بعض المتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى إبراهيم

أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ
كلية التربية بنين بالقاهرة
جامعة الأزهر

أ/ عبدالرازق السيد حسن عبدالحليم

معيد بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ إبراهيم الصاوي سيد أحمد

مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية بنين بالقاهرة
جامعة الأزهر

بعض المتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى إبراهيم وأ/ عبدالرازق السيد حسن عبدالحليم
ود/إبراهيم الصاوي سيد أحمد

مقدمة الدراسة:

بفضل التطور العلمي والتقدم الحضاري المستمر في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية؛ لم تعد عملية تعليم وتربية الأبناء قاصرة على المدرسة أو الجامعة، فقد تغيرت أهداف وأولويات الطلاب وأصبح تعاملهم مع المهام مختلفًا، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية عديدة، من أهمها: التوجه نحو الأنماط المختلفة للكمالية التي تتوارى خلفها السلوكيات الإيجابية والسلبية معًا.

ويرى (Parker & Adkins, 1995, 380) أن الكمالية Perfectionism تعد شيئًا أساسيًّا لوجود الإنسان؛ فالكفاح من أجل الكمال أمر غريزي يمثل جزءًا من الشعور بالحياة؛ حيث إنه يمثل الدافع لتحقيق الذات والذي اتضح في هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية؛ فالكمالية جزء من الموهبة والتفوق، وهى طاقة يمكن أن توجه إيجابيًّا لمن لديهم القدرة على الإنجاز الفائق والبراعة والتفوق والإبداع والتجديد والابتكار، ومن الضروري لكي يكون الإنجاز والتفوق عاليًا ومتميزًا أن يضع الفرد لنفسه مستويات عالية من الأداء؛ لكنها ينبغي ألا تكون بعيدة المنال، وهذه المستويات يمكن أن تكون قوة دافعة إيجابية في حياة الفرد.

والكمالية كمفهوم متعدد الأبعاد تتخذ صورًا مختلفة؛ حيث يضع الفرد معايير ومستويات عالية جدًّا نحو الذات والآخرين في محاولة منه وسعي لتحقيقها؛ حيث تعرف الكمالية بأنها: "سمة تجعل الفرد يهتم بتحقيق الكمال والتمام في كل مظاهر الحياة وهي إما إيجابية أو سلبية" (العبيدي، ٢٠١٥، ١٦١).

وتعرف (شاهين، ٢٠١٤، ١٣٧) الكمالية بأنها أسلوب عام مميز للفرد يتجه به نحو الاتقان والأداء الجيد والتخلص من الأخطاء وإحراز التقبل من الآخرين، ويصاحب ذلك مشاعر الرضا وتقدير الذات المرتفع.

ويقسِّم (Hewitt & Flett,1991,430) الكمالية إلى ثلاثة أبعاد وهي: الكمالية بالتوجه الذاتي: وتشتمل على سلوكيات الفرد مثل وضع مستويات عالية

لنفسه ومحاولة تحقيقها وتقييمها وتشمل أيضاً الدافعية وتعكس هذه الدافعية نضال الفرد كي يصل إلى النجاح وأيضاً تجنب الفشل، والكمالية بتوجيه الآخرين: وهنا يضع الفرد الكمالي مستويات غير واقعية وعالية يحاول تحقيقها لأجل الآخرين، والكمالية المكتسبة اجتماعيًّا: وتشتمل على إدراك الحاجة للوصول إلى المستويات والتوقعات المكتسبة من الآخرين ذوي التأثير الدال في حياة الفرد.

ومن ناحيةٍ أخرى يمكن النظر إلى الكمالية على أنها تتكون من بعدين رئيسيين؛ أحدهما ذاتي: وفيه يضع الفرد لنفسه معايير عالية ويحاول السعي إلى تحقيقها بعيدًا عن وجهة نظر الآخرين، والآخر اجتماعي: وفيه يمضي الفرد في اتجاه التفوق بسبب ضغط الآباء الكماليين؛ مما يجعل الفرد يخاف من الفشل، ويشعر بأن قيمته الذاتية ترتبط بمدى انجازه للعمل بمستوى يرضى عنه الآخرون (Neumeister, 2004, 320).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة: (Capan,2010) ودراسة (Chang & Rand,2000) والتي اهتمت بدراسة علاقة الكمالية بالمتغيرات الأخرى أهمية الكمالية في المجال الأكاديمي، كما تنتشر الكمالية بين طلاب الجامعة الذين يمثل الأداء الأكاديمي والتفوق بالنسبة لهم عاملا حاسما أو مصيريًّا لتطورهم ومستقبلهم الشخصي.

وتعرف (حسانين، ٢٠١٥، ٦٥) الكمالية الأكاديمية بأنها: "سعي وكفاح الطلاب للوصول إلى أهداف بعيدة المنال وميلهم لانتقاد أنفسهم بقسوة عند الفشل في تحقيق المعايير التي وضعوها لأنفسهم خوفاً من التعرض للتقييمات السلبية".

وتعد الكمالية الأكاديمية بناءً متعدد الأبعاد يرتبط بالموقف والمجال الأكاديمي، هذا البناء مقيد بالثقافة ويختلف من ثقافة إلى أخرى فهو يتأثر بالقيم الأخلاقية، والنظام التربوي، والأنظمة الدينية السائدة في المجتمع (Burns,Dittmann,Nguyen,Mitchelson,2000, 35).، وترتبط التوقعات الاجتماعية، والضغوط والدعم الأسري بطبيعة الحال مع القيم التقليدية في إقرار التفوق الأكاديمي والتي يتم نقلها للطلاب منذ صغرهم (Malik &Ghayas,2016).

ويسعى بعض الطلاب إلى تحقيق الكمالية الأكاديمية Academic perfectionism في حياتهم الدراسية، لذا فإنهم يبذلون الكثير من الجهد لتحقيق الدرجات والتفوق والوصول إلى مستوى أعلى من الآخرين، وربما يرجع الإصرار

والتمسك بتحقيق الكمالية الأكاديمية من قبل بعض الطلاب إلى الوصول لتحقيق السعادة وبلوغ الكمال المطلوب في تصرفاتهم، والكمالية الأكاديمية بنية نفسية متعددة الأبعاد لها جوانب (ذاتية) تتمثل في الكمالية الذاتية مثل: وضع معايير ذاتية للأداء، وتحديد أهداف يسعي الطالب إلي تحقيقها، وجوانب (اجتماعية) تتمثل في الاهتمام المتزايد بتقويمات الآخرين وتوقعاتهم ونقدهم والرضا عن السلوك الناجح (Jadidi,Mohammad khani&Tajrishi, 2011, 536).

ويمكن الاستدلال على الكمالية الأكاديمية لدى الطلاب من خلال رضا الطالب عن أدائه في العمل الذي يقوم به، وشعوره بالسعادة عما يقوم به من أعمال، وهو يشتق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلي زيادة تقدير ذاته، ويسعي إلى الإتقان في العمل(Crăciun&Dudău, 2014, 511).

ويعرف (Shafran, Cooper, & Fairburn,2002, 778) الكمالية الأكاديمية بأنها: "تقويم للذات مفرط ينصب علي متابعة الطالب لأدائه، حيث يفرض علي ذاته مستويات مرتفعة في المجالات الأكاديمية مهما كانت العواقب أو النتائج".

ويعرفها (Stoeber, Stoll, Pescheck& Otto, 2008, 106) بأنها: السعي نحو عدم الوقوع في الأخطاء ووضع معايير عالية للأداء، والميل نحو التقويم النقدي الشديد لسلوك الطالب، وهي سمة من سمات الشخصية التي تميز الطلاب.

ويتفق كل من نموذج (Frost,Turcotte, Heimberg, Mattia, Holt & Hope, 1995, 197) ودراسة (مرزوق، ٢٠١٥، ١٨٧– ١٨٨) على أن الكمالية الأكاديمية تتكون من ستة أبعاد وهي (المعايير الذاتية – التخطيط – التنظيم– الاهتمام بالأخطاء– الضغوط الوالدية– الشكوك حول الأفعال) وهي الأبعاد التي تبناها الباحث في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

توجد علاقة بين الكمالية الأكاديمية والعديد من المتغيرات الوجدانية والمعرفية التي يعاني منها الطلاب، ومن أكثرهذه المشكلات شيوعًا في الدراسات السابقة:القلق (Grialou, 2006 ،Delegard, 2004 ،Stumpf& Parker, 2000)، والإرجاء الأكاديمي (Sayers, 2003) وتقدير الذات (Delegard,2004)، (Elion,2007) والاحتراق الأكاديمي (الصادق؛ وعبادي، ٢٠١٨) وكل هذه المشكلات التي ظهرت

تدعو لعمل دراسة للمتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية، لمعرفة مدى إسهام هذه المتغيرات في الكمالية الأكاديمية.

ونظرًا لندرة الدراسات في موضوع الكمالية الأكاديمية والذي يمثل إحدى الإضافات إلى علم النفس التربوي، فإن الأمر يثير تساؤلًا رئيسًا يمكن أن يمثل مشكلة الدراسة الحالية وهو تحديد ماهية ومفهوم الكمالية الأكاديمية وكيفية طرحه في مجال البحث العلمي وإثبات وجوده كعامل مهم تسهم فيه بعض المتغيرات من أجل زيادة التحصيل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وكل هذه المتغيرات (المعرفية والوجدانية) التي ارتبطت بالكمالية الأكاديمية تدعوا لعمل دراسة للمتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية لمعرفة مدى إسهام بعض المتغيرات في الكمالية الأكاديمية، وهذا ينسجم مع ما أوصت به دراسة (مرزوق، ٢٠١٥، ٢٣٢) بإجراء دراسة للتعرف على أهم العوامل المسهمة في الكمالية الأكاديمية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن اتخاذ القرار والاحتراق الأكاديمي وتقدير الذات، والتسويف الأكاديمي تعتبر من أكثر العوامل المرتبطة بالطالب الجامعي وذات علاقة بالكمالية الأكاديمية، وهي كذلك من أكثر المتغيرات ارتباطًا بالكمالية الأكاديمية كما أظهرت ذلك نتائج الدراسات والبحوث التي اطلع عليها الباحث.

وتظهر أهمية مشكلة الدراسة الحالية في وجود ندرة في الدراسات المسهمة والمنبئة بالكمالية الأكاديمية في البيئة العربية، كما أنه لم تتوفر أيَّة دراسة (في حدود اطلاع الباحث) تهتم بدراسة مدى إسهام المتغيرات المدروسة في الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة في البيئة العربية عامة، والمصرية خاصة، مما يعد من أهم مبررات إجراء الدراسة الحالية.

كما لاحظ الباحث أيضًا وجود تضارب بين الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الكمالية الأكاديمية ففي حين توصلت دراسة (عويضة، ٢٠١٠)، ودراسة (Black & Reynolds, 2013, 428)، ودراسة (مرزوق، ٢٠١٥) إلى وجود فروق في الكمالية الأكاديمية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة (Bransky,1991)، ودراسة (رشوان؛ وعيسى، ٢٠٠٩) ودراسة (حسانين، ٢٠١٥) إلى وجود فروق في الكمالية الأكاديمية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، في حين توصلت بعض الدراسات كدراسة (Stoeber, Harris & Moon, 2007) ودراسة (الدربي، ٢٠١٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور

والإناث في الكمالية الأكاديمية، وهذا مما يدعو الباحث للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في المتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية وتعرف العوامل المسهمة لكل منهما، وهل تختلف هذه العوامل باختلاف النوع أم لا؟

وبالنسبة للفروق بين المستوى الدراسي في الكمالية الأكاديمية لاحظ الباحث تعارض نتائج الدراسات ففي حين توصلت دراسة (Mackinnon, Sherry & Pratt, 2013,266) ودراسة (مرزوق، ٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق في الكمالية الأكاديمية في المستوى الدراسي الأعلى والأدنى، بينما توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق في الكمالية الأكاديمية في المستوى الدراسي الأعلى والأدنى لصالح المستوى الأعلى منها دراسة (Hart, Gilner, Handal&Gfeller, 1998)، ودراسة (Stumpf& Parker, 2000).

وبمراجعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة العلاقة والارتباط بين الكمالية الأكاديمية والمتغيرات المدروسة (اتخاذ القرار، الاحتراق الأكاديمي، تقدير الذات، التسويف الأكاديمي)، لاحظ الباحث أنها تناولت المتغيرات المدروسة كل على حده مع الكمالية الأكاديمية، ولم تجمع أيَّة دراسة (في حدود اطلاع الباحث) بين الكمالية الاكاديمية وهذه المتغيرات مجتمعة في ضوء متغيري النوع (ذكور– إناث) والمستوى الأكاديمي (الأعلى– الأدنى) مما يدعو الباحث لإجراء الدراسة الحالية، للتعرف على بعض المتغيرات المسهمة في الكمالية الأكاديمية في ضوء هذين المتغيرين.

من خلال العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما هي المتغيرات الأكثر إسهامًا في الكمالية الأكاديمية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١- هل يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة الكلية؟

٢- هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا من غيره في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة الكلية؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الذكور؟

٤- هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا من غيره في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدى عينة الذكور؟

٥- هل يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الإناث؟

٦- هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا من غيره في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدى عينة الإناث؟

٧- هل يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة من المستوى الدراسي الأعلى؟

٨- هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا من غيره في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة من المستوى الدراسي الأعلى؟

٩- هل يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة من المستوى الدراسي الأدنى؟

١٠- هل يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا من غيره في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدى عينة الدراسة من المستوى الدراسي الأدنى؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف بعض المتغيرات المسهمة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) في الكمالية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة وهي على النحو التالي:

١) معرفة أكثر المتغيرات إسهامًا من بين متغيرات الدراسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) في الكمالية الأكاديمية لدى أفراد العينة الكلية.

٢) معرفة أكثر المتغيرات إسهامًا من بين متغيرات الدراسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) في الكمالية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من حيث النوع (ذكور– إناث).
٣) معرفة أكثر المتغيرات إسهامًا من بين متغيرات الدراسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) في الكمالية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من حيث المستوى (الأدنى– الأعلى).

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولًا– الأهمية النظرية:

- الإسهام في إثراء أحد الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس وهو موضوع الكمالية الأكاديمية والذي يؤدي دورًا مهمًّا في إتقان الطالب للأعمال المطلوبة منه وإنجازه لها، والتخلص من الأخطاء، وانتقاء الأهداف ووضع الخطط المستقبلية، والحصول على تقبل المحيطين به، ويصاحب ذلك الشعور بالرضا عن الذات.
- تعد الكمالية الأكاديمية من المتغيرات الجديدة والمهمة في بناء شخصية الإنسان لا سيما إذا تمت دراستها لدي طلاب الجامعة، حيث لم يتم دراسة هذا المتغير بالدرجة الكافية في حدود اطلاع الباحث.
- قد تسهم هذه الدراسة في سد فجوات بحثية عديدة نتيجة للتناقضات التي احتوت عليها الدراسات السابقة، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية الأكاديمية ومتغيرات الدراسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار)، بينما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية الأكاديمية ومتغيرات الدراسة، مثل دراسات كل من (منصور، ٢٠١٢)، ودراسة (Potter, 2015)، ودراسة (Chang, Lee, Byeon, Seong& Lee, 2016)، ودراسة (عريشي، ٢٠١٦) وتسعى الدراسة الحالية لحل هذه التناقضات.

ثانيًا– الأهمية التطبيقية:

- تعرف أهمية المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) والتي تؤثر في الكمالية الأكاديمية لدى طلاب

الجامعة والتي قد تسهم في وضع برامج تدريبية ومعرفية ومستقبلية تفيد في رفع وتنمية الكمالية الأكاديمية لديهم.

- توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة وضع الأنشطة التي تساعد علي تنمية الكمالية الأكاديمية للطلاب وذلك من خلال التركيز على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في شخصياتهم.
- تسهم الدراسة الحالية في إعداد مقاييس جديدة كمقياس الكمالية الأكاديمية ومقياس اتخاذ القرار ومقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس تقدير الذات ومقياس التسويف الأكاديمي بما يناسب المرحلة الجامعية وطبيعة الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

١- **المتغيرات المسهمة** (Contributing Variables):

يعرفها الباحث أنها المتغيرات المستقلة المتمثلة في (اتخاذ القرار، الاحتراق الأكاديمي، تقدير الذات، التسويف الأكاديمي)، والتي يمكن للباحث بمعلومية درجاتها معرفة مدي إسهامها في تباين درجات المتغير التابع (الكمالية الأكاديمية).

٢- **الكمالية الأكاديمية** (Academic Perfectionism):

يعرف (Stoeber et al, 2008, 102) الكمالية الأكاديمية بأنها السعي نحو عدم الوقوع في الأخطاء، ووضع معايير عالية للأداء، والميل نحو التقويم النقدي الشديد لسلوك الطالب، وهي سمة من سمات الشخصية التي تميز الطلاب.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: رغبة الطالب في عدم الوقوع في الأخطاء الأكاديمية من خلال وضع محكات ومعايير عالية للأداء المعرفي والأكاديمي، والاهتمام بالتنظيم والتخطيط والتقويم الذاتي والاجتماعي الذي من خلاله يصل الفرد إلى إشباع حاجاته الأكاديمية وتحقيق التوقعات الأسرية الايجابية له، ويتم ذلك من خلال امتلاك الطالب ستة أبعاد للكمالية الأكاديمية وهي: المعايير الذاتية، التخطيط، التنظيم، الاهتمام بالأخطاء، الضغوط الأسرية، الشكوك حول الأفعال، من خلال مقياس الكمالية الأكاديمية (إعداد الباحث).

ويمكن تعريف أبعاد الكمالية الأكاديمية كالتالي:

أ- **المعايير الذاتية** Personal Standards (PS): ويقصد بها تحديد الطالب لمجموعة من المعايير والمحكات العالية لأدائه، والالتزام بهذه المعايير في التقويم الذاتي لأدائه.

ب- **التخطيط** Planning (PLA): ويقصد به العملية المنظمة المستمرة التي يقوم بها الطالب بهدف تحقيق أهداف مستقبلية، وهذه العملية قائمة على تنظيم وتجهيز واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف، واستثمار الموارد والإمكانات بشكل أفضل وفقاً لأولويات مختارة بعناية.

ج- **التنظيم** Organization (ORG): ويقصد به أهمية الترتيب والتنظيم للأهداف والمحتوى الدراسي وطرق الاستذكار وأساليب التقويم، وذلك بغرض تنفيذ المهام المطلوبة وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

د- **الانتباه للأخطاء** Attention to Mistakes (AM): ويقصد به اهتمام الطالب بأخطائه مهما كانت صغيرة وتفسيرها بأنها فشل، والاعتقاد بأن الفشل غالباً يتبعه فقدان للاحترام والتقدير.

هـ- **الضغوط الأسرية (التوقعات الأسرية والنقد الأسري):** Family Pressure (FP): ويقصد بها إدراك الطالب أن للأسرة توقعات عالية بما يقوم به أبناؤها، والاعتقاد بأن الأسرة توجه للطالب الكثير من النقد طبقًا لمدى تحقيقه للتوقعات والأهداف الموضوعة مسبقًا.

و- **الشكوك حول الأفعال:** Doubts about actions (DA): ويقصد بها شعور الطالب بأن العمل الذي يؤديه غير مكتمل ولا يصل لدرجة القبول والرضا، وذلك بسبب الشك في جودة الأعمال التي يؤديها.

٣- **الاحتراق الأكاديمي** (AcademicBurnout):

يعرفه (الصادق وعبادي، ٢٠١٨، ١٣٢) بأنه: حالة انفعالية من الإنهاك، والشعور بالسلبية في العلاقات، وتدني الإنجاز الشخصي تحدث في البيئة الأكاديمية استجابة لعوامل ضاغطة، تظهر في عدم قدرة الطلاب والباحثين على التعامل مع كثرة المتطلبات الجامعية، وتؤثر على طاقاتهم وقواهم ومواردهم.

ويعرف الباحث الاحتراق الأكاديمي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: ظهور إجهاد انفعالي وأكاديمي لدى الطالب وتبلد المشاعر لديه بسبب مجموعة من المواقف الدراسية والاجتماعية التي تتمثل في: عدم القدرة على التعامل مع المحاضر أو المعلم داخل حجرة الدراسة، وعدم القدرة على استيعاب المقررات الدراسية لكثرتها وعدم مناسبتها لقدرات الطلاب، وسوء تنظيم الوقت، وكثرة المشكلات الأسرية والاجتماعية مما ينتج عنه شعور الطالب بالتخوف وتدني الإنجاز والانسحاب وعدم المشاركة في الأنشطة الدراسية مما يؤثر على طاقات الطلاب وقدراتهم الأكاديمية وعدم الاستفادة منها، ويتم ذلك من خلال امتلاك الفرد

لأبعاد الاحتراق الأكاديمي الأربعة وهي (الإجهاد الانفعالي– تبلد المشاعر– نقص الشعور بالإنجاز– عدم المشاركة).

ويمكن تعريف أبعاد الاحتراق الأكاديمي كالتالي:

أ- **الإجهاد الانفعالي** Emotional stress: **ويعرفه** الباحث إجرائيًا: بأنه ظهور حالة من الإنهاك الانفعالي واستنفاد الطاقة النفسية والمعرفية لدى الطالب ومعاناته من الإرهاق والتوتر والغضب والتعب والضغط النفسي وعدم الثقة بالنفس وتدني الروح المعنوية لديه والفتور عن الأنشطة الدراسية والأكاديمية، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الإجهاد الانفعالي بمقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث).

ب- **تبلد المشاعر** Dull feelings: ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه شعور الطالب باللامبالاة وقسوة المشاعر الوجدانية والنفسية في التعاملات الإنسانية، والبرود النفسي وعدم الاهتمام بالمحاضرات الدراسية والأكاديمية ومعاناته من العزلة وضعف العلاقات الاجتماعية، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد تبلد المشاعر بمقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث).

ج- **نقص الشعور بالإنجاز** Lack of sense of accomplishment: ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه شعور الطالب بعدم قدرته على الإنجاز المعرفي والأكاديمي وأنه أقل كفاءة من زملاءه أكاديمياً، بسبب قلة الجهد المبذول في الدراسة، وأنه يعاني من التشاؤم والشك والعجز والشعور بالفشل نحو الدراسة، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد نقص الشعور بالإنجاز بمقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث).

د- **عدم المشاركة** non participating: ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه عدم قدرة الطالب على المشاركة في المناقشات العلمية والدراسية بسبب تجاهل المحاضر له داخل قاعة الدراسة، وامتناعه عن التعاون مع زملاءه في حل أي مشكلة دراسية أو أكاديمية، وعدم مشاركته في أي نشاط اجتماعي أو أكاديمي داخل الكلية، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد عدم المشاركة بمقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث).

٤- **التسويف الأكاديمي** (Academic procrastination):

تعرف (حسانين ٢٠١٥، ٦١) التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل المتعمد في أداء واستكمال المهام الأكاديمية في الوقت المحدد على الرغم من شعور الطالب بالضيق وإدراكه بأن انجازه لهذه المهام سوف يتأثر سلبيًا.

ويعرف الباحث التسويف الأكاديمي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: التأجيل الشخصي والمقصود لدى الطالب للمهام المعرفية الأكاديمية، بسبب بعض العوامل النفسية والاجتماعية التي جعلت الطالب عرضة للضغط الدراسي وخلق مشاعر سلبية لديه نحو الدراسة، ويتم ذلك من خلال امتلاك الفرد لأبعاد التسويف الأكاديمي الخمسة وهي (العوامل النفسية والوجدانية– العوامل المعرفية والإدراكية– العوامل الاجتماعية – المشاعرالسلبية نحو الدراسة– تفضيل العمل تحت الضغط).

ويمكن تعريف أبعاد التسويف الأكاديمي كالتالي:

أ- **العوامل النفسية الوجدانية** Emotional Psychological factors: **ويعرفها الباحث إجرائيًا:** بأنها شعور الطالب بالقلق والضيق النفسي والإحباط عندما يطلب منه أداء عمل أكاديمي أو إنجاز بعض الواجبات الأكاديمية المكلف بها، فيقوم بإرجاء هذه المهام وإهمالها، وقد يصل به الحال إلى عدم القيام بها نتيجة لتأجيله وإهماله لها، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد العوامل النفسية والوجدانية بمقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث).

ب- **العوامل المعرفية الإدراكية** Cognitive factors: **ويعرفها الباحث إجرائيًا:** بأنها تأجيل الطالب للواجبات المعرفية والأكاديمية وإهمالها وعدم الالتزام بأدائها في وقتها، والتلكؤ في إنجازها بسبب صعوبتها، أو عدم استيعابها، وغيرها من المبررات التي يضعها الطالب ليبرر ما يقوم به من تسويف مقصود، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد العوامل المعرفية والإدراكية بمقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث).

ج- **العوامل الاجتماعية** Social factors: **ويعرفها الباحث إجرائيًا:** بأنها تأجيل الطالب لمهامه الأكاديمية وواجباته الدراسية بسبب ميله للعمل الخارجي من أجل مساعدة أسرته على المعيشة، واهتمامه بالعلاقات والأنشطة الاجتماعية ومواقع التواصل الاجتماعي مما يؤثر على مستواه الدراسي والأكاديمي داخل الجامعة، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في

العبارات الخاصة ببعد العوامل الاجتماعية بمقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث).

د- **المشاعر السلبية نحو الدراسة** Negative feelings towards study: ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها تأجيل الطالب للواجبات المعرفية والأكاديمية لعدم قدرته على استيعاب المنهج الدراسي، وسوء اختياره لتخصصه الأكاديمي داخل الكلية، وعدم قدرته على التفاعل مع المحاضر أثناء الشرح، بسبب سوء النظام داخل قاعة الدراسة، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد المشاعر السلبية نحو الدراسة بمقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث).

هـ- **تفضيل العمل تحت الضغط** Prefering working under pressure: ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه رغبة الطالب في تأجيل المهام الأكاديمية والواجبات الدراسية وعدم إنجازها في وقتها، إيماناً منه أن العمل تحت الضغط يجعله أكثر جدية وإتقاناً في أدائها، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد تفضيل العمل تحت الضغط بمقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث).

و- **تقدير الذات** (Self esteem): تعرف (يونسي، ٢٠١٢، ٧٧) تقدير الذات بأنه: التقييم الوجداني للشخص نحو ذاته، فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدي تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية والثقة بالنفس مع الدافعية للإنجاز والاستقلال.

ويعرف الباحث تقدير الذات إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: تمتع الطالب بالكفاءة الأكاديمية والشخصية والأسرية والاجتماعية وشعوره بالثقة بالنفس أمام ذاته وأمام المجتمع. ويتم ذلك من خلال امتلاك الفرد لأبعاد تقدير الذات الأكاديمي الخمسة وهي (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الأسرية،الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، الثقة بالنفس).

ويمكن تعريف أبعاد تقدير الذات كالتالي:

أ- **الكفاءة الشخصية** Personal competence: ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها شعور الطالب بقيمته الذاتية، والرضا عن المظهر الخارجي الخاص به، واحترام الآخرين له، وشعوره بالثقة بالنفس أثناء التحدث أمامهم، ويتم

قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الكفاءة الشخصية بمقياس تقدير الذات (إعدادالباحث).

ب- **الكفاءة الأسرية** Family competence: ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: اعتقاد الطالب بأنه محبوب لدى أسرته من خلال تقديمه للنصائح لهم، ومواجهته لبعض المشكلات ووضع حلول لها، وقدرته على التعاون مع جميع أفراد الأسرة وقدرته على تحقيق التفوق الدراسي والأكاديمي لما فيه تحقيق لجميع الأهداف الأسرية والعائلية، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الكفاءة الأسرية بمقياس تقدير الذات (إعدادالباحث).

ج- **الكفاءة الأكاديمية** Academic competence: ويعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنها اعتقاد الطالب بأنه قادر على تحقيق ذاته أكاديمياً، من خلال تفاعله الأكاديمي داخل قاعة الدراسة وإنجازه لجميع المهام الدراسية والأكاديمية، وتحقيقه للرضا الدراسي والوصول إلى أعلى مستويات النجاح، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الكفاءة الأكاديمية بمقياس تقدير الذات (إعدادالباحث).

د- **الكفاءة الاجتماعية** Social competence: ويعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنها اعتقاد الطالب بأنه جدير بالاحترام والتقدير من قبل الآخرين من خلال علاقاته الاجتماعية الناجحة وما يقدمه من نصائح ايجابية تساعد الأفراد على تحقيق بعض الأهداف الاجتماعية المقصودة، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الكفاءة الاجتماعية بمقياس تقدير الذات (إعدادالباحث).

هـ- **الثقة بالنفس** Self confidence: ويعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنها اعتقاد الطالب بقدرته على النجاح والتفوق واجتياز كل الصعوبات الأكاديمية، وعدم الاستسلام لها من خلال التوقعات الايجابية لما يقوم به من أعمال ناجحة أثناء دراسته أو عند القيام بعمل آخر، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في العبارات الخاصة ببعد الثقة بالنفس بمقياس تقدير الذات (إعدادالباحث).

٥- **اتخاذ القرار** (Decision-Taking):

يعرف (فراج، ٢٠١٧، ٤٢) اتخاذ القرار بأنه "عملية تفكير منظمة ومركبة تتضمن تحديد وتشخيص المشكلة المطلوب اتخاذ قرار بشأنها كما تتضمن طرح

الحلول وتقييمها والمقارنة والمفاضلة بينها ثم الوصول إلى القرار المناسب لحل المشكلة وتقويم النتائج.

ويعرف الباحث اتخاذ القرار إجرائيًا بأنه التفكير في مشكلة معينة من خلال المعلومات التي تدل عليها وتحديد البدائل المتاحة لحل هذه المشكلة، واختيار أفضل هذه البدائل، كما يقيسها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (مقياس فراج، ٢٠١٧).

محددات الدراسة:

محددات موضوعية: وتتمثل في متغيرات الدراسة (اتخاذ القرار، الاحتراق الأكاديمي، تقدير الذات، التسويف الأكاديمي) لدى طلاب وطالبات الجامعة الذكور والإناث، والمستوي الدراسي الأعلى والأدنى، وذلك من خلال الأدوات المستخدمة في الدراسة.

محددات بشرية: طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

محددات مكانية: وتتمثل في كليات جامعة الأزهر (كلية التربية بنين بالقاهرة – كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة) بالفرقة الثالثة.

حدود زمانية: وترتبط بفترة إجراء وتطبيق الدراسة (الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م).

فروض الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض التالية:

١- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات،اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة الكلية.

٢- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة الكلية.

٣- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الذكور.

٤- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الذكور.

٥- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الإناث.
٦- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الإناث.
٧- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة من المستوى الأكاديمي الأعلى؟
٨- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة من المستوى الأكاديمي الأعلى؟
٩- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية من خلال المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة من المستوى الأكاديمي الأدنى؟
١٠- يوجد متغير من المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة من المستوى الأكاديمي الأدنى؟

المشاركون في الدراسة:

وهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات الدراسة للتحقق من الفروض، وتم اختيارهم من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بالقاهرة، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن يتراوح أعمارهم مابين (١٩ – ٢٣) عامًا، بمتوسط عمري (٢٠.٧٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٨٣) في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠)، وفي ضوء ذلك توزعت عينة الدراسة علي متغير النوع (الذكور – الإناث) والمستوى الأكاديمي (الأعلى – الأدنى)، حيث بلغ عدد الذكور (٣١٠)، بينما بلغ عدد الإناث (٢٩٠).

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحث)
- مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث)
- مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث)

- مقياس اتخاذ القرار إعداد (فراج، ٢٠١٧)
- مقياس الكمالية الأكاديمية (إعداد الباحث)

منهج الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره أحد مناهج البحث التربوي التي تهدف إلى وصف الظاهرة والتنبؤ بها، وتفسير العلاقة بينها، ويستخدم المنهج الوصفي؛ لدراسة مدى إسهام المتغيرات موضع الدراسة وهي: اتخاذ القرار، الاحتراق الأكاديمي، تقدير الذات، التسويف الأكاديمي في الكمالية الأكاديمية لدى أفراد العينة.

الأساليب الإحصائية:

❖ معامل ارتباط بيرسون. ❖ تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

نتائج الدراسة:

يمكن تحديد نتائج الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل الإحصائي الآتي:

١- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات) لدي عينة الدراسة الكلية.

٢- لا يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية متغير اتخاذ القرار لدي عينة الدراسة الكلية.

٣- يعد متغير التسويف الأكاديمي أفضل المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة الكلية.

٤- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (التسويف الأكاديمي، تقدير الذات) لدي عينة الذكور.

٥- لا يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، اتخاذ القرار) لدي عينة الذكور.

٦- يعد متغير تقدير الذات أفضل المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الذكور.

٧- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية جميع المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات، اتخاذ القرار) لدي عينة الإناث.

٨- يعد متغير التسويف الأكاديمي أفضل المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الإناث.
٩- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المستقلة المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات) لدي عينة الدراسة من مرتفعي المستوى التحصيلي.
١٠- لا يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية متغير اتخاذ القرار لدي عينة الدراسة من مرتفعي المستوى التحصيلي.
١١- يعد متغير التسويف الأكاديمي أفضل المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة من مرتفعي المستوى التحصيلي.
١٢- يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المتغيرات المدروسة (الاحتراق الأكاديمي، التسويف الأكاديمي، تقدير الذات) لدي عينة الدراسة من منخفضي المستوى التحصيلي.
١٣- لا يمكن التنبؤ بالكمالية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية متغير اتخاذ القرار لدي عينة الدراسة من منخفضي المستوى التحصيلي.
١٤- يعد متغير التسويف الأكاديمي أفضل المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالكمالية الأكاديمية لدي عينة الدراسة من منخفضي المستوى التحصيلي.

المراجـــــع

أولاً- المراجع العربية:

الصادق، عادل محمد، وعبادي، عادل سيد (٢٠١٨). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي*، ع (٣٤)،١١٩-١٥٩.

تونسية، يونسي (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري – تيزي – وزو، الجزائر.

حسانين، إعتدال عباس (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، ع (٨٧)، ٥٨-٩٩.

شاهين، سارة محمد سيد محمد (٢٠١٤). العلاقة بين الكمالية السوية والرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي في الآداب – كلية البنات – جامعة عين شمس*، المجلد (٢)، ع (١٥)، ١٣٣-١٦٠.

الشعلان، لطيفة (٢٠١١). الانتحار في إطار الكمالية واليأس والدعم الاجتماعي والمعنى المعرفي للموت: نموذج تفاعلي لحالة الروائي والشاعر الأردني المنتحر تيسير سبول. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٥ (٢)، ٢٠-٤٧.

عويضة، أيمن (٢٠١٠). القيمة التنبؤية لأبعاد الكمالية بتقدير الذات والاكتئاب. *مجلة كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس*، ع (١)، ١٥-٥٧.

العبيدي، عفراء (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة بغداد، ١٦١ (١٤)،١٥٩-١٧٣.

فراج، محمد عبدالحليم علي (٢٠١٧).أثر برنامج للتدريب على بعض أبعاد ما وراء الانفعال في مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمود، عبد النعيم عرفة (٢٠١٠). الكمالية التوافقية واللاتوافقية وعلاقتها ببعض أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – مصر*، المجلد (٤)، ع (١٤٤)، ٥-٧٤.

مرزوق، عصام (٢٠١٥). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ع (٨٧)، ١٧٥-٢٤٥.

منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ع (٧٧)، ٥١-١٣٠.

ثانياً– المراجع الإنجليزية:

Albano, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children*. Hofstra University.

Bangel, N. J., Moon, S. M., &Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 209-221.

Besharat, M. A. (2011). Development and validation of TehranMultidimensional Perfectionism Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 79-83.

Bill, K., (2010). *Break a Perfectionism-Procrastination ConnectionLearn to overcomeperfectionism and Procrastination simultaneously*. Published on March 12, 2010 by Bill knaus,Ed.D. In Science and sensibilityinshare.

Black, J., & Reynolds, W. M. (2013). Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediationand moderation. Personality and Individual Differences, 54(3), 426-431.

Boisseau, C. L., Thompson-Brenner, H., Pratt, E. M., Farchione, T. J., &Barlow, D. H. (2013). The

relationship between decision-making andperfectionism in obsessive-compulsive disorder and eating disorders. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 44(3), 316-321.

Bull, C. A. (1999). Perfectionism and self-esteem in early adolescence. Personality and Individual Differences, 45(6), 682-695.

Bransky, P. S. (1991). Academic perfectionism in intellectually gifted adolescents: The roles of attribution, response to failure, and irrational beliefs.

Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L., &Mitchelson, J. K. (2000).Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. Journal of Social Behavior andPersonality, 15(5), 35.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1665-1671.

Chang, E. C., & Rand, K. L. (2000). Perfectionism as a predictor of subsequent adjustment: Evidence for a specific diathesis–stress mechanism among college students. Journal of counseling psychology, 47(1), 129.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. Personality and individual differences, 89, 202-210.

Choy, G., &McInerney, V. (2005). Perfectionism, self-concept and self-evaluative emotions in Australian primary school students. In Australian Association for Research in Education 2005conference papers.

Cheng, S. K., Chong, G. H., & Wong, C. W. (1999). Chinese frostmultidimensional perfectionism scale: A validation

and prediction of self-esteem and psychological distress. Journal of Clinical Psychology, 55(9), 1051-1061.

Crăciun, B., &Dudău, D. P. (2014). The relation between perfectionism, perfectionistic self-presentation and coping strategies in medical employees. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127, 509-513.

Delegard, D. K. (2004). The role of perfectionism in anxiety, depression, self-esteem and internalized shame (Doctoral dissertation, Marquette University).

Elion, A. A. (2007). The relationship of perfectionism to academicachievement, self-esteem, depression, and racial identity in African American college students attending predominantly White universities. The Pennsylvania State University.

Flett, G. L., Greene, A., & Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 22(1), 39-57.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., &Koledin, S. (1992).Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and Personality: an international journal, 20(2), 85-94.

Frost, R. O., Turcotte, T. A., Heimberg, R. G., Mattia, J. I., Holt, C. S., & Hope, D. A. (1995). Reactions to mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. Cognitive Therapy andResearch, 19(2), 195-205.

Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. Psychological reports, 68(2), 455-458.

Geranmayepour, S., &Besharat, M. A. (2010). Perfectionism and gifted. Roeper review, 17(3), 173-175.

Grialou, T. (2006). A Task-specific Measure of Perfectionism: Adaptive and Maladaptive Components in High-achieving Adolescents. ProQuest.

Hadjistavropoulos, H., Dash, H., Hadjistavropoulos, T., & Sullivan, T. L. (2007). Recurrent pain among university students: Contributions of self-efficacy and perfectionism to the pain experience. Personality and Individual Differences, 42(6), 1081-1091.

Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., &Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. Personality and individual differences, 24(1), 109-113.

Hewitt, P. L., &Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of personality and social psychology, 60(3), 456.

Jadidi, F., Mohammadkhani, S., &Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionismand academic procrastination. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 534-537.

Kljajic, K., Gaudreau, P., &Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. Learning and Individual Differences, 57, 103-113.

Kung, C. S., & Chan, C. K. (2014). Differential roles of positive and negative perfectionism in predicting occupational eustress and distress. Personality and Individual differences, 58, 76-81.

Mackinnon, S. P., Sherry, S. B., & Pratt, M. W. (2013). The relationship between perfectionism, agency, and communion: A longitudinal mixed methods analysis. Journal of Research in Personality, 47(4), 263-271.

Malik, S., &Ghayas, S. (2016). Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric

Properties. Pakistan Journal of Psychological Research, 31(1).

Neumeister, K. L. S. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. Journal for the Education of the Gifted, 27(4), 311-335.

Parker, W. D., &Stumpf, H. (1995). An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented children. Journal of Psychoeducational Assessment, 13(4), 372-383.

Potter, K. W. (2015). Perfectionism, Decision-Making, and Post-error Slowing (Doctoral dissertation, The Ohio State University 1-229).

Sayers, C. R. (2003). The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students (Doctoral dissertation, Cleveland State University).

Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales.

Stoeber, J., Harris, R. A., & Moon, P. S. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists. Personality and Individual Differences, 43(1), 131-141.

Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. Psychology of Sport and Exercise, 9(2), 102-121.

Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. Personality and individual differences, 28(5), 837-852.

Yorulmaz, O., Karancı, A. N., &Tekok-Kiliç, A. (2006). What are theroles of perfectionism and responsibility in

checking and cleaning compulsions?. Journal of anxiety disorders, 20(3), 312-327.