

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات

الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة المنيا

د. سحر حسين عبده حسانين

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة المنيا

sahussien4@yahoo.com

د. الهام جلال إبراهيم عثمان

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة المنيا

eohtman2017@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلي وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية والتحقق منه إمبريقيا، وكذلك الكشف عن الفروق في النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (نظري/ عملي) في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، وتكونت العينة من (534) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا، طبق عليهم ثلاثة مقاييس (الذكاء المنظومي ، الحيوية الذاتية، المهارات الحياتية) من إعداد الباحثان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي السببي المقارن الذي يتلاءم مع أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الذكاء المنظومي، والمهارات الحياتية، والحيوية الذاتية لدى الطلبة عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء المنظومي وكلاً من الحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية وفقاً لمتغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (النظري/ العملي). كما دعمت البيانات صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي وكل من المهارات الحياتية والحيوية الذاتية لدى عينة الدراسة. وفي ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثان عددا من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء المنظومي، الحيوية الذاتية، المهارات الحياتية، طلبة الجامعة.

Structural modeling of the relationships between systems intelligence, self-vitality, and life skills among students of the Faculty of Education, Minia University

Dr. Ilham Galal Ibrahim Othman

Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Minia University

Dr. Sahar Hussien Abdou Hassanien

The Mental Health teacher
Faculty of Education, Minia University

Abstract:

The study aimed to develop a structural model of the relationships and the direct and indirect effects among systemic intelligence, subjective vitality, and life skills, and to empirically validate this model. It also sought to examine gender (male/female) and academic major (theoretical/practical) differences in systemic intelligence, subjective vitality, and life skills. The sample consisted of 534 male and female students from the Faculty of Education, Minia University. Three measurement scales (systemic intelligence, subjective vitality, and life skills), developed by the two researchers, were administered. To achieve the study objectives, the descriptive, correlational, and causal-comparative design was employed, as it aligns with the research goals. The results indicated high levels of systemic intelligence, subjective vitality, and life skills among the students. Furthermore, the study found significant positive correlations between systemic intelligence and both subjective vitality and life skills, as well as between subjective vitality and life skills. The findings revealed no statistically significant differences in systemic intelligence, subjective vitality, or life skills based on gender or academic major. The empirical data supported the validity of the proposed structural model for the mutual relationships and the direct and indirect effects among systemic intelligence, subjective vitality, and life skills among the study sample. In light of the findings, the researchers proposed several recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Systemic Intelligence, Subjective Vitality, Life Skills, University Students.

مقدمة الدراسة:

تعد المرحلة الجامعية إحدى أهم المراحل الحياتية المؤثرة في تشكيل شخصية الطلاب وتوجيههم نحو المستقبل، حيث تمثل نقطة تحول مهمة وأساسية في حياة الطلاب بل هي بمثابة تجربة حياتية متكاملة يعيشها الطالب خلال سنوات دراسته بكل تفاصيلها ويتفاعل معها ويتأثر بها ويستفيد من معطياتها المختلفة وبالتالي يصبح عضواً فعالاً داخل المجتمع وألا يكون هامشياً لا دور له ولا تأثير. حيث لم يعد التركيز على النجاح الأكاديمي، كافياً لتقييم مدى استعداد الطالب لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة. لذا أصبح من الضروري فهم العوامل النفسية والمعرفية والسلوكية التي تسهم في التنمية الشاملة للطلاب، وتعزيز قدرته على تحقيق الرفاهية والفاعلية (Azizi, & Yaghoobi, 2024)⁽¹⁾

من هذا المنطلق شهدت الدراسات والبحوث التربوية والنفسية في الآونة الأخيرة اهتماماً ببعض المتغيرات الأكثر شمولية للشخصية الإنسانية في المرحلة الجامعية مثل: الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، حيث تظهر الكثير من الضغوط والتحديات الأكاديمية التي تتطلب تمتع الطلاب بهذه المهارات، إلا أن الأثر النسبي لكل متغير يختلف عن الآخر، وتركز العديد من الدراسات في علم النفس الإيجابي على بناء نقاط القوة، بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية للأداء البشري وتصحيح تلك الجوانب، وأصبح اتجاه الباحثين الآن هو التركيز على الخصائص الإيجابية للأفراد، وعلى عوامل الوقاية والحماية في إدارة المحن والأزمات بدلاً من التركيز على الخبرات والخصائص السلبية (Aydin Sunbul, 2016).

وظهر الذكاء المنظومي (Systems Intelligence) كأحد أنواع الذكاءات في عام (2002) بمعامل التحليل المنظومي في مدرسة العلوم والتكنولوجيا بجامعة ألتو Aalto University بفنلندا، وجوهر الذكاء المنظومي هو قدرة الفرد على الوعي المنظومي وإدراك علاقات التأثير والتأثر بين عناصر المنظومة، وإدراك التغذية المرتدة التبادلية بين تلك العناصر بما يمكنه من تحسين وتطوير النظام ومن ثم يحقق نواتج أفضل للنظام ويزيد من فعاليته، ويسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة. (الفيل، 2015)، ويرى (Falebata, 2025) أن الطلبة الذين يتمتعون بذكاء منظومي مرتفع يستوعبون كيفية عمل النظام الأكاديمي والاجتماعي بصورة أفضل، مما يمكنهم من وضع استراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافهم والتوافق مع التغيرات.

¹ تم الالتزام بمتطلبات التوثيق العلمي للإصدار السابع (7th) APA Style.

ولقد وُضع مفهوم الذكاء المنظومي في الأصل ضمن السياقات التنظيمية، ثم وُسّع ليشمل المجالات التعليمية والفردية، مع التركيز على الكفاءات المعرفية والسلوكية التي تُمكن الأفراد من التعامل مع النظم الاجتماعية والبيئية المعقدة بفعالية، ويتجلى الذكاء المنظومي لدى طلبة الجامعات في قدرتهم على إدارة النظم الأكاديمية والاجتماعية والشخصية بكفاءة. ويذكر Iantovics et al. (2018, 80) أن الذكاء المنظومي يساعد في التقليل من شعور الفرد بالخوف ويزيد من طاقته الإنتاجية وثقته في الآخرين مما ينعكس إيجابياً على المؤسسات، ويساعد في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، ويسهم في تنمية شعور الأفراد بجودة حياتهم، كما يزيد من روح التعاون بين الأفراد ويقلل المشاعر السلبية لديهم.

الذكاء المنظومي هو فلسفة الحياة، ووعي بالمواقف، وحس عام، وصيغة أساسية للسلوك الذكي، ومخرج من التمرکز حول الذات. وهو يتجلى في المواقف التي تتطلب تفكيراً استفسارياً في مقابل التفكير التقليدي لدى الشخص. ويتضح الذكاء المنظومي في حسن التصرف في المواقف البيئية المختلفة، ومع الأشخاص الآخرين، وتحديد متى يمكن استخدام الشك، وفي حسن الاختيار الذكي الذي يحقق ازدهار الفرد والمجتمع. (سالمان، 2022)

ويرى أنصار علم النفس الإيجابي ضرورة الاهتمام بالبحث في العوامل التي تؤدي إلى ازدهار كل من الفرد والمجتمع، فهو يغير من التركيز على الانشغال بإصلاح أسوأ الأشياء في الحياة إلى بناء أفضل الأشياء في الحياة (Haworth, 2004, 171)، وتمثل الحيوية الذاتية أحد هذه العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالحيوية والنشاط (Ryan & Frederick, 1997)، وتعكس الحالة الذهنية والعاطفية والبدنية الإيجابية للفرد وشعوره بالرفاهية، مما يؤثر على دوافعه ومشاركته وأدائه العام. (Nix et al., 1999)، فطلاب الجامعات الذين يتمتعون بمستويات عالية من الحيوية الذاتية أكثر قدرة على الصمود في مواجهة التحديات الأكاديمية، والحفاظ على علاقات إيجابية مع أقرانهم وأعضاء هيئة التدريس، وإظهار شعور أكبر بالهدف في دراساتهم (Weinstein et al., 2009).

ويرى (Saleem et al., 2023) أن الطالب الذي يتمتع بذكاء منظومي مرتفع يمتلك فهماً أعمق لكيفية عمل البيئة الجامعية، مما يمنحه شعوراً أكبر بالسيطرة والكفاءة. هذه القدرة على فهم وتقليل الشعور بالغموض والفوضى يمكن أن تخفف من مستويات التوتر والقلق. فعندما يفهم الطالب العلاقات بين متطلبات المقررات، وتوقعات الأساتذة، والفرص المتاحة، فإنه يصبح أكثر قدرة على توجيه جهوده بفعالية، مما يعزز شعوره بالإنجاز والكفاءة. وهذا الشعور وفقاً لنظرية تقرير المصير،

هو أحد المصادر الرئيسية للحيوية الذاتية علاوة على ذلك، فإن القدرة على التنبؤ بالتحديات المحتملة والتوافق مع التغييرات (وهي من مكونات الذكاء المنظومي) تقلل من الشعور بالعجز وتزيد من المرونة النفسية، مما يحافظ على مخزون الطاقة النفسية لدى الطالب ويعزز حيويته.

والمهارات الحياتية من أهم متطلبات العصر من حيث دورها الفعال في حياة الطالب الجامعي، حيث ينتقل الطلاب إلى بيئة جديدة تتطلب منهم درجة عالية من الاستقلالية والمسؤولية. حيث لم يعد النجاح مقتصرًا على التحصيل الأكاديمي، بل أصبح يعتمد بشكل كبير على قدرة الطالب على إدارة حياته بصورة متكاملة، فالتطور التقني المستمر أدى إلى ضرورة اكتساب الفرد مجموعة متنوعة من تلك المهارات والكفايات التي تساعد على التوافق والاندماج في مجتمعه، علاوة على المتطلبات الاجتماعية التي تستوجب امتلاك الفرد لمهارات تمكنه من التواصل والتعاون مع الآخرين بفاعلية.

وتشمل المهارات الحياتية مجموعة واسعة من الكفاءات النفسية والاجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين، وتُعد ضرورية للنمو الشخصي والأكاديمي والمهني للطلاب (World Health Organization.,1999)

وتمكّن المهارات الحياتية طلاب الجامعات من مواجهة المشكلات على المستوى الاجتماعي والمستوى المهني، كما تمكنهم من تعزيز مهارات التفكير واتخاذ القرار والتعامل مع المتغيرات التي تدور حولهم في المجتمع، كما تُسهم في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي ، مما يحقق النفع الكامل للطلاب والمجتمع ككل (عمر، 2017)، وامتلاك الطلاب للمهارات الحياتية يمكّنهم من استخدام المعلومات أو المهارات في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وبذلك تحقق لهم مبدأ انتقال أثر التعلم من خلال الممارسة الواقعية. (السليمان ، 2019)

وتتبلور أهمية المهارات الحياتية التي تؤدي دورًا كبيرًا في استثمار طاقات الطلاب وإمكاناتهم، الأمر الذي يجعل تزويدهم بها بالغ الأهمية من أجل تحقيق التعايش في بيئة قائمة على الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية لمواكبة التطورات المستمرة (الدرعان، 2021).

ويمكن اعتبار الحيوية الذاتية بمثابة الدافع الذي يمكّن الطلاب من الاشتراك في الأنشطة اللازمة لتطوير مهاراتهم. فالطالب الذي يشعر بالنشاط والطاقة يكون أكثر ميلًا للمشاركة، وأكثر إقبالًا على تولي أدوار قيادية في الأنشطة الطلابية، وأكثر مثابرة في تعلم استراتيجيات جديدة لإدارة وقته وضغوطه. والطلاب الذين يعانون من انخفاض الطاقة النفسية قد يتجنبون المواقف التي تتطلب هذا الجهد. في المقابل، يوفر الشعور بالحيوية الدافع اللازم للانخراط في عمليات التفكير النقدي واتخاذ

القرارات المعقدة. وتدعم بعض الدراسات هذه العلاقة بشكل غير مباشر، حيث أشارت إلى أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية، الذي يؤدي إلى الحيوية، يرتبط بتطور مهارات الحياة لدى الطلاب (Saleem et al., 2023).

وعليه تحاول الدراسة الحالية التصدي لدراسة متغيرات الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية وتسلط الضوء على العلاقات والتأثيرات المتداخلة بينهم من خلال اقتراح نموذج بنائي سببي لتفسير العلاقات السببية بين هذه المتغيرات .

مشكلة الدراسة:

نبتت مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظات الباحثان من خلال عملهما الأكاديمي وتفاعلهما مع طلبة كلية التربية أثناء التدريس وأثناء القيام ببعض المقابلات الشخصية معهم والتي أسفرت عن أن بعض الطلبة لديهم قدرة على التكيف مع بيئة الكلية ومتطلباتها الأكاديمية مثل (التأقلم مع المقررات الدراسية والأنظمة الامتحانية، وعلاقاتهم بالأساتذة والزملاء، والمناخ الدراسي العام)، والاجتماعية مثل (اندماج الطلاب في الحياة الاجتماعية داخل الكلية، بناء علاقات صداقة، المشاركة في الأنشطة الطلابية، الشعور بالانتماء للكلية مما يساهم في تحقيق النجاح الأكاديمي، الشعور بالرضا عن الدراسة، القدرة على التكيف مع متطلبات الكلية.

والبعض الآخر يشعر بصعوبة التأقلم مع هذه البيئة وصعوبة في التأقلم مع المتطلبات الأكاديمية، وصعوبة بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالقلق والتوتر، وعدم الرضا عن الدراسة، والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية بالكلية.

ومن خلال ما سبق نجد أن أنظمة الكلية ككل تشكل مستوى لتكيف وتأقلم الطلبة وليس كمجموعة من الأجزاء المنفصلة وهذا الفهم الشامل يتيح للطلاب رؤية العلاقات بين مختلف العناصر، مثل المناهج، وطرق التدريس، وتقييم الطلاب، والعلاقات مع الزملاء، والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس وكيفية تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض في منظومة متكاملة والتي تستوجب تمتع الطلبة ببعض المهارات التي تساعدهم على رؤية العملية التعليمية ككل والتفاعل مع منظومة الكلية. وذلك ما دعي الباحثان لاختيار متغير (الذكاء المنظومي) للدراسة الحالية كمحاولة لتحديد مستوى الذكاء المنظومي لطلبة كلية التربية نظرًا لأهميته حيث أوضح (الفيل، 2022) أن الذكاء المنظومي في طبيعته يُعد جوهر النجاح في الحياة، ويسير بالتوازي مع علم النفس الإيجابي بموضوعاته المختلفة حيث إنه من شأنه أن يحقق جودة الحياة النفسية لدى الأفراد كما أنه يزيد من

التفائل والإيجابية لديهم علاوة على أنه يُمكن الأفراد من التعامل الفعال مع بيئتهم المنظومية في طبيعتهم على المستويين الشخصي والعملي. لذا تُعد تنمية قدرات الذكاء المنظومي المختلفة هدفًا ومطلبًا ملحًا تسعى إليه الأنظمة التعليمية في مختلف المراحل التعليمية؛ ذلك لأن الذكاء المنظومي من شأنه أن يُكسب الأفراد القدرة على المبادرة والمبادرة كما يساعد على استبدال الجوانب السلبية بجوانب إيجابية ويمكنه من إيجاد حلول إبداعية ومثالية لمشاكل الحياة اليومية التي تعترضه كما أنه يزيد من التفاهم بين أعضاء الفريق الواحد ويقلل من الجهد اللازم لأداء العمل.

ونظرًا لأهمية متغير الذكاء المنظومي، أوصت العديد من الدراسات والبحوث السابقة منها: دراسة دياب (2015)، ودراسة السلمي (2017)، ودراسة سعد (2023)، ودراسة الفيل (2022) إلى ضرورة الاهتمام بإجراء دراسات لبحث علاقة الذكاء المنظومي بالمتغيرات النفسية والتربوية. وقد عزز شعور الباحثان بالمشكلة ما جاء بالأطر التنظيرية والأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة على المستويين العربي والأجنبي - في حدود ما تم اطلاع الباحثين عليه - من وجود علاقات بين متغيرات النموذج المقترح (الذكاء المنظومي، الحيوية الذاتية، المهارات الحياتية).

فقد حظيت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية، حيث أظهرت دراسة (Hämäläinen & Saarinen, 2010)، أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء المنظومي يميلون إلى الشعور بحيوية ذاتية أكبر، وقد يعود ذلك إلى أن الذكاء المنظومي يُمكن الأفراد من فهم بيئتهم وإدارتها بشكل أفضل، مما يؤدي إلى شعور أكبر بالتحكم والرفاهية، وقد يُسهّل الذكاء المنظومي تطوير استراتيجيات تأقلم فعّالة، والتي بدورها يمكن أن تُعزز الحيوية الذاتية، كما اهتم بعض الباحثين بدراسة العلاقة بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة، حيث أشارت بعض النتائج إلى أن الذكاء المنظومي يلعب دورًا حاسمًا في تطوير المهارات الحياتية اللازمة للنجاح في الجامعات حيث أظهرت دراسة (الشويقي والرميسي، 2020) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي ومهارات حل المشكلات، كما وجدت دراسة (محمد، 2012) أن الذكاء المنظومي يمكن أن يرتبط بالاستمتاع بالحياة. وقد أظهرت دراسة (أبو الحسن ودسوقي والتقي، 2018) أن الطلاب ذوو الذكاء المنظومي العالي مؤهلون بشكل أفضل لفهم ديناميكيات بيئتهم الأكاديمية، وإدارة وقتهم بفعالية، والتواصل مع الآخرين لحل المشكلات.

كما أكدت دراسة (ابراهيم، 2019) على أهمية تطوير الذكاء المنظومي لدى الأطفال في مرحلة الروضة لتنمية مهاراتهم الحياتية وقدرتهم على التفاعل الإيجابي مع محيطهم. بالإضافة إلى

ذلك، وجدت دراسة السراي (2015) أن هناك علاقة بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

وتُبرز العلاقات الدقيقة بين الحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، أهمية لتهيئة بيئة أكاديمية داعمة تُولي الأولوية لرفاهية الطلاب. لذلك ترتبط الحيوية الذاتية بمهارات الحياة ارتباطاً وثيقاً. فقد أثبتت دراسة (فرج، وافي وأحمد، 2023) علاقة إيجابية بين الحيوية الذاتية ومهارات فعالية الحياة، ووجدت دراسة (حنور والطار، 2022) أن الحيوية الذاتية تؤثر إيجابياً على الرضا عن الحياة والكفاءة الاجتماعية.

وبذلك تُعدّ حيوية الذات أمراً بالغ الأهمية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعات. فمن خلال تعزيز حيوية الذات، يُحسن الطلاب من قدرتهم على إدارة مشاعرهم وضغوطهم، وهي مهارات أساسية للتواصل الفعال وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي مهارات حيوية للنجاح الشخصي والمهني.

وتمثل العلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية ومهارات الحياة مجالاً مثيراً للاهتمام لمزيد من البحث. وتشير الأبحاث الأولية إلى أن طلاب الجامعات ذوي الذكاء المنظومي المرتفع يُظهرون أداءً أكاديمياً ومهارات تواصل أفضل ولديهم قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية، واتخاذ القرارات (Saarinen & Hamalainen, 2007).

وقد يُعزز الذكاء المنظومي الحيوية الذاتية، حيث يتعلم الطلاب إدارة التعقيد وتنمية المرونة (Saarinen & Hamalainen, 2010). في المقابل، قد يزيد ارتفاع الحيوية الذاتية من رغبة الطالب في الانخراط في التعلم، مما يدعم تطوير المهارات الحياتية.

على الرغم من الأهمية المتزايدة لكل متغير من هذه المتغيرات على حدة، إلا أن هناك ندرة نسبية في البحوث التي حاولت استكشاف العلاقات الديناميكية والتفاعلية التي تربط بينها في إطار متكامل، خاصة في البيئة العربية. فهل يمكن للقدرة المعرفية على فهم الأنظمة (الذكاء المنظومي) أن تؤثر على الحالة الوجدانية للطلاب (الحيوية الذاتية)؟ وهل ينعكس ذلك بدوره على كفاءاته السلوكية (المهارات الحياتية)؟

من هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال اقتراح نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المحتملة بين الذكاء المنظومي كمتغير مستقل، والمهارات الحياتية كمتغير تابع، مع اختبار الدور الوسيط المحتمل للحيوية الذاتية في هذه العلاقة لدى عينة من طلبة

الجامعة. إن استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) يوفر أداة إحصائية قوية تسمح باختبار هذه الشبكة المعقدة من العلاقات المباشرة وغير المباشرة في آن واحد، مما يوفر فهماً أعمق وأكثر دقة للديناميكيات النفسية التي تحكم تكيف ونجاح الطلاب. وتتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية؟
 - 2- ما طبيعة العلاقات المتبادلة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية، والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية؟
 - 3- ما طبيعة الفروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)؟
 - 4- ما طبيعة الفروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي)؟
 - 5- ما النموذج البنائي السببي المقترح لتوضيح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة؟
- أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف:

- 1- مستوى الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة.
- 2- طبيعة العلاقات المتبادلة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة.
- 3- طبيعة الفروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) لدى عينة الدراسة.
- 4- طبيعة الفروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية وفقاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لدى عينة الدراسة.
- 5- مدى مصداقية النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين للذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

1. اعتبار الدراسة الحالية من المحاولات الأولى -في حدود علم الباحثين- التي تناولت نمذجة العلاقات المتبادلة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية والتي تدرس صحة وتفسر بنية العلاقات بين هذه المتغيرات. بما يعد إضافة لأدبيات البحث في البيئة العربية.
2. أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة لدى الطالب الجامعي، والتي تجعل الطالب يشعر بالرضا الذاتي ويكافح للوصول إلى أعلى مستويات النجاح.
3. الفئة التي تتناولها الدراسة وهي فئة الطلبة الجامعيين وبخاصة طلبة كلية التربية وهم يمثلون شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي تتصف بالحيوية والنشاط، ويقع على عاتقهم بناء مستقبل وتنشئة وتربية وتعليم جيل من الطلاب وجعل منهم مواطنين صالحين لبناء مجتمع متقدم ومبدع.

الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

1. إعداد مقاييس الدراسة (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية)، مما يعزز مجال القياس النفسي.
2. تقديم نموذج سببي يُفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية) لدى عينة الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية.
3. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية لتنمية (الذكاء المنظومي - الحيوية الذاتية-المهارات الحياتية) لدى طلاب الجامعة نظرًا لأهميتهم.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- المحدد الموضوعي: تمثل في متغيرات الدراسة وهي الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية.
- المحدد البشري: تمثل في عينة الدراسة والتي تكونت من (534) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية.
- المحدد المكاني: طبقت أدوات الدراسة في كلية التربية جامعة المنيا.
- المحدد الزمني: تمثلت في الفترة الزمنية لتطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024-2025.

مصطلحات الدراسة:

أ-الذكاء المنظومي (Systems Intelligence):

عُرف الذكاء المنظومي بأنه: مجموعة من أنماط العمليات العقلية العليا تتمثل في القدرة على الإدراك المنظومي ، والتفكير المنظومي ، والتحكم المنظومي ، والتطوير المنظومي (الرؤية المستقبلية) ، والتي تقود الفرد إلى تحسين وتطوير حياته (خليل ، 2016 : 289) .

ويُعرّف الذكاء المنظومي في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: قدرة الطالب ومهارته في الاندماج بنجاح داخل النظام والتعامل بإيجابية مع المواقف والظروف المحيطة نتيجة لوعيه ورؤيته لذاته في التعامل مع الأنظمة المختلفة عن طريق تحليله وإدراكه للعلاقات السببية وفهمه للإمكانات المتاحة داخل النظام واستغلالها أفضل استغلال وانتقاء الخبرات الشخصية وتوظيفها للوصول إلي أفضل أداء يتطلع إليه، والتي تقوده إلى تحسين وتطوير إمكاناته ومهاراته الشخصية والمجتمعية، متضمنًا للأبعاد الأربعة التالية:

- 1-الرؤية المستقبلية: وهو انتقاء الخبرات وتوظيفها والوصول إلي أداء أمثل يتطلع إليه الطالب؛ هو ما يدل على الرؤية المستقبلية المنظورية.
 - 2-الإدراك المنظومي: هو اعتقاد الطالب في القدرة على الدمج بنجاح في النظام والتعامل بإيجابية مع المواقف والظروف المحيطة.
 - 3-التحكم المنظومي: هو اعتقاد الطالب في القدرة على الوعي بالمواقف ورؤية الذات في التعامل مع الأنظمة المختلفة.
 - 4-التفكير المنظومي: هو اعتقاد الطالب في القدرة على البناء والتحليل وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة وفهم الإمكانيات التي تنحصر من النظام.
- ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس الذكاء المنظومي المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الباحثان.

ب-الحيوية الذاتية (Subjective Vitality):

تُعرّف الحيوية الذاتية بأنها: امتلاك الشخص لمشاعر الحياة والاقبال عليها بهمه وفعالية، مع توفير مستوى مرتفع من الشعور باللياقة البدنية والعقلية والانفعالية يحفزه باتجاه الاندفاع الإيجابي ليصبح وجوده الشخصي ذا معنى وقيمة في الحياة (Kurtus, 2012, 54)

وتُعرّف الحيوية الذاتية في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنها : حالة من الشعور الإيجابي الذي ينتج عن تمتع الطالب بالصحة البدنية التي تمدّه بالطاقة الحيوية لإنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط ، وقدرته على التفكير المتزن المرتكز على اليقظة العقلية والتوجه المعرفي للإحساس بالمشكلات والتعامل معها نتيجة ضبطه وتنظيمه الانفعالي مصحوباً بالشعور بحسن الحال والرضا العام والتي تكسبه حالة من التيقظ والتنبه والتفهم والاستبصار العام أثناء تفاعله الاجتماعي وتزيد من معامل تأثيره في الآخرين ، متضمنًا للأبعاد الأربعة التالية:

1-الحيوية البدنية: وهي تجسيد لحالة الصحة والعافية البدنية التي تمد الشخص بالطاقة الحيوية لإنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط، وهي حالة مطلوبة لتمكين الشخص من العمل المثمر وأداء مهام الحياة اليومية، وهذا يعني أن إصابة الشخص بإعاقة ما لا تعنى فقدانه للحيوية البدنية، إذ أن المحدد العام للحيوية هو شعور الشخص بحسن الحال من الناحية الصحية، وعدم معاناته من الإصابات والأمراض المعيقة للنشاط والفاعلية.

2-الحيوية الذهنية: تعني امتلاك الشخص للطاقة الذهنية والقدرة التي تمكنه من التفكير المتزن الهادئ مع اليقظة العقلية والحساسية للمشكلات والتوجه المعرفي المرتكز على حل المشكلات فهي بذلك حالة من اليقظة والتنبه والفاعلية العقلية.

3-الحيوية الانفعالية: وتعني التعلق النشط بالعالم مع قدرة عالية على الضبط والتنظيم الانفعالي مصحوباً بالشعور بحسن الحال والرضا العام.

4-الحيوية الاجتماعية: وتشير إلى حالة من التيقظ والتنبه والتفهم والاستبصار العام التي تتواجد لدى بعض البشر أثناء التفاعل الاجتماعي وتزيد من معامل تأثيرهم في الآخرين، وترقى في نفس الوقت من مكانتهم الاجتماعية داخل الجماعة.

وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس الحيوية الذاتية المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الباحثان.

ج _ المهارات الحياتية: (Life Skills)

عرف (بغدادى 2020) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من السلوكيات التي تمكن الطلاب من تحمل المسؤولية وإدارة حياتهم من خلال القيام باختيارات الحياة الصحية واكتساب القدرة على مقاومة الضغوط السلبية، لكي يتعاملوا بثقة مع أنفسهم ومع مجتمعهم.

وتعرفها الباحثتان بأنها قدرات وسلوكيات تساعد الطالب الجامعي على التكيف مع الآخرين وإدارة الذات ومواجهة الضغوط والتفكير والتفاعل الإيجابي والتواصل الاجتماعي مع الآخرين بما يدعم الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واتخاذ قرارات واعية بمنهجية سليمة بشأن مواجهة مواقف ومشكلات الحياة الجامعية التي يواجهها الطالب الجامعي في ظل عالم سريع التغير، والنجاح فيها، وتصنف المهارات الحياتية في الدراسة إلى أربع مجالات هي:

- مهارة إدارة الذات: هو قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته ومعرفة ما يشعر به واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة، والقدرة على التعاطف من خلال القراءة الذاتية لمشاعره وانفعالاته.
- مهارة إدارة الوقت: ويقصد به قدرة الشخص على وضع جدول زمني لتنظيم الأعمال المراد القيام بها ويلتزم بالزمن المحدد لتنفيذ كل عمل، بجانب تخصيص أوقات للترويح عن النفس ومتابعة هذا الجدول لتحقيق الأعمال والأنشطة المطلوبة بدقة وعناية.
- مهارة التواصل مع الآخرين: هي التفاعل والتعامل والكفاءة الاجتماعية والشخصية مع الآخرين وجهاً لوجه بطريقة مباشرة وغير مباشرة.
- المهارات الدراسية: هي مجموعة المعارف والقدرات المتعلقة بالدراسة والتعلم والتي يحتاجها الطالب للتعامل بفعالية مع تحديات الحياة الأكاديمية.
- وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس (المهارات الحياتية) المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الباحثتان.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري في هذه الدراسة ثلاثة متغيرات وهي: (الذكاء المنظومي، الحيوية الذاتية، المهارات الحياتية)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أ. الذكاء المنظومي: Systems Intelligence

يُعدّ الذكاء المنظومي مفهومًا حديثًا نسبيًا، وعلى الرغم من حداثة المصطلح إلا أنه ظهرت العديد من التعريفات لهذا المصطلح، فعرفه كل من (Rauthmann, J.F., 2010) بأنه مجموعة من القدرات تتمثل في وعي الفرد بمكونات النظام وعلاقات التأثير والتأثر بين عناصر المنظومة، وإدراك التغذية المرتدة المستمرة بين مكونات النظام، والقدرة على توضيح دور الذات في المنظومة، والقدرة على التحكم في مكوناتها بطرق منتجة للسلوك، والقدرة على تطويره

كما يعرفه الفيل (2015) بأنه قدرة الفرد على الاتصال ببيئته الاجتماعية والمادية، والاتصال بالأفراد الآخرين بطرق تحقق النمو والازدهار للفرد والمجتمع، كما يوضح الذكاء المنظومي الجوانب الإيجابية والتفكير الإيجابي لدى الفرد مثل التفاوض والمشاركة، والفرد الذي يمتلك الذكاء المنظومي المرتفع هو شخص لديه قدرات مرتفعة على فهم العمليات المعقدة والتفاعلات في البيئة المنظومية ؛ لذا يكون مستعداً لتحديد قيود النظام والعوامل المساعدة له.

وعرفه (حافظ، 2015، 359) بأنه القدرة على فهم الصواب والخطأ والتصرف في المواقف المختلفة وحل المشكلات وتحقيق الرغبات بشكل يتوافق مع معايير ومعتقدات وأخلاقيات وحدود وثقافة المجتمع.

ويعرفه (Tölmänen et al., 2016, 218) بأنه " قدرة الفرد على العمل داخل النظام بشكل أكثر تكيفا بما يحقق أفضل إنتاج له ويزيد من فاعليته، وهذه النظم هي السياقات مثل مؤسسات الأسرة والعمل.

كما اشار البركاتي (2018، 33) إلى أن الذكاء المنظومي عبارة عن سلوك ينتجه الفرد، يتضمن مواقف، بها تفاعل ورد فعل، ويرتبط بمفهوم المنظومة، ويُعد حلقة الوصل بين السيطرة الشخصية والتفكير المنظومي.

وأما (Doherty, 2024) فعرفه بأنه القدرة على التفاعل الفعال في العلاقات متعددة الأطراف، بما في ذلك الأسر والتعليم ومجموعات العمل والمؤسسات الاجتماعية، ويشمل الذكاء المنظومي فهم الأنظمة الشخصية، والقدرة العملية على التصرف بشكل بناء ضمنها، كما يميز بين الكفاءة في العلاقات الثنائية والكفاءة في العلاقات متعددة الأطراف.

ومما سبق ذكره من تعريفات وآراء مختلفة عن الذكاء المنظومي نجد أن معظم العلماء والدارسين اتفقوا على أن الذكاء المنظومي هو قدرة عقلية تمكن الفرد من التفرقة بين الصواب والخطأ، وكذلك القدرة على استيعاب القواعد والمبادئ المنظومية التي توجهه دائما إلى فعل كل ما هو صواب وتبعده عن كل ما هو خطأ متمثلة في قدرته على ضبطه لذاته و تعاطفه واحترامه ولطفه وتسامحه وعدله مع الآخرين بجانب يقظة ضميره مع الأخذ في الاعتبار إمكانية تنمية هذه القدرة للوصول بها إلى أقصى حد بحيث تمكن الفرد من التعامل مع المحيطين به بطريقة أخلاقية مطبقا فيها كل ما منحه الله من فطرة أخلاقية مضافا إليها كل ما اكتسبه من بيئته.

أبعاد الذكاء المنظومي:

منذ ظهور مفهوم الذكاء المنظومي، ظهرت العديد من المحاولات لصياغة أبعاده، ويعد (Hamalainen & Saarinen, 2002) علي رأس من اهتم بدراسة الذكاء المنظومي وتحديد أبعاده حيث حددها بخمسة مستويات وهي: رؤية الذات داخل النظام وأدواره فيه، والتفكير في الذكاء المنظومي للتعرف على أساليب العمل المطلوبة، وفهم الاحتمالات التي تنبثق من النظام، وإدارة الذكاء المنظومي كجزء من النظام، ومساندة الذكاء المنظومي بالاهتمام بالنظام والسلوك الذكي، والإدارة باستخدام الذكاء المنظومي حيث يبدأ الفرد بتطبيق الذكاء المنظومي في مؤسسته.

ثم قسّم (Hämäläinen & Sarrinen, 2007 , 50) مستويات الذكاء المنظومي فيما يلي: رؤية الذات داخل النظام: وتتمثل في قدرة الفرد على رؤية ذاته ودوره داخل النظام من خلال عيون الآخرين، والتفكير في الذكاء المنظومي: ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة وتصور أساليب السلوك وفهم الإمكانيات التي تنبثق من النظام، وإدارة الذكاء المنظومي: ويعني القدرة على ممارسة السلوك في النظام، واستدامة الذكاء المنظومي: وتشير إلى مواصلة واستمرارية السلوك الذكي منظومياً على المدى الطويل، والإدارة باستخدام الذكاء المنظومي: ويعني قدرة الفرد على البدء في تطبيق الذكاء المنظومي في مؤسسته.

وأوضح (Tölmänen , Hamalainen & Saarinen, 2016) أن الذكاء المنظومي يتكون من أربعة أبعاد كالتالي :

- الإدراك المنظومي Systemic Perception: ويشير إلى التعرف على أنماط مختلفة من الأنظمة، والوعي بالمواقف. والشعور المنظومي Systemic Feeling: وهو الذي يعزز الإيجابية، ويحترم الآخرين ويحسن حياتهم، ولديه حساسية للمواقف، ويتناغم مع الموضوعات والعوامل غير المرئية، ولديه حضور ويتصرف بعقلانية ويمتلك الحساسية للمواقف. والتفكير المنظومي Systemic Thinking: ويعنى بالتأمل في التفكير والفعالية والوعي بالعلاقة بين السبب والنتيجة، وتأثير التغذية الراجعة على الظواهر، وتوليد تفسيرات جديدة، والتركيز على الأفكار والاحتمالات، وإعادة صياغة الظواهر من زوايا مختلفة، وممارسة التفكير طويل الأمد. والفعل المنظومي Systemic Action: وهو الذي يمتلك نمطاً اجتماعياً فعالاً، ويلتزم بتنمية وتطوير شخصيته، ويأخذ نقاط القوة المنظومية والوسائل الناجحة في عمله لتحقيق نموه الشخصي، التفاعل المنظومي مع الأفراد، ويندمج بنجاح

داخل النظم. كما يجيد النجاح في علاقاته مع الآخرين، ويستطيع التأثير والمشاركة بنجاح مع الأنظمة.

كما حدد الفيل (2015، 5) أبعاد الذكاء المنظومي في: القدرة على الوعي المنظومي: وتتضمن الوعي بمكونات النظام، والوعي بعلاقات التأثير والتأثر بين مكونات النظام، والوعي بالتغذية المرتدة المستمرة بين مكونات النظام. والقدرة على الاندماج المنظومي: وتتضمن رؤية الذات في النظام، ورؤية أدوار الذات في النظام. والقدرة على التحكم المنظومي: وتتضمن التعرف على الطرق المنتجة للسلوك في النظام، والتحكم في النظام، وممارسة طرق منتجة للسلوك في النظام. والقدرة على التطوير المنظومي: وتتضمن مساندة السلوك الذكي منظومياً، والاهتمام بالنظام والمحافظة عليه، ورؤية المشكلات التي تعترض النظام، وتطوير النظام.

وحددت دراسة خليل (2016، 293-294) أبعاد الذكاء المنظومي في أربعة أبعاد كما يلي:

الإدراك المنظومي Systemic Perception ويتضمن: التعرف على أنماط مختلفة من الأنظمة والوعي بالتغذية المرتدة بين مكونات النظام، والتفكير المنظومي Thinking Systemic ويشمل: تحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية، ضم الفجوات داخل المنظومة إعادة تركيب المنظومة من مكوناتها، والتحكم المنظومي Systemic Control ويتكون من: المراقبة والمتابعة الذاتية للنظام وما وراء التحكم، ممارسة طرق منتجة للسلوك في النظام، التحكم في النظام، والتطوير المنظومي "الرؤية المستقبلية" Systemic Development ويشمل: الوقوف على العوائق التي تعترض النظام، والاستمرار في السلوك الذكي منظومياً، وتعزيزه على المدى البعيد، وتطوير النظام. (وتتبنى الباحثتان هذه الأبعاد في الدراسة الحالية)

النظريات المفسرة للذكاء المنظومي:

الذكاء المنظومي غالباً لا يُدرس كنظرية مستقلة، بل كمهارة عقلية عليا (High-order cognitive skill)، ولذلك يمكن تفسيره عبر النظريتين التاليتين:

1-نظرية التفكير المنظومي:

وهي إطار فكري طرحه (Peter Senge) مؤسس النظرية ليساعد الأفراد على رؤية الأنظمة بوصفها كلاً مترابطاً وليس كمجموعة من الأجزاء المنفصلة، كما تدعو إلى فهم كيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها البعض عبر الزمن، وليس فقط التركيز على نتائج أو أحداث منعزلة.

وأوضحت النظرية المبادئ الأساسية للتفكير المنظومي في : الرؤية الكلية : ويقصد بها التركيز على العلاقات بين الأجزاء بدلاً من التركيز على الأجزاء نفسها ثم الترابط : فكل عنصر في النظام يؤثر ويتأثر ببقية العناصر. ثم التغذية الراجعة: ويقصد به أن الأنظمة غالباً ما تتضمن دورات من التأثير المتبادل: فهناك تغذية راجعة موجبة (تعزز التغيير) ، وتغذية راجعة سالبة (تقاوم التغيير) ، ثم الزمن والتأخير: ويقصد به: إدراك أن آثار الإجراءات قد لا تظهر فوراً، وأن الصبر مطلوب لفهم النتائج بعيدة المدى.

وأخيراً الأنماط بدلاً من الأحداث ويقصد به التفكير في الأنماط والسلوكيات المتكررة بدلاً من التعامل مع كل موقف بشكل منفصل. (Senge , (1990)

2-نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات Information Processing Theory

هي واحدة من النظريات الأساسية في علم النفس المعرفي، حيث قام كل من (Richard C. Atkinson) (Richard M. Shiffrin) بتقديم أول نموذج واضح للمعالجة المعرفية في عام (1968)، وتُركّز على كيفية استقبال المعلومات، معالجتها، تخزينها، واسترجاعها. وهي تُفسّر كيفية معالجة الدماغ البشري للمعلومات بدءاً من الانتباه، مروراً بالتشفير، ثم التخزين في الذاكرة، وأخيراً استرجاع المعلومات عند الحاجة. فالذكاء المنظومي يتطلب القدرة على فهم العلاقات المتبادلة بين عناصر النظام، تحليل الأنماط والتغذية الراجعة ثم التفكير الكلي ، وهنا تبرز أهمية المعالجة المعرفية كـ "الآلية الذهنية" التي تُمكن الفرد من القيام بذلك. (Atkinson & Shiffrin, 1968)

أهمية الذكاء المنظومي في التعليم الجامعي:

تتجلى أهمية ذكاء الأنظمة في تعزيز النجاح الأكاديمي للطلاب الجامعيين من خلال تأثيره المباشر على كيفية تعلمهم وتفاعلهم مع بيئاتهم الدراسية، ولقد لخص العديد من الباحثين البلال (2024)؛ الفنيخ (2023)؛ محمد (2022)؛ سالمان (2022)؛ الفيل (2022)؛ محمد، 2022؛ السلمي (2017)؛ الفيل، (2015)؛ (Hamalainen & Saarinen 2007)؛ Hamalainen & (Saarine, 2002)، أهمية الذكاء المنظومي في التعليم في : زيادة سرعة الاستجابة للطلاب وفهمه البيئة الجامعية والتأثير فيها ، وتوفير أنظمة ذكية للطلاب يستخدمها في حياته اليومية، كذلك مساعدة الطالب على إيجاد حلول مثالية إبداعية لحل المشكلات التي يتعرض لها في حياته، تنمية جودة الحياة لدى الطلاب، يساعد المتعلمين في اتخاذ القرارات الصحيحة، ويكسب المتعلمين معرفة كيفية التعامل والتفاعل مع بعضهم، كما يساعد المتعلمين في التعرف على الأسباب الجذرية للمشكلات،

يرفع من مستوى الابتكار لدى الطلاب، ويساعد الطلاب على النجاح في حياتهم العملية والشخصية، وبالتالي ينمي التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، كما ينمي الجوانب الإيجابية لدى الطالب مثل التفاؤل والحيوية ، ويزيد من الدافعية والمثابرة والثقة لدى الطلاب.

ومما سبق يتضح أن أهمية الذكاء المنظومي تتمثل في قدرة الطالب على رؤية الجامعة كنظام متعدد الأبعاد، يضم أنظمة فرعية أكاديمية واجتماعية وإدارية متداخلة. فالطالب الذي يتمتع بذكاء منظومي مرتفع لا يرى دراسته كمجرد مجموعة من المقررات المنفصلة، بل يدرك كيفية ارتباط هذه المقررات ببعضها البعض، وكيفية تأثيرها على أهدافه المهنية المستقبلية. كما أنه يفهم الديناميكيات الاجتماعية داخل الحرم الجامعي، ويدرك أهمية بناء شبكة علاقات داعمة، ويتعامل بوعي مع الإجراءات الإدارية واللوائح التنظيمية. هذه القدرة على "رؤية الصورة الكبيرة" تمكن الطالب من اتخاذ قرارات أكثر حكمة وتخطيط مساره الأكاديمي والشخصي بفعالية أكبر.

ب-الحيوية الذاتية (Subjective Vitality):

تعد الحيوية الذاتية إحدى متغيرات علم النفس الإيجابي الذي يعد فرع من فروع علم النفس ويركز على دراسة مكامن القوة البشرية الإيجابية في الشخصية مثل السعادة والرضا والحب والتفاؤل والالتزان الانفعالي، وغيرها من الجوانب الإيجابية التي تعد أساس تمتع الفرد بالصحة النفسية.

فقد كانت المفاهيم الدالة على الحيوية والطاقة والهمة الذاتية محل تناول نظري في عديد من المدارس الفكرية ذات العلاقة بالأداء البشري الوظيفي والصحة النفسية ، وقد عُولجت مفاهيم الحيوية والطاقة والهمة بصورة عامة في إطار نظريات الدافعية بدءًا بديفيد ماكيلاند في نظريته الدافع للإنجاز ، مرورًا بهنري موري في تصنيفه للحاجات ، ثم التصنيف الهرمي للحاجات الإنسانية لدى أبراهام ماسلو ، إلى أن جاءت دراسة (Ryan& Deci,2024) عن نظرية الدافعية الداخلية لتقدم صياغة مفاهيمية للحيوية الذاتية مغايرة لما كان سائدًا في أدبيات علم النفس والصحة النفسية في هذا الوقت ، ليصبح بموجبها مفهوم الحيوية الذاتية مفهومًا له بنيته الخاصة الفارقة له عن الكثير من المفاهيم التي تشير إلى معاني الهمة والنشاط والفاعلية .

ويعرّف قاموس أكسفورد مصطلح الحيوية لغويًا بأنه "حالة من الشعور بالقوة والنشاط، قوة دافعة باتجاه الاستمرار في الحياة بهمة وفاعلية (Oxford English Dictionary,2013) كما يُعرّف معجم علم النفس الحيوية: بأنها نمط السلوك الذي يتسم بالقوة والحماس والنشاط والمثابرة (جابر، كفاي، 1996، 415).

أما قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) (1145, 2015) فقد عرف الحيوية بأنها النشاط البدني أو الفكري أو الطاقة والحماس. وقد تعددت التعريفات الاصطلاحية لمفهوم الحيوية الذاتية وغالباً ما تعرّف الحيوية الذاتية في أدبيات علم النفس وفقاً لتصورات (Ryan & Frederick, 1997) بأنها "حالة من الشعور الإيجابي بالتنبه واليقظة والفاعلية والامتلاء بالطاقة والنشاط والحماس وترتبط بالدافعية الذاتية والشعور بالرفاهية النفسية.

وعرفها (Kubzansky & Thurston, 2007) بأنها " حالة من شعور المرء بالطاقة والتحمس والفاعلية الشخصية والهمة الذاتية مقترنة بقدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكه، فضلاً على تمتعه بمستوى مرتفع من الرفاهة النفسية والاندماج في الحياة والاهتمام بها ". ويعرفها (أبو حلاوة، والحسيني، 2016، 231) انها خبرة ذاتية وشعور داخلي يدفع الفرد باتجاه معانقة الحياة والاقبال عليها بجد واجتهاد ومثابرة، وهي خبرة ذات طابع كلي، وتتضمن الحيوية البدنية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والروحية.

وعرفها (سليم، 2016، 182) بأنها: حالة من الشعور الإيجابي بالحياة والطاقة التي تعرب عن نفسها في صيغة التحمس والامتلاء بالحياة والاحساس بالقوة والشعور بالاقتدار ويعتقد بأنها تجسيد لمشاعر الكفاءة والانتعاش وكون المرء فعالاً ومنتجاً ونشطاً.

وتعرفها (العبيدي، 2020) بأنها الامتلاء بالسعادة والفرح والسرور والتفاؤل والحماس ومواجهة كل من الضغط والتوتر والقلق المعوق بهدف الوصول إلى الأداء الأفضل والتطلع بحماس للمستقبل وتنشيط الدافعية الإيجابية فضلاً عن التمتع بالسلامة البدنية لتحقيق الأهداف المرجوة . وعرفها (عبدالرحمن، عبد الباقي، و محمد، 2022، 94) بأنها حالة من الشعور الإيجابي التي تدفع الفرد إلى الإقدام علي الحياة بحماس وهمة ونشاط وكون الفرد فعالاً ومنتجاً في المجتمع، وهي مؤشر رئيسي من مؤشرات جودة الحياة النفسية.

أبعاد الحيوية الذاتية:

اشار (Kurtus, 2012) إلى أن أبعاد الحيوية الذاتية تتمثل في عدة أبعاد هي:

الحيوية البدنية Physical Vitality: وهي امتلاك الفرد للطاقة للقيام بالأشياء، ولديه القوة والقدرة على التحمل وهذه القدرة ليست مهمة فقط في الأنشطة الرياضية ولكنها مهمة في العمل والمهام اليومية والقدرة علي فعل الأشياء بقوة، حيث أن الحيوية تتطلب أن يكون الفرد بصحة جيدة وخالياً

من الأمراض نسبياً، ولا يعتبر الشخص المعاق مصاباً ويمكن أن يتمتع بقدر كبير من الحيوية، حتى عندما يكون مريضاً يمكن أن يتمتع بالحيوية.

الحيوية الذهنية Mental Vitality: وتعني امتلاك الشخص القدرة واللياقة والطاقة الذهنية التي تمكنه من التفكير المتزن الهادئ مع اليقظة العقلية والحساسية للثغرات والمشكلات والتوجه المعرفي المرتكز على حل المشكلات، وبالتالي فهي حالة من اليقظة والتنبه والفعالية العقلية.

الحيوية الانفعالية (اللياقة الانفعالية) Emotional Vitality:

هي التي تمكن الفرد من التعامل بشكل مختلف مع المشاكل والضغوط التي قد تعيق الشخص العادي، وكذلك يمكن تقوية هذه الانفعالات للتعامل مع المشاكل المختلفة وزيادة القدرة على التحمل العاطفي ليكن الفرد قادراً على الحفاظ على نظريته الإيجابية على المدى البعيد وتتطلب الحيوية الانفعالية أن يكون الفرد بصحة ذهنية جيدة بحيث يكون خالياً نسبياً من السموم العقلية التي يمكن أن تؤثر على طريقة التفكير أو السموم العقلية فهي آراء وانتقادات يمكن أن تؤثر على الثقة بالنفس وتحفيز وتقدير الفرد وهي التي تجعله يتبنى اتجاهات نفسية إيجابية نحو الحياة وتجعله متحمساً ومبتهجاً وراضياً عن الحياة .

الحيوية الاجتماعية Social Vitality:

وتشير إلى حالة التنبه والتفهم والاستبصار العام التي تتواجد لدى البشر أثناء التفاعل الاجتماعي وتزيد من معامل تأثيرهم في الآخرين، وتتضمن بهذا المعنى عناصر اليومي مثل سرعة التجاوب الانفعالي والاجتماعي فضلاً عن التمتع بدرجة عالية من الحس الفكاهي وروح الدعابة مع القدرة على حث الآخرين وتنشيطهم والهامهم بصورة تدفعهم للتفاعل الاجتماعي.

وأضيف بعداً آخر للحيوية الذاتية وهو الحيوية الروحية ويقصد بها الاندفاع النشط الإيجابي من قبل الفرد لتأصيل قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحية العليا المرتبطة بنسق مع الشعور بالطمأنينة والصفاء والسكينة العامة، فضلاً عن امتلاك مقومات التأثير الروحي في الآخرين ودفعهم باتجاه الارتقاء الأخلاقي. (سليم، 2016، 191)

النظريات المفسرة للحيوية الذاتية: توجد عدة نظريات تفسر الحيوية الذاتية، منها:

1-نظرية تقرير الذات (Ryan &Deci,1995) في الحيوية الذاتية:

وتفترض النظرية أن الحيوية لها مصدر اشتقاقي في فكرة الحياة ذاتها، كما يتم تعريفها على أنها مبدأ للحياة، فالفرد الذي يتمتع بالحيوية يتمتع بالنشاط والحماس، كما أن البشر لديهم حاجات نفسية

أساسية ليكونوا مصدر للفعل لبدء وتنظيم سلوكهم الخاص، وأن الأصل يظهر بوضوح في ظاهرة الدافع الداخلي حيث يتجسد في السلوكيات المرتبطة بالفضول والاستكشاف، وأنه يجب أن تصطبغ الدوافع الداخلية بمشاعر الحيوية حيث يُعد هذا النشاط تعبيراً تلقائياً عن الميل التنظيمي للحياة، كما يُنظر للحيوية علي أنها تنبثق من الذات، كما يفترض أن الحيوية الذاتية ليست انعكاساً للجهد الملحوظ، حيث يستهلك الفرد طاقته في المهام التي تأتي بشكل شخصي منبثق من الذات أو الأنشطة التي يجبر الفرد علي القيام بها (Ryan & Fredrick, 1997, 534-536).

وتركز نظرية تقرير الذات على التفاعل بين سمات الشخصية والدافعية والأداء النفسي الوظيفي الأمثل. وتفيد بوجود نمطين مركزيين للدافعية هما الدافعية الداخلية *intrinsic motivation*، والدافعية الخارجية *extrinsic motivation* ويمثلان معا القوى المؤثرة في سلوكنا والمحددة لوجهته وطبيعته وخصائصه (Nix et al., 1999).

2- نظرية حيوية الذات لـ (Kurtuas, 2012)

يطرح تصوراً عاماً لمفهوم الحيوية الذاتية يتضمن تعريفه وأبعاده، حيث يرى Kurtuas أن الحيوية الذاتية كمفهوم عام يشير إلى حالة "امتلاك الشخص لمقومات الحمس للحياة والتوجه نحوها وفعاليتها، مع توافر مستوى مرتفع من الشعور باللياقة البدنية والعقلية والانفعالية يحفزه باتجاه الاندفاع نحو الإثمار الحياتي ليصبح له معنى وقيمة في الحياة" ويشير كذلك إلى أن الحيوية الذاتية تشكل أساساً في وصول الشخص إلى حالة التمتع النفسي والرضا عن الذات، وأنها تدور حول الأبعاد الآتية: الحيوية البدنية، الحيوية الذهنية، الحيوية الانفعالية، الحيوية الاجتماعية. (Kurtuas, 2012)

تعقيب:

من خلال العرض السابق للنظريات لقد تعددت وجهات النظر المفسرة للحيوية الذاتية فعلي سبيل المثال، الحيوية الذاتية من وجهة نظر المدخل الأيدولوجي هي قدرة الكائن الحي علي التكيف مع البيئة ومواجهة متطلبات النمو والارتقاء بفاعلية واقتدار مع توجه عام نحو الإقبال علي الحياة والترحيب بها، وتتأثر بصورة واضحة بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يعيش فيه الفرد، فهي حالة مكتسبة علي الرغم من أنها مرتكزة علي أسس مرتبطة بالتكوين المزاجي للفرد، أما من وجهة نظر المدخل اللغوي العرقي فهي أحد أبعاد الاستقلالية وتحقيق الذات، وتمكن الشخص من التعبير عن هويته اللغوية بحرية واعتزاز، ومن المنظور التكاملي فهي مركب يتضمن كل أبعاد صيغ الحياة التي يعبر عنها البشر، إذ إن لها جانب بدني وانفعالي واجتماعي وعقلي.

أهمية الحيوية الذاتية في التعليم الجامعي:

تعد "الحيوية الذاتية أحد المؤشرات الهامة للصحة النفسية الإيجابية، وهي تعبر عن شعور الفرد بالامتلاء بالطاقة والنشاط والحماس للحياة. لا تمثل الحيوية مجرد غياب للتعب أو الإرهاق، بل هي حالة وجدانية إيجابية تنبع من إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد (Sova et al., 2024) بالنسبة للطلاب الجامعي، تمثل الحيوية الذاتية الوقود النفسي الذي يدفعه نحو المثابرة في وجه الصعوبات الأكاديمية، والانخراط بفعالية في الأنشطة الجامعية، والحفاظ على دافعية عالية للتعلم والنمو. (Zhou, & Zhang, 2024)

فالطلاب الذين يتمتعون بحيوية ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات التي قد تواجههم خلال دراستهم الجامعية وتطوير مهارات إدارة الذات حيث تساعد الحيوية الذاتية الطلاب على تطوير مهارات إدارة الوقت، واتخاذ القرارات، والتواصل الفعال، وهي مهارات أساسية للنجاح في الحياة الجامعية والمهنية، وبناء شخصية قوية: فتسهم الحيوية الذاتية في بناء شخصية قوية ومتوازنة للطلاب، وتعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة تحديات الحياة. (مصطفى، 2018)

ج. المهارات الحياتية (Life Skills):

تعد المهارات الحياتية من أهم المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته فعن طريقها يتعلم الفرد كيف يتعامل مع كل ما يقابله في حياته من تطورات وأحداث مختلفة، كما أنه إذا تعلم المهارات الحياتية المختلفة فإن ذلك يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه، وتشمل مهارات الحياة مجموعة واسعة من الكفاءات النفسية والاجتماعية التي تُسهّل الأداء الفعال والرفاهية، وتشمل هذه الكفاءات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتواصل، وإدارة الذات، وتنظيم الانفعالات. ويُعزز تطوير مهارات الحياة قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات الأكاديمية والشدائد الشخصية، مما يُسهم بشكل كبير في تكيفهم العام ونجاحهم في الجامعة. (منظمة الصحة العالمية، 1999)

وعرفها الحارثي (2021) بأنها مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن الطالب من التعامل بشكل فعال مع تحديات الحياة والضغط التي تواجهه أثناء دراسته، وتشمل مهارات الاتصال مع الآخرين مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات المهارات الأكاديمية).

وتُعرف المهارات الحياتية كمفهوم نفسي بأنها "المهارات المستمرة باستمرار الحياة، والتي تسهم بشكل في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنهم من التفاعل والتعامل مع

مقتضيات الحياة الواقعية الشخصية والاجتماعية والوظيفية والتفاعل الخلاق مع المشكلات المجتمعية، بحيث يكونوا قادرين على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات" (كاظم, 2016, 974).

كما تم تعريف المهارات الحياتية بأنها "الرغبة والمعرفة والقدرة على حل المشكلات اليومية الحياتية والشخصية والاجتماعية، ومواجهة التحديات اليومية، وإجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع (البديري, 2015, 394).

تصنيف المهارات الحياتية:

ذكر (محمد، جزر ورضوان، 2023) بعض المهارات الحياتية للتأصيل الإسلامي والتي تمثلت في: (مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الناقد، مهارة العمل الجماعي، مهارة إدارة الوقت، مهارة إدارة الأزمات، مهارة التعامل مع التقنيات الحديثة، مهارة ترشيد الاستهلاك مهارة العمل والإنتاج) وصنف العمرى (2013) المهارات الحياتية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي إلي (مهارة التواصل، مهارة التفاوض/الرفض، مهارة التقمص العاطفي، مهارة التعاون وعمل الفريق، مهارة صنع القرار وحل المشكلات، مهارة التفكير الناقد، مهارة التعامل وإدارة الذات، مهارة إدارة المشاعر، مهارة إدارة التعامل مع الضغوط، مهارة زيادة المركز الباطني للسيطرة).

أما تصنيف النعيمي والخزرجي (2014) المعتمد على تصنيف منظمة الصحة العالمية وتتضمن المهارات التالية: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف، مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، مهارة إدارة الانفعالات ومواجهة الضغوط، مهارة التواصل مع الآخرين. من خلال ما سبق من تصنيفات ترى الباحثان بأنه لا يوجد قائمة محددة لمهارات الحياة، شمة تباين في اختيار الباحثين، ووفقاً للموضوع اعتمدت الباحثة على التصنيف الموجود بالمقياس المستخدم.

النظريات المفسرة للمهارات الحياتية:

1-نظرية التعلم الاجتماعي / النظرية المعرفية الاجتماعية لـ (Albert Bandura,1977)

النظرية تشرح كيف يكتسب الأفراد السلوكيات والمهارات الحياتية من خلال الملاحظة، والتقليد، والنمذجة، مع وجود دور للعوامل المعرفية مثل الانتباه، الاستبقاء، المحاكاة، والدافع. مهارات مثل التواصل، التفاعل الاجتماعي، وحل النزاعات يمكن أن تُعَلَّم بها بهذه الطريقة. Bandura, A. (1977)

كما يعتقد أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن السلوكيات والمهارات هي سلوكيات متعلمة يتم من خلال عمليات من مثل الاشرط والنمذجة المعرفية والاجتماعية. وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية، أنه ليس من الضروري أن يمر الفرد بخبرة ويحصل من خلالها على تعزيز وأخرى يحصل من خلالها على عقاب حتى يتعلم السلوك؛ فيكفي أن يلاحظ الفرد سلوك فرد آخر تبعه تعزيز حتى يتعلم أن ذلك السلوك مقبول اجتماعيًا فيميل إلى تكراره (تعزيز بديلي) ويلاحظ سلوك فرد ما تبعه عقاب فيتعلم أن ذلك السلوك (عقاب بديلي). "يكتسب الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الناس، ومن أهم أشكال الاكتساب اللغة، الاتجاهات، الثقافة، المهارات... الخ، فالملاحظة هي المصدر الرئيس للتعلم في الثقافة المعاصرة والتي فيها البيئة رمزية بشكل فائق. وقد حدد باندورا أربع عمليات لتفسير الحدث التعليمي الكامل (عن طريق الملاحظة): كالانتباه، ثم الاحتفاظ، يليه الاستخراج الحركي، ثم الدافعية (الزغول، 2013).

2- نظرية الاشتراط الإجرائي: لـ (Skinner, B. F. 1938)

تؤكد نظرية الاشتراط الإجرائي أن السلوكيات التي تتبعها عواقب مُعززة تكرر، بينما التي تتبعها عقاب أو لا يُعززها شيء تتناقص احتمالية تكرارها (Skinner, B. F. 1938) أي أن السلوك يتأثر بنتائجه، وهذه الآلية تعتبر أساسية في تنمية المهارات الحياتية، حيث يمكن استخدام التعزيز الإيجابي لتعزيز مهارات مثل الانضباط الذاتي، التنظيم، الاتصال، والمبادرة. مثلاً، عندما يُثنى الطالب على إنجاز مهمة تنظيم الوقت أو التعاون ضمن فريق، فإن تلك المهارات تتعزز وتكرر في المواقف المستقبلية. كذلك، يُمكن أن يُستخدم التعزيز السلبي أو العقاب لتقليل السلوكيات غير المرغوبة التي تعوق الأداء الحياتي، مثل التأخر أو ضعف الالتزام، لذا فنظرية سكنر تُستخدم على نطاق واسع لتعليم وتعديل المهارات الحياتية، خصوصاً في البيئات التربوية والسلوكية فتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات السلوكية لأنها نقلت موضوع التعلم نقلات نوعية متقدمة، وجاءت بمجموعة من المفاهيم والأفكار الجديدة مثل: (التعلم المبرمج لتشكيل المهارات) وقد استطاع سكنر بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الإجرائي أن يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات. ويرى سكنر أن تعلم أي مهارة هي عملية إجرائية، يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة مرتبطة بالعمل الذي يقوم به، ويعزز تكرار هذه الاستجابة لما يلقاه الفرد من تعزيز، وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح ذاتي (قطامي، 2001).

أهمية المهارات الحياتية في التعليم الجامعي:

تؤكد الأبحاث السابقة (العمرى، 2013؛ النعيمي والخزرجي، 2014؛ البديري، 2015؛ كاظم، 2016؛ عرابي وقواريق، 2020؛ الدرعان، 2021) أهمية المهارات الحياتية في التعليم الجامعي، حيث تُظهر ارتباطها الإيجابي بأبعاد متعددة لنجاح الطلاب. وتبرز أهمية المهارات الحياتية في كونها تحقق التكامل بين الجامعة والمجتمع، وتساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، تنمي التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين، كما تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها، وتمكن الفرد من العيش بشكل أفضل حيث أن المهارات الحياتية متصلة بواقع الفرد وحياته لأن امتلاك تلك المهارات يجعل الفرد في مواقف حياتية أفضل. وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات حياتية متطورة يُظهرون مستويات أعلى من الرفاهية النفسية، وفعالية ذاتية أكاديمية مُحسنة، وأداءً أكاديمياً مُحسناً، وجودة حياة صحية أفضل، (Cronin et al., 2021).

إن امتلاك الطلاب لهذه المهارات لا يساعدهم فقط على التكيف مع الحياة الجامعية، بل يمثل أيضاً استثماراً طويلاً الأمد في مستقبلهم. فقد أصبحت هذه المهارات، التي يطلق عليها أحياناً "المهارات الناعمة" (Soft Skills)، متطلباً أساسياً في سوق العمل الحديث، حيث يبحث أصحاب العمل عن خريجين لا يمتلكون المعرفة التخصصية فحسب، بل يتمتعون أيضاً بالقدرة على التواصل والعمل الجماعي وحل المشكلات المعقدة. كما أن هذه المهارات ضرورية لتحقيق الرفاهية الشخصية والنجاح في مختلف جوانب الحياة بعد التخرج.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

بمراجعة الباحثان للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يمكن عرض هذه الدراسات في أربعة محاور رئيسة كالتالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء المنظومي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة:

دراسة (البلال، 2024) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء المنظومي والدافعية العقلية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة تبوك، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، وكذلك الكشف عن الفروق الإحصائية للذكاء المنظومي والدافعية العقلية لدى عينة الدراسة، تعزى لمتغيرات

الدراسة (النوع الاجتماعي، الكلية)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة بدرجة مرتفعة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح فئة الذكور، ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الذكاء المنظومي ومقياس الدافعية العقلية لدى عينة الدراسة. كما أمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من الذكاء المنظومي.

دراسة سعد (2023) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء المنظومي ومستوى الذكاءات المتعددة لدى طلاب كلية التربية جامعة دمياط، والعلاقة بين الذكاء المنظومي والذكاءات المتعددة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالذكاءات المتعددة من خلال الذكاء المنظومي لديهم، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة التجريبي على مقياس الذكاء المنظومي، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء المنظومي وبين الذكاءات المتعددة، وشكل الذكاء المنظومي نموذج تنبؤي دال إحصائياً بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلاب كلية التربية.

دراسة (Alzubi et al., 2022) هدفت الدراسة إلى فحص دور عوامل الذكاء المنظومي في تفسير كل من المرونة المعرفية وقوة التماسك المعرفي لدى طلاب الجامعات، وتوصلت النتائج إلى أن عوامل الذكاء المنظومي تُعد مؤشرات تنبؤية لكل من المرونة المعرفية وقوة التماسك المعرفي، وكانت القدرة على التصرف المنظومي من خلال التفاعل الإيجابي والاستجابة النشطة هي الأكثر قدرة على تفسير المرونة المعرفية، أما الإدراك المنظومي فكان العامل الأكثر تفسيراً لقوة التماسك المعرفي.

دراسة علي، وهبه وسعودي (2021) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال، والتعرف على الفروق بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير التخصص (العلمي-الأدبي) لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العلمي والأدبي في الذكاء المنظومي لصالح (التخصص العلمي).

دراسة احمد (٢٠١٨) التي هدفت للتعرف على الذكاء المنظومي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب

في أبعاد المرونة المعرفية والذكاء المنظومي، كما يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في المرونة المعرفية من خلال درجاتهم في الذكاء المنظومي.

دراسة نزار (2018) هدفت إلى التعرف على الذكاء المنظومي عند طلبة جامعة ديالى، والعلاقة الارتباطية بين الذكاء المنظومي والتفكير عالي الرتبة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في الذكاء المنظومي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في الذكاء المنظومي تبعاً لمتغير التخصص.

دراسة السلمي (2017) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء المنظومي والتفكير فيما وراء المعرفة والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات التخصص والنوع لدى طلبة جامعات أم القرى والملك عبد العزيز والطائف، أسفرت النتائج على وجود مستوى متوسط للذكاء المنظومي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الذكاء المنظومي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي ترجع إلى التخصص.

دراسة الفيل (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكمترية لاستبيان الذكاء المنظومي لتورمانين ونقصي العلاقة بين الذكاء المنظومي كسمة وكقدرة، والتعرف على الفروق في الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيرات (النوع-التخصص)، خلصت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء المنظومي كسمة والذكاء المنظومي كقدرة عقلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء المنظومي تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) في حين وجود فروق دالة إحصائية في بعد التخصص لصالح العلمي.

تعقيب على دراسات المحور الأول: من خلال استعراض الدراسات السابقة للمحور الأول نلاحظ ما يلي:

- اقتصرت دراسات المحور الأول على الدراسات التي ربطت بين الذكاء المنظومي وبعض المتغيرات، مثل دراسة دياب (2015)، دراسة الفيل (٢٠١٥)، دراسة علي وآخرون (٢٠٢١)، دراسة احمد (2018)، وبعض الدراسات حاولت الكشف عن مستوى الذكاء المنظومي مثل دراسة بلال (2024)، سعد (2024)، السلمي (2017)، دراسة نزار (2018).

- شملت العينات طلابًا من تخصصات متنوعة (علمية، أدبية، تربوية) وركزت معظم الدراسات على طلاب جامعات مختلفة (مثل جامعة تبوك، جامعة دمياط، جامعة السويس، جامعة الملك عبد العزيز، جامعه البلقاء، جامعة قنا، جامعة ديالى، جامعة أسوان).

أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المنظومي وبعض المتغيرات المختلفة مثل: الدافعية العقلية، ما وراء الانفعال، المرونة المعرفية وقوة التماسك المعرفي، الذكاءات المتعددة، المرونة المعرفية، التفكير عالي الرتبة، التفكير فيما وراء المعرفة. (البلال، 2024؛ علي، وهبه وسعودي، 2021؛ سعد، 2023؛ Alzubi, Attiat, & Al-Adamat, 2022؛ أحمد، 2018؛ نزار، 2018؛ السلمي، 2017)

- أظهرت معظم الدراسات أن مستوى الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة كان مرتفعًا أو متوسطًا. ففي دراسة (بلال، 2024)، ودراسة سعد (2023) وجد أن مستوى الذكاء المنظومي كان مرتفعًا لدى عينة الدراسة، بينما توصلت دراسة السلمي (2017) إلى وجود مستوى متوسط للذكاء المنظومي.

- أظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور (مثل بلال، 2024؛ نزار، 2018)، بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء المنظومي مثل دراسة سلمي (2017)، دياب (2015)، دراسة الفيل (٢٠١٥).

- أظهرت نتائج الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي تبعًا لمتغير التخصص (العلمي-الأدبي) مثل دراسة (علي وهبه وسعودي، 2021) حيث وجدت فروقًا في الذكاء المنظومي لصالح التخصص العلمي مقارنة بالأدبي، ودراسة الفيل (2015)، بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق في الذكاء المنظومي تعزى للتخصص (مثل دراسة سلمي، 2017؛ نزار، 2017).

المحور الثاني: دراسات تناولت الحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة عبيد و زيد (2025) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين الحيوية الذاتية والتكيف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الحيوية الذاتية والتكيف الاكاديمي وفقا لمتغيري (النوع والتخصص)، توصلت الباحثتان الى ان العينة تفتقر الي الحيوية الذاتية، وعدم

وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير النوع للحيوية الذاتية، كذلك ارتبطت الحيوية الذاتية ارتباطاً دال احصائياً بالتكيف الأكاديمي.

دراسة الجهني (2024) التي هدفت إلى تعرف على مستوى الحيوية الذاتية، واستراتيجيات تقديم الذات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، وكذلك تعرف العلاقة بين الحيوية الذاتية واستراتيجيات تقديم الذات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الحيوية الذاتية تبعاً لمتغيري (الجنس، التخصص)، أظهر أفراد العينة مستوى متوسط إلى مرتفع من الحيوية الذاتية. كما بينت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين الحيوية الذاتية واستراتيجيات تقديم الذات التوكيدية، ولم توجد فروق في مستوى الحيوية الذاتية تبعاً للجنس أو التخصص.

دراسة ياسين وعلي (2024) والتي تناولت إمكانية التنبؤ بطيب الحياة النفسية من خلال ما تسهم به الحيوية الذاتية للطلبة في الجامعة، فضلاً عن دراسة المتغيرات الديموجرافية (النوع-التخصص) المرتبطة بمتغيرات الدراسة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (ن=180) من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم مقياسي الحيوية الذاتية وطيب الحياة النفسية (إعداد الباحثين)، وأكدت النتائج على وجود علاقة إيجابية قوية بين الحيوية الذاتية وطيب الحياة النفسية للطلبة، ولم تختلف الحيوية الذاتية باختلاف النوع والتخصص، وأوضحت وجود إسهام للحيوية الذاتية في التنبؤ بطيب الحياة النفسية لطلبة الجامعة.

دراسة محمد (2024) التي هدفت إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحيوية الذاتية والصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية جامعة المنيا، والتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في كل من الحيوية الذاتية والصمود النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا منهم (١١٠) ذكور، (١١٠) إناث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واشتملت الدراسة على مقياس الحيوية الذاتية ل (Ryan & Frederick, 1997) ترجمة وتعريب عبد العزيز سليم (٢٠١٦)، ومقياس الصمود النفسي ل (Waghild, 2009) ترجمة وتعريب شيماء عزت وإيمان نصري (٢٠١٦)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الحيوية الذاتية ودرجات الصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الحيوية الذاتية.

دراسة مهدي (2023) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلا من الحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال، والعلاقة بين الحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال، والتعرف على النموذج البنائي للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التوجه نحو المستقبل والحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال، تكونت عينة الدراسة من (560) طالب وطالبة من طلبة السنة النهائية بجامعة الأزهر، وتم تطبيق مقياسي التوجه نحو المستقبل ومهارات ريادة الأعمال (إعداد الباحثة)، ومقياس الحيوية الذاتية (إعداد عرفة 2021)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه نحو المستقبل وكلا من الحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال، كما تم التوصل إلى وجود نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التوجه نحو المستقبل (كمتغير مستقل) والحيوية الذاتية كمتغير وسيط ومهارات ريادة الأعمال (كمتغير تابع).

دراسة ياسين (2022) للتعرف على العلاقة بين الحيوية الذاتية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الحيوية الذاتية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، كما يمكن التنبؤ بالحيوية الذاتية بواسطة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة ترجع إلى النوع أو التخصص.

دراسة علي، ياسين، و بنا (2022) والتي هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال ما تسهم به الحيوية الذاتية للطلبة في الجامعة، فضلا عن دراسة المتغيرات الديموجرافية النوع-التخصص المؤثرة على متغيرات الدراسة، أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الحيوية الذاتية والرضا عن الحياة للطلبة، ولا تختلف الحيوية الذاتية باختلاف النوع والتخصص. دراسة الرشيدان (2022) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير الحيوية الذاتية ومتغير اليقظة العقلية، والتعرف على الفروق في الحيوية الذاتية واليقظة العقلية تبعا للنوع لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الكويت، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الحيوية الذاتية لصالح الذكور.

دراسة أبو الليمون والربيع (2022) هدفت إلى إجراء نمذجة للعلاقات السببية؛ بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، لدى طلبة جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع في الحيوية الذاتية. ووجود علاقة إيجابية مباشرة ذات دلالة إحصائية بين الحيوية

الذاتية واليقظة العقلية، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية (غير مباشرة) بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

دراسة حنور والعتار (2022) لمعرفة الرضا عن الحياة وعلاقته بالحيوية الذاتية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ. أسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً لكل من أبعاد الحيوية الذاتية (الحيوية البدنية، الحيوية الذهنية، الانفعالية، الاجتماعية) على الرضا عن الحياة لدى طلاب كلية التربية.

دراسة عبدالرحمن، عبد الباقي، ومحمد (2022) التي هدفت إلى معرفة مستوى الحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة؛ وذلك في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية النوع (ذكور/ إناث)، التخصص الأكاديمي (العلوم/ الإنسانية/ الفنون)، توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى النوع (ذكور/ إناث) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في الحيوية الذاتية تعزى للتخصص الأكاديمي.

دراسة العبيدي (2020) التي هدفت إلى التعرف على الحيوية الذاتية فضلاً عن التعرف على الفروق في الحيوية الذاتية بين الطلبة على وفق متغير الجنس (ذكر-أنثى) والتخصص الدراسي (علمي-إنساني)، أسفرت نتائج الدراسة على تمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من الحيوية الذاتية، ووجود فروق في الحيوية الذاتية وفق متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في الحيوية الذاتية وفق متغير التخصص الدراسي.

تعقيب على دراسات المحور الثاني: من خلال استعراض الدراسات السابقة للمحور الثاني نلاحظ ما يلي:

- اقتصرت دراسات المحور الثاني على الدراسات التي ربطت بين الحيوية الذاتية وبعض المتغيرات، مثل (التكيف الأكاديمي، استراتيجيات تقديم الذات، طيب الحياة النفسية، الصمود النفسي، التوجه نحو المستقبل، التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي، اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، الرضا عن الحياة، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، (عبيد وزيد (2025)، الجهني (2024)، ياسين وعلى (2024)، محمد (2024)، مهدي (2023)، عبد الرحيم ومحمد (2023)، ابو الليمون والربيع (2020)، حنور والعتار (2022)، ياسين (2020)، علي ياسين وبنا (2022)، الرشدان (2022)، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحيوية الذاتية وهذه المتغيرات المختلفة .

- تباين حجم العينة بين الدراسات، حيث تراوح بين (100) طالب وطالبة في دراسة (الجهني، 2024) و(1197) طالبًا وطالبة في دراسة (أبو الليمون والربيع، 2022).
- شملت العينات طلابًا من تخصصات متنوعة (علمية، أدبية، تربوية) وركزت معظم الدراسات على طلاب جامعات مختلفة (مثل جامعة دمشق، جامعة اليرموك، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الأزهر، جامعة الملك فيصل، جامعة الكويت، جامعة كفر الشيخ، جامعة المنيا).
- تباين نتائج الدراسات حول مستوى الحيوية الذاتية. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب يتمتعون بمستوى مرتفع من الحيوية الذاتية مثل دراسة العبيدي (2020) ودراسة أبو الليمون والربيع (2022)، ودراسة عبدالرحمن، عبد الباقي، ومحمد (2022)، وأظهرت نتائج دراسات أخرى كدراسة الجهني (2024) حصول الطلاب علي مستوى متوسط إلى مرتفع في الحيوية الذاتية، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى مثل عبيد وزيد (2025) أن العينات "تفتقر" إلى الحيوية الذاتية.
- أظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور مثل دراسة عبد الرحمن وآخرين (2022) والعبيدي (2020) والرشدان (2022)، بينما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في الحيوية الذاتية مثل دراسة عبيد وزيد (2025)، الجهني (2024)، ياسين وعلى (2024)، مهدي (2023)، ياسين (2020)، علي ياسين وبنا (2022).
- اتفقت نتائج بعض الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية تعزى لمتغير التخصص مثل دراسة عبيد وزيد (2025)، (الجهني 2024)، ياسين وعلى (2024)، عبدالرحمن، عبد الباقي، و محمد (2022)، والعبيدي (2020)، ياسين (2022)، علي ياسين وبنا (2022).

المحور الثالث: دراسات تناولت المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة الأثوري (2023) التي هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية- جامعة تعز، ومعرفة دلالة الفروق في مستوى هذه المهارات بحسب المستوى الدراسي والتخصص العلمي، أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الحياتية لدى عينة البحث كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية تبعاً لمتغير التخصص (البيولوجي، والكيمياء، والفيزياء)

دراسة آل عقران (2023) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين المهارات الحياتية بمحاورها (المعرفي، الانفعالي، الاجتماعي) وجودة الحياة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز، كذلك التعرف على أوجه الفروق في علاقة المهارات الحياتية بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة تبعا لاختلاف (نوع الجنس، التخصص، المعدل الدراسي، المستوى الاقتصادي للأسرة). توصلت لنتائج أهمها أن طلاب الجامعة يمتلكون مهارات حياتية مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين وجود المهارات الحياتية لدى الطلاب وجودة حياتهم. وجاءت المهارات الاجتماعية في الترتيب الأول لدى الطلاب. يليها المهارات المعرفية، بينما المهارات الانفعالية في المرتبة الأخيرة.

دراسة خزاعلة، السليتي، و الزبون (2023) التي هدفت إلي التعرف إلى درجة توافر المهارات الحياتية الجامعية لدى طلبة مساقات تكنولوجيا التعليم في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المهارات الحياتية الجامعية لدى طلبة الجامعة جاءت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية الجامعية التي اكتسبها طلبة مساقات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الجنس.

دراسة الجميلي وأحمد (2023) لدراسة الدافع المتوقع وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة جامعة تكريت، توصل الباحثان إلى نتائج تفيد أن عينة الطلبة تتمتع بمستوى مرتفع في المهارات الحياتية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الحياتية للعينة تبعا لمتغير الجنس (ذكور - أناث) والتخصص (علمي-إنساني). ووجود علاقة موجبة بين متغير الدافع المتوقع والمهارات الحياتية لدى عينة البحث.

دراسة العمروسي (2022) استهدفت الدراسة وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المهارات الحياتية والتخطيط الاستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي والتحقيق منه. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من المهارات الحياتية، لدى طالبات عينة الدراسة، كما دعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وكل من المهارات الحياتية والتخطيط الاستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة.

دراسة (Rathod, 2022) هدفت الدراسة إلى استكشاف ومقارنة مهارات الحياة (الوعي الذاتي، التعاطف، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات التواصل، المهارات الشخصية، وإدارة الضغوط) بين طلاب وطالبات الكليات في مدينة مومباي، كشفت النتائج أن الطلاب الذكور حصلوا

على درجات أعلى بشكل دال إحصائياً في جميع أبعاد مهارات الحياة (الوعي الذاتي، التعاطف، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات التواصل، المهارات الشخصية، وإدارة الضغوط).

دراسة الحارثي (2021) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الحياتية والضغط النفسية لدى طالبات الجامعة، والكشف عن الفروق في المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات جامعتي حفر الباطن وشقراء تبعاً لمتغيرات (الجامعة - التخصص - المستوى الدراسي) والتفاعل بينهم، والتنبؤ بالضغط النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة من خلال درجاتهم في المهارات الحياتية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المهارات الحياتية والضغط النفسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات الجامعة تبعاً لمتغير التخصص، وأخيراً يمكن التنبؤ بالضغط النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة من خلال درجاتهم في المهارات الحياتية.

دراسة الجبيله (2020) للتعرف على مستوى المهارات الحياتية والتكيف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والكشف عن العلاقة بين المهارات الحياتية والتكيف الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. كما هدف البحث إلى الكشف عن الاختلاف في المهارات الحياتية لدى الطالبات باختلاف تخصصاتهن (صحي وعلمي/ إنساني). وبينت النتائج أن: مستوى المهارات الحياتية لدى عينة البحث كان متوسطاً، وأنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين التكيف الأكاديمي والمهارات الحياتية لدى عينة البحث، كما يمكن التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من المهارات الحياتية الفرعية الثلاث (الثقة بالنفس، المبادرة، إدارة الوقت). ولا يوجد اختلاف في المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث باختلاف تخصصاتهن.

دراسة هلابي (2020) التي هدفت تحديد العلاقة بين البيئة الجامعية والمهارات الحياتية والكشف عن الاختلافات بين البيئة الجامعية والمهارات الحياتية وفقاً لاختلاف التخصص الدراسي والمستوى الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة طيبة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات على استبانة البيئة الجامعية واستبانة المهارات الحياتية، وعدم وجود فروق لدى الطالبات على المهارات الحياتية تعزى للتخصص الدراسي.

دراسة عرابي وقواريق (2020) للتعرف على مستوى المهارات الحياتية في المساقات العملية لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى

المهارات الحياتية لدى طلبة كلية علوم الرياضة تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مساهمة المسابقات العملية (الجماعية والفردية) في اكساب المهارات الحياتية كانت بمستوى كبير للدرجة الكلية، كما اشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بمستوى المهارات الحياتية في المسابقات العملية المختلفة في اكساب المهارات الحياتية المختلفة تبعا لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

دراسة قبقب (2019) التي هدفت الدراسة الي الكشف عن درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وتوصلت نتائج الدراسة الي ان درجة ممارسة الطلبة عينة الدراسة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم كانت معظمها قليلة.

دراسة النعيمي والخزرجي (2014) التي هدفت إلى التعرف على المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة ديالى بالعراق، والفروق في المهارات الحياتية بحسب متغير النوع والتخصص الدراسي (علمي، إنساني)، توصلت الباحثتان إلى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى جيد من المهارات الحياتية، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث والتخصص في مستوى المهارات الحياتية.

دراسة (Mofrad et al., 2013) والتي هدفت إلى تقصي المهارات الحياتية بين الطلاب الجامعيين، أظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة لمهارات التواصل مع الآخرين بدرجة عالية، وجاءت مهارات الحفاظ على الصحة بدرجة متدنية وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور في مجال مهارات الحفاظ على الصحة.

تعقيب على دراسات المحور الثالث: من خلال استعراض الدراسات السابقة للمحور الثالث نلاحظ ما يلي:

- تبين نتائج الدراسات حول مستوى المهارات الحياتية فمعظم الدراسات (مثل: خزاعلة، السليتي، والزبون، 2023، الأثوري، 2023، الجبيله، 2020، النعيمي والخزرجي، 2014) وجدت أن الطلاب يتمتعون بمستوى جيد أو متوسط من المهارات الحياتية، بينما أشارت دراسة كل من: العمروسي (2022)، ودراسة آل عقمران (2023)، ودراسة الجميلي وأحمد (2023) إلى وجود مستوى مرتفع من المهارات الحياتية.
- شملت العينات طلاباً من تخصصات متنوعة (علمية، أدبية، تربوية) وركزت معظم الدراسات على طلاب جامعات مختلفة (مثل جامعة ديالى، جامعة حفر الباطن وشقراء، جامعة الملك عبد العزيز،

جامعه الأميرة نورة، جامعة آل البيت، جامعة تعز، جامعة تكريت، جامعة حفر الباطن، جامعة الملك خالد، جامعة طيبة، جامعة أسوان، الجامعة العربية الأمريكية).

- أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية تعزي إلى النوع حيث أوضحت دراسة كل من (خزاعلة 2023، النعيمي والخزرجي، 2014، الجميلي وأحمد، 2023، عرابي وقواريق، 2020) عدم وجود فروق تعزي للنوع، بينما بينت دراسة (Rathod, 2022) وجود فروق ترجع للطلاب الذكور.

- أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية تعزي إلى التخصص مثل دراسة كل من: الجميلي وأحمد (2023)، الأثوري (2023)، الحارثي (2021)، الجبيلة (2020)، هلابي (2020) النعيمي والخزرجي (2014).

المحور الرابع: دراسات تناولت العلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية:
دراسة فرج، وافي وأحمد (2023) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحيوية الذاتية وبعض مهارات فعالية الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الحيوية الذاتية وبعض مهارات فعالية الحياة (الدافعية للإنجاز، والكفاءة الاجتماعية، والمرونة العقلية).

دراسة فرحات (2022) للكشف عن العلاقة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة لدى عينة مكونة من (265) طالباً وطالبة من كلية التربية (جامعة السويس)، توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق إحصائية لمتغيرات (النوع - المستوى التعليمي) أو التفاعلات بينهم في الذكاء المنظومي، وكذلك لا توجد فروق إحصائية بين الشعب في ابعاد الذكاء المنظومي، كما وجدت علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة، كما يمكن التنبؤ بالاستمتاع بالحياة من خلال ابعاد الذكاء المنظومي (التفكير المنظومي، التطوير المنظومي، الإدراك المنظومي، التحكم المنظومي).

الشوقي، والرميسي (2020) هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقات المتبادلة بين كلا من مهارات التفكير المنظومي ومهارات حل المشكلات لدى عينة كلية التربية-جامعة طنطا، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات علي مقياس (قراءات الشكل المنظومي) كأحد مهارات التفكير المنظومي ودرجاتهن علي مقياس (تحديد الشكل) كأحد مهارات حل المشكلات، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات علي مقياس (مهارات تكملة العلاقات) كأحد مهارات التفكير المنظومي ودرجاتهن علي مقياس (جمع المعلومات) كأحد

مهارات حل المشكلات، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس (مهارة رسم الشكل المنظومي) كأحد مهارات التفكير المنظومي ودرجاتهن على مقياس (تحديد المشكلة) كأحد مهارات حل المشكلات، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس (التفكير المنظومي) الدرجة الكلية ودرجاتهن على مقياس (مهارات حل المشكلات) الدرجة الكلية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات (العلمي والأدبي) في الدرجة الكلية للتفكير المنظومي لصالح العلمي.

دراسة إبراهيم (2019) التي هدفت إلى التعرف على التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج المطور لرياض الأطفال، تناولت الدراسة أبعاد التفكير المنظومي الأربعة (قراءة ورسم الشكل المنظومي - مهارة إدراك العلاقات - مهارة تحليل الشكل - مهارة الاستنتاج وربط العلاقات) والتي كان لها علاقة إيجابية وأثر فعال لتنمية المهارات الحياتية المتضمنة بالمنهج الجديد وهي (المهارات الذاتية - المهارات العلمية - المهارات المهنية - مهارات التعايش)، بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. دراسة أبو الحسن ودسوقي والتقيب (2018) للكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات فيما عدا القدرة على المشكلات الاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الأدبي والتخصص العلمي في كل من التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات الحياتية ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومي والقدرة على حل المشكلات الحياتية.

تعقيب على دراسات المحور الرابع: من خلال استعراض الدراسات السابقة للمحور الرابع نلاحظ ما يلي:

- أظهرت دراسة (الشويقي، 2020)، (أبو الحسن ودسوقي والتقيب 2018) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي ومهارات حل المشكلات، وأظهرت دراسة إبراهيم (2019) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي والمهارات الحياتية، كما وجدت دراسة (فرحات، 2022) أن الذكاء المنظومي يمكن أن يتنبأ بالاستمتاع بالحياة.

- أظهرت دراسة (فرج، وافي وأحمد، 2023) وجود علاقة إيجابية بين الحيوية الذاتية ومهارات فعالية الحياة، بينما وجدت دراسة (حنور والعتار، 2022) أن الحيوية الذاتية تؤثر إيجابياً على الرضا عن الحياة والكفاءة الاجتماعية.

الدراسات السابقة قدمت فهماً عميقاً لمتغيرات الدراسة الحالية (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية)، مع تركيز كبير على المنهج الوصفي الارتباطي. ولكنها لم تتناول بشكل مباشر العلاقة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية. مما يدل على أهمية إجراء مزيد من الدراسات التي تجمع بين هذه المتغيرات في نماذج متكاملة لاختبار تأثيراتها المشتركة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

- اقتصرت دراسات المحور الأول والثاني والثالث على الدراسات التي تناولت علاقة متغيرات الدراسة (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية) بمتغيرات أخرى لدى طلبة الجامعة. بينما تناول المحور الرابع علاقة المتغيرات ببعضها البعض في الجامعة وفي مراحل دراسية أخرى.
- أوضحت الدراسات السابقة أن هناك تفاوت في مستوى متغيرات الدراسة (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية) لدى طلبة الجامعة. كما أن هناك تباين في الفروق بين الطلبة بالجامعة في متغيري النوع والتخصص.
- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد العلاقات بين المتغيرات (الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية) لدى طلبة الجامعة. واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، بينما تختلف معها في التركيز على استخدام نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المحتملة بين تلك المتغيرات، مما يوفر فهماً أعمق وأكثر دقة للديناميكيات النفسية التي تحكم تلك العلاقات.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع بشكل أفضل على محاور الدراسة، وإعداد الإطار النظري من خلال الرجوع إلى المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، كذلك في إعداد أدوات الدراسة، ومعرفة المنهج العلمي الأنسب لموضوع الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير البيانات والمناسبة لمنهج الدراسة وأدواتها، وأخيراً في تفسير نتائج الدراسة.

النموذج السببي المفترض:

تشير الأدلة النظرية إلى أن الذكاء المنظومي العالي يعزز حيوية أكبر، مما يُسهّل بدوره تطوير مهارات الحياة الأساسية، فإن تطوير نماذج شاملة توضح هذه العلاقات السببية يُمكن أن يُثري الممارسات التعليمية الهادفة ويؤدي لتنمية الطلاب بشكل شامل، ووضع استراتيجيات تعليمية شاملة لتعزيز نجاح الطلاب ورفاهيتهم، وبذلك يُمكن أن يُتوسط SI العلاقة بين SV و LS. وهو النموذج التي ستتحقق منه الدراسة.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي السببي المقارن الذي يتلاءم مع متغيرات الدراسة ممثلاً في دراسة العلاقات بين متغيرات البحث الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا والفروق بينهما تبعاً للتخصص والنوع. واختبار صحة نموذج تحليل المسار والكشف عن التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي كمتغير مستقل والحيوية الذاتية كمتغير وسيط والمهارات الحياتية كمتغير تابع.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة استطلاعية تكونت من (120) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة المنيا للتحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة، وعينة أساسية (534) طالباً وطالبة ممثلة لمجتمع الدراسة، للتحقق من تساؤلات الدراسة، تتراوح أعمارهم من (18-25) عاماً، بمتوسط عمري (19,7) عام، وانحراف معياري (2,39)، وقد تم توزيعهن وفق متغير التخصص العلمي والنوع، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموجرافية

المتغير	التخصص	تكرار	النسب مئوية
التخصص	علمي	253	47.4
	ادبي	281	52.6
	المجموع	534	100.0
النوع	أنثى	462	86.5
	ذكر	72	13.5
	المجموع	534	100.0

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثان عدد من الأدوات لجمع المعلومات من عينة الدراسة، لتحليلها إحصائياً والإجابة على تساؤلات الدراسة، وتشمل:

1. مقياس الذكاء المنظومي من إعداد (الباحثتان)
2. مقياس الحيوية الذاتية من إعداد (الباحثتان)
3. مقياس المهارات الحياتية من إعداد (الباحثتان)

1- مقياس الذكاء المنظومي:**- وصف المقياس:**

قامت الباحثتان بإعداد المقياس من خلال الرجوع إلى المراجع والدراسات التي تناولت الذكاء المنظومي مثل: دراسة الفنيخ (2023)، ودراسة سعد (2023)، ودراسة محمد (2022)، ودراسة محمد، إبراهيم، سليم ومحمود (2021)، ودراسة خليل (2016)، ودراسة الفيل (2015) وتكون المقياس من (40) عبارة تقيس أربع أبعاد للذكاء المنظومي هي الإدراك المنظومي (11 عبارة)، التفكير المنظومي (10 عبارات)، التحكم المنظومي (10 عبارات)، الرؤية المستقبلية (9 عبارات)، ويستجيب أفراد العينة باختيار أحد بدائل الإجابة الخمس: لا تنطبق على إطلاقاً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على كثيرًا، تنطبق على تمامًا. وتقدر بإعطاء الدرجات (1،2،3،4،5).

- الخصائص السيكومترية للمقياس:**أ- العرض على المحكمين:**

للتحقق من دلالات صدق المحتوي للمقياس وصلاحيته لقياس الذكاء المنظومي بأبعاده الأربعة تم عرض المقياس على عدد (5) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والصحة النفسية لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولية من ناحية انتماء العبارات للأبعاد (تنتمي-لا تنتمي) ومن حيث الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف) ، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين بحيث لا يقل عن 80%، والتعديل وفق ما يروونه من تعديل.

ب-الاتساق الداخلي:

وذلك بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الذكاء المنظومي على العينة الاستطلاعية والجدول (2) يوضح ذلك.

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة المنيا

جدول (2) قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه في مقياس الذكاء المنظومي على العينة الاستطلاعية

رقم العبارة	الإدراك المنظومي	رقم العبارة	التفكير المنظومي	رقم العبارة	التحكم المنظومي	رقم العبارة	الرؤية المستقبلية
1	.698**	12	.611**	22	.591**	32	.506**
2	.606**	13	.570**	23	.582**	33	.620**
3	.565**	14	.509**	24	.568**	34	.646**
4	.609**	15	.609**	25	.651**	35	.641**
5	.524**	16	.646**	26	.552**	36	.676**
6	.633**	17	.586**	27	.559**	37	.669**
7	.513**	18	.559**	28	.703**	38	.519**
8	.582**	19	.710**	29	.650**	39	.622**
9	.584**	20	.592**	30	.572**	40	.526**
10	.506**	21	.526**	31	.716**		
11	.612**						

**دال عند مستوى (0.01)

من الجدول (2) يتضح أن جميع معاملات الارتباط تراوحت بين (0.506-0.716) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الحيوية المنظومي والمقياس ككل والجدول (3) يوضح ذلك.

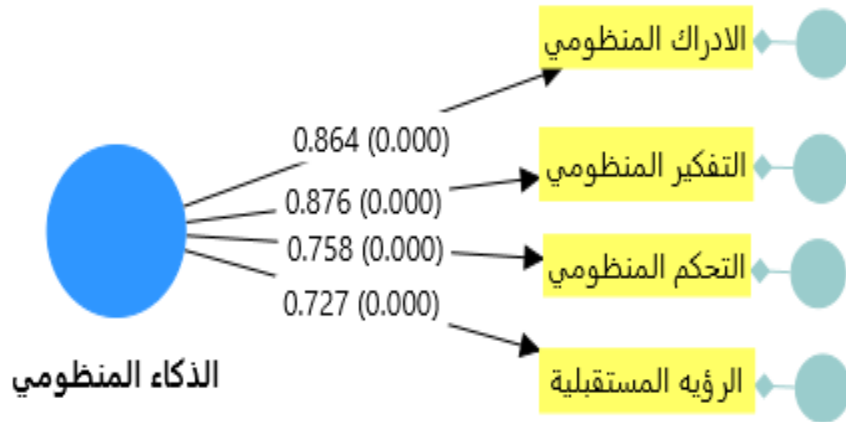
جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء المنظومي والمقياس ككل

المتغير	الإدراك المنظومي	التفكير المنظومي	التحكم المنظومي	الرؤية المستقبلية
الذكاء المنظومي	.840**	.875**	.810**	.817**

يوضح جدول (3) أن جميع معاملات الارتباطات للمقياس وأبعاده تراوحت بين (0.810-0.875) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- التحليل العاملي التوكيدي:

تم اختبار نموذج صدق العاملي التوكيدي باستخدام برنامج SMART-PLS للمكونات الرئيسية للمقياس التي تتكون من أربع متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (الذكاء المنظومي)، ويوضح الشكل (1) النموذج كما يأتي:



شكل (1) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس للذكاء المنظومي

جدول (4) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الرباعي للذكاء المنظومي

المؤشر	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة أو قيمة P	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مربع كاي/درجة الحرية ChiSqr/df	مؤشر المطابقة المعياري NIF	مؤشر جودة المطابقة المعدل GFI	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	جذر متوسط مربعات البواقي SRMR	مؤشر تاكر-لويس TLI
القيمة	0.953	2	0.621	0.982	0.476	0.996	0.983	0.980	0.000	0.009	1.012

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول (4) أن قيمة مربع كاي للنموذج غير دالة إحصائياً وهي (0,953) لدرجة حرية (2)، كما أن نسبة مربع كاي إلي درجة الحرية هي (0,476) مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.08)، وقيم (GFI, NIF, AGFI, CFI, TLI) بالجدول أكبر من (0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بأربع مكونات يقيس مفهوماً ضمناً واحداً هو الذكاء المنظومي.

د-معامل الثبات بطريقه مكدونالد أوميجا:

تم حساب معامل الثبات بطريقه مكدونالد أوميجا فكانت قيم معاملات الثبات للذكاء المنظومي وابعاده كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5) قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء المنظومي

الابعاد	ماكدونالد اوميجا
الإدراك المنظومي	.882
التفكير المنظومي	.867
التحكم المنظومي	.854
الرؤية المستقبلية	.843
الذكاء المنظومي	.867

يتضح من الجدول السابق أن معاملات مكدونالد أوميجا، تراوحت بين (0,882-0,867) للأبعاد، وكانت للمقياس ككل (0,901) وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

2-مقياس الحيوية الذاتية:

- وصف المقياس:

قامت الباحثتان بإعداد المقياس من خلال الرجوع إلى المراجع والدراسات التي تناولت الحيوية الذاتية مثل: دراسة طه، شاهين و محمد (2024)، ودراسة عطية، وردة، ومحمد (2024)، ودراسة محمد (2024)، ودراسة العبد، شند، و مصطفى (2023)، ودراسة عبدالرحيم (2023)، ودراسة الرشدان (2022)، ودراسة طه، شاهين، ومحمد (2024)، ودراسة العبيدي (2020)، وتكون المقياس من (36) عبارة تقيس أربع ابعاد للحياة الذاتية هي (الحياة الذهنية، الحياة الانفعالية، الحياة البدنية، الحياة الاجتماعية) بواقع (9) عبارات لكل بعد، ويستجيب أفراد العينة باختيار أحد بدائل الاجابة الخمسة: لا تنطبق على إطلاقاً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على كثيراً، تنطبق على تماماً. وتقدر بإعطاء الدرجات (1,2,3,4,5).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- العرض على المحكمين:

للتحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقياس وصلاحيته لقياس الحيوية الذاتية بأبعاده الأربعة تم عرض المقياس على عدد (5) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والصحة النفسية لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولى من ناحية انتماء العبارات للأبعاد (تنتمي-لا

تتتمي) ومن حيث الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف) ، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين بحيث لا يقل عن 80%، والتعديل وفق ما يروونه من تعديل.

ب-الاتساق الداخلي:

وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية لأبعاد الحيوية الذاتية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) قيم معاملات ارتباط العبارات مع درجة أبعاد الحيوية الذاتية الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	الحيوية الذهنية	رقم العبارة	الحيوية الانفعالية	رقم العبارة	الحيوية البدنية	رقم العبارة	الحيوية الاجتماعية
1	.545**	10	.685**	19	.641**	28	.719**
2	.689**	11	.683**	20	.613**	29	.744**
3	.762**	12	.564**	21	.550**	30	.718**
4	.693**	13	.602**	22	.616**	31	.733**
5	.683**	14	.504**	23	.571**	32	.743**
6	.737**	15	.621**	24	.629**	33	.740**
7	.561**	16	.668**	25	.590**	34	.785**
8	.692**	17	.713**	26	.611**	35	.740**
9	.626**	18	.578**	27	.537**	36	.786**

من الجدول (6) يتضح أن جميع معاملات الارتباط تراوحت بين (0.504-0.786) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين ابعاد الحيوية الذاتية والمقياس ككل والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد الحيوية الذاتية والمجموع الكلى للحياة

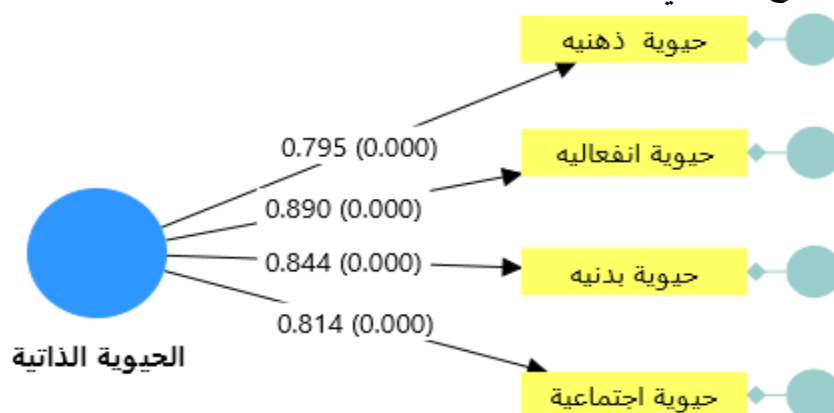
المتغير	الحيوية الذهنية	الحيوية الانفعالية	الحيوية البدنية	الحيوية الاجتماعية
الحياة الذاتية	.819**	.893**	.884**	.865**

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة المنيا

يتضح من جدول (7) أن جميع معاملات الارتباطات للمقياس ككل بأبعاده تراوحت بين (-0,819-0,893) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ج-التحليل العاملي التوكيدي:

تم اختبار نموذج صدق العاملي التوكيدي باستخدام برنامج SMART-PLS للمكونات الرئيسية للمقياس التي تتكون من أربع متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (الحيوية الذاتية)، ويوضح الشكل (2) النموذج كما يأتي:



شكل (2) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الحيوية الذاتية

جدول (8) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الثلاثي للحيوية الذاتية

المؤشر	مربع كاي	درجات الحرية	الدالة أو قيمة P	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مربع كاي/درجة الحرية ChiSqr/df	مؤشر المطابقة المعياري NIF	مؤشر جودة المطابقة المعدل GFI	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	جذر متوسط مربعات البواقي SRMR	مؤشر تاكلر-لويس TLI
القيمة	3.41	2	0.182	0.982	1.705	0.991	0.989	0.943	0.069	0.015	0.989

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول (8) أن قيمة مربع كاي للنموذج غير دالة إحصائياً وهي (3.41) لدرجة حرية (2)، كما أن نسبة مربع كاي إلي درجة الحرية هي (1,705) مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSEA تقل عن (0.08)، وقيم (GFI, NIF)

(AGFI, CFI, TLI) بالجدول أكبر من (0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بأربع مكونات يقيس مفهوماً ضمنياً واحداً هو الحيوية الذاتية.

د-معامل الثبات بطريقة ماكdonالد أوميجا:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ماكdonالد أوميجا فكانت قيم معاملات الثبات للحيوية الذاتية وابعادها كما يوضحها الجدول (9).

جدول (9) قيم معاملات الثبات لمقياس الحيوية الذاتية

الابعاد	ماكdonالد أوميجا
الحيوية الذهنية	.827
الحيوية الانفعالية	.809
الحيوية البدنية	.856
الحيوية الاجتماعية	.903
الحيوية الذاتية	.891

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ماكdonالد أوميجا تراوحت بين (0.809-0.903) للأبعاد، وكانت للمقياس ككل (0.919) وهي درجة ثبات مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

3-مقياس المهارات الحياتية:

- وصف المقياس:

قامت الباحثتان بإعداد المقياس من خلال الرجوع إلى المراجع والدراسات التي تناولت المهارات الحياتية مثل: حادق (2025)، فرج، وافي وأحمد (2023)، الأثوري (2023). آل عقمران (2023)، محمد (2022)، الدرمان (2021)، الحارثي (2021)، أبو خريص (2020)، وتكون المقياس من (32) عبارة تقيس أربع أبعاد للمهارات الحياتية هي: إدارة الذات (8 عبارات)، إدارة الوقت (6 عبارات)، التواصل الفعال (9 عبارات)، المهارات الدراسية (9 عبارات)، ويستجيب أفراد العينة باختيار أحد بدائل الإجابة الخمسة: لا تنطبق على إطلاقاً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على كثيراً، تنطبق على تماماً. وتقدر بإعطاء الدرجات (1،2،3،4،5).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- العرض على المحكمين:

للتحقق من دلالات صدق المحتوي للمقياس وصلاحيته لقياس المهارات الحياتية بأبعاده الأربعة تم عرض المقياس على عدد (5) من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والصحة النفسية لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولى من ناحية انتماء العبارات للأبعاد (تنتمي-لا تنتمي) ومن حيث الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعديل، تحذف) ، وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين بحيث لا يقل عن 80%، والتعديل وفق ما يروونه من تعديل.

ب-الاتساق الداخلي:

وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية لأبعاد الحيوية الذاتية والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) قيم معاملات ارتباط العبارات مع درجة أبعاد المهارات الحياتية الذي تنتمي إليها

رقم العبارة	إدارة الذات	رقم العبارة	إدارة الوقت	رقم العبارة	التواصل الفعال	رقم العبارة	المهارات الدراسية
1	.529**	1	.778**	1	.656**	1	.755**
2	.762**	2	.816**	2	.732**	2	.782**
3	.715**	3	.848**	3	.636**	3	.787**
4	.763**	4	.756**	4	.614**	4	.816**
5	.759**	5	.741**	5	.644**	5	.772**
6	.635**	6	.833**	6	.782**	6	.613**
7	.746**			7	.724**	7	.733**
8	.606**			8	.804**	8	.624**
				9	.716**	9	.712**

**دال عند مستوي (0.01)

من الجدول (10) يتضح أن جميع معاملات الارتباط تراوحت بين (0,529-0,848) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المهارات الحياتية والمقياس ككل والجدول (11) يوضح ذلك.

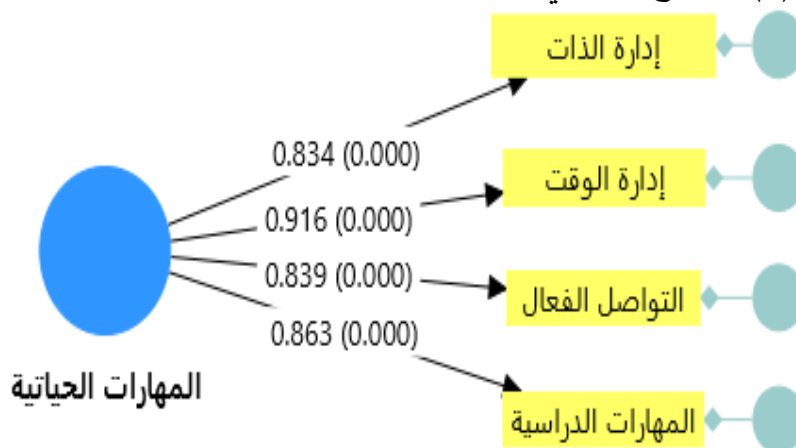
جدول (11) قيم معاملات ارتباط بين أبعاد المهارات الحياتية

المتغير	إدارة الذات	إدارة الوقت	التواصل الفعال	المهارات الدراسية
المهارات الحياتية	.862**	.895**	.883**	.886**

يوضح جدول (11) أن جميع معاملات الارتباطات للمقياس وأبعاده تراوحت بين (0,862-0,895) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- التحليل العاملي التوكيدي:

تم اختبار نموذج صدق العاملي التوكيدي باستخدام برنامج SMART-PLS للمكونات الرئيسية للمقياس التي تتكون من أربع متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (المهارات الحياتية)، ويوضح الشكل (3) النموذج كما يأتي:



شكل (3) الصديق العاملي التوكيدي لمقياس المهارات الحياتية

جدول (12) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الثلاثي للمهارات الحياتية

المؤشر	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة أو قيمة P	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مربع كاي/ درجة الحرية ChiSqr/df	مؤشر المطابقة المعياري NIF	مؤشر جودة المطابقة المعدل GFI	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	جذر متوسط مربعات البواقي SRMR	مؤشر تآكل- لويس TLI
القيمة	3.96	2	0.138	0.982	1.981	0.966	0.983	0.914	0.071	0.034	0.946

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول (12) أن قيمة مربع كاي للنموذج غير دالة إحصائياً وهي (3.96) لدرجة حرية (2)، كما أن نسبة مربع كاي إلي درجة الحرية هي (1,981) مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات ، كذلك قيمة RMSEA تقل عن (0.08)، وقيم (GFI, NIF, AGFI, CFI, TLI) بالجدول أكبر من (0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بأربع مكونات يقيس مفهوماً ضمناً واحداً هو المهارات الحياتية.

د-معامل الثبات بطريقة ماكdonالد أوميجا:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ماكdonالد أوميجا فكانت قيم معاملات الثبات للمهارات الحياتية وابعادها كما يوضحها الجدول (13).

جدول (13) قيم معاملات الثبات لمقياس المهارات الحياتية

الابعاد	ماكdonالد أوميجا
إدارة الذات	.867
إدارة الوقت	.878
التواصل الفعال	.849
المهارات الدراسية	.892
المهارات الحياتية	.901

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ماكdonالد أوميجا تراوحت بين (0,838-0,867) للأبعاد، وكانت للمقياس ككل (0,886) وهي درجة ثبات مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

للإجابة على التساؤل الأول: "ما مستوى الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة"

وسيتم استعراض النتائج وتفسيرها لكل متغير كالتالي:

أ- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي للذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة: والجدول (14) يوضح ذلك.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

للإجابة على التساؤل الأول: "ما مستوى الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة" وسيتم استعراض النتائج وتفسيرها لكل متغير كالتالي:

أ- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي للذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة: والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي

للذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوي التقييمي
الإدراك المنظومي	39.71	5.32	3.61	مرتفع
التفكير المنظومي	33.85	6.16	3.38	مرتفع
التحكم المنظومي	36.56	5.93	3.66	مرتفع
الرؤية المستقبلية	33.34	5.32	3.70	مرتفع
الذكاء المنظومي	143.46	18.93	3.59	مرتفع

المستوى التقييمي: من 1 إلى أقل من 1,80 منخفض جداً، من 1,80 إلى أقل من 2,60 منخفض، من 2,60 إلى أقل من 3,40 متوسط، من 3,40 إلى أقل من 4,20 مرتفع، من 4,20 إلى 5,00 مرتفع جداً.

يتضح من الجدول (14) أن:

مستوي الذكاء المنظومي ككل وأبعاده جاءت مرتفعة لدى عينة الدراسة بمتوسط (3,59، 3,61، 3,38، 3,66، 3,70) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلال، 2024) ، ودراسة سعد (2023) في

أن مستوى الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة كان مرتفعاً ، بينما تختلف مع دراسة السلمي (2017) في وجود مستوى متوسط للذكاء المنظومي.

وهذا يعنى أن لدى طالب كلية التربية مهاره في الاندماج بنجاح داخل النظام والتعامل بإيجابية مع المواقف والظروف المحيطة نتيجة لوعيه ورؤيته لذاته في التعامل مع الأنظمة المختلفة عن طريق تحليله وإدراكه للعلاقات السببية وفهمه للإمكانات المتاحة داخل النظام واستغلالها أفضل استغلال وانتقاء الخبرات الشخصية وتوظيفها للوصول إلى أفضل أداء يتطلع إليه، والتي تقوده إلى تحسين وتطوير إمكاناته ومهاراته الشخصية والمجتمعية،

وقد يُعزى ارتفاع مستوى الذكاء المنظومي لدى طلبة كلية التربية إلى عدة عوامل متداخلة تتعلق بخصائص الطلاب أنفسهم، وطبيعة البيئة الأكاديمية التي تحتضنهم، حيث يتمتع طلبة كلية التربية بمستوى مرتفع من الذكاء المعرفي والتحصيلي - كشرط للقبول بكلية التربية - وهذا ما يهيئهم لاكتساب مهارات التفكير العليا ومنها القدرة على فهم الأنظمة والتعامل معها وتحليل مكوناتها والعلاقات المتبادلة داخلها، وهي من السمات الأساسية المرتبطة بمفهوم الذكاء المنظومي، وكذلك طبيعة الشخصية لدى طلبة كلية التربية، فقد يكون لدى هؤلاء الطلبة ميل فطري نحو التفكير التحليلي، والعمل الجماعي، والتواصل - وهي صفات ترتبط بالذكاء المنظومي.

كذلك تُولي إدارة الكلية اهتماماً بالغاً بتوعية الطلاب منذ بداية التحاقهم بالكلية، حيث يتم تنظيم لقاءات إرشادية وبرامج تعريفية بمشاركة مكتب رعاية الطلاب واللجان الطلابية، يتم من خلالها شرح نظم الدراسة والتسجيل والتشعيب والتقويم، مما يسهم في بناء وعي طلابي مبكر بمنظومة العمل الأكاديمية ، وإن هذا الانخراط المنظم والمتكرر في التعامل مع نظم الكلية، كالتسجيل الإلكتروني، التشعيب، استلام الجداول، التقييم، وغيرها، يُنمّي لدى الطالب قدرات عقلية تشمل التحليل، والربط بين الأسباب والنتائج، والتنبؤ بالنتائج، وهي من صميم مكونات الذكاء المنظومي، كما أن توفر الإرشاد الأكاديمي في الكلية، والذي يُعنى بتوجيه الطلبة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات الدراسية، وتفسير المواقف الأكاديمية، يساعد على تطوير وعيهم التنظيمي والإدراكي، بما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل بمرونة وذكاء مع مختلف الأنظمة. ومن ثم، يصبح الطالب أكثر قدرة على التفاعل مع منظومة التعليم الجامعي ككل، ورؤية ذاته كعنصر فاعل فيها، والتكيف مع مكوناتها، والتصرف بإيجابية إزاء ما يواجهه من تحديات. وتلك هي السمات الأساسية للذكاء المنظومي.

ويلعب التكوين الأكاديمي وطبيعة الدراسة التي تدمج بين الجانبين: النظري والعملي، والأكاديمي والتربوي دوراً بارزاً في تعزيز الذكاء المنظومي والتفكير المتكامل، إضافة إلى طبيعة التخصص الذي يتطلب تحليل العلاقات بين مكونات النظام التربوي والتفاعل معها بمرونة وفهم شمولي.

فطبيعة الدراسة التربوية تُعنى بفهم الإنسان، والسلوك، والتعلم، والعلاقات بين العوامل النفسية والاجتماعية وذلك يتطلب تفكيراً منظومياً؛ فالمعلم الناجح لا ينظر إلى الطالب كمجرد متلقٍ، بل كجزء من نظام يشمل البيئة، المنهج، الأسرة، المجتمع.

وكذلك **المهارات المكتسبة أثناء الدراسة**، فالطلبة يتعرضون لدراسة مقررات تربوية مثل: علم النفس التربوي، المناهج وطرائق التدريس، القياس والتقويم، التدريس المصغر وإدارة الصف، وهذه المواد تنمي التفكير النظامي والشمولي.

وكذلك **التدريب العملي الميداني والتطبيق التربوي**، فطلبة التربية يتعرضون لتجارب ميدانية (تدريس عملي) تفرض عليهم التفكير في عدة عناصر متشابكة داخل الصف: سلوك الطلبة، بيئة التعلم، اختلاف القدرات، إدارة الوقت... إلخ. بداية من مرحلة التخطيط للدرس ثم التنفيذ والتقييم.

وأخيراً لا نغفل أن سمة العصر الحالي - عصر المعلومات والانفتاح التكنولوجي - خلقت بيئة معقدة ومتعددة الأنظمة، يتفاعل فيها الطلبة بشكل يومي مع تطبيقات وأجهزة ذكية ومنصات رقمية. وقد أدى هذا التعقيد التقني إلى تكوين جيل يمتلك قدرة طبيعية متزايدة على التفكير المنظومي؛ نتيجة تعرضه المستمر لتجارب تتطلب الفهم والتحليل والتركيب في بيئات متغيرة.

وبناء على ماسبق عرضه، فإن ارتفاع مستوى الذكاء المنظومي لدى طلبة كلية التربية يُعد نتيجة منطقية لعوامل متعددة كالتنشئة الأكاديمية التي تعزز التفكير المنظومي، والبيئة الصفية التي تدعم ارتباط الأفكار بالمفاهيم، والدافعية المعرفية التي تغذي الاستجابة والتحليل الشمولي.

ويعد هذا التفسير متوافقاً مع ما أشار إليه (Saarinen & Hamalainen, 2007) بأن الذكاء المنظومي يعنى القدرة على الإدراك والتصرف بذكاء داخل الأنظمة المعقدة ككفاءة أساسية في التعامل مع تعقيدات الحياة الجامعية. ويشمل ذلك فهم الترابط بين العناصر المختلفة داخل النظام، وتوقع عواقب الأفعال، وتكييف الاستراتيجيات لتحقيق النتائج المرجوة، فالطلاب ذوو الذكاء المنظومي العالي مؤهلون بشكل أفضل لفهم ديناميكيات بيئتهم الأكاديمية، وإدارة وقتهم بفعالية، والتواصل مع الآخرين لحل المشكلات (البلال، 2024).

ب- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي للحيوية الذاتية لدى عينة الدراسة : والجدول (15) يوضح ذلك :

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي للحيوية الذاتية لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوي التقييمي
الحيوية الذهنية	32.49	5.95	3.61	مرتفع
الحيوية الانفعالية	30.56	6.27	3.40	مرتفع
الحيوية البدنية	29.38	6.25	3.26	متوسط
الحيوية الاجتماعية	34.69	5.53	3.85	مرتفع
الحيوية الذاتية	130.85	18.01	3.63	مرتفع

يتضح من الجدول (15) أن:

- **مستوي الحيوية الذاتية ككل وأبعاده** (الحيوية الذهنية، الحيوية الانفعالية، الحيوية الاجتماعية) جاءت مرتفعة بمتوسط (3,63، 3,61، 3,40، 3,85)، بينما جاء بعد الحيوية البدنية بمستوي متوسط بمتوسط (3,26) لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل (العبيدي، 2020؛ أبو الليمون والربيع، 2022؛ عبدالرحمن، عبد الباقي، ومحمد، 2022) التي وجدت مستويات مرتفعة للحيوية الذاتية بين الطلبة، مما يدعم صحة هذه النتائج ويؤكد أن هذه الظاهرة قد تكون شائعة في بيئات تعليمية مشابهة، بينما تختلف مع دراسة (عبيد وزيد، 2025) التي أشارت إلى افتقار العينات للحيوية الذاتية، وقد تعزى هذه الاختلافات إلى اختلافات في العينة أو البيئة التعليمية أو الأساليب البحثية، مما يشير إلى أهمية السياق وتأثيره على نتائج البحث.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الحيوية الذاتية بشكل عام، وأبعادها الذهنية، الانفعالية، والاجتماعية، جاءت مرتفعة لدى عينة طلبة كلية التربية، بينما كان مستوى الحيوية البدنية متوسطاً. وهو ما يعكس تمتعهم بحالة إيجابية شاملة ترتكز على الصحة والطاقة والنشاط الفكري والانفعالي والاجتماعي. ويعني ذلك أن الطلبة يعيشون حالة من النشاط والحيوية التي تمكنهم من إنجاز المهام والأنشطة بحماس، ويرتبط ذلك بعدة أبعاد مترابطة تفسر هذا الارتفاع.

وتُعزى الباحثان ارتفاع مستوى الحيوية الذاتية بأبعاده (الذهنية والانفعالية والاجتماعية) إلى توفير البيئة الأكاديمية الداعمة حيث توفر كلية التربية بيئة محفزة تعزز التفكير النقدي والتحليل

الذهني، مما يرفع مستوى الحيوية الذهنية لدى الطلبة. كما أن وجود برامج إرشاد نفسي ودعم اجتماعي يساهم في تعزيز الضبط الانفعالي والحيوية الانفعالية. وكذلك تفاعل الطلبة المستمر مع زملائهم لإنجاز المهام ومع أساتذتهم في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية يعزز الحيوية الاجتماعية، إذ يشعر الطالب بارتباطه بالمجتمع الجامعي مما يزيد من نشاطه الاجتماعي وتأثيره في محيطه.

ونظرًا لأن كلية التربية بجامعة المنيا كلية معتمدة ولها رسالة وتسعى إلى تنمية الوعي الذاتي والتدريب على مهارات الحياة لدى الطلبة لتأهيلهم إلى سوق العمل وذلك بتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية من خلال حضور ندوات ورش عمل لموضوعات مختلفة كما تدعو إدارة الكلية الطلبة للمشاركة في حضور الملتقى التوظيفي السنوي مما يشعرهم بالسعادة والأمل في المستقبل وتوافر فرص عمل بعد التخرج، مما يساعد الطلبة على تنظيم مشاعرهم والتفاعل بفعالية مع الآخرين داخل وخارج الكلية.

وعلى الرغم من أن طلبة كلية التربية أظهروا مستوى مرتفعًا من الحيوية الذاتية في أبعادها (الذهنية والانفعالية والاجتماعية) ، إلا أن مستوى الحيوية البدنية جاء متوسطًا .

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء عادات الطلبة السلوكية والصحية، وأبرزها عزوف العديد من الطلبة عن ممارسة النشاط البدني بانتظام، إلى جانب الاعتماد المفرط على أنماط غذائية غير صحية. إذ تشير الملاحظات إلى انتشار استهلاك الأطعمة السريعة والمحفوظة داخل الكلية وخارجها (كالإندومي، البطاطس المقلية، المقرمشات...) بين فئة الشباب الجامعي، مما يؤثر سلبًا على مستويات الطاقة والحيوية لديهم. إن هذه العادات تؤدي إلى شعور عام بالإرهاق أو انخفاض النشاط الجسدي، مما يُضعف قدرة الطلبة على إنجاز المهام والأنشطة اليومية بحيوية ونشاط.

كما يُعزى ذلك غالبًا إلى طبيعة الدراسة بكلية التربية "النظرية وليست العملية " والتي لا تتطلب جهدًا بدنيًا مباشرًا، فكلّيات التربية غالبًا لا تتضمن أنشطة أو مقررات تعتمد على الجهد البدني مثل الكليات العملية أو الرياضية. والأنشطة التي يمارسها الطلبة تركز على المهارات العقلية والشخصية والاجتماعية وليس النشاط الجسدي، مما يؤدي إلى ضعف تنمية الجانب البدني تلقائيًا، وكذلك انشغال الطلبة بالمهام الدراسية والتدريبية فطلبة كلية التربية يكون لديهم جدول مزدحم بمحاضرات، تدريب ميداني، واجبات، أبحاث، إعداد دروس عملية... إلخ، وهذا الانشغال يترك وقتًا وطاقه محدودة لممارسة النشاط الرياضي أو الاهتمام بالصحة البدنية. فقد يؤدي الضغط الدراسي إلى

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة المنيا

تقليل الوقت والطاقة المتاحة للنشاط البدني، مما ينعكس على انخفاض مستوى الحيوية البدنية لدى الطلبة رغم ارتفاع باقي أبعاد الحيوية الذاتية.

وقد يرجع إلى قلة الوعي الصحي أو قلة الدافعية لممارسة الرياضة فلا يُنظر للنشاط البدني على أنه أولوية مقارنة بالتفوق الأكاديمي أو النجاح المهني. وهذا يؤدي إلى إهمال الجانب البدني رغم إدراكهم لأهميته،

كما أن البيئة الجامعية تقتصر لوجود المرافق حيث لا تتوفر صالات رياضية مجهزة، أو برامج رياضية جاذبة، خاصة (للإناث)، فالكلية لا تدعم أو تدمج النشاط البدني في الحياة الجامعية بشكل منهجي. وحتى لو وجدت المرافق، فغياب الحوافز يجعل الطالب غير منتظم في ممارسة الرياضة نتيجة لضعف الوعي بأهمية النشاط البدني (وممارسة الرياضة) كجزء من التوازن الشخصي.

ولأنماط الحياة المعاصرة القائمة على استخدام التكنولوجيا دورًا كبيرًا في تعزيز السلوكيات الخاملة، ما ينعكس سلبيًا على مستوى الحيوية البدنية لدى الطلبة. فالاعتماد الزائد على التكنولوجيا (الموبايل، اللابتوب، الإنترنت...) جعل الطلبة أقل حركة. ووقت الفراغ غالبًا ما يُستثمر في أنشطة غير بدنية مثل مشاهدة المحتوى الرقمي أو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

كل هذه الأسباب وغيرها قد تتسبب في شعور الطالب بعدم القدرة على إنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط وعدم وجود الطاقة والحيوية البدنية اللازمة لإنجاز المهام وهي تجسيد لحالة الصحة والعافية البدنية التي تمد الطلبة بالطاقة الحيوية لإنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط، وهي حالة مطلوبة لتمكين الطالب من العمل المثمر وأداء مهام الحياة اليومية.

ج- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي للمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة: والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المرجح والمستوي التقييمي

للمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوي التقييمي
إدارة الذات	29.21	5.67	3.65	مرتفع
إدارة الوقت	18.39	4.88	3.07	متوسط
التواصل الفعال	35.85	6.37	3.98	مرتفع

المهارات الدراسية	34.69	5.53	3.85	مرتفع
المهارات الحياتية	118.14	18.55	3.69	مرتفع

مستوي المهارات الحياتية ككل وابعاده (إدارة الذات، التواصل الفعال، والمهارات الدراسية) جاءت مرتفعة (3,69، 3,65، 3,98، 3,85)، بينما جاء بعد مهارة إدارة الوقت بمستوى متوسط (3,07) لدي عينة الدراسة، وتتفق النتائج مع دراسات مثل العمروسي (2022)، آل عقران (2023)، الجميلي وأحمد (2023)، عرابي وقواريق (2020) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المهارات الحياتية. كما تتفق جزئياً مع دراسات أخرى مثل (خزاعلة (2023) الأثوري (2023)، الجبيله (2020)، النعيمي والخزرجي، (2014) حيث اظهرت تلك الدراسات أن بعض الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط في بعض المهارات، وهو ما يؤكد انخفاض مهارة إدارة الوقت في هذه الدراسة بالمقارنة ببعض المهارات الحياتية الأخرى.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية التربية يمتلكون قدرًا عاليًا من المهارات الحياتية الضرورية للتعامل مع متطلبات الحياة الجامعية والعملية، وخاصة في مهارات (إدارة الذات، التواصل الفعال، المهارات الدراسية) حيث يتمتع الطلبة بقدرة جيدة على ضبط النفس، وتحمل المسؤولية، وتنظيم سلوكهم، والتواصل مع الآخرين بما يتناسب مع أهدافهم الأكاديمية والشخصية.

وتُعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة كليات التربية غالبًا ما يتعرضون خلال دراستهم إلى مواقف تتطلب ضبط النفس، وتحمل المسؤولية، والتنظيم الذاتي، سواء في التدريب الميداني أو أثناء الأنشطة التربوية، وهي مهارات (إدارة الذات) كما أن طبيعة التكوين التربوي تنمي لديهم مهارات المراقبة الذاتية والتأمل الذاتي، وهي من أهم مكونات إدارة الذات.

وكذلك مهارات (التواصل الفعال) حيث تتوافر لديهم مهارات تواصل جيدة تمكّنهم من التفاعل الإيجابي مع الآخرين، التعبير عن آرائهم، والإنصات للغير، وهو أمر ضروري في مهنة التدريس. وقد يرجع ذلك إلى أن التواصل جزءًا أساسيًا من تكوين معلم المستقبل؛ فطلبة كلية التربية يتعلمون أثناء دراستهم لبعض المقررات وخاصة المتعلقة بطرائق التدريس والتدريس المصغر وإدارة الصف مهارات الإلقاء، الحوار، المناقشة الصفية، والتفاعل مع الآخرين كنماذج مصغرة لما يتم تطبيقه داخل الصف مع الطلاب مما يكسبهم مهارات التواصل، فضلاً عن ما يحدث من التفاعل المستمر مع الزملاء، والأساتذة، وأحياناً مع الطلاب في المدارس، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على

التعبير عن أفكارهم بوضوح، وكذلك دراستهم لمقررات علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية يساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم .

وكذلك (المهارات الدراسية) فالطلبة قادرون على تنظيم دراستهم، استخدام استراتيجيات فعالة للتعلم، والاعتماد على الذات في التحصيل الأكاديمي. ويرجع ذلك إلى طبيعة البرامج الدراسية في كليات التربية حيث تعتمد على القراءة، البحث، العروض، تنظيم المعلومات، وهو ما يدفع الطلبة لتطوير مهارات دراسية عالية لديهم. كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم (مثل أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج) ساعد على تنمية مهارات البحث والتنظيم الأكاديمي لدى الطلبة.

وبرغم توفر وارتفاع مستوى المهارات الثلاث لدى عينة الدراسة، إلا أن مهارة (إدارة الوقت) جاءت بمستوى متوسط لديهم، مما يعني أن بعض الطلبة يواجهون صعوبة في تنظيم وقتهم بين الدراسة والأنشطة الأخرى، وقد يُؤجلون المهام أو لا يلتزمون بجدول زمنية فعالة.

وتُعزى الباحثتان هذه النتيجة إلى ضغط المهام الدراسية والتدريبية فطلبة كلية التربية يواجهون عبئاً أكاديمياً كبيراً يشمل (محاضرات، واجبات، أنشطة، وتدريب ميداني)، وهذا التزاحم قد يؤدي إلى صعوبة في تنظيم الوقت بفعالية رغم توفر النية أو الوعي بأهمية إدارة الوقت.

وقد يكون ضعف التدريب المباشر على مهارة إدارة الوقت على الرغم من المهارة مهمة، إلا أنها لا تُدرّس غالباً بشكل صريح أو عملي، ما يجعل إتقانها يتفاوت من طالب لآخر. وكذلك قد لا يجد الطلبة استراتيجيات واضحة للتخطيط اليومي أو التوازن بين المهام.

ومن المرجح أيضاً أن انشغال الطلبة بالتكنولوجيا ومشتتات الانتباه واستخدام الهواتف الذكية ووسائل التواصل قد يساهم في إضاعة الوقت وتأجيل المهام، مما يقلل من شعور الطلبة بكفاءة استخدام الوقت نظراً لغياب التوجيه الشخصي المستمر فالطلاب في المرحلة الجامعية قد لا يحصلون على دعم أو متابعة كافية من قبل الآباء لتنمية هذه المهارة مقارنة بمراحل تعليمية سابقة. لذا فالطلبة يحتاجون إلى دعم وتدريب أكبر في كيفية التخطيط للوقت واستخدامه بشكل أمثل وتنمية مهارة (إدارة الوقت) كونها من المهارات الأساسية للنجاح الأكاديمي والمهني. فتنحتاج إلى اهتمام خاص من البرامج التربوية لتحسينها ودعم الطلبة وتنمية قدراتهم على وضع جدول زمني لتنظيم الأعمال المراد القيام بها والالتزام بالزمن المحدد لتنفيذ كل عمل، بجانب تخصيص أوقات للترويح عن النفس ومتابعة هذا الجدول لتحقيق الأعمال والأنشطة المطلوبة بدقة وعناية.

الإجابة على التساؤل الثاني: قبل الإجابة على السؤال الثاني تم حساب اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة باستخدام معادلة شابيرو ويلك و كولمجروف سميرونوف والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) معادلة شابيرو ويلك و كولمجروف سميرونوف لمتغيرات الدراسة

المتغير	Kolmogorov Smirnova		Shapiro-Wilk	
	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الإدراك المنظومي	.073	.000	.990	.001
التفكير المنظومي	.058	.000	.990	.001
التحكم المنظومي	.059	.000	.990	.001
الرؤية المستقبلية	.062	.000	.984	.000
الذكاء المنظومي	.047	.006	.991	.002
الحيوية الذهنية	.068	.000	.987	.000
الحيوية الانفعالية	.080	.000	.986	.000
الحيوية البدنية	.066	.000	.989	.001
الحيوية الاجتماعية	.100	.000	.971	.000
الحيوية الذاتية	.073	.000	.980	.000
إدارة الذات	.086	.000	.974	.000
إدارة الوقت	.058	.000	.991	.002
التواصل الفعال	.092	.000	.951	.000
المهارات الدراسية	.073	.000	.985	.000
المهارات الحياتية	.062	.000	.982	.000

يتضح من الجدول السابق أن دلالة قيم معادلة شابيرو ويلك و كولمجروف سميرونوف لدرجات عينة الدراسة في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية وابعادهم أقل من 0,05 لذلك فهي لا تتبع التوزيع الطبيعي.

وللإجابة على السؤال الثاني: " ما طبيعة العلاقات المتبادلة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة؟، تم حساب معاملات الارتباط بطريقة سبيرمان لمتغيرات الدراسة والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18) معاملات الارتباط بطريقة سبيرمان لمتغيرات الدراسة الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية

المتغيرات	الذكاء المنظومي	الحيوية الذاتية	المهارات الحياتية
الذكاء المنظومي	1		
الحيوية الذاتية	.715**	1	
المهارات الحياتية	.680**	.780**	1

يتضح من الجدول (18) وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (الذكاء المنظومي، الحيوية الذاتية، المهارات الحياتية)، وهو ما يشير إلى وجود ترابط وظيفي وتكامل معرفي ونفسي بين هذه المتغيرات. وبالرغم من عدم تناول هذه العلاقة بشكل مباشر في الدراسات السابقة، إلا أن دراسة مهدي (2023) ربطت بين الحيوية الذاتية وريادة الأعمال، وهي مهارات تعتمد على التفكير المنظومي بدرجة كبيرة في اتخاذ القرارات، وتحقيق الأهداف، وإدارة الموارد. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال فهم طبيعة كل متغير ودوره في دعم الأداء الشخصي والتربوي للطلاب الجامعي.

حيث أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوي (0,01) بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية مقدارها (0.715)، وهو ما يشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء المنظومي يتمتعون أيضاً بدرجات أعلى من الحيوية الذاتية بجوانبها المختلفة: الانفعالية، البدنية، الاجتماعية، والمعرفية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الذكاء المنظومي هو نمط متقدم من التفكير يتميز بالشمولية، والترابط، والقدرة على فهم الأنظمة المعقدة، مما يمنح الفرد أدوات عقلية تساعد على التعامل بمرونة مع المواقف الحياتية المختلفة، وتقليل الإرباك والقلق المصاحب للأحداث، وبالتالي يعزز من شعوره بالطاقة والحيوية.

حيث يرتبط البعد الانفعالي للحيوية الذاتية بالشعور بالأمان النفسي، والرضا عن الذات، والقدرة على مواجهة التحديات. ووفقاً لدراسة خليل (2016)، فإن بعد (التحكم المنظومي) داخل الذكاء المنظومي يسهم في تنظيم الانفعالات، والتحكم في المشاعر، ومواجهة الضغوط بثقة.

كما يرتبط البعد البدني للحيوية الذاتية الذي يوفر الشعور بالطاقة والنشاط الجسدي والحافزية العامة بالذكاء المنظومي، فيشير Iantovics وآخرون (2018) إلى أن الذكاء المنظومي يقلل من

الشعور بالخوف، ويزيد من الطاقة الإنتاجية، وهو ما يمكن ترجمته إلى شعور بالنشاط البدني والدافعية نحو الإنجاز. كما أن التفكير المنظومي يُعزز وضوح الأهداف، مما يقلل من التشتت والضغط، ويزيد من التحفيز الجسدي والنفسي. وعليه فيساهم الذكاء المنظومي في تعزيز النشاط العام والحيوية الجسدية نتيجة لتحفيز الدافعية والوضوح الإدراكي. (lantovics et al., 2018, 80)

وتتجلى أهمية البعد الاجتماعي للحيوية الذاتية والذي يرتبط بقدرة الفرد على التفاعل الإيجابي، التعاون، والثقة في الآخرين في الذكاء المنظومين؛ فقد أشارت دراسة lantovics وآخرون أيضًا إلى أن الذكاء المنظومي يعزز روح التعاون، ويزيد من الثقة بالآخرين ويقلل من المشاعر السلبية، مما يساهم في جودة التفاعل الاجتماعي. وبما أن الذكاء المنظومي يتضمن الحساسية للمواقف واحترام وجهات النظر المختلفة (خليل، 2016)، فإنه يُعد أساسًا للتواصل الفعال والتفاعل الاجتماعي الإيجابي. لذا يساهم الذكاء المنظومي في بناء علاقات صحية ومتزنة، مما يدعم البعد الاجتماعي للحيوية الذاتية.

ويرتبط البعد الذهني للحيوية الذاتية والذي يُعني بالقدرة على التفكير الفعال، الاستبصار، التعلم الذاتي، والتمكّن المعرفي ارتباطًا مباشرًا بالتفكير المنظومي وهو أحد أبعاد الذكاء المنظومي، حيث أوضح الكبيسي (2010) أن التفكير المنظومي يُعزز من الاستمتاع بالحياة عبر فهم العلاقات المعقدة وتحليلها بطريقة شمولية.

كما بيّن خليل (2016) أن التفكير المنظومي يتضمن توليد تفسيرات جديدة وتأمّل في الذات، وهي جميعها عمليات معرفية تدعم الحيوية الذهنية، بالتالي، فإن الذكاء المنظومي يُنمي دافعية التعلم والقدرة على الاستبصار الذاتي، ما يعزز الحيوية المعرفية لدى الفرد.

وخلاصة القول: أن العلاقة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية ليست علاقة عشوائية، بل علاقة وظيفية تعكس تكامل القدرات المعرفية العليا (كالفهم والتحليل المنظومي) مع الاستجابات النفسية والوجدانية والاجتماعية والجسدية للفرد.

كلما ارتفع مستوى الذكاء المنظومي لدى الطلبة، زادت قدرتهم على إدارة المواقف والتعامل بمرونة وفاعلية، مما يعزز مشاعرهم بالسيطرة، والطاقة، والثقة، ويُترجم في النهاية إلى مستويات أعلى من الحيوية الذاتية بأبعادها المختلفة.

كما اظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى (0,01) بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية مقدارها (0.680) ، وتشير العلاقة بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية إلى

أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع في الذكاء المنظومي يميلون إلى امتلاك مهارات حياتية أعلى، مثل: إدارة الذات، وإدارة الوقت، والتفاعل الاجتماعي، والمهارات الدراسية. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسات (الشويقي، والرميسي، 2020) التي وجدت ارتباطاً بين التفكير المنظومي والمهارات التخطيط الاستراتيجي. ودراسة (إبراهيم، 2019) التي ربطت الذكاء المنظومي بالقدرة على التكيف واتخاذ القرار، وهما من المهارات الحياتية الأساسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء المنظومي يُعد إطاراً معرفياً متقدماً، يمكن الفرد من رؤية العلاقات بين مكونات الموقف، وتحليل المشكلات بشكل كلي، واتخاذ قرارات بناءً على فهم الأنظمة المعقدة. هذه القدرات ترتبط مباشرة بمهارات حياتية مثل التخطيط، التفكير التحليلي، وضبط السلوك، وهي ضرورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

فالطلاب ذوو الذكاء المنظومي العالي مؤهلون بشكل أفضل لفهم ديناميكيات بيئتهم الأكاديمية، وإدارة وقتهم بفعالية، والتواصل مع الآخرين لحل المشكلات (البلال، 2024). والذكاء المنظومي يُعني بالقدرة على فهم وتحليل الأنظمة المعقدة والتفاعل معها بذكاء. ويرتبط هذا الذكاء بتطوير المهارات الحياتية، حيث أن فهم العلاقات بين العناصر المختلفة في النظام يساعد في اتخاذ قرارات أفضل وحل المشكلات بفعالية أكبر. كما يساهم الذكاء المنظومي في تطوير بيئات تعليمية فعالة من خلال دمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية وتقديمها بطريقة منظومية، مما يساعد الطلاب على فهم كيفية تطبيق هذه المهارات في حياتهم اليومية.

باختصار فالذكاء المنظومي أداة قوية لتطوير المهارات الحياتية، حيث يساعد الأفراد على فهم العالم من حولهم واتخاذ قرارات أفضل في حياتهم اليومية، وتطوير مهارات مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير النقدي، والتواصل الفعال، والتعاون، وهي مهارات حياتية أساسية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوي (0,01) بين الحيوية الذاتية والمهارات الحياتية مقدارها (0.780) وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (فرج، وافي وأحمد، 2023) حيث وجدت أن ارتفاع الحيوية الذاتية يرتبط بتحسين مهارات فعالية الحياة (مثل الدافعية للإنجاز) وكذلك وجود علاقة بين الحيوية الذاتية وفاعلية الحياة من خلال مكونات مثل الطموح، والتحمل، والانخراط الفعال، وتدلل هذه العلاقة القوية على أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الحيوية الذاتية يظهرون مستويات أعلى من المهارات الحياتية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الحيوية الذاتية تعكس حالة من الطاقة النفسية الإيجابية، تشمل الدافعية الداخلية، الشعور بالقدرة، النشاط، والمبادرة، وهي جميعها عوامل تدعم اكتساب المهارات الحياتية وتطبيقها بكفاءة.

فعلى سبيل المثال: الشخص الذي يشعر بالحيوية يمتلك دافعية لتنظيم وقته، وتحديد أهدافه، وإدارة ذاته بفعالية. كما أن الحيوية الذاتية تعزز من قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والتواصل، والعمل ضمن فرق.

وذكر (مصطفى، 2018) أن الطلاب الذين يتمتعون بحيوية ذاتية عالية يكونون أكثر اندفاعاً وحماساً للتعلم، ويسعون لتحقيق أهدافهم الأكاديمية بنشاط، وكذلك تحسين الأداء الأكاديمي حيث إن الحيوية الذاتية تساعد الطلاب على التركيز والاجتهاد في الدراسة، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي وزيادة فرص نجاحهم في الامتحانات وتعزيز المرونة والقدرة على التكيف فالطلاب الذين يتمتعون بحيوية ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات التي قد تواجههم خلال دراستهم الجامعية وتطوير مهارات إدارة الذات حيث تساعد الحيوية الذاتية الطلاب على تطوير مهارات إدارة الوقت، واتخاذ القرارات، والتواصل الفعال، وهي مهارات أساسية للنجاح في الحياة الجامعية والمهنية، وبناء شخصية قوية: فتسهم الحيوية الذاتية في بناء شخصية قوية ومتوازنة للطلاب، وتعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة تحديات الحياة .

وخلاصة القول: أن العلاقات الارتباطية الدالة إحصائياً بين الذكاء المنظومي، الحيوية الذاتية، والمهارات الحياتية تعكس تكاملاً وظيفياً بين العمليات المعرفية العليا، والطاقة النفسية الداخلية، والمهارات التطبيقية التي يحتاجها الطالب الجامعي. وتشير النتائج إلى أن الذكاء المنظومي يدعم البنية المعرفية اللازمة لإدارة الحياة بفعالية. وكذلك الحيوية الذاتية توفر الطاقة والدافعية لتطبيق تلك المهارات، وتعد المهارات الحياتية المخرج النهائي لهذا التكامل المعرفي والنفسي. ويذكر (Iantovics, et., al., 2018) أن الذكاء المنظومي يساعد في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، ويسهم في تنمية شعور الأفراد بجودة حياتهم، كما يزيد من روح التعاون بين الأفراد ويقلل المشاعر السلبية لديهم .

فالذكاء المنظومي هو فلسفة الحياة، ووعي بالمواقف، وحس عام، وصيغة أساسية للسلوك الذكي، ومخرج من التمرکز حول الذات. وهو يتجلى في المواقف التي تتطلب تفكيراً استفسارياً في مقابل التفكير التقليدي لدى الشخص. ويتضح الذكاء المنظومي في حسن التصرف في المواقف البيئية

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة المنيا

المختلفة، ومع الأشخاص الآخرين، وتحديد متى يمكن استخدام الشك، وفي حسن الاختيار الذكي الذي يحقق ازدهار الفرد والمجتمع. (سالمان، 2022).

الإجابة على السؤال الثالث: "هل هناك فروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة تبعاً للنوع (ذكور/ إناث)؟"، وللإجابة على التساؤل الثالث تم حساب اختبار مان وتني لعينة الدراسة في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لعينتين مستقلتين (ذكور/ إناث) والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19) اختبار مان وتني لمعرفة الفروق في متغير النوع (ذكور/ إناث)

المتغير	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	قيمة Z	الدالة
الذكاء المنظومي	إناث	462	267.14	123420.00	16467.00	-0.14	0.89
	ذكور	72	269.79	19425.00			
	المجموع	534					
الحيوية الذاتية	إناث	462	269.01	124283.00	15934.00	-0.57	0.57
	ذكور	72	257.81	18562.00			
	المجموع	534					
المهارات الحياتية	إناث	462	264.59	122238.50	15285.50	-1.11	0.27
	ذكور	72	286.20	20606.50			
	المجموع	534					

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة طبقاً للنوع (ذكور/ إناث)، حيث كانت قيمه Z (-0.14، -0.57، -1.11) للفروق بين الجنسين غير داله احصائياً عند مستوى دلالة (0.89، 0.57، 0.27) وهي اقل من 0.05. ويمكن تفسير نتائج الدراسة كالتالي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في الذكاء المنظومي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: الفيل، 2015؛ دياب، 2015؛ السلمي، 2019؛ فرحان، (2022) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

في الذكاء المنظومي، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (البلال، 2024؛ نزار، 2018) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء المنظومي لا يتأثر بالنوع (ذكور-إناث) بقدر ما يتأثر بنوعية الخبرات التعليمية والبيئة الأكاديمية، مما يفسر عدم وجود فروق جوهرية في هذا النمط من الذكاء بين الجنسين، فالذكاء المنظومي هو نوع من التفكير المعقد الذي يتعلق بفهم العلاقات بين المكونات داخل الأنظمة، وتحليل المشكلات من منظور كلي، وهو لا يُعد سمة فطرية مرتبطة بالنوع الاجتماعي، بل يتشكل عبر الخبرات التعليمية والتدريبات الذهنية التي يتلقاها الطلبة.

وقد تعرض كل من الذكور والإناث في كلية التربية إلى خبرات تعليمية متشابهة في مجال النظم، كما أن تشابه البرامج الدراسية، وأساليب التدريس، والأنشطة التربوية المقدمة للجنسين، وفر لكل منهم فرصاً متكافئة لتنمية التفكير المنظومي. ومن المرجح أن كلاً من الطلاب والطالبات أكملوا نفس المنهج الدراسي، والأنشطة التدريبية، والتقييمات، ما ساهم في خلق بيئة تعليمية متكافئة تتيح نمواً متوازناً في الذكاء المنظومي بين الطرفين.

كذلك، فإن السمات العقلية المرتبطة بالذكاء المنظومي مثل القدرة على التحليل، والتفكير السببي، والرؤية الشمولية، والتخطيط، هي مهارات لا تُظهر فروقاً جوهرية مثبتة علمياً بين الذكور والإناث، إذا توفرت لهم نفس فرص التعلم والتدريب.

ويُضاف إلى ذلك أن استخدام الأدوات الرقمية والتطبيقات التعليمية التفاعلية في البيئة الجامعية ساهم في تقليص الفروق التقليدية، وعزز من فرص اكتساب أنماط التفكير العليا، ومنها التفكير المنظومي، لدى جميع الطلبة دون تمييز بين الجنسين.

لذلك، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية في الذكاء المنظومي يمكن اعتباره نتيجة طبيعية تعكس عدالة البيئة التعليمية وتأثيرها القوي مقارنة بتأثير النوع الاجتماعي.

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في الحيوية الذاتية بأبعادها المختلفة: البدنية، والانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (عبيد وزيد، 2025؛ الجهني، 2024؛ ياسين وعلى، 2024؛ مهدي، 2023؛ ياسين، 2022؛ علي، ياسين، وبنا، 2022) في عدم وجود فروق بين الجنسين في الحيوية الذاتية، بينما تختلف مع دراسة كل من (عبد الرحمن وآخرين، 2022؛ والعبيدي، 2020؛ والرشدان، 2022) حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الذكور في الحيوية الذاتية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الحيوية الذاتية لا تتأثر بالنوع الاجتماعي (ذكر-أنثى)، بل تتشكل نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل المشتركة التي يتعرض لها جميع الطلبة، ومن أبرزها البيئة التعليمية، والخبرات الشخصية، والدعم النفسي والاجتماعي المتاح في محيط الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه البيئة التعليمية والتربوية التي ينتمي إليها طلاب وطالبات كلية التربية، حيث يخضع الجميع لنفس المقررات الدراسية، ويشاركون في نفس الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتفاعلون في بيئة دراسية واحدة تسهم في تنمية القدرات النفسية والاجتماعية والانفعالية بصورة متقاربة. هذا التماثل في البيئة الأكاديمية يعكس بالضرورة في تقارب مستويات الحيوية الذاتية بين الجنسين.

علاوة على ذلك، تُعد الحيوية الذاتية نتاجاً لتجارب حياتية وخبرات شخصية، فضلاً عن عوامل تحفيز ودعم نفسي واجتماعي، وهي كلها متاحة بدرجات متقاربة لكلا الجنسين داخل الكليات التربوية التي تُعنى برفاه الطلبة وسلامتهم النفسية. ومن ثم، فإن تأثير الفروق النوعية يقل في هذا السياق، حيث تهيمن عوامل مشتركة تؤثر في تكوين الحيوية الذاتية لدى الأفراد.

كما أن طلاب المرحلة الجامعية - سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً - غالباً ما يكونون قد بلغوا مستويات متقاربة من النضج النفسي والعقلي، وهو ما يُعزز من قدرتهم على التوازن الانفعالي والاجتماعي وضبط الذات، وهي مكونات رئيسية في مفهوم الحيوية الذاتية. وهذا النضج المتقارب يؤدي بدوره إلى تشابه في مشاعر الطاقة، والرضا الذاتي، والانخراط الاجتماعي بين الجنسين.

ومن المرجح أيضاً أن أداة قياس الحيوية الذاتية المستخدمة في الدراسة كانت محايدة من الناحيتين الثقافية والجنسية، بمعنى أنها لا تُفضل جنساً على آخر في صياغة البنود أو أسلوب التقدير، مما يعزز مصداقية النتائج، ويقلل من احتمال ظهور فروق شكلية بين الذكور والإناث.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن تقارب مستويات الحيوية الذاتية لدى طلاب وطالبات كلية التربية يُعد نتيجة منطقية تعكس عدالة البيئة التعليمية وتكافؤ الفرص المتاحة، وتؤكد أن النوع الاجتماعي لا يمثل عاملاً حاسماً في تحديد مستوى الحيوية الذاتية عندما تتوفر بيئة أكاديمية غنية ومحفزة للجميع.

ج. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في المهارات الحياتية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (خزاعلة 2023؛ النعيمي والخزرجي، 2014؛ الجميلي

وأحمد، 2023؛ عرابي وقواريق، 2020) في عدم وجود فروق في المهارات الحياتية تعزى للنوع، وتختلف مع دراسة (Rathod, 2022) في وجود فروق لصالح الطلاب.

وتعكس هذه النتيجة أن المهارات الحياتية (إدارة الذات - إدارة الوقت - التواصل - المهارات الدراسية)، تتطور لدى الذكور والإناث على نحو متقارب عندما تتوفر بيئة تعليمية متكافئة وداعمة، ويشير غياب الفروق إلى أن النوع الاجتماعي ليس محدداً جوهرياً في اكتساب تلك المهارات، بل تُعد الممارسات التعليمية والمجتمعية والعوامل الشخصية هي المؤثر الأساسي في تنميتها.

الإجابة على السؤال الرابع: "هل هناك فروق في الذكاء المنطومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة طبقاً للتخصص (علمي/ أدبي)؟"، وللإجابة على التساؤل الرابع تم حساب اختبار مان وتني لعينة الدراسة في الذكاء المنطومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لعينتين مستقلتين طبقاً للتخصص (علمي/ أدبي) والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20) اختبار مان وتني لمعرفة الفروق في متغير التخصص (علمي/ أدبي)

المتغير	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	قيمة Z	الدلالة
الذكاء المنطومي	علمي	265	262.60	69588.00	34343.00	-0.73	0.47
	أدبي	269	272.33	73257.00			
	المجموع	534					
الحيوية الذاتية	علمي	265	265.21	70279.50	35034.50	-0.34	0.73
	أدبي	269	269.76	72565.50			
	المجموع	534					
المهارات الحياتية	علمي	265	263.92	69939.50	34694.50	-0.53	0.59
	أدبي	269	271.02	72905.50			
	المجموع	534					

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق في الذكاء المنطومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة طبقاً للتخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمه Z (0,73، 0,34، 0,53) للفروق بين التخصص غير داله احصائياً عند مستوي دلالة (0,47، 0,73، 0,59) وهي اقل من 0,05. ويمكن تفسير النتائج كالتالي:

أ. عدم وجود فروق في الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة طبقاً للتخصص (علمي/ أدبي)

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المنظومي بين طلبة كلية التربية في الشعب العلمية والأدبية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (السلمي، 2017؛ نزار، 2018، أبو الحسن ودسوقي والتقيب، 2018، فرحان 2022) وتمثلت نتائجها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المنظومي تعزي للتخصص (علمي- إنساني)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (علي وهبه وسعودي، 2021؛ الفيل، 2015) التي أظهرت وجود فروق في الذكاء المنظومي لصالح التخصص العلمي مقارنة بالأدبي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن جميع أفراد مجتمع الدراسة مشتركين إلى حد كبير في عادات ونظم وقيم المجتمع، والتخصص ليس له تأثير على الذكاء المنظومي حيث إن الذكاء لا يتأثر بالبيئة كثيراً وبما أن العينة في أعمار متقاربة ومن خلفية ثقافية واحدة لذا لم تظهر فروق بين أفراد العينة في الذكاء المنظومي، فضلاً عن أن طرق التدريس والمناهج لا تركز على تنمية الذكاء المنظومي فهي تركز على قياس الذكاء الأكاديمي بالإضافة إلى أساليب التقويم التي تعتمد على المستويات الدنيا من التفكير وتهمل المستويات العليا.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الفيل (2015، 242) إذ يرى أن الذكاء المنظومي لا يرتبط بمحتوى تعليمي أو تعليمي محدد، وإنما يرتبط بالكيفية التي يتعامل بها الطلاب مع المواقف المختلفة التي يواجهونها في حياتهم وكذلك مدى وعيهم بالنظم واندماجهم فيها وتطويرها.

وكذلك فالذكاء المنظومي بأبعاده الأربعة: التفكير المنظومي، والإدراك المنظومي، والتحكم المنظومي، والرؤية المستقبلية — لا يتأثر بتخصص الطالب داخل الكلية، وإنما يتشكل نتيجة لمجموعة من العوامل المشتركة في البيئة التعليمية والمهنية التي يخضع لها جميع الطلبة، بغض النظر عن الشعبة الأكاديمية.

فالتفكير المنظومي يُعنى بقدرة الطالب على تحليل الظواهر والمواقف من منظور شمولي، ورؤية العلاقات بين العناصر داخل النظام، وفي كليات التربية، يتم تنمية التفكير المنظومي من خلال المقررات التربوية العامة مثل أصول التربية، المناهج، علم النفس التربوي، إضافة إلى التدريب الميداني، وهي مقررات مشتركة لجميع الشعب. بالتالي، فإن الطلبة من الشعب العلمية والأدبية يتعرضون لنفس المواقف التعليمية التي تنمي هذا النمط من التفكير.

وكذلك الإدراك المنظومي والذي يُعنى بقدرة الطالب على إدراك الأنظمة التعليمية ككل متكامل وفهم العلاقات بين أجزائها. ففي كلية التربية، سواء في الشعب العلمية أو الأدبية، يُدرَّب الطلبة على إدراك العلاقة بين المعلم، الطالب، المنهج، البيئة الصفية، والتقويم. وهذه المفاهيم مشتركة بين التخصصات، لذا فإن الإدراك المنظومي يتطور لديهم بطريقة متقاربة.

وأيضًا التحكم المنظومي والذي يُعنى بقدرة الطالب على اتخاذ قرارات فعالة داخل النظام التربوي بناءً على فهم شمولي. فهو يُنمى من خلال ممارسات مشتركة مثل التخطيط للتدريس، إدارة الصف، وتحليل المواقف التعليمية. بما أن جميع الطلبة يُمارسون هذه المهام في التدريب الميداني، فإنهم يكتسبون مهارات متقاربة في هذا البُعد، بغض النظر عن كونهم في شعبة علمية أو أدبية.

أما الرؤية المستقبلية والتي تُعنى توقع التغيرات المستقبلية داخل النظام التربوي والتخطيط لمواجهةها، فجميع طلبة كلية التربية يُشجعون على تنمية رؤية مستقبلية من خلال برامج إعداد المعلم، التي تركز على بناء خطط تعليمية بعيدة المدى، والتفكير في تطوير التعليم، واستشراف احتياجات المتعلمين. وهذه التوجهات عامة ومشتركة بين الشعب الأكاديمية.

وخلاصة القول إن عدم وجود فروق بين طلبة الشعب (العلمية والأدبية) في مستوى الذكاء المنظومي يُعزى إلى أن هذا النوع من الذكاء لا يعتمد على التخصص الدقيق للطلاب داخل كلية التربية، بل يرتبط بالخبرات التربوية، والتدريب الميداني، والمقررات التربوية العامة، وأساليب التدريس المستخدمة، وهي عناصر مشتركة لجميع الطلبة.

كما أن أبعاد الذكاء المنظومي الأربعة تُنمى داخل الكلية من خلال ممارسات موحدة تقريبًا، مما يفسر تقارب الطلبة في مستواه، بصرف النظر عن انتمائهم لشعبة علمية أو أدبية، وطبيعة الدراسة التربوية تشكل نمط تفكير جديد مشترك، بمجرد التحاق الطالب بكلية التربية، يبدأ في اكتساب مهارات تفكير عالية، تشمل التفكير النسقي والتحليلي والتكامل المعرفي، وهي خصائص الذكاء المنظومي، مما يقلل أثر التخصص (علمي أو أدبي).

كما أن الذكاء المنظومي لا يُبنى فقط على المعرفة السابقة، بل يُنمى من خلال التعلم النشط والتدريب على التعامل مع المشكلات المعقدة. وهذا ما توفره برامج كلية التربية لجميع الطلبة، بغض النظر عن تخصصاتهم.

ب. عدم وجود فروق في الحيوية الذاتية لدى عينة الدراسة طبقاً للتخصص (علمي/ ادبي) تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (عبيد و زيد، 2025؛ والجهني، 2024؛ وياسين وعلي، 2024؛ ياسين، 2022؛ علي، ياسين، و بنا، 2022؛ عبدالرحمن، عبدالباقي، و محمد، 2022؛ والعبيدي، 2020) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية تعزي لمتغير التخصص.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الحيوية الذاتية ليست نتاجاً للتخصص الدراسي بحد ذاته، وإنما هي انعكاس لتجربة الطالب الكلية داخل البيئة التعليمية، والتي غالباً ما تكون موحدة في كليات التربية من حيث البناء التربوي والدعم المؤسسي. أن الحيوية الذاتية تُعد سمة نفسية تتأثر بعوامل بيئية وشخصية أكثر من تأثرها بطبيعة التخصص الأكاديمي. وفي سياق كليات التربية، يخضع جميع الطلبة لتجربة تعليمية ومهنية متقاربة، مما يسهم في تشكيل مستويات متقاربة من الحيوية الذاتية لديهم.

فالبُعد البدني للحيوية الذاتية يتعلق بمستوى النشاط الجسدي، والشعور بالطاقة البدنية، والاستعداد للمشاركة الفعلية في المهام، ولا يُتوقع وجود فروق جوهرية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في هذا الجانب، لأن كلا الفريقين يخضع لبيئة دراسية متقاربة تتضمن ساعات دراسية مماثلة، وأسلوب حياة طلابي مشابه، كما أن الاهتمام بالصحة الجسدية والنشاط البدني ليس محصوراً بتخصص معين، بل هو متاح لجميع الطلبة داخل الكلية من خلال الأنشطة اللاصفية والرياضية. والبُعد الانفعالي يرتبط بالشعور بالإيجابية، والتفاؤل، والرضا عن الذات، والقدرة على ضبط المشاعر والانفعالات. طلاب التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية غالباً ما يخضعون لنفس المقررات التربوية التي تتناول النمو النفسي، والتوازن الانفعالي، وأساليب دعم الذات. كما أن جميع الطلبة يخوضون مواقف أكاديمية ومهنية متشابهة (مثل التدريب الميداني، التفاعل مع الطلبة، التخطيط للدروس)، مما يجعل مستويات التوازن الانفعالي والحيوية النفسية متقاربة بينه وكذلك البُعد المعرفي الذي يشير إلى الدافعية المعرفية، وحب التعلم، والقدرة على التركيز والتفكير الإبداعي. فبالرغم من اختلاف طبيعة المحتوى بين التخصصات العلمية والأدبية، إلا أن جميع الطلبة داخل كلية التربية يخضعون لنفس البيئة الأكاديمية التي تشجع على التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل التعاوني، والبحث التربوي. كما تُعد الحيوية المعرفية ناتجاً للتفاعل مع بيئة التعلم، وليس للتخصص فقط، وهو ما يفسر التقارب في هذا البُعد بين طلاب الشعب المختلفة.

أما البُعد الاجتماعي الذي يتعلق بجودة العلاقات الاجتماعية، والانخراط في الأنشطة الجماعية، والإحساس بالانتماء للمجتمع الجامعي. فتساوى فرص الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية بالمشاركة في نفس الأنشطة الطلابية، والمجموعات الصفية، والتدريبات الميدانية، مما يعزز من تنمية المهارات الاجتماعية والانخراط الجامعي لديهم بشكل متقارب. بالإضافة إلى أن الثقافة التربوية داخل الكلية تشجع على التواصل، والتعاون، وبناء العلاقات، وهي عناصر مشتركة لا تتأثر بطبيعة التخصص.

إن تقارب مستويات الحيوية الذاتية لدى طلاب التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية يعود إلى أن هذه السمة النفسية تُبنى من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية، والدعم الاجتماعي، ونوعية العلاقات، والممارسات التربوية المشتركة. وبما أن هذه العوامل متشابهة إلى حد كبير بين طلاب جميع التخصصات داخل الكلية، فمن المنطقي ألا تظهر فروق جوهرية في مستوى الحيوية الذاتية أو أبعادها.

وبناءً على ما سبق، فإن عدم وجود فروق في مستوى الحيوية الذاتية بين طلاب الشعب المختلفة داخل كلية التربية يُعد أمرًا متوقعًا، ويعكس تأثير البيئة الأكاديمية الموحدة، والدعم المتوازن، والخبرات المشتركة التي يعيشها جميع الطلبة، أكثر مما يعكس اختلاف التخصصات العلمية أو الأدبية.

ج. عدم وجود فروق في المهارات الحياتية (إدارة الذات، إدارة الوقت، التفاعل الاجتماعي، والمهارات الدراسية) لدى عينة الدراسة طبقاً للتخصص (علمي/ أدبي)

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (الجميل وأحمد، 2023؛ الأثوري، 2023؛ الحارثي، 2021؛ الجبيلة، 2020؛ هلابي (2020) النعيمي والخزرجي (2014). في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية تعزي إلى التخصص.

ويمكن تفسير ذلك بأن المهارات الحياتية تُعد من المهارات العامة التي تُبنى تدريجيًا خلال العملية التعليمية الجامعية، ولا تعتمد بالدرجة الأولى على نوع التخصص (علمي أو أدبي)، بل تتأثر بطبيعة البيئة الأكاديمية المشتركة التي يخضع لها جميع الطلبة داخل الكلية.

فمهاراة إدارة الذات تتشكل من خلال ممارسات تعليمية متكررة مثل التخطيط للدروس، وتحمل المسؤولية في التدريب الميداني، والمتابعة المستمرة للمهام الأكاديمية، وهي جميعها مكونات رئيسة في برامج إعداد المعلم بغض النظر عن تخصصه. أما إدارة الوقت فهي مهارة تفرضها طبيعة الدراسة

الجامعية ومتطلبات الكلية من جميع الطلبة، حيث يحتاج الجميع إلى موازنة الوقت بين المحاضرات النظرية، والمقررات العملية، والتكليفات، والتدريب الميداني، مما يؤدي إلى تنمية هذه المهارة بدرجة مقاربة بين التخصصات.

وبالنسبة لمهارات التواصل الاجتماعي، فإن طلاب الشعب العلمية والأدبية يندمجون في أنشطة ومواقف جامعية موحدة مثل العمل التعاوني، والأنشطة الصفية، والفعاليات الطلابية، والمشاريع الجماعية، ما يمنح الجميع فرصًا متكافئة لبناء العلاقات، وممارسة التواصل الفعال، وتنمية المهارات الاجتماعية.

أما المهارات الدراسية مثل: مهارات القراءة الأكاديمية، التلخيص، تدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاستذكار، فهي مهارات تُدرّس ضمن مقررات جامعية عامة أو تُكتسب من خلال التوجيه الأكاديمي الموحد داخل الكلية، دون تمييز بين التخصصات.

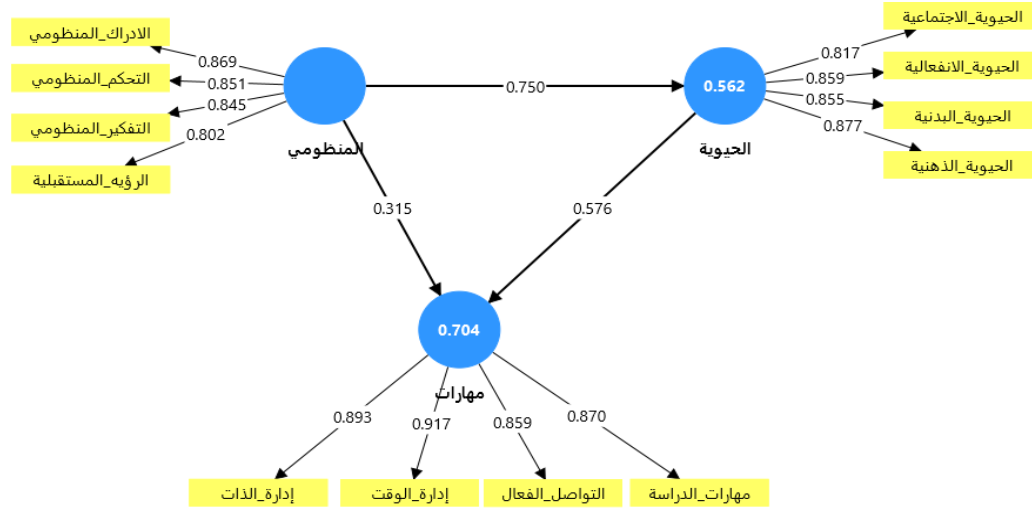
وبشكل عام، تُعنى برامج كلية التربية ببناء مجموعة من الكفايات التربوية والمهنية العامة لدى جميع الطلبة، بما في ذلك المهارات الحياتية الأساسية التي تؤهلهم للعمل التربوي. ونتيجة لذلك، يتلقى طلاب التخصصات العلمية والأدبية محتوى تدريبياً موحّداً يركّز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي، التفاعل الاجتماعي، النجاح الأكاديمي، والفعالية الشخصية، مما يفسر التقارب في مستوى هذه المهارات بين المجموعتين.

وأن المهارات الحياتية تُكتسب بالتعلم الجامعي المشترك ولا تتأثر كثيراً بالتخصص بل تتشكل خلال التدريب التربوي والمقررات مهارية المقدمة للجميع بالتساوي في الكلية. كما أن برامج كلية التربية تُعنى ببناء مهارات المعلم بغض النظر عن التخصص الأصلي، فالطلاب من التخصصين يُدرّسون نفس المواد، ويؤهلون للمهنة التربوية نفسها، ما يفرض عليهم اكتساب نفس المهارات الأساسية في التنظيم الذاتي، العلاقات، التفاعل، والنجاح الأكاديمي.

والخلاصة: إن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة كلية التربية من التخصصين (علمي وأدبي) في الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، يمكن تفسيره بأن هذه السمات لا تعتمد على التخصص الدراسي السابق بقدر ما تعتمد على طبيعة التجربة الجامعية المشتركة، ونوعية البرامج التدريبية، والمهارات التي تنميها كلية التربية لدى جميع طلابها بشكل متوازن.

كما تشير النتيجة إلى أن البيئة التعليمية بكلية التربية قادرة على توحيد نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، بصرف النظر عن خلفية الطالب.

الإجابة على السؤال الخامس: الذي ينص علي "هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى عينة الدراسة؟" تم استخدام أحد الأدوات الاحصائية الأكثر فعالية في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية والمتمثلة في نمذجة المعادلات الهيكلية structural equation modeling بالمربعات الصغرى الجزئية partial least squares، حيث يصلح تطبيق هذا النموذج في حالة العينات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام برنامج Smart Pls، ومن أجل التأكد من مدى ملائمة نموذج الدراسة فانه يجب إتباع ثلاث خطوات أساسية وهي: أولاً التأكد من جودة ومطابقة نموذج القياس، ثانياً التأكد من جودة النموذج الهيكلي، ثالثاً اختبار معنوية المسارات الهيكلية لنموذج الدراسة. والشكل (4) يوضح نتائج النموذج المفترض للدراسة.



شكل (4) النموذج المفترض للدراسة

ومن أجل قياس جودة ومطابقة نموذج القياس تم استخدام المؤشرات التالية: معامل الفا كرونباخ والموثوقية المركبة ومتوسط التباين المفسر AVE وصدق التمايز، والجدول (21)، (22)، (23) توضح ذلك.

جدول (21) قياس معامل الفا كرونباخ والموثوقية المركبة ومتوسط التباين المفسر AVE

المتغيرات الكامنة	معامل ألفا كرونباخ	الموثوقية المركبة	متوسط التباين المستخرج (AVE)
الذكاء المنظومي	0.863	0.869	0.709
الحيوية الذاتية	0.874	0.879	0.726
المهارات الحياتية	0.908	0.911	0.783

جدول (22) قياس صدق التمايز

المتغير	الذكاء المنظومي	الحيوية الذاتية	المهارات الحياتية
الذكاء المنظومي	0.842		
الحيوية الذاتية	0.750	0.852	
المهارات الحياتية	0.747	0.813	0.885

جدول (23) تشبع الابعاد عل المتغيرات الكامنة

المتغير	الحيوية الذاتية	الذكاء المنظومي	المهارات الحياتية
الإدراك المنظومي		0.802	
التفكير المنظومي		0.869	
التحكم المنظومي		0.851	
الرؤية المستقبلية		0.845	
الحيوية الذهنية	0.877		
الحيوية الانفعالية	0.855		
الحيوية البدنية	0.859		
الحيوية الاجتماعية	0.817		
إدارة الذات			0.893
إدارة الوقت			0.917
التواصل الفعال			0.859
المهارات الدراسية			0.870

ومن الجدول رقم (21) تبين أن قيمة معامل الفا كرونباخ لكل متغيرات الدراسة أكبر من 0.6 وهو الحد الأدنى المطلوب، إلى جانب أن قيمة الموثوقية المركبة لكل متغيرات الدراسة تجاوزت قيمة 0.7 وهو الحد الأدنى المطلوب، كما تجاوزت قيم متوسطات التباين المفسر AVE لكل متغيرات الدراسة الحد الأدنى المطلوب وهو 0.5.

وحسب الجدول رقم (22) فإن قيم صدق التمايز لأغلب متغيرات الدراسة تدل على تمايزها عن بعضها البعض ولا يوجد تقاطع بينها وأن كل متغير يمثل نفسه، أي أن الجذر التربيعي ل AVE لأي متغير كامن هو أكبر من قيمة ارتباطه بالمتغيرات الكامنة الأخرى. ومن خلال الجدول رقم (23) يتبين أن الابعاد لمتغيرات الدراسة لديها مستوى تشبع عالي على المتغيرات الكامنة، كما أن ارتباط هذه الابعاد بالمتغيرات الكامنة تجاوز الحد الأدنى والمتمثل في قيمة 0.7.

ج. تقييم النموذج الهيكلي.

من اجل تقييم جودة النموذج الهيكلي استخدمت المقاييس التالية:

جدول (24) تقييم جودة النموذج الهيكلي

المتغير	R2 مربع الارتباط	Q2
الحيوية الذاتية	0.562	0.402
المهارات الحياتية	0.704	0.433

أولاً: معامل التحديد R2 والذي يشير الى القوة التنبؤية للنموذج داخل عينة الدراسة كما يوضح تفسير المتغيرات الكامنة الخارجية ومقدار التباين في المتغير الكامن التابع وبلغت قيم معامل التحديد R2 للحيوية الذاتية (0,562)، وللمهارات الدراسية بلغت (0.704) وهي قيم تدل علي ان الحيوية الذاتية تفسر (56,2%)، والمهارات الحياتية تفسر (70,4%) بالنموذج، كما كانت قيم Q2 قيم موجبة وبالتالي فإن كل مؤشرات جودة النموذج الهيكلي جيدة مما يدل علي قدرة النموذج على اختبار فرضيات الدراسة وإمكانية التنبؤ بدرجة تأثير المتغيرات المستقلة للدراسة على المتغير التابع.

اختبار فرضية الدراسة:

تم حساب معاملات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للنموذج باستخدام المعادلة الهيكلية (SEM) لتحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى قيم الدلالة الإحصائية (قيمة t) ودلالاتها الإحصائية والجدول (25) يوضح ذلك.

جدول (25) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للنموذج المفترض

طبيعة التأثير	المسار	معامل التأثير	قيمة T	الدلالة
التأثير المباشر	الذكاء المنظومي <-	0.750	41,708	0.000
التأثير المباشر	الذكاء المنظومي <-	0.315	8.238	0.000

النمذجة البنائية للعلاقات بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية-جامعة

المنها

0.000	16.628	0.576	المهارات الحياتية	<-	الحيوية الذاتية	التأثير المباشر
0.000	15.139	0.432	المهارات الحياتية	<-	الذكاء المنظومي	التأثير غير المباشر
0.000	36.322	0.747	المهارات الحياتية	<-	الذكاء المنظومي	التأثير الكلي

1. التأثيرات المباشرة:

- هناك تأثير مباشر موجب قوي بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية ($SV \rightarrow SI$) قيمته (0.750)، وجاءت قيمة ت (41,708) داله احصائياً عند >0.001 .

ويفسر هذا بأن كلما زاد الذكاء المنظومي لدى الطلاب، زادت حيوتهم الذاتية (الشعور بالطاقة، الدافعية، والصحة النفسية والبدنية). هذا يدعم فكرة أن فهم الأنظمة والتعامل معها بشكل إيجابي يعزز الرفاهية النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2022) التي وجدت ارتباطاً إيجابياً بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة (كمؤشر للحيوية الذاتية)، حيث أن الطلاب ذوي الذكاء المنظومي المرتفع أظهروا مستويات أعلى من الرضا والطاقة النفسية، فالذكاء المنظومي يعزز القدرة على فهم الأنظمة المحيطة وإدارتها، مما يقلل التوتر ويزيد الشعور بالسيطرة والرضا، وهو ما ينعكس على الحيوية الذاتية.

- هناك تأثير مباشر موجب متوسط بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية ($LS \rightarrow SI$) قيمته (0.315)، وجاءت قيمة ت (8,238) داله احصائياً عند >0.001 .

ويفسر هذا بأن للذكاء المنظومي تأثير مباشر على تحسين المهارات الحياتية (مثل إدارة الذات، التواصل، واتخاذ القرارات)، لكن تأثيره أقل مقارنة بتأثيره على الحيوية الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة مع أبو الحسن ودسوقي والتقيب (2018) التي أكدت وجود ارتباط بين التفكير المنظومي وقدرة طلاب الثانوية على حل المشكلات الحياتية، خاصة في الجوانب العملية والعقلية، ودراسة إبراهيم (2019) التي أظهرت أن التفكير المنظومي يرتبط إيجابياً مع المهارات الحياتية (مثل حل المشكلات والتواصل) لدى أطفال الروضة، حيث ساعدهم على تحليل المواقف واتخاذ قرارات فعالة، فالذكاء المنظومي يُنمي مهارات مثل التحليل المنطقي والتخطيط المستقبلي، وهي أساسية لاكتساب المهارات الحياتية.

- هناك تأثير مباشر موجب قوي بين الحيوية الذاتية والمهارات الحياتية ($SV \rightarrow LS$) قيمته (0.576)، وجاءت قيمة ت (16,628) داله احصائياً عند >0.001 .

ويفسر هذا بأن الطلاب الذين يتمتعون بحيوية ذاتية أعلى (طاقة بدنية، ذهنية، انفعالية) يطورون مهارات حياتية أفضل. يشير هذا إلى أن الصحة النفسية والجسدية تلعب دوراً محورياً في تعزيز الكفاءات العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج ووافي (2023) التي وجدت أن الحيوية الذاتية ترتبط بمهارات فعالية الحياة (مثل الدافعية والمرونة العقلية)، حيث أن الطلاب الأكثر حيوية كانوا أكثر قدرة على إدارة الضغوط والتكيف مع التحديات، حيث أن الحيوية الذاتية (الطاقة البدنية والعقلية) تمنح الطلاب القدرة على المشاركة الفعالة في الأنشطة اليومية وتطبيق المهارات المكتسبة.

2. التأثير غير المباشر:

- هناك تأثير غير المباشر موجب قوي بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية في وجود الحيوية الذاتية كوسيط ($SI \rightarrow SV \rightarrow LS$) قيمته (0.432)، وجاءت قيمة ت (15,139) داله احصائياً عند $0.001 >$.

ويفسر هذا بأن جزء من تأثير الذكاء المنظومي على المهارات الحياتية يحدث عبر تحسين الحيوية الذاتية، حيث ارتفعت القيمة من (0.315) إلى (0.432)، بمعنى آخر، الذكاء المنظومي يعزز أولاً الطاقة والدافعية (SV)، مما يسهل بدوره اكتساب المهارات الحياتية (LS).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشويقي والريميسي (2020) التي أشارت إلى أن التفكير المنظومي يعزز مهارات حل المشكلات من خلال تحسين الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس (كمكونات للحياة الذاتية)، فالذكاء المنظومي لا يعمل بمعزل عن العوامل النفسية، بل يزيد من حيوية الطلاب، مما يُسهّل عليهم تطبيق المهارات الحياتية في مواقف واقعية.

كما أن الحيوية الذاتية ليست مجرد نتيجة للذكاء المنظومي، بل هي جسر حاسم لتحويل المعرفة إلى ممارسة فعلية (مثل إدارة الوقت أو التواصل).

- هناك تأثير كلي موجب بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية ($SI \rightarrow LS$) عبر جميع المسارات قيمته (0.747) قوي . وجاءت قيمة ت (36,322) داله احصائياً عند $0.001 >$.

ويفسر هذا بأن عند جمع التأثير المباشر (0.315) والتأثير غير المباشر (0.432)، نجد أن الذكاء المنظومي له تأثير جزئي على المهارات الحياتية، مما يؤكد أهميته كعامل رئيسي في نمو المهارات الحياتية لدي الطلاب.

ونستنتج من ذلك أن الحيوية الذاتية وسيط قوي بين الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية، وإن الذكاء المنظومي ليس فقط مهارة عقلية أو انفعالية، بل يُترجم إلى طاقة نفسية وجسدية (SV)، مما يعزز بدوره الأداء العملي (LS).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2019)، وأبو الحسن ودسوقي والتقيب (2018) التي تؤكد أن الذكاء المنظومي ليس فقط مهارة عقلية، بل يُترجم إلى أداء عملي عبر تحسين الصحة النفسية والاجتماعية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تُوصي الباحثان بما يلي:
- تشجيع المشاركة الطلابية في البرامج الإرشادية والأنشطة اللاصفية التي تُعزز الذكاء المنظومي والمهارات الحياتية والحيوية الذاتية.
- تطوير استراتيجيات التعلم الذاتي وتبني أساليب التفكير المنظومي في حل المشكلات اليومية والأكاديمية داخل المقررات الدراسية.
- تضمين بعض الأنشطة والمواقف الحياتية داخل المقررات الدراسية والتي بدورها تسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.
- عقد الندوات الصحية بصورة دورية لحث الطلاب على الاهتمام بالتغذية السليمة وإبراز الآثار الضارة لتناول الأطعمة غير الصحية وتأثيرها على الجسم مع مراعاة تنظيم الأوقات المتاحة للنوم للتمتع بحيوية بدنية أفضل.
- توفير قاعات مجهزة لممارسة الأنشطة الرياضية داخل الكلية مع مراعاة إتاحة بعض الفترات للفتيات تشجيعاً على ممارسة الرياضة وتدعيمًا لتنمية الحيوية البدنية للطلاب.
- عقد ورش عمل دورية للطلاب حول استراتيجيات إدارة الضغوط، والتكيف مع متطلبات الحياة الجامعية؛ لتعزيز الحيوية الذاتية لديهم.
- تطوير أدوات تقييم دورية لقياس مستوى الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية لدى الطلاب، واستخدام النتائج في تحسين البرامج التعليمية.
- دراسة متغيرات أخرى قد تؤثر على العلاقة بين الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية، مثل الدعم الاجتماعي، والبيئة الأسرية، والأنماط الشخصية.

الدراسات المستقبلية:

- في ضوء النتائج والتوصيات السابقة تقترح الباحنتان إجراء الدراسات التالية:
- النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء العاطفي، والذكاء المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية.
- الذكاء المنظومي كمنبئ بالكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.
- دراسة مقارنة بين طلاب الكليات النظرية والعلمية في كل من : الذكاء المنظومي والحيوية الذاتية والمهارات الحياتية .
- فعالية برنامج إرشادي في تنمية الحيوية البدنية وخفض القلق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية
- فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات إدارة الوقت وخفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.

المراجع

- إبراهيم، هبة حسن. (2019). التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج الجديد لرياض الأطفال 2.0. *مجلة الطفولة والتربية*، 11(40)، 261-312.
- أبو الحسن، نورهان أشرف صابر، دسوقي، شيرين محمد أحمد، والنقيب، إيناس فهمي. (2018). التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، 24(24)، 902-939.
- أبو الليمون، نانسي كمال، والربيع، فيصل خليل صالح. (2022). نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(3)، 139-172.
- أبو حلاوة، محمد سعيد؛ والحسيني، عاطف. (2016). *علم النفس الإيجابي: نشأته وتطوره، ونماذج من قضاياها، عالم الكتب*.
- أبو خريص، هاني جودة مصباح. (2020). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الشباب الجامعي في ضوء رؤية مصر 2030. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 19(19)، 199-239.
- الأثوري، سميحة سعيد عبدالله. (2023). مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية -جامعة تعز. *مجلة بحوث ودراسات تربوية*، 19(19)، 1-32.
- أحمد، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٨). *الذكاء المنظومي وعلاقته بالمرونة السياحية لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة جنوب الوادي.
- آل عقران، أريج أحمد سعيد. (2023). أثر المهارات الحياتية على جودة حياة الطلاب في ضوء بعض المتغيرات: دراسة وصفية على عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(4)، 519-546.
- البديري، حلا يحيى. (2015). المهارات الحياتية الجمود الشخصي من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، *أوروك للعلوم الإنسانية*، 7(1)، 375-420.
- البركاتي، نيفين بنت حمزة بن شرف. (2018). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 9(2)، 13-62.
- بغدادى، منار محمد إسماعيل. (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. *المجلة التربوية*، 74(74)، 655-728.
- البلال، إلهام سرور معزي. (2024). الذكاء المنظومي كمنبئ للدافعية العقلية لدى طلبة الإعداد العام في جامعة تبوك. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 48(48)، 100-138.
- جابر، عبد الحميد جابر، كفاقي، علاء الدين. (1996). *معجم علم النفس والطب النفسي*، دار النهضة العربية.

- الجبيلة، الجوهرة بنت فهد. (2020). المهارات الحياتية والتكيف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(3)، 1230-1259.
- الجميل، خالد أحمد جاسم، وأحمد، عمر كاظم علي. (2023). الدافع المتوقع وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة*، 5(1)، 1797-1830.
- الجهني، ريم. (2024). الحيوية الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات تقديم الذات لدى عينة من طلاب جامعة دمشق من ذوي الحاجات الخاصة: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 46(5)، 155-174.
- حادي، كريمة. (2025). المهارات الذاتية والحياتية لدى طلبة الجامعة: دراسة تحليلية. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 5(2)، 392-415.
- الحارثي، سارة مفلح. (2021). المهارات الحياتية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 8(8)، 939-991.
- حافظ، سامح جمال. (2015). فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسؤولية الاجتماعية ف تنمية الذكاء المنظومي لدى التلاميذ العدوانية بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، 17(17)، 354-381.
- حنور، قطب عبده خليل، والعتار، محمود مغازي. (2022). الرضا عن الحياة وعلاقته بالحيوية الذاتية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية*، 103، 603-673.
- خزاعلة، فريد، السليتي، فراس محمود مصطفى، والزيون، مأمون سليم عودة. (2023). درجة توافر المهارات الحياتية الجامعية لدى طلبة مساقات تكنولوجيا التعليم في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(2)، 229-267.
- خليل، زينب محمد أمين. (2016). تقنين مقياس الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، 28(29)، 282-320.
- الدرعان، نعيمة عمر. (2021). مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة الجوف: دراسة ميدانية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 41(1)، 55-76.
- دياب، محمد أحمد. (2015). الذكاء المنظومي وأثره على الإنجاز الأكاديمي في ضوء نظرية العبء المعرفي لدى طالب الجامعة، بحث مقدم في مؤتمر التربية 2015 في دولة قطر، جامعة حمد بن خليفة.
- الرشدان، عبير. (2022). العلاقة بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 4(46)، 325-358.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2013). *نظريات التعلم*. ط2. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالمان، الشيماء محمود. (2022). الذكاء المنظومي كمنبئ برشاقة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 37(3)، 319-368.
- السراي، صادق فاضل محمد. (2015). التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم علم النفس التربوي. جامعة واسط. كلية التربية. العراق.

- سعد، هبة محمد إبراهيم. (2023). الذكاء المنظومي والذكاءات المتعددة لدى طلاب كلية التربية جامعة دمياط: دراسة تنبؤية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 33(121)، 449-506.
- السلمي، طارق بن عبدالعال بن صمل. (2017). استراتيجيات الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(12)، 55-71.
- سليم، عبدالعزيز إبراهيم. (2016). الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 47، 171-262.
- السليمان، مرام سليمان عبدالرحمن. (2022). دور التعلم عن بعد في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من وجهة نظر الأمهات. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، (8)، 1141-1192.
- الشوقي، أبو زيد سعيد، والرميسي، هدى مصطفى حسين. (2020). مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، 78(2)، 1040-1077.
- طه، منة الله عماد عبدالرؤوف، شاهين، إيمان فوزي سعيد، و محمد، أميرة محمد إمام. (2024). الخصائص السيكمترية لمقياس الحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 48(2)، 259-282.
- العبد، داليا سامي، شند، سميرة محمد إبراهيم، ومصطفى، سارة حسام الدين. (2023). الخصائص السيكمترية لمقياس الحيوية الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 47(3)، 359-390.
- عبدالرحمن، شاه أحمد، عبدالباقي، سلوى محمد، و محمد، مروة سعيد عويس. (2022). الحيوية الذاتية كأحد قوي الشخصية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 28(7)، 85-130.
- عبدالرحيم، محمد أحمد محمود، و محمد، أحمد علي بديوي. (2023). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (255)، 171-216.
- عبيد، سارة عبدالزهره، وزيد، زهراء عامر عبد. (2025). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الانسانية*، 32(1)، 1712-1730.
- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل إسماعيل. (2020). الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة في ضوء المتغيرات. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 2(1)، 20-44.
- عرايبي، سميرة محمد، و قواريق، محمد يونس. (2020). مستوى المهارات الحياتية في المسابقات العملية لدى طلبة كلية علوم الرياضة في الجامعة العربية الأمريكية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية*، 34(8)، 1483-1508.

- عطية، إيمان عطية الشحات، وردة، صلاح شريف عبدالوهاب، و محمد، عطية عطية. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الحيوية الذاتية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 10(2)، 796-782.
- علي، أحمد عبدالغفار محمد، وهبه، زين العابدين محمد علي، و سعودي، محمد محمود خليل. (2021). الذكاء المنطومي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. *مجلة التربية*، 4(190)، 513-489.
- علي، شيماء سيد أحمد، ياسين، حمدي محمد، و بنا، نادية أميل. (2022). الحيوية الذاتية كمحدد للرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة بحوث*، 2(9)، 80-40.
- عمر، منى عرفة حامد. (2017). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها: دراسة ميدانية بجامعة أسوان. *مجلة كلية التربية*، 32(4)، 249-196.
- العمروسي، نيللي حسين كامل. (2022). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الاستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 15، 59-9.
- العمرى، جمال فواز. (2013) : مدى وعي الشهادة الجامعية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد الإسلامي، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 10(1)، 128-103.
- فرج، محمود إبراهيم عبدالعزيز، وافي، سمية محمد مختار، و أحمد، منى حسن صالح. (2023). الحيوية الذاتية وعلاقتها ببعض أبعاد مهارات فعالية الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 45(4)، 153-130.
- فرحات، هبة علي (2022). الذكاء المنطومي كمنبئ بالاستمتاع بالحياة لدى طلاب كلية التربية بالسويس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 5(23)، 209-151.
- الفيخ، لمياء بنت سلمان إبراهيم. (2023). الذكاء المنطومي كمنبئ بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، 14(14)، 459-415.
- الفيل، حلمي محمد حلمي. (2015). الخصائص السيكومترية لاستبيان الذكاء المنطومي لتورمانين Tormanen على عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 21(4)، 256-211.
- الفيل، حلمي محمد حلمي. (2022). الذكاء المنطومي في نظرية العبء المعرفي. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 40(40)، 148-124.
- قبقب، محمد أحمد علي. (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية جامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(26)، 15-197.
- قطامي، يوسف. (2001). نظريات التعلم. دار الفكر.

كاظم، شيماء حمزة. (2016). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين. مجلة جامعة بابل -العلوم الانسانية، 24(2)، 973-995.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2010). التفكير المنظومي: توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، الحسناء مصطفى. (2024). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى طلبة كلية التربية جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 39، 1-39.

محمد، محمد الرفاعي الدسوقي، جزر، شحات غريب حسن، ورضوان، أحمد عبدالغني محمد. (2023). فاعلية برنامج قائم على التأصيل الإسلامي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية، 5(199)، 225-276.

محمد، ميهان حمدي. (2022). الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية والرضا عن الحياة والرفاهة النفسية في التنبؤ بالحيوية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، (71)، 133-240.

مصطفى، سارة حسام الدين. (2018). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الحيوية الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، (56)، 33-112.

مهدي، سعاد حسني عبدالله. (2023). النموذج البنائي للعلاقات بين التوجه نحو المستقبل والحيوية الذاتية ومهارات ريادة الأعمال لدى طلبة السنة النهائية بجامعة الأزهر. مجلة التربية، 2(179)، 379-435.

نزار، هند مصطفى. (2018). الذكاء المنظومي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الجامعة، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة ديالى.

النعمي، لطيفة ماجد والخزرجي، ضمياء إبراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، 3(63)، 466-502.

هلابي، منال مبارك. (2020). البيئة الجامعية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(10)، 193-234.

ياسين، حمدي محمد، وعلي، شيماء سيد أحمد. (2024). الحيوية الذاتية كمحدد لطيب الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، (42)، 217-270.

ياسين، محمود محمد محمود. (2022). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(36)، 74-97.

Alzubi, E. M., Attiat, M. M., & Al-Adamat, O. A. (2022). Systemic Intelligence Predictors of Cognitive Flexibility and Cognitive Holding Power among University Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(2), 491-505.

American Psychological Association. (2015). *Dictionary of Psychology*, Oxfordr.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic press.

- Aydın Sünbül, Z. (2016). *The relationship between mindfulness and resilience among adolescents: mediating role of self-compassion and difficulties in emotion regulation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University
- Azizi, M., & Yaghoobi, A. (2024). The Effectiveness of Wisdom Training on Academic Emotions, Academic Motivation and Subjective Vitality in Students. *Positive Psychology Research*, 10(3), 1-28.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1011-1024.
- Doherty, W. J. (2024). Systems intelligence and families. *Journal of Family Theory & Review*, 16(4), 733-744.
- Falebita, A. (2025). *Systemic intelligence in academic and social success*. Oxford University Press.
- Hamalainen, R. & Saarinen, E. (2002). Systems Intelligence: a Programatic Outline. Helsinki University of Technology. *Systems Analysis Laboratory*, 8(5), 1- 23.
- Hamalainen, R. & Saarinen, E. (2007). Systems intelligence: Connecting engineering thinking with human sensitivity. *Systems intelligence in leadership and everyday life*, 51-78.
- Hämäläinen, R. P., & Saarinen, E. (2008). Systems Intelligence—A New Lens on Human Engagement and Action. SAL, Helsinki Univ. of Technology.
- Hämäläinen, R. P., & Saarinen, E. (2010). *Essays on systems intelligence*. Aalto University .
- Haworth, J. (2004). Understanding the positive aspects of mental health and well-being. In J. Haworth & A. Hart (Eds.), *Well-being: Individual, community and social perspectives* (pp. 160–175). Palgrave Macmillan.
- Iantovics, L, B, Gligor, A, Niazi, M, A Biro, A, I, & Szilgyi, S, M. (2018). Review of recent trends in measuring the computing systems intelligence, *Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9 (2), 77-95.
- Kubzansky, L. D., & Thurston, R. C. (2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease: benefits of healthy psychological functioning. *Archives of general psychiatry*, 64(12), 1393-1401.
- Kurtus, R (2012). What is Vitality? The School for Champions, www.school-for-champions.com/vitality/what_is_vitality.htm.
- Mofrad, S., Foong, C. K., Koh, A. E., & Uba, I. (2013). Life skills development among freshmen students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 232-238.
- Nix, G. , Ryan , R. , Manly, J & Deci , E (1999) . Revitalization Through Self - Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 ,266 – 284.
- Rathod, S.S. (2022). A Comparative Study of Life Skills Among Male and Female College Students. *International Journal of Indian Psychology*, 10(3), 2093-2097.

- Rauthmann, J. F. (2010). Measuring trait systems intelligence: first steps towards a trait-SI scale (TSIS). *Essays on Systems Intelligence*, 89-117.
- Ryan ,R. ,& Frederick ,C. (1997). On Energy ,Personality ,and Healty: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well - Being. *Journal of Personality*, 65(3), 530 - 565.
- Ryan, R. & Deci, E. (2024). *Self-determination theory. In Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Saarinén, E., & Härmäläinen, R. P. (2010). The originality of systems intelligence. *Essays on systems intelligence*, 9-26.
- Saleem, M., Javaid, H., & Nisar, T. (2023). Basic psychological need satisfaction and students' well-being: the mediating role of subjective vitality. *Iranian rehabilitation journal*, 21(3), 543-552.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sova, R., Tudor, C., Tartavulea, C. V., & Dieaconescu, R. I. (2024). Artificial intelligence tool adoption in higher education: A structural equation modeling approach to understanding impact factors among economics students. *Electronics*, 13(18), 3632.
- Törmänen, J., Härmäläinen, R. P., & Saarinén, E. (2016). Systems intelligence inventory. *The Learning Organization*, 23(4), 218-231.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- World Health Organization. (1999). Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting. *Mental Health Promotion*, Geneva.
- Zhou, J., & Zhang, H. (2024). Factors Influencing University Students' Continuance Intentions towards Self-Directed Learning Using Artificial Intelligence Tools: Insights from Structural Equation Modeling and Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis. *Applied Sciences* (2076-3417), 14(18), 8363.