برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الكمالية التكيفية وأثره علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً

إعداد

د / داليا محمد همام [١]

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن فعالية برنامج إرشادى معرفي سلوكي في تنمية الكمالية التكيفية وأثره علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لدي الطالبات المتفوقات اكاديمياً، وأجري البحث علي عينة تكونت من (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ إلي ٢٢) عام، قسمن إلي مجموعتين أحداهما تجريبية والأخري ضابطة في كل منها (٢٠) طالبة، بلغ متوسط أعمار أفراد المجموعة الضابطة (١٩.٤٥) سنة وانحراف معياري قدره (١.٥٧) أما متوسط أعمار أفراد المجموعة التجريبية بلغ (٢٠.٣٥) سنة وانحراف معياري قدره (١.٥٦) تم تطبيق مقياس الكمالية التكيفية (إعداد/ الباحثة) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة(إعداد/ الباحثة) ومقياس قلق الإمتحان (إعداد/ الباحثة)علي أفراد عينة البحث، وخضع أفراد المجموعة التجريبية إلي البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في حين لم تخضع المجموعة الضابطة أي برنامج إرشادي، وطبق البرنامج الإرشادي (٢١) جلسة علي مدى (١١) اسبوع بمعدل جلستين اسبوعياً ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي، وهذا يؤكد استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الكمالية التكيفية لدى طالبات الجامعة المتفوقات أكاديمياً .

الكلمات المفتاحية:

الكمالية التكيفية –الكفاءة الذاتية المدرك – قلق الإمتحان –برنامج إرشادي معرفي سلوكي – الطالبات المتفوقات اكاديمياً.

[١] مدرس بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور

Behavioral cognitive counseling program to develop adaptive perfectionism and its effect on perceived self-efficacy and exam anxiety among academically excelling students superior.

Summary:

The aim of the current research is to reveal the effectiveness of a behavioral cognitive counseling program in the development of adaptive perfectionism and its effect on perceived self-efficacy and test anxiety among academically excelling students, and the research was conducted on a sample consisting of (40) students from the third and fourth students of the College of Early Childhood Education - Damanhour University, Their ages ranged between (19 to 22) years, they were divided into two groups, one is experimental and the other is control in each of them (20) students, the average age of the members of the control group was (19.45) years and a standard deviation of (1.57) while the average age of the members of the experimental group reached (20.35) years and a standard deviation of (1 56) The Adaptive Perfection Scale (Preparation /Researcher), Perceptive Self-Efficienc Scale (Preparation / Researcher) and Exam anxiety scale (Preparation / Researcher) were applied to the individuals of the research sample, and the members of the experimental group were subjected to the behavioral cognitive counseling program while the control group did not submit That is, an indicative program, and the counseling program applied (21) sessions over a period of (11) weeks at the rate of two sessions per week. Statistically in me The average score of the experimental group in the dimensional and sequential measurement in the adaptive perfection, the perceived self-efficacy and the test anxiety, and this confirms the effectiveness of the pilot program, and this confirms the continued effectiveness of the pilot program in developing the adaptive perfection of university students who are academically superior.

مقدمة البحث:

إن الإهتمام بالمتفوقين ورعايتهم ضرورة حتمية لأي مجتمع يريد أن يكون له دوراً، ومساهمة في صنع التقدم الحضاري ونمو العلم والمعرفة الإنسانية في عصر لايعرف إلا التفوق في العقل والإبداع في الفكر، حيث ينعقد عليهم الآمال وتبني الأحلام في حل الكثير من المشكلات المعاصرة،والرفع من شأن البلاد في الكثير من القضايا التي تتصل بعمليات التقدم والتطور، ولهذا فأن تكريس الجهود لتوفير البرامج التدريبية لهم تعد مطلباً أساسياً وحيوياً لتهيئة أفضل الظروف لتنمية ما منحهم الله عز وجل من قدرات واستعدادت ومواهب واستثمارها بالشكل الأمثل وبما يعود عليهم وعلي مجتمعهم وبلدهم بالخير وعلي أحسن وجه ممكن، فالدول تعلو إسهاماتها بمتفوقيها وتتقدم علي غيرها من الدول بعقول علمائها ومخترعيها.

ولقد تنوعت وجهات النظر حول خصائص الطلاب المتفوقين اكاديمياً ، وفي هذا الاتجاه أوضحت بعض الدراسات أن هؤلاء الطلاب يتميزون بالتوافق من الناحية الشخصية والاجتماعية مثل دراسة Robinson(2002)، Chan(2002)،أنهم أكثر توافقاً من أقرانهم العاديين، ويتضح ذلك فيما لديهم من قدرة أكبر علي فهم الذات وفهم الآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية، الأمر الذى يجعلهم قادرين علي التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من غيرهم.

كما أوضحت دراسة كل من(أشرف عطية، 2009)، (نورة ابراهيم، ٢٠١٦) أن الطلاب المتفوقين أكثر تعرضاً لمشكلات عدم التوافق علي المستوي النفسي و الإجتماعي، مثل المشكلات الكمالية والحساسية الشديدة، التحولات المفاجئة في الأداء المدرسي العزلة والتأجيل.

فالكمالية تعد من أهم وأبرز السمات الإنفعالية للمتفوقين، حيث أشار كل من (Pyryt,2007:1)(سيف النصر،٢٠٠٣: ١٠)(نورة إبراهيم،٢٠١٦: ٥٥)(سلوى عبد الباقي واخرون٢٠١٥: ٢٢١)(أشرف محمد عطية،٢٠٠٩:٢٨٤) (Roeper,1991:76)(Parker&Adkins,1995)(فضل عبد الصمد ٢٠٠٣:٣٠٦)(Ashby &Bruner,2005:31) إلي أن الكمالية جزء حتمي من التفوق، وطاقة يمكن أن توجه إيجابياً للذين لديهم الإمكانية للإنجاز العالي والتفوق، ومن الضرورى لكي يكون التفوق عالياً ومتميزاً أن يضع الطالب لنفسه مستويات عالية من الأداء – ولكنها ليست بعيدة المنال – وهذه المستويات يمكن أن تكون قوة دافعة إيجابية في حياة الطالب تجعله يسعي للوصول إلي الكمالية.

فمعظم الدراسات السابقة تعتبر الكمالية من السمات التي تقف خلف العديد من الصعوبات والمشكلات النفسية مثل قلق الإمتحان والشعور بالضغوط وعدم الرضا عن الحياة لدي طلاب الجامعة وبالخوف من التقويمات السلبية للأداء (Frost & Marten, 1990);(Egan et al., 2007) ;(Bergman et al., 2007) (Molnar et al., 2006) (Dunkley et al., 2006 a) (Haase et al. 2002) ;(Flett

Witcher)(.,2004ئWalsh & Ugumba- Agwunobi2002) ;(Bieling et al)et al., 1995) (et al.,2007 (Bergman et al.,2007 ;(Enns & Cox,1999)؛ بأعراض الوسواس القهري (Antony et al.,1998 ; Yorulmaz et al.,2006) وبالنقد الذاتي المزمن (Dunkley et al.,2006c) ؛ وبالإحجام (Kawamura et, 2001; Stoeber et al 2008)؛ وبتعويض تنظيم الذات (Bieling et al.,2003) وبالشعور المزمن بالأرق (Vincent & Walker,2000).

وقد أوضح دراسة كل من (Flett, et al 1994:176)(Flett, et al 1991)(Flett, (Hewitt,&,1995)(Frost et al ,1990)، (Burns, & Fewedo, 2005:105) أن الكمالية تقع ضمن النظام الخبراتي غير الشعوري، ولها تأثيرات قوية علي التفكير الشعورى، وترتبط بالمتعقدات غير المنطقية، حيث ينظر الطلاب لأنفسهم أنهم غير كفء وليسوا فاعلين، لإعتقادهم الخاطئ بأن الطلاب الناجحين يحققون أهدافهم بقليل من الجهد والتوتر النفسي وبأقل قدر من الأخطاء،نظراً لنزعتهم للكمال فأنهم لايستطيعون مواجهة الضغوط ويشعرون بالنقص وبعدم القدرة علي تحقيق الأهداف، وهذه الحالة من العجز والنقص في الثقة بالنفس يتفق مع نظرية باندوا (Bandura، ١٩٧٧)والذى أطلق عليها نقص فاعلية الذات.

كما تؤثر الكمالية التكيفية تأثيراً ايجابياً علي طلاب الجامعة في مجالات عدة، فقد أكدت نتائج دراسة كل من(Burns, & bewedo, 2005)، (Frost et al.,1990) ، (Ashby & Rice, 2002) أن الكمالية التكيفية ترتبط بعلاقة تبادلية إيجابية مع سلوكيات المواجهة السلوكية، وتقدير الذات، وأن الكماليين التكيفين أكثر مرونة، ومتفائلين، ولديهم إحساس بالواجب. كما ترتبط الكمالية غير التكيفية بعلاقة تبادلية سلبياً مع تقدير الذات، والقلق الإمتحان والتفكير اللامنطقي، كما أظهر الكماليون غير التكيفين سوء توافق في مواجهتهم الانفعالية وأنماط تفكيرهم .

وأكد كل من (Hart,et all.,1998)، (فضل عبد الصمد، ٢٠٠٣) أن الكمالية غير التكيفية ترتبط بالكفاءة الذاتية المنخفضة عن الشعور بالنقص، وأوضح (Frost et al.,1990) أن امتلاك المعايير الشخصية المرتفعة، والتى تعتبر جزءاً أساسياً للكمالية تتعلق بالكفاءة الذاتية، ، كما أكد (Kuiper, ei aL,. 1987) أن عمليات التفكير غير الوظيفية تميل لإضعاف الكفاءة الذاتية ،وتقود لإدركات الفشل كما أشار (Harris,& Lightsey,2005)

أكد كل من (السيد أبو هاشم ٢٠٠٥:١٠) (سلامه المحسن ٢٠٠٦) أن إرتفاع الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطالب تجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة المختلفة، والإستغراق فيها، ويضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدي، ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وينظر إلي المهام الصعبة علي أنها مصدر للتحدي، وأكثر مرونة في تعاملاته، وينسب نجاحه لذاته، وبينما ينسب الفشل إلي عدم كفاية المعلومات أو المجهود المبذول ، بينما

الطالب الذي لديه شعور بعدم الكفاءة الذاتية فإن تفكيره يتحول إلي الداخل فيتسبب في الوقوع في المشكلات، وذلك يقوده إلي الفشل وعدم النجاح .

وهذا ما أكده العديد من الباحثين مثل:(Bandura, et al.1988)،(Wiedenfeld, et al ,1990) (Roddenberry, et al,2010)(Coffman & Gillgan,2003) Dwyer& Cummings, 2001)(Newby-Fraser,1997)(Hackett, et al ,1992)(عطاف محمود٢٠١٢)(محسن كاظم، ٢٠١٧)(ياسمينا محمد محمد، ٢٠١٨)(أحمد الشوا، ٢٠١٦)(ماجد مصطفي وآخرون، ٢٠١٦)(عواطف صالح ١٩٩٤)،(Multon, Brown&Lent,,1991) أن الطلاب مرتفعي كفاءة الذاتية المدركة ؛ يعانون مستويات ضغط أقل، يكونوا افضل في التحصيل، والثقة بالنفس.والأداء الاكاديمي، بينما منخفضو الكفاءة الذاتية المدركة يخبرون مستويات عالية من الضغوط.

وقد أكد كل من (منى بدوى، ٢٠٠١:١٥١)(السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥:١٠)(Multon et al 1991,)علي إرتباط النواتج المعرفية للعقل علي نحو موجب بإعتقادات الكفاءة الذاتية للطالب ، وأن هناك تأثير للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة علي الكفاءة الذاتية المدركة، حيث ترتفع مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب من خلال الممارسة، والتدريب المتواصل علي بعض المهارات والأنشطة .

ويعد الإمتحان سبباً من أسباب القلق لدي الطلاب في جميع المراحل التعليمية، فإنه يسبب قلقاً أكبر لدي الطلاب المتفوقين دراسياً، ويرجع ذلك إلي عدة أسباب، من ضمنها: طموحهم العالي، وشدة التنافس الدراسي فيما بينهم، وحساسيتهم المفرطة تجاه بعضهم في المجال الدراسي، ونظراً لإختلاف حاجاتهم عن الطلبة الآخرون من حيث حاجتهم إلي مزيد من الإنجاز، وتقدير الآخرين، كل ذلك كان له دور في رفع حالة القلق لدي هؤلاء الطلاب، وبالإضافة إلي الضغط الأسري والإجتماعي الذى يمارس عليهم ،وتؤكد دراسة كل من (Nordmo & Samara,2009) (Reidy,2002) (إيمان عبد ربه، ٢٠٠٨:٤)(هبه الله محمد، ٢٠١٦: ٣٢٩)أن معظم الطلاب المتفوقين يسعوا إلي التميز الاكاديمي، وأن البيئة التنافسية التي يعيشون فيها تؤثر سلباً في صحتهم النفسية، لاسيما فيما يتعلق بتطورأعراض القلق مع اقتراب الإمتحانات، فإن إرتفاع مستوي القلق يؤدى إلي ضعف الأداء وإحباط ، وفقدان الثقة بالنفس، وخوف من الإخفاق ومما يترتب عليه عدم تحقيق نتيجة مرضية لهم في تحصيلهم الدراسي.

مشكلة البحث:

مما تقدم يتضح أن الكمالية من أهم المتغيرات التي حظيت بالدراسة في ميدان التفوق العقلي، كما تعد الكمالية غير التكيفية عامل جوهري في تفسير شعور الطالب بإنخفاض الكفاءة الذاتية (سارة عاصم، ٢٠١٥: ٢٣١) وفي السياق نفسه أوضح(Schuler (1999 أن الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى كمالية

التكيفية السلبية،و يعيشون حالة قلق من الوقوع في الأخطاء ولديهم أهداف عالية ويتلقون نقداً سلبياً من الآخرين المحيطين بهم، كما توصلت نتائج دراسة (Orange 1997)إلي أن أبعاد الكمالية التكيفية السلبية لدى المتفوقين تتضح في القلق الزائد والخوف من الفشل (Hewitt et al, 2003a). فكمالية من المتغيرات التي قد تدفع الطلاب المتفوقين تجاه الإنجاز والتفوق، وقد تدفعهم للوقوع فريسه للعديد من المشكلات النفسية، لاسيما القلق الإمتحاني وانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة، كما أكد كل من (بشري اسماعيل، ٢٠١٥)(Pool & Qualter,2012)، (Rice & et al ,2006) إلي أهمية فاعلية الذات المدركة لدي الطلاب الجامعة، وعن أهميتها لحياتهم المهنية ، فقد اوصت دراسة (عمر أحمد متولي ،٢٠١٢) بضرورة تنمية وتحسين كفاءة الذاتية المدركة للتغلب علي ضغوط الحياة الدراسية.

أما نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية وتقدير الذات فقد جاءت متفقة بدرجة كبيرة، فقد انتهت نتائج دراسة (Rice et al.,1988) إلي عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية التكيفية وتقدير الذات، وأظهرت نتائج (Rice & Slabey.2002) أن الأفراد ذوى الكمالية التكيفية لديهم متوسطات درجات مرتفعة علي تقدير الذات مقارنة بالافراد ذوي الكمالية اللاتكيفية، وانتهت نتائج دراسة (Flett, et al 2003b,)إلي ارتباط الكمالية اللاتكيفية بتقدير الذات المنخفض، وأسفرت نتائج دراسة كل من (Stoeber &Otto,2006)، (Trumpeter, et al 2006)، (Ashby,et al ,2006) أن الأفراد الذين لديهم كمالية تكيفية يكون لديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوي الكمالية التكيفية.

فمن خلال عمل الباحثة كأحد أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور، وملاحظتها للطالبات المتفوقات اكاديمياً بالفرقة الثالثة والرابعة أثناء التدريس لهن، ومتابعتهن بالتربية العملي ايضا، وجدت أن لديهن دافعية مرتفعة للتعلم والتفوق الأكاديمي وليس مجرد النجاح ، مما أدي إلي إرتفاع مستوي الكمالية العصابية لديهن، ونتيجة لما يرتبط بها من المشكلات والإضطرابات السلوكية والإنفعالية والنفسية مما يؤدي إلي انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة و القلق الزائد في فترة الإمتحانات بسبب الخوف من الفشل .

وأكدت هذه الملاحظات نتائج الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثة، حيث أجرت مقابلات مع عينة من مجتمع البحث الحالي بلغ عددها(١٠) طالبات وأوضحت النتائج أن الكمالية مرتفعة لديهن ، مصحوب بإنخفاض مستوي الكفاءة الذاتية وقلق زاد خلال فترة الإمتحانات. وهذا يؤكد حاجة الطالبات للمساعدة الإرشادية المختصصة لتنمية الكمالية التكيفية ووقياس أثرها علي تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق من الإمتحانات.

وعلي الرغم من تزايد البحوث في مجال الكمالية، الا أنه توجد ندرة في البحوث سواء علي مستوي البحوث النفسية والعربية – علي حد علم الباحثة – التى تحاول الكشف عن دور الإرشاد الجماعي في تنمية الكمالية التكيفية وخاصة لدي طلبات المتفوقات اكاديمياً، ومن هنا كانت الحاجة إلي برنامج إرشادى معرفي سلوكي جماعي يهتم ويركز علي دور الأفكار والمعتقدات والمعلومات والتصورات في إنفعالات الطالبات، وعلاجها بتزويدهن بمعلومات ومعارف وحقائق تفيد في تغيير سلوكياتهن وانفعالاتهن.

وفي ضوء ذلك تم طرح التساؤل العام التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الكمالية التكيفية وأثره علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً .

وينبق من هذا التساؤل العام، عدة تساؤلات فرعية هي:

- ما صورة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الكمالية التكيفية لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً؟
- ما تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الكمالية التكيفية لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً ؟
- ما تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً ؟
- ما تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق الإمتحانات لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً ؟
- هل توجد علاقة بين الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً ؟
- هل هناك اختلاف بين (قلق الإمتحان– الكفاءة الذاتية المدركة – الكمالية التكيفية) لدي الطالبات تبعا للتقدم في السنوات الدراسية (الثالثة، الرابعة)؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي تحقيق :

-وضع تصور مقترح لبرنامج الإرشادي معرفي سلوكي لتنمية الكمالية التكيفية لدي لطالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً.

-التعرف علي فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في تنمية الكمالية التكيفية لدي لطالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً

-الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لطالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً

-توضيح أثر الكمالية التكفية علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان لدى طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً.

-قياس استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية الكمالية التكيفية وتحسين فعالية الذات المدركة وخفض قلق الإمتحانات لدى طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً.

اهمية البحث: أ) الأهمية النظرية:

- الإهتمام بفئة المتفوقين وفهم الثروات الحقيقة للمجتمعات ،فعلي عقولهم تنعقد الآمال وتبني المجتمعات.
- يعد مجال الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحانات من المجالات المهمة للمتخصصين في الإرشاد والتوجية النفسي والعلاج النفسي.
- يسهم البحث في الكشف عن بعض جوانب الشخصية لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً.
- العمل علي إثراء الدراسات العربية التي تسعي إلي تحقيق التوافق النفسي من خلال تنمية الكفاءة الذاتية والكمالية التكيفية.
- التركيز علي إحدي جوانب الرعاية الضرورية للمتفوقين وهي الرعاية النفسية والإنفعالية.
- تفعيل برامج الإرشاد النفسي لما له من أهمية في تحقيق التوافق النفسي لدي الطالبات المتفوقات اكاديمياً.

أ) الإهمية التطبيقية:

- دراسة العلاقة الإرتباطية بين متغيرات البحث تسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما علي الآخر ، ومن ثم العمل علي تزويد المهتمين برعاية المتفوقين بالمعرفة النفسية التي تساعد في تحسين مستوي إدراك الذات والتغلب علي الأسباب التي قد تجعل المتفوقين مضطربين نفسياً.
- الإستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج إرشادية خاصة للوالدين لكيفية التعامل مع أبناءهم المتفوقين لتنمية مستوي الكمالية التكيفية وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض قلق الإمتحانات.
- في ضوء نتاج البحث الحالي يمكن تقديم عدد من التوصيات يمكن الإستفادة منها في إعادة تقييم برامج الإرشاد الأكاديمى المقدمة لطلبات الجامعة.

مصطلحات البحث:

أولاً: الكمالية Perfectionism: تعرفها الباحثة مفاهيمياً بأنها عبارة عن ميل الطالبة لوضع مستويات عالية وبشكل مبالغ فيه لأدائه ولأداء الآخرين وكذلك الإهتمام الزائد بالأخطاء، وإدراكه للضغوط من توقعات الوالدين ونقدهم ، كذلك الحاجة لإستحسان الآخرين وقبولهم لأدائه، والميل للتنظيم والتخطيط المفرط والسعي للتميز.

-الكمالية التكيفية Perfectionism Normal :-

- يتحقق للطالب الإحساس بالسعادة من الجهود المضنية والأعمال الصعبة التي يؤديها ويشعر بالرضا عن أدائه حسب جودة الأداء ومستواه ،ويميل إلي تقدير الذات بإيجابية ويبتهج لمهاراته وأدائه ويعجب ببراعته، ويضع لنفسه مستويات تتاسب مع قدرته وإمكانياته. (Hamachek,1978 , 27)

- هي المستوي السوي للكمالية الذي يكون مصحوباً بالرضا ويعكس تقدير الذات ويدفع الطالب إلي السرور المصاحب للنجاح. (Frost et al,1990, 449)

وتعرف الباحثة الكمالية التكيفية اجرائياً بأنها: ميل الطالبة لوضع مستويات عالية لأدائها بشكل يتناسب مع قدراتها، والتعلم من أخطائها، مع الإهتمام بشكل مناسب لآراء الآخرين، وإدراكها لضغوط الوالدين وتوقعاتهم لأدائها والتي تتكون من الأبعاد الأبعاد التالية: -

١- **الحاجة إلي القبول:** ويقصد به رغبة الطالبة في الحصول علي قبول الآخرين ، واهتمامها المفرط بإستجابة الآخرين لأعمالها ومدي قبولهم لأفعالها، وشعورها بالحساسية المفرطة إزاء تعليقات وأراء الآخرين فيها وما يعتقدونه عنها، وقلقها بشأن افتقاد إحترام الآخرين.

٢- **التأمل:** ويقصد به ميل الطالبة إلي قضاء الكثير من الوقت في التفكير في اختياراتها قبل اتخاذ أي قرار، فهي تخطيط لكل شئ قبل أن تقوم به، ولا تتخذ قرارات علي الفور، وتميل إلي التشاور والتدبر قبل اتخاذ القرار.

٣- **السعي وراء الامتياز:** ويقصد به رغبة الطالبة في الوصول إلي معايير الأداء العالية التي تضعها لنفسها، حيث تري أنها لابد أن تحقق الإمتياز في كل شئ تفعله، وتتوقع المزيد من نفسها ومن قدرتها علي الأداء، وتحاول بذل قصاري جهدها في كل شئ تفعله، ولاتقبل بغير الشئ الكامل بديلاً .

٤- **ضغط الوالدين:** ويقصد به مدي إدراك الطالبة أن الوالدين أو أحدهما يضعان توقعات ومعايير وأهداف عالية يصعب إنجازها، والتي غالباً لاتستطيع بلوغها علي نحو مرضي، وتشعر الطالبة دائماً

بالكثير من الضغوط من جانب الوالدين أو أحدهما من أجل تحقيق النجاح، وأن تكون الأفضل دائما في كل شئ تفعله، ولايتوقع والداها منها أي شئ آخر غير ذلك.

٥- **قلق الاخطاء:** ويقصد به حرص الطالبة علي إلا تقع في الأخطاء، حيث تبالغ في رد الفعل عند إرتكاب الأخطاء، وتفسر الأخطاء بإعتبارها مساوية للفشل.

٦- **التنظيم:** ويقصد به ميل الطالبة لأن تكون مرتبة ومنظمة، وأن يكون كل شئ خاص بها مرتب ومنظم.

ثانيا: الكفاءة الذاتية المدركة Self-Perceived Efficacy:.

تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة علي المقياس المعد لهذا الغرض، والذي يتكون من الأبعاد التالية:

١-**الثقة بالنفس:** يعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي انجاز المهام، واختيار أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها، وأفضل البدائل لحل مشكلاتها، واتخاذ القرار المناسب ، والوصول للنتائج التي تتوقعها.

٢-**الإنجاز:** تعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي القيام بالمهام والأعباء الدراسية المطلوبة منها بسرعة، وبمهارة عالية، وعدم تأجيل المهام إلي وقت أخر.

٣-**المثابرة:** تعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لدور جهدها في إنجاز المهام، وفعلها كل ما بوسعها، الصبر علي أداء العمل، وعدم ترك المهمة – مهما كانت طويلة أو صعبة – حتي إتمامها.

٤-**الكفاءة الذاتية الاجتماعية:** تعبر عن إدراك وإعتقاد الطالبة لقدراتها علي التفاعل الإجتماعي.

ثالثا: قلق الإمتحان:

تعرفه الباحثة اجرائياً: حالة شعور الطالبة بتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والإنفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فيزيولوجية تظهر عليها أوتحس بها عند مواجهتها لمواقف الإمتحان أو إستثارة خبراتها.

رابعا: الطالبات المتفوقات اكاديمياً Excellent Female Students:Excellent Female Student

تعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها الطالبة التي تظهر أداء متميز مقارنة مع المجموعة العمرية التي تنتمي إليها في الآتي: القدرة العقلية العالية التي تزيد فيها نسبة الذكاء علي (١٢٠)، والقدرة علي التحصيل الإكاديمى المرتفع. ، كما تعرف الباحثة الطالبات المتفوقات بالحاصلين علي معدل أعلي من (85%) في جميع المقررات الدراسية.

خامسا: البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

تعريفه الباحثة إجرائياً: عملية إرشادية معرفية سلوكية تقوم علي أسس علمية تؤكد علي تنمية قدرة الطالبات المتفوقات علي تحمل المسؤولية واختيار السلوك الأكثر فاعلية لإشباع حاجاتهن في ضوء معرفتهم بأنفسهم، ومن ثم تنمية الكمالية التكيفية التي تساعدهن علي التخطيط والإندماج لإشباع حاجاتهن بطريقة عملية وتنمية قدرتهن وتفاعلهن في مواجهة المشكلات والضغوط الأكاديمية وبالتالي تنمو لديهن الكفاءة الذاتية المدركة وخفض قلق الإمتحان.

الاطارالنطري:

اولا: مفهوم الكمالية Perfectionism:

يشير مصطلح الكمالية إلي وجود ميل لدي الطالب لإعتبار أي شئ أقل من الكمال علي أنه غير مقبول، وأنها درجة تفوق مستوي الدقة أو الإتقان (Stoeber, et al, 2010:3)

فالكمالية عبارة عن بناء إدراكي وسلوكي له دوافع وحاجات وصور ذهنية خاصة تجعل الطالب يميل إلي الشك في قدرته علي الأداء الجيد، مما يؤدي إلي انخفاض تقديره لذاته، وعدم الرضا عن أى أداء بالرغم من جودته، والإفراط في نقد الذات والحساسية الشديدة نحو نقد الآخرين له، ووضع معايير مرتفعة للإنجاز يحاول تحقيقها.(بشري إسماعيل، ٢٠١٥، ٢٤)

وتعد الكمالية سمة شخصية تتميز بوضع المعايير الشخصية المرتفعة غير الواقعية، والسعي من أجل تحقيقها والإتجاه إلي التقييم الذاتي الناقد في حالة عدم الوصول الطالب لهذه المعايير والإهتمام المفرط بالأخطاء، والشك في جودة الإنجازات الشخصية، والتأكيد المفرط علي التنظيم والدقة، والإتقان والترتيب (بركات حمزة، ويوسف الرجيب ٢٠٠٦: ٢٨٩)(يوسف فهد، ٢٠٠٧ :٧)(Wang &Zhao, 2009:128)(انتصار السيد ٢٠١٥: ٥٢٥) (Frost& Marten,1990)

يشير كل من (Flett &Hewit,2002) (Flett &Hewit,2007,237) إلي أنه لا يوجد تعريف واحد للكمالية متفق عليه بين الباحثين، فالكمالية تركيب معقد يعكس التفاعل بين العوامل السلوكية والدافعية والمعرفية ، فقد عرفها (Burns,1980b) بأنها"وضع مستويات مرتفعة لا عقلانية ونقد الذات عندما لايتم إنجاز هذه المستويات"(Egan,2005:4)، (بركات حمزة ويوسف الرحيب، ٢٠٠٦: ٢٩١)، وعرفها (Patch,1984) علي أنها وضع مستويات مرتفعة لاعقلانية، والكفاح لإنجاز هذه المستويات بعيدة المنال، وتحديد قيمة الطالب في إنجاز هذه المستويات،ويعرفها(Flett &Hewitt,2002:5) بأنها الكفاح من أجل أن يكون أداء الطالب خالياً من الأخطاء، والطلاب ذوي الكمالية المرتفعة هم الطلاب الذين يتقنون كل جوانب حياتهم، ويعرفها كل من (Shafran, Cooper, &Fairburn, 2002:778) بأنها"تقويم للذات مفرط

ينصب علي متابعة أداء الطالب الشخصية، ويفرض الطالب علي ذاته مستويات مرتفعة علي الأقل في المجالات البارزة علي الرغم من العواقب أو النتائج" .ويعرفها (Lee,2007:1) بأنها"الكفاح بدون أخطاء ووضع مستويات مرتفعة مفرطة للأداء، والميل نحو نقد الذات.

أهمية الكمالية التكفية :

ترتبط الكمالية التكيفية مع تقديرات الذات المرتفعة، وإنتقاء الهدف، وضع الخطط المستقبلية، وحل المشكلات، كما أن الكمالية الموجهة ذاتياً تكون مرتبطة بعدد من الصفات الإيجابية التكيفية مثل الكفاح للإنجاز، والإنفعال الإيجابي، وبفاعلية الذات، وتحقيق الذات، والمواجهة التكيفية مع الضغوط والتقديرات الإيجابية الشخصية، والتعلم التكيفي، والأداء الأكاديمي الجيد، والتفاعلات الإيجابية بين الطالب والآخرين، والثقة بالنفس، والأيثار والإتجاهات الإجتماعية الإيجابية والتوكيدية.(Fedew, 2005: 103-113 &)

أشكال الكمالية:

الكمالية التكفية Adaptive Perfectionism

أشار" ماسلو " أن السعي إلي الكمال خلال تحقيق الذات هو في الواقع مؤشر لغياب العصابية.(Ram,2005:203)، بينما اعتقد(Silveman,2005 : 65) أن اساس الإمتياز هو الكمالية وهذا ما يحفز الطالب تجاه تحقيق الأهداف المرتفعة، حيث يقوم الكمالي التكيفي بوضع المعايير المرتفعة، والأهداف التي تتسم بالتحدي، ولكنها تتناسب مع قدراته وإمكانياته (آمال اباظة ٢٠٠٣: ٥) (امال اباظة ١٩٩٦: ٧)(فضل عبد الصمد ٢٠٠٣: ٣٠٤)(Ram, 2005: 204) (Braddock, 2007: 5) .

ويصاحب الكمالية التكيفية الشعور بالرضا، وتقدير الذات، فيشعر الطالب بالرضا عن أدائه حسب جودة الأداء ومستواه. ولايقتصر رضا الطالب علي بلوغ هدفه النهائي فقط، ولكنه يرتبط بكل خطوة أو مرحلة تقربه إلي هذا الهدف، فيظل دائما في حالة رضا وتوافق حتي يصل لتحقيق أهدافه، كما يميل إلي تقدير الذات بإيجابية، ويبتهج لمهاراته وأدائه ويعجب ببراعته. (Daniels&Price,2000: 68)

ويتميز الكمالي التكيفي بالمرونة فمعاييره في الإنجاز مرتفعة، لكنها قد تنخفض إذا تطلب الموقف ذلك، وينظر لسلوكه كسلوك ايجابي، وعامل من عوامل التوافق ويظهر مستويات مرتفعة من المميزات الإيجابية بالمقارنة بالكمالي غير التوافقي . (Otto,2006: 54)

وقد أكد(Gould,et al ,1996)(Hall,& Matthews,1998)(Braddock,2007) Chang, et el,2004) (Gilman &Ashby,2003) أن الكمالية التكيفية تزيد من الدافعية والأداء والرضا عن الذات والحياة، وتحث الطالب علي الأداء الممتاز واستمرار التنمية الذاتية ، كما أكد (Alison,R.2005) أنها ترتبط بالإنجاز الإكاديمي المرتفع ودافعية التحصيل المرتفعة والجوانب الشخصية الإيجابية والمستويات

المنخفضة من القلق والاكتئاب والضغط ،واستخدام كثير من استراتيجيات المواجهة التكيفية، كما تؤثر ايضا الكمالية التكيفية علي الكفاءة الأكاديمية ايجابياً بشكل مباشر وغير مباشر بواسطة أهداف الفرد الانجازية والأدائية (Kim ,2006 : 98).

الكمالية غير التكيفية Maladaptive Perfectionism

أشار كل من(وائل أبو هندي، ٢٠٠٣ :٤٢)(بركات حمزة، يوسف فهد،٢٠٠٦: ٣٢)(Ram,2005:12)(٣ :Pearson,2003) إلي أن الكمالية غير التكيفية تشمل سمات معرفية سلوكية، هي:

١- وضع معايير عالية جدا للأداء والكفاح المستمر لتحقيقها، برغم كونها صعبة بالنسبة للطالب، ويراها من ينظر من الخارج غير معقولة لظروفه.

٢- تقييم النفس دائما علي أساس القدرة علي تحقيق المعايير.

٣- عدم القدرة علي التخلي عن هذه المعايير رغم الإعتراف بالتضرر من آثارها السلبية، حيث يسعي الطالب وراء المعايير المرتفعة المفرطة وغير الواقعية أو المستحيلة، يكون ناقداً بشكل مفرط وقيماً لسلوكه.

وينظر الكمالي غير التكيفي إلي عمله ومجهوده أنه غير جيد رغم ما يبدو علي هذا الأداء من جودة، ودائماً يسعي أن يكون أفضل بإستمرار، ولايقبل أي نقص في أدائه، ولديه إحساس شديد بأنه يجب أن يكون مثالياً علي أن يكون مقبولا فقط.(فضل عبد الصمد ٢٠٠٣: ٢٠٣، Pearson,2003:5، Ram,2005:12)

ولدي الكمالي غير التكيفي ميول للإنشغال الشديد لآراء الآخرين ونقدهم لمستوي أدائه، وغير قادر علي الإحساس بالرضا كسمة دائمة حتي لو حدثت أخطاء صغيرة بسبب – من وجهة نظره – أنه لم يفعل الأشياء جيداً بما يكفي كمبرر لهذا الإحساس (Ram,2005:15، Pearson,2003:5، بركات حمزة، يوسف فهد،٢٠٠٦، Smyth,2002:290)

ويعاني الكمالي غير التكيفي من الشك والقلق حول كفاءته الذاتية، وهذا عكس الكمالية التكيفية التي تسمح بحدوث أخطاء صغيرة في الأداء و يظل الطالب يتقبل الأداء باعتباره ناجحاً (Ram,2005:12-13)، وهذا الشكل من الكمالية يمثل إحباطاً ذاتياً يسبب حدوث توتر دائم وقلق حتي عندما يتم الوصول للمعايير (Blackbum,2003)

وترتبط الكمالية غير التكيفية بالنواتج السلبية كالإكتئاب والقلق وتقدير الذات المنخفض(Castro,et al ,20004:393) كما ترتيط بإنخفاض الكفاءة الذاتية واستخدام الكثير من استراتيجيات المواجهة غير التكيفية، وإنخفاض الإنجاز الأكاديمي، وإنخفاض دافعية التحصيل، وتبني اتجاهات مواجهة عنيفة وغير

متكيفة كالعزل والرفض.(Alison,2005:52, Dunkley ,et al2003:13,Jeffrey,2004:75, Adderhlt,1989:32 ,Allen,2003:47)

يمتلك الكمالي غير التكيفي اتجاهات معرفة مشوهة تجاه الذات أو الآخرين، بالإضافة إلي المقارنات الإجتماعية غير التكيفية، والتقييم الذاتي المعتمد علي الأداء بدلاً من القبول الذاتي واستراتيجيات التحكم الذاتي والمراجعة المفرطة للأخطاء، ويميل إلي الإرجاء للمهام لأنه لايستطيع أن يبدأ عمله حتي يعرف الطريقة الصحيحة التي يؤديها بها، فلا يؤدي ما عليه من واجبات، ويفقد الوقت والطاقة في تفاصيل صغيرة غير متصلة لكل أنشطة الحياة اليومية. (فضل عبد الصمد، ٢٠٠٣: 205)

وقد لاحظت الباحثة أن هناك تضارباً في نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالكمالية التكيفية فبالرغم من إرتياط الكمالية غير التكيفة بالجوانب السلبية والمرضية إلا أن بعض الدراسات بينت أن لها جوانب سوية إيجابية كثيرة عند شعور الأفراد بالرضا عن أدائهم، أي أن الأداء والكفاح يكون مصطحوباً بالتأثيرالإيجابي وتقدير الذات المتزايد، كما أشارالبعض أن الكمالية غير التكيفية لها علاقة بالتوافق والإنجاز ومستوي الطموح، وأنها تزود الطالب بالطاقة الدافعة التي تؤدى إلي الإنجاز المتميز والإنتباه الدقيق والالتزام (فضل عبد الصمد، ٢٠٠٣ : ٣١٢، هند سليم، ٢٠١٥: ١٢)

وهناك فريق ثالث من الباحثين يرون أن الكمالية غير التكيفية لها أشكال ضارة وأخري نافعة، ويجب معرفة أن هناك خيطاً رفيعاً بين الكفاح من أجل التفوق وبين الحاجة الحادة إلي تجنب الفشل.

وقد قام بعض الباحثين (Aldea, & : 17،Mark, D.2006 : 52،Dunkley, et al ,2003 : 19 Rice, 2006) بتصنيف الكمالية إلي كمالية المعايير الشخصية، الكمالية الناقدة الذاتية وتري الباحثة أن كمالية المعايير الشخصية تعتبر تكيفية حيث لايوجد لدي الطالب حكم ذاتي قاس عندما لايصل إلي هذه المعايير تماما، وترتبط بالتوتر النفسي المنخفض واستخدام أساليب المواجهة التكيفية، بينما تعتبر الكمالية الناقدة الذاتية غير تكيفية وترتبط بالكثير من التوتر والتجنب، وأساليب المواجهة غير التكيفية، حيث يكون الطالب قلقاً بشأن معاييره المرتفعة، ويري الفجوة بين ما ينبغي عليه أداوه وما يؤديه فعلا ويري ذلك إخفاقاً أو فشلاً، ويعتمد أي انحراف عن الكمالية لديه علي أدائه الذاتي والحكم الذاتي القاسي عندما لايصل إلي هذه المعايير .

اما الكمالية الناقدة الذاتية فإنها ترتبط بإتجاهات غير تكيفية كإنخفاض المساندة الإجتماعية المدركة، كما تتفاعل مع الضغوط التي تتضمن الفشل المحتمل وفقدان القدرة علي التحكم والإنتقاد من الآخرين، وتكون استراتيجيات المواجهة غير فعالة (المركزة علي المشكلة) وهذا ما آشار إليه كل من (Dunkley, et al 2003: 20، هند سليم ٢٠١٥:١٣)

ثالثا: أبعاد الكمالية:

١- **الكمالية الموجهة ذاتياً Self-Oriented Perfectionism:**

أول من وصفها(Fett, Hewitt ,1991) بأنها تتضمن المعتقدات والكفاح للوصول إلي الكمالية حيث يضع الطالب لنفسه مستويات مرتفعة للأداء، وهذا البعد مشتق من الذات وموجه داخلياً، والكمالية الموجهة ذاتياً تكون دافع.(سارة عاصم، ٢٠١٥: ٢٣٥)(Stoeber, et al,2010 : 9)(Braddock,2007: 14)(ولاء محمد بدوى، ٢٠١٨: ٣٢)

ويقصد بالكمالية ذات التوجية الذاتي، المعايير الشخصية غير الواقعية المفروطة من قبل الذات والتدقيق الذاتي الناقد، حيث يضع الطالب لنفسه مستويات عالية غير واقعية من الأداء ويحاول تحقيقها (Braddock, 2007:15)، بالتالي يمكن أن تمثل الكمالية ذات التوجية الذاتي قوة دافعة صحية لتحقيق أهداف طموحة فتكون الكمالية التكيفية(Otto,2006 : 68).

حيث يمكن أن يساهم وضع المعايير المرتفعة في دفع الطالب لكي يصل لأهدافه، ويستخدم استراتيجيات الإنجاز، ويظهر مثابرة وإصراراً عظيماً، ولايهتم بشكل مفرط بالأخطاء، وبالتقيمات السلبية من قبل الآخرين.(Braddock, 2007:16)

ويعتبر وضع مستويات عالية من الأداء جزءاً من الكمالية ولكنه ليس كافياً بمفرده لجعل الطالب كمالياً، لذلك تتضح الكمالية بالتوجيه الذاتي في مدي الإنجازات التي تحقق، وهذا النوع من منشدي الكمال تقوده حاجة إلي الإنجاز أكثر من الخوف من الفشل (Hewitt & Flett,2004:٢٦) حيث يميل الكمالي الموجه ذاتيا لوضع أهداف متميزة، والحصول علي درجات مرتفعة في التحصيل ، وتنمو لديه أخلاق عمل قوية وتدفعه للبحث خارج التحديات(Hill, et al ,2010:14، Speris,2006 : 36، Finch,& Kristie, :33 2006).

وقد اختلفت وجهات نظر الباحثين حول تأثير الكمالية بالتوجيه الذاتي علي الطالب فمنهم من أشار إلي Yرتباطها بالمميزات الإيجابية مثل التأثير الإيجابي والمواجهة للمهمة وإحراز الهدف ،وتعتبر الكمالية الموجهة ذاتياً أفضل منبئ للأداء، ولها أهمية نسبية في سياق التعلم (Dunkley :19 &Blankstein,2000، Rice et al 2007 : 18، O'Connor, et al ,2007:41) ،كما ترتبط الكمالية بالتوجيه الذاتي بشكل ايجابي بالإهتمام حول الأخطاء والخوف من الفشل، وردود الأفعال السلبية تجاه العيوب، وارتفاع أسلوب تجنب حل المشكلة، وانخفاض الكفاءة الذاتية وانخفاض تقدير الذات.

(Hill, et al, 2010 :16، Santia, 2009:82).

وأشار باحثون آخرون إلي أن الكمالية بالتوجية الذاتي ترتبط بالمميزات السلبية، وبمشكلات الصحة النفسية كإضطرابات الآكل والقلق، العصابية والاكتئاب وإطالة التفكير المتأمل، فهي تمثل عاملاً خطراً للإضطرابات النفسية ولكنها ليست اضطراباً في نفسها، فالكمالي الموجه ذاتياً يؤدي بشكل جيد في مواقف الضغط الأقل، ولكنه أكثر اكتئاباً وقلقاً ويحاول الإنتحار عندما يؤدي الأعمال بشكل خاطئ (Stoeber, et al ,2010:4، Benson,2003:18) .

٢- **الكمالية الموجهة للآخرين Other- Oriented Perfectionism:**

وتشير إلي وضع مستويات مرتفعة للآخرين وإخضاعهم للتقويم الصارم، حيث يتم وضع مستويات لاعقلانية للآخرين ويتم وضع أهمية كبيرة إذا هم حصلوا علي هذه المستويات ومكافأتهم عليها إذا هم أنجزوها.(Braddock, 2007:5، Flett&Hewitt, 1991:457) والكمالية في هذا النوع غير توافقية حيث ينشغل الطالب بالنتائج السلبية أكثر من الأداء نفسه، نظراً لأن لديه حاجة حادة لتجنب الفشل والتقييم السلبي.وقد أشار(David, et al, 2007: 58) إلي أن الكمالية بتوجيه الآخرين ترتبط بشكل سلبي بمعتقدات أن الفشل يقود إلي خفض تقدير الذات لدي الطالب.

وترتبط المستويات المرتفعة من الكمالية بتوجيه الآخرين بإنخفاض الكفاءة الذاتية المدركة، والذي يرتبط نظرياً بمستويات منخفضة من سلوك المساعدة ،وربما يظهر الكمالي بتوجيه الآخرين خيبة أمل بسبب أحكامهم القاسية، التي تجعل أي مجهود في المساعدة يستقبل بصعوبة، واتجاههم للسيطرة والتسلط وترتبط ايضا بمستويات منخفضة من القبول (Flett & Hewitt,1991:457)

وعلي الرغم من وجهة النظر التشاؤمية للكمالية بتوجيه الآخرين، فقد اقترح(Flett & Hewitt) أنها يمكن أن تقود لنواتج إيجابية عن طريق فعالية الطلاب ودافعيتهم لتوجيه أداء الآخر، ووجد (Gordon& Flett,1996)أن الكمالية بتوجيه الآخرين ترتبط بمستويات مرتفعة من الحساسية الانفعالية والتعبيرية الإجتماعية، وهذه السمات ربما تجعل الطلاب أكثر تقبلاً للحاجة للآخرين، و إدراكاً أن زملاء الدراسة في حاجة للمساعدة .(Flett & Hewitt, 1991: 459)

٣- **الكمالية المكتسبة اجتماعياً Socialy Prescribed Perfectionism:** يتضمن معتقدات بأن الآخرين يضعون معايير مرتفعة مفرطة للطالب، وأن القبول من الآخرين مشروط بايجاز هذه المعايير المرتفعة، وهي تنشأ من إدراك الطالب بالآخرين وتوقعاتهم (Hewitt&Flett.1993) وهذا البعد يكون موجها خارجياً.

ويدرك الطالب أن الآخرين يضعون المعايير المرتفعة المفرطة والتي يجب عليه مقابلتها من أجل حب الآخرين (Enns &Cox,2002 ;Stoeber, Feast, &Hayward.2009) إي أن الحافز في الكمالية

المكتسبة اجتماعياً مبنى علي التوقعات الإجتماعية (نورة إبراهيم، ٢٠١٦: ٢١٨) (Flett & Hewitt ,2004، Kristie,2004)

وترتبط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالتقييم الذاتي المتكرر أثناء التفاعل، وبتقييم الأهداف التي تزيد من القدرة الإجتماعية المدركة للطالب، ويصاحب الكمالية المكتسبة اجتماعيا الخوف من الفشل، فلدي الكمالي دافع اساسي لتجنب الفشل الذى يؤثر علي أهدافه للإنجاز وسلوكه.(Kristie, 2004, Finch, & Speirs, 2006)

وبناء علي أساس هذا الدافع يضع أهداف تجنب الأداء، وتعتبر الكمالية اجتماعية غير تكيفية، وترتيط بمستويات مرتفعة من التأثير السلبي، ومستويات منخفضة من التأثير الإيجابي(**Stoeber, el al, 2010: 9**)

حيث ترتبط بالتنوع في مشكلات التوافق الاجتماعي النفسي والتي تتضمن: الوحدة والخجل والخوف والقلق من التقييم السلبي، وانخفاض المهارات الاجتماعية المدركة ذاتياً، وانخفاض تقدير الذات.

(نورة إبراهيم، ٢٠١٦: ٢١٠، انتصار السيد، ١٩٣،٢٠١٥)

كما ترتبط الكمالية المكتسبة اجتماعياً سلبياً بكل من: دافعية الطالب، والكفاءة الذاتية نحو التعلم والأداء، واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية التوافقية، والتفكير الناقد، وايجابياً بقلق الإمتحان ونقص البحث عن المساعدة. (Jennifer, & Krik, 2000:154)

كما ترتبط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالمواجهة الموجهه عاطفياً والمواجهة الموجهه للمهمة، والمواجهة المنحرفة ضد المجتمع. (Wang, & Zhao, 2009 :١٣،O'Conno, 2003: 69) وغالباW ما يعاني الكمالي من تأثير سلبي وردود أفعال فسيولوجية ضاغطة تتبع حالات الإخفاق (Braddock,2007:5) وترتبط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالاكتئاب ومحاولات الإنتحار، والسبب في ذلك أن الطالب يمتلك بعض الضغط الذى يجمع بين مشاعر العجز واليأس حيث يميل إلي الشعور بذلك كما قال فروست"الأفضل الذى افعله، الأفضل الذى اتوقع أن افعله". (Benson,2003: 18)

وعلي النقيض أشار(Hart, et al 1998)إلي أن المستويات المرتفعة من الكمالية المكتسبة اجتماعياً ترتبط بإرتفاع الكفاءة الذاتية.

ثانيا: الكفاءة الذاتية المدركة: Self-efficacy beliefs

١- مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة : توجد العديد من التعريفات التي تحدد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ويوضح الجدول (١) امثلة لتعريفات الكفاءة الذاتية المدركة:

التعريف	المرجع
أحكام الفرد أو توقعاته عن أدراكه للسلوك في مواقف غامضة، ويرتبط ذلك بإختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول في مواجهة الصعاب من أجل انجاز السلوك .	Bandura ,1977: 162
أحكام الفرد عن قدراته علي تنفيذ طرق أداء مطلوبة للتعامل مع المواقف المتوقعة بنجاح للحصول علي نتيجة معينة من الأداء .	Bandura ,1982: 122
مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الفرد، والتي تقوم علي الخبرة الماضية وتؤثر علي توقعات النجاح في المواقف الجديدة.	Sharer, et al,1982
توقعات الفرد عن للنتائج من خلال المجهود الشخصي وأنها ذات تأثير هام في مجال العمل المدرسي	Fuller, et al ,1982
ثقة الفرد في قدراته علي انجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز.	Kirsch,1985:193
ميكانزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته علي النجاح في أداء المهمة.	Shell,1989: 91
اعتقاد الفرد بأنه يمكنه أن يؤدى بنجاح الأفعال الضرورية لتحقيق نتائج مرغوبة	Zimmerman,1989
اعتقادات الناس في قدراتهم من أجل استثارة الدافعية والمصادر المعرفية وأداء المهام المحددة التي تفي بمتطلبات الموقف	Bandura,& Wood,1989: 805
التوقعات التي يصدرها الفرد عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط المتضمن فيها وقدرته علي التنبؤ بالمجهود اللازم والمثابرة في الأداء.	Bandura,1997
تعبر عن إدراكات الفرد لإمكاناته المعرفية ومهاراته اجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدي ثقة الفرد في نفسه بالإضافة إلي قدرته علي التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته علي استخدامها.	حمدى الفرماوي ١٩٩٠: ٣٧٦
معتقدات الأفراد بخصوص قدراتهم للسيطرة علي مستوي أدائهم والأحداث التي تؤثر علي حياتهم	Bandura,1993:119

التعريف	المرجع
الثقة في قدرة الفرد علي النجاح في العمل الذي يريد ادائه .	Deborah,1995:150
اعتقادات الأفراد التي تمكنهم من أداء مهام محددة.	Mitechell, et al ,1994 Gillihan,2002: 6 صابر سفينة ٢٠٠٣: ٧٢
الإدراك الذاتي لقدرة الفرد علي أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف، وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن وكيفية الجهد والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع الموقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق تلك السلوك.	عواطف صالح ١٩٩٤:٨٧ سميرة كردى ٢٠١٠:٢٢٨
مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته علي القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة وتحدي الصعاب، ومدي مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم: الثقة بالنفس، القدرة علي التحكم في ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقلدية، الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للإنجاز.	علاء شعرواوي ٢٠٠٠، ٢١٨
توقع الفرد بأنه قادر علي أداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين.	جابر عبد الحميد ١٩٨٦: ٤٤٢ سامر رضوان ١٩٩٧: ٣٠ محمد غنيم، ٢٠٠١:٥١
اعتقاد الفرد في قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية دافعية وحسية عصبية لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما .	فتحى الزيات، ١٩٩٩: ٣٨٢
إدراك الفرد لقدرته علي انجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، وتعليم الاشياء الجديدة، وإلتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات، واعتماده علي نفسه في تحقيق أهداف بمثابرة وإصرار . .	غالب الشيخي، ٢٠٠٩: ٧٠
ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات	عادل العدل ٢٠٠١، ١٢١

التعريف	المرجع
المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو اعتقاد الفرد في قواه الشخصية.	
إدراك الفرد لمستوي إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية وانفعالية دافعية وحسية فسيولوجية عصبية،لمعالجة المواقف أوالمشكلات أوالأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.	فتحى الزيات، ٢٠٠١، ٥٠١
المعارف القائمة حول الذات التي تحتوي علي توقعات ذاتية حول قدرة وإمكانات الفرد في أداء مهام مختلفة وبصورة ناجحة، وتعد هذه التوقعات بعد ثابت من ابعاد الشخصية، وتتمثل في قناعاته الذاتية، وقدرته للسيطرة علي متطلبات إنجاز المهمات، والتغلب علي المشكلات التي يواجهها الفرد من خلال تصرفاته الذاتية في يظل المحددات البيئية القائمة	محمد الزواهرة، ٢٠١٠: ٥٠
قدرة الفرد علي تنظيم أنماط من النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتتحقيق مستويات محدده من الأداء	محمد خالد ٢٠١٠: ٤٢٠
معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته علي أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس علي الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة.	عطاف محمود، ٢٠١٢: ٦٢٥

بعد استعراض التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية المدركة يمكن توضيح بعض النقاط:

-لقد اجمعت معظم التعريفات علي أن الكفاءة الذاتية المدركة لها جانب دافعي يربطها إلي حد ما بالنتائج النهائية للسلوك الذي يقوم به الفرد، وقد يكون ذلك وراء مثابرته في مواجهة العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء أداء المهمة.

- تستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة (Expectancies Competency)، وتقدير توقعات الكفاءة (Self-Efficiency assessment)، وتوقعات الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Expectancies) في السياق نفسه، كما أن بعض المراجع تستعمل مرادف آخر للكفاءة الذاتية، وهو الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy)(فتحي الزيات، ٢٠٠١:٥٠١)، وتري الباحثة أن كل من فعالية الذات والكفاءة الذاتية المدركة يشيران إلي معنى واحد تقريباً نظراً لوجود اتفاقاً كبيراً بين فعالية الذات والكفاءة الذاتية المدركة.

-أكد كل من (Shell, et al 1995)، (Lewis, 1997)، في تعريفهما للكفاءة علي استخدام مدخل التنظيم، وإلي ثقة الفرد في قدرته علي تنظيم واستخدام مهاراته، بينما أشار(Lewis, 1997) إلي اعتقاد الفرد في قدرته علي ايجاد حل للأمور غير المرغوبة يأتى عن طريق استخدام مدخل التنظيم.

وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً بأنها: إدراك الطالبة لما تملكة من مقومات عقلية وإجتماعية، وتوقعاتها عن فعالية هذه المقومات في الوصول إلي النجاح".

٢- أشكال الكفاءة الذاتية المدركة:

أن الكفاءة الذاتية هى مجموعة متمايزة من المعتقدات أو الإدراكات المترابطة أو المتداخلة ،تنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتى لعمليات التفكير والدافعية، والمجالات الإنفعالية والفسيولوجية، تقوم علي ما يعتقد الفرد أنه يملكه أو يمكنه عمله، لا ما يملكه أو يقوم به بالفعل، تحت مختلف الظروف أو السياقات كما أنها ذات طبيعة متعددة الأشكال. (فتحي الزيات، ٢٠٠١: ٥١١)

حاولت الباحثة تقسيم وجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بأشكال الكفاءة إلي ثلاثة اتجاهات كالتالي:

الاتجاه الأول: أشار بعض الباحثين (فتحى الزيات، ٢٠٠١: ٥١١، ياسمينا محمد ٢٠١٨: ٥٧٤) إلي أن للكفاءة الذاتية ثلاثة أشكال هي:

١- **الشكل العام:** تتناول الكفاءة الذاتية اعتقادات أو إدراكات الناس في قدراتهم علي الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام، وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.

٢- **الشكل الاجتماعي:** تعكس الكفاءة الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل سياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلي التعقيد .

٣- **الشكل الأكاديمي:** تعكس الكفاءة الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية وخلال المراحل العمرية

الاتجاه الثاني: أشار فيه بعض الباحثين مثل (نجاة عدلي توفيق، ٢٠٠٦: ٣٩، سعاد عمر، ٢٠٠٨: ٢٢) إلي أن الكفاءة الذاتية أربعة أشكال هي:

١- **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** تتمثل في القدرة علي تنظيم أنشطة التعلم وسعة الأفق وسرعة البديهة ومرونة التفكير، و بناء الأحكام، و التحليل والنقد والإنجاز، و التخطيط وتحديد الأهداف.

٢-**الكفاءة الذاتية الإجتماعية:**تشمل الجوانب الثقافية العامة، وقدرة الفرد علي فهم نفسه وفهم الآخرين وإدراك الأمور وتقييمها، ضبط النفس وتحمل المسئولية، واتخاذ القرار وقوة الشخصية، وإقامة علاقات اجتماعية والتعاون والقيادة.

٣-**الكفاءة الذاتية المهنية:**هي ما يتمتع به الفرد من قدرة علي البحث وخلق مناخ تعليمي ملائم للطلاب والتمكن من المهارات التدريسية.

٤-**الكفاءة الذاتية التنظيمية** : تعني القدرة علي مواجهة ضغوط الآقران وتجنب الأنشطة ذات الخطورة العالية.

الاتجاه الثالث:أشار فيه بعض الباحثين أمثال(Bandura, 1977، محمد خالد ٢٠١٠، هويدا حنفي و عبد الباقي، ٢٠١٠)إلي أن الكفاءة الذاتية أربعة أشكال هي:

١- **الكفاءة الذاتية المعرفية:** وتمثل قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي .

٢- **الكفاءة الذاتية السلوكية:** وتعني قدرة الفرد علي تعلم مهارات جديدة.

٣- **الكفاءة الذاتية الإنفعالية:** وتعني قدرة الفرد للسيطرة علي الإنفعالات.

٤- **الكفاءة الذاتية الإجتماعية:** وتتم من خلال التفاعل مع الآخرين.

٤-وتعتمد الكفاءة الذاتية علي أربعة مصادر رئيسية هي:

١- **الإنجازات الآدائية:**

تعد خبرات الفرد السابقة أهم مصادر كفاءة الذات، لأنها تتبع من خبرات الفرد الحقيقة ،وأكثر هذه المصادر تأثيراً في الكفاءة الذاتية المدركة ما يحققه من إنجازات ، ذلك أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة ،بينما يؤدى الإخفاق إلي خفضها بمعني أن النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، والأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الأفراد أكثر كفاءة من تلك الأعمال التي تنجز بمساعدة الآخرين.

(Bandura, 1989; Bandura,1977 ؛نزية حمدى، ونسيمة ودود،٢٠٠٠؛محمد الزواهرة، ٢٠١٠)

٢-الخبرات البديلة:

هي إحدي مصادر الكفاءة الذاتية المدركة التي توفرها النماذج الإجتماعية (الإقتداء بالنموذج) ويطلق عليه (التعلم بالملاحظة)، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من الكفاءة الذاتية للفرد والعكس ، ويقنع الفرد نفسه بإمكانيه القيام بعمل عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون علي القيام بها والعكس

صحيح، ومن ثم نستطيع القول أن الكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات البديلة التي يشاهدها الفرد لدي النماذج.(Bandura, 1982; Bandura,1977)

٢- **الإقناع اللفظى:**

يتوقف الإقناع اللفظي علي الفرد الذي يتبني دور المقنع بوصفه مصدراً للثقة، وأن يكون موضوع الإقناع متوافر في خبرات الفرد المشاهد (النموذج) لايزيد ذلك من احتمال بذلهم جهداً أكبر لتحقيق الإنجاز مقارنة بما لو كانوا يحملون شكاً ذاتياً في قدراتهم ،وإن التشجيع والتدعيم من الآخرين للأفراد بالكفاءة الذاتية لديهم يقودهم إلي المحاولة الشديدة بدرجة كافية لتحقيق النجاح، وهو ما يزيد بدوره من قوة معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية، والإقناع يكون أكثر فاعلية مع الأفراد الذين لديهم بالفعل ثقة في قدراتهم، ويكون الإقناع اللفظي أكثر فاعلية حين يرتبط بالأداء الناجح فعن طريق الإقناع اللفظي نستطيع إقناع شخص علي القيام بنشاط معين فإذا نجح أدائه فإن هذا الإنجاز يكون مقروناً بمكافئات لفظية تالية تصدر عن المقنع فتزيد من الكفاءة الذاتية في المستقبل

(Bandura,1995.، جابر عبد الحميد، ١٩٩٠)

٣- **الاستشارة الإنفعالية:**

يقع هذا المصدر تحت مسمي الحالة النفسية والفسيولوجية، فالإنفعال الشديد يخفق الأداء عادة، وتعلم معظم الناس أن يتحكموا في قدرتهم علي تنفيذ عمل معين في ضوء الإستثارة الإنفعالية، إذ يعتمد الأفراد جزئياً علي الإستثارة الإنفعالية في تقييم كفايتهم، فالضغط والقلق يؤثران علي كفاءة الذات حيث يفسرون ردود أفعالهم المتوترة علي أنها علامات للضعف وسوء أداء، وقد لاحظ المعالجون النفسيون منذ زمن طويل أن خفض القلق والتوتر، وزيادة الإسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء الفعلي للفرد

(Banduea,1995:56- 56)

تعليق الباحثة علي مصادر الكفاءة الذاتية المدركة:

- إن مصادر الكفاءة الذاتية المدركة ليست ثابتة دائماً ، ولكنها معلومات يستخدمها الفرد في الحكم علي قدراته، بالتالي في الحكم علي مستويات الكفاءة الذاتية لديه.
- تعتمد مصادر الكفاءة الذاتية المدركة علي كم التقدير المعرفي لدي الفرد، وعلي عدد من العومل المحبطة التي يشملها المجتمع – الموقف – الخبرات الناجحة للفرد.
- تهدف مصادر الكفاءة الذانية المدركة إلي رفع مستوي الكفاءة الذاتية لدي الفرد من خلال التأكيد علي قوة الإعتقاد في القدرة الشخصية علي أداء متطلبات السلوك بنجاح.

-كلما كانت مصادر الكفاءة الذاتية المدركة موثوقاً بها كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر علي السيطرة في حل المشكلات، فالمعلومات المبنية علي الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد تكون أكثر تأثيراً في الكفاءة الذاتية من المعلومات علي الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

-قد تكون بعض مصادر الكفاءة الذاتية المدركة أكثر أهمية بالنسبة لمعلومات الكفاءة الذاتية عن المصادر الأخري، وتري الباحثة أن الإنجازات الأدائية أكثر أهمية من المصادر الأخري.

-مصادر الكفاءة الذاتية المدركة مرتبطة ببعضها البعض، وقد تتكامل معاً في موقف واحد، فالفرد الذى يتعرض لإستثارة انفعالية في موقف معين من أجل أداء سلوك معين قد يسترجع خبرات أدائية ناجحة خاصة بنفس ظروف لهذا الموقف، وقد يستمع للإقناع اللفظى الذى يرشده إلي عوامل الأداء الناجح لهذا السلوك، وايضا قد يستدمج بداخله الحلول الناجحة لأداء هذا السلوك من خلال ملاحظته لنموذج ناجح، كل هذا يقلل من استثارته الانفعالية ويصبح دافعاً علي النجاح فبداء هذا السلوك

ثالثا: قلق الإمتحانات:

١-مفهوم قلق الإمتحان :-

يعتبر قلق الإمتحان من إحدي المشاكل التي يواجهها الطلبة، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المعلم عن إختبار أو امتحان. وسوف تستعرض الباحثة بعض تعليقات وآراء حول قلق الإمتحان وهي كالتالي:

يعرفها(Zenta 2008:234) بأنها حالة نفسية يمر فيها الطالب خلال الإمتحان فيشعر بالخوف من الفشل والرسوب في الإمتحان أو تخوفه من عدم الحصول علي نتيجة مرضية له ولتوقعاته الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية علي العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتذكر.

ويأكد (Jain ,Rubino, 2012:16) علي أنها حالة نفسية تتصف بالخوف تصيب بعض الطالبات قبل وأثناء الإمتحانات مصحوبة بتوتر، وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان مما يؤثر سلباً علي المهام العقلية في موقف الإمتحان .

أما (Embse et al , 2013 : 2) يشير أن قلق الإمتحان ما هو الا حالة انفعالية تظهر أعراض فسيولوجية واستجابات سلوكية عند الطالب قبل الإمتحان تؤثر سلباً علي عملياته العقلية.

ويرى(Carter et al, ٥٤٢:٢٠٠٨) أن قلق الإمتحان هو حالة من الشعور بعدم الإرتياح والإضطراب والتوتر تصيب الفرد في عملياته العقلية مما يتسبب في الإنجاز المنخفض والظهور بمستوي لايتناسب وقدراته.

يعرف سبيلبرجر (Spielberger ١٩٨٠) قلق الإمتحان بأنه:"سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الإنزعاج والإنفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل،كما أنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإمتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدي فرد أدي إلى إعاقته عن أداء الإمتحان، وكانت استجابته غير متزنة"

ويعرف(Dusek& Hill ,1980) قلق الإمتحان بأنه:"شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة. وتلك الحالة الانفعالية يظهرها الفرد في الإمتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى(عدنان فرج واخرون ١٩٩٣،٢٦)

ويعرفه (مغازى مرزوق، ١٩٩١، ٩٥) بأنه:"حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوباً بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الإمتحان، أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية".

يتضح من التعريفات السابقة أن قلق الإمتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه الطالب في وضعية الإمتحان، ويتصف بأنه: حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم. وإدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للطالب.ويكون مصحوباً بإنعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب والرغبة في الهروب من الموقف والخوف والهم العظيم وردود أفعال جسمية وفسيولوجية وإضطراب في الجوانب المعرفية.

٢- **أنواع قلق الإمتحان:** يوجد نوعان من قلق الإمتحان

أ) **قلق الإمتحان الميسر Facilitative** :وهو قلق معتدل طبيعي ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالبة للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطها ويحفزها علي الإستعداد للإمتحانات وييسر أداء الإمتحان ويكون عوناً علي زيادة التحصيل الدراسي. (محمد حوال العتيبي، ٢٠١٨: ٦٢٦)

ب) **قلق الإمتحان المعسر Debilitative** : وهوقلق المرتفع، ذو التأثير سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالبة علي التذكر والفهم، حين تستعد للإمتحان، ويعسر أداء الإمتحان، هذا النوع من القلق ينتج عنه آثار سلبية، من أعراضه التوتر العصبي الزائد، الخوف، والإنزعاج، والرهبة وصعوبة التركيز وتذكر المادة، فتحاول الطالبة من خلال الإبتعاد عن هذه الأعراض بعدم المذاكرة، وتأجيل الإمتحانات. (فريح العنزى، ٢٠٠٣: ١٦٤ ،سليمة سايحي، ٢٠٠٤:٧).

٣- **مكونات قلق الإمتحان:** يشير المهتمين في هذا المجال إلي أن قلق الإمتحان يتضمن مكونيين أساسيين هما كالآتي:

أ) **المكون المعرفي أو الانزعاج Worry** :حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمه القلق...

ب) **المكون الانفعالي Emotionality:** يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الإمتحانات وبالاضافة إلي مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق. (نائل ابراهيم، ٢٠٠٨: ٥٨،سامر جميل رضوان ١٤٨:٢٠٠٢)

٤- **اسباب قلق الإمتحانات:** يمكن ارجاع قلق الإمتحان إلي أسباب الآتية:

- الخوف من المستقبل الغامض ؛ نظراً لضعف المعدل ؛ أو تكرار الرسوب .
- الخوف من الفشل، ومن رد فعل الأهل، وتعليقات الآخرين.
- ضعف المستوي الدراسي.
- نقص الثقة بالنفس وصعوبة الإختبار والمراقبين.
- التخوف الشديد من فقد ونسيان المعلومات.
- كثرة الحديث عن الإختبارات، مما يضعها في حالة محاطة بالصعوبات.
- مما يؤدى إلي زيادة الخوف الشديد منها.
- الضغوط النفسية الشديدة الناجمة عن محاولة إرضاء الوالدين والأهل.
- توقع حدوث الفشل، وفقدان السيطرة علي النفس (محمد زهران، ٢٠٠٠، ٩٩)

٥-النظريات والإتجاهات المفسرة لقلق الإمتحان:

١- قلق الإمتحان من وجهة النظر المعرفي:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي للإمتحان ورأت أن التأثير النسبي للقلق في الموقف الإختبار هو دخول عوامل أخري، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز،أوالإستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية، والتي هى ضرورة حيث يري أن الأفراد ذوي القلق العالي للإمتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة بالذات، أما الأفراد ذوى القلق المنخفض للإمتحان غالبا ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (سامر جميل رضوان ٢٠٠٢ : ١٥٢)، أما (Culler & Holahan, 1980 :16) فقد درساً القدرة العقلية وعادات الدراسة الإنجاز

الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الإمتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلي هذا فأن جزءاً علي الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ للطلبة ربما يعود إلي معرفة أقل بالمواد الدراسية .

٢-تفسير قلق الإمتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائهBenjamin نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الإمتحان وفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلبة ذوى القلق لعالي للإمتحان إلي مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الإمتحان، أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته، أى أنهم يرجعون الإنخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوى القلق العالي في الإمتحان إلي قصور في تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الإمتحان .(زينب حياوى بدوى، ٢٠١٨: ٧٤٥).

٣-تفسير قلق الإمتحان من وجهة النظر السلوكية:

يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية ايجابية ومنها سلبية لدي تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الإمتحان استراتيجية سلبية تتمثل في إفراز الادرنالين والبكاء، وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج (زينب حياوى، ٢٠١٨: ٧٤٣، سامر جميل رضوان، ٢٠١٠: ١٣٣)

فسر قلق الإمتحان من وجهات نظر متعددة لعل من أهمها ما افترضه كل من ماندارMandar وزملائهم من أن مواقف الإختبار والعمل أو حل المشكلات تستثير لدي المرء إما دوافع متصلة بالأداء وإنجاز العمل وهذه الدوافع من شأنها تنشيط استجابات متعلقة بالعمل ذاته، وأما دوافع العمل التي تنشط دورها استجابات دخيلة علي العمل، ويؤدي إظهار النوع الأول من الدوافع ومصاحباته إلي تحسين الأداء وإنجاز العمل ، بينما يؤدي النوع الثاني إلي تعويق الأداء الفعال نظراً لما يولده لدي الأفراد من إستثارة شديدة وانزعاج واضطراب وتشويش مبالغ فيها بالتهديد وهي استجابات مضعفة للأداء .

(ابراهيم معالي، ٢٠١٤: ٤٥).

الدرسات السابقة في موضوع البحث الحالي :

بعد إطلاع البحث علي الدرسات والبحوث السابقة حول موضوع البحث ، فقد وجدت ندرة في البحوث سواء علي مستوي البحوث النفسية والعربية – علي حد علم الباحثة – التي تحاول الكشف عن دور الإرشاد الجماعي في تنمية الكمالية التكيفية وخاصة لدي طلبات المتفوقات اكاديمياً، ويكن عرض الدراسات السابقة في موضوع البحث الحالي في ضوء المحاور التالية :

اولاً: دراسات تناولت الكمالية التكيفية :

اوضحت دراسة رافن (Ravin,2008) عن وجود علاقة بين الكمالية التكيفية ووجهة الضبط الداخلي ، والكمالية اللاتكيفية ، ووجهة الضبط الخارجي وذلك علي عينة مكونة من (٢٦٢) من طلاب الجامعة والخرجين الذين تراوحت اعمارهن بين "(١٧-٦٦) عام طبق عليهم مقياس الكمالية متعع الابعاد ومقياس وجهة الضبط . وهدفت دراسة نورة ابراهيم السليمان ٢٠١٦ إلي التعرف علي ابعاد الكمالية والتوصل فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين علي مقياس ابعاد الكمالية ، واثر بعض التغيرات(عدد الاخوة – ترتيب الميلاد) علي مقياس الكمالية ، تكونت العينة من (٢٩٧) طالب وطالبة من التفوقين وغير المتفوقين بالمرحلة الثانوية .وكانت النتيجة لصالح الطلاب المتفوقين . وكشفت دراسة نجلاء فتحي(٢٠١٥) عن طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية وجودة الحياة لدي طلاب الجامعة ، وكانت العينة مكونة من (١١٨) طالبا وطالبة ، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية العصابية ، ومقياس جودة الحياة وتوصلت الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في كل من الكمالية العصابية وجودة الحياة ، كما توصلت الي وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية العصابية وجودة الحياة لدي طلاب الجامعة . وهدفت دراسة السيد كامل الشربيني (٢٠١٢)الي فحص الفروق بين متوسطات درجات مجموعات طلاب التربية الخاصة في مقياس الكمالية التكيفية وتحديد الفروق بين درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الكمالية التكيفية في المساندة الاجتماعية وحل المشكلات وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والسلبي ، وكذلك تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات ، طبقت مقياس الكمالية اعداد Hill,Huelsman,Furr2004 ومقياس المواجهة اعداد Amirkhan,1990 ومقياس تقدير الذات اعدا Rosenberg,1965 وقائمة الانفعال الايجابي والسلبي اعداد Watson,Clark,&Tellegen,1988 وانتهت نتائجها بوجود علاقة ارتباطية بين الكمالية التكيفية وكل من المساندة الاجتماعية وحل المشكلات وتقدير الذات والانفعالي الايجابي والسلبي . هدفت دراسة سيف النصر عبد الحي (٢٠١٣) الي فعالية برنامج ارشادي في خفض حدة الكمالية العصابية وطبق البحث علي عينة من طلاب الجامعة الفائقين اكاديميا ، وطبق عليهم مقياس الكمالية العصابية اعداد الباحث وتوصلت نتائجها الي فاعليةالبرنامج في خفض حدة الكمالية العصابية .وكشفت دراسة هند سليم محمد (٢٠١٥) الي فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير البنائي في تعزيز الكمالية والكفاءة الذاتية المدركة لدي المتفوقات والعاديات من طالبات المرحلة الثانوية واستخدم قائمة الكمالية اعداد Hill,et al,2004 وترجمة الباحثة ومقياسالكفاءة الذاتية اعداد الباحثة وتوصلت الي فعالية البرنامج في تحسين الكمالية والكفاءة الذاتية لدي عينة البحث .

كشفت دراسة (اشرف محمد عطية (٢٠٠٩) العلاقة بين الكمالية والتأجيل الدى طلاب الجامعة المتفوقين عقليا ، وطبقت مقياس الكمالية / والتاجيل اعداد الباحث .وتوصلت الي انه هناك علاقة موجبة بين درجات الطلاب المتفوقين عقليا علي مقياس الكمالية السلبية ودرجاتهم علي مقياس التأجيل ،وهناك علاقة سالبة بين درجاتهم علي مقياس الكمالية الايجابية ودرجاتهم علي مقياس التأجيل . وفي دراسة نيوميستً20019 ، Neumeisterالتي هدفت توضيح علاقة الكمالية بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المتفوقينُ عقلياً، أتضح أن ذوي الكمالية المكتسبة اجتماعياً لديهم دافع غير حقيقي لتجنب الفشل يؤثر على أهدافهم للإنجاز وسلوكاتهم، فهميحددون أهدافاً لتجنب الأداء والاقتًراب من الأداء، ويميلون إلى التأجيل في أعمالهم، كما اتضح أن هناك دافعية غتير حقيقية للنجاز تؤثر على سلوكيات وأهداف الإنجاز لدى ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات، وبذلك فإن العلاقة الارتباطية الموجبة بين الكمالية(الموجهة نحو الذات، والكمالية المكتسبة اجتماعياً)ودافعية الإنجاز تحوطها دافعية زائفة.وكشفت دراسة بشري إسماعيل أحمد (٢٠١٥) عن فاعلية برنامج ارشادي قائم علي مظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الاكاديمية لدي طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد وتكونت العينة من (٣٤) طالبة من طالبات الماجستير والدكتوراه وتم تطبيق قائمة الكمالية ترجمة واعداد الباحثة ومقياس فاعلية الذات الاكاديمية (اعداد الباحثة) واظهرت النتائج فعالية البرنامج في خفض الكمالية العصابية وتحسين فاعلية الذات الاكاديمية . استهدفت دراسة واصف (٢٠١٠)التعرف على البنية العاملية للكمالية لدى طلاب الجامعة، وكذلك الفروق في الكمالية باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، واستخدم الباحث مقياس الكمالية متعدد الأبعاد(Frost &Syrotulk,2002)مقياس الكمالية (Hewitt, Flett , ١٩٩١) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧)طالبا وطالبة من جامعة قناة السويس، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مكونين عاملين للكمالية هما الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية، كما وجدت فروق في البنية العاملية للكمالية بين الذكور والإناث وبين طلاب العلمي والأدبي .وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٣) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي مستند إلى السيكو دراما في التخفيف من الكمالية الزائدة وتحسين العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين تحصيليا، تكونت عينة الدراسة من (٤٠)طالبة بإحدى المدارس الثانوية بالأردن تم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، واستخدمت الباحثة مقياس الكمالية، ومقياس العلاقات الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين في مستوى الكمالية والعلاقات الاجتماعية تعزي إلى البرنامج وذلك في القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين في مستوى الكمالية والعلاقات الاجتماعية تعزي إلى البرنامج وذلك في قياس المتابعة . واستهدفت دراسة (Gasco, et. al ٢٠١٤) التعرف على مستوى الكمالية وتحقيق الهناء الشخصي لدى

الطلاب الجامعيين المتفوقيين دراسيا في الفلبين، بلغت عينة الدراسة (٢٥٤)طالبا وطالبة متفوقين دراسيا من مجتمعات مختلفة من مراحل التعليم الجامعي، واستخدم الباحثون مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Frost & Syrotuik (٢٠٠٢),ومقياس الهناء الشخصي، ودلت نتائج الدراسة على وجود مستوى متوسط من الكمالية والهناء الشخصي لدى طلبة جامعة الفلبين .وهدفت دراسة البلاح (٢٠١٥)إلى تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وعلاقتها بالكمالية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بلغت (٦٠)طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية إعداد (Swiatek ٢٠٠١) ترجمة الباحث، ومقياس الكمالية إعداد (Hewitt,FLETT,1999)ترجمة الحاجي (٢٠١٣) ومقياس الرضا عن الحياة إعداد الدسوقي (١٩٩٩) والبرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في الكمالية والرضا عن الحياة قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي .كما هدفت دراسة رياض وآخرون (٢٠١٥)إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الإيحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠)طالب وطالبة من الموهوبين أكاديميا من ذوي الكمالية العصابية، واعد الباحثون مقياسمستويات الكمالية والبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجية الإيحاء الذاتي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب مجموعة الإيحاء على مقياس الكمالية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح القبلي، بينما لا توجد فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الكمالية .وهدفت دراسة عبد العزيز(٢٠١٥)إلى معرفة العلاقة بين العمليات الأسرية والكمالية ببعديها (التكيفية واللاتكيفية) لدى الموهوبين من طلاب الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (٣٥)من الطلاب الموهوبين بالجامعة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أبعاد الكمالية اعداد Hill,et.al2004 ترجمة وتقنين الباحثة، ومقياس العمليات الأسرية اعداد (كفافي ٢٠١٠)وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكمالية التكيفية وأبعادها لدى أفراد العينة، وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب على أبعاد العمليات الأسرية ودرجاتهم على أبعاد الكمالية التكيفية بينما توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب على أبعاد العمليات الأسرية ودرجاتهم على أبعاد الكمالية اللاتكيفية .واستهدفت دراسة عبد اللطيف (٢٠١٧)التعرف على الإسهام النسبي للكمالية وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١)طالبا جامعيا، واستخدمت الدراسة مقياس فروست للكمالية (٢٠٠٢ , Flett,Hewitt,1991)للكمالية وفليت هيوت ومقياس Frost & Syrotuik واستبيان أهداف الإنجاز المعدلُ)Elliot &Murayama,٢٠٠٨ وأوضحت النتائج إسهام الكمالية وأهداف الإنجاز في التنبؤ

بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .هدفت دراسة (Ghosh&Roy ٢٠١٧) إلى الكشف عن تأثير الكمالية المتعددة الأبعاد على التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات في الهند، واستكشاف ما إذا كان نوع الجنس يلعب أي دور في هذه العلاقة، تم جمع البيانات من عينة مكونة من ٩٠ طالبة و ٦٠ طالبا، تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٣ سنة، التحقوا ببرامج البكالوريوس والماجستير، وأشارت النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي يرتبط ارتباطًا إيجابيا بجميع الأبعاد الثلاثة للكمالية – الكمالية الذاتية المنحى، الكمالية الموجهة نحو الآخرين والكمالية الموصوفة اجتماعي ا. الأبعاد المختلفة للكمالية تتنبأ بشكل كبير بالتسويف الأكاديمي. توجد اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بالكمالية الموجهة نحو الآخرين، والكمالية الموصوفة اجتماعيا والمماطلة الأكاديمية .هدفت دراسة (Tajana al.et, ٢٠١٨) إلى دراسة العلاقة بين الكمالية التكيفية والتدفق الأكاديمي في السياق الأكاديمي وكذلك الآليات الكامنة وراء هذا الارتباط، كما هدفت إلى التعرف على دور المشاركة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقةين الكمالية والتدفق الأكاديمي. تضمنت العينة(٢٨٨)طالبا جامعيا يتخصصون في التعليم الابتدائي في كرواتيا. وتم استخدام مقياس (SFPQ;ULLEN,ET.AL,2012)لتقييم التدفق في المجال الأكاديمي، ومقياس-APS R;Slaney,et.al,2001)الأكاديمية للمشاركة (AES; Petričević et al. 2016)،للكمالية (al. 2001 توصلت النتائج إلى أن الكمالية التكيفية ترتبط ارتباطًا إيجابيا بمستوى أعلى من التدفق الأكاديمي، وقد توسطت المشاركة الأكاديمية العلاقة بارتباط سلوكي ومعرفي أعلى، حيث كان الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكمالية التكيفية أكثر احتمالاً للانخراط في عملهم. وكما توصلت أيضا إلى أن كان الكمالية غير التكيفية ترتبط بشكل سلبي بالتدفق الأكاديمي.

ثانيا: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية المدركة

هدفت دراسة هويدة حنفي ، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠) الي فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا ، وتأُيرها علي جودة الحياة ، وتم تطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس جودة الحياة وهما من اعداد الباحثيين ، اسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فعالية الذات وجودة الحياة لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا .وهدفت دراسة ياسمينا محمد يونس (٢٠١٨) الي فحص نوع العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لدي طالبات معلمات ريا ضالاطفال كلية التربية وبلغت العينة (١٥٠) واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (علوان ٢٠١٢) ومقياس المرونة النفسية اعداد الباحثة ، واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة و المرونة النفسية لدي طلبات معلمات رياض الاطفال .وكشفت دراسة سامر جميل رضوان (٢٠١٠) الي اثر الكفاءة

الذاتية في تعديل مستوى القلق لدى عينة من طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان،تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ل Schwarzer & Jerusalem 1989 ومقياس القلق ل Abdel-Khalek,KUAS2000 واشارت النتائج الي وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات ،حيث كان الطلاب اكثر قلق واقل تقديرا لكفاءتهم الذاتية من الطلبات ، ان للكفاءة الذاتية تأُيراً في خفض درجة القلق ، وان الكفاءة الذاتية تسهم بمقدار مقبول في التنبؤ بمستوي القلق .وهدفت دراسة محمد ابراهيم محمد (٢٠١٧) الي استقصاء العلاقة بين قلق المستقبل لدى الطلبة الخرجين في جامعة مؤتة وبين توجهاتهم الهدفية زكفاءتهم الذاتية المدركة ، وتكونت العينة من ٤١٠ طالب وطالبة وطبقت عليهم مقاييس مستوى القل والتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة وتوصلت الي ان مستوى القلق لدى الطلبة الخرجين في جامعة مؤتة كان مرتفعا وان العلاقة بين قلق المستقبل وبين كل من التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لم تختلف باختلاف جنس الطالب ولكنها اختلفت باختلاف الكلية التي يدرس بها الطالب لصالح الكليات العلمية اي ان طلبة الكليات العلمية اقل قلقا علي مستقبلهم واكثر قدرة في بناء اهدافهم واكثر كفاءة ذاتيا من طلبة الكليات الانسانية . ودراسة فؤاد صالح محمد (٢٠٠٩)هدفت الي التعرف الي الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدي طلبة الثانوية العامة ، وطبق مقياس الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان اعداد الباحث وتوصلت الدراسة الي ان هناك معامل ارتباط عسكية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان ، دراسة (Landine & Stewart 2000) استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي. تكونت العينة من (١٠٨)طالبا من تالمستوى الصف الثاني عشر ,وطبقت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة حيث توصلت الى نتائج تفيد بوجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الاكاديمي.

دراسة Akanbi &Ogundokun,2006 ستهدفت الدراسة فاعلية استراتيجية مستندة الى الكفاءة الذاتية المدركة في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥)وطالبة يدرسون التمريض، وقد تم طالبا استخدام مقياس قلق الامتحان لسارسون .اشارت النتائج الى ان المشاركين الذين تعرضوا الى البرنامج المستند الى الكفاءة الذاتية في ادائهم الاكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة، واشارت النتائج الى وجود تفاعل بين قلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة في مستوى الاداء الاكاديمي.

ثالثا : دراسات تناولت قلق الإمتحان

دراسة ريم الكريديس (٢٠٠٩) هدفت الي دراسة قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للانجاز لدي عينة من طالبات الفرقة الاولي والثانية بكلية التربية لاعداد معلمات المرحلة الابتدائية ، وتوصلت الي وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق الاختبار والدافعية للانجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بيبها لا توجد

علاقة ذات دلا لة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضات الدافعية ومرتفعات الدافعية، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات كل من قلق الاختبار، الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضات المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعات المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

وهدفت دراسة ميثاق(غازى محمد ٢٠٠٥الي التعرف اتجاه تقييم الذات ومستوى القلق لدي طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية ، وتعرف العلاقة بين تقييم الذات ومستوى القلق لنفس العينة وقد اقتصرت عيبة الدارسة على طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية في جامعة

البصرة، وقد توصلت الدارسة إلى ميل العيبة إلى استجابات عالية علي كل من البعد المتوتر مقياس تقييم الذات ومقياس قلق الامتحان، كها لا توجد استجابات عالية لأفراد العيبة على البعد الهادئ في مقياس تقييم الذات، وتبين أيضاً أن الذات المتوترة تلعب دورا كبيرًا في الإحساس بقلق الامتحان، والذات الهادئة تلعب دوارً كبيرا في السيطرة على قلق الامتحان .

فروض البحث : في ضوء ما سبق فإن البحث الحالى سعي إلي التحقق من الفروض التالية:

- توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس الكمالية التكيفية (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس قلق الإمتحان (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.
- لاتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية علي مقياس الكمالية التكيفية (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي.
- لاتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي.

- لاتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي المجموعة التجريبية علي مقياس قلق الإمتحان (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التطبيق البعدي لطالبات المجموعة التجريبية علي مقياس كل من: الكمالية التكيفية والكفاء الذاتية المدركة وقلق الإمتحانات.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية علي مقاييس (قلق الإمتحان- الكفاءة الذاتية المدركة – الكمالية التكيفية) في التطبيق البعدي لدي الطالبات تبعاً للتقدم في السنوات الدراسية (الثالثة، الرابعة).

حدود البحث: حدود البحث: اقتصر البحث الحالي علي:

- **حدود بشرية:** عينة من (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة (الثالثة – الرابعة) من كلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة دمنهور.

-**حدود زمنية:** طبق البرنامج في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩

-**حدود الموضوعية:** تناول البحث الكمالية التكيفية وأثرها علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان، وتم قياسها من خلال الأدوات سالفه الذكر.

منهج البحث وإجراءاته:

أ- **المنهج:** استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي والذي يعد من أنسب المناهج اتساقاً مع مشكلة البحث وأهدافه، للتعرف علي ما تحدثه معالجة معينة مضبوطة ومعتمدة والممثلة في المتغيرات المستقلة للبحث وهو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وتأثيره في المتغير التابع وهو تنمية الكمالية التكيفية وأثره علي الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان .

واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين حيث قارنت بين المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي في حين طبق كل من القياس القبلي والبعدي بعد التأكد من التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج للتعرف تأثيره علي كل من مظاهر الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان. وكذلك التصميم التجريبي داخل المجموعات والذي تعني به الباحثة القياسين القبلي والبعدي لنفس المجموعة أي المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده من جهة، وكذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بثلاث أسابيع وذلك من أجل التأكد من استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي.

ب-**عينة البحث:** انقسمت عينة البحث إلي قسمين:-

١-عينة التقنين:

الخاصة بتقنين المقاييس المستخدمة في البحث ،تكونت عينة التقنين في صورتها النهائية من (١٤) من الطالبات المتفوقات، وتم استبعدتهن من العينة الأصلية، وقد استخدمت الباحثة محكات معينة لأختبار الطالبات سيرد ذكرها لاحقاً، وجميعهن من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة دمنهور من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ وقد تراوحت أعمارهن ما بين(١٩- ٢٢) سنة

٢-عينة البحث التجريبية:-

تكونت عينة البحث الأساسية (التجريبية) في صورتها النهائية من(٤٠) طالبة من الطالبات المتفوقات أكاديمياً، وقسمت المجموعة إلي مجموعتين (٢٠) طالبة كمجموعة ضابطة، (٢٠) طالبة كمجموعة تجريبية. وقد عمدت الباحثة إلي ضبط عدد من المتغيرات من أجل تحقيق التجانس بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمنى ومستوي الدراسة ودرجة الذكاء ونسبة الكمالية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان.

وقد قامت الباحثة بعدة خطوات لإختيار هذ العينة علي النحو التالي:

- تم اختيار الطالبات الحاصلات علي تقدير امتياز للعام السابق والحالي. بحد أدنى نسبة ٨٥% فأكثر في الإمتحانات الفرقة السابقة والحالية كمحك للتفوق في التحصيل الاكاديمي.

- طبقت الباحثة اختيار كاتل للذكاء العام (إعداد: ر. ب. كاتل ١٩٥٩، وأعده للبيئة العربية: فؤاد ابو حطب، آمال صادق، مصطفي عبد العزيز، ٢٠٠٥)، علي جميع الطالبات المتفوقات، وبذلك حصلت كل طالبة علي درجة في الذكاء وتم أختيار الطالبات اللاتي يتراوح مستوي ذكائهن بين (١٢٠) فاكثر وعددهن (٩٠) طالبة.

- قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث وهي مقياس الكمالية وكفاءة الذاتية المدركة ومقياس قلق الإمتحان، علي عينة الكلية وذلك لإختيار مجموعة البحث، تم اختيار (٦٦) طالبة ممن حصلن علي درجات منخفضة علي مقياس الكمالية التكيفية ومقياس الكفاءة الذاتية ودرجة مرتفعة علي مقياس قلق الإمتحان. واستبعاد (١٢) طالبة من العينة الكلية وبذلك أصبحت عينة التجربة هى (٥٤) طالبة، يستبعد منهن (١٤) طالبة للعينة الإستطلاعية.

- تم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في الذكاء والعمر الزمني والمستوي الإجتماعي والإقتصادي والمستوي الدراسي ومتغيرات البحث (الكمالية التكفية –الكفاءة الذاتية المدركة – قلق الإمتحان).

- التحقق من وجود تكافؤ بين المجموعتين علي المتغيرات المحددة والجدول التالي يوضح (٢) التكافؤ بين أفراد المجموعتين في العوامل التالية.

جدول (٢) تجانس بين أفراد المجموعة التجريبية

م	المتغيرات	متوسط المجموعة		قيمة T	مستوي الدلالة
		التجريبية	الضابطة		
١	العمر	١٩.٤٥	٢٠.٣٥	١.٨١٤	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
٢	المستوي الدراسي	١.٥٧	١.٥٣	٠.٤٢١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
٣	الذكاء	١٢٣.٥٤	١٢٤.٠١	١.٢١١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
٤	الكمالية	١٨٥.١٨٠	١٨٤.٤٠٠	٠.٩٦١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
٥	قلق الإمتحان	١٥٢.٦٠٠	١٥٣.٣٠٠	١.٣٤٨	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
٦	الكفاءة الذاتية المدركة	٦٠.٧٠٠	٥٩.٠٥٠	٠.٨١٥	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥

يتضح من نتائج جدول (٢) عدم وجود فروق دالة في العمر والذكاء كذلك المستوي الدراسي وهذا يؤكد تجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ج- أدوات البحث:

١-اختبار كاتل للذكاء (إعداد/ر.ب كاتل وأ.ك.كاتل، ١٩٩٥)وأعده للبيئة المصرية فؤاد ابو حطب، آمال صادق، مصطفي عبد العزيز، ٢٠٠٥ .

٢-مقياس الكمالية التكيفية (إعداد/ الباحثة)

٣-مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد/ الباحثة)

٤-مقياس قلق الإمتحان (إعداد/ الباحثة)

٥-البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (إعداد / الباحثة)

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات وخطوات إعدادها:

١- اختبار كاتل للذكاء:

(إعداد ر.ب كاتل وأ.ك.كاتل، ١٩٩٥) وأعده للبيئة المصرية (فؤاد ابو حطب، آمال صادق، مصطفي عبد العزيز ٢٠٠٥. وتعد اختبارات كاتل من أشهر وأفضل مقاييس الذكاء المستمر، لها ثلاث مستويات (المقياس الأول – المقياس الثاني، المقياس الثالث) ولكل من المستويات الثلاثة صورتان متكافئتان (أ، ب) وتصلح هذه الإختبارت للتطبيق الفردي أو الجماعي، يستخدم في البحث الحالي المقياس الثالث الصورة (أ) والتي تصلح للتطبيق علي طلاب الجامعة ويوضح جدول (٣) البنود التى يتألف منها الإختبار :

جدول (٣) مكونات إختبار كاتل

م	الاختبار	عدد البنود	الزمن
١	السلاسل	١٣	٣ ق
٢	التصنيف	١٤	٤ ق
٣	المصفوفات	١٣	٣ ق
٤	الشروط	١٠	٢.٥ ق

الخصائص السيكومترية لاختيار كاتل للذكاء:

قام معد الاختبار بحساب الصدق بطريقة صدق المحك، وحساب ثبات الاختبار بطريقتين، بطريقة الصور المتكافئة وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩) وبطريقة التجزئة النصفية وبلعت قيمة الثبات (٠.٩٤).

٢- **مقياس الكمالية التكيفية (إعداد الباحثة)** : وقد تم إعداد المقياس في عدة خطوات كما يلي:

- استقراء التراث النظري والإطلاع علي الأطر النظرية المتعلقة بالكمالية التكيفية، ومعرفة الجوانب المتعلقة بها وبأبعادها، ولقد قدم (Hewitt, ,Flett, 1991) أبعاد للكمالية وهي:

البعد (١): الكمالية بالتوجيه الذاتي للفرد ووعيه.

البعد (٢): الكمالية بالتوجيه من الآخرين وبدافعهم.

البعد (٣): الكمالية المكتسبة اجتماعياً.

- الاطلاع علي بعض المقاييس السابقة التي تقيس الكمالية ومنها استبيان ميول الكمالية العصابية (TNPQ)إعداد / آمال باظة (٢٠٠٣)، مقياس الكمالية إعداد/ حسين علي فايد (٢٠٠٢)، ومقياس الكمالية السوية لطلاب الصف الأول إعداد/ سارة محمد شاهين (٢٠١٤)، مقياس الكمالية السوية إعداد / السيد منصور كامل(٢٠١٢)، مقياس الكمالية المتعددة الأبعاد (MPS) إعداد Frost, M.et al,1990، مقياس الكمالية المتعددة الأبعاد (HMPS) إعداد/ Hewitt& Flett, 1991، استبيان الميول الكمالية العصابية إعداد /آمال أباظة ١٩٩٦، مقياس الكمالية إعداد/ Slany, Mobley, Trippie, AshbyHohnson,1996، مقياس الكمالية إعداد/ بركات حمزة، قائمة الكمالية إعداد/ Hill,et al,2004، وقد وجدت الباحثة أن قائمة الكمالية التي إعدادها Hill, el al ,2004 من أفضل المقاييس، وذلك للإعتبارت التالية:

١- لأنها تشتمل علي تصور واسع النطاق عن الكمالية، وتضم كل من النواتج التكيفية وغير التكيفية للكمالية

٢-تجمع بين أهم العوامل البارزة لكل من: مقياس الكمالية المتعددة الأبعاد (MPS) إعداد/ Frost, M.et al,1990 ومقياس الكمالية المتعددة الابعاد (HMPS) إعداد/ Hewitt& Flett, 1991.

٣-تعتبر قائمة Hill, el al ,2004 من أكثر المقاييس – في حدود علم الباحثة – حداثة عن مقياس الكمالية المتعددة الأبعاد مقياس الكمالية المتعددة الأبعاد (MPS) إعداد/ Frost, M.et al,1990 ومقياس الكمالية المتعددة الأبعاد (HMPS) إعداد/ Hewitt& Flett, 1991، ومقياس هند سليم ٢٠١٥، مقياس سارة محمد شاهين ٢٠١٤، مقياس دعاء ابراهيم عبد اللاه ٢٠١٦، مقياس Correia, M., Rosado ,A & Serpa,2017

٤- تم الإستفادة من الأدوات السابقة في بناء المقياس الحالي، والذي تكون في نسخته المبدئية من (٨٣) مفردة.

٥- تم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس عددهم(٨) لإبدء الآراء والتأكد من سلامة الصياغة ومناسبتها لعينة البحث.

٦- صياغة المفردات في صورتها النهائية في ضوء التعديلات.

٧- تطبيق المقياس المكون من (٥٢) مفردة علي عينة الإستطلاعية من طالبات المتفوقات الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة – دمنهور بغرض: الحكم علي مدى ملاءمة المفردة المصاغة مع مستوي الطالبات.، وإضافة أو حدف أو تعديل بعض المفردات بما يتلائم الثقافة المصرية، وذلك بواسطة الطالبات أنفسهن، حيث طلبت الباحثة منهن وضع أرقام العبارت غير المفهومة في أخر القائمة، وأن تذكر سبب عدم الفهم، وإضافة إلي وضع مقترح لتعديلها ووضع هذا التعديل في الصفحة الإضافية في أخر المقياس .

جدول (٤) توزيع أرقام ففقرات مقياس الكمالية التكيفية لدي طالبات الجامعة علي أبعاد المقياس

البعد	اسم البعد	أرقام العبارت		مجموع العبارات			الحد الأدني للدرجة	الحد الأعلي للدرجة
		الإيجابية	السلبية	الإيجابية	السلبية	الكلي		
البعد الأول	الحاجة إلي القبول	٢	١– ٣ : ٩	١	٨	٩	٥	٨
البعد الثاني	التأمل	١٠: ١٦	--	٧	--	٧	٣٥	
البعد الثالث	السعي إلي الامتياز	١٧–١٩–٢٠–٢١–٢٣	١٨–٢٢–٢٤ :٢٧	٥	٦	١١	٢٥	٦
البعد الرابع	الضغوط الوالدية	--	٢٨ : ٣٧	--	١٠	١٠	٥٠	١٠
البعد الخامس	قلق اتجاه الاخطاء	٣٨: ٤٥	٤٦–٤٧	٨	٢	١٠	١٠	٢
البعد السادس	التنظيم	٤٨: ٥٢	---	٥	--	٥	٢٥	
المجموع الكلي				٢٦	٢٦	٥٢	١٥٥	٢٦

- طريقة تصحيح مقياس الكمالية التكيفية: يجاب عن كل بند من بنود المقياس وفقاً لبدائل خمس وهي: دائما =٥، غالباً =٤، احياناً =٣، نادراً =٢، ابداً=١، وبذلك تتراوح الدرجات علي المقياس بين (١٩١) والتي تمثل ادني درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة علي المقياس وتعبر عن درجة الكمالية غير التكيفية، (٥٢) درجة والتي تمثل أعلي درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة علي القائمة، تعبر عن درجة الكمالية التكيفية.

- طريقة تقدير درجات المفردات التي تقيس الكمالية التكيفية والمتمثلة في بعدي التأمل والتنظيم: تقدر من خلال مقياس مدرج من (١:٥) لكل مفردة من مفردات هذا الجزء من القائمة بحيث تمثل الدرجة (١) منخفضي الكمالية التكيفية بالنسبة للمفردة، وتمثل الدرجة (٣) متوسطي الكمالية التكيفية، وتمثل الدرجة (٥) مرتفعي الكمالية التكيفية.

- طريقة تقدير درجات مفردات الكمالية غير التكيفية: والتمثلة في الأبعاد (الحاجة إلي القبول، السعي إلي الإمتياز قلق الاخطاء، ضغوط الوالدين)تقدر من خلال مقياس مدرج (١-٥) لكل مفردة من مفردات هذا الجزء من القائمة بحيث تمثل الدرجة (١) منخفضي الكمالية غير التكيفية بالنسبة للمفردة، وتمثل الدرجة (٣) متوسطي الكمالية غير التكيفية، وتمثل الدرجة (٥) مرتفعي الكمالية غير التكيفية، اما بالنسبة للمفردات الإيجابية فتقدر عكسياً كالتالي تمثل الدرجة (١) مرتفعي الكمالية التكيفية بالنسبة للمفردة، وتمثل الدرجة (٣) متوسطي الكمالية غير التكفية، وتمثل الدرجة (٥) منخفضي الكمالية غير التكفية.

- زمن تطبيق القائمة: تم تحديد زمن القائمة من خلال تطبيقها علي العينة الاستطلاعية، وتم حساب متوسط الزمن الذى تستغرقه الطالبات في الاجابة علي مفردات القائمة (٢٥ ق)

الحصائص السيكومترية لمقياس الكمالية:

اولاً: حساب ثبات مقياس الكمالية التكيفية لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً باستخدام معاملى الفا كرونباخ والتجزئة النصفية :

جدول (٥) قيم معاملات ثبات مقياس الكمالية التكيفية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة (ن = ٢٠)

البعد	اسم البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ	اختبار التجزئة النصفية
البعد الأول	الحاجة إلي القبول	٠.٨٧	٠.٨٦
البعد الثاني	التامل	٠.٨٨	٠.٨٤
البعد الثالث	السعي إلي الامتياز	٠.٨٥	.٠٨٢
البعد الرابع	الضغوط الوالدية	٠.٨٨	٠.٨٢
البعد الخامس	قلق اتجاه الاخطاء	٠.٨٥	٠.٧٩
البعد السادس	التنظيم	٠.٩٠	٠.٨٢
المقياس ككل		٠.٨٩	٠.٨٦

ثانيا: حساب صدق مقياس الكمالية التكيفية لدي طالبات الجامعة المتفوقات:

قامت الباحثة بحساب الصدق لمقياس الكمالية التكيفية من خلال الطرق الآتية:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة المبدئية علي مجموعة من المحكمين وعددهم (٨) محكماً لتحديد الآتى: - مدى مناسبة المفردات للعينة (طالبات الجامعة).

- وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- استبعاد العبارات غير المناسبة.
- اضافة ما يرونه من تعديلات أوعبارات.

وقد أسفر هذا الإجراء عن الموافقة علي محاورالاستبيان واستبعاد بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الآخر كما تم إضافة بعض العبارات التي اقتراحها السادة المحكمين وقد استبقت العبارات التي أبرزت عملية التحكيم صلاحيتها وأتفق عليها بنسبة ٩٠% فأكثر .

وبناء علي ما تم في صدق المحكين يتضح أنه تم استبعاد (٢٤) عبارات من الصورة المبدائية لمقياس الكمالية ، وتعديل صياغة (٢٢) عبارات ، وبذلك تصبح الصورة التي اسفرت عنها التحكيم(٥٢) عبارة .

جدول (٦)آراء السادة المحكمين حول محاور مقياس الكمالية التكيفية ن= ٨

م	المحاور	أوافق		لااوافق		النسبة	الأهمية
		ك	%	ك	%	المئوية	النسبية
١	الحاجة إلي القبول	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٢	التامل	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٣	السعي إلي الامتياز	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٤	الضغوط الوالدية	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٥	قلق اتجاه الاخطاء	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٦	التنظيم	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
	+المقياس ككل	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠

يوضح جدول (٦) اجماع السادة المحكمين بنسبة ١٠٠% علي أهمية محاور مقياس الكمالية التكيفية

جدول (٧)العدد المبدئي والنهائي وأرقام العبارات المستبعدة مقياس الكمالية التكيفية

ن=٨

م	المحاور	العدد المبدئي للعبارات	عدد العبارات المستبعدة	عدد العبارات المعدلة	العدد النهائي للعبارات
١	الحاجة إلي القبول	13	4	3	9
٢	التامل	10	3	4	7
٣	السعي إلي الامتياز	16	5	4	11
٤	الضغوط الوالدية	15	5	2	10
٥	قلق اتجاه الاخطاء	13	3	4	10
٦	التنظيم	9	4	3	5
الاجمالى		76	24	٢٠	52

٢-الصدق الداخلي:

للتأكد من التساق الداخلي لمفرادات مقياس الكمالية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك بعد حذف أثر المفردة من البعد، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل .

جدول (٨) صدق الإتساق الداخلي بين العبارة والمحور وبين العبارة والمجموع الكلي لمقياس الكمالية التكيفية بحساب معاملات الإرتباط ن = ٢٠

الحاجة إلي القبول			التامل			السعي إلي الامتياز			الضغوط الوالدية			قلق اتجاه الاخطاء			التنظيم		
م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس
1	0.76	0.73	1	0.81	0.77	١	0.89	0.79	٢	0.87	0.82	٣	0.82	0.79	٤	0.93	0.91
			0			٧			٨			٨			٨		
2	0.77	0.79	١	0.78	0.81	١	0.75	0.79	٢	0.88	0.87	٣	0.8	0.77	٤	0.88	0.89
			١			٨			٩			٩			٩		
3	0.90	0.86	١	0.95	0.92	١	0.83	0.75	٣	0.91	0.94	٤	0.91	0.84	٥	0.91	0.89
			٢			٩			٠			٠			٠		
4	0.	0.	١	0.	0.	٢	0.	0.	٣	0.	0.	٤	0.	0.	٥	0.	0.

	94	88	٣	66	62	٠	92	89	١	67	66	١	87	82	١	79	82
5	0.74	0.69	١٤	0.87	0.89	٢١	0.87	0.84	٣٢	0.88	0.82	٤٢	0.78	0.82	٥٢	0.88	0.82
6	0.85	0.87	١٥	0.91	0.89	٢٢	0.78	0.73	٣٣	0.90	0.87	٤٣	0.93	0.90			
7	0.68	0.67	١٦	0.89	0.84	٢٣	0.68	0.65	٣٤	0.92	0.89	٤٤	0.82	0.79			
8	0.92	0.86				٢٤	0.89	0.82	٣٥	0.88	0.89	٤٥	0.91	0.88			
9	0.94	0.89				٢٥	0.93	0.90	٣٦	0.87	0.81	٤٦	0.69	0.61			
						٢٦	0.88	0.82	٣٧	0.89	0.84	٤٧	0.86	0.87			
						٢٧	0.87	0.82									

قيمة (ر) الجد ولية عند مستوي معنوية ٠.٠٥=٠.٤٤

جدول (٩) صدق الاتساق الداخلى بين المحور وبين المجموع الكلى لمقياس الكمالية التكيفية بحساب معاملات الارتباط والتحليل العاملي ن =٢٠

البعد	اسم البعد	معامل صدق الإرتباط	معامل الصدق العاملي
البعد الأول	الحاجة إلي القبول	٠.٩١	٠.٩٢
البعد الثاني	التأمل	٠.٩٣	٠.٩٤
البعد الثالث	السعي إلي الامتياز	٠.٩٤	٠.٩٢
البعد الرابع	الضغوط الوالدية	٠.٩٣	٠.٩٤
البعد الخامس	قلق اتجاه الاخطاء	٠.٩١	٠.٩٦
البعد السادس	التنظيم	٠.٩٣	٠.٩٢
المقياس ككل		٠.٩٢.٥	٠.٩٢

ثانيا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك بعد الإطلاع علي الإطار النظري والدراسات السابقة وكذلك المقاييس التى تقيس الكفاءة الذاتية. وقد تم إعداد المقياس في عدة خطوات كما يلي:

- في ضوء الإطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة، وضعت الباحثة تعريفاً إجرائياً للكفاءة الذاتية المدركة ثم قامت بمراجعة العديد من الدراسات وأطلعت ايضا علي مجموعة من المقاييس الأجنبية والعربية المستخدمة لتقدير الكفاءة الذاتية المدركة وهي :

جدول (١٠) مقاييس الكفاءة الذاتية

م	اسم المقياس	اسم الباحث	عدد العبارات	العينة	بدائل الإجابة	الأبعاد
١	فاعلية الذات	Sherere &al., 1982	17	طلاب	ثلاثة	المبادرة في السلوك – المثابرة في موجهة الصعوبات – الجهد المبذول
٢	كفاءة الذاتية	نجاة عدلي ٢٠٠٦	٤٧	طلاب الجامعة	ثلاثة	الثقة بالذات – الإنجاز – المثابرة – الكفاءة الإجتماعية المدركة
٣	كفاءة الذاتية العام (GSE)	Schwarzer ، R. ،& Jerusalem ، M.(١٩٩٥) .	١٠	طلاب	اربعة	يرتبط مقياس الكفاءة الذاتية العام بالعاطفة والتفاؤل ورضا العمل. تم العثور علي معاملات سلبية للإكتئاب، والإجهاد، والصحة الشكاوى، الإرهاق، والقلق.
٤	كفاءة الذاتية	عطاف أبو غإلي ٢٠١٢	٣٠	سيدات المتزوجات	خمسة	المثابرة المجهود، المبادرة
٥	كفاءة الذاتية	نادية سراج جان ٢٠٠٠	٥٤	طلاب الجامعة	خمسة	–كفاءة الذات التعايشية (المباداة في السلوك – مقدار الجهد المبذول ودرجة المثابرة وجه الصعوبات – قوة الاعتقاد بالقدرة علي التعامل مع المشكلات) – كفاءة الذات الإجتماعية (المباداة في تكوين العلاقات الاجتماعية – المحافظة علي

م	اسم المقياس	اسم الباحث	عدد العبارات	العينة	بدائل الإجابة	الأبعاد
						العلاقات الاجتماعية – مهارات التواصل التوكيدية) – كفاءة الذات المعرفية (القدرة علي التحكم في الأفكار المزعجة – التفكير المنظم – القدرة علي الانتباه – القدرة علي اتخاذ القرارات) – كفاءة الذات الوجدانية الإ،فعالية (السيطرة علي الحزن – السيطرة علي القلق – السيطرة علي الخوف – القدرة علي الإسترخاء – التحكم في السلوك الظاهري)
٦	كفاءة الذاتية	نجلاء محمد ٢٠١٦	٩١	طلاب الجامعة	ثلاثة	الأداء الانجازى، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظى، الإستثارة اللفظية
٧	كفاءة الذات	صابر سفينة ٢٠٠٣	٣٩	طلاب المرحلة الاعدادية	ثلاثة	– رغبة في بدء السلوك. – السعي المستمر لتكمله السلوك. – المثابرة في مواجهة المحنة.

تم الاستفادة من المقاييس السابقة في إعداد المقياس الحالي وتم تحديد بنود المقياس من أربع أبعاد:

١–**الثقة بالنفس:** ويعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي انجاز المهام، وإختيار أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها، وأفضل البدائل لحل مشكلاتها، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، والوصول للنتائج التي تتوقعها.

٢–**الإنجاز:** ويعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي القيام بالمهام والأعباء الدراسية المطلوبة منها بسرعة، وبمهارة عالية، وعدم القيام بتأجيل الأعمال إلي وقت أخر.

٣-**المثابرة:** ويعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لدور جهدها في انجاز المهام، وفعلها كل ما بوسعها، الصبر علي أداء العمل، وعدم ترك المهمة – مهما كانت طويلة أو صعبة – حتي إتمامها.

٤-**الكفاءة الذاتية الاجتماعية:** ويعبر عن إدراك واعتقاد الطالبة لقدراتها علي التفاعل الإجتماعي.

-تم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس لإبدء الآراء والتأكد من سلامة الصياغة ومناسبتها لعينة البحث.

-صياغة المفردات في صورتها النهائية في ضوء التعديلات

-تم تطبيق المقياس علي عينة الإستطلاعية من طالبات المتفوقات الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة – دمنهور بغرض:

- الحكم علي مدي ملاءمة المفردة المصاغة مع مستوي الطالبات.
- إضافة أو حدف أو تعديل بعض المفردات بما يتلائم البيئة المصرية، وذلك بواسطة الطالبات أنفسهن، حيث طلبت الباحثة منهن وضع أرقام العبارت غير المفهومة في أخر القائمة، مع ذكر سبب عدم الفهم، وإضافة مقترح لتعديلها.

وصف المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة موزعة علي أربع أبعاد فرعية، وهي بعد الثقة بالنفس (١٣) مفردة، وبعد الانجاز (١٠) مفردات، وبعد الإصرار والمثابرة (١٠) مفردات، بعد الكفاءة الذاتية المدركة (١٢). ومصاغة بصورة التقرير الذاتي.

جدول (١١) توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة علي الأبعاد التي تتضمنها في صورتها النهائية

م	المجال	تعريفه	أرقام المفردات	عدد المفردات	الحد الأدني للدرجة	الحد الأعلي للدرجة
١	الثقة بالنفس	يعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي انجاز المهام، وإختيار أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها، وأفضل البدائل لحل مشكلاتها، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، والوصول للنتائج التى تتوقعها.	١: ١٣	١٣	١٣	٥٢
	الإنجاز	يعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لقدراتها علي القيام بالمهام والأعباء	١٤: ٢٣	١٠	١٠	٤٠

٢		الدراسية المطلوبة منها بسرعة، وبمهارة عالية، وعدم القيام بتأجيل الأعمال إلي وقت أخر.				
٣	المثابرة	يعبر عن اعتقاد الطالبة وإدراكها لدور جهدها في انجاز المهام، وفعلها كل ما بوسعها، الصبر علي أداء العمل، وعدم ترك المهمة – مهما كانت طويلة أو صعبة – حتي إتمامها.	٢٤: ٣٣	١٠	١٠	٤٠
٤	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	يعبر عن إدراك واعتقاد الطالبة لقدراتها علي التفاعل الاجتماعي	٣٤: ٤٥	١٢	١٢	٤٨
المجموع الكلي				٤٥	٤٥	١٨٠

تقدير الدرجات: يطلب من المفحوصة قراءة كل فردة من مفردات المقياس قراءة جيدة ثم تحدد مدي اتفاقها معها، بإختيارها لأحد البدائل المتضمنة في مقياس تقدير رباعي (تنطبق تماما – تنطبق احياناً – نادراً ما ينطبق – لاتنطبق) تم التصحيح بإعطائها الدرجات التالية (٤–٣–٢–١) وبذلك تتراوح درجات المقياس (٤٥) درجة والتى تمثل أدني درجة، و(١٨٠) درجة والتي تمثل أعلي درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة علي المقياس .

زمن تطبيق القائمة: تم تحديد زمن القائمة من خلال تطبيقها علي العينة الاستطلاعية، وتم حساب متوسط الزمن الذي تستغرقه الطالبات في الاجابة علي مفردات القائمة (١٥ق)

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

اولاً: حساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدي طالبات الجامعة المتفوقات باستخدام معاملى الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

جدول (١٢) قيم معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ن = 14

البعد	اسم البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ	اختبار التجزئة النصفية
البعد الأول	الثقة بالنفس	٠.٩٤	٠.٩١
البعد الثاني	الانجاز	٠.٨٩	٠.٧٩
البعد الثالث	المثابرة	٠.٩٠	٠.٨٧
البعد الرابع	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	٠.٩٠	٠.٨٢
المقياس ككل		٠.٩١	٠.٨٧

ثانيا: حساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدي طالبات الجامعة المتفوقات:

قامت الباحثة بحساب الصدق لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة من خلال الطرق الآتية:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة المبدئية علي مجموعة من المحكمين وعددهم (٨) محكماً لتحديد الآتى: -مدى مناسبة المفردات للعينة (طالبات الجامعة).

-وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

- استبعاد العبارات غير المناسبة.

- اضافة ما يرونة من تعديلات أو عبارات.

وقد أسفر هذا الإجراء عن استبعاد بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الآخر، كما تم إضافة بعض العبارات التي اقتراحها السادة المحكمين وقد استقرت العبارات التي أبرزت عملية التحكيم صلاحيتها وأتفق عليها بنسبة ٩٠% فأكثر.

وبناء علي ما تم في صدق المحكين تم استبعاد (٥) عبارات من الصورة المبدائية لمقياس الكمالية، وتعديل صياغة العبارات بصيغة ايجابية، وبذلك تصبح الصورة التى اسفرت عنها التحكيم (٤٥) عبارة

جدول (١٣) آراء السادة المحكمين حول محاور مقياس **الكفاءة الذاتية المدركة** ن= ٨

م	المحاور	أوافق		لااوافق		النسبة المئوية	الأهمية النسبية
		ك	%	ك	%		
١	الثقة بالنفس	٧	٨٧.٥	١	١٢.٥	٨٧.٥	%٨٧.٥
٢	الانجاز	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٣	المثابرة	٧	٨٧.٥	١	١٢.٥	٨٧.٥	%٨٧.٥
٤	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
المقياس ككل		٧	٨٧.٥	١	١٢.٥	٨٧.٥	٨٧.٥

يوضح جدول (١٣) اجماع السادة الخبراء بنسبة اكثر من ٩٠% علي أهمية محاور مقياس الكمالية التكيفية

جدول (١٤) العدد المبدئي والنهائي وأرقام العبارات المستبعدة مقياس الكمالية التكيفية ن=٨

م	المحاور	العدد المبدئي للعبارات	عدد العبارات المستبعدة	عدد العبارات المعدله	العدد النهائي للعبارات
١	الثقة بالنفس	15	2	3	13
٢	الانجاز	13	3	2	10
٣	المثابرة	11	1	3	10
٤	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	16	4	4	12
الاجمالى		55	10	12	45

٢- الصدق الداخلي:

للتأكد من الإتساق الداخلي لمفرادات مقياس الكمالية، تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة، وذلك بعد حذف أثر المفردة من البعد، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

جدول (١٥) صدق الاتساق الداخلي بين العبارة والمحور وبين العبارة والمجموع الكلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة بحساب معاملات الإرتباط ن = ١٤

الثقة بالنفس			الانجاز			المثابرة			الكفاءة الذاتية الاجتماعية		
م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس
1	0.89	0.90	١٤	0.82	0.78	٢٤	0.79	0.82	٣٤	0.93	0.91
2	0.92	0.90	١٥	0.79	0.82	٢٥	0.96	0.93	٣٥	0.89	0.85
3	0.90	0.83	١٦	0.96	0.93	٢٦	0.87	0.83	٣٦	0.79	0.74
4	0.77	0.73	١٧	0.87	0.83	٢٧	0.88	0.9	٣٧	0.79	0.76
5	0.85	0.8	١٨	0.88	0.9	٢٨	0.88	0.85	٣٨	0.89	0.83
6	0.86	0.88	١٩	0.92	0.9	٢٩	0.79	0.74	٣٩	0.91	0.88
7	0.89	0.86	٢٠	0.66	0.65	٣٠	0.92	0.9	٤٠	0.59	0.58
8	0.91	0.88	٢١	0.89	0.84	٣١	0.69	0.67	٤١	0.86	0.88
9	0.93	0.90	٢٢	0.93	0.90	٣٢	0.84	0.86	٤٢	0.89	0.86
10	0.89	0.90	٢٣	0.88	0.82	٣٣	0.89	0.84	٤٣	0.91	0.88
11	0.68	0.64							٤٤	0.68	0.67
12	0.58	0.57							٤٥	0.88	0.84
13	0.91	0.89									

قيمة (ر) الجد ولية عند مستوي معنوية ٠.٠٥=٠.٤٤

جدول (١٦) قيم معاملات صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بحساب معاملات الإرتباط و بحساب التحليل العاملي (ن = ١٤)

البعد	اسم البعد	صدق التحليل العاملي	صدقمعاملات الإرتباط
البعد الأول	الثقة بالنفس	٠.٩٢	٠.٩٢
البعد الثاني	الانجاز	٠.٨٤	٠.٨٦
البعد الثالث	المثابرة	٠.٩٢١٦	٠.٨٩
البعد الرابع	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	٠.٩٢	٠.٨٧
المقياس ككل		٠.٩٠٣	٠.٨٨٥

ثالثا: مقياس قلق الإمتحان إعداد / الباحثة

إلباحثة علي كتير من الدراسات السابقة والبحوث في مجال قلق الإمتحان كما اطلعت علي عدد من مقاييس قلق الاختبار مثل قائمة(Spielberger, etal 1980)، مقياس قلق لـ (حامد زهران، ٢٠٠٠)،ومقياس(ساراسون ١٩٨٤)، ومقياس(السيد السنباطى واخرون، ٢٠١٠)، ومقياس(إسماعيل علي واخرون ٢٠٠٩)، تم الإستفادة من المقاييس السابقة في بناء المقياس الحالي، تم تحديد بنود المقياس وهي: البعد النفسي والإنفعالي، البعد الجسمي، البعد الإجتماعي، البعد العقلي المعرفي.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٥) مفردة موزعة علي أربعة أبعاد وهي (١٣) مفردة للبعد النفسي الانفعالي، و(١٠) مفردة للبعد الجسمي (١٢) فقرة للبعد الاجتماعي، (١٠) فقرات للبعد العقلي المعرفي.

تقدير الدرجات: يطلب من المفحوصة قراءة كل فردة من مفردات المقياس قراءة جيدة ثم تحدد مدي اتفاقها معها، بإختيارها لأحد البدائل المتضمنة في مقياس تقدير رباعي (دائماً – احياناً – نادراً – أبداً) تم التصحيح بإعطائها إحدي الدرجات التالية: (٤– ٣––٢–١) علي الترتيب.

-تم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس بلغ عددهم (٨) محكمين، لإبدء الآراء والتأكد من سلامة الصياغة ومناسبتها لعينة البحث.

-صياغة المفردات في صورتها النهائية في ضوء التعديلات.

-تطبيق المقياس علي عينة الاستطلاعية من الطالبات المتفوقات بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور بغرض الحكم علي مدي ملاءمة المفردة المصاغة مع مستوي الطالبات.

الصورة النهائية للمقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة بعدما حذفت العبارات (٧) عبارات وتضمن المقياس الأبعاد التالية:

البعد الأول :الجانب النفسي والإنفعالي: يتضمن الخوف من الإمتحان والقلق والإرتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالحزن والغضب الشديد، وازدياد العدوانية عدد فقراته (١١) فقرة من (١–١١).

البعد الثاني: الجانب الجسمي: ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وإرتباك المعدة والرغبة في القئ وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعور بالاجهاد والتعب الجسمي العام، والإغماء أثناء الإمتحانات، وتقلص العضلات وعدد فقراته (٧) من (١٢– ١٨).

البعد الثالث: الجانب الإجتماعي: ويتضمن الشعور بالعزلة والإنطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الإجتماعية، وفتور العلاقات الإجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع علي الدراسة، وعدد فقراته (١١) من (١٩–٢٩).

البعد الرابع: الجانب العقلي المعرفي: ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة علي التركيز وتشتت الإنتباه، وصعوبة التذكر وصعوبة في التفكير وعدم القدرة علي اتخاذ القرارات السليمة، وعدد فقراته (٩) من (٣٠-٣٨).

طريقة التصحيح:

العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (٣٨-١٥٢) علي اعتبار أن التقدير من (١) الي (٤).

التصنيف قلق الإمتحان :

- ٧٥ فما دون / درجة القلق طبيعية
- ٧٦- ١٠٤ درجة القلق متوسطة
- اكثر من ١٠٥ درجة القلق مرتفعة وذلك يستدعي المتابعة والعلاج

زمن تطبيق القائمة: تم تحديد زمن القائمة من خلال تطبيقها علي العينة الإستطلاعية، وتم حساب متوسط الزمن الذي تستغرقه الطالبات في الإجابة علي مفردات القائمة (١٥ق)

اولاً : حساب ثبات مقياس قلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكادي

أ- معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

جدول (١٧) قيم معاملات ثبات مقياس قلق الإمتحان باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ن = ١٤

البعد	اسم البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ	اختبار التجزئة النصفية
البعد الأول	الجانب النفسي والانفعإلي	٠.٩٢	٠.٨٧
البعد الثاني	الجانب الجسمي	٠.٨٥	٠.٧٨
البعد الثالث	الجانب الاجتماعي	٠.٨٣	٠.٧٧
البعد الرابع	الجانب العقلي المعرفي	٠.٨٦	٠.٨٠
المقياس ككل		٠.٨٧	٠.٨١

ثانيا : حساب صدق مقياس قلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً:

قامت الباحثة بحساب الصدق لمقياس قلق الإمتحان من خلال الطرق الاتية :

١- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة المبدئية علي مجموعة من المحكمين وعددهم (٨) محكمين لتحديد الآتى : -مدي مناسبة المفردات للعينة (طالبات الجامعة) .

-وضوح الصياغة اللغوية للعبارات .

- استبعاد العبارات غير المناسبة .

- اضافة ما يرونة من تعديلات أو عبارات .

وقد أسفر هذا الإجراء عن استبعاد بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الآخر كما تم إضافة بعض العبارات التي اقتراحها السادة المحكمين وقد استبقت المفردات التي أبرزت عملية التحكيم صلاحيتها وأتفق عليها بنسبة ٩٠% فأكثر .

وبناء علي ما تم في صدق المحكين يتضح أنه تم تعديل أسماء الأبعاد ونقل بعض العبارات من بعد لأخر من الصورة المبدائية لمقياس قلق الإمتحان ، وتعديل صياغة مفردات بصيغة ايجابية، وبذلك تصبح الصورة التي أسفرت عنها التحكيم (38) مفردة

جدول (١٨) آراء السادة المحكمين حول محاور مقياس قلق الإمتحان ن= ٨

م	المحاور	أوافق		لااوافق		الوزن النسبى	الأهمية النسبية
		ك	%	ك	%		
١	الجانب النفسي والإنفعالي	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٢	الجانب الجسمي	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٣	الجانب الإجتماعي	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
٤	الجانب العقلي المعرفي	٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠
المقياس ككل		٨	١٠٠	صفر	صفر	١٠٠	%١٠٠

يوضح جدول (١٨) إجماع السادة الخبراء بنسبة ١٠٠% علي أهمية محاور مقياس قلق الإمتحان.

جدول (١٩) العدد المبدئي والنهائي وأرقام العبارات المستبعدة مقياس قلق الإمتحان ن=٨

م	**المحاور**	العدد المبدئي للعبارات	عدد العبارات المستبعدة	عدد العبارات المعدله	العدد النهائي للعبارات
١	الجانب النفسي والانفعالي	13	2	4	11
٢	الجانب الجسمي	10	3	2	7
٣	الجانب الإجتماعي	12	1	3	11
٤	الجانب العقلي المعرفي	10	1	2	9
الإجمالي		45	7	11	38

١- الصدق الداخلي :

للتأكد من التساق الداخلي لمفرادات مقياس قلق الإمتحان ، تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة ، وذلك بعد حذف أثر المفردة من البعد ،وكذلك معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

جدول (٢٠) صدق الاتساق الداخلي بين العبارة والمحور وبين العبارة والمجموع الكلي لمقياس قلق الإمتحان بحساب معاملات الإرتباط ن = ١٤

الجانب النفسي والإنفعالي			الجانب الجسمي			الجانب الإجتماعي			الجانب العقلي المعرفي		
م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس	م	العبارة مع المحور	العبارة مع المقياس
1	0.82	0.80	12	0.95	0.92	١٩	0.93	0.90	٣٠	0.79	0.74
2	0.90	0.87	13	0.90	0.88	٢٠	0.87	0.83	٣١	0.94	0.67
3	0.68	0.67	١٤	0.80	0.77	٢١	0.89	0.84	٣٢	0.86	0.85
4	0.86	0.88	١٥	0.69	0.67	٢٢	0.93	0.90	٣٣	0.91	0.90
5	0.89	0.86	١٦	0.58	0.57	٢٣	0.88	0.82	٣٤	0.90	0.90
6	0.91	0.88	١٧	0.87	0.83	٢٦	0.69	0.67	٣٥	0.88	0.85
7	0.59	0.58	١٨	0.88	0.89	٢٧	0.89	0.91	٣٦	0.92	0.9
8	0.88	0.84				٢٨	0.87	0.84	٣٧	0.79	0.76
9	0.95	0.93				٢٩	0.79	0.74	٣٨	0.67	0.65
10	0.88	0.89									
11	0.70	0.69									

قيمة (ر) الجد ولية عند مستوي معنوية ٠.٠٥=٠.٤٤

صدق مقياس قلق الإمتحان :

جدول (٢١)قيم معاملات صدق مقياس قلق الإمتحان بحساب معاملات الارتباط والصدق العاملي (ن = ١٤)

البعد	اسم البعد	معامل الصدق	الصدق العاملى
البعد الأول	**الجانب النفسي والانفعإلي**	٠.٩٦	٠.٩٦
البعد الثاني	**الجانب الجسمي**	٠.٩٢	٠.٩٢
البعد الثالث	**الجانب الاجتماعي**	٠.٩١	٠.٩١
البعد الرابع	**الجانب العقلي المعرفي**	٠.٨٧	٠.٨٨
المقياس ككل		٠.٩٢	٠.٩٢

ج الإرشادي المعرفي السلوكي: إعداد / الباحثة

عرفه (حامد زهران،٢٠٠٥ :٤٩٩) هو ذلك البرنامج الذي تم تخطيطه بنظام في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل جماعي للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو

السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المتخصصين في العمل الإرشادي.

استخدمت الباحثة برنامجاً إرشادياً قائماً علي تكامل النظريات في الإرشاد النفسي وهي:

النظرية المعرفية السلوكية، والنظرية العقلانية الانفعالية (البرت اليس)، نظرية المعرفية (ارون بيك)، النظرية التحليلية، ونظرية العلاج بالواقع في تنمية الكمالية التكيفية، وزيادة الكفاءة الذاتية المدركة، وخفض قلق الإمتحانات لطالبات المتفوقات اكاديميا بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور، والإطار العام للبرنامج مر بمراحلة إعداد وفيها تم تحديد الحاجات التدريبية للمستهدفات، وذلك من خلال مشاركة الباحثة للطالبات حيث أنها تقوم بالتدريس والإشراف العلمي علي هؤلاء الطالبات في التربية العملي، حيث لاحظت الباحثة ارتفاع معايير الأداء لديهن ونظرتهن السلبية لذواتهن مهما حققن من إنجاز وتفوق، ومن هنا حولت هذه الاحتياجات التدريبية إلي أهداف ثم خططت البرنامج الإرشادي لهن.

أهدف البرنامج الإرشادي:

أ. **هدف علاجي:** يهدف تنمية الكمالية التكيفية ورفع مستوي الكفاءة الذاتية المدركة وخفض مستوي قلق الإمتحان لدي طالبات المتقوقات.

ب **هدف وقائي:** يهدف إلي إكساب الطلبات المجموعة التجريبية بعض الفنيات الإرشادية التي تمكنهم من تجنب الوقوع في المشكلات التي تؤثر علي مستوي نمو الكمالية التكفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحان.

جـ . **هدف إنمائي:** ويتمثل من خلال إتاحة الفرصة أمام المجموعة التجريبية لزيادة النمو المعرفي والسلوكي عن طريق تعزيز أفكارهم العقلانية ومساعدتهم في التعامل مع مشكلاتهم المعرقلة لمستوي نمو الكمالية التكيفية.

الأهداف الخاصة:

١. إعادة تنظيم أفكار ومعتقدات الطالبات عن طريق التخلص من أسباب المشكلة.

٢. تعريف الطالبات بالنتائج المتوقعة والأثار السلبية التي تحدث إذا لم يتم التخلص من السمات الكمالية العصابية وتنمية الكمالية التكيفية.

٣. إتباع أساليب متنوعة في مساعدة الطالبات للتغلب علي تنمية الكمالية التكيفية من خلال:

- جعل الافكار الإيجابية في مسار وعي وادراكهن.
- إتباع أسلوب الحوار للتعرف علي مشكلاتهن.
- إتباع أسلوب تعديل السلوك بتغيير البيئة الداخلية لهن.
- توضيح كيف كانت السلوكيات المضطربة المسيطرة عليهن هى سبب تعاستهم ومشكلاتهن الشخصية.
- مساعدهن في التعرف علي سلوكيات بديلة ايجابية.

– تكرار الأفكار المنطقية العقلانية، بحيث تحل بدلاً من الأفكار الغير العقلانية.

– اعطاء بعض التدريبات من خلال الواجبات المنزلية.

– جعل الاتجاه الإيجابي هو المسيطر علي الأفكار بدلاً من الاتجاه السلبي.

مصادر وخطوات بناء البرنامج:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء محتوى الجلسات للبرنامج الإرشادي المقترح والذى من خلاله سعت الباحثة إلي تحقيق الأهداف العامة والخاصة والإجرائية.

١- الاستفادة من الإطار النظري للبحث لبناء محتوي الجلسات للبرنامج الإرشادي المقترح بإطلاع علي العديد من البرامج مثل (بشري اسماعيل أحمد، ٢٠١٥) فاعلية برنامج ارشادى قائم علي نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا، (نجلاء فتحي محمد، ٢٠١٥) فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الكمالية العصابية لدي طلاب الجامعة، (عبير محمد، محمد نزيه، ٢٠١٣) فاعلية برنامج إرشادي مستند إلي السيكودراما في التخفيف من الكمالية الزائدة وتحسين العلاقات الإجتماعية لدي الطلبة المتفوقين ، (سيف النصر، ٢٠١٣) فعالية برنامج لخفض حدة الكمالية العصابية لد طلاب الجامعة الفائقين اكاديميًا، وذلك لخدمة بناء جلسات البرنامج الإرشادي لمساعدة الطالبات علي الوعي بمشكلتهن ومحاولة تعديل شخصيتهن نحو الإتزان بأن تكون شخصية سوية، تحقيق أهداف البرنامج من خلال طرق وأساليب التوجية والإرشاد. وإحلال أفكار إرشادية تهدف إلي الإنفتاح علي التجارب الحياتية، والتفكير العقلاني، وعدم تحقير الذات وعدم الإسراف في تقييم الذات وضع مستويات يمكن تحقيقها، وعدم الإهتمام الزائد بالاخطاء وابداء الرأى واتخاذ القرار .

٢- المقابلة الشخصية التي قامت الباحثة بها مع عدد من طالبات الكلية الفائقات اللآتى يعانين من انخفاض الكمالية التكيفية

٣- اعداد البرنامج بصورته الأولية من خلال (تحديد الأهداف السلوكية التي يسعي إليها البرنامج – الوقت اللازم لإنجاز التدريب – تحديد الأنشطة والاجراءات المستخدمة في البرنامج).

٤- تقديم جلسات البرنامج الإرشادي بصورته الأولية إلي الأساتذة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية وعددهم (٨) محكمين للإستفادة من آرائهم.

٥-إجراء التعديلات اللازمة علي الصورة الأولية للبرنامج، وإعداده إلي الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

٦-الفنيات المستخدمة في البرنامج:المناقشة، المحاضرة، لعب الأدوار، الواجبات المنزلية، طرح الاسئلة، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التغذية الراجعة، التعزيز. ونوعت الباحثة في استخدام الأساليب لانها تساعد علي تحقيق:

١- **المحاضرة:** إكساب الطالبات المعلومات الجديدة، والقيم، والاتجاهات، والمعايير.

٢- **المناقشة:** تنمى الفكير الناقد والتفاعل الإجتماعي والتعبير عن الآراء والإستفادة من التغذية الراجعة والتنفيس الانفعالي وتهدئة وتبادل الخبرات والأفكار.

٣- **لعب الأدوار:** تنمي المشاركة الفعالة والقدرة علي اتخاذ القرار المناسب وغرس القيم والتعبير عن الانفعالات

٤- **اتخاذ القرار وحل المشكلات:** تنمية التفكير العقلاني، وسرعة رد الفعل والتفكير والتخطيط الجيد.

٥- **الأنشطة:** العمل التعاوني والتفكير الإيجابي.

مدة البرنامج: قدم البرنامج خلال (٢١) جلسة بمعدل جلستان اسبوعياً، مدة كل جلسة (٨٠: ٩٠) ق لمدة (١١) أسبوع باحدي قاعات التدريس داخل كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور الجدول التالى يوضح ملخص جلسات البرنامج

جدول رقم (٢٢) مخلص جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوانها	اهدافها	الفنيات المستخدمة
الأولي	التعارف المتبادل	–التعارف المتبادل بين مجموعة الطالبات والباحثة –إذابة الجليد وكسر الجمود بين الطالبات والباحثة	ألعاب تنشيطيه، المنافسة والجوار، العصف الذهني
الثانية	أهداف البرنامج	–توضيح أهداف البرنامج التي يسعي لتحقيقها –تعريف الطالبات بعدد جلسات البرنامج ومواعيدها –توضيح إجراءات البرنامج	الحوار والمناقشة – العصف الذهني
الثالثة	مفهوم الصحة النفسية ومؤشراتها	–التعرف علي مفهوم الصحة النفسية –التعرف علي خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية	المناقسة والحوار –العصف الذهني – المحاضرة
الرابعة	مفهوم الكمالية وأعرضها واسبابها	– التعرف علي مفهوم الكمالية – التعرف علي أسباب الكمالية العصابية – تستنتج عوامل تطور صفة الكمالية – تحدد اعراض الكمالية العصابية	المناقشة والحوار – العصف الذهني – المحاضرة – طرح الاسئلة
الخامسة	أشكال الكمالية التكيفية وأهميتها	– التعرف مفهوم الكمالية التكيفية – تفرق بين الكمالية التكيفية والغير تكيفية – أهمية الكمالية التكيفية – تحدد مميزات الكمالي التكيفي	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – المحاضرة –

رقم الجلسة	عنوانها	اهدافها	الفنيات المستخدمة
السادسة	أبعاد الكمالية	– تحدد أبعاد لكمالية – تعرف كل بعد من ابعاد الكمالية	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – المحاضرة
السابعة	التعبير عن المشاعر	– تعبر عن مشاعر الكمالية العصابية بحرية – التعرف علي تشوهات التفكير الموجودة لديهن وتسيطر علي تفكيرهن – تحدد أهمية التعبير عن افكارهن ومشاعرهن لحل مشكلاتهن – تستنتج إجراءات تيسر تعاملهن مع الأحداث والمواقف	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – حل المشكلات
الثامنة	التفكير اللاعقلاني	– التعرف علي مفهوم التفكير اللاعقلاني – التعرف علي الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بمشكلتهم – التعرف علي أسباب التفكير اللاعقلاني	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – لعب الأدوار – اتخاذ القرار – حل المشكلات
التاسعة	تابع التفكير اللاعقلاني	– التعرف علي الأفكار اللاعقلاني التي مرتبطة بمشكلاتهن – تدريب علي كيفية تقييم افكارهن من حيث سلبيتها وايجابيتها – تتقبل الواقع والاندماج معه. – تنمية قدراتهن علي اتخاذ القرار قى السلوك غير المرغوب	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – لعب الأدوار – حل المشكلات – اتخاذ القرار
العاشرة	عدم الرضا عن الذات	– التعرف علي معني الذات وأهميتها – تنمية قدرتهن علي فهم ذواتهن – تدريب علي كيفية التعامل مع عدم الرضا عن الذات	المناقشة والحوار – العصف الذهني – طرح الاسئلة
الحادية عشر	كيفية معرفة الذات	– تدريب علي كيفية استخدام أسلوب معرفي في فهم الذات . – التعرف علي كيفية استخدام أسلوب التدعيم	المناقشة والحوار – العصف الذهني

رقم الجلسة	عنوانها	اهدافها	الفنيات المستخدمة
		الذاتي.	
الثانية عشر	مخاطبة الذات	– تدريب علي كيفية ممارسة الحديث الايجابي مع الذات – تدريب علي كيفية التخلص من الحديث السلبي للذات – تكتسب الطالبات القدرة علي التحرر من آثار الكمالية العصابية من خلال الحديث الايجابي مع الذات.	المحاضرة – المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب الأدوار
الثالثة عشر	تقبل الذات	– التعرف علي مفهوم الرضا عن الذات – تدريب علي كيفية تكوين مفهوم ايجابي عن الذات – تدرك أهمية الرضا عن الذات	المناقشة والحوار – العصف الذهني – لعب ادوار
الرابعة عشر	التعرف علي مصادر التوتر والقلق	–تدريب علي كيفية اكتشاف مصادر التوتر والقلق. – تدريب علي طرق التخلص من القلق والتوتر	المناقشة والحوار – العصف الذهني
الخامسة عشر	قلق الأخطاء	– التعرف علي مفهوم القلق بشكل عام وقلق الأخطاء –التعرف علي مصادر القلق واسبابه –التعرف علي الأعراض الناتجة عن قلق الأخطاء (نفسية – جسمية – عقلية)	المناقشة والحوار – العصف الذهنى – طرح الاسئلة – التدريس بالفريق
السادسة عشر	التأمل	– تتعرف الطالبات المقصود بالتأمل. – تدريب الطالبات علي التفكير قبل اتخاذ القرارات – تدرك الطالبات أهمية التخطيط لكل شئ	المناقشة والحوار – العصف الذهني – اتخاذ القرار
السابعة عشر	التدريب علي التأمل	– تدريب الطالبات علي كيفية مواجهة مواقف التوتر.	المناقشة والحوار – العصف الذهنى

رقم الجلسة	عنوانها	اهدافها	الفنيات المستخدمة
		– تدريب الطالبات علي مهارة التأمل كإستراتيجية تكيف مع التوتر	
الثامنة عشر	مسئولية الفرد عن اختياراته	– تدريب الطالبات علي اتخاذ القرار – تدريب الطالبات علي كيفية تحملها لمسئولية اختياراتهن.	المناقشة والحوار – العصف الذهني– لعب الأدوار – اتخاذ القرار
التاسعة عشر	مهارة صنع القرار وحل المشكلات	– تدريب الطالبات علي خطوات حل المشكلات واتخاذ القرار	المناقشة والحوار – العصف الذهني – اتخاذ القرار – حل المشكلات
العشرون	تنفيس الانفعالي	– تعبر الطالبات عن الطاقة السلبية لديهم من خلال الحركة واللعب – رفع روح الحيوية والنشاط لدي الطالبات	المناقشة والحوار – العصف الذهني – اتخاذ القرار – حل المشكلات
الحادية والعشرون	تقييم البرنامج	– تطبيق مقياس الكمالية التكيية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الإمتحانات. – تلخيص ما تم تقديمه خلال الجلسات – تقييم أثر البرنامج ومستوي التحسن.	الحوار والمناقشة

تقويم البرنامج:

- من خلال رأي الطالبات في الجلسات الإرشادية وما دار فيها من حوار ومناقشة ومدي الإستفادة التي تحققت لدي كل منهن بإستخدام استمارة تقويم الجلسة (من إعداد الباحثة).
- قامت الباحثة بالتقويم في أثناء الجلسات الإرشادية وفي نهاية البرنامج

صدق البرنامج:

بعد تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإرشادي بالصيغة الأولية ثم قامت بعرضه علي مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وذلك للحكم علي ملائمة تصميم البرنامج ولمعرفة مناسبة عنوانه وأهدافه ومدته ومراحله وفنياته، ومحتوى البرنامج ومدي مناسبة موضوع وأهداف وفنيات كل جلسة، ومدتها وقد حصل البرنامج الإرشادي علي نسبة ٨٠% من آراء المحكمين سواء من حيث التصميم، أو من حيث المحتوي مع إجراء بعض التعديلات للوصول بجودة البرنامج لأعلي درجة.

إجراءات التجريب:

- اخذ موافقة علي تطبيق أدوات البحث والبرنامج الإرشادي علي مجتمع وعينة البحث .

•تطبيق البرنامج علي عينة من (١٤) طالبة كمجموعة استطلاعية تم استبعادهن من مجموعة التجربة الأساسية، وذلك للتحقق من مدي مناسبة تصميم البرنامج ومحتواه وجلساته وفنياته ومدة الجلسة علي عينة البحث .

•تطبيق المقياس علي مجتمع البحث (قياس قبلي)

•تحديد العينة الفعلية للبحث والتأكد من تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات البحث إحصائياً.

•تطبيق البرنامج الإرشادي علي عينة البحث الفعلية في عدد من الجلسات عددها(٢١)جلسة علي مدي (١١) أسبوع بمعدل جلستين اسبوعياً، بواقع جلستان كل اسبوع زمن كل جلسة ساعة ونصف بداية من تاريخ ٢٠١٩/٢/٩ إلي ٢٠١٩ /٤/٢٧

•إجراء قياس بعدي للبرنامج من خلال إعادة تطبيق أدوات البحث علي المجموعة التجريبية والضابطة في الجلسات الأخيرة

•إجراء قياس تتبعي للبرنامج من خلال إعادة تطبيق أدوات البحث بعد مرور ثلاث أسابيع علي إنتهاء من تطبيق البرنامج.

الأساليب الإحصائية: من أجل تحليل نتائج البحث وفقاً لأهدافه وفروضه استخدمت الباحثة الأساليب التالية:

- المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري
- معامل الارتباط
- معامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية
- إختبار مانن ويتنى
- إختبار النسبة التائية

نتائج البحث وتفسيرها :

الفرض الأول : الذى ينص علي:

توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس الكمالية التكيفية (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.

لإثبات صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (T) للقياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة كل علي حده لأبعاد المقياس منفردة ولإجمالي المقياس ككل، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٣) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكمالية التكيفية

أبعاد المقياس	المجموعة	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الحاجة إلي القبول	الضابطة	قبلي	٣٦.٠٥٠	١.٢٣٤	٣٨	٠.٢٤٠	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٣٥.٩٥٠	١.٣٩٥			
	التجريبية	قبلي	٣٦.٣٥٠	١.٥٦٥		٥٥.٥٤١	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٤.٤٠٠	٠.٨٢١			
التأمل	الضابطة	قبلي	٣٢.٠٥٠	١.١٤٦	٣٨	٠.٩٧٥	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٣٢.٤٥٠	١.٤٣٢			
	التجريبية	قبلي	٣٢.٢٥٠	١.٠٧٠		٤٧.٢٦٦	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٠.٣٠٠	١.٧٨٠			
السعي إلي الامتياز	الضابطة	قبلي	٢٨.٢٥٠	١.٤٤٦	٣٨	١.٠٣١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٢٩.٠٥٠	٣.١٥٤			
	التجريبية	قبلي	٢٧.٩٥٠	١.٥٧٢		٣٢.٤٩٤	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٣.٠٥٠	١.٣١٧			
الضغوط الوالدية	الضابطة	قبلي	٥٦.٢٠٠	١.٦٠٩	٣٨	٠.٦٤٥	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٥٥.٨٥٠	١.٨١٤			
	التجريبية	قبلي	٥٦.٠٥٠	١.٨٢٠		٦١.١٩٨	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٢٤.٠٥٠	١.٤٦٨			
قلق اتجاه الاخطاء	الضابطة	قبلي	١٠.٢٥٠	٠.٧١٦	٣٨	٠.٩٣١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٠.٧٥٠	٠.٩١٠			
	التجريبية	قبلي	١٠.٠٥٠	٠.٨٨٧		١.٢٢٢	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٩.٧٠٠	٠.٩٢٣			
التنظيم	الضابطة	قبلي	٢٢.٣٠٠	٠.٦٥٧	٣٨	٠.١٥٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٢٢.٣٥٠	١.٢٦٨			
	التجريبية	قبلي	٢٢.١٠٠	٠.٩٦٨		٢٣.١٣٥	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٢.٥٥٠	١.٥٧٢			
المقياس ككل	الضابطة	قبلي	١٨٥.١٠٠	٢.٧١٣	٣٨	١.٠١٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٨٦.٤٠٠	٤.٤٤١			
	التجريبية	قبلي	١٨٤.٧٥٠	٣.٦٩٧		٧٣.٨٤٧	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٨٤.٠٥٠	٤.١٦١			

يتضح من الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، أما المجموعة الضابطة فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد الأول: الحاجة إلى القبول: بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٣٦.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.٢٣٤) ،وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٣٦.٣٥٠) والإنحراف المعياري (١.٥٦٥) وبلغت قيمة T (٠.٢٤٠) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٦.٣٥٠) وانحراف معياري (١.٥٦٥)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٤.٤٠٠)والإنحراف المعياري (٠.٨٢١) وبلغت قيمة T (٥٥.٥٤١) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية.

البعد الثاني التأمل :بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٣٢.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.١٤٦) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٣٢.٤٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٣٢) وبلغت قيمة T (٠.٩٧٥) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي(٣٢.٢٥٠)وانحراف معياري (١.٠٧٠)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٠.٣٠٠)والإنحراف المعياري (١.٧٨٠)وبلغت قيمة T (٤٧.٢٦٦)وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدلل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية .

البعد الثالث : السعي إلي الإمتياز :بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٢٨.٢٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٤٦) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٢٩.٠٥٠) والإنحراف المعياري (٣.١٥٤) وبلغت قيمة T (١.٠٣١) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢٧.٩٥٠)وانحراف معياري (١.٥٧٢)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٣.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.٣١٧) وبلغت قيمة T (٣٢.٤٩٤) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدلل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية.

البعد الرابع : الضغوط الوالدية : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٥٦.٢٠٠) والإنحراف المعياري (١.٦٠٩) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٥٥.٨٥٠) والإنحراف المعياري (١.٨١٤)وبلغت قيمة T (٠.٦٤٥) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥٦.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٨٢٠)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٢٤.٠٥٠)والإنحراف المعياري (١.٤٦٨)وبلغت قيمة T (٦١.١٩٨) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدلل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية.

البعد الخامس: قلق اتجاه الأخطاء : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(١٠.٢٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٧١٦) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٠.٧٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٩١٠) وبلغت قيمة T (٠.٩٣١) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٠.٠٥٠) وانحراف معياري (٠.٨٨٧)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٩.٧٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٩٢٣) وبلغت قيمة T (١.٢٢٢) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدلل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية.

البعد السادس : التنظيم : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٢٢.٣٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٦٥٧) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٢٢.٣٥٠)والإنحراف المعياري (١.٢٦٨) وبلغت قيمة T (٠.١٥٧) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي(٢٢.١٠٠) وانحراف معياري (٠.٩٦٨)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٢.٥٥٠) والإنحراف المعياري (١.٥٧٢) وبلغت قيمة T (٢٣.١٣٥) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدلل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكمالية التكيفية .

وبهذا يتم رفض الفرض الخاص بالمجموعة الضابطة، وقبول الفرض الخاص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكمالية التكيفية لصالح التطبيق البعدي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

تفسير نتائج التحقق من صحة الفرض الأول :

يتضح من نتائج الفرض الأول بأن أفراد المجموعة التجريبية اظهروا إرتفاع في الكمالية التكيفية بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهو ما تعني به الباحثة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية ارتفع عن متوسط درجات المجموعة الضابطة علي أبعاد مقياس الكمالية التكيفية وكذلك علي الدرجة الكلية ، بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي الذى هدف إلي تنمية الكمالية التكيفية لدي عينة من طالبات الجامعة المتفوقات إكاديمياً ، وقد ظهر ذلك لدي أفراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للبرنامج الإرشادى الذي أعدته الباحثة في حين لم يظهر لدى افراد المجموعة الضابطة والتي لم يخضع أفرادها لنفس البرنامج الإرشادي .وتتفق هذه االنتيجة مع دراسة كل (نجلاء فتحى محمد ، ٢٠١٥) (سيف النصر ، ٢٠١٣) (Radhu,et al .,2012) .

وذلك لان البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ،ساعد علي تنمية قدرة الطالبات المتفوقات علي تحمل المسؤولية واختيار السلوك الأكثر فاعلية لإشباع حاجاتهن في ضوء معرفتهم بأنفسهم، ومن ثم تنمية الكمالية التكيفية التي ساعدتهن علي التخطيط والإندماج لإشباع حاجاتهن بطريقة عملية وتنمية قدرتهن في مواجهة المشكلات والضغوط الأكاديمية وخفض السلوك الانهزامي لديهن ومن ثم تطوير الصورة الايجابية عن الذات ، من خلال وضع الخطة إرشادية وتنفيذها ، حيث كانت الطالبات قادرات علي إكتساب الإحساس بقيمة ذواتهن وتحقيق أكبر قدر من المسؤولية والتي تعني إشباع الطالبات لحاجاتهن ، اكتساب مهارات مختلفة أثناء الجلسات الإرشادية جعلهن قادرات علي التعايش والاندماج مع الآخرين ومواجهة الواقع ، مما جعلهن قادرات علي السيطرة علي ظروفهن وحل المشكلاتهن الإكاديمية التى تواجههن ، كذلك تعلمت الطالبات اتخاذ القرارات والطريقة المثلي في الحياة وبذلك استطاع البرنامج الإرشادي تنمية الكمالية التكيفية لدى طالبات المجموعة التجريبية .

ولذلك من خلال تطبيق جلست البرنامج الإرشادي المستخدم والذي يركز علي السلوك وليس المشاعر والتركيز علي الحاضر والمستقبل وواجهة الواقع وتدعيم السلوكيات المسئولة التي يقومن بها افراد المجموعة التجريبية وتنمية الكمالية التكيفية وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض بعض المشكلات النفسية المرتبطة بها كقلق الإمتحان .وهذا ما ظهر في ارتفاع درجاتهن علي مقياس الكمالية التكيفية بعد تطبيق البرنامج وكذلك استوعبت الطالبات الأنشطة خلال الجلسات الإرشادية لان المواقف والأسئلة المطروحة اختيرت من واقع الحياة الدراسية لهن وبالتالي كل هذا أكسبهن الثقة بأنفسهن وقدراتهن وإمكانياتهن وجعلهن أكثر اندماجاً مع واقع الحياة الاكاديمية .

مما يشير إلي تحقيق صحة الفرض الأول وفعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والذي هدف إلي تنمية الكمالية التكيفية لدي عينة من طلبات المتفوقين اكاديمياً .

الفرض الثانى: الذى ينص علي:

توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.

لاثبات صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (T) للقياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة كل علي حده لابعاد المقياس منفردة ولاجمالى المقياس ككل، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٢٤) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد المقياس	المجموعة	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الثقة بالنفس	الضابطة	قبلي	١٣.٧٥٠	٠.٧٨٦	٣٨	٢.٥٠٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٣.١٠٠	٠.٨٥٢			
	التجريبية	قبلي	١٤.١٠٠	٠.٨٥٢	٣٨	١١٦.٥٩٠	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٥٠.٧٥٠	١.١١٨			
الانجاز	الضابطة	قبلي	١٣.٩٠٠	١.١١٩	٣٨	٢.٢٤٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٣.١٥٠	٠.٩٨٨			
	التجريبية	قبلي	١٣.٩٠٠	١.١١٩	٣٨	٦٥.٢٧٥	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٣٨.٠٠٠	١.٢١٤			
المثابرة	الضابطة	قبلي	١٦.٨٥٠	١.١٨٢	٣٨	٠.٨٣١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٦.٥٥٠	١.٠٩٩			
	التجريبية	قبلي	١٦.٨٥٠	١.١٨٢	٣٨	٥٠.٣٢٤	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٣٧.٣٠٠	١.٣٨٠			
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	الضابطة	قبلي	١٥.٨٥٠	١.٢٢٦	٣٨	٠.٩٧٢	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٦.٢٥٠	١.٣٧٢			
	التجريبية	قبلي	١٥.٨٥٠	١.٢٢٦	٣٨	٩٠.٥٢٨	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٥٠.٤٠٠	١.١٨٨			
المقياس ككل	الضابطة	قبلي	٦٠.٣٥٠	٢.٨١٥	٣٨	١.٠٣١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٥٩.٠٥٠	٢.٤١٧			
	التجريبية	قبلي	٦٠.٧٠٠	٣.٠٦٣	٣٨	١٣٠.٠٢٣	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٧٦.٤٥٠	٢.٥٤٤			

يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، أما المجموعة الضابطة فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الأول: الثقة بالنفس:بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(١٣.٦٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٧٨٦) وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٣.١٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٨٥٢) وبلغت قيمة T (٢.٧٠٥) وهي غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٤.١٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٥٢)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٥٠.٧٥٠) والإنحراف المعياري (١.١١٨) وبلغت قيمة T (١١٦.٥٩٠) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الثاني الانجاز : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(١٣.٩٠٠) والإنحراف المعياري (١.١١٩) ، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٣.١٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٩٨٨) وبلغت قيمة T (٢.٢٤٧) وهي غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٣.٩٠٠) وانحراف معياري (١.١١٩)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٣٨.٠٠٠) والإنحراف المعياري (١.٢١٤) وبلغت قيمة T (٦٥.٢٧٥) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة .

البعد الثالث:المثابرة : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (١٦.٨٥٠) والإنحراف المعياري (١.١٨٢) ، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٦.٥٥٠) والإنحراف المعياري (١.٠٩٩) وبلغت قيمة T (٠.٨٣١) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٦.٨٥٠) وانحراف معياري (١.١٨٢)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٣٧.٣٠٠)والإنحراف المعياري(١.٣٨٠) وبلغت قيمة T (٥٠.٣٢٤) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة .

البعد الرابع : الكفاءة الذاتية الاجتماعية : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (١٥.٨٥٠) والإنحراف المعياري (١.٢٢٦) ، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٦.٢٥٠) والإنحراف المعياري (١.٣٧٢) وبلغت قيمة T (٠.٩٧٢) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٥.٨٥٠) وانحراف معياري (١.٢٢٦)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٥٠.٤٠٠) والإنحراف المعياري (١.١٨٨) وبلغت قيمة T (٩٠.٥٢٨) وهي دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة .

وبهذا يتم رفض الفرض الخاص بالمجموعة الضابطة، وقبول الفرض الخاص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

تفسير نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني :

تشير الفرض الثاني إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح التطبيق البعدي ، وهو ما تعني به الباحثة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد إرتفع عن درجات المجموعة الضابطة علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي مما يشير إلي تحقيق صحة الفرض الثاني والتي تشير إلي فعالية البرنامج الإرشادى المعرفي االسلوكي والذي هدف إلي زيادة فاعلية الكفاءة الذاتية المدركة نتيجة لإرتفاع الكمالية التكيفية الذى تم التحقق منه في الفرض الأول لدي عينة من طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً ، وقد ظهر ذلك لدي أفراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للبرنامج الإرشادى الذي أعدته الباحثة في حين لم يظهر لدي أفراد المجموعة الضابطة والتي لم يخضع أفرادها لنفس البرنامج الإرشادي .

تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة من حيث قدرة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية السلوكيات المسؤولة والمقبولة إجتماعية ، وإستبدل سلوكيات أكثر مسئولية وبأنها يمكنها أن تؤدى بنجاح الأفعال الضرورية لتحقيق نتائج مرغوبة ، ومن ثم تدريب المجموعة التجريبية علي المرونة في التعامل مع المواقف الصعبة وتحدي الصعاب و المثابرة للإنجاز والثقة بالنفس والتحكم في ضغوط الحياة ، والصمود أمام خبرات الفشل ووضع أهداف وتقييمها والإستقلالية والضبط الذاتي ووضع أهداف أكثر واقعية يبعث تحقيقها علي التفاؤل والأمل والسعادة والثقة بالنفس .

ويتفق ذلك مع دراسة كل من (السيد أبو هاشم ٢٠٠٥:١٠) (سلامه المحسن ٢٠٠٦) (منى بدوى، ٢٠٠١:١٥١) (Multon et al ,1991)علي ارتباط النواتج المعرفية للعقل علي نحو موجب باعتقادات الكفاءة الذاتية للطالب ، وأن هناك تأثير للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة علي الكفاءة الذاتية المدركة، حيث ترتفع مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب من خلال الممارسة، والتدريب المتواصل علي بعض المهارات والانشطة . كما أكد كل من (بشري اسماعيل، ٢٠١٥) (Pool & Qualter,2012)، (Rice & et al ,2006) إلي أهمية فاعلية الذات المدركة لدي الطلاب الجامعة، وعن أهميتها لحياتهم المهنية ، فقد اوصت دراسة (عمر أحمد متولي ،٢٠١٢) بضرورة تنمية وتحسين كفاءة الذاتية المدركة للتغلب علي ضغوط الحياة الدراسية.

الفرض الثالث: الذى ينص علي:

توجد فروق دالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس قلق الإمتحان (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لكل مجموعة علي حده لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٥) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس قلق الإمتحان

أبعاد المقياس	المجموعة	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الجانب النفسي والانفعالى	الضابطة	قبلي	٣٦.٠٥٠	١.٢٣٤	٣٨	١.٥٦٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٣٥.٩٥٠	١.٣٩٥			
	التجريبية	قبلي	٣٦.٣٥٠	١.٥٦٥	٣٨	٥٥.٥٤١	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٤.٤٠٠	٠.٨٢١			
الجانب الجسمي	الضابطة	قبلي	٣٢.٠٥٠	١.١٤٦	٣٨	٠.٢٤٠	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٣٢.٤٥٠	١.٤٣٢			
	التجريبية	قبلي	٣٢.٢٥٠	١.٠٧٠	٣٨	٤٧.٢٦٦	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٠.٣٠٠	١.٧٨٠			
الجانب الاجتماعي	الضابطة	قبلي	٢٨.٢٥٠	١.٤٤٦	٣٨	١.٠١٣	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٢٩.٠٥٠	٣.١٥٤			
	التجريبية	قبلي	٢٧.٩٥٠	١.٥٧٢	٣٨	٣٢.٤٩٤	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	١٣.٠٥٠	١.٣١٧			
الجانب العقلي المعرفي	الضابطة	قبلي	٥٦.٢٠٠	١.٦٠٩	٣٨	٠.٦٤٥	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	٥٥.٨٥٠	١.٨١٤			
	التجريبية	قبلي	٥٦.٠٥٠	١.٨٢٠	٣٨	٦١.١٩٨	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١

أبعاد المقياس	المجموعة	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
		بعدي	٢٤.٠٥٠	١.٤٦٨			
المقياس ككل	الضابطة	قبلي	١٥٢.٥٥٠	٢.٦٢٥	٣٨	٠.٦٢٢	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
		بعدي	١٥٣.٣٠٠	٤.٧١٤			
	التجريبية	قبلي	١٥٢.٦٠٠	٣.٤٨٥	٣٨	٨٣.٨١٣	دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١
		بعدي	٦١.٨٠٠	٣.٣٦٥			

يتضح من الجدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، اما المجموعة الضابطة فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالي: بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي(٣٦.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.٢٣٤) وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط (٣٥.٩٥٠) والإنحراف المعياري (١.٣٩٥) وبلغت قيمة T (١.٥٦٧) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٦.٣٥٠) وانحراف معياري (١.٥٦٥)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٤.٤٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٨٢١) وبلغت قيمة T (٥٥.٥٤١) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الثاني : الجانب الجسمي : بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (٣٢.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.١٤٦) وفي التطبيق البعدي بالغ المتوسط (٣٢.٤٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٣٢) وبلغت قيمة T (٠.٢٤٠) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٢.٢٥٠) وانحراف معياري (١.٠٧٠)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٠.٣٠٠) والإنحراف المعياري (١.٧٨٠) وبلغت قيمة T (٤٧.٢٦٦) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الثالث: الجانب العقلي الاجتماعي: بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (٢٨.٢٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٤٦) وفي التطبيق البعدي بالغ المتوسط (٢٩.٠٥٠) والإنحراف

المعياري (٣.١٥٤) وبلغت قيمة T (١.٠١٣) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢٧.٩٥٠) وانحراف معياري (١.٥٧٢)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (١٣.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.٣١٧) وبلغت قيمة T (٣٢.٤٩٤) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الرابع : الجانب العقلي المعرفي :بلغ متوسط درجات لمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (٥٦.٢٠٠) والإنحراف المعياري (١.٦٠٩) وفي التطبيق البعدي بالغ المتوسط (٥٥.٨٥٠) والإنحراف المعياري (١.٨١٤) وبلغت قيمة T (٠.٦٤٥) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بينما بلغت متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٥٦.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٨٢٠)، وفي التطبيق البعدي بلغ المتوسط (٢٤.٠٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٦٨) وبلغت قيمة T (٦١.١٩٨) وهى دالة عند مستوي ≤ ٠.٠١ وهذا يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق للمجموعة الضابطة لتطبيق نفس البعد بمقياس قلق الإمتحان.

وبهذا يتم رفض الفرض الخاص بالمجموعة الضابطة، وقبول الفرض الخاص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الإمتحان لصالح التطبيق البعدي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

تفسير نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث :

تفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال ان المجموعة التجريبية قد تأثرت بدرجة واضحة بالبرنامج الإرشادي الذى كان هدفه تنمية الكمالية التكيفية وأثرها في خفض قلق الإمتحان لدي طالبات الجامعة المتفوقات اكاديميا ، كما أن خضوع الطالبات الي جلسات الإرشادية التي تم تنفيذها بالبرنامج كانت ذات فعالية في خفض قلق الإمتحان نظراً لإتفاع الكمالية التكيغية والكفاءة الذاتية المدركة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج التي توصلت إليها دراسة كل من عبد الحميد عبدونى (٢٠١٣)، إبراهيم سعد علي (٢٠١٤) ،وفاء نصار (٢٠٠٥)، علي الجميلي(٢٠٠٩)(Acqisto(2007 ،Kim J(2001) ، أنور البنا (٢٠١١)،أديب محمد عنقاوي(٢٠١٠) زينب حياوى بدوي (٢٠١٨) سليمة سايحي (٢٠٠٤)،نائل ابو عزب ابراهيم (٢٠٠٨)، هبه الله محمد (٢٠١٦) التي أشارت بنتائجها إلي وجود فروق دالية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الذي تم إعداده

الفرض الرابع الذى ينص علي:

لاتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية علي مقياس الكمالية التكيفية (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي

جدول (٢٦) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية

أبعاد المقياس	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الحاجة إلي القبول	بعدي	١٤.٤٠٠	٠.٨٢١	٣٨	١.٦١٩	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٤.٠٥٠	٠.٥١٠			
التأمل	بعدي	١٠.٣٠٠	١.٧٨٠	٣٨	٠.٦٧٨	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٩.٩٥٠	١.٤٦٨			
السعي إلي الامتياز	بعدي	١٣.٠٥٠	١.٣١٧	٣٨	١.٣٨٠	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٢.٥٥٠	٠.٩٤٥			
الضغوط الوالدية	بعدي	٢٤.٠٥٠	١.٤٦٨	٣٨	١.٦٢٤	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٢٣.٤٥٠	٠.٧٥٩			
قلق اتجاه الاخطاء	بعدي	٩.٧٠٠	٠.٩٢٣	٣٨	٠.٩٧٢	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٩.٤٥٠	٠.٦٨٦			
التنظيم	بعدي	١٢.٥٥٠	١.٥٧٢	٣٨	١.٩١٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١١.٨٠٠	٠.٧٦٨			
المقياس ككل	بعدي	٨٤.٠٥٠	٤.١٦١	٣٨	١.١٤٠	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٨٥.٢٥٠	٢.١٩٧			

يتضح من الجدول (٢٦) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد الأول: الحاجة إلى القبول: بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٤.٤٠٠) وانحراف معياري (٠.٨١٢)، وفي التطبيق التتعبي بلغ المتوسط (١٤.٠٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٥١٠) وبلغت قيمة T (١.٦١٩) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية

ففي البعد الثاني : التأمل : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٠.٣٠٠) وانحراف معياري (١.٧٨٠)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٩.٩٥٠) والإنحراف المعياري (١.٤٦٨) وبلغت قيمة

T (٠.٦٧٨) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد الثالث : السعي إلي الأمتياز : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٣.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٣١٧)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (١٢.٥٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٩٤٥) وبلغت قيمة T (١.٣٨٠) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد الرابع : الضغوط الوالدية : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٢٤.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٤٦٨)، وفي التطبيق التتعبي بلغ المتوسط (٢٣.٤٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٧٥٩) وبلغت قيمة T (١.٦٢٤) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد الخامس: قلق اتجاه الاخطاء : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٩.٧٠٠) وانحراف معياري (٠.٩٢٣)، وفي التطبيق التتعبي بلغ المتوسط (٩.٤٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٦٨٦) وبلغت قيمة T (٠.٩٧٢) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية.

ففي البعد السادس : التنظيم : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٢.٥٥٠) وانحراف معياري (١.٥٧٢)، وفي التطبيق التتعبي بلغ المتوسط (١١.٨٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٧٦٨) وبلغت قيمة T (١.٩١٧) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكمالية التكيفية.

وبهذا يتم قبول الفرض الخاص الخاص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكمالية التكيفية في التطبيقين البعدي والتتبعي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

الفرض الخامس الذى ينص علي:

"لاتوجد **فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي**"

جدول (٢٧) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد المقياس	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الثقة بالنفس	بعدي	٥٠.٧٥٠	١.١١٨	٣٨	١.١٩٦	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٥٠.٤٠٠	٠.٦٨١			
الانجاز	بعدي	٣٨.٠٠٠	١.٢١٤	٣٨	٠.٩٤٦	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٣٧.٧٠٠	٠.٧٣٣			
المثابرة	بعدي	٣٧.٣٠٠	١.٣٨٠	٣٨	١.٠٠٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٣٦.٩٠٠	١.١١٩			
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	بعدي	٥٠.٤٠٠	١.١٨٨	٣٨	٠.٧٩٧	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٥٠.١٥٠	٠.٧٤٥			
المقياس ككل	بعدي	١٧٦.٤٥٠	٢.٥٤٤	٣٨	١.٨٩١	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٧٥.١٥٠	١.٧٢٥			

يتضح من الجدول (٢٧) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الأول: الثقة بالنفس: بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥٠.٧٥٠) وانحراف معياري (١.١١٨)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٥٠.٤٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٦٨١) وبلغت قيمة T (١.١٩٦) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الثاني الانجاز : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣٨.٠٠٠) وانحراف معياري (١.٢١٤)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٣٧.٧٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٧٣٣) وبلغت قيمة T (٠.٩٤٦) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الثالث المثابرة : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣٧.٣٠٠) وانحراف معياري (١.٣٨٠)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٣٦.٩٠٠) والإنحراف المعياري (١.١١٩) وبلغت

قيمة T (١.٠٠٧) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ففي البعد الرابع الكفاءة الذاتية الاجتماعية :بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥٠.٤٠٠) وانحراف معياري (١.١٨٨)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٥٠.١٥٠) والإنحراف المعياري (٠.٧٤٥) وبلغت قيمة T (٠.٧٩٧) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وبهذا يتم قبول الفرض الخاص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في التطبيقين البعدي والتتبعي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

الفرض السادس: الذى ينص علي:

"**لاتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي المجموعة التجريبية علي مقياس قلق الإمتحان (لكل بعد علي حده والمقياس ككل) في القياس البعدي والتتبعي**".

دول (٢٨) نتائج (T Test) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي علي مقياس قلق الإمتحان

أبعاد المقياس	القياس	م	ع	د.ح	قيمة (T)	مستوي الدلالة
الجانب النفسي والانفعالى	بعدي	١٤.٤٠٠	٠.٨٢١	٣٨	١.٢٨٨	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٤.١٠٠	٠.٦٤١			
الجانب الجسمي	بعدي	١٠.٣٠٠	١.٧٨٠	٣٨	٠.٥٩٦	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٠.٠٠٠	١.٣٧٦			
الجانب الاجتماعي	بعدي	١٣.٠٥٠	١.٣١٧	٣٨	٠.٩٧٣	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	١٢.٧٠٠	٠.٩٢٣			
الجانب العقلي المعرفي	بعدي	٢٤.٠٥٠	١.٤٦٨	٣٨	٠.٥٩٩	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٢٣.٨٠٠	١.١٥٢			
المقياس ككل	بعدي	٦١.٨٠٠	٣.٣٦٥	٣٨	١.٣٠٤	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	تتبعى	٦٠.٦٠٠	٢.٣٧١			

يتضح من الجدول (٢٨) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الأول: الجانب النفسي والانفعالى: بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٤.٤٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٢١)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (١٤.١٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٦٤١) وبلغت قيمة T (١.٢٨٨) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الثاني : الجانب الجسمي : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٠.٣٠٠) وانحراف معياري (١.٧٨٠)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (١٠.٠٠٠) والإنحراف المعياري (١.٣٧٦) وبلغت قيمة T (٠.٥٩٦) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الثاني : الجانب الاجتماعي : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٣.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٣١٧)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (١٢.٧٠٠) والإنحراف المعياري (٠.٩٢٣) وبلغت قيمة T (٠.٩٧٣) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس قلق الإمتحان.

ففي البعد الثاني : الجانب العقلي المعرفي : بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٢٤.٠٥٠) وانحراف معياري (١.٤٦٨)، وفي التطبيق التتبعي بلغ المتوسط (٢٣.٨٠٠) والإنحراف المعياري (١.١٥٢) وبلغت قيمة T (٠.٥٩٩) وهى غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس قلق الإمتحان.

وبهذا يتم قبول الفرض الخاص الخاص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الإمتحان في التطبيقين البعدي والتتبعي لكل من ابعاده والمقياس ككل.

تفسير نتائج التحقق من صحة الفروض الرابع والخامس والسادس :

يشير تحقيق صحة الفرض الرابع والخامس والسادس إلي استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وأثره علي تنمية الكمالية التكيفية لدي عينة من طالبات الجامعة المتفوقات اكاديمياً بعد نهاية فترة البرنامج الإرشادى وبعد القياس التتبعي .

وترجع الباحثة استمرار اثر البرنامج الإرشادي الي ما بعد انتهاء الجلسات أن اعضاء المجموعة التجريبية قد اصبحوا علي درجة من الوعي بالأثار السلبية المترتبة علي صفات الكمالية العصابية وتعلموا كيفية التوافق السوي مع الحياة الأكاديمية بضغوطها ومشكلاتها ، حيث إنهم تعرضوا لخبرات جديدة من خلال الممارسة البرنامج الإرشادي، الأمر الذي مكنهم من تنمية الوعي بأهمية الكمالية التكيفية وزيادة الكفاءة الذاتية وخفض قلق الإمتحان ، وإكسبهم القدرة علي التعامل مع المواقف التي تواجههم .

كما أنه يرجع كذلك لطبيعة عينة البحث وهن طالبات المتفوقات اكاديمياً وبالتالي فإن متابعة أثر البرنامج الإرشادي يخضع لإهتمامهن وحرصهن علي متابعة ما قاموا به من جهد وهذا ما أظهروه في الجلسة الأولى ، كانوا حريصات علي الحضور والإستفادة من البرنامج ومن الحفاظ علي المهارات التي تعلموها لتنمية الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية وخفض قلق الإمتحان ، وأن يكونوا أكثر فاعلية في حياتهن الأكاديمية ليحققن مستوي مرضي من الإنجاز والنجاح الإكاديمي وليتمكن من إنجاز المتطلبات الأكاديمية المطلوبة منهن في الوقت المحدد دون تأجيل أو اعتذار .

وهذا يتفق مع الغاية النهائية للإرشاد المعرفي السلوكي وهى مساعدة الفرد علي إشباع حاجاته وتحقيق التوافق الذاتي والإجتماعي وبالتالي تحقيق الصحة النفسية وللوصول الي هذه الغاية يعمل الإرشاد علي تحقيق هدف محدد هو مساعدة الفرد علي تحقيق هوية النجاح وذلك بمساعدتهن علي الإندماج والسلوك وفق مفاهيم واضحة وواقعية .

الفرض السابع: الذى ينص علي:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التطبيق البعدي لطالبات المجموعة التجريبية علي مقياس كل من: الكمالية التكيفية والكفاء الذاتية المدركة وقلق الإمتحان.

جدول (٢٩) معامل ارتباط بيرسون بين مقياس كل من الكمالية التكيفية والكفاء الذاتية المدركة وقلق الإمتحان للتطبيق البعدي

المقياس		الكفاءة الذاتية المدركة	قلق الإمتحان
الكمالية التكيفية	معامل بيرسون	٠.٩٩٧	-٠.٩٩٩
	مستوي الدلالة	دالة عند مستوي ≤٠.٠١	دالة عند مستوي ≤٠.٠١
الكفاء الذاتية المدركة	معامل بيرسون		-٠.٩٩٦
	مستوي الدلالة		دالة عند مستوي ≤٠.٠١

يوضح الجدول (٢٩) أنه توجد علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠.٠١ بين درجات الطالبات المتفوقات في مقياس الكمالية التكيفية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة من جهة ، علاقة ارتباطية عكسية بين درجاتهن في مقياسى الكملية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة مع قلق الإمتحان من جهة أخري

تفسير الفرض السابع : -

تفسر الباحثة الفرض أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين مقياسي الكمالية الكفاءة و الكفاءة الذاتية المدركة ، بمعني كلما زادت الكمالية التكيفية زادت الكفاءة الذاتية المدركة ، وأكد علي ذلك كل من (Hart,et all.,1998)، (فضل عبد الصمد، ٢٠٠٣) (السيد أبو هاشم ٢٠٠٥:١٠) (سلامه المحسن ٢٠٠٦) أن الكمالية غير التكيفية ترتبط بالكفاءة الذاتية المنخفضة ، واوضح (Frost et al.,1990) أن امتلاك المعايير الشخصية المرتفعة، والتى تعتبر جزءاً أساسياً للكمالية تتعلق بالكفاءة الذاتية، نتائج دراسة كل من(Burns, & bewedo, 2005)، (Frost et al.,1990) ، (Ashby & Rice, 2002) أن الكمالية التكيفية ترتبط بعلاقة تبادلية إيجابية بشكل قوى مع تقدير الذات، كما ترتبط الكمالية غير التكيفية بعلاقة تبادلية سلبياً مع تقدير الذات ، أظهرت نتائج كل من (Rice & Slabey.2002)(Flett, et al 2003b,)إلي ارتباط الكمالية اللاتكيفية بتقدير الذات المنخفض، وأسفرت نتائج دراسة كل من (Stoeber &Otto,2006)(Trumpeter, et al 2006)(Ashby,et al ,2006) أن الأفراد الذين لديهم كمالية تكيفية يكون لديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوى الكمالية التكيفية.، كما ترتيط بانخفاض الكفاءة الذاتية واستخدام الكثير من استراتيجيات المواجهة غير التكيفية، وانخفاض الإنجاز الأكاديمي، وانخفاض دافعية التحصيل، وتبني اتجاهات مواجهة عنيفة وغير متكيفة كالعزل والرفض.(Alison,2005, Dunkley ,et al2003,Jeffrey,2004, Adderhlt,1989 ,Allen,2003)

كما أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مقياسي الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة مع قلق الإمتحان ، بمعنى انه كلما زاد مستوي الكمالية التكيفية والكفاءة الذايية المدركة لدي طالبات المتفوقات اكاديمياً انخفض مستوي قلق الإمتحان . وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة مثل (Akanbi & Ogundokun,2006) الذى أشار بأن تحسين مستوي الكفاة الذاتية المدركة يخفف من قلق الإمتحان ، ودراسة (Normal et al .2001)اشار ان الكفاءة الذاتية منبئ جيد لقلق الإمتحان . ودراسة (Litt,1988) الذى اشار إلي وجود ارتباط بين مستوي الكفاءة الذاتية المدركة وحالة القلق وأكدت دراسة كل من (

(Dykeman,1994) (Pintrich & DeGroot,1990) ان الافراد الذين لديهم معتقدات منخفضة حول الكفاءة الذاتية المدركة لديهم اضطرابات القلق الإمتحان.

اكدت (سارة عاصم، ٢٠١٥) ،(Schuler (1999 أن الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى كمالية التكيفية السلبية،و يعيشون حالة قلق من الوقوع في الأخطاء ولديهم أهداف عالية ويتلقون نقداً سلبياً من الآخرين المحيطين بهم،

وأكدت (Castro,et al ,2004:393) أن الكمالية غير التكيفية ترتبط بالنواتج السلبية كالإكتئاب والقلق وتقدير الذات المنخفض. ، توصلت نتائج دراسة كل من (Orange 1997)(Hewitt et al, 2003a)إلي أن أبعاد الكمالية التكيفية السلبية لدى المتفوقين تتضح في القلق الزائد والخوف من الفشل ، كما ترتبط الكمالية غير التكيفية بعلاقة تبادلية سلبياً مع تقدير الذات، والقلق الإمتحان .

الفرض الثامن: الذى ينص علي:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية علي مقاييس (قلق الإمتحان- الكفاءة الذاتية المدركة – الكمالية التكيفية) في التطبيق البعدي لدي الطالبات تبعا للتقدم في السنوات الدراسية (الثالثة، الرابعة).

جدول(٣٠) نتائج اختبار مانن ويتنى Mann Whitney U للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية لمقاييس قلق الإمتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدي طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة

المقياس	الفرقة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوي الدلالة
الكمالية التكيفية	الثالثة	٩	١٠.٨٣٣	٩٧.٥٠٠	٠.٢٢٩	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	الرابعة	١١	١٠.٢٢٧	١١٢.٥٠٠		
الكفاءة الذاتية المدركة	الثالثة	٩	١١.٥٠٠	١٠٣.٥٠٠	٠.٦٩٠	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	الرابعة	١١	٩.٦٨٢	١٠٦.٥٠٠		
قلق الإمتحان	الثالثة	٩	١٠.٥٥٦	٩٥.٠٠٠	٠.٠٣٨	غير دالة عند مستوي ≤ ٠.٠٥
	الرابعة	١١	١٠.٤٥٥	١١٥.٠٠٠		

يتضح من الجدول (٣٠) أنها لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية لمقياس قلق الإمتحان والكفاءة الذاتية المدركة والكمالية التكيفية لدي طالبات تبعا للتقدم في السنوات (الثالثة ، الرابعة) وذلك في القياس البعدي، حيث أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية للمقاييس الثلاث تراوحت بين (٩.٦٨٢ : ١١.٥٠٠) وتراوح مجموع الرتب بين (٩٥.٠٠٠: ١١٥.٠٠٠)، وباستخدام معادلة مانن ويتنى لحساب قيمة Z كانت بين (٠.٠٣٨: ٠.٦٩٠)، وهى غير دالة عند مستوي ≤ (٠.٠٥) وبذلك تكون غير دالة احصائيًا مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية لمقاييس قلق الإمتحان والكفاءة الذاتية المدركة والكمالية التكيفية لدي طالبات تبعا للتقدم في السنوات (الثالثة ، الرابعة) .

تفسير نتائج التحقق من صحة الفرض الثامن :

اتفقت نتيجة صحة الفرض مع نتيجة دراسة (Schweitzer &Hamilton, 2002) عن عدم وجود فروق بين طالبات الفرقة الثالثة والرابعة في الكمالية التكيفية والكفاءة الذاتية المدركة وقلق الامتحان تعزي للعمر الزمني .حيث وجدت الباحثة ان الطالبات جميعا اثناء تنفيذ البرنامج كانوا حرصين علي الالتزام والحضور والاستفادة، ولديهن نفس الحاجات نحو التفوق .

فقد اشارت دراسة Slaney &Rice 2006 ، Schuler,1999 أن الإناث بوجه عام أكثر كمالية من الذكور في الجانب السلبي والذي يجعل تركيزهن الشديد علي الأداء بدون أخطاء في أي عمل يقمن به أساساً لكتير من الاضطربات التي تواجههن لاسيما كما أنهن يفكرن أن الفرد المتفوق في جانب يجب أن يكون متفوقاً في كل الجوانب .

مما سبق تجدر الإشارة إلي أن الإناث أكثر كماليه لا فرق بين العمر الزمني بينهم . ويرجع ذلك الي بعض القيم الثقافية والمجتمعية التي قد تفرض عليهن.خلال التنشئة الاجتماعية والأسرية لهن والتى تجعل منهن أكثر سعياً الي الكمال حتي يحققن انفسهن ، لاسيما في عصر تعالت فيه صيحات التي تنادي بالمساواة بين الرجل والمرآة ، ومحاولتهن الي لاثبات الذات داخل المجتمع (دمنهور)

التوصيات: في ضوء ما توصل اليه البحث الحالى من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

١. عقد ورش تدريبية لطلبة الجامعة لرفع مستوي الكفاءة الذاتية وخفض مستوي قلق الإمتحانات

٢. عقد برامج توعية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتأكيد في تدريسهم علي فهم الذات والنزعة نحو الكمال ووضع أهداف تتناسب مع قدرات الطلبة.

٣. توجية اهتمام المهتمين والمسئولين عن جودة التعليم العالي بمراجعة توصيف المقررات وأساليب التقويم حتى يقلل من المواقف التي تزيد من الكمالية العصابية لدي طلاب وكذلك وضع استراتيجيات التي تزيد من فاعلية الكفاءة الذاتية المدركة

٤. ضرورة الاهتمام برامج إرشادية لزيادة الكفاءة الذاتية المدركة وخفض قلق الإمتحان لدي طلاب الجامعة، فهم جيل المستقبل وتقدم المجتمع.

٥. ضرورة انشاء مركز ارشادى طلابي بجامعة دمنهور لتفعيل دور المرشد الاكاديمي

٦. ضرورة الاهتمام بطلاب المتفوقين كأحدي الفئات الخاصة التي تسهم بدور وافر في تقدم المجتمع

٧. إعداد الكوادر المدربة والقادرة علي التعامل مع طلاب عقليا ، لما يتميزون به من خصائص نفسية واجتماعية تختلف عن أقرانهم العاديين .

بحوث مقترحة: استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث الاتية: -

١. اجراء دراسة مقارنة لمتغيري الكفاءة الذاتية والكمالية بين ابناء المدينة والريف.

٢. اجراء دراسة تتناول كيفية تطوير الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة المراحل الجامعية

٣. دراسة عن علاقة الكمالية وابعادها بسمات الشخصية.

٤. دراسة للكشف عن علاقة الكمالية بالانجاز الاكاديمى ومؤشرات الالتزام الاكاديمي.

٥. اجراء نفس موضوع البحث علي طلاب الدراسات العليا.

٦. دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكمالية والشعور بالسعادة .

المراجع

اولاً : المراجع العربية

- احمد علي الشوا (٢٠١٦): الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، جامعة الاستقلال ، فلسطين ، مج٣٠(٨)

- ابراهيم أحمد عكاشة (٢٠٠٣): الطب النفسي المعاصر، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

- معالي ابراهيم علي القعيسي (٢٠١٤): أثر برنامج جماعي في تحسين الدافعية الدراسية وخفض قلق الإمتحان لدي طلبة المرحلة الاساية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج(٤١) ، ع ٥

- اديب محمد الفرعاوي (٢٠١٢): فعالية برنامج ارشادى معرفي لخفض قلق المستقبل لدي التلاميذ الايتام في عنيزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز .

- اشرف محمد عطية (٢٠٠٩): دراسة العلاقة بين الكمالية والتأأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة التفوقين عقليا ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، مج (١١) (٢٣)

- السيد مصطفي السنباطي ، عمر اسماعيل علي ، أحلام عبد السميع (٢٠١٠): دافع الإنجاز وعلاقته بمستوي قلق الاختبار ومستوي الثقة بالنفس لدي طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية زقازيق ، ع٦٨

- السيد مصطفي السنباطي (٢٠١٠) : مقياس قلق الإمتحان ، مجلة كلية التربية ، ع ٦٨، يوليو

- السيد محمد ابو هاشم حسن (٢٠٠٥): مؤشراتت التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،ع(٢٣٨).

- السيد كامل الشربينى منصور (٢٠١٢): استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعالي الايجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية ، مجلة دراسات تربوية والنفسية ، كلية الزقازيق ،٧٧(١٠)

- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٣) استبيان الميول الكمالية العصابية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية

- ـــــــــــــــــــــــ (١٩٩٦): الكمالية العصابية السوية ، مجلة دراسات نفسية ، ٦(٣)

- انتصار السيد محمد منصور(٢٠١٥): الكمالية واستراتيجيات المواجهة وعلاقة كل منهما ببعض سمات الشخصية لدي الفائقين دراسيا بالمرحلة الثانوية ، رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة القاهرة .

- انور حموده البنا و محمد عزت عسيلة (٢٠١١): فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدي جامعة الأقصي المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة ، مجلة جامعة النجاح للابحاث ، ٢٥(٥).

- ايمان عبد ربه فضل (٢٠٠٨): العلاقة بين القلق الإمتحان ولتحصيل الدراسي لدى الطلبة في المدارس المتفوقين بمحافظتى درعا والسويداء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

- بركات حمزة حسن ، ويوسف فهد الرحيب (٢٠٠٦): دراسة مقارنة في الكمالية بين الطلاب في التعليم الثاوى والتعليم العالي في كل من مصر والكويت ، مجلة الاداب والعلوم الانسانية

- بشري اسماعيل احمد (٢٠١٥) : فاعلية ارشادى قائم علي نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ع(٤٢).

- جابر عبد الحميد جابر(١٩٨٦): الشخصية : البناء الديناميات ، النمو ، طرق البحث ، التقويم ، القاهرة : دار النهضة العربية

- ـــــــــــــــــــ (١٩٩٠): نظريات الشخصية ، القاهرة : دار النهضة العربية

- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥) التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب ، ط٣.

- حسين علي فايد (٢٠٠٢) : شكل الجسم وتقدير الذات كمتغيرات وسيطة في اللعلاقة بين الكمالية والشره العصبي، مجلة الإرشاد النفسي ، ع ١٥

- حمدى علي الفرماوي(١٩٩٠): تقوقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدي طلاب الجامعة ، مجلة كلية جامعة المنصورة ، ع ١٤ . مج ٢

- زينب حياوى بدوي (٢٠١٨) : فاعلية برنامج ارشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الإمتحان لدي طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة ، مجلة كلية التربية الاسلامية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، ع(٣٨).

- سامر جميل رضوان(١٩٩٧) : توقعات الكفاءة الذاتية " البناء النظري والقياس " مجلة الشؤون الاجتماعية صادرة عن جمعية الاجتماعيين الشارقة ، ع٥٥

- ـــــــــــــــــــ (٢٠١٠): اثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوي القلق دراسة ميدانية علي طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطة عمان ، دراسات النفسية ، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية ، ع٣ ،نوفمبر ٩-٣٣ .

- سامر جميل رضوان(٢٠٠٢): الصحة النفسية ، ط١ ، |عمان : دار وائل للنشر

- سارة محمد شاهين (٢٠١٤): العلاقة بين الكمالية والرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدي طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة البحث العلمي ، كلية البنات للاداب والعلوم التربية ، جامعة عين شمس ، ١٥(٢)

- سارة عاصم رياض، سلوي عبد الباقي ، سهير امين محمود (٢٠١٥): فاعلية برنامج ارشادى قائم علي استراتيجة الايحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدي عينة من طلاب الجامعة الموهوبين اكاديميا ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية تربية ، جامعة حلوان ، ٢١(١)

- سبيلبرجر وآخرون ترجمة أحمد عبد الخالق (١٩٨٤): كراسة تعليمات قائمة القلق الحالة والسمة، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية

- سلامه عقيل سلامه المحسن (٢٠٠٦): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الاردن .

- سليمة سايحي (٢٠٠٤): فاعلية برنلمج ارشادى لخفض مستوي القلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ورقلة ، الجزائر.

- سميرة عبد الله كردى(٢٠١٠):الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقياة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية في المنطقة الغربية بالمملكة السعودية دراسة وصفية ارتباطية ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ع١،مج ١٨

- سعاد محمد عمر (٢٠٠٨): فاعلية استخدام اسئلة الطلب الذاتية والمواجهة في تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب الدراسين للفسلفة في المرحلة الثانوية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية .

- سيف النصر عبد الحي (٢٠١٣) : فعالية برنامج إرشادى لخفض حدة الكمالية العصابية لدي طلاب الجامعة الفائقين أكاديمياً ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، معهد الدرسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- سلوى محمد عبد الباقى ،سهير محمود أمين (٢٠١٥): فاعلية برنامج إرشادى قائم علي إستراتيجية الايحاء الذاتى لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً ،كلية التربية ،جامعة حلوان ،مج٢١،ع١

- صابر سفينة عبد القادر(٢٠٠٣):فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدي المراهقين من الجنسيين ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .٤

- عادل العدل(٢٠٠١): تحليل العلاقة بين مكونات القدرة علي حل المشكلات الاجتماعية وكلا من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، القاهرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج١ ،ع ٢٥.

- عدنان فرج واخرون (١٩٩٣): قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع ٢٦.

- علي الجمبلي علبج (٢٠٠٩): اثر التدريب علي حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدي طلاب كلية التربية – مجلة ابحاث كلية التربية جامعة الموصل ، ٨(٤).

- عمر أحمد أحمد متولي (٢٠١٢): الكفاءة الذاتية العامة والمواقف الضاغطة والجنس والعمر الزمني كمتغيرات وسيطة بين ضغوط الحياة المدركة وأساليب مسايرتها لدى طلاب الدراسات العليا ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ،٢(٤٦).

- عطاف محمود أبو غالي (٢٠١٢): فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طالبات المتزوجات في جامعة الأقصى ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، (٢٠) ١

- عواطف حسين صالح(١٩٩٣) : الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعى ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع٢٤.

- علاء محمود جاد الشعرواى (٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ع ٤٤

- غالب بن محمد الشيخي (٢٠٠٩):قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوي الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، رسالة دكتوراه ، جامعة ام القري ، مكة المكرمة

- فتحى مصطفي الزيات (٢٠٠١): مداخل ونماذج ونظرات ، سلسلة علم النفس المعرفي (٢) ، دار النشر للجامعات ، القاهرة

- ـــــــــــــــــــ (١٩٩٩): البنية العاملية للكفاءة الذاتية الاكاديمية ومحدداتها ، المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة :توجه قومي للقرن الحادى والعشرين " ، مركز الارشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

- فضل إبراهيم عبد الصمد (٢٠٠٣): مستوي الميول الكمالية العصابية والأداء الفنى لدي عينة من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بالمنيا ، دراسة سيكومترية – كلينيكية ، مجلة البحث فيالتربية وعلم النفس ، جامعة المنيا ، ع ١

- فريح عويد العنزى (٢٠٠٣): التحصيل الدراسي وعلاقاته بالمخاوف المرضية وقلق الإمتحان لد عية من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ،الكويت ، ع(١١)

- ماجد مصطفي علي ،عبد المطلب عبد القادر (٢٠١٦): الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت ،مجلة التربوية ، مج١،(ع) ٣ .

- محمد بن خالد(٢٠١٠): التكيف الاكاديمى وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

- محمد خلف الزواهرة (٢٠١٠) :فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي علي دافعية الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الاساسية بالاردن ، رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس التربوي ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- محمد احمد ابراهيم غنيم (٢٠٠١): الذكاء الوجدانى والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية ، دراسة عاملية ، مجلة كلية التربية ، بنها ع٤

- محمد حوال العتيبي(٢٠١٨): قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة شقراء ، المجلة التربوية ، كلية التربية،ع ٥٣.

- محمد حامد زهران (٢٠٠٠) الارشاد المفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ، القاهرة ، عالم الكتب ،ط١

- محسن كاظم محمد ، مرتضى علي رزق (٢٠١٧) : توقعات الكفاءة الذاتية لدي طلبة ، كلية الآداب ،كلية الآداب ، جامعة القادسية

- مغازى عبد الحميد مرزوق (١٩٩١) الفروق الفردية في قلق الاختبار ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، ع ١٩،

- منى بدري محمد احمد (٢٠٠١): أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الاكاديمية للطلاب علي فاعلية الذات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،ع(٢٩)

- نسيمة علي داود ، محمد نزية حمدي(٢٠٠٠): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الاردنية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الاردنية (٢٧)١

- نجاة عدلي توفيق (٢٠٠٦): ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب كلية التربية ، دراسات الطفولة ، كلية التربية ، جامعة اسيوط .

- نجلاء فتحي محمد (٢٠١٥): فعالية برنامج ارشادي في خفض الكمالية العصابية لدي طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بور سعيد ، ع١٨

- نورة إبراهيم سليمان (٢٠١٦): الكمالية لدي طلاب المتفوقين وغير المتفوقين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،مج١٠،ع١.

- نائل ابو عزب ابراهيم (٢٠٠٨): فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض الإمتحان لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الاسلامية ، غزة

- هبه الله محمد (٢٠١٦): قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدي طلبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، الخرطوم ، ع٣، ج١، يوليو .

- هند سليم محمد سليم (٢٠١٥): فعالية برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكيرالبنائي في تعزيز الكمالية والكفاءة الذاتية المدركة لدى متفوقات والعاديات من طالبات المرحلة الثانوية .

- هويدة حنفي محمود ، فوزية عبد الباقى (٢٠١٠): فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها علي جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياُ ، مجلة أماراباك ، الأكاديمية الآمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، مج (١)، ع (١) .

- وفاء محمود نصار ، محمد منور المطيري (٢٠٠٥): فاعلية الارشاد النفسي الدينى في تخفيف قلق المستقبل لدي طلبات كلية التربية ، رسالة ما جستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود

- ولاء بدوي محمد يدوي (٢٠١٨) : النموذج البنائي للعلاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والكمالية والضغوط النفسية لدي طالبات الجامعة ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ج١ ،ع ٥٦

- وائل ابو هندى (٢٠٠٣): الوسواس القهري من منظور عربياسلامي ، عالم المعرفة ، ع٢٩٣

- .ياسمينا محمد محمد يونس (٢٠١٨): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدي عينة من طلبات معلمات رياض الأطفال ،المجلة التربوية – كلية التربية ، جامعة المنوفية ،مج٤،ع(٥٢).

- يوسف علي فهد الرحيب (٢٠٠٧): الدافعية التحصل وعلاقتها بقيمة الذات والكمالية لدى طلبة الجامعة ، مجلة دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .

ثانيا : المراجع الاجنبية :

-Antony, M.; Purdon, C.; Huta, V. & Swinson, R. (1998). Dimensions of Perfectionism across the Anxiety Disorders. Behavior Research and Therapy, 36, 1143- 1154

-Acqisto, 2007: The Impact of Reality Group Therapy on the Behavior of At-Risk middle Students, Greduate Faculty, University of South Alabama

-Ashby &Bruner, L.P. (2005): "Multidimensional Perfectionism and obsessive-compulsive". Journal of college counseling, p.8, 31-40

- Ashby,. Rice, (2002): A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G.L. Flett & P.L .Hewitt (Eds), perfectionism: Theory, research, and treatment, Washington, D.c.: American Psychological Association

- Ashby, J.S., & Rice, K.G (2002): Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis Journal.

- Adderhlt, E.M. (1989): The Perfectionism and Underachievement Gifted Child Today, Vol.2, No.1, pp19-21

- Allen, C. (2003): The Perfectionist's Flawed Marriage. Psychology Today. May. http://www.google.com/gwt/n?u=http%3A%2F%www.psychologytoday.com%2Farticles%2Fptp_20000226-00001.htmll.

- Ashby, J, Rice, K., &Martin, J. (2006): Perfectionism Shame, and depressive Symptoms. Journal of Counseling &Development.84, pp148-156.

- Alison, R. (2005): The relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well- Being in Tertiary students. Master Theses of Art. University of Canterbury.

- Aldea, M.A., & Rice, K.G (2006): The role of emotional dysregulation.

- Bandura, A. (1988): Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self-Efficacy. Developmental Psychology. American Psychological Association, Inc. Vol, .25, No, 5, pp729-735. http://des.emory,edu/mfp/Bandura1989Dp.html

-Bieling, P.; Israeli, A.; Smith, J. & Antony, M. (2003). Making the Grade: the Behavioral Consequences of Perfectionism in the Classroom. Personality and Individual Differences, 35, 163-178.

-Bergman, A.; Nyland, J. & Burns, L. (2007). Correlates with Perfectionism and the Utility of a Dual Process Model. Personality and Individual Differences. 43, 389–399.

-Burns, D.D. (1980b): The perfectionist's script for self- defeat Psychology Today, 34-51

- Braddock, M.A. (2007): The Relationship between Goal Orientation, Perfectionism, Parental Involvement, Peer Climate, Enjoyment and Intention to

continue in Sport in children. Doctor Dissertation of Philosophy .University of North Texas. December.
- Benson, E. (2003): The many faces of perfectionism. American Psychological Association. Vol.34, No.10, November.
- Bandura, A. (1982): Self – Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychological Association, Inc. February, Vol.37, No.2, pp122-147. http://www.des.emory.edu/mfp/Bandural 1982AP.pdf
- Bandura, A. (1977a): Social Learning Theory, Englewood Cliffs, Prentice – Hall. New York.
- Bandura, A. (1997): Self – Efficacy: The Exercise of control. New York W- H- Freeman.
-Bandura, A. (1993): Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self – Efficacy, Developmental Psychology.
-.Bandura, A. (1989): Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self – Efficacy, Developmental Psychology. American Psychological Association, Inc. Vol.25, No.5, pp729- 735. http://www.des.emory.edu/mfp/Bandural 1989DP.html
-Bandura, A. (1995): Self – Efficacy in Changing. Cambridge University Press, New York.
- Benson, E. (2003): The many faces of Perfectionism American Psychological Association. Vol.34, No.10.
-Black bum, S.M, (2003): The Relationship between Perfectionism, Aversive Self-Awareness, Negative Affect and Binge Eating. Thesis- Master of Arts, Psychology, University of Canterbury.
- Bums, R.L. & fedew, A.B. (2005): Cognitive Styles: links with perfectionistic thinks with perfectionistic thinking. Personality and Individual Differences. Vol.38, No.1, pp103- 113. http:www.sciencedirect.com/science.
- Bieling, P.; Israeli, A. & Antony, M. (2004). Is Perfectionism Good, Bad, or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct. Personality and Individual Differences, 36, 1373–1385
- Carter, V. (2008): Effects of self-efficacy, Locus of Control and self-esteem on academic Performance of Students enrolled in adult basic education and general education development program Dissertation International Abstracts, (A).VOL.64, and no.12pp428
-Culler, R & Holahan, C, (1980): Test anxiety and Academic performance. Journal of Education Psychology, 72, 1, p16
- Chang, Y.T.(2004): the impact of positive feedback and communication on attitudes and self–efficacy beliefs of adult learners in introductory computer courses in Taiwan (china).Dissertation abstract international – A.Vol.65,No.5,p174.
-Chan, D.(2002): Recreations of giftedness and self- concepts among junior secondary Students in Hong Kong. Journal of Youth and Adolescence, V.31 (4), pp243-253

- Correia, M., Rosado, A & Serpa, S (2017): Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. Int, J. of Psych. Res, Vol.10 (1) pp8-17

- Coffman, D. & Gilligan, T. (2003): Social Support, Stress and Self efficacy.

- Dwyer, A & Cummings, a (2001): Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students, Canadian Journal of Counseling. Vol.35, No.3, pp 208-220-

- Dunkley, D.M. Zuroff, D.C. & Blank stein, K.R. (2003): Self –Critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. Journal personality and social psychology. Vol.84, No.1, January. Pp234-252

http://www.ncbi.nIm.nih.govv/pubmed/12518982.

- David, E.C. Kaye, P.M. & Fifer, M. (2007): Cognitive links between fear of Failure and Perfectionism. Journal of Rational – Emotive & Cognitive – Behavior Therapy. Vol.25, No.4, December, pp237-253.

-Dunkley, D.; Sani slow, C.; Grilo, C. & McGlashan, T (2006a). Perfectionism and Depressive Symptoms 3 Years Later: Negative Social Interactions, Avoidant Coping, and Perceived Social Support as MEDIATORS. Comprehensive Psychiatry, 47, 106– 115.

-Dunkley, D.; Blank stein, K; Zuroff, D.; Lecce, S. & Hui, D. (2006c). Self-Critical and Personal Standards Factors of Perfectionism Located Within the Five Factor Model of Personality. Personality and Individual Differences, 40, 409–420.

- Daniels, M.D., D. &Price, V. (2000): The Essential Enneagram, New York: Harper Collins.

- Deborah, L. (1995): Effects of Math Self- Concept Perceived self-Efficacy, and Attributions for Failure and Success on Test Anxiety, Journal of Educational Psychology, Vol.87, No4.

- Embse, N. Barterlan, B. Segool, N. (2013): Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A systematic Review of Treatment Studies From 2000-2010 Psychology in the schools, Vol.5

-Enns, M. & Cox, B. (1999). Perfectionism and Depression Symptom Severity in Major Depressive Disorder. Behavior Research and Therapy, 37, 783-794.--Egan, S.; Pike, J.; Dyck, M. & Rees, C. (2007). The Role of Dichotomous Thinking and Rigidity in Perfectionism. Behavior Research and Therapy, 45, 1813– 1822.

- Egan, J.S. (2005): An Investigation of Positive and Negative Perfectionism. Thesis Presented for The Degree of Doctor of Philosophy of Curtin University of Technology, School of Psychology.

- Enns, M.W., & Cox, B.J (2002): The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G.L. Flett& P.L. Hewitt (Eds), Perfectionism (PP.33-62) Washington, DC: American Psychological Association

- Finch, H. & Speirs, N.L. (2006): Perfectionism in High- Ability Student: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. Gifted Child Quarterly Journal.Vol.50, No.2, PP238-251.
- Flett, G.L., &Hewitt, P.L. (Eds.) (2002): Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G.L., &Hewitt, P .Blank stein, K & Koledin, S. (1991): Dimension of Perfectionism and Irrational Thinking. Journal of Rational –Emotive & Cognitive – Behavior Thrapy. Vol.9, No.3, September. Pp185-201.
-Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990): The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, Vol.14, No.50, pp449-468. http://doi/org/cw8
-Frost, R.; & Marten, P. (1990). Perfectionism and Evaluative Threat. Cognitive Therapy and Research, 14, 6, 559-572.
-Flett, G., Besser, A., Wang, J., Hewitt, P., Sherry &S., Velyvis, V. (2003b): Perfectionism, dimensions of self- esteem, and depression: An analysis of self-liking and self-competence. Manuscript submitted for publication
-Flett, G. & Hewitt, P. (2004). Dimensions of Perfectionism and Anxiety Sensitivity. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 22, 1, 39-57
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2004): Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Measures Perfectionism Levels in Adults.31August.pp1-12.
-Flett &Hewitt, P. (2007): Cognitive and self-regulation aspects of Perfectionism and their implication for treatment: Introduction to the special issue. Journal of Rational- Emotive& Cognitive Behavior Therapy, vol.4, No.25
- Flett, G.L. Russo, F.A. & Hewitt, P.L. (1994): Dimensions of Perfectionism and Constructive Thinking as a Coping response. Journal of Rational- Emotive& Cognitive –Behavior Therapy. Springer Netherlands. Ryerson University .Digital Commons Ryerson. Vol.12, No.3, pp163-179.
http://digitalcommons.ryerson.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=psych
- Flett, G.L., Sawatzky, d.l., & Hewitt, P.L. 1995): Dimensions of perfectionism and goal commitment: A further comparison of two perfectionism measures. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, Vol.17, pp111-124
-Gordon, L. Frank, A. Flett, Russo. Paul, L. & Hewitt. (1996): Dimensions of Perfectionism and Constructive Thinking as a Coping response. Journal of Rational –Emotive & Cognitive – Behavior Therapy. Springer Netherlands. Vol.12, No.3, pp163- 169.
http://www.springerlink.com/content/77782k66947p840/
-Gillihan ,S. J. (, 2002): Sex Differences in the Provision of Skillful Emotional Support: The Mediating Role Of self – Efficacy, Journal of Communication Report, pp 6-21

- Gilman, R., &Ashby, J.S (2003): A first study of perfectionism and multidimensional life satisfaction among adolescents. Journal of Early Adolescence, Vol.23, pp218-235.
- Gould, D. Udry, E, Tuffey, S. & Loehr, J. (1996): Bumout in competitive junior tennis players: A quantities psychological assessment. Sport Psychologist, Human Kinetics Journal.December.Vol.10, Issue.4, pp322-340.
- Hamachek, D. E. (1978): Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism Psychology. A Journal of Human Behavior, 15, 27-32.
-Haase, A.; Prapavessis, H. & Owens, G. (2002). Perfectionism, Social Physique Anxiety and Disordered Eating: A Comparison of Male and Female Elite Athletes. Psychology of Sport and Exercise, 3, 209–222.
-Hewitt, P.;Flett, G.,:;Sherry, S.; Habke, m.;Parkin, M.; Lam, R.;McMurtry, B.;Ediger, E.; Fairlie, P.&Stein, M.(2003a).The Interpersonal Expression of Perfection: Perfectionistic self-Presentation and Psychological Distress Journal of Personality and Social Psychology,84,6
-Hewitt, P. & Flett, G. (1991): Dimensions of Perfectionism in unipolar Depression. Journal of Abnormal Psychology American Psychological Association, Inc. Vol.100, No.1, pp 98- 101.
http:///hewittlab.psych.ca/pdfs/1991hf1.pdf..
-Harris, R.P. & Lightsey, R.O (2005): Constructive Thinking as a Mediator of the Relationship between Extraversion, Neuroticism, and Subjective Wellbeing. European Journal of Personality. August.Vol.19, Issue.5, pp409-426 http://www.interscience.wiley.com
- Hart, B.A., Gilner, F.H., Handal, P.J., & Gfeller, J.D (1998): The relationship between perfectionism and self-efficacy. Personality and Individual Differences, Vol.24, pp109-113.
- Hewitt, P. & Flett, G. (1993): Dimensions of Perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. Journal of Abnormal Psychology, Vol.102, pp58-65
- Hackett, G., Betz, N., Casas, J., & Rocha – Singh, I. (1992): Gender, ethnicity and social cognitive factors predicting the academic achievement of student in engineering. Journal of Counseling Psychology, Vol.39, No.4, pp527-528
- Hamachek, D.E. (1978): Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology, Vol.15, No.1, pp27-33
- Hall, K.H. Kerr, W. A& Matthews, J. (1998): Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. Journal of Sport and Exercise psychology, June. Vol.20, Issue.2, pp194-217. http://www.journals.humankinetics.com/jsep
-Hill, P.A. Hall, K.H. & Appleton, R.P.(2010):A Comparative Examination of The Correlates of self – Oriented Perfectionism and Conscientious Achievement

Striving in Male Cricket Academy Players Psychology of Sport and Exercise Journal.Vol.11, Jssue.2, March.pp162-168.
- Hill, R, W., Huelsman, T.J., For, R.M., kibler, j., Vicente, B. & Kennedy, c. (2004): A new measure of perfectionism: The"Inventory. Journal of Personality Assessment, 82(1), pp80-90
-Jain, S. Rubino, A. (2012): The Effectiveness of Emotional Freedom Techniques for Optimal Test Performance, Energy Psychology 4:2 • November 2012.P15-25
- Jeffrey, D. Houghton, L.D. & Jinkerson. (2004): Constructive Thought Strategies and Job Satisfaction: A Preliminary Examination. Journal of Business Psychology.Vol.22, 26 May, pp45-53
- Jennifer & Krik, R.P. (2000): Perfectionism, intrinsic vs extrinsic Motivation, and Motivated Strategies for Learning: A multidimensional analysis of University Students. Personality and Individual Differences Journal.Vol.29, Issue.6, pp119-120.
-Kawamura, K.; Hunt, S.; Frost, R. & DeBartolo, P. (2001). Perfectionism, Anxiety, and Depression: Are the Relationships Independent? Cognitive Therapy and Research, 25, 3, 291–301.
- Kirsch, I. (1985): Response expectancy as determinant of Experience and behavior. American Psychologist, Vol.40, No.1, pp1189-1202
- Kim, O. (2006): Perfectionism Achievement Goals, and Academic Efficacy in Medical Students. Korean Journal of Medical Education Aug. Vol.18, No.2, pp141-152
-Kim,J (2011): Efffectiveness of reality therapy program for schizophrenic Partients Taehan Kanho Hakhe 35(8).
- Kristie, L. (2004): Factors Influencing the development of Perfectionism in Gifted College Students. Gifted Child Quarterly Journal. Vol.48, No.4, October.pp259-279
- Lewis, J. (1997): Thinking in a whole new light: Women in Business.Vol.49, No.3, pp38-40.
- Lee, L. (2007: Dimensions of Perfectionism and life stress predicting symptoms of psychopathology PHD in Psychology Queen's University Kingston Ontario Canada.
-Molnar, D.; Reker, D.; Culp, N.; Sadava, S. & DeCourville, N. (2006). A Mediated Model of Perfectionism, Affect, and Physical Health. Journal of Research in Personality, 40, 482–500.
- Mitchell, T.R. (1994): Predicting self- efficacy and performance during skill acquisition. Journal of Applied Psychology. Vol.179, pp506-517.
- Multon, K., Steven, B. & Robert, L (1991): Relation of self- Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. Journal of Counseling Psychology, jun. Vol.38, No.1, pp30-38.

- Newby- Fraser, E., & Schlebusch, L. (1997): Social support, self- efficacy and assertiveness as mediators of student stress. Psychology: A Journal of Human Behavior, Vol.34, pp61-69.
- Nordmo, I & Samara, A. (2009). The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success. Issues in Educational Research, 19 (3), 255-270.
- Otto, K. (2006): Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. Personality and Social Psychology Journal.Vol.10, No.4, pp295-319
-Orange C (1997) Gifted students and perfectionism Roper Review, V20 (1).pp39-40
- O'Connor, D., & Marshall, R. (2007): Perfectionism and Psychological distress: Evidence of the Personality, vol.21, pp429-452
-O'Connor, R.C., & O'Connor, D.B. (2003): Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coming .Journal of Counseling psychology, Vol.50, pp362-372
- Pyryt, M. (2007): The giftedness perfectionism connection: Recent Research and implication .Gifted Educational International, 23, (3), 275-271
-Parker, W.D. & Adkins, K.K. (1995): Perfectionism and the Gifted Roeper Review .Feb Vol.17,No3.pp13-16.
- (Patch, A.R. (1984): Reflections on Perfectionism American Psychologist, Vol.39, No.4, pp386-390
-Rice, K, Ashby, J., & Slaney, R (1998):Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression a structural equations analysis Journal of Counseling Psychology, 45,304-312
- Rice, K; Ashby & Staney ,R .(2007).Perfectionism and the five factors model of personality .Roeper Review, 14,385-398.
-Reidy, J. (2002). Trait anxiety. Trait depression, worry and memory. Behavior Research and Therapy. 42(8), 937-948.
- Ram, A. (2005): The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well- Being in Tertiary Students. Master of Arts Thesis. Department of Psychology. University of Canterbury.
http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/1300/1/thesis_fulltext.pdf
- Roeper, A. (1991): Gifted adults: Their characteristics and emotions. Advanced Development. Vol.3pp85-98.
-Roddenberry, A., &Renk, K.(2010): Locus of Control and self- Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Student, Child Psychiatry and Human Development, Vol.41,No.4,pp353-370.
- Robinson, N (2002): Assessing and advocating for gifted student: Persective for school and clinical Psychologists National Research (enter on the Gilld and Talented University of Connecticut, at Imp

http://www.gifted.uc-onn.edu
-Ravin,S.(2008).Multidimensional Perfectionism and locus of control Journal of Counseling and development,80(7), 197-203. - Shafran, R., Cooper, Z., &Fairburn, C.G. (2002): Clinical perfectionism: A cognitive- behavioral analysis. Behavior Research and Therapy, Vol.40, pp773-791.
– Sherer, M.a. Aladdux, J.E. (1982): The self-efficacy scale: construction and validation Psychological Reports, 51, pp663-371
-Shell, D. (1989): Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement, Journal of Education Psychology, Vol.81, No.1.
-Shell, D. Colvin, C. & Burning, R.(1995): Self- Efficacy, attribution and outcome expectancy Mechanisms in Reading& Writing achievement: Grade- level and achievement-level differences- Journal of Education Psychology,Vol.78,No.3,pp386-398.
- Santia, B. (2009): Investigating the relation between Dimensions of Perfectionism and Social Problem – Solving. Master Thesis Department of Psychology. Central Connecticut State University.
-Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C.G. (2002): Clinical perfectionism: A Cognitive- behavioral, analysis .Behavior Research and Therapy, Vol.40, PP773-791.
- Slabey, .s. &Rice, K.G. (2002): Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis Journal of Humanistic counseling, Education and Development.Vol.44, spring, pp55-65.
- Stoeber, J. Kobori, O. & Tanno, Y. (2010): The Multidimensional Perfectionism Cognition Inventory-English (MPCI-E): Reliability, validity, and relationships with positive and negative affect. Journal of Personality Assessment, Vol.92, No.1, pp16-25
- Spielberger, C.D; Gonzalez, H.P.; Taylor, G.J; Anton. W.D; A, gaze, B, Ross, G.R. &West berry, L.G.(١٩٨٠) : Preliminary. Professional manual for the test anxiety inventory (TAL).Polo Alto: Consulting Psychological Bulletin, 76, 92-104.
-Smyth, B. (2002): Teasing out normal and neurotic Perfectionism from multidimensional Perfectionism scales Dissertation Abstracts International. Vol.63, No.48, p2075.
-Stoeber, J., & Otto, K. (2006): Positive conceptions of perfectionism; Approaches, evidence. Challenges. Personality and Social Psychology Review.10.295
-Stoeber, J.; Stoll, O.; Pescheck, E. & Otto, K. (2008). Perfectionism and Achievement Goals in Athletes: Relations with Approach and Avoidance Orientations in Mastery and Performance Goals. Psychology of Sport and Exercise, 9, 2, 102-121
-Trumpeter, N., Watson, O'Leary P. (2006) Factors within Multidimensional perfectionism Scales: Complexity of relationships with Self-Esteem, Narcissism, Self-Control, and Self-Criticism. American Psychological Association..

-Wang, J. &Zhao, P. (2009): A Comparative study of Perfectionism, Coping & Interpersonal Relationship between Music Major and non- music Major College students. Asian Social Science Journal.Vol.5, No.9, September, pp128-132.www.ccent.org/Journal.htm/

-Walsh, J. & Ugumba –Agwunobi، G. (2002). Individual Differences in Statistics Anxiety: the Roles of Perfectionism, Procrastination and Trait Anxiety. Personality and Individual Differences, 33, 239–251.

- Witcher, L.; Alexander, E.; Onwuegbuzie, A.; Collins, K. & Witcher, A. (2007): The Relationship between Psychology Students' Levels of Perfectionism and Achievement in a Graduate-Level Research Methodology Course. Personality and Individual Differences, 43, 1396–1405.

- Wiedenfeld, S.A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S.,& Ruska, K.(1990): impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system, Journal of Personality and Social Psychology,Vol.59,pp108-1094

-Yorulmaz, O., Koranic, N. & Tekok-Kilic¸ A. (2006). What Are the Roles of Perfectionism and Responsibility in Checking and Cleaning Compulsions? Journal of Anxiety Disorders, 20, 3, 312-327

-Vincent, N. & Walker, J. (2000). Perfectionism and Chronic Insomnia. Journal of Psychosomatic Research, 49, 349-354.

- Zimmerman, B.J. (1989): Model of self- Regulated Learning and Academic achievement. In B.J. Zimmerman. & D, H. Schunk. Self-regulated Learning and academic achievement theory. Research, and Practice (pp1-5) New York: Springer