المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس

الكمالية (السوية/العصابية) وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية المدركة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود

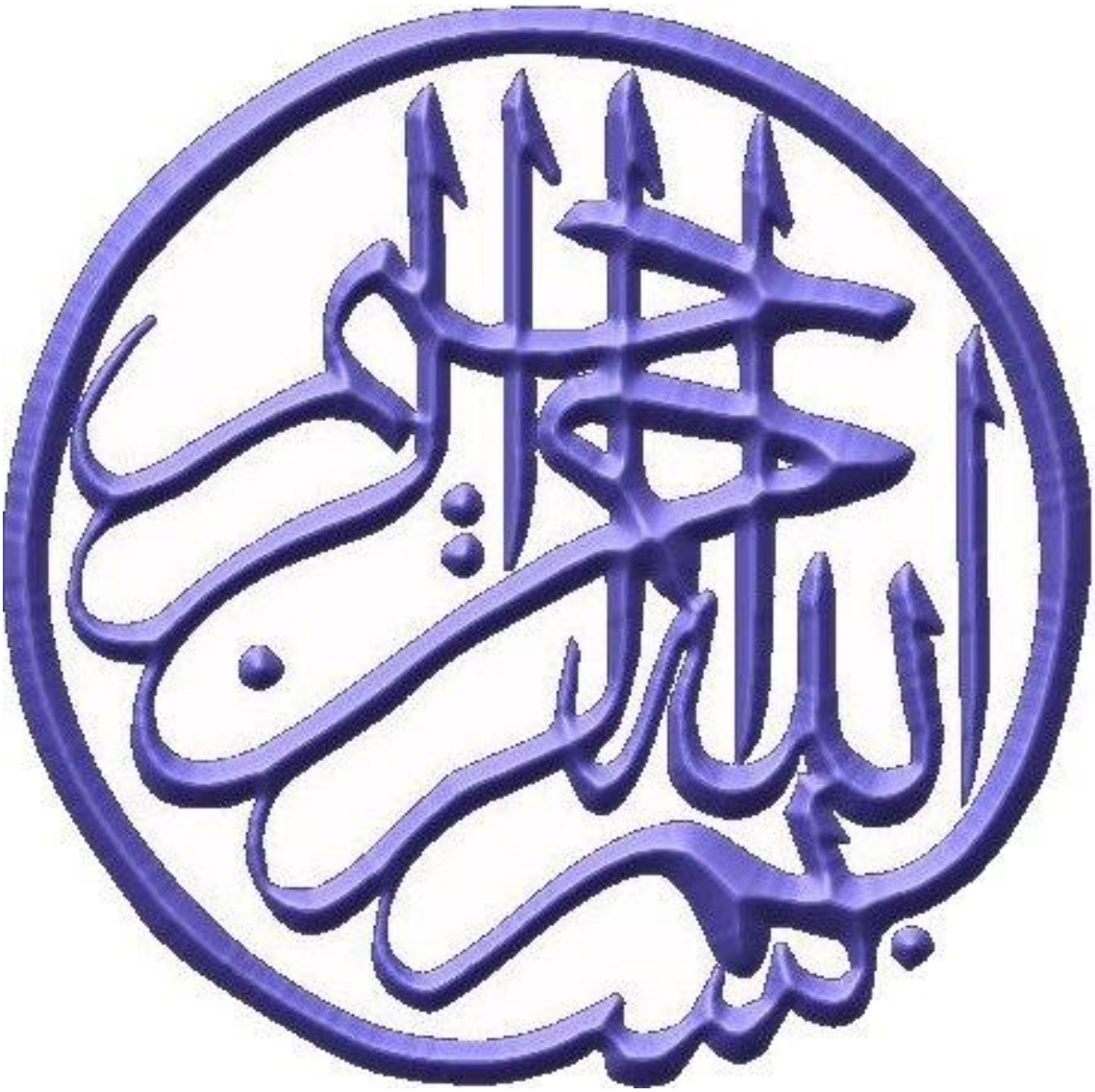
رسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في علم نفس

إعداد الطالبة:

نوال محمد الموسى

إشراف الدكتور:

محمود عبد الرحيم غلاب



إهداء

إلى الروح الغائبة الساكنة في نفوسنا إلى روح العم موسى الغالي.

"شكر وتقدير"

الحمد لله الذي رزقني هذه النعمة العظيمة، وأسأل الله العلي العظيم أن يكون هذا العمل صدقة جارية لي ولجميع من ساهم فيه بأي جهد كان.

بعد حمد الله، والصلاة والسلام على رسول الله، أتقدم بالشكر الجزيل لكل من علمني أي شيء مفيد منذ ولادتي وحتى هذه اللحظة، وفي مقدمتهم والداي العزيزان حفظهما الله، وأشكر جميع معلماتي وأساتذتي في جميع مراحلي الدراسية.

أيضاً أخص بالشكر الأستاذ الفاضل الدكتور محمود غلاب على حرصه ومساندته وعطاءه الكبير حقيقة، فهو لا يبخل على أبناءه حتى لو كان على حساب راحته، ومن خلال ملاحظاته التي تعبت منها كثيراً في البداية، ولكنها صقلتني وأسعدتني نتائجها في النهاية، حيث أنني لمست تطوراً حقيقيا في قدراتي البحثية.

كما أشكر الأستاذ الفاضل الدكتور عبدالله الرويتع الذي اعتبره من الأساتذة المساهمين في نموي العلمي، كذلك أشكره على قبوله مناقشة رسالتي.

أيضاً أشكر الأستاذ الفاضل الدكتور السيد أبو هاشم على كرمه العلمي، وسخاء عطاءه في مساعدة الباحثين، كما أشكره على قبوله مناقشة رسالتي.

كما أشكر زوجي الغالي الذي دعمني، وشجعني، وانشغل باله بعملي، ووفر لي كل ما يستطيع من سبل الراحة لإنهاء هذا العمل، وأشكر طفلي الحبيب(نواف) الذي اعتذر له في الوقت ذاته عن الوقت الذي كان يريدني أن أبقى فيه بجواره، كما أشكر أخواني الأعزاء على تشجيعهم ومساندتهم بكل ما يستطيعون، أيضاً أتمنى أن أرى رسالتك يا أختي العزيزة (نوف) قريباً. كذلك أشكر جدَّتِي حفظهما الله على دعائهما واهتمامها، واشكر جدي الغالي (سعد) على تشجيعه لي ،وأترحم على جدي العزيز(حمد)، ولا يفوتني شكر ابنتَي الخالة العزيزتين(سحر و إيمان)على مساعدتهما لي.

فهرس الموضوعات

الفصل الأول: مدخل ومشكلة الدراسة	**١-١٢**

أولاً: مقدمة الدراسة.	٤-٢
ثانياً: مشكلة الدراسة.	٩-٥
ثالثاً: أهداف الدراسة.	٩
رابعاً: أهمية الدراسة.	١٠
خامساً: مصطلحات الدراسة.	١٢-١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري	**٣٦-١٣**
أولاً: الكمالية	
أ- مفهوم الكمالية.	١٧-١٤
٢- الأدوات التي تقيس الكمالية.	١٩-١٧
٣- تفسير الكمالية.	٢٢-١٩
ثانياً: أساليب التنشئة الوالدية	
أ- مفهوم أساليب التنشئة الوالدية.	٢٦-٢٢
٢- نظرية القبول والرفض الوالدي.	٢٨-٢٦
٣- آثار أساليب التنشئة الوالدية على شخصية الأبناء .	٣٠-٢٨
٤- الأدوات التي تقيس أساليب التنشئة الوالدية.	٣١-٣٠
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	**٦٥-٣٧**
أولاً: دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.	٤٧-٣٨
ثانياً: دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بالشخصية والاضطرابات النفسية.	٥٨-٤٧

فهرس الموضوعات -د-

ثالثاً: دراسات عن أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بمتغيرات الشخصية. رابعاً: تعليق على الدراسات السابقة	٥٨ـ ٦٣ ٦٣ـ ٦٥
الفصل الرابع: المنهج والإجراءات	٦٦-٩٩
أولاً: فروض الدراسة ثانياً: عينة الدراسة ثالثاً: أدوات الدراسة رابعاً: إجراءات الدراسة	٦٧ ٦٧-٦٨ ٦٨-٩٨
الفصل الخامس: النتائج وتفسيرها	١٠٠-١٢٠
أولاً: النتائج ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها	١٠١-١١٠ ١١١-١٢٠
التوصيات والبحوث المقترحة	١٢١
ملخص الدراسة	١٢٢-١٢٦
أولاً : ملخص الدراسة باللغة العربية ثانياً: ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	١٢٢-١٢٤ ١٢٥-١٢٦
قائمة المراجع	١٢٧– ١٣٦
أولاً: المراجع العربية ثانياً: المراجع الأجنبي	١٢٧–١٣٣ ١٣٤–١٣٦
الملاحق	١٣٧–١٥٥
أولاً: قائمة الكمالية. ثانياً: استبيان القبول–الرفض/التحكم الوالدي. ثالثاً: التحليل العاملي	١٣٨– ١٤٣ ١٤٤–١٥٥

فهرس الجداول **-هـ**

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
	الجداول الخاصة بقائمة الكمالية	
١	معاملات ارتباط بنود الكمالية على الأبعاد الفرعية	٦٦
٢	معاملات ارتباط أبعاد الكمالية بالدرجة الكلية	٦٧
٣	معاملات ارتباط أبعاد الكمالية ببعضها	٦٧
٤	معاملات ارتباط بين أبعاد الكمالية والعاملين الأساسين	٦٨
٥	معامل ارتباط الكمالية الحريصة وكمالية التقويم الذاتي	٦٨
٦	معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لقائمة الكمالية	٦٩
	الجداول الخاصة بمقياس القبول-الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأب)	
٧	معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد	٧٣
٨	معاملات الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية	٧٤
٩	معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ	٧٤
	الجداول الخاصة بمقياس القبول-الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأم)	
١٠	معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد	٧٦
١١	معاملات الارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية	٧٧
١٢	معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ	٧٧
	الجداول الخاصة بالنتائج	
١٣	معاملات ارتباط الكمالية السوية، وأبعاد التنشئة الوالدية.	٨٢
١٤	معاملات ارتباط الكمالية العصابية، وأبعاد التنشئة الوالدية.	٨٣
١٥	الفروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في أبعاد التنشئة الوالدية	٨٤
١٦	الفروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية	٨٥
١٧	الفروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطالبات الكماليات السويات في أبعاد التنشئة الوالدية	٨٦
١٨	الفروق بين الطلاب الكماليين العصابين والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية	٨٨
١٩	الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الكمالية بأبعادها المختلفة، وعامليها الأساسيين	٨٩
٢٠	تحليل الانحدار المتعدد ل لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية	٩٠
٢١	معاملات الانحدار المتعدد لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية	٩١

جداول التحليل العاملي في الملاحق		
أولاً مقياس الكمالية		
٢٢	اشتركيات أبعاد المقياس	١٣٨
٢٣	الجذر الكامن ونسب التباين	١٣٨
٢٤	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٣٩
٢٥	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٤٠
استبيان القبول–الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأب)		
٢٦	اشتركيات أبعاد المقياس	١٤١
٢٧	الجذر الكامن ونسب التباين	١٤١
٢٨	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٤٢
٢٩	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٤٢
استبيان القبول–الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأم)		
٣٠	اشتركيات أبعاد المقياس	١٤٣
٣١	الجذر الكامن ونسب التباين	١٤٣
٣٢	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٤٤
٣٣	تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير	١٤٤

الفصل الأول: مدخل لمشكلة الدراسة

١ ـ مقدمة الدراسة.

٢ ـ مشكلة الدراسة.

٣ ـ أهداف الدراسة.

٤ ـ أهمية الدراسة.

٥ ـ مصطلحات الدراسة.

١- مقدمة الدراسة:

إن الشخصيةَ الإنسانية تتكون من مجموعة من السمات الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية التي يتميزُ بها الفردُ عن غيره. ويوجد العديد من نظريات الشخصية؛ التي تهدف لفهم الشخصية الإنسانية، ومنها ما تُختزل فيه سمات الشخصية باستخدام أساليب إحصائية خاصة. ويطلق على هذه المجموعة المترابطة من السمات مصطلح البعد. ويكون الاختلاف بين الأفراد في أبعاد الشخصية كمياً، حيث إنه لكل فرد درجته على البعد.

من ضمن الأبعاد التي درسها الباحثون "الكمالية"، وتورد أن هايماشاك Hamachek حددها بأنها: أسلوب عام يميز الفردَ بوضع أهداف عالية مع العمل للأداء بإتقان، والبعد عن الأخطاء، وتوجد عدة تعريفات عن الكمالية، كذلك ورد أنه توجد صعوبة في قياس الكمالية، ولذلك فالدراسات عنها قليلة نسبياً، كما ورد أن عدداً من العلماء أشار لذلك مثل: فروست Frost و مارتن Martent و لاهارت Lahart و روزنبلت Rosenblate. كما تصنف الكمالية في الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والعقلية من ضمن أعراض اضطرابات الشخصية (باظة، ٢٠٠٢). أيضاً بُحث موضوع الكمالية في المجال الإكلينيكي وفي سيكولوجية الشخصية (Hewitt & Flett, 1991).

وفي هذا السياق يشير ستوبر (Stober, 1998) إلى أن بعض العلماء مثل: بورنس Burns ينظر للكمالية على أنها أحادية البعد (أي أنها تقع على متصل واحد)، كذلك أشار إلى أن نتائج عدة دراسات أظهرت بأن الكمالية متعددة الأبعاد (أي أنها تتكون من مجموعة من السمات أو العوامل) منها: دراسة فورست و مارتن و روزنبلت، و دراسة تيري Terry و شورت Short و ونس Owens و سلاد Slad و ديوي Dewey، و دراسة هويت Hewitt و فليت Flett. أيضاً اختلفت الدراسات في تحديد هذه الأبعاد، و ظهر نتيجة لذلك وجود عدد من الأدوات المختلفة لقياس الكمالية (باظة، ١٩٩٦أ).

ومن ناحية أخرى تشير آمال باظة إلى أن الدراسات ميزت بين نوعيين من الكمالية (السوية–العصابية)، ومنها دراسة فرورست و مارتن و لاهارت و روزنبلت، فالكمالية السوية تتميز بوضع أهداف عالية متفقة مع قدرات الفرد، ويصاحبها الشعور بالرضا، وتقدير الذات. أما الكمالية

العصابية فتكون أهداف الفرد فيها عالية، ولكنها ليست متفقة مع قدراته، فهي تدفعه للعمل في البداية لخوفه من الفشل، ثم تظهر الأخطاء أثناء سعيه لتحقيق هذه الأهداف، كما أنه يشعر بعدم الرضا والدونية على الرغم من الإنجاز الذي يحققه. وكما أشارت أن هناك محاولات عديدة لإيجاد حدود فاصلة بين الكمالية (السوية–العصابية)، وأشار سلاد إلى أن متغير الرضا، أو عدم الرضا هو محدد فارق بين الكمالية (السوية–العصابية)، كذلك ذكرت أن هناك عدة دراسات عن الكمالية مثل دراسة: هايماشاك و هولندر Hollender، ودراسة باشت Pacht ، ودراسة سولومون Solomon و روثبلوم Rothblum، ودراسة سوروتزكين Sorotzkin أظهرت أن الكمالي السوي يتميز بالمرونة فمعاييرهُ مرتفعة، لكنها قد تنخفض إذا تطلب الموقف ذلك، كذلك يتميز بالإنجاز المرتفع، و ينظر لسلوكه كسلوك إيجابي وعامل من عوامل التوافق. في حين يتصف الكمالي العصابي بالجمود في المعايير. أيضاً ارتبطت الكمالية العصابية بالمشاعر السلبية مثل الشعور بالذنب، والتشاؤم، والخجل ، وانخفاض تقدير الذات (باظة، ١٩٩٦أ).

إن الكمالية بعد من أبعاد الشخصية، وإن تشكيلَ الشخصيةِ يكونُ بتفاعلِ بين العوامل الوراثية والبيئية، وتعد التنشئة الاجتماعية من العوامل البيئية المساهمة في تكوين الخصائص النفسية السوية أو المضطربة للفرد (زهران، ١٩٩٥). وتعتبر الأسرة من أهمِ و أول مؤسساتِ التنشئةِ الاجتماعيةِ (موسى، ١٩٩٨)، حيث يمارس الوالدانِ في الأسرةِ أساليبَ التنشئةِ الوالدية لتربية الأبناء، والتي لهاد دور في تكوين شخصياتهم (قناوي، ١٩٩٩). كما يشير الخميس (٢٠٠٠) أن نتائج دراسة ستين Stein أظهرت أن التربية القاسية تؤدي لضمور مناطق دماغية تضعف القدرة على التعلم والتذكر.

ويتضح مما سبق أن أساليب التنشئة الوالدية تعتبر من أهم العوامل البيئية المساهمة في تكوين شخصية الفرد (الكحيمي، حمام و مصطفى، ٢٠٠٣). وتبرز أهميتها من خلال ذكرها في القرآنِ الكريمِ والسنةِ النبويةِ الشريفةِ، فقد أوصانا النبيُ صلى الله عليه وسلم بالعنايةِ بالأبناءِ وقال:" كلكم راع وكلكم مسئولٌ فالأميرُ الذي على الناس فهو راع عليهم وهو مسئول عنهم والرجل راعٍ على أهل بيتهِ وهو مسئول عنهم، والمرأةُ راعيةٌ على بيت بعلها وولده وهي مسئولةٌ عنهم..." رواه البخاري (العسقلاني، ١٩٨٨، ص ٢١١).

أما عن معنى أساليب التنشئة الوالدية فهو: استمرارية أسلوب معين، أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تربية الطفل، والتي تؤثر على تكوين شخصيته، وقد يتبعها الوالدان أو أحدهما (قناوي، ١٩٩٩). ويمكن تقسيمها إلى قسمين (السوية، وغير السوية)، ويحدد سواء، أو عدم سواء هذه الأساليب من خلال الحقائق التربوية والنفسية، فمن الأساليب السوية على سبيل المثال: التقبل، والاستقلال، والتسامح. ومن الأمثلة على الأساليب غير السوية: الرفض، والتحكم، والإهمال (قناوي، ١٩٩٩؛ كتاني، ٢٠٠٠). كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات ارتباط أساليب التنشئة الوالدية السوية بالصحة النفسية، وارتباط أساليب التنشئة الوالدية غير السوية بالاضطرابات النفسية؛ ففي دراسة كفافي (١٩٨٩) وجد ارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية غير السوية، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب الفصام. كذلك ذكر في دراسة عموري (١٩٩٢) أن ليبرت Lippert وجد علاقة بين الأساليب الوالدية السوية، وتحقيق الذات.

وفيما يتعلق بتصنيف أساليبِ التنشئة الوالديةِ فيذكر كل من الهنداوي، الزغول و البكور (٢٠٠١) أنه يوجد اختلاف بين العلماء في ذلك. فعلى سبيل المثال قسمتها Roe إلى بعدين أساسيين هما: التقبل مقابل الرفض، والاستقلال مقابل الضبط. كذلك ورد في كتاني (٢٠٠٠) أن شيفير Schaefer قسمها إلى ثلاثة أقسام: التقبل، والتحكم، والتسيب. بينما قسم إسماعيل، ومنصور الأساليب الوالدية إلى: التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتفرقة، و السواء (المطلق، ١٩٨١).

أما عن تقسيم أساليب التنشئة الوالدية المستخدم في الدراسة الحالية، فسيكون من خلال بعدين، حيث أشارت الدراسات إلى إمكانية تلخيص أساليب المعاملة الوالدية في بعدين هما: بعد القبول(القبول–الرفض)، وبعد التحكم (التحكم –الاستقلال)، و توجد مسميات لأساليب والدية بين هذين البعدين، فمثلاً: الديمقراطية في المعاملة تقع بين القبول والاستقلال؛ والحماية الزائدة تقع بين القبول والتحكم؛ والإهمال يقع بين الرفض والاستقلال؛ والديكتاتورية تقع بين الرفض والتحكم (الشربيني و صادق، ٢٠٠٣).

٢- مشكلة الدراسة:

تعد الكمالية عاملاً مساهماً في نشأة الاضطرابات النفسية، وزيادة حدتها، على الرغم من أن الكمالية لا تصنف كاضطراب نفسي مستقل بحد ذاتها، ولكنها تدرج ضمن أعراض الاضطرابات النفسية كاضطراب القلق، واضطراب الشخصية الو سواسية القهرية، واضطراب الشخصية النرجسية، وتوجد عدة دراسات ربطت بين الكمالية، وبعض سمات الشخصية التي يمكن وصفها بالسلبية، أيضاً هناك عدة دراسات وجدت فيها عدة علاقات بين الكمالية وبعض الاضطرابات الجسدية، والنفسية.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الكمالية وبعض سمات الشخصية فقد ظهر في دراسة تيري وآخرون وجود ارتباط بين الكمالية، والتردد، وارتفاع التسويف (المماطلة) عند الفرد (Storber, 1998). كذلك وجد ارتباط بين بعد الكمالية الاجتماعية، والتسويف على المستوى السلوكي. كما اتضح أن الكمالي المسوف لدية إعاقة للذات، وضعف في التحصيل الأكاديمي في حين أنه لم يوجد ارتباط بين بعد الكمالية بتوجيه الذات و سلوك التسويف (Ferrari, 1992). أيضاً ارتبط التسويف بتأخير أداء المهام رغبة في المحافظة على احترام الذات (Ferrari, 1999). وارتبط بعد الكمالية بتوجيه الآخرين ببعض الخصائص السلبية مثل: التعالي (التكبر)، والحقد، كذلك ارتبط بعد الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالتعالي، وبضعف التكيف (Robert et al., 1997). أيضاً أظهرت نتائج دراسة كوبري وآخرون Kobori et al., أن الكماليين مفتقرين إلى الثبات الوجداني. كما ذكر لونده Lundh أن التمركز حول الذات يشيع عند الكماليين، مما قد يعمق مشاعرهم السلبية ويضخمها (عبدالخالق، ٢٠٠٥). ومن ناحية أخرى فقد ارتبطت الكمالية بضغوطِ العملِ، و انخفاض الرضا الوظيفي (Flett, Hewitt & Hallett, 1995). أيضاً ارتبطت بانخفاض الرضا عن الذات، والحياة (Mitchelson & Burns, 1998).

أما عن العلاقة بين الكمالية وبعض الاضطرابات الجسدية، والنفسية فقد وجد في دراسة جوادلاند Quadland ارتباط بين الكمالية واختلال الإنتصاب، بينما ارتبطت في دراسة باشت بتهيج الأمعاء، والتهاب القولون (Vieth & Trull, 2000). كذلك ارتبطت الكمالية في دراسة آندرسون وآخرون Andersson et al., باختلال السمع، وحدوث طنين في الأذن (عبدالخالق، ٢٠٠٥). وارتبطت في دراسة بورنس باضطراب العلاقات الشخصية، أيضاً وجدت علاقة في دراسة باشت

بين الكمالية وإدمان المسكرات، كذلك ارتبطت في دراسة برودي Broday باضطراباتِ الشخصيةِ، بينما ارتبطت في دراسة لونده وآخرون بصعوباتِ النومِ، و ارتبطت في دراسة بلات Blatt باضطرابِ الاكتئاب (Vieth & Trull, 2000). كذلك وجدت ارتباطات متعددة بين أبعاد الكمالية وأنواع مختلفة من الاضطراباتِ النفسية مثل: اضطرابات الشخصية وسوء التكيف (Hewitt & Flett, 1991). كذلك وجد في دراسة راسكين Raskin وتيري ارتباط بين الكمالية، و اضطراب الشخصية النرجسية، بينما ارتبطت في دراسة انقرام Ingram باضطراب الشخصيةِ الو سواسية القهرية، كذلك وجد في دراسة سلاد ارتباط بين الكماليةَ و كل من اضطراباتِ الأكل، ونمط الشخصية (أ)، وبعضُ الأفكارِ غير العقلانية (باظة، ١٩٩٦أ). أيضاً وجد ارتباط بين بعدي الكمالية بتوجيه الذات و الكمالية المكتسبة اجتماعياً و مقياس الشره في الأكل (Lovinger, 2007). تتعلق هذه الدراسات ونتائجها بالجانب العصابي من الكمالية، حيث إن هناك نوعين من الكمالية، وتعتبر الكمالية عصابية في حالة ارتفاع معايير الفرد عن قدراته، وانخفاض مرونته في تغيير معاييره وفقاً للظروف، وشعوره بعدم الرضا.

أما النوع السوي من الكمالية، والذي تتوافق فيه معايير الفرد مع قدراته، و تتغير وفقاً للظروف، وتتميز مشاعر الفرد فيها بالرضا فإنها تعتبر أمراً مطلوباً لانعكاساته الايجابية على الفرد كما أظهرت ذلك نتائج عدة دراسات. ففي دراسة تيري و ونس و سلاد و ديوي ارتبطت الكمالية السوية بالأهداف العالية، والتخطيط، وانخفاض التسويف (Stober, 1998). كما ارتبطت بتقدير صورة الجسم (Davis, 1997). أيضاً ارتبطت بتأكيد الفرد لذاته، والتوافق مع الآخرين (Robert, Mark & Shelly, 1997).

وتعتبر الكمالية من الموضوعات الحديثة نسبياً حيث بدأت الدراسات حولها في سبعينيات القرن الماضي، واهتم العلماء بدراسة العلاقة بينها وبين عدة متغيرات من ضمنها التنشئة الوالدية؛ التي تعد من العوامل البيئية المساهمة في تكوين شخصية الفرد، والتي أثبتت نتائج العديد من الدراسات ارتباطها بالصحة النفسية للفرد، و من الجدير بالذكر أن الدراسات التي تربط بين متغيري الدراسة الحالية قليلة، وحديثة. وفي هذا السياق وجد أن الكماليين الأسوياء يرون أن لوالديهم توقعات عالية لنجاحهم، ومستويات منخفضة من النقد (Stumpf & Parker, 2000). أيضاً وجدت علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية المتسلطة، والكمالية العصابية، كما وصف الإناث الكماليات آبائهن وأمهاتهن

بالقسوة، بينما وصف الإناث الأقل كمالية آبائهن وأمهاتهن بقسوة أقل، كذلك وصف آباء وأمهات الإناث الكماليات أنفسهم بالقسوة، أيضاً وجد ارتباط بين قسوة الآباء، والكمالية (Forst et al., 1991). ووجد ارتباط بين أساليب الإهمال، والرفض، والحماية الزائدة مجتمعة معاً تحت مسمى (التحكم غير العاطفي) و الكمالية (Stober, 1997). كذلك أشير إلى أن الكمالية وسيلة الأطفال في البحث عن القبول العاطفي من الوالدين اللذين يضعان معايير عالية لأبنائهم حتى ينالوا الرضا منهم (Hollender, 1965). كما أشار سلاد وآخرون إلى أن الكمالية تقل عند الأفراد الذين لم يجدوا التقبل من البيئة الأولية، مما يقلل لديهم الإتقان والسعي للكمال، بينما يزيد تعلم الفرد للإتقان والرضا عندما تكون بيئته ايجابية (باظة، ١٩٩٦ب). كما ورد أن الوالد الكمالي قد يجعل أبناءه متمسكين بمعايير عالية تقودهم للشعور بعدم الكفاية والفشل عند كل من الوالد والابن (Hilgers, 2003). أيضاً وجد ارتباط بين التسويف على مستوى السلوك والكمالية الاجتماعية (Ferrari, 1992)، وظهر أن آباء المسوفين سلوكياً كانوا يؤكدون على التفوق في التحصيل ويربطونه بالحب الأبوي (Ferrari, 1999). كذلك فإن التسويف في تجنب أداء الأعمال كان بعداً في أداتين من أدوات الكمالية التي تميز بين الكمالية السوية والعصابية (عبدالخالق، ٢٠٠٥؛ Rice, Ashby & Preusser, 1996).

إن أساليب التنشئة الوالدية التي تُدرس علاقتها بالكمالية في الدراسة الحالية تتضمن بعدين أساسيين هما بعد الدفء، وبعد التحكم. حيث أن هذين البعدين من الأبعاد الأساسية في التنشئة الوالدية، كما أن لهما دور هام في تكوين شخصية الأبناء (Rohner, 2005b). وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين البعدين من أبعاد التنشئة الوالدية، وبعض سمات الشخصية عند الأبناء ففي دراسة سيجلمان Sigelman، وجد ارتباط بين انخفاض القلق عند الأبناء، وأسلوب القبول من الوالدين ، في حين ارتبط ارتفاع القلق عند الأبناء بأسلوب الرفض الوالدي، و في دراسة سومرلين Sumarlin وجد ارتباط ايجابي بين القبول الوالدي، ومفهوم الذات الموجب، وخصوصاً الذات الاجتماعية، بينما ظهر في دراسة ميدنوس Medinnus ارتباط ايجابي بين تقبل الفرد لذاته، وتوافقه، وإدراكه للحب الوالدي (شوكت، ١٩٩٢). كذلك وجد في دراسة سلامة ارتباط بين الرفضُ الوالدي، وكل من انخفاض تقدير الذات، والشعور بعدم الكفاية، والعداء، والنظرة السلبية للحياة، وعدم الثبات الانفعالي، والاعتمادية، أيضاً أظهرت نتائج دراسة إبراهيم وجود ارتباط بين القبول الوالدي، والضبط الداخلي عند الأبناء، بينما وجد في دراسة إسماعيل ارتباط بين ارتفاع مستوى

الطموح عند الأبناءِ من النوعين، و القبول الوالـدي الممـارس مـن الأب، والأم، في حـين ارتـبط انخفـاض مستوى الطموح مع الرفض الوالدي، كذلك ظهر في دراسة مخيمر ارتبـاط ايجـابي بـين الحـب والقبـول الوالدي من الأب والأم، والفاعلية الذاتية للأبناء من النوعين (الدوسري، ٢٠٠١).

ومن ناحية أخرى تتضمن الدراسة الحالية النـوعين مـن الأبنـاء حيـث أنـه وجـد مـن خـلال نتـائج الدراسات أن هناك فروق بين إدراك الأبناء من النوعين (ذكور، إناث) لبعدي القبـول والـتحكم، حيـث وجد في دراسة إبراهيم أن هناك فروقاً كانت لصالح الإناث في إدراك الرفض الوالدي مـن الأب، في حـين أنه لم توجد فروق بين الذكور، والإناث في إدراك القبول الوالدي من الأب، والأم، أما دراسـة دسـوقي، ودراسة زيدان فقد اتفقت نتائجهما على أن الأبناء الذكور يدركون القبول من الأم أكثر مقارنة بإدراكهم للقبول من الأب، أيضاً اتفقت نتائج دراسة سلامة، ودراسة إبراهيم في أن الأبناء الذكور يدركون الرفض من الأب أكثر مقارنة بإدراكهم للرفض من الأم، أما دراسة زيدان، ودراسة أبو ناهية وموسى فقد ظهـر فيهما أن الإناث يدركن التحكم من الأم أكثر من إدراكهن للتحكم مـن الأب (الدوسـري، ٢٠٠١). ومـن الجدير بالذكر أنه وجدت بعض الاختلافـات في العلاقـات بـين الأسـاليبِ الوالديـة، وأبعـاد الكماليـةِ، ومنها على سبيل المثال: أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً عند الأبناء الذكور ارتبطت بالتحكم المفـرط مـن الوالدين في حين أنها ارتبطت بالتساهل من الوالدين عند الإناث (Flett, Hewit & Singer, 1995). وسيتضح ذلك أكثر من خلال عرض الدراسات السابقة.

يتضح من خلال العرض السابق أن الكمالية قد تكون سوية ولها انعكاسات ايجابية على الفرد أو قد تكون عصابية لها آثارها السلبية على شخصـية الفـرد، كمـا يتضـح أنـه وجـدت علاقـة بـين الكماليـة وأساليب التنشئة الوالدية من خلال بعض الدراسات الأجنبية، والتي تعتبر قليلة وحديثة، كما يتضح أن هناك حاجة لمثل هذه الدراسة ، حيث إن المجتمع إذا كان أفـراده يتمتعـون بكماليـة سـوية سـيكون مجتمعاً منتجاً ، يستفيد من طاقات أفراده أقصى استفادة ممكنة، لذلك ستهتم الدراسة الحالية في فهـم العلاقة بين الكمالية وأساليب التنشئة الوالدية. وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة بين الكمالية (السوية-العصابية)، وأبعاد التنشئة الوالدية ؟

- هل توجد فروق بين الطلاب الكمـاليينَ الأسـوياءَ، والطـلاب الكمـاليين العصـابيين في أبعـاد التنشـئة الوالدية ؟

– هل توجد فروق بين الطالبات الكمالياتِ السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية ؟

– هل توجد فروق بين الطلاب الكماليين، والطالبات الكماليات في أبعاد التنشئة الوالدية؟

– هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الكماليةِ بأبعادها؟

–هل يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية؟

٣- أهـداف الـدراســة:

تهدف الدراسةُ الحاليةُ إلى معرفـة العلاقـة بـين الكماليـةِ(السـوية–العصـابية) وأسـاليب التنشـئة الوالدية، ويمكن تحديد أهداف الدراسة من خلال النقاط التالية :

١– معرفة العلاقة بين الكمالية (السوية–العصابية)، وأبعاد التنشئة الوالدية.

٢– معرفة الفروق بـين الطـلاب الكمـاليينَ الأسـوياءَ والطـلاب الكمـاليين العصـابيين في أبعـاد التنشـئة الوالدية .

٣– معرفة الفروق بين الطالبات الكمالياتِ السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشـئة الوالدية.

٤– معرفة الفروق بين الطلاب الكماليين، والطالبات الكماليات في أبعاد التنشئة الوالدية.

٥– معرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب، والطالبات في الكمالية بأبعادها.

٦– معرفة إمكانية التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية.

٤- أهـميــة الـدراســـة:

أولاً: الأهمية النظرية:

– موضوعُ الكماليةِ موضوعٌ حديث نسبياً، كذلك توجد ندرة في الدراسات العربية التي بحثت في موضـوعُ الكماليةِ.

– دراسة أساليبِ التنشئة الوالدية من خلال أبعادها الأساسية، وهذا هو الأسلوب الحديث المتبع في دراستها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

– يمكن الاستفادة من الدراسة في عمل برامج إرشادية وعلاجية لتوجيه الآباء والأمهات والمربين للعمل بأساليب التنشئة المرتبطة بالكمالية السوية، والابتعاد عن أساليب التنشئة المرتبطة بالكمالية العصابية.

– إضافة المقاييس المستخدمة في الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكومترية، وتشمل قائمةَ الكماليةِ، ومقياس القبول–الرفض/التحكم الوالدي، مما يوفر أدوات قياس يمكن استخدامها في المجالات النظرية والتطبيقية.

٥- مصطلحات الدراسة:

أولاً: الكمالية: "Perfectionism"

يعتقدد عدد من العلماء بأن الكماليةَ: تتكون من ثمانيةِ أبعادِ ترتفع كلها عند كل من الكمالي السوي، والعصابي، كما ذكروا أن كل من الرغبة في الامتياز، والمعايير العالية للآخرين، التنظيم، والتخطيط ترتفع أكثر عند الكمالي السوي، وتسمى بالكمالية الحريصة "Conscientious perfectionism"، كذلك فإن كل من: الاهتمام بالأخطاء، والحاجة للموافقة، والضغوط الوالدية، والتأمل، ترتفع أكثر عند الكمالي العصابي، وتسمى بكمالية التقويم الذاتي "Self-evaluative perfectionism". أيضاً وصف هؤلاء العلماء أبعاد الكمالية كالتالي:

١) الرغبة في الامتياز: "Striving for excellence"

وهي تعني أن الفرد يوجه ذاته للالتزام بمعايير عالية في الأداء يضعها هو لنفسه.

٢)المعايير العالية للآخرين: "High standards for others"

وهي تعني أن الفرد يتطلب من الآخرين معايير عالية في الأداء.

٣)التنظيم: "Organization"

وهو يعكس النظافة والترتيب.

٤)التخطيط: "Planfulness"

وهو يعني الميل للتخطيط المسبق بإصرار ودقة قبل اتخاذ القرارات.

٥)الاهتمام بالأخطاء: "Concern over mistakes"

وهو يعني أن الفرد يهتم بالأخطاء حتى وإن كانت صغيرة، ويفسرها بأنها فشل.

٦)الحاجة للموافقة: "Need for approval"

وهي تعني أن الفرد يشك في الأعمال، كما أنه يتوقع أن الآخرين يتوقعون منه الكمال، وهو في حاجة لموافقتهم.

٧)الضغوط الأبوية: "Perceived parental pressure"

وهي تعني إدراك أن للوالدين توقعات عالية، ونقد مرتفع.

٨)التأمل: "Rumination"

وهو يعني التأمل في الأداء والأخطاء الماضية أو المشاكل المستقبلية (Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy, 2004).

وتعرف الكمالية إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في قائمة الكمالية المستخدمة في الدراسة الحالية.

ثانياً: (القبول-الرفض/التحكم) الوالدي "Parental acceptance-rejection/ control"

حدد بعد الدفء بأنه: يعكس ما يلاحظه الأبناء من قبول أو رفض الوالدين، والقبول يعني الحب والرعاية والدعم والعطف، أما الرفض فهو يعني سحب تلك المشاعر الجميلة من حب وحنان، كما يعبر عن الرفض بسلوكيات جسمية أو نفسية تتمثل في العواطف المؤلمة، ويتكون الرفض من المشاعر غير المحبة ولا العطوفة على الأبناء، ومن العداء، واللامبالاة، ومن الرفض غير المحدد المتمثل في شعور الطفل بعدم حب والدية على الرغم من عدم وجود مؤشرات سلوكية واضحة على ذلك. كما أشير إلى أن بعد التحكم الذي يشتمل على التحكم، والاستقلال، اللين، والصرامة، ويعكس ما يلاحظه الأبناء من

محاولات الوالدين لتنظيم سلوكهم، فالتحكم يهتم بمعرفة المدى الذي يصر فيه الوالدين على الالتزام بمطالبهم وتوجيهاتهم وأوامرهم، أما الاستقلال أو اللين فيعني تساهل الوالدين في التوجيهات والأوامر وترك حرية الاختيار للأبناء (Rohner & Abdul khaleque, 2005).

وتعرف أبعاد التنشئة الوالدية إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استبيان (القبول–الرفض/ التحكم) الوالدي المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً: الكمالية.

١ - مفهوم الكمالية.
٢ - الأدوات التي تقيس الكمالية.
٣ - تفسير الكمالية.

ثانياً: أساليب التنشئة الوالدية.

١- مفهوم أساليب التنشئة الوالدية.
٢- نظرية القبول والرفض الوالدي.
٣-أثرها على شخصية الأبناء.
٤- الأدوات التي تقيسها.

أولاً: الكمالية:

١- مفهوم الكمالية:

لقي مفهوم الكمالية اهتماماً في أدبيات التراث النفسي منذ بداية ستينيات القرن الماضي (Vieth & Trull, 2000). في البداية كان التعريف الأساسي للكمالية بأنها: الميل لوضع معايير عالية، حيث عرفت الكمالية بأنها سلوك يطالب الفرد فيها ذاته أو الآخرين بأداء أعلى مما يتطلبه الموقف (Holinder, 1965). إلا أن تعريف الكمالية تغير قليلاً خلال هذه الفترة الزمنية (Vieth & Trull, 2000).

عرضت آمال باظة ما يراه هايماشاك بأن الكمالية: أسلوب عام مميز للفرد يوجهه للأداء بإتقان، وللتخلص من الأخطاء، وللحصول على تقبل المحيطين بالفرد، ويصاحب ذلك أحياناً شعور بالرضا، أيضاً ذكرت أن هايماشاك حدد كل من الكمالية السوية والكمالية العصابية كالتالي:

أ) الكمالية السوية "Perfectionism Normal":

هي التي يشعر الفرد فيها بالسعادة الحقيقية من خلال القيام بجهود وأعمال صعبة، ويشعر بالرضا عن أدائه وفقاً لجودته ومستواه، ويقدر ذاته ايجابياً، ويسعد بأدائه ومهاراته، وتعجبه براعته، ويضع لنفسه مستويات تتناسب مع قدراته وإمكانياته.

ب) الكمالية العصابية "Neurotic Perfectionism":

هي التي يرى الفرد فيها أن عمله وجهوده ليست جيدة رغم جودة أدائه، ويرى أنه لابد أن يكون أفضل باستمرار، ويصاحب ذلك شعوره بعدم الرضا ، ويضع لنفسه مستويات لا يستطيع الوصول إليها بقدراته وإمكانياته، كما أن لديه خوفاً دائماً من الفشل (باظه، ١٩٩٦أ).

كما عرضت شادية عبد الخالق تعريف دسوقي للكمالية بأنها : "مطالبة النفس والآخرين بأداء أسمى ما يتطلبه الموقف، حيث تتسلط على الفرد رغبة في تعقب التفاصيل الدقيقة، وفرض شكل غير عادي من الضبط والجودة، يفرضه على نفسه وعلى غيره". وتعريف جابر و كفافي للكمالية العصابية بأنها: " ميل قهري لمطالبة الذات ومطالبة الآخرين بأعلى مستوى من الأداء أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف على الأقل". ويعريف فورست وآخرون الكمالية العصابية بأنها: " حالة من عدم الرضا يظهرها الفرد لجهودهِ وأعمالهِ، ويرى أنها ليست جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة الأداء ، حيث يضع الفرد لنفسه مستويات ليست واقعية، ويسعى لتحقيقها، والكمالي غير القادر على أن يشعر

بالرضا عن أدائه للأشياء، وفي ذات الوقت لا يقدر على أداء المستوى الجيد الذي يستحق الشعور بالرضا" (عبد الخالق، ٢٠٠٥، ص ص ٢١٩-٢٢٠).

اختلفت النظرة في كون الكمالية ايجابية أو سلبية، حيث يرى البعض بأنها من علامات التوافق والإنجاز، وتذكر آمال باظة أن بورنس يعتبر الشخصية الكمالية نموذجاً ، بينما ينظر البعض الآخر للكمالية على أنها نموذج عصابي مثل: هايماشاك وفليت؛ حيث إنها ترتبط بالعديد من الخصائص السلبية مثل: الشعور بالذنب، وانخفاض تقدير الذات، والاكتئاب (باظة، ١٩٩٦ب). كذلك ظهرت محاولات للتميز بين المظاهر الضارة، والمظاهر المفيدة للكمالية (Vieth & Trull, 2000).

و أثيرت تساؤلات عديدة حول ما إذا كانت الكمالية السوية والعصابية قطبين متقابلين أو بعدين منفصلين؟ (Stumpf & Parker, 2000). وأورد ستوبر (Stober, 1998) بأن بورنس أشار إلى أن الكمالية أحادية البعد. وفي نهاية ثمانينيات القرن الماضي استحوذت التفسيرات النظرية للكمالية السوية والعصابية على اهتمام الباحثين، الذين حاولوا التحقق من ذلك من خلال البحوث التجريبية (Hawkins, Watt & Sinclair, 2004). ففي دراسة حديثة وُجِد أن الكماليةَ أحاديةُ البعدِ (Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy, 2004). و اتضح من خلال نتائج عدة دراسات طبقت فيها أدوات قياس للكمالية متعددة الأبعاد أن هناك ثلاث مجموعات للكمالية: مجموعة سوية، ومجموعة عصابية، ومجموعة ليست كمالية، وهذا يؤكد أحادية البعد، كما أنه من خلال الإطلاع على الأدوات التي تقيس الكمالية فإن معظمها تصف من يحصل على درجة متوسطة بأنه كمالي سوي، بينما تصف من يحصل على درجة مرتفعة بأنه كمالي عصابي، أما من تنخفض درجته فيوصف بأنه ليس كمالي (Hawkins et al., 2004).

على الرغم من أن الدراسات أثبتت أن الكمالية أحادية البعد، ولكن ورد في دراسة باظة (١٩٩٦أ) أن هناك دراسات ميزت بين نوعيين من الكمالية (السوية-العصابية)، ومنها دراسة فورست و مارتن و لاهارت و روزنبلت ، كذلك ووجد سلاد أن متغير الرضا أو عدم الرضا هو المحدد الفارق بين النوعين من الكمالية. وعرض في دراسة عدد من أراء العلماء التي اهتمت بالتميز بين النوعين من الكمالية، حيث فرق هايماشاك بين النوعين من الكمالية بأن الكمالية السوية يتميز الفرد فيها بالمرونة في معاييره بما يتفق مع الظروف، بينما يشعر الكمالي العصابي بعدم الرضا على الرغم من انجازه، أما

فروست و مارتن و لاهارت و روزنبلت فقد ميزوا بين النوعين بأن الكمالية العصابية تتميز بانتقاد الفرد لذاته. أما دريكورس Dreikurs وسولتز Soltz ميزا بين النوعين من الكمالية بأن الكماليين الأسوياء تدفعهم الحاجة للإنجاز، بينما الكماليين العصابيين يدفعهم الخوف من الفشل أيضاً. أما كروس Krause فيرى أن الكماليين الأسوياء يهدفون لإفادة الجميع، بينما يهدف الكماليون العصابيون لنيل الإعجاب، فهم يتصفون بالأنانية (Rice, Ashby & Preusser, 1996).

ووجد أن الكمالية متعددة الأبعاد (Stober, 1998). كما اختلف العلماء في تحديد مفهوم الكمالية أيضاً اختلفوا في تحديد أبعادها ، وظهر نتيجة لذلك وجود عدة تقسيمات لأبعاد الكمالية، وود أن كل من فروست وآخرون قسموا أبعاد الكمالية إلى ستة أبعاد وهي: الاهتمام بالأخطاء، والمعايير الشخصية العالية، والنقد الأبوي، والتوقعات الوالدية، والشك في العمل، والتنظيم، بينما قسم كل من هويت و فليت الكمالية إلى ثلاثة أبعاد وهي: الكمالية بتوجيه الذات، وتعني أن الفرد يتوقع الكمال من نفسه، ويضع لها معايير شخصية عالية، أما الكمالية بتوجيه الآخرين، فتعني أن الفرد يتوقع الكمال من الآخرين، في حين أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً تعني أن الفرد يرى بأن الآخرين يتوقعون منه الكمال (Rice et al., l996).

اتضح من خلال نتائج الدراسات أن بعض الأبعاد ترتفع أكثر عند الكمالية السوية مقارنة بالعصابية، كما وجد أن أبعاداً أخرى ترتبط بالكمالية العصابية أكثر. حيث تذكر أمال باظة أن هويت وفليت وجدا أن الدرجات في الكمالية العصابية ترتفع على ثلاثة أبعاد، ولكن ترتفع أكثر على بعد الكمالية المكتسبة اجتماعياً (باظة، ١٩٩٦). كما ارتبطت الكمالية بتوجيه الذات بالآثار الايجابية للكمالية، مثل تأكيد الذات والتكيف، بينما ارتبطت الكمالية بتوجيه الآخرين والكمالية المكتسبة اجتماعياً بالآثار السلبية للكمالية مثل سوء التكيف (Robert, Mark & Shelly, 1997). كما أشير إلى أن دراسة تيري و ونس و سلاد و ديوي وجدتْ أن الكمالية ذات الآثار الايجابية تظهر من خلال بعدين هما: المعايير الشخصية، والتنظيم، والكمالية ذات الآثار السلبية تظهر من خلال أربعة أبعاد وهي: التوقعات الوالدية، والنقد الأبوي، والاهتمام بالأخطاء، والشك في الأعمال (Stober, 1998). كما ظهر في نتائج دراسة أن الكمالية السوية تميزت بمستويات عالية من التنظيم، بينما تميزت الكمالية العصابية بارتفاع في التوقعات الوالدية، والنقد الأبوي، والاهتمام بالأخطاء، والشك في الأعمال، وأشير في الدراسة إلى أن عدداً من الدراسات التي استخدم فيها مقياس الكمالية متعدد

الأبعاد، الذي وضعه كل من فورست وآخرون، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد الذي وضعه كل من هويت و فليت، أظهرت بأن كل من المعايير الشخصية، والتنظيم، والكمالية بتوجية الذات، والكمالية بتوجيه الآخرين ارتبط بالجانب الإيجابي للكمالية، بينما ارتبط كل من الاهتمام بالأخطاء، والنقد الأبوي، والتوقعات الوالدية، والشك في الأعمال، والكمالية المكتسبة اجتماعياً بالجانب السلبي من الكمالية، أيضاً أشير إلى أن النوعين من الكمالية يشتركان في ارتفاع الدرجة على المعايير الشخصية العالية، وأن هناك إجماع من الباحثين على أن للكماليين معايير عالية، كما أشير إلى أن دراسة رايس Rice و لاشلي Lapsley وجد فيها أن بعد المعايير الشخصية يرتفع عند النوعين من الكمالية (سوية–عصابية)، في حين ذكر أن نتائج دراسة أخرى وجد فيها أن المعايير الشخصية ارتفعت عند النوعين من الكمالية ولكنها كانت معتدلة عند الكماليين الأسوياء أي أن درجتهم كانت أقل من الكماليين العصابيين في هذا البعد (Hawkins et al., 2004). كما ظهر أن بعد "الاهتمام بالأخطاء" هو مكون مركزي للكمالية، (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990).

٢- الأدوات التي تقيس الكمالية:

ظهر نتيجة اختلاف الباحثين حول مفهوم الكمالية وتحديد أبعادها وجود عدد من الأدوات المختلفة لقياس الكمالية، وتذكر آمال باظة أن هناك مقياس (BPS) للكمالية والذي وضعه بورنس وهو خاص بقياس الأفكار، واستبيان (SJSO) والذي وضعه سلاني وآخرون ;Slany et al وهو يقيس مدى واسع من الكمالية. واستبيان الكمالية (NPQ) والذي وضعه كل من سلاد و نيوتن Newton و بولتر Bullter و مورفي Murphy، ويشتمل على ثلاثة جوانب: سلوكي، ومعرفي، وانفعالي (باظة، ٢٠٠٢).

وأشير في دراسة إلى أنه توجد قائمة (APS) والتي وضعها سلاني و آشبي Ashby و تريبي Trippi ، و تميز بين الكماليين وغير الكماليين، وتتكون من (٣٢) عبارة، موزعة على أربعة مقاييس فرعية وهي: ١) المستويات والترتيب وصمم ليقيس المستويات الشخصية والنظام، ويتكون من (١٢)، ٢)القلق ويقيس الشعور بالتوتر تجاه أداء الأعمال وكفاءتها كما يتكون من (٤) عبارات ، ٣)المماطلة ويقيس تجنب الأعمال من خلال (٤) عبارات، ٤) العلاقات ويقيس الدرجة التي تتدخل فيها الكمالية مع العلاقات، ويحتوى على (١٢) عبارة (Rice et al., 1996) .

ويشير كل من فيث و ترول (Vieth & Trull, 2000) إلى وجود مقياسين للكمالية لهما أبعاد متعددة الأبعاد وهما: مقياس (MPC) والذي وضعه فروست وآخرون، وهو يقسم الكمالية إلى ستة أبعاد هي: ١)الاهتمام بالأخطاء، ٢)المعايير الشخصية العالية، ٣)النقد الأبوي، ٤) التوقعات الوالدية، ٥) الشك في الأعمال، ٦) والتنظيم، ومقياس (MPC) والذي وضعه هويت و فليت، و يقسم الكمالية من الناحية الاجتماعية إلى ثلاثة أبعاد هي: (١) الكمالية بتوجيه الذات والتي تقيس ميل الشخص لوضع معايير مرتفعة وليست واقعية لذاته وتقييم ذاته من خلالها ، ٢) الكمالية بتوجيه الآخرين وتظهر خارج نطاق الفرد فهو يضع معايير عالية وصارمة للآخرين ويقيمهم بتشددٍ بناءاً عليها ، ٣) الكمالية المكتسبة اجتماعياً، والتي تقيس إدراك وشعور الفرد بأن الآخرين ذوي المكانة بالنسبة له، يضعون معايير ليست واقعيه ويقيمونه بصرامة بناءً على هذه المعايير)، ووضع لكل بعد (١٥) عبارة، بعضها عبارات عكسية، أي أن مجموع العبارات (٤٥) عبارة، يجاب عليها بواسطة التقرير الذاتي، وتكون الاستجابة على متصل سباعي.

وقامت آمال باظة بتقنين استبيان الكمالية (NPQ) على البيئةِ المصريةِ، والذي ذكرت أنه من تصميم سلاد وآخرون ، و يشتمل على ثلاثة جوانب: سلوكي، ومعرفي، وانفعالي (باظة، ١٩٩٦أ). ومقياس الكمالية الذي أعدته شادية عبد الخالق وهو يحتوي على ثلاثين عبارة مقسمة على خمسة أبعاد: (المماطلة في إنهاء المهام، وقلق الكمالية، العلاقة بالآخرين، والعلاقة بالذات، والاضطرابات السيكوسوماتية)، والاستجابة عليه تكون على متصل خماسي (عبد الخالق، ٢٠٠٥).

ويشير كل من آشبي وروربرت ومارتن (Ashby, Rahotep & Martin, 2005) أنه يوجد مقياس للكمالية متعدد الأبعاد والذي وضعه سلاني وآخرون، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد: المعايير العالية، التناقض والمقصود هنا التناقض بين توقعات الشخص وأدائه، النظام.

أيضاً هناك قائمة الكمالية (PI) والتي وضعها هيل وآخرون (Hill et al., 2004)، وتتكون من ثمانية أبعاد هي: ١)الاهتمام بالأخطاء، ٢)النضال من أجل الامتياز، ٣)المعايير العالية للآخرين، ٤)الحاجة للموافقة ،٥)الضغوط الوالدية، ٦) التأمل، ٧)التنظيم، ٨) التخطيط.

٣- تفسير الكمالية:

نظراً للأهمية المعطاة لموضوع الكمالية يوجد عدد من العلماء نظروا حول أصول تركيب الكمالية، وذلك في محاولات منهم لفهما، وأشير في دراسة إلى أن كل من مانستر Manaster و كورسين Corsiniفسرا الكمالية من خلال نظرية آدلر بأن الاجتهاد للوصول للإتقان ظاهرة طبيعية، وفطرية في تطور البشر، حيث إن كل كفاح ينتج من مشاعر عقدة الدونية، وتظهر المشاكل عندما تكون الأهداف ليست واقعية، فهنا يكون الاجتهاد بدون فائدة، وناتج عن إحساس أعظم بالدونية، كذلك وصف آدلر الكماليين العصابيين بأن لديهم خوفاً هائلاً من النقد، فالأخطاء الصغيرة تقلقهم كالأخطاء الكبيرة، لذلك هم لا يستطيعوا أن يطوروا ثقتهم بأنفسهم، ولديهم شعور بالتوتر (Rice et al.,1996).

وتورد آمال باظة ما وجده تيري و راسكين بأن الكمالية العصابية ترتبط مع كل أبعاد النرجسية، ويعتبران أن النرجسية تمثل الدافع للكمالية العصابية (باظة، ١٩٩٦ب)، كما تذكر أن لفرويد عدة افتراضات عن النرجسية، منها أن النرجسية قد تكون بسبب دافعية الفرد لأن يكون محبوباً، ويحصل على الكفاية الذاتية، والكمالية، كما أن النرجسية حيلة دفاعية لإقامة الأنا المثالية، وأن النرجسي لديه مجموعة من المخاوف التي تتعلق بتقدير الذات وخوف الفرد من فقد الحب ومن الفشل (باظة، ٢٠٠٠).

وتذكر شادية عبدالخالق أن هايماشاك يرى بأن (الأنا) في الكمالية العصابية تشعر بالدونية في بعض مواقف الأداء، كما يحدث اضطرابات في دافعية الفرد، و إدراكه لمستوى قدراته، وانجازه ، مما يؤدي لظهور اضطرابات ذات طابع عصابي يظهر فيها التوتر والقلق وعدم الرضا (عبد الخالق، ٢٠٠٥).

وقد فسر العديد من المنظرين أصول الكمالية مركزين اهتمامهم على العلاقة الوالدية، وتفاعلات هذه العلاقة، وفي هذا المجال توجد عدة تفسيرات، وينظر للكمالية كأسلوب له صلة بالعلاقات بين الأشخاص، وأنها استجابة للتفاعل مع واهبي الرعاية الأساسية للفرد، وهناك من يرى أن للكمالية جذور متأصلة في مطلب أبوي ملح، ومتأصلة في الامتناع عن القبول الأبوي، وهو ينظر للكمالية على أنها صفة سلبية، كما يذكر أن الكماليين لهم آباء كماليين فهؤلاء الأطفال يعيشون تجربة الموافقة التي تعتمد على تحقيق التوقعات العالية لآبائهم، والتي تقود إلى نضالهم الخاص فيصبح لديهم توقعات ذاتية

عالية وغير مقبولة. كم أن هناك من يرى بأن الكمالية السوية بهذا المنظور تتكون إما عن طريق التشكيل الإيجابي (كما هو الحال عندما يحاكي الفرد نضال والديه)، فالطفل عندما يلاحظ أحد الوالدين يشعر بالمتعة والرضا من التزامه المرن بالقواعد والمعايير العالية، ويتخذ موقفاً سلوكياً نحو الإتقان ، أو قد تنشأ الكمالية السوية من التشكيل السلبي(كما هو الحال عندما يتفاعل الفرد مع الفوضى من الوالدين، أو القصور في الانجاز) فهنا يصبح لدى الأطفال كمالية سوية لرغبتهم في أن يكونوا مرتبين ودقيقين نظراً للتوتر الناجم من العيش مع والدين فوضويين ، في حين أنه يرى أن الكمالية العصابية تنشأ في البيئات التي يكون فيها الموافقة مشروطة(القبول) ، أو تكون ظروف الموافقة ليست متناغمة (تذبذب)، كذلك يرى أن الكمالية العصابية تنشأ من الطبع السلوكي في العائلة الذي يقبل سلوك الطفل عندما يتوافق مع معايير الوالدين، فالوالدين هنا يتمسكان بمعايير عالية للإنجاز، والتي قد تقود الأطفال لتطوير معايير شخصية عالية وليست واقعية (Rice et al., 1996; Vieth & Trull, 2000).

كما ذكر أن الكمالية يتم تعلمها في الطفولة، إذ إن الآباء يجعلون أطفالهَم كماليين من خلال استخدامهم لأسلوب القسوة، ومن خلال القبول المشروط للأبناء، فهم يُنشؤون على أنهم سينالون القبول من آبائهم في حالة قيامهم بالعمل بجدية كافية، فالطفل هنا يشعر بعدم الأمان، وتتضخم حاجته ليكون مقبولاً لدى الآخرين (Hollender, 1965). وقد ذكر في دراسة أن كل من بارو Barrow و موري Moore يريان بأن التفكير الكمالي يتكون من خلال الموافقة الايجابية المشروطة، أو من خلال انصهار قيمة الذات مع الإنجاز، وذكرا أن هذا الانصهار يساهم في تكوينه الانتقاد الأبوي العنيف والعلني، أو انتقاد الآباء المصحوب بإعلان معاييرهم وتوقعاتهم من الأبناء، أو انتقاد الآباء الذي تنقصه المعايير والقواعد الواضحة، كما ورد بأن بورنس يرى أن أصول الكمالية تكمن على الأقل جزئياً في التفاعل مع الآباء الكماليين، فالطفل يعزز ايجابياً لأدائه المتميز ، ولكنه عندما يفشل عند المحاولة فإن والداه يريان هذا الفشل كانعكاس لمهاراتهما في التربية، وبدلاً من إعادة الطمأنينة للطفل فهما يتفاعلان بخيبة أمل وقلق واهتياج، ويبدأ الطفل يخشى هذا التفاعل مما يقوي الكمالية عند الطفل (Vieth & Trull, 2000).

إن هناك أوجه اتفاق يمكن ملاحظتها بين المنظرين فالطفل يتخذ ميولاً كمالية إما بتشكيل نفسه على والديه، أو لعدم الموافقة الوالدية، أو للموافقة المشروطة، أو للموافقة غير المتناغمة، كما أن هؤلاء

المنظرين لم يشيروا إلى النفوذ النسبي لكل والد في تعزيز الكمالية. كذلك ذكر في دراسة أن هناك عدة علماء أشاروا لدور الأساليب الوالدية في نشأة الكمالية فقد ذكر دريسكول Driscoll بأن أساليب النقد الوالدية القاسية قد تساعد على ظهور الكمالية، بينما ذكر بارو و مورو بأن أسلوب التدليل من الآباء قد يؤدي للكمالية العصابية عند الأبناء، كذلك يرى آدلر أن القيمة الوالدية الخاطئة التي يعبر عنها الوالدين والمتمثلة في أن الجدارة قائمة على الأداء، يمكن أن تقود إحساس متزايد بالدونية، وأساليب سلوكية خاطئة، تقود إلى النضال غير المفيد أي – الكمالية العصابية– (Rice et al., 1996).

ومن جانب آخر ترى الباحثة أنه يمكن أن تفسر الكمالية من خلال مرحلة الإحساس بالكفاية مقابل الإحساس بالدونية وهي إحدى مراحل النمو النفسي الاجتماعي التي وضعها أريكسون، ويذكر أن الطفل عندما يحقق نجاحات أكثر من الفشل سينمو لديه الشعور بالكفاية والعكس صحيح (عقل، ١٩٩٨)، كما ترى أن خبرات النجاح والفشل ليست هي المهمة بحد ذاتها، ولكن الأهم هو طريقة التعامل مع هذه المواقف من الوالدين، فمثلاً عندما يحصل الابن على نسبة (٩٧٪) قد تقيم هذه النتيجة بأنها خبرة نجاح، ولكن عندما يكون معيار الوالدين هو (١٠٠٪) فإنهما يشعران الطفل بأن هذه خبرة فاشلة، ويصبح لدى الطفل مع تكرار هذه المواقف كمالية عصابية. ويؤيد ذلك ما ذكر في دراسة هيلقرس (Hilgers, 2003) بأن الوالد الكمالي قد يجعل أبناءه متمسكين بمعايير عالية، تقود للشعور بعدم الكفاية، والفشل عند كل من الوالد والابن. ويؤيد تطابق معايير الآباء والأبناء ما ذكره اتوفينخل (١٩٦٩) عن فرويد بأنه أشار إلى أن هناك رغبة عند الطفل في التطابق مع الآباء ومعاييرهم، وأن ذلك يمثل جانب أساسي من شخصيات الأطفال، فعند رغبة الطفل في التطابق مع الوالدين فإنه يرغب في التطابق مع معاييرهم ومثلهم، والتحريمات من الآباء يتم تقبلها من الطفل كجانب من عملية الارتقاء إلى مستوى هذه المعايير. إن هذا الجانب من الأنا الذي يتغير بفعل التطابق(الآباء المستدخلون) هو بداية تكوين الأنا الأعلى، وانفصالها عن الأنا، حيث إنها لا يمكن أن تنصهر مع الأنا فهي بعيدة عن شعور الطفل، لذلك يظل هذا التغيير محتفظاً بكيانه الخاص (الأنا الأعلى).

ثانياً: أساليب التنشئة الوالدية:

١- مفهوم أساليب التنشئة الوالدية:

إن التنشئة الوالدية تكون في الأسرة التي هي أحد وكالات التنشئة الاجتماعية وأهمها، وتعني كل سلوك يصدر من الوالدين أو أحدهما يؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته، سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أو لم يقصد (كفافي، ١٩٨٩).

كذلك فإن أساليب التنشئة الوالدية تعني الطريقة التي يتبعها الوالدين في تربية الأبناء في السنوات الأولى من عمر الأبناء، ولها دور هام في التأثير على التكوين النفسي والاجتماعي للأبناء (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٣).

ويشير الشربيني و صادق (٢٠٠٣) أنه يوجد اختلاف في أساليب التنشئة الوالدية السائدة من فترة زمنية لأخرى، ففي الفترة مابين عام ١٩١٠-١٩٣٠ نظر السلوكيون وفي مقدمتهم واطسن إلى أن سلوك الطفل قابل للتشكيل عن طريق الإشراط والاقتران، وركزوا على أهمية العوامل البيئية ودروها في اكتساب الطفل السلوك، وذكر واطسن أن مهمة الوالدين هي البعد عن التدليل الزائد، ومعاملة الأطفال كبالغين نسبياً، وعدم الإسراف في الحنان كالإكثار من التقبيل والحضن. وفيما بين عام ١٩٣٠-١٩٦٠ أخذت التنشئة الوالدية اتجاهاً آخر مبني على التسامح والنصح من الوالدين مع مراعاة مشاعر الطفل، والتعرف على قدراته وإمكانياته، ويرجع الفضل في ذلك إلى مدرسة التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد الذي ركز على أهمية العاطفة، ودور الحرمان العاطفي المبكر في نشأة الاضطرابات النفسية. كما ذكرا بأنه مع اقتراب الأربعينيات ظهر اتجاه أكثر تسامحاً في التنشئة الوالدية بفضل أصحاب المدرسة الإنسانية مثل: ماسلو و روجرز و ديوي وغيرهم، وقام هذا الاتجاه على أن الأطفال يولدون ولديهم دافع فطري للتعلم، والسعي لتحقيق ذواتهم، ومن أجل ذلك لا بد من وجود بيئة مناسبة تشعرهم بالحرية، ويكون التعامل فيها بناءً على التفاهم. أيضاً أشارا إلى أنه في ستينيات القرن الماضي ظهرت أفكار سبوك التي لم تشجع التدليل والتسامح الزائد في تربية الأطفال، كما ركزت على أهمية الدفء والحنان في علاقة الوالدين بالطفل، حيث ذكر سبوك أن الطفل يستجيب لتوجيهات والدية المحبين الودودين على نحو أسرع وأيسر من الوالدين الذين يغلب على سلوكهما القسوة، فهناك حاجة لأن يكون الآباء مصدراً للسلطة أكثر من كونهم متسلطين، ومنذ ذلك الحين استمر التأكيد على دور الدفء في معاملة الأبناء، والتأكيد على البعد عن التسامح و التشدد الزائدين.

و منذ بداية ثلاثينيات القرن الماضي، ظهرت محاولات عديدة لتحديد أساليب التنشئة الوالدية، والتي اختلف العلماء في تحديدها (الهنداوي و آخرون، ٢٠٠١). ويذكر الشربيني و صادق (٢٠٠٣) أن بوميرند Baumirnd قد توصلت إلى أربعة أساليب يعامل بها الوالدان أبنائهم وهي: الالتزام بالضبط الوالدي، ومراعاة مطالب النضج، والتواصل، والدفء. كذلك قسمها كفافي إلى الرفض، والقسوة، والحماية الزائدة، والتذبذب، والتحكم، والإهمال، والتفرقة، وإثارة القلق والشعور بالذنب، والسواء (كفافي، ١٩٨٩)، وقسمها عماد الدين إسماعيل ورشدي فام إلى التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتفرقة، والسواء (كتاني، ٢٠٠٠).

كما اتفق العلماء على تقسيم أساليب التنشئة الوالدية إلى نوعين (السوية وغير السوية)، ويحدد سواء أو عدم سواء هذه الأساليب من خلال الحقائق التربوية والنفسية (قناوي، ١٩٩٩؛ كتاني، ٢٠٠٠). ومن الأساليب السوية على سبيل المثال الأسلوب الديمقراطي، والذي يعني تشجيع الأبناء على المناقشة والحوار ومساعدتهم على اتخاذ القرار مع ترك حرية الاختيار لهم، أيضاً هناك الأسلوب الاستقلالي والذي يشجع فيه الوالدان الابن على معالجة شؤونه الخاصة، وتحقيق ذاته دون الاعتماد على الآخرين، ويتسم هذا الأسلوب بالعدالة والتسامح (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٣). ومن الأمثلة على الأساليب الوالدية غير السوية أسلوب القسوة، والذي يتضمن العقاب الجسدي والتهديد اللفظي والحرمان، أما أسلوب التسلط فتفرض فيه الطاعة المعتمدة على التهديد والعقاب دون اعتبار لرغبات الطفل، فالابن مطالب بأن يسلك وفقاً لمعايير معينة، أما أسلوب الحماية الزائدة فيتمثل في الاهتمام الزائد والرعاية وعدم إتاحة فرصة اتخاذ القرار، واتجاه التدليل يعني الاستجابة المستمرة لمطالب الطفل، وعدم توجيهه لتحمل المسئولية، أما أسلوب التفرقة فيعني عدم المساواة بين الأبناء والتفضيل بينهم، بينما يعني أسلوب إثارة الألم النفسي أن الوالدين يشعران الطفل بالذنب كلما أدى سلوكاً ليس مرغوباً (الرشدان، ٢٠٠٥). كذلك يذكر الموسوي (١٩٩٩) أن الرشيدي والخليفي قسما الأساليب الوالدية غير السوية إلى أربعة وهي: التسلط، والكمال الزائد، والحماية الزائدة، والتساهل المفرط.

كذلك يمكن وصف الرعاية الوالدية من خلال أبعاد عامة شبيهة بأبعاد الشخصية، إذ إنها تمثل مظاهر مستقرة للسلوك الوالدي فهي تبقى ثابتة عبر المواقف المختلفة (الزغول، ٢٠٠٦). ويذكر الشربيني وصادق (٢٠٠٣) أن هناك عدة نماذج نظرية تصف سلوك الوالدين في معاملة الأبناء على أنها أبعاد قطبية، منها نموذج سيموندس Symonds والذي اشتمل على بعدين قطبيين هما : التقبل-

الرفض، السيطرة- الخضوع، أيضاً هناك نموذج شيفير وآخرون والذي اشتمل كذلك على بعدين قطبيين هما: الاستقلال-الضبط، الحب-العداء، كما أن هناك نموذج بيكر Becker والذي اشتمل على ثلاثة أبعاد قطبية وهي: الدفء- العداء، التشدد-التسامح، الاندماج القلق-الحياد الهادىء. ويلاحظ اشتراك هذه التقسيمات في الإشارة إلى كل من بعد الدفء وبعد التحكم على الرغم من اختلاف المسميات. كذلك تشير الأبحاث إلى بعدين أساسيين في الرعاية الوالدية هما بعد الدفء(القبول-الرفض)، وبعد الضبط (التحكم-الاستقلال) (الزغول، ٢٠٠٦). ويشير كذلك محمد جميل منصور إلى أن معظم البحوث التي درست العلاقة بين الآباء والأبناء كشفت عن وجود هذين البعدين(الدفء/التحكم) كبعدين أساسيين، كما أن البعد الأول له علاقة بالروابط العاطفية مع الأبناء، أما البعد الثاني فله علاقة بأساليب ضبط السلوك (كتاني، ٢٠٠٠).

توجد عدة تعريفات لأبعاد التنشئة الوالدية، حيث يحدد الشربيني و صادق (٢٠٠٣) بعد الدفء (التقبل – الرفض): بأن القطب الموجب منه يتمثل في سعي الوالدين لمشاركة الابن، والتعبير عن حبهم وتقديرهم لرأيه، وانجازاته والتجاوب معه، والفخر المعقول بتصرفاته، ومداعبته واستخدام الحوار والشرح والإقناع معه، أو بمعنى آخر توضيح الأمور له مع البعد عن الغضب والضيق من تصرفاته، والابتعاد عن إشعاره بعدم الرغبة فيه، والابتعاد عن انتقاصه، أو التقليل من قدراته، أما القطب السالب فهو على العكس من ذلك.

بينما يعتقد علي (٢٠٠٤) بأن القبول هو: شعور الطفل بأن والديه يتقبلانه لذاته أي كما هو، ويشعران بالارتياح عند تواجهه معهما، ويعتبرانه صديقاً لهما، ويفكران في عمل ما يسعده، ويقفان معه عندما يحتاج إليهما. كذلك عرف الرفض: بأنه شعور الطفل بأنه ليس مرغوباً فيه من والديه، وإن والديه بعيدين عنه، ويثيران المشاكل معه، ويشتكيان منه، ويعتبرانه غريباً عنهما، ولا يتقبلان أخطاءه البسيطة.

أيضاً يرى الشربيني و صادق (٢٠٠٣) بعد التحكم (الاستقلال- الضبط): بأن القطب الموجب للبعد يعني منح الحرية للابن لينظم سلوكه دون دفع سلوك الطفل في اتجاه محدد، ودون كف لميوله بالقواعد والأنظمة التي تتطلب الالتزام بها، دون تزويده بالمعلومات عن نتائج سلوكه، أو دون مراعاة لرغباته، وعلى العكس من ذلك يكون القطب السالب للبعد.

كما ينظر الزغول (٢٠٠٦) للاستقلال على أنه: إعطاء الحرية الكاملة للأبناء في تصرفاتِهم، وعدم التدخل في شؤونهم. كذلك عرف التحكم: بأنه مصادرة حقوق الأبناء، والتحكم في شؤون حياتهم. كذلك يذكر أن بومريند تشير إلى أن الأنماط الأساسية لأساليب التنشئة الوالدية تنتج عن تفاعل بعدي الدفء والتحكم، وأشارت إلى أن هذا التفاعل ينشأ عنه أربعة أنماط وهي:

١) النمط التسلطي: ويتصف بالضبط المرتفع والتقبل المنخفض، وهنا يضع الوالدان قوانين يتوقعان اتباعها بدون نقاش، دون الاهتمام لرغبات الأبناء وحاجاتهم.

٢) النمط الديمقراطي: وهنا يمارس التقبل بدرجة مرتفعة والتحكم بدرجة معتدلة، وهنا يشعر الوالدان بحاجات الأبناء ويهتمون بهم، ويضعون معايير واضحة وقابلة للنقاش.

٣) النمط المتساهل: وهنا يكون التقبل مرتفع والتحكم منخفض، فهنا يتقبل الوالدان الأبناء، ونادراً ما يعاقبونهم، ويحققون رغباتهم.

٤) النمط المهمل: وهنا ينخفض كل من التقبل والتحكم، حيث يتجنب الوالدان تكوين علاقة عاطفية مع الأبناء، ويتركونهم دون توجيه.

إن بعد الدفء الوالدي من الأبعاد المهمة في التنشئة الوالدية، وهو بعد ثنائي القطب ، حيث إنه يعكس مدى إدراك الابن للرفض أو القبول من الوالدين، وإن لكل فرد درجة على هذا البعد، حيث إن هناك قدراً من الحب عاشه الفرد في طفولته على أيدي واهبي الرعاية الأساسيين، ولهذا البعد أهمية تتعلق بالرباط العاطفي بين الوالدين، والأبناء (Rohner, Abdul Khaleque & cournoyer, 2005). كذلك فإن هناك اتفاق بين العلماء على أهمية بعد التحكم الذي يتعلق بالأوامر والنواهي التي يضعها الوالدان لتوجيه سلوك أبنائهم بهدف تنظيم سلوك الأبناء، ويشمل التحكم السلوكي على كل من اللين والصرامة (Rohner & Abdul Khaleque, 2005) كما أنه نظراً لتطور أهمية بعد الدفء ظهرت نظرية في القبول والرفض الوالدي (Rohner et al., 2005).

٢-نظرية القبول والرفض الوالدي: "Parental acceptance-rejection theory"

تشرح هذه النظرية التي وضعها روهنر وآخرون (Rohner et al., 2005) العلاقة بين القبول والرفض الوالدي من جهة وشخصية الفرد وصحته النفسية من جهة أخرى، فيذكر فيها أن

هناك حاجة عاطفية للاستجابة الإيجابية من الأشخاص المهمين للفرد، أي أن هناك حاجة للحصول على الدعم، والعناية، والمواساة، وغيرها، كما تتعقد هذه الحاجة في الرشد لتشمل الحاجة للاعتبار الإيجابي ممن لهم صلة عاطفية بالفرد ومنهم الوالدان، فالوالدان بصفة نموذجية هم اللذان يشبعان هذه الحاجات العاطفية عند الفرد.

كما أشير في النظرية بأن الشخص المهم الآخر هو كل من له صلة عاطفية طويلة الأمد نسبياً بالطفل، أو بالراشد، والوالدين عموماً هما من فئة المهمين بالنسبة للفرد. كما يعتمد إحساس الطفل بالأمن العاطفي والراحة النفسية على نوعية العلاقة بالوالدين، ومن المسلمات أن القبول والرفض من الوالدين له تأثير في تشكيل شخصية الأبناء، وإن إحساس الراشد بالأمن العاطفي والسعادة يعتمد على نوعية العلاقة مع رموز الارتباط ومنهم الوالدين.

أيضاً ذكر بأن الأشخاص الذين يشعرون بالرفض قد يصبحون قلقين، ولذلك فإنهم قد يصيرون أكثر اعتمادية على غيرهم لتخفيف مشاعر القلق لديهم، وليحققوا حاجاتهم النفسية، فالاعتماد في النظرية يعني الشوق إلى العاطفة من رموز الارتباط كالوالدين مثل الدعم، والرعاية، والمواساة. ويعبر عن الاعتمادية في الطفولة من خلال سلوكيات التشبث بالوالدين أو البكاء عندما يغادر الوالدان أو بالتقرب البدني الزائد من الوالدين. أما الراشدين فيعبرون عن الاعتمادية برمزية أكثر، وخصوصاً عند التعرض للمحن، وذلك بالبحث عن الموافقة والتأييد، أو الدعم من أكثر الناس أهمية لهم، وبالأخص الوالدين. أما المستقلون من الناس فهم الذين يُعْطَى لهم القبول والحب بكفاية، فهم يتحررون من هذا الشوق للإشباع العاطفي الموجود عند المعتمدين. إن الاعتمادَ والاستقلالَ متصل أي لكل فرد درجة عليه، وتحدد درجة الفرد علية سواء أكان طفلاً أم راشد بالمدى الذي يشعر فيه الفرد بأنه مقبول أو مرفوض.

كذلك ورد أن الأشخاصَ المرفوضين يشعرون بحاجة مستمرة لإعادة الطمأنينة إليهم، وإلى الدعم العاطفي. كذلك قد يؤدي الرفض إلى تأثيرات أخرى على الشخصية غير الاعتماد مثل العداء، البرود العاطفي، الاستقلال الدفاعي. أما الاستقلال الدفاعي فهو يعتمد على مدى تكرار واستمرار الرفض الوالدي والتحكم الوالدي، ويظهر الاستقلال الدفاعي بسبب الألم النفسي الذي يحدثه الرفض الملحوظ. ويشبه الاستقلال الدفاعي الاستقلال الصحي، مع اختلاف أن الأفراد في الاستقلال الدفاعي يحنون إلى

الدفء الوالدي والدعم، وإلى الاستجابة الاعتمادية، ولكنهم ينكرون هذه الحاجة التي قد تظهر من خلال بعض عباراتهم اللفظية.

أيضاً ورد في النظرية إن الأشخاصَ المرفوضين يصبح لديهم ميل للنظرِ إلى أنفسهِم كما ينظر إليهم الآخرون كالوالدين أو الأشخاص الآخرين المهمين بالنسبة له، ويرتبط ذلك بانخفاض احترام الذات، وعدم الشعور بالكفاية الذاتية، وعدم الاستقرار العاطفي، والنظرة السلبية للحياة، إن الفرد المرفوض نتيجة لانخفاض تقدير الذات لديه ، وعدم الشعور بالكفاية الذاتية يشعر بأنه لا يمتلك القدرة على إشباع حاجاته، وأنه ليس قادراً على مواجهة الضغوط، وهذا ما يفسر عدم الاستقرار العاطفي لديه.

كذلك ذكر بأنه يظهر لدى أفراد العائلات الرافضة مشاكل في الصحة النفسية أكثر مقارنة بأفراد العائلات المحبة، حيث إن القبول والرفض يؤثران على عواطف الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية. وهناك قلة من الأفراد الذين تغلبوا على ذلك واستطاعوا العيش بصحة نفسية جيدة، وعواطف سليمة بالرغم مما تعرضوا له من رفض من رموز الارتباط، وفسر ذلك بأنه يمكن التغلب على الرفض عند وجود شخص بديل حنون وداعم، مع التمتع بالإصرار الذاتي والتحكم فيما يحدث للفرد، ومع أن الصحة النفسية هنا قد تكون جيدة، ولكنها لا ترتقي لمستوى الصحة النفسية للأفراد من عائلات محبة.

٣- آثار أساليب التنشئة الوالدية على شخصية الأبناء:

تؤثر الأساليب التي يمارسها الوالدان في معاملة الأبناء على تكوينهم النفسي والاجتماعي، حيث إن الأساليب السوية تجعل الأطفال يتمتعون بصحة نفسية جيدة، بينما يترتب على الأساليب غير السوية ظهور الاضطرابات النفسية، كما إن الأساليب السوية تجعل من شخصية الأبناء شخصية متزنة، متكيفة نفسياً واجتماعياً، ومستقلة، ومحبة للاستطلاع، ولديها دافع للانجاز، وقدرة على الإبداع، وضبط للذات، وقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين (الرشدان، ٢٠٠٥) . فالأسلوب الديمقراطي على سبيل المثال يترتب علية شخصية سوية قادرة على حل مشكلاتها، واثقة، لديها حرية في التعبير عن آراءها (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٣).

بينما تنعكس آثار الأساليب غير السوية سلبياً على شخصية الأبناء، حيث إن أسلوب التسلط يؤدي إلى الشعور بالقلق ، كما يجعل من الفرد متردداً يشعر بعدم الكفاءة، وتنخفض لديه الثقة في ذاته أما التدليل فيجعل من الفرد اتكالي لا يشعر بالمسؤولية، وأناني، كما يؤثر في توافقه النفسي والاجتماعي، ويجعل منه شخص متردد لا يستطيع تحمل المسئولية ، ويحرم أسلوب القسوة مع الطفل من إشباع الكثير من حاجاته النفسية، أما الحماية الزائدة فتجعل شخصية الفرد ضعيفة، ، كما أن التذبذب يجعل من شخصية الفرد شخصية مزدوجة، وكذلك سلوكه، ويولد لديه القلق، أما الإهمال فيجعل شخصية الفرد قلقة مترددة ومعتمدة، ويكون لديه حساسية زائدة، وشعور بالذنب، بينما يؤدي أسلوب التفرقة إلى الأنانية عند الابن المميز، أما أسلوب إثارة الألم النفسي فيجعل الفرد متردداً، منخفض الثقة، ويصبح شخص انسحابي (الرشدان، ٢٠٠٥). كذلك فإن من أضرار الحماية الزائدة على الأبناء انخفاض الجرأة، وزيادة الاعتمادية، أما الإهمال فيؤدي للتبلد والشعور بعدم الانتماء، كذلك تؤدي اللامبالاة إلى التساهل في أداء الأعمال، بينما يؤدي أسلوب التسلط إلى انخفاض تقدير الذات، وعدم الاتزان الانفعالي، والعزلة، والشعور بالنقص، والشعور بالذنب، أما أسلوب التدليل فيشعر الابن فيه بالغرور، ويصاب بالإحباط لأتفه الأسباب، بينما يؤدي التذبذب في المعاملة إلى التردد والتشاؤم وعدم الاتزان الانفعالي (الشربيني و صادق، ٢٠٠٣).

أما عن انعكاسات أبعاد التنشئة على شخصية الأبناء فقد ظهر أن أسلوب الدفء والتقبل يؤدي إلى تكوين عدد من سمات الشخصية الايجابية وهي: قوة الضمير، والمشاركة، والانتماء (الرشدان، ٢٠٠٥). أيضاً يسهم أسلوب الاستقلال في ظهور الإبداع والابتكار عند الأبناء، كما أشارت نتائج عدة دراسات إلى أن أساليب التنشئة التي تتسم بالاستقلال والدفء تجعل الابن أكثر انطلاقاً، ودود ومتعاون ولديه استقلالية، ويسهل عليه القيام بأدواره، كم أن لديه توافق نفسي واجتماعي (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٣). أما إتباع أسلوب الرفض فيؤدي لصعوبة بناء شخصية مستقلة، وإلى الشعور بالنقص، وكره السلطة الوالدية والذي قد يعمم إلى معارضة السلطة الخارجية. أما اتباع أسلوب التحكم فيؤدي إلى كف التعبير الصريح عن الرأي، والتردد في اتخاذ القرار، وفي الغالب فإن شخصية الابن هنا تكون أكثر ميلاً للعصابية، ولعدم الاتزان الانفعالي (الشربيني و صادق، ٢٠٠٣). كما ارتبط الرفض الوالدي بالاكتئاب والإدمان على المخدرات والكحول (Rohner et al., 2005). وفيما يتعلق بآثار الأنماط الناتجة عن تفاعل بعدي (الدفء/ والتحكم) فيشير الزغول (٢٠٠٦) إلى أن بوميرند أشارت إلى أن النمط المتسلط يرتبط بانخفاض احترام الذات، وتدني مستوى المهارات الاجتماعية، وانخفاض التحصيل ، أما النمط

الديمقراطي فيجعل من الأبناء أفراداً يتحملون المسؤولية، ويعتمدون على ذاتهم، ولديهم مستوى تحصيل مرتفع، أما النمط المتساهل فيجعل من الأبناء متسرعين، وسريعي الإحباط، ومنخفضي التحصيل، بينما النمط المهمل ينتج عنه انخفاض تقدير الذات، والتسرع، والعدوانية، وعدم الاتزان الانفعالي.

يلاحظ أن هناك اهتمام من الباحثين بدراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وشخصية الأبناء، كما تبرز أهمية أساليب التنشئة الوالدية ودورها في تكوين شخصية الأبناء من خلال اختلاف شخصية الأفراد في عدة حضارات باختلاف أساليب التنشئة الوالدية، فمثلاً في المجتمع الروسي يمارس الوالدان أسلوب تقييد حرية الطفل إلى حد ما، والتأكيد على قيمة الطاعة وضبط النفس، ووجد أن الطفل الروسي ينخفض لدية الشعور بالقلق، وهو لا يمارس سلوك الغش، ويساعد الآخرين عند الحاجة إلية، ولكن الأفراد هناك كأنهم نسخ مكررة في الوقت الذي تكون هناك حاجة لأفراد أكثر تميزاً، أما الأفراد في إحدى القرى الكولومبية يظهر لديهم سلوكي الانضباط والادخار، حيث يمارس الوالدان هناك أسلوب القسوة مع الأبناء، كما يتم إلحاقهم بالعمل في عمر مبكر (الشربيني و صادق، ٢٠٠٣). كذلك فإن اليابانيين يمثلون نموذجاً للمستويات العالية من الإنجاز، كما وجد أن أبناء اليابانيين أفضل في التحصيل الدراسي من أبناء الأمريكيين، كذلك وجد أن هناك اختلاف دقيق بين الثقافتين اليابانية والأمريكية في الأسلوب الذي يتبعه الوالدان لمشاركة الأبناء في التعلم، حيث إن الوالدين الأمريكيين مقصران في مسؤولياتهما تجاه تعليم أبناءهما، في حين أن اليابانيين يكرسون جهودهم لمساعدة أبنائهم (لورانس و شابيرو، ٢٠٠١).

٤- الأدوات التي تقيس أساليب التنشئة الوالدية:

تعددت تعريفات التنشئة الوالدية، كما اختلف العلماء في تحديدها، وظهر نتيجة لذلك وجود العديد من أدوات القياس فمنها مَنْ اعتمد على قياس التنشئة الوالدية من خلال الأساليب أو الاتجاهات، ومنها مَنْ اعتمد على قياسها من خلال أبعاد أساسية.

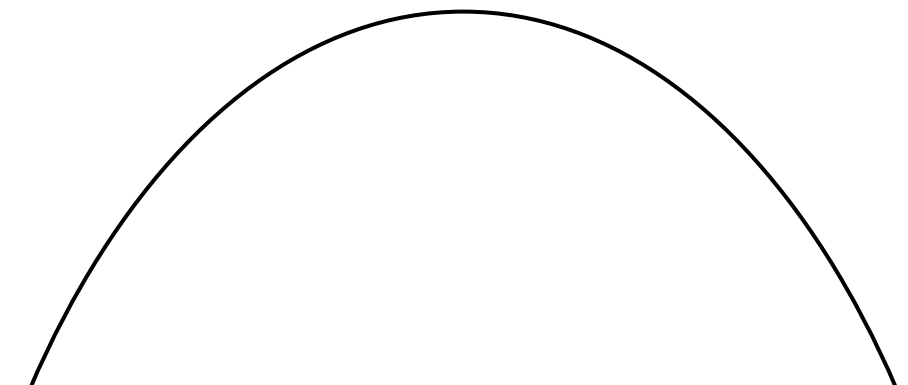
من الأساليب، أو الاتجاهات التي تقاس في الأدوات أسلوب الإهمال، والتسلط، والحماية الزائدة، والتذبذب، والتسامح، والديمقراطية، وسحب الحب وغيرها، ومن الأدوات التي اعتمدت على قياس التنشئة الوالدية من خلال الأساليب أو الاتجاهات اختبار الاتجاهات الوالدية من إعداد علي الديب

(الديب، ١٩٩٠)، ومقياس الاتجاهات الوالدية، والذي وضعه محمد شوكت (شوكت، ١٩٩١)، واختبار أساليب المعاملة الوالدية من إعداد محمود عبد الحليم منسي و محمد بيومي حسن (دانيال، ٢٠٠٥)، اختبار أساليب التنشئة الوالدية من إعداد سمير خطاب (خطاب، ١٩٩٤)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد عابد النفيعي (النفيعي، ١٩٩٧)، واستبانه الوالدية الحنونة من إعداد إسماعيل بدر (بدر، ٢٠٠٢)، واختبار أساليب المعاملة الوالدية من إعداد محمد النوبي محمد علي (علي، ٢٠٠٤).

ومن الأدوات التي اعتمدت على الأبعاد في قياس التنشئة الوالدية مقياس القبول–الرفض/ التحكم الوالدي والذي وضعه روهنر، وهو يتكون من (٧٣) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد وهي: القبول والحب ، والعدائية–العداء ، والإهمال واللامبالاة ، والرفض غير المحدد ، والتحكم. ويتكون من صورتين صورة خاصة بالأب وأخرى بالأم، ويجاب عنهما بواسطة التقرير الذاتي من الأبناء، كما أن هناك نسخة مختصرة من المقياس تحتوي على (٢٤) عبارة، ومن الجدير بالذكر أن مقياس بعد الدفء(القبول–الرفض) وضع في الثمانينات، ثم أضيف في الآونة الأخيرة بعد التحكم الوالدي على المقياس (Rohner, 2005b).

أما عن طريقة تطبيق الأدوات فقد كانت أدوات التنشئة الوالدية تعتمد على سؤال الأم، ثم بينت الدراسات أنه قد توجد اختلافات بين أساليب الأب والأم، لذلك أصبحت الأدوات موجهة لكلا الوالدين، أما الطريقة الحديثة في قياس الأساليب الوالدية فتعتمد على سؤال الأبناء، لأن وجهة نظرهم من هذه الأساليب هي أكثر ارتباطاً بنموهم النفسي والاجتماعي من ارتباطها بالسلوك الفعلي للوالدين (كتاني، ٢٠٠٤).

إن الاتجاه الحديث في قياس أساليب التنشئة الوالدية تقيسها من خلال إدراك الأبناء لها(تقرير الأبناء)، وتذكر ممدوحة سلامة أن روهنر ذكر أن السلوك الإنساني يتأثر بالطريقة التي يدرك ويفسر بها الفرد عالمه (المنظور الفنومنولوجي) أكثر مما يتأثر بالأحداث الموضوعية نفسها (سلامة، ١٩٨٧أ). ويرى العلماء أن إدراك الأبناء هو الأنسب لمعرفة أساليب التنشئة الوالدية، حيث إنه قد يميل الآباء للاستجابات المقبولة اجتماعياً، كذلك وجدت بعض الدراسات عدم وجود ارتباط بين ما يتبعه الآباء من أساليب وبين إدراك الأبناء لهذه الأساليب (كفافي، ١٩٨٩).



الفصل الثالث: الدراسات السابقة

أولاً: الكمالية وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.

ثانياً: الكمالية وعلاقتها بالشخصية، والاضطرابات النفسية.

ثالثاً: أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بمتغيرات الشخصية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث والاطلاع في الدراساتِ السابقةِ، وجدتْ الباحثةُ أنه يمكن عرضها من خلال المحاور التالية:

١- دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.

٢- دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بالشخصية والاضطرابات النفسية.

٣- دراسات عن أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بمتغيرات الشخصية.

أولاً: دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية:

في دراسة فروست و لاهارت و روزنبلت (Frost, Lahart & Rosenblate, 1991) عن تطور الكمالية عند البنات وآبائهن وأمهاتهن. تضمن هذا البحث دراستين، كانت عينة الدراسة الأولى مكونة من (٤١) طالبة يدرسن في الجامعة، كذلك بلغ عدد الأمهات المشاركات في الدراسة (٣١) أماً، وبلغ عدد الآباء المشاركين (٢٥) أباً. واستخدم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPC). أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين درجات البنات الكلية على المقياس، ودرجات أمهاتهن الكلية، كما وجد ارتباط ايجابي بين الدرجة الكلية على مقياس الكمالية عند البنات، وبين درجة الأمهات على بعدي التوقعات الوالدية العالية، والنقد الأبوي، كذلك وجد ارتباط ايجابي بين كمالية الأمهات، وبين درجة البنات على بعدي الاهتمام بالأخطاء والتوقعات الوالدية العالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين درجات البنات الكلية على المقياس، ودرجات آبائهن الكلية ، ووجد ارتباط ايجابي بين المعايير الشخصية العالية للآباء، وبين المعايير الشخصية العالية والتنظيم عند البنات. فحصت ارتباطات كثيرة في هذه الدراسة نظراً لطبيعتها الاستكشافية، وبسبب ضعف الارتباطات؛ إضافةً لقلةِ عددِ العينةِ دفعَ الباحثين للقيام بالدراسة الثانية. تكونت عينة الدراسة الثانية تكونت من (٦٣) طالبة جامعية، وشارك في الدراسة (٤٣ أباً، و٥٠ أماً،). أستخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPC)، استبيان سمات الأب و الأم، وقائمة الأعراض المختصرة لقياس الأعراض والأمراض النفسية (BSI). أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للكمالية عند البنات، والدرجة الكلية للكمالية عند الأمهات، وثلاثة أبعاد من الكمالية عند الأمهات هي: (الاهتمام بالأخطاء، المعايير الشخصية، التوقعات الأبوية) ، كما لم يظهر ارتباط مع بعد النقد الأبوي عند الأمهات بخلاف نتيجة الدراسة الأولى. ووجد ارتباط بين بعدي الاهتمام بالأخطاء والتوقعات الوالدية عند البنات، وبعدي الاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية عند أمهاتهن، كذلك وجد ارتباط بين بعد المعايير الشخصية عند البنات، وبعدي المعايير الشخصية والتنظيم عند الأمهات، ووجد ارتباط بين بعد النقد الأبوي عند البنات وبعد التوقعات الوالدية عند الأمهات. ولم يوجد ارتباط على الدرجة الكلية لمقياس الكمالية متعدد الأبعاد بين البنات وآبائهن ، ووجد ارتباط بسيط بين بعد المعايير الشخصية عند

الآباء، وبعد التنظيم عند البنات. أيضاً لم يوجد ارتباط بين كمالية البنات ووصفهن لآبائهن وأمهاتهن بالنظام، بينما وجد ارتباط بين كمالية البنات ووصفهن لآبائهن وأمهاتهن بالقسوة. كذلك ارتبطت الكمالية عند البنات بتقرير الأمهات الذاتي بالقسوة. كما ارتبط بعد الاهتمام بالأخطاء عند البنات بتقرير الأمهات عن القسوة، بينما ارتبط بعد المعايير الشخصية عند البنات بتقرير الأمهات عن النظام. كذلك ارتبط بعدا التوقعات الأبوية، والنقد الأبوي، بالمؤشر العام للأعراض النفسية. كما ارتبطت كمالية الأمهات بالأعراض النفسية عند بناتهن، بينما لم ترتبط بكمالية الآباء.

ظهر من خلال نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط بين كمالية الأبناء والوالدين، حيث أن كمالية الأبناء قد تنعكس على أساليب التنشئة الوالدية الممارسة مما يساعد على ظهور الكمالية عند الأبناء أي أن العوامل البيئية متمثلة في التنشئة الوالدية قد يكون لها دور في نشأة الكمالية، أو قد يكون للجانب الوراثي الدور في ذلك، أو أن التفاعل بين الوراثة والبيئة هو الذي ساعد على ظهور الكمالية عند الأبناء.

أجرى فليت وآخرون (Flett et al., 1995) دراسة هدفت لفحص العلاقة بين أبعاد الكمالية (بتوجيه الذات، بتوجيه الآخرين، المكتسبة اجتماعياً) وأساليب السلطة الأبوية(التسلط، التساهل، الحزم). تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب في الجامعة، (٥٠ ذكور، و٥٠إناث.). وطبق في الدراسة أداتان على الطلاب وهما: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPS)، واستبيان السلطة الوالدية (PAQ)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: التسلط ويعني التقييد، والعقاب، والتحكم المفرط، وثانياً التساهل و يشير لقلة الاهتمام، وعدم توجيه الأبناء، ثالثاً الحزم وهنا يستخدم النظام مع وضع حدود للأبناء ويصاحب ذلك التعليل والود والرعاية. أظهرت النتائج الخاصة بالذكور وجود ارتباط ايجابي بين التسلط (التحكم المفرط) من الأب والأم والكمالية المكتسبة اجتماعياً عند الذكور، وظهر ارتباط سلبي بين الكمالية بتوجيه الآخرين والتساهل من الأم، ولم تظهر ارتباطات دالة فيما يخص بعد الكمالية بتوجيه الذات عند الذكور. أما بالنسبة للإناث فوجد ارتباط ايجابي بين الكمالية بتوجيه الذات عند الإناث، والأسلوب الحازم من الأب والأم ، كما ظهر ارتباط ايجابي بين التساهل من قبل الأب والأم، والكمالية المكتسبة اجتماعياً.

وفي دراسة رايس و آشبي وبريوسر (Rice, Ashby & Preusser, 1996)، والتي هدفت لفهم طبيعة وأصول الكمالية من خلال فحص الارتباط بين تقدير الذات، وأنواع الكمالية(سوية–عصابية)،

واكتشاف العلاقة بين الكمالية والخصائص المميزة للأجواء العائلية، المتمثلة في علاقة (والد–أبن). تكونت العينة من (٥٨) طالبا في المراحل الأولى من الجامعة (٣٠ ذكور، ٢٨ إناث) تتراوح أعمارهم من (١٨–٣٢سنة)، قسموا إلى كماليين أسوياء و عصابيين، وكان ذلك بعد تطبيق مقياس مظاهر الكمالية (APS)، والذي يفرق بين الكماليين (أسوياء–عصابيين) وبين غير الكماليين، حيث بلغ عدد الكماليين الأسوياء (٣١)، قسموا إلى: (١٩ ذكور، ١٢ إناث)، وكان عدد الكماليين العصابيين (٢٧)، قسموا إلى: (٩ ذكور، ١٨ إناث). ومن الأدوات التي استخدمت في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS). ثم طبقت استبيان العلاقات الأبوية (PBI) ، والذي يجاب عليه بواسطة تقرير ذاتي ، ويقدر فيها بعدان وهما: (الرعاية والدعم مقابل الرفض/ الإفراط في الحماية، والتحكم مقابل التشجيع على الاستقلال). كما طبق مقياس تقدير الذات ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكماليين الأسوياء، والعصابيين على بعدي التوقعات الأبوية، والنقد الأبوي لصالح الكماليين العصابيين في حين لم تظهر فروق دالة في العلاقات مع الآباء واحترام الذات. وقسمت العينة إلى ثلاث فئات وصفية في متغير العلاقة مع الآباء حسب نوعية العلاقة(عالية، متوسطة، متدنية). وأجري تحليل لأنواع الكمالية وفئات العلاقة. أظهرت النتائج تشابه في توزيع مجموعات العلاقة الأبوية بين الكماليين الأسوياء والعصابين، حيث لم تبرز فروق بين الكماليين في الرعاية، والتشجيع على الاستقلال، حيث إن الكماليين العصابيين كانوا يتصورون آبائهم كانتقادين ولكن مهتمين. وارتبط كل من توقعات الآباء، والحماية الزائدة، باحترام الذات، حيث وجد ارتباط ايجابي بين التوقعات الوالدية، واحترام الذات عند الكماليين (الأسوياء، والعصابيين)، أما الإفراط في الحماية فارتبط سلبياً مع احترام الذات، وذلك عندما يمارس من الآباء عند الكماليين الأسوياء، وعندما يمارس من الأمهات في الكماليين العصابيين. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالذكور وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكمالية المكتسبة اجتماعياً، والتسلط من الأم والأب، ووجدت علاقة ارتباطيه سالبة بين الكمالية بتوجيه الآخرين، والتساهل من الأم، ولم يظهر ارتباط دال بين الكمالية بتوجيه الذات وأساليب السلطة الوالدية في الدراسة. أما فيما يتعلق بالإناث فوجدت علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الكمالية بتوجيه الذات، وأسلوب الحزم من الأب والأم، والكمالية المكتسبة اجتماعياً والتساهل من الأب والأم، وبين الكمالية بتوجيه الآخرين وحزم الأم.

وأجرى كل من آدلر وباكر (Ablard & Parker, 1997) دراسة لمعرفة أهداف الآباء الأدائية لأطفالهم، ومعرفة العلاقة بين الأهداف الأدائية والتعليمية للآباء وكمالية الأبناء. تكونت العينة من

(١٢٧) زوجاً من الآباء والأمهات وأبناءهم الموهوبين أكاديمياً، حيث بلغ عدد الذكور (٥٦٪)، وصنف الآباء والأمهات حسب مستوى تعليمهم إلى ثلاثة مستويات: أ) بدون درجة جامعية ب) بكالوريوس ج) أعلى من البكالوريوس ، كما صنفت أهداف الآباء والأمهات إلى نوعين هما: ١) هدف أدائي: وهنا يركز الآباء أو الأمهات على المستويات العالية، و المعدلات العالية، للحصول على درجات معينة، كأن يكون الابن من الأوائل، أو يحصل الابن على شهادة جامعية ووظيفة مرموقة. ٢) هدف تعليمي: وهنا يكون تركيز الآباء أو الأمهات على فهم المادة، والتحسن في الأداء. و استخدم في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPC). أظهرت النتائج أن (٣٧) زوجاً من الآباء والأمهات لهم أهداف أدائية، و (٩٢) زوجاً لهم أهداف تعليمية، ولم تظهر فروق في الأهداف بين مستويات التعليم المختلفة للآباء والأمهات، أما بالنسبة للعلاقة مع الكمالية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين أبناء الآباء والأمهات بهدف أدائي، وأبناء الآباء والأمهات بهدف تعليمي، حيث انخفضت الدرجة على الكمالية(ليسوا كماليين) لصالح أبناء الآباء والأمهات بهدف تعليمي. أما بالنسبة للكمالية السوية فلم توجد فروق بين أهداف المجموعتين، ولكن وجدت فروق على الكمالية العصابية لصالح أبناء الآباء والأمهات بهدف أدائي.

وقام كل من أنجلا و فيث وتيموثي وترول (Angela, Vieth, Timothy & Trull, 1999) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين أنواع الكمالية عند طلاب جامعيين وآبائهم، ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً في الجامعة (٦٠ ذكور، ١٢٨ إناث) تراوحت أعمارهم مابين (١٧–٣٨) سنة ، الأداة التي طبقت في هذه الدراسة هي مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPS)، حيث قيم الطلاب من خلاله ذاتهم ثم قيموا آباءهم، وفي المقابل قيم الآباء ذاتهم على المقياس، ثم قيموا أبناءهم. أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين مستويات الكمالية بتوجيه الذات عند الأبناء، والمستويات الشخصية للوالد من نفس الجنس، أما بالنسبة للنتائج بين الأبناء و الوالد من الجنس الآخر، فلم يوجد ارتباط دال بين الأب والبنت، في حين كان الارتباط سالباً بين الأم والابن، ولم يظهر ارتباط دال بين الآباء الذين لديهم كمالية بتوجيه الآخرين، والأبناء الذين لديهم كمالية مكتسبة اجتماعياً.

أيضاً أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط بين كمالية الأبناء والوالدين، التي قد يكون أن للعوامل البيئية متمثلة في التنشئة الوالدية دور مساعداً في ظهورها، أو قد يكون للجانب الوراثي الدور في ذلك، أو أن التفاعل بين العاملين هو الذي ساعد على ظهور الكمالية عند الأبناء.

أما دراسة كوامورا و فورست و هارمتز (Kawamura, Frost & Harmatz, 2002) ، والتي هدفت لفهم العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والكمالية. وتكونت العينة من (٣٣٧) من الذكور والإناث متوسط أعمارهم (١٩) سنة، و ينتمون لمجموعتين عرقيتين، حيث إن (١٤٥) منهم آسيويين أمريكين (٥٦ ذكور، ٨٩ إناث)، أما باقي العينة وعددهم (١٩٢) قوقازيين أمريكيين، (٧٥ ذكور، ١١٧ إناث). والأدوات التي طبقت في الدراسة هي: مقياس الكمالية المتعدد الأبعاد (FMPS)، حيث وظفت ثلاثة أبعاد منه في هذه الدراسة وهي: الاهتمام بالأخطاء، والشك في العمل، والمعايير الشخصية (الكمالية الشخصية)، كما طبق مقياس القسوة الوالدية ، ويشمل الأساليب الوالدية التالية: (الصارم، المتطلب الملح، والانتقادي)، واستبيان السلطة الوالدية (PAQ) ، كما طبقت أدوات أخرى وهي معدل درجات المستوى الحالي (CPA)، ومقياس التفاعل الثقافي للهوية الذاتية الآسيوية، وقائمة لتحديد الوضع الاجتماعي والاقتصادي. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالخصائص الديموغرافية أن آباء وأمهات الأمريكيين الآسيويين أقل في المستوى التعليمي من آباء وأمهات الأمريكيين القوقازيين، كذلك إن أمهات الأمريكيين الآسيويين أقل في المستوى الوظيفي من أمهات الأمريكيين القوقازيين، ومن ناحية أخرى فلم توجد علاقة بين المتغيرات الديموغرافية، والأساليب الوالدية أو الكمالية. ووجدت فروق بين المجموعتين العرقيتين في الأساليب الوالدية، حيث إن الأمريكيين الآسيويين قيموا الوالدين بأنهما أكثر قسوة وتسلط مقارنةً بالأمريكيين القوقازيين. وجدت فروق على أبعاد الكمالية بين المجموعتين العرقيتين في بعدي(الاهتمام بالأخطاء، الشك في العمل) لصالح الأمريكيين الآسيويين، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين في بعد المعايير الشخصية. ووجدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين أساليب التنشئة الوالدية القاسية أو المتسلطة، وبين بعدي الاهتمام بالأخطاء والشك في العمل (الكمالية العصابية)، ولم يظهر ارتباط بين الأساليب الوالدية القاسية وبعد المعايير الشخصية (الكمالية السوية) هذا بالنسبة للقوقازيين الأمريكيين ذكوراً وإناثاً، وبالنسبة للإناث الآسيويات الأمريكيات فقط.

ثانياً: دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بالشخصية والاضطرابات النفسية:

إن الكمالية بعد من أبعاد الشخصية، كما أن هناك دراسات وجدت علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية، و كل من متغيرات الشخصية، والاضطرابات النفسية، أيضاً هناك دراسات أظهرت وجود علاقة بين الكمالية ومتغيرات الشخصية، والاضطرابات النفسية.

توجد دراسات اهتمت بالعلاقة بين الكمالية والشخصية، ففي دراسة أدكنز و باركر (Adkins & Parker, 1996)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والانشغال بالأفكار الانتحارية، أجريت الدراسة على (١٢٩) طالباً في المراحل الأولى من الجامعة، وطبق عليهم استبيان ألا باما لصحة المراهق، ومقياس الاستغراق الانتحاري، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد، والذي يحتوي على ستة أبعاد. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الكمالية العصابية وكل من الخوف من الوقوع في الأخطاء، و التسويف (المماطلة)، والاستغراق الانتحاري، بينما ارتبطت الكمالية السوية بارتفاع التحصيل، ومن ناحية أخرى فهي لم ترتبط بالانشغال انتحاري.

كذلك قام كل من روبرت و مارك و شيلي (Robert, Mark & Shelly, 1997) بدراسة عن الكمالية والمشكلات في العلاقات بين الأفراد. و تكونت العينة من (٣٧٥) من طلاب الجامعة. ، واستخدم في الدراسة كل من: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPC)، و مقياس سمات الأفراد، ومقياس المشاكل بين الأفراد. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الكمالية بتوجيه الذات، وبين تأكيد الذات والتوافق مع الأفراد لدى الرجال والنساء، كما وجد ارتباط بين الكمالية بتوجيه الآخرين وبين بعض الخصائص مثل: الغطرسة، والهيمنة، والحقد هذه الأعراض ظهرت عند الذكور والإناث، أما الكمالية المكتسبة اجتماعياً فقد ارتبطت بالغطرسة بالنسبة للذكور، وبضعف التوافق عند الإناث.

ويظهر من نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق بين الذكور، والإناث في العلاقات بين أبعاد الكمالية، وبعض سمات الشخصية.

أما دراسة ميتولس و بورنس (Mitohelso & Burns, 1998)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والضغوط الوظيفية والضغوط الأبوية عند الأم العاملة. تكونت العينة من (٦٧) من الأمهات العاملات في مجالات مختلفة. و طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPC)، و مقياس الكمالية الموجبة والسالبة (PNP) ، ومؤشر الضغوط الأبوية، ومقياس المسح العام للإرهاق، ومقياس الرضا عن الحياة. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي بين كل من: (الكمالية العصابية، والرضا عن النفس والحياة، الكمالية المكتسبة اجتماعياً في المنزل والرضا عن الذات والحياة، الكمالية المكتسبة اجتماعياً في العمل، والرضا عن الذات والحياة). كذلك ظهر ارتباط ايجابي بين كل من (الدرجات

العالية على الكمالية وضغوط العمل، الكمالية السالبة والضغوط الأبوية، الكمالية السالبة والكمالية المكتسبة اجتماعياً في العمل، الضغوط الأبوية والكمالية بتوجيه الآخرين في المنزل، الضغوط الأبوية والكمالية المكتسبة اجتماعياً في المنزل).

كذلك أجرى كل من آشبي و برونر (Ashby & Bruner, 2005) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والسلوك الوسواسي القهري، حيث تكونت العينة من (١٤١) من طلاب وطالبات الجامعة من قسم علم النفس، وطبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، ومقياسان للسلوك الوسواسي القهري. أظهرت النتائج أنه يوجد ارتباط بين الكمالية العصابية وكل من سلوك البطء والشك، كذلك انخفضت الدرجة على البطء في الأداء عند الكماليين الأسوياء مقارنة بالكماليين العصابيين، وبغير الكماليين.

كما أن دراسة آشبي و راهتوب و مارتن (Ashby; Rahotep & Martin, 2005)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أبعاد الكمالية ومتغيرات الشخصية عند Rogers، حيث تكونت العينة من (١٤١) طالباً وطالبة في المراحل الأولى من الجامعة (٣٥ذكور، ١٠٠ إناث). طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، ومقياس لمتغيرات الشخصية. أظهرت النتائج وجود فروق بين الكماليين الأسوياء والكماليين العصابيين في خمسة أبعاد فرعية من الشخصية وهي: الشخص الكامل الأداء، الصراع مع الشعور بالدونية، الانفتاح على المشاعر في العلاقات، الشعور بالتعارض في العلاقات، التركيز على الانتباه المقصود)، حيث ارتفع بعد الشخص الكامل عند الكماليين الأسوياء مقارنة بالكماليين العصابيين، كذلك انخفض بعد الشعور بالدونية عند الكماليين الأسوياء مقارنة بالكماليين العصابيين وبغير الكماليين، كما ارتفع الشعور بالمعارضة في العلاقات عند الكماليين العصابيين مقارنة بالمجموعتين الأخرويتين، كذلك ارتفعت درجات الكماليين الأسوياء والعصابيين في بعدي تركيز الانتباه الشعوري، والانفتاح على المشاعر في العلاقات مقارنة بغير الكماليين.

أما فيما يتعلق بالخصائص الشخصية للكماليين الموهوبين أكاديمياً فتوجد عدة دراسات في هذا المجال، ففي دراسة باركر و آدكنز (Parker & Adkins. 1995)، والتي هدفت لمعرفة الفروق في الكمالية بين طلاب الجامعة الحاصلين على مراتب الشرف(موهوبين أكاديمياً)، والطلاب العاديين، تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالب وطالبة مقسمين على مجموعتين المجموعة الأولى (٩٠) من الطلاب الحاصلين على مراتب شرف، أما المجموعة الثانية (٩٥) من العاديين. طبق في الدراسة مقياس

الكمالية متعدد الأبعاد والمكون من ستة أبعاد، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة الحاصلة على مراتب الشرف، وذلك في ثلاثة أبعاد من الكمالية وهي: المعايير الشخصية العالية، والاهتمام بالأخطاء، والتوقعات الوالدية.

أيضاً هناك دراسة باركر (Parker, 1997) ، والتي هدفت لمعرفة التصنيف النوعي للكمالية عند الأطفال الموهوبين أكاديمياً. حيث تكونت العينة من (٨٢٠) تلميذاً موهوباً في المستوى السادس. واستخدم في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPC)، وقائمة الصفات الشخصية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس تقدير الذات، وقائمة الخصائص والأعراض. أظهرت النتائج وجود ثلاثة أنواع من المجموعات: مجموعة غير كمالية (٣٢,٨٪)، وانخفضت درجاتهم خصوصاً على بعدي المعايير الأبوية والتنظيم، ومجموعة لديهم كمالية صحية (٤١,٧٪)، وكانت درجاتهم متوسطة على كل الأبعاد وارتفعت قليلاً على بعد التنظيم، بينما انخفضت على بعد الاهتمام بالأخطاء، ومجموعة لديهم كمالية العصابية (٢٥،٥٪)، وهؤلاء ارتفعت درجاتهم على الأبعاد التالية: (الاهتمام بالأخطاء، والشك في العمل، والتوقعات الأبوية والنقد الأبوي)، وكان هناك اتساق بين تصورات الآباء والأمهات لأبنائهم وبين تصورات الأبناء لأنفسهم.

كذلك قام كل من ستومبف و باركر (Stumpf & Parker, 2000)، بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية وبعض خصائص الشخصية، حيث تكونت العينة من مجموعتين بلغ عدد المجموعة الأولى (٨٥٥) من الأطفال الموهوبين أكاديمياً، كذلك كان (٦٢٪) ذكور، أما المجموعة الثانية فتكونت من (٢٢٤) من طلاب الجامعة، حيث كان (٦٥٪) إناث. طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد ويحتوي على ستة أبعاد، كما طبقت قائمة فحص الصفات لتقدير الشخصية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الكمالية العصابية واحترام الذات، وتمثلت الكمالية العصابية في الأبعاد التالية: الاهتمام بالأخطاء، والشك في الأعمال، والنقد الأبوي، في حين لم ترتبط التوقعات الأبوية مع احترام الذات. كذلك وجد ارتباط ايجابي بين الكمالية السوية متمثلة في بعدي المعايير الشخصية العالية والتنظيم وعدة خصائص من الشخصية وهي: التحمل، والنظام، والحرص. وظهر ارتباط ايجابي بين بعد الشك في الأعمال والذي يعد بعداً من أبعاد الكمالية العصابية وصفتين من الشخصية وهما: الصرامة، والعصابية، كذلك وجد ارتباط ايجابي بين بعد الاهتمام بالأخطاء، والعصابية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن الموهوبين أكاديمياً قسموا على ثلاث مجموعات من الكمالية مجموعة كمالية سوية، ومجموعة كمالية عصابية، ومجموعة ليست كمالية، كذلك ظهر ارتباط بين الكمالية السوية عند الموهوبين أكاديمياً وكل من النظام، والحرص، واحترام الذات، في حين ارتبطت الكمالية العصابية عند الموهوبين أكاديمياً بالصرامة والعصابية وانخفاض احترام الذات.

وفي هذا السياق يذكر سيلقل و سيشلر (Seigle & Schuler, 2000)، بأن باركر قد وجد من خلال عدة دراسات قام بها بأن هناك اختلافات بين خصائص الموهوبين أكاديمياً والطلاب العاديين، حيث تميز الأطفال والموهوبون أكاديمياً ببعض الخصائص الشخصية مثل: الجدية، والحرص على العمل، وانخفاض العصابية، كما أنه بشكل عام حصل الموهوبون أكاديمياً على درجات تضعهم في المستوى الطبيعي، وذلك في عدة أبعاد تمثل الكمالية العصابية وهي: الاهتمام بالأخطاء، والتوقعات الوالدية، والنقد الأبوي. أيضاً وجدت فروق بين الذكور والإناث الموهوبين أكاديمياً، وكانت الفروق لصالح الإناث فيما يتعلق بوجود مستوى أعلى من الكمالية لديهن، وفي ارتفاع بعدي التنظيم والاهتمام بالأخطاء، أما الفروق فكانت لصالح الذكور في ارتفاع بعد التوقعات الوالدية العالية، مما يظهر أن للنوع دور في اختلاف الخصائص الشخصية المتعلقة بالكمالية عند الموهوبين أكاديمياً.

ويتضح من خلال نتائج هذه الدراسة أن الفروق بين الذكور والإناث في الكمالية كانت لصالح الإناث.

كما أظهرت نتائج الدراسات أنه يوجد اتفاق على وجود خصائص شخصية مشتركة بين النوعين من الكمالية (سوية– عصابية) مثل: الانفتاح على المشاعر في العلاقات، وتركيز الانتباه الشعوري، في حين ظهرت اختلافات أكثر في الخصائص الشخصية المرتبطة بالنوعين من الكمالية، حيث ارتبطت الكمالية السوية بالتحمل، والنظام، والحرص، وتأكيد الذات، والتوافق مع الأفراد، وانخفاض الشعور بالدونية، وسمة الشخص الكامل الأداء، بينما ارتبطت الكمالية العصابية بالصرامة، وبعض السلوكيات الوسواسية كالبطء والشك، والتسويف (المماطلة)، وبالعصابية، وبالشعور بالدونية، وبالشعور بالمعارضة في العلاقات، وبانخفاض كل من احترام الذات، والرضا عن الذات والحياة.

أيضاً هناك دراسات اهتمت بالعلاقة بين الكمالية والاضطرابات النفسية ففي دراسة هويت و فليت (Hewitt & Flett, 1991a)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أبعاد الكمالية والاكتئاب أحادي القطب، حيث تكونت العينة من (٢٢) ممن لديهم اضطراب الاكتئاب، و (١٣) ممن لديهم اضطراب القلق، و (٢٢) من الأسوياء كمجموعة ضابطة، كما طبق مقياس الكمالية متعدد الأبعاد والذي يحتوي على ثلاثة أبعاد. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين بعد الكمالية بتوجيه الذات واضطراب الاكتئاب، وكانت الفروق بين الثلاث مجموعات في بعد الكمالية بتوجيه الذات لصالح من لديهم اضطراب الاكتئاب، بينما كانت الفروق في الكمالية المكتسبة اجتماعياً لصالح مجموعتين من لديهم اضطراب الاكتئاب، ومن لديهم اضطراب القلق.

كما قام كل من هويت و فليت (Hewitt & Flett, 1991b) بدراسة هدفت للتحقق من أن بناء الكمالية متعدد الأبعاد، حيث يشمل أبعاد شخصية واجتماعية، ولمعرفة ما إذا كان لهذه الأبعاد علاقة بالاضطرابات النفسية . وتكونت العينة من (٧٧) فرداً. يعانون من اضطرابات نفسية. أظهرت نتائج الدراسة أن بناء الكمالية متعدد الأبعاد، كما وجد ارتباط بين أبعاد الكمالية الثلاثة: (الكمالية بتوجيه الذات، الكمالية بتوجيه الآخرين،الكمالية المكتسبة اجتماعياً) واضطرابات الشخصية وسوء التكيف.

أما دراسة سيدلر وساكس (Saddler & Sacks, 1993)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أبعاد الكمالية والتأجيل الأكاديمي(الاعتذار)، والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، حيث طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد، كما طبق مقياس للاكتئاب. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الكمالية الاجتماعية والتأجيل الأكاديمي، كما ارتبط كل من الكمالية والتأجيل الأكاديمي بالاكتئاب.

أيضاً هناك دراسة فليت و هويت وهاليت (Flett, Hewitt & Hallett, 1995)، والتي هدفت لفحص العلاقة بين الكمالية وضغوط العمل. تكونت العينة من (٦٢ معلماً.)، أما الأدوات التي طبقت فهي مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPC)، وقائمة ضغوط العمل عند المعلم، كما قيس الرضا الوظيفي والغياب والتوقع العام للبقاء في الوظيفة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين الكمالية والرضا الوظيفي المنخفض، كما ظهرت علاقة ارتباطيه بين الكمالية ومؤشرات ضغوط العمل متضمناً ذلك شدة وتكرار الاضطرابات المهنية والانفعالية والفسيولوجية.

كذلك أجرى كل من جاستر وهمبرق و فروست وهولت وفاسندا (Juster, Hembreg, Frost, Holt & Faccenda, 1996) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين اضطراب الرهاب الاجتماعي وأبعاد الكمالية، حيث تكونت العينة من (٦١) فرداً ممن لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، و (٣٩) من الأسوياء كمجموعة ضابطة. كما طبق في الدراسة مقياس للكمالية متعدد الأبعاد وهو يحتوي على ستة أبعاد. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين ثلاثة أبعاد من الكمالية، واضطراب الرهاب الاجتماعي وهي: الاهتمام بالأخطاء، والشك في الأعمال، والنقد الأبوي. كذلك اتضح أن من يرتفع لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، ترتفع درجتهم أكثر على بعدين من الكمالية وهما: الاهتمام بالأخطاء، والشك في الأعمال، وقد ارتفع بعد التنظيم عند الأسوياء.

أما دراسة باظه (١٩٩٦أ) ، والتي هدفت لاستخدام متغير الكمالية العصابية للتمييز بين الحالات المرضية المحددة في البحث ومقارنتهم بالأسوياء. تكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) فرد. ، شملت الذكور والإناث بالتساوي، ووزعوا على أربع مجموعات أيضاً بالتساوي، وهي من لديهم اضطراب: (الفصام البرانويدي، والاكتئاب الأساسي، والهستيريا التحولية، والأسوياء). والأداة التي طبقت هي استبيان الكمالية العصابية (NPQ) والذي قننته الباحثة على البيئة المصرية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين من لديهم اضطراب الفصام ذكوراً وإناثاً وبين الأسوياء على الكمالية العصابية، ووجدت فروق بين من لديهم اضطراب الاكتئاب الأساسي ذكوراً وإناثاً وبين الأسوياء على الكمالية لصالح من لديهم الاكتئاب، أما بالنسبة لاضطراب الهستيريا فلم توجد علاقة بين اضطراب الهستيريا والكمالية العصابية، كذلك فقد ظهرت فروق بين من لديهم اضطراب الهستيريا والأسوياء من الذكور على الكمالية العصابية لصالح الأسوياء، ومن ناحية أخرى لم تظهر فروق بين من لديهن اضطراب الهستيريا والسويات على الكمالية العصابية، كما لم توجد فروق بين الأسوياء والسويات على الكمالية العصابية، كذلك لم تظهر فروق بين من لديهم اضطراب الفصام ذكوراً وإناثاً على الكمالية العصابية، بينما وجدت فروقاً بين من لديهم اكتئاب ومن لديهم اضطراب الهستيريا التحولية ذكوراً وإناثاً على الكمالية العصابية لصالح الإناث.

و في دراسة سادونشي ولونده و أوست (Saboonchi, Lundh & Ost, 1999)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والوعي الذاتي وكل من الاضطرابات التالية: الرهاب الاجتماعي، الهلع،

الخوف من الأماكن المفتوحة، تكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين، تتكون المجموعة الأولى من أفراد لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، أما المجموعة الثانية فتتكون من أفراد لديهم اضطراب الهلع المصحوب بالخوف من الأماكن المفتوحة، أيضاً احتوت العينة على مجموعة ضابطة من الأسوياء. أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين في بعدين من أبعاد الكمالية وهما: الاهتمام في الأخطاء، الشك في الأعمال، وكانت الفروق لصالح من لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، كذلك وجد ارتباط ايجابي بين الكمالية والقلق الاجتماعي عند كلتا المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالأسوياء، كما وجد ارتباط بين اضطراب الرهاب الاجتماعي، والوعي الذاتي، كذلك فإن ارتباط الكمالية مع القلق الاجتماعي كان أعلى من ارتباط الوعي الذاتي بالقلق الاجتماعي وذلك عند المجموعتين التجريبيتين.

كذلك قام كل من دانيل و بيتر و جوناثان (Danielle, Peter & Jonathan, 2000) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والأعراض الانفعالية. حيث تكونت العينة من (٧٢٢) طالباً في المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٥-٢٤) عاماً. الأدوات التي استخدمت في الدراسة هي: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPC)، ومقياس القلق والاكتئاب والضغط والعادات الدراسية، كما طبقت الأدوات قبل موعد الاختبارات النهائية في المدرسة. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الكمالية بتوجيه الذات والأعراض الانفعالية، بينما وجد ارتباط ايجابي بين الكمالية المكتسبة اجتماعياً وأعرض كل من القلق والاكتئاب.

أما دراسة فينست و ولكر (Vincent & Walker, 2000)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية والأرق المزمن، حيث تكونت العينة من (٣٢) من الراشدين المصابين بالأرق المزمن، و (٢٦) من الأسوياء كمجموعة ضابطة. طبق في الدراسة مقياسين للكمالية متعددي الأبعاد. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع أبعاد من الكمالية العصابية عند من لديهم أرق مزمن مقارنة بالأسوياء، وهي: بعد الاهتمام في الأخطاء، الشك في الأعمال، النقد الأبوي، كذلك فإن الارتباط كان أعلى بين بعد النقد الأبوي والشكوى من النوم المتأخر مقارنة بالأبعاد الأخرى من الكمالية.

وفي سياق آخر قام كل من تريسي و سوبيش (Tracy & Subich, 2002) بدراسة عن اضطرابات الأكل عند الذكور وما يرتبط بها من سلوكيات وعوامل نفسية ومعرفية والتي قد تزيد من حدة الاضطراب، وتكونت العينة من (١٦٦)فرداً (٢٦ من طلاب الثانوية ، و١٤٠ من طلاب الجامعة)،

واستخدمت عدة أدوات وهي: استبيان تشخيص اضطرابات الأكل، وبطارية اضطرابات الأكل والتي يقيم من خلالها بعض السمات نفسية ومنها سمة الكمالية، واستبيان الأمان والفاعلية في أساليب التحكم المرضي بالوزن، أظهرت نتائج الدراسة أن العينة مكونة من ثلاث مجموعات: مجموعة دون أعراض مستمرة، ومجموعة مع أعراض مستمرة، ومجموعة لديها اضطرابات أكل مستمرة. وأظهر النتائج أن الكمالية لم تختلف بين أفراد المجموعات الثلاث حسب تطور اضطراب الأكل.

كما أن دراسة كولس و فروست و همبرق و ريهيوم (Coles, Frost, Heimberg & Rheaum, 2003) عن الخبرات غير الواقعية (NREs) والكمالية واضطراب الوسواس القهري (OCD). لدى طلاب الجامعة، أظهرت نتائجها: أن الخبرات غير الواقعية لها علاقة بالكمالية، وسوء التكيف، واضطراب الوسواس القهري.

أما دراسة عبد الخالق (٢٠٠٥)، والتي هدفت لمعرفة أثر برنامج ارشادي يستخدم نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية. تكونت العينة من أفراد لديهم كمالية عصابية، بلغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة يدرسون في الجامعة (٢٠ذكور، ٢٠ إناث)، وقسموا بالتساوي بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. طبق في الدراسة مقياس الكمالية، وهو يتكون من خمسة أبعاد، كما طبق البرنامج الإرشادي للطلاب على حدة، وللطالبات على حدة، واستغرق البرنامج (١٦) جلسة، تتراوح مدة الجلسة مابين (٩٠–١٢٠) دقيقة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكمالية، حيث انخفضت درجاتهم على القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث ارتفعت الكمالية العصابية عند المجموعة الضابطة، كذلك لم توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلبة والطالبات في المجموعة التجريبية، كذلك لم توجد فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر من الانتهاء.

كذلك هناك دراسة سبلت (Splete, 2006)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الكمالية وكل من اضطراب الرهاب الاجتماعي واضطراب الاكتئاب، حيث تكونت العينة من (١٩٥) ممن لديهم اضطرابات نفسية، كما طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، ومقياس القلق، ومقياس الاكتئاب. أظهرت النتائج وجود ارتفاع عند العينة الكلية في بعدين من أبعاد الكمالية وهما(المعايير

الشخصية العالية، والاهتمام بالأخطاء)، كذلك وجد أن بعد المعايير الشخصية العالية يرتفع أكثر عند من لديهم اضطراب الرهاب الاجتماعي، ومن لديهم اضطراب الاكتئاب مقارنة بالاضطرابات النفسية الأخرى، فيما عدا من لديهم اضطراب الوسواس القهري حيث ارتفع لديهم بعد المعايير الشخصية العالية بالإضافة لارتفاع بعدين آخرين وهما الاهتمام بالأخطاء والشك في الأعمال. كذلك ارتبط بعد المعايير الشخصية العالية بالقلق.

أيضاً دراسة لوفنقر (Lovinger. 2007)، والتي هدفت للتنبؤ من الكمالية بخطر اضطرابات الأكل أو الإصابة بها، حيث تكونت العينة من (٣٠٧) من طالبات الجامعة، تراوحت أعمارهن مابين (١٨–٣٨) سنة. طبق في الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد، كما استخدمت بعض البنود التي لها علاقة بالوزن من مقياس الرضا بمناطق الجسم، ومقياس الشعور الايجابي والسلبي لقياس الشعور ولقياس اضطراب الأكل، ومقياس الشره، ومقياس تنظيم الأكل، حيث إن المقياسين الأخيرين يعدان مقياسان فرعيان من قائمة اضطرابات الأكل. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين بعدي الكمالية بتوجيه الذات والكمالية المكتسبة اجتماعياً ومقياس الشره، ومقياس تنظيم الأكل، إلا أن الارتباط كان أعلى بين الكمالية المكتسبة اجتماعياً ومقياس الشره، وقائمة اضطرابات الأكل مقارنةً مع مقياس تنظيم الأكل.

يتضح وجود ارتباطات مختلفة بين الاضطرابات النفسية وأبعاد الكمالية، والذي ظهر من خلال ارتباط الكمالية العصابية بالاضطرابات النفسية.

ثالثاً: دراسات عن أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بمتغيرات الشخصية:

في دراسة الوكيل (١٩٧٩)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، حيث تكونت العينة من (٢٩٥) من طلاب الصف الثالث من المرحلة الثانوية. طبق في الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، واستبانه تشجيع الوالدين للتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، كما استخدم المعدل التراكمي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين اتجاه السواء والتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقة ارتباطيه سلبية بين اتجاهي التسلط والتدليل والتحصيل الدراسي، ووجدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين كل من اتجاه السواء في المعاملة والطلاقة والمرونة الفكرية، ومن ناحية أخرى فقد وجدت علاقة سالبة بين كل

من اتجاهي التسلط والتدليل والأصالة، وبين اتجاه التذبذب وكل من الطلاقة الفكرية واللفظية، كما وجدت علاقة سلبية بين التفكير ألابتكاري وبين عدة اتجاهات: هي التسلط، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة، بينما وجدت علاقة ايجابية بين اتجاهي الحماية الزائدة، و السواء، وبين التشجيع على التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري، كذلك لم توجد علاقة بين تشجيع الوالدين وكل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري.

يتضح من خلال نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية بين اتجاه السواء والتحصيل الدراسي، وفي دراسة آدكنز و باركر (Adkins & Parker, 1996) وجد ارتباط ايجابي بين الكمالية السوية، والتحصيل الدراسي.

أما دراسة إسماعيل (١٩٩٠)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين بعض أساليب التنشئة الوالدية ومستوى الطموح عند الأبناء من النوعين، حيث تكونت العينة من (٢٤٣) طالب وطالبة يدرسون في المرحلة الثانوية. طبق في الدراسة مقياس المعاملة الوالدية، واستبيان مستوى الطموح. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الأب وجود علاقة ايجابية بين كل من أسلوب الدفء، والاندماج، والاهتمام ومستوى الطموح عند الأبناء الذكور، بينما ارتبط كل من أسلوب الدفء، والاهتمام، والضبط اللين ايجابياً بمستوى الطموح عند الإناث، ومن ناحية أخرى وجد ارتباط سلبي بين كل من أسلوب الرفض، والعقاب البدني، وتلقين القلق الدائم، ومستوى الطموح عند الذكور، كما وجد ارتباط سلبي بين الرفض الوالدي، ومستوى الطموح عند الإناث. وفيما يتعلق بالأساليب الممارسة من قبل الأم فقد وجد ارتباط ايجابي بين أسلوب العزل ومستوى الطموح عند الذكور، كما وجد ارتباط ايجابي بين أسلوبي الدفء، والعزل، ومستوى الطموح عند الإناث، ومن ناحية أخرى وجد ارتباط سلبي بين عدة أساليب ومستوى الطموح عند الذكور وهي: الضبط من خلال التأنيب، عدم احترام فردية الطفل، الإكراه، التباعد، التجنب، عدم الاتساق، السيطرة، أما الإناث فقد وجد ارتباط سلبي بين مستوى الطموح وعدة أساليب: هي الضبط من خلال التأنيب، وعدم احترام فردية الطفل، وعدم الاتساق، والإهمال.

إن مستوى الطموح يعني المعايير، وفي تحديد معنى الكمالية ذكر أنها تعني المعايير العالية، وفي هذه الدراسة وجد ارتباط بين الأساليب الوالدية، ومستوى الطموح.

كذلك في دراسة الديب (١٩٩٠)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية والثقة المتبادلة بين الأفراد، حيث تكونت العينة من (٢٢٩) فرداً يدرسون في كلية التربية (٩٩طالب، ١٣٠طالبة)، وطبق في الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية، ومقياس المسئولية، ومقياس الثقة بين الأفراد. أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين اتجاهي التسلط والإهمال الممارسين من الوالدين والثقة المتبادلة بين الأفراد، بينما وجد ارتباط ايجابي بين التسامح من الوالدين والثقة المتبادلة بين الأفراد، كذلك لم توجد فروق بين النوعين من الأبناء.

ظهر من خلال نتائج دراسة الديب أن هناك علاقة بين الاتجاهات الوالدية، والعلاقات بين الأفراد، وهناك دراسات وجدت علاقة بين الكمالية والعلاقات بين الأفراد مثل دراسة آشبي وآخرون (Ashby et al., 1997)، ودراسة روبرت وآخرون (Robert et al., 2005).

وأجرى محمد (١٩٩٠) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الرعاية الوالدية ومفهوم الذات عند الأبناء ، حيث تكونت العينة من (٣٦٠) من طلاب المرحلة الثانوية (١٨٠ذكور، ١٨٠ إناث). طبق في الدراسة مقياس الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء، كما طبق مقياس مفهوم الذات. أظهرت النتائج وجود فروق بين النوعين من الأبناء في أبعاد الرعاية الوالدية فيما عدا بعد الاستقلال السيكولوجي مقابل التحكم السيكولوجي، حيث أن الفروق في بعد التقبل مقابل الرفض كانت لصالح الذكور من قبل الوالدين، أما بعد الحرية مقابل التقييد من الأب فكان لصالح الإناث، في حين كان لصالح الذكور عندما يمارس من الأم.

ظهر من خلال نتائج الدراسة وجود علاقة بين الرعاية الوالدية ومفهوم الذات عند الأبناء، ومن ناحية أخرى وجدت علاقة بين الكمالية ومفهوم الذات مثل دراسة ستومبف وباركر (Stumpf & Parker, 2000).

كما أن دراسة العبد القادر (١٩٩١)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير قيمة الوقت عند الأبناء، حيث تكونت العينة من (٤٧٨) من طلاب الجامعة (٢٢٩ذكور، ٢٤٩ إناث). طبق في الدراسة مقياس الاتجاه نحو قيمة الوقت وكان من أبعاده تنظيم الوقت والتخطيط للوقت، كما طبق مقياس المعاملة الوالدية. أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين كل من أسلوب

السماحة، والاتساق، وعدم التدليل، وعدم التشدد والاتجاه نحو قيمة الوقت، بينما وجد ارتباط سلبي بين أسلوبي عدم الاتساق والإهمال والاتجاه نحو قيمة الوقت، ووجد ارتباط سلبي بين أسلوب التشدد وبعض المقاييس الفرعية من مقياس قيمة الوقت وهي: الاهتمام بالمواعيد، واستغلال أوقات الفراغ، أيضاً وجدت فروق في الاتجاه نحو قيمة الوقت بين الذكور والإناث في ثلاثة مقاييس فرعية وهي: التخطيط للوقت، الالتزام بالمواعيد، واستغلال أوقات الفراغ، وكانت الفروق لصالح الإناث.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وتقدير قيمة الوقت، والذي تتضمن أبعاده التخطيط للوقت، كما أن التخطيط يعد بعداً من أبعاد الكمالية كما ذكر هيل وآخرون (Hill et al., 2005).

أيضاً دراسة عموري (١٩٩٢)، والتي هدفت لمقارنة إدراك أساليب التنشئة الوالدية بين العصابيين والأسوياء، حيث تكونت العينة من (٨٠) من الإناث مقسمين بالتساوي بين السويات والعصابيات، كذلك قسمت مجموعة العصابيات بالتساوي بين من لديهن اضطراب قلق ومن لديهن اضطراب الوسواس القهري. طبق في الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الصحة النفسية، ومقياس القلق، ومقياس الوسواس القهري. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الآباء أن هناك فروق بين السويات وبين من لديهن اضطراب القلق، حيث وجد ارتفاع في الرفض، والتسلط، وانخفاض في التقبل، والديمقراطية عند من لديهن اضطراب القلق، أما الفروق في الأساليب الممارسة من الآباء بين السويات وبين من لديهن اضطراب الوسواس القهري فقد تمثلت في ارتفاع التسلط والرفض وانخفاض في التقبل عند من لديهن اضطراب الوسواس القهري. ومن ناحية أخرى أظهرت النتائج فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الأم، وجود فروق بين السويات، ومن لديهن اضطراب القلق تتمثل في ارتفاع التسلط، والرفض، وانخفاض الديمقراطية عند من لديهن اضطراب القلق، أيضاً وجدت فروق بين السويات، و من لديهن اضطراب الوسواس القهري تمثلت في (ارتفاع التسلط، والرفض، والتذبذب، وانخفاض في التقبل والديمقراطية الممارسين عند من لديهن اضطراب الوسواس القهري). كذلك لم توجد فروق بين الأساليب المستخدمة من الأب والأم على المضطربات، فيما عدا التذبذب الذي ارتفع عند الأمهات.

وجد في نتائج هذه الدراسة علاقات بين أساليب التنشئة الوالدية، واضطرابي القلق، والوسواس القهري، كذلك وجد في بعض الدراسات ارتباط بين الكمالية واضطراب الوسواس القهري مثل دراسة

دانيـل وآخـرون (Danielle et al., 200) ، ودراسـة كـولس وآخـرون (Coles et al., 2003) ، ودراسة آشبي وبورنس (Ashby & Bruner, 2005).

وفي دراسة الطيار (١٩٩٢)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الاتجاهـات الوالديـة، وبعـض سمـات الشخصية، حيث تكونت العينة من (١٧٠) طالبة يدرسن في الصف الثاني من المرحلة الثانوية. طبـق في الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية، واختبار عوامل الشخصية. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الأب وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بـين أسـلوب التفرقـة وسمـة العقلانيـة، بينمـا كانـت العلاقة سلبية بين كل من التذبذب وسمة العقلانية، القسوة وسمة قوة الأنا، القسوة والتدليل وسمة قوة الضمير. أما عن النتائج المتعلقة بالأساليب الممارسة من الأم فقد وجدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين كل من أسلوب التفرقة، وسمة العقلانية، وأسلوب التذبذب، وسمة الخضوع، كما وجدت علاقة سلبية بـين أسلوب التذبذب، وسمة قوة الأنا.

كما أن دراسة الصومالي (١٩٩٤)، والـتي هـدفت للكشـف عـن العلاقـة بـين الـدافع للإنجـاز عنـد الطالبات وبين أساليب المعاملة الوالديـة. حيـث تكونـت العينـة مـن (٣٠٠) طالبـة يدرسـن في الصـفين الخامس والسادس الابتـدائي. شملـت الأدوات المطبقـة في الدراسـة مقيـاس الـدافع للإنجـاز، ومقيـاس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافع للإنجاز عند الطالبـات تختلف باختلاف مستوى أسلوب التسلط، فالأمهات اللاتي يتميز أسلوبهن بالتسلط العالي ترتفع درجة بناتهن على الدافع للإنجاز أكثر من بنـات الأمهـات ذوات التسـلط المـنخفض، وتختلـف درجـة الـدافع للإنجاز عند البنات باختلاف الدرجة على أسلوب السواء، فالآباء الذين ترتفع درجـاتهم علـى أسـلوب السواء ترتفع درجات بناتهم على الدافع للإنجاز، مقارنة ببنات الآباء الـذين تـنخفض درجـاتهم علـى أسلوب السواء، أما بالنسبة لأسلوب السواء الممارس من الأمهات فقد ارتبطـت ممارسـة أسـلوب السـواء بدرجة متوسطة بارتفاع الدافع للإنجاز عند البنات مقارنة ببنات الأمهـات اللاتـي تـنخفض درجـاتهن على أسلوب السـواء، كـذلك لم توجـد علاقـة ارتباطيـه في حالـة ارتفـاع الدرجـة علـى كـل مـن أسـلوب التذبذب، أو التفرقة، أو التسلط عند الوالدين معاً، أو انخفاضـها عنـدهما، أيضـاً في حالـة ارتفـاع هـذه الأساليب، أو انخفاضها عند أحد الوالدين.

وجدت الدراسة علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدافع للإنجاز، وورد في باظة (١٩٩٦أ) أن الكمالية ترتبط بالإنجاز.

أما دراسة خطاب (١٩٩٤)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية، وسمات الشخصية، حيث تكونت العينة من (١٥٠) فرداً يدرسون في الجامعة (٧٥ذكور، ٧٥إناث). طبق في الدراسة مقياس أساليب التنشئة الوالدية، ومقياس منيسوتا لسمات الشخصية. أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين كل من أسلوب التسلط، وأسلوب التذبذب و السمات التالية: الفصام، والانحراف السيكوباتي، والاكتئاب. بينما وجدت علاقة سلبية بين أسلوب السواء و كل من الفصام، والانحراف السيكوباتي، والاكتئاب، هذا بالنسبة للذكور والإناث على حد سواء. كذلك وجدت فروق بين الذكور والإناث في إدراك السلوك الوالدي، وكان ذلك في أسلوبي التذبذب والتسلط وكانت الفروق لصالح الإناث.

وفي دراسة النفيعي (١٩٩٧)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض الأساليب المعرفية، حيث تكونت العينة من (٣٦٩) من طلاب الجامعة (١٩٩ذكور، ١٧٠ إناث). طبق في الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس الأشكال المتضمنة. أظهرت النتائج المتعلقة بالأساليب الممارسة من الأب وجود ارتباط ايجابي بين أسلوب التوجيه والإرشاد وأسلوب سحب الحب والاستقلال عن المجال الإدراكي، كما وجدت علاقة ارتباطيه سلبية بين أسلوبي العقاب وسحب الحب والاعتماد على المجال الإدراكي. أما الأساليب الممارسة من الأم فقد وجد ارتباط ايجابي بين كل من أسلوبي العقاب وسحب الحب والاعتماد على المجال الإدراكي، وبين أسلوب التوجيه والإرشاد والاستقلال عن المجال الإدراكي. كما وجد ارتباط سلبي بين كل من أسلوبي العقاب، وسحب الحب، والاستقلال عن المجال الإدراكي، كذلك بين أسلوب التوجيه والإرشاد، والاعتماد على المجال الإدراكي.

أما دراسة الحربي (١٩٩٩)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض سمات الشخصية، حيث تكونت العينة من (٢٠٠) طالب يدرسون في الصف الثاني من المرحلة الثانوية. طبق في الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس القلق العام، ومقياس آيزنك للشخصية، ومقياس تقدير الشخصية للكبار. أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الأب وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من أسلوبي العقاب وسحب الحب والقلق من جهة وبين هذين الأسلوبين

من المعاملة، و العدائية من جهة أخرى، وبين أسلوب التوجيه والإرشاد والانبساطية. أيضاً وجدت علاقة ارتباطيه سلبيه بين أسلوب التوجيه والإرشاد والعدائية. أما الأساليب الممارسة من الأم فقد وجدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين كل من أسلوبي العقاب وسحب الحب والقلق، وأسلوب التوجيه والإرشاد و الانبساطية، أيضاً وجدت علاقة ارتباطيه سلبيه بين أسلوب التوجيه والإرشاد والقلق.

كذلك هناك دراسة مخيمير (١٩٩٩)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين البيئة الأسرية والخوف من النجاح في مرحلة المراهقة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) فرداً يدرسون في المرحلة الثانوية (٨٠ ذكور، ٩٠ إناث). طبق في الدراسة مقياس البيئة الأسرية، ومقياس الخوف من النجاح. أظهرت النتائج وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الخوف من النجاح في كل المقاييس الفرعية فيما عدا التعبير عن المشاعر، حيث وجدت فروق في كل من الاستقلال داخل الأسرة، وتوفير الدافعية للإنجاز والتوجيه الفكري والثقافي، والتنظيم، والضبط، وكانت الفروق لصالح المنخفضين في الخوف من النجاح. كذلك لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الخوف من النجاح.

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الأساليب الوالدية والخوف من النجاح، وورد في باظة (١٩٩٦أ) أن الكماليين العصابيين لديهم خوف من الفشل.

أيضاً دراسة بدر (٢٠٠٢)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الوالدية الحنونة والذكاء الانفعالي عند الأبناء باعتباره أحد الجوانب الهامة في الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) يدرسون في الصف الأول من المرحلة الثانوية (١٥٦ذكور، ١٧١إناث). طبق في الدراسة استبانة الوالدية الحنونة، ومقياس الذكاء الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين الوالدية الحنونة والذكاء الانفعالي، حيث تشمل الوالدية الحنونة المقاييس الفرعية التالية: تحديد انفعالات الوالدين والتحكم فيها، وخلق بيئة انفعالية ايجابية. كذلك وجدت فروق بين النوعين من الأبناء في الوالدية الحنونة الممارسة من الأب لصالح الذكور، أما الوالدية الحنونة الممارسة من الأم فكانت لصالح الإناث، كذلك لم توجد فروق بين النوعين من الأبناء في الذكاء الانفعالي فيما عدا مقياسين فرعين هما الدافعية الذاتية وكانت لصالح الذكور، والتواصل وكان لصالح الإناث.

وفي دراسة الجوفي (٢٠٠٤)، والتي هدفت لمعرفة مدى انتشار الأفكار غير العقلانية، و ارتباطها مع أساليب التنشئة كما يدركها الأبناء. وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالباً من طلاب كلية المعلمين بالجوف. و طبق في الدراسة مقياس التنشئة الوالدية، ومقياس للتفكير غير العقلاني. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالأساليب الممارسة من الأب وجود ارتباط ايجابي بين كل من أسلوب الديمقراطية وفكرة الاعتمادية، وبين أسلوب التسلط وسبعة من الأفكار غير العقلانية منها: فكرة الكمال ليكون للفرد قيمة، وفكرة أن تجنب المسئوليات أسهل من مواجهتها، وبين أسلوب القبول وثلاث من الأفكار منها أن يكون محبوباً من الآخرين، وأن يكون معتمداً على الآخرين، وبين أسلوب النبذ و ست من الأفكار غير العقلانية منها: فكرة الكمال وتجنب المسئوليات. وبين أسلوب الحماية الزائدة و ثلاث أفكار منها: فكرة الاعتماد على الآخرين. وبين أسلوب الإهمال و فكرة واحدة وهي أن مكانة الرجل أهم من المرأة، ومن ناحية أخرى فقد وجد ارتباط سلبي بين بعض الأساليب الممارسة من الأب والأفكار غير العقلانية وكانت بين كل من أسلوب الديمقراطية و ثلاث من الأفكار غير العقلانية، ومنها فكرة الكمال، وبين أسلوب التسلط وفكرتين، منها: فكرة أن يكون الشخص محبوباً من الجميع، وبين أسلوب التقبل و ثلاث أفكار منها فكرة الكمال ، وبين أسلوب النبذ وفكرتين، منها: أن يكون محبوباً من الجميع، أما بالنسبة للارتباطات الخاصة بممارسة هذه الأساليب من الأم فقد وجد ارتباط ايجابياً بين كل من أسلوب الديمقراطية و فكرتين، هما: أن يكون الشخص محبوباً من الجميع، وأن يكون اعتمادياً، ، وبين أسلوب التسلط و سبع أفكار منها: فكرة الكمال، وتجنب المسئولية، وبين أسلوب القبول و ثلاث أفكار منها أن يكون الشخص محبوباً من الجميع، وأن يكون اعتمادياً، وبين أسلوب النبذ والدرجة الكلية لمقياس الأفكار غير العقلانية، وبين أسلوب الحماية الزائدة و فكرة واحدة وهي: أن يكون الشخص اعتمادياً، وبين أسلوب الإهمال الممارس من الأم وفكرتين من الأفكار غير العقلانية. أما فيما يتعلق بالارتباطات السالبة بين الأساليب الممارسة من الأم والأفكار غير العقلانية فقد وجدت علاقة بين كل من أسلوب التسلط و فكرتين منها أن يكون الشخص محبوباً من الجميع، و أسلوب القبول و ست أفكار منها فكرة الكمال. وبين أسلوب الديمقراطية وأربع أفكار منها فكرة الكمال. كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بوجود الأفكار غير العقلانية من أسلوب التسلط، والنبذ الممارس من الوالدين.

ظهر في نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية، وبعض الأفكار غير العقلانية، والتي منها فكرة الكمال، كما ورد في باظة (١٩٩٦أ) أن الكمالية العصابية ارتبطت بالأفكار غير العقلانية.

وهناك دراسات اهتمت بدراسة الأساليب الوالدية من خلال بعد الدفء، ففي دراسة الظفيري (١٩٩٦)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين إدراك القبول والرفض الوالدي وبعض الخصائص النفسية عند المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) من المراهقين والمراهقات، مقسمين على مجموعتين مجموعة مصرية بلغ عددها (٢٣١)، ومجموعة سعودية بلغ عددها (٢١٣). وطبق في الدراسة استبيان القبول والرفض الوالدي، واستبيان تقدير الشخصية. أظهرت النتائج فيما يتعلق بالمجموعة المصرية من الذكور وجود ارتباط ايجابي بين الرفض من الأم والخصائص النفسية السلبية فيما عدا الاعتمادية، أما المجموعة السعودية من الذكور فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الرفض من الأم وخاصيتين هما: العدوان والتقدير السلبي للذات. أما بالنسبة للإناث من المجموعة المصرية فقد وجد ارتباط ايجابي بين الرفض من الأم والخصائص النفسية السلبية فيما عدا عدم التجاوب الانفعالي، ووجد ارتباط ايجابي عند الإناث من المجموعة السعودية بين الرفض من الأم، والخصائص النفسية السلبية وخصوصاً التقدير السلبي للذات. ومن ناحية أخرى وجدت فروق بين المجموعتين ذكوراً وإناثاً في إدراك الرفض الممارس من الأم، وكانت الفروق لصالح المجموعة المصرية ، أيضاً وجدت فروق في إدراك بين المجموعتين ذكوراً وإناثاً للرفض من الأم وكانت الفروق لصالح الذكور.

أما دراسة بدر (٢٠٠١)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات، والسلوك العدواني، حيث تكونت العينة من (١٧٤) طفلة أخذن من الصفين الثالث والسادس الابتدائي. طبق في الدراسة استبيان القبول والرفض الوالدي، ومقياس لتقدير السلوك. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الرفض الوالدي من الوالدين ومستوى السلوك العدواني، كما وجدت علاقة ارتباطي سلبية بين مفهوم الذات والسلوك العدواني، كذلك وجدت فروق في مستوى السلوك العدواني وفقاً للعمر لصالح العمر الأكبر.

كذلك دراسة الدوسري (٢٠٠١)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين إدراك الطالبات للقبول الوالدي من(الأب والأم) من جهة، وبين إدراكهن للتحكم الوالدي من(الأب والأم) من جهة أخرى، وبين تقدير

الذات والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٣٦) طالبة. واستخدم في الدراسة مقياس إدراك (القبول–الرفض) الوالدي، ومقياس إدراك (التحكم–الاستقلال) الوالدي، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الفاعلية الذاتية.أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين القبول الوالدي من الأب أو الأم، وتقدير الذات عند الطالبات، كما وجد ارتباط ايجابي بين القبول الوالدي من الأب أو الأم، والفاعلية الذاتية عند الطالبات، وظهر ارتفاع أكبر في درجة كل من تقدير الذات والفاعلية الذاتية عندما يتبع الوالدان معاً أسلوب القبول. وظهر ارتباط ايجابي بين التحكم الوالدي من الأب أو الأم وتقدير الذات عند الطالبات، كما ارتبط أسلوب التحكم من الأب أو الأم بالفاعلية الذاتية عن الطالبات، وتزيد الدرجة على الفاعلية الذاتية عندما يمارس أسلوب التحكم من الوالدين معاً، كذلك تزيد الدرجة على تقدير الذات عندما يمارس الوالدين معاً أسلوب التحكم، أكثر من حالة انخفاض ممارسة أسلوب التحكم عند الوالدين معاً، أو في حالة انخفاضها عند الأب، وارتفاعها عند الأم.

وفي دراسة مخيمر (٢٠٠٣)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية، حيث تكونت العينة من (٢٩٥) من المراهقين والمراهقات (١٤٧ذكور، ١٤٨إناث). طبق في الدراسة استبيان القبول والرفض الوالدي، واستبيان قبول ورفض الأقران، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين كل من الرفض الوالدي من جهة ورفض الأقران من جهة أخرى والشعور بالوحدة النفسية، كما وجد ارتباط ايجابي بين كل من القبول الوالدي والقبول من الأقران، والرفض الوالدي والرفض من الأقران، كما وجد أن الشعور بالوحدة النفسية يزيد من خلال التفاعل بين الرفض من الوالدين والأقران، وانطبقت هذه النتائج على النوعين من الأبناء.

وهناك دراسات ربطت بعد الدفء بجوانب انفعالية في الشخصية، قد تصل لدرجة الاضطراب، ففي دراسة سلامة (١٩٨٧ب)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين إدراك القبول، والرفض الوالدي والمخاوف، حيث تكونت العينة من (١٠١) من الأطفال يدرسون في المرحلة الابتدائية(٥٢ذكور، ٤٩ إناث). طبق في الدراسة استبيان القبول والرفض الوالدي، واختبار الخوف. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الرفض الوالدي الممارس من الوالدين و الخوف، وذلك عند النوعين من الأبناء.

كذلك في دراسة الثقفي (١٩٩٨)، والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين القبول، والرفض الوالدي والاكتئاب. تكونت العينة من (١٩٨) من الأطفال (٩٩ذكور،٩٩إناث). طبق في الدراسة استبيان القبول والرفض الوالدي، ومقياس الاكتئاب. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين إدراك الرفض الوالدي من الوالدين، والاكتئاب، كما وجدت علاقة ارتباطيه سلبية بين إدراك القبول الوالدي من الوالدين، والاكتئاب، وذلك عند النوعين من الأبناء، كذلك وجدت فروق في إدراك الرفض الوالدي من الأب والأم بين النوعين من الأبناء، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في إدراك الرفض الوالدي الممارس من الأب، بينما كانت لصالح الذكور في إدراك الرفض الوالدي الممارس من الأم.

يظهر من خلال عرض الدراسات السابقة وجود ارتباط بين الأساليب الوالدية السوية، وخصائص ايجابية في الشخصية، سواءً على المستوى المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي مثل: ارتفاع مستوى الطموح، والفاعلية الذاتية، وتقدير الذات، وقوة الأنا، والعلاقات الجيدة بين الأفراد، والاستقلال عن المجال الإدراكي، والتفكير الابتكاري. ومن ناحية أخرى فقد ارتبطت الأساليب الوالدية غير السوية بخصائص سلبية في الشخصية مثل: العدائية، والخضوع، والخوف من النجاح، والشعور بالوحدة النفسية، وبتقدير الذات السلبي، وبارتفاع بعض السمات كالفصام والاكتئاب. كما ارتبطت بالاعتماد على المجال الإدراكي كأسلوب معرفي، وبالأفكار غير العقلانية. كذلك ظهر ارتباط ايجابي بين الأساليب الوالدية غير السوية، وبعض الاضطرابات النفسية كالخوف والاكتئاب والقلق والوسواس القهري.

أيضاً يتضح من خلال عرض الدراسات أن هناك نتائج لم تجد فروقاً في العلاقة بين الأساليب الممارسة من الأب أو الأم ومتغيرات الشخصية عند الأبناء مثل ارتباط أسلوب التسامح من الأب أوالأم ايجابياً بالثقة المتبادلة بين الأفراد، في حين وجدت دراسات أخرى مثل هذه الفروق، حيث ارتبط أسلوب عدم الاتساق من الأم سلبياً مع مستوى الطموح، في حين لم يوجد مثل هذا الارتباط عندما يمارس هذا الأسلوب من الأب.

كذلك فإن بعض الدراسات لم تجد فروقاً بين النوعين من الأبناء في الأساليب الوالدية الممارسة من الوالدين، في حين وجدت بعض الدراسات مثل هذه الفروق، فقد وجدت فروق لصالح الإناث في أسلوب الحرية الممارس من الأب، وفروق لصالح الذكور في أسلوب الحرية الممارس من الأم، وفروق في الوالدية

الحنونة الممارسة من الأب لصالح الذكور، أما الوالدية الحنونة الممارسة من الأم فكانت الفروق فيها لصالح الإناث. كما وجدت بعض الدراسات فروقاً في إدراك الأساليب الوالدية باختلاف نوع الأبناء، فمثلاً كانت الفروق في إدراك الرفض الممارس من الوالدين لصالح الذكور، واتضح ذلك في أكثر من دراسة.

رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة على المحاور الثلاثة نجد التالي:

١- أظهرت نتائج عدة دراسات عن الكمالية وأساليب التنشئة الوالدية، وجود علاقة بين الأساليب الوالدية والكمالية مثل دراسة فليت وآخرون، ودراسة رايس وآخرون، ودراسة كوامورا. أيضاً أظهرت نتائج عدة دراسات وجود اختلاف في العلاقة بين الأساليب الوالدية وأبعاد الكمالية عند الذكور والإناث باختلاف نوع الأسلوب الوالدي، و نوع الوالد المطبق للأسلوب، وباختلاف نوع الابن مثل دراسة فورست ، ودراسة فليت وآخرون، ودراسة رايس وآخرون، ودراسة أنجلا وآخرون، وركزت بعض الدراسات على الأساليب الوالدية غير السوية مثل دراسة فليت، ودراسة كوامورا. لذلك ستشمل عينة الدراسة الحالية الأبناء من النوعين مع التساوي في العدد، كذلك ستدرس أساليب التنشئة الوالدية من خلال أبعاد أساسية، كذلك فقد تختلف الارتباطات نظراً للفروق الثقافية.

٢- إن الدراساتِ الحديثةِ عن أساليب التنشئة الوالدية، درستها في بعدين هما: بعد القبول، وبعد التحكم، باعتبارهما بعدان أساسيان في التنشئة مثل دراسة رايس وآخرون ، ودراسة الدوسري (٢٠٠١). أيضاً كانت دراسة رايس وآخرون عن الكمالية وأساليب التنشئة الوالدية، والتي لم تظهر نتائجها علاقة بين الكمالية وبعدي القبول والتحكم، والتي كان حجم العينة فيها (٥٨) فرداً، و تخالف هذه النتيجة ما ظهر في دراسة الجوفي (٢٠٠٤) من ارتباط سلبي بين القبول من الأم وفكرة الكمال، وقد يكون للفروق الثقافية دور في وجود مثل هذا الاختلاف.

٣- من خلال البحث عن الكمالية وجد أن هناك دراستين عربيتين فقط هما: دراسة باظة (١٩٩٦أ)، ودراسة عبدالخالق (٢٠٠٥)، بينما بحثت الكمالية في العديد من الدراسات الأجنبية في علاقتها بالعديد من المتغيرات، كذلك فإن الدراسات الأجنبية عن الكمالية، وأساليب التنشئة الوالدية حديثة، وقليلة.

٤- إن عدد العينات في الدراسات السابقة عن الكمالية وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية تراوح ما بين (٤١-٣٧٣)، كما اقتصرت عينة بعض الدراسات على الإناث دون الذكور مثل دراسة فورست وآخرون ، كذلك كان عدد الإناث في بعض العينات أكبر من عدد الذكور مثل دراسة رايس وآخرون، ودراسة أنجلا وآخرون، ودراسة كوامارا وآخرون.

٥- معظم الدراسات عن الكمالية اعتمدت على مقياسين للكمالية وهما: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPC) ، والذي وضعه فروست وآخرون حيث استخدم في دراسة كل من فورست وآخرون، ودراسة رايس وآخرون، ودراسة آدلر وباركر، ودراسة كوامارو وآخرون ، أما المقياس الثاني فهو مقياس الكمالية متعدد الأبعاد (MPC) والذي وضعه هويت و فليت، واستخدم في دراسة كل من هويت وفليت، ودراسة فليت وآخرون، ودراسة روبرت وآخرون، ودراسة ميثلسون وبورنس، ودراسة أنجلا وآخرون، ودراسة دانيل وآخرون. ، ويشير ذلك أن للمقياسين خصائص سيكومترية جيدة، وستستخدم في الدراسة الحالية قائمة الكمالية (PI) ، والتي وضعها هيل وآخرون، وهي تجمع بين المقياسين السابقين، وتضيف عليهما، حيث أنها تحتوي على أبعاد مختلفة من الكمالية مما يعطي ثراءً للدراسة الحالية.

٦- ميزت الدراسات بين أنواع الكمالية ومنها دراسة باركر. كما اختلف الباحثون في تحديد أبعاد الكمالي مثل فروست وآخرون، وهويت وفليت. كذلك أظهرت نتائج عدة دراسات أنه يمكن التفريق بين النوعين من الكمالية من خلال أبعادها، كما ظهر في دراسة هويت وفليت وباركر .

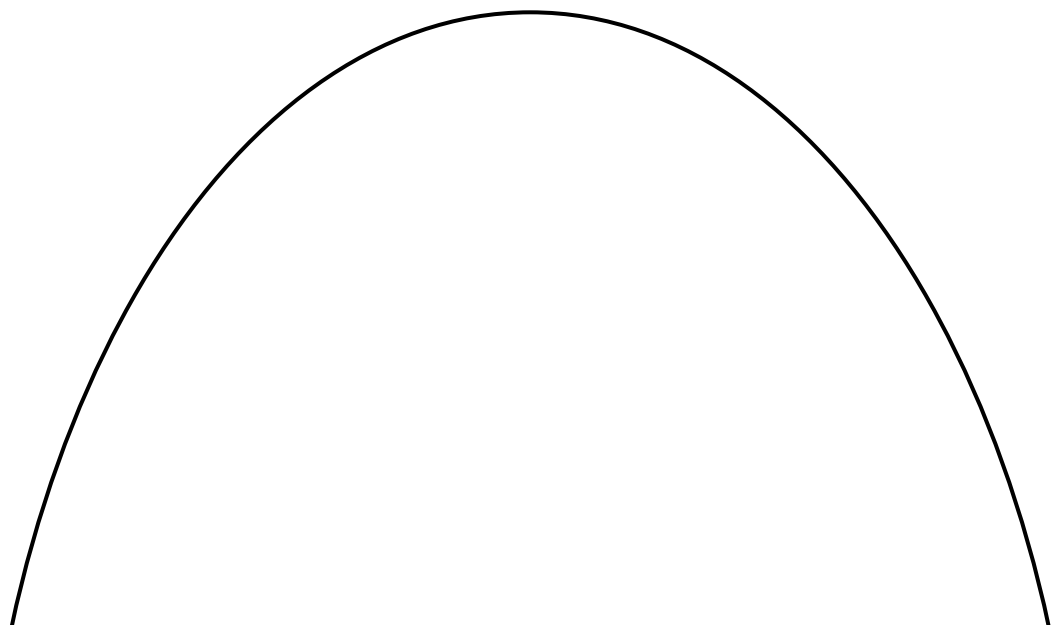
٧- إن بعدين من أبعاد الكمالية وهما: (التوقعات الوالدية، النقد الأبوي) يشيران لأهمية الوالدين في تكوين الكمالية. وترتبط الكمالية ايجابياً مع هذين البعدين، كذلك يرتبط هذان البعدان بالمؤشر العام للاضطرابات النفسية كما ظهر في دراسة فروست .

٨-ظهر من خلال نتائج الدراسات وجود خصائص شخصية قليلة مشتركة بين النوعين من الكمالية (سوية- عصابية)، في حين أن الخصائص الشخصية الايجابية ارتبطت بالكمالية السوية، بينما ارتبطت الخصائص الشخصية السلبية بالكمالية العصابية.

٩- ظهر ارتباط بين الكمالية العصابية والضغوط النفسية وسوء التكيف وبعض الاضطرابات النفسية (باظة، ١٩٩٦ ;Flett et al., 1995; Robert et al., 1997) كما ارتبطت أساليب التنشئة الوالدية ببعض الاضطرابات النفسية، وبالأفكار غير العقلانية ومنها فكرة الكمال (خطاب، ١٩٩٤؛ الجوفي، ٢٠٠٤).

١٠- وجدت ارتباطات مختلفة بين أبعاد الكمالية والاضطرابات النفسية، وبشكل عام فإن أبعاد الكمالية العصابية هي التي ارتبطت بالاضطرابات النفسية. اتضحَ من خلال الدراسات أن الإناث أعلى في درجاتهن على الكمالية مقارنة بالذكور (باظة، ١٩٩٦أ ;Seigle & Schuler, 2000).

١١- وجدت فروق في الارتباط بين الأساليب الممارسة من الأم، والأب، وبعض متغيرات الشخصية، كما وجدت فروق في الأساليب الوالدية الممارسة من الأب والأم بين النوعين من الأبناء، كذلك وجدت فروق في إدراك الأساليب الوالدية بين النوعين من الأبناء.



الفصل الرابع:منهج وإجراءات الدراسة

١ - فروض الدراسة.

٢ -عينة الدراسة.

٣- أدوات الدراسة.

٤- إجراءات الدراسة.

أولاً: فروض الدراسة:

١-توجد علاقة دالة إحصائيا بين الكمالية (السوية-العصابية)، و أبعاد التنشئة الوالدية .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في أبعاد التنشئة الوالدية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين، والطالبات الكماليات في أبعاد التنشئة الوالدية.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الكمالية بأبعادها المختلفة، وعامليها الأساسيين.

٦- يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية.

ثالثاً: عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة الكلية (١٠٩١)، مقسمين على مجموعتين (٥٠٨) طالب، و(٥٨٣) طالبة، وهم من المنتظمين في الدراسة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض ، خلال الفصل الدراسي الأول من عام (١٤٢٧هـ-١٤٢٨هـ) ، وقد أخذوا من (١١) كلية (٨) علمية، و(٣) أدبية، أيضاً شملت العينة (٤٠) تخصص فرعي.

١- طريقة اختيار العينة:

أخذت العينة بالطريقة العرضية، وذلك من خلال مراعاة التالي:

١- أن تكون العينة من كليات مختلفة.

٢- الاتفاق مع الأساتذة اللذين تكون مدة محاضراتهم طويلة كثلاث ساعات؛ لأن تطبيق الأدوات يستغرق في المتوسط (٣٠) دقيقة، وكحد أقصى(٤٥) دقيقة.

٢ - خصائص العينة النهائية:

أشترط أن يكون أفراد العينة عرفوا والديهم في طفولتهم أي مابين (٧-١٢) سنة. وتراوحت أعمار أفراد العينة مابين (١٨- ٢٨) سنة، بمتوسط (٢١,١١)، وانحراف معياري(٢,١٣).

رابعاً:أدوات الدراسة:

١)قائمة الكمالية (PI) ، والتي وضعها هيل وآخرون.

٢)مقياس (القبول-الرفض/ التحكم الوالدي)، والذي وضعه روهنر.

أولاً: قائمة الكمالية:

١- وصف الأداة الأصلية:

قائمة الكمالية (PI)، والتي وضعها هيل وآخرون (Hill et al., 2004)، والتي تعد من الأدوات الحديثة لقياس الكمالية، وهي تتكون من (٥٩) عبارة مقسمة على ثمانية أبعاد هي: ١)الاهتمام بالأخطاء، ٢)النضال من أجل الامتياز، ٣)المعايير العالية للآخرين، ٤)الحاجة للموافقة ،٥)الضغوط الوالدية، ٦) التأمل، ٧)التنظيم، ٨) التخطيط.

كما أشار مصممي الأداة إلى أنه أجريت ثلاث دراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، ووجد أن معامل الثبات بطريقة الفا كورنباخ يتراوح مابين (٠,٨٣ –٠,٩١)، أما معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار فيتراوح ما بين (٠,٧١–٠,٩١).

أيضاً اهتم مصممي الأداة بالتمييز بين النوعين من الكمالية (السوية–العصابية)، ووجدوا من خلال أبحاثهم أن هناك عاملين مكونين للقائمة هما: الكمالية الحريصة والتي تمثل الجانب السوي، وكمالية التقويم الذاتي وتمثل الجانب العصابي للكمالية، ولكن الدرجات ترتفع على جميع الأبعاد عند النوعين من الكمالية مع وجود فروق في الدرجات على الأبعاد، حيث أجري تحليل توكيدي للأداة، وظهر أن الكمالية أحادية البعد حيث كان متوسط تشبع العوامل (٠,٧٢)، وكان معامل ثبات الفا كورنباخ (٠,٨٣)، لذلك فهناك درجة كلية. إذاً تعطي القائمة ثلاث درجات، الأولى للكمالية الحريصة متمثلة في أربعة أبعاد وهي: (النضال من أجل الامتياز، والمعايير العالية للآخرين، والتنظيم، والتخطيط)، والدرجة الثانية لكمالية التقويم الذاتي وتمثلها الأبعاد التالية: (الاهتمام بالأخطاء، الحاجة للموافقة، الضغوط الوالدية، التأمل)، كما أن هناك درجة كلية وتمثلها الدرجة على الأبعاد الثمانية.

٢- مبررات اختيار الأداة:

يذكر مصممي الأداة أنه من بداية تسعينيات القرن الماضي أي منذ حوالي الأربع عشرة سنة الماضية استخدم الباحثون في دراسة الكمالية أداتين مجتمعتين هما: مقياس الكمالية متعدد الأبعاد والذي وضعه هويت و فليت، ومقياس الكمالية متعد الأبعاد والذي وضعه فورست وآخرون، حيث إن الأداة

الأولى تهتم بالعلاقات الشخصية، والاجتماعية، بينما تقيس الأداة الثانية تراكيب أخرى للشخصية الكمالية.

كما أشاروا إلى أن نتائج عدة دراسات كشفت عن وجود تداخل بين أبعاد الكمالية، كذلك وجدت بعض الدراسات التي حاولت اختزال هذه الأبعاد، لذلك صممت قائمة الكمالية المستخدمة في الدراسة الحالية وهي تجمع بين الأداتين اللتين استخدمتا في الدراسات خلال الأربع عشرة سنة على اعتبار أنهما يقيسان مدى واسع من الكمالية. إن بعض الأبعاد في الأداة الحالية تجمع بعدين من المقاييس السابقة، حيث إن النضال من أجل الامتياز يجمع بين بعد المعايير الشخصية، والكمالية بتوجيه الذات، أما بعد الحاجة للموافقة فهو يجمع بين الشك في الأعمال، والكمالية المكتسبة اجتماعياً، أما بعد الضغوط الوالدية فهو يجمع بين بعدين التوقعات الوالدية والنقد الأبوي، أيضاً تتضمن القائمة بعد الاهتمام بالأخطاء، والمعايير العالية للآخرين، والتنظيم، كما تضيف قائمة الكمالية بعدين جديدين هما: التأمل، والتخطيط.

أيضاً أجرى مصممي الأداة دراسة للمقارنة بين قائمة الكمالية من جهة، و بين كل من مقياس الكمالية متعدد الأبعاد الذي وضعه فورست و آخرون، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد الذي وضعاه هويت و فليت من جهة أخرى، وأظهرت النتائج أن ارتباط قائمة الكمالية بعباراتها التسعة والخمسين كان أعلى مع الأدوات التي قاست أعراض الاضطرابات النفسية ، مقارنة بارتباط الأداتين الآخر تين مجتمعتين بعباراتهما التسعين مع الأدوات التي قاست أعراض الاضطرابات النفسية، وشملت الأدوات الخاصة بقياس الأعراض النفسية كل من: الخوف من التقييم السلبي، الأعراض المختصرة، قائمة السلوك المكره، مقياس الرغبة الاجتماعية (Hill et al., 2004).

٣- إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة الكمالية:

١- ترجم المقياس الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

٢- تم تعديل العبارة (٣٧) من المقياس الأصلي لمراعاة الخصوصية الثقافية، حيث كانت العبارة تعبر عن أن الفرد يقوم بتنظيف منزله بنفسه، وفي المجتمع السعودي غالباً يوجد عمالة منزلية تقوم بهذا الدور، لذلك استبدلت بعبارة تذكر أن الفرد يهتم بأن يكون منزله نظيفاً.

٣- تم تعديل العبارة (١٧) من المقياس الأصلي، بفصلها في عبارتين للابتعاد عن الازدواجية في العبارة، حيث كانت العبارة تسأل عن التفكير الطويل في الأعمال التي قام بها الفرد، والأعمال التي يريد القيام بها.

٤- في بعد الضغوط الوالدية في المقياس الأصلي، كانت العبارات تسأل عن الوالدين معاً في كل عبارة، وتم فصل كل عبارة في عبارتين مستقلتين لكل والد على حدة ، وذلك لتلافي الازدواجية في العبارة، حيث إن سلوك الوالدين قد يختلف.

٥- بعد ترجمة المقياس، تم عرضه على مُختصيِّن في علم النفس – كل على حده – لمراجعة الترجمة، ومدى تطابقها مع المقياس الأصلي، وقد اتفقا على أن الترجمة مناسبة *.

٦- تم عرض مقياس الكمالية على المحكمين للتحقق من صياغة العبارات، ومدى مناسبتها الثقافية، ولم تقل نسبة الموافقة عن (٨٠٪) لكل عبارة، وكانت الملاحظات تتعلق بتعديل بعض الصياغات ، والتي تم الأخذ بها.

٧- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطالبات المنتظمات في الدراسة بجامعة الملك سعود، وقد أخذن ممن يدرسن في المستوى الأول بكلية التربية، حيث بلغ عددهن (٣٦) طالبة، وذلك للتأكد من وضوح الصياغة والتعليمات، وعدلت صياغة العبارة رقم (٥) لأنها لم تكن واضحة للعينة الاستطلاعية.

٨- تم حساب صدق الأداة، كما تم حساب ثبات الأدوات على عينة استطلاعية بلغ عددها (١١٤)، مكونين من مجموعتين (٥١) طالب، و (٦٣) طالبة تراوحت أعمارهم مابين (١٨-٢٨)، بمتوسط (٢١,٢٥)، وانحراف معياري (٢,٠٩).

---

* شكر لكل من د. محمود غلاب، د. عبدالله الرويتع.

٤-الخصائص السيكومترية لقائمة الكمالية على عينة الدراسة:

أولاً: الصدق

أ-صدق المحتوى(المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس بجامعة الملك سعود *، وبعد عرض نتائج التحكيم، تم قبول العبارات التي حازت على نسبة موافقة (٨٠٪)، أما العبارات التي تتعلق

بتعديل الصياغة فهي: :(٣،٦،٧،٩،١٧،٢٠،٢٢،٢٧،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٤٢،٤٣،٤٤،٥١،٦١) وقد تم تعديلها.

ثانياً: الثبات:

تم حساب الاتساق الداخلي بالطرق التالية:

١- حساب معاملات الارتباط بين البنود، وأبعاد المقياس، كما هو موضح في جدول (١).

٢- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (٢).

٣- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبعضها، كما هو موضح في جدول (٣).

٤- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، والعاملين الأساسيين للكمالية، كما هو موضح في جدول (٤).

٥- حساب معاملات الارتباط بين الكمالية الحريصة، وكمالية التقويم الذاتي، كما هو موضح في جدول (٥). وفي الصفحات التالية يورد عرض لهذه الجداول، ونتائجها.

---

* شكر لكل من د. إبراهيم النقيثان، د. إقبال درندري، د. أمل الدوه، أ.د. حسن مسلم، د. سلطان العويضه، د. السيد أبو هاشم،أ. د. عادل عبد الجبار، أ.د. عبد الرحمن الطريري، د. عبدالله الرويتع، د. عزة الغامدي، أ.د. فاروق عثمان، أ.د. فهد الدليم، د. محمد ثابت، د. منير خليل، د. منيرة الشمسان،أ. نورة المحيميد(الترتيب حسب الحروف الأبجدية).

* في النتائج النهائية للتحليل العاملي على العينة الكلية تشبعت الأبعاد على عاملين، وتطابقت النتيجة مع المقياس الأصلي فيما عدا بعد واحد، كما هو وارد في الملاحق

جدول(١) يوضح معاملات ارتباط البنود بأبعاد المقياس الفرعية

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الاهتمام	٨	٠,٥٢٧ **	التنظيم	٦	٠,٧٥٧ **	التخطيط	٧	٠,٥٨٨ **
	١٧	٠,٥١٩ **		١٥	٠,٥٥٩ **		١٦	٠,٦١٢ **
	٢٦	٠,٤٩١ **		٢٤	٠,٧٦٦ **		٢٥	٠,٦٩٣ **

	٣٥	٠,٧٠٠**		٣٣	٠,٥٩٤**		٣٤	٠,٦٣١**
	٣٩	٠,٦٠١**		٤٣	٠,٦٧٤**		٤١	٠,٧٣٥**
	٥٤	٠,٨١٥**		٥٢	٠,٦٦٥**		٥٣	٠,٧٥٨**
	٦١	٠,٥٨٨**		٥٩	٠,٦٣٦**		٦٠	٠,٧٠٢**
	٦٥	٠,٧١٣**		٦٤	٠,٧٦٨**	التأمل	١٠	٠,٦٦٨**
المعايير العالية للآخرين	٥	٠,٤٣٧**	الضغوط الوالدية	١	٠,٤٨٤**		١٩	٠,٦٦٠**
	١٤	٠,٥٨٢**		٤	٠,٥٣٠**		٢٢	٠,٥٩٩**
	٢٣	٠,٥٣٩**		٩	٠,٦١٠**		٢٨	٠,٦٠٠**
	٣٢	٠,٦١٥**		١٣	٠,٥٢٣**		٣٧	٠,٦٣٤**
	٤٠	٠,٧٣٨**		١٨	٠,٦٢٥**		٤٦	٠,٧٦٤**
	٥٠	٠,٦٢٦**		٢٧	٠,٤٢٠**		٥٦	٠,٦٧٧**
	٥٨	٠,٦٨٢**		٣١	٠,٤٦٦**		٦٣	٠,٦١٣**
الحاجة للموافقة	٣	٠,٦٢٤**		٣٦	٠,٦٤٠**	الرغبة في الامتياز	٢	٠,٤٤٣**
	١٢	٠,٦٤٤**		٤٢	٠,٥٦٤**		١١	٠,٦٨٢**
	٢١	٠,٧١٠**		٤٥	٠,٦٢٣**		٢٠	٠,٦٩٣**
	٣٠	٠,٥٣٦**		٤٧	٠,٦٤٧**		٢٩	٠,٦١٦**
	٤٤	٠,٦٦٢**		٥١	٠,٦٢٤**		٣٨	٠,٦٦٥**
	٤٩	٠,٧٠٤**		٥٥	٠,٦٥١**		٤٨	٠,٧٠٥**
	٥٧	٠,٦٥٧**		٦٢	٠,٥٣١**			
	٦٧	٠,٦٣٧**		٦٦	٠,٥٤٨**			

** دال عند (٠,٠١)، *دال عند مستوى (٠,٠٥).

ويلاحظ من الجدول السابق(١) أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	الاهتمام بالأخطاء	٠,٧٧٩**
٢	المعايير العالية للآخرين	٠,٦٧٣**
٣	الحاجة للموافقة	٠,٨٠٠**

٤	التنظيم	٠,٦٢٨ **
٥	الضغوط الوالدية	٠,٧٩٨ **
٦	التخطيط	٠,٥٨٧ **
٧	التأمل	٠,٨٢٥ **
٨	الرغبة في الامتياز	٠,٧٣٨ **

** دال عند (٠,٠١)، *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من خلال الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها

البعد	الاهتمام بالأخطاء	المعايير العالية للآخرين	الحاجة للموافقة	التنظيم	الضغوط الوالدية	التخطيط	التأمل	الرغبة في الامتياز	
الاهتمام بالأخطاء		٠,٥٠٨ **	٠,٧٢١ **	٠,٢٩٣ **	٠,٥٦٧ **	٠,٢٧٩ **	٠,٦٦٧ **	٠,٣٨٧ **	معاملات الارتباط
المعايير العالية للآخرين			٠,٤٧٩ **	٠,٣٧٣ **	٠,٤٥٣ **	٠,٣٢٠ **	٠,٤٨٦ **	٠,٤٢١ **	
الحاجة للموافقة				٠,٣٩٣ **	٠,٥٠١ **	٠,٣٦٥ **	٠,٧٠٤ **	٠,٥٢٢ **	
التنظيم					٠,٣٩٨ **	٠,٤٢٢ **	٠,٣٧٧ **	٠,٦٢٤ **	
الضغوط الوالدية						٠,٣١٦ **	٠,٥٣٧ **	٠,٥٢٣ **	
التخطيط							٠,٥٢٥ **	٠,٤٩٠ **	
التأمل								٠,٥٨٩ **	
الرغبة في الامتياز									

**دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها كانت دالة عند مستوى(٠,٠١).

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والعاملين الأساسيين للكمالية

العامل الأول	البعد	معامل الارتباط	العامل الثاني	البعد	معامل الارتباط

كمالية التقويم الذاتي	الاهتمام بالأخطاء	٠,٧٦٣ **	الكمالية الحريصة	المعايير العالية للآخرين	٠,٦٥٧ **
	الحاجة للموافقة	٠,٨٣٩ **		التنظيم	٠,٨٤٩ **
	الضغوط الوالدية	٠,٨٣٦ **		التخطيط	٠,٨٣٠ **
	التأمل	٠,٨٢٧ **		الرغبة في الامتياز	٠,٧٨٤ **

** دال عند (٠,٠١)، *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من خلال الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والعاملين الأساسيين كان دالاً عند مستوى(٠,٠١).

جدول(٥) يوضح معامل الارتباط بين الكمالية الحريصة وكمالية التقويم الذاتي على مستوى المقياس

	معامل الارتباط	
الكمالية الحريصة	٠,٦٦٤ **	كمالية التقويم الذاتي

** دال عند (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الارتباط بين الكمالية الحريصة وكمالية التقويم الذاتي دال عند مستوى (٠,٠١).

ب-الثبات بطريقة الفا كرونباخ:

تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل من الأبعاد الفرعية لقائمة الكمالية، وكذلك الدرجة الكلية والجدول رقم (٦) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية.

جدول (٦) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية

	البعد	معامل ثبات الفا كرونباخ
١	الاهتمام بالأخطاء	٠,٧٧٧
٢	المعايير العالية للآخرين	٠,٧٠٣
٣	الحاجة للموافقة	٠,٨٠١
٤	التنظيم	٠,٨٣٠
٥	الضغوط الوالدية	٠,٨٤٦
٦	التخطيط	٠,٧٩٧
٧	التأمل	٠,٨٠٣
٨	الرغبة في الامتياز	٠,٧١٠
٩	الدرجة الكلية	٠,٩٤٣

ويلاحظ من خلال الجدول (٦) أن قيم معاملات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية تراوحت مابين (٠,٧٠٣-٠,٨٤٦)، وكانت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٤٣)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

٥- وصف الأداة الحالية:

تتكون قائمة الكمالية من (٦٧) عبارة، يجاب عليه بواسطة التقرير الذاتي من خلال متصل رباعي، وهو لا يحتوي على عبارات عكسية. أما عن توزيع العبارات على الأبعاد الفرعية فهو كالتالي:

١- بعد الاهتمام بالأخطاء (٨) عبارات: (٨، ١٧، ٢٦، ٣٥، ٣٩، ٥٤، ٦١، ٦٥)

٢- بعد المعايير العالية للآخرين (٧) عبارات: (٥، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٥٠، ٤٠ ، ٥٨).

٣- بعد الحاجة للموافقة (٨) عبارة: (٣، ١٢، ٢١، ٣٠، ٤٤، ٤٩، ٥٧، ٦٧)

٤- بعد التنظيم (٨) عبارة: (٦، ١٥ ، ٢٤، ٣٣، ٤٣، ٥٢، ٥٩، ٦٤)

٥- بعد الضغوط الوالدية (١٥) عبارة: (١، ٤، ٩، ١٣، ١٨، ٢٧، ٣١، ٣٦، ٤٢، ٤٥، ٤٧، ٥١، ٥٥، ٦٢، ٦٦)

٦- بعد التخطيط (٧) عبارات: (٧، ١٦، ٢٥، ٣٤، ٤١، ٥٣، ٦٠)

٧- بعد التأمل (٨) عبارات: (١٠، ١٩، ٢٢، ٢٨، ٣٧، ٤٦، ٥٦، ٦٣)

٨-بعد الرغبة في الامتياز (٦) عبارة: (٢، ١١، ٢٠، ٢٩، ٣٨، ٤٨)

تعطي قائمة الكمالية درجة كلية من خلال جمع الدرجات على الأبعاد الثمانية ، وتصنف الدرجة الكلية المرتفعة بأنها كمالية عصابية، بينما تصنف الدرجة المتوسطة بأنها كمالية سوية، في حين أن انخفاض الدرجة يعني أن الفرد ليس كمالياً.

ثانياً: مقياس القبول-الرفض/التحكم الوالدي

١- وصف الأداة الأصلية:

وضع روهنر في الثمانينيات من القرن الماضي مقياس القبول-الرفض الوالدي، والذي يتكون من (٦٠) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد فرعية، ثم أضاف خلال السنوات الأخيرة الماضية بعد التحكم الوالدي، والذي يتكون من (١٣) عبارة. إن مقياس القبول-الرفض/التحكم الوالدي يتكون من (٧٣) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد فرعية أربعة منها خاصة ببعد الدفء وهي(الدفء-الحب) ، (اللامبالاة-الإهمال)،(العدوانية-العداء)،(الرفض غير المحدد). كما أنه يتكون من صورتين صورة خاصة بالأب، وأخرى بالأم، ويجاب عنهما بواسطة التقرير الذاتي من الأبناء، من خلال الاختيار مابين أربع استجابات (متصل رباعي)، كما أن هناك نسخة مختصرة من المقياس تحتوي على (٢٤) عبارة (Rohner, 2005b).

أما عن طريقة التصحيح فالمقياس يعطي درجتين درجة لبعد الدفء، ودرجة لبعد التحكم، وتصنف كل درجة بشكل مستقل ، ولذلك يصحح كل بعد من البعدين بشكل منفصلٍ عن الآخر. يصحح بعد الدفء من خلال جمع الدرجات على مقاييسه الفرعية الأربعة، وذلك بعد تصحيح كل مقياس فرعي بشكل مستقل مع مراعاة العبارات العكسية. وبعد تحويل درجة المقياس الفرعي (الدفء-الحب) في الاتجاه المعاكس أي في اتجاه الرفض، حيث إنه يقيس القبول، وتحول الدرجة في الاتجاه المعاكس باستخدام إحدى الطريقتين التاليتين: طرح الدرجة الخاصة ببعد (الدفء-الحب) من (١٠٠) ثم جمعها مع باقي المقاييس الفرعية لبعد الدفء، أو تصحيح العبارات الخاصة بهذا البعد بطريقة عكسية (٤، ٣، ٢، ١) بدلاً من (١، ٢، ٣، ٤). أما بعد التحكم فيصحح من خلال جمع الدرجات الخاصة

بالمقياس الفرعي للتحكم مع مراعاة العبارات العكسية. أما عن تصنيف الدرجات فتصنف الدرجة على بعد الدفء إذا كانت (٦٠) قبول، وإذا كانت (٢٤٠) رفض شديد، أما بعد التحكم فتصنف الدرجة مابين (١٣-٢٦) بأنها تحكم متدني متساهل،و مابين (٢٧-٣٩) بأنها تحكم معتدل،ومابين (٤٠-٤٥) بأنها تحكم صارم،وما بين (٤٦-٥٢) بأنه تحكم قاسي ومقيد. أكدت العديد من الأبحاث التي استخدمت فيها الأداة على أنها تتمتع بخصائص سيكومتريه جيدة (Rohner, 2005b) .

٢- مبررات اختيار الأداة:

تقيس الأداة أبعاداً أساسية في التنشئة الوالدية، كما أنها تعتمد على القياس من خلال سؤال الأبناء الذي اتضح أنه الأفضل في قياس التنشئة الوالدية.

٣- إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القبول - الرفض/التحكم الوالدي:

١- ترجم المقياس الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

٢- تم سؤال مصمم الاختبار، من خلال الاتصال الشخصي، حول إمكانية السؤال عن الأم، والأب من خلال مقياس واحد فقط، بتفصيل جدولين أمام كل عبارة أحدهما خاص بالأب والآخر خاص بالأم بهدف اختصار وقت التطبيق، ولكنه أشار من خبرته ودراساته الطويلة حول الموضوع أنه من الأفضل فصلهما في مقياسين لكل واحد على حده، كذلك ذكر أنه من الأفضل وضع مقياس الكمالية بينهما، وكان مبرره أن الإجابات لكل والد ستتشابه في حاله الإجابة عن الأب والأم في مقياس واحد.

٣-بعد ترجمة المقياس، تم عرضه على ثلاثة مختصين في علم النفس- كل على حده - لمراجعة الترجمة، وقد اتفقوا على أن الترجمة مناسبة .

٤- تم عرض مقياس الكمالية على المحكمين للتحقق من صياغة العبارات، ومدى مناسبتها الثقافية، ولم تقل نسبة الموافقة عن (٨٠٪) لأي عبارة، ولكن كان هناك ملاحظات تتعلق بتعديل صياغة بعض العبارات وقد تم الأخذ بها.

٦- تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، التي هدفت للتأكد من وضوح الصياغة والتعليمات، وقد تم تعديل عبارتين وهما: (٢١، ٣٤) بناءاً على التطبيق على العينة الاستطلاعية.

٧- تم حساب صدق الأدوات، أما ثبات الأدوات فقد تم حسابه على العينة الاستطلاعية، التي بلغ عددها(١١٤)، (٥١) طالب، (٦٣) طالبة.

٤- الخصائص السيكومترية لاستبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي الصورة الخاصة بالأب

أولاً: الصدق

أ- صدق المحتوى (المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في قسمي علم النفس، ورياض الأطفال بجامعة الملك سعود *، وبعد عرض نتائج التحكيم تم قبول العبارات التي حازت على نسبة موافقة (٨٠٪)، أما العبارات التي تتعلق بتعديل الصياغة فهي: (١، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٨،٢٩، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٥١)، وقد تم تعديلها.

---

* شكر لكل من د. إقبال درندري، د. أمل الدوه، د. محمود غلاب على التحقق من مدى مناسبة الترجمة، كما أشكر المحكمين وهم: د. إقبال درندري، د. أمل الدوه، د. بلقيس داغستاني، أ.د. ثناء الضبع، أ.د. حسن علي حسن، د. ربى عبدالمطلوب، د. سلطان العويضه، د. سوسن أبو العلا، د. السيد أبوهاشم، د. شريفة القاسم، أ.د. عبدالرحمن الطريري، د. عبدالله الرويتع، أ.د. فاروق عثمان، د. مديحة سالمان، د. منير خليل، د. منيرة الشمسان، أ.نورة المحيميد (الترتيب حسب الحروف الأبجدية).

* في النتائج النهائية للتحليل العاملي على العينة الكلية تشبعت الأبعاد على عاملين، وكانت النتيجة متطابقة مع المقياس الأصلي، كما هو وارد في الملاحق.

ثانياً: الثبات

تم حساب ثبات الاتساق بالطرق التالية:

١-حساب معاملات الارتباط بين العبارات، وأبعادها، كما هو موضح في جدول(٧).

٢-حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، والدرجة الكلية، كما هو موضح في جدول(٨).

جدول (٧) يوضح معاملات ارتباط البنود بأبعادها

البعد	رقم	معامل	البعد	رقم	معامل	البعد	رقم	معامل	البعد	رقم	معامل

	العبارة	الارتباط
الدفء-الحب	١	٠,٦٧٥**
	٦	٠,٦٥٤**
	١٠	٠,٤٣٦**
	١٥	٠,٦٦٨**
	١٩	٠,٦٥٧**
	٢٤	٠,٥٣٣**
	٢٨	٠,٧٩٠**
	٣٣	٠,٥٠٩**
	٣٧	٠,٦٨٥**
	٤٢	٠,٥٥٢**
	٤٦	٠,٦٢٧**
	٥١	٠,٧٦٤**
	٥٥	٠,٧٤١**
	٦٠	.٧٠٠**
	٦٣	.٥٦٩**
العدوانية- العداء	٢	٠,٤٦٠**
	٧	٠,٤٧٦**
	١١	٠,٥٧٣**
	١٦	٠,٦٨٥**
	٢٠	٠,٥٥٦**
	٢٥	٠,٥٩٤**
	٢٩	٠,٦٠١**
	٣٤	٠,٦٥١**
	٣٨	٠,٦٤٢**
	٤٣	٠,٥٨٤**
	٤٧	٠,٦٩٠**
	٥٢	٠,٥٦٢**
	٥٦	٠,٥٨٩**
	٦١	٠,٥١٤**
	٦٤	٠,٦٣١**
الإهمال- اللامبالاة	٣	٠,٦٤٤**
	٨	٠,٧٢٠**
	١٢	٠,٥٠٩**
	١٧	٠,٧٦٨**
	٢١	٠,٤٣٧**
	٦٧	٠,٧٤٢**
	٦٨	٠,٦١٦**
	٧٠	٠,٦٣١**
	٧١	٠,٧٤١**
	٧٣	٠,٥١٦**

	العبارة	الارتباط
الإهمال- اللامبالاة	٢٦	٠,٤٤٠**
	٣٠	٠,٥٧٠**
	٣٥	٠,٣٩٥**
	٣٩	٠,٥٩٩**
	٤٤	٠,٧٦٧**
	٤٨	٠,٥٣٦**
	٥٣	٠,٧٥٦**
	٥٧	٠,٥٦١**
	٦٢	٠,٦٠٥**
	٦٥	٠,٣٢٢**
الرفض غير المحدد	٤	٠,٦١٨**
	١٣	٠,٥٩٥**
	٢٢	٠,٦٦٨**
	٣١	٠,٦٠٥**
	٤٠	٠,٦٥٣**
	٤٩	٠,٧٠٦**
	٥٨	٠,٥٩٦**
	٦٦	٠,٦٢٠**
	٦٩	٠,٤٥٢**
	٧٢	٠,٣٨٥**

	العبارة	الارتباط
التحكم	٥	٠,٤٦٢ **
	٩	٠,٥٣٣ **
	١٤	٠,٥٠٢ **
	١٨	٠,٥٩٦**
	٢٣	٠,٢٨١**
	٢٧	٠,٤٨٨**
	٣٢	٠,٤٣٦**
	٣٦	٠,٢٩٤**
	٤١	٠,٣٢٦**
	٤٥	٠,٥٢١**
	٥٠	٠,٤٧٤**
	٥٤	٠,٤٧٠**
	٥٩	٠,٣١٦**

** دال عند (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٧) أن جميع العبارات ارتبطت بأبعادها عند مستوى دلالة (٠,٠١)

جدول (٨) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	الدفء-الحب	٠,٨٢٠**

٢	العدوانية–العداء	٠,٨١٦**
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٧٩**
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨١٧**
٥	التحكم	٠,٨٢٦**

** دال عند (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٨) أن جميع الأبعاد ارتبطت بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

أ- الثبات بطريقة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي

تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل من لأبعاد الفرعية لمقياس القبول–الرفض/التحكم الوالدي صورة الأب، وفيما يلي عرض لذلك.

جدول (٩) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل ثبات الفا كرونباخ
١	الدفء–الحب	٠,٩٢٣
٢	العدوانية– العداء	٠,٨٥٩
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٤٣
٤	الرفض غير المحدد	٠,٧٨٥
٥	التحكم	٠,٦٤٨
٦	الدرجة الكلية	٠,٩٢٥

ويلاحظ من خلال الجدول (٩) أن قيم معاملات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية تراوحت مابين (٠,٦٤٨– ٠,٩٢٣)، وكانت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٢٥)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

٥-الخصائص السيكومترية لاستبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي الصورة الخاصة بالأم

أولاً: الصدق

أ- صدق المحتوى(المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في قسمي علم النفس، ورياض الأطفال بجامعة الملك سعود *، وبعد عرض نتائج التحكيم تم قبول العبارات التي حازت على نسبة موافقة (٨٠٪)، أما العبارات التي تتعلق بتعديل الصياغة فهي: (١، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٨،٢٩، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٥١)، وقد تم تعديلها.

ثانياً: الثبات

في البداية تم حساب ثبات الاتساق بالطرق التالية:

١- حساب معاملات الارتباط بين العبارات، وأبعادها، كما هو موضح في جدول (١٠).

٢-حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (١١)

---

* شكر لكل من د. إقبال درندري، د. أمل الدوه، د. بلقيس داغستاني، أ.د. ثناء الضبع، أ.د. حسن علي حسن، د. ربى عبدالمطلوب، د. سلطان العويضه، د. سوسن أبو العلا، د. السيد أبوهاشم، د. شريفة القاسم، أ.د. عبدالرحمن الطريري، د. عبدالله الرويتع، أ.د. فاروق عثمان، د. مديحة سالمان، د. منير خليل، د. منيرة الشمسان، أ٠نورة المحيميد (الترتيب حسب الحروف الأبجدية).

* في النتائج النهائية للتحليل العاملي على العينة الكلية تشبعت الأبعاد على عاملين، واختلفت النتيجة عن المقياس الأصلي، كما هو وارد في الملاحق.

جدول (١٠) يوضح معاملات ارتباط البنود بأبعادها

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الذات	١	٠,٥٣٧**	العدوانية	٢	٠,٤٥٠**	الإهمال	٢٦	٠,٥٥٣**	التجاهل	٥	٠,٤٠٠**
	٦	٠,٦٣٧**		٧	٠,٥٤٨**		٣٠	٠,٥١٣**		٩	٠,٦٥٦**
	١٠	٠,٥٤٨**		١١	٠,٧٣٩**		٣٥	٠,٣٤٣**		١٤	٠,٥١٠**

	١٥	٠,٦٤٦**		١٦	٠,٦٩١**		٣٩	٠,٥٩٦**		١٨	٠,٥٦٩**
	١٩	٠,٧٤٤**		٢٠	٠,٦٦٦**		٤٤	٠,٧٠٧**		٢٣	٠,٢٠٨*
	٢٤	٠,٦٥٤**		٢٥	٠,٦٥٦**		٤٨	٠,٤٣٦**		٢٧	٠,٥٠٤**
	٢٨	٠,٦٦٥**		٢٩	٠,٦٣٤**		٥٣	٠,٥٥٨**		٣٢	٠,٣٤٦**
	٣٣	٠,٦٣٤**		٣٤	٠,٦٥٤**		٥٧	٠,٥٢٧**		٣٦	٠,٥٠٤**
	٣٧	٠,٦٧٢**		٣٨	٠,٧٧١**		٦٢	٠,٤٨٨**		٤١	٠,٤٢٧**
	٤٢	٠,٦٨٨**		٤٣	٠,٦١٧**		٦٥	٠,٣٤٨**		٤٥	٠,٥٤٣**
	٤٦	٠,٧٢٥**		٤٧	٠,٦٨٤**	الرفض غير المحدد	٤	٠,٦٣٤**		٥٠	٠,٤٥٤**
	٥١	٠,٦٨٩**		٥٢	٠,٧١٤**		١٣	٠,٥٧٥**		٥٤	٠,١٩١*
	٥٥	٠,٦٩٤**		٥٦	٠,٧٠٤**		٢٢	٠,٦٣٣**		٥٩	٠,٤٩٥**
	٦٠	٠,٦٥٤**		٦١	٠,٦٦٢**		٣١	٠,٦٩٣**			
	٦٣	٠,٧٨٧**		٦٤	٠,٦٩٧**		٤٠	٠,٦٢٠**			
	٦٧	٠,٧٢٧**	الإهمال- اللامبالاة	٣	٠,٥٤٠**		٤٩	٠,٧١٨**			
	٦٨	٠,٧٨٠**		٨	٠,٦٣٦**		٥٨	٠,٧٦٤**			
	٧٠	٠,٦٧٠**		١٢	٠,٤٨٤**		٦٦	٠,٧١٧**			
	٧١	٠,٧٠١**		١٧	٠,٦٣٨**		٦٩	٠,٦٤٧**			
	٧٣	٠,٧٥٢**		٢١	٠,٤٧٥**		٧٢	٠,٥٩٦**			

** دال عند (٠,٠١)، *دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن جميع العبارات ارتبطت بأبعادها عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا عبارتين من بعد التحكم وهما (٢٣، ٥٤)، حيث كان ارتباطهما عند مستوى (٠,٠٥).

جدول (١١) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	الدفء-الحب	٠,٦٦٩**
٢	العدوانية- العداء	٠,٨٢٥**
٣	الإهمال-اللامبالاة	٠,٨٥٢**

٤	الرفض غير المحدد	٠,٧٧١**
٥	التحكم	٠,٧٧٥**

** دال عند (٠١.) *دال عند مستوى (٠٥.).

يتضح من الجدول (١١) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كانت دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب- الثبات بطريقة الفا كرونباخ

تم حساب معامل الفا كرونباخ لكل من لأبعاد الفرعية لمقياس القبول–الرفض/التحكم الوالدي صورة الأم، وكذلك الدرجة الكلية والجدول رقم (١٢) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية.

جدول (١٢) يوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل ثبات الفا كرونباخ
١	الدفء–الحب	٠,٩٣٨
٢	العدوانية– العداء	٠,٩٠٥
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٠٣
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨٥٤
٥	التحكم	٠,٦٦٥
٦	الدرجة الكلية	٠,٩٣٣

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ تراوحت مابين (٠,٦٦٥– ٠,٩٣٨)، وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٣٣).

وصف الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية:

هو عبارة عن استبيان تقرير ذاتي، يجاب عليه من خلال الاختيار مابين أربع إجابات (متصل رباعي)، وهو يعتمد على قياس ملاحظات الأبناء، ويوجد منه صورتين صورة خاصة بالأب، وأخرى خاصة بالأم، ويبلغ عدد العبارات (٧٣) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد فرعية أربعة منها خاصة ببعد القبول وهي(الدفء–الحب ، اللامبالاة–الإهمال،العدوانية–العداء،الرفض غير المحدد) ويبلغ مجموع عباراتها (٦٠) عبارة، في حين أن المقياس الفرعي الخامس خاص ببعد التحكم ويحتوي على (١٣) عبارة. أما عن تقسيم العبارات على الأبعاد فهو كالتالي:

١–بعد الدفء– الحب: يتكون من (٢٠) عبارة وهي: (١، ٦، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٧، ٤٢، ٤٦، ٥١، ٥٥، ٦٠، ٦٣، ٦٧، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٣).

٢– بعد العدوانية– العداء: يتكون من (١٥) عبارة وهي: (٢، ٧، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٥، ٢٩، ٣٤، ٣٨، ٤٣، ٤٧، ٥٢، ٥٦، ٦١ ، ٦٤).

٣– بعد اللامبالاة– الإهمال: ويتكون من (١٥) عبارة وهي: (٣، ٨، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٦، ٣٠، ٣٥، ٣٩، ٤٤، ٤٨، ٥٣، ٥٧، ٦٢، ٦٥).

٤– بعد الرفض غير المحدد: ويتكون من (١٠) عبارات وهي: (٤، ١٣، ٢٢، ٣١، ٤٠، ٤٩، ٥٨، ٦٦، ٦٩، ٧٢).

٥– بعد التحكم: ويتكون من (١٣) عبارة وهي: (٥، ٩، ١٤، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٣٢، ٣٦، ٤١، ٤٥، ٥٠، ٥٤، ٥٩).

كما توجد عبارات العكسية وهي : (٨، ١٧، ٢٣، ٢٦، ٣٢، ٣٥، ٤١، ٤٤، ٥٣، ٥٤، ٦٢، ٦٥)

أما عن طريقة التصحيح فالمقياس يعطي درجتين درجة لبعد الدفء، ودرجة لبعد التحكم، وتصنف كل درجة بشكل مستقل ، ولذلك يصحح كل بعد من البعدين بشكل منفصلٍ عن الآخر وفقاً للخطوات التالية:

١–يصحح بعد الدفء من خلال استخراج مجموع مقاييسه الفرعية الأربعة بشكل مستقل مع مراعاة العبارات العكسية فيها والمقاييس الفرعية هي: (الدفء–الحب، العدوانية–العداء، الإهمال–اللامبالاة، الرفض غير المحدد).

٢- تحول درجة المقياس الفرعي (الدفء-الحب) في اتجاه الرفض أي في الاتجاه المعاكس، حيث إنه يقيس القبول، يعني أن الدرجة المرتفعة على بعد الدفء-الحب بعد تصحيحها في الاتجاه المعاكس تشير إلى الرفض، بينما تشير الدرجة المنخفضة على هذا البعد الفرعي إلى القبول، وتحول الدرجة في الاتجاه المعاكس باستخدام إحدى الطريقتين التاليتين: طرح الدرجة الخاصة ببعد (الدفء-الحب) من (١٠٠) ثم جمعها مع باقي المقاييس الفرعية لبعد القبول، أو تصحيح العبارات الخاصة بهذا البعد بطريقة عكسية (٤، ٣، ٢، ١) بدلاً من (١، ٢، ٣، ٤) ،.

٣- يصحح بعد التحكم من خلال جمع الدرجات الخاصة بالمقياس الفرعي للتحكم مع مراعاة العبارات العكسية.

٤-تصنف الدرجة المرتفعة على بعد الدفء بأنها رفض، بينما تصنف الدرجة المنخفضة على بعد القبول بأنها قبول. أما بعد التحكم فتصنف الدرجة المرتفعة على أنها تحكم، بينما تصنف الدرجة المنخفضة على أنها لين، واستقلال.

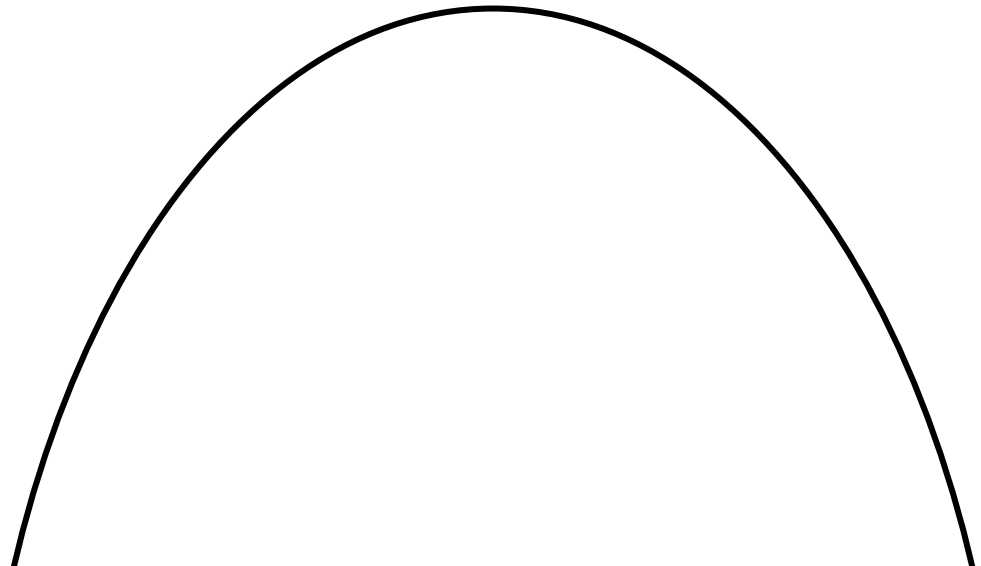
خامساً: الإجـــراءات

تم تطبيق الأدوات خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٧-١٤٢٨هـ وذلك على عدة مراحل:

١- المرحلة الأولى: التطبيق على عينة استطلاعية (٣٦طالبة) للتأكد من وضوح الصياغة والتعليمات. ثم التطبيق على عينة استطلاعية أخرى بهدف التحقق من الخصائص السيكومتريه للأدوات، حيث بلغ عددها (١١٤)، مكونه من مجموعتين (٥١) طالب، (٦٣) طالبة.

٢- المرحلة الثانية: التطبيق على العينة النهائية، والتي تكونت من مجموعتين (٥٠٨) طالب، و (٥٨٣) طالبة.

٣- عند إجراء الأساليب الإحصائية المتعلقة بفروض الدراسة استبعد الأفراد غير الكماليين، حيث تم الاقتصار على الأفراد الذين تصنف درجاتهم ضمن الكمالية (السوية، والعصابية)، فمن كانت درجته تقع فوق الإرباعي الثالث صنفت الكمالية لدية بالعصابية، في حين صنفت الكمالية عند من كانت درجته فوق الإرباعي الثاني بالسوية.



يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية، حيث سيتم عرض نتائج الفروض ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١- الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة دالة إحصائيا بين الكمالية (السوية–العصابية)، و أبعاد التنشئة الوالدية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الكمالية (السوية–العصابية)، وأبعاد التنشئة الوالدية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل من:

١– الكمالية السوية، وأبعاد التنشئة الوالدية.

٢– الكمالية العصابية، وأبعاد التنشئة الوالدية.

ويتضح ذلك من خلال العرض التالي:

جدول (١٣) يوضح معاملات ارتباط الكمالية السوية،وأبعاد التنشئة الوالدية (ن=٥٦١)

الوالد	الرقم	البعد	معامل الارتباط	الوالد	الرقم	البعد	معامل الارتباط
الأب	١	الدفء– الحب	– ٠,١١٨ **	الأم	١	الدفء– الحب	– ٠,١٥٧ **
	٢	العدوانية– العداء	– ٠,٠٣٧ غير دال		٢	العدوانية– العداء	٠,٢٣٠ **
	٣	الإهمال– اللامبالاة	– ٠,٠٨٨ *		٣	الإهمال– اللامبالاة	– ٠,٢٠٩ **
	٤	الرفض غير المحدد	٠,٠٦٠ غير دال		٤	الرفض غير المحدد	٠,٢٢٩ **
	٥	التحكم	٠,٠٨٥ *		٥	التحكم	٠,٣٠٢ **

** دال عند مستوى(٠,٠١)، * دال عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (١٣) أن بعض معاملات الارتباط بين الكمالية السوية، وأبعاد التنشئة الوالدية لم يكن دالاً، في حين أن البعض الآخر من معاملات الارتباط كان دالاً، ولكن مستوى الدلالة فيها يعد ضعيفاً نظراً لكبر حجم العينة، حيث قل عن (٠,٣)، باستثناء وجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين الكمالية السوية وبعد التحكم الممارس من الأم عند مستوى (٠,٣).

جدول (١٤) يوضح معاملات ارتباط الكمالية العصابية، وأبعاد التنشئة الوالدية (ن= ٢٧٥)

الوالد	الرقم	البعد	معامل الارتباط	الوالد	الرقم	البعد	معامل الارتباط
الأب	١	الدفء– الحب	٠,٠٧٧ غير دال	الأم	١	الدفء– الحب	–٠,٠٠٤غير دال
	٢	العدوانية– العداء	٠,١٥٨ **		٢	العدوانية– العداء	٠,٠٩٩ غير دال
	٣	الإهمال– اللامبالاة	٠,٠٢١ غير دال		٣	الإهمال– اللامبالاة	–٠,٠٥٧غير دال

	٤	الرفض غير المحدد	٠,١٣٥ *		٤	الرفض غير المحدد	٠,٠٦٥ غير دال
	٥	التحكم	٠,١٩٥ **		٥	التحكم	٠,١٠٠ غير دال

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن بعض معاملات الارتباط بين الكمالية العصابية، وأبعاد التنشئة الوالدية لم يكن دالاً، في حين أن البعض الآخر من معاملات الارتباط كان دالاً، ولكن مستوى الدلالة فيها يعد ضعيفاً نظراً لكبر حجم العينة، حيث كان أقل من (٠,٣)،

٢- الفرض الثاني:

نص الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في أبعاد التنشئة الوالدية".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفيما يلي عرض لذلك.

جدول (١٥) يوضح الفروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في أبعاد التنشئة الوالدية

الوالد	الرقم	البعد	أسوياء (ن=٢٥٨)		عصابيين(ن= ١٣٩)		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
			م	ع	م	ع			
الأب	١	الدفء-الحب	٣٤,١٤٧٣	١١,٤٠٤٩	٣٥,٧١٩٤	١٢,٤٣٣٦	-١,٢٦٩	٠,٢٠٥غير دال	
	٢	العدوانية-العداء	٢٢,٤٤٥٧	٦,٧٣١٠	٢٦,٤٥٣٢	٧,٨٣٦٤	-٥,٣٣٧	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيين

	٣	الإهمال–اللامبالاة	٢٧,٦٤٧٣	٧,٤٣٣٥	٣١,٠٤٣٢	٨,٧٨٤٨	-٤,٠٦٩	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين
	٤	الرفض غير المحدد	١٦,٦٢٤٠	٤,٦١٦٢	١٩,٧٦٩٨	٥,٣٥٥٩	-٦,١١٧	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين
	٥	التحكم	٣٢,٢٤٨١	٦,٣٠٢٤	٣٥,٧٥٥٤	٦,٢٠١٧	-٥,٣١٩	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين
الأم	١	الدفء–الحب	٣٢,٨٢١٧	١١,٩١١٤	٣٠,٩٥٦٨	١٠,٢٧٦٥	١,٥٥٩	٠,١٢٠غير دال
	٢	العدوانية–العداء	٢٦,١٤٣٤	٨,٤٠٦٠	٣٠,٨٤٢٠	٩,٦٦٧٢	-٤,٦٥٠	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٢٦,٦٢٤٠	٨,١٨٣٨	٢٧,٣١٦٥	٨,٩٣٠٥	-٠,٧٧٩	٠,٤٣٧غير دال
	٤	الرفض غير المحدد	١٨,٢١٧١	٥,٩٢٤٢	٢٠,٩٨٥٦	٦,١١٩٦	-٤,٣٩٠	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين
	٥	التحكم	٣٤,٩٣٨٠	٦,٢٥٩٣	٣٨,٨٤١٧	٥,٥٤٥٩	-٦,١٦٤	٠,٠٠٠١ لصالح العصابيين

يتضح من الجدول السابق (١٥) أنه وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١)، بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في كل من بعد العدوانية–العداء، و الإهمال–اللامبالاة، و الرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأب وكانت الفروق لصالح الطلاب الكماليين العصابيين، في حين لم توجد فروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب. أما فيما يتعلق بأبعاد التنشئة الممارسة من الأم فقد وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١)، بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في كل من بعد العدوانية–العداء، و الرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأم، وكانت الفروق لصالح الطلاب الكماليين العصابيين، في حين لم توجد فروق دالة بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في بعدي الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة الممارسين من الأم.

٣-الفرض الثالث:

نص الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفيما يلي عرض لذلك.

جدول (١٦) يوضح الفروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية

الوالد	الرقم	البعد	سويات (ن=٣٠٣)		عصابيات(ن= ١٣٦)		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
			م	ع	م	ع			
الأب	١	الدفء–الحب	٣٨,٠٦٢٧	١١,٧٧٢٩	٣٣,١٦٩١	١٠,٩٥٠١	٤,١١٤	٠,٠٠٠١	لصالح السويات
	٢	العدوانية–العداء	٢٦,٨١٥٢	٨,٧٤٨٤	٢٩,٤٦٣٢	٩,٣١٧٤	٢,٨٧٤–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٣٠,٦١٧٢	٧,٥٩٩٦	٢٩,٨٣٠٩	٨,٢٠٢٦	٠,٩٧٨	٠,٣٢٩غير دال	
	٤	الرفض غير المحدد	١٩,١٣٨٦	٥,٢١٩٧	٢١,٩٧٠٦	٥,٠٧٧١	٥,٣٠١–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات
	٥	التحكم	٣٣,٨٧٤٦	٥,٤٥٢٨	٣٦,٢٥٧٤	٦,٦١٦٥	٣,٩٥٥–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات
الأم	١	الدفء–الحب	٤٠,٩٨٦٨	١٨,٠٣٨٠	٣٠,٧٧٩٤	١٢,٨٣١٥	٥,٩٥٦	٠,٠٠٠١	لصالح السويات
	٢	العدوانية–العداء	٢٦,٦٥٦٨	١٠,٠٦٩٧	٣١,٢٥٠٠	١١,٥٠٥	٤,٢٢٤–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٣٠,٠٨٢٥	٧,٥٨٦٤	٢٧,٦٢٥٠	٨,٢٨٣١	٣,٠٥٥	٠,٠٠٠١	لصالح السويات
	٤	الرفض غير المحدد	١٨,١٨١٥	٦,٢١٦٦	٢١,٩٤١٢	٦,٩٩٠٨	٥,٦٣٤–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات
	٥	التحكم	٣٢,٤٧٨٥	٥,٨٠٨٧	٣٧,٤٠٤٤	٥,٦٧٥٧	٨,٢٧٤–	٠,٠٠٠١	لصالح العصابيات

يتضح من الجدول السابق (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب، وكانت الفروق لصالح الكماليات السويات، بينما كانت الفروق في كل من: بعد العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأب لصالح الكماليات العصابيات، كذلك لم توجد فروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في بعد الإهمال –اللامبالاة الممارس من الأب. أما فيما يتعلق بالأم فكانت الفروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات دالة إحصائياً في بعدي الدفء–الحب، والإهمال– اللامبالاة الممارسين من الأم، وكانت الفروق لصالح الكماليات السويات، أيضاً كانت الفروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات دالة إحصائياً في كل من: بعد العدوانية– العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأم وكانت الفروق لصالح الكماليات العصابيات.

٤-الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين، والطالبات الكماليات في أبعاد التنشئة الوالدية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطالبات الكماليات السويات من جهة، وبين الطلاب الكماليين العصابيين، والطالبات الكماليات العصابيات من جهة أخرى، وفيما يلي عرض لذلك.

جدول (١٧) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الكماليين الأسوياء، والطالبات الكماليات السويات في أبعاد التنشئة الوالدية(ن= ٥٦١).

الوالد	الرقم	البعد	طلاب (ن=٢٥٨)		طالبات(ن= ٣٠٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
			م	ع	م	ع			
الأب	١	الدفء–الحب	٣٤,١٤٧٣	١١,٤٠٤٩	٣٨,٠٦٢٧	١١,٧٧٢٩	-٣,٩٣٨	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات

	٢	العدوانية–العداء	٢٢,٤٤٥٧	٦,٧٣١٠	٢٦,٨١٥٢	٨,٧٤٨٤	٦,٥٤١–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٢٧,٦٤٧٣	٧,٤٣٣٥	٣٠,٦١٧٢	٧,٥٩٩٦	٤,٦٦٠–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
	٤	الرفض غير المحدد	١٦,٦٢٤٠	٤,٦١٦٢	١٩,١٣٨٦	٥,٢١٩٧	٥,٩٩٥–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
	٥	التحكم	٣٢,٢٤٨١	٦,٣٠٢٤	٣٣,٨٧٤٦	٥,٤٥٢٨	٣,٢٧٧–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
الأبعاد الممارسة من الأم	١	الدفء–الحب	٣٢,٨٢١٧	١١,٩١١٤	٤٠,٩٨٦٨	١٨,٠٣٨٠	٦,٢٠٩–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
	٢	العدوانية–العداء	٢٦,١٤٣٤	٨,٤٠٦٠	٢٦,٦٥٦٨	١٠,٠٦٩٧	٠,٦٤٩–	٠,٥١٧غير دال	
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٢٦,٦٢٤٠	٨,١٨٣٨	٣٠,٠٨٢٥	٧,٥٨٦٤	٥,١٩٠–	٠,٠٠٠١	لصالح الطالبات
	٤	الرفض غير المحدد	١٨,٢١٧١	٥,٩٢٤٩	١٨,٨١١٥	٦,٢١٦٦	٠,٠٦٩	٠,٩٤٥غير دال	
	٥	التحكم	٣٤,٩٣٨٠	٦,٢٥٩٣	٣٢,٤٧٨٥	٥,٨٠٨٧	٤,٨٢٣	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب

يوضح الجدول (١٧)، فيما يتعلق بأبعاد التنشئة الممارسة من الأب وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء والطالبات الكماليات السويات، وكان ذلك في جميع أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) في كل من بعد الدفء–الحب، و العدوانية–العداء، والإهمال–اللامبالاة، والرفض غير المحدد. بينما كان بعد التحكم دالاً عند مستوى (٠,٠٠١)، وكانت جميع الفروق لصالح الطالبات.

أما فيما يتعلق بأبعاد التنشئة الممارسة من الأم، فقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء والطالبات الكماليات السويات، في ثلاثة أبعاد من أبعاد التنشئة وكان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠١) أما الأبعاد فهي: الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة، وكانت الفروق فيهما لصالح الطالبات. بينما كانت الفروق دالة في بعد التحكم لصالح الطلاب، ومن ناحية أخرى فلم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في بعدي العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد.

جدول (١٨) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الكماليين العصابين والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية (ن=٢٧٥).

الوالد	الرقم	البعد	طلاب (ن=١٣٩)	طالبات(ن= ١٣٦)	قيمة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة

			م	ع	م	ع	(ت)		
الأبعاد الممارسة من الأب	١	الدفء–الحب	٣٥,٧١٩٤	١٢,٤٣٣٦	٣٣,١٦٩١	١٠,٩٥٠١	١,٨٠٤	٠,٠٧٢ غير دال	
	٢	العدوانية–العداء	٢٦,٤٥٣٢	٧,٨٣٦٤	٢٩,٤٦٣٢	٩,٣١٧٤	٢,٩٠٢–	٠,٠٠١	لصالح الطالبات
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٣١,٠٤٣٢	٨,٧٨٤٨	٢٩,٨٣٠٩	٨,٢٠٢٦	١,١٨٢	٠,٢٣٨ غير دال	
	٤	الرفض غير المحدد	١٩,٧٦٩٨	٥,٣٥٥٩	٢١,٩٧٠٦	٥,٠٧٧١	٣,٤٩٦–	٠,٠٠١	لصالح الطالبات
	٥	التحكم	٣٥,٧٥٥٤	٦,٢٠١٧	٣٦,٢٥٧٤	٦,٦١٦٥	٠,٦٤٩–	٠,٥١٧ غير دال	
الأبعاد الممارسة من الأم	١	الدفء–الحب	٣٠,٩٥٦٨	١٠,٢٧٦٥	٣٠,٧٧٩٤	١٢,٨٣١٥	٠,١٢٧	٠,٨٩٩ غير دال	
	٢	العدوانية–العداء	٣٠,٤٨٢٠	٩,٦٦٧٢	٣١,٢٥٠٠	١١,٥٠٥٧	٠,٦٠٠–	٠,٥٤٩ غير دال	
	٣	الإهمال–اللامبالاة	٢٧,٣١٦٥	٨,٩٣٠٥	٢٧,٦٢٥٠	٨,٢٣٨١	٠,٢٩٨–	٠,٧٦٦ غير دال	
	٤	الرفض غير المحدد	٢٠,٩٨٥٦	٦,١١٩٦	٢١,٩٤١٢	٦,٩٩٠٨	١,٢٠٧–	٠,٢٢٩ غير دال	
	٥	التحكم	٣٨,٨٤١٧	٥,٥٤٥٩	٣٧,٤٠٤٤	٥,٦٧٥٧	٢,١٢٤	٠,٠١	لصالح الطلاب

يوضح الجدول (١٨)، فيما يتعلق بأبعاد التنشئة الممارسة من الأب وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين العصابيين، والطالبات الكماليات العصابيات، وكان ذلك في بعدين وهما: بعد العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد. حيث كان مستوى الدلالة لكل منهما (٠,٠٠١)، وكانت الفروق دالة لصالح الطالبات. بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فيما يتعلق بكل من: بعد الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة، والتحكم.

أما فيما يتعلق بأبعاد التنشئة الممارسة من الأم، فقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين العصابيين والطالبات الكماليات العصابيات ، في بعد التحكم عند مستوى (٠,٠١)، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الأبعاد الأخرى وهي: الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة، و العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد.

٥-الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب، والطالبات في الكمالية بأبعادها المختلفة، وعامليها الأساسيين".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفيما يلي عرض لذلك.

جدول (١٩) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الكمالية بأبعادها المختلفة، وعامليها الأساسيين.

الرقم	البعد	طلاب (ن=٥٠٨)		طالبات(ن= ٥٨٣)		قيمة(ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
		م	ع	م	ع			
١	الاهتمام بالأخطاء	١٩,٨٨٣٩	٤,٩٧٧٧	١٩,٩١٩٤	٤,٩٥١٥	-١,١٨	٠,٩٠٦غير دال	
٢	المعايير العالية للآخرين	١٨,٢٨٩٤	٣,٨٥٢٤	١٨,٠٦٦٩	٤,٠٥٢١	٠,٩٢٦	٠,٣٥٥غير دال	
٣	الحاجة للموافقة	٢٣,٨٨١٩	٤,٦٦٧٨	٢٣,٢١١٠	٤,٩٥٩٨	٢,٢٩٠	٠,٠٢	لصالح الطلاب
٤	التنظيم	٢٦,٣٤٨٤	٤,٣٢٥٤	٢٤,٧٢٥٦	٥,٣٠٩٠	٥,٤٨٤	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب
٥	الضغوط الوالدية	٤٢,٣٩٩٦	٧,٢٧٣٢	٤٢,٦٩٩٨	٨,٦٦٦٤	٠,٦١٥	٠,٥٣٩غير دال	
٦	التخطيط	٢٢,٤٦٠٦	٣,٨٥٧٠	٢١,٣٦٣٦	٤,٥٠٦٤	٤,٢٨٧	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب
٧	التأمل	٢٤,٢٠٠٨	٤,٥٧١٥	٢٣,٠٣٩٥	٥,٠٦٠١	٣,٩٥٤	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب
٨	الرغبة في الامتياز	٢٠,٢٩١٣	٢,٧٩٦٥	١٩,٥٨٣٢	٣,٥٥٣٦	٣,٦٢٠	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب
العاملان الأساسيان، والدرجة الكلية								
١	الكمالية الحريصة	٨٧,٣٨٩٨	١٠,٨١٢٦	٨٣,٧٣٩٣	١٤,٢٨٥٣	٤,٧٠٤	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب
٢	كمالية التقويم الذاتي	١١٠,٣٦٦	١٦,٩٤٣٦	١٠٨,٨٦٩	١٩,٩٧٠٢	١,٣٢٤	٠,١٨٦غير دال	
الدرجة الكلية		١٩٧,٧٥٥	٢٣,٧٩٧٠	١٩٢,٦٠٨	٣٢,١٥٠٢	٢,٩٦٩	٠,٠٠٠١	لصالح الطلاب

يتضح من الجدول السابق (١٩) أنه وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في بعد الحاجة للموافقة عند مستوى (٠,٠٢)، وفي كل من بعد التنظيم، و التخطيط، و التأمل، والرغبة في الامتياز، وعامل الكمالية الحريصة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وكانت جميع الفروق لصالح الطلاب.

٦-الفرض السادس:

نص الفرض السادس على أنه: "يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، واستخراج معاملات الانحدار لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية ، وذلك بالنسبة للعينة الكلية (ن= ٨٣٦).

بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والتابعة (٠,٥٧٣)، وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بهذا الفرض.

جدول (٢٠) تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٩٤٤٦٤,٨	٩	٣٢٧١٨,٣١١	٥٨,٨٠٩	٠,٠٠٠١
البواقي	٦٠١٤١٣,٢	١٠٨١	٥٥٦,٣٤٩		
الكلي	٨٩٥٨٧٨,٠	١٠٩٠			

يتضح من خلال الجدول السابق (٢٠) وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١) لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية.

جدول (٢١) معاملات الانحدار المتعدد لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية

الوالد	مصدر الانحدار	معامل الانحدار(ب)	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الثابت	١٥٣,٢٧٤	٦,٥٠١		٢٣,٥٧٥	٠,٠٠٠١
الأب	الدفء–الحب	٠,٦١٧ –	٠,٠٨٤	٠,٦٠٤–	٧,٣٣٢–	٠,٠٠٠١
	الإهمال– اللامبالاة	١,١٦٢	٠,٢٢٩	٠,٣٢٦	٥,٠٧٧	٠,٠٠٠١

	الرفض غير المحدد	٢,٢٥٣	٠,٢٦٢	٠,٤١٦	٨,٦١٠	٠,٠٠٠١
	التحكم	٠,٣٧٧	٠,١٤١	٠,٠٨١	٢,٦٨٢	٠,٠٠٧
٢ع	الدفء–الحب	٠,٦٣٤–	٠,٠٨٧	٠,٦٧٧–	٧,٢٦٩–	٠,٠٠٠١
	العدوانية–العداء	١,١٣٢	٠,١٨٢	٠,٤٠٠	٦,٢٣٦	٠,٠٠٠١
	الإهمال– اللامبالاة	٠,٦٠٠	٠,٢٥٨	٠,١٧٣	٢,٣٢٦	٠,٠٢٠
	الرفض غير المحدد	٠,٨٦٤	٠,٢٥٣	٠,١٩٤	٣,٤١١	٠,٠٠١
	التحكم	٠,٦٧٠	٠,١٤٥	٠,١٤٦	٤,٦١٣	٠,٠٠٠١

يظهر من نتائج الجدول (٢١) أنه يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب، فيما عدا بعد (العدوانية–العداء)، و فيما يلي عرض لمعادلات انحدار أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب على الكمالية:

١– الكمالية = ١٥٣,٢٧٤ – ٠,٦١٧ × الدفء–الحب + ١,١٦٢ × الإهمال–اللامبالاة + ٢,٢٥٣ × الرفض غير المحدد + ٠,٣٧٧ × التحكم.

أيضاً ظهر أنه يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأم، و فيما يلي عرض لمعادلات انحدار أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأم على الكمالية:

١– الكمالية = ١٥٣,٢٧٤ – ٠,٦٣٤ × الدفء–الحب + ١,١٣٢ × العدوانية–العداء + ٠,٦٠٠ × الإهمال–اللامبالاة + ٠,٨٦٤ × الرفض غير المحدد + ٠,٦٧٠ × التحكم.

مناقشة النتائج وتفسيرها

١- مناقشة الفرض الأول:

"توجد علاقة دالة إحصائيا بين الكمالية (السوية–العصابية)، و أبعاد التنشئة الوالدية".

تحقق الفرض فيما يتعلق بوجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين الكمالية السوية وبعد التحكم الممارس من الأم عند مستوى (٠,٣). ولم يتحقق الفرض فيما يتعلق بالارتباط بين الكمالية (السوية–العصابية)، وأبعاد التنشئة الوالدية الأخرى، حيث أن بعض معاملات الارتباط لم يكن دالاً، في حين أن البعض الآخر كان دالاً، ولكن مستوى الدلالة يعد ضعيفاً نظراً لكبر حجم العينة، حيث كان أقل من (٠,٣).

إن العلاقة بين الكمالية السوية، وبعد التحكم الممارس من الأم، والذي يعني وضع ضوابط أو قواعد تحكم السلوك، من الممكن أن تفسر بأن الأم المتحكمة تقوم بدورها التربوي للأبناء بشكل جيد، أيضاً فإن للكيفية التي تطبق فيها الأم هذه الضوابط دور في ظهور الكمالية السوية، فقد تكون الأم مرنة أثناء تطبيقها للضوابط.

ومن جهة أخرى يمكن تفسير العلاقات التي ظهرت بين الكمالية السوية، وأبعاد التنشئة الوالدية، والتي اعتبرت دلالتها ضعيفة نظراً لكبر حجم العينة بأن العلاقة الايجابية بين كل من الكمالية السوية و العصابية، والتحكم من الأب قد ترجع لكون الأب مصدراً السلطة في المنزل، كما يمكن تفسير الارتباط الايجابي بين الكمالية السوية وبعدي العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد الممارسان من الأم بأن الأم هي المسئولة بالدرجة الأولى عن تربية الأبناء، وبالتالي قد يكون للضغوط المترتبة على ذلك دوراً في ممارسة هذه الأبعاد، والتي قد يدركها الأبناء على أنها أمر طبيعي؛ نظراً للضغوط الواقعة على الأم، أو قد يكون ظهور الكمالية السوية هنا كتعويض نفسي يساعد الأبناء على التخلص من التوتر النفسي الناشئ عن ممارسة مثل هذه الأبعاد من الأم. ومن ناحية أخرى وجد ارتباط ايجابي بين الكمالية العصابية، وبعدي العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد الممارسان من الأب، وقد يفسر ذلك بأن الأب لا يقضي وقتاً طويلاً مع الأبناء، كون المسئولية التربوية تكون على الأم بالدرجة الأولى مما قد يجعل الأبناء أكثر حساسية عندما تمارس مثل هذه الأبعاد من الأب. ويتفق ذلك مع ما ذكر في دراسة الفقيه (٢٠٠٣) بأن دور الأب في المجتمع السعودي يبرز بالدرجة الأولى في المسئولية الاقتصادية، فهو يغيب كثيراً عن المنزل لأداء هذا الدور ، بينما يتمثل دور الأم بالدرجة الأولى في المسئولية التربوية، حيث أنها تعد واهبة الرعاية الأساسية، على الرغم من وجود بعض التغيرات في الأدوار في الوقت الحاضر، ولكن مازال لهذه الأولويات وجودها.

أيضاً تتفق النتيجة التي ظهر فيها وجود ارتباط سلبي بين الكمالية السوية وبعدي الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة الممارسان من الأب أو الأم، والتي تعني أنه كلما كان هناك قبول واهتمام كلما زادت الكمالية السوية، والعكس صحيح مع ما ورد في دراسة هيلقرس بأن سلاد وآخرون أشاروا إلى أن الكمالية تقل عند الأفراد اللذين لم يجدوا التقبل من البيئة المحيطة بهم. كما يتفق ذلك مع الدراسات التي وجدت علاقة بين الأساليب الوالدية السوية، وسواء الشخصية من جهة، والأساليب الوالدية غير السوية، واضطراب الشخصية من جهة أخرى مثل دراسة الطيار (١٩٩٢)، ودراسة خطاب (١٩٩٩)، ودراسة عموري (١٩٩٢). كذلك تتفق هذه النتائج مع دراسة فورست وآخرون، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية المتسلطة، والعصابية.

٢- مناقشة الفرض الثاني:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في أبعاد التنشئة الوالدية"

تحقق الفرض فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في كل من: بعد العدوانية– العداء، والإهمال– اللامبالاة، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأب. كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في كل من: بعد العدوانية– العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأم، وكانت جميع الفروق لصالح الطلاب الكماليين العصابيين.

ولم يتحقق الفرض فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب، وبعدي الدفء–الحب، والإهمال– اللامبالاة الممارسين من الأم، حيث أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

ويُفسر عدم وجود فروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب أو الأم، بأنه قد يرجع إلى ثقافة المجتمع السعودي الذي يفضل الذكور، ويغفر أخطائهم، ويقبلهم بدون شروط. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في بعد الإهمال–اللامبالاة الممارس من الأم، من خلال مفهوم

التوحد مع الوالد من نفس النوع، حيث أن الأم لا تمثل موضوع التوحد بالنسبة للطلاب. أما عن الفروق في أبعاد التنشئة الوالدية الأخرى، والممارسة من الأب، أو الأم والتي كانت دالة لصالح الكماليين العصابيين فكانت متسقة مع نتائج الدراسات التي ربطت بين أبعاد التنشئة الوالدية غير السوية، و خصائص الشخصية غير السوية مثل دراسة الطيار (١٩٩٢)، ودراسة خطاب (١٩٩٤)، ودراسة الحربي (١٩٩٩).

٣- مناقشة الفرض الثالث:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في أبعاد التنشئة الوالدية"

تحقق هذا الفرض فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في كل من: بعد الدفء–الحب الممارس من الأب، وكانت الفروق لصالح السويات، بينما كانت الفروق في كل من: بعد العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأب لصالح العصابيات. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في بعدي الدفء–الحب، والإهمال– اللامبالاة الممارسين من الأم لصالح السويات، بينما كانت الفروق في كل من: بعد العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم الممارسين من الأم دالة لصالح العصابيات.

ولم يتحقق الفرض فيما يتعلق بالفروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في بعد الإهمال– اللامبالاة الممارس من الأب، حيث أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

ويُفسر وجود فروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب، أو الأم لصالح الكماليات العصابيات، بأنه يرجع لخصائص المجتمع السعودي الذي يعتبر الإناث أقل من الذكور، كما أن قبولهن يكون مشروطاً على خلاف الذكور. و من جهة أخرى يمكن تفسير ارتفاع بعد الدفء–الحب، والذي يعني ارتفاع الرفض المتعلق بمواقف محددة وموضوعية، بأن الكماليات السويات لديهن إدراك حقيقي، وواقعي للعرف الثقافي المتعلق بالنظرة للأنثى، لذلك كان الفرق لصالح الكماليات السويات في هذا البعد، ومن ناحية أخرى كانت الفروق في بعد الرفض غير المحدد لصالح الكماليات العصابيات، والذي تتعلق عباراته بالشعور بالرفض، بدون تحديد

مواقف معينة، وموضوعية، وقد يكون للتشوه الإدراكي، الذي يصاحبه وجود أفكار غير عقلانية دوراً في ظهور مثل هذه الفروق.

كذلك يفسر وجود فروق في بعد الإهمال- اللامبالاة من الأم لصالح الكماليات السويات بأن الإهمال قد يدرك على أنه نوع من منح الحرية، والثقة، مما قد يساعد في اتساع المجالات التي يستفاد منها في البحث، والعثور على موضوعات تظهر من خلالها الكمالية. ومن ناحية أخرى يمكن تفسير وجود مثل هذه الفروق في بعد الإهمال- اللامبالاة من الأم لصالح الكماليات السويات بأن الكماليات السويات قد يكون لديهن توقعات عالية من أمهاتهن مما قد يساعد على ارتفاع الدرجة على هذا البعد، وبمعنى آخر أن الكماليات السويات قد يكون لديهن معايير عالية للآخرين، أو ما يطلق عليه في بعض الأطر النظرية بالكمالية بتوجيه الآخرين، وهو بعد من أبعاد الكمالية، والتي ظهر من خلال نتائج عدة دراسات أن ارتباطها أكبر مع الكمالية السوية مقارنة بالكمالية العصابية.

أيضاً يتسق وجود الفروق في بعدي العدوانية-العداء، والتحكم الممارسان من الأب أو الأم لصالح الكماليات العصابيات مع نتائج الدراسات التي تربط بين أبعاد التنشئة الوالدية غير السوية والعصابية من جهة مثل: دراسة عموري (١٩٩٢)، و بين الدراسات التي تربط بين أبعاد التنشئة الوالدية غير السوية وخصائص الشخصية غير السوية من جهة أخرى مثل: دراسة الطيار (١٩٩٢)، ودراسة خطاب (١٩٩٤)، ودراسة الحربي (١٩٩٩).

كذلك يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في بعد الإهمال-اللامبالاة الممارس من الأب، من خلال مفهوم التوحد مع الوالد من نفس النوع، حيث أن الأب لا يمثل موضوع التوحد بالنسبة للطالبات.

٤-مناقشة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه"توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين، والطالبات الكماليات في أبعاد التنشئة الوالدية"

تحقق الفرض فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطالبات الكماليات السويات في جميع أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب، حيث كانت الفروق لصالح الطالبات، أيضاً وجدت فروق في بعدي الدفء–الحب، والإهمال–اللامبالاة الممارسان من الأم لصالح الطالبات، في حين كانت الفروق دالة لصالح الطلاب في بعد التحكم الممارس من الأم.

أما بالنسبة للفروق بين الطلاب الكماليين العصابيين، والطالبات الكماليات العصابيات فقد وجدت فروق دالة إحصائيا في بعدي العدائية–العداء، والرفض غير المحدد الممارسان من الأب، وكانت لصالح الطالبات، بينما كانت الفروق في بعد التحكم الممارس من الأم دالة لصالح الطلاب.

يمكن تفسير الفروق بين الكماليين الأسوياء، والكماليات السويات في أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب، والتي كانت دالة لصالح الطالبات بأنه قد يرجع لخصائص المجتمع السعودي الذي يميز الذكور على الإناث، حيث أن هناك نظرة دونية للإناث، والتي قد يعبر عنها بشكل صريح أو ضمني، أيضاً يمكن تفسير الفروق في بعد الدفء–الحب الممارس من الأب أو الأم عند الكماليات السويات، والذي يشير إلى ارتفاع الرفض بأن قبول الإناث في المجتمع مشروط، كما يمكن تفسير الفروق في بعد الإهمال–اللامبالاة الممارس من الأب أو الأم، والتي كانت لصالح الكماليات السويات إلى أن الإناث في المجتمع السعودي قد يدركن الإهمال على أنه نوع من منح الحرية، والتي هي في الغالب متوفرة للأبناء الذكور.

كذلك يمكن تفسير الفروق في بعدي العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد الممارسان من الأب والتي كانت لصالح الطالبات الكماليات العصابيات بأنها قد ترجع للنظرة الدونية للإناث في المجتمع السعودي، أو قد ترجع لحساسية البنت تجاه هذه الأساليب عندما تمارس من الأب. وتتفق هذه النتائج مع ما ظهر في دراسة فروست وآخرون بأن الإناث الكماليات وصفن آبائهن وأمهاتهن بالقسوة.

كذلك يمكن تفسير الفروق في بعد التحكم الممارس من الأم، والتي كانت دالة لصالح الطلاب الكماليين الأسوياء، والعصابيين على حدٍ سواء، بأن الأبناء الذكور قد يكون إدراكهم أعلى للتحكم من الأم نظراً لاختلاف النوع فهي لا تمثل النموذج الذي يرغب الابن في التوحد معه، ولذلك فقد لا يتقبل وضع الضوابط من الأم، وبمعنى آخر قد يكون لدى الابن حساسية أكثر تجاه ممارسة الأم لهذا البعد مما قد يساعد على ارتفاع درجته عليه. ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه الفروق في بعد التحكم عند الطلاب

الكماليين الأسوياء والعصابيين على حدٍ سواء بأن الأم هي المسئولة الأولى عن التربية، وأن التحكم ووضع الضوابط قد يمارس بطريقة تتسم بالمرونة أو الجمود.

إن هناك أساليب والدية تساعد في عملية تقليد الطفل لوالدية، وهي الحنان، والعطف، والقوة، والعقاب، ويختلف تأثير هذه الخصائص باختلاف نوع الابن، فيميل الذكور لتقليد النموذج الذي يتسم بالقوة، بينما تميل الإناث لتقليد النموذج الذي يتسم بالحنان (الشربيني و صادق، ٢٠٠٣). أيضاً يوجد العديد من الدراسات التي وجدت فروق في إدراك الذكور والإناث لأساليب التنشئة الوالدية، والتي قد يتفق أو يختلف بعضها مع نتائج الدراسة الحالية، كما يشير موسى (١٩٩٨) أنه وجد من خلال نتائج دراستين قام بهما كل من: أبو ناهيه وموسى بأن الأبناء الذكور يدركون أن آبائهم، وأمهاتهم أكثر رفضاً، وتقييداً، بينما تدرك الإناث أن آبائهن أكثر تقبلاً، وتساهلاً، وأن أمهاتهن أكثر تقبلاً، وتقييداً، كما وجد أن الإناث يدركن بأن آبائهن أكثر فهماً لمشكلاتهن، واهتماماً بمحاسنهن أكثر من أخطائهن، كما يدكون بأنهم لا يلزمونهن بقواعد ومعايير معينة، كما وجد أن الإناث يدركن أن أمهاتهن عطوفات، كما يدركن أن لأمهاتهن نظم وقواعد تحكم السلوك.

وفي هذ السياق يذكر موسى (١٩٩٨) أنه وجدت فروق بين الذكور والإناث في إدراك أساليب المعاملة الوالدية ففي دراسة بروبلمان و شيفير، وجد أن الذكور يدركون أن آبائهم أكثر سلبية نحوهم، في حين تدرك الإناث أن أمهاتهن أكثر سلبية نحوهن، كذلك لم توجد فروق في إدراك التحكم بين الذكور والإناث، كما ظهر أن الإناث يدركن أن آبائهن أكثر حباً، وممارسة لأسلوب الاستقلال من أمهاتهن، بينما وجد أن الذكور يدركون أن أمهاتهم أكثر حباً، وممارسة لأسلوب الاستقلال من آبائهم، أيضاً وجد في دراسة شودرمان بأن الأبناء الذكور يدركون أن الوالدين أكثر تحكماً، بينما تدرك الإناث أن الوالدين أكثر تقبلاً، كما ظهر أن الذكور يدركن أن أمهاتهن أكثر تساهلاً، في حين تدرك الإناث أن أمهاتهن أكثر تحكماً.

٥-مناقشة الفرض الخامس:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الكمالية بأبعادها المختلفة، وعامليها الأساسيين".

تحقق الفرض فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب، والطالبات في الأبعاد التالية: بعد الحاجة للموافقة، والتنظيم، والتخطيط، والتأمل، والرغبة في الامتياز، وعامل الكمالية الحريصة،والدرجة الكلية على قائمة الكمالية، حيث كانت جميع هذه الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب.

ولم يتحقق الفرض فيما يتعلق بكل من الأبعاد التالية: الاهتمام بالأخطاء، والمعايير العالية للآخرين، والضغوط الوالدية، وكمالية التقويم الذاتي.

تختلف هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة بأن باركر وجد أن الفروق بين الذكور والإناث الموهوبين أكاديمياً كانت لصالح الإناث، فيما يتعلق بوجد مستوى أعلى من الكمالية لديهن، وارتفاع بعدي التنظيم، والاهتمام بالأخطاء لدى الإناث، كذلك ارتفاع بعد التوقعات الوالدية عند الذكور (Seigle & Schuler, 2000).

أيضاً تختلف هذه النتيجة عن ما ظهر في دراسة باظة (١٩٩٦أ) بأن الفروق في الكمالية العصابية بين الذكور والإناث اللذين لديهم اضطراب الاكتئاب، واللذين لديهم اضطراب الهستيريا كانت لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف الذي ظهر في الفروق بين الذكور والإناث يرجع للاختلاف الثقافي، حيث أن أبعاد الكمالية التي ارتفعت عند الذكور تعني أن للفرد له معايير شخصية عالية، وأنه يتأمل في الماضي والحاضر ويفكر في المستقبل، ويخطط، وينظم، وهذا يتسق مع الدور المطلوب من الذكور في المجتمع السعودي، حيث أن الذكور يعدون المسئولين عن الأسرة(مفهوم الولاية)، فمثل هذا الدور يتطلب منهم مثل تلك الصفات.

ومن ناحية أخرى ارتفع بعد الحاجة للموافقة عند الذكور مقارنة بالإناث، والذي يعني أن الفرد لدية كمالية مكتسبة اجتماعياً فهو يتوقع أن الآخرين ينتظرون منه الكمال، كما يعني أن الفرد لدية شك في أعماله، و يتفق ذلك مع ثقافة المجتمع السعودي الذي تسود فيه اتجاهات تتضمن تفضيل الذكر على الأنثى، وأفكار بأن الذكر أعلى شأناً، وأكثر قيمةً، مما قد يجعل من هذه الأفكار والاتجاهات موجهاً لسلوك الذكور، ومساعداً على ظهور مثل هذه السمات لديهم أكثر من الإناث. ويتفق مع ذلك ما ورد في دراسة الرويتع والشريف بأن ثقافة المجتمع السعودي تتصف بالصرامة مع الذكور، حيث

يطالبون بمهام معينة تهم سمعة الأسرة، أما فيما يتعلق بارتفاع بعد الحاجة للموافقة مقارنةً ببقية الأبعاد عند الذكور فيمكن تفسيره بنفس التفسير السابق إضافةً إلى أن المجتمع السعودي يعتبر مجتمعاً هرمياً يهتم بالجماعة أكثر من اهتمامه بالفرد (الرويتع و الشريف، ٢٠٠٢).

ويتفق مع هذا التفسير عن ارتفاع متوسطات الكمالية عند الطلاب مقارنة بالطالبات ما ذكره موسى (١٩٩٨) عن التنميط الجنسي وفقاً لنوع الابن حيث ذكر أن ميشيل Mischel عرف التنميط الجنسي بأنه اكتساب السلوك المرتبط بالأدوار الذكرية أو الأنثوية، كما ذكر موسى بأن موسبن Musspn أشار لأن التنميط الجنسي يتمثل في مجموعة من الأفكار، والمعتقدات، والاتجاهات حول الدور المناسب لكل من الذكور والإناث، والتي تحكمها الحضارة التي ينشأ فيها الطفل باعتبار أن هذا التنميط يكون منذ الطفولة.

كما يذكر موسى (١٩٩٨) أن هورلوك Hurlock أشار إلى أن التنميط الثقافي له دور في الفروق بين النوعين، و يستدخل مفهوم أن سمات الذكورة سمات مقبولة أكثر من سمات الأنوثة من خلال بعض وكالات التنشئة كالأسرة، فتتكون لدى الإناث عقدة النقص، والتي تقلل من الدافعية للانجاز ، والتفوق لديهن، كما أن على الأنثى أن تتقبل مثل هذا الاعتقاد وإلا سينظر إليها كمتمردة على العرف الثقافي، أما الذكور فتنمو لديهم عقدة التفوق، حتى لو كان الفرد يعاني من بعض الشكوك الشخصية في تفوقه، فإن عليه تقبل هذا الاعتقاد المرتبط بالعرف الثقافي الذي يعزز تفوق الذكور.

أيضاً أورد موسى (١٩٩٨) فيما يتعلق بهذا السياق أن مليكه أشار بأن المجتمعات الإنسانية تميز فعلاً بين الذكور والإناث سواء أكان ذلك بصورة رسمية أو بصورة ليست رسمية، كما ذكر مليكه أن التنشئة الاجتماعية تعمل على أن يتعلم كل من النوعين من الأبناء الأدوار المعينة المرسومة لنوعه في المجتمع المعين.

كما يذكر موسى (١٩٩٨) أن كل من بلومين Blumen وإيساكسين Isaksen أشارا بأن التنشئة الاجتماعية تنمي في الذكور سلوكيات التنافس والقيادة. كما أشار Hurlock إلى أن الذكور لديهم خاصية الاستقلال، بينما تظهر خاصية الخضوع لدى الإناث. كذلك أشار كل من سلامة وجابر بأن

الـذكور يتسـمون بالاسـتقلال، بينمـا تتسـم الإنـاث بالخضـوع ، وعـدم التنـافس. كمـا ذكـر قرانـدال Crandall أن الإناث يتطبعن من خلال التنشئة الاجتماعية بأن يكن أقل توقعاً للانجاز من الذكور.

أيضاً أشار موسى (١٩٩٨) إلى أن سلامة وجابر ذكرا بأن التنميط الجنسي يتعلم منذ الطفولة. كذلك أشار موسبن Musspn إلى أن التنميط الجنسي يرتبط بالأفكار، والمعتقدات، والاتجاهات حـول الـدور المناسب لكل نوع، وأن هذه المعتقدات قد تكون صريحة، و قد تكون ضـمنية لاشـعورية، وينصـاع الطفـل للتنميط الجنسي نتيجة عدة دوافع منها الرغبة في الحصول على القبول، والمدح، أو للخوف من العقاب، أو للتوحد مع الوالد من نفس النوع، حيث أشار سلامة وجابر إلى أن البيئة الاجتماعيـة تشـجع علـى أن يطبع الفرد نفسه على نسق الوالد المماثل له في النوع، في حين أنها تعاقبه على التوحد مع سمـات الوالـد المخالف له في النوع.

كما يتفق مع الفروق الدالة لصالح الطلاب ما ذكره موسـى (١٩٩٨) أنـه وجـد في دراسـة أبـو ناهيـة وموسى بأن الأبناء الذكور لديهم حرية أكبر في التعبير، واتخاذ القرار، والخـروج إلى ميـادين الحيـاة، ومزاولة العمل. كما يتفق مع ذلك ما ذكره الشربيني و صادق (٢٠٠٣) أن الأبناء الذكور يميلون لتقليـد الوالد الذي يتسم بالقوة، وأن القوة تسهل تقليد اتخاذ القرار، وإيجاد الحلول.

٦-مناقشة الفرض السادس:

"يمكن التنبؤ بالكمالية من أبعاد التنشئة الوالدية ".

تحقق هذا الفرض فيما يتعلق بوجود تأثير دال إحصائيا لأبعاد التنشئة الوالدية على الكمالية فيما عدا بعد العدائية–العداء الممارس من الأب.

إن هذه النتيجة متسقة مع كون أساليب التنشئة الوالدية أحد العوامل المهمة في تكوين شخصية الأبناء (الكحيمي وآخرون، ٢٠٠٣). كذلك تتسق هذه النتيجة مع دور أساليب التنشئة الوالدية في تحديد سواء أو اضطراب الخصائص النفسية للفرد (زهران، ١٩٩٥). أيضاً أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية والخصائص الشخصية عند الأبناء مثل: دراسة إسماعيل (١٩٩٠)، ودراسة الديب (١٩٩٠)، ودراسة محمد (١٩٩٠)، ودراسة الطيار (١٩٩٢)، ودراسة الصومالي (١٩٩٤)، ودراسة الدوسري (٢٠٠١)، ودراسة مخيمر (٢٠٠٣)، ومن ناحية أخرى أظهرت العديد من الدراسات وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية، وسواء أو اضطراب الصحة النفسية للفرد مثل دراسة سلامة (١٩٨٧)، ودراسة كفافي (١٩٨٩)، ودراسة العلق (١٩٩٨)، ودراسة عموري (١٩٩٢).

وتؤكد الدراسة الحالية أيضاً أهمية التنشئة الوالدية، ودروها في تشكيل شخصية الأبناء ، من خلال تحقق هذا الفرض الذي يعني إمكانية التنبؤ بالكمالية وهي أحد أبعاد الشخصية من خلال أبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب أو الأم، فيما عدا بعد العدوانية–العداء الممارس من الأب .

ويمكن تفسير ذلك في كون الأب مصدراً للسلطة، والقوة في المنزل، مما قد يساعد على إدراك هذا البعد"العدوانية–العداء" على أنه ممارسة للسلطة المشروعة للأب.

ثالثاً: التوصيات والبحوث المقترحة

من خلال نتائج البحث يوصى بالتالي:

١–أهمية القيام بأبحاث أخرى عن العلاقة بين الكمالية وأبعاد التنشئة الوالدية؛ لحداثة الموضوع، وقلة الدراسات حوله، وللتحقق من نتائج الدراسة التي قد ترجع للخصوصية القافية، حيث ارتبطت بعض الأساليب الوالدية غير السوية بالكمالية السوية مثل: الرفض عند الطالبات، كذلك

لم توجد فروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء و العصابيين في القبول الوالدي مع أنه يعد أسلوباً سوياً. ومن هنا تجدر الإشارة لأهمية القبول غير المشروط من الوالدين للأبناء من النوعين.

٢- يتم تتبع البناء العاملي لمقياس الكمالية لدى الذكور والإناث كل على حده.

٣- يتم تتبع البناء العاملي لاستبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي (الصورتان: أب، أم) لدى الأبناء من النوعين: ذكور ،إناث كل على حده

أيضاً يمكن اقتراح الأبحاث التالية:

١-العلاقة بين كمالية الوالدين، وكمالية الأبناء.

٢- الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التنشئة الوالدية.

٣- العلاقة بين الكمالية وقبول، ورفض الأقران.

٤- التحليل العاملي لمكونات الكمالية الحريصة، وكمالية التقويم الذاتي.

٥- التحليل العاملي لاستبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي.

ملخص الدراسة

إن هناك عدة أبعاد للشخصية منها الكمالية و كان هناك تساؤلات حول ما إذا كانت الكمالية السوية والعصابية قطبين متقابلين أو بعدين منفصلين؟

أثبتت الدراسات أن الكمالية أحادية البعد، كما اختلفت النظرة في كون الكمالية ايجابية أو سلبية، حيث يرى البعض أنها من علامات التوافق والإنجاز، كما يرى البعض الآخر بأن الكمالية نموذج

عصابي. كذلك وجد أن الكمالية متعددة الأبعاد، أيضاً اختلف العلماء في تحديد مفهوم الكمالية، و تحديد أبعادها ، وظهر نتيجة لذلك وجود عدة تقسيمات لأبعاد الكمالية، كما اتضح من خلال نتائج الدراسات أن بعض الأبعاد ترتفع أكثر عند الكمالية السوية مقارنة بالعصابية، كما وجد أن أبعاداً أخرى ترتبط بالكمالية العصابية أكثر.

ظهر نتيجة اختلاف الباحثين حول مفهوم الكمالية وتحديد أبعادها وجود عدد من الأدوات المختلفة لقياس الكمالية، ومن خلال الإطلاع على الأدوات التي تقيس الكمالية فإن معظمها تصف من يحصل على درجة متوسطة بأنه كمالي سوي، بينما تصف من يحصل على درجة مرتفعه بأنه كمالي عصابي، أما من تنخفض درجته فيوصف بأنه ليس كمالي.

إن الكمالية تعتبر من الخصائص الشخصية التي للبيئة دور في نشأتها، وتعتبر أساليب التنشئة الوالدية من أهم العوامل البيئية المساهمة في تكوين شخصية الفرد كما اتفق العلماء على تقسيم أساليب التنشئة الوالدية إلى نوعين (السوية، وغير السوية)، أيضاً أظهرت نتائج العديد من الدراسات ارتباط أساليب التنشئة الوالدية السوية بالصحة النفسية وارتباط أساليب التنشئة الوالدية غير السوية بالاضطرابات النفسية.

إن أساليب التنشئة الوالدية التي تدرسها الباحثة تحتوي على بعدين هما: بعد الدفء (القبول–الرفض)، وبعد التحكم (التحكم –الاستقلال)، حيث إن الدراسات أشارت إلى إمكانية تلخيص أساليب المعاملة الوالدية في هذين البعدين.

من خلال عرض مشكلة الدراسة اتضح أن نتائج الدراسات أظهرت أن للكمالية آثاراً إيجابية وسلبية، وأن لأساليب التنشئة الوالدية علاقة بالصحة النفسية للفرد، وأن هناك ارتباط بين الكمالية وأساليب التنشئة الوالدية بالرغم من قلة الدراسات، مما يشير إلى الحاجة لدراسة العلاقة بين الكمالية وأساليب التنشئة الوالدية..

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الكمالية وأبعاد التنشئة الوالدية، لتوجيه الآباء والأمهات والمربين للعمل بأساليب التنشئة المرتبطة بالكمالية السوية، والابتعاد عن أساليب التنشئة المرتبطة بالكمالية العصابية.

عرضت الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور وهي: ١) دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بالشخصية والاضطرابات النفسية، ٢) دراسات عن أساليب التنشئة الوالدية، وعلاقتها بمتغيرات الشخصية، ٣) دراسات عن الكمالية، وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٩١)، مقسمين على مجموعتين (٥٠٨) طالب، و(٥٨٣) طالبه ، من جامعة الملك سعود بالرياض، وقد أخذوا من تخصصات مختلفة، ومستويات مختلفة. وشملت أدوات الدراسة كل من: قائمة الكمالية، والتي وضعها ، ومقياس (القبول–الرفض/ التحكم الوالدي)، والذي وضعه.

أما عن نتائج الدراسة فكانت كالتالي:

١– وجدت علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الكمالية السوية وبعد التحكم المارس من الأم.

٢– وجدت فروق دالة إحصائياً، بين الطلاب الكماليين الأسوياء، والطلاب الكماليين العصابيين في كل من: بعد العدوانية–العداء، و الإهمال–اللامبالاة، و الرفض غير المحدد، والتحكم المارسين من الأب، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً المجموعتين في كل من: بعد العدوانية–العداء، و الرفض غير المحدد، والتحكم المارسين من الأم، وكانت جميع الفروق لصالح الطلاب الكماليين العصابيين.

٣– وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الكماليات السويات، والطالبات الكماليات العصابيات في كل من: بعد الدفء–الحب المارس من الأب، وكانت الفروق لصالح السويات، بينما كانت الفروق في كل من: بعد العدوانية–العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم المارسين من الأب لصالح العصابيات، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في بعدي الدفء–الحب، والإهمال– اللامبالاة المارسين من الأم دالة لصالح السويات، بينما كانت الفروق في كل من :بعد العدوانية– العداء، والرفض غير المحدد، والتحكم المارسين من الأم دالة لصالح العصابيات.

٤- فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب الكماليين الأسوياء والطالبات الكماليات السويات فقد وجدت فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد التنشئة الممارسة من الأب، وكانت الفروق لصالح الطالبات، كذلك وجدت فروق في بعدي الدفء-الحب، والإهمال- اللامبالاة الممارسان من الأم وكانت الفروق لصالح الطالبات، بينما كانت الفروق في بعد التحكم من الأم لصالح الطلاب. ومن ناحية أخرى فقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الكماليين العصابيين والطالبات الكماليات العصابيات في بعدي العدائية-العداء، والرفض غير المحدد الممارسان من الأب، وكانت الفروق لصالح الطالبات، بينما كانت الفروق في بعد التحكم الممارس من الأم دالة لصالح الطلاب.

٥- وجدت فروق بين الطلاب والطالبات في الأبعاد التالية: بعد الحاجة للموافقة، والتنظيم، والتخطيط، والتأمل، والرغبة في الامتياز، وعامل الكمالية الحريصة،والدرجة الكلية على قائمة الكمالية، حيث كانت جميع هذه الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب.

٦- وجد تأثير دال إحصائيا لأبعاد التنشئة الوالدية الممارسة من الأب أو الأم على الكمالية فيما عدا بعد العدائية-العداء الممارس من الأب.

Abstract

The persent study investigated the relation ship between perfectionism and the dimensions of parenting among a sample of students from king saud university in the kingdom of Saudi Arabia. The sample consisted of (508) males and (583) females.

The participants were adminstred the perfectionism inventory (PI) and the parental Acceptance-Rejection/Control Questionare(PARQ/ Control).

The study revealed the following findings:

1- A significant positive correlation was found between adaptive perfectionism and the control exercised by the mother on the control dimension.

2- Among the same gender, significant differences were found between adaptive perfectionism and neurotic perfectionism with regard to their fathers on: hostility- aggression, neglect - indifference, undifferentiated rejection and control. There were also differences between both categories ratings of their mothers on: hostility- aggression, undifferentiated rejection and control. These differences were in favour of the neurotics.

3-Among the females significant differences, in favour of the adaptives, were also found between adaptive perfectionism and neurotic perfectionism as to their ratings of their fathers on : warmth-affection whereas significant differences, favouring the neurotics, were found between the ratings of both categories of their fathers on: hostility-aggression, undifferentiated rejection and control. The two groups also recorded important differences, in favour of the adaptives, with regard to their ratings of their mothers on: warmth-affection and neglect - indifference. But with regard to their ratings of their mothers on: hostility-aggression, undifferentiated rejection and control the differences were also important and they were in favour of the neurotics.

4- In terms of differences across male adaptive perfectionists and female adaptive perfectionists, differences of statistic importance in favour of feamale students were found between the two groups on the perceived parenting exercised by the father on all dimensions. Differences favouring the females, were also found on the warmth-affection and neglect-in difference dimensions when rating the mothers behavior. Differences in favour of males were registered on the control dimensions when assessing the control exercised by the mother with regard to the differences between the neurotic male perfectionists and female neurotic perfectionists significant differences favouring the female were found on the aggression-hostility and undifferentiated dimensions for the perceived behaviour of the father while the differences between the two groups on the control dimensions for the mother were in favour of the males.

5-Gender differences were observed on the following dimensions: the need for approval, organization, planning rumination, the desire for excellence

and the aggregate score on perfectionism. All these differences were in favour of the males.

6- All parenting dimensions were found to have a very significant effect on perfectionism when rating the fathers and mothers behaviors except the aggression-hostility dimension on rating the father.

قائـمة المراجـــع

أولاً المراجع العربية:

- اتوفينخل (١٩٦٩). نظرية التحليل النفسي في العصاب. ترجمة مخيمر، صلاح؛ رزق، عبده. الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- إسماعيل، أحمد (١٩٩٠). دراسة لبعض أساليب التنشئة المسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة علم النفس*، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة الرابعة، العدد الثالث عشر، ص ص ١٧٠-١٧٢.

- باظة، آمال (١٩٩٦أ). الكمالية العصابية لدى مرضى الفصام البرانويدي والاكتئاب الأساسي والهستيريا التحولية والأسوياء من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، المجلد السادس، العدد الخامس عشر، ص ص ٢١٣-٢٤٣.

- باظة، آمال (١٩٩٦ب). الكمالية العصابية والكمالية السوية. القاهرة، *دراسات نفسية*، المجلد السادس، العدد الثالث، ص ص ٣٠٥-٣١١.

- باظة، آمال (٢٠٠٠). الأبعاد النفسية المرضية والسوية لدى الشخصية النرجسية على قائمة الشخصية الأساسية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية،المجلد العاشر، العدد السادس والعشرون.

- باظة، آمال (٢٠٠٢). استبيان الميول الكمالية العصابية (كراسة التعليمات). مكتبة القاهرة، الانجلو المصرية.

- بدر، إسماعيل (٢٠٠٢). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم، *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد الخامس عشر، السنة العاشرة، ص ص ١-٥٠.

- بدر، فائقة (٢٠٠١). أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من طالبات المرحلة الابتدائية بجدة. *مجلة أم القرى*، المجلد ١٣، العدد ٢، ص ص ٥٣-٧٦.

- الثقفي، فهد (١٩٩٨). القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الاكتئاب لدى عينة من الأطفال السعوديين بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- الحربي، بندر (١٩٩٩). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- الجوفي، سامي (٢٠٠٤). التفكير غير العقلاني وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية المدركة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- خطاب، سمير (١٩٩٤). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية. *مجلة علم النفس*، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ثلاثون، السنة الثامنة، ص ص ١٥٤-١٥٧.

- الخميس، خالد (٢٠٠٠). أساسيات علم النفس العصبي. الرياض.

- دانيال، عفاف (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء. *دراسات عربية في علم النفس*، المجلد الرابع، العدد الثاني، ص ص ١٤٩- ١٩٦.

- الدوسري، سارة (٢٠٠١). إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفاعلية الذاتية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- الديب، علي (١٩٩٠). علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولية عن التحصيل. *مجلة علم النفس*، العدد الثالث عشر، السنة الرابعة، ص ص ٦٤، ٨٢.

- الرشدان، عبدالله (٢٠٠٥). التربية والتنشئة الاجتماعية. الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

- الرويتع، عبدالله؛ الشريف، حمود (٢٠٠٢). صورة سعودية لمقياس آيزنك المعدل للشخصية (EPQ-R). *رسالة التربية وعلم النفس*، ص ص ٤٦٧-٥٠٨.

- الزغول، رافع (٢٠٠٦). التنشئة الاجتماعية والتعلق، تحرير الريماوي، محمد، علم النفس العام، الطبعة الثانية، الأردن، دار المسيرة، ص ص ٤٨٥-٥٣٠.

- زهران، حامد (١٩٩٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

- سلامة، ممدوحة (١٩٨٧أ). "بعد الدفء" أسس نظرية القبول – الرفض الوالدي لرونالد ب رونر. *مجلة علم النفس*، العدد الثالث، ص ص ٧٩-٨٣.

- سلامة، ممدوحة (١٩٨٧ب). مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبور/الرفض الوالدي. *مجلة علم النفس*، العدد ٢، ص ص ٥٤-٦١.

- الشربيني، زكريا؛ صادق، يسرية (٢٠٠٣). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة، دار الفكر العربي.

- شوكت، محمد (١٩٩١). مقياس الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأطفال كتيب التقنين. الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

- الصومال، ميمونة (١٩٩٤). دافع الانجاز في ضوء الاتجاهات الوالدية لدى الإناث في الفئة العمرية (١٠-١٢سنة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- الطيار، العنود (١٩٩٢). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة الملك سعود.

- الظفيري، عزيز (١٩٩٦). إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالخصائص النفسية لدى المراهقين: دراسة عبر ثقافية مقارنة على مراهقين من السعوديين والمصريين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

- عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٠). استخبارات الشخصية. الطبعة الثالثة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- عبد الخالق، شادية (٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج بالواقع في خفض اضطراب الكمالية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، المجلد الخامس عشر، العدد السادس والأربعون، ص ص ٢١٥-٢٦٦.

- العبد القادر، صالح (١٩٩١). الاتجاه نحو قيمة الوقت وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين لأبنائهما. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- العسقلاني، أحمد(١٩٨٨). فتح الباري بشرح صحيح البخاري، باب العتق، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الريان للتراث.

- عقل، محمود (١٩٩٨). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، الرياض، دار الخريجي للنشر.

- علي، محمد (٢٠٠٤). اختبار أساليب المعاملة الوالدية في مجال الإعاقة السمعية والعاديين. الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- عموري، نادية (١٩٩٢). دراسة مقارنة بين العصابيين والأسوياء في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- الفقيه، هناء (٢٠٠٣). التحضر وأثره في تغير بناء الأسرة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- قناوي، هدى (١٩٩٩). الطفل تنشئته وحاجاته. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- كتاني، فاطمة (٢٠٠٠). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق للنسخ والتوزيع.

- الكحيمي، وجدان؛ حمام، فاديه؛ مصطفى، علي (٢٠٠٣). الصحة النفسية. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الرشد.

- كفافي، علاء (١٩٨٩). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية دراسة امبريقية- إكلينيكية. الطبعة الأولى، القاهرة، هجر للطباعة والنشر.

- لورانس إ؛ شابيرو ف. د (٢٠٠١). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي. الرياض، ترجمة ونشر مكتبة جرير.

- محمد، يوسف (١٩٩٠). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم. *مجلة علم النفس*، العدد ١٣، السنة الرابعة، ص ص ١٤٦-١٦٤.

- مخيمر، عماد (١٩٩٩). البيئة الأسرية والخوف من النجاح في مرحلة المراهقة. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد ٩، السنة الرابعة، ص ص ٤١-٨٥.
- مخيمر، عماد (٢٠٠٣). الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة. *مجلة دراسات نفسية*، المجلد ١٣، العدد ١، ص ص ٥٩-١٠٥.

- مرسي، سيد (١٩٨٥). الشخصية السوية. دار التوفيق النموذجية، القاهرة.

- المطلق، هناء (١٩٨١). اتجاهات تربية الطفل في المملكة العربية السعودية. الرياض، دار

العلوم للطباعة والنشر.

- موسى، رشاد علي (١٩٩٨). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

- الموسوي، نضال (١٩٩٩). أساليب التنشئة الأسرية غير السوية كما يدركها الطفل الكويتي. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد العاشر، السنة السابعة، ص ص ٤٣-٩٤.

- الناصر، فهد (١٩٩٨). التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى. مطبوعات جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

- النفيعي، عابد (١٩٩٧). أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، *مجلة جامعة أم القرى*، العدد ١٦، السنة العاشرة، ص ص ٨٧-١٢٥.

- الهنداوي، علي؛ الزغول، رافع؛ البكور، نائل (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. *رسالة التربية وعلم النفس*، العدد الرابع عشر، ص ص ٦٧-١٠٤.

- الوكيل، عبد الحكيم (١٩٨٩). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Ablard, K.E& Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. ***Journal of Youth and Adolescence*****, 26, (6), pp. 651-665.**

-Adkins, K. K& Parker, W (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. ***Journal of Personality*****, 64, pp 529-543.**

- Ashby, J. S& Bruner, L.P (2005). Multidimensional perfectionism and obsessive compulsive behaviors. ***Journal of College Counseling,*** **8, pp 31-40.**

-Ashby, J.S; Rahotep, S&Martin, J. (2005). Multidimensional perfectionism and Rogerian personality constructs. ***Journal of Humanistic Counseling, Education and Development,*** **44, pp55-65.**

-Coles, M.E; Frost, R.O; Heimberg, R. G& Rheaume, J (2003). "No Just right experiences" perfectionism, obsessive-compulsive features and general pschopathology. ***Behaviour Research and Therapy,*** **41, (6), pp. 681-711.**

-Danielle, E. A; Peter, L. F; Jonathan, G. E (2000). Relationship between perfectionism and emotional. ***Australian Journal of Psychology,*** **52,(2), pp. 89-93. .**

-Davis, C (1997). Normal and neurotic perfectionism in eating disorders. ***The International journal of Eating Disorders,*** **22, (4), pp 421-426.**

-Ferrari, J (1992). Procrastinators and perfect behavior and exploratory factor a nalysis of self-presentation, self- awareness, and self-handicapping components. ***Journal of Research in personality*****. 26, pp 75-84.**

-Ferrari, J (1999). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. ***Personality and Individual Differences*****. 17. pp 637-679.**

- Flett, G.L, Hewitt, P. L& Hallett, C.J (1995). Perfectionism and job stress in teachers. ***Canadian Journal of School Psychology,*** **11(1), pp 32-42.**

- Flett, G.L, Hewitt, P. L& Singer, A (1995). Perfectionism and Parental Athority Styles. ***Individual Psycology,*** **51,(1), pp 50-57.**

- Frost, R.O; Marten, P.; Lahart, C& Rosenblate, R (1990). The dimensions of perfectionism. ***Cognitive Therapy and Research,*** **14,(5), pp. 449-468.**

- Frost, R.O; Lahart, C.M& Rosenblate, R (1991). The development of perfectionism astudy of daughters and their parents. ***Cognitive Therpy and Research*****. 15, (6), pp. 464-489.**

- **Hewitt, P.L & Flett, G.L (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar debression.** ***Journal of Abnormal psychology*****, 100, (1), pp 98-104.**

- **Hewitt, P.L & Flett, G.L (1991b). Perfectionism in the self and social conceptualization, assessment, and association with psychopathology.** ***Journal of Personality and Social psychology*****, 60, (3), pp 456-470.**

- **Hakins,C. C; Watt, H. M. G& Sinclair, K (2004). Psychometric properties of the Frost multidimension perfectionism scale for Australian adolescent girls clarification of multidimensionality and perfectionist type.** ***American Psychological Association 5 th Edition*****.**

- **Hollender, M. H (1965). Perfectionism.** ***Comprehensive Psychiatry*****, 6,(2), pp 94-103.**

- **Hill, R. W; Huelsman, T. J; Furr, R. M; Kibler, J; Vicente,B. B& Kennedy, C (2004). Anew measure of perfectionism: The perfectionism inventory.** ***Journal of Personality Assessment,*** **28,(1), pp 80-91.**

- **Hilgers, L (2003). The perfectionism parent: why being too hard on yourself can harm your child.** ***Child*****, 18, (2).**

- **Juster, H. R; Hembreg,R. G; Frost,R. O; Holt,C.S& Faccenda, J. M (1996). Social phobia and perfectionism.** ***Personality and Individual Differences*****, 21, (3).**

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

-**Lovinger, S. B (2007). Perfectionism predicts eating disorderrisk.** ***Clinical psychiatry News*****, 35, (1).**

- **Mitchelson, J.K& Burns, L. R (1997). Career mothers and perfectionism: Stress at work and at home.** ***Personality and Individual Differences*****, 25. pp. 477-485.**

- Parker, W. D& Adkins, K. K (1995). The incidence of perfectionism in honor and regular college students. ***Journal of Secondary gifted Education,*** **7, (1), pp 303-309.**

- Parker, W.D (1997)0 An Empirical typology of perfectionism in academically talented children. ***American Educational Research Journal,*** **34, (3), pp 45-62.**

- Rice, K.G; Ashby, J.S& Preusser, K. J (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. ***Individual Psychology,*** **52, (3), pp. 246-258.**

-Robert, H.W; Mark, Z. C; Shelly, T (1997). Perfectionism and interpersonal problem. ***Journal of Personality Assessment,*** **69, pp. 81-103.**

-Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E & Cournoyer, D. E (2005): parental Acceptance – Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications. In Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E. Handbook for the study of parental Acceptance and Rejection. ***Printed in the United States of America.*** **PP 1-42.**

-Rohner, R.P (2005a): parentalAcceptance – Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual. In Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E. Handbook for the study of parental Acceptance and Rejection. ***Printed in the United States of America.*** **pp 43- 106.**

Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E (2005): Parental control scal (PCS). Test manual. In Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E. Handbook for the study of parental Acceptance and Rejection. ***Printed in The United States of America.*** **PP 107-135.**

-Rohner, R.P(2005b): parental Acceptance - Rejection/ ControL Questionnaire(PARQ/ Control): Test manual. In Rohner, R. P, Abdul Khaleque. E. Handbook for the study of parental Acceptance and Rejection. ***Printed in the United States of America.*** **PP137-186.**

- Saboonchi, F; Lundh, L.G& Ost, L.G (1999): Perfectionism and self-consciousness in social phobia and panic disorder with agoraphobia. ***Behavior Research and Therapy,*** **37, (9).**

- Saddler, C. D & Sacks, S (1993): Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university Students. ***Psychological Reports,*** **73, pp 863-871.**

- Siegle, D& Schuler, P. A (2000): Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23, (1), pp 39- 103.

-Stober, J (1998): The Frost Multidimensional perfectionism scale revisited: more perfect with four(instead of six). *Person Individ. Diff*, 24, (4), pp 481-49.

- Splete, H (2006): Perfectionism prominent in Social phobia depression. *Clinical psychiatry News*, 34, (2).

-Stumpf, H.& Parker, W.D (2000): Ahierarchical structural anaylisi of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28, pp 837-852.

-Tracy, T.L& Subich, L.M (2002): A preliminary investigation of eatind disorder continuum with men. *Journal of Counseling Psychology*. 1, (2), pp. 273-279.

- Vincent, N. K& Walker, J. R(2000): Perfectionism and insomnia. *Journal of Psychosomatic Research*, 44,(5).

-Vith, A.Z& Trull, T.J(1999): Family patterns of perfectionism an of college students and their parents. *Jornal of Personality Examination Assessment*, 72, (1), pp. 49-67.

الـمـلاحـــق

١	قائمة الكمالية	أ- صيغة خاصة بالطلاب ب- صيغة خاصة بالطالبات
٢	استبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي	أ- صيغة خاصة بالطلاب ١-صورة الأب ٢- صورة الأم ب- صيغة خاصة بالطالبات ١-صورة الأب ٢- صورة الأم
٣	التحليل العاملي	١-مقياس الكمالية ٢-القبول-الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأب) ٣-القبول-الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأم)

قائمة الكمالية
(الصيغة الخاصة بالطلاب)

هذه مجموعة من العبارات تعبر عن بعض مشاعرنا، وسلوكياتنا في الوقت الحالي اقرأ العبارات التالية بتمعن، وأختر الإجابة التي تناسبك من بين أربعة خيارات بدقة وبدون تردد، ونذكرك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن المطلوب أن نتعامل بصراحة مع هذه العبارات.

	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالضغط من أبي حتى أكون أفضل.				
٢	أشعر بالرضا عندما أتقن عملي.				
٣	لدي حساسية زائدة من تعليقات الآخرين.				

٤	أشعر برغبة أبي بأن أكون كاملاً.				
٥	عادة أخبر الآخرين عندما يؤدون أعمالاً أقل من المستوى الذي أتوقعه.				
٦	أنا شخص منظم.				
٧	أفكر بحرصً في كل البدائل والخيارات قبل اتخاذ قراراتي.				
٨	إذا ارتكبت خطأ فقد يقلل الآخرون من شأني.				
٩	أشعر بالضغط من أمي حتى أكون أفضل.				
١٠	عندما يقل أدائي عن الكمال أواجه وقتاً صعباً للتغلب على ذلك.				
١١	أبذل قصارى جهدي ليكون عملي خالياً من الأخطاء.				
١٢	من عادتي عندما أقارن عملي بعمل الآخرون ، أشعر بأن عملي أقل منهم.				
١٣	أبي يضع لي معايير أداء عالية.				
١٤	أنزعج عندما لا يلتزم الآخرون بنفس معايير الأداء التي التزم بها.				
١٥	يجب أن توضع الأشياء في أمكانها الصحيحة.				
١٦	أخطط للكثير من قراراتي.				
١٧	عموماً أشعر بالحرج عندما أفشل.				
١٨	أمي تضع لي معايير أداء عالية.				
١٩	أقضي وقتاً طويلاً للتفكير بما قمت به من أعمال.				
٢٠	أشعر بالضيق عندما يكون عملي ناقصاً.				
٢١	أنا حساس لطريقة استجابة الآخرين لعملي.				
٢٢	أقضي وقتاً طويلاً للتفكير بما سأقوم به من عمل.				
٢٣	لا أتقبل أعذار الآخرين عن ضعف أدائهم.				
٢٤	أتميز بالترتيب والتنظيم.				
٢٥	اتخذ معظم قراراتي بعد تفكير طويل.				
٢٦	أتألم جداً عندما أرتكب الأخطاء.				
٢٧	من الصعب إرضاء أبي.				
٢٨	يفسد يومي كله إذا ارتكبت خطأ.				
٢٩	يجب أن أكون الأفضل في أي عمل أقوم به.				
٣٠	أهتم بمدى استحسان الآخرون لعملي.				
٣١	من الصعب إرضاء أمي.				
٣٢	في الغالب انتقد الآخرين.				
٣٣	أحب أن أكون منظماً ومنضبطاً.				
٣٤	احتاج إلى التفكير في الأشياء قبل أن أحدد ما أريد.				
٣٥	إذا نبهني شخص إلى خطأ ارتكبته، أشعر بأنني قد فقدت احترامه .				
٣٦	أبي يتوقع مني إنجازاً مرتفعاً.				
٣٧	إذا قمت بشيء سيء فإن تفكيري ينشغل به بقية اليوم.				
٣٨	أرهق نفسي لأحقق مستويات عالية.				
٣٩	في الغالب أمتنع عن التحدث خوفاً من أن أقع في الخطأ.				
٤٠	يزعجني العمل غير المتقن من الآخرين.				
٤١	يستغرق التخطيط مني وقتاً قبل تنفيذ العمل .				
٤٢	أبي يتوقع مني الأفضل.				
	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٣	يهمني جداً أن يكون منزلي نظيفاً.				
٤٤	إذا لم أتقن العمل، قد يشك الآخرين في أعمالي الأخرى.				
٤٥	أثناء تربيتي شعرت بضغوط كثيرة لأعمل كل شيء بشكل صحيح.				
٤٦	عندما أخطئ لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في أخطائي.				
٤٧	أمي تتوقع مني إنجازاً مرتفعاً.				
٤٨	يجب أن أحقق الامتياز في كل ما أعمله.				
٤٩	أهتم كثيراً فيما يفكر فيه الآخرون عني.				
٥٠	صبري قليل على الأخطاء الناتجة عن إهمال الآخرين.				
٥١	أبي يضغط علي جداً لأنجح.				
٥٢	بعد الانتهاء من استخدام الأشياء في أي عمل أتأكد من إعادتها لأماكنها.				
٥٣	أميل إلى التأني والتمعن قبل اتخاذ قراراتي.				
٥٤	الخطأ يعني الفشل بالنسبة لي.				

٥٥	أمي تضغط علي جداً لأنجح.				
٥٦	يستحوذ على تفكيري كثيراً أعمال أنجزتها.				
٥٧	يشغلني كثيراً أن يسيء الآخرون فهم ما أقول.				
٥٨	في الغالب أنزعج من أخطاء الآخرين.				
٥٩	دولاب ملابسي نظيف و مرتب.				
٦٠	عادةً قراراتي ليست فورية.				
٦١	ارتكاب الأخطاء أحد علامات انخفاض الذكاء.				
٦٢	أشعر دائماً برغبة أمي بأن أكون كاملاً.				
٦٣	عندما أقدم عملاً، ينشغل تفكيري بمدى رضا الآخرين عنه.				
٦٤	غرفتي دائماً منظمة.				
٦٥	إذا ارتكبت خطأ جسيماً، أشعر أنني لا أستحق أن أكون إنساناً.				
٦٦	أمي تتوقع مني الأفضل.				
٦٧	أقضي وقتاً طويلاً أفكر في أراء الآخرين عني.				

ملاحظة: يفضل حذف كلمة دائماً من العبارتين (٦٢، ٦٤)، ولم تحذف هنا نظراً لأن الأداة طبقت بهذا الشكل.

قائمة الكمالية
(الصيغة الخاصة بالطالبات)

هذه مجموعة من العبارات تعبر عن بعض مشاعرنا، وسلوكياتنا في الوقت الحالي اقرأ العبارات التالية بتمعن، وأختر الإجابة التي تناسبك من بين أربعة خيارات بدقة وبدون تردد، ونذكرك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن المطلوب أن نتعامل بصراحة مع هذه العبارات.

	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالضغط من أبي حتى أكون أفضل.				
٢	أشعر بالرضا عندما أتقن عملي.				

٣	لدي حساسية زائدة من تعليقات الآخرين.				
٤	أشعر برغبة أبي بأن أكون كاملاً.				
٥	عادة أخبر الآخرين عندما يؤدون أعمالاً أقل من المستوى الذي أتوقعه.				
٦	أنا شخص منظم.				
٧	أفكر بحرصً في كل البدائل والخيارات قبل اتخاذ قراراتي.				
٨	إذا ارتكبت خطأ فقد يقلل الآخرون من شأني.				
٩	أشعر بالضغط من أمي حتى أكون أفضل.				
١٠	عندما يقل أدائي عن الكمال أواجه وقتاً صعباً للتغلب على ذلك.				
١١	أبذل قصارى جهدي ليكون عملي خالياً من الأخطاء.				
١٢	من عادتي عندما أقارن عملي بعمل الآخرون ، أشعر بأن عملي أقل منهم.				
١٣	أبي يضع لي معايير أداء عالية.				
١٤	أنزعج عندما لا يلتزم الآخرون بنفس معايير الأداء التي التزم بها.				
١٥	يجب أن توضع الأشياء في أمكانها الصحيحة.				
١٦	أخطط للكثير من قراراتي.				
١٧	عموماً أشعر بالحرج عندما أفشل.				
١٨	أمي تضع لي معايير أداء عالية.				
١٩	أقضي وقتاً طويلاً للتفكير بما قمت به من أعمال.				
٢٠	أشعر بالضيق عندما يكون عملي ناقصاً.				
٢١	أنا حساس لطريقة استجابة الآخرين لعملي.				
٢٢	أقضي وقتاً طويلاً للتفكير بما سأقوم به من عمل.				
٢٣	لا أتقبل أعذار الآخرين عن ضعف أدائهم.				
٢٤	أتميز بالترتيب والتنظيم.				
٢٥	اتخذ معظم قراراتي بعد تفكير طويل.				
٢٦	أتألم جداً عندما أرتكب الأخطاء.				
٢٧	من الصعب إرضاء أبي.				
٢٨	يفسد يومي كله إذا ارتكبت خطأ.				
٢٩	يجب أن أكون الأفضل في أي عمل أقوم به.				
٣٠	أهتم بمدى استحسان الآخرون لعملي.				
٣١	من الصعب إرضاء أمي.				
٣٢	في الغالب انتقد الآخرين.				
٣٣	أحب أن أكون منظماً ومنضبطاً.				
٣٤	احتاج إلى التفكير في الأشياء قبل أن أحدد ما أريد.				
٣٥	إذا نبهني شخص إلى خطأ ارتكبته، أشعر بأنني قد فقدت احترامه .				
٣٦	أبي يتوقع مني إنجازاً مرتفعاً.				
٣٧	إذا قمت بشيء سيء فإن تفكيري ينشغل به بقية اليوم.				
٣٨	أرهق نفسي لأحقق مستويات عالية.				
٣٩	في الغالب أمتنع عن التحدث خوفاً من أن أقع في الخطأ.				
٤٠	يزعجني العمل غير المتقن من الآخرين.				
٤١	يستغرق التخطيط مني وقتاً قبل تنفيذ العمل .				
	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٢	أبي يتوقع مني الأفضل.				
٤٣	يهمني جداً أن يكون منزلي نظيفاً.				
٤٤	إذا لم أتقن العمل، قد يشك الآخرين في أعمالي الأخرى.				
٤٥	أثناء تربيتي شعرت بضغوط كثيرة لأعمل كل شيء بشكل صحيح.				
٤٦	عندما أخطئ لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في أخطائي.				
٤٧	أمي تتوقع مني إنجازاً مرتفعاً.				
٤٨	يجب أن أحقق الامتياز في كل ما أعمله.				
٤٩	أهتم كثيراً فيما يفكر فيه الآخرون عني.				
٥٠	صبري قليل على الأخطاء الناتجة عن إهمال الآخرين.				
٥١	أبي يضغط علي جداً لأنجح.				
٥٢	بعد الانتهاء من استخدام الأشياء في أي عمل أتأكد من إعادتها لأماكنها.				
٥٣	أميل إلى التأني والتمعن قبل اتخاذ قراراتي.				

٥٤	الخطأ يعني الفشل بالنسبة لي.				
٥٥	أمي تضغط علي جداً لأنجح.				
٥٦	يستحوذ على تفكيري كثيراً أعمال أنجزتها.				
٥٧	يشغلني كثيراً أن يسيء الآخرون فهم ما أقول.				
٥٨	في الغالب أنزعج من أخطاء الآخرين.				
٥٩	دولاب ملابسي نظيف و مرتب.				
٦٠	عادةً قراراتي ليست فورية.				
٦١	ارتكاب الأخطاء أحد علامات انخفاض الذكاء.				
٦٢	أشعر دائماً برغبة أمي بأن أكون كاملاً.				
٦٣	عندما أقدم عملاً، ينشغل تفكيري بمدى رضا الآخرين عنه.				
٦٤	غرفتي دائماً منظمة.				
٦٥	إذا ارتكبت خطأ جسيماً، أشعر أنني لا أستحق أن أكون إنساناً.				
٦٦	أمي تتوقع مني الأفضل.				
٦٧	أقضي وقتاً طويلاً أفكر في أراء الآخرين عني.				

ملاحظة: يفضل حذف كلمة دائماً من العبارتين (٦٢، ٦٤)، ولم تحذف هنا نظراً لأن الأداة طبقت بهذا الشكل.

استبيان القبول- الرفض/ التحكم الوالدي
الصيغة الخاصة بالطلاب
صورة الأب

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف الطريقة التي كان يتصرف بها أبوك نحوك عندما كنت طفلاً، مابين (٧-١٢) سنة، المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن، والإجابة عن كل عبارة من العبارات التالية بصدق وبدون تردد، أي عدم البقاء طويلاً عند أي عبارة.

	كان أبي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يقول عني أشياء جميلة (يذكرني بالخير).				
٢	يتضايق مني، ويوبخني عندما أكون سيئاً.				

٣	لا يعطيني اهتماماً.				
٤	أشعر أنه لا يحبني.				
٥	يتأكد من أنني أعرف تماماً ما هو مسموح لي أن فعله، وما هو ليس مسموح لي أن فعله.				
٦	يتحدث إلي عن خططنا ويصغي لما أقوله.				
٧	يشكوني إلى الآخرين عندما لا أصغي إليه.				
٨	يهتم بي حقاً.				
٩	عندما أخرج يحدد لي بدقه موعد العودة إلى المنزل.				
١٠	يرحب بحضور أصدقائي إلى المنزل.				
١١	يسخر مني، ويهزأ بي.				
١٢	لا يعطيني اهتماماً طالما أنني لا أفعل شيئاً يضايقه.				
١٣	يرفع صوته علي عندما يغضب.				
١٤	دائماً يخبرني كيف أتصرف.				
١٥	يسهل لي إخباره عن الأمور التي تهمني.				
١٦	يعاملني بقسوة.				
١٧	يستمتع بوجودي معه.				
١٨	له قواعد كثيرة يتمسك بها.				
١٩	يشعرني بالفخر عندما أفعل شيئاً حسناً.				
٢٠	يضربني، حتى إذا كنت لا أستحق الضرب.				
٢١	ينسى ما يجب أن يفعله لي.				
٢٢	يعتبرني مصدر إزعاج بالنسبة له.				
٢٣	يعطيني من الحرية بقدر ما أريد.				
٢٤	يمدحني عند الآخرين.				
٢٥	يعاقبني بشدة عندما يكون غاضباً.				
٢٦	يتأكد من جودة الطعام الذي أتناوله.				
٢٧	يخبرني بدقة كيف أؤدي عملي.				
٢٨	يتحدث إلي بود وعطف.				
٢٩	يغضب مني بسهولة.				
٣٠	لا يملك وقتاً للإجابة عن أسئلتي.				
٣١	يبدو أنه كان لا يحبني.				
٣٢	يجعلني أذهب إلى أي مكان بدون أن يسألني.				
٣٣	يقول عني أشياء جميلة عندما أستحق ذلك.				
٣٤	يقوم بمضايقتي عندما يغضب مني.				
٣٥	يهتم باختياري لأصدقائي.				
٣٦	يصر أن أعمل تماماً كما طلب مني.				
٣٧	يهتم بما أفعل.				
٣٨	يقول عني أشياء كثيرة، ليست جيدة.				
٣٩	لا يعطيني انتباهاً عندما أطلب المساعدة.				
٤٠	يعتقد أن مشكلاتي بسبب أخطائي.				
٤١	يسمح لي أن أخرج في أي وقت أريده.				
	كان أبي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٢	يشعرني بأنني مرغوب، وبحاجته إلي.				
٤٣	يخبرني بأنني أضايقه.				
٤٤	يعطيني قدراً كبيراً من الانتباه.				
٤٥	يتمنى لو كان باستطاعته أن يخبرني ما يجب أن أفعله في كل وقت.				
٤٦	يفخر بي عندما أؤدي أداءً حسناً.				
٤٧	يتعمد جرح مشاعري.				
٤٨	ينسى الأشياء المهمة بالنسبة لي، والتي كنت أعتقد أن عليه تذكرها.				
٤٩	يشعرني بأنني لست محبوب عندما أسيء التصرف.				
٥٠	يعطيني مهاماً معينة لأؤديها، ولا يتركني أفعل أي شيء آخر حتى أنهيها.				
٥١	يشعرني بأن ما قمت به كان مهماً.				
٥٢	يهددني إذا أخطأت في عمل شيء.				

٥٣	يحب أن يقضي وقته معي.				
٥٤	يتركني أفعل أي شيء أريده.				
٥٥	يساعدني عندما أكون خائفاً أو قلقاً.				
٥٦	يسخر مني أمام أصدقائي، عندما أسيء التصرف.				
٥٧	يحاول أن يتجنبني.				
٥٨	يشتكي مني.				
٥٩	يريد أن يتحكم في كل ما أفعله.				
٦٠	يهتم بقناعاتي ويحب أن أ تحدث عنها.				
٦١	يحس بأن الآخرين أفضل مني مهما فعلت.				
٦٢	يأخذ برأيي عندما يخطط.				
٦٣	يتحمل المصاعب من أجل أن أعمل الأمور المهمة بالنسبة لي .				
٦٤	يعتقد أن تصرفات الآخرين أفضل من تصرفاتي.				
٦٥	يجعل الآخرين يهتمون بي.				
٦٦	يجعلني أعرف بأنني لست مرغوباً.				
٦٧	يهتم بالأشياء التي أفعلها.				
٦٨	يجعلني أشعر بالتحسن عندما أكون مريضاً.				
٦٩	يخجل مني عندما لا أحسن التصرف.				
٧٠	يجعلني أعرف أنه يحبني.				
٧١	يعاملني برفق وعطف.				
٧٢	يشعرني بالذنب عندما أسيء التصرف.				
٧٣	يحاول أن يجعلني سعيداً.				

استبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي
الصيغة الخاصة بالطلاب
صورة الأم

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف الطريقة التي كان يتصرف بها أبوك نحوك عندما كنت طفلاً مابين (٧-١٢) سنة، المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن، والإجابة عن كل عبارة من العبارات التالية بصدق وبدون تردد، أي عدم البقاء طويلاً عند أي عبارة.

	كانت أمي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً

١	تقول عني أشياء جميلة (تذكرني بالخير).				
٢	تتضايق مني، ويوبخني عندما أكون سيئاً.				
٣	لا تعطيني اهتماماً.				
٤	أشعر أنها لا تحبني.				
٥	تتأكدً من أنني أعرف تماماًما هو مسموح لي أن فعله، وما هو ليس مسموح لي أن أفعله				
٦	تتحدث إلي عن خططنا وتصغي لما أقوله.				
٧	تشكوني إلي الآخرين عندما لا أصغي إليها.				
٨	تهتم بي حقاً.				
٩	عندما أخرج تحدد لي بدقه موعد العودة إلى المنزل.				
١٠	ترحب بحضور أصدقائي إلى المنزل.				
١١	تسخر مني، وتهزأ بي.				
١٢	لا تعطيني اهتماماً طالما أنني لا أفعل شيئاً يضايقها.				
١٣	ترفع صوتها علي عندما تغضب.				
١٤	دائماً تخبرني كيف أتصرف.				
١٥	تسهل لي إخبارها عن الأمر التي تهمني.				
١٦	تعاملني بقسوة.				
١٧	تستمتع بوجودي معها.				
١٨	لها قواعد كثيرة تتمسك بها.				
١٩	تشعرني بالفخر عندما أفعل شيئاً حسناً.				
٢٠	تضربني، حتى إذا كنت لا أستحق الضرب.				
٢١	تنسى ما يجب أن تفعله لي.				
٢٢	تعتبرني مصدر ازعاج بالنسبة لها.				
٢٣	تعطيني من الحرية بقدر ما أريد.				
٢٤	تمدحني عند الآخرين.				
٢٥	تعاقبني بشدة عندما تكون غاضبة.				
٢٦	تتأكد من جودة الطعام الذي أتناوله.				
٢٧	تخبرني بدقة كيف أؤدي عملي.				
٢٨	تتحدث إلي بود وعطف.				
٢٩	تغضب مني بسهولة.				
٣٠	لا تملك وقتاً للإجابة عن أسئلتي.				
٣١	يبدو أنها كانت لا تحبني.				
٣٢	تجعلني أذهب إلى أي مكان بدون أن تسألني.				
٣٣	تقول عني أشياء جميلة عندما أستحق ذلك.				
٣٤	تقوم بمضايقتي عندما تغضب مني.				
٣٥	تهتم باختياري لأصدقائي.				
٣٦	تصر أن أعمل تماماً كما طلبت مني.				
٣٧	تهتم بما أفعل.				
٣٨	تقول عني أشياء كثيرة، ليست جيدة.				
٣٩	لا تعطيني انتباهاً عندما أطلب المساعدة.				
	كانت أمي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٠	تعتقد أن مشكلاتي بسبب أخطائي.				
٤١	تسمح لي أن أخرج في أي وقت أريده.				
٤٢	تشعرني بأنني مرغوب، وبحاجتها إلي.				
٤٣	تخبرني بأنني أضايقها.				
٤٤	تعطيني قدراً كبيراً من الانتباه.				
٤٥	تتمنى لو كان باستطاعتها أن تخبرني ما يجب أن أفعله في كل وقت.				
٤٦	تفخر بي عندما أؤدي أداءً حسناً.				
٤٧	تتعمد جرح مشاعري.				
٤٨	تنسى الأشياء المهمة بالنسبة لي، والتي كنت أعتقد أن عليها تذكرها.				
٤٩	تشعرني بأنني لست محبوباً عندما أسيء التصرف.				
٥٠	تعطيني مهاماً معينة لأؤديها، ولا تتركني أفعل أي شيء آخر حتى أنهيها.				

٥١	تشعرني بأن ما قمت به كان مهماً.				
٥٢	تهددني إذا أخطأت في عمل شيء.				
٥٣	تحب أن تقضي وقتها معي.				
٥٤	تتركني أفعل أي شيء أريده.				
٥٥	تساعدني عندما أكون خائفاً أو قلقاً.				
٥٦	تسخر مني أمام أصدقائي، عندما أسيء التصرف.				
٥٧	تحاول أن تتجنبني.				
٥٨	تشتكي مني.				
٥٩	تريد أن تتحكم في كل ما أفعله.				
٦٠	تهتم بقناعاتي وتحب أن أ تحدث عنها.				
٦١	تحس بأن الآخرين أفضل مني مهما فعلت.				
٦٢	تأخذ برأيي عندما تخطط.				
٦٣	تتحمل المصاعب من أجل أن أعمل الأمور المهمة بالنسبة لي.				
٦٤	تعتقد أن تصرفات الآخرين أفضل من تصرفاتي.				
٦٥	تجعل الآخرين يهتمون بي.				
٦٦	تجعلني أعرف بأنني لست مرغوباً.				
٦٧	تهتم بالأشياء التي أفعلها.				
٦٨	تجعلني أشعر بالتحسن عندما أكون مريضاً.				
٦٩	تخجل مني عندما لا أحسن التصرف.				
٧٠	تجعلني أعرف أنها تحبني.				
٧١	تعاملني برفق وعطف.				
٧٢	تشعرني بالذنب عندما أسيء التصرف.				
٧٣	تحاول أن تجعلني سعيداً.				

استبيان القبول-الرفض/التحكم الوالدي
الصيغة الخاصة بالطالبات
صورة الأب

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف الطريقة التي كان يتصرف بها أبوك نحوك عندما كنت طفلة، مابين(٧-١٢) سنة، المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن، والإجابة عن كل عبارة من العبارات التالية بصدق وبدون تردد، أي عدم البقاء طويلاً عند أي عبارة.

	كان أبي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يقول عني أشياء جميلة(يذكرني بالخير).				
٢	يتضايق مني، ويوبخني عندما أكون سيئة.				
٣	لا يعطيني اهتماماً.				
٤	أشعر أنه لا يحبني.				

٥	يتأكدً من أنني أعرف تماماً ما هو مسموح لي أن فعله، وما هو ليس مسموح لي أن فعله.				
٦	يتحدث إلي عن خططنا ويصغي لما أقوله.				
٧	يشكوني إلي الآخرين عندما لا أصغي إليه.				
٨	يهتم بي حقاً.				
٩	عندما أخرج يحدد لي بدقه موعد العودة إلى المنزل.				
١٠	يرحب بحضور أصدقائي إلى المنزل.				
١١	يسخر مني، ويهزأ بي.				
١٢	لا يعطيني اهتماماً طالما أنني لا أفعل شيئاً يضايقه.				
١٣	يرفع صوته علي عندما يغضب.				
١٤	دائماً يخبرني كيف أتصرف.				
١٥	يسهل لي إخباره عن الأمور التي تهمني.				
١٦	يعاملني بقسوة.				
١٧	يستمتع بوجودي معه.				
١٨	له قواعد كثيرة يتمسك بها.				
١٩	يشعرني بالفخر عندما أفعل شيئاً حسناً.				
٢٠	يضربني، حتى إذا كنت لا أستحق الضرب.				
٢١	ينسى ما يجب أن يفعله لي.				
٢٢	يعتبرني مصدر إزعاج بالنسبة له.				
٢٣	يعطيني من الحرية بقدر ما أريد.				
٢٤	يمدحني عند الآخرين.				
٢٥	يعاقبني بشدة عندما يكون غاضباً.				
٢٦	يتأكد من جودة الطعام الذي أتناوله.				
٢٧	يخبرني بدقة كيف أؤدي عملي.				
٢٨	يتحدث إلى بود وعطف.				
٢٩	يغضب مني بسهولة.				
٣٠	لا يملك وقتاً للإجابة عن أسئلتي.				
٣١	يبدو أنه كان لا يحبني.				
٣٢	يجعلني أذهب إلى أي مكان بدون أن يسألني.				
٣٣	يقول عني أشياء جميلة عندما أستحق ذلك.				
٣٤	يقوم بمضايقتي عندما يغضب مني.				
٣٥	يهتم باختياري لأصدقائي.				
٣٦	يصر أن أعمل تماماً كما طلب مني.				
٣٧	يهتم بما أفعل.				
٣٨	يقول عني أشياء كثيرة، ليست جيدة.				
٣٩	لا يعطيني انتباهاً عندما أطلب المساعدة.				
٤٠	يعتقد أن مشكلاتي بسبب أخطائي.				
٤١	يسمح لي أن أخرج في أي وقت أريده.				
٤٢	يشعرني بأنني مرغوبة، وبحاجته إلي.				
	كان أبي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٣	يخبرني بأنني أضايقه.				
٤٤	يعطيني قدراً كبيراً من الانتباه.				
٤٥	يتمنى لو كان باستطاعته أن يخبرني ما يجب أن أفعله في كل وقت.				
٤٦	يفخر بي عندما أؤدي أداءً حسناً.				
٤٧	يتعمد جرح مشاعري.				
٤٨	ينسى الأشياء المهمة بالنسبة لي، والتي كنت أعتقد أن عليه تذكرها.				
٤٩	يشعرني بأنني لست محبوبة عندما أسيء التصرف.				
٥٠	يعطيني مهاماً معينة لأؤديها، ولا يتركني أفعل أي شيء آخر حتى أنهيها.				
٥١	يشعرني بأن ما قمت به كان مهماً.				
٥٢	يهددني إذا أخطأت في عمل شيء.				
٥٣	يحب أن يقضي وقته معي.				
٥٤	يتركني أفعل أي شيء أريده.				

٥٥	يساعدني عندما أكون خائفة أو قلقة.				
٥٦	يسخر مني أمام أصدقائي، عندما أسيء التصرف.				
٥٧	يحاول أن يتجنبني.				
٥٨	يشتكي مني.				
٥٩	يريد أن يتحكم في كل ما أفعله.				
٦٠	يهتم بقناعاتي ويحب أن أ تحدث عنها.				
٦١	يحس بأن الآخرين أفضل مني مهما فعلت.				
٦٢	يأخذ برأيي عندما يخطط.				
٦٣	يتحمل المصاعب من أجل أن أعمل الأمور المهمة بالنسبة لي .				
٦٤	يعتقد أن تصرفات الآخرين أفضل من تصرفاتي.				
٦٥	يجعل الآخرين يهتمون بي.				
٦٦	يجعلني أعرف بأنني لست مرغوبة.				
٦٧	يهتم بالأشياء التي أفعلها.				
٦٨	يجعلني أشعر بالتحسن عندما أكون مريضة.				
٦٩	يخجل مني عندما لا أحسن التصرف.				
٧٠	يجعلني أعرف أنه يحبني.				
٧١	يعاملني برفق وعطف.				
٧٢	يشعرني بالذنب عندما أسيء التصرف.				
٧٣	يحاول أن يجعلني سعيدة.				

استبيان القبول- الرفض/ التحكم الوالدي
الصيغة الخاصة بالطالبات
صورة الأم

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف الطريقة التي كان يتصرف بها أبوك نحوك عندما كنت طفلة مابين(٧-١٢) سنة، المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن، والإجابة عن كل عبارة من العبارات التالية بصدق وبدون تردد، أي عدم البقاء طويلاً عند أي عبارة.

	كانت أمي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تقول عني أشياء جميلة(تذكرني بالخير).				
٢	تتضايق مني، وتوبخني عندما أكون سيئة.				
٣	لا تعطيني اهتماماً.				
٤	أشعر أنها لا تحبني.				
٥	تتأكدً من أنني أعرف تماماًما هو مسموح لي أن فعله، وما هو ليس مسموح لي أن أفعله				
٦	تتحدث إلي عن خططنا وتصغي لما أقوله.				

٧	تشكوني إلى الآخرين عندما لا أصغي إليها.				
٨	تهتم بي حقاً.				
٩	عندما أخرج تحدد لي بدقه موعد العودة إلى المنزل.				
١٠	ترحب بحضور أصدقائي إلى المنزل.				
١١	تسخر مني، وتهزأ بي.				
١٢	لا تعطيني اهتماماً طالما أنني لا أفعل شيئاً يضايقها.				
١٣	ترفع صوتها علي عندما تغضب.				
١٤	دائماً تخبرني كيف أتصرف.				
١٥	تسهل لي إخبارها عن الأمر التي تهمني.				
١٦	تعاملني بقسوة.				
١٧	تستمتع بوجودي معها.				
١٨	لها قواعد كثيرة تتمسك بها.				
١٩	تشعرني بالفخر عندما أفعل شيئاً حسناً.				
٢٠	تضربني، حتى إذا كنت لا أستحق الضرب.				
٢١	تنسى ما يجب أن تفعله لي.				
٢٢	تعتبرني مصدر ازعاج بالنسبة لها.				
٢٣	تعطيني من الحرية بقدر ما أريد.				
٢٤	تمدحني عند الآخرين.				
٢٥	تعاقبني بشدة عندما تكون غاضبة.				
٢٦	تتأكد من جودة الطعام الذي أتناوله.				
٢٧	تخبرني بدقة كيف أؤدي عملي.				
٢٨	تتحدث إلى بود وعطف.				
٢٩	تغضب مني بسهولة.				
٣٠	لا تملك وقتاً للإجابة عن أسئلتي.				
٣١	يبدو أنها كانت لا تحبني.				
٣٢	تجعلني أذهب إلى أي مكان بدون أن تسألني.				
٣٣	تقول عني أشياء جميلة عندما أستحق ذلك.				
٣٤	تقوم بمضايقتي عندما تغضب مني.				
٣٥	تهتم باختياري لأصدقائي.				
٣٦	تصر أن أعمل تماماً كما طلبت مني.				
٣٧	تهتم بما أفعل.				
٣٨	تقول عني أشياء كثيرة، ليست جيدة.				
٣٩	لا تعطيني انتباهاً عندما أطلب المساعدة.				
٤٠	تعتقد أن مشكلاتي بسبب أخطائي.				
٤١	تسمح لي أن أخرج في أي وقت أريده.				
٤٢	تشعرني بأنني مرغوبة، وبحاجتها إلي.				
٤٣	تخبرني بأنني أضايقها.				
	كانت أمي	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٤	تعطيني قدراً كبيراً من الانتباه.				
٤٥	تتمنى لو كان باستطاعتها أن تخبرني ما يجب أن أفعله في كل وقت.				
٤٦	تفخر بي عندما أؤدي أداءً حسناً.				
٤٧	تتعمد جرح مشاعري.				
٤٨	تنسى الأشياء المهمة بالنسبة لي، والتي كنت أعتقد أن عليها تذكرها.				
٤٩	تشعرني بأنني لست محبوبة عندما أسيء التصرف.				
٥٠	تعطيني مهاماً معينة لأؤديها، ولا تتركني أفعل أي شيء آخر حتى أنهيها.				
٥١	تشعرني بأن ما قمت به كان مهماً.				
٥٢	تهددني إذا أخطأت في عمل شيء.				
٥٣	تحب أن تقضي وقتها معي.				
٥٤	تتركني أفعل أي شيء أريده.				
٥٥	تساعدني عندما أكون خائفة أو قلقة.				
٥٦	تسخر مني أمام أصدقائي، عندما أسيء التصرف.				
٥٧	تحاول أن تتجنبني.				

٥٨	تشتكي مني.				
٥٩	تريد أن تتحكم في كل ما أفعله.				
٦٠	تهتم بقناعاتي وتحب أن أ تحدث عنها.				
٦١	تحس بأن الآخرين أفضل مني مهما فعلت.				
٦٢	تأخذ برأيي عندما تخطط.				
٦٣	تتحمل المصاعب من أجل أن أعمل الأمور المهمة بالنسبة لي.				
٦٤	تعتقد أن تصرفات الآخرين أفضل من تصرفاتي.				
٦٥	تجعل الآخرين يهتمون بي.				
٦٦	تجعلني أعرف بأنني لست مرغوبة.				
٦٧	تهتم بالأشياء التي أفعلها.				
٦٨	تجعلني أشعر بالتحسن عندما أكون مريضة.				
٦٩	تخجل مني عندما لا أحسن التصرف.				
٧٠	تجعلني أعرف أنها تحبني.				
٧١	تعاملني برفق وعطف.				
٧٢	تشعرني بالذنب عندما أسيء التصرف.				
٧٣	تحاول أن تجعلني سعيدة.				

الـتحلـيل العـاملــي

أولاً: التحليل العاملي لمقياس الكمالية

أجري التحليل العاملي على العينة الكلية، واستخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد للمحاور، وقبول العامل إذا كان جذره الكامن أكبر من واحد صحيح، وتشبعه أكبر من (٠,٣).

جدول (٢٢) يوضح اشتراكيات الأبعاد الثمانية في العوامل المستنتجة

الرقم	الأبعاد	الاشتراكيات
١	الاهتمام بالأخطاء	٠,٧٦١

٢	المعايير العالية للآخرين	٠,٤٦١
٣	الحاجة للموافقة	٠,٧٤٣
٤	التنظيم	٠,٧٥٥
٥	الضغوط الوالدية	٠,٥١٧
٦	التخطيط	٠,٧٣٩
٧	التأمل	٠,٧٦٠
٨	الرغبة في الامتياز	٠,٧٣٢

جدول (٢٣) يوضح الجذر الكامن ونسب التباين

الرقم	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	الأول	٢,٩٨	٪٣٧,٣٥
٢	الثاني	٢,٤٨	٪٣٠,٩٩
مجموع نسبة التباين التي يفسرها العاملين			٪٦٨,٣٤

يتضح من خلال الجدول (٢٣) أن الجذر الكامن لكل من العاملين أكبر من (١)، وأن العاملين معاً يفسران نسبة تباين (٦٨,٣٤٪) وتعد هذه النسبة مقبولة للتباين الكلي.

جدول (٢٤) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الاهتمام بالأخطاء	٠,٦٧١	– ٠,٥٥٧
٢	المعايير العالية للآخرين	٠,٦٥٧	– ٠,١٧١
٣	الحاجة للموافقة	٠,٧٩٥	– ٠,٣٣٢

٤	التنظيم	٠,٦٦٥	٠,٥٥٨
٥	الضغوط الوالدية	٠,٧٠٣	٠,١٥٠ –
٦	التخطيط	٠,٧٠٩	٠,٤٨٦
٧	التأمل	٠,٨٦٢	٠,١٣١ –
٨	الرغبة في الامتياز	٠,٧٩٤	٠,٣١٩

يتضح من الجدول (٢٤) أن الأبعاد الثمانية تشبعوا على العامل الأول، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣).

وتم استخدم التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس وكانت تشبعات الأبعاد على العاملين على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (٢٥).

جدول(٢٥) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين بعد التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الاهتمام بالأخطاء	٠,٨٧٢	٠,٠١١
٢	المعايير العالية للآخرين	٠,٦١١	٠,٢٩٦
٣	الحاجة للموافقة	٠,٨٢١	٠,٢٦٣
٤	التنظيم	٠,١٤٤	٠,٨٥٧

٥	الضغوط الوالدية	٠,٦٣٢	٠,٣٤٢
٦	التخطيط	٠,٢٢٥	٠,٨٢٩
٧	التأمل	٠,٧٤١	٠,٤٥٩
٨	الرغبة في الامتياز	٠,٣٩٨	٠,٧٥٧

يتضح من الجدول (٢٥) أن الأبعاد (١، ٢، ٣، ٥، ٧) تشبعوا على العامل الأول، ويمكن تسميتة بكمالية التقويم الذاتي، بينما تشبعت الأبعاد (٤، ٦، ٨) على العامل الثاني، والذي يمكن تسميته بالكمالية الحريصة، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣). وتختلف هذه النتيجة مع المقياس الأصلي في تشبع البعد الثاني على العامل الأول.

ثانياً: التحليل العاملي لمقياس القبول–الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأب)

اجري التحليل العاملي على العينة الكلية، واستخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد للمحاور، وقبول العامل إذا كان جذره الكامن أكبر من واحد صحيح، وتشبعه أكبر من (٠,٣).

جدول (٢٦) يوضح اشتراكيات الأبعاد الخمسة في العوامل المستنتجة

الرقم	الأبعاد	الاشتراكيات

١	الدفء–الحب	٠,٨١٧
٢	العدوانية– العداء	٠,٨٤٩
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٦٣
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨٣٦
٥	التحكم	٠,٨٢١

جدول (٢٧) يوضح الجذر الكامن ونسب التباين

الرقم	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	الأول	٢,٥٨	٪٥١,٧٧
٢	الثاني	١,٥٩	٪٣١,٩٦
مجموع نسبة التباين التي يفسرها العاملين			٪٨٣,٧٣

يتضح من خلال الجدول (٢٧) أن الجذر الكامن لكل من العاملين أكبر من (١)، وأن العاملين يفسران نسبة تباين (٨٣,٧٣٪) وتعد هذه النسبة جيدة للتباين الكلي.

جدول (٢٨) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الدفء–الحب	٠,٧٨٢	– ٠,٤٥٣
٢	العدوانية– العداء	٠,٨٦٥	٠,٣١٨
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٥٢	– ٠,٣٧٠
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨٥٧	٠,٣٢٠

٥	التحكم	٠,١٣٥	٠,٨٩٦

يتضح من الجدول (٢٨) أن الأبعاد (١، ٢، ٣، ٤) تشبعوا على العامل الأول، بينما تشبع البعد رقم (٥) على العامل الثاني، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣).

واستخدم التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس وكانت تشبعات الأبعاد على العاملين على النحو التالي.

جدول (٢٩) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين بعد التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الدفء–الحب	٠,٨٩٩	-٠,٠٩٤
٢	العدوانية– العداء	٠,٦٥٩	٠,٦٤٤
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٩٢٩	٠,٠١١
٤	الرفض غير المحدد	٠,٦٥١	٠,٦٤٢
٥	التحكم	-٠,٢٤٤	٠,٨٧٣

يتضح من الجدول (٢٩) أن الأبعاد (١، ٢، ٣، ٤) تشبعوا على العامل الأول، بينما تشبع البعد رقم (٥) على العامل الثاني، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣). وتتطابق هذه النتيجة مع المقياس الأصلي.

ثالثاً: التحليل العاملي لمقياس القبول–الرفض/التحكم الوالدي (صورة الأم)

أجري تحليل عاملي للعينة الكلية، واستخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد للمحاور، وقبول العامل إذا كان جذره الكامن أكبر من واحد صحيح، وتشبعه أكبر من (٠,٣).

جدول (٣٠) يوضح اشتراكيات الأبعاد الخمسة في العوامل المستنتجة

الرقم	الأبعاد	الاشتراكيات

١	الدفء–الحب	٠,٨٣٥
٢	العدوانية– العداء	٠,٩٠٢
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٩٠٩
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨٨٢
٥	التحكم	٠,٦٧٧

جدول(٣١) يوضح الجذر الكامن ونسب التباين

الرقم	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	الأول	٢,٣٠	٤٦,١٦٪
٢	الثاني	١,٨٩	٣٧,٩٣٪
مجموع نسبة التباين التي يفسرها العاملين			٨٤,٠٩٪

يتضح من خلال الجدول (٣١) أن الجذر الكامن لكل من العاملين أكبر من (١)، وأن العاملين يفسران نسبة تباين (٨٤,٠٩٪)، وتعد هذه النسبة جيدة للتباين الكلي.

جدول (٣٢) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين قبل التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الدفء–الحب	٠,٥١٦	– ٠,٧٥٤
٢	العدوانية– العداء	٠,٨٩٦	٠,٣١٤
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٨٣٥	– ٠,٤٦٠
٤	الرفض غير المحدد	٠,٨٧١	٠,٣٥٠

٥	التحكم	٠,٢٣٦	٠,٧٨٨

يتضح من الجدول (٣٢) أن الأبعاد (٢، ٣، ٤) تشبعوا على العامل الأول، بينما تشبع البعدين (١، ٥) على العامل الثاني، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣).

واستخدم التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس وكانت تشبعات الأبعاد على العاملين على النحو التالي.

جدول (٣٣) يوضح تشبعات الأبعاد على العاملين بعد التدوير

الرقم	البعد	التشبعات	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	الدفء–الحب	٠,٠٣٣	٠,٩١٣
٢	العدوانية– العداء	٠,٩٢٦	٠,٢١٣
٣	الإهمال–اللامبالاة	٠,٤٦٠	٠,٨٣٥
٤	الرفض غير المحدد	٠,٩٢٤	٠,١٦٩
٥	التحكم	٠,٦٢١	-٠,٥٤٠

يتضح من الجدول (٣٣) أن الأبعاد (٢، ٤، ٥) تشبعوا على العامل الأول، بينما تشبع البعدين (١، ٣) على العامل الثاني، وكانت قيمة التشبعات أكبر من (٠,٣). وتختلف هذه النتائج مع ما ظهر في التحليل العاملي للمقياس الأصلي.