

البحث الثاني

الخصائص السيكومترية لصورة أردنية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخنا المعلمين والآباء)

د. أحمد سعد الشيخ علي *

د. أجد أحمد أبو جدي **

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسختي المعلمين والآباء)، واختيرت عينة مكونة من (739) أباً وأماً، ومثلهم معلماً ومعلمة لطلبة يدرسون في الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، أشارت النتائج إلى أن فقرات النظام (نسختي المعلمين والآباء) ارتبطت بدرجة متوسطة ومرتفعة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وإلى تمتعه بمؤشرات تطابق مناسبة بين الصورة المطورة على البيئة الأردنية والصورة الأجنبية، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (0.902)، وقيمة متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMEA) (0.029)، كما بلغ مؤشر توكر لويس (TLI) (0.899)، وقيمة مؤشر المطابقة المتزايد بلغ (0.901)، وتدل جميع هذه المؤشرات على قيم مطابقة مناسبة، وتعد مؤشراً على تمتع النظام بدلالات صدق البناء، كما أشارت النتائج إلى تحقق قيم ملائمة مناسبة لنسخة الآباء، إذ بلغت قيمة (CFI) أكبر من (0.90)، وقيمة الجذر التربيعي لقيمة تقريب المتوسط (RMEA) (0.001)، كما بلغ مؤشر توكر لويس (TLI) (0.989)، وقيمة مؤشر المطابقة المتزايد بلغ (1)، وتدل جميع هذه المؤشرات على قيم مطابقة مناسبة، وتعد مؤشراً على تمتع النظام بدلالات صدق البناء.

وحقق النظام في نسخة المعلمين مؤشرات ثبات اتساق داخلي مناسبة تراوحت بين (0.90-0.72)، ومؤشرات ثبات إعادة تراوحت بين (0.90-0.68)، أما نسخة الآباء فقد حققت مؤشرات اتساق داخلي تراوحت بين (0.89-0.70)، ومؤشرات ثبات إعادة تراوحت بين (0.86-0.65)

الكلمات المفتاحية: تقييم مشكلات الأطفال، المشكلات السلوكية، نظام التقييم السلوكي.

* أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية الآداب - الجامعة الأردنية.

** أستاذ مشارك - معالج نفسي أسري أطفال - FSTV كندا.

1. مقدمة الدراسة:

أصبحت برامج التدخل الموجهة للأطفال الذين يعانون من حاجات خاصة أو الأطفال الذين يواجهون مهمات النمو في ازدياد مستمر، وهذا يضع المعنيين بالعمل مع الأطفال أمام مسؤولية تطوير مهاراتهم في القياس، ومن المسلم به أن المهارات والمعرفة الأساسية في خصائص الأطفال هي المتطلب السابق للقيام بتقييم ملائم للأطفال (Lidz, 2003)، ولما كان الآباء والمعلمون جزءاً لا يتجزأ من عملية التقييم الواسعة التي تحاول التوصل إلى بناء تصور حول الطفل، فلا بد لنا كأخصائيين نفسيين أن نولي الدور الذي يلعبه الآباء والمعلمون الأهمية الكافية في عملية التشخيص، وهذا يضعنا أمام مهمة تطوير أدوات تقييم يستطيع الآباء والمعلمون التعامل معها بيسر في أثناء جمع المعلومات عن الطفل.

ولا بد في بداية الأمر أن نفهم المقصود بالتقييم، التقييم عملية واسعة وشاملة وليست إجراءً أو نشاطاً محددًا، إنه نشاط عقلي يقوم به أخصائي التقييم الذي يحدد الأهداف التي يجب أن يحققها هذا التقييم. وهو لا يتحقق بمجرد معلومات على ورقة، بل يحدث في عقل الأخصائي الذي يفسر هذه المعلومات. فالتقييم في ضوء ما سبق يشير إلى عملية جمع معلومات تمهد لاتخاذ القرار. لذلك فإن الخطوة الأولى في التقييم هي وضوح طبيعة القرار الذي يجب اتخاذه، ومن ثم تقرير المصادر الملائمة التي تساعد على اتخاذ هذه القرارات (Lidz, 2003) من هنا كان لزاماً على أخصائي التقييم أن يراعي عند إجراء عملية التقييم جميع العناصر التي تشكّل القرار التقييمي الدقيق، ويعد الآباء والمعلمون أحد المصادر الأساسية في تشخيص مشكلات الأطفال الأمر الذي كان محط اهتمام هذا البحث.

فهذا البحث يُعنى بتطوير النظام السلوكي للأطفال في نسختي المعلمين والآباء كمصدرين أساسيين للمعلومات التي يتم الاستناد إليها في عملية التقييم، واتخاذ قرارات لاحقة مهمة، فالمعلمون والآباء مصدران يزودان التقييم بمعلومات قد لا يتم التوصل إليها من الطفل نفسه أو ملاحظات الأخصائي أثناء عملية التقييم، إنهما مصدران قادران على تقديم معلومات متنوعة عن الطفل نتيجة لانخراطهما مع الطفل كماً ونوعاً، ولا نستطيع أن نغفل المعلومات التي يقدمها هذان المصدران ورصدها التي قد لا يكون من السهل الحصول عليها من مصدر آخر غيرهما، ومن هنا تكون عملية اتخاذ القرار حول سلوك الطفل قد استندت إلى مصادر شاملة تزيد من الدقة في التقييم والقرار التشخيصي (Kamphaus et al, 2004).

1. 1. وصف عام لنظام التقييم السلوكي:

يشير "رايونولدز وكامفوس" (Reynolds & Kamphaus, 2004) في دليل نظام التقييم السلوكي إلى أنه مجموعة من مقاييس التقدير التي تتضمن نسخاً عدة هي: مقياس الآباء، ومقياس المعلمين، ومقياس التقرير الذاتي للطفل. وتساعد هذه المقاييس على فهم سلوكيات ومشاعر الأطفال والمراهقين من منظور متعدد، كما يقدم النظام طريقة فعالة في تقييم السلوك، فهو ينتهي بتقرير يقدم صورة كاملة عن سلوك الطفل من خلال المقاييس المختلفة التي يوظفها إما للآباء أو المعلمين أو الطفل نفسه، ويمكن أن تستخدم على نحو متزامن أو منفصل تبعاً للظروف المتعلقة بالتقييم، ويراعي النظام المضامين التي وردت في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، وقد عدّ النظام فعالاً في قدرته على رصد التغيرات النمائية وطبيعة ظهور الأعراض تبعاً للمراحل النمائية المختلفة، إضافة إلى تقديمه لنظرية شاملة ومكثفة عن السلوكيات التكيفية واللاتكيفية، ويحقق النظام مجموعة من الفوائد عند استخدامه منها: توظيف منهج متعدد الأبعاد بغرض إجراء تقييم شامل، وتقديم قاعدة نظرية وبحثية قوية يتم اشتقاقها من خلال المقاييس المختلفة وما تخرج به من تفسيرات، كما يخدم النظام الدراسات والأبحاث التي تعنى بالمشكلات السلوكية.

يستخدم النظام مقاييس عدة تشكل منهجاً تكاملياً لجمع المعلومات عن سلوك الطفل في ضوء مرحلته النمائية التي تغطي المراحل: (2-5 سنوات)، و(6-11 سنة)، و(12-21 سنة)، وقد عنيت الدراسة الحالية بتطوير النظام في مقياسي الآباء والمعلمين للفئة العمرية (6-11 سنة).

فنظام التقييم السلوكي للأطفال يعدّ من الأدوات المهمة التي يتم الاستناد إليها في اتخاذ العديد من القرارات، ويشير "رايونولدز وكامفوس" (Reynolds and Kamphaus, 2004) في دليل المقياس إلى أن نظام التقييم السلوكي للأطفال يستعمل في تخطيط البرامج العلاجية والتشخيص الفارقي عند استخدامه متزامناً مع الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية & Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)، كما يساعد على الحكم على برامج التصنيف، كما يستخدم مع أدوات أخرى بغرض زيادة الدقة والثبات، إضافة إلى قياس وتحديد السلوكيات المشكّلة عند الأطفال الذين يعانون الاضطراب.

ومن القضايا الأخرى التي تجعل من دور الآباء والمعلمين أساسياً في عملية التقييم قضية التناقض في نتائج التقييم بين الطفل من جهة والمعلمين والآباء من جهة أخرى، إن مثل هذا الإرباك في التقييم يستدعي قضية الشمولية في التقييم، فالشمولية تقدم مساحة واسعة من البيانات التي يعتمد عليها المقيم قبل

أن يخرج بالتقرير النهائي حول الطفل، فلا نستطيع إغفال البيانات التي يقدمها كل مصدر من مصادر التقييم التي يجب أن تعكس في النهاية تقييماً دقيقاً واضحاً عن الطفل حتى لو كانت متناقضة، لأن التناقض أيضاً يقدم تفسيراً ما في حالة حدوثه، وهذا التفسير يعد جزءاً من عملية التقييم الشاملة، لاسيما أن عدداً قليلاً من الأطفال والمراهقين يحكمون على أنفسهم بأنهم يعانون من مشكلة نفسية ما، بينما نجد الآباء والمعلمين يشيرون إلى أنهم يعانون من مشكلة نفسية على الرغم من إنكار الأطفال لها (Oltmanns & Emery, 1998).

إن التقييم المتعدد الذي ينتج معلومات متناقضة بين تقديرات المقدرين لا يدل على خلل في التقييم - إلا إذا كان هناك خطأ في عملية التقييم نفسها-، بل قد يقدم مؤشرات مهمة تساعد في عملية التشخيص، وتشير "تارولو وريتشاردسون وراديك ومارتنز" (Tarullo, Richardson, Radke & Martinez, 1995) إلى أنه في مثل هذه الحالة تصبح دراسة العوامل التي سببت التناقض مهمة، كالعمر والجنس والاختلاف في إدراك المظاهر السلوكية بين المقدرين والطفل، فقد يكون هذا التناقض بحد ذاته مؤشراً يفسر ظهور بعض الأعراض عند الطفل، كما قد يكون مؤشراً حول مبالغة الآباء أو المعلمين في تقييم الأعراض، ويعكس معرفتهم وتوقعاتهم الخاصة بسلوك الطفل. وفي نفس الوقت قد لا يكون الطفل واعياً لكونه يحمل مشاعر قلق أو اكتئاب مثلاً، أو قد لا يرغب بالحكم على نفسه، فيأتي تقدير الآباء والمعلمين ليكشف عن إدراكاتهم الفاحصة لسلوك الطفل (Kamphaus et al, 2004).

وعليه، فإننا حين نتحدث عن ثلاثة مصادر في التقييم (الطفل، المعلمين، الآباء)، فإن هذا يعطينا فرصة أفضل للصدق في التشخيص من خلال التحقق من الاتساق بين المقدرين والوقوف على نقاط الاتفاق وعدمه ودراستها بتمعن قبل إعداد تقرير التشخيص.

1. 2. وقد أظهرت نتائج البحث المرتبطة بنظام التقييم السلوكي للأطفال أن الدراسات التي استخدمت هذا النظام كانت تتناول تطبيقاته في دراسات وصفية وتجريبية مختلفة كرزمة واحدة تتضمن مقاييس: الآباء، والمعلمين، والأبناء، وفيما يلي وصف لمجموعة من هذه الدراسات التي تسلط الأضواء على الاستخدامات المختلفة لنظام التقييم السلوكي.

استخدم "باكستر وراتان" (Baxter & Rattan, 2004) نظام التقييم السلوكي للأطفال في دراسة هدفت إلى قياس مستويات القلق والاكتئاب كمشكلات نفسية مصاحبة لاضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد، عند مجموعة من الأطفال الذكور تراوحت أعمارهم بين (9-11 سنة) ممن تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عجز الانتباه والنشاط الزائد. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق نظام التقييم

السلوكي للأطفال في نسخة الآباء والمعلمين والأطفال إضافة إلى مقياس آخر في القلق بغرض مقارنة النتائج على هذا المقياس مع نتائج القياس في المجموعة المعيارية، وأظهرت النتائج أن مستويات الاكتئاب والقلق عند الأطفال الذين يعانون من عجز الانتباه والنشاط الزائد كانت مرتفعة على درجات نظام التقييم السلوكي للأطفال ومقياس القلق الآخر، مما يشير إلى كونها اضطرابات مصاحبة لاضطراب عجز الانتباه والنشاط الزائد.

أما "رينيه" (Rennie, 2003) فقد استخدم نظام التقييم السلوكي للأطفال في نسخة الآباء والمعلمين في دراسة تجريبية هدفت إلى فحص العلاقة بين المعرفة الانفعالية والعدوان والتحقق من دور الكفاية الاجتماعية كمتغير وسيط في هذه العلاقة، تكونت عينة الدراسة من (72) طفلاً تعرضوا لخمس مهام انفعالية معرفية هي: تسمية الانفعالات، تمييز الانفعالات، ممارسة الانفعالات، العزو الانفعالي، قواعد الانفعالات)، قام آباء ومعلمو الأطفال بالإجابة على نظام التقييم السلوكي للأطفال بغرض قياس السلوك العدواني قليلاً وبعدياً، إضافة إلى إجابة المعلمين على مقياس الكفاية الاجتماعية، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية ظهرت على مقياس المعلمين لتقدير الكفاية الاجتماعية فقط.

وفي ضوء الاستخدامات المتعددة لنظام التقييم السلوكي، تم إجراء العديد من الدراسات التي عنيت بالخصائص السيكومترية للمقياس التي اتبعت طرقاً متعددة من الإجراءات التي تهدف إلى التحقق من صدق المقاييس وثباتها.

منها دراسة "مكارثي" (Macarty, 2001) التي هدفت إلى اختبار صدق البناء لنظام التقييم السلوكي للأطفال في نسختي الآباء والمعلمين، تم اختيار ست عينات هي: عينة معيارية عامة، وعينة إكلينيكية لكل من المقياسين، إلى جانب عينتين تم اختيارهما من قاعدة بيانات مستشفى جورجيا بلغ عددهم (130 من الآباء، و108 من المعلمين)، أظهرت درجات العينة المعيارية الإكلينيكية وجود ارتباط عالٍ بين المقياسين (Multicollinearity) لذلك تم استبعادها، كما تم افتراض عدد من النماذج لكل من نسختي الآباء والمعلمين هي: نموذج العامل الواحد، والنموذج النظري لنظام التقييم السلوكي، ونموذج العوامل التكوينية الثلاث، وتم استخدام برنامج (AMOS) لتحليل البيانات وفق النماذج البنائية السببية، وأشارت النتائج إلى أن النموذج النظري لنظام التقييم السلوكي أظهر مؤشرات ملائمة ضمن الحدود الدنيا لقبول النموذج، كما تم استخدام إجراء تحليل العينات المتعددة بالاعتماد على (مؤشرات المعلم المقيد) لتحديد العامل النظري الذي يفسر معظم التباين في العينة، أظهرت النتائج وجود ملائمة للنموذج تبعاً للعينات المختلفة، إلا أن تشعب الفقرات في العوامل وتشعب العوامل بالدرجات المركبة تحتاج إلى التحسين.

كما أجرى كل من "روبنز وسكوف وجليتنج وأبليكوب" (Robins, Schoff, Gliutting & Abelkop, 2003) دراسة هدفت إلى فحص الصدق التمييزي لنسخة الوالدين من نظام التقييم السلوكي للأطفال، تم اختيار عينتين للمقارنة؛ إحداهما تمثل عينة من آباء أطفال يعانون آلاماً معوية وعددهم (49) طفلاً بخلفيات ديموغرافية متجانسة، والأخرى عينة مكافئة لها بخصائصها الديموغرافية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد لإيجاد القدرة التمييزية بين المجموعتين للأبعاد الإكلينيكية التسعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين ودرجات مرتفعة على مقاييس الجسدية والاكتئاب والقلق ومشكلات الانتباه والانسحاب.

كما أجرت "ميرديث" (Merydith, 2001) دراسة هدفت إلى تقييم الاستقرار المؤقت والصدق التباعدي لمقياس نظام التقييم السلوكي للأطفال لدى عينة من المعلمين والآباء لأطفال قبل دخولهم المدرسة إضافة إلى أطفال في الصفوف الأولى، أشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا أكثر استقراراً وثباتاً في تقديرهم لمشكلات الانتباه ومشكلات الأطفال الخارجية، وتمت مناقشة النتائج للتحقق من دقة المعلومات المتوفرة من مصادر التقييم الاجتماعية والانفعالية المختلفة.

فيما استخدم "ليتجوان" (Luitjohan, 2006) نظام التقييم السلوكي للأطفال في دراسة هدفت إلى مقارنة الصدق في نظام باركلي لتصنيف سلوك عجز الانتباه والنشاط الزائد (Barkley's ADHD Behavior Coding System)، ولتحقيق أغراض البحث، قام عدد من الباحثين المدرسين بمراقبة سلوك كل طفل تم تحويله من قبل المعلم في الصف، فأظهرت النتائج توفر صدق تقاربي بين الملاحظات التي تم عملها لهؤلاء الأطفال وبين نتائج نظام التقييم السلوكي للأطفال في نسخة المعلم ومقياس كونر، كما ظهرت بعض الارتباطات الدالة بين المعلومات المتوفرة من الملاحظة مع نتائج تقدير الآباء والمعلمين في نظام التقييم السلوكي للأطفال، كما أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي تحقق أربعة من معايير التشخيص من أصل خمسة للأطفال المحولين من المعلمين على أنهم يعانون من عجز الانتباه والنشاط الزائد بالمقارنة مع الأطفال الذين مثلوا مجموعة ضابطة.

وفي دراسة أخرى قام بها "مارتنز" (Martens, 2006) هدفت إلى التحقق من التعارض أو التناقض بين الآباء والأطفال على مقياسي الاكتئاب والقلق في نظام التقييم السلوكي للأطفال، كما فحصت الدراسة العلاقة بين عمر الطفل وجنسه ومستوى ذكائه مع مستوى التناقض، وأظهرت النتائج أن الآباء عبروا عن أعراض أكثر للاكتئاب والقلق عند أطفالهم بالمقارنة مع تقديرات الأطفال لأنفسهم، كما

لم يظهر أن لعمر الطفل أو جنسه أو مستوى ذكائه علاقة في مستويات التناقض بين تقديرات الآباء والأبناء.

1. 3. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1. 3. 1. التقييم السلوكي: إجراء يهدف إلى الكشف عن الأعراض المختلفة التي تحدث موقع الطفل على بروفيل يتضمن عدداً من المشكلات النفسية، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على نظام التقييم السلوكي في نسختي الآباء والمعلمين.

1. 3. 2. المشكلات السلوكية: مجموعة من الأعراض التي تعبر عن امتلاك الطفل لخصائص معينة تجعله مختلفاً عن بقية أقرانه على نحو يعيق نموه وتكيفه مع البيئة المحيطة، ويعرف إجرائياً بارتفاع الدرجة التي يحصل عليها الطفل في نظام التقييم السلوكي.

1. 3. 3. نظام التقييم السلوكي: إجراء يهدف لعمل تقييم متعدد للطفل (في نسخة الطفل والآباء والمعلمين)، ويصنف النظام مشكلات الطفل في ضوء أبعاد محددة، ويعرف إجرائياً بالدرجات المختلفة التي يحصل عليها الطفل في نظام التقييم السلوكي.

2. مشكلة الدراسة:

يعد التقييم النفسي واحداً من الإجراءات الإكلينيكية الحاسمة في تحديد مسار خطة التدخل، فمن المعروف أن التشخيص الجيد يؤسس لخطة علاجية مبنية على بيانات كافية للحكم على وضع الطفل، وتعتمد الكثير من الإجراءات التشخيصية على البيانات التي يتم الحصول عليها من الطفل نفسه، وتواجه مثل هذه الإجراءات مشكلات كثيرة تتعلق بإمكانية الاعتماد على أحكام الطفل وحده وتقريره الذاتي حول ما يعانيه من مشكلات خصوصاً، وأن الطفل الذي يعاني من مشكلات سلوكية أو انفعالية قد تتأثر قدرته بالحكم على سلوكه، لذلك كان لا بد من الحصول على بيانات من مصادر أخرى إلى جانب البيانات التي يتم الحصول عليها من الطفل نفسه، ولما كان المعلمون والآباء مصدرين يرصدان سلوك الطفل في بيئتين مختلفتين وأساسيتين في حياة الطفل، كان لا بد من أن يكون لهما دور أساسي في عملية التقييم، ومن ثم المقارنة بين البيانات التي تم الحصول عليها من هذه المصادر المختلفة ودراساتها والخروج بالتقرير النهائي الذي يحكم على وضع الطفل في ضوء مصادر متعددة، وعند مراجعة الأساليب المعتمدة في تقييم وتشخيص الأطفال تبين أنها تقتصر على دور الآباء والمعلمين في التشخيص على المقابلة الإكلينيكية التي لا تستند إلى أسس موضوعية ومعيارية، ومن هنا برزت أهمية إيجاد أداة تقييمية للآباء والمعلمين تتصف بموضوعيتها وقدرتها هؤلاء الأشخاص غير المختصين على التعامل معها بيسر.

يعد نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء والمعلمين) من الأدوات التشخيصية الهامة التي يتم استخدامها بصورة متكررة في مراكز التقييم العالمية، وقد تناولتها العديد من الدراسات التي خرجت بأدب بحثي واسع يؤكد صدقها وثباتها وقدرتها التشخيصية للعديد من الاضطرابات السلوكية التي يعانيها الأطفال، وعلى الرغم من الانتشار الواسع لنظام التقييم السلوكي للأطفال على المستوى العالمي، نجد أن تقنيته على البيئة الأردنية، وخصوصاً استخدامه في البيئة العربية نادر بسبب غياب الصورة المعربة منه للبيئة العربية ومن هنا، جاءت فكرة تطوير نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء والمعلمين) على البيئة الأردنية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

2. 1. هل يتكون نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين والآباء) المطور على البيئة الأردنية من البناء العاملي نفسه الذي يتكون منه النظام في صورته الأصلية؟

2. 2. هل يميز نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين) المطور على البيئة الأردنية الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين من الطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟

2. 3. هل يميز نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء) المطور على البيئة الأردنية الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين من الطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟

2. 4. ما مؤشرات ثبات نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين والآباء) المطور على البيئة الأردنية؟

2. 5. كيف تفسر الدرجات التي يحصل المفحوص عليها على نظام التقييم السلوكي في نسختي الآباء والمعلمين المطورة على البيئة الأردنية؟

3. أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من قلة الدراسات السيكومترية الكافية على البيئة العربية عامة، والبيئة الأردنية خاصة، فلاهتمام بتطوير هذا النظام من شأنه أن يفتح المجال أمام إجراء دراسات وصفية نتعرف من خلالها مدى انتشار المشكلات والاضطرابات في مرحلة الطفولة إلى جانب توفير أداة تشخيصية للمختصين في مجال مشكلات الأطفال من إكلينيكين ومرشدين وعاملين في مجال الصحة النفسية للطفل إلى جانب توفير أداة لتقييم فاعلية برامج التدخل على المستويين الفردي والجماعي.

4. محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على آباء الطلبة ومعلميهم في الفئة العمرية من (9-11 سنة) الذين يدرسون في مدارس محافظة عمان الحكومية والخاصة ممن يعانون من مشكلات سلوكية ويراجعون المختصين

النفسيين في مدارسهم وعينة مقارنة من الطلبة الذين ليس لديهم مشكلات سلوكية حسب تقديرات مرشدي المدارس التي يعملون بها، إلى جانب ذلك فقد شملت عينة الدراسة آباء ومعلمي مجموعة من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف المصادر.

5. الطريقة والإجراءات:

5.1. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي طلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع وآبائهم، الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11 سنة) الدارسين في مختلف المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث من مديرتي عمان الثانية، والتعليم الخاص، المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007/2008م.

5.2. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة متوافرة من معلمي طلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع وآبائهم الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11 سنة)، الذين تم اختيارهم من (17) مدرسة من مدارس مديرتي عمان الثانية، والتعليم الخاص، وزعت (1000) نسخة لكلا المقياسين، بالاستعانة بمساعدي البحث، وقد روعي عند تحديد حجم عينة الدراسة أن لا يقل عدد النسخ المسترجعة عن الحد الأدنى من حجم العينة اللازمة لإجراء التحليل العاملي عليها، وبما لا يقل عن (5) أضعاف عدد الفقرات الموجودة في نظام التقييم السلوكي لكل من نسخة الآباء والمعلمين، كما روعي عند اختيار عينة الدراسة أن تكون ممثلة لآباء ومعلمي الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية من المدارس التي سحبت منها، بلغ عدد النسخ المسترجعة الصالحة لإجراء التحليل الإحصائي عليها (739) نسخة توزعت على النحو التالي: (372) نسخة وزعت لمعلمين وآباء لطلبة ذكور تتوسط أعمارهم (10.86)، وانحراف معياري (2.03)، و(367) نسخة وزعت لمعلمين وآباء لطلبات إناث تتوسط أعمارهن (10.56)، وانحراف معياري (2.03)، كما روعي عند اختيار عينة الدراسة أن تشمل على معلمين وآباء لطلبة يعانون من مشكلات سلوكية حسب تقديرات مرشدي المدارس وسجلات المدرسة الإرشادية الذين بلغ عددهم (168) طالباً وطالبة، مقابل (544) لمعلمين وآباء لطلبة لا يراجعون المرشدين بسبب وجود مشكلات سلوكية عندهم.

5.3. مقاييس الدراسة:

5.3.1. مقياس الآباء: يستخدم هذا المقياس لتقييم المشكلات السلوكية والتكيفية التي تظهر عند الطفل في المجتمع أو البيت عند الأطفال بعمر (6-11 سنة)، ويفترض المقياس أن الآباء يستطيعون تقييم

مشكلات الأطفال في ظروف معينة لا يستطيع غيرهم رصدها بدقة، لذلك تضمن المقياس بعداً خاصاً بأنشطة الحياة اليومية بالإضافة إلى الأبعاد الأخرى التي يقيسها مقياس المعلمين ومقياس الطفل، ويستطيع كل من الآباء أو مقدمي الرعاية أن يكملوا هذا المقياس، يتكون المقياس من (160) فقرة في النسخة الأصلية للمقياس أمام كل فقرة سلم تدرج خماسي هو: دائماً لها (5 درجات)، وغالباً لها (4 درجات)، وأحياناً لها (3 درجات)، ونادراً لها (درجتان)، وأبداً لها (درجة واحدة)، ويحتاج المقياس من (10-20) دقيقة تقريباً لإكماله، ويشمل مقياس الآباء الأبعاد الآتية:

5. 3. 1. 1. العدوان: مستويات تسبب الطفل بالأذى للآخرين سواء بالشكل اللفظي أم غير اللفظي؛ وله (10) فقرات.
5. 3. 1. 2. القلق: انشغال البال والتوتر والقلق من مشكلات حقيقية أو متخيلة، والخوف من ارتكاب الأخطاء والحرص الزائد على إرضاء الآخرين وإتمام أعماله؛ وله (13) فقرة.
5. 3. 1. 3. مشكلات الانتباه: سرعة التشتت وعدم القدرة على التركيز والاستماع للتعليمات؛ وله (6) فقرات.
5. 3. 1. 4. السلوكيات النمطية: السلوك بطريقة غير ناضجة وشاذة، وتتضمن أعراض ذهانية مثل الهلاوس السمعية والبصرية؛ وتغطيها (13) فقرة.
5. 3. 1. 5. مشكلات التصرف: الانخراط بسلوكيات غير اجتماعية كالعصيان وخرق القوانين وتدمير الممتلكات والتسبب بالمشكلات المختلفة؛ وله (9) فقرات.
5. 3. 1. 6. الاكتئاب: مشاعر الحزن والسوداوية وانعدام القيمة الذاتية التي تعيق أداء أنشطة الحياة اليومية؛ وله (14) فقرة.
5. 3. 1. 7. النشاط الزائد: الحركة المفرطة والاندفاع وفقدان السيطرة الذاتية؛ وله (10) فقرات.
5. 3. 1. 8. الجسدنة: الحساسية الزائدة للأمراض الجسدية والخوف من المرض؛ وله (12) فقرة.
5. 3. 1. 9. التكيف: القدرة على التعامل مع التغيرات البيئية؛ وله (7) فقرات.
5. 3. 1. 10. الانسحاب: النزعة إلى تجنب الآخرين، وتجنب التواصل الاجتماعي؛ وله (12) فقرة.
5. 3. 1. 11. القيادة: المبادرة واتخاذ القرارات والإبداع؛ وله (8) فقرات.
5. 3. 1. 12. المهارات الاجتماعية: المهارات اللازمة للتفاعل مع الزملاء والأصدقاء بنجاح في البيت أو المدرسة أو المجتمع؛ وله (8) فقرات.

5. 3. 1. 13. الاتصال الوظيفي: التفاعل مع الآخرين وقدرته على التعبير عن نفسه وأفكاره بوضوح؛ وله (13) فقرة.
5. 3. 1. 14. أنشطة الحياة اليومية: قدرة الطفل على إدارة شؤون حياته اليومية الروتينية وحرصه على سلامته وصحته الشخصية؛ وله (7) فقرات.
5. 3. 1. 15. الفقرات الحرجة: مجموعة من الفقرات التي تكون موضع اهتمام ويتم تضمينها في الصفحة النفسية للطفل في حالة الإجابة عليها ب: دائماً، أو غالباً، أو أحياناً، أو نادراً، ولا يتم تضمينها في الفقرات الحرجة إذا تمت الاستجابة عليها ب: أبداً؛ ولها (14) فقرة.
5. 3. 2. مقياس المعلم: يستخدم هذا المقياس لتقييم المشكلات السلوكية في الموقف المدرسي التي تظهر عند الأطفال بعمر (6-11 سنة)، ويفترض هذا المقياس أن المعلمين أشخاص مؤهلون لملاحظة سلوك الطفل في الظروف المدرسية التي لا يتمكن الآباء من ملاحظتها مثلهم، لذلك تضمن هذا المقياس بعدي: مهارات الدراسة ومشكلات التعلم بالإضافة إلى الأبعاد الأخرى التي يقيسها مقياس الآباء ومقياس الطفل، يتكون المقياس من (139) فقرة في نسخته الأصلية، أمام كل فقرة سلم تدرج خماسي هو: دائماً لها (5 درجات)، وغالباً لها (4 درجات)، وأحياناً لها (3 درجات)، ونادراً لها (درجتان)، وأبداً لها (درجة واحدة)، ويحتاج المقياس من (10-15) دقيقة لإكماله، ويتضمن المقياس الأبعاد الآتية:
5. 3. 1. 1. العدوان: تسبب الطفل بالأذى للآخرين سواء أكان لفظياً أم غير لفظي؛ وله (10) فقرات.
5. 3. 2. 2. القلق: إنشغال البال والتوتر والقلق من مشكلات حقيقية أو متخيلة، والخوف من ارتكاب الأخطاء والحرص الزائد على إرضاء الآخرين وإتمام أعماله؛ وله (7) فقرات.
5. 3. 2. 3. مشكلات الانتباه: سرعة التشتت وعدم القدرة على التركيز والاستماع للتعليمات؛ وله (7) فقرات.
5. 3. 2. 4. السلوك النمطية: السلوك بطريقة غير ناضجة وشاذة، تتضمن أعراض ذهانية كالهلاوس السمعية والبصرية؛ وله (10) فقرات.
5. 3. 2. 5. مشكلات التصرف: الانخراط بسلوكات غير اجتماعية والعصيان وخرق القوانين وتدمير الممتلكات والتسبب بالمشكلات المختلفة؛ وله (9) فقرات.
5. 3. 2. 6. الاكتئاب: مشاعر الحزن والسوداوية وانعدام القيمة الذاتية التي تعيق أداء أنشطة الحياة اليومية؛ وله (11) فقرة.

5. 3. 2. 7. النشاط الزائد: الحركة المفرطة والاندفاع وفقدان السيطرة الذاتية؛ وله (11) فقرة.
5. 3. 2. 8. الجسدنة: الحساسية الزائدة للأمراض الجسدية والخوف من المرض؛ وله (9) فقرات.
5. 3. 2. 9. التكيف: القدرة على التعامل مع التغيرات في البيئية؛ وله (7) فقرات.
5. 3. 2. 10. الانسحاب: النزعة إلى تجنب الآخرين، وتجنب التواصل الاجتماعي؛ وله (8) فقرات.
5. 3. 2. 11. القيادة: المبادرة واتخاذ القرارات والإبداع؛ وله (6) فقرات.
5. 3. 2. 12. المهارات الاجتماعية: المهارات اللازمة للتفاعل مع الزملاء والأصدقاء بنجاح في البيت أو المدرسة أو المجتمع؛ وله (8) فقرات.
5. 3. 2. 13. الاتصال الوظيفي: التفاعل مع الآخرين وقدرته على التعبير عن نفسه وأفكاره بوضوح؛ وله (16) فقرة.
5. 3. 2. 14. مهارات الدراسة: المهارات التي تساعد على الأداء الأكاديمي الجيد وتتضمن مهارات التنظيم وعادات الدراسة الجيدة؛ وتغطيه (6) فقرات.
5. 3. 2. 15. مشكلات التعلم: وجود صعوبات أكاديمية متعلقة بفهم الأعمال المدرسية وإنجازها؛ وله (8) فقرات.
5. 3. 2. 16. الفقرات الحرجة: مجموعة من الفقرات التي تكون موضع اهتمام المقيّم ويتم تضمينها في الصفحة النفسية للطفل في حالة الإجابة عليها ب: دائماً، أو غالباً، أو أحياناً، أو نادراً ولا يتم تضمينها في الفقرات الحرجة إذا تمت الاستجابة عليها ب: أبداً؛ وله (10) فقرات، ولا تعد الفقرات الحرجة عامل حاسم في الحكم على مشكلات الطفل ما لم تقترن في تفسير الصفحة النفسية بوجود الارتفاع على أي من المجالات الفرعية للمقياس.
- يتبين من خلال مراجعة الأبعاد الفرعية لمقياسي الآباء والمعلمين، أنهما يشتركان في (14) بعداً، فيما ظهر بعد أنشطة الحياة اليومية في مقياس الآباء فقط، وظهر بعداً: مهارات الدراسة، ومشكلات التعلم في مقياس المعلمين فقط، وعلى الرغم من الاختلاف في عدد الأبعاد الفرعية لكلا المقياسين، نجد أن هناك تشابهاً في جميع الأبعاد باستثناء بعدي مهارات الدراسية، ومشكلات التعلم التي تتضمنها نسخة المعلم، في حين نجد أن نسخة الآباء تتضمن بعد أنشطة الحياة اليومية، وبذلك يكون عدد المجالات المشتركة بين نسخة الآباء والمعلمين (14) بعداً.
- ويتمتع المقياس بنسختي الآباء والمعلمين بعدد من مؤشرات الصدق كما وردت في دليل المقياس مثل صدق البناء والصدق التلازمي والصدق التمييزي، إضافة إلى تمتع المقاسين بمؤشرات عالية لثبات

الاتساق الداخلي المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة، وفيما يلي وصف للخصائص السيكومترية للمقياسين في نسختهما الأصلية.

5. 4. الخصائص السيكومترية لمقياسي الآباء والمعلمين في صورتها الأصلية:

5. 4. 1. صدق مقياس النظام في صورتها الأصلية: تشير دلائل الصدق في دليل المقياس إلى تمتعه بالعديد من مؤشرات الصدق، فقد أشارت نتائج صدق البناء التي استند فيه مطورو المقياس إلى أساس نظري إلى أن كل الأبعاد يجب أن ترتبط مع بعضها بعضاً، وأن ترتبط بشكل مرتفع مع المؤشر العام للمقياس ككل، وأشارت النتائج أن متوسط معاملات ارتباط أبعاد التكيف تتراوح بين (0.40-0.70)، ومتوسط معاملات الارتباط بين الأبعاد والمؤشر العام للمقياس تتراوح بين (0.60-0.80)، وهذا ينسجم مع الافتراض النظري الذي استند إليه مطورو المقياس ما يؤكد صدقه، كما تمتع المقياس بمؤشرات الصدق المرتبط بمحك، فقد تم حساب الارتباط بين المقياس ومقاييس تكيفية أخرى مثل مقياس فايلند للسلوك التكيفي (Vineland Adaptive Behavior Scale) على عينة مكونة من (60) طفلاً، وأشارت معاملات الارتباط إلى أن الارتباط بين المقياسين (0.75) (Harrison & Oakland, 2003).

5. 4. 2. ثبات مقياس النظام في صورتها الأصلية: تم استخراج عدد من مؤشرات الثبات لكل من مقياسي الآباء والمعلمين التي حققت مستويات مرتفعة من الثبات، وحساب ثبات الاتساق الداخلي الذي تراوح بين (0.97 - 0.99) لمقاييس التكيف العامة، كما تراوحت معاملات الثبات المحسوبة على معادلة كرونباخ ألفا بين (0.91-0.99) على أبعاد التكيف (0.80-0.97) على أبعاد المهارات الفردية، كما تم حساب ثبات الإعادة على عينة مكونة من (569) طفلاً و(118) راشداً (معلمين وآباء) بفواصل زمني تراوح بين يومين وستة أسابيع وتراوحت معاملات الثبات لمؤشرات التكيف العامة (0.90) وما بين (0.80-0.90) لأبعاد مقاييس التكيف، وما بين (0.70-0.90) لأبعاد المهارات الفردية (Harrison & Oakland, 2003).

5. 4. 3. خطوات تطوير المقاييس على البيئة الأردنية: خضع نظام التقييم السلوكي للأطفال الذي طوره "رايوندز وكامفوس" (Reynolds and Kamphaus, 2004) في أثناء تطويره على البيئة الأردنية إلى عدد من الخطوات قبل وصوله إلى الصيغة النهائية ومن الممكن وصف هذه الخطوات على النحو التالي:

5. 4. 3. 1. بعد الحصول على النسخة الأصلية من المقياسين وقراءة دليل تعليماتهما، تمت ترجمتهما من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بصورة أولية، وبعد ذلك تم عرض الترجمة على عدد من المختصين في علم النفس وعلم النفس السريري وأطباء نفسيين خبراء في مجال اللغة الإنجليزية، وتوصل الباحثان إلى جملة من الملاحظات تتعلق بدقة استخدام المصطلحات ذات الدلالات الإكلينيكية في السياقات المدرسية، ولا سيما أن هناك الكثير من المصطلحات الشائعة في اللغة الإنجليزية ذات الدلالات والمضامين النفسية، وليس لها ترجمة مباشرة أو مصطلحات في اللغة العربية، ما حدا بالباحثين إلى توضيح تلك المفاهيم بشكل إجرائي ومبسط.

5. 4. 3. 2. بعد الانتهاء من ترجمة المقياسين والتأكد من سلامة التعبيرات المستخدمة الدالة على السياقات الإكلينيكية إجرائياً، تم عرض الفقرات بعد ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية على عدد من المختصين في مجال الترجمة والتعريب من أجل الحكم على دقة الترجمة، وتم إبداء جملة ملاحظات تتعلق بدقة صياغة الفقرات المترجمة.

5. 4. 3. 3. بعد أخذ التعديلات التي أجزاها المتخصصون في مجال الترجمة بعين النظر، تم عرض المقياسين على اثنين من المختصين باللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للفقرات، وأبدى مجموعة من الملاحظات تم تضمينها في النسخة المعدلة.

5. 4. 3. 4. قام الباحثان بعرض المقياسين على مترجم معتمد لإجراء الترجمة العكسية (Back translation)، إذ تبين عدم تطابق بين الترجمتين في ثماني فقرات، أعيد ترجمتها مرة أخرى من أصلها باللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية لتحقيق التطابق عند إعادة ترجمتها مع أصلها في اللغة الإنجليزية.

5. 4. 3. 5. تم عرض الأداة في صيغتها الأولية بعد ترجمتها إلى اللغة العربية على (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس الإكلينيكي، نسخة التحكيم تكونت من (160) فقرة في نسخة الآباء، و(138) فقرة في نسخة المعلمين، وشمل نموذج المحكمين توزيع فقرات المقياس الأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك من أجل التحقق من دقة الترجمة وملاءمة الفقرات للمجالات السلوكية التي تنتمي إليها، وقد أشارت ملاحظاتهم إلى ضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات في المقياسين كليهما لكي تصبح أكثر وضوحاً، ففي نسخة المعلمين مثلاً تم تعديل الفقرة في مقياس مشكلات التعلم: "لا يكمل أداء الامتحانات" إلى "يسلم ورقة الامتحان دون إكمال الإجابات"، وفي مقياس السلوكيات النمطية عدلت الفقرة: "يرى أشياء لا يراها أحد غيره" إلى: "يرى أشياء لا وجود لها"، وفي مقياس التكيف عدلت الفقرة: "ينزعج من أي تغيير على الخطط" إلى: "ينزعج من أي تغيير في

شيء تم التخطيط له مسبقاً، وفي مقياس المهارات الدراسية تم تعديل الفقرة: "يقراً الوحدات الدراسية المحددة" إلى: "يتابع دروسه"، أما في نسخة الآباء فقد تم تعديل عدد من الفقرات، فعلى سبيل المثال تمت إعادة صياغة الفقرة: "يفعل أشياء غريبة" لتصبح: "يقوم بأشياء غريبة وغير مفهومة" ضمن مقياس السلوكيات النمطية، والفقرة: "يقلق بما يدور في ذهن معلميه" لتصبح: "ينشغل باله في معرفة رأي معلميه به" ضمن مقياس القلق، وتم تعديل الفقرة "يعبر الانتباه المطلوب" لتصبح: "ينتبه بشكل جيد" ضمن مقياس مشكلات الانتباه، كما تمت إعادة الصياغة لفقرة: "يتمتع مع نفسه" لتصبح: "يتمتع مع نفسه بكلمات غير مفهومة" ضمن مقياس السلوكيات النمطية.

5. 4. 3. 6. تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية بلغ عددها (100) أب وأم، ومعلم ومعلمة لطلبة تراوحت أعمارهم بين (9-11) سنة، تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة بطريقة متوافرة من إحدى مدارس عمان الخاصة من الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومناسبتها لمستويات الأطفال العمرية، إلى جانب الحصول على مؤشرات أولية على القدرة التمييزية للفقرات، وتم مراجعة جميع الفقرات التي تدنى معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية عن (0.25)، أشارت نتائج العينة الاستطلاعية إلى وجود عدد من الفقرات ذات القدرة التمييزية الضعيفة التي تطلبت إعادة صياغتها مثل: "أحتاج إلى من يساعدني للانسجام مع الآخرين" لتصبح "أحتاج إلى من يساعدني كي أفهم كيفية التعامل مع الآخرين"، وفقرة "يتوقع الناس مني أكثر مما يجب" لتصبح "يطلب الناس مني القيام بأشياء كثيرة"، وفقرة "لا يفكر والداي بي كثيراً لتصبح" يستمتع والداي لما أقول".

وبغرض تعرف فاعلية فقرات نسختي المعلمين والآباء المطورة في البيئة الأردنية، تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد المصحح (Item total correlation Corrected)، بعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (739) كإجراء أولي يسبق إجراءات التحليل العاملي، وذلك من أجل التعرف على الفقرات الفعالة تبعاً للأبعاد التي تنتمي إليها والإبقاء عليها واستبعاد الفقرات ذات المستوى المنخفض من الفاعلية، وقد تم اعتماد الدرجة (0.25) كمعيار من أجل إبقاء الفقرة أو حذفها.

وتبين تدني معاملات الارتباط المصحح في نسخة المعلم لثلاث فقرات مع البعد عن (0.25)، وبالتالي تم حذف الفقرة (29) التي تنص على: "يفزع من أي تغيير في شيء تم التخطيط له مسبقاً" المنتمية إلى بعد التكيف، والفقرة (134) التي تنص على: "يعطي عنوان بيته للآخرين عندما يطلب منه ذلك" المنتمية إلى بعد الاتصال الوظيفي، بالإضافة إلى الفقرة (129) التي تنص على "يطلب أن يأخذ فرصة إضافية لعمل الواجب الذي لم ينجزه" المنتمية إلى بعد المهارات الدراسية، أما بقية الفقرات فقد

كانت ارتباطاتها مع البعد الذي تنتمي إليه مناسبة ومقبولة، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس بعد حذف الفقرات ذات المستوى المتدني من التمييز (136) فقرة صالحة لإجراء التحليل العاملي التوكيدي عليها. أما نسخة الآباء، فقد تبين تدني معاملات الارتباط المصحح لثلاث فقرات مع البعد عن (0.25)، وبالتالي تم حذف الفقرة (109) في مجال القلق التي تنص على "يقول إنه لا يستطيع عمل الأشياء التي تطلب منه"، والفقرة (142) في مجال التكيف التي تنص على "عنيدي"، والفقرة (103) ونصّها "يجد صعوبة في تزيير ملابسه" في مجال أنشطة الحياة، والفقرة (56) في مجال العدوان "يجادل حينما لا يسمح له بالحصول على ما يريد"، أما بقية الفقرات فقد كانت ارتباطاتها مع البعد الذي تنتمي إليه مناسبة ومقبولة، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس بعد حذف الفقرات ذات المستوى المتدني من التمييز (156) فقرة صالحة لإجراء التحليل العاملي التوكيدي عليها.

5. 4. 4. إجراءات تصحيح المقياس: لحساب درجات الطلبة على كل بعد فرعي من أبعاد المقياسين، تم تحديد أوزان لاستجابات الطلبة على كل من بدائل الإجابة عن فقرات المقياس؛ وهي: (5 درجات) لمن اختار دائماً، و(4 درجات) لمن اختار غالباً، و(3 درجات) لمن اختار أحياناً، و(درجتين) لمن اختار نادراً، و(درجة واحدة) لمن اختار أبداً، ومن ثم جمع الدرجات لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس لكل من نسخة الآباء والمعلمين.

5. 4. 5. تحليل بيانات الدراسة: من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتعرف البناء العاملي للمقياس واستخراج مؤشرات صدقه وثباته، وطبقت إجراءات الصدق العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستخدام برنامج (AMOS) الإصدار (7)، كما تم إجراء بقية التحليلات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولمعرفة حسن مطابقة النموذج تم استخراج العديد من مؤشرات المطابقة مثل اختبار (كاي تربيع) (χ^2) الذي من عيوبه التأثير بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي لرفض النموذج حتى لو كان نموذجاً جيداً أو قريباً من النموذج الحقيقي، كذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبياً بينها وبين البيانات الملاحظة، وبما أن حجم البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة تعد كبيرة ومن شأنها أن تتأثر باستخدام (χ^2)، كان هناك حاجة لاستخدام مؤشرات مطابقة أخرى تسمى مؤشرات المطابقة الوصفية، إذ يقيس مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index CFI) المستوى الأفضل للمطابقة مقارنةً بالنموذج الرئيسي والذي تتراوح قيم مؤشرات (0-1)، وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح لهذه

المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة ضعيفة (Bentler, 1990).

كما تم استخدام مؤشر توكر لويس ("TLI" Tucker-Lewis Index) الذي تتراوح قيمته (1-0)، ومؤشر المطابقة المتزايد ("IFI" Incremental Fit Index) الذي تتراوح قيمته بين (1-0)، وتعد القيمة (≤ 0.90) مؤشراً على الملاءمة المناسبة لكل من المؤشرين.

كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error of Approximation RMSEA) القريبة من الصفر تشير إلى N مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (0.05) فتشير إلى مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة (Browne & Cudeck, 1993) إلى جانب هذه المؤشرات المتعلقة بالنموذج ككل فإن هناك مؤشرات أخرى مرتبطة بتشبع كل فقرة من فقرات نظام التقييم السلوكي على المؤشر والعوامل التي تنتمي إليها فالمعيار المطبق في هذه الدراسة عدم قبول أية فقرة يتدنى معامل تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه عن (0.30) كما أشار إلى ذلك (Kelvin, 2001)، كما تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في تقييمات معلمين وآباء الطلبة الذين يراجعون المرشدين، وهؤلاء الذين لا يراجعون المرشدين.

6. نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف البناء العاملي والخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين ونسخة الوالدين) والمطور على البيئة الأردنية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية:

6. 1. السؤال الأول: هل يتكون نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين والآباء) المطور على البيئة الأردنية من البناء العاملي نفسه الذي يتكون منه المقياس في صورته الأجنبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood)، بهدف التحقق من التطابق بين البناء العاملي للصورة الأردنية من نظام التقييم السلوكي نسخة المعلمين والآباء، والنظام في صورته الأصلية، وذلك بعد أن تم حذف مجموعة الفقرات ذات المستوى التمييزي المتدني.

وقد اختبرت الدراسة الحالية نفس النموذج المقترح للنظام في صورته الأصلية لنسخة المعلمين والآباء، اللذين يصنفان الأبعاد الفرعية إلى مقاييس إكلينيكية وأخرى تكيفية، وتشمل المقاييس الإكلينيكية في نسخة المعلمين أبعاد: العدوان، القلق، السلوك النمطي، الاكتئاب، النشاط الزائد، الأعراض الجسمية،

مشكلات التصرف، مشكلات الانتباه، مشكلات التعلم، الانسحاب، أما المقاييس التكوينية فتشمل الأبعاد: التكيف، الاتصال الوظيفي، القيادة، المهارات الاجتماعية، المهارات الدراسية، أما نسخة الآباء فتشمل المقاييس الإكلينيكية الأبعاد: الانسحاب، الجسدية، النشاط الزائد، الاكتئاب، مشكلات التصرف، السلوك النمطي، مشكلات الانتباه، القلق، العدوان، فيما تشمل المقاييس التكوينية الأبعاد: المهارات الاجتماعية، القيادة، الاتصال الوظيفي، أنشطة الحياة، التكيف إضافة إلى اختبار تشبع الفقرات على الأبعاد التي تنتمي إليها كما هي موزعة في الصورة الأصلية للنظام.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي لنسخة المعلمين المتمثلة بمؤشرات ملائمة وصلاحية النموذج، إلى أن قيمة مربع كاي ($\chi^2 = 19581.3, df = 7501, p = 0.0001$)، وأن نسبة كاي تربيع إلى أفراد العينة ($\chi^2 / df = 2.61$)، وهي قيمة تدل على مؤشر ملاءمة غير مناسب، لذلك فقد تم استخراج مؤشرات تعديل النموذج وهي مجموعة من القيم يتم استخراجها من خلال البرنامج والهدف منها تحديد كم التحسن الذي يحدث بعد إضافة علاقة جديدة بين المتغيرات، أو تغيير علاقات قائمة، أو حذف علاقة موجودة بين مجموعة محددة من المتغيرات، بما لا يتعارض مع الإطار النظري للنموذج، بحيث يؤدي إجراء مثل هذه التعديلات إلى تحسين قيم الملاءمة. وفي ضوء قيم تعديل النموذج المقترحة تم إجراء مجموعة من التغييرات في بناء المقياس مرتبطة بتصنيف بعض الأبعاد الفرعية إلى مقاييس إكلينيكية، وتكوينية، ونقل مجموعة من المقياس كانت ضمن المقاييس الإكلينيكية إلى المقاييس التكوينية وهي (مشكلات التصرف، ومشكلات الانتباه، ومشكلات التعلم، والانسحاب)، فأصبحت قيمة مربع كاي بعد إجراء التعديلات على تصنيف الأبعاد ($\chi^2 = 9184.12, df = 7501, p = 0.001$)، ونسبة قيمة مربع كاي إلى أفراد عينة الدراسة ($\chi^2 / df = 1.21$)، وهي أقل من القيمة (2) التي تعد مؤشراً على أن النموذج مطابق تماماً للبيانات (Simon & Tovar, 2004).

أما نسخة الآباء، فأشارت مؤشرات ملائمة وصلاحية النموذج إلى أن قيمة مربع كاي بلغت ($\chi^2 / df = 1.21$)، ونسبة كاي تربيع إلى أفراد العينة ($\chi^2 = 9860.20, df = 10698, p = 0.90$)، وهذا يشير إلى مؤشر ملاءمة مناسب، وهو أقل من (≥ 3) حسب ما أشار (Gefen, Straub, & Boudreau, 2000).

كما أشارت نتائج مؤشرات الملاءمة الوصفية إلى أن قيمة (CFI) قد بلغت (0.902) لنسخة المعلمين، و(1) لنسخة الآباء وهي أكبر أو مساوية للقيمة المحددة من قبل بنتلر (Bentler, 1990) الذي أشار إلى ضرورة أن تكون قيمة (CFI ≤ 0.90) لتشير إلى ملاءمة النموذج، كما بلغت قيمة

متوسط مربع الخطأ التقريبي لنسخة المعلمين ($RMEAS = 0.029$)، فيما بلغت ($RMEAS = 0.001$) في نسخة الآباء وهي قريبة من القيمة التي أشار إليها (Browne & Cudeck, 1993) اللذان أكدوا ضرورة أن تكون (≥ 0.05) لتدل على أن النموذج ملائم.

كذلك أشارت النتائج إلى أن قيمة مؤشر توكر لويس ($TLI = 0.899$) لنسخة المعلمين، فيما بلغت ($TLI = 0.989$) لنسخة الآباء، وهي قيمة أكبر بالنسبة لنسخة الآباء، وهي قريبة جداً لنسخة المعلمين من القيمة المحددة لقبول المؤشر ضمن مؤشرات حسن المطابقة الدالة على صلاحية النموذج وهي ($TLI = 0.90$) حسب ما أشار إلى ذلك (Hu & Bentler, 1998)، أما مؤشر المطابقة ($IFI = 0.901$) وهي قيمة تعد مقبولة حسب المعيار الذي وضعه (Hu & Bentler, 1998)، الذي أشار إلى أنها يجب أن تكون ($IFI \leq 0.90$).

وتنسجم هذه النتائج المتعلقة بنسختي الآباء والمعلمين مع ما أشار إليه (Bentler & Hu, 1999) أن النموذج الذي يحقق قيمة الجذر التربيعي لقيمة تقريب المتوسط أقل من (≥ 0.06) ($RMEAS$) في حين يحقق قيمة ($CFI \leq 0.90$) مناسب ومقبول، وهذا يعني التطابق في بناء النظام في صورته الأردنية مع المقياس في صورته الأجنبية مع إجراء بعض التعديلات على انتماء بعض الأبعاد إلى الإطار الاكلينيكي والتكيفي، إذ نجد أن جميع الأبعاد في نسختي المعلمين والآباء احتفظت بالفقرات التي تنتمي إليها ضمن مستوى مقبول من التشبع (≤ 0.30)، باستثناء فقرتين في نسخة المعلمين تدين معامل تشبعها عن (0.30)، وهما: الفقرة (13) التي تنتمي إلى بعد التكيف وتنص على "من السهل تهدئته عندما يغضب"، ومعامل تشبعه مع العامل الذي ينتمي إليه (0.18)، والفقرة (115) التي تنتمي إلى بعد الاتصال الوظيفي التي تنص على: "يعطي رقم هاتفه للآخرين عندما يطلبوه" ومعامل تشبعها أيضاً (0.12)، أما بقية الفقرات في نسختي المعلمين والآباء فقد كانت معاملات تشبعها على العوامل التي تنتمي إليها (≤ 0.30) كما هو مبين بالجدول رقم (1)، وهذا من شأنه أن يؤكد أن النظام يتمتع بدلالات الصدق العاملي على البيئة الأردنية.

جدول 1

معاملات التشيع لنسختي المعلمين والآباء

| مقياس الآباء | | مقياس المعلمين | |
|--------------|---------------------|----------------|---------------------|
| معامل التشيع | العامل | معامل التشيع | العامل |
| 0.67 - 0.32 | الاكتئاب | 0.76 - 0.31 | الاكتئاب |
| 0.50 - 0.34 | الانسحاب | 0.62 - 0.43 | الانسحاب |
| 0.58 - 0.31 | التكيف | 0.61 - 0.34 | التكيف |
| 0.73 - 0.33 | الاتصال الوظيفي | 0.72 - 0.46 | الاتصال الوظيفي |
| 0.60 - 0.32 | الجدونة | 0.53 - 0.31 | الجدونة |
| 0.67 - 0.35 | السلوك النمطي | 0.77 - 0.55 | السلوك النمطي |
| 0.66 - 0.48 | العدوان | 0.79 - 0.34 | العدوان |
| 0.42 - 0.31 | الفقرات الحرجة | 0.71 - 0.30 | الفقرات الحرجة |
| 0.44 - 0.31 | القلق | 0.61 - 0.31 | القلق |
| 0.62 - 0.35 | القيادة | 0.71 - 0.34 | القيادة |
| 0.58 - 0.31 | مشكلات الانتباه | 0.79 - 0.52 | مشكلات الانتباه |
| 0.65 - 0.48 | مشكلات التصرف | 0.76 - 0.54 | مشكلات التصرف |
| 0.56 - 0.41 | المهارات الاجتماعية | 0.63 - 0.36 | المهارات الاجتماعية |
| 0.64 - 0.30 | النشاط الزائد | 0.78 - 0.46 | النشاط الزائد |
| 0.49 - 0.32 | | 0.77 - 0.33 | مشكلات التعلم |
| | | 0.78 - 0.51 | المهارات الدراسية |

6. 2. السؤال الثاني: هل يميز نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين) المطور على البيئة الأردنية الطلبة الذي لديهم مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين من الطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على دلالة الفروق بين الطلبة الذين يراجعون المرشدين بسبب وجود مشكلات سلوكية وبين الذين لا يراجعون مرشدين على مختلف أبعاد نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة المعلمين) والمطور على البيئة الأردنية والجدول رقم (2) يبين نتائج ذلك.

جدول 2

نتائج اختبار (ت) للاختلاف في أبعاد المقياس تبعاً لحالة الطالب (يراجع مرشد/ لا يراجع مرشد)

| البعد | حالة الطالب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | الدلالة |
|---------|-----------------|-----------------|-------------------|------|---------|
| العدوان | يراجع مرشداً | 26.56 | 9.79 | 5.74 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 21.95 | 8.20 | | |

| البعد | حالة الطالب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | الدلالة |
|---------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------|---------|
| القلق | يراجع مرشداً | 18.17 | 5.53 | 2.07 | 0.04 |
| | لا يراجع مرشداً | 17.17 | 5.01 | | |
| مشكلات الانتباه | يراجع مرشداً | 20.75 | 6.29 | -7.20 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 24.72 | 5.73 | | |
| السلوك النمطي | يراجع مرشداً | 22.93 | 8.60 | 4.24 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 19.69 | 7.95 | | |
| مشكلات التصرف | يراجع مرشداً | 21.46 | 8.61 | 4.76 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 17.99 | 7.50 | | |
| الاكتئاب | يراجع مرشداً | 26.59 | 9.13 | 4.11 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 23.29 | 8.37 | | |
| النشاط الزائد | يراجع مرشداً | 31.24 | 10.68 | 6.03 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 26.05 | 8.73 | | |
| مشكلات التعلم | يراجع مرشداً | 22.75 | 7.90 | 7.38 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 17.67 | 7.15 | | |
| الجسدة | يراجع مرشداً | 18.14 | 6.34 | 0.94 | 0.35 |
| | لا يراجع مرشداً | 17.60 | 6.09 | | |
| الانسحاب | يراجع مرشداً | 20.53 | 6.82 | 5.52 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 17.34 | 5.96 | | |
| التكيف | يراجع مرشداً | 25.50 | 5.02 | -5.82 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 28.09 | 4.64 | | |
| الاتصال الوظيفي | يراجع مرشداً | 30.96 | 6.99 | -7.21 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 35.35 | 6.33 | | |
| القيادة | يراجع مرشداً | 16.68 | 5.38 | -7.99 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 20.13 | 4.37 | | |
| المهارات الاجتماعية | يراجع مرشداً | 23.68 | 6.94 | -6.69 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 27.64 | 6.11 | | |
| المهارات الدراسية | يراجع مرشداً | 20.63 | 5.95 | -8.02 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 24.81 | 5.42 | | |

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مجالات (العدوان، القلق، مشكلات الانتباه، السلوك النمطي، اضطرابات التصرف، الاكتئاب، النشاط الزائد، مشكلات التعلم، الانسحاب، التكيف، الاتصال الوظيفي، القيادة، المهارات الاجتماعية، المهارات الدراسية) حيث إذ بلغت قيمة الإحصائي (ت) لهما (5.74، 2.07، -7.20، 4.24، 4.76، 4.11، 6.03، 7.38، 5.52، -5.52، -5.82، 7.21، -7.99، 6.69، -8.02) بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05)

فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن هناك ارتفاعاً بالمتوسطات الحسابية لدى الأطفال الذين يراجعون المرشدين بالاتجاه السلبي لممارسة السلوك مقارنة بالطلبة الذين لا يراجعون المرشد وذلك حسب تقديرات المعلمين، أما مجال الجسدنة فإن قيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية حيث كانت قيمة (ت) (0.94)، وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا من شأنه أن يعزز أن نظام التقييم السلوكي يتمتع بدلالات الصديق التمييزي.

6.3. السؤال الثالث: هل يميز نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء) المطور على البيئة الأردنية الطلبة الذي لديهم مشكلات سلوكية ويرجعون المرشدين من الطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل تعرف دلالة الفروق بين الطلبة الذين يراجعون المرشدين بسبب وجود مشكلات سلوكية وبين الذين لا يراجعون مرشدين على مختلف أبعاد نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء) والمطور على البيئة الأردنية كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول 3

نتائج اختبار (ت) للاختلاف في إبعاد المقياس تبعاً لحالة الطالب (يراجع مرشد/ لا يراجع مرشد)

| البعد | حالة الطالب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | الدلالة |
|----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------|---------|
| العنوان | يراجع مرشداً | 26.53 | 9.20 | 2.56 | 0.01 |
| | لا يراجع مرشداً | 24.45 | 8.25 | | |
| القلق | يراجع مرشداً | 41.26 | 8.73 | 1.43 | 0.15 |
| | لا يراجع مرشداً | 40.13 | 8.06 | | |
| مشكلات الانتباه | يراجع مرشداً | 20.32 | 3.18 | -1.12 | 0.26 |
| | لا يراجع مرشداً | 20.65 | 3.06 | | |
| السلوك النمطي | يراجع مرشداً | 27.77 | 10.47 | 3.27 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 25.06 | 8.12 | | |
| مشكلات التصرف | يراجع مرشداً | 20.42 | 7.82 | 3.21 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 18.23 | 6.90 | | |
| الاكتئاب | يراجع مرشداً | 33.62 | 11.37 | 4.48 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 29.53 | 9.00 | | |
| النشاط الزائد | يراجع مرشداً | 26.34 | 6.86 | 3.58 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 24.16 | 6.17 | | |
| الجسدنة | يراجع مرشداً | 24.80 | 9.54 | 2.21 | 0.03 |
| | لا يراجع مرشداً | 23.07 | 7.74 | | |
| أنشطة الحياة اليومية | يراجع مرشداً | 24.32 | 4.25 | -2.74 | 0.01 |
| | لا يراجع مرشداً | 25.36 | 3.82 | | |
| التكيف | يراجع مرشداً | 27.98 | 5.37 | -2.89 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 29.32 | 4.65 | | |
| الانسحاب | يراجع مرشداً | 25.20 | 8.76 | 3.39 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 22.76 | 7.13 | | |

| البعد | حالة الطالب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) | الدلالة |
|---------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------|---------|
| القيادة | يراجع مرشداً | 29.08 | 6.91 | -4.30 | 0.00 |
| | لا يراجع مرشداً | 31.54 | 5.72 | | |
| المهارات الاجتماعية | يراجع مرشداً | 26.60 | 6.63 | -0.52 | 0.60 |
| | لا يراجع مرشداً | 26.92 | 6.16 | | |
| الاتصال الوظيفي | يراجع مرشداً | 38.81 | 6.14 | 0.51 | 0.61 |
| | لا يراجع مرشداً | 38.56 | 4.91 | | |

أشارت النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مجالات (العدوان، السلوك النمطي، مشكلات التصرف، الاكتئاب، النشاط الزائد، الجسدنة، أنشطة الحياة اليومية، التكيف، والانسحاب، القيادة) فقد بلغت قيمة الإحصائي (ت) لها: (2.55، 3.27، 3.21، 4.48، 3.58، 2.21، -2.74، -2.89، 3.38، -4.30) بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن هناك ارتفاعاً بالمتوسطات الحسابية لدى الأطفال الذين يراجعون المرشدين بالاتجاه السلبى لممارسة السلوك مقارنة بالطلبة الذين لا يراجعون المرشد وذلك حسب تقديرات الوالدين، أما مجالات القلق، مشكلات الانتباه، المهارات الاجتماعية، والاتصال الوظيفي فقيمة الإحصائي (ت) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية حيث كانت قيم الإحصائي (ت) لها (1.42، -1.12، 0.51، -0.52) وهذه القيم ليست دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا من شأنه أن يؤكد أن نظام التقييم السلوكي يتمتع بدلالات الصدق التمييزي لأغلبية أبعاد الفرعية.

6.4. السؤال الرابع: ما مؤشرات ثبات نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسختي الإباء والمعلمين) المطور على البيئة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد أن تم حذف الفقرات التي أشارت نتائج التحليل العاملي إلى عدم تشبعها بمستوى مناسب على العوامل التي تنتمي إليها، كما تم حساب ثبات إعادة الأبعاد المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (40) من الآباء والمعلمين وإعادة تطبيق الاختبار بعد مضي أسبوعين، والجدول رقم (4) يبين نتائج ذلك.

جدول 4

مؤشرات ثبات نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة الآباء والمعلمين) المطور على البيئة الأردنية

| مقياس المعلمين | | مقياس الآباء | |
|----------------|------------|-----------------|-----------------|
| المجال | ثبات إعادة | المجال | ثبات إعادة |
| الاكتئاب | 0.87 | الاكتئاب | 0.85 |
| الانسحاب | 0.74 | الانسحاب | 0.82 |
| | | معامل ثبات ألفا | معامل ثبات ألفا |
| | | 0.82 | 0.82 |
| | | 0.75 | 0.78 |

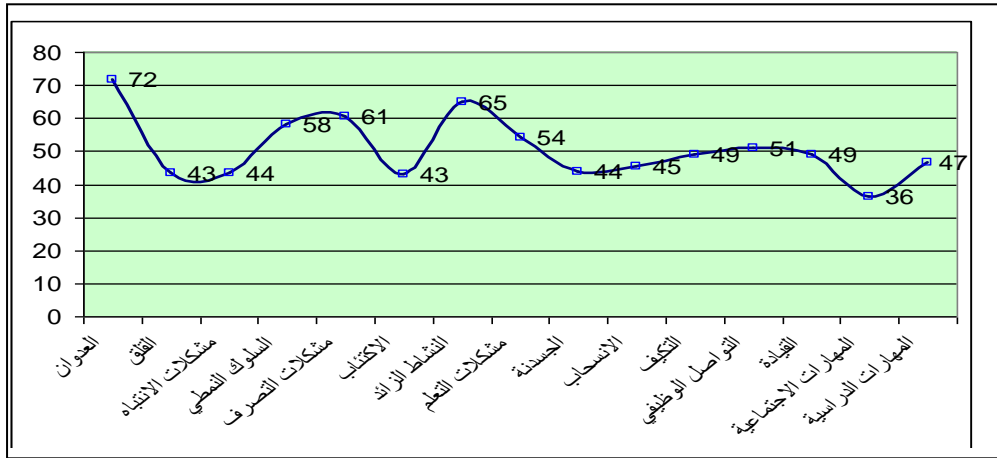
| مقياس الآباء | | | مقياس المعلمين | | |
|-----------------|--------------|---------------------|-----------------|--------------|---------------------|
| معامل ثبات ألفا | ثبات الإعادة | المجال | معامل ثبات ألفا | ثبات الإعادة | المجال |
| 0.65 | 0.70 | التكيف | 0.68 | 0.76 | التكيف |
| 0.75 | 0.78 | الاتصال الوظيفي | 0.78 | 0.75 | الاتصال الوظيفي |
| 0.82 | 0.81 | الجسدية | 0.79 | 0.80 | الجسدية |
| 0.80 | 0.79 | السلوك النمطي | 0.83 | 0.82 | السلوك النمطي |
| 0.86 | 0.89 | العدوان | 0.85 | 0.87 | العدوان |
| 0.85 | 0.83 | القلق | 0.76 | 0.72 | القلق |
| 0.81 | 0.87 | القيادة | 0.80 | 0.82 | القيادة |
| 0.82 | 0.76 | مشكلات الانتباه | 0.75 | 0.78 | مشكلات الانتباه |
| 0.80 | 0.78 | مشكلات التصرف | 0.88 | 0.90 | مشكلات التصرف |
| 0.85 | 0.84 | المهارات الاجتماعية | 0.83 | 0.83 | المهارات الاجتماعية |
| 0.80 | 0.85 | النشاط الزائد | 0.90 | 0.87 | النشاط الزائد |
| | | | 0.80 | 0.85 | مشكلات التعلم |
| | | | 0.78 | 0.80 | المهارات الدراسية |

يتبين من الجدول (4) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي في نسخة الآباء قد تراوحت ما بين (0.65) لمجال التكيف، و(0.86) لمجال العدوان، وأن جميع معاملات الثبات المستخرجة تعد مقبولة، أما مؤشرات ثبات الإعادة فتراوحت بين (0.70) لمجال التكيف إلى (0.89) لمجال العدوان، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وهذه المؤشرات تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستويات ثبات مناسبة ومقبولة. أما مقياس المعلمين، فقد تبين أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي قد تراوحت ما بين (0.68) لمجال التكيف إلى (0.90) لمجال النشاط الزائد، وأن جميع معاملات الثبات المستخرجة تعد مقبولة، أما مؤشرات ثبات الإعادة فيتضح أنها تراوحت بين (0.72) لمجال القلق إلى (0.90) لمجال مشكلات التصرف، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وهذه المؤشرات تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستويات ثبات مناسبة ومقبول.

6. 5. السؤال الخامس: كيف تفسر الدرجات التي يحصل المفحوص عليها وفق نظام التقييم السلوكي في نسختي الآباء والمعلمين المطورة على البيئة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويل الدرجات الخام لاستجابات أفراد عينة الدراسة إلى درجات تائية وذلك لجميع أبعاد المقياس، ويوضح الجدول (7، 8) الدرجات الخام والتائية للمقياس لكل من نسختي الآباء والمعلمين، وتشير الدرجات الخام إلى وجود مدى واسع من درجات المفحوصين وهذا من شأنه أن يشير إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت متباينة ومتنوعة، ما يدل على أن المقياس حساس لرصد التباين في الصفات والخصائص التي يقيسها، وبالتالي فإن هذا يعطيه قدرة على تصنيف الأفراد حسب

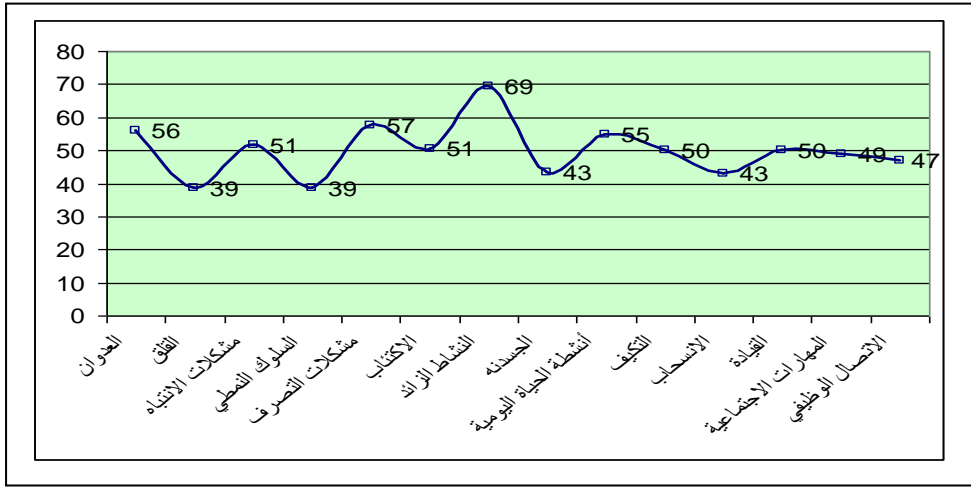
درجاتهم على المقياس، ونظراً للتباين في أعداد الفقرات المكونة لكل بعد من الأبعاد، فقد تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية لإيجاد إطار كمي قابل لتفسير الدرجات، إذ تشير الدرجات التي تزيد على الدرجة التائية التي تتراوح ما بين (40-60) إلى أن درجة الطفل على أي من المقاييس الفرعية للمقياس تقع ضمن المستوى الطبيعي، أما الدرجات التي تزيد على الدرجة (60) فتشير إلى وجود ارتفاع في مستوى السلوك، ويعبر هذا الارتفاع عن حالة وجود مشكلة أو اضطراب، كذلك فإن الدرجات التي تقل عن الدرجة (40) تشير إلى انخفاض في مستوى السلوك، ويعبر هذا الانخفاض عن وجود مشكلة أو اضطراب لدى الطفل أو المفحوص، ولتوضيح ذلك سوف يتم عرض صفحة نفسية لأحد الطلبة الذين شملتهم عينة الدراسة على نسختي المعلمين والإباء والمبينة بالرسم البياني (1، 2).



رسم بياني 1

صفحة نفسية لإحدى الطلبة الذين يراجعون المرشد على نظام التقييم السلوكي في نسخة المعلمين المطورة على البيئة الأردنية

يتضح من الرسم (1) أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً لدى الطالب على أبعاد (العدوان، مشكلات التصرف، والنشاط الزائد)، فقد كانت درجات الطالب التائية (≥ 60) على هذه الأبعاد، كما تبين وجود انخفاض ملحوظ أيضاً لدى الطالب على بعد المهارات الاجتماعية إذ كانت درجة الطالب التائية (≤ 40)، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن الطالب لديه مجموعة من المشكلات السلوكية وهي (السلوك العدواني، ومشكلات التصرف، والنشاط الزائد، إلى جانب انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية)، وبالرجوع إلى الأدبيات المرتبطة بمشكلات الأطفال، نجد أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين هذه المشكلات وتزامن حدوثها معاً.



رسم بياني 2

صفحة نفسية لإحدى الطلبة الذين يراجعون المرشد على نظام التقييم السلوكي في نسخة الإباء المطورة على البيئة الأردنية

يتبين من الرسم البياني (2) أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً على بعد النشاط الزائد فدرجة الطالب التائية (≥ 60)، مع درجات ضمن المستوى المقبول لبقية الأبعاد. وفي الوقت نفسه، يتبين وجود انخفاض على بعدي القلق والسلوك النمطي حيث كانت درجة الطالب التائية (≤ 40)، يقودنا هذا إلى استنتاج أن مشكلة النشاط الزائد تظهر لدى الطفل حسب تقديرات كل من الآباء والمعلمين، كما يشير الرسم على تقارب في الدرجات على بعد القلق حسب تقديرات كل من الآباء والمعلمين.

7. مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسختي الآباء والمعلمين) المطور على البيئة الأردنية.

وقد أشارت النتائج المرتبطة بالسؤالين الأول والثاني إلى أن الصورة الأردنية لنظام التقييم السلوكي لنسختي الإباء والمعلمين قد تطابقت مع الصورة الأجنبية له بعد حذف بعض الفقرات منخفضة التمييز، وقد كان التطابق على مستويين هما: انتماء الفقرات إلى أبعادها، وتصنيف الأبعاد إلى مقاييس إكلينيكية وتكيفية مع وجود بعض التعديلات، وعلى الرغم من التطابق بين الصورة الأردنية لنظام التقييم السلوكي وصورته الأجنبية، إلا أن بعض الدراسات السابقة التي أجريت على النظام نفسه توصلت إلى نتائج مختلفة في بعض الجوانب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مكارثي (Macarty, 2001) من وجود ملاءمة للنموذج تبعاً للعينات المختلفة، إلا أن تشعب الفقرات في العوامل وتشعب العوامل بالدرجات المركبة

تحتاج إلى التحسين، ويعمل الباحثان هذه النتيجة بأن النظام بنسخته قد تم بناؤه بالاستناد إلى معايير تشخيصية واضحة، لذا فإن التباين بين بنائه الأصلي باختلاف الثقافات قد يكون طفيفاً، وذلك لأن الأعراض الأساسية للمشكلات والأمراض النفسية متشابهة في مظاهرها، مع إمكانية وجود بعض الاختلافات في الجوانب المرتبطة بمحتوى الأعراض.

كما أشارت النتائج إلى أن المقياس قادر على تمييز الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين، من الطلبة الذين لا يراجعون مرشدين، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه دليل نظام التقييم السلوكي (Reynolds & Kamphaus, 2004)، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه "روبنز وسكوف وجليتنج وأبليكوب" (Robins; Schoff; Gliutting & Abelkop, 2003) الذين أشاروا إلى أن المقياس قد ميز بين مجموعتين من الأطفال لديهم مظاهر اضطرابات جسدية وأخرى مكافئة لها، وبذلك نجد أن نظام التقييم السلوكي بنسختي الآباء والمعلمين قد حقق صدقاً تمييزياً من خلال التمييز الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية من هؤلاء الذين لا يعانون منها.

أما ثبات نظام التقييم السلوكي، فقد أشارت النتائج إلى حصول نظام التقييم السلوكي على مؤشرات ثبات اتساق داخلي مناسبة، فقد تراوحت (لنسختي الآباء والعلمين) مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي (0.72-0.90)، ومؤشرات ثبات الإعادة (0.68-0.90)، أما نسخة الآباء فقد حصلت على مؤشرات اتساق داخلي تراوحت بين (0.70-0.89)، ومؤشرات ثبات إعادة تراوحت بين (0.65-0.86)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستويات ثبات نظام التقييم السلوكي بنسختي الآباء والمعلمين تعد مقبولة، الأمر الذي يؤكد الثقة باستخدامه واعتماد أحكامه.

فيما يتعلق باشتقاق المعايير التائية لنظام التقييم السلوكي، فقد تراوحت الدرجات التائية للأبعاد ما بين الحدود الافتراضية الدنيا والعليا على مختلف الأبعاد الفرعية، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المقياس بأبعاده الفرعية قد تضمن فقرات حققت مستويات تمييز مرتفعة الأمر الذي يجعله حساساً في قياس الصفات والخصائص في مختلف مستوياتها وحدودها، وهذا يؤكد أن نظام التقييم السلوكي قادر على تشخيص الأطفال وتصنيفهم بناءً على مستويات درجاتهم التائية المحولة، إذ تعطي الدرجات التائية التي تقع بين (45-55) مؤشراً على السواء، في حين أن الدرجات التي تقع بين (55-59) تعطي مؤشراً على الميل للارتفاع في أي بعد من أبعاد نظام التقييم السلوكي الذي يدل على الميل للاضطراب، والدرجات التي تزيد على الدرجة التائية (60) تشير إلى الحدة في الارتفاع على أي من المقاييس، ويدل على ارتفاع حدة الاضطراب.

8. التوصيات:

- 8.1. استخدام نظام التقييم السلوكي (نسختي المعلمين، والآباء) في الكشف عن مشكلات الاطفال الانفعالية، والسلوكية.
- 8.2. استخدام نظام التقييم السلوكي (نسختي المعلمين، والآباء) في تقييم البرامج العلاجية والإرشادية الموجهة للأطفال ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية.
- 8.3. ضرورة العمل على تطوير نسخ أخرى من نظام التقييم السلوكي مثل تلك الموجهة لتقييم المشكلات السلوكية للمراهقين والراشدين.
- 8.4. إجراء مزيد من الدراسات من أجل التعرف على القدرة التشخيصية لنظام التقييم السلوكي في التنبؤ في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المختلفة.

المراجع الأجنبية

- Baxter, J. and Rattan, G. (2004) Attention Deficit Disorder and The Internalizing Dimension In Males, Ages 0-9 Through 11-11. *International Journal of Neuroscience*. 114(7), 817 - 832.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246
- Brook, W. (1996). Congruence between child self-reports and those of their parents and teachers on anxiety and depression: A preliminary investigation of parameters of agreement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 57(2-A), 0575.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model? In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Gefen, D., Straub, D.W. & Boudreau, M.C. (2000). Structural equation modeling and regression: guidelines for research

- practice. *Communication of the Association for Information Systems*, 4(7): 1-30
- Harrison, P.L & Oakland, T (2003) Adaptive Behavior Assessment (2nd Edi.), Manual (AB AS II). San Antonio, TX: Harcourt Assessment
- Hu, L. and Bentler, P.M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6, 1-55
- Luitjohan, J. (2006). Validity of school-based and analog observation in assessment of attention deficit hyperactivity disorder. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(12-B), 6929.
- Martens, H. (2006). Factors contributing to parent/child discrepancies on the behavior assessment system for children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(2-B), 1157.
- Mccarty, Joseph Charles Jr., (2001). The construct validity of the Behavior Assessment System for Children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(4-B), 2109.
- Merydith, Scott P (2001). Temporal Stability and Convergent Validity of the Behavior Assessment System for Children. *Journal of School Psychology*, 39(n3), 53-65
- Oltmanns, T, and Emery, R. (1998). *Abnormal Psychology*, (2nd Edi.), Prentice Hall, Upper saddle River, New Jersey.

- Pineda, D,A., Kamphaus, R,W.,Mora,O., Restrepo, M,A.,Puerta,I,C.,....., Holguín,J,A (1999). A system of multidimensional behavior assessment. A scale for parents of children from 6 to 11 years of age. Colombian version. *Rev Neurol.* 28 (7) 672-81.
- Rennie, K. (2003). *The role of children's knowledge of emotions in the development of aggression*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 63(8-B), 3960.
- Reynolds, C, R & Kamphaus, R, W (2004). *Behavior Assessment for Children- Second Edition Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.
- Robins, P, M., Schoff, K M., Glutting., and Abelkop, A Shayne (2003). Discriminative validity of the Behavioral Assessment System for Children-parent rating scales in children with recurrent abdominal pain and matched controls. *Psychology in the Schools*, 40 (2) , 145-154.
- Schwean, V.,Burt, K.and Saklofske, D.(1999). Correlates of mother- and teacher-ratings of hyperactivity-impulsivity and inattention in children with AD/HD. *Canadian Journal of School Psychology*, 15 (1), 43-62.
- Tarullo,L., Richardson, M., Radke, M. and Martinez, P. (1995). Multiple Sources in Child Diagnosis: Parent – Child Concordance in Affectively III and Well Families. *Journal of Clinical Child Psychology*. 24 (2), 173-183