المجلد (٩), العدد (٣٣), الجزء الأول, نوفمبر ٢٠١٩, ص ص ١٣٥ – ١٦٠

أبعاد الكمالية كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية

إعداد
أ/ ريهـــام الجعفـــري
معلمـــة صعـــوبـــات تعلـــم
وزارة التعليم – السعودية

DOI: 10.12816/0054985

أبعاد الكمالية كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية

إعداد
أ/ ريهـــام الجعفـــري (*)

ملخـــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى اختلاف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقاً لاختلاف أبعاد الكمالية لديهم، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالب وطالبة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. طبق عليهم مقياس الكمالية وأشارت نتائج التحليل العنقودي أن تحصيل الطلاب الموهوبين يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف أبعاد الكمالية. وبينت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA أن أبعاد (المعايير الذاتية، والقلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة، ونقد الأسرة، والتنظيم) لها القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة للتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين لصالح الإناث في القلق تجاه العمل، الحساسية المفرطة، ونقد الأسرة، والدرجة الكلية لمقياس الكمالية، والتحصيل الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: المعايير الذاتية، والقلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة، والتنظيم على التحصيل الدراسي للطلاب، وعدم وجود تأثير دال لتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة على التحصيل الدراسي. واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation تم تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model والتوصل إلى نموذج بنائي مفسر لطبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحديد العلاقة بين أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية، الموهوبون، الكمالية.

(*) معلمة صعوبات تعلم _ وزارة التعليم Miss.rrrrrrr@gmail.com.

The Dimensions of Perfectionism as Predictors of Talented Students' Academic Achievement at the Secondary Stage in Eastern Region

By

Miss. Riham Aljafari (*)

Abstract

The purpose of this study was to identify the different levels of academic achievement of talented students at secondary stage according to variant aspects of their perfectionism and reaching a structural model that explains the nature of relationship between perfectionism aspects and academic achievement of those students. Study sample consists of (93) male and female talented students at the first year secondary at Eastern Province in Kingdom of Saudi Arabia. Perfectionism measurement has been applied on study sample. Cluster analysis results showed that talented students' academic achievement varies according to perfectionism different aspects. ANOVA analysis referred that self- standards, business worries, excessive sensitivity, family criticism and organization could differentiate levels of the academic achievement of talented students. Study results revealed significant differences between the two genders in favor of girls in terms of business worries, excessive sensitivity, excessive sensitivity, total mark of Perfectionism measurement and academic achievement. This study proved significant positive impact of self- standards, business worries, excessive sensitivity and organization on students' achievement while family predictions and criticism have no influence on student's academic achievement. Depending on strictly confirmatory situation, structural equation model landmarks was estimated besides reaching structural explanatory model of the nature of relationship between perfectionism aspects and talented students' academic achievement. Based on these results, the study presented various recommendations that can contribute to Identify of The Relationship between Perfectionism aspects and Talented Students' Academic Achievement.

Key words: Academic Achievement, Perfectionism, Secondary Stage, talented.

(*) Riham Abdulrahman Aljafari – Learning Disability Teacher – Ministry of Education Miss.rrrrrrr@gmail.com.

مقـــــدمـــــــة:

أصـبح الاهتمـام بـالموهوبين ضـرورة فـي عصـرنا الحـالي، فهـم الثـروة الوطنيـة الحقيقـة للمجتمـع, بفكرهم وإبـداعهم صـنعوا سـعادة البشرية ورفاهيتهـا؛ لهـذا فتعـد رعـايتهم مـن أفضـل أنـواع الاستثمار البشري، ومنطلق الاهتمام بالموهوبين نـابع من دراسـة واعيـة لخصـائصـهم, ومـا قد ينـتج عنها من تميز، أو ظهور لكثير من المشكلات التي تؤثر على أدائهم.

وتقدم النمـاذج التفاعليـة الحديثـة للموهبـة مفهوم الموهبـة كبنـاء معقد يتـألف مـن عوامـل معرفيـة وجدانية، (Heller, Pertelh, & Lim, 2005; Renzulli, 2003; Ziegler & Stoeger, 2007).

وينظر الباحثون في مجال الموهبة بأن أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية لديه (Ziegler & Heller, 2000). ويتطلب تطور الموهبة تزاوج بين القدرة العقلية، وكثيـر مـن العوامـل غيـر العقليـة، بصـرف النظـر عـن المجـالات التـي تظهـر فيهـا الموهبـة (Tannenbaum, 2003).

وتتعدد الخصائص التي يتميز بها الموهوبون، ويتفق الباحثون حول وجود تباين لديهم بين الجانب العقلي من ناحية، والوجداني من ناحية أخرى.

فالكمالية Perfectionism إحدى تلك الخصائص الوجدانية التي قد تكون مصدراً للتفوق أو الفشل, وترتبط الكمالية ارتباطاً وثيقاً بالموهوبين، ويظهر ذلك من خلال الدراسات التي أجريت في هذا المقام؛ حيث تبين انتشار نسبة الكمالية لدى الموهوبين عن الطلاب غير الموهوبين؛ فقد أوضح كل من (Schuler, 2000) أن الكمالية إحدى المشكلات المهمة التي يواجهها الموهوبون والمتفوقـون عقليـاً كفئـة خاصـة، وأشـاروا أن (٤٦٪) مـن الطـلاب الموهـوبين والمتفـوقين يطلبـون المساعدة لتعلم كيفية سماحهم لأنفسهم بالفشل أحياناً، وألا يحددوا لأنفسهم آمالاً وتوقعات مرتفعة بشدة، وتذكر (موسى، ٢٠١٦) ان الكمالية طاقة جوهرية تحتاج التوجيه لدى الموهوبين وهذا ما يؤكده المختصون في تصنيف ذوي الكمالية بالإيجابية او السلبية والاختلاف بينهما هو الواقعية وما يترتب على ذلك من آثار. (محمد، ٢٠١٤)

ولقد وفرت المملكة فرصاً متنوعة للكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ لذلك كان الكشف عن خصائص ومشكلات هذه الفئة أحد أولوياتها، خاصة تلك التي قد تؤثر على تطور نموهم المعرفي، والنفسي، والاجتماعي، والتي منها تدني التحصيل الدراسي. ووفقاً للجهود المبذولة لإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو تلك المواهب بصورة أفضل، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الكمالية في أبعادها المختلفة، والتوصل إلى نموذج بنائي يوضح طبيعة العلاقة والتأثير بين الأبعاد المتعددة للكمالية، والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

مشكلـــة الـدراســـة:

يعد التحصيل الدراسي أحد أهم المتغيرات التي تقوم على أساسها المراحل التعليمية المختلفة, لذا حاولت العديد من الدراسات فحص درجه ارتباطها مع عدد كبير من العوامل, وذلك بجعل التحصيل الدراسي هو المخرج النهائي لمجموعة العمليات, التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف، ومن ثم تصاغ الطرق والإجراءات، التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف(Stoeber & Otto, 2006). وقد أشارت أدبيات البحوث والدراسات السابقة، إلى التناقض بين التأثير الإيجابي، والتأثير السلبي لأبعاد الكمالية على التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام، وعلى التحصيل الدراسي للموهوبين بشكل خاص؛ فقد أشار (Svanum & Zody, 2001) أن الكمالية تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي؛ حيث يتم إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية. وهذا ما أكده كل من (Brumbaugh, Lepsik & Olinger, 2007) من خلال الاطلاع على العديد من نتائج الدراسات، والتي تذكر بأن معدلات الطلبة الكماليين يحصلون على درجات أقل من غيرهم ممن لديهم سيطرة أكبر حول أدائهم

كما بين كل من (Kline & Short, 1991; Orange, 1997) أن الإناث أكثر عرضة للكمالية من البنين؛ حيث يصبن بالقلق وعدم الثقة بالنفس؛ من أجل تحقيق المعايير العالية التي وضعنها لأنفسهن. وبناءً على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى اختلاف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وفقاً لاختلاف أبعاد الكمالية لديهم؟

- هل تتباين أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، والقلق تجاه العمال، الحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة، والتنظيم)، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟
- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، وتوقعات الأسرة، والقلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة، ونقد الأسرة، والتنظيم) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

أهـــداف الـــدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية إل التعرف على مستوى اختلاف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وفقاً لاختلاف أبعاد الكمالية لديهم. والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، والقلق تجاه العمال، والحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة، والتنظيم). والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

أهميـــة الـــدراســـة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات المحلية القليلة التي تناولت موضوع الكمالية وأبعادها، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي؛ لذا فإنه من المتوقع أن تساهم في تقديم فهم نظري لطبيعة تلك العلاقة المدروسة، ولأن الكثير من الدراسات تركز على الجوانب السلبية للكمالية؛ فإن هذه الدراسة تطرقت للكمالية بجانبيها السلبي والإيجابي وهذا ما تفتقده المكتبة العربية، وهو ما يعد إضافة جديدة، ومن الناحية التطبيقية فإنها تفحص طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية، والتحصيل الدراسي وذلك من خلال تقنين مقياس يقيس تلك السمة، أُعّد ليلائم الموهوبين من جانب، والبيئة السعودية من جانب آخر، مما يُسَهِّل التعرف على وجود تلك السمة، ودراسة علاقتها بالتحصيل.

مصطلحـــات الدراســـة:

الكمالية:

هي السعي الفرد لتحقيق معايير عالية في كل شيء يفعله، ولها بعدين رئيسين هما: الكمالية الإيجابية وتشير إلى سمة صحية، وترتبط بانخفاض مستوى القلق، وبتحقيق مستويات عالية في

الأداء الأكاديمي، بينما البعد الثاني: الكمالية السلبية، وتشير إلى سمة غير صحية، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب والطالبة على مقياس الكمالية المعد في الدراسة الحالية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الكمالية الإيجابية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الكمالية السلبية.

الطلاب الموهوبون:

هم الذين يظهرون أداءً متميزاً، وبدرجة استثنائية، عند مقارنتهم بآخرين في مثل عمرهم. ويُظهر هؤلاء قدرة عالية على الإنجاز في المجالات المختلفة ويتفوقون في مجال أكاديمي محدد، فهم يحتاجون إلى خدمات لا تقدم عادة في المدارس العادية (U.S. Department of Education, 1993). وقد تم تحديدهم في الدراسة الحالية وفقاً لمعايير محددة من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية.

التحصيل الدراسي:

يشير التحصيل الدراسي إلى المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال عملية التعليم والتعلم، ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الكمالية:

١- مفهوم الكمالية:

العديد منا لديه رغبة في الوصول للأداء المتميز وهذا بدوره لا يعد مشكلة؛ لأنه يحثنا على العمل والسعي الدؤوب للوصول إلى القمة والحصول على أفضل نتائج ممكنة، ولكن حينما نفشل، فإننا نحترم ما بذلناه من جهود، ونجعل من ذلك قوة إيجابية نسير بها إلى الأمام، وبالتالي نتلافى ما وقعنا به من أخطاء، إلا أن البعض لا يقدر ما يفعله، ويشعر بأن أي شيء أقل من الإتقان مرفوض، مما يعود عليه بنتائج سلبية تؤثر على تقدمه، وإبراز قدراته على أكمل وجه، وهذا ما يسمى بالكمالية (Kearns, Forbes, Gardiner, & Marshall, 2008).

وفيما يلي تعرض الباحثة مفهوم الكمالية في البيئات الأجنبية والبيئات العربية

يعرف (Pacht, 1984) الكمالية بأنها مواصلة الفرد لوضع المعايير الذاتية العالية لنفسه، والمدمرة التي تعود عليه بالمشكلات النفسية.

وتتناول **(Ram, 2005)** الكمالية علي أنها مجموعة من الأفكار والسلوكيات التي تسبب احتراق ذاتي للفرد؛ وذلك لأنها تهتم بتحقيق أهداف عالية وغير واقعية، حتى في المجالات التي لا يعد التميز معياراً للنجاح فيها.

وفي البيئة العربية، اختلف الباحثون أيضًا، شأنهم في ذلك شأن الباحثين في البيئات الأجنبية.

يعرفها **(الدسوقي، ١٩٩٠، ١٠٥١)** في ذخيرة علوم النفس "بأنها مطالبة الآخرين بأداءٍ أسمى مما يتطلبه الموقف؛ حيث يتسلط على الفرد رغبة في تَعَقُّب التفاصيل الدقيقة، وفرض شكل غير عادي من الضبط والجودة عليه وعلى الآخرين".

وتناولها البعض في ضوء خصائص الكمالية، فقد تناولت **(باظة، ١٩٩٩)** الكمالية من خلال خصائص التفكير الكمالي، وحددتها في تسع خصائص: وهي صلابة الاهداف، التشابه، الثنائية، ادراك الوقت، الانتباه الانتقائي، رفض الاداء المتوسط أو العادي، الدائرة القهرية، مكافأة الذات علي الانجاز، النظرة التلسكوبية.

مما سبق، يتضح أنه على الرغم من الاختلاف الظاهري في مفهوم الكمالية، إلا أنه يوجد اتفاق بين الباحثين. على أن الكمالية هي سعي الفرد لتحقيق معايير عالية في كل شيء يفعله، وتتحدد في بعدين رئيسين هما: الكمالية الايجابية، وهي سمه صحية ترتبط بانخفاض مستوى القلق، وبتحقيق مستويات عالية في الأداء الأكاديمي، وقد يشكل جزءاً من السعي للتميز، بينما البعد الثاني وهو الكمالية السلبية، وتعتبر سمة غير صحية؛ لأنها ترتبط بارتفاع مستوى القلق، وتحقيق مستويات أقل من الأداء الأكاديمي.

وهناك مجموعة العوامل المحفزة لتأصيل هذه الصفة منها داخلية : الخوف من الفشل، ارتكاب الأخطاء، والنقد، التفكير بمنطق الكل أو لاشيء، الاعتقاد بأن الآخرين ينجحون بسهوله (University of Illinois Counseling Center, 2004) والأخرى خارجية: المعاملة الوالدية (موسى, ٢٠١٦)، خبرات الفشل والنجاح (اللحياني، والعتيبي، ٢٠١٠)، المعلم، الأقران، الأخوة، الترتيب الولادي (Christopher & Shewmaker, 2010).

٢- نمـــــاذج قيـــــاس الكمـــــاليـــــة:

المتتبع لمجال قياس الكمالية يجد أن هناك اختلافاً واضحاً بين الباحثين حول مفهوم الكمالية وأبعادها ومقاييسها؛ وفيما يلي عرض لبعض النماذج الخاصة بقياس الكمالية.

أ) نمـــوذج (Frost et al., 1990)

يعد نموذج (Frost et al., 1990) من أكثر التقسيمات شيوعاً لأنواع الكمالية؛ فهو يميل إلى التمييز بين الجوانب التي تبدو إيجابية أو صحية (السوية)، والجوانب التي تبدو سلبية أو عصابية (اللا سوية).

ويفترض هذا النموذج بأن الكمالية ذات بنية متعددة الأبعاد تشتمل على ستة أبعاد رئيسة وهي: المعايير الشخصية، الحساسية المفرطة للخطأ، القلق تجاه الفعل، التوقعات الوالدية، النقد الوالدي، التنظيم

ب) نمـــوذج (Hewitt & flett, 1991)

يعد هذا المقياس مثالا للكمالية المعرفية؛ وذلك لأنه يعتمد على التقييم المعرفي للفرد، ويتكون من (٤٦) عبارة مصنف وفق ثلاث أبعاد رئيسة وهي: الكمالية الموجهة نحو الذات، الكمالية الموجهة نحو الآخرين، الكمالية المكتسبة اجتماعياً

ج) نمـــوذج (Slaney et al., 2001)

يعتبر هذا النموذج ذا أهمية عالية؛ وذلك لأنه يصف بدرجه مقبولة بين ذوي الكمالية التكيفية، واللا تكيفية، وغير الكماليين مقارنة بالنماذج الأخرى، ويتكون من (٢٣) عبارة، ويقيس ثلاثة أبعاد رئيسة هي: معايير ذاتية عالية، الانضباط، التباين

د) نمـــوذج (Hill et al., 2004)

توصلت دراسة هيل وزملائه إلى نموذج خاص للكشف عن الكمالية، وتتكون من ثمانية عوامل وفق بعدين أساسيين: الأول البعد الأدائي وهي الكمالية الساعية للإنجاز، والثاني البعد المعرفي وهي الكمالية المعتمدة على التقويم الذاتي الدائم.

واقتصرت الدراسة الحالية على نموذج (Frost et al., 1990) ؛ لسعة انتشاره وسهولة دراسته لدى فئة الموهوبين.

٣- قيـاس الكمـاليـة في البيئـة العـربيـــة:

فـي البيئـة العربيـة تنـاول بعـض البـاحثين الكماليـة مـن خـلال ثلاثـة أبعـاد هـي: الكماليـة الموجهة نحو الذات، الكمالية الموجهة نحو الآخرين، والكمالية المفروضة اجتماعيا (فايد، ٢٠٠١).

وقامـت (عبـد الخـالق، ٢٠٠٥) بدراسـة الكماليـة متعـددة الأبعـاد وقياسـها مـن خـلال خمسـة أبعـاد هـي: المماطلـة فـي إنهـاء المهـام، قلـق الكماليـة، العلاقـة بـالآخرين، العلاقـة بالذات، الاضطرابات السيكوسوماتية.

بينما تناولت (الموسى، ٢٠٠٧) الكمالية على أساس القائمة التي وضعها (Hill et al., 2004) وتتضمن القائمة ثمانية أبعاد هي: الاهتمام بالأخطاء، النضال من أجل الامتياز، المعايير العالية للآخرين، الحاجة للموافقة، الضغوط الوالدية، التأمل، التنظيم، التخطيط.

اذاً الكماليـة تشـير إلـى السـعي لتحقيـق معـايير عاليـة فـي كـل شـيء يفعلونـه، سـواء فـي العلـم، العمـل، الرياضـة، الرسـم، الطـبخ .. وغيرهـا، وهنـاك درجـات مختلفـة مـن الكماليـة حسـب مرونـة المعـايير التـي يضـعونها. ولهـا عـده أنـواع أهمهـا العـادي (الصـحي): معـايير عاليـة قياسـية يـراد تحقيقهـا، ويمكـن تعـديلها حسـب الظـروف (العصـابي): يضـع الفـرد معـايير عاليـة لتحقيقهـا، ولا يـتم التكيـف وفـق الظـروف فـي ضـوء التقـويم الـذاتي المسـتمر؛ خوفـاً مـن الفشـل بـدلاً مـن الرغبـة فـي النجـاح وهنـاك عوامـل عـدة تسـاعد علـى الكماليـة داخليـة منهـا وخارجية، كما توجد آثار مترتبة عليها إيجابية كانت أو سلبية.

ثانياً: الكمـاليـة والمـوهبـة

أوضـح كـل مـن (Mendaglio & Pyryt, 1996) أن الرابطـة بـين الكماليـة والتفـوق ظـاهرة بوضـوح، فالاتجـاه نحـو الكماليـة هـو بعـد علـى جانـب كبيـر مـن الأهميـة علـى أكثـر المقـاييس شـيوعاً واسـتخداماً، والخاصـة بتقـدير المعلمـين وتعـريفهم للطـلاب المتفـوقين عقليـاً، كمـا أن مواجهـة الكماليـة لـدى الطـلاب المتفـوقين عقليـاً هـي واحـدة مـن حاجـات الإرشـاد لـديهم، والمعلمـون النموذجيـون ينصـب اهتمـامهم علـى تـأثيرين سـلبيين للكماليـة لـدى المتفوقين عقليا هما: التأخر الدراسي، والاضطراب الانفعالي.

وقد يرجع ارتباط الكمالية بالموهبة إلى عدد من الأسباب أهمها:

- منذ المراحل الأولى في حياة الموهوبين وهدفهم الأساسي هو النجاح في كل مناحي الحياة المختلفة؛ وذلك لأنهم دائماً ما يكونون في مواجهة التحديات المختلفة.
- يسعى الموهوبون للوصول إلى الأداء المتكامل، ونظراً لعدم وجود تحدٍّ قوي أمامهم، فإنهم يصوبون هدفهم لتحقيق الدرجات النهائية في الدراسة كوسيلة لإرضاء أنفسهم.
- شعور الموهوبين بأن لديهم إمكانيات وقدرات أفضل من الآخرين تجعلهم غالباً يسعون إلى الوصول إلى كمالية مبالغ فيها.

ثالثاً: الكمالية والتحصيل الدراسي

قد يؤثر التحصيل بصورة ايجابية أو سلبية على تقدير الطالب لذاته والرضا عنها، ولأنه لا يقيس إلا جانب التذكر واسترجاع المعلومات، مستبعداً بذلك المهارات الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تعد متغيرات هامة في الكشف عن الموهوبين؛ لذا فقد أوصى بعض الباحثين في مجال الموهبة باستخدام وسائل أخرى للكشف والتعرف؛ وذلك بسبب ظهور حالات لا يؤدون التحصيل والإنجاز الذي تختزنه طاقاتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم؛ لأن مواهبهم لا تستثمر بطرق منتجة (ديفيز، وريم، ٢٠٠١)

والجدير بالذكر ما أشار إليه (Blankstein & Dunkley, 2002) أن هناك علاقة إرتباطية بين شكلي الكمالية فالإيجابية لها أثر موجب، والسالبة تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، والذي وافق ذلك ما أشار إليه (Brumbaugh, Lepsik & Olinger, 2007) أن بعض الدراسات توصلت إلى وجود فرق بين شكلي الكمالية في التحصيل؛ فالإيجابية يكون فيها التحصيل أعلى من السالبة. أما (Brown, et al., 1999) أشاروا بأن هناك علاقة ايجابية بين معايير الشخصية، والمعدل التراكمي، ولديهم تقدير ذاتي، ورضا عن الحياة بمستوى أكبر من السلبية، كما أنهم يضعون توقعات عالية لأنفسهم ومن الآخرين، إلا أنهم يتعرضون إلى نقد من الوالدين بصوره أقل من السالبة، مما جعل التوتر لديهم منخفضاً.

يتلخص لدينا أن هناك اختلافاً في وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والكمالية، فالقائلون بأن هناك علاقة انقسموا إلى عدة أراء، فرأي يقول: بأن العلاقة سلبية، ورأي ثانٍ يقول: بأن العلاقة

موجبة ورأي آخر بأن العلاقة متعددة بين السلبية والإيجابية، وهناك فريق يرى عدم وجود أي علاقة بين الكمالية والتحصيل الدراسي.

المنهجيـــة والإجـــراءات:

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج التنبؤي، الذي يقوم على دراسة التغيرات في مستويات وأبعاد المتغيرات المستقلة، وإسقاطاتها على المتغيرات التابعة، ثم تم تطبيق أدوات البحث، وقد شارك في التطبيق فريق من إدارات ومراكز الموهوبين والموهوبات بالمنطقة الشرقية (الأحساء، الظهران، الدمام، الخبر، الجبيل، حفر الباطن)، وتم عقد عدة ورش عمل مع الفريق لتوضيح الهدف من الدراسة وطبيعة الأداة وإجراءات التطبيق.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي في المنطقة الشرقية والبالغ عددهم (١٢٧٨) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) سنة، بمتوسط زمني قدرة (١٦.٦٠) سنة، وانحراف معياري قدرة (٠.٩٣). وقد تم تحديد مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات وفقاً لمعايير محددة من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة حيث تم تحديد أسماء الطلاب والطالبات، ثم مخاطبة إدارات ومراكز الموهوبين والموهوبات بالمناطق المختلفة، وكانت العينة المستهدفة (١٢٠) طالب وطالبة (٦٠ ذكور، ٦٠ إناث)، تم تجميع درجات (٩٣) طالب وطالبة (٥١ ذكور، ٤٢ إناث) منهم، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته (٧.٢٨٪) من المجتمع الأصلي للدراسة.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة قصدية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي ببعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بالأحساء؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية، (وقد تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة قصدية؛ نظراً لعدم التعاون من بعض

المدارس، وحرصاً من الباحثة على تطبيق مقياس الكمالية بما لا يضعف الخصائص السيكومترية للمقياس). وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٢٩٢طالب وطالبة (١٥٧ طالب، ١٣٥ طالبة).

أداة الـدراسـة

مقيـــاس الكمـــاليـــة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية؛ قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الكمالية لدى الطلاب والطالبات الموهوبات بالصف الأول الثانوي، وقد أعدت الباحثة المقياس الحالي من خلال خطوتين هما:

- الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الكمالية (Seo, 2008).
- الاستفادة من بعض المقاييس التي تناولت الكمالية، على سبيل المثال: مقياس الكمالية العصابية من إعداد (باظة، ١٩٩٩)؛ ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد Multidimensional Perfectionism Scale من إعداد (Frost et al., 1990)؛ ومقياس السعي نحو الكمالية – المعدل من إعداد (Slaney et al., 2001).

بناء على الخطوتين السابقتين قامت الباحثة بصياغة (٣٩) فقرة تمثل مقياس السعي نحو الكمالية بصورته الأولية، ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

صـــــــــدق الأداة

صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الكمالية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في القياس والتقويم، والموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي من المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، وجامعة القصيم، وجامعة جازان، وذلك بهدف إبداء آرائهم في صلاحية فقرات المقياس، وشمولها لقياس ما وضعت من أجله، ومناسبة سلم التقدير على أبعاد وفقرات المقياس، إضافة إلى مدى وضوح صياغة كل فقرة، وفي ضوء المرئيات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمون تم إجراء التعديلات الآتية:

١- تم الاتفاق بين المحكمين على (٣٦) فقرة.

٢- حذف الفقرة التالية: " لم أشعر أبداً بأنني قادرة على تلبية توقعات والديَّ".

٣- اتفق المحكمون على إعادة صياغة فقرتين.

الصـــدق العـــاملـــي:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم تطبيق المقياس على (٢٩٢) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره، وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. وأسفر التحليل العاملي عن ستة عوامل تشبعت عليهم: (٣٣) مفردة مع حذف (٥) مفردات كانت تشبعاتها أقل من (٠.٣)، وبلغت قيمة التباين الكلي لهما (٥٢.٥٧٪)، وقد تشبع على العامل الأول (٧) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١٧)، وفسر نسبة (١٢.٦٥٪) من التباين الكلي، ودارت فقرات البعد الأول حول المعايير التي يضعها الطالب للوصول لمستوى الكفاءة والتميز في أداء الأعمال؛ لذا سمي ببعد (المعايير الذاتية)، وتشبع على العامل الثاني (٧) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٧٤)، وفسر نسبة (١١.٣٣٪) من التباين الكلي، وتركزت فقرات البعد الثاني على شعور الطالب بالخوف والقلق من الفشل، فيما يقوم به من أعمال؛ لذا سمي ببعد (القلق تجاه الأعمال)، وتشبع على العامل الثالث (٦) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١٣)، وفسر نسبة (٩.٥٠٪) من التباين الكلي، ودارت فقرات البعد الثالث حول خوف الطالب من الخطأ أو الفشل فيما يقوم به من أعمال في نظر الآخرين؛ لذا سمي ببعد (الحساسية المفرطة للخطأ)، وتشبع على العامل الرابع (٥) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٥٦)، وفسر نسبة (٧.٧٥٪) من التباين الكلي، وأشارت فقرات البعد الرابع إلى توقعات الأسرة لمستوى أداء الطالب وتميزه؛ لذا سمي ببعد (توقعات الأسرة)، وتشبع على العامل الخامس (٤) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١.٨٨)، وفسر نسبة (٥.٧٠٪) من التباين الكلي، وتركزت فقرات البعد الخامس على النقد الأسرى لأداء الطالب ومستوى التميز المطلوب منه؛ لذا سمي ببعد (نقد الأسرة)، أما البعد السادس والأخير تشبع عليه (٤) مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١.٨٦)، وفسر نسبة (٥.٦٤٪) من التباين الكلي، ودارت فقرات هذا البعد حول تنظيم الطالب ودقته فيما يقوم به من مهام؛ لذا سمي ببعد (التنظيم).

ثبـــــات الأداة

للتحقق من ثبات مقياس الكمالية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت معاملات الثبات (٠.٧٦) لبعد المعايير الذاتية، و (٠.٨٠) لبعد القلق تجاه العمل، و (٠.٧٩) للحساسية المفرطة، و(٠.٨١) لتوقعات الأسرة، و (٠.٨٠) لنقد الأسرة، و (٠.٧٨) للتنظيم، و (٠.٨٢) للدرجة الكلية. تشير نتائج ألفا كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس إلى تمتع أبعاد مقياس الكمالية والدرجة الكلية بثبات مناسب.

تصحيـــح المقيـــاس:

تَكَوَّنَ مقياس الكمالية في صورته النهائية بعد حساب الصدق والثبات من (٣٣) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: بعد المعايير الذاتية ويتكون من (٧) فقرات، وبعد القلق تجاه الأعمال ويتكون من (٧) فقرات، وبعد الحساسية المفرطة للخطأ ويتكون من (٦) فقرات، وبعد توقعات الأسرة ويتكون من (٥) فقرات، وبعد نقد الأسرة ويتكون من (٤) فقرات، والبعد الأخير التنظيم ويتكون من (٤) فقرات. وتتدرج الدرجات وفقاً للتدريج الخماسي: موافق بدرجة كبيرة (٥ درجات)، وموافق (٤ درجات)، وإلى حد ما (٣ درجات)، وغير موافق (درجتان)، وغير موافق على الإطلاق (درجة واحدة)، وبذلك يكون الحد الأدنى للدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب أو الطالبة (٣٣) درجة، والحد الأقصى (١٦٥) درجة.

التحصيل الدراسي: قامت الباحثة بمخاطبة إدارات ومراكز الموهوبين والموهوبات بالمنطقة الشرقية؛ للحصول على الدرجة النهائية والتي تحصلت عليها عينة الدراسة، وقامت الباحثة بتحويل درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث بالمدارس المختلفة إلى نسب مئوية؛ لتوحيد ثقف درجة التحصيل الدراسي وسهولة التعامل معها إحصائياً.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

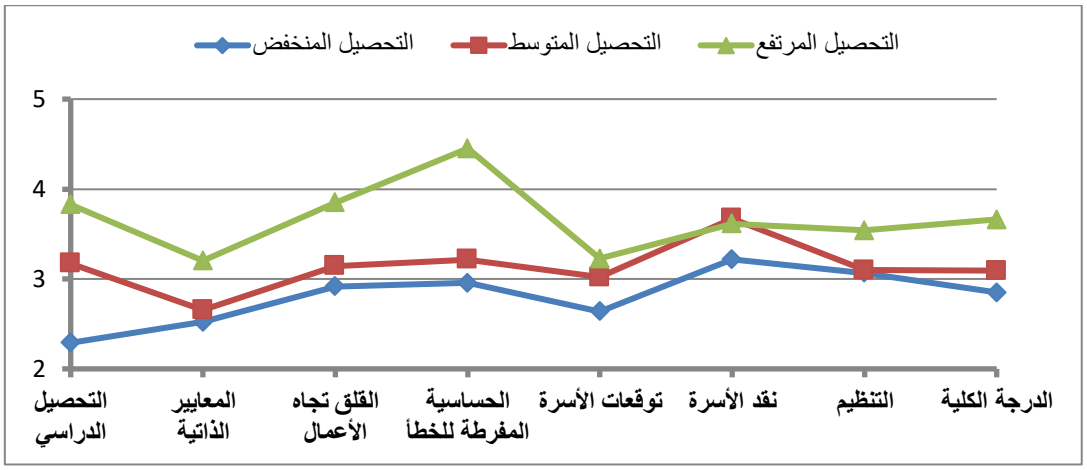
النتائج المتعلقة بوصف أسئلة الدراسة

أولاً: الســـــؤال الأول

والذي ينص على "**هل يختلف التحصيل الدراسي للطلاب الموهوبين باختلاف أبعاد الكمالية لديهم؟**"

للإجابة عن السؤال تم تحويل درجات الطلاب على أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، والقلق تجاه العمال، الحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة، والتنظيم)، والتحصيل الدراسي إلى درجات معيارية؛ نظراً لاختلاف عدد المفردات والأبعاد والدرجة الكلية داخل كل بعد،

وإجراء الأسلوب الإحصائي التحليل العنقودي، مع اتخاذ مستوى التحصيل الدراسي كمحك لتصنيف الطلاب؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستويات من التحصيل (الأداء المرتفع، الأداء المتوسط، الأداء المرتفع). ويوضح شكل (١) تصنيف الطلاب إلى ثلاثة مجموعات وفقاً للتحصيل الدراسي (المستوى المرتفع – المستوى المتوسط – المستوى المنخفض)، وما يرتبط بكل مجموعة من مستويات مختلفة للمتغيرات المستقلة (المعايير الذاتية، والقلق تجاه العمال، الحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة، والتنظيم) والدرجة الكلية على مقياس الكمالية.



شكل (١) المستويات المختلفة للمتغيرات المستقلة في ضوء التحصيل الدراسي للطلاب

يتضح من الشكل (١) ما يلي: أن الطلاب ذوى مستوى التحصيل الدراسي المرتفع درجاتهم مرتفعة على أبعاد (القلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة للخطأ، ونقد الأسرة)، والدرجة الكلية لمقياس الكمالية، ودرجاتهم متوسطة على أبعاد (المعايير الذاتية، وتوقعات الأسرة، والتنظيم). أن الطلاب ذوى مستوى الأداء المتوسط درجاتهم مرتفعة على بعد (نقد الأسرة)، ودرجاتهم متوسطة على أبعاد (القلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، والتنظيم)، والدرجة الكلية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم منخفضة على بعد المعايير الذاتية. أن الطلاب ذوى مستوى الأداء المنخفض درجاتهم متوسطة على أبعاد (القلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة للخطأ، ونقد الأسرة، والتنظيم)، والدرجة الكلية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم منخفضة على أبعاد (المعايير الذاتية، وتوقعات الأسرة).

ثانياً: الســـــــؤال الثاني

والذي ينص على "**هل تتباين أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، والقلق تجاه العمال، الحساسية المفرطة للخطأ، وتوقعات الأسرة، ونقد الأسرة، والتنظيم)، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين باختلاف الجنس؟**"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة Independent Samples t. Test، وذلك بعد التحقق من توافر شروط اختبار "ت" في البيانات. ويظهر جدول (١) نتائج اختبار "ت".

جدول (١) نتائج اختبار "ت" على أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي

الأبعـــــاد		N	M	SD	DF	T
المعايير الذاتية	إناث	٤٢	٢٠,٩٨	٧,١٣	٩١	١,٩٢
	ذكور	٥١	١٨,٣٧	٥,٩٦		
القلق تجاه الأعمال	إناث	٤٢	٢٥,١٧	٦,٥٥	٩١	**٢,٧٩
	ذكور	٥١	٢١,٤٣	٦,٣٤		
الحساسية المفرطة	إناث	٤٢	٢٢,٩١	٦,٣٤	٩١	*٢,٣١
	ذكور	٥١	١٩,٨٨	٦,٢٢		
توقعات الأسرة	إناث	٤٢	١٥,٣٨	٤,٨٥	٩١	١,٠٢
	ذكور	٥١	١٤,٣٣	٥,٠٠		
نقد الأسرة	إناث	٤٢	١٤,٨٣	٣,١١	٩١	*٢,٥٥
	ذكور	٥١	١٣,٣١	٢,٦٣		
التنظيم	إناث	٤٢	١٣,٤١	٣,٧٦	٩١	١,٢٤
	ذكور	٥١	١٢,٥٥	٢,٨٨		
الدرجة الكلية للكمالية	إناث	٤٢	١١٢,٦٧	٢٠,٦٧	٩١	**٢,٩٩
	ذكور	٥١	٩٩,٨٨	٢٠,٤٠		
التحصيل الدراسي	إناث	٤٢	٦٩,٦٠	١٠,٣٨	٩١	***٦,١٩
	ذكور	٥١	٥٥,٥٣	١١,٣٢		

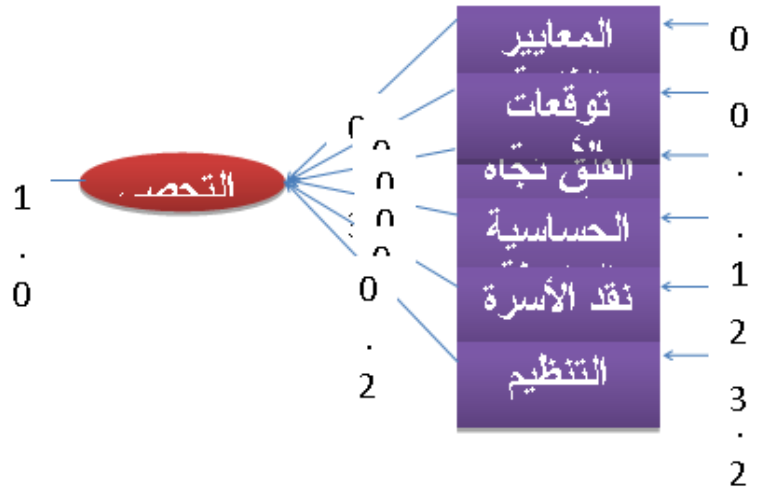
يتضح من الجدول (١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين لصالح الإناث في متغير القلق تجاه العمل [t=2.79; p<0.01]، ومتغير الحساسية المفرطة [t=2.31; p<0.05]، ومتغير نقد الأسرة [t=2.55; p<0.05]، والدرجة الكلية لمقياس الكمالية [t=2.99; p<0.01]، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين لصالح الإناث في متغير التحصيل الدراسي [t=6.19; p<0.001]، في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في متغيرات (المعايير الذاتية، وتوقعات الأسرة، والتنظيم)؛ حيث بلغت قيم "ت" (١.٩٢)، (١.٠٢)، (١.٢٤) على التوالي وهي جميعها قيم غير دالة إحصائياً.

ثالثاً: الســـــؤال الثـــالـــث

والذي ينص على **هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية (المعايير الذاتية، وتوقعات الأسرة، والقلق تجاه الأعمال، والحساسية المفرطة، ونقد الأسرة، والتنظيم) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي)؟"**

للإجابة على هذا السؤال تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة، واعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استخدم الباحثون طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model.

وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٢٣٧.١٤) بدرجات حرية تساوى (٢٠٩) ومستوى دلالة ($p<0.05$): أى أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهى تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وشكل (٢) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها النموذج.



شكل (٢): النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

من شكل (٢) يتضح أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج هو تأثير المعايير الذاتية على التحصيل الدراسي (٠.٣٥)، يليه تأثير الحساسية المفرطة على التحصيل الدراسي (٠.٣٢)، يليه تأثير التنظيم على التحصيل الدراسي (٠.٢٤)، يليه تأثير القلق تجاه الأعمال على التحصيل الدراسي (٠.١٦)، أما أضعف التأثيرات هو تأثير كل من نقد الأسرة وتوقعات الأسرة على التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠.٠٨)، و(٠.٠٧) على التوالي.

مناقشة النتائج:

اختلاف أداء مجموعات الطلاب باختلاف متغيرات الدراسة

أظهرت نتائج التحليل العنقودي أن تحصيل الطلاب يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف الأبعاد الستة، ويظهر الشكل (١) تباين تحصيل الطلاب في مختلف مستوياته بالمتغيرات السابقة، حيث كان الطلاب ذوو التحصيل المرتفع هم الأعلى في كل من المعايير الذاتية، القلق تجاه الأعمال، الحساسية للخطأ، التنظيم، الدرجة الكلية، في حين كان التحصيل المتوسط متوسطا أيضاً في كل المتغيرات ماعدا نقد الأسرة، وكان التحصيل الأقل هو الأدنى في كل المتغيرات، إلا أن هذه التأثيرات جاءت متباينة من حيث مستوى الدلالة، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه، وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) لمتغير الحساسية تجاه الخطأ، والذي كان أكثر المتغيرات تمييزا بين التحصيل في مستوياته الثلاثة المرتفع، المتوسط والمنخفض،

وأظهـرت نتـائج اختبـار شـيفيه الخاصـة بالحساسـية المفرطـة للخطـأ أن الفـروق كانـت دالـة بـين المجموعات الثلاثة، وهذا يظهر بوضوح تأثر تحصيل الطلاب بالحساسية تجاه الخطأ؛ ولعل ذلك بسبب زيادة شعور الفرد بالمسئولية الذاتية تجاه إنجازاته، والحماس على أدائها بصورة متميزة.

التأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة على الأداء باختلاف الجنس

ويعني ذلك أن الإناث أكثر حساسية تجاه الخطأ من الذكور، وهذه النتيجة تخالف بعض الدراسـات السـابقة، والتـي توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق دالـه إحصـائيا راجعـه لتـأثير الجـنس (Haase, Prapavessis & Owens, 2002; Kawamura & Frost, 2004)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن في هذه المرحلة من العمر – مرحلة المراهقة – تلعب الأسرة دوراً كبيراً في حياة الأبناء، ولعل الطريقة التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهم هي المؤثر الأساسي في شخصيتهم؛ حيث يبحث الأبناء عن نموذج يقتدون به. وفي البلاد العربية غالبا يعطى الذكور قدراً من الحرية في كافة مجالات الحياة، بخلاف الإناث؛ حيث يكون هناك حذر شديد في التصرفات، مصحوب بجو من التقويم المستمر لهن، وقد ينتج من ذلك الخوف الشديد من الفعل أو الوقوع في الخطأ، وبالتالي نقد الوالدين الذي يعد خطراً يهددهن؛ لذا يؤثر ذلك سلباً على الحالة النفسية والسمات الشخصية، الانسحاب من مختلف الأعمال، وبالمقابل فإن الذكور يميلون إلى قمع مشاعر القلق والخوف بسلوك خارجي أكثر من الإناث. وفي هذا الصدد يشير (زهران، ٢٠٠٥) أن النجاح الدراسي يعد من أهم بواعث السعادة للمراهق؛ لذا فقد يجعل ذلك سبباً رئيساً لتميز الإناث في التحصيل بحثاً عن السعادة والقبول الوالدي. لذا يمكن تفسير التوافق وعدم اختلاف الأبعاد (توقعات الوالدين، التنظيم، المعايير الذاتية) لدى الجنسين، ومساواتهم في التعليم والعمل سواء في المدرسة أو المنزل، وهذه النتيجة توافقت مع الدراسات الأجنبية السابقة، ولعل السبب في ذلك عائد إلى البيئة الثقافية واختلاف العادات والتقاليد، وتأثير ذلك على الأفراد.

النموذج البنائي المقترح

أكدت نتائج نموذج المعادلة البنائية مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وكما هو واضح في الشكل (٢) أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج، هو تأثير المعايير الذاتية على التحصيل الدراسي،

وهذا ما توصلا إليه في دراسة مصطفى وأحمد (٢٠١١) بوجود علاقة بين الكمالية السلبية وتقدير الذات، وان ذلك يؤثر في انخفاض التحصيل الدراسي (أبو سليمه، ٢٠١٥) ويليه تأثير الحساسية المفرطة، يليه تأثير التنظيم، يليه تأثير القلق، وهذا ما تؤكده دراسة نزيرا وجاروميا (٢٠١٢) بوجود علاقة بين القلق والضغط النفسي والكمالية أما أضعف التأثيرات هو تأثير كل من نقد الأسرة وتوقعات الأسرة على التوالي، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى وجود تأثيرات مباشرة للأبعاد الستة، باختلاف نسبها على التحصيل الدراسي، وارتباطها ببعض البعض. وقد يكون من المفهوم الدور الذي تلعبه المعايير الذاتية في التأثير على تحصيل الطلاب الموهوبين؛ حيث يتم السعي من أجل تحقيق الانجاز، وفقا لمعايير شخصية، وأهداف عالية يسير وفقها مع المحافظة على الرضا عن أدائه والجهد المبذول، وهذا بدوره يجعل الطلاب الموهوبين يعملون على استخدام استراتيجيات فعالة لمواجهه الضغوطات الناتجة عن تلك المعايير. أما الحساسية المفرطة للخطأ، فلعل ارتباطه بالمعايير الذاتية جعلته يليها؛ حيث تتم عمليات التقييم الذاتي، فالرغبة في تحقيق المعايير الموضوعة تؤدي إلى الخوف من الخطأ والفشل، وكل ذلك يؤثر على التحصيل الدراسي سواء بالإيجاب أو السلب. وفيما يتعلق بالتنظيم، فالفكرة القائلة: بأنه "يجب أن يتم تحقيق الأهداف بصورة صحيحة تماماً"، سوف تجعل الطلاب يعانون من تأجيل ومماطلة الأهداف التنظيمية الموضوعة، وبالتالي يعيشون حالة من الفوضى؛ لذا فإن التنظيم يؤثر على انخفاض التحصيل، وهنا يعتمد على فكرة الموهوب عن المعايير الذاتية الموضوعة، فإذا كان تحقيقه لها من أجل الإنجاز دون الرضا عن الأداء، فهذا ما يحقق المماطلة والفوضى، أما خلاف ذلك فإنه يعيش حالة من الترتيب والتنظيم الذي يساعد على تحقيق الأهداف. وأما القلق تجاه الفعل فهو يرتبط أيضا بالمتغيرات السابقة؛ حيث ينتج لدى الطلاب الموهوبين خوف من الفعل؛ رغبة في تحقيق المعايير وتجنباً للوقوع في الخطأ. ويشير النموذج إلى تأثير ضعيف (للنقد الأسري وتوقعات الأسرة) على التحصيل؛ ولعل ذلك يرجع للمرحلة العمرية؛ حيث يحاول فيها الأفراد تحمل المسئولية الذاتية لرفع الكفاءة وتحقيق الذات، وهذا ما اتفق مع نتيجة دراسة أنجي (Angie 2012) والموسى (2007) التي كشفتا عن وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية والاسلوب الوالدي المتسلط.

التـــــوصـيـــــــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالتالي:

- ألا يقتصـر الاهتمـام بالخصـائص العقليـة لـدى الموهـوبين، بـل ضـرورة التركيـز علـى الخصائص الاجتماعية والانفعالية لما لها من أثر كبير عليهم.
- إعـداد الكـوادر المدربـة، للتعامـل مـع الموهـوبين لمـا يتميـزون بـه مـن خصـائص عقليـة واجتماعية وانفعالية مختلفة عن أقرانهم العاديين.
- تطـوير مقيـاس الكماليـة وأبعادهـا؛ للكشـف عـن وجودهـا لـدى الموهـوبين مبكـراً بجميـع المراحل الدراسية.
- توعية أولياء الأمور والمعلمين بضرورة تأصيل قيمة التعلم في نفوس الطلاب، وأن الخطأ لا يوازي الفشل في المجال الأكاديمي، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة لمواجهه الضغوط، وتغيير الأفكار والمعتقدات السلبية المتعلقة بالاختبارات، أو مواقف الضغط التي يوضع فيها الطلاب.
- توجيه نظر المعلمين إلى تنمية التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة، مع تحفيز دافعية الطلاب على التعلم.
- العمل على إعطاء الإناث قدراً من الحرية في مختلف المواقف التعليمية والتربوية، ويساعد ذلك على تحسين الثقة بالنفس، و الحد من الخوف والقلق.
- تدريب وإكساب المتعلمين بكيفية تنظيم الوقت، والعمل والتخطيط المسبق لكافة الأهداف المستقبلية المراد تحقيقها وفق القدرات.
- العمل على تدريب المتعلمين على استراتيجيات تعلم فعالة؛ لمواجهة الضغوطات – يؤدي إلى تعميم تلك الاستراتيجيات لما بعد المرحلة التعليمية، وبالتالي يساعدهم أيضا على النمو المهني.

المـــــــراجـــــــع

المراجع العربية

١- أبوسليمة، نجلاء (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. (١٨)١، ٥٢٥ – ٥٤٨.

٢- باظة، آمال عبدالسميع (٢٠٠٣). سيكولوجية غير العاديين: ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٣- اللحياني، مريم؛ العتيبي، سميرة (٢٠١٠). تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي ... قراءة سيكولوجية. ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر العلمي العربي السّابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، تموز ٢٨-٢٩.

٤- الدسوقي، كمال (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس. الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥- ديفيز، جارى؛ وريم، سيلفيا (٢٠٠١). تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة. ترجمة: عطوف ياسين. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

٦- زهران، حامد (٢٠٠٥). علم النفس النمو. عالم الكتب، القاهرة.

٧- عبد الخالق، شادية احمد (٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختبار وفتيات العلاج الواقعي في خفض اضطرابات الكمالية العصابية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. (٤٦)، ٢١٥-٢٦٦.

٨- فايد، حسين علي (٢٠٠١). شكل الجسم وتقدير الذات كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الكمالية والشره العصبي. مجلة الإرشاد. (١)، ٥١-١٠٣.

٩- محمد، محمد (٢٠١٤). مقياس الكمال النسبي المعدل : البنية والثبات وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية. مجلة كلية التربية. (٢٧) ١، ١ – ٤٤.

١٠- مصطفى، ولاء ربيع؛ وأحمد، هويده حنفي (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. مجلة العلوم التربوية. ٢(٢)، ٢٦٠-٣٠١.

١١- موسى، أماني (٢٠١٦). الصورة الوالدية وعلاقتها بالنزعة الكمالية لدى عينة من الطلبة المتفوقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

١٢- الموسـى، نـوال محمـد (٢٠٠٧). الكماليـة (السـوية / العصـابية) وعلاقتهـا بأسـاليب التنشـئة الوالديـة المدركـة لـدى طـلاب وطالبـات جامعـة الملـك سـعود، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، الرياض، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.

المـراجـع الأجنبيـة

1- Angie. L. (2012). Parenting Style, Perfectionism, and Creativity in High-Ability and High- Achieving Young Adults. Journal for the Education of the Gifted. USA, 35(4) 344- 365.

2- Blankstein, K., & Dunkley, D. (2002). Evaluative Concerns, Self-Critical, and Personal Standards Perfectionism: A Structural Equation Modeling Strategy. In G. L. Flett & P. L. Hewitt, (Eds.). Perfectionism: Theory, Research and Treatment. Washington, 285 – 315.

3- Brown, E., Heimberg, R., Frost, R., Makris, G., Juster, H., & Leung, A. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. Journal of Social & Clinical Psychology. 18(1), 98-120.

4- Brumbaugh, J., Lepsik, R. & Olinger, C. (2007). The Relationship between GPA and Perfectionism. Undergraduate Research Journal for the Human Sciences, 6. Retrieved; 21 Jun, 2012, from http://www.kon.org/urc/v6/brumbaugh.html.

5- Christopher, M., & Shewmaker, J. (2010). The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children. Gifted Child Today. 33(3), 20-30.

6- Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research. 14(5), 449-468.

7- Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge, 147-170.

8- Haase, A., Prapavessis, H., & Owens, G. (2002). Perfectionism, social physique anxiety and disordered eating: a comparison of male and female elite athletes. Psychology of Sport and Exercise. 3(3), 209–222.

9- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression. Journal of Abnormal Psychology. 100 (1), 98–101.

10- Hill, W., Huelsman, J., Furr, M., Kibler, J., Vicente, B., & Kennedy, C. (2004). Anew Measure of Perfectionism. The perfectionism Inventory Pevien. Journal of Personality Assessment. 82(1), 80-90.

11- Kawamura, K., & Frost, R. (2004). Self-Concealment as a Mediator in the Relationship Between Perfectionism and Psychological Distress. Cognitive Therapy and Research. 28(2), 183-191.

12- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: a review of perfectionism and self-handicapping. Australian Educational Researcher. 35(3), 21-36.

13- Kline, B., & Short, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. Roper Review. 13 (3), 118-121.

14- Mendaglio, S., & Pyryt, M. (1996). The emotional. drama of Giftedness: Self concept, Perfectionism and Sensitivity. Paper Presented at the Annual SAGE Comperence, September 27-28 held at University of calagry: Albrta.

15- Naziria , A., & Jahromia , H. (2012). The relationship between socially prescribed perfectionism and depression The mediating role of maladaptive cognitive schemas. Centre for Nursing and Health Studies .Iran, 32(1), 141-147.

16- Orange, C., (1997). Gifted students and perfectionism. Roeper Review. 20(1), 39-41.

17- Pacht, A. (1984). Reflections on perfection. American Psychologist. 39(4), 386-390.

18- Ram, A. (2005). The Relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students. University of Canterbury. Psychology, Master of Arts in Psychology, University of Canterbury.

19- Renzulli, J. S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rded.) (pp. 75-87). Boston: Allyn & Bacon.

20- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted Adolescents. The Journal of Secondary Gifted Education. 7(11), 183-196.

21- Seo, E. (2008). Self – efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented Perfectionism and academic procrastination. Social Behavior and Personality. 36(6), 753-764.

22- Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 34(3), 130-145.

23- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges, Personality and Social Psychology Review. 10 (4), 295–319.

24- Svanum, S., & Zody, Z. (2001). Psychopathology and college grades. Journal of Counseling Psychology. 48(1), 72-76.

25- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. S. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (3rded.), (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.

26- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). National excellence: A case for developing Americas talent. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

27- University of Illinois Counseling Center. (2004). Self-help Brochures Perfectionism. Available on: http://www.couns.uiuc.edu/Brochures/perfecti.htm.

28- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nded) , (pp.3–21). New York: Elsevier.

29- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectices (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum