الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس

د. حازم الحقباني [1]

(قدم للنشر في 26/ 6/ 1447؛ وقبل للنشر في 29/ 7/ 1447هـ)

المُستخلَص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرّف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون. طُبِّق المقياس على عيّنة مكوّنة من (750) طالبًا من مدارس مدينة الرياض، تراوحت أعمارهم بين (8–18) عامًا، بمتوسط عمري بلغ (13.12) سنة وانحراف معياري قدره (2.60). واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون (إعداد الباحث)، استُخدم برنامجا SPSS وAMOS في إجراء التحليلات الإحصائية. وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن أربعة عوامل تمثلت في: العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والتدمير المتعمّد للممتلكات، والخداع أو السرقة، والانتهاكات الجسيمة للقواعد، بما يتطابق مع تصنيف اضطراب التصرّف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5، وهو ما يدعم صدق البناء العاملي للمقياس. كما بينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي ملاءمة النموذج، إذ جاءت مؤشرات المطابقة ضمن الحدود المقبولة. وأظهرت النتائج معاملات اتساق داخلي دالّة إحصائيًا عند مستوى (≤0.01)، إلى جانب تحقق الصدق التقاربي والتمييزي، ومؤشرات ثبات جيدة للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وأوميجا. وأوصت الدراسة باستخدام المقياس في المدارس للتعرّف على الطلبة ذوي اضطراب التصرّف وتقديم التدخلات السلوكية المناسبة، والتوسع في إجراء الدراسات المسحية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب السلوك – مقاييس تقدير المعلمين–الاضطرابات الانفعالية والسلوكية – التربية الخاصة– التقويم النفسي المدرسي.

Psychometric Properties and Factor Structure of the Conduct Disorder Scale among School Students

Dr. Hazim Alhaqbani [1]

(Received 17/12/2025; Accepted 18/1/2026)

ABSTRACT: This study aimed to examine the psychometric properties and The factor structure of the Conduct Disorder Scale for school students as perceived by teachers. The scale was administered to a sample of 750 students from schools in Riyadh, aged 8–18 years (M = 13.12, SD = 2.60). A descriptive correlational design was employed. The study instrument consisted of a teacher-rated Conduct Disorder Scale for school students developed by the researcher. SPSS and AMOS were used to conduct the statistical analyses. Exploratory factor analysis yielded four factors: aggression toward people or animals, intentional destruction of property, deception or theft, and serious violations of rules, which correspond to the DSM-5 classification of conduct disorder, supporting the scale's factorial validity. Confirmatory factor analysis demonstrated adequate model fit, with goodness-of-fit indices within acceptable ranges. The findings revealed statistically significant internal consistency coefficients at the ≤ .01 level, in addition to evidence of convergent and discriminant validity and satisfactory reliability indices using Cronbach's alpha and McDonald's omega. The study recommends using the scale in schools to identify students with conduct disorder, provide appropriate behavioral interventions, and expand survey-based research in this field.

Keywords: Behavioral Disorder; Teacher Rating Scales; Emotional and Behavioral Disorders; Special education – School psychological assessment.

(1) أستاذ مساعد– قسم التربية الخاصة– كلية التربية– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– البريد الإلكتروني: Hmalhaqbani@imamu.edu.sa

(1) Assistant Professor- Special Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)- E-mail: Hmalhaqbani@imamu.edu.sa- ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1317-416X

مقدمة:

تؤثر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (EBD) Emotional and behavioral disorders بشكل سلبي في النواحي التربوية والاجتماعية والنفسية للطلبة، ويرافقها ظهور أنماط سلوكية أو انفعالية تؤثر سلبًا في التعلم، وإقامة العلاقات الاجتماعية، والتكيف مع البيئة المدرسية. ولا يمكن الحكم على أسبابها فقط استنادًا إلى عوامل جسدية، أو جينية، أو ثقافية أو بيئية (National Center for Education Statistics, 2018). وغالبًا ما يُظهر الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعض الخصائص، مثل: العدوانية، والتحدي، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، والاكتئاب، ونقص الانتباه (Popham et al., 2018). وتشير بعض الدراسات إلى أنهم يحققون أدنى النتائج التعليمية مقارنةً بغيرهم، ويعانون من نسب منخفضة في إتمام المرحلة الثانوية، ولديهم صعوبات في العلاقات الاجتماعية، واحتمالية أعلى للدخول في صراعات مع القانون، إضافة إلى الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف مع متطلبات الحياة (Lloyd et al., 2019). ويضاف إلى ذلك أن غالبيتهم لا يتلقّون خدمات داعمة بالرغم من وجود مشكلات حادة تستدعي التدخل (Salle et al.,2018). ويُعدُّ اضطراب التصرُّف Conduct Disorder أحد أبرز أنماط الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي تتسم بانتهاك مستمر ومتكرر للمعايير الاجتماعية ولحقوق الآخرين. ويتجسد الاضطراب في ظهور سلوكيات عدة، كالعدوان الجسدي أو اللفظي على الآخرين، وتخريب الممتلكات، والخداع، والسرقة، وتعمّد مخالفة القواعد والأنظمة بصورة جسيمة. وتظهر تلك السلوكيات بدرجات متفاوتة من حيث الشدة والاستمرارية، وغالبًا ما تؤدِّي إلى نتائج سلبية وتحدّيات اجتماعية (Renk et al., 2017). وقد أشارت بعض الأدبيات إلى أن ذوي اضطراب التصرُّف تظهر عليهم أعراض من القصور الاجتماعي والانفعالي تتمثل في العدوانية تجاه الزملاء، وضعف التحصيل الأكاديمي، والانخراط في سلوكيات خطرة، ولديهم استعداد أكبر لارتكاب المخالفات القانونية والتورط في مشكلات مع الأنظمة تنتهي بالسجن، وتصاحب هذه الأعراض صعوبات في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، مع مؤشرات مرتفعة للعزلة، والإهمال، والتعرض

للعقاب القاسي (Fite et al., 2020). وتصنِّف النسخة الخامسة المنقَّحة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR, 2022 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed) اضطراب التصرُّف ضمن فئة الاضطرابات التخريبية وضبط الاندفاع واضطرابات التصرف (Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorders) إلى جانب اضطراب التحدِّي المعارض (Oppositional Defiant Disorder- ODD) ، واضطراب الانفجار المتقطع (Intermittent Explosive Disorder- IED)، و اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (Antisocial Personality Disorder- APD)، إضافة إلى هوس إشعال الحرائق (Pyromania)، وهوس السرقة (Kleptomania)، وغيرها من فئة هذه الاضطرابات التخريبية المحددة وغير المحددة (American Psychiatric Association [APA],2022). وفي ضوء هذا التصنيف التشخيصي، تتضح الخصائص السلوكية المشتركة والفروق النوعية بين هذه الاضطرابات. وجميع هذه الاضطرابات، وإن كانت تتضمن مشكلات في التنظيم الانفعالي والسلوكي كغيرها من الاضطرابات التي يصنفها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR)، فإن ما يميزها هو كون هذه الأعراض تتجسَّد في سلوكيات موجَّهة نحو الخارج (Externalizing)، كالانتهاك المتعمد لحقوق الآخرين، وتحدي السلطة والمجتمع، والسلوك العدواني، والتخريب، والتصرفات المخالفة للأنظمة باستمرار. وتلك السلوكيات تختلف من حيث تركيبة الأعراض، فعلى سبيل المثال: يتمحور اضطراب التصرُّف (CD) حول نمط سلوكي عدائي مستمر تجاه الآخرين أو انتهاك متعمد للقوانين الاجتماعية، و نادرًا ما يرتبط بانفعالات حادة. أما اضطراب الانفجار المتقطع (IED) فيعدُّ خللًا انفعاليًّا حادًّا، يظهر في نوبات غضب قوية وغير متناسبة مع المواقف، دون وجود نمط سلوكي عدواني مستمر. ويقع اضطراب التحدي المعارض (ODD) بين هذين الاضطرابين، حيث تتشكل الأعراض بالتساوي تقريبًا بين اضطراب سلوكي وانفعالي. ويتمثل وجه الاختلاف مع اضطراب هوس إشعال الحرائق، وهوس السرقة، في أن السلوك فيهما يكون موجهًا نحو هدف محدد (الحصول على الإثارة أو تخفيف التوتر) من غير

أن يكون مرتبطًا بنمط عدواني اجتماعي شامل كما هو في اضطراب التصرُّف. أما الاضطرابات المُندرجة تحت الاضطرابات غير المحددة أو المحددة جزئيًّا، فهي تلك الحالات التي تُظهر أعراضًا مرتبطة بأحد الاضطرابات، لكنها لم تستوفِ كامل معايير التشخيص (APA,2022).

ويشخَّص اضطراب التصرُّف في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR ,2022) عند توافر ثلاثة سلوكيات على الأقل من السلوكيات المدرجة ضمن الأبعاد الأربعة خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، على أن تظهر إحدى هذه السلوكيات في الستة الأشهر الأخيرة. وتشمل هذه الأبعاد الآتي: (أ) العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، (ب) تدمير الممتلكات، (ج) الخداع أو السرقة، (د) الانتهاكات الجسيمة للقواعد.

وبحسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR ,2022) يصنف الاضطراب إلى ثلاثة أنواع: النوع الأول يبدأ في الطفولة المبكرة (Childhood Onset Type)، وتظهر أعراضه قبل سن العاشرة، ويبدأ النوع الثاني في مرحلة المراهقة (Adolescent-Onset Type)، وتظهر أعراضه بعد سن العاشرة، أما النوع الثالث فهو البداية غير المحددة (Unspecified Onset)، ويكون عند استيفاء معايير التشخيص، لكن لا يُعرف إن كانت الأعراض قد ظهرت قبل سن العاشرة أم بعدها. يضاف إلى تلك الأنواع محددات فرعية تسمَّى نمط المشاعر الاجتماعية المحدودة (Limited Prosocial Emotions). واستنادًا إلى عدد السلوكيات التخريبية وحدتها والأثر الناتج عنها تُصنَّف أعراضه إلى ثلاث درجات: خفيفة، متوسطة، وشديدة. وقد أشارت التقديرات إلى وجود نسب متفاوتة لمعدلات الانتشار ومردُّ ذلك إلى اختلاف المرحلة العمرية والمجتمع الذي أجريت فيه الدراسة. فقُدِّرت النسبة في مرحلة الطفولة المبكرة بحوالي 35%، أما في فئات المراهقة فتراوحت بين 2% و3%، وتصل إلى 9.5% (Renk et al., 2017). ويبلغ معدل الانتشار العالمي بين الأعمار 6 إلى 18سنة حوالي 3% (Fite et al., 2020). وتشير بعض البيانات إلى أن النسبة تتراوح بين 2% و10%، وغالبًا ما تكون النسب مرتفعة لدى الذكور أكثر من الإناث (APA, 2022). ورغم تعدد هذه التقديرات وتنوع مصادرها، تظلُّ معظم الإحصاءات والتقديرات محصورة في

المجتمعات الغربية والدول المتقدِّمة أو مرتفعة الدخل؛ مما يجعل تقدير نسب انتشار اضطراب التصرُّف في الدول العربية والخليجية أمرًا محدودًا. وأجريت بعض الدراسات العربية في نطاق جغرافي محدود، ومنها –على سبيل المثال– دراسة سلمانيان وآخرون (Salmanian et ,2017 al.) التي قدَّمت مراجعة منهجية لحصر نسب الانتشار في الشرق الأوسط، وخلصت إلى أن متوسط نسب انتشار اضطراب التصرُّف بلغ نحو 5.7%، وأظهرت أن النسب تراوحت بين 2.4% و32.9% تبعًا للمعايير المستخدمة، والعينة، والأداة، والدولة. أما على المستوى المحلي، فأشار تقرير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019) إلى أن اضطراب التصرُّف يعدُّ من الاضطرابات الأكثر شيوعًا، وأن النسبة بلغت 1.70%، وأظهر أن النسبة بين الذكور تُقدَّر بـ 1.90%، ونسبتها بين الإناث تُقدَّر بـ1.50%. وأشارت دراسة الزبن وآخرون (AlZaben et al.,2018)التي طبقت على طلاب المدارس الحكومية في محافظة جدة إلى أن نسبة انتشار اضطراب التحدي المعارض كمشكلة مصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بلغت نحو 56.5%، وهو ما يظهر شيوع أعراض اضطراب التصرُّف مع الاضطرابات الأخرى في البيئة المدرسية. وأشار الحريري (Al Hariri, 2017) إلى وجود مؤشرات تدلُّ على اضطراب التصرُّف لدى عينة كبيرة بلغت 1,245 طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف. ولا تزال الدراسات التي تناولت انتشار اضطراب التصرُّف في المملكة العربية السعودية محدودة، إضافة إلى أن هناك تباينًا ملحوظًا في نسب الانتشار والتقديرات، ويُعزى ذلك إلى اختلاف أدوات القياس واختلاف البيئات التي أُجريت فيها هذه الدراسات. ويُعد هذا التفاوت أمرًا متوقَّعًا؛ لأن اضطراب التصرُّف لم يحظَ بدراسة موسَّعة على المستوى العالمي، لا سيما في البيئات المدرسية (Webber & Plotts,2008\2015). ومما سبق يظهر أن خطط التدخل المبكر للحدِّ من اضطراب التصرُّف يعدُّ محورًا أساسيًّا في الوقاية من التحدِّيات المرتبطة به. وقد أكَّدت الأدبيات السابقة أن برامج تدريب الوالدين –خاصة في السنوات الأولى من العمر– تسهم في الحدّ من السلوك العدواني، وتقليل فرص تطور الاضطراب (Scott et al., 2014). يضاف إلى ذلك أن البرامج التربوية المقدمة في المدارس

أسهمت في تحسين التفاعل الاجتماعي والانفعالي (Kimonis et al., 2019). ونظرًا للتفاوت في الأعراض بين الأفراد ذوي اضطراب التصرُّف، تُعد أدوات ومقاييس تقدير السلوك (Rating scales) من أهم الوسائل للكشف عن الاضطراب في البيئة المدرسية. وقد أثبتت مقاييس التقدير فعالية عالية في رصد السلوكيات المزعجة، عن طريق تقديرات المعلمين، أو الوالدين، أو الطالب نفسه (Webber & Plotts,2008\2015). ففي البيئة المدرسية، تُستخدم أدوات ومقاييس التقدير العامة أو الواسعة لرصد طيف واسع من المشكلات السلوكية والانفعالية، منها على سبيل المثال: نظام ايكنباخ (ASEBA) Achenbach System of Empirically Based Assessment، ونظام تقييم سلوك الأطفال (BASC) Behavior Assessment System for Children، ونظام الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية Systematic Screening for Behavioral Disorders (SSBD). وهناك أدوات ومقاييس تستهدف اضطرابات محددة، مثل: اضطرابات طيف التوحد، أو فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتعتمد هذه الأدوات على معايير واضحة في تقدير شدّة السلوك ومدَّته وتكراره، وهو ما يجعلها أساسية في عمليات الكشف المبكر، وتحديد أهلية الطلبة لخدمات الدعم التربوي، أو خدمات التربية الخاصة (Lee et al.,2022;Klos et al.,2025). وتعدُّ تقديرات المعلمين من أهم مصادر البيانات السلوكية، خاصة في البيئة المدرسية التي يواجه فيها الطلبة تحدَّيات متكررة، حيث يستطيع المعلمون تقييم المشكلات الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية بدقة؛ نظرًا لتفاعلهم المباشر مع الطلبة داخل الصفوف الدراسية. وانطلاقًا من أهمية هذا المصدر في التقدير السلوكي، تبرز الحاجة إلى أن تكون المقاييس والأدوات المستخدمة دقيقة وتعتمد بشكل أساسي على مدى توافقها مع المفهوم النظري لتحديد الاضطراب، أي أن تكون أبعادها وبنودها ترتبط فعليًا بالجوانب التي تعكس خصائص الاضطراب بشكل دقيق، وأن تكون مناسبة لثقافة المجتمع التي تُستخدم فيه، نظرًا لأن الحكم على السلوك السوي وغير السوي يتأثر بثقافة المجتمع وبيئته (Webber & Plotts,2008\2015). ويترتب على ذلك أن أي أداة قياس لا تستند إلى إطار نظري علمي أو لا تراعي الخصوصية الثقافية للمجتمع المستخدم

فيه، تكون عرضة لضعف دقة التشخيص (Hartman et al., 2017). وعلى الرغم من هذا التأكيد النظري، لا تزال الأدبيات تشير إلى قلة توفر مقاييس أو أدوات تعتمد على تقديرات المعلمين في الكشف عن اضطراب التصرف، وتتمتع في الوقت نفسه ببنية نظرية وإحصائية وخصائص سيكومترية مقبولة. وفي محاولة لمعالجة هذا القصور، هدفت دراسة واشبسش وإلغار (Waschbusch&Elgar,2007) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب التصرُّف (CDRS)، وطبقت على عينتين: شملت العينة الأولى 1554 فردًا، أما العينة الثانية فكانت للمشخَّصين إكلينيكيًا وعددهم (80). وأظهرت نتائج العينة الأولى ثباتًا داخليًا بلغ (0.74) لتقديرات الوالدين و(0.72) للمعلمين، أما العينة الإكلينيكية فبلغ الثبات الداخلي (0.78) للوالدين و(0.83) للمعلمين، وبلغت دقة المقياس في تصنيف الحالات مقارنة بالمقابلة التشخيصية (DISC) نحو 78.8%، بحساسية 60%. وعلى المستوى العربي، أجرت أبو العينين (2011) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس لاضطراب التصرُّف لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (40) عبارة طُبقت على عينة من (150) طفلًا. وجرى التحقق من البناء العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير متعامد، وأسفر التحليل عن أربعة عوامل رئيسية مكونة من (37) عبارة، تمثلت في: العدوان ضد الآخرين والحيوانات، تخريب الممتلكات، الخداع أو السرقة، والانتهاك المتعمد للقواعد. كما جرى التحقق من الاتساق الداخلي، وتبين أن معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (0.326) و(0.563)، وبين الأبعاد والدرجة الكلية من (0.598) إلى (0.674)، وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.923) وفي سياق لاحق، أنجزت رين وآخرون (Raine et al.,2022) دراسة عنيت بالخصائص السيكومترية لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى الأطفال، وشملت (428) طفلًا تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عامًا. وأظهرت النتائج قدرة المقياس على التنبؤ بتشخيصات ODD وCD اعتمادًا على مقابلة (DISC-IV)، إضافة إلى قدرته على التمييز بين الحالات، وإثبات قدرته على التنبؤ بالتشخيصات

المستقبلية بعد 12 شهرًا، فضلًا عن ارتباطه بمؤشرات الأداء الاجتماعي والمدرسي. وفي الإطار نفسه، سعت دراسة لي وآخرون (Lee et al.,2022) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الكورية من مقياس اضطرابات السلوك التخريبي وفقًا لمعايير DSM-5، وطبقت على عينة مكونة من (457) من أولياء الأمور. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي بناء عاملي مكون من أربعة أبعاد، مع مؤشرات مطابقة قوية (CFI = 0.982، TLI = 0.981، RMSEA = 0.036)، وتشبع عالٍ للعوامل، إلى جانب مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي وصدق تلازمي جيد من خلال الارتباط بمقاييس ARS وCBCL.

واستمرارًا لهذا التوجه، هدفت دراسة كلوز وآخرون (Klos et al.,2025) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس SBB-SSV المصمم لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى المراهقين استنادًا إلى معايير DSM-5، حيث طُبق على عينة مكونة من (658) مراهقًا. وأظهر المقياس ثباتًا داخليًا مرتفعًا ومؤشرات مطابقة قوية في التحليل العاملي التوكيدي، إضافة إلى صدق تقاربي وتمييزي جيد من خلال ارتباطه بمقاييس CBCL وYSR، مما يؤكد صلاحيته لأغراض التشخيص والتقدير. وفي ضوء ذلك، استندت الدراسة الحالية إلى ما قدمته الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاضطراب وصياغة بنوده وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس، وفي تبني الإجراءات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صدق البناء والاتساق الداخلي، كما ورد في دراسات أبو العينين (2011)، واشبسش وإلغار (Waschbusch&Elgar,2007) ودراسة رين وآخرون (Raine et al.,2022) ودراسة لي وآخرون (Lee et al.,2022) وفي المقابل، كشفت المقارنة مع هذه الدراسات عن اختلافات جوهرية تميز الدراسة الحالية؛ إذ ركزت على تقديرات المعلمين في المدارس السعودية، في حين اعتمدت معظم الدراسات السابقة على تقديرات الوالدين أو أولياء الأمور. كما انصرفت بعض الدراسات إلى قياس أكثر من اضطراب في أداة واحدة، في حين ركزت الدراسة الحالية على اضطراب التصرّف فقط. إضافة إلى ذلك، جمعت الدراسة الحالية بين التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي

التوكيدي للتحقق من صدق البناء، على خلاف غالبية الدراسات السابقة التي اكتفت بالتحليل العاملي الاستكشافي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت الأدبيات السابقة إلى وجود ارتباط وثيق بين اضطراب التصرُّف وعدد من التحدِّيات الاجتماعية والسلوكية، من أبرزها: صعوبة التكيف المدرسي، وتدني الإنجاز الأكاديمي، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، والنبذ من الأقران، والميل إلى تعاطي المواد المخدرة، والانخراط في سلوكيات منحرفة ومخالفة للقانون؛ وكل ذلك يجعله من بين أكثر الأسباب التي يترتب عليها إحالة إلى خدمات التربية الخاصة أو الصحة النفسية (Renk et al.,2017;Fite et al.,2020). يُضاف إلى ذلك أن اضطراب التصرُّف يظهر -غالبًا- مع اضطرابات نمائية ونفسية أخرى، ومن ذلك تزامنه مع اضطرابات القلق، والاكتئاب، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (AlZaben et al.,2018)، مما يجعل عملية الكشف والتدخل المبكر مهمة للغاية. وكشفت بعض الإحصائيات في المملكة العربية السعودية عن مؤشرات مثيرة للقلق، ومن ذلك أن المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019) أشار إلى أن اضطراب التصرُّف يعدُّ من بين الاضطرابات الأكثر شيوعًا، وبينت بعض الدراسات أن ما بين 8% و22% من مجموع الطلبة في المدارس في الفئة العمرية من 4 إلى 17 عامًا يواجهون تحدّيات سلوكية (Al-Modayfer&Alatiq,2015;Maajeeny,2018). هذه الأرقام تفصح عن ضرورة توفير أدوات تتسم بالكفاءة والدقة العالية، وتتلاءم مع الخصائص الثقافية للمجتمع السعودي، ويمكن بواسطتها التعرّف المبكّر على الطلبة ذوي اضطراب التصرُّف.وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت اضطراب التصرّف في السياقين العربي والأجنبي، فإن تحليلًا نقديًّا معمَّقًا لتلك الأدبيات يكشف عن ثغرات منهجية وتطبيقية ظلّت قائمة، ويبرز الحاجة الملحة إلى إجراء مزيد من الدراسات. فقد اتجهت معظم البحوث السابقة إلى بناء أدوات قياس موجهة للوالدين أو للأخصائيين النفسيين، ولم تمنح تقديرات المعلّمين ما تستحقه من اهتمام علمي (في حدود علم الباحث) رغم دورهم المباشر في ملاحظة الطلاب داخل المدرسة. ورغم أهمية الكشف المبكر عن الاضطرابات السلوكية لا تزال البيئة

المدرسية في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى أدوات تقدير ملائمة تساعد على الاكتشاف المبكر لمؤشرات اضطراب التصرُّف لدى الطلبة. وبلا شك، فإن غياب هذه الأدوات قد يحدُّ من قدرة المدرسة على أداء أدوارها الأساسية في تقديم الرعاية التربوية الكاملة، وتقديم أو تبنّي تدخُّلات تربوية فعَّالة. وتبرز مقاييس التقدير بوصفها خيارًا مميزًا قادرًا على التقاط المؤشرات المبكرة للتحدِّيات السلوكية، وهو ما يجعلها أدوات مهمّة تسهم في تقديم التدخلات الوقائية أو العلاجية؛ لكونها تمتاز بسهولة التطبيق، وإمكانية إشراك مصادر متعددة للملاحظة والتقدير، مثل: المعلم، والوالدين، والطالب (Renk et al., 2017).

وبناءً على ما سبق، سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف الذي يستند إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5، وتتمثَّل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الخصائص السيكومترية والبناء العاملي لمقياس اضطراب التصرُّف لدى طلاب المدارس حسب تقديرات المعلمين؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1- ما مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟
2- ما مؤشرات الثبات لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟
3- ما البناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟
4- ما مؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية إضافة إلى التحقق من البناء العاملي ومؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرُّف لدى طلبة المدارس.

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة الحالية إلى أهمية نظرية وتطبيقية، تتضح على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها

تسهم في بناء أداة قياس عربية مستندة إلى المعايير التشخيصية للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5 لاضطراب التصرف، والتحقق من خصائصها السيكومترية في البيئة المدرسية، من خلال فحص البناء العاملي ومؤشرات جودة المطابقة، فضلًا عن مؤشرات الصدق والثبات. كما تسهم الدراسة في سد فجوة في الأدبيات العربية، ولا سيما السعودية، فيما يتعلق بتوفير أدوات مقننة لقياس اضطراب التصرف لدى الطلبة، بما يدعم الاتجاه نحو القياس القائم على المعايير التشخيصية المعتمدة، ويعزز من دقة الدراسات المستقبلية في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في توفير مقياس يمكن توظيفه في البيئة المدرسية للكشف المبكر عن اضطراب التصرف لدى الطلبة، بما يدعم الجهود الوقائية للمدارس في تحديد الحالات التي تتطلب تدخلًا تربويًا أو إرشاديًا مناسبًا. إضافة إلى ذلك، تساعد أداة الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مستقبلية، بما يسهم في تطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والارتقاء بجودتها.

حدود الدراسة:

تم اجراء الدراسة وفق الحدود الآتية:

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التحقق من البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس لتقدير اضطراب التصرُّف بناءً على معايير DSM-5.

المكانية: المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

البشرية: طلبة المدارس (ذكور/ إناث) للفئة العمرية من (8-18) عامًا.

مصطلحات الدراسة:

البناء العاملي (Factorial Structure): أسلوب إحصائي يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي، ويتضمَّن عددًا كبيرًا من العمليات الرياضية لتحليل الارتباط بين المتغيِّرات وبنود المقياس، ومن ثمَّ تفسير الارتباطات وتقليصها إلى أقلِّ عدد من المتغيِّرات التي تسمَّى العوامل (السيد،2011). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه معايير موضوعية تتضمن عدد من العمليات الرياضية تستخدم بهدف تقييم جودة مقياس

اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

اضطراب التصرُّف (Conduct Disorder)**:** نمط مستمرٌّ من السلوكيات العدوانية تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والخداع، والسرقة، والتخريب المتعمد للممتلكات الشخصية والعامة، والانتهاكات الجسيمة لحقوق الآخرين والمعايير الاجتماعية (APA,2022). ويقاس إجرائيا من خلال درجات أفراد العينة حسب تقديرات المعلمين على مقياس اضطراب التصرف المستخدم لأغراض هذه الدراسة وابعاده الفرعية الأربعة المحددة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المدارس الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وذلك وفق الإحصائيات الرسمية المعتمدة. وقد بلغ العدد الكلي للطلاب والطالبات في جميع المراحل التعليمية (833,966) طالبًا وطالبة، بواقع (345,762) طالبًا و (488,204) طالبة. ويتوزع هؤلاء الطلبة على المراحل التعليمية على النحو الآتي: المرحلة الابتدائية: (424ٱ658) طالبًا وطالبة، المرحلة المتوسطة: (220,873) طالبًا وطالبة، المرحلة الثانوية: (188,435) طالبًا وطالبة، كما شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المراحل التعليمية نفسها، والبالغ عددهم (53,475) معلمًا ومعلمة، منهم (23,110) معلمًا و (30,365) معلمة، حيث يُعد المعلمون مصدر التقدير الأساسي لدرجات الطلبة على مقياس اضطراب التصرف. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية من عدد من المدارس الحكومية في مدينة الرياض، وبلغ حجم العينة (750) طالبًا وطالبة، أي ما يمثل نحو (0.09%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وهو حجم يتجاوز الحد الأدنى المناسب للعينة وفق الجداول الإحصائية لـ Krejcie & (Morgan,1970)، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (8–18) عامًا، بمتوسط عمري قدره

(13.12) سنة، وانحراف معياري (2.60). ونظرًا لأن تقدير درجات الطلبة على المقياس تم من خلال معلميهم، فقد شارك في عملية التقييم (39) معلمًا ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، موزعين على المراحل التعليمية الثلاث، حيث تولّى كل معلم تقييم الطلبة الذين يقوم بتدريسهم. وجرى تقسيمهم إلى عينتين: الأولى لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وتكونت من (375) طالبًا وطالبة، أما الثانية فتكونت من (375) طالبًا وطالبة للتحليل العاملي التوكيدي؛ وهذا يتوافق مع الأدبيات التي تشير إلى ضرورة أن تختلف عينة التحليل العاملي الاستكشافي عن عينة التحليل العاملي التوكيدي (Brown, 2015;Worthington & Whittaker,2006).

جدول (1) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والعمر) ن=750

المرحلة الدراسية	عدد الذكور ونسبتهم	عدد الإناث ونسبتهم	المجموع والنسبة المئوية	الفئة العمرية (سنة)	المتوسط العمري (± الانحراف المعياري)
الابتدائية	159 (21.2%)	223 (29.7%)	382 (50.9%)	8–11	9.5 ± 1.1
المتوسطة	83 (11.1%)	116 (15.5%)	199 (26.5%)	12–14	13.0 ± 0.8
الثانوية	69 (9.2%)	100 (13.3%)	169 (22.6%)	15–18	16.5 ± 1.0
المجموع	311 (41.5%)	439 (58.5%)	750 (100%)	8–18	13.12 ± 2.60

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير مقياس اضطراب التصرُّف لطلاب المدارس بمدينة الرياض، واستند في ذلك إلى الإطار المفاهيمي والتصنيفي المعتمد في DSM-5-TR (2022)، واعتمد في بنائه على التصنيف الرباعي لأبعاد الاضطراب، وهي: (1) العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، (2) التدمير المتعمد للممتلكات، (3) الخداع أو السرقة، (4) الانتهاكات الجسيمة للقواعد. وجاء المقياس مكونًا من 25 بندًا موزعة على الأبعاد الأربعة، بواقع سبعة بنود للبعد الأول، وستة بنود لكلٍّ من الأبعاد الثلاثة الأخرى، وقد صيغت جميعها في اتجاه سلبي؛ إذ تصف سلوكيات تمثل مظاهر الاضطراب. ثم طورت البنود لتكون واضحة، وقابلة للملاحظة والتطبيق في المدارس. ويُستكمل المقياس من المعلمين، بحيث يُطلب منهم تقدير كلّ سلوك باستخدام مقياس ليكرت خماسي من واحد إلى خمسة، يتدرج على النحو الآتي: (5 –دائمًا)، ويعني ظهر السلوك أربع مرات فأكثر؛ (4–

غالبًا)، ويعني ظهر السلوك ثلاث مرات؛ (3- أحيانًا)، ويعني ظهر السلوك مرتين؛ (2- نادرًا)، ويعني ظهر السلوك مرة واحدة؛ (1- أبدًا)، ويعني لم يظهر السلوك أو لا تتوافر معلومات كافية. وحرصًا على ضمان دقة التقدير، اشترط الباحث أن يكون المعلم المستجيب قد تعامل مع الطالب مدة لا تقل عن ستة أشهر؛ لأن ذلك يضمن معرفته الحقيقية بسلوك الطالب عن طريق ملاحظته المستمرة وتفاعله داخل المدرسة أو الصف. وتكوّن المقياس من جزئين: يتضمن الجزء الأول معلومات تعريفية عن الطالب (العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، مدة معرفة المعلم بالطالب)، أما الثاني فيتضمَّن تعليمات المقياس، والإجابة عنه، وقائمة العبارات السلوكية مصنفة وفق الأبعاد الأربعة. وقد عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة بكليات التربية، والبالغ عددهم (5) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى وضوح تعليمات المقياس للمستجيبين، ومدى ملاءمة بنود المقياس للتعريف الإجرائي، ومدى اتساق بنود كل بُعد مع تعريفه الإجرائي، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض البنود وفق ملاحظات المحكمين، واعتبرت نسبة اتفاقهم على بنود المقياس مؤشرًا على صدقه، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من اللجنة الدائمة للأخلاقيات العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة طُبِّق المقياس إلكترونيًّا باستخدام نموذج قوقل Google Forms، وتوزيعه بواسطة البريد الإلكتروني الرسمي للمدارس الحكومية في مدينة الرياض. وروعي في إجراءات التطبيق توفير تعليمات واضحة، والحصول على موافقة المستجيبين، والتأكيد على أن المشاركة طوعية وبإمكانهم الانسحاب من الدراسة في أي وقت مع الإشارة إلى ضمان سرية البيانات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جرى التحقق من البناء العاملي للمقياس عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS.V27، إضافة إلى التحقق من مؤشرات مطابقة النموذج والقدرة التنبؤية للفقرات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

والصدق التقاربي والتمييزي باستخدام برنامج AMOS.V25. وجرى التحقق من الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وأوميجا باستخدام برنامج SPSS.V27، أما الاتساق الداخلي للمقياس فتحقق الباحث منه بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية على المقياس والبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟

للإجابة عن ذلك قام الباحث بحساب الصدق التقاربي والتمييزي والاتساق الداخلي على النحو الآتي:

الصدق التقاربي والتمييزي

قام الباحث بحساب متوسط التباين المستخلص (AVE)، وحساب قيمة الثبات المكون (CR) لكلِّ بُعدٍ من أبعاد المقياس، ومربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) مؤشرات الصدق التقاربي والتمييزي لأبعاد المقياس

م	البُعد	متوسط التباين المستخلص (AVE)	قيمة الثبات المكون (CR)	مربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV)
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	0.533	0.759	0,438
2	التدمير المتعمد للممتلكات	0.507	0.790	0.403
3	الخداع أو السرقة	0.566	0.772	0.432
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	0.586	0.783	0.440

يتضح من الجدول (2) أن قيم متوسط التباين المستخلص (AVE) لكلّ بُعد من أبعاد المقياس تجاوزت القيمة (0.50)، إضافة إلى أن جميع قيم متوسّط التباين المستخلص (AVE) لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس أقل من قيمة الثبات المكون (CR)؛ مما يشير إلى الصدق التقاربي للمقياس. كما قام الباحث بحساب مربع التباين المشترك الأقصى بين الأبعاد (MSV) ومتوسط التباين المستخلص (AVE) لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس. ويتضح أيضًا أن قيم مربع التباين المشترك الأقصى (MSV) بين الأبعاد أقل من قيم متوسط التباين المستخلص(AVE) لكل بعد من أبعاد المقياس؛

مما يشير إلى الصدق التمييزي للمقياس.

مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على النحو الآتي:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.447**	8	.469**	15	.601**	22	.352**
2	.563**	9	.645**	16	.671**	23	.540**
3	.629**	10	.505**	17	.642**	24	.327**
4	.671**	11	.436**	18	.561**	25	.577**
5	.565**	12	.574**	19	.567**		
6	.687**	13	.511**	20	.343**		
7	.410**	14	.642**	21	.379**		

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى (.01).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي له.

جدول (4) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له

العدوان تجاه الأشخاص أوالحيوانات		التدمير المتعمد للممتلكات		الخداع أو السرقة		الانتهاكات الجسيمة للقواعد	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.535**	8	.644**	14	.704**	20	.661**
2	.618**	9	.782**	15	.677**	21	.685**
3	.706**	10	.601**	16	.733**	22	.689**
4	.708**	11	.516**	17	.751**	23	.580**
5	.597**	12	.586**	18	.705**	24	.696**
6	.763**	13	.520**	19	.604**	25	.551**
7	.391**						

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (.01).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5) معامل الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	.818**
2	التدمير المتعمد للممتلكات	.853**
3	الخداع أو السرقة	.806**
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	.754**

تشير** مستوى الدلالة عند (.01)، *مستوى الدلالة عند (.05)

يتَّضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (.01). ويوضح الجدول (6) الصورة النهائية للمقياس.

جدول (6) الصورة النهائية لتوزيع عبارات المقياس على كلِّ بُعد من أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات	المجموع
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	7-6-5-4-3-2-1	7
2	التدمير المتعمد للممتلكات	13-12-11-10-9-8	6
3	الخداع أو السرقة	19-18-17-16-15-14	6
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	25-24-23-22-21-20	6
إجمالي عبارات المقياس			25

إجابة السؤال الثاني: ما مؤشرات الثبات لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ وأوميجا وذلك على النحو الآتي:

1-معامل ألفا كرونباخ وأوميجا: طبِّق المقياس على (375) مشاركًا، والجدول (7) يوضح معامل الثبات لكلِّ مكوّن من مكونات المقياس والدرجة الكلية.

جدول (7) معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية للمقياس بألفا كرونباخ وأوميجا

م	المكون	الثبات بـ "ألفا كرونباخ"	الثبات بأوميجا
1	العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	.802	.804
2	التدمير المتعمد للممتلكات	.791	.801
3	الخداع أو السرقة	.812	.841
4	الانتهاكات الجسيمة للقواعد	.808	.818
	الدرجة الكلية	.883	.909

يتَّضح من جدول (7) أن معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية بمعامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (.791-.883)، وبالنسبة للأوميجا تراوحت بين (.801-.909) وجميعها معاملات ثبات مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة بالنتائج.

إجابة السؤال الثالث: ما البناء العاملي لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام صدق البناء (التحليل العاملي والاستكشافي)، وذلك على النحو الآتي:

أُجري التحليل العاملي للمقياس في صورته الأولية عن طريق المصفوفة الارتباطية لدرجات المشاركين بالدراسة، وعددهم (375) مشاركًا من بين أفراد المجتمع الأصلي للعينة الأساسية، وجرى حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kaiser- Meyer- Olkin)KMO Test (Measure of Sampling Adequacy، حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (0.773)؛ أي: أكبر من قيمة الحدّ الأدنى الذي اشترطه Kaiser (0.50 0)، مما يدل على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي (أمين،2008). وأُجري التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS v26)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حدّ الدلالة الإحصائية للتشبعات التي تصل إلى (0.30) أو أكثر دالة،

ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax. وفى ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) قيم تشبعات الفقرات على العوامل المستخرجة باستخدام طريقة التدوير المتعامد لمقياس اضطراب التصرف (ن=375)

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.726				14			0.525	
2	0.581	0.460			15			0.466	
3	0.531		0.411		16			0.507	0.381
4	0.770				17			0.778	
5	0.741				18			0.638	0.556
6	0.803				19			0.695	
7	0.881				20		0.320		0.643
8		0.404			21				0.763
9		0.758			22				0.772
10		0.610	0.557		23				0.745
11		0.863			24				0.606
12		0.787	0.303		25				0.631
13		0.808							
الجذر الكامن	4.934	4.202	3.910	2.719	نسبة التباين	%19.736	%16.81	%15.640	%10.877

يتضح من جدول (8) ما يأتي:

1- اشتمل العامل الأول على (7) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.934) بنسبة تباين (19.736%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الأول أنها تكشف عن (سلوكيات عدوانية تتضمن استخدام العنف الجسدي أو التهديدي ضد الآخرين أو الحيوانات)، واستنادًا إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

2- اشتمل العامل الثاني على (6) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.202) بنسبة تباين (16.810%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (التخريب المتعمد للممتلكات،

سواء كانت شخصية أو عامة، وذلك من خلال الإتلاف، أو الحرق، أو العبث، أو الإفساد المقصود)، واستناد إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (التدمير المتعمد للممتلكات)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

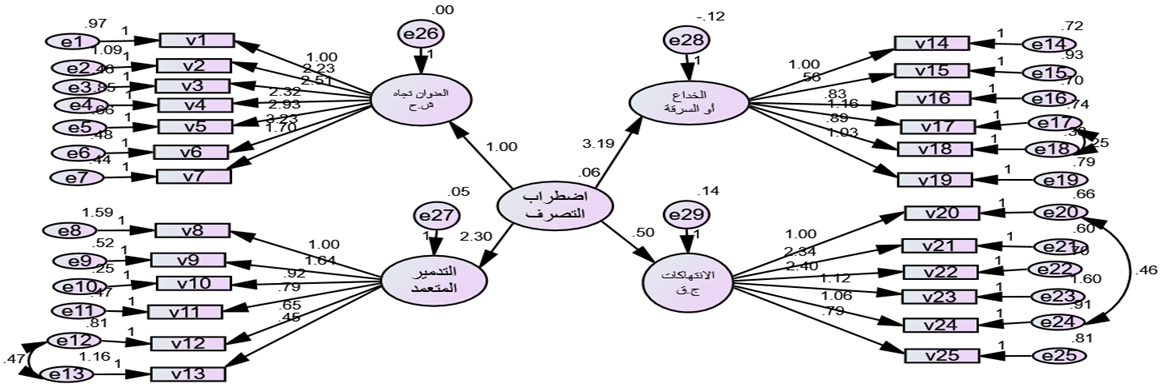
3- اشتمل العامل الثالث على (6) عبارات تشبعت تشبعا دالًّا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (3.910) بنسبة تباين (15.640%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (أنماطًا من الخداع، والتحايل، والاستحواذ غير المشروع على ممتلكات، سواء عبر الكذب أو التسلل أو انتهاك الخصوصية الرقمية)، واستنادًا إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (الخداع أو السرقة)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

4- اشتمل العامل الرابع على (6) عبارات تشبعت تشبعا دالًّا إحصائيًّا، وبلغت قيمة الجذر الكامن (2.719) بنسبة تباين (10.877%)، وتبين من فحص محتوى عبارات العامل الثاني أنها تكشف عن (نمط سلوكي يتسم بـتكرار خرق القواعد الاجتماعية أو الأسرية، والإصرار على مخالفة التعليمات المتعلقة بالانضباط، سواءً في البيئة المنزلية أو المدرسية، دون اكتراث بالتبعات، واستنادًا إلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل (الانتهاكات الجسيمة للقواعد)؛ لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

إجابة السؤال الرابع: ما مؤشرات جودة المطابقة لمقياس اضطراب التصرف لدى طلاب المدارس كما يدركها المعلمون باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

للإجابة عن السؤال قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الأرجحية القصوى (Maximum Likelihood Estimation)، وذلك لملاءمتها لطبيعة البيانات وتحقق افتراضات التوزيع، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.25.، للتحقق من مؤشرات جودة المطابقة للمقياس، وجرى حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما في شكل (1) وجدول (9):

شكل (1) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اضطراب التصرف مع تشبعات الفقرات والارتباطات بين الأبعاد (e ترمز لأخطاء القياس)



جدول (9) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي (ن= 375)

المكون الأساسي	م	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات	1	1			0,228	
	2	2.234	0.546	4.089	0.441	0.001
	3	2.514	0.576	4.367	0.650	0.001
	4	2.317	0.552	4.195	0.499	0.001
	5	2.932	0.673	4.357	0.637	0.001
	6	3.228	0.730	4.423	0.729	0.001
	7	1.698	0.403	4.207	0.507	0.001
التدمير المتعمد للممتلكات	8	1			0.419	
	9	1.636	0.207	7.907	0.795	0.001
	10	0.919	0.119	7.691	0.726	0.001
	11	0.790	0.114	6.923	0.557	0.001
	12	0.652	0.115	5.668	0.387	0.001
	13	0.452	0.115	3.937	0.237	0.001
الخداع أو السرقة	14	1			0.614	
	15	0.561	0.078	7.160	0.359	0.001
	16	0.833	0.080	10.413	0.552	0.001
	17	1.159	0.096	12.060	0.665	0.001
	18	0.886	0.072	12.378	0.688	0.001
	19	**1.029**	**0.91**	**11.264**	**0.608**	0.001

تابع/ الجدول (9)

الانتهاكات الجسيمة للقواعد	**20**	**1**			**0.435**	
	21	2.342	0.333	7.032	0.764	0.001
	22	2.400	0.341	7.040	0.747	0.001
	23	1.115	0.237	4.700	0.327	0.001
	24	1.063	0.126	8.465	0.401	0.001
	25	0.786	0.168	4.669	0.324	0.001

يتضح من شكل (1)، وجدول (9) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح للمقياس. وجرى حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس اضطراب التصرف باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (ن= 375)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول	الحكم عليه
1	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	.019	(صفر) إلى (0.1)	مقبولة
2	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.929	(صفر) إلى (1)	مقبولة
3	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	.911	(صفر) إلى (1)	جيدة
4	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.903	(صفر) إلى (1)	مقبولة
5	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	.923	(صفر) إلى (1)	مقبولة
6	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.919	(صفر) إلى (1)	مقبولة
7	مؤشر توكر لويس (TLI)	.921	(صفر) إلى (1)	مقبولة
8	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.925	(صفر) إلى (1)	مقبولة
9	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	.041	(صفر) إلى (0.1)	جيدة
10	جذر متوسط مربع البواقي المعيارية (SRMR)	.039	أقل من (0.08)	مقبولة
11	قيمة مربع كاي chi-square	1.14	غير دالة	مقبولة

يتضح من جدول (10) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المقترح يتمتع بدرجة مطابقة عالية ومقبولة مع البيانات الفعلية؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (1.14) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى جودة بناء النموذج. كما تعززت هذه النتيجة من خلال مؤشرات المطابقة المطلقة، حيث بلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (929.) (GFI) والمصحح (911.) (AGFI)، بينما سجلت مؤشرات المطابقة المقارنة والنمو قيمًا تجاوزت الحد الأدنى المقبول (90.)، فبلغ مؤشر المطابقة المقارن (925.) (CFI) ومؤشر توكر لويس (921.) (TLI). وفيما يتعلق بمؤشرات الخطأ، فقد جاءت جميعها ضمن المدى المقبول، حيث بلغت قيمة جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (041.) (RMSEA) وقيمة (039.) (SRMR)، وهي قيم أقل بكثير من الحد الأقصى (0.08)، مما يؤكد في مجمله أن النموذج يمتلك خصائص سيكومترية قوية وصلاحية عالية لتمثيل البيانات، وهي مؤشرات مطابقة جيدة (حسن،2023).

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة إلى استخراج أربعة عوامل تمثلت في العدوان تجاه الأشخاص أو الحيوانات، والتدمير المتعمّد للممتلكات، والخداع أو السرقة، والانتهاكات الجسيمة للقواعد؛ وهي الفئات الأربع نفسها الواردة في تصنيف اضطراب التصرّف حسب (DSM-5)، مما يُعدّ مؤشرًا قويًّا على صدق البناء العاملي. وأظهرت النتائج مطابقة جميع مؤشرات المطابقة، ويعزو الباحث ذلك إلى سلامة إجراءات بناء المقياس، وسلامة إجراءات تطبيق الدراسة، إضافة إلى الحجم الكبير للعينة الذي أسهم في دقة نتائج القياس. يضاف إلى ذلك أن النتائج كشفت عن أن جميع العوامل المستخرجة من المقياس تمتلك جذورًا كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وأن كل عامل فسّر نسبة من التباين تتجاوز الحد الأدنى المقبول في الدراسات التربوية والنفسية. ويُعزى ذلك إلى دقة صياغة فقرات المقياس وارتباطها الواضح بالعوامل التي تنتمي إليها، وهو ما تؤكّده قيم التشبّع المرتفعة للفقرات على عواملها، بما يعكس قوة البناء العاملي وقدرتها التنبؤية. كما تبين أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة بنتائجه. وتتفق هذه النتائج مع دراسة إلهامي وآخرون (Elhami et al ,2022) التي توصلت إلى أن البناء العاملي لمقياس

أعراض اضطراب التصرُّف في سياق ثقافي مختلف، وأشارت إلى ضرورة التحقق من أدوات القياس المستندة إلى DSM-5 في دول وثقافات مختلفة، وهو ما عزز من مبررات البناء العاملي للمقياس الحالي في البيئة السعودية. كما تتفق النتائج مع دراسة أبو العينين (2011) التي توصلت إلى الأبعاد الأربعة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتتفق مع نتائج دراسة لي وآخرون (Lee et al,2022) التي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الكورية من مقياس اضطرابات السلوك التخريبي وفقًا لمعايير DSM-5. وتتفق مع دراسة كلوز وآخرون (Klos et al ,2025) التي سعت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس SBB-SSV، الذي صُمم لقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض واضطراب التصرُّف لدى المراهقين.

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج السابقة فإن الدراسة تقدم مجموعة من التوصيات وهي:

- استخدام مقياس اضطراب التصرّف في تحديد الطلبة ذوي اضطراب التصرف وتقديم التدخلات السلوكية المناسبة.
- التأكيد على قيمة تقديرات المعلمين لسلوك طلابهم كمصدر أساسي في متابعة السلوك داخل البيئة المدرسية.

البحوث المستقبلية المقترحة:

- التوسع في إجراء الدراسات العلمية على مقياس اضطراب التصرف بهدف التحقق من الصدق التلازمي وتكافؤ دقة قياسه باستخدام أساليب إحصائية متعددة.
- تطبيق مقياس اضطراب التصرف على عينات أكبر وأكثر تنوعًا جغرافيًا تشمل مختلف مناطق المملكة (الحضرية والريفية)، وتحديد الفروق في مظاهر وشدة الاضطراب بين الجنسين (ذكور/ إناث) للتحقق من استقرار الخصائص السيكومترية.
- إجراء دراسات مسحية وطنية دورية حول اضطراب التصرف لحصر نسبة الانتشار بين طلاب المدارس.

المراجع العربية

أبو العينين، حنان عثمان محمد (2011). إعداد مقياس اضطراب المسلك لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. *في المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير – مصر*

(المجلد 2، ص ص 1081–1096). القاهرة: جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي.
http://search.mandumah.com/Record/130868

أمين، أسامة ربيع (2008). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS*. مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، السيد محمد أبو هاشم (2023). مؤشرات جودة المطابقة للصدق البنائي وتطبيقاتها في البحوث النفسية العربية، *المجلة العربية للقياس والتقويم*،*4*(7)، 1-26.

السيد، فؤاد البهي (2011). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري* ط3. دار الفكر.

المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019). – التقرير التقني– مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3479

ويبر، جو وبلوتس، سينثا(2015). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق(إبراهيم الحنو، مترجم)*. دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر سنة 2008)

المراجع الأجنبية

Al Hariri, A. (2017). Indicators of Conduct Disorders Among Adolescents in Saudi Arabia. *European Scientific Journal*,*13*(5), 270. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n5p270

Al-Modayfer, O., & Alatiq, Y. (2015). A pilot study on the prevalence of psychiatric disorders among Saudi children and adolescents: A sample from a selected community in Riyadh City. *The Arab Journal of Psychiatry, 26*(2), 184–192.

AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., Alshuaibi, A. M., Alguthmi, M. A., Derham, A. A., & Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. *Saudi medical journal, 39*(1), 52–58. https://doi.org/10.15537/smj.2018.1.21288

American Psychiatric Association (2022) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition, Text Revision (DSM-5-TR).https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.). Guilford Press.

Elhami Athar, M., Kargari Padar, L., Sharifi Nejad, A., Karimi, S., Ebrahimi, A., Salekin, R. T., & Colins, O. F. (2023). *Validation of the proposed specifiers for conduct disorder (PSCD) self-report version in Iranian school-attending adolescents*. *Journal of Personality Assessment, 105*(4), 555–565. https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2117046

Fite, P. J., Cooley, J. L., & Williford, A. (2020). Treating conduct problems, aggression, and antisocial behavior in children and adolescents. In R. G. Steele & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* (pp. 203–219). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44226-2_14

Saudi Arabia: A Preliminary Prevalence Screening. European *Journal of Special Education Research, 3*(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.1214313

National Center for Education Statistics. (2018). Digest of education statistics, 2016 (NCES 2017-094). U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580954.pdf

Popham, M., Counts, J., Ryan, J. B., & Katsiyannis, A. (2018). A systematic review of self-regulation strategies to improve academic outcomes of students with EBD. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18*(4), 239–253. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12408

Raine, A., Ling, S., Streicher, W., & Liu, J. (2022). The conduct and oppositional defiant disorder scales (CODDS) for disruptive behaviour disorders. *Psychiatry Research, 316*, 114744.https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114744

Salle, T. L., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T., & Evanovich, L. L. (2018). An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *43*(3), 383–392. https://doi.org/10.1177/0198742918768045

Salmanian, M., Asadian-Koohestani, F., & Mohammadi, M. R. (2017). A systematic review on the prevalence of conduct disorder in the Middle East. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(11), 1337–1343.https://doi.org/10.1007/s00127-017-1414-9

Scott, S., Briskman, J., & O'Connor, T. G. (2014). Early prevention of antisocial personality: long-term follow-up of two randomized controlled trials comparing indicated and selective approaches. *The American journal of psychiatry*, 171(6), 649–657. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13050697

Waschbusch, D. A., & Elgar, F. J. (2007). Development and validation of the

Hartman, K., Gresham, F. M., & Byrd, S. (2017). Student Internalizing and Externalizing Behavior Screeners: Evidence for Reliability, Validity, and Usability in Elementary Schools. *Behavioral Disorders, 42*(3), 108-118. https://doi.org/10.1177/0198742916688656

Kimonis, E. R., Fleming, G., Briggs, N., Brouwer-French, L., Frick, P. J., Hawes, D. J., & Dadds, M. (2019). Parent-child interaction therapy adapted for preschoolers with callous-unemotional traits: An open trial pilot study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48*(sup1), S347–S361. https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1479966

Klos, S., Thöne, A. K., Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2025). Self-Rated Symptoms of Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: Factor Structure, Reliability, and Validity in a Clinical Sample of Adolescents. *Child psychiatry and human development, 56*(4), 1147–1160. https://doi.org/10.1007/s10578-024-01802-2

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607–610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Lee, E. S., Ryu, V., Choi, J., Oh, Y., Yoon, J. W., Han, H., Hong, H., Son, H. J., Lee, J. H., & Park, S. (2022). Reliability and validity of the Korean version of Disruptive Behavior Disorders Rating Scale, DSM-5 version-parent form. *Psychiatry Investigation, 19*(11), 884–897. https://doi.org/10.30773/pi.2022.0112

Lloyd, B. P., Bruhn, A. L., Sutherland, K. S., & Bradshaw, C. P. (2019). Progress and priorities in research to improve outcomes for students with or at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 85–96. https://doi.org/10.1177/0198742918808485

Maajeeny, H. (2018). Children With Emotional and Behavioral Disorders In

conduct disorder rating scale. *Assessment*, *14*(1), 65–74. https://doi.org/10.1177/1073191106289908

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806–838. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000006288127