برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات

Asuggested program in the light of the existential meaning of life to develop cognitive agility and psychological reassurance among female students teachers

بحث مقدم للترقية لأستاذ مساعد

إعـــــداد

د. صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ بدر
مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع
بكلية البنات – جامعة عين شمس

د. نشوة محمد عبد المجيد فرج
مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس
بكلية البنات – جامعة عين شمس

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات معلمات الفلسفة والاجتماع وعلم النفس. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج في ضوء المعنى الوجودي للحياة، كما تم إعداد اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية، ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الطمأنينة النفسية، وتكونت عينة البحث من(١٠٦) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الثالثة شعبتي الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس، وتم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وبعد تطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً، وإجراء التحليلات الإحصائية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح فى ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية في كل المراحل العمرية للفرد، من

خلال توفير المناخ الأكاديمي الذي يسهم في رفع كفاءة المتعلمين المعرفية والوجدانية والروحية، لما لهذه المهارات من أهمية واضحة في النجاح في الحياة والتوافق والتكيف مع الآخرين، والشعور بالسمو الذاتي وبالسلام الداخلي.

الكلمات المفتاحية: المعنى الوجودي للحياة – الرشاقة المعرفية – الطمأنينة النفسية.

Abstract:

This study aimed at identifying the effectiveness of a suggested program in the light of the existential meaning of life in developing cognitive agility and psychological reassurance among student - teachers of philosophy, sociology, and psychology. To achieve this, a program was prepared in the light of the existential meaning of life, in addition, tools of the study that included a test of situations in cognitive agility, the cognitive agility scale and a psychological reassurance scale were prepared by the researchers. The program was taught on a sample of third-year philosophy, sociology, and psychology student teachers, at the Girls college in Ain Shams University. the tools were applied to them before and after teaching, and conducting statistical analyses, the results indicated that the effectiveness of the proposed program based on the existential meaning of life in developing cognitive agility and psychological reassurance among female student teachers. in the light of the research results, some educational recommendations and research suggestions were presented.

Key Words: existential meaning of life - cognitive agility - psychological reassurance.

مقدمة:

تمتاز الطبيعة البشرية بالقدرة على الدهشة وبالقدرة على إثارة الأسئلة، ويعد السؤال بمثابة المفتاح الرئيس لفتح أبواب المعرفة وفتح أبواب الوعي والتبصر والحكمة، وكثيرا ما يشغل الإنسان تفكيره بكل ما يحيط به من أحداث ووقائع قد تكون يومية، وقد تكون وقائع وأحداث كونية لا دخل له في إحداثها أو صنعها، ليجد الفرد بين الحدثين يسأل ذاته مثل: من أنا؟ لماذا وجُدت في هذه الدنيا؟ ما الهدف والغاية من وجودى فيها؟ وما الهدف من معاناتى فيها؟ وهكذا، فهذه الأسئلة تعد نوعا من الأسئلة التي يمكن تصنيفها بالأسئلة الوجودية، وإذا لم يجد الإنسان إجابة لها، أصبحت حياته كلها ضجرا وكدرا أو لهوا ولعبا، لا تحمد عواقبهم، هذا وقد تُثار هذه الأسئلة في المجتمعات الدينية وفي المجتمعات اللادينية، فيصبح الفرد في المجتمعات الدينية مصدوما مما يحدث في مجتمعه من وقائع مشهودة يسمعها ويراها في معظم أجهزتها المعلنة، مما قد يسمح له أو للبعض من أفراد هذا المجتمع بالشك أو التذبذب والتخلخل فيما رآه وصدق به من قبل وفيما يعيشه في اللحظة الراهنة، ويصبح الفرد في المجتمعات اللادينية إما معلقا إجابته لرغبته الداخلية في عدم البحث فيها لتيقنه بعدم قدرته في وضع إجابة لها(ولسان حاله يقول أسير كما يسير الكل)، وإما مؤيدا ومناصرا للقائلين بالعبثية والعدمية وعدم وجود غاية أو هدف للعيش في هذه الحياة، فالأسئلة الوجودية قد تظهر للبعض من الأفراد بمثابة الفخ الذى يوقع الفرد (هنا) في تخبطات التساؤلات والبحث عن الإجابات، وقد يضيع الفرد فيهما بوصفه إنسان.

وتعد الإجابة عن الأسئلة الوجودية وعن المعنى الوجودي، الأساس الذي يبني عليه الفرد أو يقيم عليه بنيان ذاته، فالإجابة تمده بالرؤية وبالمنهج الذى سيسير عليه في كل خطواته الحالية والمستقبلية فتتأثر حياته كلها سلبا إو إيجابا وفقا لمنظاره الذى ينظر به للإجابات فإن كان خيرا يكن خيرا، وإن شرا يكن شرا، هذا وتعد الأسئلة

الوجودية أسئلة فطرية جُبل الإنسان على التفكير فيها، فهى أسئلة يثيرها الصغار والكبار معا في مراحل حياتهم، وهى أيضا أسئلة قد أثارها الكثير من المفكرين والأدباء والفلاسفة تحت مسمى"الأسئلة الوجودية أو أسئلة ما وراء الطبيعة عند الفلاسفة".(سعاد محمد، 2004، ١٧-19)*.

وباستقراء المعنى اللغوي لكلمة الوجود، والذي تأتى منه الأسئلة وتوضع عليه الإجابات، يتضح أن كلمة الوجود جاءت من المصدر وجَد ووُجدَ، والوجود هو كل ما هو موجود أو يمكن أن يوجد أو هو كل ما يكون واقعا يمكن رؤيته أو إدراكه، وهو وجود ذهني ووجود خارجي، فيقال خرج إلى الوجود أي أصبح ذاتا كائنة، ويقال أيضا غاب عن الوجود أى لم يوجد، فالوجود هو البقاء والدوام للأنفس والكون، وذلك إلى حين وقدر معين. (محمد بن أبى بكر، ١٩٨٦، ٢٩٦؛ مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٦٦١)

أما المعنى الاصطلاحي لكلمة **المعنى الوجودي** فيقصد به القدرة على التفاعل مع الواقع المعاش ومع الكون والطبيعة، سواء كان هذا يحدث بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، هذا وقد اختلفت وجهات النظر عند المفكرين والأدباء والفلاسفة في وحول كيفية العيش، وجاء اهتمام الفلاسفة بالوجود تحت مسمى مبحث الوجود وما ورائه، والذي يندرج ضمن المباحث الثلاثة للفلسفة وهي (الوجود- المعرفة- القيم).(مراد وهبه، ٢٠٠٧، ٦٧٩؛ زينه على، ٢٠١٩، ٣٤٨)

ولقد عرف (فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ١٣٠) المعنى الوجودي للحياة بأنه قدرة الفرد على اكتشاف قيمة ومعنى الحياة، وجعلها جديرة بالعيش، وذلك نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى.

وأكد"فيكتور فرانكل" أن معرفة المعنى الوجودي أمر مهم للإنسان طيلة مراحل حياته، فهو الدافع الذاتي لاستمرار وجود حياته أو ذاته كفرد في هذه الحياة التي

* يتم التوثيق في هذا البحث على النحو التالي: اسم الباحث أو المؤلف، يليه سنة النشر، ثم رقم الصفحة أو الصفحات في نفس المرجع.

يعيشها، وهو أيضا دافع ذاتي لدفع الفرد على التحمل البشري والترفع والارتقاء عن كل ما يجده فيها ويجعله يمر بأحلك ظروف حياته، ويرى "فرانكل" أن معدل شيوع وحجم مؤشرات افتقاد المعنى الوجودي وغيابه عند البشر أو ما يعرف باسم (الخواء الوجودي) يفوق في مقدار حجمه وشيوعه ما يوجد في أدلة التشخيص الإكلينيكى المتعارف عليها دوليا، مؤكدا أن وباء عصرنا الحالي يكمن في فقدان المعنى الوجودي أو وجود الأزمة الوجودية، وأن التعافي من وباء هذا العصر لا يكون إلا بكشف الفرد لمعناه الوجودي الذى يعيش به ومن أجله.(نقلا عن محمد السعيد، ٢٠٢٠، ٦١٩)

هذا ويرى (زكى نجيب، ١٩٧٠، ١٤-٢٠) أن كشف المعانى الوجودية عند الفرد لا يتطلب منه سوى كشف الغطاء عن كل ما هو مضمر وراء المعتقدات ووراء السلوكيات اليومية في الحياة العملية، ويضيف قائلا "من أكثر ما يحدث أن نجد فردًا يكون راضيًا كل الرضى عن أفكاره وتصرفاته اليومية، فإذا ما تم مناقشته فيها بهدف استخراج أسسها الدفينة والمضمرة وراءها، نجده مستنكرًا فزعًا وخائفًا مما قدمه من فعل أو قول"، فالكشف عن المضمر والخفي سواء جاء من الفرد ذاته أو ممن يقدم له العون والإرشاد في ذلك قد يعينه على التحول مما هو فيه من الآن أو كان فيه من لحظات سابقة، فالبحث عن المعنى الوجودي يعنى الكشف عن المبادئ والأصول الأولى التي بنى ويبنى عليها الفرد وجهات نظره وآرائه اليومية في موضوعات (الله تعالى–الطبيعة–الإنسان) وما يجب أن يفعله أو يتركه أو يتغاضى عنه في كل ما سبق، والبحث هنا بحث فردى ذاتى يضعه الفرد لذاته، وذلك بهدف عيشه في الحياة وتقويم ما يصنعه في يومه المعاش.

ويتفق البحث الحالي مع ما ذكره (زكى نجيب، ١٩٧٠، ١٥-١٧) من وجود ارتباط وثيق بين الأزمات الوجودية وبين وجود الصراعات الفكرية والصراعات العملية في المجتمع الواحد، ونحن اليوم كأفراد من منا لا يصرخ من تفاقم وجود الأزمة

الوجودية وتفاقم شدتها وكيفيتها معبرًا عن غضبه الداخلى لما يراه ولما يسمعه في وسائل التواصل اليومى ولما يقرأه في صحفنا اليومية من سلوكيات خرجت وإن لم تعادي أصولنا ومرتكزاتنا الأولى، هذا وإذا كان عصرنا الحالي هو عصر التقدم العلمي الذى لم يكن لنا نصيبا في إخراجه في السنوات القليلة الماضية، فالبحث الحالي يهدف إلى البحث عن الإنسان بوصفه إنسانًا له عمق وله جوهر، وليس هذا الإنسان السطحى بالمظهر، عسى أن يكون في ذلك ما يساعد على الخروج من الأزمة الوجودية ومن الفراغ الوجودي الذى تئن منه النفوس.

ونظرا لأن المعنى الوجودي يساعد الفرد على التفاعل مع الواقع المعاش وإدراك قيمة ومعنى الحياة، ولا شك أن هذا الوجود يتسم بالدينامية والتغير، ومن ثم لابد من تأهيل الطلاب المعلمين للتعامل مع هذا الوجود وقضاياه وواقعه المعاش بعقلية مختلفة عما مضى، وهذه العقلية يجب أن تتسم بالرشاقة المعرفية من خلال الانفتاح المعرفي بالاطلاع على كل جديد في هذا الوجود، ثم تركيز الانتباه واختيار ما يناسبنا من قرارات واتجاهات وقيم نتمسك بها في هذا الزخم المعرفي والمعلوماتي عن هذا الوجود، والمرونة في التنقل بين الإلمام بكل جديد والتركيز على المناسب لظروفنا وحياتنا.

وتعتبر الرشاقة المعرفية أحد المفاهيم التي لا غنى عنها في التكيف مع المعلومات الجديدة التي يواجهها الطلاب المعلمين، ولا غنى عن هذه المهارة أيضا في حياتنا العملية التي تتزايد مشكلاتها تعقيدا يوما بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالرشاقة في التفكير تعد إحدى الخصائص الضرورية في معالجة المشكلات بصورة فعالة وفي إجادة الاتصال مع الآخرين، والتفاوض وحل النزاعات والتوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات. (Jarwan,2010,1) ، كما تساعد الرشاقة المعرفية في ضبط شخصية الطالب المعلم وبنائه المعرفي، مما يؤثر في آدائه ومساعدته على التعلم في أي وقت بما

يتناسب مع قدرته على فهم الواقع المتغير وتحسين نمائه العقلي للتكيف مع هذا التغير.

وتعد الطمأنينة النفسية هي واحدة من الدوافع النفسية والاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غاياته، ومن العوامل الأساسية للبناء النفسي للفرد، وتحقيق الثبات النفسي والتوافق الانفعالي.(رقية التميمى، ٢٠١٧، ٦٢٩)، حيث يكمن في الإنسان دافع الخوف والرغبة في الشعور بالأمن والطمأنينة وراء الكثير مما يقوم به الفرد من سلوك كالهروب بعيداً عن مصادر الخطر، أو الجد والاجتهاد في التحصيل حتى ترتفع مكانته، ويزداد دخله فيؤمن مستقبله، ويضمن حاجته الأساسية، فالإحساس بالطمأنينة حالة نفسية داخلية يشعر فيها الفرد بالأمن والهدوء، وتتمثل خارجيًا في تحقيق معظم مطالبه وإشباع معظم حالته وشيوع روح الرضا النفسي، وتقبل الفرد لذاته، وشعوره بالإنجاز، ومشاركته الحقيقية في أنشطة تحقق لديه هذا الإحساس وتدعمه.(فرج عبد القادر، ٢٠٠٩، ١٩٧)

وبالتالي تأتي أهمية الطمأنينة النفسية من كونها إحدى أهم المظاهر الأساسية للصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتها، والتي من أهمها الشعور بالأمن والاطمئنان والرضى النفسي والنجاح للفرد، وتحقيق التوافق النفسي، وكذلك النجاح في إقامة علاقات مع الآخرين والانفتاح عليهم. (فهد بن عبد الله، ٢٠٠٥، ١)

ومما سبق عرضه من بيان أهمية المعنى الوجودي للحياة وضرورة وجوده لحل الأزمة الوجودية التي يعاني منها الكثير من طلاب الجامعة في الفترة الحالية والعيش وفقاً لهذا المعنى وبعقلية رشيقة تساعدهم على الابتكار لأشياء جديدة تتسم بالأصالة والرشاقة والحداثة ليكون لديهم القدرة على التكيف مع كل جديد، مما قد يقلل من التوتر والقلق لديهم فيشعروا بالطمأنينة النفسية، جاءت فكرة البحث الحالي وهي بناء برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.

الإحساس بالمشكلة:

لقد نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال الآتى:

١- توصيات العديد من البحوث والدراسات السابقة التي نادت بأهمية وضرورة تنمية المعنى الوجودي للحياة في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه الدراسات(Tas & Iskander,2018؛ عزة عبد الكريم، وخالد عبد المحسن، ٢٠١٨، بشير معمرية،٢٠١٢؛ إبراهيم محمود،٢٠١١؛ László & al, 2011)

٢- توصيات العديد من البحوث والدراسات السابقة التي نادت بأهمية وضرورة تنمية الرشاقة المعرفية في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه الدراسات (إيمان شعبان،٢٠٢٢؛ عفاف سعيد،٢٠٢١؛ محمد عبد الرؤوف ،٢٠٢١؛ Knox, et al., 2017؛ Alt., Mariscal., & Fredrick، Haupt, Kennedy., Buttrey, ، ٢٠١٧؛ Warkentin, Michael ، ٢٠١٦)

٣- توصيات العديد من البحوث والدراسات السابقة التي نادت بأهمية وضرورة تنمية الطمأنينة النفسية في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه الدراسات.(عبد الله بن محمد،٢٠٢٢؛ مروة سعيد،٢٠٢٢؛ هديل سمور،٢٠٢١؛ شيماء كمال،٢٠٢١؛ إيناس السيد، ٢٠٢٠؛ فتيحة بلعسلة، ٢٠٢٠، عثمان فضل، ٢٠١٩؛ عفاف سعيد، ٢٠١٨؛ عبد الناصر عبد الرحيم،٢٠١٧؛ Jia,Xiali,Wang & Sun,2017)

ولتدعيم الشعور بالمشكلة قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية تم فيها مايلى:

- ✓**الاطلاع على الخطة الدراسية** لشعبتي فلسفة واجتماع تربوي وعلم نفس تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس للعام الدراسى(٢٠٢٢م-٢٠٢٣م)، حيث لاحظت الباحثتان عدم وجود أى مقرر أو موضوع يُدَّرس لهن تحت مسمى المعنى الوجودي للحياة، ولكن شعبة فلسفة واجتماع تربوي كانت تدرس موضوع مبحث الوجود وما يتعلق به دراسة تاريخية توضح ظهور المبحث وتسلسله عبر مراحل التاريخ الفلسفي

فقط، مما يدعو إلى أهمية تضمين موضوعات المعنى الوجودي للحياة ضمن برامج الإعداد التربوي للطالبات المعلمات بتلك الشعبتين وذلك لارتباطها باحتياجاتهن كمعلمات في المستقبل.

✓ **تطبيق مقياس الفراغ الوجودي**(من إعداد: سارة حسام الدين،٢٠١٣)[١]: على عينة مكونة من (٣٠) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبتي الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس، والذى استهدف تحديد مستوي ونسبة الفراغ الوجودي لدى الطالبات المعلمات، وتكون المقياس من (٦٤) عبارة موزعين على أربعة أبعاد، وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة الفراغ الوجودي لدى الطالبات حيث كانت النسب كالآتى: الملل ٦٠ %، واليأس ٦٥٪، واللاهدف ٥٩٪، واللامعنى ٧٠٪، مما يستدعى إعداد برنامج مقترح لرفع مستوى الوعى بالمعنى الوجودي الحياتي لديهن.

✓ **تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية** (من إعداد الباحثتان)[٢]: على عينة مكونة من (٣٠) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبتي فلسفة واجتماع تربوي، وعلم نفس تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس، واستهدف تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات الرشاقة المعرفية، وتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد، وأشارت النتائج إلى ضعف مستوى الطالبات المعلمات في ممارسة مهارات وأبعاد الرشاقة المعرفية التي شملها المقياس، حيث كانت النسب كالآتى: المرونة المعرفية ٢٥٪، والانفتاح المعرفي ٣٠٪، وتركيز الانتباه ٢٥٪.

✓ **تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية** (من إعداد هديل سمور،٢٠٢١)[٣]: على عينة مكونة من (٣٠) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبتي فلسفة واجتماع تربوي، وعلم نفس تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس، واستهدف المقياس قياس مستوى

[١] ملحق (١) مقياس الفراغ الوجودي المستخدم في الدراسة الاستطلاعية.
[٢] ملحق (٢) مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم في الدراسة الاستطلاعية.
[٣] ملحق (٣) مقياس الطمأنينة النفسية المستخدم في الدراسة الاستطلاعية.

الطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات، وتكون المقياس من (٣٣) عبارة، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الطالبات المعلمات في شعورهن بالطمأنينة النفسية حيث كانت نسبة الإجابة على المقياس الكلى ٤٠ %.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في افتقاد الطالبات المعلمات المعنى في حياتهن وانتشار ظاهرة الفراغ الوجودي لديهن بدرجة كبيرة، مما تسبب لهن في العديد من الآثار السلبية ومنها ضعف مستوى الرشاقة المعرفية وتدنى مستوى الطمأنينة النفسية لديهن، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي ببيان المعنى الوجودي وأهميته وكيفية تحقيقه وضرورة وجوده لحل الأزمة الوجودية لدى الطالبات المعلمات.

لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة فى تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١.ما أسس ومكونات البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة؟

٢.ما فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية لدى الطالبات المعلمات؟

٣.ما فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في اختبار المواقف للرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في مقياس الطمأنينة النفسية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى.

٤- يتسم البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة بالفاعلية في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي في التالي:

١- الحد البشرى: اشتمل البحث الحالي على مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي فلسفة واجتماع تربوي، وعلم نفس تربوي، حيث بلغ عدد الطالبات بشعبة علم نفس تربوي (٦١) طالبة، وبشعبة فلسفة واجتماع تربوي (٤٥) طالبة، ومن ثم بلغ إجمالى مجموعة البحث (١٠٦) طالبة.

٢- الحد الزمنى: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٢م / ٢٠٢٣م.

٣- الحد المكانى: تم تطبيق البحث الحالي في كلية البنات جامعة عين شمس بمحافظة القاهرة.

٤- تضمن البرنامج المقترح للبحث أربعة موضوعات رئيسة وهي :(المعنى الوجودي للحياة- الإرادة الإنسانية- الهوية- القيم).

٥- قياس الأبعاد التالية للرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي- تركيز الانتباه- المرونة المعرفية).

٦- قياس الأبعاد التالية للطمأنينة النفسية (البعد الروحي- البعد الذاتي الانفعالي - البعد الاجتماعي).

منهج البحث:

تم إجراء البحث الحالي وخطواته وفقًا لمنهجين:

١-**المنهج الوصفي:** وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي (المعنى الوجودي للحياة- الرشاقة المعرفية- الطمأنينة النفسية).

٢- **المنهج التجريبي:** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث وضبط متغيراته، وتم الاستعانة بالتصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة والذي يعتمد على التطبيق القبلى والبعدى لأدوات البحث.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

١-مواد التجريب وشملت:

أ- كتاب الطالبة المعلمة.	إعداد الباحثتان
ب-دليل معلم المعلم.	إعداد الباحثتان
ج-كراسة الأنشطة وأوراق العمل .	إعداد الباحثتان

٢- أدوات القياس وشملت:

- اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية.	إعداد الباحثتان
- مقياس الرشاقة المعرفية.	إعداد الباحثتان
- مقياس الطمأنينة النفسية	إعداد الباحثتان

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج مقترح فى ضوء المعنى الوجودي للحياة للطالبات معلمات الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس، والكشف عن فاعليته في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لديهن.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يُسهم به لكل من:

- الطلاب المعلمون: حيث يساعدهم على لفت نظرهم إلى القضايا الوجودية المهمة التي نحيا من أجلها، والهدف الرئيس من الحياة، كما يسهم في الارتقاء بمستواهم العقلي من خلال ممارسة أبعاد الرشاقة المعرفية وتوظيفها في حياتهم اليومية، وكذلك رفع مستوى الطمأنينة النفسية لديهم من خلال زيادة المعرفة النظرية والعلمية عن المعني الوجودي للحياة والذى له دور كبير في تعزيز الصحة النفسية والجسمية لديهم ومساعدتهم على البقاء حتى في أسوأ الظروف، والابتعاد عن اليأس والقنوط تحمل المعاناة، وفي مقاومة فكرة الانتحار ومشاكل الإدمان والإصابة بالاكتئاب.
- القائمين على وضع برامج إعداد المعلم: توجيه اهتمامهم إلى أهمية إدراج المعنى الوجودي للحياة والرشاقة المعرفية وأبعادها ضمن برامج إعداد المعلم.
- مخططي المناهج: توجيه اهتمامهم إلى جدوى الاهتمام بالجانبين النفسي والعقلى عند التخطيط لمقررات الفلسفة والاجتماع وعلم النفس.
- الباحثين: لفت نظرهم إلى إجراء المزيد من البحوث حول المعنى الوجودي للحياة، وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول الرشاقة المعرفية لما لتنميتها من آثار إيجابية.
- يعد البحث الحالي في حدود علم الباحثتان الأول في مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع وعلم النفس الذي اعتمد على المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتأكد من صحة فروضه، تم اتباع الخطوات والإجراءات التالية:

١. تحديد أسس بناء موضوعات البرنامج في ضوء المعنى الوجودي للحياة لدى الطالبات معلمات الفلسفة والاجتماع وعلم النفس، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

٢. إعداد برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة من حيث فلسفة البرنامج والأهداف والمحتوى، طرق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

٣. إعداد دليل معلم المعلم الخاص بإجراءات تدريس البرنامج المقترح.

٤. إعداد كتاب الطالبة المعلمة في ضوء المعنى الوجودي للحياة من حيث الأهداف والمحتوى.

٥. إعداد كراسة الأنشطة وأوراق العمل في البرنامج المقترح من حيث الأهداف والمحتوي والأنشطة.

٦. إعداد اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية وعرضه على المحكمين والتأكد من صدقه وثباته.

٧. إعداد مقياس الرشاقة المعرفية وعرضه على المحكمين والتأكد من صدقه وثباته.

٨. إعداد مقياس الطمأنينة النفسية وعرضه على المحكمين والتأكد من صدقه وثباته.

٩. تطبيق أدوات القياس قبلياً على عينة البحث ورصد النتائج.

١٠. تدريس البرنامج المقترح للطالبات عينة البحث في ضوء المعنى الوجودي للحياة.

١١. تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً على الطالبات عينة البحث.

١٢. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها.

١٣. تقديم التوصيات والمقترحات بُناءً على نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

لقد تم تعريف مصطلحات البحث الحالي إجرائياً كما يلي:

١- **المعنى الوجودي للحياة:** ويقصد به "شعور الطالبة المعلمة وإيمانها بالقيمة والمغزى الحقيقى لوجودها في الحياة، وتوقعاتها الإيجابية نحو هذه الحياة وما يمر بها من أحداث ومواقف وتحمل صعوباتها، وقدرتها على تحمل المسئولية، وتحقيق أهدافها بالأساليب المناسبة، والتسامي بذاتها وعلاقاتها بالآخرين، وتقبلها لذاتها ورضاها عن حياتها بشكل عام".

٢- **الرشاقة المعرفية:** ويقصد بها "بنية عقلية مركبة تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطالبة المعلمة تعمل بتناغم وانسجام معًا، وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، ويظهر ذلك في قدرتها على الانفتاح المعرفي لكل جديد من خلال ملاحقة المعلومات والأفكار والخبرات الحديثة والبحث عنها في البيئة المحيطة، ثم تركيز انتباهها في معالجة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بهذه المهمة، وكذلك مرونتها المعرفية في تحديث فهمها للمعلومات والأفكار باستمرار، ومن ثم تغيير بؤرة الاهتمام بسهولة بُناء على ما يُستجد من معطيات مع الاحتفاظ بالثوابت، مما يسمح لها بتغيير مسار التفكير عند الضرورة".

٣- **الطمأنينة النفسية:** ويقصد بها"شعور الطالبة المعلمة براحة البال والهدوء النفسي والقلبى والسكينة والاستقرار، وتقديرها لذاتها ورضاها عنها وثقتها في نفسها، وقدرتها على ضبط انفعالاتها والتحكم فيها عند التعرض للأزمات والصعوبات والآلام النفسية، مما يساعدها على إشباع حاجاتها الجسمية والاجتماعية كثقتها في حب وتقبل الآخرين لها، ويجعلها تقبل على الحياة بتفاؤل وتثق في الله عزوجل وتحسن الظن فيه".

الإطار النظري لمتغيرات البحث

تضمن الإطار النظري للبحث الحالي ثلاثة متغيرات أساسية وهي كالتالي:

أولاً: المعنى الوجودي للحياة.

ثانيا: الرشاقة المعرفية.

ثالثا: الطمأنينة النفسية.

وفيما يلي توضيح لهذه النقاط:

أولاً: المعنى الوجودي للحياة The Meaning of Life:

تعريف المعنى الوجودي للحياة:

لقد عرف"ونج"(wong,1998) المعنى الوجودي للحياة بأنه: تلك المنظومة المعرفية التي يكونها الفرد بنفسه ويستند في ذلك إلى خلفيته الثقافية والاجتماعية، وتؤثر تلك المنظومة المعرفية في اختياراته للأنشطة والأهداف التي تمنح حياته ذلك الشعور بوجود غرض من هذه الحياة، فضلا عما تمنحه له من الشعور بالقيمة الشخصية والتحقيق أو الإشباع.

وعرف (فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ١٣١) المعنى الوجودي للحياة بأنه "حالة يسعى الإنسان للوصول إليها لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى، مما يجعله قادرا على أن يكتشف وبشكل مسؤول المعانى الحياتية المتأصلة في سلوكه ومواقفه.

بينما عرفه "ديباتس"(Debats,1996) بأنه: شعور عميق بمغزى الحياة، مع قدرة فائقة على التماسك والإدراك للهدف من وجود الإنسان في الحياة، وما يؤدي إليه من دوافع تساعده على تحقيق الأهداف ذات القيمة في الحياة مع الشعور بالحيوية والسعادة.

وذكر(Leath ,1999, P.4) أن المعنى الوجودي للحياة هو الفهم الواضح للغرض المنشود من الحياة والشعور بالهدفية بما يعطى الحياة مغزى ومعنى.

ورأى (محمد عبد التواب،٢٠٠٠، ١٢٠) أن معنى الحياة هو شعور الفرد بتحمل المسئولية، ورضاه عن حياته، وإدراكه لنوعية الحياة التي يعيشها من خلال إدراكه لنوعية ومقدار الخدمات المقدمة له في المجتمع.

وأضاف كيم (Kim, 2001:13) أن المعنى الوجودي للحياة يشير إلى معنيان: الأول وهو كل ما له أهمية أو دلالة ويشمل الأفكار التي تتعلق بشيء ما أو حدث ما أو خبرة ما؛ وهنا المعنى الوجودي للحياة يشير إلى تفسير أحداث الحياة بشكل عام، أما المعنى الثانى: فيشير إلى أهداف ودوافع الفرد المرتبطة بأحداث الحياة، وعليه يمكن فهم المعنى الوجودي للحياة على أنه تفسير لحياة الفرد ودوافعه وأهدافه. أي أن المعنى الوجودي للحياة هو عملية تفسير لما يعنيه وجود الإنسان على قيد الحياة وما يمر به من أحداث ومواقف وما يمتلكه من أهداف وآمال يسعى إلى تحقيقها.(داليا عثمان، ٢٠٠٨)

وعرفه ريكر(Reker,2004,13) بأنه معرفة الفرد لنظم أهدافه واتساقها في الحياة، وفهمه لوجوده، والسعي لبلوغ أهدافه، والإحساس المصاحب لتحقيقها.

بينما عرف (سيد أحمد، ٢٠٠٩، ٨٣) المعنى الوجودي للحياة بأنه كل شيء يمثل دلالة للفرد في حياته من خلال تفسيره لأحداث الحياة، وتكوين فلسفة وأهداف خاصة لحياته تتيح له توفير مصادر حقيقية للمعنى الإيجابى في حاضره لتحقيق قيمة حقيقية لذاته ومستقبل أفضل يرضى عنه.

وأشار (محمد حسن،٢٠١٠: ٨٠٣) إلى أن المعنى الوجودي للحياة هو "مجموع استجابات الفرد التي تعكس اتجاهاته الإيجابية أو السلبية نحو الحياة بأبعادها المختلفة، والأهداف والالتزامات التي يلتزم بها الفرد في حياته من دراسة، أو عمل...ومدى إحساسه بأهميتها وقيمتها ودافعيته للتحرك بإيجابية نحو تحقيقها، وقدرته على تحمل المسئولية، والتسامي بذاته نحو الآخرين، وتقبله لذاته ورضاه عن حياته بشكل عام".

فى حين تناول "يالوم" مفهوم المعنى الوجودي للحياة من الجانب الوجودي، حيث يكون الفرد أمام أربعة صراعات وجودية عليه مواجهتها وهي:(الموت، الحرية، العزلة، ونقص المعنى)، وأنه يمكن تكوين معنى للحياة من خلال الابتكار، والإخلاص للأهداف، والإبداع.(Addad & Himi,2015)

كما اعتبر كل من (Tang, et al,2015: 588) أن المعنى الوجودي للحياة هو من الدوافع الأساسية التي تتضمن معتقدات الفرد وأهدافه، والتي تعكس التصور العام للناس تجاه الحياة، وذلك من خلال البحث عن المعنى الوجودي للحياة ووجود المعنى في حياتهم.

وأضاف (محمد مصطفي، ٢٠١٧) أن المعنى الوجودي للحياة هو شعور إيجابي لدى الفرد، يجعله يدرك القيمة والمغزى الحقيقى لحياته عن طريق تبني مجموعة من المعاني كالحب والتسامح مع ذاته ومع الآخرين، ودافعيته للتحرك بإيجابية في الحياة، وقدرته على تحمل المسؤولية، والتسامي بذاته نحو الآخرين، وتحقيق أهدافه بالأساليب المناسبة، وتقبله لحياته ورضاه عنها بشكل عام.

يتضح مما سبق تعدد تعريفات المعنى الوجودي للحياة ليتضمن مجموعة من المتغيرات المتعلقة بكل من الجوانب الوجودية والوجدانية والروحية للحياة، وتناول الباحثون مفهوم المعنى الوجودي للحياة تحت مسميات عديدة منها: المعنى الوجودي، والمعنى الوجودي للحياة، والهدف من الحياة، والمعنى الشخصي ومهمات الحياة؛ وعلى الرغم من اختلاف المسميات التي أطلقت على هذا المفهوم إلا أنها تدور حول معنى واحد وتستخدم بشكل متبادل في كثير من البحوث النفسية والفلسفية تحت مسمى المعنى الوجودي للحياة، ولعل ذلك يرجع إلى ارتباطه بالتوجه النظري الذى قدمه"فرانكل".

من التعريفات السابقة استخلصت الباحثتان التعريف الإجرائي التالي للمعنى الوجودي للحياة: وهو "شعور الطالبة المعلمة وإيمانها بالقيمة والمغزى الحقيقى

لوجودها في الحياة، وتوقعاتها الإيجابية نحو هذه الحياة وما يمر بها من أحداث ومواقف وتحمل صعوباتها، وقدرتها على تحمل المسئولية، وتحقيق أهدافها بالأساليب المناسبة، والتسامي بذاتها وعلاقاتها بالآخرين، وتقبلها لذاتها ورضاها عن حياتها بشكل عام".

النظريات الفلسفية والنفسية المفسرة للمعنى الوجودي للحياة:

يعد مفهوم المعنى الوجودي للحياة من المفاهيم الجوهرية التي ولدت في أحضان الفلسفة، حيث تناولت الفلسفة مفهوم المعنى الوجودي للحياة بوصفه دافعا أساسيا للسلوك الإنساني، فنال اهتمام الفلاسفة الإغريق الذين قدموا أفكارا تتفق حول هذا المفهوم وأنه يأتي من معرفة حقيقية ومن تطهير الإنسان لنفسه من الانفعالات المكبوتة، والخبرات المؤلمة والتي تأتى من خلال وجوده مع أشخاص آخرين أو نقيض ذلك من العزلة والتفكير الفردي المنعزل، وأشار "أرسطو" أن على الفرد أن يتحلى بالفضائل حتى يصل بحياته إلى السعادة ويشعر بجودتها، كما أكد أن الإنسان لديه مجموعة كبيرة من القدرات يستعملها للوصول إلى غايته في الحياة.(جمال حسين، ١٩٩٠، ١٥)، فضلًا عن أن البدايات الفلسفية للمعنى الوجودي للحياة تعود إلى " الفلسفة الوجودية"التي أسسها كل من (كيركجارد، وهيدجر، وسارتر وغيرهم من الوجوديين)، والتي تركز اهتماماتها على الفرد الذى يمثل عنده البحث عن ذاته الأصيلة ولب معنى وجوده الشخصي، فالإنسان هو صانع ماهيته، ولا وجود ولا اعتراف لماهية تسبق وجود الإنسان.(نوال مهدى، ٢٠١٤)

وأما أصحاب الفلسفة الظاهرياتية ومنهم"هوسرل" و"ماكس شيلر" فقد أعطوا أهمية للخبرة التي يعيشها ويكونها الأفراد؛ لأن لها دورا مهما في تكوين المعنى والإرادة. (Di Muzio, 2006: 1)

كما يعد مفهوم المعنى الوجودي للحياة من المفاهيم النفسية الحديثة التي شغلت الكثير من الباحثين في مجال علم النفس، فظهر علما مختصا بهذا المفهوم تحت

مسمى "علم النفس الوجودي"، وهو علم يهتم بالبحث عن المعنى باعتباره الدافع الأساسي وراء كل سلوك يقوم به الإنسان، وأن القلق الوجودي هو الحالة الملازمة لهذا المعنى، وبالتالي فشخصية الإنسان من منظور علم النفس الوجودي ما هي إلا تعبير عن هذا الدافع وهو البحث عن المعنى وذلك القلق الناتج عنه. (قاسم حسين٧، ١٩٨٧، ١٥٥)، كما يعتبر الفراغ الوجودي من المفاهيم السيكولوجية الأساسية في علم النفس الوجودي، إذ عدوه النتيجة الخطيرة لإعاقة دافع البحث عن المعنى، وأحد المخاوف الوجودية الكبرى التي تؤثر سلباً على صحة الإنسان النفسية والجسمية. (فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ٤٢)

وهناك العديد من النظريات النفسية التي فسرت المعنى الوجودي للحياة ومنها ما يلي:

١. نظرية فرانكل. ٢. نظرية ماسلو. ٣. نظرية باتيستا وألموند.
٤. يالوم. ٥. ألفرد أدلر.

وفيما يلي توضيح لكل نظرية من النظريات النفسية السابقة:

١- نظرية فرانكل:

لقد أصبح مفهوم المعنى الوجودي للحياة مثيرًا للاهتمام الفكري والبحث العلمي نتيجة لانبثاق الفكر الوجودي وازدهاره بشكل خاص بعد الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار وقتل وتخريب دفعت المفكرين للتساؤل عن المغزى والمبرر للوجود، وارتبط موضوع المعنى الوجودي للحياة ارتباطاً شديدا بكتابات المحلل النفسي الوجودي "فيكتور فرانكل" Victor Frankl؛ الذى يعد من أوائل المنظرين لمصطلح المعنى الوجودي للحياة، إذ لاحظ من خلال خبرته المؤلمة عندما كان سجينا في المعتقلات النازية في فيينا في عام ١٩٦٤م كثيرا من المعتقلين الذين كانوا يشعرون بأنهم ضحايا، وكانت تسوء حالتهم ويستسلمون للموت نتيجة تعرضهم لعمليات تعذيب فقدوا فيها كل أحاسيسهم بالمعنى الوجودي للحياة، ولكنهم حين ينتبهون من تلقاء أنفسهم إلى وجود شيء يستحق استمرار حياتهم كانوا يستعيدون توازنهم

ويصمدون أمام التعذيب، أما الآخرون الذين لم يكن لديهم ما يجعلهم يتطلعون إلى المستقبل وما يجعل لحياتهم معنى فقد كانوا يشعرون بعدمية الحياة، ويعانون من الفراغ الوجودي .(Carlos, 2003, 5; ؛ حنان بنت أسعد، ٢٠١١، ١٤؛ أماني أحمد ،٢٠١٦، ٢٠؛ محمد السعيد، ٢٠٢٠)

ثم قام"فرانكل" بنشر آراءه وأفكاره حول أهمية المعنى في الحياة وحول العلاج بالمعنى في أول كتاب يتحدث حول المعتقل بعنوان" من معسكرات الموت إلى الوجودية" ثم أعيد طباعة هذا الكتاب بعنوان آخر جديد وهو "الإنسان يبحث عن المعنى"، ووضح فيه أن كل إنسان يمكن أن يجعل من السعى الدءوب وتحمل المعاناة شيئا يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش (عبد الرحمن سليمان، وإيمان فوزي، ١٩٩١: ١٩٣٤).

ونظر"فرانكل" إلى الشخصية الإنسانية على أنها وحدة كلية تتكون من ائتلاف ثلاثة جوانب أو أبعاد هى: (البدني– العقلي النفسي–الروحاني المعنوي) مؤكدا على أهمية البعد الروحي المعنوي في حياة الإنسان والذى يميز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات الأخرى وتتواجد فيه سائر الظاهرات الإنسانية؛ ولقد رأى"فرانكل" أنّ المعالجين والأطباء النفسيّين رّكزوا انتباههم على البعدين الجسمي والنفسي، ولكنهم أغفلوا البعد الروحي الذى يُعد البعد الأكثر أهميّة في حياة الإنسان ويساعده على مواجهة تلك الأزمات الوجوديّة التي تتعلق بمعنى حياته وقيمة وجوده فيها، فهذا البعد الروحي والإحساس بمعنى الحياة يمكنه أن يزيد من صلابة المعتقلين ويمنحهم الأمل ويزودهم بالطاقة الكافية ليتحملوا تلك الظروف الصعبة ويتفقوا عليها، ولأن يخرجوا من مثل هذه الخبرة وبأقل ما يمكن من الخسائر على المستوى النفسي والمستوى البدنى. (فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ٦١)

كما أكد "فرانكل"على الحب و الضمير باعتبارهما أروع القدرات الإنسانية التي تتيح للإنسان أن يتخطى ذاته، إلى إدراك وفهم الآخرين في تفردهم الأصيل،

بالإضافة إلى تأكيده على أهمية أن يتمسك الإنسان بحريته، وأن يتحمل ضريبة هذه الحرية، متمثلة في القلق والمعاناة والصراع، وليس ذلك بالضرورة ظاهرة مرضية في كل الأحوال، بل إنه صميم الطبيعة الإنسانية الذى يحفز الإنسان إلى الترقي وبلوغ الهدف تلو الهدف، ويحفظ عليه إنسانيته، ويحقق ذاته في صيرورة متصلة، متوجها بفكره إلى مالم يتحقق بعد، ومجمل ذلك أن القلق والشعور بالذنب تجاه الحياة الإنسانية هو في نفس الوقت الدافع الإنساني الحقيقى للحياة على مستوى إنساني حق .(المرجع السابق، ١٩٨٢، ٦٢)

وفي كثير من الأحيان لا يستجيب الإنسان لنزواته الغريزية مع تمكنه منها وإنما يستجيب بصورة أقوى لما يتحسس من قيم في عالمه، ولما يدرك من معان كامنة في حياته، ورأى "فرانكل" أن كثيرا من الأعمال التي يقوم بها الإنسان وكثيرا من القرارات التي يصدرها ما هى في الواقع إلا تعبير حقيقي عن عملية البحث عن القيم والمعانى التي عدها البعد الروحي المسئول والمهم في تكوين شخصيته، فالكثير من الناس يستجيبون ويتصرفون ويسلكون وفقا لهذا البعد، وما عملية البحث عن المعنى والعدالة والحرية والمسؤولية والحقيقة إلا تعبير حقيقي عن أهمية هذا البعد، فعلى سبيل المثال لا الحصر: قد يختار الإنسان الموت على الحياة، إذا وجد في الموت معنى لوجوده وتلك هى أسمى حالات المعنى التي أطلق عليها فرانكل "السمو الذاتي".(Stegar, et al, 2006,80-81)

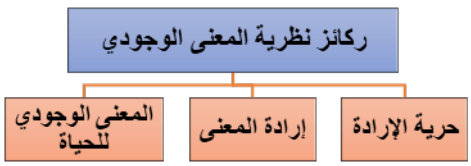
وتنطلق كتابات "فرانكل" حول المعنى الوجودي للحياة من افتراض أساسى مؤداه أن الحياة لها معنى غير مشروط ولا يمكن أن يتلاشى تحت أي ظرف كان، كما أن المعنى ليس مهم من أجل البقاء فقط، بل من أجل الصحة والرفاهية. (طلعت منصور وآخرون، ٢٠١٧)

واعتبر "فرانكل" المعنى الوجودي للحياة هو الدافع الأساسي والجوهري لدى الإنسان والمفهوم المحوري في نظريته عن الشخصية الإنسانية؛ حيث حول تلك

الأفكار الفلسفية عن المعنى الوجودي للحياة إلى واقع تطبيقي عملي وبلور أفكاره عن هذا المفهوم إلى ابتكار أسلوب فعال وجديد في العلاج النفسي أسماه العلاج بالمعنى خلال النصف الثانى من القرن العشرين، ولقد تأثر "فرانكل" في بادئ الأمر بالتحليل الفرويدى عند تفسيره للسلوك البشرى، لكنه سرعان ما تحول إلى المفاهيم الوجودية، إيمانا منه بعدم كمال التحليل النفسي فالإنسان من وجهة نظره أكثر من مجرد جهاز نفسى محكوم بغرائزه الشهوية المكبوتة، وأن للمعنى دور مؤثر في الحياة الإنسانية، وخاصة في البعد الروحي لحياة الإنسان، فبالمعنى يشعر الإنسان بقيمته وبإنسانيته؛ ويقبل على الحياة، وبالتالي طور"فرانكل" أسلوب العلاج بالمعنى على أساس دمجه المبدع لثلاثة عناصر هي(تأهيله في الطب النفسي، وتبنيه للفلسفة الوجودية، وخبراته سجيناً في المعتقلات النازية في الحرب العالمية الثانية)، موضحا أن الهدف الأساسي للعلاج بالمعنى هو تيسير الإجابة عن تساؤلات الإنسان وعن معنى حياته وتمكينه من العيش بشعور عال بالمسؤولية فيما له علاقة بوقائع حياته وعلاقاته المختلفة.(فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ١٣٨)

ويتضح مما سبق أن مفهوم العلاج بالمعنى عند "فرانكل" ليس علاجا إكلينيكيا يعتمد على الأدوية كباقى أنواع العلاجات النفسية لكنه علاجا عقلانيا ويعتمد أيضا على إبراز الجانب الروحاني في الشخصية وتقويته بدرجة كبيرة.

وتتلخص نظرية المعنى الوجودي في الحياة لدى "فرانكل" في ثلاث ركائز أساسية وهي:



شكل (١) ركائز نظرية المعنى الوجودي

أ- حرية الإرادة: وتعني أن الإنسان على الرغم من الحدود التي تحكمه مثل الوراثة والبيئة إلا أنه يمتلك حرية اتخاذ قراراته التي يواجه بها المواقف المختلفة التي يتعرض لها كشخص مسؤول يتحمل مسئوليته باختياره لأهدافه في الحياة، ومن ثم فإن الحرية هنا تعني القدرة على الاختيار، وهي متغيرة من فرد لآخر ومن موقف لآخر، كما أن الإنسان قادر على الإبداع في تغيير التسلسل السببى للقوانين الطبيعية الموضوعية.

ب-إرادة المعنى: وتعني سعى الفرد للتوصل إلى معنى محسوس وملموس في الوجود الشخصي، والذي يعمل بوصفه قوة دافعية أساسية في سلوكه، ولذا فإن على الإنسان أن يسعى ويجتهد في سبيل هدف يستحق أن يعيش من أجله؛ لأن هذا يساعده على البقاء بفاعلية حتى في أسوأ الظروف، وعند هذه النقطة يبدو الفرق الجوهري لمنظور"فرانكل" في توكيده على إرادة المعنى على خلاف توكيد كل من "فرويد" على مبدأ اللذة، وتأكيد "أدلر"على مبدأ القوة كقوى دافعية أساسية للسلوك. (فيكتور فرانكل، ٢٠٠٤: ٤٥)

وأشار"فرانكل" أن جوهر الدافعية الإنسانية التي تحرك طاقات الإنسان وتمنحه الأمل يكمن في إرادة المعنى، وأن الدافع الرئيس للإنسان في حياته تتمثل في البحث عن المعنى وليس عن الذات، ويعد هذا المعنى فريدا بالنسبة لكل شخص، فهو يخصه وحده، ولا يتحقق إلا من خلاله هو، وهذا يستلزم نكران الذات إلى حد ما، فالشخص ذو الصحة النفسية السليمة يسلك ويتحرك فيما وراء التركيز حول الذات بحيث يتجاوز حدود ذاته أى يسمو بها، وكي يكون إنسانا ما إنسانا كاملا، فإن هذا يعنى أن يرتبط هذا الإنسان بإنسان أو شئ ما آخر خارج نطاق ذاته ويتصل به ويتواصل معه.(إبراهيم قشقوش، ٢٠١٢، أحمد عبد الخالق وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٩٣)

وتعتبر إرادة المعنى من الدوافع الأولية التي تكون المعنى في حياة الفرد، فالإنسان يمتلك أهدافاً كثيرة، ولكن بإرادة المعنى يسعى إلى تحقيق هذه الأهداف (Frankl,1967,17)، كما أن إرادة المعنى تمثل أقوى الدوافع الرئيسة التي ترتبط بالقدرة وليس بالمكانة، فبغيرها لا يكون هناك مبررا للاستمرار في الحياة فهى دافع فطرى منفرد لدى كل إنسان، ومختلف في طبيعته وتوجهه من فرد لآخر، بل ولدى نفس الفرد من موقف لآخر، ويمكن تحقيق هذا الدافع من خلال مهام نكتشف من خلالها ذواتنا، وقدراتنا على التحدى لمعوقات إنجاز هذه المهام.

ج–المعنى الوجودي للحياة: ويعنى أن الحياة ذات معنى في كافة الأحوال والظروف، ويتحقق المعنى الوجودي للحياة لدى الأفراد من خلال ابتكاراتهم، أو ما يكتسبونه من خبرات من العالم المحيط، أو من خلال مرورهم بمواقف مصيرية تمت مواجهتها (Mauser, et al, 2004: 1–3; Eagleton, 2007: 135).

وتحدث خبرة فقدان المعنى حين يفشل المرء في إيجاد معنى أو هدف يعطى لحياته هوية متفردة، أى عندما يخبر الإحباط الوجودي، مما يجعل حياته بلا معنى واضح، فلا يشعر بالحماس لإنجاز عمل ما، ولا تبدو له رسالة واضحة يجب عليه تأديتها، وإنما ينتقل من يوم لآخر في نظام روتيني ممل. (عبد المحسن خضير، ٢٠١٦)

فالأفراد الذين لا يدركون إرادة المعنى قد يعانون من فراغ وجودي ومن علاماته عدم الاهتمام، واللامبالاة، والضيق، وقد أكدت دراسات عديدة أن "خواء المعنى يؤدى إلى الفراغ الوجودي، ومن ثم يتسبب في كثير من المشكلات مثل: الاكتئاب، القلق، الميول الانتحارية، الإحساس باليأس،

الاغتراب، الإدمان، تعاطى المخدرات وقلق المستقبل، واضطرابات الشخصية."(طلعت منصور وآخرون، ٢٠١٧)

إن الفحوى الذي تدعو إليه نظرية "فرانكل" هو أن الحياة قيمة في ذاتها لذلك فهى مرتبطة بكل القيم الداعمة لها والمعززة لاستمراريتها مثل الهدف، الحب، العمل، الأمل ونوع الخبرة التي يمر بها الفرد سواء سيئة أو سعيدة، ويعتقد "فرانكل" أن الحياة تعطي الشخص مهمة، وأن على الفرد أن يتعلم ما هى هذه المهمة من أجل تحقيق هدف الحياة. (Bano,2014)، وأن يحاول تقوية الجانب الروحي المعنوي في شخصيته مما يعطيه الصلابة والأمل والطاقة للقدرة على مواجهة الأزمات الوجودية وتحمل الظروف الصعبة.

٢- **نظرية ماسلو:** اختلف "ماسلو" عن "فرانكل" في نظريته للمعنى الوجودي للحياة، حيث اعتبر "ماسلو" أن المعنى الوجودي للحياة أساسي أو جوهري، ويعتبر سمة أو خاصية إنسانية، فهو ليس وليد الظروف أو المحددات الاجتماعية كما اعتقد "فرانكل"، لكنه يتشكل ضمن الحاجات الأولية التي يسعى الإنسان لإشباعها، كما أنه يعد بنية أولية تقوم عليها الدوافع عموما. (Hamidi, et al, 2010: 12).

ومن ثم فإن المعنى الوجودي للحياة وفقا "لماسلو" ينطلق من إشباع الفرد لحاجاته الأساسية الأولية من الطعام والشراب الأمن والحب وصولا لتحقيق الذات، حينها يكون الفرد قادرا على إدراك غايته ورسالته الأساسية في هذا الوجود بشكل واضح، غير أن بعض الأفراد يشبعون حاجاتهم الدنيوية ومع ذلك لا يصلون إلى المعنى من وجودهم وحياتهم، وهذا يدل على قصور نظرية "ماسلو" في توضيح الطريقة التي من خلالها يكتشف الفرد معنى حياته. (أمانى أحمد، ٢٠١٦)

وتستنتج الباحثتان مما سبق أن نظرية المعنى الوجودي عند "فرانكل" جاءت لتستفيد من المدرسة الإنسانية عند "ماسلو" في وضع عدة مبادئ وركائز لها تساعد الفرد على أن يفهم نفسه كمسؤول أمام ذاته والآخرين، وأن يتخذ قرارات مسؤلة في التعامل مع الحياة بشكل عام، لأن المسؤولية والالتزام هما الأساس الجوهري للوجود الإنساني، وأنه لا توجد جوانب مأسوية سلبية لا يمكن تعديلها، ولكن يمكن تحويلها من خلال نظرة الإنسان لها وتحويلها إلى إنجازات إيجابية.

٣-**نظرية باتيستا وألموند:** استمدا نظريتهما من خلال مراجعة النظريات السابقة عن المعنى الوجودي للحياة، وانتهيا إلى أن هناك اختلافا للمعنى الوجودي للحياة طبقا للقضايا الوجودية التي يواجهها الفرد، وأن هناك اتفاق بين هذه النظريات على عدد من العناصر تتمثل في المعنى الوجودي وهي: الإيجابية، والإطار المرجعي للفرد، ورؤية الذات، والقدرة على إدراك الرضا. (حنان بنت أسعد، ٢٠١١: ١٦)

٤-**نظرية يالوم:** تناولت نظرية "يالوم" المعنى الوجودي للحياة باعتباره ظاهرة وجودية، وهو نقطة أساسية في تحدى الإنسان ومواجهته لقضايا وعناصر وجودية أربعة وهي: الحرية والاغتراب والموت وخواء المعنى، واعتبر العلاج النفسي المعنى الوجودي للحياة بمثابة وسيلة دفاعية ضد العجز وخواء المعنى، ويعد استجابة إبداعية في مواجهة الضغوط، وهو اختيار إنساني حر، فالفرد يبدع المعنى الوجودي للحياة، والذي يرتبط بقوة المعتقدات وقيم التسامي كالإخلاص والسعادة والغيرية. **(Eagleton, 2007: 140)**

ويتفق "يالوم" مع "فرانكل" في فكرة أن المعنى لا يقدم جاهزا، حيث لا يمكن أن يهدى إنسان لإنسان آخر معنى حياته، لأن في هذا إهدار لخصوصية هذا المعنى، ولكن "يالوم" يختلف مع "فرانكل" فيما يتعلق باكتشاف المعنى، فالإنسان من وجهة نظر "فرانكل" لا يستطيع أن يخترع معنى حياته، وإنما فقط عليه أن يكتشفه، ويقوم نقد "يالوم" على أن آراء "فرانكل" تستند على موقفه الدينى، وأن الاقتصار على مهمة

اكتشاف المعنى يحد من حرية الإنسان ويعفيه من مسؤولية صنع المعنى، و"يالوم" هنا يؤكد على الحرية المطلقة للإنسان في تشكيل معنى حياته، وهو في ذلك يتبنى موقف الفلسفة الوجودية، حيث أن الإنسان ليس هو ذلك المخلوق في ذاته الذى تتحدد ماهيته منذ بداية خلقه، أو حتى من قبل أن يوجد، ولكن الإنسان هو ذلك الموجود من أجل ذاته، الذى يصنع ماهيته من خلال أفعاله وقرارته التي يتخذها بملء إرادته، بذلك يصبح من الضرورى أن يبدع الإنسان المعنى الخاص به، لا أن يكتشف المعنى المهيأ له سلفا، عندئذ عليه أن يلتزم به ويكرس حياته من أجل تحقيق هذا المبدأ أو المعنى، حتى لو لم يصاحبه اليقين الإيمانى الذى يستند إليه "فرانكل". (بشير معمرية، ٢٠١٢)

٥-**نظرية ألفرد أدلر**: رأى"أدلر" أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش إلا إذا عرف أن لحياته معنى، فنحن لا نتعامل مع الأشياء المختلفة باعتبار ماهى عليه، لكننا نتعامل معها من خلال ما تعنيه بالنسبة إلينا، أى أننا لا نتعامل مع أشياء مجردة، بل نتعامل مع أشياء نعرفها ونتعامل معها من خلال ذواتنا، حتى إذا نظرنا إلى أي خبرة من خبراتنا اليومية فهذا الجوهر سيكون متأثرا بوجهة نظرنا الإنسانية، فالخشب مثلا له معنى مرتبط بنا كبشر، كما أن كلمة حجر لها معنى فقط كعامل من العوامل المؤثرة في الحياة البشرية، وكل شخص يحاول أن يأخذ في الاعتبار الظروف المحيطة باستبعاد المعاني المرتبطة بها، فإنه خلال ما تعنيه بالنسبة إلينا.

بالنظر إلى ما سبق من عرض للنظريات المفسرة للمعنى الوجودي يتضح الآتي:

- ❖ اتفقت تلك النظريات على أهمية المعنى الوجودي في حياة الإنسان كي يتمتع بصحة نفسية واجتماعية جيدة.
- ❖ اختلفت تلك النظريات في كيفية تحقيق مضامين وأبعاد المعنى الوجودي للحياة.
- ❖ اختلفت نظرية "فرانكل" عن باقى النظريات السابقة في تفسيرها للمعنى الوجودي، حيث نادت بأهمية الجانب الروحي في تحقيق ذلك المعنى.

- ترى الباحثتان أن هذه النظريات السابقات تعكس الفلسفات السائدة في عصرها ومجتمعها وهي (الفلسفة المادية– والفلسفة البراجماتية– والفلسفية الوجودية – والفلسفة الظاهراتية–الفلسفة المثالية)، والتي وجه لها نقدا كثيرا في الأدبيات والكتب الفلسفية، لأنها استبعدت الجانب الغيبي المطلق والجانب الروحي في المعنى الوجودي، وهذا يخالف تراثنا وثقافتنا العربية الإسلامية التي تؤكد على أهمية وضرورة هذا الجانب الروحي والجانب الغيبى المطلق لتحقيق المعنى في حياة الإنسان.
- تنوه الباحثتان بضرورة دمج أساليب ونماذج الحكمة التي نادت بالرجوع إلى المطلق وإلى الأخلاق المطلقة في العالم الغربي في كل المقررات التعليمية وفي مختلف المراحل.

وبُناء على ما سبق تم استخلاص مجموعة من المتضمنات التي تجمع بين ثقافة الغرب مع قيم وثقافة التراث العربى الأصيل، ويمكن الاستفادة بها في البرنامج المقترح للبحث الحالي، وقد وضعت هذه المتضمنات وفقا لمباحث الفلسفة الثلاثة (الوجود– المعرفة– القيم)، وتضم الآتى:

١– الثنائية في وجود الوجود، فالوجود ينشطر إلى قسمين:

أ– مطلق غيبي واحد، وهو في غير جهة مادية، وهو الموجه لعالم الوقائع المادية، وهو له الغلبة عليها وهو المسير لها.

ب– عالم الوقائع المدركة (حسيا وذهنيا).

٢– للإنسان عقل وقلب وحواس ولا يعرف المطلق إلا بالعقل والقلب، فتحرك الفرد في عالم الحواس هو تحرك ينتقل منه من الحس إلى ما وراء هذا العالم الحسي المادي، فالروح العربية الأصيلة وإن غابت في تفصيلات العالم الأرضي المتناهي، إلا أنها في أصالتها تتطلع إلى اللامتناهي الثابت الذي لا يتغير.

٣- ليس للإنسان أي اختيار فيما هو مفروض عليه من المطلق، ولا يأتى تصرفه العملى إلا داخل إطار التشريع الذي أوجبه وفرضه عليه (المطلق).

٤- لا يخضع الإنسان الفرد كل الخضوع للقوانين السببية الموضوعية، فهو قادر على الإبداع الذي قد يغير من القوانين السببية الموضوعية.

٥- ينقسم عالم المادة إلى أفراد، ثم أنواع، ثم أجناس وجماعات، والإنسان العربي الأصيل لا ينطمس مع غيره من سائر الموجودات الأخرى فللفرد إرادة حرة، وهو مسؤول عن تبعات إرادته وحريته، وهو في إرادته وحريته لا يذوب أو ينطفي داخل الكل أو داخل المجموع المادي الكلي.

٦- تتميز الروح العربية الأصيلة بعدم اندماجها التام مع تفصيلات ومتغيرات العالم المادي الأرضي، فهى دوما تتطلع إلى المطلق الثابت اللامتناهي والذي لا يتغير.

٧- يرتبط الجمال بالذهن وليس بالحس أو باللذة الحسية الناتجة عن الانطباع المباشر للحواس.

٨- يؤدي الواجب (أخلاقي- بحثي- علمي- سلوكي) قبل التفكير في نتائجه سواء كانت النتائج نافعة أم ضارة، ولا تعد الأفعال الأخلاقية فاضلة وأخلاقية إلا لذاتها.

٩- يُتحمل الضرر الخاص في سبيل جلب المنفعة العامة للمجموع كله.

١٠- القيم مطلقة ونسبية معًا، فالمطلقة لا تتغير بتغير الزمان والمكان، والقيم النسبية وإن اختلفت وتنوعت وسائلها إلا أنها لا تخرج عن المطلق. (زكي نجيب، ١٩٧٠، ١٥٠ -١٦٠)

١١- يختلف نطاق العلوم الطبيعية عن نطاق علوم المطلق واللامتناهي، وذلك في المنهج والوسائل (وهذا وإن كان البحث الحالي يؤيد ما ظهر وما نتج من

الأبحاث العلمية المعاصرة التي أثبتت إمكان الجمع بين العقل والقلب معا مثل (دراسة نشوة محمد، ٢٠٢٢)

ولقد استفادت الباحثتان من كل ما سبق في وضع الإطار والخلفية النظرية للبرنامج المقترح في البحث الحالي بما يتناسب مع ثقافتنا ومجتمعنا العربي الإسلامي.

المبادئ والأسس التي يستند إليها المعنى الوجودي للحياة:

وضع (ماريو رحال، ١٩٩٥) مجموعة من الافتراضات والأسس التي يقوم عليها المعنى الوجودي للحياة وهي:

١) المعنى الوجودي للحياة فريد وشخصي: أى أنه يختص بالفرد نفسه في خصائصه وظروفه النفسية والاجتماعية، ويكون في مواقف فريدة في طبيعة معطياتها وفي الفرص التي تنطوى عليها لتحقيق ذلك المعنى، كما أن المعنى الوجودي للحياة يختلف من فرد لآخر ومن زمن لآخر ولدى الشخص نفسه من مرحلة لأخرى، بالإضافة إلى أنه لا يمكن لشخص أن يحل مكان شخص آخر، وأن لكل فرد هدف خاص يسعى لإنجازه، وبذلك يجعل لحياته معنى وتستحق أن تعاش.(Frankl,1988,70)

فالإنسان يعتبر فريدا بالجوهر والوجود، والتفرد هذا يشمل الحياة بأكملها، وليس هناك معنى موحد للحياة فلكل شخص مهنته أو رسالته الخاصة في هذه الحياة، لذلك لا يمكن لشخص أن يحل مكان شخص آخر، ولا يمكن لحياته أن تتكرر، ومن ثم لا يمكن مقارنة شخص بآخر فلا يوجد موقف أو وضع يكرر نفسه، فكل موقف يستدعى متطلبات مختلفة عن الذي قبله. (Frankl,1985,85,113)

٢) المعنى لحظي يحتاج لنقله من الماضي إلى الحاضر والمستقبل: كل معنى يحققه الفرد في حياته من خلال ما يمر به من مواقف فإنه ينقله إلى الماضي، حيث يوضع

هناك ويحفظ بأمان، كما أنه في الماضي لا شيء يمكن أن يضيع، بل على العكس كل شيء يحفظ ويدخر بشكل لا يمكن إلغاؤه. (Frankl,1986 ,151)

٣) المعنى الوجودي للحياة يكتشفه الفرد ولا يُعطى له: ذكر "فرانكل" أن المعنى لا يأتى من تلقاء نفسه في الواقع، ولكنه يكتشف من خلال البحث المستمر عنه، حيث تؤرقه مشكلة خلو حياته من المعنى والهدف. أي أنه يُكتشف ولا يخترع ولا يعطى، ولكن أكثر من ذلك، فإن الإنسان يكتشفه أثناء وجوده في الحياة من خلال معايشته لمواقفها، ومحاولته لتحقيق وإشباع جوانب شخصيته الثلاثة البدني والعقلي والروحي. (Frankl,1988,38)

٤) المعنى الوجودي للحياة يظل موجودا دائما: الحياة لا تخلو من المعنى أبدا، حتى في أقسى اللحظات التي يواجه فيها الإنسان مواقف اليأس وانعدام الأمل، فالمعنى يُستَشَفُ من الظروف والأحداث التي تشكل حياة الإنسان؛ فالمعنى موجود دائما في كل الحالات حتى في الموت والمعاناة التي تعتبر إحدى حقائق الوجود الإنساني، فإذا لم يستطع الإنسان أن يفهم سبب معاناته لن يتمكن من احتمالها، فالتعاسة في حد ذاتها ليس شيئاً لا يمكن احتماله، ولكن غياب المعنى هو الذى لا يحتمل، والمعاناة التي لا يمكن تفاديها عندما تتحول إلى خبرة ذات معنى لا تصبح شيئا يمكن احتماله ولكن تصبح مثيرا لروح التحدي والهمم.

٥) إن سعى الإنسان لتحقيق معنى حياته يثير لديه نوعا من القلق الوجودي: أكد "فرانكل" أن القلق المتولد لدى الإنسان في بحثه عن المعنى هو القلق البسيط الذى يشكل دافعا له في بحثه عن المعنى فهو ليس حالة مرضية وإنما على العكس هو شرط من شروط الصحة النفسية، وينشأ عن الشعور بالمسؤولية في تحقيق مالم نحققه من معان، وبين ما حققناه الآن، ومازال علينا تحقيقه في المستقبل.(ماريو رحال، ٢٠٠٨، ٢٠٣)، وإذا كان هناك قلق وجودي قد ينفجر من افتقاد المعنى في الحياة وهو (قلق اللامعنى)، فإن هناك في المقابل قلقا وجوديا ينبثق من وجود المعنى في

الحياة وهو (قلق المعنى)، وقد أطلق "فرانكل" على هذا النوع من القلق اسم الديناميات المعنوية. (Frankl,1967,84)، ذلك لأن القلق هو أحد السمات الملازمة للإنسان وهو دافع أساسي في بحثه عن هذا المعنى. (أمانى أحمد، ٢٠١٦)

٦) الإنسان يشعر بقيمة وجوده من خلال التسامي بالذات: الضمير هو الذي يوجه الإنسان في بحثه عن المعنى، وهذا الضمير أحيانا إذا دعت الحاجة قد يعارض التقاليد والمعايير والقيم التي يمثلها الأنا الأعلى لذا فإن عدم وجود مثل أعلى أو قيمة يتمسك بها الإنسان في حياته سيجعل حياته بلا معنى أو هدف، وعليه أن يتمسك بقيمه ومثله العليا ويكافح في سبيل تحقيقها، والمعنى الحقيقى للحياة يمكن اكتشافه في العالم أكثر منه في داخل الفرد نفسه، فكلما نسى الإنسان نفسه أكثر من خلال حبه وخدمته للآخر، ازدادت إنسانيته وأدرك وحقق ذاته أكثر، وتحقيق الذات ليس هو الغاية الأساسية للوجود وليس هو هدف الإنسان، فكلما كافح الإنسان لتحقيق ذاته فقد أكثر، ومن ثم فالأزمات والمشكلات التي يمر بها الفرد لا تعني نهاية العالم وعلى الفرد أن يواجهها بكل قوة ولا يرضخ لها.

وهذه المبادئ والأسس السابقة للمعنى الوجودي للحياة سوف تستفيد منها الباحثتان عند وضع البرنامج المقترح في البحث الحالي وتحديد أسسه وإجراءاته.

افتقاد المعنى والفراغ الوجودي:

لقد عُرف الفراغ الوجودي بأنه حالة ذاتية من السأم واللامبالاة والفراغ يشعر الفرد فيها بالتشاؤم والشك في الدوافع البشرية والتساؤل عن قيمة معظم أنشطة الحياة، والإحساس بعدم القيمة أو الأهمية في الحياة، كما تتميز هذه الحالة بعدم القدرة على الاعتقاد في قيمة أو جدوى أى من الأشياء التي يشترك فيها الفرد أو يستطيع تخيل عملها. (محمد عبد التواب، ١٩٩٨)

وانتشرت ظاهرة فقدان المعنى في الآونة الأخيرة بين الشباب والمثقفين بشكل أكثر من بقية فئات المجتمع الأخرى، مما جعل منها مشكلة نفسية صحية اجتماعية

تحتاج إلى الدراسة والبحث، ولا سيما الدراسات الحديثة في علم النفس أثبتت أن مشاعر فقدان المعنى من شأنها أن تؤثر سلبا على حياة الإنسان وصحته الجسمية والنفسية وقد تؤدى به إلى الاكتئاب أو إلى الإدمان على الكحول والمخدرت، أو إلى أمراض جسمية مختلفة أو إلى إيذاء النفس أو الآخرين أو إلى الانتحار. (Gallant,2001,23)

ولقد أشار فرانكل (1984) أن فقدان المعنى في الحياة يؤدى إلى الفراغ الوجودي والإحباط والأزمات الشخصية والاكتئاب والانتحار والعدوانية والجناح، وضعف الإحساس بالذات. (سيد عبد العظيم، ٢٠٠٦)

فالإنسان معرض في أى فترة من فترات حياته للإصابة بالفراغ الوجودي، وسبب هذا الفراغ الوجودي هو التواكل الذي ينتج عن الإفراط والمغالاة والنظرة الجبرية أو القدرية للحياة، وكذلك عدم الإنجاز وعدم التخطيط للحياة واللذان ينتجان عن الكسل والإحباط وعدم الثقة في الحياة، وتجنب تحمل المسئولية، والتعصب الذاتي الذي ينتج عن الإفراط في الحرية وإهمال الآخرين. (عبد العزيز بن عبد الله: ٢٠٠٨، ١٤٠)

وبُناء على ما سبق توجد هناك عدة أسباب للفراغ الوجودي وهي:

١- نزعة الإنسان لتلبية غرائزه: وهي التي تحرمه من قيم نبيلة وتجرده من سموه الإنساني، وهذه النزعة تعد السبب الرئيس في ظهور الفراغ الوجودي، وكذلك عدم وجود دوافع تخبر الإنسان بما ينبغي عليه أن يفعله.

٢-عدم وجود قيم وتقاليد لدى الإنسان أو انهيارها: أى عندما لا توجد لدى الإنسان عادات أو تقاليد أو قيم تخبره بما يجب القيام به، فيفعل ما يقوله الآخرون له، أو ما يفعلونه، ويفكر كما يفكر الآخرون، ويقيس الأمور بمقياسهم، ومن ثم يصبح الفرد مجرد نسخة من كائن بلا اسم هو الناس.(طلعت منصور، ٢٠١٧، ٤٩٤)، وأيضا تراجع القيم الاجتماعية السامية كالمحبة، الود، مساعدة الآخرين والتسامح مقابل مصالح ومنافع شخصية.(أمانى أحمد،٢٠١٦)، فبالمعنى يشعر الفرد بقيمته وإنسانيته

ويُقبل على الحياة ويتفاعل معها ويتجاوب ويحقق التميز والتفرد والسعى نحو تحقيق أهدافه.

٣- الانفتاح الثقافي والتكنولوجى له دور كبير في وجود الأزمة الوجودية.

٤-زيادة أوقات الفراغ: تشعر الفرد بالملل والسأم والضيق واللامعنى نتيجة لعدم التفكير في حاجاتهم الوجودية، فعندما يتخيل الإنسان ما الذى يشعر به شباب يكابدون فراغا داخليا على مدار أيام الأسبوع، حيث لا عمل أو نشاط يلزمهم، ولا هواية تستهويهم وتجنبهم، ولا وازع من دين يهذبهم، وهنا ينحرف هؤلاء في تيار شديد من السطحية واللامبالاة أو العزلة، وقد يتجه بعضهم إلى انتهاج سلوكيات انحرافية كالعدوان وارتكاب جرائم كالسرقة أو الاغتصاب، وقد يصبح لديه أفكار وميول انتحارية، أو قد ينضم لمجموعةٍ من رفاق السوء فيتعلَّم منهم شرب الكحول أو المخدرات والإدمان، وقد يظهر لدى بعضهم الآخر سلوكيات غير سويَّة لملء هذا الفراغ مثل الإفراط في الأكل أو النوم.

٥- كثرة الضغوط النفسية والأزمات والصدمات التي يتعرض لها الإنسان والمبالغة في تصورها: تؤثر على مختلف نواحى حياته، فبعض الناس قد تجعلهم أحداث الحياة الضاغطة يشعرون بالإحباط وانخفاض مستوى الطموح وتفاقم التوقعات السلبية نحو الذات والتشاؤم والخمول واليأس من الحاضر والمستقبل، ولكن بعضهم الآخر قد يجدون ضمن تلك الظروف معنى لحياتهم يسعون لأجله، مما يجعلهم أكثر صلابة نفسية ولديهم قدرة أكثر على مواجهة الضغوط والتحديات.

وقد يقدم الشخص على الانتحار ليرى كل احتياجاته مشبعة، والمعاناة قد تكون إنجازاً بشرياً خاصة عندما تنشأ من الإحباط الوجودي، لذا يرى "فرانكل" ثلاث أنواع للمعاناة: المعاناة التي تنشأ من الفراغ الوجودي، والمعاناة عندما تحبط محاولة الشخص في إيجاد معنى لحياته، ومعاناة تنبع من خبرة انفعالية أليمة كفقد شخص

عزيز أو معاناة مصاحبة لمصير صعب تغييره كالأمراض المزمنة. Durbin, 2005):125-126, Bulka, 1984: 67)

٦-الفراغ الروحي: الفراغ الروحي فهو الذي يجعل الإنسان يلهث وراء تحقيق نزواته ولذاته الفورية، لأنه لا يعتقد في وجود شئ وراء الحياة الدنيوية، وهو على هذه الحالة كلما أشبع شهواته ازدادت جوعا، وهو لا يعرف لماذا يعيش؟ فهو يعيش في قلق وتوتر واكتئاب، وشعور داخلي بالفراغ. (طلعت منصور، ٢٠١٧، ٤٩٣)

وهناك ثلاثة أصناف للتدين:

أ. المُتديِّن البراجماتي: وهو الذي يريد منافع ومزايا من الله مقابل إخلاصه لله والقيام بالواجبات والطقوس الدينية بانضباط، وإذا شعر بأن الأمور لا تسير على النحو المطلوب، فإنه يرتد عن الإيمان ولا يكتفي بالارتداد فقط؛ بل ويأخذ على عاتقه محاربة الإيمان والأديان عموماً، وهذا النوع أو الصنف تظهر لديه الأزمات الوجودية.

ب. المُتديِّن المنغلق: وهو الذي نشأ غالباً في أسرة محافظة وبيئة دينية تقليدية، فلا يعرف سوى الدين كثقافة وأسلوب حياة وكمرجع وعلاج لجميع المشكلات، وهذا النوع تديُّنه حقيقى، لكنه يُسبِّب متاعب لمن يعيش في جلبابه، لأنه يفتقد للمرونة وسعة الاطلاع على تجارب وخبرات الآخرين ولا يوجد في قاموسه أى معرفة حول تاريخ الفكر والفلسفة والعلوم الإنسانية، وهذا النوع كذلك قد تبرز لديه الأزمات الوجودية.

ج. المُتديِّن الوسطي: هذا النوع يقبل بكل ما يرد في الكتب الدينية المُقدَّسة ويُسلِّم لله في كل شيء، فلا يجادل ولا يبالي بوجود أى أفكار أو أحداث تتعارض مع نصوص دينه الذي يعتنقه، ويؤمن بأن الوحي الإلهي (الكتب الدينية) صناعة إلهية، وبالتالي تكون في منزلة أعلى من العلم والفلسفة اللَّذَين هما صناعة

بشرية، هذا النوع يكون لديه مرونة وغير متشدد، ويطلع على خبرات وتجارب الآخرين، لذا يكون محميّاً غالباً من أي أزمات وجودية.

٧-مجتمع الوفرة: هو المجتمع الذي يعاني الناس فيه من ضآلة المطالب وقلتها، ويفتقرون إلى التوتر. (فيكتور فرانكل، ١٩٩٧، ٥٧)، فالناس في دولة السويد يمكن أن يمثلوا نموذجا لمجتمع الوفرة، حيث يعيشون في مستوى اقتصادي يشبه الأحلام، فلا يوجد في حياتهم خوف من الفقر أو الشيخوخة أو البطالة، فالدولة توفر لهم كافة ضمانات الحياة ليعيشوا في رغد وسعادة، وبرغم هذه الضمانات، فهم يعيشون حياة مضطربة من القلق والضيق والتوتر واليأس، ولميجدوا مفرا للخلاص من ذلك العذاب النفسي الأليم إلا الانتحار. (طلعت منصور، ٢٠١٧، ٤٩٣-٤٩٤)، فلقد طغت الحضارة المادية على كل شئ، وأصبح أي شيء يقاس بالكم لا بالكيف في ظل نزعة تجريدية جعلت من المادة أساسا للحكم والتقدير، فقيمة الإنسان ترتبط بما لديه من مال أونفوذ، ففي إطار تك السلطة المادية تذوب معنويات الإنسان، ويشعر بأنه ممزق ضائع، يكابد مشاعر اللاهدف واللا قيمة. لذا يعتبر الانهماك الشديد في تحقيق المتطلبات المادية للحياة من أسباب الفراغ الوجودي.

٨- عدم وجود توجه نحو المستقبل: فالإنسان لا يستطيع أن يعيش إلا عن طريق الاهتمام بالمستقبل، وأنه في كل الظروف عليه أن يتحمل الألم والمعاناة، ويدرك أن عليه مسئولية ينبغى العمل على إكمالها قبل الرحيل، ويدرك أن الأمل يراوده في أن يعود يوما ما للمحبوب.(Frankl,1967,59)، فلابد أن للإنسان أن يكون لديه سبب يحيا من أجله، أو هدف يعيش كى يحققه، وإلا تفقد الحياة معناها.

والإحباط ينتاب الإنسان ويُشكِّل أزمة وجودية لديه في نوعين من العلاقات:

- العلاقة مع الحياة: غالباً من كان متفائلاً بشأن الحياة ومحبا لها ومُقبِلا عليها؛ فإنه يكون متفائل أيضاً بالله ولديه جانب روحي عميق وإحساس بمعنى الحياة، ومن كان كارهاً لها مُدبِراً عنها تجده مُعدَم روحياً، لا ربٌّ يرجوه، ولا دين يُعزيّه .

- العلاقة مع الناس: يكاد معظم الناس يشعرون بأن الآخرين مِمَّن يحيطون به وكل من حوله ومن يشاركونه ويقابلونه في العمل أو الحياة عموماً أنهم ذوي مصالح وطُلَّاب منافع.

وفي بعض الأحيان يكون هناك تعويضا لإرادة المعنى المحبطة باستخدام بعض الوسائل التي تحقق له نوعا من الإشباع على المدى البعيد مثل إرادة المال والحصول على اللذة بشره الطعام أو ممارسة الجنس، أو العيش في مستوى معيشي مرتفع، وقد يسعى إلى إملاء حياته بالعمل، وقد يملي الفرد هذا الفراغ بالغضب والكراهية، وقضاء أيامه في محاولة تدمير ما يعتقد أنه يؤلمه ويؤذيه، وقد يملأ هذا الفراغ بحلقات مفزعة من الأمراض مثل المخاوف والوساوس المرضية. (فيكتور فرانكل، ٢٠١١، ١١٤-١١٥).

كيفية تحقيق المعنى الوجودي للحياة والارتقاء بها:

١-التوجهات الدينية: تعدّ التوجهات الدينية من أقوى مصادر المعنى الوجودي للحياة، فالمعنى الإيجابي للحياة يرتبط بقوة المعتقدات الدينية وقيم التسامي والعضوية في الجماعات، والإخلاص للقضايا، ووضوح الأهداف، ومن يمتلك المعنى الوجودي للحياة؛ يعتقد اعتقادا ما أن يكون مخلصاً وملتزماً ومعتقداً في خبرة الحياة، وأن يكون له إطار عمل ونظام وعلاقة تتشكل مع إدراكاته، ويملك بعض الأهداف ويكافح من أجل تحقيقها، ويضع لنفسه مفهوم إيجابي للمعنى الوجودي للحياة، وتكون حياته مفعمة بالحيوية وبمشاعر الامتلاء، كما تتجلى حقيقة الإنسان السامية في قدرته على التغيير والانتماء وفي قابليته للنمو.(بدر محمد، ٢٠٠٦، ٤٦١)

إن الإيمان بالله عزوجل يمنح الإنسان الرضى والشجاعة، ويحميه من التوتر والقلق والفراغ، ويجعل للحياة معنى وهدفا، ويزيد من سعادته، ويمده بالطاقة اللازمة للصبر والمثابرة لتحقيق أهدافه من خلال إرادة قوية لا تستسلم ولا تعرف لليأس

طريقا، كما أن الإيمان يساعد الفرد على مواجهة مصائب الحياة بنفس راضية مطمئنة وراحة البال. (سيد صبحي، ٢٠١٣، ١٦٠)

فالحياة لها معنى، وهذا المعنى يوجد في قول الله عزوجل}: وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} (سورة الذاريات: آية ٥٦)، والعبادة هنا تعني (الركون والاعتماد على الله تعالى والعمل بما أمرنا به سبحانه،

وعمارة الأرض والعمل بما عرفه وتعلمه من أوامر الله تعالى ونواهيه)، وهذه العبادة كفيلة بحماية الإنسان من الأزمات الوجودية عندما يتدبرها ويقتنع بها تماماً لتكون بعد ذلك اعتقاداً راسخاً في عقله وحقيقة يطمئن بها وجدانه، وسلوكا يظهر عليه.

ويتم تدعيم وتقوية وصيانة المعنى الوجودي من خلال أساسيات الدين والروحانيات وطقوسه مثل: (الصلاة، الصدقة، قراءة القرآن، ذكر الله) والتي بها سيشعر الإنسان بالانتظام، وحضور المعنى، والوضوح مع ذاته، ومع من حوله ومع الحياة، وسيكون مُنتجاً، وفعَّالاً، ونافعاً، لنفسه وأسرته ومجتمعه، أمّا إن حاول الإنسان أن يعبث في برمجته، فسيكون مصيره التخبط والضياع، فعلى سبيل المثال العالم "سيجموند فرويد" أراد أن يجعل من الدين وهماً، وألَّف في هذا كتاباً أسماه (مستقبل الوهم)، ويقصد به الدين، وكانت النتيجة أن اختلَّ نظامه البرمجى، فجعل من الكوكايين بديلاً للدين، وأصبح مدمناً عليه حتى وفاته، وبالتالي فإن قضية المعنى لا تتضح ولا تُفهم ولا تكون أصلاً سوى في الدين، وإن غاب المعنى غاب الأمل، وإن غاب الأمل غاب الإنسان.(خالد تركى، ٢٠٢٠)

إن الاعتقاد بعدم عبثية الحياة وأهمية التوجه الصادق إلى الله تعالى فيما يعمل الإنسان المسلم والأمل اليقينى بالجزاء الحسن في الآخرة هو ما يمنح الحياة معناها، ويحمل الطمأنينة للإنسان ويحفظه من التشدد والظلال. (أحمد فهيم، ١٩٩٨، ١٢٤ – ١٢٥)

٢-العمل: توصل فونغ وستيلر (١٩٩٩) إلى أن العمل يعد مصدرا مهما للمعنى في الحياة؛ إذ أن من خلاله يشعر الفرد أنه مفيد بشكل ما لذاته او أسرته أو الآخرين. (Wong & Stiller ,1999,P.11)

وينظر الإسلام إلى العمل كقيمة في ذاته مكمل لإيمان المرء ودليل على صدق اعتقاده وضرورة للمعاش وتنمية البشر، حيث إن السعى على الرزق يعد من العبادة ما دام صاحبه نوى به القيام بواجباته نحو من يعول وإغناء نفسه عن العوز ومذلة الحاجة والسؤال، بل هو قيمة في ذاته حيث يكون المرء نافعا لنفسه ومجتمعه وفاعلا في بنائه ورقيه، ولقد حث الإسلام على العمل فقال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾(التوبة، ١٠٥)

٣-فهم التحديات والمعوقات: يجب فهم التحديات والمعوقات التي عرقلت مسيرة الحياة، وسببت نقصا في جودتها، فعندما يضع الإنسان يديه على أسباب تدنى جودة الحياة ويفهمها جيدًا، يكون بذلك قد قطع خطوةً مهمة في طريقه لتحسين جودة الحياة لديه، ويغير موقفه الذي يتخذه تجاه المحنة التي يتعرض لها ولا يستطيع تغييرها، فالحياة تتضمن الأشياء الإيجابية والسلبية، وفي كلا الحالتين الإنسان لديه القدرة على إيجاد معنى لحياته.

وينبغى أن يحافظ كلُّ إنسان على ذاته من كل ما يودي بها إلى الهلاك، ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته وظروفه ومعوقاته حتى بعد وصوله مرحلة الشيخوخة، مما يساعده على التغلب على ما يعانيه من مشكلات، وأن يتعايش ويتأقلم مع مالا يمكنه حله.

وأكد "فرانكل" أن البحث عن المعنى الوجودي للحياة والحب والهوية يأتى بعد الخبرات الصادمة التي يمر بها الفرد، فالمواقف السيئة فرصة لينمو أكثر، ولتحقيق ذلك فإن الشخص يجب أن يكون لديه إيمانا بالمستقبل وبدون ذلك لا يوجد معنى

للحياة وليس هناك سببا للعيش، كما أن المعنى الوجودي للحياة من الحاجات الوجودية التي تعكس الجانب الروحانى للفرد. (Steger,M,Frazier,P. 2005,p85؛ (بيان صافي ونواديا رتيب، ٢٠١٤)

٤-الهوايات والاهتمامات المختلفة: على الفرد ألا يترك نفسه فريسة للشعور بالملل والفراغ، بل عليه أن يملأ وقته بأعمال وهوايات ونشاطات تساعده على إيجاد معنى لحياته وتشعره بأنه مازال قادرا على العطاء، فكلما تعددت الهوايات، شعر الإنسان أن حياته ثرية بالمعانى تستحق أن يعيش من أجلها، وخفة الحركة، وممارسة الرياضات المختلفة، وأخذ دورات في تنمية جودة الحياة، إضافة إلى المسعى الروحي. (ماريو رحال، ١٩٩٨، ١٤٩)

٥-الاكتشافات والاختراعات: إن ما يملكه الإنسان من طاقات وإمكانيات كامنة في داخله تجعله دائما في بحث عما وراء الأشياء مسخرا بذلك الكثير من إمكانات الطبيعة لخدمته، ويحاول اكتشاف واختراع الكثير من الأشياء التي يمكنها أن تسهل الحياة عليه، فقد أكد "فرانكل" أنه يمكن للفرد أن يكتشف المعنى الوجودي للحياة من خلال الإبداع والتجريب وإدراك قيمة الموقف.(Foxwell,2006)

٦-الخبرات الجمالية: إن الإنسان كائن مرهف قادر على تذوق الجمال والاستمتاع به، ويمكن أن يحسه من خلال معايشته للطبيعة واطلاعه على الكتب وممارسة الفنون المختلفة كالرسم والنحت والموسيقى، والثقافة من خلال الكتب والروايات والبرامج الثقافية التي تعد بمثابة الغذاء الذي يشبع عقل الإنسان. (ماريو رحال، ١٩٩٨)؛ (بيان صافي ونواديا رتيب، ٢٠١٤)

٧-تمسك الإنسان بالكينونة وتعميق الوجود: فتمسك الإنسان بجوهره ومكنونات الثراء فيه يجعله يسعى إلى تنمية وتوظيف مواهبه وإمكاناته الذاتية، وذلك من خلال مسلكين مهمين هما: البعد عن شهوة التملك، والبعد عن الأنانية إلى الإيثار.

٨-استشراف الإنسان لأفق الحرية: فينبغى أن يتحرر الإنسان من كل ما ينغص عليه حياته، حيث ينبغي أن يدرك أن الأمور كلها بيد الله، ولن يأتى أحد من البشر بالموت لإنسان ما، وليس هناك من البشر أيضا من يقطع الرزق عن إنسان آخر، وإيمان الإنسان بذلك يجعله يعيش جودة الحياة؛ لأنه يكون قد تلمس أفقًا رحبًا للحرية، فيعيش قويا ولديه الفرصة الكاملة للتفكير والتدبر. (حمدى الفرماوى، ٢٠٠٩: ٢١٩- ٢٢٩).

ولكي يجد الإنسان المعنى عليه أن يحقق هذه الحاجات الأربعة وهي:

أ- الإحساس بوجود هدف واتجاه في الحياة.

ب-امتلاك مجموعة من القيم التي تمكنه من تبرير أفعاله، والاعتماد على القيم المطلقة أكثر من القيم المجتمعية.

ج- يفهم نفسه كمسئول أمام ربه وذاته والآخرين.

د-يجب مواجهة الإنسان للمعاناة بشجاعة مما يحفظ للحياة معناها وقيمتها، ويمكن للإنسان أن يواجه المعاناة من خلال تحويل الألم لإنجاز وأن يتخذ من الذنب فرصة لتغيير نفسه، وأن يتخذ من زوال الحياة دافعا ليتصرف بشكل أكثر مسئولية في الحياة. (Frankl,988,20)

هـ- مساعدة الشخص على الوعي بتحمل المسئولية والوعي بالذات والقدرات، وأن تترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول يتحمل مسئولية اختيار أهدافه في الحياة، فأحياناً يجد الإنسان نفسه في مواقف تستلزم منه أن يسعى ويكافح لتشكيل مصيره بأفعاله. (Frankl,V.1986,275)

و-أن يستمدَّ من زوال الحياة وجهله بساعة موته حافزا ليسلك بشكل يعبر فيه عن المسؤوليَّة، حيث يستخدم كل لحظة من لحظات حياته الاستخدام الأفضل، ويحقِق فيها المعاني الكامنة لديه حتى يلغى خوفه من الموت بسبب الرضا الذي يحققه لذاته.

ز-أن يستمدَّ من الشعور بالذنب فرصة ليغير ذاته نحو الأفضل، ويعتبر أخطاء الماضي دروسا لتشكيل المستقبل، والإنسان لديه فرصة التغيير في كل لحظة من لحظات حياته طالما أنه مازال لديه الحرية في صنع المستقبل.(ماريو رحال، ١٩٩٨، ١٧٦)

في حين يرى بعض الباحثين بأن الدين، والإنجاز، والعلاقات الحميمة، والقبول والوفاء والإيثار ونمو الشخصية والإنصاف وخدمة المجتمع والإبداع كلها مصادر المعنى الوجودي للحياة، إلا أن هذه المصادر يمكن أن تختلف بين الأفراد تبعاً لاختلاف الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك. (Jose &Grouden, 2015:34)

يتضح مما سبق أن المعنى موجود دائما وفي كل مكان وفي كل شيء حتى في المعاناة في هذه الحياة، والمعنى الوجودي للحياة هو الذى يجعل الإنسان يحس بوجوده وبقيمته، كما يجعله يجد ما يتمسك به وقت الأزمات والصعوبات، ويمنحه الاطمئنان والثقة في القدرة على تحمل ضغوط الحياة، فإذا ما تعرض الفرد إلى ظروف ضاغطة وأحداث مؤلمة، وتذكر من عانوا قبله، وأن المسلم إذا ابتلى تذكر بلاء سيدنا يوسف عليه السلام، وإذا احتاج إلى الصبر تذكر صبر سيدنا أيوب عليه السلام، فيستلهم منهم قدرته على التحمل والتأقلم مع ضغوط الحياة والحفاظ على صحته النفسية والجسمية، فالدين يعطي معنى للحياة، وهو الذى يدل الإنسان على طريقة في هذه الحياة، ومحاولة شغل أوقات الفراغ بالانخراط في المشاريع الصغيرة، والعمل على وضع المشاريع الشخصية من بناء الأهداف ووضع التوقعات والتخطيط لتنفيذها؛ كما أن الانفعالات المهمة مثل الحب قد تؤدي إلى شعور الفرد بمعنى لحياته، ومن ثم يستمد المعنى الوجودي للحياة قوته من أعماق الإنسان وشدة إيمانه وممارسة الأنشطة الروحية ومن الطاقة التي يختزنها بداخله، وهويته الشخصية، والعلاقات الأسرية والدعم العائلى والتفاعل مع الآخرين.

ويمكن مساعدة الطالبة المعلمة على أن تحقق المعنى الوجودي لحياتها من خلال ما يلي:

١. مساعدتها على الوصول إلى الطرق المختلفة التي تساعدها على تجاوز ذاتها وتستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناتها وقدراتها، ويكون لحياتها هدفا أو غرضا تسعى إليه، وتعيش في أسعد حال، إذ أن زيادة السعادة لديها تنتج عنها اطمئنانًا كبيرًا ورضا أكبر عن الحياة، وتحقيق نجاحات أكبر فيها، وتحسن الصحة النفسية.

٢. تشجيعها على أن تجد معنى لكل شيء في حياتها في الحب وفي المعاناة وحتى في الموت.

٣. مساعدتها على فهم وتحليل إمكاناتها واستعداداتها وقدراتها وميولها، والفرص المتاحة أمامها، ومشكلاتها وحاجاتها؛ لمساعدتها على اتخاذ القرارات لتحقيق الصحة النفسية الجيدة والتوافق في مجالات الحياة المختلفة، بحيث تستطيع أن تعيش سعيدة.

٤. توجيهها للتحرك في الحياة بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل، مستفيدة من الإمكانات المحققة في الماضي من أجل تشكيل الحاضر، والتخطيط للمستقبل من خلال الوعي بالجوانب الإيجابية، والطاقات التي تمتلكها بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية.

٥. تهيئة البيئة التعليمية الصالحة والملائمة التي تتعلم فيها الطالبات المعلمات، وضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة أمامهن، ومساعدتهن على فهم النفس وتقبل الذات.

استراتيجيات التعليم والتعلم المتوافقة مع المعنى الوجودي الحياتي:

لقد حدد"فرانكل"مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب المناسبة للمعنى الوجودي للحياة والتي تساعد في تدعيمه لدى الأفراد ومنها:(توضيح القيم–تحليل المعنى–

التساؤل الذاتي– الحوار السقراطي– تعديل الاتجاهات– القصد المتناقض أو العكسي– تشتت التفكير– جداول المعنى–اللوجو دراما– التعلم التخيلي– القصة الرمزية– استخدام الأدب والفن– القواسم المشتركة–فنية الإيحاء).(أمل عبد الرازق، ٢٠١٨، ٤ –٩؛ سيد عبد العظيم، ٢٠١٨)

وفي ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة حول المعنى الوجودي للحياة قامت الباحثتان باختيار مجموعة من استراتيجيات التعليم والتعلم التي يمكن أن تتوافق مع طبيعة البحث الحالي وموضوعات البرنامج وهي:

١) **استراتيجية توضيح القيم:** وهي عبارة عن سلسلة من العمليات والإجراءات التي يمارسها الطالب في الموقف التعليمي تحت إشراف وتوجيه المعلم وعدم تقديم معلومات جاهزة الطلاب، وإنما تتضمن مجموعة أسئلة لإتاحة الفرصة للمناقشة بهدف وصولهم إلى الأحكام القيمية بأنفسهم، من خلال اتباع الأساليب التدريسية المتنوعة وممارسة الأنشطة التربوية المختلفة، والتي تؤدى إلى إظهار وتحليل الموقف القيمي الذي يمر به الطالب بحياته اليومية.

٢) **استراتيجية التحليل:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة الطالب في علاج فقدان الهدف في الحياة وخواء المعنى والاغتراب والاكتئاب من خلال تحليل الفرد لخبراته في الحياة وتقييمها للبحث عن معاني جديدة خلالها، ويكتشف منها إحساسًا جديدًا بالمعنى والهدف في الحياة، وهي طريقة لإثارة القدرات الابتكارية والتفكير الإبداعي لدى الطالب.

وهذه الاستراتيجية عبارة عن سلسلة منظمة من الأنشطة والفعاليات المكتوبة تتكون من عدة تدريبات تتضمن تركيز انتباه الفرد على مراكز القوة لديه، بحيث يستخدمها الفرد لاكتشاف وإيجاد المعنى في حياته، حتى في حالة الضعف واليأس، ولهذه الاستراتيجية عدة خطوات منها (تقييم الذات، وأفعل كما لو كنت شخصًا تتمنى

أن تصبح مثله، وإيجاد الهدف من خلال إقامة لقاء أو مواجهة، والبحث عن القيم ذات المعنى، وإعادة تقييم الذات والالتزام في الحياة المستقبلية).

٣)**استراتيجية التساؤل الذاتى:** تهدف إلى مساعدة الطالب على استكشاف الموقف الحالي له وأهم المعاناة والصعوبات في حياته، والبحث عن جذور المعاناة، ويقيم الطالب ذاته بدقة في الجوانب التالية:(الحقوق–المسئوليات– الآمال والطموحات)، حتى يصبح واعي بموقفه في الحياة، ويلقى الضوء على قدراته وإمكاناته غير المستغلة ويطبق ذلك على مستقبله وعلى ما يريد أن يكون من خلال المواجهة والتحدث عن خبراته المُرضية وأهدافه التي تحققت وعن أحلامه، وآماله المستقبلية، والخطط التي يمكن أن يعرضها الآن لتحقيق هذه الآمال، والحاجات الأساسية لها، وأن يكون لديه أكثر من هدف في حياتها وأكثر من هواية بحيث لو تم حجب أو منع أي هدف لأى ظروف يكون هناك بديل ملائم، والتحدث عن بعض النماذج الواقعية من مُحبي الحياة والسبب الذى تولد حب الحياة لديهم من أجله.

٤) **استراتيجية تركيز الانتباه:** تهدف إلى التخلص من مشتتات الانتباه، وذلك من خلال عرض عناصر المادة التعليمية بطريقة نصية وصورية والرسوم التخطيطية، وتتضمن هذه الاستراتيجية ما يلي: (التركيز عند القراءة والبعد عن المشتتات، والنشاط الذاتي الذي يقوم به المتعلم بنفسه ويكون أكثر تأثيراً في تثبيت المعلومة، والتسميع الذاتي فعندما يسمع المتعلم نفسه ما يقرأه يزيد من تثبيت المعلومة في ذهنه، والطريقة الكلية والتي تشير إلى ربط أجزاء الموضوع ببعضها وكأنها وحدة متكاملة، وتنظيم عرض المادة التعليمية).

٥) **استراتيجية التعلم التخيلي:** تعتبر من الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، وتحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لاكتشاف الذات والتعبير عنها والتواصل فيما بينهم.

٦) **استخدام الأدب والفن:** مثل القصائد والقصص والروايات تحث الطالب على التفكير وتقوية أنفسهم، ويكون مصدر إلهام له لأن يعيش حياته عل أكمل وجه، وتتحداه عن طريق تقديم بدائل، وتصحيح الفكرة الخاطئة بموقف أو قصة رمزية، والقصص من السهل تذكرها وتعبر عن الحقائق في روح الدعابة، ولذا فهي وسائل مؤثرة والقصص الجيدة هي التي تثير الروح المعنوية وتعمل على اتصال الماضي بالحاضر، وربط الحاضر والمستقبل، وتوضح معنى معين يصعب التعبير عنه بشكلٍ مباشر.

وقد استعانت الباحثتان بالاستراتيجيات السابقة في تدريس البرنامج المقترح بالإضافة إلى بعض الاستراتيجيات التدريسية الأخرى والتي تضمن إيجابية وتعاون الطالبات المعلمات وهي:

(الحوار والمناقشة– الحوار السقراطي –حوض السمك–الرؤوس المرقمة–استراتيجية 4H–عظمة السمكة–النمذجة–القبعات الست–خرائط العقل–خرائط التفكير–العصف الذهنى).

أهمية دراسة المعنى الوجودي للحياة في العملية التعليمية:

المعنى الوجودي للحياة يجعل الإنسان يعيش وينجز ويحقِّق أهدافه المستقبليَّة، ويجعل لديه حرية إرادة، ويساعده على اكتشاف جوانب القوة والضعف واستثمار طاقته الأصيلة في إيجاد معنى وهدف من الحياة ومعايشة جودة الحياة، واستمتاع الفرد بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته في جوانبها المختلفة الجسمية والصحية والبيئية والاقتدار على الزمن، مما يجعل حياته مليئة بالمعانى الإيجابية، وتشير أدبيات علم النفس الإيجابى البناء إلى أن المعنى في الحياة يعد أحد المتغيرات التي يسعى الإنسان لتحقيقها.(فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ١٤٢)

ويرى "إريكسون" أن شعور المراهق بهويته الشخصية يعتمد أساساً على مدى تحقيق معاني الحياة في مرحلة المراهقة، فمن خلال تحقيق المعنى تتحدد هويته الشخصية وتنمو. (Debats,1990, pp27)

فالإنسان يشعر ويدرك ويعرف قيمة حياته، ويتحمل أشياء كثيرة في حياته لكن لا يتحمل أن تخلو حياته من الهدف والمعنى، وعندما يكتشف معنى لحياته يصبح مستعدا لتحمل مختلف أوجه المعاناة وتقديم التضحيات حتى بحياته نفسيا، من أجل الحفاظ على المعنى. (بحاش ربيعة، ٢٠١٧، ١٤)

كما أن الإيمان بالمعنى الوجودي للحياة يمدّ الإنسان بالقدرة على العطاء والتسامي على الذات، وهو سبب للعيش ومحاولة فهم مدى أهمية الحياة من خلال التجربة أو الشعور بها، وأن الحياة لا تفقد معناها جراء الظروف التي نمر بها، فالمعنى لا يشمل التجارب السعيدة والمرضية فقط، بل حتى المعاناة والحرمان. **(Tas &Iskander,2018)**

كما أشارت أردلت(Ardelt,2003) إلى أن الهدف في الحياة والإحساس بالمعنى يرتبط إيجابيا مع الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة والصحة النفسية لدى الناس في مختلف الأعمار.

بل إن الإنسان الذي يكتشف لحياته معنى وهدفا هو الذي يستطيع أن يتحمل ندرة اللذة، والافتقار إلى المكانة والنفوذ دون أن ينتقص هذا من سعادته أو من صحته النفسية، فالمسعى الرئيس للإنسان هو تحقيق المعنى في الحياة لا تعقب اللذة أو تعاظم السطوة. (فيكتور فرانكل، ١٩٩٧)

وأشار أيضا (Greenstein & Breitbart,2000) إلى أن الإحساس بالهدف والمعنى في الحياة يمكن أن يساعد الفرد في تخفيف الضغوط والقلق الناشئ بسبب ما يتعرض له من صعوبات ومعاناة في الحياة، وقد ذكر أيضا أنه حينما يفشل الفرد

في الإحساس بالمعنى وإيجاد الهدف في الحياة ينشأ عن ذلك الفراغ الذي قد يؤدي إلى زيادة احتمالات معاناته بالعصاب المرتبط بالعدوانية والإدمان والاكتئاب.

ومما سبق ترى الباحثتان أن المعنى الموجودى للحياة يجعل الإنسان يعيد التفكير في وجهة نظره عن الوجود ويبحث عن إجابات للأسئلة المتعلقة بالقضايا الوجودية؛ مثل من أنا؟، ما الهدف من الحياة؟، لماذا المعاناة؟، ما هو الموت؟، وما حقيقة الإيمان بالله؟، وبالتالي يتيح الفرصة لنفسه لاكتساب الوعي الذاتي وتحسين نوعية الحياة، إلا أنه إذا لم يتمكن من الوصول إلى إجابات عن القضايا الوجودية، ولم يشعر بالمعنى الوجودي للحياة وقيمتها، فقد يفكر بالموت ويتمناه، وقد يؤدي للعديد من النتائج السلبية على مختلف جوانب الشخصية، وهذا يؤدى بدوره لفقدان المتعة في الحياة والدافعية للاستمرار في الكفاح من أجل الوجود، فلا يشعر بالحماس لإنجاز عمل ما، ولا تبدو له رسالة واضحة يجب عليه تأديتها، وإنما ينتقل من يوم لآخر في نظام روتيني ممل.

لذا فإن تحقيق المعنى الوجودي للحياة له تأثير قوى على الفرد حيث يشعره بالراحة والأمن والهدوء والثقة بالنفس والسعادة النفسية، ويشعره بقيمته وبإنسانيته، ويجعله يقبل على الحياة ويتفاعل ويتجاوب معها، ويحقق التميز والتفرد والسعي نحو تحقيق أهدافه، ويجد من الطاقة والدافعية ما يجعله يؤمن بجدوى الحياة وما يعينه على تحمل الصعاب والمعاناة، مما ينعكس إيجابيا على مستواه الدراسى، وكل هذه السمات تؤدي إلى الإبداع وإظهار الطاقات الكامنة عنده، مما يؤدي به إلى تحقيق أهدافه في الحياة وشعوره بالآمان ومطلق الحرية في ممارسة أنشطته المختلفة، فإن ذلك يساعد في بناء شخصية متزنة ويكفل للفرد حياة كريمة هادفة .

ومما يؤكد أهمية تنمية المعنى الوجودي للحياة في العملية التعليمية الدراسات السابقة التالية:

دراسة (إبراهيم محمود،٢٠١١): التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المبصرين والمعاقين بصريا لصالح المبصرين، وهذا يدل على أثر الإعاقة في فقدان الاحساس بالمعنى وعلى أهمية حواس الفرد في إدراكه لقيمة المعنى الوجودي للحياة، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين المعنى الوجودي للحياة وقلق المستقبل.

دراسة لاسلو وآخرون(László &El, 2011): التي أثبتت نتائجها دور المعنى الوجودي للحياة الوقائي فيما يتعلق بالسلوكيات الصحية المحفوفة بالمخاطر، ويرتبط المعنى الوجودي للحياة سلبا بالمخدرات غير المشروعة والمهدئات وشرب الخمر وعدم ممارسة الرياضة ومراقبة النظام الداخلى، بينما ترتبط الصحة النفسية بقوة مع المعنى الوجودي للحياة.

دراسة(بشير معمرية، ٢٠١٢): التي دلت نتائجها على وجود علاقة قوية بين المعنى الوجودي للحياة والأمل والثقة بالنفس، في حين توجد علاقة سلبية قوية بين المعنى الوجودي للحياة والتشاؤم واليأس، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في المعنى الوجودي للحياة لصالح الإناث.

دراسة(إسلام أسامة، ٢٠١٥): التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية والمعنى الوجودي للحياة لدى المراهقين، بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية وكذلك في المعنى الوجودي للحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس والمراهقة.

دراسة(نوف غازى،٢٠١٨): التي أكدت على وجود علاقة طردية بين المعنى الوجودي للحياة وبين كل من التدين المعرفي الفكري، والتدين العاطفي الحماسي،

والتدين الأصيل، كما وجدت الدراسة علاقة عكسية بين المعنى الوجودي للحياة والتدين الطقوسي والنفعي، وأظهرت وجود علاقة عكسية بين المعنى الوجودي للحياة وتصلب الرؤية.

دراسة تاش واسكندر (Tas &Iskander,2018): التي أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين خبرة المعنى الوجودي للحياة والرضا عن الحياة ومفهوم الذات ووجود علاقة سالبة بين خبرة المعنى الوجودي للحياة ومركز الضبط، وكانت هناك فروقا دالة تعزى إلى الجنس لصالح المدرسين على مقياس المعنى الوجودي للحياة ولم تكن هناك فروق دالة تعزى إلى الحالة المدنية.

دراسة (عزة عبد الكريم، وخالد عبد المحسن، ٢٠١٨): التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية دالة بين المعنى في الحياة والشعور بحسن الحال الذاتى لدى كل من الراشدين، وأظهرت السيدات درجة أقل من المشاعر الإيجابية مقارنة بالرجال بغض النظر عن المرحلة العمرية لهن.

يتضح من الدراسات السابق عرضها:

١- مدى أهمية المعنى الوجودي للحياة وضرورة تنميته لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة ولدى عينات مختلفة مثل الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة البصرية والمراهقين والراشدين والمعلمين، وذلك لعلاقته بالكثير من المتغيرات مثل (حسن الحال الذاتي- الرضا عن الحياة -مفهوم الذات ومركز الضبط، التوجهات الدينية والتفكير اللاعقلانى- التشوهات المعرفية- الثقة بالنفس والتشاؤم والأمل والاكتئاب، وقاية للصحة النفسية - قلق المستقبل، ووجهة الضبط).

٢- يتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات السابقة في محاولة الكشف عن أهمية المعنى الوجودي للحياة، لكنه يختلف عنها في محاولة بناء برنامج مقترح في

ضوء المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.

ثانياً: الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility

تعريف الرشاقة المعرفية:

عرف قاموس أكسفورد الرشاقة Agility بأنها القدرة على التحرك بسهولة وسرعة (حلمي محمد،٢٠٢٠، ٦٥٦)، وعرفها (Good, 2009,19) بأنها تكوين معرفي مركب يعكس مدى انسجام ثلاث قدرات معرفية لدى الفرد معًا أثناء العمل في بيئات تتضمن مهام دينامية بحيث تمكنه من تكييف أدائه مع كل تغير في متطلبات الاستجابة وتضم الانتباه المركز، الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية.

وعرفها (Good, Yeganeh, 2012, 14) بأنها أداة تساعد القادة على الأداء الجيد في سياق اتخاذ القرار الدينامي، كما أنها تمثل قدرة الفرد على العمل بمرونة وانفتاح واهتمام مركز. فالرشاقة تتطلب البيئة الديناميكية الغنية بالمعلومات، والقدرة والرغبة في البحث عن معلومات جديدة، فجمع معلومات جديدة (الانفتاح) والالتزام بخيط معرفي متماسك (التركيز) ضروريان للنجاح في مثل هذه البيئة، ومن ثم يجب أن يكون الفرد قادر على استخدام الانفتاح والتركيز بمرونة وفقًا لاحتياجات البيئة المتغيرة.

كما عرفها (Hutton &Tuner ,2019,2) قدرة الفرد على العمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز، ويظهر ذلك في مدى انفتاحه على كل البدائل المتاحة بالمهمة، ومدى مرونته في الاستجابة لها، بحيث يتمكن من تغيير بؤرة انتباهه بسهولة، دون إغفال غير مقصودة لأية معلومات جديدة.

وعرفها (Ross, Miller& Deuster,2018 ,68) بأنها قدرة الفرد على التحرك بسهولة ذهاباً وإياباً بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز.

وذكر(حلمى محمد، ٢٠٢٠، ٦٥٦-٦٥٨) أن الرشاقة المعرفية هي بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، وأن الطلاب يختلفون في مقدار رشاقتهم المعرفية تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية، وينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات لديهم، لذا تعد الرشاقة المعرفية واحدة من أكثر القدرات العقلية تميزا والتي لا غنى عنها لطلاب اليوم، نظرا لأنهم يعيشون في عالم سريع ومتغير ومتجدد ومتشابك، وكل هذا يتطلب أن يمتلك الطلاب قدرا كافيا من الرشاقة المعرفية، لتكون قادرا على مواجهة مطالب هذا العالم بإيجابية.

في حين عرفها(محمد عبد الرؤوف، ٢٠٢١، ٨٤٤) بأنها مدى خفة الفرد في تحريك عقله بسلاسة، وبمرونة للخلف، وللأمام ما بين انتباهه المُركز، وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يُفوّت عليه انتباهه المُركز فرصة ملاحظة أية معلومة جديدة كان سيوفرها له انفتاحه المعرفي، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصة التركيز على المعلومات المتعمقة بالمهمة فقط التي كان سيوفرها له انتباهه المُركز. وتتفق مع هذا التعريف(عفاف سعيد، ٢٠٢١، ٢٠٢)، فتشير إلى أن الرشاقة المعرفية بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطاً بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلا يمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك معالجة معلومات غير ذات صلة.

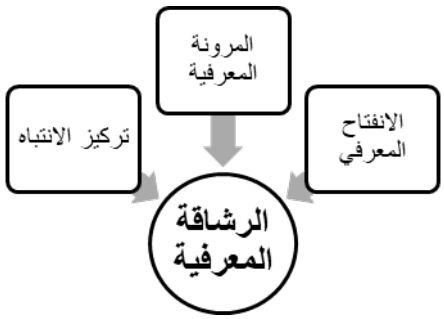
وذكرت (إيمان شعبان،٢٠٢٢، ٦٥٧) أن الرشاقة المعرفية هى بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق

أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة من نوعها.

وتُعرف الرشاقة المعرفية إجرائيًا في البحث الحالي: بأنها بنية عقلية مركبة تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطالبة المعلمة تعمل بتناغم وانسجام معًا، وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، ويظهر ذلك في قدرة الطالبة المعلمة على الانفتاح المعرفي على كل جديد من خلال ملاحقة المعلومات والأفكار والخبرات الحديثة والبحث عنها في البيئة المحيطة بالمهمة الدينامية، ثم تركيز انتباهها في معالجة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بهذه المهمة، وكذلك مرونتها المعرفية في تحديث فهمها للمعلومات والأفكار باستمرار، ومن ثم تغيير بؤرة الاهتمام بسهولة بُناء على ما يُستجد من معطيات مع الاحتفاظ بالثوابت، مما يسمح لها بتغيير مسار التفكير عند الضرورة.

أبعاد الرشاقة المعرفية:

رأى (Good، ٢٠١٤، ٧١٨) أن للرشاقة المعرفية ثلاثة مكونات وهي: الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، وتركيز الانتباه، كما يتضح في الشكل التالي:



شكل (٢) مكونات الرشاقة المعرفية (Good، ٢٠١٤، ٧١٨)

وفيما يلي شرح كل بعد من هذه الأبعاد بالتفصيل:

١- الانفتاح المعرفي Cognitive Openness

يشير الانفتاح إلى الملاحظة والبحث عن معلومات جديدة في البيئة. إنه مرتبط بنطاق واسع من الاهتمام الإدراكي للفرد، والاستعداد لاتباع خيوط جديدة من البيانات (الاهتمام المفاهيمي). إنه يجمع مصطلحات مثل اليقظة، والفضول، والإبداع، والبحث عن الجدة. (Good, Yeganeh،٢٠١٢، ١٥)

وقد عرف (Ottati, et al., 2015, 131) الانفتاح العقلي بأنه معالجة المعلومات بطريقة غير منحازة لاتجاه معين؛ والميل إلى اختيار المعلومات وتفسيرها واسترجاعها وتوضيحها بطريقة غير منحازة لرأي الفرد أو توقعاته السابقة. كما عرف الانغلاق العقلي (الدوجماتية) بأنه الميل لمعالجة المعلومات بطريقة منحازة لاتجاه معين؛ وهذا الاتجاه يعزز رأي الفرد أو توقعاته السابقة.

وأشار (إبراهيم بن أحمد،٢٠٠٩، ١٠٧) إلى أن الانفتاح العقلي يعني اتخاذ القرارات المبنية على الأدلة وتقويم الأدلة، وتحدي الأفكار والقرارات الشخصية والاستعداد لقبول تحدي الآخرين، وقبول إمكانية أن تكون الأفكار الشخصية غير صحيحة، والشخص الذى يتحلى بالانفتاح العقلي يعنى أنه إنسان يستمع إلى الأدلة دون تحيز، وأنه راغب في تغيير أفكاره إذا توافرت الأدلة الكافية لذلك، وذلك مصداقًا لقول الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه " لا تكونوا إمعة فتقولون إن أحسن الناس أحْسَنا وإن أساؤوا أسأنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسنوا أن تحسنوا وإن أساؤوا ألا تظلموا"وعلى الأفراد أن يعلموا أن الانفتاح العقلي لا يهدد شخصيتهم ولكنه يؤكد القيمة البشرية للإنسان.

والانفتاح العقلي يعني تعايش الفرد مع ما يؤمن به الآخرون، وتقبله للمعايير المناهضة لتفكيره، وقدرته على إيجاد قنوات اتصال والتقاء بين ما يعتقده هو وما

يعتقده الآخرون. (محمد إبراهيم، ٢٠٠٥، ٨٤)، كما يُعرف بأنه التحرر العقلى من الجمود والتصلب، والانغلاق الفكرى والمذهبى، والتفكير غير الفعال الذي يفتقر إلى المنهجية العلمية ويتبنى افتراضات لا أساس لها، أو استنتاجات لا برهان عليها، أو تعميمات متسرعة. (عبد المطلب أمين،٢٠٠٥، ٣٣).

وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الانفتاح العقلي والانفتاح على التجربة والفضول الفكري مؤشر هام من مؤشرات التواضع الفكري كما أن التواضع الفكري يتنافي مع الانغلاق الفكري والنرجسية، فأولئك الذين يتمتعون بتواضع فكرى أعلى لديهم قدرة على التعلم من وجهات النظر المتناقضة، فالخلافات الفكرية أمر لا مفر منه، ولكن الانخراط في مثل هذه الخلافات مع العقل المنفتح يجعلها أكثر إنتاجية. (Porter & Schumann, 2017, 145-159)

والفرد المنفتح عقليًا يهتم بدراسة جميع الآراء، والأفكار، ووجهات النظر المختلفة بما فيها تلك التي تتعارض مع أرائه ومعتقداته السابقة، وتعديل ما لديه من معتقدات سابقة إذا توافرت الأدلة والحجج القوية التي تدعم ذلك، أما الفرد المنغلق عقلياً فهو على العكس من ذلك تمامًا. (عبد الباقى عبد اللطيف؛ عبد الرسول عبد العظيم، ٢٠١٩، ٥)

ويتصف الأفراد المنفتحين عقليًا بما يلي:

- الاعتقاد في نسبية الحقائق العلمية.
- الانفتاح على الأفكار والخبرات الجديدة، وفحص البدائل المتعددة المطروحة، للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات.
- عدم التسرع في الاستنتاجات أو التشدد بها.
- عدم إصدار أحكام قطعية أو نهائية.
- تقبل النقد البناء والإفادة منه.
- احترام التنوع في الأفكار.

- متابعة التطور والمستجدات العلمية واستيعابها.
- تجريب طرق وأساليب جديدة. (عبد المطلب أمين، ٢٠٠٥، ٣٣-٣٤).

وبُناء على ما سبق يمكن تعريف الانفتاح المعرفي إجرائيا بأنه قدرة الطالبة المعلمة على السعي وراء معرفة الجديد من الأفكار والخبرات، ومعالجة الأفكار الواردة إليها بطريقة حيادية دون أي تحيز، وتقبل النقد وعدم التسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات، والقدرة على التعلم من وجهات النظر المتناقضة.

٢- تركيز الانتباه Focused Attention

الانتباه هو "القدرة على التركيز بشكل واضح وحي بمثير محدد في موقف مليء بالمثيرات المتماثلة"، أما التركيز فيعرف بأنه" تمركز بؤرة الانتباه على العلاقات المرتبطة بالأداء في البيئة المحيطة والاحتفاظ بهذا التمركز لفترة زمنية تحقق امتلاك الوعي الإدراكي المؤقت" ويتضح من التعريفين السابقين أن التركيز نوع من تضييق الانتباه وتثبيته على مثير (رمز) معين. (عكلة سليمان،٢٠١٩، ٢٢٨)، والانتباه المركّز هو القدرة على مقاومة الإلهاء الوارد. ويرتبط التركيز باهتمام إدراكي ضيق (كتركيز الحواس الخمس على شيء معين) والاهتمام المفاهيمي الضيق (كالتركيز على تدفقات محددة من المعلومات). (Good, Yeganeh،٢٠١٢، ١٥)

ويحدث الانتباه عندما تنقل الحواس للفرد مثيرات معينة سواء من بيئة داخلية أو خارجية وفقًا لوعي الفرد وشعوره بتلك المثيرات ويركز على بعضها ويهمل البعض الآخر والمثيرات التي يركز عليها في الغالب تمثل أهمية بالنسبة له وتكون في بؤرة شعوره، وقد دلت نتائج الأبحاث على أنه كلما كان وعي الفرد بالشيء الذي ينتبه له محددًا وواضحًا كلما كان الانتباه المبني عليه أكثر تركيزًا. (يوسف لازم؛ عبد الكاظم جليل،٢٠١٨، ١٤٦).

وبما أن الانتباه عملية معرفية تؤدي إلى وظائف محددة ومختلفة قد تترك أثرها على عدة مستويات من الإدراك والتفكير والتعلم والذاكرة، ومن هذه الوظائف ما يلي:

-تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم (مشتتات الانتباه)

-توجيه عمليات التعلم والتذكر والإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تسهم في زيادة فعالية التعلم والإدراك مما يؤدي إلى زيادة فعالية الذاكرة.

-توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن الانتباه عملية مستمرة لاستمرار عملية التعلم والإدراك.

-يعمل الانتباه على تنظيم البيئة المحيطة لمنع تراكم المثيرات الحسية. (نادية حسين؛ وسن ماهر، ٢٠١٣، ١٠٨)

-وتتعدد العوامل التي تؤدي لتشتت الانتباه ومنها:

أ- عوامل عضوية: مثل التعب والإرهاق وسوء التغذية وقلة النوم واضطراب إفرازات الغدد.

ب-عوامل نفسية اجتماعية: المشكلات الاجتماعية، الخصائص الانفعالية كالقلق الزائد، والعدوانية، ودوافع الفرد، واتجاهاته.

ج- عوامل بيئية خارجية: مثل ضعف الإضاءة، وسوء التهوية والضوضاء، كثرة عدد الأفراد، والضغوط البيئية.(يوسف لازم؛ عبد الكاظم جليل، ٢٠١٨، ١٤٧-١٤٨).

ومن أعراض صعوبات الانتباه ما يلي:

- عدم الارتياح إذا ما جلس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ بعبث بكل ما هو في متناول يديه.
- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله.
- يجيب عن الأسئلة قبل أن ينهى المعلم طرحه وغالبًا ما تكون إجابته خاطئة بسبب تسرعه.

- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه.
- عادة ينتقل من نشاط إلى آخر دون أن ينهي النشاط الأول.
- كثير الحديث دائم الثرثرة دون طائل.
- يقاطع الآخرين وهم يتحدثون قبل أن يتموا كلامهم.
- غالباً ما تضيع منه أو ينسى أدواته رغم أنه بحاجة إليها.
- كثيرًا ما يقوم بأنشطة وأفعال يلحقه من جرائها أذى كبير.
- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبها.
- قد يتفوهون بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة، بل له علاقة بالأفكار التي تدور في عقله. (ألفت حسين، ٢٠١٢، ١٠٥-١٠٦)

ويمكن توظيف الانتباه في عمليات التعليم والتعلم وجعله ذات معنى، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- أن يقوم المدرس بعرض هدف الدرس للطلبة، مع الإشارة إلى أهمية الدرس وفائدته لهم.
- توجيه أسئلة للطلاب لشد انتباههم لموضوع الدرس.
- إيجاد مواقف غير متوقعة (غير مألوفة) في بداية الدرس.
- إيجاد أنشطة تعليمية تعلمية لمختلف الحواس.
- تغير نمط حركات المدرس ونبرات صوته. **(نادية حسين وسن ماهر، ٢٠١٣، ١٠٧)**

<u>وبُناء على ما سبق يمكن تعريف تركيز الانتباه إجرائيا بأنه</u> بعد من أبعاد الرشاقة المعرفية يعني قدرة الطالبة المعلمة على مقاومة عوامل التشتت التي تطرأ عليها أثناء تنفيذها مهمة محددة، وانتقائها ما تريده من المثيرات والتركيز عليه، وتوجيه الانتباه إلى معالجة المعلومات والأفكار والخبرات ذات الصلة بالمهمة الحالية، والانتهاء من النشاط الحالي قبل الانتقال إلى نشاط آخر.

٣- المرونة المعرفية Cognitive Flexibility:

تعد المرونة المعرفية من مكونات الرشاقة المعرفية وتعني القدرة على تبديل النشاط العقلي لصالح ما هو أكثر ملاءمة، والمرونة مهارة ضرورية من أجل التنقل بسرعة وفعالية بين الانفتاح والتركيز. (Good, Yeganeh،٢٠١٢، ١٥)

ووفقًا لـ (Martin &Rubin) فالمرونة المعرفية تشير إلى وعي الشخص أنه في أي موقف أو مشكلة لديه خيارات وبدائل متاحة، فالأفراد الذين هم أكثر وعياً في بيئتهم يطرحون على أنفسهم أسئلة ذاتية مثل: ماذا أقول؟، ومتى أبحث؟، وما هى الفرص المتاحة لى؟، هم أكثر مرونة من غيرهم. (صاحب عبد مرزوك، ٢٠٢٠، ٢٣٠)

ويُقصد بالمرونة المعرفية القدرة على استخدام استراتيجيات التفكير والأطر العقلية، فمثلاً شخص ما لديه مرونة معرفية يمكنه متابعة الخطة (أ) بينما يكون محتفظاً بالخطة (ب)، بالإضافة إلى أن الخطة (ج) والخطة (د) تكون متاحة كإمكانيات لديه. والشخص المرن معرفياً يتميز بالتفكير المفتوح والتنوع في الاتجاهات الجديدة. والمرونة المعرفية هي القدرة البشرية على تكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية؛ لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة. (عبد الهادى السيد، ٢٠٢٠، ٨٥). والمرونة تعني قدرة الفرد على توليد مجموعة من الاستجابات تبين استعمالات غير مألوفة لشيء مألوف. ويمكن وصف المرونة على أنها القدرة على الانتقال من مجرى التفكير إلى آخر، فإنها تتضح لدى الاشخاص الذين يبدون قدرة على التغيير بسهولة. (شاهين رسلان، ٢٠١٠، ١٣٨)

كما تعني قدرة الفرد على التفكير في عديد من التفسيرات أو التأويلات لأي حدث أو موقف. (ماثيو ماكاى وآخرون، ٢٠٢٢، ١٨٨)، وتعني أيضًا القدرة الذهنية على التنقل بين مفهومين مختلفين والتفكير في مفاهيم متعددة في آن واحد، أى تغيير

الوجهة المعرفية والاستجابة السريعة بالانتقال من مهمة إلى أخرى أو من سلوك إلى آخر وفقاً لمتطلبات البيئة غير المتوقعة. (رانكا ربيجيلجاك، ٢٠٢١)

وهناك طرق لممارسة المرونة المعرفية منها:

- أن يكون لدى الفرد حب استطلاع وطرح الأسئلة وأن يستكشف قبل أن يحكم ويقرر.
- على الفرد أن يقبل الاختلاف، وليس المهم البحث عن الصواب والخطأ، المهم قبول الاختلاف.
- على الفرد أن ينظر ويرى وتكون لديه رؤية في أوقات التغيير.
- أن يضع الفرد خطة لمواجهة المشاكل التي تصادفه، وأن يوضح التوجه والإجراءات الخاصة به للتعامل مع أي مقاومة للتغيير، ويكون لديه البصيرة في إدارة الأزمة، واتخاذ القرار طبقاً للخطة.
- أن يفهم الفرد الأسباب وراء أى مقاومة، ويكون على دراية بالمخاوف الأساسية والقضايا التي تنشأ من جراء هذه المقاومة. (عبد الهادى السيد، ٢٠٢٠، ٨٧)

ومما سبق ترى الباحثتان أن المرونة المعرفية في ضوء الرشاقة المعرفية تعني القدرة على الموازنة بين الانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه، من خلال استمرار تجديد فهم المعلومات المحيطة بالمهمة الدينامية مما يسمح بتغيير مسار التفكير بسهولة عند الضرورة، وكذلك تجاوز الاستجابات التلقائية التي ربما تهيمن على الأداء لصالح استجابة أخرى أكثر ملاءمة.

إذن الانفتاح المعرفي يعني توسيع مجال الانتباه لملاحظة كل جديد والبحث عنه، في حين أن تركيز الانتباه يعني تضييق الانتباه على بؤرة اهتمام محددة ذات صلة بالمطلوب مباشرة، وهنا تأتى المرونة المعرفية والتي تجعل الفرد ينتقل بين الانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حسب ما يتطلبه الموقف التعليمى أو الحياتي الدينامي.

ويمكن تعريف المرونة المعرفية إجرائيا بأنها قدرة الطالبة المعلمة على رؤية الموضوعات من وجهات نظر متعددة، وإيجاد العديد من الحلول والبدائل للمشكلة الواحدة، والقدرة على إيجاد خطط عديدة لمواجهة الظروف الجديدة وغير المتوقعة، والقدرة على الانتقال من نشاط إلى آخر بسهولة ويسر.

مظاهر الرشاقة المعرفية:

الطالب الرشيق معرفياً هو"طالب يستحسن الأفكار والرؤى الجديدة، وتجذبه المشكلات العقلية ودائمًا ما يبحث عن الجدة"، وينتقل بين المهام المختلفة بمرونة وسرعة ودقة، ويستطيع التكيف مع الظروف المتغيرة، ولا يتبنى استجابات مهيمنة أو ثابتة أو تلقائية؛ فيمتلك قدرًا هائلًا من التنوع المعرفي، ويستطيع تقديم المعارف وهيكلتها بطرق، ولا يمكن توقع استجاباته وردود أفعاله، كذلك يتمكن من انتقاء المثيرات المطلوبة ويستبعد المثيرات غير ذات الصلة بموضوع المعالجة المعرفية. (حلمي محمد، ٢٠٢٠، ٦٦٠)

ولقد استخلصت (عفاف سعيد،٢٠٢١، ٢١٠) خصائص ذوي الرشاقة المعرفية والتي تمثلت في الآتي:

- القدرة على الحفاظ على التركيز.
- التمتع بزيادة الذكاء العاطفي، وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي.
- القدرة على استغلال الفرص الجديدة.
- القدرة على استخدام التصورات، والخبرات، وإصدار أحكام بشأن ما حدث في الماضي ويحدث في الوقت الحاضر للمساعدة في توجيه القرارات المستقبلية.
- أكثر قدرة على التمايز والتكامل، والتمايز يعني القدرة على إدراك أبعاد متعددة بدلاً من بعد واحد فقط، بينما يعني التكامل القدرة على تحديد العلاقات بين الخصائص المتباينة للمواقف.

- أكثر قدرة على رؤية الآخرين من منظور متناقض، وأفضل قدرة على استيعاب المتناقضات، مما يعد مؤشراً دالاً على مهارات الإدراك الاجتماعي التي تمكنهم من التفاعل بمهارة مع الآخرين.

وترى الباحثتان أن الطالب الرشيق معرفيًا هو ذلك الطالب الذي يسعى إلى معرفة كل جديد وحديث في مجالات الحياة المختلفة، ويطور ذاته باستمرار ليواكب ظروف الحياة المتغيرة، ولديه دائمًا حلولًا عديدة للمشكلة الواحدة، ولا يتخذ قرارًا أو يصدر حكمًا إلا بعد الإلمام التام بالموضوع من جميع جوانبه واتجاهاته، ولديه القدرة على انتقاء ما يريد من مثيرات عديدة تعرض عليه باستمرار.

أهمية الرشاقة المعرفية:

تزيد الرشاقة المعرفية من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، كما تجعل الطالب محدداً في خطوات تفكيره، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صناعة القرار لديه، وتزيد من مقدار إصراره ومثابرته كما تحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي، في حين تخفض من مقدار التحيزات المعرفية لديه. (حلمي محمد، ٢٠٢٠، ٦٦٠)

ويرى (Ross, Miller& Deuster,2018) أن الرشيق معرفيًا يتمتع بالقدرة على زيادة الذكاء العاطفي واتخاذ القرار الديناميكي وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي.

ونظرا لأهمية الرشاقة المعرفية فقد تناولتها العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالبحث والتحليل ومنها:

دراسة (Warkentien, Michael, ٢٠١٦): التي أشارت نتائجها إلى أن الرشاقة المعرفية مؤشر مهم على الرشاقة السلوكية لدى المعلمين، كما أكدت أن كلاً من الرشاقة المعرفية والرشاقة السلوكية كانوا متوفرين لدى المعلمين فوق سن (٥٠) عام.

دراسة (Knox, et al., 2017): التي أشارت نتائجها إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة كانت مؤشر على تحسين الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة(Buttery, Kennedy., Haupt ,Fredrick & Mariscal., Alt. , ٢٠١٧): التي توصلت نتائجها إلى أن الاختبارات النفسية المستخدمة في هذه الدراسة ليست حساسة بدرجة كافية للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرشاقة المعرفية لضباط الجيش المختارين.

دراسة(حلمي محمد،٢٠٢٠): التي كشفت نتائجها عن فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تنمية عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية في التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (عفاف سعيد،٢٠٢١): التي كشفت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (محمد عبد الرؤوف،٢٠٢١): التي أشارت نتائجها إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في الرشاقة المعرفية وأيضاً وجود فروق بينهم راجعة إلى الجنس والتخصص والعمر، كما أشارت النتاج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الرشاقة المعرفية في سرعة ودقة الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية.

دراسة (إيمان شعبان، ٢٠٢٢): التي أشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعلم الإلكترونى لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم عن بعد لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة (لمياء أنور، ٢٠٢٢): التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرشاقة المعرفية ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.

دراسة (محمد حسن عمران، ٢٠٢٢): التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- لقد تنوعت المعالجات التجريبية التي استخدمت لتنمية الرشاقة المعرفية بين ما وراء المعرفة ونظرية التعلم الخبراتى، ونموذج التعلم القائم على التحدي، ومدخل التعلم على السياق وأشارت نتائج البحوث في هذا المحور إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الرشاقة المعرفية.
- لا توجد دراسات سابقة في حدود علم الباحثتان سعت إلى تنمية الرشاقة المعرفية من خلال برنامج مقترح فى ضوء المعنى الوجودي للحياة، لذا جاء البحث الحالى في محاولة للكشف عن فاعلية برنامج مقترح فى ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.

ثالثاً: الطمأنينة النفسية: Psychological reassurance

تعريف الطمأنينة النفسية:

هناك مصطلحات متعددة لمصطلح الطمأنينة النفسية فلقد أطلق عليها البعض الأمن النفسي، بينما أطلق عليها البعض الآخر الحرية النفسية، كما أطلق عليها

أيضا مصطلح السلام النفسي، ولكن أكثر هذه المصطلحات شيوعا في الأبحاث والدراسات هو مصطلح الطمأنينة النفسية، لذا سوف يتبناه البحث الحالي.

ويعد مفهوم الطمأنينة النفسية مفهوما متعددا الجوانب، حيث يتضمن الأبعاد الذاتية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى السلوكيات المرتبطة بالصحة، لذا فقد ازدهرت الدراسات والأبحاث من جانب العلماء بالتركيز على الطمأنينة النفسية. (Ryan & Deci,2006)

وعرفت الطمأنينة النفسية في معجم علم النفس بأنها إحساس الفرد بالأمان والثقة والتحرر من الخوف أو من التهديد، وهو شعور يُعتقد أنه يتولد من عوامل مثل: الدفء وتقبل الأباء والأصدقاء، ونمو القدرات والمهارات المناسبة للسن، وكذلك الخبرات التي تبنى قوة الأنا.(جابر عبد الحميد؛ علاء الدين كفافي، ١٩٩٥، ٣٤٢٤)

فالطمأنينة النفسية تتمثل في سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل بين طياتها خطرا من الأخطار، وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار المحيطة به. (عادل بن محمد، ٢٠٠٤)

وعرفها (فهد بن عبد الله، ٢٠٠٥) بأنها إحدى مظاهر الصحة النفسية وأول مؤشراتها والتي ينبع منها شعور الفرد بالأمن النفسي، والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي، والبعد عن التصلب والانفتاح على الآخرين.

وهي شعور مركب يحتوي شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين ليشعر بالانتماء، مع إدراكه لاهتمام الآخرين وثقتهم به، ليستشعر قدر كبير من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، والثبات الانفعالى والتقبل الذاتى واحترام الذات، وتحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أى خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة. (زينب شقير، ٢٠٠٥، ٦)

كما عرفها (إبراهيم الشافعى،٢٠١٠، ٤٤٦) بأنها الشعور بالراحة والقناعة، بما تحقق للفرد بلا حسد ولا تبرم، والتسليم بالقدر، والإقبال على الحياة بخيرها وشرها والسعي المتوازن لتحقيق الأهداف بلا إفراط ولا تفريط.

وذكر (عبد الله الشهرى، ٢٠٠٩، ٢٨) أن الطمأنينة النفسية هى السلام الداخلي وحالة من التوازن الجوهري وتحقيق التغيير نحو الأفضل، وشعور الفرد بالراحة النفسية من خلال ثقته بنفسه وشعوره بالرضى الذاتي وتمتعه بالمرونة النفسية وقدرته على إقامة علاقات إيجابية في محيطه الأسري والاجتماعي وعيشه الحياة بالمعنى الذي يضمن له تحقيق أهدافه فيها.

وهي شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته وجعله أكثر تكيفا وتتضمن جانبين هما: الأمر المادي(يتمثل في محاولة الفرد المستمرة في الحفاظ على حياته من خلال إشباع حاجاته)، والجانب المعنوي الأمن(يتمثل في إحساس الفرد بالرضا والطمأنينة وعدم القلق). (Zinchenko,2013,307)

ووصفت (سميرة موسى، ووجدان جعفر، ٢٠١١): الطمأنينة بأنها شعور الطالب براحة البال والتمسك بأساسيات الإيمان، والسلامة والسعادة والقناعة والرضا وتوقع الخير والأفضل بهدوء وارتياح ومرونة واستقرار انفعالى بعيدا عن الخطر والقلق والتهديد مع الكفاية في حل المشكلات بثقة عالية بالنفس بعيدا عن الاضطرابات النفسية، فضلًا عن تقبل الذات وتقديرها والتسامح معها.

وهي حالة من التوازن بين الفرد وذاته من ناحية، وبينه وبين الأفراد الآخرين المحيطين به من ناحية أخرى، فإذا توفرت هذه العلاقات المتوازنة في سلوك الفرد يميل إلى الاستقرار، وبالتالي فإنه يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيدا عن أنواع القلق والعمل على الارتقاء به. (عبد الرحمن بن على، ٢٠١٣، ٢١)

وعرفها (سعيد رحال، ٢٠١٦، ١٣) بأنها حالة من الاستقرار يعيشها الفرد، وتنعكس على تصرفاته وسلوكه وتتمثل في مساندة المجتمع له وتلبية احتياجاته المختلفة.

وعرفها زانج ووانج (Zhang,Wang,2018) بأنها حالة من الانسجام والتوافق بين الفرد وبين بيئته المادية والاجتماعية، وهي حالة تظهر في مقدرة الفرد على تحقيق بعض حاجاته وحل ما يواجهه من مشكلات يومية متنوعة ومختلفة حلا منطقيا وباستجابة مرضية لمتطلبات بيئته المحيطة.

وأضافت(عفاف سعيد، ٢٠١٨، ١٦٦) أن الطمأنينة النفسية هى شعور نسبى بالراحة والسكينة نتيجة للتحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة، والنظرة الإيجابية للحياة، وفهم النفس وتقييمها وتقبلها، مع الرضا بقضاء الله عزوجل وحسن التوكل عليه، وقدرة الفرد على تلبية حاجاته ومتطلباته العضوية وبناء روابطه الاجتماعية.

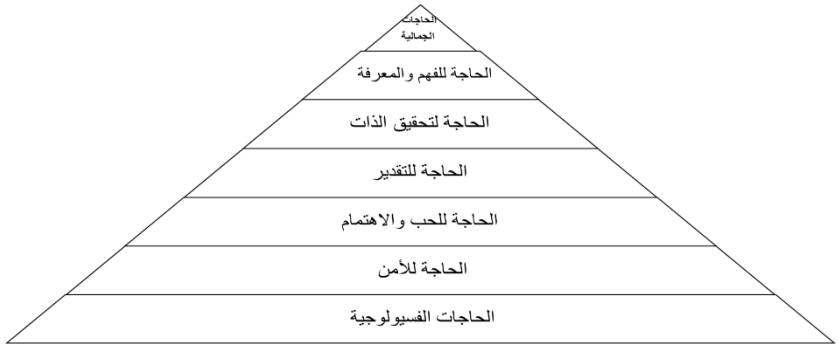
ومما سبق تم استخلاص تعريفا إجرائيا للطمأنينة النفسية وهو شعور الطالبة المعلمة براحة البال والهدوء النفسي والقلبى والسكينة والاستقرار، وتقديرها لذاتها ورضاها عنها وثقتها في نفسها، وقدرتها على ضبط انفعالاتها والتحكم فيها عند التعرض للأزمات والصعوبات والآلام النفسية، مما يساعدها على إشباع حاجاتها الجسمية والاجتماعية كثقتها في حب وتقبل الآخرين لها وأنهم يعاملونها بوفاء ومودة، ويجعلها تقبل على الحياة وتتوقع الخير وتثق في الله عزوجل وتحسن الظن فيه.

النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية:

هناك العديد من الاتجاهات والنظريات المفسرة للطمأنينة النفسية ومنها:

١- **النظرية الإنسانية:** التي أكدت أن الطمأنينة النفسية تمثل حجر الزاوية في الشخصية السوية، والإحساس بالطمأنينة يمثل قاعدة لنجاح الفرد وزيادة قدرته على تحمل الإحباطات. (عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ٣)

وتعد نظرية "ماسلو" للحاجات الإنسانية هى أكثر النظريات الإنسانية التي تناولت متغير الطمأنينة النفسية، حيث ربطها بالتسلسل الهرمي للحاجات الإنسانية، فالحاجات الفسيولوجية تمثل قاعدة الهرم لأنها ضرورة بيولوجية لبقاء الكائن الحي على قيد الحياة، ويعلو هذا المستوى مستوى آخر يمثل الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وتمثل هذه الحاجة عند "ماسلو" الحاجة الأساسية التي يلزم إشباعها حتى يستطيع الفرد أن ينمو نموا نفسيا سليما، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة فإنه يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى التي تلي الحاجة إلى الطمأنينة النفسية وتعلوها في الترتيب الهرمي. (نقلا عن إحسان نصر، ٢٠٢٠، ٦). وفيما يلي شكلا يوضح تصنيف "ماسلو" للحاجات الإنسانية:



شكل (٣) هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

٢- **نظرية التحليل النفسي:** فسر "فرويد" عالم التحليل النفسي الطمأنينة النفسية من خلال نظريته في الشخصية، حيث اعتبر أن الشخصية تتكون من ثلاثة مكونات هى (الهو–الأنا –الأنا الأعلى). (عادل بن محمد، ٢٠٠٤)، والشعور بالطمأنينة النفسية يكون من خلال قدرة "الأنا" على التوفيق بين متطلبات "الهو" و"الأنا الأعلى" وحل الصراع الذي ينشأ بينهما وبين الواقع، وبهذا تكن شخصية الفرد قد اتجهت اتجاها سويا، أما في حالة فشل الأنا في التوفيق بين متطلبات الهو والأنا الأعلى واختل التوازن أدى ذلك إلى عدم الشعور بالأمن أو السلامة النفسية والطمأنينة الذي ينتج عنه الحرمان والكبت في مراحل نمو الفرد. (Corey,2009)

وعلى الجانب الآخر في نظرية التحليل النفسي تناول العالم"أدلر" الطمأنينة النفسية في بعدها الاجتماعى(جهاد الخضري، ٢٠٠٣، ٣٢)، فعدم شعور الفرد بالأمن والطمأنينة ينشأ نتيجة للشعور بالدونية والتحقير الذي ينشأ منذ الولادة نتيجة لمشاعر القصور العضوى أو المعنوي، مما يدفعه إلى القيام بتعويض ذلك القصور إيجابيا، ببذل المزيد من أجل الوصول إلى أعلى طموح باتخاذ أنماط سلوكية تأخذ أشكالا من العنف والتطرف الذي لا يقبله المجتمع، مما يزيد من حدة القلق لديه وتعرف هذه الظاهرة بالتعويض النفسي الزائد.(فوزي محمد، ٢٠٠٠، ٣٣٣)

٣- **النظرية السلوكية:** التي أكدت أن الشعور بعدم الأمن وتناقض مستوى الطمأنينة النفسية يكون نتيجة التكيف الخاطئ في السلوك منذ بدء مرحلة الطفولة، فالطمأنينة تتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف والتوافق مع الذات والبيئة المحيطة. (El-Shennawy, 1994)

٤- **النظرية المعرفية:** التي أكدت أن الأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد حول نفسه والآخرين هى أساس عدم الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة النفسية، والذي ينعكس على سلوكه وأفكاره ومشاعره، فالضغوطات والتهديدات التي يواجهها الفرد تعتبر من التغيرات المسؤولة عن الأمان والطمأنينة النفسية. Arabiyat, A. & Abu (Asaad, 2018)

٥- **نظرية التعلم الاجتماعى:** التي تعتبر الطمأنينة النفسية سلوك متعلم أو تأثير قائم على التعلم بالملاحظة، وأن الفرد يشعر بالتهديد والعجز وعدم الطمأنينة عند وجود أشخاص يشعرون بعدم الطمأنينة النفسية كالوالدين، فالأبناء سوف يتعلمون من آبائهم عدم الطمأنينة النفسية وعدم الاستقرار.

٦-**النظرية الوجودية:** قسمت النظرية الوجودية الشخصية إلى نمطين وهما(مطمئنين نفسيا وغير مطمئنين نفسيا)، إذ يوصف الأفراد في النمط المطمئن بأنهم قادرين على إشباع حاجاتهم النفسية بطريقة فعالة وتحقيق أهدافهم الخاصة، ويكون لديهم

توازن بين وجودهم الخاص وبين وجود الأفراد المحيطين بهم وبين الوجود المشارك في العالم، ولديهم قدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات ومواجهة تحديات المستقبل من خلال إدراكهم لذواتهم وإمكاناتهم، أما النمط غير المطمئنن فيجدون أنفسهم مجبرين على أداء أدوار مفروضة عليهم، ويتصف سلوكهم باستغلال الآخرين لتحقيق رغباتهم المسيطر عليها الأفكار المادية التي يصاحبها التوتر والقلق من المستقبل.(Al-Khawaja, 2009)

٧- **نظرية"سوليفان" في العلاقات الإنسانية المتبادلة:** التي اعتبرت أن الإنسان يسعى في حياته إلى تحقيق هدفين هما: التوصل إلى إشباع الحاجات، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن الذى يتم تحقيقه عن طريق ما يسمى بالعمليات الثقافية، وأن معظم المشكلات النفسية تنشأ نتيجة لصعوبات تعترض الفرد لتحقيق الشعور بالأمن، والشعور بالأمن عنده يقوم على الشعور بالانتماء وأنه مقبول في الجماعة.(سعد جلال، ١٩٨٥ ، ٦٨)

٨-**المنظور الإسلامى:** الذى يرى أن القلب المطمئن هو قلب عامر بالتقوى، طاهر عن خبائث الأخلاق، يحث المرء على عمل الخير والشكر ومراعاة الضمير، والخوف والرجاء، وغير ذلك. (أبو حامد الغزالي، ١٩٨٧، ٨٢)

فالقرآن الكريم يوجه الإنسان إلى الطريق الصحيح ويرشده إلى السلوك السوي، فتستقيم حياته ويسعد قلبه وتطمئن نفسه ويشعر بالسعادة، لأن الإنسان المتدبر لآيات الله متيقن أنه لا يمكن أن يصيبه شر أو مكروه إلا بمشيئة الله سبحانه وتعالى، كما يستخدم الصبر الناتج عن الإيمان بالله في مواجهة الاضطرابات والقلق والخاوف وجميع الأمراض النفسية، فعندها تطمئن النفس وتحدث السكينة وبالتالي يتحقق الأمن النفسي. (صلاح الدين سليم، ٢٠١٢)

من العرض السابق يتضح أن بعض الأسس في النظريات الرائدة في علم النفس كنظرية التحليل النفسي، والنظرية الإنسانية للحاجات قد أشار إليها القرآن الكريم قبل

أن يضعها أصحابها بمئات السنين، فكل سلوك يقوم به الفرد يجب أن يكون موجه نحو تحقيق الهدف حيث ثمرة التحقيق له هى الشعور بالطمأنينة في الدنيا والآخرة، فمصدر الطمأنينة الحق ينبع من الإيمان بالله وحسن عبادته سبحانه وتعالى، والذى يستمد منه الإنسان إرادته، ويغرس لديه دافعية العطاء والتضحية وإنكار الذات، ففي قراءة القرآن استحضارٌ لعظمة الخالق عزوجل، وتدبرُ يمد القارئ بطاقةٍ روحيةٍ تبعث في نفسه السكينة والهدوء؛ مما يخفض لديه القلق والتوتر والتقوقع حول الذات.

أبعاد الطمأنينة النفسية:

لقد ذكر(ماجد المليع،٢٠٠٧) أن أبعاد الطمأنينة النفسية تتمثل في (شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة- شعوره بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة في الجماعة - الشعور بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق).

ووصف (عبد الرحمن بن عيد، ٢٠١٠، ٦٨) أبعاد الطمأنينة النفسية في (شعور الفرد بذاته، والنضج الانفعالى، والاستقرار الانفعالى، والكفاءة، والقدرة على حل المشكلات).

وحدد(إبراهيم الشافعى،٢٠١٠، ٤٤٦) أبعاد الطمأنينة النفسية في الأبعاد التالية:(الرضا عن الذات- الرضا عن الناس، القناعة وعدم التطلع لما لدى الآخرين- حب الخير للناس- التحرر من الشعور بالذنب- الإقبال على الحياة).

وأوضح (Gillath,O.& Hart, J,2010) أن الطمأنينة تشتمل على عدة أبعاد هي (إدراك العالم والحياة كبيئة سارة دافئة تشعر الإنسان بالكرامة، والعدل والاطمئنان، والارتياح، وإدراك الآخرين بوصفهم ودودين، الثقة في الآخرين وحبهم، التسامح مع الآخرين، التفاؤل وتوقع الخير، الشعور بالسعادة والرضا، الشعور بالهدوء والاستقرار الانفعالى، تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس، والقدرة على حل المشكلات، الشعور بالتوافق والصحة النفسية.

بينما أشار (حامد عبد السلام، إجلال سرى، ٢٠١٢، ٤٧) أنه يمكن تقسيم أبعاد الطمأنينة النفسية إلى أبعاد أساسية تتمثل في (الشعور بالتقبل والحب والمودة مع الآخرين، والشعور بالانتماء إلى الجماعة وتحقيق الذات، والشعور بالسلامة وتجنب مهددات الأمن مثل الأخطار المختلفة)، أما الأبعاد الثانوية فهى (إدراك العالم والحياة على أنهما بيئة يشعر فيها بالإطمئنان، وإدراك الآخرين بوصفهم وتبادل الاحترام بينهم والثقة فيهم، وحبهم والارتياح للاتصال بهم وحسن التعامل معهم، والتسامح مع الآخرين والتفاؤل والآمان والاطمئنان إلى المستقبل، الشعور بالسعادة والرضا عن النفس، وفي الحياة الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالى والخلو من الصراعات).

وذكر (Cummings& Schatz,2012,14) أن الطمأنينة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي (شعور الفرد بأنه محبوب وله مكانة بينهم– وإدراك الفرد بأن بيئته صديقة وغير محبطة– وإدراك الفرد للنضج الانفعالى)

بينما صنف(عبد الحق محمد، ٢٠١٦، ١٤٥) أبعاد الطمأنينة النفسية إلى (الشعور بالراحة النفسية والاستقرار الانفعالى– التفاؤل– الشعور بالرضا والسعادة– الثقة في الله– التمركز حول المجتمع والجماعة وإشباع الحاجات العضوية).

وحدد (سعيد رحال، ٢٠١٦، ٥٢) مكونات الطمأنينة النفسية في:

– الأمن الجسدي: مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية، مما يضمن له مستوى من الأمن يتناسب مع مقدارما وفره.

– الأمن الاجتماعي: إشباع الفرد لحاجاته الاجتماعية خاصة في محيطه.

– الأمن الفكرى والعقائدى: اطمئنان الفرد على فكره وعقيدته ممن يخالفهما، حيث إن حرية التدين محفوظة في المجتمع المسلم.

- الأمن الاقتصادى: تنمية إدراك الفرد لإمكانياته الانتاجية ومهاراته المهنية وبتعليمه كيفية توظيفها واستعمالها، وعدم القدرة على تلبية المطالب المشروعة للإنسان تؤدى إلى شعوره بالقلق.

- الأمن القومى: الذي ينعم به الفرد والجماعات في الوطن.

وذكرت (شيرى مسعد،٢٠١٧، ٢٦٨) أبعاد الطمأنينة النفسية في (النضج الانفعالى والقدرة على ضبط النفس، الرضا عن الذات- التفاؤل- الثقة).

ووصفت (منى صالح، ٢٠١٧) أبعاد الطمأنينة في (التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة- التفاؤل- الرضا عن الذات- الثقة بالله سبحانه وتعالى- القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية).

وصنفت(عفاف سعيد، ٢٠١٨، ٢٠٢) أبعاد الطمأنينة في الأبعاد التالية: (التحرر من الآلام النفسية والانفعالات الحادة- التفاؤل- الرضا عن الذات- الثقة بالله- القدرة على إشباع الحاجات العضوية والاجتماعية).

وحددت (غادة عبد الرحيم،٢٠٢٠، ٦٣٢) أبعاد الطمأنينة النفسية في(التطور الشخصي- القبول الذاتى- العلاقات الإيجابية- الاستقلالية- التمكن البيئى- الحياة الهادفة).

وذكرت(سومة أحمد، ٢٠٢١، ١٨٤) أن أبعاد الطمأنينة النفسية تتمثل في (الرضا عن الذات- النضج الانفعالى-التفاؤل- الإطمئنان الدينى)

وحدد(شيماء كمال، ٢٠٢١، ٤٥٤)أبعاد الطمأنينة النفسية في (الثقة بالنفس- التفاعل الاجتماعى- الاهتمامات الدينية -الرضا عن الحياة)

وحدد(عبد الله بن محمد، ٢٠٢٢) أبعاد الطمأنينة النفسية في: (تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل-الحياة العامة والعملية للفرد- الحالة المزاجية للفرد- العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى للفرد)

ومما سبق تم استخلاص الأبعاد التالية للطمأنينة النفسية والتي تم الاعتماد عليها في البحث الحالي:

١-**البعد الروحي:** ويقصد به شعور الطالبة المعلمة بالثقة في الله عزوجل ورضاها بقضاءه وقدره والرضا بما قسمه لها، وإيمانها بعدل الله عزوجل، وتفويض الأمور كلها إليه، والتسليم بأن لا ملجأ من الله إلا إلى الله عزوجل، وعدم خشيتها للمرض أو الموت لأنهما حق وتقدير من الله عزوجل، وذلك من خلال التقرب من الله سبحانه وتعالى بالعبادات.

٢-**البعد الذاتي الانفعالي:** ويقصد به إحساس الطالبة المعلمة بقدرتها على فهم ذاتها ورضاها عن نفسها وعن حياتها كلها والتسامح معها، ومحاولة تطوير واستثمار قدراتها وإمكانياتها بتحديد أهداف لحياتها وتحقيقها، ونظرتها لذاتها نظرة إيجابية، وشعورها بقيمتها وأهمية دورها في الحياة، وخلوها من مشاعر الضيق والتوتر والإجهاد وطرد الأوهام، وتوزانها الانفعالى، وقدرتها على حل المشكلات والتغلب على الصعوبات بالاعتماد على ذاتها، وتمتعها بالرضا والقناعة وعدم التطلع لما لدى الآخرين، والتحرر من الشعور بالذنب.

٣- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به شعور الطالبة المعلمة بقدرتها على إقامة علاقات إيجابية طيبة ودافئة مع الآخرين، تتسم بالثقة والاحترام المتبادل، والشعور بالتقبل والحب، وشعورها بالانتماء إلى الجماعة، وحب العمل في فريق، والمبادرة بمساعدة الآخرين بحب وود، وإدراكها بأن أسرتها قادرة على تلبية متطلبات الحياة اليومية من مأكل ومشرب وملبس.

سمات الأفراد المطمئنين نفسيا:

من الإطار النظري السابق للطمأنينة النفسية استخلصت الباحثتان مجموعة من السمات التي يمكن أن تميز الطالبات المعلمات ذوات الطمأنينة النفسية المرتفعة وهي:

١. ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز.
٢. التمتع بقدرة عالية على الابتكار والانتاج.
٣. أقل تشبثا بالرأى والخلو من الجمود العقائدي والتفكير الخرافي.
٤. التثقف والتمتع بحب التعلم والقراءة.
٥. لديهن مشاعر إيجابية عن أنفسهن وحب الذات وتقبلها والتسامح معها.
٦. أكثر قدرة على تحمل المسؤلية وناجحات في دراستهن وحياتهن.
٧. يشعرن بالحب والانتماء والأمن وتقبل الآخرين ومحبتهم.
٨. القدرة على إقامة علاقات إيجابية بناءة في المجتمع.
٩. تحمل الشدائد والإحباطات اليومية والقدرة على مواجهتها والاستفادة من خبراتهن الماضية.
١٠. الشعور بالسلام والأمان والاستقرار والثبات الانفعالي بعيدا عن مشاعر الخوف، والتهديد، والعصبية، والصراخ.
١١. القناعة والرضا والميل نحو السعادة والفرح التفاؤل وحسن الظن.
١٢. القوة والشجاعة والقدرة على حل المشكلات بعيدا عن السيطرة على الآخرين.
١٣. إدراكها للعالم والحياة بوصفها مكانا ساراً دافئا وديا يميل الناس فيه جميعا إلى التآخى.
١٤. إدراكها للآخرين بوصفهم ودودين، وقلة الكراهية، والتسامح مع الغير.
١٥. أكثر قدرة على التفكير الأخلاقي وكبح جماح شهواتهن والتحرر من الميول والاتجاهات الصبيانة.

العوامل المؤثرة في الطمأنينة النفسية:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الطمأنينة النفسية لدى الأفراد ومنها:

١- **الوعي الديني:** فالإيمان بالله والتمسك بتعاليم الدين وكتاب الله وسنة نبيه والقيم الاجتماعية يجعل الإنسان في مأمن من الخوف والقلق، فالقرآن الكريم وسنة النبى

محمد صلى الله عليه وسلم هما خير مصدر يستقى منه الفرد اطمئنانه، بالإضافة إلى أنهما يعطياه من القوة التي بها يمكنه التحكم في نفسه وغرائزه وضبطها، ويستمد منه قوة إرادته والصبر والإيثار، مما يجعل لذلك مردوده الإيجابى النفسي عليه فيجعل نفسه آمنة مطمئنة".

٢- **المستوى التعليمى:** يحقق للفرد وضعا اجتماعيا يشعره بالطمأنينة النفسية.

٣- **التنشئة الاجتماعية:** التي توفر المحبة والتسامح والقبول والاستقرار والتعاون والاحترام والإشباع المناسب لحاجاته النفسية المتنوعة تجعل الفرد يشعر بالطمأنينة النفسية، وإذا تحقق له ذلك يمكن أن ينجح وينمو ويتقدم في المعرفة والمهارة.

فشعور الأفراد بالطمأنينة النفسية يرتبط بشعور الآباء ذاتهم بالطمأنينة النفسية، فإذا أدركوا الرفض من قبل والديهم في مرحلة الطفولة يعانون من فقدان المحبة ولا يستطيعون أن يقدموا المحبة التي فقدوها إلى أبنائهم، فيشعر الطفل بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه أو مهمل من قبل الآخرين، مما يؤدي إلى شعوره بعدم الأمن والعجز وانخفاض تقدير الذات والشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على اليأس.(عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ١)

وكذلك عندما يجد الطالب من أقرانه وزملاء الدراسة ومن معلميه الاهتمام والشد من أزره ويقفون بجواره ويساعدوه في اجتياز المحن والصعاب والعقبات فينمو لديه الإحساس بالأمن والراحة والاستقرار والهدوء النفسي، وبذلك يشعر بقوة شخصيته التي تتجلى في قوة الأنا لديه، حيث إن قوة الأنا تمثل قوته وقدرته على مواجهة الواقع وتقبله، والقدرة على استخدام ما لديه من مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية في التعامل مع أي موقف في أي ظرف.

٤-**العوامل البيئية:** حيث تكسب الفرد خبرات ومواقف مختلفة تجعله يشعر بالطمأنينة نحو بيئته، فالعوامل الجسمية والصحية هى التي تمكن الفرد من القيام

بحركاته الأساسية، وإن لهذه العوامل أثر في الطمأنينة، إذ أنه كلما زاد تقبل الفرد لجسمه؛ زاد شعوره بالطمأنينة النفسية.

٥-**العوامل الاقتصادية:** هى من العوامل الضاغطة التي قد تهدد حياة الفرد بالخطر، وعدم الطمأنينة في إشباع حاجاته المادية ورغباته الذاتية مما يولد لديه نوعا من القلق والاضطراب. (فاروق، ٢٠٠٩)، فالدخل الاقتصادي يجعل الفرد آمن على يومه وغده وحاضره ومستقبله ويؤمن ضرورات الحياة ويعيش حياة كريمة، ويحقق له الارتياح والرضا عن النفس والتخلص من القلق والتوتر الذي ينتج من الشعور بالحاجة ومن ثم يتم تحقيق الهدوء والاطمئنان لديه. (رغداء نعيسة، ٢٠١٢، ١١٦)

٦- **الثقافة:** إن إدراك الطمأنينة يختلف باختلاف الثقافات من بيئة لأخرى.

٧- **السن:** كلما تقدم السن كان الإنسان أقل تخوفا وأكثر إحساسا بالطمأنينة.

٨- **بلوغ الهدف:** عندما يحقق الإنسان الأهداف التي وضعها لنفسه فإنه يدرك معنى حياته وتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية.

٩-**الصحة الجسمية:** تقوى الصحة الجسمية الإحساس بالأمن لدى الإنسان حيث التوافق مع النفس والمجتمع، والثقة بالنفس والأفكار الإبداعية والمبتكرة والنضج الانفعالى، والاستمتاع بالحياة بكافة مظاهرها.

وسائل تحقيق الطمأنينة النفسية:

توجد هناك العديد من الأساليب التي تساعد في تحقيق الطمأنينة النفسية في العملية التربوية لدى الطالبات المعلمات:

١- توجيه الطالبات المعلمات ونصحهن بذكر الله عزوجل وعبادته والالتزام بأوامره واجتناب نواهيه، وعدم الخروج عن قواعد مجتمعهن حتى لا يتعرضن للعقوبة وإحساسهن بالتهديد، والاعتراف بالنقص وعدم الكمال، فالمؤمن الحق يتميز برحابة الصدر مطمئن متفائل جميل التوكل، حسن العبادة، كما أن وعيها بعدم بلوغها الكمال

يجعلها تفهم طبيعة قدراتها وضعفها، ومن ثم تقوم باستغلال تلك القدرات الاستغلال المناسب دون القيام بإهدارها من غير فائدة.

٢- توجيه الطالبات المعلمات إلى ترك الظلم أياً كان نوعه أو على من يقع سواء ظلم للنفس أو ظلم للآخرين، ويكون عدم ظلم النفس بمساعدتها على ترك الشهوات واتباع الهوى كى لا تقع فريسة للصراعات النفسية، وآلامها، ولمشاعر التوتر، والقلق.

٣- توجيه وتشجيع الطالبات المعلمات على تجنب الانفعالات الأكاديمية السلبية مثل الغضب والخوف والفزع والرهبة، وتوقع الخطر والأذى، وأن تتمسك الطالبة بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية وتكون مطمئنة على نفسها وحاضرها ومستقبلها، وأن تشعر بالرضا عن ذاتها وعن مجتمعها.

٤- تشجيع الطالبات المعلمات على التفكير الواعى وعدم الجمود والبعد عن الانغلاق الفكري، مما يجعلهن يميلن إلى الاستقرار.

٥- تشجيع ودعم سلوك الطالبات المعلمات وآدائهن التعليمى بتقديم تعزيز في صور مختلفة كالمكافآت المادية والرمزية والمعززات الاجتماعية، وذلك بعد حدوث استجابتهن، مما يزيد من احتمالية تكرار السلوك في المرات التالية، وخفض التوتر وإشباع الدوافع لديهن. (عماد الزغلول، ٢٠١٩، ٩٣)

٦- مساعدة الطالبات المعلمات على الاعتماد على أنفسهن واتخاذ قراراتهن بأنفسهن والاستقلالية، ليتسنى لهن التكيف مع الحياة الاجتماعية، وتكوين نمط حياة مهنية، وتزويدهن بكيفية التعامل مع الضغوط النفسية حتى لا تؤثر سلبا على حياتهن المستقبلية، وتصبحن قائدات في إحداث التغيير في المهارات والسلوكيات لمواجهة الإحباطات المختلفة وتنمية الشعور بالأمل والحيوية والإنجاز.

٧- مساعدة الطالبات المعلمات على تحقيق العديد من المشاعر الإيجابية لدى الطالبات المعلمات مثل (الاستمتاع بالتعلم والرضا عن التعلم من خلال استخدام طرق تدريس متنوعة وتقديم المقررات بطريقة شيقة وجذابة وإعمال العقل فيها).

٨- توفير بيئة تعليمية يتوفر فيها الحب والاعتناء والتقدير من المعلم وزملائه، مما يمنح الطالبات المعلمات شعورا بالآمان والطمأنينة، وجعل التعلم عملية ممتعة، ومنحهن حرية الرأى والتعبير عن آرائهن.

٩- إتاحة الفرصة للرحلات والندوات والمعارض داخل الجامعات وخارجها.

أهمية تنمية الطمأنينة النفسية:

تعد الطمأنينة النفسية من المتغيرات النفسية المهمة، والتي نالت اهتمام العديد من الباحثين في العقيدة والدين وفي مجالى علم النفس والصحة النفسية، حيث إنها تعد من أبرز المقومات والمتطلبات الرئيسة والأساسية للصحة النفسية لكل من الفرد والمجتمع ككل، والتي يحتاج إليها الفرد كى يتمتع بشخصية إيجابية ومتزنة. (نهى عبد العظيم، ٢٠٢٠، ١)

وأضافت (شيماء كمال،٢٠٢١، ٤٤٠) أن الطمأنينة تعد من أهم الجوانب الشخصية المهمة والتي يبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى خلال خبرات الطفولة التي يمر بها، ذلك المتغير المهم الذي كثيرا ما يصير مهددا في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، مما يؤدى به إلى الاضطراب النفسي.

والطمأنينة النفسية أيضا تعتبر من أهم الحاجات اللازمة للنمو النفسي السليم والصحة النفسية للفرد، إذ أن الشعور بالطمأنينة النفسية يعكس شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة وأن الآخرين يحترمونه ويتقبلونه داخل الجماعة، والفرد الذي يشعر بالطمأنينة والإشباع في بيئته يميل إلى أن يعمم هذا الشعور ويرى في الآخرين الحب والتعاون معهم، أما الشخص غير الآمن نفسيا فهو في حالة خوف ويشعر بعدم الرضا ويرى أن البيئة تمثل تهديدا خطيرا له. (حامد عبد السلام، ٢٠٠٥، ٥٢)

حيث إن تمتع الفرد بالطمأنينة يساعده على تكوين شخصيته بصورة سليمة ومتكاملة، وبشكل يجعلها تتمتع بالاستقرار والتفاعل مع

الآخرين.(Catherall,2006,629)، كما تساعد الطمأنينة الفرد على النجاح في إقامة علاقات مع الآخرين، والبعد عن الجمود والتصلب في الرأي والانفتاح على الآخرين، وهذا بدوره يحقق التوافق الاجتماعي الجيد مع الحياة والأسرة والمجتمع ككل.(Schudlich,2003,2)

كما أن التدريب على الطمأنينة النفسية يساعد الفرد على تكوين أنماط سليمة من القيم والمعايير والاتجاهات الإيجابية السليمة، إذ أنها تعد المصدر الأول لإحساس الفرد بالثقة في ذاته وفيمن حوله، ومؤشرا للاستقرار المجتمعى والاقتصادى والسياسى المساهم في تحقيق التنمية الشاملة للمواطن والوطن، وفقدان الفرد للطمأنينة النفسية يؤدى إلى الكراهية، فمن خاف شيئا كرهه. (عبد الحق محمد، ٢٠١٦، ١٢٤)

وتساعد الطمأنينة النفسية الأفراد أيضا على التخلص من الضغوط، وتحقيق التعافي صحيا ونفسيا، وتحسين جودة الحياة. (Wolfradt et al.2014)، كما تؤدى إلى تحقيق التوافق والانسجام والتكامل بين خصائص شخصية الفرد في جوانبها العقلية والانفعالية. (فتيحة بلعسلة، ٢٠٢٠)، ومن ثم تسهم في ارتفاع شعور الفرد بالرضا عن الحياة والسعادة النفسية.

ووضح (محمد موسى، ٢٠٠٣، ١١-١٢) أن أهمية الطمأنينة النفسية تتضح في الثبات والبعد عن الإحباط واليأس، فالإنسان الإيجابى لا يستسلم لليأس والإشارات السلبية، بل يقوى نفسه ويشد من عزيمتها بالصبر ليفوز بالنجاح.

والطمأنينة النفسية لها آثار نفسية إيجابية على الفرد تتمثل في تنمية الثقة بالنفس، ورفع الكفاءة الذاتية وزيادة الصلابة النفسية لدى الإنسان، مع تقوية المناعة النفسية والجسمية في مواجهة المواقف والأحداث، والقدرة على ضبط النفس والاتزان الانفعالى، وظهور الأفكار الابداعية، ودعم المهارات الاجتماعية والحياتية، ورفع مستويات المساندة الاجتماعية والدعم الاجتماعى، كما ينعكس إحساس الفرد بالطمأنينة على دافعيته للإنجاز وزيادة الانتاجية ويقلل من درجة الإحساس بالإحباط،

ومواقف الصراع التي قد تنتاب الفرد ويحد من مستويات القلق وآثاره الاجتماعية والنفسية والبدنية.(السيد محمد، ٢٠١١، ٢٩٣)

والطمأنينة النفسية تعتبر ذو أهمية كبيرة في حياة الأفراد على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق وتمهد لتغلب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، كما أنها تزيد خصوبة الخيال وتنشط التفكير وتزيد الميل إلى مواصلة العمل وتركيز الانتباه ودقة الإدراك. (عفاف سعيد، ٢٠١٨، ١٦٠)

وقد أشار (Khalili,Hashemi& Ghasemi,2014,p.128) إلى أن فقدان الأفراد الشعور بالطمأنينة النفسية يؤدي إلى زيادة حساسيتهم تجاه الضغوط التي يتعرضون لها، ومن ثم إلى اضطرابات نفسية وسلوكية مستمرة واتجاهات سلبية تجاه الذات والآخرين.

وفقدان الطمأنينة عند المتعلم، قد يؤدى إلى الخوف والشك والقلق، ويجعله أكثر توترا وقلقا تجاه مواقف الحياة الدراسية، وأقل قدرة على المبادأة والمرونة من غيره. (أحمد فهيم، ٢٠١٥)

يتضح مما سبق أن الطمأنينة النفسية تعد مطلبا رئيسًا وضروريًا، ولا يستطيع الإنسان أن ينمو نموًا نفسيًا سليمًا دون إشباع الشعور بالطمأنينة لديه، حيث تقود الفرد نحو التنمية والاستثمار والازدهار، وتجعله يؤدي واجبه على أحسن وجه في هدوء واستقرار وسلامة من التهديد والخطر، وعليه فإن الطمأنينة حاجة ماسة كلما افتقدها الإنسان شعر بعدم الأمن الداخلي وحالة من القلق تثير اضطرابه، وتزيد من همومه وتفكيره في حوادث المستقبل، مما يقلل من نشاطه وتحقيق ذاته ويجعله فريسة للمرض والحزن، وتتجه شخصيته إلى الخوف من الآخرين واستخدام القوة الجسدية لإيذاء الآخرين ومحاولة السيطرة عليهم.

ومما يؤكد أهمية تنمية الطمأنينة النفسية في العملية التعليمية الدراسات السابقة التالية:

دراسة عبد الرحمن بن عيد (٢٠١٠): التي توصلت نتائجها إلى أن الإناث أكثر شعورًا بالطمأنينة النفسية مقارنة بالذكور، كما أكدت وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسى والطمأنينة النفسية.

دراسة (Chugh et al,2014): التي توصلت إلى أن الأفراد الآمنين نفسيا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية من غيرهم من الأفراد ذوي الأمن النفسي المنخفض، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الأمن النفسي من قبل المعلمين والمديرين وجميع المنظمات كافة لأفرادها، لأن توفير الأمن يسهم في الحد من السلوكيات غير الأخلاقية.

دراسة عبد الناصر عبد الرحيم.(٢٠١٧): التي كان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المواجهة المتمركزة حول حل المشكلة والطمأنينة النفسية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق في الطمأنينة النفسية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (Wilkison& Cook,2016): التي توصلت نتائجها إلى أن المراهقين أكثر عرضة للضغوط وينعدم شعورهم بالطمأنينة، مما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الطمأنينة النفسية وزيادة مستوى الضغوط الأكاديمية.

دراسة(Jia,Xiali,Wang& Sun,2017): التي كشفت نتائجها عن أن الأفراد المرتفعين في الطمأنينة النفسية أقل قابلية لإدمان الانترنت، أقل قابلية للانتماء المنحرف وأكثر انضباطا في علاقتهم بالمعلم.

دراسة عفاف سعيد(٢٠١٨): التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الأخلاقي وبين الطمأنينة النفسية.

دراسة عثمان فضل(٢٠١٩): التي أشارت أهم نتائجها إلى أن الخوف هو أكثر الحالات السابقة لحدوث الطمأنينة، وأوصى الباحث المهتمين بالقضايا النظرية في علم النفس بالرجوع إلى القرآن الكريم وتفسيراته وإبراز تصوراته عن طبيعة النفس الإنسانية.

دراسة فتيحة بلعسلة(٢٠٢٠): التي أبرزت نتائجها وجود علاقة طردية بين مستوى الطموح والطمأنينة النفسية.

دراسة شيماء كمال (٢٠٢١): التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الأخلاقية والطمأنينة النفسية والتوافق الاجتماعى.

دراسة هديل سمور(٢٠٢١): التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الطمانينة النفسية لدى العينة ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين الطمأنينة النفسية وبين الرضا عن الحياة والتفكير الإيجابى.

دراسة مروة سعيد(٢٠٢٢): التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للطمأنينة النفسية والتدفق النفسي.

دراسة عبد الله بن محمد (٢٠٢٢): التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية ومستوى الطمأنينة النفسية، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لصالح الذكور.

يتضح من العرض السابق اتفاق تلك الدراسات على أهمية تنمية الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات وهي (الرهاب الاجتماعي والتحصيل الدراسي- أساليب مواجهة الضغوط- التفكير الأخلاقي واليقظة العقلية- صنع القرار غير الأخلاقي- تفسيرات الطمأنينة في بعض النظريات النفسية والقرآن الكريم- نمطي التعزيز بمحفزات الألعاب الرقمية- مستوى الطموح- الدافعية الأخلاقية وكل من التوافق الاجتماعى- التفكير الإيجابى والرضا عن الحياة- التدفق النفسي) ولدى عينات مختلفة في مراحل عمرية مختلفة.

كما يتضح من الدراسات السابق عرضها وفي حدود علم الباحثتين وما اطلعتا عليه عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت متغير الطمأنينة النفسية في مجال المناهج وطرق التدريس.

وسوف يتم الاستفادة من تلك الدراسات في فروض البحث الحالي، وتحديد المنهج المناسب لطبيعة البحث، وتحديد نوع وحجم وخصائص عينة البحث، وإعداد مقياس الطمأنينة النفسية بما يتناسب مع طبيعة العينة، وكذلك سوف يتم الاستفادة منها في تفسير النتائج.

علاقة المعنى الوجودي للحياة بالرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية:

إن تمتع الطالبة المعلمة بمستوى عال من الشعور بالمعنى الوجودي للحياة يكسبها العديد من الإيجابيات والمنافع؛ فيجعلها تُعيد التفكير في وجهة نظرها عن الوجود حولها أولًا، وتبحث عن إجابات للأسئلة المتعلقة بالقضايا الوجودية، مما يتيح الفرصة لها لاكتساب الوعي الذاتى وحرية الإرادة، ويجعلها تطلب المعرفة وتبحث عنها في عملية التعلم داخل الجامعة، وتركز انتباهها ويكون لديها انفتاحًا معرفيًا على كل جديد، وتساير التطور فتنمو عقليًا وروحيًا ونفسيًا، ويكون لديها مرونة معرفية؛ فتهتم بدراسة جميع الأراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة وعدم التسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات، وتقبل النقد البناء، ومن ثم ينعكس ذلك في سلوكيات سليمة تجعلها متوافقة مع نفسها ومع مجتمعها، وتجد من الطاقة والدافعية ما يجعلها تؤمن بجدوى الحياة وما يعينها على تحمل الصعاب والمعاناة ومواجهة الأزمات والمفاجآت بمرونة وببدائل عديدة، فتختار منها ما يناسبها، وتغلب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، وكل هذا سيشعرها بالاستقرار والأمان وراحة البال والسلام النفسي الداخلي، ومن ثم شعورها بالطمأنينة النفسية، لذا فإن تمتع الطالبة المعلمة بالمعنى الوجودي للحياة قد يرفع من مستوى

الرشاقة المعرفية لديها، وأيضًا قد يرفع من مستوى الطمأنينة النفسية عندها، مما يؤكد وجود علاقة بين المعنى الوجودي للحياة والرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية.

الإجراءات الميدانية للبحث

مرت الإجراءات الميدانية للبحث وفق عدة خطوات تتضح فيما يلي:

أولاً: بناء البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة.

ثانياً: بناء أدوات القياس، وتمثلت في الآتي:

١- اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية.

٢- مقياس الرشاقة المعرفية.

٣- مقياس الطمأنينة النفسية.

ثالثًا: التصميم التجريبي وإجراءات تجربة البحث.

وفيما يلي تفصيل لكل خطوة من الخطوات السابقة:

أولاً: بناء البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي وهو: ما أسس ومكونات البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة؟ تم ما يلي:

١) تحديد أسس بناء البرنامج:

استند البرنامج الحالي المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة إلى مجموعة من الأسس متمثلة في:

أ-طبيعة العصر والمجتمع.

ب- الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتدريس وأهداف إعداد المعلم في كليات التربية.

ج- أهداف تدريس الفلسفة والاجتماع وعلم النفس بالمرحلة الجامعية.

د- خصائص النمو لدى الطالبات المعلمات.

هـ- أسس متعلقة بالمعنى الوجودي للحياة:

كما اعتمد البرنامج الحالي على أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس الموضوعات المقترحة وهو المعنى الوجودي للحياة، والذي يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ أثناء تدريس البرنامج وهي:

أ. المعنى الوجودي للحياة فريد وشخصي.

ب.المعنى لحظي يحتاج لنقله من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

ج. المعنى الوجودي للحياة يظل موجودًا دائمًا.

د. إن سعى الإنسان لتحقيق معنى حياته يثير لديه نوعًا من القلق الوجودي.

هـ. الإنسان يشعر بقيمة وجوده من خلال التسامي بالذات.

٢) مراحل إعداد البرنامج:

اشتمل البرنامج المقترح على عدة مكونات، تمثلت فيما يلي:

- **تحديد أهداف البرنامج:** تمثل الهدف العام للبرنامج في زيادة الوعي بالمعنى الوجودي للحياة ومن ثم تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات معلمات الفلسفة والاجتماع وعلم النفس، كما تم تحديد مجموعة أهداف إجرائية للبرنامج (معرفية، ووجدانية، ومهارية) في بداية كل موضوع من الموضوعات، وذلك وفقا للمهارات المستهدفة من الموضوعات.
- **تحديد محتوى البرنامج:**

تم اتباع الخطوات التالية لتحديد محتوى البرنامج:

أ. الاطلاع على عدد من الدراسات والكتب العربية والأجنبية القائمة على المعنى الوجودي للحياة والتي اتضح منها للباحثتان مدى الاهتمام بكيفية مواجهة الفراغ الوجودي وتحقيق الإحساس بالمعنى حتى في ظل أسوء الظروف والمعاناة.

ب. الاطلاع على لائحة الكلية والخطة الدراسية لشعبتي (فلسفة واجتماع تربوي–علم نفس تربوي) بكلية البنات واستقراء الأهداف الإجرائية للمقررات والتي تبين منها عدم

احتواء أي مقرر من المقررات التي تدرس بالفرق الأربعة للشعبتين على أي موضوع من موضوعات البرنامج.

وتضمن محتوى البرنامج المقترح أربعة موضوعات رئيسة، تم تدريسها في عدة جلسات، وهي كالآتي:(المعنى الوجودي للحياة، والإرادة الإنسانية، والهوية، والقيم).

- **استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة في تدريس محتوى البرنامج:**

تم تدريس محتوى البرنامج باستخدام عدة استراتيجيات وطرق تتوافق مع أسس ومبادئ المعنى الوجودي للحياة وبما يتناسب مع طبيعة محتوى البرنامج المقترح ويساعد في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية، وهي: (توضيح القيم- تحليل المعنى- التساؤل الذاتي- تركيز الانتباه- التعلم التخيلي- استخدام الأدب والفن (القصص-أبيات شعر- مقولات وحكم) - الحوار والمناقشة- الحوار السقراطي - حوض السمك-الرؤوس المرقمة-استراتيجية 4H-عظمة السمكة-النمذجة-القبعات الست-خرائط العقل-خرائط التفكير-العصف الذهني).

- **المواد والوسائل التعليمية المستخدمة:** تم استخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة في تدريس البرنامج الحالي مثل: (عروض البوربوينت، الخرائط المفاهيمية، والخرائط الذهنية، وخرائط التفكير، والأشكال التوضيحية والرسوم والصور المتعلقة بموضوعات البرنامج، والوقائع الحياتية المنشورة بالصحف والمجلات الالكترونية، والقصص، والسبورة، والبطاقات التعليمية).
- **الأنشطة التعليمية المستخدمة:** تم تكليف الطالبات المعلمات بعدة أنشطة تتفق مع مبادئ وأسس المعنى الوجودي للحياة، وتضع الطالبات في مواقف حياتية مثيرة لإعمال العقل، وتحملهن مسؤولية ما يقمن به، وتشعرهن بأهمية الحياة بوعي، كما روعي فيها تنمية عدة مهارات مثل المرونة المعرفية، والانفتاح العقل، وتركيز الانتباه، وكذلك الطمأنينة النفسية لديهن، مثل(عمل ملخصات، وكتابة تقارير-عمل رسوم توضيحية، وأشكال تخطيطية (خرائط ذهنية وخرائط تفكير وخرائط مفاهيم)،

تجميع بعض الآيات القرآنية والأقوال المأثورة، حل الأنشطة بكتيب أوراق العمل، البحث على شبكة الانترنت عن مقالات وقصص متعلقة بالموضوعات المدروسة).

- **الأدوات والأساليب المستخدمة في تقويم البرنامج:**

تم استخدام أنواع التقويم الثلاثة التالية لتقويم البرنامج حسب طبيعة الموضوعات:

- التقويم المبدئي للبرنامج ككل.
- التقويم البنائي: وتم ذلك أثناء السير في الجلسات.
- التقويم الختامي: وتم في نهاية كل جلسة وفي نهاية البرنامج كله.

- **إعداد دليل المعلم الخاص بالبرنامج المقترح.**[٤]
- **إعداد كتاب الطالب المعلم في موضوعات البرنامج المقترح.**[٥]
- **إعداد أوراق العمل وكراسة الأنشطة الخاصة بالطالبات المعلمات:**[٦] تم إعداد مجموعة من أوراق العمل والأنشطة الخاصة بتدريس موضوعات البرنامج، وقد تم عرضها في شكل منتظم ومتدرج ومرتبط بموضوعات البرنامج لتساعد الطالبة المعلمة على إدراك كافة جوانب الموضوع وأهم المعلومات الرئيسة والفرعية التي يحتويها، كما قد تم إعدادها وفقاً للاستراتيجيات التدريسية المختارة، وذلك لإعطاء الطالبات مزيداً من التدريب على أبعاد الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية المستهدف تنميتها من البرنامج، ولقد تم عرضها على المحكمين، وأقروا مناسبتها وصلاحيتها للتطبيق.

ثانياً: بناء أدوات القياس، وتمثلت في الآتي:

١. اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية. (إعداد الباحثتان)

٢. مقياس الرشاقة المعرفية. (إعداد الباحثتان)

٣. مقياس الطمأنينة النفسية. (إعداد الباحثتان)

---

[٤] ملحق (٤). الصورة النهائية لدليل المعلم الخاص بالبرنامج المقترح.

[٥] - ملحق (٥). كتاب الطالب المعلم للبرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة.

[٦] (ملحق ٦). الصورة النهائية لأوراق العمل المعدة في ضوء المعنى الوجودي للحياة.

١- **اختبار مواقف في الرشاقة المعرفية:** تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

أ- **الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار قياس مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي الفلسفة والاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي.

ب- **أبعاد الاختبار:** لقد تضمن هذا الاختبار الأبعاد الثلاثة التالية للرشاقة المعرفية وهي (الانفتاح المعرفي- المرونة المعرفية- تركيز الانتباه).

ج- **صياغة مفردات الاختبار:** ولقد تم صياغة أسئلة اختبار المواقف للرشاقة المعرفية في البعد الأول والثاني في صورة أسئلة موضوعية من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، حيث شمل كل سؤال منها عبارة تليها أربعة بدائل تختار منها الطالبة البديل الصحيح، أما البعد الثالث في الاختبار وهو "تركيز الانتباه" فقد تم صياغة الأسئلة الخاصة به في صورة مقالية، حيث شمل كل سؤال فقرة عامة تليها عدة أسئلة مقالية.

د- **تعليمات الاختبار:** لقد تم إعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطالبات المعلمات، وتوضيح طبيعة الاختبار وكيفية الإجابة عنه، ولقد رُوعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة للطالبات.

هـ- **الدراسة الاستطلاعية للاختبار:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار المواقف في الرشاقة المعرفية على عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي (الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس)، وكان عددهم (٣٠) طالبة، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد ما يلي:

- **زمن الاختبار:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطالبات، وتوصلت الباحثتان إلى أن زمن الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

- **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية (فؤاد البهي، ١٩٧٨)، وبلغت نسبة ثبات الاختبار(٠.٨٣)، وهي نسبة تجعل الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الوثوق به واستخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.
- **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات عليه، كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار، وقد بلغ(٠.٩١) وتعد نسبة صدق مناسبة.

و- **الاختبار في صورته النهائية**[٧]: اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (١٦) مفردة مقسمة على أبعاد الرشاقة المعرفية الثلاثة، كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح توزيع مفردات الاختبار والدرجات على أبعاد الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	أرقام المفردات	مجموع المفردات	مجموع الدرجات
الانفتاح المعرفي	١- ٢- ٣ – ٤ -٥ - ٦	٦	٦ درجات
المرونة المعرفية	٧-٨- ٩- ١٠ -١١ - ١٢	٦	٦ درجات
تركيز الانتباه	١٣- ١٤- ١٥- ١٦	٤	٢٤ درجة
الاختبار ككل		١٦ مفردة	٣٦ درجة

وبالتالي فإن أعلى درجة على الاختبار يمكن أن تحصل عليها الطالبة (٣٦) درجة.

ز- **تصحيح الاختبار**: لقد اشتمل الاختبار على (١٦) مفردة، وتم تصحيحه على النحو التالي:

[٧] ملحق (٧) الصورة النهائية لاختبار المواقف للرشاقة المعرفية.

- في أسئلة الاختيار من متعدد وذلك في بُعدي الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية تم تخصيص درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة وذلك في المواقف من (١: ١٢).
- في الأسئلة المقالية وذلك في بُعد تركيز الانتباه الذي اشتمل على أربعة مواقف من (١٣: ١٦) يندرج أسفل كل موقف ثلاثة أسئلة (أ) عليه درجة واحدة، (ب) عليه درجتان، و (ج) عليه ثلاث درجات بإجمالي (٦) درجات لكل موقف، وذلك في حالة الإجابة الصحيحة.
- ولقد حصل بعد تركيز الانتباه على الجزء الأكبر من الدرجة مقارنة بالأبعاد الأخرى لأن هذا البعد هو الأساس لبعدي المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي، والذي بدونه لن تتحقق الرشاقة المعرفية لدى الفرد، لذا رأت الباحثتان أنه لابد من وضع أسئلة مقالية لقياس هذه المهارة لتعبر بدقة عن مدى فهم الطالبة لهذا البعد وقدرتها على تطبيقه.

٢- **مقياس الرشاقة المعرفية:** مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى قياس مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالبات المعلمات شعبتي الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس.

ب- **تحديد مصادر بناء المقياس:** اعتمدت الباحثتان في بناء المقياس على المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الرشاقة المعرفية.
- الكتابات النظرية في الرشاقة المعرفية.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي صممت لقياس أبعاد الرشاقة المعرفية.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

ج- **أبعاد المقياس:** يقصد بأبعاد المقياس المهارات الفرعية التي يقيسها ويتضمن هذا المقياس الأبعاد الثلاثة التالية(الانفتاح المعرفي- المرونة المعرفية- تركيز الانتباه).

د- **تحديد نوع مفردات المقياس:** تم إعداد المقياس في صورة عبارات تستجيب لها الطالبات المعلمات استجابة واحدة من بين ثلاث استجابات (دائماً-أحياناً- أبداً)، وتقوم الطالبة بوضع علامة (√) أمام مستوى الاستجابة التي تعكس مستوى أبعاد الرشاقة المعرفية لديها.

هـ- **صياغة مفردات المقياس:** رُوعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون وفقاً لأسس بناء الاختبارات والمقاييس، ولقد تم توزيع مفردات المقياس على الأبعاد التي يقيسها حيث اشتمل المقياس على (٣٩) عبارة مقسمة على أبعاد الرشاقة المعرفية كما يلي: (١٣) عبارة للمرونة المعرفية- (١٣) عبارة للانفتاح المعرفي- (١٣) عبارة لتركيز الانتباه.

و- **تعليمات المقياس:** لقد تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس تتناول التعليمات الموجهة للطالبات المعلمات، وتوضيح طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عنه، وتم فيها تحديد الزمن الكلي للمقياس، ولقد رُوعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة للطالبات.

ز- **الدراسة الاستطلاعية للمقياس:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس الرشاقة المعرفية على عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي (الفلسفة والاجتماع، وعلم النفس)، وكان عددهم (٣٠) طالبة، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد ما يلي:

- **زمن المقياس:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة

عن المقياس، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطالبات، وتوصلت الباحثتان إلى أن زمن المقياس هو (٢٠) دقيقة.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات بالتجزئة النصفية (فؤاد البهي، ١٩٧٨)، وبلغت نسبة ثباته (٠.٨٢)، وبالتالي فإن مقياس الرشاقة المعرفية يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الوثوق به واستخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.
- **صدق المقياس:** للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد أقروا صلاحية المقياس للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات، كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقد بلغ (٠.٩٠)، وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى أن المقياس صادق بدرجة عالية.

ح- **الصورة النهائية للمقياس**[٨]: وبعد إعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم واقتراحاتهم وتجريبه استطلاعياً على العينة المختارة من الطالبات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

ط- تصحيح المقياس: لقد بلغت الدرجة الكلية للمقياس (١١٧) درجة، وأقل درجة يحصل عليها الطالب (٣٩) درجة، ولقد تدرجت الدرجات كالتالي (٣، ٢، ١) مع العبارات الموجبة، (١، ٢، ٣) مع العبارات السالبة.

٣- **مقياس الطمأنينة النفسية:** مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مستوى الطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات شعبتي (فلسفة واجتماع تربوي، وعلم نفس تربوي).

ب- **تحديد مصادر بناء المقياس:** اعتمدت الباحثتان في بناء المقياس على المصادر التالية:

[٨] ملحق (٨) الصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية.

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الطمأنينة النفسية.
- الكتابات النظرية في الطمأنينة النفسية.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي صممت لقياس أبعاد الطمأنينة النفسية.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

ج- **تحديد أبعاد المقياس:** بعد الاطلاع على مقاييس الطمأنينة النفسية في الدراسات السابقة العربية والأجنبية تم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس وهي (البعد الروحي- البعد الذاتي والانفعالي- البعد الاجتماعي).

د- **تحديد نوع مفردات المقياس:** تم إعداد المقياس في صورة عبارات تستجيب لها الطالبات المعلمات استجابة واحدة من بين ثلاث استجابات (دائماً-أحياناً- أبداً)، وتقوم الطالبة بوضع علامة (√) أمام مستوى الاستجابة التي تعكس مستوى أبعاد الطمأنينة النفسية لديها.

هـ- **صياغة مفردات المقياس:** رُوعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون وفقاً لأسس بناء الاختبارات والمقاييس، ولقد تم توزيع مفردات المقياس على الأبعاد التي يقيسها، حيث اشتمل المقياس على (٤٥) عبارة مقسمة على أبعاد الطمأنينة النفسية كما يلي: (١٥) عبارة للبعد الروحي- (١٥) عبارة للبعد الذاتي الانفعالي – (١٥) عبارة للبعد الاجتماعي.

و- **تعليمات المقياس:** لقد تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس تتناول التعليمات الموجهة للطالبات المعلمات، وتوضيح طبيعة المقياس وكيفية الإجابة عنه، وتم فيها تحديد الزمن الكلي للمقياس، ولقد رُوعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة للطالبات.

ز-**الدراسة الاستطلاعية للمقياس:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس الطمأنينة النفسية على عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي (الفلسفة والاجتماع،

وعلم النفس)، وكان عددهم (٣٠) طالبة، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد ما يلي:

- **زمن المقياس:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن المقياس، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطالبات، وتوصلت الباحثتان إلى أن زمن المقياس هو (٢٠) دقيقة.
- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية. (فؤاد البهي، ١٩٧٨)، وبلغت نسبة ثبات المقياس (٠.٨٣). أي أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الوثوق به واستخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.
- **صدق المقياس:** للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أقروا صلاحية المقياس للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات، كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقد بلغ (٠.٩١)، وهو معامل صدق مرتفع مما يشير إلى أن المقياس صادق بدرجة عالية.

ح- الصورة النهائية للمقياس[٩]: بعد إعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم واقتراحاتهم وتجريبه استطلاعياً على العينة المختارة من الطالبات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

ط- تصحيح المقياس: لقد بلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٣٥) درجة، وأقل درجة يحصل عليها الطالب (٤٥) درجة، ولقد تدرجت الدرجات كالتالي (٣، ٢، ١) مع العبارات الموجبة، (١، ٢، ٣) مع العبارات السالبة.

[٩] ملحق (٩) الصورة النهائية لمقياس الطمأنينة النفسية.

ثالثاً: التصميم التجريبي وإجراءات تجربة البحث:

- **منهج البحث:** تم الاستعانة بالمنهج التجريبي من نوع التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة الذي يعتمد على التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.
- **متغيرات البحث: شمل البحث الحالي المتغيرات التالية:**

المتغير المستقل: البرنامج المقترح القائم على المعنى الوجودي للحياة.

المتغيرات التابعة: (الرشاقة المعرفية– الطمأنينة النفسية).

- **عينة البحث:** تم اختيار مجموعة البحث عشوائيا من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبتي (فسلفة واجتماع تربوي– علم نفس تربوي) بكلية البنات جامعة عين شمس، وتكونت العينة من (١٠٦) طالبة معلمة.
- **التطبيق الميداني للبحث:** مر التطبيق الميداني للبحث بالمراحل التالية:

أ– **التطبيق القبلي لأدوات القياس:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م على مجموعة البحث في تاريخ ٢/١٠/٢٠٢٢م، وتم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات ثم معالجتها إحصائيا قبل إجراء التجربة.

ب– تدريس البرنامج المقترح:

بدأت تجربة البحث في الفترة من ٥/١٠/٢٠٢٢م حتى ٧/١٢/٢٠٢٢م، حيث قامت الباحثتان بالتدريس لمجموعة البحث بالبرنامج المقترح وفقًا لمبادئ وأسس المعنى الوجودي للحياة، بواقع ساعتين أو ثلاث ساعات أسبوعيًا لاستكمال الشرح وكل الأمور والأنشطة المتطلبة للمعنى الوجودي للحياة والرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية وحتى تتمكن الطالبات المعلمات من أخذ الوقت الكافي للتدرب على المهارات المطلوبة وعمل تغذية راجعة مناسبة.

ج– التطبيق البعدي لأدوات القياس: بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح لمجموعة البحث أُعيد تطبيق أدوات البحث على مجموعة البحث في تاريخ

٢٠٢٢/١٢/١٤م، وتم تصحيح أدوات البحث، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

نتائج البحث:*

أولاً: لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في اختبار المواقف للرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، تم حساب قيمة"ت"للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الرشاقة المعرفية ككل، وفي أبعاده الفرعية، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٢) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية

البعد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٠١
الانفتاح المعرفي	قبلي	١٠٦	2.56	1.0	١٠٥	17.88	٢.٣٦	دالة إحصائياً
	بعدى		4.86	.98				
المرونة المعرفية	قبلي	١٠٦	2.49	1.2	١٠٥	16.03		دالة إحصائياً
	بعدى		4.95	.96				
تركيز الانتباه	قبلي	١٠٦	10.63	3.21	١٠٥	23.61		دالة إحصائياً
	بعدى		20.21	2.94				
الاختبار ككل	قبلي	١٠٦	15.68	3.72	١٠٥	30.34		دالة إحصائياً
	بعدى		30.03	3.39				

يتضح من جدول (٢) ارتفاع متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الرشاقة المعرفية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي، كما

* تم استخدام برنامج معالجة البيانات بالحزمة الإحصائية (SPSS).

جاءت قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية للاختبار، والاختبار ككل على الترتيب كالآتي: الانفتاح المعرفي (١٧.٨٨)، والمرونة المعرفية (١٦.٠٣)، وتركيز الانتباه (٢٣.٦١)، والاختبار ككل (٣٠.٣٤)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التوزيع ذو الطرف الواحد (٢.٣٦)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في الاختبار ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، مما يثبت صحة الفرض الأول.

ثانياً: لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي."، تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل، وفي أبعاده الفرعية، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٣) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي أبعاده الفرعية

البعد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٠١
الانفتاح المعرفي	قبلي	١٠٦	24.27	4.59	١٠٥	19.37	٢.٣٦	دالة إحصائياً
	بعدى		35.00	2.85				
المرونة المعرفية	قبلي	١٠٦	24.24	4.53	١٠٥	19.67		دالة إحصائياً
	بعدى		35.38	2.71				
تركيز الانتباه	قبلي	١٠٦	22.73	5.29	١٠٥	25.27		دالة إحصائياً
	بعدى		34.61	2.73				
المقياس ككل	قبلي	١٠٦	71.34	12.11	١٠٥	26.80		دالة إحصائياً
	بعدى		105.00	4.56				

يتضح من جدول (٣) ارتفاع متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي، كما جاءت قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية للمقياس، والمقياس ككل على الترتيب كالآتي: الانفتاح المعرفي (١٩.٣٧)، والمرونة المعرفية (١٩.٦٧)، وتركيز الانتباه (٢٥.٢٧)، والمقياس ككل (٢٦.٨٠)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التوزيع ذو الطرف الواحد (٢.٣٦)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في المقياس ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، مما يثبت صحة الفرض الثاني.

ثالثاً: لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في مقياس الطمأنينة النفسية ككل وفي أبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي."، تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطمأنينة النفسية ككل، وفي أبعاده الفرعية، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٤) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطمأنينة النفسية ككل وفي أبعاده الفرعية

البعد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٠١
البعد الروحي	قبلي	١٠٦	24.33	6.12	١٠٥	26.31	٢.٣٦	دالة إحصائياً
	بعدى		40.33	3.09				
البعد الذاتي الانفعالي	قبلي	١٠٦	24.33	5.60	١٠٥	24.22		دالة إحصائياً
	بعدى		39.51	3.46				
البعد الاجتماعي	قبلي	١٠٦	26.10	6.72	١٠٥	15.17		دالة إحصائياً
	بعدى		37.71	3.20				
المقياس ككل	قبلي	١٠٦	74.76	12.51	١٠٥	33.95		دالة إحصائياً
	بعدى		117.56	5.98				

يتضح من جدول (٤) ارتفاع متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الطمأنينة النفسية عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي، كما جاءت قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية للمقياس، والمقياس ككل على الترتيب كالآتي: البعد الروحي (٢٦.٣١)، البعد الذاتي الانفعالي. (٢٤.٢٢)، البعد الاجتماعي (١٥.١٧)، والمقياس ككل (٣٣.٩٥)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التوزيع ذو الطرف الواحد (٢.٣٦)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في المقياس ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

ايضًا: لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على" يتسم البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة بالفاعلية في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات"، تم حساب معادلة الكسب المعدل "لبلاك"Black، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل لبلاك ودلالته

المتغير	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
اختبار الرشاقة المعرفية	15.68	30.03	٣٦	١.١	مقبول
مقياس الرشاقة المعرفية	71.34	١٠٥	١١٧	١.٠٢	مقبول
مقياس الطمأنينة النفسية	٧٤.٧٦	١١٧.٥٦	١٣٥	١.٠٢	مقبول

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لاختبار الرشاقة المعرفية بلغت (١.١)، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لمقياس الرشاقة المعرفية (١.٠٢)، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لمقياس الطمأنينة النفسية (١.٠٢)، وهي نسب مقبولة وتقع في المدى الذي حدده العالم "بلاك" وهي من (١- ٢)، وبالتالي يتسم البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات، مما يُثبت صحة الفرض الرابع.

❖ **تفسير نتائج البحث ودلالتها التربوية:**

يمكن تفسير نتائج البحث التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

- **مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الثاني، والذي مفاداه:** ما فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية لدى الطالبات المعلمات؟

تشير دلالة الفروق في الفرضين الأول والثاني بين التطبيقين القبلي والبعدي إلى الأثر الإيجابي الواضح والفعال للبرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية، حيث كان للبرنامج والاستراتيجيات المستخدمة داخله وطريقة عرض الموضوعات دوراً بارزاً وفعالاً في تنمية الرشاقة المعرفية، وقد اتضح ذلك لدى الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن:

- استخدام البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة بما يتضمنه من محتوى منظم وذو معنى ومرتبط باهتمامات الطالبات المعلمات، وتهيئة خبرات تعليمية

جديدة وأنشطة جاذبة ومحفزة، واستخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة تراعى الفروق الفردية، قد يسر عليهن عملية الانتباه والتركيز وسهولة استيعاب هذه المعلومات المتضمنة في البرنامج، وإدراك العلاقات بينها وإتاحة الفرصة لهن لإعمال العقل والغوص في ذواتهن ومكنوناتهن للوصول إلى حقيقة وجودنا في الحياة، وكذلك التفكير في كل ما يحيط بنا من أفكار، وقيم، ومعتقدات ومثيرات، فضلًا عن أن البرنامج قد أسهم في تحسين قدرة الطالبات المعلمات على الشرح والتفسير والتحليل، واستخلاص الأفكار الرئيسة، والاهتمام بالرؤية الكلية للأمور، وتدريبهن على كيفية مواجهة مشكلاتهن الواقعية باستبصار، ووفر لهن الفرص الكافية لإبداء آرائهن والتعبير عن مشاعرهن بحرية، وتقبل الآراء المختلفة، مما ساعد على ارتفاع مستوى الرشاقة المعرفية لديهن.

-ساهم البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة في إدراك المعنى الحقيقي للانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، والقدرة على الاختيار من مثيرات عدة ما يفيد وما ينفع، واتضح ذلك من خلال مناقشاتهن مع الباحثات أثناء تدريس البرنامج، وكذلك سرد الطالبات لمواقف مررن بها في حياتهن ومناقشة زميلاتهن في تصرفهن حيال هذه المواقف وما إذا كان تفكيرهن وتصرفهن يتسم بالمرونة والانفتاح المعرفي أم لا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:(Warkentien, Michael,٢٠١٦؛ Knox, et al., 2017، حلمى محمد،٢٠٢٠؛ عفاف سعيد،٢٠٢١؛ إيمان شعبان، ٢٠٢٢؛ لمياء أنور، ٢٠٢٢)

- **مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الثالث، ومفاد هذا السؤال:** ما فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات؟

– تشير دلالة الفروق في الفرض الثالث بين التطبيقين القبلي والبعدي إلى الأثر الإيجابي والفعال للبرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة في تنمية أبعاد الطمأنينة النفسية والمتمثلة في (البعد الروحي–البعد الذاتي الانفعالي– البعد الاجتماعي)، مما يؤكد على أنه كان للبرنامج المُعد والاستراتيجيات المستخدمة داخله وطريقة عرض الموضوعات فيه دوراً بارزاً وفعالاً في تنمية الطمأنينة النفسية وقد اتضح ذلك لدى الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

ويرجع ذلك إلى أن استخدام البرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة وما تضمنه من (محتوى وخبرات تعليمية، وطرائق تدريس متنوعة ومثيرة، وإتاحة الفرصة للطالبات المعلمات للتعلم الذاتي والتعلم والتعاوني وتوجيههن إلى المشاركة في عرض المادة، واستخدام الصور وعروض البوربوينت والفيديوهات والوسائل التعليمية الجاذبة، وتوفير وقت لممارسة تمارين الاسترخاء والتخيل والتأمل، وتشجيعهن على طرح الأسئلة، والأنشطة والمواقف التي تضمنها البرنامج)، قد ساعد في جعل الطالبات المعلمات يشعرن بالأمان والاستقرار والتقبل والتقدير وتحمل المسئولية، وإيجاد معنى لحياتهن وقيمة لما تعلموه، كما شجعهن على الحوار الذاتي، والتعرف على نقاط ضعفهن وقوتهن، ووضع أهداف لتعلمهن والتخطيط لتحقيقها، والتأمل في حياتهن وإيجاد معنى وهدف لها، وشعورهن بالرضا والسلام الداخلي، والتسامي بأنفسهن، وتنمية وعيهن بالكون والعالم من حولهن، مما رفع من مستوى شعورهن بالطمأنينة النفسية.

<u>وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:</u>(عبد الرحمن بن عيد، ٢٠١٠؛ Chugh et al,2014؛ Jia,Xiali,Wang& Sun,2017؛ عفاف سعيد، ٢٠١٨؛ إيناس السيد، ٢٠٢٠؛ فتيحة بلعسلة (٢٠٢٠؛ هديل سمور،٢٠٢١؛ محمد سعيد،٢٠٢١؛ عبد الله بن محمد، ٢٠٢٢).

- لاقت الموضوعات المتضمنة بالبرنامج القائم على المعنى الوجودي للحياة(المعنى الوجودي للحياة– الهوية– القيم– الإرادة الإنسانية) قبولاً كبيرًا لدى الطالبات، وحل المهام المطلوبة منهن بكل إيجابية، واتضح ذلك من رغبتهن في الاستزادة حول الموضوعات المدروسة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١.توجيه اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلمين إلى ضرورة تضمين محتوى البرنامج الحالي وأبعاد الرشاقة المعرفية ضمن برامج إعدادهم لما له من أهمية كبري في تخريج معلمين قادرين على مسايرة التطورات العلمية والتغيرات الفكرية في مجتمعهم لعيش حياة أكثر هدوءًا واستقراراً.

٢.تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والموجهين والمعلمين على استخدام مداخل وطرائق تدريسية تنمى لدى المتعلمين الرشاقة المعرفية والعديد من القيم والمهارات التي تمكنهم من مواكبة التطور والتغير المستمر في المعارف والمجتمعات.

٣.تدريب الطلاب المعلمين في الجامعات على كيفية التدريس وفقا لاستراتيجيات المعنى الوجودي للحياة من خلال اطلاعهم على العديد من الدروس المعدة باستخدامه، وإقامة دورات تدريبية وورش عمل لتدريبهم على استخدامها.

٤.إثراء المناهج الدراسية في مختلف المراحل والمستويات التعليمية بالأنشطة التربوية المناسبة التي تسهم في تنمية الجوانب الوجدانية والعقلية والروحية لدى الطلاب، وذلك من خلال إتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن أنفسهم، واستغلال قدراتهم واستعداداتهم بصورة جيدة لتحقيق النمو الشامل في شخصياتهم.

٥.ضرورة الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية في كل المراحل العمرية للفرد، لما لهذه المهارات من أهمية واضحة في النجاح في الحياة والتوافق والتكيف مع الآخرين، والشعور بالسمو الذاتي وبالسلام الداخلي.

٦.عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتعريفهم بالمعنى الوجودي للحياة والاستراتيجيات التدريسية المتوافقة معه حتى يمكنهم توظيفها في تدريسهم للطلاب.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثتان الدراسات التالية:

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على المعنى الوجودي للحياة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والرضا عن التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- بناء برنامج في ضوء المدخل الإنساني لتنمية الطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.

٣- برنامج قائم على المعنى الوجودي للحياة لتنمية اتخاذ القرار الأخلاقي لدي الطلاب المعلمين.

٤- استخدام استراتيجيات المعنى الوجودي للحياة لتنمية التراحم الذاتي لدى الطلاب المعلمين.

٥- فاعلية برنامج قائم على أبعاد الرشاقة المعرفية في خفض التجول العقلي لدى الطلاب معلمي الفلسفة والاجتماع وعلم النفس.

٦- فاعلية برنامج قائم على التعلم الرشيق لتنمية جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم الشافعى إبراهيم.(٢٠١٠). إدمان الانترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بالسعودية على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.**مجلة دراسات نفسية:** رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،٢٠(٣)، ٤٣٧- ٤٦٤ .

إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثى.(٢٠٠٩).**تعليم التفكير**.. الطبعة4، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

إبراهيم قشقوش.(٢٠١٢). **نماذج الشخصية السوية- منحى إنمائى في تناول الشخصية الإنسانية**. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم محمود أبو الهدى.(٢٠١١). دراسة سيكومترية كلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريا والمبصرين، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس – كلية التربية، ٣٥ (٣)، 822 – 789.

أبو حامد الغزالى.(١٩٨٧).**إحياء علوم الدين**، الجزء(٨)، ط ٢، القاهرة، دار الغد العربى.

إحسان نصر عطا الله هنداوى.(٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك "الانعصاب" والقلق الأكاديمى لدى عينة من طلبة الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٠(١٠٧)، ١-٣٤.

أحمد عبد الخالق؛ مايسة النيال؛ سهير سالم؛ حنان سعيد(٢٠٠٧). معنى الحياة وحب الحياة لدى مجموعات مختلفة من مريضات السرطان(دراسة مقارنة). **المؤتمر الإقليمى لعلم النفس، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية**، ٢٩١- ٣١٨.

أحمد فهيم جبر(١٩٩٨).علم النفس الإنساني والتربية الإنسانية في ميزان الإسلام، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث:** العلوم الإنسانية، ١٢، ١٠٥-١٣٠.

إسلام أسامة العصار.(٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

ألفت حسين كحلة.(٢٠١٢). **علم النفس العصبى**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أمانى أحمد اسكندرانى.(٢٠١٦). معنى الحياة وعلاقته بالإيثار دراسة ميدانية على عينة من مرحلتى الرشد والشيخوخة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

أمل عبد الرازق نعيم المنصورى.(٢٠١٨). فاعلية التحليل بالمعنى في تنمية الوعى بالذات عند طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**،٤٣(١)، ١- ٢١ .

إيمان شعبان أبو عرب. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكترونى لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلى بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. **مجلة بحوث التربية النوعية**،(٦٧)، ٦٤٥-٧١٤. **doi: 10.21608/mbse.2022.141072.1192**

إيناس السيد محمد أحمد عبد الرحمن.(٢٠٢٠). التفاعل بين نمطى التعزيز (فاصل زمنى/ نسبى) بمحفزات الألعاب الرقمية وطريقتى تقديمهما(ثابت- متغير) في بيئة تعلم الكترونى وأثره عل الاندماج في التعلم وتنمية الطمأنينة النفسية ومهارات الاستخدام الآمن للانترنت لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، (٣٠)، (٤)، ١٨٣- ٣١٦.

بحاش ربيعة(٢٠١٧). تقنين مقياس معنى الحياة لمحمد عن الأبيض على عينة من طلبة العلوم الإنسانية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

بدر محمد الأنصارى(٢٠٠٦).**المرجع في اضطرابات الشخصية**. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

بشير معمرية.(٢٠١٢). معنى الحياة: مفهوم أساسى في علم النفس الإيجابى، **المجلة العربية للعلوم النفسية**، ٣٤-٣٥.

بيان صافي، ناديا رتيب.(٢٠١٤). معنى الحياة وعلاقته بالصلابة النفسية، **مجلة جامعة البعث**، ٣٦(٨)، ص ٩-٣٨.

جابر عبد الحميد؛ علاء الدين كفافي.(١٩٩٥). **معجم علم النفس والطب النفسي**. جـ٧، القاهرة: دار النهضة العربية.

جهاد الخضرى.(٢٠٠٣).الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى، رسالة ماجستر لكلية التربية، الجامعة السلامية، غزة.

حامد عبد السلام زهران.(٢٠٠٥). **التوجيه والإرشاد النفسي**.ط٤. القاهرة، عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران، إجلال سرى(٢٠١٢): **دراسات في علم نفس النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

حلمى محمد حلمى الفيل. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدى في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية .**المجلة التربوية**، ج٧٨، 704 – 629 .

حمدى على الفرماوى.(٢٠٠٩). جودة الحياة في جوهر الإنسان.**المؤتمر الدولى السادس**. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. في الفترة من ١٠- ١٢ نوفمبر، ٢١١٥- ٢٢٦.

حنان بنت أسعد خوج.(٢٠١١). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربة السعودية. **مجلة جامعة أم القرى**، ٣، (٢)، ١٢ – ٤٤.

خالد تركى آل تركى.(٢٠٢٠). **علم النفس الوجودى: قراءة جديدة شاملة من ثلاثة أجزاء**، الجزء الأول، يوليو ١٦متاح على: https://azema.org/existential-psychology-pt1

داليا عثمان يوسف عبد الخالق.(٢٠٠٨). معنى الحياة وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمى والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

رانكا ربيجيلجاك بابيتش.(٢٠٢١). **الطفل ثنائى اللغة: من الطفولة المبكرة إلى المدرسة**. ترجمة حميد عمر. مراجعة هناء مصطفي، أبو ظبى، المتحدة للطباعة والنشر، أصل الكتاب (٢٠١٧).

رغداء نعيسة.(٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي" دراسة ميدانية" على عينة من طلبة جامعة مشق بالمدينة الجامعية. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٨(٣)، ١١٣- ١٥٨.

رقية التميمى.(٢٠١٧). عادات العقل وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢٣(٩٩)، ٦٢٧- ٦٥٨.

زكى نجيب محمود.(١٩٧٠). **تجديد الفكر العربى**، القاهرة، مؤسسة هنداوى.

زينب شقير.(٢٠٠٥). **مقياس الطمأنينة الانفعالية**. القاهرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زينه على جاسم محمد.(٢٠١٩).مفهوم الوجود ودلالاته في الفكر الفلسفي، **مجلة كلية الفقه**، ٣٠، ٣٤٤-٣٦٤.

سارة حسام الدين مصطفي. (٢٠١٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الفراغ الوجودي لدى عينة من الشباب الجامعي.**مجلة الارشاد النفسي**، ع ٣٥، ص ص ٦٥٩- ٦٨٨.

سعاد محمد فتحى محمود.(٢٠٠٤). **اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**، القاهرة، إيتراك.

سعد جلال.(١٩٨٥). **الصحة العقلية**، القاهرة، مطابع الدجوى.

سعيد رحال. (٢٠١٦). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعى المقيم، دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين المقيمين بالإقامات الجامعية لولاية بسكرة، رسالة دكتوراة، بجامعة محمد خيضر بسكرة.

سميرة موسى البدرى؛ وجدان جعفر الحكاك.(٢٠١١).بناء مقياس الاطمئنان النفسي، جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (٢٩)، ٢٩- ٨١.

سومة أحمد محمد الحضرى.(٢٠٢١). الذكاء الثقافي وعلاقته بالتكيف الاجتماعى والطمأنينة الانفعالية لدى الطلاب والطالبات الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة الإرشاد النفسي**، (٦٦)، ١٥١-٢٢٩.

سيد أحمد البهاص.(٢٠٠٩). فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا المتأخرات في سن الزواج، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٩(٦٥)، ١٦٨-٢١٢.

سيد عبد العظيم محمد عبد الوهاب.(٢٠٠٦). فعالية التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينه من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدزة، **المؤتمر الثانوى الثالث عشر**(الإرشاد من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع)، **مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ١١١-١٥١.

سيد عبد العظيم محمد عبد الوهاب.(٢٠١٨).فاعلية برنامج إرشادى قائم على التحليل بالمعنى في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطالبات بجامعة الملك فيصل.**مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، (٥٠)، ١٣- ٨٨.

السيد محمد عبد المجيد عبد العال.(٢٠١١). الأمن النفسي: المؤثرات والمؤشرات. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١(١٤٥)، ٢٨٩-٣٠٢.

شاهين رسلان.(٢٠١٠). **العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين (دراسة نظرية تجريبية)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

شيرى مسعد حليم.(٢٠١٧). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعى والضغوط الأكاديمية لديهم، دراسات تربوية ونفسية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٩٥، ٢٦١-٣١٦.

شيماء كمال عبد العليم حسن.(٢٠٢١).الدافعية الأخلاقية وعلاقتها بكل من الطمأنينة النفسية والتوافق الاجتماعى لدى معلمى مرحلة التعليم الأساسي، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١٩٢(٤)، ٤٢٩-٤٨٤.

صاحب عبد مرزوك الجنابى، وسالم محمد عبد الله أبو حمزة.(٢٠٢٠). **المعتقدات المعرفية**، عمان، الأردن، دار اليازورى للنشر والتوزيع.

صلاح الدين سليم محمد.(٢٠١٢).السكينة والطمأنينة في القرآن الكريم-دراسة دلالية، **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، جامعة الموصل: العراق، ٦(١٢)، ١-٣٥.

طلعت منصور غابريال، محمد إبراهيم عيد، سيد محمد عيد أحمد.(٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الفراغ الوجودى لدى شباب الجامعة. **مجلة الارشاد النفسي**. مركز الارشاد النفسي. جامعة عين شمس، ٥٠(١)، ابريل، ٤٨٧- ٥١٣.

عادل بن محمد بن محمد العقيلى.(٢٠٠٤). الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبد الباقى عبد اللطيف؛ عبد الرسول عبد العظيم محمد محمود.(٢٠١٩). الانفتاح/الإنغلاق العقلى وعلاقته بصورة الذات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة في

ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والتخصص الدراسى. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، (64)64، 767-842.

عبد الحق محمد لبواذة.(٢٠١٦).الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر، **مجلة أنستة للبحوث والدراسات**، كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧ (٢)، ١٢٣-١٦٠ .

عبد الرحمن بن على حسن العطاس.(٢٠١٣): الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم،(دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

عبد الرحمن بن عيد بن سالم الجهنى.(٢٠١٠): الرهاب الاجتماعى وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٤(١)، ٦١-٩١.

عبد الرحمن سيد سليمان، وإيمان فوزى(١٩٩٩). معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين. **المؤتمر الدولي السادس"جودة الحياة توجه قومى للقرن الحادى والعشرين"، مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، في الفترة من ١٠- ١٢ نوفمبر، ١٠٣١- ١٠٩٥.

عبد العزيز بن عبد الله البريثن.(٢٠٠٨).نحو تصور لصياغة دستور أخلاقى عربى للخدمة الاجتماعية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، جامعة حلوان-كلية الخدمة الاجتماعية، ٢٤(١)، 328 – 301.

عبد الله الشهرى. (٢٠٠٩). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

عبد الله بن محمد بن حسن المهداوى.(٢٠٢٢). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ١١(١)، ١٨٦- ٢٠٣.

عبد المحسن خضير.(٢٠١٦). المعنى في الحياة عند طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، **مجلة أبحاث البصرة**، ٤١ (٢).

عبد المطلب أمين القريطى.(٢٠٠٥).المعلم الجامعى...أدواره وأخلاقياته المهنية .**دراسات تربوية واجتماعية**، ١١(٢)، 42 - 11.

عبد الناصر عبد الرحيم فخرو.(٢٠١٧).أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية ذوى الإعاقة البصرية بدولة الكويت.**مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٤(١)، ٢٩٩-٣٣٣.

عبد الهادى السيد عبده.(٢٠٢٠).**الكفاءة الشخصية(الانفعالية-الاجتماعية-الأخلاقية)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان فضل السيد أحمد.(٢٠١٩).مفهوم الطمأنينة في ضوء تفسيرات بعض النظريات النفسية والقرآن الكريم، **مجلة دراسات إسلامية**، (١١)، ٧٣- ١٠٦.

عزة عبد الكريم فرج، خالد عبد المحسن بدر.(٢٠١٨). دور معنى الحياة في التنبؤ بحسن الحال الذاتى في ضوء الفروق العمرية.
https://scholar.cu.edu.eg/sites/default/files

عفاف سعيد فرج البديوى.(٢٠١٨). التنبؤ بالتفكير الاخلاقي من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ج٢(١٧٨)، ١٥٥- ٢٣٤.

عفاف سعيد فرج البديوى.(٢٠٢١).فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية التعلم الخبراتى في الاندماج الأكاديمى والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر .**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣١(١١٣)، 262 - 193

عكلة سليمان الحورى.(٢٠١٩).**مفاهيم حديثة في علم النفس الرياضي–سلبيات ومعالجات**، عمان. الأردن. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

على سعد.(١٩٩٩). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعى. بحث ميدانى عبر حضارى، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، ١٥(١)، ١- ١٨١.

عماد عبد الحميد الزغول. (٢٠١٩): **نظريات التعلم**: عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عماد مخيمر.(٢٠٠٣).إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس.**مجلة دراسات نفسية**، ١٣ (٤)،٦١٣-٦٧٧.

غادة عبد الرحيم على.(٢٠٢٠). الذكاء الروحي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والفاعلية الذاتية في الأداء الموسيقى لدى طلاب الجامعة، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٠(٣)، ٦٣١-٧٠٣.

فتيحة بلعسلة.(٢٠٢٠). مستوى الطموح وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى تلاميذ المستوى الثانوى، **مجلة البحوث والدراسات العلمية**، ١٤(١)، ٦٨-٨٢.

فرج عبد القادر طه.(٢٠٠٩). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فرحان محمد الياصجين.(٢٠١٦).**التفكير التأملى والشخصية**، عمان، الأردن، دار الزهران للنشر والتوزيع.

فهد بن عبد الله بن على الدليم.(٢٠٠٥): الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، ١٨(١)، ٣٢٩- ٣٦٢.

فؤاد البهى.(١٩٧٨). **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**. القاهرة، دار الفكر العربى.

فوزى محمد جبل(٢٠٠٠).**الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية**، الاسكندرية، المكتبة الجامعية الأزاريطة.

فيكتور فرانكل. (١٩٨٢). **الانسان يبحث عن المعنى: مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس**، ترجمة: طلعت منصور، الكويت. دار القلم.

فيكتور فرانكل.(١٩٩٧). **إرادة المعنى: أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى**، ترجمة إيمان فوزى، القاهرة، دار زهراء الشرق.

قاسم حسين صالح.(١٩٨٧). **الإنسان من هو؟** مطبعة جامعة بغداد.

لمياء أنور فتيخان سرحان الجميلى.(٢٠٢٢).الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، جمهورية العراق.

ماثيو ماكاى؛ ميشيل سكين؛ باتريك فانينج.(٢٠٢٢).**العلاج المعرفي السلوكى حل القلق**، ترجمة أمارة يحيى عرفة ونسرين فكرى عكاشة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ماجد الميع حمود السهلى.(٢٠٠٧): **الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي دراسة مسحية على مجلس الشور السعودى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الاجتماعية، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية.

ماريو رحال.(١٩٩٥). المعنى الوجودى وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعى.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ماريو رحال.(١٩٩٨).مدى فعالية برنامج إرشادى قائم على نظرية العلاج بالمعنى في خفض مستوى العصابية والفراغ الوجودى، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس، مصر.

مجمع اللغة العربية.(١٩٩٤).**المعجم الوجيز**.القاهرة: الهيئة العامة للمطابع الأميرية.

محمد إبراهيم عيد.(٢٠٠٥). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازى.(١٩٨٦). **مختار الصحاح**، بيروت، دار الكتاب العربى.

محمد حسن الأبيض.(٢٠١٠). مقياس معنى الحياة لدى الشباب. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣، (٣٤)، ٧٩٩- ٨٢٠.

محمد سعيد سيد.(٢٠٢١): تداعيات جائحة كورونا(كوفيد ١٩) على عينة من الأطفال ذوى الإعاقة كما تدركها أمهاتهم وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لديهن. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢(٢٢)، ٢٦٥ – ٣١٢.

محمد عبد التواب معوض (١٩٩٨). أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينة من العميان، **مجلة الإرشاد النفسي**. جامعة عين شمس، ٦، ٣٢٥-٣٥٦.

محمد عبد التواب معوض.(٢٠٠٠). الهدف في الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة لدى عينة من طلبة الجامعة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. كلية التربية- جامعة المنيا، ١٤(١)، يوليو ١١٣- ١٤٥.

محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد. (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامى لدى المعلمين .**المجلة التربوية**، ج٨٣ ، 900 – 819.

محمد مصطفي عبد المغنى غنيم.(٢٠١٧). برنامج للعلاج النفسي الإيجابى لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من المراهقين ذوى الإعاقة البصرية، **مجلة الإرشاد النفسي**،١(٥٠)، أبريل، ٥٩٩-٦٥٣.

محمد موسى الشريف.(٢٠٠٣). **الأمن النفسي**. جدة، دار الأندلس الخضراء.

محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة.(٢٠٢٠). معنى الحياة: مقاربة لغوية وفلسفية وسيكولوجية، **بحوث في التربية النوعية**، ع ٣٧، جامعة القاهرة – كلية التربية النوعية، ٦١٧ – ٦٣١.

مراد وهبه(٢٠٠٧).**المعجم الفلسفي**، القاهرة، دار قباء الحديثة للنشر والطباعة والتوزيع.

مروة سعيد عويس محمد.(٢٠٢٢).الطمأنينة النفسية في ضوء نظرية ماسلو طبقاً لمستويات التدفق النفسي ومجموعة من المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الدراسات العليا، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ٩٣، 1587-1519 .

منى صالح إبراهيم العرج .(٢٠١٧).استراتيجيات التدبر وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لدى عينة من مرضى السرطان بالمنطقة الوسطى: دراسة ارتباطية-مقارنة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٨(١١)، ٢٨٩-٣١٠.

نادية حسين العفون؛ وسن ماهر جليل.(٢٠١٣).**التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات**.عمان .الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

نشوة محمد عبد المجيد فرج(٢٠٢٠). **التدريس بين آليات الدماغ وآليات القلب.. رؤية مقترحة لتحسين عمليتى التعلم والتعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

نهى عبد العظيم عبد الحميد.(٢٠٢٠): المناخ الأسرى وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية والقيم الخلقية لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات جامعة الزقازيق، **مجلة بحوث التربية الشاملة**، بجامعة الزقازيق، (٢)، ١-٢٨.

نوال مهدى محمود الطيار.(٢٠١٤). تطور معنى الحياة لدى المراهقين، **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢٠(٨٤)، 791-816.

نوف غازى عرفشة.(٢٠١٨). التوجه الدينى وعلاقته بمعنى الحياة والتفكير اللاعقلانى لدى طلاب الجامعة بمدينة جدة، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، ١٢(٢)، ١٠٥-١٢٤.

هديل سمور حسن الزغير.(٢٠٢١). الطمأنينة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين التفكير الإيجابى والرضا عن الحياة لدى حفظة القرآن الكريم من طلبة كلية الشريعة في جامعة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا بجامعة الخليل، فلسطين.

يوسف لازم كماش؛ عبد الكاظم جليل حسان.(٢٠١٨). **سيكولوجية التعلم والتعليم**. دار الخليج، عمان الأردن.

ثانيا: المراجع العربية:

Addad.E.M & Himi,H.(2015).Logotherapy Theoretical Aspects and Field Studies in **Israel International Journal of Humanities and Social Science** .Vol.5,No.4(1); April ,P 85-94.

Al-Khawaja,A.(2009).**Psychological and educational counseling**, 1st floor, Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Arabiyat, A.& Abu Asaad, A.(2018).**Theories of psychological and educational counseling**, Amman: Dar Al-Sira.

Ardelt,M.(2003).Effects of Religion and Purpose in life on Elders. Subjective well- being and attitudes toward death. **Journal of Religious Gerontology**١٤ ،(4): 55-77.

Bano, A.(2014). Impact of meaning in life on psychological well-being and stress a mong university students. E x Is t e n z a n a l y s e , G L E - International/Wien, pp. 21-25.

Bulka, R.(1984).Logo therapy as an Answer to burn on, **The International Forum for Logo therapy**,7 (1), 8-17.

Carlos,L.(2003).The"UltImate Meaning" of Viktor Frankl.**A Demonstration Project in Partial Fulfillment of The**

Requirements for The Diplomate Educator, Adminstrator Credential, Viktor Frankl Institute of Logotherapy, 1 – 40.

Catherall,D.R.(2006).**Emotional safety**:Viewing couples through the lens of affect.Routledge.

Chugh, D., Ken, M., Zhu, Z &Lee, S. (2014). With standing moral disengagement: Attachment security as an ethical intervention.**Journal of Experimental Social Psychology**, (51),88-93.

Corey, G.(2009).**Theory and Practice Of Counseling and Psychotherapy**. 8ed,Thomson Books/cole.

Cummings, E. M.,&Schatz, J. N.(2012).Family conflict, emotional security, and child development: Translating research findings into a prevention program for community families. **Clinical Child and Family Psychology Review**,15(1),14-27.

Debats, D.L(1990).The Life Regard Index: Reliability and validity," **psychological Reports**,67,27-34.

Debats, D.L.,Drots,J.,& Hansen,p.(1995).Experiences of Meaning in Life: acombined qualitative and quantitative approach" **British Journal of psychology** ,89,359-375.

Deci,E.L.(2000).Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being.American Psychologist.

Di Muzio, G. (2006).Theism and the Meaning of Life.**Journal of Disputandi**, 6, 1-12.

Durbin,C.(2005).Tribute to Victor Frankl, available at: http://www.durbinhynosis.com/.feb;9.

Eagleton, T.(2007).**The Meaning of Life. Britian**: Oxford University Press.

El-Shennawy, M. (1994). **Theories of psychological counseling and psychotherapy**, Dar Gharib for Publishing and Distribution, Cairo.

Foxwell,D.(2006).Salience of logotherapy among students of career counseling. *Cademic Therapy*,19(3),261- 278.

Frankl, V.(19٨8). The Unheard Cry for Meaning, New York, Simon and Schuster.

Frankl,V.E.(1967).Psychotherapy and Existentialism. Washington :Square Press.

Gallant,M.Christina.(2001)."Existential Expeditions: Religious Orientations and Personal Meaning",GraduateCounseling Psychology Program. Published Master Thesis!'http://www.twu.ca/cpsy/Documents/Theses/Christina.

Gillath,O.& Hart, J.(2010).The effects of psychological security and insecurity on political attitudes and leadership preferences. European Journal of Social Psychology, Vol. 40 (1), p122-134. DOI: https://doi.org/10.1002/ejsp.614.

Good, D.,&Yeganeh, B.(2012).Cognitive Agility Adapting to Real-time Decision Making at Work. **Od Practitioner**, 44(2), 13-17.

Good,D.(2009).Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity, PhD Dissertation, Case Western Reserve University.

Greenstein,M&Breitbart,W.(2000).Cancer and the experience of Meaning: a group Psychotherapy Program for People with Cancer.**American Journal of Psychotherapy**. 54 (4). 486 – 500.

Hamidi, S.,Yetkin, A.,&Yatkin,Y.(2010).The Meaning of Life: Health, Disease, and the Naturopathy. **Journal of Psychology and Counselling**, 2,(1), 9-16.

Haupt, M, A.,Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L.(2017). *Cognitive Agility* **Measurement in a Complex Environment. Monterey**: TRADOC Analysis Center.

Hutton, R.,Turner,P.(2019).**Cognitive Agility: Providing the Performance Edge**. Wavell Room: Contemporary British Military Thought.

Jarwan,F.A.(2010).Jordan:Dar Al Fikr Publishers & Distributors. https://up.top4top.net/downloadf 11p1vp1-pdf.html.

Jia, D.,Xianli,Z.Wang,Y.&Sun,W.(2017).Psychological security and deviant Peer affiliation as mediators between teacherstudent relationship and adolessenet internet addication,*Computers in* **Human Behavior**, (73),345-352.

Jose,Paul,E.& Grouden, Melissa E.(2015). Do Sources of Meaning differentialy predict search for of Meaning presence of Meaning and wellbeing? **International Journal of Wellbeing**,5(1),33-52.

Khalili, M., Hashemi, L& Ghasemi,B (2014). Comparison of the Dimensions of Emotional.

Kim,M.(2001).Exploring Sources of life meaning and life Satisfaction among Koreans. unpublished master's Thesis Trinity western university ,Langley ,British Columbia ,Canada .

Knox,B.,Lugo,G.,Jøsok,Ø.,Helkala,K.,&Sütterlin,S.(2017).Towards a cognitive agility index: the role of metacognition in human computer interaction. In **International Conference on HumanComputer Interaction** .(pp. 330-338). Springer, Cham.

László B,; Bettina F; Steger. M.(2011) Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents,Psychological Health?,Int.J. Behav.Med , 18:44–51 DOI 10.1007/s12529-010-9089-6.

Leath,Colin,(1999).**the Experience of meaning in life from Psychological Perspective** .

Mauser, M., King, R., & Young, M.(2004).**The Meaning of Life: Long Prison Sentences in Context**. Washington, The Sentencing Project.

Ottati, V., Price, E. D., Wilson, C., & Sumaktoyo, N. (2015). When self-perceptions of expertise increase closed-minded cognition: The earned dogmatism effect. **Journal of Experimental Social Psychology**, *61*, 131-138.

Porter, Tenelle & Schumann,Karina.(2017).Intellectual humility and openness to the opposing view. **Self and Identity**.17(2).139-162.

Reker ,G.T,(2004).personal meaning in life and Psychosocial adaptation in youth and Enraging Adulthood Talk given at brock research Instict for The Student .

Ross, J. , Mi Iler, L. , & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. **Journal of Speci al Operations**

Medicine: a peer Reviewed **Journal for SOF Medical Professionals**,18(3), 86-91.

Ryan,R.M.,& Deci,E.L.& (2006).Self-Regulation and the problem of human autonomy:Does psychology need choice , self- determination ,and will ?**journal of personality**, 74,6.

Schudlich,B.A(2003).Parental dyspharia Marital Conflict:Relations with emotional security and adjustement.Phd Dissertation, University of Notre Dame,Indian.

Stegar,M.,Frazier, P., Oishi, S., &Kaler, M.(2006).The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. **Journal of Counselling Psychology**, 53, (1), 80-93.

Steger,M,Frazier,P.(2005).Meaning in Life: One Link in the Chain From Religiousness to Well-Being. **Journal of Counseling Psychology** .52(4):574-582.

Tang,Wu Ho-;Mei-Ju,Chou;Shan,Lei Meng;Fang,Hou Jing;Hsyang,Wu Ming.(2015).Development of Taiwan College Students' Sense of Life Meaning **Scale**. Universal Journal of Educational Research, v3 n8 p536-545 2015.

Taş, İbrahim;İskender ,Murat.(2018).An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers, **Journal of Education and Training Studies** Vol. 6, No. 1; p. 21-31.

Warkentien, M .(2016).Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations. Florida Atlantic University ProQuest Dissertations Publishing.

Wilkison,K.,&Cook,E.(2016).Stress Response and Emotional Security in the Intergenerational Transmission of Depressive Symptoms. **Journal of Child and Adolescent Behavior**,4(1): 283.

Wolfradt, U., Oermle, M., Braun, K.,& Klement, A.(2014). Health anxiety and habitual rumination: The mediating effect of serenity, **Journal of University ,Journal for Research Humanities**,

Wong , P.T.P&stiller.C.(1999).Living with Dignity and Palliative Counseling :In. B.devries(Ed) .End of life issues:interdisciplinary and multidimensional Perspectives,p.p.(77-94) ,Newyork :Springer .

Wong, P. T. P (1998).Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile.In Kalkman&Wong(2003). **Personal meaning among Indocanadians and south Asians**.

Zhang, K., Wang,C.,&Zhang, M.(2018).learned helplessness and coping styles with positive emotions. **Social Behavior and Personality:An international Journal** p,269-280.

Zinckenko, Y.P, Busygina, I.S&Perelygina, E.B(2013).Stress-Inducing situations and psychological security of the penal system staff,**Social and behavioral science**, (86). 93-97.