

بناء وتقنين مقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي

د. عائشة محمد عبد ربه

جامعة النجاح الوطنية

د. شيرين عدنان حشايكة

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

د. ياسمين نظام أبو مخ

أكاديمية القاسمي

دولة فلسطين

الملخص

تُمثّل الكمالية اتجاهها نحو وضع مستويات ومعايير عالية للإنجاز للذات وللآخرين، وتتخذ صورًا مختلفة وإن اتفقت في جوهرها. وتهدف الدراسة الحالية إلى تقنين استبانة بأهم الأبعاد العملية لقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وقياس درجة الكمالية لديهم وتحديد أكثر العوامل مساهمة في تفسير الكمالية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة المغلقة على عينة مكونة من 197 طالبًا وطالبة من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية. أسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثمانية أبعاد عملية تشكل مقياس الكمالية المقترح لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية؛ وهي على التوالي: الدافعية والإنجاز وتوقعات الوالدين وتنظيم الأداء والكمالية الاجتماعية والقلق والخوف من الفشل والكمالية نحو الذات وتقييم الذات ونقد الوالدين. وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم أهم التوصيات المتمثلة باعتماد المقياس الحالي للكمالية بمكوناته العملية وعددها ثمانية، وفقرات المقياس وعددها 47، وذلك لقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي فلسطينيًا وعربيًا ودوليًا.

الكلمات المفتاحية: مقياس الكمالية، التحليل العاملي.

مقدمة

يطمح كل إنسان للوصول إلى الكمال كغريزة فطرية، حيث تُعد الكمالية مزيجًا من الأفكار والسلوكيات المرتبطة بمعايير عالية للغاية أو توقعات لأداء المرء (Silverman, 2007). وتتفق غالب الدراسات على أن الكمالية اتجاه نحو وضع مستويات ومعايير مرتفعة بشدة للذات وللآخرين؛ على سواء (العبيدي، 2018). وتعتبر عن النزعة الشخصية والسعي للخلو من العيوب ووضع معايير عالية جدالأداء، ويرافقها تقييمات ورقابة شديدة بشكل كبير للسلوك (Hewitt & Flett, 1991)، وقد تكون الكمالية نعمة ونقمة في نفس الوقت، فعادة ما يكون الأداء المثالي مطلوبًا ومرغوبًا فيه لأنه يؤدي إلى تقييمات إيجابية للنتائج، إلا أن هذا الأداء المثالي لا يمكن تحقيقه دائمًا، وهذا القصور قد يؤدي إلى سخط الشخص الكمال، وقد يُصاحب هذا السخط أعراضًا سريرية مثل اضطرابات الأكل واضطراب الوسواس القهري والمتلازمات النفسية والجسدية واضطرابات القلق (Barke et al., 2017) ومن الناحية التاريخية عُرفت الكمالية في الدراسات الأولى في ميدان الصحة النفسية كخاصية أحادية البعد سلبية، أو لا تكيفية؛ كما لدى (Blatt, 1995)، و (Burns, 1980)، و (Hollender, 1965) أو قوة سلبية تدميرية كامنة للتوافق الانفعالي والاجتماعي، إلا أنه من الممكن أن تكون قوة إيجابية دافعية للإنجاز والأداء، والقدرة على التكيف، والسعادة والرضا عن الحياة عند الأشخاص عامة والطلبة الجامعيين خاصة مما يجعلها تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على التحصيل الأكاديمي والجودة في الكفايات والأداءات لدى المتعلمين (Kottman & Ashby, 2000; الزغاليل، 2008).

وتعددت الدراسات التي تناولت الكمالية لدى الطلبة، وأكدت على وجود علاقة بين الكمالية وكل من دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي (Stoeber & Ram, 2007; Ram, 2005; Esmaeilpoor, Khazaei & Eslami, 2012). كما هدفت دراسة (Chai, 2020) إلى الكشف عن كيفية عمل احترام الذات كمتغير وسيط بين الكمال والاكتمال بين طلاب الجامعات الصينية. وشارك في الدراسة

918 طالباً جامعياً (عينة غير كلينكية) قدموا استجاباتهم حول استبيانات تحتوي على أدوات لقياس الكمالية والاكتئاب واحترام الذات. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الاكتئاب والكمال غير التكيفي وعلاقة سلبية بين الاكتئاب والكمالية التكيفية واحترام الذات. أما بالنسبة للكمالية لدى الطلبة الذكور والإناث؛ فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطالبات الإناث أكثر كمالية من الذكور؛ كما في دراسة (Jaradat, 2009)، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود فروق في الكمالية لصالح الذكور كما في دراسة (Chan, 2009)، في حين أظهرت دراسة (الغنيمي، 2008) عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والطالبات في الكمالية. واستخدمت دراسة (درادكة، 2016) نموذج (Hewitt & Flett, 1991) من أجل استكشاف علاقة الكمالية في الفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الكمالية، ومستوى مرتفع لكل من الفاعلية الذاتية الاجتماعية، والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. وكشفت دراسة (الشرفات والعلي، 2017) عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك، وبلغت عينة الدراسة 659 طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/2015، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية السائد لدى طلبة جامعة اليرموك هو الأسلوب الديمقراطي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود مستوى متوسط من الكمالية لدى طلبة الجامعة، وأن هناك علاقة طردية بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي، التسلطي، الفوضوي)، والكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك.

والكمالية من الناحية الايجابية تعمل على تحفيز الفرد إلى الإنجاز وتحقيق مستويات عالية من الطموح، فيتم ربطها ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية كدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، السعادة، الرضا عن الحياة، كما أوجدت دراسة (Stoeber & Rambow, 2007) أن هناك علاقة إيجابية بين الكمالية ودافعية الانجاز. علاوة على ذلك فإن الكمالية تؤثر بدورها تأثيراً إيجابياً على التحصيل الأكاديمي فتؤدي إلى التفوق مما يخفض من مستويات الاكتئاب والقلق والتوتر،

واستخدام أكثر لاستراتيجيات التكيف وارتباطها بمتغيرات الشخصية الايجابية مقارنة مع الكمالية السلبية (Ram, 2005). ويُمكن القول بأن الكمالية هي نزعة فطرية لتحقيق مستويات عالية يضعها الشخص لنفسه، ويبدل جهده من أجل بلوغ هذه المستويات التي تكون ضمن قدراته فتترتب الكمالية التكيفية، أو قد تفوق قدراته فتسبب له الإحباط والقلق في حال عدم بلوغها، وهنا تكون الكمالية غير التكيفية (Fedwa, Burns & Gomez, 2005).

مشكلة الدراسة

تتعدد المقاييس المستخدمة لقياس الكمالية استنادًا للمجالات التي تقيسها وباختلاف الفئات المستهدفة، وتحظى الكمالية لدى طلبة الجامعات بأهمية خاصة نظرًا لتأثيرها وتأثرها بالأبعاد المختلفة، وتتخلص مشكلة الدراسة الحالية في اقتراح وتطبيق مقياس خاص يتضمن الأبعاد العملية الرئيسية للكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية حيث إنّ هناك مجموعة من العوامل يمكن أن تؤثر في الكمالية لدى طلبة الجامعات وتظهر من خلال تصرفاتهم وإنجازاتهم وتواصلهم مع الآخرين.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما المكونات العملية للكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر كما كشف عنها مقياس الكمالية؟.
- 2 - ما درجة الكمالية لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر تبعًا لمقياس الدراسة الحالية؟.
- 3 - ما أكثر العوامل مساهمة في تفسير الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر؟.

أهمية الدراسة

- إلقاء الضوء من الناحية النظرية على موضوع الكمالية كما تناولته الأدبيات النظرية من زوايا مختلفة، وخصوصًا أن البحوث والدراسات في هذا المجال ما تزال قليلة وحديثة نسبيًا إذا ما قورنت بالمجالات التربوية الأخرى.

– أما الأهمية التطبيقية للدراسة فترجع إلى الحاجة إلى وجود مقاييس تتعلق بهذا المفهوم لتقيس الكمالية لدى طلبة الجامعات.

الأدب النظري

مفهوم الكمالية:

اهتم الباحثون بمناقشة مفهوم الكمالية على نطاق واسع في الأدبيات البحثية؛ (Ram, 2005)، وذلك للكشف عن التداعيات السلبية أو الإيجابية المترتبة على هذه السمة، وعلى الرغم من هذا الاهتمام البحثي إلا أنه لا يوجد اتفاق على تعريف محدد وشامل للكمالية إلا في مركب سلوكي معرفي واحد مشترك وهو الكفاح من أجل الكمال (Perlman & Harduf, 2018)، واستنادا للمستوى الفلسفي العام فإن لفظ الكمال: مشتق من اللفظ اللاتيني Perfection الذي يدل على إتمام شيء أو فعل أو فكر ما، كما يدل على إنجاز شيء ما من الناحية المادية أو الأخلاقية، وقد اختلفت النظرة للكمال من فيلسوف لآخر ومن فترة لأخرى، ذلك أن أفلاطون قد ربطه بالخير والجمال والفضيلة، في حين عمد أرسطو إلى ربط الكمال بالقصدية والغائية (العتيبي، 2018). وكان (Hamachek, 1978) أول من وصف الكمالية على اعتبار أنها هيكل ثنائي الأبعاد، وأن هناك ما يسمى بالكمال التكيفي الذي يتميز بالإنجاز والطموح الذي يقود إلى السلوك الهادف، بحيث يميل الشخص المثالي المتكيف إلى الشعور بالرضا عند مواجهة التحديات ونهجه يصبح أكثر مرونة، بينما يتميز الكماليون غير التكيفيين بمزيد من الإنجاز والطموح مما يؤدي إلى ضعف الأداء، ويعتبر الشخص المثالي غير المتكيف نفسه على أنه شخص لا يرقى إلى مستوى التوقعات حتى عندما يكون ناجحاً، ولا يشعر أبداً بالرضا عن جهوده. كما عرّف (Hewitt & Flett, 1991) الكمالية بأنها نزعة شخصية تتميز من خلال السعي للخلو من العيوب ووضع معايير عالية جداً للأداء، يرافقه تقييمات ورقابة شديدة بشكل كبير لسلوكه. وترى باظة (2011) أن الكمالية هي أسلوب عام استعدادي وثابت نسبياً يميز الشخصية ككل مثل أبعاد الشخصية بالإضافة إلى أنه مفهوم ذاتي واجتماعي في نشأته وعرف (Stoboer, 2015) الشخصية

الكمالية بأنها شخصية وضعت معايير عالية لنفسها وتحتوي على جانب كئيب حيث تميل إلى أن تكون عدائية للمجتمع وندرجية حيث يتسم الشخص الكمالي بالانتقاد المفرط لنفسه وللآخرين. وتنشأ الكمالية غير التكيفية في الأسر التي لا تمنح الاستقلالية والعلاقات القائمة على النظام الديكتاتوري. كما وضع ستوبر وجانسون (Stoboer & Janssen, 2011) أن الكمالية التكيفية الإيجابية هي سلوك تحفيزي داخلي لدى الفرد يمنحه الرغبة بالتقدم. كما أنها تتعلق بدرجات مرتفعة من السعادة، والمقدرة على التأقلم والرضا الذاتي، وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز، والأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي (Silverman, 2007). ومن الخصائص البارزة للكمالية التكيفية الإيجابية لدى الطلبة أن لديهم القدرة على تحديد أهداف واقعية وحل المشكلات وعدم التفكير فيها طويلاً، في الوقت الذي يسمحون لأنفسهم بوجود مجال للخطأ أو النقص (Soleymani & Rakabdar, 2010)، ويجدون المتعة في الأعمال الصعبة (Schell, 2006)، بينما الكمالية غير التكيفية السلبية مرتبطة بدرجات أقل على التحكم بالذات، والتوتر والاحباط وجلد الذات (Stoeber & Otto, 2006)، بمعنى آخر هي عبارة عن سلوك معين يعتمد الفرد لتجنب التداعيات والآثار السلبية (Nekoie-Moghad et al., 2012)، فالطلبة ذوي الكمالية اللاتكيفية السلبية هم الطلبة الذين يمتازون بتحديد معايير عالية للغاية للإنجاز والأداء قد تفوق قدراتهم خوفاً من العواقب السلبية مما يجعلهم يمتنعون عن الانخراط في حل المشكلات، وقد يشعرون في كثير من الأحيان بعدم الرضا عن أدائهم (Jacquet & Lubart, 2012).

الكمالية في ضوء النظريات السيكلوجية:

فسرت نظريات عديدة الكمالية ومن بينها ما قام به (إدلر) الذي بين أن من السمات الفطرية للنمو الإنساني الكفاح للتفوق والكمال إذ ركزت نظرية إدلر على إرادة القوة وإرادة التفوق وإرادة بلوغ الكمال وهو الدافع الرئيس لدى الأفراد لتحقيق الذات وتحسين رقي المجتمع. وقد ميز إدلر بين نوعين من الكمال في مصطلحات محددة وهي إدارة المشاعر المتدنية والنضال الاجتماعي فالأفراد الذين يناضلون للحصول على مستويات كافية من الإتقان ويبدون مستويات مرتفعة من

الاهتمام الاجتماعي هم أصحاب الكمالية التكيفية أما الذين يناضلون ويبحثون في الإتقان غير الواقعي ويشعرون بتدني انجازهم فهؤلاء هم أصحاب الكمالية غير التكيفية (Hewitt & Flett, 1991). وأكد باندورا بأن الأفراد الذين لديهم إحساس متدني بقدرتهم يبتعدون عن القيام بالمهام الصعبة ويعتبرونها تهديدات شخصية وأن الأداء الناجح يتوقف على العقبات التي تواجههم فهم يعززون الفشل إلى نقص في قدراتهم وضعف مجهودهم في المواقف الصعبة مما يعيق نواتهم (Bandura, 1986). ويرى باندورا بأن الكمالية الوالدية تساعد في تنمية الكمالية لدى الأفراد في مرحلة الطفولة نتيجة تقليد الأطفال لسلوك الآباء مما يعني بأن دالة التعزيز توجه الدافعية باتجاه المثير المعزز مما ينمي الكمالية الإيجابية التكيفية، وتكون رغبة الفرد بالاقتراب من الذات المثالية والإحساس بالمتعة والشعور بالرضا عند النجاح، إما بالنسبة لدالة التعزيز السلبي فتحدث عندما يتجنب الأفراد نتائج البيئة المنفردة وذلك لتوقعهم للإخفاق والفشل مما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا عن سلوكهم لتحقيق الأهداف. وهذه النظرية تؤكد على السلوك الخارجي للفرد والبيئة المحيطة به إذ ترى أن الأفراد الذين يمتازون بالكمالية التكيفية يختارون الاستجابات الإيجابية على المدى القصير ويستبعدون الاستجابات السلبية على المدى البعيد (Bandura, 1991). لذلك، فالكمالية نزعة فطرية لتحقيق مستويات عالية يضعها الشخص لنفسه، ويبذل جهده من أجل بلوغ هذه المستويات التي تكون ضمن قدراته فتترتب الكمالية التكيفية أو قد تفوق قدراته فتسبب له الإحباط والقلق في حال عدم بلوغها وهنا تكون الكمالية غير التكيفية، وطالب الجامعة كأى شخص آخر يسعى بفطرته للوصول إلى الكمالية. وقد ظهرت العديد من النماذج في ضوء النظريات السابقة التي ناقشت الكمالية وحددت لها أبعادًا متعددة.

أبعاد الكمالية:

اختلف الباحثون في تفسير أبعاد الكمالية، فالبعض حددها في بعدين أساسيين، ومنهم من حددها في ثلاثة أبعاد ومنهم من حددها في ستة أبعاد وفق الأدبيات النفسية منذ النصف الثاني من القرن العشرين (Burns, 1980; Hamachek, 1978) وفيما يلي عرض لبعض هذه الأبعاد:

- أبعاد الكمالية وفق ما حددها (Hamachek, 1978) تتكون من بعدين أساسيين؛ هما: كمالية سوية (تكيفية) وكمالية عصابية (غير تكيفية)، بحيث يختلفان عن بعضهما البعض في طرق تفكيرهم والتعامل مع الصعوبات والمشكلات.
- أبعاد الكمالية لدى (Frost et al., 1990)، وتتضمن:
 - المحور الأول: الأبعاد الخاصة بالذات، وتشتمل على المعايير الشخصية، الانشغال بالأخطاء، الشك في الأداء، التنظيم.
 - المحور الثاني: الأبعاد الخاصة بعلاقة الفرد بوالديه، وتتضمن: إدراك النقد الوالدي، التوقعات الوالدية.
- أبعاد الكمالية لدى (Hewitt & Flitt, 1991)، توضح بأن الكمالية تتضمن الجوانب الشخصية والاجتماعية. ويميز النموذج بين ثلاثة مناحي رئيسية من الكمالية: أولاً الكمالية ذاتية المنحى (موجهة نحو الذات)، وثانياً: الكمالية الموجهة نحو الآخرين، وثالثاً: منحى الكمالية المفروضة اجتماعياً.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي القائم على دراسة الواقع بشكل واضح (العتيبي، 2018)، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) النسخة 23 لتحليل البيانات. وتكونت عينة الدراسة من 197 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وذلك بهدف بناء وتقنين مقياس لقياس درجة الكمالية لدى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام الصدق العاملي، وتم بناء هذه المقياس تبعاً للخطوات التالية كما يظهر في الشكل رقم 1.



الشكل رقم 1

مراحل إعداد المقياس لقياس درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي

إعداد أداة الدراسة

استناداً لما أوردناه في الشكل رقم 1 قام الباحثون بدراسة الأدب النظري ذي العلاقة واستخدمت الدراسة الحالية الاستبانة المغلقة الموجهة من خلال تبويب استجابات افراد العينة وفق درجات المقياس الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، ونتائج المقياس تكشف عن (الكمالية الموجهة نحو الذات، الكمالية الاجتماعية، توقعات الوالدين، نقد الوالدين، الخوف من الفشل، تنظيم الأداء، دافعية الانجاز والتفوق، تقدير الذات). وتكونت الاستبانة الأولية من محورين أساسين: الأول يتعلق بالخصائص الديمغرافية وتشمل (الجنس، المنطقة الجغرافية، الوضع الاقتصادي، السنة الدراسية، التحصيل)، والثاني تكون من فقرات الاستبانة للاستجابة عنها وعددها 79 فقرة، وتم عرض المقياس على محكمين جامعيين متخصصين في علم النفس والتربية في كليات التربية وتم إجراء التعديلات التي أوصوا بها من اعادة صياغة وحذف بعض الفقرات وغيرها من التعديلات، بحيث وصل عدد هذه الفقرات إلى 52 فقرة، وبعد اجراء التحليل العاملي للمقياس تم حذف 5 فقرات من فقرات المقياس ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من 47 فقرة موزعة على 8 عوامل من أصل 12 عامل، حيث تم

حذف 4 عوامل لم تتوافر فيها الشروط المطلوبة، وأهمها عدم تشبع ثلاث عبارات أو أكثر على العامل. معيار تحديد الدرجة: حسب مقياس ليكرت الخماسي. ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى $5-1 = 4$ ، ثم تقسيمه على عدد فقرات المقياس للحصول على طول الفترة $(4/5 = 0.8)$. والجدول رقم 1 يوضح أطوال الفترات لكل صنف. وتم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وتكونت من 79 فقرة موزعة في ثلاثة مجالات. وتم في هذه المرحلة تحكيم الاستبانة على مرحلتين، المرحلة الأولى: تحكيم النسخة الأولية لها من قبل المحكمين الأول والثاني، وبعد إجراء التعديلات اللازمة، والأخذ بالملاحظات تم الخروج بنسخة منقحة للاستبانة، والمرحلة الثانية تم تحكيم النسخة المعدلة من الاستبانة بواسطة المحكم الثالث والخروج بالنسخة النهائية التي تم عرضها في المرحلة الرابعة. وفي هذه المرحلة تم تحكيم الاستبانة وإجراء التعديلات المقترحة من المحكمي الأول والثاني وإرسالها للتحكيم للمحكم الثالث، والخروج بالتصور النهائي للاستبانة. وبعد مراجعة الاستبانة بصورتها الأولية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 70 طالب وطالبة 40 من الإناث، 30 من الذكور من خارج عينة الدراسة، وتم إجراء التطبيق على العينة الاستطلاعية للتأكد من صلاحية مقياس الكمالية في صورته الأولية.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً - المتغيرات المستقلة:

- متغير الجنس: ويشتمل على مستويين: ذكر وأنثى.
- متغير السنة الدراسية، ويشتمل على أربعة مستويات: الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة.
- متغير الوضع الاقتصادي، ويشتمل على ثلاثة مستويات: متدني، متوسط، مرتفع.
- متغير مستوى التحصيل، ويشتمل على ثلاثة مستويات: جيد، جيد جداً، ممتاز.
- متغير المنطقة الجغرافية، ويشتمل على مستويات: الضفة الغربية، داخل الخط الأخضر.

ثانياً - المتغير التابع:

ويتمثل في استجابة طلبة مؤسسات التعليم العالي على أداة الدراسة، وتحديد درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة المغلقة الموجهة للكشف عن درجة استجابة 197 طالب وطالبة من مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية والداخل الفلسطيني عن الكمالية من وجهة نظرهم، من خلال تبويب اختياراتهم وفق درجات المقياس الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً). واستخراج نسبة تركزها لتصف بدالاتها شدة الاستجابة، ويعتمد ذلك أساساً لاحتساب قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلك الاستجابات، ونتائج المقياس تكشف عن (الكمالية الموجهة نحو الذات، الكمالية الاجتماعية، توقعات الوالدين، نقد الوالدين، الخوف من الفشل، تنظيم الأداء، دافعية الانجاز والتفوق، تقدير الذات). وتكونت الاستبانة الأولية من محورين أساسيين: الأول يتعلق بالمعلومات الديمغرافية وتشمل (الجنس، المنطقة الجغرافية، الوضع الاقتصادي، السنة الدراسية، التحصيل)، والثاني تكون من فقرات الاستبانة للاستجابة عليها وعددها 79 فقرة، وتم عرض الاستبانة على محكمين جامعيين متخصصين في علم النفس والتربية في كليات التربية وتم إجراء التعديلات التي أوصوا بها من إعادة صياغة وحذف بعض الفقرات وغيرها من التعديلات، بحيث وصل عدد هذه الفقرات إلى 52 فقرة، وبعد إجراء التحليل العاملي للاستبانة بلغ عدد الفقرات النهائية 47 فقرة لقياس درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي، حيث تم حذف 5 فقرات بعد التحليل العاملي.

معيار تحديد الدرجة: حسب مقياس ليكرت الخماسي ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي فقد تم حساب المدى $5-1 = 4$ ، ثم تقسيمه على عدد فقرات

المقياس للحصول على طول الفترة $0.8 = 4/5$. والجدول رقم 1 يوضح أطوال الفترات لكل صنف.

جدول رقم 1

أطوال الفترات لكل صنف

التصنيف	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
طول الفترة	5.00-4.20	4.20-3.40	3.50-2.60	2.60-1.80	1.80-1

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة الظاهري، من خلال عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على ثلاثة محكمين من حملة درجة الدكتوراة والمتخصصين في مجال علم النفس والتربية. وطلبت الباحثات من المحكمين إبداء الرأي في مدى ملائمة الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، وتركزت توجيهات المحكمين إلى ضرورة حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة فقرات أخرى.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات مقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من خلال العينة الاستطلاعية، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وبلغت قيمة معامل الثبات 0.856 للمقياس ككل، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، ويمكن بذلك التأكيد على صلاحية المقياس للاستخدام لقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي.

الاتساق الداخلي للمقياس:

من خلال البيانات المستمدة من تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية، تم التأكد من وضوح تعليمات المقياس وعباراته، كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس وجدول رقم 2 يوضح هذه النتائج.

جدول رقم 2

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس الكمالية (ن=197)

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	**0.64	**0.40	**0.35	**0.58	**66	**0.52	**054	**0.26

يتضح من بيانات جدول رقم 2 أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المحاور المختلفة بالدرجة الكلية قد تراوحت بين 0.265 إلى 0.666 وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.001، مما يشير إلى مدى الاتساق الداخلي للمحاور جميعها مع الدرجة الكلية للمقياس.

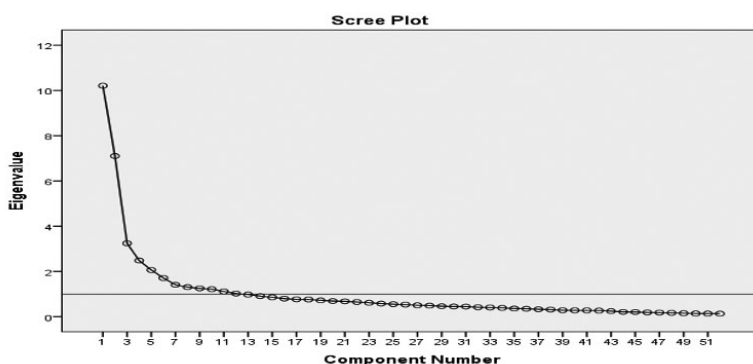
نتائج الدراسة

استخدمت الباحثات التحليل العاملي للتحقق من صدق المقياس، ويعد التحليل العاملي وسيلة إحصائية تقوم بدراسة عدد كبير من المتغيرات وتفسر علاقة هذه المتغيرات بعضها ببعض، من خلال الارتباطات الموجودة بينها. والتحليل العاملي هو إجراء إحصائي يقوم به مطور المقياس يدعم من خلاله صدق المقياس، ويترتب على هذا الإجراء تحديد العوامل التي من شأنها أن تشكل الظاهرة المدروسة، كما يوفر التحليل العاملي معاملات الارتباط الموجودة بين مجموعة الدرجات الناتجة من تطبيق المقياس، ويوفر كذلك تشبعتات المفردات على العوامل ومن ثم معرفة أوزان العوامل الأخرى في تشكيل الظاهرة أو في تفسيرها (الطريي، 1997). ويقسم التحليل العاملي إلى نوعين هما: التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، والتحليل العاملي الاستكشافي يهدف إلى تخفيض عدد المتغيرات أو المفردات المتعلقة بظاهرة معينة واختزالها إلى أقل عدد ممكن، وينتج من التحليل العاملي الاستكشافي عدد من المتغيرات الجديدة أو المفترضة تسمى بالعوامل، أما التحليل العاملي التوكيدي؛ فهو أسلوب إحصائي يستخدم في نمذجة العلاقة بين متغيرات مشاهدة ومتغير كامن أو أكثر، حيث يفترض أن الدرجة على أي متغير مشاهد يمكن التنبؤ به بواسطة الدرجة على

متغير كامن أو أكثر، حيث يقوم الباحث ببناء النموذج الذي يفترض أنه يصف ويفسر البيانات (إبراهيم وعثمان، 2016).

التحقق من الصدق العاملي: سارت الاجراءات الخاصة لحساب الصدق العاملي كما يلي:

- فحص مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر- ماير- أولكن وبارتلت؛ حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي 4930.48 وهذه القيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.000 وبدرجة حرية 1326، ودلالة قيمة مربع كاي تعني أن البيانات صالحة للتحليل العاملي، وقيمة اختبار KMO 0.83 وهذا يعني أن العينة مناسبة للتحليل العاملي.
- بناء على ذلك أجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتم تدوير العوامل تدويرا متعامدا Orthogon Rotation بطريقة تعظيم التباين التي تنسب إلى كايزر Varimax with Kaiser normalization، وذلك لافتراض استقلالية العوامل.
- واعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل:
- محك كايزر الذي يعد من أكثر المحكات شيوعا، ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون متساوية للواحد صحيح أو أكثر (إبراهيم وعثمان، 2016).
- تم مراعاة أن يكون تشعب الفقرة على العامل لا يقل عن 0.30 كما اقترح جيلفورد.
- لا يتم اعتماد العامل إلا إذا كان قد تشعب عليه ثلاث عبارات أو أكثر.
- محك كاتل (Cattell) والذي يعتمد على الطريقة البيانية (Scree plot) وشكل رقم 2 يوضح الرسم البياني الخاص بتوقع عدد العوامل.



شكل رقم 2

عدد العوامل المتوقعة من التحليل العاملي لمقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر

أسفر التحليل العاملي عن 8 عوامل جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه العوامل 65.63% من التباين الكلي، ومن الجدير بالذكر أنه تم من خلال التحليل العاملي حذف 5 فقرات من فقرات المقياس ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من 47 فقرة موزعة على 8 عوامل من أصل 12 عامل، حيث تم حذف 4 عوامل لم تتوافر فيها الشروط المطلوبة، وأهمها عدم تشبع ثلاث عبارات أو أكثر على العامل.

وفيما يلي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر.

جدول رقم 3

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر

Item	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
0.80 اهتم بالترتيب والتنسيق في كافة اعمال								
0.78 اهتم بالتفاصيل الصغيرة جدا عند أدائي للأعمال								

تابع / جدول رقم 3

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر

Item	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
0.73 أطالب نفسي دائما بأعلى مستوى من الاداء								
0.72 اخطط دائما قبل البدء بتنفيذ العمل								
0.70 أفرض على نفسي أعلى مستويات الضبط والتحكم								
0.55 أهتم بالنظام إلى حد كبير								
0.55 استخدم استراتيجيات متنوعة من أجل اتقان العمل								
0.49 أسعى للحصول على أقصى تعلم ممكن								
0.37 اسعى لكي أبدو أكثر كفاءة من الآخرين								
لا يتقبل والدي حتى أخطائي البسيطة.								0.78
اتعرض للنقد الشديد من والدي عندما أقصر في اداء الاعمال المطلوبة مني.								0.78
يستخدم والدي الفرض والإجبار على للقيام بالأعمال بشكل متقن								0.77
يشكوني والدي للآخرين عندما لا أقوم بأداء الأعمال كما يجب								0.74
لا يحاول والدي فهم أخطائي								0.72
يعاقبني والدي إذا قمت بالعمل اقل من الكمال								0.71
يشعر والدي بالضيق والغضب عندما يكون أدائي أقل من المتوقع								0.69
أتمتع بمكانة اجتماعية جيدة في محيطي الاجتماعي.								0.76
اشعر بتقبل الآخرين لي.								0.71
افكاري وآرائي تنال اعجاب الآخرين.								0.69
انسجم بسهولة مع العمل الجماعي								0.62
أستطيع إقامة علاقات صداقة بسهولة								0.61
انجز كل أعمالي بشكل مثالي يرضي الجميع.								0.59
أخشى من نظرة الآخرين الي عندما لا أقوم بالعمل بشكل كامل								0.83
أخاف من التقييمات السلبية من الآخرين								0.76

تابع / جدول رقم 3

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر

Item	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ينشغل تفكيري بمدى رضا الآخرين عن كل عمل أقوم به				0.73				
أقارن نفسي مع الآخرين بشكل مستمر				0.63				
أسعى للوصول إلى الكمال حتى احظى بثناء الآخرين ومدحهم				0.39				
أخاف دائما من الفشل				0.75				
أفقد الشعور بالرضا عند انتهائي من العمل المطلوب مني لاعتقادي بأنه ينقصه مزيد من الاتقان.				0.60				
أشعر بالقلق والخوف عند تقديم الواجبات المطلوبة				0.56				
أفكر كثيرا في أخطائي				0.54				
أشعر بالقلق اتجاه تحقيق توقعات والدي				0.52				
أتجنب القيام بعمل ما حتى لا أحصل على ردة فعل سلبية				0.51				
أشعر بقلق شديد عند ارتكاب الأخطاء مع الآخرين				0.49				
يقبل والدي سلوكي عندما يتوافق مع معاييرهما					0.81			
يشعر والدي بالرضا عند التزامي بالقواعد والمعايير العالية للأداء					0.72			
أشعر بالارتياح عندما تتوافق توقعاتي مع توقعات والدي					0.68			
والدي يتوقعان مني القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه					0.68			
أعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي						0.61		
أسعى دائما إلى التفوق والانجاز						0.61		
لدي اهداف عالية للغاية						0.56		
أحمل نفسي أعباء ومسؤوليات كثيرة						0.50		
أسعى دائما لكي يكون عملي خاليا من الأخطاء						0.49		
لا أشعر بالرضا عن الاعمال التي أقوم بإنجازها							0.69	
أرى أن أدائي غير جيد رغم جودته							0.62	
لا أهتم لأي نجاح أو انجاز حققته							0.61	
أشعر أحيانا بانخفاض في تقدير الذات.							0.49	

وللتعرف إلى أكثر العوامل مساهمة في تفسير الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر قامت الباحثات باستخدام تحليل الانحدار البسيط Linear Regression، وتم إدخال جميع العوامل في معادلات الانحدار لتقصي العوامل الأكثر مساهمة في تفسير الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر، واستخدمت الباحثات طريقة الانحدار المتدرج Stepwise في تحليل الانحدار وتمتاز هذه الطريقة في أنها تقوم باختبار التباين المضاف من أي متنبئ إلى معادلة الانحدار على اعتبار أنه آخر متغير دخل المعادلة في كل مرة يتم فيها إدخال متغير جديد، وذلك لتلافي وجود نفس التباين أو جزء منه في أكثر من متغير مما يجعل هذه الطريقة ملائمة للإجابة عن هذا السؤال، حيث تعمل هذه الطريقة على حذف المتغيرات التي ليس لها دلالة احصائية.

ولتقصي أي العوامل أكثر مساهمة في تفسير الكمالية تم احتساب الارتباطات بينها. والجدول التالي يوضح ذلك، حيث اعتمدت الباحثات في الإجابة عن هذا السؤال على اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول رقم 4

الارتباطات بين عوامل الكمالية والمجال الكلي للاستبانة

العوامل	المجال الكلي	قيمة sig
الخوف من الفشل	0.67	0.000
تنظيم الأداء	0.64	0.000
توقعات الوالدين	0.53	0.000
نقد الوالدين	0.40	0.000
الكمالية الاجتماعية	0.34	0.000
الكمالية نحو الذات	0.58	0.000
دافعية الانجاز والتفوق	0.54	0.000
تقييم الأداء	0.27	0.000

يتضح من الجدول رقم 4 وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المجال الكلي

للكمالية والعوامل الثمانية وهذه العلاقة دالة احصائيا لأن قيمة الدلالة sig لهذه المتغيرات أقل من 0.05. وللتأكد من عدم وجود تباين عام بين المتغيرات أدى إلى وجود دلالة احصائية وهمية بين العوامل حسب تحليلات الارتباط فقد تم استخدام طريقة الانحدار المتدرج Stepwise Regression لمعرفة أي العوامل التي سوف تدخل معادلات الانحدار كمتنبئات، وكان المجال الكلي هو المتغير التابع بشكل مستمر، وتم حساب المؤشرات التالية (Adjusted R square, R square) والجدول رقم 5 يوضح ذلك.

جدول رقم 5

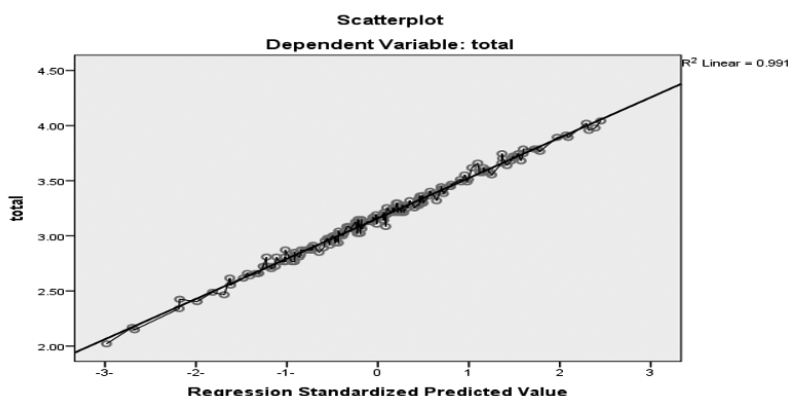
يظهر معادلات الانحدار للتنبؤ بالعوامل الأكثر مساهمة في تفسير الكمالية

النموذج	المتغيرات التي دخلت المعادلة	معامل الانحدار المعياري	قيمة t لمعامل الانحدار	قيمة F	sig	R	R ²
النموذج (1)	الخوف من الفشل	0.67	12.36	152.86	0.000	0.67	0.44
النموذج (2)	الخوف من الفشل	0.55	13.32	218.57	0.000	0.84	0.69
تنظيم الأداء	0.52	12.58					
النموذج (3)	الخوف من الفشل	0.53	15.22	230.89	0.000	0.89	0.79
تنظيم الاداء		0.41	11.31				
توقعات الوالدين		0.32	8.84				
النموذج (4)	الخوف من الفشل	0.41	13.45	286.89	0.000	0.93	0.86
تنظيم الأداء		0.48	15.76				
توقعات الوالدين		0.29	9.93				
النقد الوالدي		0.29	9.91				
النموذج (5)	الخوف من الفشل	0.44	18.24	395.01	0.000	0.95	0.91
تنظيم الأداء		0.39	15.73				
توقعات الوالدين		0.23	9.56				
النقد الوالدي		0.37	15.05				
الكمالية الاجتماعية		0.27	10.83				

تابع / جدول رقم 5

يظهر معادلات الانحدار للتنبؤ بالعوامل الأكثر مساهمة في تفسير الكمالية

النموذج	المتغيرات التي دخلت المعادلة	معامل الانحدار المعياري	قيمة t لمعامل الانحدار	قيمة F	sig	R	R ²
النموذج (6)	الخوف من الفشل	0.33	17.04	670.55	0.000	0.96	0.96
	تنظيم الأداء	0.40	22.21				
	توقعات الوالدين	0.21	12.34				
	النقد الوالدي	0.35	20.10				
	الكمالية الاجتماعية	0.25	13.47				
	الكمالية المتعلقة الموجهه نحو الذات	0.24	13.34				
النموذج (7)	الخوف من الفشل	0.33	20.07	908.31	0.000	0.97	0.97
	تنظيم الأداء	0.31	17.95				
	توقعات الوالدين	0.16	11.41				
	النقد الوالدي	0.37	26.22				
	الكمالية الاجتماعية	0.21	14.48				
	الكمالية المتعلقة الموجهه نحو الذات	0.24	17.03				
النموذج (8)	دافعية الانجاز والتفوق	0.18	10.20	2656.76	0.000	0.98	0.98
	الخوف من الفشل	0.25	26.76				
	تنظيم الأداء	0.33	34.80				
	توقعات الوالدين	0.18	22.61				
	النقد الوالدي	0.33	40.38				
	الكمالية الاجتماعية	0.23	27.85				
	الكمالية الموجهة نحو الذات	0.23	28.83				
	دافعية الانجاز والتفوق	0.22	21.29				
	تقييم الذات	0.18	20.54				



الشكل رقم 3

يبين فاعلية خط الانحدار في مساهمة العوامل في تفسير الكمالية

وللتعرف إلى درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظرهم تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وجدول رقم 6 يوضح ذلك.

جدول رقم 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	الدافعية والإنجاز	4.20	0.64	%84	كبيرة جداً
2	توقعات الوالدين	3.94	0.83	%78.8	كبيرة
3	تنظيم الأداء	3.92	0.63	%78.4	كبيرة
4	الكمالية الاجتماعية	3.82	0.67	%76.4	كبيرة
5	القلق والخوف من الفشل	2.93	0.76	%58.6	كبيرة
6	الكمالية نحو الذات	2.27	0.78	%45.4	قليلة
7	تقييم الذات	2.01	0.75	%40.2	قليلة
8	نقد الوالدين	1.88	0.85	%37.6	قليلة
	الدرجة الكلية	3.15	0.36	%63	متوسطة

ويظهر جدول رقم 6 أن درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم قد جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.15 والانحراف المعياري 0.36، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها بين 1.88-4.20، وتراوحت النسب المئوية للدرجة الكلية للمجالات 63%. وتم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة، وقد ظهر أن فقرة "أعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي" في مجال دافعية الإنجاز قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ 4.44، ويمكن تفسير ذلك بأن بلوغ الأهداف مطلب أساسي يسعى الطالب الجامعي نحو تحقيقه في سبيل النجاح والتخرج. بينما حصلت فقرة "لا أهتم لأي نجاح أو إنجاز حققته" في مجال تقدير الذات على أقل متوسط حسابي وبلغ 1.52، ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية الطلبة يهتمون وبشكل كبير بنجاحهم وإنجازهم ويفتخرون به على عكس ما تعبر عنه الفقرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية أسفر عن 47 فقرة موزعة في ثمانية أبعاد عاملية رئيسية هي على التوالي: تنظيم الأداء، توقعات الوالدين، الدافعية والإنجاز، الكمالية الاجتماعية، القلق والخوف من الفشل، الكمالية نحو الذات، وتقييم الذات، ونقد الوالدين. والأبعاد الثمانية تعبر عن الكمالية بشقيها السوية والعصابية وتعكس الأبعاد السلبية والإيجابية للشخصية كما جاء في دراسة (باطة، 2011)، وتفسر الباحثات هذه النتيجة بأهمية هذه الأبعاد التي تقيس الكمالية وتعكس خصائص الطلبة الجامعيين من خلال الاستجابة لفقرات أبعاد الكمالية، فهناك من يضع لنفسه مستويات عالية من معايير الأداء ويسعى لتحقيقها بطريقة سوية من خلال الاعتماد على النفس وتنظيم العمل والأداء واحترام الذات وكسب احترام الآخرين مما يشكل قوة إيجابية دافعية للإنجاز والأداء والقدرة على التكيف الاجتماعي والسعادة والرضا عن الحياة كما جاء في (Kottman & Ashby, 2000) وفي المقابل

من الممكن أن تكون الكمالية قوة سلبية تدميرية (العبيدي، 2018) عندما يسعى الطالب الجامعي للعمل وتحقيق أهدافه ومستويات عالية من المعايير قد تفوق قدراته مما تشكل أمامه تحديات كبيرة وتسبب له الخوف والإحباط والقلق من فكرة الفشل ومن نقد الوالدين وخصوصا عندما يكون الطالب في مرحلة من عدم الاعتماد الكافي على الذات وتحمل مسؤولية الأعمال وهذا يعكس الكمالية السلبية وغير السوية، وقد أكدت نتائج السؤال الرابع بأن الأبعاد الثمانية جميعها ساهمت وفق الانحدار المتدرج في تفسير الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في الضفة الغربية وداخل الخط الأخضر، كما ظهرت في نتائج السؤال الأول، حيث كان بعد (الخوف من الفشل) الأكثر مساهمة في تفسير الكمالية لدى الطلبة، حيث أن الطلبة لديهم دافعية للإنجاز والتفوق خوفاً من الفشل، كما تم التأكيد من خلال نماذج الانحدار على أهمية جميع عوامل الكمالية.

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن درجة الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي قد جاءت بمتوسط حسابي 3.15 وانحراف معياري 0.36 على الدرجة الكلية للمجالات، وتراوح النسب المئوية للمجالات بين 37.6-84%، وبلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية 63%، وهذا يدل على أن درجة الكمالية جاءت بدرجة متوسطة، وقد توافقت درجة الكمالية المتوسطة لدى الطلبة الجامعيين مع نتائج دراسي (الشرفات والعلي، 2017) و(درادكة، 2019)، وتعزو الباحثات الدرجة المتوسطة للكمالية من وجهة نظر طلبة مؤسسات التعليم العالي إلى احتواء مقياس الكمالية على أبعاد وفقرات متنوعة للكمالية بأنواعها السوية وغير السوية، مما يعني اختلاف توجه الطلبة لاختيار الدرجة المناسبة للاستجابات عن الفقرات تبعا لطبيعة الفقرة وعكسها للكمالية السوية أو غير السوية، وهذا التوازن التقريبي بين اختيار درجات الاستجابات بين كبيرة جدا وقليلة أدى إلى درجة متوسطة في النتيجة الكلية.

وتشير الباحثات إلى أن طلبة مؤسسات التعليم يميلون إلى الاستجابات بدرجة كبيرة جدا وكبيرة عن أبعاد تنظيم الأداء وتحقيق الدافعية والإنجاز على

التوالي، ويمكن تفسير ذلك بأنهم وصلوا إلى درجة كبيرة في الاعتماد على النفس لتحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وهذا يجعلهم يتحملون الكثير من الأعباء والمسؤوليات وتحمل مسؤولية الأخطاء ومحاولة تجنبها في المستقبل وصولاً للتفوق والإنجاز الذي يسعون لتحقيقه في المرحلة الجامعية والاهتمام بترتيب وتنسيق الأعمال والواجبات والتفاصيل الصغيرة والتخطيط بشكل دائم والتحكم وضبط النفس من أجل بلوغ الأهداف وتبني الاستراتيجيات المناسبة للتعلم وفق نظام معين يتبناه الطالب لنفسه لتحقيق ما يتم التخطيط له، وفي المقابل فإن نفس الطلبة الذين لديهم درجة كبيرة نحو تنظيم الأداء والدافعية والإنجاز يعبر عن الكمالية السوية الإيجابية (Stoeber & Janssen, 2011) سيكون لديهم توجه قليل نحو البعد الذي يقلل من قيمة الذات من خلال الاستجابة بدرجة قليلة عن الفقرات المعبرة عن الكمالية غير السوية كعدم الشعور بالرضا عن الإنجاز وعدم الاهتمام بتحقيق النجاح أو الشعور بنقص في الأداء وانخفاض في تقدير الذات (Lubart et al., 2012). كما تفسر الباحثات بأن أبعاد الكمالية التي اشتمل عليها مقياس الكمالية الحالي تختلف درجة الاستجابة عنها من قبل الطلبة تبعاً لطبيعة كل بعد وما يعبر عنه لدى الطالب، وهذا يعني أن هناك طلبة يؤثر فيهم نقد الوالدين بدرجة كبيرة، بينما سيكون هناك من لديه توجه إيجابي بدرجة كبيرة يتفق مع توقعات الوالدين، وهناك من لديه كمالية نحو الذات مقابل الكمالية نحو الآخرين وهناك من يسعى للتفوق والإنجاز بدافع قوي، وفي المقابل هناك من يخاف الفشل ويشعر بالقلق الدائم ويسعى لتجنب الأخطاء وهذه الاختلافات في درجة الاستجابات للأبعاد المختلفة التي تقيس الكمالية بنوعها السوية وغير السوية أدت إلى الدرجة المتوسطة للكمالية. ويمكن الاستنتاج من خلال نتائج الدراسة بأن طلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية يميلون نحو الكمالية السوية حيث إن الأبعاد التي حققت أعلى المتوسطات هي الأبعاد التي تشكل الكمالية السوية وهي: تنظيم الأداء، توقعات الوالدين، الدافعية والإنجاز والكمالية الاجتماعية، أما باقي الأبعاد فقد حققت متوسطات حسابية أقل وهي تنتمي من خلال الفقرات المعبرة عنها إلى الكمالية غير السوية، لذا تقترح الباحثات اعتماد

المقياس الحالي بمكوناته العملية بما يحتويه من أبعاد وفقرات وذلك لقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي فلسطيناً وعربياً ودولياً، بالإضافة إلى تنمية الكمالية السوية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي من خلال تنفيذ برامج ارشادية وتوعوية.

دراسات مستقبلية مقترحة:

الكمالية وعلاقتها بفاعلية الإنجاز الأكاديمي، أو السلوك الصحي، أو الصلابة العقلية، أو التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الجامعة.

Developing Perfectionism Scale for Higher Education Students

Dr. Sherine A. Hashaikeh

MOE

Dr. Aysha M. Abd-Rabo

Al-Najah National University

Dr. Yasmeeen N. Abu Mukh

Alqasmyya Academy
Palestine

Abstract

Perfectionism is a tendency to set very high levels and standards for self and others, and it takes different forms. The current study aims to develop a scale based on factorial principal components analysis; to measure perfectionism among higher education Palestinian students; to identify the most contributing factors in the interpretation of perfectionism. To achieve the objectives of the study, the descriptive and analytical method was used. A 47-item questionnaire was applied to a sample of 197 male and female students from Palestinian higher education institutions. Findings revealed eight principal components: motivation, achievement, parental expectations, performance regulation, social perfectionism, anxiety, fear of failure, perfectionism towards self, self-evaluation and parental criticism, respectively. Recommendations were cited regarding adopting the current scale to measure perfectionism among students of higher education institutions at the Palestinian, Arab, and international levels.

Keywords: Perfectionism Scale, Factor Analysis.

المراجع

- ابراهيم، محمود وعثمان، عبد الرحمن (2016). بناء وتقنين مقياس المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. *العلوم التربوية*، 24 (3)، 2-45.
- بازة، آمال (2011). *الكمالية السوية والعصابية*، ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دراذكة، صالح (2016). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية*، 4 (27)، 199-216.
- الزغاليل، أحمد سليمان (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. *مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3 (23)، 117-134.
- الشرفات، محمد والعلي، نصر (2017). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية*، 5 (17)، 145-160.
- الطريزي، عبدالرحمن (1997). *القياس النفسي والتربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته)*، ط1. الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.
- العبيدي، عفراء (2018). الكمالية العصبية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 14، 157-187.
- العتيبي، سميرة (2018). الكمالية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة عالم التربية*، 3 (63)، 45-92.
- الغنيمي، إبراهيم (2008). *النزعة التكيفية / اللاتكيفية إلى الكمال وعلاقتها بتقدير الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقليا، [رسالة ماجستير غير منشورة]*. كلية التربية ببها، ببها.
- Al-Ghunaimi, I. (2008). *Adaptive/maladaptive tendency to perfection and its relationship to self-esteem and achievement motivation among a sample of mentally gifted students*, (in Arabic). Unpublished MA Thesis, Benha College of Education, Benha.

- Al-Obaidi, A. (2018). Neurological perfectionism and its relationship to psychological stability among university students, (in Arabic). *Journal of Human and Society Sciences*, 14, 157-187.
- Al-Otaibi, S. (2018). Perfectionism and its relationship to achievement motivation and academic achievement among Umm Al-Qura University students, (in Arabic). *Education World Journal*, 3(63), 45-92.
- Al-Sharafat, M. & Al-Ali, N. (2017). Parental treatment styles and their relationship to perfectionism among Yarmouk University students, (in Arabic). *Al-Quds Open University Journal of Psychological and Educational Research and Studies*, 5(17), 145-160.
- Al-Tariri, A. (1997). Psychological and educational measurement (theory, foundations, and applications), (in Arabic), 1st ed. Al-Rasheed Library for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Deinstbier (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation* (pp.69-164), University of Nebraska Press.
- Barke, A., Bode, S., Dechent, P., Schmidt-Samoa, C., Van Heer, C. & Stahl, J. (2017). To err is (perfectly) human: Behavioral and neural correlates of error processing and perfectionism. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1647-1657.
- Baza, A. (2011). *Normal and neurotic perfectionism*, (in Arabic). 1st ed. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookstore.
- Besser, A., Flett, G. & Hewitt, P. (2010). Perfectionistic Self Presentation and Trait Perfectionism in Social Problem- Solving Ability and Depressive Symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 2123-2156.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50
- Burns, D.D. (1980, November). The Perfectionist's Script for Self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Chai, L. et al., (2020). Relationship between perfectionism and depression

- among Chinese college students with self-esteem as a mediator. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 80(3), 490-503.
- Chan, D. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted student in Hong Kong. *Roeper Review*, 31, 9-17.
- Daradkeh, S. (2016). The level of perfectionism and its relationship to social self-efficacy and satisfaction with social life among a sample of Northern Border University students, (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Psychological and Educational Studies*, 4(27), 199-216.
- El-Zaghalil, A. (2008). Perfectionism among university students and its relationship to their academic achievement and the difference according to gender, specialization, and academic level, (in Arabic). *M'utah for Research and Studies: Human and Social Sciences Series*, 3(23), 117-134.
- Esmailpoor, M., Khazaei, K. & Eslami, N. (2012). The Determination of Achievement Motivation on the Basis of Perfectionism Dimensions and Coping Styles of Principals of Pre-Schools Centers of Mazandaran Province. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 11(11), 1491-1499.
- Fedewa, B.A., Burns, L.R. & Gomez, A.A. (2005). Positive and Negative Perfectionism and the Shame/Guilt Distinction: Adaptive and Maladaptive Characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1609-1619.
- Frost, R.O.; Maren, R. & Lahart, C. et al. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Guignard, J.H., Jacquet, A.Y. & Lubart, T. I. (2012). perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? *Plos one*, 7(7), e41043, 1-6.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal & neurtic Perfectionism. *Psychology: A Journal of Humen Pehavior*, 15, 27-33.
- Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Psy.: A Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 456-470.
- Ibrahim, M. & Othman, A. (2016). Building and codifying the scale of social problems among students of Sultan Qaboos University, (in Arabic). *Educational Sciences*, 24 (3), 2-45.
- Jaradat, A. (2013). Multidimensional Perfectionism in a Sample of Jordanian

- High School Students. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23, 95- 105.
- Kottman, T. & Ashby, J. (2000). Perfectionistic Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-88.
- Nekoie-Moghadam, M.; Beheshtifar, M. & Mazrae-Sefidi, F. (2012). Relationship between employees' perfectionism and their creativity. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4659-4665.
- Perlman, S. & Harduf, R. (2018). The relationship between control focus, perfectionism and procrastination Academic. *Multicolored: Research and Discourse*, 16(3), 82-114.
- Ram, A. (2005). *The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well-Being in Tertiary Students*. M.A. in Psychology in the University of Canterbury.
- Schell, C. (2006). *Overcome by perfection: A treatment manual for children with perfectionism*. Master Thesis, Alberta Applied Psychology, Retrieved July 3, 2016. from <http://dtp.r.lib.athabasca.ca2>.
- Silverman, L.K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-2452.
- Soleymani, B. & Rakabdar, G. (2010). The Relationship between perfectionism dimensions and primary skills of Mathematic among student. *Journal of Cultural Psychology of Islamic Azad University of Tonekabon*, 2(1).
- Stoeber, J., & Janssen, D. P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(5), 477-497.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>.

للاستشهاد:

حشايقه، شيرين وعبد ربه، عائشة وأبو مخ، ياسمين. (2023). بناء وتقنين مقياس الكمالية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي. *المجلة التربوية*, 37(147), 247-276. <http://doi.org>

To Cite:

Hashaikh, Sh., Abd-Rabo, A., & Abu Mukh, Y. (2023). Developing Perfectionism Scale for Higher Education Students, (in Arabic). *The Educational Journal*, 37(147), 247-276.

<http://doi>

