Buḥūth Online
مجلة محكمة تصدر إلكترونيا

وحدة النشر العلمي

بحوث

مجلة علمية محكمة

العلوم الإنسانية والإجتماعية

العدد 10 أكتوبر 2021-الجزء 1

ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)

رئيس التحرير
أ.د/ أميرة أحمد يوسف
أستاذ النحو والصرف-قسم اللغة العربية
عميد كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير
أ.د/ حنان محمد الشاعر
أستاذ تكنولوجيا التعليم-قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات
وكيل كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير
د. أسماء كمال عبدالوهاب عابدين
مدرس علم النفس
كلية البنات جامعة عين شمس

مسئول الرفع الإلكتروني:
م.م/ نجوى عزام أحمد فهمي
مدرس مساعد تكنولوجيا التعليم

سكرتارية التحرير:
م.م/ علياء حجازي
مدرس مساعد علم الإجتماع

مسئول التنسيق:
م/ دعاء فرج غريب عبد الباقي
معيدة تكنولوجيا التعليم

مجلة "بحوث" دورية علمية محكمة، تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس حيث تعنى بنشر الإنتاج العلمي المتميز للباحثين.

مجالات النشر: اللغات وآدابها (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – اللغة الفرنسية-اللغة الألمانية-اللغات الشرقية) العلوم الاجتماعية والإنسانية (علم الاجتماع – علم النفس – الفلسفة – التاريخ – الجغرافيا).
العلوم التربوية (أصول التربية – المناهج وطرق التدريس-علم النفس التعليمي – تكنولوجيا التعليم –تربية الطفل)

التواصل عبر الإيميل الرسمي للمجلة:
buhuth.journals@women.asu.edu.eg

يتم استقبال الأبحاث الجديدة عبر الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://buhuth.journals.ekb.eg/

- ❖ حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.
- ❖ حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات الأدبية.

تم فهرسة المجلة وتصنيفها في:
دار المنظومة– شمعة

النزعة الكمالية وقلق الامتحان لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في دولة الكويت
(دراسة مقارنة)

رقية سالم العبهول
باحث دكتوراه - قسم علم النفس
كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
r.alabhoul@gmail.com
أ.د/ حمدي ياسين
كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
Hamdy.mohamedyassin@women.asu.edu.eg

المستخلص:
هدف البحث الكشف عن الفروق بين النزعة الكمالية وقلق الامتحان لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في دولة الكويت، وتكونت العينة من (60) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و(43) طالب وطالبة من الموهوبين الملتحقين بأكاديمية الموهبة المشتركة التابعة لمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في دولة الكويت، وطبق عليهم مقياسين أحدهما لتشخيص النزعة الكمالية والأخر لقياس قلق الاختبار من إعداد الباحثان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بصدد مقياس النزعة الكمالية في إتجاه التلاميذ الموهوبين، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بصدد مقياس قلق الامتحان في اتجاه التلاميذ الموهوبين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع بصدد النزعة الكمالية ومكوناتها، وعدم وجود فروق لأثر النوع على مقياس قلق الامتحان ومكوناته عداً المكون الانفعالي، وكانت الفروق في اتجاه الإناث، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الامتحان والنزعة الكمالية.

الكلمات الدالة: النزعة الكمالية، قلق الامتحان، الطلاب الموهوبين.

مقدمة

تعد دراسة الطلاب الموهوبين وسلوكياتهم المرافقة لتميزهم من الأولويات التي تساعدنا لتقديم أفضل الخدمات التي من شأنها أن ترفع مستوى الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم لهم لدرجتها القصوى، والتمتع بصحة نفسية واجتماعية وجسدية سليمة.

وقد يواجه الطلاب الموهوبين نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلاب الذين ينتمون إلى نفس مراحلهم العمرية، إلا أن الموهوبين ٌيتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، وهذا ما أكد عليه سليمان (2001) أن الموهوبين يتسمون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في التفوق، مع درجة عالية من الدافعية للإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللياقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف، بينما يرى (Reis المذكور في الأحمد (2005)، أنه لدى الموهوبين من السمات والخصائص ما يعرضهم للمجازفة أو يوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الأخرين، ومن بين هذه الخصائص: الحساسية الزائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية والرغبة في الأداء المثالي المتقن للطلاب الموهوبين تدفعهم لوضع أهداف ذات مستوى عالٍ من الأداء، قد تفوق قدراتهم، مما يجعلهم في سعي مستمر من الكفاح الجاد من أجل تحقيق ذلك المستوى من الأداء الذي وضعوه لأنفسهم للوصول للكمال المنشود (Bangel, 2010;) والذي قد يؤثر على تكيفهم في حياتهم بشكل سلبي، فيجدون صعوبة في الشعور بالراحة، أو التمتع بإنجازاتهم، لكونهم مغمورين بعدم الرضا عن أدائهم على الرغم من جودتهم وإتقانهم مقارنة بأقرانهم.

ولعل البحث عن التميز المتقن من بعض الطلاب الموهوبين قد يصيبهم بالإرهاق في مدارسهم، وفي حياتهم الأسرية، وذلك جراء التطلع لذلك النوع من الكمالية، وقد يبدو عليهم القلق والإحباط، وتجنب الحديث عن مشاعرهم؛ لعدم معرفتهم بحالتهم الانفعالية التي يمرون بها، وقد يقود ذلك لحالة من الاضطراب النفسي والسلوكي (Moon et al., 2009)، مما يستدعي تسليط الضوء على هذا الجانب من الخصائص السلبية لدى عينات من الطلاب الموهوبين من المرحلة المتوسطة، حرصا على صحتهم النفسية والجسدية، وحفاظاً على استمرار إنجازهم، وتفوقهم العلمي.

وقد أظهرت بعض الدراسات أن الكمالية اللاتكيفية ترتبط بالقلق الزائد، وعلى النقيض فإن الكمالية التكيفية ترتبط بالقلق المنخفض (Stober & Joormann, 2001; Eum & Hashemi, 2012) علاوة على ذلك فإن الأفراد الذين يتميزون بالقلق المرتفع يسوفون بشكل متكرر ولديهم ميول كمالية أكثر من الافراد الذين يتميزون بالقلق المنخفض (Milgram & Toubiana, 1999; Stober & Joormann, 2001). وفي سياق مماثل أشار بعض الباحثين الى أن الطلاب ذوي الكمالية التكيفية يعبرون عن مستويات منخفضة من قلق الاختبار، كدراسة بيلنج وآخرون (Bieling, et al., 2003) والتي أشارت نتائجها الى أن الكمالية التكيفية ترتبط إيجابياً مع الأداء الجيد في الاختبار. وتوجد بعض الأدلة التجريبية التي تشير الى أن الطلاب الذين يعبرون عن مستويات مرتفعة من القلق أو الخوف من الفشل في مهمة ما يظهرون ميلاً مرتفعاً نحو الكمالية (Walsh & Ugumba- Agwunobi, 2002;

(Eum & Rice, 2011; Chang, 2014) ومن هذه الدراسات يمكن أن نتوقع وجود علاقات موجبة بين الكمالية وقلق الاختبار.

ولقد نادت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2008) بدراسة الكمالية، والتعرف على طبيعتها للطلاب الموهوبين، وحث الباحثين والعاملين من مشرفين واستشاريين ومعالجين نفسيين ومعلمين وإداريين بالالتفات لهذا الجانب من خصائص الطلاب الموهوبين، وخاصة في فترة المراهقة (Peterson, 2008; Silverman, 2004).

وهذا الاهتمام الواسع بالكمالية وأبعادها، أدى لدراستها في العديد من المجتمعات الغربية والأسيوية (Kornblum & Ainley,2005 ; Chan, 2010) مما دفع الباحثان لتسليط الضوء على خصائص الموهوبين دراسياً من خلال تناول العلاقة بين الكمالية وقلق الامتحان لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة ومقارنتهم بالطلاب غير العاديين في المرحلة المتوسطة كذلك.

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم لا يقتصر على الجانب المعرفي، من إعداد للبرامج التعليمية، والمناهج الدراسية المتعمقة، وصقل المواهب، وتفعيل طرق التدريس الحديثة، وإنما يستوجب الأمر اهتماماً أبعد من ذلك، من حيث التعرف على العقبات التي قد تحد من استفادتهم القصوى من الخدمات والبرامج التعليمية وطرق التدريس المقدمة لهم.

ولقد تناولت العديد من الدراسات الآثار التعليمية والنفسية للكمالية على الطلاب، وخاصة الموهوبين (Neumeister & Finchm, 2006) وقد أحتل هذا الموضوع موضع الصدارة من حيث الطرح والنقاش لكون الكمالية إحدى الخصائص المرتبطة بالطلاب الموهوبون عقليا، حيث تظهر عليهم أعراض الكمالية العصابية، ويتعرضون لمشاكل نفسية أكثر وذلك مقارنة بزملائهم من الطلاب العادين (Flett & Hewitt, 2002; Locicero & Ashby, 2000) مما يستدعي دراستها، والتعرف على آثارها والوقاية منها.

وكشفت بعض الدراسات النفسية الاكلينيكية أن مظاهر الكمالية تم ملاحظتها في العيادات النفسية، حيث إن الأفراد الكماليين كثيراً ما يتعرضون لاضطرابات نفسية كالقلق والإكتئاب (Brown & Beck, 2002).

كما أوضحت الأبحاث التي تناولت عينات من المتفوقين دراسيا أن الكمالية باختلاف أبعادها لم تتضح نتائجها بصورة واحدة في تلك الدراسات، وليست مقتصرة بأبعادها غير الطبيعية على الطلاب الموهوبين (Stoeber & Rambow, 2007) وإنما قد ترافق الطلاب العاديين في تحصيلهم الدراسي، ولا يقتصر التعامل معها كخاصية للطلاب المتفوقين دراسياً. فالعلاقة بين الكمالية غير الطبيعية والتفوق الدراسي ليست قوية (Pyryt, 2007).

كما أكدت دراسات أخرى أن الموهوبين يتميزون بخصائص تكيف، فهم لا يُعانون من جوانب أبعاد الكمالية غير الصحية، بل هم يعتبرون أكثر تكيفاً في المدرسة وفي محيط الأسرة (Hawkins; Watt & Sinclair, 2001) ويرفضون التعامل مع الكمالية على أنها ذات مظاهر سلبية لدى الموهوبين، أو باعتبارها خاصية ترتبط بهم. وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة بالأسئلة الآتية:

1- ما مدى الإختلاف بين التلاميذ الموهوبين عن العاديين في النزعة الكمالية؟

2- ما مدى الإختلاف بين التلاميذ الموهوبين عن العاديين في قلق الامتحان؟
3- ما مدى الإختلاف بين النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في النزعة الكمالية؟
4- ما مدى الإختلاف بين النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في قلق الامتحان؟

أهداف البحث: وتصاغ إجرائياً كالآتي:

1- الكشف عن الفروق في درجات النزعة الكمالية بين التلاميذ الموهوبين والعاديين.
2- الكشف عن الفروق في درجات قلق الامتحان بين التلاميذ الموهوبين والعاديين.
3- التعرف على الفروق في درجات النزعة الكمالية بين النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).
4- التعرف على الفروق في درجات قلق الامتحان بين النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

أهمية البحث: ونتناولها فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

1- يعد هذا البحث إضافة علمية للتراث الثقافي الكويتي في مجال رعاية الموهوبين، ودراسة خصائصهم، في ضوء بعض المتغيرات.
2- يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الشريحة العمرية والفئة المستهدفة في البحث وهي فئة الموهوبين، لما لها من دور مهم في توجيه المزيد من الاهتمام لدراسة المتغيرات النفسية لديهم مثل متغير الكمالية وقلق الامتحان.
3- قد تسهم نتائج البحث في لفت انتباه المسؤولين عن العملية التعليمية لوجود تأثير سلبي للمبالغة في النزعة الكمالية على حياة الطلاب الدراسية، ومن ثم ضرورة السعي لتنفيذ برامج ارشادية ومعرفية وسلوكية للتخفيف من هذا التأثير السلبي.
4- قد تفيد نتائج البحث في تشجيع الباحثين على اجراء بحوث تهدف إلى إعداد برامج للتخفيف من التأثيرات السلبية لكل من قلق الإمتحان والكمالية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتضمن ما يلي:

1- يمكن الاستفادة من هذا البحث لوضع برامج ارشادية ووقائية وعلاجية، للحد من أثار النزعة الكمالية السلبية وخاصة على الطلاب الموهوبين.
2- تعد دراسة الكمالية وقلق الامتحان من الموضوعات ذات التطبيقات التربوية المهمة التي تساعد الطالب في تحقيق أقصى استفادة من قدراته وإمكانياته في أدائه الأكاديمي.
3- توجيه الآباء والمربين والمعلمين إلى معرفة خصائص الشخص ذو النزعة الكمالية وكيفية التعامل معها.

مصطلحات البحث إجرائياً: يتضمن البحث عدد من المصطلحات نصوغ تعريفها إجرائياً كما يلي:

(1) الكمالية (Perfectionism):

في ضوء تحليل التعريفات السابقة لكل من شولر (Schuler, 1999, 32) و(Broman, 2002)، و(Hill, 2004)، والزغاليل (2008)، و(Egan, 2014) وتحليل نتائج النظريات والدراسات، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدة مفردات تم الإبقاء على تلك التي حظيت بتكرار عالي وهي (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) وهي تمثل مكونات المقياس المستخدم في هذه الدراسة

وكذلك التعريف الإجرائي، ومن ثم يصاغ التعريف الإجرائي بأنه استجابة الطالب لمثيرات (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) وينعكس ذلك في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

(2) قلق الامتحان (Exam anxiety): وتعريفه الإجرائي

في ضوء تحليل التعريفات السابقة لكل من عبد الخالق (1990)، والكحيمي (2007) وسايحي (2012)، و(Wendy, 2002) وكذلك النظريات ونتائج الدراسات، وقد أسفر ذلك عن عدة مفردات تم الإبقاء على تلك التي حظيت بشيوع عالي، وهي (البعد الإنفعالي – المعرفي – الاجتماعي - الجسمي) وهي تمثل مكونات المقياس المستخدم في هذه الدراسة وكذلك التعريف الإجرائي، ويصوغه كالتالي (استجابة الطالب لمثيرات (الإنفعالية – المعرفية – الاجتماعية - الجسمية) وينمثل ذلك في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

(3) **الموهوبون (Gifted):** في ضوء التعريفات السابقة والنظريات يمكن تحديد التعريف الإجرائي للموهوب بأنه (الطالب الذي يمتلك استعدادات وقدرات فارقة عن بقية أقرانه في مجالات الحياة عموماً، والمجالات الأكاديمية خصوصاً، ويحتاجون رعاية خاصة، وهم الفئة التي أختيرت وفقاً للمعايير التي تم تحديدها في مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في دولة الكويت.

محددات الدراسة: وهي تلك المعايير التي يتم تقييم هذه الدراسة في ضوئها، وهي ما يلي:

أ- **المشاركون في الدراسة**: تكونت عينة الدراسة من (103) وتتضمن طلاب عاديين وموهوبين من الملتحقين بأكاديمية الموهبة المشتركة التابعة لمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع بدولة الكويت للمرحلة المتوسطة وقد أختيرت بطريقة قصدية.

ب- أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياسين من إعداد الباحثين أحدهما لقياس النزعة الكمالية، والأخر لقياس قلق الإمتحان.

ج- المنهج المستخدم: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن.

د- الإطار الزماني الذي تم إجراء البحث فيه: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020 - 2021).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: النزعة الكمالية: Perfectionism

تعد الثمانينات من القرن العشرين هي بداية الاهتمام بدراسة الكمالية، حيث نظر إليها على أنها مكون ضروري وحيوي لمستوى الطموح والدافع للإنجاز والأداء والاتقان (الزغاليل، 2008).

وبمراجعة نظريات الشخصية، فان الكمالية هي أحد العوامل الستة عشر للشخصية لكاتل، اذ أن الأشخاص الكماليين 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 الى عامل العصابية. كذلك تعد النرجسية أحد أشكال الكمالية، فالنرجسيون قد يكونوا شبه كماليون وإن لم يصل النرجسي للكمال ولفت الانتباه قد يشعر

بالخزي والقلق والغضب والذنب وذلك ظنا منه أنه سيفقد حب وإعجاب الأخرين إذا لم يكن شخصاً مثالياً، كذلك تُعد الكمالية أحد سمات اضطراب الشخصية الوسواسية (أرنوط، 2015).

وبالتركيز على الكمالية من الناحية السلبية فهي عبارة عن الميل نحو وضع معايير عالية بشكل مفرط، مع وجود أدلة على القصور والاضطراب، مثال ذلك المرأة التي تناضل لأن تكون أم مثالية وزوجة مثالية، وكذلك موظفة مثالية، فإنها تحاول ذلك على حساب صحتها الانفعالية والجسمية (Egan et al., 2014).

والكمالية تؤدي الى مجموعة واسعة من الاضطرابات مثل اضطراب القلق، اضطراب الأكل، الاكتئاب وغيرها من الاضطرابات (Shafran, Egan, & Wade., 2011).

ويفترض عموماً أن الكمالية متغير متعدد الأبعاد، يمكن أن تختلف في شدتها من حيث الزيادة أو النقصان، وتؤكد الأدلة العلمية الحديثة هذه الفكرة (Broman-Fulks: Hill & Green., 2008).

وأشار بعض المنظرين إلى أن الكمالية تتضمن أنواعاً سوية وأخرى عصابية، في حين ينظر البعض الأخر على انها مرضية وغير صحية (Jones, 2007, 10).

وقد تطورت البحوث حول الكمالية، بين تقديمها كمفهوم أحادي البعد الى بناء العديد من التصورات المستقلة متعددة الأبعاد (Hill et al,. 2004).

ويتضح في الأدبيات أن التعريفات التقليدية للكمالية دارت في فلك اللاسويه (مثل كارين، هورني، هولندر، بيرنز، باشت، سوروتزكين) إلا في بعض الحالات التي جعلت من الكمالية سوية ومرضية عصابية مثل (آدلر، هاماشيك، بايروت) ولعل أبرز التصورات التقليدية وأكثرها استقرارا هو ما ساقه (هاماشيك) والذي جعل الكمالية نوعين سوية وعصابية، وهو ما بنيت عليه الكثير من التصورات الحديثة وفسرت في ظله بنية الكمالية (بنهان،2010).

وتنطلق التعريفات الحديثة من المفاهيم الأولى للكمالية، وفي بعض الأحيان تخرج عن نطاقها، ومما لا شك فيه أن مكونات الكمالية تختلف باختلاف النظرة الى الكمالية ومنهم من قسم الكمالية تقسيما ثنائيا (التكيفية واللاتكيفية)، ومنهم من قسمها تقسيما متعدد الأبعاد، حيث يرى فروست (1990) أنه من الصعب التميز بين الفرد الكمالي السوي والكمالي العصابي، وحدد ستة أبعاد للفرد الكمالي هي: الاهتمام الزائد بالأخطاء، المستويات العالية التي يضعها الفرد، إدراكه لتوقعات الأباء والامهات، إدراكه لنقد الإباء والامهات، الشك في قدرته على الأداء لصالح مؤسسته او جهة عمله، الشك في قدرته على الأداء والتصرف في بعض المشاكل (باظة، 1996)، كذلك افترض كل من هويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) وجود ثلاثة أبعاد للكمالية من وجهة نظر اجتماعية وشخصية هي:

أ. الكمالية بالتوجه الذاتي: اذ يضع الفرد لنفسه مستويات عالية ويحاول تحقيقها.
ب. الكمالية بتوجيه الآخرين: حيث يضع الآخرون للفرد مستويات، ويحاول تحقيقها بدافع منهم.
ج. الكمالية المكتسبة اجتماعياً: ويكتسبها الفرد من إدراكه للمواقف البيئية المحيطة به (باظة، 1996).

وكذلك افترض (Slaney et al., 2001) بمسح تعريفات القاموس للكمالية وخلصوا من هذا المسح إلى وجود سمتين أساسيتين للكمالية، الأولى: تتمثل في السعي الشديد أو الزائد نحو الكمال،

والأخرى: تتمثل في الميل إلى تصوير أي شيء يفتقد الى الكمال على أنه غير مقبول، وبناء على هذين التعريفين استخدمت "المعايير العالية" و"التباعد" كأبعاد أساسية للكمالية في سياق تطويرهم وزملاؤه بعد "النظام" كسمة ثالثة للكمالية في المقياس، وبذلك تتكون الكمالية من ثلاث أبعاد هي:

أ. **المعايير العالية**: وهي المعايير التي يضعها الفرد لنفسه.
ب. **التباعد**: وهو الفرق بين المعايير التي يضعها الفرد لسلوكه والأداء الفعلي.
ج. **النظام**: وهو الميل لإعطاء قيمة للإحساس بالنظام والترتيب.

وتعكس المعايير العالية والنظام الجوانب الإيجابية للكمالية، بينما يعكس التباعد الجانب السلبي لها.

أسباب الكمالية اللاسوية (العصابية): ويمكن إجمالها فيما يلي:

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الكمالية العصابية، أهمها:

(1) العوامل الشخصية: اهتمت معظم الدراسات بفحص دور العوامل الشخصية في نشأة الكمالية، وركز معظمها على دور الوالدين، فقد أوضحت نتائج دراسة (Enns & Cox, 2002) أن المعاملة الوالدية القاسية، أي انتقاد الأبناء باستمرار، والكمالية الوالدية التي تضع معايير أداء عال جداً للأبناء منبأت دالة إحصائيا للكمالية اللاسويه.

كذلك وجدت دراسة (Kawamura; Forst & Harmatz, 2002) أن القسوة والتسلط الوالدي ارتبط إيجابياً بالكمالية اللاسوية. كما أثبت عدد قليل من الدراسات وجود ارتباط بين سوء معاملة الأقران خلال مرحلة الطفولة بالكمالية اللاسوية في مرحلة البلوغ (كاستبعاد الفرد من الأنشطة، النميمة، نشر الشائعات) تنبأ بالكمالية بالتوجه الذاتي والكمالية الإجتماعية في مرحلة الرشد بينما لم تجد علاقة مباشرة بين الكمالية والعدوانية (أرنوط، 2015).

(2) التعلم:

يفترض سلاد وأوين (Slade & owen,1998) أن الكمالية تشكلت من خلال الاحتمالية الاجتماعية، حيث تتغير هذه الاحتمالات بمرور الوقت، من التركيز على الاحتمالات الإيجابية (مثل المكافآت لتلبية معايير أداء عالية) إلى التركيز على الاحتمالات السلبية بدرجة كبيرة (مثل العواقب السلبية المترتبة على الفشل في تحقيق الكمالية أو المثالية) على سبيل المثال: شخص ناجح في عملة قد يكون مدفوعاً في البداية لتحقيق نتائج إيجابية (مثلا الحصول على علاوة أو الترقية)، ولكن بمرور الوقت يصبح قلقا بشأن أن يقل أدائه عن الآخرين ومن ثم يصبح بالمؤخرة.

ويؤكد على هذا شفران ومانسال (Shafran & Mansall, 2001) على أن الكمالية تكون في البداية لها مدعمة ومعززة، ولكنها سرعان ما تصبح لها آثار سلبية مثل (التعب، وتأخر الفرد في أداء الأعمال، القلق).

بالإضافة إلى أن هناك أدلة كثيرة على أن التعلم يلعب دوراً في تطوير المشكلات المرتبطة بالكمالية مثل اضطرابات القلق (Craske; Hermans & Vansteenwegen, 2006).

(3) العوامل الوراثية: هناك أدلة قليلة جداً عن العلاقة بين العوامل الوراثية والكمالية، على الرغم من أن نتائج بعض البحوث تشير إلى دور الوراثة في ذلك، حيث وجدت دراسة توزي وآخرون (Tozzi et al.,2004) التي أجريت على التوائم أن للوراثة دور في الكمالية، إذ وجدت فروق بين التوائم المتماثلة

والمتآخية في أبعاد الكمالية. كذلك توصلت نتائج دراسة موزر وآخرون (Moser et al., 2012) على أن العوامل الوراثية تؤثر على العلاقة بين القلق والكمالية العصابية.

الكمالية لدى الطلاب الموهوبين:

أشارت سيلفر مان (Silverman, 1995) أن الأصل في الموهبة هو الرغبة في الكمال "فهي القوة القائدة في الشخصية التي تدفع الفرد تجاه أهداف أكثر رفعة"، فالارتباط قوي بين الموهبة والكمال، حيث إن أساس الموهبة هو النزوع للكمال.

كما ذكر باركر وأدكنز (Parker & Adkins, 1995, 173) أن الكمالية جزء صحي من الموهبة والتفوق، وهي طاقة يمكن أن توجه إيجابياً لمن لديهم الامكانية للانجاز الفائق والبراعة والتفوق.

وأشارت سيلفر مان (Silverman,1995) أن الكمالية تمثل أدني ما يمكن أن يوجد في ميدان التفوق، حيث إن الكمالية تدفع الفرد تجاه التفوق والانجاز، وقد تدفعه إلى الوقوع فريسة لليأس والقنوط.

وأوضح شلر (Schuler, 2000) أن الدراسات النوعية والملاحظات الاكلينيكية للأطفال والمراهقين المتفوقين عقليا أظهرت أن الكمالية سمة ترتبط بالتفوق العقلي، فلقد أظهرت دراسة تيرمان (Terman) الطولية أن المتفوقين عقلياً المشاركين في هذه الدراسة لديهم اتجاهات النزعة إلى الكمال كما أن لديهم آمالاً وتوقعات فائقة.

ويشير لوسيسرو وأخرون (Locicero et al, 2001) أن عدداً من الدراسات أوضحت أن الطلاب المتفوقين عقليا هم مجموعة من الكماليين الذين يخبرون بتكرار سوء التوافق نتيجة لكماليتهم، ويتضمن سوء التوافق فقدان تقدير الذات، والتأجيل والتسويف، والتأخر الدراسي، وعدم القدرة على صنع القرار الوظيفي، والصعوبات الانفعالية مثل الاكتئاب واليأس وتثبيط العزم.

أولا: دراسات تناولت الكمالية لدى الموهوبين: ونشير لبعض منها فيما يلي:

هدفت دراسة (Dixon et al, 2004) الكشف عن النزعة إلى الكمال لدى عينة من المراهقين المتفوقين أكاديميا بلغت (560) طالباً، وتوضيح العلاقة بينهما وبين كثير من الأعراض النفسية والطبية والتوافق وتقدير الذات، وأجابت العينة على مقياس الكمالية متعدد الأبعاد ل Frost et al., (1990)وقائمة الأعراض لهوبكنس، ومقياس التوافق والتفوق من إستبانة صورة الذات للمراهقين الصغار، ومقياس ادراك الامن الشخصي والتنافس الاكاديمي من قائمة تقدير الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكمالية التكيفية والمنافسة الأكاديمية وتقدير الذات والتوافق، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين الكمالية اللاتكيفية والتوافق وتقدير الذات والصحة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين ذوي الكمالية التكيفية وذوي الكمالية اللاتكيفية في تقدير الذات والتوافق والمنافسة الأكاديمية لصالح الطلاب المتفوقين ذوي الكمالية التكيفية.

ولقد قام نيومستر (Neumeister, 2004) بدراسة عن الكمالية لدى الطلاب المتفوقين عقليا، وأوضحت النتائج أن هؤلاء الطلاب يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الكمالية الموجهة نحو الذات، الكمالية المكتسبة اجتماعياً، كما أن ذوي الكمالية المكتسبة اجتماعيا يعتقدون أن هذا الاتجاه ينمو بسبب الضغط الذي اكتسبوه من آبائهم الكماليين، وهذا يتضمن الخوف من الفشل، ووضع أهداف

ومستويات أداء مرتفعة، تحفيز النجاح وتهويل الفشل، وعلى النقيض فإن الطلاب المتفوقين الذين حصلوا على نسب مرتفعة على مقياس الكمالية الموجهة نحو الذات يعزون كماليتهم إلى التعلم الاجتماعي بسبب السلوكيات الكمالية لوالديهم.

وفي دراسة اجريت في استراليا قام بها (Kornblum & Ainley, 2005) بهدف تحديد أبعاد الكمالية لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الأبعاد الستة لمقياس الكمالية وهي: (التصور لمستوى الأداء الشخصي، والاهتمام بعدم الوقوع بالاخطاء، والشك في التصرفات، والتصور لتوقعات الوالدين، والتصور لنقد الوالدين، والتنظيم)، والكشف عما اذا كان الطلاب المتفوقين دراسيا يقعون ضمن الكمالية التي تتطلب تدخلاً ارشادياً وعلاجياً، وتكونت عينة الدراسة من (612) طالبا من الجنسين تراوحت أعمارهم بين ست سنوات إلى إحدى عشر سنة، منهم (367) متفوقاً دراسياً، وعدد (245) من الطلاب غير المتفوقين دراسياً. وتم تطبيق مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، من إعداد (Frost et al., 1990)، وأظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين دراسياً كانوا أكثر ميلاً للكمالية غير الصحية، فقد سجلوا درجات مرتفعة في أبعاد الكمالية (الاهتمام بعد الوقوع في الأخطاء، والشك في التصرفات، والتصور لتوقعات ونقد الوالدين وتصور مستوى الأداء الشخصي) وقد تزامن ارتفاعها مع التدرج للصفوف الدراسية أكثر من الطلاب العاديين في تحصيلهم الدراسي.

أما دراسة الزغاليل (2008) فقد هدفت تحديد مدى شيوع صفة الكمالية بين طلبة الجامعة، ومدى تأثير ذلك في تحصيلهم الجامعي، وبلغت عينة الدراسة (321) طالب وطالبة من إحدى الجامعات الأردنية. أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكمالية والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صفة الكمالية بين طلبة الجامعة تبعا لأي من متغيرات الجنس أو المستوى الدراسي أو التحصيل الأكاديمي أو التخصص.

أما دراسة عطية (2009) فقد تناولت العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى (200) طالب من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا من كليتي العلوم والصيدلة، طبق عليهم مقياس الكمالية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكمالية السلبية وسلوك التأجيل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية الإيجابية وسلوك التأجيل لدى الطلاب، كما أظهرت فروق بين الذكور والإناث حيث إن الإناث أقل تأجيلاً وأكثر توجها نحو الكمالية من الذكور.

وفي دراسة لإبراهيم ورضوان (2010) هدفت تقصي المشكلات الشائعة لدى المتفوقين والموهوبين من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبلغ عدد العينة (308) طالباً وطالبة من الموهوبين والمتفوقين دراسياً بمدارس التعليم العام بمحافظة الزلفى بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المشكلات التوافقية، الانفعالية الاسرية، الفراغ، الكمالية والدرجة الكلية في إتجاه الإناث، وعن عدم وجود فروق بينهما في المشكلات الدراسية والمهنية.

وكذلك دراسة مصطفى وأحمد (2011) حول التنبؤ بالكمالية لدى (150) طالب من طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً بجامعة بني سويف. تم تطبيق مقياس الكمالية وتقدير الذات، ونمط السلوك

والأساليب الوالدية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الكمالية العصابية وتقدير الذات، ووجود علاقة موجبة بين الكمالية العصابية وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء.

وفيما يتصل بدراسة (Gasco et al, 2014) فقد تناولت الكمالية وتحقيق الهناء الشخصي بين الطلاب الجامعيين المتفوقين دراسياً في الفلبين، وتكونت عينة الدراسة من (254) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأوجه ومقياس الهناء الشخصي. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الكمالية في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الفلبين باتا جاس.

وفي نفس الإتجاه كانت دراسة رابح (2016) حول بعض المشكلات النفسية لدى الموهوبين وعلاقتها بتقدير الذات بمدارس الموهبة والتميز في الخرطوم، وبلغ حجم العينة (253) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج دراسته إلى أن المشكلات النفسية للموهوبين تتسم بالارتفاع، وتوجد علاقة عكسية بين المشكلات النفسية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، بينما لا توجد فروق في المشكلات النفسية لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير النوع، بينما الفروق دالة في بعد الكمالية لصالح الذكور.

ثانيا: دراسات تناولت قلق الامتحان لدى الموهوبين: ونشير لبعض منها فيما يلي:

في دراسة عباس (1995) تناول العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لطلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية، في مدينة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (208) طالب وطالبة، منهم (102) طالبا، و(106) طالبة، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان لسارسون، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى للجنس في اتجاه الإناث.

وفي نفس السياق كانت دراسة (Zeinder, 2001) التي هدفت استقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل لدى عينة من المراهقين مكونه من (415) طالب وطالبة، منهم (118) طالب من الصف السابع الأساسي، (124) طالب من الصف الثامن الأساسي، و(174) طالباً من الصف التاسع، وقد أشارت نتائج مقياس قلق الامتحان لسارسون أن هناك ارتباطاً سالباً بين قلق الامتحان والتحصيل لدى الطلبة في المستويات الصفية الثلاث (السابع والثامن والتاسع).

وفي نفس الإتجاه قام الصافي (2002) بدراسة تناولت الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في القابلية للتعلم ومستوى الطموح في اتجاه مرتفعي التحصيل الدراسي، وكشفت أيضاً عن وجود فروق في قلق الإمتحان بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في اتجاه منخفضي التحصيل الدراسي.

وكذلك دراسة العنزي (2003) التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والمخاوف المرضية وقلق الامتحان، وتكونت العينة من (584) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بدولة الكويت في المدى العمري من (13-26) سنة، أوضحت النتائج أن العلاقة سلبية ودالة احصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من المخاوف المرضية وقلق الامتحان بين عينة الإناث، بينما لم تظهر الدلالة على مستوى الذكور. وكانت الارتباطات إيجابية ودالة بين المقاييس الفرعية للمخاوف والدرجة الكلية لقلق الامتحان.

ثالثا: دراسات تناولت الكمالية وقلق الامتحان: نشير لبعض منها فيما يلي:

في دراسة (Kandemir, 2013) هدفت تنمية نموذج يفسر قلق ما قبل الاختبار لدى الطلاب الذين يعدون لاختبارات الدخول للجامعة من خلال الكمالية وأهداف الإنجاز. وتكونت العينة من (335) طالبا بأنقرة، وأشارت النتائج إلى أن القلق الذي يشعر به الطلاب قبل الاختبار يتم تفسيره من خلال سمات الشخصية الكمالية وأهداف الإنجاز الادائي.

أما دراسة (Moussavi, et al., 2014) فقد هدفت الكشف عن تأثير الكمالية العصابية والمجابهة التجنبية على قلق الاختبار، تكونت العينة من (150) طالبة، وأظهرت النتائج الدور الوسيط للمجابهة التجنبية في العلاقة بين الكمالية العصابية وقلق الاختبار.

وكذلك دراسة (Ladan & Morteza, 2015) التي هدفت الكشف عن الدور الوسيط لقلق الاختبار في العلاقة بين الكمالية والإرجاء الأكاديمي، وتكونت العينة من (480) طالباً جامعياً، وأشارت النتائج إلى أن الكمالية التكيفية منبئاً قوياً بالإرجاء، وأن قلق الاختبار كان وسيطاً بين الكمالية والإرجاء.

فيما هدفت دراسة (Raspopovic, 2015) الكشف عن العلاقة بين الكمالية والقلق لدى (202) طالباً جامعياً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القلق والسمات السلبية للكمالية. ووجود فروق بين الجنسين في كل من القلق والشك في اتجاه الطالبات.

في دراسة قام بها عريشي (2016) تناولت العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الامتحان لدى عينة من (200) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جيزان في السعودية، طبق عليهم مقاييس الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من الارجاء الأكاديمي وقلق الاختبار، كما وجدت ارتباطات موجبة ودالة احصائياً بين قلق الإختبار والإرجاء الأكاديمي، وبين قلق الاختبار والكمالية (الأبعاد الثمانية والدرجة الكلية)، وبين الإرجاء الأكاديمي والكمالية (الأبعاد الثمانية والدرجة الكلية)، وأنه يمكن التنبؤ بالكمالية من الإرجاء الأكاديمي، والتنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من قلق الاختبار والكمالية، كما يمكن التنبؤ بقلق الاختبار من الارجاء الأكاديمي.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة: ويشتمل على ما يلي:

1- القضايا المتفق عليها: أجمعت الدراسات السابقة على:

أ- يحقق الطلاب الموهوبين درجات أعلى على مقاييس الكمالية العصابية مقارنة بالطلاب العاديين، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (Kornblum & Ainley, 2005).

ب- ترتبط الكمالية التوافقية إيجابياً بسمات الشخصية السوية كالتوافق وتقدير الذات والصحة النفسية، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (Dixon et al, 2004).

ج – ترتبط الكمالية العصابية سلبياً ببعض سمات الشخصية كالتوافق وتقدير الذات والصحة النفسية، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراستي (Dixon et al, 2004) ومصطفي وأحمد (2011).

د. وجود علاقة إيجابية بين الكمالية وقلق الإمتحان، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (Kandemir, 2013)، و(Raspopovic, 2015)، وعريشي (2016).

2- القضايا الجدلية التي لم تحسم نتائجها: وتتضمن:

أ- تباينت النتائج المتعلقة بالكمالية في ضوء متغير الجنس، ففي حين توصلت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكمالية، كما في دراسة الزغاليل (2008)، فإن نتائج بعض الدراسات توصلت إلى وجود فروق فيما يتعلق بمتغير الجنس مثل دراسة عطية (2009)، وإبراهيم ورضوان (2010) في اتجاه الإناث، فيما توصلت نتائج دراسة رابح (2016) لوجود فروق في اتجاه الذكور.

ب- تباينت النتائج المتعلقة بقلق الامتحان في ضوء متغير الجنس ففي حين توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق في قلق الامتحان في اتجاه الإناث كما في دراسة عباس (1995)، توصلت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان وهذا ما أكدته دراسة العنزي (2003).

3- أوجه الاستفادة من الإطار النظري: ويتضمن ما يلي

أ. تم صياغة التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومصطلحات الدراسة في ضوء مراجعة وتحليل الدراسات والنظريات السابقة.

ب. تم تحديد مكونات المقاييس وصياغة مفردات مجالاتها في ضوء دراسة وتحليل النظريات والدراسات السابقة.

ج. كما تم صياغة الفروض ومناقشة النتائج في ضوء فهم وتحليل الإطر النظرية السابقة.

4 – فروض الدراسة تم صياغتها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها وقد سبق الإشارة لهذا سابقا. وتتبلور الفروض فيما يلي

فروض الدراسة

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموهوبين عن العاديين في درجات النزعة الكمالية وذلك في اتجاه التلاميذ الموهوبين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموهوبين عن العاديين في درجات قلق الأمتحان وذلك في اتجاه التلاميذ الموهوبين.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في درجات النزعة الكمالية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان.

منهج البحث والإجراءات: اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها والتحقق من صحة فروضها على المنهج الوصفي المقارن، وذلك للكشف عن الفروق في درجة الكمالية وقلق الامتحان بين الموهوبين والعاديين، وبحث الفروق بين الجنسين في كل من الكمالية وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة على اعتبار أن هذا المنهج أكثر ملائمة لأهداف وفروض الدراسة.

إجراءات البحث: وتتضمن ما يلي

1- العينة: وتضمنت عينتان فرعيتان، وهما:

أ. عينة حساب الخصائص السيكومترية (ن= 60): وتهدف إلى التحقق من كفاءة مقياسي الدراسة حيث حساب الثبات والصدق، وقد روعي اختيارها لتمثيل العينة الأساسية من حيث المتغيرات الديموجرافية (العمر – النوع).

ب. العينة الأساسية (ن= 103): والهدف منها التحقق من صحة فروض الدراسة، وقد أختيرت بطريقة قصدية، وتتضمن طلاب عاديين وموهوبين من الملتحقين بأكاديمية الموهبة المشتركة التابعة لمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع بدولة الكويت للمرحلة المتوسطة، وقد أختيرت العينة في ضوء تقييمهم وفقاً للمعايير التالية:

- السمات والخصائص السلوكية للموهوبين والمبدعين: وتقاس باستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية (من قبل المعلم).
- الاستعداد الأكاديمي: وتقاس من خلال الأداء على اختبارات الاستعداد الأكاديمي للتفكير اللفظي والكمي.
- القدرة العقلية العامة: وتقاس باستخدام اختبارات الذكاء الجمعية والفردية.

وذلك من قبل قسم الاختبارات والتشخيص والإرشاد بمركز صباح الاحمد للموهبة والابداع، وبالتعاون مع كل من جامعة جونز هوبكنز وجامعة بيردو في الولايات المتحدة الأمريكية، والمسؤولين في وزارة التربية بدولة الكويت، وتوضح خصائصهما في جدول (1):

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لمتغيري العينة الأساسية

		التكرار	النسبة
الفئة	موهوبين	43	41.7
	عاديين	**60**	58.3
النوع	ذكر	42	40.8
	أنثى	61	59.2

أدوات الدراسة: وتعتمد على مقياسين تم إعدادهما والتحقق من الكفاءة السيكومترية لكل منهما.

(1) مقياس النزعة الكمالية (إعداد الباحثان)

تم بناء هذا المقياس بهدف تشخيص النزعة الكمالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجاء عبر عدة خطوات ومراحل هي:

أولاً:

أ. الإطلاع على الكتب والمراجع والدراسات ومنها:

نظرية ماسلو، ونظرية كيلي، ونظرية روتر ونظرية باندوراً.

ودراسة الزغاليل (2008)، وعطية (2009)، وإبراهيم ورضوان (2010)، ومصطفى وأحمد (2011)، ورابح (2016).

ب. تحليل محتوى المقاييس السابقة لكل من فورست، وهيويت، وسميرة أبو الحسن، وسلاني، ودعاء إبراهيم عبد الله.

ج. تحليل محتوى التعريفات الإجرائية لكل من فورست، وهيويت، وسميرة أبو الحسن، وسلاني، ودعاء إبراهيم عبد الله.

ثانياً: صياغة التعريف الإجرائي، وقد سبق الإشارة إليه، والذي تم في ضوء تحليل مصادر المعرفة المختلفة من نظريات، ودراسات، ومقاييس، وتعريفات، وقد أسفرت هذه الخطوة عن صياغة التعريف الإجرائي والذي في ضوءه تم تحديد مكونات المقياس وصياغة مفردات كل مكون.

ثالثاً: صياغة فقرات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي لكل مكون، وقد روعي عند صياغة المفردات أن تكون واضحة، وأن تتسم الصياغة مع الهدف العام للمقياس، وألا تبدأ صياغة المفردة بكلمات النفي (لا - لم - لن) وإلا تتضمن المفردة معنيان، وأن تفهم المفردة من القراءة الأولى، وألا تكون موحية، وأن تجمع الصياغات بين السلب والإيجاب بما يحقق خاصية المرغوبية الإجتماعية.

رابعا: تحديد طبيعة الاستجابة: تم وضع كل فقرات المقياس في سلم ثلاثي من الاستجابات (أوافق – إلى حد ما – لا أوافق) مع رفض الاستجابة الثنائية (نعم - لا) أو سلم الاستجابة الخماسية (أوافق بشدة – أوافق – إلى حد ما – لا أوافق، لا أوافق مطلقاً) فالإستجابة الثنائية تجبر المفحوص على الإختيار بين (نعم - لا) وقد لا تكون إجابته بين أما – أو، وكذلك الحال بالنسبة للإستجابة الخماسية والتي تشتت المفحوص، ومن ثم يتعثر في إختيار الاستجابة المعبرة عن وجهة نظر.

تصحيح المقياس (أوافق = ثلاث درجات – إلى حد ما = درجتان – لا أوافق = درجة واحدة) وذلك في حالة الصياغة الإيجابية، وبعكس الحال في حالة الإستجابة السلبية، وإذا كان المقياس في صورته النهائية بلغ عدد مفرداته (34) مفردة فإن الدرجة الكلية العظمى = 102 درجة وتشير إلى أن المفحوص يتصف بالنزعة الكمالية بشكل تام، وأن الدرجة الدنيا = 34) وتشير إلى أن المفحوص يتصف بالدرجة الدنيا من النزعة الكمالية

أولاً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباخ كما هو مبين بجدول (2)

جدول (2)
قيم معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد البنود	ألفا لكرونباخ
القلق إزاء الأخطاء	10	0.82
المعايير الشخصية	7	0.74
التنظيم	9	0.73
التناقضات	8	0.85
مقياس النزعة الكمالية ككل	34	0.78

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معامل الثبات مقبولة.

2) ثبات الإتساق الداخلي: تم ذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون التابع له، ونوضح ذلك في جدول (3)

جدول (3)

ثبات الاتساق الداخلي لمقياس النزعة الكمالية

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمكون	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
المكون الأول: القلق تجاه الأخطاء		
1	.82**	.66*
2	.72**	.74*
3	.93**	.70*
4	.82**	.85**
5	.67**	.69**
6	.70**	.67**
7	.77**	.63**
8	.89**	.83**
9	.91**	.69**
10	.83**	.75**
المكون الثاني: المعايير الشخصية		
1	.90**	.74**
2	.83**	.83**
3	.87**	.76**
4	.68**	.62**
5	.59**	.69**
6	.71**	.74*
7	.75**	.84**
المكون الثالث: التنظيم		
1	.66**	.72**
2	.71**	.74**
3	.88**	.58**
4	.78**	.62*
5	.88**	.69**
6	.79**	.74*
7	.95**	.84**
8	.80**	.57**
9	.84**	.73**
المكون الرابع: التناقضات		
1	.79**	.78**
2	.87**	.78**
3	.88**	.75**
4	.90**	.73**
5	.90**	.75**
6	.82**	.76**
7	.92**	.84**
8	.86**	.72**

ثانيا: حساب صدق مقياس النزعة الكمالية: وقد تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- **صدق المحتوى (المحكمين):** تم حساب صدق المحتوى بتوزيعه على (خمسة محكمين) بواقع ثلاثة أساتذة من جامعة الكويت (وإثنان من كلية البنات/ جامعة عين شمس) وقد تفضل المحكمون بإبداء ملاحظاتهم والتي جاء بعضها بالتعديل والبعض الأخر بالإضافة والبعض الثالث بالحذف – وقد تم تفعيل ملاحظاتهم وقد تم الإبقاء على المفردات التي وافق عليها 80% من المحكمين وحذف ما دون ذلك، ومن ثم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

2- **صدق البناء والتكوين:** تم تحديد مكونات المقياس وصياغة مفرداته في ضوء مصادر المعرفة المختلفة (نظريات – دراسات – مقاييس – تعريفات إجرائية) ومن ثم يصبح المقياس صادقاً من حيث البناء والتكوين.

(2) مقياس قلق الإمتحان

تم بناء هذا المقياس بهدف تشخيص قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجاء عبر عدة خطوات ومراحل هي:

أولاً: الإطلاع على الكتب والمراجع والدراسات ومنها:

النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية، ودراسة الصافي (2002)، والعنزي (2003)، عريشي (2016).

ب. تحليل محتوى المقاييس السابقة لكل من محمد حامد زهرات، سارسون، عمر اسماعيل وعلي السنباطي وأحلام العقباوي، وإسماعيل على، وعبد الناصر عربي.

ج. تحليل محتوى التعريفات الإجرائية لكل من محمد حامد زهرات، سارسون، عمر اسماعيل وعلي السنباطي وأحلام العقباوي، وإسماعيل على، وعبد الناصر عربي.

ثانياً: صياغة التعريف الإجرائي، وقد سبق الإشارة إليه، والذي تم في ضوء تحليل مصادر المعرفة المختلفة من نظريات، ودراسات، ومقاييس، وتعريفات، وقد أسفرت هذه الخطوة عن صياغة التعريف الإجرائي وقد تم في ضوءه تحديد مكونات المقياس وصياغة مفردات كل مكون.

ثالثاً: صياغة فقرات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي لكل مكون، وقد روعي عند صياغة المفردات أن تكون واضحة، وأن تتسق الصياغة مع الهدف العام للمقياس، وألا تبدأ صياغة المفردة بكلمات النفي (لا - لم - لن) وإلا تتضمن المفردة معنيان، وأن تفهم المفردة من القراءة الأولى، وألا تكون موحية، وأن تجمع الصياغات بين السلب والإيجاب بما يحقق خاصية المرغوبية الإجتماعية.

رابعا: تحديد طبيعة الاستجابة: تم وضع كل فقرات المقياس في سلم ثلاثي من الاستجابات (أوافق – إلى حد ما – لا أوافق) مع رفض الاستجابة الثنائية (نعم - لا) أو سلم الاستجابة الخماسية (أوافق بشدة – أوافق – إلى حد ما – لا أوافق، لا أوافق مطلقاً) فالإستجابة الثنائية تجبر المفحوص على الإختيار بين (نعم - لا) وقد لا تكون إجابته بين أما – أو، وكذلك الحال بالنسبة للإستجابة الخماسية والتي تشتت المفحوص، ومن ثم يتعثر في اختبار الاستجابة المعبرة عن وجهة نظر.

تصحيح المقياس تم تصحيح المقياس (أوافق = ثلاث درجات – إلى حد ما = درجتان – لا أوافق = درجة واحدة) وذلك في حالة الصياغة الإيجابية، وبالعكس في حالة الإستجابة السلبية، وإذا كان المقياس في صورته النهائية بلغ عدد مفرداته (31) مفردة فإن الدرجة الكلية العظمى = 93 درجة وتشير إلى أن المفحوص يتصف بقلق الإمتحان بشكل تام، وأن الدرجة الدنيا = 31) وتشير إلى أن المفحوص يتصف بالدرجة الدنيا من قلق الإمتحان.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباخ كما هو مبين بجدول (4)

جدول (4)
قيم معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ

الأبعاد	عدد البنود	ألفا لكرونباخ
البعد الانفعالي	8	0.78
البعد الاجتماعي	8	0.79
البعد الجسمي	8	0.72
البعد المعرفي	7	0.81
مقياس قلق الامتحان ككل	33	0.76

يبين الجدول (4) أن جميع قيم معامل الثبات مقبولة.

2) ثبات الإتساق الداخلي: تم ذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون التابع له، ونوضح ذلك في جدول (5)

جدول (5)
ثبات الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان

المكون الإنفعالي		
م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمكون	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	.77**	.61**
2	.76**	.70**
3	.77**	.82**
4	.86**	.58**
5	.87**	.65**
6	.83**	.82**
7	.73**	.72*
8	.81**	.64**
المكون الاجتماعي		
1	.83**	.69**
2	.89**	.77**
3	.82**	.82**
4	.92**	.86**
5	.90**	.88**
6	.78**	.75**
7	.67**	.66**
8	6.6**	**8.6
المكون الجسمي		
1	.77**	.73**

2	.82**	.79**
3	.94**	.86**
4	.95**	.85**
5	.89**	.82**
6	.95**	.91**
7	.62**	.72*
8	.73**	.72*
المكون المعرفي		
1	.77**	.68**
2	.78**	.69*
3	.68**	.64**
4	.71**	.71*
5	.72**	.74**
6	.71**	.62**
7	.74**	.66**

ثانيا: حساب صدق مقياس قلق الإمتحان: وقد تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

3- **صدق المحتوى (المحكمين):** تم حساب صدق المحتوى بتوزيعه على (ثلاثة محكمين) من أساتذة جامعة الكويت (وإثنان من كلية البنات/ جامعة عين شمس) وقد تفضل المحكمون بإبداء ملاحظاتهم والتي جاء بعضها بالتعديل والبعض الأخر بالإضافة والبعض الثالث بالحذف – وقد تم تفعيل ملاحظاتهم والإبقاء على المفردات التي وافق عليها 80% من المحكمين وحذف ما دون ذلك، ومن ثم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

4- **صدق البناء والتكوين:** تم تحديد مكونات المقياس وصياغة مفرداته في ضوء مصادر المعرفة المختلفة (نظريات – دراسات – مقاييس – تعريفات إجرائية) ومن ثم يصبح المقياس صادقاً من حيث البناء والتكوين.

فروض الدراسة

اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على: توجد فروق في درجة النزعة الكمالية بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذلك في اتجاه الموهوبين.

تم التحقق من صحة الفرض بمعالجة استجابات عينة الدراسة (ن=60) عاديين، ن (43) من الموهوبين على مقياس النزعة الكمالية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة، ونوضح قيم اختبار (ت) في جدول جدول (6).

جدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين في بمقياس النزعة الكمالية

القيم / الإحصائية / المقياس ومكوناته	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة ت
القلق إزاء الأخطاء	عاديين	60	1.97	0.323	-2.16	0.00
	موهوبين	**43**	2.24	0.337		
المعايير الشخصية	عاديين	60	1.87	0.313	-2.19	0.00
	موهوبين	**43**	2.19	0.337		
التنظيم	عاديين	60	1.98	0.308	-2.24	0.00
	موهوبين	**43**	2.22	0.321		
التناقضات	عاديين	60	2.03	0.299	-2. 26	0.00
	موهوبين	**43**	2.27	0.314		
الدرجة الكلية	عاديين	60	2.01	0.310	-2.19	0.00
	موهوبين	**43**	2.23	0.324		

يتبين من جدول (6) وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بجميع مكونات مقياس النزعة الكمالية (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس في اتجاه التلاميذ الموهوبين، مما يؤكد على قبول الفرض الأول للدراسة، وهذه النتيجة تعد منطقية، حيث يتطلع التلاميذ الموهوبون لتحقيق الكمالية في كل ما يقومون به من أعمال، فهم لا يتقبلون فكرة الفشل في أداء أي مهام، "أو أدائها بشكل أقل من المتميز، فهم دائماً ما يسعون لتحقيق الإنجازات المرتفعة، ويتسمون بحب المثابرة، وتحقيق ما يطمحون إليه من أهدافٍ عالية، ويمتلكون قوة دافع لتحقيق ذلك، إضافة إلى امتلاكهم لدرجة كبيرة من الكفاءة الذاتية، والتفكير الإيجابي، والذي يؤدي لوضعهم معايير أداء مرتفعة ومثالية في بعض الأوقات، إضافة إلى امتلاكهم النضج العقلي الكافي لوضع تصورات ذهنية مثالية، وامتلاكهم للقوة الذهنية الكافية ليكونوا قادرين على تحقيق إنجازات مرتفعة، ويمكن عزو النتيجةً كذلك إلى الكفاءة الذاتية العالية، وتقدير الذات المرتفع الذي يتمتع به الطلبة الموهوبون، بالإضافة إلى وجود حافزٍ داخليّ يدفع الطلبةَ الموهوبين لوضعِ معاييرٍ عاليةٍ قابلةٍ للتحقيق. فضلاً عن أن الطلبة الموهوبين يفضلونَ القيام بالمهام بشكلٍ مرتب، وفق ترتيبٍ محدد، يضعونهُ لأنفسهم، يحقق لهم أهدافهم، ويضمن لهم الحصول على خبراتٍ جديدة. فمعظمهم غير راضي عما يقوم به من مهام ويرغب في تحقيق الأفضل، ويضعون معايير مثالية للأداء، فالطلبة الموهوبون عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين تزداد لديهم الرغبة في تحقيق الدقة والمثالية فيما يقومون به من أعمال، ويمتلكون أهداف كبيرة، ويرغبون في التفوق على الجميع، ويكونون غير راضين عن أدائهم ويرغبون في تحقيق الأفضل دائماً، وهذا بلا شك يزيد مستوى النزعة الكمالية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kornblum & Ainley, 2005) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين في النزعة الكمالية لصالح الطلاب الموهوبين، وكذلك دراسة نيومستر (Neumeister. 2004) ودراسة (Dixon et al., 2004) واللتان توصلتا إلى وجود مستويات مرتفعة من النزعة للكمالية لدى الطلاب الموهوبين، ودراسة عطية (2009) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الكمالية الطلاب المتفوقين عقلياً، ودراسة لإبراهيم ورضوان (2010) والتي توصلت إلى انتشار الكمالية لدى المتفوقين والموهوبين من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وتختلف مع نتائج دراسة (Gasco et al, 2014) والتي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الكمالية لدى لطلاب الجامعيين المتفوقين دراسياً في الفلبين.

اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على: توجد فروق في درجة قلق الامتحان بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذلك في اتجاه الموهوبين

تم التحقق من صحة الفرض بمعالجة استجابات عينة الدراسة (الموهوبون ن= 43، والعاديين ن= 60) على مقياس قلق الامتحان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة، ونوضح ذلك في جدول (7).

جدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين في مقياس قلق الامتحان ومكوناته

القيم الاحصائية / المقياس ومكوناته	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة ت
المكون الانفعالي	عاديين	60	1.98	0.321	-3.19	0.00
	موهوبين	43	2.36	0.456		
المكون الاجتماعي	عاديين	60	871.	0.315	-3.07	0.00
	موهوبين	43	2.22	0.412		
المكون الجسمي	عاديين	60	2.04	0.311	-3.11	0.00
	موهوبين	43	2.31	0.421		
المكون المعرفي	عاديين	60	1.85	0.301	-3.10	0.00
	موهوبين	43	2.20	0.419		
الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	عاديين	60	2.03	0.315	-3.14	0.00
	موهوبين	43	2.28	0.436		

يتبين من جدول (7) وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة على مقياس قلق الامتحان ومكوناته (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) في اتجاه التلاميذ الموهوبين، مما يؤكد على قبول الفرض الثاني للدراسة، وهذه النتيجة تعزى إلى أن الطلبة الموهوبين نتيجة لما يمتلكون من قدرات عقلية ودافعية عالية للتحصيل الدراسي، والحرص في الحصول على أعلى درجات النجاح وأنهم يشعرون بمستوى عال من القلق مقارنة بأقرانهم العاديين، والذين يكون معدل طموحهم أقل، يتمثل القلق لدى الموهوبين في العديد من المظاهر التي تتعلق بالجانب الانفعالي والاجتماعي الجسمي والمعرفي، فهم يخشون من الفشل في الاختبار وما قد يتبعة من نظرة الآخرين إليهم، كذلك في نظرتهم لأنفسهم، وما قد يترتب على ذلك من مشاعر وأحاسيس جسدية مقلقة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة عباس (1995)، وعريشي (2016) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من قلق الامتحان للطلاب الموهوبين.

اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على: لا تختلف درجة النزعة الكمالية باختلاف النوع.

تم التحقق من صحة هذا الفرض بمعالجة استجابات عينتي الدراسة (ذكور=42، وإناث =61) على مقياس النزعة الكمالية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة، ونوضح ذلك في جدول (8).

جدول (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مقياس النزعة الكمالية

القيم الإحصائية / مقياس النزعة الكمالية ومكوناته	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
القلق إزاء الأخطاء	ذكر	42	1.97	0.255	0.035	0.97
	أنثى	61	1.97	0.303		
المعايير الشخصية	ذكر	42	2.31	0.282	-1.557	0.12
	أنثى	61	2.44	0.294		
التنظيم	ذكر	42	1.85	0.261	-1.276	0.20
	أنثى	61	1.96	0.308		
التناقضات	ذكر	42	612.	0.323	367-1.	60.0
	أنثى	61	22.2	0.337		
مقياس النزعة الكمالية	ذكر	42	2.03	0.157	-1.559	0.12
	أنثى	61	2.13	0.242		

يتبين من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** تعزى لأثر النوع على مقياس النزعة الكمالية ومكوناته، مما يشير إلى قبول هذا الفرض، وهذه النتيجة تعود إلى أن كلا الجنسين لديه نزعة لتحقيق الكمالية بدرجة متقاربة، نتيجة لوجود الرغبة لديهم في تحقيق التميز، وتحقيق الأداء المثالي في ضوء ما لديهم من قدرات وإمكانات، ونتيجة لما يمتلكون من حوافز شخصية ومجتمعية تدفعهم لتحقيق الأداء المثالي والكمالي؛ وبالتالي فإن النوع لا يعد متغيراً فارقاً لتحقيق التلاميذ للنزعة الكمالية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الزغاليل (2008) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الكمالية بين الذكور والإناث

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عطية (2009) ودراسة لإبراهيم ورضوان (2010) ودراسة رابح (2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكمالية.

اختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على: لا تختلف درجة قلق الامتحان باختلاف النوع.

تم التحقق من صحة هذا الفرض بمعالجة استجابات عينتي الدراسة (إناث = 61، وذكور=42) على مقياس قلق الإمتحان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة، ونوضح ذلك في جدول (9).

جدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالة على الفروق بين الذكور والإناث على مقياس قلق الامتحان ومكوناته

القيم الإحصائية / المقياس ومكوناته	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المكون الانفعالي	ذكر	15	1.98	0.321	-3.129	0.00
	أنثى	88	2.36	0.456		
المكون الاجتماعي	ذكر	15	1.86	0.347	-1.878	0.06

	أنثى	88	2.11	0.503		
المكون الجسمي	ذكر	15	1.93	0.295	-0.094	0.93
	أنثى	88	1.94	0.449		
المكون المعرفي	ذكر	15	1.99	0.355	-1.162	0.25
	أنثى	88	2.13	0.454		
مقياس قلق الامتحان	ذكر	15	1.94	0.285	-1.855	0.07
	أنثى	88	2.14	0.396		

يتبين من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** تعزى لأثر النوع في مقياس قلق الامتحان ومكوناته فيما عداً الجانب الإنفعالي، فقد كانت الفروق في اتجاه الإناث، مما يشير إلى قبول هذا الفرض جزئياً، وهذه النتيجة تعزى إلى أن الطلاب سواء الذكور أو الإناث لديهم مستوى قلق بمستوى متقارب نتيجة لما يمتلكون من دوافع للانجاز، ورغبة في تحقيق الأداء المثالي وتحقيق التفوق، لذا لا يعد النوع متغيراً فارقاً في مستوى القلق لديهم. أما فيما يتعلق بوجود اختلاف بين الذكور والإناث في المكون الإنفعالي فقد كان في اتجاه الإناث، ويعود ذلك إلى نمط الشخصية المتعلق بالإناث حيث يكن أكثر حساسية من الذكور، وبالتالي يكون مستوى الإنفعالات لديهم أكبر نتيجة لسماتهم الشخصية الأكثر حساسية مقارنة بالذكور.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة عباس (1995)، ودراسة العنزي (2003) والتي توصلت إلى وجود فروق في قلق الامتحان لصالح الإناث.

ونجمل نتائج الدراسة فيما يلي:

1. وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بجميع مكونات مقياس النزعة الكمالية (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس لصالح التلاميذ الموهوبين.
2. وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين وأقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة على مقياس قلق الامتحان ومكوناته (القلق إزاء الأخطاء، المعايير الشخصية، التنظيم، التناقضات) في اتجاه التلاميذ الموهوبين.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر النوع على مقياس النزعة الكمالية ومكوناته.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر النوع في مقياس قلق الامتحان ومكوناته فيما عداً الجانب الإنفعالي، فقد كانت الفروق في اتجاه الإناث.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة وتحليل نتائج الدراسات السابقة يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية فيما يلي:

1. الحيوية الذاتية من المحددات الأساسية للنزعة الكمالية لدى طلاب الجامعة.
2. الحيوية الذاتية لخفض قلق الإمتحان لدى طلاب الجامعة.
3. تنمية الروحانية لطلبة الجامعة لخفض قلق الإمتحان.

وفي ضوء نتائج الدراسة، وتحليل الواقع المعاش يمكن صياغة التوصيات التالي بشكل إجرائي:

1. إعداد برامج إرشادية للتلاميذ الموهوبون لخفض القلق لديهم.
2. عقد دورات تدريبية لخفض الكمالية غير السوية.
3. إعداد دورات توعوية إعلامية لتبصير معلمي الطلاب الموهوبين بخصائصهم وبمشكلاتهم.

المراجع

إبراهيم، منى توكل السيد ورضوان، عبد الحكيم سعيد (2013). تشخيص مشكلات المتفوقين والموهوبين من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الزلفى: دراسة مسحية، **مجلة التربية**، 152 (1)، 77 – 115.

الأحمد، محمد بن عليثة (2005). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. مؤسسة عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن: عمان.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2015). فاعلية برنامج ارشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. **مجلة الارشاد النفسي**. جامعة الملك خالد. 42، 23-79.

باظة، امال عبد السميع (1996). الكمالية العصابية والكمالية السوية. **مجلة دراسات نفسية**، 6 (3)،305-311.

بنهان، بديعة حبيب (2010). الاسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا. **المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول: مصر.**

رابح، المعز حماد يوسف (2016). بعض المشكلات النفسية لدى الموهوبين وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة على الطلاب الموهوبين بمدارس التميز الثانوية بولاية الخرطوم. **مجلة الدراسات العليا**. جامعة النيلين، 20(5)، 1-25.

الزغاليل، أحمد سليمان (2008). الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مؤته للبحوث والدراسة -العلوم الإنسانية والاجتماعية- الأردن**. 23(3)، 117 - 134.

سايحي، سليمة (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر. 7، 89- 74.

سليمان، أحمد (2001). **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**. مصر.

الصافي، عبد الله بن طه (2002). الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الامتحان، ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه في الصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 3(1).

عباس، رنا (1995). أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس في المدن الحكومية نابلس. طولكرم. قلقيلية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة النجاح فلسطين.

عبد الخالق، أحمد، النيال، مايسة (1990). **الفروق في قلق الامتحان بين طلاب الجامعة في السنتين الأولى والأخيرة.** مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس. 359- 480.

عريشي، صديق احمد (2016). الارجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. **مجلة الارشاد النفسي (مصر).** 48، 81- 119.

عطية، أشرف محمد محمد (2009). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً، **مجلة الإرشاد النفسي،** عدد 23، 281 – 325.

العنزي، فرح عويد مبارك (2003). التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (الكويت).** 111(29)، 171-221.

الكحيمي، وجدان (2007). الصحة النفسية للطفل والمراهق. ط3، الرياض: مكتبة الرشد.

مصطفى، ولاء ربيع وأحمد، هويدة حنفي (2011). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه، **مجلة العلوم التربوية،** 19 (2)، 259 – 301.

References:

Bangel, N. (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted Education training Model. **Gifted Child Quarterly**, 53(3), 209 - 221.

Bieling, P; Israeli, Smith, J. & Antony, M. (2003). Maki_ng the grade: The behavioral consequences of perfectionism m the classroom. **Personality and Individual Differences**, 35, 163- 178.

Broman-Fulks, J. J., Hill, R. W., & Green, B. A. (2008). Is perfectionism categorical or dimensional? A taximetrics analysis. **Journal of Personality Assessment**, 90(5): 481-490.

Brown, G. & Beck, A. (2002). **Dysfunctional attitudes perfectionism and Models of vulnerability to depression**. In G. Flett & PHewitt. Perfectionism: Theory. Research and treatment (pp.231-252) Washington, DC: American Psychological Association.

Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. **(Master Thesis).** Electronic Theses, Projects and Dissertations, 28. Retrieved from

http:// scholarworks .lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=l 023 & context=etd.

Craske, M. G., Hermans, D., & Vansteenwegen, D. (2006). **Fear and Learning: From Basic Processes to Clinical Implications**. Washington, DC: American Psychological Association.

Dixon. F.. Lapsley . K.. & Homchon . A. (2004). An empirical t) pdog, or perfectionism in girted adolescents. **Gifted Child Quarterly**. 48(2), 95-106.

Egan,S; Wade, T; Shafran,R & Antony, M .(2014). **Cognitive- Behavioural Treatment of Perfectionism**. The Guilford Press.

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

Eum, K. & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfoctionism, goal orientation, and academic performance. Anxiety, Stress & Coping, **An International Journal**, 24, pp: 167-178.

Flett, G. & Hewitt, P.(2002). **Perfectionism**. Washington DC: American Psychological Association.

Gasco, Zeny, Louise M, U., Miriam, G, M., & Lida, L. , (2014) . Perfectionism and Well- being among Academic Achievers, Asia Pacific Journal of Education, **Arts and Sciences** 1, (3), 71- 77.

Hawkins, C. C, Watt, H. M. & Sinclair, K. E. (2001). Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian Adolescent Girl. **Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typologys**. Sage Publications, 66 (6), 1001- 1022.

Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conception Assessment, and Association with Psychopathology. **Journal of Personality and Psychology**, 60, 455- 472.

Hill, R; Timothy J. Huelsman, R; Michael, F; Jason ,K; Vicente,B and Kennedy,C. (2004). A New Measure of Perfectionism: The Perfection a

new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. **Journal of Personality Assessment**, 82(1),80-91.

Jones, S. (2007). An Experimental Analysis of the Relationship between Perfectionism and Depressive Mood. **An Unpublished Doctoral Dissertation**, California School of Professional Psychology.

Kandemir, M. (2013). A Model Explaining Test Anxiety: Perfectionist Personality Traits and Performance Achievement Goals. **International Journal of Academic Research**, 5(5), pp: 272 - 277.

Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. **Personality and Individual Differences**, 32(2), 317 - 327.

Kornblum, M. & Ainley, M. (2005). Perfectionism and Gifted: A study of An Australian School Sample. **International Education Journal**, 6 (2), 232 - 239.

Ladan, H. & Morteza, L. (2015). Test Anxiety as a Mediator between Perfectionism and Academic Procrastination .**Journal of Teaching and Education**, 3 (3), 509 - 520.

Locicero. K .. Blasko. L., Asby. L Martin. J.. Bruner, L. Edge. C., & Keeny, M. (2001). **Multidimensional perfectionism and coping Resources in Middle School Students**. Paper Presented At the Annual Conference of the American psychological Association (10th) San Francisco. CA August 24 - 28.

Milgram, N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic v · procrastination, and parental involvement in students and their parents. **British Journal of Educational Psychology**, 69, 345 - 361.

Moon, S; Kelly, K. & Feldhusen, J. (2009). **Specialized Counseling Services for Gifted youth end their Families**: A Needs Assessment.

Moser, J; Jenniferm D ; Slane, S; Burt, A., &Klump, K. (2012). Etiologic Relationships Between anxiety and dimensions of maladaptive perfectionism in young female twins. **Depression and anxiety**, 29, 47-53.

Mousavi, S; Ahmadi, V; Nasroolahi, A; Piryaei, S; Soleymani, K. & Mahmoodi, T. (2014). The Relationship between Maladaptive

Perfectionism and Test Anxiety: The Mediating Role of Avoidance Coping. **Scientific Journal of llam University of Medical Sciences**, 93, 102 -110.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2008) Perfectionism. Neumeister, K.& Finch ,H. (2006). Perfectionism in high -Ability students Gifted Child Quarterly, 50 (3), 238 - 251.

Neumeister, K. (2004). Interpreting Successes and Failures: Non-perfectionists. The Influence of Perfectionism on Perspective, **Journal for the Education of the Gifted**, 27(4), 311 - 335.

Parker, W, & Adkins, K. (1995). A Psychometric Examination of the Multidimensional Perfectionism Scale. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**. 17(4), 323 - 334.

Peterson, J. (2008). The essential guide to talking with gifted teens, **Gifted Educational International**, 12, (1), 29-45.

Pyryt , M. (2007).The giftedness perfectionism connection: Recent Research and implication. **Gifted Educational International,** 23 (3), 273 - 279.

Raspopovic, M. (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. Sanamed Journal, 10 (3), 199 - 203.

Schuler, P. (1999). Voices of perfectionism: perfectionism gifted adolescents in a rural middle school .**Office of Educational Research and Improvement** (ED): Washington, DC.

Schuler. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. **Journal of Secondary Gified Education**. (4),183 - 196.

Shafran R, Egan S & Wade T (2011). **Perfectionism as a trans diagnostic process: a clinical review**. **Clinical Psychology Rev**,31 (2),203 - 212.

Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. **Clinical Psychology Review**, 21, 876 - 906.

Silverman, L. (2004). **Counseling the Gifted and Talented**. Denver, Co: Love.

Silverman. K. (1995). **Perectionism paper presented at the 11th world conference on gifted and talented children**, Hong Keeny.

Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory**. Behavioral Modification**, 22, 372 - 390.

Slaney. R. Rico. K.. Mob l. M. Tripple. .J. & Ashby. J. (2001). The Revised Almost Perfect Scole. **Measurement and Evaluatin in counseling and Development**. 34, 130 - 145.

Staber, J.& Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. **Cognitive Therapy and Research**, 25, 49 - 60.

Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescents, Relation With motivation, Achievement and well being. **Personality and individual differences**, 42 (7), 13 - 79.

Tozzi, F., Aggen, S. H., Neale, B. M., Anderson, C. B., Mazzeo, S. E., Neale, M. C., & Bulik, C. M. (2004). The structure of perfectionism: A twin study**. Behavior Genetics**, 34, 483 - 496.

Walsh, J. i. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination, and trait anxiety. **Personality and Individual Differences**, 33, 239 - 251.

Wendy, D. (2002). **The Self-Regulation of Test Anxiety Using Metacognitive Strategy Instruction**. Doct. Diss. Edmonton, Alberta.

Zeinder, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. **Journal of Genetic psycology**.150 (2), 175 - 197.

References:

Bangel, N. (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted Education training Model. **Gifted Child Quarterly**, 53(3), 209 - 221.

Bieling, P; Israeli, Smith, J. & Antony, M. (2003). Maki_ng the grade: The behavioral consequences of perfectionism m the classroom. **Personality and Individual Differences**, 35, 163- 178.

Broman-Fulks, J. J., Hill, R. W., & Green, B. A. (2008). Is perfectionism categorical or dimensional? A taximetrics analysis. **Journal of Personality Assessment**, 90(5): 481-490.

Brown, G. & Beck, A. (2002). **Dysfunctional attitudes perfectionism and Models of vulnerability to depression**. In G. Flett & PHewitt. Perfectionism: Theory. Research and treatment (pp.231-252) Washington, DC: American Psychological Association.

Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. **(Master Thesis).** Electronic Theses, Projects and Dissertations, 28. Retrieved from http:// scholarworks .lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=l 023 & context=etd.

Craske, M. G., Hermans, D., & Vansteenwegen, D. (2006). **Fear and Learning: From Basic Processes to Clinical Implications**. Washington, DC: American Psychological Association.

Dixon. F.. Lapsley . K.. & Homchon . A. (2004). An empirical t) pdog, or perfectionism in girted adolescents. **Gifted Child Quarterly**. 48(2), 95-106.

Egan,S; Wade, T; Shafran,R & Antony, M .(2014). **Cognitive- Behavioural Treatment of Perfectionism**. The Guilford Press.

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

Eum, K. & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfoctionism, goal orientation, and academic performance. Anxiety, Stress & Coping, **An International Journal**, 24, pp: 167-178.

Flett, G. & Hewitt, P.(2002). **Perfectionism**. Washington DC: American Psychological Association.

Gasco, Zeny, Louise M, U., Miriam, G, M., & Lida, L. , (2014) . Perfectionism and Well- being among Academic Achievers, Asia Pacific Journal of Education, **Arts and Sciences** 1, (3), 71- 77.

Hawkins, C. C, Watt, H. M. & Sinclair, K. E. (2001). Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Australian Adolescent Girl. **Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typologys**. Sage Publications, 66 (6), 1001- 1022.

Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conception Assessment, and Association with Psychopathology. **Journal of Personality and Psychology**, 60, 455- 472.

Hill, R; Timothy J. Huelsman, R; Michael, F; Jason ,K; Vicente,B and Kennedy,C. (2004). A New Measure of Perfectionism: The Perfection a new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. **Journal of Personality Assessment**, 82(1),80-91.

Jones, S. (2007). An Experimental Analysis of the Relationship between Perfectionism and Depressive Mood. **An Unpublished Doctoral Dissertation**, California School of Professional Psychology.

Kandemir, M. (2013). A Model Explaining Test Anxiety: Perfectionist Personality Traits and Performance Achievement Goals. **International Journal of Academic Research**, 5(5), pp: 272 - 277.

Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. **Personality and Individual Differences**, 32(2), 317 - 327.

Kornblum, M. & Ainley, M. (2005). Perfectionism and Gifted: A study of An Australian School Sample. **International Education Journal**, 6 (2), 232 - 239.

Ladan, H. & Morteza, L. (2015). Test Anxiety as a Mediator between Perfectionism and Academic Procrastination .**Journal of Teaching and Education**, 3 (3), 509 - 520.

Locicero. K .. Blasko. L., Asby. L Martin. J.. Bruner, L. Edge. C., & Keeny, M. (2001). **Multidimensional perfectionism and coping Resources in Middle School Students**. Paper Presented At the Annual Conference of the American psychological Association (10th) San Francisco. CA August 24 - 28.

Milgram, N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic v · procrastination, and parental involvement in students and their parents. **British Journal of Educational Psychology**, 69, 345 - 361.

Moon, S; Kelly, K. & Feldhusen, J. (2009). **Specialized Counseling Services for Gifted youth end their Families**: A Needs Assessment.

Moser, J; Jenniferm D ; Slane, S; Burt, A., &Klump, K. (2012). Etiologic Relationships Between anxiety and dimensions of maladaptive perfectionism in young female twins. **Depression and anxiety**, 29, 47-53.

Mousavi, S; Ahmadi, V; Nasroolahi, A; Piryaei, S; Soleymani, K. & Mahmoodi, T. (2014). The Relationship between Maladaptive Perfectionism and Test Anxiety: The Mediating Role of Avoidance Coping. **Scientific Journal of llam University of Medical Sciences**, 93, 102 -110.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2008) Perfectionism. Neumeister, K.& Finch ,H. (2006). Perfectionism in high -Ability students Gifted Child Quarterly, 50 (3), 238 - 251.

Neumeister, K. (2004). Interpreting Successes and Failures: Non-perfectionists. The Influence of Perfectionism on Perspective, **Journal for the Education of the Gifted**, 27(4), 311 - 335.

Parker, W, & Adkins, K. (1995). A Psychometric Examination of the Multidimensional Perfectionism Scale. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**. 17(4), 323 - 334.

Peterson, J. (2008). The essential guide to talking with gifted teens, **Gifted Educational International**, 12, (1), 29-45.

Pyryt , M. (2007).The giftedness perfectionism connection: Recent Research and implication. **Gifted Educational International,** 23 (3), 273 - 279.

Raspopovic, M. (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. Sanamed Journal, 10 (3), 199 - 203.

Schuler, P. (1999). Voices of perfectionism: perfectionism gifted adolescents in a rural middle school .**Office of Educational Research and Improvement** (ED): Washington, DC.

Schuler. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. **Journal of Secondary Gified Education**. (4),183 - 196.

Shafran R, Egan S & Wade T (2011). **Perfectionism as a trans diagnostic process: a clinical review**. **Clinical Psychology Rev**,31 (2),203 - 212.

Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. **Clinical Psychology Review**, 21, 876 - 906.

Silverman, L. (2004). **Counseling the Gifted and Talented**. Denver, Co: Love.

Silverman. K. (1995). **Perectionism paper presented at the 11th world conference on gifted and talented children**, Hong Keeny.

Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory**. Behavioral Modification**, 22, 372 - 390.

Slaney. R. Rico. K.. Mob l. M. Tripple. .J. & Ashby. J. (2001). The Revised Almost Perfect Scole. **Measurement and Evaluatin in counseling and Development**. 34, 130 - 145.

Staber, J.& Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. **Cognitive Therapy and Research**, 25, 49 - 60.

Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescents, Relation With motivation, Achievement and well being. **Personality and individual differences**, 42 (7), 13 - 79.

Tozzi, F., Aggen, S. H., Neale, B. M., Anderson, C. B., Mazzeo, S. E., Neale, M. C., & Bulik, C. M. (2004). The structure of perfectionism: A twin study**. Behavior Genetics**, 34, 483 - 496.

Walsh, J. i. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination, and trait anxiety. **Personality and Individual Differences**, 33, 239 - 251.

Wendy, D. (2002). **The Self-Regulation of Test Anxiety Using Metacognitive Strategy Instruction**. Doct. Diss. Edmonton, Alberta.

Zeinder, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. **Journal of Genetic psycology**.150 (2), 175 - 197.

Perfectionism and Exam Anxiety among Gifted and Ordinary Students in the State of Kuwait (A Comparative study)

Ruqaya salem Alabhoul

PHD Degree –Psychology, Department

Faculty of Women for Arts, Science & Edu-Ain Shams University – Egypt

r.alabhoul@gmail.com

hamdy Mohamad yassin

Professor of Psychology, Department

Faculty of Women for Arts, Science & Edu- Ain Shams University – Egypt

Hamdy.mohamedyassin@women.asu.edu.eg

Abstract

The aim of the research is to reveal the differences between perfectionism and exam anxiety among gifted and ordinary students in the State of Kuwait. The sample consisted of (60) ordinary students and (43) gifted students. Two scales were applied to them, one to diagnose perfectionism and the other to measure test anxiety, prepared by the two researchers, The results of the study found that there are differences between gifted students and their normal peers of middle school students regarding the scale of perfectionism in the direction of gifted students, The results also found that there are differences between gifted students and their normal peers from middle school students regarding the exam anxiety scale in the direction of gifted students, The results also concluded that there are no differences due to gender regarding perfectionism and its components, and there were no differences for the effect of gender on the exam anxiety scale and its components, except for the emotional component, The differences were in the direction of females, and the results also found a positive correlation between exam anxiety and perfectionism.

Keywords: Perfectionism, exam anxiety, gifted students.