

التطوير و التحقق من صحة التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي: دليل من اختبار تجريبي مع الأطفال اللاجئين السوريين في العراق

المؤلف (المؤلفون): Nikhit D'Sa and Allyson Krupar

المصدر: مجلة التعليم في حالات الطوارئ، المجلد 7، العدد 2 (كانون الأول/ديسمبر 2021)، الصفحات 1-57

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

URL الثابت: <http://hdl.handle.net/2451/63949>

DOI: <https://doi.org/10.33682/hsgc-eagh>

#### المراجع:

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

D'Sa, Nikhit, and Allyson Krupar. 2021. "التطوير و التحقق من صحة التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي: دليل من اختبار تجريبي مع الأطفال اللاجئين السوريين في العراق." *مجلة التعليم في حالات الطوارئ* 7 (2): 1-57. <https://doi.org/10.33682/hsgc-eagh>.

تنشر مجلة التعليم في حالات الطوارئ (JEiE) أعمالاً علمية وممارسة رائدة وتمييزة 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.



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 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/4.0>، ما لم يذكر خلاف ذلك.

# التطوير و التحقق من صحة التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي: دليل من اختبار تجريبي مع الأطفال اللاجئين السوريين في العراق

NIKHIT D'Sa AND ALLYSON KRUPAR

## ملخص

يستلزم التركيز المتزايد على التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سن الصف الابتدائي في السياقات الهشة والمتأثرة بالصراع فهم تأثيرات هذه البرامج.. غير أن قلة المقاييس الصالحة والموثوقة لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في السياقات منخفضة الموارد والأزمات قد حد من توليد هذا الدليل. تم تطوير الأدوات القليلة التي لها خصائص قياسية نفسية قوية لاستخدامها في سياقات الموارد العالية؛ وغالبا ما تكون لها تكاليف استخدام، وتحّد من التكيف، وتركز على البالغين كمستجيبين. لمعالجة هذه الفجوة، قمنا بتطوير التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، وهو مقياس قابل للتكيف وخالي من التكلفة ومفتوح المصدر وقائم على الأداء لمفهوم الذات وإدارة الإجهاد والمثابرة والتعاطف وحل النزاعات لدى الأطفال بين سن 6 و 12 عامًا. في هذه الدراسة، ركزنا على إثبات صحة ومصداقية التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) عند استخدامه مع الأطفال اللاجئين السوريين في العراق. اختبرنا البنية الكامنة، وصلاحية المعيار، وموثوقية الاتساق الداخلي، وموثوقية المقدرين للتقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) مع 620 طفلاً سورياً. تمكنا من إنشاء هيكل عامل أساسي نظرياً لجميع المهارات باستثناء المثابرة. يمكن استخدام التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) بشكل موثوق من قبل مجموعات من المقيمين ( $Krippendorff's\ alpha > .86$ ) مع اتساق داخلي قوي ( $> .70$ ). كانت النتائج التي توصلنا إليها فيما يتعلق بصحة المعيار واعدة ولكنها أولية؛ أظهر المستوى الدراسي والتعرض للتهديدات الشخصية ارتباطاً إيجابياً بمهارات التعلم الاجتماعية والعاطفية.

تم تلقيها في 26 كانون الأول/ديسمبر 2019؛ تم تنقيحها في 2 شباط / فبراير 2021؛ تم قبولها في 2 آب / أغسطس 2021؛ نُشر إلكترونيًا 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

## مقدمة

يمكن أن يكون للنزوح القسري بسبب النزاع المسلح آثار ضارة على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، وغالبًا ما يؤدي إلى مشاكل مثل القلق والاكتئاب والعنف بين الأشخاص واضطراب ما بعد الصدمة (Upadhyay, Morgos, Worden, and Gupta 2007; Smith et al 2017). حتى الأطفال الذين لا يتعرضون للعنف والفقد بشكل مباشر بسبب النزوح القسري يمكن أن يتأثروا سلبيًا بالعلاقات العدوانية بين الأشخاص ونقص الموارد والترتيبات المعيشية المزدهمة (Miller and Rasmussen 2010). تكشف التطورات الأخيرة في علم النفس العصبي أن الأطفال الذين يتعرضون لمحنة شديدة غالبًا ما يعانون من استجابة نفسية للضغط الذي يغير كيفية معالجة أدمغتهم للمعلومات، مما قد يؤثر سلبيًا على قدرتهم على التعلم والازدهار (Anda et al 2011). ومع ذلك، هناك أدلة أولية واعدة على أن الأطفال الذين يعانون من المحن يمكن أن يظهروا مرونة نفسية اجتماعية وإنجازات أكاديمية ملحوظة عندما تتاح لهم فرص التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، وهي قدرة الأطفال على فهم وإدارة العواطف والشعور وإظهار التعاطف، وتطوير علاقات إيجابية (CASEL 2015; Ungar et al 2017; Winthrop and Kirk 2008). وقد أدى ذلك إلى انتشار البرامج (McNatt et al 2018) في الدول الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) والتي تركز على التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). ومع ذلك، تتوفر معرفة محدودة حول تأثير هذه البرامج وعدد قليل فقط من الأدوات الصالحة والموثوقة تقيس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS). لمعالجة هذه الفجوة، قمنا بتطوير التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، وهو مقياس قابل للتكيف وخالي من التكلفة ومفتوح المصدر وقائم على الأداء لمفهوم الذات وإدارة الإجهاد والمثابرة والتعاطف وحل النزاعات لدى الأطفال بين سن 6 و 12 عامًا. في هذا البحث، نناقش الخصائص القياسية النفسية للتقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) عند استخدامها مع الأطفال اللاجئين الأكراد السوريين الذين يعيشون في العراق.

## التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في سياق النزوح القسري

كان لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تأثير إيجابي واضح على التحصيل الدراسي للأطفال (Durlak et al 2011)، وقد تم ربطها أيضًا بتقليل تناقص الطلاب (Wang et al. 2016)، ومشاكل السلوك، والاضطراب العاطفي لدى الأطفال في سن المدرسة (Payton et al. 2008; Taylor et al. 2017). والأهم من ذلك، أن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) فعالة بشكل خاص في حماية الأطفال الذين عانوا من محن شديدة ولديهم وصول محدود إلى الموارد الأخرى (Greenberg et al 2017; Jones, Greenberg, and Crowley). ومع ذلك، فقد أجريت معظم دراسات تأثير برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في سياقات عالية الموارد. في المراجعات السابقة والتحليلات التلوية لتدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (Durlak et al 2011; Puerta, Valerio, and Bernal).

2016; Sklad et al. 2012)، أجريت 7% إلى 12% فقط من الدراسات خارج أمريكا الشمالية وأوروبا، ولم يركز أي منها على الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS). أدت هذه الفجوة في معرفتنا بتأثيرات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) وبرامج التعليم الأخرى إلى قيام التعليم في قطاع الطوارئ بالدعوة إلى إجراء بحث أكثر قوة وصرامة يركز على تحديد تأثير هذه البرامج على نتائج الأطفال قصيرة وطويلة الأجل (Burde et al. 2017).

تم بذل جهود حثيثة مؤخرًا لدراسة تأثير برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS). وقد أظهرت هذه الدراسات ثلاث تحديات رئيسية. أولاً، وجدوا أن البرامج لها تأثير محدود على مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) لدى الأطفال. على سبيل المثال، وجدت تجربة عشوائية عنقودية صارمة لبرنامج تعلم القراءة في الفصل الدراسي العلاجي في جمهورية الكونغو الديمقراطية أن تأثيرها الفعال إحصائياً أو عملياً على مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال كان محدوداً (Aber et al. 2017; Torrente et al. 2019). حتى عندما كان للبرامج تأثير واضح على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، كانت الآثار محدودة. وجد تقييم لبرنامج "الكتابة من أجل التعافي" في غزة أن له تأثيراً طفيفاً على أعراض الاكتئاب ولكن ليس له نتائج أخرى تتعلق بالصحة العقلية (Lange-Nielsen et al. 2012). ثانياً، كانت معظم الدراسات التي وجدت تأثيراً واضحاً استكشافية. على سبيل المثال، ركز تقييم برنامج التربية النفسية في غزة على ستة عشر فصلاً دراسياً فقط في أربع مدارس (Qouta et al. 2012).

ثالثاً، ركزت دراسات تأثير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المقام الأول على النتائج البعيدة المتعلقة بعلم النفس المرضي عن طريق قياس القلق وأعراض الاكتئاب وأعراض الإجهاد اللاحق للصدمة والضيق النفسي. نظرية التغيير في معظم برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) هي أن هذه النتائج النفسية المرضية البعيدة تتأثر بمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الأكثر قرباً لدى الأطفال، مثل الوعي الذاتي وتبني وجهات النظر (Torrente et al. 2019). ومع ذلك، نظراً لتوفر الأدوات التي تم التحقق من صحتها جيداً والتي تركز على الصحة العقلية للأطفال، فقد ركزت الأبحاث بشكل كبير على نتائج الصحة العقلية واستخدمتها كبديل لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال. أحد المقاييس التي تُستخدم غالباً في دراسات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) هو استبيان مواطن القوة والصعوبات (SDQ)، وهو تقييم تم التحقق من صحته في العديد من الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (Woerner et al. 2004; CAFS). تم تصميم استبيان مواطن القوة والصعوبات (SDQ) في المقام الأول كتقييم للصحة العقلية للأطفال (Goodman and Goodman 2009) وغالباً ما يتم استخدامه لفحص الأطفال في برامج متفاوتة الشدة (Goodman 1997). ومع ذلك، فإن استخدامه كمقياس للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال يعني أن البحث لا يركز على مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الفعلية للأطفال؛ إذا لم يتم تصميم الأداة لتحقيق الغرض المقصود منها، يمكن للبرامج اتخاذ قرارات خاطئة بشأن فعاليتها (D'Sa 2019b).

### التحديات في قياس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)

يتمثل أحد التحديات التي تواجه الاستجابة للحاجة إلى مزيد من الأدلة على تأثيرات برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) في ندرة المقاييس الصالحة والموثوقة والممكنة. إذا أراد الباحثون التركيز على قياس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS)، فإنهم يواجهون حقيقة أن غالبية أدوات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) قد تم تطويرها في سياقات عالية الموارد. أشارت مراجعة حديثة (Halle and Darling-Churchill 2016) إلى أنه، من بين 75 مقياسًا للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تم تضمينها، تم تطوير معظمها في أمريكا الشمالية وتم استخدام الثلث فقط بلغة أخرى غير الإنجليزية. تتم عملية تنمية الطفل من خلال المعايير الثقافية والاجتماعية المحلية (Super and Harkness 1986)؛ وبالتالي، فإنه يختلف حسب الإعداد. جمع هنريش وزملاؤه (Henrich, Heine, and Norenzayan 2010) النتائج من مجموعة من التخصصات لإظهار كيف يتم استخدام العينات المأخوذة في الغالب من المجتمعات الغربية والمتعلمة والصناعية والغنية والديمقراطية بشكل خاطئ لتقديم مطالبات عالمية. تتضمن هذه الادعاءات المهارات النفسية والاجتماعية التي تستهدفها برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). وبافتراض أن سمات نمو الطفل الصحي تبدو متشابهة عبر سياقات متنوعة وقياسها ضمن هذه النماذج الغربية، فقد نعتبر الجوانب المعيارية المحلية للتنمية مرضية بشكل غير صحيح. أو، على العكس من ذلك، قد نفشل في تحديد علامات الضيق بين الأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS).

مصدر قلق إضافي هو أن عددًا قليلاً فقط من أدوات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تم تطويرها في سياقات الموارد العالية تكون صالحة - أي أنها تقيس البنية المقصودة - والموثوقة - تقيس نفس البنية باتساق. وجد (Halle and Darling-Churchill 2016) أن 6 فقط من بين 75 مقياسًا تمت مراجعتها بقي بمقاييس الصلاحية والموثوقية. بينما تُبذل جهود متزايدة لتطوير مكتبة لأدوات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) صارمة من ناحية القياس النفسي والتي يمكن استخدامها في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (Ferráns, Weiss-Yagoda, and Dolan 2019) (CAFS)، لا يزال هناك ندرة في المقاييس التي تم التحقق من صحتها جيدًا. وهذا يترك الباحثين الذين يدرسون برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) أمام خيارين. أولاً، تكييف واختبار صلاحية وموثوقية المقياس الذي تم تطويره في سياق الموارد العالية، ومحاولة موازنة الترتيبات والمهارات مع البرنامج الذي يتم تقييمه. ثانيًا، تطوير مقياس مخصص من البداية. يمثل كلا الخيارين تحديًا لأنهما يتطلبان استثمارًا كبيرًا للوقت والموارد (D'Sa 2019b). علاوة على ذلك، يجب على الباحثين الذين يقررون التكيف واختبار صلاحية وموثوقية مقياس تم تطويره في سياق الموارد العالية بشكل متكرر أن يأخذوا في الاعتبار حقيقة أن أدوات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تثبت صحة وموثوقية قوية (Halle and Darling-Churchill 2016) تتطلب غالبًا اشتراك أو يجب شراؤها، ومعظمها لديها حقوق نشر مقيدة لا تسمح للمستخدمين بوضع التقييم في سياقه بحرية.

قيد آخر مهم هو أن القليل من الأدوات التي تم التحقق من صحتها تجمع معلومات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مباشرة من الأطفال. المستجيبون لمعظم المقاييس التي تم التحقق من صحتها جيداً لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال في صفوف المدارس الابتدائية هم لمقدمي الرعاية أو المعلمون. في المراجعات السابقة لمقاييس التعلم الاجتماعي والعاطفي (Denham, Ji, and Hamre) (SEL) (2016; Halle and Darling-Churchill)؛ جميع المقاييس التي تم تحديدها على أنها استجابات صالحة وموثوقة كانت من مقدمي الرعاية أو المعلمين لتقييم مهارات الأطفال. بينما يمكن لمقدمي الرعاية والمعلمين تقديم معلومات هامة حول مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال، فإنهم غالباً ما يقدمون معلومات مختلفة. لا تتاح لمقدمي الرعاية الفرصة لمقارنة الطفل في رعايتهم بعينة كبيرة من الأطفال، والمعلمين، الذين غالباً ما يكون لديهم منظور محدود عن الأطفال في البيئات غير الأكاديمية، لا يعرفون دائماً الأطفال جيداً في بداية العام الدراسي عندما يتم جمع بيانات خط الأساس أو الاختبار الأولي (Darling-Churchill and Lippman 2016). تتفاقم صعوبة الحصول على تقارير صحيحة وموثوقة من المعلمين في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS)، حيث يصعب الحفاظ على إبقاء المعلمين (Ring and West 2015). على الرغم من وجود مقاييس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تم الإبلاغ عنها من قبل الأطفال، إلا أنها لم يتم تصنيفها على أنها صالحة وموثوقة بها على نطاق واسع.

لإجراء بحث أكثر صرامة حول تأثيرات برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على تعلم وتنمية الأطفال الذين يعيشون في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS)، يجب علينا تصميم دراسات قوية تستخدم التقييمات التي تقيس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) القريبة للأطفال بشكل موثوق وصحيح. سيكون من المفيد بشكل خاص إذا تم تصميم هذه الأدوات لجمع البيانات مباشرة من الأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) والسماح للمستخدمين بتكييف الأدوات مفتوحة المصدر ووضعها في سياق حسب الحاجة.

### تطوير مقياس جديد لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)

في منتصف عام 2015، كانت منظمة إنقاذ الطفولة تبحث عن مقاييس لمساعدتهم على فهم الآثار المترتبة على محفظتها المتنامية من برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في سياقات الأزمات وقلة الموارد. بعد مراجعة الأدوات المتاحة ومواجهة التحديات الموضحة أعلاه، شرع فريق البحث في عملية تطوير مقياس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). أولاً، أجرينا مراجعة داخلية لتحديد المهارات التي يجب علينا تقييمها. ركزت هذه المراجعة ليس فقط على برامج منظمة إنقاذ الطفولة ولكن أيضاً على متطلبات الكفاءة في خطط التعليم الوطنية (على سبيل المثال، Chirwa and Naidoo 2014؛ وزارة التعليم والرياضة 2010)، إرشادات حول تطوير معايير التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (على سبيل المثال، Zinsler, Weissberg, and Dusenbury 2013)، والمؤلفات الموجودة حول التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال. وقد قادنا هذا إلى تحديد خمس مهارات - مفهوم الذات، وإدارة الإجهاد، والمثابرة، والتعاطف، وحل النزاعات. حددنا أيضاً مهارات أخرى، مثل التعرف على المشاعر وتنظيم المشاعر وعقلية النمو، لكننا لم ندرجها في

مبادرة القياس لأنها لم تكن جزءًا صريحًا من برامج منظمة إنقاذ الطفولة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 12 عامًا.

قمنا بعد ذلك بمراجعة خلاصة وافية لمقاييس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) من سياقات الموارد العالية (Denham et al. 2010; Haggerty et al. 2010) لتحديد التعديلات والإضافات الممكنة لأداة جديدة. بين عامي 2016 و 2019، اختبرنا عدة أنواع وطرائق مختلفة للأسئلة للأطفال - مقاييس من نوع ليكرت، ومقاييس تناظرية بصرية، ومقالات صغيرة، وعناصر قائمة على الأداء - في جمهورية الكونغو الديمقراطية ومصر وهايتي والعراق والأردن وكينيا والمكسيك وجنوب السودان وتايلاند وسوريا وتايلاند وأوغندا (الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) والمناهج البيئية للتعلم العاطفي الاجتماعي 2020 (EASEL)). لقد استخدمنا ثلاثة معايير أثناء هذه العملية التكرارية:

- صلاحية المحتوى: هل كانت المهارات منطقية بالنسبة لموظفي البرنامج وهل اعتقدوا أن العناصر قد استوعبت بشكل مُرضٍ أبعاد المهارات في سياقها؟
- موثوقية الاتساق الداخلي: هل العناصر التي تقيس نفس المهارة تفعل ذلك بطريقة متسقة؟
- القابلية للتطبيق: هل كان المقياس سهل التكيف والاستخدام، وهل كانت النتائج مفهومة لموظفي البرنامج؟

على سبيل المثال، تضمنت النسخة الأولى التي طورناها (تم اختبارها في المكسيك وتايلاند) مزيدًا من الأسئلة من نوع ليكرت ومهام الحكم على الموقف. لم يكن لأسئلة ليكرت اتساق داخلي قوي، ولاحظ الموظفون أن الأطفال عانوا مع فئات الأجوبة ("ليس مثلي على الإطلاق" إلى "مثلي كثيرًا"). في الواقع، هناك دليل على أن استخدام الأسئلة من نوع ليكرت قد لا يكون مناسبًا للأطفال الصغار، لأنها تتطلب تكييفًا واختبارًا وتدريبًا مسبقًا (Royeen 1985; Mellor and Moore 2014). استخدمت مهام الحكم على الموقف، التي تم تصميمها لقياس التعاطف، نظرية (Selman 2003) لمرحلة تبني وجهات النظر لتقييم ترتيب استجابات الأطفال لقصص الصراع بين الأشخاص. ومع ذلك، لاحظ موظفو البرنامج أن هذه العناصر كان من الصعب تكييفها ولم تكن ذات صلة بالسياق. أدى هذا التصميم والاختبار التكراري اللذان تم إجراؤهما بين عامي 2016 و 2019 إلى تطوير التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، والذي يصف تطوير خمس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 12 عامًا: مفهوم الذات وإدارة الإجهاد والمثابرة والتعاطف وحل النزاعات. تم تصميم التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) لتكون أداة بدون اشتراك يمكن تكييفها واستخدامها في جهود مراقبة وتقييم البرنامج في سياقات الأزمات وقلة الموارد (D'Sa 2019a).

## الطرق

يستضيف العراق حوالي 250,000 من النازحين السوريين قسراً، ولا سيما الذين يعتبرون أفراد عرقياً (منصة الحلول الدائمة 2019). أدى الصراع المطول في سوريا إلى تعرض الأطفال للعنف الشديد والحرمان، الأمر الذي أدى في كثير من الأحيان إلى مشاكل اجتماعية وعاطفية وسلوكية. في دراسة عن الأطفال السوريين النازحين الذين يعيشون في العراق، قال ما يقرب من نصف الأطفال الذين تمت مقابلتهم إنهم شاهدوا الموت العنيف لأحبائهم؛ أبلغ 90 بالمائة من هؤلاء الأطفال عن شعورهم بالضيق بسبب هذه الخسارة (Brophy 2017). عزا مقدمو الرعاية للأطفال اللاجئين هذه الزيادة في سلوكهم المخيف والعصبي، فضلاً عن العدوانية المتزايدة، وإساءة استخدام المواد كوسيلة للتأقلم، وتطوير عوائق في النطق، على تعرضهم للنزوح القسري العنيف (McDonald et al. 2017). في النصف الأخير من عام 2018، واستجابة للضغوط المتزايدة لتقديم الخدمات للأطفال النازحين في العراق، بدأت منظمة إنقاذ الطفولة المرحلة الثانية من مشروع التعليم المدرسي وحماية الطفل في محافظات دهوك ونيبوى وديالى. ركزت دراستنا، التي تم تضمينها في المدارس الابتدائية التي كانت جزءاً من هذا المشروع، على إثبات صحة وموثوقية التقييم الدولي للتعليم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) عند استخدامها مع الأطفال اللاجئين السوريين الذين يعيشون في العراق. أجبنا على الأسئلة البحثية التالية:

- صلاحية البنية: ما مدى جودة المتغيرات المرصودة التي تنبأت بها بنيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الأساسية؟
- صلاحية المعيار: إلى أي مدى ترتبط مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بالمتغيرات التي نتصور أنها يجب أن تكون لها علاقة قوية بها؟
- موثوقية الاتساق الداخلي: ما مدى ارتباط العناصر التي تقيس كل مهارة من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) بالعناصر الأخرى التي تقيس تلك المهارة؟
- موثوقية المقدرين: ما هو مستوى الاتفاق في تصنيف العناصر بين مختلف المقيمين؟

## تصميم البحث

كشفت المناقشات الأولية مع طاقم البرنامج أن معظم الأطفال اللاجئين السوريين الذين كانوا سيشاركون في هذه الدراسة يجيدون اللهجة الكردية السورية بطلاقة وليس العربية. اللهجة الكردية السورية التي تحدث بها هؤلاء الأطفال في كثير من الأحيان لم تكن مكتوبة؛ حتى المقيمين الشباب والبالغين واجهوا صعوبة في قراءة النص. ومن هنا قررنا ترجمة التقييم الدولي للتعليم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) إلى لغة عربية عامية في بلاد ما بين النهرين وأن يكون لدينا 20 مقيماً ثنائي اللغة يديرون الأداة للأطفال باللهجة الكردية السورية.



يمكن أن يكون لهذه الترجمة في الموقع ردوداً متحيزة أو متغيرة إذا طرح المقيمون أسئلة باستخدام صياغة مختلفة، لذلك للحد من هذه الاختلافات، ناقش المقيمون الترجمة الكردية أثناء التدريب وتوصلوا إلى توافق في الآراء بشأن الصياغة. أثناء جمع البيانات في شباط / فبراير 2019، أشرف قائد فريق مدرب على كل فريق لجمع البيانات مكون من خمسة أفراد. وقد وافقت لجنة مراجعة الأخلاقيات في منظمة إنقاذ الطفولة على هذه الدراسة. حصل القائمون بالمقابلات على موافقة مسبقة من مقدمي الرعاية وموافقة الأطفال قبل جمع البيانات.

#### العينة

ركزت هذه الدراسة على المدارس العشر في دهوك التي خدمت فقط الأطفال السوريين اللاجئين. استخدمنا جذر متوسط الخطأ التربيعي (RMSEA) لحجم عينة التقريب (MacCallum, Browne, and Sugawara 1996; Preacher and Coffman 2006) لتقدير العينة المطلوبة، مع مراعاة درجات الحرية لكل نموذج تحليل العامل من المستوى الأول والمستوى الثاني. بناءً على افتراضاتنا ( $\alpha = 0.05$ ،  $\text{power} = 0.80$ ،  $\text{RMSEA} = 0.05$ ، و  $\text{RMSEA}$  للتوزيع الفارغ = 0.02)، كنا بحاجة إلى جمع البيانات من 500 طفل على الأقل. في كل مدرسة من المدارس العشر، تم أخذ عينات عشوائية لثمانية فتيان وثمانية فتيات من كل فصل دراسي للصفوف 1-4. بعد إبعاد الأطفال الذين لم يوافقوا وبسبب قلة أحجام الفصول الدراسية في بعض المدارس (حيث قام موظفي التعداد بتقييم جميع الأطفال)، انتهى بنا الأمر بعينة من 620 طفلاً. في الجدول 1 نوضح الخصائص الديموغرافية لعينتنا.

جدول 1: الخصائص الديموغرافية للأطفال اللاجئين السوريين من دهوك، العراق، المدرجة في نموذج القياس النفسي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)

العدد =	الإحصائيات السكانية
620	
49%	أنثى
9	العمر (متوسط السنوات)
26%	الصف 1
25%	الصف 2
25%	الصف 3
24%	الصف 4
92%	اللغة الأم الكردية
13%	اللغة الأم العربية
5%	متعدد اللغات
6	الخدمات التعليمية التكميلية (SES) (متوسط 9 عناصر أسرية)
1.2	المخاطر (متوسط 7)
3.5	التحديات الشخصية (متوسط 10)

## الأداة

يقيس تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) خمس مهارات للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) - مفهوم الذات، وإدارة الإجهاد، والمثابرة، والتعاطف، وحل النزاعات - مع المعلومات المستمدة من ست مهام فرعية.

**مفهوم الذات** هو معتقدات الأطفال في مهاراتهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الحالية والمستقبلية (Bandura 2006). في الإصدار الأول من التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) (تم اختباره في عام 2016)، أنشأنا استبيانًا من نوع ليكرت لقياس قدرة الأطفال المتزايدة على الاستقلال والثقة في أنشطتهم اليومية، باستخدام إرشادات Bandura (2006) لتطوير مقاييس مفهوم الذات. ومع ذلك، فإن هذه العناصر من نوع ليكرت أظهرت اتساقًا داخليًا ضعيفًا. علاوة على ذلك، أشار الزملاء العاملون مع الأطفال اللاجئين في تايلاند والأردن إلى أن عملهم يركز على مساعدة الأطفال في الحصول على رؤية مستقبلية لأنفسهم لأن هذا يمثل تحديًا كبيرًا للأطفال الذين عملوا معهم. بالنظر إلى الأدبيات الواسعة حول مفهوم الأطفال العام والخاص بالمجال الذاتي والكفاءة الذاتية (Bong and Skaalvik 2003)، فقد أسسنا قياس التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) لمفهوم الذات على توجه الأطفال في المستقبل (Markus and Nurius 1986)؛ أي رؤيتهم "للذات التي نتخيل أنفسنا نصبح عليها في المستقبل، والذوات التي نأمل أن نصبح عليها، والذوات التي نخشى أن نصبح عليها، والآنفس التي نتوقع تمامًا أن نصبح عليها" (Oyserman and Fryberg 2006: 4). أثناء إدارة التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA)، يُطلب من الأطفال الرسم والتفكير في شخصين في المستقبل وتحديد حاجز ودعم لكل منهما (سنة عناصر: J3-J8). تعكس درجات المقيمين ما إذا كان بإمكان المشاركين تخيل المستقبل والتعبير عما قد يدعمهم أو يمنعهم من تحقيق ذلك المستقبل.

**إدارة الإجهاد** هو الاستخدام الواعي للمهارات والموارد الشخصية لتقليل من آثار الإجهاد المزمن و/أو الشدائد الحادة (Rutter 1981). نظرًا لأن معظم برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في منظمة إنقاذ الطفولة ركزت على تعليم الأطفال استراتيجيات واضحة لإدارة الإجهاد (مثل التنفس من البطن أو العد إلى عشرة)، فإن المهمة الفرعية (ثلاثة عناصر: D1-D3) تطلب من الأطفال تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتهديئة في حالة الغضب أو الانزعاج. تعكس درجات المقيمين ما إذا كان الطفل يمكنه تحديد ما يصل إلى ثلاث استراتيجيات مناسبة وغير مدمرة لإدارة الإجهاد. إذا لم يتمكن الطفل من تحديد استراتيجية واحدة مناسبة، فلن يُطلب منه استراتيجيات إضافية.

**المثابرة** تشير إلى قدرة الطفل على الاستمرار في المهمة على الرغم من الانتكاسات وصعوبة إكمال المهمة (Von Culin, Tsukayama, and Duckworth 2014). في سياق مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، يشير إلى قدرة الطفل على تحفيز نفسه / نفسها لمواصلة الانخراط في علاقات اجتماعية صعبة ومعقدة. تطلب المهمة الفرعية للمثابرة على التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) (أربعة عناصر: F1-F4) من الأطفال رسم أربعة أشكال هندسية متزايدة

الصعوبة باستخدام يدهم التي لا يستخدمونها عادةً. بعد 20 و 40 ثانية من كل نشاط من أنشطة الرسم الأربعة، يسأل المقيّم الطفل إذا كان يريد التوقف والانتقال إلى المهمة الفرعية التالية. لا تعكس درجات المقيمين دقة رسم الطفل ولكن قدرتهم على الاستمرار مع كل رسم لمدة 60 ثانية؛ إذا طلب الطفل التوقف، فلن تظهر له الأشكال الهندسية اللاحقة.

**التعاطف** هو القدرة على النظر من منظور الأفراد الآخرين، وفهم ردود أفعالهم العاطفية، ودمج ذلك في التفاعلات المرغوبة اجتماعياً (Selman 2003). تطلب المهمة الفرعية للتعاطف (10 عناصر: E1-E10) أولاً من المشاركين التعرف على الحزن (E1) والغضب (E6) في صور طفلين. تم اقتباس E1 و E6 من تقييم مهارات المشاعر لدى الأطفال (Schultz, Izard, and Bear 2004). يُطلب من المشاركين بعد ذلك وصف أربعة أشياء (E2، E3، E7، E8) يمكنهم فعلها لجعل الطفل الحزين / الغاضب يشعر بتحسن - تكييف لتقييم التنمية الدولية والتعلم المبكر (Pisani, Borisova, and Dowd 2018)، قبل أن يُطلب منك تفسير نوايا الطفل الذي تسبب أفعاله (مثل الدفع أو سكب الماء) في شعور الطفل الأصلي بالحزن / الغضب. تم تطوير العناصر الأربعة الأخيرة (E4، E5، E9، E10) لقياس التحيز العدائي، وهو ميل الأطفال إلى نسب النية العدائية إلى الاستقراضات الغامضة. نحن نفترض أن هذه العناصر الأربعة تقيس حل النزاع، لأن الأطفال الذين ينسبون النية العدائية إلى الاستقراضات الغامضة يميلون إلى التفاوض على حلول عدوانية للنزاع بين الأشخاص (Dodge et al. 2015).

**حل النزاع** يشير إلى الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الأطفال للتفاوض السلمي على الخلافات الشخصية مع أقرانهم (Lemerise and Arsenio 2000). يتم تقييم حل النزاع من خلال تفسير الأطفال لمقالة الصراع الشخصية (أربعة عناصر: G1-G4)، بجانب العناصر الأربعة من مهمة التعاطف الفرعية. يُطلب من المشاركين تسمية شيئين سيفعلونهما إذا كانوا يلعبون بلعبة ويطلب طفل آخر اللعب بنفس اللعبة. ثم يُطلب منهم تسمية شيئين سيفعلونه إذا أخذ الطفل الآخر اللعبة منهم دون أن يطلب وبدأ اللعب بها. تم تعديل عناصر المهام الفرعية لحل النزاع من تقييم التنمية الدولية والتعلم المبكر (Pisani et al. 2018) ومهمة المواقف الصعبة (Denham et al. 2013).

**العلاقات** تركز على الأفراد الذين يشكلون جزءاً من الشبكة الاجتماعية للطفل. لا تقيس المهمة الفرعية للعلاقة مهارة محددة للتعليم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، ولكن من المفترض أن يتم تحميل عناصر من هذه المهمة الفرعية على قياس أربعة من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخمسة الموضحة أعلاه. أثناء المحادثات السابقة حول صلاحية محتوى التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA)، لاحظ زملاء البرنامج أن العناصر من المهام الفرعية لمهارة التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (الموضحة أعلاه) لم تلتقط المهارة بشكل كافٍ.

مكنتنا إضافة عناصر من المهمة الفرعية للعلاقة من توسيع الأبعاد القابلة للقياس لهذه المهارات. في المهمة الفرعية للعلاقة، يُطلب من المشاركين وصف حجم شبكتهم الاجتماعية، بما في ذلك الأسرة والأقران والبالغون في المجتمع. لكل نوع من الأفراد في شبكتهم الاجتماعية، يُسأل المشاركون عما إذا كانوا يتحدثون إلى شخص ما عندما يكون حزيناً (إدارة الإجهاد)، ويمكنهم طلب المساعدة عند العمل على شيء صعب (المثابرة)، ومعرفة متى يشعر شخص ما في شبكتهم الاجتماعية بالحزن (تعاطف)، ويمكنه طلب المساعدة في مشكلة مع أحد الأقران (حل النزاع).

### تكييف لتقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي

جميع الأسئلة في تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) لها خيار إجابة ثنائي: صحيح / غير صحيح أو مناسب / غير مناسب. يقدم المشاركون إجابات مفتوحة، ويقوم المقيّمون بتحديد الإجابات على أنها مناسبة أو غير مناسبة أثناء جمع البيانات. تم إجراء هذا الترميز في الموقع لسببين. أولاً، حسن جدوى جمع البيانات. في الإصدارات المبكرة من تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA)، قمنا بجمع ردود المشاركين الفعلية على بعض الأسئلة وقمنا بترميزها لاحقاً. ومع ذلك، من خلال الاستثمار في تدريب المقيمين، تمكنا من تقليل الوقت والموارد اللازمة لتسجيل التقييم، وبالتالي تحسين الجدوى. ثانياً، نظراً للطبيعة المعيارية لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، يعمل ترميز الاستجابة المفتوحة على تحسين قدرة تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) على التكيف. في كل سياق جديد، يطور فريق البحث قائمة بخيارات الاستجابة المناسبة وغير المناسبة اجتماعياً وسياقياً. في العراق، وضع فريق البرنامج من منظمة إنقاذ الطفولة القائمة الأولى لخيارات الاستجابة المناسبة وغير المناسبة للمهام الفرعية لإدارة الإجهاد والتعاطف وحل النزاعات. أضاف المقيّمون، الذين كانوا بالغين من نفس مجتمع الأطفال، إلى هذه القائمة أثناء التدريب. بعد اختبار ميداني لمدة يوم واحد مع الأطفال (والذي لم يتم تضمينه في العينة النهائية)، نُقح المقيّمون القائمة.

نظراً لارتفاع معدل التعرض للشدائد بين الأطفال السوريين النازحين قسراً، فقد قمنا بتضمين أسئلة حول عوامل الخطر الثمانية التالية:

1. هل سبق لك أن عملت لكسب المال لإعالة أسرتك؟
2. هل اضطررت يوماً إلى التغيب عن المدرسة لمدة تزيد عن شهر واحد؟
3. هل اضطررت يوماً إلى مغادرة منزلك لأنه لم يكن آمناً؟
4. هل سبق لك أن عشت في منزل يتعاطى فيه شخص بالغ المخدرات بانتظام؟
5. هل سبق أن عشت في منزل يصيح فيه الناس أو يصرخون؟

6. هل سبق لك أن عشت في منزل حيث يدفع الناس أو يصفعون أو يقذفون شيئاً ما؟
  7. هل شعرت يوماً بالجوع بسبب عدم وجود ما يكفي من الطعام؟
  8. هل سبق لك أن ترك أحد أفراد أسرتك المنزل لأكثر من ستة أشهر؟
- وبعد ذلك، ولمعرفة طبيعة التهديدات الشخصية التي قد يواجهها الطفل، سألنا الأطفال عما إذا كان أي مما يلي قد حدث في مدرستهم في الأسبوع السابق:

1. هل شعرت بالخوف؟
2. هل شعرت بالخوف وأنت في طريقك إلى المدرسة؟
3. هل قام طفل بمضايقة طفل آخر؟
4. هل أغفل طفل طفلاً آخرًا؟
5. هل قال أي شخص شيئاً لئيماً؟
6. هل دخل الأطفال في عراك؟
7. هل ألقى أي طفل بشيء لإيذاء طفل آخر؟
8. هل صرخ شخص بالغ أو صاح؟
9. هل قام شخص بالغ بضرب أو ركل أي شخص؟
10. هل هدد شخص بالغ بإيذاء طفل؟

### تحليل البيانات

#### تحليل العامل

للتحقق من صحة بنية بنيات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخمسة - مفهوم الذات، وإدارة الإجهاد، والمثابرة، والتعاطف، وحل النزاع - نلائم أولاً نموذج تحليل عامل الاستكشاف (EFA) (في Mplus 7.4) باستخدام دوران geomin على نصف عشوائي من البيانات، مع تحديد أن جميع المتغيرات الملاحظة كانت فئوية. بعد مراقبة قيم إيجن وإحصائيات الملاءمة لنماذج تحليل عامل الاستكشاف (EFA) المختلفة

(على سبيل المثال، عامل واحد، عاملان)، اخترنا النموذج الأكثر ملاءمة. أكدنا على تحليل عامل الاستكشاف (EFA) الخاص بنا في النصف العشوائي الآخر من البيانات، مع تركيب نموذج تحليل عامل تأكيد لكل بناء على حدة (يعني المربعات الصغرى الموزونة ومقدر التباين المناسب للبيانات الفئوية). لاحظنا الإحصائيات الملائمة لمعرفة مدى ملاءمة النموذج المحدد للبيانات (Schreiber et al. 2006).

### الصلاحية المتقاربة والمميزة

استخدمنا الدرجة والخبرة من التهديدات الشخصية والتعرض لعوامل الخطر لإثبات صحة التقارب والتمييز. استخدمنا الصف بدلاً من العمر لأن 10 بالمائة من الأطفال لم يذكروا أعمارهم، وكان العمر والصف مرتبطين بشدة ( $r = 0.75$ ). افترضنا أن الصف سيكون له علاقة إيجابية ذات مغزى إحصائياً وعملياً مع مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخمسة. كما أننا فرضنا بأن الأطفال الذين يتمتعون بدرجة أعلى من التعاطف وحل النزاعات لديهم المهارات الشخصية لتحديد المزيد من التهديدات الشخصية في مدرستهم. استندت هذه الفرضية إلى نموذج (Lemerise and Arsenio 2000) المتكامل لمعالجة المعلومات الاجتماعية. ويوضحون أن "شدة شعور الأطفال بالعواطف ومهاراتهم في تنظيم المشاعر ستؤثر على ما يتم ملاحظته والمعنى المنسوب إلى الموقف" (113). من المحتمل أن يلاحظ الأطفال الذين يتمتعون بمهارات أقوى في التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) المزيد من التهديدات الشخصية من حولهم ويقومون بترميز هذه التجارب في ذاكرتهم لاستخدامها عند معالجة الإشارات الاجتماعية المستقبلية. بدلاً من ذلك، توقعنا أن ترتبط عوامل الخطر التي يواجهها الأطفال ارتباطاً سلبياً بمهاراتهم في التعلم الاجتماعي والعاطفي (Anda et al (SEL). 2011; Betancourt et al. 2013).

لفهم هذه الصلاحية المتقاربة والمميزة، قمنا بملائمة نموذجاً متعدد المستويات لكل مهارة من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مع الصف الدراسي، ومؤشر التهديدات الشخصية، ومؤشر عوامل الخطر كمؤشرات تنبؤ. قمنا بالتحكم في الآثار التفاضلية للنوع الاجتماعي وثروة الأسرة وقمنا بتجميع الأخطاء المعيارية على مستوى المدرسة. العناصر التي نستخدمها في تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) تفرض رقابة مصطنعة على استجابات الأطفال في الأطراف العليا والسفلى من المقياس. على سبيل المثال، في مهمة التعاطف الفرعية، طلبنا من الأطفال التعرف على الحزن / الغضب وما الذي سيفعلونه لمساعدة طفل آخر على الشعور بالتحسن. من المحتمل أن يمتد المسار التنموي للتعاطف ليشمل المزيد من مهارات التعرف على المشاعر التأسيسية، فضلاً عن اتخاذ منظور أكثر تقدماً من الدرجة الثالثة. نظرًا لأن المهام الفرعية في تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) لا يمكنها التقاط هذا المسار التنموي بالكامل بسبب قيود الوقت والموارد، فقد نقوم بفرض رقابة مصطنعة على الأطفال في الأطراف السفلية والعليا من المقياس لكل مهارة.

للتعامل مع هذه الرقابة، استخدمنا انحدار توبيت في تركيب النماذج متعددة المستويات. يمزج توبيت المربعات الصغرى العادية مع وظيفة احتمالية للتعامل مع مراقبة البيانات (Stewart) (2013).

### موثوقية الاتساق الداخلي

استخدمنا إحصاء (KR-20) Kuder-Richardson-20، وهو تباين في إحصاء ألفا كرونباخ المصمم خصيصًا للاستخدام مع العناصر ثنائية التفرع، لفهم مدى موثوقية العناصر الفردية تحت كل بنية لتقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) لقياس تلك المهارة. تتراوح إحصائية KR-20 من 0 إلى 1؛ تشير القيم بين 0.70 و 0.95 إلى تناسق داخلي قوي (Streiner 2003).

### موثوقية المقدرين

بالنسبة للفتى الأول والفتاة الأولى من كل صف تم تقييمهما في كل مدرسة (n=99)، عمل المقيمون في أزواج، حيث أجرى أحد المقيمين التقييم وسجل الدرجات بينما استمع الآخر وسجل الدرجات. تم تحليل هذه البيانات باستخدام إحصاء ألفا لكريندورف، بقيم 0.8-1 تمثل مستوى قويًا من الاتفاق بين المقيمين (McHugh 2012).

### النتائج

#### تحليل العامل

قمنا بملائمة نموذج قياس منفصل لكل مهارة من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL). في الجدول 2 نقدم نظرة عامة على الإحصائيات التي استخدمناها للحكم على مدى ملاءمة كل نموذج للبيانات. في جميع النماذج الخمسة، كان مؤشر التوافق المقارن ومؤشر تاكر لويس أعلى من عتبة القبول لدينا البالغة 0.95 (Schreiber et al. 2006)، مما يشير إلى أن النماذج تناسب البيانات جيدًا عند مقارنتها بالنموذج الأساسي حيث كانت جميع المسارات غير مرتبطة. كانت مؤشرات التوافق المطلق - جذر متوسط الخطأ التربيعي للتقريب وجذر متوسط التربيع القياسي المتبقي - لجميع نماذج القياس أقل من العتبات المحددة مسبقًا البالغة 0.06 و 0.08 (Schreiber et al. 2006)، مما يشير إلى أن نماذجنا تناسب البيانات جيدًا. نقدم أدناه الرسوم التوضيحية لكل نموذج من نماذج القياس الخمسة ووصف هيكل التحويلات لكل بناء كامن.

## D'SA AND KRUPAR

المصادقة على التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) للأطفال اللاجئين السوريين في العراق

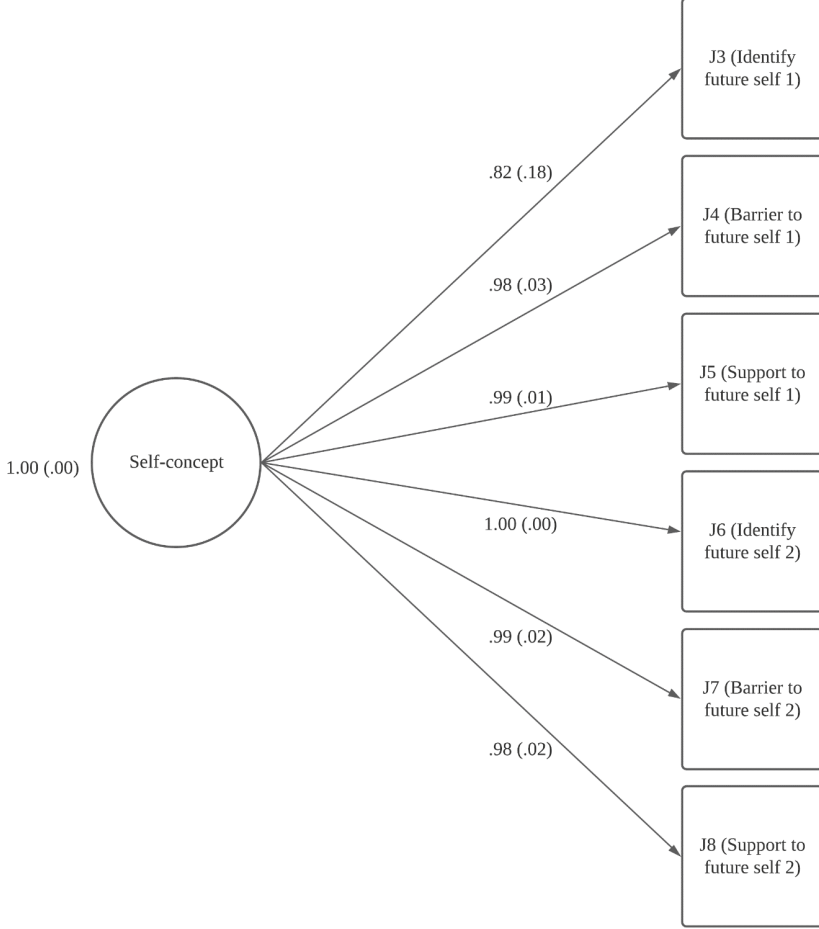
جدول 2: جودة إحصائيات الملاءمة من نماذج تحليل العوامل المؤكدة تتناسب مع نصف البيانات العشوائية من العراق

حل النزاع	التعاطف	المثابرة	إدارة الإجهاد	مفهوم الذات		
309	309	309	309	309	n	عينة منقسمة إلى نصفين
6	5	3	4	6	x	المتغيرات المرصودة
(0.10 ,7) 11.93	(0.75 ,4) 1.95	(0.001>,0) 0	(0.85 ,2) 0.32	(0.44 ,9) 8.93	$\chi^2$ (df, p-value)	اختبار مربع كاي لملاءمة النموذج
0.99	1	1	1	1	CFI	مؤشر التوافق النسبي
0.97	1	1	1	1	TLI	مؤشر تاكر لوييس
(0.09-0) 0.05	(0.06-0) 0.001<	(0-0) 0.001<	(0.06-0) 0.001<	(0.06-0) 0.001<	RMSEA (CI)	جذر متوسط الخطأ التربيعي للتقريب
0.06	0.02	0.001>	0.01	0.03	SRMR	الجذر المعياري المتوسط التربيعي المتبقي
0.56	0.23	0.01	0.12	0.22	WRMR	وزن الجذر المتوسط التربيعي المتبقي



**مفهوم الذات.** في الشكل 1، نوضح تحميل عامل مفهوم الذات الكامن على المتغيرات الستة المرصودة من المهمة الفرعية لمفهوم الذات. لم نعدل النموذج أو أي من مساراته. وجدنا أن بنية مفهوم الذات الكامن تنبأت بالمتغيرات الستة المرصودة بأحمال متساوية تقريباً على جميع المسارات المتوقعة.

**الشكل 1:** الأحمال المعيارية لنموذج القياس لبنية مفهوم الذات الكامن

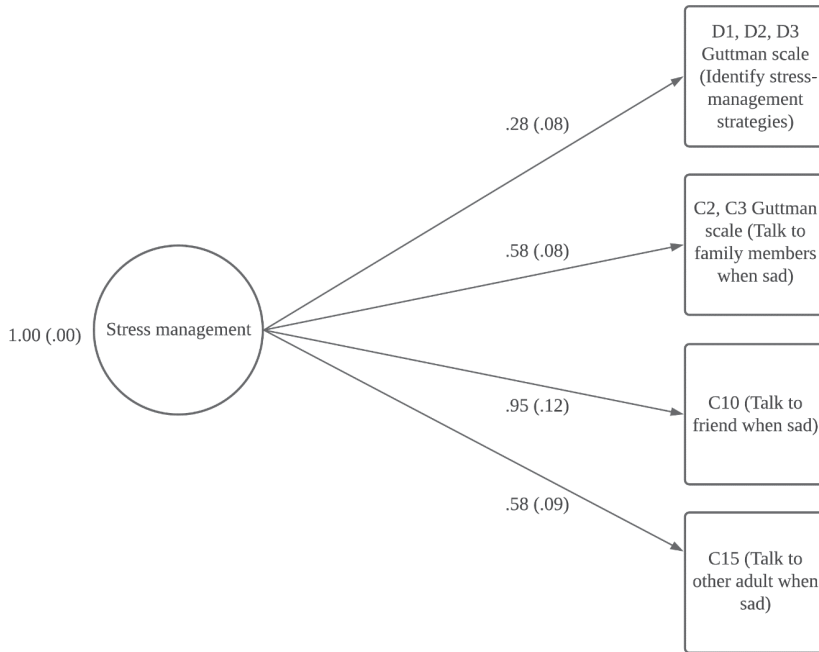


ملحوظة: جميع المسارات الموضحة ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.05$ .

**إدارة الإجهاد.** افترضنا عاملاً كامناً واحداً يتنبأ بالعناصر من المهمة الفرعية لإدارة الإجهاد والمهمة الفرعية للعلاقة (يتواصل المشاركون مع شبكتهم الاجتماعية عندما يكونون حزنين). لقد شكلنا مقياس جوتمان (مقياس ملخص يتراوح من 0 إلى 3) مع أسئلة المهام الفرعية الثلاثة لإدارة الإجهاد لأنها كانت هرمية: لم يُطلب من المشاركين غير القادرين على تحديد استراتيجية مناسبة لإدارة الإجهاد، استراتيجيات لاحقة.

نظرًا لأننا قمنا بتضمين هذه العناصر في نفس نموذج القياس مع عناصر أخرى كانت من مهمة فرعية مختلفة ولدينا بنية استجابة مختلفة، كان علينا حساب التبعية الهرمية. أنشأنا أيضًا مقياسًا مُجمَعًا (النطاق 0-2) مع أول عنصرين من أسئلة العلاقة، حيث لم يُسأل المشاركون الذين لم يتمكنوا من تحديد أحد أفراد الأسرة للتحدث معهم عندما يكونون حزينين عن فرد ثانٍ من العائلة. في نموذجنا النهائي (انظر الشكل 2)، توقعت البنية الكامنة لإدارة الإجهاد المتغيرات الأربعة المرصودة؛ يتلاءم النموذج مع البيانات جيدًا ويتمشى مع فرضيتنا الأولية. توقع العامل الكامن بقوة استجابة المشاركين لما إذا كانوا قد تحدثوا إلى صديق عند الحزن.

الشكل 2: الأحمال المعيارية لنموذج القياس لبنية إدارة الإجهاد الكامنة

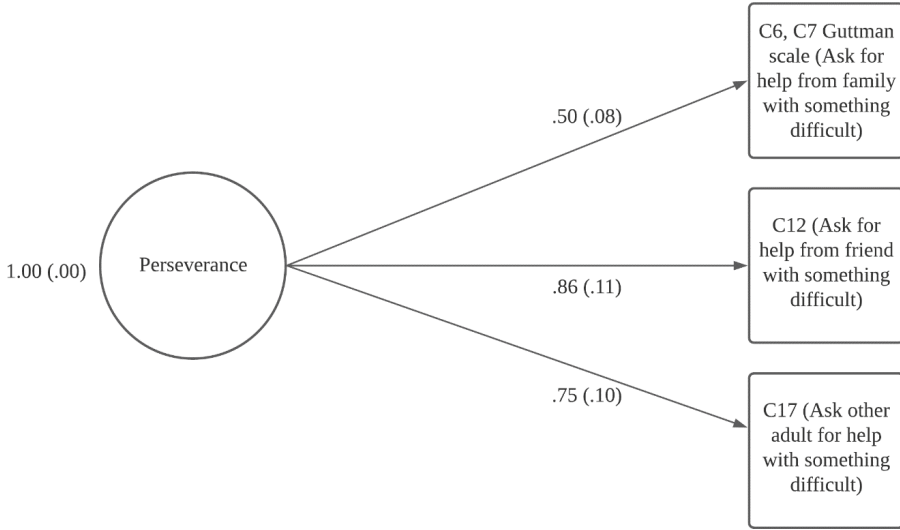


ملحوظة: جميع المسارات الموضحة ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.05$ .

**المثابرة.** افترضنا أن عاملاً كاملاً واحداً سيتنبأ بخمسة متغيرات مرصودة. الأول كان مقياساً موجزاً (النطاق 0-4) للأسئلة المستمدة من المهمة الفرعية للمثابرة. الثاني كان مقياساً مُجمَعًا (النطاق 0-2) حول أفراد العائلة الذين طلب المشاركون المساعدة منهم عند العمل على شيء صعب. تضمنت العناصر الثلاثة الأخيرة ثنائية التفرع سؤالين عن العلاقة: ما إذا كان الطفل قد اقترب من صديق أو شخص بالغ في المجتمع للحصول على المساعدة عند العمل على شيء صعب، وما إذا كان الطفل قد اختار رسم مفهوم الذات.

اقترح تحليل عامل الاستكشاف (EFA) أن هناك عاملين كامنين، أحدهما يتوقع عناصر العلاقة الثلاثة والآخر يتنبأ بعناصر الرسم من المهام الفرعية للمثابرة ومفهوم الذات. لم يتمكن من تأكيد هذا النموذج المكون من عاملين، نظرًا لأن أحد العوامل سيكون له متغيرين ملاحظين ولن يتم تحديد النموذج. بالإضافة إلى ذلك، كانت عمليات تحميل عنصر الرسم من تحليل عامل الاستكشاف (EFA) سلبية ولم تتناسب مع نظريتنا. ومن ثم، فإننا نلائم عامل مثابرة كامنة واحد، تنبأت به متغيرات العلاقة الثلاثة المرصودة (انظر الشكل 3). كان هذا النموذج مشبعًا تمامًا وتم منعه من التفسير المناسب للنموذج. ومع ذلك، كانت جميع عوامل التحميل قوية وإيجابية وذات مغزى.

الشكل (3): الأحمال المعيارية لنموذج القياس لبناء المثابرة الكامنة



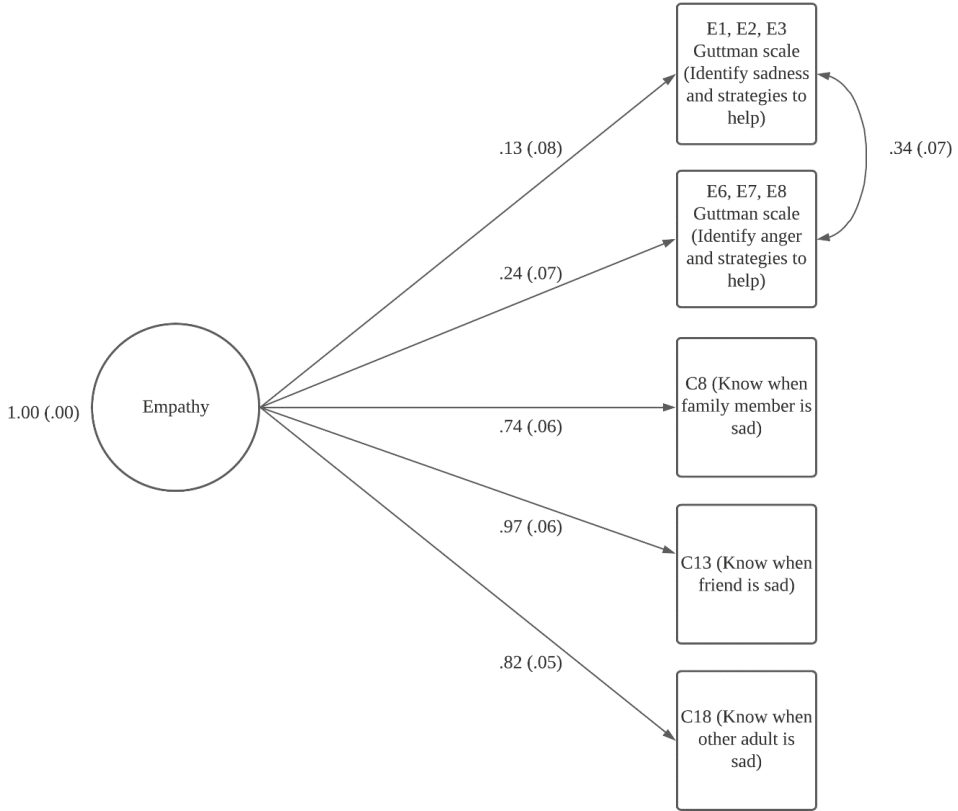
ملحوظة: جميع المسارات الموضحة ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.05$ .

**التعاطف.** لقد افترضنا عاملاً كامناً واحداً تنبأ بخمسة متغيرات مرصودة. تم جمع المتغيرين الأولين (النطاق 0-3) من المهمة الفرعية للتعاطف:

- (1) التعرف على الحزن وتحديد شينين يجب القيام بهما لمساعدة الطفل الحزين على الشعور بالتحسن، و
- (2) التعرف على الغضب وتحديد شينين لمساعدة الطفل الغاضب على الهدوء. كانت العناصر الثلاثة الأخيرة من المهمة الفرعية للعلاقة: معرفة عندما يكون أحد أفراد العائلة أو صديق أو عضو في المجتمع حزبياً. النموذج النهائي (انظر الشكل 4) يناسب البيانات جيداً ويتماشى مع نظريتنا الأولية. كان التعديل الوحيد الذي أجريناه هو السماح بالتباينات المتبقية على المقياسين اللذين تم تلخيصهما من مهمة التعاطف الفرعية إلى المهمة المتغايرة. توقع العامل الكامن بشدة استجابة المشاركين لما إذا كان بإمكانهم تحديد ما إذا كان شخص ما في شبكتهم الاجتماعية حزبياً أم لا.

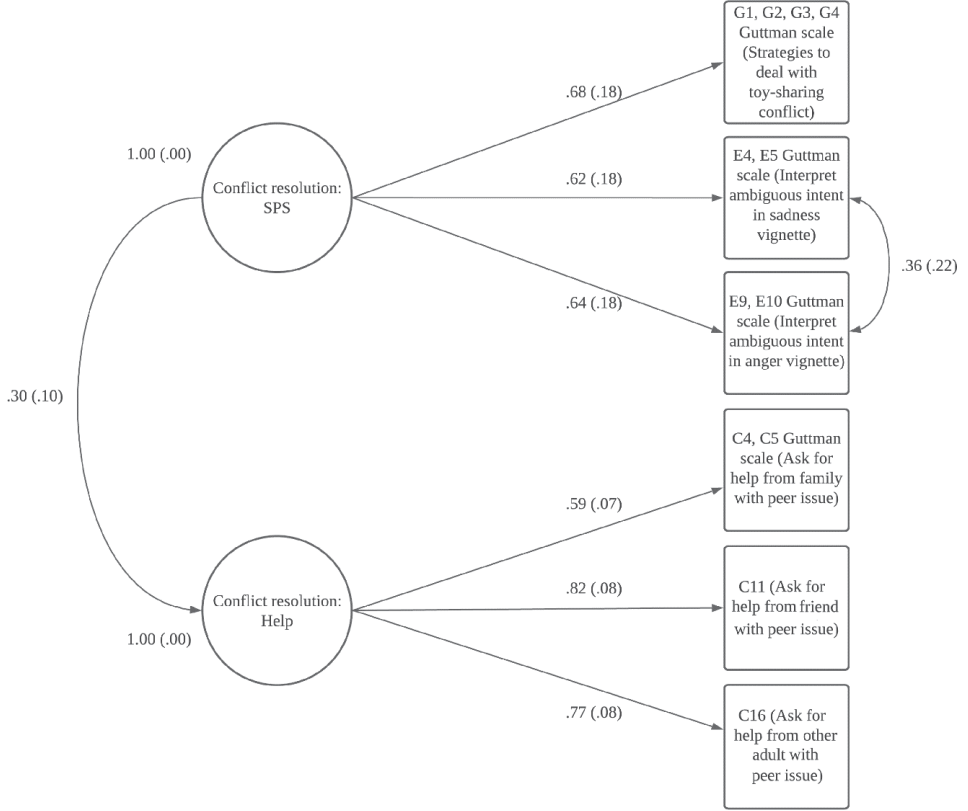
الشكل 4: الأحمال المعيارية لنموذج القياس لبنية التعاطف الكامنة

ملحوظة: جميع المسارات الموضحة ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.05$ .



**حل النزاع.** لحل النزاع، وضعنا نظرية نموذج من عاملين. العامل الكامن الأول - حل المشكلات الاجتماعية (SPS) - يمكن توقعه من خلال مجموع مقياس ثلاث متغيرات. الأول (النطاق 0-4) كان عبارة عن تجميع للعناصر الأربعة من المهمة الفرعية لحل النزاع. كان الملخصان الثاني والثالث (النطاق 0-2) من المهمة الفرعية للتعاطف: ما إذا كان المشارك ينسب النية الحميدة إلى الاستفزات الغامضة في الحزن والغضب. العامل الكامن الثاني - المساعدة - يمكن توقعه من خلال ثلاث متغيرات مرصودة من المهمة الفرعية للعلاقة: ما إذا كان المشارك قد طلبوا المساعدة من أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو أفراد المجتمع عند حل مشكلة الأقران. توقعنا أن يكون للنينتين الكامنيتين - حل المشكلات الاجتماعية (SPS) والمساعدة - علاقة قوية وذات دلالة إحصائية، نظرًا لأنهما كانتا تقيسان جوانب حل النزاع. لقد أجرينا تعديلًا واحدًا للسماح ببقايا المتغيرين اللذين تم جمعهما من مهمة التعاطف الفرعية إلى المهمة المتغيرة. يتناسب هذا النموذج المعدل (انظر الشكل 5) مع البيانات بشكل جيد وكانت جميع المسارات ذات معنى إحصائيًا وعمليًا. العاملان الكامنان - حل المشكلات الاجتماعية (SPS) والمساعدة - كان لهما علاقة قوية وإيجابية قدرها 0.30.

الشكل 5: الأحمال المعيارية للقياس والنموذج الهيكلي لبنية حل النزاع الكامنة



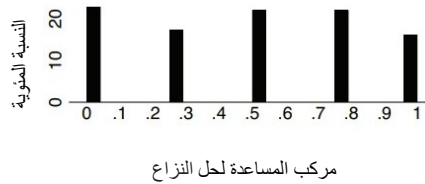
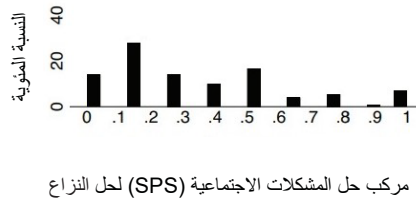
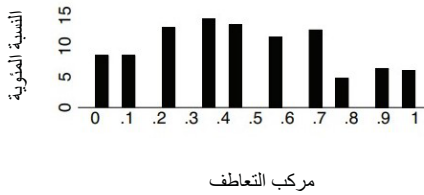
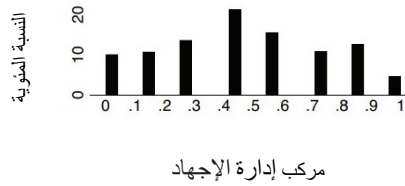
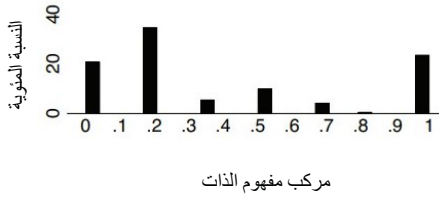
ملحوظة: جميع المسارات الموضحة ذات دلالة إحصائية عند  $p < 0.05$ .

### تكوين الدرجات المركبة

نظرًا لأن نموذج تحليل عامل المتابرة كان مشبعًا تمامًا، لم نتمكن من تفسير ملاءمته والتحقق من هيكله؛ وبالتالي، لم يكن لدينا أدلة كافية للمضي قدمًا في مزيد من الاختبارات لأصلحية وموثوقية هذه البنية. بعد إثبات صحة الهيكل الداخلي لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الأربعة الأخرى، كانت الخطوة التالية هي إنشاء درجات مركبة لاستخدامها في مزيد من التحليل. كانت إحدى الطرق هي استخدام تحميلات تحليل العوامل المؤكدة كأوزان لكل عنصر. ومع ذلك، نظرًا لأن فرق العمل في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) تستخدم تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) بموارد تحليلية محدودة، فقد اتبعنا ممارسة البحث الأكثر شيوعًا: إنشاء مجموع لكل مهارة وقسمته على العدد الإجمالي للعناصر. عند القيام بذلك، نفترض أن جميع العناصر يتم وزنها بالتساوي في النتيجة المركبة. لقد وجدنا ارتباطًا قويًا وإيجابيًا للغاية بين المركبات الموزونة بالوحدة والمركبة المرجحة بالتحميل، والتي تراوحت من 0.83 للتعاطف إلى 0.99 لمفهوم الذات.

في الشكل 6، نقدم خمسة رسوم بيانية للتوزيع. كانت توزيعات إدارة الإجهاد والتعاطف قريبة من المعتاد. كان لمفهوم الذات وبنى المساعدة توزيعات منحرفة، حيث سجل حوالي 45 بالمائة من المشاركين نقاطاً عند طرفي نقيض.

الشكل 6: توزيع الدرجات المركبة لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)



كان للبنى الخمسة ارتباطات قوية وإيجابية إلى حد ما مع بعضها البعض (انظر الجدول 3)، تتراوح من 0.09 بين مفهوم الذات والمساعدة إلى 0.53 بين التعاطف وحل المشكلات الاجتماعية (SPS). بشكل عام، تشير الارتباطات إلى أنه على الرغم من أن هذه البنى مرتبطة ببعضها البعض، إلا أنها لا تزال تساعد في اكتساب مهارات مختلفة في النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال.

جدول 3: الارتباطات لمركبات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ذات الوحدات الخمس الموزونة

حل النزاع: المساعدة	حل النزاع: حل المشكلات الاجتماعية (SPS)	التعاطف	إدارة الإجهاد	مفهوم الذات	
				1	مفهوم الذات
			1	0.21	إدارة الإجهاد
		1	0.47	0.26	التعاطف
	1	0.53	0.35	0.35	حل النزاع: حل المشكلات الاجتماعية (SPS)
1	0.28	0.27	0.47	0.09	حل النزاع: المساعدة

### الصلاحية المتقاربة والمميزة

في الجدول 4، نقدم نتائج مائة نماذج توبيت الخمسة لإثبات الصلاحية المتقاربة مع الدرجة والتهديدات الشخصية، والصلاحية التمييزية مع التعرض لعوامل الخطر. كان حجم العينة لدينا 576 طفلاً، بسبب فقدان البيانات عبر المتغيرات المشتركة في النموذج.

جدول 4: تقديرات نموذج توبيت لنتائج المهارة الاجتماعية والعاطفية المتوقعة

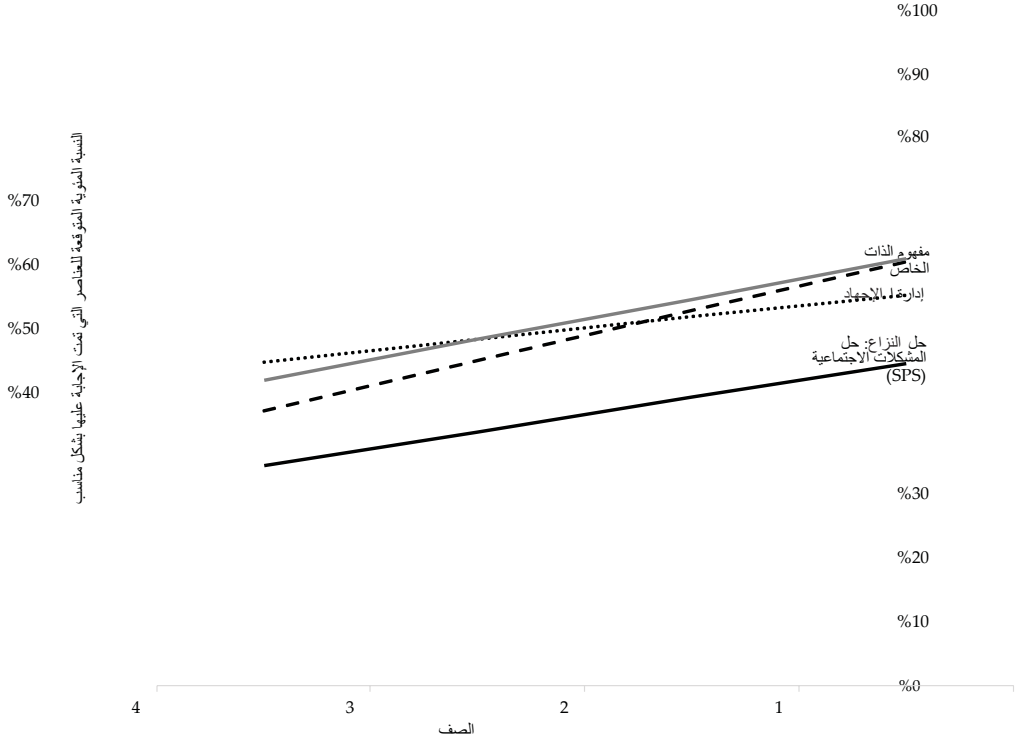
حل النزاع: المساعدة	حل النزاع: حل المشكلات الاجتماعية (SPS)	التعاطف	إدارة الإجهاد	مفهوم الذات	
0.0526	**0.0532	***0.0635	*0.0354	**0.0779	الصف
[0.03]	[0.02]	[0.01]	[0.02]	[0.03]	
0.00846	0.0114	~0.0403-	0.0468-	0.00625	النوع الاجتماعي
[0.04]	[0.03]	[0.02]	[0.03]	[0.05]	
0.422	*0.227	~0.230	0.104	0.173-	الوضع الاجتماعي والاقتصادي
[0.30]	[0.11]	[0.14]	[0.10]	[0.31]	
0.0146-	0.0239-	0.00714	0.0111-	0.00186	عدد عوامل الخطر
[0.02]	[0.02]	[0.02]	[0.02]	[0.02]	
***0.0454	**0.0246	***0.0312	***0.0294	0.0228	عدد التهديدات
[0.01]	[0.01]	[0.01]	[0.00]	[0.02]	
0.0413-	0.0192	0.105	**0.276	0.321	اعتراض
[0.22]	[0.12]	[0.12]	[0.09]	[0.30]	
***0.537	***0.322	***0.305	***0.310	***0.612	سجما
[0.03]	[0.04]	[0.02]	[0.01]	[0.08]	
5	5	5	5	5	df
576	576	576	576	576	n

ملحوظة: الأخطاء المعيارية مجمعة على مستوى المدرسة. الأخطاء المعيارية بين قوسين. \* p<0.10, \*\* p<0.05, \*\*\* p<0.001

كما تبين من النظرية، فقد وجدنا علاقة إيجابية ذات مغزى إحصائياً وعملياً بين المستوى الدراسي وأربع من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)؛ ولم يكن المستوى الدراسي للطفل تنبؤياً بدرجاتهم في بنية المساعدة. ومع ذلك، بالنسبة للبنى الأربعة الأخرى، ارتبط اختلاف الصف الواحد بتغيير 4 إلى 8 نقاط مئوية في عدد العناصر التي أجاب الأطفال عنها بشكل مناسب (انظر الشكل 7).



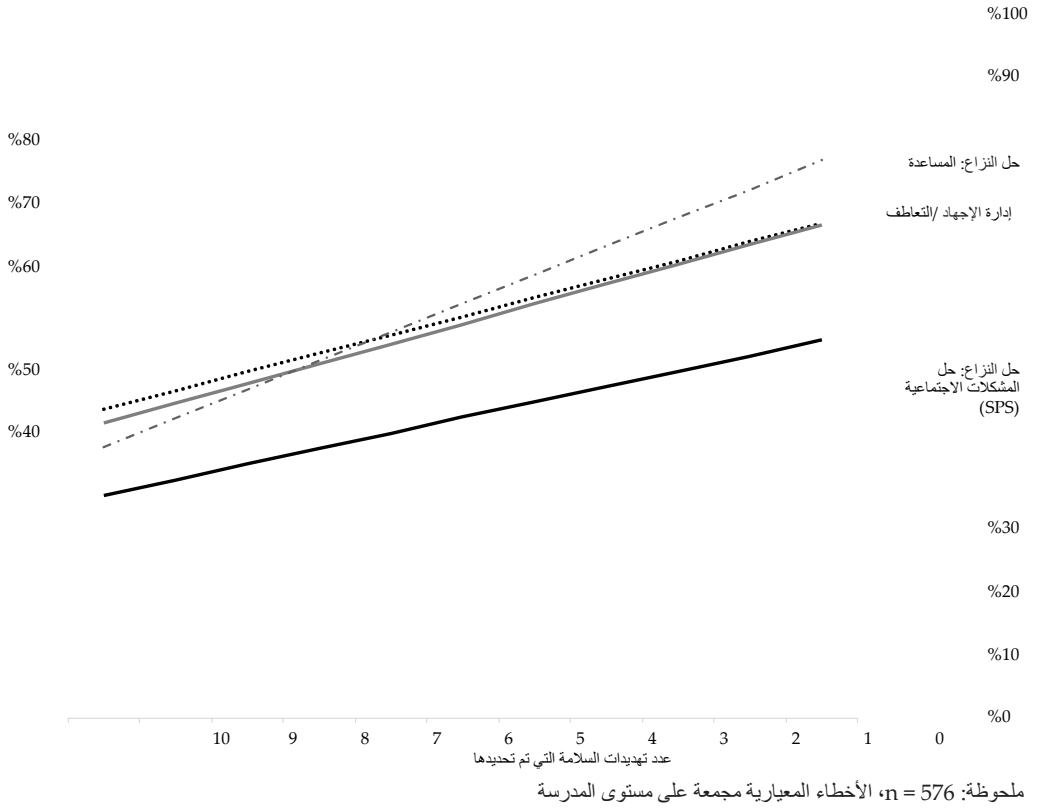
الشكل 7: درجات المهارة الاجتماعية والعاطفية المتوقعة حسب الصف، والتحكم في النوع الاجتماعي، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والتعرض لعامل الخطر، والتهديدات الشخصية



ملحوظة: n = 576، الأخطاء المعيارية مجمعة على مستوى المدرسة

بالإضافة إلى ذلك، كما تم الافتراض في البداية، ارتبط تصور الأطفال المبلغ عنه ذاتياً للتهديدات الشخصية بشكل إيجابي مع درجات التعاطف وحل النزاع. ولقد وجدنا علاقة واحدة لم نفرضها في البداية: ألا وهي أن تصور الأطفال المبلغ عنه ذاتياً للتهديدات الشخصية ارتبط ارتباطاً إيجابياً بنتائج إدارة الإجهاد لديهم. ارتبط تغيير وحدة واحدة في عدد التهديدات التي حددها الطفل بشكل إيجابي بتغير من 2 إلى 5 نقاط مئوية في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخاصة بهم (انظر الشكل 8).

الشكل 8: درجات المهارات الاجتماعية والعاطفية المتوقعة حسب عدد التهديدات الشخصية المحددة، والتحكم في النوع الاجتماعي، والصف، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والتعرض لعوامل الخطر



وأخيراً، توقعنا أن تكون هناك علاقة سلبية بين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال والتعرض لعوامل الخطر. ومع ذلك، لم نجد أي علاقات بين هذه المتغيرات عند التحكم في تأثير عوامل الإنصاف الهامة، مثل الصف الدراسي والنوع الاجتماعي وثروة الأسرة.

### موثوقية الاتساق الداخلي

عبر مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخمسة، وجدنا موثوقية تناسق داخلي جيدة تبلغ 0.70 أو أعلى (انظر الجدول 5). يشير هذا إلى أن العناصر الفردية داخل كل بنية للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مرتبطة ارتباطاً وثيقاً وتقيس مهارة مماثلة.

جدول 5: موثوقية الاتساق الداخلي (KR-20) لبنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)

KR-20	الكفاءة الاجتماعية والعاطفية
0.91	مفهوم الذات
0.70	إدارة الإجهاد
0.77	التعاطف
0.82	حل النزاع: حل المشكلات الاجتماعية (SPS)
0.70	حل النزاع: المساعدة

### موثوقية المقدرين

كانت إحصائية ألفا لكريبندورف لكل متغير مرصود مدرج في بنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الخمسة قوية، أعلى من عتبة القبول المحددة مسبقاً لدينا البالغة 0.80 (انظر الجدول 6). يشير هذا إلى أن المقيمين المختلفين كانوا يديرون تقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) بشكل متسق وموثوق أثناء جمع البيانات.

جدول 6: إحصائيات موثوقية المقدرين لألفا لكريبندورف للمتغيرات المرصودة المدرجة في كل من بنى التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)

نطاق ألفا لكريبندورف للمتغيرات المرصودة	الكفاءة الاجتماعية والعاطفية
0.98-0.86	مفهوم الذات
1-0.96	إدارة الإجهاد
1-0.89	التعاطف
1-0.94	حل النزاع: حل المشكلات الاجتماعية (SPS)
0.96-0.86	حل النزاع: المساعدة

### المناقشة

يتطلب انتشار برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) فهماً أكمل لتأثير هذه البرامج على الأطفال. ومع ذلك، فقد تعرقلت محاولات بناء هذه المعرفة بسبب ندرة التدابير الصالحة والموثوقة والممكنة التي تكون مفتوحة المصدر وبدون اشتراك. في هذه المقالة، نقدم دليلاً قوياً وإيجابياً على صحة البنية وموثوقية الاتساق الداخلي والموثوقية البيئية لتقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي الدولي (ISELA) عند استخدامها مع الأطفال اللاجئين السوريين الذين يعيشون في العراق. لدينا أيضاً أدلة أولية واعدة على صحة معيار مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي قمنا بقياسها. ومع ذلك، فإن تصميم مقياس للاستخدام في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) يأتي مع العديد من المفاضلات المتعلقة بتقييم الجدوى مقابل الدقة النفسية، ولكل مقايضة درجة مختلفة من التأثير على قابلية استخدام أو صرامة الأداة. نظراً لمحدودية الموارد واللوجستيات المتعلقة بجمع البيانات في المواقع غير المسموحة أو المتقلبة سياسياً أو الصعبة جغرافياً في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) (Anderson, Read, and Losada 2020; Halman 2019)، نحتاج إلى تقييمات مختصرة وسهلة الاستخدام وتتطلب مواد أو محفزات محدودة.

أدناه نناقش النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في ضوء مقايضات الجدوى-السيكومترية الصارمة التي أجريتها والتركيز على الآثار المترتبة على قياس التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في المستقبل في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS).

يتمثل التحدي المتمثل في قياس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في التأكد من أننا نلتقط أبعاد المهارات الفردية (Halle and Darling-Churchill 2016). على سبيل المثال، يتأثر حكم الأطفال بشأن حل النزاعات بين الأشخاص بعدة عوامل، بما في ذلك النية التي ينسبونها إلى الطفل الآخر، واستراتيجيات الحل بين الأشخاص، وسلوكهم في طلب المساعدة (Lemerise and Arsenio 2000; Selman 2003). لقد حاولنا النقاط أبعاد مختلفة للمهارة في التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي ISELA من خلال التأكد من أن العناصر التي يتم تحميلها في كل بنية مهارة لا تأتي فقط من المهام الفرعية للمهارة ولكن أيضًا من المهمة الفرعية للعلاقة. جاء هذا القرار مع مقايضة متأصلة. لقد زدنا وقت التقييم (حوالي 25 دقيقة لكل طفل)، وهو قرار يعني أنه كان علينا إجراء تخفيضات في أجزاء أخرى من التقييم. ومع ذلك، فقد تمكنا من إثبات صحة المحتوى مع الشركاء الذين كانوا يستخدمون الأداة، بالإضافة إلى هيكل عامل مفهوم الذات وإدارة الإجهاد والتعاطف وحل النزاع.

ومع ذلك، لم تتمكن من التحقق من صحة هيكل العامل للمثابرة. كانت إحدى المشكلات المتعلقة بالمهمة الفرعية للمثابرة هي أن 79 بالمائة من المشاركين أكملوا الرسومات الأربعة. وهذا يعني أنه كان هناك اختلاف بسيط في أداء المشاركين. كان هذا أحد أعراض المقايضة التي أجريتها: بالإضافة المهمة الفرعية للعلاقة، قمنا بتقصير مهام التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) الفرعية الأخرى؛ أردنا مقياسًا قصيرًا للمثابرة يعتمد على الأداء يسهل استخدامه مع القليل من المحفزات والمواد. لقياس المثابرة بدقة، نحتاج إلى تضمين عناصر أكثر تعقيدًا وتستغرق وقتًا طويلاً والتي تعكس تنوع قدرة الأطفال على المثابرة. في التكرارات المستقبلية للتقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، نعتزم العمل على مزيد من التحقق من صحة بنية عامل المثابرة الكامنة عن طريق اختبار التعديلات، بما في ذلك الأشكال الهندسية الصعبة وزيادة تعقيد المهام (على سبيل المثال، عدم القدرة على رفع القلم عن الورق).

أثرت مقايضة التقييم والإيجاز على جميع أقسام التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، مما أدى إلى التزامنا بالحكمة بشأن عدد عناصر المهام الفرعية وتعقيد خيارات استجابة الطفل. وقد أثار ذلك تحديًا إحصائيًا عند محاولة التأكد من أن العناصر المختلفة التي تقيس كل مهارة أظهرت اتساقًا داخليًا قويًا. جميع المتغيرات في التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) لها بنية ثنائية التفرع وعدد العناصر التي تقيس كل مهارة صغير، بين 4 و 12. تم إجراء ذلك لجعل التقييم موجزًا وسهل الاستخدام في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) عن طريق الحد من الحاجة إلى شرح خيارات الاستجابة المعقدة للأطفال. توفر المتغيرات التي تحتوي على نطاقات تسجيل أكبر وبنى تحتوي على المزيد من العناصر من نفس المجموعة الفرعية للمسح موثوقية اتساق داخلي أقوى (Bentler 2009; Streiner). (2003).

ومع ذلك، أظهر تحليلنا أنه، حتى مع هذه القيود، أظهرت العناصر التي تقيس كل من مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) موثوقية قوية في الاتساق الداخلي. تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن قياس مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) لا يتطلب التصحية بالاتساق الداخلي للقياس. يمكن أن تؤدي عملية التطوير التكراري، مثل تلك التي اتبناها مع التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، إلى إجراءات مختصرة وموثوقة.

وكانت المقايضة الأخرى تتمثل في إزالة التسجيل خارج الموقع لاستجابات الأطفال للمقالات القصيرة والسيناريوهات؛ بدلاً من ذلك، أنشأنا بروتوكولاً في الموقع للمقيمين لتسجيل ردود الأطفال على أنها مناسبة أو غير مناسبة اجتماعياً وسياً. وتصيف فئات الاستجابة التفسيرية هذه إلى قدرة التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) على التكيف. يعد هذا المقياس للتكيف مهماً في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) لأن المحن الشديدة يمكن أن تؤثر على المسارات المعيارية لتطور الأطفال (Betancourt et al. 2013، 2017)، الأمر الذي يتطلب استخدام تدابير يمكن تغييرها بسرعة وسهولة لتلبية الاحتياجات السياقية. ومع ذلك، فإن القدرة على التكيف مع التقييم في الموقع تصيف تحيزاً منظماً من جانب المقيم. على أي حال، وجدنا موثوقية المقيمين القوية لجميع عناصر التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA)، مما يشير إلى أن المقيمين لديهم مستويات قوية من الاتفاق عند تقييم الطفل نفسه. يمكن أن يؤدي إنشاء خيارات استجابة متعمقة وتدريب صارم إلى إعداد المقيمين لتقييم الأطفال بشكل موثوق. في العراق، قمنا بتدريب المقيمين لمدة ثلاثة أيام كاملة وأجرينا اختباراً ميدانياً في اليوم الرابع. نوصي باستثمار مماثل في تدريب المقيمين للاستخدامات المستقبلية للتقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA).

لم تكن المقايضة النهائية التي أجريناها مع التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) ولكن مع عملية اختبارها في العراق. بسبب قيود الوقت والموارد، لم نتمكن من تضمين مقياس تم التحقق منه للتطور الأكاديمي أو النفسي والاجتماعي للأطفال لتحديد صلاحية المعيار. حد هذا من نطاق وعمق اختبار الصلاحية الذي يمكننا إنجازه. بدلاً من ذلك، استخدمنا التصنيف (كبدل للعمر بسبب فقدان البيانات) والتعرض للتهديدات الشخصية لإثبات صحة التقارب. ورغم أننا كنا قادرين على تقديم أدلة واعدة للصحة المتقاربة لمفهوم الذات، وإدارة الإجهاد، والتعاطف، وحل النزاع، فإن هذه النتائج أولية وتحتاج إلى مزيد من التحقيق. بالإضافة إلى ذلك، لم نتمكن من إثبات الصلاحية التمييزية لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) مع مؤشر عوامل الخطر البعيدة. على عكس الأدبيات الموجودة التي تضمنت عوامل الخطر القريبة (على سبيل المثال، مشاهدة التعذيب) في دراسات تعرض الأطفال النازحين قسراً للصدمة (Morgos et al. 2007؛ Smith et al. 2002)، قررنا عدم تضمين عوامل الخطر المرتبطة مباشرة بتجارب الصدمة للأطفال اللاجئين السوريين. أردنا أن يكون لدينا نظام إحالة أكثر قوة قبل طرح أسئلة حساسة على الأطفال الصغار حول نزوحهم. أيضاً، تشير تأثيرات الأرضية التي لوحظت في عدد العوامل الخطرة التي عانى منها الأطفال (أبلغ الطفل المتوسط عن 1.2 من 7 عوامل خطر) إلى تحيز الرغبة الاجتماعية أو أن عوامل الخطر البعيدة لم تكن ذات صلة.

يجب أن تشمل جهود التحقق من صحة التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) المستقبلية تدابير أكثر صلة وقوة للتطور الأكاديمي والنفسي الاجتماعي لتحديد صلاحية المعيار. على سبيل المثال، تعمل مكتبة قياس الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (التي يتوفر عليها التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) على تجميع مقاييس تعلم وتطوير صحيحة وموثوقة يمكن استخدامها في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS). يمكن أن يؤدي استخدام مقياس من هذه المبادرة إلى زيادة فهمنا لصلاحية التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA).

### خاتمة

بين عامي 2016 و 2019، شرعنا في تصميم منكرر وعملية اختبار لتطوير مقياس نفسي صارم ولكنه قابل للتطبيق ومفتوح المصدر لمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للأطفال. تم تصميم الأداة الناتجة - التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) - خصيصًا مع وضع قيود الموارد والقيود اللوجستية للدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS) في الاعتبار. تقدم الدراسة الحالية دليلًا قويًا على أن التقييم الدولي للتعلم الاجتماعي والعاطفي (ISELA) يقيس مفهوم الذات وإدارة الإجهاد والتعاطف ومهارات حل النزاع للأطفال السوريين اللاجئين الذين يعيشون في العراق بشكل صحيح وموثوق. لتوسيع الأدلة المستندة إلى تأثير برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) على الأطفال، يمكن استخدام الأداة بشكل موثوق من قبل مجموعات من المقيمين في سياق مراقبة المهارات أو تقييمات الأثر في الدول الهشة والمتأثرة بالصراع (CAFS).

المراجع

- Aber, J. Lawrence, Catalina Torrente, Leighann Starkey, Brian Johnston, Edward Seidman, Peter Halpin, Anjuli Shivshanker, Nina Weisenhorn, Jeannie Annan, and Sharon Wolf. 2017. "Impacts after One Year of 'Healing Classroom' on Children's Reading and Math Skills in DRC: Results from a Cluster Randomized Trial." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 10 (3): 507-29. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1236160>.
- Anda, Robert F., Vincent J. Felitti, J. Douglas Bremner, John D. Walker, Charles Whitfield, Bruce D. Perry, Shanta R. Dube, and Wayne H. Giles. 2011. "The Enduring Effects of Abuse and Related Adverse Experiences in Childhood: A Convergence of Evidence from Neurobiology and Epidemiology." *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 256 (3): 174-86. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>.
- Anderson, Kate, Lindsay Read, and Elena Losada. 2020. *Academic Learning Measurement and Assessment Tools in Education in Emergencies: Identifying, Analyzing, and Mapping Tools to Global Guidance Documents*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/academic-learning-measurement-and-assessment-tools-education-emergencies-identifying>.

- Bandura, Albert. 2006. "Guide for Constructing Self-Efficacy Scales." In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, edited by Frank Pajares and Tim Urdan, 307-37. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bentler, Peter M. 2009. "Alpha, Dimension-Free, and Model-Based Internal Consistency Reliability." *Psychometrika* 74 (1): 137-43. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9100-1>.
- Betancourt, Theresa S., Ryan Mcbain, Elizabeth A. Newnham, and Robert T. Brennan. 2013. "Trajectories of Internalizing Problems in War-Affected Sierra Leonean Youth: Examining Conflict and Postconflict Factors." *Child Development* 84 (2): 455-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x>.
- Betancourt, Theresa S., Elizabeth A. Newnham, Dina Birman, Robert Lee, B. Heidi Ellis, and Christopher M. Layne. 2017. "Comparing Trauma Exposure, Mental Health Needs, and Service Utilization across Clinical Samples of Refugee, Immigrant, and U.S.-Origin Children." *Journal of Traumatic Stress* 30 (3): 209-18. <https://doi.org/10.1002/jts.22186>.
- Bong, Mimi, and Einar M. Skaalvik. 2003. "Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?" *Educational Psychology Review* 15 (1): 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>.
- Brophy, Marcia. 2017. *An Unbearable Reality: The Impact of War and Displacement on Children's Mental Health in Iraq*. London: Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12182/pdf/iraq\\_an\\_unbearable\\_reality\\_june\\_2017\\_1.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12182/pdf/iraq_an_unbearable_reality_june_2017_1.pdf).
- Burde, Dana, Amy Kapit, Rachel L. Wahl, Ozen Guven, and Margot Igland Skarpeteig. 2017. "Education in Emergencies: A Review of Theory and Research." *Review of Educational Research* 87 (3): 619-58. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- CASEL. 2015. *What Is Social and Emotional Learning?* Chicago: CASEL.
- Chirwa, Grames, and Devika Naidoo. 2014. "Structural and Social Constraints in the Teaching of Life Skills for HIV/AIDS Prevention in Malawi Primary Schools." *South African Journal of Childhood Education* 4 (1): 61-79. <https://doi.org/10.4102/sajce.v4i1.67>.



- Darling-Churchill, Kristen E., and Laura Lippman. 2016. "Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the Field of Measurement." *Journal of Applied Developmental Psychology* 45:1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>.
- Denham, Susanne A., Peter Ji, and Bridget Hamre. 2010. *Compendium of Preschool through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Chicago: CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/compendium-of-preschool-through-elementary-school-social-emotional-learning-and-associated-assessment-measures.pdf>.
- Denham, Susanne A., Erin Way, Sara C. Kalb, Heather K. Warren-Khot, and Hideko H. Bassett. 2013. "Preschoolers' Social Information Processing and Early School Success: The Challenging Situations Task." *British Journal of Developmental Psychology* 31 (2): 180-97. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02085.x>.
- Dodge, Kenneth A., Patrick S. Malone, Jennifer E. Lansford, Emma Sorbring, Ann T. Skinner, Sombat Tapanya, Liliana Maria Uribe Tirado et al. 2015. "Hostile Attributional Bias and Aggressive Behavior in Global Context." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 112 (30): 9310-15. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418572112>.
- D'Sa, Nikhit. 2019a. *International Social & Emotional Learning Assessment: Adaptation and Administration Guidance*. Washington, DC: Save the Children. [https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform\\_id=toolkit\\_resources](https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform_id=toolkit_resources).
- D'Sa, Nikhit. 2019b. "Adopt, Contextualize, or Adapt? Understanding the Complexities of Modifying or Developing a Measure of Children's Social and Emotional Competencies." In *NISSEM Global Briefs: Education for the Social, the Sustainable and the Emotional*, edited by Aaron Benavot, Jean Bernard, Colette Chabbott, S. Garnett Russell, Margaret Sinclair, Andy Smart, and James H. Williams, 60-71. Washington, DC: NISSEM.
- Durable Solutions Platform. 2019. *Far from Home: Future Prospects for Syrian Refugees in Iraq*. Durable Solutions Platform. <https://reliefweb.int/report/iraq/far-home-future-prospects-syrian-refugees-iraq>.

- Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, and Kriston B. Schellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development* 82 (1): 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Ferrás, Silvia Diazgranados, Jamie Weiss-Yagoda, and Carly Tubbs Dolan. 2019. "Measuring Social-Emotional Learning Outcomes for Children in Crisis: An Education in Emergencies Open-Source Measurement Library." In *NISSEM Global Briefs: Education for the Social, the Sustainable and the Emotional*, edited by Aaron Benavot, Jean Bernard, Colette Chabbott, S. Garnett Russell, Margaret Sinclair, Andy Smart, and James H. Williams, 752-59. Washington, DC: NISSEM.
- Goodman, Anna, and Robert Goodman. 2009. "Strengths and Difficulties Questionnaire as a Dimensional Measure of Child Mental Health." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48 (4): 400-03. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181985068>.
- Goodman, Robert. 1997. "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (5): 581-86. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>.
- Greenberg, Mark T., Elene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, and Joseph A. Durlak. 2017. "Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education." *The Future of Children* 27 (1): 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Haggerty, Kevin, Jenna Elgin, Andrew Woolley. 2010. *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*. Seattle: Raikes Foundation. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/DAP-Raikes-Foundation-Review-1.pdf>.
- Halle, Tamara G., and Kristen E. Darling-Churchill. 2016. "Review of Measures of Social and Emotional Development." *Journal of Applied Developmental Psychology* 45:8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>.
- Halman, Paul G. 2019. "Challenges in Gathering Data after Natural Disasters and the Potential for Local Knowledge: The Case of the Nepal Earthquake 2015." *NORRAG Special Issue 02*, 28-30.

- Henrich, Joseph, Steven J. Heine, and Ara Norenzayan. 2010. "The Weirdest People in the World?" *Behavioral and Brain Sciences* 33 (2-3): 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies) and EASEL (Ecological Approaches to Social Emotional Learning) Laboratory. 2020. *SEL and PSS Measurement and Assessment Tools in Education in Emergencies: Identifying, Analyzing, and Mapping Tools to Global Guidance Documents*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/sel-and-pss-measurement-and-assessment-tools-education-emergencies-identifying-analyzing>.
- Jones, Damon E., Mark Greenberg, and Max Crowley. 2015. "Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness." *American Journal of Public Health* (November): e1-8. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>.
- Lange-Nielsen, Ida Ingridstatter, Silje Kolltveit, Abdel Aziz Mousa Thabet, Atle Dyregrov, Ståle Pallesen, Tom Backer Johnsen, and Jon Christian Laberg. 2012. "Short-Term Effects of a Writing Intervention among Adolescents in Gaza." *Journal of Loss and Trauma* 17 (5): 403-22. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.650128>.
- Lemerise, Elizabeth A., and William F. Arsenio. 2000. "An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing." *Child Development* 71 (1): 107-18. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>.
- MacCallum, Robert C., Michael W. Browne, and Hazuki M. Sugawara. 1996. "Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling." *Psychological Methods* 1 (2): 130-49. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>.
- Markus, Hazel, and Paula Nurius. 1986. "Possible Selves." *American Psychologist* 41 (9): 954-69. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- McDonald, Alun, Misty Buswell, Sonia Khush, and Marcia Brophy. 2017. *Invisible Wounds: The Impact of Six Years of War on the Mental Health of Syria's Children*. London: Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10384/pdf/invisible\\_wounds.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10384/pdf/invisible_wounds.pdf).
- McHugh, Mary L. 2012. "Interrater Reliability: The Kappa Statistic." *Biochemia Medica* 22 (3): 276-82. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>.

- McNatt, Zahirah, Neil Boothby, Mike Wessells, and Rita Lo. 2018. *Guidance on PSS Facilitating Psychosocial Wellbeing and Social and Emotional Learning*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>.
- Mellor, David, and Kathleen A. Moore. 2014. "The Use of Likert Scales with Children." *Journal of Pediatric Psychology* 39(3): 369-79. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst079>.
- Miller, Kenneth E., and Andrew Rasmussen. 2010. "War Exposure, Daily Stressors, and Mental Health in Conflict and Post-Conflict Settings: Bridging the Divide between Trauma-Focused and Psychosocial Frameworks." *Social Science and Medicine* 70 (1): 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029>.
- Ministry of Education and Sports. 2010. *Life Skills Curriculum for Primary School Teachers in Uganda*. Kampala: Government of Uganda. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/life-skills-curriculum-primary-school-teachers-uganda>.
- Morgos, Dorothy J., William Worden, and Leila Gupta. 2007. "Psychosocial Effects of War Experiences among Displaced Children in Southern Darfur." *Omega: Journal of Death and Dying* 56 (3): 229-53. <https://doi.org/10.2190/OM.56.3.b>.
- Oyserman, Daphna, and Stephanie Fryberg. 2006. "The Possible Selves of Diverse Adolescents: Content and Function across Gender, Race and National Origin." In *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, edited by Curtis Dunkel and Jennifer Kerpelman, 17-39. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Payton, John, Roger P. Weissberg, Joseph A. Durlak, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger, and Molly Pachan. 2008. *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago: CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-technical-report.pdf>.
- Pisani, Lauren, Ivelina Borisova, and Amy Jo Dowd. 2018. "Developing and Validating the International Development and Early Learning Assessment (IDELA)." *International Journal of Educational Research* 91 (January): 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.007>.
- Preacher, Kristopher J., and Donna L. Coffman. 2006. "Computing Power and Minimum Sample Size for RMSEA." <http://quantpsy.org/rmsear/rmsear.htm>.

- Puerta, Maria Laura Sánchez, Alexandria Valerio, and Marcela Gutiérrez Bernal. 2016. *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>.
- Qouta, Samir R., Esa Palosaari, Marwan Diab, and Raija-Leena Punamaki. 2012. "Intervention Effectiveness among War-Affected Children: A Cluster Randomized Controlled Trial on Improving Mental Health." *Journal of Traumatic Stress* 25:188-298. <https://doi.org/10.1002/jts.21707>.
- Ring, Hannah Reeves, and Amy R. West. 2015. "Teacher Retention in Refugee and Emergency Settings: The State of the Literature." *International Education Journal: Comparative Perspectives* 14 (3): 106-21.
- Royeen, Charlotte Brasic. 1985. "Adaptation of Likert Scaling for Use with Children." *Occupational Therapy Journal of Research* 5 (1): 59-69. <https://doi.org/10.1177/153944928500500104>.
- Rutter, Michael. 1981. "Stress, Coping and Development: Some Issues and Some Questions." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 22 (4): 323-56. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>.
- Schreiber, James B., Frances K. Stage, Jamie King, Amaury Nora, and Elizabeth A. Barlow. 2006. "Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review." *The Journal of Educational Research* 99 (6): 323-37. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>.
- Schultz, David, Carroll E. Izard, and George Bear. 2004. "Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression." *Development and Psychopathology* 16:371-87. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>.
- Selman, Robert L. 2003. *The Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sklad, Marcin, Rene Diekstra, Monique De Ritter, and Jehonathan Ben. 2012. "Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?" *Psychology in the Schools* 49 (9): 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.

- Smith, Patrick, Sean Perrin, William Yule, Berima Hacam, and Rune Stuvland. 2002. "War Exposure among Children from Bosnia-Herzegovina: Psychological Adjustment in a Community Sample." *Journal of Traumatic Stress* 15 (2): 147-56. <https://doi.org/10.1023/A:1014812209051>.
- Stewart, Jay. 2013. "Tobit or Not Tobit?" *Journal of Economic and Social Measurement* 38: 263-90. <https://doi.org/10.3233/JEM-130376>.
- Streiner, David L. 2003. "Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency." *Journal of Personality Assessment* 80 (1): 99-103. [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001\\_18](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18).
- Super, Charles M., and Sara Harkness. 1986. "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture." *International Journal of Behavioral Development* 9 (4): 545-69. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>.
- Taylor, Rebecca D., Eva Oberle, Joseph A. Durlak, and Roger P. Weissberg. 2017. "Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-up Effects." *Child Development* 88 (4): 1-16. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Torrente, Catalina, John Lawrence Aber, Leighann Starkey, Brian Johnston, Anjali Shivshanker, Nina Weisenhorn, Jeannie Annan, Edward Seidman, Sharon Wolf, and Carly Tubbs Dolan. 2019. "Improving Primary Education in the Democratic Republic of the Congo: End-Line Results of a Cluster-Randomized Wait-List Controlled Trial of Learning in a Healing Classroom." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 (3): 413-47. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1561963>.
- Ungar, Michael, Gerry Connelly, Linda Liebenberg, and Linda Theron. 2017. "How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience." *Social Indicators Research* 145: 615-27. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>.
- Upadhyay, Ashish Kumar, Swati Srivastava, and Chhavi Paul. 2017. "Consequences of Forced Migration during Early Childhood on Cognitive Well-Being in Later Childhood in Andhra Pradesh, India." *International Journal of Population Studies* 3 (2): 16. <https://doi.org/10.18063/ijps.v3i2.348>.

- Von Culin, Katherine R., Eli Tsukayama, and Angela L. Duckworth. 2014. "Unpacking Grit: Motivational Correlates of Perseverance and Passion for Long-Term Goals." *The Journal of Positive Psychology* 9 (4): 306-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898320>.
- Wang, Huan, James Chu, Prashant Loyalka, Tao Xin, Yaojiang Shi, Qinghe Qu, and Chu Yang. 2016. "Can Social-Emotional Learning Reduce School Dropout in Developing Countries?" *Journal of Policy Analysis and Management* 35 (4): 818-47. <https://doi.org/10.1002/pam.21915>.
- Winthrop, Rebecca, and Jackie Kirk. 2008. "Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being." *Comparative Education Review* 52 (4): 639-61. <https://doi.org/10.1086/591301>.
- Woerner, Wolfgang, Bacy Fleitlich-Bilyk, Rhonda Martinussen, Janet Fletcher, Giulietta Cucchiaro, Paulo Dalgalarrodo, Mariko Lui, and Rosemary Tannock. 2004. "The Strengths and Difficulties Questionnaire Overseas: Evaluations and Applications of the SDQ beyond Europe." *European Child and Adolescent Psychiatry, Supplement* 13 (2): 47-54. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2008-0>.
- Zinsser, Katherine M., Roger P. Weissberg, and Linda Dusenbury. 2013. *Aligning Preschool through High School Social and Emotional Learning Standards: A Critical and Doable Next Step*. Chicago: CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574866.pdf>.