نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. هدي محمد السيد أبو العزم*

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التحقق من مدى ملائمة نموذج تحليل المسار المقترح لبيانات العينة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، وتكونت عينة البحث من ٣٥٢ طالب وطالبة (١٣٤ذكرًا، و٢١٨ أنثى) بجميع الفرق الدراسية بكلية التربية - جامعة الإسكندرية، بمتوسط عمري ١٩,٧٩، وانحراف معياري ١,٣٩، واستخدم في جمع البيانات مقياس الكمالية لشباب الجامعة إعداد (سميرة محمد إبراهيم شند، وأحمد السيد عبد المنعم، ودعاء إبراهيم عبداللاه صالحين/٢٠١٧م)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية إعداد الباحثة، ومقياس الإرجاء الأكاديمي إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود تأثير إيجابي مباشر للكمالية على الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية، ووجود تأثير إيجابي مباشر للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية، كما كشفت نتائج البحث عن الدور الوسيط الذى يلعبه الإرجاء الأكاديمي بين الكمالية وإعاقة الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الكمالية - الإرجاء الأكاديمي - إعاقة الذات الأكاديمية - طلاب كلية التربية.

Modeling the Causal relationships between perfectionism, Academic Procrastination, and Academic Self-Handicapping among student of the Faculty of Education - Alexandria University

Dr. Huda Mohammed Elsaied Abo Elazm

Abstract

The current research aimed at verifying, the fit of the proposed path analysis model for the sample data in the light of the theoretical frameworks and the results of the previous study, and to study the direct and indirect effects of variables perfectionism, Academic Procrastination, and Academic Self-Handicapping. The sample of the research consisted of 350 (134 Male and 218 Female) students of all years of bachelor study at the faculty of education, with a mean age of 21.52 and a standard deviation of 0.679. The data was collected through perfectionism scale prepared by (Shand, Abd Elmoneim, & Salehin, 2017), Academic Procrastination scale prepared by the researcher, and Academic Self-Handicapping scale prepared by the researcher. The results showed that: There was a significant positive direct effect of perfectionism on Academic Procrastination, and Academic Self-Handicapping. Also, there was a significant positive direct effect of, Academic Procrastination on Academic Self-Handicapping. Lastly, it was seen that Academic Procrastination play partial mediation role in the relationship between perfectionism and Academic Self-Handicapping.

Keywords: perfectionism- Academic Procrastination- Academic Self-Handicapping- Students of the Faculty of Education

◆ مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية - جامعة الإسكندرية

مقدمة

يعد الشباب الجامعي من أهم شرائح المجتمع، باعتبارهم ثروة لكل أمة تنشد التقدم والإزدهار، فهم مصدر بناء الحضارات وصناعة الآمال وطاقة حيوية متدفقة لها القدرة على رسم ملامح المستقبل، وذلك لإمتلاكهم طاقات علمية، وصحية، ونفسية، تؤهلهم للعب هذا الدور، لذلك فهم يتطلعون إلى مستقبل مزدهر مكلل بالنجاح والسعادة، ومنزلة إجتماعية مرموقة، وحياة إقتصادية رغدة، وقد يصل الأمر بهم إلى مرحلة الكمالية في شتى جوانب حياتهم. فالكمالية تعني الوصول إلى أعلى قمم الأشياء التي يطمح اليها الفرد لبلوغ أسمي الأهداف، لذا تُعد الكمالية من أهم السمات الانفعالية التي تؤثر على أداء الشباب الجامعي لما تفرضه من أهداف ومعايير عالية للأداء والالتزام الصارم بها والتطلع إلى التفوق وفحص النتائج والتدقيق فيها، ويرتبط هذا الميل بتطلعات الطلاب إلى الأداء الجيد في كافة المجالات بصفة عامة وفى المجال الأكاديمي بصفة خاصة.

هذا وقد لا يكون تأثير الكمالية إيجابياً دائما فقد تؤثر الكمالية تأثيراً سلبياً علي حياة الطلاب عندما يجدوا أنفسهم غير قادرين على بلوغ غياتهم وهذا يتفق مع نتائج دراسة Ashby, Slaney, Noble, Gnilka, & Rice (2012) والتي توصلت إلى ارتباط الكمالية بعلاقات سالبة مع جودة الحياة، والتكيف النفسي لدي الطلاب مرتفعي الكمالية. ودراسة Tajana, Majda, & Lana (2018) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الكمالية اللاتكيفية وتنمية التدفق الأكاديمي للطلاب الجامعيين. فالشخص الكمالي كما أشار كلا من Flett & Hewitt (2002,5) هو من يسعي دومًا إلى أن يكون أداؤه كاملًا تامًا في جميع مجالات حياته.

وعليه فإن الطالب الجامعي عندما يشعر بأنه غير قادر على تحقيق أهدافه والوصول إلى ما يرنو إليه من كمال يتولد لديه شعور بالخوف والفشل وعدم القدرة على الأداء الجيد وبالتالي يلجأ إلى إتباع بعض السلوكيات مثل المماطلة، والتأخر في أداء الواجبات والمهمات الدراسية والأكاديمية، وعدم الالتزام بالمواعيد المحددة وهذا ما يعرف بالإرجاء الأكاديمي السلبي.

فالإرجاء الأكاديمي يمكن أن يتجلى من خلال مؤشراتٍ معينة مثل تأخر البدء في المهمة التي يتعين القيام بها، القيام بعمل أشياء أخرى أكثر متعة بدلا من إنجاز المهمة المكلف بها، عدم الإلتزام بالخطة الزمنية الموضوعة لإنهاءِ المهمة المطلوب القيام بها. (Santosa, 2017, 68)

والتعريف الأكثر قبولاً واستخداما للإرجاء الأكاديمي هو تأجيل متعمد للعمل الذي يجب أن ينجز (Schraw,Wadkins&Olafson, 2007,12).

وبمراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة تبين انتشار ظاهرة الإرجاء الأكاديمي السلبي بين طلاب الجامعة حيث توصلت نتائج دراسة(AlQudah, Alsubhin, & AL Heilat, (2014 إلى انتشار هذه الظاهرة بين طلاب الجامعة والتي بلغت ٨٣٪، ودراسة (2017) He التي أوضحت أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة قد بلغت ٩٧٪، بينما توصلت دراسة سميرة ميسون، وأسماء خويلد، ورحيمة قبائلي (٢٠١٨) إلى أن نسبة الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة قد بلغت ٥٧٪.

لذا يعُد الإرجاء الأكاديمي من أهم المشكلات الشائعة لدى كثير من طلاب الجامعة حيث تتعدد صوره وتختلف مظاهره، وبالرغم من أن الإرجاء قد ينطوي على جانب إيجابي إذا كان مخططا له مسبقا ويتم ضمن حدود معينة، ولكن إذا تجاوز هذه الحدود وبلغ حده الأقصى فأنه سيعوق أداء الفرد، وينعكس سلبيا على جميع مظاهر حياته، فقد توصلت دراسة AlQudah, Alsubhin, & AL Heilat, (2014) إلى وجود علاقة عكسية بين الإرجاء الأكاديمي وكفاءة الذات، ودراسة Santosa (2017) التي أظهرت وجود علاقة سلبية بين أساليب اتخاذ

القرار والإرجاء الأكاديمي، بينما توصلت نتائج دراسة Yilmaz (2017) إلى وجود علاقة سالبة بين الإرجاء الأكاديمي وأداء الاختبارات والمهمات الأكاديمية.

علاوة على إرتباط الإرجاء الأكاديمي إيجابياً بإعاقة الذات فالطلاب المرجئون أكاديميا يكون لديهم إعاقة ذات مرتفعة، فقد قام Akça (2012) بإجراء دراسة بهدف التعرف على نوع العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات والنجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٣ طالبًا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي، واوصت الدراسة بضرورة وعي الطلاب بمسئولياتهم، وأن يؤدوا المهمات الأكاديمية في الوقت المحدد لها، وأن يطوروا عادات ومهارات الدراسة بشكل منهجي ليكونوا ناجحين أكاديميًا.

ومن ناحية أخرى ترتبط الكمالية إيجابياً بإعاقة الذات فنتيجة لصعوبة وصول الشباب الجامعي إلى مرحلة الكمالية وعدم القدرة على تحقيق الأهداف التي يضعونها لأنفسهم يتولد لديهم الشعور بالفشل، ولحماية أنفسهم من التأثيرات السالبة للفشل يقومون بإعاقة ذواتهم، فقد قام Karner-Hululeac (2014) بدراسة بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية وإعاقة الذات لدي عينة مكونة من ١٣٦ طالبًا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الكمالية وإعاقة الذات وأن السبب الرئيسي الذي يدفع الطلاب إلى إعاقة ذاتهم هو حماية لذواتهم من الأثار السلبية للفشل.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة أثناء عملها بالجامعة، وتفاعلها مع الطلبة ظهور وتكرار بعض المظاهر السلوكية التي تميزت بعضها بقيام الطلاب بتأجيل إنجاز المهمات والواجبات حتى اللحظات الأخيرة، اللهو وإضاعة الوقت، عدم الاستعداد الجيد للاختبارات، المماطلة في إتمام البحوث الدراسية، عدم الالتزام بتقديم الأعمال في الوقت المحدد لها، بينما تميزت بعض السلوكيات الأخرى بالتجنب المستمر للظروف التي قد تكون صعبة وتحتاج إلي بذل الجهد، حيث يبحث الطالب عن المواقف التي تكون إحتمالية النجاح فيها مرتبطة بتقدير الذات أكثر من بذل جهد حقيقي ملموس، بحيث يفسر الفشل في هذه المواقف أو المهام بعيدا عن ذاته، كما يفسر النجاح في نفس الوقت رغم وجود بعض المعوقات بأنه يرجع إلي قدراته الذاتية، فهم يريدون أن يتقبلوا الإخفاق المحتمل إذا أمكنهم تبريره.

مما دفع الباحثة إلى البحث عن العوامل التي من شأنها أن تثير مثل هذه السلوكيات، وبمراجعة الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الإرجاء الأكاديمي، تبين أن الكمالية من الأسباب التي تؤدي إلى الإرجاء. والتي توصف بأنها سمة للشخصية تتميز بالسعي نحو الكمال، ووضع معايير عالية للأداء، وتتزامن مع الميول للتقييمات الناقدة بشكل كبير لأداء الفرد (Hashemi & Latifian,2014,509-510).

وقد اتفق هذا مع نتائج الدراسات التي أكدت على أن الكمالية تنبئ بالأرجاء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فقد قام Ana, Gabrijela & Anita (2019) بدراسة بهدف التعرف على نوع العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي ومتغيرات آخري لدى عينة مكونة من ٢٧٧ طالب وطالبة من طلاب الجامعة وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الكمالية اللاتكيفية والإرجاء الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين الكمالية التكيفية والإرجاء الأكاديمي، وكذلك أكدت الدراسة على أن الكمالية سواء كانت تكيفية أو لاتكيفية تسهم في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي.

وكذلك تُعد الكمالية من العوامل التي تؤثر في إعاقة الذات الأكاديمية والتي تعد من أبرز المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والتي تنقسم إلي نمطين أساسيين هما الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية فالكمالية اللاتكيفية تؤدي إلى تجنب الفرد للمهام وتوقع الفشل واختلاق الأعذار التي يكون لها تأثيرات سلبية على الذات، حيث يتوقع الكماليون اللاتكيفيون أن أي أداء شخصي يقل عن المعايير المثالية ليس جيداً بما يكفي للحفاظ على تقدير الذات، ومن المتوقع أن يتسبب في الإنتقاد والرفض الإجتماعي، لذا يلجئون إلي استخدام سلوك إعاقة الذات من أجل الحفاظ علي تقديرهم لذواتهم.

وقد اتفق هذا مع نتائج دراسة (2006) Rihtaric & Kamenov والتي طبقت على عينة مكونة من ٣٣٧ طالبا من طلاب الجامعة الأوكرانية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الكمالية اللاتكيفية - السلبية - والإعاقة الذاتية كما أكدت الدراسة على أن الطلاب ذوي الكمالية السلبية المرتفعة كانوا أكثر إعاقة لذواتهم. وكذلك أكدت نتائج دراسة (2010) Niknam, Hosseinian, & Yazdi, والتي أجريت على ٣٦٠ طالبا إيرانيا من طلاب الفرقة الثالثة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين إعاقة الذات ومعتقدات الكمال السلبية، ووجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات ومعتقدات الكمال الإيجابية، وكذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بإعاقة الذات في ضوء معتقدات الكمال الإيجابي والسلبي.

وينظر للإرجاء على أنه سلوك مسبب لإعاقة الذات التي ينتج عنها إهدار للوقت وضعف للأداء الأكاديمي فإعاقة الذات تعد وسيلة لحماية تقدير الذات من التأثيرات السالبة للفشل، بالإضافة إلى ان الإستخدام المستمر لإعاقة الذات يمثل آلة تدمرية للذات لأنه يشجع على عدم تحمل المسئولية، وعدم الرغبة في بذل الجهد، واستغلال الصلاحيات المتاحة لتحقيق النجاح وتبرير الفشل وهذا ما أكدته دراسة(2019)Yıldırım &Demir والتي هدفت إلى التعرف على النسبة التي يسهم بها الإرجاء الأكاديمي ومتغيرات آخري في التنبؤ بإعاقة الذات لدى الطلاب الجامعيين، وأجريت الدراسة على ٨٠١ طالب من طلاب الجامعة وأظهرت النتائج أن الإرجاء الأكاديمي قد مثل أكثر المتغيرات إسهاما في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الكمالية من العوامل المساعدة في انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة، كما تُعد من الأسباب المؤدية إلى إعاقة الذات الأكاديمية، وأن معظم الدراسات قد اهتمت بدراسة العلاقات الارتباطية البسيطة - في حدود علم الباحثة - بين الكمالية ومتغيرات البحث وقلت الدراسات التي اهتمت بدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي تربطٍ بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لذلك تقترح الباحثة نموذجا لتحليل المسار لدراسة العلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية كدراسة مكملة للدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث، وكذلك التحقق من مدى ملائمة النموذج المقترح للنموذج النظري.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مدي ملائمة نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر للكمالية على الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟

٤- هل يوجد تأثير مباشر للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟

٥- هل يوجد تأثير غير مباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟

أهداف البحث

١- التعرف على مدى مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية، لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٢- التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٣- التعرف على الدور الذي يلعبه الإرجاء الأكاديمي كمتغير وسيط بين الكمالية وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث

١- أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث، حيث يشكل طلاب الجامعة اللبنة الأساسية في تقدم أي مجتمع ورقيه، لذا كان من الضروري الاهتمام بهذه الفئة العمرية ودراسة المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر فيها سلبًا.

٢- بناء نموذج للعلاقات السببية، والتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية وبالتالي إمكانية الاعتماد على مسارات النموذج في توجيه الدراسات المستقبلية الخاصة بتلك المتغيرات.

٣- إثراء للأدب الخاص الذي يبحث في العلاقات السببية والذي يوفر فهمًا أعمق للكيفية التي تربط المتغيرات بعضها بالبعض.

٤- تقديم أداه عملية مضبوطة لقياس الإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٥- لفت انتباه القائمين بالعملية التعليمية لما تحدثه الكمالية من تأثيرات سلبية على حياة الطلبة الدراسية، ومن ثم السعي لتنفيذ برامج إرشادية ومعرفية وسلوكية للتخفيف من هذه التأثيرات السلبية.

حدود البحث

١- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على الكمالية، الإرجاء الأكاديمي، إعاقة الذات الأكاديمية.

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨م.

٤- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طلبة وطالبات كلية التربية بجميع الفرق الدراسية.

مصطلحات البحث

الكمالية Perfectionism

تُعرف بأنها: رغبة الفرد المستمرة في تحقيق أعلى مستويات الأداء مدفوعًا بحاجته لاستحسان الآخرين له وتجنب نقدهم نتيجة لأفكار وسواسية تسلطية بداخلة وتتضمن الكمالية شقين إحداهما تكيفي وآخر لا تكيفي (سميرة محمد إبراهيم شند، وأحمد السيد عبد المنعم، ودعاء إبراهيم عبد اللاه ،٢٠١٧، ٤٣٨). وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على عبارات مقياس الكمالية للشباب الجامعي.

الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination

يُعرف بأنه: ميل الطالب الجامعي إلى تأجيل القيام بالواجبات الدراسية والمهمات الأكاديمية المكلف بها حتى اللحظات الأخيرة، والمماطلة في أدائها وعدم إنهائها في الوقت المحدد، بالإضافة إلى الشعور بالضيق وعدم الإرتياح. ويعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على عبارات المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

إعاقة الذات الأكاديمية Academic Self-Handicapping

تُعرف بأنها: ميل الطالب الجامعي إلى وضع إعذار مسبقة لسبب الفشل الذي يتوقع حدوثه في المستقبل وذلك من اجل الإبتعاد عن مسئولية الفشل، وعدم وضع اللوم على أدائه وإنما على الأسباب والظروف التي قد ترافق الأداء الأكاديمي أثناء الدراسة. وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على عبارات المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الإطار النظري

أولا: الكمالية Perfectionism

إن التطلع إلى الكمال له مكانة أساسية ومحورية في علم النفس الفردي، فأن السعي للكمال والرغبة في إنجاز الأهداف هي شيء صحي وضروري وتكيفي، كما أن هناك تطلعا غير صحي أو لا تكيفي يحدث عندما يكون لدى الفرد توقعات غير واقعية تعوق إنجاز الهدف، فالكمالية هي مكون إنساني في ذاته باعتبارها سلاحًا ذوحدين أو عملية ذات وجهين، فهي طاقة أو قوة مشجعة دافعة يجب أن توضع في مسار إيجابي بدلا من اعتبارها اضطرابا يجب السيطرة عليه، وهي بوجهها السوي واللاسوي موجودة لدى كل فرد بدرجة أو بأخرى.

مفهوم الكمالية

يذكر جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٣، ٢٦٩٨) في معجم علم النفس أن الكمالية هي ميل قهري لمطالبة الذات ومطالبة الآخرين بأعلى مستوى من الأداء أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف على الأقل.

ويشير Stoeber & Childs (2010,584) إلى أن الكمالية سمة شخصية تتطلب من الفرد بلوغ معايير وأهداف عالية للأداء، وتكون مصحوبة بتقييمات نقدية مبالغة للذات، بالإضافة إلى الشعور بالخوف من الفشل.

ويعرفها مصطفى علي رمضان مظلوم (٢٠١٣، ١٥) بأنها اتجاه نحو وضع مستويات مرتفعة للذات والآخرين، والمطالبة بتحقيقها فإذا كانت هذه المستويات معتدلة بصورة واقعية كانت الكمالية سوية أو تكيفية، أما إذا كانت هذه المستويات غير واقعية كانت الكمالية عصابية أو لا تكيفية.

وتذكر Karner-Hululeac (2014,434) أن الكمالية بناء حيوي ينطوي على معايير عالية التحقيق بالنسبة للفرد وبالنسبة للأخرين.

وتُعرفها بشرى إسماعيل أحمد أرنوط (٢٠١٦، ٩) بأنها ميل الفرد لوضع مستويات عالية وبشكل مبالغ فيه لأدائه ولأداء الآخرين والاهتمام الزائد بالأخطاء، وإدراكه للضغط من توقعات الوالدين ونقدهم لأدائه، والحاجة لاستحسان الآخرين وقبولهم لأدائه، والميل للتنظيم والتخطيط المفرط، والسعي الدؤوب للتميز.

بينما تعرفها أميمة عبد العزيز محمد سالم (٢٠١٦، ٦٧) بأنها وضع معايير مرتفعة بشدة للذات والسعي المستمر لتحقيق هذه المعايير، وإذا كانت هذه المعايير تتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد فيساعد ذلك الكمالي في تحقيق هذه المعايير فتظهر الكمالية التكيفية، أما وإذا كانت هذه المعايير لا تتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد فيساعد ذلك الكمالي في عدم تحقيق هذه المعايير فتظهر الكمالية اللاتكيفية.

ويشير Tadik, Akca, & Uçak-Azboy, (2017,84) أن الكمالية هي قدرة الفرد على القيام بعمل ما على أكمل وجه، ويتطلب ذلك تحقيق معايير عالية مرتبطة بأداء الفرد.

ويذكر كل من سميرة محمد إبراهيم شند، وأحمد السيد عبد المنعم، ودعاء إبراهيم عبد اللاه (٢٠١٧، ٤٣٨) أن الكمالية هي رغبة الفرد المستمرة في تحقيق أعلي مستويات الأداء مدفوعاً بحاجته لإستحسان الآخرين له وتجنب نقدهم نتيجة لأفكار وسواسية تسلطية بداخله وتتضمن الكمالية شقين إحداهما تكيفي وآخر لا تكيفي.

وفي ضوء ما سبق يتضح اتفاق معظم التعريفات على أن الكمالية تتطلب وضع وتبني مستويات عالية للأداء بالنسبة للفرد وبالنسبة للآخرين فإذا كانت هذه المستويات تتناسب مع قدرات الفرد وإمكاناته كانت الكمالية تكيفية أو سوية، أما إذا كانت هذه المستويات لا تتناسب مع مستويات الفرد وإمكاناته كانت الكمالية لاتكيفية أو غير سوية.

أنماط الكمالية

أشار العلماء إلى وجود نمطين مختلفين من أنماط الكمالية وهما الكمالية السوية والكمالية العصابية، حيث صنف الأفراد بأن منهم من يأمل للكمالية السوية ومنهم من يأمل للكمالية العصابية، فالكمالية السوية يسعي أصحابها إلي تحقيق الكمال دون تقليل احترامهم لذاتهم وذلك من خلال وضع أهداف ومعايير واقعية يستمدون من خلالها الشعور بالسعادة والرضا، بينما يسعي أصحاب الكمالية العصابية إلى وضع أهداف ومعايير غير واقعية ومن ثم عدم القدرة علي تحقيقها والشعور الدائم بعدم الرضا (Ashby, Slaney, Noble, Gnilka, & Rice, 2012, 330-331).

ويضيف DeDonno & Rivera-Torres (2018,193) أن الكمالية التكيفية تعتبر من العوامل التي تعمل على تعزيز الأداء، وتشتمل على بعدين أساسيين هما التنظيم، والمعايير الشخصية، بينما الكمالية اللاتكيفية من العوامل التي تعوق الأداء، وتشتمل على أربعة أبعاد هي القلق من الأخطاء، الشك، توقعات الوالدين، نقد الوالدين.

ووفقاً لدراسة Xie,Yang & Chen (2018,397) تنقسم الكمالية إلى بعدين هما مساعي الكمال Perfectionistic Strivings والذي يُعرف بأنه شكل من أشكال الكمالية الإيجابية والتي تشتمل على معايير أداء شخصية مرتفعة وتتفق مع الكمالية الموجهة ذاتياً Self- Oriented Perfectionism، ومخاوف الكمال Perfectionistic Concerns والذي يُعرف بأنه شكل من أشكال الكمالية السلبية والتي تشمل الشعور بالتناقض، والشك حيال الأفعال، والقلق من الأخطاء، وتتفق مع الكمالية المفروضة إجتماعياً socially prescribed perfectionism.

خصائص الكماليين

تصف Rihtaric & Kamenov (2006,117) الأفراد ذوي الكمالية الإيجابية أو التكيفية بأنهم يضعون لأنفسهم معايير عالية تكون قابلة للتحقيق وملائمة للموقف، مدفعون بالرغبة للنجاح، لديهم شعور عال بتقدير الذات، بينما يتصف الأفراد ذوي الكمالية السلبية أو اللاتكيفية

بأنهم يضعون لأنفسهم أهداف غير واقعية وغير قابلة للتحقيق، مدفعون بالخوف من الفشل يركزون على تجنب الأخطاء، ينتقدون أنفسهم بشدة عند الفشل.

بينما يصف Seo (2008,755) الأفراد ذوي الكمالية التكيفية بأن لديهم ثقة بالنفس، ووعي بالأهداف التي يضعونها لأنفسهم، ويستخدمون بفعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، كما يتسمون بفعالية ذات مرتفعة. ويضيف Hanchon (2010,886) أن الكماليين التكيفيين عادة ما يضعون لأنفسهم معايير شخصية عالية، ويفضلون التنظيم ويعطون له الأولوية، ويتزامن ذلك مع غياب المشاعر السلبية عندما لا يستطيعون تحقيق مستوياتهم الشخصية، مما يؤدي إلى توافقهم نفسيًا وصحيًا، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، خاصة على المستوي الأكاديمي، وكذلك فأن الكماليين اللاتكيفيين يضعون لأنفسهم أيضا مستويات عالية، ولكنهم يعانون قلقا شديدا بشأن ارتكاب الأخطاء، والشك حيال قدراتهم على تلبية المعايير المفروضة ذاتيًا، مما يؤدي بهم إلى نتائج سيئة مثل الاضطرابات المزاجية، والقلق، وعدم الثقة بالنفس.

ويؤكد Wang, Puri, Slany, Methikalam & Chidha (2012,41) أن الكماليين التكيفيين يقومون بوضع معايير عالية للأداء وليس لديهم انتقاد ذاتي للقدرة على إنجاز هذه المعايير، ولديهم تقدير عال للذات، والقدرة على الأداء الأكاديمي بشكل أفضل، بينما يتسم الكماليون اللاتكيفيون بانتقاد أنفسهم بشدة حتى على الأخطاء البسيطة، يشعرون بالضيق وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي والخوف من الفشل.

وكذلك يصف DeDonno & Rivera-Torres (2018,196) الأفراد ذوي الكمالية التكيفية بأنهم منظمون، يمتلكون معايير شخصية مرتفعة، لديهم رغبة دائمة في السعي لإنجاز أهدافهم، بينما يتميز الأفراد ذوي الكمالية اللاتكيفية بالشك، والاهتمام المبالغ فيه بشأن الوقوع في الأخطاء، وعدم القدرة على المواجهة.

ويشير Xie, Yang &Chen (2018, 403) أن الأفراد ذوي المساعي نحو الكمالية يضعون لأنفسهم معايير عالية للأداء، يعطون قيمة كبيرة لمهامهم، لديهم توقعات رائعة للنتائج؛ لذلك فهم يميلون لإنهاء المهام في الوقت المناسب، بينما يتسم الأفراد ذوي المخاوف بشأن الكمالية بأن لديهم مخاوف بشأن الوقوع في الأخطاء، لديهم شكوك حيال ما يقومون به من أفعال، يشعرون بالتناقض، يتجنبون استنكار الآخرين لهم، الخوف الشديد من الفشل، لذلك فهم يميلون إلى تأخير وتأجيل المهام.

العوامل التي تسهم في نمو الكمالية

ترجع العوامل التي تسهم في نمو الكمالية سواء كانت تكيفية أو لاتكيفية إلى أساليب المعاملة الوالدية، ويتفق هذا مع دراسة Clark& Coker (2009) والتي هدفت إلى التعرف على درجة الإرتباط بين الكمالية والنقد الذاتي للأمهات على نمو الكمالية لدى الأبناء، وتكونت عينة الدراسة من ١١٠ زوج من الأمهات والأبناء وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة القائمة بين الأمهات والأبناء لها دور كبير في نمو الكمالية لدى الأبناء سواء كانت سوية أو اللاسوية ويعد النقد الشديد، والتوقعات المرتفعة بشدة، والاستحسان المشروط من العوامل التي تساعد على نمو الكمالية اللاسوية.

وأضافت دراسة Turner &Turner (2011) إلى أن الكمالية اللاتكيفية تنشأ في الأسر التي لا تمنح الاستقلال الذاتي للأبناء، وتفتقر لأساليب الدعم والتعزيز، وينخفض بها مشاعر الدفء، فهي بدلاً من ذلك تنشغل في ضبط بعض السلوكيات الأخرى، مثل قمع التعبير الشخصي وصنع القرار الفردي، وفي هذه الأسر فإن الاستحسان الوالدي يقوم على تحقيق التوقعات المرتفعة للوالدين وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات فإن النتيجة تكون مشاعر الذنب وتبني مستويات مرتفعة الأداء.

ثانياً: الإرجاء الأكاديميAcademic Procrastination

تعُد ظاهرة الإرجاء الأكاديمي من الظواهر الشائعة بين جميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية بصفة عامة، وبين الطلاب الجامعيين بصفة خاصة، ويحدث الإرجاء الأكاديمي عندما يقوم الطلاب بتأجيل المهمات والواجبات الدراسية حتى اللحظات الأخيرة، أو عندما يقترب موعد الاختبار، فالطلاب الذين يؤجلون إنجاز المهام ربما يكونون على وعي شعوري أو لا شعوري بأنهم ينخرطون في هذا السلوك.

المقصود بالإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination

يُعرف McCloskey & Scielzo (2015,1) الإرجاء الأكاديمي بأنه يشير إلى تأخر الطلاب في إكمال المهام الأكاديمية المطلوب منهم إنجازها في وقت محدد.

ويشير صديق أحمد عريشي (٢٠١٦، ٨٦) أن الإرجاء الأكاديمي هو ميل الطالب إلى تأجيل البدء في المهمات الدراسية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة.

وتعرفه نهلة فرج علي الشافعي (٢٠١٦، ٣٧١) بأنه تأجيل الطالب البدء في أداء المهام التعليمية المطلوبة، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة دون مبرر، مما يشعره بالتوتر والقلق وعدم الارتياح.

ويتفق كل من AlQudah, Alsubhin & AL Heilat (2014,103) و He (2017, 12) بأن الإرجاء الأكاديمي يعني تأخر البدء في إتمام المهمات الأكاديمية المطلوب إنجازها في وقت محدد. وتذكر سميرة ميسون، وأسماء خويلد، ورحيمة قبائلي (٢٠١٨، ٧١٤) أن الإرجاء الأكاديمي يتمثل في الميل إلى المماطلة وتأجيل الأعمال المطلوب إنجازها في فترة زمنية محددة والتكرار المستمر لهذا التأجيل مع العلم بأهميته ويصاحب ذلك مشاعر الإحباط والضيق والندم.

خصائص الطلاب ذوي الإرجاء الأكاديمي السلبي:

يتسم الطالب المرجئ أكاديميًا بعدة خصائص من أهمها زيادة أحلام اليقظة والشرود الذهني كلما اقترب وقت الاستعداد للامتحان وتجنب الجلوس للاستذكار، وكذلك الإنشغال في عمل الأشياء غير الضرورية، وكثيرا ما نجد المرجئ في وجل وخوف من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيا، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمي الخوف من الفشل(عطية عطية محمد سيد أحمد،٢٠٠٧، ٢-٣).

أسباب الإرجاء الأكاديمي

أشار Hussain & Sultan (2010,1898) إلى أن العوامل التي قد تسهم في إنتشار ظاهرة الإرجاء بين طلاب الجامعة قد ترجع إلى الإفتقار إلى الإلتزام، ونقص التوجيه والتشجيع، والإفتقار إلى مهارات إدارة الوقت وعدم القدرة على إدارتها بشكل مناسب، والضغط العاطفي، والمشكلات الاجتماعية، والشعور بالإجهاد والمرض.

بينما كشفت نتائج دراسة معاوية ابو غزال (٢٠١٢، ١٤٣) إلى أن الأسباب التي قد تؤدي إلى انتشار الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة قد ترجع إلى الخوف من الفشل، أسلوب المعلم، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضغط، ضغط الأقران، وجاء في مقدمة هذه الأسباب الخوف من الفشل، فالخوف من الفشل يعد من أقوي أسباب الإرجاء الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب الجامعيين.

وتشير نتائج دراسة He (2017,12) إلى أن الأسباب التي قد تؤدي إلى إنتشار ظاهرة الإرجاء الأكاديمي بين طلاب الجامعة قد ترجع إلى نقص الدافعية لديهم، الشعور بالكسل والإجهاد والقلق، المعاناة من صعوبة المهمة وعدم القدرة على إنجازها، استخدام الإنترنت لفترات زمنية

كبيرة. كما اوضحت (Yilmaz (2017,147 إلى أن الإرجاء الأكاديمي لا ينتج فقط عن العجز أو الفشل في إدارة الوقت أو استخدام عادات خاطئة أو غير فعالة في الدراسة؛ بل هو ناتج عن تفاعل معقد بين العناصر السلوكية والمعرفية والإنفعالية.

ثالثاً: إعاقة الذات الأكاديمية Self- academic Handicap

لقد ظهرت البدايات الأولي لمفهوم إعاقة الذات على يد العالمان (1978) Jones& Berglas عندما أشار إلى أن إعاقة الذات تعد استراتيجية الهدف الأساسي منها حماية تقدير الذات لدي الفرد في حالة الفشل؛ حيث يضع المعوق لذاته عقبات النجاح مثل تقليل الجهد، حتى إذا ما حدث الفشل فإنه ينسبه إلى العائق بدلا من إرجاعه إلى خصائصه الشخصية، فإعاقة الذات تحدث عندما يسعي الفرد إلى تجنب النتائج السلبية للفشل أكثر من اهتمامه بتحقيق وإنجاز النجاح.

المقصود بإعاقة الذات

يُعرف (Thompson (2004,240 إعاقة الذات بأنها الممارسة التي يختارها الأفراد طواعية عندما تكون المخرجات المستقبلية غير محددة وعندما لا يكون هناك سبباً خارجياً للأداء الضعيف. ويذكر مصطفى أبو المجد سليمان مفضل، وعادل محمد الصادق سليمان (٢٠١١، ٣٢٧) أن إعاقة الذات هي أسلوب من أساليب مواجهة الأحداث المهددة للذات يتعمد فيه الفرد تقليل الفرص المتاحة للأداء الجيد، ويهدف هذا الأسلوب إلى حماية الذات في حالة الفشل عن طريق تبرير الإخفاقات او في حالة النجاح عن طريق تضخيم القدرات. ويضيف (Akça (2012,289 بأنها احدى الاستراتيجيات المستخدمة لتبرير الفشل.

وتشير (Karner-Hululeac (2014,435 أن إعاقة الذات تُعد سلوكاً تدميرياً للذات يلجأ إليه الفرد عند شعوره بالفشل وإنخفاض الأداء اتجاه المهمة المراد القيام بها.

ويعرفها (Tadik, Akca, & Uçak-Azboy (2017,83-85 بأنها خلق عوائق وموانع تستخدم كعذر لفشل الفرد وعدم قدرته على الأداء الجيد، ومن أمثلتها: التسويف أو الأرجاء، قلة النوم، قضاء معظم الوقت مع الأصدقاء، المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قصير.

خصائص المعاقين ذاتيا

توصلت دراسة (Martin, Marsh, Williamson, & Debus, (2003 إلى أن الأفراد ذوي إعاقة الذات المرتفعة يكون لديهم تاريخ بالاهتمام بقدراتهم بالنسبة للآخرين ويشعرون بأنهم أكثر نجاحا عندما يؤدون أفضل من الآخرين، بينما الأفراد ذوي إعاقة الذات المنخفضة يكون لديهم تاريخ في الإتقان والتوجه نحو المهام.

وكذلك يتسم الطلاب ذوي إعاقة الذات المرتفع بأنهم يرجعون أسباب الفشل إلى الظروف والعوامل الخارجية فهم يستخدمون تأثيرات العوامل الخارجية كمبرر لفشلهم بدلا من إرجاعها إلى ذواتهم، لا يبذلون جهدا كبيرا في أداء المهمة، يعطون وقتا أقل للمذاكرة، يميلون للمماطلة وإضاعة الوقت (Akça, 2012,293).

أسباب ودوافع إعاقة الذات

وتحدث إعاقة الذات عندما ينتقي الأفراد العوائق للأداء الناجح، وبتلك الوسيلة يمكنهم من أن يوجهوا سبب أدائهم الرديء بعيداً عن عدم كفاءتهم وإنما نحو العقبات التي واجهتهم خلال أدائهم (Burkley&Blanton,2008,47). وأوضحت دراسة (2004) Strube أن إعاقة الذات لا تحدث فقط قبل قيام الفرد بالأداء ولكنها تؤثر أيضا على الأداء الناتج، وذلك من خلال ممارسة بعض السلوكيات مثل تأجيل الدراسة حتى اللحظة الأخيرة، اللهو في الليلة السابقة للاختبار، فهو لا يحاول الاجتهاد متعمداً. لذلك فقد وصف (Martin, Marsh, Williamson, & Debus (2003,618 المعوقين لذاتهم بالأشخاص الذين يختارون العقبات التي تعوق أدائهم الناجح، ووصفهم بأنهم يركزون على أسباب الأداء بدلا من التركيز على كفاءتهم.

فإعاقة الذات ترتبط بالنواتج المستقبلية غير المؤكدة أو غير المحددة، كما ترتبط بصورةٍ الذات غير المؤكدة التي تتكون من خلال التغذية المرتدة غير الواقعية، مما يجعل هناك تحديا لإدراك الذات لوجود شك في قدراتهم على أداء المهام بفاعلية، ومن ثم تؤدى إلى الأداء الضعيف (Thompson&Richardson,2001,152).

وقد يلجأ الأفراد إلى إعاقة ذواتهم بهدف حماية مفهوم الذات غير المؤكد فقد اظهرت نتائج دراسة Jones& Berglas (1978) أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات غير مؤكد أو لديهم ضعف في الثقة بالنفس يميلون لسلوك إعاقة الذات في المواقف التي يتلقوا فيها تغذية مرتدة تقويمية لأدائه، أو بهدف الحفاظ على صورة الذات المرغوبة، حيث وجد أن الأفراد الذين لديهم صورة ذات موجبة نتيجة الأداء السابق، لا يكون لديهم توكيد لقدراتهم على إعادة نفس الأداء، أو لحماية تقدير الذات من الفشل.

فإعاقة الذات تعتبر جزء من حلقة مفرغة تؤدي فيها الإعاقة إلى إنجازات أقل، مما يؤدي إلى خلق حاجة أكبر إلى الإعاقة الذاتية، وهي قد تكون داخلية لنقص الجهد المبذول، أو خارجية نتيجة لصعوبة المهمة، ويكمن الدافع الرئيسي وراء سلوك إعاقة الذات الحفاظ على تقدير الذات (Malobabic, 2018, 118).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن إعاقة الذات تستخدم لوصف السلوك المعيق للذات، والذي يحدث قبل الأداء وذلك بهدف تقديم عذر مقبول للأداء الضعيف مثل المذاكرة قبل موعد الامتحان بوقت غير كافٍ فيكون ذلك مبررا لضعف الأداء أو الفشل في الاختبار. فسلوك إعاقة الذات قد يكون لسبب خارجي مثل صعوبة المهمة، أو لسبب داخلي مثل تناقص الدافع والجهد المبذول، وقد يكون مكتسب او نامي مثل الخوف والقلق من الفشل فإعاقة الذات تعُد أحد الوسائل التي يعتمد عليها الفرد للحفاظ على صورة الذات.

الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات

ينظر إلى الكمالية على أنها المتلازمة الشائعة، والدليل الممكن على الإرجاء فقد أكدت دراسة Hashemi & Latifian (2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية (الكمالية الموجهة ذاتيا – الكمالية المفروضة اجتماعيا) والإرجاء الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة مكونه من ٤٨٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة الإيرانية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الكمالية الموجهة ذاتيا والتي تعد شكل من أشكال الكمالية التكيفية والإرجاء الأكاديمي، وجود علاقة موجبة بين الكمالية المفروضة اجتماعيا والتي تعد شكل من أشكال الكمالية اللاتكيفية والإرجاء الأكاديمي وكذلك أكدت الدراسة على إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال الكمالية الموجهة ذاتيا والكمالية المفروضة اجتماعيا.

هذا وقد أثبتت العديد من الدراسات إرتباط الكمالية اللاتكيفية ارتباطاً موجبًا بالإرجاء الأكاديمي ومنها دراسة Jadidi,Mohammadkhani&Tajrishi (2011) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي لدى عينة مكونه من ٢٠٠ طالبًا إيرانيًا من طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى إرتباط الكمالية بالإرجاء الأكاديمي موجبًا وأن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الكمالية كانوا أكثر إرجاءً من الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياس الكمالية. ودراسة Xie, Yang & Chen (2018) والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة القائمة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وذلك من خلال إجراء تحليل للدراساتٍ السابقة واشتمل التحليل على ٢١ دراسة، وأظهرت النتائج ارتباط المساعي نحو الكمالية سلبيا بالإرجاء الأكاديمي، بينما ارتبطت المخاوف بشأن الكمالية إيجابيا بالإرجاء الأكاديمي.

علاوة على أن الكمالية تعتبر من الأسباب الرئيسة التي تكمن وراء إعاقة الذات حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الكمالية اللاتكيفية لديهم إعاقة ذات مرتفعة مقارنة بالطلاب ذوي الكمالية التكيفية وهذا يتفق مع نتائج دراسة Stewart & De George-Walker (2014) التي هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للكمالية، على إعاقة الذات من خلال نموذج تحليل المسار، وشملت عينة الدراسة على ٧٩ طالبًا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر للكمالية علي إعاقة الذات وإمكانية التنبؤ بإعاقة الذات من خلال الكمالية، وأوصت الدراسة بعمل المزيد من البحوث للتعرف علي العلاقات البنائية بين إعاقة الذات وغيرها من المتغيرات.

وكذلك أشارت نتائج دراسة نجلاء نزار وداعة، وإسراء عبد الحسين (٢٠١٧) والتي هدفت إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية، وأجريت على عينة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالمملكة الأردنية وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر كبير للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية. ودراسة Hüseyin, Burcu, & Mehmet (2018) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات القائمة بين الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية وإعاقة الذات لدى عينة مكونة من ٣٥٠ طالبا وطالبة وأظهرت النتائج وجود تأثير سلبي دال بين الكمال الإيجابي وإعاقة الذات، ووجود تأثير إيجابي دال بين الكمال السلبي وإعاقة الذات، كما أكدت الدراسة على أن الكمال الإيجابي، والكمال السلبي متغيرات مهمة لهما تأثير مباشر على إعاقة الذات.

بالإضافة إلى إرتباط الإرجاء الأكاديمي بإعاقة الذات الأكاديمية فقد قامت Malobabic (2018) بإجراء دراسة لتحديد نوع الارتباط بين الإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من ١١٥ طالبًا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي وسلوك إعاقة الذات لدي طلاب الجامعة، وأكدت على أن الإرجاء يعد من الأساليب الأساسية التي يعتمد عليها الفرد لإعاقة ذاته.

فروض البحث

١- توجد ملائمة إحصائية لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

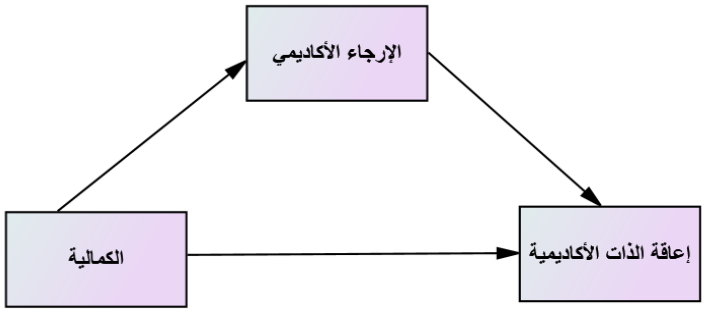
٢- يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً للكمالية على الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٣- يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائيا للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٤- يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائيا للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٥- يوجد تأثير إيجابي غير مباشر ودال إحصائيا للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية من خلال الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

ووفقاً لما جاء في الإطار النظري، ووفقاً لما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج، وفي ضوء الفروض السابقة تقترح الباحثة نموذجا لتحليل المسار للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، ويوضح شكل (١) نموذج تحليل المسار المقترح بين متغيرات البحث.



شكل (١) نموذج تحليل المسار للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.

إجراءات البحث

أولا: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية بجميع الفرق الدراسية، وتم اشتقاق عينة البحث بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد المشاركون في الدراسة الأساسية للبحث (٣٥٢) طالبًا وطالبة (١٣٤ذكرًا و٢١٨ أنثى)، بالأقسام العلمية (رياضيات- كيمياء- فيزياء- بيولوجي)، والأدبية (لغة عربية- لغة إنجليزية- علم نفس- فلسفة واجتماع)، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨: ٢٢) سنة بمتوسط عمري (١٩,٧٩)، وانحراف معياري (١,٣٩).

ثانياً: المنهج

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي السببي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يسعي البحث الحالي للكشف عن التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشر بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

ثالثاً: إجراءات التطبيق

تم تطبيق أدوات البحث في مجموعات تراوحت بين ٢٥ إلى ٣٥ طالباً، أثناء التطبيق العملي بمعمل علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، بمساعدة كل من المعيدين والمدرسين المساعدين بالقسم.

رابعاً: أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١- مقياس الكمالية لشباب الجامعة

أعد المقياس كل من سميرة محمد إبراهيم شند، وأحمد السيد عبد المنعم، ودعاء إبراهيم عبداللاه صالحين ٢٠١٧م لقياس وتشخيص الكمالية لدى شباب الجامعة، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٦ عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي: المعايير المرتفعة للأداء، الحاجة للاستحسان، الحساسية للنقد، الأفكار الوسواسية، ويجيب الطالب علي المقياس وفقا لمقياس متدرج من موافق ويأخذ ثلاث درجات، وأحيانًا ويأخذ درجتان، وغير موافق ويأخذ درجة واحدة، ويراعي عكس الدرجة في حالة العبارات السالبة وهي (٢٥، ٢٦).

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة بلغ قوامها ٣٠٠طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس تراوحت أعمارهم ما بين ١٨: ٢٢ سنة، وتم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات أبعاد المقياس وقد كانت قيم معاملات الثبات للأبعاد

الرئيسية كما يلي: المعايير المرتفعة (٠.٣٦٨)، والحاجة للاستحسان (٠.٥٨٩)، والحساسية للنقد (٠.٦٥٦)، والأفكار الوسواسية (٠.٥٠٠)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٨٦)، واستخدم كذلك في حساب ثبات المقياس طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠.٣٧٥). كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وأظهرت نتائج التحليل مطابقة نموذج القياس المفترض لبيانات العينة حيث بلغ قيمة CFI (٠.٩٦٤)، قيمة NFI (٠.٩٥٧)، وقيمة GFI (٠,٩٨٢) وجميعها جاءت في المدي المقبول والذي يمتد من (٠ :١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

وفى البحث الحالي قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عدد من الطلبة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية للبحث، والتي بلغت (٢٠٠) طالبًا جامعيًا منهم (١١٣) إناث، و(٨٧) ذكور من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية تراوحت أعمارهم ما بين ١٨: ٢٢ سنة، بمتوسط عمري (٢٠,١٣)، وانحراف معياري (١,٢٠)، واعتمدت الباحثة على طريقة Principal axis extraction والتدوير باستخدام طريقة A varimax extraction، ومحك كايزر Kaisar (لا تقل قيمة الجذر الكامن - القيمة المميزة عن الواحد الصحيح)، وتوصلت النتائج إلى أن المقياس يتكون من أربعة عوامل الجذور الكامنة لها على الترتيب هي (٤,٨٣٨)، (٤,٠٨٣)، (٣,٤١٥)، (٢,٨٨)، ونسب التباين المفسر لكل عامل هي على الترتيب (١٨,٦٠٨)، (١٥,٧٠٥)، (١٣,١٣٦)، (١١,٠٨٧)، وتفسر مجتمعة ٥٨,٥٣٦٪ من نسبة التباين الكلي لعبارات المقياس وهي قيمة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل مما يدل على صدق المقياس.

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس على نفس العينة باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ويوضح جدول (١) قيم معاملات الثبات، ويتضح من جدول (١) أن قيم معاملات ثبات أبعاد الكمالية تراوحت بين (٠,٣٩٨) لبعد المعايير المرتفعة للأداء، و(٠,٧٥٩)، لبعد الحساسية للنقد، بينما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٧٧٠)، وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يجعلنا نحكم على تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تجعله صالح للاستخدام في البحث الحالي.

جدول (١) قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ (ن =٢٠٠)

الأبعاد	المعايير المرتفعة للأداء	الحاجة للاستحسان	الحساسية للنقد	الأفكار الوسواسية	المقياس ككل
قيمة معامل الفا	٠,٣٩٨	٠,٦٦٠	٠,٧٥٩	٠,٥٤٠	٠,٧٧٠

٢- مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

تم بناء مقياس إعاقة الذات الأكاديمية في البحث الحالي، وفقاً للخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس

يهدف المقياس إلى التعرف على درجة إعاقة الذات لدي طلاب الجامعة، كما أنه يميز درجة إعاقة الذات لدي طلاب الجامعة على مدي متدرج بين عالي جداً ومنخفض جداً، وتُعرف إعاقة الذات الأكاديمية بأنها: ميل الطالب الجامعي إلى وضع أعذار مسبقة لسبب الفشل الذي يتوقع حدوثه في المستقبل وذلك من أجل الإبتعاد عن مسئولية الفشل، وعدم وضع اللوم على أدائه وإنما على الأسباب والظروف التي قد ترافق الأداء الأكاديمي أثناء الدراسة.

ب - صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس، بعد قيام الباحثة بمراجعة الأطر النظرية، والبحوث السابقة، في مجال إعاقة الذات مثل دراسة هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩)، ودراسة مصطفى أبو المجد سليمان مفضل، وعادل محمد الصادق سليمان (٢٠١١)، ودراسة نجلاء نزار وداعة، وإسراء عبد الحسين علي (٢٠١٧)، وكذلك الاطلاع على العديد من مقياس إعاقة الذات ومنها: مقياس

Jones, & Rhodewalt (1982)، ومقياس إعاقة الذات الأكاديمية لـMidgley, Arunkumar, & Urdan (1996) ، ومقياس هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٩)، ومقياس إعاقة الذات ترجمة وتقنين كل من مصطفى أبو المجد سليمان مفضل، وعادل محمد الصادق سليمان (٢٠١١)، وتكون المقياس في صورته الأولية من ٢٠ مفردة.

ج- تطبيق أداة القياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد من الطلبة المشاركين في الدراسة الإستطلاعية للبحث، وبلغت ٢٠٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين ١٨: ٢٢ سنة، بمتوسط عمري (٢٠,١٣)، وإنحراف معياري (١,٢٠)، من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية في العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨م، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

د - الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

صدق المقياس

استخدم في حساب صدق المقياس التحليل العاملي الاستكشافي، حيث قامت الباحثة باستخدام طريقة Principal axis extraction والتدوير باستخدام طريقة A varimax extraction، والاعتماد على محك كايزرKaisar، ويوضح جدول (٢) تشبعات المفردات على العامل الناتج من التحليل العاملي، ونسبة التباين المفسر بواسطة العامل الناتج عن التحليل العاملي.

جدول (٢) تشبعات المفردات على العامل الناتج من التحليل العاملي (ن=٢٠٠)

مفردات المقياس	قيم التشبع	مفردات المقياس	قيم التشبع
١	٠,٦٤٥	١١	٠,٦٥٨
٢	٠,٦٢٨	١٢	٠,٤٣١
٣	٠,٦٢٨	١٣	٠,٦٨٤
٤	٠,٦٣١	١٤	٠,٥٤٠
٥	٠,٥٣٣	١٥	٠,٤٠١
٦	٠,٤٩١	١٦	٠,٧٢٠
٧	٠,٥٦٩	١٧	٠,٦٠٣
٨	٠,٧٧٧	١٨	٠,٦١٦
٩	٠,٣٢٦	١٩	٠,٤٢٣
١٠	٠,٣٣٢	٢٠	٠,٤٠٣
الجذر الكامن		٩,٩٥٩	
نسبة التباين العاملي		٤٩,٧٩٥٪	

ويتضح من جدول (٢) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يمكن أن نطلق عليه إعاقة الذات الأكاديمية، حيث تشبعت عليه جميع مفردات المقياس بصورة جوهرية، ويكون التشبع دال على العامل إذا كان لا يقل عن ٠,٣، كما بلغت قيمة الجذر الكامن ٩,٩٥٩، وهو يفسر نسبة تباين ٤٩,٧٩٥ ٪ من نسبة التباين الكلي لذا يمكن القول بأن مقياس إعاقة الذات الأكاديمية صادق في قياسه للغرض الذي وضع من أجله.

ثبات المقياس:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" لعينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية، وذلك لحساب معامل ثبات المقياس ككل بعد حذف درجة المفردة في مقياس إعاقة الذات الأكاديمية، ويوضح جدول (٣) قيم معاملات الثبات.

جدول (٣) معامل الثبات بطريقة الفا لكل مفردة ومعامل ثبات المقياس ككل(ن=٢٠٠)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨١٨	١١	٠,٨١٧
٢	٠,٨٢٠	١٢	٠,٨٢٧
٣	٠,٨١٧	١٣	٠,٨١٥
٤	٠,٨١٨	١٤	٠,٨٢٢
٥	٠,٨٢٨	١٥	٠,٨٥٧
٦	٠,٨٢٦	١٦	٠,٨١٥
٧	٠,٨٢٢	١٧	٠,٨٢٠
٨	٠,٨١١	١٨	٠,٨٢١
٩	٠,٨٣٦	١٩	٠,٨٢٩
١٠	٠,٨٣٦	٢٠	٠,٨٣٢
معامل ثبات المقياس ككل			٠,٨٣٢

ويتضح من جدول (٣) أن معامل ثبات المفردات (٩، ١٠، ١٥، ٢٠) أكبر من أو يساوي معامل ثبات المقياس ككل، لذا يتم حذف هذه العبارات، ويوضح جدول (٤) معامل الثبات بطريقة الفا بعد حذف المفردات، ومعامل ثبات المقياس ككل.

جدول (٤) معامل الثبات بطريقة الفا بعد حذف المفردات ومعامل ثبات المقياس ككل(ن=٢٠٠)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨٦٠	٩	٠,٨٦٠
٢	٠,٨٦١	١٠	٠,٨٦٨
٣	٠,٨٦٠	١١	٠,٨٥٨
٤	٠,٨٦٠	١٢	٠,٨٦٤
٥	٠,٨٧٢	١٣	٠,٨٥٧
٦	٠,٨٦٨	١٤	٠,٨٦٢
٧	٠,٨٦٣	١٥	٠,٨٦١
٨	٠,٨٥٣	١٦	٠,٨٧١
معامل ثبات المقياس ككل			٠,٨٧٣

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ثبات مفردات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثقة وأنها أقل من معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٧٣)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الإرتباط.

جدول (٥) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٠٠)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٦٣٨**	٩	٠,٦٣٦**
٢	٠,٦١٨**	١٠	٠,٤٧٧**
٣	٠,٦٣٤**	١١	٠,٦٧٧**
٤	٠,٦٢٤**	١٢	٠,٥٤٧**
٥	٠,٤١٣**	١٣	٠,٦٩٨**
٦	٠,٤٤٧**	١٤	٠,٥٩٧**
٧	٠,٥٧٠**	١٥	٠,٦١٤**
٨	٠,٧٥٦**	١٦	٠,٤٦٢**

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الإرتباط لكل مفردة من مفردات المقياس مرتبطة ارتباطا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية، مما يشير إلى تماسك مفردات المقياس داخليًا.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس في صورته النهائية من ١٦ مفردة، يجيب عليها الطالب وفقًا لدرجة انطباقها عليه، كبيرة جدا ويأخذ ٥ درجات، وكبيرة ٤ درجات، ومتوسطة ٣ درجات، ومنخفضة درجتان، ومنخفضة جدا درجة واحدة، ويراعي عكس الدرجة في حالة العبارات السالبة وهي (٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥)، وحيث أن المقياس مكونة من ١٦مفردة، فإن الدرجة العظمي للمقياس هي ٨٠ درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي ١٦درجة.

٣- مقياس الإرجاء الأكاديمي

تم بناء مقياس الإرجاء الأكاديمي في البحث الحالي، وفقاً للخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على درجة الإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، كما أنه يميز درجة الإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة على مدي متدرج بين عالي جدا ومنخفض جدا، ويُعرف الإرجاء الأكاديمي بأنه: ميل الطالب الجامعي إلى تأجيل القيام بالواجبات الدراسية والمهمات الأكاديمية المكلف بها حتى اللحظات الأخيرة، والمماطلة في أدائها وعدم إنهائها في الوقت المحدد، بالإضافة إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح، ويشتمل على بعدين هما البعد المعرفي السلوكي ويقصد به شعور الطالب الجامعي بعدم التناغم والتوافق بين ما يمتلكه من عمليات معرفية لإداء المهمات الأكاديمية والتنفيذ الفعلي لهذه المهمات، والبعد الانفعالي ويقصد به شعور الطالب الجامعي بالضيق والقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخره في إنجاز المهمات الأكاديمية المكلف بها وعدم الالتزام بالوقت المحدد لها.

ب - صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس، بعد قيام الباحثة بمراجعة الأطر النظرية، والبحوث السابقة، في مجال الإرجاء الأكاديمي ومنها: دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، ودراسة نهلة فرج علي الشافعي (٢٠١٦)، ودراسة صديق أحمد عريشي (٢٠١٦)، ودراسة Santosa (2017) ودراسة He (2017)، وكذلك الاطلاع على العديد من مقياس الإرجاء الأكاديمي ومنها: مقياس Tuckman (1991)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي لـ AlQudah, Alsubhin, & AL Heilat (2014)، ومقياس McCloskey& Scielzo (2015) ومقياس الإرجاء الأكاديمي لمعاوية أبو غزال(٢٠١٢)، ومقياس صديق أحمد عريشي (٢٠١٦).

ج- تطبيق أداة القياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد من الطلبة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية للبحث، وبلغت ٢٠٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين ١٨: ٢٢ سنة بمتوسط عمري (٢٠,١٣)، وإنحراف معياري (١,٢٠)، من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية في العام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

د - الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الإرجاء الأكاديمي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

أولا: التحليل العاملي الاستكشافي

استخدم في حساب صدق المقياس التحليل العاملي الاستكشافي، حيث قامت الباحثة باستخدام طريقة Principal axis extraction والتدوير باستخدام طريقة A varimax extraction ويوضح جدول (٦) تشبعات المفردات على العاملين الناتجين من التحليل العاملي، ونسبة التباين المفسر بواسطة كل منهما.

جدول (٦) تشبعات المفردات على العاملين الناتجين من التحليل العاملي، ونسبة التباين المفسر بواسطة كل منهما (ن=٢٠٠)

مفردات المقياس	العاملين		مفردات المقياس	العاملين		مفردات المقياس	العاملين	
	١	٢		١	٢		١	٢
١	٠,٦٢٦		١١	٠,٧١٦		٢١	٠,٦٧٠	
٢	٠,٥١٢		١٢		٠,٤٣٢	٢٢	٠,٦٧٠	
٣	٠,٥٢١		١٣		٠,٥١١	٢٣	٠,٥٢٦	
٤		٠,٥٠٨	١٤		٠,٦١١	٢٤	٠,٥٦٧	
٥	٠,٣٢٥		١٥		٠,٦٦٥	٢٥	٠,٦٢٣	
٦	٠,٥٧٢		١٦		٠,٤٨٧	٢٦	٠,٧٥٠	
٧	٠,٥٤٣		١٧		٠,٦٢٤	٢٧	٠,٥٩١	
٨	٠,٦٦٠		١٨		٠,٥٦٩	٢٨	٠,٦٧٣	
٩	٠,٤٢٩		١٩	٠,٧٠٠		الجذر الكامن	١١,١١١	٣,٩٦٠
١٠		٠,٦٤٤	٢٠	٠,٣٧٦		نسبة التباين المفسر	٣٩,٦٨٢	١٤,١٤٢

ويتضح من جدول (٦) أن المقياس يتكون من عاملين تشبعت عليهم جميع مفردات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الإرجاء الأكاديمي تكون من بعدين يمكن أن نطلق عليهما، البعد المعرفي السلوكي وتكون من ١٩ مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠,٣٢٥: ٠,٧٥٠)، والبعد الإنفعالي وتكون من ٩ مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠,٤٣٢: ٠,٦٦٥)، كما بلغت قيمة التباين المفسر بواسطة العاملين ٥٣,٨٢٤ ٪ من نسبة التباين الكلي لذا يمكن القول بأن مقياس الإرجاء الأكاديمي صادق في قياسه للغرض الذي وضع من أجله.

ثانيا: التحليل العاملي التوكيدي

قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج اموس AMOS الإصدار ٢٤، وذلك للتحقق من الصدق التقاربي للمقياس، وكذلك التحقق من الصدق البنائي

للمقياس، ويوضح جدول (٧) تشبعات مفردات المقياس على العاملين ونسبة التباين"R2 " المفسر لكل مفردة من مفردات المقياس، وكذلك نسبة الخطأ لكل مفردة.

جدول (٧) تشبعات مفردات المقياس على العاملين ونسبة التباين"R2 " المفسر لكل مفردة من مفردات المقياس، وكذلك نسبة الخطأ لكل مفردة.

مفردات المقياس	قيم التشبع		مربع معامل الارتباط R2		خطأ القياس ($1-R^2$)	
	١	٢	١	٢	١	٢
١	٠,٨٢		٠,٦٧		٠,٣٣	
٢	٠,٧٨		٠,٦١		٠,٣٩	
٣	٠,٨٦		٠,٧٤		٠,٢٦	
٤		٠,٧٨		٠,٦١		٠,٣٩
٥	٠,٨٢		٠,٦٧		٠,٣٣	
٦	٠,٨٧		٠,٧٦		٠,٢٤	
٧	٠,٨٤		٠,٧١		٠,٢٩	
٨	٠,٨٦		٠,٧٤		٠,٢٦	
٩	٠,٧٩		٠,٦٢		٠,٣٨	
١٠		٠,٨٤		٠,٧١		٠,٢٩
١١	٠,٨٥		٠,٧٢		٠,٢٨	
١٢		٠,٨٥		٠,٧٢		٠,٢٨
١٣		٠,٧٨		٠,٦١		٠,٣٩
١٤		٠,٨١		٠,٦٦		٠,٤١
١٥		٠,٧٩		٠,٦٢		٠,٣٨
١٦		٠,٨٢		٠,٦٧		٠,٣٣
١٧		٠,٨٣		٠,٦٩		٠,٣١
١٨		٠,٧٩		٠,٦٢		٠,٣٨
١٩	٠,٨٧		٠,٧٦		٠,٢٤	
٢٠	٠,٧٧		٠,٥٩		٠,٤١	
٢١	٠,٨٩		٠,٧٩		٠,١٩	
٢٢	٠,٨٥		٠,٧٢		٠,٢٨	
٢٣	٠,٨٤		٠,٧١		٠,٢٩	
٢٤	٠,٨٦		٠,٧٤		٠,٢٦	
٢٥	٠,٧٧		٠,٥٩		٠,٤١	
٢٦	٠,٨٧		٠,٧٦		٠,٢٤	
٢٧	٠,٨٨		٠,٧٧		٠,٢٣	
٢٨	٠,٧٩		٠,٦٢		٠,٣٨	
التباين المستخلص للعامل الأول AVE					٠,٧٠	
التباين المستخلص للعامل الثاني AVE					٠,٦٦	

وبالنظر إلى قيم تشبعات مفردات المقياس نجد أنها تراوحت ما بين (٠,٧٧: ٠,٨٩) وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس تشبعت على العاملين بدرجة عالية وممتازة.

الصدق التقاربي للمقياس:

تم التحقق من الصدق التقاربي للمقياس وذلك من خلال حساب متوسط نسبة التباين المستخلص AVE لكل عامل والتي يجب ألا تقل عن (٠,٥) (Awang,2015,55). وبالرجوع إلى جدول (٧) نجد أن قيمة التباين المستخلص للعامل الأول قد بلغت (٠,٧٠)، كما بلغت قيمة التباين المستخلص للعامل الثاني (٠,٦٦) مما يدل على تمتع المقياس بأدلة الصدق التقاربي.

الصدق البنائي للمقياس

وكذلك يمكنا التحقق من الصدق البنائي للمقياس وذلك من خلال المقارنة بين المؤشرات الناتجة عن نموذج القياس والمؤشرات التي وضعها (Awang,2015,57) والتي في ضوؤها يتم قبول أو رفض النموذج وهي موضحة بجدول (٨).

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين لمقياس الإرجاء الأكاديمي

المؤشر	القيمة	محك المطابقة	المطابقة
كا^2 CMIN	٩٧٩,٢٦٥	أن تكون قيم كا^2 غير دالة	غير مطابق
درجة الحرية	٣٤٩		
مستوى الدلالة	٠,٠١		
كا^2 المعياري CMIN/DF	٢,٨٠٥	أقل من ٣	مطابق
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩	مطابق
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٣	أكبر من ٠,٩	مطابق
مؤشر تاكر- لويس TLI	٠,٩٣	أكبر من ٠,٩	مطابق
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٤	أكبر من ٠,٩	مطابق
جذر متوسط مربعات خطأ التقارب RMSEA	٠,٠٧١	أقل من ٠,٠٨	مطابق

ويتضح من جدول (٨) مطابقة جميع المؤشرات للنموذج المفترض حيث وقعت جميع المؤشرات في المدى المثالي (١:٠)، فيما عدا قيمة مربع كاي وقد يرجع ذلك إلى تأثر الدلالة الإحصائية لهذا المؤشر بزيادة وكبير حجم العينة؛ وعلية يمكن الاستغناء عن هذا المؤشر وخاصة عندما تظهر مؤشرات المطابقة الأخرى مطابقتها للنموذج المفترض، وهذا يعني تمتع المقياس بمؤشرات مطابقة عالية أي ان النموذج المفترض مطابق لبيانات العينة واحتفاظه بأدلة الصدق البنائي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

أولاً: طريقة الثبات المركب

قامت الباحثة بحساب الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام طريقة الثبات المركب (Awang,2015,56). وذلك بالاستعانة بنتائج التحليل العاملي التوكيدي الموضحة بجدول (٧) وبلغت قيمة الثبات المركب للبعد المعرفي السلوكي (٠,٩٧)، كما بلغت قيمت الثبات المركب للبعد الانفعالي (٠,٩٤) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: طريقة ألفا كرو نباخ:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرو نباخ" لعينة مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية، وذلك لحساب معامل ثبات المقياس ككل بعد حذف درجة المفردة في مقياس الإرجاء الأكاديمي، ويوضح جدول (٩) قيم معاملات الثبات.

جدول (٩) معامل الثبات بطريقة الفا لكل مفردة ومعامل ثبات المقياس ككل(ن=٢٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٩	٨	٠,٨٩٠	١٥	٠,٨٩٦	٢٢	٠,٨٨٩
٢	٠,٨٩١	٩	٠,٨٩٥	١٦	٠,٨٩٢	٢٣	٠,٨٩٤
٣	٠,٨٩٠	١٠	٠,٨٩٨	١٧	٠,٨٩٨	٢٤	٠,٨٩٤
٤	٠,٨٩١	١١	٠,٨٨٨	١٨	٠,٩٠١	٢٥	٠,٨٩٣
٥	٠,٨٩٧	١٢	٠,٨٩٢	١٩	٠,٨٩١	٢٦	٠,٨٨٨
٦	٠,٨٩٤	١٣	٠,٨٩٦	٢٠	٠,٨٩٤	٢٧	٠,٨٩٣
٧	٠,٨٩٢	١٤	٠,٨٩٣	٢١	٠,٨٩٠	٢٨	٠,٨٩٠
معامل الثبات الكلي للمقياس						٠,٩١٠	

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات ثبات مفردات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثقة وأنها أقل من معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩١٠)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٣- الاتساق الداخلي لمقياس الإرجاء الأكاديمي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٧**	٨	٠,٦٤٢**	١٥	٠,٦١٢**	٢٢	٠,٦٧٩**
٢	٠,٦٠٦**	٩	٠,٦١٩**	١٦	٠,٥٦٥**	٢٣	٠,٦٦٦**
٣	٠,٦٥٧**	١٠	٠,٥٥٧**	١٧	٠,٥٠٧**	٢٤	٠,٥٥٥**
٤	٠,٦٠٧**	١١	٠,٧٤٢**	١٨	٠,٥٠٢**	٢٥	٠,٦١٧**
٥	٠,٥٤٧**	١٢	٠,٥٧٣**	١٩	٠,٦٠٤**	٢٦	٠,٧٠١**
٦	٠,٥٧٨**	١٣	٠,٥٧٢**	٢٠	٠,٦٤٨**	٢٧	٠,٥١١**
٧	٠,٥٤٤**	١٤	٠,٦١٥**	٢١	٠,٦٤٤**	٢٨	٠,٦٣٣**

وكذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٠٠)

رقم البعد	معامل الارتباط	رقم البعد	معامل الارتباط
١	٠,٩٥١**	٢	٠,٧٨٣**

ويتضح من جدول (١٠)، وجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط لكل مفردة من مفردات المقياس مرتبطة ارتباطا موجبا مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك إرتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ مفردة، يجيب عليها الطالب وفقاً لدرجة انطباقها عليه، كبيرة جدا ويأخذ ٥ درجات، وكبيرة ٤ درجات، ومتوسطة ٣ درجات، ومنخفضة درجتان، ومنخفضة جدا درجة واحدة، ويراعي عكس الدرجة في حالة العبارات السالبة

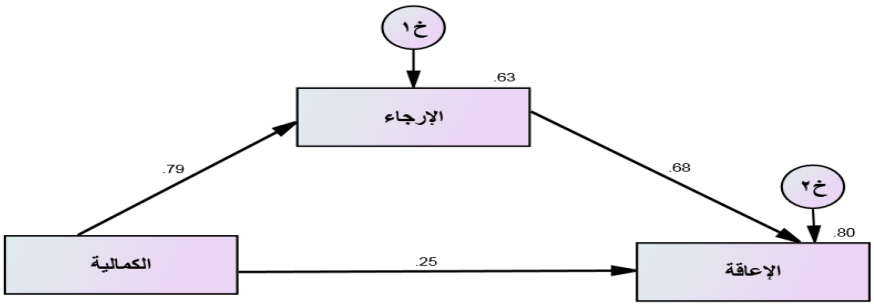
وهي (٦، ١٠، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧)، وحيث أن المقياس مكونة من ٢٨مفردة، فإن الدرجة العظمي للمقياس هي ١٤٠ درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي ٢٨درجة.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه: توجد ملائمة إحصائية لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدم نموذج المعادلة البنائية (SEM) باستخدام برنامج AMOS.V.24، وذلك لتحليل مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة عن طريق استخدام طريقة الإحتمالات القصوى Maximum-likelihood؛ للوصول إلى أفضل نموذج للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية يطابق النموذج المثالي، ولاختبار مطابقة النموذج المقترح تم الاعتماد على مؤشرات المطابقة المناسبة، ويوضح شكل (٢) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.



شكل (٢) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.

ويوضح جدول (١٢) مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.

جدول (١٢) مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.

المؤشر	القيمة	محك المطابقة	المطابقة
كا^2 CMIN	٠,٩١٤	أن تكون قيم كا^2 غير دالة	مطابق
درجة الحرية	١		
مستوى الدلالة	٠,٣٣٩		
كا^2 المعياري CMIN/DF	٠,٩١٤	أقل من ٣	مطابق
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٨	أكبر من ٠,٩	مطابق
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,١	أكبر من ٠,٩	مطابق

تابع جدول (١٢) مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية.

المؤشر	القيمة	محك المطابقة	المطابقة
مؤشر تاكر- لويس TLI	٠،١	أكبر من ٠،٩	مطابق
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠،١	أكبر من ٠،٩	مطابق
جذر متوسط مربعات خطأ التقارب RMSEA	صفر	أقل من ٠،٠٨	مطابق

ويتضح من الجدول السابق أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح كانت في المدى المثالي لها حيث إن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا وكذلك قسمة مربع كاي على مؤشر درجة الحرية CMIN/DF (< ٣) وأن قيمة IFI،TLI ,CFI أعلى من (٠،٩٠)، وبلغت قيمة (RMSEA) صفر، وهذا يشير إلى مطابقة جيدة تمامًا للنموذج في ضوء بيانات المشاركين حيث وقعت جميع المؤشرات في المدى المثالي.

ويدل ذلك على تحقيق الفرض الأول للبحث والذي ينص على وجود ملائمة إحصائية لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين الكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية، كما تعكسها مؤشرات المطابقة الإحصائية.

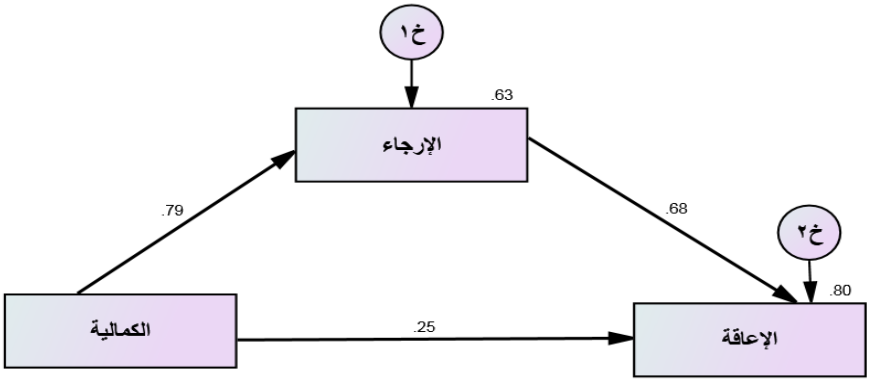
نتائج التحقق من الفرض الثاني والثالث والرابع

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً للكمالية على الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

ينص الفرض الثالث على أنه: يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

ينص الفرض الرابع على أنه: يوجد تأثير إيجابي مباشر ودال إحصائياً للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث والرابع قامت الباحثة بالاعتماد على أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج AMOS.V.24، حيث أخضعت مصفوفة معاملات الإرتباط بين المتغيرات لتحليل المسار لاختبار العلاقات السببية بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية، ويوضح شكل (٣) تقديرات القيم المعيارية لمسارات نموذج تحليل المسار.



شكل (٣) تقديرات القيم المعيارية لمسارات نموذج تحليل المسار.

ويوضح جدول (١٣) مسارات المتغيرات وتقديرات القيم اللامعيارية، والقيم المعيارية، والقيمة الحرجة ومستوي الدلالة التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار.

جدول (١٣) مسارات المتغيرات وتقديرات القيم اللامعيارية، والقيم المعيارية، والقيمة الحرجة ومستوي الدلالة التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار.

مسارات المتغيرات	القيم اللامعيارية B	القيم المعيارية β	الخطأ المعياري S. E	القيمة الحرجة t	مستوي الدلالة P
الكمالية ← الإرجاء	٠,٤٨٣	٠,٧٩١	٠,٠٢٠	٢٤,١٩٢	٠,٠١
الإرجاء ← الإعاقة الذاتية	٠,٥٤١	٠,٦٨٤	٠,٠٣١	١٧,٣٦٥	٠,٠١
الكمالية ← الإعاقة الذاتية	٠,١٢٠	٠,٢٤٧	٠,٠١٩	٦,٢٨٣	٠,٠١

وقد أسفرت هذه النتائج عما يلي:

- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ للكمالية على الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٧٩١).
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٦٨٤).
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية، حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٢٤٧).

ويتضح مما سبق أن هناك تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا للكمالية على الإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، ولكن تأثير الكمالية على الإرجاء الأكاديمي أكبر من تأثيرها على إعاقة الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى وجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وهذا يعني تحقق الفرض الثاني والثالث والرابع.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: **يوجد تأثير إيجابي غير مباشر ودال احصائياً للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمي من خلال الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.**

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم الاعتماد على تحليل البوتستراببنج Bootstrapping لدراسة أهمية المتغيرات الوسيطية في النموذج المقترح من خلال رسم حدود ثقة للعلاقة الوسيطية على مستوي المجتمع بمستوى ٩٥ ٪ باستخدام برنامج AMOS.V.24، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية مرورا بالإرجاء الأكاديمي (٠,٥٤١)، وبالرجوع إلى جدول (١٣) نجد أن التأثير المباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية قد بلغت (٠,٢٤٧)، أي أن التأثير غير المباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية أكبر من التأثير المباشر، وهذا يدل على الدور الوسيط الذي يلعبه الإرجاء الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية وإعاقة الذات، وهذا يعني تحقق الفرض الخامس والذي ينص على وجود تأثير إيجابي غير مباشر ودال احصائيا للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمي من خلال الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

مناقشة نتائج الفروض

فقد أسفرت نتائج نمذجة المعادلة البنائية (SEM) إلى الكشف عن نموذج لتحليل المسار مطابق لبيانات العينة يفسر التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للكمالية، والإرجاء الأكاديمي، وإعاقة الذات الأكاديمية، لدى طلاب كلية التربية.

ومن خلال تحليل هذا النموذج نجد أن هناك تأثير موجب ومباشر للكمالية على الإرجاء الأكاديمي، وأن نسبة التأثير قد بلغت (٠,٧٩١) وهي نسبة عالية مما يدل على أن الكمالية تُعد أحد الأسباب الرئيسة للإرجاء الأكاديمي وهذا يتفق من نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة Seo(2008) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية الذاتية والإرجاء الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٩٢) طالبًا جامعيًا، وأكدت النتائج على أن الكمالية الذاتية تقود إلى الإرجاء الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي الكمالية الذاتية المرتفعة كانوا أقل إرجاءً من الطلاب ذوي الكمالية الذاتية المنخفضة.

ودراسة Hashemi & Latifian (2014) والتي أكدت على إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال الكمالية الموجهة ذاتيا والكمالية المفروضة اجتماعيا. ودراسة Xie, Yang & Chen (2018) والتي أكدت على أن الكمالية تعد سببا أساسيًا من أسباب الإرجاء الأكاديمي. ودراسة Ana, Gabrijela & Anita (2019) والتي أكدت على أن الكمالية سواء كانت تكيفية أو لاتكيفية تسهم في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي.

وقد ميز Ashby, Slaney, Noble, Gnilka & Rice (2012) بين نمطين مختلفين من أنماط الكمالية وهما الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، ووفقا لما توصل إليه البحث من نتائج يمكن القول إن نمط الكمالية السائد لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية وهو نمط الكمالية اللاتكيفية حيث ارتبطت الكمالية إيجابيًا بالإرجاء الأكاديمي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Jadidi , Mohammadkhani & Tajrishi (2011) والتي توصلت إلى ان الطلاب ذوى الكمالية المرتفعة - اللاتكيفية - كانوا أكثر إرجاءً من الطلاب ذوي الكمالية المنخفضة - التكيفية.

وقد يرجع ذلك إلى العديد من العوامل والتي يأتي في مقدمتها أساليب المعاملة الوالدية والتي تفرض على الأبناء قيوداً لأبد من الالتزام بها والسعي إلى تحقيقها فالعلاقة القائمة بين الطفل ووالدية هي المسئولة عن نمو الكمالية لدى الأبناء، وأن هناك مجموعة من الخبرات المبكرة المرتبطة بنمو الكمالية لدى الأبناء والمتمثلة في كثرة المطالب التي يفرضها الوالدين ويصحبها النقد الشديد، والتوقعات الوالدية المرتفعة بشدة، وغياب الاستحسان الوالدي.

وكذلك قد يرجع ذلك إلى بعض السمات الشخصية التي يتميز بها الطلاب ذوي الكمالية اللاتكيفية والتي قد تتمثل في الحساسية الشديدة اتجاه ارتكاب الأخطاء، التمركز حول الذات،

العزوف عن التفاعل الاجتماعي خوفًا من الشعور بالنقص والدونية، عدم الاهتمام بالآخرين، القسوة في تقييم الذات، وكل ذلك ينعكس بدوره على أداء الطلاب إزاء إكمال وإنجاز ما عليه من مهام.

ويتفق ذلك مع دراسة Stoeber (2015) والتي هدفت إلي دراسة المكونات الثلاثة للكمالية (الكمالية الموجهة للذات - الكمالية الموجهة للآخرين - الكمالية المفروضة اجتماعيا) وعلاقتها بأساليب الفكاهة، والاتجاهات الإجتماعية الإيجابية، والقسوة العاطفية واتجاهات عدم الرعاية للآخرين، والتقويم الذاتي الإيجابي لدي عينة مكونة من ٢٢٩ طالبا جامعيا وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة موجبة بين الكمالية الموجهة للآخرين وأسلوب الفكاهة العدواني، واتجاهات عدم الرعاية بالآخرين، والتقدير الذاتي الإيجابي، بينما ارتبطت بعلاقة سالبة مع الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وعلي النقيض أظهرت النتائج علاقة موجبة بين الكمالية الموجهة للذات وأسلوب الفكاهة الداعمة للذات، والاهتمام بالآخرين وارتبطت بعلاقة سالبة مع أسلوب الفكاهة العدوانية، واتجاهات الرعاية القاسية، والتقويم الذاتي الإيجابي، كما امتدنا الدراسة بالعديد من الأدلة التي تؤكد علي أن الكمالية الموجهة للآخرين هي شكل مظلم من أشكال الكمالية.

وكذلك يتضح من نموذج تحليل المسار وجود تأثير موجب ومباشر للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية والتي بلغت (٠,٢٤٧)، وهذا يعني أيضًا أن الكمالية تعُد احدى الأسباب المؤدية إلى إعاقة الذات الأكاديمية، وكذلك إمكانية التنبؤ بإعاقة الذات في ضوء مكونات الكمال، ويتفق ذلك من نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة Niknam, Hosseinian, & Yazdi, (2010) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين إعاقة الذات ومعتقدات الكمال السلبية، ووجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات ومعتقدات الكمال الإيجابية، وكذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بإعاقة الذات في ضوء معتقدات الكمال الإيجابي والسلبي.

ودراسة Stewart & De George-Walker (2014) والتي توصلت إلى وجود تأثير مباشر للكمالية على إعاقة الذات وإمكانية التنبؤ بإعاقة الذات من خلال الكمالية. ودراسة نجلاء نزار وداعة، وإسراء عبد الحسين (٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود تأثير مباشر كبير للكمالية على إعاقة الذات الأكاديمية. ودراسة Hüseyin, Burcu, & Mehmet (2018) والتي أكدت على أن الكمال الإيجابي، والكمال السلبي متغيرين مهمين لهما تأثير مباشر على إعاقة الذات.

وقد يرجع ذلك إلى بعض السمات الشخصية التي يتمتع بها الطالب الكمالي، فنتيجة لعدم قدرته على تحقيق أهدافه وبلوغ غايته يتولد لديه شعور بالخوف من الفشل وبالتالي يظهر سلوك إعاقة الذات والذي يوظف لحماية الفرد من التهديد الأساسي لتقدير الذات، كما يعُد نشاطا معوقا للأداء لأنه يسبق حدوث الحدث، وفيها يرجع الطالب أسباب الفشل إلى عوامل خارجية وذلك بهدف تخفيض اللوم على الذات والحفاظ على صورة الذات المرغوبة، فسلوك إعاقة الذات يظهر عندما تكون المخرجات المستقبلية غير مؤكدة.

وعليه يمكن القول إن الكمالية تتشكل من عوامل متداخلة قد تؤثر على سلوك الطالب بالإيجاب أو السلب ويتوقف ذلك على إدراك الفرد لسماته وخصائصه الشخصية والظروف البيئية المحيطة به، فالكمالية صفة نسعى جميعًا للوصول إليها لتحقيق النجاح والتميز الذي يرنو إليه الإنسان، ولذلك نسعى إلى تحقيقها في ضوء قدراتنا وإمكانياتنا، وعندما يكون الطلاب غير قادرين على تحقيق أهدافهم يقومون بتباع بعض الأنماط السلوكية والتي قد تتمثل في الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية. وعلى الرغم من ذلك، لا تزال الكمالية مكونًا نفسيًا يحمل الكثير من الخفايا الإكلينيكية، يتوارى خلفه السواء وللأسواء معًا، لذلك فهو بحاجه للعديد من الدراسات للتعرف على هذا المفهوم بصورة أعمق.

وكذلك أسفرت نتائج البحث على وجود تأثير موجب ومباشر للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية والتي بلغت (٠,٦٨٤) وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن الإرجاء من العوامل المؤيدة إلى إعاقة الذات، وكذلك تعُد من العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بإعاقة

الذات لدى طلاب الجامعة ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Akça (2012) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات، ودراسة Malobabic (2018) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي وسلوك إعاقة الذات لدي طلاب الجامعة، كما أكدت على أن الإرجاء يعد من الأساليب الأساسية التي يعتمد عليها الفرد لإعاقة ذاته، ودراسة Yıldırım & Demir (2019) والتي توصلت إلى أن الإرجاء الأكاديمي يعد أكثر المتغيرات إسهاما في التنبؤ بإعاقة الذات الاكاديمية.

وقد يرجع ذلك إلى تجنب الطالب للظروف التي قد تكون صعبة وتحتاج إلى بذل الجهد، حيث يبحث الطالب عن المواقف التي تكون احتمالية النجاح فيها مرتبطة بتقدير الذات أكثر من بذل جهد حقيقي ملموس، بحيث يفسر الفشل في هذه المواقف أو المهام بعيد عن نفسه، كما يفسر النجاح في نفس الوقت رغم وجود بعض المعوقات بأنه يرجع إلي قدراته الذاتية، فهم يريدون أن يتقبلوا الإخفاق المحتمل إذا أمكنهم تبريره باستمرار وقد يتمثل هذا المبرر في تأخر إنجاز وإتمام المهام في الوقت المحدد لها، المماطلة في أداء الوجبات والمهمات الأكاديمية، المذاكرة قبل موعد الاختبار بفترات قصيرة، اللهو وقضاء معظم الوقت مع الأصدقاء والعائلة، عدم تقديم الأعمال المكلف بها في الوقت المحدد لها.

فهي وسيلة يلجأ إليها الطالب لإيجاد عذرًا أو سببًا ملائمًا للأداء الضعيف والتي قد يعتمد عليها حفاظا على تقديره لذاته، كما يشتمل مفهوم إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل المماطلة، وإضاعة الوقت، والعجز في السعي، وهذا يعني وجود إرتباط بين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى أن إعاقة الذات يمكن ان تحدث نتيجة انخفاض الدافعية ونقص الجهد المبذول، لذلك ينهمك الطلاب في أداء بعض السلوكيات التي تساعدهم في الحفاظ على تقديرهم لذواتهم ويعتبر الإرجاء الأكاديمي إحدى السلوكيات التي يعتمد عليها الطلاب لتجنب الفشل والحفاظ على صورة الذات.

وبالرجوع إلى نتائج البحث نجد أن التأثير غير المباشر للكمالية على إعاقة الذات أكبر من التأثير المباشر وهذا يعني أن الإرجاء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطي في العلاقة بين الكمالية وإعاقة الذات وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين الكمالية والإرجاء ومنها دراسة Seo(2008)، ودراسة Latifian (2014) & Hashemi، ودراسة Xie, Yang & Chen (2018)، ودراسة Ana, Gabrijela & Anita (2019)، وكذلك يتفق مع نتائج الدراسات التي أثبتت وجود علاقة إرتباطية بين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات ومنها دراسة Akça (2012)، ودراسة Malobabic (2018)، ودراسة Yıldırım & Demir (2019).

وعليه ترى الباحثة أن هناك علاقات تأثير متبادلة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي، وبين الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات، أي أن الإرجاء الأكاديمي يعد متغيراً وسيطي بين الكمالية وإعاقة الذات. فكل طالب يسعي إلى الكمالية والوصول إلى ما يطمح إليه وعلية يقوم بوضع أهداف ومعايير مرتفعة تدفعه إلى التفوق ولكن نتيجة للإلتزام الشديد بتلك المعايير والانتقاد الذاتي المبالغ فيه، وعدم ملائمتها للقدرات والإمكانات، فيؤدي بالطالب إلى الفشل المدرك في تحقيق هذه المعايير، وبالتالي يحاول الطالب البحث عن بعض الطرق او الأساليب التي تجنبه الوقوع في الفشل والحفاظ على صورته أمام الآخرين، فيجد نفسه يلجأ إلى أساليب مختلفة مثل المماطلة، والتأجيل المستمر للأعمال والواجبات، وعدم الإلتزام بالمواعيد، وهذه الأساليب تؤدي بدورها إلى إعاقة الذات والتي تعد وسيلة من وسائل مواجهة الأحداث المهددة للذات، ويعتمد فيها الطالب على تقليل الفرص المتاحة للنجاح، ومحاولة إيجاد أعذار جاهزة لتبرير الفشل وذلك لحماية تقدير الذات من التأثيرات السالبة للفشل.

توصيات ومقترحات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، وفي ضوء إطارها النظري يمكن الوصول إلى بعض التوصيات والمقترحات كالتالي:

١- ضرورة تأكيد أساتذة الجامعة في تدريسهم على فهم الذات والنزعة نحو الكمال ووضع أهداف تتناسب مع قدرات الطلبة.

٢- ضرورة أن يرتقي الأستاذ الجامعي بالكفاءة الذاتية لدى طلابه، وأن يشجعهم على تبني أهداف ومعايير قابلة للتحقيق وتتمشي مع قدراتهم وإمكانياتهم، وذلك بهدف التخفيف من أثر الخوف من الفشل والذي يترتب علية تحقيق الكمال الذاتي وخفض كل من الإرجاء وسلوك إعاقة الذات، حيث بينت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر للكمالية على الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية.

٣- اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بظاهرتي الإرجاء الأكاديمي وإعاقة الذات الأكاديمية وذلك من خلال وضع بعض الاستراتيجيات والخطط التي تساعد على خفض هذين الظاهرتين والتصدي لهما بعد أن كشفت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر للإرجاء الأكاديمي على إعاقة الذات الأكاديمية.

٤- إعداد برامج إرشادية لتنمية الكمالية السوية للمساهمة في تنمية الإبداع والابتكار لدى طلاب كلية التربية.

٥- الإسهام النسبي للكمالية والإرجاء الأكاديمي وفعالية الذات في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٦- دراسة العلاقة السببية لتقدير الذات، والدافعية، والتحصيل الأكاديمي على الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٧- فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية الإيحاء الذاتي لخفض الكمالية اللاسوية لدى طلاب كلية التربية.

المراجع

١- أميمة عبد العزيز محمد سالم. (٢٠١٦). كمالية الوالدين وعلاقتهما بكمالية الأبناء. *مجلة الإرشاد النفسي*. ١(٤٧)، ٥٩- ١٢١.

٢- بشرى إسماعيل أحمد أرنوط. (٢٠١٦). *قائمة الكمالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي. (١٩٩٣). *معجم علم النفس والطب النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤- سميرة محمد إبراهيم شند، أحمد السيد عبد المنعم، دعاء إبراهيم عبداللاه صالحين. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية لشباب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، ١(٥٠)،٤٣٧- ٤٦٥.

٥- سميرة ميسون، وأسماء خويلد، ورحيمة قبائلي. (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين - دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٣)، ٧١٣- ٧٢٦.

٦- صديق أحمد عريشي. (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة الإرشاد النفسي*.١(٤٨)،٨١- ١١٩.

٧- عطية عطية محمد سيد أحمد. (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*، (١٨)،١- ٧٩.

٨- مصطفى أبو المجد سليمان مفضل، وعادل محمد الصادق سليمان. (٢٠١١). ديناميات الإدراك لدى ذوي إعاقة الذات من طلاب الجامعة. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي – بجامعة عين شمس، ١، ٣٢١- ٣٦٧. مراجعة طريقة توثيق المؤتمرات.

٩- مصطفى علي رمضان مظلوم. (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣،٣٩- ٤٥.

١٠- معاوية أبو غزال. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

١١- نجلاء نزار وداعة، وإسراء عبد الحسين. (٢٠١٧). نمذجة العلاقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢(٢)، ٢٨٦- ٣٠٦.

١٢- نهلة فرج علي الشافعي. (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥- ٤١٤.

١٣- هشام حبيب الحسيني. (٢٠٠٩). علاقة سلوك إعاقة الذات بالأداء على اختبارات القدرة العقلية. *مجلة العلوم التربوية*، ١٧(٢)، ٢- ٥٤.

14-Akça, F. (2012). An investigation into the Self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning,* 1(2),288-297.

15-AlQudah, M., F., Alsubhin, A., M. & AL Heilat, M., Q. (2014). The Relationship between the Academic Procrastination and Self-Efficacy among Sample of King Saud University Students. *Journal of Education and Practice*,5(16),101-111.

16-Ana, K., Gabrijela, V. & Anita, I. (2019). Predicting procrastination: the role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*,8(1),1-26.

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

18-Awang, Z. (2015). *SEM mode simple: A gentle approach to learning structural modelling*. Malaysia: Ipswich publication.

19-Burkley, M.& Blanton, B. (2008). Endorsing a negative in-group stereo type as a self- protective strategy: Sacrificing the group to save the self, *Journal of Experimental social psychology*, 44,37-49.

20-Clark, S. & Coker, S. (2009). Perfectionism, self-criticism and maternal criticism: A study of mothers and their children. *Personality and Individual Differences,* (47), 321–325.

21-DeDonno, M., A. & Rivera-Torres, K. (2018). The influence of perfectionism on academic Self-Concept. *International Journal of Education and Practice*, 6(4), 192- 199.

22-Flett, G.L., & Hewitt, p. L. (2002). *Perfectionism: theory, research, and treatment*. Washington, DC: American psychological Association.

23-Hanchon, T.A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. Personality and Individual Differences, 49(8), 885-890.

24-Hashemi, L. & Latifian, M. (2014). Test anxiety as a mediator between perfectionism and academic procrastination. *Journal of Teaching and Education*,3(3),509-520.

25-He, S.C. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, (5),12- 24.

26-Hüseyin, A., Burcu, D. Y. & Mehmet, Ü. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*,7(1),7-20.

27-Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, (5),1897-1904.

28-Jadidi, F., Mohammadkhani, S. & Tajrishi, K.Z.(2011). Perfectionism and academic procrastination. *Social and Behavioral Sciences*, (30), 534-537.

29-Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through Self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of under achievement, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

30-Jones,E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-handicapping scale*. *Unpublished manuscript*, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City.

31-Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.

32-Malobabic,M. (2018).The relationships between Self-esteem, inclination towards Self-handicapping behavior, and procrastination in students. *Available from http://www.researchgate.net/publication/329881561*

33-Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A. & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.

34-McCloskey, J.& Scielzo, S., A. (2015). Finally: The development and validation of the academic procrastination scale, Available from *http://www.researchgate.net/ publication/273259879*.

35-Midgley,C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88,423- 434.

36- Niknam,M., Hosseinian, S. & Yazdi, S.M. (2010). Relationship between perfectionism beliefs and Self-handicapping behaviors in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(2),103-108.

37-Rihtaric, M.L. & Kamenov, Ž. (2006). Relation between self- handicapping and positive and negative perfectionism. *Journal of Socijalna Psihijatrija*, 34(3),117-123.

38-Santosa, R., P. (2017). Decision Making Styles and Academic Procrastination of Undergraduate Students. *3RD Asian Conference on Psychology, Counseling & Humanities*, 68- 73.

39-Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.

40-Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, An international journal, 36, 753-764.

41-Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66,160-164.

42-Stoeber,J. & Childs, J. (2010). The assessment of Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference, *Journal of Personality Assessment*, 92(6), 577-585.

43-Stoeber, J. (2015). How Other-oriented perfectionism differs from Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Further findings. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(4), 611-623.

44-Strube, J. (2004). An analysis of self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*,7(3),211-224.

45-Tadik, H., Akca, E., & Uçak-Azboy, Z. (2017). Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: A review of the literature. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(2), 85-93.

46-Tajana, L., Majda, R., & Lana, J. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 99-107.

47-Thompson,T. (2004).Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educatio*nal *psychology*, 74(2),239-260.

48-Thompson,T. &Richardson, A. (2001). Self- handicapping status claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure. *British Journal of Educatio*nal *psychology*,71(1), 151-170.

49-Tuckman,B.W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473.

50-Turner, L.A.& Turner, P.E. (2011).The relation of behavioral inhibition and perceived parenting to maladaptive perfectionism in college students. *Personality and Individual Differences*, (50), 840–844.

51-Wang, K., Puri, R., Slany, R., Methikalam, B. & Chidha, N. (2012). Cultural validity of perfectionism among Indian students: Examining personal and family aspects through a collectivistic. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 45(1), 32- 48.

52-Xie, Y., Yang, J.& Chen, F. (2018). Procrastination and multidimensional perfectionism: A metal-analysis of main, mediating, and moderating effects. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 46(3), 395–408.

53- Yıldırım, F., B. & Demir, A. (2019). Self-handicapping among university students: the role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and Self-compassion. Available from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033294118825099

54-Yilmaz, B.M. (2017). The relation between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: The situation in distance and face-to-face learning environments. Journal of Education and Training Studies, 5(9),146- 157.