نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي لدي عينة من طلبة كلية التربية[1]

إعداد

د/ إيمان خالد عيسى[2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية جامعة دمنهور

د/ أماني فرحات عبدالمجيد[3]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية جامعة دمنهور

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية الأكاديمية، وقلق الإبداع، وفاعلية الذات الإبداعية، والسلوك الإبداعي لدي عينة من طلبة كلية التربية، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الكمالية الأكاديمية(إعداد الباحثتين)، ومقياس قلق الإبداع(إعداد الباحثتين)، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية إعداد(2010) Abbott وترجمة وتقنين الباحثتين، ومقياس السلوك الإبداعي إعداد(2001) .Runco et al وترجمة وتقنين الباحثتين، على عينة من طلبة الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة دمنهور، بلغ عددهم (٢٩٢) طالباً وطالبة.

وأسفرت نتائج البحث عن التوصل إلى نموذج سببي يتضمن علاقات مباشرة وغير مباشرة بين الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي، وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الكمالية الأكاديمية– قلق الإبداع– فاعلية الذات الإبداعية– السلوك الإبداعي.

مقدمة البحث:

تُعتبر القدرة الإبداعية واحدة من أكثر السمات التي قد يتصف بها الفرد تميزاً سواء تمتع بها أثناء عملية التعلم في المراحل التعليمية المختلفة، أو في الحياة العملية وأسواق العمل عبر المجالات المتنوعة، ولسبب وجيه، حيث أن القدرة على التفكير بشكل إبداعي والتي تُعرف غالباً على أنها التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة تدفع بالابتكار على المستويات الفردية والتنظيمية والاجتماعية الأمر الذي يعني التميز وارتفاع مستويات الجودة لما ينتجه هذا الفرد، الأمر الذي يتوجب معه إعطاء الأولوية للاهتمام بالأبحاث التي تسمح بمزيد من الفهم لماهية

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٥/١/٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٥/٢/١٠

[2] ت: ٠١٠٠٢٠٩٤٤٥ Email: emmyessa2012@gmail.com
[3] ت: ٠١٠٠١٠٨٦٣٦٤ Email: ah_yossry@edu.dmu..edu.eg

القدرات الإبداعية والتي من شأنها أن تمهد الطريق لتحديد، وفي النهاية التخفيف من، العوائق المحتملة التي قد تعيق التفكير الإبداعي الأمثل، مما يُمكّن المتعلمين من تفعيل إمكاناتهم الإبداعية والاستفادة منها الاستفادة المثلى لما يتسم به السلوك الإبداعي بالأهمية البالغة ولا سيما في مجال التعليم.

هذا ويعد البحث عن الطرق المتنوعة لتمكين المتعلمين من تفعيل قدراتهم الإبداعية الغاية الكبرى لأبحاث الابداع، خاصة تلك التي تهتم بالمتعلمين والمعلمين وبيئات التعلم المتنوعة، وحديثاً تم الالتفات إلى أحد العوائق المحتملة التي تعترض مسار السلوك الإبداعي الا وهو قلق الإبداع وهو نوع من القلق يختص بالتفكير الإبداعي والتي اشارت الدراسات إلى ارتباط قلق الإبداع بإنجازات إبداعية أقل على أرض الواقع. ومع ذلك، لا تزال البحوث المعنية بدراسة التأثيرات المباشرة لقلق الإبداع تتسم بالندرة. على وجه الخصوص، يتطلب فهم كيفية التغلب على قلق الإبداع فهم كيفية تأثيره أو عدم تأثيره في السلوك الإدراكي الإبداعي، وكيف قد يرتبط بفعالية الذات الإبداعية والنزعة للكمالية أثناء أداء المهام الإبداعية.

حيث يذكر Alencar et al.(2017) أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الإبداع بطرق قد تتسم بالإيجابية وأخرى قد تتسم بالسلبية. منها على سبيل المثال، بيئة التعلم في الفصل الدراسي والتي عادة ما تعيق الإبداع في حال واجه المتعلمين منافسة شديدة فيما بينهم، وكذلك عندما يتم تقييم المتعلمين من خلال مجموعات معينة من المعايير المرتفعة التي تتسبب في شعورهم بالتوتر، أو أن يتم مراقبتهم من قبل الآخرين. وعلى النقيض من ذلك، فإن الاهتمام الفردي بالمتعلم، والتعلم من خلال بيئة آمنة نفسياً والمشاركة في المهام التي تتسم بالتحدي والحداثة؛ والسماح للمتعلمين بالدراسة والعمل بطرق تحفيزية؛ وتصميم مهام صعبة يشارك فيها المتعلمون طوعًا؛ ووجود منظور اجتماعي إيجابي والنقد البنّاء يمكن أن يكون لها تأثيرات إيجابية في تعزيز الإبداع. وبالمثل يوضح Razumnikova (2013) أنه ومن بين عوامل أخرى، تمثل الأنشطة والمهام التعليمية، والتغذية الراجعة السلبية من الآخرين، والمقارنة بين الاقران والتوقعات المجتمعية والدافعية تجاه مهمة معينة والتفكير التباعدي مفاهيم مرتبطة بمفهوم الإبداع وقد تكون ذات تأثيرات متباينة عليه. الأمر الذي يشير لتعدد وتباين العوامل والمؤثرة والمفاهيم المتباينة التي ترتبط بالسلوك الإبداعي وتؤثر عليه.

حيث يشير Daker et al.(2020) إلى أن إحدى العقبات المحتملة أمام تحقيق الإمكانات الإبداعية للأفراد، والتي تم الالتفات إليها مؤخراً، هي "قلق الإبداع، أو القلق من التفكير الإبداعي.

حيث توجد أدلة متعددة على أن قلق الإبداع يمكن أن يظهر في مجموعة متنوعة من المجالات، فضلاً عن المجالات التي تُعتبر تقليديًا 'إبداعية' مثل الموسيقى والفن إلى المجالات التي تُعتبر غالبًا أكثر تقنية من إبداعية، مثل المجالات الاكاديمية كدراسة العلوم والرياضيات وغيرها من السياقات التعليمية.

ويوضح Muir et al. (2024) أن قلق الإبداع يعوق قدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي اللحظي أو عندما يطلب منهم ذلك اثناء أداء المهام الإبداعية وحل المشكلات، وأن التطرق لمثل تلك المفاهيم وتناولها بالبحث من شأنه إلقاء مزيد من الضوء على كيفية التدخل وماهية الاستراتيجيات التي من شأنها معاونة المتعلمين على التغلب على تلك المعوقات.

تُعرّف الكمالية بأنها وضع معايير شخصية للأداء بشكل مفرط وترتبط بشكل وثيق بالرغبة في أن يكون كل شيء مثاليًا. هذا المفهوم كان موضوع العديد من الدراسات، حيث يشير Kim et al.(2017) إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الكمالية غالبًا ما يلتزمون بمعاييرهم، ويضعون معايير عالية وصعبة بناءً على رغبات غير واقعية. في حين تشير الكمالية الأكاديمية إلى سعي المتعلمين لتحقيق الكمال داخل الأطر الأكاديمية، ويصاحبها وضع معايير عالية يفرضها الأفراد على أنفسهم. هذا النوع من الكمالية قد يؤثر في أداء المتعلمين بالسلب او الايجاب على حد السواء؛ فبينما يمكن للمعايير العالية أن تعزز من المثابرة ووضع الأهداف، إلا أن الكمالية غالبًا ما تتضمن توقعات صارمة قد تقيد التعبير الإبداعي والقدرة على الابتكار، والمرونة، والانخراط في عمليات التفكير المتشعب، وهي عمليات تتطلب توازناً بين الانفتاح والقدرة على التكيف لاستكشاف الأفكار الجديدة الامر الذي يجعل الكمالية ذات حدين أحدهما مفيد والآخر على النقيض تماماً. فتشير أماني مصطفى عبدالله وآخرون(٢٠٢٢) إلى أهمية التركيز البحثي على الكمالية الاكاديمية حيث انها تمثل أحد الفروق الفردية المرتبطة بالتفاوت في أداء المتعلمين وأنها تعد بمثابة الطاقة الكامنة التي قد تدفع المتعلم للتميز والابداع في حال تم استغلالها الاستغلال الأمثل.

في حين يشير (2012) Sawyer إلى سعى القائمين على عملية التعلم إلى تحفيز وتنمية السلوك الإبداعي لدي المتعلمين والعمل على تشجيعه لديهم بغرض تعزيز الإبداع والقدرة على حل المشكلات لدي المتعلمين ، حيث تُمكن اساليب التعليم القائمة على الاستفسار والتعلم القائم على حل المشكلات المتعلمين من استكشاف الأفكار والخبرات المتنوعة، مما يساهم في تنمية مهارات المرونة، الطلاقة، والأصالة المرتبطة بالسلوك الإبداعي لما لها من أهمية مؤثرة على جودة النواتج المستهدفة من عملية التعلم.

وهو ما يشير إليه Beghetto and Kaufman (2014) من أن المؤسسات التعليمية التي تستهدف السلوك الإبداعي للمتعلمين والقدرات الإبداعية لديهم بالبحث والتعزيز من شأنها تعزيز الأداء الأكاديمي وتحسين مستويات جودة تلك المؤسسات حيث تدعم قدرة خريجيها على التكيف والإبداع والتفكير الناقد.

وهو ما يشير إليه Ellis (2019) من أهمية السلوك الإبداعي للأفراد الذي حيث يُشجع الأفراد على التفكير في تفسيرات ووجهات نظر بديلة، مما يدعم إعادة بناء التفكير السلبي أو الجامد. في حين يركز Malchiodi (2020) على أهمية السلوك الإبداعي كجزء من العلاج السلوكي المعرفي حيث تُستخدم العلاجات الإبداعية، لمساعدة الأفراد على التعامل مع المشاعر والصدمات من خلال الأنشطة التعبيرية، مما يُعزز مستويات الصمود والأمان النفسي لديهم.

وإجمالاً، فإن البحوث والدراسات النفسية توضح أن قلق الإبداع ومستويات الكمالية الأكاديمية لدي المتعلمين يؤثر كلٍ منهما على حده على المتعلمين وقدراتهم المتنوعة، وإن كانت هناك حاجة لمزيد من الفهم للعلاقة التفاعلية التي تجمع بين كلا المفهومين وعلاقتهما بالسلوك الإبداعي وفعالية الذات الإبداعية نظراً للندرة النسبية للأبحاث التي تناولت تلك العلاقة وما إذا كان هناك علاقة بين كلٍ منهما والسلوك الإبداعي لدى المتعلمين ومستويات فعالية الذات الإبداعية لديهم، وماهية تلك العلاقة إن وجدت وهو ما تحاول الدراسة الحالية استكشافه من خلال نموذج سببي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين تلك المتغيرات.

مشكلة البحث:

يوضح Glaveanu and Kaufman (2019) أنه بعد أن جذب جيلفورد الانتباه العالمي إلى مصطلح الإبداع من خلال طرحة للمفهوم في الخمسينيات، كان التركيز ينصب على ندرة الأبحاث حول هذا المفهوم في الأدبيات مشيراً إلى أن الإبداع، الذي كان يُنسب سابقًا إلى الإلهام الإلهي، هو مورد طبيعي ويمكن أن يلعب دورًا فعالًا في حل المشكلات التي نواجهها. في معناه الدقيق، يشير جيلفورد (١٩٥٠) إلى الإبداع باعتباره قدرات تمهد الطريق للسلوكيات الإبداعية. في الأدبيات ذات الصلة، تم تقديم تعريفات متنوعة للمصطلح من قبل الباحثين بسبب طبيعته متعددة الأوجه وجوانبه المختلفة. مع التأكيد على الطبيعة المعقدة والمتشابكة للمفهوم، فيُعرف Bierly et al. (2009) الإبداع بأنه تطوير الأفكار الجديدة والقيمة.

بينما يقترح Plucker and Beghetto (2008) أن الإبداع هو من بين أكثر المفاهيم

قيمة، ولكنه الأقل فهماً في علم النفس التربوي، حيث يتم تعريفه على أنه التفاعل بين القدرة والعملية والبيئة الذي يمكن من خلاله للفرد أو المجموعة إنتاج تفسيرات أو أفكار أو سلوكيات أو حلول أو منتجات أصلية ومتوافقة تتسم بالحداثة والجدة. بينما وفقًا لما يطرحه Ornstein and Hunkins (2018) يتضمن الإبداع الحدس والاكتشاف، ويستلزم التفكير الاستنتاجي، والحداثة، إلى جانب الأصالة.

في حين يشير Vasasova and Lipkova (2014) إلى أن كل من العناصر الشخصية والعناصر بين الشخصية من الممكن أن تعزز الإبداع كما يمكن أن يكون للخصائص الفردية تأثيراً على القدرات الإبداعية للمتعلمين حيث أوضحت نتائج الأبحاث التي قاما بها في سعيهم لتقييمهم للإبداع كموهبة شخصية أن الإبداع يتأثر بالكمالية، وهي سمة من السمات الشخصية الأخرى للأفراد. في حين تشير أماني مصطفى عبدالله وآخرون(٢٠٢٢) إلى أهمية التركيز البحثي على الكمالية الأكاديمية حيث انها تمثل احد الفروق الفردية المرتبطة بالتفاوت في أداء المتعلمين وانها تعد بمثابه الطاقة الكامنة التي قد تدفع المتعلم للتميز والابداع في حال تم استغلالها الاستغلال الأمثل.

حيث تمت دراسة الكمالية، بطبيعتها متعددة الأوجه، والإبداع بشكل مستفيض، ومع ذلك، وعلى الرغم من البحث المكثف حول كل سمة، لم يحظَ دور قلق الإبداع والكمالية وتأثيرهما في السلوك الإبداعي بالاهتمام الكافي، وهناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث لفهم تلك التأثيرات على السلوك الإبداعي. كما أنه من الأهمية بمكان تحديد أدوار الكمالية التكيفية وغير التكيفية على الإبداع بشكل منفصل، حيث تُظهر الأبحاث ذات الصلة نتائج متناقضة ولم تتوصل إلى اتفاق. بناءً على ذلك، تم تحديد الهدف الأساسي من الدراسة الحالية بهدف إلقاء الضوء على العلاقات التي تجمع بين المفاهيم المستهدفة في الدراسة، كما تهتم الدراسة الحالية باستكشاف القدرة التنبؤية المحتملة لقلق الابداع وللكمالية التكيفية وغير التكيفية على السلوك الإبداعي.

ويشير Daker et al. (2022) إلى أن أنواع القلق المرتبطة بالمجالات المعرفية أو المحددة بالمجال المعرفي تقوم بالتنبؤ بشكل أوضح وأقوى بالأداء المعرفي في تلك المجالات عن القلق العام ومن ثم تصبح فرضية ارتباط السلوك الإبداعي للمتعلمين بمستويات قلق الابداع لديهم ذات مغزى. فعلى سبيل المثال، وكما يشير Zhang ,Zhao& Kong (2019) إلى أن الأبحاث المكثفة في مجال قلق الرياضيات أدت إلى إمكانية التوصل إلى أساليب متنوعة للتدخل للحد من التأثير السلبي لقلق الرياضيات على أداء المتعلمين ،ومن ثم فإن محاولة فهم ماهية تأثير القلق الإبداعي على أداء المتعلمين الإبداعي من شأنه القاء الضوء على كيفية التدخل للحد من هذا التأثير

مما يعود بالنفع على المتعلمين والمؤسسات التعليمية والمجتمع بصفة عامة

بالإضافة إلى محاولة فهم ما إذا كانت درجة القلق الابداعي الآني أثناء الأداء الإبداعي مرتبطة بمستويات فعالية الذات الإبداعية لدي المتعلم، من خلال السعي للتحقق مما إذا كان قلق الإبداع مرتبطًا بدرجة الفعالية المُدركة ذاتيًا المرتبطة بالأداء الإبداعي.

حيث يوضح Choe et al. (2019) وجود أدلة تشير إلى أن الأشخاص الذين يعانون من قلق الرياضيات قد يكونون أقل دافعية لبذل الجهد في المهام التي تتضمن مهام رياضية، حيث يُعتقد أن هذا التجنب يحدث كنوع من تنظيم المشاعر إذا كان الفرد قلقًا من شيء ما، فإن بذل جهد أقل في هذا الشيء في المواقف التي لا يمكنه تجنبها تمامًا يمكن أن يكون وسيلة لتقليل مستوى القلق الذي يسببه ويعد من مؤشرات تدني شعور الفرد بالفعالية الذاتية في تلك المواقف حيث يميل لتجنب الموقف فضلاً عن بذل الجهد فيه.

وكما نلاحظ، تُعَد ديناميات الإبداع من العوامل الحاسمة التي تعزز التقدم الفردي والمجتمعي، مما يدفع الباحثين لاستكشاف العوامل النفسية التي تؤثر في التعبير الإبداعي. من بين هذه العوامل، يبرز القلق الإبداعي، والكمالية، والكفاءة الذاتية كعوامل هامة تتفاعل بشكل متبادل لتشكيل السلوك الإبداعي. ويُعد فهم العلاقة بين هذه المتغيرات أمر أساسي لتعزيز البيئات التي تشجع على الإبداع ولتطوير تدخلات تدعم الأفراد في التعامل مع تعقيدات العملية الإبداعية.

حيث يُعرَّف القلق الإبداعي بأنه القلق المرتبط بعملية الإبداع، ويمكن أن يكون له آثار إيجابية وسلبية على الإنتاج الإبداعي. بينما قد يحفز بعض مستوى من القلق الإبداع، مما يزيد من التركيز والدافع، يؤدي القلق المفرط غالبًا إلى سلوكيات تجنب وتقلص الأداء الإبداعي (Silvia, 2006; Runco, 2007). من ناحية أخرى، يمكن أن تُفاقم الكمالية—المميزة بالسعي وراء معايير مرتفعة للغاية والخوف من الفشل—القلق الإبداعي، مما يخلق حلقة مدمرة تعيق العملية الإبداعية (Flett & Hewitt, 2002; Stoeber & Otto, 2006). في حين تشير الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الكمالية قد يعانون من مستويات مرتفعة من القلق الإبداعي، مما يؤدي إلى التسويف وتقليل الكفاءة الإبداعية (Curran & Hill, 2019).

وفي السنوات الأخيرة، حظيت العلاقة بين الإبداع والقلق والكمالية باهتمام كبير في الأبحاث النفسية. حيث يعتبر الإبداع، الذي يتميز بقدرة الفرد على توليد أفكار جديدة والتفكير بطريقة غير تقليدية، بناءً معقدًا يتأثر بعدة عوامل معرفية وعاطفية وسياقية. من بين هذه العوامل، تم تحديد القلق كعنصر حاسم يمكن أن يعوق أو يعزز التعبير الإبداعي. يشير القلق الإبداعي إلى

القلق أو الخوف المرتبط بعملية الإبداع، والذي قد ينشأ من المخاوف المتعلقة بالتقييم والأصالة والجودة العامة للعمل.

كما أن الكمالية، والتي تُعرف بأنها الميل إلى وضع معايير مرتفعة للغاية للذات والسعي المستمر نحو الكمال، غالبًا ما ترتبط بالمجهودات الإبداعية. بينما يقترح بعض الباحثين أن الكمالية قد تدفع الأفراد لتحقيق إنتاج إبداعي أكبر من خلال تعزيز الانتباه الدقيق للتفاصيل، يجادل آخرون بأنها يمكن أن تؤدي إلى آثار سلبية، مثل الخوف من الفشل، والتسويف، والاحتراق النفسي. إن ثنائية الكمالية—بأبعادها التكيفية مقابل غير التكيفية—لها تداعيات على فهم كيفية تنقل الأفراد في العملية الإبداعية.

هذا وتؤدي فاعلية الذات الإبداعية، أي الاعتقاد في قدرات الفرد على تنفيذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق أهداف معينة، دورًا محوريًا في تشكيل السلوك الإبداعي. حيث يشير (Bandura 1997) إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة وشعور الفرد بالفعالية الذاتية ترتبط بمستويات المثابرة والمرونة الأكبر في مواجهة التحديات. في سياق الإبداع، من المرجح أن يشارك الأفراد الذين يمتلكون فعالية ذاتية قوية في المساعي الإبداعية رغم القلق والكمالية المحتملين (Tierney & Farmer, 2002). لذلك، فإن التفاعل بين القلق الإبداعي، والكمالية، وفعالية الذات الابداعية يستدعي التحقيق الشامل لفهم كيف تؤثر هذه المتغيرات بشكل جماعي على السلوك الإبداعي؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال نمذجة العلاقات التي تجمعهم مع بعضهم البعض لدي عينة من طلاب المرحلة الجامعية، **ويمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

١. ما طبيعة العلاقات بين السلوك الإبداعي وكلٍ من الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟
٢. هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين بعدي الكمالية الأكاديمية(الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين، وبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي) ، وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة، وبعدي السلوك الإبداعي(السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين لدى عينة من طلبة كلية التربية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

٢- أ. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) على بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) لدى عينة من

طلبة كلية التربية ؟

٢- ب. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين على فاعلية الذات الإبداعية عبر بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) كمتغيرين وسيطين لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

٢- ج. هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين على بعدي السلوك الإبداعي السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين عبر بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي)، وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

٢- د. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) على فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

٢- ه. هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) على بعدي السلوك الإبداعي السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

٢- و. هل توجد تأثيرات مباشرة لفاعلية الذات الإبداعية على بعدي السلوك الإبداعي السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على طبيعة العلاقات بين السلوك الإبداعي وكلٍ من الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية.
٢. التوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين الكمالية الأكاديمية، وقلق الإبداع، وفاعلية الذات الإبداعية، والسلوك الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية التربية.
٣. التعرف على دور الكمالية الأكاديمية ببعديها (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) في بُعدي قلق الإبداع(القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٤. التعرف على دور دور الكمالية الأكاديمية ببعديها(الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلة في فاعلية الذات الإبداعية كمتغير تابع عبر بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) كمتغيرين وسيطين لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٥. التعرف على دور بعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين في بعدي السلوك الإبداعي السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين عبر بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) كمتغيرين وسيطين لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٦. التعرف على دور بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) في فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٧. التعرف على دور بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) في بعدي السلوك الإبداعي السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة من طلبة كلية التربية.

٨. التعرف على دور فاعلية الذات الإبداعية في بعدي السلوك الإبداعي (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة من طلبة كلية التربية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:** تتضح أهمية البحث الحالي من أهمية المتغيرات التى يتناولها، وهي الكمالية الأكاديمية، وقلق الإبداع، وفاعلية الذات الإبداعية، والسلوك الإبداعي، والتى تعتبر متغيرات تربوية لها تأثيراً كبيراً في تشجيع وتنمية الجانب الإبداعي لدى الطلاب، كما يحتل متغير السلوك الإبداعي أهمية خاصة بإعتباره مجموعة من الأداءات الإبداعية التي تتصف بالجدة والملاءمة والتي يسلكها الطالب متحرراً من القيود الذاتية والعوامل الخارجية المفروضة معبراً عن ذاته وما لديه من قدرات وإمكانات، فضلًا عن ما سيقدمه البحث الحالي من إطار نظري يثري الأدب السيكولوجي بإلقاء مزيد من الضوء عن متغيرات البحث، كما تكمن

أهمية البحث أيضاً في أهمية الفئة التى يتناولها وهي طلبة الجامعة الذين يقع عليهم مسئولية النهوض بمجتمعهم بما يمتلكونه من قدرات وإمكانات إبداعية تؤهلهم لإنتاج منتجات إبداعية في مجالات متعددة.

- **الأهمية التطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يسفر عنه من نتائج يمكن في ضوءها إعداد برامج للتخفيف من قلق الإبداع، وبرامج أخرى لتنمية السلوك الإبداعي والكمالية الأكاديمية وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على إثراء الجانب الإبداعي لديهم، ويساعدهم على حل ما يواجههم من مشكلات بشكل إبداعي، كما تظهر الأهمية التطبيقية للبحث أيضاً في اثراء المكتبة العربية بأربعة مقاييس مقننة لقياس الكمالية الأكاديمية، وقلق الإبداع، وفاعلية الذات الإبداعية، والسلوك الإبداعي يمكن للباحثين استخدامها وتطويرها لأغراض بحثية متطورة.

مصطلحات البحث:

١. **الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism :** تبنت الباحثتان تعريف Liu and Berzenski, (2022) للكمالية الأكاديمية بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يعبر عن تبني المتعلم للمعايير المرتفعة للأداء والرغبة في الوصول لحد الاتقان في الأداء على اختلاف المجالات مع إدراك المتعلم لمستوى التباين في الأداء بين الواقع والمأمول. **وتُعرف الكمالية الأكاديمية اجرائيًا** في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الكمالية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

٢. **قلق الابداع Creativity Anxiety:** تبنت الباحثتان تعريف Daker et al.(2020) لقلق الإبداع على أنه يتمثل في الشعور بالتوتر ومستويات من الخوف وعدم الارتياح عند مرور الفرد بخبرات تتطلب ان يقوم الفرد بالإبداع فيها أو تتطلب مستويات معينة من التفكير الإبداعي. **ويُعرف قلق الإبداع اجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم عند الاستجابة على مقياس قلق الابداع المعد لهذا الغرض والمستخدم في البحث الحالي.

٣. **فاعلية الذات الإبداعية Creative Self-Efficacy :** تبنت الباحثتان في البحث الحالي

تعريف Abbott (2010) لفاعلية الذات الإبداعية، والذي عرفها على أنها: معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتتضمن معتقداته في تفكيره الإبداعي، وكذلك معتقداته في أدائه الإبداعي. **وتُعرف فاعلية الذات الإبداعية إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم في البحث الحالي.

٤. **السلوك الإبداعي Creative Behavior :** تبنت الباحثتان تعريف Runco et al. (2016) للسلوك الإبداعي بأنه العمليات الذهنية التي تتضمن توليد الأفكار وتنظيمها ومعالجتها، وغالبًا ما يحدث ذلك في سياقات الإبداع أو حل المشكلات. هذا السلوك أساسي للتفكير الإبداعي والمرونة المعرفية، حيث يستكشف الأفراد حلولًا متعددة بدلاً من الوصول إلى إجابة واحدة فقط. **ويُعرف السلوك الإبداعي اجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس السلوك الإبداعي المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والبحوث ذات الصلة:

أولاً: الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism :

تُعرّف الكمالية بأنها وضع الأفراد لمعايير شخصية مرتفعة لأدائهم بشكل مفرط وترتبط بشكل وثيق بالرغبة في أن يكون كل شيء مثالياً. هذا المفهوم كان موضوع لاهتمام العديد من الدراسات حيث يشير Kim et al. (2017) إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الكمالية غالبًا ما يلتزمون بمعاييرهم الذاتية، ويضعون معايير مرتفعة وصعبة التحقيق بناءً على رغبات وتصورات غير واقعية.

وتوجد العديد من النماذج والتعريفات المفسرة لمفهوم الكمالية والتي تختلف وفقاً للمنظور الذي يتبناه الباحثون المتناولون للمفهوم بالدراسة، فنجد على سبيل المثال، **نموذج Flett and Hewitt (2006)** والذي يقوم بتقديم تفسير للكمالية من خلال تقديم خمسة أبعاد تتعلق بالكمالية تهدف إلى وصف المفهوم: وتتضمن تلك الأبعاد بُعد المعايير الشخصية، وبُعد القلق بشأن الأخطاء، وبُعد توقعات الوالدين، وبُعد الشك في الأفعال، وبعد التنظيم. فنجد أن بُعد المعايير الشخصية على سبيل المثال يشير إلى تحديد الفرد أهداف غير واقعية مرتفعة وغير قابلة للتحقيق؛ بينما يعني بُعد القلق بشأن الأخطاء بالاستجابات السلبية للأخطاء إلى حد يجعل أي نتيجة باستثناء النجاح لا قيمة لها لدي الفرد، في حين يعكس بُعد توقعات الوالدين والذي يركز على الأهداف المفرطة أو المبالغ فيها للوالدين، بينما يكشف بُعد الشك في الأفعال عن الشكوك

حول أداء الشخص، ويختص بُعد التنظيم بالكشف عن النظام والانتظام والترتيب. ووفقاً لهذا النموذج فان الكمالية الذاتية تعد كمالية إيجابية أو كمالية تكيفية بينما تعد الكمالية المفروضة خارجياً كمالية سلبية غير تكيفية قد ينتج عنها مجموعة من الانفعالات أو المشاعر السلبية مثل القلق نظراً لعدم قدرة الفرد تحقيق توقعات الاخريين المرتفعة أو غير الواقعية.

وبالرغم من أن الكمالية كانت تُعتبر سابقًا مكوناً أحادي البعد كما أشار Baran-Lucarz (2013)،إلا أنه أصبح يُنظر إليها من خلال تأطيرها كمفهوم نفسي متعدد الأوجه والأبعاد (Drolet et al., 2014).وهو الأمر الذي نشأ منذ اقترح Slaney et al. (2002) أن المقاييس التي يتم توظيفها بهدف قياس الكمالية غالبًا ما تقيس الجانب السلبي فقط من الكمالية، ومن ثم تطورت فكرة أن الكمالية يمكن تقييمها في فئتين تتمثلان في الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية.

حيث تُنسب **الكمالية التكيفية** إلى تعزيز أداء الأفراد نظراً لتأثيرها الإيجابي على الإدراك، والكفاءة الذاتية، والدافعية، والانتباه (Wigert et al., 2012). من ناحية أخرى، ترتبط **الكمالية غير التكيفية** بانخفاض تحمل الفشل، ومستويات عالية من القلق بشأن الأخطاء، ومستويات منخفضة من فعالية الذات، وتشير إلى الفجوة بين الإمكانات الفعلية للفرد والأهداف أو المعايير التي تتجاوز القدرة الواقعية له (Comerchero & Fortugno, 2013). الأمر الذي يعني انه يمكن تناول مفهوم الكمالية على أنها مكون نفسي ذو تأثيرات إيجابية وسلبية على أداء الأفراد، فنجد أن Erozkan (2016) يوضح أن الأفراد ذوي الكمالية التكيفية (الإيجابية) يتسمون بالقدرة على التقييم الحقيقي لأدائهم والشعور المرتفع بالفعالية الذاتية والفهم الواضح لقدراتهم ووضع مجموعة من الأهداف المتوافقة مع تلك القدرات والامكانيات بحيث تصبح قابلة للتحقيق حيث يكتسب أولئك الافراد شعورهم بالرضا من خلال السعي الدؤوب لتحقيق تلك الأهداف. كما يشير Fuller (2014) إلى أن الأفراد ذوي الكمالية التكيفية يقومون بالنقد الذاتي البناء الذي يساعدهم على التميز وتحقيق الأهداف ويبتعدون عن جلد الذات أو النظر لذواتهم بصورة سلبية طوال الوقت وهو على النقيض من المتعلمين ذوي الكمالية غير التكيفية او السلبية والذين يميلون لنقد ذواتهم بصورة سلبية على الدوام كما يتسم الافراد ذوي الكمالية غير التكيفية أو السلبية بتدني مستويات تقدير الذات لديهم والتي تقف على النقيض تماماً من مستوى التوقعات أو الأهداف التي يضعونها حيث تتسم الأهداف بعدم الموضوعية وصعوبة التحقيق نظراً لارتفاعها وعدم تناسبها مع القدرات الحقيقية للفرد مما يستحيل معه في أغلب الأحيان تحقيق مثل تلك الأهداف.

وبالرغم من أن العديد من الدراسات تناولت العلاقة المحتملة بين الكمالية والأداء

الأكاديمي مثل دراسات (Loscalzo et al., 2019; Madigan, 2019; Stoeber et al,2018) ، إلا أن الدراسات التي تناولت التنبؤ المحتمل للكمالية بالإبداع أو العلاقة بينهما لم تحظى بالكثير من الاهتمام وهو ما أشار إليه (Ahmetoglu et al., 2015; Chou et al., 2019). بينما قام Nekoie–Moghadam et al.(2012) ببحث العلاقة بين الكمالية والإبداع ووجدوا أن الكمالية الإيجابية أو التكيفية ترتبط بالإبداع. وبالمثل، كشفت دراسة أخرى أجراها Gallucci et al.(2000) عن وجود علاقة سلبية وذات دلالة بين الكمالية والإبداع. من ناحية أخرى لم يجد Miller et al. (2012) أي علاقة بين الإبداع والكمالية. وبالمثل، أشار Wigert et al.(2012) إلى أن الكمالية التكيفية ترتبط بجودة أفضل للحلول المقترحة للمهام والمشكلات المتضمنة بها، ولكن ليس بمستويات الأصالة التي تتمتع بها تلك الحلول . وفي دراسة (نانيس عويس وآخرين،٢٠٢٣) والتي أجريت على عينة تضمنت (٣٠٧) متعلماً ومتعلمة من المتفوقين تحصيلياً لبحث العلاقة بين الكمالية وفعالية الذات الأكاديمية، وأوضحت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية وفعالية الذات الأكاديمية لدي الطلاب المتفوقين تحصيلياً.

في حين لم تكن الكمالية غير التكيفية مرتبطة بالإبداع، في حين أن الكمالية التكيفية كانت مرتبطة بشكل متواضع ولكن ثابت بالإبداع عبر مجموعة من المعايير.

ففي دراسة Vasasova and Lipkova's (2014) أشارت النتائج ان للكمالية والإبداع التصويري علاقة إيجابية ضعيفة، بينما كان بين الإبداع اللفظي والكمالية ارتباط إيجابي إلى حد ما. علاوة على ذلك، أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها Karatzanos and Zbainos (2020) عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين السلوكيات الكمالية والتفكير الإبداعي.

وفي ذات المجال فيما يتعلق بالعلاقة المحتملة بين الكمالية والإبداع، يُزعم أن الجمود وانخفاض المرونة في أنماط التفكير لدى الكماليين يؤثر أو حتى يعيق ميولهم نحو التفكير الإبداعي وقدرتهم على الأداء الابداعي (Ahmetoglu et al., 2015). بالإضافة إلى ذلك، ومع افتراض إن الافراد الذين لديهم ميول كمالية وإبداعية يشتركون في بعض الخصائص مثل تحمل الأخطاء والنظر إلى العالم من زوايا مختلفة، فإن التسامح مع الشك أو تقبل مستويات معينة من الغموض في المهام المنوطة، والذي يميز الأشخاص المبدعين، لا يتناسب مع الكماليين (Karatzanos & Zbainos, 2020). كما نجد أنه بالإضافة إلى ذلك، يشير Wigert et al. (2012) إلى أنه على الرغم من أن العديد من الدراسات تؤكد الرأي العام بأن الكمالية قد تكون عقبة أمام الإبداع، فإن استخدام مقياس يميل لصالح الكمالية غير التكيفية قد يكون مسؤولًا عن الرأي السائد الذي يبرز العلاقة السلبية بين الكمالية والإبداع.

ونلاحظ استحواذ مفهوم الكمالية على اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس حيث توجد مجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكمالية ومجموعة من المفاهيم النفسية المتنوعة منها على سبيل المثال دراسة Khosropour and Nikoie(2015) والتي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الكمالية والأداء الأكاديمي وكذلك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والكمالية، وأن العلاقة بين تلك المتغيرات علاقة تبادلية وذات معنى وتؤثر على التحصيل الأكاديمي لدي عينة الدراسة.

وكذلك دراسة صالح عليان(٢٠١٩) والتي بحثت العلاقة بين الكمالية وفعالية الذات الاجتماعية، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين مستويات الكمالية لدي المتعلمين ومستويات فعالية الذات الاجتماعية لديهم، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين عينة الدراسة في متغير الكمالية لصالح الاناث.

كما يشير Yurtseven and Akpur(2018) إلى أن العلاقة بين الكمالية والقلق يمكن إرجاعها إلى المعايير المرتفعة والتي قد تتسم بعدم الواقعية والتي يفرضها المتعلمون على أنفسهم وهي ذاتها التي تقودهم إلى الشعور بالقلق من عدم تحقيقها والشعور بالشك في قدرتهم على تحقيق تلك المعايير.

ويمكننا القول أنه بالرغم من أن النظرة التي سادت سابقاً فيما يتعلق بالكمالية طغت عليها النظرة السلبية باعتبار الكمالية أحد السمات العصابية السلبية والمشكلة في الشخصية والتي تم ربطها بالمشكلات النفسية من القلق الشديد والامراض النفس جسدية؛ إلا أننا نجد أن البعض الآخر أمثال Frost et al. (1990) شرعوا في البدء باعتبار الكمالية مفهوم متعدد الابعاد والذي يضم كلاً من الجوانب السلبية والايجابية، حيث أشاروا إلى أن عملية وضع المعايير المرتفعة المميزة للكماليين قد يعد من السمات الإيجابية والتي قد تمثل حافزاً لديهم لبذل المزيد من الجهد.

بينما تشير دراسة Gnilka,Ashby and Noble(2012) والتي هدفت لبحث العلاقة بين الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية والقلق على عينة من طلبة الجامعة، وأوضحت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين فيما يختص بمستويات القلق وفقاً لنوع الكمالية حيث تمتع المتعلمين ذوي الكمالية التكيفية بأقل مستوى من مستويات القلق متفوقين على المتعلمين الذين ليس لديهم كمالية، بينما أظهر المتعلمين ذوي الكمالية غير التكيفية مستويات أعلى من القلق.

ونظراً لأن التفكير الإبداعي يحتاج إلى مستوى من الانفتاح على الخبرات والتجارب

الجديدة لدي المتعلمين، واستعداداً لتحمل القيام بالمخاطرة في ظل وجود مستوى للتحديات المتضمنة في المهام؛ نجد أن الأشخاص الذين يتسمون بالكمالية غير التكيفية قد يتجنبون المخاطرة بسبب خوفهم من ارتكاب الأخطاء، مما يحد من قدرتهم على التجريب والتفكير المتشعب. أي أنه يمكن أن يؤدي هذا السلوك إلى تقييد استكشافهم لعدة حلول أو أفكار غير تقليدية، وهو أمر ضروري للمبادرات الإبداعية (Fong & Tiedens, 2015). حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب الكماليين الذين يخافون من الفشل قد يتجنبون المهام الإبداعية أو الأساليب المبتكرة، ويفضلون الاستراتيجيات الآمنة والمعروفة التي تقلل من احتمالية التعرض للنقد (Bieling, Israeli & Antony, 2004).

وهو ما يشير إليه (Flett, Hewitt and Su (2016 حيث يرتبط إرتفاع مستويات النقد الذاتي والاجترار، وهي سمات غالباً ما توجد لدى الكماليين غير التكيفيين، بأداء إبداعي منخفض. حيث يؤدي الانشغال المفرط بمراقبة الذات وتقييم كل خطوة يقوم بها الفرد إلى إعاقة التفكير العفوي والمرن، مما يجعل من الصعب على الأفراد الكماليين الانخراط في العمليات العقلية الحرة التي تعتبر ضرورية لتحقيق الرؤى الإبداعية، حيث يشير Stoeber and Yang (2010) فيما يتعلق بالمرونة المعرفية والإبداع إلى أن قيام الفرد بعملية الاجترار يحد من قدرة الفرد على تحويل الأفكار، مما يعيق الحرية الذهنية التي تعزز الأفكار الأصلية والتي تعد من ركائز الأداء الإبداعي.

كما توجد مؤشرات تشير إلى إمكانية أن تؤثر الكمالية على الإبداع أيضاً من خلال نوع الدافع. حيث غالباً ما تتماشى الكمالية التكيفية مع الدافع الداخلي، إذ يسعى الأفراد لإنجاز المهام من أجل الشعور بالرضا الشخصي، مما يمكن أن يعزز المشاركة الإبداعية، و في المقابل، يظهر الكماليون غير التكيفيين دافعاً خارجياً، حيث يسعون للحصول على التقدير أو المصادقة الخارجية من الآخرين ممن يحيطون بهم أي انه يمكن أن يمنع هذا التركيز الخارجي الإبداع من خلال تعزيز عقلية ترتكز على الأداء، مما يقلل من احتمالية التجريب أو التفكير التشعبي غير التقليدي الضروري للوصول للنتائج الإبداعية (Amabile, 1996; Wang, Zhang, & Zhou, 2017).

<u>وتركز الدراسة الحالية على الكمالية الأكاديمية باعتبارها</u> تشير إلى سعي المتعلمين إلى تحقيق الكمال داخل الأطر الأكاديمية واثناء عملية التعلم، ويصاحب ذلك وضع معايير مرتفعة يفرضها المتعلمين على أنفسهم. حيث أن هذا النوع من الكمالية قد يؤثر على الجوانب الإيجابية أو السلبية في أداء المتعلمين؛ فبينما يمكن للمعايير العالية أن تعزز من المثابرة ووضع الأهداف، إلا أن الكمالية غالباً ما تتضمن توقعات صارمة قد تقيد التعبير الإبداعي والقدرة على الابتكار، والمرونة، والانخراط في عمليات التفكير المتشعب، وهي عمليات تتطلب توازناً بين الانفتاح والقدرة على التكيف لاستكشاف الأفكار الجديدة. فنجد مجموعة من الدراسات البحثية التي دارت

حول كيفية تأثير الكمالية الاكاديمية على التفكير الإبداعي في السياقات الأكاديمية، مع التركيز على الطبيعة المزدوجة للكمالية وتداعياتها على إبداع المتعلمين في سياق عملية التعلم.

حيث نجد أنه يمكن تقسيم الكمالية الأكاديمية في البيئات الأكاديمية أيضاً إلى بُعدين رئيسيين هما:الكمالية الأكاديمية التكيفية، والكمالية الأكاديمية غير التكيفية، حيث تشمل الكمالية الأكاديمية التكيفية كما أسلفنا يشمل المعايير الشخصية المرتفعة والرغبة في تحقيق التميز دون النقد الذاتي المفرط، ويتميز المتعلم المتسم بهذا النوع بسمات إيجابية مثل المثابرة، الالتزام، والقدرة على مواجهة التحديات، وقد يدعم مستوى الكمالية الأكاديمية التكيفية تحقيق الأهداف دون عرقلة الإبداع، حيث يميل المتعلمين الذين يتمتعون بالكمالية الاكاديمية التكيفية إلى الحفاظ على دافع داخلي أعلى وقد يظهرون مستويات أعلى من الإنتاج الإبداعي، خاصةً في المهام التي تتطلب الدقة والتفكير المبتكر في الوقت ذاته (Stoeber & Otto, 2006; Flett & Hewitt, 2021).

على النقيض نجد أن المتعلمين الكماليين غير التكيفيين قد يتخلون عن القيام بالمهام المنوطة بهم بعد تعرضهم لانتكاسات أولية أو عقبات أثناء أداء تلك المهام، فمن المرجح أن يثابر الكماليون التكيفيون في المشاريع الإبداعية، مما يسمح لهم بتحسين أفكارهم من خلال جهد مستدام وانتباه دقيق للتفاصيل في حين يستسلم الذين يتسمون بالكمالية غير التكيفية (Stoeber & Otto, 2006).

في حين نجد أنه يمكن أن تدفع المعايير المرتفعة التي يفرضها الكماليين التكيفيين على أنفسهم المتعلمين إلى تحقيق مستويات جديدة من الابتكار والأصالة عندما تقترن هذه المعايير بقبول صحي لعدم الكمال، حيث يمكن أن تعزز الإنتاج الإبداعي لديهم من خلال تشجيع التحسين التدريجي للأداء والسعي وراء الأفكار الفريدة التي تتسم بالحداثة والأصالة (Gong, Kim & Liu, 2022).

أما في حالة الكمالية الأكاديمية غير التكيفية، نجد أنها تشتمل على مستويات من القلق المفرط والخوف من ارتكاب الأخطاء، وكذلك الشك في أداء الأفعال، والخوف من التقييم السلبي وآراء المحيطين كما يتميز بالمعايير الصارمة والمرتفعة و التي غالباً ما تكون غير قابلة للتحقيق، مما يؤدي إلى شعور المتعلم بالقلق، وتدني الثقة بالنفس، وتجنب المخاطرة – وهي عوامل رئيسية قد تعرقل الإبداع حيث يميل الأشخاص الذين يتمتعون بالكمالية غير التكيفية إلى تجنب المهام التي يخشون فيها الفشل، مما قد يقيد مشاركتهم في العمليات الإبداعية التي تتطلب تجريب أنواع جديده من الخبرات وإنتاج عدد متنوع من الحلول (Damian, Stoeber & Negru-Subtirica,

(2017. الأمر الذي يعني إرتباط الكمالية غير التكيفية بزيادة مستويات التوتر وضعف القدرة على تنظيم المشاعر لدي المتعلمين وهي عوامل قد تؤثر سلباً على الإبداع، حيث يعرقل التوتر المزمن والقلق وظائف القشرة الجبهية الأمامية الضرورية للعمليات التنفيذية، والتي تلعب دوراً حاسماً في تنسيق الأفكار المبتكرة والمعقدة. فعندما يعاني الطلاب الكماليون الذين يتسمون بالكمالية غير التكيفية من ضغوط مرتفعة، قد ينصب تركيزهم أكثر على تقليل الأخطاء بدلاً من استكشاف حلول إبداعية (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008). أما المتعلمون المتمتعون بمستويات من الكمالية التكيفية، يتمتعون بمهارات أفضل في إدارة التوتر، فقد لا يواجهون نفس المستوى من التقييد ويمكنهم الحفاظ على الإنتاجية الإبداعية حتى في ظل وجود الضغط (Stoeber, Chesterman & Tarn, 2010).

ثانيًا: قلق الإبداع Creativity Anxiety :

يعد قلق الإبداع من المفاهيم النفسية المتراكبة حيث تتشابك الجوانب النفسية والمعرفية والانفعالية للمتعلم كي تشكل وتؤثر في هذا المفهوم. ويكتسب المفهوم أهميته من أهمية مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي ذاته، والذي يتسم بالأهمية البالغة نظراً لتأثيره المحقق على مخرجات التعلم فيما يتعلق بالعملية التعليمية وكذلك على مستويات الجودة في الحياة بشكل عام.

يعرف Guilford (1967) الإبداع على أنه إنتاج مجموعة من الأفكار التي تتسم بالجدة والحداثة وذلك عند القيام بحل المشكلات وتعد القدرات الإبداعية من الأهمية بمكان في كافة المجالات بدأ من العملية التعليمية مروراً بالحياة العملية ووصولاً إلى التأثير المجتمعي والفرق الحضاري بين المجتمعات الامر الذي جعل من تناول القدرات الإبداعية للأفراد محط انتباه العديد والعديد من الباحثين والسعي الجاد لفهم العوامل المؤثرة على أداء الافراد الإبداعي وقدرتهم الإبداعية وتلك العوائق التي قد تمنع الفرد من توظيف قدراتهم الإبداعية على الوجه الأمثل .

ويشير Daker et al.(2020) إلى أن قلق الإبداع يتمثل في الشعور بالتوتر ومستويات من الخوف وعدم الارتياح عند مرور الفرد بخبرات تتطلب أن يقوم الفرد بالإبداع فيها أو تتطلب مستويات معينة من التفكير الإبداعي وعلى النقيض من القلق العام يتم تحفيز قلق الإبداع من خلال الانفعالات المرتبطة بالموقف الإبداعي مثل الضغط المصاحب لضرورة انتاج أفكار اصيلة ومخرجات تتسم بدرجة مرتفعة من الاجادة الامر الذي يتصاعد معه شعور الفرد بالتوتر والشك في القدرة على إتمام المهام الإبداعية، حيث يشير Kaufman and Beghetto(2009) إلى أن التوازن بين المخاطرة الإبداعية التي يقدم عليها المتعلم ومشاعر الخوف من الفشل التي يختبرها المتعلم يعد من العناصر الأساسية المكونة لقلق الابداع. حيث ان منشأ قلق الابداع قد يتعدد ويتشعب

وفقاً للطبيعة المتداخلة للمفهوم فعدم قدرة المتعلم على توقع عملية التفكير الإبداعي مع وجود توقعات ذاتية او بمن يحيطون بالمتعلم في موقف التعلم المتطلب للتفكير الإبداعي من شأنه انتاج هذا النوع من الانفعالات ودلل على ذلك بان الافراد ذوي مستويات الابداع المرتفعة غالباً ما يختبرون مستوى من مستويات القلق من التقييم وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Amabile (1983) من أن الأحكام الخارجية من العوامل السلبية المؤثرة على الإبداع.

حيث يعرف Daker et al.(2020) القلق الإبداعي على انه القلق الناتج عند شعور الفرد بالحاجة إلى ان يكون مبدعاً ويشير إلى انه اصبح مؤخراً نوعاً مميزاً من أنواع القلق القابل للتعميم والمتعلق بطريقة محددة من طرق التفكير الا وهي التفكير الإبداعي والتي لا ترتبط بمحددات المواقف غير الإبداعية.

ويشير Zhang, Zhao and Kong(2019) إلى أن التكوين الفرضي لمفهوم القلق الإبداعي يعد مشابهاً لتكوين أحد أنواع القلق المحددة ألا وهو قلق الرياضيات والذي تم تبيان ارتباطه بالتدني في الأداء الرياضي في العديد من الدراسات، وهو الامر الذي أتاح الفرصة امام مزيد من الفهم للمصطلح للدرجة التي مكنت الباحثين من إدراك كيفية التدخل بالآليات المناسبة للحد من أثر قلق الرياضيات على أداء المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات قلق الإبداع؛ تبنت الباحثتان تعريف Daker et al.(2020) لقلق الإبداع على أنه الشعور بالتوتر ومستويات من الخوف وعدم الارتياح عند مرور الفرد بخبرات تتطلب أن يقوم الفرد بالإبداع فيها او تتطلب مستويات معينة من التفكير الإبداعي.

كما يشير Ren et al.(2021) أنه بشكل عام، وكذلك عبر تحليل نتائج مجموعة من الدراسات التي عنيت ببحث المفهوم فانه توجد دلائل تشير إلى أن المواقف التي تتطلب التفكير الإبداعي أثارت معدلات أعلى من القلق مقارنة بمواقف مماثلة لا تتطلب التفكير الإبداعي. يشير هذا الاكتشاف إلى أن وجود الحاجة إلى الإبداع في مهمة ما يُعتبر بشكل عام محفزاً للقلق لدي المتعلمين كما أن قلق الإبداع كان مرتبطًا بمستويات أقل من الإنجازات الإبداعية الواقعية، كما تم قياسها باستخدام استبيان الإنجاز الإبداعي. وهو ما يشير إلى أن قلق الإبداع قد يكون فعلاً عقبة أمام التفكير الإبداعي، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Daker et al.(2020) من وجود مؤشرات على أن قلق الإبداع كان مؤشراً على الإنجاز الإبداعي (أي مزيج من الانخراط في ومتابعة النجاح في الأنشطة الإبداعية)، إلا أن دراسة العلاقة بين قلق الإبداع والأداء في مقاييس القدرة

الإبداعية (أي المقاييس التي تختبر قدرة الفرد على التفكير الإبداعي) تتسم بالندرة.

كما تتباين نتائج الدراسات التي تناولت قلق الابداع بالبحث من حيث علاقته بالأداء الإبداعي، فبعضها أشار بعضها للنتائج السلبية لقلق الإبداع على الأداء الإبداعي، حيث يؤدي إلى الحد من المرونة المعرفية والحد من القدرة على التفكير التباعدي والمتشعب ومنها دراسة(2017) Gajda,Karwowski and Beghetto، بينما البعض الأخر يرى أن بعض مستويات من قلق الإبداع تعمل كمحفز لمستويات من تعزيز التركيز والإنتاجية الإبداعية مثل دراسة(2022).Baas et al في حين يوضح (2022) Jung and Hunter أنه قد يبدو أن الإنجاز الإبداعي والقدرة الإبداعية يسيران جنباً إلى جنب، لكن نتائج ما قاما به من دراسة أظهرت أن العديد من مقاييس القدرة على التفكير الإبداعي غالباً ما لا ترتبط بمقاييس الإنجاز الإبداعي. وهذا يشير إلى أن الروابط بين قلق الإبداع والإنجاز الإبداعي والقدرة الإبداعية يجب أن تُعامل على أنها خطي استقصاء منفصلين – الأول يركز على درجات الإنجاز الإبداعي في العالم الواقعي، والثاني يركز على العواقب المعرفية التي يمكن أن يسببها قلق الإبداع على التفكير الإبداعي اللحظي.

هناك سبب قوي للاعتقاد بأن الأشخاص الذين يعانون من قلق الإبداع قد يظهرون أداءً إبداعيًا أسوأ من أولئك الذين لا يعانون من قلق الإبداع بذات الدرجة. فعلى سبيل المثال، يوضح Barroso et al.(2021) أنه وفقاً لما اشارت إليه مجموعة من الدراسات التي عنيت ببحث أحد أنواع القلق المرتبط بالمجال المعرفي المتعلق بالرياضيات (قلق الرياضيات)، فانه يوجد ارتباط وثيق بين قلق الرياضيات وأداء الرياضيات. وينطبق الأمر ذاته على أنواع أخرى من 'القلق المتعلق بالمعرفة ‘حيث يشير Daker et al. (2022) إلى أن القلق المكاني يتنبأ سلبًا بأداء التفكير المكاني، وقلق القراءة يتنبأ سلبًا بأداء القراءة، وقلق اللغة الأجنبية يتنبأ سلبًا بأداء اللغة الأجنبية ،ومع الوضع في الاعتبار ان تكوين قلق الابداع يعد بصورة او بأخرى موازياً لتكوين احد أنواع القلق التي تم بحثها باستفاضة وهو قلق الرياضيات وهكذا ومع افتراض أن قلق الإبداع يعمل بشكل مشابه لهذه الأنواع الأخرى من القلق المتعلق بالمعرفة، فانه بالتالي من الممكن أن يتنبأ قلق الإبداع سلبًا بالأداء والسلوك الإبداعي.

وتوجد عدة تفسيرات مقترحة لتفسير مثل تلك العلاقات، فنجد على سبيل المثال قيام البعض بالتركيز على التجنب؛ حيث يشير (Daker et al. (2023 إلى ميل الأشخاص الذين يعانون من القلق تجاه نوع معين من التفكير إلى تجنب المواقف التي تتطلب ذلك النوع من التفكير وبالتالي يحصلون على فرص أقل للتدرب عليه. في حين يشير Dowker et al. (2016) إلى

أحد التفسيرات الأخرى التي تركز على التأثيرات الخاصة بالقلق على مستوى الحالة فالشعور بالقلق تجاه نوع معين من التفكير قد يعني مستويات أعلى من القلق على مستوى الحالة عندما يواجه الشخص موقفًا يتطلب ذلك النوع من التفكير.

كما أوضحت نتائج الدراسة التحليلية التي قام بها Byron and Khazanchi (2011) أن القلق العام يتنبأ بصورة سالبة بالأداء الإبداعي، الأمر الذي أرجعة البعض لخلل في عمل الذاكرة العاملة يرتبط بمستويات القلق المرتفعة بينما يربطه البعض بمستويات الابداع المتدنية نظراً للكف أو التثبيط السلوكي للسوك الإبداعي لدي الفرد. فعندما يواجه شخص يعاني من مستويات عالية من قلق الإبداع حاجة لأن يكون مبدعًا الامر الذي يعيق عمل العمليات المعرفية اللازمة لإنتاج الأفكار الابداعية. أي أن الأشخاص الذين يعانون من قلق الإبداع يشعرون بزيادة في القلق على مستوى الحالة أثناء إتمام المهام الإبداعية، فقد يعني هذا أن أدائهم الإبداعي قد يكون هشًا بشكل خاص في السياقات التي تتطلب مجهودًا معرفيًا كبيرًا(Choe et al.,2019) .

وعلى النقيض من ذلك تشير بعض الدراسات إلى وجود آليه عمل مختلفة تربط بين القلق الإبداعي وأداء الافراد أو سلوكهم الإبداعي، فعلى سبيل المثال،أشار Eysenck et al. (2007) إلى أن ارتفاع مستويات القلق لدي الفرد قد تؤثر في أداء الفرد بصورة إيجابية وليست سلبية حيث يقوم المتعلم الذي يعاني من القلق المرتفع إلى بذل جهداً مضاعفاً عند القيام بأداء المهام المعرفية كطريقة تعويضية لمواجهة والحد من الآثار السلبية للقلق الذي يعاني منه؛ الأمر الذي يعني عمل القلق لدافع لبذل المزيد من الجهد، وهو ما يتشابه مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Mandal (2024) والتي تضمنت عينه تبلغ (٢٤٥) متعلماً بالمرحلة الثانوية وأوضحت نتائجها وجود ارتباط دال موجب –وان وصفته الدراسة بالمنخفض– بين مستويات القلق لدي المتعلمين والمتعلمات عينة الدراسة وبين مستويات التفكير الإبداعي لديهم .

وفي إطار الدراسات التي حاولت تناول مفهوم قلق الإبداع بالبحث المكثف، فعلى سبيل المثال نجد دراسة (Daker et al.(2023 والتي سعت إلى معالجة الفجوة التي أشار إلى وجودها على مستوى المجال البحثي المرتبط بقلق الابداع من خلال القيام بقياس قلق الإبداع جنباً إلى جنب مع عدة مقاييس للأداء الإبداعي، كما تم بحث القلق على مستوى الحالة والجهد في الوقت نفسه. وأظهرت النتائج أن قلق الإبداع كان بالفعل مؤشراً على ضعف الأداء الإبداعي، ولكن فقط في بعض المهام المتضمنة. كما وجد أن قلق الإبداع تنبأ بكل من القلق على مستوى الحالة والجهد أثناء الأداء الإبداعي. ومن المثير للاهتمام أن القلق على مستوى الحالة والجهد لم يفسرا

الارتباطات بين قلق الإبداع والأداء الإبداعي. وهنا نلاحظ ان هذه النتائج مجتمعة تشير إلى أن قلق الإبداع يمكن غالبًا التغلب عليه أثناء أداء المهام الإبداعية، لكنها تشير أيضًا إلى أن زيادة القلق على مستوى الحالة والجهد يمكن أن تجعل الأداء والإنجاز الإبداعي هشين في السياقات الواقعية الأكثر تطلبًا لتفعيل القدرات الإبداعية والتي قد تمثل عامل ضغط على الافراد.

بينما دراسة Daker et al. (2021) والتي هدفت لبحث العلاقة بين القلق الإبداعي والسلوك الإبداعي لدي (١٥٣) متعلماً من طلاب الجامعة وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال سالب بين قلق الإبداع وبين الأداء الإبداعي للمتعلمين والمتمثل في عدد الأفكار الإبداعية التي تمكن المتعلم من انتاجها بينما لم يرتبط قلق الابداع بمستويات اصالة الأفكار الإبداعية المنتجة ،كما اشارت النتائج ان المتعلمين ذوي مستويات قلق الابداع المرتفعة يتساوون مع أولئك ذوي المستويات المنخفضة من القلق الإبداعي في قدرتهم على إيجاد الروابط الإبداعية بين المفاهيم المختلفة وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإثنين، وأشارت التحليلات الإحصائية التي تم توظيفها في الدراسة إلى أن العلاقة بين القلق الإبداعي والأداء الإبداعي للمتعلمين معقدة ومتشعبة، فبالرغم من وجود ارتباط سالب بين القلق والأداء إلا أنه لا يمكن تعميم أن ذوي مستويات القلق الإبداعي المرتفع من المتعلمين لديهم سلوك إبداعي ضعيف أو متدني في جميع المهام الإبداعية أو المهام التي تتطلب التفكير الإبداعي. وفسرت الدراسة وجود فروق غير دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوي مستويات القلق المرتفعة والمنخفضة في الأداء الإبداعي إلى انخفاض شعور المتعلمين بالقلق اللحظي أو الآني عند أداء المقاييس وأن الأمر قد يختلف في مواقف الإبداع الحقيقية أو إلى مستويات التفكير الإبداعي المتطلبة في المهام.

في حين في دراسة سابقة قام بها Daker et al. (2020) والتي أوضحت وجود ارتباط بين قلق الإبداع وبين الإنجاز الإبداعي المدرك ذاتياً بصورة أكبر تأثيراً من الارتباط بين القلق العام والانجاز الإبداعي المدرك ذاتياً، وأن قلق الإبداع أكثر شيوعاً لدي المتعلمات من المتعلمين متشابهاً في ذلك مع اضطراب القلق العام، وتم تفسير النتائج بان القلق الإبداعي من شأنه إعاقة الإنجاز الإبداعي. وهو ما تشابهه مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Shimizu et al.(2021) والتي قامت بتوظيف مقاييس موضوعية للإبداع وأوضحت حدوث ارتفاع في مستويات الأداء الإبداعي لدي المتعلمين عند انخفاض مستويات قلق الإبداع لديهم وذلك بعد مرورهم بخبرة برنامج تدريبي معد بهدف تنمية الابداع. الامر الذي فسرته الدراسة على انه علاقة ارتباطية عكسية بين كلٍ من قلق الإبداع والأداء الإبداعي للمتعلمين.

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Anderson and Haney (2021) من أن قلق الابداع

يرتبط عكسياً بمجموعة من النزعات الخاصة بالإبداع، حيث يعمل على إعاقة قدرة المتعلمين على التأمل في آدائهم الإبداعي وعلى الجانب الآخر ترتبط قدرة المتعلمين على التعلم من الخبرات السابقة بالانخفاض في مستويات قلق الابداع.

كما أشارت دراسة (Gajda, Karwowski, and Beghetto (2017 إلى نتائج مشابهة من حيث أن قلق الإبداع يمثل عائقاً امام قدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي؛ حيث أثرت مستويات قلق الابداع على مستويات أداء المتعلمين الدراسي حيث ارتبطت قدرات المتعلمين الإبداعية بمستويات الأداء الاكاديمي لديهم في سياق عملية التعلم.

في حين اهتمت مجموعة من الدراسات ببحث العلاقة بين قلق الإبداع وفعالية الذات الإبداعية لدي المتعلمين، فنجد على سبيل المثال دراسة Daker, Cortes ,Lyons and Green(2020) والتي قامت بدراسة العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية وبين قلق الإبداع باستخدام أسلوب التقرير الذاتي أوضحت نتائجها ان الأفراد الذين يعانون من قلق الإبداع يعتبرون أنفسهم أقل قدرة على الإبداع من أقرانهم ذوي مستويات قلق الابداع المنخفضة.

بينما يشير Warner(2019) إلى الارتباط السالب الدال بين قلق الإبداع ومستويات فعالية الذات الإبداعية في مجال الرياضيات فكلما انخفضت مستويات القلق تبعاً لتوظيف آليات التدخل الخاصة بخفض القلق ارتفعت مستويات فعالية الذات الإبداعية لدي عينة البحث من طلبة الجامعة.

وأشارت دراسة (2021).Anderson et al إلى الدور الحيوي الذي تؤديه فعالية الذات الإبداعية في دعم وتقوية قدرات الأفراد الإبداعية وقدرتهم على مواجهة الضغوط وكونها تعمل كوسيط بين القدرات الإبداعية التي يمتلكها الأفراد وبين آدائهم الإبداعي.

وأوضحت نتائج دراسة (2022).Anderson et al فعالية نموذج مختلط هدف لتنمية معتقدات المعلمين عن الإبداع وانه كلما انخفضت مستويات قلق الإبداع لدي المعلمين كلما ارتفعت مستويات فعالية الذات الإبداعية لدي المتعلمين والتي أثرت بشكل إيجابي على قدرات المتعلمين الإبداعية. بينما أوضحت دراسة (2024).Muir et al أن القلق الإبداعي قد يمثل عائقاً أمام الإبداع إذ يمنع الأفراد من إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية بكامل طاقتها في المواقف التي تتطلب ذلك والتي قد تتنوع من مقابلات الحصول على الوظائف المختلف إلى الحل الإبداعي للمشكلات في السياقين الأكاديمي والحياة العامة على حد السواء. وهو الامر الذي من شأنه ان يتسبب في انخفاض الإنجاز الإبداعي المدرك لدي الفرد وكذلك التدني في مستويات فعالية الذات

الإبداعية لديهم.

ثالثًا: فاعلية الذات الإبداعية Creative self-efficacy:

قدم Bandura (1997) نظرية لفاعلية الذات؛ تُعد نتاجاً لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي، امتدت من عام (١٩٧٧) إلى عام(١٩٩٧)، حيث عرف باندورا فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على التفوق في مهام محددة، كما أوضح أنها قوة مهمة تلعب دوراً مهماً في تفسير الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد، وأن توقعات الفرد المرتبطة بفاعليتة الذاتية تتدخل في تكوين مفهومه لذاته؛ فمفهوم الذات الإيجابي يعمل على رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد. وأوضح(2007) Curry أن فاعلية الذات تساهم في تحديد نجاح الفرد في المجالات المختلفة، فضلاً عن دورها المهم في مقدار الجهد الذي يبذله الفرد للتغلب على الصعوبات التي تواجهه أو للقيام بالأعمال الشاقة؛ فالفرد الأكثر اعتقاداً بفاعليته الذاتية هو الفرد الأكثر تنافسية وقدرة على العمل.

تعتمد فاعلية الذات الإبداعية على المفهوم الأساسي لفاعلية الذات؛ فهي حالة خاصة من فاعلية الذات العامة، فبينما تمثل فاعلية الذات العامة درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة بنجاح وتفوق داخل سياق معين، بصرف النظر عن درجة صعوبة ذلك السياق، فإن فاعلية الذات الإبداعية تُعد من أهم عوامل تحفيز الإبداع، فهي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته الإبداعية لإشباع دوافعه والخروج بنتائج تتسم بالجدة والأصالة (Chin, 2019). ففاعلية الذات الابداعية لا تهتم بما يمتلكه الفرد من قدرات، ولكن تهتم بمعتقداته حول ما يمكنه القيام به؛ فهي بمثابة المحور المعرفي المحرك للعمليات العقلية(Bandura, 2007).

ويعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى فعالية الذات لدى الفرد، ومدى ثقته بإمكاناته وقدراته، وتوقعاته الذاتية حول نتائج الأعمال الإبداعية، فالأفراد ذوي فاعلية الذات الإبداعية المرتفعة يتسمون بالرضا والتفاؤل، والثقة المرتفعة، والمثابرة، والقدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، ويفضلون التطبيق الحقيقي لقدراتهم الإبداعية، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على طريقة تفكيرهم وتحصيلهم الأكاديمي وقدراتهم العقلية والتخطيط لأهدافهم المستقبلية؛ مما يساهم في التغلب على أي مخاوف تواجههم أثناء العملية الابداعية(Hsu, et al., 2011) ، كما أكد Chen (2016) أن الأفراد مرتفعي فاعلية الذات الإبداعية يستغرقون وقتًا كافيًا للاندماج في العمليات المعرفية الإبداعية لحل المشكلات والتحديات وتوليد الأفكار والحلول في العمل، كما أنهم يستفيدون من دوافعهم الذاتية والموارد المتاحة ويطورون مسارات لتلبية متطلبات الموقف

الذي يواجهونه.

ويتكون مفهوم فاعلية الذات الإبداعية من عدة مفاهيم نفسية مرتبطة ببعضها البعض، وهي فاعلية الذات، والإبداع في الذات، والابداع، حيث تمثل الذات مصدر الشخصية التي تتشكل في ضوئها الملامح التي يتميز بها كل فرد عن الأخر، فهي خليط من الأحاسيس والصور الذهنية التي يحللها العقل وتخلق من التفكير، وقد يضع الفرد ذاته في موضعها الطبيعي الفعلي بحيث تساوي مستوى قدرته وامكاناته الفعلية، أو يضعها في منزلة أعلى من منزلتها الفعلية، أو يقلل من قيمتها إلى أقل مما هي عليه في الواقع (Jenkins, 2004).

وتعددت تعريفات فاعلية الذات الإبداعية، حيث عرفها Chin (2013) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته الإبداعية لتحقيق الابتكارات والتغييرات المرغوبة، كما عرفها Abbott (2010) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية في الأداء الإبداعي والتفكير الإبداعي، وعرفها أحمد الزغبي (٢٠١٤) بأنها حالة داخلية لدى الفرد تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية الأخرى بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء، وعرفها Chen (2016) على أنها معتقدات الفرد حول قدراته لتطوير وتطبيق أفكار جديدة لتحقيق الأهداف بنجاح.

ومما سبق عرضه، تُعرف الباحثتان فاعلية الذات الإبداعية بأنها معتقدات الفرد حول قدراته في التفكير الإبداعي بما يتضمنه من طلاقة ومرونة وأصالة وتفاصيل، وتقييمه لذاته من خلال تقييمه لقدرته على انجاز المهام الإبداعية بغرض الوصول لمنتجات إبداعية تتسم بالجدة والأصالة.

أبعاد فاعلية الذات الإبداعية:

حدد Abbott (2010) بعدين لفاعلية الذات الإبداعية هما: فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي، وسيتم تناولهما بالتفصيل فيما يلي:

- **بعد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي** Creative Thinking Self efficacy: ويتمثل في فاعلية الحالة العقلية الداخلية ، والتعبير عن الإبداع من خلال مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والتي تجعل الفرد قادراً على انتاج أفكار فريدة من نوعها.
- **بعد فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي** Creative Performance self-efficacy : ويتمثل في فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية والتعبير عن الإبداع من خلال أنظمة الفرد

الداخلية والخارجية، والتي تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء الإبداعي، وتشمل الدوافع، والمزاج، والشخصية، والسياق الاجتماعي.

رابعًا: السلوك الإبداعي Creative behavior :

يشير السلوك الإبداعي إلى العمليات الذهنية التي تتضمن توليد الأفكار وتنظيمها ومعالجتها، وغالبًا ما يحدث ذلك في سياقات الإبداع أو حل المشكلات. ويعد هذا السلوك أساسي للتفكير الإبداعي والمرونة المعرفية، حيث يستكشف الأفراد حلولًا متعددة بدلاً من الوصول إلى إجابة واحدة فقط. ويعد السلوك الابداعي أحد المفاهيم الجاذبة للاهتمام البحثي في مجال علم النفس وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والابتكار، حيث يُعد الإبداع والقدرة على التكيف من المهارات الضرورية للمتعلمين والتي تؤهلهم للمنافسة في كلاً من المجالين الأكاديمي والعملي. حيث يتمحور السلوك الابداعي حول القدرة على إنتاج مجموعة متنوعة من الأفكار. في سياقات الإبداع وحل المشكلات، كما يدعم استكشاف حلول جديدة ومتنوعة ويُعتبر هذا السلوك أحد مكونات التفكير المتشعب، وهو التفكير الذي يتجاوز الحلول التقليدية والروتينية (Runco & Acar, 2012). ويتضمن السلوك الإبداعي كما يقترحة شقين هما السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، ويتمثل الأول في قدرة الفرد على توليد الأفكار وحل المشكلات اليومية والمواقف الحياتية المعتادة. حيث يتحدد بمجال معين وسياق يدور من خلاله، بينما الشق الثاني والمتمثل في السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال يشتمل على قدرة الفرد على توليد الأفكار بصورة متحررة من المجال بشكل رحب ومتسع ، والقصد أنه لا يلتزم فيه الفرد بمجال محدد كإطار لقيامه بعملية التفكير وتوليد وإنتاج الأفكار بصور تلقائية.**هذا ويتضمن السلوك الإبداعي مجموعة من المحاور الرئيسية منها:**

١. القدرة على إنتاج الأفكار والتفكير المتشعب:

حيث يعد انتاج الأفكار هو القدرة على إنتاج مجموعة واسعة ومتنوعة من الأفكار، ويُعد هذا الانتاج حجر الزاوية في التفكير المتشعب، حيث يُمكن الأفراد من التفكير في حلول خارج النطاق التقليدي، وهذا النوع من التفكير يُعد عنصراً أساسيًا للإبداع، إذ يمكّن من التوسع في احتمالات جديدة تتسم بالأصالة والجدة (Runco & Acar, 2012).

كما يشير (Sternberg and Lubart (2021 إلى أن السلوك الفكري يمكن الأفراد من تجاوز التفكير النمطي، حيث يشجعهم على استكشاف الروابط غير المتوقعة بين الأفكار أو الحلول، وهو ما يعزز من القدرة على التكيف سواء في الحياة الشخصية أو المهنية .

٢. الطلاقة الفكرية Ideational Fluency:

الطلاقة الفكرية هي القدرة على إنتاج الأفكار بسرعة وسهولة، وتدعم الطلاقة الفكرية القدرة على التكيف السريع، خاصة في المواقف التي تتطلب ردود فعل فورية (Silvia et al., 2020). الأفراد الذين يتمتعون بطلاقة فكرية مرتفعة يمكنهم استكشاف عدد أكبر من الخيارات وحلول أكثر تنوعًا تتسم بمستويات أكثر ارتفاعاً من الابداع.

٣. المرونة المعرفية Cognitive Flexibility:

ويقصد بالمرونة المعرفية هنا القدرة على التحول بين الأطر الذهنية المختلفة لرؤية الأمور من زوايا مختلفة، مما يعزز القدرة على التكيف مع البيئات الجديدة والمشكلات المعقدة (Diamond, 2013). حيث تعتبر المرونة المعرفية عنصراً حاسماً في السلوك الابداعي لأنها تتيح للأفراد تعديل نهجهم في التفكير بناءً على ما يستجد من معلومات أو معطيات جديدة.

٤. الأصالة الفكرية Ideational Originality:

تتمثل الأصالة الفكرية في القدرة على إنتاج أفكار فريدة وغير تقليدية. الأشخاص الذين يتمتعون بأصالة فكرية لديهم القدرة على الخروج عن الأنماط التقليدية والمألوفة، مما يساهم في إضفاء رؤى جديدة ومبتكرة للمشكلات المعروفة (Kaufman & Beghetto, 2009). حيث أظهرت نتائج دراسة Amabile and Pratt (2016) أهمية الأصالة في العمليات الإبداعية في مختلف المجالات، حيث أن البيئات الإبداعية التي تشجع على المخاطرة وتقبل الأساليب الجديدة تدعم هذا الجانب من السلوك الابداعي.

٥. التفكير الترابطي (Associative Thinking) والتفكير العلاقي (Relational Thinking):

حيث يرتبط السلوك الابداعي ارتباطًا وثيقًا بالتفكير الترابطي، حيث يتمكن الفرد من تشكيل روابط جديدة بين أفكار متباينة ومتنوعة. فالأشخاص الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التفكير الترابطي لديهم القدرة على استكشاف علاقات جديدة بين الأفكار المختلفة، مما يعزز من توليد الحلول الجديدة والمبتكرة (Beaty et al., 2019).

بينما يتمثل التفكير العلاقي في قدرة الفرد على التعرف على الأنماط والعلاقات بين الأشياء، مما يُمكّنه من تكوين فهم أعمق للمعطيات المتاحة ويساهم في توليد أفكار إبداعية جديدة (Mednick, 1962; Beaty, Silvia, & Schacter, 2016).

النماذج التي تناولت السلوك الإبداعي:

توجد مجموعة من النماذج التي تناولت مفهوم السلوك الإبداعي بالبحث والتفسير في محاوله لفهم أعمق، منها على سبيل المثال:

١. النموذج ذو المسارين للإبداع:

يقترح هذا النموذج، الذي طوره (2008) .De Dreu et al وجود مسارين رئيسيين للإبداع هما مسار المرونة المعرفية، والتي تعزز التفكير المتشعب، ومسار المثابرة المعرفية، والتي تركز على التفكير المحدد والدقيق. هذا النموذج يقترح أن الإبداع يتطلب التوازن بين هذين المسارين، حيث يُسهم كلٍ منهما في مكونات الإبداع، فالمرونة تمكّن من إنتاج أفكار متنوعة، بينما المثابرة تدعم صقل هذه الأفكار وتطويرها لتحقيق حلول عملية تتسم بالإبداع.

٢. نموذج الشبكة الافتراضية في المخ والإدراك الإبداعي:

حيث يشير (2019) .Beaty et al إلى أن السلوك الفكري مرتبط بالشبكة الافتراضية في المخ، وهي شبكة من مناطق الدماغ التي تكون نشطة خلال حالات الاسترخاء الذهني والشرود. هذه الشبكة ترتبط بتوليد الأفكار الإبداعية، بينما تفاعلها مع الشبكة التنفيذية يساعد في تقييم وتطوير تلك الأفكار، حيث تظهر ما تم من أبحاث أن حالات "التجول العقلي" قد تكون مفيدة للسلوك الإبداعي، مما يشير إلى أن التفكير الإبداعي لا يجب أن يكون موجهًا بشكل صارم نحو المهام، بل قد يستفيد من حالات ذهنية مرنة واستكشافية (Jung et al., 2013).

٣. نموذج الإدراك الإبداعي:

يقسم نموذج الادراك الابداعي كما يوضح (2019) Ward السلوك الابداعي إلى مرحلتين رئيسيتين هما: المرحلة التوليدية، حيث يتم توليد الأفكار، والمرحلة الاستكشافية، حيث يتم اختبار وتحليل الأفكار وصقلها. ويعكس هذا النموذج الطابع التكراري للسلوك الابداعي، حيث يحدث الإبداع عبر عمليات متبادلة بين التوليد والتعديل والتقييم.

٤. نموذج مكونات الإبداع:

يتضمن نموذج مكونات الإبداع لأمابيل (1996)Amabile أربعة عوامل تمثلت فيما يلي:

أ. **المهارات ذات الصلة بالمجال:** والتي تشمل المعرفة الواقعية، والمهارات الفنية، والمواهب الخاصة في المجال، وتعد هذه المهارات بمثابة الأساس الذي يجب أن ينطلق منه أي أداء. وهناك عدد من الصفات الشخصية يمكن تصنيفها كعناصر ضمن هذا المكون من المهارات ذات الصلة بالمجال وهي: الخصائص الإيجابية للخبرة في مجال معين، والذكاء، وبعض

القدرات المعرفية الخاصة(Amabile, 1993) .

ب. **المهارات ذات الصلة بالإبداع:** والتي تتضمن خصائص الشخصية والأنماط المعرفية مثل الطلاقة والأصالة والمرونة في التفكير، ولا ينتج الفرد عملاً إبداعياً إذا كانت المهارات المتعلقة بالإبداع غير متوفرة، واعتمدت المهارات ذات الصلة بالإبداع على التدريب الذي يمكن التعلم من خلاله(Amabile, 1988) .

ج. **الدافعية:** تُعد الدافعية بمثابة الشرارة الأساسية للعملية الإبداعية. وتم التمييز بين نوعين من الدافعية في ضوء اختلاف الهدف من السلوك وأن نوعية السلوك الذي يقوم به الفرد يختلف وفقًا لاختلاف طبيعة الدافع وهما:

- **الدافعية الداخلية:** والتي تشير إلى قيام الفرد بالسلوك نتيجة لعوامل متعلقة بالفرد ذاته أو بالموقف ومعطياته، أي أنها تنشأ من القيمة الجوهرية للعمل بالنسبة للفرد.

- **الدافعية الخارجية:** والتي تشير إلى قيام الفرد بالسلوك بناءً على عوامل خارجية بعيدة عن ذاته وغير متعلقة بالمهمة أو بالموقف الذي يجب عليه القيام به، أي أنها تنشأ من الرغبة في الحصول على نتائج مستقلة عن العمل نفسه (Amabile, 1993; Deci, 1998; Corazza& Agnoli, 2018) .

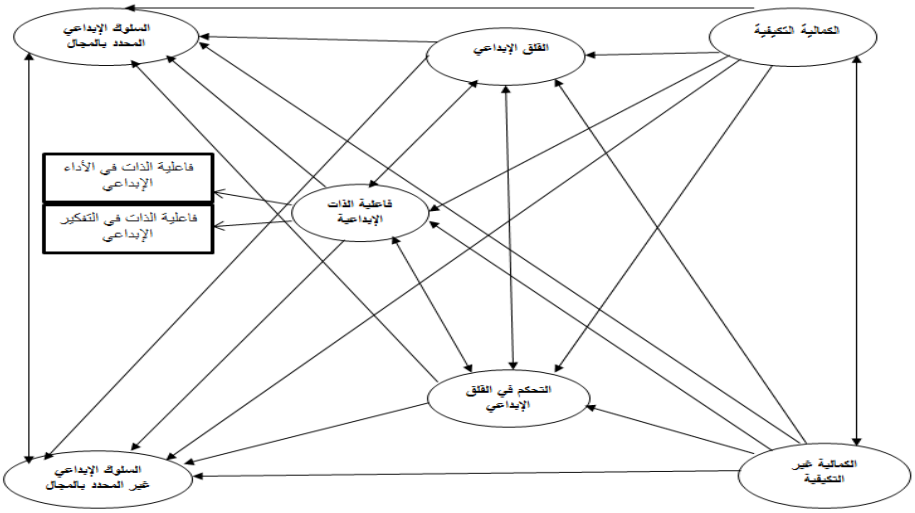
د. **البيئة الاجتماعية:** تُعد البيئة الاجتماعية أو بيئة العمل هي المكون الخارجي، وهذه البيئة تتضمن جميع الدوافع الخارجية، بالإضافة إلى عدد من العوامل الأخرى في البيئة والتي يمكن أن تكون بمثابة عقبات أو محفزات للدوافع الذاتية والإبداع . وقد اقترحت أمابيل في النموذج التكويني للإبتكار والإبداع التنظيمي وجود عوامل بيئية تتعلق بالإبداع وهي: التوجه نحو الابتكار أو الدافع التنظيمي، والموارد المتاحة، والممارسات الإدارية(Amabile, 2011) .

وبعد عرض النماذج المفسرة للسلوك الإبداعي؛ تبنت الباحثتان نموذج أمابيل للإبداع (Amabile, 1996)؛ لأنه يشير إلى أن التقييم الشامل للإبداع لا يمكن تحقيقه دون قياس مخرجاته، كما يتم التركيز في هذا النموذج على تقييم المنتجات الإبداعية للأفراد في مختلف المجالات، واعتبر هذا النموذج أن المحك الأساسي للسلوك الإبداعي هو المنتج الإبداعي، حيث يُنظر إلى الفرد على أنه مبدعاً عندما يحقق نواتج إبداعية بشكل مستمر، فضلاً عن أنه النموذج الأكثر شيوعاً واعتمدت عليه كثير من الدراسات مثل دراسة (Bear& Mckool, 2009; Kaufman et al., 2012; Tandiseru, 2015) .

المخطط النظري للعلاقات بين الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفعالية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي:

في ضوء ما سبق من الأسس النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة؛ يمكننا طرح تصوراً للنموذج السببي المفسر للعلاقات بين متغيرات البحث المتمثلة في الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفعالية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي والموضح بالشكل (١) التالي:

شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات بين الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفعالية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي



منهج البحث واجراءاته:

تضمن البحث الحالي العديد من الإجراءات التي تستهدف التحقق من صحة ما افترضه يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، ويوضح مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ببعضهما البعض، والقدرة التنبؤية للمتغيرات.

ثانياً: تحديد مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي في طلبة الجامعة بكلية التربية – جامعة دمنهور، وتم اختيار عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من طلاب الفرقة الثالثة عام بالكلية بمختلف شعبها، بلغ عددهم

(١١٤) طالباً وطالبة، بمتوسط عمري(٢١,١٦) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠,٦٣) شهراً، وتكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (٢٩٢) طالباً وطالبة بواقع(٧٨طالباً، ٢١٤طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة عام بشعبها المختلفة، والمقيدين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤، بمتوسط عمري قدره (٢١,٤٣) عاماً، وبانحراف معياري قدره(٠,٧٨) شهراً.

ثالثاً: أدوات البحث:

(١) مقياس الكمالية الأكاديمية: إعداد الباحثتين:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الكمالية الأكاديمية لدى عينة البحث الحالي، باعتبارها مفهوم متعدد الأبعاد يعبر عن تبني المتعلم للمعايير المرتفعة للأداء والرغبة في الوصول لحد الاتقان في الأداء على اختلاف المجالات مع إدراك المتعلم لمستوى التباين في الأداء بين الواقع والمأمول، وتقاس من خلال بعدين هما: بعد الكمالية التكيفية، وبعد الكمالية غير التكيفية.

خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثتان بعمل مسح للأطر النظرية، وكذا الأدبيات البحثية التي تناولت متغير الكمالية الأكاديمية، والاطلاع على عديد من المقاييس التي تقيس الكمالية الأكاديمية بأبعادها المختلفة، كمقياس(Liu and Berzenski (2022 ، ومقياس(Smith et al.(2016 . وفي ضوء ذلك، صاغت الباحثتان مقياس الكمالية الأكاديمية والذي يصنف الكمالية الأكاديمية إلى بعدان هما: الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية.

ثم عرضت الباحثتان المقياس في صورته الأولية(٣٢ مفردة موزعة على بعدين) على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المتغير الذي وضعت لقياسه وهو الكمالية الأكاديمية، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠% إلى ١٠٠%، ماعدا مفردتين حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%؛ لذلك تم حذفهما. وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية(٣٠) مفردة موزعة على بعدين.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة، بواقع (٢٦) مفردة موجبة، و(٤) مفردات سالبة، وكانت المفردات السالبة مرقمة بالأرقام(١، ٨، ١٦، ٢٢). وتم توبع هذه المفردات علي بعدين هما: بعد الكمالية التكيفية والتي تقاس من خلال(١١) مفردة، وبعد الكمالية غير التكيفية والتي تقاس من خلال(١٩) مفردة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. **صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام باستخدام صدق البنية العاملية كما يلي:**

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود عاملين تتشبع عليهم مفردات المقياس. ويعرض جدول (١) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العاملين، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للبعدين الذي يقيسهما المقياس، كما يتضمن جدول (٢) تشبعات المفردات على العاملين وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(١): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس الكمالية الأكاديمية.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٦,١٤٥	٤٨,٧١٨	٤٨,٧١٨
٢	٣,٦٣٢	٢٢,٢١٣	٧٠,٩٣١

جدول رقم (٢): تشبعات مفردات مقياس الكمالية الأكاديمية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
١	٠,٥٢	٧	٠,٤٨
٢	٠,٤١	٨	٠,٤٥
٣	٠,٤٣	٩	٠,٥٢
٤	٠,٥٨	١٠	٠,٥٩
٥	٠,٥٤	١١	٠,٤١
٦	٠,٣٩	١٢	٠,٦٠
٢٦	٠,٤٤	١٣	٠,٤٩
٢٧	٠,٣٩	١٤	٠,٥١
٢٨	٠,٥٢	١٥	٠,٤٢

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
٢٩	٠,٤٣	١٦	٠,٥١
٣٠	٠,٥٥	١٧	٠,٤٧
		١٨	٠,٥٦
		١٩	٠,٤٢
		٢٠	٠,٥٨
		٢١	٠,٤١
		٢٢	٠,٥٣
		٢٣	٠,٤٤
		٢٤	٠,٦١
		٢٥	٠,٤٧

يتضح من جدول(١) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج عاملين، وبمراجعة تشبعات المفردات على العاملين، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٤٨,٧١٨ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول الكمالية التكيفية، بينما العامل الثاني والذي يفسر ٢٢,٢١٣ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول الكمالية غير التكيفية، كما يتضح من جدول (٢) أن قيم تشبعات المفردات على العاملين كانت أكبر من ٠,٣.

ب. <u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه. ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (٣): الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية الأكاديمية.

المفردة	الكمالية التكيفية	المفردة	الكمالية غير التكيفية
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	٠,٥١**	٧	٠,٥٧**
٢	٠,٥٩**	٨	٠,٤٨**
٣	٠,٤٣**	٩	٠٥٥**
٤	٠,٤٧**	١٠	٠,٥٤**
٥	٠,٥٤**	١١	٠,٥٩**
٦	٠,٥١**	١٢	٠,٤٨**
٢٦	٠,٥٩**	١٣	٠,٥٣**
٢٧	٠,٤٨**	١٤	٠,٥٧**
٢٨	٠,٥٥**	١٥	٠,٦٠**

المفردة	الكمالية التكيفية	المفردة	الكمالية غير التكيفية
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
٢٩	**٠,٤٦	١٦	**٠,٥٧
٣٠	**٠,٥٩	١٧	**٠,٦٣
		١٨	**٠,٥٩
		١٩	**٠,٤٥
		٢٠	**٠,٥٧
		٢١	**٠,٦١
		٢٢	**٠,٥٩
		٢٣	**٠,٤٥
		٢٤	**٠,٥٢
		٢٥	**٠,٦٠

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤٣، ٠,٥٩) للمفردات التي تنتمي لبعد الكمالية التكيفية، وبين (٠,٤٥، ٠,٦٣) للمفردات التي تنتمي لبعد الكمالية غير التكيفية، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا دليل على وجود اتساق داخلي لمقياس الكمالية الأكاديمية.

ج. <u>ثبات المقياس</u>: تحققت الباحثتان من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٤) التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس الكمالية الأكاديمية

البعد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
الكمالية التكيفية	٠,٨٢٣	٠,٨٤٢
الكمالية غير التكيفية	٠,٧٧١	٠,٨١٧

وتشير نتائج جدول (٤) إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد مقياس الكمالية الأكاديمية؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للكمالية التكيفية(٠,٨٤٢)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٨٢٣). وللكمالية غير التكيفية بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨١٧)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٧٧١). ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

<u>وصف المقياس في صورته النهائية</u>: ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة، بواقع (٢٦) مفردة موجبة،

و(٤) مفردات سالبة، وكانت المفردات السالبة مرقمة بالأرقام(١، ٨، ١٦، ٢٢). وتم توبع هذه المفردات علي بعدين هما: بعد الكمالية التكيفية والذي يقاس من خلال(١١) مفردة، أرقامها (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، وبعد الكمالية غير التكيفية والذي يقاس من خلال(١٩) مفردة أرقامها(٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥)

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب في حالة المفردات الموجبة، والعكس بالنسبة للمفردات السالبة؛ وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد الكمالية التكيفية من (١١: ٥٥) درجة، وعلى بعد الكمالية غير التكيفية من (١٩: ٩٥) درجة.

(٢) مقياس قلق الإبداع: إعداد الباحثتين:

الهدف من المقياس: قياس مستوى قلق الإبداع لدى عينة البحث من طلبة كلية التربية، بإعتباره يتمثل في الشعور بالتوتر ومستويات من الخوف وعدم الارتياح عند مرور الفرد بخبرات تتطلب أن يقوم الفرد بالإبداع فيها أو تتطلب مستويات معينة من التفكير الإبداعي.

خطوات إعداد المقياس: قامت الباحثتان بعمل مسح للأطر النظرية، وكذا الأدبيات البحثية التي تناولت موضوع القلق الإبداعي، والاطلاع على عديد من المقاييس التي تقيس قلق الإبداع بأبعاده المختلفة، كمقياس Carson et al. (2005) ، ومقياس(Daker et al.(2022. وفي ضوء ذلك صاغت الباحثتان مقياس قلق الإبداع والذي يتضمن بعدين هما: القلق الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي.

ثم عرضت الباحثتان المقياس في صورته الأولية (٢٤ مفردة موزعة على بعدين) على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ لاستطلاع آرائهم حول صلاحية أبعاد المقياس ومفرداته لقياس المتغير الذي وضعت لقياسه وهو قلق الإبداع، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠% إلى ١٠٠%، ماعدا (٤) مفردات حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%؛ لذلك تم حذفها. وأصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية(٢٠) مفردة موزعة على بعدين.

وصف المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء طبيعة ومفهوم البعدان الفرعيان المكونان له، وتكون المقياس في صورته النهائية من(٢٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد،

حيث يقاس بعد القلق الابداعي من خلال (١٠) مفردات مرقمة من(١: ١٠)، ويقاس بعد التحكم في القلق الإبداعي من خلال (١٠) مفردات مرقمة من(١١: ٢٠)، وكانت جميع المفردات موجبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البنية العاملية كما يلي:

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وتم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي عاملين تتشبع عليها مفردات المقياس. ويعرض جدول (٥) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العاملين، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للبعدين الذي يقيسهما المقياس، كما يتضمن جدول (٦) تشبعات المفردات على العاملين وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(٥): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس قلق الإبداع.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٥,٦٨٢	٤٦,٧٣٥	٤٦,٧٣٥
٢	٢,٥٣٧	٢١,٤٨٣	٦٨,٢١٨

جدول رقم (٦): تشبعات مفردات مقياس قلق الإبداع الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٤	١١	٠,٤١
٢	٠,٤٢	١٢	٠,٤٩
٣	٠,٥١	١٣	٠,٤٦
٤	٠,٣٩	١٤	٠,٤١
٥	٠,٤٨	١٥	٠,٥٣
٦	٠,٥٣	١٦	٠,٤٩
٧	٠,٤٩	١٧	٠,٤١
٨	٠,٤٢	١٨	٠,٦٠
٩	٠,٥٢	١٩	٠,٥١
١٠	٠,٥٥	٢٠	٠,٤٤

يتضح من جدول(٥) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج عاملين، وبمراجعة تشبعات

المفردات على العاملين، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٤٦,٧٣٥ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول القلق الإبداعي، بينما العامل الثاني والذي يفسر ٢١,٤٨٣ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول التحكم في القلق الإبداعي، كما يتضح من جدول (٦) أن قيم تشبعات المفردات على العاملين كانت أكبر من ٠,٣.

ب. **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة. ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (٧): الاتساق الداخلي لمقياس قلق الإبداع.

المفردة	القلق الإبداعي	المفردة	التحكم في القلق الإبداعي
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	٠,٥٨**	١١	٠,٤٩**
٢	٠,٤٩**	١٢	٠,٤٥**
٣	٠,٥٣**	١٣	٠.٦٠**
٤	٠,٥٧**	١٤	٠,٥٨**
٥	٠,٥٩**	١٥	٠,٥٩**
٦	٠,٦١**	١٦	٠,٤٤**
٧	٠,٥٩**	١٧	٠,٤٩**
٨	٠,٤٧**	١٨	٠,٥٤**
٩	٠,٥٥**	١٩	٠,٤٩**
١٠	٠,٦٢**	٢٠	٠,٦١**

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤٧، ٠,٦٢) للمفردات التي تنتمي لبعد القلق الإبداعي، وبين (٠,٤٤، ٠,٦١) للمفردات التي تنتمي لبعد التحكم في القلق الإبداعي، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذا دليل على وجود اتساق داخلي لمقياس قلق الإبداع.

ج. **ثبات المقياس:**

تحققت الباحثتان من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨): معاملات ثبات مقياس قلق الإبداع

البعد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
القلق الإبداعي	٠,٧٥٨	٠,٨٠٢
التحكم في القلق الإبداعي	٠,٨٠٤	٠,٨٢٥

وتشير نتائج جدول (٨) إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق الإبداع ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للقلق الإبداعي(٠,٨٠٢)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٧٥٨). وللتحكم في القلق الإبداعي بلغ معامل ألفا كرونباخ(٠,٨٢٥)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٨٠٤). ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء طبيعة ومفهوم البعدان الفرعيان المكونان له، وتكون المقياس في صورته النهائية من(٢٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، حيث يقاس بعد القلق الابداعي من خلال (١٠) مفردات مرقمة من(١: ١٠)، ويقاس بعد التحكم في القلق الإبداعي من خلال (١٠) مفردات مرقمة من(١١: ٢٠)، وكانت جميع المفردات موجبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي (دائماً، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب ؛ وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد القلق الإبداعي من (٥: ٥٠) درجة، وتتراوح درجة الطالب علي بعد التحكم في القلق الإبداعي من (٥: ٥٠) درجة.

(٣) مقياس فاعلية الذات الإبداعية: إعداد(Abbott (2010 ترجمة وتعريب الباحثتين:

الهدف من المقياس: تم صياغة هذه المقياس في ضوء الإطار النظري لفاعلية الذات الإبداعية الذي وضعه(Abbott(2010، ويهدف هذا المقياس إلى قياس فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة البحث الحالي، بإعتبارها معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتتضمن معتقداته في تفكيره الإبداعي، وكذلك معتقداته في أدائه الإبداعي.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢١) مفردة موزعة علي بعدين رئيسيين هما: بعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي والتي تقاس من خلال(١٢) مفردة، وبعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي والتي تقاس من خلال(٩) مفردات، وكانت جميع مفردات المقياس موجبة.

تحكيم المقياس:

قامت الباحثتان بترجمة المقياس وعرضه على اثنين من الأساتذة المتخصصين في قسم اللغة الانجليزية بالكلية للتحقق من دقة وصدق الترجمة، كما تم عرضه على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠% إلى ١٠٠%.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. **صدق المقياس:** تحقق معد المقياس(Abbott, 2010) من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ-١. صدق البنية العاملية: حيث أسفر التحليل العاملي التوكيدي عن تشبع مفردات المقياس على عاملين هما: بُعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي والذي يتضمن أربعة عوامل فرعية هي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل)، وبُعد فاعلية الذات في الأداء الابداعي والذي يتضمن ثلاثة عوامل فرعية هي(فاعلية الذات في التعلم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية)؛ مما يدل على صدق المقياس.

أ-٢. **صدق المحك:** حيث قام معد المقياس(2010) Abbott بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس ((Beghetto's Creative Self Efficacy(BCSE) لقياس فاعلية الذات الإبداعية كمحك خارجي(Beghetto, 2006)، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياسين للبُعد الأول(٠,٥٨)، في حين بلغت معاملات الارتباط للبعد الثاني للمقياس(٠,٦٩).

التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي: تم التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي باستخدام صدق البنية العاملية :

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وتم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود عاملين تتشبع عليهما مفردات المقياس. ويعرض جدول (٩) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العاملين، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد التي يقيسها

المقياس، كما يتضمن جدول (١٠) تشبعات المفردات على العاملين وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(٩): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس فاعلية الذات الإبداعية.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٥,٧١٢	٤٧,٥٦٢	٤٧,٥٦٢
٢	٢,٨٨١	٢١,١٧٢	٦٨,٧٣٤

جدول رقم (١٠): تشبعات مفردات مقياس فاعلية الذات الإبداعية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٧	١٣	٠,٤٣
٢	٠,٣٩	١٤	٠,٤٥
٣	٠,٥٤	١٥	٠,٥٣
٤	٠,٤٢	١٦	٠,٤٨
٥	٠,٥٤	١٧	٠,٥٧
٦	٠,٤٨	١٨	٠,٤٦
٧	٠,٤٣	١٩	٠,٤٧
٨	٠,٥١	٢٠	٠,٤٢
٩	٠,٥٥	٢١	٠,٦٠
١٠	٠,٦١		
١١	٠,٤٨		
١٢	٠,٤٩		

يتضح من جدول(٩) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج عاملين، وبمراجعة تشبعات المفردات على العاملين، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٤٧,٥٦٢ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، بينما العامل الثاني والذي يفسر ٢١,١٧٢ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، كما يتضح من جدول (١٠) أن قيم تشبعات المفردات على العاملين كانت أكبر من ٠,٣.

ب. <u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u>

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة

ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي له ككل. ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (١١): الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الإبداعية.

المفردة	فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	المفردة	فاعلية الذات في الأداء الإبداعي
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	**٠,٤٢	١٣	**٠,٥٧
٢	**٠,٦١	١٤	**٠,٥١
٣	**٠,٥٤	١٥	**٠,٥٩
٤	**٠,٤٧	١٦	**٠,٤٥
٥	**٠,٥٣	١٧	**٠,٥٧
٦	**٠,٥٨	١٨	**٠,٦٠
٧	**٠,٤٨	١٩	**٠,٥٩
٨	**٠,٤٥	٢٠	**٠,٤٥
٩	**٠,٥٧	٢١	**٠,٥٢
١٠	**٠,٥١		
١١	**٠,٥٩		
١٢	**٠,٤٥		
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية			
**٠,٨٣		**٠,٧٩	

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤٢، ٠,٦١) للمفردات التي تنتمي لبعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وبين (٠,٤٥، ٠,٦٠) للمفردات التي تنتمي لبعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما كانت قيم معاملات الارتباط بين البعدين، والدرجة الكلية هي على التوالي (٠,٨٣، ٠,٧٩)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي للمقياس ككل.

ج. **ثبات المقياس**: قام معد المقياس(Abbott, 2010) بالتحقق من ثبات المقياس بإستخدام طريقة

Composite Reliability وتراوحت قيم معاملات الثبات مابين٠,٦٠ إلى ٠,٩٤

<u>ثبات المقياس في البحث الحالي</u>: في البحث الحالي، تحققت الباحثتان من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات الإبداعية

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	٠,٨١٠	٠,٨٣٣
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	٠,٨٣٦	٠,٨٥٧
الاختبار ككل	٠,٨٥٢	٠,٨٧٠

وتشير نتائج جدول (١٢) إلى ارتفاع معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات الإبداعية كأبعاد وكدرجة كلية، ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس من (٢١) مفردة موزعة علي بعدين رئيسيين هما: بعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي والتي تقاس من خلال(١٢) مفردة مرقمة من (١: ١٢)، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي والتي تقاس من خلال(٩) مفردات مرقمة من (١٣: ٢١). وكانت جميع المفردات موجبة.

<u>تصحيح المقياس:</u> يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب، وكانت جميع مفردات المقياس موجبة، وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي من(١٢: ٦٠)، وعلى بعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي من(٩: ٤٥)، في حين تتراوح درجة الطالب علي المقياس ككل بين (٢١ :١٠٥). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ككل إلي ارتفاع مستوى فاعلية الذات الإبداعية.

(٤) مقياس السلوك الإبداعي: إعداد(2001).Runco et al وترجمة وتعريب الباحثتين

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس السلوك الإبداعي لدى عينة البحث الحالي، باعتباره العمليات الذهنية التي تتضمن توليد الأفكار وتنظيمها ومعالجتها، وغالبًا ما يحدث ذلك في سياقات الإبداع أو حل المشكلات، وهذا السلوك أساسي للتفكير الإبداعي والمرونة المعرفية، حيث يستكشف الأفراد حلولًا متعددة بدلاً من الوصول إلى إجابة واحدة فقط. ويقاس من خلال بعدين هما: بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، وبعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من (٢٣) مفردة، وتم توبع هذه المفردات علي بعدين هما: بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والذي يقاس من خلال (١٧) مفردة، وبعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والذي يقاس من خلال (٦) مفردات، وجميعها مفردات موجبة.

تحكيم المقياس: قامت الباحثتان بترجمة المقياس وعرضه على اثنين من الأساتذة المتخصصين في قسم اللغة الانجليزية بالكلية للتحقق من دقة وصدق الترجمة، كما تم عرضه على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٩٠% إلى ١٠٠%.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١. **صدق المقياس:**

تحقق معدو المقياس من صدقه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن تشبع مفردات المقياس على عاملين أساسيين هما: العامل الأول والذي يطلق عليه السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، ويختص بعملية حل المشكلات اليومية والحياة بصورة عامة، بينما العامل الثاني والذي يطلق عليه السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال (المتسع) وهو يعكس التفكير الخالي من الاتجاه المحدد أو الهدف ويختص بالأفكار التي تنتج بصورة تلقائية دونما قصد.

التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي:

في البحث الحالي، تم التحقق من صدق المقياس من خلال طريقتين كالتالي:

أ-١. صدق البنية العاملية:

للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام

طريقة المكونات الأساسية **Principal Components**. وتم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود عاملين تتشبع عليهما مفردات المقياس. ويعرض جدول (١٣) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العاملين، والتي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد التي يقيسها المقياس، كما يتضمن جدول (١٤) تشبعات المفردات على العاملين وكانت كافة التشبعات أكبر من ٠,٣.

جدول(١٣): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس السلوك الإبداعي.

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٣,٣١٩	٤٩,١٥٣	٤٩,١٥٣
٢	١,٤٦١	١٣,٥٨١	٦٢,٧٣٤

جدول رقم (١٤): تشبعات مفردات مقياس السلوك الإبداعي الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي.

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني
	التشبعات		التشبعات
١	٠,٤٧	١١	٠,٣٩
٢	٠,٤١	١٤	٠,٤٩
٣	٠,٤٢	١٥	٠,٤٤
٤	٠,٤٨	١٦	٠,٤١
٥	٠,٤٥	١٧	٠,٥٣
٦	٠,٥٩	١٨	٠,٥٧
٧	٠,٤٣		
٨	٠,٦٠		
٩	٠,٤٤		
١٠	٠,٤٦		
١٢	٠,٣٩		
١٣	٠,٥١		
١٩	٠,٤٣		
٢٠	٠,٥٥		
٢١	٠,٤١		
٢٢	٠,٥١		
٢٣	٠,٤٤		

يتضح من جدول(١٣) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج عاملين، وبمراجعة تشبعات المفردات على العاملين، وجد أن العامل الأول والذي يفسر ٤٩,١٥٣ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، بينما العامل الثاني والذي يفسر ١٣,٥٨١ % من التباين الكلي تدور مفرداته حول السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، كما يتضح من جدول (١٤) أن قيم تشبعات المفردات على العاملين كانت أكبر من ٠,٣.

أ-٢. **الصدق التلازمي:** حيث تم تطبيق مقياس السلوك الإبداعي المستخدم في البحث الحالي على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وفي نفس الوقت تم تطبيق محك خارجي (مقياس السلوك الإبداعي، إعداد (عبدالعزيز سليم، ومحمد أبو حلاوة،٢٠١٦)، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياس والمحك، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٨١) وهذه القيمة دالة عند مستوى(٠،٠١) مما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام.

ب. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة. ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (١٥): الاتساق الداخلي لمقياس السلوك الإبداعي.

المفردة	السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	المفردة	السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال
	معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	**٠,٥١	١١	**٠,٤٧
٢	**٠,٥٩	١٤	**٠,٥٩
٣	**٠,٤٣	١٥	**٠,٤٥
٤	**٠,٤٧	١٦	**٠,٥٧
٥	**٠,٥٤	١٧	**٠,٦١
٦	**٠,٥١	١٨	**٠,٥٩
٧	**٠,٥٩		
٨	**٠,٤٨		
٩	**٠,٥٥		
١٠	**٠,٤٦		
١٢	**٠,٥٩		
١٣	**٠,٥٣		
١٩	**٠,٥٧		
٢٠	**٠,٦٠		
٢١	**٠,٥٧		
٢٢	**٠,٥٩		
٢٣	**٠,٤٥		

** دالة عند مستوي ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (٠,٤٣، ٠,٦٠) للمفردات التي تنتمي لبعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، وبين (٠,٤٥، ٠,٦١) للمفردات التي تنتمي لبعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذا دليل على وجود اتساق داخلي لمقياس السلوك الإبداعي.

ج. ثبات المقياس: تحقق معدو المقياس من ثباته بإستخدام طريقة معامل الفا كرونباخ والذي بلغ ٠,٩٢ في بيئته الأصلية.

ثبات المقياس في البحث الحالي: في البحث الحالي، تحققت الباحثتان من ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل ألفا كرونباخ. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦): معاملات ثبات مقياس السلوك الإبداعي

البعد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٨٣٩	٠,٨٦٢
السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٧٣١	٠,٧٨٨

وتشير نتائج جدول (١٦) إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد مقياس السلوك الإبداعي ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للسلوك الإبداعي المحدد بالمجال(٠,٨٦٢)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٨٣٩). وللسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال بلغ معامل ألفا كرونباخ(٠,٧٨٨)، ومعامل الثبات بإعادة التطبيق(٠,٧٣١). ومن ثم يمكن الوثوق فيه واستخدامه في البحث الحالي.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، يمكن وصف المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيحه فيما يلي:

وصف المقياس في صورته النهائية: ويتكون المقياس من (٢٣) مفردة، وتم توبع هذه المفردات علي بعدين هما: بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والذي يقاس من خلال (١٧) مفردة أرقامها(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣)، وبعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والذي يقاس من خلال (٦) مفردات أرقامها(١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨)، وجميعها مفردات موجبة.

تصحيح المقياس: يتم تقدير استجابة الطالب على مفردات المقياس بإستخدام أسلوب ليكرت الخماسي، حيث يعقب كل مفردة خمسة بدائل هي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من(٥: ١) على البدائل الخمسة بالترتيب، وبذلك تتراوح درجة الطالب على بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال من (١٧: ٨٥) درجة، وعلى بعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال من (٦: ٣٠) درجة.

رابعاً: خطوات البحث: تم إتباع الخطوات التالية في إجراء البحث الحالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، وكتابة الإطار النظري مشتملاً البحوث السابقة.

٢. تحديد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، حيث قامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياسين أحدهما لقياس فاعلية الذات الإبداعية، والآخر لقياس السلوك الإبداعي، وأعدتا مقياسين، أحدهما لقياس الكمالية الأكاديمية، والأخر للقياس قلق الإبداع.

٣. إعداد نسخ الكترونية من أدوات البحث بإستخدام تطبيق Google Form؛ حتى يسهل على الطلاب تطبيقه في أي وقت وأي مكان.

٤. اختيار عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وتطبيق أدوات البحث عليهم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات وصلاحيتها للإستخدام.

٥. تحديد عينة البحث الأساسية بشكل قصدي، وهم طلبة الفرقة الثالثة جميع الشعب بكلية التربية جامعة دمنهور.

٦. تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية.

٧. رصد درجات الطلبة (عينة البحث الأساسية) على أدوات البحث، ثم تحليل البيانات إحصائياً **بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت** في: معامل ارتباط بيرسون وذلك بواسطة حزمة البرامج الإحصائية والاجتماعية SPSS، أسلوب نمذجة المعادلات البنائية SEM بواسطة الحزمة الإحصائية lavaan في برنامج R.

٨. مناقشة النتائج، والخروج بالتوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات.

خامساً: نتائج البحث ومناقشتها:

١. نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على "ما طبيعة العلاقة بين السلوك الإبداعي وكلٍ من الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات السلوك الإبداعي ودرجات الكمالية الأكاديمية ودرجات قلق الإبداع ودرجات فاعلية الذات الإبداعية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٧): معامل ارتباط بيرسون بين السلوك الإبداعي وكلٍ من الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية

الارتباط	السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	السلوك الإبداعي غير المحدد بمجال	فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	القلق الإبداعي	التحكم في القلق الإبداعي	الكمالية التكيفية	الكمالية غير التكيفية
السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	-	,٥٣**	,٦١**	,٥٣*	-,١٥*	,٢٢**	,٤٦**	-,٥١**
السلوك الإبداعي غير المحدد بمجال		-	,٤٧**	,٣٣**	-,٢٠**	,٢٤**	,٤٢**	-,٤٣**
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي			-	,٦٨**	-,١٧**	,٢٠**	,٤٩**	-,٥٠**
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي				-	-,١٤*	,١٤*	,٤١*	-,٣٤**
القلق الإبداعي					-	-,٤٦**	-,٢١**	,٣١**
التحكم في القلق الإبداعي						-	,١٨**	-,٣٢**
الكمالية التكيفية							-	-,٧٩**
الكمالية غير التكيفية								-

* دالة عند ٠,٠٥؛ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين السلوك الإبداعي المحدد بالمجال وكلٍ من السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي، والكمالية التكيفية، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين السلوك الإبداعي المحدد بالمجال وكلٍ من القلق الإبداعي، والكمالية غير التكيفية. كما يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك

الإبداعي غير المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي المحدد بالمجال، وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والتحكم في القلق الابداعي، والكمالية التكيفية، في حين كانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والقلق الإبداعي، والكمالية غير التكيفية، بعضها دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١) وبعضها دال عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، وتراوحت قيم معاملات الإرتباط الموجبة بين السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والأبعاد المختلفة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي، والكمالية التكيفية بين (٠,٢٢، ٠,٦١)، وهذا يعني أنه كلما زادت هذه الأبعاد لدى عينة الدراسة كلما زاد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال لديهم، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط السالبة بين السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والأبعاد المختلفة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في القلق الابداعي، والكمالية غير التكيفية بين (-٠,١٥، -٠,٥١) وهذا يعني أنه كلما انخفض القلق الإبداعي ، والكمالية غير التكيفية كلما زاد السلوك الابداعي المحدد بالمجال لدى عينة الدراسة. وتراوحت قيم معاملات الإرتباط الموجبة بين السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والأبعاد المختلفة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في السلوك الإبداعي المحدد بالمجال وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والتحكم في القلق الابداعي، والكمالية التكيفية بين (٠,٢٤، ٠,٤٧)، وهذا يعني أنه كلما زادت هذة الأبعاد لدى عينة الدراسة، زاد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط السالبة بين السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والأبعاد المختلفة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في القلق الابداعي، والكمالية غير التكيفية هي على التوالي (-٠,٢٠، -٠,٤٣)، وهذا يعني أنه كلما انخفض القلق الإبداعي، والكمالية غير التكيفية كلما زاد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال لدي عينة الدراسة.

ويمكن تفسير وفهم تلك النتائج من خلال ما اشارت إليه نتائج دراسة (Baas et al. 2022) من أن بعض مستويات القلق المعتدله والتي تنتج عندما يتمكن المتعلم من التحكم في مستويات القلق التي يواجهها من شأنها العمل كدافع لدي المتعلمين حيث تجعلهم يسعون لانتاج المزيد من الأفكار الاصيله كأحد السبل المتبعة لتجاوز الضغوط لتحقيق نتائج جيده وكذلك يتفق مع ما أشار إليه Byron and Khazanchi (2012) من أن ارتفاع معدلات القلق يقوم بالتداخل مع المعالاجات المعرفية من خلال خلق مصادر للتشتت مما ينتج عنه انخفاض في معدل الطلاقة الفكرية وبالتالي تؤثر على السلوك الإبداعي، وكذلك يتفق مع ما أشار إليه Roskes, Sligte, Shalvi, and De Dreu (2011) من أن مستويات القلق الإبداعي تعمل على إعاقة المرونة الفكرية وقدرة المتعلم

على الانتقال بين فئات متنوعة ومختلفة من الأفكار او وجهات النظرحيث يقوم العقل بالتركيز على الأنماط المألوفة والآمنة من التفكير لتجنب النقد او الوقوع في الأخطـــاء. يمكـــن أن يـــؤدي هـــذا الانخفاض في المرونة إلى الحد من قدرة الأفراد على استكشاف أفكار متنوعة، مما قد يقيد نطـــاق الحلول وأصالة النتائج. في المقابل، عندما يكون القلق منخفضًا أو مُدارًا بشكل جيد، من خلال قدرة المتعلم على التحكم في مستويات ما يشعر به من قلق قد يشعر الأفراد بحرية أكبر لاستكشاف أفكار غير تقليدية واتخاذ مخاطر معرفية.

كذلك تتفق النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بين قلق الإبداع والسلوك الإبداعي والكماليـــة مـــع مـــا أشارت إليه نتائج دراسة Kimbrel and Silvia(2016) والتي أشارت إلى أن القلـــق الإبـــداعي المرتفع غالبًا ما يرتبط بزيادة مستويات النقد الذاتي لدي المتعلمين حيث يقوم الأفراد بتقييم أفكارهم بصرامة وهو ما يتميز به الأفراد الكماليون ذوي مستويات الكمالية غير التكيفية المرتفعـــة حيـــث يميلون لنقد الذات المفرط والشك في الأداء، ونتيجة لذلك، يتجنبون مشاركة أفكار فريـــدة أو غيـــر تقليدية. يمكن أن يؤدي هذا الرقابة الذاتية إلى الحد من الأصالة الفكرية، والتي ترتبط سلباً بالسلوك الإبداعي حيث يشعر الفرد بالضغط لإنتاج أفكار "آمنة" أو مقبولة على نطاق واسع. حيث أن القلق الإبداعي المرتفع يرتبط بانخفاض الأصالة الفكرية بسبب زيادة مراقبة الذات وانخفـــاض الانفتـــاح على المخاطرة. غالبًا ما يركز الأفراد الذين يعانون من القلق العالي على توليد أفكار تتماشى مـــع المعايير الاجتماعية، مما يقلل من أصالة إنتاجهم الإبداعي.

وكذلك تتفق مع ما أشار إليه (Flett, Hewitt, and Nepon (2016 مـــن وجـــود علاقـــة ارتباطية بين الكمالية والقلق الإبداعي، كما أشاروا إلى أن الكمالية من الممكن أن تؤثر على السلوك الإبداعي للأفراد حيث يمكن أن تؤدي مستويات الكمالية العالية إلى قلق الأداء، خاصة عندما يشعر الأفراد بالضغط للوفاء بمعايير غير واقعية للإنتاج الإبداعي. قد يؤدي ذلك إلى نمط من التسويف، حيث يؤخر الأفراد المشاركة في المهام الفكرية بسبب الضغط الناجم عن التقييم المتوقع أو الفشل. هذا السلوك ضار بالطلاقة الفكرية، حيث إن عدم الانخراط يمنع التدفق الحر للأفكار.

كما يمكنا التعقيب على تلك النتائج في ضوء ما أشارت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثـــل Karatzanos and Zbainos(2020)، ودراســـة Chouet al.(2019). ودراســـة Nekoie– Maghadam et al.(2012) والتي أظهر تحليل نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بـــين الكمالية التكيفية والإبداع. كما تدعم هذه النتيجة الافتراض السائد بأن الجانب الإيجابي من الكمالية، الذي ارتبط بالسلوكيات الطبيعية، متصل بالفعالية الذاتية وكذلك تقدير الذات. كما أنه من المحتمـــل أن يُعتبر هذا الجانب من الكمالية علاجًا للتوتر والذي يعمل على الحد من مستويات القلـــق لـــدي

المتعلمين وكذلك وسيلة للتعامل مع المهام الصعبة، مما يعزز السلوك الإبداعي في النهاية. وكذلك مع ما أوضحته النتائج من الارتباط الكبير بين الكمالية الإيجابية والإبداع. وبالمثل، أشارت دراسة أجراها Wigert et al.(2012) إلى وجود علاقة إيجابية وإن لم تكن قوية للكمالية التكيفية مع الإبداع. ودراسة Akbur(2024) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الكمالية التكيفية والابداع. بشكل عام، يمكننا الإشارة إلى أن الأشخاص الكماليين الإيجابيين التكييفين والسلبيين غير التكيفين ينظرون إلى العالم من حولهم ويتفاعلون معه بطرق مختلفة، ويطورون أساليب متنوعة للتعامل مع التوتر اليومي، ومستويات والقلق والإخفاقات، والإحباطات، والتجارب الضاغطة. حيث تؤكد دراسة Neokie–Moghadam et al.(2012) ودراسة (Gong, Kim, and Liu 2022) أن الأفراد الذين يظهرون سمات تكيفية من الكمالية ويظهرون القدرة على تقبل عدم الكمال يُعتقد أنهم يشعرون بالسعادة عند مواجهة التحديات، ويقيّمونها كفرص لتحسين أنفسهم والتعرف على نقاط قوتهم وضعفهم. ولذلك، فإن الأفراد الذين يتمتعون بهذه الخصائص يكونون أكثر ميلاً لإظهار سلوكيات إبداعية، حيث يميلون إلى أن يكونوا أكثر مرونة في أنماط تفكيرهم. من ناحية أخرى، ليس من المستغرب أن نرى أن الأفراد الذين يتمتعون بسمات الكمالية غير التكيفية لا يظهرون قدرات تفكير إبداعي، لأن عوامل مثل الخوف من الفشل، ووضع معايير عالية غير واقعية، وانخفاض تحمل الفشل، وانخفاض تقدير الذات من المحتمل أن تعيق رغبتهم في أن يكونوا مبدعين.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على " هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين بعدي الكمالية الأكاديمية(الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين، وبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي)، وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة، وبعدي السلوك الإبداعي(السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين لدى عينة من طلبة كلية التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من ملاءمة النموذج المقترح باستخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية بواسطة الحزمة الإحصائية **lavaan** في برنامج **R**. وقد تم اختيار طريقة الاحتمالية القصوى **Maximum likelihood method** لتقدير بارامترات النموذج. وتم استخدام مؤشرات الملاءمة التالية للحكم على النموذج: مربع كاي **X2**، ومربع كاي/درجات الحرية **X 2/df**، ومؤشر المطابقة المقارن **CFI**، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية **SRMR**، وجذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي **RMSEA**. كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٨). قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح لبيانات البحث

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي X2, df (درجات الحرية، الدلالة)	١٣٧,٤٥ (٢٨، ٠,٠١)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية X2/df	٤,٩٠	أقل من ٥ (القيم الأقل تعكس أكثر ملاءمة)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧	أكبر من أو يساوي ٠,٩٠
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠٥	أقل من ٠,٠٨
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠,٠٤	أقل من ٠,١٠

ويتضح من جدول (١٨)، فيما عدا القيمة الدالة لــمربع كاي، فقد جاءت جميع مؤشرات الملاءمة للنموذج ضمن الحدود المقبولة. والقيمة الدالة لمربع كاي تعتبر متوقعة في حالة العينات كبيرة الحجم كما في حالة الدراسة الحالية.

ويتضمن جدول (١٩) قيم التأثيرات المباشرة للعلاقات بين المتغيرات، بينما يتضمن جدول (٢٠) قيم التأثيرات غير المباشرة للعلاقات بين المتغيرات، وقد كانت جميع التأثيرات المباشرة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما كانت التأثيرات غير المباشرة جميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ فيما عدا تأثير الكمالية غير التكيفية على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، وتأثير التحكم في القلق الإبداعي على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، وتأثير التحكم في القلق الإبداعي على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، وتأثير الكمالية غير التكيفية على فاعلية الذات الإبداعية كانت دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . كما يتضح من جدول(٢١) قيم تشبعات أبعاد متغير فاعلية الذات الإبداعية على العامل العام.

جدول (١٩). قيم بارامترات التأثيرات المباشرة للنموذج المقترح الناتجة من نمذجة العلاقات

البارامتر	القيمة غير المعيارية	القيمة المعيارية
الكمالية التكيفية ← الكمالية غير التكيفية	-٠,٩٨	-٠,٤٦**
الكمالية التكيفية ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٧٤	٠,٣٥**
الكمالية غير التكيفية ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	-٠,٧٧	-٠,٣٢**
الكمالية التكيفية ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٦١	٠,٣٠**
الكمالية غير التكيفية ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	-٠,٧٤	-٠,٣٣**
القلق الإبداعي ← التحكم في القلق الإبداعي	-٠,٨٨	-٠,٤٦**
القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	-٠,٨٠	-٠,٤١**
التحكم في القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٦٩	٠,٣٢**

البارامتر	القيمة غير المعيارية	القيمة المعيارية
القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٧٥-	٠,٢٩-**
التحكم في القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٧٦	٠,٣٠**
فاعلية الذات الإبداعية ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٧٦	٠,٣٨**
السلوك الإبداعي المحدد بالمجال ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٩٥	٠,٦١**
فاعلية الذات الإبداعية ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٧٧	٠,٣٢**
الكمالية التكيفية ← القلق الإبداعي	٠,٨٠-	٠,٤٢-**
الكمالية غير التكيفية ← القلق الإبداعي	٠,٨٣	٠,٤٠**
الكمالية التكيفية ← التحكم في القلق الإبداعي	٠,٨١	٠,٣٥**
الكمالية غير التكيفية ← التحكم في القلق الإبداعي	٠,٧٦-	٠,٣١-**
الكمالية التكيفية ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٧٥	٠,٢٨**
الكمالية غير التكيفية ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٧١-	٠,٢٣-**
القلق الإبداعي ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٨٢-	٠,٣٥-**
التحكم في القلق الإبداعي ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٧٤	٠,٣١**

* دالة عند ٠,٠٥؛ ** دالة عند ٠,٠١

جدول (٢٠). قيم بارامترات التأثيرات غير المباشرة للنموذج المقترح الناتجة من نمذجة العلاقات

البارامتر	القيمة غير المعيارية	القيمة المعيارية
الكمالية التكيفية ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٦٧	٠,٢١**
الكمالية غير التكيفية ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٧١-	٠,٢٢-**
الكمالية التكيفية ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٥٧	٠,١٩**
الكمالية غير التكيفية ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٥٤-	٠,١٧-*
القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٧٤-	٠,٢٣-**
التحكم في القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي المحدد بالمجال	٠,٦٥	٠,١٨*
القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٧٠-	٠,٢١-**
التحكم في القلق الإبداعي ← السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال	٠,٦١	٠,١٨*
الكمالية التكيفية ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٦٦	٠,٢٠**
الكمالية غير التكيفية ← فاعلية الذات الإبداعية	٠,٦١-	٠,١٧-*

* دالة عند ٠,٠٥؛ ** دالة عند ٠,٠١

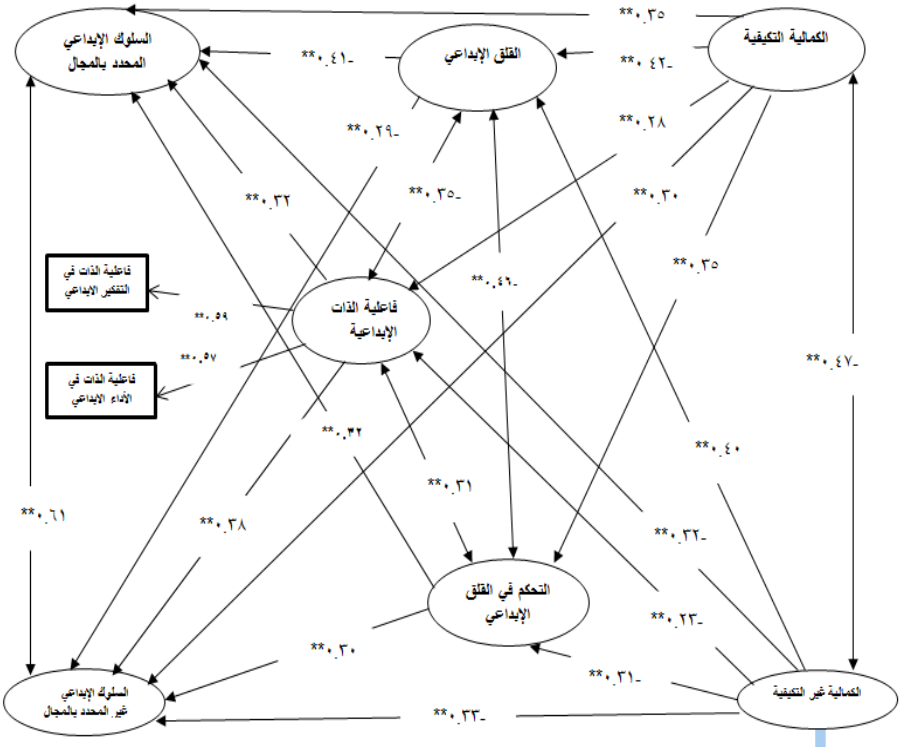
جدول (٢١). قيم تشبعات أبعاد متغير فاعلية الذات الإبداعية على العامل العام.

البعد	القيمة غير المعيارية	القيمة المعيارية
فاعلية الذات الإبداعية ← فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	٠,٩٨	**٠,٥٩
فاعلية الذات الإبداعية ← فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	٠,٩٣	**٠,٥٧

* دالة عند ٠,٠٥؛ ** دالة عند ٠,٠١

ويوضح الشكل التالي قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث:

شكل (٢): قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث



وتؤكد النتائج التي تم التوصل إليها في جدول(١٨)، وجدول(١٩)، وجدول (٢٠)، وشكل(٢) التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقة بين الكمالية الأكاديمية وقلق الإبداع وفاعلية الذات الإبداعية والسلوك الإبداعي. وتدعم هذه النتائج ما تم التوصل إليه في جدول(١٧)، والتي أكدت وجود علاقات بين متغيرات البحث.

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي ينص على"هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) على بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) لدى طلاب كلية التربية"؟** كما يلي:

يتضح من جدول (١٩) والشكل (٢) ما يلي:

- يوجد تأثير مباشر دال احصائياً لبعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية –الكمالية غير التكيفية) على بعدي قلق الإبداع (التحكم في القلق الإبداعي – القلق الإبداعي).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال احصائياً لبعد الكمالية التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي.
- يوجد تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد الكمالية التكيفية على بعد القلق الابداعي.
- يوجد تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد الكمالية غير التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي.
- يوجد تأثير مباشر موجب دال احصائياً لبعد الكمالية غير التكيفية على بعد القلق الابداعي.

حيث يمكن صياغة معادلات التنبؤ كالتالي:

التحكم في القلق الإبداعي = ٠,٣٥ الكمالية التكيفية –٠,٣١ الكمالية غير التكيفية

القلق الإبداعي = ٠,٤٠ الكمالية غير التكيفية – ٠,٤٢ الكمالية التكيفية

مما يمكن معه القول بأن الكمالية الأكاديمية تؤثر تأثيراً مباشراً ببعديها على قلق الإبداع ببعديه حيث تؤثر الكمالية التكيفية تأثيراً موجباً مباشراً على التحكم في القلق الإبداعي؛ فكلما اتسم المتعلم بمستويات مرتفعة من الكمالية التكيفية كلما تمكن من التحكم في مستويات القلق التي تنتابه أثناء مروره بالخبرات الإبداعية، بينما تؤثر الكمالية غير التكيفية تأثيراً مباشراً وسالباً على قدرة المتعلم على التحكم في مستويات القلق الإبداعي التي يشعر بها عندما يواجه المهام الإبداعية في سياق عملية التعلم.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما أشارت إليه الأطر النظرية المفسرة للكمالية بشقيها التكيفية وغير التكيفية، على سبيل المثال ما أشارت إليه دراسة (Yurtseven and Akpur2018) إلى وجود علاقة بين الكمالية غير التكيفية والقلق يمكن ارجاعها إلى المعايير

المرتفعة غير الواقعية والتي يفرضها المتعلمون على أنفسهم، وهي ذاتها التي تقودهم إلى الشعور بالقلق من عدم تحقيقها والشعور بالشك في قدرتهم على تحقيق تلك المعايير، وكذلك تتفق مع ما اشارت إليه دراسة Gnilka, Ashby and Noble(2012) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين فيما يختص بمستويات القلق وفقاً لنوع الكمالية؛ حيث تمتع المتعلمين ذوي الكمالية التكيفية بأقل مستوى من مستويات القلق متفوقين على المتعلمين الذين ليس لديهم كمالية، بينما أظهر المتعلمين ذوي الكمالية غير التكيفية أعلى مستويات القلق، كما تتفق مع ما أوضحه Damian, Stoeber and Negru-Subtirica(2017) أنه في حالة الكمالية الأكاديمية غير التكيفية نجد مستويات من القلق المفرط والخوف من ارتكاب الأخطاء، وكذلك الشك في اداء الأفعال، والخوف من التقييم السلبي وآراء المحيطين، كما يتميز بالمعايير الصارمة والمرتفعة والتي غالباً ما تكون غير قابلة للتحقيق؛ مما يؤدي إلى شعور المتعلم بالقلق، وتدني الثقة بالنفس، حيث يميل الأشخاص الذين يتمتعون بالكمالية غير التكيفية إلى تجنب المهام التي يخشون فيها الفشل؛ مما يقيد مشاركتهم في العمليات الإبداعية التي تتطلب تجريب أنواع جديده من الخبرات وإنتاج عدد متنوع من الحلول، وترفع من مستويات الشعور بالقلق الإبداعي لديهم.

الأمر الذي يفسر علاقة التأثير المباشر الموجب للكمالية غير التكيفية على القلق الإبداعي وكذلك التأثير المباشر السالب للكمالية غير التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Baas, De Dreu, and Nijstad (2008، ودراسة Stoeber, Chesterman, and Tarn (2010) من ارتباط الكمالية غير التكيفية بزيادة مستويات التوتر وضعف القدرة على تنظيم المشاعر لدي المتعلمين. الأمر الذي يعني ضعف قدره ذوي الكمالية غير التكيفية على التحكم في مستويات قلق الإبداع، وهو ما يظهر من التأثير السالب المباشر للكمالية غير التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي، حيث يعرقل التوتر المزمن والقلق وظائف القشرة الجبهية الأمامية الضرورية للعمليات التنفيذية، والتي تلعب دوراً حاسماً في تنسيق الأفكار المبتكرة والمعقدة. فعندما يعاني الطلاب الكماليون الذين يتسمون بالكمالية غير التكيفية من ضغوط مرتفعة؛ ينصب تركيزهم أكثر على تقليل الأخطاء بدلاً من استكشاف حلول إبداعية، بينما المتعلمون المتمتعون بمستويات من الكمالية التكيفية، يتمتعون بمهارات أفضل في إدارة التوتر، فقد لا يواجهون نفس المستوى من التقييد ويمكنهم الحفاظ على الإنتاجية الإبداعية حتى في ظل وجود الضغط وهو ما يظهر من وجود التأثيرات المباشرة الموجبة للكمالية التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي، وكذلك التأثيرات السلبية للكمالية التكيفية على بعد القلق الإبداعي. فشعور المتعلم بمستويات مرتفعة من الرغبة في الكمال والاتقان بصورة ذاتيه وتمتعه بمستويات مرتفعة من

الكمالية التكيفية، يؤدي إلى تمكنه من التحكم في ما قد يعتريه من قلق؛ فترتفع مستويات التحكم في القلق، وإدارة المشاعر السلبية لديه؛ فتنخفض مستويات القلق الإبداعي ومن ثم يستطيع التفاعل في موقف الإبداع. كما نجد أن المتعلم الذي يتسم بالكمالية غير التكيفية والذي يعول الكثير على آراء المحيطين به وترتفع لديه معدلات الشك ونقد الذات يفقد القدرة على إدارة المشاعر السلبية في المواقف الإبداعية أو المواقف التي تتطلب منه تفعيل قدراته الإبداعية فينخفض لديه القدرة على التحكم في القلق وهو ما يظهر في التأثير المباشر السالب للكمالية غير التكيفية على بعد التحكم في القلق الإبداعي، كما يقع المتعلم الكمالي ذو الكمالية غير التكيفية فريسه لمشاعره السلبية وعدم قدرته على التحكم في مستويات القلق لديه؛ مما يعمل على ارتفاع مستويات القلق الإبداعي لديه وهما أمران يقودان إلى ارتفاع شعوره بالقلق بصورة سلبية، مما يؤدي إلى الحد من قدراته الإبداعية، في حين يتمكن المتعلم الكمالي ذو الكمالية التكيفية من إدارة مستويات القلق الإبداعي لديه محولاً إياها إلى طاقة إيجابية دافعة تعزز من قدرته على الإبداع.

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على "هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية(الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين على فاعلية الذات الإبداعية عبر بعدي قلق الابداع (القلق الإبداعي التحكم في القلق الإبداعي) كمتغيرين وسيطين لدي عينة من طلبة كلية التربية؟"** كما يلي:

يتضح من جدول (١٩) ومن شكل (٢) مايلي:

- وجود تأثير موجب مباشر دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) للكمالية التكيفية على فاعلية الذات الإبداعية.
- يوجد تأثير سالب مباشر دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) للكمالية غير التكيفية على فاعلية الذات الإبداعية **حيث يمكن صياغة المعادلة التنبؤية كالتالي:**

فاعلية الذات الإبداعية = ٠,٢٨ الكمالية التكيفية –٠,٢٣ الكمالية غير التكيفية

كما يتضح من جدول (٢٠) أنه يوجد تأثير موجب غير مباشر للكمالية التكيفية دال احصائياً على فعالية الذات الإبداعية كما يوجد تأثير سالب دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للكمالية غير التكيفية على فاعلية الذات الإبداعية. اي انه كلما تمتع المتعلم بمستويات مرتفعة من الكمالية التكيفية ومستويات منخفضة من الكمالية غير التكيفية كلما ارتفعت مستويات فاعلية الذات الإبداعية لديه وأصبح أكثر ايماناً بقدرته على الابداع والقيام بالسلوك الإبداعي.

مما يمكن معه القول بأن الكمالية التكيفية تؤثر تأثيراً موجباً مباشر وغير مباشر على فاعلية الذات الإبداعية وان الكمالية غير التكيفية تؤثر تأثيراً سالباً مباشر وغير مباشر على فاعلية الذات الإبداعية وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه مجموعة من الدراسات مثل نانيس عويس وآخرون (٢٠٢٣) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين الكمالية غير التكيفية وفاعلية الذات، وكذلك ما أشارت إليه دراسة صالح عليان (٢٠١٩) من وجود وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين مستويات الكمالية لدي المتعلمين ومستويات فعالية الذات لديهم وكذلك ما أشار إليه Wigert (2012) وكذلك دراسة Fuller(2014) من ارتياط الكمالية غير التكيفية بمستويات مرتفعة من القلق ومستويات منخفضة من فاعلية الذات وارتباط الكمالية التكيفية بمستويات مرتفعة من فاعلية الذات مع انخفاض مستويات القلق لديهم حيث يتسم الافراد ذوي الكمالية التكيفية بالقدرة على التقييم الحقيقي لأدائهم والشعور المرتفع بالفعالية الذاتية والفهم الواضح لقدراتهم ووضع مجموعة من الأهداف المتوافقة مع تلك القدرات والامكانيات بحيث تصبح قابلة للتحقيق حيث يكتسب أولئك الافراد شعورهم بالرضا من خلال قدرتهم على تحقيق أهدافهم. وتتفق كذلك مع اشارت إليه دراسة Khosropour and Nikoie (2015) والتي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الكمالية والأداء الأكاديمي وكذلك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والكمالية وان العلاقة بين تلك المتغيرات علاقة تبادلية وذات معنى لدي عينة الدراسة.

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على "هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبعدي الكمالية الأكاديمية(الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين على بعدي السلوك الإبداعي (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين عبر بُعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي)، وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة لدى عينة من طلبة كلية التربية؟** كما يلي:

يتضح من جدول (١٩) ومن شكل (٢) ما يلي:

- يوجد تأثير مباشر موجب دال احصائياً للكمالية التكيفية على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال.
- يوجد تأثير مباشر موجب دال احصائياً للكمالية التكيفية على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.
- يوجد تأثير مباشر سالب دال احصائياً للكمالية غير التكيفية على السلوك الإبداعي المحدد

بالمجال.

- يوجد تأثير مباشر سالب دال احصائياً للكمالية غير التكيفية على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.

حيث تؤثر الكمالية التكيفية على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال بصورة مباشرة تأثيراً موجباً في حين تؤثر الكمالية غير التكيفية على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال تأثيراً سالباً **ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:**

السلوك الإبداعي المحدد بالمجال = ٠,٣٥ الكمالية التكيفية – ٠,٣٢ الكمالية غير التكيفية

السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال = ٠,٣٠ الكمالية التكيفية – ٠,٣٣ الكمالية غير التكيفية

كما يتضح من جدول (٢٠) ما يلي:

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال احصائياً للكمالية التكيفية كمتغير مستقل على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال كمتغير تابع من خلال بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي – والتحكم في قلق الإبداعي) وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة.
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال احصائياً للكمالية التكيفية كمتغير مستقل على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال كمتغير تابع من خلال بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي – والتحكم في قلق الابداع) وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة
- يوجد تأثير غير مباشر سالب دال احصائياً للكمالية غير التكيفية كمتغير مستقل على السلوك الإبداعي المحدد بالمجال كمتغير تابع من خلال بعدي قلق الابداع (القلق الإبداعي –والتحكم في القلق الإبداعي) وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة.
- يوجد تأثير غير مباشر سالب دال احصائياً للكمالية غير التكيفية كمتغير مستقل على السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال كمتغير تابع من خلال بعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي – والتحكم في القلق الإبداعي) وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة.

كما نجد أنه يمكن التنبؤ بالسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال من خلال الكمالية الأكاديمية ببعديها الكمالية التكيفية حيث يرتبط السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال مع الكمالية التكيفية ايجابياً ويرتبط عكسياً مع الكمالية غير التكيفية وهو ما يتفق اولاً مع الطبيعة المختلطة

والمركبة لمفهوم الكمالية الاكاديمية بشقيها الإيجابي التكيفي والسلبي غير التكيفي كما **أشار** Erozkan (2016) أن للكمالية تأثيرات إيجابية وسلبية على أداء المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسه Goulet-Pelletier, Gaudreau and Cousineau (2022) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين السلوك الإبداعي للمتعلمين المتمثل في القدرة على التفكير المتشعب وبين مستويات الكمالية غير التكيفية لديهم.

كما يمكن التنبؤ بالسلوك الإبداعي المحدد بالمجال من خلال الكمالية بشقيها التكيفي وغير التكيفي ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء تشابه علاقة السلوك الإبداعي المحدد بالمجال مع الشق الثاني من السلوك الإبداعي الا وهو السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال في علاقتهما بالكمالية الاكاديمية بشقيها،حيث يرتبط السلوك الإبداعي المحدد بالمجال ايجابياً بالكمالية الاكاديمية التكيفية وعكسياً بالكمالية غير التكيفية وهو ما يمكن قبوله وتفسيره في ضوء ان السلوك الإبداعي المحدد بالمجال مازال يمثل سلوكاً ابداعياً يتطلب من المتعلم القيام بتوليد الأفكار ويتمتع بالطلاقة الفكرية والجدة وإن كان محدداً بالمجال ومن ثم فان التأثير السلبي للكمالية غير التكيفية يتمثل في كونها عامل تثبيط لتلك الطلاقة الفكرية والقدرة على المخاطرة وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة(2003)Kabat–Zinn ، ودراسة(2011)Neff من العلاقة العكسية بين الكمالية غير التكيفية والإبداع، بينما تختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة Ahmetoglu et al.(2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية غير دالة احصائيًا بين الكمالية والأداء الإبداعي، ودراسة Karatzanos and Zbainos (2020) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقات غير دالة احصائيًا بين الكمالية والتفكير الإبداعي.

في حين تتفق مع ما أشار إليه Flett, Hewitt and Su (2016) من ارتفاع مستويات النقد الذاتي والاجترار، وهي سمات غالباً ما توجد لدى الكماليين غير التكيفيين، بأداء إبداعي منخفض. حيث يؤدي الانشغال المفرط بمراقبة الذات وتقييم كل خطوة يقوم بها الفرد إلى إعاقة التفكير العفوي والمرن، مما يجعل من الصعب على الأفراد الكماليين الانخراط في العمليات العقلية الحرة التي تعتبر ضرورية لتحقيق الرؤى الإبداعية، وكذلك يتفق مع ما يشير إليه (Stoeber and Yang 2010) فيما يتعلق بالمرونة المعرفية والإبداع إلى أن قيام الفرد بعملية الاجترار يحد من قدرة الفرد على تحويل الأفكار، مما يعيق الحرية الذهنية التي تعزز الأفكار الأصلية والتي تعد من ركائز الأداء الإبداعي.

كما يمكن تفسير الدور الوسيط لقلق الإبداع في التأثير غير المباشر للكمالية على السلوك الإبداعي في ضوء العلاقة الارتباطية بين الكمالية والقلق والتي تتفق مع ما أشار إليه Yurtseven and Akpur(2018) بأنه يمكن إرجاع العلاقة بين الكمالية والقلق إلى المعايير المرتفعة والتي قد تتسم بعدم الواقعية والتي يفرضها المتعلمون على أنفسهم وهي ذاتها التي تقودهم إلى الشعور بالقلق من عدم تحقيقها والشعور بالشك في قدرتهم على تحقيق تلك المعايير. وتتفق كذلك مع ما أوضحته نتائج دراسة Gnilka,Ashby and Noble(2012) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين فيما يختص بمستويات القلق وفقاً لنوع الكمالية حيث تمتع المتعلمين ذوي الكمالية التكيفية بأقل مستوى من مستويات القلق متفوقين على المتعلمين الذين ليس لديهم كمالية بينما اظهر المتعلمين ذوي الكمالية غير التكيفية أعلى مستويات القلق.

بالإضافة إلى ذلك توجد مؤشرات تشير إلى إمكانية أن تؤثر الكمالية (التكيفية – غير التكيفية) على السلوك الإبداعي (المحدد بالمجال –غير المحدد بالمجال) تأثيراً غير مباشر أيضاً من خلال فاعلية الذات الابداعية. حيث غالبًا ما تتماشى الكمالية التكيفية مع الدافع الداخلي، إذ يسعى الأفراد لإنجاز المهام من أجل الشعور بالرضا الشخصي، مما يمكن أن يعزز السلوكيات الإبداعية، و في المقابل، يظهر الكماليون غير التكيفيين دافعًا خارجيًا، حيث يسعون للحصول على التقدير أو المصادقة الخارجية من الآخرين ممن يحيطون بهم أي انه يمكن أن يمنع هذا التركيز الخارجي الإبداع من خلال تعزيز عقلية ترتكز على الأداء، مما يقلل من احتمالية التجريب أو التفكير التشعبي غير التقليدي الضروري للوصول للنتائج الإبداعية وهو ما اكدت عليه نتائج بعض الدراسات مثل (Amabile, 1996; Wang, Zhang & Zhou, 2017).

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع والذي ينص على "هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) على فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية؟"** كما يلي:

يتضح من جدول (١٩) والشكل (٢) وجود تأثير مباشر دال احصائياً لبعدي قلق الإبداع على فاعلية الذات الإبداعية حيث:

- يوجد تأثير مباشر موجب ودال احصائياً لبعد (التحكم في القلق الإبداعي) على فاعلية الذات الإبداعية.
- يوجد تأثير مباشر سالب دال احصائياً لبعد (القلق الإبداعي) على فاعلية الذات الإبداعية.

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

فاعلية الذات الإبداعية = ٠,٣١ التحكم في القلق الابداعي – ٠,٣٥ القلق الإبداعي

مما يمكن معه القول أن التحكم في القلق الإبداعي يؤثر تأثيراً مباشراً على فاعلية الذات الإبداعية، حيث كلما ارتفعت قدرة المتعلم على التحكم في مستويات قلق الإبداع كلما تحسنت مستويات فاعلية الذات لديه. كما تؤثر مستويات القلق الإبداعي بصورة مباشرة عكسية على مستويات فاعلية الذات الإبداعية، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما أشارت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة Muir et al. (2024) والتي أشارت إلى أن ارتفاع مستويات القلق الإبداعي يرتبط بالتدني في مستويات فاعلية الذات الإبداعية لدي المتعلمين. وكذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة Warner(2019) إلى الارتباط السالب الدال بين قلق الإبداع ومستويات فعالية الذات الإبداعية، فكلما انخفضت مستويات القلق ارتفعت مستويات فعالية الذات الإبداعية لدي عينة البحث من طلبة الجامعة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة Daker, Cortes ,Lyons and Green(2020) والتي قامت بدراسة العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية وبين قلق الإبداع باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، وأوضحت نتائجها أن الأفراد الذين يعانون من قلق الإبداع يعتبرون أنفسهم أقل قدرة على الإبداع من أقرانهم ذوي مستويات قلق الإبداع المنخفضة.

وكذلك ما أضافته نتائج دراسة Anderson et al. (2022) والتي أوضحت أنه كلما انخفضت مستويات قلق الإبداع لدي المعلمين كلما ارتفعت مستويات فاعلية الذات الإبداعية لدي المتعلمين والتي أثرت بشكل إيجابي على قدرات المتعلمين الإبداعية.

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس والذي ينص على "هل توجد تأثيرات مباشرة لبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، التحكم في القلق الإبداعي) على بعدي السلوك الإبداعي؛ (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة من طلبة كلية التربية؟" كما يلي:**

يتضح من جدول (١٩) والشكل (٢) ما يلي:

- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائياً لبعد التحكم في القلق الإبداعي على بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائياً لبعد التحكم في القلق الإبداعي على بعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.
- يوجد تأثير سالب مباشر دال احصائياً لبعد القلق الإبداعي على بعد السلوك الإبداعي المحدد

بالمجال.

- يوجد تأثير سالب مباشر دال احصائياً لبعد القلق الإبداعي على بعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.
- يسهم قلق الإبداع ببعدية في السلوك الإبداعي ببعديه **ويمكن توضيح معادلات التنبؤ كالتالي:**

السلوك الإبداعي المحدد بالمجال = ٠,٣٢ التحكم في قلق الابداع -٠,٤١ القلق الإبداعي

السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال= ٠,٣٨ التحكم في قلق الابداع-٠,٢٩ القلق الإبداعي

أي أن السلوك الإبداعي للمتعلم بشقيه (المحدد بالمجال وغير المحدد بالمجال) يرتبط طردياً مع قدرته المتعلم على التحكم في مستويات ما يشعر به من قلق وهو ما يلقى الضوء على أحد العناصر المهمة إذ أن قدرة المتعلم على التحكم في مستويات القلق الذي يشعر به في مواقف الإبداع لا تنفي عنه سمه الشعور بالقلق بل تؤكد شعور المتعلم بالقلق حال مروره بخبرات تتطلب أن يقوم بسلوك إبداعي ولكن مع ذلك تشير إلى قدرته على إدارة هذا القلق والتحكم فيه على الرغم من أن القلق الإبداعي يفترض أن يرتبط عكسياً بالسلوك الإبداعي، إلا أن المستويات المعتدلة من القلق يمكن، في ظروف معينة، أن تعزز الإبداع، وهو ما يُعرفه (Baas et al. 2022) بنموذج "Inverted U Hypothesis"، حيث يمكن تحقيق الإبداع في المستويات المعتدلة من القلق وذلك عندما يكون مستوى القلق ليس بشديد الانخفاض (مما يؤدي إلى عدم الاكتراث) أو شديد الارتفاع لا يتمكن المتعلم من التحكم فيه أو إدارته (مما يؤدي إلى ضغط كبير)، قد يكون الأفراد مدفوعين لتوسيع حدودهم الفكرية؛ فيزيد المستوى الأمثل من القلق من الانتباه والتركيز، مما يعزز الطلاقة والأصالة الفكرية دون تقليل المرونة بشكل كبير.

كما يتضح من المعادلة إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي المحدد بالمجال في ضوء قلق الابداع حيث يرتبطان بعلاقة عكسية وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة Daker et al. (2021) إلى وجود ارتباط دال وسالب بين قلق الإبداع وبين الأداء الإبداعي للمتعلمين، وكذلك دراسة Daker et al.(2020) والتي أوضحت وجود ارتباط بين قلق الإبداع وبين الإنجاز الإبداعي المدرك ذاتياً بصورة أكبر تأثيراً من الارتباط بين القلق العام والانجاز الإبداعي المدرك ذاتياً وتم تفسير النتائج بان القلق الإبداعي من شانه إعاقة الإنجاز الإبداعي. وكذلك يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Shimizu et al. (2021) والتي أوضحت حدوث ارتفاع في مستويات الأداء الإبداعي لدي المتعلمين عند انخفاض مستويات قلق الإبداع لديهم، وكذلك يتفق مع ما أشار إليه نتائج دراسات مثل دراسة Anderson and Haney(2021) وكذلك نتائج دراسة Gajda, Karwowski, and Beghetto (2017) من أن قلق الإبداع يرتبط

عكسياً بمجموعة من النزعات الخاصة بالإبداع؛ حيث يعمل على إعاقة قدرة المتعلمين على التأمل في أدائهم الإبداعي، وأن مستويات قلق الإبداع تؤثر سلباً على قدرات المتعلمين الإبداعية.

كما يتضح من المعادلة التنبؤية الناتجة امكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال من خلال قلق الإبداع؛ حيث توجد علاقة عكسية بين المتغيريين تشير إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي في ضوء وجود مستوى من القلق الإبداعي لدي المتعلمين عينة الدراسة، وهو ما يختلف مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Eysenck et al. (2007) والتي أوضحت أن ارتفاع مستويات القلق لدي الفرد قد تؤثر على أدائه بصورة إيجابية وليست سلبية؛ حيث يقوم المتعلم الذي يعاني من القلق المرتفع ببذل جهداً مضاعفاً عند القيام بأداء المهام المعرفية كطريقة تعويضية لمواجهة الآثار السلبية للقلق الذي يعاني منه، الأمر الذي يعني عمل القلق كدافع لبذل المزيد من الجهد، وهو ما يتشابه مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (2024)Mandal والتي أوضحت نتائجها وجود ارتباط دال موجب بين مستويات القلق لدي المتعلمين والمتعلمات عينة الدراسة وبين مستويات التفكير الإبداعي لديهم. والذي يمكن تفسيره في ضوء مفهوم السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال والذي كان يطلق علية في بادئ الأمر السلوك التفكيري المشتت أو السلوك الإبداعي الرحب، والذي يتضمن مستوى من التجول العقلي والشرود يتيح للفرد التحرر من المجال وعدم وجود مهام إبداعية محددة؛ حيث يتم هذا النوع من التفكير بصورة عفوية غير قصديه، ووجود مستوى منخفض من قلق الإبداع يعزز من تلك الحالة ويدفع الفرد للاستغراق بصورة أكبر مع ذاته مدفوعاً بالرغبة في التحكم بالقلق الذي ينتابه؛ ومن ثم يصبح مستوى القلق في هذه الحالة دافعاً للإبداع وللتفكير المتشعب والتباعدي. بينما أوضحت دراسة Muir et al. (2024) أن القلق الإبداعي قد يمثل عائقاً أمام الإبداع؛ اذ يمنع الأفراد من إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية بكامل طاقتها في المواقف التي تتطلب ذلك في السياقين الأكاديمي والحياة العامة على حد السواء. وهو الأمر الذي من شأنه أن يتسبب في انخفاض الإنجاز الإبداعي وما يظهره المتعلمون من سلوك إبداعي، وكذلك التدني في مستويات فعالية الذات الإبداعية لديهم.

- **ويمكن الإجابة عن السؤال الفرعي السادس والذي ينص على" هل توجد تأثيرات مباشرة لفاعلية الذات الإبداعية على بعدي السلوك الإبداعي (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) لدى عينة منطلبة كلية التربية؟"** كما يلي:

يتضح من جدول (١٩) والشكل (٢) ما يلي:

– يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائياً لفاعلية الذات الابداعية على بعد السلوك الإبداعي المحدد بالمجال.

– يوجد تأثير موجب مباشر دال احصائياً لفاعلية الذات الابداعية على بعد السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.

حيث تسهم فاعلية الذات الإبداعية اسهاماً موجباً ومباشراً في السلوك الإبداعي ببعدية كما يتضح من معادلات التنبؤ التالية:

السلوك الإبداعي المحدد بالمجال = ٠,٣٢ فاعلية الذات الإبداعية

السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال = ٠,٣٨ فاعلية الذات الإبداعية

أي أنه كلما تحسنت مستويات فاعلية الذات الإبداعية تحسن السلوك الإبداعي لدي المتعلمين سواء كان السلوك الإبداعي المحدد بالمجال أو السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف Runco et al.(2001) للسلوك الإبداعي المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال بأنهما من المؤشرات القوية الدالة على تمتع الفرد بالطلاقة الفكرية والمرونة وقدرته على إنتاج العديد من الأفكار غير المقيدة بالمجال والدال على ارتفاع مستويات القدرة الإبداعية لدي الفرد، حيث نجد أنه يتأثر بصورة طردية بارتفاع مستويات فاعلية الذات الإبداعية بمحوريها فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي؛ حيث كلما ارتفعت مستويات فاعلية الذات الإبداعية لدي المتعلمين يمكننا التنبؤ بمستويات مرتفعة من السلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل(2022) .Chen et al ودراسة (2022) Nwanzu and Babalola من أن فعالية الذات الإبداعية هي القوة الدافعة الذاتية للإبداع لدي المتعلمين ولقدرتهم على توليد الأفكار الإبداعية. وكذلك ما أشار إليه (2020) .Li et al من أن فعالية الذات الإبداعية تمثل دافعاً لتطوير المهارات الإبداعية لدي الافراد وبذلهم المزيد من الجهد الإبداعي. وهو ما يتفق ايضاً مع ما أشارت إليه نتائج Yu(2013) من وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين فعالية الذات الإبداعية والقدرات الإبداعية للمتعلمين.حيث أن فعالية الذات الإبداعية تنطوي على أحكام محددة لدي المتعلم تتعلق بقدرته الإبداعية؛ مما يجعله من المقبول تأثر السلوك الإبداعي للمتعلم بمستويات فاعلية الذات الإبداعية، حيث يتأثر السلوك الإبداعي للمتعلم بما يصدره لنفسه عن نفسه حول قدرته على انتاج الأفكار الإبداعية.

وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Karwowski(2015) والتي بحثت العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والقدرات الإبداعية للمتعلمين من المستوى المتوسط وأشارت نتائجها إمكانية التنبؤ بفعالية الذات الإبداعية غبر القدرات الإبداعية للمتعلمين. وكذلك ما اشارت إليه نتائج (2019) .Hong et al من وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين فعالية الذات

الإبداعية وبين الأداء الإبداعي للمتعلمين. وكذلك دراسة (2023)Frontiers والتي أشارت إلى الدور الوسيط لفعالية الذات الإبداعية في تأثيرها على السلوك الإبداعي مقترحاً التأثير الوسيط لكلٍ من العوامل الداخلية المتمثلة في الأمل وفعالية الذات الإبداعية والعوامل الخارجية المتمثلة في الوضع الاقتصادي والاجتماعي لأسر المتعلمين عينة الدراسة في التأثير على السلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية لديهم. وأيضاً مع ما أشارت إليه دراسة (2016)Puente-Dí az والتي بحثت العلاقة بين السلوك الإبداعي وفعالية الذات الإبداعية، والتي أوضحت نتائجها أن المتعلمين ذوي مستويات فعالية الذات الإبداعية المرتفعة لم يقوموا بإنتاج الأفكار الإبداعية ولكن تميز ما يقومون به من سلوك إبداعي بالتفرد؛ مما يعزز من دور فعالية الذات الإبداعية في السلوك الإبداعي للمتعلمين وكذلك(2021) .Anderson et al والتي أشارت إلى الدور الحيوي الذي تؤديه فعالية الذات الإبداعية في دعم وتقوية قدرات الأفراد الإبداعية وقدرتهم على مواجهة الضغوط، وكونها تعمل كوسيط بين القدرات الإبداعية التي يمتلكها الأفراد وبين آدائهم الإبداعي.

من العرض السابق لنتائج التحليل الاحصائي يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- توجد علاقات ارتباطية متفاوته الشدة والإتجاه، وذات دلالة احصائية تجمع بين متغيرات الدراسة والتي تضم السلوك الإبداعي بشقية (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال)، وكلٍ من الكمالية الأكاديمية بشقيها (الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفي)، وفاعلية الذات الإبداعية، وقلق الإبداع لدي عينة الدراسة من طلبة كلية التربية.
- أمكن التوصل لنموذج سببي مفسر لعلاقات التأثير والتأثر بين بعدي الكمالية الأكاديمية (الكمالية التكيفية، والكمالية غير التكيفية) كمتغيرين مستقلين، وبعدي قلق الإبداع (القلق الإبداعي، والتحكم في القلق الإبداعي)، وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات وسيطة، وبعدي السلوك الإبداعي (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال، والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال) كمتغيرين تابعين لدى طلبة كلية التربية عينة الدراسة.
- يمكن التأكيد في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للكمالية الأكاديمية (التكيفية وغير التكيفية)، وقلق الإبداع ببعديه (التحكم في القلق الإبداعي، والقلق الإبداعي) الموجبة والسالبه على فاعلية الذات الإبداعية وعلى السلوك الإبداعي بشقيه (السلوك الإبداعي المحدد بالمجال والسلوك الإبداعي غير المحدد بالمجال)، بأن ما قد يظنه بعض المحيطين بالمتعلم من آباء ومعلمين وأقران دعماً وتشجيعاً للوصول

إلى الأداء الأمثل هو ذاته قد يكون العامل الأول في شعور المتعلم بمستويات مرتفعة من القلق الذي ولا ريب يعمل على إعاقة قدرته على الإبداع والإبتكار، ويحد من قدرته على التفوق والإبداع، فرغبه الآباء والمعلمين المتمثلة في وصول المتعلم لأفضل أداء، والحرص الشديد المبالغ في على إتقان الأداء خاصة فيما يتعلق بعملية التعلم أو عبر السياق الأكاديمي من شأنه تعزيز النزعة للكماليه لدي المتعلمين، والتي تتأثر بشقها السلبي غير التكيفي بالمحيطين بالمتعلم والتي تؤثر كما اتضح لنا من نتائج في البحث الحالي على السلوك الإبداعي للمتعلم وترتبط بمستويات قلق الإبداع لديه، فبالرغم من حسن النوايا الذي يغلب مثل تلك السلوكيات من الآباء والمحيطين بالمتعلم؛ إلا أن العواقب وخيمة فبدلاً من الإبداع والتميز يقع المتعلم حبيس ذاته وآراء الآخرين عنه، ويقوم بنفسه بالحد من قدراته والمحاوله بكل السبل إتباع التعليمات للوصول للكمال وهو لا يدري أنه يقتل قدراته الإبداعية التي قد تميزه عن غيره وتجعل منه متفرداً وفائقاً. لذا حري بالمؤسسات التعليمية وجميع ما يرتبط بعملية التعلم من عناصر دق نواقيس الخطر ورفع الوعي بمهددات الإبداع والتفوق التي قد تحيط بالمتعلم خلال عملية التعلم في المراحل الدراسية المختلفة، والعمل بصورة جادة على توفير بيئة تعلم آمنه نفسياً ومنفتحة تساعد المتعلم على الإبداع والإبتكار.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج؛ تتضح أهمية زيادة الوعي الخاص ببرامج وفنيات التدخل التي من شأنها خفض العوامل الضاغطة والباعثة للآثار السالبة على قدرات المتعلمين الإبداعية، والعمل على توفير آليات وأدوات تمكن المتعلمين والمنخرطين في بيئة التعلم والمحيطين بهم من السيطرة على تلك العوامل، ودعم ما لديهم من قدرات إبداعية من خلال تنميه وتحسين السمات والعوامل الشخصية التي من شأنها دعم قدراتهم الإبداعية؛ حيث من المحتمل أن يعاونهم ذلك على الأداء بصورة أفضل والتغلب على عناصر الضغط التي تؤثر على آدائهم الإبداعي .

البحوث المقترحة:

١. نمذجة العلاقات السببية بين قلق الإبداع والكمالية الأكاديمية وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة المتفوقين أكاديمياً.
٢. فاعلية برنامج تدريبي للحد من قلق الإبداع وأثره على القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات

لدى طلاب الجامعة.

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستثارات الفائقة في الحد من قلق الإبداع وتنمية السلوك الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين .

٤. قلق الإبداع وعلاقته بكلٍ من التجول العقلي والانفتاح على الخبرة لدى عينة من طلاب الجامعة.

٥. قلق الإبداع والكمالية الأكاديمية كمنبئين بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة.

٦. الفروق في قلق الإبداع والسلوك الإبداعي لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين.

٧. الفروق في قلق الإبداع والكمالية الأكاديمية وفاعلية الذات الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية :

أحمد محمد الزغبى(٢٠١٤). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميم فى الأردن. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٠ (٤)، ٤٧٥ – ٤٨٨ .

أماني مصطفى عبدالله، حسن أحمد علام، مسعد عبدالعظيم صالح، و هبة السيد حسين (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية الاكاديمية لدي طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١٥،٢٤٠–٢٥٠.

صالح عليان (٢٠١٩). مستوى الكمالية وعلاقتها بالفعالية الذاتية الاجتماعية والرضا عن الحياة الاجتماعية لدي عينة من طلبه جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٢٧(٤)، ١٩٠– ٢١٦.

عبدالعزيز إبراهيم سليم، ومحمد السعيد أبوحلاوة (٢٠١٦). التنبؤ بالسلوك الإبداعي في ضوء كل من الحرية النفسية وفعالية الذات الإبداعية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ٢٦(٥،)٣١٩–٤٤٧.

نانيس صلاح عويس، ومحمد السيد عبد الرحمن ، وفاطمة الزهراء محمد زاهر.(٢٠٢٣) الكمالية العصابية وعلاقتها بفعالية الذات الاكاديمية لدي الطلاب المتفوقين تحصيلياً. *دراسات تربوية ونفسية* ، ٢٦٥،١٢١–٣٢٢.

ثانياً ترجمة المراجع العربية :

Abdullah, A. M., Allam,H. M., Saleh,M. A.& Hussein, H.E. (2022). Psychometric Properties of the Academic Perfectionism Scale for

University Students. *Journal of Reading and Knowledge*, 215, 240-250.

Alian, S. (2019). The level of perfectionism and its relationship to social self-efficacy and satisfaction with social life among a sample of students at the Northern Border University. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 27(4), 190-216.

Al-Zaghbi, A. M. (2014). Creative self-efficacy among gifted students and their teachers in Jordan. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 10 (4), 475-488.

Awis,N. S., Abdel Rahman,M. El.,& Zaher.F. M. (2023) Neurotic perfectionism and its relationship to academic self-efficacy among high-achieving students. *Educational and Psychological Studies*, 121, 265-322.

Salim,A. I., & Abu Halawa,M.A. (2016). Predicting creative behavior in light of both psychological freedom and creative self-efficacy among graduate students in the College of Education. *Journal of the College of Education*, 26(5), 319-447.

Awis,N. S., Abdel Rahman,M. El.,& Zaher.F. M. (2023) Neurotic perfectionism and its relationship to academic self-efficacy among high-achieving students. Educational and Psychological Studies, 121, 265-322.

ثالثاً: المراجع الأجنبية :

Abbott, D. (2010). *Constructing a creative selfefficacy inventory: A mixed methods inquiry*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Nebraska University.

Ahmetoglu, G., Harding, X., Akhtar, R., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). Predictors of creative achievement: Assessing the impact of entrepreneurial potential, perfectionism, and employee engagement. *Creativity Research Journal*, 27(2), 198–205.

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Trends in Psychology*, 25(2), 553-561.

Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential

Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10, 123-167.

Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3, 185-201.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations (Vol. 5).* Boston: Harvard Business School.

Amabile, T. M. (2011). *Componential theory of creativity* (pp. 538-559). Boston, MA: Harvard Business School. 101

Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183.

Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncer tainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 61-77.

Anderson, R. C., & Haney, M. (2021). Reflection in the creative process of early adolescents: The mediating roles of Psychology of Aesthetics. *Creativity, and the Arts, 15(4),612.*

Anderson, R. C., Katz-Buonincontro, J., Bousselot, T., Mattson, D., Beard, N., Land, J., & Livie, M. (2022). How amI a creative teacher? Beliefs, values, and affect for integrating creativity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *110*, 10,35-83

Antonietti, A., & Colombo, B. (2012). Measurement of Creativity. In: Seel, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2140–2143). Springer, Boston, MA

Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus*? Psychological Bulletin*, 134(6), 779-791.

Baer, J., & McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. *In Handbook of research on assessment*

technologies, methods, and applications in higher education (pp. 65-77). IGI Global.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faculty conception of perceived selfefficacy grounded in faculty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.

Baran-Lucarz, M. (2013). Perfectionism and language anxiety. *Acta Universitatis Wratislavensis, 51*, 107-120.

Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin,* 147(2), 134–168.

Beaty, R. E., Christensen, A. P., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2019). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(2), 87–101.

Beaty, R. E., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Network neuroscience of creative cognition: Mapping cognitive mechanisms and individual differences in the creative brain. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 1–6.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Fundamentals of creativity. *Educational Psychology*, 29, 239–248.

Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385.

Bierly, P. E., Kolodinsky, R. W., & Charette, B. J. (2009). Understanding the complex relationship between creativity and ethical ideologies. *Journal of Business Ethics, 86*(1), 101–112.

Busseri, M. A., & Mise, T. R. (2020). Bottom-up or top-down? Examining global and domain-specific evaluations of how one's life is unfolding over time. *Journal of Personality*, 88(2), 391–410.

Byron, K. L., Khazanchi, S., & Nazarian, D. (2010). The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models.*Journal of Applied Psychology*, *95*(1), 201–

212.

Byron, K. & Khazanchi, S. (2011).A meta-analytic investigation of the relationship of state and trait anxiety to performance on figural and verbal creative tasks. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* **37**, 269–283

Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, *17*(1), 37–50.

Chen, Sh. (2016). Examining the linkage between creative self-efficacy and work engagement The moderating role of openness to experience. *Baltic Journal of Management,* 11(4), 516- 534.

Chen, S.,Wu, J., Huang, J., & Cao, J. (2022). The impact of college students' creativity on their innovation behavior in the "Internet +" Era: The mediating role of creative selfefficacy. *Security and Communication Networks,* 1-7.

Chin, Y. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self-efficacy, creativity ability and career self-management. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 181-193.

Chin, Y.(2019). Relationship between Knowledge Staff's Creative Self-Efficacy, Job Environment Involvement and Innovative Behavior based on Mining Data :Evidence from Manufacturing Industries (Environmental Satisfaction). *Ekoloji*, 107, 4231-4237.

Choe, K. W., Jenifer, J. B., Rozek, C. S., Berman, M. G. & Beilock, S. L. (2019). Calculated avoidance: Math anxiety predicts math avoidance in effort-based decision-making. *Science advances*, **5**(11), 1062-1081 .

Comerchero, V., & Fortugno, D. (2013). Adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism and statistics anxiety in graduate psychology students. *Psychology Learning and Teaching, 12*(1), 4-11.

Corazza, G. E., & Agnoli, S. (2018). *The creative process in science and engineering. In The creative process* (pp. 155-180). Palgrave Macmillan, London.

Chou, C. C., Huang, M. Y., Lin, T. W., Lu, F. J. H., Chiu, Y. H., & Chen, J. F. (2019). Moderating effect of self-esteem on the relationship between perfectionism and creative thinking among collegiate

dancers. *Creativity Research Journal, 31*(2), 188-197.

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429.

Curry, J. (2007). *An investigation of the relationship between counseling self efficacy and counselor wellness among counselor education students*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Central Florida Orlando: Florida.

Daker, R. J., Cortes, R. A., Lyons, I. M. & Green, A. E. (2020) Creativity anxiety: Evidence for anxiety that is specific to creative thinking, from STEM to the arts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(1), 42–57

Daker, R. J., Delage, V., Maloney, E. A., & Lyons, I. M. (2022). *Testing the specificity of links between anxiety and performance within mathematics and spatial reasoning*. Annals of the New York Academy of Sciences.

Daker, R. J., Gattas, S. U., Sokolowski, H. M., Green, A. E. & Lyons, I. M. (2021). First-year students' math anxiety predicts STEM avoidance and underperformance throughout university, independently of math ability. *Npj Sci. Learn*, 6, 1–13

Daker, R. J., Slipenkyj, M. S., Green, A. E. & Lyons, I. M.(2023) Evidence for avoidance tendencies linked to anxiety about specific types of thinking. *Scientific Reports*, **13**, 32-94.

Damian, L. E., Stoeber, J., & Negru-Subtirica, O. (2017). Perfectionism in adolescents: Associations with academic achievement, motivation, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 104, 238-243.

De Dreu, C. K., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood–creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739.

Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 45, 105-115.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64,

135–168.

Dowker, A., Sarkar, A. & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?. *Front. Psychol.* **7**, 508-537

Drolet, L., Volais, P., Forget, J., & Caron, P. O. (2014). Perfectionism and academic achievement in a sample of children from a regular school program context. In C. Pracana, (Eds.), *Psychology Applications and Developments* (pp. 193-201). Science Press.

Dunn, J. G. H., Gotwals, J. K., & Dunn, J. C. (2005). An examination of the domain specificity of per fectionism among intercollegiate student-athletes. *Personality and Individual Differences*, 38(6),1439–1448.

Ellis, A. (2019). Rational Emotive Behavior Therapy.*American Psychological Association*.3 (1),122-145.

Erozkan, A. (2016). Understanding the role of dimensions of perfectionism on anxiety sensitivity. *Universal Journal of Educational Research, 4(7), 1652-1659.*

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G.(2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion**7**, 336–353*..

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, defi nitional, and treatment issues*. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5–31). American Psychological Association.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification, 30(4), 472-495.*

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Su, C. (2016). Dimensions of perfectionism and the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 101, 56-61

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2021). Perfectionism in childhood and adolescence. *A developmental Approach* .1,144-152.

Fong, C. T., & Tiedens, L. Z. (2015). Dueling experiences and dual goals: Emotional and motivational conflict in creative projects. *Administrative Science Quarterly*, 60(4), 634-670.

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

Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology,* 109(2), 269–299.

Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (2000). Perfectionism and creative strivings. *Journal of Creative Behavior, 34(2), 135–141.*

Glăveanu, V., & Kaufman, J. (2019). Creativity: a historical perspective. In J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 9-26). Cambridge University Press.

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping-mediation model. *Journal of Counseling and Development,* 90(4), 427–436.

Gong, Y., Kim, T., & Liu, L. (2022). Perfectionism, stress, and creativity: A self-determination theory perspective. *Journal of Creative Behavior,* 56(1), 34-47.

Goulet-Pelletier, J.-C., Gaudreau, P., & Cousineau, D. (2022). Is perfectionism a killer of creative thinking? A test of the model of excellencism and perfectionism. *British Journal of Psychology,* 113(1), 176–207.

Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and In dividual Differences,* 49(8), 885–890.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology,* 60(3), 456–470.

Hong, J.-C., Ye, J.-H., & Fan, J.-Y. (2019). Stem in fashion design: The roles of creative self-efficacy and epistemic curiosity in creative performance. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(9), 1-18.

Hsu, M., Sheng-Tsung, H., & Hsueh-Liang, F.(2011) Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a

moderator. *Journal of Creative Behavior, 4*5(4), 258-272.

Jenkins, K. (2004). The influence of parental attachment, gender and academic major choice on the career decision making self – efficacy of first – year African American college students. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State university. *Journal of Psychology*, 145 (3), 151–172.

Jung, R. E. & Hunter, D. R.(2022). A call to more imaginative research into creative achievement.*Craetivity*,35(3),354-368.

Jung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., & Flores, R. A. (2013). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience,* 7, 330-337.

Karatzanos, D., & Zbainos, D. (2020). Lower secondary school's students' perfectionism relationship with academic performance and creative thinking. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation, 2(1), 30-51*.

Karwowski, M., Gralewski, J., & Szumskim, G. (2015). Teachers' effect on students' creative self-beliefs is moderated by students gender. *Learning and Individual Differences*, 44, 1-8.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, 13(1), 1-12.*

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of psychoeducational assessment, 30, 60-73.*

Khosropour, F., & Nikoie, M. (2015). The Relationship between perfectionism ,achievement motivation ،self-esteem, and academic performance among nursing students. *Strides in Development of Medical Education, 11(4).*

Kim, S., Kim, M., & Yun, S. (2017). What do we need for creativity? The interaction of perfectionism and overall justice on creativity. *Personnel Review, 46(1), 154–167.*

Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 77, 101813.

Levine, S. L., & Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. *Journal of Research in Personality*, 74, 56–65.

Li, B., Ding, C., Shi, H., Fan, F., & Guo, L. (2023). Assessment of psychological zone of optimal performance among professional athletes: EGA and item response theory analysis. *Sustainability, 15, 7904*.

Liu,C.& Berzenski, S.,(2022). College Academic Perfectionism Scale: Development and Validation. *Journal of Psychoeducational Assessment*,40(4) 465-481.

Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review, 31*, 967–989.

Mandal,Ch.,(2024). Relation between Creativity and Anxiety among School Going Adolescents IJNRD *International Journal of Novel Research and Development* 9, (2):86-98.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*. 69, 220-231.

Miller, A. L., Lambert, A. D., & Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(4), 344–365.

Muir, B. Tribe, B. & Forster, S. (2024). Creativity on Tap? The Effect of Creativity Anxiety Under Evaluative Pressure, *Creativity Research Journal*,Advanceonlinepublication. https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2330800

Nekoie-Moghadam, M., Beheshtifar, M., & Mazrae-Sefidi, F. (2012). Relationship between employees' perfectionism and their creativity. *African Journal of Business Management, 6*(12), 4659–4665.

Nwanzu, C. L., & Babalola, S. S. (2022). The influence of psychological ownership and creative self-efficacy on employee creative performance. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 16(1), 34-49.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations,*

principles and issues. Pearson.

Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2008). Creativity. In Neil J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology* (pp.194-200). SagePublications.

Razumnikova, O. M. (2013). Divergent versus convergent thinking. In E. G. Carayannis (Ed.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation and entrepreneurship* (pp.759-765). Springer Reference.

Ren, Z., Daker, R. J., Shi, L., Sun, J., Beaty, R. E. . . . Qiu, J. (2021). Connectome-based predictive modelling of creativity anxiety. *Neuroimage Reports, 225*, 117469.

Rice, K. G., & Van Arsdale, A. C. (2010). Perfectionism, perceived stress, drinking to cope, and alcohol related problems among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 57(4), 439–450.

Runco, M. A., Abdulla, A. M., Paek, S., Aljasim, F. A., & AlSuwaidi, H. N. (2016). Which test of divergent thinking is best? *Creativity. Theories-Research-Applications,* 3(1),4-18.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking and creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.

Sarafraz, M., Hemmati, S., & Asadi-Lari, H. (2020). The relationship between perfectionism and obsessive compulsive disorder (OCD): Self-regulation processes as moderator. *International Journal of School Health*, 7(2), 30–36.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation.* Oxford University Press.

Sevi, B., & Shook, N. J. (2021). The relation between disgust sensitivity and risk-taking propensity: A domain specific approach. *Judgment and Decision Making*, 16(4), 950–968.

Shimizu, Daichi & Okada, Takeshi. (2021). Interaction between Action and Cognition in Creativity: Perception and Action-based Imagination. *(PAI) Framework*.2637-2643

Shou, Y., & Olney, J. (2020). Assessing a domain-specific risk-taking construct: A meta-analysis of reliability of the DOSPERT scale. *Judgment and Decision Making*, 15(1), 112–134.

Silvia, P. J. (2006). Emotional responses to creativity: The role of cognitive

appraisals. *Creativity Research Journal*, 18(1), 33-41.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2002). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, 130-145.

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 670–687.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (2021). The concept of creativity. *Prospects and paradigms.*1(3),112-125.

Stoeber, J., Chesterman, D., & Tarn, T. (2010). Perfectionism and task performance: Time on task mediates the perfectionism-performance relationship. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 467-472.

Stoeber, J., Corr, P. J., Smith, M. M., & Saklofske, D. H. (2018). Perfectionism and personality. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 68-88). Routledge.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.

Stoeber, J., Sherry, S. B., & Nealis, L. J. (2015). Multidimensional perfectionism and narcissism: Grandiose or vulnerable? *Personality and Individual Differences, 80, 85–90.*

Stoeber, J., & Yang, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246–251 .

Tandiseru, S. R. (2015). The Effectiveness of Local Culture-Based Mathematical Heuristic-KR Learning towards Enhancing Student's Creative Thinking Skill. *Journal of Education and Practice*, 6, 74-81.

Tierney, P., & Farmer, S. M.(2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6),1137- 1148.

Vasasova, Z., & Lipkova, E. (2014). Relationship between creativity and

perfectionism in secondary school students. *The New Educational Review, 38(4), 72-83.*

Wang, Y., Zhang, L., & Zhou, J. (2017). Perfectionism and creativity: The mediating roles of regulatory focus and intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 29(1), 77-84.

Ward, T. B. (2019). Creative cognition as a window on creativity. *In Methods of studying creativity* (pp. 291-316)

Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C., & Silvia, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad and the creative. *Journal of Research in Personality, 46, 775–779.*

Yu, C. (2013). The Relationship between undergraduate students' creative self-efficacy, creative ability and career selfmanagement. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 181-193.

Yurtseven, N., & Akpur, U. (2018). Perfectionism, Anxiety and Procrastination as Predictors of EFL Academic Achievement: A Mixed Methods Study. *Novitas -Royal Research on Youth and Language,*12(2),96-115.

Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 1, 1-17.

Modeling the Causal Relationships among Academic Perfectionism, Creativity Anxiety, Creative Self-efficacy and Creative Behavior Within a Sample of Faculty of Education Students

Dr.Eman Khaled Essa **&** **Dr. Amany Farahat Abdalmageid**

Assistant Professor of Educational psychology

Faculty of Education

Damanhour University

Assistant Professor Educational psychology

Faculty of Education

Damanhour University

Abstract:

The aim of this resraech was to model the causal relationships among academic perfectionism, creativity anxiety, creative self-efficacy, and creative behavior in a sample of students at the Faculty of Education. Towards this aim, four instruments were administered to (292) major students in The third years of the Faculty of Education.

The research results led to a causal model that includes direct and indirect relationships among academic perfectionism, creativity anxiety, creative self-efficacy, and creative behavior. In light of the research results, some recommendations and suggestions of the current results are provided.

Keywords: Academic Perfectionism - Creativity Anxiety - Creative Self-efficacy – Creative Behavior.