مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٩) – يوليو ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

الخصائص السيكومترية والبنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابُ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية

د. / عبد الكريم بن حسين الحسين
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

تاريـــخ استلام البحـث : ١٣ / ٣ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٢٠ / ٣ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :abdelkareem.mohisen@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2205-1205

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص السيكومترية والبنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧١) طالباً تتراوح أعمارهم بين ٥-١٨ سنة، وأكمل المقياس ١٦٩ معلماً و ٥٠٢ معلمة، وأظهرت النتائج وجود دلالات صدق وثبات عالية للصورة السعودية من المقياس من خلال نتائج الاتساق الداخلي، ومعاملات ثبات الفا كرونباخ، وسبيرمان براون، وجتمان، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج ذا العوامل الستة (١. عدم القدرة على التعلم. ٢. مشاكل في العلاقات. ٣. السلوك غير المناسب. ٤. الحُزن أو الاكتئاب. ٥. المخاوف أو الأعراض الجسدية. ٦. عدم النضج الاجتماعي) يعد مقبولا، حيث ظهر أن العوامل الستة (المقاييس الفرعية) هي أبعاد متمايزة، ولكنها مرتبطة ببعضها، وتمت مناقشة النتائج، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية:

الاضطرابات السلوكية والانفعالية- الخصائص السيكومترية- البنية العاملية- السعودية

Psychometric properties and factorial structure of the scales for assessing emotional disturbance—third edition rating scale in Saudi environment

.ABSTRACT

The current study aimed to identify the psychometric properties and the factorial structure of the Scale for Assessing Emotional Disturbance-Third Edition rating scale in Saudi environment. The study sample consisted of (671) students ranging in age from 5-18 years. 169 male and 502 female teachers completed the scale. The results indicated that there were high level of validity and reliability for the Saudi version of the scale through the results of internal consistency and reliability coefficients of alpha Cronbach, Spearman-Brown, and Guttman. The results of the confirmatory factor analysis also showed that the model with the six factors (inability to learn, relationship problems, inappropriate behavior, unhappiness or depression, physical symptoms or fears, socially maladjusted) is acceptable, as it appeared that the six factors (sub-scales) are distinct factors, but they are related to each other. The results were discussed and a number of recommendations and future research were provided.

KEYWORDS:

Emotional and behavioral disorders - Psychometric properties - Factorial structure - Saudi Arabia

المقدمة:

تشير العديد من الأبحاث والتقارير الحكومية إلى أنه يعاني حوالي ١٤٪ -٢٠٪ من الأطفال في سن المدرسة من مشكلة في الصحة النفسية (Lambert et al., 2021c). ويستوفي ٥٪ إلى ٢٦٪ من الأطفال في سن المدرسة معايير الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الولايات المتحدة. ومع ذلك، يتلقى أقل من ١٪ منهم خدمات التربية الخاصة ضمن فئة الاضطراب الانفعالي بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) لعام ٢٠٠٤ (Huscroft-D'Angelo et al., 2021). وفي المملكة العربية السعودية، يشير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية إلى أنه يتم تشخيص ٣٤% من السعوديين باضطرابات الصحة النفسية خلال فترة من فترات حياتهم، بينما لا يبحث ٨٠% من السعوديين المشخصين باضطرابات حادة في الصحة النفسية عن أي نوع من العلاج، ويعتبر اضطراب قلق الانفصال، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والاضطراب الاكتئابي الرئيس، والرهاب الاجتماعي، واضطراب الوسواس القهري من أكثر اضطرابات الصحة النفسية شيوعاً في المملكة (التويجري وآخرون، ٢٠١٩).

وتظهر نتائج الأبحاث أن هناك فرق بين الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والطلاب ذوي الإعاقات الأخرى والعاديين (Huscroft-D'Angelo et al., 2021)، حيث يظهر الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية نتائج تعليمية وحياتية سيئة للغاية (Lambert et al, 2021c)، تتمثل في حصولهم على درجات ضعيفة في المدرسة (Lambert et al., 2021c; Huscroft-D'Angelo et al., 2021; Lane et al., 2014)، ويظهر هذا الضعف في جميع المواد الدراسية، ويرسبون في العديد من المقررات، ويعيدون الصف (Lambert et al., 2021c; Lane et al., 2014)، ويزداد هذا الأداء الضعيف مع تقدم العمر. ومقارنة بالآخرين، فإنه يتم إحالتهم للادارة بكثرة بسبب سلوكهم غير المناسب (Lambert et al., 2021c)، ويتسربون من المدرسة بمعدلات أعلى، ويتخرج عدد قليل منهم من مرحلة ما بعد الثانوية مما يترتب عليه مستويات توظيف أقل، بل إن معدلات اعتقالهم بعد المرحلة الثانوية أعلى (Huscroft-D'Angelo et al., 2021)، ويكثر بينهم التغيب عن المدرسة، ويتم استبعادهم منها (Lambert et al., 2021c).

ويصعب أن نجد تعريف واحد للاضطرابات السلوكية والانفعالية يحضى بقبول لدى المختصين في هذا المجال، فتعريف هذا الاضطراب يعد من أكثر المواضيع صعوبة في ميدان التربية الخاصة. نتيجة لذلك، قدم العديد من المختصين والخبراء تعاريف مختلفة، إلا انها لم تجد قبول عام من قبل المختصين في مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Hallahan et al., 2015). وهذا يعود لعدد من الأسباب منها مدى تقبل الأشخاص لسلوك الفرد، فبعض المعلمين قد يتحمل بعض السلوكيات، بينما البعض الآخر قد يعتبرها سلوكيات غير مناسبة داحل الصف (ويبر وبلوتس، ٢٠٠٨/٢٠١٥؛ Yell et al.,

2013). كما أن النظريات تختلف في تفسيرها لسبب الاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ لذا نجد أن كل نظرية تضع تعريفاً مختلفاً لهذا الاضطراب. أيضا يصعب أن تجد تعريفاً واحدًا يخدم أهداف مختلفة، فالأهداف المختلفة تؤدي إلى تعاريف مختلفة، فالمدرسة تحتاج تعريف يختلف عن التعاريف المستخدمة في الجهات الأخرى كالمحكمة، والعيادة الطبية، وجهات التوظيف (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢/٢٠٠٩).

ومن الأسباب المساهمة في صعوبة وجود تعريف موحد لهذا الاضطراب أنه يصعب قياس سلوكيات الأفراد وانفعالاتهم، فبعض المقاييس تحاول قياس اضطرابات داخلية يصعب ملاحظتها بشكل مباشر، وحتى في حال كانت هذه السلوكيات خارجية (السلوك العدواني) ويمكن ملاحظتها مباشرة، فإنه لايوجد اجماع على عدد معين يحدد السلوك المضطرب. ومن الأسباب شدة وتكرار السلوك، فالكثير من السلوكيات تظهر لدى الأشخاص العاديين وذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كالصراخ، والضرب، وغيرها، لكن تختلف شدتها ودرجة تكرارها، حيث تظهر بدرجة عالية ولمدة أطول لدى ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فالفرق في درجة وشدة السلوك وليس في نوعه (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢/٢٠٠٩). كما أن تزامن وتشابه الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع الإعاقات الأخرى قد يؤدي إلى صعوبة التعريف، حيث يصعب تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية دون الاخذ في الاعتبار الإعاقات الأخرى (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢/٢٠٠٩؛ Hallahan et al., 2015).

ويعد تعريف بور (Bower, 1981) من أقدم وأكثر التعريفات قبولا بين المختصين في مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتم تبنيه لأول مرة ضمن القانون العام ٩٤-١٤٢، ثم في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ١٩٩٧ (IDEA)، وبعدها في التحسين الصادر للقانون عام ٢٠٠٤ (Plotts, 2012) مع بعض الإضافات، حيث يُعرف الاضطراب الانفعالي بأنه ظهور واحدة أو أكثر من السمات التالية بدرجة واضحة ولفترة زمنية طويلة وهي، عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها، وظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية، ومزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب، والميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية، ويجب أن تؤثر الخصائص السابقة بشكل سلبي على الأداء التربوي، كما أنه يشمل الأطفال ذوي الفصام، ولكنه يستبعد الأطفال غير المتوافقين اجتماعياً إلا إذا كان لديهم اضطراب انفعالي (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢/٢٠٠٩؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥/٢٠٠٨؛ Hallahan et al., 2015).

ويتضح مما سبق أن تعريف القانون الفيدرالي الأمريكي يتضمن خمس خصائص رئيسية للاضطراب العاطفي، يجب على الطالب أن يعرض واحد منها أو أكثر (Plotts, 2012)، بالإضافة إلى

المدة الزمنية الطويلة، وتكون بدرجة ملحوظة، وتؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي (Hallahan et al., 2015; Plotts, 2012)، ويجب أن يكون التقييم بشكل فردي، ومن قبل فريق متعدد التخصصات، ويجب أن يشمل الفريق متعدد التخصصات على معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة وفقًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة (IDEA, 2004) (Plotts, 2012).

تشير الأبحاث الوقائية إلى أنه ينبغي التعرف المبكر على المشكلات السلوكية والانفعالية (Huscroft-D'Angelo et al., 2021; Plotts, 2012; Lane et al., 2014)، وتقديم خدمات التقييم والتدخل المبنية على الأدلة للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لمنع أو تقليل الآثار قصيرة وطويلة المدى للتحديات السلوكية والانفعالية للطلاب (Huscroft-D'Angelo et al., 2021; Lambert, 2021a)، والمساعدة في تطوير تدخلات فعالة لمنع الحاجة إلى التسكين في التربية الخاصة أو التقليل من كثافة الخدمات المقدمة لأن ترك هذه المشكلات يمكن أن يؤدي إلى تعارضها بشكل كبير مع التطور الأكاديمي والشخصي والمهني (Plotts, 2012)، وأن تستمر طوال فترة المدرسة وحتى مرحلة البلوغ، وأن تتحول إلى تحديات أكبر في الصحة النفسية، ويترتب عليها مخرجات حياتية ضعيفة (Lambert, 2021a; Lambert et al., 2021c). إن عملية تقييم الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والتعرف عليهم أمرًا معقدًا حيث يشمل عدد من الاساليب والمستويات والمشاركين، وقبل تقييم الطالب للتأكد من أهليته للتربية الخاصة، فإن هناك حاجة إلى استخدام أساليب المسح والتدخلات السابقة للإحالة (Plotts, 2012) ضمن مايسمى بالنماذج الوقائية التي تؤكد الدراسات والمختصين على ضرورة الاستفادة منها، وعدم الانتظار لحدوث السلوك المشكل ثم التعامل معه (Huscroft-D'Angelo et al., 2021; Lane et al., 2014).

وتتوفر حالياً في البيئات التربوية في الدول المتقدمة عدد من النماذج الوقائية مثل أنظمة الدعم متعددة المستويات، والاستجابة للتدخل، ودعم السلوك الإيجابي لتلبية احتياجات الطلاب الفريدة، وتحسين نتائجهم الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية (Huscroft-D'Angelo et al., 2021; Lane et al., 2014). وتتمثل أحد المكونات الرئيسة لهذه النماذج في الاعتماد على جمع البيانات من خلال المسح ومراقبة وتقييم تقدم الطلاب (Cook et al., 2014; Huscroft-D'Angelo et al., 2021)، واستخدامها لاتخاذ قرارات بشأن الطلاب، والممارسات الأكاديمية والسلوكية المناسبة، وفعالية التدخلات، كما تساعد في تحديد حاجة سلوكيات الطالب وانفعالاته لخدمات التربية الخاصة مما يوفر سببًا منطقيًا قويًا يبرر أن تكون التقييمات المعيارية السليمة من الناحية السيكومترية جزءًا لا يتجزأ من عملية جمع البيانات وتقييمها (Huscroft-D'Angelo et al., 2021).

ويعتبر تنفيذ ممارسات التعرف المبنية على الأدلة باستخدام إجراءات تقييم تتسم بالصدق والثبات أحد المكونات الرئيسة للتعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وخدمتهم في المدارس (Lambert, 2021a; Lane et al., 2014)، كما يطالب مدراء المدارس وصانعو السياسات بأدوات تقييم سليمة من الناحية السيكومترية للتعرف على الطلاب المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Lambert et al., 2021c)؛ لذا يجب اختيار أدوات تقييم تتمتع بدرجة كافية من الصدق والثبات، ويتم تنفيذها بشكل مناسب من قبل أشخاص مدربين ويتبعون الإجراءات المطلوبة للتنفيذ (Plotts, 2012) لأنه تمكّن نتائج الاختبارات التي تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة المختصين في المدرسة من بدء جهود المسح والتعرف في أقرب وقت ممكن (Lambert et al., 2021c).

ويوصى بمراجعة السجلات التاريخية للنمو، والمقابلات، والملاحظات عبر البيئات، وقوائم المراجعة السلوكية، ومقاييس تقدير السلوك، بالإضافة إلى الاختبار المعرفي والتحصيلي للتعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولقد زادت شعبية استخدام مقاييس تقدير السلوك منذ تقريبًا منتصف الثمانينيات، وتتميز بتركيزها على السلوك الذي يمكن ملاحظته بدلاً من الاستنتاجات (Mattison, 2014; Plotts, 2012)، وبالتالي هناك درجة أعلى من الموضوعية مقارنة بالمقابلات غير المنظمة أو الاساليب الإسقاطية، كما أنه يمكن الحصول على عدة تقييمات لطالب واحد من قبل عدة معلمين أو موظفين بالمدرسة (مصادر متعددة) (Gresham & Elliott, 2014; Plotts, 2012)، وفي حال وجود اختلافات بين المقيمين يمكن القيام بملاحظة و/أو مقابلة الطفل الذي كان تقييمه متباينًا، ثم استبعاد من يظهر مشاكل سلوكية لدى فقط معلم واحد أو في فصل واحد. أيضا تتميز بأن تنفيذها والتدريب اللازم على استخدامها يستهلك وقت أقل (Plotts, 2012).

وتفترض مقاييس تقدير السلوك أنه يمكن فهم الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل أفضل من خلال التقييم الدقيق للأعراض السلوكية الحالية ومدتها وشدتها من منظور الأفراد الأكثر قرباً للطفل؛ لذا تتوفر العديد من مقاييس تقدير السلوك الخاصة بالآباء والمعلمين (Mattison, 2014; Plotts, 2012; Gresham & Elliott, 2014)، وتعد مقاييس تقدير السلوك المستخدمة من قبل المعلمين عنصرًا هامًا في التقييم الشامل للأداء السلوكي والانفعالي للأطفال، ويعتبر المعلم غالبًا أفضل مصدر للمعلومات المتعلقة بسلوك الطفل نظرًا لأن لديه فرصة لملاحظته في مواقف تتسم بظروف وسياقات مختلفة، ولديه معيار للسلوك المناسب لعمر معين (Plotts, 2012).

وتظهر مراجعة الأدبيات أنه تم تطوير عدد من أدوات التقييم السليمة من الناحية السيكومترية لتحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة تحت تصنيف الاضطراب الانفعالي، وتشمل هذه الأدوات على نظام تقييم السلوك للأطفال–الإصدار الثالث (BASC3: Behavior assessment system

(Reynolds & Kamphaus, 2015) (for children)، واستبيان نقاط القوة والصعوبات (strengths and difficulties questionnaire) (Goodman, 2001)، والاختبار المسحي للمشكلات الانفعالية–التقرير الذاتي (Screening Test for Emotional Problems–Self-Report) (Erford et al., 2012)، ومقياس تقدير نظام تحسين المهارات الاجتماعية (Social skills improvement system rating scales) (Gresham & Elliott, 2008). ومع ذلك، لم يتم بناء أي منها على المعايير الفيدرالية الأمريكية المحددة للاضطراب الانفعالي، مما يجعل عملية التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أمرًا صعبًا (Lambert, 2021a; Lambert et al., 2021c).

في المقابل، تتميز بعض مقاييس تقدير السلوك بارتباطها بالتعريف الفيدرالي الأمريكي للاضطراب الانفعالي مما يجعلها أدوات فحص مفيدة لمعالجة معايير محددة منها مقياس البعد الاجتماعي الانفعالي (Social–Emotional Dimension Scale)، الذي طوره هوتون وروبرتس (Hutton & Roberts, 1986)، ومقياس تقييم السلوك– ٢ (Behavior Evaluation Scale-2) المطور من قبل مكارني ولي (McCarney & Leigh, 1990)، ومقياس تقييم الاضطراب الانفعالي (Scale for Assessing Emotional Disturbance) المطور من قبل ابستاين وآخرون (Epstein et al., 2020) (Plotts, 2012).

ويعد مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ أحد أهم المقياس المستخدمة للتعرف على الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث صدرت أول نسخة منه في عام ١٩٩٨ (Epstein & Cullinan, 1998)، ثم صدرت نسخة ثانية في عام ٢٠١٠ (Epstein & Cullinan, 2010)، وأخيراً، صدرت منه نسخة حديثة في عام ٢٠٢٠. ويتميز بأنه مبي على التعريف الفدرالي للاضطراب الانفعالي، ويساعد معلم التربية الخاصة، والمختص في التشخيص التربوي، والأخصائي النفسي، وغيرهم من المهتمين بتشخيص الطلاب ذوي الاضطراب الانفعالي في التعرف على هؤلاء الطلاب، ويتوفر منه عدة أصدارات وهي مقياس التقدير (٤٥ فقرة)، ومقياس المسح (عشر فقرات)، واستمارة ملخص قرار الفاحص الإضافي، والاستبيان التعليمي/النمائي، ونموذج الملاحظة، ويمكن استخدام أحدها بشكل مستقل أو استخدام مجموعة منها، ويتم الاستفادة من نتائجها في وضع أهداف للبرنامج التربوي الفردي، واكمال تقييمات السلوك الوظيفي الأخرى، ومتابعة التقدم، كما يمكن الاستفادة منها في الاغراض البحثية (Epstein et al., 2020).

وأظهرت مراجعة الأدبيات عدد من الدراسات التي تناولت تقنين المقياس ودراسة خصائصه السيكومترية حيث أجرى ابشتاين وآخرون (Epstein et al., 1999) ثلاث دراسات للتحقق من ثبات مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ، حيث اجريت الدراسة الأولى والثانية لقياس الثبات بطريقة إعادة

الاختبار خلال فترة أسبوعين للحكم على ثبات المقياس حيث تكونت عينة الدراسة الأولى من ٥٣ طالباً مشخصين بالاضطراب الانفعالي تتراوح أعمارهم بين ١٣ إلى ١٨ سنة، بينما تكونت عينة الدراسة الثانية من ٣٣ طالباً مشخصين بالاضطراب الانفعالي تتراوح أعمارهم من ٥ إلى ١٧ سنة، وهدفت الدراسة الثالثة إلى قياس ثبات المقيمين على عينة مكونة من ٤٤ طالبا تتراوح أعمارهم بين ٧ إلى ١٩ سنة، وأظهرت نتائج جميع الدراسات أن مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ موثوق وثابت في قياس الأداء السلوكي والانفعالي للطلاب.

وقام كولينن وآخرون (Cullinan et al., 2001) بدراستين لقياس الصدق التلازمي لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ، وتكونت عينة الدراسة الأولى من ٨٨ طالباً مشخصين بالاضطراب الانفعالي، بينما شملت الدراسة الثانية ٦١ طالباً مشخصين بالاضطراب الانفعالي، وقام معلمو التربية الخاصة في الدراسة الأولى بتقييم الطلاب على مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ ومقياس قائمة المشكلات السلوكية المعدلة، بينما قارنت الدراسة الثانية مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ مع نموذج تقرير المعلم، وأظهرت نتائج الدراستين أن الارتباطات بشكل عام متوسطة إلى عالية بالنسبة للمقاييس الفرعية المتشابهة، ومنخفضة بالنسبة للمقاييس الفرعية المختلفة.

وقامت هوسكروفت د أنجيلو وآخرون (Huscroft-D'Angelo, 2020) بثلاث دراسات للتحقق من ثبات مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ- الإصدار الثالث، حيث اجريت الدراسة الأولى لقياس الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام بيانات من عينة مكونة من ١٤٣٠ طالبًا ليس مشخصين بالاضطراب الانفعالي، و ٤٤١ طالباً لديهم اضطراب انفعالي، وقاست الدراسة الثانية ثبات المقيمين على عينة مكونة من ٢١٦ طالباً، وسعت الدراسة الثالثة إلى قياس الثبات بطريقة إعادة الاختبار خلال فترة أسبوعين للحكم على ثبات المقياس على عينة مكونة من ١١٧ طالباً تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ١٨ سنة، وأظهرت نتائج جميع الدراسات أن مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ- الإصدار الثالث موثوق وثابت في قياس الأداء السلوكي والانفعالي للطلاب.

وأجرى لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2021a) دراسة هدفت إلى التحقق من البناء العاملي مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ-الإصدار الثالث من خلال استخدام بيانات تم الحصول عليها من عينة مكونة من ٤٩١ طالبًا مشخصين بالاضطراب الانفعالي في المدرسة، وأشارت النتائج إلى أن البيانات تتلاءم بشكل جيد مع النموذج المكون من خمسة عوامل، كما تؤكد نتائج الدراسة صدق المقياس بناءً على البناء العاملي، وهذا يدعم استخدام المقياس في المساهمة في عملية التعرف على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وقام لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2021b) بدراسة هدفت إلى استخدام تحليل الفئات الكامنة لاختبار مظهر الخصائص الخمس للاضطراب الانفعالي الواردة في التعريف الفيدرالي الأمريكي

على عينة مكونة من ٤٩١ طالبًا مشخصين بالاضطراب الانفعالي في المدرسة، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الاضطراب الانفعالي يشكلون مجموعة غير متجانسة مع مجموعات فرعية متميزة ومختلفة نوعياً، وتميل الفئات الكامنة التي تمثل المشاكل الشديدة، وأنماط المشاكل الخارجية إلى أن تتكون من الطلاب الأصغر سنًا، ووجد أن نسب أكبر من الطلاب السود واللاتينيين ومتعلمي اللغة الإنجليزية في الفئات الكامنة الشديدة والخارجية، وقضى الطلاب في الفئات الكامنة الشديدة والخارجية وقتًا أطول في فصول التربية الخاصة، وكانت تقييماتهم أسوأ على سوء التوافق الاجتماعي.

وهدفت دراسة لامبرت وآخرون (Lambert et al., 2021c) إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ- الإصدار الثالث، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٣٠ طالباً تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٨ سنة، وأشارت النتائج إلى أن فقرات المقياس أظهرت مستويات صغيرة من الأداء التفاضلي للفقرة، ولم يؤثر الأداء التفاضلي للفقرة بشكل كبير على النتائج، وكان المقياس ثابت نسبيًا في قياس الحالة السلوكية والانفعالية لطلاب المدارس من خلفيات عرقية مختلفة.

ولم تظهر مراجعة الأدبيات دراسة عربية تناولت تقنين مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ- الإصدار الثالث على الرغم من أهمية المقياس في التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وهذا يؤكد الحاجة إلى دراسة تعني بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة من المجتمع السعودي بحيث يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توفير أداة تساهم في التعرف على هذه الفئة من الطلاب، وتقديم الخدمة لهم، ثم الاستفادة منه لاحقاً في تقييم فعالية التدخلات المقدمة لهم، وتطويرها.

مشكلة الدراسة

تشير العديد من الأبحاث والتقارير الحكومية في الدول المتقدمة إلى أنه يعاني العديد من الطلاب من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولكن القليل منهم يتلقى خدمات التربية الخاصة ضمن فئة الاضطراب الانفعالي (Lambert et al., 2021c). وفي المملكة العربية السعودية، أجري مسح وطني حديث، وأشارت النتائج إلى أنه يتم تشخيص ٣٤% من السعوديين باضطرابات الصحة النفسية (اضطراب السلوك، واضطراب قلق الانفصال، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والاضطراب الاكتئابي الرئيس، والرهاب الاجتماعي، وغيرها) خلال فترة من فترات حياتهم، وأنها أكثر شيوعا بين الأعلى تعليماً (التويجري وآخرون، ٢٠١٩)، فاستمرار الطالب في التعليم وزيادة تعلمه لايترتب عليها انخفاض في اعراض الاضطرابات بل أنها تزيد لدى الطلاب الأكثر تعلماً، وهذا قد يشير إلى أن المدارس تفتقر للبرامج والخدمات المناسبة لهذه الفئة من الطلاب. وللأسف، لايمكن تقديم خدمات متميزة لهذه الفئة دون توفر أدوات تقييم مناسبة تساعد في التعرف عليهم، ثم تقديم الخدمات المناسبة لهم في ضوء نتائج تلك الأدوات، ومتابعة تقدمهم، والحكم على فعالية التدخلات المستخدمة معهم،

حيث لا يمكن تقديم خدمات تعليمية مناسبة لهؤلاء الطلاب دون توفر أدوات تقييم مناسبة للبيئة المحلية.

كما لاحظ الباحث–أيضاً– من خلال زيارته للمدارس كثرة شكاوي المعلمين من المشاكل السلوكية للطلاب، وعدم قدرة المعلمين على التمييز بين المشاكل السلوكية العابرة لدى الطلاب، والاضطرابات السلوكية والانفعالية المستمرة التي تحتاج إلى اهتمام وخدمات معينة، وهذا ناتج عن قلة أداوت التقييم المناسبة للاستخدام للمساهمة في التعرف على الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث يندر أن تجد أداة حديثة مشتقة من معايير التعريف الفدرالي الأمريكي للاضطراب الانفعالي، وتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة يمكن استخدامها للتعرف على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المدارس الحكومية والخاصة. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

١– ما الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية؟

٢– ما البنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية والبنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من العوامل الآتية:

١. تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها في العالم العربي –حسب علم الباحث– من حيث اهتمامها بدراسة الخصائص السيكومترية والبنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة.

٢. تعد هذه الدراسة إضافة إلى الأدبيات العربية فيما يتعلق بالمقاييس الحديثة المستخدمة للتعرف على الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ لدى الأطفال والمراهقين.

٣. قلة المقاييس الحديثة المقننة على البيئة السعودية، مما يستلزم اجراء دراسة تساعد في التعرف على مدى صدق وثبات هذا المقياس كأداة للتعرف على الطلاب ذوي الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ.

٤. توفير مقياس مناسب للبيئة السعودية يمكن استخدامه كأداة للتعرف على الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ لفئات عمرية مختلفة بدء من مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة الثانوية (٥–١٨ سنة).

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: الطلاب والطالبات في المدارس والمراكز الحكومية والخاصة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

البنية العاملية

هي أحد أشكال صدق البناء من خلال استخدام التحليل العاملي، ويتم فيها توظيف طريقة إحصائية للتأكد من أن عدد من الفقرات تمثل بعدا معينا ولا تمثل غيره، وسيتم توضيح نتائجه من خلال المؤشرات الإحصائية المستخرجة من نتائج التحليل العاملي التوكيدي (سليمان والقاضي، ٢٠٢١).

الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ

حالة يظهر فيها الشخص واحدة أو أكثر من عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها، وظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية، ومزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب، والميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية، بحيث تظهر بدرجة واضحة ولمدة زمنية طويلة، وتؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي، كما يشمل ذوو الفصام، ولكنه يستبعد الأطفال غير المتوافقين اجتماعياً إلا إذا قُرر أنهم مضطربون انفعالياً (ويبر وبلوتس، ٢٠٠٨/٢٠١٥).

ويعرف إجرائيا: حالة تؤدي إلى قيام الشخص بسلوكيات غير مقبولة اجتماعياً، ولمدة زمنية طويلة، وتكون هذه السلوكيات إما موجهة للأخرين، وتسبب ازعاجا لهم، كالسلوك العدواني، والنشاط الزائد، والاندفاعية، أو أن تكون موجه للداخل من خلال شعور الشخص العام بالحزن، والاكتئاب، والقلق غير المبرر، أو كلاهما معا لدى نفس الشخص.

مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة

مقياس طوره مايكل إبستين وآخرون بناء على تعريف قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات الأمريكي (IDEA) للاضطرابات الانفعالية، يطبق بشكل فردي على الطلاب، ويستخدم مع الطلاب من سن ٥ إلى ١٨ سنة (Epstein et al., 2020).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

أفراد الدراسة

تم تطبيق المقياس على (٦٧١) طالباً تتراوح أعمارهم بين ٥-١٨ سنة، وأكمل المقياس ١٦٩ معلما و ٥٠٢ معلمة، وتفاصيل بيانات العينة موضحة في الجداول رقم (١،٢،٣،٤،٥).

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب جنس الطالب

النوع	العدد	النسبة
ذكر	246	36.7
أنثى	425	63.3
المجموع	671	100

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب عمر الطالب

العمر	العدد	النسبة	العمر	العدد	النسبة
5	30	4.5	12	45	6.7
6	28	4.2	13	30	4.5
7	47	7	14	35	5.2
8	82	12.2	15	39	5.8
9	82	12.2	16	30	4.5
10	82	12.2	17	34	5.1
11	56	8.3	18	51	7.6
المجموع				671	100

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
الطفولة المبكرة	58	9
ابتدائي	397	59
متوسط	107	16
ثانوي	109	16
المجموع	671	100.0

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب تخصص المعلم

النوع	العدد	النسبة
تعليم عام	285	42.5
تربية خاصة	386	57.5
المجموع	671	100

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة
الرياض	261	38.9	حائل	16	2.4
مكة المكرمة	131	19.5	الحدود الشمالية	19	2.8
المدينة المنورة	24	3.6	جازان	32	4.8
القصيم	22	3.3	نجران	7	1.0
الشرقية	94	14.0	الباحة	4	.6
عسير	39	5.8	الجوف	6	.9
تبوك	16	2.4			
المجموع				671	100

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة، ويعد المقياس أحد المقاييس المستخدمة للتعرف على الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ من خلال قياس أداء الطالب على المجالات الخمسة (١.عدم القدرة على التعلم. ٢. مشاكل في العلاقات. ٣. السلوك غير المناسب. ٤. الحُزن أو الاكتئاب. ٥. المخاوف أو الأعراض الجسدية) الواردة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (Epstein, et al., 2020)، وقد قام ببناء هذا المقياس في البداية مايكل إبستين و دوجلس كولينن بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٨(Epstein & Cullinan, 1998)، وقد نشر منه ثلاث إصدارات حيث كان أحدثها عام ٢٠٢٠، ويتميز هذا المقياس بأنه تم بناء أبعاده على تعريف الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ الوارد في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى بُعد يتعلق بعدم النضج الإجتماعي، ليتكون من ٤٥ فقرة وستة أبعاد (Lambert et al., 2021)، ويتم استخدامه من قبل المعلمين لتقييم الطلاب بدء من مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة الثانوية (Epstein, et al., 2020; Lambert et al., 2021)، وأشارت الدراسات التي أجريت على المقياس بصوره السابقة إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (Epstein et al., 1999; Cullinan, 2001; Epstein, et al., 2020; Lambert et al., 2021).

وتتكون النسخة العربية من المقياس من ثلاثة أقسام. يجمع القسم الأول معلومات أولية عن الطالب، ومن يقوم بتعبئة المقياس (المعلم) تشمل الجنس، والعمر، والصف، والمنطقة التعليمية، بينما يشمل القسم الثاني على ستة أبعاد و ٤٥ فقرة تقييس أعراض الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ، حيث يتكون البعد الأول (عدم القدرة على التعلم) من ٨ فقرات، والبعد الثاني (مشاكل في العلاقات) من ٦ فقرات، والبعد الثالث (السلوك غير المناسب) من ١٠ فقرات، والبعد الرابع (الحزن أو الاكتئاب) من ٧ فقرات، والبعد الخامس (المخاوف أو الأعراض الجسدية) من ٨ فقرات، والبعد السادس (عدم النضج الاجتماعي) من

٦ فقرات، ويتم الإجابة عليها من قبل شخص يعرف الطالب لمدة شهرين على الأقل من خلال اختيار لا تعتبر مشكلة (٠)، أو مشكلة بسيطة (١)، أو مشكلة كبيرة (٢)، أو مشكلة شديدة (٣)، وتشير الدرجات العالية على ظهور تلك الأعراض، ووجود مشكلة لدى الطالب، في حين أن الدرجات المنخفضة تشير إلى عدم ظهور تلك الأعراض، وعدم وجود مشكلة لدى الطالب (Huscroft-D'Angelo et al., 2020).

تعريب المقياس

تمت عملية تعريب المقياس من خلال القيام بعدد من الخطوات. أولا، قام الباحث بترجمة البيانات الأولية وجميع فقرات المقياس. تلا ذلك وضع جدول يحتوي على البيانات الأولية وفقرات المقياس بالصورة الإنجليزية، وبجوارها تعريبها، ثم تم عرض الجدول على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، ويتقنون اللغة الإنجليزية من أجل التحقق من صحة، ودقة التعريب. وبعد تحكيمهم له تم اقتراح عدد من التعديلات على التعريب الأولي للمقياس، وبناء على مقترحاتهم تم تعديل عدد من الفقرات، ثم عرض المقياس بصورته المعدلة على مجموعة أخرى من المحكمين لمعرفة مدى وضوحها، وملاءمتها للبيئة السعودية، وقد أشار أغلبية المحكمين بمناسبة تعريب المقياس للاستخدام بالبيئة السعودية (Maneesriwongul & Dixon, 2004).

طريقة جمع المعلومات

قام الباحث بجمع بيانات هذه الدراسة من خلال استخدام نسخة إلكترونية من المقياس، حيث تم توزيعها على الفئة والمنطقة المستهدفة من خلال عدد من المنسقين في كل منطقة بحيث يوزعونها على المعلمين في مناطقهم أو من خلال ارسالها مباشرة لايميل المعلم.

أساليب التحليل الإحصائي

تم استخدام المؤشرات والإحصاءات الوصفية مثل النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون، ومعاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان–براون، وجتمان، من خلال البرنامج الإحصائي (statistical package for the social sciences -22)، بينما تم استخراج نتائج التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory factor analysis) من خلال استخدام البرنامج الإحصائي Mplus VERSION 7.4.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١/ الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية: للتحقق من دلالات صدق المقياس تم استخدام عدة طرق وهي: الصدق الظاهري (المحكمين)،

والاتساق الداخلي (وهو خطوة للتحقق من ارتباط البنود ببعدها، ثم بعد ذلك يتم حساب صدق وثبات)، ونتائج هذه الإجراءات موضحة أدناه:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

- تم التّحقق من دلالات الصدق الظاهري (المحكمين) للمقياس في البيئة السعودية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجال التربية الخاصة، وذلك بهدف الحكم على محتوى الفقرات ومدى ملاءمتها، وسلامة صياغتها، ووضوحها من الناحية اللغوية، حيث تم اعتماد معيار ٨٠ % كنسبة اتفاق لقبول الفقرة أو رفضها. واقترح المحكمون عدد من التعديلات تتعلق بصياغة بعض فقرات المقياس، وتم الأخذ بجميع التّعديلات المقترحة من قبل المحكمين في الصورة النهائية للمقياس.

ب. الاتساق الداخلي:

- تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الخاص بها، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦) ارتباط فقرات المقياس بالأبعاد والدرجة الكلية

رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول_١	.589**	.111**	البعد الثاني_١	.749**	.479**	البعد الثالث_١	.794**	.691**
البعد الأول_٢	.742**	.435**	البعد الثاني_٢	.698**	.432**	البعد الثالث_٢	.821**	.727**
البعد الأول_٣	.773**	.488**	البعد الثاني_٣	.805**	.755**	البعد الثالث_٣	.887**	.771**
البعد الأول_٤	.804**	.450**	البعد الثاني_٤	.724**	.804**	البعد الثالث_٤	.739**	.674**
البعد الأول_٥	.734**	.610**	البعد الثاني_٥	.789**	.697**	البعد الثالث_٥	.842**	.778**
البعد الأول_٦	.780**	.376**	البعد الثاني_٦	.815**	.635**	البعد الثالث_٦	.876**	.795**
البعد الأول_٧	.759**	.553**	-	-	-	البعد الثالث_٧	.828**	.743**
البعد الأول_٨	.764**	.388**	-	-	-	البعد الثالث_٨	.861**	.833**
-	-	-	-	-	-	البعد الثالث_٩	.886**	.823**
-	-	-	-	-	-	البعد الثالث_١٠	.826**	.805**
رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البعد والفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الرابع_١	.698**	.563**	البعد الخامس_١	.638**	.527**	البعد السادس_١	.817**	.782**
البعد الرابع_٢	.828**	.749**	البعد الخامس_٢	.689**	.646**	البعد السادس_٢	.938**	.812**
البعد الرابع_٣	.799**	.689**	البعد الخامس_٣	.591**	.481**	البعد السادس_٣	.948**	.771**
البعد الرابع_٤	.853**	.791**	البعد الخامس_٤	.843**	.788**	البعد السادس_٤	.928**	.765**
البعد الرابع_٥	.569**	.538**	البعد الخامس_٥	.596**	.558**	البعد السادس_٥	.928**	.813**
البعد الرابع_٦	.724**	.684**	البعد الخامس_٦	.806**	.712**	البعد السادس_٦	.934**	.804**
البعد الرابع_٧	.827**	.789**	البعد الخامس_٧	.831**	.761**	-	-	-
-	-	-	البعد الخامس_٨	.838**	.786**	-	-	-

** $P< 0.01$

يوضح جدول (٦) أن ارتباط فقرات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (589.-804.)، والبعد الثاني تراوحت ارتباطاته بالدرجة الكلية للبعد بين (698.-815.)، والبعد الثالث تراوحت ارتباطاته بالدرجة الكلية للبعد بين (937.-887.)، والبعد الرابع تراوحت ارتباطاته بالدرجة الكلية للبعد بين (569.-853.)، والبعد الخامس تراوحت ارتباطاته بالدرجة الكلية للبعد بين (591.-843.)، والبعد السادس تراوحت ارتباطاته بالدرجة الكلية للبعد بين (817.-948.)، كما اتضح أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس، وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى ٠.٠١.

ب- ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وقد أشارت النتائج إلى أن البعد الأول يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (573.)، والبعد الثاني يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (836.)، والبعد الثالث يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (915.)، والبعد الرابع يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (907.)، والبعد الخامس يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (907.)، والبعد السادس يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (863.)، وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

٢/ دلالات ثبات لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية، تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان-براون، وجتمان، وجاءت نتائج هذا الإجراء كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧)معاملات الثبات

الأبعاد	معامل الفا كرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
عدم القدرة على التعلم	.884	.852	.850
مشاكل في العلاقات	.857	.824	.824
السلوك غير المناسب	.952	.925	.923
الحزن أو الاكتئاب	.877	.860	.830
المخاوف أو الأعراض الجسدية	.876	.876	.872
عدم النضج الاجتماعي	.961	.955	.955
المقياس الكلي	.971	.943	.941

يوضح جدول (٧) معاملات الثبات بطرق متنوعة (معامل الفا كرونباخ، سبيرمان براون، جتمان)، حيث تراوحت معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد بين (.٨٥٧-.٩٦١)، وللمقياس ككل .٩٧١، بينما تراوحت معاملات ثبات سبيرمان-براون للأبعاد بين (.٨٢٤-.٩٥٥)، وللمقياس ككل .٩٤٣، وأخيراً تراوحت معاملات ثبات جتمان للأبعاد بين (.٨٢٤-.٩٥٥)، وللمقياس ككل .٩٤١، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه.

جاءت النتائج متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ في أصداراته المختلفة (Epstein & Cullinan, 1998; Epstein & Cullinan, 2010; Epstein et al., 2020; Huscroft-D'Angelo et al., 2020)، حيث ظهر الصدق الظاهري للمقياس من خلال أجماع الخبراء العرب الذين قاموا بفحص فقرات وأبعاد المقياس على وضوح وملاءمة النسخة العربية للمقياس للهدف الذي وضعت من أجله. كما ظهر أن الاتساق الداخلي للمقياس عالياً حيث كان ارتباط كل فقرة ببعدها دالاً عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد أن فقرات المقياس العربية متماسكة ومتجانسة وأن كل فقرة تسهم وتقيس المجال العام للبعد الذي تنتمي له، وكذلك ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

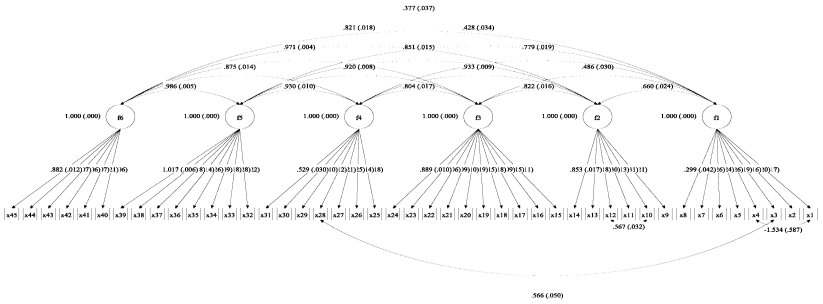
وكشفت النتائج عن دلالات ثبات مرتفعة في كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يتفق مع نتائج الثبات في الدراسات السابقة التي تناولت مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ في أصداراته المختلفة (Epstein & Cullinan, 1998; Epstein et al., 1999; Epstein et al., 2020 Huscroft-D'Angelo et al., 2020)، وهذا يؤكد بأن النتائج التي نحصل عليها من تطبيق هذا المقياس ليست عابرة أو مؤقته وأنما تتسم بالثبات، وأن المعلمين لديهم معرفة وخبرة جيدة في ملاحظة سلوك الطلاب، والتعرف على الأعراض التي يظهرونها داخل المدرسة، لذا نجد أن تقييم المعلم للأعراض ثابت، وهذا يشجع على الاعتماد على تقييم المعلم في اتخاذ قرارات حول سلوك الطلاب.

٢/ البنية العاملية لمقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ النسخة الثالثة في البيئة السعودية:

التحليل العاملي التوكيدي:

تم الإجابة عن سؤال الدراسة من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory factor analysis, CFA)، والذي يمكن الباحث من قياس الصدق البنائي لمقياس تم بناؤه في ضوء أسس نظرية قوية، وأدلة تجريبية سابقة تدعم هذا البناء (Finch, 2020). تم استخدام البرنامج الاحصائي (Mplus VERSION 7.4)، للتحقق من وجود النموذج ذو العوامل الستة (١. عدم القدرة على التعلم، ٢. مشاكل في العلاقات، ٣. السلوك غير المناسب، ٤. الحُزن أو الاكتئاب، ٥. المخاوف أو الأعراض الجسدية، ٦. عدم النضج الاجتماعي) كما تم أفتراضه في النسخة الانجليزية للمقياس، حيث بني هذا النموذج ليمثل أبعاد المقياس الستة المفترضة، والفقرات المرتبطة بها كما يوضحها الشكل رقم ١، وعليه يكون الهدف الرئيس للتحليل العاملي التوكيدي هو التأكد من حسن المطابقة Goodness of fit)) بين النموذج المفترض(النظري)(Hypothesized model) وبيانات العينة الحالية، ولقد تم استخدام عدد من المؤشرات الإحصائية الدالة على حسن جودة النموذج (Good fitting models) وهي:

١. كاي مربع ((بحيث تكون قيمته صغيرة وليست دالة إحصائياً، ويمكن استخدام مؤشرات إحصائية بديلة، مثل اعتماد النسبة بين قيمة ودرجات الحرية (df) بحيث تكون أقل من ٣. لحساسيته العالية لحجم العينة، بالإضافة إلى افتراضه التوزيع الطبيعي لمتغيرات النموذج.
٢. مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root mean square error of approximation) بحيث تدل القيمة التي تكون أقل من أو تساوي .٠٥ على التطابق العالي للنموذج المفترض مع بيانات العينة، بينما تدل القيمة التي أقل من أو تساوي .٠٦ وأقل من .٠٨ على التطابق الجيد، في حين تدل القيمة التي تكون أكبر من .٠٨ على عدم التطابق ورفض النموذج.
٣. مؤشر المطابقة المقارن (Comparative fit Index) بحيث تدل القيمة التي تكون أكبر من أو تساوي ٠.٩٠ واصغر من أو يساوي ٠.٩٤ على التطابق الجيد، بينما تدل القيمة التي أكبر من أو تساوي ٠.٩٥ على التطابق العالي.
٤. مؤشر تاكر– لويس (Tucker – Lewis Index) بحيث تدل القيمة التي تكون أكبر من أو تساوي ٠.٩٠ واصغر من أو يساوي ٠.٩٤ على التطابق الجيد، بينما تدل القيمة التي أكبر من أو تساوي ٠.٩٥ على التطابق العالي.



الشكل رقم (١)

ولقد أظهرت نتائج التحليل أن مؤشر المطابقة لقيمة دال إحصائياً، فيما وقعت قيم معظم مؤشرات المطابقة المعتمدة ضمن المدى المثالي، مما يشير إلى أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي يطابق البيانات موضع الاختبار، على الرغم من أن مؤشر المطابقة لقيمة دالة إحصائياً، لأن استخدام هذا المؤشر يتضمن عيوب كثيرة، منها حساسيته لحجم لمعاملات الارتباط، وظهرت قيم معظم مؤشرات المطابقة المعتمدة ضمن المدى المثالي، مما يشير إلى أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي يطابق البيانات موضع الاختبار، ويبين الشكل رقم (١) التشبعات المعايرة (Standardized Factor Loadings) لفقرات المقياس على أبعاده الستة الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي، حيث يتضح أن جميع فقرات المقياس قد تشبعت على العوامل الستة الرئيسة التي بني النموذج على أساسها؛

فالعامل الأول "عدم القدرة على التعلم" تشبعت عليه الفقرات (X1,X2,X3,X4,X5,X6,X7,X8)، وقد تراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين(٠.٩٦٨-٠.٢٩٩)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت أعلى هذه التشبعات للفقرة (X4)، أما العامل الثاني "مشاكل في العلاقات" تشبعت عليه الفقرات (X9,X10,X11,X12,X13,X13,X14)، وتراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين (٠.٩٦-٠.٥١٣)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت أعلاها تشبعاً الفقرة(X11)، وأما العامل الثالث "السلوك غير المناسب" تشبعت عليه الفقرات (X15,X16,X17,X18,X19,X20,X21,X22,X23,X24)، وتراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين(٠.٩٩٣-٠.٧٦٦)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت اعلاها تشبعاً الفقرة (X23)، وأما العامل الرابع "الحُزن أو الاكتئاب" تشبعت عليه الفقرات (X25,X26,X27,X28,X29,X30,X31)، وتراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين(٠.٩٢-٠.٥٢٩)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت اعلاها تشبعاً الفقرة (X29)، وأما العامل الخامس "السلوك غير المناسب" تشبعت عليه الفقرات (X32,X33,X34,X35,X36,X37,X38,X39)، وتراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين(١.٠١٧-٠.٦٢)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت اعلاها تشبعاً الفقرة (X39)، وأما العامل السادس "عدم النضج الاجتماعي" تشبعت عليه الفقرات (X40,X41,X42,X43,X44,X45,X46,X47)، وتراوحت قيم تشبعاتها المعيارية بين(٠.٩٦٨-٠.٧٦١)، وجميعها دالة إحصائياً (p<.05)، وكانت اعلاها تشبعاً الفقرة (X43).

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي للتشبعات المعيارية لفقرات المقياس

رقم البعد والفقرة	التشبعات	رقم البعد والفقرة	التشبعات	رقم البعد والفقرة	التشبعات	رقم البعد والفقرة	التشبعات	رقم البعد والفقرة	التشبعات	رقم البعد والفقرة	التشبعات
البعد الأول_١	0.86	البعد الثاني_١	0.749	البعد الثالث_١	0.897	البعد الرابع_١	0.771	البعد الخامس_١	0.709	البعد السادس_١	0.959
البعد الأول_٢	0.889	البعد الثاني_٢	0.513	البعد الثالث_٢	0.829	البعد الرابع_٢	0.841	البعد الخامس_٢	0.626	البعد السادس_٢	0.761
البعد الأول_٣	0.796	البعد الثاني_٣	0.96	البعد الثالث_٣	0.928	البعد الرابع_٣	0.622	البعد الخامس_٣	0.807	البعد السادس_٣	0.954
البعد الأول_٤	0.968	البعد الثاني_٤	0.549	البعد الثالث_٤	0.792	البعد الرابع_٤	0.736	البعد الخامس_٤	0.913	البعد السادس_٤	0.968
البعد الأول_٥	0.69	البعد الثاني_٥	0.8	البعد الثالث_٥	0.838	البعد الرابع_٥	0.92	البعد الخامس_٥	0.62	البعد السادس_٥	0.959
البعد الأول_٦	0.71	البعد الثاني_٦	0.853	البعد الثالث_٦	0.766	البعد الرابع_٦	0.904	البعد الخامس_٦	0.859	البعد السادس_٦	0.882
البعد الأول_٧	0.679			البعد الثالث_٧	0.9	البعد الرابع_٧	0.529	البعد الخامس_٧	0.976		
البعد الأول_٨	0.299			البعد الثالث_٨	0.921			البعد الخامس_٨	1.017		
				البعد الثالث_٩	0.993						
				البعد الثالث_١٠	0.889						

وقد أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن مؤشرات جودة النموذج ذو العوامل الستة هي كما يظهرها الجدول (٩).

جدول (٩) مؤشرات حسن جودة النموذج ذو العوامل الستة للصورة السعودية من المقياس (Weighted Root Mean Square Residual)

مربع كاي x^2	درجة الحرية DF	الاحتمال P	النسبة بين x^2 ودرجة الحرية	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر تكر ـ لويس TLI	مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربع الاخطاء الموزون(WRMR)
6560.479	927	0.0000	0.14	0.095	0.946	0.942	2.85

يتضح من جدول (٩) أن قيمة كاي تربيع x^2 =(6560.479)عند درجة حرية تساوي (927) وباحتمال(0.0000) ، وبذلك تكون النسبة بين x^2 ودرجة الحرية =(0.14) وهي أقل من القيمة (.3)، وبلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA = (0.095) وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI= (0.946) وقيمة تاكر– لويس TLI= (0.942) وبمقارنة هذه المؤشرات مع المعايير التي اعتمدتها الدراسة الحالية لحسن جودة المطابقة، فإن النموذج ذا العوامل الستة يعد مقبولا (Kline, 2011)؛ إذ إنه أظهر بإن العوامل الستة (المقاييس الفرعية) هي أبعاد متمايزة، ولكنها مرتبطة ببعضها بعضا كما يتبين من الجدول (١٠)

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الستة للصورة السعودية للمقياس

الأبعاد	عدم القدرة على التعلم	مشاكل في العلاقات	السلوك غير المناسب	الحُزن أو الاكتئاب	المخاوف أو الأعراض الجسدية	عدم النضج الاجتماعي
عدم القدرة على التعلم	1					
مشاكل في العلاقات	٠.٦٦٠	1				
السلوك غير المناسب	٠.٤٨٦	٠.٨٢٢	1			
الحُزن أو الاكتئاب	٠.٧٧٩	٠.٩٣٣	٠.٨٠٤	1		
المخاوف أو الأعراض الجسدية	٠.٤٢٨	٠.٨٥١	٠.٩٢٠	٠.٩٣٠	1	
عدم النضج الاجتماعي	٠.٣٧٧	٠.٨٢١	٠.٩٧١	٠.٨٧٥	٠.٩٨٦	1

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الستة تراوحت بين(٠.٣٧٧– ٠.٩٨٦) وجميعها ذات دلالة إحصائية (p<.05) وكان أعلى معامل ارتباط بين (عدم النضج الاجتماعي و المخاوف أو الأعراض الجسدية) أذ بلغ (٠.٩٨٦) وكان أقلها بين (عدم النضج الاجتماعي و عدم القدرة على التعلم) أذ بلغ (٠.٣٧٧). وعلى الرغم من كون هذه المعاملات دالة إحصائية إلا أنها ليست عالية؛ مما يشير إلى أن المقياس الحالي يقيس أبعاد متمايزة ويدل على استقلالية كل منها عن الأخرى، وهذا يتسق مع النظرة التعددية المعتمدة في تصميم المقياس، ويؤكد الصدق التكوين الفرضي للبنية الجديدة بنسخته السعودية.

ويظهر مما سبق أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي أظهرت دلالات بناء مناسبة، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، ويتفق في ذلك مع الدراسات التي تناولت مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ في أصداراته المختلفة (Epstein & Cullinan, 1998; Epstein & Cullinan, 2010; Epstein et al., 2020; Huscroft-D'Angelo et al., 2020; Lambert et al, 2021a; Lambert et al, 2021b)، ويمكن تفسير ذلك بأنه روعي عند بناء النسخة الانجليزية من المقياس الاختلافات العرقية والإثنية للطلاب، وأثرها في تشتت درجات المقياس؛ لذا جاءت البنية العاملية للمقياس بنسختيه العربية والانجليزية متوافقة، وهذه النتائج تدل على صلاحية النسخة السعودية للاستخدام في المدارس السعودية.

التوصيات والمقترحات البحثية

١/ الاستفادة من التعريب الحالي للمقياس في التعرف على الطلاب ذوي الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ بهدف تقديم برامج تعليمية مناسبة.

٢/ تدريب المعلمين على كيفية استخدام التعريب الحالي للمقياس في التعرف على الطلاب ذوي الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ.

٣/ استخدام التعريب الحالي للمقياس في إجراء دراسة مسحية بهدف معرفة نسبة انتشار الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ في المملكة العربية السعودية.

٤/ إجراء دراسة تهدف إلى استخراج معايير محلية للصورة السعودية من مقياس تقدير الاضْطِرابٌ الانْفِعالِيّ.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

التـويجري، ياسـمين و السـبيعي، عبـدالله و الحبيـب، عبدالحميـد. (٢٠١٩). ***التقريـر التقنـي للمسـح الوطنـي السعودي للصحة النفسية.*** **الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.**

سليمان، شاهر، و القاضي، سناء. (٢٠٢١). البنية العاملية لمقياس اتجاهات طلبة جامعة تبوك نحو توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا .*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، مج١٠، ع٢، ٣٨٨-٤٠٤.*

كوفمان، جيمس و لاندروم، تيمثي. (٢٠١٢). ***خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين.*** **(ترجمة غالب الحياري). عمان، الأردن: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).**

ويبر، جو و بلوتس، سينثا. (٢٠١٥). ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق.*** **(ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).**

ثانياً: المراجع الانجليزية

Cook, C. R., VoIpe, R. J., & Delport, J. (2014). Systematic progress monitoring of students with emotional and behavioral disorders: The promise of change-sensitive brief behavior rating scales. ***Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*****, 211-228. Guilford Publications.**

Cullinan, D., Harniss, M., Epstein, M. H., & Ryser, G. (2001). The scale for assessing emotional disturbance: Concurrent validity. ***Journal of Child and Family Studies, 10*****(4), 449-466.**

Epstein, M. H., & Cullinan, D. (1998). ***Scale for assessing emotional disturbance*****. Austin, TX: PRO-ED.**

Epstein, M. H., & Cullinan, D. (2010). ***Scale for Assessing Emotional Disturbance: SAED2*****. Pro-Ed.**

Epstein, M. H., Cullinan, D., Harniss, M. K., & Ryser, G. (1999). The scale for assessing emotional disturbance: Test–retest and interrater reliability. ***Behavioral Disorders, 24*****(3), 222-230.**

Epstein, M. H., Cullinan, D., Pierce, C., Huscroft- D'Angelo, J., & Wery, J. (2020). ***Scales for Assessing Emotional Disturbance (3rd ed.)*****. Austin, TX: PRO-ED.**

Epstein, M.H., & Cullinan, D. (1998), ***Scale for Assessing Emotional Disturbance.*** **Austin, TX: PRO-ED.**

Erford, B. T., Short, S., & Freeman, A. (2012). The Screening Test for Emotional Problems–Self-Report (STEP-S) Studies of Reliability and Validity. ***Assessment for effective Intervention****, 37***(4), 251-256.**

Finch, W. (2020). Introduction to factor analysis. In ***Exploratory factor analysis*** **(pp. 1-12). SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781544339900**

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. ***Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry****, 40***(11), 1337-1345.**

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2014). Social skills assessment and training in emotional and behavioral disorders. ***Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools****,* **152-172. Guilford Publications.**

Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). ***Social skills improvement system (SSIS) rating scales*****. New York, Pearson.**

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). ***Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th Ed.)*****. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.**

Huscroft-D'Angelo, J., Wery, J., Martin, J. D., Pierce, C., & Crawford, L. (2020). The Scales for Assessing Emotional Disturbance–Third Edition: Internal Reliability, Interrater Reliability, and Test–Retest Reliability. ***Behavioral Disorders****, 47***(1), 28-39.**

Hutton, J. B., & Roberts, T. (1986). ***Social-emotional dimension Scale-2nd edition*****. Austin, TX: Pro-Ed.**

Lambert, M. C., Cullinan, D., Epstein, M. H., & Martin, J. (2021a). Factor Structure of the Scales for Assessing Emotional Disturbance: 3 Rating Scale for Students Identified With Emotional Disturbance. ***Behavioral Disorders****,* **01987429211012328.**

Lambert, M. C., Katsiyannis, A., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Sointu, E. (2021b). Profiles of Emotional Disturbance Across the Five Characteristics of the Federal Definition. ***Behavioral Disorders****,* **01987429211033567.**

Lambert, M. C., Martin, J., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Katsiyannis, A. (2021c). Differential item functioning of the Scales for Assessing Emotional Disturbance- 3 for White and African American students. ***Psychology in the Schools****, 58***(3), 553-568.**

Lane, K. L., Oakes, W. P., Menzies, H. M., & Germer, K. A. (2014). Screening and identification approaches for detecting students at risk. ***Handbook of evidence-based practices for emotional and***

***behavioral disorders: Applications in schools*, 129-151. Guilford Publications.**

Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing, 48*(2), 175-186. doi:10.1111/j.1365-2648.2004.03185.x

Mattison, R. E. (2014). The interface between child psychiatry and special education in the treatment of students with emotional/behavioral disorders in school settings. *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*, 104-126. Guilford Publications.

McCarney, S. B., & Leigh, J. E. (1990). *The behavior evaluation scale-2 (BES-2)*. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.

Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W., & Vannest, K. J. (2015). *BASC3: Behavior assessment system for children*. PscyhCorp.

Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow E., Shriner J. G. (2013). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.