النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا

أ.م.د/ هبة فتحي النادي

أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب- جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، كما حاولت الكشف عن الفروق في المتغيرات السابقة، تبعًا للنوع (ذكور– إناث). وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا (٩٣ ذكور، ١٠٠ إناث) بمتوسط عمري (٢٧,١٧) سنة وانحراف معياري (٦,٦٢)، وقد طُبق عليهم ثلاثة مقاييس: مقياس الكمالية العُصابية، مقياس الضغوط الأكاديمية، مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض)، جميعهم من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية، في حين وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الكمالية العُصابية والأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض). وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العُصابية والأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض) تبعًا لمتغير النوع. ووجود فروقًا دالة إحصائيًا في الضغوط الأكاديمية الداخلية كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية في اتجاه الإناث.

النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا

أ.م.د/ هبة فتحي النادي

أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب- جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

حظى مفهوم الكمالية باهتمام كبير من قبل الباحثين النفسيين مثل **Boyle,2011؛ Chan,2010؛ Lundh,2017؛ Craiovan,2014؛ جاب الله،٢٠١١** لما له من معانٍ متعددة في حياة الأفراد، فقد تكون الكمالية حاجة لدى الفرد أن يكون كل شيء على أحسن وأفضل وجه، وقد تكون شعورًا بعدم الرضا عن الأداء حتى يصبح كل شيء تحت السيطرة، وقد تكون خوفًا من الإقدام وتراجعًا عند اتخاذ القرار، وكثيرًا ما يُنظر للكمالية كمجال واسع لأسلوب عصابي غير محدد ترتبط به مشاعر الذنب والإحساس بالقصور وعدم الكفاية.

ويُعد **Hamachek** من أوائل علماء النفس الذين أشاروا إلى وجود نمطين مختلفين من الكمالية؛ حيث صنف الأفراد بأن منهم ينشد الكمالية السوية، وفيهم من ينشد الكمالية العصابية؛ فالكمالية السوية يسعى أصحابها إلى تحقيق الكمال دون تقليل احترامهم لذواتهم وتبني أهداف ومعايير واقعية يستمدون من خلال تحقيقها الشعور بالسعادة والرضا، وعلى الجانب الآخر الكمالية العصابية، التي يسعى أصحابها إلى بلوغ أهداف ومعايير غير واقعية ومن ثم عدم تحقيقها والشعور الدائم بعدم الرضا وتقليل من قيمة ذواتهم **(Ashby,Burner, 2005; Andrews,Bums. & Dueling, 2014)**

مما سبق يمكن النظر إلى الكمالية على أنها سلاح ذو حدين، فإذا سار الفرد على الكمالية السوية فإنه يستطيع التفوق والوصول لأهدافه. ولكن إذا سار الفرد على الكمالية العصابية، فإنها تؤدي لفشله الدراسي، وعدم قدرته على أداء المهام الأكاديمية بشكل جيد، بل وتؤثر على صحته النفسية. وتؤدي الكمالية العصابية في أغلب الأحوال إلى الوسواس القهري، واضطرابات الاكل، والإكتئاب. وركزت هذه الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا.

فنجد أن هذه الفئة من الطلاب يمتلكون خصائص نفسية وانفعالية واجتماعية...إلخ تميزهم عن أقرانهم من الطلاب العاديين. إذ توصل العديد من الباحثين أن طلاب الدراسات العليا لديهم رغبة في الوصول للمثالية، وحساسية عالية تجاه نقد الآخرين، وعدم الرضا عن الذات(**سعيد، ٢٠٢٢: ٣**)

هذا ويُعّد موضوع الضغوط الاكاديمية من أكثر العوامل والمشكلات التي تواجه الطلاب اليوم، وبخاصة مع زيادة التنافس للحصول على أفضل تعليم واكتساب المهارات التي تؤهلهم للحصول على الوظائف المناسبة، والارتقاء بأنفسهم وتحسين أوضاعهم الاجتماعية والوظيفية. فقد أشارت **Hammen, Shih,& Brennan,2004** إلى أن الطلاب عرضه لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف الجديدة التي يواجهونها عند الانتقال إلى مرحلة الدراسات العليا، إذ يظهر لديهم الإحساس بالاستقلال وتحمل المسئولية فيما يخص دراستهم وانجازاتهم الأكاديمية، وقد تؤدي هذه الضغوط إلى عدد من المشكلات النفسية، الاجتماعية، والأكاديمية ومن ثم سوء التوافق مع الحياه الجامعية.

وترتبط الضغوط بعدم القدرة على التأقلم وضعف الثقة في النفس، وترتبط أيضًا بالجانب الأكاديمي، خاصة وأن الطالب مُطالب بالتأقلم المستمر مع الواجبات والمتطلبات الأكاديمية والتي غالبًا ما تؤدي إلى التشكيك الذاتي في قدراتهم بشكل مستمر **(Jones,2013) .**

وتُعد المؤسسات التعليمية إحدى تلك البيئات التي ينخرط بها الانسان ويتفاعل معها لما لها من كبير الأثر على الأساليب المعرفية لدى الفرد، فالأساليب المعرفية هي الأداء المتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد، وبذلك فإن الأفراد يوظفون أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة وأن أسلوب تحمل الغموض المعرفي هو أحد الأساليب التي تحدد طبيعة الإدراك، فقد يدرك بعض الافراد الغموض في المواقف والمنبهات بدرجة معينة ترتبط بالاستعداد لتحمل تلك المواقف الغامضة وغير المألوفة والغريبة **(الفتلاوي، ٢٠٠٩).**

كما يعتبر تحمل الغموض انعكاسًا لحالة من الاتزان النفسي المتمثل في درجة عالية من تحقيق الذات والقدرة على التوافق مع المواقف الضاغطة، ومواجهة متغيرات الحياة بعقلية

متفتحة ومرنة وقادرة على تطويع الغموض وندرة المعلومات وما إلى ذلك وصولًا إلى الأهداف المرجوة.

مشكلة الدراسة:

ينظر بعض العلماء إلى الكمالية كمكون لمستوى الطموح والدافع للانجاز بل ودافع للأداء، وعلى الرغم من النظر إلى السلوك الكمالي كعامل إيجابي في التوافق والانجاز، إلا أنه ينظر إليه أيضًا وكأنه نموذج عصابي يرتبط بالعديد من الخصائص السالبة مثل الشعور بالفشل والذنب والتردد ومشاعر الخزي وانخفاض تقدير الذات (**إسماعيل،٢٠١٥ : ٢٤**).

وتُعد الكمالية من أهم سمات الانفعالية التي تؤثر على الطالب الجامعي بما تفرضه من أهداف ومعايير عالية قد تجعلهم يقعون في صراع بين التوقع والواقع، وتتحدد مشكلة البحث الحالي فيما أكدته نتائج الدراسة **Koskowska,Berezecka,et al,2017 &Stoeber,et al, 2017**، فالكمالي يعتمد في تقييم أدائه على معاييره الشخصية المحددة مسبقًا من قبل الفرد، ولذلك فإن قدرة الفرد على تلبية المعايير التي وضعها لنفسه تزيد رضا الفرد عن حياته. فالأفكار الكمالية تقل من مستوى الرضا عن الحياة وتزيد من حدة الضغوط وبالتالي الشك في القدرات والإمكانات. فالكماليون يجتهدون بشكل إلزامي نحو تحقيق أهداف بعيدة المنال ويقدرون قيمة أنفسهم بناء على إنجازهم في تحقيق تلك الأهداف، وانتقاد أنفسهم بقسوة عند الفشل مما يشكل الضغط النفسي لديهم وشعورهم بخيبة الأمل **(Carol, 2016:198- 201)**.

وقد أظهرت نتائج دراسة **Kornblum &Ainly,2005** أن الكمالية اللاسوية ظهرت بشكل واضح لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، إذ أرتفعت الدرجة على أبعاد الكمالية، وكلما كانت المرحلة الدراسية أعلى ارتفعت هذه الابعاد اللاسوية للكمالية. وبالتالي تُعتبر الضغوط الأكاديمية شكلًا من أشكال الضغوط التي تؤثر على الطلاب، حيث يخضعون لتأثيرات الملاحظة الأكاديمية لفترات طويلة. داخل البيئة التعليمية. ويعاني طلاب الدراسات العليا من العديد من المشكلات التي كانوا يعانون منها في المرحلة الماضية بما تتضمنه من مطالب أكاديمية أكبر **(Kumara Swamy, 2013)** .

لقد تبلورت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس وملاحظتها تكرار شكوى طلاب الدراسات العليا من كثرة الضغوط الأكاديمية، بالإضافة إلى مشاعر

الضيق والتوتر والقلق، ومعاناتهم من أعراض جسدية مثل الصداع، ونفسية مثل القلق والاكتئاب، مما يؤثر على تحصيلهم وتوافقهم النفسي.

وتأتي الضغوط الأكاديمية في مرتبة متقدمة عن باقي أشكال الضغوط التي يتعرض لها الطلاب، لما تمثله هذه الضغوط من تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب، فيعاني طالب الدراسات العليا من تعدد الأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتقهم وكثرة التكليفات والبحوث المطلوبة في جميع المقررات وأحيانًا في وقت واحد، وقلة الوقت المتاح للدراسة والاستذكار، مما يؤدي إلى سوء التحصيل الأكاديمي وضعف القدرة على التركيز.

وللكمالية أهمية كبيرة في حياة الافراد الذين يواجهون ضغوطًا عدة أهمها الرغبة في أن يسلكوا كراشدين، وتكون الدرجة العالية من الكمالية ذات تأثير على توجهاتهم وقدرتهم على استثمار امكاناتهم وموقفهم عند الحاجة إلى اتخاذ قرارات حاسمة في حياتهم، وهم لذلك يطورون كمالية عصابية ويلجأون إلى أسلوب التجنب كإستراتيجية للمواجهة خوفًا من الفشل وهروبًا من مواقف اتخاذ القرار. حيث تخلص نتائج دراسات عدة إلى أن الكمالية في مستوياتها المرضية ترتبط ارتباطًا سالبًا بالقدرة على تحمل الغموض، ومنها دراسات **Tolin et al.,2006 wittenberg and Norcross, 2011/Mallinger, 2009/Zwaan&Bogt, 2009** حيث أكدت على أن عدم تحمل الغموض هو ناتج نوعي من نواتج الكمالية عندما تكون مرتفعة الدرجة فتدفع الأفراد إلى كراهية المواقف والنهايات غير المحددة، وعدم تفضيل مواجهة حالات التأرجح وعدم اليقين، ولا يعرفون إلا وجهًا واحدًا للأمور ولا يقبلون إلا لونًا واحدًا للأشياء، وسعيهم لازالة التشكك والغموض يتسم بالجمود وعدم التلقائية **(Amaral & Serra, 2009).**

مما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما إسهام الكمالية العُصابية في التنبؤ بالضغوط الأكاديمية وتحمل الغموض المعرفي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا وينبثق عن هذا التساؤل العام عدة تساؤلات فرعية، وهى:

١- ما العلاقة بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية؟

٢- هل تشكل متغيرات الدراسة نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا ؟

٣- معرفة الفروق في الكمالية العُصابية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية .

٤- معرفة الفروق في الضغوط الأكاديمية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية .

٥- معرفة الفروق في والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث من طلاب الدراسات العليا في متغيرات الدراسة. بالإضافة إلى معرفة هل تشكل متغيرات الدراسة نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية: وتتمثل في

*ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وبصفة خاصة لدى طلاب الدراسات العليا (وذلك في حدود علم الباحثة).

*يكتسب التعليم فوق الجامعي أهمية خاصة لارتباطه بإنتاج المعرفة ولذلك يشترط في طلاب الدراسات العليا توافر عدة خصائص وذلك بسبب المسئوليات العلمية التي تقع على عاتقهم ومن أهمها الاستعداد المعرفي والقدرة على العمل الجاد وتحمل الضغوط.

*القاء الضوء على الكمالية العصابية فهى أكثر المشكلات الانفعالية التي تؤثر على أداء الطلاب ومستوى تحصيلهم، وكذلك الاهتمام بالصحة النفسية لطلاب الدراسات العليا وبخاصة أن الدراسات أظهرت زيادة في نسب الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات النفسية، كالاكتئاب، والقلق، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وعلى إنتاجيتهم وعملهم مستقبلًا.

*كما تبرز أهمية البحث أيضًا في أهمية موضوع الأسلوب المعرفي(تحمل- عدم تحمل الغموض) والذي يُعد بُعدًا من أبعاد الشخصية ذا الأهمية الاجتماعية والنفسية للفرد حيث يساعده على تحقيق التوافق النفسي والبُعد عن التعصب. كما يؤثر في العمليات المعرفية كحل المشكلات والتحصيل الدراسي، وغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر على علاقة الفرد بالآخرين.

ب-الأهمية التطبيقية:

*من خلال نتائج البحث الحالي يمكن تزويد القائمين على العملية التعليمية بالجامعات بمعلومات عن مصادر الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلاب الدراسات العليا، الأمر الذي يسهم في اتخاذ التدابير اللازمة لتخفيف تداعيات تلك الضغوط على مستقبل الطلاب العلمي.

*وضع إطار نفسي اجتماعي للمتغيرات التي تساهم في تشكيل الكمالية العُصابية بأبعادها.

*إن النتائج التي يسفر عنها البحث الراهن ربما تساعد القائمين على رعاية طلاب الدراسات العليا في تصميم برامج إرشادية تدخلية من أجل خفض حدة الكمالية العُصابية، وما يترتب عليها من اضطرابات نفسية لديهم.

*معرفة الآباء بطرق وأساليب التنشئة السلمية لأبنائهم؛ ليكون لديهم أبناء يتسمون بالكمالية السوية.

*معرفة الطلاب الذين لديهم كمالية عُصابية، وعلاجهم قبل أن تتفاقم المشكلة إلى الأسوأ.

الاطار النظري :

أولًا: الكمالية العُصابية Neurotic Perfectionism

عرفها **صابر (٢٠١٤)** بأنها هى "الكفاح الدائم من أجل التمام والكمال في كافة مجالات الحياة، وهى إما كمالية موجبة، سوية، وتشمل (المعايير الشخصية- والتنظيم والترتيب- والكمالية الموجهة من الذات- والكمالية الموجهة نحو الآخرين)، أو كمالية سالبة،

وعُصابية، لا سوية وتشمل (التوقعات الوالدية– والنقد الوالدي– والشكوك حول الأفعال– والاهتمام والقلق بشأن الأخطاء– والكمالية الموجهة من المجتمع)".

بينما عَرف **Khatibi and Fouladchang (2016)** الكمالية بأنها "سمة شخصية تتميز بسعي الفرد لأن يكون بدون أخطاء، ويضع معايير عالية لكفاءته، ويصاحبها تقييم نقدي لذاته بشكل مبالغ فيه، ومخاوف من تقييم الآخرين". وكذلك أشار كل من **Malik & Ghayas (2016)** إليها باعتبارها "ظاهرة متعددة الأبعاد تعبر عن تركيز الطالب الزائد على الأخطاء، والتوقعات المرتفعة عن ذاته، وتوقعات الوالدين للانجاز الأكاديمي، ومواجهة نقد الوالدين ،والشك في القدرة على التصرف خيال المواقف الأكاديمية".

وجاء عن **محمد (٢٠١٩)** أن الكمالية الأكاديمية "سمة شخصية تدفع الفرد إلى وضع معايير وتوقعات أكاديمية عالية، والحرص على التنظيم والترتيب لتحقيق معاييره الأكاديمية، والحساسية تجاه أي خطأ أكاديمي".

أسباب الكمالية العُصابية:

***العوامل الشخصية:** اهتمت معظم الدراسات بفحص دور العوامل الشخصية في نشأة الكمالية العُصابية وركز معظمهاعلى دور الوالدين. فقد أوضحت نتائج دراسة **Enns & Cox (2002)**أن الوالدية القاسية أي انتقاد الأبناء باستمرار، والكمالية الوالدية التي تضع معايير أداء عالية جدًا للأبناء منبآت دالة إحصائيًا للكمالية اللاسوية. كذلك وجدت دراسة **(Kawamura& Harmatz 2002)** أن القسوة والتسلط الوالدي إرتبطا ايجابيًا بالكمالية اللاسوية. كذلك أثبت عدد قليل من الدراسات مثل دراسة **Miller& Vaittancourt (2007)**وجود ارتباط بين سوء معاملة الاقران خلال مرحلة الطفولة بالكمالية اللاسوية في مرحلة البلوغ مثل (استبعاد الفرد من الانشطة، النميمة، نشر الشائعات) تتنبأ بالكمالية بالتوجه الذاتي والكمالية المكتسبة اجتماعيًا في مرحلة الرشد. بينما لم تجد علاقة مباشرة بين الكمالية والعدوانية (العدوان الجسدي، العدوان اللفظي).

***التعليم:** يفترض**Slade & Owen (1998)** أن الكمالية تشكلت من خلال الاحتمالية الاجتماعية، حيث تتغير هذه الاحتمالات بمرور الوقت من التركيز على الاحتمالات الايجابية (مثل المكافآت لتلبية معايير أداء عالية) إلى التركيز على الاحتمالات السلبية بدرجة كبيرة (مثل العواقب السلبية المترتبة على الفشل في تحقيق الكمالية أو المثالية). على سبيل المثال:

شخص ناجح في عمله قد يكون مدفوعًا في البداية لتحقيق نتائج ايجابية (مثل الشعور بالنجاح، أو الحصول على علاوة، أو الترقية)، ولكن بمرور الوقت يصبح قلقًا بشأن أن يقبل أدائه عن الآخرين ومن ثم يصبح في المؤخرة. ويؤكد هذا **Shafron& Mansall(2001)** على أن الكمالية تكون في البداية لها مدعمة ومعززه، ولكنها سرعان بعد ذلك ما تصبح لها آثار سلبية مثل (التعب، وتأخر الفرد في أداء الأعمال، القلق).

***العوامل الوراثية:** هناك أدلة قليلة عن العلاقة بين العوامل الوراثية والكمالية، على الرغم من أن نتائج بعض البحوث تشير إلى دور الوراثة في ذلك. حيث وجد **Tozzi, et al(2004)** أن هناك فروق بين التوائم المتماثلة والمتآخية في أبعاد الكمالية، وأن العوامل الوراثية تؤثر على العلاقة بين القلق والكمالية العصابية.

الآثار الناتجة عن الكمالية العُصابية:

إن الطلاب ذوي الكمالية السلبية لا يشعرون بالرضا عن أنفسهم عندما يقومون بالأداء الجيد. لكنهم يرضون فقط إذا قاموا بعمل ما على أكمل وجه، بحيث لا تظهر نتيجة هذا الأداء أي عيوب أو نقاط ضعف. ونجد أن المشكلات المرتبطة بأشكال الكمالية التي تركز على السعي وراء النجاح بسيطة نسبيًا، مقارنة بالمشكلات التي تركز على تجنب الفشل، إذ أن الخوف من الفشل يمكن أن يكون مدمرًا لدوافع النجاح والتفوق، ويحاول ضحايا هذا الخوف تجنب أو الهروب بأسرع ما يمكن من هذه المواقف التي سيتم فيها الحكم على أدائهم وفقًا لمعايير التميز. وعندما لا يستطيعون الهروب، فإنهم يعبروا عن توقعات منخفضة المعايير من السهل تحقيقها أو التعبير عن توقعات عالية مستحيلة ليس لديهم أي نية جادة لتحقيقها. ويصبح هؤلاء الطلاب منفصلين عن زملائهم إلى حد كبير في البيئة الأكاديمية **(Borgia & Schuler, 1996)**.وتؤثر الكمالية في الانفعالات والإدراك والسلوك والصحة الجسدية، فغالبًا ما يكون الأفراد ذوو المستويات العالية من الكمال لديهم مشاعر سلبية مثل الخجل والشعور بالذنب، ولديهم حساسية شديدة تجاه نقد الآخرين لهم، وبالتالي تظهر عليهم أعراض القلق والاكتئاب بشكل واضح **(Ocampo, Kiazad, Restubog & Ashkanast,2020)**

النظريات المفسرة للكمالية:

النظريات السيكوديناميةة:

جاء عن **Musch (2013)** بأنه قد أكد **Freud, (1959)** أن دوافع الأفراد نحو التميز والنجاح، ورغبتهم في تجنب نقد الآخرين لهم، والسعي لتجنب هؤلاء الأفراد مفرطي الحساسية تجاه أنفسهم والآخرين، إذ يبالغون في الحكم على أنفسهم والآخرين. وهذا الشعور يراه **فرويد** بمثابة عقاب الأنا الأعلى القاسية بأن ترغب في التفوق والإنجاز ولكن بطريقة الكمال، وهذا أحد أعراض العُصاب الوسواسي الذي يتميز بعدم رضا الفرد عن إنجازاته، والتعرض للنقد وخبرات الفشل، والاكتئاب، وإيذاء الذات، ورفض اللجوء للآخرين للحصول منهم على المساعدة والدعم.

وأوضح **فينخل (٢٠٠٩)** أن التيار السيكودينامي قد ركز على زملة الأعراض العُصابية المصاحبة للسلوك الكمالي، التي تراوحت بين قلق الكمالية والرهاب الاجتماعي، وبعض الاضطرابات كالأرق واضطرابات الأكل، على أنها محاولات تخرج بها الأنا من الصراع بين الهو من ناحية، ومع ما تفرضه الأنا الأعلى من صرامة من ناحية أخرى. فقد تكون مشاعر الدونية أحد حركات هذه المستويات العالية من فرض الفرد لإنجازات وأعمال غير واقعية لا يقدر عليها كتعويض زائد عن الدونية، وأن الاجتهاد في تحقيق الذات لما فرضته على نفسها من مستويات أداء عالية يجعلها تتنفس عن حدة هذا الصراع .

وذكر(**Adler (1956** أن الكمال سمة فطرية للنمو الإنساني، تشمل كل الجوانب السوية للكمال. والطلاب المتفوقين يحتلون المقدمة في السعي للوصول للكمالية لتحقيق الشعور بالرضا عن الذات. وهؤلاء الطلاب قادرون على المنافسة مع زملائهم بشكل إيجابي، إذ إنهم لا يأخذون الأمر على محمل شخصي، ولا يدخلون صراعات في علاقاتهم مع زملائهم، ويسعى الطلاب بالفطرة إلى التفوق على زملائهم. ونظر **أدلر** إلى الجانب غير السوي للكمالية على أنها ميكانزم للتعويض عن مشاعر النقص والدونية. وبالتالي فالافراد ذوو الكمالية العُصابية لديهم مشاعر نقص يرغبون بتعويضها بوضع أهداف عالية غير واقعية ومستحيلة، ويظهرون اهتمام اجتماعي بشكل ضئيل، ويكافحون من أجل التفوق بسبب رغبتهم في تعويض تلك المشاعر.

وأشار **Musch (2013)** أنه قد أكدت **Horney (1950)** ، أن الكمالية هي عُصاب ناتج عن المعاملة الوالدية القاسية والصارمة منذ الطفولة، فيحتفظ الفرد الكمالي بهذه المشاعر الصارمة من خلال السرد الداخلي لما "ينبغي" "ولا ينبغي" المتعلقة بالذات الكمالية. ومن السمات التي تميز الأفراد الكماليين هو الميل لوضع معايير عالية مستحيل تحقيقها لأنها غير مناسبة لقدراته وغير واقعية، و يتجاهل كلاً من العوامل الداخلية والخارجية التي قد تعيق تحقيق الهدف.

واقترحت **Horney** أن الكمالية العُصابية ينتج عنها الخوف من ارتكاب الأخطاء، وفرط الحساسية للنقد، واجترار الاتهامات الذاتية عندما لا تتحقق الأهداف المستحيلة التي وضعها الفرد لنفسه. كما أن الكماليين يلزمون الآخرين بمعايير سامية مماثلة لمعاييرهم، وينتقدون الآخرين بشكل مبالغ فيه. كما أن هؤلاء الأفراد أكثر عرضة للتوتر والجمود في انفعالاتهم، وغالبًا ما تميل مشاعرهم نحو السلبية.

نظرية العاملين:

قام **Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer (1993)** بعمل تحليل عاملي لمكونات مقياس الكمالية الذين قاموا بإعداده، حيث جاءت نتيجة التحليل العاملي بتشبع أبعاد (التركيز على الأخطاء، والتشكك في الأفعال، ونقد الوالدين، والتوقعات الوالدية) على عامل العُصابية(اللاتكيفية)، وقد تشبع بُعدا (المعايير الذاتية العالية، والتنظيم) على عامل السوية (التكيفية). وهذه النظرية قد أثارت جدلًا حول تساؤلين هما: **أولًا**، هل الكمالية السوية والكمالية العُصابية بُعدين منفصلين متناقضين؟ – **ثانيًا**، ما العوامل المشتركة التي قد تنتج عند خلط أبعاد الكمالية السوية مع أبعاد الكمالية العُصابية، وبماذا ستصنف؟ فنجد أن الأفراد ذوو الكمالية التي تشمل هذه الأبعاد مثلًا (المعايير الذاتية العالية، والتنظيم، والتركيز على الأخطاء)، سيكون لديهم كمالية عُصابية أقل من الذين يحصلون على درجات مرتفعة على جميع أبعاد الكمالية العُصابية مثلًا (التركيز على الأخطاء، والتشكك في الأفعال)، مع الحصول على درجات منخفضة في أبعاد الكمالية السوية مثل (المعايير الذاتية العالية، والتنظيم). وبالتالي الكماليون العُصابيون يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد الكمالية العُصابية، ودرجات منخفضه على أبعاد الكمالية السوية.

النظريات المعرفية الاجتماعية:

فسر **Ellis** الكمالية على أنها أفكار غير منطقية، ويشعر الأفراد الكماليون أن الكمال هو مطلب الزامي، ويرفضون مبدأ أن الذات غير كاملة أي لا يمكن أن يتقبلوا ذاتهم وهي ليست مثالية. كما أشار إلى أن الكماليين هم أكثر عرضه للتقييم السلبي للذات بشكل مستمر، وبالتالي يشعرون بالاحباط **(Belgin, 2019)**. وقد صنف **Ellis** ١٢ فكرة لاعقلانية، وأدرج من بينها الكمالية، وذكر **Musch (2013)** أن **Beck (1976)** قد أكد في نظريته المعرفية، أن الكمالية هي أسلوب معرفي يتميز بأخطاء منهجية في التفكير، وترتبط الكمالية بالتشوهات المعرفية. وأحد هذه الأفكار التي تتسم بالتشوية المعرفي لدى الكمالي هو التفكير ثنائي القطب، الذي يتضمن التفكير في الأحداث في أي من الحالات المتطرفة باللونين الأسود أو الأبيض فقط.

وهناك فكرة أخرى مشوهة شائعة لدى الكماليين وهي التعميم المفرط، الذي يشير إلى تمسك الكمالي ببعض الأفكار التي نشأت على أساس حادثة واحدة استثنائية، ثم تطبيق هذه الأفكار بشكل غير لائق على أحداث أو مواقف أو أماكن أخرى ليس لها صلة.

وأشار **Farkas (2014)** أن مُنظري علم النفس الانساني قد طوروا مفهوم تقبل الذات، وعرفوا تقبل الذات بأنه قدرة الفرد على الحفاظ على الشعور الايجابي نحو ذاته. نتيجة لذلك، يعكس تقبل الذات قدرة الفرد على تقبل نقاط قوته وضعفه بمثابة مؤشر على الرضا الشخصي والسعادة. كما ذكر **Farkas (2014)** أنه قد وصف **Rogers (1947)** بأهمية تقبل الفرد لذاته، فهذا الشعور يصاحبه التوافق النفسي والشعور بالراحة وتجنب التوتر والقلق.

وأوضح **Flett & Hewitt (2002)** أن الخبرات الاجتماعية الخارجية تؤثر في نمو الكمالية في الطفولة عندما يتعرض الطفل لخبرات من الخزي والذنب والإذلال. وأنه عندما يتعرض الفرد لبعض الخبرات البيئية السيئة، مثل الأيذاء الجسدي، والنقد القاسي من قبل أقرانه، وسوء المعاملة والإهمال والتعرض للإهانة، فإنهم يطورون سمات الكمال. وأن الطفل يحاول يصبح مثاليًا كإستراتيجية للتكيف عند التعامل مع الظروف الاجتماعية السيئة المحيطة به. أي أن الطفل يجتهد في السعي نحو الكمال محاولة للهروب من الإساءة أو تقبل المزيد من الاساءة.

ولعل السبب الرئيسي في نشأة الكمالية ونموها عند الأطفال هو مفهوم تقبل الذات للشروط. وهذا يعني أنه عندما لا يفي الأطفال بتوقعات الوالدين، فأنهم يكونون أكثر عرضه لظهور مشاعر اليأس، وانخفاض تقبل الذات لديهم. كما أكدت دراسة **Diprima, Ashby, Gnilkal & Noble (2011)** على تأثير الانماط الأبوية المختلفة بوصفها عوامل لنشأة الكمالية التكيفية واللاتكيفية. ووجدوا أن البيئات الأسرية الإيجابية والقابلية للتكيف والمرونة والمتماسكة لها تأثير قوي على نشأة الكمالية التكيفية. وأن الذين يظهرون الكمالية التكيفية لديهم إنجاز أكاديمي مرتفع، وتمكنوا من تكوين علاقات أفضل وإظهار ثقة أكبر فيما يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية، مقارنة بالكماليين غير القادرين على التكيف. في حين أن من لديهم كمالية لا تكيفية كانوا يحصلون على اهتمام والدي منخفض، ومستويات أعلى من التقبل الوالدي المشروط.

وتناول **Flett & Hewitt (2002)** النموذج الثنائي من أبعاد الكمالية الذي وضعه كل من**Slade & owens (1998)** الذي ينقسم إلى الكمالية الإيجابية والسلبية. فأوضحوا أن الكماليين السلبيين لديهم دافعية نحو التعزيز السالب، كما أنهم لديهم خوف مرتفع من الفشل، وبالتالي يتجهون نحو سلوك التجنب من الآخرين. أما الإيجابيون فلديهم دافعية نحو التعزيز الايجابي، والرغبة في النجاح، والشعور بالرضا عن الذات.

وتنشأ الكمالية السلبية من سوء أساليب المعاملة الوالدية كتوجيه الإهانات والعنف تجاه الطفل. أي أن التنشئة الاجتماعية والتربية الخاطئة تؤدي بالطفل إلى الاستجابة لهذه البيئة فتظهر لديه الكمالية السلبية حتى يحاول إرضاء الآخرين، ويسعى في كل محاولاته لتحقيق توقعات الآخرين المبالغ فيها. وفي النهاية يفشل في تحقيق معايير وتوقعات الآخرين التي يفرضها على نفسه، ويزداد خوفًا من انتقادات الآخرين إليه.

وتبين مما سبق، تعدد النظريات التي تناولت تفسير الكمالية منها النظريات السيكوديناميةـ ونظرية العاملين، والنظريات المعرفية الاجتماعية. وقد اختلفت كل نظرية في تفسيرها ورؤيتها للكمالية. فنجد أن النظريات الدينامية تفسر الكمالية على أنها ناتجة عن صراع بين الهو والأنا الأعلى. وأن الكمالية ما هى إلا محاولات من (الأنا) للخروج من دائرة هذا الصراع اللاشعوري. وبالتالي تظهر أعراض النفسية. أما نظرية العاملين فجاءت من خلال الاشارة إلى نتائج التحليل العاملي لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد وصنفت هذه الأبعاد بشكل

عام لكمالية سوية، وكمالية عُصابية. أما النظرية المعرفية الاجتماعية فترجع الكمالية إلى النمذجة وتقليد الآخرين، وأن الكمالية تتحدد على أنها سوية أم عُصابية من خلال البناء الاجتماعي المعرفي للفرد. وتبنت الباحثة النظرية المعرفية في تفسير الكمالية العُصابية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة.

ثانيًا: الضغوط الأكاديمية Academic Stress

عرفها **عبد العظيم (٢٠٠٦)** بأنها حالة من عدم التوازن، تنشأ لدى الطالب عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها وبين ما يملك من إمكانيات شخصية أو اجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية.

أما **إبراهيم (٢٠٠٩)** عرفها بأنها ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج من مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها الطالب ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي، وبالتالي يمكن اعتبارها بأنها تقييم معرفي لمجموعة القدرات والمشاعر والتي تكشف عن عجز الطالب لحل مشكلاته الأسرية والتعليمية والمستقبلية والنفسية.

مصادر الضغوط الأكاديمية:

١-**المصادر الشخصية:** هناك عوامل كثيرة تسبب الضغوط الأكاديمية منها :

*مشكلات خاصة بالطالب: فقد يعاني الطالب من مشكلات سمعية أو بصرية أو نفسية تسبب ضغطًا للطالب.

*سوء التكيف الجامعي: غالبًا ما يشعر الطالب بالضغط في حالة عدم تكيفه مع المواقف التعليمية الجديدة بالنسبة له، ومع المواقف الدراسية المختلفة، كالزملاء والمعلمين وكل المشكلات الدراسية التي تواجهه وتؤثر عليه بصورة أو بأخرى.

*الشرود الذهني: غالبًا ما يغرق الطالب في أحلام اليقظة مما يعيق السير الفعَّال للعملية التربوية ويؤدي إلى الشعور بالملل والضيق.

*التفكير في المستقبل: وهو من الأسباب المؤدية للقلق لدى الأفراد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة، ضغوط الحياة، وطموح الإنسان وسعيه المستمر إلى تحقيق ذاته.

٢-**المصادر الأسرية** : كثيرًا ما تعيق المشكلات التي تتعرض لها الأسرة أداء وظائفها بصورة جيدة ويسهم في نشأة الضغوط لدى الأبناء ومنها:

*أساليب المعاملة الوالدية: وتنعكس على الطلاب سواء بالسلب أو بالإيجاب.

*توتر المعاملة الوالدية: عندما تتعرض الأسرة لمشكلات تعيق أدائها لوظائفها بصورة إيجابية فإن هذا يؤثر سلبًا على أفرادها.

*التباين بين توقعات الآباء وقدرات الأبناء: فإن هذه التوقعات العالية لأولياء الأمور، والتي تفوق مستوى ما يستطيع إنجازه فإن ذلك يؤدي إلى الضغوط **(فهيم، ٢٠٠٤/عبد العظيم، ٢٠٠٦)**.

أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية:

هناك أساليب متنوعة تعمل على التخفيف من حدة الضغوط التي يواجهها طلاب الجامعة وبصفة خاصة طلاب الدراسات العليا، حيث تُعد المرحلة الجامعية وما بعدها من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد عبر مساره النمائي، فهى مرحلة الرشد والتي بها أهمية كبيرة في بناء الشخصية، وتطوير مستوى تفكير الفرد وثقافته، وإكسابه مجموعة من القيم والعادات والتقاليد التي تساعده على تحقيق التوافق مع نفسه ومع مجتمعه، والإحساس بهويته، إضافة إلى كونها مرحلة إعداد للحياة العملية المشحونة بالقلق، الأمر الذي يترتب عليه ضرورة إعداد الطلاب إعدادًا نفسيًا واجتماعيًا، كي يتوافق مع مجتمعه ومعطيات عصره. ونادرًا ما تمر المرحلة الجامعية وما بعدها دون تعرض الطلاب لكثير من المشكلات يتعلق بعضها بالطلاب أنفسهم وبعضها يتعلق بالوالدين والأسرة والبعض الآخر منها يتعلق بمشكلات المجتمع **(زهران ، ٢٠٠٥)**.

إن التوافق الأكاديمي يعتبر من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحته النفسية، فالطالب الذي يقضي فترة طويلة في البيئة الجامعية وإن تكيف مع جو الجامعة ينعكس هذا بصورة إيجابية على تحصيله الأكاديمي، ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل على تطويرها للطلاب، وتعتبر مشاركة الطلاب في برامج الأنشطة الطلابية والتوافق الأكاديمي لهم له أثر إيجابي يظهر من خلال حصولهم على نتائج دراسية أفضل **(صالح ، ١٩٩٣)**.

ويمكن إجمال أساليب مواجهة الضغوط فيما يلي:

أولًا: طلب الدعم : يقصد به عملية الإرشاد النفسي التي يقوم بها المرشد لتنمية الجانب المعرفي والمهني للطالب ثم تعليمه كيفية حل المشكلات التي تعوق تقدم تحصيله **(رجب، محمد، ٢٠١٣)**. كما يُعد الإرشاد النفسي من أهم العوامل الأساسية في تحسين مستوى التوافق

النفسي لدى الأفراد في محاولة التغلب على الضغوط والمشكلات التي تعترض طريق الفرد وذلك من خلال مايلي :

أ-مساعدة الفرد في الوصول إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف إمكانياته وقدراته وكيفية إستخدامها وأيضًا تعليمه الطرق التي تجعله فردًا سعيدًا بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه بمعنى أن السعادة لدى الفرد ينتج عنها اطمئنانًا كبيرًا ورضا أكبر عن الحياة.

ب-مساعدة المسترشد على فهم وتحليل إمكاناته واستعداداته وقدراته وميوله، والفرص المتاحة أمامه، ومشكلاته وحاجاته، لمساعدته على اتخاذ القرارات لتحقيق التوافق.

جـ-التهيئة المناسبة للبيئة التي ينمو فيها الشباب ثم إتاحة المناخ النفسي الملائم لنمو الشخصية وضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة أمام الشباب.

د- تعديل سلوك الأفراد حتى يصبحوا أكثر فاعلية وتوافقًا من الناحية النفسية.

هـ- إحداث تغير في السلوك الذي يمكن للمرشد من خلاله أن يعيش حياة مرضية أكثر إنتاجًا كما يحددها هو وفي نطاق حدود المجتمع الذي يعيش فيه.**(زهران، ٢٠٠٥/ بسيوني، ٢٠١٦)**.

ثانيًا: الارشاد الأكاديمي: ويقصد به "الخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطالب معرفيًا ومهنيًا وحل المشكلات التي تعيق تقدم تحصيله الدراسي. **(رجب، محمد، ٢٠١٣)**.

النظريات المفسرة للضغوط :

نظرية Hans Sely

وضع نظرية الضغط حيث الدفعات الهرمونية التي يقوم بها الجسم عند تعرضه للضغوط من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي والتي يحدث لها نوع من سوء التعويض الفسيولوجي للنظام الهرموني الذي يربط بين الغدة النخامية في المخ والغدة الكظرية فوق الكلوية وذلك عند التعرض المستمر لمواقف الضغط وقدم مفهومًا اسماه جملة أعراض التكيف العام **General Adaptation Syndrome (G.A.S)**؛ حيث حدد سيلي ثلاثة مراحل الفزع، المقاومة، الاجهاد والذي يشير لاستجابة الجسم في مواقف الضغط **(بلبل ، ٢٠١٨)**.

نظرية Spielberg

أقام نظريتة على أساس التمييز بين القلق كسمة والقلق كحالة، وللقلق شقين: سمة القلق أو القلق العصابي أو المزمن وهو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد على الخبرة الماضية،

وقلق الحالة وهو قلق موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة وعلى هذا الأساس يربط **Spielberg** بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد حيث يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطيرًا أو مخيف (**Bamuhair,et al ,2015**) .

نظرية Murray

إن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في هذه النظرية على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية والمؤثرة للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع ما من شأنه أن ييسر أو يعوق جهود الفرد للوصول لهدف معين ويميز **Murray** بين نوعين من الضغوط هما: ضغط بيتا **Beta Stress** ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والشخصية كما يدركها الفرد، ضغط ألفا **Alpha Stress** ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد فالواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي ويوضح **Murray** أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث تفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه مفهوم ألفا (**Hussein, et al., 2008**).

نظرية Lazarus التقدير المعرفي

وقد نشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه.

وتُعرف نظرية التقدير المعرفي "الضغوط" بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما: **المرحلة الأولى:** وهي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الاحداث هى في حد ذاتها سببًا للضغوط.

المرحلة الثانية: وهى التي يحدد من خلالها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف، وبصياغة أخرى (الإنكار، التمثل، التكامل)**(جوهر ، ٢٠١٤).**

نموذج Cooper

يوضح **Cooper** أسباب وتأثير الضغوط على الفرد، ويذكر أن بيئة الفرد تعتبر مصدرًا للضغوط مما يؤدي إلى تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطرًا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض الجسمية والعقلية والنفسية وانخفاض تقدير الذات **(بسيوني ، ٢٠١٦).**

بعد ذلك يأتي دور المواجهة فنلاحظ عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط ويصحب ذلك آثار سلوكية وفسيولوجية وانفعالية ومعرفية، وهذه الأعراض تتحول في المدى البعيد إلى اضطرابات سلوكية تتمثل في سمنة مفرطة أو إدمان كحوليات، ثم تتحول الاضطرابات الفسيولوجية إلى صداع وضغط عصبي، أما الاضطرابات الانفعالية تتحول الى قلق، اكتئاب، ومخاوف وتكون النتيجة انخفاض الإنتاجية وانخفاض الشعور بالسعادة والرضا ولكن المواجهة تعتمد على فنيات ومهارات للتغلب على الضغوط وتحقيق التوافق.

ثالثًا: الأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض)

Cognitive Style (Tolerance – In Tolerance for Ambiguity)

عرف **Coopand Sigeal (2007)** الأسلوب المعرفي بأنه الأسلوب الثابت نسبيًا الذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدركه من حوله.

كما عرفها **الزغلول، الزغلول (٢٠١١)** بأنها السمات المميزة التي تلائم سلوك الأفراد في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية، فهى تشير إلى الأساليب التي يتميز بها الأفراد في المواقف الحياتية اليومية بحيث تشكل سمات شخصية تظهر الفروق الفردية في عمليات التفضيل الشخصي سواء في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي.

فلكل منا نمط أو أسلوبه الخاص للتعلم والتفكير ونهج المعرفة وهذا ما يميز أحدنا عن الآخر، ولدينا بالمقابل الطرق المشتركة فيما بيننا للتعلم والتفكير ومعالجة المعلومات التي من ضمنها المعلومات أو المواقف الغامضة **(الشرقاوي، ١٩٩٢)**.

وتحمل الغموض هو خاصية شخصية تعكس المشاعر والتوجيهات العامة للفرد تجاه المواقف الغامضة. حيث يكون الموقف غامضًا على الأرجح عندما يلاحظ أن هناك عدم وضوح وعندما يكون الموقف متغيرًا أو غير مستقر، أو عندما يواجه الفرد مشكلات جديدة غير مألوفه لديه **(Steen, Et al.,2014)**. ويرتبط تحمل الغموض تحديدًا بالمعلومات التي يتلقاها الأفراد من أو حول المواقف والحالات **(Hartmann, 2005)** .

ويشير **(رشيد، ٢٠٠٥)** إلى تحمل الغموض على أنه الميل لإدراك مواطن الغموض على أنها مواطن مرغوب بها، ووصف الموقف الغامض على أنه موقف لا يمكن تحديد تركيبه أو تنظيمه بشكل مناسب، وذلك لعدم توافر التلميحات أو المؤشرات، أو عدم تحمل الغموض فيمكن ملاحظته ظاهريًا أو سلوكيًا من خلال الإنكار حيث يلجأ الفرد الذي لا يتحمل الغموض إلى الانصياع للحلول المطروحة على أنها حقيقة لا يمكن تفاديها أو تغييرها.

وعن طبيعة الموقف الغامض الذي قد يتعرض له الفرد يحدد **Pudner** الموقف الغامض بأنه الموقف الذي يتصف بالخصائص الآتية :

الجدة **(Novetty)** بمعنى تضمن الموقف عناصر أو أبعاد غير مألوفة.

التعقيد **(Complexity)** أي يحتوي على الكثير من الأبعاد المتشابكة ويتصف بصعوبة الحل.

Insolvability بمعنى أن أبعاده منتجة لبناءات متضادة أو متباينة.

فالإنسان كثيرًا ما يتجه نحو المألوف العقلي، بعيدًا عن المواقف الجديدة والمتشابكة في حل المشكلات حتى لو لم تكن هى الأكثر كفاءة في حل المشكلات، صحيح أن هذه المألوفات الذهنية قد تيسر الحل أحيانًا لكنها تقيد إدراك العقل وتحدد من سعة النظرة إلى المشكلة وهو ما يعرف بالتثبيت الوظيفي لإستخدام الأشياء المألوفة بدلًا من التفكير بوسائل إبداعية أخرى، وبما أن كثيرًا من المشكلات لا تحل بالطرق المعتادة وتحتاج إلى استراتيجيات تعتمد على أصالة التفكير ومرونته والتخلي عن التفكير والأخذ بالتفكير المتشعب المتجانس **(الخولي، ٢٠٠٢: ١٧٩)**.

لذلك نجد بعض الأفراد ولا سيما الطلبة في مختلف المراحل الدراسية يحتاجون لتنمية قدرات التفكير واكتساب مهارات الاستنتاج والتحليل ومواجهة المواقف الغامضة والتفاعل معها بالشكل الملائم، دون خوف أو شعور بالإنزعاج وعدم الراحة لمجرد أن هذه المواقف غير

مألوفة أو أنها تحتاج لمعلومات جديدة وجهد أكبر ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفير البيئة الدراسية الملائمة التي تشجع الطلبة على تحمل الغموض والمواقف الغامضة.

وقد استخدم **Gordon** استراتيجيتين معرفيتين لتعميق فهم الطلبة وقدراتهم على تحمل الغموض المعرفي هى: جعل ما هو غريب مألوف، وجعل ما هو مألوف غريب. وتهدف هاتين الاستراتيجيتين إلى بناء قاعدة معلوماتية للطلبة تعينهم في التوسع في الإدراك والتوصل إلى حلول جديدة غير مألوفة **(نوري، ٢٠٠٧)**. وأما عن الأشخاص الذين يتمتعون بالغموض، لهم بعض الخصائص المميزة منها: أنهم يطلبون الخوض والغموض، ويتمتعون بالغموض، وهم كذلك متفوقون في أداء النصوص الغامضة**(Macdonald, 2017)** .

الاتجاهات النظرية في تفسير تحمل الغموض:

نظرية المجال:

يفسر أصحاب هذه النظرية تحمل الغموض المعرفي من خلال قدرة الفرد في إعادة تنظيم المجال الإدراكي، حيث أن إدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه وكذلك بعلاقاته التي تربطه بالمجال وتنظمه في صورة جديدة، هى عملية استبصار للموقف، فالمتعلم يرى الموقف ككل بطريقة جديدة تشمل الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على إدراك العلاقات بين هذه العناصر ويتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية للفرد في مواقف التعلم وهما: عمليتى الفهم والإدراك **(نوري، ٢٠٠٧ :١٠٣)**.

نظرية Haider and Festinger في الاتساق المعرفي:

تشير هذه النظرية بأن الفرد يشعر بعدم الارتياح وعدم التوازن أو التنافر المعرفي عندما تتصارع أو تتناقض جوانب معرفية للفرد، ومن خلال البحث عن المنطق والتفكير السليم وتناسق الأفكار للوصول إلى التناسق المعرفي؛ لأن الفرد بحاجة خاصة إلى توازن معرفي؛ فعدم التوازن يجعل الفرد في حالة قلق وتوتر لكونه في مواجهة معرفية غير متسقة مع بعضها ويختار موقفًا يوافق بين هذه المتناقضات **(الفرماوي، ٢٠٠٩ : ٣٥٢)**.

إن تحمل الغموض المعرفي في ضوء هذه النظرية هو: قدرة الفرد على حل المتناقضات أو التوفيق بين المواقف غير المتشابهة والمتناقضة والوصول إلى إزالة هذه المواقف غير المتسقة مع بعضها، وعدم تحمل الغموض يعني عجز الفرد عن حل هذه

المتناقضات أو ضعف القدرة على التمييز بين هذه المعلومات المتصارعة والمتناقضة(**الشواورة ، ٢٠١٥ : ٣٦**).

نظرية Brunner في الإدراك والتبويب :

يشير **Brunner** إلى أن التفاعل الإنساني يتضمن دائمًا عملية تبويب، فالنشاطات العقلية كالإدراك وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات تتم من خلال استخدام التصنيف والترميز، فالتبويب معنى بتجميع الأشياء الكثيرة في فئات يسهل على الفرد التفاعل معها ويقلل من درجة تعقيدها، وتحويل التصنيفات إلى رموز **Coding** تبعًا للتشابه من خلال الترميز أو التكوين، بهذا فإن كل المعلومات في هذا الكون تندرج في تصنيفات متعددة فتصبح اللغة أو النظريات المختلفة نظامًا للتصنيف تمكن الفرد من رؤية أبعد من المعلومات المعطاة **(Hakki and Zehir, 2007).**

نظرية Ausubel

يرى **Ausubel** أن عملية الإحتواء للمعرفة تؤدي دورًا مهمًا في البناء المعرفي لدى الفرد، حيث أنه كلما كانت الأفكار والمعلومات الرئيسية من المفاهيم العامة الموجودة في البناء المعرفي لدى المتعلم ثابتة ومنظمة ومتصلة بما يراد تعلمه، فإن عملية الاحتواء للمعلومات تتم بدرجة كبيرة من الفاعلية، مما يسهل عملية التعلم القائم على المعنى، وكلما ازداد التفاعل بين ما هو موجود في البناء المعرفي والمعلومات الجديدة تؤدي بالتالي إلى إعادة تنظيم البيئة المعرفية للمتعلم ويحقق لهذه المعلومات الجديدة الثبات والاستقرار **(جاد الله ،٢٠١١ : ١٥٣)**.

نظرية تجهيز المعلومات:

ظهر هذا الاتجاه في تفسير التفكير في أواخر القرن العشرين بإعتبار أن الإنسان قادر على تناول وتجهيز المعلومات وتخزينها واسترجاعها والنشاط العقلي المعرفي تمثل في معالجة وتجهيز المعلومات المتمثلة في الإدراك والتفكير وحل المشكلات **(صالح،٢٠٠١: ٩٣)**.

ويندرج تحت هذا الاتجاه المعرفي نموذج جلفورد في نظريته. إذ اشار إلى أن الفروق بين الأفراد في العمليات الذهنية المعرفية وليست في المحتويات والنواتج. وأشار إلى وجود ثلاث مستويات للتعقيد في التفكير:

(١) المستوى فوق المعرفي ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتعلم.

(٢) المستوى المعرفي ويشمل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الابداعي.

(٣)مستوى التفكير الأساسي ويشمل التصنيف والمقارنة والملاحظة **(زغلول،٢٠٠٢ : ٢٨٩)**.

إن أحد الخصائص الأساسية للتطور المعرفي وفق إتجاه معالجة المعلومات **Automatic Process** أي العمليات التي تحدث بسرعة مع استعمال قليل لكفاية المعالجة وقد افترض وجود نوعين من المخططات الأساسية للمعرفة:

(١)مرحلة المخططات الشكلية أو المجازية **Figurative Schemes** وتكون التمثيلات المعرفية ضمن الصيغ الادراكية المألوفة لدى التلاميذ.

(٢)مرحلة المخططات الصورية **Excutives Chemes** وتتضمن تمثيلات داخلة لاجراءات تجري معظمها على مشكلة محدودة للوصول إلى أهداف محددة **(نعيم، ٢٠١٩ :٢١)**.

إن أسلوب توليد الأفكار يتمثل في حث المفحوصين على توليد الأفكار وتدفقها من خلال المثيرات التي تقدم إليهم، وتقوم عمليات التفكير أساسًا على خبرة الفرد (المعلومات التي جمعها) فكلما زاد التراكم المعرفي لدى الأفراد (البنى العقلية – المعرفية) زادت امكانياتهم في ذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المألوفة وغير المألوفة للاشياء المعطاه إليهم.

الدراسات السابقة :

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة حول موضوع البحث، فقد وجدت ندرة في الدراسات التي تناولت الكمالية العصابية، الضغوط الاكاديمية، الأسلوب المعرفي (تحمل – عدم تحمل الغموض) لدى طلاب الدراسات العليا. حيث هدفت دراسة **عطية (١٩٩٩)** إلى التعرف على تأثير وعلاقة الضغوط الأكاديمية والتوجه نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية. واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط الأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود عدة أبعاد للضغوط الأكاديمية تتمثل في وقت الاستذكار، وانجاز المهام الأكاديمية، والعلاقة بين الأساتذة والزملاء، كما أن للضغوط الأكاديمية عدة ردود أفعال انفعالية كالقلق والاحباط، وردود أفعال سلوكية، كرفض الذات والآخرين، ردود أفعال معرفية تتمثل في الاستراتيجيات المتبعة حيال تلك المواقف.

كما هدفت دراسة **Reisberg (2000)** إلى بحث الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الضغوط الأكاديمية على طلاب الجامعة وطبق الباحث مقياسًا للضغوط الأكاديمية على طلاب الفرق: الأولى، والثانية، والرابعة بالجامعة على عينات قوامها (٢٦١– ٢١٧ – ٤٦٢)

من الطلاب والطلبات. وأسفرت النتائج عن أن المواد الأكاديمية تمثل ضغوطًا على الطلاب والطالبات، وتبدو آثار الضغوط في الشعور بالارتباك، وانخفاض الاجتماعية ونقص الدافعية.

كذلك كشفت دراسة **عبد الجابر(٢٠٠٠)** عن الكمالية وتقدير الذات وعلاقتها بالاكتئاب وتحقق ذلك من خلال تطبيق المقاييس النفسية لقياس المتغيرات سالفة الذكر على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٨- ٢٥) سنة بمتوسط عمري ٢٠ سنة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى تقدير الفرد لذاته له دور واضح في ظهور الكمالية بمستوياتها وأبعادها، كذلك وجدت علاقة سالبة بين الاكتئاب والكمالية.

وأشارت نتائج دراسة **الوزير(٢٠٠١)** التي أجريت على عينة مكونة من ٣٠٠ من الطلاب، طبق عليهم مقياس بودنر لتحمل الغموض، إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين تحمل الغموض وسمات الشخصية السيطرة، المسئولية، الاتزان الانفعالي، والاجتماعية، ووجود فروق دالة بين المتحملين للغموض وغير المتحملين في سمات الشخصية لصالح متحملي الغموض.

كما هدفت دراسة **أبو ناشي، بحيري (٢٠٠٢)** إلى معرفة مدى تأثير كل من الضغوط الأكاديمية وقلق الامتحان على مناعة جسم الطلبة والمتمثلة في عدد الخلايا البيضاء ومستقبلات الخلايا، وهي مستقبلات **CD4,CD8** لدى طلبة الجامعة، واستخدام في الدراسة استبيان الضغوط الأكاديمية من إعداد الباحثين، كما تم استخدام فحص خلايا الدم البيضاء قبل الامتحان، وأثناء الامتحان، وبعده، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج لوجود علاقة وتأثير بين الضغوط الأكاديمية وقلق الامتحان على طلبة الجامعة.

بينما أشارت نتائج دراسة **Buhr & Dogas(2004)** والتي أجريت على عينة مكونة من ١٩٧ من طلاب الجامعة، طبق عليهم اختبار عدم تحمل الاحتمالية لفيرستون، عدم تحمل الغموض لبودنر، ومقياسي القلق والسيطرة الحسية، إلى تداخل عدم تحمل الاحتمالية باعتدال مع تكوين مفاهيم تحمل الغموض، إرتباط القلق بشكل أقوى بعدم تحمل الاحتمالية عن تحمل الغموض، كما أن عدم تحمل الاحتمالية يظهر كمنبئ قوي للقلق مقارنة بالعمليات الادراكية الأخرى كالكمالية والسيطرة الحسية.

بينما أجرى **Ram (2005)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكمالية الايجابية والكمالية السلبية وكل من الدافع للانجاز والانجاز الأكاديمي والرفاهية وذلك على عينة مكونة من ١٧٠ طالب جامعي. وتم تطبيق مقياس الكمالية المتعدد الأوجه، قائمة العوامل الخمسة الكبرى، قائمة الانفعال الايجابي والانفعال السلبي، مقياس الاكتئاب، مقياس المواجهة. وأوضحت نتائج الدراسة أن الكمالية الايجابية ترتبط ايجابيًا مع كل من الدافع للانجاز المرتفع، والانجاز الأكاديمي وعوامل الشخصية الايجابية واستخدام الاستراتيجيات المواجهة الايجابية، في حين أن الكمالية السلبية ترتبط بالانفعال السلبي والاكتئاب وعوامل الشخصية السلبية.

كما أظهرت دراسة **Garlow et al,(2008)** أن ١٦,٦% من طلاب جامعة إيموري الأمريكية يعانون من الاكتئاب بدرجة متوسطة، ٦,٦% لديهم اكتئاب بدرجة عالية. وفي الصين وجد أن ١٠ % من طلبة الجامعات يعانون من الاكتئاب. إلا أن هذه الدراسة لم تجد فروقًا في الاكتئاب ترجع إلى الجنس أو المرحلة الدراسية أو نوع الكلية. وأرجع الباحثون السبب وراء عدم وجود فروق بين الجنسين في الاكتئاب إلى المساواة التي يحصل عليها الطلبة في الحقوق والعمل والضغوط في الجامعة.

وهدفت دراسة **عمار(٢٠١٠)** إلى اختبار فاعلية برنامج الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية الضاغطة، وأثره على السعادة، حب الحياة، والتفاؤل. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ طالب وطالبة موزعة بين الجنسين بالتساوي. واستُخدم مقياس أساليب المواجهة، ومقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس أكسفورد للسعادة، مقياس حب الحياة والتفاؤل. وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الاحساس بالمنوط الحياتية، وما ترتب على ذلك من دفع مستوى الاحساس بالسعادة، وحب الحياة، والتفاؤل.

كما أجرت **جاب الله (٢٠١١)** دراسة للتعرف على أساليب اتخاذ القرار علاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٤ من الراشدين وطبق عليهم مقياس لأساليب اتخاذ القرار وآخر للكمالية وثالثًا لتحمل الغموض. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب اتخاذ القرار والكمالية، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين كل من درجة الكمالية والقدرة على تحمل الغموض وتأثير لكل من درجة شعور الفرد بالكمالية وقدرته على تحمل الغموض في أسلوبه في اتخاذ القرار

بأشكالة المختلفة وتظهر تأثيرات درجة الكمالية بشكل سلبي، في حين تظهر تأثيرات القدرة على تحمل الغموض بشكل إيجابي.

واختبرت دراسة **Wittenberg & Norcross (2011)** العلاقة بين الكمالية وعدم تحمل الغموض لدى العاملين في مجال الإرشاد النفسي وتأثيرها على الشعور بالرضا عن العمل في هذا المجال ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٧٥٠ من الاخصائيين النفسيين، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، مقياس تحمل الغموض، مقياس الرضا عن العمل. وأكدت الدراسة في نتائجها أنه كلما ارتفعت درجة الكمالية ودرجة عدم القدرة على تحمل الضغوط كلما قل الشعور بالرضا عن العمل في مجال الارشاد النفسي وبصفة خاصة، ما يتعلق بالكمالية المرتبطة بالآخرين وما يصاحب ذلك حالة عدم القدرة على تحمل الغموض.

كما أوضحت دراسة **عبد الرازق (٢٠١٢)** الضغوط الأكاديمية الشائعة التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقليًا من طلبة الجامعة والتي تؤثر على أدائهم الأكاديمي والحد من هذه الضغوط بإستخدامه البرنامج التدريبي القائم على الصمود النفسي في ضوء الأبعاد المحددة للصمود النفسي (الكفاءة الشخصية، القدرة على حل المشكلات، المرونة، المثابرة، القدرة على تحقيق الأهداف، التفاعل الاجتماعي، القيم الروحية)، والهدف منه تحسين استجابة الطلاب على مقياس الصمود النفسي وأثره على الضغوط الأكاديمية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى في فاعلية البرنامج في تنمية الصمود النفسي وخفض الضغوط الأكاديمية.

وتناولت دراسة **De Roma et al (2013)** العلاقة بين القدرة على تحمل الغموض والحاجة إلى مسار بنائي ودور هذه العلاقة في تقليل الشعور بالقلق والتوتر إزاء مواجهة مواقف التعقيدات وعدم الغموض، حيث أتضح أهمية متغير تحمل الغموض ودلالته في مواقف اتخاذ القرار وتحديد المهام وتوزيع الأدوار، وعند مواجهة مخاطر التحدي في مواقف التفاعل التي تتسم بالجدة أو عدم الوضوح أو كلاهما معًا، وأكدت على العلاقة بين القدرة على تحمل الغموض واتصاف الفرد بالكمالية التي تدفعه إلى مقاومة التغيير ورفض الأخطاء وأوجه القصور، طبقت الدراسة على عينة من الراشدين مقياس ماكلين لقياس تحمل الغموض ومقياسًا للكمالية.

وأجرى **Saddler& Sacks (2013)** بحث بهدف الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية أحادية البعد بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة، باستخدام المنهج الارتباطي الوصفي، تم تطبيق البحث على عينه مقدارها ١٥٠ طالبًا من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا، واستخدام مقياس الكمالية أحادية البعد، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الاكتئاب، وأظهرت النتائج أن الكمالية أحادية البعد المكونة من بُعد الذات الاجتماعية ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي، وعلى الرغم من أن كلًا من الكمالية والتلكؤ الأكاديمي لهما إسهام كبير في اكتساب الاكتئاب لدى هؤلاء الطلاب.

أما دراسة **القحطاني (٢٠١٣)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) والدافع للانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كما هدفت إلى التعرف على طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– وعدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حيث بلغ حجم العينة ٢٥٥ طالبًا من الطلاب المنتظمين في مرحلة البكالوريوس وتم تطبيق أداتين هما: مقياس الأسلوب المعرفي، ومقياس الدافع للانجاز الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الأسلوب المعرفي والدافع للانجاز الدراسي، وعدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي تعزي إلى متغير التخصص الدراسي، وأخيرًا وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز الدراسي. حيث كان المرتفعون في مستوى تحمل الغموض مرتفعين في الدافع للانجاز.

وفي دراسة **العبيدي (٢٠١٥)** تم التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العُصابية والاستقرار النفسي لدى طلاب الجامعة، قد تكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالبًا، واستخدمت الباحثة مقياس الكمالية العُصابية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية العُصابية والاستقرار النفسي، وعدم وجود فروق في مستوى الكمالية بين الذكور والأناث.

كذلك حاولت دراسة **Rice et al (2017)** الكشف عن العلاقة بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى والكمالية، وذلك على عينة من طلاب الجامعة، وطبق عليهم مقياس الكمالية ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الاكتئاب،

وأوضحت نتائج التحليل الاحصائي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعض أبعاد الكمالية وبعض العوامل الخمس للشخصية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الكمالية وتقدير الذات بينما وجدت علاقه ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الكمالية والاكتئاب.

وفي دراسة **Mamilton & Sclueitzer (2017)** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية وبعض المتغيرات المرتبطة بالمعاناة النفسية مثل القلق والاكتئاب والضغوط النفسية، وقد استخدمت الدراسة عينة من طلاب الجامعة، وكانت العينة الكلية مقدارها (٤٠٢) طالب وطالبة بمتوسط عمري ٢٢,٧ سنة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ارتفاع الكمالية وزيادة المعاناة النفسية من الاكتئاب والقلق دون تأثر بعامل السن أو النوع حيث أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والأناث على مقياس الكمالية بينما ظهر تأثير لعامل السن في العلاقة بين الكمالية والضغوط النفسية حيث كان الطلبة ذوي المستويات المرتفعة للكمالية والاكبر سنًا أكثر تأثرًا.

وتشير دراسة **Eisenberrg et al (2017)** إلى أن ١٣% من طلبة الجامعة يعانون من الاكتئاب، و٥% منهم لديهم اكتئاب شديد. ويرجع سبب الاكتئاب إلى الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب في الجامعة، وإلى زيادة درجة المنافسة بين الطلاب بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية التي يعاني منها بعض الطلاب.

وكذلك هدفت دراسة **شميس (٢٠١٨)** إلى معرفة أبعاد الكمالية المنبئة بالضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق بين التخصص العلمي والأدبي في الكمالية والضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس. وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد. وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد الكمالية (الاهتمام بالأخطاء، والشكوك حول التصرفات، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي) يمكنها التنبؤ بالضغوط الأكاديمية والأسرية لدى طلاب الجامعة، وأن أبعاد الكمالية (الاهتمام بالأخطاء، والشكوك حول التصرفات، والنقد الوالدي، والتنظيم) يمكنها التنبؤ بالضغوط الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب الجامعة.

كما كشفت دراسة **Ravin (2018)** عن وجود علاقة بين الكمالية التكيفية ووجهة الضبط الداخلي، والكمالية اللاتكيفية، ووجهة الضبط الخارجي، وذلك على عينة مكونة من ٢٦٢ من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم بين (١٧- ٦٦) عامًا، طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، ومقياس وجهة الضبط.

في حين هدفت دراسة **Kenneth (2018)** إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية وتقدير الذات وذلك على عينة مكونة من ٥٦٨ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، بلغ متوسط أعمارهم ٢٥,٣ سنة، وأوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية السوية وتقدير الذات الايجابي، وعلاقه ارتباطية سالبة بين الكمالية العصابية وتقدير الذات المنخفض.

كما حاولت دراسة **Hart et al (2019)** الكشف عن العلاقة بين درجة الكمالية على مقياس بيرنز وعلى مقياس هيويت وفليت **Hewitt & Flett** مع درجات فاعلية الذات العامة. وأوضحت نتائج الدراسة أن درجات الكمالية على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد ودرجات الكمالية على مقياس بيرنز لم ترتبط بشكل دال إحصائيًا بدرجات فاعلية الذات العامة، بينما أوضحت النتائج أن هناك ثلاث أبعاد للكمالية على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد ترتبط بفاعلية الذات العامة، والكمالية بتوجيه الآخرين ارتبطت سلبيًا وبشكل دال احصائيًا مع فاعلية الذات العامة، في حين ارتبطت الكمالية المكتسبة من المجتمع ايجابيًا مع فاعلية الذات العامة.

وأوضح **Sindenlisa (2019)** أثر كل من الكمالية وفعالية الذات وتقدير الذات وأسلوب التغلب على المشكلات كمتغيرات مستقلة على قلق الأداء الموسيقي كمتغير تابع- وتم استخدام قائمة قلق الأداء، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد، واستبانة أساليب التغلب على المشكلات، ومقياس فعالية الذات، واختبار تقدير الذات. وتكونت العينة من ١٣٨ طالبًا من طلاب الجامعة الذين يستخدمون الآلات الموسيقية وأوضحت النتائج أنه ظهرت الكمالية العُصابية في الاهتمام الزائد بالأخطاء والشك والقدرة في الاداء، ومعايير شخصية منخفضة. وأن الذكور أكثر ميلًا إلى أسلوب الانفصال عن حل المشكلات، بينما على الجانب الآخر أظهرت الأناث بأنهن أكثر قلقًا في الأداء، ويظهرن نقدًا من قبل الوالدين بشكل ملحوظ.

تعقيب على الدراسات السابقة:

*أن الدراسات التي تناولت الكمالية العُصابية كانت في علاقتها بتقدير الذات وفاعلية الذات كما في دراسة **Kenneth, 2018** ودراسة **Hart et al, 2019** ودراسة **Rice et al, 2017** وهناك من تناولها في ضوء بعض الأبعاد كالاكتئاب مثل دراسة **عبد الجابر**،٢٠٠٠ ودراسة **Saddler & Sacks, 2013** ودراسة **Mamilton & Scweitzer, 2017** .

*من ناحية أخرى هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الكمالية العُصابية مع الضغوط الأكاديمية أو الأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض) بإستثناء دراسة **جاب الله**، ٢٠١١ والتي تناولت إتخاذ القرار وعلاقته بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين.

*كما اتفقت معظم الدراسات على عينة الدراسة وهم طلاب الجامعة.

*أما الدراسات التي تناولت الضغوط الأكاديمية أشارت إلى أن طلاب الجامعة يتعرضون للضغوط الأكاديمية بشكل مباشر مما يؤدي إلى زيادة درجة الاكتئاب والمشكلات النفسية لديهم؛ ويرجع ذلك إلى تعدد المتغيرات والظروف التي يمرون بها في هذه المرحلة. كما في دراسة **Garlow et al,2008** ودراسة **Eisenberg et al, 2017** .

*ويلاحظ تباين الدراسات السابقة في البيئة حيث أغلبها كان في البيئات الأجنبية والعربية وكذلك تباينت في الأدوات المستخدمة.

*وعن الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض) وجدت أنه يرتبط بأهمية القدرة على توظيف قدراتنا نحو الإيجابية وارتباطه عكسيًا بالانجاز الأكاديمي كما بينت دراسة **القحطاني**، ٢٠١٣ كما ارتبط تحمل الغموض المعرفي ببعض السمات الشخصية مثل المسئولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية، عدم تحمل الاحتمالية في تكوين مفاهيم القلق كما في دراسة **الوزير**، ٢٠٠١ ودراسة **Buhrand Dogas,2004**

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

٢- تشكل متغيرات الدراسة نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العُصابية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط الأكاديمية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا في والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

الاجراءات المنهجية للدراسة :

المنهج: استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي المقارن. ويجمع هذا المنهج بين خصائص المنهج الارتباطي والمنهج المقارن، إذ تم اختيار المنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما استخدمت المنهج المقارن لمعرفة الفروق بين المجموعات في متغيرات الدراسة.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (١٩٣) طالبًا من طلاب الدراسات العليا بمتوسط عمري قدره (٢٧,١٧) سنة وانحراف معياري (٦,٦٢) مقسمين إلى (٩٣ من الذكور ،١٠٠ من الاناث). وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة الحرة المقيدة. وبالنسبة لمبررات اختيار العينة، فركزت الدراسة على عينة طلاب الدراسات العليا، لأن معظم الأدبيات من أطر نظرية ودراسات سابقة، قد أشاروا إلى أن الكمالية والضغوط الأكاديمية قد ارتبطت وظهرت بشكل كبير لدى هؤلاء الطلاب.

أدوات الدراسة:

١- مقياس الكمالية العُصابية (السلبية)

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٩) عبارة واشتمل على الأبعاد الفرعية الآتية:-

المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي : وتشير إلى عدم رضا الطالب عن أدائه في الدراسة مهما بذل من مجهود، وشعوره بالفشل إذا لم يجتز الدرجات النهائية في المواد الدراسية، وعدم الترحيب بفكرة أننا معرضين للأخطاء، والمبالغة في القاء اللوم على الذات عند عدم الحصول على أعلى التقديرات، وشعوره بالخيبة عندما لا يستطيع الإجابة على سؤال ما.

الحساسية للنقد الموجهه نحو الأداء الأكاديمي: تشير إلى شعور الطالب بالذنب والحساسية الكبيرة عندما يلومه أو ينتقده الآخرين كأسرته حول آدائه الدراسي، وشعوره بأنه موضع لنقد الآخرين، وفقدان الثقة بالنفس بسبب هذا النقد الذي يكون كافيًا لإفساد مزاجه وحالته النفسية.

الحاجة للاستحسان من الآخرين: وهو محاولة الطالب إرضاء الجميع على حساب نفسه، والسعي الدائم لأن يكون محبوبًا، حيث تتوقف سعادته على تقبل الآخرين له، والانشغال الدائم برأي الآخرين بشأن دراسته، والسعي الدائم في بذل الجهد في الدراسة حتى ينال مدح وإعجاب الآخرين.

الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية: وهو انشغال الطالب الدائم بنتائج الخبرات والتجارب السلبية الماضية التي تعرض لها في الدراسة، وتؤثر عليه في الوقت الحالي وفي مستقبله، كذلك عدم القدرة على التعلم من المواقف الدراسية السلبية الماضية دروسًا تدفعه للأمام، وفقد الاستمتاع بالدراسة في الوقت الحاضر بسبب التفكير في الماضي وسلبياته.

تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة الخوف من الفشل: يشير إلى تأخير الطالب القيام بأداء الأعمال الدراسية المطلوبة منه حتى قبل نهاية الدراسة مباشرة خوفًا من الفشل في أدائها، والتردد في إنجاز المهام الدراسية أولًا بأول، وتأجيل المذاكرة حتى اقتراب موعد الامتحان.

خطوات تصميم مقياس الكمالية العُصابية (السلبية):

كان هناك حاجة إلى تصميم مقياس للكمالية العُصابية يناسب طلاب الدراسات العليا حيث تناولت المقاييس الأخرى عينة المتفوقين فقط، وبعضها الآخر قامت بدراسة الطلاب عامة. كما أن أغلب هذه المقاييس تناولت الكمالية دون التركيز على المواقف الأكاديمية، في حين ركزت هذه الدراسة على تصميم مقياس يقيس عباراته الكمالية العُصابية الأكاديمية.

تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي قامت بإعداد مقاييس الكمالية بشكل عام، والكمالية الأكاديمية بشكل خاص ومن أمثلة هذه المقاييس: **Frost et al., (1990)**، **Slaney et al.,(2001)** ، واستبيان الكمالية العصابية إعداد **أباظة (١٩٩٦)** ، ومقياس **القريطي وشند والصاوي (٢٠١٥) ، عبداللاه (٢٠١٦).**

وقد بنى مقياس الكمالية عند تصميم أبعاده وعباراته على النظرية المعرفية، فقد ذكر **Musch (2013)** أن **Beck (1976)** قد أكد في نظريته المعرفية، أن الكمالية هي أسلوب معرفي يتميز بأخطاء منهجية في التفكير، وترتبط الكمالية بالتشوهات المعرفية. وأحد هذه الأفكار التي تتسم بالتشوية المعرفي لدى الكمالي هو التفكير ثنائي القطب، الذي يتضمن التفكير في الأحداث في أي من الحالات المتطرفة باللونين الأسود أو الأبيض فقط. وهناك فكرة أخرى مشوهة وهي التعميم المفرط، الذي يشير إلى تمسك الكمالي ببعض الأفكار التي نشأت على أساس حادثة واحدة إستثنائية، ثم تطبيق هذه الأفكار بشكل على أحداث أو مواقف أو أماكن أخرى ليس لها صلة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العُصابية :

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي: طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وثبات أوميجا ماكدونالز لأبعاد مقياس الكمالية الأكاديمية العُصابية والدرجة الكلية، والجداول التالية توضح معاملات الثبات.

جدول (١) ثبات (ألفا كرونباخ– التجزئة النصفية) لأبعاد مقياس الكمالية العُصابية والدرجة الكلية.

	الأبعـــاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان-براون)
١	المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	٠,٨٣	٠,٧٥
٢	الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	٠,٧٦	٠,٧٠
٣	الحاجة للأستحسان من الآخرين	٠,٨٢	٠,٧٩
٤	الأستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	٠,٧٦	٠,٧٢
٥	تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	٠,٧٢	٠,٧٠
٦	الدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العصابية)	٠,٨٧	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بطريقة (ألفاكرونباخ– التجزئة النصفية) مرتفعة، الأمر الذي يؤكد ثبات مقياس الكمالية العُصابية.

جدول(٢) معاملات ثبات أوميجا ماكدونالز لأبعاد مقياس الكمالية العُصابية والدرجة الكلية.

	الأبعـــاد	أوميجا ماكدونالز
١	المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	٠,٧٩١
٢	الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	٠,٨٦٧
٣	الحاجة للأستحسان من الآخرين	٠,٨٥٤
٤	الأستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	٠,٨٧٢
٥	تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	٠,٧٤٧
٦	الدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العصابية)	٠,٨٦١

يتضح من جدول(٢) أن معاملات الثبات مرتفعة بطريقة أوميجا ماكدونالز، والذي يؤكد ثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب الصدق بعدة طرق على النحو الآتي:

١- **صدق المحكمين:** تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض عبارات المقياس على عدد (٧) من المحكمين، وقد تم عمل التعديلات المطلوبة (تعديل بعض الألفاظ)، والابقاء على جميع العبارات دون حذف.

٢- **صدق الأتساق الداخلي:** وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات كل بُعد بالدرجة الكلية له ويمكن توضيح النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لعبارات كل بُعد على مقياس الكمالية العُصابية

المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي		الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي		الحاجة للاستحسان من الآخرين		الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية		تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠**	٢	٠,٥٢**	٣	٠,٦٣**	٤	٠,٦٥**	٥	٠,٦٤**
٦	٠,٤٦**	٧	٠,٦٣**	٨	٠,٦٤**	٩	٠,٥٢**	١٠	٠,٤٥**
١١	٠,٤٨**	١٢	٠,٥٨**	١٣	٠,٥١**	١٤	٠,٧٣**	١٥	٠,٤٦**
١٦	٠,٦٧**	١٧	٠,٤٨**	١٨	٠,٦٢**	١٩	٠,٧٨**	٢٠	٠,٥٤**
٢١	٠,٦٤**	٢٢	٠,٥٣**	٢٣	٠,٥٢**	٢٤	٠,٦٣**	٢٥	٠,٥١**
٢٦	٠,٧١**	٢٧	٠,٦١**	٢٨	٠,٦١**	٢٩	٠,٥٩**	٣٠	٠,٦**
٣٢	٠,٥٥**	٣٣	٠,٥٤**	٣١	٠,٤١**	٣٥	٠,٦٨**	٣٦	٠,٤٢**
٣٨	٠,٤٦**	٣٩	٠,٥٨**	٣٤	٠,٥٨**	٤١	٠,٥٣**	٤٢	٠,٦٧**
٤٣	٠,٤٩**	٤٤	٠,٥٥**	٣٧	٠,٤٩**	٤٦	٠,٤٧**	٤٧	٠,٥٥**
٤٩	٠,٥٢**	٥٠	٠,٦٣**	٤٠	٠,٥٩**	٥٢	٠,٦٩**		
٥٣	٠,٧٢**			٤٥	٠,٤٤**	٥٥	٠,٥١**		
٥٦	٠,٦١**			٤٨	٠,٤٣**				
٥٨	٠,٥٢**			٥١	٠,٤٨**				
				٥٤	٠,٥١**				
				٥٧	٠,٧٠**				
				٥٩	٠,٦٥**				

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

اتضح من جدول(٣) أن جميع عبارات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ الأمر الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لأبعاد الكمالية العُصابية وكانت النتائج كما يلي:

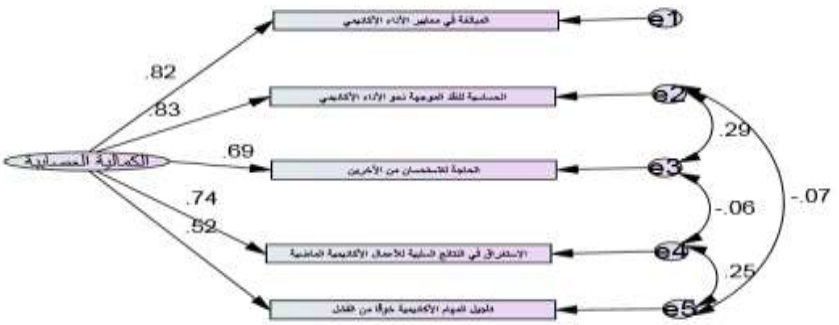
جدول(٤) معاملات الارتباط بين أبعاد الكمالية العُصابية والدرجة الكلية.

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	٠,٧٩**
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	٠,٨١**
الحاجة للاستحسان من الآخرين	٠,٨٣**
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	٠,٧٦**
تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	٠,٨٣**

اتضح من جدول(٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية للكمالية العُصابية والدرجة الكلية لهذه الأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- الصدق العاملي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق البناء العاملي لمقياس الكمالية العُصابية بحساب التحليل العاملي التوكيدي، ولتنفيذ إجراءات التحليل العاملي التوكيدي استخدمت الباحثة حزمة البرامج الإحصائية المعرفه بأسم أموس (AHOS) إصدار(٢٤)، للتأكد من: جودة مطابقة مكونات مقياس الكمالية العُصابية(المبالغة في معايير الأكاديمي- الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي- الحاجة للاستحسان من الآخرين- الاستغراق في النتائج السلبية للاعمال الأكاديمية الماضية- تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة الخوف من الفشل). ويعرض جدول(٥) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمكونات مقياس الكمالية العُصابية والمتضمنة في شكل(١) للنموذج المقترح، والدلالة المعنوية.



شكل (١) النموذج التوكيدي المقترح لمقياس الكمالية العُصابية

جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لتشبع مكونات المقياس على الكمالية العُصابية

البُعد	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار اللامعياري	الدلالة المعنوية
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	٠,٨٢٢	١,٠٠٠	٠,٠٠١
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	٠,٨٢٧	٠٣١.١	٠,٠٠١
الحاجة للاستحسان من الآخرين	٠,٦٩١	١٠٥.١	٠,٠٠١
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	٠,٧٣٦	٠,٩٤٠	٠,٠٠١
تأجيل المهام الأكاديمية خوفًا من الفشل	٠,٥١٦	٠,٤٥٨	٠,٠٠١

اتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية دالة معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) لجميع مكونات مقياس الكمالية العُصابية. ومما يزيد هذه النتائج تأييدًا، ما تبين من خلال جدول (٥)، من أن جميع مؤشرات جودة المطابقة تتجاوز حاجز الـ (٠,٩٠)، وأن الخطأ المحتمل في مواجهة هذه المؤشرات لم يتجاوز الـ (٠,٠٢).

جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة لمكونات مقياس الكمالية العُصابية

المكون	جودة المطابقة GFI	توكر لويس TLI	مؤشر المطابقة المتزايدة IFI	جودة المقارنة CFI	خطأ التقريب الى متوسط المربعات RMSEA
قيمة المؤشر	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	صفر
المدى المثالي للمؤشر	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	تقترب من صفر

اتضح من جدول (٦) أن النموذج المفترض يطابق بيانات عينة الدراسة، ويؤكد على مطابقة النموذج العديد من المؤشرات التي في ضوئها يتم قبول النموذج أو رفضه وهى مؤشرات جودة المطابقة؛ مؤشر جودة المطابقة(GFI)، ومؤشر توكر لويس(TLI)، ومؤشر المطابقة المتزايدة (IFI)، ومؤشر جودة المقارنة(CFI)، وجميعها قيم مرتفعة بحيث تقترب من (١ صحيح) وهي"تقع في المدى المثالي"، مما يدل على مطابقة النموذج المفترض مع بيانات العينة الحالية، بالإضافة إلى مؤشر خطأ التقريب إلى متوسط المربعات (RMSEA)،الذي بلغت قيمته (صفر). وهو يقع أيضًا في المدى المثالي. مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق تكوين جيد.

٤-صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي) ويقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد مقياس الكمالية العُصابية، والجدول التالي يوضح هذه المقارنة.

جدول (٧) الصدق التمييزي بين أفراد العينة على مقياس الكمالية العُصابية والدرجة الكلية

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	الفئة الدنيا	٤٥	١٧,٤٧	٢,٧٤	١٦,٢٣	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	٢٨,٤٠	٣,٦٠		
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	الفئة الدنيا	٤٥	١٣,١٦	٢,٠٢	٢١,٤٢	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	٢٥,٠٤	٣,١٣		
الحاجة للاستحسان من الآخرين	الفئة الدنيا	٤٥	٢٠,٥٣	٢,٨٤	١٢,٦٠	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	٣١,٢٤	٤,٩٤		
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	الفئة الدنيا	٤٥	١٣,٩٣	٢,٢٢	١٣,٤١	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	٢٤,٦٠	٤,٨٥		
تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	الفئة الدنيا	٤٥	١٢,٠٩	٢,١٤	٨,٩٩	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	١٧,٦٧	٣,٥٧		
الدرجة الكلية للكمالية العُصابية	الفئة الدنيا	٤٥	٧٧,١٨	٥,٧٨	٢٧,٧٨	٠,٠١
	الفئة العليا	٤٥	١٢٦,٩٦	١٠,٥٤		

اتضح من جدول (٧) أن جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ والذي يدل على الصدق التمييزي لأبعاد الكمالية العُصابية.

٢- مقياس الضغوط الأكاديمية

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف قياس الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا والتي تشير إلى المطالب الأكاديمية (الداخلية، والتي تدفع الطالب إلى تغيير سلوكه والتي يكون مصدرها نظام معتقدات وتفكير الفرد وإدراكه للأمور والأحداث والمواقف والطريقة التي يقيم بها نفسه ، ومصادر الضغوط الخارجية وهى ضغوط خارجة عن سيطرة الفرد وتتعلق بأمور وأحداث ومواقف تحدث في محيط الفرد وسلوكه) **(Thakare, et al., 2021)**.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٢عبارة وذلك بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة والإطار النظري لمتغير الضغوط الأكاديمية وبعض المقاييس الحديثة ذات الصلة مثل مقياس الضغط الجامعي **(Stallman et al,2016)**. وعلى المبحوث اختيار إجابة من خمس بدائل: أبدًا = درجة واحدة ، نادرًا = درجتان، أحيانًا = ثلاث درجات، كثيرًا = أربع درجات، دائمًا = خمس درجات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا كرونباخ لتكون قيمته ٠,٨٥ لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية، ٠,٨٦ لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية الخارجية و ٠,٩١ للمقياس ككل.

كذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار- إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث كانت قيمة معامل الثبات ٠,٩١ لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية و٠,٨٢ لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية الخارجية وهى قيم دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٠١ مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

صدق المقياس:

١-**صدق المحكمين:** تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض عبارات المقياس على عدد (٧) من المحكمين، وقد تم تعديل بعض الفقرات والأبقاء على جميعها دون حذف.

٢-**الصدق العاملي:** استخدمت الباحثة برنامج **SPSS 23 (IBM Incorp, 2017)** في إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتحديد عدد العوامل من خلال

التدوير المتعامد للمحاور بطريقة **Varimax** لدرجات العينة وقد أعتمدت الباحثة على عدد من المعايير في تحديد عدد العوامل المستخرجة وهى:

-ألا تقل نسبة التباين التي تفسرها المفردات في العامل عن ١٠% .

-الابقاء على العوامل التي يكون جذرها الكامن >١

-حذف العامل الذي لا يتشبع بثلاث مفردات على الأقل.

وكذلك تم قبول تشبعات العوامل بناء على محك جيلفورد بحيث أن قيمة تشبع العبارة على العامل يجب أن يكون أكبر من أو تساوي (٠,٣) مما يضمن نقاء العامل الذي تم الحصول عليه. يتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن ٣٢ عبارة يفترض أنها تقيس الضغوط الأكاديمية قد تشبعت على عاملين فسرا معًا.(٢٥,٦٤%) من التباين الكلي في المفردات. وفي ضوء مضمون ومعنى عبارات العامل الأول تم تسمية هذا العامل بمصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية: ١٨ عبارة ، جذر كامن٧,٦٥، نسبة التباين التي يفسرها من التباين الكلي (١٨,٧٢%) حيث تراوحت التشبعات على هذا العامل بين ٠,٣٠ و ٠,٦٩

وبالمثل في ضوء مضمون عبارات العامل الثاني تم تسمية هذا العامل بمصادر الضغوط الأكاديمية الخارجية:١٤ عبارة ، جذر كامن ٣,٢٤ ، نسبة التباين التي يفسرها من التباين الكلي (٧,٥٢%) حيث تراوحت قيم تشبعات العبارات على هذا العامل بين ٠,٤٢ و ٠,٦٦ وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعُدي مصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية ومصادر الضغوط الأكاديمية الخارجية٠,٥٥ دالة عند مستوى٠,٠٠١ وقد تراوحت قيم الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية بين ٠,٤٦ و٠,٧٦ وهى قيم دالة عند مستوى٠,٠١ في حين تراوحت قيم معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لبعُد مصادر الضغوط الأكاديمية بين٠,٤٢ و٠,٥٧ وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يدل على جودة الاتساق الداخلي للبعُد. وفي ضوء نتائج التحليل لعاملي الاستكشافي تم حذف ٧ عبارات من مقياس الضغوط الأكاديمية وذلك لإنخفاض قيم التشبعات عن٠,٢٢

جدول(٨) تشبعات مفردات مقياس الضغوط الأكاديمية على العوامل المستخرجة بعد التدوير.

م	المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
٢	إحتمالية رسوبك في الامتحان	٠,٦٩	
٦	تأخرعن الاستعداد للامتحان رغم قرب الموعد	٠,٦٦	
١٠	تنخفض تقديراتي في بعض المواد الدراسية	٠,٦٦	
٤	أحصل على درجات مرتفعة تؤهلني للتخرج بتفوق	٠,٦٤	
١	ينخفض مستوى فهمي واستيعابي للدروس مقارنة بزملائي	٠,٦٢	
١٧	أشعر بانخفاض في مستوى توافقي الدراسي	٠,٦١	
١٥	علاقاتي ببعض أساتذي سيئة	٠,٥٨	
١٣	أهدر وقتي دون الاستفادة منه	٠,٥٦	
١٩	اتأخر في استذكار بعض الدروس وتتراكم علي	٠,٥٦	
٣	اتأخر في انجاز المهام والتكليفات الدراسية	٠,٥٥	
٧	توقعاتي الأكاديمية تتحقق	٠,٥٠	
١٨	لا اتغيب كثيرًا عن المحاضرات	٠,٤٩	
٩	استطيع العمل منفردًا لانجاز الاعمال والتكليفات	٠,٤٨	
٥	اشعر أن محتوى المقررات يتناسب مع قدراتي الأكاديمية	٠,٤٧	
١١	تتميز علاقاتي بزملائي بالتفاعل والايجابية	٠,٤١	
٨	يضيع وقتي بسبب عدم التزامي بجدول المذاكرة	٠,٣٥	
١٢	اشعر بالتقصير والتأنيب نتيجة أهمال دراستي	٠,٣٠	
١٤	أجد صعوبة في فهم المحتوى الدراسي لبعض المقررات	٠,٣٠	
٩	تعتمد بعض المقررات على الحفظ والتلقين		٠,٥٥
١٥	بعض المقررات لا تزودني بالمهارات الضرورية لسوق العمل		٠,٥١
١٢	تتوافر المصادر العلمية لبعض المقررات		٠,٥٠
١٨	اتفاجأ بالإمتحانات والتكليفات الأكاديمية		٠,٤٨
٨	يتوقع زملائي ارتفاع أدائي الأكاديمي		٠,٤٦
١٧	أجد صعوبة في التواصل مع أساتذة المقررات		٠,٤٥
٧	أعاني من كثرة الأعمال والتكليفات الدراسية المطلوبة		٠,٤٥
١٩	تتوافر نماذج الامتحانات لبعض المقررات		٠,٤٤
٥	يتكرر غياب بعض أساتذة المقررات عن المحاضرات		٠,٤٢
٦	ينخفض مستوى الموضوعية والحيادية الأكاديمية		٠,٤١
١٤	يتعاون زملائي معي في إنجاز الأعمال الأكاديمية		٠,٤١
١٣	أعاني من غياب معايير محددة لتقييم أدائي في المقررات		٠,٣٩
١٦	اهتم بنجاحي بشكل مبالغ فيه		٠,٣٣
٤	يرتفع مستوى التوقع الأكاديمي من والدي		٠,٣٢
	الجذر الكامن	٧,٨٥	٣,٣٤
	التباين المفسر	١٩,٧٢	٧,٠٥

٣- مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٩ فقرة تتوزع على أربعة أبعاد هي:

١-**التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة:** ويشير إلى قدرة الأفراد على تقبل المواقف الغامضة، فالأفراد يختلفون فيما بينهم في استعدادهم لتقبل ما يحيط بهم من مواقف إدراكية ولاسيما تلك الغامضة منها.

٢- **المرونة وعدم الصلابة:** ويرتبط هذا البُعد بمدى تأثر هؤلاء بمشتتات الانتباه وبالتدخلات، والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها. فبعض الأفراد لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر.

٣-**الميل إلى الجدة والأصالة:** ويشير إلى النزعة إلى الأنماط القديمة بعيدًا عن المواقف الجديدة والمتشابكة والمتناقضة في حل المشكلات حتى لو لم تكن هي الأكثر كفاءة، وبما أن كثيرًا من المشكلات لا تحل بالطرق المعتادة وتحتاج إلى استراتيجيات تعتمد على أصالة التفكير والتخلي من التفكير والأخذ بالتفكير المتشعب المتجانس.

٤-**السيطرة على نقص المعلومات:** ويتضمن استبصار الكائن الحي للموقف ككل والسيطرة على ما به من معلومات ناقصة وإدراك العلاقات بين العناصر من خلال الفهم المنطقي لها والشعور الدائم بعدم الارتياح.

وتكون الاستجابة على المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جدًا= ٥درجات، موافق بدرجة كبيرة= ٤درجات، موافق بدرجة صغيرة= ٣ درجات، موافق بدرجة صغيرة= درجتان، موافق بدرجة صغيرة جدًا= درجة واحدة). وتنعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بطريقتين: الأولى بإستخدام ثبات الاختبار- إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على المقياس بين مرتي التطبيق، وأيضًا تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما في الجدول التالي:

جدول (٩) ثبات (الاختبار/ إعادة الاختبار- ألفا كرونباخ) لأبعاد مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) والدرجة الكلية.

	الأبعـــاد	الاختبار- إعادة الاختبار	معامل ألفا كرونباخ
١	التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	٠,٨٠	٠,٨١
٢	المرونة وعدم الصلابة	٠,٨٥	٠,٨٨
٣	الميل إلى الجدة والأصالة	٠,٨٣	٠,٨٣
٤	السيطرة على نقص المعلومات	٠,٨٧	٠,٨٩
٥	الدرجة الكلية	٠,٨٩	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بطريقة (الاختبار/إعادة الاختبار– معامل ألفا كرونباخ) مرتفعة، الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين: **الأولى** بإستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (٧) من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة وتم إعادة صياغة الفقرات (٦، ٣٣، ٣٥). أما الطريقة **الثانية** كانت صدق الإتساق الداخلي من خلال حساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على المقياس الكلية.

جدول (١٠) الاتساق الداخلي لعبارات كل بُعد على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل–عدم تحمل الغموض)

التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة		المرونة وعدم الصلابة		الميل إلى الجدة والأصالة		السيطرة على نقص المعلومات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٦٦	١١	**٠,٤١٦	٢١	**٠,٥٢٢	٣١	**٠,٦٢٧
٢	**٠,٤٦٠	١٢	**٠,٥٦٥	٢٢	**٠,٥٧٨	٣٢	**٠,٦٩٨
٣	**٠,٣٢٦	١٣	**٠,٥٨٥	٢٣	**٠,٣٤٢	٣٣	**٠,٦٣٩
٤	**٠,٥٤٢	١٤	**٠,٧٠٥	٢٤	**٠,٤٠٩	٣٤	**٠,٦٧٢
٥	**٠,٦٠٢	١٥	**٠,٦١٤	٢٥	**٠,٥٥٤	٣٥	**٠,٦٣١
٦	**٠,٣٧٥	١٦	**٠,٦٥٩	٢٦	**٠,٥٩٤	٣٦	**٠,٦٧٩
٧	**٠,٤٩٠	١٧	**٠,٥٦٨	٢٧	**٠,٧١٦	٣٧	**٠,٥٨٥
٨	**٠,٦٩٣	١٨	**٠,٦١٦	٢٨	**٠,٥١٢	٣٨	**٠,٦١٠
٩	**٠,٥٣٨	١٩	**٠,٥٨٤	٢٩	**٠,٦٦٨	٣٩	**٠,٥٦٤
١٠	**٠,٣٢٩	٢٠	**٠,٥٧٩	٣٠	**٠,٧٠٨		

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

اتضح من جدول (١٠) أن جميع عبارات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ الأمر الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لأبعاد الأسلوب المعرفي (تحمل– عدم تحمل الغموض) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١١) الارتباطات بين أبعاد الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) والدرجة الكلية.

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	٠,٧٩**
المرونة وعدم الصلابة	٠,٨١**
الميل إلى الجدة والأصالة	٠,٨٣**
السيطرة على نقص المعلومات	٠,٧٦**

اتضح من جدول(١١) أن جميع الارتباطات بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) والدرجة الكلية لهذه الأبعاد دالة عند مستوى ٠,٠١.

النتائج ومناقشتها: قبل عرض نتائج الفروض ومناقشتها، فقد قامت الباحثة بحساب الألتواء ودلالته لدرجات مقياس الكمالية العُصابية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)، على أساس الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، وذلك لأختبار مدى اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة كالآتي:

جدول (١٢) معامل الإلتواء لدرجات مقياس الكمالية الأكاديمية (العُصابية)

البُعد	الإلتواء
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	-٠,٣٦
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	-٠,٧٨
الحاجة للاستحسان من الآخرين	-٠,٤٤
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	-٠,٧٩
تأجيل المهام الأكاديمية خوفًا من الفشل	-٠,٥٣
الدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العُصابية)	-٠,٣١

اتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الإلتواء للأبعاد التسعة والدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العُصابية) بأبعادها، قد قلت عن (± ١,٩٦)، وهذا يؤكد اعتدالية البيانات.

جدول (١٣) معامل الإلتواء لدرجات مقياس الضغوط الأكاديمية

البُعد	الإلتواء
مصادر الضغوط الداخلية	-٠,٨٢
مصادر الضغوط الخارجية	-٠,٥٤
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	-٠,٤٤

اتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الإلتواء للأبعاد التسعة والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية بأبعادها، قد قلت عن (± ١,٩٦)، وهذا يؤكد اعتدالية البيانات.

جدول (١٤) معامل الإلتواء لدرجات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)

البُعد	الإلتواء
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	-٠,٤٨
المرونة وعدم الصلابة	-٠,٦٣
الميل إلى الجدة والأصالة	-٠,٨٢
السيطرة على نقل المعلومات	-٠,١٥
الدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)	-٠,٤٥

اتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم معاملات الإلتواء للأبعاد التسعة والدرجة الكلية الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) بأبعادها، قد قلت عن (± ١,٩٦)، وهذا يؤكد اعتدالية البيانات.

<u>نتيجة الفرض الأول</u>: نصَّ الفرض الأول على أنه "**توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى عينة من طلاب الدراسات العليا على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.**

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية (عينة الذكور= ٩٣)

الضغوط الأكاديمية / الأسلوب المعرفي (تحمل-عدم تحمل الغموض) / الكمالية العُصابية	الضغوط الداخلية	الضغوط الخارجية	الدرجة الكلية	التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	المرونة وعدم الصلابة	الميل إلى الجدة والأصالة	السيطرة على نقل المعلومات	الدرجة الكلية
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	**٠,٦٠٠	**٠,٧٩٦	**٠,٤٣٢	-٠,٦٧٩**	-٠,٦١٣**	-٠,٩٠٢**	-٠,٨٩٩**	-٠,٨٣٥**
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	**٠,٥٤٠	**٠,٦٣٢	**٠,٥٠١	-٠,٨٢٤**	-٠,٩٢٢**	-٠,٩٠٤**	-٠,٨٣٠**	-٠,٨٣٥**
الحاجة للاستحسان من الآخرين	**٠,٥١٤	**٠,٣١٣	**٠,٤٠٠	-٠,٧٨٨**	-٠,٦٣٤**	-٠,٨١١**	-٠,٧٢٤**	-٠,٩١٥**
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	**٠,٣٣٦	**٠,٥٠٧	**٠,٣٥٥	-٠,٧٢٣**	-٠,٣١٨**	-٠,٤٤٤**	-٠,٣٥٧**	-٠,٧٤٨**
تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	**٠,٥٣١	**٠,٥٨٨	**٠,٦٠٠	-٠,٤١٥**	-٠,٦٧٧**	-٠,٥٣٤**	-٠,٨٠١**	-٠,٨٥٤**
الدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العُصابية)	**٠,٧٣٤	**٠,٦٥٤	٠,٦٣٥	-٠,٥١٠**	-٠,٧١٣**	-٠,٤١٩**	-٠,٦٩٤**	-٠,٤٣٢**

*** دال عند ٠,٠٥** **** دال عند ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الكمالية العُصابية وأبعاد الضغوط الأكاديمية، بينما وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الكمالية العُصابية وأبعاد الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية (عينة الإناث = ١٠٠)

الضغوط الأكاديمية / الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) / الكمالية العُصابية	الضغوط الداخلية	الضغوط الخارجية	الدرجة الكلية	التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	المرونة وعدم الصلابة	الميل إلى الجدة والأصالة	السيطرة على نقل المعلومات	الدرجة الكلية
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	٠,٥١٧**	٠,٥٤٠*	٠,٥٧٨**	-٠,٦٠٧**	-٠,٤٣٥**	-٠,٤٨٢**	-٠,٤٢٠**	-٠,٤٩٥**
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	٠,٦١٠**	٠,٥٣٤*	٠,٥٥٠**	-٠,٦٣٨**	-٠,٣٤٠**	-٠,٣٧٥**	-٠,٣٩٩**	-٠,٣٨٨**
الحاجة للاستحسان من الآخرين	٠,٥٣٣**	٠,٦٣٠*	٠,٥٤٣**	-٠,٧٠١**	-٠,٣٥٠**	-٠,٣٥٢**	-٠,٤٠٨**	-٠,٥٠٠**
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	٠,٦٢١**	٠,٤٥٤*	٠,٤٣٠**	-٠,٥٩٩**	-٠,٤٨٢**	-٠,٣٧٤**	-٠,٢٩٨**	-٠,٤٤٧**
تأجيل المهام الأكاديمية نتيجة للخوف من الفشل	٠,٦٥٨**	٠,٧٣٠*	٠,٦٤٧**	-٠,٦١٤**	-٠,٤٢٧**	-٠,٤٦٨**	-٠,٣٥٩**	-٠,٤٣٥**
الدرجة الكلية للكمالية الأكاديمية (العُصابية)	٠,٥٥٦**	٠,٣٣٣*	٠,٣١٩**	-٠,٦٤٥**	-٠,٣٧٩**	-٠,٥٨١**	-٠,٤٧٧**	-٠,٤٢٦**

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الكمالية العُصابية وأبعاد الضغوط الأكاديمية، بينما وجدت علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الكمالية العُصابية وأبعاد الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) عند مستوى ٠,٠١.

تفسير نتائج الفرض الأول

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أبعاد المقاييس الثلاثة: الكمالية العُصابية، الضغوط الأكاديمية، الأسلوب المعرفي "تحمل- عدم تحمل الغموض" . وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات الحديثة حيث أن الكمالية منتشرة بشكل كبير، وأنها مدمرة تمامًا، وأن الكمالية ترتبط بالقلق والإكتئاب والضغوط. ويجب أن تكون التدخلات والبرامج الوقائية لخفض الكمالية مصممة لمعالجة مواطن الضعف في

التنظيم المعرفي والإنفعالي للكماليين، ومعتقداتهم المعرفية حول قدراتهم، وتقليل مستويات المخاطر لدى الكماليين. وهناك أسباب للحد من الكمالية العُصابية. فالطلاب الذين يسعون للكمالية لن يطلبوا المساعدة عندما يكون ذلك مطلوبًا لأن طلبهم للمساعدة يمكن اعتباره بمثابة اعتراف صريح بالفشل. والطلاب الذين ينشغلون بأخطائهم، هم أكثر عرضه للضغوط الأكاديمية وانخفاض التحصيل الدراسي **(Flett& Hewitt,2014)**.

وتناولت دراسة**Klibert et al(2014)** العلاقات بين أبعاد الكمالية والصمود والضغوط. وهدفت الدراسة إلى معرفة هل أبعاد الكمالية العُصابية سببًا في ظهور أعراض الضغوط النفسية والأكاديمية والإنفعالية السائدة لدى طلاب الجامعة. وأشارت النتائج أنه ارتبطت جميع أبعاد مقياس **هيونت وفلت (٢٠٠٤)** الخاصة بالكمالية مع الإكتئاب والقلق. ومع ذلك، كانت الكمالية العُصابية ترتبط بالضغوط الأكاديمية والنفسية. كما هدفت دراسة**Sheppard& Hicks(2017)** إلى معرفة الارتباطات بين الكمالية اللاتكيفية والصمود والضغوط النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. وأن الجمع بين ارتفاع الكمالية اللاتكيفية وانخفاض الصمود ينبئ بشكل كبير بالضغوط النفسية. كذلك أشارت دراسة **شميس(٢٠١٨)** إلى أن أبعاد الكمالية (الأهتمام بالأخطاء، والشكوك حول التصرفات، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي) يمكنها التنبؤ بالضغوط الأكاديمية والضغوط الأسرية لدى طلاب الجامعة، وكذلك تنبئ بالضغوط الاجتماعية والضغوط الانفعالية.

وفي نفس السياق أقترح **Burns(1980)** أن الكمالية لها بُعد واحد ونظر إليها بإعتبارها مفهوم سلبي، فالأفراد الكماليون يرهقون أنفسهم بإستمرار ودون توقف لتحقيق أهداف مستحيلة ويقدرون قيمتهم الشخصية حسب مقدار إنتاجيتهم وإنجازهم. وطبقًا لبيرنز فإن هذا يؤدي إلى إلحاق الهزيمة بالذات، ويرتبط بعدد من المشكلات التي تتضمن انخفاض في الإنتاجية، وضعف الصحة، انخفاض احترام الذات، اضطراب المزاج، القلق، التعرض للضغوط الأكاديمية. وبالتالي لا يحقق ذلك للفرد التفكير العقلاني وإنما يكون غير قادر على حل المتناقضات ويصبح عاجزًا عن حلها والتمييز فيما بين المعلومات المتناقضة.

وبناء على افتراض **Burns(1980)** فإن الأشخاص الذين لديهم النزعة للكمال لديهم أنماط تفكير غير عقلانية ومدمرة للذات، حيث ينظرون إلى أنفسهم أنهم غير كفء وليسوا فاعلين لإعتقادهم الخاطئ أن الأفراد الناجحين يحققون أهدافهم بقليل من الجهد والتوتر

النفسي، ونظرًا لنزعتهم إلى الكمال فإنهم لا يستطيعون مواجهة الضغوط ويشعرون بالنقص والعجز **Bandura (1986)**. كذلك تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه عدة دراسات إلى أن الكمالية في مستوياتها المرضية ترتبط ارتباطًا سالبًا بالقدرة على تحمل الغموض ومنها دراسات **Tolin et al. (2006)**؛ **Wittenberg& Norcross (2001)**؛ **Zwaan& Bogt(2009)** أن عدم التسامح مع الغموض أو عدم تحمل الغموض هو ناتج نوعي من نواتج الكمالية عندما تكون مرتفعة الدرجة فتدفع الأفراد إلى كراهية المواقف والنهايات غير المحددة، وعدم تفضيل مواجهة حالات التأرجح وعدم اليقين، ومثل هؤلاء الأفراد لا يفضلون التعامل مع الآخرين على اعتبار أن بهم جوانب إيجابية وأخرى سلبية، لأنهم لا يعرفون إلا وجهًا واحدًا للأمور ولا يقبلون إلا لونًا واحدًا للأشياء، وسعيهم لإزالة التشكك والغموض يتسم بالجمود وعدم التلقائية.

كما أشارت نتائج دراسات عدة منها دراسة **Wood (2000)**؛ **Huber (2003)**؛ **Kulik (2005)**، والتي أكدت جميعها على أن ما يعوز الطلاب في إطار دراساتهم العليا ومواجهة مواقف الضغوط الأكاديمية هو ذكاء وسرعة ومرونة ومهارات حل المشكلة وجميع ذلك يمكن أن نجد تضمينه وتطبيقه في قدرة مرتفعة على تحمل الغموض تزيد من فاعلية الفرد في التعامل مع متغيرات البيئة من حوله، وامتلاك أفكار متجددة لا أفكار تحكمها قهرية الكمالية العُصابية. وحرية في التعبير وتنويعًا للإستجابات دون تقييد، وتقبل للنقد مع صبر دون انشغال بالأخطاء والمراجعات في سياق نفسي سوي، وتفهم أثناء أداء مهام الأعمال المختلفة. وبالتالي تكون النتيجة انجازًا أعلى وتسجيلًا أفضل للأهداف، أما القدرة المنخفضة على تحمل الغموض والكمالية العُصابية فإنها تكشف عن انغلاقية وإصرار على الإهتمام بالتفاصيل الدقيقة مع التركيز على استجابة محددة هي غالبًا الأكثر استخدامًا وشيوعًا ونمطية، وشعور بالقلق وأحيانًا تسرع واندفاع وعدم رضا يقلل من تحقيق الأهداف، وتخلص جميع الكتابات ونتائج الدراسات السابقة إلى أن التحدي الحقيقي هو أن نعلم طلابنا تحمل الغموض والتسامح مع الغموض ونساعدهم على الإتصاف بالكمالية السوية كمدخل أساسي من مداخل الإرشاد والتدريب على تخطي الضغوط.

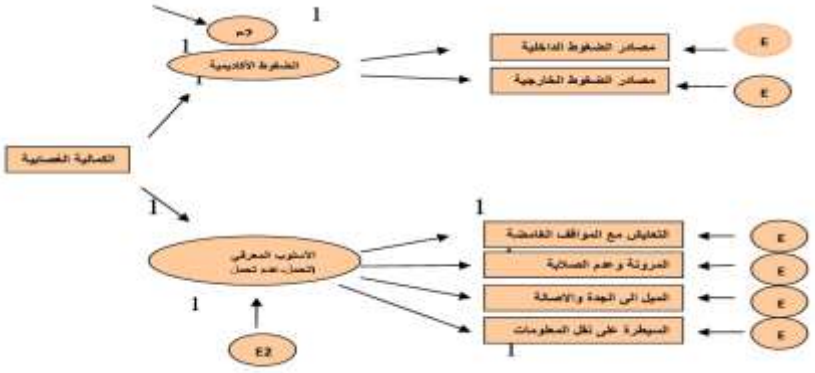
<u>نتيجة الفرض الثاني</u>: نصَّ الفرض الأول على أنه " **تشكل متغيرات الدراسة نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)" لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا.**

وللتحقق من الفرض الثاني قامت الباحثة بإستخدام مدخل نمذجة المعادلة البنائية لمتغيرات الدراسة، للوصول إلى التأثيرات المباشرة بين الكمالية العُصابية، والضغوط الأكاديمية، والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض).

جدول (١٧) مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	الضغوط الأكاديمية	والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)
الكمالية العُصابية	**٠,٣٥٤	-**٠,٦٨٩

اتضح من جدول (١٧) أن مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة تشير إلى أن جميع معاملات الارتباط لم تتجاوز قيمة (٠,٧٠)، ومن ثم يمكن الانتقال إلى الخطوة التالية وهى اختبار فرض الدراسة بإستخدام مدخل النمذجة البنائية بواسطة برنامج أموس، ويوضح شكل (٢) النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة.



شكل (٢) النموذج البنائي المقترح لمتغيرات الدراسة

جدول (١٨) قيم التأثيرات المباشرة المعيارية واللامعيارية ودلالتها المعنوية بين متغيرات الدراسة

التأثير	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار اللامعياري	الدلالة المعنوية
الكمالية العُصابية – الضغوط الأكاديمية	٠,١٤٢	٠,٠٢٥	٠,٠٥
الكمالية العُصابية – الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)	٠,٥٢٧-	٠,٠٥٨-	٠,٠٠١

اتضح من جدول (١٨) وجود تأثير مباشر وموجب بين الكمالية العُصابية والضغوط الأكاديمية من خلال وزن الإنحدار الذي يساوي ٠,١٤٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥، ووجود تأثير مباشر وسالب بين الكمالية العُصابية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) من خلال الإنحدار -٠,٥٢٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (١٩) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي

المكون	جودة المطابقة GFI	توكر لويس TLI	مؤشر المطابقة المتزايدة IFI	جودة المقارنة CFI	خطأ التقريب الى متوسط المربعات RMSEA
قيمة المؤشر	٩٨٩.٠	٨٩٢.٠	٩٢٨.٠	٩٢٧.٠	٠,٠٨٧
المدى المثالي للمؤشر	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	يقترب من ١ صحيح	تقترب من صفر

اتضح من جدول (١٩) أن هذه المؤشرات تؤيد مطابقة النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات بين الكمالة العُصابية والضغوط الأكاديمية والأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا. وبالتالي أشارت النتائج إلى تحقيق الفرض الثاني، إذ تشكل متغيرات الدراسة نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات بين الأبعاد الثلاثة.

تفسير نتائج الفرض الثاني

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **Mamilton& Schweitzer(2017)** والتي تناولت العلاقة بين الكمالية وبعض المتغيرات المرتبطة بالمعاناة النفسية مثل القلق والاكتئاب والضغوط النفسية، وكذلك النتائج التي توصل إليها **جاب الله (٢٠١١)** عندما تناول أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين حيث توصل إلى أن أصحاب الاسلوب الاعتمادي والاسلوب التجنبي يتسمون بكمالية عُصابية وقدرة منخفضة على تحمل الغموض مع وجود تأثير سالب دال إحصائيًا ذو

طبيعة تبادلية بين كل من درجة الكمالية والقدرة على تحمل الغموض وتأثير لكل من درجة شعور الفرد بالكمالية وقدرته على تحمل الغموض في أسلوبه في اتخاذ القرار بأشكاله المختلفة وتظهر تأثيرات درجة الكمالية بشكل سلبي، في حين تظهر تأثيرات القدرة على تحمل الغموض بشكل إيجابي.

وذكر **Musch (2013)** أن **Beck (1976)** قد أكد في نظريته المعرفية، أن الكمالية هي أسلوب معرفي يتميز بأخطاء منهجية في التفكير، وترتبط الكمالية بالتشوهات المعرفية. وأحد هذه الأفكار التي تتسم بالتشويه المعرفي لدى الكمالي هو التفكير ثنائي القطب، الذي يتضمن التفكير في الأحداث في أي من الحالات المتطرفة باللونين الأسود أو الأبيض فقط. وهناك فكرة آخرى مشوهة شائعة لدى الكماليين وهي التعميم المفرط، الذي يشير إلى تمسك الكمالي ببعض الأفكار التي نشأت على أساس حادثة استثنائية، ثم تطبيق هذه الأفكار بشكل غير لائق على أحداث أو مواقف ليس لها صلة. وأكدت الملاحظات الإكلينيكية أن الكماليين يخلقون لأنفسهم "سيناريو الفشل" الذي يتسم بوضع الأهداف الطموحة غير الواقعية إلى درجة أن يكون مصيرها الفشل. وقد لاحظوا أيضاً أن هؤلاء الأفراد يعتبرون أنفسهم غير محبوبين ومعزولين، ويسعون إلى النجاح من خلال السعي لتحقيق الكمال، ولا يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم.

كما أشار أصحاب النظرية المعرفية أن الكماليين من المرجَّح أن يكونوا مفرطي التفكير بشكل مزمن. وأنهم يخشون التقييمات السلبية من قِبَلِ أنفسهم والآخرين، التي يمكن تضخيمها بسبب القلق، بما في ذلك اجترارالأخطاء، والإفراط في التفكير بعد انتهاء الحدث، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الضغط وإطالة أمده. وبالتالي فإن التركيز على هذه الأفكار يؤدي إلى زيادة المشاعر السلبية لدى الأشخاص الكماليين **Xie, Kong, Yang & Chen(2019).**

وجاء عن**Belgin (2019)** أن**Horney (1950)** قد وصفت لأول مرة العوامل المعرفية للكمالية عن الذات. وركزت على مفهوم الكمالية العُصابية بالتحديد، إذ أشارت إلى أن الأفراد ذوو الكمالية العُصابية لديهم أفكار متناقضة بين الذات المثالية والذات الفعلية.

وقد ركزت أيضًا النظرية المعرفية على أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه وفي نفس السياق نتيجة هذا

التناقض يشعر بعدم الارتياح وعدم التوازن أو التنافر المعرفي عندما تتصارع أو تتناقض جوانب معرفية للفرد. إن تحمل الغموض المعرفي في ضوء هذه النظرية هو: قدرة الفرد على حل المتناقضات أو التوفيق بينها أو التنسيق بين المعلومات أو المواقف غير المتشابهة والوصول إلى إزالة هذه المعلومات أو المواقف المتناقضة نتيجة شعور الفرد بالضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها ليصبح عدم تحمل الغموض المعرفي عجز الفرد عن حل هذه المتناقضات أو ضعف القدرة على التمييز بين هذه المتناقضات **(جوهر، ٢٠١٤) (الشواورة، ٢٠١٥)**. وهذا يشير إلى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة على النحو الذي سبق تفصيله في مناقشة الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثالث: نص الفرض على أنه "**توجد فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العُصابية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية**".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الكمالية العُصابية لكل من الذكور والإناث، وكذلك حساب قيم "ت" على أساس درجات الأبعاد والدرجة الكلية. وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢٠) الفروق بين طلاب الدراسات العليا (الذكور- الإناث) في الكمالية العُصابية على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبالغة في معايير الأداء الأكاديمي	ذكور	٩٣	٢٠,٩٢	٥,١٢	٠,٥٣	غير دالة
	اناث	١٠٠	٢١,٣٥	٥,١٧		
الحساسية للنقد الموجهة نحو الأداء الأكاديمي	ذكور	٩٣	١٥,٦٩	٤,٩٢	٠,٦١	غير دالة
	اناث	١٠٠	١٥,٧١	٤,١٩		
الحاجة للاستحسان من الآخرين	ذكور	٩٣	٢٥,٤٥	٥,٨٢	٠,١٣	غير دالة
	اناث	١٠٠	٢٦,٥٩	٥,٣٩		
الاستغراق في النتائج السلبية للأعمال الأكاديمية الماضية	ذكور	٩٣	١٩,١٩	٥,٥٧	٠,٥٦	غير دالة
	اناث	١٠٠	١٨,٩٩	٥,٢٨		
تأجيل المهام الأكاديمية كنتيجة للخوف من الفشل	ذكور	٩٣	١٤,١١	٣,٢٥	٠,٤٠	غير دالة
	اناث	١٠٠	١٤,٤٣	٣,١٧		
الدرجة الكلية للكمالية (العُصابية)	ذكور	٩٣	٩٥,١٠	٢٠,٢١	٠,١١	غير دالة
	اناث	١٠٠	٩٧,٤٩	٢٢,٧٤		

اتضح من جدول (٢٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العُصابية وفقًا للنوع (ذكور- إناث) لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا على أساس جميع درجات

الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية. حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصـــائيًا. وبالتالي لم يتحقق الفرض الثالث. وتشـير هذه النتيجة إلى أن الكمالية العُصـابية لا تختلف عند طلاب الدراسات العليا بإختلاف النوع سوا كانوا ذكورًا أو إناثًا.

وعلى مستوى الدراسات السابقة فقد اتفقت نتيجة الفرض الثالث في هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراســـات الأخرى في أنـه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الكمالية العُصـــابية؛ كدراســـة **العبيدي (٢٠١٥)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العُصـابية والإسـتقرار النفسـي لدى طلاب الجامعة. وأشـارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الكمالية بين الذكور والإناث. وهدفت دراسـة **شـميس (٢٠١٨)** إلى معرفة أبعاد الكمالية المنبئة بالضــغوط النفسـية لدى طلاب الجامعة. وتوصــلت الدراسـة إلى عدم وجود فروق دالة احصـــائيًا بين الذكور والإناث في (الاهتمام بالأخطاء، والشـــكوك حول التصرفات، والمعايير الشخصية، والتنظيم)، الدرجة الكلية للكمالية. ودراسة **إبراهيم (٢٠٠٧)** التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين النزعة إلى الكمال وتقدير الذات والدافع للانجاز لدى الطلاب المتفوقين عقليًا ودرجات الطالبات المتفوقات عقليًا على مقياس النزعة إلى الكمال.

وهدفت دراسـة **Kenny(2012)** إلى معرفة العلاقة بين الكمالية والقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة بكليات الفنون وإدارة الاعمال. وأشـــارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الكمالية والقلق الاجتماعي وفقًا للنوع. في حين هدفت دراسة **ناصف (٢٠١٣)** إلى الكشـــف عن العلاقة بين الثقة بالنفس وأبعاد الكمالية العُصـــابية لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين والكشف عن الفروق في أبعاد الكمالية العُصابية لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بإختلاف النوع (ذكور– إناث) والثقة بالنفس. وأشـــارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الموهوبين في الكمالية العُصـــابية. كما هدفت دراســة **أبو سـليمة (٢٠١٥)** إلى الكشـــف عن طبيعة العلاقة بين الكمالية العُصـــابية وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. وتوصـــلت الدراســة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الكمالية العُصابية وجودة الحياة.

بينما اختلفت نتيجة الفرض الثالث مع نتائج بعض الدراسـات التي أشـارت بشـكل عام لوجود فروق بين الذكور والاناث في أبعاد الكمالية (الســوية– العُصـــابية)؛ كدراســة

Brewer (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب الوالدية المدركة والسلطة الوالدية ونمط التعلق والنوع وبين الكمالية الوالدية لدى طلاب الجامعة. وأشـــارت النتائج إلى أن كلاً من أسلوب الوالدية المدركة من الوالدين والتعلق الوالدي ارتبط بشكل كبير مع الأبعاد الأربعة للكمالية الوالدية. وأيضًـــا، يبدو أن النوع هو متغير دال في الكمالية الوالدية، مع ظهور الذكور في مســتويات أعلى من ثلاثة من الأبعاد الأربعة. وتوجد فروق بين الجنســين في الكمالية الوالدية. ويبدو أن هذه الممارسات الوالدية تسهم في نشأة هذا النوع من الكمالية عند الشـباب. كما هدفت دراسـة **عويضـة (٢٠٠٩)** عن الكشـف عن البنية العاملية للكمالية لدى طلاب الجامعة وكذلك الفروق في هذه المتغيرات بإختلاف النوع والتخصـص الدراسـي. كما هدفت إلى التعرف إلى مكونات الكمالية المنبئة بالاكتئاب وتقدير الذات وأســفرت نتائج البحث عن وجود مكونين عاملين للكمالية هما الكمالية الإيجابية والســلبية ووجود فروق في البنية العاملية للكمالية بين الذكور والإناث.

نتيجة الفرض الرابع: نص الفرض على أنه "**توجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط الأكاديمية وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية**".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوط الأكاديمية لكل من الذكور والإناث، وكذلك حساب قيم "ت" على أساس درجات الأبعاد والدرجة الكلية. وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢١) الفروق بين طلاب الدراسات العليا (الذكور – الإناث) في الضغوط الأكاديمية على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
مصادر الضغوط الأكاديمية الداخلية	ذكور	٩٣	٥١,٨٦	٧,٢٠	٢,٤٢	٠,٠٥
	اناث	١٠٠	٥٤,٣٤	٧,١٩		
مصادر الضغوط الأكاديمية الخارجية	ذكور	٩٣	٤٠,١٦	٦,٥٩	١,٢٣-	غير دال
	اناث	١٠٠	٣٩,٢٠	٥,٨٣		
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	ذكور	٩٣	٩١,٩١	١١,٥٤	٠,٦٤٥	غير دال
	اناث	١٠٠	٩٢,٩٥	١١,١٥		

اتضـح من جدول (٢١) أنه لا توجد فروق دالة إحصـائيًا في الضـغوط الأكاديمية وفقًا للنوع (ذكور – إناث) لدى العينة الكلية من طلاب الدراســات العليا على أســاس جميع

درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية. وذلك على بُعدين هما الضـغوط الأكاديمية الخارجية، الدرجة الكلية، بينما وجدت فروق دالة إحصـــائيًا في بُعد الضـــغوط الأكاديمية الداخلية في اتجاه عينة الإناث.

تفسير نتائج الفرض الرابع

يمكن تفسـير هذه النتيجة في ضـوء ما أشـار إليه **الزيداني (٢٠١١)** بأن الشـعور بالضغط النفسي يبدأ بتفسير الحدث البيئي الضاغط ولذلك تختلف هذه التفسيرات على نطاق واسع بين الأفراد، ومن ثم فإن الفروق الفردية في التفسيرات المعرفية ربما تكون أحد الأسباب في وجود هذا الاختلاف بين الجنســـين. ويدعم ذلك ما أكد عليه **Blaug, Kenyon& Lelhi (2007)** من أن إدراك الضـــغط يعتمد على الحدث الذي يدرك على أنه تهديد وعلى الموارد المتاحة (نفســية، اجتماعية، أكاديمية) للتغلب عليه. ومن ثم يمكن النظر للضـــغوط على أنها خبرة شـخصـية تتولد وتنتج عن الضـغط أو الحاجة الملحة على الفرد والتأثير في قدرة الأفراد على التكيف وإدراكهم لهذه القدرة والتي بالطبع يختلف فيها الجنســـين بســـبب الإطار الثقافي والاجتماعي والتنشـــئة الاجتماعية والتي تميل لتدعيم دور الذكر وجعله أكثر اسـتقلالًا واعتمادًا على النفس وتحمل المسـئولية مما يرفع من مسـتوى تحمله للضـغوط، في حين أن الأنثى أكثر اعتمادية وقدرتها على مواجهة المشكلات أقل من الذكر مما يجعلها أقل قدرة على تحمل الضـــغوط حيث يفقدن القدرة على التحكم في انفعالاتهن. ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما أشـــار إليه**Dixon& Robinson Kurpius (2008)** حيث أكدت نتائجه على أنه يظهر الاكتئاب والضـغوط الأكاديمية لدى الإناث بدرجة أكبر من زملائهم الذكور ويرجع ذلك إلى زيادة المهام والواجبات المطلوبة منهم بالإضـــافة إلى زيادة الضـــغط عليهم للتخرج والبحث عن الوظائف. فالضـــغوط الداخلية التي تتعرض لها الطالبات تتمثل في الضـــغوط التي يكون مصـدرها نظام معتقدات وتفكير الفرد وإدراكه للأمور والأحداث والمواقف والطريقة التي يقيم بها نفســـه. فعندما يواجه الفرد صـــعوبة في تلبية التوقعات والأهداف والرؤى الشخصية. فإن ذلك يحرك الضغوط الداخلية والتي تظهر في صورة حديث سلبي عن الذات والحاجة الملحة للكمال وتقدير الذات السـلبي **(عبد الرازق، ٢٠١٢)**. وأيضًـا ما أكدت عليه دراســـة **Kessler (2000)** التي تناولت العلاقة بين درجة الضـــغوط النفســـية والطبقات

الاجتماعية حيث أكدت نتائجها على أن الإناث أكثر شعورًا بالضغوط، فضلًا عن أنهن أكثر تعرضًا لها.

كما أشارت نتائج دراسة **Bamuhair et al.(2015)** إلى أن الذكور لديهم قدرة على استخدام أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة أفضل من الإناث وتطبيق استراتيجيات مواجهة أكثر ملائمة من الإناث لذلك تتعرض الإناث بشكل أكبر للضغوط الأكاديمية. وفسر ذلك بأن الذكور يميلون إلى طلب المساعدة من الآخرين مثل الزملاء والأقران والأصدقاء والمعلمين والأسرة وذلك عند مواجهة مشكلات وضغوط أكاديمية عليهم وعند تعرضهم لبعض الصعوبات الأكاديمية، فيرغبون في التحدث مع بعض الأشخاص لتقديم النصيحة لهم وتوجيههم وإرشادهم حتى يكونوا أكثر نجاحًا في دروسهم، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى طبيعة الذكور التي تتسم بالجراءة والاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية وانسانية أكثر من الإناث فمن خلال شبكة العلاقات الاجتماعية هذه يتم تقديم المساعدة والدعم وقت الحاجة للطالب من خلال تقديم المعلومات والنصائح والتوجيهات والإرشاد من أجل تحسين قدرة الطالب على مواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة والتكيف مع البيئة الجامعية وبالتالي تحسين الصحة النفسية والصحية والجسدية للطالب وشعوره بالرضا. وبالتالي يكونوا أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية بجرأة وفيها يحاولون بذل مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة وإيجابية لتحقيق مزيد من الإتقان والإستقرار النفسي.

نتيجة الفرض الخامس: نص الفرض على أنه "**توجد فروق دالة إحصائيًا في الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) وفقًا للنوع لدى العينة الكلية من طلاب الدراسات العليا، على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية**".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لكل من الذكور والإناث، وكذلك حساب قيم "ت" على أساس درجات الأبعاد والدرجة الكلية. وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢٢) الفروق بين طلاب الدراسات العليا (الذكور- الإناث) في الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)على أساس درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	ذكور	٩٣	٣١,٢٤	٥,٢٢	٠,٩٢٥	غير دال
	اناث	١٠٠	٣٠,٢٤	٥,٤٤		
المرونة وعدم الصلابة	ذكور	٩٣	٣٢,٣٠	٣,٥٦	١,٣٣	غير دال
	اناث	١٠٠	٣٢,٣١	٣,٥٩		
الميل إلى الجدة والاصالة	ذكور	٩٣	٢٩,٢٦	٥,٣٥	١,٥٠	غير دال
	اناث	١٠٠	٢٩,٣٥	٥,٣٣		
السيطرة على نقل المعلومات	ذكور	٩٣	٢٥,١٩	٤,٤١	١,٦١	غير دال
	اناث	١٠٠	٢٤,٩٩	٤,٢٠		
الدرجة الكلية للاسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض)	ذكور	٩٣	١١٨,٠١	١٣,٢٩	٠,٨٢٣	غير دال
	اناث	١٠٠	١١٦,٥٩	١٠,٦٩		

اتضح من جدول (٢٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) وفقًا للنوع (ذكور- إناث) وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة **محمد (٢٠٠٠)** والذي اهتم بدراسة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الأسلوب المعرفي. كذلك دراسة **بني بكر(١٩٩٥)** عن تحمل الغموض وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للنوع على تحمل الطلبة للغموض. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية وما أشار إليه **Tolin et al. (2006)** في أنه يتصف كل من الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا بمواكبة ما يتسم به عالمنا المعاصر من تغير سريع يفرض حاجة ملحة لزيادة قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات من خلال التشجيع واستثارة القدرة على التحدي وتحمل الغموض، وتنوع الأداء والتنافس واستخدام أحدث وسائل تكنولوجيا المعلومات المتطورة في اتصاف بقدرة عالية على تحمل الغموض تجعل من تكلفه الجهد المبذول في جمع المعلومات متناسبًا مع دقتها وجودتها.

إن الدلالة التنبؤية لعدد من المتغيرات الشخصية بإعتبارها حاسمة في تفسير سلوك الفرد في المواقف المختلفة ومنها قدرته على تحمل الغموض وضـــبط الأفكار والتحكم فيها، ودرجة الكمالية التي يتصـــف بها ودرجة تحمله للمســـئولية، وتأثيرات هذه المتغيرات على اختيارات الفرد لمســـتقبله ورؤيته لدراســـته وأبحاثه العلمية وكيف تؤثر مرونة الفرد العقلية وانفتاحه وتسامحه وتمسكه بالكمالية والمثالية التي تقف عند الدرجة السوية أو تتجاوزها على أسـلوبه المسـتخدم في اتخاذ القرار الدراسـي بطريقة عقلانية أو طريقة تعتمد على الحدس أو التلقائية أو بطريقة اعتمادية أو تجنبيه. وقد اكدت دراســـة **نوري (٢٠٠٧)** على أن الطلاب سواء الذكور أو الإناث يستخدمون استراتيجيتين معرفيتين لتعميق الفهم وقدراتهم على تحمل الغموض المعرفي وهي: جعل ما هو غريب مألوف، وجعل ما هو مألوف غريب. حيث تهدف هاتين الإسـتراتيجيتين إلى بناء قاعدة معلوماتية للطلبة تعينهم في التوسـع في الإدراك والتوصـل إلى حلول جديدة غير مألوفة. لذلك نجد بعض الأفراد ولا سـيما الطلبة في مختلف المراحل الدراســـية يحتاجون لتنمية قدرات التفكير واكتســـاب مهارات الاســـتنتاج والتحليل واسـتشـراق أبعاد المشـكلة ومواجهة المواقف الغامضـة والتفاعل معها بالشـكل الملائم، دون خوف أو شـــعور بالإنزعاج وعدم الراحة لمجرد أن هذه المواقف غير مألوفة أو أنها تحتاج لمعلومات جديدة وجهد أكبر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفير البيئة الدراســـية الملائمة التي تشجع الطلبة على تحمل الغموض والمواقف الغامضة **(الوقفي، ١٩٩٨)**.

وفي النهاية فإن عدم وجود فروق في الأســـلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) بين طلاب الدراسات العليا (الذكور- الإناث) قد يرجع إلى تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية بين الجنسين التي تتبعها المؤسسات التعليمية والمحيد الاجتماعي، خلال المراحل الحياتية المختلفة من حيث التشجيع على الإنجاز والنمو المعرفي لكلا الجنسين على السواء، والحث على التصـرف السـليم في المواقف الحرجة أو الغامضـة وإبداء المرونة في التعامل حيالها، بالإضـــافة إلى عدم وجود تباين كبير وواضـــح بين المثيرات المعرفية والثقافية لذلك المحيط التي يتعرض لها كلا الجنســـين. كما قد يعزي الســـبب إلى تشـــابه المناهج وطرق التدرس لكلا الجنسين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة **Malaska (1997)** والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزي لمتغير النوع.

التوصيات:

١- الاهتمام بالإرشاد النفسي لطلاب الجامعة وبخاصة طلاب الدراسات العليا وذلك للحد من ارتفاع مستوى الكمالية العُصابية لديهم وتنمية الكمالية السوية.

٢- ضرورة الاهتمام بتخطيط برامج إرشادية للحد من آثار الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا فهم باحثين المجتمع يلقى على عاتقهم في كافة مجالات الحياة.

٣- توجيه اهتمام المهتمين والمسئولين عن جودة التعليم العالي بمراجعة توصيف المقررات وأساليب التقويم حتى يقلل من المواقف التي تزيد من الكمالية العُصابية لدى الطلاب.

٤- أن تقوم الجامعة بإعداد نشاطات وبرامج تتضمن الكثير من الغموض والمواقف غير المألوفة، لتساعد الطلاب على اكتساب الخبرات، وإشراكهم بها من أجل رفع مستوى تحمل الغموض لديهم، وبالتالي مساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

٥- ضرورة توجيه وسائل الإعلام لتوعية المجتمع المحيط بطلاب الجامعة بشكل عام وطلاب الدراسات العليا بوجه خاص بشكل العلاقة بين الكمالية العُصابية ومواجهة الضغوط الأكاديمية وتأثيرها السلبي على هؤلاء الطلاب.

٦- ضرورة عقد لقاءات وورش عمل للطلاب من قبل وحدات الإرشاد والخدمة النفسية لتعريفهم بمصادر الضغوط وتأثيراتها السلبية والأساليب الملائمة لمواجهة تلك الضغوط.

المراجع:

-أباظة، آمال عبد السميع(١٩٩٦). ***استبيان الكمالية العُصابية***.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-إبراهيم، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠٧). ***النزعة التكيفية واللاتكيفية إلى الكمال وعلاقتها بتقدير الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليًا***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

-إبراهيم، لطفي عبد الباسط (٢٠٠٩). ***مقياس الضغوط الأكاديمية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-أبو سليمة، نجلاء فتحي (٢٠١٥). الكمالية العُصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بورسعيد، ١٨، ٥٢٥- ٥٤٨

-أبو ناشي، منى – بحيري، صفاء محمد (٢٠٠٢). أثر كل من الضغوط الأكاديمية وقلق الإمتحان على مناعة الجسم لدى بعض طلبة الجامعة. ***المؤتمر السنوي التاسع، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس***، الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم، ٢١-٢٣ ديسمبر.

-إسماعيل، بشرى (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العُصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. ***مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي***. ٤٢، إبرايل ٢٠١٥

-الخولي، هشام عبد الحميد (٢٠٠٢). ***الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-الزغلول، رافع نصير- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١١). ***علم النفس المعرفي***. الطبعة الرابعة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الزيداني، أحمد محمد (٢٠١١). دور عوامل ما وراء المعرفة في العلاقة بين الضغوط النفسية المدركه والاضطراب النفسي. ***دراسات نفسية***، ٢١(٤)، ٥١٩-٥٤٣

-الشرقاوي،أنور محمد(١٩٩٢). ***التعلم نظريات وتطبيقات***. ط٤، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

-الشـــواورة، عمار ياســـر (٢٠١٥). ***الأســـلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض) وعلاقته باستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة***. رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

-العبيدي، عفراء (٢٠١٥). الكمالية العُصـــابية وعلاقتها بالاســـتقرار النفســـي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة العلوم الانسان والمجتمع***: جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، ١٤، ١٥٧- ١٨٧

-الفتلاوي، علي شـاكر (٢٠٠٩). العجز المتعلم وعلاقته بالأسـلوب المعرفي: تحمل- عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية الإســـلامية***، جامعة القادسية، (٥٩)، ٤٤-٦٠

-الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٩). ***الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق***. عمان: صفاء للنشر والتوزيع.

-القحطاني، محمد بن مترك (٢٠١٣). الأســـلوب المعرفي تحمل، عدم تحمل الغموض وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراســـي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلامية في ضـــوء بعض المتغيرات. ***مجلس النشـــر العلمي***، جامعة الكويت، ٢٧(١٠٨)

-القريطي، عبد المطلب أمين – شـند، سـميرة محمد- الصـاوي، داليا، يسـري (٢٠١٥). الخصـائص السيكومترية لمقياس الكمالية العُصـابية لدى المراهقين. ***مجلة الإرشاد النفسي***، ٤١، ٦٩٧-١٦٨٧

-الوزير، إيهاب إبراهيم (٢٠٠١). ***العلاقة بين أســـلوبي التروي وتحمل الغموض وبعض سمات الشـخصـية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية***. رسـالة ماجسـتير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

-الوقفي، راضي (١٩٩٨). ***مقدمة في علم النفس***. عمان: دار الشروق.

-بسـيوني، علا (٢٠١٦). ***فاعلية الذات الأكاديمية وأسـاليب مواجهة الضـغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية "دراسـة تحليلية كيفية"***. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- معهد البحوث والدراســات العربية، جامعة الدول العربية.

-بلبل، يسرا (٢٠١٨). الذكا الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. ***مجلة التربية الخاصة***، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

-بني بكر، جهاد علي (١٩٩٥). ***تحمل الغموض وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن.

-جاب الله، منال (٢٠١١). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الضغوط لدى عينة من الراشدين. ***المجلة المصرية للدراسات العربية***، ٢١(٧٢)، ٣٧١- ٤٦١

-جوهر، إيناس (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ***مجلة كلية التربية ببنها***، ٤ (٩٧)، الجزء الأول.

-رجب، سليمان- محمد، علا (٢٠١٣). ***سيكولوجية الإرشاد الأكاديمي والمهني "نحو مستقبل متميز"***. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة.

-رشيد، فارس هارون (٢٠٠٥). ***الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل- عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

-زغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢). ***مبادئ علم النفس التربوي***. الطبعة الثانية، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

-زهران، حامد (٢٠٠٥). ***التوجيه والإرشاد النفسي***. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.

-سعيد، نبيلة (٢٠٢٢). ***الكمالية الأكاديمية وعلاقتها بالمعتقدات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي واحتمالية الإنتحار لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا والعاديين "دراسة ارتباطية مقارنة"***. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

-شميس، إكرام عبد الباسط (٢٠١٨). ***أبعاد الكمالية المنبئة بالضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

-صـــابر، ســـامية محمد (٢٠١٤). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية وأســـاليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. ***دراسات تربوية ونفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٤، ١٣-١٢٦

-صالح، عواطف (١٩٩٣). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة.

-صالح، قاسم حسين (٢٠٠١). النمو المعرفي بين النمائي ومعالجة المعلومات. ***مجلة كلية التربية***، العدد الثامن، كلية الآداب، جامعة بغداد.

-عبد الجابر، عبد المريد (٢٠٠٠). ***الكمالية وتقدير الذات وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة***. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان.

-عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠١٢). الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. ***مجلة الإرشـــاد النفســـي، مركز الإرشاد النفسي***، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢، ٤٩٩-٥٧٩

-عبد العظيم، طه (٢٠٠٦). ***اســتراتيجيات إدارة الضــغوط التربوية والنفســية***. عمان: دار الفكر.

-عبد اللاه، دعاء إبراهيم (٢٠١٦). الخصـــائص الســـيكومترية لمقياس الكمالية لشـــباب الجامعة. ***مجلة الإرشاد النفسي***، ٢(٤٧)، ٤٣٦-٤٦٢

-عطية، كمال إســـماعيل (١٩٩٩). الضـــغوط الأكاديمية والتوجه نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بعبري سلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٠(٤٠).

-عويضـــــة، أيمن حلمي (٢٠٠٩). ***المكونات العاملية للكمالية المنبئة بالاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة***. رســالة دكتوراة غير منشــورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

-فهيم، كلير (٢٠٠٤). ***الأســـرة والمدرســـة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء***. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

-فينخل، أتو (٢٠٠٩). ***نظرية التحليل النفسي في العصاب***.(ترجمة: صلاح مخيمر، عبده ميخائيل)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-كرم، نشوة (٢٠١٠). ***فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة***. رسالة دكتوراة في الفلسفة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

-محمد، سحر محمود (٢٠١٩). إسهام كل من الكمالية الأكاديمية والمستوى التحصيلي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنوفية، ٣٤(٣)، ٩٤-١٣٥

-محمد، سيد عبد العظيم (٢٠٠٠). تحمل الغموض وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من الشباب الجامعي. ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، كلية التربية جامعة المنيا، ١٤(١)، ٧٩-١١٢

-ناصف، عماد متولي أحمد (٢٠١٣). الكمالية العُصابية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة كلية التربية بالسويس***، ٣ ، ١٣٣- ١٧٨

-نعيم، إيمان (٢٠١٩). التفكير المركب وعلاقته بالأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل الغموض) لدى مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها. ***مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية***، ٤٤(٤)، ٣-٣١

-نوري، أحمد محمد (٢٠٠٧). تحمل الغموض المعرفي لدى طلبة المتميزين والطالبات المتميزات في مركز محافظة نينوي.جامعة الموصل، ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***،٥(٢)، ٩٨-١١٤

-Adler, A. (1956). The neurotic disposition. ***The individual psychology of Alfred Adler***, 239-262.

Amaral, A., P., & Serra, A., V. (2009). FCO2-02 Vulnerability to stress and physical and mental Illness. ***European psychiatry***, 24(1), 219-225

-Andrew, D: Burns, R & Dueling, K. (2014). Positive Perfertionism: Seeking the healthyb"Should", or "Should we"? ***Joumal of Social Sciences***, 2, 27-34

-Ashby, J. &Burner, L., (2005). Multidimensional Perfectionism and Obsessive - Compulsive behavioors. ***Journal of College Counseling***, 8, 31-40

- Bamuhair, S., Alfarhan, A., Althubaiti, A., Agha, S., Rahman, S., Ibrahim, N., (2015). Sources of stress and strategies among undergraduate medical students enrolled in problem based learning curriculum***, journal of Biomedical education***, 2(1), 82-88
-Bandura, A. (1986). ***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
-Belgin, B.(2019). ***Academic procrastination and academic perfectionism as predictors of self-forgiveness*** (Master's thesis).
- Blaug, R., Kenyon, A., Lekhi, R.(2007). Stress at work. A report prepared for the work. ***Foundation is principal partners***. 3-4
- Borgia, E. T., & Schuler, D. (1996). ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED401047).
-Boyle, C., (2011). ***Depression, anxity, and maladaptive Perfectionism Symptoms among elementary gifted students in three educational Seltings***. Doctoral dissertation, Walden University. Proquest: UMI 909934368.
- Brewer, A. L. (2002). Perfectionism and parenting: The relationships of perceived parenting style of parent, attachment, parent status, and gender to parental perfectionism.
- Buhr, K., & Dogas, M. (2004). Investigation the construct of intolerance of uncertainty and unique relationship with worry, aniety disorders, 20, 222-236
-Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. ***Psychology Today***, November, 34-52.
- Carol, H., sit, J., Cheng, K., and Cheng, K., F., (2016). Negative and positive life changes following treatment completion: Chinese breast cancer survivors perspectives. ***Supportive care in cancer***, 24(2), 198-201
- Chan, D., (2010), Perfectionism among Chinese Giftied and Nongifted Students in Hong Kong: The use of the Vevised almost Perfect Scale. ***Journal for the Education of the Gifted***. 34(1), 68-98.
- Coop, A., & Sigeal, G. (2007). Openness and Ambiguity intolerance: their Differential Relations to Well- Being in the Context of

Academic Life transition, ***personality and individual differences***, 47(3), 129-223

-Craiovan, P. (2014) .Correlations between Perfectionism, Stress Psycho Pathological Symptoms and Burt qh? NB nout in the medical Field. ***Procedia- and Behavioeal Sciences***. 127, 529-533.

- DeRoma, V., M., Maitin, K., M., Kessler, M., L. (2013). The relationship between tolerance for Ambiguity and need for course structure. ***Journal of instructional psychology***. 30(2), 2-22

- DiPrima, A. J., Ashby, J. S., Gnilka, P. B., & Noble, C. L. (2011). Family relationships and perfectionism in middle-school students. ***Psychology in the Schools***, *48*(8), 815-827.

- Dixon, S., K., & Robinson Kurpius, S., E. (2008). Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self- esteem make a difference? ***Journal of college student development***. 49(5), 412-424

- Eisenberg, D., Gollust, S., E., Golberstein, E., & Hefner, J., L. (2017). Prevalence and correlates of depression anxiety, and suicidality among university students. ***American journal of orthopsychiatry***, 77(4), 534-542

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

- Farkas, T. (2014). Perfectionism: The relationship to well-being and achievement motivation in college learners.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). ***Perfectionism: Theory, research, and treatment.*** American Psychological Association.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. ***Psychology in the Schools,*** *51*(9), 899-912.

- 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*(1), 119-126.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. ***Cognitive therapy and research***, *14*(5), 449-468.
- Garlow, S., J., Rosenberg, J., Moore, J., D., Haas, A., P., Koestner, B., & Nemeroff, C., B.(2008). Depression and suicidal ideation in college students: results from the American foundation for suicide prevention college screening project at Emory University. ***Depression and Anxiety***, 25(6), 482- 488
- Hakki, I, & Zehir, E. (2007). Understanding Tolerance of Ambiguity of Efl Learners in Reading Classes at Tertiary Level. ***Novitas-Royal***, 3(1), 29-44.
-Hammen, C., shih, J., & Brennan, P., (2004). Intergenerational Transmission of depression: Test of an interpersonal Stress model in acommunity sample. ***Journal of consuling and clinical psychology***, 72(3), 739-743
-Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J. & Gfeller, J. D. (2019). The relationship between perfectionism and self-efficacy. ***Personality and Individual Differences***, 24, 109-113
- Hartmann, F. (2005). The effects of tolerance for ambiguity anduncertainty on the appropriateness of accounting performance measures. ***Abacus***, 41(3): 241-264
- Huber, N. (2003). An experiential leadership/ approach for teaching tolerance for Ambiguity**.** ***Journal of education for Business.*** 79(1), 52-55
-Hussain, A., Kumar, A. &Husssain (2008).Academic stress and adjustment among high school students.Journal of Indian academic of applied Psychology34, 70-73.
- Jones, R., W., (2013). Gender specific differences in me perceived antecedents of academic stress. ***Psychological reports***, 72(3), 789-834
-Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. ***Personality and Individual Differences***, 32(2), 317-327. 73
-Keeneth, R. (2018).Perfectionism relationships with parents and self-esteem. ***Individual Psychological Journal of Adlerian Theory Research and Practic***, 52(3), 246-260
- Kenny, L. (2012). Perfectionism, social anxiety and self-esteem among first year arts and business college students.

- Kessler, R., C. (2000). Stress social status and psychological distress. ***Annual Review of psycho***, 33,279
- Khatibi, M., & Fouladchang, M. (2016). Perfectionism: A brief review. ***The International Journal of Indian Psychology***, *3*(8), 13.
- Klibert, J., Lamis, D. A., Collins, W., Smalley, K. B., Warren, J. C., Yancey, C. T., & Winterowd, C. (2014). Resilience mediates the relations between perfectionism and college student distress. ***Journal of Counseling & Development***, *92*(1), 75-82.
- Kornblum, M., & Ainley, M. (2005). Perfectionism and the Gifted: A Study of an Australian School Sample. ***International Education Journal***, *6*(2), 232-239.
- Kosakowska- Berezecka, N., Jurek, P., Besta, T., and Badowska, S. (2017). Self- persentation Strategies fear of Success and anticipation of future success among university and high school students. ***Frontiers in psychology***, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017-0188
- Kulik, L. (2005). Predicting gender role stereotypes Among Adolescents in Israel: the impact of lack ground variables, personality traits, and parental factors. ***Journal of youth students***, 8(1), 111-129
- Kumaras wamy, N., (2013). Academic stress, Anxiety and Depression among college students- A Brief Review. ***International Review of social sciences and humanities***, 5(1),135-143
-Lundh, L. (2017). Perfectionism and acceptance. ***Journal of Rational – Emotion &Cognitive- behavior therapy***, 22 (4), 225-269.
- Macdonald, A. P. (2017). Revised scale for ambiguity tolerance, Reliability and validity. ***Psychological Reports***, Vol 26: 791-798.
- Malaska, A. (1997). ***Ambiguity tolerance difference among college students***. Ma: Truman state university.
- Malik, S., & Ghayas, S. (2016). Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric Properties. ***Pakistan Journal of Psychological Research***, *31*(1).
- Mallinger, A. (2009). The Myth of perfetion: perfectionism in the obsessive personality. ***American journal of psychotherapy***, 63, 2

- Mamilton, R., & Schweizer, T., J. (2017). Perfectionism and mental health in Australian university students: is there arelationship. ***Journal of college student development***, 43(5), 684-695
-Miller J, Vaillancourt T. (2007) Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic? ***Aggressive Behavior***.33:230-241
- Musch, E. (2013). Impact of Perfectionism Type on the Career Self-Efficacy, Vocational Identity, and Interest Differentiation of College Students.
- Ocampo, A. C. G., Wang, L., Kiazad, K., Restubog, S. L. D., & Ashkanasy, N. M. (2020). The relentless pursuit of perfectionism: A review of perfectionism in the workplace and an agenda for future research. ***Journal of Organizational Behavior***, *41*(2), 144-168.
-Ram, A. (2005). The Relationship of positive and negative perfectionism to achievement, achievement motivation, and well- being in tertiary, M, in Psychology University of Canterbury.
-Ravin, S. (2018).Multidimensional Perfectionism and locus of control Journal of Counseling and development, 80(7), 197-203
- Reisderg, L. (2000). Student stress in rising especially among women. ***Cheonicle of higher education***, 46(21), 238-249
-Rice, K; Ashby & Staney, R. (2017).Perfectionism and the five factors model of personality .***Roeper Review***, 14,385-398.
-Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (2013). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. ***Psychological Reports***, 73, 863- 871.
- Salney, R., B., Rice, K., G., Modley, M., Trippi, J., & Ashdy, J., S. (2001). The revised almost perfect scale. ***Measurement and evaluation in counseling and development***, 34(3), 130-145
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. ***Clinical psychology Review***, 21, 876- 906
- Sheppard, L., & Hicks, R. E. (2017). Maladaptive perfectionism and psychological distress: The mediating role of resilience and trait emotional intelligence, *9* (4).

- Sindenlisa, M. (2019). ***Music performance anxiety: contributions of Perfectionism coping style, self- efficacy and self- esteem***. Unpublished Ph.D thesis, Arizona stets university.
-Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. ***Behavioral Modification***, 22, 372 -390
- Stallman, H., M., & Hurst, C., P. (2016). The university stress scale: Measurement domains and extent of stress in university students. ***Australian psychologist***, 51(2), 128-134
- Steenkamp, L, P & P. L. Wessels (2014). An Analysis of the Tolerance for Ambiguity among Accounting Students. Stellenbosch University, South Africa. International Business & Economics Research Journal – Vol (13), 2, 274-280
- Stoeber, J., Madigan, D., J., Damian, L., E., Esposito, R., M., and Lombardo, (2017). Perfectionism and eating disorder symptoms in female university students: the central role of perfectionistic self- persentation. ***Eating and weight Disorders***: EWD. 22(4), 641-648
- Thakare, V., N., Patil, R., R., Oswal, R., J., Dhakane, V., D., Aswar, M., K., Patel, B., M. (2021). Therapeutic potential of silymarin in chronic unpredictable mild stress induced depressive- Like behavior in mice. J. ***psychopharmacol***, 32, 223-235
- Tolin, D., F., Worthunsky, P., & Maltby, N., (2006). Are "obsessive" Beliefs- Specific to OCD?: A Comparison Across Anxiety Disorders. ***Behavior Research*** & therapy, 44, 469-480
-Tozzi, F., Aggen, S. H., Neale, B. M., Anderson, C. B., Mazzeo, S. E., Neale, M. C., & Bulik, C. M. (2004). The structure of perfectionism: A twin study. ***Behavior Genetics***, 34, 483-496.
- Wittenberg, K., J., & Norcross, J., (2011). Practioner perfectionism: Relationship to Ambiguity tolerance and work satisfaction. ***Journal of clinical psychology***, 57(12), 1543-1550
- Wood, W.(2000). Attitude change: persuasion and social influence. ***Annual review of psychology***, 51, 539- 570
- Xie, Y., Kong, Y., Yang, J., & Chen, F. (2019). Perfectionism, worry, rumination, and distress: A meta-analysis of the evidence for the perfectionism cognition theory. ***Personality and Individual Differences,*** *139*, 301-312.

- Zwaan, K., & Bogt, T., F., M. (2009). Research Note: Breaking into the popular Record Industry: an insider's view on the career entry of pop Musicians. ***European journal of Communication***, 24(1), 89-101

The Structural Modeling of the Casual Relationship between Neurotic Perfectionism, Academic Stress and Cognitive Style (Tolerace- In Tolerace for Ambiguity) among sample of Postgraduate Students

Dr. Heba Fathy El-Nady
Assistant Professor - Faculty of Arts - Ain Shams University

The recent study aimed to identify The Structural Modeling of the Casual Relationship between Neurotic Perfectionism, Academic Stress and Cognitive Style (Tolerace- in Tolerace for Ambiguity) among sample of Postgraduate Students. And to explore differences in the previous Variables According to Gender. The sample of the study consisted of (193) male and female Postgraduate Students (93 males and 100 females) with mean age (27.17) years and astanderd deviation (6.62). Were Applied Three Scales: Neurotic Perfectionism Scale, Academic Stress Scale, and Cognitive Style (Tolerace- in Tolerace for Ambiguity) Scale. (All of them were prepared by the Researcher). Results: Revealed That There is positive significant correlation between Neurotic Perfectionism and Academic Stress while there is negative significant correlation between Neurotic Perfectionism and Cognitive Style (Tolerace- in Tolerace for Ambiguity). Results viewed also there were no statistically significant differences between males and females Postgraduate Students in Neurotic Perfectionism and Cognitive Style (Tolerace- in Tolerace for Ambiguity). And there were statistically significant differences in internal Academic Stress as one of the dimensions of Academic pressures in favor of female.