المجلد (13), العدد (44), الجزء الثاني, سبتمبر 2021, ص ص 81 – 128

الكمالية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي

لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية

إعداد

أ/ جود بنت عبد الرحمن الصيخان
باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الموهبة والتفوق كلية التربية، جامعة القصيم

أ.د/ مكي محمد مغربي
أستاذ الفئات الخاصة
كلية التربية، جامعة القصيم

الكمـاليـة وعـلاقتهـا بالإنجـاز الأكـاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية

إعداد
أ/ جود بنت عبد الرحمن الصيخان (*) & أ.د/ مكي محمد مغربي (**)

ملخـــــص

هدفت الدراســة الحالية إلى معرفة مســتوى الكمالية الإيجابية والســلبية لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية، والتعرف إلى العلاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لديهم، ومعرفة الفروق في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية تبعًا للمتغيرات الآتية: (الموهبة، والجنس، والصف الدراسي). تكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشـــوائية، من الصـــفوف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، منهم (٢٤٤) من الطلبة الموهوبين، و(٢٤٦) من أقرانهم الطلبة غير الموهوبين. اعتمدت هذه الدراســـة المنهج الوصـــفي الارتباطي. واســـتخدم فيها مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لفروســـت وآخرين (1990) .Frost et al. وأخذت درجات الطلبة في نهاية العام الدراسي السابق مقياسًا للإنجاز الأكاديمي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات كمالية إيجابية عالية لدى الطلبة الموهوبين، ووجود مستويات كمالية سلبية منخفضة لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات. أما بخصـوص العلاقة بين الكمالية والإنجاز الأكاديمي فقد وجدت الدراســة علاقة عكســية بين الكمالية الســلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين الذكور والطالبات غير الموهوبات. ووجدت نتائج هذه الدراسة فروقًا في مستوى الكمالية الإيجابية تبعًا لاختلاف الموهبة (طلبة موهوبون، وطلبة غير موهوبين)، وذلك لصـــالح الطلبة الموهوبين، ووجدت فروقًا في مسـتوى الكمالية الإيجابية والسـلبية تبعًا لمتغير الجنس (الذكور، والإناث) وذلك لصـالح الطلبة الذكور، ووجدت فروقًا في مسـتوى الكمالية السـلبية تبعًا لمتغير الصـف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، وذلك لصالح طلبة الصف الثالث الثانوي.

الكلمات المفتاحية: الكمالية الإيجابية، الكمالية الســـلبية، الإنجاز الأكاديمي، الموهوبون وغير الموهوبين، مقياس الكمالية متعدد الأبعاد.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الموهبة والتفوق، كلية التربية، جامعة القصيم. إيميل: 411200025@qu.edu.sa
(**) أستاذ الفئات الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم. إيميل: 4090@qu.edu.sa
(يحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: الكمالية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية. قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم)

Perfectionism and its Relation to the Academic Achievement among Gifted and Average Abilities Students at the Secondary School

By

Jood Abdulrahman Alsaikhan &Makky Mohammad Maghrabi

Abstract

The current study aimed to recognize the level of positive and negative perfectionism among gifted students and their average ability peers at secondary school. And the relation between positive/negative perfectionism and academic achievement among them. In addition to recognizing the differences in the level of positive/negative perfectionism according to the (giftedness, gender, and grade) variables. The sample of the study consisted of (244) gifted students and (246) average ability peer ones, from (the first, second, and third) secondary grades, who were chosen by random sample method. The study relied on the correlational descriptive approach. And used the Multidimensional Perfectionism Scale (Frost et. al. 1990). The students' scores at the end of the previous school year were considered as indicators of academic achievement. The results of the study revealed the existence of high levels of positive perfectionism among gifted students (male and female), and the existence of low levels of negative perfectionism among female gifted and average ability Students. Concerning the relation between perfectionism and academic achievement, found a negative relation between negative perfectionism and academic achievement among male gifted students and female average ability ones. As for differences, the results of this study revealed the existence of differences in the level of positive perfectionism according to differences in giftedness variable in favor of gifted students. Moreover, there were differences in the level of positive/negative perfectionism according to the gender variable in favor of male students, and differences in the level of negative perfectionism according to the grade variable in favor of secondary third-grade students.

Keywords: Positive Perfectionism, Negative Perfectionism, Academic Achievement, Gifted and average ability Students, Multidimensional Perfectionism Scale.

المقـــدمـــة:

تعد سمة الكمالية إحدى السمات التي يضع فيها الفرد معاييرَ عالية جدًّا لذاته، ولأهدافه التي يطمح إلى الوصـول إليها، ويكون حريصًـا كل الحرص على التنظيم والترتيب في شـتى أمور حياته، فالأسلوب الشخصي للفرد الكمالي يحتِّم عليه ذلك، بل قد يشعر بأنه دون المستوى ويميل لانتقاد ذاته إذا لم يحقق ما يريد، وفق المعايير العالية التي وضـــعها. وقد لقي مفهوم الكمالية قدرًا زائدًا واهتمامًا كبيرًا في الأدبيات النفســـية، على الرغم من عدم وجود مفهوم ثابت ومحدد لها (Ashby et al., 2012). فقد عرَّف فرويد الكمالية بأنها: عرض شـائع لاضـطراب العصـاب القهري، إذ تتطلب الأنا الأعلى العقابية والقاســية تحقيق إنجازات عالية جدًّا (Hill et al., 1997). وعرَّفها أدلر بأنها: أمر طبيعي وفطري وجانب من جوانب التميز لدى الفرد، لكن تنشأ المشكلات عندما تصبح الأهداف التي يسـعى لها الفرد عالية جدًّا، وغير واقعية، وغير قادر على تحقيقها (Rice et al., 1996). وأشـارت بينغري Pingree (1999) إلى معنى أن تكون كماليًّا يعني أنك لا تعرف الفشل، فقد عرَّفت الكمالية بأنها: الاعتقاد بأن كل شـــيء أقل من الكمال هو أمر غير مقبول، وعلى الرغم من أن هذه الفكرة سلبية، فإنه يمكن أن يكون لها آثار إيجابية تحفيزية للأفراد مثلما يكون لها تأثيرات سلبية.

ومع تعدد مفهوم الكمالية إلا أنه كان هناك جدلٌ فيما يتعلق بأبعاد وبنية الكمالية. فقد رأى بيرنز Burns (1980) أن الكمالية أحادية البعد، ووصـــف الكماليين بأنهم أفراد يجهدون أنفســـهم قهريًّا نحو تحقيق أهداف مستحيلة. واعترض جرينسبون Greenspon (2000) على فكرة الكمالية الصـحية أو الطبيعية، ووصـفها بأنها ليست صـحية في أي جانب، وأن مفهوم الكمالية الصـحية أو الطبيعية غير منطقي تمامًا. وذكر باخت Pacht (1984) أن الكمالية أمر منهك وغير مرغوب فيه، وأن السـعي لتحقيقه أمر مسـتحيل، كما أنه يبقي الأفراد في حالة اضـطراب، ويرتبط بعدد من المشـكلات النفسـية. ولكن من جانب آخر تبنى معظم الباحثين وجهة نظر أخرى، وهي أن الكمالية متعددة الأبعاد (Chan, 2012; Schuler, 2000; Stoeber & Otto, 2006). وقد قسَّـــم هاماتشـــيك Hamachek (1978) مثلًا، الكمالية إلى نوعين، هما: الكمالية الطبيعية (الإيجابية)، والكمالية العُصـابية (السـلبية). وفي هذا السـياق وُضِّـحت أهم الاختلافات الجوهرية بينهم، فعُرِّف أصـحاب الكمالية الإيجابية أو الكماليون الإيجابيون بأنهم: الأفراد الذين يضـعون لأنفسـهم معاييرَ

عالية، ولكنهم في الوقت ذاته يسمحون لأنفسهم بالفشل وارتكاب الأخطاء، وألَّا يكونوا كاملين، ويستمدون المتعة والرضا عندما يبذلون قصارى جهدهم. أما أصحاب الكمالية السلبية أو الكماليون السلبيون؛ فهم الأفراد الذين لا يقبلون لأنفسهم النقص والعيوب، ولا يشعرون بالرضا حتى وإن قدموا أفضل ما لديهم (Moore & Shaughnessy, 2009).

فمن المهم التفريق بين هذين الجانبين للكمالية (الجانب الإيجابي والسعي نحو الكمال، والجانب السلبي والمخاوف الكمالية)، فالكمالية الإيجابية ترتبط بالطمأنينة النفسية (الفرحان وآخرون، ٢٠١٩)، وتقدير الذات (Lo & Abbott, 2019)، والسعادة (بني مصطفي ومقدادي، ٢٠١٩)، والرضا عن الحياة (Chan, 2007)، وزيادة الدافعية نحو التعلم (Stoeber & Rambow, 2007). من ناحية أخرى ترتبط الكمالية السلبية بالقلق (Tyler et al., 2019)، وتدني تقدير الذات (بنيس، ٢٠٢٠)، والاكتئاب (Levine et al., 2020)، والاحتراق الأكاديمي (Chang et al., 2020).

وقد طُوِّر عدد من المقاييس لقياس الكمالية بأبعادها المختلفة، إذ أشار دنكلي وآخرون Dunkley et al. (2019) إلى أن مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لفروست وآخرين Frost et al. (1990) Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS)، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد لهيويت وفليت Hewitt and Flett (1991) Multidimensional Perfectionism Scale (HMPS)، هما الأكثر انتشارًا واستخدامًا لقياس الكمالية، وأضيف إليهما مقياس السعي نحو الكمال –المعدل–The Almost Perfect Scale-Revised (APS-R) لسلاني وآخرين Slaney et al. (2001) كواحد من أكثر المقاييس المستخدمة لقياس الكمالية مع مقياسي (FMPS)، و(HMPS) (Sirois & Molnar, 2016). ومع وجود نهج مختلف لكل باحث في قياسه للكمالية، فإنها في النهاية تنقسم إلى جانبين إيجابي وسلبي.

حيث قام كل من رشوان وعيسى (٢٠٠٧) بالكشف عن بنية الكمالية وتأثيراتها الإيجابية والسلبية، مستخدمين مقياس فروست وآخرين (FMPS)، وتوصلا إلى أن أبعاد الكمالية الستة في المقياس تتشبع على عاملين، أحدهما إيجابي، والآخر سلبي. أما بخصوص مقياس هيويت وفليت (HMPS) المكون من (٣) أبعاد، فقد ارتبط بعد الكمالية الذاتية بالمتغيرات الإيجابية، أما بُعدا

الكمالية الاجتماعية، والكمالية الموجهة نحو الآخرين، فارتبطا بالمتغيرات السلبية (Ogurlu, 2020). وفي مقياس سلاني وآخرين (APS-R) عدَّ أن بُعدي المعايير العالية، والنظام يقيسان الكمالية الإيجابية، وبُعد التناقض يقيس الكمالية السلبية (Slaney et al., 2001). إذًا في كل مقياس للكمالية يتشكَّل جانبان مستقلَّان، أحدهما يقيس الكمالية الإيجابية، والآخر يقيس الكمالية السلبية. ولقد توصل تشان (2008) Chan بمراجعته للأدبيات السابقة حول الكمالية، إلى أنها تنقسم إلى جانبين، هما: الكمالية الإيجابية، والكمالية السلبية.

يلاحظ من العرض السابق أن جدل الباحثين وافتراضاتهم في وقت من الأوقات، كانت تدور حول بنية الكمالية، أما الجدل في الدراسات الحالية وخاصة في مجال تربية الموهوبين، فيدور حول إذا ما كانت الموهبة كسمة تميز بعض الأفراد ترتبط بمستويات عالية من الكمالية أو لا. ولعلَّ المهاراتِ النفسية والاجتماعية لدى الموهوبين تحديدًا، ودافعيتهم وقدرتهم على التعلم من الأخطاء والإخفاقات والفشل في بعض الأمور، والبحث عن مزيد من الفرص للاستفادة منها، والقدرة على الإنجاز للوصول إلى التميز في مجالاتهم (Rice & Taber, 2018)، أمرٌ يوضح بعض الالتباسات حول هذا الموضوع. فهل الموهوبون كماليون؟ وهل تلك السلوكيات ناجمة عن رغبتهم في الوصول إلى أهداف عالية هم قادرون فعلًا على تحقيقها؟ أم أن تلك السلوكيات تشكِّل عبئًا عليهم لرغبتهم الدائمة بتحقيق المزيد والمزيد من النجاحات والمعايير العالية؟

سيلفرمان (2007) Silverman مثلًا أشارت إلى أن الكمالية هي الجانب الأكثر سوءًا للفهم في شخصية الموهوبين. ووضحت أن الكمالية سيف ذو حدين، فإما أن تكون سببًا في الفشل وعدم القدرة على الإنجاز، وإما أن تكون أحد الأسباب الدافعة نحو تحقيق مستويات مرتفعة من الأهداف والإنجازات (Silverman, 1999). وغير سيلفرمان من الباحثين أيضًا من أشار إلى أن الكمالية إحدى سمات الموهوبين، مثل أبوزيد ومصطفى (٢٠١٥)، وبورتيشوفا وأوربانيك Portesova and Urbanek (2013)، كما أشار البعض إلى الارتباط الوثيق بين الكمالية والموهبة (Allen, 2017; Blaas, 2014; Maxwellm 2007). على حين يشير البعض الآخر إلى أنه لا توجد أدلة كافية تفترض أن الموهوبين كماليون، وأنها ليست سمة من سماتهم

(Mendaglio, 2007; Parker, 2000; Parker & Mills, 1996; Stricker et al., 2020). وعند مقارنتهم بأقرانهم غير الموهوبين، أشـــار بعض الباحثين إلى أن الموهوبين أكثر كمالية (بني مصطفي ومقدادي، ٢٠١٩؛ Baker, 1996; Locicero & Ashby, 2000)، ومع كونهم أكثر كمالية من أقرانهم غير الموهوبين، فإن مجموعة من الباحثين أشـــاروا إلى أن الكمالية التي يظهرها الموهوبون هي كمالية إيجابية وليســت ســلبية (Chan, 2007, 2009; Locicero & Ashby, 2000). من ناحية أخرى أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في الكمالية (الأنديجاني، ٢٠١٧؛ هادي، ٢٠٢٠)، ولكن لا تزال الأدبيات التي تناولت الكمالية لدى الموهوبين خاصة غير كافية (Rice & Taber, 2018).

قد يفسر ذلك الجدل، أو تلك الافتراضات حول ضعف أو ارتفاع الكمالية، أو حتى ارتباطها بالموهوبين، بأنه مع مقارنتهم بأقرانهم غير الموهوبين، فهم يتمتعون بقدرة أكبر على تحقيق أعلى المعايير، ولا ســيما المعايير الأكاديمية (Mofield & Parker Petersm, 2018)، ومع مقارنة الإنجاز الأكاديمي للطلبة الموهوبين مع أقرانهم غير الموهوبين، فالموهوبون لديهم معدلات نجاح أكاديمي أعلى (Altun & Yazici, 2014). وقد وضـــح بعض الباحثين أن الكمالية الموجودة لديهم هي كمالية إيجابية، وأُثبِت ذلك بارتباطها بإنجازهم الأكاديمي المرتفع (Neumeister, 2004; Stornelli et al., 2009). ولكن تظل الأدبيات التي تناولت الكمالية والإنجاز الأكاديمي ليست متطورة بالقدر الكافي (Bong et al., 2014).

على الرغم من أهمية متغير الإنجاز الأكاديمي، لكونه أحد المؤشـرات المهمة لنجاح الطلبة، ونجاح العملية التعليمية، وهو مرتبط بازدهار المجتمعات ورخائها (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012)، وقد يتأثر الإنجاز الأكاديمي ببعض العوامل، ولا يقصد بالتأثير هنا ما يؤثر سلبًا في إنجاز الطلبة الأكاديمي فقط، بل قد يكون تأثيرًا إيجابيًّا يســاعد على النهوض بمســتويات إنجاز الطلبة الأكاديمية. فيمكن القول: إن مستوى إنجاز الطلبة الأكاديمي أبعد من أن يكون ناتجًا لعامل واحد فقط، فهو نتاج جملة من العوامل المختلفة المؤثرة فيه (غربية وكعواش، ٢٠١٨). كالمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، والأنشطة

الإثرائية (اللاصفية) (Alabdulkarem et al., 2021)، والضغوطات الاجتماعية والأسرية (عبدي، ٢٠١٦). أي قد تكون العوامل المؤثرة داخلية، أي مرتبطة بالطلبة أنفســهم، أو قد تكون خارجية، أي مرتبطة بالظروف المختلفة التي تحيط بهم (عبد الرحمن وبو جمعة، ٢٠١٨). ويرى الباحثان أن سمة الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي قد تكون أحد العوامل المؤثرة في مستوى إنجاز الطلبة الأكاديمي، إيجابًا أو سلبًا. فالكمالية كسمة شخصية قد يغطي تأثيرها جميع مجالات حياة الفرد، خاصة فيما يتعلق بالبيئات التعليمية، إذ إنها وثيقة الصلة بها (Stoeber & otto, 2006). وهذا ما سيُتناوَل في هذه الدراسة، التي سيُتعرَّف فيها إلى علاقة الكمالية بالإنجاز الأكاديمي.

مشكـــلة الـــدراســـة:

يتبنى بعض الطلبة معايير عالية لأدائهم ولأهدافهم التي يطمحون إلى الوصـول إليها، وهذا شـيء جيد إذا ما كانت تلك المعايير التي يتبناها الطلبة واقعية ومنطقية ويسـتطيعون تحقيقها. لكن هذا الشـــيء غير جيد وغير صـــحي، إذا ما تبنى الطلبة معايير عالية جدًّا لأدائهم ولأهدافهم ولا يستطيعون تحقيقها، ومن ثم إحساسهم بالعجز والفشل، وهذا ما يسمى بالكمالية. يتضح مما سبق أن للكمالية جانبين مختلفين، أحدهما الجانب الإيجابي الذي يســـعى إليه الطلبة بمعايير واقعية، والآخر الجانب الســـلبي الذي يســـعى إليه الطلبة بمعايير عالية وغير واقعية. والتفريق بين هذين الجانبين المتضـــادين عن بعضـــهما أمرٌ مهم، وذلك لأن لكل جانب تأثيره المختلف في المتغيرات المختلفة (Madigan, 2019).

ومع وجود الجانب الإيجابي للكمالية، فإن إحدى الدراســات الحديثة التي أجريت على أكثر من (٤٠) ألف طالب وطالبة ما بين عام ١٩٨٩ و٢٠١٦، وضـــحت أن الكمالية بجانبها الســـلبي تزداد كثيرًا لدى الأجيال الأخيرة من الطلبة (Curran & Hill, 2019). وبذكر جانبي الكمالية الإيجابي والســـلبي، فقد تباينت آراء الباحثين حول ذلك عندما قارنوا بين الطلبة الموهوبين تحديدًا وأقرانهم غير الموهوبين، فأشـار بعضـهم إلى أن سـمة الكمالية الموجودة لدى الطلبة الموهوبين هي كمالية إيجابية وليسـت سـلبية (Chan, 2009; Locicero & Ashby, 2000)، وبعكس وجهة

النظر تلك، أشار كل من بورتيشوفا وأوربانيك Portesova and Urbanek (2013) إلى أن لدى الموهوبين كمالية سلبية بل وهي الأكثر انتشارًا لديهم.

وعندما نقارن سمة الكمالية عامَّةً بين الموهوبين وأقرانهم غير الموهوبين، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن الموهوبين أكثر كمالية من أقرانهم غير الموهوبين (بني مصطفي ومقدادي، ٢٠١٩؛ Locicero & Ashby, 2000)، من ناحية أخرى أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في الكمالية (القضيب، ٢٠٢٠؛ هادي، ٢٠٢٠)، وبحسب الدراسة الحديثة التي أجراها ستريكر وآخرون Stricker et al. (2020)، والتي حُلِّلت فيها مجموعة من الدراسات، أظهرت أن لدى الموهوبين وأقرانهم غير الموهوبين مستويات متقاربة من الكمالية.

يلاحظ تباين نتائج الدراسات فيما يخص الكمالية لدى الطلبة الموهوبين عند مقارنتهم بأقرانهم غير الموهوبين، وقد يكون ذلك بسبب رغبة الطلبة الموهوبين في الوصول لأعلى المعايير والإنجازات، إضافة إلى المشكلات الكبيرة التي تطرأ على فئة منهم بسبب ميلهم لانتقاد ذواتهم بطريقة قاسية جدًّا، ما يجعل من الصعب عليهم مع وجود تلك الميول تحقيق التطور والتقدم لمهاراتهم وإنجازاتهم وإمكاناتهم المختلفة (Rice & Taber, 2018). فقد يكون ذلك أحد الأسباب التي تؤثر في قدرتهم على بلوغ الأهداف المختلفة التي يطمحون للوصول إليها من جهة، وعلى معدلاتهم وإنجازاتهم الأكاديمية خاصة من جهة أخرى.

إذ أوضحت بعض الدراسات التي تناولت موضوع الكمالية والإنجاز الأكاديمي أن هناك علاقة بينها وبين إنجاز الطلبة، فعلاقة الكمالية بالإنجاز الأكاديمي كسائر المتغيرات المختلفة، تتحدد حسب تأثير جانبي الكمالية الإيجابي والسلبي. إذ أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن الكمالية بجانبها الإيجابي ارتبطت بمعدلات النجاح والإنجاز الأكاديمي المرتفع (شلبي وآخرون، ٢٠٢٠؛ نور الدين، ٢٠٢٠؛ Loscalzo et al., 2019). على العكس من ذلك ارتبط جانب الكمالية السلبي بمعدلات الإنجاز الأكاديمي المنخفضة (حسانين، ٢٠١٥؛ شلبي والقصبي، ٢٠١٨؛ Kljajic et al., 2017). من جهة أخرى لم تجد بعض الدراسات ارتباطًا بين الكمالية والإنجاز الأكاديمي (الزغاليل، ٢٠٠٨؛ العتيبي، ٢٠١٧؛ GhorbanDordinejad & Nasab, 2013).

لكن عند النظر إلى الدراسات التي تناولت موضوع الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين تحديدًا كدراسة كل من الجعفري (٢٠١٩)، وألتون ويازيجي Altun & Yazici (2014)، ونيوميستر Neumeister (2004)، وستورنيلي وآخرين Stornelli et al., (2009)، يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال –على حد علم الباحثين–، ولم يُسلَّط الضوء فيها على أي جانبي الكمالية أكثر تأثيرًا في إنجاز الطلبة الأكاديمي، وهل يختلفون في ذلك مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين؟ بناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟

٢- ما مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا للمتغيرات الآتية: (الموهبة، والجنس، والصف الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

١- معرفة مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية.

٢- معرفة مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية.

٣- معرفة العلاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية.

٤- معرفة العلاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية.

٥- معرفة الفروق في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا للمتغيرات الآتية: (الموهبة، والجنس، والصف الدراسي).

أهمية الدراسة النظرية:

١- استهدفت هذه الدراسة فئة الموهوبين، فتماشت مع تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تهتم بتدريب المهارات والمواهب ورعايتها وتنميتها، إذ تعد مهارات الأفراد وقدراتهم أحد أكثر الموارد أهمية في المملكة العربية السعودية (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). كما تزامنت مع ما جاء في برنامج تنمية القدرات البشرية؛ أحد برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الذي يعكس اهتمام المملكة بتنمية العديد من المهارات لدى الأفراد، ومنها المهارات الاجتماعية والعاطفية (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

٢- يعد موضوع الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بإنجازهم الأكاديمي، والفرق بينهم وبين الطلبة غير الموهوبين، إضافةً للأدب البحثي في المكتبة العربية، إذ لم تتطرق الدراسات العربية -على حد علم الباحثين- إلى البحث حول هذا الموضوع.

أهمية الدراسة التطبيقية:

١- تقنين مقياس الكمالية متعدد الأبعاد لفروست وآخرين Frost et al. (1990) على البيئة السعودية، والذي يعد أحد أكثر مقاييس الكمالية استخدامًا (Dunkley et al., 2019).

٢- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إقامة الورش والدورات والبرامج الإثرائية التي تُعزز الكمالية الإيجابية، وقد تُفيد في الإسهام في بناء البرامج الإرشادية للحد من المشكلات المصاحبة للكمالية السلبية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الكمالية الإيجابية والسلبية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية.

٢- **الحدود المكانية:** جميع المدارس الثانوية في محافظة عنيزة بمنطقة القصـيم في المملكة العربية السعودية.

٣- **الحدود البشـرية:** الطلبة الموهوبون المجتازون لمقياس موهبة (الذكور والإناث)، وأقرانهم الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث)، في الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي.

٤- **الحدود الزمانية:** نُفذت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحـات الـدراسـة:

١- **الكمالية:** عرفها فروسـت وآخرون Frost et al. (1990) بوضـع مجموعة من الأبعاد، لتمييز الأفراد الذين يتسمون بها، وهي: المعايير الذاتية العالية جدًا التي يضعها الكماليون لأدائهم، واهتمامهم الكبير بمسـتوى أخطائهم وعدم قبولها، وشـكوكهم الدائمة حيال أدائهم وجودة أعمالهم، كما أنهم يولون توقعات آبائهم ونقدهم لهم اهتمامًا كبيرًا، ويركزون بصـورة مفرطة على الدقة والنظام والتنظيم.

التعريف الإجرائي: مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين، وأقرانهم غير الموهوبين، على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لفروست وآخرين Frost et al. (1990) المستخدم في هذه الدراسة.

٢- **الموهوبون:** عرَّفت مؤسـسـة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة، ٢٠٢١) الموهوب بأنه: هو كل من يمتلك قدرة أو قدرات اسـتثنائية وأداء عالي غير عادي مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي إليها في مجال أو أكثر من المجالات العقلية أو الأكاديمية أو الإبداعية أو القيادية أو الفنية، وذلك بدلالة أدائه على الاختبارات أو المقاييس ذات العلاقة بتميزه، بحيث يكون أداؤه ضـمن أعلى ١٠٪ تقريبا من أقرانه في المجتمع (المدرسـي) أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه.

التعريف الإجرائي: الطلبة المجتازون لمقياس موهبة المقدَّم من مؤسـسـة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والمصنفون على أنهم موهوبون من قبل وزارة التعليم.

٣- **الإنجاز الأكاديمي:** مدى فهم واسـتيعاب الطلبة لما دُرِس، سـواء كان معرفيًّا أو مهاريًّا، وذلك لجميع المواد الدراسـية، ويقاس مدى اسـتيعاب الطلبة وفهمهم لما دُرِس بالدرجات النهائية التي يحصلون عليها لجميع المواد الدراسية (شلبي والقصبي، ٢٠١٨).

التعريف الإجرائي: معدل الدرجات التي حصـــل عليها الطلبة الموهوبون، وأقرانهم غير الموهوبين من (١٠٠) في نهاية العام الدراسي السابق.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

الدراســـات الســـابقة التي ركزت على مقارنة الطلبة الموهوبين بغير الموهوبين فيما يخص موضوع الكمالية والإنجاز الأكاديمي لم تكُن وافرة –على حد علم الباحثين–. بعكس الدراسات التي تناولت موضـــوع الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين، فقد كانت أكثر وفرة، إذ تناولت بعضها الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي، والكمالية بجانبيها الذاتي والاجتماعي، والكمالية وفقًا لأبعادها المتعددة. ولم تذكر بعضـها أي أنماط، بل قسمت الكمالية وفق مستويات. وقد ذكِر سابقًا ما يشير إلى ارتباط الكمالية الذاتية بالسمات الإيجابية، وارتباط الكمالية الاجتماعية بالسمات السلبية؛ فيمكن عدُّ الكمالية الذاتية كمالية إيجابية، والكمالية الاجتماعية كمالية سلبية. وستقسم الدراسات السابقة إلى محورين، هما:

الدراسات التي تناولت الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين:

سعت دراسة نيوميستر Neumeister (2004) النوعية إلى فهم العلاقة بين الكمالية ودافعية الإنجاز لدى (١٢) طالبًا من الطلبة الموهوبين. وكانت معايير اختيار الطلبة هي: أن يكون لدى الطلبة درجة عالية على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1999)، وقدرات عالية نتيجة لاختبار American College Test أو Scholastic Assessment Test (ACT/SAT)، إضـــافة إلى المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية. وكانت أهم نتائج هذه الدراسة هي أن الكمالية لدى جميع الطلبة كمالية إيجابية، وليست كمالية سلبية، وأُثبِت ذلك بالإنجاز الأكاديمي المرتفع لديهم، لكن الدوافع والأهداف التي عبر عنها الطلبة أصـــحاب الكمالية الذاتية وأصحاب الكمالية الاجتماعية، هي التي تغذي سلوكياتهم الإنجازية المختلفة.

وهدفت دراسة ستورنيلي وآخرين Stornelli et al. (2009) إلى معرفة العلاقة بين أبعاد الكمالية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى (٢٢٣) طالبًا وطالبة، من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، من ثلاثة برامج مختلفة: برامج الموهوبين، والبرامج العادية (غير الموهوبين)، وبرامج الفنون.

واســـتخدم فيها مقياس للكمالية مشـــابه لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)، ولكن المستخدم في هذه الدراسة مناسب للأطفال والمراهقين. وأخذت نتائج اختبار The Canadian Achievement Test (CAT). كانت أبرز النتائج: ارتباط الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية بالإنجاز الأكاديمي المرتفع (في مجال الرياضيات) لدى الطلبة الموهوبين، الذي لم يكن كذلك لدى الطلبة غير الموهوبين، فلم ترتبط الكمالية بجانبيها بالإنجاز الأكاديمي لديهم. أما فيما يخص مستوى الكمالية فوجد أنها عند الطالبات غير الموهوبات (برنامج الفنون) أعلى منها لدى الطلبة في نفس البرنامج وفي البرامج الأخرى، ولا توجد أدلة توضـح ارتفاع مستوى الكمالية لدى الموهوبين.

وتوصلت دراسة ألتون ويازيجي Altun and Yazici (2014) إلى التحقق مما إذا كانت الكمالية والإنجاز الأكاديمي يمكن أن يميزا الطلبة الموهوبين عن الطلبة غير الموهوبين. شارك في هذه الدراســة (٣٨٦) طالبًا وطالبة. واستخدم مقياس للكمالية الإيجابية والسلبية مناسب للأطفال والمراهقين، وأُخِذ المعدل التراكمي لنهاية السـنة. أشـارت النتائج إلى أن الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي عند الطلبة غير الموهوبين أعلى منها لدى الطلبة الموهوبين.

وســعت دراســة الجعفري (٢٠١٩) إلى التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الكمالية. شارك في هذه الدراسة (٩٣) طالبًا وطالبة في الصف الأول من المرحلة الثانوية. واستُخدِم فيها مقياس للكمالية من إعداد الباحثة. أُعِدّ في ضـــوء مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لفروست وآخرين (Frost et al., 1999). وأخِذ المعدل التراكمي لنهاية السنة. أشارت النتائج إلى أن الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

الدراسات التي تناولت الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين:

هدفت دراسة الزغاليل (٢٠٠٨) إلى معرفة مدى شيوع سمة الكمالية بين طلبة الجامعة في المســـتوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، ومدى تأثير ذلك في إنجازهم الأكاديمي، كذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية. استهدفت (٣٢١) طالبًا وطالبة. واستخدم مقياس السعي نحو الكمال –المعدل– (APS-R) لسلاني وآخرين (Slaney et al., 2001)، إضافة إلى المعدل

التراكمي. أسفرت النتائج عن وجود مستوى دون المتوسط للكمالية عند الطلبة، وعدم وجود فروق في الكمالية بين الطلبة وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة غربان دوردي نيجاد ونسب (GhorbanDordinejad and Nasab 2013) إلى معرفة العلاقة بين الكمالية والإنجاز الأكاديمي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، لدى (٦٣١) طالبًا وطالبة من الصف الثالث الثانوي. واستخدم مقياس السعي نحو الكمال –المعدل– (APS-R) لسلاني وآخرين (Slaney et al., 2001)، ودرجات الاختبار النهائي للغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد ارتباط للكمالية بالإنجاز الأكاديمي للطلبة في اللغة الإنجليزية، وكانت مستويات الكمالية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

وسعت دراسة بونق وآخرين (Bong et al. (2014 إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل الكمالية الذاتية تكيفية (إيجابية)؟ وهل الكمالية الاجتماعية غير تكيفية (سلبية) فيما يخص المجال الأكاديمي؟ أُجرِيت الدراسة على (٣٠٦) طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة. واستخدم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991). وأُخِذ المعدل التراكمي لمادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية. كانت أهم نتائج هذه الدراسة: ارتباط الكمالية الذاتية إيجابيًّا مع الإنجاز الأكاديمي، وارتباط الكمالية الاجتماعية بالمماطلة الأكاديمية والتسويف، ما يؤثر في إنجاز الطلبة الأكاديمي.

وهدفت دراسة حسانين (٢٠١٥) إلى التعرف إلى العلاقات البنائية، والتأثيرات السببية المباشرة لكلٍّ من أنماط الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في أنماط الكمالية. أُجرِيت الدراسة على (٢٥٠) طالبًا وطالبة. واستخدمت الباحثة مقياس أنماط الكمالية الإيجابية والسلبية، واختبارًا تحصيليًّا، كلاهما من إعدادها. أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي مباشر من الكمالية الإيجابية في الإنجاز الأكاديمي، ووجود تأثير سلبي مباشر من الكمالية السلبية في الإنجاز الأكاديمي، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في أنماط الكمالية الإيجابية والسلبية.

وأوضحت دراسة رمضان (٢٠١٧) إذا ما كان التباين في الإنجاز الأكاديمي يرجع إلى الكمالية الموجودة لدى الطلبة أو لا. أجريت هذه الدراسة على (٢٢١) طالبًا جامعيًّا. واستخدم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لفروست وآخرين (Frost et al., 1990)، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)، وأعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا.

أســـفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية الذاتية والإنجاز الأكاديمي للطلبة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي للطلبة.

أما دراســة العتيبي (٢٠١٧) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في الإنجاز الأكاديمي باختلاف مســتويات الكمالية. شارك في الدراسة (٢٥٨) طالبة من الصفين الثاني والثالث الثانوي. واستخدم فيها مقياس للكمالية مقســم إلى بُعدين: البُعد الأول كمالية ذاتية واجتماعية، والبعد الثاني كمالية موجهة نحو الآخرين، وأُخِذ المعدل التراكمي لنهاية الفصل الدراسي. أسفرت النتائج عن وجود (٣) مستويات للكمالية لدى الطالبات: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة. ووجد أن جميع تلك المستويات بما فيها المرتفعة تميل إلى الاعتدالية والتوازن. ولم تجد الدراسة ارتباطًا للكمالية بالإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراســة كلجاجيك وآخرين Kljajic et al. (2017) إلى معرفة كيفية ارتباط الأربع مجموعات الفرعية المقترحة في نموذج (٢×٢) الذي طوَّره غودرو وتومســن (Gaudreau & Thompson, 2010) مع الإنجاز الأكاديمي لـ(٥٠٠) طالب وطالبة جامعيين. افترض النموذج أن الكمالية الذاتية والاجتماعية يمكن أن يتعايشا داخل الفرد، ويمكن وجودهما في (٤) أنواع فرعية، هي: الكمالية الذاتية الخالصــة، والكمالية الاجتماعية الخالصــة، والكمالية المختلطة، وعدم الكمالية. وأخِذ المعدل التراكمي لنهاية الفصــل الجامعي. كانت أبرز نتائج هذه الدراســة: ارتباط أصــحاب الكمالية الذاتية بإنجاز أكاديمي أعلى مقارنة بأصــحاب الكمالية المختلطة وغير الكماليين، وارتباط أصــحاب الكمالية الاجتماعية بإنجاز أكاديمي أقل مقارنة بأصحاب الكمالية المختلطة وغير الكماليين.

وسعت دراسة شلبي والقصبي (٢٠١٨) إلى الكشف عن أنماط الكمالية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق بين هذه الأنماط في الإنجاز الأكاديمي لديهم. أجريت هذه الدراســة على (٣٥٦) طالبًا وطالبة. واســتخدم مقياس للكمالية من إعداد الباحثين، وأخِذ المعدل التراكمي لنهاية الفصــل الجامعي. كانت أبرز النتائج: أن النســبة الأعلى من أفراد العينة من نمط الكمالية الإيجابية. وكان لأصــحاب الكمالية الإيجابية أعلى معدلات للإنجاز الأكاديمي، بعكس أصــحاب الكمالية الســلبية الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي ومستويات منخفضة من الصمود الأكاديمي، والتي تؤثر بذلك في إنجازهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة لوسكالزو وآخرين Loscalzo et al. (2020) إلى معرفة الخصائص السيكومترية للترجمة الإيطالية لمقياسي The Short Almost Perfect Scale (SAPS)، المستند إلى مقياس السعي نحو الكمال –المعدل– (APS-R) لسلاني وآخرين Slaney et al., (2001)، ومقياس The Short Multidimensional Perfectionism Scale (SMPS)، أحد الأشكال المختصرة لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) لدى (٤١٤) طالبًا وطالبة جامعيين، وأخِذ المعدل التراكمي للطلبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية الإيجابية ومعدل الإنجاز الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية بين الكمالية السلبية ومعدل الإنجاز الأكاديمي.

وتوصلت دراسة شلبي وآخرين (٢٠٢٠) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات بين الكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية. شارك في الدراسة (٢٢٩) طالبًا وطالبة. واستخدم مقياس الكمالية من إعداد شلبي والقصبي (٢٠١٨)، وأخِذ المعدل التراكمي لنهاية الفصل الجامعي. أسفرت النتائج عن أن نمط الكمالية السائد لدى غالبية الطلبة هو النمط الإيجابي، إذ ارتبطت الكمالية إيجابًا لديهم بالإنجاز الأكاديمي. وكانت الكمالية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

وهدفت دراسة بارابادي وخجافي Barabadi and Khajavy (2020) إلى معرفة دور الكمالية في الإنجاز الأكاديمي للغة الأجنبية لدى مجموعة من الطلبة في المرحلة الثانوية. استُخدِم فيها مقياس للكمالية معد في ضوء مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لفروست وآخرين Frost et al. (1990) بعد تعديله، وأخِذت درجات الإنجاز الأكاديمي للغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى ارتباط أبعاد الكمالية السلبية سلبًا بالإنجاز الأكاديمي للغة الإنجليزية، وكان لأحد أبعاد الكمالية الإيجابية ارتباط إيجابي بالإنجاز الأكاديمي للغة الإنجليزية.

وسعت دراسة نور الدين (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للكمالية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية. أجريت هذه الدراسة على (٢٤٠) طالبًا وطالبة. واستخدم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)، إضافة إلى المعدل التراكمي لنهاية الفصل الجامعي. أشارت النتائج إلى أن للكمالية الذاتية تأثيرًا إيجابيًّا مباشرًا في الإنجاز الأكاديمي،

بعكس الكمالية الاجتماعية فلها تأثير سلبي مباشر في الإنجاز الأكاديمي. وقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكمالية بجانبيها الذاتي والاجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك، وهو دراسة الكمالية والإنجاز الأكاديمي. وفيما يتعلق بالمرحلة العمرية، فقد أجريت معظم الدراسات السابقة على المرحلة الجامعية، وأجري البعض الآخر منها على مرحلتي الابتدائية والمتوسطة، على حين أُجريت على الصف الأول من المرحلة الثانوية في دراسة (الجعفري، ٢٠١٩)، وأُجريت على الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في دراسة (العتيبي، ٢٠١٧)، وأُجريت على الصف الثالث من المرحلة الثانوية في دراسة غربان دوردي نيجاد ونسب (GhorbanDordinejad & Nasab, 2013)، أما دراسة بارابادي وخجافي Barabadi and Khajavy (2020) فقد أشارت إلى أن العينة من طلبة المرحلة الثانوية ولم تحدد صفوفًا معينة. وفيما يتعلق بأداة الدراسة فقد استخدمت بعض الدراسات مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لفروست وآخرين (Frost et al., 1990)، أو ما بُني في ضوء هذا المقياس، على حين استخدمت بعضها مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (HMPS) لهيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991)، أو ما بُني في ضوء هذا المقياس، واستخدم في القليل منها مقياس السعي نحو الكمال –المعدل– (APS-R) لسلاني وآخرين (Slaney et al., 2001). وفيما يتعلق بالشق الآخر من أدوات الدراسة أيضًا، ما يخص الإنجاز الأكاديمي، فقد استخدمت معظم الدراسات المعدل التراكمي للطلبة كمقياس للإنجاز الأكاديمي، على حين استخدمت بعضها معدل إحدى المواد، أو اختبارات تحصيلية مقننة، أو اختبارات تحصيلية من إعداد الباحثين.

أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توضيحها لمستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. وتوضيح أي جوانب الكمالية (الإيجابية، أو السلبية) أكثر تأثيرًا بالإنجاز الأكاديمي لديهم. وتوضيح الفروق في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية تبعًا لمتغيري الموهبة، والصف الدراسي. واختلفت عن الدراسات السابقة بدراستها جميع صفوف المرحلة الثانوية (الأول، والثاني، والثالث).

منهـــج الـــدراســـة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي)، وذلك لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى الباحثان إلى تحقيقها.

مجتمـــع وعينـــة الـــدراســـة:

يتألف مجتمع الدراســـة من جميع الطلبة الموهوبين المجتازين لمقياس موهبة، وأقرانهم الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في الصـــفوف: الأول، والثاني، والثالث الثانوي في محافظة عنيزة بمنطقة القصـــيم. البالغ عددهم (٨٢٠٩) طلاب وطالبات. منهم (٣٥٦) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية مجتازون لمقياس موهوبة، وفقًا للإحصـــائيات المقدمة للباحثة من قبل قســـم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم محافظة عنيزة. وقد تم أخذ عينة اســـتطلاعية مكونة من (٤٩) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين؛ للتأكد من فهم المشـــاركين للتعليمات المتضـــمنة في المقياس، ووضـــوح العبارات، كذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة. أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من (٤٩٠) طالبًا وطالبة، منهم (٢٤٤) من الطلبة الموهوبين المجتازين لمقياس موهبة، و(٢٤٦) من الطلبة غير الموهوبين. وقد اختيروا بطريقة عشـــوائية، إذ أُرسِـــل المقياس إلكترونيًّا من قبل إدارة تعليم محافظة عنيزة بمنطقة القصـــيم، إلى جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة عنيزة لتعميمه على جميع الطلبة (الموهوبين المجتازين لمقياس موهبة، وغير الموهوبين). وقد وُصِـفت عينة الدراســة تبعًا للمتغيرات التصنيفية، ويبين الجدول (١) خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (١): خصـــائـص عينـــة الـــدراســـة

	غـــير المـــوهـــوبـــين		المـــوهـــوبـــين	
الجنس	العـــدد	النسبة المئوية	العـــدد	النسبة المئوية
ذكر	١٣٣	٥٤.١٪	١٢٨	٥٢.٥٪
أنثى	١١٣	٤٥.٩٪	١١٦	٤٧.٥٪
المجموع	٢٤٦	١٠٠٪	٢٤٤	١٠٠٪
الصف				
الأول الثانوي	٧٧	٣١.٣٪	٩٩	٤٠.٦٪
الثاني الثانوي	٦٢	٢٥.٢٪	٩٦	٣٩.٣٪
الثالث الثانوي	١٠٧	٤٣.٥٪	٤٩	٢٠.١٪
المجموع	٢٤٦	١٠٠٪	٢٤٤	١٠٠٪
الالتحاق ببرامج الموهوبين				
نعم	٠	٠٪	١٠٠	٤٥.١٪
لا	٢٤٦	١٠٠٪	١٣٤	٥٤.٩٪
المجموع	٢٤٦	١٠٠٪	٢٤٤	١٠٠٪

الدراسة بمدارس الموهوبين				
نعم	٠	٪٠	١٠٩	٪٤٤.٧
لا	٢٤٦	٪١٠٠	١٣٥	٪٥٥.٣
المجموع	٢٤٦	٪١٠٠	٢٤٤	٪١٠٠

أدوات الـــدراســـة:

١- مقياس الكمالية متعدد الأبعاد Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) لفروست وآخرين (Frost et al., 1990):

اعتمد الباحثان في هذه الدراســة ترجمة رشــوان وعيســى (٢٠٠٧). وقد وُضِّــح معنى مصــطلحين في عبارات المقياس قبل بدء الطلبة في الإجابة، وهما: الأعمال، والمعايير؛ إذ إن المقصــود بالأعمال هي: الأعمال التي يقوم بها الطلبة يوميًّا في الدراســة. أما فيما يخص المعايير فهي: الشــروط التي يجب أن تتحقق في أعمال الطلبة حتى يكون العمل على درجة من الجودة والتنظيم والإتقان. وهي ملاحظة استُمدت من رشوان وعيسى، وذلك للتأكيد أن سمة الكمالية التي تقاس في الأداة متعلقة بالجانب الأكاديمي. وأُجريت بعض التعديلات اللغوية على ترجمة رشــوان وعيسى (٢٠٠٧)، وأُعيدت صياغة بعض العبارات، حتى تناسب مجتمع الدراسة السعودي.

وقد تضــمن المقياس (٣٥) عبارة موزعة على ســتة أبعاد، تتوزع أبعاد المقياس الســتة على جانبين؛ الجانب الأول: الكمالية الإيجابية، ويشــمل (١٨) عبارة موزعة على (٣) أبعاد، هي: بُعد المعايير الشخصية وبُعد التوقعات الأسرية، وبُعد التنظيم. أما الجانب الثاني، فهو: الكمالية السلبية، ويشمل (١٧) عبارة موزعة على (٣) أبعاد، هي: بُعد الحساسية تجاه الخطأ، وبُعد النقد الأسري، وبُعد القلق تجاه الأفعال. ويُجاب على عبارات المقياس بمقياس خماســي على النحو الآتي: دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، قليلًا، لا تنطبق. وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على نفس الترتيب. وجميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب، وهذا يعني أن ارتفاع درجات الطلبة في العبارات التي تخص أبعاد

الكمالية الإيجابية يعبر عن ارتفاع مستوى الكمالية الإيجابية لديهم، وارتفاع درجات الطلبة في العبارات التي تخص أبعاد الكمالية السلبية يشير إلى ارتفاع مستوى الكمالية السلبية لديهم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

أ) الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين):

بناءً على التعديلات اللغوية التي أُجريت على ترجمة رشوان وعيسى (٢٠٠٧)، والعبارات التي أعيدت صياغتها، فقد عُرِض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكَّمين؛ من أجل إبداء رأيهم بمدى وضوح عبارات المقياس، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله. وبناءً على توجيهاتهم ومقترحاتهم، تم التوصل إلى صياغة نهائية لعبارات المقياس.

ب) صدق التجانس الداخلي:

حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين كل من عبارات البُعد مع الدرجة الكلية لذلك البُعد، وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، للتحقق من صدق البنية وتجانسها. ولقد وُجِد أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للعبارات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائيًّا عند (٠.٠٥)، ما يدعم صدق البناء، ما عدا العبارة (٥) في بُعد التنظيم، وبناء عليه فقد حُذِفت.

كما حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البُعد والدرجة الكلية على المقياس، ويبين الجدول (٢) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (٢): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد بالدرجة الكلية

الكمالية	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الإيجابية	المعايير الذاتية	**٠.٩٢٠
	التوقعات الأسرية	**٠.٦٩٤
	التنظيم	**٠.٨٧٤
السلبية	الحساسية تجاه الخطأ	**٠.٩٧٣
	النقد الأسري	**٠.٩٨٢
	القلق تجاه الأفعال	**٠.٧٦٧

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يظهر الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين البُعد والدرجة الكلية للأبعاد الســـتة للمقياس كانت دالة إحصائيًا عند (٠.٠١)، ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثانيًا: ثبـــات المقيـــاس:

أ) ثبـــات الاتســـاق الـــداخلـــي:

تم التحقق من ثبات تجانس عبارات كل بعد من أبعاد المقياس باستخدام طريقة كرونباخ ألفا.

جدول (٣): ثبات كل من الأبعاد والمقياس ككل

الكمـــاليـــة	البعـــد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الإيجابية	المعايير الذاتية	٠.٧٠٦
	التوقعات الأسرية	٠.٦٣٩
	التنظيم	٠.٧٧٣
الكمالية الإيجابية		٠.٨٥٤
السلبية	الحساسية تجاه الخطأ	٠.٧٦٨
	النقد الأسري	٠.٦١٢
	القلق تجاه الأفعال	٠.٧٢٣
الكمالية السلبية		٠.٨٦٠

يظهر الجدول (٣) أن أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات مرتفعة تزيد عن (٠.٦). وتبعًا لما ســبق تشــير نتائج الصــدق والثبات إلى تمتع مقياس الكمالية متعدد الأبعاد بخصــائص سيكومترية جيدة تسوّغ استخدامه في الدراسة الحالية.

١- درجات الإنجاز الأكاديمي:

حُصِـــل على درجات الإنجاز الأكاديمي للطلبة عن طريق التعبئة الذاتية من قبلهم، وتم هذا بجمع البيانات الديموغرافية منهم في الجزء الأول من الأداة، وذلك بســؤالهم عن آخر معدل حصــلوا عليه من (١٠٠) (النسبة التي حصل عليها الطلبة في نهاية العام الدراسي السابق). وقد استخدمت

هذه الطريقة كمقياس لمعرفة درجات الإنجاز الأكاديمي للطلبة في أكثر من دراسة، كدراسة كل من: (Altun & Yazici, 2014; Barabadi & Khajavy, 2020; Loscalzo et al., 2019).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟". حُسِبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي، وقورنت النتائج بمتوسطات المقياس الفرضية التي يُحصَل عليها بحاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد عبارات كل بعد من أبعاد الكمالية (الإيجابي، والسلبي)، والتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع (الفرضي) في كل بُعد، واتجاهها بحساب قيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-Test).

ويبين الجدول (٤) المتوسطات التجريبية والفرضية للكمالية الإيجابية والسلبية وقيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية لعينة الطلبة الموهوبين.

جدول (٤): الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس الكمالية لدى عينة الموهوبين

البُعد	الجنس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة (ت)
الكمالية الإيجابية	الذكور	٧٤.٩٨٤	٨.٩٠٤	٥١	١٢٧	**٣٠.٤٧٦
	الإناث	٧٢.٠٢٦	٨.٨٨٥	٥١	١١٥	**٢٥.٤٨٧
	الكلي	٦٩.٢٢٥	٨.٦١٢	٥١	٢٤٣	**٣٣.٠٥٧
الكمالية السلبية	الذكور	٥٣.٢١١	١٣.٩٧٢	٥١	١٢٧	١.٧٩٠
	الإناث	٤١.١٦٤	١٢.٣٨٥	٥١	١١٥	**٨.٥٥٣-
	الكلي	٤٧.٤٨٤	١٤.٥٢٥	٥١	٢٤٣	**٣.٧٨٢-

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من الجدول السابق:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الموهوبين على عبارات الكمالية الإيجابية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة لدى

كل من الذكور والإناث، وكلاهما عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار (ت) للذكور (٣٠.٤٥) وللإناث (٢٥.٤٩)، وكلاهما (٣٣.٠٦)، ما يدل على تمتع عينة الموهوبين بمستوى كمالية إيجابية أعلى من المتوسط لدى كل منهما (الذكور والإناث) على حدة، وفي المجموع العام أيضًا.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الموهوبين على عبارات الكمالية السلبية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة لكل من الإناث والعينة ككل، إذ بلغت قيمة اختبار (ت) للإناث (-٨.٥٥)، وللمجموع الكلي (-٣.٧٨)، ما يدل على تمتع عينة الموهوبين من الإناث والعينة ككل بمستوى كمالية سلبية دون المتوسط، كما تبين النتائج تمتع الذكور بمستوى متوسط من الكمالية السلبية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟" حُسِبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة غير الموهوبين على أبعاد مقياس الكمالية بجانبيها الإيجابي والسلبي، وقورنت النتائج بمتوسطات المقياس الفرضية، والتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع (الفرضي) في كل بُعد، واتجاهها، بحساب قيمة اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample Test).

ويبين الجدول (٥) المتوسطات التجريبية والفرضية للكمالية الإيجابية والسلبية وقيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية لعينة غير الموهوبين.

جدول (٥): الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس الكمالية لدى عينة غير الموهوبين

البعد	الجنس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت
الكمالية الإيجابية	الذكور	٧٣.٤٨١	١٠.٥٢٧	٥١	١٣٢	**٢٤.٦٢٩
	الإناث	٦٩.٠٤٤	٩.٧٣٠	٥١	١١٢	**١٩.٧١٤
	الكلي	٦٧.٢٦٤	٩.٩٧٧	٥١	٢٤٥	**٢٥.٥٦٨
الكمالية السلبية	الذكور	٥٢.١٧٣	١٣.٦٤٠	٥١	١٣٢	٠.٩٩٢

	الإناث	٤٨.١٧٧	١٤.٧٧٨	٥١	١١٢	-٢.٠٣١*
	الكلي	٥٠.٣٣٧	١٤.٢٨٤	٥١	٢٤٥	-٠.٧٢٨

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥).**

يتضح من الجدول السابق:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة غير الموهوبين على عبارات الكمالية الإيجابية لدى كل من الذكور والإناث، وكلاهما عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة، إذ بلغت قيمة اختبار (ت) للذكور (٢٤.٦٢٩)، وللإناث (١٩.٧١٤)، وكلاهما (٢٢٥.٥٧)، ما يدل على تمتع عينة غير الموهوبين بمستوى كمالية إيجابية أعلى من المتوسط لدى كل منهما على حدة، وفي المجموع العام أيضًا.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة غير الموهوبين على عبارات الكمالية السلبية والمتوسط الفرضي لكل من الذكور، وكلاهما، على حين كان متوسط الكمالية السلبية للإناث دون المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ بلغت قيمة اختبار ت (-٠.٧٣). وقد بلغت قيمة اختبار (ت) للذكور (٠.٩٩٢)، والإناث (-٢.٠٣١)، وكلاهما (-٠.٧٢٨)، ما يدل على تمتع عينة غير الموهوبين بمستوى كمالية سلبية لدى الإناث فقط بمستوى دون المتوسط.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟" حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين كل من الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث الموهوبين، وذلك كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون بين كل من الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي للطلبة الموهوبين

الكمالية	الإنجاز الأكاديمي للذكور	الإنجاز الأكاديمي للإناث
الإيجابية	-٠.١٥٣	٠.٠٥٥
السلبية	-٠.٣٠٨**	-٠.٠٩١

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٦) وجود علاقة وحيدة متمثلة في علاقة ارتباط خطي عكســـي بين كل من الكمالية الســـلبية والإنجاز الأكاديمي لعينة الذكور الموهوبين، إذ بلغت قيمتها (–٠.٣٠٨)، ما يعني أن الكمالية السلبية ترتبط عكسيًا مع الإنجاز الأكاديمي عند الذكور الموهوبين، ويصنف هذا الارتباط على أنه ارتباط منخفض (Low Correlation) تبعًا لما أشار له جلفورد (Guilford, 1973).

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية الإيجابية والســلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية؟" حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين كل من الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث غير الموهوبين، وذلك كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): معامل ارتباط بيرسون
بين كل من الكمالية الإيجابية والسلبية والانجاز الأكاديمي للطلبة غير الموهوبين

الكمـــاليـــة	الإنجاز الأكاديمي للذكور	الإنجاز الأكاديمي للإناث
الإيجابية	٠.٠٧٩	٠.٠٤٧
السلبية	٠.٠٤١	**٠.٣٧٨–

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٧) وجود علاقة وحيدة متمثلة في علاقة ارتباط خطي عكسي بين كل من الكمالية الســـلبية والإنجاز الأكاديمي لعينة الإناث غير الموهوبات، إذ بلغت قيمتها (–٠.٣٧٨)، ما يعني أن الكمالية السلبية ترتبط عكسيًا مع الإنجاز الأكاديمي عند الإناث غير الموهوبات، ويصنف هذا الارتباط على أنه ارتباط منخفض (Low Correlation) تبعًا لما أشار له جلفورد (Guilford, 1973).

للإجابة عن الســـؤال الخامس الذي نصـــه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مستوى الكمالية الإيجابية والسلبية لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا للمتغيرات الآتية: (الموهبة، والجنس، والصـــف الدراســـي)؟" أُجرِي تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة (Three-Way MANOVA) لدراســة تأثير اختلاف كل من: الموهبة (موهوبون، غير موهوبين) والجنس (ذكور، إناث) والصــف الدراســي (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي كمتغيرات مســتقلة، على جانبي

مقياس الكمالية (الإيجابي، والسلبي). كمتغيرات تابعة.

إذ بُدِئ بحساب الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة. ويبين الجدول (٨) كلًّا من التكرار والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

جدول (٨): التكرار والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

الكمالية	الموهبة	الجنس	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الإيجابية	غير موهوبين	ذكور	الأول الثانوي	٧١.٣١٤٨	٩.٨٦٠٩٧	٥٤
			الثاني الثانوي	٦٧.٥٠٠٠	٧.٧٩١٠٢	٦
			الثالث الثانوي	٦٨.١٠٩٦	١٠.٣٠١٧٨	٧٣
			المجموع	٦٩.٣٨٣٥	١٠.٠٩٠٢٩	١٣٣
		إناث	الأول الثانوي	٦٥.٢١٧٤	٨.٠٩٥٧٧	٢٣
			الثاني الثانوي	٦٤.٤١٠٧	٩.١٧٢٦٤	٥٦
			الثالث الثانوي	٦٥.٠٥٨٨	١٠.٣٩٢١٣	٣٤
			المجموع	٦٤.٧٦٩٩	٩.٢٨١٣٣	١١٣
		الكلي	الأول الثانوي	٦٩.٤٩٣٥	٩.٧٣٠٠٧	٧٧
			الثاني الثانوي	٦٤.٧٠٩٧	٩.٠٣٧٩٧	٦٢
			الثالث الثانوي	٦٧.١٤٠٢	١٠.٣٨٠٠٠	١٠٧
			المجموع	٦٧.٢٦٤٢	٩.٩٧٧٠٨	٢٤٦
	موهوبون	ذكور	الأول الثانوي	٦٩.٤٦٥١	٨.٤٥٥٣٤	٤٣
			الثاني الثانوي	٧٢.٠٩٨٠	٧.٨٣٩٠٢	٥١
			الثالث الثانوي	٧٠.١٧٦٥	٩.٢٩٨٠٠	٣٤
			المجموع	٧٠.٧٠٣١	٨.٤٦٦١١	١٢٨
		إناث	الأول الثانوي	٦٨.٨٧٥٠	٩.٢٠٦٨٤	٥٦
			الثاني الثانوي	٦٦.٨٤٤٤	٧.٧٣٩٩٧	٤٥
			الثالث الثانوي	٦٥.٠٦٦٧	٧.٦٥٧٥٥	١٥
			المجموع	٦٧.٥٩٤٨	٨.٥١١٨٦	١١٦
		الكلي	الأول الثانوي	٦٩.١٣١٣	٨.٨٤٨٦٧	٩٩
			الثاني الثانوي	٦٩.٦٣٥٤	٨.١٨٧٤٤	٩٦
			الثالث الثانوي	٦٨.٦١٢٢	٩.٠٦٦٤٦	٤٩
			المجموع	٦٩.٢٢٥٤	٨.٦١٢٠٣	٢٤٤

الكمالية	الموهبة	الجنس	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	الإجمالي	ذكور	الأول الثانوي	٧٠.٤٩٤٨	٩.٢٦٣٦٤	٩٧
			الثاني الثانوي	٧١.٦١٤٠	٧.٨٩٣٨٤	٥٧
			الثالث الثانوي	٦٨.٧٦٦٤	٩.٩٩٦٧٧	١٠٧
			المجموع	٧٠.٠٣٠٧	٩.٣٣٤٧٥	٢٦١
		إناث	الأول الثانوي	٦٧.٨١٠١	٩.٠٠٢٩٦	٧٩
			الثاني الثانوي	٦٥.٤٩٥٠	٨.٦٠٨٨٦	١٠١
			الثالث الثانوي	٦٥.٠٦١٢	٩.٥٥٧٧٤	٤٩
			المجموع	٦٦.٢٠٠٩	٨.٩٩٢٣٨	٢٢٩
		الكلي	الأول الثانوي	٦٩.٢٨٩٨	٩.٢١٩٣٠	١٧٦
			الثاني الثانوي	٦٧.٧٠٢٥	٨.٨٣٨٦٢	١٥٨
			الثالث الثانوي	٦٧.٦٠٢٦	٩.٩٨٠٤٢	١٥٦
			المجموع	٦٨.٢٤٠٨	٩.٣٦٤٤٢	٤٩٠
السلبية	غير موهوبين	ذكور	الأول الثانوي	٥٠.٦٦٦٧	١٣.٦٦٤٤٤	٥٤
			الثاني الثانوي	٤٦.٠٠٠٠	١٦.٢٩٧٢٤	٦
			الثالث الثانوي	٥٣.٧٩٤٥	١٣.٣٢٨٠٨	٧٣
			المجموع	٥٢.١٧٢٩	١٣.٦٣٩٥٨	١٣٣
		إناث	الأول الثانوي	٤٥.٦٥٢٢	١٦.١٧٦٨٩	٢٣
			الثاني الثانوي	٥٠.٨٩٢٩	١٣.١٦٢٨٧	٥٦
			الثالث الثانوي	٤٥.٤١١٨	١٥.٩٠٩٠٦	٣٤
			المجموع	٤٨.١٧٧٠	١٤.٧٧٧٦٦	١١٣
		الكلي	الأول الثانوي	٤٩.١٦٨٨	١٤.٥٣٦١٦	٧٧
			الثاني الثانوي	٥٠.٤١٩٤	١٣.٤٢٠٧٤	٦٢
			الثالث الثانوي	٥١.١٣٠٨	١٤.٦٥٧١٤	١٠٧
			المجموع	٥٠.٣٣٧٤	١٤.٢٨٤٤٣	٢٤٦
	موهوبون	ذكور	الأول الثانوي	٤٨.٥١١٦	١٢.٤٨٤٩٩	٤٣
			الثاني الثانوي	٥٧.٨٠٣٩	١٣.٩٨٠٠١	٥١
			الثالث الثانوي	٥٢.٢٦٤٧	١٣.٩٤٤٢٨	٣٤
			المجموع	٥٣.٢١٠٩	١٣.٩٧١٦٥	١٢٨
		إناث	الأول الثانوي	٤١.٢٥٠٠	١٣.٦٥٠٥١	٥٦
			الثاني الثانوي	٤١.٤٤٤٤	١٢.٢٠٠١٤	٤٥

الكمالية	الموهبة	الجنس	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
			الثالث الثانوي	٤٠.٠٠٠٠	٧.٦٦٢٥٢	١٥
			المجموع	٤١.١٦٣٨	١٢.٣٨٦٤٩	١١٦
		الكلي	الأول الثانوي	٤٤.٤٠٤٠	١٣.٥٨١٨٩	٩٩
			الثاني الثانوي	٥٠.١٣٥٤	١٥.٤٦٤٤٧	٩٦
			الثالث الثانوي	٤٨.٥١٠٢	١٣.٥٤٣٣٣	٤٩
			المجموع	٤٧.٤٨٣٦	١٤.٥٢٤٩٨	٢٤٤
	الإجمالي	ذكور	الأول الثانوي	٤٩.٧١١٣	١٣.١٣١٥١	٩٧
			الثاني الثانوي	٥٦.٥٦١٤	١٤.٥٤٥٥٢	٥٧
			الثالث الثانوي	٥٣.٣٠٨٤	١٣.٤٧٩٨٣	١٠٧
			المجموع	٥٢.٦٨٢٠	١٣.٧٨٦٦٤	٢٦١
		إناث	الأول الثانوي	٤٢.٥٣١٦	١٤.٤٦٥٥٥	٧٩
			الثاني الثانوي	٤٦.٦٨٣٢	١٣.٥٢٩٩٢	١٠١
			الثالث الثانوي	٤٣.٧٥٥١	١٤.٠٥٢٧٧	٤٩
			المجموع	٤٤.٦٢٤٥	١٤.٠٣٥٩٣	٢٢٩
		الكلي	الأول الثانوي	٤٦.٤٨٨٦	١٤.١٦٦٣٥	١٧٦
			الثاني الثانوي	٥٠.٢٤٦٨	١٤.٦٥٢٩٧	١٥٨
			الثالث الثانوي	٥٠.٣٠٧٧	١٤.٣٢٥٠٨	١٥٦
			المجموع	٤٨.٩١٦٣	١٤.٤٦٠٦٩	٤٩٠

يظهر الجدول (٨) ما يلي:

١- في مجموعة غير الموهوبين تمتع الذكور بمتوسط حسابي بلغ (٦٩.٣٨) وبانحراف معياري (١٠.٠٩) للكمالية الإيجابية، أعلى منها لدى الإناث إذ بلغ متوسط الأداء لديهن على بعد الكمالية الإيجابية (٦٤.٧٧) وبانحراف معياري (٩.٢٨).

٢- في مجموعة الموهوبين تمتع الذكور بمتوسط حسابي بلغ (٧٠.٧٠) وبانحراف معياري (٨.٤٦) للكمالية الإيجابية، أعلى منها لدى الإناث أيضًا إذ بلغ متوسط الأداء لديهن على بعد الكمالية الإيجابية (٦٧.٥٩) وبانحراف معياري (٨.٥١).

٣- في مجموعة غير الموهوبين تمتع طلبة الصـف الأول الثانوي بأعلى متوسـط حسـابي بلغ (٦٩.٤٩) وبانحراف معياري (٩.٧٣) للكمالية الإيجابية، على حين تمتع طلبة الصف الثاني الثانوي بأقل متوسط حسابي بلغ (٦٤.٧١) وبانحراف معياري (٩.٠٣) للكمالية الإيجابية.

٤- في مجموعة الموهوبين تمتع طلبة الصف الثاني الثانوي بأعلى متوسط حسابي بلغ (٦٩.٦٤) وبانحراف معياري (٨.١٩) للكمالية الإيجابية، على حين تمتع طلبة الصف الثالث الثانوي بأقل متوسط حسابي بلغ (٦٨.٦١) وبانحراف معياري (٩.٠٣) للكمالية الإيجابية.

٥- في مجموعة غير الموهوبين تمتع الذكور بمتوسط حسابي بلغ (٥٢.١٧) وبانحراف معياري (١٣.٦٤) للكمالية السـلبية، أعلى منها لدى الإناث إذ بلغ متوسـط الأداء لديهن على بعد الكمالية السلبية (٤٨.١٨) وبانحراف معياري (١٤.٧٨).

٦- في مجموعة الموهوبين تمتع الذكور بمتوسـط حسـابي بلغ (٥٣.٢١) وبانحراف معياري (١٣.٩٧) للكمالية السلبية، أعلى منها لدى الإناث أيضًا إذ بلغ متوسط الأداء لديهن على بعد الكمالية السلبية (٤١.١٦) وبانحراف معياري (١٢.٣٩).

٧- في مجموعة غير الموهوبين تمتع طلبة الصـف الثالث الثانوي بأعلى متوسـط حسـابي بلغ (٥١.١٣) وبانحراف معياري (١٤.٦٦) للكمالية السلبية، على حين تمتع طلبة الصف الأول الثانوي بأقل متوسط حسابي بلغ (٤٩.١٧) وبانحراف معياري (١٤.٥٤) للكمالية السلبية.

٨- في مجموعة الموهوبين تمتع طلبة الصـف الثاني الثانوي بأعلى متوسـط حسـابي بلغ (٥٠.١٤) وبانحراف معياري (١٥.٤٦) للكمالية السلبية، على حين تمتع طلبة الصف الأول الثانوي بأقل متوسط حسابي بلغ (٤٤.٤٠) وبانحراف معياري (١٣.٥٨) للكمالية السلبية.

ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرية جوهرية أو لا، أُجرِي تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة (Three-Way MANOVA) لنموذج التحليل المكون من الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية كمتغيرات تابعة، والموهبة، والجنس، والصف كمتغيرات مستقلة.

ويوضح الجدول (٩) قيم إحصائية ويلكس لامدا (Wilk's Lambda) لدلالة الموهبة، والجنس، والصف والتفاعل بينهم، إضافة إلى مربع معامل إيتا الجزئي (Partial Eta Squared) لحجم التأثير.

جدول (٩): قيمة اختبار ويلكس لامدا، واختبار (ف) **F-Test**، ومربع إيتا الجزئي لنموذج التحليل

الأثر	ويلكس لامدا (Wilk's Lambda)	قيمة (ف) (F-Test)	الدلالة (Sig)	مربع إيتا الجزئي (Partial Eta Squared)
الموهبة	٠.٩٦٣	٩.٢٥٩	٠.٠٠٠	٠.٠٣٧
الجنس	٠.٩١٠	٢٣.٧٢٠	٠.٠٠٠	٠.٠٩٠
الصف	٠.٩٥٤	٥.٦٤٩	٠.٠٠٠	٠.٠٢٣
الموهبة*الجنس	٠.٩٨١	٤.٧٣٨	٠.٠٠٩	٠.٠١٩
الموهبة*الصف	٠.٩٩٧	٠.٤١٠	٠.٨٠١	٠.٠٠٢
الجنس*الصف	٠.٩٩٢	٠.٩٩٨	٠.٤٠٧	٠.٠٠٤
الموهبة*الجنس*الصف	٠.٩٨١	٢.٣٥٧	٠.٠٥٢	٠.٠١٠

يظهر الجدول (٩) أن كلًّا من الموهبة، والجنس، والصف والتفاعل بين الموهبة والجنس قد امتلكت قيم دلالة إحصـــائية أقل من (٠.٠٥)، ما يدل على تأثير هذه المتغيرات في مســـتويات الكمالية الإيجابية والسلبية. ولمعرفة تفاصيل هذه التأثيرات استُخرِج جدول تحليل التباين، وذلك كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة (**Three-Way MANOVA**)

مصدر التباين	المتغيرات التابعة: الكمالية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
الموهبة	الإيجابية	٤٧١.١٥٦	١	٤٧١.١٥٦	٥.٦٦٢	٠.٠١٨	٠.٠١٢
	السلبية	٩٩٧.٦٣٩	١	٩٩٧.٦٣٩	٥.٤١٩	٠.٠٢٠	٠.٠١١
الجنس	الإيجابية	١٨١٩.٢١٥	١	١٨١٩.٢١٥	٢١.٨٦١	٠.٠٠٠	٠.٠٤٤
	السلبية	٧٨٣١.٠٧١	١	٧٨٣١.٠٧١	٤٢.٥٣٣	٠.٠٠٠	٠.٠٨٢
الصف	الإيجابية	٢٥٤.٣٠٢	٢	١٢٧.١٥١	١.٥٢٨	٠.٢١٨	٠.٠٠٦
	السلبية	٢٥٥٦.٩٤٩	٢	١٢٧٨.٤٧٥	٦.٩٤٤	٠.٠٠١	٠.٠٢٨
الموهبة*الجنس	الإيجابية	٥٤.٤٥١	١	٥٤.٤٥١	٠.٦٥٤	٠.٤١٩	٠.٠٠١
	السلبية	١٠٥٦.٥٣٦	١	١٠٥٦.٥٣٦	٥.٧٣٨	٠.٠١٧	٠.٠١٢
الموهبة* الصف	الإيجابية	١٠٤.٤٨٠	٢	٥٢.٢٤٠	٠.٦٢٨	٠.٥٣٤	٠.٠٠٣
	السلبية	٢٣.٨٦٧	٢	١١.٩٣٣	٠.٠٦٥	٠.٩٣٧	٠.٠٠٠
	الإيجابية	٩٣.٥٦٩	٢	٤٦.٧٨٥	٠.٥٦٢	٠.٥٧٠	٠.٠٠٢

الجنس* الصف	السلبية	٥٩٦.٨٧٤	٢	٢٩٨.٤٣٧	١.٦٢١	٠.١٩٩	٠.٠٠٧
الموهبة*الجنس*الصف	الإيجابية	٣٠٥.٦٧٢	٢	١٥٢.٨٣٦	١.٨٣٧	٠.١٦٠	٠.٠٠٨
	السلبية	١١٨٤.٨٩٣	٢	٥٩٢.٤٤٦	٣.٢١٨	٠.٠٤١	٠.٠١٣
الخطأ	الإيجابية	٣٩٧٧٨.٧٣٩	٤٧٨	٨٣.٢١٩			
	السلبية	٨٨٠٠٧.٧٤٠	٤٧٨	١٨٤.١١٧			
الكلي	الإيجابية	٤٢٨٨١.٥٨٤	٤٨٩	٤٢٨٨١.٥٨٤			
	السلبية	١٠٢٢٥٥.٥٦٩	٤٨٩	١٠٢٢٥٥.٥٦٩			

ويبين الجدول (١٠) ما يلي:

١- وجود تأثير لاختلاف الموهبة في الأداء على عبارات الكمالية الإيجابية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٥.٦٦)، وكانت دالة إحصـــائيًا، ما يفيد بوجود فروق في الكمالية الإيجابية تبعًا لاختلاف الموهبة. ولمعرفة هذه الفروق لصالح مجموعة الموهوبين أم غير الموهوبين، تم الرجوع إلى المتوسـطات الحسـابية للمجموعتين، إذ تبين أن هذه الفروق كانت لصـالح مجموعة الموهوبين الذين امتلكوا متوســطًا حســابيًا أعلى في الأداء على عبارات الكمالية الإيجابية. ويشـــير معامل إيتا الجزئي إلى أن ١٪ تقريبًا من التباين في الكمالية الإيجابية يمكن عزوها إلى التباين في متغير الموهبة، وذلك تبعًا لتفسير كل من كوندو براون وفوكودا (Kondo-Brown & Fukuda, 2008).

٢- وجود تأثير لاختلاف الموهبة في الأداء على عبارات الكمالية الســـلبية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٥.٤٢)، وكانت دالة إحصائيًا، ما يفيد بوجود فروق في الكمالية السلبية تبعًا لاختلاف الموهبة، وبعد الرجوع إلى المتوســـطات الحســـابية للمجموعتين، تبين أن هذه الفروق كانت لصـــالح مجموعة غير الموهوبين، ما يفيد بتمتع مجموعة غير الموهوبين بمستوى كمالية سلبية أعلى من الموهوبين، ويشير معامل إيتا الجزئي إلى أن ١٪ تقريبًا من التباين في الكمالية السلبية يمكن عزوها إلى التباين في متغير الموهبة.

٣- وجود تأثير لاختلاف الجنس في الأداء على عبارات الكمالية الإيجابية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٢١.٨٦) وكانت دالة إحصـائيًّا، ما يفيد بوجود فروق في الكمالية الإيجابية تبعًا لاختلاف الجنس، وبعد الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين، تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الذكور، ما يفيد بتمتع الذكور بمستوى كمالية إيجابية أعلى من الإناث. ويشير معامل إيتا الجزئي إلى أن ٤٪ تقريبًا من التباين في الكمالية الإيجابية يمكن عزوها إلى التباين في متغير الجنس.

٤- وجود تأثير لاختلاف الجنس في الأداء على عبارات الكمالية السلبية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٤٢.٥٣) وكانت دالة إحصـائيًّا، ما يفيد بوجود فروق في الكمالية السـلبية تبعًا لاختلاف الجنس، وبعد الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين، تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الذكور، ما يفيد بتمتع الذكور بمستوى كمالية سلبية أعلى من الإناث. ويشير معامل إيتا الجزئي إلى أن ٨٪ تقريبًا من التباين في الكمالية السـلبية يمكن عزوها إلى التباين في متغير الجنس.

٥- عدم وجود تأثير لاختلاف الصف في الأداء على عبارات الكمالية الإيجابية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (١.٥٣) وكانت غير دالة إحصـائيًّا، ما يفيد بعدم وجود فروق في الكمالية الإيجابية تبعًا لاختلاف الصف.

٦- وجود تأثير لاختلاف الصف في الأداء على عبارات الكمالية السلبية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٦.٩٤)، وكانت دالة إحصـائيًّا، ما يفيد بوجود فروق في الكمالية السـلبية تبعًا لاختلاف الصف. ولمعرفة الفروق لصالح أي صف أُجرِي تحليل المقارنات البعدية (Post Hoc). ويشير معامل إيتا الجزئي إلى أن ٣٪ تقريبًا من التباين في الكمالية السلبية يمكن عزوها إلى التباين في متغير الصف.

٧- وجود تأثير للتفاعل بين كل من الموهبة والجنس في الأداء على عبارات الكمالية السلبية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٥.٧٤) وكانت دالة إحصـائيًّا. ويشـير معامل إيتا الجزئي إلى أن ١٪ تقريبًا من التباين في الكمالية السلبية يمكن عزوها إلى التفاعل بين الموهبة والجنس.

٨- وجود تأثير للتفاعل بين كل من الموهبة والجنس والصـف في الأداء على عبارات الكمالية السـلبية، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (٣.٢٢) وكانت دالة إحصـائيًا. ويشـير معامل إيتا الجزئي إلى أن ١٪ تقريبًا من التباين في الكمالية السـلبية يمكن عزوها إلى التفاعل بين الموهبة والجنس والصف.

أُجرِي تحليل المقارنات البعدية (Post Hoc)، لمعرفة اتجاه الفروق في اسـتجابات عينة الدراسة على عبارات الكمالية السلبية تبعًا لاختلاف الصف. ولتحديد الصف الأكثر امتلاكًا للكمالية السـلبية أُجرِي اختبار المقارنات البعدية باسـتخدام معامل أقل فرق معنوي least significant difference test (LSD) لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصـائيًا، وذلك كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١): اختبار **(LSD)** للمقارنات البعدية لتأثير الصف في الكمالية السلبية

	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
الأول الثانوي	---	-٣.٧٥٨*	-٣.٨١٩*
الثاني الثانوي	---	---	-٠.٠٦١
الثالث الثانوي	---	---	---

يبين الجدول (١١) وجود فروق في مستوى الكمالية السلبية تبعًا لاختلاف الصف بين كل من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي وذلك لصالح الصف الثاني الثانوي، كما تظهر فروق في مستوى الكمالية السلبية تبعًا لاختلاف الصف بين كل من الصف الأول الثانوي والثالث الثانوي وذلك لصالح الصف الثالث الثانوي.

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة في نتائج السؤال الأول إلى: تمتع عينة الطلبة الموهوبين الذكور والإناث بمستوى كمالية إيجابية أعلى من المتوسط، أما الكمالية السلبية فقد كانت لدى الذكور بمستوى متوسط، ولدى الإناث بمستوى دون المتوسط. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة تشان Chan (2007)، ولوسيسرو وآشبي Locicero and Ashby (2000)، ونيوميستر

Neumeister (2004)، إذ كان لدى الطلبة الموهوبين كمالية إيجابية عالية. وتختلف جزئيًّا مع ما جاء في دراسة بورتيشوفا وأوربانيك Portesova and Urbanek (2013)فيما يخص جانب الكمالية الإيجابي، إذ كان لدى الطلبة في تلك الدراسة كمالية سلبية، وهذا ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية بالنسبة لجانب الكمالية السلبية لدى الذكور. وفيما يخص الكمالية السلبية أيضًا فنتيجة الدراسة الحالية تختلف مع ما جاء في دراسة ستورنيلي وآخرون Stornelli et al. (2009) التي لم تجد أي أدلة توضح ارتفاع مستوى الكمالية السلبية لدى الطلبة الموهوبين.

هذا يعني أن سمة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين في هذه الدراسة لا تشكل مشكلة أو عائقًا، وقد يرجع ذلك إلى الوقت الذي طبقت فيه أدوات هذه الدراسة، إذ كان الطلبة يتلقون تعليمهم عن بعد بسبب جائحة كورونا، وعليه قد يكون ذلك سببًا في جعلهم أكثر راحة وأقل ضغوطات اجتماعية ودراسية تحتم عليهم التنافس غير الصحي والرغبة الدائمة بتحقيق الإنجازات بدرجة عالية من المعايير المبالغ بها، والتي تقودهم إلى الكمالية السلبية. إذ ذكرت السليمان (٢٠١٧) أن التنافس الشديد داخل فصول الدراسة، ومحاولة الموهوبين الوصول إلى أعلى المعايير والمستويات، هما من أسباب الضغوط الكبيرة، والمشكلات التي يعانيها الموهوبون. أما فيما يخص الذكور الذين كان لديهم مستوى متوسط من الكمالية السلبية، فقد يرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع الذي يتوقع من الذكور عامَّةً متطلبات أكثر من الإناث، من ثم انعكس ذلك عليهم وأصبحوا أكثر رغبة بتحقيق المزيد والمزيد من الإنجازات ذات المعايير العالية جدًّا عليهم، واقعين بذلك في الكمالية السلبية. كما ذكرت القضيب (٢٠٢٠) أن توقعات المجتمع تجاه الذكور عادةً ما تكون أعلى منها لدى الإناث، ما يجعلهم يتشربون سمة الكمالية في ذواتهم، ويعممونها على الآخرين.

وتوصلت الدراسة في نتائج السؤال الثاني إلى: تمتع عينة الطلبة غير الموهوبين الذكور والإناث بمستوى كمالية إيجابية أعلى من المتوسط. أما فيما يخص الكمالية السلبية فقد كانت لدى الإناث بمستوى دون المتوسط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسانين (٢٠١٥)، وشلبي وآخرون (٢٠٢٠) التي كان لدى الطلبة فيها نمط كمالية إيجابية. واختلفت جزئيًّا مع نتيجة دراسة الزغاليل (٢٠٠٨) التي كان لدى الطلبة فيها مستوى من الكمالية دون المتوسط، وهذا ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية بالنسبة لجانب الكمالية السلبية لدى الإناث. وفيما يخص الكمالية السلبية

أيضًـا فنتيجة الدراسـة الحالية تختلف مع ما جاء في دراسـة سـتورنيلي وآخرون Stornelli et al. (2009) التي كان لدى الإناث غير الموهوبات فيها مستوى كمالية سلبية عالية.

وقد يرجع ذلك إلى الوقت الذي طبقت فيه أدوات هذه الدراســـة كما في عينـة الطلبـة الموهوبين. كما قد يرجع ذلك إلى قلة وجود التوقعات العالية من المجتمع عامةً، والمعلمين والأسـرة خاصـةً، تجاه الطلبة غير المصـنفين على أنهم موهوبون، التي قد تخلق ضـغوطات تسـتوجب من الطلبـة الســـعي إلى تحقيق معـايير عـاليـة وغير منطقيـة، إذ ذكر الجغيمـان (٢٠١٩) أن إحدى المشـكلات التي يعانيها الموهوبون هي: حالة القلق، والإحســاس بالضــغط، بغية تحقيق أداء جيد داخل المجال الدراســي أو خارجه، وقد لا تكون هذه الحالة لدى غير الموهوبين لعدم وجود توقعات عالية تجاه أدائهم.

وتوصـلت الدراســة في نتائج السـؤال الثالث إلى: عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الطلبة الموهوبين الذكور والإناث. بعكس الكمالية الســـلبية فقد كانت هناك علاقة ارتباطية عكســية ضــعيفة بينها وبين الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور، على حين لا توجد علاقة ارتباطية بين الكمالية الســـلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الإناث. وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع ما جاء في دراســـة نيوميســـتر Neumeister (2004)، وســـتورنيلي وآخرين Stornelli et al. (2009) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية والإنجاز الأكاديمي، إذ تتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراســة الحالية بالنســبة لجانب الكمالية الســلبية لدى الذكور التي وجدت علاقة بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي.

وبما أن الإنجاز الأكاديمي نتاج مجموعة من العوامل التي تؤثر فيه، فقد تكون ســـمة الكمالية لدى الطلبة الذين أجريت عليهم هذه الدراســـة ليســـت أحد العوامل المؤثرة على إنجازهم الأكاديمي، وقد تكون هناك أســـباب أخرى مؤثرة في إنجازهم الأكاديمي كالبيئة الاجتماعية، أو المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، أو حتى البرامج الإثرائية التي التحقوا بها مثلًا، لكون العوامل السابق ذكرها ذات تأثير في معدل إنجاز الطلبة الأكاديمي، كما ذُكر في دراسة العبد الكريم وآخرين (Alabdulkarem et al., 2021). أما فيما يخص العلاقة العكسية بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فهذا منطقي؛ لكون الأفراد الذين لديهم كمالية ســلبية يســعون ســعيًا

مبالغًا فيه وعلى حساب أنفسهم وإنجازاتهم. وبما أنهم مصنفون على أنهم موهوبون فقد تكون لدى مجتمعهم ومعلميهم وأسرهم توقعات عالية لإنجازهم الأكاديمي خاصة ما يمثل ضغوطًا أكبر عليهم تؤثر بذلك في إنجازهم الأكاديمي، كما ذكر سابقًا في تفسير إجابة السؤال الأول.

وتوصلت الدراسة في نتائج السؤال الرابع إلى: عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكمالية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الطلبة غير الموهوبين الذكور والإناث. من جهة أخرى كان للكمالية السلبية علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بينها وبين الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث، على حين لا توجد علاقة ارتباطية بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠١٧)، وغربان دوردي نيجاد ونسب GhorbanDordinejad and Nasab (2013) في عدم وجود علاقة بين الكمالية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي. واختلفت مع نتيجة دراسة كل من حسانين (٢٠١٥)، ورمضان (٢٠١٧)، وشلبي وآخرين (٢٠٢٠)، ونور الدين (٢٠٢٠)، وبارابادي وخجافي (Barabadi and Khajavy 2020)، وبونق وآخرين Bong et al. (2014)، وكلجاجيك وآخرين Kljajic et al. (2017)، ولوسكالزو وآخرون Loscalzo et al. (2019)، التي وجدت فيها علاقة بين الكمالية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي. أما فيما يخص الكمالية السلبية فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة العتيبي (٢٠١٧)، وغربان دوردي نيجاد ونسب GhorbanDordinejad and Nasab (2013) التي لم تجد علاقة بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي. وفيما يخص الشق الآخر من نتيجة هذا السؤال الذي وجد فيه علاقة بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الإناث، فهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كل من حسانين (٢٠١٥)، ورمضان (٢٠١٧)، ونور الدين (٢٠٢٠)، وبارابادي وخجافي Barabadi and Khajavy (2020)، وكلجاجيك وآخرين Kljajic et al. (2017)، ولوسكالزو وآخرين Loscalzo et al. (2019)، التي وجدت علاقة بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي.

قد يرجع ذلك إلى أن سمة الكمالية ليست أحد العوامل التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة غير الموهوبين أيضًا في هذه الدراسة، وقد تكون هناك أسباب أخرى مؤثرة في إنجازهم الأكاديمي كما في عينة الطلبة الموهوبين. وأما فيما يخص وجود العلاقة العكسية بين الكمالية السلبية والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات غير الموهوبات، فقد يرجع ذلك إلى وجود بعض السمات التي تكون لدى من يتصف بالكمالية السلبية وتؤثر في الإنجاز الأكاديمي؛ كالتفكير بطريقة

الأبيض والأسـود، أي كل شـيء أو لا شـيء، فيكثر التسـويف، وذلك خوفًا من البدء في المهمة؛ كالمذاكرة أو المشـاركة بالأنشـطة والمهام، خوفًا من عدم قيامهم بها على أكمل وجه، ما يؤثر في معدل إنجازهن الأكاديمي. فكما ذكر زيدان (٢٠١٧) إن الإهمال، والمماطلة، والانشـغال بالمهام غير الضـرورية عن تلك المهمة والضـرورية، مقاومةً من الفرد وخوفًا من وقوعه في الفشـل، ترتبط بالجانب السلبي من الكمالية.

وتوصـلت الدراسـة في نتائج السـؤال الخامس إلى: وجود فروق في مسـتوى الكمالية الإيجابية تبعًا لمتغير الموهبة (موهوبون، وغير موهوبين)، وذلك لصـالح عينة الطلبة الموهوبين، إذ كان لديهم مسـتوى كمالية إيجابية أعلى من عينة الطلبة غير الموهوبين. ووجود فروق في مسـتوى الكمالية السـلبية تبعًا لمتغير الموهبة (موهوبون، وغير موهوبين)، وذلك لصـالح عينة الطلبة غير الموهوبين، إذ كان لديهم مسـتوى كمالية سـلبية أعلى من عينة الطلبة الموهوبين. ووجود فروق في مسـتوى الكمالية الإيجابية والسـلبية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، وذلك لصـالح الذكور، إذ كان لديهم مسـتوى كمالية إيجابية وسـلبية أعلى منها لدى الإناث. وعدم وجود فروق في مسـتوى الكمالية الإيجابية تبعًا لمتغير الصـف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، ووجود فروق في مسـتوى الكمالية السلبية تبعًا لمتغير الصف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، لصالح الصف الثالث الثانوي، إذ كان لديهم مستوى كمالية سلبية أعلى من الصفين الأول والثاني الثانوي.

وتفسـيرًا لهذه النتائج، فيما يخص متغير الموهبة (موهوبون وغير موهوبين)، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسـة مع ما جاء في دراسـة سـتريكر وآخرين Stricker et al. (2020) التي تم فيها تحليل مجموعة من الدراسـات الكمية التي قارنت بين مسـتويات الكمالية لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم غير الموهوبين، إذ تفوق فيها الطلبة الموهوبون –وإن لم يكن تفوقًا كبيرًا– على أقرانهم غير الموهوبين، في السـعي نحو الكمال (الكمالية الإيجابية)، كما حصـلوا على مسـتويات أقل من المخاوف الكمالية (الكمالية السلبية). واتفقت مع نتيجة دراسـة تشـان Chan (2007)، ولوسـيسـرو وآشـبي Locicero and Ashby (2000) إذ كان لدى الطلبة الموهوبين كمالية إيجابية. واختلفت مع دراسة ألتون ويازيجي Altun and Yazici (2014) التي كان فيها لدى الطلبة غير الموهوبين

كمالية إيجابية أعلى منها لدى الطلبة الموهوبين. واختلفت كذلك مع دراسة القضيب (٢٠٢٠)، وهادي (٢٠٢٠)، التي لم تجد فروقًا في الكمالية بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. أما فيما يخص الكمالية السلبية فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ألتون ويازيجي Altun and Yazici (2014)، وستورنيلي وآخرين Stornelli et al. (2009) التي كانت فيها الكمالية السلبية لدى غير الموهوبين أعلى منها لدى الموهوبين. واختلفت مع دراسة الأنديجاني (٢٠١٧)، والقضيب (٢٠٢٠) التي لم تجد فروقًا في الكمالية السلبية بين الموهوبين وغير الموهوبين. وقد يرجع ذلك إلى البرامج الإثرائية التي التحق بها قرابة نصف عينة الطلبة الموهوبين المشاركين في هذه الدراسة، والتي أكسبتهم المزيد من المهارات. إذ ذكر صالح (٢٠٢٠) أن للبرامج اللاصفية (الإثرائية) دورًا في صقل شخصية الطلبة، وتنمية مهاراتهم المختلفة. أو قد ترجع هذه النتيجة إلى ما ذكره الأنديجاني (٢٠١٧) بأن لدى الموهوبين غالبًا معرفة بقدراتهم وقدرة على تقييمها، فهم بذلك أقل عرضة للفشل والإحباط. وبناء على ذلك قد يكون لدى الطلبة الموهوبين في هذه الدراسة أهداف عالية لكنها منطقية ومناسبة لقدراتهم، وقادرون على تحقيقها بنجاح.

وفيما يخص متغير الجنس (ذكور، وإناث)، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة شلبي وآخرين (٢٠٢٠)، والقضيب (٢٠٢٠)، إذ كان لدى الذكور كمالية أعلى منها لدى الإناث. واختلفت مع دراسة حسانين (٢٠١٥)، والزغاليل (٢٠٠٨)، ونور الدين (٢٠٢٠)، التي لم تجد فروقًا في الكمالية تبعًا لمتغير الجنس. واختلفت كذلك مع دراسة الجعفري (٢٠١٩)، وغربان دوردي نيجاد ونسب GhorbanDordinejad and Nasab (2013)، وستورنيلي وآخرين Stornelli et al. (2009)، التي كان فيها لدى الإناث كمالية أعلى منها لدى الذكور. وقد يرجع ذلك إلى البيئة الاجتماعية كما في تفسير إجابة السؤال الأول. فالبيئة الاجتماعية وطبيعة المجتمع تتوقع من الذكور معايير ومتطلبات أكثر منها لدى الإناث، ما قد يسبب ضغوطًا وسعيًا أكبر لتحقيق الإنجازات غير المنطقية.

وفيما يخص متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة فيما يخص الكمالية الإيجابية مع ما جاء في دراسة الزغاليل (٢٠٠٨) التي لم تجد فروقًا في الكمالية تبعًا لمتغير الصف. أما فيما يخص الكمالية السلبية التي كانت لدى طلبة الصف الثالث الثانوي أعلى منها لدى طلبة الصف الأول والثاني الثانوي، قد ترجع إلى رغبة الطلبة في آخر

مرحلة دراسـية في اكتسـاب أعلى الدرجات والإنجازات ليتمكنوا بذلك من اختيار التخصـصـات الجامعية التي يرغبون بالالتحاق بها في مرحلتهم القادمة، ما يسبب مزيدًا من السعي والعمل الشاق وغير المنطقي الذي يمثل عائقًا لهم عن تحقيق الإنجازات التي يرغبون بها.

التـوصيـات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن عرض بعض التوصيات كالآتي:

١- بناء البرامج الإثرائية من قبل المتخصـصـين، لتصـقل شـخصـيات الطلبة، وتنمي مهاراتهم المختلفة، وللعمل على تعزيز مستويات الكمالية الإيجابية لديهم.

٢- بناء البرامج الإرشـادية من قبل الباحثين، والمختصـين؛ للحد من ارتفاع مسـتويات الكمالية السلبية لدى الطلبة، وللعمل على معالجة آثارها السلبية عليهم.

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عند عودة التعليم حضوريًا.

٤- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية.

البحـوث المقـترحـة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات كالآتي:

١- الكمالية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة المتوسطة.

٢- البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين.

٣- البرامج الإثرائية وعلاقتها بالكمالية الإيجابية والسلبية لدى الطلبة الموهوبين.

٤- مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين.

٥- العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.

المـراجـع

أولاً: المراجع العربية

أبو زيد، خضـر مخيمر، ومصـطفى، علي أحمد سـيد. (٢٠١٥). *الموهبة والإبداع*. (ط.٢). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الأنديجاني، عبد الوهاب مشرب عصام الدين. (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بالنرجسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (٤٧)، ٩٢-١٣.

بني مصطفي، منار سعيد، ومقدادي، هدى أحمد. (٢٠١٩). العلاقة بين السعادة والكمالية: دراسة مقارنة بين الطلبة المتميزين والعاديين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، ٥، ٣٠-٥٢.

بنيس، نجوى السيد محمود. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لإستراتيجيات تقديم الذات والتوجه نحو الحياة في التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة. *مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٧ (١٢٤)، ٩٢-١١.

الجار الله، أمل صالح. (٢٠٢٠). دوافع استخدام طالبات الجامعة وطالبات المدارس لشبكة التواصل الاجتماعي تويتر Twitter وعلاقتها بتحصيلهن الأكاديمي: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.٢٨ (١)، ٢١٤-١٩٤.

الجعفري، ريهام بنت عبد الرحمن محمد. (٢٠١٩). أبعاد الكمالية كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩ (٣٣)، ١٦٠-١٣٥.

حسانين، اعتدال عباس. (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٧)، ٩٩-٥٧.

رشوان، ربيع عبده أحمد، وعيسى، جابر محمد عبد الله. (٢٠٠٧). بنية الكمالية الأكاديمية وتأثيراتها الإيجابية والسلبية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس: جامعة المنيا -كلية التربية*، ٢١ (١)، ٤٤١-٣٦٩.

رمضان، هالة عبد اللطيف محمد. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للكمالية وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *Journal of Arab Studies in Education & Psychology, 82*, 299–322.

رؤيـة ٢٠٣٠ المملكـة العربيـة الســـعوديـة. (٢٠١٦). *في رؤيـة المملكـة العربيـة الســـعوديـة ٢٠٣٠*. https: //www. vision2030. gov. sa/ar/v2030/overview/.

الزغاليل، أحمد ســـليمان عبد القادر. (٢٠٠٨). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصـــيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعًا لكل من الجنس والتخصـــص والمســـتوى الدراســـي. *مؤتة للبحوث والدراسات –سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، ٢٣* (٣)، ١٣٤-١١٧.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي. (٢٠١٨). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الاحتراق والصـــمود والتحصـــيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، ٧٠* (٢)، ١٨٤-١١٠.

شـــلبي، يوســـف محمد، والقصـــبي، وســـام حمدي، وأمحديش، صـــالحة بنت أحمد حســـن محمد. (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج –كلية التربية، ٧٠* (٢)، ٨٤٥-٨٠١.

صالح، عماد فاروق محمد. (٢٠٢٠). دور البرامج والأنشطة اللاصفية في تنمية شخصية الطالب الجامعي: الأهمية والمتطلبات. *مجلة الآداب: جامعة بغداد،* (١٣٤)، ٥٣٨-٥١٣.

الصيخان، جود عبدالرحمن. (٢٠٢١). *الكمالية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

عبد الرحمن، جنيدي، وبوجمعة، عمارة. (٢٠١٨). أثر العوامل الاقتصادية على التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة النهائية. *مجلة الرواق: المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان- مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والأنثروبولوجية، ٤*(٢)، ١٣٤-١٢١.

عبدي، سميرة. (٢٠١٦). الضـغط المدرسـي وعلاقته بسـلوكيات العنف والتحصـيل الدراسـي لدى المراهق المتمدرس: دراســة ميدانية على عينة من تلاميذ الســنة الأولى ثانوي بولاية بجاية. *مجلة ســـلوك: جامعة عبد الحميد بن باديس مســـتغانم –كلية العلوم الاجتماعية –مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية*، (٣)، ١٢٥-١٠٣.

العتيبي، ســميرة محارب. (٢٠١٧). الكمالية وعلاقتها بتقدير الذات والتحصــيل الدراســي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ٤* (١٥)، ٣٣٩-٣٦٨.

غربية، سمراء، وكعواش، عبد الرحمن. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وتنمية المهارات للتلميذ. *مجلة آفاق للعلوم: جامعة زيان عاشور الجلفة*، (١٢)، ٨٩-٧٨.

الفرحان، حصة جميل بدر، وجمل الليل، محمد بن جعفر محمد، والحمدان، نجاة سليمان محمد. (٢٠١٧). *الكمالية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

القضيب، نورة عبد الرحمن. (٢٠٢٠). فرط الاستثارة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بمدينة الرياض. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ٣٤ (١٣٦)، ٢٧٩-٢٣١.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (٢٠٢١). https: //services. mawhiba. org/Resources/Glossary/Pages/GlossaryPage. aspx.

نور الدين، محمد عبد العزيز. (٢٠٢٠). الآثار المباشرة وغير المباشرة للتفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية المنيا جامعة المنيا. *Journal of Education- Sohag University*, *69* (Part2), 804–862.

هادي، زينب علي. (٢٠٢٠). التمركز نحو الذات وعلاقته بالكمالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية دراسة مقارنة بين مدارس المتميزين والمدارس العادية. *Al-Mustansiriya Journal of Arts*, *44*(89), 141–172.

الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥. (٢٠٢١). في برنامج تنمية القدرات البشرية. https: //www. vision2030. gov. sa/ar/v2030/vrps/hcdp/.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alabdulkarem, A., Alhojailan, M., & Alabdulkarim, S. (2021). Comprehensive investigation of factors influencing university students' academic performance in Saudi Arabia. *Education Sciences*, *11*(8), 375. https: //doi. org/10.3390/educsci11080375

Allen Jr, W. T. (2017). Bullying and the unique socioemotional needs of gifted and talented early adolescents: Veteran teacher perspectives and

practices. *Roeper Review*, *39*(4), 269-283. https: //doi. org/10.1080/02783193.2017.1362678

Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *16*(4), 1031-1065. https: //doi. org/10.15516/cje. v16i4.559

Ashby, J., Slaney, R., Noble, C., Gnilka, P., & Rice, K. (2012). Differences between" normal" and" neurotic" perfectionists: Implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, *34*(4), 322-340.

https: //doi. org/10.17744/mehc.34.4.52h65w1n8l27r300

Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents: JSGE. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *7*(2), 356-368.

Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, *65*, 100874. https: //doi. org/10.1016/j. stueduc.2020.100874

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *24*(2), 243-255. https: //doi. org/10.1017/jgc.2014.1

Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of educational psychology*, *106*(3), 711-729. https: //doi. org/10.1037/a0035836

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, *14*(6), 34-52.

Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, *31*(1), 77-102.

Chan, D. W. (2008). Perfectionism and the Striving for Excellence. *Educational Research Journal*, *23*(1), 1-19.

Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the frost multidimensional perfectionism scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *The Gifted Child Quarterly*, *53*(3), 174-187. https: //doi. org/10.1177/0016986209334963

Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, *34*(4), 224-233. https: //doi. org/10.1080/02783193.2012.715333

Chang, E., Seong, H. & Lee, S. M. (2020). Exploring the relationship between perfectionism and academic burnout through achievement goals: A mediation model. *Asia Pacific Education Review, 21*, 409–422. https: //doi. org/10.1007/s12564-020-09633-1

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, *145*(4), 410–429. https: //doi. org/10.1037/bul0000138

Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2006). Specific perfectionism components versus self-criticism in predicting maladjustment. *Personality and individual differences*, *40*(4), 665-676. https: //doi. org/10.1016/j. paid.2005.08.008

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, *14*(5), 449-468. https: //doi. org/10.1007/BF01172967

Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *48*(5), 532–537. https: //doi. org/10.1016/j. paid.2009.11.031

GhorbanDordinejad, F., & Nasab, A. H. F. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, *14*(4), 603-614. https: //doi. org/10.1007/s12564-013-9286-5

Greenspon, T. S. (2000). "Healthy perfectionism" is an oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science: JSGE. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 197-208. https: //doi. org/10.4219/jsge-2000-631

Guilford, J. P. (1973) On Personality: In Mischel, H. N., & Mischel, W (Eds.), *Readings in Personality* (pp.22-23). Holt, Rinehart & Winston.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, *15*(1), 27–33.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology*, *100*(1), 98-101. https: //doi. org/10.1037/0021-843X.100.1.98

Hill, R. W., McIntire, K., & Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the big five factors. *Journal of social behavior and personality*, *12*(1), 257-270.

Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation,

and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 57,* 103-113. https: //doi. org/10.1016/j. lindif.2017.06.004

Kondo-Brown, K., & Fukuda, C. (2008). A separate-track for advanced heritage language students? Japanese inter-sentential referencing. In Kondo-Brown, K., & Brown J. D (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment* (1st ed., pp.135-156).

Levine, S. L., Milyavskaya, M., & Zuroff, D. C. (2020). Perfectionism in the transition to university: Comparing diathesis-stress and downward spiral models of depressive symptoms. *Clinical Psychological Science, 8*(1), 52–64. https: //doi. org/10.1177/2167702619865966

Lo, A., & Abbott, M. J. (2019). Self-concept certainty in adaptive and maladaptive perfectionists. *Journal of Experimental Psychopathology*, *10*(2), 2043808719843455. https: //doi. org/10.1177/2043808719843455

Locicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review, 22*(3), 182-185. https: //doi. org/10.1080/02783190009554030

Loscalzo, Y., Rice, S. P. M., Giannini, M., & Rice, K. G. (2019). Perfectionism and academic performance in Italian College students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(7), 911–919. https: //doi. org/10.1177/0734282918800748

Madigan, D. J. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Rev*iew, *31*, 967–989. https: //doi. org/10.1007/s10648-019-09484-2

Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female

adolescents. *Career Development Quarterly, 55*(3), 206–224. https: //doi. org/10.1002/j.2161-0045.2007. tb00078. x

Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness? *Gifted Education International*, *23*(3), 221-232. https: //doi. org/10.1177/026142940702300303

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, *62*(4), 327–349. https: //doi. org/10.1177/0016986218758440

Moore, T. L., & Shaughnessy, M. F. (2009). A Reflective conversation with David W Chan about positive and negative perfectionism. *Gifted Education International*, *25*(1), 71–74. https: //doi. org/10.1177/026142940902500110

Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48*(3), 219–231. https: //doi. org/10.1177/001698620404800306

OECD. (2012). *Education at a glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. http: //dx. doi. org/10.1787/eag_highlights-2012-en

Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, *43*(3), 227–251. https: //doi. org/10.1177/0162353220933006

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist, 39*(4), 386–390. https: //doi. org/10.1037/0003-066X.39.4.386

Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 173–182. https: //doi. org/10.4219/jsge-2000-632

Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *40*(4), 194-199. https: //doi. org/10.1177/001698629604000404

Pingree, L. S. (1999). *Adult children of alcoholics and perfectionism: is there a correlation?* (Master's thesis). The Graduate College University of Wisconsin-Stout, Menomonie, Wisconsin, USA. https: //minds. wisconsin. edu/handle/1793/39315

Portesova, Š., & Urbanek, T. (2013). Typology of perfectionism in a group of mathematically gifted Czech adolescents over one decade. *The Journal of Early Adolescence*, *33*(8), 1116-1144. https: //doi. org/10.1177/0272431613487603

Rice K. G., & Taber Z. B. (2018). Perfectionism. In: Pfeiffer S. (Eds.), *handbook of giftedness in children* (pp.227-254). Springer.

Rice, K. G., Ashby, J. S., & Preusser, K. J. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 52*(3), 246–260.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *11*(4), 183–196. https: //doi. org/10.4219/jsge-2000-629

Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, *13*(3), 216-225. https: //doi. org/10.1177/026142949901300303

Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, *23*(3), 233–245. https: //doi. org/10.1177/026142940702300304

Sirois, F., & Molnar, D. (2016). Conceptualizations of perfectionism, health, and well-being: An introductory overview. In Sirois F., & Molnar D. (Eds.), *Perfectionism, Health, and Well-Being* (pp.1-21). Springer.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development, 34*(3), 130-145. https: //doi. org/10.1080/07481756.2002.12069030

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review, 10*(4), 295-319. https: //doi. org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, *42*(7), 1379-1389. https: //doi. org/10.1016/j. paid.2006.10.015

Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4), 267–283. https: //doi. org/10.1177/0829573509342392

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, *32*(2), 391-414. https: //doi. org/10.1007/s10648-019-09504-1

Tyler, J. M., Panichelli-Mindel, S. M., Sperrazza, C., & Levitt, M. F. (2019). A Pilot study exploring the relationship between perfectionism and

anxiety in an urban middle school. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(8), 989–1001. https: //doi. org/10.1177/0734282918819949