

ملاحظات المعلمين على التعلم الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين: دليل القياس النفسي  
لتقييم البرامج التعليمية في حالات الطوارئ

المؤلف (المؤلفون): ها يون كيم، وكالينا جيكالي، وزيزين وو، وكارلي تابس دولان

المصدر: مجلة التعليم في حالات الطوارئ، المجلد 7، العدد 2 (كانون الأول/ديسمبر 2021)، الصفحات 57-103

المنشورة من قبل: الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ

URL الثابت: <http://hdl.handle.net/2451/63538>

DOI: <https://doi.org/10.33682/3nr1-3ksq>

#### المراجع:

هذا منشور مفتوح المصدر. التوزيع مجاني. يجب منح كل الفضل للمؤلفين على النحو التالي:

كيم، وها يون، وكالينا جيكالي، وزيزين وو، وكارلي تابس دولان. 2021. "ملاحظات المعلمين على التعلم الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين: دليل القياس النفسي لتقييم البرامج التعليمية في حالات الطوارئ." مجلة التعليم في حالات الطوارئ 7

(2): 57-103. <https://doi.org/10.33682/3nr1-3ksq>.

تنشر مجلة التعليم في حالات الطوارئ (JEIE) أعمالاً علمية وممارسة رائدة و متميزة حول التعليم في حالات الطوارئ (EiE)، والتي تُعرّف على نطاق واسع بأنها فرص تعليمية عالية الجودة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي والثانوي وغير الرسمي والتقني والمهني والتعليم العالي وتعليم الكبار.

حقوق النشر 2021، الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ.



تم ترخيص مجلة التعليم في حالات الطوارئ، التي نشرتها الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، مرخصة بموجب رخصة المشاع الإبداعي الدولية مع ذكر المصدر وعدم التعديل أو الاستخدام التجاري 4.0، ما لم يذكر خلاف ذلك.

# ملاحظات المعلمين على التعلم الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين: دليل القياس النفسي لتقييم البرامج التعليمية في حالات الطوارئ

ها يون كيم، وكالينا جيكالي، وزيزين وو، وكارلي تابس دولان

## ملخص

يتطلب التقييم الصارم لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي استخدام التدابير التي توفر معلومات موثوقة وصحيحة حول الاختلافات ذات المعنى في المهارات العاطفية الاجتماعية للأطفال عبر مجموعات العلاج والمراقبة، بالإضافة إلى التغييرات بمرور الوقت. في السياقات المتأثرة بالصراع والأزمات، القليل من التدابير يمكن أن توفر الأدلة المطلوبة لدعم استخدامها في تقييمات البرامج، مما يحد من قدرة الجهات المعنية على تحديد ما إذا كان البرنامج يعمل، ومدى نجاحه، ولَمَن. إن ملاحظة المعلمين للتعلم العاطفي الاجتماعي للمتعلمين، والمعروفة باسم TOOLSEL، تبشر بمعالجة هذه الفجوة. TOOLSEL عبارة عن استبيان لتقرير المعلم حول سلوك الأطفال كما هو ملاحظ في إعدادات الفصول الدراسية الطبيعية. يتم استخدامه لتقييم مجموعة من الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والمعرفية بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في البيئات الهشة والمتأثرة بالصراع. في هذه المقالة، باستخدام بيانات من عينة من 3,661 طفلاً سورياً لاجئاً كانوا مسجلين في مدارس حكومية لبنانية رسمية وكان بإمكانهم الوصول إلى برنامج دعم علاجي غير رسمي، فإننا نقدم أدلة على سلامة القياس النفسي لـ TOOLSEL. نقدم دليلاً تجريبياً على موثوقية TOOLSEL وصلاحيته، وأن TOOLSEL هيأ مهارات التعلم الاجتماعية والعاطفية للأطفال اللاجئين السوريين بطرق غير متحيزة وقابلة للمقارنة عبر مجموعات العلاج ونوع الجنس والعمر والوقت. نقدم أيضاً توصيات لاستخدام TOOLSEL، بما في ذلك طرق تحسين جدواه وموثوقيته وصلاحيته.

تم الاستلام في 14 آذار / مارس 2020؛ تمت المراجعة في 30 تشرين الثاني / نوفمبر 2020 و 21 نيسان / أبريل 2021؛ تم القبول في 2 آب / أغسطس 2021؛ نُشر إلكترونياً في كانون الأول / ديسمبر 2021.

مجلة التعليم في حالات الطوارئ، المجلد 7، العدد 2  
حقوق النشر 2021، الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE). ISSN 2518-6833.

## المقدمة

تستثمر الجهات المعنية المتنوعة بشكل متزايد في تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في السياقات الإنسانية (اليونسكو 2018). توفر برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بيانات تعليمية آمنة ويمكن التنبؤ بها للأطفال المتضررين من الصراع والتي يمكن أن تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تعتبر حاسمة في تعزيز قدرتهم على الصمود، ومعالجة المخاطر بشكل استباقي، وبناء الكفاءات على نطاق واسع (بيتانكورت وآخرون 2013؛ بوردي وآخرون 2017؛ جوردان، وبيجوت، وتول 2016). هذه المهارات هي مؤشرات تنموية مهمة، وهي تعزز نتائج أكاديمية أفضل (دورلاك وآخرون 2011)، وكذلك الوصول إلى سوق العمل والرفاهية على المدى الطويل (هيكمان وستكسروود وأورزوا 2006؛ جونز، وجرينبيرج، وكراولي 2015). ومع ذلك، فقد تم إجراء القليل من الأبحاث الدقيقة حول تأثير برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على الأطفال اللاجئين الذين يعيشون في سياقات إنسانية، مما يترك فجوة معرفية كبيرة عند اتخاذ قرارات برنامجية حول كيفية دعم الأطفال المتضررين من الصراع بشكل أكثر فعالية (اليونسكو 2018؛ بكرانيا وآخرون 2021).

يتطلب بناء قاعدة الأدلة على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في السياقات الإنسانية وجود مقاييس مجدية ميدانيًا لمهارات الأطفال الاجتماعية والعاطفية السليمة من الناحية النفسية، ومناسبة لأغراض تقييم البرامج، ومناسبة للسياق الذي يتم تنفيذها فيه (توبس دولان وكايرز 2020). تاريخياً، تم اعتماد العديد من مقاييس المهارات الاجتماعية والعاطفية من الأدوات الحالية واستخدامها "الجاهز" في سياقات الأزمات، مع القليل من الاعتبار للغرض المقصود منها (على سبيل المثال، اختبار الفحص، والتقييم التكويني، وتقييم البرنامج) أو ما إذا كانت يمكن أن توفر معلومات موثوقة وصحيحة حول الفئات المستهدفة والسياق (توبس دولان 2017). ومع ذلك، فإن مجرد ترجمة أداة مصممة لثقافة وسياق مختلفين إلى لغة جديدة لا يضمن أنها ستوفر قياساً صالحاً للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في سياق جديد. كحد أدنى، يجب على الجهات المعنية تقييم خصائص القياس النفسي للقياسات الحالية عند استخدامها في سياق جديد أو مع فئة جديدة (الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية والرابطة الأمريكية لعلم النفس والمجلس الوطني للقياس في التعليم 2014).

هذه الدراسة هي محاولة لتوليد أدلة على موثوقية وصحة المقياس تم تجميعه من المقاييس الحالية المستخدمة في السياقات الإنسانية. تم تصميم ملاحظة المعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين، والمعروفة باسم TOOLSEL، لالتقاط تصورات المعلمين للمهارات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والمعرفية للأطفال في سن المدرسة الابتدائية. تم تطويره خصيصاً لتقييم برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الذي يستهدف هذه المهارات في أماكن التعليم غير النظامي للأطفال اللاجئين السوريين الذين يعيشون في لبنان. في هذه المقالة، نقدم البيانات التي استخدمناها من تجربة عشوائية ذات شواهد كبيرة لتقديم دليل القياس النفسي على فعالية TOOLSEL مع هؤلاء الأطفال.

## بناء الكفاءات الاجتماعية والعاطفية في حالات الطوارئ

يمكن أن توفر برامج التعليم في سياقات الطوارئ للأطفال مساحة آمنة وروتينًا منظمًا يخلق إحساسًا بالحياة الطبيعية، فضلاً عن فرص تطوير علاقات داعمة وتحقيق نتائج تعليمية هادفة (اليونسكو 2018؛ ديفيس وتالبوت 2008). ومع ذلك، قد يدخل الأطفال في التعليم في حالات الطوارئ (EiE) فصولهم الدراسية مع تحديات نفسية اجتماعية ناجمة عن تجاربهم مع العنف والهجرة القسرية والاستغلال، بالإضافة إلى ضغوط يومية لا تعد ولا تحصى (بيتانكورت وآخرون 2013؛ بوردي وآخرون 2015)، والتي يمكن أن تتداخل مع قدرتهم على التعلم والتواصل مع معلمهم وزملائهم في الفصل (بوردي وآخرون 2017؛ كيم وآخرون 2020). بالنظر إلى الأبحاث التي تشير إلى أن الأطفال في أوضاع الأزمات قد يكونون معرضين بشكل خاص لخطر الصعوبات في المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي، استهدف الممارسون العاملون في سياقات الطوارئ هذه المهارات كمكونات رئيسية لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، مثل برنامج التعلم الأفضل (شاه 2017) وخمسة عناصر التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (كيم وآخرون 2021).

تم تصميم TOOLSEL لتلبية الحاجة إلى المقاييس التي يمكن استخدامها في فصول التعليم في حالات الطوارئ (EiE) الدراسية لتقييم حالة وتحسين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بشكل موثوق وصحيح. وهي تلتقط مجموعة من الكفاءات المعرفية والعاطفية والسلوكية التي يُفترض أنها مهمة للتكيف الاجتماعي والأكاديمي الناجح للأطفال في الفصول الدراسية في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ (EiE)، والتي يمكن للمعلمين ملاحظتها من خلال التفاعلات اليومية في الفصل الدراسي. تركز TOOLSEL بشكل خاص على النقاط العديد من الكفاءات الاجتماعية الهامة والتحديات التي يظهرها الأطفال في بيئات الفصل الدراسي، فضلاً عن وظائف التنظيم الذاتي الضرورية للتعلم، مثل الوظيفة التنفيذية، والتنظيم العاطفي والسلوكي. نناقش بإيجاز هذه الكفاءات أدناه.

الفصول الدراسية - كل من الفصول الدراسية المادية في المدارس الرسمية وغيرها من أماكن التعلم غير الرسمية لمجموعة الأقران - هي بيئة أولية حيث يتمكن العديد من الأطفال في سن المدرسة الذين لديهم إمكانية الوصول إلى التعليم من تطوير العلاقات والحفاظ عليها. وجد البحث في سياقات التعليم في غير حالات الطوارئ أن التكيف الاجتماعي الناجح - كما يتضح من التفاعلات الاجتماعية الإيجابية مثل السلوك الاجتماعي الإيجابي وقبول الأقران - يرتبط بالنتائج الأكاديمية المتزامنة والمستقبلية (فورر وسكينر 2003)، وإلى الكفاءة الاجتماعية، والصحة العاطفية، والسلوكيات المدرسية الإيجابية (هارتوب 1996). من ناحية أخرى، فإن الصعوبات الاجتماعية التي يشير إليها العدوانية والرفض من قبل الأقران والإيذاء تعرض الأطفال لخطر متزايد من الأداء الاجتماعي والعاطفي غير القادر على التكيف، في الوقت الحاضر وبمرور الوقت (جيسيت، ويلش، ودوميتروفيتش 2005؛ لافونتانا وسيلسن 2002).

يعد التنظيم الذاتي من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الأخرى ذات الصلة والتي يمكن ملاحظتها في إعدادات الفصل الدراسي. يتضمن التنظيم الذاتي نظامًا معقدًا من العمليات المعرفية والعاطفية والسلوكية التي تمنع أو تعدل استجابات الأطفال السائدة للمثيرات، والتي تمكنهم من إظهار المزيد من المشاعر والسلوكيات التكيفية (أيزنبرغ وسميث وسبينراد 2011؛ روثبارت ورويدا 2005). في الواقع، تشير الدراسات الأمريكية إلى أن التنظيم الذاتي أمر بالغ الأهمية لقدرة الأطفال على تطوير علاقات اجتماعية ناجحة (كوتشانسكا وموراي وهارلان 2000) والكفاءة الأكاديمية (رافير وآخرون. 2011). دراسة حديثة أجريت على أطفال لاجئين سوريين يعيشون في لبنان (كيم وآخرون 2020)، التي استخدمت المقاييس التي تم اختبارها من حيث الموثوقية والصدق مع العينة، أكدت أيضًا أن مهارات التنظيم الإدراكي والسلوكي للأطفال تنبئ بأدائهم الأكاديمي.

غالبًا ما يتم تمثيل الجوانب المعرفية لمهارات التنظيم الذاتي على أنها مهارات وظيفية تنفيذية، والتي تشير إلى مجموعة واسعة من القدرات المعرفية، بما في ذلك الذاكرة العاملة (أي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ذات الصلة بالهدف في الاعتبار) والتحكم المثبط (أي، القدرة على منع النفس من أداء الاستجابة الأولية؛ بلير وراز 2007). تشير الأبحاث المكثفة إلى أن الوظيفة التنفيذية هي آلية أساسية للتنظيم الذاتي للأطفال في المدرسة، وهو أمر أساسي لتعلمهم ونجاحهم في المدرسة (هيووز وإنسور 2011؛ جاكوب وباركنسون 2015). يعد تنظيم العواطف جانبًا آخر من جوانب التنظيم الذاتي الذي يمثل القدرة على تنظيم عواطف الفرد وسلوكه من أجل إنتاج استجابات تكيفية لمتطلبات الموقف (روثبارت ورويدا 2005). تشير الدلائل من سياقات التعليم في غير حالات الطوارئ إلى أن تنظيم العواطف مرتبط بنجاح الأطفال الأكاديمي (بوكيرتس وبيكرون 2015)، وكفاءتهم الاجتماعية وقبول الأقران (فالينتي وآخرون 2011). أخيرًا، يعد التنظيم السلوكي - أي القدرة على تعديل السلوك لتحقيق هدف معين - مهارة أساسية ثلاثة تمكن الأطفال من التكيف والتعلم بنجاح في إعدادات الفصل الدراسي (دنكان ومكيلاند وأوكوك 2017).

### قياس تأثير برمجة التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على المهارات الاجتماعية والعاطفية في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ (EIE)

يتطلب تقييم تأثير برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على المهارات الاجتماعية والعاطفية للأطفال في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ (EIE) مقاييس مجدية ميدانيًا ولديها دليل قوي على سلامة القياس النفسي.

#### الجدوى الميدانية

إن استخدام مقاييس تقييم المعلم، مثل TOOLSEL، في سياق التعليم في حالات الطوارئ (EIE) له العديد من المزايا من حيث الجدوى، بما في ذلك أن تقارير المعلمين (1) تستند إلى

المعرفة المتراكمة لطفل معين في مختلف الأوساط الاجتماعية والأكاديمية على مدار فترة زمنية، بالمقارنة مع التقييمات القائمة على الملاحظة التي تعتمد على مجموعة صغيرة من جلسات المراقبة القصيرة؛ (2) أقل عرضة للتعرض للانحياز للاستحسان الاجتماعي أو الاعتماد على مهارات الوعي الذاتي لدى الأطفال، مقارنة بمقاييس الإبلاغ الذاتي التي تتطلب من الأطفال التفكير والاستجابة بموضوعية بشأن أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم (فان دي مورنيل 2008)؛ و (3) منخفضة التكلفة ويسهل دمجها في المنصات المستخدمة بشكل شائع للرصد والتقييم، على عكس بروتوكولات المقابلات والتدابير المستندة إلى الأداء والتي تكون مكلفة لتطويرها وتكييفها وتتطلب جمع بيانات مطول عن الأطفال الفرديين. في حين أن المقاييس المستندة إلى الأداء أو الملاحظة تبشر بقياس الأداء والمهارات الخاصة بالسياق والمهمة (تايلور وآخرون 2018)، فإن تكلفة تطوير المقاييس وجمع البيانات المناسبة لسياق معين وعدد سكان معين قد تكون باهظة.

### معايير القياس النفسي

لكي يكون المقياس مناسباً لأغراض التقييم، يجب أن يفي بعدة معايير القياس النفسي (توبس دولان وكايرز 2020). أولاً، يجب أن يكون للمقاييس المستخدمة لأغراض تقييم البرامج أدلة قوية على الاتساق من خلال توفير معلومات متسقة عن البنى الفريدة والهادفة التي تهدف المقاييس إلى التقاطها. ثانياً، يجب أن تكون البيانات من مقاييس تقييم البرنامج موثوقة للغاية، حيث يمكن أن يؤدي الخطأ في البيانات إلى إضعاف القدرة على تحديد تأثير البرنامج (رادنبوش وسادوف 2008). ثالثاً، يجب أن توفر البيانات من مقاييس تقييم البرنامج دليلاً على أن القياسات تعمل وأنها تلتقط نفس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال من مجموعات فرعية مختلفة (على سبيل المثال، من مختلف الفئات العمرية ونوع الجنس) وبمرور الوقت، من أجل تقييم الاختلافات حسب المجموعة ويتغير في نفس مجموعة المهارات. يُعرف هذا المعيار باسم ثبات القياس. رابعاً، يجب أن تكون التدابير التي تم تطويرها لتقييم الأثر حساسة للتغيرات التي يسببها البرنامج والتي قد تحدث أثناء البرنامج. أخيراً، يجب أن يلتقط المقياس السلوكيات الأساسية للمهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية من خلال تقديم دليل على العلاقات المتوقعة من حيث الاتجاه - أي ما إذا كانت مرتبطة بشكل إيجابي أو سلبي - والحجم، بالنسبة للمتغيرات الأخرى ذات الصلة من الناحية النظرية.

### الارتباطات المحتملة لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) المصنفة من قبل المعلم

من المحتمل أن ترتبط مجموعة متنوعة من العوامل التي تتجاوز المهارات نفسها بتقييمات المعلمين لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال. وتشمل هذه الخصائص مثل العمر ونوع الجنس، والمهارات الاجتماعية والعاطفية المماثلة أو ذات الصلة، والخبرات التي أبلغت عنها مصادر أخرى.

أولاً، عندما ينضج الأطفال، فإنهم يبنون القدرة على تنظيم عواطفهم وسلوكهم (كول وميشيل وتيتي 1994)، ويصبحون على دراية بوجهات نظر الآخرين في المواقف الاجتماعية ويظهرون المزيد من السلوكيات الاجتماعية (فابس وايزنبرغ 1998)، وأصبحوا قادرين على الحفاظ على انتباههم لفترات أطول من الوقت (لوملي وآخرون 2002). تشير الأبحاث إلى أن الأطفال يصبحون أفضل مع تقدمهم في العمر في التخطيط لأفعالهم والتحكم في دوافعهم (زيلازو وكارلسون وكيسك 2008). أثناء نموهم (زيرمان وإوانسكي 2014)، يقوم الأطفال أيضاً بتطوير استراتيجيات تنظيم عاطفية وسلوكية تكيفية تدريجية.

ثانياً، الاختلافات بين الجنسين في المهارات والسلوكيات الاجتماعية والعاطفية بارزة عبر المجالات. يؤكد التحليل التلوي للاختلافات بين الجنسين في السلوك الاجتماعي للأطفال أن الفتيات عموماً يظهرن سلوكاً اجتماعياً أكثر إيجابية من الأولاد (فابس وايزنبرغ 1998). تتوافق الأدلة المستقاة من الدراسات التي أجريت على الأطفال المتأثرين بالحرب مع النتائج التي توصل إليها أولئك الموجودون في سياقات التعليم في غير حالات الطوارئ، حيث صنف المعلمون الفتيات أقل من الأولاد في حالة عدوانية وأعلى في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (الزين وعمار 2010؛ كيريسيتيس 2006). لقد وجدت الأبحاث أن الأولاد يميلون إلى إظهار المزيد من المشاكل عند الانتباه واضطرابات السلوك التخريبية أكثر من الفتيات (لوملي وآخرون 2002). ومع ذلك، يمكن أن تكون هذه الاختلافات غير واضحة في السياقات الثقافية حيث تبدو المعتقدات والقيم والقوالب النمطية الجنسانية مختلفة (برودي 2000) وطرق قياس مختلفة (مكراي وآخرون 2008).

أخيراً، من المرجح أن يكون تصنيف المعلمين للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للطلاب في الفصول الدراسية مرتبطاً بشكل متواضع بمفاهيم مماثلة حيث تم استخدام مقاييس مختلفة من قبل المراسلين المختلفين. على سبيل المثال، من المتوقع أن ترتبط الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي ارتباطاً سلبياً بالتقارير الذاتية عن التمر والإيذاء في المدرسة، بينما من المحتمل أن ترتبط المشكلات الاجتماعية بشكل إيجابي بالإيذاء (إليس وآخرون 2016). بالإضافة إلى ذلك، من المحتمل أن تكون الوظيفة التنفيذية المقاسة باستخدام التقييمات المستندة إلى الأداء مرتبطة بتقارير المعلمين عن الذاكرة العاملة للأطفال وسلوكيات الفصل المتعلقة بالتحكم المثبط. من المحتمل أيضاً أن تكون تقارير المراقب عن التنظيم السلوكي مرتبطة بتقييمات المعلمين للتنظيم السلوكي.

في حين لا يرتبط عادةً ارتباطاً وثيقاً بمقاييس الأداء والمراقبة أو التقرير الذاتي للطفل (باكلي وكراشمان 2016)، تقدم تقارير المعلمين معلومات ذات مغزى، حيث أن تصورهم وتفسيرهم لسلوك الأطفال يمكن أن يؤثر على تفاعلهم مع الأطفال ونتائج الأطفال (ماكاون ووينشتاين 2008). في النهاية، يوفر فحص الاختلاف والتقارب بين طرق القياس المختلفة معلومات متعددة الأوجه ذات قيمة في فهم التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سياقات الطوارئ (دي لوس ريبس وآخرون 2015).

## الدراسة الحالية

تستخدم هذه الدراسة البيانات التي تم جمعها من الأطفال السوريين اللاجئين في الفصول الدراسية للتعليم غير النظامي في لبنان - بيئة تعليمية نموذجية في سياقات التعليم في حالات الطوارئ - وتفحص خصائص القياس النفسي لـ TOOLSEL، مقياس تقرير المعلم للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال، من أجل تقديم دليل على صحة الأداة والموثوقية. نقدم أولاً دليلاً على التماسك الداخلي للإجراء من خلال تحديد بنيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الفريدة التي تم التقاطها من خلال وجهات نظر معلمي التعليم غير الرسمي في TOOLSEL والإبلاغ عن الاتساق الداخلي للعناصر لكل بنية. ثم نختبر ما إذا كانت بنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) هذه يتم قياسها باستمرار عبر مجموعات العلاج، والفئات العمرية المختلفة والأجناس، وعبر الوقت (من الخريف إلى الربيع). ندرس بعد ذلك ما إذا كانت بنيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تختلف باختلاف التغييرات التي تحدث خلال فترة البرمجة، حسب العمر ونوع الجنس. أخيراً، نختبر الارتباط المفترض بين بنيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تم التقاطها باستخدام TOOLSEL وتجربة الأطفال للإيذاء في المدرسة، والتنظيم السلوكي، والوظيفة التنفيذية، والتي يتم قياسها باستخدام أدوات مختلفة.

## الطرق

### المشاركون

نستخدم بيانات من عينة من الأطفال السوريين اللاجئين الذين يعيشون في لبنان والذين تم تسجيلهم في برامج الدعم العلاجي غير الرسمي؛ تم جمع البيانات كجزء من تجربة كبيرة عشوائية ذات شواهد. خلال العام الدراسي 2017-2018، قدمت لجنة الإنقاذ الدولية برامج تعليمية علاجية غير رسمية تم دمجها مع مبادئ التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال اللاجئين السوريين في منطقتي البقاع وعمار في لبنان. تم تقديم البرنامج في مواقع مجتمعية تقع بالقرب من المنطقة التي يقيم فيها عدد كبير من اللاجئين السوريين، إما في مساحات مستأجرة في مبانٍ في مناطق حضرية / سكنية أو في مدارس الخيام والفصول الدراسية المبنية للبرنامج في التجمعات العشوائية الموجودة في المزيد من المناطق الريفية. قدم الآباء أو الأوصياء على جميع المشاركين موافقة خطية لأطفالهم للمشاركة في البحث. تضمن المشاركون 3,661 طالباً تتراوح أعمارهم بين 5 و 16 عاماً ( $M=9.38$ ,  $SD=2.27$ ؛ 50% إناث) ممن التحقوا بالصفوف من الأول إلى السابع في المدارس الحكومية اللبنانية؛ جاءوا من 169 فصلاً دراسياً في 57 موقعاً مجتمعياً. في وقت الدراسة، كان الأطفال يعيشون في لبنان بمعدل أربع سنوات ( $M=4.13$ ,  $SD=1.50$ )، ومعظمهم (86%) لم يبلغوا عن أي انقطاع في تعليمهم.



تم تعيين الطلاب في 29 موقعًا بشكل عشوائي لحالة علاجية، حيث تم تنفيذ تدخل التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الإضافي كجزء من برمجة التدريس. تم تقديم جميع البرامج باللغة العربية. تم جمع البيانات في الخريف في بداية البرنامج (تشرين الثاني / نوفمبر: العدد = 3,254) وفي النهاية في الربيع (أيار / مايو: العدد = 2,952).

### المقاييس

تم ترجمة جميع عناصر كل مقياس مستخدم في هذه الدراسة من الإنجليزية إلى العربية. تم تكييفها من خلال جولات من التعليقات التكرارية من الممارسين المحليين للجنة الإنقاذ الدولية، الذين كانوا يعملون بشكل وثيق مع المعلمين والطلاب في لبنان لضمان ملاءمة لغوية وثقافية وسياقية مناسبة.

### TOOLSEL

نظرًا لندرة إجراءات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تم تطويرها محليًا مع اللاجئين السوريين، يتم تجميع TOOLSEL من استطلاعات تقرير المعلم المختلفة لسلوكيات الأطفال الصفية التي تم تطويرها واختبارها في الولايات المتحدة. يتم استخلاص عناصر TOOLSEL من ثلاثة مقاييس: ملاحظة المعلم لقائمة مراجعة تكيف الطفل (TOCA-C؛ كوث وبرادشو وليف 2009)؛ مقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS؛ مجموعة أبحاث الوقاية من المشكلات إجراء 1990)؛ واستبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS؛ جونز وبابلي وبارنز 2015). تم تصنيف كل عنصر على مقياس ليكرت من خمس نقاط يتراوح من 1 = "أبدًا" إلى 5 = "دائمًا تقريبًا". انظر الجدول A1 في الملحق للحصول على القائمة الكاملة للعناصر.

TOCA-C (كوث وآخرون 2009) هي قائمة مرجعية لتقرير المعلم، تم تطويرها في الأصل في الولايات المتحدة لتقييم السلوكيات الاجتماعية التكيفية في الفصل الدراسي لطلاب الصف الأول كما يراها ويحددها معلمهم. تم تضمين عناصر مختارة من السلوك الإيجابي ومشاكل التركيز والسلوك التخريبي في TOOLSEL. في دراسات في الولايات المتحدة (كوث وآخرون 2009) واليونان (كوركوناسيو وسكورديليس 2014)، كان الاتساق الداخلي مرتفعًا لكل من المقاييس الفرعية، حيث تراوحت ألفا كرونباخ من 0.87 إلى 0.97.

يتضمن TOOLSEL أيضًا عناصر من مقياس تنظيم العاطفة الفرعي لمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS)، والذي تم إنشاؤه في الأصل لمشروع المسار السريع (مجموعة أبحاث منع مشاكل السلوك 1990). أخيرًا، ثمانية عناصر من استبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) (جونز وآخرون 2015) لالتقاط تصورات المعلمين لمهارات الوظيفة التنفيذية للطلاب. تم تصميم استبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) خصيصًا لقياس الذاكرة العاملة للأطفال، والتحكم المثبط، ومهارات الانتباه؛ تم استخدامه سابقًا في سياق التعليم في حالات الطوارئ، بما في ذلك في لبنان.

## تجربة الإيذاء في المدارس العامة

تم تسجيل تجربة الإيذاء في المدرسة من خلال استبيان مكون من ستة عناصر طلب من الأطفال التفكير في تجربتهم في المدارس العامة في الأسبوعين الماضيين. تضمنت الأسئلة العناصر الأربعة للمقياس الفرعي للصحية في مقياس إلينوي للتمتر (اسبيلج وهولت 2001؛ على سبيل المثال، "الطلاب الآخرون يختارونني". "لقد تعرضت للضرب والدفع من قبل طلاب آخرين.")، بالإضافة إلى عنصرين إضافيين لتعكس تلقي معاملة قاسية من البالغين في المدرسة؛ كان هذا شائعًا بين الأطفال اللاجئين السوريين الملتحقين بالمدارس العامة، وفقًا للتقارير القصصية من الممارسين الميدانيين التابعين للمنظمة الشريكة ("قام المدرسون أو مديرو المدارس أو غيرهم من البالغين في المدارس العامة بالقرص أو شد الشعر أو شد الأذان". "قام المعلمون أو مديرو المدارس أو غيرهم من البالغين في المدارس العامة بضربي بأداة مثل المسطرة أو العصا أو خرطوم [أنبوب PVC]. تم قياس الردود على مقياس من 0 = "لا على الإطلاق". إلى 4 = "نعم تمامًا". كانت موثوقية الاتساق الداخلي  $\alpha = 0.75$  في الخريف.

تقييم التنظيم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة: تقرير المقيّم

تم تصنيف تنظيم سلوك الأطفال من قبل المقيّمين باستخدام إصدار مكون من 13 عنصرًا لتقييم التنظيم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة: تقرير المقيم (PSRA-AR؛ سميث-دونالد وآخرون 2007) مقتبس من أجل دراسة في زامبيا (مكوي وآخرون 2017). تم تصميم PSRA-AR في الأصل ليشمل تقييمات المقيّمين لسلوك كل طفل كما هو معروض أثناء تقييم PSRA القائم على الأداء (على سبيل المثال، "ينتبه إلى التعليمات والشرح". "يبقى في المقعد بشكل صحيح أثناء الاختبار."). تم تسجيل كل عنصر على مقياس ليكرت من أربع نقاط، مع وجود درجات أعلى تشير إلى تنظيم سلوك أفضل.

## التقييم السريع للتنظيم المعرفي والعاطفي

التقييم السريع للتنظيم المعرفي والعاطفي (RACER؛ فورد وآخرون 2019) لتقييم جانبيين من جوانب الوظيفة التنفيذية، الذاكرة العاملة والتحكم المثبط، على نصف عشوائي من العينة الحالية. أظهر RACER دقة وموثوقية جيدة في الاختبار في بيرو (حمودي وشريدان 2015) ولبنان والنيجر (فورد وآخرون 2018)، كما تم استخدامه في غانا وبنغلاديش وإثيوبيا. تم قياس ذاكرة العمل باستخدام مطابقة تأخير مكاني لمهمة العينة (جولدمان راكينش 1996). تم قياس التحكم المثبط باستخدام مهمة سيمون (سيمون وروديل 1967).

## النهج التحليلي

عند استخدام مقياس في سياق جديد ومع مجموعة سكانية جديدة، يعد إجراء تقييم تجريبي لخصائص المقياس النفسي خطوة أولى ضرورية نحو تطوير مقياس مطور محلياً و / أو سياقياً (الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية والرابطة الأمريكية لعلم النفس والمجلس الوطني للقياس في التعليم 2014). للقيام بذلك، أجرينا التحليلات الموضحة أدناه.

أجريت جميع التحليلات الوصفية لهذه الدراسة باستخدام Stata SE15.1، وأجريت جميع تحليلات العوامل باستخدام Mplus 8.3 (موثين وموثين 2014). 1. أولاً، لتحديد بنيت التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الفريدة التي تقوم عليها عناصر TOOLSEL، حددنا وتأكدنا من بنية عامل TOOLSEL من خلال إجراء تحليلات العوامل الاستكشافية (EFA) وتحليلات العوامل المؤكدة (CFAs) في كل نقطة زمنية (الخریف والربيع). تم تقدير جميع العناصر في نماذج القياس باستخدام متوسط المربعات الصغرى الموزونة ومقدر معدل التباين مع دالة ارتباط الاحتمال (لي 2009). تم استخدام المعايير التالية لتقييم ملاءمة النماذج (هو وبنتر 1999):  $RMSEA < 0.08$ ؛ و  $CFI /$  و  $TLI > 0.9$ ؛ و  $SRMR < 0.08$ .

ثانياً، لتقييم الاتساق الداخلي، نقول  $\alpha$  كرونباخ وماكدونالدز  $\omega$  (هايز وكوتس 2020؛ ماكدونالد 1999) لكل عامل كامن؛ لا تفترض  $\omega$  عمليات تحميل عامل متساوية (أي أن جميع العناصر تساهم بشكل متساوٍ في قياس بناء الفائدة) وبالتالي فهي تقدير أفضل للاتساق الداخلي من  $\alpha$  التقليدي (ريفيل وزينبارج 2009). في حين لا توجد إرشادات نهائية وعالمية، فإن  $\alpha > 0.70$  و  $\omega > 0.80$  تعتبر بشكل عام مقبولة / موثوقة للغاية (كاتالان 2019).

ثالثاً، قمنا باختبار ثبات القياس عبر مجموعات المعالجة والمراقبة، والفئات العمرية المختلفة، ومجموعات الجنس لكل نقطة زمنية، والثبات الطولي عبر الوقت. يشير ثبات القياس إلى المدى الذي تقيس به مجموعة من العناصر بناءً أساسياً للاهتمام بنفس الطريقة عبر المجموعات أو الوقت (ريس، وويدمان، وبوغ 1993). يتم ذلك عن طريق اختبار تكافؤ (أ) بنية العامل في العلاج والجنس والفئات العمرية وعبر النقاط الزمنية (الثبات التكويني) لتقييم ما إذا كان يمكن تحديد نفس البنى الكامنة من خلال نفس الملاحظات الواضحة عبر المجموعات والنقاط الزمنية؛ و (ب) عوامل التحميل للعناصر عبر المجموعات / النقاط الزمنية (الثوابت المترية) من أجل اختبار ما إذا كانت المعاني النفسية

1. لمراعاة بنية البيانات المتداخلة حيث قام المعلمون بالإبلاغ عن التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) لكل الأطفال، تم إجراء جميع التحليلات باستخدام أخطاء قياسية قوية، تم تعديلها للتجميع على مستوى الفصل الدراسي. في جميع نماذج تحليل العوامل، تم حذف البيانات المفقودة على مستوى العنصر بشكل زوجي (على سبيل المثال، تم استخدام جميع المعلومات المتاحة من جميع الحالات) للحفاظ على العينة الكاملة (اسباروهوف وموثين 2010).

البنى الكامنة المقاسة متكافئة عبر المجموعات والنقاط الزمنية؛  
و (ج) اعتراضات العنصر أو الحدود عبر المجموعات / النقاط الزمنية (الثبات القياسي) لتقييم ما إذا كان  
يمكن مقارنة وسائل المجموعات أو الملاحظات المختلفة في نقاط زمنية مختلفة على نفس المقياس  
(فاندينبرغ ولانس 2000). 2

رابعًا، اختبرنا الفروق المفترضة لبنى TOOLSEL عبر مجموعات العلاج، والفئات العمرية،  
ومجموعات الجنس، ووقت التقييم (من الخريف إلى الربيع) من خلال مقارنة تقاطع العوامل الكامنة في  
نماذج ثوابت القياس. على سبيل المثال، لمقارنة الطلاب الذكور والإناث، نقوم بالإبلاغ عن اعتراضات  
العوامل الكامنة للإناث في نموذج الثوابت العددية لتحليل الثوابت بين الجنسين، حيث يكون متوسط  
الطلاب الذكور ثابتًا عند الصفر. وأخيرًا، قمنا بفحص مدى صلاحية قياس TOOLSEL من خلال  
التحقيق

(أ) الارتباط ثنائي المتغير لبنى TOOLSEL عبر الزمن؛ و (ب) الارتباطات ثنائية المتغير مع البنى  
الأخرى ذات الصلة؛ و (ج) الارتباطات الجزئية التي تتحكم في الخصائص الديموغرافية للطفل (العمر،  
الصف، نوع الجنس) باستخدام نهج انحدار المربعات الصغرى العادي.

## النتائج

### تحديد بنى TOOLSEL

#### تحليل العامل الاستكشافي

نظرًا لملاءمة النموذج الضعيف لنماذج تحليل العامل التوكيدي المكونة من خمسة عوامل والتي تعكس  
المقاييس الفرعية الأصلية التي جاءت منها العناصر (الجدول B1 في الملحق)، تم استخدام سلسلة من  
تحليلات العوامل الاستكشافية لإجراء استكشاف قائم على التجربة لبنية العامل. تم تضمين جميع العناصر  
الـ 28 في نماذج تحليلات العوامل الاستكشافية (EFA) الأولية (انظر الجدول A1 للحصول على قائمة  
كاملة بالعناصر والعناصر التي تمت إزالتها؛ انظر الإحصائيات الوصفية لجميع العناصر في الجدول  
A2). تم اختيار حل من أربعة عوامل يتكون من 23 عنصرًا نظرًا لملاءمة النموذج المقبول والأنماط  
المتسقة في بنية العوامل عبر الخريف والربيع (الجدول B2). يتم عرض قائمة بالعناصر الخاصة  
بالمقاييس الفرعية الأربعة المحددة من تحليلات العوامل الاستكشافية (EFA) في الجدول 1.

2 تم تقييم الملاءمة النسبية لكل من هذه النماذج مقابل النموذج التكويني باستخدام المعايير التي اقترحها تشين (2007)؛ الثوابت المترية:  $\Delta CFI < 0.01$ ،  $\Delta RMSEA < 0.015$ ،  $\Delta SRMR < 0.010$ ؛ الثبات العددي:  $\Delta CFI < 0.01$ ،  $\Delta RMSEA < 0.015$ ،  $\Delta SRMR < 0.030$

## جدول 1: عناصر TOOLSEL حسب المقاييس الفرعية

الرقم	البنية	رمز العنصر والوصف
1	السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية	TOC1: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: المركزات
2		TOC2: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ودود
3		TOC3: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يبتبه
4		TOC7: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يعمل بجد
5		TOC5: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يحبه زملاء الدراسة
6		TOC9: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يظهر التعاطف والعطف مع مشاعر الآخرين
7	المشاكل الاجتماعية	TOC10: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يغضب عندما يستفزه الأطفال الآخرون
8		TOC15: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتشاجر
9		TOC12: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يصرخ في الآخرين
10		TOC14: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: مرفوض من قبل زملاء الدراسة
11		TOC20: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يضايق زملاء الدراسة
12	الذاكرة العاملة الأداء	TOC21: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتعلم حتى القدرة
13		CEFS1: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتذكر القوائم أو العناصر بالترتيب الصحيح
14		CEFS2: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتبع تعليمات متعددة الخطوات
15		CEFS3: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم قواعد متعددة لإكمال المهمة

الدليل على TOOLSEL في تقييم برنامج التعليم في حالات الطوارئ (EIE)

الرقم	البنية	رمز العنصر والوصف
16	التنظيم العاطفي والسلوكي	CEFS4: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتظر حتي يتم استدعائه قبل الرد
17		SCS11: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يمكن أن يهدأ عندما يكون متحمسًا أو يتعصب
18		CEFS6: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتقل بسهولة إلى أنشطة أو مهام أو تخصص جديد
19		أجزاء من اليوم (على سبيل المثال، من العطلة). CEFS8: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم تقنيات ضبط النفس
20		SCS12: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يمكن أن ينتظر في الطابور بصبر عند الضرورة
21		CEFS9: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتظر بصبر دوره
22		CEFS10: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم مهارات الاستماع
23		SCS18: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتحكم في الحالة المزاجية عندما يكون هناك خلاف

ملحوظة: تتوفر مجموعة كاملة من العناصر المدرجة في التحليل الأولي في الملحق "أ". العناصر التي تحمل علامة تبدأ بملاحظة المعلم للفصل الدراسي (TOC) مأخوذة من قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C)، مع أرقام العناصر الأصلية المستخدمة في قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). وبالمثل، تم أخذ العناصر التي تم تصنيفها بدءًا بمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS) من مقياس التنظيم العاطفي لمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS)، وتم أخذ العناصر التي تحمل علامة تبدأ باستبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) من CEFS.

## تحليل العامل التوكيدي

تم تشغيل تحليل العامل التوكيدي (CFA) مع العوامل الأربعة المستخرجة من تحليلات العوامل الاستكشافية (EFA) مع بيانات الخريف ثم تم تعديلها لتشمل تباينين متبقين إضافيين (الجدول 2، الشكل 1). تم اختبار هذا النموذج النهائي نفسه الذي تم الحصول عليه من الخريف باستخدام بيانات الخط النهائي (الربيع) وأسفر عن نتيجة مع ملاءمة النموذج المقبول (الجدول B3). تم تحميل جميع العناصر على عوامل كل منها مع تحميل عامل عالي عند  $\lambda > 0.50$ . أظهر هيكل العامل النهائي أن بنى TOOLSEL تمثل خروجًا كبيرًا عن المقاييس الفرعية الأصلية. على وجه التحديد، العامل 1: كان السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية عبارة عن مزيج من العناصر ذات الصياغة الإيجابية من المقاييس الفرعية للسلوك الاجتماعي ومشكلات التركيز في قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). العامل 2: تتألف المشاكل الاجتماعية من عناصر من السلوك التخريبي وعناصر ذات صياغة سلبية من المقاييس الفرعية للسلوك الاجتماعي الإيجابي لملاحظة المعلم لقائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). العامل 3: يتألف أداء الذاكرة العاملة من عنصر واحد من المقياس الفرعي لمشكلة التركيز من ملاحظة المعلم لقائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C)، "التعلم حتى القدرة"، وثلاثة عناصر من استبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) تصف سعة ذاكرة الأطفال العاملة. أخيرًا، العامل 4: يتألف التنظيم العاطفي والسلوكي من ثلاثة عناصر من المقياس الفرعي لتنظيم عاطفة مقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS) وخمسة عناصر من استبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) تصف قدرة الأطفال على كبح السلوكيات الاندفاعية والمشاركة في أنشطة الفصل. سمح النموذج النهائي بمجموعتين من التباين المشترك للعامل 4 من أجل ملاءمة نموذج أفضل، بناءً على التشابه المفاهيمي: (أ) عناصر CEFS4، "الانتظار حتى يتم الاستدعاء"، و SCS11، "يمكن أن يهدأ عندما يكون متحمسًا"، و (ب) عناصر SCS12، "يمكن أن ينتظر في الطابور بصبر" و CEFS9، "ينتظر بصبر دوره". انظر الجدول 3 لمعرفة عوامل التحميل لكل عنصر في كل من الخريف والربيع. ارتبطت هذه العوامل الكاملة الأربعة لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي أبلغ عنها المعلم ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض، بدءًا من  $r = 0.453$  إلى  $0.877$  في الخريف، ومن  $r = 0.351$  إلى  $0.889$  في الربيع (الشكل 1).

جدول 2: عوامل تحميل TOOLSEL في الخريف والربيع من النموذج النهائي لتحليل العامل التوكيدي

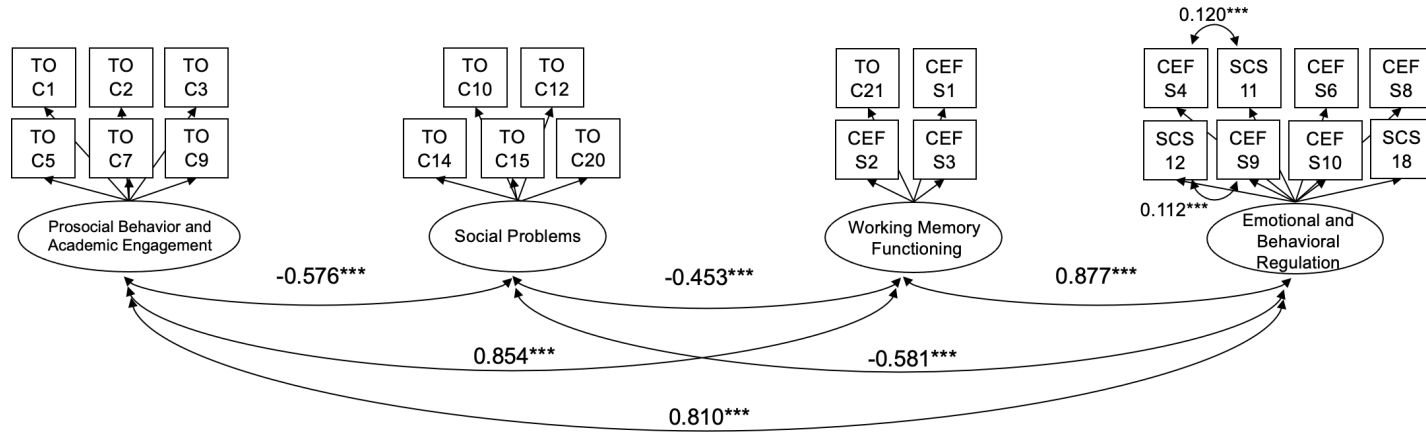
الربيع			الخريف			
<i>p</i>	SE	<i>b</i>	<i>p</i>	SE	<i>b</i>	
السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية (الخريف) ( $0.950 = 0.932\alpha$ ، الربيع $0.945 = 0.921\alpha$ )						
0	0.006	0.932	0	0.007	0.913	1 TOC1: المركزات
0	0.008	0.905	0	0.009	0.883	2 TOC2: ودود
0	0.008	0.905	0	0.008	0.903	3 TOC3: ينتبه
0	0.013	0.805	0	0.014	0.778	4 TOC7: يعمل بجد
0	0.008	0.896	0	0.009	0.882	5 TOC5: يحبه زملاء الدراسة
0	0.014	0.805	0	0.015	0.781	6 TOC9: يظهر التعاطف والعطف
المشاكل الاجتماعية (الخريف $0.847\alpha = 0.900$ ، الربيع $0.847\alpha = 0.886$ )						
0	0.032	0.560	0	0.024	0.647	1 TOC10: يغضب عندما يُستفز
0	0.014	0.879	0	0.014	0.875	2 TOC15: يتشاجر
0	0.021	0.864	0	0.021	0.847	3 TOC12: يصرخ في الآخرين
0	0.014	0.892	0	0.014	0.892	4 TOC14: مرفوض من قبل زملاء الدراسة
0	0.020	0.737	0	0.022	0.714	5 TOC20: يضايق زملاء الدراسة
أداء الذاكرة العاملة (الخريف $0.877\alpha = 0.909$ ، الربيع $0.910\alpha = 0.928$ )						
0	0.016	0.804	0	0.018	0.709	1 TOC21: يتعلم حتى القدرة
0	0.009	0.899	0	0.009	0.851	2 CEFS1: يتذكر القوائم أو العناصر
0	0.007	0.927	0	0.009	0.901	3 CEFS2: يتبع تعليمات متعددة الخطوات
0	0.009	0.905	0	0.009	0.883	4 CEFS3: يستخدم قواعد متعددة



الربيع			الخريف			التنظيم العاطفي والسلوكي (الخريف = $0.960\alpha$ ، $0.972 = 0.964\alpha$ الربيع = $0.973$ )
p	SE	b	p	SE	b	
0	0.007	0.911	0	0.009	0.881	1 CEFS4: ينتظر حتى يتم استعداؤه
0	0.009	0.897	0	0.009	0.872	2 SCS11: يمكن أن يهدأ عندما يكون متحمساً
0	0.006	0.925	0	0.007	0.901	3 CEFS6: ينتقل بسهولة إلى أنشطة جديدة
0	0.007	0.927	0	0.006	0.915	4 CEFS8: يستخدم تقنيات ضبط النفس
0	0.007	0.924	0	0.007	0.909	5 SCS12: يمكن أن ينتظر في الطابور بصبر
0	0.006	0.919	0	0.008	0.905	6 CEFS9: ينتظر بصبر دوره
0	0.007	0.928	0	0.007	0.919	7 CEFS10: يستخدم مهارات الاستماع
0	0.013	0.840	0	0.01	0.864	8 SCS18: يتحكم في الحالة المزاجية

ملحوظة: العناصر التي تحمل علامة تبدأ بملاحظة المعلم للفصل الدراسي (TOC) مأخوذة من قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C)، مع أرقام العناصر الأصلية المستخدمة في قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). وبالمثل، تم أخذ العناصر التي تم تصنيفها بدءاً بمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS) من مقياس التنظيم العاطفي لمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS)، وتم أخذ العناصر التي تحمل علامة تبدأ باستبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) من CEFS.

الشكل 1: مخططات هيكل العوامل التي تعرض معاملات النموذج عند الخريف (العلوي) والربيع (السفلي)



### الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية

يعرض الجدول 3 أيضًا تقديرات كرونباخ ألفا للنتائج من مقاييس TOOLSEL الفرعية المشتقة تجريبيًا. تتمتع جميع المقاييس الفرعية بموثوقية داخلية عالية، تتراوح من  $0.96-85\alpha=0$  إلى  $0.97-87.0\omega=$ .

### ثبات القياس

باستخدام بنية العوامل الأربعة النهائية المشتقة تجريبيًا، اختبرنا ثبات القياس عبر مجموعات فرعية داخل العينة حسب حالة العلاج ونوع الجنس والعمر وعبر النقاط الزمنية.

### ثبات العلاج

وجدنا دليلاً على الثبات القياسي في كل من الخريف والربيع بين مجموعات المعالجة والمراقبة (انظر الجدول B4 لتناسب النموذج). هذا يعني أن العوامل الكامنة عبر مجموعتي معالجة مختلفتين تقيس نفس التركيبات على مقياس مكافئ، وبالتالي يمكننا مقارنة طلاب مجموعة العلاج والمراقبة مباشرة على نفس تركيبات TOOLSEL وعلى نفس المقياس دون تحيز.

### ثبات قياس نوع الجنس والعمر

وجدنا أن TOOLSEL ثابت قياسي في كلتا الموجتين عبر نوع الجنس والفئات العمرية (الجدولين B5 و B6)، مما يشير إلى أنه يمكننا مقارنة الاختلافات حسب نوع الجنس والعمر في بنى TOOLSEL دون تحيز في القياس على أساس نوع جنس الطفل أو عمره.

### الثبات عبر الزمن

تم اختبار سلسلة من نماذج الثبات الطولي للتأكد من إمكانية تقدير التغيير من الخريف إلى الربيع لنفس البنى (الجدول B7). اقترح اختلاف ملاءمة النموذج بين النماذج التكوينية والمترية والعديدية أن هيكل العامل، والتحميلات، وحدود العناصر كانت ثابتة من الخريف إلى الربيع. وبعبارة أخرى، لم نجد فرقاً كبيراً في العنصر وقياس الأداء عبر النقاط الزمنية، وبالتالي يمكننا مقارنة درجات الخريف والربيع على هذه البنى.

### اختلاف التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) عبر نوع الجنس والعمر والزمن

قدم الجدول 3 والأشكال 2 و 3 و 4 اختلافات في بنى TOOLSEL حسب نوع الجنس والعمر والزمن. وقد وجدنا اختلافات كبيرة بين الجنسين.

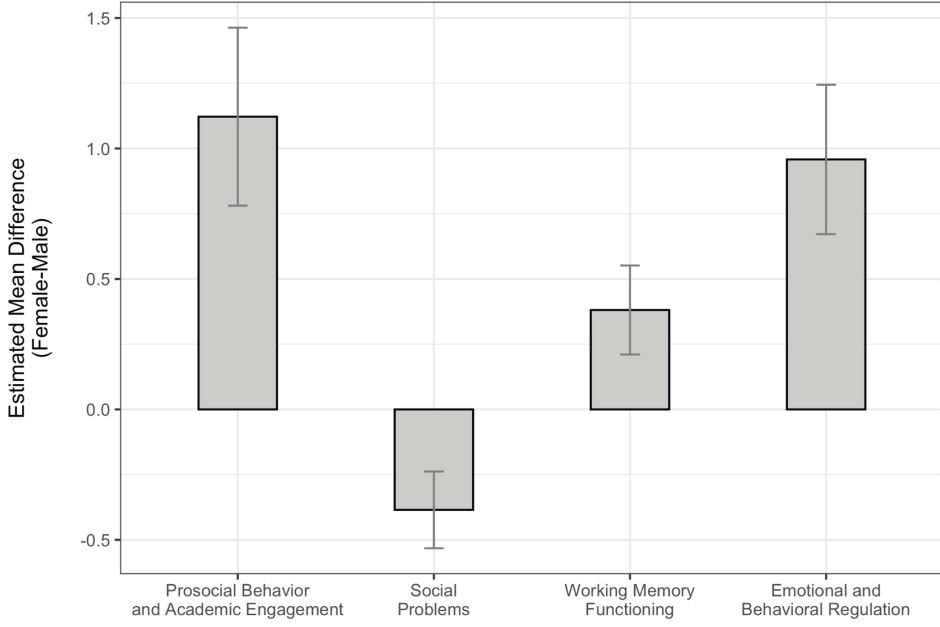
تم تصنيف الفتيات أعلى من الأولاد في جميع بنى TOOLSEL الملائمة - السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية، وأداء الذاكرة العاملة، التنظيم العاطفي والسلوكي - وأقل في المشكلات الاجتماعية. ومن المثير للاهتمام، أننا لم نجد فرقاً إحصائياً حسب العمر في تراكيب TOOLSEL، على الرغم من نمط الزيادة في الوسائل مع تقدم العمر. في المتوسط، أبلغ المعلمون عن انخفاض السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية (الفرق المعياري = -0.106،  $p < 0.05$ ) وزيادة المشكلات الاجتماعية (الفرق القياسي = 0.165،  $p = 0.001$ ) في الربيع مقارنةً بالخريف، بينما فعلوا ذلك عدم الإبلاغ عن اختلاف كبير في عمل الذاكرة العاملة والتنظيم العاطفي والسلوكي.

جدول 3: التقديرات المستندة إلى نموذج لبنى TOOLSEL الفرعية من خلال موجة جمع البيانات والعمر ونوع الجنس

متوسط العامل الكامن المقدر (SE)				
التنظيم العاطفي والسلوكي	وظيفة الذاكرة العاملة	المشاكل الاجتماعية	السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية	
<b>جمع البيانات</b>				
0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	الخريف
0.037 (0.053)	0.003 (0.049)	-0.165** (0.055)	0.106* (0.049)	الربيع
<b>العمر (سنة)</b>				
0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	7 سنوات أو أقل
0.004- (0.199)	0.035 (0.121)	0.108 (0.098)	0.027 (0.234)	8-9 سنوات
0.052 (0.185)	0.11 (0.118)	0.082 (0.106)	0.155 (0.233)	10-11 سنة
0.123 (0.197)	0.188 (0.117)	0.074 (0.11)	0.393 (0.237)	≤ 12 سنة
<b>نوع الجنس</b>				
0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	0 (1.000)	ذكر
0.958*** (0.146)	0.381*** (0.087)	-0.385*** (0.075)	1.122*** (0.174)	أنثى

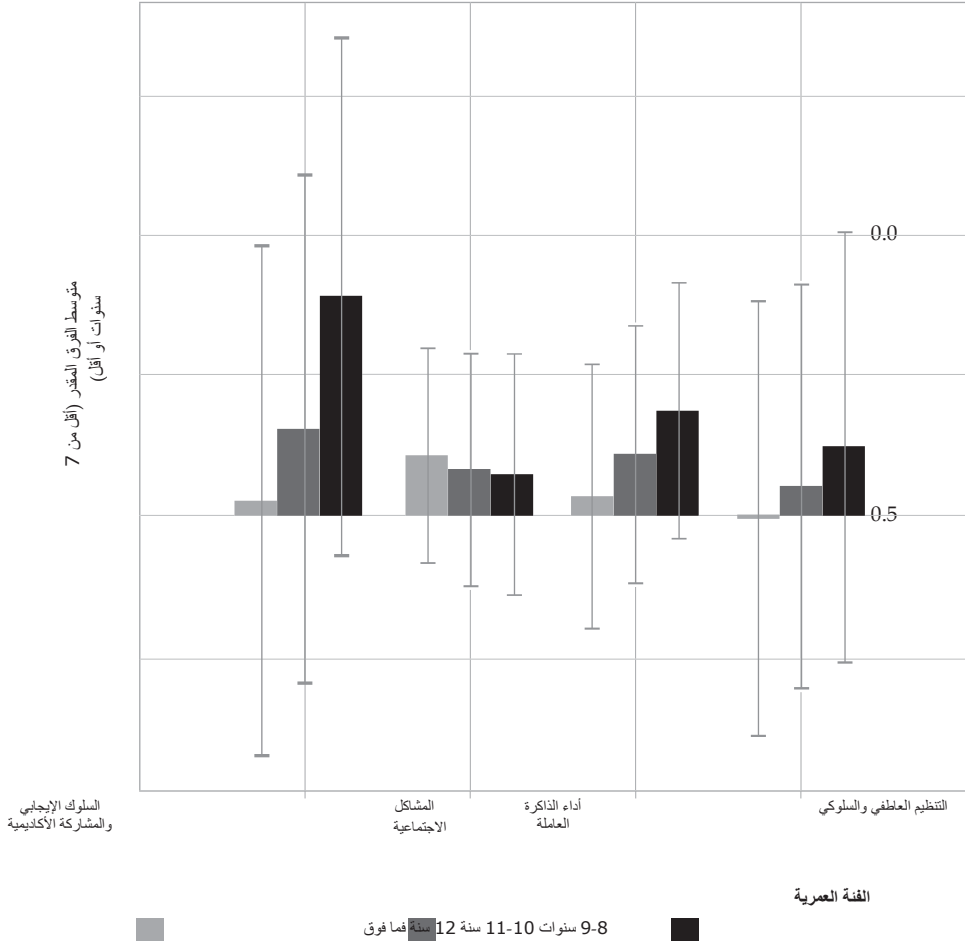
ملحوظة: في الخريف، تمت الإشارة إلى الأطفال الذين يبلغون من العمر سبع سنوات أو أقل والذكور لتقدير وسائل النقاط الزمنية والمجموعات الفرعية الأخرى في النماذج، وبالتالي تم تثبيتها عند متوسط 0 والتباين 1.  
\* $p < 0.05$ ، \*\* $p < 0.01$ ، \*\*\* $p < 0.001$

الشكل 2: الاختلافات بين الجنسين في بنى TOOLSEL: (1) السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية، و(2) المشاكل الاجتماعية، و(3) أداء الذاكرة العاملة، و(4) التنظيم العاطفي والسلوكي



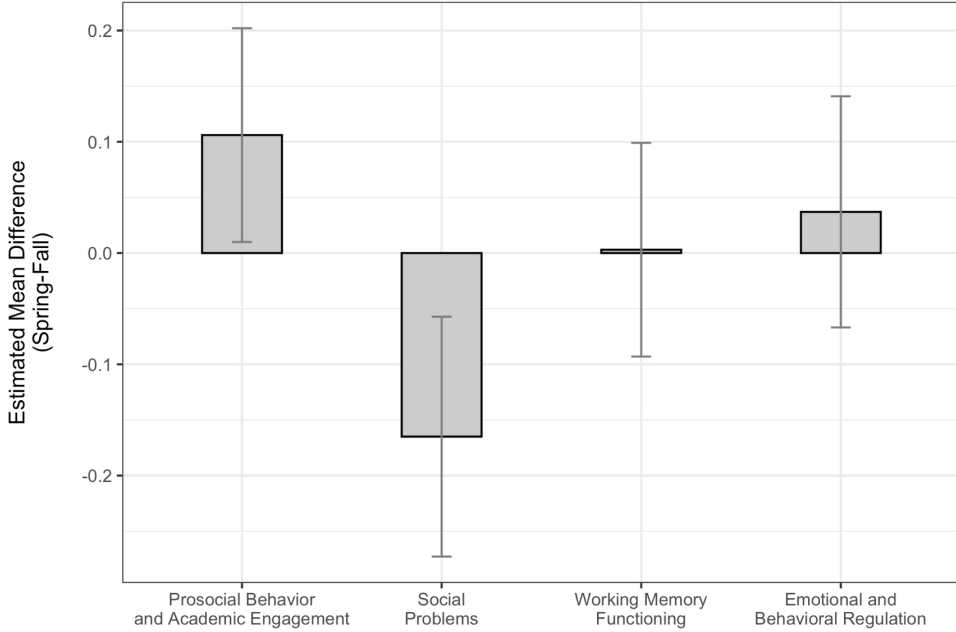
ملحوظة: الذكور هي المجموعة المرجعية في تقدير متوسط الفرق.

الشكل 3: الفروق العمرية في بنى TOOLSEL: (1) السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية، و(2) المشاكل الاجتماعية، و(3) توظيف الذاكرة العاملة، و(4) التنظيم العاطفي والسلوكي



ملحوظة: الأطفال الذين تبلغ أعمارهم سبع سنوات أو أقل هم المجموعة المرجعية في تقدير فرق المتوسط.

الشكل 4: فروق الربيع-الخريف في بنى TOOLSEL: (1) السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية، و(2) المشاكل الاجتماعية، و(3) أداء الذاكرة العاملة، و(4) التنظيم العاطفي والسلوكي



ملحوظة: الخريف هو المجموعة المرجعية في تقدير متوسط الفرق.

### دليل ارتباط الصلاحية

الجمعيات ثنائية المتغير عبر الزمن: الخريف إلى الربيع

نتوقع أن تتغير تصورات المعلمين لأطفالهم في بُعد معين إلى حد ما، ولكن بشكل عام تظل ثابتة على مدار العام الدراسي. ارتبطت الارتباطات ثنائية المتغير لدرجات العوامل لجميع بنيات TOOLSEL الأربعة بشكل إيجابي عبر النقاط الزمنية،  $r=0.585$  للسلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية،  $r=0.603$  للمشكلات الاجتماعية،  $r=0.569$  لأداء الذاكرة العاملة،  $r=0.510$  للتنظيم العاطفي والسلوكي. يشير هذا إلى أن تصورات المعلمين لسلوك الأطفال كانت متسقة إلى حد ما، حيث أظهرت بعض الاستمرارية وبعض التغيير عبر فترة السنة أشهر (الجدول 4).

جدول 4: الارتباطات ثنائية المتغير بين درجات عامل TOOLSEL في الخريف والربيع

7	6	5	4	3	2	1	
						--	1. السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية T1
					--	0.637-	2. المشاكل الاجتماعية T1
				--	0.534-	0.905	3. أداء الذاكرة العاملة T1
			--	0.911	0.640-	0.862	4. التنظيم العاطفي والسلوكي T1
		--	0.487	0.527	0.456-	0.585	5. السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية T2
	--	0.570-	0.376-	0.284-	0.603	0.364-	6. المشاكل الاجتماعية T2
--	0.427-	0.931	0.489	0.569	0.368-	0.572	7. توظيف الذاكرة العاملة T2
0.920	0.585-	0.882	0.510	0.501	0.449-	0.534	8. التنظيم العاطفي والسلوكي T2

ملحوظة: كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.001$ .

#### الجمعيات ثنائية المتغير مع مقاييس أخرى

أظهرت الارتباطات ثنائية المتغير بين بنى TOOLSEL والمقاييس الخارجية الأخرى (الجدول 6) دعماً إضافياً للصلاحية. أي أن بنى TOOLSEL كانت مرتبطة في الاتجاهات المتوقعة بمقاييس خارجية لبنى مماثلة. ارتبط السلوك الإيجابي وعامل المشاركة الأكاديمية ارتباطاً إيجابياً بكل من تقرير المقيم للتنظيم السلوكي والتقييم المستند إلى أداء الذاكرة العاملة ( $r = 0.147$ ،  $p < 0.001$ ، و  $r = 0.152$ ،  $p < 0.001$ ، على التوالي). بالإضافة إلى ذلك، كان مرتبطاً سلباً بتقارير الطفل الذاتية عن الإيذاء بالمدارس العامة ( $r = -0.117$ ،  $p < 0.001$ )، ولكن لا يرتبط بالتحكم المثبط لـ RACER ( $r = -0.008$ ،  $p > 0.05$ ). ارتبطت المشكلات الاجتماعية بشكل إيجابي مع التقرير الذاتي للطفل عن الإيذاء بالمدارس العامة ( $r = 0.144$ ،  $p < 0.001$ )، كما هو متوقع. ومع ذلك، كان لها علاقة إحصائية مهمة ولكنها صغيرة للغاية بتقرير مقيم التنظيم السلوكي ( $r = 0.061$ ،  $p > 0.001$ )، وذاكرة RACER العاملة ( $r = -0.050$ ،  $p < 0.05$ )، والتحكم المثبط لـ RACER ( $r = 0.053$ ،  $p < 0.05$ ). ارتبطت وظيفة ذاكرة العمل في TOOLSEL ارتباطاً إيجابياً بتقرير مقيم التنظيم السلوكي ( $r = 0.152$ ،  $p > 0.001$ ) وذاكرة RACER العاملة ( $r = 0.167$ ،  $p < 0.001$ ).



بالإضافة إلى ذلك، كان أداء الذاكرة العاملة مرتبطاً سلباً بدرجة صغيرة ( $r = -0.091, p < 0.001$ ) مع إيذاء الطفل الذي تم الإبلاغ عنه ذاتياً في المدرسة العامة ولا يرتبط بالتحكم المثبط لـ RACER ( $r = 0.025, p > 0.05$ ). ارتبط التنظيم العاطفي والسلوكي بشكل إيجابي بالتنظيم السلوكي لتقرير المقيّم ( $r = 0.112, p > 0.001$ ) وذاكرة RACER العاملة ( $r = 0.114, p < 0.001$ )، وكان مرتبطاً سلباً بالتقرير الذاتي للطفل عن الإيذاء بالمدرسة ( $r = -0.128, p < 0.001$ ). من المثير للاهتمام، أن التنظيم العاطفي والسلوكي لم يرتبط بالتحكم المثبط لـ RACER.

جدول 5: الارتباطات ثنائية المتغير بين درجات عامل TOOLSEL و PSRA و RACER ومقياس الإيذاء في الخريف

7	6	5	4	3	2	1	
						--	1. السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية T1
					--	***0.637-	2. المشاكل الاجتماعية T1
				--	***0.534-	***0.905	3. أداء الذاكرة العاملة T1
			--	***0.911	***0.640-	***0.862	4. التنظيم العاطفي والسلوكي T1
		--	***0.128-	***0.091-	***0.144	***0.117-	5. الإيذاء بالمدارس العامة
	--	***0.065-	***0.112	***0.152	***0.061-	***0.147	6. التنظيم السلوكي
--	***0.256	0.025	***0.114	***0.167	*0.050-	***0.152	7. الذاكرة العاملة RACER
***0.130	0.048	*0.050-	0.022-	0.025	*0.053	0.008-	8. التحكم المثبط RACER

ملحوظة: \*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

### الارتباط الجزئي

يقدم الجدول 6 نماذج انحدار المربعات الصغرى العادية التي تختبر الارتباطات الجزئية بين بنى TOOLSEL والبنى الأخرى ذات الصلة، والتحكم في الخصائص الديموغرافية للطفل (العمر، الصف، نوع الجنس). بالإضافة إلى الخصائص الديموغرافية للطفل، فإن مقاييس إيذاء المدرسة، والذاكرة العاملة، والتحكم المثبط، والتنظيم السلوكي أوضحت 9 في المائة إلى 12 في المائة من التباين في بنى TOOLSEL. التحكم في خصائص الطفل والمقاييس الأخرى، ارتبط الإيذاء بالمدارس العامة بشكل كبير مع جميع بنى TOOLSEL. على وجه التحديد، ارتبطت درجة أعلى من الإيذاء بانخفاض السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية ( $p < .001$ ,  $b = -.0156$ ), انخفاض أداء الذاكرة العاملة ( $b = -.0124$ ,  $p < .001$ ), انخفاض التنظيم العاطفي والسلوكي ( $b = -.0171$ ,  $p < .001$ ), والمزيد من المشكلات الاجتماعية ( $b = .0180$ ,  $p < .001$ ). ارتبط التنظيم السلوكي لتقرير المقيم بشكل إيجابي بالسلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية ( $b = .0104$ ,  $p < .01$ ), وأداء الذاكرة العاملة ( $b = .0112$ ,  $p < .001$ ), والتنظيم العاطفي والسلوكي ( $b = .0090$ ,  $p < .01$ ). ارتبطت ذاكرة RACER العاملة بشكل إيجابي بالسلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية التي أبلغ عنها المعلم ( $b = .0222$ ,  $p < .001$ ), وأداء الذاكرة العاملة ( $b = .0234$ ,  $p < .001$ ), والتنظيم العاطفي والسلوكي ( $b = .0185$ ,  $p < .001$ ), والمرتبطة سلبيًا بالمشكلات الاجتماعية ( $b = -.0093$ ,  $p < .01$ ). لم يكن مقياس التحكم المثبط المعرفي لـ RACER مرتبطًا بأي من بنى TOOLSEL.

جدول 6: نماذج انحدار المربعات الصغرى العادية توقع بنى TOOLSEL

التنظيم العاطفي والسلوكي			أداء الذاكرة العاملة			المشاكل الاجتماعية			السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية			
SE	b	Beta	SE	b	Beta	SE	b	Beta	SE	b	Beta	
0.176	0.185-	0.000	0.173	0.174-	0.000	0.169	0.073	0.000	0.167	0.199-	0.000	(اعتراض)
0.032	***0.171-	0.130-	0.032	***0.124-	0.097-	0.030	***0.180	0.149	0.031	***0.156-	0.123-	الإيذاء بالمدارس العامة
0.033	**0.090	0.071	0.034	***0.112	0.092	0.033	0.019-	0.017-	0.035	**0.104	0.086	التنظيم السلوكي
0.046	***0.185	0.110	0.047	***0.234	0.143	0.041	*0.093-	0.060-	0.045	***0.222	0.137	الذاكرة العاملة RACER
0.025	0.020-	0.021-	0.023	0.009	0.010	0.023	0.041	0.046	0.022	0.017-	0.018-	التحكم المشبَّط RACER
0.020	0.003	0.006	0.020	0.003-	0.007-	0.021	0.013	0.032	0.019	0.000	0.001-	العمر
0.032	0.022-	0.036-	0.033	0.006	0.009	0.032	0.002-	0.003-	0.029	0.001-	0.002-	الصف
0.056	***0.517	0.257	0.052	***0.437	0.223	0.056	***0.442-	0.240-	0.053	***0.498	0.257	أنثى (المرجع=ذكر)
0.110			0.104			0.094			0.122			2R

## المناقشة

تم تجميع TOOLSEL من أجزاء من المقاييس الحالية لتقييم تصورات المعلمين لسلوكيات الطلاب في الفصل والتي تعكس مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية. كان القصد من TOOLSEL أن يتم استخدامه لتقييم تدخل التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الفصل الدراسي للأطفال اللاجئين السوريين في أماكن التعليم غير النظامي في لبنان. يجب أن تفي المقاييس المستخدمة لتقييم البرامج بمستوى عالٍ من الأدلة من أجل الصلاحية والموثوقية، بالنظر إلى أن النتائج غالبًا ما تستخدم لأغراض المساءلة ولعملية صنع القرارات المتعلقة بالبرامج والسياسات التي يمكن أن يكون لها عواقب واسعة النطاق. تشير الأدلة إلى أن TOOLSEL تبشر باستخدامها كتدبير لتقييم البرنامج؛ ومع ذلك، فإننا نقدم العديد من التوصيات التي من شأنها تعزيز البيانات الناتجة عن استخدام هذه الأداة.

أولاً، وجدنا دليلاً على التماسك الداخلي لـ TOOLSEL، مع بنية عامل متسقة ذات مغزى ومميزة بالنسبة للمجموعة والسياق. في حين أن البيانات التجريبية لا تدعم العوامل المفترضة في الأصل للمقاييس الفرعية الخمسة المنفصلة التي تم تجميعها عبر أدوات مختلفة، قدمت سلسلة من تحليلات العوامل الاستكشافية والتأكيدية دعماً ثابتاً لهيكل رباعي العوامل يقيس تصورات المعلمين لسلوكيات الطلاب في سياق الفصل الدراسي: (1) السلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية، و(2) المشاكل الاجتماعية، و(3) أداء الذاكرة العاملة، و(4) التنظيم العاطفي والسلوكي. من المهم ملاحظة أن بعض بنى TOOLSEL النهائية تتكون من عناصر من نطاقات فرعية متعددة ومتميزة نظرياً للمهارات الاجتماعية والعاطفية. تشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يحددون سلوكيات الطلاب "الجيدين" أو "العاملين بشكل جيد"، لكنهم لا يميزون بين نطاقات فرعية محددة للسلوك؛ على سبيل المثال، السلوكيات الإيجابية مقابل المشاركة في الفصل الدراسي (على سبيل المثال، "إظهار التعاطف" مقابل "العمل الجاد")؛ ومهارات التنظيم العاطفي مقابل السلوكي (على سبيل المثال، "يمكن أن يهدأ عندما يكون متحمساً أو يتعصب" مقابل "ينتظر حتى يتم استدعاؤه قبل الرد"). بالإضافة إلى ذلك، كان النطاق الفرعي للسلوك الاجتماعي والمشاركة الأكاديمية مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بأداء الذاكرة العاملة والمقاييس الفرعية للتنظيم العاطفي والسلوكي. قد تشير هذه النتائج إلى الخصومية الثقافية والسياقية في تصورات المعلمين للكفاءة الاجتماعية والعاطفية للأطفال، وقد تلتقط المقاييس الفرعية الناتجة عن هذه الدراسة مهارات الأطفال التي تتماشى بشكل أفضل مع الفهم الثقافي والسياقي لتنمية الطفل. من ناحية أخرى، قد تشير أيضاً إلى وجود قيود على إبلاغ المعلمين بمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). كما لوحظت أنماط الارتباط العالية بين المقاييس التي أبلغ عنها المعلم من التركيبات ذات الصلة في إعدادات التعليم في غير حالات الطوارئ، مثل الدراسات السابقة التي أجريت في الولايات المتحدة واليونان (كوث وآخرون 2009؛ كوركوناسيو وسكورديليس 2014). لا يتم تدريب المعلمين بشكل نموذجي على ملاحظة مهارات معينة ومتميزة واجتماعية وعاطفية،

وقد يعتمدون على تصوراتهم الشاملة عن الأطفال كأفراد جيدين أو سيئين، أو قد تصرفوا بشكل جيد أو مغل بالنظام. قد يكون هذا النقص في الخصوصية في التقييمات المعلمين أمرًا مهمًا في الاعتبار عند استخدام المقاييس التي أبلغ عنها المعلم للأغراض التي تتطلب تقييمًا لعمليات اجتماعية وعاطفية ومعرفية محددة.

ثانيًا، كانت جميع المقاييس الفرعية المشتقة تجريبيًا لهذه العوامل الأربعة متسقة داخليًا ومع مرور الوقت مع هذه العينة من الأطفال السوريين اللاجئين الذين كانوا يرتادون المدارس الحكومية اللبنانية ويتلقون تعليمهم من قبل معلمين لبنانيين، مما يوفر دليلًا قويًا على الموثوقية. يُعد دليل الموثوقية هذا معيارًا مهمًا للتدابير المستخدمة لأغراض تقييم البرنامج، نظرًا لأن خطأ القياس يمكن أن يخفف من اكتشاف آثار العلاج (رادنيوش وسادوف 2008). على وجه التحديد، أظهرت المقاييس الفرعية اتساقًا داخليًا مرتفعًا، مما يشير إلى أن المعلمين قدموا بشكل عام تقييمات متسقة حول العناصر الموجودة داخل مقياس فرعي.

ثالثًا، وجدنا دليلًا على ثبات القياس باستخدام TOOLSEL من خلال العلاج والعمر ومجموعات نوع الجنس وعبر الوقت (الخريف والربيع). هذا يعني أن المقياس يعمل بنفس الطريقة ولا تمييز ضد أي مجموعة فرعية حسب حالة العلاج أو نوع الجنس أو العمر عند مقارنة الاختلافات في بنى TOOLSEL. يمكن أيضًا استخدام TOOLSEL بدون تحيز لأغراض تقييم البرنامج مع تصميم مرحلة ما قبل الاختبار وما بعد الاختبار، بسبب الأداء التفاضلي للإجراء قبل وبعد تنفيذ البرنامج. في هذه الحالة، أظهرت بعض بنى TOOLSEL زيادات (مشاكل اجتماعية) أو نقصان (السلوك الإيجابي والمشاركة الأكاديمية) خلال فترة البرنامج (سنة أشهر، من الخريف إلى الربيع). في حين أننا لا نملك معلومات كافية عن أنماط النمو المعيارية والتغيير في تصورات المعلمين بمرور الوقت للأطفال اللاجئين السوريين في لبنان لتحديد ما إذا كانت هذه التغييرات في الاتجاه المتوقع أو بالحجم المتوقع، فإن هذه النتائج توفر بعض الدعم لاستخدامها في تقييم البرنامج لاكتشاف التغيير خلال فترة تنفيذ البرنامج.

رابعًا، يوفر الدليل الترابطي دعمًا أوليًا لصلاحية TOOLSEL. على وجه التحديد، أظهرت البنى الأربعة ارتباطات ذاتية معتدلة على مدار ستة أشهر واقترحت أن تصورات المعلمين لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال تظهر درجة معينة من الاستمرارية ودرجة معينة من التغيير (أي أنها مستقرة نسبيًا بمرور الوقت). في حين أن هذه الارتباطات ليست عالية للغاية، إلا أنها تتماشى مع الأبحاث الأمريكية التي تشير إلى أن بنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تميل إلى أن تكون أكثر تأثرًا بالعوامل السياقية ومن المرجح أن تتغير بمرور الوقت، مقارنة بالمهارات الأكاديمية، والتي تميل إلى أن تكون مستقرة للغاية بمرور الوقت (سولاند وآخرون 2019).

وجدنا أيضًا اختلافات كبيرة بين الجنسين في الاتجاهات المتوقعة، بالنظر إلى الأدبيات الحالية (زيمرمان وإوانسكي 2014)، مما يشير إلى أن TOOLSEL حساسة لاكتشاف تصورات المعلمين للاختلاف بين الجنسين في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال (الزين وعمار 2010؛ كيربستيس 2006؛ لوملي وآخرون 2002). على وجه التحديد، صنف المعلمون الفتيات أعلى من الأولاد في السلوك الاجتماعي الإيجابي والمشاركة الأكاديمية، وأداء الذاكرة العاملة، وعوامل التنظيم العاطفية والسلوكية، وأقل في المشكلات الاجتماعية. ومع ذلك، لم يكن حساسًا للكشف عن الاختلافات في العمر، ولم يكن هناك دليل بعد على أنه يمكن استخدام TOOLSEL لاكتشاف الاختلافات التطويرية في بنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تم تصميمها لقياسها.

بالإضافة إلى ذلك، كانت تقييمات المعلمين لكل من البنى الفرعية TOOLSEL مرتبطة بشكل عام بمفاهيم أخرى مماثلة في الاتجاهات المتوقعة، وإن كان ذلك بحجم صغير نسبيًا ( $0.2rs <$ ). يتضمن ذلك مقياس تقرير المقيّم للتنظيم السلوكي، وتقييم الجهاز اللوحي المستند إلى الأداء للوظيفة الإدراكية، والتقارير الذاتية للطفل عن التعرض للإيذاء في المدرسة. ومن الشائع أن تقدم التقارير من مختلف المراجعين معلومات متناقضة (باكلي وكراشمان 2016). في حين يتم التعامل مع مثل هذه التناقضات غالبًا على أنها مصدر إزعاج، فقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن التناقضات بين المخبرين يمكن أن تحتوي على معلومات مفيدة تساعد في تفسير تأثيرات البرنامج، والتنبؤ بالتكيف والرفاهية على المدى الطويل (دي لوس ريبس 2011). بينما توفر تقارير المعلم معلومات ذات مغزى حول تصور المعلمين وتفسيرهم لسلوكيات الأطفال في الفصل الدراسي، فإن استخدام طرق القياس المتعددة والمخبرين سيكون ذا قيمة في فهم التطور الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سياقات الطوارئ - خاصة عندما يتطلب الغرض من التقييم فهم سلوكيات الأطفال والمواقف والمهارات عبر إعدادات متعددة.

## دلالات للاستخدام

### اعتبارات الجدوى

نظرًا لقيود الموارد الشائعة في سياقات التعليم في حالات الطوارئ، من المهم النظر في الجدوى الميدانية لمقياس ما وتوخي الحذر في تفسير الأدلة من تقارير المعلم في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ، للأسباب التالية: (1) قد لا يعرف المعلمون الطلاب جيدًا إذا كان الطلاب الذين يخدمونهم ينتقلون بدرجة عالية أو يحضرون الدروس بشكل غير منتظم؛ و(2) قد لا يتوفر للمعلمين الوقت لتقديم معلومات مدروسة وموثوقة عن الأطفال الفرديين، لأنهم يوازنون بين عدد من المطالب المتنافسة - بما في ذلك التعامل مع تجاربهم الخاصة في الصدمات والمحن - وقد يكون لديهم أيضًا تدريب محدود وخبرة محدودة في الملاحظة

و العمل مع الأطفال؛ و(3) التقارير الواردة من المعلمين في سياقات اللاجئين الذين يأتون من مجتمع مضيف مع خلفية وسياق ثقافي مختلف عن تلك الخاصة بالأطفال اللاجئين قد تظهر تحيزًا منهجيًا ضد اللاجئين يعكس التوتر بين اللاجئين والمجتمعات المضيفة. بالنظر إلى هذه الاعتبارات، نقدم المزيد فيما يتعلق بتكييف واستخدام TOOLSEL.

### التكيفات والاعتبارات للاستخدام

في حين أن الأدلة المقدمة في هذه الدراسة تدعم إلى حد كبير استخدام TOOLSEL لأغراض التقييم مع الأطفال السوريين اللاجئين الذين يعيشون في لبنان، فإن النتائج لا يمكن تعميمها بشكل افتراضي على مجموعات وسياقات مختلفة. ومن ثم، فإننا نوصي بشدة بتجربة خصائص القياس النفسي للمقياس وتكييفها وإعادة تقييمها قبل استخدامه مع مجموعات مختلفة وفي سياقات مختلفة. نقدم بعض الاقتراحات للباحثين والممارسين الذين يفكرون في استخدام TOOLSEL.

والأهم من ذلك، يجب على الباحثين والممارسين التأكد من أن إعداد البرنامج وهيكله مناسبان لاستخدام TOOLSEL، وأنهم يستخدمونه لتقييم تأثير البرنامج. تم تصميم TOOLSEL للاستخدام في الفصول الدراسية وأماكن التعلم من قبل المعلمين أو الميسرين الذين لديهم تفاعلات منتظمة ومكثفة مع الأطفال الفرديين. وهذا يعني أن TOOLSEL مناسبة للاستخدام مع الفصول الصغيرة والمتوسطة الحجم أو مجموعات التعلم حيث يشارك الأطفال في أنشطة التعلم التي ييسرها الكبار. لا يمكن استخدامه إلا بعد إطلاق البرنامج وإتاحة الوقت للمعلمين للتعرف على الأطفال جيدًا. قد لا يكون هذا هو الحال في العديد من إعدادات التعليم في التعليم المبكر، حيث يعمل المعلمون غالبًا مع مجموعات كبيرة من الأطفال ويكونون غارقين في المطالب المتعددة للتعرف على الأطفال بشكل فردي؛ علاوة على ذلك، قد لا يحضر الأطفال البرنامج بانتظام، بسبب مخاوف السلامة والمخاوف الاقتصادية الشائعة في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ. أخيرًا، في حين أنه قد يكون من المغري استخدام مقياس مثل TOOLSEL لأغراض متعددة في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ المجهدة بالموارد، فإننا نشدد على أنه لا ينبغي استخدام TOOLSEL لأغراض أخرى غير تقييم البرنامج والبحث. نظرًا للخصوصية المحدودة لتصنيفات المعلمين التي وجدناها في هذا التقرير، فإننا نوصي بشدة بعدم استخدام TOOLSEL لأغراض الفحص أو التقييم التكويني.

بمجرد اعتبار TOOLSEL مناسبة لإعداد وغرض معينين، فإننا نوصي بمجموعة من الاستراتيجيات لضمان قدرة المعلمين على التمييز بشكل هادف بين الأطفال والإبلاغ عن سلوكياتهم الفردية في الفصل، وبالتالي تحسين صحة مقياس إعداد تقارير المعلم.

أولاً، يمكن استخدام تقنيات المقابلات المعرفية أثناء تجريب القياس لفهم كيفية تفسير المعلمين للعناصر والاستجابة لها، وتصوراتهم عن المنفعة والموثوقية والصلاحية الثقافية والبيئية في سياقات الأزمات. يمكن استخدام هذه المعلومات لتحسين العناصر وتوجيهات / إجراءات التقييم لمساعدة المعلمين على التمييز بوضوح بين المهارات الاجتماعية والعمليات المعرفية القائمة على التعلم، ولتحسين فائدة المقياس وصلاحيته في عكس وجهات نظر المعلمين.

ثانياً، يمكن أن يؤدي تدريب المُقيّم الصريح للمعلمين على ملء الاستبيان إلى تحسين صحة تقاريرهم. قد لا يتمتع المعلمون في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ بالخبرة أو التدريب الكافي للمراقبة بعناية والإبلاغ عن السلوكيات الفردية للأطفال. قد يفتقرون أيضاً إلى معرفة كافية بالقراءة والكتابة لفهم الأسئلة بشكل كامل، خاصةً عندما لا تكون اللغة التعليمية المكتوبة هي لغتهم الأولى (درايدن بيترسون 2015).<sup>3</sup> لذلك، قد يؤدي إنشاء فهم مشترك لمعنى العناصر المعروضة في TOOLSEL للمفاهيم التي يهدف كل عنصر إلى التقاطها إلى زيادة خصوصية المفاهيم التي يمكن لـ TOOLSEL التقاطها وتحسين موثوقيتها وصلاحيتها.

ثالثاً، عند التخطيط للتقييم، نوصي بتنفيذ استراتيجيات تقلل من عبء إعداد التقارير بالنسبة للمعلمين. قد يشمل ذلك اختيار مجموعة فرعية عشوائية من الأطفال للمعلمين للإبلاغ عنها أو توفير تغطية في الفصل لإعطاء المعلم الوقت لملء الاستبيان. رابعاً، نوصي باستخدام إستراتيجيات "الدفع" السلوكية أثناء التقييم التي توجه المعلمين للتفكير في العديد من السلوكيات المختلفة للطفل البشري. يمكن أيضاً استخدام العدادين المدربين أو خوارزميات الكمبيوتر اللوحي للتعرف بسرعة على الوقت الذي يقدم فيه المعلمون للطفل نفس الدرجة في جميع العناصر، مما سيؤدي إلى إحصاءات ذات موثوقية منخفضة. خامساً، نوصي بأن يتم تكييف العناصر الموجودة في المقياس لكل فئة عمرية (أي الطفولة المبكرة، والطفولة المتوسطة، والمراهقة) بحيث يتم وضع كل عنصر ضمن مسار تنموي مناسب. قد يعالج هذا جزئياً التحيز المرجعي للمعلم ويزود المعلمين بأشكال مختلفة من القياس تستند إلى عمر الطفل، بدلاً من تلقي نفس الإجراء بغض النظر عن خصائص الطفل. أخيراً، نوصي بجمع البيانات من مصادر متعددة لتتليث البيانات بشكل أكثر فعالية.

---

3 جميع المعلمين في دراستنا لديهم معرفة كافية بالقراءة والكتابة، لأن لغتهم الأم / الأولى هي العربية (لغة التدريس والبحث لهذه الدراسة) وكان لديهم تعليم ثانوي أو أعلى.



## الخاتمة

تقدم هذه الدراسة دليلاً على أن TOOLSEL تقدم معلومات متماسكة وموثوقة ومتسقة وصالحة تجريبياً وغير متحيزة عبر مجموعات العلاج ونوع الجنس والفئات العمرية وتوقيت التقييم. بالإضافة إلى ذلك، نجد دعماً إضافياً لاستخدام TOOLSEL في تقييم البرنامج، نظراً لقدرته على اكتشاف التغييرات أثناء تنفيذ البرنامج لمدة ستة أشهر مع الأطفال السوريين اللاجئين الذين يعيشون في لبنان. في حين أن اختبار الحساسية للعلاج يتجاوز نطاق هذه الدراسة ولا يمكن إجراؤه إلا كجزء من تقييم الأثر لبرنامج ثبت أنه يُظهر تغييرات في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، فإن الأدلة المقدمة في الدراسة الحالية توفر بعض الثقة في قرار استخدام TOOLSEL لأغراض التقييم. ندرك أن بنية TOOLSEL تعتمد على المعرفة والأدوات التي تعتمد بشكل أساسي على البحث في سياقات خارج التعليم في حالات الطوارئ وبالتالي تقدم مساهمة محدودة في إنهاء استعمار البحث والمعرفة (برموديز وموروثي والأردن 2016؛ زافالا 2013). عندما يكون ذلك ممكناً، من الأفضل تطوير وتكييف مقاييس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تعكس بشكل كامل السياق والثقافة المحلية واستخدام المناهج المنهجية المتجذرة في بناء المعرفة المشترك بين المشاركين، مثل طرق البحث التشاركي (جافداني وسينغ وسيشل 2017). عندما لا تتوفر الأدوات والوقت والموارد اللازمة لإنشاء مثل هذه المقاييس، توفر TOOLSEL بديلاً عملياً وقابلاً للتنفيذ لتقييم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) المناسبة لتقييم البرنامج في إعدادات التعليم في حالات الطوارئ.

في الواقع، فإن البحث الذي، مثل هذه الدراسة، يقيم تجريبياً الأدوات أو الفرضيات التي تم تطويرها في المقام الأول في إعدادات التعليم في غير حالات الطوارئ تبشر بالخير كنقطة انطلاق لبحوث قيمة ثقافية وسياقية. لا يمكن بناء جميع الأبحاث من الألف إلى الياء، لا سيما في السياقات المتأثرة بالنزاع والأزمات والفقر في الموارد، حيث يتم إعطاء الأولوية لتوفير الخدمات الفعالة والسريعة التي تدعم الاحتياجات الملحة للمجموعات. في مثل هذه الحالات، يمكن أن يوفر هذا النوع من البحث بديلاً عملياً يأخذ الوضع الراهن - والذي يعتمد على فرض المعرفة "القائمة على الأدلة" من سياق التعليم في غير حالات الطوارئ - خطوة أخرى نحو بناء المعرفة ذات الصلة بالسياق والثقافة في المواقف ومع المجموعات التي تم تمثيلها بشكل ناقص، وتحريف التمثيل، والنهميش تقليدياً.

## المراجع

AERA (الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية)، و APA (الرابطة الأمريكية لعلم النفس)، و NCME (المجلس الوطني للقياس في التعليم). 2014. معايير الاختبار التربوي والنفسية، الطبعة الثالثة، واشنطن العاصمة: الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية.

أسباروهوف وتيهومير وبينت موئين. 2010. "تقدير المربعات الصغرى المرجح ببيانات مفقودة." *الملحق الفني - mplus* (2010): 1-10.

بكرانيا وشيفيت ونيكولا بالفين وسيلفيو ديدوني وجاكوبس دي هوب. 2021. تقييم الأثر في سياق الهشاشة والطوارئ الإنسانية. أوراق مناقشة إينوشينتي 2021-202. فلورنسا: مكتب اليونيسف للبحوث - إينوشينتي. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Impact-Evaluation-in-Settings-of-Fragility-and-Humanitarian-Emergency.pdf>.

بيرموديز، و ج. مارييا، وبيترانا أمورثي، ولورين س. جوردان. 2016. "مناهج بحث إنهاء الاستعمار لعلوم الأسرة: إنشاء مساحة في المركز." *مجلة نظرية الأسرة ومراجعة* 8 (2): 192-206. <https://doi.org/10.1111/jftr.12139>.

بيتانكورت وتيريزا وسارة مايرز-أوكي وألكسندرا تشارو وويتس تول. 2013. التدخلات الخاصة بالأطفال المتأثرين بالحرب: منظور بيئي حول الدعم النفسي والاجتماعي والرعاية الصحية العقلية. "استعراض هارفارد للطب النفسي" 21 (2): 70-91. <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>.

بليز وكلانسي وراشيل رزا. 2007. "ربط التحكم الفعال والوظيفة التنفيذية وفهم المعتقد الخاطئ بالرياضيات والقدرة على معرفة القراءة والكتابة في رياض الأطفال." *نمو الطفل* 78 (2): 647-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>.

بوكيرتس، ومونيك، وربنهارد بيكرون. 2015. "تنظيم العواطف والمشاعر في الأوساط الأكاديمية." في *دليل علم النفس التربوي*، حرره لين كورنو وإيريك م. أندلمان، 90-104. نيويورك: روتليدج.

برودي، ليسلي. 2000. "التنشئة الاجتماعية للاختلافات بين الجنسين في التعبير العاطفي: قواعد العرض، ومزاج الأطفال، والتمايز." *نوع الجنس والعاطفة: المنظورات النفسية الاجتماعية* 2: 24-47. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.003>.

باكلي وكاتي وسارة كراشمان. 2016. *النتائج الأولية من جمعية يوسطن تشارتر للأبحاث التعاونية*. يوسطن، ماساتشوستس: تطوير التعليم.

<https://www.transformingeducation.org/wp-content/uploads/2017/04/TE-BCRCWorkingPaperFINAL.pdf>.

بوردي، ودانا، وأوزين جوفين، وجو كلسي، وهيدي ليمان، وخالد العبادي. 2015. "ما يعمل على تعزيز وصول الأطفال إلى التعليم، وجودة التعلم، والرفاهية في السياقات المتأثرة بالأزمات." *مراجعة الأدب التربوي*. لندن: إدارة التنمية الدولية. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0897ee5274a31e00000e0/61127-Education-in-Emergencies-Rigorous-Review\\_FINAL\\_2015\\_10\\_26.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0897ee5274a31e00000e0/61127-Education-in-Emergencies-Rigorous-Review_FINAL_2015_10_26.pdf).

بوردي، ودانا، وآمي كابيت، وراشيل وال، وأوزين جوفين، ومارجوت سكاربنتيغ. 2017. "التعليم في حالات الطوارئ: مراجعة النظرية والبحث." *استعراض البحوث التعليمية* 87 (3): 619-58. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.

كاتالان، هيكاتور. 2019. *الموثوقية وتصنيف المجموعات والترجيح في قياس الفقر متعدد الأبعاد: دراسة مونتي كارلو*. "بحث المؤشرات الاجتماعية" 142 (3): 887-910. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1950-z>.

تشنين، فانغ فانغ. 2007. "حساسية جودة مؤشرات الملاءمة لنقص ثوابت القياس." *نمذجة المعادلة الهيكلية: مجلة متعددة التخصصات* 14 (3): 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>.

كول وبامبلا ومارجريت ميشيل ولورين أودونيل نيتي. 1994. "تطوير تنظيم العاطفة وعدم التنظيم: منظور سريري." *دراسات جمعية البحوث في تنمية الطفل* 59 (2-3): 73-102.

إجراء مجموعة أبحاث الوقاية من المشكلات. 1990. "مقياس الكفاءة الاجتماعية (إصدار المعلم)." *زوغريف أم* 5: 2007.

ديفيز ولين وكريستوفر تالبوت. 2008. "التعلم في سياقات الصراع وما بعد الصراع." *مراجعة التعليم المقارن* 52 (4): 509-18. <https://doi.org/10.1086/591295>.

دو لوس ريبس، أندريس. 2011. "مقدمة في القسم الخاص: أكثر من خطأ القياس. اكتشاف المعنى الكامن وراء تناقضات المخبرين في التقييمات السريرية للأطفال والمراهقين". *مجلة علم النفس السريري للأطفال والمراهقين* 40 (1): 1-9. <https://doi.org/10.1080/15374416.9-1>: 40 (1): 1-9. 2011.533405.

دي لوس ريبس وأندريس وتارا أوجنستين ومو وانج وسارة توماس وديبورا درايبك ودارسي برجرز وجيل رابينوفيتش. 2015. "صلاحية نهج المخبرين المتعددين لتقييم الصحة العقلية للأطفال والمراهقين". *النشرة النفسية* 141 (4): 858. <https://doi.org/10.1037/a0038498>.

دنكان وروبرت وميغان ماكلياند وآلان أوك. 2017. "العلاقات بين الوظيفة التنفيذية وتنظيم السلوك والإنجاز: الاعتدال من خلال دخل الأسرة". *مجلة علم النفس التنموي التطبيقي* 49: 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.004>.

دورلاك وجوزيف وروجر ويسبرغ وأليسون ديمنيكي ورببيكا تايلور وكريستون شيلينجر. 2011. "تأثير تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب: تحليل تلوي للتدخلات العالمية المرتكزة على المدرسة". *نمو الطفل* 82 (1): 32-405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

آيزنبرغ ونانسي وسينثيا إل سميث وتريسي إل سبينراد. 2011. "المراقبة الفعالة: العلاقات مع تنظيم الحركة الاقتصادية، والتكيف، والتنشئة الاجتماعية في الطفولة". *في دليل التنظيم الذاتي: البحث، والنظرية، والتطبيقات، الطبعة الثانية، حرره كاتلين د. فوهس وروي ف. باومستر، 83-263*. نيويورك: مطبعة جيلفورد.

إيليس وبروس وأنطوني فولك وخوسيه-مايكل غونزاليس ودينيس أمبري. 2016. "تدخل الأدوار ذات المغزى: نهج تطوري للحد من التمر وزيادة السلوك الاجتماعي". *مجلة أبحاث المراهقة* 26 (4): 37-622. <https://doi.org/10.1111/jora.12243>.

الزين، وهيام، وديالى عمار. 2010. "تصورات أولياء الأمور والمعلمين لتقييم رد فعل الأطفال اللبنانيين على الضغوط المرتبطة بالحرب: دراسة استقصائية عن الأداء النفسي والسلوكي". *مجلة علم النفس السريري للأطفال والمراهقين* 3 (4): 78-255. <https://doi.org/10.1080/19361521.2010.523060>.

إسبيلج ودوروثي وميليسا هولت. 2001. "التمر والإيذاء أثناء المراهقة المبكرة: تأثيرات الأقران والارتباطات النفسية والاجتماعية". *مجلة الإساءة العاطفية* 2 (3-2): 42-123. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08).

فايز وريتشارد ونانسي ايزنبرج. 1998. "التحليلات التلوية للاختلافات العمرية ونوع الجنس في السلوك الاجتماعي للأطفال والمراهقين". *دليل علم النفس للأطفال* 3: 29-1.

فورد وكاسي وهايون كيم وليندسي براون وجيه لورانس أبير ومارجريت شيريدان. 2019. "أداة تقييم معرفي مصممة لجمع البيانات في الميدان في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل". *البحوث في مجال التعليم المقارن والدولي* 14 (1): 57-141. <https://doi.org/10.1177/1745499919829217>.

فورير، وكاري، وإلين سكينر. 2003. "الشعور بالارتباط كعامل في المشاركة والأداء الأكاديمي للأطفال". *مجلة علم النفس التربوي* 95 (1): 62-148. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>.

جيبست، وسكوت د، وجانيت إيه ويلش، وسيلين إي دوميتروفيتش. 2005. "المنبئات السلوكية بالتغيرات في الارتباط الاجتماعي والاستحسان بالمدرسة الابتدائية". *مجلة علم النفس المدرسي* 43 (4): 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>.

جولمان-راكيتش، باتريشيا. 1996. "التجزئة الإقليمية والخلوية للذاكرة العاملة". *أعمال الأكاديمية الوطنية للعلوم* 93 (24): 80-13473. <https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13473>.

حمودي وأمار ومارجريت شيريدان 2015. "تفريغ الصندوق الأسود للقدره المعرفية: أداة جديدة للتقييم في مسح قائم على السكان". *مخطوطة قيد المراجعة، دراسة حياة الشباب*.

هارتفوب، وبلارد. 1996. الشركة التي يحتفظون بها: الصداقات وأهميتها التنموية". *نمو الطفل* 67 (1): 13-1. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>.

هايز وأندرو ويعقوب كوتس. 2020. "استخدم أوميغا بدلاً من ألفا كرونباخ لتقدير الموثوقية، ولكن...". *طرق ومقاييس الاتصال* 14 (1): 24-1. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>.

هيكمان وجيمس وجورا ستيكسرود وسيرجيو أورزوا. 2006. "آثار القدرات المعرفية وغير المعرفية على نتائج سوق العمل والسلوك الاجتماعي". *مجلة اقتصاديات العمل* 24 (3): 82-411. <https://doi.org/10.1086/504455>.

هو، ولي - تسية، وبيتر بنتلر. 1999. "معايير الوقف لمؤشرات الملاءمة في تحليل بنية التباين المشترك: المعايير التقليدية مقابل بدائل جديدة." *نمذجة المعادلة الهيكلية: مجلة متعددة التخصصات* 6 (1): 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

هيوز وكليز وروزي إينسور. 2011. "الفروق الفردية في النمو في الوظيفة التنفيذية عبر الانتقال إلى المدرسة تتنبأ بالسلوكيات الخارجية والداخلية والنجاح الأكاديمي المدرك ذاتياً في عمر 6 سنوات." *مجلة علم نفس الطفل التجريبي* 108 (3): 663-76. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.005>.

يعقوب وروبن وجوليا باركنسون. 2015. "إمكانات التدخلات المدرسية التي تستهدف الوظيفة التنفيذية لتحسين التحصيل الأكاديمي: مراجعة." *استعراض البحوث التعليمية* 85 (4): 512-52. <https://doi.org/10.3102/0034654314561338>.

جافداني، وشابنام، وسوخماني سينغ، وكوريانا سيشل. 2017. "التفاوض على المفارقات الأخلاقية في إجراء تجربة عشوائية خاضعة للرقابة: المواءمة بين علم التدخل والقيم التشاركية." *المجلة الأمريكية لعلم نفس المجتمع* 60 (3-4): 439-49. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12185>.

جونز، ودامون إي، ومارك جرينبيرج، وماكس كرولي. 2015. "الأداء العاطفي الاجتماعي المبكر والصحة العامة: العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية في رياض الأطفال وصحة المستقبل." *المجلة الأمريكية للصحة العامة* 105 (11): 2283-90. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.

جونز، وستيفاني، وريبيكا بايلي، وصوفي بارنز. 2015. *استبيان الوظيفة التنفيذية للفصل الدراسي (CEFS): مقياس للوظيفة التنفيذية ومهارات التنظيم الذاتي في سلوك الفصل الدراسي اليومي*. كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.

جوردانز ومارك وهوجو بجوت وويتسي تول. 2016. "التدخلات الخاصة بالأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح: مراجعة منهجية للصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل." *تقارير الطب النفسي الحالية* 18 (1): 15-1. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0648-z>.

كيريسينيس، جوردانا. 2006. "سلوك الأطفال العدوانية والمناسب للمجتمع فيما يتعلق بالتعرض للحرب: اختبار دور الأبوة والأمومة المتصورة ونوع جنس الطفل." *المجلة الدولية للتنمية السلوكية* 30 (3): 227-39. <https://doi.org/10.1177/0165025406066756>.

كيم وها يون وليندسي براون وكارلي تابس دولان وكالينا جيكالي وربنا ديتز وسول بريو بايونا وجيه لورانس أبير. "تنخل التعلم العاطفي الاجتماعي الشامل مع الأطفال اللاجئين السوريين: تباين التأثير حسب تجارب الصراع قبل وبعد الهجرة". مخطوطة غير منشورة، 2021.

مارجريت شيريدان وجون لورانس أبير. 2020. "مخاطر ما بعد الهجرة، والعمليات التنموية، والتعلم بين أطفال اللاجئين السوريين في لبنان." *مجلة علم النفس التنموي التطبيقي* 69: 101142. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101142>.

كوشانسكا وجرازيينا وكاتلين موراى وإيلينا هارلان. 2000. "التحكم الفعال في الطفولة المبكرة: الاستمرارية والتغيير، والسوابق، وانعكاساتها على التنمية الاجتماعية." *علم النفس التنموي* 36 (2): 220-32. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>.

كوث، وكريستين دلبو، وكاترين ب برادشو، وفيليب ج. ليف. 2009. "ملاحظة المعلم للتكيف مع الفصل الدراسي - قائمة التحقق: التنمية وهيكل العامل." *القياس والتقويم في الإرشاد والتطوير* 42 (1): 15-30. <https://doi.org/10.1177/0748175609333560>.

كوركوناسيو وماري وإمانويل سكورديليس. 2014. "إثبات صحة وموثوقية TOCA-C في عينة من الطلاب اليونانيين." *التقارير النفسية* 115 (3): 766-83. <https://doi.org/10.2466/08.11.PR0.115c31z5>.

لافونتانا وكاترين وأنطونيو سيليسن. 2002. "تصورات الأطفال عن أقرانهم المشهورين وغير الشعبيين: تقييم متعدد الأساليب." *علم النفس التنموي* 38 (5): 635-47. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>.

لي، بوي - وا. 2009. "تقييم طرق التقدير للبيانات الترتيبية في نمذجة المعادلة الهيكلية." *الجودة والكمية* 43 (3): 495. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9133-z>.

لوملي وفكي وشيريل مكنيل وإيمي هيرشل وأليسا باهل. 2002. "فحص الفروق بين الجنسين بين الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطرابات السلوك التخريبي." *مجلة دراسة الطفل* 32 (2): 89-101.

مكوي ودانا تشارلز وستيفاني زويلكوفسكي وهيروكازو يوشيكواوا وغونتر فينك. 2017. "رعاية الطفولة المبكرة والتعليم والاستعداد للمدرسة في زامبيا." *مجلة أبحاث الفعالية التربوية* 10 (3): 482-506. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1250850>.

- ماكدونالد، رودريك ب. 1999. *نظرية الاختبار: علاج موحد*. نيو جيرسي: لورنس إيرلبوم أسوشيتيس.
- ماكون وكلارك ورونا وينشتاين. 2008. "توقعات المعلم، وسياق الفصل الدراسي، وفجوة الإنجاز." *مجلة علم النفس المدرسي* 46 (3): 61-235.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>.
- ماكراي، كاتيري، وكيفن أوشنر، وإيريس موس، وجون غابرييلي، وجيمس جروس. 2008. "الفرق بين الجنسين في تنظيم المشاعر: دراسة fMRI لإعادة التقييم المعرفي". *عمليات المجموعة والعلاقات بين المجموعات* 11 (2): 62-143. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>.
- موثين وبيننت وليندا موثين. 2014. MPlus (الإصدار 7.2). برامج الكمبيوتر. لوس أنجلوس: موثين وموثين.
- راودنبوش وستيفن وسالي سادوف. 2008. "الاستدلال الإحصائي عند قياس جودة الفصل الدراسي بالخطأ." *مجلة أبحاث الفعالية التربوية* 1 (2): 54-138.  
<https://doi.org/10.1080/19345740801982104>.
- رافير، سايبيل، ستيفاني جونز، كريستين لي جرينينج، فوها تشاي، كريستين بوب، وإميلي بريسلر. 2011. "تأثير CSRP على المهارات الأكاديمية لمرحلة ما قبل المدرسة منخفضة الدخل: التنظيم الذاتي كآلية وساطة." *نمو الطفل* 82 (1): 78-362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>.
- ريس وستيفن ب. وكيث إف ويدمان وروبن هـ. بوغ. 1993. "تحليل العامل التوكيدي ونظرية الاستجابة للعنصر: نهجان لاستكشاف قياس الثوابت." *النشرة النفسية* 114 (3): 52.
- ريفيل وويليام وريتشارد زينبارج. 2009. "معاملات ألفا وبيتا وأوميغا وجليب: تعليقات على سيجتسما." *سيكوميترিকা* 74 (1): 145.
- روثبارت وماري ك. وإم روزاريو رويدا. 2005. "تنمية المراقبة الفعالة." في *التممية الفردية في الدماغ البشري: تأبين مايكل إي. بوسنر*، من تحرير أولريتش ماير وإدوارد أوه وستيفن دبليو كيللي، 167-88. واشنطن العاصمة: الجمعية النفسية الأمريكية. <https://doi.org/10.1037/11108-009>.
- شاه، ريتيش. 2017. *تحسين رعاية الأطفال: تقييم برنامج التعلم الأفضل للمجلس النرويجي للاجئين في فلسطين*. أوسلو: المجلس النرويجي للاجئين. <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/evaluations/nrc-blp-palestine-full-report.pdf>.



سيمون وربيتشارد وآلان روديل. 1967. "التوافق السمعي S-R: تأثير إشارة غير ذات صلة على معالجة المعلومات". *مجلة علم النفس التطبيقي* 51 (3): 300.  
<https://doi.org/10.1037/h0020586>.

سميث دونالد وراديا وسايبييل رافير وتيفاني هايز وبريز ريتشاردسون. 2007. "البناء الأولي والصلاحية المتزامنة لتقييم التنظيم الذاتي لمرحلة ما قبل المدرسة (PSRA) للبحوث الميدانية". *أبحاث الطفولة المبكرة الربع سنوية* 22 (2): 87-173.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>.

فالينتي وكارلوس ونانسي أيزنبرغ وآر. ج. هوجين وتريسي سبينراد وكثير هوفر وجيفري ليو وأن كويفر. 2011. "المراقبة الفعالة للأطفال والإنجازات الأكاديمية: الوساطة من خلال الأداء الاجتماعي". *التعليم المبكر والتنمية* 22 (3): 33-411.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.505259>.

فان دي مورتييل، ثيا ف. 2008. "التزييف: الرغبة الاجتماعية في الاستجابة للتحيز في تقرير البحث الذاتي". *المجلة الأسترالية للتمريض المتقدم* 25 (4): 40.

فاندنبرج وروبرت وتشارلز لانس. 2000. "مراجعة وتوليف لأدب قياس ثوابت القياس: اقتراحات وممارسات وتوصيات للبحث التنظيمي". *طرق البحث التنظيمي* 3 (1): 4-70.  
<https://doi.org/10.1177/109442810031002>.

زافالا، ميغيل. 2013. "ماذا نعني بإزالة الاستعمار من استراتيجيات البحث؟ الدروس المستفادة من مشاريع البحث الخاصة بإنهاء الاستعمار في نيوزيلندا وأمريكا اللاتينية". *إنهاء الاستعمار: الأصلانية والتعليم والمجتمع* 2 (1): 55-71.

زيلازو وفيليب ديفيد وستيفاني م. كارلسون وأماندا كيسيك. 2008. "تنمية الوظيفة التنفيذية في الطفولة". *في دليل العلوم العصبية المعرفية النمائية، الطبعة الثانية، حرره تشارلز أ. نيلسون ومونيكا لوسيانا، كامبريدج، ماساتشوستس: MIT Press.* 553-74.

زيرمان وبيتر والكسندرا إيوانسكي. 2014. "تنظيم المشاعر من مرحلة المراهقة المبكرة إلى مرحلة البلوغ الناشئة ووسط البلوغ: الفروق العمرية، والاختلافات بين الجنسين، والاختلافات التنموية الخاصة بالعاطفة". *المجلة الدولية للتنمية السلوكية* 38 (2): 182-94.  
<https://doi.org/10.1177/0165025413515405>.

الملحق أ

TOOLSEL قياس وصف العنصر والإحصاء الوصفي

الجدول A1: أوصاف قياس TOOLSEL

العنصر	الوصف
1	TOC1: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: المراكز
2	TOC2: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: وود
3	TOC3: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتبه
4	TOC4: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يخالف القواعد (تمت إزالتها)
5	TOC5: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يحبه زملاء الدراسة
6	TOC7: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يعمل بجد
7	TOC9: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يظهر التعاطف والعطف مع مشاعر الآخرين
8	TOC10: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يغضب عندما يستفزه الأطفال الآخرون
9	TOC11: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: الاستمرار في المهمة (تمت إزالتها)
10	TOC12: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يصرخ في الآخرين
11	TOC14: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: مرفوض من قبل زملاء الدراسة
12	TOC15: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتشاجر
13	TOC17: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: لديه العديد من الأصدقاء (تمت إزالتها)
14	TOC20: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يضايق زملاء الدراسة
15	TOC21: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتعلم حتى القدرة
16	CEFS1: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتذكر القوائم أو العناصر بالترتيب الصحيح
17	SCS2: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يمكنه قبول الأشياء التي لا تسير على طريقته (تمت إزالتها)

العنصر	الوصف
18	CEFS2: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتبع تعليمات متعددة الخطوات
19	CEFS3: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم قواعد متعددة لإكمال المهمة
20	SCS8: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يفكر قبل التصرف (تمت إزالتها)
21	CEFS4: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتظر حتى يتم استدعائه قبل الرد
22	SCS11: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يمكن أن يهدأ عندما يكون متحمسًا أو يتعصب
23	CEFS6: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: الانتقال بسهولة إلى أنشطة أو مهام أو أجزاء رئيسية جديدة من اليوم (على سبيل المثال، من العطلة)
24	CEFS8: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم تقنيات ضبط النفس
25	SCS12: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يمكن أن ينتظر في الطابور بصبر عند الضرورة
26	CEFS9: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: ينتظر بصبر دوره
27	CEFS10: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يستخدم مهارات الاستماع
28	SCS18: في الأسبوعين الماضيين [طفلك]: يتحكم في الحالة المزاجية عندما يكون هناك خلاف

ملاحظة: العناصر التي تحمل علامة تبدأ بملاحظة المعلم للفصل الدراسي (TOC) مأخوذة من قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C)، مع أرقام العناصر الأصلية المستخدمة في قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). وبالمثل، تم أخذ العناصر التي تم تصنيفها بدءًا بقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS) من مقياس التنظيم العاطفي لمقياس الكفاءة الاجتماعية (انتبهت SCS)، وتم أخذ العناصر التي تحمل علامة تبدأ باستبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) من CEFS. تمت إزالة بعض العناصر الموجودة في هذه القائمة من المقياس النهائي، كما هو موضح.

الدليل على TOOLSEL في تقييم برنامج التعليم في حالات الطوارئ (EIE)

الجدول A2: الإحصاء الوصفي للمؤشرات حسب البنية المقترحة

العنصر	الحد الأدنى (N=2,952) M	الحد الأقصى (N=3,254) N	SD	الحد الأدنى	الحد الأقصى	N	M	SD	الحد الأدنى	الحد الأقصى
TOC1	3.632	3254	1.103	1	5	2950	3.536	1.133	1	5
TOC2	3.823	3248	1.015	1	5	2947	3.680	1.055	1	5
TOC3	3.673	3246	1.092	1	5	2942	3.533	1.146	1	5
TOC4	2.467	3233	1.151	1	5	2942	2.359	1.120	1	5
TOC5	3.764	3223	0.966	1	5	2933	3.638	1.025	1	5
TOC7	3.592	3227	1.064	1	5	2924	3.487	1.102	1	5
TOC9	3.597	3212	1.038	1	5	2922	3.505	1.067	1	5
TOC10	2.717	3224	1.248	1	5	2929	2.823	1.207	1	5
TOC11	3.419	3204	1.129	1	5	2912	3.370	1.140	1	5
TOC12	2.112	3208	1.170	1	5	2923	2.259	1.163	1	5
TOC14	1.850	3229	1.065	1	5	2926	1.988	1.086	1	5
TOC15	2.005	3231	1.190	1	5	2940	2.158	1.194	1	5
TOC17	3.485	3215	1.098	1	5	2919	3.487	1.091	1	5
TOC20	2.183	3207	1.242	1	5	2913	2.240	1.223	1	5
TOC21	3.504	3208	1.069	1	5	2924	3.434	1.060	1	5
SCS2	3.540	3230	1.056	1	5	2935	3.430	1.053	1	5
SCS8	3.468	3232	1.094	1	5	2942	3.418	1.103	1	5
SCS11	3.518	3221	1.113	1	5	2932	3.449	1.071	1	5
SCS12	3.530	3214	1.105	1	5	2929	3.457	1.074	1	5

العنصر	الخریف (N=3,254) N	الربيع (N=2,952) M	SD	الحد الأدنى	الحد الأقصى	N	M	SD	الحد الأدنى	الحد الأقصى
SCS18	3242	3.535	1.185	1	5	2947	3.447	1.138	1	5
CEFS1	3218	3.534	1.050	1	5	2933	3.462	1.071	1	5
CEFS2	3241	3.609	1.092	1	5	2944	3.518	1.057	1	5
CEFS3	3235	3.348	1.127	1	5	2946	3.382	1.097	1	5
CEFS4	3234	3.521	1.105	1	5	2937	3.454	1.095	1	5
CEFS6	3244	3.587	1.073	1	5	2941	3.533	1.062	1	5
CEFS8	3234	3.443	1.097	1	5	2943	3.430	1.057	1	5
CEFS9	3240	3.535	1.122	1	5	2940	3.473	1.084	1	5
CEFS10	3239	3.606	1.099	1	5	2944	3.545	1.089	1	5

ملحوظة: العناصر التي تحمل علامة تبدأ بملاحظة المعلم للفصل الدراسي (TOC) مأخوذة من قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C)، مع أرقام العناصر الأصلية المستخدمة في قائمة مراجعة التكيف في الفصل الدراسي (TOCA-C). وبالمثل، تم أخذ العناصر التي تم تصنيفها بدءاً بمقياس الكفاءة الاجتماعية (SCS) من مقياس التنظيم العاطفي لمقياس الكفاءة الاجتماعية (انتهت SCS)، وتم أخذ العناصر التي تحمل علامة تبدأ باستبيان الوظائف التنفيذية في الفصل الدراسي (CEFS) من CEFS.

### الملحق ب

#### مؤشرات ملاءمة النموذج

الجدول B1: مؤشرات ملاءمة النموذج لتحليلات العوامل المؤكدة للمقاييس الفرعية المقترحة أصلاً (نماذج من خمسة عوامل)

الموجة	k	Chi-sq	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
الخریف	150	4068.026	340	0	0.929	0.921	0.082	0.051
الربيع	150	4312.336	340	0	0.929	0.921	0.089	0.055

الجدول B2: مؤشرات ملاءمة النموذج لتحليل عامل الاستكشاف نماذج العوامل الأربعة لفصلي الخريف والربيع

الموجة	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
الخريف	0.965	0.951	0.060	0.025
الربيع	0.965	0.951	0.065	0.023

الجدول B3: مؤشرات ملاءمة النموذج لتحليلات العوامل المؤكدة لنماذج العوامل الأربعة لفصلي الخريف والربيع

الموجة	k	Chi-sq	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
الخريف	123	1529.214	222	0	0.972	0.968	0.06	0.029
الربيع	123	1636.506	222	0	0.972	0.968	0.066	0.037

الجدول B4: مؤشرات النموذج الملائمة لنماذج ثوابت المعالجة

النموذج	k	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/\Delta$	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
الخريف											
التكويني	246	2255.002	444	0				0.967	0.962	0.05	0.032
القياسات	227	1711.771	463	0	40.906	19	0.0025	0.977	0.975	0.041	0.033
القياسي	139	1720.471	551	0	130.661	88	0.0022	0.979	0.98	0.036	0.034
الربيع											
التكويني	246	2718.794	444	0				0.96	0.955	0.059	0.038
القياسات	227	2132.169	463	0	65.362	19	0	0.971	0.968	0.049	0.04
القياسي	139	2183.087	551	0	206.47	88	0	0.972	0.974	0.045	0.041

الجدول B5: مؤشرات النموذج الملائمة لنماذج ثوابت نوع الجنس

SRMR	RMSEA	TLI	CFI	p	df	$2\chi^2/\Delta$	p	df	$2\chi^2$	k	النموذج
											الخريف
0.033	0.061	0.956	0.961				0	444	3170	246	التكويني
0.035	0.050	0.971	0.973	0	19	51.89	0	463	2315	227	القياسات
0.035	0.044	0.977	0.975	0.001	88	122.28	0	551	2289	139	القياسي
											الربيع
0.038	0.069	0.960	0.965				0	444	3582	246	التكويني
0.039	0.058	0.973	0.975	0	19	61.03	0	463	2727	227	القياسات
0.040	0.052	0.978	0.976	0	88	185.34	0	551	2728	139	القياسي

الدليل على TOOLSEL في تقييم برنامج التعليم في حالات الطوارئ (EIE)

الجدول B6: مؤشرات النموذج الملائمة لنماذج ثوابت العمر

SRMR	RMSEA	TLI	CFI	p	df	$\chi^2/\Delta$	p	df	$\chi^2$	k	النموذج
											الخريف
0.033	0.060	0.969	0.973				0	888	3488	492	التكويني
0.035	0.046	0.982	0.983	0.0001	57	107.86	0	945	2536	435	القياسات
0.036	0.039	0.987	0.984	0.272	264	277.49	0	1209	2696	171	القياسي
											الربيع
0.037	0.067	0.972	0.975				0	888	3837	492	التكويني
0.039	0.053	0.983	0.984	0	57	123.15	0	945	2872	435	القياسات
0.040	0.046	0.987	0.984	0	264	357.55	0	1209	3072	171	القياسي

الجدول B7: مؤشرات النموذج الملائمة لنماذج الثبات الطولي

SRMR	RMSEA	TLI	CFI	p	df	$2\chi/\Delta$	p	df	$2\chi$	k	النموذج
0.03	0.028	0.963	0.966				0	957	3530.362	262	التكويني
0.03	0.025	0.969	0.971	0.0117	19	35.621	0	976	3163.245	243	القياسات
0.031	0.025	0.971	0.97	0	107	211.309	0	1064	3292.212	155	القياسي