذا المقياس، سواءً من خلال صدق المحتوى بالرجوع لمحكمين متخصصين الذين أفادوا بأن له صدق محتوى مرتفع، أم من خلال الصدق العاملي والذي أشارت نتائجه إلى وجود خمس عوامل رئيسة مسؤولة عن الأداء للمقياس، تمثّل المقاييس الفرعية وكما هو موجود في المقياس الأصلي، أو من خلال الصدق المرتبط بالمحك، والذي بينت نتائجه وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً بين الأبعاد المتشابهة في كلا المقياسين (تقدير الذات المتحرر ثقافياً، ومقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد)، حيث تشير جميع هذه النتائج المتعلّقة بدلالات الصدق إلى تمتّع المقياس بدلالات صدق عالية، تمكننا من الاعتماد على نتائجه، وتعبّر عن مدى الدقة في بنائه، ومدى تمثيله للسلوكات المرتبطة بالسمة المراد قياسها وهي تقدير الذات، بالإضافة إلى مدى صلاحيته وملائمته للبيئة الأردنية، علماً بأن هذه النتيجة تتفق مع جميع الدراسات السابقة التي استخدمت هذا المقياس، مثل دراسة باتل (Battle, 2002)، ودراسة رياز وآخرون (Riaz et al, 2013)، ودراسة نتشانجيز وآخرون (Ntshangase et al, 2008).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: (ما دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقّق من دلالات الثبات لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً من خلال عدة طرق، وهي: ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الاستقرار من خلال إعادة الاختبار، ويوضح الجدول (6) نتائج ثبات الاستقرار، وثبات الاتساق الداخلي، لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويتضح من خلال الجدول (6) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي تراوحت بين (0.74–0.86) وهي معاملات ثبات مرتفعة نسبياً، ممّا يدل على أن للمقياس ثبات اتساق داخلي مرتفع، وأما معاملات ثبات الاستقرار، فقد تراوحت بين (0.78–0.95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل أيضاً على أن للمقياس معاملات ثبات استقرار مرتفعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

تُعتبر نتائج دلالات الثبات التي تمّ التوصّل إليها في هذا المقياس سواءً من خلال ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، أم من خلال ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار للأبعاد الخمسة والمقياس الكلي، أن مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً قد تحقق له مستوً عالٍ من الثبات، ممّا يدل على مدى اتساق فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع بعضها البعض، وكذلك فقرات المقياس ككل، وبالتالي قياسها لسمة واحدة ذات أبعاد متعددة، وكذلك مدى استقرار نتائج المقياس عبر فترات زمنية مختلفة، ويعطي ذلك مبرراً للنتائج المترتبة عليه، ممّا يوفر خاصية الاعتمادية على هذه النتائج، علماً بأن هذه النتيجة تتفق مع جميع الدراسات السابقة التي استخدمت هذا المقياس، وتحققت من خصائصه مثل دراسة باتل (Battle, 2002)، ودراسة رياز وآخرون (Riaz et al, 2013)، ودراسة نتشانجيز وآخرون (Ntshangase et al, 2008).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى مطابقة بيانات المقياس للنموذج اللوجستي ثنائي المعلَمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم العمل على مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة من خلال استخدام برمجية (Bilog-MG3)، حيث تعد الفقرات التي كانت قيمة الاحتمالية لها تساوي أو تزيد على (0.05)، مطابقة للنموذج، والتي لها قيمة احتمالية أقل من هذه القيمة، غير مطابقة للنموذج، ويبين الملحق (2) نتائج مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة.

ويتضح من خلال الملحق (2) أن جميع الفقرات مطابقة للنموذج ثنائي المعلمة باستثناء الفقرة (34) من البعد الشخصي، والفقرة (42) من البعد الاجتماعي، وسيتم حذف هاتين الفقرتين من المقياس لعدم مطابقتها مع النموذج.

الملحق (2)

مطابقة البيانات للنموذج ثنائي المعلمة

الفقرة	قيمة مربع كاي	الدلالة	الفقرة	قيمة مربع كاي	الدلالة
1	10.5	0.312	**31**	9.1	0.337
2	3.2	0.922	**32**	5.4	0.718
3	4.3	0.888	**33**	8.2	0.514
4	7.1	0.527	**34**	19.5	0.021
5	7.8	0.552	**35**	12.1	0.146
6	6.9	0.444	**36**	4.2	0.840
7	4.5	0.717	**37**	7.6	0.574
8	6.7	0.668	**38**	9	0.440
9	9.8	0.369	**39**	9.8	0.281
10	14.3	0.112	**40**	10.1	0.341
11	6.9	0.440	**41**	4.4	0.883
12	5.3	0.806	**42**	17.4	0.027
13	13.9	0.085	**43**	14.2	0.077
14	3.7	0.881	**44**	9.1	0.430
15	20.2	0.067	**45**	3.9	0.919
16	9.9	0.194	**46**	8.5	0.386
17	3.7	0.881	**47**	7.7	0.462
18	11.3	0.253	**48**	6.2	0.716
19	19.6	0.090	**49**	4.6	0.864
20	10.5	0.310	**50**	4.4	0.819
21	5	0.838	**51**	9.5	0.395
22	9.5	0.390	**52**	4.6	0.800
23	1.3	0.989	**53**	5.1	0.748
24	5	0.839	**54**	11.2	0.262
25	7.2	0.617	**55**	5.6	0.779
26	8.8	0.357	**56**	10.4	0.239
27	7.7	0.570	**57**	3.9	0.920
28	9.5	0.396	**58**	20.5	0.085
29	15.4	0.080	**59**	8	0.532
30	7.8	0.349			

الملحق (3)

خصائص الفقرات في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ونظرية الاختبار

الفقرة	الكلاسيكية		IRT		الفقرة	الكلاسيكية		IRT	
	صعوبة	تمييز	صعوبة	تمييز		صعوبة	تمييز	صعوبة	تمييز
1	0.73	0.40	-2.26	0.63	**31**	0.84	0.56	-2.01	0.92
2	0.76	0.62	-1.44	0.90	**32**	0.82	0.48	-2.11	0.83
3	0.68	0.62	-0.97	0.87	**33**	0.68	0.57	-1.12	0.81
4	0.78	0.53	-1.75	0.83	**34**	0.32	0.38	2.41	0.74
5	0.64	0.61	-0.84	0.82	**35**	0.76	0.66	-1.32	0.99
6	0.80	0.62	-1.56	1.00	**36**	0.69	0.56	-1.26	0.78
7	0.82	0.54	-2.05	0.84	**37**	0.57	0.58	-0.45	0.78
8	0.63	0.46	-0.99	0.70	**38**	0.58	0.50	-0.66	0.68
9	0.76	0.58	-1.55	0.86	**39**	0.72	0.71	-0.99	1.12
10	0.58	0.42	-1.86	0.65	**40**	0.51	0.45	-0.08	0.62
11	0.76	0.66	-1.29	1.02	**41**	0.57	0.49	-0.58	0.68
12	0.66	0.60	-0.89	0.85	**42**	0.76	0.60	-1.36	0.96
13	0.71	0.65	-1.19	0.86	**43**	0.77	0.59	-1.45	0.93
14	0.75	0.64	-1.35	0.92	**44**	0.61	0.54	-0.70	0.80
15	0.52	0.38	-0.39	0.50	**45**	0.67	0.55	-1.06	0.80
16	0.83	0.62	-1.74	1.01	**46**	0.75	0.56	-1.38	0.90
17	0.82	0.62	-1.75	0.97	**47**	0.78	0.59	-1.58	0.90
18	0.61	0.53	-0.78	0.73	**48**	0.58	0.42	-0.80	0.59
19	0.53	0.40	-0.39	0.65	**49**	0.75	0.54	-1.87	0.73
20	0.67	0.55	-1.09	0.77	**50**	0.78	0.54	-1.68	0.87
21	0.78	0.50	-1.92	0.78	**51**	0.79	0.52	-1.72	0.86
22	0.71	0.55	-1.35	0.78	**52**	0.63	0.57	-0.80	0.80
23	0.77	0.62	-1.41	0.97	**53**	0.72	0.56	-1.30	0.84
24	0.58	0.54	-0.60	0.69	**54**	0.54	0.36	-0.72	0.87
25	0.62	0.53	-0.95	0.67	**55**	0.63	0.55	-1.00	0.69
26	0.80	0.52	-1.79	0.88	**56**	0.75	0.50	-1.93	0.71
27	0.69	0.62	-1.20	0.80	**57**	0.80	0.50	-2.34	0.73
28	0.60	0.56	-0.67	0.73	**58**	0.57	0.39	-1.62	0.76
29	0.53	0.57	-0.19	0.72	**59**	0.79	0.49	-2.05	0.78
30	0.73	0.71	-1.09	1.06					

IRT: Item Response Theory (نظرية الاستجابة للفقرة)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

دلت نتائج مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة على أن نسبة عالية من الفقرات التي تم التوصل إليها تقدّر بـ(97%) قد تحقق لها مطابقة مع النموذج ثنائي المعلمة، حيث كان مستوى الدلالة لقيم مربع كاي الخاصة بها أكبر من مستوى دلالة (0.05)، حيث طابقت (57) فقرة للنموذج، في حين أن فقرتين فقط لم تتطابق مع النموذج، ويعزى هذا التطابق إلى مدى انسجام نمط الاستجابة على الفقرات مع افتراضات النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، والتي تتلخص بأن الأداء على الفقرات يكون محكوماً بعاملين هما: صعوبتها وتمييزها، ولا يوجد أثر للتخمين على الأداء، خاصةً وأن مثل هذا النوع من الفقرات التي تقيس السمات الشخصية –عادةً– لا يتم تخمينها من قبل الأفراد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ونظرية الاختبار؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج خصائص فقرات مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة من خلال برمجية (Bilog-MG)، وكذلك تمّ استخراج خصائص الفقرات في ضوء نظرية الاختبار (الكلاسيكية)، وهي: الصعوبة من خلال متوسط الاستجابة على الفقرة، والتمييز من خلال معامل ارتباط بايسيريال بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على الاختبار، ويوضّح الملحق (3) خصائص فقرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة ونظرية الاختبار.

ويتضح من خلال الملحق (3) أن معاملات الصعوبة على وفق النظرية الكلاسيكية تراوحت بين (0.84-0.32) بمتوسط (0.69)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة – والتي تدل على مواقع الفقرات على متصل السمة– بين (2.41-2.34-) وبمتوسط (1.21-)، وهذا يدل على أن الفقرات غطت مساحة واسعة من متصل السمة، أما في ما يخص معاملات التمييز الكلاسيكية، فقد تراوحت بين (0.36-0.71)، بمتوسط (0.54)، في حين تراوحت معاملات التمييز في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة بين (1.12-.51)، وبمتوسط (1.82)، وهي معاملات تمييز مرتفعة، تدل على قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الأفراد المختلفين في سمة تقدير الذات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أفادت النتائج المتعلقة بخصائص الفقرات أن معاملات الصعوبة وفق النظرية الكلاسيكية تراوحت بين (0.84-0.32)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة (2.41-2.34-)، ويدل ذلك على أن الفقرات غطت مساحة واسعة من متصل سمة تقدير الذات، تراوحت من الفقرات الصعبة إلى الفقرات السهلة، وأما في ما يخص معاملات التمييز الكلاسيكية فقد تراوحت بين (0.71-0.36)، في حين تراوحت معاملات التمييز في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة بين (1.12-.51)، وهي معاملات تمييز مرتفعة، تدل على قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون مقداراً مختلفاً من سمة تقدير الذات، وبشكل عام تبيّن أن لفقرات المقياس خصائص سيكومترية جيدة في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس ونظرية الاستجابة للفقرة، تمكنها من قياس سمة تقدير الذات بدقة عالية، والتمييز بين الأفراد المختلفين بناءً على تقديرهم لذاتهم، وبالتالي زيادة الاعتمادية والموثوقية في نتائج المقياس على البيئة الأردنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تحققت من المقياس مثل دراسة باتل (Battle, 2002)، ودراسة رياز وآخرون (Riaz et al, 2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

"هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد تقدير الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الطالب/ موهوب–عادي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) من خلال استخدام برمجية (SPSS)، وذلك لتحرّي وجود فروق في أبعاد مقياس تقدير الذات المتعدد والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة، حيث تمّ فحص الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس، لمعرفة إن كان هناك تداخل بين الأبعاد، ومدى إمكانية إجراء تحليل التباين المتعدد، ويوضح الجدول (7) معاملات الارتباط الداخلية بين أبعاد المقياس.

ويتضح من خلال الجدول (7) أن الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.45 – 0.32) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ممّا يدلل على عدم وجود تداخل خطي (Collinearity) بين هذه الأبعاد، وكذلك يعد إجراءً يدلل على صدق المقياس، بالإضافة إلى أنه يعطي مبرراً لإجراء تحليل التباين متعدد الأبعاد.

ثم تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، نوع الطالب/عادي– موهوب) على الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً، ويبين الجدول (8) قيم المتوسطات

الحسابية والانحرافات لكل متغير على كل بعد.

الجدول (7)

معاملات الارتباط الداخلية بين أبعاد مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً

الأبعاد	أكاديمي	عام	والدي	اجتماعي	شخصي
أكاديمي	1	0.47**	0.35**	0.32**	0.41**
عام	-	1	0.39**	0.48**	0.41**
والدي	-	-	1	0.43**	0.33**
اجتماعي	-	-	-	1	0.42**
شخصي	-	-	-	-	1

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة لكل متغير على أبعاد المقياس

البعد	الإحصائي	النوع الاجتماعي		نوع الطالب	
		ذكر	أنثى	موهوب	عادي
الأكاديمي	المتوسط الحسابي	6.68	6.61	6.65	6.34
	الانحراف المعياري	2.21	2.03	2.30	1.97
العام	المتوسط الحسابي	8.33	8.22	8.36	8.32
	الانحراف المعياري	2.17	2.16	2.31	2.07
الوالدي	المتوسط الحسابي	8.52	8.69	8.39	8.36
	الانحراف المعياري	2.17	2.30	2.32	2.19
الاجتماعي	المتوسط الحسابي	8.50	8.81	8.47	8.82
	الانحراف المعياري	2.25	2.20	2.37	2.12
الشخصي	المتوسط الحسابي	8.45	8.40	8.55	8.34
	الانحراف المعياري	2.56	2.87	2.46	2.91

ويتضح من خلال الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية على الأبعاد الخمسة كان فيها تباين بسيط تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما أن الانحرافات المعيارية لأداء الأفراد على الأبعاد تراوحت ضمن المدى (1.97 – 2.91).

وأما في ما يخص قيم التباين المفسّر لمتغيرات الدراسة على مستوى التقييم العام (Macro Level Assessment)، فقد تم استخراجها بدلالة الإحصائي ولكس لمدا (Wilks' Lambda)، ويوضح الجدول (9) قيم التباين المفسر بدلالة ولكس لمبدا ومستويات الدلالة لمتغيرات الدراسة المستقلة.

يتبين من خلال الجدول (9) أن قيم ولكس لمدا لمتغيرات الدراسة كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمتغير نوع الطالب فقط، ومن ثمّ وبشكل مبدئي وعلى المستوى العام يمكن القول: إن هناك أثر للمتغير المستقل نوع الطالب في المتغيرات التابعة (أبعاد مقياس تقدير الذات)، وعدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي، وللجزم بذلك تمّ استخلاص نتائج تحليل التباين المتعدد على المستوى المتوسط (Med Level Assessment)، ويعرض الجدول (10) هذه النتائج.

ويلاحظ من خلال الجدول (10) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في أداء الأفراد على فقرات البُعد الأكاديمي والوالدي/الأسري والاجتماعي تعزى لمتغير نوع الطالب، حيث كانت هذه الفروق في البعد الأكاديمي والوالدي/الأسري لصالح الطلبة الموهوبين، وفي البعد الاجتماعي لصالح الطلبة العاديين، بناءً على المتوسط الأعلى وحسب ما ورد في الجدول (8).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في أداء الأفراد على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الجدول (9)

قيم التباين المفسر بدلالة ولكس لمدا لمتغيرات الدراسة

المتغير	ولكس لمبدا	قيمة F	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة
نوع الطالب	.92	2.17	5	924	.047
الجنس	.93	1.14	5	924	.339

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة على الأبعاد الخمسة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الطالب	الأكاديمي	1.545	1	1.545	.399	**.048**
	العام	6.489	1	6.489	1.534	.216
	الوالدي	23.941	1	23.941	4.745	**.030**
	الاجتماعي	18.841	1	18.841	3.859	**.039**
	الشخصي	4.862	1	4.862	.655	.419
النوع الاجتماعي	الأكاديمي	1.562	1	1.562	.404	.525
	العام	4.735	1	4.735	1.119	.290
	الوالدي	.006	1	.006	.001	.973
	الاجتماعي	7.809	1	7.809	1.600	.206
	الشخصي	1.401	1	1.401	.189	.664
الخطأ	الأكاديمي	3589.301	928	3.868		
	العام	3926.501	928	4.231		
	الوالدي	4681.911	928	5.045		
	الاجتماعي	4530.615	928	4.882		
	الشخصي	6887.907	928	7.422		
الكلي	الأكاديمي	3591.684	930			
	العام	3935.156	930			
	الوالدي	4708.539	930			
	الاجتماعي	4568.097	930			
	الشخصي	6896.554	930			

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

دلت النتائج التي تم التوصل اليها في الإجابة عن هذا السؤال على وجود فروق في بعض أبعاد تقدير الذات تبعاً لمتغير نوع الطالب (موهوب/عادي)، حيث كان هناك فروق تعزى لمتغير نوع الطالب في بعد تقدير الذات الأكاديمي لصالح الطلبة الموهوبين، حيث كان متوسط الأداء على هذا البعد للموهوبين أعلى منه للعاديين، والذي يمكن أن يعزى إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم تحصيل دراسي مرتفع، وقدرات عقلية مرتفعة، وقدرة على الأداء المتميز مقارنة مع الطلبة العاديين، عدا عن إمتلاكهم لخصائص الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، وخصائص شخصية انفعالية تتمثل في المثابرة والالتزام والدافعية، ومن ثمّ يشكّل لهم هذا مصدراً لتقدير الذات الأكاديمي، إذ يكونوا عادة راضين عن أدائهم المدرسي، ويستمتعون بالدراسة والأعمال الابداعية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة جروس (Gross, 1997).

وكذلك أشارت النتائج لوجود فروق في الأداء على البعد الوالدي/الأسري بين الطلبة الموهوبين والعاديين، لصالح الطلبة الموهوبين حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جروس

(Gross, 1997)، في حين اختلفت مع دراسة ليو وكلونيس (Lea & Clunies, 1995، وقد يعزى هذا الفرق إلى نمط التنشئة الأسرية السائد لدى كلا النوعين من الطلبة، حيث يتلقى الطلبة الموهوبون – عادةً– دعماً عاطفياً ونفسياً أكثر من الوالدين، ومراقبة أكثر لتقدمه الأكاديمي، وتشكّل لهم الأسرة مصدراً غنياً للدعم والمساندة والاستقلالية، ومن ثمّ تقديراً ذاتياً أسرياً أعلى.

كما ودلّت النتائج على وجود فروق في الأداء على البعد الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والعاديين، لصالح الطلبة العاديين، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جروس (Gross, 1997)، ودراسة ليو وكلونيس (Clunies, 1995 & Lea)، وقد يعزى هذا الفرق إلى أن الطلبة العاديين – عادةً– يكون انشغالهم بالدراسة أقل من الطلبة الموهوبون، ومن ثمّ يلجأون إلى الأنشطة والعلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات، في حين يميل –عادةً– الطلبة الموهوبون إلى العزلة والابتعاد عن تكوين الصداقات، خاصة خارج نطاق المدرسة، واستغلال معظم أوقاتهم في الدراسة وإنجاز الأعمال والواجبات المدرسية، بعيداً عن الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

وفيما يخص متغير النوع الاجتماعي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 0.05)، في أداء الأفراد على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويتفق ذلك جزئياً مع دراسة رياز وآخرون (Riaz et al, 2013)، في حين يختلف مع نتائج دراسة باستر (Paster, 2002)، وقد يكون السبب في عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي إلى عدم وجود فروق حقيقة بين الذكور والإناث في السمات المرتبطة بأبعاد المقياس، مثل: التحصيل، أنماط التنشئة الأسرية، العلاقات الاجتماعية، وأنماط الشخصية، وغيرها، وأن عدم وجود مثل هذه الفروق تؤدي إلى يمتلك كلا الجنسين مقداراً متساوياً من تقدير الذات بأبعاده المختلفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ما قيم معايير الأداء على مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً للمقاييس الفرعية والمقياس العام؟

بهدف التوصّل إلى معايير الأداء على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية، تم إجراء التحويلات الآتية:

- تحويل الدرجات الخام على كل مقياس فرعي من المقاييس الخمسة إلى رتب مئينيه، ثمّ إلى ما يقابلها من درجات معيارية، ثم إعادة المقياس بوسط حسابي (10)، وانحراف معياري (3)، حسب المقياس الأصلي، ثمّ جمع الدرجات المعيارية للمقاييس الخمسة.
- تحويل الدرجة الكلية للمقياس (مجموع الدرجات الخام للمقاييس الخمسة) بنفس الطريقة السابقة ولكن بوسط حسابي (100)، وانحراف معياري (15)، لينتج ما يسمى الدرجة الكلية المعيارية (Quotient).
- إيجاد الدرجة الخام على المقاييس الفرعية المقابلة للدرجة المعيارية، وكما هو موضّح في الجدول (11).
- حساب الدرجات المعيارية المقابلة للدرجة المعيارية الكلية، وهي: الدرجات الزائية (Z-Score)، الدرجات التائية (T-Score)، التساعيات (Stanine)، الرتب المئينية (Percentile)، وهي موضّحة في الجدول (12).
- وضع وصف لتقدير الذات بناءً على الدرجات المعيارية الكلية والفرعية، يساعد في تفسير النتائج، كما هو موضّح في الجدول (13).
- وأخيراً تمّ عمل مزاوجة بين الدرجة المعيارية الكلية، ومجموع الدرجات المعيارية على المقاييس الفرعية المئينات، كما هو موضّح في الملحق (4).

الملحق (4)

الدرجة الكلية المعيارية وما يقابها من رتب مئينيه، ومجموع الدرجات المعيارية الفرعية

الدرجة الكلية المحولة	الرتبة المئينية %	مجموع الدرجات الفرعية المعيارية	الدرجة الكلية المحولة	الرتبة المئينية %	مجموع الدرجات الفرعية المعيارية	الدرجة الكلية المحولة	الرتبة المئينية %	مجموع الدرجات الفرعية المعيارية
145	>99	80	112	78	58	82	12	38
143	>99	79	111	76	57	81	10	37
141	>99	77	110	75	--	80	9	--
140	>99	--	109	72	56	79	8	36
138	99	75	106	66	54	78	7	--
137	99	--	105	64	53	77	6	35
136	99	74	104	61	--	76	5	34
135	99	73	103	58	52	75	4	33
132	98	72	102	55	--	73	3	32
131	98	--	101	53	51	71	3	31
130	97	70	100	49	50	70	2	30
128	97	69	99	45	49	68	2	29
127	96	--	98	43	48	67	1	28
126	96	68	97	42	--	66	1	--
125	95	67	96	40	47	65	1	27
124	94	66	95	36	46	64	1	26
123	93	65	93	32	45	63	1	25
122	92	--	92	30	--	62	1	--
121	92	64	91	28	44	61	1	24
120	91	63	90	24	43	60	1	--
119	90	--	89	22	--	59	>1	23
118	89	--	88	21	42	57	>1	22
117	88	62	87	19	--	56	>1	21
116	87	61	86	17	41	55	>1	20
115	85	60	85	16	--	53	>1	19
114	84	--	84	15	40	52	>1	18
113	80	59	83	13	39	50	>1	16

يتضح من خلال الجدول (11) وجود تباين في الدرجات الخام المقابلة للدرجة المعيارية من مقياسٍ لآخر، ويستخدم هذا الجدول في تفسير النتائج على المقاييس الفرعية، فعلى سبيل المثال نلاحظ أن الدرجة (10) على مقياس الذات الأكاديمي، تعادل الدرجة (14) على مقياس الذات الشخصي، والدرجة (12) على مقياس الذات الاجتماعي، وكذلك إمكانية استخدام الدرجة المعيارية فقط لمعرفة جميع درجات المقاييس الفرعية الأخرى، مثلاً الدرجة المعيارية (9) تعني أن الفرد حصل الدرجة الخام (5) على البعد الأكاديمي، والدرجة (7) على باقي الأبعاد الأخرى، وهكذا.

ويتضح من الجدول (12) بأن الدرجات المعيارية غطت مدىً واسعاً من متصل السمة، ممّا يدلل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد، ومدى كفاية العينة في تمثيل مختلف درجات تقدير الذات.

الجدول (11)

الدرجات الخام المقابلة للدرجات المعيارية لكل مقياس فرعي

الدرجات المعيارية	الأكاديمي	العام	الوالدي	الاجتماعي	الشخصي	الرتبة المئينية %
1	0	0-1	0-1	0-1	-	<1
2	1	2	2	2	0	<1
3	-	3	-	3	1	1
4	2	-	3	-	2	1
5	3	4	4	4	3	2
6	-	5	5	5	4	4
7	4	-	-	6	5-6	8
8	-	6	6	-	-	17
9	5	7	7	7	7	24
10	6	8	8	8	8	36
11	-	9	-	9	9	50
12	7	-	9	-	10	64
13	8	10	10	10	11	72
14	-	-	11	11	12	85
15	9	11	-	-	13	91
16	10	-	12	12	14	95
17						99
18						>99
19						>99
20						>99

الجدول (12)

الدرجات المعيارية والرتب المئينية المقابلة للدرجة المعيارية الفرعية والكلية

الدرجة الكلية المحولة	الرتبة المئينية %	درجات (Z)	درجات (T)	التساعيات	المقاييس الفرعية
145	>99	+3.03	80	9	20
140	99	+2.51	75	9	19
145	98	+2.17	72	9	18
130	97	+1.89	69	9	17
125	95	+1.68	67	9	16
120	91	+1.32	63	8	15
115	85	+1.02	60	7	14
110	72	+0.57	56	6	13
105	64	+0.35	53	6	12
100	**50**	**0.00**	**50**	**5**	**11**
95	36	-0.36	46	4	10
90	24	-0.70	43	4	9
85	17	-0.94	41	3	8
80	8	-1.41	36	2	7
75	4	-1.70	33	2	6
70	2	-2.02	30	1	5
65	1	-2.31	27	1	4
60	1	-2.58	24	1	3
55	<1	-2.92	21	1	2
50	<1	-3.21	18	1	1

الجدول (13)

وصف الأداء على المقياس بدلالة الدرجات المعيارية

الدرجات المعيارية	وصف التقدير	الدرجات الكلية المحولة	نسبة الأفراد
17-20	تقدير ذات مرتفع جداً	<70	2.41
15-16	تقدير ذات مرتفع	70-79	5.68
13-14	تقدير ذات فوق المتوسط	80-89	17.47
9-12	تقدير ذات متوسط	90-110	48.73
7-8	تقدير ذات تحت المتوسط	111-120	17.56
5-6	تقدير ذات متدن	121-130	5.71
1-4	تقدير ذات متدن جداً	130-145	2.44

ويبين الجدول (13) وجود سبعة فئات لتقدير الذات تراوح بين المرتفع جداً والمتدني جداً، ويستخدم هذا الوصف في تفسير نتائج المقياس بناءً على الدرجات الكلية المحولّة والدرجات الفرعية المعيارية، وكما ويتضح أيضاً بأن نسب الأفراد تميل إلى التوزيع الطبيعي كما هي الخصائص والسمات النفسية الأخرى، حيث كانت النسبة الأعلى في المنتصف، والأقل على أطراف التوزيع، كما ويلاحظ مدى تقارب هذه النسب من النسب للمقياس الأصلي والتي تمّ الإشارة إليها سابقاً في الدراسات ذات الصلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

إن قيم معايير الأداء على المقياس التي تمّ اشتقاقها من

نتائج هذه الدراسة، والمتمثلة في الدرجات الفرعية المحوّلة، الدرجات الكلية المحوّلة، الدرجات الزائية، الدرجات التائية، التساعيات، والمئينات، والتي تستخدم في تفسير أداء الأفراد على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية، كانت جميعها متقاربة إلى حدٍ كبير مع تلك التي تم اشتقاقها من المقياس الأصلي حسب ما أشارت إليه نتائج دراسة مطور المقياس باتل (Battle, 2002)، ومن ثمّ يعد ذلك دليلاً واضحاً على أن المقياس متحرر من السياق الثقافي، ويؤكد إمكانية استخدامه في سياقات ثقافية واجتماعية مختلفة، وإعطاء نتائج موثوقة في أي ثقافة، وكذلك يدل ذلك على مدى ملاءمة هذا المقياس للبيئة الأردنية.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال هذه الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

- استخدام مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافياً والذي تم التحقّق من فاعليته في هذه الدراسة من قبل الجهات المختصة في هذا المجال، مثل مراكز القياس والتقويم، للكشف عن هذه السمة، ومن قبل باحثين آخرين لما يتمتع به هذا المقياس من خصائص سيكومترية جيدة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بأثر بعض المتغيرات على تقدير الذات من قبل الجهات المعنية والمختصة.

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث للتحقق من فاعلية الصور الأخرى من المقياس والخاصة بالأطفال من سن (6–8) سنوات، والأطفال من سن (9–12) سنة، على البيئة الأردنية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

النعيمات، خالد. (2015). بناء مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Arslan, O. (2009). Anger, self-esteem and perceived social support in adolescence, Social behavior and personality, 37(4):504-515.

Battle, J. (2002). Culture Free Self Esteem Inventories, Third Edition, PRO-ED Inc, Texas, USA.

Brubaker, R. (2000). Self-Concept. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (EDs.), Encyclopedia of Special Education (2nd ed., .3, p1610). New York: Wiley.

Engler, B. (1991), Personality Theories: an introduction, Boston: Houghton Mifflin Company.

Ferrando, J. Seva, U .(2015). FACTOR PROGRAM, Universitat Rovirai Virgili, Tarragona, Spain.

Gross, M. (1997). The effects of ability grouping on the academic and social development of gifted children, Seminar paper, GERRIC, UNSW.

Hambleton, K. Swaminathan, H. (1985). Item Response Theory: Principles and Applications. Boston: Kluwer. USA.

Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In R. Baumeister (Ed.), Self-Esteem: The puzzle of low self-regard (pp. 87-111). New York: Plenum Press.

Kavas, A. (2009). Self-Esteem and Health-Risk Behaviors among Turkish Late Adolescents. Adolescence, 44, (173):187-98.

Lea, S. and Clunies, R. (1995). Self-Esteem of Gifted Adolescent Girls in Australian Schools. Education Research Complete, 17, 3, p195. 3p.

Ntshangase, S. Mdikana, A. Cronk, C. (2008). Comparative Study of the Self-Esteem of Adolescent Boys with and without Learning disabilities in an inclusive school, International Journal of Special Education, 23, 2, P: 75-84. 10p.

Pastor, D. (2002). The use of Multilevel Item Response Theory Modeling in Applied Research an Illustration, Applied Measurement In Education, 16, (3), 223-243.

Riaz, Z. Sarwat, J. Hina, I. and Riaz, A. (2013). Gender differences in domain specific self-esteem of adolescents, Ailsn Journal of Social Sciences & Humanities. 2, 2.

Sarouphim, M. (2011). Gifted and Non-Gifted Lebanese Adolescents: Gender Differences in Self-Concept, Self-Esteem and Depression, International Education, 41, 1.

Ziller, R. Barbara. H. (1973). The social self, New York: Pergamon Press, USA.

Chicking the Effectiveness of Culture Free Self-Esteem Inventory Applied on Gifted and Normal Students in Jordan in Light of the Item Response Theory

Sharif A. Alsoudi, Khalid M. Al-Neimat, Wasfi F. Alsafasfah*

ABSTRACT

This Study Aimed to Chicking the Effectiveness of Culture Free Self-Esteem Inventory Applied on Gifted and Normal Students in Jordan in Light of the Item Response Theory, Using a Sample of (1356) Students, Distributed According to Geographical Areas, Gender, Grades (9-11), and the Type of Student (Normal /Gifted), The Results Indicated to the Scale and Items have Good Characteristics Psychometric, in the Light of the Item Response Theory Using Tow Parameter Logistic Model, as well as the Results Indicated a Statistically Significant Differences at the Level of Significance ($\alpha \leq 0.05$) in the Dimensions: Academic, Parental / Family and Social Attributed to the Type of Student, Where she was in the Academic and Parental Favor Gifted, and on the Social Attributable to the Benefit of the Normal Studants, and Results Show don't any Differences due to Gender, and Finally was Extracted Performance on the Scale Norms: (T-Score, Z-Score, Percintile Ranks, Stanine, Total Converted Scores, Sub-Scales Converted Scores, Described The Rating), Which Helps in Interpreting the Results.

Keywords: Self Esteem, IRT, Gifted and Normal Students.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 08/10/2015 and Accepted for Publication on 24/11/2015.