

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق

الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة<sup>(١)</sup>

دكتور / عماد الدين محمد السكري<sup>(٢)</sup>

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ومدرس علم النفس التعليمي - كلية التربية، جامعة المنوفية

### ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة السنتين الثالثة والرابعة بكلية الآداب؛ جامعة حلوان، واستخدم الباحث مقياس الكمال النسبي المعدل إعداد (Slaney et al., 1996) تعريب محمد (٢٠١٤)، ومقياس القلق الأكاديمي (Academic Anxiety Scale) إعداد (Cassady et al., 2019)، تعريب الباحث، ومقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة (SAES) إعداد (Freda et al., 2021)، تعريب الباحث، وباستخدام برنامج أموس 26؛ أظهرت النتائج وجود نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، كما أظهرت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للكمالية التكيفية في الاندماج الأكاديمي، وإلى وجود تأثيرات مباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية في القلق الأكاديمي، كما أسفرت عن وجود تأثيرات مباشرة للقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، وأن القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الكمالية التكيفية والاندماج الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية:** الكمالية التكيفية - الكمالية اللاتكيفية - القلق الأكاديمي - الاندماج الأكاديمي - النموذج البنائي - العلاقات السببية.

### مقدمة الدراسة:

يرغب كل فرد في هذا العالم في الوصول بأدائه ونتائج أعماله إلى أعلى درجات الإتقان والإجادة والكمال، وهذا الشعور قد يكون إيجابيا لدى البعض، يدفعهم إلى تبني أهداف عالية المستوى في نطاق قدراتهم، يخططون من أجل بلوغها، ويعملون دائبين لتحقيقها، ويتحملون ما يواجههم من صعوبات وعقبات في سبيل إنجازها، كما يتقبلون الوقوع في بعض الأخطاء ويستفيدون منها، ويعملون على عدم تكرارها، مدركين أنه لا يوجد كمال مطلق لأي عمل بشري، فتكون بذلك النزعة الكمالية موجها إيجابيا للفرد، ومحركا للسلوك الهادف النشط.

(١) تم استلام البحث بتاريخ ١/ ٧/ ٢٠٢١، وتقرر صلاحيته للنشر بتاريخ ١٥/ ٨/ ٢٠٢١

(٢) ت: +٩٦٦٥٩٠٤٠٠٩١١ : Email : [dr.sokkary@yahoo.com](mailto:dr.sokkary@yahoo.com)

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

وهذه النزعة لدى الآخرين قد تدفعهم إلى تبني مستويات غير واقعية من الأهداف فوق مستوى قدراتهم، أو يتطلب تحقيقها والوصول إليها تقصيرهم في جوانب أخرى مهمة في حياتهم، وهؤلاء يجعلون من حكم الآخرين على أدائهم، وإعجابهم به، وتقديرهم له، مصدرا أساسيا للشعور بالرضا، مما يجعل الفرد منهم في إطار سعيه لتحقيق أهدافه يشعر بالقلق المفرط، ويقسو في الحكم على ذاته، ولا يشعر بالرضا أبدا عن أدائه مهما كان متميزا، متهما نفسه بالتقصير، شاعرا أنه كان بإمكانه أن يؤدي أداء أفضل، أو يحقق نتائج أدق، وهذا لا يفيد الفرد بل قد يدفعه إلى تجنب العمل خشية الوقوع في الأخطاء، كما قد يدفعه إلى تجنب المشاركة في أي عمل والاندماج مع الآخرين في أي نشاط، وبذلك تكون النزعة الكمالية لديه عائقا عن العمل والمشاركة والإنجاز.

وافترض أدلر أن السعي لتحقيق الكمال أمر طبيعي وفطري. حيث يسعى الكماليون الأسوياء إلى تحقيق أهداف يمكن تحقيقها. وعلى العكس من ذلك، يضع أصحاب الكمال اللاتكيفي أهدافا غير واقعية ويسعون جاهدين لتحقيق أداء فائق. وقد وصف أدلر أصحاب الكمالية اللاتكيفية بأنهم يخافون بشدة من النقد، ويشعرون بالقلق من ارتكاب الأخطاء، ويركزون بشكل مفرط على النظام، ويرغبون في الحصول على الإعجاب الكامل، فيصبحون أنانيين، أو يفتقرون إلى المصلحة الاجتماعية، لأنهم يخشون الهزيمة، ويسعون لتحقيق التفوق الشخصي، في حين يسعى أصحاب الكمال التكيفي نحو الكمال الذي يعود بالفائدة على الجميع (Rice & Preusser, 2002).

وتعد الكمالية إحدى العوامل الستة عشرة للشخصية لكاتل حيث يرى أن الكمالين يتميزون بالدقة والتنظيم الذاتي والانضباط الاجتماعي، ويمتلكون العزيمة وقوة الإرادة وكثرة المطالب، كذلك تقابل الكمالية السوية أقصى درجات يقظة الضمير في نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية، أما الكمالية العصابية فهي أقرب إلى عامل العصابية، كذلك تعد النرجسية أحد أشكال الكمالية؛ فالنرجسيون قد يكونون شبه كماليين، وإن لم يصل الشخص النرجسي للكمال ولفت الانتباه فقد يشعر بالخزي والقلق والغضب والذنب، ظنا منه أنه سيفقد حب وإعجاب الآخرين إذا لم يكن شخصا مثاليا، كذلك تعد الكمالية إحدى سمات اضطراب الشخصية الوسواسية (بشرى أرنوط، ٢٠١٥).

وهكذا فإن الكمالية لها وجهان متناقضان، أولهما إيجابي سوي أو تكيفي يؤدي إلى الإنجاز وتحقيق الأهداف والمشاركة النشطة الفعالة، والآخر سلبي عصابي أو لاتكيفي يعيق الأداء ويؤدي بصاحبه إلى مشاعر التوتر والقلق والخوف، مع تدني تقدير الذات، والإحجام عن المشاركة الفعالة. ولذلك يرى رايس وبريشر (Rice & Preusser, 2002) أن الكمالين الأسوياء يجدون الرضا في عملهم، وبالتالي يعززون من تقديرهم لذاتهم، في حين أن الكمالين العصائبيين لا يشعرون بالرضا أبداً

في عملهم، وبالتالي يقللون من تقديراتهم لذاتهم، كما أنهم يساؤون قيمة الذات بإنجازات ومدى رضا الآخرين عليها، ومن ثم يستمدون أحكامهم عن أدائهم من أحكام الآخرين عنها.

وتنشأ صعوبات التكيف عن ميل الكماليين إلى الانخراط في وضع معايير غير واقعية والسعي لتحقيقها، والانتباه الانتقائي للفشل، والتعميم المفرط، والتقييمات الذاتية الصارمة، وهذه الخصائص تتبع جزئياً من العمليات المعرفية الكامنة لمخطط الذات المثالية (Hewitt & Flett, 1991).

أما الشعور بالقلق فهو خبرة إنسانية طبيعية طالما كانت في نطاقها الصحي، فوجود القلق بمستويات معتدلة يؤدي إلى تجنب عوامل الخطر وتحسن الأداء وتحقيق الإنجاز، أما إذا زاد عن معدلاته الطبيعية فإنه يؤدي إلى نتائج سلبية قد تكون خطيرة. ويُطلق على الشعور بالتوتر أو الخوف نتيجة لضغوط الدراسة القلق الأكاديمي. وغالباً ما يشعر به الطلاب أثناء حياتهم الأكاديمية في المواقف التي يُتوقع فيها منهم أداء أفضل ما لديهم، مثل مواقف الاختبارات، والتقييم الدراسي، أو إنجاز المهام والتكاليف والواجبات المنزلية، أو تقديم العروض، أو إجراء البحوث الأكاديمية. ويمكن أن يتراوح القلق الأكاديمي من توتر خفيف ولحظي في مواقف عابرة، إلى اضطراب خطير ملازم للطالب.

وقد ازداد الشعور بالقلق الأكاديمي في الحياة المعاصرة بسبب العولمة التي عززت الشعور بالمنافسة لدى الأكاديميين نتيجة عبء العمل المفرط، والضغط، والمنافسة الشديدة، والمقارنة بالآخرين، والسعي باستمرار من أجل مجازاتهم وتحقيق التميز والسبق عليهم (Sharma & Shakir, 2019).

وهناك علاقة وثيقة بين القلق والكمالية، حيث أشارت نتائج الدراسات إلى وجود مستويات مرتفعة من القلق لدى الأفراد الكماليين عموماً (Pirbaglou, Cribbie, Irvine, Radhu, Vora, & Ritvo, 2013)، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن هناك فروقاً في مستوى القلق بين الأفراد ذوي مستويات الكمالية المختلفة (الكمالية التكوينية - الكمالية اللاتكوينية - اللاكمالية)، حيث كان مستوى القلق أقل لدى أصحاب الكمالية التكوينية، يليهم الذين ليس لديهم كمالية، بينما كان أعلى مستويات القلق لدى ذوي الكمالية اللاتكوينية.

وأوضح (Dewaely, 2013) أن الفرد الذي يعاني من القلق بمستوى عالٍ في المجال الأكاديمي يميل إلى أن يكون أكثر ميلاً إلى الكمال.

ويرى (Dobson, 2012) أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل القلق الأكاديمي يميلون إلى إظهار مستويات أقل من التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

ويرجع (Yurtseven & Akpur, 2018) سبب ارتباط الكمالية بالقلق إلى أن المعايير المتطرفة والتقييمات النقدية المفرطة التي يضعها الكماليون لأدائهم، هي التي تؤدي إلى القلق الشديد، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والميل إلى الشك في قيمة الأداء، وكذلك الشعور بعدم ملاءمته لتلبية توقعات الآخرين.

وكما أن قلق الطلبة في المجال الأكاديمي يتأثر بمستوى الكمالية ونوعها لديهم، فإنه بدوره يؤثر تأثيراً سلبياً على اندماجهم الأكاديمي، ويتعارض مع الإنجاز والأداء المتعلق بالجوانب الأكاديمية، كما يعيق النمو الاجتماعي والنفسي السليم لدى الأطفال والكبار، بالإضافة إلى مسؤوليته عن السلوك العدواني لدى الطلبة (Martin, 2007; Levine, 2008).

وهكذا يمكن النظر إلى القلق الأكاديمي باعتباره مسهماً في إعاقة الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، حيث إن خوف الطالب من عدم قدرته على الإنجاز أو النجاح أو المنافسة، وشعوره بالعجز عن مجاراة توقعات أساتذته وأولياء أمره، وغيرها من المشاعر السلبية المرتبطة بوجود مستويات مرتفعة من القلق الأكاديمي قد تسبب له الشعور بالإحباط والتشاؤم وعدم القدرة على التكيف مع بيئته الأكاديمية مما يؤثر بالسلب على قدرته على الاندماج الأكاديمي بكافة جوانبه.

وانطلاقاً مما سبق يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية على الاندماج الأكاديمي، والتعرف على الدور الوسيط الذي يقوم به القلق الأكاديمي في العلاقة بين نوعي الكمالية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال اختبار النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات بين كل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية، والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ومدى تطابق النموذج الذي يفترضه الباحث مع بيانات عينة الدراسة.

### مشكلة الدراسة:

اقترح (Hamachek, 1978) وجود نوعين من الكمالية: الكمالية السوية، والكمالية العصابية، حيث يضع الكماليون الأسوياء معايير عالية لأنفسهم ولكن لا يترددون في أن تكون أقل دقة وفقاً لمتطلبات الموقف. وهم يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم ولكنهم مرنون، ويسمحون لأنفسهم أيضاً بارتكاب الأخطاء الطفيفة ويقبلونها. وعلى العكس من ذلك، يرغب الكماليون العصابيون في الحصول على معايير عالية في كل موقف، ولديهم نطاق محدود للغاية من الأداء المقبول، ولا يشعرون أبداً بأن جهودهم جيدة بما فيه الكفاية.

وفي المقابل قدم بعض الباحثين تصورا عن الكماليين العصبيين يركز على الجانب العصبي للكمالية لديهم، فهم أكثر اهتمامًا بما يفعلونه بشكل خاطئ، بدلاً من الرضا عن صحة أدائهم (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990)، بينما أشار آخرون إلى الجوانب الإيجابية للكمالية، وإلى أن الكماليين الأسوياء قد يظهرون خصائص إيجابية إذا لم يكونوا قلقين بشكل مفرط بشأن الأخطاء والتقييمات السلبية من قبل الآخرين (Stoeber & Otto, 2006).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات ارتباط القلق عموماً والقلق الأكاديمي خصوصاً بالكمالية بأبعادها المختلفة ( Zhang, Gan & Cham, 2007; Uz Bas, 2011, Eum & Rice, 2011; Milena Raspopovic, 2015)، (دعاء مجاور، ٢٠١٧؛ قدور والأسود، ٢٠١٨؛ أماني الحاروني، ٢٠١٩).

وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى الإسهام الدال للكمالية في التنبؤ بالقلق بأنواعه (Yildirim, Gençtanirim, Yalcin, & Baydan, 2008, Uz Bas, 2011, Eum & Rice, 2011; Baytemir, 2019)، (محمود، ٢٠١٠؛ عريشي، ٢٠١٦م).

كما بحثت دراسات عدة دور القلق كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية كمتغير مستقل، وعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية كمتغيرات تابعة مثل دراسة (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013) التي لم تدعم نتائجها فرضية أن قلق اللغة الأجنبية يعمل كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتحصيل في اللغة الإنجليزية، كما كشفت نتائج دراسات أخرى عن إسهام الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية في التأثير في القلق تأثيراً غير مباشر بوساطة متغيرات أخرى وسيطة مثل دراسة (Gnilka, Ashby & Noble, 2012) التي كشفت عن أن عمليات مواجهة الضغوط موضع الدراسة تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والقلق، ودراسة (Pirbaglou, Cribbie, Irvine, Radhu, Vora, & Ritvo, 2013) التي كشفت عن أن حساسية القلق والأفكار التلقائية السلبية تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين المعتقدات الكمالية وأعراض الاكتئاب والقلق.

وأثبتت العديد من الدراسات ارتباط الكمالية التكيفية واللاتكيفية بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة ( Zhang, Gan & Cham, 2007; Fandokht, Ahmadzade, Azizmohamadi & Amjadi, 2020).

وأظهرت نتائج دراسات أخرى إسهام الكمالية التكيفية واللاتكيفية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة (Shin, 2011; Fandokht, Ahmadzade, Azizmohamadi & Amjadi, 2020).

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

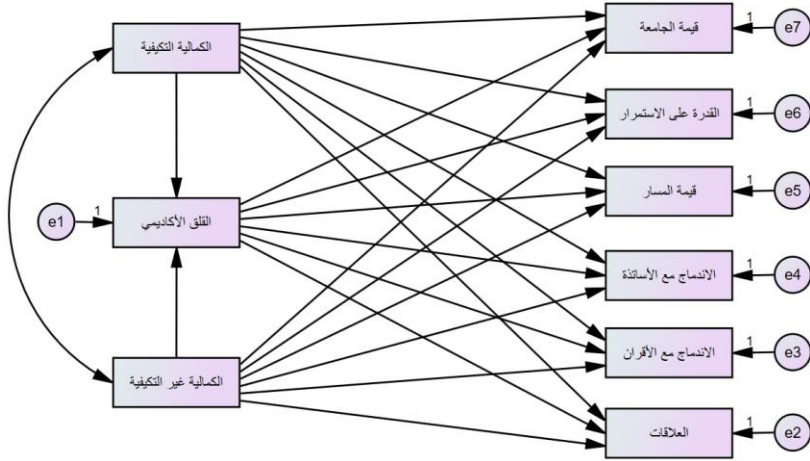
كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية بشقيها وبعض المتغيرات المعرفية ( Seif & Rastgar, 2017; Ljubin-Golub, Rijavec & Jurc̃ec, 2018 )

وبالنسبة للعلاقة بين القلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي أظهرت دراسة ( Schaufeli et al., 2002 ) وجود علاقة سالبة بين الاحتراق النفسي (كنتاج من نواتج القلق) والاندماج لدى طلبة الجامعة، وأظهرت دراسة ( González, Garrido, Castro & Rodríguez, 2015 ) أن القلق يسهم في التنبؤ بضعف الاندماج الأكاديمي، كما توسط الاندماج الأكاديمي الارتباط السلبي بين القلق والأداء، وأشارت نتائج دراسة ( Azadian, Bakhtiarpour, Makvandi, & Ahteshamzadeh, 2019 ) إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة للقلق الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي، وأن القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الرقابة النفسية للوالدين والاندماج الأكاديمي.

وهكذا تناولت الدراسات السابقة طبيعة العلاقة بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية على حدة، كما اختلفت في طبيعية تأثير تلك المتغيرات، وفي مسار العلاقات بينها، فبينما تناولت بعض الدراسات القلق كمتغير وسيط بين الكمالية وعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية كمتغيرات تابعة مثل دراسة ( Ghorbandordinejad & Nasab, 2013 )؛ تناولت دراسات أخرى الاندماج كمتغير وسيط بين القلق والأداء مثل دراسة ( González, Garrido, Castro & Rodríguez, 2015 )، في حين تعاملت طائفة ثالثة مع الاندماج على أنه وسيط بين الكمالية وبعض المتغيرات المعرفية مثل دراستي ( Seif & Rastgar, 2017; Ljubin-Golub, Rijavec & Jurc̃ec, 2018 )، مما دعا الباحث إلى افتراض نموذج الدراسة الحالية، ومحاولة الكشف عن مدى مطابقته للبيانات التي يحصل عليها من عينة الدراسة.

ومما سبق يفترض الباحث أن الكمالية التكيفية واللاتكيفية تؤثران تأثيرا مباشرا في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما تؤثران فيها تأثيرا غير مباشر من خلال القلق الأكاديمي، ومن ثم يحاول البحث التالي التعرف على النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين كل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية، والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ومدى تطابق النموذج الذي يفترضه الباحث مع بيانات عينة الدراسة.

والشكل رقم (١) يوضح النموذج المفترض من الباحث بناء على ما تقدم عرضه من نتائج الدراسات التي كشفت عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، ومسار تلك العلاقات:



شكل (١) النموذج البنائي المفترض لمسار العلاقات بين متغيرات الدراسة

## تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ١- ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية كمتغيرات مستقلة، والقلق الأكاديمي كمتغير وسيط، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة.
- ٢- ما طبيعة التأثيرات المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، والقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- ٣- ما طبيعة التأثيرات المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- ٤- ما طبيعة التأثيرات غير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، في الاندماج الأكاديمي عبر القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١- الكشف عن النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية كمتغيرات مستقلة، والقلق الأكاديمي كمتغير وسيط، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلبة الجامعة.

## === النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج. ===

٢- التعرف على طبيعة التأثيرات المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، والقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٣- التعرف على طبيعة التأثيرات المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٤- التعرف على طبيعة التأثيرات غير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، في الاندماج الأكاديمي عبر القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات، أهمها:

١- أهمية الاندماج الأكاديمي باعتباره العنصر الأهم في نجاح الطلبة، واستفادتهم من دراساتهم الأكاديمية، حيث تنامي الاهتمام بهذا المفهوم في العقود الأخيرة لارتباطه المباشر بجميع مخرجات العملية التعليمية، ففي ضوء هذا المفهوم يمكن فهم طبيعة الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، والتنبؤ بقدرتهم على الاستمرار في دراستهم، والاستفادة منها، أو التسرب وعدم الاستمرار، كما أنه يرتبط بالعديد من النفسية والصحية مثل الاكتئاب والانتحار والعدوان.

٢- ضرورة التعرف على العوامل المؤدية للاندماج أو عدم الاندماج الأكاديمي، وكيفية تأثيرها فيه، سواء تأثيرا مباشرا أو غير مباشر، والدراسة الحالية تحاول التوصل إلى نموذج يكشف عن طبيعة العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاندماج الأكاديمي، والكمالية التكيفية واللاتكيفية، والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٣- أهمية مفهوم الكمالية في المجال الأكاديمي، وارتباطه بالعديد من جوانب العملية التعليمية، حيث كشفت الدراسات عن ارتباط هذا المفهوم ببعض التأثيرات الإيجابية للكمالية السوية أو التكيفية في السلوك والأداء المتميز ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز، بينما كشفت دراسات أخرى عن ارتباط الكمالية العصابية أو اللاتكيفية بخصائص سلبية؛ كالشعور بالفشل والذنب والتردد وانخفاض تقدير الذات، وقد يرتبط بذلك حالات حادة كتعاطي الخمر والاكتئاب وفقدان الشهية العصبي والعديد من اضطرابات الشخصية.

٤- أهمية دراسة القلق في السياق الأكاديمي عموما، حيث ركزت معظم الدراسات التي أجريت في هذا السياق على قلق الاختبار، أو القلق من دراسة بعض المجالات مثل القلق الإحصائي، أو قلق الرياضيات، أو قلق تعلم اللغات الأجنبية، أما الدراسات التي تناولت القلق الأكاديمي عموما فقد لاحظ الباحث الندرة الكبيرة فيها.



٥- قلة الدراسات العربية التي تناولت العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، والكشف عن النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات بينها.

٦- الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، فمن خلال الكشف عن العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة المستقلة والوسيطية في الاندماج الأكاديمي يمكن أن يتم تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتحسين تلك المتغيرات، وملاحظة تأثيراتها في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة.

٧- تعريب مقياسين حديثين لقياس القلق الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، والتحقق من صلاحيتهما في البيئة المصرية، بما يتيح الفرصة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث التي تتعلق بهذين المتغيرين.

### مصطلحات الدراسة:

#### الكمالية Perfectionism

"مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من: المعايير العالية، والتي تعبر عن تبنى الفرد معايير عالية للأداء والرغبة في عمل الأشياء بأفضل طريقة ممكنة؛ والترتيب، ويشير إلى حاجة الفرد أن يكون منظماً ومرتباً ويعمل في بيئة تشجع على ذلك؛ والتناقض، ويشير إلى إدراك الفرد للتباين بين مستوى الأداء الذي يضعه الفرد لنفسه من خلال توقعاته وطموحاته، وبين ما ينجزه الفرد من أعمال حقيقية تمثل أدائه الفعلي" (محمد، ٢٠١٤، ص ١٠٩). وتقاس الكمالية التكيفية Adaptive Perfectionism في الدراسة الحالية بدرجة الفرد على بعدي المعايير العالية، والترتيب من مقياس سلاني وآخرين للكمال النسبي المعدل (APS-R)، تعريب محمد (٢٠١٤)، بينما تقاس الكمالية اللاتكيفية Maladaptive Perfectionism بدرجة الفرد على بعد التناقض من المقياس نفسه.

#### القلق الأكاديمي Academic Anxiety

يعرف (Cassady, Pierson & Starling, 2019, p.2) القلق الأكاديمي بأنه "تكوين واسع يتضمن المخاوف المتعلقة بالأنشطة الأكاديمية الطبيعية، والخوف من الأداء المنخفض مقارنة بالأقران، والقلق بشأن التعامل مع المسؤوليات، والشعور بالضغط داخل الفصول الدراسية". ويقاس في الدراسة الحالية بدرجة الفرد على مقياس القلق الأكاديمي (Academic Anxiety Scale) إعداد (Cassady et al., 2019)، تعريب الباحث الحالي.

#### الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

تعرف (Freda, Raffaele, Esposito, Ragozini & Testa, 2021, p.3) الاندماج الأكاديمي بأنه "التطوير المستمر للمهارات والكفاءات، والاستفادة الواعية منها في التدريب الأكاديمي، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١١٤ المجلد الثاني والثلاثون - يناير ٢٠٢٢ = (٣٨١)

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

وفي سياق الجامعة بطريقة تتفق مع أهداف الفرد، ودمج مشروع الجامعة وقيمتها في النطاق الأوسع في الحياة والعمل" ويقاس في الدراسة الحالية بدرجة الفرد على مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة (SAES) إعداد (Freda et al., 2021)، تعريب الباحث الحالي.

### الإطار النظري:

#### أولاً- الكمالية Perfectionism:

يرى (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990) أن مفهوم الكمالية مفهوم فضفاض وغير محدد بشكل كاف، وعلى الرغم من تعدد تعريفاتها، إلا أنه يصعب الاتفاق على تعريف محدد لها، وتكمن المشكلة الرئيسية في تعريفات الكمالية أنها لا تميز الأشخاص الكماليين عن أولئك الذين يتمتعون بالكفاءة العالية والناجحين.

وعلى الرغم من تعدد واختلاف تعريفات الكمالية إلا أنه يُنظر إليها بشكل عام على أنها "تمط شخصية يتسم بالسعي لتحقيق الكمال، ووضع معايير عالية للغاية للأداء، مصحوبة بميول للتقييمات الناقدة للغاية لسلوك الفرد" (Stoerber & Otto, 2006, p.295).

وعرفها جابر، وكفافي (١٩٩٣، ص٢٦٩٨) بأنها "الميل القهري لمطالبة الآخرين ومطالبة الذات أيضاً بأعلى مستوى من الأداء، أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف على الأقل".

أما موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فتعرف الكمالية على أنها "مصطلح متعدد الأبعاد في جميع المجالات، وفيما يخص علم النفس فإنه مكافئ للمثالية التي قد تتسم بالوسواسية وتميز النمط الوسواسي، وقد تكون تكويناً عكسياً لخبرات طفولية مناقضة لها وهي في الآن نفسه قد تكون نوعاً من الإعلاء لذي المثاليين الذين يبالغون تحقيق المثل العليا الفاضلة ويسعون دوماً للعمل على بلوغها" (طه وآخرون، ٢٠٠٩، ص١٠٩٠).

وتعرفها أسماء عبد العزيز (٢٠١٥، ص٦٩) بأنها "مكون متعدد الأبعاد يشير إلى السعي نحو تجنب العيوب ووضع توقعات عالية عن الأداء".

وركز بعض الباحثين على تعريف الكمالية من خلال تعريفهم للشخص الكمال حيث عرفه دسوقي (١٩٨٩، ص١٠٥١: ١٥٠٢) بأنه "الشخص الذي يقنضي مستويات مرتفعة بشكل غير عادي لنفسه، أو الذي تتسلط عليه التفاصيل".

بينما ميزت آمال باظة (١٩٩٦، ص٣٠٦) بين الكمال السوي، والكمال غير السوي، فالكمال السوي هو الفرد الذي ينظر إلى عمله ومجهوده بأنه جيد بقدره الحقيقي، ويشنق السعادة من الجهود والأعمال الصعبة، ويميل إلى زيادة تقدير ذاته من خلال أدائه؛ أي أن شعوره بالسعادة يتناسب مع أدائه، بينما الكمال العصابي هو الفرد الذي ينظر إلى مجهوداته وأعماله على أنها غير جيدة بالقدر

الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، ويضع لنفسه مستويات غير واقعية ويجاهد من أجل تحقيقها، وأنه غير قادر على الشعور بالرضا عن أدائه للأشياء، ولا يقدر على المستوى الجيد الذي يستحق الشعور بالرضا.

### الكمالية التكيفية واللاتكيفية:

دخل مفهوم الكمالية حيز اهتمام الباحثين منذ خمسينات القرن الماضي، ولكن كان يتم دراستها من خلال بعض البنى ذات الصلة، مثل مستوى الطموح، والحاجة إلى الإنجاز، وسلوك النمط (أ) من أنماط الشخصية؛ وعلى الرغم من أن السلوك الكمالي قد تم وصفه كعامل إيجابي في التعديل أو الإنجاز لدى بعض الباحثين (الكمالية التكيفية)، إلا أن آخرين قد تعاملوا معه على أنه أسلوب عصابي واسع الانتشار (الكمالية اللاتكيفية) (Hewitt & Flett, 1991).

ومنذ نهاية سبعينيات القرن الماضي بدأت بعض المحاولات المنهجية لفحص نمط الشخصية الكمالية. حيث قام بعض الباحثين بتحليل الكمالية واقترحوا كيف يمكن أن تتطور كنمط من أنماط الشخصية، ولقد كانت محاولة (Hamachek, 1978) لوضع تصور للكمالية باعتبارها مفهوما ثنائي البعد من المحاولات المبكرة في هذا السياق، حيث صنف الكمالية إلى كمالية سوية (تكيفية)، وكمالية غير سوية (لا تكيفية)، فالكمالية السوية يضع فيها الفرد لنفسه أهدافا واقعية تتناسب مع قدراته وإمكاناته، ولديه وعى بأساليب تحقيقها، ويشعر بالسعادة عند أداء الأعمال الصعبة، كما يشعر بالرضا عن أدائه ومستوى إنجازها وما حقق من أهداف؛ كما تتضمن الكمالية غير السوية، التي يميل فيها الفرد لتبني أهداف غير واقعية ومعايير عالية للأداء والتقييم، مما يجعله مدفوعا بالخوف من الفشل، وينظر إلى عمله دائما بأنه غير كامل وغير مرضي، فلا يشعر مطلقا بالرضا عن أدائه وإنجازاته.

وبناء على ذلك فإن مفهوم الكمالية قد يرتبط بخصائص سلبية؛ كالشعور بالفشل والذنب والتردد وانخفاض تقدير الذات، وقد يرتبط بذلك حالات حادة كتعاطي الخمر والاكنتاب وفقدان الشهية العصبي، ويرجع ذلك إلى تبني مستويات عالية من الرغبة في الكمال، مما يؤدي إلى استحالة تحقيقها. وبالعكس في الناحية السوية، حيث تكون مستويات الكمال المرغوبة واقعية وممكنة التحقق، مما تشكل معه هذه الكمالية مستويات أعلى للطموح ودافعية الإنجاز (آمال باظة، ١٩٩٦).

وعلى الرغم من التقسيم السابق للكمالية الذي قدمه هاماتشيك في نهاية سبعينيات القرن الماضي إلا أن النظرة السائدة إلى الكمالية منذ الثمانينيات كانت تركز على الجوانب العصابية لها، وعلى ارتباطها فقط بالعديد من الجوانب السلبية مثل مشاعر الفشل، والشعور بالذنب، والتردد، والتسوية، والشعور بالخزي، وتدني احترام الذات، بالإضافة إلى أشكال أكثر خطورة في علم النفس المرضي مثل

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

إدمان الكحول وفقدان الشهية العصبي والاكتئاب واضطرابات الشخصية (Burns, 1980; Pacht, 1984; Solomon & Rothblum, 1984; Sorotzkin, 1985).

وانطلاقاً من النظرة السابقة فقد نظر بعض الباحثين إلى الكمالية باعتبارها مشكلة منتشرة ومنهكة للغاية، وتم ربطها بمجموعة من الاضطرابات النفسية والجسدية بما في ذلك إدمان الكحول، ضعف الانتصاب، متلازمة القولون العصبي، الاكتئاب، فقدان الشهية، اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، آلام البطن، تشوه الشكل، التهاب القولون القرصي، وأمراض الشريان التاجي المزمن، ومتلازمة جنون العظمة، وربط آخرون الكمال مع الصداع النصفي، والانتحار، وحتى معدلات التسرب من كلية الحقوق ونضوب الأفكار (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990).

إلا أن باحثين آخرين قد ساروا على نهج هاماتشيك في النظر إلى الكمالية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن جوانب إيجابية وأخرى سلبية، فمن المؤكد أن وضع معايير عالية والسعي لتحقيقها ليس سلوكاً مرضياً في حد ذاته. على العكس من ذلك، تشير بعض الأدلة إلى أنه يعكس نظرة إيجابية للحياة، فعلي حين ارتبطت بعض المقاييس الفرعية لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPS) بمجموعة متنوعة من الأعراض النفسية المرضية، والمماثلة؛ ارتبطت عدة مقاييس فرعية أخرى بتحقيق الإنجاز الإيجابي وعادات العمل الإيجابية (Frost et al., 1990).

### أبعاد الكمالية:

تقدّم تقسيم (Hamachek, 1978) للكمالية باعتبارها مفهوماً ثنائي البعد، حيث صنفها إلى كمالية سوية، وكمالية غير سوية، وتابعه في ذلك تيار من الباحثين منهم (Stoeber & Otto, 2006) اللذين فرقا بين الجانب الإيجابي للكمالية (كمالية السعي Perfectionistic Strivings) لدى أصحاب الكمالية الصحية (Healthy Perfectionists)، مقابل الجانب السلبي للكمالية (كمالية المخاوف Perfectionistic Concerns) لدى أصحاب الكمالية غير الصحية (Unhealthy Perfectionists) حيث قدما المزيد من الأدلة على أن السعي وراء الكمال مرتبط بخصائص إيجابية للفرد. وأن أصحاب الكمالية الصحية يظهرون مستويات أعلى من الخصائص الإيجابية مقارنةً بأصحاب الكمالية غير الصحية وغير الكمالين، كما أن الكمالية الموجهة للذات Self-oriented Perfectionism إيجابية إذا لم يكن الكماليون قلقين بشكل مفرط بشأن الأخطاء والتقييمات السلبية من قبل الآخرين.

وتوصل (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990) إلى تصور متعدد الأبعاد للكمالية وبناء عليها صمموا مقياساً للكمالية مكوناً من ستة أبعاد رئيسة تتمثل في الآتي:

١-القلق إزاء الأخطاء **Concern Overall Mistakes**: يتعلق هذا البعد بمستوى القلق إزاء الأخطاء في الأداء، ويعكس ردود فعل سلبية للأفراد إزاء ما يرتكبونه من أخطاء، والميل لربطها بالفشل، والاعتقاد بأن الأداء ينبغي أن يكون مثاليا وإلا فإنه لا شيء.

٢-المعايير الشخصية **Personal Standards**: ويتمثل في الإفراط الشديد لدى الفرد الكمالي في أن يضع لنفسه مستويات مبالغ فيها من معايير الأداء يحاول تحقيقها، وتتمثل المشكلة الأساسية في تعريف الكمالية بهذه الطريقة في أنها لا تميز بين الأشخاص الكمالين، وأولئك الأكفاء الناجحين، فمن المؤكد أن وضع معايير أداء عالية والسعي إلى تحقيقها ليس مشكلة في حد ذاته، بل على العكس قد يعكس نظرة إيجابية للحياة.

٣-التوقعات الوالدية **Parental Expectations**: يمكن وصف الكمالين بأنهم أشخاص يضعون أهمية كبيرة لتوقعات والديهم وتقييماتهم، فالعلاقة الوالدية إذاً هي جوهر الاضطراب والسبب الرئيس له، فغالبا ما ينشأ هؤلاء في بيئات تتميز بكون الحب والقبول مشروطين، حيث ينبغي أن تؤدي بمستويات متزايدة من المثالية والإتقان لكي تحصل عليهما، حيث يشعر الكماليون أن الآباء يضعون معايير لا يستطيعون الوفاء بها، وأي فشل أو خطأ يعرضهم لرفض الوالدين، ويعني احتمال فقدان حبهم وقبولهم.

٤-النقد الوالدي **Parental Criticism**: ويعني أن الأفراد الكمالين يدركون أن والديهم ناقدون لهم بدرجة شديدة، وأنهم سوف يتعرضون للعقاب من آبائهم إذا قاموا بأداء أقل من الأداء المثالي الذي يتوقعونه منهم، وأنهم لن يتسامحوا أبدا مع أخطائهم، كما يشعر الكماليون بأنهم لن يستطيعوا أبدا الوفاء بمعايير وتوقعات والديهم.

٥-التنظيم **Organization**: يتميز الكماليون بالتركيز المفرط على الدقة والنظام والترتيب، وهو تركيز صعب ودقيق، فهناك مكان لكل شيء، وينبغي أن يكون كل شيء في موضعه.

٦-الشكوك حول الأداء **Doubts About Actions**: يتضمن هذا البعد شعورا غامضا لدى الأفراد بالشك في جودة الأداء، هذا الشعور لا يعني الاعتراف بالأخطاء ولكن الشعور الملح بأن الأداء لم يكتمل على نحو مرضٍ، بما ينعكس على الإحجام عن إتمام المهمة، وهو ما يرتبط ببعض سمات الوسواس القهري.

وأوضحت دراسة (Hewitt & Flett, 1991) أن الكمالية بناء متعدد الأبعاد يتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

١- **الكمالية الموجهة للذات Self-oriented Perfectionism**: وتتضمن السلوكيات الكمالية الموجهة إلى ذات الفرد، حيث يضع الفرد لنفسه معايير مرهقة، ونظاما صارمًا لتقييم ونقد السلوك الذاتي. وعلى النقيض من ذلك تتضمن الكمالية الموجهة ذاتيا مكونا تحفيزيا بارزا ينعكس بشكل أساسي في السعي لتحقيق الكمال، وتجنب الفشل، وهذا البعد من الكمالية يرتبط ببعض أنماط السلوك الموجه ذاتيا مثل مستوى الطموح، ولوم الذات، كما يرتبط ببعض مؤشرات سوء التكيف كالقلق، والاكتئاب، وفقدان الشهية العصبي، والتناقض بين مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي، وانخفاض تقدير الذات.

٢- **الكمالية الموجهة إلى الآخرين Other-oriented Perfectionism**: وتتضمن معتقدات وتوقعات الفرد حول قدرات الآخرين، حيث إن بعض الأفراد ينخرطون في سلوكيات كمالية في تفاعلهم مع غيرهم. وهؤلاء الأفراد يكون لديهم معايير مرتفعة غير واقعية لسلوكيات الأشخاص ذوي الأهمية في حياتهم، حيث يتوقعون منهم أن يكونوا مثاليين، ويقيمون سلوك الآخرين بشكل صارم بناء على هذه المعايير، وهذا السلوك هو في الأساس نفس سلوك الكمالية الموجهة للذات إلا أنه يتم توجيهه إلى الخارج، وفي حين أن الكمالية الموجهة للذات تستوجب النقد الذاتي وعقاب الذات، فإن الكمالية الموجهة إلى الآخرين تتضمن توجيه اللوم إلى الآخرين، وفقدان الثقة بهم، ومشاعر العداة تجاههم. وهذا البعد من الكمالية يرتبط ببعض المشكلات الاجتماعية مثل تثبيط الغير والسخرية والوحدة والمشاكل الزوجية أو العائلية. ومن ناحية أكثر إيجابية، قد يرتبط هذا النوع من الكمالية مع الصفات المرغوب فيها مثل القدرة على القيادة أو استثارة دافعية الآخرين.

٣- **الكمالية المحددة اجتماعيا Socially Prescribed Perfectionism**: وتتضمن حاجة الأفراد الملموسة إلى تحقيق المعايير والتوقعات التي يحددها الآخرون ذوو الأهمية في حياتهم. ويستلزم هذا النوع إيمان هؤلاء أو إدراكهم أن الآخرين المهمين لديهم معايير غير واقعية بالنسبة لهم يفرضونها عليهم ويقيمونهم بصرامة بناء عليها، ويمارسون الضغط عليهم ليكونوا مثاليين. وهذا البعد من الكمالية يؤدي إلى مجموعة من النتائج السلبية؛ نظراً لأن المعايير التي يفرضها أشخاص آخرون مهمون تعتبر مفرطة ولا يمكن التحكم فيها، ولذلك تشيع تجارب الفشل، والمشاعر السلبية مثل الغضب والقلق والاكتئاب، والتي تنجم عن عدم القدرة على إسعاد الآخرين، والاعتقاد بأنهم الآخرين غير واقعيين في توقعاتهم، أو كليهما. نظراً لأن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من الكمالية المحددة اجتماعياً يهتمون بتلبية معايير الآخرين، ويظهرون خوفاً أكبر من التقييم السلبي، ويولون أهمية أكبر للحصول على الاهتمام فضلا عن تجنب استنكار الآخرين.

ومما سبق يتبين أن النظرة إلى مفهوم الكمالية تطورت من التركيز على الجوانب السلبية له وارتباطه بالخصائص العصابية، إلى النظر إليه كتكوين متعدد الأبعاد، يشتمل على جوانب إيجابية أيضاً إذا كانت كمالية سعي نحو الإتقان متحرر من القلق الزائد حول النتائج وتقييم الآخرين لها، ومع تنوع الرؤى التي قدمت لأبعاد الكمالية إلا أنها تتفق في النهاية على وجود الجانبين الإيجابي التكيفي، والسلبي اللاتكيفي. وسوف يتناول الباحث الكمالية في هذه الدراسة باعتبارها مكوناً ثنائياً، يتضمن بعدين أساسيين، يندرج تحت كل منهما عدد من الأبعاد الفرعية، البعد الأول هو الكمالية التكيفية والتي أسماها البعض الكمالية السوية، أو الكمالية الإيجابية، أو كمالية السعي، والبعد الثاني هو الكمالية اللاتكيفية والتي أسماها البعض الكمالية العصابية، أو الكمالية السلبية، أو كمالية المخاوف.

### ثانياً- القلق الأكاديمي *Academic Anxiety*

إن مفهوم القلق له تاريخ طويل، وتم تعريفه بعدة طرق؛ حيث كان يُنظر إليه في البداية على أنه مشابه للخوف. وعلى النقيض من هذه التوصيفات المبكرة للقلق، عرّف (Lazarus, 1982, p.1023) القلق بأنه "عاطفة تستند إلى تقييم التهديد، وهو تقييم يستلزم وجود تهديدات رمزية (ربما على الذات)، وهو استباقي، ويحدث في ظل ظروف من الغموض، في حين أن الخوف فوري وملمس ويتعلق بالمخاطر المتعلقة بالبقاء، وينتج عندما لا تعود الأنظمة المعرفية تمكن الشخص من الارتباط بشكل هادف مع العالم".

من هذا المنظور، إذاً، نجد في المخلوقات البسيطة سببياً، تمثيلاً رمزياً ضئيلاً في عملية التقييم، وعلى الرغم من أنه لا يمكن لأي كائن حي أن يعيش ما لم يكن قادرًا على التمييز بين الأحداث الضارة وغير الضارة؛ إلا أنه في الكائنات الأكثر بدائية، هناك اعتماد أكبر على العمليات الداخلية الجامدة، بينما في المخلوقات الأعلى مثل البشر، هناك الكثير من التباين والاعتماد على التعلم والعمليات الرمزية، مما يجعل الشعور بالقلق يتباين بتباين تقييم الأفراد لمصادر التهديد (Lazarus, 1982).

وأورد سبيلبرجر (Spielberger, 2010, p.1) تعريف فرويد للقلق بأنه "شيء محسوس، وحالة وجدانية تتضمن مشاعر التخوف والتوتر والعصبية والقلق المصحوب بإثارة فسيولوجية"

ولاحظ فرويد أن القلق كان تكيفياً في السلوك التحفيزي الذي ساعد الأفراد على التعامل مع المواقف المهددة، بينما كان القلق الشديد سائداً في معظم الاضطرابات النفسية (Spielberger, 2010).

وأشار سبيلبرجر إلى أن مصطلح القلق يُستخدم للإشارة إلى بُنيتين مختلفتين تماماً، فقد يستخدم للإشارة إلى حالة مؤقتة إلى حد ما لدى الكائن الحي، تختلف في شدتها وتتقلب بمرور الوقت، ويستخدم

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

المصطلح أيضًا للإشارة إلى سمة شخصية مستقرة نسبيًا تدل على فروق فردية بين الأفراد (In Johnson, & Spielberger, 1968).

وهكذا فقد ميز سبيلبرجر بين نوعين من القلق هما قلق الحالة وقلق السمة يمكن عرضهما فيما يلي: (Johnson & Spielberger, 1968; Jolley, & Spielberger, 1973; Abdullatif & Spielberger, 2011)

١- **القلق كحالة عضوية:** يتميز قلق الحالة (A-state) بمشاعر ذاتية عابرة أو مؤقتة بالخوف والتوتر، وتكون هذه المشاعر واعية مُدركة، وتحدث جنبًا إلى جنب مع تنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي، وقلق الحالة غير مستمر ويمكن أن يتحسن مع التدريب على الاسترخاء.

٢- **القلق كسمة شخصية:** تشير سمة القلق (A-trait) إلى الدرجة التي يميل عندها الأفراد إلى إظهار قلق الحالة (A-state) استجابةً لمختلف أشكال التوتر. وقلق السمة يتسم بالثبات والاستمرار، ويستعصي على التدريب على الاسترخاء.

أما القلق المرتبط بالمساعي الأكاديمية أو القلق الأكاديمي فقد كان محورًا للبحث لعدة عقود بين علماء النفس التجريبيين والتربويين، وثرَّكز البحث فيه على القلق المتعلق بدراسة بعض المقررات مثل قلق الرياضيات، وقلق تعلم اللغات الأجنبية (Levine, 2008).

ويعرف شبيب وعائشة البلوشية (٢٠١٧، ص ١٩) القلق الأكاديمي بأنه "القلق المرتبط بوجود الفرد بوجود الفرد داخل المؤسسات التعليمية، ويكون ناتجا عن مشاعر العجز عن أداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة وعدم تحديد الأهداف والشعور بالخوف الذي يظهر في صورة أعراض فسيولوجية"

ويعرفه (Romano, Tang, Hietajärvi, Salmela-Aro & Fiorilli, 2020, p.3) بأنه "شعور عام بالتوتر والقلق في السياق الأكاديمي بسبب المتطلبات الخارجية، مثل الاختبارات والواجبات، وكذلك الضغوط العالية للحصول على درجات ممتازة".

وعرفته إحسان هنداوي (٢٠٢٠، ص ٥) بأنه "خوف الطالب المرتبط بأدائه الأكاديمي، وعدم قدرته على التحصيل الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته".

وعلى الرغم من أن القدر الصغير من القلق الأكاديمي يمكن أن يعزز تحصيل الطلاب وانتباههم وتركيزهم، إلا أن مستويات القلق الأكاديمي المفرطة مرتبطة بنتائج سلبية متنوعة في السياق الأكاديمي، فالطلاب الذين يعانون من المشاعر السلبية والمخاوف المتعلقة بالتزاماتهم المدرسية أكثر عرضة من نظرائهم للشعور بالاحتراق النفسي (Romano et al., 2020).

=(٣٨٨): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٤ المجلد الثاني والثلاثون - يناير ٢٠٢٢ =



ويرى (Dobson, 2012) أن الطلبة الذين يعانون من القلق الأكاديمي يشعرون بالقلق عند أداء المهام الأكاديمية، حيث يشعرون بالقلق إزاء كل مهمة أكاديمية يكلفون بها، أما القلق بسبب الاختبار، أو بشأن بعض المهام المحددة فليس دائما سلبيا، بل قد يكون دافعا وراء الإنجاز .

كما يعد القلق الأكاديمي عاملا خطرا في إحداث الإعاقة الذاتية للطلاب وزيادة التسويف الأكاديمي (Jia, Wang, Xu, Lin, Zhang & Jiang, 2021).

وبينت العديد من الدراسات وجود علاقة دالة بين القلق الأكاديمي والاندماج أو عدم الاندماج الأكاديمي (Martin, 2008; Martin, Anderson, Bobies, Way & Veller, 2012)، كما أشار (Martin, 2007) إلى أن القلق بشكل عام يعوق الاندماج الأكاديمي للطلاب.

ويرى (Levine, 2008) أن القلق الأكاديمي يتعارض مع الإنجاز والأداء المتعلق بالجوانب الدراسية والأكاديمية، وبالإضافة إلى العواقب الأكاديمية فإن القلق الأكاديمي كذلك يعيق التنمية الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال والكبار، كما ينسب إليه العدائية والسلوك العدواني لدى الطلاب .

علاوة على ذلك أثبتت بعض الدراسات أن القلق الاجتماعي داخل المدرسة يلعب دورا رئيسا في تطوير مفهوم الذات لدى الطلاب الذكور، حيث أظهرت الكثير من الأبحاث أن مفاهيم الطلاب عن نواتهم لها علاقة قوية بدرجاتهم وتحصيلهم، وبذلك تتجاوز آثار القلق الأكاديمي كثيرا قاعات الدراسة (Reichert & Kuriloff, 2004).

كما أن القلق قد يفسر شعور الطلاب بالعجز بعد الفشل في أداء بعض المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى استسلامهم وعدم محاولتهم أداء المهام مرة أخرى، حيث يكون لاستجابة الفرد للفشل في البيئة الأكاديمية، آثار هائلة على قدرته على تعلم مواد جديدة (Levine, 2008).

ويمكن فهم طبيعة وتأثير القلق الأكاديمي من خلال فهمنا لطبيعة عملية التعلم إذ يرى (Levine, 2008) أن التعلم يتضمن محاولة المتعلم اكتساب خبرات جديدة غير معروفة أو غير مألوفة. ويتمثل التحدي في محاولة إتقان تلك الخبرات. وفي بداية تجربة التعلم، يكون الجميع في حالة فشل أو عدم ألفة بالخبرة الجديدة. وبالتالي، عندما يواجه الفرد الفشل باعتباره موقفاً مهدداً يمنع ذلك الشخص من المضي قدماً (في هذه الحالة، تعلم مادة جديدة أو خبرة جديدة)، ويصبح القلق عندئذ عقبة قد تمنع هذا الشخص من الاقتراب بنجاح من مادة جديدة وإتقانها .

وهكذا يمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية مستمرة يواجه فيها الفرد خبرات غير مألوفة، بهدف تنظيم تلك الخبرات ودمجها في قاعدة معرفية مطورة بالفعل. الطلاب الذين يمنهم القلق من المشاركة

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

المستمرة في هذه العملية لا ينجحون في التعلم، وكلما طالت المسافة بين الخطوات واتسعت فجوات المعرفة المفقودة، زاد القلق الذي قد يشعر به الطالب.

مما سبق يتبين أن القلق الأكاديمي هو شكل من أشكال القلق يرتبط بوجود الفرد في المؤسسة التعليمية، وينتج من شكوكه في قدرته على إنجاز ما يُطلب منه من مهام، أو تصوره لعدم قدرته على المشاركة بفاعلية في الأنشطة التعليمية المختلفة، أو تخوفه من عدم الوصول إلى مستويات النجاح التي يريدها أو يتوقعها منه الآخرون، أو الخوف من مواجهة خبرات جديدة غير مألوفة لديه. وقد تكون المستويات المعتدلة من القلق الأكاديمي حافزا على النجاح والإنجاز، ولكن مستوياته المرتفعة، والتي قد تنتج عن نزعة الفرد الكمالية المصحوبة بمخاوفه من مدى قدرته على الإنجاز؛ تؤدي إلى إعاقة الأداء الأكاديمي عموماً، كما قد تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الاندماج بفاعلية في الأنشطة التعليمية والأكاديمية، كما يتبين أن القلق الأكاديمي أعم وأشمل من قلق الاختبار الذي يرتبط بمخاوف الفرد من الموقف الاختباري فقط، حيث يتعداه إلى كافة جوانب العملية الأكاديمية.

### ثالثاً- الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

شهدت العقود الأخيرة تركيزاً متزايداً على فكرة الاندماج في مجالات مختلفة من علم النفس والعلوم الاجتماعية والتعليم.

ويرتبط الاهتمام بهذه الفكرة ارتباطاً وثيقاً بالاعتراف المتزايد بأن المشاركة الشخصية في السياقات الاجتماعية والمؤسسية هي عامل حاسم في جميع العمليات الاجتماعية للابتكار والتنمية (Freda, Raffaele, Esposito, Ragozini & Testa, 2021).

وفي الواقع، فإن جذور هذا المفهوم تعود للتسويق وعلم نفس المستهلك. ولكن حدثت بعد ذلك العديد من التطورات المهمة والمثمرة لمفهوم الاندماج في سياق العمل والتنظيم، وفي قطاع الصحة، وفي السياقات المدرسية والأكاديمية (Freda, Raffaele, Esposito, Ragozini & Testa, 2021).

ففي سياق الوظائف والموارد البشرية، يشير مفهوم "الاندماج في العمل" بشكل عام إلى ميل العامل ليكون حاضراً بشكل كامل في المنظمة، ورغبة الأفراد في التصرف بطريقة تتبع مصالح الكيان الذي يعملون من أجله وهم يشعرون بالانجذاب والتقاني والحماس (Schaufeli & Salanova, 2014).

وفي مجال علم نفس الصحة، شهد مفهوم الاندماج تطورات مثيرة للاهتمام في دراسة العلاقة بين الطبيب والمريض والنظام الصحي. وينصب التركيز فيها على طبيعة العلاقات العميقة بين مختلف أطراف النظام الصحي (Graffigna, Barello, Bonanomi, & Lozza, 2015).

وحظي مفهوم الاندماج في سياق علم النفس التربوي والمدرسي باهتمام كبير بشكل متزايد، وسرعان ما أصبح واحدا من المفاهيم المركزية لدراسة عمليات التعلم والاندماج الأكاديمي، ومنع التسرب، والقدرة على الوصول بالفرد بنجاح إلى ختام المراحل الدراسية (Freda, Raffaele, ) (Esposito, Ragozini & Testa, 2021).

ويعرّف (Veiga, 2016, 813) اندماج الطلاب في المدرسة بأنه "مفهوم دائري يعبر عن مدى ارتباط الطالب بالمدرسة"، كما يعرف طه (٢٠٢٠، ص ٣١١) الاندماج الأكاديمي بأنه "حالة إيجابية يكون فيها الطالب مدفوعا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بحماس ومثابرة واجتهاد، متفاعلا مع زملائه ومعلميه، ولديه اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم ونحو المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها".

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا المفهوم هي أن الطلاب المندمجين ليسوا فقط أولئك الذين يحضرون الدروس ويشاركون فيها، لكنهم قادرين على الالتزام بالمهام الدراسية، وتحمل الجهد فيما يطلب منهم من مهام، والتنظيم الذاتي للسلوكيات والخيارات، والتفاوض ومشاركة أهدافهم مع الآخرين (الزملاء والأقران والمعلمين والأسر، وما إلى ذلك)، كم أنهم يقبلون التحدي في عمليات التعلم في حدود إمكاناتهم. ويرتبط اندماج الطلاب عموماً بالنظرة الإيجابية لنشاط دراستهم الخاص، وعدم التفاؤل المفرط بشكل خادع، والقدرة على إظهار قدراتهم وتطويرها من خلال الاجتهاد والنشاط والمبادرة، وإقامة علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران. (Clarke & DiMartino, 2004; Schaufeli & Bakker, 2006; Coates, 2007; Freda et al., 2021).

ويتصف الطلاب المندمجون بأنهم أكثر قدرة على مواجهة مواقف الفشل، وتتميز استجاباتهم بالاجتهاد، والمثابرة، واستخدام استراتيجيات فعالة للتعلم، كما أن لديهم دافعية قوية تجاه التعلم. (Gottschlag & Zollo, 2007)

#### أبعاد الاندماج الأكاديمي:

نتج عن زيادة الاهتمام بدراسة الاندماج في سياق التعليم والمدرسة والأوساط الأكاديمية مجموعة واسعة من النماذج والدراسات، يركز كل منها على أبعاد محددة لهذا المفهوم، واختلفت آراء الباحثين في مكوناته وأبعاده، إلا أنها اتفقت على أنه مكون متعدد الأبعاد، واختلفت وجهات نظرهم في عدد هذه الأبعاد ما بين اثنين إلى أربعة أبعاد.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والالتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

ومالت الدراسات المبكرة في الاندماج الأكاديمي إلى اعتباره مفهوما ثنائي الأبعاد؛ حيث يتكون من بعد سلوكي Behavioral Dimension، وبعد وجداني أو عاطفي Affective or Emotional Dimension (Finn, 1989; Finn & Voelkl, 1993; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). ويتضمن البعد السلوكي المشاركة في الفصل، وإكمال المهام والواجبات، وبذل الجهد، وانتظام الحضور، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، بالإضافة إلى الدرجات، ومتوسطات النقاط، ونتائج اختبارات التحصيل، بينما يتضمن البعد الوجداني أو العاطفي الشعور بالانتماء، والتماهي مع المدارس، والاهتمام بالتعلم كما يتضمن مشاعر الطلاب تجاه المدرسة والمعلمين والزملاء (Jimerson et al., 2003; Lam, et al., 2014).

ومع تطور البحث في مجال الاندماج الأكاديمي أدرج الباحثون بعدًا ثالثًا، وهو البعد المعرفي Cognitive Dimension (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004)، ويتضمن العمليات والاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب في التعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم، والأسلوب الخاص في أداء العمل، والتعلم المنظم ذاتيًا، كما يشمل معتقدات الطلاب وتصوراتهم عن ذاتهم وأقرانهم والمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها. (Jimerson et al., 2003; Lam, et al., 2014)

ويعد التصنيف السابق ثلاثي الأبعاد لفريدريكس وزملائه هو النموذج الأكثر انتشارًا بين نماذج الاندماج الأكاديمي (Freda et al., 2021).

ويقابل النموذج السابق نموذج آخر اقترحه شافيلي وزملاؤه يفترض أن الاندماج الأكاديمي مكون أيضا من ثلاثة أبعاد، ولكنها مختلفة عن أبعاد النموذج السابق، وهذه الأبعاد هي: الحيوية Vigor، والتفاني Dedication، والاستغراق أو الانهماك Absorption، وأصحاب هذا النموذج قاموا بنقل الأبعاد السابقة من نموذج الاندماج الذي كان منتشرًا في سياق بيئة العمل إلى السياق التربوي الأكاديمي (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002)

ويُعبّر بُعد الحيوية في سياق بيئة العمل عن تمتع الفرد بمستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، وبالرغبة والقدرة على استثمار الجهد فيه. أما بُعد التفاني فيعبّر عن إحساس الفرد بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدى. بينما يُعبّر بُعد الاستغراق أو الانهماك عن شعور الفرد بالتركيز الكامل والاندماج بسعادة في العمل، حيث يمر الوقت بسرعة ويشعر المرء بالحماس من خلال أداء مهام عمله. ونفس الأبعاد السابقة تنطبق على الاندماج الأكاديمي في البيئة التربوية (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002, p.465)

وبالإضافة إلى النموذج ثنائي الأبعاد، والنموذجين ثلاثي الأبعاد ظهر نموذج رابع يقترح وجود أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي قُدِّمه (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006)؛ حيث أضافوا إلى الأبعاد الثلاثة (السلوكي، والوجداني، والمعرفي) المتضمنة في نموذج (Fredricks et al., 2004) بُعداً رابعاً وهو البعد الأكاديمي Academic Dimension.

ويتضمن البعد الأكاديمي الوقت الذي يستغرقه الطالب في إتمام المهام وإنجاز الواجبات الدراسية وعدد الساعات المعتمدة التي تم الحصول عليها للتخرج (Lam, et al., 2014).

ومؤخراً ظهر نموذج جديد لتفسير أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة قدمته (Freda et al., 2021) حيث اقترحوا نموذجاً للاندماج الأكاديمي الجامعي مكون من ستة أبعاد:

١. تقدير الجامعة والشعور بالانتماء لها University value and sense of belonging
٢. تقدير المسار الجامعي Value of University course
٣. إدراك القدرة على الاستمرار في الجامعة Perception of the capability to persist in the university choice
٤. الاندماج مع أساتذة الجامعة Engagement with the university professors
٥. الاندماج مع الأقران الجامعيين Engagement with the university peers
٦. العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات Relationships between University and relational net

ويتبين مما سبق أن الاندماج الأكاديمي مكون متعدد الأبعاد، قُدِّمت عدة نماذج توضحها، حيث مالت الدراسات المبكرة إلى أنه مكون من بعدين هما البعد السلوكي، والبعد الوجداني، ثم مع تطور البحث في مجال الاندماج الأكاديمي أدرج الباحثون بعداً ثالثاً هو البعد المعرفي، وقابل هذا النموذج الثلاثي نموذج آخر ساد في سياق بيئة العمل ثم انتقل إلى المجال الأكاديمي يقترح ثلاثة أبعاد مختلفة هي الحيوية، والتقاني، والانهماك، كما ظهر نموذج رباعي يتضمن بالإضافة إلى الأبعاد الثلاثة المتضمنة في نموذج (Fredricks et al., 2004) بُعداً رابعاً وهو البعد الأكاديمي، بينما ظهر مؤخراً نموذج للاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مكون من ستة أبعاد هي: (تقدير الجامعة والشعور بالانتماء لها- تقدير المسار الجامعي- إدراك القدرة على الاستمرار في الجامعة- الاندماج مع أساتذة الجامعة- الاندماج مع الأقران الجامعيين- العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات). وسوف يتبنى الباحث في الدراسة الحالية النموذج الأخير؛ لأنه ظهر داخل البيئة الجامعية وتم تقنينه على طلاب الجامعة بخلاف النماذج الأخرى التي ظهرت في بدايتها في سياق بيئة العمل وتم نقلها إلى البيئة الأكاديمية واستخدامها مع طلاب من مراحل مختلفة، كما ركز النموذج الأخير على بعض مكونات

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

الاندماج الأكاديمي الأكثر صلة بطلاب الجامعة مثل تقدير الجامعة والشعور بالانتماء لها، وتقدير المسار الذي تخصص فيه الطالب، ومدى تصوره للقدرة على الاستمرار فيه، كما ركز على العلاقات بين الطالب وأساتذته وزملائه، ومدى إشراك الطالب للمقربين منه في قراراته الأكاديمية.

### الدراسات السابقة ومبررات النموذج البنائي المفترض في الدراسة الحالية:

افترض الباحث النموذج البنائي للعلاقات السببية في الدراسة الحالية بناء على ما تم عرضه في الإطار النظري، واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة إذ تناولت دراسات عدة العلاقة بين الكمالية بأنواعها والقلق بأنواعه: منها دراسة (Yildirim, Gençtanirim, Yalcin, & Baydan, 2008) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام النوع، ومستويات التحصيل الدراسي، والكمالية، والدعم الاجتماعي المُدرَك في التنبؤ بمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المدارس الثانوية. وقد أجريت الدراسة على (٥٠٥) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بمنطقة العاصمة أنقرة (٥٦% إناث، ٤٤% ذكور)، طبق عليهم الباحثون قائمة قلق الاختبار (TAI) إعداد (Spielberger, 1980)، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPS) إعداد (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990)، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك (PSSS-R) إعداد (Yildmm, 2004)، وأظهرت النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين قلق الاختبار، والكمالية، والدعم الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الكمالية والنوع التحصيل الدراسي والدعم الاجتماعي المُدرَك من الأصدقاء والدعم من المعلمين قد أسهموا بشكل دال إحصائياً في التباين في قلق الاختبار.

وهدفت دراسة محمود (٢٠١٠) إلى الكشف على المكونات العاملة للكمالية، كما هدفت إلى التعرف على الكمالية لدى المعلمين في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وكشف حجم مساهمتها في كل من اضطرابات القلق الاجتماعي، والوسواس القهري، والبارانويا. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧١ معلماً بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام، (١٩٩ معلماً، ١٧٧ معلمة)، واستخدم الباحث مقياس الكمالية (إعداد الباحث)، ومقياس القلق الاجتماعي (إعداد الباحث)، ومقياس الوسواس القهري (إعداد موراي)، ترجمة مصري حنورة ١٩٩٨م، وتطوير الباحث). وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين عوامل الكمالية وكل من اضطرابات القلق الاجتماعي والبارانويا، كما كشفت عن إسهام بعض مكونات الكمالية في التنبؤ بالقلق الاجتماعي والوسواس القهري والبارانويا.

وكان الغرض من دراسة (Uz Bas, 2011) هو دراسة العلاقة بين أبعاد الكمالية وكل من القلق والرضا عن الحياة، والتحصيل الدراسي، وتحديد ما إذا كانت أبعاد الكمالية تتنبأ بالقلق والرضا العام عن الحياة والتحصيل الدراسي لدى أطفال المدرسة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) طفلاً

(١٩٨ فتاة، ٢٢٠ فتى)، واستخدمت الباحثة مقياس الكمالية التكيفية واللاتكيفية، ومقياس سمة القلق للأطفال، والصورة القصيرة لمقياس الرضا عن الحياة. وكشفت النتائج أن بعدي الحساسية للأخطاء والحاجة إلى الإعجاب كانا مرتبطين بشكل إيجابي مع القلق، في حين أن تقدير الذات المشروط والسلوك القهري مرتبطان بشكل إيجابي مع جميع أبعاد الرضا عن الحياة، ودرجته الكلية، والتحصيل الدراسي. كما كشفت النتائج عن أن بعد الحساسية للأخطاء منبئ بالقلق، في حين كان بعدا تقدير الذات المشروط والسلوك القهري منبئين بالرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت وجود تأثير دال للنوع الاجتماعي على كل من الحساسية للأخطاء وتقدير الذات المشروط والسلوك القهري.

وكان من أهداف دراسة (Eum & Rice, 2011) فحص العلاقة بين القلق المعرفي للاختبار، والأبعاد المختلفة للكمالية، إضافة إلى الكشف عن علاقتهما بالأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من طلاب الجامعة (٦٢٪ من الإناث، و٢٨٪ من الذكور)، تم اختيارهم من فصول علم النفس العام في إحدى جامعات المنطقة الجنوبية من الولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم بين ١٨ إلى ٢٣ عاما. وطبق الباحثان مقياس القلق المعرفي للاختبار إعداد (CTS; Cassady & Johnson, 2002)، ومقياس الكمالية المعدل APS-R إعداد (Slaney et al., 2001)، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة بين القلق المعرفي للاختبار والأداء الأكاديمي بكلا مؤشريه، وعن وجود علاقة موجبة دالة بين القلق المعرفي للاختبار والكمالية اللاتكيفية، كما كشفت عن أن الكمالية بنوعها تسهم في التنبؤ بالتباين في القلق المعرفي للاختبار، وأن أغلب أفراد العينة المرتفعين في القلق المعرفي للاختبار كانوا من الطالبات اللاتي لديهن درجات مرتفعة من الكمالية اللاتكيفية.

بينما كان من أهداف دراسة (Gnilka, Ashby & Noble, 2012) الكشف عن العلاقة بين الكمالية التكيفية (كما تقاس ببعد المعايير)، والكمالية اللاتكيفية (كما تقاس ببعد التناقض)، والقلق، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢٩) من طلاب الجامعة، طبق عليهم الباحثون مقياس الكمالية المعدل APS-R إعداد (Slaney et al., 2001)، ومقياس سمة القلق أحد أبعاد مقياس القلق (الحالة- السمة) STAI إعداد (Spielberger et al, 1983). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق بين الأفراد ذوي مستويات الكمالية المختلفة (الكمالية التكيفية- الكمالية اللاتكيفية- اللاكمالية)، حيث جاء أفراد العينة ذوي الكمالية التكيفية أقل في مستوى القلق، يليهم أفراد العينة الذين ليس لديهم كمالية، بينما كان لدى أفراد العينة ذوي الكمالية اللاتكيفية أعلى مستويات من القلق.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

وهدفنا دراسة (Pirbaglou, Cribbie, Irvine, Radhu, Vora, & Ritvo, 2013) إلى تقييم النموذج البنائي الذي يفترض أن الأفكار التلقائية السلبية وحساسية القلق تتوسطان العلاقة بين المعتقدات الكمالية وأعراض الاكتئاب والقلق. وتكونت عينة الدراسة من ٩٩٢ مشاركا من طلاب المرحلة الجامعية الأولى بالجامعة الكندية. طبق عليهم الباحثون بطارية معتقدات الكمالية (PCI)، واستبيان الأفكار التلقائية السلبية (ATQ)، ومؤشر حساسية القلق (ASI)، ومقياس بيك لأعراض القلق الاكتئاب (BAI). وأظهرت النتائج أن حساسية القلق والأفكار التلقائية السلبية تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين المعتقدات الكمالية وأعراض الاكتئاب والقلق. كما كشفت عن أن ما يقرب من ثلث الطلاب أظهروا مستويات مرتفعة من أعراض الاكتئاب والقلق.

كما هدفت دراسة (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013) إلى دراسة قلق فصول اللغة الأجنبية كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتحصيل في اللغة الإنجليزية بين طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة شيناران بإيران، وتكونت العينة من ٢٣٩ طالبا وطالبة (١١٠ ذكور و ١٢٩ إناث)، واستخدم الباحثان مقياس الكمالية المعدل APS-R، ومقياس قلق فصول اللغة الأجنبية. وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة بين الكمالية والتحصيل في اللغة الإنجليزية، كما أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكمالية وقلق اللغة الأجنبية، حيث كان الأفراد ذوو الكمالية اللاتكيفية أكثر قلقا من غير الكماليين وذوي الكمالية التكيفية. ولم تدعم النتائج فرضية أن قلق اللغة الأجنبية يعمل كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية والتحصيل في اللغة الإنجليزية.

أما دراسة (Milena Raspopovic, 2015) فهذهت إلى اختبار وجود علاقة بين الكمالية والقلق، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من الكمالية والقلق، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ طالبا وطالبة من جامعة بلجراد (١٥٨ من الإناث بنسبة ٧٨٪، و ٤٤ من الذكور بنسبة ٢٢٪)، وتم استخدام مقياس الكمالية متعدد الأبعاد من إعداد (Frost et al.)، ومقياس سمة القلق متعدد الأبعاد إعداد (Enler). وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية والقلق، وجاءت معاملات الارتباط أعلى بين القلق والجوانب السلبية للكمالية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في القلق وأبعاده في اتجاه الطالبات اللاتي أظهرن مستويات من القلق أعلى بكثير من الطلاب، بينما لم تسفر عن فروق دالة بين الجنسين في الكمالية إلا في بعد واحد فقط وهو بعد (الشك) حيث جاءت الفروق في هذا البعد دالة إحصائيا في اتجاه الطالبات أيضا.

وهدفنا دراسة عريشي (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة



من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، طُبّق عليهم مقياس: الإجراء الأكاديمي، والكمالية، وقلق الاختبار، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في البعد الأول، والرابع، والخامس، والدرجة الكلية للكمالية، وكانت الفروق دالة إحصائياً في درجات كل من البعد الثاني والثالث، من أبعاد الكمالية لصالح الطلاب، وفي درجات كل من البعد السادس والسابع والثامن لصالح الطالبات، ووجدت ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين قلق الاختبار والكمالية (الأبعاد الثمانية، والدرجة الكلية)، وبين الإجراء الأكاديمي والكمالية (الأبعاد الثمانية، والدرجة الكلية)، وأنه يُمكن التنبؤ بالكمالية من الإجراء الأكاديمي، والتنبؤ بالإجراء الأكاديمي من قلق الاختبار والكمالية.

كما هدفت دراسة دعاء مجاور (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية العصابية وكل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث، ودراسة إمكانية التنبؤ بالكمالية العصابية من خلال القلق الاجتماعي وتقدير الذات. وتكونت عينة البحث من (٣٦٥) طالبا وطالبة من طلاب التعليم الثانوي العام بطنطا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥ - ١٧) سنة، بمتوسط عمري (١٥,٧٦) سنة، وانحراف معياري (٠,٦٢٧). وتم تطبيق مقياس الكمالية العصابية (إعداد الباحثة)، ومقياس تقدير الذات (إعداد فاروق عبد الفتاح ٢٠١٥)، ومقياس القلق الاجتماعي (إعداد إبراهيم الشافعي ٢٠٠٩). وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين الكمالية العصابية والقلق الاجتماعي، ووجود ارتباط سالب دال بين الكمالية العصابية وتقدير الذات. بينما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى النوع (ذكور وإناث) في كل من: الكمالية العصابية، والقلق الاجتماعي، وتقدير الذات. كما أظهرت النتائج إسهام كل من القلق الاجتماعي وتقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية.

بينما هدفت دراسة بدوية رضوان (٢٠١٨) إلى كشف العلاقة بين سمة قلق المنافسة الرياضية والكمالية والتحمل النفسي لدى الرياضيين، والتحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الرياضيين على مقياس سمة قلق المنافسة الرياضية وفقاً لمستويات الكمالية (اللاتوافقية - السوية - اللاكمالية)، ومتغيري الجنس (ذكور - إناث)، ونوع اللعبة (فردية - جماعية)، وتكونت عينة البحث من (٢٩٣) رياضياً من طلبة وطالبات كلية التربية الرياضية المشاركين في دوري الجامعات، (١٢٧) ذكور، (١٣٩) إناث، واستخدمت الباحثة مقياس سمة قلق المنافسة الرياضية، ومقياس الكمالية من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سمة قلق المنافسة الرياضية والكمالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمة قلق المنافسة الرياضية وفقاً لمستويات الكمالية اللاتوافقية، ووفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير نوع اللعبة لصالح الألعاب الفردية. كما كشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بسمة

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

قلق المنافسة الرياضية من خلال ثلاثة أبعاد للكمالية (النقد السلبي للذات - التدقيق الزائد في الأداء - الاهتمام الزائد بالأخطاء).

وهدفنا دراسة نوبيات قدور ومهريّة الأسود (٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ومعرفة القدرة التنبؤية للكمالية بظهور القلق الاجتماعي، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٧٢) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثان مقياس الكمالية إعداد فايد (٢٠٠٥م)، ومقياس القلق الاجتماعي إعداد بلحسيني (٢٠١١)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية والقلق الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود قدرة تنبؤية للكمالية بظهور القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة أماني الحاروني (٢٠١٩) إلى الكشف عن علاقة الكمالية اللاسوية بالقلق والاكتماب لدى المراهقين المتفوقين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢١) سنة، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء العالي (إعداد السيد خيرى، ١٩٨٣)، ومقياس بيك للاكتماب (إعداد وتقنين أحمد عبد الخالق، ٢٠١٠)، ومقياس مظاهر القلق لدى المراهقين (إعداد مجدى الدسوقي، ٢٠١٥)، ومقياس الكمالية اللاسوية إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية اللاسوية والقلق والاكتماب لدى المراهقين المتفوقين دراسيا من طلاب وطالبات الفرقتين الثانية والثالثة بالجامعة.

وكان الهدف الرئيس من دراسة (Baytemir, 2019) هو دراسة دور الكمالية والأفكار اللاعقلانية، والحاجة إلى الموافقة الاجتماعية والنوع في التنبؤ بقلق الامتحان لدى الآباء. وقد شارك في الدراسة ١٧٨ من الآباء (١١٣) (٦٣.٤٨%) من الإناث، و٦٥ (٣٦.٥٢%) من الذكور] يعيشون في مقاطعة في منطقة البحر الأسود الوسطى في تركيا. وكان متوسط عمر المشاركين ٤٢.٢٨ عاما، بانحراف معياري = ٥.٩٠. وقد طبق عليهم الباحث استمارة البيانات الشخصية، ومقياس الحاجة للحصول على الموافقة الاجتماعية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس قلق الامتحان للآباء والأمهات، ومقياس الكمالية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين كل من الكمالية الموجبة والحاجة للموافقة الاجتماعية مع قلق الامتحان لدى الآباء، ولكنهما لا يسهمان بشكل دال إحصائيا بمستوى قلق الامتحان في نموذج الانحدار، وقد وجد أيضا أن الكمالية السلبية، والأفكار اللاعقلانية والجنس قد فسرت ٢٦% من قلق الامتحان لدى الآباء. كما كانت الكمالية السلبية والنوع والأفكار اللاعقلانية أكثر إسهاما في التنبؤ بقلق الامتحان لدى الآباء على الترتيب.

ومن نتائج الدراسات التي سبق عرضها تبين وجود علاقة بين القلق والكمالية، حيث أشارت إلى وجود مستويات مرتفعة من القلق لدى الأفراد الكماليين، وإلى أن هناك فروقا في مستوى القلق بين الأفراد ذوي مستويات الكمال المختلفة، كما أن القلق في المجال الأكاديمي بشكل خاص يتأثر بميل المتعلم إلى الكمال بسبب المعايير المتطرفة والتقييمات النقدية المفرطة التي يضعها الكماليون لأدائهم، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والميل إلى الشك في قيمة الأداء والشعور بعدم ملاءمته لتلبية توقعات الآخرين، لذلك افترض الباحث وجود تأثيرات مباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

بينما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين القلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، حيث هدفت دراسة (Schaufeli et al., 2002) إلى الكشف عن علاقة الاحتراق النفسي (باعتباره ناتجا من نواتج القلق الأكاديمي) بالاندماج لدى طلبة الجامعة في ثلاث دول أوروبية (إسبانيا- البرتغال- هولندا)، وقد تكونت عينة من (١٦٦١) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة في الدول الثلاث (إسبانيا ٦٢٣، البرتغال ٧٢٧، هولندا ٣١١)، وشكلت الإناث (٧٧٪) من إجمالي العينة، بينما شكل الذكور (٢٣٪) منها، وكان المتوسط العمري للعينة (٢٣.١ عاما)، بانحراف معياري (٤.٩). وقد استخدم الباحثون مقياس الاحتراق النفسي إعداد (Schaufeli et al., 1996) وهو نسخة معدلة من مقياس ماسلاش، كما استخدموا مقياس الاندماج في العمل إعداد شوفيلي وبكير (نُشر فيما بعد عام ٢٠٠٤). وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المقاييس الفرعية لكل من الاحتراق النفسي والاندماج لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأداء الأكاديمي وبعدي الفاعلية والحيوية من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي في العينات الثلاث.

وكان الهدف من دراسة (González, Garrido, Castro & Rodríguez, 2015) هو تقييم العلاقات بين القلق المرتبط بالفصل الدراسي والضبط المدرك، والاندماج السلوكي، والسخط السلوكي، والأداء الأكاديمي. وتكونت العينة من ٣٥٥ طالبا من طلبة المرحلة الثانوية (الصفان التاسع والعاشر؛ متوسط العمر = ١٥.٢ عامًا؛ وانحراف معياري ١.٨ عامًا). كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن الأداء الأكاديمي تم التنبؤ به من خلال الضبط المدرك والقلق والسخط السلوكي والاندماج. كما كشفت عن أن الضبط المدرك ينبئ بكل من القلق والسخط السلوكي والاندماج الأكاديمي. بينما أسهم القلق في التنبؤ بعدم الرضا وضعف الاندماج الأكاديمي، كما توسط جزئيا في تأثيرات الضبط المدرك على السخط السلوكي. كما توسط كل من الاندماج الأكاديمي والسخط السلوكي الارتباط السلبي بين القلق والأداء، وكذلك توسط القلق الاندماج الأكاديمي والسخط السلوكي في تأثيرات التحكم على الأداء.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

وهدفنا دراسة (Azadian, Bakhtiarpour, Makvandi, & Ahteshamzadeh, 2019) إلى معرفة دور القلق الأكاديمي في العلاقة بين الرقابة النفسية للوالدين والاندماج الأكاديمي. وشملت عينة الدراسة ٣٥٣ من طلاب السنة الأخيرة من الثانوية العامة بالأحواز الذين سيتقدمون للالتحاق بالجامعة خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. أجابوا على استبيان الرقابة النفسية للوالدين، واستبيان قلق التحصيل الأكاديمي، واستبيانات الاندماج الأكاديمي. تم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية بواسطة برنامج أموس، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة ودالة للرقابة النفسية للوالدين على القلق الأكاديمي، وللقلق الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي.

ويتبين من نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق والاندماج الأكاديمي أن المستويات المرتفعة من القلق تؤثر تأثيراً سلبياً على الاندماج الأكاديمي للطلاب، وتسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ به، بسبب المشاعر السلبية المصاحبة للقلق الأكاديمي المتمثلة في الشعور بالخوف، والعجز، والإحباط، وعدم القدرة على تلبية توقعات الآخرين بما يعيق اندماج الطلاب في البيئات الأكاديمية، لذلك افترض الباحث وجود تأثيرات مباشرة للقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وتناولت بعض الدراسات العلاقة بين الكمالية بأنواعها والاندماج الأكاديمي، حيث هدفت دراسة (Zhang, Gan & Cham, 2007) إلى تحديد العلاقة بين الكمالية والاحترق الأكاديمي والاندماج لدى طلاب الجامعات. وتكونت العينة من (٤٨٢) من الطلاب الجامعيين الصينيين، طبقت عليهم مجموعة من الاستبيانات بما في ذلك مقياس الكمال متعدد الأبعاد (FMPS)، و بطارية الاحترق النفسي للطلاب لماسلاش (MBI-SS)، ومقياس الاندماج في العمل للطلاب (UWES-S). وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبى بين أبعاد الاندماج الإيجابية والاحترق النفسي، كما ارتبطت أبعاد الكمالية السلبية ارتباطاً موجباً مع الاحترق النفسي، وكذلك أبعاد الكمالية الإيجابية مع الاندماج. كما أظهرت النتائج أن النموذج ثنائي العملية يتلاءم جيداً مع البيانات.

وكان من أهداف دراسة (Shin, 2011) التعرف على العلاقة بين الكمالية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في تايوان، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٤٨١ طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن بالمرحلة الإعدادية في شمال تايوان، منهم (٢٤٧) فتاة بنسبة (٥١%)، و (٢٣٤) فتى بنسبة (٤٩%)، تتراوح أعمارهم بين (١٢ سنة و٦ أشهر) إلى (١٥ سنة) بمتوسط عمري (١٣ سنة و٥ أشهر)، وانحراف معياري (٩.٣٦ شهرا). واستخدم مقياس الميول الكمالية المكون من ستة أبعاد إعداد (Frost et al., 1991)، كما استخدم لقياس الاندماج الأكاديمي أربعة مقاييس: مقياس المشاعر الأكاديمية للمراهقين، المستمد من مقياس روشستر للاندماج الفكري والاجتماعي (RAISE)، ومقياس

التنظيم الذاتي للسلوك إعداد (Lin, 2006)، ومقياس الإعاقة الذاتية المستمد من استبيان أنماط التعلم التكيفي إعداد (Midgley et al., 2000)، ومقياس تقدير الذات المشروط إعداد (Crocker, ) (Luhtanen, Cooper & Bouvrette). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكمالية التكيفية تنبئ إيجابيا بكل من المشاعر الأكاديمية الإيجابية (الاندماج الوجداني)، والتنظيم الذاتي للسلوك (الاندماج السلوكي)، في حين تنبئ الكمالية اللاتكيفية بالمشاعر الأكاديمية السلبية (الجانب السلبي للاندماج الوجداني)، وإعاقة الذات (الجانب السلبي للاندماج السلوكي)، كما أظهرت أن الطلبة ذوي الكمالية التكيفية كانوا أقل من الطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية في تقدير الذات المشروط.

وهدفت دراسة (Seif & Rastgar, 2017) إلى الكشف عن الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية والاحترق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٥ من طلبة الطب بجامعة شيراز للعلوم الطبية. واستخدم الباحثان مقياس الاحتراق المهني إعداد (Frost et al., 1997)، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Schaufeli & Bakker, 2006). وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للكمالية التكيفية وغير التكيفية على الاحتراق النفسي، كما بينت الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية التكيفية وغير التكيفية والاحتراق النفسي، حيث أظهرت وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا للكمالية في الاحتراق النفسي من خلال الاندماج الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Ljubin-Golub, Rijavec & Jurc'ec, 2018) إلى بحث الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية والتدفق الأكاديمي، وتكونت العينة من ٢٨٨ طالباً جامعياً متخصصين في التعليم الابتدائي في إحدى الجامعات الكبرى في زغرب عاصمة كرواتيا، أغلبهم من الإناث (٩٣٪)، تراوحت أعمارهم بين (١٨ - ٤٣ عاما)، بمتوسط عمري (٢٠ عاما)، وانحراف معياري (٢.١٢). واستخدم الباحثون لقياس الكمالية مقياس (APS-R; Slaney et al., 2001)، كما استخدموا مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (AES; Petric'evic et al., 2016)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الكمالية التكيفية والتدفق الأكاديمي، كما أظهرت أن الاندماج السلوكي والمعرفي قد توسطت العلاقة بين الكمالية التكيفية والتدفق الأكاديمي، بينما توجد علاقة سالبة بين الكمالية غير التكيفية والتدفق الأكاديمي، وأن الاندماج الوجداني السلبي (القلق) قد توسطت العلاقة بين الكمالية غير التكيفية والتدفق الأكاديمي.

وكان من أهداف دراسة (Fandokht, Ahmadzade, Azizmohamadi & Amjadi, ) (2020) الكشف عن دور الكمالية في الاندماج الأكاديمي لطلبة التمريض والقَبالة في مدينة كرج بإيران، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٠ من طلبة كلية التمريض والقَبالة بمدينة كرج في العام الدراسي ٢٠١٨ -

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

٢٠١٩، واستخدم الباحثون مقياس الكمالية إعداد (Basharat, 2007)، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Fredricks et al., 2004). وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكمالية والاندماج الأكاديمي، وأن الكمالية تتنبأ بالاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة، كما أظهرت أن أكثر أبعاد الكمالية إسهاما في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي الكمالية الموجهة نحو المجتمع، والكمالية المتمحورة حول الذات.

ويتبين من نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية والاندماج الأكاديمي وجود ارتباط قوي بينهما، وأن الكمالية بنوعها تسهم في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، كما تبين من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية والقلق أن القلق يعمل كمتغير وسيط ينقل تأثير الكمالية كمتغير مستقل إلى عدد من المتغيرات النفسية، ولذلك افترض الباحث وجود تأثيرات مباشرة للكمالية التكيفية واللاتكيفية في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كما افترض وجود تأثيرات غير مباشرة لهما على الاندماج الأكاديمي من خلال القلق الأكاديمي كمتغير وسيط.

ويلاحظ على الدراسات السابقة التي استند إليها في افتراض نموذج الدراسة الحالي ما يلي:

١- بحثت الدراسات السابقة العلاقات بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية على حدة، حيث لم تتناول أي منها طبيعة ومسار العلاقات بينها.

٢- اختلفت الدراسات السابقة في طبيعية تأثير تلك المتغيرات في بعضها البعض، فبعض الدراسات تناولت القلق كمتغير وسيط في العلاقة بين الكمالية وعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية كمتغيرات تابعة مثل دراسة (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013)؛ تناولت دراسات أخرى الاندماج كمتغير وسيط بين القلق والأداء مثل دراسة (González, Garrido, Castro & Rodríguez, 2015)، في حين تعاملت طائفة ثالثة مع الاندماج على أنه وسيط بين الكمالية وبعض المتغيرات المعرفية مثل دراستي (Seif & Rastgar, 2017; Ljubin-Golub, Rijavec & Jurc'ec, 2018).

٣- أغلب الدراسات التي تناولت القلق في المجال الأكاديمي ركزت على قلق الاختبار، أو القلق من دراسة بعض التخصصات أو المقررات مثل القلق الإحصائي، أو قلق الرياضيات، أو قلق تعلم اللغات الأجنبية، أما الدراسات التي تناولت القلق الأكاديمي عموما فكانت قليلة.

٤- عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية -في حدود اطلاع الباحث- تناولت العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، والكشف عن النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات بينها على الرغم من تأكيد العديد منها على العلاقات الثنائية الارتباطية والسببية بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة على حدة أو في علاقتهما بمتغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة.

٤٠٢): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١١٤ المجلد الثاني والثلاثون - يناير ٢٠٢٢

## فروض الدراسة:

- بناء على ما تم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، صاغ الباحث الفروض التالية:
- 1- تشكل متغيرات الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية كمتغيرات مستقلة، والقلق الأكاديمي كمتغير وسيط، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى طلبة الجامعة.
  - 2- تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، والقلق الأكاديمي كلٌّ على حدة تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
  - 3- تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
  - 4- تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة تأثيراً غير مباشر دالاً إحصائياً في الاندماج الأكاديمي عبر القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

## إجراءات الدراسة:

### أولاً- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث تهدف للوصول إلى طبيعة العلاقات السببية التي تربط بين متغيرات الدراسة، واقتراح نموذج بنائي يفسر العلاقات بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية كمتغيرات مستقلة أو مؤثرة، والقلق الأكاديمي كمتغير وسيط، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغيرات تابعة أو متأثرة.

### ثانياً- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين:

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٤٥) طالبا وطالبة (١٠٣) طالبا، (١٤٢) طالبة) من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية الآداب، جامعة حلوان، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٩٥) عاما، وانحراف معياري قدره (١.٥٣)، وهدف الباحث من التطبيق على هذه العينة التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.

ب- العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية الآداب، جامعة حلوان، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢،

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

بمتوسط عمري قدره (٢٠.٨٧) عاما، وانحراف معياري قدره (١.٩٨)، وهدف الباحث من التطبيق على هذه العينة اختبار فروض الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح خصائص العينة الأساسية:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة الأساسية

الفرقة	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الثالثة	علم نفس	٣٨	٦٢	١٠٠
	علم اجتماع	٣٥	٥٨	٩٣
الرابعة	علم نفس	٣٠	٥٥	٨٥
	علم اجتماع	٣٠	٥٢	٨٢
المجموع		١٣٣	٢٢٧	٣٦٠

### ثالثا- أدوات الدراسة (ملحق رقم ٣):

١- مقياس الكمال النسبي المعدل: [Almost Perfect Scale-Revised (APS-R), 2001]

تعريب محمد إبراهيم (٢٠١٤):

أعد هذا المقياس في الأصل (Slaney et al., 1996)، لقياس الكمالية النسبية (التكيفية) والكمالية المتناقضة (غير القادرة على التكيف). ثم قام بتطويره (Slaney et al., 2011). ويتكون المقياس من (٢٣) فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية لقياس الأبعاد المختلفة للكمالية كما يحددها المقياس وهي: المقياس الفرعي الأول (المعايير): ويتكون من (٧) فقرات تهدف إلى قياس مدى وجود أو امتلاك الفرد للمعايير الشخصية العالية للأداء والإنجاز، وهي الفقرات أرقام (١- ٥- ٨- ١٢- ١٤- ١٨- ٢٢)، ويتكون المقياس الفرعي الثاني (النظام) من (٤) فقرات تقيس أداء الفرد من حيث الترتيب والنظام والدقة وهي الفقرات أرقام (٢- ٤- ٧- ١٠)، أما المقياس الفرعي الثالث (التناقضات): فيتكون من (١٢) فقرة تهدف إلى معرفة إلى أي درجة يرى الفرد نفسه فاشلا في تحقيق معايير الشخصية العالية في الأداء، وهي الفقرات أرقام (٣- ٦- ٩- ١١- ١٣- ١٥- ١٦- ١٧- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٣)، وجميع عبارات المقياس موجبة.

وتتم الإجابة على المقياس من خلال تدرج ليكرت السباعي الذي يمتد من (١) غير موافق بشدة، إلى (٧) موافق بشدة. ويتم التصنيف اعتمادا على مجموع الدرجات. فالكمالون المتكيفون يحصلون على درجة عالية في مقياسي (المعايير، والنظام)، أما الكمالون غير القادرين على التكيف فيحصلون على درجات أعلى في مقياس التناقض، والذي يشير إلى الاعتقاد بأنه غير قادر على تحقيق المعايير الشخصية العالية في الأداء.



ويتمتع المقياس المعدل بدرجة مناسبة من الصدق للمقاييس الفرعية في نسخته الأصلية في دراسة (Slaney et al., 2011)، وأوضح التحليل العاملي للمقياس أنه يتكون من ثلاثة عوامل، وتم التحقق من الصدق التقاربي والصدق التمييزي للمقياس، كما يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات؛ حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباك للاتساق الداخلي للأبعاد من (٠.٨٠) إلى (٠.٩٢)، كما تراوحت قيم معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق خلال أسبوعين من (٠.٨٥) إلى (٠.٩٢).

واعتمد الباحث على النسخة التي عربها محمد (٢٠١٤)، وقننها من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٥٣٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن مقياس الكمال النسبي المعدل يتكون من ثلاثة أبعاد هي المعايير العالية، والترتيب، والتناقض، حيث تمثل المعايير العالية والترتيب عامل الكمالية الإيجابية، ويمثل التناقض عامل الكمالية السلبية، ثم أعاد الباحث التحليل العاملي مع تحديد عاملين فقط، وأظهرت النتائج أن المقياس يتكون من عاملين نسبة تباينهما (٣٣.٥٣٪)، والعاملان هما:

- الكمالية الإيجابية، وتتكون من (١١) مفردة تمثل المفردات السبعة التي تمثل عامل المعايير بالإضافة إلى المفردات الأربعة التي تمثل عامل الترتيب تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣٤) إلى (٠.٦٤).

- والكمالية السلبية: وتتكون من (١٢) مفردة تمثل مفردات التناقض تراوحت تشبعاتها بين (٠.٢٣) إلى (٠.٦٠).

كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تحقق حسن المطابقة للبنية العاملية (ثلاثة عوامل هي: المعايير، التناقض، والترتيب، وعاملين هما: الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية)، وأظهر المقياس درجة ثبات بمعامل ألفا تراوحت بين (٠.٧٤ - ٠.٧٦) للعوامل الثلاثة، و(٠.٧٤، ٠.٨٢) للعاملين.

## ٢- مقياس القلق الأكاديمي Academic Anxiety Scale، إعداد (Cassady, Pierson & Starling, 2019)، تعريب الباحث:

قام (Cassady, Pierson & Starling, 2019) بإعداد صورة مبدئية من عشرين عبارة من نوع ليكرت الرباعي لتمثيل مجموعة من المواقف التي تمثل مصادر للقلق والمخاوف في البيئات والأوساط الأكاديمية. وكانت خيارات الاستجابة (١= لا تنطبق إطلاقاً)، (٢= تنطبق إلى حد ما)، (٣= تنطبق بدرجة كبيرة)، (٤= تنطبق تماما).

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٤٥) من طلبة جامعة Midwestern University بولاية شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، تم استبعاد ثلاثة منهم لعدم استكمال المقياس، ثم أجرى معدو المقياس تحليلاً عاملياً استكشافياً بطريقة المكونات الأساسية، واستخدام التوير المباشر لأولبيين، وأسفر هذا الإجراء عن حذف تسع عبارات، والإبقاء على إحدى عشرة عبارة تشبعت على عامل واحد، وحذف بقية العوامل حيث يتشعب على كل عامل ما بين عبارتين إلى ثلاث عبارات، كما تم حذف العبارات التي تشبعت على العوامل المحذوفة، وبذلك أصبح المقياس أحادي العامل مكوناً من إحدى عشرة عبارة تم إدخالها إلى المراحل التالية من تقنين المقياس، والتي أظهرت تمتع المقياس بهذه الصورة بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تراوحت قيم الشبوع لجميع المفردات ما بين (٠.٣٤٤)، و(٠.٦٦١) كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠.٩٠)، وبطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان (٠.٩١) للعبارات الإحدى عشرة النهائية، وبذلك تكون المقياس في صوته النهائية من إحدى عشرة فقرة جميعها موجبة وتقيس بعداً واحداً.

وقد ترجم الباحث الحالي المقياس وتحقق من الخصائص السيكومترية له كما يلي:

### أولاً- إجراءات تعريب المقياس:

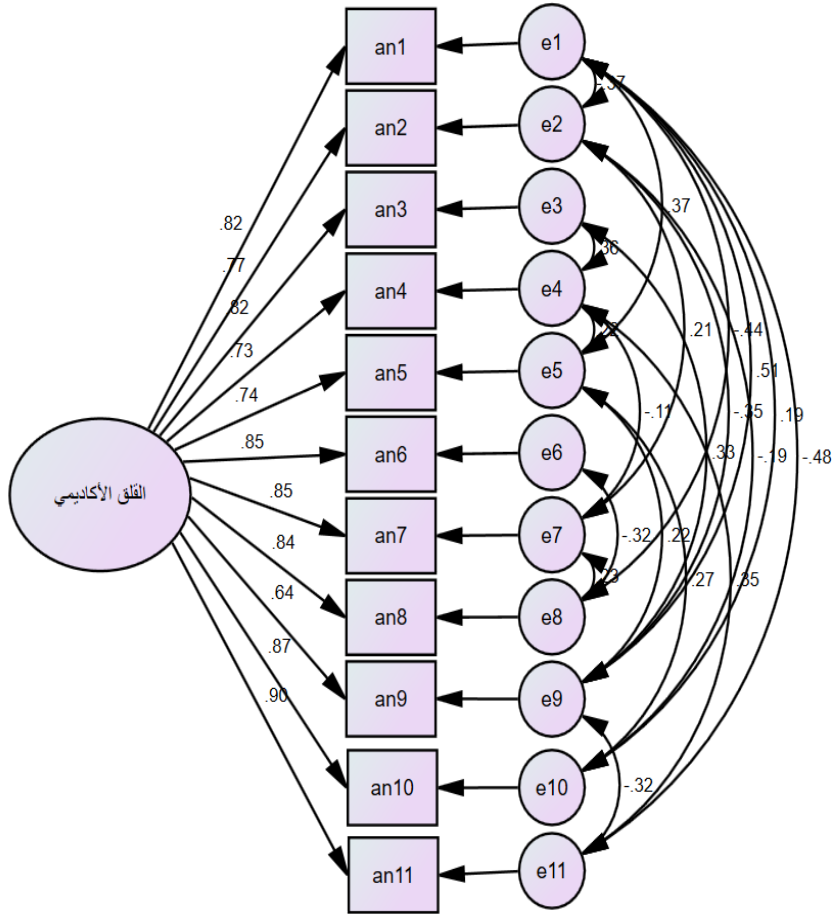
#### أ- العرض على المحكمين:

بعد ترجمة المقياس عرضه الباحث على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ملحق رقم ١)، ثم تم عرض المقياس بعد ترجمته على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس (ملحق رقم ٢)، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس بين المحكمين (٩٠%) فأكثر.

#### ب- التحليل العاملي:

تحقق الباحث من البنية العاملية للمقياس من خلال إجراء تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج Amos 26 بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن = ٢٤٥) للتحقق من صدق بنيته، وتم افتراض وجود عامل واحد تنتسب عليه جميع مفردات المقياس، ويوضح الشكل (٢) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بعد إجراء بعض التعديلات في بنية التحليل العاملي التوكيدي بناء على ما تبين من مؤشرات تعديل النموذج من أن بعض البواقي ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، وهو أمر شائع مع الحجم الكبير للعينة -رغم أنه هذا الحجم الكبير مطلوب في اختبار جودة النماذج البنائية- بسبب انخفاض نسبة التباين العشوائي (Marsh, Bella & McDonald, 1986)

وهو ما توافر في العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية (ن = ٢٤٥ < ٢٠٠)، وتم تمييز تلك العلاقات في النموذج من خلال أسهم ذات اتجاهين تعبر عن العلاقات أو التباين المشترك بين البواقي.



الشكل (٢) البنية العاملية لمقياس القلق الأكاديمي

ويوضح جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية القلق الأكاديمي:

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية القلق الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي لأفضل مطابقة
مربع كاي (Chi-square (CMIN)	٢٧.٣٣٢	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية df	٢٥	
مستوى الدلالة	٠.٣٤٠ (غير دالة)	
CMIN/DF	١.٠٩٣	أن تكون أقل من ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٢	صفر مطابقة تامة، > ٠.٠٥ أفضل مطابقة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠.٠١١	صفر مطابقة تامة، > ٠.٠٥ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة GFI	٠.٩٨١	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٥٠	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩٠	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٩	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٥ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة الترايدي IFI	٠.٩٩٩	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٩٨	١ مطابقة تامة، < ٠.٩٠ أفضل مطابقة

يتبين من نتائج الجدول (٢) وجود مطابقة جيدة لبنية مقياس القلق الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة؛ وكانت جميع القيم في المدى المثالي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (٢٧.٣٣٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند درجات حرية (٢٥)، كما بلغت النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF (١.٠٩٣) وهي أقل من ٥، وجاءت قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA (٠.٠٢)، و جذر متوسط مربعات البواقي RMR (٠.٠١١)، وكلتاهما > (٠.٠٥)، بما يدل على أفضل مطابقة، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI- TLI) من (٠.٩٥٠) إلى (٠.٩٩٩)، وجميعها يدل على أفضل مطابقة بما يدل على قبول النموذج البنائي ويؤكد الصدق العملي للمقياس.

ثانياً- الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث الحالي من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف درجة المفردة، وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف درجة المفردة

رقم المفردة	القلق الأكاديمي	رقم المفردة	القلق الأكاديمي
١	٠.٨٠٧	٧	٠.٨١٧
٢	٠.٧٣٣	٨	٠.٧٩٠
٣	٠.٨٠٥	٩	٠.٦٨٧
٤	٠.٧٦٦	١٠	٠.٨١٩
٥	٠.٧٩٢	١١	٠.٨٢٧
٦	٠.٨٠٢		

ويتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف درجة المفردة، بما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً- ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، كما قام بالتحقق من مصداقية النتائج باستخدام معامل ثبات مكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٤):

جدول (٤) ثبات مقياس القلق الأكاديمي باستخدام ألفا كرونباك، ومكدونالد أوميجا

المقياس	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباك	مكدونالد أوميجا
القلق الأكاديمي	١١	٠.٩٥٤	٠.٩٥٧

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات المقياس حيث جاءت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠.٩٥٤)، وهي قيمة مرتفعة قريبة من الواحد، تدل على ثبات مرتفع للمقياس، كما أكدت قيمة ثبات مكدونالد أوميجا النتيجة السابق حيث بلغت قيمته (٠.٩٥٧).

وما سبق من نتائج يدل على أن مقياس القلق الأكاديمي ذو بنية عاملية أحادية، كما أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، مما يدعم إمكانية استخدامه في البيئة المصرية.

٣- مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة The SInAPSi Academic Engagement Scale (SAES)، إعداد (Freda et al., 2021) تعريب الباحث:

قام كل من (Freda, Raffaele, Esposito, Ragozini & Testa, 2021) الباحثين في جامعة University of Naples Federico II بمدينة نابولي بإيطاليا، بتطوير مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة SAES في إطار مشروع وطني. حيث صاغ معدو المقياس ٧٧ مفردة موزعة على أحد عشر بعداً مبدئياً قاموا باقتراحه بناء على مراجعة مقاييس الاندماج الأكثر انتشاراً، حيث تم تطبيق الأدوات حضورياً على طلبة وطالبات جامعة نابولي فريدريك الثاني .

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١١٤ المجلد الثاني والثلاثون - يناير ٢٠٢٢ = (٤٠٩)

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

وتكونت العينة الرئيسية (المجموعة الأولى) من ٦٨٠ طالبًا مسجلين في العام الدراسي الأول في جامعة المؤلفين. كان التوزيع العمري على النحو التالي: ١٨-٢٠ (٨٨.١٪)؛ ٢١-٢٣ (٩.٣٪)؛ أكبر من ٢٣ (١.٦٪). وشكلت الطالبات ٥٣.٤٪ من العينة. كما تم تطبيق الأدوات أيضًا على عينة ثانية من ٣١٢ طالبًا وطالبة (٧٣.٧٪ إناث) للعام الدراسي الثالث في نفس الجامعة (المجموعة الثانية) لإجراء تحليل عاملي توكيدي للبنية العاملية الأولى لـ SAES .

وأجرى الباحثون تحليلًا عامليًا استكشافيًا لاستجابات طلاب المجموعة الأولى على العناصر الـ ٧٧ لتوفير هيكل عاملي مبدئي لـ SAES وتحديد أبعاده الأساسية، ثم تم اختبار بنية العوامل الناتجة من خلال تحليل عامل توكيدي على المجموعة الثانية من العينة. وقدم التحليل العاملي التوكيدي مزيدًا من التحسينات على المفردات وهيكل العوامل التي تم اختبارها مرة أخرى من خلال التحليل العاملي التوكيدي مع المجموعة الأولى. وتم الاحتفاظ بعدد (٢٩) مفردة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بعد حذف العبارات التي بلغت قيم تشبعاتها على العوامل المستخرجة  $\geq 0.3$ .

تم استخدام العديد من المؤشرات لتحديد جودة نموذج CFA: نسبة مربع كاي/ درجات الحرية ( $\chi^2 / df$ )، مؤشر الملاءمة المعياري (NFI)، مؤشر الملاءمة التزايدية (IFI)، مؤشر الملاءمة المقارن (CFI)، مؤشر Tucker-Lewis (TLI)، خطأ الجذر التربيعي للتقريب (RMSEA). حيث جاءت قيم  $\chi^2 / df$  أقل من ٣، CFI، IFI، TLI أعلى من ٠.٩٠، RMSEA أقل من ٠.٠٥ بما يدل على ملاءمة النموذج.

وتحقق معدو المقياس من ثبات العبارات التي تم الاحتفاظ بها (٢٩ مفردة) لدى كل من المجموعتين الأولى والثانية، وأظهرت النتائج بشكل عام خصائص سيكومترية مرضية للمقياس، حيث تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام (ألفا كرونباخ) الذي تراوحت قيمه بين ٠.٧٠، و ٠.٩٠ للعوامل الستة للمقياس، وهي قيم مناسبة. وبالنسبة لتوزيع الدرجات أظهرت النتائج وجود تباين مناسب للدرجات، كما كانت قيم الالتواء والتقرطح جيدة أيضًا (أقل من (٢١)).

كما قدم معدو المقياس المزيد من الأدلة على صدق المقياس إضافة إلى الصدق العاملي السابق باستخدام كل من الصدق التقاربي والصدق التمييزي والصدق البنائي وصدق المحك، وأظهرت جميع النتائج مؤشرات صدق جيدة، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات. وبذلك تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٢٩) فقرة، موزعة على ستة أبعاد كما يلي:

العامل الأول - قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها: ويتكون من (٦) فقرات، وهي الفقرات (١-٦) وجميعها موجبة.

العامل الثاني- تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة: ويتكون من (٤) فقرات، وهي الفقرات (٧-١٠) وجميعها سالبة.

العامل الثالث- قيمة المسار الجامعي: ويتكون من (٧) فقرات، وهي الفقرات (١١-١٧) وجميعها موجبة.

العامل الرابع- الاندماج مع أساتذة الجامعة: ويتكون من ٤ فقرات، وهي الفقرات (١٨-٢١) وجميعها موجبة.

العامل الخامس- الاندماج مع أقران الجامعة: ويتكون من ٥ فقرات، وهي الفقرات (٢٢-٢٦) وجميعها موجبة.

العامل السادس-العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات القريبة: ويتكون من ٣ فقرات، وهي الفقرات (٢٧-٢٩) وجميعها موجبة.

وقد ترجم الباحث المقياس وتحقق من الخصائص السيكومترية له كما يلي:

أولاً- إجراءات تعريب المقياس:

أ- العرض على المحكمين:

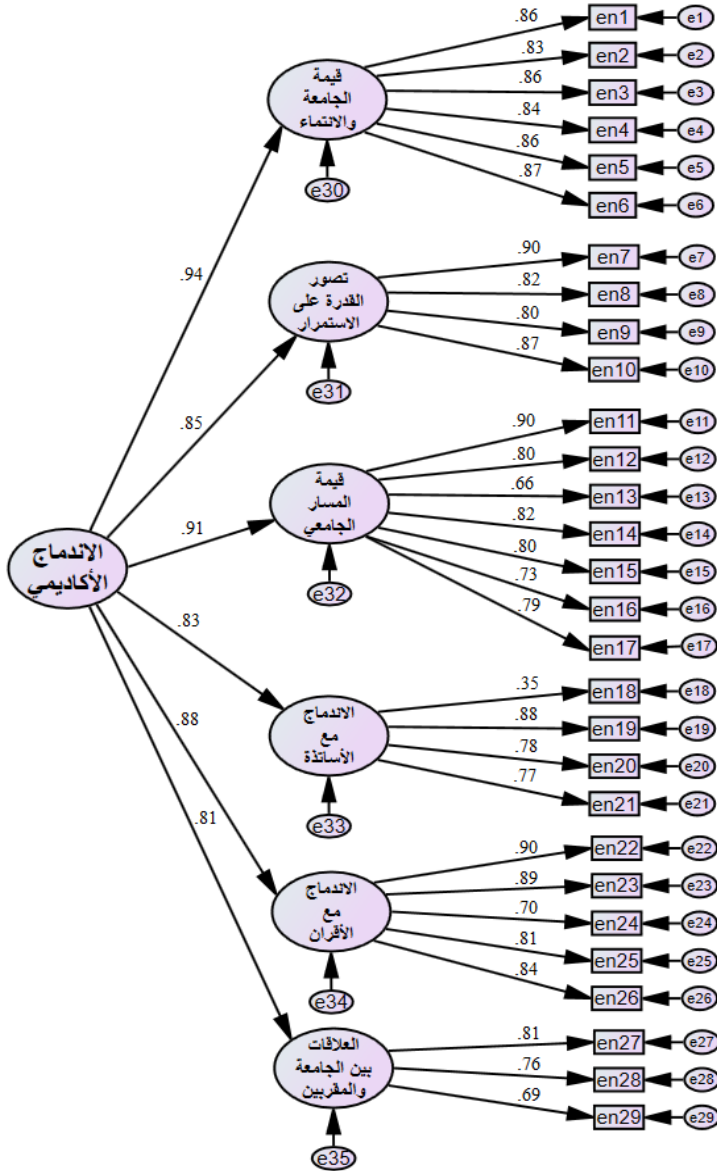
بعد ترجمة المقياس عرضه الباحث على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ملحق رقم ١)، ثم تم عرض المقياس بعد ترجمته على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين على عبارات المقياس بين المحكمين (٩٠٪) فأكثر (ملحق رقم ٢).

ب- التحليل العاملي:

أجرى الباحث تحليلاً عاملياً توكيدياً من الدرجة الثانية Second Order CFA باستخدام برنامج Amos 26 بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٤٥) للتحقق من صدق بنيته، وتم افتراض وجود ستة عوامل كامنة تشكل عاملاً عاماً من الدرجة الثانية، وتتشعب على كل عامل من العوامل الستة مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، وأوضحت نتائج التحليل أن بنية مقياس الاندماج الأكاديمي تتكون من ستة عوامل فرعية تنتشعب كلها على عامل عام واحد، أي ستة عوامل من الدرجة الأولى (قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها، تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة، قيمة المسار الجامعي، الاندماج مع أساتذة الجامعة، الاندماج مع أقران الجامعة، العلاقات بين الجامعة والمقربين)، يفسرها عامل عام من الدرجة الثانية (الاندماج الأكاديمي) ويوضح الشكل (٣) البنية العاملية للمقياس

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، كما يوضح جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الاندماج الأكاديمي:



الشكل (٣) البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي



جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الاندماج الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي لأفضل مطابقة
مربع كاي (Chi-square (CMIN	٧٣٢.٠٤٩	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية df	٣٧١	
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠ (دالة)	
CMIN/DF	١.٩٧٣	أن تكون أقل من ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤١	صفر مطابقة تامة، > ٠.٠٥ أفضل مطابقة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠.٠٤٩	صفر مطابقة تامة، > ٠.٠٥ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة GFI	٠.٩٢٣	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٠٧	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٣٩	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦٠	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٦١	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة
مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٤٠	١ مطابقة تامة، < ٠.٩ أفضل مطابقة

يتبين من نتائج الجدول (٥) وجود مطابقة جيدة لبنية مقياس الاندماج الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة؛ وكانت جميع القيم في المدى المثالي فيما عدا قيمة مربع كاي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (٧٣٢.٠٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند درجات حرية (٣٧١)، ولكن يعوض ذلك أن النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية CMIN/DF بلغت (١.٩٧٣) وهي أقل من ٥، ويرجع الباحث النتيجة السابقة لزيادة حجم العينة، حيث إن مستوى دلالة مربع كاي غالباً ما يكشف عن نتائج غير دقيقة بسبب عدة عوامل، من أهمها حجم العينة. في النموذج الحالي، كان حجم العينة أكبر من ٢٠٠ (ن = ٢٤٥) مما يشير إلى أنه من الممكن أن يكون مؤشر المطابقة المطلق (مربع كاي) غير مناسب في تأكيد جودة النموذج (Marsh, Bella & McDonald, 1986). فاستخدام حجم عينة كبير، يزيد من تأثير الاختلافات الصغيرة بين التغيرات على زيادة احتمالية وجود دلالة إحصائية لقيمة مربع كاي.

بالإضافة إلى أن بقية مؤشرات جودة المطابقة جاءت في المدى المثالي حيث بلغت قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA (٠.٠٤١)، و جذر متوسط مربعات البواقي RMR (٠.٠٤٩)، وكلتاهما > (٠.٠٥)، بما يدل على أفضل مطابقة، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI- TLI) من (٠.٩٠٧) إلى (٠.٩٦١)، وجميعها تدل على أفضل مطابقة بما يدل على قبول النموذج البنائي ويؤكد الصدق العملي للمقياس.

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

ثانيا- الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث الحالي من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة، وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي

تنتمي له بعد حذف درجة المفردة

رقم المفردة	قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها	رقم المفردة	تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة	رقم المفردة	قيمة المسار الجامعي
١	٠.٧٧٤	٧	٠.٧٩٦	١١	٠.٧٩٤
٢	٠.٧٥٧	٨	٠.٧٥٠	١٢	٠.٧٣٢
٣	٠.٧٨١	٩	٠.٧٣٥	١٣	٠.٦٩٥
٤	٠.٧٦٥	١٠	٠.٧٨٣	١٤	٠.٧٣٧
٥	٠.٧٧٤			١٥	٠.٧٢٩
٦	٠.٧٧٩			١٦	٠.٧٥٨
				١٧	٠.٧٩٩
رقم المفردة	الاندماج مع أساتذة الجامعة	رقم المفردة	الاندماج مع أقران الجامعة	رقم المفردة	العلاقات بين الجامعة والمقربين
١٨	٠.٥٤٠	٢٢	٠.٧٩٥	٢٧	٠.٧٤٣
١٩	٠.٧٥٠	٢٣	٠.٧٨٨	٢٨	٠.٧٢٢
٢٠	٠.٧١٤	٢٤	٠.٦٨٩	٢٩	٠.٦٩٨
٢١	٠.٧١٨	٢٥	٠.٧٥٢		
		٢٦	٠.٧٦١		

كما استخرج الباحث معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة

الكلية له بعد حذف درجة البعد، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية بعد

حذف درجة البعد

معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي	البعد
٠.٨٤٢	قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها
٠.٧٧٠	تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة
٠.٨١٤	قيمة المسار الجامعي
٠.٧٤١	الاندماج مع أساتذة الجامعة
٠.٧٩١	الاندماج مع أقران الجامعة
٠.٧٣٦	العلاقات بين الجامعة والمقربين

ويتبين من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي له مرتفعة، كما يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط المصححة بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له مرتفعة أيضا بما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

### ثالثا - ثبات المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، كما تحقق من مصداقية النتائج باستخدام معامل ثبات مك دونالد أوميغا نظرا لأنه أكثر مناسبة للمقاييس متعددة الأبعاد، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٨):

جدول (٨) ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام ألفا كرونباك، ومكدونالد أوميغا

طريقة حساب الثبات		عدد العبارات	البعد
مكدونالد أوميغا	ألفا كرونباك		
٠.٨٩٥	٠.٨٨٤	٦	قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها
٠.٨٧٢	٠.٨٧٠	٤	تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة
٠.٨٧١	٠.٨٦١	٧	قيمة المسار الجامعي
٠.٨٠٥	٠.٧٥٣	٤	الاندماج مع أساتذة الجامعة
٠.٨٨٧	٠.٨٦٨	٥	الاندماج مع أقران الجامعة
٠.٧٩٢	٠.٧٨٥	٣	العلاقات بين الجامعة والمقربين
٠.٩٢٧	٠.٩١٢	٢٩	المقياس ككل

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات المقياس حيث جاءت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠.٩١٢) للمقياس ككل، وتراوحت من (٠.٧٥٣) إلى (٠.٨٨٤) لأبعاد المقياس، كما أيدت قيم الثبات بطريقة مك دونالد أوميغا النتائج السابقة حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (٠.٩٢٧)، وتراوحت قيمه لأبعاد المقياس من (٠.٧٩٢) إلى (٠.٨٩٥).

### نتائج الدراسة:

قبل الشروع في تحليل البيانات تحقق الباحث من اعتدالية توزيع البيانات لكل متغيرات النموذج من خلال اختباري كولمجروف- سميرنوف، وشابيرو-ويلك، ومعاملي الالتواء والنقترح لكل متغير، ويبين جدول (٩) نتائج التحقق من اعتدالية توزيع البيانات.

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

جدول (٩) اعتدالية توزيع البيانات لمتغيرات النموذج

متغيرات النموذج	الالتواء	التفرطح	كولمجروف-سميرنوف	مستوى الدلالة	شايبير-ويلك	مستوى الدلالة
الكمالية التكيفية	٠.٧١٠	٠.٤٩٦-	٠.٠٤٥	٠.٠٨١	٠.٩٩٣	٠.٠٩٩
الكمالية اللاتكيفية	٠.٣٢١-	٠.٤٠٢-	٠.٠٣٢	٠.٢٠٠	٠.٩٩٦	٠.٦٢٠
القلق الأكاديمي	٠.٧٩٠-	٠.٧٢٣-	٠.٠٤٤	٠.٠٩٤	٠.٩٩٢	٠.٠٦٢
قيمة الجامعة والشعور بالانتماء لها	٠.٨٢١-	٠.٩١٨	٠.٠٢٧	٠.٢٠٠	٠.٩٩٥	٠.٢٩٤
تصور القدرة على الاستمرار في الجامعة	٠.٩٥٣	٠.٨٨٤	٠.٠٣٦	٠.٢٠٠	٠.٩٩٦	٠.٤٧٧
قيمة المسار الجامعي	٠.٨٧٧-	٠.٧٦٠-	٠.٠٣٥	٠.٢٠٠	٠.٩٩٣	٠.٠٧٧
الاندماج مع أساتذة الجامعة	٠.٦٦٧	٠.٢٣٧-	٠.٠٢٩	٠.٢٠٠	٠.٩٩٧	٠.٨١٨
الاندماج مع أقران الجامعة	٠.٣٢٩-	٠.٥٩١-	٠.٠٢٨	٠.٢٠٠	٠.٩٩٤	٠.١٩٢
العلاقات بين الجامعة والمقربين	٠.٧٥٧-	٠.٨١٧	٠.٠٣١	٠.٢٠٠	٠.٩٩٦	٠.٥٥٧

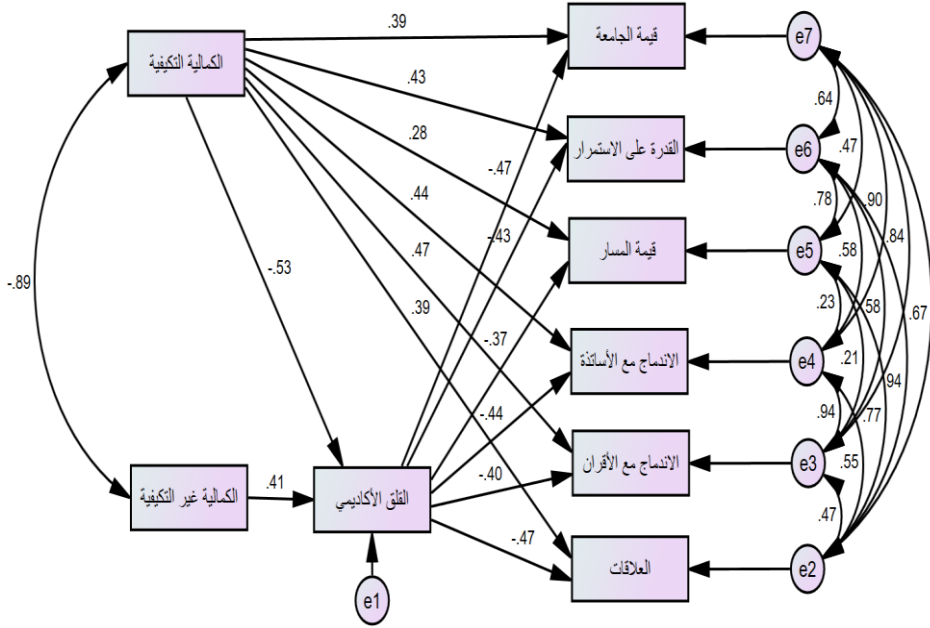
ويظهر الجدول (٩) اعتدالية توزيع بيانات متغيرات النموذج؛ حيث إن معاملات الالتواء والتفرطح محصورة بين  $(\pm 1)$ ، كما جاءت قيم اختبار كولمجروف-سميرنوف، واختبار شايبير-ويلك غير دالة إحصائياً لجميع المتغيرات.

### اختبار الفروض:

#### اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه "تشكل متغيرات الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية كمتغيرات مستقلة، والقلق الأكاديمي كمتغير وسيط، وأبعاد الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى طلبة الجامعة".

ولاختبار صحة الفرض الأول استخدم الباحث تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج أموس 26 Amos، لفحص مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة، ولفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، كما تم حساب مؤشرات جودة مطابقة النموذج المفترض لبيانات عينة الدراسة (Goodness of Fit)، ومؤشرات تعديل النموذج (Modification Indices)، حيث تم تعديل النموذج المفترض بناء على مؤشرات تعديل النموذج بإسقاط بعض المسارات، وهي مسارات العلاقة المباشرة بين القلق الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي، وإضافة ارتباطات بين بواقي أبعاد الاندماج الأكاديمي (Residuals)، وأسفرت التعديلات عن النموذج النهائي كما بالشكل (٤)، الذي أسفر عن أفضل مطابقة بين النموذج مع بيانات عينة الدراسة.



شكل (٤) النموذج النهائي للدراسة موضحا عليه التقديرات المعيارية

ويوضح جدول (١٠) مؤشرات جودة مطابقة النموذج النهائي بعد التعديلات.

جدول (١٠) مؤشرات جودة المطابقة بين النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة،

وبيانات عينة الدراسة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي لأفضل مطابقة
مربع كاي (CMIN)	١٠.٨٩٠	أفضل مطابقة
درجات الحرية df	٦	أن تكون غير دالة إحصائيا
مستوى الدلالة	٠.٠٩٢ (غير دالة)	
CMIN/DF	١.٨١٥	أن تكون أقل من ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٤٨	صفر مطابقة تامة، >٠.٠٥ أفضل مطابقة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠.٠١٩	صفر مطابقة تامة، >٠.٠٥ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة GFI	٠.٩٩٣	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٤٩	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩٨	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٩	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٩٩	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة
مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٩٦	١ مطابقة تامة، <٠.٩٠ أفضل مطابقة

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

يتبين من نتائج الجدول (١٠) وجود مطابقة جيدة للنموذج النهائي مع بيانات عينة الدراسة؛ حيث كانت جميع القيم في المدى المثالي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (١٠.٨٩٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند درجات حرية (٦)، كما بلغت النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية  $CMIN/DF$  (١.٨١٥) وهي أقل من ٥، وجاءت قيمة جذر متوسط مربع خطأ التقريب  $RMSEA$  (٠.٠٤٨)، وجذر متوسط مربعات البواقي  $RMR$  (٠.٠١٩)، وكلتاهما  $> (٠.٠٥)$ ، بما يدل على أفضل مطابقة، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة ( $GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI- TLI$ ) من (٠.٩٤٩) إلى (٠.٩٩٩)، وجميعها يدل على أفضل مطابقة، كما بلغت قيمة مؤشر الصديق الزائف المتوقع للنموذج النهائي ( $ECVI$ ) (٠.٢٥٥)، وكانت أقل من قيمة الصديق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ( $Saturated Model$ ) الذي بلغت قيمته (٠.٢٥٨)، بما يدل على قبول النموذج البنائي الذي يمثل أفضل مطابقة مع بيانات عينة الدراسة.

ويوضح جدول (١١) التأثيرات المباشرة  $Direct Effect$ ، وغير المباشرة  $Indirect Effect$ ، والكلية  $Total Effect$ ، ومستويات دلالاتها، حيث تم استخدام طريقة إعادة المعاينة  $Bootstrapping$  لتقدير دلالات التأثيرات غير المباشرة والتأثيرات الكلية لدى طلبة الجامعة، والتي سوف يعتمد عليها الباحث في اختبار صحة بقية فروض الدراسة.

جدول (١١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها في النموذج السببي النهائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة

الأوزان الاحتمالية للتأثير الكلي			الأوزان الاحتمالية للتأثير غير المباشر			الأوزان الاحتمالية للتأثير المباشر					مسار التأثير	
مستوى الدلالة (١)	المعيارية	غير المعيارية	مستوى الدلالة (١)	المعيارية	غير المعيارية	مستوى الدلالة	النسبة المئوية	الخطأ المعياري	المعيارية	غير المعيارية	إلى	من
٠.٠٠٤	٠.٥٣١-	٠.٥٣٨-	-	-	-	***	١١.١٠١-	٠.٠٤٨	٠.٥٣١-	٠.٥٣٨-	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٦٣٩	٠.٧١٣	٠.٠٠٥	٠.٥٢٢	٠.٢٨١	***	٥.٨٦٤	٠.٠٧٤	٠.٣٨٨	٠.٤٣٢	قيمة الجامعة	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٦٥٦	٠.٧٧٧	٠.٠٠٤	٠.٢٢٨	٠.٢٧٠	***	٦.٣٩٢	٠.٠٧٩	٠.٤٢٨	٠.٥٠٦	القدرة على الاستمرار	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٤٨٠	٠.٥٠٩	٠.٠١٨	٠.١٩٥	٠.٢٠٧	٠.٠٠٣	٣.٠٢١	٠.١٠٠	٠.٢٨٤	٠.٣٠١	قيمة المسار	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٦٧٤	٠.٨٩٨	٠.٠٠٤	٠.٢٣٥	٠.٣١٤	***	٧.٠٥٤	٠.٠٨٣	٠.٤٣٩	٠.٥٨٥	الاندماج مع الأساتذة	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٦٨٠	٠.٨٩٨	٠.٠٠٤	٠.٢١١	٠.٢٧٨	***	٧.١٧٥	٠.٠٨٦	٠.٤٦٩	٠.٦١٩	الاندماج مع الأقران	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٦٣٩	٠.٧٧٢	٠.٠٠٤	٠.٢٥١	٠.٣٠٣	***	٥.٨٦٦	٠.٠٨٠	٠.٣٨٩	٠.٤٦٩	العلاقات	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٤١١	٠.٣٢٠	-	-	-	***	٨.٦٠٠	٠.٠٣٧	٠.٤١١	٠.٣٢٠	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٥	٠.١٩٥-	٠.١٦٧-	٠.٠٠٥	٠.١٩٥-	٠.١٦٧-	-	-	-	-	-	قيمة الجامعة	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٧٧-	٠.١٦١-	٠.٠٠٤	٠.١٧٧-	٠.١٦١-	-	-	-	-	-	القدرة على الاستمرار	الكمالية اللاكيفية
٠.٠١٧	٠.١٥١-	٠.١٢٣-	٠.٠١٧	٠.١٥١-	٠.١٢٣-	-	-	-	-	-	قيمة المسار	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٨٢-	٠.١٨٧-	٠.٠٠٤	٠.١٨٢-	٠.١٨٧-	-	-	-	-	-	الاندماج مع الأساتذة	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٦٣-	٠.١٦٦-	٠.٠٠٤	٠.١٦٣-	٠.١٦٦-	-	-	-	-	-	الاندماج مع الأقران	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٩٤-	٠.١٨٠-	٠.٠٠٤	٠.١٩٤-	٠.١٨٠-	-	-	-	-	-	العلاقات	الكمالية اللاكيفية
٠.٠٠٥	٠.٤٧٤-	٠.٥٢٢-	-	-	-	***	٧.١٧٣-	٠.٠٧٣	٠.٤٧٤-	٠.٥٢٢-	قيمة الجامعة	القلق الأكاديمي
٠.٠٠٤	٠.٤٣٤-	٠.٥٠٢-	-	-	-	***	٦.٤٣١-	٠.٠٧٨	٠.٤٣٠-	٠.٥٠٢-	القدرة على الاستمرار	القلق الأكاديمي
٠.٠١٨	٠.٣٦٨-	٠.٣٨٥-	-	-	-	***	٣.٩١٨-	٠.٠٩٨	٠.٣٦٨-	٠.٣٨٥-	قيمة المسار	القلق الأكاديمي
٠.٠٠٤	٠.٤٤٤-	٠.٥٨٣-	-	-	-	***	٧.١٢٧-	٠.٠٨٢	٠.٤٤٤-	٠.٥٨٣-	الاندماج مع الأساتذة	القلق الأكاديمي
٠.٠٠٤	٠.٣٩٧-	٠.٥١٨-	-	-	-	***	٦.٠٧٩-	٠.٠٨٥	٠.٣٩٧-	٠.٥١٨-	الاندماج مع الأقران	القلق الأكاديمي
٠.٠٠٤	٠.٤٧٢-	٠.٥٦٢-	-	-	-	***	٧.١٢٨-	٠.٠٧٩	٠.٤٧٢-	٠.٥٦٢-	العلاقات	القلق الأكاديمي

(١)، (٢) تم إيراد مستويات الدلالة المحسوبة بناء على الأوزان الاحتمالية المعيارية.

## اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: "تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، والقلق الأكاديمي كلٌّ على حدة تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". واختبر الباحث صحة الفرض السابق من خلال الشكل رقم (٤)، والجدول رقم (١١)، والجدول التالي المشتق منه والذي يحدد الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات المباشرة، ومستويات دلالتها، وذلك لتسهيل اختبار الفرض:

جدول (١٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات المباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية على أبعاد الاندماج الأكاديمي، ومستويات دلالتها

الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر				مسار التأثير		
مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	المعيارية	غير المعيارية	إلى	من
***	٥.٨٦٤	٠.٠٧٤	٠.٣٨٨	٠.٤٣٢	قيمة الجامعة	الكمالية التكيفية
***	٦.٣٩٢	٠.٠٧٩	٠.٤٢٨	٠.٥٠٦	القدرة على الاستمرار	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٣	٣.٠٢١	٠.١٠٠	٠.٢٨٤	٠.٣٠١	قيمة المسار	الكمالية التكيفية
***	٧.٠٥٤	٠.٠٨٣	٠.٤٣٩	٠.٥٨٥	الاندماج مع الأساتذة	الكمالية التكيفية
***	٧.١٧٥	٠.٠٨٦	٠.٤٦٩	٠.٦١٩	الاندماج مع الأقران	الكمالية التكيفية
***	٥.٨٦٦	٠.٠٨٠	٠.٣٨٩	٠.٤٦٩	العلاقات	الكمالية التكيفية
***	٧.١٧٣-	٠.٠٧٣	٠.٤٧٤-	٠.٥٢٢-	قيمة الجامعة	القلق الأكاديمي
***	٦.٤٣١-	٠.٠٧٨	٠.٤٣٠-	٠.٥٠٢-	القدرة على الاستمرار	القلق الأكاديمي
***	٣.٩١٨-	٠.٠٩٨	٠.٣٦٨-	٠.٣٨٥-	قيمة المسار	القلق الأكاديمي
***	٧.١٢٧-	٠.٠٨٢	٠.٤٤٤-	٠.٥٨٣-	الاندماج مع الأساتذة	القلق الأكاديمي
***	٦.٠٧٩-	٠.٠٨٥	٠.٣٩٧-	٠.٥١٨-	الاندماج مع الأقران	القلق الأكاديمي
***	٧.١٢٨-	٠.٠٧٩	٠.٤٧٢-	٠.٥٦٢-	العلاقات	القلق الأكاديمي

ويتبين من الشكل رقم (٤) لأفضل نموذج متطابق مع البيانات، ومن الجدول (١٢) ما يلي:

- وجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً للكمالية التكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب)، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للتأثيرات المباشرة بين (٠.٢٨٤)، (٠.٤٦٩)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٣.٠٢١)، (٧.١٧٥)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) فأقل، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الكمالية التكيفية، زاد الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده لدى طلبة الجامعة.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

- وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً للقلق الأكاديمي في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب)، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للتأثيرات المباشرة في تلك الأبعاد بين (-0.368)، (-0.474)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة لها بين (-3.918)، (-7.173)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يدل على التأثير المباشر للقلق الأكاديمي في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي فكلما زاد مستوى القلق الأكاديمي، قل الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده لدى طلبة الجامعة.

### اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". واختبر الباحث صحة الفرض السابق من خلال الشكل رقم (4)، والجدول رقم (11)، والجدول رقم (13) المشتق منه والذي يحدد الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات المباشرة، ومستويات دلالتها، وذلك لتسهيل اختبار الفرض:

### جدول (13) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات المباشرة لكل من الكمالية

#### التكيفية واللاتكيفية على القلق الأكاديمي، ومستويات دلالتها

الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر				مسار التأثير		
مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	المعيارية	غير المعيارية	إلى	من
***	11.101-	0.048	0.531-	0.538-	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
***	8.600	0.037	0.411	0.320	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية

ويتبين من الشكل رقم (4) لأفضل نموذج متطابق مع البيانات، ومن الجدول (13) ما يلي:

- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للكمالية التكيفية في القلق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة الوزن الانحداري المعياري للتأثير المباشر (-0.531)، وقيمة النسبة الحرجة (-11.101)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الكمالية التكيفية، قل مستوى القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للكمالية اللاتكيفية في القلق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة الوزن الانحداري المعياري للتأثير المباشر (0.411)، وقيمة النسبة الحرجة (8.600)،



وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الكمالية اللاتكيفية، زاد معها مستوى القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

### اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "تؤثر كل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة تأثيراً غير مباشر دالاً إحصائياً في الاندماج الأكاديمي عبر القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".  
 واستخدم الباحث طريقة إعادة المعاينة Bootstrapping لتقدير مستويات دلالة التأثيرات غير المباشرة (لبيان الدور الوسيط للقلق الأكاديمي في العلاقة السببية بين الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية مع أبعاد الاندماج الأكاديمي)؛ حيث إن برنامج AMOS لا يظهر مستويات الدلالة للتأثيرات غير المباشرة والتأثيرات الكلية كما هو الحال في التأثيرات المباشرة، والجداول التالي يوضح الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات غير المباشرة، ومستويات دلالتها:  
 جدول (١٤) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات غير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية على أبعاد الاندماج الأكاديمي، ومستويات دلالتها

الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر				مسار التأثير غير المباشر		
مستوى دلالتها	المعيارية	مستوى دلالتها	غير المعيارية	إلى (المتغير التابع/ المتأثر)	عبر (المتغير الوسيط)	من (المتغير المستقل/ المؤثر)
٠.٠٠٥	٠.٢٥٢	٠.٠٠٣	٠.٢٨١	قيمة الجامعة	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٢٢٨	٠.٠٠١	٠.٢٧٠	القدرة على الاستمرار	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠١٨	٠.١٩٥	٠.٠١٠	٠.٢٠٧	قيمة المسار	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٢٣٥	٠.٠٠٢	٠.٣١٤	الاندماج مع الأساتذة	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٢١١	٠.٠٠٢	٠.٢٧٨	الاندماج مع الأقران	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٤	٠.٢٥١	٠.٠٠١	٠.٣٠٣	العلاقات	القلق الأكاديمي	الكمالية التكيفية
٠.٠٠٥	٠.١٩٥-	٠.٠٠٢	٠.١٦٧-	قيمة الجامعة	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٧٧-	٠.٠٠٢	٠.١٦١-	القدرة على الاستمرار	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية
٠.٠١٧	٠.١٥١-	٠.٠١١	٠.١٢٣-	قيمة المسار	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٨٢-	٠.٠٠٢	٠.١٨٧-	الاندماج مع الأساتذة	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٦٣-	٠.٠٠٢	٠.١٦٦-	الاندماج مع الأقران	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية
٠.٠٠٤	٠.١٩٤-	٠.٠٠٢	٠.١٨٠-	العلاقات	القلق الأكاديمي	الكمالية اللاتكيفية

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

- وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) فأقل للكمالية التكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب)، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للتأثيرات غير المباشرة في هذه

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

الأبعاد الأربعة بين (٠.١٩٥)، (٠.٢٥٢)، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الكمالية التكيفية، قل القلق الأكاديمي ومن ثم زاد الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما يدل على الدور الوسيط للقلق الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية التكيفية وأبعاد الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده لدى طلبة الجامعة.

- وجود تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل للكمالية اللاتكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب)، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية للتأثيرات غير المباشرة في هذه الأبعاد الأربعة بين (-٠.١٥١)، (-٠.١٩٥)، وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى الكمالية اللاتكيفية، زاد القلق الأكاديمي ومن ثم انخفض الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده لدى طلبة الجامعة، كما يدل على الدور الوسيط للقلق الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي.

### مناقشة وتفسير النتائج:

**أولاً- فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية، والقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:**

أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً للكمالية التكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي، كما أشارت إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً لكل من الكمالية اللاتكيفية والقلق الأكاديمي في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي.

وبالنسبة للشق الخاص بتأثير الكمالية بشقيها على الاندماج الأكاديمي، حيث تؤثر الكمالية التكيفية تأثيراً موجباً (مباشراً وغير مباشر من خلال تقليل القلق الأكاديمي)، بينما تؤثر الكمالية اللاتكيفية تأثيراً سالباً (غير مباشر من خلال تأثيرها على زيادة مستوى القلق الأكاديمي)، ويفسر الباحث النتيجة السابقة في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري عن مفهوم الكمالية، حيث إنها ليست تكويناً أحادي البعد، ولكنها تكوين متعدد الأبعاد يتضمن مكونات إيجابية وأخرى سلبية، فالجانب الإيجابي منها يتضمن وضع الفرد الكمالى الإيجابي معايير عالية لأدائه، ولكنها في إطار إمكاناته، ورغم أنه يفضل الأعمال الصعبة، ولا يقبل إلا بالأداء المميز، وي بذل جهداً ربما أكثر من غيره في تحقيق النجاح والتميز في تلك الأعمال، إلا أنه مستبصر بذاته، وبإمكاناته، ويحدد الحد الأقصى من الأهداف الواقعية التي يمكن إنجازها، ويستمد شعوره بالسعادة من إنجازها، ونجاحه وليس من تقييم الآخرين له، وكل ما سبق من عوامل بل من لوازم النجاح، لذلك ترتبط الكمالية التكيفية بالإنجاز،

=(٤٢٢): الدجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١١٤ المجلد الثاني والثلاثون - يناير ٢٠٢٢ =

وزيادة مستوى الطموح، وغيرها من المتغيرات الإيجابية للشخصية، لذلك كان لهذا النمط من الكمالية تأثير إيجابي (مباشر وغير مباشر) على الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده ومستوياته حيث يكون الكمالي السوي قادرا على الاندماج في دراسته، ومواجهة ما يواجهه من صعوبات، متفاعل مع أساتذته ومع أقرانه، يدرك أهمية مسار دراسته، ويقيم المؤسسة التي ينتمي إليها تقييما إيجابيا، بينما يتضمن الجانب السلبي من الكمالية الذي يضع لنفسه معايير عالية، ولكنها غير واقعية، ويجاهد من أجل تحقيقها، ومهما أنجز من أعمال إلا أنه دائما يشعر بعدم الرضا، وعدم القناعة بجودتها، مهما كان مستوى هذا الجودة، كما أنه يميل إلى نقد الذات، والتردد، والانسحاب، والشعور بالفشل، وتدني تقدير الذات وكل ما سبق جعل لهذا النمط من الكمالية تأثيرا سلبيا مباشرا على الاندماج الأكاديمي بجميع جوانبه حيث سيميل الكمالي غير القادر على التكيف إلى الانسحاب، والانطواء، والخوف من الاندماج في أي أنشطة أكاديمية، والإحجام عن المشاركة مع أساتذته وزملائه، بل والهروب من أي موقف تشاركي، وهذا ينعكس بالتأكيد على نظرته لمسار تخصصه، وعدم تقديره للمؤسسة التي ينتمي إليها تقديرا إيجابيا، وكل ما سبق يزيد من القلق المتعلق بالجوانب الأكاديمية بما ينعكس سلبا على اندماج الطالب الأكاديمي، وهذا ما يفسر نتيجة التأثير غير المباشر الذي أسفرت عنه نتائج الدراسة من الكمالية اللاتكيفية على جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي للطالب الجمعي من خلال زيادة مستوى القلق الأكاديمي لديه.

ويمكن أن تفسر النتائج السابقة في ضوء الأدبيات المتعلقة بموضع الدراسة، حيث وضع (Hamachek, 1978) تصورا للكمالية باعتبارها مفهوما ثنائي البعد، فقد صنفها الكمالية إلى كمالية سوية، وكمالية غير سوية، وميز هاماتشيك بين كل من الجانبين، فالكمالية السوية يضع فيها الفرد لنفسه أهدافا واقعية تتناسب مع قدراته وإمكاناته، ولديه وعى بأساليب تحقيقها، ويشعر بالسعادة عند أداء الأعمال الصعبة، كما يشعر بالرضا عن أدائه ومستوى إنجازه وما حقق من أهداف؛ كما تتضمن الكمالية غير السوية، التي يميل فيها الفرد لتبني أهداف غير واقعية ومعايير عالية للأداء والتقييم، مما يجعله مدفوعا بالخوف من الفشل، وينظر إلى عمله دائما بأنه غير كامل وغير مرضٍ، فلا يشعر مطلقا بالرضا عن أدائه وإنجازاته. كما أشارت آمال باظة (١٩٩٦) إلى أن مفهوم الكمالية قد يرتبط بخصائص سلبية؛ كالشعور بالفشل والذنب والتردد وانخفاض تقدير الذات، وقد يرتبط بذلك حالات حادة كتعاطي الخمر والاكئاب وفقدان الشهية العصبي، ويرجع ذلك إلى تبني مستويات عالية من الرغبة في الكمال، مما يؤدي إلى استحالة تحقيقها. وبالعكس في الناحية السوية، حيث تكون مستويات الكمال المرغوبة واقعية وممكنة التحقق، مما تشكل معه هذه الكمالية مستويات أعلى للطموح ودافعية الإنجاز .

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت دراسة (Zhang, Gan & Cham, 2007) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين أبعاد الكمالية الإيجابية والاندماج لدى طلبة الجامعة، ودراسة (Shin, 2011) التي أثبتت أن الكمالية التكيفية تنبئ إيجابيا بكل من المشاعر الأكاديمية الإيجابية (الاندماج الوجداني)، والتنظيم الذاتي للسلوك (الاندماج السلوكي)، في حين تنبئ الكمالية غير التكيفية بالمشاعر الأكاديمية السلبية (الجانب السلبي للاندماج الوجداني)، وإعاقة الذات (الجانب السلبي للاندماج السلوكي)، ودراسة (Fandokht, Ahmadzade, Azizmohamadi & Amjadi, 2020) التي أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكمالية والاندماج الأكاديمي، وأن الكمالية تنبئ بالاندماج الأكاديمي، كما تتفق النتيجة السابقة مع الدراسات التي أظهرت الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية بشقيها وبعض المتغيرات المعرفية بما يعني أن هناك تأثيرا مباشرا من الكمالية التكيفية وغير التكيفية كمتغيرات مستقلة أو مؤثرة، على الاندماج الأكاديمي (كمتغير وسيط ينقل تأثير المتغير المستقل أو جزء منه إلى المتغير التابع، مثل دراسة (Seif & Rastgar, 2017) التي بينت الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية التكيفية وغير التكيفية والاحترق النفسي، ودراسة (Ljubin-Golub, Rijavec & Jurc̃ec, 2018) التي أوضحت أن الاندماج السلوكي والمعرفي توسطا العلاقة بين الكمالية التكيفية والتدفق الأكاديمي، وأن الاندماج الوجداني السلبي (القلق) توسط العلاقة بين الكمالية غير التكيفية والتدفق الأكاديمي.

أما بالنسبة للشق الخاص بالتأثير المباشر للقلق الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي تأثيرا مباشرا سالبا فيفسر الباحث هذه النتيجة بأن القلق عموما وخاصة إذا كان سمة في الشخصية يكون مصحوبا بمشاعر التوتر، والخوف، والعجز، وانخفاض الكفاءة، وبعض الأعراض الفسيولوجية، أما في المجال الأكاديمي فيرتبط القلق بخوف الطالب من عدم قدرته على إنجاز مهامه الدراسية الأكاديمية، وإنجاز المتطلبات كالاختبارات والواجبات، وشعوره بالعجز عن أدائها بالشكل المرضي، وعلى الرغم من أن القدر المناسب من القلق قد يكون حافزا على الإنجاز، إلا أن تلك المشاعر المرتبطة بالمستويات المرتفعة من القلق إذا تمكنت هذه من الطالب فإنها تسبب له الإحباط والتشاؤم والاحترق النفسي وعدم القدرة على التكيف والهروب والانسحاب مما يعيق اندماج الطالب مع بيئته الأكاديمية، وهذا ما أشار إليه (Martin, 2007) من أن القلق بشكل عام يعوق الاندماج الأكاديمي للطلاب. وأشار (Levine, 2008) إلى أن القلق الأكاديمي يتعارض مع الإنجاز والأداء المتعلق بالجوانب الدراسية والأكاديمية، وبالإضافة إلى العواقب الأكاديمية فإن القلق الأكاديمي كذلك يعيق التنمية الاجتماعية والنفسية لدى الأطفال والكبار، كما ينسب إليه العدائية والسلوك العدوانى لدى الطلاب، بل وأكد جيا وآخرين (Jia

(et al., 2021) أن القلق الأكاديمي عاملا خطرا في إحداث الإعاقة الذاتية للطلاب وزيادة التسويف الأكاديمي

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Schaufeli et al., 2002) التي أظهرت وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المقاييس الفرعية لكل من الاحتراق النفسي (كنتاج من نواتج القلق) والاندماج لدى طلبة الجامعة، ودراسة (González, Garrido, Castro & Rodríguez, 2015) التي كشفت عن أن القلق يسهم في التنبؤ بضعف الاندماج الأكاديمي، كما توسط الاندماج الأكاديمي الارتباط السلبي بين القلق والأداء، بما يعني تأثير القلق كمتغير مستقل على الاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط، ودراسة (Azadian, Bakhtiarpour, Makvandi, & Ahteshamzadeh, 2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة للقلق الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي، وأن القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الرقابة النفسية للوالدين والاندماج الأكاديمي.

**ثانيا- فيما يتعلق بالتأثير المباشر لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:**

أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيا للكمالية التكيفية في القلق الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا للكمالية اللاتكيفية في القلق الأكاديمي، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Yildirim, Gençtanirim, Yalcin, & Baydan, 2008) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار، والكمالية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الكمالية تسهم بشكل دال إحصائيا في تفسير التباين في قلق الاختبار، ودراسة (محمود، ٢٠١٠) والتي أظهرت وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين عوامل الكمالية والقلق الاجتماعي، كما كشفت عن إسهام بعض مكونات الكمالية في التنبؤ بالقلق الاجتماعي، ودراسة (Uz Bas, 2011) التي كشفت عن أن بعدي الحساسية للأخطاء والحاجة إلى الإعجاب من أبعاد الكمالية اللاتكيفية كانا مرتبطين بشكل كبير وإيجابي مع القلق، كما أن بعد الحساسية للأخطاء منبئ بالقلق، ودراسة (Eum & Rice, 2011) التي أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين القلق المعرفي للاختبار والكمالية اللاتكيفية، وأن الكمالية اللاتكيفية تسهم إسهاما دالا في التنبؤ بالقلق المعرفي، وأن أفراد العينة المرتفعين في القلق المعرفي للاختبار كانوا في الغالب من النساء اللاتي لديهن درجات مرتفعة من تجنب توجهات الهدف، والكمالية اللاتكيفية، ودراسة (Gnilka, Ashby & Noble, 2012) التي أظهرت أن هناك فروقا دالة إحصائيا في مستوى القلق بين الأفراد ذوي مستويات الكمالية المختلفة (الكمالية التكيفية- الكمالية اللاتكيفية- اللاكمالية)، حيث جاء أفراد العينة ذوي الكمالية التكيفية أقل في مستوى القلق، يليهم الذين ليس لديهم كمالية، ثم ذوو الكمالية اللاتكيفية أعلى مستويات من القلق. وأن عمليات مواجهة الضغوط

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

موضع الدراسة تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والقلق، بينما كانت نفس العمليات لا تتوسط العلاقة بين الكمالية التكيفية والقلق، ودراسة (Pirbaglou, Cribbie, Irvine, Radhu, Vora, & Ritvo, 2013) التي كشفت عن أن حساسية القلق والأفكار التلقائية السلبية تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين المعتقدات الكمالية وأعراض الاكتئاب والقلق أي أن هناك تأثيرا غير مباشر من المعتقدات الكمالية في القلق، ودراسة (Ghorbandordinejad & Nasab, 2013) التي أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكمالية وقلق اللغة الأجنبية، حيث كان الأفراد ذوي الكمالية اللاتكيفية أكثر قلقا من غير الكمالين وذوي الكمالية التكيفية، ودراسة (Milena Raspopovic, 2015) وجود علاقة موجبة دالة بين الكمالية والقلق، وجاءت معاملات الارتباط أعلى بين القلق والجوانب السلبية للكمالية، ودراسة (عريشي، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار والكمالية، ودراسة (دعاء مجاور، ٢٠١٧) حيث أسفرت عن وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الكمالية العصابية والقلق الاجتماعي، وإسهام القلق الاجتماعي في التنبؤ بالكمالية العصابية، ودراسة (Chambers & Marshall, 2017) التي أظهرت أن القلق متغير وسيط (كامل) في العلاقة بين الكمالية واضطرابات الأداء بما يعني التأثير المباشر للكمالية (كمتغير مستقل) على القلق (كمتغير وسيط كامل)، ودراسة (بدوية رضوان، ٢٠١٨) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمة قلق المنافسة الرياضية وفقا لمستويات الكمالية لصالح الكمالية اللاتوافقية، وعن إمكانية التنبؤ بسمة قلق المنافسة الرياضية من خلال ثلاثة أبعاد للكمالية (النقد السلبي للذات - التدقيق الزائد في الأداء - الاهتمام الزائد بالأخطاء)، ودراسة (نوبيات دور ومهريّة الأسود، ٢٠١٨) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية والقلق الاجتماعي، ووجود قدرة تنبؤية للكمالية بظهور القلق الاجتماعي، ودراسة (أماني الحاروني، ٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين الكمالية اللاسوية والقلق والاكتئاب لدى المراهقين المتفوقين دراسيا، ودراسة (Baytemir, 2019) التي أظهرت وجود علاقات دالة بين كل من الكمالية الموجبة والكمالية السلبية وقلق الامتحان لدى الآباء، ولكن الكمالية الموجبة لا تسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بمستوى قلق الامتحان، بينما الكمالية السلبية تسهم في التنبؤ بقلق الامتحان لدى الآباء.

**ثالثا-** فيما يتعلق بالتأثيرات غير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية، والكمالية اللاتكيفية، كلٌّ على حدة في أبعاد الاندماج الأكاديمي عبر القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والدور الوسيط للقلق الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية مع أبعاد الاندماج الأكاديمي:

كشفت النتائج عن وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل للكمالية التكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة

إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل للكمالية اللاتكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي، بما يدل على الدور الوسيط للقلق الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية وجميع أبعاد الاندماج الأكاديمي.

ويفسر الباحث النتائج غير المباشرة لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية على أبعاد الاندماج الأكاديمي حيث أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة ودالة إحصائيا للكمالية التكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب) من خلال القلق الأكاديمي، كما أظهرت وجود تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائيا للكمالية اللاتكيفية في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي (قيمة الجامعة- تصور القدرة على الاستمرار- قيمة المسار الجامعي- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع الأقران في الجامعة- العلاقات بين الجامعة وشبكة المقربين بالطالب) من خلال القلق الأكاديمي، بأن الكمالية الكيفية بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على أبعاد الاندماج الأكاديمي فإنها تؤثر تأثيرا غير مباشر من خلال تقليلها للقلق الأكاديمي لدى الأفراد، حيث إن الفرد الذي لديه كمالية تكيفية يظهر مستويات مرتفعة من الأداء إذا لم يكونوا قلقين بشأن الأخطاء وتقييم الآخرين لهم، حيث يركزون على تحقيق معايير عالية من الأداء، وبالتالي تكون الكمالية لديهم صحية، وتساعدهم على التخلص من المشاعر السلبية المرتبطة بالقلق الأكاديمي، وهذا ما يمكنهم من الاندماج بسهولة في الحياة الأكاديمية بمختلف جوانبها، ويزيد من اندماجهم الأكاديمي سواء على مستوى تقدير المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها أو المسار الذي يتخصصون فيه، أو على مستوى علاقاتهم مع أساتذتهم وزملائهم، ورغبتهم في الاستمرار في دراستهم ومساهمهم الأكاديمي، وهذا ما يتفق مع ما سبق طرحه في الإطار النظري للدراسة حيث قدم (Stoerber & Otto, 2006) العديد من الأدلة على أن السعي وراء الكمال مرتبط بخصائص إيجابية للفرد. وأن أصحاب الكمالية الصحية يظهرون مستويات أعلى من الخصائص الإيجابية مقارنةً بأصحاب الكمالية غير الصحية وغير الكماليين، كما أن الكمالية الموجهة للذات Self-oriented Perfectionism إيجابية إذا لم يكن الكماليون قلقين بشكل مفرط بشأن الأخطاء والتقييمات السلبية من قبل الآخرين. كما كشفت دراسة (Frost et al., 1990) عن ارتباط عدة مقاييس فرعية للكمالية بتحقيق الإنجاز الإيجابي وعادات العمل الإيجابية.

أما الكمالية اللاتكيفية فهي تقوم بدور عكسي تماما لما سبق؛ فهي في سعيها لتحقيق معايير عالية في الأداء بشكل مفرط لا يمكن تحقيقه تؤدي إلى وقوع الفرد الكمالي ضحية لمشاعر سلبية متنوعة من الشعور بالقلق بشأن الأداء، والإحباط، والخوف من الشعور بالفشل بما يزيد من شعور

## === النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج. ===

الكمالي اللاتكيفي بالقلق تجاه قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية والقدرة على تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز، ولا يشعرون بالرضا عن أدائهم الأكاديمي مهما كان مستواه، وهذا بدوره يجعلهم غير قادرين على الإنجاز والاندماج الأكاديمي، بل والتسرب من الجامعة، وهذا ما يتفق أيضا مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات المتعلقة بالكمالية اللاتكيفية حيث أكدوا على ارتباطها بالعديد من الجوانب السلبية مثل مشاعر الفشل، والشعور بالذنب، والتردد، والتسويق، والشعور بالخزي، وتدني احترام الذات، بالإضافة إلى أشكال أكثر خطورة في علم النفس المرضي مثل إدمان الكحول وفقدان الشهية العصبي والاكئاب واضطرابات الشخصية (Burns, 1980; Pacht, 1984; Solomon & Rothblum, 1984; Sorotzkin, 1985).

### توصيات الدراسة:

١. تقديم دورات إرشادية لطلبة الجامعة للتوعية بخطورة السلوك الكمالي اللاتكيفي على اندماجهم الأكاديمي.
٢. الاهتمام بدمج الطلبة في البيئة الجامعية من خلال الأنشطة الطلابية، لما في ذلك من مردود إيجابي على جميع نواتج العملية التعليمية.
٣. تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعة لأهميته في توفير المناخ الإيجابي في البيئة الجامعية وتعزيز الاندماج الأكاديمي لديهم.
٤. توعية الأسر بخطورة السلوك الكمالي اللاتكيفي، وأثره السلبي في النجاح الأكاديمي لأبنائهم، وصحتهم النفسية.

### بحوث مقترحة:

١. فاعلية برنامج إرشادي في خفض القلق الأكاديمي وأثره في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٢. فاعلية برنامج إرشادي في خفض الكمالية اللاتكيفية وأثره في خفض القلق الأكاديمي، وتحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٣. دراسة العلاقة بين إعاقة الذات والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٤. دراسة العلاقة بين الكمالية اللاتكيفية والاحترق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٥. دراسة العلاقة بين الكمالية التكيفية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.



## قائمة المراجع:

### أولا- المراجع العربية:

أرنوط، بشرى إسماعيل (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٢، ٢٣-٩٧.

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

باطة، آمال عبد السميع (١٩٩٩). النموذج السلوكي للنمط ( أ ) وعلاقته بخصائص التفكير الكمالى لدى طلاب وطالبات كلية التربية المتفوقين دراسيا والعادين: "دراسة سيكومترية كLINIكية". *المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية - جامعة طنطا: دور كليات التربية في مواجهة المشكلات التربوية والسلوكية*، ١، ١-٦٨.

جابر، جابر عبد الحميد؛ كفاي، علاء الدين (١٩٩٣). *معجم علم النفس والطب النفسي (إنجليزي-عربي)*، ج٦، القاهرة: دار النهضة العربية.

الهاروني، أماني (٢٠١٩). الكمالية اللاسوية وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين المتفوقين دراسيا. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٢٥، ٨٥٤-٨٨٢.

دسوقي، كمال (١٩٨٩). *نخيرة علوم النفس*، مجلد ٢، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

رضوان، بدوية (٢٠١٨). سمة قلق المنافسة الرياضية وعلاقتها بالكمالية والتحمل النفسي لدى الرياضيين: دراسة فارقة تنبؤية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٢ (٤)، ١٠٤-٢١٥.

شبيب، أحمد محمد؛ البلوشية، عائشة بنت حسين. (٢٠١٧). دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية. *مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا*، (٣٠)، ١٣-٤٠.

طه، فرج عبد القادر؛ قنديل، شاكر عطية؛ محمد، حسين عبد القادر؛ وعبد الفتاح، مصطفى كامل، (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، مراجعة: فرج عبد القادر طه، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

## النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

- عبد العزيز، أسماء فتحي (٢٠١٥). العمليات الأسرية وعلاقتها بالكمالية التكيفية واللاتكيفية لدى الطلاب الجامعيين الموهوبين، *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢٥(٣)، ٥٧-٩٩.
- عريشي، صديق أحمد (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٨(١)، ٨١-١١٩.
- قدور، نوبيات؛ والأسود، مهريّة (٢٠١٨). الكمالية كمنبئ بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ٤٠، ٢٠٢-٢١٧.
- مجاور، دعاء (٢٠١٧). علاقة القلق الاجتماعي وتقدير الذات بالكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٧(٣)، ١٨٥-٢٢٥.
- محمد، محمد إبراهيم (٢٠١٤). مقياس الكمال النسبي المعدل: البنية والثبات وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية - جامعة المنيا*، ٢٧(١)، ٩٥-١٣٦.
- محمود، عبد الله (٢٠١٠). الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٢(٧٢)، ٣-٥٥.
- هنداوي، إحسان نصر. (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك (الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٧)، ١-٣٤.

## ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Abdullatif, Q. A., & Spielberger, C. D. (2011). First report on the Arabic State Trait Anxiety Inventory (STAI): Methodological, cultural, and linguistic considerations. *Psychology Journal*, 8(2), 50-60.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.
- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ahteshamzadeh, P. (2019). Considering the Mediating Role of Academic Achievement Anxiety in Relationship between parental psychological control and

- academic engagement in Applicants for university entry. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 10(40), 113-132.
- Baytemir, K. (2019). Perfectionism, Irrational Beliefs, Need for Social Approval and Gender as Predictors of Parent Exam Anxiety. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 161-178.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: New American Library.
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019, February). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 11). Frontiers.
- Christenson, S., Reschly, A., Appleton, J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In P. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1099-1120). Washington D. C: National Association of School Psychologists.
- Clarke, J., & DiMartino, J. (2004). A personal prescription for engagement. *Principal Leadership*, 4(8), 19-23.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult Bi-and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684.
- Dobson, C. (2012). Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school. *Unpublished master's thesis. Northern Michigan University, USA*.
- Eum, K., & Rice, K.G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, stress, and coping*, 24 2, 167-78.
- Fandokht, O., Ahmadzade, M., Azizmohamadi, S., & Amjadi, M. (2020). The Role of Social Support and Perfectionism in Nursing and Midwifery Students' Academic Engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(3), 260-266.
- Freda, M., Raffaele, D., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2021). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02189-2>.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C.M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), 449-468.
- Ghorbandordinejad, F., & Nasab, A.H. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14, 603-614.
- Gnilka, P. B.; Ashby, J. S.; Noble, C. M. (2012). Multidimensional Perfectionism and Anxiety: Differences Among Individuals with Perfectionism and Tests of a Coping-Mediation Model. *Journal of Counseling and Development*, 90 (4), 427- 436.
- González, A., Garrido, J. M. F., Castro, Y. R., & Rodríguez, M. V. C. (2015). Class Anxiety in Secondary Education: Exploring Structural Relations with Perceived Control, Engagement, Disaffection, and Performance. *Spanish Journal of Psychology*, 18(e68), 1-10.
- Gottschalg, O., & Zollo, M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. *Academy of management review*, 32(2), 418-437.
- Graffigna, G., Barello, S., Bonanomi, A., & Lozza, E. (2015). Measuring patient engagement: Development and psychometric properties of the patient health engagement (PHE) scale. *Frontiers in Psychology*, 6, 274.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60 3, 456-70.
- Jia, J., Wang, L. L., Xu, J. B., Lin, X. H., Zhang, B., & Jiang, Q. (2021). Self-Handicapping in Chinese Medical Students During the COVID-19 Pandemic: The Role of Academic Anxiety, Procrastination and Hardiness. *Frontiers in psychology*, 12, 74182.

- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, D. T., & Spielberger, C. D. (1968). The effects of relaxation training and the passage of time on measures of state-and trait-anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 20-23.
- Jolley, M. T., & Spielberger, C. D. (1973). The effects of locus of control and anxiety on verbal conditioning 1. *Journal of Personality*, 41(3), 443-456.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F., Hatzichristou, C., Cefai, C., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019- 1024.
- Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. *Educational studies*, 44(1), 62-76.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 99-107.
- Marsh, H. W., & Balla, J. R. Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269.
- Martin, A. J., Anderson, J., Bobis, J., Way, J., and Vellar, R. (2012). Switching on and switching off in mathematics: an ecological study of future intent and disengagement among middle school students. *J. Educ. Psychol.* 104, 1–18.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 360- 390.

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج

- Pirbaglou, M., Cribbie, R.A., Irvine, J., Radhu, N., Vora, K., & Ritvo, P. (2013). Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity. *Journal of American college health*, 61 (8), 477-83.
- Raspopovic, Milena (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. *Sanamed*, 10 (3), pp: 199-203.
- Reichert, M., & Kuriloff, P. (2004). Boys' Selves: Identity and Anxiety in the Looking Glass of School Life. *Teachers College Record*, 106(3), 544-573.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement at the workplace. In M. C. W. Peeters, J. de Jonge, & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 293–320). John Wiley & Sons, Ltd.
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Seif, M. H., Rastgar, A., & Ershaddi, R. (2017). The Relationship between perfectionism with burnout through academic engagement. *Research in Medical Education*, 9(2), 34-43.
- Sharma, S., & Shakir, M. (2019). A Study of Academic Anxiety of Senior Secondary School Students in Relation to Locale and Type of

- School. *Research and Reflections on Education* 17(4), 01-09. DOI: 10.13140/RG.2.2.35160.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 131-142.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34(3), 130-145.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sorotzkin, B. (1985). The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? *Psychotherapy*, 22, 564--571.
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anxiety inventory. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-1.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319.
- Uz Baş, Asli. (2011). Dimensions of Perfectionism in Elementary School-Aged Children: Associations with Anxiety, Life Satisfaction, and Academic Achievement. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*. Vol. 36, No162, 261-272.
- Yildirim, Ibrahim & Gençtanirim, Dilek & Yalcin, Ilhan & Baydan, Yaprak. (2008). Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*. 34, 287- 296.
- Yurtseven, N., & Akpur, U. (2018). Perfectionism, Anxiety and Procrastination as Predictors of EFL Academic Achievement: A Mixed Methods Study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 96-115.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج.

**The structural model of the causal relationships between Adaptive and Maladaptive Perfectionism, Academic Anxiety, and Academic Engagement among university students**

**Dr. Emad El-din Mohmed Elsokkary**

**Assistant Professor of Psychology, College of Social Sciences,  
Imam Muhammad bin Saud Islamic University**

**Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education,  
Menoufia University**

**Abstract:**

This study aimed to verify the structural model of the causal relationships between Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, Academic Anxiety and Academic Engagement among university students. The final sample consisted of (360) male and female students from the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years of the Faculty of Arts; Helwan University. The researcher applied The Revised Almost Perfect Scale prepared by (Slaney et al., 1996) translated by Muhammad Ibrahim Muhammad (2014); Academic Anxiety Scale prepared by (Cassady et al., 2019), translated and validated by the researcher; and Academic Engagement Scale for University Students (SAES) prepared by (Freda et al., 2021), translated and validated by the researcher.

By Using Amos 26, the results indicated that there is a causal model that explains the direct and indirect relationships between Adaptive and Maladaptive Perfectionism, Academic Anxiety, and Academic Engagement among university students. In Addition, the results showed that there are significant direct and indirect effects of Adaptive Perfectionism in Academic Engagement, significant direct effects of both Adaptive and Maladaptive Perfectionism in Academic Anxiety, and significant direct effects of Academic Anxiety in Academic Engagement. Finally, Academic Anxiety mediated the relationship between Adaptive Perfectionism and Academic Engagement.

**Keywords:** Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, Academic Anxiety, Academic Engagement, Structural Model, Causal Relationships.