مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثالث عشر - الجزء الثاني

شعبان 1444 هـ - مارس 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

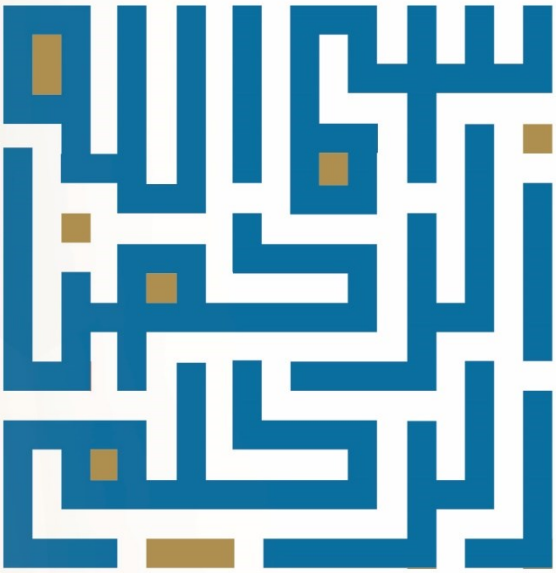
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة د. خديجة بنت محمد بن عمر حاجي	11
2	تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة د. فلاح بن خلف العجرفي	59
3	أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي د. سهيل بن أحمد الزهراني	87
4	درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزها أ. د. محمد بن شحات خطيب / د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي / د. طالب بن صالح العطاس	129
5	الخصائص السيكومترية للصورة العربية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث (MENO-D) د. نوره بنت سعد البقمي	167
6	احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية د. عبد العزيز بن درويش المالكي	201
7	تأثير التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي على طالبات مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد أثناء جائحة كورونا: دراسة روائية د. سيرين بنت طلال البكري	249
8	النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي د. خالد بن الحميدي هدمول العنزي	287
9	Graduate Students' Opinions Towards Transforming from Traditional Learning to Online Learning during COVID-19 Dr. Abdullah Saif Alaiban	313
10	المحاكاة المكانية للتخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي- ماركوف (CA-Markov) أ. نشمية بنت سعود الحجوري / أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري	331

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي

The structural model of the relationships among goal orientations, self-esteem and maladaptive perfectionism among scientific excellence schools students'

إعداد

د. خالد بن الحميدي هدمول العنزي

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك

بجامعة الحدود الشمالية

Dr. Khaled Alhemidi. H. Alenezi

Associate Professor of Counseling Psychology

At Northern Border University

DOI: 10.36046/2162-000-013-018

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبًا، بمتوسط عمري قدره (١٦,٧٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨١١). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطبيق مقاييس: توجهات الأهداف، وتقدير الذات، والكمالية العصابية، وتم تحليل البيانات من خلال استخدام تحليل المسار. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية. ووجود تأثير غير مباشر لها في الكمالية العصابية من خلال التأثير في تقدير الذات، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الأداء في الكمالية العصابية، ووجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس ثانوية التميز العلمي.

كلمات مفتاحية: توجهات الأهداف، تقدير الذات، الكمالية العصابية.

Abstract

The current study aimed to identify the nature of the structural model of the relationships between goals orientations, self-esteem and maladapt-perfectionism among students of schools of scientific excellence. The study sample consisted of (265) students (16.75 y. mean,0.811 y. SD). Goal orientations questionnaire, self-esteem questionnaire, and maladapt-perfectionism were used as data instruments. The data were analyzed by using path analysis. The results indicated that there was no direct effect of mastery goals orientations on maladapt- perfectionism. There were indirect effect on maladaptive perfectionism through influencing self-esteem, and the presence of a direct and indirect effect of the orientations of performance goals in maladaptive perfectionism, and the presence of a direct effect of self-esteem in maladaptive perfectionism, and a structural model was reached that shows the influence relationships and paths that exist between goal orientations, self-esteem and maladaptive perfectionism.

Keywords: goal orientation, self-esteem, Maladaptive perfectionism.

المقدمة

يعتبر التطور الاجتماعي والعاطفي للأفراد الموهوبين والمتفوقين مصدر اهتمام ومناقشة لدى الباحثين على مدار العقود؛ حيث لاحظ العديد من المعلمين والمرشدين النفسيين وأولياء أمور الطلاب الموهوبين ضغوطات نفسية لديهم نتيجة تصنيفهم كموهوبين ومتفوقين ومتميزين؛ بالإضافة إلى الضغط المستمر لتلبية توقعات الأداء العالي ممن حولهم (Callard-Szulgit, 2003; Colangelo & Wood, 2015; Mofield et al., 2016; Mofield & Peters, 2019). وتشير بعض الأدلة البحثية إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين أكثر عرضة لإظهار ميول نحو الكمالية من أقرانهم العاديين (Chan, 2011; Guignard et al., 2012). وقد ارتبط السعي إلى الكمالية بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب الموهوبين؛ بما في ذلك الاكتئاب والقلق (Christopher & Shewmaker, 2010; Gnilka et al., 2012; Reyes et al., 2015).

يمكن تعريف الكمالية بأنه توقعات عالية الأداء للغاية، وغالبًا ما يشار إليها بالمعايير الشخصية العالية (Slaney et al., 2002). وقد تم وصف توقعات الأداء العالية جدًا جنبًا إلى جنب مع المستويات المنخفضة للتقييم الذاتي السلبي على أنها الكمالية التكيفية؛ في حين تتسم الكمالية غير التكيفية أو العصابية بتوقعات الأداء العالي واللوم الذاتي الشديد عند الفشل في تلبية المعايير (Rice & Ashby, 2007).

تؤثر الكمالية العصابية تأثيراً سلبيًا على السعادة الشخصية؛ بينما تساعد الكمالية التكيفية على التطور الشخصي للفرد (Gnilka et al., 2013; Rice & Preusser, 2002) وتتأثر الكمالية العصابية بالعديد من العوامل، مثل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والدافعية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والشغف الأكاديمي، وتوجهات الأهداف، وتقدير الذات (Stoeber et al., 2020).

وتشير توجهات الأهداف إلى تمثيلات ذهنية لشيء ما يلتزم الشخص بالإقدام عليه أو تجنبه (Elliot & Niesta, 2009). وتنبع توجهات الأهداف من الدافع لتحقيق النجاح (أهداف الإقدام) والدافع لتجنب الفشل (أهداف التجنب)، ويمكن أن تتخذ هذه الأهداف أشكالًا مختلفة اعتمادًا على ما إذا كان الأشخاص يسعون لإتقان متطلبات الموقف (أهداف الإتقان)، أو

التفوق على المنافسين (أهداف الأداء)، أو تجنب إظهار عدم الكفاءة من خلال عدم الأداء السيئ بالنسبة للآخرين (أهداف تجنب الأداء)، وبالنسبة إلى (أهداف الإتقان)؛ يركز الطالب على تحقيق الكفاءة القائمة على المهام من خلال إتقان المواد وتعلمها وفهمها قدر الإمكان؛ في حين أهداف الأداء، نجد الطالب يتمحور حول تحقيق الكفاءة المعيارية من خلال أداء أفضل من الطلاب الآخرين.(Harackiewicz et al., 2002)

ويقدم نموذج العملية المزدوجة لـ Slade and Owens (1998) الأساس المنطقي للارتباطات المحتملة بين الكمالية وتوجهات الأهداف؛ حيث إن الطالب الذي يتمتع بمستويات عالية من الكمالية مدفوع بشكل أساسي بالحاجة إلى تجنب الفشل، وهو الدافع الأساسي المرتبط بأهداف تجنب الأداء، وإلى حد ثانوي بأهداف إقدام الأداء (Elliot & McGregor, 2001). علاوة على ذلك؛ فإن ضغط الأشخاص الآخرين الناتج عن التوقعات العالية للأداء تدفع هذا الطالب للسعي نحو تحقيق المعايير الخارجية والمعيارية للنجاح. وقد دعمت الأدبيات هذه الافتراضات بالدراسات التي كشفت أن الكمالية ارتبط بشكل إيجابي مع كل من النوعين لأهداف الأداء (الإقدام والتجنب)؛ بينما يرتبط سلبًا أو لا يرتبط بشكل كبير بأهداف الإتقان.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين توجهات الأهداف والكمالية؛ قام Chan, (2009)بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى عينة من الطلبة الموهوبين الصينيين، وتقييم مدى ارتباط الكمالية الإيجابية والسلبية وتوجهات الأهداف والقدرة على التنبؤ بها. تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالبًا وطالبًة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكمالية الإيجابية يفضلون أهداف التعلم (الإتقان) على أهداف (الأداء – تجنب). وأن الطلبة من ذوي الكمالية السلبية يفضلون أهداف أداء– تجنب.

وهدفت دراسة Eum & Rice (2011) إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الكمالية وتوجهات الأهداف وقلق الاختبار والأداءات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية العصابية، وأشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان والكمالية.

وقام Wang et al. (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة الكمالية لدى الموهوبين وتأثير أهداف الإتقان كوسيط بين الكفاءة الأكاديمية والرضا عن الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالبًا، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلًا ثلاثيًا كبيرًا بين الكمالية وأهداف الإتقان والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تبين أن وجود أهداف إتقان عالية لدى الموهوبين كانت بمثابة عامل وقائي ضد تأثير الكمالية غير التكيفية على الكفاءة الأكاديمية للطلبة الموهوبين.

وأجرى Miller & Neumeister (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين النوع والأساليب الوالدية المدركة، والسمات الشخصية للضمير والعصابية، والكمالية، وتوجيه أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي القدرات المرتفعة، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) طالبًا وطالبًة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية.

ومن ناحية أخرى اقترحت بعض الدراسات أن الارتباط بين توجهات الأهداف والكمالية يمكن فهمه بدقة باعتباره علاقة غير مباشرة؛ حيث يتم التوسط بينهما بواسطة متغيرات أخرى، مثل الكفاءة الذاتية واستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات (Blatt, 1995; Erozkan et al., 2011).

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط تقدير الذات بالكمالية، وقامت دراسة Rice & Lopez (2004) باستكشاف العلاقة بين الكمالية وتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعات. تكونت عينة الدراسة (٢٠٣) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذات لعب دورًا معدلًا دالًا خفف من تأثير الكمالية العصبية على الاكتئاب. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية وبين تقدير الذات المنخفض والاكتئاب.

وهدفت دراسة Kempke et al. (2011) إلى الكشف عما إذا كان تقدير الذات توسط العلاقة الارتباطية بين الكمالية العصابية وشدة الاكتئاب لدى (١٩٢) من المصابين بمتلازمة شدة التعب المزمن. وأشارت النتائج أن تقدير الذات وسيط كامل للعلاقة بين الكمالية العصابية والاكتئاب.

وفي دراسة مصطفى وأحمد (2011) والتي هدفت إلى التنبؤ بالكمالية العصابية لدى الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في تقدير الذات نمط شخصية (أ) وأساليب المعاملة الوالدية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى كلية الطب جامعة بنى سويف. تبين من النتائج أن تقدير الذات قد أسهم في التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات الجامعة المتفوقات دراسيا.

وقام Moroz & Dunkley (2015) بدراسة تهدف إلى الكشف عن الارتباط بين الكمالية العصابية وبين تقدير الذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب لدى (٢١٠) من طلاب كلية المجتمع. أظهرت نمذجة المعادلة البنائية أن العلاقة بين الكمالية وأعراض الاكتئاب توسطت من خلال تدني تقدير الذات وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين الكمالية وتقدير الذات.

وهدفت دراسة Chen et al. (2016) إلى الكشف عن الدور الوسيط للضغط النفسي وتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والرضا عن الحياة لدى (١٩٥٧) من الطلاب الجامعيين. أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والكمالية متعددة الأبعاد.

وركزت دراسة Lasota & Kerrney (2017) على تحليلات توسطية للنوع وتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والاكتئاب والقلق، كان المشاركون (١٨٩) بالغًا تتراوح أعمارهم بين (١٨ و٥١) عامًا، ٦٦,١٪ إناث؛ حيث كشفت النتائج عن وساطة كاملة فيما يتعلق بتقدير الذات للرجال فقط وفقط للاكتئاب وقلق السمات. كما أشارت إلى أن تأثيرات الوساطة كانت محددة لجانبين من الكمالية: القلق بشأن الأخطاء (الاكتئاب وقلق السمات) وانتقاد الوالدين (قلق السمات).

وفي دراسة مجاور (2017) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية وبين كل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة إمكانية التنبؤ بالكمالية العصابية من خلال القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وتكونت عينة البحث من (٣٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم الثانوي العام بطنطا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى اسهام تقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية.

وهدفت دراسة Cokley et al. (2018) إلى فحص تقدير الذات كمتغير وسيط محتمل للعلاقة بين أبعاد الكمالية (على سبيل المثال، التناقض والمعايير) وظاهرة الاحتيال الأكاديمي بين (٤٦٨) طالبًا جامعي، وأشارت التحليلات إلى أن تقدير الذات توسط جزئيًا للعلاقة بين الشعور بالكمال ومشاعر الاحتيال. وظهر للتناقض تأثير إيجابي مباشر وغير مباشر على مشاعر المحتال من خلال تقدير الذات؛ بينما ظهر للمعايير تأثير سلبي غير مباشر على مشاعر المحتال من خلال تقدير الذات.

وأجرى Chai et al. (2019) دراسة تهدف إلى الكشف عن الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والاكتئاب بين (٩١٨) طالبًا جامعيًا صينيًا. أظهرت النتائج أن الكمالية العصابية تنبأت بشكل دال موجب بالاكتئاب؛ في حين أن الكمالية التكيفية وتقدير الذات تنبأت بالاكتئاب بشكل سلبي. وأن تقدير الذات توسط جزئيًا في التنبؤ بالاكتئاب بين كل من الكمالية التكيفية والكمالية العصابية.

وقام Kun et al. (2020) بدراسة تهدف إلى اختبار الدور الوسيط لاضطراب الاجترار اللاتكيفي (أي التفكير في التفكير) في العلاقة بين الكمالية وتقديرات الذات وإدمان العمل لدى (٤٣٤٠) بالغًا بوظيفة حالية، وأشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذات ارتباطا سالباً دالاً بكل من الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية.

وهدفت دراسة(2020) Dorevitch et al. إلى تقييم ما إذا كانت الكمالية العصابية (الوالدية والشخصية)، بوساطة تقدير الذات والخجل الداخلي، تؤدي إلى أعراض الاكتئاب، ولتحديد ما إذا كان هذا النموذج ثابتًا عبر مجموعات من الطلاب الأستراليين المحليين (٣٠٨) طالبًا، والآسيويين الدوليين (٣١٦) طالبًا. أشارت النتائج إلى اختلاف نموذج المسار المقترح عبر مجموعات الطلاب؛ حيث أشارت النتائج إلى أن الكمالية العصابية الشخصية أثرت بشكل غير مباشر بأعراض الاكتئاب من خلال الخجل الداخلي في كلتي المجموعتين، وبشكل غير مباشر من خلال تقدير الذات مع مجموعة الطلاب الدوليين الآسيويين فقط.

وبالنسبة للعلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات، فقد تناولتها العديد من الدراسات؛ حيث هدفت دراسة Hein & Hagger (2007) إلى الكشف عن الدور الوسيط للدوافع المستقلة

في العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوي، كان المشاركون من طلاب المدارس (٣٤٠ ذكرًا و٢٩٤ إناثًا) الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ و١٥) عامًا. وأظهرت النتائج أن الدوافع المستقلة توسطت تأثير توجهات الهدف على تقدير الذات. وأجرى Johnson, et al. (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تقدير الذات على توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المعرفية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبًا وطالبةً في إحدى جامعات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة بين أهداف التعلم وتقدير الذات، ووجود علاقة عكسية دالة بين أهداف (أداء- تجنب) وتقدير الذات؛ بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين أهداف (أداء- إقدام) وتقدير الذات.

وقام أبو غزال وآخرون (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات الأهداف، بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٤١) طالبًا وطالبًة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: وجود علاقة عكسية دالة بين توجه (أداء- اقدام) وتوجه (أداء – تجنب) من جهة، وبين تقدير الذات من جهة أخرى، وعلاقة طردية دالة بين توجه (إتقان- إقدام) وتقدير الذات.

ومما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقات التأثير المباشر وغير المباشر بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية بغية التوصل إلى نموذج بنائي يجمع بينها لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

مشكلة الدراسة:

في ضوء نموذج العملية المزدوجة لـ Slade and Owens (1998) للارتباطات بين توجهات الأهداف والكمالية؛ والذي لقى دعماً من نتائج الدراسات التي كشفت أن الكمالية ترتبط بشكل إيجابي مع أهداف الأداء؛ بينما ترتبط سلبًا أو لا ترتبط بشكل كبير مع أهداف الإتقان، وفي ضوء ما اقترحته نتائج بعض الدراسات (Blatt, 1995; Erozkan et al., 2011) من أن الارتباط بين توجهات الأهداف وبين الكمالية يمكن فهمه بدقة على أنه علاقة غير مباشرة؛ حيث يتم التوسط بينهما بواسطة متغيرات أخرى مثل تقدير الذات.

ونظرًا لما أشارت إليه نتائج الدراسات التي أكدت على ارتباط تقدير الذات بالكمالية (مجاور، 2017؛ مصطفى وأحمد، 2011؛ Chen et al., 2016; Cokley et al; 2018; Chai et al., 2019; Dorevitch et al., 2020; Kempke et al., 2011; Moroz & Dunkley, 2015) والدراسات التي أظهرت الارتباط بين توجهات الأهداف وتقدير الذات (أبو غزال وآخرون، 2013، Hein & Hagger, 2007; Johnson et al., 2009)، فإن هناك تقديرًا محتملًا لاعتبار تقدير الذات قد يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين توجهات الأهداف والكمالية.

يتضح مما سبق أنه لم تتناول أياً من الدراسات السابقة هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة أيضا لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ وبالتالي تتضح مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الأهداف وتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

ومنه تنبثق التساؤلات الآتية:

١- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإداء في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٤- ما النموذج البنائي الذي يوضح مسارات التأثير والتأثر والعلاقات بين توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

١- التعرف على التأثير المباشر وغير المباشر لتوجهات أهداف (الإتقان – الإداء) في الكمالية العصابية عبر تقدير الذات لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

٢- التعرف على التأثير المباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

٣- التوصل إلى النموذج البنائي الذي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال عدة اعتبارات:

١- أنها تتناول موضوعاً مهمًا؛ إذ تؤثر توجهات الأهداف بشكل واضح في سلوك المتعلم وعملياته المعرفية؛ فهي توجه السلوك التعلمي لديه، وتحدد مدى إصراره على إنجاز المهام الأكاديمية، كما أن للكمالية العصابية خطورة على رؤية الطلاب المستقبلية، - وفي حدود اطلاع الباحث – لم تتناول أي دراسة سابقة العلاقة بين الكمالية العصابية وتوجهات الأهداف وتقدير الذات.

٢- أن الدراسة الحالية تقدم إطاراً نظرياً يوضح طبيعة العلاقات بين الكمالية العصابية وتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات.

٣- أنها تتناول فئة مهمة من فئات المجتمع وهم الطلاب المتفوقين؛ نظراً لما يتمتعون به من خصائص وسمات شخصية تميزهم عن الآخرين.

٤- أن نتائج البحث الحالي قد تساعد في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية لتصميم البرامج الإرشادية وتخطيطها متضمنة العلاقة بين الكمالية العصبية وتوجهات الأهداف وتقدير الذات، مما قد يسهم في تنمية الكمالية التكيفية لدى الطلاب المتفوقين ورفع مستوى تقدير الذات.

مصطلحات الدراسة:

توجهات الأهداف:

هي نمط متكامل من المعتقدات والتصورات والتفسيرات والتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدّته واستمراره إلى حين إنجاز الهدف (Ames, 1992, 261).

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الكمالية العصابية:

يقصد بها وضع الفرد مستويات عالية ومبالغ فيها للأهداف واتباع معايير مرتفعة لتقيم أدائه، مع خوفه الشديد من ارتكاب أخطاء ولو كانت بسيطة، بل ولوم ذاته في كل ما واجهه، أو يواجهه من مواقف فشل؛ إلى جانب توجيه بعض أوجه كماليته تجاه الآخرين ومطالبتهم بمعايير عالية ومبالغ فيها في الأداء، مع الحرص الشديد على انتقادهم فيما يفعلون أو يقولون (مجاور، 2017، 190).

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

تقدير الذات:

يُعرف على أنه" مجموع أفكار الفرد ومشاعره اللذين يعبران عن قيمته وأهميته، أو الاتجاهات الإيجابية والسلبية الكلية للفرد عن ذاته." (Rosenberg, 1956).

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: مدارس التميز العلمي– مدينة عرعر– بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلاب مدارس التميز العلمي.

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة بالمتغيرات الثلاثة التي شملت: الكمالية العصبية، توجهات الأهداف، وتقدير الذات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدرسة ثانوية التميز العلمي بعرعر، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (٣٤٤). تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث طبق الباحث أدوات الدراسة على كل مجتمع الدراسة من خلال إرسال رابط إلكتروني، وقد بلغ عدد الاجابات المستوفاة بعد التوزيع (٢٦٥) طالبًا؛ وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦-١٨) عامًا بمتوسط عمري قدره (١٦,٧٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨١١).

جدول (١) الخصائص العامة لعينة الدراسة.

المتغير	الفئات	ن (٢٦٥)	٪
الصف	الأول ثانوي	١٠٧	٤٠,٤
	ثاني ثانوي	٧٦	٢٨,٧
	ثالث ثانوي	٨٢	٣٠,٩

أدوات الدراسة:

مقياس توجهات الأهداف:

تم استخدام مقياس أنماط التعلم التكيفي لقياس اتجاه الهدف. أعد المقياس Midgley et al. (1998)، وتكون من (٣٣) فقرة تم تصميمها لقياس أهداف التحصيل الأكاديمي للطلاب، ويشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تقيس توجهات الأهداف المختلفة وهي: أهداف إتقان

وأهداف أداء وأهداف تجنب الأداء. وقد قام الباحث بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضها على أساتذة مختصين في علم النفس وفي اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، ولأغراض الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث البعدين الأول والثاني فقط لمناسبتها لطبيعة متغيرات الدراسة، وتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت المكون من (٥) نقاط، ويتراوح ما بين (١) غير صحيح على الإطلاق إلى (٥) صحيح جدًا، وتم تعديل نمط الاستجابة إلى لا أوافق بشدة (١) إلى أوافق بشدة (٥)، ويتكون بعد أهداف الاتقان من (١١) فقرة؛ بينما يتكون بُعد أهداف الأداء من (١٠) فقرات.

صدق المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة صدق البناء، من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقاييس استراتيجيات التعلم (٠,٧٣)، والكفاءة الأكاديمية (٠,٦٩)، والانفعالات الإيجابية (٠,٧٩).

كما تم استخدام الاتساق الداخلي؛ والذي بلغ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس؛ والاتقان مع الدرجة الكلية (٠,٧٤) بينما الأداء مع الدرجة الكلية (٠,٨٩).

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية لبعد أهداف الإتقان ما بين (٠,٧١-٠,٣٩). ولبعد أهداف الأداء ما بين (٠,٧٨- ٠,٧٢)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٨-٠,٢٦).

ثبات المقياس:

استخدم مُعد المقياس معامل ألفا-كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠,٩٠, ٠,٧٩) للأبعاد أهداف الإتقان، وأهداف الأداء على الترتيب، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٠) للمقياس.

وفي الدراسة الحالية؛ تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيم معامل ألفا لبعد أهداف الإتقان (٠,٩٣)، ولبعد أهداف الأداء (٠,٨٨)، وللدرجة الكلية (٠,٨٩). وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقبول للمقياس.

مقياس تقدير الذات:

أعد المقياس Rosenberg, (1965) ويتكون من (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق بدائل أربعة تتراوح ما بين (١) غير موافق بشدة إلى (٤) موافق بشدة، والعكس صحيح في حالة العبارات السالبة وهي (٩, ٨, ٦, ٥, ٢)، وتنحصر درجات المقياس ما بين (٤٠- ٢٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع لتقدير الذات.

وللتأكد من صدق المقياس؛ استخدم معد المقياس طريقة الصدق التلازمي مع مقياس الاكتئاب فبلغ (٠,٣٤) ومقياس مفهوم الذات بأبعاده، وتراوحت المعاملات ما بين (٠,٥٠- ٠,٢٨)، كما تم حساب الصدق بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (٠,٧٣- ٠,٤٤)، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ والذي أسفر عن تشبع فقرات المقياس على عامل واحد أطلق عليه تقدير الذات.

وفي البيئة العربية، قام منصور (٢٠١٢) من التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي؛ والذي أسفر عن تشبع عبارات المقياس على عامل واحد، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت ما بين. (٠,٨١ – ٠,٤٥)

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط درجة العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت ما بين (٠,٨٠ – ٠,٢٣). والجدول التالي يوضح النتائج التي أسفرت عنها:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.٦٣٨**	.٠٠٠	٥	.٧٣٠**	.٠٠٠	٩	.٧٩٦**	.٠٠٠
٢	.٣٨٢**	.٠٠١	٦	.٧١٢**	.٠٠٠	١٠	.٦٤٤**	.٠٠٠
٣	.٥١٣**	.٠٠٠	٧	.٣٥٢**	.٠٠٢			
٤	.٥٢٥**	.٠٠٠	٨	.٢٣٠*	.٠٠٤			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تقدير الذات مرتفعة وموجبة ودالة، ويشير هذا إلى مدى صلاحية الاتساق الداخلي للمقياس للاستخدام في البحث الحالي.

أما بالنسبة لثبات المقياس؛ فقد تحقق معدو المقياس من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، فتراوح معامل الثبات ما بين (٠,٩٠– ٠,٨٤). تم حساب ثبات المقياس.

كما تحقق منصور (٢٠١٢) من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، فبلغ (٠,٧٩)، وعن طريق التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٦)، وعن طريق إعادة التطبيق بلغ (٠,٦١).

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس، وكانت قيم معامل ألفا (٠,٧٤).

مقياس الكمالية:

تم استخدام مقياس الكمالية المُعدل من إعداد Slaney et al. (2001)، يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد؛ بعد المعايير العالية ويتكون من (٧) فقرات، وبعد التناقض ويتكون من (١٢) فقرة، وبعد النظام ويتكون من (٤) فقرات؛ وبذلك تبلغ عدد فقرات المقياس (٢٣) فقرة، وقد قام الباحث بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على أساتذة مختصين في علم النفس وفي اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، ولأغراض الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث فقرات بعد التناقض؛ وذلك تماشياً مع أغراض الدراسة التي تتناول الكمالية العصابية. يتم الاستجابة على مقياس مكون من (٧) نقاط تتراوح ما بين (١) لا أوافق بشدة إلى (٧) أوافق بشدة. وقد قام الباحث الحالي بتعديل نمط الاستجابة إلى مقياس خماسي متدرج يتراوح ما بين لا أوافق بشدة (١) إلى أوافق بشدة (٥) لمناسبته لعينة الدراسة الحالية.

صدق المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة الصدق العاملي الاستكشافي؛ والذي أسفر عن تشبع فقرات المقياس على ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته ٤٥٪ من التباين، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي أسفر عن تمتع المقياس بمؤشرات حسن مطابقة مقبولة؛ بحيث بلغت قيم جذر

متوسط مربع البواقي (.08) = SRMR، وجذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (0.07) = RMSEA، ومؤشر المطابقة المقارنة (. 90) = CFI.

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية ما بين (٠,٥٢ – ٠,٨٤)، والجدول التالي يوضح النتائج التي أسفرت عنها:

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.٥١٥**	.٠٠٠	٥	.٧٢٣**	.٠٠٠	٩	.٨٤٣**	.٠٠٠
٢	.٦٩٩**	.٠٠٠	٦	.٧١٢**	.٠٠٠	١٠	.٨٣٢**	.٠٠٠
٣	.٧١٩**	.٠٠٠	٧	.٨٠٩**	.٠٠٠	١١	.٧٩٤**	.٠٠٠
٤	.٦٩٥**	.٠٠٠	٨	.٦٧٢**	.٠٠٠	١٢	.٥٩١**	.٠٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من والمجموع الكلي لمقياس الكمالية مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات المقياس:

استخدم مُعد المقياس معامل ثبات ألفا- كرونباخ؛ بحيث بلغ معامل ثبات لبُعد التناقض (٠,٨٩). وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، وكان قيم معامل الثبات الكلي (٠,٩١)، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩١- ٠,٩٠).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٤) تقديرات معلمات تأثير توجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف لإتقان ← الكمالية	٠,٠١٢	٠,٠٠٨	٠,١٢٧
توجهات أهداف لإتقان ← تقدير الذات	٠,٢٨٠	٠,٤٣١	٦,٨٥٥**
تقدير الذات ← الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الإتقان في الكمالية العصابية.
- يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الإتقان في الكمالية العصابية من خلال:

١. تأثيرها في تقدير الذات بلغ (٠,٤٣).

٢. تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية وبلغ (-٠,٥٦)؛ وبالتالي تبلغ قيم التأثير غير المباشر (-٠,٢٤).

نتائج السؤال الثاني:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإداء في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٥) تقديرات معلمات تأثير توجهات أهداف الأداء في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف الأداء ← الكمالية	٠,٢٦٨	٠,٢٠٥	٣,٦٨٣**
توجهات أهداف الأداء ← تقدير الذات	-٠,٠٨٩	-٠,١٦٧	-٢,٦٦٢*
تقدير الذات ← الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الأداء في الكمالية العصابية؛ والذي بلغ (٠,٢١).
- يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الأداء في الكمالية العصابية من خلال:

١. تأثيرها في تقدير الذات بلغ (-٠,١٧).

٢. مع تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية (-٠,٥٦)، وبالتالي تبلغ قيم التأثير غير المباشر (-٠,٠٩).

نتائج السؤال الثالث:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٦) تقديرات معلمات تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
تقدير الذات ← الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية؛ حيث بلغ (-0.56).

نتائج السؤال الرابع:

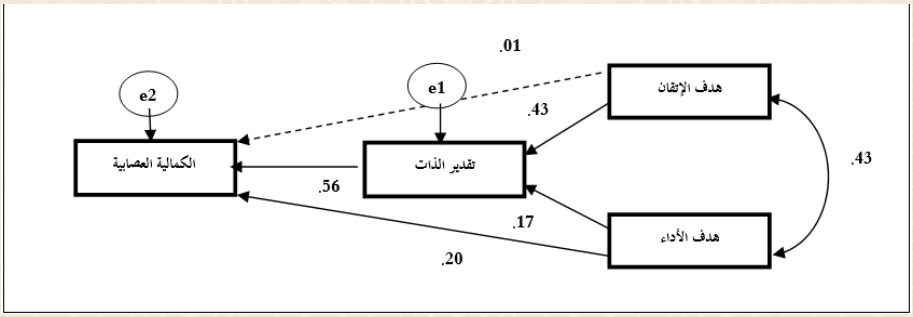
ونصه: ما النموذج البنائي الذي يوضح مسارات التأثير والتأثر والعلاقات بين توجهات الأهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧) تقدير معلمات النموذج البنائي.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف الإتقان ← الكمالية	٠,٠١٢	٠,٠٠٨	٠,١٢٧
توجهات أهداف الإتقان ← تقدير الذات	٠,٢٨٠	٠,٤٣١	٦,٨٥٥**
توجهات أهداف الأداء ← الكمالية	٠,٢٦٨	٠,٢٠٥	٣,٦٨٣**
توجهات أهداف الأداء ← تقدير الذات	-٠,٠٨٩	-٠,١٦٧	-٢,٦٦٢*
تقدير الذات ← الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١



شكل (١): مخطط تحليل المسار للعلاقات بين توجهات الأهداف (الإتقان – الأداء) وتقدير الذات والكمالية العصابية.

وقد حصل نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (١) على مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^{2} = 0 بدرجات حرية = 0، وقيمة مؤشر حسن المطابقة المقارن CFI بلغ (1.000)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI بلغ (1.000)، ومؤشر حسن المطابقة GFI بلغ (1.000)، وكلها وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات موضع البحث.

وتم حساب التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة؛ وذلك لتقييم التأثيرات التنبؤية للمتغيرات في النموذج والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٨) التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة المرتبطة بالنموذج البنائي

العوامل المنبئة	العامل المتنبئ به	التأثيرات المعيارية			قيمة "ت"	الخطأ المعياري
		الكلية	المباشرة	غير المباشرة		
توجهات أهداف الإتقان	تقدير الذات	٠,٧١١	٠,٤٣١	٠,٢٨٠	٦,٨٥٥**	٠,٠٤١
توجهات أهداف الأداء	تقدير الذات	٠,٢٥٦ -	٠,١٦٧-	٠,٠٨٩-	٢,٦٦٢*-	٠,٠٣٣
تقدير الذات	الكمالية	١,٩٤٩-	٠,٥٦٣-	١,٣٨٦-	١٠,٤٨٣**-	٠,١٣٢
توجهات أهداف الإتقان	الكمالية	٠,٠٢	٠,٠٠٨	٠,٠١٢	٠,١٢٧	٠,٠٩٥
توجهات أهداف الأداء	الكمالية	٠,٤٧٣	٠,٢٠٥	٠,٢٦٨	٣,٦٨٣**	٠,٠٧٣

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (8) أن توجهات أهداف الإتقان في الكمالية (ß =.008, p >.05) ليس لها تأثير مباشر، وأن توجهات أهداف الإتقان لها تأثير سالب غير مباشر دال في الكمالية (ß = -.24, p <.05)، وأن توجهات أهداف الأداء في الكمالية (ß =.21, p <.001) لها تأثير مباشر وموجب، وأن توجهات أهداف الأداء لها تأثير سالب غير مباشر دال في الكمالية (ß = -.09 , p <.001)، وأن تقدير الذات له تأثير سالب ومباشر في الكمالية (ß = -.56, p <.001)، وطبقا لما أشار إليه Cohen (1988)؛ أنه عندما يكون حجم التأثير أقل من (٠,٢)؛ فالتأثير يكون ضعيفاً، وعندما يتراوح ما بين (٠,٣-٠,٥)؛ فحجم التأثير يكون متوسطا، وعندما يكون حجم التأثير أكبر من (٠,٨)؛ فحجم التأثير يكون كبيراً، وبناء على ذلك؛ فإن توجهات أهداف الاتقان توصف بأنها منخفضة التأثير في الكمالية العصابية، كما أن علاقة توجهات أهداف الأداء توصف بأنها منخفضة التأثير في الكمالية العصابية؛ بينما يوصف تقدير الذات بأنه متوسط التأثير في الكمالية العصابية.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الأول والثاني إلى عدم وجود تأثير مباشر لأهداف الاتقان في الكمالية العصبية، ووجود تأثير مباشر لأهداف الأداء في الكمالية، وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر لأهداف الإتقان وأهداف الأداء في الكمالية العصابية.

بالنسبة إلى عدم وجود تأثير مباشر لأهداف الاتقان في الكمالية، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(2011) Eum & Rice؛ والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان والكمالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج العملية المزدوجة Slade and Owens (1998)؛ والذي يشير إلى أن الأمل لتحقيق النجاح والخوف من الفشل هو الذي يؤدي إلى الوصول الى مستوى ملائم من الرغبة لتحقيق أداءات مرتفعة مصحوبة بنقد ذاتي أي الكمالية العصبية، كما يمكن عزو ذلك في ضوء ما سبق إلى أن النقد الذاتي للنفس أثناء السعي لتحقيق مستويات عالية من الأداء؛ يكون مصدره تحقيق النجاح على المنافسين دائما وليس تحقيق الاتقان في الأداء.

وبالنسبة إلى وجود تأثير مباشر لأهداف الأداء؛ اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Eum & Rice (2011)؛ والتي وصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية العصابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج العملية المزدوجة أيضا؛ حيث أكد النموذج أن الخوف من الفشل والرغبة في تحقيق النجاح على المنافسين فقط؛ هو المحدد دون غيره من توجهات الأهداف لتقديم مستويات مرضية من الأداء لدى الفرد؛ هذا فضلا على أن أهداف الإتقان تتطلب توافر معايير البين شخصية داخل الفرد؛ في حين تتطلب أهداف الأداء توافر معايير على مستوى الأفراد؛ الأمر الذي يؤدي حتما إلى تحقيق أداءات عالية، أي تحقيق الكمالية.

أما التأثيرات غير المباشرة لكل من أهداف الاتقان وأهداف الأداء في الكمالية من خلال تقدير الذات؛ فيمكن عزوه إلى أنه في ضوء ما أشار إليه Overholser (1993) من أن الأفراد غالبًا ما يستندون في تقديرهم لذواتهم على الكفاءة الاجتماعية المدركة عبر المواقف الاجتماعية المتنوعة، وهذه الكفاءة الاجتماعية المدركة ثنائية المصدر؛ الأول يتمثل في تحقيق النجاح على المنافسين، والثاني يتمثل في تحقيق المستويات المتقنة من الأداء والتي تتجاوز الأداء السابق للفرد؛ وبالتالي فإن تحقيق الكفاءة الاجتماعية المدركة يؤدي إلى رغبة الفرد لتقديم أداءات تتسم بالنجاح، وانخفاض مؤشرات الفشل لأقل درجة.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثالث إلى وجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مصطفى وأحمد (2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن

تقدير الذات قد أسهم في التنبؤ بالكمالية العصابية. ودراسة Chen et al. (2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والكمالية متعددة الأبعاد. ودراسة مجاور (2017) والتي توصلت نتائجها إلى اسهام تقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية. ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء مصادر تقدير الذات المتمثلة في خبرات النجاح والفشل للفرد، والتي تعني أن مرور الفرد بنجاح سابق يساعد على تحقيق النجاح وتجنب الفشل في المهام التالية (Bandura,1991)، كما يمكن عزو ذلك في ضوء ما تقدم إلى أن معتقدات الفعالية الذاتية، أي أن ثقة الفرد في قدرته على تحقيق أداء يتسم بالنجاح؛ يتم عبر حياة الفرد من خلال امتلاكه للمهارات والكفاءة التي تناسب المهام؛ وبالتالي السعي نحو تحقيق النجاحات المتتالية.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الرابع إلى تمتع النموذج البنائي الذي تم التوصل إليه بمؤشرات حسن مطابقة مقبولة، وهذا يعني أن الرغبة في تحقيق النجاح وتجنب الفشل؛ يتم عبر امتلاك الكفاءة والمهارة اللازمة؛ والتي تنبع من خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، مما يؤدي إلى السعي نحو تحقيق أداء مرتفع.

التوصيات

١. إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تقليل التنافسية من خلال الاعتماد على كل من التدريس والتعلم التعاوني؛ وذلك للتخلص من الكمالية العصابية لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين.

٢. عقد برامج تدريبية تُعنى بتطوير تقدير الذات وتنميته؛ الأمر الذي يؤدي إلى خفض مستوى الكمالية لدى الطلاب الموهوبين.

٣. تفعيل دور المرشدين النفسيين في مدارس التميز للتغلب على الآثار السلبية للكمالية والتي قد تؤدي إلى القلق والاكتئاب واضطراب الأكل ومتلازمة التعب المزمن، الأمر الذي ينعكس على تطور التفوق والموهبة لدى هؤلاء الطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (٢٠١٣). وجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٢٧ (١٠٨)، ١١١-١٥٤.

مجاور، دعاء فتحي. (٢٠١٧). علاقة القلق الاجتماعي وتقدير الذات بالكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٧ (٣). ١٨٥-٢٢٥.

مصطفى، ولاء ربيع وأحمد، هويدة حنفي. (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*. ١٩ (٢)، ٢٦١-٣٠١.

منصور، السيد كامل الشربيني. (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الايجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق. ٢٧ (٢٢)، ٥١-١٣٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abu-Ghazal, M., Alhamouri, F., & Al-Ajloni, M. (2013). Goal Orientations and their relationship to self-esteem and procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan (In Arabic). *Educational Journal*, Kuwait University, 27 (108) , 111-154.

Mansour, A. K. E. (2012). Coping strategies, self-esteem, positive emotion, and negative emotion as predictors of adaptive perfectionism (In Arabic). *Educational and psychological studies*, *Faculty of Education Journal Zagazig University*. 27 (22) , 51-130.

Megawer, D. F. (2017). The Relationship of Social Anxiety and Self-Esteem to Neurotic Perfection Among Secondary Stage Students: A Comparative Predictive Study (In Arabic). *Journal of the College of Education*, Tanta University, 67 (3). 185-225.

Mustafa, W. R, Ahmed, H. H. (2011). Predicting neurotic perfectionism among academically gifted university students and its relationship to some psychological variables (In Arabic). *Educational Sciences*, Cairo University - Graduate School of Education. 19 (2) , 261-301.

المراجع الأجنبية:

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261_171. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50 (12) , 1003–1020.

Callard-Szulgit, R. (2003). Perfectionism and gifted children. Scarecrow Education.

Chai, L. yang, W. Zhang, J. Chen, S. Hennessy, D. & Liu, Y. (2019). Relationship Between Perfectionism and Depression Among Chinese College Students With Self- Esteem as a Mediator. *OMEGA-Journal of Death and Dying*.. 0 (0) 1–14. doi: 10.1177/003022281984974.

Chan, D. W. (2009). perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31 (1) , 9–17.

Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, *34* (1) , 68-98. https://doi. org/10-1177/016235321003400104.

Chen, L. Zhong, M. Cao, X. Jin, X. Wang, Y. Ling, Y. Cen, W. Zhu, X. Yao, S. Zheng, X. & Yi, J. (2016). Stress and Self-Esteem Mediate the Relationships between Different Categories of Perfectionism and Life Satisfaction. *Applied Research Quality Life*. doi: 10.1007/s11482-016-9478-3.

Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, *33* (3) , 20-30. https://doi. org/10.1177/107621751003300307

Cokley, K. Stone, S. Krueger, N. Bailey, M. Garba, R. & Hurst, A (2018). Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. *Personality and Individual Differences*. 135: 292–297.

Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the gifted: Past, present, and future directions. *Journal of Counseling & Development*, 93 (2) , 133-142. https://doi. org/10.1002/j.1556- 6676.2015.00189. x

Dorevitch, B. Buck, K. Fuller-Tyszkiewicz, M. Phillips, L. and Krug, I. (2020) Maladaptive Perfectionism and Depression: Testing the Mediating Role of Self-Esteem and Internalized Shame in an Australian Domestic and Asian International University Sample. *Front. Psychol*. 11:1272. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01272.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3) , 501–519.

Erozkan, A., Karakas, Y., Ata, S., & Ayberk, A. (2011). The relationship between perfectionism and depression in Turkish high school students. *Social Behavior & Personality an International Journal*, 39 (4) , 451–464.

Eum, K. & Rice, K. (2011) Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance, *Anxiety, Stress, & Coping*, 24 (2) , 167-178, doi: 10.1080/10615806.2010.488723.

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping-mediation model. *Journal of Counseling and Development*, 90 (4) , 427-436. https://doi. org/10.1002/j.1556-6676.2012.00054. x

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., and Noble, C. M. (2013). Adaptive and maladaptive perfectionism as mediators of adult attachment styles and depression, hopelessness, and life satisfaction. *Journal of Counseling & Dev*elopment. 91 (1) , 78–86. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00074. x

Guignard, J., Jacquet, A., & Lubart, T. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLOS ONE*, *7* (7) , Article e41043. https://doi. org/10.1371/journal. pone.0041043

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3) , 638–645.

Hein, V. & Hagger, M. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting, *Journal of Sports Sciences*, 25 (2) , 149-159, Doi: 10.1080/02640410600598315

Johnson, V. Radosevich, D. & Radosevich, D. (2009). Implicit and explicit self-esteem as antecedents of the goal orientation and cognitive engagement relationship. *Review of Business Research*, 9 (2) , 164-175.

Kempke, S. Luyten, P. Houdenhove, B. Goossens, L. Bekaert, P. & Wambeke, P. (2011). Self-esteem mediates the relationship between maladaptive perfectionism and depression in chronic fatigue syndrome. *Clin Rheumatol*. 30 (12):1543–1548. doi 10.1007/s10067-011-1772-8.

Kun, B. Urbán, R. Bothe, B. Griffths, M. Demetrovics, Z. & Kökönyei, G. (2020). Maladaptive Rumination Mediates the Relationship between Self-Esteem, Perfectionism, and Work Addiction: A Largescale Survey Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17 (19) , 7332.

Lasota, M. & Kearney, C. (2017). Maladaptive Perfectionism and Depression and State-Trait Anxiety: A Mediational Analysis With Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 36 (4) , 346-357 Doi:10.1521/jscp.2017.36.4.346.

Midgley, C. Kaplan, A. Middleton, M. & Martin L. Maehr, M. L. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 23(2),113-131

Miller, A. & Neumeister, K. (2017). The Influence of Personality, Parenting Styles, and Perfectionism on Performance Goal Orientation in High Ability Students. *Journal of Advanced Academics*. 1–32. DOI: 10.1177/1932202X17730567

Mofield, E. L., & Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *42* (2) , 107-134. https://doi. org/10.1177/0162353219836737.

Mofield, E. L., Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. *approach orientations. Education Sciences*, 6 (3) , Article 21. https://doi. org/10-3390/educsci6030021.

Moroz, M & Dunkley, D. (2015) Self-critical perfectionism and depressive symptoms: Low self-esteem and experiential avoidance as mediators. *Personality and Individual Differences*. 87, 174–179. https://doi. org/10.1016/j. paid.2015.07.044

Reyes, M. E. S., Layno, K. J. T., Castaneda, J. R. E., Collantes, A. A., Sigua, M. A. D., & McCutcheon, L. E. (2015). Perfectionism and its relationship to the depressive feelings of gifted Filipino adolescents. *North American Journal of Psychology*, 17 (2) , 317-322.

Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 34 (4) , 210–222. doi: 10.1080/07481756.2002.12069038

Rice, K., & Lopez, F. (2004) Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment, and Self-Esteem in College Students. *Journal of College Counseling*. 7 (2) , 118-128. https://doi. org/10.1002/j.2161-1882.2004. tb00243. x

Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (1) , 72-85. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.72.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Slade, P. D., & Owens, G. R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22 (3) , 372–390. doi:10.1177/01454455980223010

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3) , 130-145. doi. org/10.1080/07481756.2002.12069030

Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The almost perfect scales. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.) , Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 63_88). Washington, DC: *American Psychological Association*. doi: 10.1037/10458-003.

Stoeber, J., Lalova, A. V., and Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-) compassion, and subjective well-being: a mediation model. *Personality and Individual Differences.* 154 (1) , 109708. doi: 10.1016/j. paid.2019.109708.

Wang, K. T. & FU, Chu-chun & Rice, K. (2012). Perfectionism in Gifted Students: Moderating Effects of Goal Orientation and Contingent Self-Worth. *School Psychology Quarterly*. 27 (2) , 96-108. doi:10.1037/a0029215

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal