العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين

احمد دايخ امحان
ahmed.alshibly.20@gmail.com
أ . د خالد أبو جاسم عبد
Kĥalid.abd@qu.edu.iq
كلية التربية /جامعة القادسية /قسم العلوم التربوية والنفسية /علم النفس التربوي

المستخلص

يُعدّ السلوك الحازم المسؤول سلوكًا مكتسبًا يمكّن الفرد من التعبير عن آرائه والدفاع عن حقوقه بأسلوب متوازن، ويرتبط بالكفاءة الذاتية والفاعلية المهنية. ويُسهم هذا السلوك في تعزيز قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة. هدف البحث إلى التعرف على مستوى السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين، والكشف عن الفروق فيه تبعًا للجنس ومدة الخدمة. ولتحقيق ذلك بُني مقياس بالاعتماد على مقياس راثوس ونظرية باندورا. وأظهرت النتائج امتلاك المرشدين التربويين مستوى من السلوك الحازم المسؤول، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية : السلوك الحازم المسؤول- المرشدين التربويين السلوك الحازم المسؤول- المرشدين التربويين

The Firm and Responsible Behavior of Educational Counselors

Ahmed Daikh Imhan
ahmed.alshibly.20@gmail.com
A. Dr. Khaled Abu Jassim Abd
Kĥalid.abd@qu.edu.iq
College of Education / Al-Qadisiyah University / Department of Educational and Psychological Sciences / Educational Psychology

Abstract

Responsible assertive behavior is considered an acquired behavior that enables individuals to express their opinions and defend their rights in a balanced manner. It is associated with self-efficacy and contributes to effective social interaction and appropriate decision-making in different situations.

The study aimed to identify the level of responsible assertive behavior among educational counselors and to examine the differences according to gender and years of service. To achieve this objective, a scale was constructed based on the Rathus Assertiveness Scale and Bandura's theory. The findings revealed that educational counselors possess a level of responsible assertive behavior, with statistically significant differences in favor of males.

Keywords: Responsible Assertive Behavior — Educational Counselors

أولاً: مشكلة البحث

يتعرض المرشدون التربويون في المدارس الى درجات مختلفة من الضغوط النفسية المتعلقة بالمهنة إذ يشعر المرشدون ان جهودهم في مهنتهم غير فعالة، ولا تكفي لاشباع حاجتهم إلى التقدير والإنجاز وتحقيق الذات (قريطع، 2017، ص 475)

ولما تمتلكه العملية الارشادية من مؤشرات فما الارشاد التربوي بطيئاً بشكل يجعله لا يستطيع أن ينهض بالمستوى العلمي والاجتماعي إلى مستوى النجاح والرقي، والسبب يكمن في ضعف تقديم الخدمات الإرشادية بشكلها الصحيح، وأن النقص في القدرات والمهارات الذاتية لدى المرشدين في تقديم الخدمات الارشادية يترتب عليه آثار سلبية وهي الإحساس بالتعب والإرهاق الجسمي والنفسي ،ألامر الذي يجعلهم غير قادرين على إنجاز المهام الموكلة اليهم ومن ثمَّ تجعل بعضهم غير مستقرين وغير مطمئنين في مهنهم مما يترتب عليه آثار سلبية تنعكس على أدائهم المهني في تحقيق نتائج مرغوبة من الرضا والنجاح في العمل المدرسي والارشادي (Bandura, 1997, p. 3)

إذ إن احجام الفرد في التعبير عن مشاعره، بصدق في المواقف المختلفة ومع ألاشخاص المختلفين من الاسباب الرئيسة لتعرضه للقلق والصراع والاضطرابات النفسية، كما ان قمع التعبير عن المشاعر يعمل على زيادة النزعات العصابية في حين أن تشجيع الفرد على التعبير عن إنفعالاته بطريقة تلقائية بتحويل مشاعره وإنفعالاته الداخلية الى كلمات صريحة منطوقة مع ضرورة التعبير عن كل المشاعر الايجابية مثل (الحب والتقبل) والمشاعر السلبية مثل (الغضب والرفض) بما يناسب الموقف ، ما يؤدي إلى عدم قدرته على السلوك الحازم المسؤول ، (بداري والشناوي، 1987، ص 224)

لذلك فإن اكتسابهم سلوكيات غير صحيحة تنجم عنها كثير من المشاكل ، فالفرد الذي يفتقر إلى السلوك الحازم يخفق في التعبير عن أفكاره ومشاعره أو يعبر عنها بنوع من المبالغة ، فضلاً على إنه يخفق في المطالبه بحقوقهِ الشخصية (Kandel, 1996, p. 89)

أو يميل الى مجاملة الآخرين ومسايرتهم والاستجابة لرغباتهم سعيا لأرضائهم ولو على حساب نفسهِ ووقته وماله وسمعته فيوافق دائما حتى وان كان في قرارة نفسه غير مقتنع أو راضٍ، لأنه لا يستطيع قول كلمة كلا وقد يميل إلى السرية والكتمان والى الخوف أو اخفاء انفعالاته واضطراباته (Crow, 1956, p. 3)

فالفرد الذي يعجز عن التعبير عن مشاعره السلبية في المواقف التي تتوجب ذلك، فإنه يشعر بعدم الرضا ، ويزيد إحساسه بالوحدة والاكتئاب والقلق الاجتماعي والصراع والاضطرابات النفسية ، و يؤدي انخفاض السلوك الحازم المسؤول إلى زيادة احتمالات تورط الفرد في أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين، فرض وجهات نظرهم عليه ، وعجزه عن التصدي للاستقلال ، وإبداء أي رفض ، أو توجيه العتاب الشخصي يغير سمعته، أو يكشف أسراره (رقة، 2013، ص 37)

إن مشاعر عدم الارتياح والارباك أو الصعوبة في التفاعل مع الآخرين يتصف بضعف السلوك الحازم المسؤول، وان الافراد الذين يفتقرون الى هذه المهارة ينتظرون الآخرين لتأسيس العلاقات ويبقون صامتين في الخلف (Croner, 2002, p. 3),

تبلورت مشكلة البحث من خلال خبرة الباحث الميدانية بوصفه مرشدًا تربويًا يعمل ضمن البيئة المدرسية نفسها، وما أتاحه ذلك من معايشة مباشرة للممارسات المهنية السائدة لدى المرشدين التربويين والمشرفين. إذ لوحظ وجود مستوى متدنٍ نسبيًا من الالتزام المهني وتحمل المسؤولية، تجلّى في ضعف التفاعل مع الأنشطة الإرشادية والبحثية، والتردد في الاستجابة لأدوات التقويم، وعدم الانتظام في حضور الندوات والمؤتمرات التربوية، فضلًا عن محدودية توظيف السلوك الحازم المسؤول في التعامل مع إدارة المدرسة والمدرسين والطلبة والعاملين.

ومن هنا أدرك الباحث أن السلوك الحازم المسؤول قد يكون من العوامل المهمة لدى المرشدين التربويين، مما تقدم جاز للباحث التساؤل عن طبيعة العلاقة للمتغير كالاتي:

(ما قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين)؟

ثانياً: أهمية البحث

إن مهنة الإرشاد التربوي تُعد من المهن الإنسانية التي تحتم على المرشد التربوي الاستثمار الأمثل لشخصيته، والاهتمام بتحقيق الأهداف التي يسعى لإنجازها من خلال تعامله مع المعلومات التي توفرها له بيئته المهنية المتمثلة بالمدرسة، ولاسيما في تعامله مع طلبته، وذلك بما تفرضه عليه طموحاته المهنية التي تتماشى مع جميع الاختلافات التي يتعامل معها، ومن المتوقع أن ينعكس ذلك إيجابيًا على إنهماكه في العمل، ورضاه عن مهنته.

ويُعد المرشد التربوي محورًا أساسيًا في العملية التربوية والنفسية داخل المؤسسة التعليمية ، لأنه يسهم في تأهيل الطلبة وإعدادهم نفسيًا واجتماعيًا، للمشاركة في دفع عجلة التقدم الاجتماعي والتربوي، وخدمة المجتمع المدرسي من خلال إعداد جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع متغيرات الحياة.

فالفرد المتصف بالسلوك الحازم المسؤول يستطيع من خلال أساليبه الحازمة أن يخفف من توتراته أولاً بأولٍ كالرفض والاحتجاج ، فضلاً عن تغيير أو تعديل سلوكه ، أو أن يوجه عتاباً أو ينبه شخصاً على ضرورة الإمتناع عن سلوكيات معينة غير مقبولة من وجهة نظرهِ(القحطاني، 2009، ص 3–4)

يرى عدد من علماء النفس، أمثال أندرو سارتر (Salter, 1949) وجوزيف وولبي (Wolpe, 1958) وألبرت باندورا (Bandura, 1977) وراثوس (Rathus, 1973)، أن الفرد يميل إلى امتلاك الحزم الذاتي والاعتزاز به عبر مراحل حياته المختلفة ونموه، وأن يعبر عن ذاته ويطالب بحقوقه بطريقة إيجابية تُمكّنه من الحفاظ على حقوقه دون أن يتعدى على حقوق الآخرين (الطائي، 2010، ص 4).

لذا يعد موضوع السلوك الحازم المسؤول من الموضوعات المهمة في مجال الحياة، فقد شغل اهتمام الكثير من الباحثين في المجال النفسي ، ولا سيما ما ينعكس بدراسة الشخصية ، فضلاً عن كونه إحدى الطرائق المهمة التي يستطيع من خلالها التعامل مع المواقف الضاغطة والقلق ، والعدوان والاكتئاب والإحباط ، وقد أظهرت نتائج الدراسات الكثيرة أن السلوك الحازم المسؤول يعد متغيراً ومقاوماً للضغوط ، ومنها دراسة(جوي وآخرين, 1999، ص 33) ، وأشارت نتائجها إلى أن مرتفعي السلوك الحازم المسؤول يمتلكون مهارات اجتماعية تمكنهم من إدارة المواقف الضاغطة بفعالية (محمود ، 2006، ص398) .

وفي السياق نفسه يشير بيير وفنستيرهم (Bear & Fensterheim, 1975) إلى أن الشخص الحازم المسؤول يشعر بالحرية في إظهار نفسه من خلال الكلمات والأفعال ويستطيع التواصل مع الآخرين بحرية وبصورة مباشرة ،وله توجه فعال نحو الحياة ومحاولاته لتكون الأشياء مفرحة ويسعى لتكوين المحاولات الجيدة. لذلك هو يحتفظ باحترامه لذاته(Averett & McManis, 1977, p. 1187)

أما وولبي (Wolpe,1969) فقد اقترحَ مفهوم السمة المقيدة للسلوك الحازم المسؤول وأعطى أهمية للعوامل الموقفية في التعبير عنه وانه افترض بان لاصناف الاستجابة المختلفة للسلوك الحازم المسؤول ارتباطاً عالياً بالمواقف (Rich & Schroeder, 1976, p. 1080)

وطبقاً لكولدفريد ولينهان (Goldfried & Linehan, 1977) فإن السلوك الحازم المسؤول هو من المفاهيم المتعددة الأبعاد ذات المكونات الوجدانية والمعرفية الإنفعالية (Goldfried & Linehan, 1977, p. 60)

أما فرنهايم (Furnham, 1979) وروجرز (Rogers, 1975) فإنهما يريان أن السلوك الحازم المسؤول هو من سمات وخصائص الشخصية التي يمكن أن تكون متعلمة ويعاد تعلمها (Rogers, 1975, P. 5) . (Furnham, 1979, P.522)

ومما تقدم ذكره فإن أهمية البحث الحالي تكمن في النقاط الآتية :.

الأهمية النظرية:

1. تبرز أهمية البحث من أهمية فئة المرشدين التربويين بوصفهم محوراً أساسياً في دعم الطلبة نفسياً وتربوياً.
2. يتناول البحث السلوك الحازم المسؤول بوصفه إحدى المهارات التي تمكّن المرشد من أداء دوره بثقة واتزان في المواقف المهنية.
3. يسلّط الضوء على إطار نظري لمتغيري السلوك الحازم المسؤول من خلال استعراض نظريات فسرت المتغير.

الأهمية التطبيقية:

1. تزويد المكتبات العراقية والعربية في ميدان علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بأداتين لقياس متغيرين البحث والإفادة منهما في المستقبل .
3. تمكن نتائج البحث وزارة التربية ومراكز الإرشاد من تطوير برامج تدريبية لسلوك الحازم المسؤول ورفع المستوى لدى المرشدين التربويين .

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :-

1ـ السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين.

2 – دلالة الفروق في السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين بحسب متغيرات الجنس (ذكور – إناث) مدة الخدمة (1-4) (5-9) (10فأكثر).

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على المرشدين التربويين في مديرية تربية القادسية في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية للعام الدراسي(2025- 2026) ومن كلا الجنسين وللدراسة الصباحية التابعة لمديرية تربية القادسية .

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً- السلوك الحازم المسؤول(Assertive Behavior)وعرفه كل من:-

- وولبي ولازاروس (Wolpe & Lazarus, 1966) :

" التعبير عن كل المشاعر والحقوق الشخصية المقبولة اجتماعياً بطريقة مناسبة "
(Wolpe & Lazarus, 1966, p. 491)

- راثوس السلوك الحازم المسؤول (Rathus, 1973)

بأنه: "القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والدفاع عن الحقوق الشخصية بأسلوبٍ صريح وصادق، مع احترام مشاعر الآخرين وحقوقهم " **(**Rathus, 1973, p. 387**)**

التعريف النظري

اعتمد الباحث على تعريف **راثوس السلوك الحازم المسؤول (Rathus, 1973,)** بوصفهِ تعريفاً نظرياً في بناء المقياس في البحث الحالي .

التعريف الإجرائي للسلوك الحازم المسؤول

(هو عينة من الفقرات التي تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمهفوم السلوك الحازم المسؤول والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس السلوك الحازم المسؤول المعد لهذا الغرض) .

إطار نظري

السلوك الحازم المسؤول

بدأت دراسة السلوك الحازم المسؤول في منتصف القرن العشرين ,اذ ارتبطت بداية الدراسات التجريبية لهذا المفهوم بالدراسات السريرية , حين وجد علماء النفس أن غالبية المرضى ممن يعانون من الاكتئاب يشعرون بعدم الأمان والشعور بالوحدة النفسية ويمتلكون مفهوما واطئاً للذات ونقصاً في العلاقات الاجتماعية وافتقاراً إلى مهارات السلوك الحازم المسؤول (Labunskaya,1999:p.4).

ويعد اندرو سارتر(Salter,1949) أول من قام بإجراء دراسة حول مفهوم السلوك الحازم المسؤول وبلوره على نحو علمي وبين عن مضمونه الصحي في كتاباته حول العلاج بالفعل المنعكس؛ (Salter, 2002, p. 57)

ثم جاء بعد سارتر ولبي (Wolpe ,1958) والذي يعد المؤسس الحقيقي لمفهوم السلوك الحازم المسؤول والذي يرى ان السلوك الحازم المسؤول هو من الوسائل الاجرائية السلوكية المستعملة في معالجة عدم الثقة بالنفس لدى الأشخاص ، او حين شعورهم بالخجل وعدم اللباقة والإنسحاب من المواقف الاجتماعية، او عدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وافكارهم واتجاهاتهم أمام آلاخرين (بطرس، 2010، ص. 175).

واستخدم ولبي (Wolpe) السلوك الحازم المسؤول في العملية الارشادية، ويعتقد أن الاستجابات الحازمة يمكن استعمالها في السلوك الحازم المسؤول للمرشد، إذ يدرب المرشد على إظهار الاستجابات الحازمة المناسبة في الوقت المناسب والتعبير عن ذاته وتنمية الدوافع لتطوير السلوك الحازم المسؤول, وتعريف

المرشد بالمواقف التي يمكن أن يستعمل فيها هذا الأسلوب في حياته اليومية وكيفية التعبير عن الغضب والغيظ (أبو أسعد، عربيات، 2009، ص. 152)

وقام ولبي في عام (1966) بتطوير نظريته عن السلوك الحازم المسؤول مع زميله لازاروس (Lazarus) وقاما بنشر كتاب بعنوان (أساليب العلاج النفسي) واهتما بالبرامج التدريبية التي تقوم على تنمية مهارات السلوك الحازم المسؤول لا سيما عند ألافراد الذين يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (ابراهيم، 1998، ص. 291).

إذ يرى لازاروس (Lazarus) أن السلوك الحازم المسؤول هو(سمة) يمكن تطويرها والتدريب عليها، ويرى كذلك أن بإمكان أي شخص أن يكون حازماً في موقف ما, وسلبياً في مواقف أخرى, ويشير الى ان السلوك غير الحازم يرجع إلى ظروف تتعلق بالتعلم (العزاوي، 2014، ص. 17).

ويرى ولبي ولازاروس أن مفهوم السلوك الحازم المسؤول كان يقتصر في بداية استعماله على الاشارة إلى قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والامتعاض والاستياء تجاه فرد آخر أو موقف ما من ألمواقف الاجتماعية , إلأ انَّ مفهوم السلوك الحازم المسؤول اتسع ليشمل التعبيرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية مثل:

- التعبير عن الضيق أو السخط .
- الرفض المؤدب لطلب غير معقول .

التعبير الصادق عن الاعجاب والاستحسان والاحترام ,فضلاً عن الصياح تعبيراً عن البهجة التي تعد جميعها تعبيرات عن السلوك الحازم المسؤول **(Wolpe & Lazarus, 1966, p. 39)**

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي باندورا (Bandura1973):

يُفهم السلوك الحازم المسؤول، في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، على أنه نمط سلوكي مكتسب يتشكل من خلال ملاحظة النماذج الاجتماعية والتفاعل معها. فالفرد يتعلم أساليب التعبير عن الرأي والمطالبة بالحقوق عندما يشاهد نماذج تمارس هذا السلوك وتحصل على تعزيز اجتماعي، الأمر الذي يزيد من احتمالية تقليده (Bandura, 1969)

ولا تتم عملية التعلم بصورة آلية، بل تتوسطها عمليات معرفية تشمل الانتباه والاحتفاظ والقدرة على إعادة إنتاج السلوك، فضلاً على الدافعية المرتبطة بنتائج الأداء **(Bandura, 1977)**

وعليه فإن السلوك الحازم المسؤول يمثل سلوكاً منظماً يخضع لتقدير الفرد لنتائجه المتوقعة، وليس مجرد استجابة انفعالية مباشرة.

فضلاً على إن مبدأ الحتمية التبادلية يفسر هذا السلوك من خلال التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية والسلوك ذاته، إذ تسهم بيئة التنشئة وأساليب التعزيز في دعم أنماط التعبير المتزن عن الرأي (Bandura, 1973).

ويرتبط السلوك الحازم المسؤول كذلك بمفهوم الكفاءة الذاتية، إذ يؤثر اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في المواقف الاجتماعية في مستوى مبادرته للتعبير عن رأيه بثقة واتزان، بينما قد يؤدي انخفاض هذا الاعتقاد إلى تجنب المواجهة أو الميل إلى أنماط أقل تكيفاً **((Bandura, 1977)**

اكد باندورا في نظريته للتعلم الاجتماعي أن السلوك بصورة عامة يتم عن طريق التعلم بالنمذجة ,اي من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر، وتتأثر عملية النمذجة بسلوك النموذج بعدد من العوامل مثل الجنس والعمر ومستوى التعليم وسمات الشخصية .(الزاملي ,2011,ص. 21).

تعد نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي من النظريات الأساسية التي فسرت كيف يكتسب الإنسان سلوكيات جديدة من خلال الملاحظة والمحاكاة، دون الحاجة إلى خبرة مباشرة. وقد طور باندورا لاحقاً هذا الإطار النظري ليركز على مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) ، بوصفه محورا مركزيا في توجيه السلوك الإنساني، بما في ذلك السلوك الحازم المسؤول ، وفقا لباندورا، يتعلم الأفراد من خلال مراقبة سلوك الآخرين، ثم تقليد هذا السلوك إذا رأوا أنه يؤدي إلى نتائج إيجابية، وهو ما يعرف بالتعلم بالملاحظة أو النمذجة. ويؤكد أن الشخص لا يتبنى السلوك الجديد تلقائياً، بل يفعل ذلك بناء على إدراكه لقدرته على تنفيذه بنجاح، وهنا تبرز أهمية الكفاءة الذاتية (Bandura,1977:p22)

ويؤكد (Bandura) على عدة مصادر رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بالسلوك الحازم لدى الأفراد، وهم الوالدين والمدرسون والأصدقاء، وبعد الوالدان من أهم المصادر التي تؤدي دوراً كبيراً في تنمية هذا السلوك وتطويره ، وذلك من خلال إبراز أفضل الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة ، أو بمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع النفطي والتشجيع حتى (Schultz, 1990: p.456) تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الحزم لديه : وقد حدد باندورا أربع عمليات ضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة بعد التعرض للنماذج تتضمن الاهتمام أو الإنتباه، الإحتفاظ، إعادة الإنتاج الحركي، الدافعية . (Putallaz & Heflin. 1990: p.189)

ويشير باندورا إلى مفهوم (الكفاءة الذاتية) بأنها إيمان الفرد بقدرته على إنجاز مهمة معينة أو مواجهة موقف محدد، ويعدُّ هذا الأيمان عنصرا حاسما في تحديد مدى إقدام الشخص على أداء سلوك معين، ومدى استمراره في تنفيذه رغم التحديات. فكلما زادت قناعة الفرد بقدرته، زادت احتمالية قيامه بالسلوك وتكراره.

ويبين أن مصادر الكفاءة الذاتية أربعة، وهي:

1: الخبرة الفعلية النجاح السابق في تنفيذ السلوك،

2: التجربة غير المباشرة من خلال مشاهدة الآخرين،

3: الإقناع اللفظي من خلال التشجيع والدعم)،

4: الحالة النفسية والإنفعالية كالهدوء والثقة أو التوتر والقلق (Bandura.1977:p.24)

وفي سياق السلوك الحازم المسؤول ، يرى باندورا أن من يتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على التعبير عن رأيه، والمطالبة بحقوقه، والتعامل مع المواقف الاجتماعية بثقة واتزان إنفعالي. بينما يعاني أصحاب الكفاءة المنخفضة من التردد والخوف من الرفض أو الفشل، مما يُضعف من قدرتهم على التصرف بحزم.

أسباب تبنّي نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير السلوك الحازم المسؤول

اعتمدت الدراسة نظرية التعلم الاجتماعي للعالم ألبرت باندورا إطاراً نظرياً لتفسير السلوك الحازم المسؤول، استناداً إلى المسوغات الآتية:

١. انسجامها مع الطبيعة الاجتماعية للسلوك الحازم المسؤول ، إذ تؤكد النظرية أن السلوك يُكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي والملاحظة، وليس عبر الخبرة المباشرة فقط .

٢. تأكيدها دور النمذجة والتعزيز البديل ، إذ يتعلم الفرد أنماط السلوك من خلال ملاحظة نتائج أفعال الآخرين، مما يفسر اكتساب أساليب التعبير الحازم المتزن عندما يقترن بنتائج إيجابية.

٣. إبرازها العمليات المعرفية المنظمة للسلوك فالتعلم بالملاحظة يتوسطه الانتباه والاحتفاظ والتمثيل الرمزي والتوقع، وهي عمليات تتفق مع طبيعة السلوك الحازم المسؤول بوصفه سلوكاً واعياً منظماً.

٤. اشتمالها على مفهوم التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية إذ يرتبط أداء السلوك بقدرة الفرد على ضبط ذاته واعتقاده بقدرته على النجاح في الموقف الاجتماعي، وهو ما يعد أساسياً في ممارسة السلوك الحازم المسؤول

ثانياً : دراسات سابقة تناولت السلوك الحازم المسؤول.

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، تبيّن للباحث عدم توفر دراسات تناولت السلوك الحازم المسؤول بصورة مباشرة، – على حد علم الباحث.

وعلى الرغم من ذلك، فقد أسهمت الدراسات السابقة إسهامًا واضحًا في توجيه البحث الحالي؛ إذ ساعدت في تحديد مشكلة البحث وصياغة أهدافه بدقة أكبر، فضلًا عن دعم الإطار النظري بالمفاهيم والتفسيرات العلمية ذات الصلة. و أسهمت في اختيار المنهج البحثي المناسب وتحديد أدوات القياس الملائمة، استنادًا إلى ما اعتمدته تلك الدراسات في مجالات قريبة.

كذلك وفّرت هذه الدراسات أساسًا علميًا أسهم في بناء أهداف البحث، وقد قارن الباحث النتائج العملية والنظرية . ومن جهة أخرى، ندرة الدراسات التي تناولت السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى معالجته.

العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

اهمية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته من حيث تحديد مجتمعه, عينته وطريقة اختيارها , وأداتي البحث وكيفية استخراج خصائصهما السيكومترية ، وإجراءات تطبيقهما وتحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت في استخراج النتائج وتحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث:

لما كان البحث الحالي يرمي إلى قياس "السلوك الحازم المسؤول" " ومعرفة العلاقة بينهما، لذا اعتمد الباحث المنهج الوصفي/ الارتباطي (Descriptive Research) الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، 2000، ص. 324)

ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة، ويوضح لنا خصائصها (عبيدات وآخرون، 1996، ص. 286)

ثانياً: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث والدراسة (حنا وعبد الرحمن، 1990، ص. 66) ويتكون المجتمع الإحصائي للبحث الحالي من المرشدين التربويين للعام الدراسي (2025-2026), والبالغ عددهم (909) مرشداً ومرشدة موزعين بواقع (322) ذكور بنسبة (35%)من المجتمع تقريباً و(587) مرشدة وبنسبة (65%)من المجتمع البحث في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية وكما مبين في الجدول (1) موزعين بحسب الوحدة الادارية والجنس .

الجدول (1) أفراد مجتمع البحث موزعين بحسب الجنس

افراد المجتمع	الذكور	الاناث	المجموع
909	322	587	909

ثالثاً: عينة البحث

تعد العينة (Sample) جزءاً من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بما يضمن توافر خصائص المجتمع بدرجة تمكن من تعميم نتائج البحث عليه، شريطة أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث (الأسدي، 2008، ص. 92)

ونظراً لعدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي وتكونه من فئات متعددة قد تؤثر اختلافاتها على نتائج البحث، فقد اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وذلك لضمان تمثيل الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي تمثيلاً دقيقاً.

ولتحقيق تمثيل أكثر دقة، استخدمت الباحث أسلوب التوزيع المتناسب (Proportional Allocation)، والذي يتطلب اختيار مفردات من كل طبقة بطريقة عشوائية تتناسب مع حجم هذه الطبقة في المجتمع) الأصلي (فان دالين، 1985، ص. 393)

وقد أختيرت عينة مكونة من (400) مرشد ومرشدة، وهو ما يمثل نسبة (44%) من مجتمع البحث، موزعين على المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية في محافظة القادسية للدراسة الصباحية، إذ بلغ عدد المرشدين الذكور (146)، والمرشدات الإناث (254)، أي بنسبة (36%) للذكور و (64%) للإناث. وكما مبين في جدول (2) تفاصيل توزيع العينة.

الجدول (2)

عينة البحث موزعةً بحسب الوحدة الادارية و الجنس

الوحدة الادارية	عدد المدارس	المرشدين		المجموع
		ذكور	اناث	

مركز المحافظة	58	58	114	172
الشامية	15	19	19	38
السدير	10	7	11	18
غماس	11	11	5	16
السنية	19	4	28	32
الشافعية	9	5	11	16
الحمزة	20	8	34	42
الصلاحية	5	5	6	11
المهناوية	8	11	10	21
عفك	9	7	10	17
نفر	5	4	1	5
سومر	12	7	5	12
المجموع	203	146	254	400

ثالثاً: أداتا البحث

تعد اداة البحث الوسيله التي يجمع بها الباحث بيانات ومعلومات بحثه التي تلزمه لتحقيق أهدافه والمقاييس من أهم هذه الادوات التي يستخدمها لقياس ظاهرة من الظواهر , ومدى ارتباطها بغيرها من الظواهر الاخرى , والمقياس المدرج أحد أنواع هذه المقاييس التي تعطي للصفة , أو السلوك تدرجاً في الدرجة , أو تدل على خاصية من الخواص لدى المفحوصين (سليمان , 2010, ص, 18)من أجل تحقيق أهداف البحث، كان لزاماً على الباحث تحديد الأدوات والوسائل الملائمة لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات البحث. وتعد المقاييس من أدوات البحث التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة وموثوقة، إذ يستعمل في تشخيص المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية (أبو علام، 2011، ص. 384)

ولتحقيق أهداف البحث الحالي،تطلب الامر توفر مجموعة من الأدوات لقياس متغيرات البحث , قام الباحث ببناء مقياسين: الأول لقياس السلوك الحازم المسؤول . وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم اتباعها في بناء كل من المقياسين:

أولاً*خطوات بناء المقياس (السلوك الحازم المسؤول):

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، بمفهوم السلوك الحازم المسؤول , وجد أن المقياس ألأنسب لقياس السلوك الحازم المسؤول ,استنادًا إلى مقياس (Rathaus) للسلوك الحازم المسؤول إذ وجده من المقاييس التي تركز على مواقف حياتية وسلوكية تعكس درجات مختلفة من الحزم ومنها ما اعدت للتعرف على مستوى السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين في تربية القادسية ،وبما أن عينة البحث من المرشدين التربويين هي عينة البحث الحالي فقد تم اختيار مقياس السلوك الحازم المسؤول بمايتناسب مع المرشدين التربويين , الذي اعده الباحث استنادا الى مقياس (Rathaus) ويتكون المقايس من فقرات كل فقرة تحتوي على ثلاثة مواقف من الحزم وهي (حازم جدًا – متوسط الحزم – ضعيف الحزم) وقد تم أعيدت الفقرات بطريقة تقريرية للمواقف اليومية التي يمكن أن يواجهها الفرد في حياته العملية والاجتماعية.

واعدتُ البدائل الثلاثة للاستجابة بما يتناسب مع مقياس (Rathaus) الأصلي،وتأخذ التصحيح (1،2،3) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات العكسية ،وقد عرف راثوس السلوك الحازم المسؤول بانه (قياس مدى قدرة الفرد على التعبير عن آرائه ومشاعره والدفاع عن حقوقه بطريقة مباشرة وواثقة دون عدوانية أو خضوع) (Rathus, 1973) الذي يمثل أحد أبرز أدوات القياس في هذا المجال، وإلى النظرية السلوكية المعرفية.

وقد اعتمد الباحث على نظرية باندورا (يُعد السلوك الحازم سلوكاً مكتسباً يمكن تعلمه وتعديله من خلال الخبرات الاجتماعية والنمذجة، ويتحدد مستوى ممارسته بدرجة الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الفرد.) (Bandura, 1973)

قام الباحث بترجمة المقياس[1] من اللغة الانكليزية الى العربية وبالعكس , وذلك بالاستعانةَ ببعض المختصين باللغة الانكليزية , وبعدها أصبحت لدينا نسخة واحدة باللغة العربية , عرضت على مختصين في اللغة العربية لمعرفة سلامة فقرات المقياس من الناحية اللغوية ومتخصصين القياس والتقويم.

وبعد أن توفرت أداة مترجمة لقياس السلوك الحازم المسؤول لدى عينة البحث الحالي , اتبع الباحث الاجراءات المعتمدة في التحليل المنطقي للتحقق من صدق وثبات المقياس , وعلى النحو الآتي :

التحليل المنطقي للفقرات (عرض المقياس على المحكمين)

يعد التحليل المنطقي للفقرات ضرورياً في بداية إعداد الفقرات ؛لأنه يؤشر إلى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أُعدت لقياسها (عبد الخالق، 1993، ص. 84)

ومن الضروري فحص الفقرات فحصاً منطقياً من قبل الخبراء أو المحكمين للتثبت من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أعدت لقياسها قبل تحليلها إحصائياً ؛لان هناك علاقة بين التحليل المنطقي للفقرات وتحليلها إحصائياً، إذ ان الفقرة التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة المراد قياسها تزداد قدرتها على التمييز وتزداد معاملات صدقها (الكبيسي، 2001، ص. 170)

ولأجل التحقق من ذلك عرض الباحث (مقياس السلوك الحازم المسؤول) بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس عددهم (34) محكماً ملحق (3) وطلبت منهم وفق التعريف الذي وضعه الباحث للسلوك الحازم المسؤول لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم على وفق ما يأتي:

- صلاحية الفقرات لقياس ما وضِعت لأجله.
- صلاحية الفقرة للمجال الذي وضعت فيه.
- تعديل أو حذف أو إضافة لبعض فقرات المقياس.
- صلاحية بدائل الإجابة.

وتعد هذه الوسيلة من الوسائل العلمية المعتمدة عند صياغة الفقرات للتأكد من صلاحيتها (Eble, 1972:555). وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس عدلت بعض الفقرات التي أوصى بعض المحكمين بتعديلها كما موضحة في الجدول (3)، أعيدت صياغة بعض الفقرات، وقد اعُتمدت قيمة مربع كاي للاستقلالية (Chi-Square) المحسوبة والنسبة المئوية معياراً لبقاء الفقرة من عدمها وبحسب القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (1) على ان لا تقل نسبتها عن (80%) وقد سقطت الفقرة رقم (6) ومن ثم حذفت ليبقى المقياس مكوناً من (29) فقرة الملحق (5)، وكما موضحه في الجدول.

الجدول (3)

قيمة مربع كأي للاستقلالية لصلاحية فقرات مقياس السلوك الحازم المسؤول ونسبها المئوية

أرقام الفقرات	عدد الموافقين	عدد المعارضين	قيمة مربع كأي		النسبة المئوية	مستوى الدلالة (0,05)
			المحسوبة	الجدولية		
1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 14,15,16,17,18,19,20,21 22,23,24,25,26,27,28,2, 9,30	34	0	34	3,84	%100	دالة بقاء الفقرة كما هي

[1] - (أ.د. حميد مانع دايخ ، كلية التربية قسم اللغة الإنكليزية) (أ.د. سالم جمعة ـ قسم اللغة العربية) (أ .د . عبد السلام جودت ، قياس وتقويم / بابل كلية التربية الأساسية) وترجمتها من اللغة الإنكليزية الى العربية وبالعكس،

العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

13 ,2	32	2	26.5	3,84	%94	دالة بقاء الفقرة بعد تعديلها
6	20	14	1.06	3,84	% 59	غير دالة تحذف

الجدول (4)

فقرات مقياس السلوك الحازم المسؤول التي أجريت التعديلات عليها

ت	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
2	**عندما يُطلب مني القيام بعمل لا أرغب فيه.**	**عندما يُطلبُ مني القائمون بالادارة القيام بعمل خارج صلاحيتي .**
13	**عند تقديم عرض أو حديث أمام مجموعة.**	**عندما أقدم حالات الطلبة أمام مجلس الادارة .**

الجدول (5)

فقرات مقياس السلوك الحازم المسؤول المحذوفة

ت	الفقرة المحذوفة
6	**عندما يمدحني أحدهم.** **أ- أشكره وأعبّر عن امتناني بابتسامة.** **ب-أكتفي بالابتسام دون تعليق.** **ج- أشعر بالحرج ولا أعرف ماذا أقول.**

تُعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته لفقرات المقياس، لذا روعي عند بناء المقياس أن تكون التعليمات مبسطة ومفهومة، ولكي تكون الإجابات صريحة أُشير في التعليمات إلى أن ما سيحصل عليه الباحث من معلومات هي لأغراض البحث العلمي فحسب، لذا لم تتضمن صفحة التعليمات فقرة خاصة بإسم المفحوص بما يطمئنه، ويخفض من عامل المرغوبية الاجتماعية (جون وروبرت، 1982، ص. 234)

***وضوح تعليمات المقياس وفقراته (التجربة الاستطلاعية)**

فضلاً عن ذلك تشير تلك الأدبيات إلى ضرورة عدم الإشارة إلى اسم المقياس أو الهدف منه بما يقلل من احتمالات تزييف الإجابة (فائق، وعبد القادر، 1972 :518).

والغاية من التجربة الاستطلاعية التحقق من وضوح تعليمات المقياس وفقراته، والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة لإعادة صياغتها، والتعرف على الصعوبات التي تواجه عملية التطبيق والوقت المستغرق للإجابة على المقياس، وعليه طبق الباحث المقياس على عينة سحبت من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية مكونة من (20) مرشداً ومرشدة بواقع (7) ذكور (13) اناث

وقد طلب من أفراد العينة الاستطلاعية قراءة تعليمات المقياس وفقراته، والاستفسار عن أي غموض يواجههم، وإبداء ملاحظاتهم على الفقرات وبدائل الإجابة، وقد تمت الإجابة على المقياس أمام الباحث، وتبين من خلال هذا التطبيق أن التعليمات كانت واضحة من حيث الصياغة والمعنى، أذ لم يستفسر عنها احد من المرشدين، وأما بالنسبة للزمن الذي استغرقوه في الإجابة على المقياس فقد تراوح ما بين (10 - 16) دقيقة بمتوسط قدره (13) دقيقة (تم حساب متوسط الوقت المستغرق بمجموع أوقات إجابة (العينة الاستطلاعية) مقسوماً على عددهم الكلي . وكما هو موضح في الجدول (6).وضوح التعليمات التجربة الاستطلاعية .

الجدول(6) عينة التجربة الاستطلاعية

الوحدة الادارية	ذكور	اناث	المجموع
الشافعية	2	4	6
آل بدير	6	8	14
المجموع	8	12	20

***التحليل الإحصائي لفقرات المقياس**

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية (السايكومترية) للمقياس نفسه؛ لأنها تعتمد ،إلى حد كبير، على خصائص فقراته (Smith, 1966:70). وتعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية في بناء المقاييس، وان اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً، عندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة ، فإنه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما أعد لغرض قياسه (السيد، 1979 :565).

ومن الشروط المهمة لفقرات المقاييس التربوية والنفسية أن تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، فضلاً عن ضرورة توافر شرط ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (الكبيسي، 2010، ص. 271).

***عينة التحليل الإحصائي:**

تشير معظم ادبيات القياس النفسي إلى أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي للفقرات يفضل أن لا تقل عن (400) فرد فيتم اختيارهم بدقة من مجتمع البحث (Henrysoon, 1971 :214) وذلك أن هذا الحجم عندما يتم اختيار المجموعتين الطرفيتين بالدرجة الكلية منه وبنسبة (27 %) لكل مجموعة يحقق حجماً مناسباً في كل مجموعة، وتبايناً جيداً بينهما (Ghiselli, et al, 1981 :434).

و يعد هذا الحجم مناسباً برأي نانلي (Nunnaly) الذي يقترح أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بين (5-10) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك لتقليل أثر الصدفة (Nunnally, 1978 :262). أي يكون ما بين (200-400)، فضلاً على ذلك فإن انستازي ترى أن افضل حجم لعينة التحليل الاحصائي هو أن يكون في كل مجموعة من المجموعتين الطرفيتين مالا يقل عن (100) فرد إذا اعتمدنا نسبة (27%) من حجم العينة وبذلك يكون حجم عينة التحليل الاحصائي (270) فردا (Anastasia, 1988 :23).

القوة التمييزية للفقرات:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هو قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرات (Shaw, 1967:97). واعتمد الباحث أسلوب المجموعتين الطرفيتين (طريقة المقارنة الطرفية) (Contrasted Group Method) للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الحازم المسؤول، وعلى النحو الآتي:

1-إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة لمقياس السلوك الحازم المسؤول وزعت على (المرشدين) وترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وكانت درجاتهم تتراوح بين (56-87).

2- اختيرت نسبة (27%) من المجموعة العليا، و(27%) من المجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين الطرفيتين، ولكون عينة التحليل الإحصائي مؤلفة من (400) عضوا، لهذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (108) استمارة تراوحت درجاتها بين (75-87) درجة. وأما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (108) استمارة أيضاً تراوحت درجاتها بين (56-69) درجة.

3-حُللت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينيتن مستقلتين (Independent Sample t-test)، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون، 1991, ص458).

4-مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (214). واتضح أنّ جميع فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أنّ جميع الفقرات ذات قوة تمييزية، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس السلوك الحازم المسؤول

ت	المجموعة العليا 108		المجموعة الدنيا 108		قيمة t الحسوبة القيمه التائيه الحسوبه 1،96	الدلالة عند 0.05	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري		مستوى الدلاله (0،05)	
1	2.657	0.929	2.343	0.799	2.670	0.008	مميزة
2	2.602	0.683	2.074	0.839	5.069	0.000	مميزة
3	2.759	0.509	2.139	0.716	7.335	0.000	مميزة

4	2.861	0.398	2.093	0.860	8.432	0.000	مميزة
5	2.944	0.230	2.324	0.795	7.788	0.000	مميزة
6	2.824	0.429	1.935	0.812	10.061	0.000	مميزة
7	2.944	0.230	2.315	0.744	8.398	0.000	مميزة
8	2.657	0.686	2.194	0.814	4.520	0.000	مميزة
9	2.676	0.593	1.981	0.761	7.479	0.000	مميزة
10	2.852	0.470	2.296	0.752	6.510	0.000	مميزة
11	2.963	0.190	2.185	0.751	10.439	0.000	مميزة
12	3.000	0.000	2.343	0.787	8.678	0.000	مميزة
13	2.963	0.190	2.426	0.673	7.986	0.000	مميزة
14	2.954	0.211	2.269	0.744	9.208	0.000	مميزة
15	2.769	0.504	2.102	0.760	7.593	0.000	مميزة
16	2.639	0.648	2.065	0.789	5.845	0.000	مميزة
17	2.759	0.509	2.222	0.777	6.006	0.000	مميزة
18	2.713	0.530	2.083	0.725	7.284	0.000	مميزة
19	2.759	0.545	1.806	0.742	10.768	0.000	مميزة
20	2.861	0.347	2.046	0.778	9.938	0.000	مميزة
21	2.852	0.357	2.028	0.703	10.859	0.000	مميزة
22	2.898	0.333	2.074	0.839	9.482	0.000	مميزة
23	2.796	0.525	2.324	0.771	5.259	0.000	مميزة
24	2.537	0.742	1.954	0.847	5.385	0.000	مميزة
25	2.833	0.421	2.185	0.763	7.728	0.000	مميزة
26	2.731	0.504	2.111	0.740	7.196	0.000	مميزة
27	2.870	0.389	2.130	0.821	8.471	0.000	مميزة
28	2.917	0.338	2.269	0.731	8.360	0.000	مميزة
29	2.806	0.442	2.157	0.763	7.637	0.000	مميزة

***علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الحازم المسؤول:**

ويقصد بها حساب ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لكل أفراد العينة, وهذا يعطي مؤشراً على الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للمقياس، لأنها تشير إلى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية، إذ كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (الكبيسي، 2010 ,ص272). وبذلك استخدمت درجة الفرد الكلية على مقياس السلوك الحازم المسؤول بوصفها محكاً داخلياً في هذا التحليل. وتشير انستازي إلى أنّ ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي يعد مؤشراً لصدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي مناسب فان الدرجة الكلية للمقياس تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi, 1982:260). ولاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرج الكلية للمقياس تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك الحازم المسؤول، واختبار قيمة معامل الارتباط باستعمال الدلالة التائية لمعامل الارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية (البياتي 1979: 274) وقد اتضح أنّ جميع فقرات المقياس كانت ذات دلالة إحصائياً، لان قيم الاختبار التائي لمعاملات الارتباط دالة احصائياً لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، وكما موضحة في الجدول (8).

جدول (8)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الحازم المسؤول

ت	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.193	3.917	دالة	16	0.336	7.115	دالة
2	0.288	6.004	دالة	17	0.325	6.862	دالة
3	0.404	8.824	دالة	18	0.375	8.060	دالة
4	0.414	9.075	دالة	19	0.432	9.558	دالة
5	0.415	9.101	دالة	20	0.528	12.396	دالة
6	0.477	10.826	دالة	21	0.512	11.902	دالة
7	0.435	9.647	دالة	22	0.512	11.884	دالة
8	0.344	7.318	دالة	23	0.361	7.716	دالة
9	0.398	8.648	دالة	24	0.305	6.388	دالة
10	0.369	7.926	دالة	25	0.444	9.898	دالة
11	0.522	12.206	دالة	26	0.457	10.245	دالة
12	0.500	11.532	دالة	27	0.481	10.939	دالة
13	0.346	7.349	دالة	28	0.494	11.327	دالة
14	0.464	10.446	دالة	29	0.450	10.046	دالة
15	0.420	9.239	دالة				

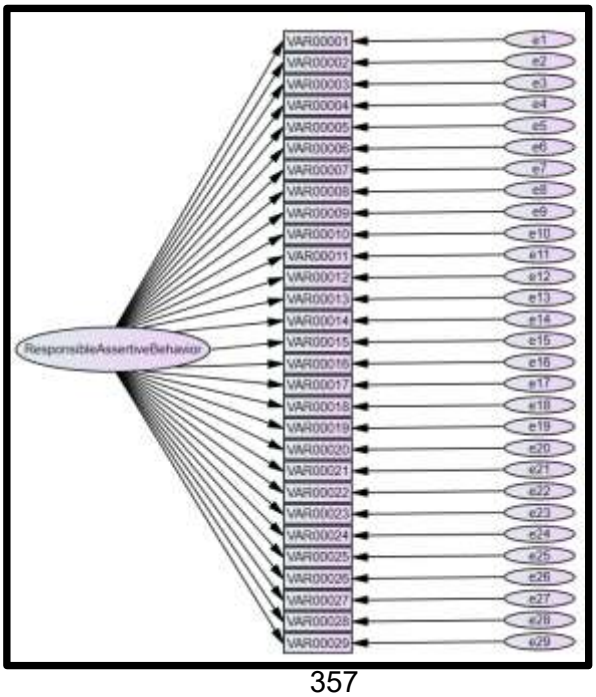
التحليل العاملي التوكيدي

قبل البدء بالتحليل العاملي التوكيدي قام الباحث بتصميم نموذج لمقياس السلوك الحازم المسؤول ليتم اجراء تحليل البيانات وفقاً لهذا النموذج وللتأكد من هذا فقد اتبع الباحث خطوات التحليل العاملي التوكيدي التالية:

١- تحديد النموذج Model Specification:

وقد قام الباحث بتصميم نموذج عاملي في ضوء النظرية والدراسات السابقة التي تناولت لسلوك الحازم المسؤول لمعرفة مدى ملائمة البيانات الخاصة بالبحث الحالي لهذا النموذج ويبين الشكل (2) النموذج التوكيدي الذي تم بناؤه من الدرجة الأولى للتحقق منه من خلال بيانات عينة التحليل الإحصائي الموجودة في البحث الحالي:

الشكل (3) النموذج النظري لمقياس السلوك الحازم المسؤول الخاضع للدراسة والمطابقة



٢- تقدير النموذج Model Estimation :

ويتم إيجاد معادلات رياضية تستهدف قياس المسافة الفارقة بين مصفوفة النموذج، ومصفوفة العينة بواسطة عدة طرائق واستعمل الباحث في البحث الحالي طريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood).

٣- اختبار حسن المطابقة Goodness of Fit:

بعد اجراء تحليل العاملي التوكيدي كانت المؤشرات أقل من المستويات المطلوبة لجودة النموذج، وبذلك ظهرت مؤشرات جودة المطابقة لنموذج السلوك الحازم المسؤول التي أضهرها برنامج اموس (AMOS-26) كما في الشكل (3) والجدول (9):

الجدول (9)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مقياس السلوك الحازم المسؤول

المؤشر	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	درجة القطع
X^2	مؤشر مربع كاي المعياري (نسبة مربع كاي الى درجة الحرية)	3.61	أقل من (5)
GFI	مؤشر حسن المطابقة	0.807	بين (صفر – 1)
CFI	مؤشر جودة المطابقة المقارن	0.744	بين (صفر – 1)
NFI	مؤشر جودة المطابقة المعياري	0.705	بين (صفر – 1)
IFI	مؤشر حسن المطابقة المتزايد	0.718	بين (صفر – 1)
TLI	مؤشر جودة مطابقة التباين المشترك (مؤشر تاكر _ لويس)	0.708	بين (صفر – 1)
RMSEA	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي	0.081	أقل من (0,1)
RMR	مؤشر جذر مربعات البواقي	0.035	تساوي او أقل من (0.1) في حين ان القيمة صفر تعني المطابقة التامة

يتضح من خلال الجدول (9) أن مؤشرات جودة المطابقة يدلل على جودة النموذج ومقبوليته.

الخصائص السيكومترية للمقياس

يُعد التحقق من الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية إذ إنها تؤشر إلى جودة المقياس لقياس ما اعد لقياسه ليمكن الوثوق به في قياس الخاصية أو الظاهرة (Zeller & Carmines, 1980:77). ويعدُّ الصدق والثبات من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي توافرها في المقاييس النفسية مهما كان الغرض من استعمالها (فرج، 1980 :331). وقام الباحث بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس وثباته وكما يأتي:

أولاً: صدق المقياس (Validity)

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية إذ يشير إلى قدرتها على قياس ما وضعت من أجل قياسه، ويتعلق بالهدف الذي يُبنى الاختبار على أساسه (Ebel, 1972,:408). وقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال المؤشرات الآتية:

أ- الصدق المنطقي (Logical Validity):

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال تعريف المفهوم ومجالاته ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لكل مجال من مجالات المقياس (Allen & yen, 1979:96). وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال التعريف الدقيق والواضح لمفهوم السلوك الحازم المسؤول، ومن ثم عرضه على عدد من المحكمين والأخذ بآرائهم في ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه كما ذكر في مرحلة إعداد المقياس.

ب- الصدق الظاهري (Face Validity)

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات اختباره أو مقياسه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار أو المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم (الكبيسي، 2010 :265).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس السلوك الحازم المسؤول من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس. والأخذ بآرائهم في صلاحية الفقرات، والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضع لأجله.

ج- صدق البناء (Construct Validity)

وتعد أساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقدير الخبراء لصلاحيتها من أهم مؤشرات هذا النوع من الصدق (مجيد، 2010 :57) وأشارت إلى ذلك انستازيا إلى أنّ المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء المؤشرين التحليل الإحصائي وتقديرات الخبراء للفقرات يمتلك صدقاً بنائياً (Anastasi, 1982, p. 260) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال المؤشرات الآتية:

- **صلاحية الفقرات**: وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على المحكمين للكشف عن مدى تمثيله لجوانب المتغير، والذين أكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من اجل قياسه كما أشرنا سابقاً.
- **القدرة التمييزية للفقرات:** والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا إذ افترض الباحث أن للفقرات القدرة على التمييز بين الأعضاء الذين لديهم سلوك حازم مسؤول بشكل مرتفع و بين الأعضاء الذين لديهم سلوك حازم مسؤول بشكل منخفض وقد تحق ذلك من خلال قدرة الفقرات على ذلك للتمييز بين الأفراد على المقياس.
- **معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس:** أي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE الذي ثبت أنّ درجات جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وبدلالة إحصائية.
- **التحليل العاملي التوكيدي:** لمقياس سلوك حازم مسؤول والذي يؤكد على وجود مجال واحد للمقياس، وان نموذج التحليل العاملي مطابق للبيانات التي جمعت عن طريق تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي وأن مؤشرات حسن المطابقة كانت مرتفعة.

ثانياً: ثبات المقياس (Reliability):

يراد بالثبات مدى اتساق المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الافراد (أبو حطب،صادق،101:1991) ويعد تعرفهُ امراً ضرورياً واساسياً في القياس ، وللتحقق من ثبات مقياس السلوك الحازم المسؤول ، اعتمد الباحث على طريقتين :

1- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار (Test-Retest)

تُستخدم هذه الطريقة لحساب معامل الثبات من خلال قياس درجة الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس على نفس العينة، بعد مرور فترة زمنية محددة، وقد طبق الباحث مقياس السلوك الحازم المسؤول على عينة ، والبالغة (40) مرشدٍ ومرشدة تربوية تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ، وكما موضح في الجدول(9)، وقد بلغت قيمته المحسوبة (0.86)، وهي قيمة تُعد جيدة مقارنة بالمعيار المطلق (50. 0) وتشير إلى استقرار استجابات الأفراد عبر الزمن.

2_ طريقة تحليل التباين (معادلة الفا _ كرونباخ)

الهدف من حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي هو التحقق من مدى اتساق أداء الأفراد عبر فقرات المقياس المختلفة، مما يعكس مدى تجانس الفقرات وشمولها للصفة المقاسة. فكلما كان محتوى المقياس متجانسًا، ارتفع مستوى ثباته الداخلي، مما يشير إلى استقرار استجابات المفحوصين وتطابق فقرات المقياس في قياس الظاهرة المستهدفة (الزاملي , 2009 , : 276).

ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) استمارة لمقياس السلوك الحازم المسؤول إلى معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس السلوك الحازم مالسؤول (0,820)، وهو ثبات عالٍ لذلك عُدَ المقياس متسقاً داخلياً

ويتمتع بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباته عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach,1970 :63).وهي قيمة جيدة مقارنة بالمعيار المطلق، ما يدل على تجانس واستقرار الفقرات في قياس السمة المستهدفة

وصف مقياس السلوك الحازم المسؤول (بصيغته النهائية):

يتألف مقياس السلوك الحازم المسؤول بصيغته النهائية من (29)موقف ، وقد صيغت المواقف بصيغة عبارات تقريرية. ويتضمن المقياس ثلاثة بدائل للإجابة على كل موقف، وهي: (حازم جداً، حازم متوسط ، حازم ضعيف)، وتُمنح لهذه البدائل درجات متدرجة عند التصحيح.

بالنسبة للفقرات ذات الاتجاه الإيجابي، تُمنح الدرجات (3، 2،1) على التوالي، بينما تُعكس الدرجات في الفقرات ذات الصياغة السلبية لتصبح (1، 2، 3) على التوالي. وتبلغ أعلى درجة ممكنة للمقياس (87) درجة، في حين أن أدنى درجة هي (56) درجة، أما المتوسط الفرضي للمقياس فهو (58) درجة.

الجدول (10) قيم الثبات بحسب الطريقة المستخدمة ولكلا المقياسين

طرق حساب الثبات	العينة	القيمةالسلوك الحازم المسؤول	الانهماك المهني
معادلة الفا كرونباخ	**400**	**0,820**	**0,926**
إعادة الاختبار	**40**	**0,86**	**0,91**

***المؤشرات ألإحصائية لمقياس السلوك الحازم المسؤول لعينة التحليل الاحصائي:**

ان استخراج المؤشرات الإحصائية لدرجات استجابات أفراد عينة التحليل الإحصائي، تبين لنا طبيعة توزيع درجات عينة التحليل الإحصائي في مقياس السلوك الحازم المسؤول، من خلال ملاحظة قيم المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال فضلاً عن التفرطح والالتواء، ويتضح من تلك المؤشرات أن التوزيع اقرب إلى التوزيع الاعتدالي، والغاية من هذا الإجراء هو التعرف على نوع الإحصاء المناسب لهذه الدراسة المعلمي أم غير المعلمي، واستعمال التحليل العاملي الذي يشترط اعتدالية التوزيع وقد تم استعمال الاحصاء المعلمي ؛لأن حجم العينة كبير وأنه يمكن إجراء التحليل العاملي عليها والجدول (11) والشكل (4) يوضح ذلك .

جدول (11)

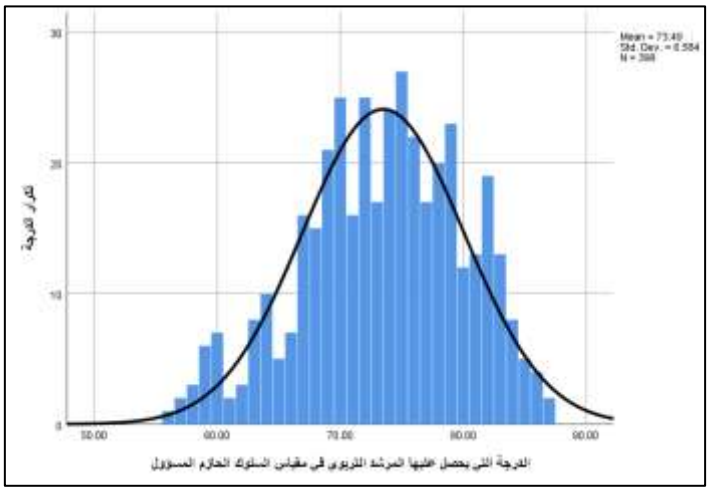
المؤشرات الاحصائية لمقياس السلوك الحازم المسؤول لعينة التحليل الاحصائي

الخاصية الإحصائية	القيمة
المتوسط الحسابي Mean	73.49
الوسيط Median	74
المنوال Mode	75
الانحراف المعياري Std. Deviation	6.58
عدد الفقرات النهائية	29
عدد المواقف لكل فقرة	3
المتوسط الفرضي	58
الالتواء Skewness	-0.311
التفرطح Kurtosis	-0.377
المدى Range	31

العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

أقل درجة Minimum	56
أعلى درجة Maximum	87

الشكل (4) يوضح ذلك.



الشكل (4)
درجات عينة التحليل الإحصائي على مقياس السلوك الحازم المسؤول ومنحنى التوزيع الاعتدالي لها

المقياس بصورته النهائية

بعد إتمام التحليل الاحصائي لمقياس السلوك الحازم المسؤول صار يتكون من (29) فقرة، وبدائل الإجابة ثلاثة، وأن أعلى قيمة افتراضية يمكن الحصول عليها هي (87)، وأن أقل قيمة يمكن الحصول عليها (29) وأن المتوسط الفرضي أو النظري للمقياس هو (58).

الهدف ألاول : التعرف إلى السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين.

تحقيقاً لهذا الهدف تم طبق مقياس السلوك الحازم المسؤول بصيغته النهائية على عينة البحث التي بلغت (400) مرشدٍ ومرشدة، وأظهرت النتائج أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة قد بلغ (73,49) درجة، وبانحراف معياري مقداره (6,58) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي (58) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t-test)، وتبين وجود فرق دال إحصائياً بإتجاه الوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (47.19) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (±1.96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) وهذا يشير إلى أن المرشدين التربويين لديهم سلوك حازم ومسؤول وبشكل دال احصائياً كون المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي، والجدول (20) يبين ذلك .

الجدول (20)
نتائج الاختبار التائي لمقياس السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين

المتغير	العينة	الوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية t		Sig.	الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية		
السلوك الحازم المسؤول	400	58	73.49	6.58	47.19	1.96±	0.000	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بسلوك حازم مسؤول جيد , بوصفة من الأنماط السلوكية الايجابية التي تعكس قدرة المرشدين التربويين في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم واتخاذ قراراتهم بثقه ووضوح واحترام حقوق الآخرين , ويسعى الهدف الى تحديد مدى ممارسة هذا النوع من السلوك في المواقف التربوية والارشادية المختلفة لما له دور هامٍ في تعزيز فاعلية العملية الارشادية ,

وبناءعلاقة متوازنة مع الادارة والمدرسين والطلبة والعاملين , ويتفق هذا الهدف مع نظرية باندورا التي تؤكد أن السلوك يُكتسب من خلال التعلم بالملاحظة والتفاعل مع البيئة، مما يفسر امتلاك المرشدين للسلوك الحازم المسؤول **(Bandura, 1977).**

وهذا لا يقتصر على مجرد سلوك حازم مسؤول , بل يتضمن بعداً مهنياً اخلاقياً يتمثل في تحمل المسؤولية , وضبط الانفعالات والتصرف بطريقة تحقق التوازن بين احترام الاخرين وتاكيد الذات, وهذا ينعكس ايجابياًعلى جودة الارشاد التربوي والتوجية .

❖ **الهدف الثاني: التعرف إلى الفروق في السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور– إناث) والش هادة (بكالوريوس – ماجستير - دكتوراه) ومدة الخدمة (١-٤) (٥-٩) (١٠ فاكثر).**

لأجل التعرف إلى الفروق في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لمتغيرات (الجنس، الشهادة، الخدمة) فقد استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) وكما مبين في الجدول (21)

الجدول (21)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغيرات (الجنس، الشهادة، الخدمة)

مصدر التباين	مجموع المربعات بين المجموعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى المعنوية	القرار
الجنس	898.578	1	898.578	15.990	0.000	دالة
الشهادة	385.834	2	192.917	3.433	0.033	دالة
الخدمة	252.974	2	81.055	3.121	0.047	دالة
الجنس * الشهادة	32.589	2	16.294	0.290	0.748	غير دالة
الجنس * الخدمة	103.098	2	51.549	0.917	0.400	غير دالة
الشهادة * الخدمة	269.684	4	67.421	1.200	0.310	غير دالة
الجنس* الشهادة * الخدمة	27.534	2	13.767	0.245	0.783	غير دالة
الخطأ	21579.966	384	56.198			
الكلي	2231678.000	400				
الكلي المصحح	28531.510	399				

وقد أشارت النتائج الإحصائية في الجدول (21) إلى الآتي:

الجنس: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (15.99) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1 - 399) والبالغة (3.84) مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث). وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية تبين ان المتوسط الحسابي للمرشدين الذكور (76.83) اعلى من المتوسط الحسابي للمرشدات الاناث (69.89) مما يعني ان الدلالة لصالح الذكور، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية, والخبرات التربوية المكتسبة , والادوار المهنية,اذ يميل الذكور الى اظهار مستويات اعلى في السلوك الحازم المسؤول , في حين تميل الاناث الى أستخدام أساليب اكثر مرونة وتوافقاً في التفاعل المهني مما ينعكس على انخفاض مستوى السلوك الحازم المسؤول لديهن , وهذه النتيجة تتفق نتائج مع نظرية باندورا التي تؤكد دور الخبرة في اكتساب السلوك، فضلاً على أن الفروق تعزى لعوامل بيئية مكتسبة وليس لعامل الجنس بحد ذاتهِ **(Bandura, 1977).**

الشهادة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الشهادة (3.438) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 - 397) والبالغة (3.00) مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لمتغير الشهادة (**بكالوريوس – ماجستير - دكتوراه**) ولمعرفة مصدر الفرق فقد لجأ الباحث الى الاختبار البعدي (LSD) أقل فرق معنوي Least Significant

Difference – LSD فقد بلغت قيمته المحسوبة (1.92) . فكانت النتائج كما في الجدول والشكل (7) يوضحان ذلك.

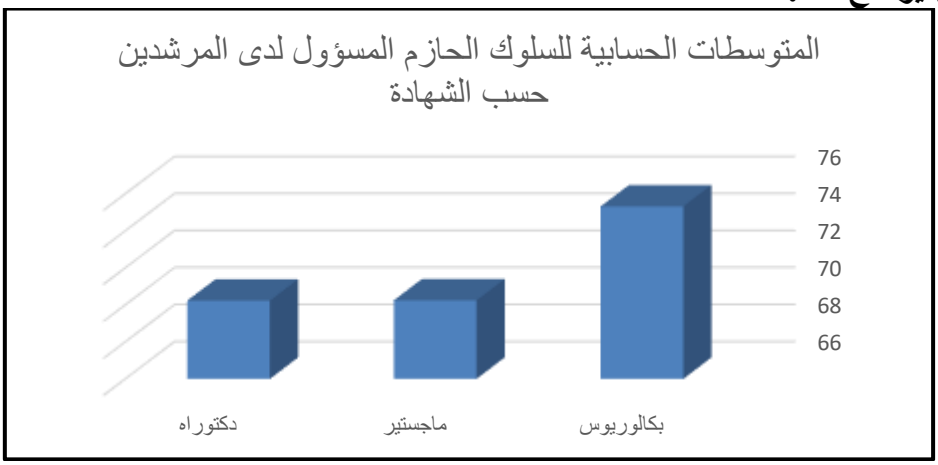
الجدول (22)

نتائج التحليل البعدي بالمقارنة مع قيمة LSD المحسوبة لمتوسطات الفروق في السلوك الحازم المسؤول بحسب متغير الشهادة

	الشهادة	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	قيمة LSD الحرجة
الشهادة	المتوسط الحسابي	75.318	70.244	70.225	
بكالوريوس	75.318	-	5.07**	5.09**	1.92
ماجستير	70.244	-	-	0.02	
دكتوراه	70.225	-	-	-	

** قيمة متوسط الفرق دالة عند مستوى دلالة 0.05 كونها اعلى من قيمة LSD الحرجة

والشكل (7) يوضح ذلك.



الشكل (7)

المتوسطات الحسابية للسلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين بحسب متغير الشهادة

ويلاحظ ان الدلالة فيها كانت لصالح الشهادة البكالويوس, مقارنة بحملة الشهادات العليا , ويمكن تفسير ذلك بأن المرشدين التربويين أكثر خبرة في الميدان التربوي وتعاملا مع الطلبة مما يتح لهم فرصاً اكبر لممارسة السلوك الحازم المسؤول في المواقف الواقعية , في حين ينشغل حملة الشهادات العليا بالجوانب النظرية او الادارية بدرجة اكبر مما يقلل من ممارستهم اليومية الماشرة لهذا النوع من السلوك الحازم المسؤول , وتتفق هذه النتيجة مع نظرية باندورا، إذ تؤكد أن السلوك الحازم المسؤول يتطور من خلال الخبرة والممارسة العملية أكثر من ارتباطه بالمستوى التعليمي. **(Bandura, 1977).**

مدة الخدمة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير مدة الخدمة (3.12) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 - 397) والبالغة (3.00) مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لمتغير مدة الخدمة **(١-٤) (٥-٩) (١٠ فاكثر)**. ولمعرفة مصدر الفرق فقد لجأ الباحث الى الاختبار البعدي (LSD) أقل فرق معنوي Least Significant Difference – LSD فقد بلغت قيمته المحسوبة (0.79). فكانت النتائج كما في الجدول والشكل يوضحان ذلك.

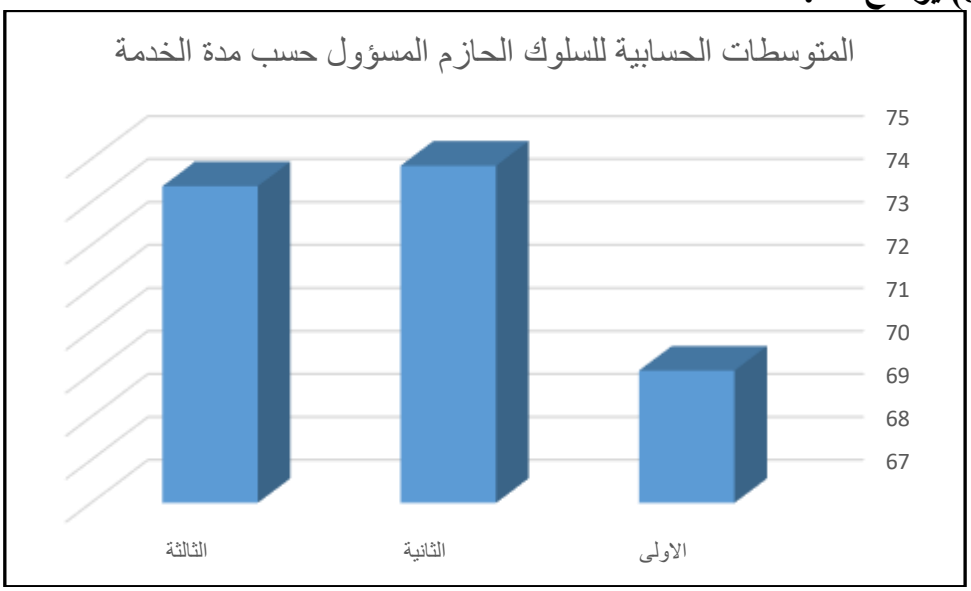
العدد3 No 3
2026 ايار May2026
مجلة ساوة للدراسات الانسانية
Sawah Journal of Humanities
E-ISSN 3106 - 8324 P-ISSN 3106 - 8316
مجلة محكمة تصدر عن
جامعة ساوة الاهلية

الجدول (23)
نتائج التحليل البعدي بالمقارنة مع قيمة LSD المحسوبة لمتوسطات الفروق في السلوك الحازم المسؤول بحسب متغير مدة الخدمة

	مدة الخدمة	الأولى	الثانية	الثالثة	قيمة LSD
مدة الخدمة		**70.078**	**74.847**	**74.37**	الحرجة
الاولى	**70.078**	-	**-4.769**	**-4.292**	**1.92**
الثانية	**74.847**	-	-	**0.477**	
الثالثة	**74.37**	-	-	-	

** قيمة متوسط الفرق دالة عند مستوى دلالة 0.05 كونها اعلى من قيمة LSD الحرجة

والشكل (8) يوضح ذلك.



الشكل (8)
المتوسطات الحسابية للسلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين بحسب متغير مدة الخدمة

ويلاحظ ان الدلالة فيها كانت لصالح الثانية والثالث . ويمكن تفسير ذلك بأن المرشدين التربويين الذين يمتلكون سلوكاً حازماً مسؤولاً أعلى هم الأكثر خدمة (5–9 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) مقارنة بذوي الخدمة الأقل. ويمكن تفسير ذلك بأن تراكم الخبرات المهنية يساهم في تنمية مهارات التعامل مع المواقف الإرشادية المختلفة، ويعزز من قدرة المرشدين على اتخاذ القرارات المناسبة والتعبير عن آرائهم بثقة، مما ينعكس إيجابًا على مستوى السلوك الحازم المسؤول لديهم. كما أن التعرض المستمر للمواقف التربوية يزيد من قدرتهم على تحقيق التوازن بين الحزم والمرونة في التعامل مع الطلبة,

اما الاقل خدمة (1–4 سنوات) إلى قلة الخبرة المهنية لديهم، إذ ما يزالون في بداية مسيرتهم الوظيفية ولم يكتسبوا بعد المهارات الكافية للتعامل مع المواقف الإرشادية المختلفة بثقة وحزم. كما قد يتسم أداؤهم بالحذر والتردد في اتخاذ القرارات أو التعبير عن آرائهم، نتيجة محدودية التعرض للمواقف التربوية المتنوعة، مما ينعكس على انخفاض مستوى ممارستهم للسلوك الحازم المسؤول مقارنة بذوي الخبرة الأطول, مما يدل على أن تراكم الخبرة يسهم في تنمية هذا السلوك. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية ألبرت باندورا التي تؤكد أن السلوك يُكتسب من خلال التعلم والخبرة والتفاعل مع البيئة **(Bandura, 1977).**

الجنس * الشهادة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل متغيري الجنس مع الشهادة (0.290) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 - 397) والبالغة (3.00) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لتفاعل متغيري الجنس مع

الشهادة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة . إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعًا لمتغيري الجنس والشهادة، مما يدل على أن هذا النوع من السلوك يُمارس بدرجة متقاربة بين المرشدين التربويين بغض النظر عن جنسهم أو مستواهم العلمي. ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة العمل الإرشادي تفرض متطلبات مهنية موحدة تستلزم من جميع المرشدين امتلاك مهارات الحزم المسؤول، مثل القدرة على اتخاذ القرار، وضبط الانفعالات، والتواصل الفعّال، وهي مهارات يتم تنميتها من خلال التدريب والخبرة العملية أكثر من ارتباطها بالجنس أو الشهادة.

الجنس * الخدمة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل متغيري الجنس مع الخدمة (0.917) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 - 397) والبالغة (3.00) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لتفاعل متغيري الجنس مع الخدمة. ويمكن أن تشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس ومدة الخدمة في السلوك الحازم المسؤول، مما يدل على أن تأثير مدة الخدمة في هذا السلوك لا يختلف باختلاف الجنس، أي أن الذكور والإناث يتأثرون بالخبرة المهنية بطريقة متقاربة. ويمكن تفسير ذلك بأن الخبرة العملية التي يكتسبها المرشدون التربويون من خلال سنوات الخدمة تسهم في تنمية السلوك الحازم المسؤول لديهم بشكل متشابه، بغض النظر عن اختلاف الجنس، نتيجة خضوعهم لظروف عمل متقاربة وتدريب مهني متشابه .

الشهادة * الخدمة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الشهادة مع الخدمة (1.200) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 – 397) والبالغة (3.00) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول عائد الى تفاعل الشهادة مع الخدمة، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الشهادة ومدة الخدمة في السلوك الحازم المسؤول، مما يدل على أن تأثير مدة الخدمة في هذا السلوك لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي. أي أن اكتساب الخبرة المهنية يسهم في تنمية السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين بشكل متقارب، سواء كانوا من حملة البكالوريوس أو الشهادات العليا. ويمكن تفسير ذلك بأن المهارات المرتبطة بالسلوك الحازم المسؤول تعتمد بدرجة أكبر على الممارسة الميدانية والتجربة العملية، أكثر من اعتمادها على المستوى التعليمي، مما يجعل أثر الخبرة متشابهًا لدى جميع الفئات.

الجنس * الشهادة* الخدمة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل متغيرات الجنس مع الشهادة مع الخدمة (0.245) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (2 - 397) والبالغة (3.00) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحازم المسؤول تبعاً لتفاعل متغيرات الجنس مع الشهادة مع الخدمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة .ان الجنس والشهادة ومدة الخدمة تبقى مستقلاً عن الاخر ولايؤدي اجتماعها معا الى احداث تاثير إضافي× لانها تعتمد على مجموعة من المهارات المهنية التي يتم اكتسابها من خلال التدريب والخبرة العملية, وهي عوامل تعمل بشكل منفصل دون وجود تفاعل مشترك بينها .

الاستنتاجات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن استنتاج ما يلي:

- ✹ يُعد السلوك الحازم المسؤول عنصرًا أساسيًا في بناء الأداء المهني الفعّال لدى المرشدين التربويين، لما له من دور في تنظيم التفاعل المهني واتخاذ القرارات المناسبة..
- ✹ يتأثر السلوك الحازم المسؤول ببعض المتغيرات مثل مدة الخدمة، إذ يزداد مع زيادة الخبرة المهنية، في حين لا يتأثر في بعض الحالات بمتغيرات أخرى.
- ✹ تؤدي الخبرة المهنية والدافعية دورًا أساسيًا في تنمية كل من السلوك الحازم المسؤول ، مقارنة بالعوامل الديموغرافية الأخرى.

التوصيات

- ضرورة تعزيز مهارات السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين من خلال برامج تدريبية متخصصة.
- التركيز على التدريب العملي والميداني ؛ لما له من دور في تنمية السلوك الحازم.

المقترحات

✹ إجراء دراسات تتناول العلاقة بين السلوك الحازم المسؤول لدى المرشدين التربويين في محافظات الفرات الأوسط والمحافظات الجنوبية.

✹ دراسة أثر متغيرات أخرى مثل (الرضا الوظيفي، الضغوط المهنية، الدافعية) في السلوك الحازم المسؤول.

✹ إجراء دراسات مقارنة بين محافظات أو بيئات تعليمية مختلفة لمعرفة تأثير البيئة في هذه المتغيرات.

أولاً: المصادر العربية :

- **أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد** .(2009) .*نظريات الإرشاد النفسي والتربوي*)ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **أبو علام، رجاء محمود** .(2011) .*مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* .دار النشر للجامعات.
- **إبراهيم، عبد الستار** .(1998) .*الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث - فهمه وأساليب علاجه* .سلسلة عالم المعرفة (239)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- **الأسدي، سعيد جاسم** .(2008) .السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في العلاقة بين أساليب المواجهة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة .*مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 11.(2)
- **بطرس، حافظ بطرس** .(2010) .*تعديل وبناء سلوك الأطفال*)ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **بداري، فاديا والشناوي، محمد** .(1987) .تأكيد الذات (مفاهيمه، نظرياته، قياسه) .*مجلة علم النفس*، (3).
- **حنا، جرجس وعبد الرحمن، أنور** .(1990) .*مبادئ القياس والتقويم في التربية* .دار الحكمة للطباعة والنشر.
- **سليمان، عبد الرحمن** .(2010) .*اضطراب السلوك (التشخيص والعلاج)* .عالم الكتب.
- **الطائي، إيمان عبد الكريم** .(2010) .*الشخصية الناضجة وعلاقتها بإدارة الذات وتوكيدها*]رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.
- **عبد الخالق، أحمد** .(1993) .*الأبعاد الأساسية للشخصية* .دار المعرفة الجامعية.
- **العزاوي، نضال** .(2014) .*توكيد الذات وعلاقته بالنزعة نحو الكمال والوعي بالإبداع*]رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.
- **عبيدات، ذوقان وآخرون** .(1996) .*البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه* .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- **فان دالين، ديوبولد** .(1985) .*مناهج البحث في التربية وعلم النفس*)محمد نبيل نوفل وآخرون، مترجمون). مكتبة الأنجلو المصرية.
- **القحطاني، غانم بن مذكر** .(2009) .*مهارات المحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري وعلاقتها باتخاذ القرار*]أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- **قريطع، فاطمة** .(2017) .السلوك التوكيدي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة .*مجلة جامعة دمشق*.
- **الكبيسي، وهيب** .(2001) .*الإحصاء التطبيقي في العلوم التربوية* .مطبعة وزارة التربية.
- **ملحم، سامي** .(2000) .*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية :

- **Anastasia, M.** (1988). *Assertiveness in modern psychology*. Oxford University Press.

- **Averett, C. P., & McManis, D. L.** (1977). Relationships between assertiveness and internal-external control in college students. *Psychological Reports*, 41, 1135-1138.
- **Bandura, A.** (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart & Winston.
- **Bandura, A.** (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- **Bear, R., & Fensterheim, H.** (1975). *Don't say yes when you want to say no*. Dell Publishing.
- **Croner, J.** (2002). *Assertiveness training*. Sage.
- **Crow, L. D.** (1956). *Educational psychology*. American Book Company.
- **Ebel, R. L.** (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.
- **Furnham, A.** (1979). Assertiveness in three cultures. *The Journal of Social Psychology*, 109(2), 293-294.
- **Goldfried, M. R., & Linehan, M. M.** (1977). Basic issues in behavioral assessment. In A. R. Ciminero et al. (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. John Wiley & Sons.
- **Henrysson, S.** (1971). Gathering information about children. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*. American Council on Education.
- **Kandel, E.** (1996). *Cellular biology of learning*.
- **Labunskaya, V.** (1999). *Social psychology of personality*.
- **Rathus, S. A.** (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398-406.
- **Rich, A. R., & Schroeder, H. E.** (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081-1096.
- **Rogers, C. R.** (1975). *On becoming a person*.
- **Salter, A.** (1949). *Conditioned reflex therapy*. Creative Age Press.
- **Schultz, D. P.** (1990). *Psychology and industry today*. Macmillan Publishing.
- **Smith, M. J.** (1966). *The assertive living*.
- **Wolpe, J.** (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.
- *neuroses*. Pergamon Press.