المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، 269-284

التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي

يوسف موسى مقدادي *

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/5/28

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة التفكير الخلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من (237) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية . منهم 98 من الذكور و 139 من الإناث . تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير الخلقي، ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي بعد التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخلقي ومستوى الوجود النفسي الممتلئ ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخلقي ،الوجود النفسي الممتلئ، السلوك الاجتماعي الإيجابي، الطلبة الجامعيين.

مقدمة: على الرغم من أن الأبحاث التربوية في التفكير الخلقي لم تكن كافية - خصوصا في بلادنا العربية- إلا أن هناك وفرة في الأبحاث الأجنبية التي عملت على التحقق من نظرية كولبرج، مع الأخذ بالاعتبار أن الكثير من النقاد يرون أن فلسفة كولبرج تمثل انحيازا للنمط الثقافي الغربي. إلا أن المتفق عليه في جميع الدراسات التي بحثت في التفكير الخلقي ترى أن إسهامات كولبرج تعد امتدادًا منطقيًا لجهود بياجيه في مجال دراسات التفكير الخلقي،وبالرغم من أن بياجيه توصل إلى الكثير في هذا المجال إلا أن ما تحدث به حول المسار النمائي لارتقاء الأحكام الخلقية هو الأبرز، حيث يعتقد أن مسار الأحكام الخلقية يتقدم من المطلق إلى النسبي.

وبالاعتراف بأهمية الفروق الثقافية في نتائج الدراسات عبر الثقافية Cross-Cultural Studies لعالمية مسار التفكير الخلقي Moral Reasoning Development والتي قدمها كولبرج Kohlberg فإن تلك النظرية تبقى أهم ما قُدم في هذا المجال خلال النصف الثاني من القرن الماضي (الغامدي،2000).

* قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Moral Reasoning Development and its Relationship to Eudemonic Well-Being and Positive Social Behavior

Yusef Migdady, Department of Psychology and Special Education, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Abstract: This study aimed to identify the Moral Reasoning of all the Eudemonic Well-Being of Positive Social Behavior. A random sample of 237 students was selected from the undergraduates in the College of Education at Al-Baha University, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the researcher used the Moral Reasoning Development scale, Eudemonic Well-Being, and the measure of Positive Social Behavior. the validity and reliability of the scales are confirmed. The results showed that the Moral Reasoning Development, the level of Eudemonic Well-Being, and the level of Positive Social Behavior were moderate. Also, the results showed a statistically significant correlation between the Moral Reasoning Development and Eudemonic Well-Being level .

Keywords: Moral Reasoning, Eudemonic Well-Being, Positive Social Behavior, University students.

تعد نظرية كولبرج Kohlberg من أحدث نظريات النمو الأخلاقية (Anonymous2014). حيث عمل كولبرج على إعادة عمل بياجيه، واستطاع أن يطور طريقة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي (Gaffikin, Lindawati, 2012). وبطريقة مشابهة لوجهة نظر بياجيه اعتمد كولبرج على مبدأ العدالة كمبدأ قادر على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالمياً (الغامدي،1997).

وتجمع نظريات (بياجيه، كولبرج) على أن الحكم الخلقي Moral Judgment أو التدبر الأخلاقي Moral Reasoning يعد مؤشرًا مقبولًا على التفكير الخلقي (إبراهيم، 2004). غير أن العلاقة بين الحكم الخلقي والسلوك الخلقي Moral Behavior ليست محدده بدقة، بمعنى أن الحكم الخلقي ليس كافيا للسلوك، إذ أن هناك عوامل أخرى تلعب دورها في ذلك مثل: العاطفة أو الناحية الانفعالية، وقوة الذات (حجاج، 1984). إلا أن التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للفرد يطلق عليها اسم التفكير الخلقي (Galla,2007). حيث يكون التركيز خلال هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابعا من ذات الفرد، ومرتبطا بعوامل داخلية مستقلة عن البيئة الخارجية ومعززاتها (الشوارب والخوالده،2007).

وإذا كان بياجيه قد اقتصر في تحليله للأخلاقيات على الأطفال، فان كولبرج حاول أن يرتقي بتصنيفه إلى مراحل المراهقين، حيث صاغ مراحل التفكير الخلقي الست بناء على مقابلاته مع أطفال تمتد أعمارهم من 10 – 16 سنة، وبالتركيز على مآزق خلقية فرضية، فيها طاعة القواعد والسلطة تتصارع مع حاجات الآخرين، ويطلب من المفحوص حل هذا الصراع، ولم يهتم بكيفية حل هذا الصراع، ولكن لماذا يستجيب بهذه الطريقة، فالمبررات المعطاة لهذه الاختيارات هي التي تعكس البناء العقلي الداخلي للتفكير الخلقي (عبد الفتاح، 2001).

ويمثل التفكير الخلقي تحولات تحدث في البنية الفكرية للفرد (Miller, 2006). وهو جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه (توق، 1980).

ويعرف كولبرج مفهوم التفكير الخلقي على أنه حركة متقدمة نحو تأسيس الحكم والاختيار والتفكير حول مفاهيم العدالة (Kohlberg, 1984). أما جفلنر (Gfellener, 1986) فيعرّفه على أنه سلسلة من المراحل المتعاقبة التي تظهر في كل منها خصائص مختلفة للفرد، وكل مرحلة أخلاقية تعرّف بواسطة معيار نوعي يستخدم في تقييم مجموعة من المعضلات.

ويعد التفكير الخلقي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الأفراد، والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء شخصياتهم أو انحرافهم (Turiel, 2008). ويتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية (Malti, Buchmann, 2010). ويصبح أكثر تعقيدا كلما نضجت العمليات المعرفية (Galla, 2007).

وقد توصل كولبرج إلى وضع نموذج في مراحل التفكير الخلقي، اعتمد فيها على مواقف معضلة فرضية ذات طابع خلقي صاغها في صور قصصية، وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية الاجتماعية وأوامر السلطة من ناحية وبين الحاجة البشرية لتحقيق رفاهية الأفراد الآخرين من ناحية أخرى (Killen & Smetana, 2006).

وقد حدد كولبرج Kohlberg ثلاثة مستويات أساسية للتفكير الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيرا نوعيا في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجا (Galla, 2007). ويمكن إيجاز خصائص هذه المستويات كالتالي:

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف The Pre-Conventional Morality: ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببدائية النمو المعرفي والنفس/اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين. ويشتمل هذا المستوى على مرحلتين:

المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة Punishment and Obedience Morality: ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يحتم كسرها وقوع العقاب.

المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح Purpose and Exchange Individualism, Instrumental Morality: يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس/اجتماعي وزيادة خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من التطور في تفكيره الأخلاقي

المستوى الثاني: أخلاقية العرف Conventional Morality: تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من الذاتية إلى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس/اجتماعي. ويتم ذلك من خلال مرحلتين، يعكس كل منهما إدراكا مختلفا للتوقعات الاجتماعية، وبالتالي نمطا مختلفا من الأحكام الخلقية، يمكن إيجازها فيما يلي:

المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة، العلاقات، والمسايرة Mutual Interpersonal Expectation, Relationships, and Conformity Morality: ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين.

المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير Social System and Conscience Morality:تمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الاجتماعية في التفكير الأخلاقي، حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك.

المستوى الثالث: مرحلة ما بعد العرف والقانون The Post-Conventional Morality: يتمكن قلة من الأفراد فقط من تحقيق أخلاقية ما بعد العرف، حيث تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس/اجتماعي المحررة للفرد درجة كبيرة من تمركزه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع. ويحدث هذا التطور من خلال المراحل التالية:

المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية Social Contract and Individual Rights Morality: ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية.

المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية) Universal Ethical Principles Morality: وقلة من الأفراد يمكن له تحقيق هذه المرحلة، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار Self-chosen Ethical Principles تعتمد على النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد، كمبادئ إنسانية عامة تعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته، دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى (الغامدي، 2001).

وأشار كولبرج أن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية تبدو كأنها نتاج لتفاعل الفرد مع بيئته، كما أشار إلى أن ازدياد التفكير الخلقي لا يحدث من خلال التعليم المباشر، بمعنى أنه لا يمكن أن يتعلم من خلال نماذج الدروس التعليمية التقليدية، ولكنها تنمو من خلال عمليات مركبة معقدة، تتضمن عوامل أخرى مثل التفاعل مع الآخرين(Anonymous,2014). ويظهر التفكير الخلقي في فترة المراهقة بشكل أوضح مما هو في فترة الطفولة،مع أن بداياته تكون في فترة الطفولة (الزبون، 2013).حيث يرى العيسوي(1997) أن الطفل مع تقدم العمر تتحول القوى الرادعة لديه من كونها قوى خارجية تقوم على الثواب والعقاب من الآباء والأمهات والمدرسين، لتصبح قوى داخلية في ضميره نحو السلوك المرغوب، ويتكون هذا الضمير الداخلي نتيجة لاكتساب قيم الآباء.

وقد درس متغير التفكير الخلقي مع عدة متغيرات، فقد وجدت دراسة الغامدي (2001) ارتباطًا ايجابيًا بين التفكير الخلقي ورتب الهوية الإيجابية، ودلت نتائج دراسة كاشف(2001) على الارتباط الإيجابي بين التفكير الخلقي والنسق القيمي، وأوضحت دراسة البلوي (2002) ارتباط التفكير الخلقي بالمسؤولية الاجتماعية، كما أوضحت دراسة عسيري(2003) ارتباطًا ايجابيًا بين التفكير الخلقي ومفهوم الذات والتوافق النفسي،ودلت نتائج دراسة الغامدي (1998) على ارتباط العمر الزمني بالتفكير الخلقي، في حين أشارت دراسة كرتنير والتشر (Krettenauer & Eichler 2006) إلى عدم وجود علاقة بين عامل السن والحكم الخلقي.وأشارت دراسة (Galla,2007) إلى عدم وجود علاقة بين الحكم الخلقي والعمر والتعليم.

ومع تزايد تطبيق مفهوم الوجود النفسي الممتلئ Eudemonic Well-Being بشكل ملحوظ، أدى ذلك إلى ظهور علم النفس الإيجابيPsychology Positive، وأصبحت إستراتيجيات العلاج النفسي تسعى إلى زيادة الوجود النفسي الممتلئ، بدلاً من خفض الأعراض (Fava & Tomba, 2009). وقد فرق الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي بين رفاهية المتعة Hedonic well – being والوجود النفسي الممتلئ، والذي يقصد به سعي الفرد نحو تحقيق غاياته وأهدافه في الحياة (Kashdan, Biswas & King, 2008). كما تم التمييز بين الإحساس الذاتي بالوجود الممتلئ، والوجود النفسي الممتلئ، فالإحساس الذاتي بالوجود الممتلئ يشمل الأداء الانفعالي Emotional Functioning، ويتضمن درجة عالية من الرضا عن الحياة، أما الوجود النفسي الممتلئ فيركز على موضوعات وجودية Existential (Wood & Joseph ,2010).

ويتميز الوجود النفسي الممتلئ بكل ما يفيد الفرد في مجال تنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتياً، والتدريب على كيفية حل المشكلات، واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، والمبادرة بمساعدة الآخرين، والتضحية من أجل رفاهية المجتمع. وهذه الحالة تتسم بالشعور بالسعادة، والرغبة في الفيض على الآخرين بهذا الشعور(Ryff, 1989).

ويشير الأدب النظري في مجال الوجود النفسي الممتلئ، أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الوجود النفسي الممتلئ، يميلون إلى التركيز على نمو الشخصية في قصص حياتهم، ويميلون أيضا إلى تأطير تجارب الحياة الصعبة، وهم أكثر فاعلية في اكتساب رؤى جديدة حول الذات، ولديهم القدرة على تحديد مصيرهم، ويملكون القدرة على مواجهة الضغوطات الاجتماعية، ولديهم القدرة على الاستخدام الفعال للفرص المتاحة لهم، ولديهم القدرة على تكوين علاقات ناجحة،ولديهم معتقدات تعطي معنى لحياتهم(Jack,Dan & Jennifer,2008) وقد تعدّدت الدراسات التي تشير إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الوجود النفسي الممتلئ، يميلون إلى تشكيل هوية ناجحة، ويحاولون اكتساب رؤى جديدة حول الذات، ويميلون إلى الاستفادة من تجاربهم السابقة (Kimiecik,2011). في حين أن الأفراد الذين يحققون مستويات منخفضة من الوجود النفسي الممتلئ، يعتمدون على الأحكام الصادرة من قبل الآخرين، لاتخاذ القرارات الهامة، ويستجيبون للضغوط الاجتماعية، ويواجهون صعوبة في إدارة شؤونهم اليومية، وهم عادة محبطون، ولديهم أهداف قليلة، ويشعرون بالاستياء، وعدم الرضا عن النفس (Wood& Joseph ,2010).ويكونون عرضة لخطر التعرض للاضطرابات النفسية،كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب Moeenizadeh) (Salagame, 2010 &0ويعانون من وجود مشكلات تعليمية ومهنية وسلوكيات عدوانية (Bromley, Jonhnson & Cohen, 2006).

إن استراتيجيات الوجود النفسي الممتلئ، أصبحت ركيزة أساسية في جميع البرامج الإرشادية، التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة، واكتساب الفرد هوية واضحة، وفاعلية للذات (Kimiecik, 2011). وقد وجدت تلك البرامج أن الأفراد الذين تمتعوا بمستوى مرتفع من الوجود النفسي الممتلئ، كانوا أكثر فاعلية في إدارة حياتهم، من حيث المنافسة، والمبادأة، والتحمل، والمسؤولية، والواقعية، ومركز التحكم (Wiljanen,1996). وأكثر قناعة بإمكانية التأثير في نفسه، والبيئة المحيطة، وجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة (Fava & Tomba, 2009).

وتحاول الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ، والذي يعكس الصفات المعنية بنمو الشخصية، مثل قبول الذات، والهدف من الحياة، والتحكم الذاتي (Ryff,1989). ويرتبط ارتباطا وثيقا بالطاقات البشرية،وجوانب الحياة المتعلقة بالتنمية) Seligman & Csikszentmihalyi ,2000).ويتضمن محاور هي: التحكم الذاتي، والسيطرة على المحيط، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف من الحياة، وتقبل الذات (Ryff,1989).

وتعد دراسات رايف عن الوجود النفسي الممتلئ من أكثر الدراسات التي تحدثت عن هذا المفهوم، حيث وضعت

رايف (Ryff,1989) نموذجاً للوجود النفسي الممتلئ، يعرف باسم نموذج العوامل الستة، يتضمن عوامل:

1- تقبل الذات Self- acceptance ويشير هذا البعد إلى القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانيات، النضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات.

2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Relations With Positive others ويؤكد هذا البعد على أهمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين، التي تتسم بالعمق، والدفء، والثقة المتبادلة، والقدرة على الحب، وتعد من أهم العناصر الأساسية في الصحة النفسية. والأشخاص الذين يمتلكون مشاعر وأحاسيس قوية في الحب والحنان، هم أقرب إلى تحقيق ذواتهم من غيرهم، وأن العلاقات الإيجابية القائمة على الود والحب والعمق، تعد معيارًا للنضج والصحة النفسية والتوافق.

3- الاستقلالية: Autonomy وتعني قدرة الفرد على تنظيم سلوكه من الداخل، وقدرته على تحقيق أو تقرير مصيره بنفسه، وأن يكون مستقلاً بذاته، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين، كما إن الاستقلالية توفر مقاومة للضغوط الاجتماعية.

4- التمكّن البيئي (السيطرة على البيئة) Environ Mental Master ويقصد به إحساس الفرد بالكفاية، والقدرة على إدارة البيئة، والتحكم بها، مستفيداً من خبراته الماضية، والحاضرة، وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهدافه في حياته.

5- الغرض من الحياة (الحياة الهادفة):Purpose in Life ويعني أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية، يحمل هدفاً وأفكاراً توفر له معنى لحياته، فالفرد الذي يمتلك أيماناً بفعله الماضي والحاضر، وتوجهه نحو مستقبله بثقة، تجعل منه مدركاً لغرض حياته التي يحاول من خلالها إيجاد المعنى.

6- النمو الشخصي: Personal Growth ويقصد به محاولة الفرد تطوير إمكاناته من جوانب الشخصية كافة العقلية منها والنفسية، والاجتماعية، كما إنه يحاول إدراك طاقاته في نموه الشخصي، الذي يعني الارتقاء، والتقدم المستمر، ونمو الذات، وهي تتطور وتتوسع، ويكون منفتحاً، ومستعداً لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده من الخبرات، التي تساهم في ذلك التطور، ولديه الإحساس بالواقعية، بعدها سيجد الفرد نفسه قد تطور بمرور الزمن.

وحيث يرتبط نمو الفرد في مسار التفكير الخلقي بعدد من المتغيرات فإن السلوك الاجتماعي الإيجابي هو المؤشر الأكثر دلالة على ذلك النمو (Jacoby, 2003). ويترجم من خلال تخليه عن ميله الزائد حول ذاته وتمركزه حولها لصالح الجماعة (Anonymous,2014). ويرتبط هذا النمو بإحساس الفرد بالمسؤولية تجاه من حوله، وترجمة هذه المسؤولية إلى سلوكيات توائم أداوره الاجتماعية، متمثلا معايير الجماعة، ويتوقف مدى نجاحه على مدى تقدير الجماعة لجهوده، وهكذا تظهر المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد (إبراهيم، 2004). أما الإخفاق في ذلك فيرتبط بالتهرب منها(Miller,2006).

ويعد اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي الإيجابي بداية الوعي الاجتماعي، المُكتسب من شعوره بالأمن والطمأنينة، اللذين يشكلان عاملاً أساسياً للنمو السليم للشخصية (Jones,2014). ويندرج السلوك الاجتماعي الإيجابي تحت مظلة علم النفس الإيجابي (Carr, 2007). ويعد تسمية المصطلح بالسلوك الاجتماعي الإيجابي إلى ويسبه (Wispe). ويقصد به السلوكيات التي توجه نحو الشخص الآخر بقصد المساعدة في استمرار الإفادة الإيجابية لذلك الشخص (عليان والنواجحة، 2014).ويعد السلوك الاجتماعي الإيجابي أنه سلوك مكتسب (Harrison,Harrison,2009). يتعلم الفرد من خلاله اتجاهات إيجابية تجاه الجماعة، تمكنه من الانسجام الاجتماعي (Anderson, Alvrez, 2010). وتتعدد إشكاله في صور كثيرة أبرزها: الإيثار والتعاطف والتعاون والتسامح (عليان والنواجحة، 2014).ومن خلال ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي يصبح الفرد أكثر ثقة بذاته (Keane, Calkins, 2004). وأكثر كفاءة ذاتية (Anderson, Alvrez, 2010) وأكثر صلابة نفسية (Simonsen, Sugai, Megron, 2008). ويصبح قادرا على تطوير وبناء قيم اجتماعية وسلوك اجتماعي مسئول، وذلك فيما يتعلق بالأهداف الاجتماعية العامة(Jones,2014). مما يسهم في تحسين نظرة الفرد تجاه الحياة بطريقة أكثر تفاؤلية (Carpenter,Nangle,2006).

ويرتبط السلوك الاجتماعي غير المقبول بنقص المهارات الاجتماعية(Rich, Shepherd, Nangle, 2008). وضعف الكفاءة الاجتماعية(Carpenter, Nangle, 2006) وضعف الضبط الذاتي (Keane, Calkins, 2004). كما إن نقص ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي يسهم في ضعف العلاقات الاجتماعية وارتفاع معدلات التسرب والبطالة وحوادث السير وممارسة السلوكيات التخريبية (Miramontes, Marchant, Heath, Fischer, 2011).

وقد درس متغير السلوك الاجتماعي الإيجابي مع عدة متغيرات، فقد وجدت دراسة إبراهيم(2004) ارتباط السلوك الاجتماعي الإيجابي مع تقدير الذات وتحقيق الذات وأبعاد الشخصية، ووجدت دراسة بارتيل (Bartel, 2006) أن تأثير الوالدين والأقران عامل هام في السلوك الاجتماعي الإيجابي، كما وجدت دراسة هاريبل (Harrell, 2006) تأثيرًا كبيرًا للمسؤولية المدركة على السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت التفكير الخلقي مع متغيرات عديدة، فقد قام الزبون وأحمد (2013) بدراسة هدفت تَعَرف مستوى النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي .تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً. دلت نتائج الدراسة على أن المتوسط العام لمستوى النمو الأخلاقي كان متوسطًا، كما دلت على

أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين النمو الخلقي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرى عمار (2012) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الوجود النفسي الممتلئ والاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (334) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس. تراوحت أعمارهم من 17-19 عاما. دلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين أبعاد الوجود النفسي الممتلئ والاكتئاب، وأنه يمكن التنبئو بالاكتئاب من خلال أبعاد الوجود النفسي الممتلئ، وأن غياب الوجود النفسي الممتلئ ربما يتنبأ بظهور الاكتئاب.

وهدفت دراسة جافكن وليندواوت (Gaffikin, Lindawati, 2012) إلى معرفة دور التفكير الخلقي على مدونات السلوك لدى عينة من (15) مديرًا ماليًا من شركات مختلفة تمت مقابلتهم على شكل دراسة الحالة. دلت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الخلقي له دور هام في اتباع مدونات السلوك، وله أيضا دور هام في التأثير على الوعي الأخلاقي، وله أثر في الكفاءة المهنية.

وأجرى كارايماس وايفانغيلو (Karademas & Evangelo, 2011) دراسة استهدفت معرفة العلاقات المتبادلة بين تقبل الذات والمحافظة على الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين وفاعلية الذات والنظرة الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (108) طالبا جامعيا. دلت النتائج على أن هناك علاقات موجبة بين جميع أبعاد الدراسة.

وحاولت دراسة كابدي والداج (Kabady & Aldag, 2010) الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس التركية، في ضوء نوع المدرسة، الجنس، ونوعية التعليم الذي حصل عليه الطالب في مرحلة الروضة .تكونت عينة الدارسة من (212) طالبًا من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائيًا من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة. وأشارت نتائج هذه الدارسة، إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي كان متوسطًا لدى طلاب الصف الثامن المشاركين في الدارسة .كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى نوع المدرسة " لصالح المدارس الحكومية، "ولمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام كوهن وبوكلو وريبلون وفان (Cohn, Bucolo, Rebellion, Van Gundy, 2010) بدراسة هدفت إلى التحقق من نظرية التنشئة الاجتماعية والقانونية في التأثير على التفكير الخلقي وممارسة السلوك الاجتماعي الايجابي وقد أجريت الدراسة على طلاب المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية، على شكل دراسة طولية لمده سنة كاملة. دلت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا تنشئة اجتماعية وقانونية - وذلك بحسب البيانات التي تم جمعها من الأهل والمدرسة - كانت لديهم مؤشرات واضحة على التفكير الخلقي وممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي بشكل أكبر من فئة الطلاب الذين لم يتلقوا مثل تلك التنشئة.

وحاولت دراسة هيودي وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, Moilanen, 2010) معرفة أثر التفكير الخلقي في تطور السلوك المضاد للمجتمع، تكونت عينة الدراسة من (187) فردا، أعمارهم (17) سنة. وجدت الدراسة أن هناك متغيرات تلعب دورا هاما في التفكير الخلقي بشكل يعكس سلوكا مضادا للمجتمع أبرزها:الرفض الأبوي، وقلة التعاطف، ووجود عوامل خطر تجاه الطفولة ووجودهم في أحياء فقيرة اقتصاديا.

وأجرت مشرف(2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. وكذلك الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منها، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة.تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة موزعة 231 طالب، 369 طالبة. دلت نتائج الدراسة على أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة يقع ضمن المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي.كما دلت على أن الطلبة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية. ودلت على وجود علاقة ارتباط موجب بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية. ووجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ووجود فوارق بين الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير المنطقة السكنية أو مستوى تعليم الأب أو المستوى الدراسي. ووجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة كرتنير وايشلر (Krettenauer & Eichler, 2006) التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لدى المراهقين وعلاقتها بالانتهاكات الأخلاقية، الانحراف، الثقة بالحكم الأخلاقي والسن. تكونت عينة الدراسة من (200) مراهق في ألمانيا، تتراوح أعمارهم بين 16 –18 سنة حيث طلب منهم تسجيل الاستجابة عن انتهاكات أخلاقية وإصدار الحكم عليها من وجهة نظرهم، وقد قيمت ردود أفعالهم مقارنة بتوجهاتهم نحو تقييم الذات. دلت نتائج الدراسة على قوة الارتباط بين الحكم الأخلاقي والتوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لديهم.كما دلت على أنه كلما تطورت معرفة وفهم المعتقدات الأخلاقية لدى المراهقين فإن التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي والثقة في الحكم الأخلاقي تصبح أكثر ترابطاً، كما لم تكشف الدراسة عن أية علاقة بين عامل السن والحكم الأخلاقي. وأكدت الدراسة على وجود علاقة بين التوجهات الأخلاقية والحكم الأخلاقي في مرحلة الطفولة وأثرها على الحكم الأخلاقي في المراهقة.

وقام شوجرين ولوبيز ويهماير وليتيل وبريسجروف (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006) بدراسة استهدفت معرفة العلاقات بين متغيرات الأمل،

والتفاؤلية، ومركز التحكم، وتحديد الذات، والرضا بالحياة، لدى عينة بلغت (285) طالبا ممن لا يعانون من صعوبات معرفية، و(75) طالبا ممن يعانون من صعوبات معرفية، تراوحت أعمارهم من 7-12 سنة. كما هدفت إلى معرفة دور علم النفس الإيجابي في التنبؤ بمدى الرضا عن الحياة. دلت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية بين الأمل، والتفاؤلية، ومركز التحكم، وتحديد الذات. كما دلت النتائج على أن الأمل، والتفاؤلية، متنبئات بالرضا عن الحياة. كما دلت نتائج الدراسة على أن لعلم النفس الايجابي دورا في إحداث تغيرات سريعة وإيجابية في حياة المراهقين.

وهدفت دراسة الصقر(2005) للكشف عن مستوى النمو الخلقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات .تكونت عينة الدارسة من (654) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس، دلت نتائج الدارسة أن معظم الطلبة جاؤوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الخلقي(التمسك بالعرف والقانون)، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة في مستوى النمو الخلقي يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام العريشي(2004) بدراسة حول نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً، منهم (36) لقيط و(80) طالباً من طلاب التعليم العام من الفئة (15 –20) سنة. دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين. ووجود علاقة ارتباط سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني.

وهدفت دراسة كامل والشوني (2000) إلى فحص الفروق في الحكم الخلقي بين طلاب الجامعة المصريين والسعوديين. تكونت عينة الدراسة من (443) طالباً وطالبة من الطلاب السعوديين و(245) من الطلاب المصريين. دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير جوهري للثقافة الفرعية على مستوى الحكم الخلقي لصالح الطلاب المصريين، وللجنس (لصالح الذكور سواء في العينة الكلية، أو في إطار كل من العينتين المصرية والسعودية). كما دلت النتائج على وجود فروق شديدة في استخدام المرحلة الثالثة للارتقاء الخلقي للعينة السعودية لصالح الطالبات في مقابل الطلاب. ووجود فروق لصالح الطلاب السعوديين من الجنسين في استخدام المرحلة الرابعة في التفكير الأخلاقي.ودلت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لعامل الجنس في العينة الكلية أو العينة الفرعية في استخدام المرحلة الرابعة لكولبرج.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، فقد خلص الباحث إلى ما يلي:

1- تتشابه الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات السابقة في المنهج المتبع، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المعروضة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وكذلك الدراسة الحالية، تلتزم باتباع هذا المنهج للوصول إلى نتائجها والإجابة عن مجموعة التساؤلات التي تم طرحها خلال مشكلة الدراسة.

2- تتشابه الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات في سعيها نحو تحديد مستوى التفكير الخلقي كما في دراسة الزبون واحمد (2013) ودراسة كابدي والداج (Kabady & Aldag, 2010) ودراسة هيودي وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, Moilanen, 2010) ودراسة مشرف(2009) ودراسة الصقر (2005) ودراسة العريشي(2004).

3- كذلك تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي درست العلاقة بين التفكير الخلقي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما في دراسة جافكن وليندواوت (Gaffikin, Lindawati, 2012) ودراسةكوهن وبوكلو وريبلون وفان (Cohn, Bucolo, Rebellion, Van Gundy, 2010) ودراسة هيودي وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, Moilanen, 2010) ودراسة كرتنير وايشلر (Krettenauer & Eichler, 2006) ودراسة العريشي(2004).

4- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة، وهي فئة طلاب المرحلة الجامعية،ومن تلك الدراسات دراسة الزبون واحمد (2013) ودراسة عمار (2012) ودراسة كارادیماس وايفانغيلو(Karademas & Evangelo, 2011) ودراسة مشرف(2009) ودراسة الصقر (2005) ودراسة كامل والشوني (2000).

5- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها نحو التعرف على التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين نمو التفكير الخلقي وكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، ووجد الباحث أن إجراء مثل هذه الدراسة يضيف إسهامات علمية إلى مجال البحث العلمي في مجتمعنا العربي الذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من قلة عدد الباحثين الذين درسوا التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الإجتماعي الإيجابي، وتولد لدى الباحث الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية، حيث سعى إلى الوقوف على المتغيرات التي من شأنها تفسير مستويات التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وما

توصل إليه الباحث ايضا من أن دراسة واقع الشباب، ومحاولة التوصل إلى توفير إستراتيجيات مبنية على دراسات علمية، أصبح حاجة ضرورية لا ينبغي الاستغناء عنها. الأمر الذي دعا الباحث للقيام بالدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الخلقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الثاني: ما مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال تناولها جانباً على درجة من الأهمية في علم النفس، المتمثل بالكشف عن مستوى التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الايجابي، حيث كانت معظم الدارسات تتناول كل مفهوم بشكل مستقل. وتبرز أهمية الدارسة من خلال المعلومات التي سيتم توافرها حول التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، التي يمكن أن تستفيد منها الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، من معلمين ومرشدين تربويين،بالإضافة إلى أولياء الأمور.

واستناداً إلى ما سبق، فإن أهمية الدراسة تبرز من خلال:

1- الجانب النظري: ستزود الدارسة الحالية المكتبة التربوية النفسية بشكل خاص بموضوع على درجة كبيرة من الأهمية النظرية.

2- الجانب العملي التطبيقي: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، وكذلك مساعدة الباحثين والمربين في بناء برامج إرشادية- وفق إستراتيجيات وأنشطة يتم تدريب الطلاب عليها- بهدف تعديل أشكال ومظاهر السلوك الاجتماعي السلبي لدى الطلاب، كما أن نتائج هذه الدارسة والمعلومات المتضمنة تسهم في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى أولياء الأمور والمعلمين والمرشدين التربويين عن التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما تساعد هذه الدارسة المختصين في الإرشاد النفسي بهدف مساعدة الطلبة في تكوين معايير وأحكام خلقية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على الطلاب والطالبات.

المحدد الزماني: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام 2014.

المحدد المكاني: كلية التربية – جامعة الباحة.

كما تتحدد الدراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

التفكير الخلقي: هو قدرة الفرد على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، من خلال تنمية مجموعة من القيم الأخلاقية، تساعده على السلوك بشكل أخلاقي(Baxter,Boblin,2007).ويعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الخلقي الذي أعده عبدالفتاح (2001).

الوجود النفسي الممتلئ: سعي وكفاح الفرد نحو تحقيق غاياته في الحياة، والذي يمكن تحقيقه عن طريق تراكم الموارد النفسية الإيجابية (Kashdan,et al ,2008). ويعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الوجود النفسي الممتلئ الذي أعده رايف(Ryff1989) وترجمة الباحث.

السلوك الاجتماعي الإيجابي: السلوكيات التي توجه نحو الشخص الآخر بقصد المساعدة في استمرار الإفادة الإيجابية لذلك الشخص(عليان والنواجحة، 2014). ويعرف إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده عليان والنواجحة (2014).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على الوصف والتحليل، بهدف وصف ما هو كائن وتفسيره، من خلال إلقاء الضوء على المشكلة المراد بحثها، وجمع المعلومات التي تزيد في توضيح الظروف المحيطة بمشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية في جامعة الباحة. وذلك للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013م، والذين بلغ عددهم (1526) طالبا وطالبة، حسب السجلات الرسمية لعمادة القبول والتسجيل في الجامعة، وقام الباحث باختيار الشعب المطروحة لطلبة كلية التربية، مراعيا أن تشمل تلك الشعب المستويات الدراسية جميعها. ويذكر أن الطلبة

استجابوا عن أدوات الدراسة: مقياس التفكير الخلقي ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المستويات الدراسية والتخصص والجنس.

جدول 1: وصف مجتمع الدراسة

المستوى	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
السنة الاولى وتشمل المستوى (الأول والثاني)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	122	265	387
السنة الثانية وتشمل المستوى (الثالث والرابع)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	178	214	392
السنة الثالثة وتشمل المستوى (الخامس والسادس)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	110	217	327
السنة الرابعة وتشمل المستوى (السابع والثامن)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	160	260	420
المجموع		570	956	1526

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(237) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، منهم (98) من الذكور و(139) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (19-22) عاما. وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013. وجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستويات الدراسية والتخصص والجنس.

جدول 2: وصف عينة الدراسة

المستوى	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
السنة الاولى	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	21	30	51
السنة الثانية	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	32	36	68
السنة الثالثة	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	27	37	64
السنة الرابعة	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الاطفال، التربية البدنية	18	36	54
المجموع		98	139	237

أدوات الدراسة

أولا: مقياس التفكير الخلقي ملحق رقم (1):

اعتمد الباحث على مقياس عبد الفتاح (2001) والذي اتخذ من نظرية كولبرج Kohlberg إطاراً نظرياً، يكون التركيز في القياس على الاستجابة. ومعيار الحكم الأخلاقي يقوم على فهم الأفراد لقواعد السلوك الأخلاقي، حيث يعرض على الفرد موقف، يكون صاحبه في حيرة من أمره، ويطلب منه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها، كما إن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد. ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياس كولبرج للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوعًا بعدد من الأسئلة، يلي كل سؤال ست استجابات، تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية، ويطلب منهم وضع علامة (X) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم، وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار؛ أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختيارًا عشوائياً.

صدق المقياس

قامت عبدالفتاح (2001) بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام طريقة الاتساق الداخلي، ودلت النتائج على أن مواقف مقياس التفكير الأخلاقي تتمتع بمعامل صدق عالية،وقام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency: من خارج عينة الدراسة الأساسية،بلغ قوامها (30) طالبا من طلاب كلية التربية.

تم حساب صدق مقياس التفكير الخلقي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي؛ والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط وفق التالي:

- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

وقد تم ذلك الإجراء من خلال حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون Person's Simple Correlation Coefficient للاستجابات العينة الاستطلاعية، والجداول (3) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول 3: معاملات الارتباط المتبادلة بين كل مفردة من مفردات مقياس التفكير الخلقي والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الموقف الأول (1)	0.74	0.01	الموقف الثاني(7)	0.58	0.01
الموقف الأول(2)	0.59	0.01	الموقف الثاني(8)	0.67	0.01
الموقف الأول(3)	0.62	0.01	الموقف الثاني(8)	0.77	0.01
الموقف الأول(4)	0.80	0.01	الموقف الثاني(9)	0.69	0.01
الموقف الأول(5)	0.80	0.01	الموقف الثالث (1)	0.49	0.01
الموقف الثاني(1)	0.80	0.01	الموقف الثالث (2)	0.51	0.01
الموقف الثاني(2)	0.65	0.01	الموقف الثالث(3)	0.69	0.01
الموقف الثاني(3)	0.72	0.01	الموقف الرابع (1)	0.56	0.01
الموقف الثاني(4)	0.58	0.01	الموقف الرابع (2)	0.78	0.01
الموقف الثاني(5)	0.61	0.01	الموقف الخامس (1)	0.66	0.01
الموقف الثاني(6)	0.65	0.01	الموقف الخامس(2)	0.56	0.01

يظهر من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية.وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والدرجة الكلية للمقياس، وجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول 4: معاملات الارتباط بين درجات المواقف الخمسة والدرجة الكلية للمقياس

المواقف	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الموقف الأول	0و062	0و01 *
الموقف الثاني	0و067	0و01 *
المواقف الثالث	0و062	0و01 *
الموقف الرابع	0و064	0و01 *
الموقف الخامس	0و058	0و01 *

*داله إحصائيا

يتضح من جدول رقم (4) أن المواقف الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0و01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0و058 – 0و067. وهذا يدل على أن مواقف مقياس التفكير الخلقي يتمتع بمعامل صدق.

الثبات

قامت عبد الفتاح (2001) بحساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، فقد وجدت أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغت (0.74)، وهذا دليل كافٍ على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ ومرتفع، وقام الباحث بحساب الثبات من خلال حساب درجة ثبات القائمة على عينة من (175) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الباحة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وهي تختلف عن العينة التي أجري عليها صدق المقياس وذلك عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان فكانت قيمته (84و0).

- **ثانيا: مقياس الوجود النفسي الممتلئ ملحق رقم (2):**

قام الباحث بترجمة مقياس الوجود النفسي الممتلئ، ويتألّف من (42) فقرة، وهو في الأصل من إعداد رايفRyff (1989). ويهدف المقياس لقياس الأبعاد الستة للوجود النفسي الممتلئ، وهذه الأبعاد هي: (تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والتمكن البيئي، والغرض من الحياة، والنمو الشخصي). تألّفت أداة الدراسة من اثنتين وأربعين فقرة، تقيس الوجود النفسي الممتلئ، والبنود مصاغة صياغة إيجابيّة في اثنين وعشرين منها، وباقي البنود مصاغة صياغة سلبيّة، وقد اتبعت فقرات المقياس سلّم إجابة مكوّن من ست فئات هي: موافق تماما، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق على الإطلاق. ويتكون المقياس من الأبعاد التالية والتي وضعتها رايف:

1- تقبل الذات وتقيسها الفقرات التالية (42،36،30،24،18،12،6)
2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين وتقيسها الفقرات التالية (40،34،28،22،16،10،4)
3- الاستقلالية وتقيسها الفقرات التالية (37،31،25،19،13،7،1)
4- التمكن البيئي (السيطرة على البيئة) وتقيسها الفقرات التالية (38،32،26،20،14،8،2)

5- الغرض من الحياة (الحياة الهادفة) وتقيسها الفقرات التالية (5،11،17،23،29،35،41)

6- النمو الشخصي (3،9،15،21،27،33،39)

ويعتمد التصحيح على صيغة العبارة، ففي حالة البنود الإيجابية، وتمثل الفقرات التالية (40،42، 29،33،35،37،38، 1،2،4،6،7،8،9،11،12،20،21،22،24،25،28) تُعطى الدرجة (6) لـ" موافق تماما "، والدرجة (5) لـ"موافق"، والدرجة (4) لـ"موافق إلى حد ما"، والدرجة (3) لـ"غير موافق إلى حد ما". والدرجة (2) لـ"غير موافق" والدرجة (1) لـ"غير موافق".. والدرجة (0) لـ"غير موافق على الإطلاق". وتنقلب الدرجة في حالة البنود السلبيّة، وتمثل الفقرات التالية:

(15،16،17،18،19،23،26،27،30،31،32،34،36،39،41 .3،5،10،13،14).

وللحصول على الدرجة النهائيّة، يتم جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على جميع فقرات المقياس.

صدق وثبات المقياس

قام الباحث باستخراج الصدق المنطقي للاختبار، وذلك بعرضه على عشرة محكّمين من المختصّين في علم النفس والتربية بجامعة الباحة، وتمّ اعتماد معيار اتفاق ثمانية محكّمين على صلاحية الفقرة، ووضوحها لتبقى ضمن الأداة. كما قام الباحث باستخراج الصدق التمييزي للاختبار، حيث بلغت قيمة (ت) (5,2)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001).

بعد ذلك قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (0,74– 0,94) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية.

تم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (تقبل الذات) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,92). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (العلاقات الإيجابية مع الآخرين) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي0,95). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثالث (الاستقلالية) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,90). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الرابع (التمكن البيئي) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,94). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الخامس (الغرض من الحياة) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,93). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد السادس (والنمو الشخصي) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,92). وحسبت درجة ثبات القائمة على عينة من (201) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الباحة عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان فكانت قيمته (0,86).

ثالثا: مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي ملحق رقم (3):

استخدم الباحث مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده عليان والنواجحة (2014)،وتكون المقياس من (40) فقرة ويقيس المقياس أربعة أبعاد هي:

1- الإيثار، ويتضمن الفقرات (1، 5،9،13،17،21،25،29، 33،37).

2- التعاطف، ويتضمن الفقرات (2، 6، 10،14،18،22، 26،30،34،38).

3- التعاون، ويتضمن الفقرات (3، 7،11،15،19،23، 27،31، 35،39).

4- التسامح، ويتضمن الفقرات (4،8،12،16،20،24، 28،32، 36،40).

صدق وثبات المقياس:

استخرج عليان والنواجحة (2014) صدق الاتساق الداخلي لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، وجميع القيم ذات دلالة إحصائية،

وقام الباحث بالتحقق من صدق البناء على عينة تجريبية مؤلفة من (75) طالبا من غير عينة الدراسة، واستخدمت الإجراءات التالية للتحقق من صدق البناء:

تم حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (68و0 – 82و0) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية. وجدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 5: معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	078و0	01و0 *	21	082و0	01و0 *
2	068و0	01و0 *	22	068و0	01و0 *
3	080و0	01و0 *	23	069و0	01و0 *
4	076و0	01و0 *	24	068و0	01و0 *
5	082و0	01و0 *	25	069و0	01و0 *
6	068و0	01و0 *	26	075و0	01و0 *
7	069و0	01و0 *	27	080و0	01و0 *
8	076و0	01و0 *	28	079و0	01و0 *
9	080و0	01و0 *	29	082و0	01و0 *
10	082و0	01و0 *	30	068و0	01و0 *
11	082و0	01و0 *	31	069و0	01و0 *
12	068و0	01و0 *	32	068و0	01و0 *
13	069و0	01و0 *	33	075و0	01و0 *
14	082و0	01و0 *	34	076و0	01و0 *
15	069و0	01و0 *	35	080و0	01و0 *
16	069و0	01و0 *	36	081و0	01و0 *
17	077و0	01و0 *	37	079و0	01و0 *
18	079و0	01و0 *	38	068و0	01و0 *
19	082و0	01و0 *	39	090و0	01و0 *
20	082و0	01و0 *	40	076و0	01و0 *

*داله إحصائيا

وتم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (الإيثار) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (80و0)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (التعاطف) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (82و0)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثالث (التعاون) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (68و0)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الرابع (التسامح) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (77و0).

ولاستخراج ثبات المقياس، قام عليان والنواجحة (2014) بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس الفرعية، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (547و0-805و0) باستخدام معادلة سبيرمان براون، وهي دالة إحصائيا، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

ثم قام الباحث باستخراج ثبات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (88و0)، وبلغ معامل ثبات بعد الإيثار (86و0)، وبلغ معامل ثبات بعد التعاطف (87و0)، وبلغ معامل ثبات بعد التعاون (90و0)، وبلغ معامل ثبات بعد التسامح (91و0). مما يدعم إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

بعد أن أصبحت أدوات الدراسة جاهزة للتطبيق النهائي،بدأ الباحث بتطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم تخصيص (15) يوماً لتطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013.وتم تحليل البيانات والمجمعة عبر استخدام البرنامج الإحصائي: الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثمَّ أمكن الإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى نتائجها. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أمكن للباحث تقديم مجموعة من التوصيات.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

قام الباحث بتحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج الخاصة عبر الأساليب الإحصائية التالية:

1- أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) للإجابة على السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

2- معامل الارتباط البسيط لبيرسون؛ للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التفكير

الخلقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التفكير الخلقي، سواء على الدرجة الكلية أو المواقف التي تمثل أبعاد التفكير الخلقي، وجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التفكير الخلقي

أبعاد التفكير الخلقي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التفكير الخلقي
الموقف الأول	2و446	0و44	3	متوسط
الموقف الثاني	2و539	0و48	2	متوسط
الموقف الثالث	1و662	0و49	5	منخفض
الموقف الرابع	2و981	0و46	1	متوسط
الموقف الخامس	1و841	0و48	4	منخفض
الدرجة الكلية	2و293	0و47		متوسط

يشير جدول رقم (6) إلى أن مستوى التفكير الخلقي لدى الطلبة الذكور والإناث في معظم الأبعاد كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد التفكير الخلقي كمل يلي بالترتيب: (2و446، 2و539، 1و662، 2و981، 1و841) بانحراف معياري على الترتيب: (0و44، 0و48، 0و49، 0و46، 0و48، 0و47)، كما بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (2و293) بانحراف معياري (0و47) وهي قيمة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الوجود النفسي الممتلئ، سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد، وجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الوجود النفسي الممتلئ

أبعاد الوجود النفسي الممتلئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوجود النفسي الممتلئ
تقبل الذات	2و301	0و56	4	متوسط
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	2و252	0و55	5	متوسط
الاستقلالية	2و322	0و56	3	متوسط
التمكن البيئي	1و199	0و42	6	منخفض
الغرض من النجاح	2و345	0و56	2	متوسط
النمو الشخصي	2و654	0و59	1	متوسط
الدرجة الكلية	2و178	0و46		متوسط

يشير جدول رقم (7) إلى أن مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى الطلبة الذكور والإناث في معظم الأبعاد كان متوسطا،حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد الوجود النفسي الممتلئ على التوالي:

(2و301، 2و252، 2و322، 1و199، 2و345، 2و654) بانحراف معياري على الترتيب (0و56، 0و55، 0و56، 0و42، 0و56، 0و59) كما بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (2و178) بانحراف معياري (0و46) وهي قيمة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي، وجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي
الإيثار	2و425	0و48	4	متوسط
التعاطف	2و568	0و49	2	متوسط
التعاون	2و554	0و49	3	متوسط
التسامح	2و653	0و50	1	متوسط
الدرجة الكلية	2و55	0و47		متوسط

يشير جدول رقم (8) إلى أن مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي في جميع أبعاد المقياس كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (2و55)، بانحراف معياري (0و47) وهي قيمة متوسطة أيضا.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لتلك المتغيرات، وجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول 9: علاقة مستوى التفكير الخلقي بالوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة

المتغيرات	تقبل الذات	مستوى الدلالة	العلاقات الايجابية مع الآخرين	مستوى الدلالة	الاستقلالية	مستوى الدلالة	التمكن البيئي	مستوى الدلالة	الغرض من الحياة	مستوى الدلالة	النمو الشخصي	مستوى الدلالة	الكلية للوجود النفسي الممتلئ	مستوى الدلالة
الموقف الأول	0,25	دال عند 0,01	0,24	دال عند 0,01	0,25	دال عند 0,01	0,31	دال عند 0,01	0,33	دال عند 0,01	0,25	دال عند 0,01	0,25	دال عند 0,01
الموقف الثاني	0,41	دال عند 0,01	0,35	دال عند 0,01	0,32	دال عند 0,01	0,52	دال عند 0,01	0,45	دال عند 0,01	0,51	دال عند 0,01	0,45	دال عند 0,01
الموقف الثالث	0,42	دال عند 0,01	0,22	دال عند 0,01	0,42	دال عند 0,01	0,35	دال عند 0,01	0,36	دال عند 0,01	0,28	دال عند 0,01	0,32	دال عند 0,01
الموقف الرابع	0,34	دال عند 0,01	0,18	دال عند 0,01	0,51	دال عند 0,01	0,28	دال عند 0,01	0,41	دال عند 0,01	0,33	دال عند 0,01	0,35	دال عند 0,01
الموقف الخامس	0,33	دال عند 0,01	0,25	دال عند 0,01	0,51	دال عند 0,01	0,51	دال عند 0,01	0,34	دال عند 0,01	0,35	دال عند 0,01	0,37	دال عند 0,01
الكلية التفكير الخلقي	0,48	دال عند 0,01	0,36	دال عند 0,01	0,35	دال عند 0,01	0,41	دال عند 0,01	0,47	دال عند 0,01	0,51	دال عند 0,01	0,48	دال عند 0,01

يتضح من جدول رقم (9) وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 في جميع الأبعاد والدرجة الكلية بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ، ويظهر ذلك أنه كلما زاد مستوى التفكير الخلقي زاد لديه الوجود النفسي الممتلئ والعكس صحيح.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخلقي لدى الطلبة الذكور والإناث متوسط، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزبون وأحمد (2013) ودراسة كابدي والداج (Kabady & Aldag, 2010) وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مشرف (2009)، وربما تردَ هذه النتيجة إلى أن المناهج التعليمية التي يتلقونها تبتعد عن حاجات الإنسان ولا تحقق درجة من التوازن بين حاجاته الخلقية ومتطلبات الحياة، فقد بالغت تلك المناهج بتنمية الجانب المادي وراحت تعمل لخدمة هذا الجانب، بينما أغفلت الجانب الأخر للإنسان وهو جانب تنمية التفكير الخلقي، وإغفال هذا الجانب قد سبَب اختلالا في ميزانه. كما قد ترد النتيجة الحالية إلى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية - باختلاف مصادرها- لم تعمل على تنمية المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص، التي تعد مهمة بشكل عام. كما لم تدَرب أفرادها على الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجُهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطا، وربما تردَ هذه النتيجة إلى محدودية البرامج الجامعية التي تسهم في تنمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين، وأن عملية قبوله في الجامعة لم تحقق له القدرة على تحقيق أو تقرير مصيره بنفسه، وأن يكون مستقلاً بذاته، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين

كما أظهرت النتائج أن مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي كان متوسطا، وربما تردَ النتيجة لعدم وجود رؤية جماعية وأهداف عامة من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي،كما إن محدودية التعاون بين الأسر والمؤسسات التعليمية ساهم في جعل السلوك الاجتماعي الإيجابي بشكل غير واضح وفعال لدى أفراد العينة،كما إن البرامج الجامعية تخلو من خطط التدخل التي تحتوي على الوقاية وأشكال تحسين نمط السلوك الاجتماعي الإيجابي، وربما تردَ هذه النتيجة إلى أن عناصر المناهج التعليمية التي تقدم في الجامعة لا تعكس أفضل الممارسة في التدريب على دعم السلوك الإيجابي.ولم تسع إلى تطوير أهداف مشتركة بين الطلبة. وعليه فان الطلبة لم يتمكنوا من الوصول إلى الفهم الدقيق لوظيفة السلوك الاجتماعي والبيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تقبل الذات -وهو من أبعاد الوجود النفسي الممتلئ -يشترك مع التفكير الخلقي في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، فإن ذلك ينعكس إيجابا على أن يتقبل الفرد ذاته. ويفسر الباحث النتيجة بأن الفرد الذي يتقبل ذاته يمتلك بالفعل مستوى مرتفع من التفكير الخلقي للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، كما إن الفرد الذي يمتلك تقبل الذات، يحفز للتصرف،لأنه يدرك أنه كفء في تحقيق تغير مرغوب في البيئة، ويثق في قدرته على التفاعل مع البيئة بنجاح، مما يتولد لديه إمكانية الاعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل ما بصورة إيجابية.كما إن بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين يفسر من خلال

الانتماء، أو الالتحاق بالجماعة، فهو يحقق واحداً أو أكثر من المتطلبات الاجتماعية، وأن تبنّي الاتجاهات التفاؤلية، والميل إلى عزو الأشياء الإيجابية لذواتهم، كل ذلك يساهم في التفكير الخلقي.

وربما تردَ النتيجة إلى الأفراد الذين يملكون الاستقلالية والقدرة على تنظيم سلوكهم من الداخل، والقدرة على تحقيق أو تقرير مصيرهم بأنفسهم، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين، لديهم القدرة على التعامل الجيد مع المواقف، وهم أكثر احتمالا للتفكير الخلقي،كما إن الأفراد الذين يملكون القدرة على إدارة البيئة والتحكم بها، مستفيدون من خبراتهم الماضية والحاضرة، فإن ذلك يشجّع على ارتفاع مستوى التفكير الخلقي،كما إن الأفراد الذين يملكون متغير الغرض من الحياة، لديهم القدرة على التخطيط المستقبلي واستخدام أفضل الطرق لإنجاز العمل، ولديهم قدرة أعلى على تحمل المسؤولية، تجاه مصدر الضغط.

وربما تردَ هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يملكون النمو الشخصي، يحاولون الميل للتخلص من الطاقة النفسية بأسلوب أو بآخر، بالسعي نحو التقدم المستمر، ونمو الذات، وهي تتطور وتتوسع، ويكونون منفتحين، ومستعدين لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيدهم من الخبرات، التي تساهم في ذلك التطور،مما يسهم في بذل المزيد من الجهد والمثابرة لإتقان العمل وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما.

التوصيات التطبيقية:

- الاهتمام بتنمية التفكير الخلقي لدى طلبة الجامعة، من خلال استراتيجيات تركز على القيم.
- إيجاد برامج تعتمدها عمادات شؤون الطلبة،من شأنها توفير الفرص التي تمكّن الطلبة من ممارسة السلوك الإجتماعي الإيجابي.
- اعتماد استرتيجية واضحة من قبل وزارات التعليم العالي للعمل على إبراز السلوكات الإجتماعية الإيجابية،وتأهيل المرشدين الطلابيين في الجامعات للقيام بهذا الدور.
- تنفيذ برامج إرشادية تستهدف تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- تقديم البرامج الإرشادية لطلبة الجامعة حول كيفية تحسين الوجود النفسي الممتلئ.

التوصيات البحثية:

- إعادة تطبيق هذه الدراسة على فئات أخرى في المجتمع.
- دراسة حول التفكير الخلقي وعلاقته بقوة الأنا وبعض سمات الشخصية.
- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الإجتماعي الإيجابي.
- دراسة لمعرفة تأثير العلاقات الأسرية في التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ والسلوك الإجتماعي الإيجابي.

المراجـع:

إبراهيم، إبراهيم (2004). علاقة المسؤلية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**. 18 (71). 115- 157.

البلوي، محمد (2002). **تشكل هوية الأنا والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

توق، محي الدين (1980). المستوى الاقتصادي الاجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينه من الأطفال الأردنيين. دراسة تجريبية. **مجلة العلوم الاجتماعية**. الكويت. السنة الثامنة (3).24-55.

حجاج،عبد الفتاح (1984). النمو الخلقي والتربية الخلقية. **حوليات كلية التربية** (3).2.

الزبون، سليم، احمد، احمد (2013). النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي. **دراسات العلوم التربوية**. 40 ملحق(4).

الشوارب، أسيل، والخوالدة، محمود (2007). **النمو الخلقي والاجتماعي**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الصقر، تيسير (2005). **مستوى النمو الخلقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد .الأردن.

عبد الفتاح، فوقية (2001). **مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

العريشي، صديق (2004). **نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.

عسيري، عبير (2003). **علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

عليان، محمد، والنواجحة، زهير (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة.**مجلة جامعة**

القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 2 (5). 139-175.

عمار، طاهر(2012). الوجود النفسي الممتلئ وعلاقته بالاكتئاب لدى الشباب (دراسة تنبؤية). **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي. (31).457-486.

العيسوي، عبد الرحمن (1997). **علم نفس النمو**. مصر: دار المعرفية الجامعية السويس.

الغامدي، حسين (1997)**. علم نفس النمو مدى الحياة**. جدة: دار الفكر.

الغامدي، حسين(2000). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد. **حولية كلية التربية**. جامعة قطر. السنة السادسة عشرة. (16).645-689.

الغامدي، حسين (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. 5 (30). 221- 255.

الغامدي، حميد (1998). **نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين، دراسة مقارنة لنمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينات وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

كاشف، ايمان (2001). النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية. **مجلة دراسات نفسية**. 11 (3). 528 – 465.

كامل، مصطفي، الشوني، محمود (2000). مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين. دراسة عبر حضارية مقارنة على عينات مصرية وسعودية. **مجلة علم النفس**. 3 (56). 106 – 121.

مشرف، ميسون (2009). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية. غزة.

Anderson-K;Alvarez, M.(2010).The School Social Work Skill Set and Positive Behavior Support: A Good Match. *Children & Schools* ,32(1) , 61-63.

Anonymous.L.(2014).To what extent should physical education become a vehicle for moral development?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4) , 46-49.

Bartel, J. (2006). Parental and peer influences on adolescent helping.Ph. D. , Kansan State University, USA, from http: proquest. *Umi. com/dissertations*/ preview_all/ 3244647.

Baxter, E; Boblin, S.(2007). The Moral Development of Baccalaureate Nursing Students: Understanding Unethical Behavior in Classroom and Clinical Settings.

Journal of Nursing Education, 46(1) , 20-7.

Bromley,E;Jonhnson ,J;Cohen,P.(2006).Personality Strengths in Adolescence and Decreased Risk of Developing Mental Heal problems in Early Adulthood.*Comprehensive Psychiatry* ,47(2),315-324.

Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2006). Caught between stages: Relational aggression emerging as a developmental advance in at-risk preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 177-188.

Carr, E. G. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 3-14.

Cohn, E;Bucolo, D;Rebellon, C;Van Gundy, K.(2010). An Integrated Model of Legal and Moral Reasoning and Rule-Violating Behavior: The Role of Legal Attitudes. *Law and Human Behavior*, 34(4) , 295-309.

Fava, G;Tomba, E. (2009). Increasing Psychological Well-Being and Resilience by Psychotherapeutic Methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903-1934.

Gaffikin, M ; Lindawati, A.(2012). The Moral Reasoning of Public Accountants in the Development of a Code of Ethics: the Case of Indonesia.*Australasian Accounting Business & Finance Journal*, 6(1) , 3-27.

Galla, D.(2007). Moral reasoning of finance and accounting professionals: An ethical and cognitive moral development examination, Nova Southeastern University, ProQuest, *UMI Dissertations Publishing*,. 3260185.

Gfellner,B.(1986).Ego Development and Moral Development in Relation to ago and Cadre Level During Adolescence.*Journal of Youth and Adolescence*, 15(2),147-163.

Harrell, A. (2006). The Effect of empathy induction and perceived responsibility on mental health stigma and helping behavior, Ph. D. , the Chicago School of Professional Psychology, USA, from: http*://*

Kohlberg, L. (1984). Essay on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row.

Malti, T;Buchmann, M.(2010). Socialization and Individual Antecedents of Adolescents' and Young Adults' Moral Motivation. *Journal of Youth and Adolescence* ,39(2) , 138-49.

Miller, J. G. (2006). Insights into moral development from cultural psychology. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*.(375-398). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Miramontes, N; Marchant, M; Heath, M; Fischer, L.(2011). Social Validity of a Positive Behavior Interventions and Support Model. *Education & Treatment of Children*, 34(4) , 445-468.

Moeenizadeh, M&Salagame, K. (2010). Well-Being Therapy for Depression. *International Journal of Psychological Studies*,2(1), 107-115.

Rich, E;Shepherd, E; Nangle, D.(2008). Validation of the SSRS-T, Preschool Level as a Measure of Positive Social Behavior and Conduct Problems. *Education & Treatment of Children,* 31(2) , 183-202.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the Meaning of Psychology Well-Being*, Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 1069-1081.

Seligman,f; Csikszentmihalyi,E. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(3), 5-14.

Simonsen, B., Sugai, G.. & Megron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports primary systems and practices*. Teaching Exceptional Children*,40(6), 32-40.

Shogren, K; Lopez, S; Wehmeyer, M; Little, T; Ressgrove, C.(2006). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study. *The Journal of Positive Psychology,* 1(3),37-52.

Turiel, E.(2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development*. Human Development*, 51(1) , 21-39.

Wiljanen, L. (1996). Ego Identity Status, Sex Role and Career Self- Efficacy among Male and Femal High School Students.*Dissertation Abstracts International*. Section A:An,2619.

Wood , J.joseph,l. (2010). The Absence of Positive Psychological Eudemonic Well-Being As a Risk Factor for Depression: A Ten Year Cohort Study*. Journal of Affective Disorders,* 7 (3),122-213.

proquest.Umi. com/ dissertations/ preview _all/ 3239723

Harrison, K., ;Harrison. R. (2009). The school social workers' role in the tertiary support of functional assessment*. Children & Schools*, 31(1) 119-127.

Hyde, L;Shaw, D; Moilanen, K.(2010).Developmental Precursors of Moral Disengagement and the Role of Moral Disengagement in the Development of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2) , 197-209.

Jack J. B ;Dan, M;Jennifer, L. (2008). Narrative Identity and Eudemonic Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 81-104.

Jacoby, B.(2003). Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. Journal of College Student Development* ,44 (6) , 866-867.

Jones, D.(2014).Examining the Impact of a Positive Behavior Support Program and Direct Instruction of Social and Emotional Learning Skills on the Externalizing Behaviors of Disruptive Youth. Drexel University, *ProQuest, UMI Dissertations Publishing*,. 3614498.

Kabady, A;Aldag, K..(2010). Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables, *International Journal of Human Science*,7 (1), 878-898.

Karademas, A; Evangelo,f. (2011). Psychological Well-Being and the Role of Perceived Primal Threat: Evidence from Two Studies in Patient and Healthy Samples. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress* , 27 (3), 111-119.

Kashdan, T;Biswas, R;king, L. (2008). Reconsidering Happiness: The Costs of Distinguishing between Hedonics and Eudemonic.*The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233.

Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting Kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5),409-423.

Killen, M., Smetana, J.G. (Eds.). (2006*). Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kimiecik, J.(2011). Exploring the Promise of Eudemonic Well-Being within the Practice of Health Promotion: The 'How' is as Important as the 'What'.*Journal of Happiness Studies* ,12 (5), 769-792.

Krettenauer,J ; Dana.E. (2006). *Ado Lescent's Self Attributed Moral Emotions Following A Moral Transgression: Relations With Delinquency*. Confidence In Moral Judg Ment And Age.