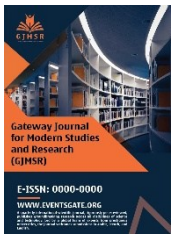
Gateway Journal for Modern Studies and Research (GJMSR), vol.2, no.3, 27 Aug. 2025
https://doi.org/10.61856/9eze9f46



Scientific Events Gate

GJMSR
Gateway Journal for Modern Studies and Research
https://gjmsr.eventsgate.org/gjmsr/

التسويف النشط وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك

الدكتورة سُرى راضي المحادين

الجامعة الإسلامية بمنيسوتا/ الولايات المتحدة الامريكية

Sura.mahadeen@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن التسويف النشط، وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط لدى طلبة الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك، اختيرت عينة مكونة من (141) طالباً وطالبة، تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك عبر تطبيق مقاييس: التسويف النشط، والفاعلية الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط، تم استخراج دلالات الصدق والثبات لهم؛ وأظهرت النتائج أنّ الأدوات تمتعت بصدق وثبات مناسبين للاستخدام في الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحليل طبيعة العلاقة بين المتغيرات، وتحليل الانحدار للتنبؤ بفاعلية التسويف النشط، وبكلٍ من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط. وأظهرت النتائج أنَّ التسويف النشط جاء بمستوًى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (2.79)، وتبيّن أن الفاعلية الذاتية الإبداعية جاءت بمستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وأنَّ بعد الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي في مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.45)، بينما الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي في المرتبة الأخيرة ،بمتوسط حسابي (3.42). كما أظهرت النتائج، وجود علاقة طردية، بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط، وبينت نتائج تحليل الانحدار أنّ قيمة معامل الارتباط بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية؛ قد بلغت (0.612)، وهي دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq .05$). أنّ قيمة معامل الارتباط بين التسويف النشط ومركز الضبط؛ قد بلغت (0.441) وهي دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq .05$). وأنّ التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية؛ قد فسرت ما نسبته (66.6%) من التباين في الفاعلية الذاتية الإبداعية، وهي متنبئ في الفاعلية الذاتية الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: التسويف النشط، الفاعلية الذاتية الإبداعية، مركز الضبط، طلبة مدارس عبدالله للتميز.

Active Procrastination and its Relationship to Creative Self-Efficacy and Locus of Control among Students of King Abdullah II Schools for Excellence in Al-Karak

Dr.sura radi almahadeen

Islamic University of Minnesota/USA
Sura.mahadeen@gmail.com

Received 21/07/2025 - Accepted 9/8/2025 Available online 27/8/2025

Abstract: The study aimed to investigate active procrastination and its relationship with both creative self-efficacy and locus of control among students at King Abdullah II Schools for Excellence in Al-Karak Governorate. A sample of 141 male and female students was selected

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

using the stratified random sampling method. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlational approach was employed, using the following instruments: the Active Procrastination Scale, the Creative Self-Efficacy Scale, and the Locus of Control Scale. Validity and reliability indicators were established for these tools, and results showed that they possessed acceptable psychometric properties for use in this study. To answer the study questions, Pearson correlation coefficients were used to analyze the relationships between variables, and regression analysis was employed to examine the predictive power of active procrastination on both creative self-efficacy and locus of control. The results showed that the level of active procrastination was moderate, with a mean of (2.79), and that creative self-efficacy was at a moderate level, with a mean of (3.47). The sub dimension Creative Thinking Self-Efficacy ranked first with a mean of (3.45), while Creative Performance Self-Efficacy ranked last with a mean of (3.42). The results further revealed a positive correlation between active procrastination and both creative self-efficacy and locus of control. The correlation coefficient between active procrastination and creative self-efficacy was (0.612), which was statistically significant at ($\alpha \leq .05$). The correlation coefficient between active procrastination and locus of control was (0.441), also statistically significant at ($\alpha \leq .05$). Additionally, active procrastination and creative self-efficacy together accounted for 66.6% of the variance in creative self-efficacy, indicating that active procrastination is a predictor of creative self-efficacy.
Keywords: Active procrastination, creative self-efficacy, locus of control, King Abdullah II Schools for Excellence.

المقدمة:

تُعد مرحلة المراهقة من المراحل الحاسمة في حياة الفرد، إذ تشهد تحولات سريعة ومتنوعة على الصعد المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ما يسهم بدور جوهري في تشكيل الهوية الشخصية لدى الطلبة. وفي هذه المرحلة، يبدأ المراهقون بإظهار نزعة متزايدة نحو الاستقلالية وتحمّل المسؤولية، مما يضعهم أمام تحديات جديدة، لاسيما داخل البيئة المدرسية، التي تتطلب منهم التكيف مع مطالب أكاديمية واجتماعية متزايدة (Rustamov et al., 2024).

تلعب المدرسة دورًا حيويًا في هذه المرحلة، حيث تُعتبر مكانًا لا يقتصر فقط على التعليم الأكاديمي، فحسب، إنما يتجاوز ذلك ليشمل النمو الانفعالي والاجتماعي. ويوفر فرصة للطلبة للتعبير عن أنفسهم واستكشاف اهتماماتهم. لذا، فإن المرحلة الثانوية تمثل فترة حيوية للتطور الشخصي واكتساب المهارات الحياتية الأساسية. (Meehan et al., 2017؛ Wentzel, 2022).

تُعتبر العوامل النفسية والاجتماعية من أبرز العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلبة. لذلك تبرز الحاجة إلى فهم هذه العوامل، حيث تشكل متغيرات كالتسويف، الكفاءة الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط، عوامل تلعب دوراً رئيسياً في كيفية تعامل الطلبة مع مهامهم الدراسية، مما يجعل من المهم دراستهم لفهم التحديات الأكاديمية وتطوير استراتيجيات التعلم الفعالة . (Solomon & Rothblum, 1984)

يشكل التسويف أحد السلوكيات التي حظيت باهتمام الباحثين، باعتباره ظاهرة شائعة بين الطلبة، حيث يُعرفه كل من (Koestner &Vallerand,1995) (Senécal et al., 1995) التسويف وصفه بتأجيل بدء المهام إلى أن يشعر الفرد بالضغط الناتج عن عدم الالتزام بالتوقيت المحدد. هذا التأجيل لا يقتصر فقط على المهام الأكاديمية، بل يمتد ليشمل جوانب حياتية أخرى قد تؤثر سلبًا على الجانبين النفسي والاجتماعي للأفراد، بالتالي، يتطلب الأمر تحليل هذه العوامل، وتطوير استراتيجيات، تعزز قدرات الطلبة في التغلب على التسويف وتعزيز كفاءتهم الذاتية، ومركز الضبط لديهم لتحقيق نتائج تعليمية أفضل. وعرّفه ستيل بأنّه: سلسلة من التأجيلات الإرادية، رغم إدراك الفرد للنتائج السلبية التي قد تترتب على ذلك. ويوضح ستيل أنّ سلوك التسويف هو اختيار شخصي، وبالتالي فإنّ الفرد يمارسه عن وعي وبإرادة (Purwanto &Natalya,

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

2019). أوضح (Harriott &Ferrari ,1996) أنّ التسويف يُعد سلوكًا شائعًا بين الطلبة، والبالغين، حيث يُعيق قدرتهم على إتمام المهام بنجاح، وفي الوقت المحدد، مما يترتب عليه نتائج سلبية في الحياة الأكاديمية والمهنية.

نجد أنّ الأدبيات القديمة جميعها، ركزت على الناحية السلبية للتسويف، ودوره في خفض الدافعية، وضعف القدرة على التنظيم الذاتي، وانخفاض الكفاءة الذاتية، إلا أنّ (Chu &Choi,2005) وجهة نظر بديلة تسلط الضوء على جوانب التسويف، حيث أظهروا أن ليست جميع سلوكيات التسويف ضارة، ولا تُعد بالضرورة مؤشرًا على نتائج سلبية. وقد عرفه وفقا ل (Choi & Moran, 2009)، بأنّهُ هو نمط سلوكي، يقوم فيه الفرد بتأجيل المهام عمداً وبشكل واعٍ، لكن مع الاحتفاظ بالقدرة على إنجازها في الوقت المناسب وبفعالية. يتميز هذا النوع من التسويف بأنّه استراتيجي وهادف، حيث يستخدمه الأفراد كآلية لتحفيز أنفسهم تحت الضغط، مما يؤدي إلى أداء متميز وإنتاجية عالية.

فرّق (Chu & choi, 2005) بين نوعين من التسويف؛ المسوّفون السلبيون، وهم المسوّفون التقليديون الذين يؤجلون مهامهم حتى اللحظة الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار البدء في الوقت المناسب .لا ينوون في الغالب التسويف، ولكنهم ينتهون غالبًا إلى تأجيل المهام بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ القرارات بسرعة، ومن ثم العجز عن التصرف السريع بناءً على تلك القرارات(Ferrari et al., 1992), (Choi & Moran, 2009) .

أما المسوّفون النشطون، وهم الذين يتخذون قرار التسويف بشكل متعمد، ويستخدمون دافعهم القوي في ظل ضغط الوقت، ويستطيعون إتمام المهام قبل المواعيد النهائية وتحقيق نتائج مرضية(Choi & Moran, 2009) . فهم قادرون على اتخاذ القرارات والتصرف في الوقت المناسب، غير أنهم يعلّقون تنفيذ مهامهم عمدًا ويحولون تركيزهم إلى مهام أخرى مهمة في الوقت الراهن(Ferrari et al., 1992) .

بالتالي، يختلف المسوّفون السلبيون، عن المسوّفين النشطين في الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية. فعلى الصعيد الانفعالي، عندما يقترب الموعد النهائي، يشعر المسوّفون السلبيون بالضغط ويصبحون متشائمين، خصوصًا فيما يتعلق بقدرتهم على تحقيق نتائج مرضية (Ferrari et al., 1992). وتؤدي أفكارهم السلبية حول الذات والشعور بعدم الكفاءة إلى زيادة احتمالية الفشل، وتُحدث لديهم مشاعر الذنب والاكتئاب (Steel et al., 2001).

أما المسوّفون النشطون، فإنّهم يحبون العمل تحت الضغط. فعندما يواجهون المهام في اللحظات الأخيرة، يشعرون بالتحدي والتحفيز، وهذا الشعور يحميهم من المعاناة النفسية التي عادةً ما تصيب المسوّفين السلبيين. وتتفاعل العمليات المعرفية المختلفة والاستجابات الانفعالية المتباينة لتنتج أنماطًا سلوكية مختلفة: فالمسوّفون النشطون يتميزون بالإصرار والقدرة على إنجاز المهام في اللحظة الأخيرة، بينما يكون المسوّفون السلبيون أكثر ميلًا للتراجع والفشل في إتمام المهام(Chou &choi,2005) .

بالنسبة للمسوّفين النشطين، فإنّ الإيمان بالقدرة على تحقيق النتائج المرغوبة يقود إلى تسويف متعمد واستراتيجي. علاوة على ذلك، فإنّ هذا النوع من التسويف المخطط يُعد استخدامًا للتنظيم الذاتي، وليس فشلًا فيه (Chowdhury & Pychyl, 2018) . وفي المقابل، فإنّ المسوّفين السلبيين، قد يؤجلون العمل نتيجة للقلق المرتبط بالمهمة ونتائجها. هؤلاء لا يخططون للتسويف ولا يقصدونه، بل يشعرون بالعجز تحت الضغط. ومن المفارقة أنّ رغبتهم في النجاح أو تجنب الفشل تعمل ضد قدرتهم على الإنجاز (Da Silva et al., 2020)

استنادًا إلى هذه الظروف، فإن التسويف النشط يُعد ظاهرة متعددة الأبعاد، تشمل مكونات معرفية (اتخاذ قرار بالتسويف)، وانفعالية (تفضيل العمل تحت ضغط الوقت)، وسلوكية (إتمام المهام ضمن الموعد النهائي)، بالإضافة إلى النتائج الفعلية والشعور بالرضا عنها. ونظرًا لهذه الفروقات الجوهرية (المعرفية والانفعالية والسلوكية)، نتوقع أن يتمتع كل من المسوّفين النشطين بخصائص نفسية متميزة وأن يحققوا نتائج مختلفة(Chou &choi,2005).

في ضوء ذلك، برز اهتمام الباحثين بدراسة وفهم المتغيرات النفسية المرتبطة بالتسويف النشط، وأبرزها الفاعلية الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط. حيث يمثل مفهوم الفاعلية الذاتية الإبداعية أحد المفاهيم النفسية الحديثة التي حظيت باهتمام بالغ في الأدبيات التربوية والنفسية المعاصرة. يعود الجذر النظري لهذا المفهوم إلى نظرية (Bandura, 1997)، حيث يشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على إنتاج أعمال إبداعية في مجال محدد. تطور هذا المفهوم لاحقاً ليصبح مجالاً مستقلاً للدراسة، مع التركيز على الجوانب الخاصة بالإبداع والتفكير الابتكار (Tierney & Farmer, 2002). بالرغم من وجود وفرة العديد من

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

الدراسات التي أظهرت علاقات سلبية بين التسويف والفاعلية الذاتية كدراسة (Haycock, 1998)، إلا أن (Chu & Choi, 2005) بخلاف التوقعات أشاروا إلى وجود علاقة طردية بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية، إذ أشاروا إلى أنّ المسوّفين النشطين، يمتلكون ثقة في تمكنهم من إنجاز المهام حتى وإن قاموا بتأجيلها، على عكس المسوفين السلبيين (Da Silva et al., 2020).وتكشف الأبحاث الحديثة عن وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع مستويات الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الطلبة وممارستهم للتسويف النشط، حيث يميل هؤلاء الطلبة إلى استخدام استراتيجيات التأجيل الهادف كآلية لتعزيز الإبداع وتحسين المخرجات الإبداعية (Bai et al,2024)

يشير باندورا في نظريته إلى أنّ الأشخاص ذوي الفاعلية الذاتية العالية غالباً ينظرون إلى المهام الصعبة على أنّها شيء يمكنهُ إتقانهُ ولا يتجنبون القيام به. إنّ الآثار المترتبة على ذلك يربط بناء الفاعلية الذاتية بكيفية قيام الشخص بتقييم المهام معرفياً استنادا إلى مستوى الفاعلية الذاتية لديه إما مرتفع أو منخفض. بناء على ذلك فإنّ الفاعلية الذاتية الإبداعية هي محددة وتعتمد على حكم الشخص على الموارد في هذا المجال (Slatten, 2014). يعتقد (Bandura, 1977) أنّ دافع الطلبة للقيام بالأنشطة يرتبط بمفهوم الفعالية الذاتية. فعندما يجدون أنفسهم قادرون على تحقيق النجاح في مجال معين، فإنّهم يكونون أكثر ميلاً للقيام بتلك الأنشطة وبذل المزيد من الجهد. بمجرد أن يزداد الإحساس بالفعالية لدى الطلاب، ينشأ لديهم رغبة أكبر في تحقيق المستويات العالية من التحصيل الأكاديمي والتفوق. يعتقدون أنّه بوسعهم تنفيذ المهام والتحديات المطلوبة بجودة عالية، وهذا يدفعهم إلى تعزيز التزامهم وإصرارهم على تحقيق الأهداف المرجوة (Arias-Chávez et. al., 2020)

من جانب آخر يمثل مركز الضبط أحدا المتغيرات الأخرى التي تلعب دوراً، نظرًا لأنّ مركز الضبط يُعد مفهومًا مرتبطًا بالنجاح الأكاديمي، فقد أشارت الأدبيات العلمية إلى وجود تفاعل بينه وبين التسويف. إذ يعد مركز الضبط مفهوماً معرفياً يحدد كيفية استجابة الفرد للمواقف المختلفة، بما في ذلك الظروف الأكاديمية. وقد سعى العديد من الباحثين إلى دراسة مركز الضبط وكيفية تفسير الأفراد لأحداث حياتهم، مع التركيز على اعتقادهم بقدرتهم على التحكم في هذه الأحداث ونظراً لارتباط مركز الضبط بالنجاح الأكاديمي مثل التعلم والتحصيل الدراسي المرتفع، أصبح من الضروري للباحثين دراسة معتقدات الطلاب المتفوقين أكاديمياً وذوي الأداء المرتفع. (Rustamov et al, 2024)

يمثل مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) أحد الركائز الأساسية في علم النفس التي تفسر الفروق الفردية في تفسير الأحداث والنتائج. ظهر هذا المفهوم لأول مره على يد العالم روتر 1954. وقد وصفهُ بأنهُ مفهوم يوضح كيف يؤمن الفرد بسيطرته على الأحداث التي تحدث في حياته اليومية(Lefcourt, 1966) .

وفقاً لهذه النظرية، يتشكل مركز الضبط من خلال الخبرات التراكمية للفرد مع أنماط التعزيز، عملية التعلم الاجتماعي من النماذج المحيطة، التفاعل بين السمات الشخصية والعوامل البيئية فإن الفرد يتصرف بطريقة معينة ويضع توقعات من هذا السلوك. وهناك قيمة للنتيجة المتوقعة من هذا السلوك(Deniz et al., 2009) . أي أنّ السلوك مدفوع بالتعزيز وما يدفع الفرد للتصرف هو المكافآت والعقوبات، فقد توجه هذه المعتقدات كيفية تبني الأفراد للمواقف والسلوكيات. إنّ ما يرتكز عليه هذا التصور والمعتقدات يشير إلى نوعين من مركز الضبط: مركز الضبط الداخلي والخارجي يعتمد مركز الضبط الداخلي على الوقت الذي يعتقد فيه الناس أنّ نجاحهم أو فشلهم يرجع إلى عوامل تقع تحت سيطرتهم. أي أنّ الأفراد إذا كانوا يعتقدون أنّ نجاحهم أو فشلهم يرجع إلى حد كبير إلى عامل خارج عن سيطرتهم (على سبيل المثال، سوء الحظ أو صعوبة المهمة)، فهذا يشير إلى أنّ لديهم مركز ضبط خارجي. بمعنى آخر، مركز الضبط هو الاعتقاد بأنّ عواقب سلوكنا ترجع إلى أفعالنا (مركز الضبط الداخلي) أو إلى عوامل خارجية خارجة عن سيطرتنا (مركز الضبط الخارجي)(Rustamov et al, 2024)، يؤكد روتر أنّ الأفراد ذوي الضبط الداخلي، يميلون إلى إرجاع النتائج لأفعالهم الشخصية، بينما يرى ذوو الضبط الخارجي أنّ النتائج تحكمها قوى خارجية كالحظ أو الصدفة (Rotter, 1966). كما تُظهر الدراسات أن الطلبة المتفوقين يميلون إلى امتلاك مركز ضبط داخلي، مما يجعلهم أكثر قدرة على تنظيم سلوكياتهم الأكاديمية. (Rustamov et al, 2024)

جاءت فيما بعد التطورات الأطر النظرية اللاحقة كنموذج النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا(1977) حيث وسع باندورا مفهوم مركز الضبط عن طريق التركيز على دور المعتقدات الذاتية في بناء السلوك، ومفهوم الكفاءة الذاتية كعامل وسيط، والتفاعل الديناميكي بين الشخص والبيئة، إذ أظهر باندورا أنّ إدراك الفرد لقدرته على التأثير في الأحداث (الكفاءة الذاتية) يعزز الضبط الداخلي ويدعم الأداء(Bandura, 1977) . ثم جاءت نظرية العزو السببي لوينر(1985) قدم وينر إطاراً أكثر تعقيداً لتحليل أنماط العزو من خلال، إضافة بعدي الثبات والتحكم، والتمييز بين العزو الداخلي الثابت

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

(القدرات) والمتغير (الجهد)، وربط أنماط العزو بالانفعالات والدافعية تشـير هذه النظرية إلى أن تفسـيرات الأفراد لأسـباب النجاح والفشل تؤثر بشكل جوهري على دوافعهم وسلوكياته(Weiner, 1985) .

وأخيراً نظرية الضـبط متعدد الأبعاد لليفنسـون (1973) طور ليفنسـون نموذجاً أكثر دقة لقياس مركز الضـبط من خلال التمييز بين ثلاثة أبعاد: الضـبط الداخلي، الضـبط الخارجي (القوى القوية)، الضـبط الخارجي (الحظ)، وإبراز السـياقات المحددة لأنماط الضـبط، وتطوير مقاييس أكثر حسـاسـية للفروق الفردية أظهرت دراسـات ليفنسـون أنّ أنماط الضـبط تختلف حسـب المجالات الحياتية.(Levenson, 1973)

وتشير الدراسات السابقة، التي جمعت بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية إلى دور التسويف في الفاعلية الذاتية ففي دراسـة باي وآخرون (Bai et al,2024) التي هدفت إلى الكشـف عن تأثير الإتقان الشـخصـي والأداء الإبداعي في العلاقة بين التسويف النشط والتفكير الإبداعي، وتكونت عين الدراسـة من 536 مشـاركاً. وأظهرت نتائج الدراسـة أنّ الأداء الإبداعي يلعب دوراً وسيطاً بين التسويف النشط والتفكير الإبداعي. اضـافة إلى توسط الإتقان الشـخصـي والأداء الإبداعي بين التسويف النشط والتفكير الإبداعي.

أمّا دراسة (Da Silva et al., 2020) فقد قامت بدراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية وأنماط التسويف. تكونت عينة الدراسة من 106 طلاب جامعيين، حيث اسـتخدم الباحثون ثلاثة مقاييس: مقياس الفاعلية الذاتية العامة، مقياس التسـويف النشـط ومقياس التسـويف العام. أظهرت النتائج وجود علاقة سـلبية دالة إحصـائياً بين التسـويف العام والفاعلية الذاتية، في حين أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين التسـويف النشـط والفاعلية الذاتية. وتشـير هذه النتائج إلى أنّ الطلاب الذين يمتلكون الفاعلية الذاتية مرتفعة يميلون بشكل أكبر لتبني نمط تسويف النشط، بينما يرتبط انخفاض الفاعلية الذاتية بزيادة الميل للتسويف السلبي.

أكدت دراسـة أعدّها ليو وزملاؤه (Liu et al., 2017) التي هدفت إلى دراسـة التسـويف النشـط والأفكار الإبداعية: الدور الوسـيط للكفاءة الذاتية الإبداعية. حيث تكونت عينة الدراسـة على 853 طالباً جامعياً من الجامعات الصـينية. اسـتخدم الباحثون ثلاثة مقاييس رئيسية: مقياس التسويف النشط، المقياس للكفاءة الذاتية الإبداعية، ومقياس للسلوك االإبداعي. وكشفت نتائج تحليل الارتباط عن وجود علاقات إيجابية دالة إحصـائياً بين التسـويف النشـط والكفاءة الذاتية الإبداعية والتفكير الإبداعي. كما أظهرت أنّ الكفاءة الذاتية الإبداعية تلعب دوراً وسيطاً كاملاً في العلاقة بين التسويف النشط والتفكير الإبداعي، مما يشير إلى أن التأثير الإيجابي للتسويف النشط على الإبداع يمر عبر تعزيزه للثقة في القدرات الإبداعية لدى الأفراد.

كما ووجدت الأبحاث التي تناولت كل من التسويف الأكاديمي والفعالية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط معاً كما في دراسة أعدها موزام وآخرون (Muazzam et al., 2023) التي سـعت إلى فهم العلاقة بين التسـويف الأكاديمي ومركز الضـبط والفعالية الذاتية الإبداعية واتبعت المنهج الارتباطي، وشملت عينة الدراسة (333) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في باكستان، وأظهرت النتائج أنّ جانب التسـويف السـلبي يرتبط بعلاقة سـلبية مع الفعالية الذاتية الإبداعية، كما أنّ التسـويف السـلبي يرتبط سـلباً أيضـاً بمركز الضبط الداخلي، فيما يرتبط إيجابياً بمركز الضبط الخارجي، بينما يرتبط مركز الضبط الداخلي والفعالية الذاتية الإبداعية بعلاقة إيجابية.

تُبرز هذه الدراسـة أهمية فهم العلاقة التي تربط بين التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، حيث يمثلون نموذجًا للطلبة المتميزين أكاديميًا. ومن خلال اسـتكشـاف هذه العلاقة، تسـعى الدراسـة إلى تقديم رؤى جديدة حول الآليات النفسـية التي تحكم أداء هذه الفئة، والتي يمكن أن تسـهم في تطوير اسـتراتيجيات تربوية أكثر فاعلية لدعمهم وتمكينهم من استثمار قدراتهم بشكل أمثل.

مشكلة الدراسة

التسويف مشكلة يعاني منها كثير من الطلبة، لكن المفارقة أنّ بعض المتفوقين يمارسونه بطريقة مختلفة. في السابق كنا نعتقد أنّ التسويف مرتبط فقط بالكسل، لكن الدراسات الحديثة بينت أنّ هناك نوعًا آخر من التسويف قد يكون مفيدًا أحيانًا .أثناء قراءتي لبعض الأبحاث التربوية، لاحظت ظاهرةً لافتةً؛ إذ أنّ بعض الطلبة المتميزين – ولا سيما في مدارس التميز مثل مدارس الملك عبد الله الثاني - يؤجلون مهامهم عمدًا، لكنهم مع ذلك ينجزونها بشكل ممتاز عندما يقترب موعد التسليم. هذا جعلني أتساءل عن

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

الأسباب النفسية وراء هذا السلوك .ما يزيد أهمية هذا الموضوع أنّ الدراسات المحلية في الأردن لم تهتم كثيرًا بدراسة هذا النوع من التسويف. خصوصًا علاقته بأمور مثل ثقة الطالب بنفسه وقدرته على الابتكار، أو طريقة تفكيره في أسباب نجاحه أو فشله .في هذه الدراسة، سنحاول فهم العلاقة بين هذا النوع من التسويف وربطها ببعض العوامل النفسية ذات الأهمية. كثقة الطالب بقدراته الإبداعية، وكيف يفسر أسباب نجاحاته وإخفاقاته.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من التسويف النشط وعلاقته بمركز الضبط والفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة التسويف النشط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز؟
2- ما درجة الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز؟
3- ماهو مركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز؟
4- هل توجد علاقة دالة احصائياً، وما اتجاه هذه العلاقة وقوتها، بين مستوى التسويف النشط، وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك؟
5- ما مدى مساهمة التسويف النشط في كل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من درجة كل من مركز الضبط والفاعلية الذاتية الإبداعية في التسويف النشط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك. وكذلك بيان التسويف النشط وعلاقته بالفاعلة الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك.

أهمية الدراسة

أولًا، تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية، في أنّها تضيف مفهوماً جديدًا للأبحاث النفسية والتربوية. فموضوع التسويف النشط ليس مفهوماً دارجًا في الدراسات العربية كثيرًا، خاصة عندما يتعلق الأمر بالطلاب المتفوقين في المدارس .كذلك تحاول فهم كيفية ارتباط التسويف النشط ببعض المفاهيم الأخرى مثل الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط. هذا يساعدنا في معرفة كيف يفكر الطلاب المتميزون، وما الذي يدفعهم لاتخاذ قرارات معينة في دراستهم .

أما من الناحية التطبيقية، فيمكن أن تفيد النتائج المعلمين والمرشدين التربويين. إذ أنّهم بحاجة لمعرفة الفرق بين التسويف السلبي والتسويف النشط، لأنّ هذا يؤثر على طريقة تعاملهم مع الطلبة .كما أنّ الدراسة توفر معلومات مفيدة لتصميم برامج تدريبية تساعد الطلاب على تنمية مهاراتهم الإبداعية وتحسين تنظيمهم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساعد صناع القرار في فهم احتياجات الطلاب المتفوقين بشكل أفضل، خاصة في مدارس التميز .باختصار تسلط الدراسة الضوء على جوانب مهمة في حياة الطلاب المتفوقين، سواء من الناحية النظرية أو العملية.

محددات الدراسة

تتحدد النتائج بالعوامل الآتية:

العامل البشري: تمثلت عينة الدراسة من (141) من طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك.

العامل الزماني: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (2024/2023).

العامل المكاني: اقتصرت الدراسة على طلبة المدارس في محافظة الكرك.

مصطلحات الدراسة

التسويف النشط

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

يعرف التسويف النشط وفقا لتشوي وتشو (Choi & Moran, 2009)بأنهُ "هو نمط سلوكي يقوم فيه الفرد بتأجيل المهام عمداً وبشكل واعٍ، لكن مع الاحتفاظ بالقدرة على إنجازها في الوقت المناسب وبفعالية. يتميز هذا النوع من التسويف بأنه استراتيجي وهادف، حيث يستخدمه الأفراد كآلية لتحفيز أنفسهم تحت الضغط، مما يؤدي إلى أداء متميز وإنتاجية عالية".

على وفق الأبعاد الآتية:

1. **التأجيل المقصود** :اختيار متعمد لتأجيل المهام بعد تقييم الموقف
2. **السيطرة الزمنية** :القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال
3. **الأداء تحت الضغط** :ازدهار الأداء في الظروف الزمنية الحرجة
4. **الرضا عن النتائج** :تحقيق إنجازات مرضية رغم التأجيل

يُقاس التسويف النشط إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس التسويف النشط المعتمد في هذه الدراسة.

مركز الضبط

يعرف مركز الضـــبط وفقاً لروتر (Rotter,1954)"مدى إيمان الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث والنتائج في حياته"، وينقسم إلى نوعين:

1. **الضـبط الداخلي:(Internal Locus of Control)** إيمان الفرد بأن النجاحات والفشـل ناتجة عن جهوده وقدراته وخياراته الشخصية.
2. **الضـبط الخارجي :(External Locus of Control)**اعتقاد الفرد بأنّ الأحداث خارجة عن سيطرته، وتتحكم بها قوى خارجية مثل الحظ أو الصدفة أو الآخرين.

يُقاس مركز الضبط إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس مركز الضبط المعتمد في هذه الدراسة.

الفاعلية الذاتية الإبداعية

تعرّف الفاعلية الذاتية الإبداعية وفقا لباندورا (Bandura,1977) بأنّها "مفهوم يشـــير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على إنتاج أفكار وحلول إبداعية وفعالة في مواجهة التحديات والمهام المطلوبة".

يُقاس الفاعلية الذاتية الإبداعية إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحرزها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية المعتمد في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة سلسلة من الإجراءات منهجية، بدأت أولًا بـــمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وهي: التسويف النشط، الفاعلية الذاتية الإبداعية، ومركز الضبط، بهدف بناء إطار نظري يدعم أهداف الدراسة ويُسهم في تطوير أدواتها.

تلا ذلك تحديد العينة الاستطلاعية للتحقق من مؤشرات صدق وثبات أدوات الدراسة. حيث تم حساب الصدق الظاهري، وصدق البناء من خلال معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وتم اعتماد الصورة النهائية للأدوات بناءً على نتائج هذه التحليلات.

تم اختيار العينة الأساسية للدراسة، والبالغ عددها (141) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية .وقد تم تقسيم العينة إلى طبقات وفقًا لمتغيري الصف الدراسي (سابع، ثامن) والجنس (ذكور، إناث)، ثم تم اختيار الأفراد عشوائيًا من كل طبقة بما يضمن التمثيل المتوازن.

تم التنسيق المسبق مع إدارات المدارس للحصول على الموافقة الرسمية، وتم شرح أهداف الدراسة للطلبة وأهميتها، مع التأكيد على السرية التامة لاستخدام البيانات لأغراض البحث فقط. ثم جرى توزيع أدوات الدراسة ورقيًا خلال الحصص الدراسية، وقامت الباحثة بالإشراف المباشر على عملية التطبيق لضمان وضوح التعليمات ودقة الإجابة.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

تم تدوين الإجابات يدويًا ثم إدخالها إلى برنامج SPSS لمعالجتها إحصـائيًا. وقد تم اختيار التحليلات الإحصـائية بما يتلاءم مع طبيعة كل سؤال بحثي، كما يلي:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني.
- التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الثالث.
- معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع.
- تحليل الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الخامس.

الطريقة والإجراءات

تتناول الإجراءات التي طبقت في هذه الدراسة، تعريفا بمجتمع الدراسة وعيناتها، والأدوات المستخدمة فيها، وخطوات تطوير الأداة، والتأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، أضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية التي استخدمتها في تحليل البيانات.

منهجية الدراسـة: تم اسـتخدام المنهج الوصـفي والتنبؤي في الدراسـة الحالية، كونه ملائماً لأهداف الدراسـة، وتم انتقاء عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والصف

المتغيرات		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	83	58.9
	أنثى	58	41.1
الصف	السابع	83	58.9
	الثامن	58	41.1
المجموع		141	100.0

أدوات الدراسـة: تم اسـتخدم ثلاث أدوات للقياس، الأولى: مقياس التسـويف النشـط، والثانية: مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية، والثالثة: مقياس مركز الضبط، وفيما يلي وصف لكل مقياس وللإجراءات التي اتبعت في استخراج الصدق والثبات لكل منها.

أولاً: مقياس التسويف النشط

تم استخدام مقياس تشوي وموران (Choi& Moran, 2009) ويشمل المقياس على (16) فقرة.

صدق المقياس:

الصـدق الظاهري: جرى عرض بنود المقياس المكون من (16) فقرة، على (12) محكماً من أعضـاء الكادر الأكاديمي المتخصـصـين في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصـة، في الجامعات الأردنية، بهدف الآخذ بآرائهم في مدى ارتباط الفقرات لما أُعدت لقياسـه، ودرجة وضـوحها، ومن ثم تقديم التعديلات الملائمة. وتم تعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (85%). وهذا مؤشر على الصدق الظاهري للمقياس.

صـدق البناء: تم حسـاب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (30) طالباً وطالبة، من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، قد تنوعت قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (.312- 734.).

تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.650	6	0.700
2	0.500	7	0.450
3	0.630	8	0.420
4	0.312	9	0.680
5	0.400	10	0.734
11	0.410	12	0.720
13	0.380	14	0.700
15	0.400	16	0.330

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة، وجرى حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.823)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة ودالة إحصائيًا..

طريقة تصحيح المقياس: للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس الذي استخدم تدريج من سبعة بدائل: بحيث تشير الدرجة (1) إلى "لا اوافق تماماً"، والدرجة (7) إلى "أوافق تماماً".

واستخدمت المعادلة الآتية:

(أعلى قيمة في التدريج – أدنى قيمة)/3

من (1.00 إلى 2.33) منخفض

من (2.34 إلى 4.66) متوسط

من (4.67 إلى 7.00) مرتفع

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية

تم اعتماد مقياس لأبوت (Abbott,2010) ويشتمل المقياس على (21) فقرة تتوزع على بعدين، البعد الأول الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي الفقرات من (1_12)، البعد الثاني الفاعلية الذاتية الإبداعية في الأداء الإبداعي الفقرات من (13_21)

صدق المقياس:

الصدق الظاهري: تم استعراض المقياس المكون من (21) فقرة ، موزعة على بعدين على (12) من أعضاء الكادر الأكاديمي المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، في الجامعات الأردنية، وجامعة مؤته، وجامعة اليرموك، بهدف الآخذ بآرائهم في مدى ارتباط الفقرات لما أُعدت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم تقديم التعديلات الملائمة. حيث تم حذف بعض الفقرات من المقياس التي أجمع عليها اثنان من المحكمين، وتعديل بعض الفقرات التي كان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (85%). وهذا مؤشر على الصدق الظاهري للمقياس.

صدق البناء: تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وتراوحت قيم معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بين (.351 – .578)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع البعد بين (.442- .757)، لبعد الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي ، وتراوحت لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي بين (.373 – .617)، وبلغت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية ضمن نطاق (.860 – .925) وهي قيم دالة ذات دلالة إحصائية.

تم حساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3): معاملات ارتباط فقرات الفاعلية الذاتية الإبداعية بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس:

البُعد	رقم الفقرة	معامل	معامل الارتباط مع	البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

				الدرجة الكلية	الارتباط مع البُعد		
0.619	0.617	13	الفاعلية الذاتية في الإداء الإبداعي	0.432	0.442	1	الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي
0.491	0.554	14		0.474	0.470	2	
0.595	0.605	15		0.519	0.583	3	
0.353	0.373	16		0.394	0.496	4	
0.342	0.388	17		0.466	0.614	5	
0.364	0.379	18		0.632	0.757	6	
0.604	0.545	19		0.629	0.751	7	
0.364	0.413	20		0.468	0.507	8	
0.604	0.594	21		0.604	0.690	9	
				0.431	0.620	10	
				0.533	0.646	11	
				0.637	0.715	12	

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينته، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين النتائج:

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي

البعد	كرونباخ ألفا
الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	0.792
الفاعلية الذاتية الإبداعية في الأداء الإبداعي	0.708
الكلي	0.841

يتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات المقياس للأبعاد بين (.708 – .792) وبلغت القيمة للدرجة الكلية (.841) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية.

طريقة تصحيح المقياس:

لغايات تفسير المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس، والذي بُني وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث مُنحت الإجابات القيم التالية: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1)، فقد تم اســتخدام المعادلة الآتية لتحديد مستويات الاستجابة.

(أعلى قيمة في التدريج – أدنى قيمة)/3

وبالتالي تكون فئات تقدير المتوسطات الحسابية كما يلي:

(1.00- 2.33) منخفض (2.34- 3.66) متوسط (3.67- 5.00) مرتفع

ثالثاً: مقياس مركز الضبط

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

تم استخدام مقياس رويتر المعرب من قبل (برهوم، 1979)، ويتضمن المقياس (29) زوجاً، وتصنف إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: الفقرات التي تمثل عن مركز الضبط الداخلي، وهي: (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28)، وتعطى درجة (1)، لكل بند عند الاجابة عليها بالرمز (أ) ويعطى درجة (0) عند الاجابة عليها بالرمز (ب).
المجموعة الثانية: الفقرات التي تعبر عن مركز الضبط الخارجي وهي (2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 29) وتعطى درجة (1) للبند عندما يتم الاجابة عليها عبر الرمز (ب)، كما وتعطى درجة (0) عندما يتم الاجابة عليها عبر الرمز (أ).
ويمكن تصنيف المستجيبين على المقياس إلى ضمن فئتين: الأولى فئة الضبط الداخلي، وهم الطلبة الذين يحصلون على درجات من (0 - 6)، والفئة الثانية فئة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي وهم للذين يحصلون على الدرجات (10 - 23) درجة، أما الذين يحصلون على درجات من (7 - 9) فانهم بين الاتجاه الداخلي والخارجي.
أما الفقرات (1، 8، 14، 18، 24، 27) تهمل في عملية التصحيح حسب تعليمات روتر لأن هذه الفقرات للتمويه.
دلالات صدق وثبات المقياس
قام (الرباعية، 2014) بالتأكد من صدق المحتوى من خلال استعراض المقياس على مختصيين، كما تم التأكد من ثبات الإعادة، وبلغ معامل الثبات (0.80)، وثبات الاتساق الداخلي بلغ (0.79).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة التسويف النشط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل إجابات طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز على مقياس التسويف النشط من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التسويف النشط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	أقوم بتأجيل تنفيذ مهامي عمداً من أجل استخدام الوقت بشكل أكثر كفاءة	3.23	0.968	متوسط
10	أؤجل إنجاز مهامي عمداً لزيادة دافعيتي	3.01	1.124	متوسط
1*	ألاحظ أن أدائي يتدهور كلما اقترب موعد التسليم النهائي	2.99	1.127	منخفض
2*	لا أنجز المهام بجودة عندما أكون في عجلة من أمري	2.93	1.019	متوسط
7*	أشعر بالتوتر ولا أستطيع التركيز على انجاز مهمة عندما يكون هناك مهام أخرى لها موعد نهائي قريب أيضاً	2.93	1.144	متوسط
3*	لا أشعر بالرضا عن نتائج عملي عندما أؤجلها حتى الموعد النهائي	2.91	1.239	متوسط
11	أؤجل عمداً لأتمكن من استغلال وقتي بشكل أفضل	2.91	1.034	متوسط
5*	أشعر بالقلق عندما يقترب الموعد النهائي لإنجاز المهام	2.90	1.058	متوسط
4*	أحقق نتائج أفضل إذا أتممت المهمة قبل الموعد النهائي بوقت كافٍ	2.82	1.217	متوسط
8*	أشعر بالإحباط عندما أكون مضطراً للالتزام بموعد تسليم المهام	2.79	1.126	متوسط
6*	أشعر بالانزعاج عندما اضطر إلى العمل تحت الضغط	2.65	1.153	متوسط
12	أنجز معظم مهامي مباشرة قبل الموعد النهائي لأنني اختار ذلك عن قصد	2.60	1.230	متوسط
15*	غالباً ما أتأخر في انهاء الواجبات	2.57	1.238	متوسط
14*	كثيراً ما أفشل في إتمام المهام التي أحددها لنفسي مسبقاً	2.56	1.250	متوسط
13*	غالباً ما أبدأ العمل على الواجبات قبل دقائق قليلة من موعد التسليم، لذا أجد صعوبة في إنهاء العمل في الوقت المحدد	2.47	1.168	متوسط

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

*16	أجد صعوبة في إكمال الواجبات بعد وقت من البدء بها	2.27	1.200	منخفض
	التسويف النشط	2.79	1.08	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز على التسويف النشط تراوحت بين (2.27-3.23)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة "9" أقوم بتأجيل تنفيذ مهامي عمداً من أجل استخدام الوقت بشكل أكثر كفاءة" بمتوسط حسابي (3.23) وبمستوى متوسط، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة "16" أجد صعوبة في إكمال الواجبات بعد وقت من البدء بها بمتوسط حسابي (2.27) وبمستوى منخفض، وقد جاءت المتوسط الحسابي لمستوى التسويف النشط (2.79) وبمستوى متوسط.

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز على التسويف النشط، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الإبداعية

البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الفاعلية الذاتية في التفكير الإبداعي	1	3.45	0.61	متوسط
الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي	2	3.42	0.59	متوسط
الفاعلية الذاتية الإبداعية		3.47	0.60	متوسط

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز على لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الابداعية تراوحت بين (3.42-3.45)، وجاء بعد (الفاعلية الذاتية الإبداعية في التفكير الإبداعي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وبلغ (3.45) وبمستوى متوسط، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة بعد (الفاعلية الذاتية في الأداء الإبداعي) بمتوسط حسابي (3.42) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية (3.47) وبمستوى متوسط.

تظهر النتائج أنّ التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية كلاهما كانا بمستوى متوسط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، قد يكون السبب أنّ الطلاب الموهوبين غالباً ما يكونون جيدين في تنظيم وقتهم، حتى عندما يؤجلون المهام. هم يعرفون كيف يعملون تحت الضغط دون أن يتأثر أداؤهم الأكاديمي سلباً. هذا التفسير يتفق مع ما توصلت إليه دراسة تشوي وموران (Choi & Moran,2009)، حيث رأوا أنّ التسويف النشط ليس دليلاً على الكسل، بل هو أسلوب يتخذه الطلاب الواثقون من أنفسهم بشكل واعٍ.

من جهة أخرى، ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية يشير إلى أن الطلاب يثقون بقدرتهم على إنتاج أفكار جديدة وحل المشكلات بطرق مبتكرة. هذا الأمر يرتبط عادةً بالأداء الأكاديمي المتميز .وتتفق هذه النتائج مع دراسة دي سيلف وآخرون (Da Silva et al., 2020) ، التي وجدت علاقة طردية بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية. يبدو أن الطلاب المتميزين يمتلكون آليات مختلفة للتعامل مع المهام، مما يسهم في النجاح رغم تأجيل بعض الأعمال أحياناً. كما تتفق كل من دراسة باي وآخرون (Bai et al,2024) ودراسة ليو وآخرون (liu et al,2017) التي وجدتا علاقة إيجابية بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية حيث أوجدتا أنّ الفاعلية الذاتية الإبداعية تتوسط العلاقة بين التسويف النشط والتفكير الإبداعي.

نتائج السؤال الثاني: ما هو مركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمراكز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز والجدول (7) يبين النتائج:

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لمراكز الضبط

مركز الضبط	العدد	النسبة المئوية

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

خارجي	16	11.3
داخلي	94	66.7
داخلي وخارجي	31	22.0
المجموع	141	100.0

يتضح من الجدول (4) أنّ أكثر مركز ضبط شيوعاً لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز كان الداخلي إذ بلغ عدد الطلبة المدرجين ضمنه (94) بنسبة (66.7%)، أمّا مركز الضبط الخارجي فقد بلغ عدد الطلبة المصنفين ضمنه (16) بنسبة (11.3%). والطلبة الذين يمتلكون مركزي الضبط الداخلي والخارجي بلغ عددهم (31)، بنسبة (22%).
تظهر نتيجة الدراسة أنّ مركز الضبط الداخلي النمط الأكثر شيوعاً، ويوضح ذلك أنّ الطلاب المتميزين يميلون لتحمل مسؤولية نجاحاتهم وإخفاقاتهم. هذا منطقي، فالشخص الذي يعتقد أنّ جهده هو ما يحدد مصيره غالباً ما يكون أكثر اجتهاداً. هذه النتائج تتوافق مع ما ذكره روتر Rotter (1966) في نظريته الشهيرة. رغم مرور سنوات عديدة، إلا أنّ الفكرة الأساسية ما زالت صامدة، فهو يؤكد على أنّ الأفراد الذين يمتلكون مركز ضبط الداخلي يميلون إلى قدرة أكبر على التنظيم الذاتي، وذلك يعزز أدائهم الأكاديمي. Lefcourt (1982) ليفكورت أيضاً أشار إلى أهمية هذا الجانب في تحقيق النجاح الأكاديمي. من المثير للاهتمام ملاحظة كيف أنّ سمات الطلبة المتميزين تظهر في هذه البيانات. الوعي الذاتي والقدرة على التنظيم تبدو سمات أساسية لديهم. ربما هذا ما يفسر سبب وجودهم في مدارس التميز من الأساس. وتتفق دراسة موزام وآخرون (Muazzam et al., 2023) مع نتائج الدراسة التي وجدت علاقة ايجابية بين الفاعلية الذاتية الابداعية ومركز الضبط الداخلي ووجدت ارتباط سلبي بين التسويف السلبي ومركز الضبط الداخلي وهو ما يدل على ان الطلبة المتميزين يمتلكون قدرة على التنظيم الذاتي للتعلم وغالباً ما يمتلكون تسويفا نشطاً.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): قيم معامل ارتباط بيرسون بين التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط

المتغيرات		الفاعلية الذاتية الإبداعية	مركز الضبط
التسويف النشط	معامل الارتباط	0.612	0.441
	مستوى الدلالة	0.000	0.000

يتضح من الجدول (5) وجود علاقة طردية بين التسويف النشط والفاعلية الذاتية الإبداعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.612)، ووجود علاقة طردية وقوية، كونها أكبر من القيمة المجدولة البالغة (0.166) عند مستوى الدلالة (0.05)، بين التسويف النشط ومركز الضبط، وبلغ معامل الارتباط (0.441).

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط الداخلي لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الكرك. ويعكس هذا أنّ الطلبة الذين يتمتعون بثقة عالية بقدراتهم على الإنجاز والإبداع، والذين يعزون نجاحاتهم إلى جهودهم الذاتية، يميلون إلى ممارسة التسويف النشط بطريقة منظمة وفعّالة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة دي سيلف وآخرون (Da Silva et al., 2020) ، حيث وجدت أنّ التسويف النشط يرتبط إيجابيًا بمستوى الفاعلية الذاتية والقدرة على التنظيم الذاتي. كما تتفق مع نتائج دراسة تشوي و موران (Choi & Moran, 2009)، التي أكدت أنّ الأفراد ذوي الإحساس العالي بالتحكم في نتائجهم يميلون إلى إدارة وقتهم ذاتيًا، ويستخدمون التأجيل الاستراتيجي كأداة لتحفيز الأداء تحت الضغط.
يُبرز هذا التفاعل بين المتغيرات نمطًا سلوكيًا إيجابيًا لدى الطلبة المتميزين، حيث يوظفون مهاراتهم المعرفية والانفعالية لتنظيم جهودهم وتحقيق إنجاز أكاديمي فعّال. وهو ما يعكس نضجهم المعرفي والانفعالي، وقدرتهم على تحويل التسويف من عادة سلبية إلى استراتيجية فعاله تعزز إبداعهم وأداءهم.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

https://doi.org/10.61856/9eze9f46

نتائج السؤال الرابع: ما مساهمة التسويف النشط بكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك؟

تمت الإجابة عن السؤال من خلال استخدام تحليل الانحدار لتحديد مدى مساهمة التسويف النشط في الفاعلية الذاتية ومركز الضبط لدى طلبة مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الكرك والجداول (9) تبين النتائج:

جدول (9): تحليل الانحدار لأثر التسويف النشط في كل من الفاعلية الذاتية الابداعية ومركز الضبط

المتغير المستقل	ملخص النموذج		تحليل التباين		جدول المعاملات		
	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	قيمة ف	مستوى الدلالة	B	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الفاعلية الذاتية الإبداعية	.816	0.666	277.307	.000	0.816+	16.653+	0.000
مركز الضبط	.490	240.0	43.841	.000	0.490+	6.621+	0.000

يشير الجدول (6) إلى وجود قدرة تنبؤية للتسويف النشط في كل من الفاعلية الذاتية الإبداعية، ويظهر ذلك من خلال قيمة ف (277.307) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05)، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أن القدرة التنبؤية للتسويف النشط تفسر ما نسبته (66.6%) من التغيرات الحاصلة في الفاعلية الذاتية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.816)، وكانت قيمتا بيتا ايجابية مما يدل على وجود تنبؤ طردي للتسويف الأيجابي في الفاعلية الذاتية.

كما يشير إلى وجود قدرة تنبؤية للتسويف النشط في مركز الضبط، ويظهر ذلك من خلال قيمة ف (43.841) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05)، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أنّ القدرة التنبؤية للتسويف النشط تفسر ما نسبته (24%) من التغيرات الحاصلة في مركز الضبط، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.490)، وكانت قيمة بيتا موجبة مما يدل على وجود تنبؤ طردي للتسويف النشط في مركز الضبط، مما يدل على أنّه كلما كان مركز الضبط لدى الفرد أقرب للمركز الضبط الداخلي ارتفع مستوى التسويف النشط، مما يدل على تحكمًا ذاتيًا أفضل وتنظيمًا أكثر ووعيًا للوقت والمهام.

تشير نتائج الدراسة إلى أنّ التسويف النشط لا يمثل سلوكاً سلبياً لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، بل يظهر كاستراتيجية تكيفية فعالة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط الداخلي. حيث يمارس الطلبة المتميزون هذا النوع من التسويف بشكل واعٍ ومنظم لتعزيز أدائهم تحت الضغط، مما يعكس ثقتهم العالية بقدراتهم وإدراكهم لمسؤوليتهم الشخصية عن إنجازاتهم.

وتكشف النتائج عن علاقة تنبؤية دالة إحصائياً بين التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط الداخلي، مما يؤكد أنّ الطلبة الذين يتبنون هذه الاستراتيجية يتمتعون بمهارات معرفية وانفعالية متقدمة تمكنهم من تحويل التأجيل إلى أداة محفزة للإبداع والإنجاز. هذه النتائج تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة تشوي وموران ودراسة دي سيلف وآخرون (Da Silva et al., 2020) & (Choi&Moran, 2009) حول العلاقة الإيجابية بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية والقدرة على التنظيم الذاتي.

يشير هذا التفاعل بين المتغيرات إلى نمط سلوكي خاص لدى الطلبة المتفوقين، يتمثل في قدرتهم على توظيف مهارات إدارة الوقت والضغوط بشكل فعّال لتحقيق أداء مرتفع، مما يدل على مستوى متقدم من النضج الأكاديمي والنفسي. وتسلط هذه النتائج الضوء على ضرورة التمييز بين أنماط التسويف المختلفة في البحوث التربوية، وضرورة مراجعة المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى التأجيل باعتباره سلوكاً سلبياً فقط.

الخاتمة:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

تشير نتائج الدراسة إلى أن التسويف النشط لا يعد سلوكاً سلبياً بالضرورة، بل يمكن أن يكون استراتيجية فعّالة تعزز الفاعلية الذاتية الإبداعية وتنمي مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة المتميزين. كما أوضحت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التسويف النشط وكل من الفاعلية الذاتية الإبداعية ومركز الضبط. وتبرز أهمية هذه النتائج في توجيه المربين وصانعي القرار نحو فهم أعمق لأنماط التسويف المختلفة. ومن ثم توظيفها في تطوير استراتيجيات تعليمية وتربوية تساعد الطلبة على استثمار قدراتهم وتحقيق التميز الأكاديمي.

التوصيات:

1-السعي لتطوير مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي لدى الطلبة، من خلال برامج تدريبية، بهدف الاستفادة من نمط التسويف النشط وتحويله إلى استراتيجية فعالة.

2-توفير بيئة تتيح تنمية الفعالية الذاتية الإبداعية من خلال أنشطة منهجية ولا منهجية تعطي فرصة لحل المشكلات بطريقة إبداعية.

3-إجراء المزيد من الأبحاث على التسويف النشط وفقاً لمتغيرات أخرى كالرضا عن الحياة واستراتيجيات التكيف مع الانفعالات.

4- أدعو صُنّاع القرار إلى اعتماد برامج تعليمية وسياسات تربوية تركز على تعزيز مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، للاستفادة من التسويف النشط في تحسين أداء الطلبة الأكاديمي وتنمية قدراتهم الإبداعية.

المراجع العربية:

برهوم، م. (1979). تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي والخارجي في عينة أردنية. *رسالة ماجستير* غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، كلية التربية.
https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://tagepedia.org/temp/10/%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D9%86+%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B1+%D8%B1%D9%88%D8%AA%D8%B1+%D9%84%D8%B6%D8%A8%D8%B7+%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%B2%D9%8A%D8%B2+%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A7%D8%AE%D9%84%D9%8A+%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B1%D8%AC%D9%8A+%D9%81%D9%8A+%D8%B9%D9%8A%D9%86%D9%87+%D8%A7%D8%B1%D8%AF%D9%86%D9%8A%D8%A9.pdf

References:

Abbott, D. H. (2010). *Constructing A Creative Self-Efficacy Inventory: A Mixed Methods Inquiry. ETD collection for University of Nebraska-Lincoln. AAI3402936. https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3402936*

Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., & Postigo-Zumarán, J. E. (2020). Academic procrastination, self-esteem, and self-efficacy in first-term university students in the city of Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 339-357. https://cris.continental.edu.pe/en/publications/academic-procrastination-self-esteem-and-self-efficacy-in-first-t

Bai, H., Li, X., Wang,x., Tong,W.,Li, y.,& Hu, W.(2024). Active Procrastination Incubates More Creative Thinking: The Sequential Mediatial Effect of Personal Mastery and Creative

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Self-Concept. *Creativity Research Journal*, 36(4), 675-687. https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2171721

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191

Choi, J.N. & Moran, s.v.(2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. The Journal of Social psychology, 149(2), 195-211. https://doi.org/10.3200/socp.149.2.195-212

Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7–12. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016

Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264

Da Silva, S., PhD, Smith, A., & Facciolo, M. (2020). Relations between Self-Efficacy and Procrastination Types in College Students. *Modern Psychological Studies*, 25(2). https://csuepress.columbusstate.edu/bibliography_faculty/3213/

Deniz, M., Tras, Z., & A ydogan, D. (2009). *An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623-632. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847770.pdf

Ferrari, J. R., Parker, J. t., &Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality Correlates with Myers-Briggs Types, Self-Efficacy, And Academic Locus of Control. *Journal Of Social Behavior and Personality,* 7,595-602. https://psycnet.apa.org/record/1993-15437-001

Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence Of Procrastination Among Samples of Adults. *Psychological Reports,* 78 (2),611-616. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611

Haycock, K. (1998). Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap, Thinking K-16, 3(2), 1-18. https://eric.ed.gov/?id=ED457260

Lefcourt, H. M. (1966). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Review. Psychological Bulletin, 65(4), 206-220. https://doi.org/10.1037/h0023116

Lefcourt. H. M. (1982). *Locus Of Control: Current Trends in Theory and Research*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315798813

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397-404. https://doi.org/10.1037/h0035357

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L., & Pang, W. (2017). Active Procrastination and Creative Ideation: The Mediaying Role Of Creative Self-Efficacy. *Presonality And Individual Differences*, 119, 277-299. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033

Meehan, M., Massavelli, B., & Pachana, N. (2017). Using Attachment Theory and Social Support Theory to Axamine and Measure Pets as Sources of Social Support and Attachment Figures. *Anthrozoös*, 30(2), 273-289. https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1311050

Muazzam, Z., Munir, M., & Suneel, I. (2023). Relationship Between Academic Procrastination, Locus Of Control and Creative Self-Efficacy. *Global Social Sciences Review, VIII(II)*, 407-419. https://doi.org/10.31703/gssr.2023(viii-ii).37

Purwanto, C.V., &Natalya, L. (2019). Tomorrow Will Always Come, Iam A Last-Minute Person: Validation of the Active Procrastination Scale-Bahasa Indonesia. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 23(1), 46-58. https://doi.org/10.7454/hubs.asia.1130118

Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall, Inc. https://doi.org/10.1037/10788-000

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1),1-28. https://doi.org/10.1037/h0092976

Rustamov, E., Nuriyeva, U. Z., Allahverdiyeva, M., Abbasov, T., & Rustamova, N. (2023). A Structural Equation Modelling of Academic Locus of Control, Procrastination, and Their Impact on School Satisfaction: Insights from the Azerbaijani Educational System. *International Journal of Educational Methodology,* 10(1), 893-901. https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.893

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234

Slatten, T. (2014). Determinants And Effects of Employees Creative Self-Efficacy on Innovative Activities. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 6(4), 326-347. https://doi.org/10.1108/ijqss-03-2013-0013

Solomon, L.I., & Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlation. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). *Procrastination And Personality Performance, And Mood. Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

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. https://doi.org/10.2307/3069429

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4), 548-573. https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548

Wentzel, K. R. (2017). Peer Relationships, Motivation, And Academic Performance at School. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application, The Guilford Press. (2nd ed., pp. 586–603). https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE49-1

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.