بروفيلات الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة في ضوء النموذج الرباعي (٢X٢) وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى

إعداد

د. إسلام أنور عبد الغني*

مقدمة:

إن السعي للأداء الكامل سمة إنسانية يهدف إليها كل فرد بطبيعته البشرية، فكل فرد دائما ما يسعى إلى بلوغ الكمال في كل شيء؛ في عمله، في هوايته، في دراسته، وهذا السعي لبلوغ الكمال شأنه شأن مختلف السمات الشخصية، يعكس فروقاً فردية في معتقدات الفرد المتعلقة بطريقة أدائه في مختلف المجالات.

فتشير آمال باظة (١٩٩٦، ٣٠٥) إلى إن هذا السعي نحو الكمال قد يأخذ منحىً سلبياً إذا تبنى الفرد مستويات عالية من الرغبة في الكمال يصعب تحقيقها مما ينعكس أثره على كثير من خصائصه النفسية والإنفعالية، وقد يأخذ منحىً إيجابياً حين تكون مستويات الكمال المرغوبة واقعية وممكنة التحقق مما ينعكس أثره على مستويات الطموح والدافعية للإنجاز.

فالفرد الذي يتميز بالكمالية السوية أو الإيجابية يضع لنفسه مستويات مرتفعة من الأداءتتناسب مع قدراته وإمكاناته ويسعى من تلقاء نفسه ويكافح من أجل تحقيق أهدافه ويصاحب ذلك شعور بالرضا والسعادة لما يتم إنجازه ويسعى إلى تعديل أهدافه وتوقعاته تبعاً للموقف، في حين أن الفرد الذي يتميز بالكمالية غير السوية أو السلبية يتبنى مستويات أداء مبالغ فيها وغير واقعية ويجاهد ويسعى إلى بلوغها ولا يتقبل أي خطأ (عبد المطلب القريطي، سميرة شند، داليا الصاوي، ٢٠١٥، ٧٠٩).

*مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة قناة السويس

أستاذ مساعد – قسم علم النفس– جامعة القصيم

وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن الإختلاف في نمط الكمالية يرجع في الحقيقة إلى مصدر إشتقاق المعايير التي يسعى الفرد إلى بلوغها من أجل تحقيق الكمال، فإذا كان مصدر هذه المعايير الفرد ذاته أدى ذلك إلى تشكيل معتقدات كمالية تكيفية تعكس أثاراً إيجابية على أدائه، في حين لو كان مصدر إشتقاق هذه المعايير المجتمع والمحيطين بالفرد أدى ذلك إلى تشكيل معتقدات كمالية غير تكيفية تعكس آثاراً سلبية على أدائه (Hewitt & Flett, 1991; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate 1990).

والكمالية هي نزعة شخصية تتميز بالسعي نحو الأداء الكامل الذي يتميز بعدم وجود أي عيوب، ووضع معايير مرتفعة للأداء، ويصاحب ذلك تقييمات ناقدة بطريقة صارمة لأداء الفرد والخوف من التقييمات السلبية من الآخرين (Hewitt & Flettt, 1991, 457).

وقد تطورت النظرة لمفهوم الكمالية من مفهوم أحادي البعد يرتبط بالإضطرابات النفسية المختلفة مثل دراسة (Bruns, 1980) مروراً بمفهوم يعبر عن متصل يمتد من الكمالية السوية إلى الكمالية العصابية مثل دراسة (Hamachek, 1978)، وانتهاءً بمفهوم متعدد الأبعاد تنعكس آثاره على العديد من السياقات النفسية والإجتماعية والأكاديمية مثل دراسات (Frost, et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Slaney, Rice, Mobley, Trippi,&Ashby, 2001).

وفي إطار النظرة متعددة الأبعاد لمفهوم الكمالية، قدمت الدراسات السابقة العديد من التصورات المختلفة لأبعاد الكمالية، فمنها ما اشتمل على ستة أبعاد للكمالية هي القلق من الأخطاء/ التنظيم، النقد الوالدي، التوقعات الوالدية، المعايير الشخصية، والشكوك حول الأفعال (Frost, et al., 1990)، أو ثلاثة أبعاد تتضمن المعايير المرتفعة والتنظيم والتباعد (Slaney, et al., 2001) أو الكمالية الموجهة ذاتياً، الكمالية المكتسبة إجتماعياً، الكمالية الموجهة للآخرين (Hewitt & Flett, 1991)، وقد اتفقت غالبية الدراسات السابقة خاصة العاملية منها على وجود بعدين عريضين للكمالية هما: كمالية المعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتياً أو المساعي الكمالية)، وكمالية المخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً أو المخاوف الكمالية).

مشكلة البحث

في الآونة الأخيرة بدأت دراسة مفهوم الكمالية تنحى منحىً حديثا ومختلفاً،حيث تبنت الدراسات الحديثة مدخلاً حديثانسبيا لدراسة مفهوم الكمالية وهو ما يعرف بالمدخل التصنيفي group–based approach والذي يعتمد على تصنيف الأفراد إلى مجموعات وفقا للتفاعل والتداخل بين البعدين الرئيسيين للكمالية (كمالية المعايير الشخصية– كمالية المخاوف التقويمية) لتعكس أنماطاً متمايزة ومتباينة من الكمالية، وقد تعددت هذه النماذج في الدراسات السابقة مثل النموذج الثلاثي (Stoeber & Otto, 2006) الذي اشتق ثلاثة أنماط للكمالية من خلال التفاعل بين بعدي كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية وهي: الكمالية التكيفية أو الصحية healthy perfectionists، والكمالية غير التكيفية أو غير الصحية unhealthy perfectionists، واللاكمالية–non perfectionists.

ومن النماذج الحديثة في هذا الإطار النموذج الرباعي ٢X٢ (Gaudreau & Thompson, 2010)، والذي يصنف الأفراد إلى أربعة أنماط من الميول الكمالية وفقاً للتداخل بين البعدين الرئيسيين للكمالية، كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية وهذه الأنماط هي: اللاكماليةnon–perfectionism، والكمالية الموجهة ذاتياً النقيةpure self–oriented perfectionism، والكمالية المكتسبة إجتماعياً النقيةpure socialy prescribed perfectionism، وأخيراً الكمالية المختلطة mixed perfectionism.

وتعكس هذه الأنماط الأربع من الكمالية وفقاً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X مستويات متنوعة في التنظيم الداخلي في مقابل التنظيم الخارجي، فذوي الكمالية الموجهة ذاتياً (كمالية المعايير الشخصية) يمثلون نمطاً فريدا ومميزاً من التوجيه الذاتي (تنظيم داخلي)، في حين أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً (كمالية المخاوف التقويمية) هو نمط مشتق من الضغوط الإجتماعية (تنظيم خارجي)، والكمالية المختلطة تتضمن النوعين من التنظيم من إدراك الفرد لضغوط الأخرين للسعي نحو الكمال وكذلك الإقرار والموافقة الشخصية على هذه المعايير (تنظيم داخلي جزئي)، وأخيرا فإن نمط اللاكمالية لا يتضمن إدراكاً للضغوط الإجتماعية كما لا يظهر الفرد أي إقراراً ذاتياً لوضع أو تحديد أي معايير للكمالية(Hill & Davis, 2014, 8).

وقد تحققت دراسة (Guadreau & Thompson, 2010) إمبريقيا من هذا الإطار النظري الجديد للكمالية وفقا للنموذج ٢ ٢ X والذي يفترض وجود تداخلات في داخل

الفرد بين بعدي الكمالية المخاوف التقويمية والمعايير الشخصية، حيث تمثل هذه التداخلات مفتاحاً للتمييز بين أربعة أنماط من الكمالية ، وهي اللاكمالية ، والكمالية الموجهة ذاتياً، والكمالية المكتسبة إجتماعياً، والكمالية المختلطة.

وقد اختبر نموذج الكمالية ٢ ٢ X في العديد من الدراسات السابقة باستخدام العديد من التكنيكات الإحصائية المختلفة، فقد توصل العديد من الباحثين إلى تدعيم للنموذج ٢ X ٢ للكمالية، فقد أظهرت نتائج التحليل العنقودي cluster analysis في عدد من الدراسات تدعيماً للتمييز بين الأفراد في ضوء أربعة عناقيد أو تجمعات من الأفراد ترتبط بالأنماط الأربعة المحددة في نموذج الكمالية ٢ ٢ X (Cumming & Duda, 2012; Li, Hou, Chi, Liu & Hager, 2014; Sironic & Reeve, 2012)

كما توصلت العديد من الدراسات إلى تدعيم لنموذج الكمالية ٢ ٢ X من خلال استخدام تحليلات الإنحدار المتعدد الهرمي من خلال تقدير ومقارنة القيم التنبؤية لأنماط الكمالية بالعديد من المخرجات والمتغيرات المختلفة الإيجابية والسلبية (Douilliez & Lefevre, 2011; Guadreau, 2012; Hill, 2013; Hill & Davis, 2014)، كما تم التوصل إلى نتائج وتدعيمات مماثلة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (Franche, Guadreau & Miranda, 2012). وبشكل عام قدمت هذه الدراسات السابقة تدعيما جيداً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X في التنبؤ بالعديد من المتغيرات مثل الإنجاز والإحتراق النفسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات الأجنبية التي حاولت التحقق من النموذج الرباعي ٢ ٢ X للكمالية إمبريقيا، إلا انه لم يتاح للباحث–في حدود المسح المتاح– الحصول على أي دراسة عربية حاولت التحقق إمبريقياً من النموذج الرباعي للكمالية، ولذا فإن الدراسة الحالية في أحد أهدافها تسعى إلى تحديد البروفيلات الكمالية للطلاب في السياق الأكاديمي في ضوء النموذج الرباعي٢ ٢ X والتي تعكس أنماطاً متمايزة للمعتقدات الكمالية لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء التداخل والتفاعل بين البعدين الرئيسيين للكمالية وهما: بعد المعايير الشخصية، وبعد المخاوف التقويمية.

ومن جانب آخر فإن تأثيرات الكمالية تنعكس على العديد من المتغيرات والمخرجات في السياق الأكاديمي، ومن المجالات التي تبرز فيها آثار الكمالية بوضوح مجال صياغة وتحديد وتبني الأهداف الشخصية في السياق الأكاديمي، وكذلك مجال التنظيم الذاتي للتعلم

وعملياته بما يتضمنه من استراتيجيات وعمليات ومهارات يستخدمها المتعلم من أجل التحكم وإدارة تعلمه.

ويشير Kljajic, Gaudreau & Franche (2017,104) إلى أن فروض النموذج الرباعي ٢ ٢ X للكمالية تنعكس في السياق الأكاديمي شأنها شأن مختلف السياقات، حيث تظهر الأنماط المختلفة للكمالية تباينات وتمايزات في التأثير على العديد من المتغيرات والمخرجات في السياق الأكاديمي، فنمط الكمالية الموجهة ذاتياً يرتبط إيجابياً بالمخرجات الأكثر توافقية وتكيفية والإنجاز الأكاديمي مقارنة بعديمي الكمالية ومختلطي الكمالية، في حين أن الكمالية المكتسبة إجتماعياً ترتبط إيجابيابالمخرجات والمتغيرات غير التوافقية أو غير التكيفية في السياق الأكاديمي مقارنة بعديمي الكمالية والكمالية المختلطة.

ويواجه طلاب الجامعة العديد من الضغوط الأكاديمية أثناء سعيهم نحو التقدم الأكاديمي (Hurst, Baranik & Daniel, 2013)، الأمر الذي يتطلب قيام الطلاب بمجموعة من العمليات أو الأنشطة أو الإجراءات التي تساعدهم في مجابهة هذه الضغوط، ويعد تحديد وتبني الأهداف الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم من أكثر الأنشطة والإجراءات التي تساعد المتعلم على تحقيق التقدم الأكاديمي، حيث يشير Kljajic, et al.(2017, 106)إلى أن تنظيم الطلاب لإنتباههم وإيجاد المعنى العام للتعلم وتحديد الأهدام منه والسعي للحصول على الدرجات المرتفعة يساعد المتعلم على تحقيق التقدم والإنجاز الأكاديمي.

ويعد مجال تبني الأهداف وصياغتها وتحديدها في السياق الأكاديمي من المجالات التي تتأثر بشكل واضح بمستويات وأنماط الكمالية لدى المتعلم، فتحديد الأهداف التي تكمن وراء الإنجاز الأكاديمي يرتبط بشكل أو بآخر بالعديد من السمات الشخصية التي تتحكم في كيفية هذا التحديد، فعلى سبيل المثال يوضح Verner-Filion & Gaudreau (2010) أن الطلاب مرتفعي الكمالية المكتسبة إجتماعياً يميلون إلى تجنب الفشل ولذا فإن هذا النمط من الكمالية من المتوقع أن يتبنى أهداف الإحجام سواء كانت توجهات لأهداف الإداء أو توجهات لأهداف الإتقان، فضلاً عن أن الضغوط التي يتعرض لها أصحاب هذا النمط من الآخرين المحيطين به تجعل المتعلم عرضة للبحث عن إدراك وتحقيق وبلوغ المحكات الخارجية والمعيارية للنجاح عوضاً عن مدركاته ذاتية المرجع لمعنى المنافسة.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة تأثيراتأبعاد وأنماط الكمالية في البيئة الأكاديمية ومدى علاقتها بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالمجال الأكاديمي، ومن أبرز هذه المخرجات التي تتأثر بالكمالية وأنماطها متغيرات تبني الأهداف في السياق الأكاديمي، مثل

توجهات أهداف الإنجاز الأكاديمي (Speirs-Neumeister, Fletcher & Burney, 2015; Verner-Filion & Gaudreau, 2010; Madjar, Voltsis, Michael & Weinstock,2015; Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos & Deci, 2010; Madigan, Stoeber & Passfield, 2017)، وتوجهات أهداف الإنجاز الإجتماعي (Shim & Fletcher, 2012)، وتحديد الذات (Gaudreau, 2015; Gaudreau & Thompson, 2010)، والأهداف المستقبلية (Bieling, Israeli, Smith & Antony, 2003)، وتوجهات أهداف التعلم وتوجهات الأهداف الإجتماعية(Chan, 2008)، وتوقعات الأداء المرتفعة (Hassan, abd-Elfattah, Abd-Elmaugoud & Baday, 2012)،وتحقيق الأهداف الشخصية وضبط الهدف (Eddington, 2014). وغالبية هذه الدراسات أوضحت ارتباط الكمالية التكيفية أو الكمالية الموجهة ذاتياً أو كمالية المعايير الشخصية بالجوانب الإيجابية في مجال تبني وتحديد الأهداف في السياق الأكاديمي مثل توجهات أهداف الإقدام بصفة عامة أو توجهات أهداف الإتقان أو المعايير المرتفعة للأهداف المستقبلية أو الشخصية وتوجهات أهداف التعلم أو توقعات الأداء المرتفعة، في حين ارتبطت الكمالية غير التكيفية أو الكمالية المكتسبة إجتماعياً أو كمالية المخاوف التقويمية بالجوانب السلبية في مجال تبني وتحديد الأهداف في السياق الأكاديمي مثل توجهات أهداف الإحجام أو توجهات أهداف الأداء أو المعايير المنخفضة للأهداف.

وإعتماداً على نتائج هذه الدراسات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة أبعاد وأنماط الكمالية بمفهوم حديث نسبياً في مجال تبني وتحديد الأهداف في السياق الأكاديمي وهو مفهوم الأهداف الأكاديمية الشخصية المثلى والذي يشير إلى الأهداف الشخصية أو معايير التميز التي يضعها الطالب لنفسهوالتي تتطابق مع أو تفوق أفضل النتائج السابقة التي حققها الطالب في السياق الأكاديمي (Martin, 2006, 804; Martin & Liem, 2010, 265)، وذلك في ضوء أربعة أبعاد مختلفة وضعها (Martin, 2006): التحديد specify، والتحدي challenging، والتنافسية ذاتية المرجع competitively self- referenced، وتحسين الذات self-improvement، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من مدى اتساق علاقة أبعاد وأنماط الكمالية بتبني الأهداف الشخصية المثلى مع نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمجال صياغة وتبني الأهداف في السياق الأكاديمي.

كما يعد التنظيم الذاتي في التعلم من المخرجات والمتغيرات التي يبدو أنها تتأثر بشكل واضح بأبعاد وانماط الكمالية في السياق الأكاديمي، فالتنظيم الذاتي هو بمثابة عملية نشطة لضبط وتسخير المتعلم لأفكاره وإنفعالاته وسلوكياته من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة (Baumeister & Vohs, 2003,)، فإدارة الوقت وتنظيم الجهد وتركيز الإنتباه ومقاومة الإغراءات تمثل أمثلة قليلة لذخيرة كبيرة من عمليات واستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يمكن أن يوظفها المتعلم لتعظيم إحتمالية تحقيق المخرجات الأكاديمية المرغوبة والتكيف مع متطلبات الحياة التعليمية، حيث أوضحت العديد من الدراسات أن هناك العديد من عمليات التنظيم الذاتي تلعب دوراً هاماً في الإنجاز الأكاديمي أو توافق الطلاب الأكاديمي (Crede & Philips, 2011; Richardson, Abraham & Bond, 2012).

ويشير Mills & Blankstein (2000, 1193) إلى أن المظاهر الدافعية وتنظيمها وإدارتها ربما تكون المسئولة عن السلوكيات التكيفية التي ترتبط بالكمالية الموجهة ذاتياً، فالكمالية الموجهة ذاتياً لا تتضمن فقط النزعة لوضع معايير ذاتية مرتفعة للفرد بل تتضمن أيضاً مكونات دافعية لبلوغ هذه المعايير. ويؤكد Flett, Russo & Hewitt (1994) على أن المظهر التكيفي للكمالية الموجهة ذاتياً ربما يتعلق بالدافعية الداخلية والتي ربما تساهم في مثابرة المتعلم في أداء المهام وشعوره بالفاعلية الذاتية. وهذه المظاهر الدافعية ربما تمثل إنعكاسات لقدرة المتعلم على التنظيم الذاتي للتعلم.

ويفترض في المستويات المرتفعة من الكمالية الانتباه للتفاصيل والتركيز على سياقات واسعة من سلوكيات الفرد (Trope & Lieberman, 2003)، كما أن الكمالية غير التكيفية ترتبط بنزعات التقييم الذاتي السلبية متضمناً ذلك توجهاتهم نحو أهدافهم الشخصية، فقد وجد أن أبعاد الكمالية ترتبط بالصعوبات المتعلقة بانفصال disengagement الأهداف عن الأداء (O'Connor & Forgan, 2007).

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة تأثيرات أبعاد وأنماط الكمالية في البيئة الأكاديمية ومدى علاقتها بالعديد من مؤشرات ومظاهر التنظيم الذاتي في التعلم وكيفية أدارة المتعلم لعمليات تعلمه حيث ارتبطت الكمالية التكيفية أو الموجهة ذاتياً إيجابياً وكذلك الكمالية غير التكيفية أو المكتسبة إجتماعيا سلبياً بالتقييم الذاتي (Alden, Bieling & Wallace, 1994)، وبدافعية التعلم الداخلية والفاعلية الذاتية والإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية (Mills & Blankstein, 2000) وبإدارة المخرجات الإنفعالية (Bieling, et al., 2003)، وبدافعية التعلم الذاتية (Miquelon, Vallerand, Grouzet &

Cardinal, 2005)، ومعالجة المعلومات وإدارة الوقت وتركيز الإنتباه ومواجهة قلق الإختبار والمثابرة (Vansteenkiste, et al., 2010)، وبالإندماج في التنظيم الذاتي السلوكي (Shih, 2011)، وإستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (Kljajic, et al., 2017; Sironic & Reeve, 2012). وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من علاقة أبعاد وأنماط الكمالية بتصور شامل لمفهوم وعمليات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال تسعة أبعاد للتنظيم الذاتي هي: تحديد الأهداف والتخطيط goal setting and planning، والدافعية الذاتية self-motivation، والتنظيم البيئي environmental structuring، والإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم flexible use of strategies، والمراقبة الذاتية self-monitoring، والبحث عن المساعدة help-seeking ، والتقييم الذاتي self-evaluation، وإدارة وقت التعلم time management، وإدارة إنفعالات التعلم emotion management.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن بلورة وتحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما بروفيلات (أنماط) الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب جامعة القصيم في ضوء التفاعل بين بعدي الكمالية (كمالية المعايير الشخصية – كمالية المخاوف التقويمية)؟
٢. هل تختلف نسب إنتشار أنماط الكمالية المميزة لطلاب جامعة القصيم؟
٣. ما الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية – كمالية المخاوف التقويمية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب جامعة القصيم؟
٤. هل تختلف أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف أنماطالكمالية الأكاديمية؟
٥. هل تختلف أبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى باختلاف أنماط الكمالية الأكاديمية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد بروفيلات (أنماط) الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب جامعة القصيم.

٢. تحديد نسب إنتشار أنماط الكمالية المميزة لطلاب جامعة القصيم والتعرف على دلالة الفروق بينها.
٣. التعرف على الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية – كمالية المخاوف التقويمية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وبأبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب جامعة القصيم.
٤. الكشف عن الفروق بين أنماط الكمالية الأكاديمية في أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم.
٥. الكشف عن الفروق بينأنماط الكمالية الأكاديمية في أبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى.

أهمية البحث:

تنبعث أهمية البحث الحالي من الاعتبارات التالية:

١. إمداد المكتبة العربية بإطار نظريلتوجه حديث في دراسة الكمالية في السياق الأكاديمي يعتمد على المدخل التصنيفي، ومجال حديث نسبياً لتبني الأهداف الأكاديمية وهو الأهداف الشخصية المثلى، وكذلك تصور شامل لمفهوم التنظيم الذاتي في التعلم.
٢. إمداد المكتبة العربية بمقياس جديد يقيستصور شامل لأبعاد التنظيم الذاتي في التعلم، وكذلك تطوير نسخة عربية من مقياس الكمالية الأكاديمية وآخر للأهداف الشخصية المثلى تعتمد عليهما غالبية البحوث والدراسات الحديثة،مما قد يفيد المهتمين والباحثين في الدراسات المستقبلية المتعلقة بمتغيرات البحث.
٣. قد تفيد نتائج البحث الحالي في توعية أعضاء هيئة التدريس والقائمين على التعليم الجامعي بالفروق الفردية في الكمالية وإنعكاساتها على قدرتهم على التنظيم الذاتي في التعلم ومستوى تبني الأهداف الشخصية المثلى مما قد يساعد في تطوير برامج التعليم الجامعي لتراعي الفروق الفردية في تلك المتغيرات مما يسهم في تحسين نواتج التعلم.
٤. قد تفيد نتائج البحث المتعلمين أنفسهم في زيادة وعيهم ببعض العوامل المؤثرة على الأهداف التي يتبنونها في السياق الأكاديمي، وقدرتهم على التنظيم الذاتي لتعلمهم وكيفية تحسينهامما قد ينعكس بشكل إيجابي على مستوى إنجازهم الأكاديمي.

٥. قد تفيد نتائج البحث الحالي في توجيه المهتمين بالعملية التعليمية في تنظيم دورات تدريبية وبرامج إرشادية لتحسين الآثار غير التكيفية وتعزيز الآثار التكيفية للكمالية على التنظيم الذاتي للتعلم وتبني الأهداف الشخصية المثلى في السياق الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism

يعرف Hewitt & Flettt (1991, 457) الكمالية على أنها نزعة شخصية تتميز بالسعي نحو الأداء الكامل الذي يتميز بعدم وجود أي عيوب، ووضع معايير مرتفعة للأداء، ويصاحب ذلك تقييمات ناقدة بطريقة صارمة لأداء الفرد والخوف من التقييمات السلبية من الآخرين، وتتضمن الكمالية بعدين رئيسيين:

- كمالية المعايير الشخصيةPersonal standards perfectionism

وتعرف كمالية المعايير الشخصية بالنزعة الموجهة ذاتيا لوضع الفرد معايير مرتفعة للأداء والسعي الدؤوب المتواصل لبلوغ هذه المعايير وتقييم الفرد لذاته تبعاً لهذه المعايير، والإعتقاد في أهمية تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز.

- كمالية المخاوف التقويميةEvaluative concerns perfectionism

ويقصد بكمالية المخاوف التقويمية نزعة الفرد نحو التقييم الاجتماعي لسعيه نحو الكمالية لكي يكتسب الفرد أو على الأقل يحتفظ بالقبول الاجتماعي من المحيطين به مثل العائلة أو الأصدقاء أو الوالدين، ويتضمن ذلك مساعي الفرد لبلوغ التوقعات المدركة والمرتفعة المفروضة عليه من الآخرين ليكون كاملا، ويقيم الفرد ذاته في ضوء هذه التوقعات.

التنظيم الذاتي للتعلم Self-regulation of learning

يعرفه Zumbrunn, Tadlock, & Roberts (2011, 4) على أنه العملية التي تساعد الطالب على إدارة أفكاره وسلوكياته وإنفعالاته من أجل التقدم بنجاح في خبرات التعلم التي يمر بها، وتظهر هذه العملية عندما توجه عمليات وسلوكيات الطالب الهادفة نحو اكتساب المعارف أو المهارات.

كما يعرفه Zimmerman (2002, 65) على أنه عملية موجهة ذاتياً يستطيع المتعلم من خلالها تحويل وترجمة قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية، وفقاً لهذا المنظور فإن

التنظيم الذاتي يشير إلى الأفكار والمشاعر والسلوكيات المولدة ذاتياً والتي توجه من أجل الإحتفاظ بالأهداف.

ويعرفه الباحث على أنه مجموعة من الأفكار والمشاعر والإجراءات التي تتولد ذاتياً لدى المتعلم قبل وأثناء وبعد المرور بخبرات التعلم الأكاديمية المختلفة والتي تمكنه من إدارة تعلمه والتحكم به وتساعده على التقدم نحو الأهداف المنشودة من خلال التخطيط للتعلم وصياغة الأهداف، واستثارة الدافعية الداخلية ذاتياً، ومراقبة مدى التقدم نحو الأهداف المنشودة، والمرونة في تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة والتقييم الذاتي لنواتج التعلم وإدارة وقت التعلم والتحكم والسيطرة على الإنفعالات الإيجابية والسلبية المصاحبة لعملية التعلم.

الأهداف الشخصية المثلى personal best goals (PBs)

وتشير الأهداف الأكاديمية الشخصية المثلى إلى أهداف الشخصية أو معايير التميز التي يضعها الطالب لنفسهوالتي تتطابق مع أو تفوق أفضل النتائج السابقة التي حققها الطالب في السياق الأكاديمي (Martin, 2006, 804; Martin & Liem, 2010, 265). وذلك من خلال أربعة أبعد مختلفة هي:

- التحديد **specify**: ويقصد به أن يحدد الطالب أهدافه الشخصية بوضوح وأن يحدد ما هو مطلوب إنجازه في المستقبل القريب (في المهمة المطلوب إنجازها) بشكل واضح لتقليل الإلتباس والغموض فيما هو مطلوب إنجازه حتى يستطيع تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء.
- التحدي **challenging**: ويقصد به أن يضع الفرد لذاته أهدافا تتميز بمستويات من الصعوبة تتحدى قدراتهوتفوق تلك التي تميز أهدافه السابقة حتى يكون الأداء المطلوب لبلوغها يفوق أو على الأقل مكافئ للأداء السابق.
- التنافسية ذاتية المرجع **competitively self- referenced**: وهي تمثل التوجهات التنافسية لدى الطالب من خلال وضع معايير شخصية لذاته لتقييم أدائه الحالي في ضوء أدائه السابق وليس في ضوء أداء الآخرين.
- التحسين الذاتي**self-improvement**: وهو يشير إلى سعي الفرد لتحسين أدائه الحالي من خلال بذل مزيد من الجهد حتى يتفوق أدائه الحالي على أدائه السابق.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الكمالية الأكاديميةAcademic Perfectionism:

يعد مفهوم الكمالية من المفاهيم التي لاقت اهتماماً كبيرً من الباحثين في مجال علم النفس من فترة زمنية طويلة، ونتيجة لهذا فقد مر هذا المفهوم بالعديد من التطورات النظرية والإمبريقية على مدار العقود الأخيرة، وفي هذا الصدد يشير Hill, McIntire & Bacharach (1997, 257) إلى أن الإشارة الأولى لمفهوم الكمالية جاءت على يد سيجموند فرويد في ارتباطها بالوسواس متضمناً ذلك وضع الفرد لمعايير مبالغ فيها للإنجاز والتي تفرضها الأنا العليا على أدائه.

وقد بدأ التعامل مع مفهوم الكمالية كبناء أحادي البعد يرتبط بالعديد من الأمراض النفسية وكانت البدايات في الثمانينات من القرن الماضي عندما قدم (Burns, 1980) هذا المفهوم كبناء أحادي البعد unidimensional يرتبط يرتبط ببعض الاضطرابات النفسية مثل الإكتئاب، وكان التركيز فيه على قياس إختلال الإتجاهات الكمالية dysfunctional perfectionistic attitudes.

وقد وضع Hamachek (1978) مفهوم الكمالية على متصل للكمالية يمتد بين الكمالية السوية normal إلى الكمالية العصابية neurotic، حيث ترتبط الكمالية السوية أو التكيفية بالمنافسة والنجاح والشعور الإيجابي بالرضا عن الأداء، في حين أن الكمالية العصابية ترتبط بعدم الشعور عن الرضا والفشل والعديد من الاضطرابات النفسية.

وفي هذا الإطار ينظر إلى الكمالية من زاوية ذاتية وبتوجيه ذاتي، ولكن الكمالية أخذت مفاهيم بين شخصية هامة في توضيح صعوبات التكيف والاهتمام بالعلاقات البين شخصية وفي داخل الشخصية ذاتها في تحديد وتصنيف سبب الاضطرابات النفسية (باظة، ١٩٩٦، ٣٠٥-٣٠٦).

والكمالية هي نزعة شخصية تتميز بالسعي نحو الأداء الكامل الذي يتميز بعدم وجود أي عيوب، ووضع معايير مرتفعة للأداء، ويصاحب ذلك تقييمات ناقدة بطريقة صارمة لأداء الفرد والخوف من التقييمات السلبية من الآخرين (Hewitt &Flettt, 1991, 457). وهذا ما يؤكده Cox, Enns & Clara (2002, 366) حين يشير إلى أن الكمالية تمثل سمة شخصية تمثل كل من النزعة نحو السعي إلى الكمال وتقييم الذات بطريقة ناقدة.

كما يعرفها Frost, et al. (1990, 450) على أنها سعي الفرد الدؤوب لبلوغ معايير مرتفعة من الأداء والذي يصاحبه نزعة للتقييمات الناقدة الصارمة، كما يصاحب ذلك

قلق من الوقوع في الأخطاء وقلق من عدم القدرة على الوفاء بتوقعات الوالدين، ويمثل الخلل البسيط في الأداء فشلاً ذريعا بالنسبة للفرد، كما تتضمن الكمالية الإفراط في الدقة والنظام والتنظيم.

وعلى مدار العقود الأخيرة ينظر لمفهوم الكمالية على أنه سمة شخصية متعددة الأبعاد multidimensional تتضمن أكثر من بعد ولا تنطوي على بعد واحد، ويشير Stoeber (2014, 329) إلى أنالكمالية سمة شخصية متعددة الأبعاد بالإضافة لوجود أنماط مختلفة من الكمالية يميز كل منها مجموعة من الخصائص أو المخرجات.

وقد قدمت العديد من التصورات التي تنظر إلى الكمالية على اعتبارها مفهوم متعدد الأبعاد،وفي هذا الإطار ما قدمه فروست Frost وزملاؤه لنموذج الكمالية متعددة الأبعاد لفروست Frost multidimensional perfectionism (FMP) حيث يتضمن مفهوم الكمالية ستة أبعاد مختلفة هي القلق من الأخطاء Concern over mistakes، والتنظيم organization، النقد الوالدي parental criticism، والتوقعات الوالدية parental expectations، المعايير الشخصية personal standards ، والشكوك حول الأفعال doubts about actions(Frost, et al., 1990).

كما أوضحت دراسة (Slaney, et al., 2001, 133) في تصورها لمفهوم الكمالية التقريبي Almost perfect أن الكمالية تتضمن مجموعة من المظاهر السلبية والإيجابية، حيث تنعكس المظاهر الإيجابية في بعدين مختلفين هما: بعد المعايير المرتفعة التي يضعها الفرد ويسعى إلى بلوغها، وبعد التنظيم، في حين تنعكس المظاهر السلبية في بعد التباعد والذي يعكس مدى التباعد بين المعايير التي يضعها الفرد لذاته ويسعى إلى بلوغها وبين الأداء الحقيقي للفرد.

ومن التصورات متعددة الأبعاد لمفهوم الكمالية واسعة الإنتشار في العديد من الدراسات السابقة التصور الذي قدمه هويت وفليت Hewitt and Flettt حول مفهوم الكمالية متعددة الأبعاد Hewitt and Flettt multidimensional perfectionism (HFMP)والذي يحدد مظاهر شخصية واجتماعية للكمالية حيث يشير هذا التصور إلى جود ثلاثة أبعاد أو مظاهر للكمالية هي: الكمالية الموجهة ذاتيا self-oriented perfectionism(كمالية المعايير الشخصية) والتي تتميز بوضع الفرد لمعايير شخصية مرتفعة جداً للذات وتتضمن معتقدات لدى الفرد بأهمية الكمال وضرورة بلوغه، والكمالية الموجهة للآخرين other-oriented perfectionism(كمالية المخاوف التقويمية)

وتعكس الفروق الفردية بين الأفراد في وضع معايير كمالية للآخرين وتوقع بلوغ الآخرين لها، والكمالية المكتسبة إجتماعياً socially-prescribed perfectionismوالتي تتضمن معتقدات الفرد بأن الأخرين يضعون معايير مرتفعة لأدائه ويتوقعون منه أن يبلغ الكمال في أدائه لتلبية وبلوغ هذه المعايير(Hewitt &Flett, 1991).

وفي هذا الإطار يشير Stoeber, Davis, & Townley (2013, 733) أن الكمالية الموجهة للآخرين لا يمكن اعتبارها بعداً مركزيا للكمالية، حيث أنها موجهة من الفرد للآخرين وتقييمه لأدائهم، في حين أن بعدا الكمالية الموجهة ذاتيا والمكتسبة اجتماعياً تمثل مركز الكمالية لدى الفرد حيث يتضمنا معتقدات الفرد حول أدائه.

أبعاد الكمالية:

على الرغم من تعدد النماذج والمقاييس التي حاولت تحديد مظاهر وأبعاد الكمالية واختلاف محتوى هذه النماذج والتصورات إلا أن الدراسات العاملية في هذا المجال تشير إلى أن هذه الأبعاد تسهم بشكل أو بآخر في قياس بعدين رئيسين للكمالية وهما: كمالية المعايير الشخصية personal standard perfectionism (PSP) ، وكمالية المخاوف التقويمية evaluative concerns perfectionism (ECP)(Cox, et al., 2002; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Gaudreau & Thompson, 2010; Stoeber & Otto, 2006).

وقد استخدم هذان البعدان في العديد من الدراسات السابقة تحت مسميات عديدة تقيس نفس البعدين، فمن جانب عرف بعد المعايير الشخصية بالمساعي الإيجابية positive strivings(Douiliez & Lefevre, 2011)، أو السعي الكمالي perfectionistic striving (Stoeber & Otto, 2006)، الكمالية الموجهة ذاتيا self-oriented perfectionism (Hewitt &Flett, 1991)، وعلى الجانب الآخر عرف بعد المخاوف التقويمية بمخاوف التقويم غير التكيفية maladaptive evaluation concerns (Douiliez & Lefevre, 2011)، أو المخاوف الكمالية perfectionistic concerns (Stoeber & Otto, 2006)، أوالكمالية المكتسبة اجتماعياً socially-prescribed perfectionism (Hewitt &Flett, 1991). وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتبنى مسميات الأبعاد التي تبنتها دراسة (Hewitt &Flett, 1991) وهي كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية حيث تعتمد الدراسة على مقياس الكمالية متعددة الأبعاد Hewitt and Flettt multidimensional perfectionism

(HFMP) لقياس الكمالية في الدراسة الحالية. ويتضمن مفهوم الكمالية بعدين عريضين رئيسيين كما ورد في العديد من الدراسات السابقة هما:

- كمالية المعايير الشخصيةPersonal standards perfectionism

وتعرف كمالية المعايير الشخصية بالنزعة الموجهة ذاتيا لوضع معايير مرتفعة للأداء والسعي الدؤوب المتواصل لبلوغها وتقييم الفرد لذاته تبعاً لهذه المعايير، والإعتقاد في أهمية تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز(Campbell & Di Paula, 2002, 185; Gaudreau, 2015, 52; Hewitt &Flettt, 1991, 457). أو يقصد بها الدافعية أو النزعة الموجهة ذاتياً لوضع الفرد لمعايير شخصية مرتفعة للأداء ومساعيه الدائمة والمستمرة لبلوغها(Frost, et al., 1993, 451; Guadrreau & Thompson, 2010, 532)

ويرى Flettt & Hewitt (2015, 601) أن كمالية المعايير الشخصية تركز على المعايير الشخصية المتطرفة، وتتضمن السعي الدؤوب بدون أي ملل ليكون مثالياً وكاملاً في أدائه، ويرتبط هذا البعد بشكل أكبر بتوجهات الأهداف والدافعية.

ويشير Hewitt &Flettt (1991, 457) إلى أن بعد كمالية المعايير الشخصية تعد الملمح الرئيس لبعد الكمالية الموجهة ذاتياً لأنه يشمل النزعات الموجهة ذاتياً للإعتقاد بأن بلوغ الكمالية يعد أمراً هاماً، ووضع معايير مرهقة وتقييم الفرد لذاته تبعاً لها.

- كمالية المخاوف التقويمية Evaluative concerns perfectionism

ويقصد كمالية المخاوف التقويمية نزعة الفرد نحو التقييم الاجتماعي لسعيه نحو الكمالية كي يكتسب أو على الأقل يحتفظ بالقبول الاجتماعي من المحيطين به مثل العائلة أو الأصدقاء أو الوالدين، ويتضمن ذلك مساعي الفرد لبلوغ التوقعات المدركة والمرتفعة المفروضة عليه من الآخرين ليكون كاملاً، ويقيم الفرد ذاته في ضوء هذه التوقعات. Campbell & Di Paula, 2002, 185; Gaudreau, 2015, 53; Hewitt &Flettt, 1991, 457).أو يقصد بها الصراع من أجل الكمالية والمدرك والمفروض من قبل الآخرين و يصاحب ذلك النزعة إلى تقويم الفرد لذاته بشكل صارم في ضوء هذه التوقعات المدركة من الآخرين، مع شك في قدرته على التقدم نحو بلوغ هذه المعايير والتوقعات(Frost, et al., 1993, 451; Guadrreau & Thompson, 2010, 532).

ويرى Flettt & Hewitt (2015, 601) أن كمالية المخاوف التقويمية تتضمن إدراك الفرد أن الآخرين المحيطين بالفرد يفرضون متطلبات مرتفعة لبلوغ الكمال، ويرتبط هذا البعد من أبعاد الكمالية بافتقاد الفرد للدافعية وشعوره بالعجز واليأس من بلوغ توقعات الآخرين غير الواقعية وغير العادلة لإنجازاتهم.

ويشير Hewitt &Flettt (1991, 457) إلى أن بعد كمالية المخاوف التقويمية المكون الرئيسي لبعد الكمالية المكتسبة إجتماعياً لأنه يتضمن السعي نحو الكمال من أجل الحصول بتقييمات دالة من الآخرين أو الاحتفاظ بهذه التقييمات أو كليهما، والوصول إلى المعايير المرغوبة إجتماعياً والمفروضة من المحيطين، والتي تعد معايير غير واقعية يقيم الفرد ذاته بشكل صارم في ضوئها ليصبح فرداً مثاليا من وجهة نظر الآخرين.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى تمايز ارتباط بعدي الكمالية بالعديد من المتغيرات والمخرجات، فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى بكمالية المعايير الشخصية بشكل عام بالإيجابية النفسية أو الصحة النفسية ومخرجات الأداء الإيجابية مقارنة بكمالية المخاوف التقويمية بالمخرجات السلبية للأداء (Gong, Flettcher, & Paulson, 2017;Hill, Huelsman, & Araujo, 2010; Stoeber & Gaudreau, 2017; Stoeber & Otto, 2006).

ويؤكد على ذلك Frost, et al. (1990, 450) حين يشير إلى أن وضع الفرد لمعايير مرتفعة لأدائه والسعي الدائم نحو بلوغها، لا يعد في حد ذاته أمراً غير تكيفياً أو مرضياً. ولذا فإن كمالية المعايير الشخصية ربما ترتبط أيضاً بالاستراتيجيات التكيفية من أجل بلوغ المعايير المرتفعة والمحددة ذاتياً، فعلى سبيل المثال توصلت العديد من الدراسات إلى ارتباطها بتقدير الذات والإستغلال الأمثل للمصادر المتاحة والسعي البناء والمستويات المرتفعة من التنظيم الذاتي المدرك (Flettt, Hewitt, Blanlstien & Mosher, 1991; Flettt, Hewitt, Blankstien & Dynin, 1994).

ومن ناحية أخرى يوجد العديد من الأدلة التي تشير إلى ارتباط كمالية المخاوف التقويمية بالعديد من مؤشرات الاضطراب الإنفعالي مثل الإكتئاب وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة (Flettt & Hewitt, 2006)، كذلك وجدت بعض الدراسات ارتباط سلبي بين كمالية المخاوف التقويمية وبين بعض المؤشرات الذاتية والموضوعية المرتبطة بالإنجاز خاصة في المجال الأكاديمي والأهداف الشخصية (Blankstein & Winkworth, 2004; Campbell & Di Paula, 2002; Powers, Koestner, & Topciu, 2005).

وعلى الرغم من ذلك تظل كمالية المعايير الشخصية محل جدل في العديد من الدراسات السابقة فيما يتعلقبالتصورات الإيجابية المرتبطة بها، فهناك بعض الدراسات في مجال الإنجاز تشير إلى ارتباطها بإدراك الفرد وبلوغه للإنجاز المثالي والنموذجي كما أنها تعزز من التوافق النفسي والأكاديمي (Cox, et al., 2002; Miquelon, et al., 2005; Powers, et al., 2005; Stoeber & Otto, 2006). في حين يشير Verner-Filion & Gaudreau (2010, 181) إلى أن العديد من الدراسات فشلت في التوصل إلى النتائج التي تدعم الآثار الإيجابية لكمالية المعايير الشخصية وارتباطها بالمخرجات الإيجابية مما قد يثير العديد من التساؤلات حول مدى دقة وقوة التصورات التكيفية والإيجابية لهذا الميل الشخصي في الكمالية.

فكمالية المعايير الشخصية يمكن أن تصبح عصابية أو غير تكيفية وبالتالي ترتبط بمخرجات سلبية عندما تتفاعل مع الضغط والفشل المدركين، أو عندما تتدخل مع الكمالية المكتسبة إجتماعياً (Blatt, 1995; Flettt, et al., 1991).

المدخل التصنيفي في دراسة الكمالية group-based approach

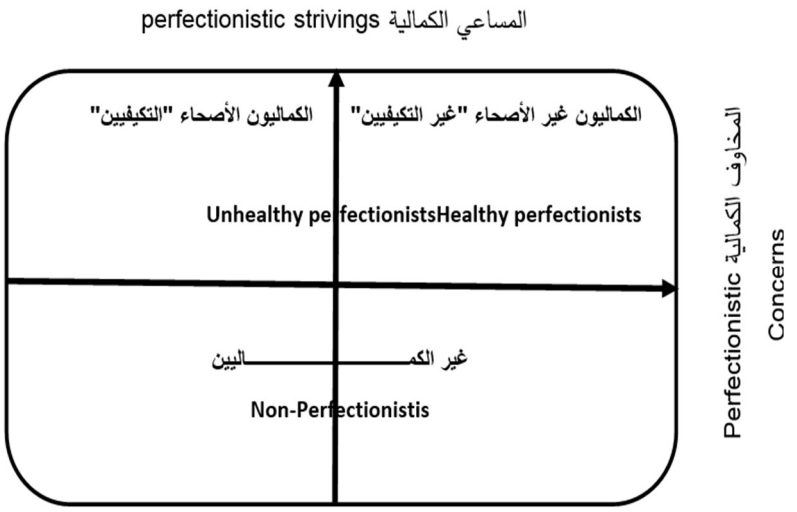
يشير Douiliez & Lefevre (2011, 1147) إلى عدد كبير من الدراسات انتهجت منهجا مختلفا في دراسة الكمالية وهو المدخل التصنيفي group-based approach، والذي يتضمن تصنيف الأفراد إلى مجموعات وفقا للتفاعل والتداخل بين البعدين الرئيسين للكمالية –المعايير الشخصية والمخاوف التقويمية-لينتج تصنيفاً أو نموذجاًلأنماط الكمالية واختبار هذا النموذج من خلال التمايز بين الأنماط المختلفة في ارتباطها بالعديد بالمخرجات الإيجابية والسلبية.

ومن الدراسات التي اعتمدت على هذا المدخل دراسة (Stoeber & Otto, 2006) والتي قدمت نموذجاً ثلاثياً tripartite model للكمالية من خلال التفاعل والتداخل المتعامد بين بعدي الكمالية الرئيسين (المساعي الكماليةperfectionistic strivings والمخاوف الكمالية perfectionistic concerns) لينتج ثلاثة بروفيلات من الكمالية تقابل ثلاثة مجموعات من الأفراد الكماليين وهي:

- الأفراد ذووالكمالية التكيفية أو الصحية healthyperfectionists والتي تميز الأفراد الذين يظهرون مستوى مرتفع من المساعي الكمالية ومستوى منخفض من المخاوف الكمالية.

- **الأفراد ذووالكمالية غير التكيفية أو غير الصحية unhealthyperfectionists والتي تميز الأفراد الذين يظهرون مستوى مرتفع من المساعي الكمالية ومستوى مرتفع من المخاوف الكمالية.**
- **الأفراد غير الكماليينnon-perfectionists والتي تميز الأفراد الذين يظهرون مستوى منخفض من المساعي الكمالية.**

والشكل رقم (١) يوضح أنماط الكمالية وفقا للنموذج الثلاثي الناتج من تفاعل وتتداخل البعدين الرئيسين للكمالية في داخل الفرد.



شكل (١) أنماط الكمالية وفقاً للنموذج الثلاثي. (Stoeber & Otto, 2006, 296)

وعلى الرغم من القيمة النظرية والأمبريقية التي قدمها النموذج الثلاثي في تحديد أنماط الكمالية وفقا للتداخل والتفاعل بين بعدي المساعي الكمالية والمخاوف الكمالية، فإنه يؤخذ عليه الجمع بين مجموعتين من الأفراد بخصائص مختلفة، حيث جمع النموذج بين الأفراد منخفضي المساعي الكمالية ومرتفعي المخاوف الكمالية وبين الأفراد منخفضي المساعي الكمالية والمخاوف الكمالية في مجموعة واحدة وهي الأفراد غير الكماليين أو منخفضي الكمالية، ولعل هذا ما تسبب في ظهور ارتباط هذا النمط من الكمالية بالمخرجات السلبية (Douiliez & Lefevre, 2011, 1147).

ويتفق(Guadreau & Thompson (2010, 533مع ذلك حين يؤكد على أن النموذج الثلاثي على الرغم من قيمته كبداية جيدة لدراسة الكمالية في إطار المدخل التصنيفي إلا أنه يؤخذ عليه بعض الأمور:

- الجمع بين أفراد بخصائص متمايزة في مجموعة واحدة وهي فئة عديمي الكمالية، حيث تضم أفراد مرتفعي المخاوف التقويمية (المخاوف التقويمية)، وأفراد منخفضي المخاوف التقويمية والمعايير الشخصية (المساعي الكمالية).
- أن النموذج الثلاثي لأنماط الكمالية قد يكون مقيداً في الوصول إلى بعض التصورات التفسيرية المرتبطة بأنماط الكمالية، فتسمية أنماط الكمالية وفقا للسواء أو عدم السواء ربما يمنع الباحثين من التنظير واختيار المتغيرات الوسيطة التي قد تزيد أو تقلص نقاط الضعف لديهم.
- النموذج الثلاثي يحدد الكمالية غير السوية على أساس وجود مستوى مرتفع من المخاوف التقويمية ومستوى مرتفع من المعايير الشخصية، وهذا النمط يكون أكثر توافقية مع كمالية المخاوف التقويمية وأقل تكيفا مع كمالية المعايير الشخصية.

واعتماداً على هذه الانتقادات قدم Guadreau & Thompson (2010) نموذج أنماط الكمالية ٢ ٢ X والذي ينتهج نفس المدخل التصنيفي في دراسة الكمالية يعتمد على التفاعل والتداخل بين البعدين الرئيسين للكمالية وهما: المعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتيا)، والمخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً)، ليميز بين أربعة أنماط من الكمالية تميز أربعة مجموعات من الأفراد تتمايز في مخرجاتها وتأثيراتها.

وعلى النقيض من النموذج الثلاثي لأنماط الكمالية فإن هذا النموذج ٢ ٢ X يميز بين نمطي عديمي أو منخفضي الكمالية وبين مرتفعي كمالية المخاوف التقويمية واللذان تم جمعهما في النموذج الثلاثي في فئة واحدة وهي الأفراد عديمي الكمالية، حيث يوضح Guadreau & Thompson (2010, 533) أن كلا النمطين متمايزين بشكل وظيفي وتأثيري، فالأفراد ذوي الكمالية المنخفضة في بعديها (عديمي الكمالية) لابد أن يرتبط أدائهم بالمخرجات الإيجابية مقارنة بالأفراد ذوي المخاوف التقويمية المرتفعة حتى وإن كانوا منخفضين في المعايير الشخصية والذين يرتبط أدائهم أكثر بالمخرجات السلبية.

واقترحت بعض الدراسات النظرية والإمبريقية مثل دراسات (Guadreau, 2012; Guadreau & Verner-Filion, 2012; Guadreau & Thompson, 2010; Stoeber, 2012)، أن للكمالية نظامين مترابطين من المكونات الشخصية والإجتماعية

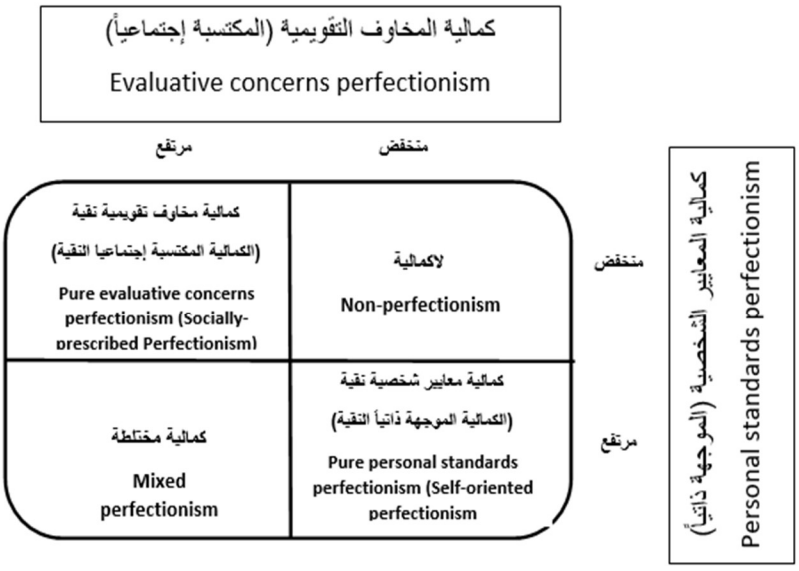
للكمالية، ويمكن تمييز الأفراد في أربعة أنماط من الكمالية تبعا للتداخل بين المكونات الشخصية والإجتماعية لها.

ويميز نموذج الكمالية ٢ ٢ X بين أربعة أنماط من الميول الكمالية تصنف الأفراد إلى أربعة مجموعات من الأفراد وهي كما ورد في (Guadreau & Thompson, 2010):

- نمط اللاكماليةnon-perfectionism: حيث يفترض هذا النموذج أن إنعدام الكمالية يميز الأفراد الذين يتميزون بوجود مستوى منخفض من المعايير الشخصية ومستوى منخفض من المخاوف التقويمية، وهؤلاء الأفراد لا يكونوا موجهين نحو السعي إلى الكمال (انخفاض مستوى المعايير الشخصية) ولا يدركون بشكل دال أن الآخرين يمارسون ضغوطاً عليهم لبلوغ معايير الكمالية (انخفاض مستوى المخاوف التقويمية).
- نمط الكمالية الموجهة ذاتياً النقية (معايير شخصية نقية) pure self-oriented perfectionism: وهذا النمط يميز الأفراد الذين يظهرون مستوى مرتفع من المعايير الشخصية ومستوى منخفض من المخاوف التقويمية، وهؤلاء الأفراد يتمسكون بمستوى مرتفع من المعايير التي يحددونها لأنفسهم ويقيمون أدائهم في ضوئها ويسعون لبلوغها(ارتفاع مستوى المعايير الشخصية).
- نمط الكمالية المكتسبة إجتماعياً النقية (مخاوف تقويمية نقية) pure socialy prescribed perfectionism: وهذا النمط يميز الأفراد الذين يظهرون مستوى مرتفع من المخاوف التقويمية ومستوى منخفض من المعايير الشخصية، وهؤلاء الأفراد يسعون إلى معايير كمالية للأداء مرتفعة ولكنها مشتقة من الضغوط الخارجية المدركة (ارتفاع مستوى المخاوف التقويمية) بدون استيعاب أو إدماج internalizationهذه المعايير داخليا لدى الفرد (انخفاض مستوى المعايير الشخصية)، وهذا النمط يمثل شكلا من أشكال الكمالية المنظمة خارجياً والتي يشتق فيها الطالب قيم وأهداف ودوافع الأداء من الضغوط الممارسة على الفرد من البيئة الإجتماعية المحيطة.
- نمط الكمالية المختلطة mixed perfectionism: وهذا النمط يميز الأفراد الذين يظهرون مستوى مرتفع من المعايير الشخصية وكذلك مستوى مرتفع من المخاوف التقويمية، وفي هذا النمط يدرك الفرد الضغوط الممارسة عليه من الآخرين ذوي الدلالة بالنسبة له لبلوغ معايير عالية من الأداء الكامل، وفي نفس الوقت فإن الفرد

يلتزم بشكل شخصي وصارم بهذه المعايير، حيث يمثل هذا النمط شكلا من أشكال الكمالية المدمجة جزئياً **partially internalized perfectionism** والتي تظهر فيها الضغوط الخارجية والمدركة في حالة من التناغم والتناسق مع القيم والمعايير والأولويات الشخصية.والشكل رقم (٢) يوضح أنماط الكمالية وفقا للنموذج ٢ ٢ X الناتج من تفاعل البعدين الرئيسين للكمالية.

ويشير Hill & Davis (2014, 8) أن الأربعة أنماط من الكمالية وفقاً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X تظهر مستويات متنوعة في التنظيم الداخلي في مقابل التنظيم الخارجي، فذوي الكمالية الموجهة ذاتياً (كمالية المعايير الشخصية) يمثلون نمطاً فريدا ومميزاً من التوجيه الذاتي (تنظيم داخلي)، في حين أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً (كمالية المخاوف التقويمية) هو نمط مشتق من الضغوط الإجتماعية (تنظيم خارجي)، والكمالية المختلطة تتضمن كلا النوعين من التنظيم حيث يدرك الفرد ضغوط الأخرين للسعي نحو الكمال وكذلك الإقرار والموافقة الشخصية على هذه المعايير (تنظيم داخلي جزئي)، وأخيرا فإن نمط اللاكمالية لا يتضمن إدراكاً للضغوط الإجتماعية كما لا يظهر الفرد أي إقراراً ذاتياً لوضع أو تحديد أي معايير للكمالية.



شكل (٢) أنماط الكمالية وفقاً للنموذج ٢ ٢ X. Guadreau & Thompson, 2010, (533)

وقد قام نموذج الكمالية ٢ ٢ X على أربعة فروض رئيسية تعكس التمايزات بين الأنماط الأربعة في المخرجات التكيفية وغير التكيفية (Guadreau, 2016; 2013; Guadreau & Verner-Filion, 2012; Guadreau & Thompson, 2010):

- الفرض الأول: قد يظهر ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً عند مقارنتهم باللاكماليين مخرجات أكثر تكيفاً أو أقل تكيفا أو لا يوجد فروق بينهما في الإرتباط بالمخرجات والمتغيرات التكيفية، ويرجع هذا إلى الجدل حول مدى توافقية الكمالية الموجه ذاتياً.

ولعل التأييد والتدعيم لهذه الفرض جاء اعتماداً على نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت علاقة أبعاد الكمالية بالعديد من المخرجات والمتغيرات الإيجابية والسلبية، حيث توصل (Stoeber & Otto, 200) إلى ارتباط كمالية المعايير الشخصية بالتوافق النفسي وهذا يعكس الطبيعة التكيفية أو السوية لهذا النمط من الكمالية، كما توصل (Flettt & Hewitt, 2006) إلى ارتباط كمالية المعايير الشخصية بالتوافق النفسي الضعيف مقارنة بعديمي الكمالية وهذا يدعم الطبيعة غير التكيفية لهذا النمط من الكمالية، كما لم يتوصل (Bieling, Israeli & Antony, 2004) لوجود مثل هذه الارتباطات. وهذا الجدل حول الطبيعة التكيفية أو غير التكيفية لكمالية المعايير الشخصية هو ما أدى إلى التباينات في الفرض الأول الذي قام عليه النموذج.

- الفرض الثاني: يظهر الأفراد اللاكماليين مخرجات أكثر تكيفاً مقارنة بالأفراد ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً.

فالأفراد ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعيا يدركون أن قيمة ذواتهم وشعورهم بالإنتماء لبيئاتهم الإجتماعية يعتمد بشكل كبير على سعيهم وبلوغهم للمعايير القياسية التي يحددها المجتمع لبلوغ الكمال(Guadreau & Verner-Filion, 2012). ولذا فمن المفترض أن يرتبط هذا النمط من الكمالية بالمخرجات السلبية مقارنة بالأنماط الأخرى للكمالية.

- الفرض الثالث: يظهر الأفراد ذوي الكمالية المختلطة مخرجات أكثر تكيفاً مقارنة بالأفراد ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً.

ولعل ما يدعم هذا الفرض أن الكمالية المختلطة تتضمن مستوى مرتفع من كمالية المعايير الشخصية إلى جانب المستوى المرتفع لكمالية المخاوف التقويمية، ووجود هذا القدر المرتفع من التنظيم الداخلي للكمالية (كمالية موجهة ذاتياً) ربما يضعف

من التأثير السلبي لأبعاد التنظيم الخارجي للكمالية (كمالية مكتسبة إجتماعياً) (Hill & Davis, 2014, 9).

- الفرض الرابع: يظهر الأفراد ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً مخرجات أكثر تكيفا من الأفراد ذوي الكمالية المختلطة.

حيث تشير العديد من الدراسات أن إرتفاع مستوى الإدماج أو الإستيعاب internalization وكذلك انسجام الفرد مع بيئته من العوامل التي ترتبط بشكل إيجابي بالمخرجات النفسية التكيفية (Deci & Ryan, 2008; Kristof-Brown, Zimmerman & Jhonson, 2005). ولعل هذا ما يدعم ارتباط الكمالية الموجهة ذاتياً بالمخرجات النفسية الأكثر تكيفا مقارنة بنمط الكمالية المختلطة حيث يتضمن النمط الأول مستوى أعلى من الاستيعاب الداخلي والانسجام مع البيئة الخارجية مقارنة بالنمط الثاني.

قد هدفت دراسة (Guadreau & Thompson, 2010) -والتي قدمت هذا التصور- إلى التحقق إمبريقيا من هذا الإطار النظري الجديد للكمالية وفقا للنموذج ٢ ٢ X والذي يفترض وجود تداخلات في داخل الفرد بين بعدي الكمالية المخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً) والمعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتياً)، حيث تمثل هذه التداخلات مفتاحاً للتمييز بين أربعة أنماط من الكمالية ، هي اللاكمالية، والكمالية الموجهة ذاتياً، والكمالية المكتسبة إجتماعياً، والكمالية المختلطة. حيث تم اختبار هذا النموذج على عينة قوامها ٣٩٧ من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس هويت وفليت Hewitt &Flettt للكمالية، ومقياس لتحديد الذات كمؤشر لمدى الإدماج او الاستيعاب internalization للمعتقدات ومقياساللتوافق العام، ومقياس للرضا الأكاديمي كمؤشر للتوافق محدد المجال، ومقياس لمدى التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية. وقد أسفرت نتائج تحليل الإنحدار الهرمي إلى تدعيم الفروض الأربعة المتعلقة بالنموذج، كما أن الأنماط الأربعة للكمالية بمؤشرات الإدماج أو الإستيعاب والتوافق العام والتوافق محدد المجال ومدى التقدم في إنجاز الأهداف الأكاديمية.

وقد اختبر نموذج الكمالية ٢ ٢ X في العديد من الدراسات السابقة باستخدام العديد من التكنيكات الإحصائية المختلفة، فقد توصل العديد من الباحثين إلى تدعيم للنموذج ٢ X ٢ للكمالية، فقد أظهرت نتائج التحليل العنقودي cluster analysis في عدد من الدراسات تدعيماً للتمييز بين الأفراد في ضوء أربعة عناقيد أو تجمعات من الأفراد ترتبط بالأنماط

الأربعة المحددة في نموذج الكمالية ٢ ٢ X (Cumming & Duda, 2012; Li, et al., 2014; Sironic & Reeve, 2012). كما توصلت العديد من الدراسات إلى تدعيم لنموذج الكمالية ٢ ٢ X من خلال استخدام تحليلات الإنحدار المتعدد الهرمي من خلال تقدير ومقارنة القيم التنبؤية لأنماط الكمالية بالعديد من المخرجات والمتغيرات المختلفة الإيجابية والسلبية (Douilliez & Lefevre, 2011; Guadreau, 2012; Hill, 2013; Hill & Davis, 2014)، كما تم التوصل إلى نتائج وتدعيمات مماثلة باستخدام نمذجة المعادلة البنائية (Franche, et al., 2012). وبشكل عام قدمت هذه الدراسات السابقة تدعيما جيداً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X في التنبؤ بالعديد من المتغيرات مثل الإنجاز والإحتراق النفسي واستراتيجيات التنظيم الذاتي.

كما اختبر نموذج الكمالية ٢ ٢ X في العديد من المجالات المختلفة ومدى تحقق فروضه في التمييز بين الأنماط الأربعة للكمالية في ارتباطها بالمخرجات الإيجابية أو السلبية، ففي المجال الرياضي توصلت دراسة (Millinson-Howard, Knight, Hill & Hall, 2018) من التحليل الكمي والكيفي إلى أن المعنى الذي يعطيه المفحوصين الرياضيين لمشاركاتهم الرياضية (مثل الأهداف – القيم – الأغراض) وكذلك مظاهر البيئة الإجتماعية المحيطة التي يدركها الفرد تعد أموراً هامة مميزة بين الأربعة أنماط للكمالية. كما توصلت دراسة (Hill & Davis, 2014) إلى تدعيما للنموذج ٢ ٢ X من خلال ارتباط الكمالية الموجهة ذاتياً بالسعة الأعلى في تنظيم الإنفعالات، في حي ارتبطت الكمالية المكتسبة إجتماعياً بالسعة الأقل.

ومن ناحية أخرى تناولت العديد من الدراسات السابقة التمايز بين الأنماط الأربعة في نموذج ٢ ٢ X للكمالية في ارتباطها بالعديد من السمات الشخصية المختلفة، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة (Gong, et al., 2017) إلى أن نمط الكمالية الموجهة ذاتياً ارتبط إيجابياً بكل مظاهر الذكاء الإنفعالي، في حين ارتبط نمط الكمالية المكتسبة إجتماعياً سلبياً بمظاهر الذكاء الإنفعالي.

وفي السياق الأكاديمي تم تناول مفهوم الكمالية في العديد من الدراسات السابقة، سواء كان ذلك من خلال دراسة علاقة أبعاد الكمالية بالمتغيرات الأكاديمية، أو من خلال اختبار نموذج الكمالية ٢ ٢ X في المجال الأكاديمي في العديد من الدراسات السابقة، ومدى التأثيرات المحتملة للتفاعل بين أبعاد الكمالية على العديد من المخرجات الأكاديمية، فعلى سبيل المثال هدفت دراسة (Blankstein &Winkworth, 2004) إلى اختبار الارتباطات

بين أبعاد الكمالية وعدد من المتغيرات منها مستويات العزو والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الكمالية، كما تسهم كمالية المعايير الشخصية في تفسير التباين في الأداء الأكاديمي، في حين أن التفاعل بين أبعاد الكمالية لا يسهم في تفسير التباين في الأداء الأكاديمي، واقترحت نتائج الدراسة أن الكمالية الموجهة ذاتياً تبدو أكثر تكيفية من كمالية المخاوف التقويمية.

كما هدفت دراسة (Franche, et al., 2012) إلى اختبار العلاقة بين الأنماط الأربعة للكمالية وفقا للنموذج ٢ ٢ X وبعض المخرجات الأكاديمية مثل الإنجاز الأكاديمي والرضا الأكاديمي عبر ثقافات مختلفة، حيث بلغت عينة الدراسة من ٦٩٧ من طلاب الجامعة الكنديين من أصل أسيوي والكنديين من أصل أوروبي، وقد أظهرت النتائج تدعيم لنموذج الكمالية ٢ ٢ X في معظم فروضه، حيث أسفرت النتائج عن ارتباط ذوي نمط اللاكمالية بالإنجاز الأكاديمي المنخفض مقارنة بذوي الكمالية الموجهة ذاتياً، وبالمستوى الأعلى عند مقارنتها بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً، كما ظهرت النتائج أن الكمالية المختلطة ترتبط بالإنجاز المرتفع مقارنة بالكمالية المكتسبة إجتماعياً.

وركزت دراسة (Inges, Garci-Fernandez, Vecent, Gonzalvez & Sanmartin, 2016) على تحديد البروفيلات الأربعة للكمالية لدى الأطفال والتي تقابل الأنماط الأربعة المفترضة وفقاً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X ومدى ارتباط هذه الأنماط بالقلق المدرسي وفقاً لفروض النموذج، وقد أظهرت نتائج التحليل العنقودي تحديد أربعة مجموعات من الأطفال الكماليين تقابل الأنماط الأربعة المفترضة في نموذج الكمالية ٢ ٢ X (اللاكمالية– الكمالية الموجهة ذاتياً – الكمالية المكتسبة إجتماعياً – الكمالية المختلطة)، وقد تمايزت الأنماط الأربعة في علاقتها بالقلق المدرسي مدعمة فروض النموذج باستثناء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً والأطفال ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً في مستوى القلق المدرسي.

ثانيا: الأهداف الشخصية المثلى personal best goals (PBs)

إن كيفية تخطيط الفرد لأهدافه وتحديد مصادر إنجازها يعتمد على كيفية تقييمه لهذه الأهداف المتنوعة والتي تكون قابلة للتعديل والتغيير وفقاً للظروف المحيطة وما يسعى الفرد لتحقيقه بما يتوافق مع طبيعته الشخصية.

ويعد فهم الأهداف جزء رئيسي من الدافعية الأنسانية، لأن محتوى الهدف وتقييمه له تأثيرات مباشرة على سلوكيات الفرد وأفعاله، والتي تنعكس على مسارته المستقبلية ودراسة بدائل الحلول ومثالية وتحسين جهوده الشخصية.(Recksiedler, Settersten, Geldhof & Hooker, 2018, 1).

وتمثل أهداف الفرد في السياق الأكاديمي بصفة عامة تمثيلات عقلية تقود الطالب نحو تعديل وتحسين سلوكه وفقا لمدى المنافسة أو تبعا للمخرجات التي يسعى الطالب إلى الإلتزام وبلوغها أو حتى لتجنبها.(Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010).

وقد ظهر مصطلح الأهداف الشخصية المثلى على يد (Martin, 2006) في دراسته التي اشتقها من خلال تحليله لمقابلات السباح الأعظم في تاريخ استراليا في وسائل الإعلام، والتي يصف فيها السباح انتصاراته بأنها انتصاراً على ذاته أكثر من أي شيء آخر.

ويشير Martin (2006, 804) إلى أن مدخل هذا السباح في السباحة هو مدخل يعتمد على المعايير الشخصية في التميز وعلى الجهود الشخصية المثلى personal bests التي يقوم بها، وهذا المدخل لا يعد مدخلا فريداً يميز أدائه، بل يستخدمه الكثيرين في مجال الرياضة، وتساءل ألا يمكن اختبار مبدأ المعايير الشخصية للتميز والجهود الشخصية المثلى في السياق الأكاديمي.

وهذا المدخل يعتمد على فكرة التطوير والنمو الشخصي من خلال مقارنة أداء الفرد الحالي ذاتيا بأدائه السابق، وهذا المدخل لابد أن يمثل محور إهتمام لجميع المؤسسات المعنية بعمليات التعليم والتعلم، وعليها أن تدرك أهمية توفير فرص التعلم المستمرة التي تركز على النمو الشخصي وتطوير المتعلمين. ويؤكد Harackiewicz & Sanson (1991, 25) على أن الأهداف الشخصية تعد أمراً هاماً في فهم تأثير أهداف الإنجاز على علمليات التعلم، حيث تمثل الأهداف والمعتقدات التي يأتي بها الفرد إلى سياق التعلم وكيفية تفاعلها مع أهداف المهمة.

والسؤال الذي يفرض نفسه في هذه الحالة إلى أي مدى هذه الأهداف الشخصية هي أهداف مناسبة لتحسين وتطوير الأداء؟، ومن هنا جاء الإهتمام بالأهداف الشخصية المثلى وهي الأهداف التي تحقق فعليا تطوير وتحسين للأداء وفقا لمعيار محدد يتم التقييم في ضوئه.

وتشير الأهداف الأكاديمية الشخصية المثلى إلى أهداف الشخصية أو معايير التميز التي يضعها الطالب لنفسهوالتي تتطابق مع أو تفوق أفضل النتائج السابقة التي حققها الطالب في السياق الأكاديمي (Martin, 2006, 804; Martin & Liem, 2010, 265).

وهذا يعني أن تطوير أداء الفرد يرتبط بشكل كبير ويعتمد على إدراكه لأدائه السابق وتقييمه وتحديد الإيجابيات والسلبيات فيه، وهذا ما يؤكده Koup (2003, 8)حين يوضح أن رؤيةالنفس وكيفية التعلم يمكن أن يمثل مدخلاً جيداً وهاماً لتطوير الذات، فإدراك الفرد لمواطن قوته المتميزة والفريدة وتركيز انتباهه على قدراته الشخصية لا يؤثر إيجابياً على أدائه فقط بل يمتد هذا التأثير الإيجابي إلى تقدير الذات لديه، ولا يجب أن يتم ذلك من خلال مقارنة أداء الفرد بالآخرين وإنما لابد أن يتم ذلك في ضوء ما يستطيع الفرد أن يقوم به وإماكاناته الشخصية ومحاولة تحقيق أفضل أداء لديه، وهذا يتطلب إمعان النظر حول أهدافه وطموحاته الشخصية ومحاولة صياغتها وتحديدها بشكل أكثر إيجابية.

وهناك ندرة في البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الأهداف الشخصيةالمثلى في السياق الأكاديمي، وإن كان هناك بعض الإشارات في الدراسات السابقة حول هذا المفهوم بشكل أو بآخر، مثل الدراسات التي تناولت أهداف الإتقان التي تشمل الأهداف بين الشخصية ذاتية المرجع والمعتمدة على تحسين الذات في نماذج توجهات أهداف الإنجاز (Elliot & McGrregor, 2001)، أو تحسين الذات وتنافس الفرد مع معاييره الشخصية في التوجه نحو الإتقان (Pintrich, 2000).

وقد حظيت أهداف المتعلم في الميدان التعليمي على اهتمام كبير لأكثر من عقدين من الزمن، حيث اهتم العديد من الباحثين بدراسة أهداف الإنجاز في المجال الأكاديمي والتي تمثل فيها "الكفاءة" المعيار الرئيسي في توجه المتعلم نحو تحقيق هدف الإنجاز (Elliot & Dweek, 2005,4). وقد حاولت نظرية توجهات أهداف الإنجاز وصف وفهم التوجهات التي يتبناها الطلاب عند التعامل مع الأنشطة الأكاديمية و الأسباب الكامنة وراء ذلك.

فوفقاً لنظرية أهداف الإنجاز باعتبارها اتجاها جديداً نسبياًورئيسياً في بحوث الدافعية، حيثيتم التمييز بين توجهات أهداف الإنجاز المختلفة مفاهيمياً، من خلال المعيار الذي يتبناه الفرد في توجهه نحو تحقيق الهدف، فإما تطوير قدراته ومهاراته (التوجه نحو المهمة)، أو إثبات قدراته ومهاراته (توجه نحو القدرة)، أو تجنب إظهار عدم القدرة. (Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr, 1998,113). وفي هذا إشارة ضمنية

للأهداف الشخصية المثلى التي تنطوي على فكرة التحسين الذاتي وتطوير الكفاءة والقدرة والمهارة في إهداف التوجه نحو المهمة أو أهداف التوجه نحو القدرة.

ففي أدبيات أهداف الإنجاز إشارات متعددة نحو الفائدة التي يجنيها الطالب من تبني أهداف الإتقان والتي تؤكد على التعلم وتنمية الكفاءة والمهارة والقدرة من أجل تحسين الأداء، فالطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم التي تعتمد على المعالجة العميقة (إسلام أنور، نسرين محمد، ٢٠١٨؛ Elliot & McGregor, 1999) وكذلك أكثر بذلاً للجهد أثناء التعلم وزيادة في التعلم وزيادة في مستوى الدافعية الداخلية والمثابرة (Andeman & Patrick, 2012) وكلها عوامل هامة جدا في التحسين الذاتي للأداء وتطويره وهي نفس الفكرة التي تتبناها الأهداف الشخصية المثلى في السياق الأكاديمي.

ويشير Martin (2006, 804) إلى أن إشارات الدراسات عن توجه الفرد نحو الإتقان والكفاءة ومنافسة الفرد لذاته لتحسين أدائه في السياق الأكاديمي يدلل على أن مفهوم وبنية الأهداف الشخصية هي بنية متعددة الأبعاد.

وفي إطار التمييز بين الأهداف الشخصية المثلى وأهداف الإنجاز الأخرى مثل توجهات أهداف الإنجاز في نماذجها المختلفة سواء كانت النماذج التقليدية الثنائية (أهداف إتقان – أهداف أداء) أو نموذج أهداف الإنجاز ٢X٣، فيشير Martin & Elliot (2016a, 1286) إلى أن الأهداف الشخصية المثلى تتمايز عن أهداف الإنجاز الأخرى في كون الأهداف الشخصية المثلى أكثر ارتباطاً بالإهداف المعتمدة على الذات (المحكات والتوقعات المرتبطة بتقييم الأداء يتم وضعها من خلال الفرد ذاته) مع وجود فارق هام في أن الأهداف الشخصية المثلى تركز على تحسين الأداء مقارنة بأفضل أداء سابق للفرد في حين أن الأهداف المعتمدة على الذات في نماذج أهداف الإنجاز تركز على تحسين الإداء مقارنة بالإداء أو الجهد النموذجي، إلا أنه يمكن اعتبار الأهداف الشخصية المثلى تمثل حالة فريدة من حالات تفعيل أهداف الإنجاز المعتمدة على الذات في النموذج ٢X٣ لتوجهات أهداف الإنجاز.

ومن ناحية أخرى فإن الأهداف الشخصية المثلى يمكن تمييزها عن النماذج الثنائية الكلاسيكية لأهداف الإنجاز في أن أهداف الإتقان هي أهداف معتمدة على المهمة –task based (ترتبط بالمحك المطلوب لأداء المهمة)، وأهداف الأداء تمثل أهداف معتمدة على

الآخرين (ترتبط بمقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين)، في حين أن الأهداف الشخصية المثلى في مجملها ترتبط بتحسين الأداء مقارنة بأفضل أداء سابق للفرد.

وقد استخدم مفهوم الأهداف المثلى الشخصية ضمنيا في العديد من البحوث والدراسات السابقة كمؤشر أو مخرج لمتغيرات أخرى، فقد ارتبطت الأهداف الشخصية بالفاعلية الذاتية في المجال الرياضي (Wicks, 1997)، والدافعية الداخلية (Ryan & Deci, 2000)، وعامل مميز للفروق بين أنماط الكمالية حيث يظهر ذوو الكمالية السوية تنظيما وترتيباً أكثر دقة لأهدافهم الشخصية (Schuler, 2000)، وكمتغير مستقل له تأثير واضح على التفكير التقاربي والتفكير التباعدي (Mores & Mores, 1995).

وقد حدد Elliot & Sheldon (1997, 177) أربعة أنواع من التمثيلات العقلية للأهداف في المجال الأكاديمي تؤثر بشكل واضح على دافعية الإنجاز:

- الأهداف المحددة بالمهمة task-specific goals والتي تعتبر قواعد إرشادية للطالب محددة لأدائه (مثل تأدية الطالب مهمة محددة كإنجاز الواجب المطلوب منه).
- الأهداف المحددة بالموقف situation-specific goals والتي تعكس الغاية من إنجاز معين والأسباب التي تكمن ورائه. (مثل أن يكون غاية الأنجاز في موقف محدد لدى الطالب أن يحقق مستوى مرتفع من الفهم، أو أن يظهر بشكل أفضل من الآخرين في هذا الموقف "الاختبار مثلا").
- الأهداف الشخصية personal goals وهي أهداف أكثر عمومية من الأهداف التي ترتبط بموقف محدد (كأن يكون غاية الإنجاز لدى الطالب أن يحسن أدائه عن العام السابق، أو أن يحصل على المركز الأول على فصله في نهاية العام).
- أهداف صور الذات images of self والتي تعتبر الغايات المستقبلية للفرد من الإنجاز وهي أهداف بعيدة المدى (مثل أن يكون الهدف من الإنجاز الحصول على وظيفة مرموقة، أو ربح الكثير من الأموال مستقبلا).

ويشير Martin (2006, 805) إلى أن الأهداف محددة المهمة والأهداف محددة الموقف تمثلان جوهر الأهداف الشخصية المثلى، فالأهداف محددة المهمة تمد الطالب بمعلومات واضحة ما يحاول إنجازه وأدائه في المستقبل القريب، في حين أن الأهداف محددة الموقف تمد الطالب بمعلومات عن سبب وغاية إنجازه في موقف محدد.

واعتمادا على ما سبق فقد اقترح Martin (2006) نموذجاً رباعي الأبعاد للأهداف الشخصية المثلى، حيث أوضح أن الأهداف المحددة بالمهمة (ما الذي يحاول الطالب إنجازه)

يرتبط بها بعدانمهمان هما بعد التحديد وبعد الصعوبة/التحدي، فالأهداف الشخصية المثلى في جزء كبير منها هي أهداف محددة، وتحديد الأهداف يؤدي إلى مستويات مرتفعة من الأداء لأنه يؤثر بشكل إيجابي من خلال تقليص الغموض والإلتباس حول ما يجب على الطالب إنجازه بسبب وضوح المعايير، وهو ما يعني المستوى اللازم لبلوغ الأهداف الشخصية المثلى معروف ومحدد.كما أن الأهداف المحددة بالمهمة تتنوع في مستوى صعوبتها والتحدي المطلوب لبلوغهوهذا يرتبط بشكل كبير بالأهداف الشخصية المثلى، فهدف الطالب الشخصي الأمثل هو المحدد لمستوى التحدي/الصعوبة للهدف، الذي يجب أن يكون الأداء المطلوب لبلوغه على الأقل أعلى من أفضل أداء سابق للطالب. وهو ما يحدث التفاعل ما بين مستوى تحدي الأهداف ومستوى صعوبتها والتحدي المطلوب لبلوغها لتحقيق مستويات أعلى من الأداء.

وفي هذا الصدد يشير Van Mierlo & Kleingeld (2010, 525) إلى أن مدى تحديد الهدف ومستوى صعوبته يؤثران بشكل كبير في مقدار الجهد الذي يبذله الفرد أثناء السعي نحو بلوغه، فكلما كان الهدف محدد بشكل جيد وواضح ويتميز بمستوى صعوبة مرتفع كلما سعى الفرد إلى الأداء بأفضل ما لديه لبلوغه. ولعل هذه الفرضية هي الفرضية الأساسية التي بنيت عليها نظرية بناء الهدف goal setting theory.

ويفيد مدى تحديد الأهداف ومستوى التحدي الذي تستثيره لدى الفرد في تعزيز أداء الفرد بواسطة ميكانيزمات عديدة مثل زيادة مستوى الدافعية واستخدام استراتيجيات مرتبطة بالمهمة (Crown & Rosse, 1995)، أو من خلال توجيه الإنتباه وتعظيم الجهد المبذول والمثابرة وتشجيع تطوير الأداء واستخدام استراتيجيات مهمة فعالة (Locke & Latham, 1990).

وقد توصلت دراسة (Masuda, Thomas, Shoptaugh, Carol & Minor, 2012) إلى أن الطلاب الذين يتميزون برؤية شخصية قوية وتتسم بالتحدي يميلون لوضع أهداف شخصية تتسم بالصعوبة والتحديد في أدائهم الأكاديمي، كما أنهم أكثر إلتزاما بهذه الأهداف.

وعلى الجانب الآخر فإن الأهداف المحددة بالموقف (لماذا يحاول الطالب أن ينجز) تمثل معايير شخصية يحاول الفرد الإلتزام بها من أجل تحقيق أداءً مرتفعاً، كأن يضع الفرد لنفسه أهدافاً ترتبط بأدائه السابق، وهذا هو جوهر الأهداف الشخصية المثلى والذي يميزها عن غيرها من أنواع الأهداف ويجعلها وسيلة قويه لتعظيم مستوى دافعية الطالب، وهذا الأمر

يرتبط بعاملين مؤثرين وهما التنافس ذاتي المرجع والتحسين الذاتي، حيث يتعلق البعد الأول بالتوجهات التنافسية التي تظهر بشكل أكبر من خلال التنافس بين الأداء الحالي والأداء السابق للطالب مقارنة بالآخرين، في حين يتعلق البعد الثاني بالدافعية لتحسين وتعديل مستويات الأداء السابقة. ويمثل كلا البعدين حجر الزاوية في الأهداف الشخصية المثلى.

وقد ناقشت النظرية المعرفية الإجتماعية Social cognitive theory مفهوم تحسين الأداء باعتباره مفهوم مشتق من دورة التباعد الشخصي بين حالة المعطيات وحالة الهدف، حيث تشير النظرية إلى أن الفرد بطبيعته يميل إلى التحسين الذاتي للأداء، ولذا فإنه يسعى إلى تحديد الإختلافات بين حالة المعطيات وحالة الهدف المرغوب بلوغها (التباعد)، وبالتالي فإن السبيل الوحيد لتقليص هذا التباعد هو وضع الفرد لأهداف تنافسية مرجعية الذات (Bandura, 1991).

ويشير Burns, Martin & Collie (2018, 59) أنه من أبرز طرق تقليل الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب هو إنجاز الطالب وبلوغه معايير جديدة للأداء، ويعد وضع الأهداف الشخصية المثلى تجسيد لهذا الميكانيزم الذي من خلاله تقليص التباعد بين الأداء الحالي والأداء المرغوب. كما يؤكد Burns, Martin & Collie (2017, 116) على أن وضع الأهداف الشخصية المثلى يمثل الإستراتيجية التي من خلالها يدرك الطالب مساحات التحسين الذاتي في شخصيته والسعي لإنجازها وبلوغها ووضع معايير جديدة للتميز الشخصي.

كما يؤكد Bandura (1991, 67) على أن تحديد الأهداف الشخصية يمثل ترجمة لغالبية العمليات المعرفية المرتبطة بالعوامل الذاتية التي توجه السلوك الهادف والمقصود لتحقيق وإنجاز النتائج المرغوبة. كما أن وضع هذه الأهداف يضفي المعنى على سلوك الفرد مما يعزز ويدعم هذا السلوك في بلوغ الحالة المرغوبة (Bandura, 2006, 165).

ويؤكد Martin (2006,804) على أن سعي الطالب نحو تحقيق الأهداف المثلى أثناء التعلم يعزز ويدعم الفاعلية الذاتية في المجال الأكاديمي، ويرجع ذلك إلى أن سعى الطالب لتحقيق أداء جيد أو أداء أفضل من نظيره السابق، يجعله يدرك إمكانية النجاح مما يزيد من فاعليته الذاتية أثناء التعلم.

ولذا يرى Burns, et al.(2018, 61) أن تأثير العوامل الذاتية والشخصية على سلوك الطالب يمكن ترجمته من خلال مفهوم الأهداف الشخصة المثلى والتي تمثل أهدافاً

ذاتية المرجع تؤثر بشكل واضح على سلوك الطالب وتعززه وتدعمه نحو تحقيق النتائج المرغوبة.

وقد اقترح(2006) Martin أن السعي نحو الأهداف الشخصية المثلى ومحاولة بلوغها وتحقيقها يمكن أن يمثلمدخلاً فعالاً محتملاً لتعزيز المسارات الأكاديمية للطلاب والتطوير الأكاديمي على المدى الطويل. وذلك من خلال دراسة مستعرضة أجريت على ١٠١٦ طالباً ، باستخدام مقاييس التقرير الذاتي ، قام مارتن بالتحقق من صدق نموذج من الأهداف الأكاديمية الشخصية المثلى ، يتضمن وضع الفرد لأهداف تنافسية محددة في السياق الأكاديمي تتميز بالتحديد specific والتحدي challenging والتنافسية ذاتية المرجع competitively self–referenced والتحسين الذاتي self–improvement، وتم التحقق من النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي التي اظهرت نتائجه تدعيم لنموذج الأهداف المثلى للشخصية ذي الأربعة عوامل وهي:

- التحديد specify: ويقصد به أن يحدد الطالب أهدافه الشخصية بوضوح وأن يحدد ما هو مطلوب إنجازه في المستقبل القريب (في المهمة المطلوب إنجازها) بشكل واضح لتقليل الإلتباس والغموض فيما هو مطلوب إنجازه حتى يستطيع تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء.
- التحدي challenging: ويقصد به أن يضع الفرد لذاته أهدافا تتميز بمستويات من الصعوبة تفوق تلك التي تميز أهدافه السابقة حتى يكون الأداء المطلوب لبلوغها يفوق أو على الأقل مكافئ للأداء السابق.
- التنافسية ذاتية المرجع competitively self– referenced: وهي تمثل التوجهات التنافسية لدى الطالب من خلال وضع معايير شخصية لذاته لتقييم أدائه الحالي في ضوء أدائه السابق وليس في ضوء أداء الآخرين.
- تحسين الذات self–improvement: وهو يشير إلى سعي الفرد لتحسين أدائه الحالي من خلال بذل مزيد من الجهد حتى يتفوق أدائه الحالي على أدائه السابق.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة علاقة الأهداف الشخصية المثلى في السياق الأكاديمي بالعديد من المتغيرات والمخرجات الأكاديمية، فقد وجدتوجود تأثيرات متباينة للأهداف الشخصية المثلى على الإندماج الأكاديمي والأداء الأكاديمي فهدفت دراسة. (Martin & Liem, 2010)، كما وجد تأثير دال لتحديد الأهداف الشخصية المثلى على

النموووالتطوير الإجتماعي والأكاديمي للطلاب والتعلم العميق والتقدم في التعلم والعلاقات الإيجابية مع المعلمين.(Liem, Ginns, Martin, Stone & Herett, 2012)،كما تفسرالأهداف الشخصية المثلى التبيانات في الدافعية المرتفعة والإندماج الأكاديمي.(Martin & Elliot, 2016a;Yu & Martin, 2014)، كما تؤثر الأهداف الشخصية المثلى على الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات.(Martin & Elliot, 2016b)،كما وجدت تأثيرات إيجابية لإدراك الطلاب لعلاقتهم مع المعلمين والوالدين والأقران على الأهداف الشخصية المثلى والإندماج الأكاديمي بأنواعه الثلاثة المعرفي والإنفعالي والسلوكي.(Collie, Martin, Papworth & Ginns, 2016).كما وجدت تنبؤات دالة إحصائيا لمجموعة دعم الوالدين ودعم الأقران ودعم المعلمين بالقدرة على التكيف والكفاءة الذاتية واللذان يسهما بدورهما في التنبؤ بالأهداف الشخصية المثلى، كما تلعب الأهداف الشخصية المثلى دورَاوسيطاً في تفسير علاقة الطفو الأكاديمي بالتحصيل الدراسي.(منال محمود، ٢٠١٤)

مما سبق يتضح أن للأهداف الشخصية المثلى دوراً مهماً في السياق الأكاديمي حيث يرتبط بالعديد من المتغيرات الأكاديمية، ولذا فإن البحث الحالي يحاول الكشف عن علاقة الأهداف الشخصية المثلى بالكمالية الأكاديمية، خاصة في ظل حداثة مفهوم الأهداف الشخصية المثلى وندرة الدراسات العربية التي تناولته.

ثالثا: التنظيم الذاتي للتعلم Self-regulation of learning

يتميز الإنسان عن سائر المخلوقات بقدرته الفريدة والمتميزة على التحكم في مشاعره ودوافعه وعملياتهالداخلية، فالفرد قادر على تنظيم سلوكه تنظيماً ذاتياً اعتماداً على مجموعة من المعايير (عوامل خارجية) وأيضا بالتركيز على أهدافهم (عوامل داخلية).

ويعرف Brown, Miller & Lawendowski, (1999, 281) التنظيم الذاتي على القدرة على التطوير والتنفيذ والاحتفاظ المرن بالسلوك المخطط له من أجل إنجاز أهداف الفرد.ويعرفه Zeidner, Boekaerts, & Pintrich (2000, 751) على أنه عملية منظمة للسلوك الإنساني تتضمن وضع أهداف شخصية وتوجيه السلوك نحو إنجاز هذه الأهداف. كما تعرفه آمال الفقي (٢٠١٢، ١٦) على أنه مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتحديد أهداف واضحة المعالم وصولاً إلى حياة أفضل.

ويتضمن التنظيم الذاتي عدداً من المكونات مثل وضع الأهداف وتوجيه الذات وإتخاذ القرار والتحكم في الإندفاع، لأنه يتضمن التعامل مع مدى واسع من التحديات التي يواجهها

الفرد عندما يحاول إنجاز شيء ما هام ويتسم بالصعوبة (Mischel, Cantor, & Feldman, 1996, 230).

وتصنف مهارات التنظيم الذاتي على أنها سلوكيات موجهة نحو الهدف goal-directed behaviors والتي تساعد الفرد على تأجيل عمليات الإشباع في المدى القريب من أجل إنجاز النتائج المرغوبة في المستقبل (Carey, Neal & Collins, 2004, 253)

وقد استخدم مفهوم التنظيم الذاتي في سياقات عديدة مثل الصحة وتناول المخدرات والتسرب من المدرسة، ومن أبرز السياقات التي تم تطبيق واختبار نماذج التنظيم الذاتي فيها هو ميدان التعلم الأكاديمي من خلال جهود الكثير من الباحثين ونتائج الدراسات السابقة التي أوضحت فاعلية مكونات التنظيم الذاتي على كثير من متغيرات الساق الأكاديمي.ويشير التنظيم الذاتي للتعلم إلى قدرة الطلاب على التحكم في تعلمهم من خلال تطبيق النماذج العامة للتنظيم الذاتي على التعلم الأكاديمي بما تضمنه هذه النماذج من معارف ومهارات واستراتيجيات (مصطفى كامل،٢٠٠٣، ٣٦٤).

كما يوضح محمد الدسوقي (٢٠٠٨، ٢٣٤) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة يشارك من خلالها في تعلمه معرفياً وسلوكياًوميتا معرفياً ودافعياً. كما تعرفه سمر لاشين (٢٠٠٩، ١٣٨) على أنه قدرة الطالب على استخدام المكونات الأساسية للأداء الأكاديمي التي تساعده على التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات المتضمنة في التعلم ومن هذه المكونات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت والعمل الجماعي والبحث عن المعلومات والتقويم الذاتي.

ويعرفه لطفي عبد الباسط (٢٠١٤، ٨٧) على أنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو ملامحها في جوانب سلوكية، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يتميزون بأنهم يشاركون بفاعلية في التعلم سواء من ناحية ما وراء المعلومات أم من الناحية الدافعية أو السلوكية.

كما يعرفه Zumbrunn, et al. (2011, 4) على أنه العملية التي تساعد الطالب على على إدارة أفكاره وسلوكياته وإنفعالاته من أجل التقدم بنجاح في خبرات التعلم التي يمر بها، وتظهر هذه العملية عندما توجه عمليات وأفعال الطالب الهادفة نحو اكتساب المعارف أو المهارات. ويوصف المتعلم على أنه منظم ذاتياً في تعلمه عندما يكون مشاركاً نشطا في عمليات تعلمه معرفياً وميتا معرفياًودافعياً وسلوكياً، وعندما يكون مبادراً وموجهاً لجهوده في

إكتساب المعارف والمهارات أكثر من إعتماده على المعلمين أو الوالين(Zimmerman, 1989, 329).

ويؤكد Zimmerman (2002, 65) على أن التنظيم الذاتي ليس بالقدرة العقلية أو مهارة للأداء الأكاديمي أكثر منه عملية موجهة ذاتياً يستطيع المتعلم من خلالها تحويل وترجمة قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية، وفقاً لهذا المنظور فإن التنظيم الذاتي يشير إلى الأفكار والمشاعر والسلوكيات المولدة ذاتياً، التي توجه من أجل الإحتفاظ بالأهداف.

وقد اشتقت غالبية نماذج التنظيم الذاتي من النظرية المعرفية الإجتماعية للتعلم لبندورا، والتي أكد فيها Bandura (1991) على فكرة التبادلية الثلاثية triadic reciprocality بين ثلاثة مجموعات من العوامل المؤثرة في عملية التعلم وهي: العوامل الشخصية، والعوامل البيئية، والعوامل السلوكية، والتي تتضمن تأثيرات متبادلة فيما بينها تنعكس بشكل واضح على عملية التعلم لدى الفرد. حيث يشير Zimmerman (1989, 330) إلى أن التنظيم الذاتي في التعلم لا يحدد فقط من خلال العمليات الشخصية، حيث يفترض أن هذه العمليات تتأثر بكثير من المتغيرات والعوامل البيئية والسلوكية مثل تشجيع المعلمين أو الأباء، ولذا فإن التنظيم الذاتي يعبر عنه في إطار مدى قدرة المتعلم على استخدام العمليات الشخصية لينظم بشكل استراتيجي السلوك وبيئة التعلم الحالية.

وعلى الرغم من اختلاف النظرية المعاصرة للتنظيم الذاتي للتعلم عن النظرية المعرفية الإجتماعية في التعلم في جانبين: الأول يتعلق بتركيز نظرية التنظيم الذاتي على إدارة العمليات والإستراتيجيات المعرفية في التعلم الأكاديمي، والثاني يتعلق بالدور الذي تلعبه الدافعية وتوجهات الأهداف في التنظيم الذاتي (مصطفى كامل، ٢٠٠٣، ٣٩٧).

فقد حدد Zimmerman (1989, 2000) ثلاثة فئات عامة من الإستراتيجيات لزيادة تأثير التنظيم على العمليات الذاتية أو الشخصية استناداً إلى النظرية المعرفية الإجتماعية:

- استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكية: ومنها الإستخدام الاستباقي لاستراتيجية التقويم الذاتي (مثل فحص الواجبات المنزلية)، وهذا يوفر للمتعلم معلومات حول دقة الأداء وما إذا كان يجب أن يستمر الفحص من خلال التغذية الراجعة المكتسبة.
- استراتيجيات التنظيم الذاتي البيئية: ومنها الإستخدم الاستباقي لاستراتيجية المعالجة البيئية (مثل ترتيب مكان هادئ للاستذكار) وهذا من شأنه أن يؤثر بشكل أو بآخر على العمليات الذاتية والشخصية للمتعلم.

- استراتيجيات التنظيم الذاتي المضمرةcovert: ويقصد بها الاستراتيجيات الشخصية والذاتية التي يستخدمها المتعلم للتعامل مع مهام التعلم مثل الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والحالات الإنفعالية.

وقدتوالت العديد من النماذج المعرفية الإجتماعية للتنظيم الذاتي في السياق الأكاديمي، وعلى الرغم من تعدد هذه النماذج واختلافاتها في تصنيف العوامل والاستراتيجيات المتعلقة بالتنظيم الذاتي، فإنهناك اتفاق بين فيما بينها في المحتوى، ومن أكثر النماذج انتشاراً في الدراسات السابقة النموذج الدائري لزيمرمان(Pintrich & Zusho, 2002; Schunk & Ertmer, 2000;Zimmerman &Schunk, 2011; Zimmerman, 2013 Zimmerman, 2000, 2002)، حيث حددت ثلاثة مراحل أساسية ودائرية للتنظيم الذاتي في التعلم وهي:

١. التفكير المسبق والتخطيط forethought and planning:

وفيها يخطط الفرد لكل من مسار عملية التعلم والمعتقدات الدافعية المتنوعة والقيم والأهداف المرتبطة بعملية التعلم.

وفي هذه المرحلة يحلل الطالب مهام التعلم ويضع أهدافاً محددة من أجل إنجاز المهمة، وعندما يتعلم الطالب موضوعات جديدة غير مألوفة بالنسبة له، فإنه لا يستطيع أن يحدد كيفية التعامل مع المهمة ولا يستطيع تحديد أهدافاً مناسبة لإنجاز المهمة، وفي هذه الحالة فإنه يبحث عن المساعدة من المعلمين و/أو الأقران الأكثر خبرة منه(Zumbrunn, et al., 2011, 5).

والتفكير المسبق والتخطيط يتضمن التفكير في المهام والأنشطة والواجبات والتكليفات الأكاديمية القادمة والتخطيط لكيفية التعامل معها. وقد أوضح كل من(Zimmerman, 2000; 2002;)(Pintrich,2000 أن تحديد الأهداف يعد جزءً هاماً في هذه المرحلة أو العملية، حيث تعمل الأهداف كمحك يحكم من خلاله المتعلم على كيفية أدائه في موقف الإنجاز، كما يساعده على اتخاذ القرار بالاستمرار من عدمه في نشاطه كما هو أو إجراء تغييرات عليه.

ومن ناحية أخرى فإن كفاءة المتعلم الذاتية تعد عاملاً مؤثرا في هذه المرحلة، حيث يشير (Wigfield, Klauda, & Cambria (2011, 36 إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية ومدركات الكفاءة ترتبط إيجابياً بنتائج الإنجاز، فهذه المعتقدات المتمايزة والمرتبطة لها

تطبيقات مؤثرة على التنظيم الذاتي للطلاب أثناء مرحلة التفكير المسبق والتخطيط. فقد توصلت دراسة (Pajares & Valiante, 2002) إلى أن ذوي الكفاءة الذاتية العالية يضعون أهدافاً طموحة، يختارون المهام الأكثر صعوبة لإنجازها، كما أنهم أكثر تخطيطاً لأنواع الإستراتيجيات التي سوف يستخدمونها في إنجاز المهام الأكاديمية. كذلك ترتبط قيم وانفعالات واتجاهات الطلاب نحو الأنشطة الأكاديمية المختلفة بمرحلة التخطيط والتفكير المسبق، حيث يشير Wigfield, et al. (2011, 37) إلى أن ميول واتجاهات وقيم الطلاب نحو ما يدرسون تتضاءل مع التقدم في سنوات الدراسة، وبالتالي يميل إلى إنتقاء الأنشطة التي تتمشى مع هذه الإنفعالات، وإذا أجبر على أداء أنشطة أكاديمية لا تتماشى مع هذه الإنفعالات فإن قدرته على التنظيم الذاتي لأنشطة التعلم تقل بشكل ملحوظ، ولذا لابد من تعزيز قيم وميول واتجاهات الطلاب حول الأنشطة المختلفة للتعلم والتي تؤدي إلى تنظيم ذاتي أفضل لسلوك الإنجاز.

ويلخص Pintrich & Zusho (2002, 225) الإجراءات التي تتعلق بالتنظيم الذاتي في مرحلة التخطيط والتفكير المسبق في مختلف مجالات التنظيم، فعلى صعيد المجال المعرفي تتضمن هذه المرحلة تحديد الأهداف وتنشيط المعارف السابقة المتعلقة بالمهمة، وكذلك تنشيط المعارف الميتا معرفية لإدارة عملية التخطيط، بينما على صعيد المجال الإنفعالي والدافعي فإن هذه المرحلة تتضمن تبني توجه الهدف وتقييمات الكفاءة وتقييمات ومدركات سهولة وصعوبة التعلم وتنشيط قيمة والاهتمام بالتعلم، وعلى المستوى السلوكي تتضمن هذه المرحلة من مراحل التنظيم الذاتي التخطيط للجهد والوقت والملاحظة الذاتية للسلوك.

٢. مراقبة الأداء performance monitoring:

وفيها يراقب الفرد في مواقف التعلم أدائه ودافعيته ومحاولاته في التحكم فيهما وضبطهما، فعلى سبيل المثال عندما يراقب الطالب أدائه فلإنه ربما يقرر أنه في حاجة إلى تغيير استراتيجيته التي يستخدمها. وقد يصنف البعض هذه المرحلة إلى مرحليتين مستقلتين مثل (Pintrich & Zusho, 2002) حيث يفصل الباحثون هذه المرحلة إلى مرحلة المراقبة monitoringوتبعها مرحلة الضبط control.

ويوضح Pintrich & Zusho (2002, 252) أن مرحلتي المراقبة والضبط تتضمن مجموعة من الإجراءات في سياقات مختلفة، فعلى المستوى المعرفي تتضمن المرحلة الوعي الميتا معرفي ومراقبة المعارف وتقييمات التعلم واختيار الإستراتيجيات المعرفية

المناسبة للتعلم والتفكير، بينما على المستوى الإنفعالي والدافعي تتضمن المرحلة الوعي بمراقبة الدافعية والإنفعالات واختيار وإنتقاء إستراتيجيات إدارة وتنظيم الدافعية والإنفعالات، وعلى المستوى السلوكي تتضمن المرحلة إجراءات زيادة أو تقليص الجهد وفقا لمتطلبات المهمة والقدرة على المثابرة وسلوك البحث عن المساعدة.

وفي هذه المرحلة يوظف الطالب استرتيجياته لإنجاز مهمة التعلم، ويراقب كفاءة هذه الإستراتيجيات في بلوغ الهدف، وكذلك دافعيته للتقدم نحو الأهداف المتعلقة بالمهمة، وعندما تكون الاستراتيجيات المطلوبة جديدة على الطالب فإنه قد يلجأ إلى توظيف الاستراتيجيات المألوفة بالنسبة له والتي ربما تكون غير فعالة، فعلى سبيل لمثال قد يستخدم الطالب استراتيجية التسميع وتبدو أنها غير ملائمة للمحتوى الذي يستخدمها معه، وبمساعدة المعلم والحصول منه على تغذية راجعة يحاول تعلم استراتيجية جديدة أكثر ملاءمة كأن يفهم ما يدرسه أو يربطه بتعلم سابق.(Zumbrunn, et al., 2011, 5).

ومن العوامل المؤثرة بشكل كبير في مرحلة مراقبة الأداء تأجيل الإشباع delay gratification والمثابرة، فتأجيل الإشباع يرتبط بمرحلة مراقبة الأداء حيث يعد تأجيل الأنشطة المحببة أو المرغوبة في الوقت الحالي مثل مشاهدة التلفاز او الخروج مع الأصدقاء من أجل الحصول على تعزيز بعيد المدى مثل النجاح الأكاديمي من ضمن الإجراءات التي تتطلبها مرحلة مراقبة الأداء، في حين أن المثابرة من السلوكيات الهامة التي تتضمنها مرحلة مراقبة الأداء حيث تعد المثابرة بمثابة المؤشر السلوكي للقدرة على التنظيم الذاتي (Wigfield, et al., 2011, 39-40).

٣. التأملات في الأداء reflections on performance:

وتبدأ هذه المرحلة بعد إنتهاء أنشطة التعلم، ويحاول فيها الطالب أن يفهم لماذا ظهرت نتائج أنشطة التعلم المختلفة بهذه الكيفية، كما تتضمن هذه المرحلة إدارة إنفعالاته المتعلقة بنتائج الإنجاز التي توصلها، إلى جانب الإندماج في عملية التقييم الذاتي والتأمل في خبرات التعلم التي مر بها.

ويشير Zumbrunn, et al. (2011, 5)إلى أن هذه المرحلة تمثل المرحلة النهائية للتنظيم الذاتي، وفيها يقيم الطالب أدائه على مهام التعلم من منظور مدى كفاءة الاستراتيجيات التي استخدمها إنجاز المهمة، وأثناء هذه المرحلة أيضاً يدير الطالب إنفعالاته المرتبطةبنتائج الخبرة التعليمية التي مر بها، وهذا التأمل الذاتي يؤثر بشكل واضح على تخطيط الطالب المستقبلي وعلى أهدافه وبالتالي تبدأ دورة جديدة من هذه المراحل.

ويحدد Pintrich & Zusho (2002, 252) مجموعة من الإجراءات المختلفة التي تتضمنها مرحلة التأمل في الأداء، وعلى المستوى المعرفي تتضمن المرحلة الأحكام المعرفية على التعلم والعزو السببي للنجاح أو الفشل من الناحية المعرفية، في حين أنه على المستوى الإنفعالي فإن هذه المرحلة تتضمن ردود الفعل الإنفعالية تجاه النتائج التي توصل إليها المتعلم، وعلى المستوى السلوكي تتضمن المرحلة انتقاء السلوكيات المطلوبة لتعديل أو تحسين الأداء.

ومن العوامل الهامة المؤثرة في هذه المرحلة العزو السببي للنجاح أو الفشل الذي يظهره الطالب بعد ظهور النتائج، فمن خلاله يستطيع الطلاب تحديد أسباب ظهور هذه النتائج بهذا الشكل (Wigfield, et al., 2011, 41). فهناك أنواع محددة من العزو السببي للنجاح أو الفشل في المهمة تؤدي إلى الدافعية الإيجابية للنشاطات التالية، في حين أن هناك أنواع أخرى تؤدي إلى العكس.(Graham & Williams, 2009)

كما تتضمن مرحلة التأملات في الأداء تنظيم الطالب لإنفعالاته المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية المختلفة، حيث أوضح Schutz & Lanehart (2002, 69) أن عمليات التنظيم الذاتي للإنفعالات المصاحبة للتعلم ربما تكون عاملاً مؤثرا في مرحلة التأملات في الأداء من مراحل التنظيم الذاتي وذلك لأن الطلاب يستخدمون ردود أفعالهم الأنفعالية وتقييماتهم للمهمة لتعديل استعدادهم الأكاديمي المستقبلي.

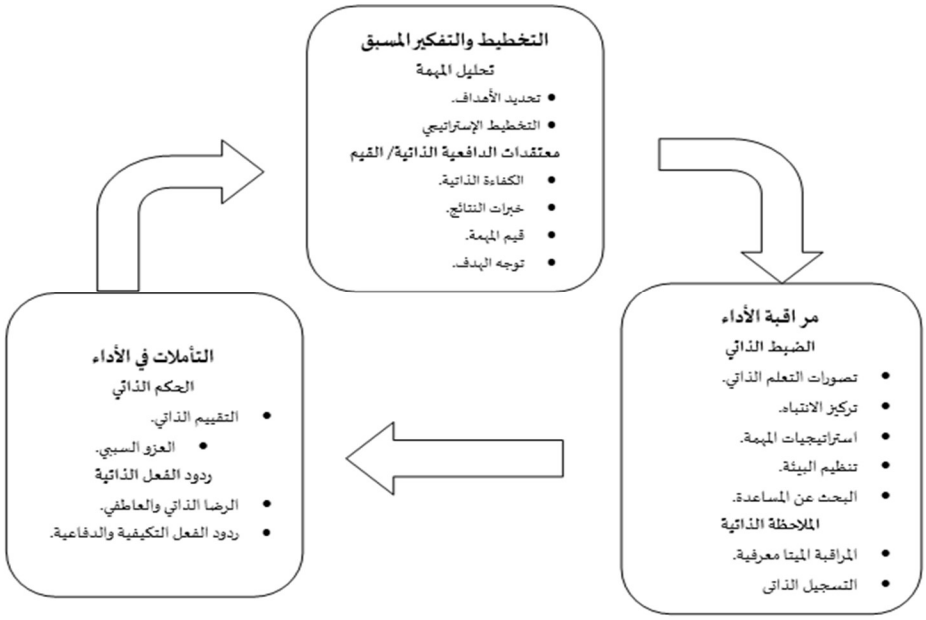
وتشمل هده المرحلة من مراحل التنظيم الذاتي قدرة الطالب على الإختيار من بين البدائل المطروحة أمامه لتعديل أو تحسن الأداء المستقبلي، حيث يوضح Wolters (2003) أن بعد تلقي الطالب التغذية الراجعة من الأداء الأكاديمي الذي قام به فإنه يواجه العديد من الخيارات والبدائل حول أدائه المستقبلي وقد تكون هذه البدائل معقدة في العديد من المواقف الأكاديمية من حيث قدرتها على تعديل الأداء.

والخلاصة كما يوضح Wigfield, et al. (2011, 33) أن مراحل التنظيم الذاتي الثلاثة تتضمن عوامل معرفية وسلوكية ودافعية ووجدانية ترتبط بكل مرحلة، فتتضمن مرحلة التفكير المسبق والتخطيط عوامل اللغة والأهداف والكفاءة الذاتية والكفاءات المدركة وقيم المهمة في مرحلة التفكير المسبق والتخطيط للأنشطة الأكاديمية، كما تتضمن مرحلة مراقبة الأداء تطوير استخدام الاستراتيجية المعرفية وتأخير الإشباع والمثابرة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، وأخيراً تتضمن مرحلة التأملات وردود الأفعال عزو الأداء وردود الفعل الإنفعالية تجاهها، وكذلك البدائل التي يتخيرها من أجل نشاطاته الأكاديمة المستقبلية.وتجدر الإشارة

إلى أن المراحل الثلاثة للتنظيم الذاتي هي مراحل دائرية وليست خطية حيث يوضح Zimmerman (2013,142) أن هذا النموذج لمراحل التنظيم الذاتي نموذج دائري فكل مرحلة تؤدي إلى الأخرى من خلال التغذية الراجعة لهذه المرحلة والتي تتحدد عليها إجراءات المرحلة التالية لتعود وتبدأ الدائرة من جديد. ويوضح الشكل (٣) نموذج مراحل التنظيم الذاتي.

ومما لا شك فيه أن التنظيم الذاتي كمتغير نفسي يعكس فروقاً فردية جوهرية بين المتعلمين نظراً لإرتباطه بالعديد من المتغيرات والمخرجات النفسية والأكاديمية، فيؤكد Demetriou (2000, 235) أن هناك ثلاثة أمور أساسية من منظور علم النفس النمو والتطور الذي يحدث للفرد في جوانبه المعرفية والانفعالية والسلوكية وتتعلق بالتنظيم الذاتي هي محدودية العوامل البيولوجية المسئولة عن التنظيم الذاتي،تطورمعارف واستراتيجيات الأفراد المتعلقة بالمجالات المختلفة مع النمو،تطورالعوامل المرتبطة بالتنظيم الذاتي مثل اللغة والكفاءة الذاتية مع النمو.

ويؤكد Zimmerman (2002, 66) على أن المتعلم الذين يتميز بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي يكون استباقي proactive في جهوده أثناء التعلم، بسبب وعيه بنقاط قوته ونقاط ضعفه، وبسبب أنه موجه بالأهداف الشخصية التي حددها وبالإستراتيجيات المرتبطة بالمهمة، كما أنه يراقب سلوكه من حيث مدى قربه أو ابتعاده عن الأهداف، ويتأمل ذاتياً في فاعليته المتزايدة، وهذا مايعزز الرضا الذاتي والدافعية للإستمرار في تحسين طرقه في التعلم.



شكل (٣) النموذج الدائري للتنظيم الذاتي لزيمرمان (Zimmerman, 2013, 142)

أبعاد التنظيم الذاتي في التعلم

تباينت الدراسات السابقة في قياس أبعاد وعمليات واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم وفقا للمراحل المختلفة للتنظيم الذاتي والتي تتم قبل وأثناء وبعد الأداء، فقد تناول Zimmerman (1998; 2002; 2013) قياس مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات للتنظيم الذاتي تتضمنت التقييم الذاتي، والتنظيم والتحويل، والتخطيط ووضع الأهداف، البحث عن المعلومات، الإحتفاظ بالتسجيلات والمراقبة، والتنظيم البيئي، والتسميع والتذكر، والبحث عن المساعدة، والمراجعة. كما حدد Pintrich & Zusho (2002) و Pintrich & De Groot (1990) ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي استراتيجيات تنظيم الدافعية، والاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم.

وقد حدد Weinstien & Palmer (2002) تسع عمليات واستراتيجيات للتنظيم الذاتي في التعلم تتضمن الإتجاه، والدافعية وتنظيم الوقت والقلق والتركيز وتجهيز المعلومات واختيار الأفكار الرئيسية واستخدام معينات التعلم والتقييم الذاتي. في حين أوضح Brown, et al. (1999) سبع عمليات للتنظيم الذاتي وهي الإنتباه للمدخلات (المعطيات)، المراقبة

الذاتية، تحديد الذات من أجل التغيير، الإندماج النشط في البحث عن البدائل من أجل الوصول للأهداف، تصميم خطة واضحة للخطوة التالية، المثابرة في متابعة الخطة، التقييم الذاتي للمخرجات.وتناولت دراسة Stoege & Ziegler (2008) ثلاثة عمليات للتنظيم الذاتي في التعلم، إدارة الوقت والكفاءة الذاتية، وردود الأفعال الذاتية. وحدد Xu (2008) تنظيم البيئة، وإدارة الوقت، وتحفيز الذات، وإدارة الإنفعالات ومقاومة المشتتات كعمليات يمكن من خلالها قياس التنظيم الذاتي في التعلم. كما حدد Bembenutty (2009) مكونات التنظيم الذاتي على أنها تتضمن الكفاءة الذاتية، تأخير الإشباع، التنظيم الذاتي لعمليات التعلم، الأهداف، الإهتمام الداخلي، وإدارة الوقت.

وفي إطار الدراسات العربية حدد لطفي عبد الباسط (٢٠٠٤) ست عمليات أو استراتيجيات للتنظيم الذاتي في التعلم تتضمن البحث عن المعلومات، استراتيجيات المذاكرة، إدارة وقت التعلم، الدافعية التلقائية، الضبط البيئي، التنظيم والمراقبة. كما قاست سمر لاشين (٢٠٠٩) التنظيم الذاتي في التعلم من خلال ستة أبعاد هي التخطيط ووضع الأهداف، والتنظيم، العمل الجماعي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت، التقويم الذاتي. كما حددت آمال الفقي (٢٠١٢) ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي تتضمن تقييم الذات، وتحديد الأهداف وتعزيز الذات.

من خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتنظيم الذاتي في التعلم يتضح تباين الدراسات السابقة في قياسها للتنظيم الذاتي للتعلم، فمنها ما تناول قياس التنظيم الذاتي في ضوء الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم من أجل تنظيم تعلمه والتحكم فيه، في حين ذهب البعض لتحديد مجموعة من العمليات أو الأبعاد التي من خلالها يتحكم المتعلم في تعلمه والتيتعكس صورة واضحة عن مستوى التنظيم الذاتي في التعلم لدى الفرد، كما تباينت الدراسات السابقة أيضا في تحديد أبعاد أو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وفي ضوء ما سبق فقد حدد الباحث مجموعة من الأبعاد التي تناولتها العديد من الدراسات السابقةلقياس التنظيم الذاتي أثناء التعلم مثل دراسات (Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1991; Pintrich & Zusho, 2002; Wolters, 2003; Weinstien & Palmer, 2002; Zimmerman, 2002; 2012; Zumbrunn et al., 2011)، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تحديد مدى ممارسة المتعلم لعمليات التنظيم الذاتي أثناء تعلمه وهي:

- تحديد الأهداف والتخطيط goal setting and planning

يتضمن تحديد الأهداف في التنظيم الذاتي للتعلم تحديد المتعلم لأهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى ترتبط بأداء مهام التعلم، ويؤدي تحقيق الأهداف قصيرة المدى إلى تحقيق الأهداف طويلة المدى، بينما يقصد بالتخطيط تحليل المهمة وتحديد متطلباتها ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف وتحديد الأنشطة والاستراتيجيات اللازمة لبلوغ هذه الأهداف.

- الدافعية الذاتية self-motivation

ويقصد بها الإستثارة الذاتية بشكل مستقل عن الآخرين لدوافع المتعلم، واستخدام الاستراتيجيات اللازمة لذلك مثل المثابرة والإعتقاد في الكفاءة الذاتية واستثارة توجهات الأهداف الداخلية، وكذلك إيمان المتعلم وإعتقاده بأهمية التعلم وقيمته.

- التنظيم البيئي environmental structuring

ويشير لجهود المتعلم في ترتيب وتنظيم بيئة التعلم فيزيقياً ومادياً بالشكل الذي يجعل التعلم يتم بصورة أيسر ويحقق أفضل النتائج، وكذلك بالصورة التي تساعد المتعلم على تركيز الإنتباه ومقاومة المشتتات.

- الإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم flexible use of strategies

ويقصد به قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم الملاءمة للمهام التي يؤديها المتعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه، ويتضمن ذلك مرونة المتعلم في تغييروتعديل الاستراتيجيات المستخدمة وفقالمتطلبات المهمة.

- المراقبة الذاتية self-monitoring

ويقصد بها الجهود التي يبذلها المتعلم في مراقبة مدى تقدمه في التعلم ومدى إقترابه من أهداف التعلم، ويتضمن ذلك مراقبة الأهداف نفسها وأن يضعها الفرد أمامه بصفة مستمرة أثناء أدائه للمهمة، ومراقبة المتعلم للإستراتيجيات المستخدمة ودقة تطبيقها ومراقبة المتعلم لدافعيته الذاتية لبلوغ الأهداف، كذلك مراقبة المتعلم لانتباهه من خلال مناقشة الذات وتوجيه الأسئلة للذات بصفة مستمرة أثناء اداء المهمة والتي تساعد على فهم المهام وإحداث التكامل بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

- البحث عن المساعدة help-seeking

ويقصد بها محاولات المتعلم في الحصول على المساعدة من الآخرين مثل الأقران الأكثر خبرة أو المعلمين أو الآباء عند الحاجة إلى ذلك، فعندما يجد المتعلم أنه

توقف أمام المهمة ويحتاج إلى المساعدة فالمتعلم المنظم ذاتيا يلجأ إلى الإستعانة بالآخرين في تحديد الخطوات التالية في إداء المهمة.

- التقييم الذاتي self-evaluation

ويقصد به الأحكام والإجراءات التي يجريها المتعلم على للحكم على مدى تقدمه في التعلم وجودته، على أن تتم هذه التقييمات بشكل مستقل عن الآخرين، وتتضمن تحديد مدى جودة استراتيجيات التعلم المستخدمة من أجل بلوغ الأهداف، كما تتضمن تقييم النتائج التي توصل إليها المتعلم ومدى مطابقتها للهدف، وكذلك العزو السببي لهده النتائج وأسبابها للوقوف على التعديلات المطلوبة في الأداء مستقبلا.

- إدارة وقت time management

ويقصد به قدرة المتعلم على إدارة وتنظيم أوقات التعلم والتخطيط لذلك كأن يضع المتعلم جداول للإستذكار، على كافة المستويات؛ على مستوى اليوم ومستوى الأسبوع ومستوى الشهر، ولا يتضمن ذلك مجرد تنظيم وترتيب الأوقات، بل يتعدى ذلك ليشمل تنظيم وترتيب الإستخدام الأمثل لأوقات التعلم، بمعنى أن يخطط المتعلم لتحقيق أكبر قدر من التعلم في الوقت المتاح لذلك.

- إدارة إنفعالات emotion management

وتشير إلى قدرة المتعلم على المراقبة والتقييم والتحكم في الشكل والكثافة والفترات التي تظهر فيها الخبرات الإنفعالية المصاحبة لعملية التعلم، مثل ضبط إنفعالات القلق والتوتر المصاحبة للمواقف الإختبارية أو تعلم المهام الصعبة، وضبط مشاعر وإنفعالات إرجاء الإشباع، وكذلك تتضمن إدارة الإنفعالات الإيجابية والتي قد تشتت جهود المتعلم.

ومن ناحية أخرى فقد تنوعت طرق قياس أبعاد أو إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في الدراسات السابقة، حيث يوضح كل من Hoyle & Dvisson (2011, 15-19) ومحمد الدسوقي (٢٠٠٨، ٢٤١-٢٤٤) أن قياس التنظيم الذاتي في التعلم يمكن أن يقاس على أنه استعداد من خلال التقرير الذاتي أو المقابلات البنائية وتقديرات المعلمين، أو يقاس كنشاط من خلال بروتوكولات التفكير بصوت عال أو إكتشاف الأخطاء أو تتبع الأثر أو من خلال ملاحظة أداء المهام المختلفة. وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تعتمد على التقرير الذاتي في قياس أبعاد التنظيم الذاتي في التعلم.

رابعا: الكمالية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى

في ضوء العرض السابق للإطار النظري لمتغيرات الدراسة، وباستقراء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، فإنه من المتوقع أن يكون هناك علاقة بين الكمالية الأكاديمية وبين التنظيم الذاتي في التعلم، فكمالية المعايير الشخصية يمكن تقود المتعلم لاستثمار معظم جهود التنظيم الذاتي من أجل تحقيق مستويات عالية من الأداء والنجاح في المجال الأكاديمي، وعلى النقيض فإن كمالية المخاوف التقويمية ربما يمكن أن تقلص من قدرة المتعلم على بذل جهود كثيرة متعلقة بالتنظيم الذاتي من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف التي يفرضها المجتمع على المتعلم.

واتساقاً مع هذه الرؤية فإن العديد من الدراسات السابقة قد توصلت لوجود تمايزاً للدور الذي تؤثر به كل من كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية في بعض مظاهر قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي لتعلمه، فعلى سبيل المثال وجدت بعض الدراسات ارتباطاً إيجابياً بين كمالية المعايير الشخصية وبين ضبط الذات(Flettt, Hewitt, Blankstien & O'Brien, 1991; Trumpeter, Watson & O'Leary, 2006). كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية إرتباط كمالية المعايير الشخصية (التكيفية أو الكمالية الموجهة ذاتياً) بالعديد من المؤشرات الإيجابية في مجال التنظيم الذاتي في التعلم ومجال صياغة وتحديد وتبني الأهداف الشخصية في السياق الأكاديمي، وعلى النقيض أظهرت النتائج ارتباط كمالية المخاوف التقويمية (الكمالية غير التكيفية أو الكمالية المكتسبة إجتماعياً) بالمؤشرات السلبية في ذات المجالين.

ومن الدراسات الأولية التي تناولت بعض متغيرات الدراسة الحالية ولكن في سياق التفاعلات الإجتماعية دراسة (Alden, et al., 1994) والتي هدفت إلى إختبار العلاقة بين الكمالية واستراتيجيات التنظيم الذاتي (تحديد معايير الأهداف – التقييم الذاتي – الكفاءة الذاتية) وبين الإنزعاج والقلق الإجتماعي، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن كمالية المخاوف التقويمية ترتبط باستخدام استراتيجية التقييم الذاتي أثناء التفاعلات الإجتماعية، في حين إرتبطت كمالية المعايير الشخصية باستراتيجية تحديد الأهداف والتي تزيد من قدرة الفرد الإجتماعية وتساعده على بلوغ الأهداف الشخصية.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التيتناولت تأثيرات الكمالية في متغيرات السياق الأكاديمي بشكل عام، وعلى بعض مظاهر التنظيم الذاتي في التعلم ومجال تبني أهداف التعلم بشكل خاص،فقد هدفت دراسة (Mills & Blankstein, 2000) إلى إكتشاف العلاقات

المتبادلة بين أبعاد الكمالية وبين الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم وما يتضمنه من استخدام لاستراتيجيات التعلم المختلفة لدى طلاب الجامعة، حيث تم قياس الكمالية من خلال مقياس هويت وفليت (HF-MPS)، وقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام مقياس بينتريتش وآخرون (MLSQ)، وأسفرت النتائج عن أن كمالية المعايير الشخصية ترتبط بشكل إيجابي بدافعية التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، في حين إرتبطت كمالية المخاوف التقويمية بهما بشكل سلبي وغير تكيفي. وبشكل تفصيلي أوضحت النتائج أن الأفراد ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً يُدفعون للإندماج في عملهم الأكاديمي من خلال الدافعية الداخلية، في حين أن ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً يفضلون التقدير من الآخرين. كما إرتبطت الكمالية الموجهة ذاتياً بالفاعلية الذاتية إيجابياً وكذلك الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التكيفية وإدارة مصادر التعلم بفاعلية، في حين إرتبطت الكمالية المكتسبة إجتماعياً سلبياً بنفس المتغيرات. ومن جانب آخر إرتبطت الكمالية الموجهة ذاتياً بشكل إيجابي بتوجهات الأهداف الداخلية وقيمة المهمة والتفكير الناقد، في حين إرتبطت الكمالية المكتسبة إجتماعياً بقلق الإختبار وتقلل من إحتمالية طلب المساعدة.

ومن المحاولات الأولية في دراسة العلاقة بين الكمالية بعض المتغيرات المرتبطة بمجال الأهداف والتنظيم الذاتي في السياق الأكاديمي دراسة (Bieling, et al., 2003) والتي هدفت إلى إختبار الإرتباطات السلوكية للكمالية في سياق الإنجاز الأكاديمي وما إذا كانت الكمالية ترتبط باستراتيجيات التنظيم الذاتي، كما هدفت إلى إختبار القيمة التنبؤية للتمايز بين الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية في التنبؤ بالمتغيرات التابعة بالدراسة، وذلك على عينة قوامها ١٩٨ طالب طبق عليهما مقياسين للكمالية هما مقياس فروست وآخرون (FMPS)، ومقياس هويت وفليت (HMPS)، كما طبق عليهم عدة مقاييس أخرى تقيس معايير الأهداف المرتبطة بأداء الإختبار، والتنظيم الذاتي والعزو وذلك في توقيتين – قبل الإختبار بأسبوع وبعده بأسبوع-. وقد اسفرت النتائج في مجملها إلى أن ذوي الكمالية المرتفعة بشكل عام يحددون أهدافاً ومعايير مرتفعة للأداء في الإختبار وكانوا الأكثر عرضة للتقليل من أهدافهم التي بلغوها، ويخبرون العديد من المشاعر السلبية المرتبطة بالإختبار سواء بلغوا أهدافهم أم لا. إلا أنه كان هناك تمايزا بين الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية في التنبؤ بالمتغيرات التابعة، حيث إرتبطت الكمالية التكيفية بالمستويات الأقل من المخرجات السلبية للموقف الإختباري والمعايير المرتفعة للأهداف المستقبلية وكذلك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي السلوكية والمعرفية الإيجابية لتنظيم الذات.

وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية توصلت دراسة (Miquelon, et al, 2005)إلى أن الكمالية الموجهة ذاتياً تؤثر تأثيراً إيجابياً على دافعية التعلم المحددة ذاتياً (ر= ٠.٢٥) في حين تؤثر الكمالية المكتسبة إجتماعياً على دافعية التعلم غير المحددة ذاتياً (ر= ٠.٣٤). حيث تم قياس الكمالية باستخدام مقياس هويت وفليت (MPS) ١٩٩١، وقياس الدافعية الأكاديمية من خلال النسخة الفرنسية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) والذي يقيس أسلوب المتعلم في التنظيم الذاتي لنشاطات التعلم وذلك على عينة قوامها ١٦٦ من طلاب المرحلة الجامعية.

وفي دراسته حاول (يوسف الرجيب، ٢٠٠٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكمالية وبين دافعية الإنجاز وقيمة الذات، وذلك على عينة قوامها ١٦٥ من طلاب المرحلة الثانوية و١٣٥ من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس الكمالية المنقح (APS-R) من إعداد سلاني وآخرون ١٩٩٦، ومقياس الدافعية الداخلية والخارجية من إعداد هارتر ١٩٨١، ومقياس حماية قيمة الذات من إعداد دينيل وتومبسون ٢٠٠٠. وأوضحت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية وكل من حماية قيمة الذات والكمالية، كما أوضحت النتائج أن الطلاب مرتفعي الدافعية الداخلية يظهرون مستويات مرتفعة من الكمالية.

وفي سياق مغاير هدفت دراسة (Chan, 2008) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكمالية الإيجابية والسلبية كما قيست باستخدام مقياس (PNPS) لجاكسون ١٩٧٠، وبين توجهات أهداف لدى الطلاب الصينيين المتفوقين، وقد أظهرت النتائج أن عينة الدراسة يظهرون مستوى مرتفع من الكمالية الإيجابية أكثر من الكمالية السلبية، كما أنهم يتبنون توجهات أهداف التعلم وتوجهات الأهداف الإجتماعية أكثر من توجهات أهداف الأداء وتوجهات أهداف الإحجام. كما أظهرت النتائج أن توجهات أهداف التعلم والأهداف الإجتماعية منبأت دالة بالكمالية الإيجابية، في حين أن توجهات أهداف الأداء وأهداف الإحجام منبأت دالة بالكمالية السلبية.وتوصلت دراسة(Vansteenkiste, et al., 2010)لنتائج مشابهة مع إختلاف أدوات قياس المتغيرات،وأسفرت نتائج الإرتباط وتحليل الإنحدار وجود إسهامات نسبية متباينة للكمالية في التنبؤ ببعض استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم، وكذلك في التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز، فقد تنبأت كمالية المعايير الشخصية (التكيفية) إيجابياً بتوجهات أهداف الأداء واستراتيجيات معالجة المعلومات وإدارة الوقت ومواجهة قلق الإختبار والمثابرة، كما تنبأت كمالية المخاوف التقويمية (غير التكيفية) إيجابياً بتوجهات أهداف الأداء

واستراتيجيات تركيز الإنتباه ومواجهة قلق الإختبار، وسلبياً باستراتيجيات إنتقاء الأفكار الرئيسية، والإتجاه نحو التعلم.

وهدفت دراسة (Verner-Filion & Gaudreau, 2010) إلى إختبار الدور الوسيط لأهداف الإنجاز في العلاقة التمييزية بين كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية وبين التحصيل الأكاديمي والرضا الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن توسط أهداف الأداء إقدام بشكل جزئي العلاقة بين كمالية المعايير الشخصية وبين الإنجاز الأكاديمي، في حين كان لأهداف الإتقان إقدام دور وسيط إيجابي بشكل قوي في العلاقة بين كمالية المعايير الشخصية وبين الرضا الأكاديمي. وعلى النقيض فقد كانت العلاقة سلبية بين كمالية المخاوف التقويمية وبين الإنجاز الأكاديمي كما توسطت أهداف الأداء إقدام هذه العلاقة، كما عملت أهداف الإتقان إقدام موسيط جزئي في العلاقة السلبية بين كمالية المخاوف التقويمية والرضا الأكاديمي. كما توصلت دراسة (Shih, 2011) في بعض نتائجها إلى إرتباط الكمالية التكيفية إيجابياً بالإنفعالات الإيجابية والإندماج في التنظيم الذاتي السلوكي، في حين أن الكمالية غير التكيفية إرتبطت إيجابياً بالإنفعالات السلبية وإعاقة الذات.

كما هدفت دراسة (Sironic & Reeve, 2012) تحديد بروفيلات الكمالية وفقاً لبعدين أساسيين للكمالية في ضوء مقياس الكمال التقريبي المنقح (APS-R) هما بعد المعايير الشخصية المرتفعة وبعد التباعد، وتحديد علاقة أنماط الكمالية بالقلق والضغوط ومعتقدات التعلم في السياق الأكاديمي، وقد أسفرت نتائج التحليل العنقودي لأبعاد مقياس الكمالية عن اشتقاق أربعة مجموعات من الطلاب تقابل أربعة أنماط من الكمالية وهي: مرتفعي المعايير الشخصية/منخفضي التباعد، مرتفعي المعايير الشخصية/مرتفعي التباعد، منخفضي المعايير الشخصية/مرتفعي التباعد، منخفضي المعايير الشخصية/منخفضي التباعد. كما كان من أبرز نتائج الدراسة تمايز الأنماط الأربعة للكمالية في ارتباطها بالقلق واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث أظهرت النتائج أن مرتفعي المعايير الشخصية/منخفضي التباعد الأكثر استخداماً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، في حين كان منخفضي المعايير الشخصية/مرتفعي التباعد الأقل إستخداماً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وفي إطار علاقة الكمالية بتوقعات الأداء في السياق الأكاديمي، فقد هدفت دراسة (Hassan, et al., 2012) إلى إختبار العلاقة بين التوجهات الكمالية وبين توقعات الأداء

الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ودور متغير الجنس في هذه العلاقة، وتكونت العينة من ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياسين فرعيين من مقياس الكمالية متعددة الأبعاد (MPS-HF) لهويت وفليت، وأشارت النتائج إلى ارتباط الكمالية الموجهة ذاتياً والكمالية المختلطة بتوقعات الأداء المرتفعة مقارنة بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً واللاكماليين. وتوصلت دراسة (Hrabluik, Latham & McCcarthy, 2012) إلى أن إرتباط الميول الكمالية بالأداء الأقصى والأداء النموذجي.

وهدفت دراسة (Eddington, 2014) إلى اختبار العلاقة بين الكمالية الموجهة ذاتياً والكمالية المكتسبة إجتماعياً وبين السعي الذاتي نحو تحقيق الأهداف الشخصية وضبط الهدف والأعراض الإكتئابية، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود إرتباط بين الكمالية المكتسبة إجتماعياً وبين المستويات المنخفضة لبلوغ الأهداف الشخصية، في حين ارتبطت الكمالية الموجهة ذاتياً بالمستويات المرتفعة في بلوغ الأهداف الشخصية.

وفي دراسة (Fahim & Noormohammadi, 2014) التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية وبين أساليب واستراتيجيات تعلم اللغة، وذلك على عينة قوامها ٢٦٥ من طلاب الجامعة طبق عليهم مقياس الكمالية الإيجابية والسلبية (PANPS) من إعداد تيري Terry وزملائه عام ١٩٩٥، وقائمة استراتيجيات تعلم اللغة (SILL) لأكسفورد Oxford ١٩٩٠ والذي يقيس مدى استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات التذكر والفهم والاستراتيجيات الإنفعالية في تعلم اللغة، واسفرت النتائج عن تفسير الكمالية الإيجابية لجزء كبير من التباين في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة، كما ارتبطت الكمالية الإيجابية بالمستويات المرتفعة بالتحصيل مقارنة بالكمالية السلبية.

ومن خلال نمذجة المعادلة البنائية حاولت دراسة (Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer & Essau, 2014) الكشف عن التأثيرات البينية لمجموعة من المتغيرات المعرفية والإنفعالية والسلوكية، وهي الكمالية (كمالية المخاوف الإجتماعية وكمالية المعايير الشخصية)، والتنظيم الذاتي في التعلم والإكتئاب والتسويف، وكان من بين أبرز نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي (٠.٤٨) لكمالية المعايير الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود تأثير سلبي (-٠.٢٥) من كمالية المخاوف الإجتماعية على التنظيم الذاتي للتعلم.

وتوصلت دراسة (Madjar, et al., 2015) إلى إرتباط المعايير الوالدية المرتفعة إيجابياً بالخصائص الكمالية التكيفية وإدراك التنظيم الذاتي كبعد من أبعاد الكمالية والتي إرتبطت بدورها بتوجهات أهداف الإتقان، في حين تنبأ النقد الوالدي بالخصائص الكمالية غير التكيفية عبر التركيز على الأخطاء كبعد من أبعاد الكمالية والذي إرتبط بدوره بتوجهات أهداف الأداء.

كما اختبرت دراسة (Kljajic, et al., 2017) العلاقة بين أنماط الكمالية الأربعة وفقاً لنموذج الكمالية ٢X٢ والإندماج الأكاديمي والإحتراق النفسي والتنظيم الذاتي في التعلم (الضبط الذاتي – ضبط الإنتباه – مقاومة الإغراءات) والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت نتائج تحليل الإنحدار الهرمي المتعدد لبيانات ٥١٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعات طبق عليهم عدة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة منها مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لهويت وفليت ومقياس التنظيم الذاتي (SRQ)، أظهرت النتائج أن ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً يظهرون مستويات مرتفعة من الإندماج الأكاديمي والتنظيم الذاتي في التعلم والإنجاز الأكاديمي مقارنة بذوي الكمالية المختلطة أو اللاكمالية، وعلى النقيض من ذلك فإن الكمالية المكتسبة إجتماعياً ارتبطت بالمستويات المنخفضة من الإندماج الإكاديمي والتنظيم الذاتي في التعلم والإنجاز الأكاديمي.

وفي محاولة لإختبار الدور الوسيط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقة الكمالية متعددة الأبعاد (التكيفية – غير التكيفية) والتوافق الإكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية، فقد توصلت دراسة (Jang & Park, 2017) إلى وجود علاقات إيجابية بين الكمالية التكيفية (كمالية المعايير الشخصية) كما تقاس باستخدام مقياس فروست وآخرين ١٩٩٠ وبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كما تقاس باستخدام مقياس بينتريتش وآخرين ١٩٩٣، في حين لم تظهر الكمالية غير التكيفية (كمالية المخاوف التقويمية) أي علاقة دالة مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت النتائج أن وجود دور وسيط لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقة الكمالية التكيفية والتوافق الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها ٢٩٣ من طلاب المدارس الثانوية في كوريا.كما هدفت دراسة (Shih, 2017) إختبار الميكانيزمات المحددة للنزعات الكمالية لدى المراهقيين التيوانيين، وإستراتيجيات إدارة الوقت والتسويف الإكاديمي، ومن بين أبرز النتائج التي أظهرها تحليل الإنحدار أن توقعات ونقد الوالدين والبيئة الصفية المدركة وكذلك الكمالية التكيفية منبأت جيدة وإيجابية باستراتيجيات إدارة الوقت.

وحاولت دراسة (Madigan, et al., 2017) إكتشاف البروفيلات المختلفة التي توضح علاقة المساعي الكمالية والمخاوف الكمالية بتوجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي ٢X٣وذلك على عينة قوامها ١٣٦ من الرياضيين، وأوضحت نتائج نمذجة المعادلة البنائية وجود تأثيرات إيجابية بين المساعي الكمالية (الكمالية الموجهة ذاتياً) وبين توجهات أهداف الإقدام (المهمة – الذات – الآخر)، وتأثيرات سلبية مع أهداف الإحجام (المهمة – الذات)، وعلى النقيض فإن المخاوف الكمالية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً) كان لها تأثيرات إيجابية مع توجهات أهداف الإحجام (المهمة – الذات – الآخر) وسلبية مع توجهات أهداف الإقدام (المهمة – الذات). وقد إقترحت تلك النتائج أن المساعي الكمالية والمخاوف الكمالية يظهران بروفيلات متمايزة مع توجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج ٢X٣.

وأخيراً فقد هدفت دراسة (نجلاء نزار، ٢٠١٧) إلى نمذجة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للكمالية وموع الضبط وفاعلية الذات وإعاقة الذات، وذلك على عينة قوامها ٤٠٠ طالب من طلاب الجامعة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي للكمالية على فاعلية الذات (ر- ٠.٤٧)، وعلى موقع الضبط (ر= ٠.٢٤).

التعليق العام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية يمكن استنتاج بعض الملاحظات التالي:

- تطورت النظرة لمفهوم الكمالية من مفهوم أحادي البعد يرتبط بالإضطرابات النفسية المختلفة مثل دراسة (Bruns, 1980) مروراً بمفهوم يعبر عن متصل يمتد من الكمالية السوية إلى الكمالية العصابية مثل دراسة (Hamachek, 1978)، وانتهاء بمفهوم متعدد الأبعاد تنعكس آثاره على العديد من السياقات النفسية والإجتماعية والأكاديمية مثل دراسات (Frost, et al., 1990; Hewitt &Flett, 1991; Slaney, et al., 2001). والدراسة الحالية تتبنى هذه النظرة الأخيرة متعددة الأبعاد لمفهوم الكمالية.
- في إطار النظرة المتعددة الأبعاد لمفهوم الكمالية، قدمت الدراسات السابقة العديد من التصورات المختلفة لأبعاد الكمالية، فمنها ما اشتمل على ستة أبعاد للكمالية هي القلق من الأخطاء/ التنظيم، النقد الوالدي، التوقعات الوالدية، المعايير الشخصية، والشكوك حول الأفعال (Frost, et al., 1990)، أو ثلاثة أبعاد تتضمن المعايير المرتفعة والتنظيم والتباعد (Slaney, et al., 2001) أو ثلاثة أبعاد تتضمن

الكمالية الموجهة ذاتياً، الكمالية المكتسبة إجتماعياً، الكمالية الموجهة للآخرين (Hewitt & Flett, 1991)، وقد اتفقت غالبية الدراسات السابقة خاصة العاملية منها على وجود بعدين عريضين للكمالية هما: كمالية المعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتياً أو المساعي الكمالية)، وكمالية المخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً أو المخاوف الكمالية). والدراسة الحالية تتبنى نفس البعدين للكمالية واللذان استقرت عليهما العديد من الدراسات العاملية (Doiliez & Lefever, 2011; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber & Otto, 2000)، وذلك من خلال الإعتماد على مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لهويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991).

- في الدراسات الحديثة للكمالية بدأت دراسة الكمالية في ضوء ما يعرف بالمدخل التصنيفي group–based approache والذي يعتمد على تصنيف الأفراد إلى جموعات وفقا للتفاعل والتداخل بين البعدين الرئيسيين للكمالية لتعكس أنماطاً متمايزة ومتباينة من الكمالية، وقد تعددت هذه النماذج فيالدراسات السابقة مثل النموذج الثلاثي (Soeber & Otto, 2006)، والنموذج الرباعي ٢X٢ (Gaudreau & Thompson, 2010). وتتبنى الدراسة الحالية النموذج الرباعي ٢X٢ في تصنيف أنماط الكمالية إلى: اللاكمالية ، الكمالية المكتسبة إجتماعياً، الكمالية الموجهة ذاتياً، الكمالية المختلطة، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التحقق من بروفيلات الكمالية لدى طلاب الجامعة وفقا للنموذج الرباعي ٢X٢ في السياق الأكاديمي.
- تناولت العديد من الدراسات السابقة التأثيرات المنعكسة للكمالية على مجال تحديد الأهداف السياق الأكاديمي مثل دراسات (Bieling, et al., 2003; Chan, 2008; Vansteenkist, et al., 2010; Verner–Filion & Gaudreau, 2010)، والدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة مفهوم الكمالية بمفهوم حديث نسبياً في مجال تحديد الأهداف الأكاديمية وهو الأهداف الشخصية المثلى والذي ظهر على يد (Martin, 2006) ويتضمن أربعة أبعاد هي التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع وتحسين الذات، وتعتمد الدراسة الحالية على مقياس (Martin, 2006) في قياس هذه الأبعاد.

- تناولت العديد من الدراسات السابقة أيضاً تأثيرات الكمالية في مجال التنظيم الذاتي للتعلم مثل دراسات (Blankstien & O'Brien, 1991; Kljajic, et al., 2017; Mills & Blankstien, 2000; Shih, 2017; Sironic & Reeve, 2012; Trumpeter, et al, 2006). وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تناولت علاقة أبعاد الكمالية ببعض أبعاد التنظيم الذاتي مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (Mills & Blankstein, 2000) أو إسنثارة الدافعية الداخلية (يوسف الرجيب، ٢٠٠٧)، أو استراتيجيات التنظيم الذاتي (Vansteenkist, et al., 2010)، فإنه لايوجد أي من هذه الدراسات السابقة – في حدود المسح المتاح- تناولت علاقة الكمالية في ضوء النماذج التصنيفية بتصور شامل لأبعاد التنظيم الذاتي للنعلم، وهو ما تسعى إله الدراسة الحالية من خلال الإعتماد على قياس التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء تصور شامل يضم تسعة أبعاد هي: تحديد الأهداف والتخطيط، الدافعية الذاتية، التنظيم البيئي، الإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، البحث عن المساعدة، لإدارة وقت التعلم، إدارة إنفعالات التعلم، وذلك من خلال مقياس تقرير ذاتي من إعداد الباحث.
- تنوعت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة الكمالية بصياغة وتحديد وتبني الأهداف في السياق الأكاديمي، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين الكمالية التكيفية أو الموجهة ذاتيا بالمعايير المرتفعة للأهداف المستقبلية (Bieling, et al., 2003)، وبتوجهات أهداف التعلم وتوجهات الأهداف الإجتماعية (Chan, 2008)، أو بتوجهات أهداف الأداء (Vansteenkiste, et al., 2010)، أو بتوجهات أهداف الإتقان (Verner-Filion & Gaudreau, 2010; Madjar, et al.,2015)، أو بتوقعات الأداء المرتفعة (Hassan, et al., 2012)، أو بتحقيق الأهداف الشخصية وضبط الهدف (Eddington, 2014)، أو بتوجهات أهداف الإقدام (Madigan, et al., 2017). وعلى النقيض فقد إرتبطت الكمالية غير التكيفية أو المكتسبة إجتماعياً بتوجهات أهداف الأداء أو توجهات أهداف الإحجام (Chan, 2008; Vansteenkiste, et al., 2010; Verner-Filion & Gaudreau, 2010; Madjar, et al., 2015)، أو بتوقعات الأداء المنخفضة (Hassan, et al., 2012)، أو

بتوجهات أهداف الإحجام (Madigan, et al., 2017). وفي ضوء هذه النتائج فإن السؤال الذي يطرح نفسه وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه هو إلى أي مدى يمكن لأنماط الكمالية أن تتمايز في تأثيراتها على تحديد الأهداف الشخصية المثلى في السياق الأكاديمي.

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة تنوعاً في في علاقة الكمالية بالتنظيم الذاتي للتعلم، فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة إرتباط الكمالية التكيفية أو الموجهة ذاتياً إيجابياً وكذلك الكمالية غير التكيفية أو المكتسبة إجتماعيا سلبياً ببعض مظاهر ومؤشرات وأبعاد التنظيم الذاتي في التعلم مثل التقييم الذاتي (Alden, et al., 1994)، دافعية التعلم الداخلية والفاعلية الذاتية والإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية (Mills & Blankstein, 2000) إدارة المخرجات الإنفعالية إيجابياً (Bieling, et al., 2003)، ودافعية التعلم الذاتية (Miquelon, et al., 2005)، معالجة المعلومات وإدارة الوقت وتركيز الإنتباه ومواجهة قلق الإختبار والمثابرة (Vansteenkiste, et al., 2010)، أو الإندماج في التنظيم الذاتي السلوكي (Shih, 2011)، إستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (Kljajic, et al., 2017; Sironic & Reeve, 2012). وفي ضوء هذه النتائج تحاول الدراسة أن تكشف عن التمايزات بين بروفيلات الكمالية في ضوء النموذج الرباعي في تصور شامل لأبعاد التنظيم الذاتي في التعلم.

ومن خلال هذه الملاحظات على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت علاقة الكمالية وتحديد الأهداف الشخصية في السياق الأكاديمي والقدرة على التنظيم الذاتي للتعلم فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

١. يظهر طلاب الجامعة بروفيلات متباينة للكمالية الأكاديمية في ضوء التفاعل بين بعدي الكمالية (كمالية المعايير الشخصية – كمالية المخاوف التقويمية).
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب إنتشار أنماط الكمالية المميزة لدى طلاب الجامعة.
٣. تختلف الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية– كمالية المخاوف التقويمية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد بتبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب الجامعة.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الكمالية الأكاديمية في أبعاد التنظيم الذاتي للتعلملدى طلاب الجامعة.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينأنماط الكمالية الأكاديميةفي أبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلىلدى طلاب الجامعة.

منهجية البحث والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته المختلفة.

ثانيا: العينة

١. العينة الاستطلاعية:

تم انتقاء عينة البحث الاستطلاعية من طلاب جامعة القصيم بطريقة عشوائية للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات البحث، وقد بلغت العينة الإستطلاعية ١٣٢ طالباً من الطلاب الذكور بجامعة القصيم من كليات (التربية، والحاسب، الشريعة والدراسات الإسلامية، اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، العلوم) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٩ و٢٢ سنة بمتوسط عمر قدره ٢٠.٢ سنة.

٢. العينة الأساسية:

بلغ قوام عينة البحث الأساسية ٣٢٢ طالباً من الطلاب الذكور بجامعة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من كليات (التربية، والحاسب، الشريعة والدراسات الإسلامية، اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، العلوم)، طبقتعليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، تتراوح أعمارهم ما بين ١٩و٢٢ سنة ممن يدرسون في مرحلة البكالوريوس بجامعة القصيم بمتوسط عمر قدره ١٩.٩ سنة.

ثالثا: أدوات البحث

(١) مقياس الكمالية (إعداد Hewitt & Flett, 1991، وتعريب الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى المعتقدات الكمالية الذي يتبناها الطالب في أدائه الأكاديمي، ويتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية وهي كمالية المعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتياً) وكمالية المخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً) والكمالية

الموجهة للآخرين، وقد اعتمد الباحث على المقياسين الفرعيين كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية واللذان يمثلان البعدين الرئيسين للكمالية، حيث أن الكمالية الموجهة للآخرين ترتبط بما يتبناه الفرد من معتقدات كمالية ترتبط بأداء الآخرين وليس بأداء الفرد ذاته وهذا ليس من أهداف البحث الحالي. ويعد هذا المقياس من أبرز مقاييس الكمالية والذي استخدم في عدد كبير من الدراسات السابقة مثل (Doiliez & Lefever, 2011; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber & Otto, 2000).

وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضت النسخة المترجمة على مجموعة من المتخصصين*[1] في اللغة الإنجليزية وعلم النفسوتمت مناقشة بعض الصياغات حتى تم الوصول إلى نسخة نهائية من المقياس، وقد روعي توجيه عبارات المقياس إلى المواقف الأكاديمية.

ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة تقيس بعدين رئيسيين للكمالية،وتتم الاستجابة لها من خلال تدريج سباعي تمتد من (موافق إلى غير موافق) لتقابل الدرجات (١ ، ٢ ، ٣، ٤، ٥ ،٦ ،٧) على الترتيب، مع مراعاة عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات السلبية وهي العبارات (٤، ٥، ٧، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٣٠)، ولا يوجد درجة كلية للمقياسولكن توجد درجة لكل بعد من أبعاد المقياس والتي تتمثل في التالي:

- كمالية المعايير الشخصية (الكمالية الموجهة ذاتياً): ويتكون من ١٥ عبارة هي (١، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٩) وتتراوح الدرجة على هذا البعد ما بين الدرجة ١٥، ١٠٥.
- كمالية المخاوف التقويمية (الكمالية المكتسبة إجتماعياً): ويتكون من ١٥ عبارة هي (٢، ٥، ٦، ٨، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠) وتتراوح الدرجة على هذا البعد ما بين الدرجة ١٥، ١٠٥.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من صدق النسخة الأصلية للمقياس من خلال التحليل العاملي الإستكشافي باستخدام التدوير المائل وقد فسرت العوامل حوالي ٧٩٪ من التباين الكلي (Hewitt & Flett, 1991)، وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة

[1] *يشكر الباحث الزملاء من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم على إسهاماتهم في ترجمة وتحكيم أدوات البحث

الاستطلاعية علىمفردات المقياس (ن= ١٣٢) باستخدام برنامج LESREL 8.5 وذلك لإختبار نموذج العامليناالمفترض(كمالية المعايير الشخصية –كمالية المخاوف التقويمية)لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على مفرداتالمـــــــــــقياس

وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (١).

جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكمالية الأكاديمية

X^2	X^2/ df	RMSEA	GFI
١٩٢.٤٥	٠.٤٧٦	صفر	٠.٩٢
AGFI	ECVI	CFI	AIC
٠.٩٠	٤.٠١٥	٠.٩٩	٣١٤.٤٥

يتضح من جدول (١) أن النموذج المفترض لمقياس الكمالية الأكاديميةيطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠.٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٧.٠٠٩ و ٩٣٠ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الكمالية الأكاديمية؛ ويوضح جدول (٢) الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس الكماليةالأكاديمية على أبعادها ودلالتها الإحصائية المفترضة:

جدول (٢): تشبعات مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية على أبعاده

المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2
كمالية المعايير الشخصية				كمالية المخاوف التقويمية			
١	٠.٥٦	٤.٠٩**	٠.١٥٨	٢	٠.٥٦	٤.٠٧**	٠.١٥٧
٣	٠.٦٩	٥.١٢**	٠.٢٣٨	٥	٠.٥٨	٤.٢٧**	٠.١٧٢
٤	٠.٦٠	٤.٤٣**	٠.١٨٣	٦	٠.٦٢	٤.٥٦**	٠.١٩٥
٧	٠.٥٥	٤.٠٣**	٠.١٥٤	٨	٠.٥٥	٤.٠٣**	٠.١٥٤
٩	٠.٥٩	٤.٣١**	٠.١٧٤	١٢	٠.٦٢	٤.٥٧**	٠.١٩٥
١	٠.٦٧	٥.٠٠**	٠.٢٢٨	١٤	٠.٥٤	٣.٩٧**	٠.١٥٠
١١	٠.٥٨	٤.٢٧**	٠.١٧١	١٦	٠.٤٩	٣.٥٨**	٠.١٢٤

المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2
١٣	٠.٥٥	٤.٠٣**	٠.١٥٤	١٨	٠.٥٥	٤.٠١**	٠.١٥٤
١٥	٠.٥٢	٣.٨١**	٠.١٣٩	١٩	٠.٥٩	٤.٣١**	٠.١٧٥
١٧	٠.٥١	٣.٧٥**	٠.١٣٥	٢١	٠.٥٥	٤.٠٤**	٠.١٥٦
٢٠	٠.٦٥	٤.٨٣**	٠.٢١٤	٢٣	٠.٥٧	٤.٢١**	٠.١٦٨
٢٢	٠.٥٩	٤.٣٢**	٠.١٧٥	٢٥	٠.٥٦	٤.٠٨**	٠.١٥٨
٢٤	٠.٥٣	٣.٨٩**	٠.١٤٤	٢٦	٠.٥٨	٤.٢٨**	٠.١٧٣
٢٧	٠.٣٥	٢.٥٢*	٠.٠٦٣	٢٨	٠.٥٤	٣.٩٤**	٠.١٤٩
٢٩	٠.٤٤	٣.١٦**	٠.٠٩٧	٣٠	٠.٥٢	٣.٧٥**	٠.١٣٥

**دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠.٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠.٠١ فيما عدا المفردة رقم (٢٧) كانت دالة عند مستوى ٠.٠٥ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن عبارات المقياس تتشبع على بعدين أساسيين للكمالية الأكاديمية هي الكمالية الموجهة ذاتياً والكمالية المكتسبة إجتماعياً.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية الأكاديمية من خلال تقدير معاملات الارتباط المصححة بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣): الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية الأكاديمية

المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
كمالية المعايير الشخصية				كمالية المخاوف التقويمية			
١	٠,٥٣٦**	١٥	٠,٤٣٩**	٢	٠,٤٩٢**	١٩	٠,٤٣٦**
٣	٠,٦١٦**	١٧	٠,٥٧٧**	٥	٠,٤٠٩**	٢١	٠,٤٠١**
٤	٠,٥٨٥**	٢٠	٠,٥١٨**	٦	٠,٣٠٥**	٢٣	٠,٣٦٣**
٧	٠,٥٤٥**	٢٢	٠,٥٩١**	٨	٠,٥١٣**	٢٥	٠,٤٢٦**
٩	٠,٥١٩**	٢٤	٠,٥٠٧**	١٢	٠,٥٢٤**	٢٦	٠,٦٠١**
١	٠,٣٤٧**	٢٧	٠,٦٠٤**	١٤	٠,٦١٥**	٢٨	٠,٣٥٢**
١١	٠,٥٧٢**	٢٩	٠,٥٨٦**	١٦	٠,٤٢١**	٣٠	٠,٤٥٦**
١٣	٠,٥١٣**			١٨	٠,٤٨٦**	**دال عند مستوى ٠,٠١	

يتضح من خلال جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعطي مؤشرا لتماسك مقياس الكمالية الأكاديمية.

كما تم التحقق من ثبات مقياس الكمالية الأكاديمية بحساب معاملات الفا لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤): معاملات الثبات الفا لأبعاد مقياس الكمالية الأكاديمية

م	البعد	معامل الفا
١	كمالية المعايير الشخصية	٠.٨٨
٢	كمالية المخاوف التقويمية	٠.٨٣

يتضح من خلال جدول (٤) أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس الكمالية الأكاديمية جميعها مقبولة مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس الكمالية الأكاديمية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامها في الدراسة الحالية.

(٢) مقياس الأهداف الشخصية المثلى (إعداد Martin, 2006، وتعريب الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد خصائص الأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي التي يتبناها الطالب أثناء عملية التعلم، وتتكون النسخة الأصلية للمقياس من ١٦ مفردة تقيس أربعة أبعاد بواقع أربعة مفردات لكل بعد، ونظراً لقلة عدد عدد مفردات المقياس فقد قام الباحث بزيادة عدد مقردات كل بعد وذلك بصياغة مفردتين في كل بعد في ضوء المفهوم الإجرائي للأهداف الشخصية المثلى (Martin, 2006) ليصبح عدد مفردات كل بعد ٦ مفردات. وعليه أصبح المقياس من ٢٤ مفردة تقيس أربعة أبعاد مختلفة، وتتم الاستجابة لها من خلال تدريج ثلاثييمتد من (دائما، أحياناً، نادراً) لتقابل الدرجات (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب، مع مراعاة عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات السلبية وهي العبارات (١٥، ١٨، ٢٠، ٢١) وهي من ضمن المفردات التي تم صياغتها من قبل الباحث، وتوجد درجة لكل بعد من أبعاد المقياس والتي تتمثل في التالي:

- التحديد: ويتكون من ٦ عبارات أرقام (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١).
- التحدي: ويتكون من ٦ عبارات أقارم (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢).
- التنافسية ذاتية المرجع: ويتكون من ٦ عبارات أرقام (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣).
- التحسين الذاتي: ويتكون من ٦ عبارات أرقام (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من صدق النسخة الأصلية للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الإحتمال الأقصىmaxmum likelihoodطابق النموذج رباعي العوامل البيانات بشكل جيد حيث كانت جميع مؤشرات حسن المطابقة جيدة.(Martin, 2006)، وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بعد زيادة عدد المفردات من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس (ن= ١٣٢) باستخدام برنامج LESREL 8.5 وذلك لإختبار النموذج رباعي العوامل المفترض (التحديد – التحدي – التنافسية ذاتية المرجع – التحسين الذاتي)، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول(٥).

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الأهداف الشخصية المثلى

X^2	X^2/ df	RMSEA	GFI
١٥٦.٤٠	٠.٦٣٥	صفر	٠.٩١
AGFI	ECVI	CFI	AIC
٠.٩٠	٢.٧٠	١.٠٠	٢٤٦

يتضح من جدول (٥) أن النموذج المفترض لمقياس الأهداف المثلى للشخصيةيطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠.٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٤.٥٨ و ٦٠٠ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الأهداف المثلى للشخصية؛ ويوضح جدول (٦) الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس الأهداف الشخصيةالمثلى على أبعاده المفترضة:

جدول (٦): تشبعات مفردات مقياس الأهداف الشخصيةالمثلى على أبعاده

المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2
التحديد				التنافسية ذاتية المرجع			
١	٠,٥٦	**٤,١٠	٠,١٥٧	٣	٠,٤١	**٢,٩٩	٠,٠٨٧
٥	٠,٦٣	**٤,٧٢	٠,٢٠٤	٧	٠,٣٥	*٢,٥١	٠,٠٦١
٩	٠,٦٥	**٤,٨٣	٠,٢١٣	١١	٠٤٦	**٣,٣٢	٠,١٠٨
١٣	٠,٥٧	**٤,١٧	٠,١٦٢	١٥	٠,٥٦	**٤,٠٥	٠,١٦٢
١٧	٠,٥٣	**٣,٨٩	٠,١٤٢	١٩	٠,٤٥	**٣,٢٢	٠,١٠٢

المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2	المفردة	التشبع	قيمة ت	R^2
٢١	٠,٦٦	**٤,٩٤	٠,٢٢٢	٢٣	٠,٥٩	**٤,٢٦	٠,١٧٩
التحدي				التحسين الذاتي			
٢	٠,٥٧	**٤,٠٤	٠,١٦٢	٤	٠,٥٣	**٣,٥١	٠,١٤٥
٦	٠,٥٦	**٤,٠٠	٠,١٥٩	٨	٠,٦٠	**٣,٩٦	٠,١٨٤
١٠	٠,٥٥	**٣,٩٧	٠,١٥٦	١٢	٠,٥٢	**٣,٤٢	٠,١٣٨
١٤	٠,٥٤	**٣,٨٤	٠,١٤٧	١٦	٠,٤٦	**٣,٠٣	٠,١٠٩
١٨	٠,٦٦	**٤,٧٥	٠,٢٢٠	٢٠	٠,٥٤	**٣,٨٤	٠,١٣٩
٢٢	٠,٦٢	**٤,٥٠	٠,١٩٨	٢٤	٠,٧١	**٤,٦٧	٠,٢٠٦

**دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٦) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠.٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠.٠١ فيما عدا العبارة رقم (٧) كانت دالة عند مستوى ٠.٠٥ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن عبارات المقياس تتشبع على أربعة أبعاد للأهداف الشخصيةالمثلى هي التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع والتحسين الذاتي.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الأهداف الشخصيةالمثلى من خلال تقدير معاملات الارتباط المصححة بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧): الاتساق الداخلي لمقياس الأهداف الشخصية المثلى

المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح	المفردة	معامل الارتباط المصحح
التحديد		التحدي		التنافسية ذاتية المرجع		التحسين الذاتي	
١	**٠.٤٩٩	٢	**٠.٤٢١	٣	**٠.٣٩٣	٤	**٠.٤١٧
٥	**٠.٥٢٧	٦	*٠.٥٢٥	٧	**٠.٣٨٥	٨	**٠.٣٨٤
٩	**٠.٤٢٦	١٠	**٠.٤٢٢	١١	**٠.٣٣٤	١٢	**٠.٤٧٦
١٣	**٠.٤٧٢	١٤	**٠.٥٥٧	١٥	**٠.٤٥٥	١٦	**٠.٣١٨
١٧	**٠.٥١٨	١٨	**٠.٥٤٤	١٩	**٠.٥٥١	٢٠	**٠.٤٥٦
٢١	**٠.٥٢٠	٢٢	**٠.٥٦٩	٢٣	**٠.٤٤٧	٢٤	**٠.٥٠٤

**دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعطي مؤشرا لتماسك مقياس الأهداف الشخصية المثلى.

كما تم التحقق من ثبات مقياس الأهداف الشخصيةالمثلى بتقدير معاملات الفا لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨): معاملات الثبات الفا لمقياس الأهداف الشخصية المثلى

م	البعد	معامل الفا
١	التحديد	٠.٧٥
٢	التحدي	٠.٧٦
٣	التنافسية ذاتية المرجع	٠.٧٠
٤	التحسين الذاتي	٠.٦٩

يتضح من خلال جدول (٨) أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس الأهداف الشخصيةالمثلى جميعها مقبولة مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس الأهداف الشخصيةالمثلى يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامه في الدراسة الحالية.

(٣) مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد الباحث):

يهدف مقياس التنظيم الذاتي للتعلم إلى تحديد مدى ممارسة المتعلم لعمليات أو استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء تعلمه، وسعى الباحث تحديد تصور شامل لمفهوم وأبعاد التنظيم الذاتي في التعلم من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت قياس التنظيم الذاتي للتعلم، وقد حدد الباحث مجموعة من الأبعاد التي تناولتها العديد من الدراسات السابقة لقياس التنظيم الذاتي أثناء التعلم مثل دراسات (Pintrich, et al., 1991; Pintrich & Zusho, 2002; Wolters, 2003; Weinstien & Palmer, 2002; Zimmerman, 2002; 2013; Zumbrunn et al., 2011)، وقد حدد الباحث مجموعة من الأبعاد للتنظيم الذاتي للتعلم في ضوء الإطار النظريومن ثم صياغة مفردات لكل بعد من أبعاد المقياس التي تصف الأنشطة الإجرائية التي يمارسها المتعلم أثناء أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

وتكون المقياس في صورته المبدئية من ٥٠ مفردة تقيس تسعة أبعاد للتنظيم الذاتي للتعلم، حيث يستجيب المفحوص على مفردات المقياس من خلال تدريج ليكرت خماسي (نادرا

– أحيانا – محايد – غالبا – دائما) لتقابل الدرجات (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥)على الترتيب، مع مراعاة عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الإستكشافي باستخدام طريقة التدوير الفاريماكس varimax على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس (ن= ١٣٢) باستخدام برنامج SPSS21، وقد أسفرت النتائج الأولية للتحليل العاملي الإستكشافي عن تشبع مفردات المقياس على أحد عشر عاملا مختلفاً، وبناءً على ذلك تم حذف أربعة مفردات من أبعاد مختلفة قد تشبعت على عاملين من الأحد عشر عاملاً بواقع مفردة واحدة من أبعاد المراقبة الذاتية والبحث عن المساعدة وإدارة إنفعالات التعلم ووالدافعية الذاتية، وأعيد إجراء التحليل العاملي الإستكشافي مرة أخرى لينتج تسعة عوامل مختلفة قيمة الجذر الكامن لها أكبر من الواحد وتشبعت عليها ٤٦ مفردة، حيث كانت قيمة محك كاير وماير واولكن KMO لدقة اختيار العينة ٠.٦٥ وهي قيمة مقبولة، كما كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlet دالة إحصائياً، وقد فسرت هذه العوامل التسعة حوالي ٦٠٪ من قيمة التباين المشترك بين مفردات المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من ٤٦ مفردة تقيس تسعة أبعاد متباينة للتنظيم الذاتي للتعلم والجدول(٩) يوضح هذه العوامل التسعة وتشبعات المفردات عليها وقيمة التباين المفسر لكل عامل.

جدول (٩): تشبعات مفردات مقياس التنظيم الذاتي للتعلم على أبعاده

العامل	رقم المفردة	التشبع	التباين المفسر	الجذر الكامن	العامل	رقم المفردة	التشبع	التباين المفسر	الجذر الكامن
الدافعية الذاتية	١	٠,٧٠	٨,٢٣	٣,٦٩	التنظيم البيئي	٥	٠,٦٤	٥,٨٩	٢,٧١
	١٠	٠,٦٠				١٤	٠,٧٤		
	١٩	٠,٥٩				٢٣	٠,٦٦		
	٢٨	٠,٧٤				٣٢	٠,٧١		
	٣٧	٠,٦٤				٤١	٠,٥٦		
	٤٦	٠,٧٧			إدارة إنفعالات التعلم	٢	٠,٦٨	٥,٨٧	٢,٧٠
التقييم الذاتي	٣	٠,٦٣	٧,٥٨	٣,٤٨		١١	٠,٧٠		
	١٢	٠,٧٨				٢٠	٠,٥٩		
	٢١	٠,٨١				٢٩	٠,٧٧		
	٣٠	٠,٧٤				٣٨	٠,٧٣		
	٣٩	٠,٧٩			إدارة وقت التعلم	٦	٠,٦٩	٥,٥١	٢,٥٣
المراقبة الذاتية	٤	٠,٧٩	٧,٥٣	٣,٤٦		١٥	٠,٧٥		
	١٣	٠,٧١				٢٤	٠,٦٤		
	٢٢	٠,٧٦				٣٣	٠,٥٦		
	٣١	٠,٧٧				٤٣	٠,٥١		
	٤٠	٠,٧٤			تحديد الأهداف والتخطيط	٩	٠,٧١	٥,٤٥	٢,٥١
البحث عن المساعدة	٨	٠,٦٤	٦,٩٦	٣,٢٠		١٨	٠,٧١		
	١٧	٠,٥٠				٢٧	٠,٦٥		
	٢٦	٠,٧٣				٣٦	٠,٥٦		

العامل	رقم المفردة	التشبع	التباين المفسر	الجذر الكامن	العامل	رقم المفردة	التشبع	التباين المفسر	الجذر الكامن
	٣٥	٠,٦٩				٤٥	٠,٦٣		
	٤٤	٠,٧١							
الاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم	٧	٠,٧٤	٦,٥٥	٣,٠١					
	١٦	٠,٣٣							
	٢٥	٠,٦٧							
	٣٤	٠,٧٦							
	٤٣	٠,٧٥							

يتضح من جدول (٩) أن تشبعات مفردات مقياس التنظيم الذاتي للتعلم كانت جميعها مرتفعة وأكبر ٠.٣، وبذلك فإن الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم تكونت من ٤٦ مفردة تقيس تسعة أبعاد مختلفة بواقع خمسة عبارات لكل بعد فيما عدا بعد الدافعية الذاتية والذي يقيسه ستة عبارات.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم من خلال حساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠): الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم

رقم المفردة	معامل الإرتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الإرتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الإرتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الإرتباط المصحح	رقم المفردة	معامل الإرتباط المصحح
الدافعية الذاتية		المراقبة الذاتية		الاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم		إدارة إنفعالات التعلم		تحديد الأهداف والتخطيط	
١	٠,٦٥٤**	٤	٠,٧٧١**	٧	٠,٥٩١**	٢	٠,٥٠٧**	٩	٠,٤٠٢**
١٠	٠,٤٣٢**	١٣	٠,٥٥٥**	١٦	٠,٣٣٦**	١١	٠,٥٤٧**	١٨	٠,٥٠٠**
١٩	٠,٣٣٣**	٢٢	٠,٧١٢**	٢٥	٠,٥٧٣**	٢٠	٠,٤٧٠**	٢٧	٠,٤٧٩**
٢٨	٠,٧٠٢**	٣١	٠,٦٩٢**	٣٤	٠,٦٢٠**	٢٩	٠,٥٣٧**	٣٦	٠,٤٧٠**
٣٧	٠,٦٦٦**	٤٠	٠,٦٦٥**	٤٣	٠,٥٩٦**	٣٨	٠,٥٨١**	٤٥	٠,٥٥٠**
٤٦	٠,٦٤٠*	البحث عن المساعدة		التنظيم البيني		إدارة وقت التعلم			
التقييم الذاتي		٨	٠,٥٢٧**	٥	٠,٤٤٦**	٦	٠,٣٩٩**		
٣	٠,٦٠٧**	١٧	٠,٣٧٨**	١٤	٠,٧٦٢**	١٥	٠,٥٨٣**		
١٢	٠,٦٨٠**	٢٦	٠,٥٩٦**	٢٣	٠,٤٥٩**	٢٤	٠,٤٣٧**		
٢١	٠,٧٦٠**	٣٥	٠,٦٣٤**	٣٢	٠,٥٦٣**	٣٣	٠,٤٣٩**		
٣٠	٠,٦١٠**	٤٤	٠,٥٥٥*	٤١	٠,٤٥٥**	٤٣	٠,٣٦٤**		
٣٩	٠,٦٦٠**								

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة جميعها مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعطي مؤشرا لتماسك مقياس االتنظيم الذاتي للتعلم.

كما تم التحقق من ثبات مقياس االتنظيم الذاتي للتعلم بحساب معاملات الفا لأبعاد المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): معاملات الثبات الفا لمقياس االتنظيم الذاتي للتعلم

م	البعد	معامل الفا
١	الدافعية الذاتية	٠.٧٩
٢	التقييم الذاتي	٠.٨٥
٣	المراقبة الذاتية	٠.٨٦
٤	البحث عن المساعدة	٠.٧٦
٥	الاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم	٠.٧٦
٦	التنظيم البيئي	٠.٧٥
٧	إدارة إنفعالات التعلم	٠.٧٦
٨	إدارة وقت التعلم	٠.٦٨
٩	تحديد الأهداف والتخطيط	٠.٧٢

يتضح من خلال جدول (١١) أن جميع معاملات ألفا لأبعاد مقياس االتنظيم الذاتي للتعلم جميعها مقبولة مما يعطي مؤشرا لثبات المقياس.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مقياس االتنظيم الذاتي للتعلميتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تمكن من استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج البحث وتفسيراتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيراتها:

ينص الفرض الأول في البحث الحالي على: "يظهر طلاب الجامعة بروفيلات متباينة للكمالية الأكاديمية في ضوء التفاعل بين بعدي الكمالية (كمالية المعايير الشخصية- كمالية المخاوف التقويمية)".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء التحليل العنقودي cluster analysisباستخدام طريقة المتوسطات k-means cluster analysis، حيث يركز هذا النوع من التحليلات على إختزال أفراد العينة في عناقيد أو تجمعات تمثل البروفيلات التي تمثل الأفراد تبعاً لمتغيرات مختلفة Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman, & Horne (2005, 330)، بهدف تحديد بروفيلات أو أنماط الكمالية التي يظهرها طلاب الجامعة في ضوء التفاعل بين بعدي الكمالية (كمالية المعايير الشخصية- كمالية المخاوف التقويمية)، وقد أظهرت نتائج التحليل العنقودي تميز أفراد العينة بأربعة عناقيد (تجمعات) متباينة في ضوء التداخل بين بعدي الكمالية الأكاديمية تمثل أربعة بروفيلات للكمالية الأكاديمية تميز طلاب

الجامعة حيث جاءت قيم مراكز العناقيد (التجمعات) في صورتها النهائية كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢): مراكزالتجمعات (العناقيد) المميزة لعينة البحث في ضوء التداخل بين أبعاد الكمالية الأكاديمية

أبعاد الكمالية	التجمع الأول (ن= ٤٣)	التجمع الثاني (ن= ٨١)	التجمع الثالث (ن= ١٤٣)	التجمع الرابع (ن= ٥٥)
كمالية المعايير الشخصية	٩٢.٤٢	٢٢.٠٢	٢٣.٠٦	٧٧.٢٢
كمالية المخاوف التقويمية	٢١.٨١	٨٩.٤٨	٢٢.٤٨	٧٤.١٣

يتضح من خلال جدول (١٢) أنه تم إختزال أفراد عينة البحث في أربعة تجمعات (بروفيلات) متباينة حيث يضم التجمع الأول ٤٣ طالب من طلاب العينة الأساسية(مرتفعي كمالية المعايير الشخصية بمتوسط قدره ٩٢.٤٢/ منخفضي كمالية المخاوف التقويمية بمتوسط قدره ٢١.٨١)، والتجمع الثاني يضم ٨١ طالباً(منخفضي كمالية المعايير الشخصية بمتوسط قدره ٢٢.٠٢/ مرتفعي كمالية المخاوف التقويمية بمتوسط قدره ٨٩.٤٨)، والتجمع الثالث ١٤٣ طالباً (منخفضي كمالية المعايير الشخصية بمتوسط قدره ٢٣.٠٦/ منخفضي كمالية المخاوف التقويميةبمتوسط قدره ٢٢.٤٨)، والتجمع الرابع ٥٥ طالباً، (مرتفعي كمالية المعايير الشخصية بمتوسط قدره ٧٧.٢٢/ مرتفعي كمالية المخاوف التقويميةبمتوسط قدره ٧٤.١٣)، كما أظهرت نتائج التحليل العنقودي كبر المسافات بين مراكز التجمعات الناتجة والتي يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣) مصفوفة المسافات بين مراكز التجمعات (العناقيد) الناتجة من التحليل العنقودي

التجمعات (العناقيد)	التجمع الأول	التجمع الثاني	التجمع الثالث
التجمع الثاني	٩٧.٦٤	--	--
التجمع الثالث	٦٩.٣٦	٦٧.٠٠	--
التجمع الرابع	٥٤.٤٧	٥٧.٢٨	٧٤.٨٣

يتضح من خلال جدول (١٣) أن المسافات بين مراكز التجمعات الناتجة من التحليل العنقودي كبيرة، حيث كانت أقل مسافة بين مركز التجمع الأول ومركز التجمع الرابع وبلغت ٥٤.٤٧، في حين كانت أكبر قيمة للمسافات بين مراكز التجمعات المسافة بين مركز التجمع الأول ومركز التجمع الثاني والتي بلغت ٩٧.٦٤، مما يعبر عن إستقلالية وتمايز هذه التجمعات بشكل واضح عن بعضها البعض.وللتحقق من دلالة الفروق بين مراكز هذه التجمات والمسافات بينها تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن

دلالة الفروق بين مراكز التجمعات الأربعة لبعدي الكمالية الأكاديمية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤) دلالة الفروق بين مراكز التجمعات (العناقيد) الناتجة من التحليل العنقودي باستخدام تحليل التباين الأحادي

أبعاد الكمالية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
كمالية المعايير الشخصية	بين المجموعات	٢٦١٠١١.٥٩	٣	٨٧٠٠٣.٨٦	٢٣٥٢.٧٨*
	داخل المجموعات	١١٧٥٩.٣٥	٣١٨	٣٦.٩٧	
كمالية المعايير الشخصية	بين المجموعات	٢٩٩٥١٩.٩٤	٣	٩٩٨٣٩.٩٨	٢٣٢٤.٤٨*
	داخل المجموعات	١٣٦٥٨.٥٤	٣١٨	٤٢.٩٥	

*دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

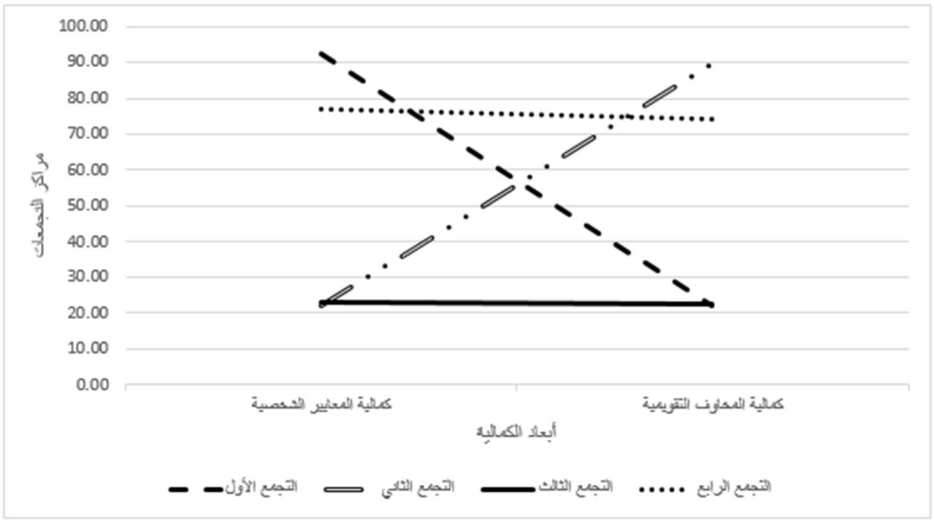
يتضح من خلال جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراكز التجمعات الأربعة في أبعاد الكمالية الأكاديمية والمسافات بينها، حيث جاءت قيم "ف" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يؤكد تمايز واستقلالية التجمعات الأربعة الناتجة من التحليل العنقودي.

من خلال العرض السابق لنتائج التحليل العنقودي لأبعاد الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية- كمالية المخاوف التقويمية)، يتضح أن طلاب عينة البحث يتميزون بأربعة بروفيلات متباينة للكمالية الأكاديمية تقابل التجمعات الأربعة الناتجة من التحليل العنقودي وهي:

- البروفيل الأول (الطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية الموجهة ذاتياً): وبلغ عددهم ٤٣ طالباً، وهم يمثلون الطلاب مرتفعي كمالية المعايير الشخصية ومنخفضي كمالية المخاوف التقويمية، حيث جاءت مراكز التجمعات في كلا البعدين ٩٢.٤٢، ٢١.٨١ على الترتيب.
- البروفيل الثاني (الطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المكتسبة إجتماعياً): وبلغ عددهم ٨١ طالباً، وهم يمثلون الطلاب منخفضي كمالية المعايير الشخصية ومرتفعي كمالية المخاوف التقويمية، حيث جاءت مراكز التجمعات في كلا البعدين ٢٢.٠٢، ٨٩.٤٨ على الترتيب.

- البروفيل الثالث (الطلاب اللاكماليين): وبلغ عددهم ١٤٣ طالباً، وهم يمثلون الطلاب منخفضي كمالية المعايير الشخصية ومنخفضي كمالية المخاوف التقويمية، حيث جاءت مراكز التجمعات في كلا البعدين ٢٣.٠٦، ٢٢.٤٨ على الترتيب.
- البروفيل الرابع (الطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المختلطة): وبلغ عددهم ٥٥ طالباً، وهم يمثلون الطلاب مرتفعي كمالية المعايير الشخصية ومرتفعي كمالية المخاوف التقويمية، حيث جاءت مراكز التجمعات في كلا البعدين ٧٧.٢٢، ٧٤.١٣ على الترتيب.

ويوضح شكل (٤) التجمعات أو البروفيلات الناتجة من التحليل العنقودي نتيجة للتداخل بين أبعاد الكمالية الأكاديمية.



شكل (٤) يوضح بروفيلات الكمالية الأكاديمية الناتجة من التحليل العنقودي لأبعاد الكمالية

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة الكمالية في ضوء المدخل التصنيفي، حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات (Cumming & Duda, 2012; Douilliez & Lefevre, 2011 Gong, Fletcher & Paulson, 2017; Guadreau, 2012; 2016; 2013; Guadreau & Thompson, 2010; Guadreau & Verner-Filion, 2012; Hill, 2013; Hill & Davis, 2014; Inges, et al., 2016; Li, et al., 2014; Millinson-Howard, et al., 2018; Sironic & Reeve, 2012). حيث اقترحت هذه الدراسات

أن للكمالية نظامين مترابطين من المكونات الشخصية والإجتماعية للكمالية، ويمكن تمييز الأفراد في أربعة أنماط من الكمالية تبعا للتداخل بين المكونات الشخصية والإجتماعية لها.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال التفاعل بين بين بعدي الكمالية الأكاديمية الرئيسيين وهما كمالية المعايير الشخصيةوكمالية المخاوف التقويمية، حيث يؤدي التفاعل بين هذين البعدين إلى تمايز الأفراد في أربعة بروفيلات متباينة من الكمالية الأكاديمية، حيث تميز البروفيل الأول بارتفاع مستوى كمالية المعايير الشخصية وإنخفاض مستوى كمالية المخاوف التقويمية، وهؤلاء الأفراد يتمسكون بمستوى مرتفع من المعايير التي يحددونها لأنفسهم يقيمون أدائهم في ضوئها ويسعون لبلوغها(ارتفاع مستوى المعايير الشخصية) ولا يعيرون إهتماما للتقويمات الإجتماعية لأدائهم، أي أن معيار تقييم الأداء لديهم ينبع من ذواتهم. وتميز البروفيل الثاني بارتفاع مستوى وكمالية المخاوف التقويمية وإنخفاض مستوى كمالية المعايير الشخصية، وهؤلاء الأفراد يسعون إلى معايير كمالية للأداء مرتفعة ولكنها مشتقة من الضغوط الخارجية المدركة (ارتفاع مستوى المخاوف التقويمية) بدون استيعاب أو إدماج internalization هذه المعايير داخليا لدى الفرد (انخفاض مستوى المعايير الشخصية)، وهذا يعني أن هؤلاء الأفراد يميلون إلى بلوغ الكمال كما يراه الآخرين بمعنى أن معيار تقويم الأداء لديهم ينبثق من المخاوف التقويمية للآخرين لأدائهم وهذه المعايير لا تشكل جزء من نسق المعتقدات الذاتية لديهم بل هي معتقدات مشتقة من الخارج، وهذا ما يؤكده Guadreau & Thompson (2010) حين يشير إلى أن هذا النمط يمثل شكلا من أشكال الكمالية المنظمة خارجياً والتي يشتق فيها الطالب قيم وأهداف ودوافع الأداء من الضغوط الممارسة على الفرد من البيئة الإجتماعية المحيطة به. في حين تميز البروفيل الثالث بانخفاض مستوى كل من كمالية المعايير الشخصيةوكمالية المخاوف التقويمية، وهؤلاء الأفراد لا يكونوا موجهين نحو السعي إلى الكمال ذاتياً (انخفاض مستوى المعايير الشخصية) ولا يدركون بشكل دال أن الآخرين يمارسون ضغوطاً عليهم لبلوغ معايير الكمالية (انخفاض مستوى المخاوف التقويمية). بينما تميز البروفيل الرابع والأخير بارتفاع مستوى بعدي الكمالية الأكاديمية؛ كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية، وفي هذا النمط يدرك الفرد الضغوط الممارسة عليه من الآخرين ذوي الدلالة بالنسبة له لبلوغ معايير عالية من الأداء الكامل وفي نفس الوقت فإن الفرد يلتزم بشكل شخصي وصارم بهذه المعايير، وهذا ما يؤكده Guadreau & Thompson (2010) حين يشير إلى أن هذا النمط شكلا من أشكال الكمالية المدمجة جزئياً partially internalized

perfectionism والتي تظهر فيها الضغوط الخارجية والمدركة في حالة من التناغم والتناسق مع القيم والمعايير والأولويات الشخصية.

ويرجع السبب الرئيسي لهذا التمايز في بروفيلات الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة إلى إختلاف مصدر إشتقاق معايير تقييم الأداء ومدى تكوينها لجزء من نسق المعتقدات الذاتية للفرد، حيث يختلف الطلاب فيما بينهم في الإعتماد على المعايير الخارجية أو الداخلية ومستوى هذه المعايير أيضا مما يؤدي إلى تباين الطلاب فيما بينهم في نمط أو بروفيل الكمالية الأكاديمية التي يتبنونها، حيث يؤكد Hill & Davis (2014, 8) على أن الأربعة أنماط من الكمالية وفقاً لنموذج الكمالية ٢ ٢ X تظهر مستويات متنوعة في التنظيم الداخلي في مقابل التنظيم الخارجي، فذوي الكمالية الموجهة ذاتياً (كمالية المعايير الشخصية) يمثلون نمطاً فريدا ومميزاً من التوجيه الذاتي (تنظيم داخلي)، في حين أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً (كمالية المخاوف التقويمية) هو نمط مشتق من الضغوط الإجتماعية (تنظيم خارجي)، والكمالية المختلطة تتضمن النوعين من التنظيم من إدراك الفرد لضغوط الأخرين للسعي نحو الكمال وكذلك الإقرار والموافقة الشخصية على هذه المعايير (تنظيم داخلي جزئي)، وأخيرا فإن نمط اللاكمالية لا يتضمن إدراكاً للضغوط الإجتماعية كما لا يظهر الفرد أي إقراراً ذاتياً لوضع أو تحديد أي معايير للكمالية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيراتها:

ينص الفرض الثاني في البحث الحالي على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب إنتشار أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لدى طلاب الجامعة كما بينها".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التكررات والنسب المئوية لأنماط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث، ثم تم إجراء إختبار كا^2 لدلالة الفروق بين التكرارات وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية لأنماط الكمالية ودلالة الفروق بينها

نمط الكمالية	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٣.٤	*٧٤.٠٧
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	٢٥.٢	
الكمالية المختلطة	٥٥	١٧.١	
اللاكمالية	١٤٣	٤٤.٤	

*دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٥) تباين نسب إنتشار أنماط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث، حيث كانت النسبة الأكبر للطلاب ذوي نمط اللاكمالية حيث بلغت نسبتهم ٤٤.٤٪، في حين تقاربت نسب أنماط الكمالية الأكاديمية الأخرى حيث جاءت بلغت نسبة الطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية الموجهة ذاتياً ١٣.٤٪، بينما بلغت نسبة الطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المكتسبة إجتماعياً ٢٥.٢٪، في حين كانت النسبة الأقل كانت للطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المختلطة والتي بلغت ١٧.١٪، كما كانت قيمة إختبار كا^{2} لدلالة الفروق بين التكرارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب إنتشار أنماط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث، ولتحديد إتجاه الفروق لصالح أي نسبة استخدم الباحث معادلة اختبار (ذ) لدلالة الفروق بين نسبتين (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦) للتحقق من إتجاه الفروق بين كل نسبتين من نسب أنماط الكمالية الأكاديمية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦) دلالة الفروق بين نسب إنتشار أنماط الكمالية الأكاديمية

نمط الكمالية	الكمالية الموجهة ذاتياً	الكمالية المكتسبة إجتماعياً	الكمالية المختلطة
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	١.٩٠	--	--
الكمالية المختلطة	٠.٦٣	١.٢٦	--
اللاكمالية	٥.٧٤*	٣.٥٢*	٥.٠٠*

*دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب انتشار أنماط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث لصالح الطلاب ذوي نمط اللاكمالية حيث جاءت قيم إختبار (ذ) لدلالة الفروق بين نسبة اللاكماليين وبين باقي نسب أنماط الكمالية الأكاديمية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، فقد كانت جميع قيم إختبار (ذ) أكبر من فترة النسبة الحرجة (١.٩٦-٢.٥٨). وهذا يدلل على أن النسبة الأكبر من طلاب عينة البحث كانوا من ذوي الطلاب اللاكماليين بدلالة إحصائية واضحة.

يتضح مما سبق أن أكثر نمط سائد من أنماط الكمالية الأكاديمية لدى طلاب عينة البحث هو نمط اللاكمالية، ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة وثقافة الطلاب السعوديين من حيث الإنفصال الواضح بين أهدافهم وميولهم ورغباتهم من جانب وبين التخصصات والكليات التي يلتحقون بها من جانب آخر، مما قد يؤدي إلى عدم تشكيل نسق معتقدي واضح فيما يتعلق بالكمال في الأداء، وينشأ عنه إنخفاض مستوى الكمالية الأكاديمية لديهم في كلا البعدين سواء المعايير الشخصية للكمال أو المخاوف التقويمية الإجتماعية، ففي هذا الصدد

يشير محمد السيف (٢٠١٠، ٢١١-٢١٢) إلى أن معظم الطلاب في الجامعات السعودية يلتحقون بالتخصصات الجامعية مضطرين بسبب إنخفاض معدلاتهم الأكاديمية أو يلتحقون بالتخصصات باختيار عشوائي، وهي غير ملاءمة لميولهم ورغباتهم، حيث لم يتسنى للطالب في المرحلة الثانوية التعرف على التخصصات الجامعية التي تناسبه، كما لم تتوفر لهم عمليات التوجيه والإرشاد الأكاديمي المبكر.

هذا الأمر من المحتمل بشكل كبير قد يؤدي بالطالب إلى عدم وضوح رؤيته حول أهدافه المتعلقة بالمجال الأكاديمي وبالتالي لا يشغل تفكيره بلوغ الكمال في الأداء الأكاديمي، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض مستوى كمالية المعايير الشخصية وكمالية المخاوف التقويمية لدى النسبة الأكبر من طلاب الجامعات السعودية، وهذا ما يفسر ظهور النسبة الأكبر منهم متميزين بنمط أو بروفيل اللاكمالية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيراتها:

ينص الفرض الثالث في البحث الحالي على: "تختلف الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية- كمالية المخاوف الإجتماعية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد بتبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب الجامعة ".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل الإنحدار المتعدد Multiple regression باستخدام طريقة Stepwise لتحديد الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (اكمالية المعايير الشخصية- كمالية المخاوف الإجتماعية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وبأبعاد بتبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب الجامعة كمتغيرات تابعة وجاءت النتائج كما يلي:

أولا: نتائج التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم:

أسفرت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد عن تباين إسهامات بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كمتغيرات تابعة، حيث جاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٧).

جدول (١٧): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد للإسهامات لأبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة " B"	قيمة "بيتا"	قيمة "ت"	معامل التحديد R^2	قيمة التغير في R^2	قيمة "ف"
تحديد الأهداف والتخطيط	الثابت	١١,٠٠٤	--	**١٨,٦٠	٠,١٥	٠,١٥	*٥٨,٢٦
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٨٩	٠,٣٩	**٧,٦٣			
البحث عن المساعدة	الثابت	١٤,٨٦	--	**١٩,٨٢	٠,١٧	٠,٠٥	*٣٤,١٩
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٨٩	٠,٣٤	**٦,٥٨			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٥٥	-٠,٢٣	-**٤,٥٤			
الإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم	الثابت	١٣,٥٩	--	**١٦,٠٧	٠,١٤	٠,٠٣	*٢٦,٦٩
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٨٢	٠,٣٤	**٦,٥٥			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٣٧	-٠,١٦	-**٣,١٤			
إدارة وقت التعلم	الثابت	١٣,٢٨	--	**١٧,٠٤	٠,٢٦	٠,٠٦	*٥٦,٩٢
	كمالية المعايير الشخصية	٠,١٠	٠,٤٤	**٩,١٨			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٥	-٠,٢٥	-**٥,٣٢			
التنظيم البيني	الثابت	١٣,٨٢	--	**١٦,٤٢	٠,١٤	٠,٠٢	*٢٧,٠٨
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٨٣	٠,٣٤	**٦,٦٨			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٣٥	-٠,١٥	-**٢,٩٨			
المراقبة الذاتية	الثابت	١٢,١٣	--	**١٥,٩٠	٠,٣٣	٠,٠٥	*٨٠,٤٨
	كمالية المعايير الشخصية	٠,١٢	٠,٥٢	**١١,٤٩			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٥٥	-٠,٢٣	-**٥,٢٣			
التقييم الذاتي	الثابت	١٢,٦٣	--	**١٦,٧٤	٠,٢٩	٠,٠٥	*٦٦,٨٥
	كمالية المعايير الشخصية	٠,١١	٠,٤٨	**١٠,٣٩			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٥	-٠,٢٣	-**٤,٩٢			
إدارة إنفعالات التعلم	الثابت	١٣,٦٩	--	**١٦,٦١	٠,١٣	٠,٠٢	*٢٤,٤٧
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٧٨	٠,٣٣	**٦,٤٤			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٣	-٠,١٣	-**٢,٦٤			
الدافعية الذاتية	الثابت	١٤,١٩	--	**١٦,٠١	٠,٢٤	٠,٠٦	*٥٠,٠٩
	كمالية المعايير الشخصية	٠,١١٤	٠,٤٢	**٨,٧٤			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٥٨	-٠,٢٣	-**٤,٧٦			

**دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٧) تفاوت الإسهامات النسبية لأبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، وفيما يلي توضيح لهذه الإسهامات:

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبتحديد الأهداف والتخطيط:

لم يظهر بعد كمالية المخاوف التقويمية أي إسهامات نسبية دالة في التنبؤ بتحديد الأهداف والتخطيط كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، في حين أظهرت كمالية المعايير الشخصيةإسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بتحديد الأهداف والتخطيط ، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٥٪ تقريباً، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيمة "ف" للنموذج دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالبحث عن المساعدة:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالبحث عن المساعدة كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالبحث عن المساعدة، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالبحث عن المساعدة، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٢٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٧٪،حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٥٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالبحث عن المساعدة، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم ، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١١٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٤٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٣٪ تقريبا

نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبإدارة وقت التعلم:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بإدارة وقت التعلم كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بإدارة وقت التعلم، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بإدارة وقت التعلم، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ٢٩٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٢٦٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٦٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بإدارة وقت التعلم، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالتنظيم البيئي:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتنظيم البيئي كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتنظيم البيئي، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتنظيم البيئي، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٢٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٤٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٢٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتنظيم البيئي، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالمراقبة الذاتية:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالمراقبة الذاتية كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالمراقبة الذاتية، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالمراقبة

الذاتية، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ٢٧٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٣٣٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٥٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالمراقبة الذاتية، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالتقييم الذاتي:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتقييم الذاتي كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتقييم الذاتي، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتقييم الذاتي، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ٢٤٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٢٩٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٥٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتقييم الذاتي، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبإدارة إنفعالات التعلم:

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بإدارة إنفعالات التعلم كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بإدارة إنفعالات التعلم، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بإدارة إنفعالات التعلم، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١١٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٣٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٢٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بإدارة إنفعالات التعلم، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

- **إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبالدافعية الذاتية:**

أظهرت أبعاد الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالدافعية الذاتية كبعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالدافعية الذاتية، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالدافعية الذاتية، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٨٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٢٤٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٦٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالدافعية الذاتية، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ويمكن إيجاز النتائج السابقة فيما يلي:

- **أسهمابعدا الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية –كمالية المخاوف التقويمية) في التنبؤ بجميع أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم فيما عدا بعد تحديد الأهداف والتخطيط والذي أسهم في التنبؤ به بعد كمالية المعايير الشخصية فقط.**
- **جميع إسهامات كمالية المعايير الشخصية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كانت جميعها إيجابية.**
- **جميع إسهامات كمالية المخاوف التقويمية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كانت جميعها سلبية.**
- **كان الإسهام الأكبر لكمالية المعايير الشخصية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم؛ كان إسهامه في التنبؤ بالمراقبة الذاتية حيث بلغت نسبة التباين المفسر في هذا البعد ٢٧٪ تقريبا، يليه إسهامه في التنبؤ بالتقييم الذاتي والذي بلغت نسبة التباين المفسر في هذا البعد إلى ٢٤٪ تقريبا، في حين كان الإسهام الأقل لكمالية المعايير الشخصية في التنبؤ بكل من الإستخدام المرن لإستراتيجيات التعلم وإدارة إنفعالات التعلم حيث بلغت قيمة التباين المفسر في كل منهما ١١٪ تقريباً.**
- **كان الإسهام الأكبر لكمالية المخاوف التقويمية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم؛ كان إسهامه في التنبؤ بإدارة وقت التعلم**

والدافعية الذاتية حيث بلغت نسبة التباين المفسر في في كل منهما ٦٪ تقريبا، في حين كان الإسهام الأقل لكمالية المخاوف التقويمية في التنبؤ بكل التنظيم البيئي وإدارة إنفعالات التعلم حيث بلغت قيمة التباين المفسر في كل منهما ٢٪ تقريباً.

ثانياً: نتائج التنبؤ بأبعاد الأهداف الشخصية المثلى:

أسفرت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد عن تباين إسهامات بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف الشخصية المثلى كمتغيرات تابعة، حيث جاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٨).

جدول (١٨): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد للإسهامات لأبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة "B"	قيمة "بيتا"	قيمة "ت"	معامل التحديد R^2	قيمة التغير في R^2	قيمة "ف"
التحديد	الثابت	١٠,٥٠	--	**٢١,٩٩	٠,١٧	٠,٠٦	*٣٤,٧٩
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٤٦	٠,٣٣	**٦,٥٢			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٣٤	-٠,٢٦	-**٥,١١			
التحدي	الثابت	١١,٥٢	--	**٢٢,٤٢	٠,١٩	٠,٠٩	*٣٧,٥٧
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٤٧	٠,٣١	**٦,٢٠			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٤٢	-٠,٣٠	-**٥,٩٧			
التنافسية ذاتية المرجع	الثابت	١١,٧٠	--	**٢٨,١٨	٠,٣٤	٠,١٤	*٨٥,٣٧
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٦١	٠,٤٥	**٩,٩٥			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٤٨	-٠,٣٧	**٨,٣٤			
التحسين الذاتي	الثابت	١٠,٨٢	--	**٢٤,٠٩	٠,٢٢	٠,٠٥	*٤٨,٧٢
	كمالية المعايير الشخصية	٠,٠٥٧	٠,٤٢	**٨,٥٨			
	كمالية المخاوف التقويمية	-٠,٠٢٩	-٠,٢٣	-**٤,٧٥			

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٨) تفاوت الإسهامات النسبية لأبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي، وفيما يلي توضيح لهذه الإسهامات:

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤببعد التحديد:

أظهربعدا الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتحديد كبعد من أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتحديد، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتحديد ، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١١٪، في حين

بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٧٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٥٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتحديد، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤببعد التحدي:

أظهر بعدا الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتحدي كبعد من أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتحدي ، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتحديد ، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٠٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ١٩٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٩٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتحدي ، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤببعد التنافسية ذاتية المرجع:

أظهر بعدا الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتنافسية ذاتية المرجع كبعد من أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتنافسية ذاتية المرجع، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتنافسية ذاتية المرجع، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ٢٠٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٣٤٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ١٤٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتنافسية ذاتية المرجع، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

- **إسهامات بعدا الكمالية في التنبؤبعد التحسين الذاتي:**

أظهر بعدا الكمالية الأكاديمية إسهامات متباينة ودالة احصائيا في التنبؤ بالتحسين الذاتي كبعد من أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، حيث كان بعد كمالية المعايير الشخصية الأكثر قدرة تنبؤية بالتحسين الذاتي، فقد أظهر إسهاماً إيجابياً دال إحصائياً في التنبؤ بالتحسين الذاتي، حيث بلغت نسبة التباين المفسر قي النموذج الأول (كمالية المعايير الشخصية فقط) ١٧٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (كمالية المعايير الشخصية + كمالية المخاوف التقويمية) إلى ٢٢٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ٥٪ تقريبا نتيجة دخول بعد كمالية المخاوف التقويمية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالتحسين الذاتي، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" للنموذجين التنبؤيين دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

ويمكن إيجاز النتائج السابقة فيما يلي:

- **أسهمبعدا الكمالية الأكاديمية (كمالية المعايير الشخصية –كمالية المخاوف التقويمية) في التنبؤ بجميع أبعاد الأهداف المثلى للشخصية في المجال الأكاديمي.**
- **جميع إسهامات كمالية المعايير الشخصية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف المثلى للشخصية كانت جميعها إيجابية.**
- **جميع إسهامات كمالية المخاوف التقويمية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف المثلى للشخصية كانت جميعها سلبية.**
- **كان الإسهام الأكبر لكمالية المعايير الشخصية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف المثلى للشخصية؛ كان إسهامه في التنبؤ بالتنافسية ذاتية المرجع حيث بلغت نسبة التباين المفسر في هذا البعد ٢٠٪ تقريبا، يليه إسهامه في التنبؤ بالتحسين الذاتي والذي بلغت نسبة التباين المفسر في هذا البعد إلى ١٨٪ تقريبا، في حين كان الإسهام الأقل لكمالية المعايير الشخصية في التنبؤ بكل من التحديد والتحدي حيث بلغت قيمة التباين المفسر في كل منهما ١٠٪، ١١٪ تقريباً على الترتيب.**
- **كان الإسهام الأكبر لكمالية المخاوف التقويمية كبعد من بعدي الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد الأهداف المثلى للشخصية؛ كان إسهامه في التنبؤ بالتنافسية ذاتية المرجع، حيث بلغت نسبة التباين المفسر في في كل منهما ١٤٪ تقريبا، يليه**

إسهامه في التنبؤ بالتحدي والذي بلغت نسبة التباين المفسر في هذا البعد إلى ٩٪ تقريبا في حين كان الإسهام الأقل لكمالية المخاوف التقويمية في التنبؤ بكل التحديد والتحسين الذاتي حيث بلغت قيمة التباين المفسر في كل منهما ٦٪، ٥٪ تقريباً على الترتيب.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Blankstein & Winkworth, 2004; Campbell & Di Paula, 2002; Cong, et al. , 2017; Flettt, et al,, 1991; Flettt, et al., 1999; Hill, et al., 2010; Powers, et al., 2005; Stoeber & Gaudreau, 2017; Stoeber & Otto, 2006)، في تمايز ارتباط بعدي الكمالية بالعديد من المتغيرات والمخرجات، فقد أوضحت نتائج هذه الدراسات السابقة إلى ارتباط كمالية المعايير الشخصية بشكل عام بالإيجابية النفسية أو الصحة النفسية ومخرجات الأداء الإيجابية مقارنة بكمالية المخاوف التقويمية بالمخرجات السلبية للأداء. وهذا ما يتفق مع نتائج البحث الحالي والتي أظهرت الإرتباطات والتأثيرات الإيجابية لكمالية المعايير الشخصية على أبعاد كل من التنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي، كما أظهرت النتائج الإرتباطات والتأثيرات السلبية للكمالية المكتسبة إجتماعيا على أبعاد كل من التنظيم الذاتي للتعلم والأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال كون المفهوم العام للكمالية يتضمن إهتمام الفرد بشكل كبير بتنظيم أدائه الأكاديمي بشكل مبالغ فيه ويقيم هذا الأداء بشكل مستمر وبشكل صارم ويراقبه، حيث كما يعرفها (Frost, et al. (1990, 450 على أنها سعي الفرد الدؤوب لبلوغ معايير مرتفعة من الأداء والذي يصاحبه نزعة للتقييمات الناقدة الصارمة، كما يصاحب ذلك قلق من الوقوع في الأخطاء وقلق من عدم القدرة على الوفاء بتوقعات الوالدين، ويمثل الخلل البسيط في الأداء فشلاً ذريعا بالنسبة للفرد، كما تتضمن الكمالية الإفراط في الدقة والنظام والتنظيم. وهذا ما يفسر التأثيرات الناتجة للكمالية بشكل عام على أبعاد وعمليات التنظيم الذاتي للتعلم وكذلك على تبني الفرد لأبعاد الأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي.

وعلى نحو تفصيلي فقد أظهرت النتائج الحالية التأثيرات الإيجابية لكمالية المعايير الشخصية على مختلف أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وعلى مختلف أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن كمالية المعايير الشخصية تتضمن نزعة الفرد الموجهة ذاتيا لوضع الفرد معايير مرتفعة للأداء والسعي الدؤوب المتواصل لبلوغ هذه المعايير وتقييم الفرد

لذاته تبعاً لهذه المعايير، والإعتقاد في أهمية تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز(Campbell & Di Paula, 2002, 185; Gaudreau, 2015, 52; Hewitt & Flettt, 1991, 457)، فإهتمام الطالب بتحقيق مستويات مرتفعة للأداء ومحاولة الوصول للأداء الكامل إعتماداً على النزعة الذاتية والشخصية وسعيه المتواصل نحو ذلك، كل هذا يجعله أكثر إهتماماً بتنظيم عمليات تعلمه أيضاً بشكل ذاتي فيكون أكثر قدرة على تحديد أهدافه والتخطيط لبلوغها وإنجازها، وعلى مراقبة أدائه بشكل متواصل من أجل تصحيح المسار ومحاولة بلوغ الكمال في الأداء، وهذا يجعله أكثر مرونة في تعديل استراتيجياته أثناء التعلم، كما يكون أكثر تقييماً لأدائه الأكاديمي وبشكل صارم بنزعة ذاتية لتحديد أوجه القصور وعزو ما توصل إليه للأسباب الحقيقية من أجل تعديل الأداء، كما يميلون إلى القيام بالإجراءات المناسبة لتحقيق الأداء الأمثل مثل تنظيم بيئة التعلم وإدارة وقت التعلم واللجوء إلى مصادر متعددة للتعلم من أجل تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق مستوى الكمال في الأداء.ومن ناحية أخرى فإن مفهوم كمالية المعايير الشخصية يتضمن تشكيل معتقدات ومعايير مرتفعة حول الأداء، ومن المنطقي أن ترتبط هذه المعايير والمعتقدات بأداء الفرد السابق في مهام التعلم المختلفة، وهنا تظهر النزعة الشخصية بوضع أهدافاً شخصية تفوق الأهداف السابقة في مختلف المهام الأكاديمية تتسم بالتحديد والتحدي، حيث تساهم المعايير الشخصية المرتفعة على تبني الطالب لأهدافاً شخصية محددة تتسم بمستويات مرتفعة من الصعوبة من إجل إنجازها يتحدى فيها ذاته، كما تؤدي هذه المعايير لإرتفاع مستوى التنافسية ذاتية المرجع، حيث يميل الفرد إلى تقييم أدائه في ضوء أدائه السابق وليس في ضوء أداء الآخرين حتى يستطيع الوصول إلى مستوى مرتفع يحقق له مستوى الكمال الذي يريده، كما يكون لديه النزعة الذاتية نحو تحسين الأداء دون أن يطلب منه ذلك بل هو من يسعى إلى تحديد نقاط الضعف وتحسينها وإثراء نقاط القوة من أجل الوصول إلى مرحلة الكمال في الأداء.وهذا ما يؤكده (Flettt & Hewitt (2015, 601 بأن كمالية المعايير الشخصية تركز على المعايير الشخصية المتطرفة، وتتضمن سعي الدؤوب بدون أي ملل ليكون مثالياً وكاملاً في أدائه، ويرتبط هذا البعد بشكل أكبر بتوجهات الأهداف والدافعية. كما أكده Frost, et al. (1990, 450) حين يشير إلى أن وضع الفرد لمعايير مرتفعة لأدائه والسعي الدائم نحو بلوغها، لا يعد في حد ذاته أمراً غير تكيفياً أو مرضياً. ولذا فإن كمالية المعايير الشخصية ربما ترتبط أيضاً بالاستراتيجيات التكيفية من أجل بلوغ المعايير المرتفعة والمحددة ذاتياً. ودعمت ذلك نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إرتباط كمالية المعايير الشخصية بتقدير

الذات والإستغلال الأمثل للمصادر المتاحة في التعلم والسعي البناء والمستويات المرتفعة من التنظيم الذاتي المدرك (Flettt, et al., 1991; Flettt, et al., 1999).

وعلى الجانب الآخر فقد أظهرت النتائج الحالية التأثيرات السلبية "العكسية" لكمالية المخاوف التقويمية على مختلف أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم –باستثناء بعد تحديد الأهداف والتخطيط كان التأثير غير دال– وعلى مختلف أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن كمالية المخاوف التقويمية تتضمن نزعة الفرد نحو التقييم الاجتماعي لسعيه نحو الكمالية لكي يكتسب الفرد أو على الأقل يحتفظ بالقبول الاجتماعي من المحيطين به مثل العائلة أو الأصدقاء أو الوالدين، ويتضمن ذلك مساعي الفرد لبلوغ التوقعات المدركة والمرتفعة المفروضة عليه من الآخرين ليكون كاملا، ويقيم الفرد ذاته في ضوء هذه التوقعات. Campbell & Di Paula, 2002, 185; Gaudreau, 2015, 53; Hewitt &Flettt, 1991, 457)، وهذه الضغوط التي يمارسها الآخرين على الطالب فيما يتعلق بأدائه الأكاديمي تعوق الأداء الإيجابي أكثر ما تيسره مما ينعكس هذا الأثر السلبي على قدرة الطالب على تنظيم تعلمه بشكل جيد، فالخوف من تقييمات المحيطين به –خاصة المقربين منه– يشعر الطالب بالقلق المستمر حول أدائه فلا يستطيع أن يسيطر على إنفعالاته السلبية المتعلقة بالتعلم وينظمها، مما ينعكس أثره على قدرته على تحديد أهدافه أو مراقبة أدائه أو تقييمه، كذلك افتقاده للمرونة في استخدامه وتحديد لإستراتيجيات التعلم المناسبة وينشغل تفكيره بهذه المشاعر السلبية فتنخفض الدافيعة ولا يستطيع تحفيز ذاته بشكل جيد أو الإستغلال الأمثل لوقت التعلم، وهذا ما يؤكده Flettt & Hewitt (2015, 601) بأن كمالية المخاوف التقويمية تتضمن إدراك الفرد إلى أن الآخرين المحيطين بالفرد وربما المجتمع ككل يفرضون على الفرد متطلبات مرتفعة لبلوغ الكمال، ويرتبط هذا البعد من أبعاد الكمالية بافتقاد الفرد للدافعية وشعوره بالعجز واليأس من بلوغ توقعات الآخرين غير الواقعية وغير العادلة لإنجازاتهم. هذا من جانب، ومن جانب أخر ينعكس هذا الأثر السلبي والشك حول قدرة الطالب على تحقيق توقعات وطموحات المحيطين به حول أدائه على تبنيه لأهداف شخصية محددة تستثير التحدي لديه، فشعور الطالب بالخوف والفشل يجعله يسعى إلى انتقاء أسهل وأيسر السبل لإنجاز المهمة دون الإهتمام بتحقيق مستوى مرتفع من الإتقان في الأداء، كما يفتقد الطالب للميزة التنافسية الذاتية التي تتضمنها الأهداف الشخصية المثلى، حيث يميل دائماً إلى مقارنة أدائه بالآخرين وبمن يقيمونه ولا يقارنه بأدائه السابق، وإن كانت هناك محاولات لتحسين الأداء فإنها تنطوي فقط على إرضاء الآخرين وتفتقد إلى الإتقان،

فمفهوم بلوغ الكمال في نسق المعتقدات لديه مصدره خارجي –الآخرين– وليس داخلي – الذات–. وهذا ما دعمته نتائج العديد من الأدلة التي تشير إلى ارتباط كمالية المخاوف التقويمية بالعديد من مؤشرات الاضطراب الإنفعالي مثل الإكتئاب وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة (Flettt & Hewitt, 2006)، كذلك وجدت بعض الدراسات ارتباط سلبي بين كمالية المخاوف التقويمية وبين بعض المؤشرات الذاتية والموضوعية المرتبطة بالإنجاز خاصة في المجال الأكاديمي والأهداف الشخصية (Blankstein & Winkworth, 2004; Campbell & Di Paula, 2002; Powers, et al., 2005).

نتائج الفرض الرابع وتفسيراتها:

ينص الفرض الرابع في البحث الحالي على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الكمالية الأكاديميةفي أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلمالتي تعزى إلى نمط أو بروفيل الكمالية الأكاديمية لدى طلاب عينة البحث، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٩)، وجدول (٢٠):

جدول (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم

نمط الكمالية الأكاديمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	تحديد الأهداف والتخطيط			المراقبة الذاتية		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٨,٢٥	٧,٠٥	٤٣	٢٠,٨٦	٥,٥١
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	١١,٨٠	٥,٦٩	٨١	٨,٦٦	٣,٥١
اللاكمالية	١٤٣	١٣,٥١	٦,١١	١٤٣	١٤,٣٧	٦,٩٨
الكمالية المختلطة	٥٥	١٩,٢٥	٥,٤٠	٥٥	٢٠,٣٨	٤,١٧
	البحث عن المساعدة			التقييم الذاتي		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٩,٨٦	٥,٩٥	٤٣	٢١,٣٥	٣,٣٢
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	١٠,٥٤	٥,٦١	٨١	٩,٨٠	٥,١٦
اللاكمالية	١٤٣	١٦,٢٠	٧,٥٩	١٤٣	١٤,٤٤	٦,٥٢
الكمالية المختلطة	٥٥	١٩,٩٠	٥,٧٦	٥٥	١٨,٨٥	٥,٨١
	الإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم			إدارة إنفعالات التعلم		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٧,١٨	٧,٤٩	٤٣	١٩,٣٧	٦,٤٢
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	١٠,٣٧	٥,٣٥	٨١	١٢,٠٦	٦,٧٧
اللاكمالية	١٤٣	١٥,٤٠	٦,٥٨	١٤٣	١٥,٠٢	٦,٥٥
الكمالية المختلطة	٥٥	٢٠,٢٧	٥,١٧	٥٥	١٨,٧٢	٤,٤٤
	إدارة وقت التعلم			الدافعية الذاتية		

نمط الكمالية الأكاديمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	تحديد الأهداف والتخطيط			المراقبة الذاتية		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	٢٠,٤٦	٥,٢٢	٤٣	٢١,٢٧	٣,٢٠
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	٩,٤٠	٣,٨٢	٨١	٩,٨٣	٤,١١
اللاكمالية	١٤٣	١٤,٧٤	٦,٧٩	١٤٣	١٦,٢١	٨,٣٤
الكمالية المختلطة	٥٥	١٩,٠٣	٦,٠١	٥٥	٢١,١٠	٦,٢٣
	التنظيم البيئي					
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٨,٨٦	٦,٥٩			
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	١١,٥٠	٦,٨٣			
اللاكمالية	١٤٣	١٥,٣٦	٦,٦٢			
الكمالية المختلطة	٥٥	١٩,٦٥	٤,٥٧			

يتضح من خلال جدول (١٩) تباين قيم متوسطات أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بتباين نمط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث ولتوضيح دلالة هذه التباينات إحصائياً فقد جاءت نتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول (٢٠).

جدول (٢٠): دلالة الفروق في أبعاد التنظيم الذاتي للتعلمتبعاً لنمط الكمالية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
	تحديد الأهداف والتخطيط			المراقبة الذاتية		
بين المجموعات	٢٥٦٦,٩٧	٦٥٥,٦٥	**٢٣,٥٠	٦٣٦٦,١٠	٢١٢٢,٠٣	**٦٦,٥٠
داخل المجموعات	١١٥٧٥,١٩	٣٦,٤٠		١٠١٤٧,٥٠	٣١,٩١	
المجموع الكلي	١٤١٤٢,١٧	--		١٦٥١٣,٦٠	--	
	البحث عن المساعدة			التقييم الذاتي		
بين المجموعات	٣٨٩٥,٨٩	١٢٩٨,٦٣	**٢٩,٥٠	٤٧٦٨,٧٣	١٥٨٩,٥٧	**٤٨,٢٧
داخل المجموعات	١٣٩٩٤,٩٢	٤٤,٠٠٩		١٠٤٧٠,٤٧	٣٢,٩٢	
المجموع الكلي	١٧٨٩٠,٨٢	--		١٥٢٣٩,٢٠	--	
	الإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم			إدارة إنفعالات التعلم		
بين المجموعات	٣٤٨٠,٢٧	١١٦٠,٠٩	**٣٠,٠٧	٢٢٠٦,٩٥	٧٣٥,٦٥	**١٨,٥٩
داخل المجموعات	١٢٢٦٤,٧٨	٣٨,٥٦		١٢٥٨٣,٥٣	٣٩,٥٧	
المجموع الكلي	١٥٧٤٥,٠٥	--		١٤٧٩٠,٤٨	--	
	إدارة وقت التعلم			الدافعية الذاتية		
بين المجموعات	٤٧١٩,٧٠	١٥٧٣,٢٣	**٤٦,١٩	٥٧٠٩,٨٤	١٩٠٣,٢٨	**٤٣,٩٧
داخل المجموعات	١٠٨٣١,١١	٣٤,٠٦		١٣٧٦٣,١٩	٤٣,٢٨	
المجموع الكلي	١٥٥٥٠,٨٢	--		١٩٤٧٣,٠٣	--	
	التنظيم البيئي			**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١		
بين المجموعات	٢٧٢٦,٧٦	٩٠٨,٩٢	**٢٢,٣٧			

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
داخل المجموعات	١٢٩٢٠,٩٣	٤٠,٦٣				
المجموع الكلي	١٥٦٤٧,٧٠	--				

يتضح من خلال الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جميع أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم تعزى إلى نمط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث، حيث جاءت جميع قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات جميع أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. ولتوضيح إتجاه هذه الفروق تم إجراء إختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١): نتائج إختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات أبعاد التنظيم الذاتي للتعلمتبعاً لنمط الكمالية الأكاديمية

نمط الكمالية الأكاديمية	الكمالية الموجهة ذاتياً	الكمالية المكتسبة إجتماعياً	اللاكمالية	الكمالية الموجهة ذاتياً	الكمالية المكتسبة إجتماعياً	اللاكمالية
	تحديد الأهداف والتخطيط			المراقبة الذاتية		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٦,٤٥**	--	--	١٢,١٩**	--	--
اللاكمالية	٤,٧٤**	١,٧٠	--	٦,٤٨**	٥,٧٠**	--
الكمالية المختلطة	٠,٩٩	٧,٤٥**	٥,٧٤**	٠,٤٧	١١,٧١**	٣,٠١**
	البحث عن المساعدة			التقييم الذاتي		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٩,٣١**	--	--	١١,٥٢**	--	--
اللاكمالية	٣,٦٥**	٥,٦٥**	--	٦,٨٧**	٤,٦٤**	--
الكمالية المختلطة	٠,٠٤	٩,٣٦**	٣,٧٠**	٢,٤٧	٩,٠٥**	٤,٤٠**
	الاستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم			إدارة إنفعالات التعلم		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٦,٨١**	--	--	٧,٣١**	--	--
اللاكمالية	١,٧٨	٥,٠٣**	--	٤,٣٤**	٢,٩٦**	--
الكمالية المختلطة	٣,٠٨	٩,٩٠**	٤,٦٨**	٠,٦٤	٦,٦٦**	٣,٦٩**
	إدارة وقت التعلم			الدافعية الذاتية		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	١١,٠٥**	--	--	١١,٤٣**	--	--
اللاكمالية	٥,٧١**	٥,٣٤**	--	٥,٠٦**	٦,٣٧**	--
الكمالية المختلطة	١,٤٢	٩,٦٢**	٤,٢٨**	٠,١٦	١١,٢٦**	٤,٨٩**
	التنظيم البيئي					
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٧,٣٥**	--	--	*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١		
اللاكمالية	٣,٤٩*	٣,٨٥**	--			
الكمالية المختلطة	٠,٧٩	٨,١٤**	٤,٢٩**			

يتضح من خلال جدول (٢١):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد التنظيم الذاتي (التخطيط وتحديد الأهداف – البحث عن المساعدة – الإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم – التنظيم البيئي) تعزى لنمط الكمالية الأكاديمية لصالح ذوي الكمالية المختلطة، حيث جاء الفرق بين متوسط ذوي الكمالية المختلطة ومتوسط الكمالية المكتسبة

إجتماعياً لهذه الأبعاد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم الأكبر من بين الفروق ذات الدلالة، يليه ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً ثم ذوي نمط اللاكمالية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد التنظيم الذاتي (إدارة وقت التعلم – المراقبة الذاتية – التقييم الذاتي – إدارة إنفعالات التعلم – الدافعية الذاتية) تعزى لنمط الكمالية الأكاديمية لصالح ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً، حيث جاء الفرق بين متوسط ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً ومتوسط الكمالية المكتسبة إجتماعياً لهذه الأبعاد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم الأكبر من بين الفروق ذات الدلالة، يليه ذوي الكمالية المختلطة ثم ذوي نمط اللاكمالية.

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أوضحت تمايز أنماط الكمالية المختلفة في إرتباطها بالعديد من المتغيرات والمخرجات التكيفية مثل دراسات (Alden, et al., 1994; Bieling, et al., 2003; Fahim & Noormohammadi, 2014; Kljajic, et al., 2017; Jang & Park, 2017; Mills & Blankstein, 2000; Miquelon, et al, 2005; Ozer, et al., 2014; Shih, 2011; Shih, 2017; Sironic & Reeve, 2012; Vansteenkiste, et al., 2010)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى إرتباط أنماط الكمالية التكيفية بمظاهر التنظيم الذاتي المختلفة للتعلم.

وهذه النتائج في مجملها تظهر تدعيماً واضحاً لنموذج الكمالية ٢ X ٢ حيث تمايزت الأنماط الأربعة في علاقتها بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم مدعمة فروض النموذج، فتميز ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم في جميع أبعاده مقارنة بذوي نمط اللاكمالية يدعم الفرض الأول للنموذج؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كون الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً يضعون معايير شخصية مرتفعة للأداء سعون بشكل مستمر لبلوغها وهذا ما يجعلهم يظهرون مخرجات إيجابية وأكثر تكيفاً عند مقارنتهم باللاكماليين(Guadreau, 2016; 2013; Guadreau & Verner-Filion, 2012; Guadreau & Thompson, 2010).

كما دعمت هذه النتائج أيضاً الفرض الثاني للنموذج من خلال تميز ذوي نمط اللاكمالية بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم في جميع أبعاده مقارنة بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال كون الكمالية المكتسبة إجتماعياً تتضمن ضغوطاً كبيرة على الطالب الأمر الذي يجعلها ترتبط بالجوانب السلبية في المتغيرات

المختلفة ولذا فذوي هذا النمط من الكمالية أظهروا أقل مستوى من التنظيم الذاتي للتعلم، وهذا ما يؤكده Guadreau & Verner-Filion (2012) بأن الأفراد ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعيا يدركون أن قيمة ذواتهم وشعورهم بالإنتماء لبيئاتهم الإجتماعية يعتمد بشكل كبير على سعيهم وبلوغهم للمعايير القياسية التييحددها المجتمع لبلوغ الكمال. ولذا فمن المفترض أن يرتبط هذا النمط من الكمالية بالمخرجات السلبية مقارنة بالأنماط الأخرى للكمالية.

كما دعمت هذه النتائج الفرض الثالث للنموذج من خلال تميز ذوي الكمالية المختلطة بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم في جميع أبعاده مقارنة بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الكمالية المختلطة يتميزون بمستوى مرتفع من كمالية المعايير الشخصية ومستوى مرتفع من كمالية المخاوف التقويمية، ويبدو أن تأثير كمالية معايير الشخصية يقمع التأثير السلبي لكمالية المخاوف التقويمية، حيث يؤكد Hill & Davis (2014, 9) أن الكمالية المختلطة تتضمن مستوى مرتفع من كمالية المعايير الشخصية إلى جانب المستوى المرتفع لكمالية المخاوف التقويمية، ووجود هذا القدر المرتفع من التنظيم الداخلي للكمالية (معايير شخصية) ربما يضعف من التأثير السلبي لأبعاد التنظيم الخارجي للكمالية (مخاوف تقويمية).

كما أظهرت هذه النتائج تدعيماً جزئياً للفرض الرابع للنموذج، حيث أظهرت النتائج تميز الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم في أبعاد إدارة وقت التعلم والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي وإدارة إنفعالات التعلم والدافعية الذاتية مقارنة بالطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المختلطة، في حين تميز الطلاب ذوي الكمالية المختلطة بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم في أبعاد التخطيط وتحديد الأهداف والبحث عن المساعدة والإستخدام المرن لاستراتيجيات التعلم والتنظيم البيئي مقارنة بذوي الكمالية الموجهة ذاتياً، إلا أن هذا التميز لم يكن له دلالة إحصائية، بمعنى تقارب مستويات التنظيم الذاتي للتعلم في هذه الأبعاد بين الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً والطلاب ذوي الكمالية المختلطة، ويمكن تفسير ذلك من خلال إحتمالية وجود طلاب من ذوي الكمالية المختلطة في عينة البحث يرتفع لديهم مستوى كمالية المعايير الشخصيةكبعد من أبعاد الكمالية الأكاديمية وفي نفس الوقت يظهرون مستويات منخفضة من كمالية المخاوف التقويمية مقارنة بالطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتيا بشكل كامل مما أدى إلى تقارب متوسطات الطلاب ذوي الكمالية المختلطة مع الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً.

نتائج الفرض الخامس وتفسيراتها:

ينص الفرض الخامس في البحث الحالي على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الكمالية الأكاديميةفي أبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلىلدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة أبعاد مقياس الأهداف الشخصية المثلىالتي تعزى إلى نمط أو بروفيل الكمالية الأكاديمية لدى طلاب عينة البحث، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٢)، وجدول (٢٣):

جدول (٢٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الأهداف الشخصية المثلى

نمط الكمالية الأكاديمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	التحديد			التنافسية ذاتية المرجع		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٣,٣٢	٣,٨٧	٤٣	١٦,٢٠	١,٦٦
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	٧,٥٨	١,٧٨	٨١	٨,٤٩	٢,٠١
اللاكمالية	١٤٣	١٠,٩٨	٤,٣٠	١٤٣	١٢,٠٩	٤,١٦
الكمالية المختلطة	٥٥	١٢,٦٣	٣,١٩	٥٥	١٣,٢٠	٢,١٦
	التحدي			التحسين الذاتي		
الكمالية الموجهة ذاتياً	٤٣	١٤,٠٩	٣,٧٦	٤٣	١٤,٥١	٣,٩٠
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٨١	٨,٢٤	٢,١١	٨١	٨,٧٦	٢,٢٥
اللاكمالية	١٤٣	١١,٨٦	٤,٧٤	١٤٣	١١,٧٠	٤,٠٤
الكمالية المختلطة	٥٥	١٢,٩٤	٣,٦٧	٥٥	١٤,١٦	٢,٠٧

يتضح من خلال جدول (٢٢) تباين قيم متوسطات أبعاد الأهداف الشخصية المثلى بتباين نمط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث ولتوضيح دلالة هذه التباينات جاءت نتائج تحليل التباين كما يوضحها جدول(٢٣).

جدول (٢٣): دلالة الفروق في أبعادالأهداف الشخصية المثلىتبعاً لنمط الكمالية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
	التحديد			التنافسية ذاتية المرجع		
بين المجموعات	١١٦٨,٦٩	٣٨٩,٥٩	٣٠,٤٠**	١٨٣٦,٥٦	٦١٢,١٨	٦١,٦٦**
داخل المجموعات	٤٠٧٤,٣٦	١٢,٨١		٣١٥٦,٧٩	٩,٩٢	
المجموع الكلي	٥٢٤٣,٠٥	--		٤٩٩٣,٣٥	--	
	التحدي			التحسين الذاتي		
بين المجموعات	١٢٧٨,٤٠	٤٢٦,١٣	٢٧,٧٩**	١٣٧٠,١٠	٤٥٦,٧٠	٤٠,٣٣**
داخل المجموعات	٤٨٧٤,٧٢	١٥,٣٢		٣٦٠٠,٤٧	١١,٣٢	
المجموع الكلي	٦١٥٣,١٣	--		٤٩٧٠,٥٨	--	

****دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من خلال الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جميع أبعاد الأهداف الشخصية المثلى في المجال الأكاديمي تعزى إلى نمط الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث، حيث جاءت جميع قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات جميع أبعاد الأهداف الشخصية المثلى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١. ولتوضيح إتجاه هذه الفروق تم إجراء إختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٤).

جدول (٢٤): نتائج إختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات أبعادالأهداف الشخصية المثلىتبعاً لنمط الكمالية الأكاديمية

نمط الكمالية الأكاديمية	الكمالية الموجهة ذاتياً	الكمالية المكتسبة إجتماعياً	اللاكمالية	الكمالية الموجهة ذاتياً	الكمالية المكتسبة إجتماعياً	اللاكمالية
	التحديد			التنافسية ذاتية المرجع		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٥,٤٧**	--	--	٧,٧١**	--	--
اللاكمالية	٢,٣٣**	٣,١٣**	--	٤,١١**	٣,٦٠**	--
الكمالية المختلطة	٠,٦٨	٤,٧٨**	١,٦٥	٣,٠٠**	٤,٧١**	١,١٠
	التحدي			التحسين الذاتي		
الكمالية المكتسبة إجتماعياً	٥,٨٤**	--	--	٥,٧٤**	--	--
اللاكمالية	٢,٢٣*	٣,٦١**	--	٢,٨٠**	٢,٩٤**	--
الكمالية المختلطة	١,١٤	٤,٦٩**	١,٠٨	٠,٣٤	٥,٣٩**	٢,٤٥**

**دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال جدول (٢٤):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد جميع أبعاد الأهداف الشخصية المثلى تعزى لنمط الكمالية الأكاديمية لصالح ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً، حيث جاء الفرق بين متوسط ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً ومتوسط الكمالية المكتسبة إجتماعياً لجميع أبعاد الأهداف الشخصية المثلى الأكبر من بين الفروق ذات الدلالة، يليه ذوي الكمالية المختلطة ثم ذوي نمط اللاكمالية.

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أوضحت تمايز أنماط الكمالية المختلفة في إرتباطها بالعديد من المتغيرات والمخرجات التكيفية مثل دراسات (Bieling, et al., 2003; Chan, 2008; Eddington, 2014; Madigan, et al., 2017; Madjar, et al., 2015; Vansteenkiste, et al., 2010; Verner-Filion & Gaudreau, 2010)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى إرتباط أنماط الكمالية التكيفية بتبني الأهداف في السياق الأكاديمي.

وهذه النتائج في مجملها تظهر تدعيماً واضحاً لنموذج الكمالية ٢ X ٢ حيث تمايزت الأنماط الأربعة في علاقتها بأبعاد الأهداف الشخصية المثلى مدعمة فروض النموذج، فتميز ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً بمستوى مرتفع من التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع والتحسين الذاتي كأبعاد للأهداف الشخصية المثلى مقارنة بذوي نمط اللاكمالية يدعم الفرض الأول للنموذج؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كون الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً يضعون معايير شخصية مرتفعة للأداء يسعون بشكل مستمر لبلوغها وهذا ما يجعلهم يظهرون مخرجات إيجابية وأكثر تكيفاً عند مقارنتهم باللاكماليين (Guadreau, 2016; Guadreau & Verner-Filion, 2012; Guadreau & Thompson, 2010; 2013)، ومن المخرجات التكيفية والإيجابية التي يظهرها ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً قدرتهم على تحديد أهدافهم بشكل دقيق في المجال الأكاديمي وصياغتها بشكل يستثير التحدي لديه، فالمعايير المرتفعة للطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً تجعلهم يحددون أهدافهم بشكل دقيق ويتبنون الأهداف التي تستثير التحدي حتى يستطيعون بلوغ المعايير المرتفعة التي يضعونها لأنفسهم من تحقيق الكمال في الأداء، وهذا ما يؤكده Van Mierlo & Kleingeld (2010, 525) بأن مدى تحديد الهدف ومستوى صعوبته يؤثران بشكل كبير في مقدار الجهد الذي يبذله الفرد أثناء السعي نحو بلوغ هذا الهدف، فكلما كان الهدف محدد بشكل جيد وواضح ويتميز بمستوى صعوبة مرتفع كلما سعى الفرد إلى الأداء بأفضل ما لديه لبلوغ هذا الهدف. كما أن المعايير المرتفعة للطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً لبلوغ الكمال في الأداء تستثير قدرتهم التنافسية مع الذات وقدرتهم على تحسين الأداء بشكل ملحوظ، حيث تفرض عليهم المعايير المرتفعة للأداء استخدام أفضل الطرق التي تقلل الفجوات بين حالة المعطيات وحالة الهدف من أجل بلوغ هذه المعايير، ويؤكد Burns, et al. (2018, 59) على ذلك حين يشير إلى أنه من أبرز طرق تقليل الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب هو إنجاز الطالب وبلوغه معايير جديدة للأداء، ويعد وضع الأهداف الشخصية المثلى تجسيد لهذا الميكانيزم الذي من خلاله تقليص التباعد بين الأداء الحالي والأداء المرغوب. كما يؤكد Burns, et al. (2017, 116) على أن وضع الأهداف الشخصية المثلى يمثل الإستراتيجية التي من خلالها يدرك الطالب مساحات التحسين الذاتي في شخصيته والسعي لإنجازها وبلوغها ووضع معايير جديدة للتميز الشخصي.

كما دعمت هذه النتائج أيضاً الفرض الثاني للنموذج من خلال تميز ذوي نمط اللاكمالية بمستوى مرتفع من التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع والتحسين الذاتي

كأبعاد للأهداف الشخصية المثلى مقارنة بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال كون الكمالية المكتسبة إجتماعياً تتضمن ضغوطاً كبيرة على الطالب الأمر الذي يجعلها ترتبط بالجوانب السلبية في المتغيرات المختلفة ولذا فذوي هذا النمط من الكمالية أظهروا أقل مستوى في أبعاد الأهداف الشخصية المثلى، وهذا ما يؤكده نتائج بعض الدراسات التي توصلت ارتباط سلبي بين كمالية المخاوف التقويمية وبين بعض المؤشرات الذاتية والموضوعية المرتبطة بالإنجاز خاصة في المجال الأكاديمي والأهداف الشخصية (Blankstein & Winkworth, 2004; Campbell & Di Paula, 2002; Powers, Koestner, & Topciu, 2005).

كما دعمت هذه النتائج الفرضين الثالث والرابع للنموذج من خلال تميز ذوي الكمالية المختلطة بمستوى مرتفع من التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع والتحسين الذاتي كأبعاد للأهداف الشخصية المثلى مقارنة بذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً، ومن خلال تميز الطلاب ذوي الكمالية الموجهة ذاتياً بمستوى مرتفع من التحديد والتحدي والتنافسية ذاتية المرجع والتحسين الذاتي كأبعاد للأهداف الشخصية المثلى مقارنة بالطلاب ذوي الكمالية الأكاديمية المختلطة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الكمالية المختلطة يتميزون بمستوى مرتفع من كمالية المعايير الشخصية ومستوى مرتفع من كمالية المخاوف التقويمية، ويبدو أن تأثير كمالية المعايير الشخصية يقمع التأثير السلبي لكمالية المخاوف التقويمية، حيث يؤكد Hill & Davis (2014, 9) أن الكمالية المختلطة تتضمن مستوى مرتفع من كمالية المعايير الشخصية إلى جانب المستوى المرتفع لكمالية المخاوف التقويمية، ووجود هذا المستوى المرتفع من التنظيم الداخلي للكمالية (معايير شخصية) ربما يضعف من التأثير السلبي لأبعاد التنظيم الخارجي للكمالية (مخاوف تقويمية).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. الاهتمام بأنماط الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة لما لها من أثر فعال على قدرتهم على التنظيم الذاتي للتعلم وتبنيهم للأهداف الشخصية المثلى المرتبطة بالأداء الأكاديمي.

٢. توعية أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور بالآثار السلبية غير التكيفية لكمالية المخاوف التقويمية، حتى يدركون الأثار السلبية للضغوط التي يمارسونها على طلابهم وأبنائهم من أجل تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء.

٣. تصميم بيئات التعلم بطرق محددة الأهداف بشكل واضح وبطرق تستثير التحدي لدى الطلاب، مما يساعد على تقليل الأثار السلبية لدى الطلاب الذين يتميزون بالكمالية المكتسبة إجتماعيا.

٤. الإعتماد على طرق التقويم القائمة على الأساليب محكية المرجع لما لها من دور بالغ الأهمية في توجيه الطلاب خاصة ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً على الإعتماد على معايير ترتبط بذواتهم في تقييم أدائهم وعدم مقارنة أدائهم بالآخرين، مع مراعاة التدرج في مستويات المحكات المستخدمة حتى لا تمثل ضغوطاً على هؤلاء الطلاب.

٥. تنمية قدرة الطلاب ذوي الكمالية المكتسبة إجتماعياً على التنظيم الذاتي في التعلم من خلال عقد الدورات التدريبية التي تؤهلهم لذلك.

٦. حث الطلاب على أن يضعوا أهدافاً في السياق الأكاديمي نابعة ومشتقة من ذواتهم وغير مشتقة من المحيطين بهم.

المراجع

إسلام أنور عبد الغني، نسرين محمد سعيد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي ٢X٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣)، ٢-٨٣.

آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٢). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٣ (٣)، ١٢-٥٦.

أمال عبد السميع باظة (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية . *دراسات نفسية*، ٦(٣)، ٣٠٥-٣١١.

سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٥١، ١٣٤-١٦٧.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٤). الإرجاء الإيجابي والتنظيم الذاتي للتعلم. المؤتمر العلمي الرابع : التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديموقراطية، *كلية التربية ، جامعة المنوفية*، ٧٥-١٠٣.

عبد المطلب القريطي، داليا يسري الصاوي، سميرة محمد شند (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية لدى المراهقين. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤١، ٧٠٩-٧٤٨.

عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦). *الإحصاء البارمتري والإحصاء اللابارمتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد الدسوقي الشافعي (٢٠٠٨). البنية العاملية لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٣٨، ٢٣٢-٢٧٧.

محمد إبراهيم السيف (٢٠١٠). *المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي: منهج في علم الإجتماع وتحليل وظيفي للمجتمع وجروس علمية في التغير الإجتماعي والتربية الوطنية*. الرياض: دار الكتاب الجامعي.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. *المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بطنطا (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)*، ٣٦٣-٤٣٠.

منال محمود محمد مصطفى (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في علم النفس*، ١٣ (٤)، ٥٣٣-٦٣٣.

نجلاء نزار وداعة (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٢ (٢)، ٢٨٦-٣٠٦.

يوسف علي فهد الرجيب (٢٠٠٧). الدافعية للتحصيل وعلاقتها بقيمة الذات والكمالية لدى طلبة الجامعة. *دراسات الطفولة*، ٣٥ (١٠)، ١-٢٥.

Alden, L. E., Bieling, P. J., & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297–316. doi:10.1007/BF02357507.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/ intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). Springer Science.doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_8.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. InW.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, (2), 164-180.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 197–217). New York, NY: The Guilford Press.

Bembenutty, H. (2009). Self-regulation of homework completion. Psychology Journal, 6, 138–153.

Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M.M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163–178. doi:10.1016/S0191-8869(02)00173-3.

Bieling, P.J., Israeli, A.L.,&Antony, M.M.(2004).Is perfectionism good,bad,orboth?Examiningmodelsoftheperfectionismconstruct. *Pers.Individ.Dif*. 36, 1373–1385.doi:10.1016/S0191-8869(03)00235-6.

Blankstein, K. R., & Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: Relations with dysphoria and academic performance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, (4).

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. *The American Psychologist*, 50, 1003-1020.

Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. Vande Creek, & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A sourcebook*, vol. 17 (pp. 281–292). Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

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

Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students'academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57–72. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.02.001.

Campbell, J. D., & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 181–198). Washington, DC: American Psychological Association.

Carey, K. B., Neal, D. J., Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29, 253–260. doi:10.1016/j.addbeh.2003.08.001.

Chan, D.W. (2008). Perfectionism and goal Orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31, 9–17. doi: 10.1080/02783190802527331.

Clatworthy,J.,Buick,D.,Hankins,M.,Weinman,J.,&Horne,R. (2005). Theuseandreportingofclusteranalysisinhealthpsychology: a review. *J. Health Psychol.* 10, 329–358.doi:10.1348/135910705X 25697.

Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45 65–76. doi:10.1016/j.lindif.2015.12.002.

Cox, B.J., Enns, M.W., & Clara, I.P. (2002). Themultidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14, 365–373. doi:10.1037/1040-3590.14.3.365.

Crede, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337–346. doi:10.1016/j.lindif.2011.03. 002.

Crown, D. F., & Rosse, J. G. (1995). Yours, mine, and ours: Facilitating group productivity through the integration of individual and group goals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 64, 138-150.

Cumming, J., & Duda, J. L. (2012). Profiles of perfectionism, body-related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2 X 2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 729–738. doi:10.1016 /j.psychsport.2012.05.004.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp 209-251). New York: Academic Press.

Douilliez, C., & Lefevre, F. (2011). Interactive effect of perfectionism dimensions on depressive symptoms: A reply to Gaudreau and Thompson. *Personality and Individual Differences*, 50, 1147–1151. doi:10.1016/j.paid.2011.02. 005.

Eddington, K.M. (2014). Perfectionism, goal adjustment, and self-regulation: A short-term follow-up study of distress and coping. *Self and Identity*, 13, 197–213. doi: 10.1080/15298868.2013. 781740.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171–185.

Elliot, A. J., Mc Gregor, H., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.

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

Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed*). Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, USA: The Guilford press.

Fahim, M., & Noormohammadi, R.(2014). An investigation into perfectionism as a moderator of the links between language learning

styles and strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, (5), 1121-1131. doi:10.4304/jltr.5.5.1121-1131

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1991). Perfectionism, self-actualization, and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 147-160.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 12*(1), 61-68. doi:10.1016/0191-8869(91)90132-U

Flett, G. L., Russo, F. A., & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12, 163-179.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Dynin, C. (1994). Dimensions of perfectionism and Type A behavior. *Personality and Individual Differences*, 16, 477-485.doi:10.1016/0191-8869(94)90073-6.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472–495. doi:10.1177/0145445506288026.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2015).Measures of Perfectionism. In G. Boyle, D. Saklofske, & Mathews (Eds), *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (pp.595-618). London, England: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-386915-9.00021-8.

Franche, V., Gaudreau, P., & Miranda, D. (2012). The 2 X 2 model of perfectionism: A comparison across Asian Canadians and European Canadians. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 567–574. doi:10.1037/a0028992.

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

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126. doi: 10.1016/0191-8869(93)90181-2.

Graham, S., & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. In K. R. Wentzel &A. Wigfi eld (Eds.),

Handbook of motivation at school (pp. 11–34). New York: Routledge.

Gaudreau, P. (2012). A methodological note on the interactive and main effects of dualistic personality dimensions: An example using the 2 X 2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 52, 26–31. doi.10.1016/j.paid.2011.08.022.

Gaudreau, P. (2013). The 2 X 2 model of perfectionism: Commenting the critical comments and suggestions of Stoeber (2012). *Personality and Individual Differences*, 55, 351–355. doi:10.1016/j.paid.2013.03.021.

Gaudreau, P. (2015). Self-assessment of the four subtypes of perfectionism in the 2 ×2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 84, 52–62. doi:10.1016/j.paid.2014.10 .039.

Gaudreau, P. (2016). The 2 × 2 model of perfectionism in sport, dance, and exercise. In A. P. Hill (Ed.), *the psychology of perfectionism in sport, dance, and exercise*(pp. 174-200). London: Routledge.

Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2 X 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532e537. doi:10.1016/j.paid.2009.11.031.

Gaudreau, P., & Verner-Filion, J. (2012). Dispositional perfectionism and well-being: A test of the 2 × 2 model of perfectionism in the sport domain. *Sport Exercise and Performance Psychology*, 1, 29–43. doi:10.1037/a0025747.

Gong, X. Fletcher, K. L.& Paulson, S. E. (2017). Perfectionism and emotional intelligence: A test of the 2 × 2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences,* 106, 71–76. doi:10.1016/j.paid.2016.10.015.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.

Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here.In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol 7 (pp. 21–49).Greenwich, CT: JAI Press.

Hassan1, H.K., Abd-El-Fattah, S.M., Abd-El-Maugoud, M.K., & Badary, A.H. (2012). Perfectionism and performance expectations at university: Does gender still matter? *European Journal of Education and Psychology*, 5, (2), 133-147.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456

Hill, A. P. (2013). Perfectionism and burnout in junior soccer players: A test of the 2 X 2 model of dispositional perfectionism. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 18–29.

Hill, R. W., McIntire, K., & Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the Big Five factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 257–270.

Hill, R. W., Huelsman, T. J., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584–589. doi:10.1016/j.paid.2009.12.011.

Hill, A. P., & Davis, P. A. (2014). Perfectionism and emotion regulation in coaches: A test of the 2 X 2 model of dispositional perfectionism. *Motivation and Emotion*, 1–12. doi:10.1007/ s11031-014-9404-7.

Hoyle, R. H & Davisson, E. K. (2011). Assessment of Self-Regulation and Related Constructs: Prospects and Challenges. *Paper presented at the National Research Council Board on Testing and Assessment Workshop on Assessment of 21st Century Skills*, Irvine, CA, January(2011).

Hrabluik, C., Latham, G. P., & McCarthy, J. M (2012). Does Goal Setting Have a Dark Side? The Relationship between perfectionism and maximum versus typical employee performance. *International Public Management Journal*, 15(1), 5-38. doi: 10.1080/10967494.2012.684010.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422–449. doi:10.1037/a0018947.

Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: A review of the qualitative research. *Stress and Health*, 29, 275–285. doi:10.1002/smi.2465.

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. doi:10.1016/j.lindif.2017.06.004.**

Koup, R. G. (2003). Personal Best. *Home Health Care Management & Practice*, 16,(1), 8-11. doi: 10.1177/1084822303256438

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.doi:10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x.

Inglés, C., García-Fernández, J. M. Vicent, M., Gonzálvez, C.,&Sanmartín, R. (2016). Profiles of Perfectionism and School Anxiety: A Review of the 2 X 2 Model of Dispositional Perfectionism in Child Population. *Front. Psychol*, 7 (1403), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01403.

Jang, H., & Pak, S. (2017). Perfectionism and high school adjustment: self-directed learning strategies as a mediator. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7,(1), 63-78. doi : 10.18401/2017.7.1.6.

Li, X., Hou, Z.-J., Chi, H.-Y., Liu, J., & Hager, M. J. (2014). The mediating role of coping in the relationship between subtypes of perfectionism and job burnout: A test of the 2 X 2 model of perfectionism with employees in China. *Personality and Individual Differences*, 58, 65–70. doi:10.1016/j.paid.2013.10. 007.

Liem, G. A., Ginns, P., Martin, A. J., Stone, B. & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction,* 22, 222-230. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.11.003.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3 X 2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise,* 28, 120-124. doi:10.1016/j.psychsport.2016.10.008.

Madjar, N. Voltsis, M. & Weinstock, M. P. (2015). The roles of perceived parental expectation and criticism in adolescents' multidimensional perfectionism and achievement goals. *Educational Psychology,* 35, (6), 765–778. doi:10.1080/01443410.2013.864756.

Mallinson-Howard, S. H., Knight, C. J., Hill, A. P., & Hall, H. K. (2018). The 2 × 2 model of perfectionism and youth sport

participation: A mixed-methods approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 1-43. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.02.011.

Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 803–825. doi:10.1348/000709905X55389.

Martin, A. J., & Liem, G. A. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 265–270. doi:10.1016/j.lindif.2010.01.001.

Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016a).The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: a longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36, (7), 1285–1302. doi:10.1080/01443410.2015.1093606.

Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016b).The role of personal best (PB) goal setting in students academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222–227, doi:10.1016/j.lindif.2015.12.014.

Masuda, A. D., Thomas, D. K., Shoptaugh, C. F., & Minor, K.A. (2010). The Role of a Vivid and Challenging Personal Vision in Goal Hierarchies. *The Journal of Psychology*, 144, (3), 221-42.

Mills, J.S., & Blankstein, K.R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.

Midgley, C, Kaplan, A, Middleton, M, Maehr, M. L. (1998) Manual For The Patterns Of Adaptive Leering Scales (PALS). 2000: Copyright The University of Michigan. scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*. 23, 113-131.

Miquelon, P., Vallerand, R. J, Grouzet, M.E. & Cardinal, G. (2005) Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *PSPB*, 31 (7), 913-924. doi: 10.1177/0146167204272298.

Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology:*

Handbook of basic principles (pp. 329-360). New York, NY, US: Guilford Press.

Morse, L. W., & Morse, D. T. (1995). The influence of problem-solving strategies and previous training on performance of convergent and divergent thinking. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 341–348.

O'Connor, R. C., & Forgan, G. (2007). Suicidal thinking and perfectionism: The role of goal adjustment and behavioral inhibition/activation systems (BIS/BAS). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 321-341. doi.10.1007/s10942-007-0057-2.

Ozera, B. U., O'Callaghanb, J., Bokszczaninc,A., Edererd, E.,&Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination.*British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 1-11.doi: 10.1080/03069885.2014.896454

Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-effi cacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia,* 45, 211–221.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.*), Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & Mc Keachie, W. J. (1991). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement,*53, 801–813.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.249–284). San Diego, CA: Academic Press.

Powers, T. A., Koestner, R., & Topciu, R. A. (2005). Implementation intentions, perfectionism and goal progress: Perhaps the road to hell is paved with good intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 902–912.doi: 10.1177/0146167204272311.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037110003-066X.55.1.68.

Recksiedler,C., Settersten, R. A., Geldhof, G. J., &Hooker, K. (2018).Stable goals despite economic strain: Young adults' goal appraisals across the Great Recession. *International Journal of Behavioral Development,* 1–10. doi: 10.1177/0165025418798494.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387. doi.10.1037/a0026838.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 183–196.

Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, &M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). San Diego, CA: Academic.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Emotion in education. *Educational Psychologist*, 3, 67–68.

Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese Eighth-Grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104, 131–142. doi:10.1080 /00220670903570368.

Shih, S. (2017).Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research*, 110 (4), 415–424.doi:10.1080/00220671.2015.1108278

Shim, S.S., & Fletcher, K.L. (2012). Perfectionism and social goals: What do perfectionists want to achieve in social situations? *Personality and Individual Differences*, 52, 919–924. doi:10.1016/j.paid.2012.02.002.

Sironic, A., & Reeve, R. A. (2012). More evidence for four perfectionism subgroups. *Personality and Individual Differences,* 53, 437–442. doi:10.1016/ j.paid.2012.04.003.

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.

Speirs-Neumeister, K.L., Fletcher,K. L., & Burney, V.H. (2015).Perfectionism and achievement motivation in high-

ability students: an examination of the 2X2 model of perfectionism. *J. Educ. Gifted* 38, 215–232. doi: 10.1177/0162353215592502.

Stoeber, J. (2012).The 2 X 2 model of perfectionism: A critical comment and some suggestions. *Personality and Individual Differences,* 53, 541–545. doi:10.1016/j.paid.2012.04.029.

Stoeber, J. (2014). How Other-Oriented Perfectionism Differs from Self-Oriented and Socially Prescribed Perfectionism. *J Psychopathol Behav Assess*, 36, 329–338. doi:10.1007/s10862-013-9397-7.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319. doi:10.1207/ s15327957pspr1004_2.

Stoeber, J., Davis,C. R., Townley, J. (2013). Perfectionism and workaholism in employees: The role of work motivation. *Personality and Individual Differences,* 55, 733–738. doi:10.1016/j.paid.2013.06.001.

Stoeber, J., & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences,* 104, 379–386. doi:10.1016/j.paid.2016.08.039.

Stoeger, H., & Ziegler, A. (2011). Self-regulatory training through elementary-school students' homework completion. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 87-101). New York: Routledge.

Trope, Y. & Lieberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review,* 110, 403–421.

Trumpeter, N., Watson, P. J., & O'Leary, B. J. (2006). Factors within multidimensional perfectionism scales: Complexity of relationships with self-esteem, narcissism, self-control, and self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 41, 849-860. doi:10.1016/j.paid.2006.03.014

Van Mierlo, H. & Kleingeld, A. (2010). Goals, Strategies, and Group Performance: Some Limits of Goal Setting in Groups. *Small Group Research*41(5) 524–555. doi: 10.1177/1046496410373628.

Vansteenkiste, M. Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E.L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism

and educational outcomes. *Motiv Emot*, 34, 333–353. doi 10.1007/s11031-010-9188-3.

Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181–186. doi:10.1016/j.paid.2010.03.029.

Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (2002). *For those administering the learning and study strategies inventory.* 2th ed. H & H Publishing Company, available at: www.Hhpublishong.com.access

Wicks, D. G. (1997). The relationship among personality traits, self-efficacy, and personal-best performance in elite American pole vaulters. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 57, 47-67.

Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes from. In B. J. Zimmerman& D. H. Schunk (Eds). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.*(Pp.33–48). New York: Routledge. doi/10.4324/9780203839010.ch3.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.

Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 304–324.

Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy.*Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34, 635–658.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.749-768). San Diego, CA, US: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50052-4.

Zimmerman, B. J. (1998). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. doi:10.1037//0022-0663.81.3.329.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San

Diego, CA: Academic Press.doi:10.1016/B978-012109890-2/50052-4.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64–72.

Zimmerman, B. J. (2013).From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147,doi: 10.1080/00461520.2013.794676.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. (2011). Self-Regulated Learning and Performance:An Introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman& D. H. Schunk (Eds). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.*(pp. 1–15). New York: Routledge.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-Regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC).* Virginia Commonwealth University.

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد بروفيلات (أنماط) الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب جامعة القصيم في ضوء النموذج النموذج الرباعي (٢X٢)، وكذلك تحديد نسب إنتشار هذه البروفيلات لدى طلاب جامعة القصيم والتعرف على دلالة الفروق بينها، فضلا عن التعرف على الإسهامات النسبية لبعدي الكمالية الأكاديمية (المعايير الشخصية–المخاوف التقويمية) في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم و بأبعاد تبني الأهداف الشخصية المثلى لدى طلاب جامعة القصيم. وتكونت عينة البحث من ٣٢٢ طالباً من طلاب جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس مقياس الكمالية (إعداد Hewitt & Flett, 1991، وتعريب الباحث)، مقياس الأهداف الشخصية المثلى (إعداد Martin, 2006، وتعريب الباحث)، ومقياس مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد الباحث). وأسفر البحث عن العديد من النتائج من أهمها، أن طلاب الجامعة يظهرون أربعة بروفيلات متباينة للكمالية الأكاديمية في ضوء التفاعل بين بعدي الكمالية (كمالية المعايير الشخصية– كمالية المخاوف التقويمية)، كما تباينت نسب إنتشار بروفيلات الكمالية الأكاديمية المميزة لدى طلاب الجامعة كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بينها لصالح نمط اللاكمالية حيث كان هذا البروفيل هو الأكثر إنتشاراً، كما أوضحت النتائج أن جميع إسهامات كمالية المعايير الشخصية كبعد من أبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كانت جميعها إيجابية، في حين كانت جميع إسهامات كمالية المخاوف التقويمية كبعد من أبعاد الكمالية الأكاديمية في التنبؤ بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم كانت جميعها سلبية. وقد تم تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها.

Abstract

The study aimed to determine Academic perfectionism profiles discriminating of university students in the light of quadripartite model (2X2), and determine the relative contributions of Academic perfectionism dimensions in prediction of self-regulation of learning and personal best goals, 322 male Students completed perfectionism scale (by Hewitt & Flett, 1991), personal best goals scale (by Martin, 2006) and self-regulation of learning scale (by researcher). The results of cluster analysis showed that four profiles discriminating of university students: non perfectionism, self-oriented perfectionism, socially-prescribed perfectionism and mixed perfectionism, and there arepositive significant relative contributions of self-oriented perfectionism in prediction of self-regulation of learning and personal best goals, and negative significant relative contributions of socially-prescribed perfectionism in prediction of self-regulation of learning and personal best goals. Some recommendations were introduced depending on the obtained results.