سلوك رفض المدرسة وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية

إعداد

د. أحمد سمير مجاهد أبو الحسن

مدرس علم النفس التربوي – قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية، كما هدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بسلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) من البيئة الأسرية بأبعادها المختلفة، وتكونت العينة من (٢٧٥) تلميذاً وتلميذة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية من محافظة الشرقية، وطبق عليهم مقياس سلوك رفض المدرسة ومقياس البيئة الأسرية، وذلك بعد أن تم حساب ثبات وصدق تلك المقاييس، وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة هي معامل الارتباط، واختبار (ت)، وتحليل الانحدار المتعدد، وكانت أهم النتائج تشير إلى وجود علاقة بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) وبين بعض أبعاد البيئة الأسرية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في كل من سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) وكذلك البيئة الأسرية بأبعادها المختلفة، كما توصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً من (التوجه الثقافي الفكري والتوجه الترفيهي النشط) كبعدين من أبعاد البيئة الأسرية، كذلك إمكانية التنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً من (الصراع والتوجه الديني الأخلاقي) كبعدين من أبعاد البيئة الأسرية، وتم صياغة معادلتي الانحدار.

الكلمات المفتاحية: سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً - سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً – البيئة الأسرية - التوجه الثقافي الفكري - التوجه الترفيهي النشط - الصراع - التوجه الديني الأخلاقي.

Abstract

The objective of the current research was to identify the nature of the relationship between the School refusal behavior (positive reinforcement - negative reinforcement) and the family environment in primary and preparatory students. The sample consisted of (275) primary and preparatory students from Sharkia governorate. The scales of the School refusal behavior and the family environment was applied after calculating of the reliability and validity of these scales. The statistical measures used were: the correlation coefficient, the T test, the multiple regression analysis, The most important results indicate that there is a relationship between the School refusal behavior (positive reinforcement - negative reinforcement) and some dimensions of the family environment, As well as the absence of differences due to the gender variable and the school stage of School refusal behavior (positive reinforcement - negative reinforcement) as well as the family environment in different dimensions, The study also revealed the possibility of predicting the behavior of the School refusal behavior (positive reinforcement) by (the intellectual cultural orientation and the active recreational orientation) as dimensions of the family environment, It is also possible to predict the School refusal behavior (negative reinforcement) by (conflict and moral religious orientation) as dimensions of the family environment.

Keywords: positively reinforced School refusal behavior - negatively reinforced School refusal behavior - Family environment- intellectual cultural orientation - active recreational orientation – conflict - moral religious orientation.

مقدمة :

يعتبر التعليم واحدا من العوامل الأكثر تأثيرا في النهوض بالمجتمع وتقدمه؛ فهو بمثابة الركيزة الأساسية التي تقوم عليها التنمية البشرية (people's development) في معظم المجتمعات، إلا أن التعليم له أهمية خاصة في عالم اليوم، الذي يتطلب التعلم المستمر (constant learning) ومواكبة التغيرات، ولما للتعليم من أهمية في التنمية البشرية؛ ونتيجة لذلك توجد العديد من الجهود المبذولة للتركيز على سلوك رفض المدرسة (**School refusal behavior**)

فعلى الصعيد الدولي هناك بعض البلدان هي الرائدة في البحث في تلك المشكلة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا وأستراليا، ففي حالة الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن مشكلة التغيب عن المدرسة (school truancy) مدرجة ضمن الوصايا العشر التعليمية (Educational Decalogue) والتي تحتوى على أكثر من عشر مشكلات مرتبطة بالتعليم الأمريكي؛ ويبرر هذا الاهتمام أن التلاميذ الذين لا يمارسون حقهم وواجباتهم في الذهاب إلى المدرسة معرضون لخطر الآثار السلبية المرتبطة بهذه المشكلة والتي منها القلق والاكتئاب والسلوك المضطرب (Disruptive Behavior) وانخفاض الأداء الأكاديمي والرسوب وترك المدرسة قبل الحصول على الشهادة.

وتعد المراكز الوطنية التي أنشأت في هذه الدول ذات أهمية بالغة؛ فهي تعمل على تقييم مختلف النواحي التعليمية، ومن أمثلة هذه المراكز: المركز الوطني لإحصائيات التعليم (The National Center of Education Statistics) (NCES) & والمركز الوطني للاندماج المدرسي (The National Center of School Engagement) (NCSE) & هذا ويعتبر وجود مركز وطني يعبر عن طريق إحصائيات عن الموضوعات المرتبطة بالبيئة التعليمية شيئاً ضرورياً؛ فهو ييسر لنا معرفة أشياء كثيرة من بينها معدلات رفض المدرسة وتطوراتها على مر الزمن(Ingles, et al., 2015: 42)

وعلى الصعيد المصري، فقد ذكرت جريدة الدستور المصرية بأنه قد صرح مصدر مسئول بالحكومة أن متوسط نسبة التسرب الإجمالية في مصر، قد وصلت إلى ٦,٥٪ في الحضر والريف، في الوقت الذى وصلت فيه نسبة الأمية في مصر إلى ٣٠٪ مؤكدا أن أولى أولويات محو الأمية تتمثل في غلق التسرب ومنعه، وأشار المصدر إلى أن المحطة الأولى في التسرب تتمثل في عدم دخول الأطفال الذين وصلوا سن الإلزام المدرسة، وأنه إذا كان ولى الأمر غير راغب في تعليم ابنه، فإن الدولة راغبة في تعليمه وملزمة به، مؤكدا على ضرورة التأكد من أن كل

من وصل سنه في ١ -١٠ من كل عام إلى ست سنوات له مكان في المدرسة، وتم تقييده بالفعل(جريدة الدستور، ٢٠١٤)

ولكن هذه النتائج تسلط الضوء على شيوع هذه الظاهرة، وتوحى بأنه غير كاف أن نجعل الطلاب يذهبون إلى المدرسة، وبدلاً من ذلك نبذل الجهود لإثارة دوافع الطلاب ورغباتهم للذهاب إلى المدرسة، ومن هذه النتائج يتضح أن سلوك رفض المدرسة هو مشكلة عالمية تؤرق المجتمع، وفى ضوء ذلك تجرى تدابير للكشف عنها ومنعها والتدخل فيها إن لزم الأمر (Ingles, et al., 2015: 42)

ويعد سلوك رفض المدرسة مشكلة متنامية تؤثر على حوالى ٥٪ و ٢٨٪ من الأطفال والمراهقين على التوالي عند نقطة ما في حياتهم، كما أكدت الأبحاث على وجود علاقة موجبة بين الحضور (attendance) ودرجات التحصيل (achievement tests) ، وأكدت أيضاً على وجود علاقة سالبة (-٠,٤٥) بين الدرجات ومعدل تغيب الفرد (absentee rate) ، أيضاً فإن سلوك رفض المدرسة المزمن (chronic SRB) يضع الأطفال على معدلات عالية من الرسوب في المدرسة، ويقدر معدل رسوب الشباب في الأعمار من ١٦ و ٢٤ بحوالي ٨,٧٪ في عام ٢٠٠٨وفقا للمركز الوطني لإحصائيات التعليم(NCES) (Angelo, 2011: 1-2)

ومن جهة الحصر، فإن سلوك رفض المدرسة يعتبر مشكلة من الصعب التغلب عليها إذا أخذناها من منظور الطالب المتضرر (affected student)، وبالتالي فمن الضروري أن يشارك في حلها كل من لهم صلة بالمجتمع التعليمي (Educational Community) من طلاب وأولياء أمور ومدرسين ومتخصصين داخليين وخارجيين(Ingles, et al., 2015: 41)

ويعد متغير البيئة الأسرية من المتغيرات التي تؤثر على سلوك رفض المدرسة بصورة كبيرة ودالة إحصائياً؛ فالعوامل الأسرية دائما ما تلعب دوراً مهما في تحديد الإطار العام لرفض المدرسة، ويرجع تاريخها إلى الأفكار الدينامية النفسية(psychodynamic ideas) للعلاقات المتشابكة بين (الأم – الطفل) (Schafer, 2011: 26)

هذا ويرتبط سلوك رفض المدرسة بالبيئة الأسرية (Family Environment) لذلك يجب أن يستهدف العلاج الناجح لسلوك رفض المدرسة مجالات متعددة من ضمنها البيئة الأسرية؛ نظراً لوجود معززات خاصة بالأسرة، وأخرى خاصة بالوالدين، وأخرى خاصة بالطفل، وهذا يتطلب المعالجة المتكاملة (Integrated Treatment) بما في ذلك التثقيف النفسي (psychoeducation) ، وتقنيات التحكم الجسدي (somatic management techniques) ، وإعادة التنظيم المعرفي السلوكي (cognitive-Behavioral restructuring) ، والتدريب على مهارات التواصل والعمل مع أولياء الأمور، ويعتبر إرساء المكافآت والعقوبات جزء مهم من العلاج، إلا أن هذه الأهداف لا يمكن أن تتحقق في كل الحالات الخاضعة للعلاج(Oner, et al., 2014: 176)

ويحدث سلوك رفض المدرسة في ١٪ من أطفال المدارس والمراهقين في جميع أنحاء العالم، ويشير سلوك رفض المدرسة إلى الحالة التي يرفض فيها الأطفال الذهاب إلى المدرسة لأسباب متعلقة بالاضطرابات الوجدانية (Emotional Distress)، ويؤثر سلوك رفض المدرسة على الأداء الأكاديمي، والروابط الأسرية، والعلاقات بين الأقران(Iwata, et al., 2012: 243)

ويذكر (Haight, 2011: 26) أننا بحاجة لمزيد من الأبحاث لمعرفة دور الجنس في سلوك رفض المدرسة؛ فبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في سلوك رفض المدرسة، نجد أن هناك اختلافاً بين الدراسات، ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى أن سلوك رفض المدرسة يحدث على السواء في البنين والبنات (Kearney, 2007: 16) & (Maynard, et al., 2013: 2)، فقد أشارت دراسات أخرى إلى أن الذكور أكثر تركا للفصل من الإناث(Haight, 2011: 10)

وأيضا هناك تعارضاً من حيث المرحلة العمرية التي يظهر فيها سلوك رفض المدرسة؛ ففي حين وجدت بعض الأبحاث أن هذه المشكلة تظهر لدى الأطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات(Ingles et al., 2015: 42)، فقد أجرى (Kearney & Beasley,1994) دراسة عن انتشار سلوك رفض المدرسة بين الأعمار

التي تمتد من ٥ سنوات إلى ١٧ سنة كدالة في عمر الشباب مع الرفض المدرسي؛ وأوضحت النتائج أن المعدلات المرتفعة من سلوك رفض المدرسة حدثت بين الأعمار من (٧ -٩) سنوات وهى تمثل (٣١,٥ ٪)، بينما المعدلات المنخفضة من سلوك رفض المدرسة حدثت بين الأعمار من (٥ -٦) سنوات وهى تمثل (١١,٢ ٪)، وبين الأعمار (١٦ -١٧) سنة وتمثل (١٥,٢ ٪)(In: Ingles et al., 2015: 44)

ولهذا التعارض الواضح بين الدراسات، ولندرة البحوث في البيئة العربية - في حدود علم الباحث - التي أجريت في هذا المجال المهم؛ فالبحث الحالي يدرس العلاقة بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) وبين البيئة الأسرية.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي كما يلي:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً– المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية؟
٢. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الجنس؟
٣. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الصف الدراسي؟
٤. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الجنس؟
٥. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الصف الدراسي؟
٦. هل يمكن التنبؤ بسلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) من البيئة الأسرية بمكوناتها المختلفة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. العلاقة الارتباطية بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
٢. الفرق الدال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الجنس.
٣. الفرق الدال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الصف الدراسي.
٤. الفرق الدال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الجنس.
٥. الفرق الدال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الصف الدراسي.

بالإضافة إلى التنبؤ بسلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) من البيئة الأسرية بمكوناتها المختلفة.

وكذلك تعريب وتقنين مقياس سلوك رفض المدرسة بنسختيه (نسخة التلميذ – نسخة ولى الأمر)، وأيضا تعريب وتقنين مقياس البيئة الأسرية.

أهمية البحث:

١. يقدم البحث الحالي مقياسين للبيئة العربية وهما سلوك رفض المدرسة للتلميذ، وسلوك رفض المدرسة لولى الأمر، بالإضافة لمقياس البيئة الأسرية؛ مما قد يفيد الباحثين المهتمين بدراسة تلك المتغيرات.
٢. يقدم البحث الحالي إطارا نظرياً حديثاً عن متغيرات البحث (سلوك رفض المدرسة – البيئة الأسرية) مما يفيد الباحثين المهتمين بدراسة تلك

المتغيرات، وكذلك إثراء المكتبة العربية بمتغيرات نفسية ومواكبة التغيرات الحادثة.

٣. يحاول دراسة العلاقة بين (سلوك رفض المدرسة – البيئة الأسرية) لدى عينة مهمة من تلاميذنا وهم تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية؛ مما قد يفيد في فهم الظواهر النفسية التي تؤثر فيهم، ومن ثم محاولة إيجاد حلول علمية لمشكلاتهم النفسية المرتبطة بالبيئة المدرسية والمنزلية.

٤. توجه نتائج البحث القائمين على العملية التعليمية وكذلك التلاميذ وأولياء أمورهم للاستفادة منها بما يؤدى إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، وكذلك توفير البيئات الأسرية الخصبة التي قد تدعم وتساعد التلاميذ وتحببهم في المدرسة، وتقلل توترهم.

مصطلحات البحث: -

- سلوك رفض المدرسة (School Refusal Behavior):

يشير إلى دوافع الطفل لرفض الذهاب إلى المدرسة و/أو صعوبة بقائه في الفصل ليوم دراسي كامل، ويرتبط سلوك رفض المدرسة بالفتيان الذين تمتد أعمارهم من (٥ – ١٧) عاما، وأشر أشكال سلوك رفض المدرسة هو **الغياب التام (complete absenteeism)** أو عدم الذهاب ليوم دراسي كامل، ويشير **الغياب الجزئي (partial absenteeism)** إلى الحضور لحصص معينة وترك حصص أخرى، وأيضا الوصول إلى الحصص في وقت متأخر(Haight, 2011: 15) ، وينقسم سلوك رفض المدرسة إلى:

- سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً (Positively Reinforced School Refusal Behavior):

ويحدث التعزيز الإيجابي عندما يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لكسب مكافآت مادية أو معنوية خارج المدرسة، وربما يكون هذا على صورة اهتمام أو تعزيز ملموس خارج المدرسة مثل لعب ألعاب فيديو، أو زيارة إلى الأصدقاء،

وغالبا ما يكون رفض الطفل للمدرسة لمكافآت غير مادية (معنوية) مثل الارتباط بالوالدين مرتبطا بالأطفال الأصغر سنا(Haight, 2011: 17)

- **سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً (Negatively Reinforced School Refusal Behavior):**

ويحدث التعزيز السلبي عندما يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لتجنب أحداث غير سارة، فتجنب المدرسة يقلل المشاعر غير السارة أو السلبية المرتبطة بالمدرسة ويعزز عدم الذهاب إلى المدرسة(Haight, 2011: 16)

- **البيئة الأسرية (Family Environment):**

وتشمل الظروف والحالات المناخية الاجتماعية داخل الأسر، حيث أن كل عائلة تتكون من أفراد مختلفين في بيئة مختلفة، فإن كل بيئة عائلية فريدة من نوعها، وتتضمن البيئة الأسرية ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

النمو الشخصي (personal growth): ويضم خمسة أبعاد فرعية هي: الاستقلال – التوجه نحو الإنجاز – التوجه الثقافي الفكري – التوجه الترفيهي النشط – التوكيد الديني الأخلاقي.

العلاقات الشخصية (interpersonal relationships): وتضم ثلاثة أبعاد فرعية هي: التماسك - التعبير - النزاع/الصراع.

الهيكل التنظيمي (organizational structure): ويضم بعدين فرعيين هما: التنظيم – التحكم(Wimberly, 2012: 23)

أدبيات البحث: -

يتناول هذا الجزء إطاراً نظرياً عن متغيرات البحث وهي سلوك رفض المدرسة، والبيئة الأسرية كما يلي:

أولاً: سلوك رفض المدرسة (School Refusal Behavior):

يذكر (Nuttall & Woods, 2013: 347- 348) أنه لكي نفهم سلوك رفض المدرسة من وجهة نظر علماء النفس التربوي (Educational

(Eps) Psychologists) لابد من مراجعة منهجية للأدبيات العالمية التي نفذت والتي ركزت بصفة أساسية على التعريف/المفهوم (identification/definition)، والانتشار (prevalence)، والأسباب (causes)، والتدخلات للحد منه (interventions treatment)

ويشير سلوك رفض المدرسة إلى رفض الطفل الذهاب إلى المدرسة و/أو الصعوبة في بقائه بصفة مستمرة في الفصل لليوم الدراسي بأكمله، ويظهر في سن الطفولة والمراهقة من سن ٥ سنوات إلى سن ١٧ سنة من عمر الطفل، ومن ثم فإن سلوك رفض المدرسة يغطى كل الحالات التي يرفض فيها الطفل الحضور إلى المدرسة(Ingles, et al., 2015: 38)

ولقد شهد سلوك رفض المدرسة عدة تحولات مفاهيمية منذ أول تعريف له وهو الهروب من المدرسة (truancy) في عام ١٩٣٢م على يد بروادن (Broadwin) الذي عرف الهروب من المدرسة من خلال جزئين هما:

الجزء الأول: ويتكون من التعريف القاموسي للهروب من المدرسة وهو الغياب من المدرسة دون أجازه مسببة.

الجزء الثاني: وهو ذات طبيعة دينامية نفسية (Psychodynamic)، وأوضح بروادن أن الهروب من المدرسة ينتج عن صعوبة تحقيق الأهداف أو صعوبة مواجهة التحدي، وكذلك الضيق الذي ينتج عن التحدي ذاته (Witts & Houlihan, 2007: 382)

ويشير سلوك رفض المدرسة إلى صعوبة حضور الطفل إلى المدرسة أو بقائه في الفصل ليوم ما دخل فيه الفصل(Kearney, 2007: 4)

ويعتبر سلوك رفض المدرسة مشكلة نفسية للطلاب وتتصف بالاضطراب العاطفي الشديد والقلق من احتمال الذهاب إلى المدرسة؛ مما يؤدى إلى صعوبات في الحضور إلى المدرسة، وفى بعض الحالات الغياب بصورة ملحوظة من المدرسة، ولقد فرق الباحثون بين سلوك رفض المدرسة وبين التغيب عن المدرسة (truancy) في ملمحين اثنين أولهما أن الطفل الذى يظهر سلوكاً رافضاً للمدرسة يبقى في المنزل مع علم والديه بذلك، ثانيهما أنه لا يظهر خصائص تتعلق باضطرابات

السلوك، وأيضا يكون لديه صعوبات في الحضور إلى المدرسة نتيجة الأسى أو القلق الوجداني(Maynard, et al., 2013: 2) ، وتحدث بدايات ظهور سلوك رفض المدرسة تدريجياً، إما مع عدم وجود مسببات واضحة أو كنتيجة لمحفز معين، ومن مصادر الضغوطات التي تساعد على نشوء تلك الظاهرة المرض والمشكلات الدينامية العائلية والتجارب المؤلمة والعوامل المرتبطة بالمدرسة(Maynard, et al., 2013: 2)

ويعرف سلوك رفض المدرسة بأنه حافز يدفع الطفل لرفض الحضور إلى المدرسة، أو صعوبات البقاء في الفصول لمدة يوم كامل، ومصطلح سلوك رفض المدرسة يعمل كمظلة تندرج تحتها المصطلحات التالية التغيب (absenteeism)، والتسرب من المدرسة (school dropout)، ورهاب المدرسة (school phobia)، والانسحاب من المدرسة (school withdrawal)، وقلق الانفصال (separation anxiety)، والتسرب (truancy) (Strasser, 2013: 3)

وهناك عدد من المصطلحات موجودة وتستخدم عادة بصورة تبادلية للإشارة إلى عدم الانتظام في الدراسة، وبعض من هذه المصطلحات تشمل على التغيب(absenteeism)، ورفض المدرسة (school refusal)، وفوبيا المدرسة (school phobia)، والتسرب (truancy)، وسلوك رفض المدرسة (school refusal behavior)، والتي تستخدم للإشارة إلى الأطفال الذين لا يذهبون للمدرسة لفترات زمنية طويلة، وعادة ما يساء فهم الاختلافات بين التسرب وسلوك رفض المدرسة، فسلوك رفض المدرسة يشير إلى الغياب الذى يعتمد أساسا على القلق والذى يتضمن إحساساً عاماً من القلق أو الأسى عند الحضور إلى المدرسة(Hendron, 2011: 1)، ولعل من المناسب أن نفرق بين الرفض المدرسي وسلوك رفض المدرسة، فالأول مصطلح شامل يشير إلى الغياب القائم على القلق، ويتضمن الهلع/الذعر والقلق الاجتماعي والاضطراب الوجداني العام أو التخوف عندما يكون الطفل داخل المدرسة، أما الثاني فهو أيضا مصطلح شامل

يشير إلى دافعية الطفل لرفض الذهاب إلى المدرسة أو صعوبة البقاء في الفصل لمدة يوم كامل، ولكنه قد يصاحبه قلق أو لا يصاحبه(Hendron, 2011: 92)

ويذكر (Haight, 2011: 14-15) أن أحد العيوب الرئيسية للدراسات التي حاولت دراسة مشكلة الغياب (absenteeism) أنها أفرزت مجموعة متباينة من المصطلحات بأنواعها الفرعية والتي أدت إلى عدم الإجماع أو إجماع ضعيف بشأن كيفية قياس تلك المشكلة وعلاجها، وقد تم صياغة سلوك رفض المدرسة لدمج الجوانب الرئيسية للتسرب (truancy)، والهروب من المدرسة العصابي النفسي (psychoneurotic truancy)، ورفض المدرسة (school refusal)، ورهاب المدرسة (school phobia).

ويرتبط سلوك رفض المدرسة بالغياب الكامل من المدرسة، وترك الحصص الدراسية، وحضور بعض الحصص وليس كلها، ويرتبط أيضا سلوك رفض المدرسة بتصرفات سيئة (misbehavior) أثناء الصباح في محاولة من الطفل للتغيب عن المدرسة، وتردد في الذهاب إليها، والتأخر، ومناشدات وادعاءات لعدم الحضور إلى المدرسة، والحضور إلى المدرسة تحت الإكراه أو الضغط، ويمكن رؤية سلوك رفض المدرسة على متصل مستمر من عدم الذهاب إلى المدرسة باختلاف أنواعه والسلوكيات المرتبطة به(Haight, 2011: 15)

ويعرف أيضا سلوك رفض المدرسة بأنه عدم قدرة الطفل على مواصلة الدراسة لأسباب معينة مثل القلق والاكتئاب(Bahali, et al., 2011: 164)

وسلوك رفض المدرسة يستخدم لوصف مجموعة كاملة من السلوكيات التي يظهرها الأطفال والتي تشتمل على تخطى أجزاء من اليوم الدراسي، وإظهار مقاومة بالغة في الحضور إلى المدرسة كل صباح، والذهاب المستمر إلى ممرضة المدرسة للحصول على عذر وعدم الذهاب للمدرسة (Beidas, et al., 2010: 255- 256)

ويذكر (مروي محمد شحته، ٢٠١٣: ١٨٠ - ١٨١) أن الرفض المدرسي هو رفض المراهق للتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، والأنشطة المدرسية، والرفض

الأكاديمي، والقيام بسلوكيات مخالفة لتعليمات المدرسة من هروب واختلاق أعذار للغياب من المدرسة، والتعبير عن عدم الأمان في المدرسة.

وفيما يتعلق بانتشار سلوك رفض المدرسة، فيذكر (Ingles, et al., 2015: 43) أن المركز الوطني لإحصائيات التعليم (NCES) قد أشار في عام ٢٠٠٦م أن نسبة ١٩٪ من طلاب الصف الرابع ونسبة ٢٠٪ من طلاب الصف الثامن – والتي تقابل الصف الرابع في التعليم الابتدائي والصف الثاني من فئات التربية الخاصة، على التوالي، في النظام الخاص بالتعليم الإسباني - قد تغيبوا لمدة ثلاثة أيام من الفصول أثناء الشهر الماضي، ومن ناحية أخرى، فإن ٧٪ من طلاب الصف الرابع قد تغيبوا لمدة خمسة أيام أثناء الشهر الماضي.

كذلك وجد (Maric, Heyne, and Heus, 2012) في دراسة على عينة بلغت (٢٣١) مراهقا، امتدت أعمارهم من ١١ إلى ١٧ سنة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة ترجع لمتغير الجنس، بينما وجد أن المشاركين الأكبر سناً لديهم احتمالية أكبر في المعاناة من سلوك رفض المدرسة (In: Ingles, et al., 2015: 44)

وفى دراسة (Kearney & Spear, 2014) وجدت أن مستويات الانقطاع عن المدرسة (dropout levels) أعلى لدى البنين منها لدى الإناث حيث بلغت (٩,١ ٪)، (٧٪) على التوالي(In: Ingles, et al., 2015: 44)

وتوصل كل من (Fremont, 2003) & (Guare & Cooper, 2003) إلى أن سلوك رفض المدرسة يتوزع بالتساوي بين الذكور والإناث، هذا بالنسبة لسلوك رفض المدرسة كدالة في متغير الجنس(In: Ingles, et al., 2015: 44)

ويذكر (Kearney, 2007: 16-17) أن أكثر سن للطفل يمكن أن يحدث له مشاكل خاصة بحضور المدرسة هو السن ١٣ عاماً، فهذه الحقيقة يمكن أن تدهش بعض الناس الذين يعتقدوا أن سلوك رفض المدرسة أكثر حدوثا في الأطفال الأصغر سناً، بل إن هذا الخطر يمكن يحدث للشباب الذين يدخلون مرحلة المراهقة والمدارس المتوسطة.

كما يرى (Kearney, 1965) أن هناك نوعين من سلوك رفض المدرسة عند الأطفال؛ فالنوع الأول عبارة عن سلوك رفض المدرسة يظهر على صورة بداية حادة وسيئة ويتميز بظهور حالة مرضية للطفل خلال أول تجمع دراسي، ويتميز هؤلاء الأطفال المصابون بهذا النوع بأن درجاتهم منخفضة في المدرسة، وبالرغم من ذلك فإن أولياء أمورهم لديهم أساليب تواصل جيدة، ويذكر (Hersov, 1990) أن هذا النوع عادة ما يكون في الأطفال ذوى السن الأصغر، أما الأطفال ذوى النوع الثاني فإنهم يظهرون بداية تدريجية وسيئة ويندمجون في حلقات دراسية متعددة والتي يظهر من خلالها الأعراض المرضية فيما بعد على هيئة الغياب المتكرر من المدرسة، وهؤلاء الأطفال درجاتهم مرتفعة في المدرسة، ويذكر (Hersov, 1990) أن هذا النوع عادة ما يكون في الأطفال ذوى السن الأكبر (Witts & Houlihan, 2007: 383)

ومعظم الأبحاث في هذا الصدد تشير إلى أن أقل من ٥٪ من الأطفال في سن المدرسة يظهروا سلوكا رافضا للمدرسة، وهذا السلوك أكثر شيوعا بين الأعمار ٥، ٨، ١٠، ١٥ سنة، حيث يبدأ الأطفال المدرسة بالفعل، أو ينتقلوا من مدرسة لأخرى أو مرحلة لأخرى(Maynard, et al., 2013: 2)

ويذكر (Strasser, 2013: 4) أن هناك ما يقرب من ٥٪ -٢٨٪ تقريبا من الأطفال يظهروا في مرحلة ما من حياتهم سلوكاً رافضاً للمدرسة، كما يمكن أن يحدث سلوك رفض المدرسة في أي وقت من حياة الطفل، إلا أن الوقت الأكثر شيوعاً لحدوثه هو سن (١٠ - ١٣) سنة.

وتشير بيانات المركز القومي لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة (National Center for Education Statistics, 2005) أن ٨,٦٪ من التلاميذ يتركون الحصة في أي شهر من الشهور، وأن ٦٤,٧٪ من هؤلاء التلاميذ يتركون (يوماً - يومين) كل شهر(Haight, 2011: 15)

كما أشار (Schafer, 2011: 27) أن ٥٥٪ من الذين يعانون من رهاب المدرسة هم الأصغر سناً أو هو الطفل الوحيد بالأسرة، وفى عينة أخرى، كان

٤٣,٨٪ من الرافضين للمدرسة أو الهاربين منها كانوا هم الأصغر سناً أو الطفل الوحيد بالأسرة، ووجد بعض الباحثين، أن حوالي ثلث الفتيان ذوي سلوك رفض المدرسة كانوا من الأطفال فقط، وبالرغم من ذلك، فقد وجد باحثون آخرون أن الطفل الأكبر سناً هو الأكثر رفضاً للمدرسة، أما تأثير ترتيب الولادة فمازال غير واضح.

كما يذكر(Schafer, 2011: 28) أن المشكلات الزوجية والحالة الأسرية، من العوامل الأسرية المهمة؛ فالمشكلات الزوجية شائعة إلى حد ما في الأسر التي يعانى أبنائها من سلوك رفض المدرسة، ففي إحدى الدراسات أقر ما يقرب من ٥٢,٧٪ من الآباء الذين يعانى أبناؤهم من سلوك رفض المدرسة بوجود مشكلات زواجية كبيرة، وتتضمن هذه المشكلات الضغوطات الأسرية المتعددة وتمثل ٥٥,٤٪، ومشكلات التواصل وتمثل٧٩,٧٪، علاوة على ذلك فقد أفادت ٤٣٪ من الأسر المكونة من والدين بوجود صراعات داخل البيت قبل ظهور سلوك رفض المدرسة على أطفالهم، وقد تم أيضاً دراسة تأثيرات الحالة الاجتماعية الاقتصادية (Socioeconomic Status (SES على سلوك رفض المدرسة، ولكن النتائج كانت غير متسقة؛ فقد أشارت الدراسات السابقة الحديثة إلى أن الغلمان الأكثر رفضاً للمدرسة يأتوا من مستويات اجتماعية اقتصادية عالية، وأشارت بعض الدراسات الأخرى أنهم يأتون من مستويات اجتماعية اقتصادية منخفضة، والبعض الآخر وجد أن سلوك رفض المدرسة يمثل بالتساوي في كل المستويات الاجتماعية الاقتصادية.

ويذكر (Schafer, 2011: 41-42) أن الأسر التي تعانى من سلوك رفض المدرسة لأحد أفرادها قد سجلت مستويات مرتفعة من النزاع/الصراع، وعلى وجه التحديد فإن ٢٣,٤٪ من الرافضين للمدرسة وجد أنهم في أسرة ذات توجه نزاعي/صراعي حيث تم قياسه بمقياس البيئة الأسرية، وداخل الأسر ذات العائل الوحيد، فإن العلاقات التنازعية/الصراعية وجدت أيضا في ٥٤٪ بين الأم والطفل، أيضاً صنفت الأسر التي تعانى من سلوك رفض المدرسة بالعنف الأسرى، فمن بين

١٤٠ أسرة وصفت بأنها تعانى من سلوك رفض المدرسة؛ فإن الثلث تقريبا ٢٧,٩٪ يعانى من عنف متوسط، وتقريبا الخمس ١٨,٦٪ يعانى من عنف شديد.

كما أشار (Schafer, 2011: 43) أن ٣٩,١٪ من الأسر تعتبر أسر متماسكة أو سوية (healthy family)؛ وذلك لأن لديهم مستويات مرتفعة من التماسك أو القدرة التعبيرية بالمقارنة بمستويات النزاع/الصراع، وفى هذا النوع من الأسر تعتبر مشكلة التغيب حدثاً معزولاً ولا يرتبط مباشرة بالبيئة الأسرية.

ويذكر (Meenai, et al., 2011:1) أن التغيب عن المدرسة وكذلك سلوك رفض المدرسة من المشكلات الكبيرة التي تواجه ١ – ٢٪ من الأطفال الذين يذهبون للمدرسة، و٥٪ من أطفال العيادات.

ويشير (Nuttall & Woods, 2013: 348) أن سلوكيات رفض المدرسة مع عنصر القلق تؤثر على حوالي ١ – ٢٪ من الأطفال في سن المدرسة، وأن هذه السلوكيات من المرجح أن تصل إلى ذروتها عند نقاد التحول (transition points) وهو ما بين (٥ – ٦) سنوات و (١١ – ١٣) سنة، ومع ذلك أفاد الباحثون أن معدلات الانتشار ربما تكون قابلة للنقض وفقا للتصورات والتسجيلات الخاصة بسلوكيات رفض المدرسة.

ويذكر (Bahali, et al., 2011: 165) أنه قد بلغت نسبة انتشار سلوك رفض المدرسة حوالى ١٪ للأطفال في سن المدرسة، ٥٪ للعينات الخاصة بالاضطرابات النفسية للأطفال، في حين أن انتشاره مشابه في البنين والبنات، ويمكن أن يحدث سلوك رفض المدرسة في أي وقت خلال حياة الطفل الأكاديمية وعلى جميع المستويات الاجتماعية الاقتصادية، كما أن سلوك رفض المدرسة قد يتعرض له ٥ – ٢٨٪ من الشباب، ويمكن أن يؤدى إلى عواقب سلبية قصيرة وطويلة الأمد، وتشمل الصعوبات قصيرة الأمد على النزاع/الصراع الأسرى، والجنوح (delinquency)، وضعف الأداء الأكاديمي، وصعوبات في تكوين علاقات مع الأقران، بينما تشمل التبعات طويلة الأمد على مشكلات نفسية ومهنية وزوجية.

ويذكر (Ingles, et al., 2015: 44) أن جمعية الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association) (APA) لم تميز في مقالها (Diagnostic and Statistical Manual of Disorders) (DSM-V) بين أنواع فرعية مختلفة لسلوك رفض المدرسة، وهذا ما جعل تصنيف تلك الظاهرة إلى فئات أمراً صعباً، وبالرغم من ذلك فإن النموذج الوظيفي (Functional Model) هو النموذج الأكثر تماسكاً في دراسة سلوك رفض المدرسة.

ويرى (Kearney & Spear, 2014) & (Ingles, et al., 2015: 38) أنه من خلال هذا النموذج الوظيفي، يمكننا معرفة الأسباب التي تجعل الشباب الذي يعاني من رفض المدرسة، لا يؤيد الحضور للمدرسة، وتعد أداة القياس التي أعدها Kearney (2002) وهي مقياس تقييم رفض المدرسة (النسخة المراجعة) (School Refusal Assessment Scale-Revised) (SRAS-R) هي أداة لتقييم سلوك رفض المدرسة كبناء قائم على النموذج الوظيفي، ووفقا لهذا المدخل فإنه توجد أربعة أسباب رئيسية تبرر سلوك رفض المدرسة هي:

١ - تجنب التأثير السلبي الناتج عن المثيرات الخاصة بالمواقف المرتبطة بالبيئة المدرسية.
٢ - الهروب من المواقف المنفرة اجتماعيا (social aversion) أو مواقف التقويم (evaluation situation)
٣ - طلب الاهتمام الزائد من الآخرين أو (جذب انتباه الآخرين للاهتمام به).
٤ - طلب التعزيزات المادية (tangible reinforcements) خارج نطاق البيئة المدرسية.

ويذكر (Kearney & Spear, 2012) & (Ingles, et al., 2015: 38) أن السببين **الأول والثاني** يصنفوا تحت **سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً**؛ لأن السلوك يتم تعزيزه بواسطة تجنب المواقف غير السارة (مثل القلق و/أو رهاب المدرسة)، بينما السببين **الثالث والرابع** يصنفوا تحت **سلوك رفض المدرسة المعزز**

إيجابياً؛ حيث أن السلوك خارج نطاق البيئة المدرسية يتم تعزيزه بواسطة الاهتمام (attention) أو المكافآت (مثل التغيب من المدرسة).

ويرى (Witts & Houlihan, 2007: 385) & (Paige, 1997) أن هناك ثلاثة نماذج بديلة للأسباب المرضية لسلوك رفض المدرسة، **النموذج الأول**؛ وهو نظرية التحليل النفسي(psychoanalytic theory) وفيها تكون العلاقات بين الطفل والأم مسئولة عن ظهور سلوك رفض المدرسة، ومن وجهة النظر هذه فإن القلق المكبوت(repressed anxiety) يظهر في صورة سلوك رفض المدرسة، والذى ينتج عن اعتمادية الطفل على أمه وكذلك العداء أو كراهية العلاقات الاجتماعية، أما **النموذج الثاني**؛ فهو نظرية العلاج الديناميكي النفسي (psychodynamic) والتي ترى أن الاختلال الوظيفي في العلاقات بين الأب والطفل يمكن أن يكون مفتاح العلاج لسلوك رفض المدرسة، **والنموذج الثالث**؛ فهو النظرية السلوكية(behavioral theory) والتي تركز على أن **التعزيز السلبى والإيجابي** هو العامل المسبب لسلوك رفض المدرسة.

ويرى (Dig, et al., 2014: 2) أنه من المهم أن نأخذ في الاعتبار العوامل العضوية والنفسية والاجتماعية عندما نبحث عن أسباب سلوك رفض المدرسة، وأن نعرف أن علاج تلك الظاهرة لا يزال يشكل تحدياً.

ويذكر (Strasser, 2013: 10) أن (Kearney & Bates, 2005) يوصى بتقنيات تعتمد على المدرسة (school-based techniques) لمساعدة المهنيين على العمل كفريق لمساعدة الأطفال الذين لديهم سلوكاً رافضاً للمدرسة وهي:

١ - متابعة الحضور اليومي بدقة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية للوالدين في حالة وجود أو رصد أية حالات غياب أو تأخر عن الصفوف ويتطلب ذلك توثيق لحالات الغياب.

٢ - تعيين رفيق الند (a peer buddy) لمساعدة الطفل على حضور الصفوف وإكمال المهام.

٣ - توفير المكافآت والامتنان المتكرر عند حضور المدرسة.

٤ - الاستفادة من عقود الحضور المكتوبة (written attendance contracts) مع الطفل لتحديد المكافآت وعواقب الحضور وعدم الحضور، وكذلك للمساعدة في التدخلات لحل المشكلات مع المعلمين والأقران.

٥ - تشجيع الطفل على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (extracurricular activities) والتوصية بالمشاركة في أماكن الدراسة -العمل عندما يكون ذلك مناسبا.

٦ - خلق بيئة تعلم إيجابية تتسم بالتواصل، وتشجيع أولياء الأمور على التواصل مع إدارة المدرسة.

٧ - تقييم الطفل لمعرفة احتياجاته أو صعوبات التعلم لديه.

٨ - توفير تسهيلات معقولة للطفل في البيئة المدرسية.

ثانياً: البيئة الأسرية (Family Environment):

ركز بعض الباحثين على أنواع معينة من الأسر التي يعاني أفرادها من سلوك رفض المدرسة، وقد أثبتت الدراسات أن الأسر التي يعاني فتيانها من سلوك رفض المدرسة تتوزع بصورة واسعة اعتماداً على نوع الأسرة، والأمراض النفسية للطفل، والعينة قيد الدراسة، وغالباً ما توصف تلك الأسر بالأسر المتورطة، والمتنازعة، والمنفصلة، والمعزولة، والسليمة، أو خليط من تلك الأنواع (Schafer, 2011: 40)

ويوضح (Wimberly, 2012: 23) & (Lanz & Maino, 2014: 2172) أن البيئة الأسرية تشمل أبعاد العلاقة، وأبعاد النمو الشخصي، وأبعاد المحافظة على النظام داخل الأسر، والجدول رقم (١) يوضح وصفاً لكل بعد من هذه الأبعاد وما تتضمنه من أبعاد فرعية:

جدول (١)

الأبعاد الرئيسية والفرعية للبيئة الأسرية ومفهوم كل منها

الأبعاد الرئيسية	الأبعاد الفرعية	المفهوم
أبعاد العلاقة	التماسك	درجة الالتزام والمساعدة والدعم التي يوفرها أفراد الأسرة لبعضهم البعض.
	التعبير	مدى ما يوفره أفراد الأسرة من تشجيع على التعبير عن مشاعرهم مباشرة.
	الصراع	كمية الغضب والصراع بين أفراد الأسرة والتي يعبر عنها علانية.
أبعاد النمو الشخصي	الاستقلال	مدى ما يوفره أفراد الأسرة من حزم واكتفاء ذاتي واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
	التوجه نحو الإنجاز	كمية الأنشطة (مثل العمل والمدرسة) التي تطرح في إطار موجه أو تنافسي نحو الإنجاز.
	التوجه الثقافي الفكري	مستوى الاهتمام في المجالات السياسية والفكرية والأنشطة الثقافية.
	التوجه الترفيهي النشط	كمية المشاركة في الأنشطة الترفيهية والاجتماعية.
	التوكيد الديني الأخلاقي	التركيز على القضايا الدينية والأخلاقية والقيم.
أبعاد المحافظة على النظام	التنظيم	درجة أهمية التنظيم والهيكلة الواضحين في عملية التخطيط للأنشطة والمسؤوليات الأسرية.
	التحكم	كم القواعد والإجراءات المتعارف عليها والتي تستخدم لإدارة الحياة الأسرية.

ومقياس البيئة الأسرية (The Family Environment Scale) (FES) يستخدم لقياس إدراكات أعضاء الأسرة للبيئة الأسرية، ويتكون هذا المقياس من (٥٣) مفردة، والمفردات ثنائية (صواب/خطأ) مقسمة إلى الأبعاد التالية، العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Relationship) ، والنمو الشخصي (Personal Growth)، وحفظ النظام (System Maintenance) ، ويحتوى البعد الأول على ثلاثة مقاييس فرعية هي: التماسك، والقدرة التعبيرية، والصراع، والبعد الثاني يحتوي على خمسة مقاييس فرعيه هي: الاستقلال، التوجه نحو الإنجاز، التوجه الثقافي الفكري، التوجه الترفيهي النشط، التوكيد الديني الأخلاقي، بينما البعد الثالث يشمل مقياسين فرعيين هما التنظيم والتحكم، والدرجة المرتفعة على مقاييس التحكم والصراع، وكذلك الدرجات المنخفضة على باقي المقاييس تشير إلى وجود مشكلات أسرية(Detzel, et al., 2015: 102)

ويرى (Yu, et al., 2015: 2-3) أنه يمكن تقسيم العوامل البيئية الأسرية إلى عوامل مادية وعوامل غير مادية، وتشمل العوامل البيئية المادية (Hard Environmental Factors) بنية الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، والوضع الاقتصادي للأسرة، أما البيئة الأسرية غير المادية (Soft Environmental Factors) فتنقسم إلى عوامل صريحة، وعوامل ضمنية، وتشمل العوامل الصريحة (دور الوالد، القواعد والتنظيمات الأسرية، الأفكار التربوية للوالد...)، وتشمل العوامل الضمنية (ثقافة الأسرة، علاقة الطفل بالوالد، تفاعل أفراد الأسرة...)، والبيئة غير المادية هي في الأساس البيئة الاجتماعية داخل الأسرة، والتي تعتبر عاملاً مهماً فيما يختص بالصحة العقلية للمراهق، ومن بين العوامل البيئية الأسرية غير المادية؛ التماسك، والصراع، يعتبران الأهم في العوامل التي تتنبأ بتوافق نفسى صحى للمراهقين.

ويؤكد (Penedo, et al., 2015: 799) على أن التماسك الأسرى، والصراع الأسرى؛ هما المجالان الوحيدان اللذان يمثلان مدىً واسعاً من المعالجات الأسرية، والتي يمكن أن تؤثر على الصحة، ومع ذلك فهناك علاقات واضحة مثل

الضغوط والعدائية والخلاف الزوجي والميكانيزمات الفسيولوجية التي تتوسط الضغوط، تتأثر أيضاً بواسطة البيئة الأسرية.

ومما لاشك فيه أن النشأة في بيئة أسرية تتسم بالود والدفء في حياة الطفولة لها أكبر الأثر في الشعور بالأمان والطمأنينة في العلاقات الخاصة بالفرد حين بلوغه سن الثمانين من عمره، وهذا وفقا لبحث جديد نشر في مجلة العلوم النفسية (Psychological Science) وهى مجلة لجمعية علم النفس (Association for Psychological Science) ، وتشير النتائج إلى أن الرجال الذين نشأوا في بيوت تهتم برعاية أبنائها كانوا أكثر مهارة في إدارة الانفعالات الضاغطة (Stressful Emotions) عندما تم تقييمها في البالغين منتصف العمر؛ مما يساعد على توضيح كيف أنهم أكثر أمناً في حياتهم الزوجية لوقت متأخر من الحياة(Association for Psychological Science, 2016)

وأوضحت دراسة (Afolabi, 2015) أن البيئة الأسرية المحاطة بالمخاطر في وقت مبكر من حياة الطفل والقاسية على الأطفال تزيد من حدة الاضطرابات الفسيولوجية والهرمونية العصبية في استجابات الأطفال للضغوط، ولها أيضاً آثاراً سلبيةً على المدى البعيد على صحتهم العقلية.

كما أظهرت دراسة (Ovalle, 2016) أن هناك تأثيراً مباشر للبيئة الأسرية المحفوفة بالمخاطر وتوقع مستويات أعلى من أعراض الاكتئاب في عينة الدراسة الكلية، ومستويات أعلى من الضعف الإدراكي وتوقع مستويات أعلى من أعراض الاكتئاب المتزامنة وزيادة احتمال وجود حالة من الاكتئاب الملازم للحياة.

ويشير (Andreotti, et al., 2015: 332) إلى أن (Luecken, et al., 2006) قدموا نموذجاً وجدانياً معرفياً متكاملاً (a combined cognitive-affective model) لربط الملامح السلبية للبيئة الأسرية في وقت مبكر والمصحوبة بتعديلات في عمليات الضغوط التفاعلية النفسية والفسيولوجية، والتي قد تكمن في نهاية المطاف إلى التعرض للمرض، ووفقاً لهذا النموذج؛ فإن

التعرض لفترات طويلة من الضغوطات النفسية خلال مراحل النمو بما في ذلك مستويات متوسطة من الصراع داخل البيئة الأسرية في وقت مبكر؛ قد يؤدى ذلك إلى تغيرات في قدرات المعالجة المعلوماتية (Information Processing Abilities) والتي يمكن أن تعزز التغييرات المستمرة في الاستجابات النفسية والفسيولوجية لضغوطات يومية حادة.

وتوضح نتائج بحث (Lee, et al., 2016) أن البيئة الأسرية السلبية في سن التاسعة عشر (١٩) لها تأثيراً دالاً على السلوكيات التي تتسم بسوء التوافق/التأقلم في سن (٣٦) والتي تظهر على شكل المظاهر الخارجية للشخصية في سن (١٩)، وكذلك تظهر على صورة علاقات سيئة مع الزوج أو الزوجة في سن (٢٩).

ويذكر (Chapman, 2007: iii) أنه على مدى أكثر من قرن، تمت مناقشة وبحث سلوك رفض المدرسة داخل المجتمعات التربوية والنفسية، ووجد أن البيئة الأسرية تؤثر على هذا السلوك، وعلى وجه التحديد؛ وجدت فروق فيما يتعلق بسلوك رفض المدرسة ومستويات الاستقلال والتماسك والصراع الأسرى.

واختبرت دراسة (Loftis, 2014) العلاقة بين البيئة الأسرية وشدة تغيب الشباب عن العمل، وبحثت دور البيئة الأسرية في مشكلات التغيب، وأشارت أهم النتائج إلى أن التماسك والصراع والتوجه الثقافي الفكري والتنظيم هي متنبئات بشدة التغيب.

ومما سبق يتضح أهمية متغيرات البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية وبصفة خاصة في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي)، فالبحث الحالي يحاول معرفة العلاقة بين سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً والمعزز سلبياً بالبيئة الأسرية، وكذلك التنبؤ بهذا السلوك من البيئة الأسرية بأبعادها المختلفة، كما يدرس الفروق في النوع والمرحلة لسلوك رفض المدرسه بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً)، والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة.

البحوث والدراسات السابقة :

١ - دراسة (حمدي محمد ياسين، أسماء محمد السرسى، ١٩٩٢)

هدفت الدراسة إلى تشخيص القبول والرفض المدرسي في علاقته بالمناخ الأسرى عبر متغيرات ديموغرافية (السن والجنس ومهنة الآباء والأمهات) ومتغيرات ثقافية بيئية (ريف – حضر) وذلك من خلال عينة بلغ قوامها (١٠٧) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وكانت أهم النتائج تشير إلى إن التلاميذ الأكثر تحصيلاً أكثر قبولاً للمدرسة من زملائهم الأقل تحصيلاً، وأن التلميذات أكثر تقبلاً للمدرسة من التلاميذ، وأن التقبل والرفض المدرسي يتأثران بعدة عوامل منها التحصيل المدرسي، المناخ الأسرى، الانتماء للمدرسة وحبها، المبنى والأثاث والأنشطة المدرسية، وأخيراً إن الرفض المدرسي يمكن تعديله عبر الأنشطة التربوية المختلفة.

٢ - دراسة (Roblek, 1997)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المتنبئات الخاصة بسلوك رفض المدرسة القائم على التعزيز الإيجابي، واشتملت المتنبئات على العمر والنوع وشدة سلوك رفض المدرسة ومستوى القلق العام ونوع التشخيص ومستوى الخوف ومستوى الشكوى الجسدية ونوع البيئة الأسرية، وتكونت العينة من (١٢٩) شاباً وكذلك أبائهم، وتم تطبيق مقياس التقرير الذاتي ومقياس الأسرة (self-report, and family measures) وأشارت أهم النتائج إلى أن الأطفال الذين يرفضون المدرسة لطلب الاهتمام/الرعاية كانوا هم الأصغر سناً ويظهرون أعراضاً أكثر لقلق الانفصال أكثر من الأطفال الذين يرفضون المدرسة للمعززات المادية الإيجابية، كذلك فإن الأطفال الذين يرفضون المدرسة لطلب الاهتمام/الرعاية لا يختلفون عن أقرانهم الذين يرفضون المدرسة للمعززات المادية الإيجابية تبعاً لنوع وشدة سلوك رفض المدرسة ونوع البيئة الأسرية.

٣ - دراسة (Prabhuswamy, et al., 2006)

هدفت الدراسة إلى تقييم حالة التشخيص النفسي والارتباطات النفسية والاجتماعية، والمخرجات قصيرة الأمد للأطفال ذوى سلوك رفض المدرسة، وكان عدد العينة (٣٣) تراوحت أعمارهم من (٨ – ١٦) عاماً، يعانون من سلوك رفض المدرسة، وطبق عليهم مجموعة من المقاييس منها (The Missouri Assessment of Genetics Interview of children) (MAGIC) والنسخة المعدلة من مقياس (Parent Interview Schedule (PIS)) ومقياس (The Children's Global Assessment Scale (CGAS)) وكانت أهم النتائج أن الاعتلال النفسي (psychiatric morbidity) يكون مرتفعاً لدى الأفراد ذوى سلوك رفض المدرسة، ويرتبط ذلك مع المحن البيئية والعائلية والمزاجية، وتكون المخرجات قصيرة الأمد لدى هؤلاء الأطفال متمثلة في القيام بالأداءات العامة والأداءات المدرسية.

٤ - دراسة (Chapman, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصى التأثيرات المحتملة للبيئة الأسرية والأساليب الوالدية على الشباب حديث السن الذى يعانى من سلوك رفض المدرسة وكانت العينة من تلاميذ المدرسة العليا والمتوسطة بـ Las Vegas وكانت الأدوات المستخدمة هي مقياس البيئة الأسرية ومقياس سلوك رفض المدرسة ومقياس الأساليب الوالدية، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن الشباب الرافض للمدرسة لطلب العناية لديهم مستويات منخفضة من الاستقلالية Independence عن الشباب الرافض للمدرسة للتعزيز المادي/الملموس، وأشارت النتائج بوجه عام إلى قيمة التقييم الوالدي والأسرى للشباب الذى يظهر سلوكاً رافضاً للمدرسة.

٥ - دراسة (Kearney, 2007)

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج وظيفي لسلوك رفض المدرسة؛ حتى يمكن تنظيم وتقييم ومعالجة هذا السلوك في العينات التي تعانى منه، وتضمنت

الدراسة (٢٢٢) شاباً، تراوحت أعمارهم من (٥ -١٧) عاماً، بواقع (١٣٤ ذكراً، ٨٨ أنثى) ممن يعانون من سلوك رفض المدرسة وأبائهم، وتم تقييم المشاركين داخل العيادات المتخصصة بالجامعة، وتم تطبيق أدوات الدراسة ومنها (Child self-report and Parent-based measures) وكانت أهم النتائج التي أخرجها تحليل الانحدار الهرمى (Hierarchical Regression Analysis) ونموذج المعادلة البنائية (Structure Equation Modeling) أن الوظيفة (function) هي المحدد الأفضل لدرجة التغيب عن المدرسة من الصورة السلوكية (behavior form)، وعليه فإن تقييم وظيفة سلوك رفض المدرسة هي المفتاح الأساسي في تقييم تلك العينات وربما ترتبط بالإجراءات الخاصة بطرق العلاج.

٦ - دراسة (Bahali, et al., 2011)

هدفت الدراسة إلى تقييم مستويات الأعراض النفسية لدى الآباء الذين يعانى أبناؤهم من سلوك رفض المدرسة، وهدفت أيضاً إلى تحديد عوامل الخطورة المرتبطة بالأسرة أثناء تطورها، وأجريت الدراسة على ٥٥ زوجاً من الآباء الذين يعانى أطفالهم من سلوك رفض المدرسة، وتم مقارنتهم مع مجموعة ضابطة، وتم تطبيق استمارة لجمع البيانات الاجتماعية -الديمغرافية، ومقياس (Beck Depression Inventory) ومقياس (the State-Trait Anxiety Inventory)، وكذلك (The Symptom Checklist-90 Revised) على هؤلاء الآباء، وكانت أهم النتائج أن الآباء الذين يعانى أبناؤهم من سلوك رفض المدرسة لديهم درجات مرتفعة على مقياس الاكتئاب والقلق عن أقرانهم العاديين، وتتمثل عوامل الخطورة من سلوك رفض المدرسة في العقاب البدني بواسطة الآباء، وتاريخ من الأمراض العضوية لدى الآباء أو الأبناء.

٧ - دراسة (Haight, 2011)

هدفت الدراسة إلى تقصى المتغيرات المرتبطة بسلوك رفض المدرسة لدى عينة ممثلة من الشباب الذين لديهم مشكلات تخص الحضور إلى المدرسة، وكان أهم تلك المتغيرات البيئة الأسرية بمتغيراتها المختلفة من الصراع والانفصال

ونقص التواصل ومدى ارتباط هذه المتغيرات بسلوك رفض المدرسة، وتمثلت العينة المبدئية في حوالى (١٩١) مشاركاً بمتوسط عمر (١٣,٨) وانحراف معياري (١,٧) تم اشتقاقهم من برنامج (truancy court) وكذلك (truancy diversion programs) وكانت العينة النهائية (١٥٤) مشاركاً بمتوسط عمر (١٣,١) وانحراف معياري (١,٢) وكانت أهم المقاييس المستخدمة هي مقياس (Family Environment Scale) وكذلك (School Refusal Assessment Scale) وكانت أهم النتائج تشير إلى أن بعض الأسر التي يعانى أفرادها من سلوك رفض المدرسة تظهر أيضا اعتمادية زائدة وانفصالاً وتفككاً أسرياً.

٨ - دراسة (Schafer, 2011)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مؤشرات سلوك رفض المدرسة وبين البيئة الأسرية، والهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد البيئات الأسرية الأكثر ارتباطاً بكل دالة من دوال سلوك رفض المدرسة، وتمثلت العينة من (٢١٥) شاباً من المدرسة العليا والمتوسطة تتراوح أعمارهم من (١١ - ١٧) عاماً وكذلك أبائهم، وطبق عليهم مقياس سلوك رفض المدرسة وكذلك مقياس البيئة الأسرية، وأشارت أهم النتائج أن الأسر التي ترفض المدرسة بسبب الدالة الأولى (تجنب المثيرات السلبية) والدالة الرابعة (طلب التعزيز المادي خارج المدرسة) فإن أبنائها يرتبطوا بمستويات منخفضة من التماسك ومستويات عالية من الصراع/النزاع، بينما لا توجد ارتباطات للدالة الثانية (تجنب المواقف المنفرة اجتماعياً ومواقف التقييم) والدالة الثالثة (طلب الاهتمام من مقدمي الرعاية) بمستويات محددة من الصفات الأسرية.

٩ - دراسة (Loftis, 2014)

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين البيئة الأسرية وشدة تغيب الشباب عن العمل؛ فهي تبحث دور البيئة الأسرية في مشكلات التغيب، وتكونت العينة من (١٧٤) طالباً بالمدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية وامتدت أعمارهم من (٥ – ١٧) عاماً وأبائهم أو القائمين على رعايتهم، واستخدم مقياس البيئة الأسرية

(family environment scale) وأشارت أهم النتائج أن التماسك والصراع والتوجه الثقافي الفكري والتنظيم هي متنبئات بشدة التغيب، كذلك فإن دالة سلوك رفض المدرسة لا تتوسط العلاقة بين البيئة الأسرية والتغيب، وأخيراً فإن الأعراض النفسية الداخلية للشباب لا تتوسط العلاقة بين شدة التغيب والبيئة الأسرية، في حين أن الأعراض النفسية الخارجية تتوسط هذه العلاقة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تمت صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي: -

١. توجد علاقة ارتباطية بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الجنس.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الصف الدراسي.
٤. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الجنس.
٥. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الصف الدراسي.
٦. يمكن التنبؤ بسلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) من البيئة الأسرية بمكوناتها المختلفة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، حيث يعد المنهج المناسب لدراسة وتحديد العلاقة بين سلوك رفض المدرسة والبيئة الأسرية، ومعرفة

الفروق بين الجنسين وكذلك المرحلة الدراسية لمتغيرات البحث، وكذلك للتنبؤ بسلوك رفض المدرسة من البيئة الأسرية التي يعيش فيها الفرد.

عينة البحث:

بلغ عدد العينة الاستطلاعية (١٠٠) تلميذ وتلميذة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين وفقا لمتغير النوع إلى (٤٤) تلميذاً، (٥٦) تلميذة، ووفقا للمرحلة (٥٠) تلميذاً للمرحلة الابتدائية، (٥٠) تلميذاً للمرحلة الإعدادية، بمتوسط عمر (١٢,٥٠) عاماً، وانحراف معياري (١,٩٦٢)، وذلك بهدف حساب الثبات والصدق لأدوات البحث.

وبلغ قوام عينة البحث النهائية (٢٧٥) تلميذاً وتلميذة، من المرحلتين الابتدائية والإعدادية، للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين وفقاً لمتغير النوع إلى (١٠٩) تلميذاً، (١٦٦) تلميذة، ووفقا للمرحلة (١٤١) للمرحلة الابتدائية، موزعين كالتالي (٥ - ٩ - ١٣ - ٣٣ - ٢٣ - ٥٨) للصفوف من الأول الابتدائي حتى السادس الابتدائي على التوالي، (١٣٤) للمرحلة الإعدادية، موزعين كالتالي (٢٦ - ٥٦ - ٥٢) للصفوف من الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي على التوالي، بمتوسط عمر (١٢,٣٨) عاماً، وانحراف معياري (٢,١٠٩)، وذلك بهدف التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: سلوك الرفض المدرسي School Refusal Assessment Scale (SRAS)

إعداد: (Kearney&Silverman, 1993) وتعريب وتقنين الباحث الحالي

ويتكون المقياس من صورتين؛ إحداهما للطفل(School (SRAS-C Refusal Assessment Scale- Child ، والأخرى لولى الأمر School Refusal Assessment Scale- Parent (SRAS-P) وتتكون كل صورة من (١٦) سؤالاً وتحتوى الصورتان على نفس العبارات ولكن موجهة للطفل مرة وموجهة لولى الأمر مرة أخرى، وتتكون كل صورة من أربع حالات تمثل سلوك رفض الطفل المدرسة وهي (**الحالة الأولى: تجنب المثيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية**)، وتشمل

الأسئلة (١، ٥، ٩، ١٣) ، (**الحالة الثانية: الهروب من مواقف التقييمات الاجتماعية**)، وتشمل الأسئلة (٢، ٦، ١٠، ١٤)، (**الحالة الثالثة: طلب الاهتمام من مقدمي الرعاية**)، وتشمل الأسئلة (٣، ٧، ١١، ١٥)، (**الحالة الرابعة: الحصول على التعزيز المادي خارج المدرسة**)، وتشمل الأسئلة (٤، ٨، ١٢، ١٦)، وتحتوى كل حالة على أربعة أسئلة، والأسئلة من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سباعي التدريج (7-Point Likert-type scale) تمتد من أبداً (صفر) إلى دائماً (٦)، ويتم حساب المتوسط لكل حالة من الحالات الأربع في نسخة الطفل وكذلك في نسخة ولى الأمر ويتم أخذ متوسط الصورتين؛ حتى نحصل على قيمة واحدة من المقياسين لكل حالة من الحالات الأربع، وتمثل القيمة الكبرى حالة الطفل بعد ترتيب (Rank) الحالات، وتكون الحالة الأولى والثانية سلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً، بينما تكون الحالة الثالثة والرابعة سلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً، ويتم حسابهما بنفس الطريقة السابقة التي حسبنا بها الحالات الأربع، وتشمل الدرجة الكلية لمقياس سلوك الرفض المدرسي مجموع الحالات الأربع أو مجموع السلوك المعزز سلبياً والسلوك المعزز إيجابياً، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع الأسئلة على الحالات الأربع، وكذلك على السلوك المعزز سلبياً والسلوك المعزز إيجابياً كأبعاد للمقياس.

جدول (٢)

توزيع الأسئلة على أبعاد مقياس سلوك رفض المدرسة

الأبعاد الرئيسية	الحالات المقابلة ❖	أرقام الأسئلة
سلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً	**الحالة الأولى**	١، ٥، ٩، ١٣
	الحالة الثانية	٢، ٦، ١٠، ١٤
سلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً	**الحالة الثالثة**	٣، ٧، ١١، ١٥
	الحالة الرابعة	٤، ٨، ١٢، ١٦

الحالات المقابلة ❖

الحالة الأولى: تجنب المثيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية.

الحالة الثانية: الهروب من مواقف التقييمات الاجتماعية.

الحالة الثالثة: طلب الاهتمام من مقدمي الرعاية.

الحالة الرابعة: الحصول على التعزيز المادي خارج المدرسة.

وقد قام الباحث بترجمة فقرات المقياسين وعرضهما على أحد المتخصصين بالترجمة وعدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة لتتفق مع البيئة العربية، وتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن= ١٠٠ تلميذ وتلميذه) لحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: بالنسبة لمقياس سلوك الرفض المدرسي (نسخة الطفل):

فقد تم حساب الثبات للأبعاد الرئيسية بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٧٧٢، ٠,٥٨٠) لكل من سلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً وسلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً على التوالي، وتم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والبعد للأبعاد الرئيسية، وامتدت (من ٠,٥٢٩ إلى ٠,٦٨٠)، (من ٠,٣٠٥ إلى ٠,٦٣٤)، وجميعها دالة عند (٠,٠١).

ثانيا: بالنسبة لمقياس سلوك الرفض المدرسي (نسخة ولي الأمر):

فقد تم حساب الثبات للأبعاد الرئيسية بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٥٠، ٠,٦٠٠) لكل من سلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً وسلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً على التوالي، وتم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والبعد للأبعاد الرئيسية، وامتدت (من ٠,٦٧٤ إلى ٠,٨٠١)، (من ٠,٤٢٠ إلى ٠,٦٠٧)، على التوالي، وجميعها دالة عند (٠,٠١).

كذلك فقد تم التحقق من صدق المقياسين (نسخة التلميذ – نسخة ولي الأمر) عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستخدام برنامج IBM SPSS Amos (23) مع افتراض أن سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً يتضمن (الحالة الأولى – الحالة الثانية) لكل

من النسختين مجتمعين، وكذلك سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً يتضمن (الحالة الثالثة – الحالة الرابعة) لكل من النسختين مجتمعين، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد في كل مرة، وقد حظى هذين النموذجين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول رقم (٣)، حيث أن قيمة جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠٠٨).

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لسلوك الرفض المدرسي (المعزز سلبياً – المعزز إيجابياً)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر لسلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً	قيمة المؤشر لسلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي مربع كاي درجات الحرية df مستوى دلالة مربع كاى	٠,٧٤١ ١ ٠,٣٨٩	٠,٠٠٨ ١ ٠,٩٣١	أن تكون قيمة مربع كاى غير دالة إحصائياً
٢	نسبة (مربع كاى على درجات الحرية)	٠,٧٤١	٠,٠٠٨	من (صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٦	١,٠٠٠	من (صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٦٣	١,٠٠٠	من (صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربع الاقتراب RMSEA	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	من (صفر) إلى (٠,١)
٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٨٩ ٠,٢٠٢	٠,١٨٢ ٠,٢٠٢	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٧	١,٠٠٠	من (صفر) إلى (١)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر لسلوك الرفض المدرسي المعزز سلبياً	قيمة المؤشر لسلوك الرفض المدرسي المعزز إيجابياً	المدى المثالي للمؤشر
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠٠	١,٠٠٠	من (صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٨٢	١,٠٠٠	من (صفر) إلى (١)

مما سبق يتضح أن المقياس الحالي بنسختيه (نسخة التلميذ نسخة ولى الأمر) على درجة جيدة من الثبات والصدق.

ثانيا: مقياس البيئة المدرسية Family Environment Scale (FES)

إعداد: (Moos & Moos, 2009) وتعريب وتقنين الباحث الحالي

وتتكون النسخة المختصرة من المقياس (العبارات في الاتجاه الإيجابي)، من (٥٣) فقرة، تمثل ثلاثة أبعاد رئيسية، وعشرة أبعاد فرعية تندرج تحت الأبعاد الرئيسية، وتتكون الأبعاد الرئيسية من (أبعاد العلاقة، أبعاد النمو الشخصي، أبعاد المحافظة على النظام)، بينما تتكون الأبعاد الفرعية من (التماسك، التعبير، الصراع) وتندرج تحت بعد العلاقة وتشمل الفقرات (١، ١٢، ١٨، ٥١، ٣١، ٤٧) للتماسك، والفقرات (٧، ١٩، ٢٥، ٣٧، ٤٨) للتعبير، والفقرات (٢، ١٣، ٢٦، ٣٢، ٤٣) للصراع، والأبعاد (الاستقلال، التوجه نحو الإنجاز، التوجه الثقافي - الفكري، التوجه الترفيهي النشط، التوكيد الديني الأخلاقي) وتندرج تحت بعد النمو الشخصي وتشمل الفقرات (٨، ١٤، ٢٠، ٣٣، ٣٨) للاستقلال، والفقرات (٣، ٩، ٢١، ٢٧، ٤٤، ٤٩) للتوجه نحو الإنجاز، والفقرات (٤، ١٥، ٣٤، ٣٩، ٥٠) للتوجه الثقافي - الفكري، والفقرات (١٠، ٢٢، ٢٨، ٤٠، ٤٥) للتوجه الترفيهي النشط، والفقرات (٥، ١٦، ٢٩، ٣٥، ٤٦، ٥١) للتوجه الديني الأخلاقي، والأبعاد (التنظيم والتحكم) وتندرج تحت بعد المحافظة على النظام وتشمل الفقرات (٦، ١١، ٢٣، ٣٦، ٤١، ٥٢) للتنظيم، والفقرات (١٧، ٢٤، ٣٠، ٥٣) للتحكم، وجميع الفقرات من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثنائي التدريج (صواب –

خطأ)، وجميع الفقرات في الاتجاه الموجب للبعد الفرعي الخاص بها، والجدول رقم (٤) يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد الرئيسية والفرعية للمقياس.

جدول (٤)

توزيع الفقرات على أبعاد مقياس البيئة الأسرية

الأبعاد الرئيسية	الأبعاد الفرعية	الأسئلة
أبعاد العلاقة	التماسك	١، ١٢، ١٨، ٥١، ٣١، ٤٧
	التعبير	٧، ١٩، ٢٥، ٣٧، ٤٨
	الصراع	٢، ١٣، ٢٦، ٣٢، ٤٣
أبعاد النمو الشخصي	الاستقلال	٨، ١٤، ٢٠، ٣٣، ٣٨
	التوجه نحو الإنجاز	٣، ٩، ٢١، ٢٧، ٤٤، ٤٩
	التوجه الثقافي الفكري	٤، ١٥، ٣٤، ٣٩، ٥٠
	التوجه الترفيهي النشط	١٠، ٢٢، ٢٨، ٤٠، ٤٥
	التوكيد الديني الأخلاقي	٥، ١٦، ٢٩، ٣٥، ٤٦، ٥١
أبعاد المحافظة على النظام	التنظيم	٦، ١١، ٢٣، ٣٦، ٤١، ٥٢
	التحكم	١٧، ٢٤، ٣٠، ٥٣

وقد قام الباحث بترجمة فقرات المقياس وعرضها على أحد المتخصصين بالترجمة وعدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة لتتفق مع البيئة العربية وعينة التقنين التي بلغت (ن=١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الشرقية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم حساب الثبات للأبعاد الرئيسية بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٤٢٠ ،٠,٦٨٥ ،٠,٤٨٧) لكل من أبعاد العلاقة، وأبعاد النمو الشخصي، وأبعاد المحافظة على النظام على التوالي، وبلغ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٧٥٣)

وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستخدام برنامج IBM SPSS Amos (23) مع افتراض أن عبارات مقياس البيئة الأسرية تتشبع على ثلاثة عوامل كامنة هي (أبعاد العلاقة - أبعاد النمو الشخصي - أبعاد المحافظة

على النظام)، وعشرة عوامل مشاهدة هي الأبعاد الفرعية، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الكامنة الثلاثة، وقد حظى هذا النموذج على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول رقم (٥)، حيث أن قيمة جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠٠٨).

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة الثلاثة لمقياس البيئة الأسرية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي مربع كاي درجات الحرية df مستوى دلالة مربع كاى	٤٣,٢١٢ ٣٠ ٠,٠٥٦	أن تكون قيمة مربع كاى غير دالة إحصائياً
٢	نسبة (مربع كاى على درجات الحرية)	١,٤٤٠	من (صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٢٨	من (صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٦٧	من (صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربع الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٧	من (صفر) إلى (٠,١)
٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٩٤٢ ١,١١١	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٠٣	من (صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٢٤	من (صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٧٠٤	من (صفر) إلى (١)

مما سبق يتضح أن مقياس البيئة الأسرية على درجة جيدة من الثبات والصدق، وبذلك يتضح تمتع أدوات القياس للبحث الحالي بدرجة جيدة من الثبات والصدق مما يجعلها صالحة للتطبيق في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية وحزمة البرامج الإحصائية المستخدمة: -

١. التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج IBM SPSS Amos (23)
٢. معامل الارتباط باستخدام برنامج IBM SPSS (23)
٣. اختبار (ت) باستخدام برنامج IBM SPSS (23)
٤. تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة المعيارية باستخدام برنامج IBM SPSS (23)

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على "**توجد علاقة ارتباطية بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية**" وللتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة بعد التحقق من شرط الاعتدالية وكذلك الخطية للمتغيرات، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين سلوك رفض المدرسة والبيئة الأسرية بأبعادهما

سلوك رفض المدرسة / البيئة الأسرية	سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً	سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً
التماسك	٠,٠١٨	-٠,٠٩٤
التعبير	-٠,٠٥٠	٠,٠١٦
الصراع	٠,٠٠٠	٠,١٦١❖❖
الاستقلال	٠,٠٠١	-٠,١٠٠
التوجه نحو الإنجاز	-٠,١١٣	-٠,١٥٤❖❖

سلوك رفض المدرسة / البيئة الأسرية	سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً	سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً
التوجه الثقافي الفكري	-٠,٠٧٤	-٠,٠١٢
التوجه الترفيهي النشط	٠,١٥٦ ❖❖	٠,٠١٥
التوكيد الديني الأخلاقي	-٠,٠٤٩	-٠,١٨٦ ❖❖
التنظيم	-٠,٠٧٥	-٠,١٥٦ ❖❖
التحكم	٠,٠٤٩	٠,٠٥٥

** تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

* تعنى أن معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الصراع وبين سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً؛ فالتعزيز السلبي يحدث لتجنب أحداث غير سارة أو سلبية مرتبطة بالمدرسة وقد يعكس هذا النزاعات والصراعات الدائرة في محيط أسرة التلميذ.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التوجه نحو الإنجاز وبين سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً، فكلما زادت الأنشطة التي تطرح في إطار موجه نحو الإنجاز أو في إطار تنافسي كلما أقبل التلميذ على حب المدرسة ومثلت له أحداثا سارة ومبهجة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التوجه الترفيهي النشط وبين سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً، فالتعزيز الإيجابي يحدث لكسب مكافآت مادية أو معنوية خارج المدرسة، ولعل مقدار المشاركة في الأنشطة الترفيهية والاجتماعية يؤثر بشكل مباشر في ذلك؛

ولذلك ينبغي تقنين تلك الأنشطة الترفيهية التي قد تسبب للتلميذ حب أن يكون خارج المدرسة دائما.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التوكيد الديني الأخلاقي وبين سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً؛ فالتعزيز السلبي يحدث لتجنب أحداث غير سارة أو سلبية مرتبطة بالمدرسة ولعل التركيز على القضايا الدينية والأخلاقية والقيم يكون له أثر كبير في التأكيد على أن تلك السلوكيات لا تحض عليها الأدين ولا الأخلاقيات ولا القيم؛ مما يسهم في حب التلميذ للمدرسة.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التنظيم وبين سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً؛ فالتعزيز السلبي يحدث لتجنب أحداث غير سارة أو سلبية مرتبطة بالمدرسة، ولعل تنظيم وهيكلة وتخطيط التلميذ للأنشطة والمسؤوليات له أثر كبير على دافع التلميذ وبقائه حتى نهاية اليوم الدراسي، ونتائج هذا الفرض تتفق مع دراسة (Bahali, et al., 2011)، ودراسة ((Prabhuswamy, et al., 2006، ودراسة (Haight, 2011)، ودراسة (Schafer, 2011)، وتختلف مع دراسة (Chapman, 2007).

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الجنس** " وللتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٥)

الفروق بين الذكور والإناث في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً)

المقياس/البعد	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً	ذكور	١٠٩	٥,٤٤	١,٦٥٠	٠,٤٨٣
	إناث	١٦٦	٥,٣٥	١,٦٣٩	
سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً	ذكور	١٠٩	٢,٩١	١,٦٤٣	٠,١٢٨
	إناث	١٦٦	٢,٨٨	١,٨٩٩	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً، فالتعزيز الإيجابي يحدث لكسب مكافآت مادية أو معنوية خارج المدرسة؛ وقد يكون توفير تلك المكافآت المادية أو المعنوية مقدمه بالتساوي بين الذكور والإناث.
- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً، فالتعزيز السلبي يحدث لتجنب أحداث غير سارة أو سلبية مرتبطة بالمدرسة، وقد يرجع ذلك إلى أن المدارس اليوم تقلل بقدر الإمكان من المثيرات السيئة التي تنفر التلاميذ منها وتحاول أن تجعل من نفسها بيئة جاذبة ومثيرة للتلاميذ والتلميذات على حد سواء، وهذا الفرض تتفق نتائجه مع دراسة (حمدي محمد ياسين، أسماء محمد السرسى، ١٩٩٢).

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في سلوك رفض المدرسة (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا لمتغير الصف الدراسي** " وللتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٦)

الفروق في سلوك رفض المدرسة بنوعيه (المعزز إيجابياً – المعزز سلبياً) تبعا للصف الدراسي.

المقياس/البعد	الصف الدراسي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً	ابتدائي	١٤١	٥,٣٩	١,٥٨٨	٠,٠٨٩
	إعدادي	١٣٤	٥,٣٨	١,٧٠١	
سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً	ابتدائي	١٤١	٢,٩٥	١,٧٦٤	٠,٥٧٠
	إعدادي	١٣٤	٢,٨٣	١,٨٤٠	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالصفوف الابتدائية والإعدادية في سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً؛ فالتعزيز الإيجابي يحدث لكسب مكافآت مادية أو معنوية خارج المدرسة؛ ومن ثم فقد تكون المكافآت المادية أو المعنوية واحدة خاصة خارج المدرسة في ظل ثقافة وبيئة واحدة ومن ثم لا يوجد اختلاف.

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالصفوف الابتدائية والإعدادية في سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً؛ فالتعزيز السلبي يحدث لتجنب أحداث غير سارة أو سلبية مرتبطة بالمدرسة، وكما ذكرنا فأن المدارس اليوم تقلل بقدر الإمكان من المثيرات السيئة التي تنفر التلاميذ منها وتحاول أن تجعل من نفسها بيئة جاذبة ومثيرة للتلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وتختلف نتائج هذا الفرض مع دراسة (Roblek, 1997)

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الجنس** " وللتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٧)

الفروق بين الذكور والإناث على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة.

المقياس/البعد	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
التماسك	ذكور	١٠٩	٤,٩٤	١,١٩٣	١,١٧١
	إناث	١٦٦	٥,١١	١,١٦٢	
التعبير	ذكور	١٠٩	٣,٠٩	١,٢٢١	٠,٨٢٥
	إناث	١٦٦	٣,٢١	١,١٣٨	
الصراع	ذكور	١٠٩	٢,٤٨	١,٤٨٢	٠,٤٢١
	إناث	١٦٦	٢,٤٠	١,٥٦٠	
الاستقلال	ذكور	١٠٩	٣,٤٦	١,٠٥٠	٠,٦٢٧
	إناث	١٦٦	٣,٥٤	١,٠٩٩	
التوجه نحو	ذكور	١٠٩	٤,٨٩	١,٣٠٨	٠,١٤٦

المقياس/البعد	الجنس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
الإنجاز	إناث	١٦٦	٤,٨٧	١,١٩٩	
التوجه الثقافي الفكري	ذكور	١٠٩	٢,١٨	١,٣٩٦	٠,٢٧٥
	إناث	١٦٦	٢,٢٣	١,٣٠٦	
التوجه الترفيهي النشط	ذكور	١٠٩	٢,٣٧	١,٤١٩	١,٨٠٣
	إناث	١٦٦	٢,٠٧	١,٢٤٦	
التوكيد الديني الأخلاقي	ذكور	١٠٩	٤,٨٥	١,١٢١	٠,٧٢٣
	إناث	١٦٦	٤,٧٥	١,١٢٥	
التنظيم	ذكور	١٠٩	٤,١٩	١,٦٥٣	١,٦٠٨
	إناث	١٦٦	٤,٥٤	١,٨٣١	
التحكم	ذكور	١٠٩	٢,٦١	٠,٩٣٣	٠,٢٢٧
	إناث	١٦٦	٢,٥٨	٠,٩٩٨	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على جميع أبعاد مقياس البيئة الأسرية، وقد يرجع هذا بشكل كبير إلى أن الثقافات أسهمت بشكل كبير في إذابة الفوارق بين الذكور والإناث وبالتالي فالأنثى لها نفس حقوق الذكر وعليها نفس الواجبات، فأبعاد العلاقة (التماسك -التعبير -الصراع) التي تحددها الأسرة تسرى على الذكور كما تسرى على الإناث، كذلك فإن أبعاد النمو الشخصي (الاستقلال - التوجه نحو الإنجاز -التوجه الثقافي الفكري -التوجه الترفيهي النشط -التوجه الديني الأخلاقي) يكتسبها الأفراد سواء كانوا ذكورا أم إناثا من الأسرة، أيضا فإن أبعاد المحافظة على النظام (التنظيم -التحكم) تظهر سيطرة الأسرة على أبنائها من الجنسين وإكسابهم لقواعد ومعايير حاكمة؛ لذلك نجد عدم وجود فروق خاصة بالجنس، هذا وفى حدود علم الباحث لم يجد دراسات كشفت عن ذلك.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا لمتغير الصف الدراسي** " وللتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٨)

الفروق على مقياس البيئة الأسرية بأبعاده المختلفة تبعا للصف الدراسي.

المقياس/البعد	الصف الدراسي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
التماسك	ابتدائي	١٤١	٥,٠٢	١,١٢٤	٠,٣٧٦
	إعدادي	١٣٤	٥,٠٧	١,٢٣٠	
التعبير	ابتدائي	١٤١	٣,١٢	١,٢٤٥	٠,٦٢٥
	إعدادي	١٣٤	٣,٢١	١,٠٩٠	
الصراع	ابتدائي	١٤١	٢,٣٨	١,٤٥٧	٠,٥١٣
	إعدادي	١٣٤	٢,٤٨	١,٦٠٢	
الاستقلال	ابتدائي	١٤١	٣,٦٢	١,٠٥٣	١,٧٠٨
	إعدادي	١٣٤	٣,٤٠	١,٠٩٧	
التوجه نحو الإنجاز	ابتدائي	١٤١	٤,٨٤	١,٢٨٥	٠,٥٤١
	إعدادي	١٣٤	٤,٩٢	١,١٩٦	
التوجه الثقافي الفكري	ابتدائي	١٤١	٢,٣٣	١,٣٣٥	١,٥٥٩
	إعدادي	١٣٤	٢,٠٨	١,٣٣٨	
التوجه الترفيهي	ابتدائي	١٤١	٢,٢٢	١,٣٧٤	٠,٤٤٢

المقياس/البعد	الصف الدراسي	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية
النشط	إعدادي	١٣٤	٢,١٥	١,٢٧١	
التوكيد الديني الأخلاقي	ابتدائي	١٤١	٤,٧١	١,١٣١	١,٢٦٧
	إعدادي	١٣٤	٤,٨٨	١,١١١	
التنظيم	ابتدائي	١٤١	٤,٥٢	١,٨٣٨	١,٠٩٨
	إعدادي	١٣٤	٤,٢٨	١,٦٨٩	
التحكم	ابتدائي	١٤١	٢,٥٥	٠,٩٧٤	٠,٦٢٨
	إعدادي	١٣٤	٢,٦٣	٠,٩٧١	

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالصفوف الابتدائية والإعدادية في جميع أبعاد مقياس البيئة الأسرية، وقد يرجع ذلك إلى أن أبعاد العلاقة (التماسك -التعبير -الصراع) التي تحددها الأسرة تسرى على أفرادها بمختلف مراحلهم وأعمارهم، وأيضا فإن أبعاد النمو الشخصي (الاستقلال -التوجه نحو الإنجاز -التوجه الثقافي الفكري - التوجه الترفيهي النشط -التوجه الديني الأخلاقي) يكتسبها الأفراد سواء كانوا صغارا أم كبارا من الأسرة، أيضا فإن أبعاد المحافظة على النظام (التنظيم -التحكم) تظهر سيطرة الأسرة على أبنائها من كافة المراحل والأعمار وإكسابهم لقواعد ومعايير حاكمة؛ لذلك نجد عدم وجود فروق خاصة بالصف الدراسي، هذا وفى حدود علم الباحث لم يجد دراسات كشفت عن ذلك.

الفرض السادس:

ينص الفرض الخامس على " **يمكن التنبؤ بسلوك رفض المدرسة بنوعيه (السلوك المعزز إيجابياً – السلوك المعزز سلبياً) من البيئة الأسرية بمكوناتها المختلفة** "

أولا: بالنسبة للتنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً من البيئة الأسرية بأبعادها المختلفة:

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة المعيارية (Standard Method)، ويقوم برنامج SPSS بالتحقق من افتراضات تحليل الانحدار المتعدد (الاستقلال الإحصائي بين المشاهدات المستقلة والخطأ العشوائي – الخطأ العشوائي له توزيع طبيعي متوسطه صفراً، وتباين (مربع سجما)، وثابت من مشاهدة إلى أخرى – كما أن الأخطاء مستقلة إحصائياً) قبل البدء في استخراج النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي: -

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لانحدار أبعاد البيئة الأسرية على سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
الانحدار	٦٧,٣١٣	١٠	٦,٧٣١	٢,٦٥٠ ❖❖
البواقي	٦٧٠,٦٥٤	٢٦٤	٢,٥٤٠	
المجموع	٧٣٧,٩٦٧	٢٧٤		

❖❖ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويظهر جدول تحليل التباين اختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار باستخدام (a one-way between-subjects ANOVA) ، ونموذج الانحدار يمتلك (١٠) درجات حرية؛ لأن هذا هو رقم المتنبئات في النموذج، ودرجات الحرية الكلية تساوى N-1 أو ٢٧٤، تاركة ٢٦٤ درجة حرية للبواقي (الخطأ)، ويفسر النموذج كمية دالة لتباين المتغير التابع؛ $F(1, 264)= 2.650, p<0.01$ ، وقيمة مربع ايتا R^2 (eta square value) تساوى تباين الانحدار مقسوما على التباين

الكلى (المجموع) أي يساوى ٧٣٧,٩٦٧/٦٧,٣١٣ أي يساوى ٠,٠٩١، وبذلك نجد أن الارتباط المتعدد R (multiple correlation) يساوى ٠,٣٠٢ وأن قيمة R^2 تساوى ٠,٠٩١؛ وتعنى أن ٩٪ من التباين في سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً يفسر بواسطة مجموعة المتنبئات.

جدول (١٠)

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً من أبعاد البيئة الأسرية.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	(ت) ودلالتها
الثابت	سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً	٥,٤٤٢	٠,٦٣٦		٨,٥٦٣ ❖❖
التماسك		٠,١٧٨	٠,١٠٤	٠,١٢٨	١,٧٢١
التعبير		٠,٠٧٧-	٠,٠٩١	٠,٠٥٥-	٠,٨٥٠-
الصراع		٠,٠١٩-	٠,٠٦٨	٠,٠١٨-	٠,٢٨٣
الاستقلال		٠,٠٦٤	٠,١٠٠	٠,٠٤٢	٠,٦٤٥
التوجه نحو الإنجاز		٠,١٦٤-	٠,٠٩٨	٠,١٢٤-	١,٦٧٢-
التوجه الثقافي الفكري		٠,٢٤٩-	٠,٠٨٩	٠,٢٠٤-	٢,٨٠٥- ❖❖
التوجه الترفيهي النشط		٠,٣٥٦	٠,٠٨٧	٠,٢٨٧	٤,٠٧٤ ❖❖
التوكيد الديني الأخلاقي		٠,٠٦٣-	٠,١٠٠	٠,٠٤٣-	٠,٦٢٤-
التنظيم		٠,٠٨١-	٠,٠٦٦	٠,٠٨٧-	١,٢٣٧-
التحكم		٠,١٢٩	٠,١٠٣	٠,٠٧٧	١,٢٥٨

❖❖ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول السابق يتضح أن اثنين فقط من المتغيرات المنبئة في هذا النموذج دالة إحصائيا وهي (التوجه الثقافي الفكري – التوجه الترفيهي النشط)؛ حيث تمتلك أعلى الارتباطات مع (سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً)، وهذا يمكن أن يظهر في القيم المرتفعة نسبيا لمعاملات بيتا المرتبطة مع هذه المتغيرات، وعليه يمكن أن نقول ما يلي:

- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (التوجه الثقافي الفكري) يمكن أن تنتج زيادة قدرها (-٠,٢٠٤) في (سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً).
- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (التوجه الترفيهي النشط) يمكن أن تنتج زيادة قدرها (٠,٢٨٧) في (سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً).
- تكشف الارتباطات الشبه جزئية (semi partial correlations) وهي تمثل الارتباط الفريد بين كل منبئ وبين المتغير التابع، أن (التوجه الثقافي الفكري (-٠,١٦٥) – التوجه الترفيهي النشط (٠,٢٣٩)) لهما قوة تفسيرية فريدة هي الأكبر عن باقي المتغيرات، واستنادا إلى مربعات تلك القيم فإن التوجه الثقافي الفكري، والتوجه الترفيهي النشط، يفسران بشكل مستقل حوالي (-٠,١٦٥)^{٢} = ٠,٠٢٧٢٢٥ أي ٣٪، وحوالي (٠,٢٣٩)^{٢} = ٠,٠٥٧١٢١ أي ٦٪ على التوالي، وتكتب معادلة الانحدار على النحو التالي:

سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابياً= ٥,٤٤٢ – ٠,٢٤٩(التوجه الثقافي الفكري) + ٠,٣٥٦(التوجه الترفيهي النشط).

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة (Roblek, 1997)

<u>ثانيا: بالنسبة للتنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً من البيئة الأسرية بأبعادها المختلفة:</u>

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة المعيارية (Standard Method) كما هي موضحة بالجدول التالي: -

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لانحدار أبعاد البيئة الأسرية على سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
الانحدار	٧٠,٤٤٠	١٠	٧,٠٤٤	٢,٢٧٧ ❖
البواقي	٨١٦,٥٧٧	٢٦٤	٣,٠٩٣	
المجموع	٨٨٧,٠١٦	٢٧٤		

❖ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ويظهر جدول تحليل التباين اختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار باستخدام (a one-way between-subjects ANOVA) ، ونموذج الانحدار يمتلك (١٠) درجات حرية؛ لأن هذا هو رقم المتنبئات في النموذج، ودرجات الحرية الكلية تساوى N-1 أو ٢٧٤، تاركة ٢٦٤ درجة حرية للبواقي (الخطأ)، ويفسر النموذج كمية دالة لتباين المتغير التابع؛ $F(1, 264)= 2.277, p<0.05$ ، وقيمة مربع ايتا R^2 (eta square value) تساوى تباين الانحدار مقسوما على التباين الكلى (المجموع) أي يساوى ٨٨٧,٠١٦/٧٠,٤٤٠ أي يساوى ٠,٠٧٩، وبذلك نجد أن الارتباط المتعدد R (multiple correlation) يساوى ٠,٢٨٢ وأن قيمة R^2 تساوى ٠,٠٧٩؛ وتعنى أن ٨٪ من التباين في سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً يفسر بواسطة مجموعة المتنبئات.

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بسلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً من أبعاد البيئة الأسرية.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	(ت) ودلالتها
الثابت	سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً	٣,٧٦٨	٠,٧٠١		٥,٣٧٣❖❖
التماسك		٠,١٠٠	٠,١١٤	٠,٠٦٥	٠,٨٧٦
التعبير		٠,٠٥٩	٠,١٠٠	٠,٠٣٩	٠,٥٩٣
الصراع		٠,١٥٠	٠,٠٧٥	٠,١٢٧	١,٩٨٤❖
الاستقلال		-٠,٠٤٤	٠,١١٠	-٠,٠٢٧	-٠,٤٠٢
التوجه نحو الإنجاز		-٠,١٢٦	٠,١٠٨	-٠,٠٨٧	-١,١٦٨
التوجه الثقافي الفكري		٠,٠١٦	٠,٠٩٨	٠,٠١٢	٠,١٦٣
التوجه الترفيهي النشط		٠,٠٣٨	٠,٠٩٧	٠,٠٢٨	٠,٣٩٦
التوكيد الديني الأخلاقي		-٠,٢٣١	٠,١١١	-٠,١٤٤	-٢,٠٨٧❖
التنظيم		-٠,١١٥	٠,٠٧٢	-٠,١١٣	-١,٥٩٠
التحكم		٠,١٢٧	٠,١١٤	٠,٠٦٨	١,١١٥

❖❖ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

❖ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ومن الجدول السابق يتضح أن اثنين فقط من المتغيرات المنبئة في هذا النموذج دالة إحصائيا وهي (الصراع – التوجه الديني الأخلاقي)؛ حيث تمتلك أعلى الارتباطات مع (سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً)، وهذا يمكن أن يظهر في القيم المرتفعة نسبيا لمعاملات بيتا المرتبطة مع هذه المتغيرات، وعليه يمكن أن نقول ما يلي:

- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (الصراع) يمكن أن تنتج زيادة قدرها (٠,١٢٧) في (سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً).
- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (التوجه الديني الأخلاقي) يمكن أن تنتج زيادة قدرها (-٠,١٤٤) في (سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً).
- تكشف الارتباطات الشبه جزئية (semi partial correlations) وهي تمثل الارتباط الفريد بين كل منبئ وبين المتغير التابع، أن (الصراع (٠,١١٧) – التوجه الديني الأخلاقي (-٠,١٢٣)) لهما قوة تفسيرية فريدة هي الأكبر عن باقي المتغيرات، واستنادا إلى مربعات تلك القيم فإن الصراع، والتوجه الديني الأخلاقي، يفسران بشكل مستقل حوالي $(٠,١١٧)^{٢}$ = ٠,٠١٣٦٨٩ أي ١٪، وحوالي $(-٠,١٢٣)^{٢}$ = ٠,٠١٥١٢٩ أي ٢٪ على التوالي.

وتكتب معادلة الانحدار على النحو التالي:

سلوك رفض المدرسة المعزز سلبياً= ٣,٧٦٨ + ٠,١٥٠(الصراع) – ٠,٢٣١(التوكيد الديني الأخلاقي).

وقد اختلفت نتائج هذا الفرض مع دراسة (Roblek, 1997)

التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

١ - التأكيد على أن الصراعات والنزاعات الأسرية الداخلية لها صلة مباشرة بسلوك رفض المدرسة وبالتالي العمل على تقليلها تدريجيا، عن طريق تنظيم دورات أو مشاهدة البرامج التي تهدف لذلك.

٢ - التأكيد على أن الأنشطة الصفية واللاصفية التي تطرح في إطار موجه نحو الإنجاز أو إطار تنافسي تعمل على ترغيب التلاميذ وتقليل خوفهم من المدرسة وزيادة إقبالهم عليها.

٣ - أن تأخذ الأسرة والمدرسة حذرهما من زيادة كمية المشاركة في الأنشطة الترفيهية والاجتماعية حيث أن الزيادة المفرطة دون مناسبة تجعل التلاميذ يحبون التواجد خارج المدرسة ويتركون واجباته الأساسية وحصصهم.

٤ - يجب التركيز على القيم الأخلاقية والمعايير العليا السامية التي تحض عليها كافة الأديان السماوية؛ لأنها تكسب الطلاب معايير وأخلاقيات حتى يقارنوا سلوكهم في ضوئه.

٥ - التأكيد على ضرورة التخطيط للأنشطة والمسؤوليات الأسرية حتى يتم إنجاز الأعمال بشكل أفضل.

المراجع

١ - جريدة الدستور. (٢٠١٤). ***التعليم نسبة التسرب الدراسى ٦,٥٪ والأمية ٣٠٪***. الاثنين، فبراير، http://www.dostor.org/119457

٢ - حمدي محمد ياسين، أسماء محمد السرسى (١٩٩٢). التقبل – الرفض المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في علاقته بالمناخ الأسرى بين التشخيص والتعديل. ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، مجلد (٧)، عدد (١٧)، ١٩٣ – ٢٤٤.

٣ - عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠٠٨). ***الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية***. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

٤ - محمد الراجي. (٢٠١١). المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي. ***رسالة ماجستير في علم نفس الطفل***، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، مدينة طاطا، المغرب.

٥ - مروي محمد شحته عبد الرحمن (٢٠١٣). الفعالية الذاتية كمتغير وسيط بين الرفض المدرسي والقلق لدى المراهقين. ***دراسات نفسية***، مجلد (٢٣)، عدد (١)، ١٧٩ - ١٩٥.

6- Afolabi, O. E. (2015). Domestic violence, risky family environment and children: A bio-psychology perspective. ***International journal of special education***, V.30, N.2, pp. 44-56.

7- Andreotti, C. & Garrard, P. & Venkatraman, S.L. and Compas, B.E. (2015). Stress-related changes in attentional bias to social threat in young adults: psychobiological associations with the early family environment. ***Cog ther res***, 39: 332-342.

8- Angelo, M.A. (2011). School refusal behavior: A phenomenological study of Latino/A children's experiences. ***Degree doctor of philosophy***, university of Denver.

9- Association for psychological science. (2016). Childhood family environment linked with relationship quality in later life. ***Child law practice***, 0887896X, vol.35, issue 11.

10- Bahali, K. & tahiroglu, A., Avci, A. and seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. ***East Asian arch psychiatry***, 21: 164-169.
11- Beidas, R.S. & Crawley, S.A. & Mychailys Zyn, M.P. & Comer, J.S. and Kendall, P.C. (2010). Cognitive-behavioral treatment of anxious youth with comorbid school refusal: clinical presentation and treatment response. ***Psychological topics***. 19, 2, 255-271.
12- Chapman, G. V. (2007). School refusal behavior: the relationship between family environment and parenting style, ***Master of arts degree in Psychology***, university of Nevada, Las Vegas.
13- Detzel, T. & Wesner, A.C. & Fritz, A. & Belem da silva, C.T. & Guimaraes, L., and Heldt, E. (2015). Family burden and family environment: comparison between patients with panic disorder and with clinical diseases. ***Psychiatry and clinical neurosciences***, 69: 100-108.
14- Dig, J., Gadit, A.M. and Peer, S.B. (2014). School refusal in adolescent young man: could this be an idiopathic a motivational syndrome? ***BMJ case reports***, doi: 10.1136/bcr-2013-203508.
15- Etscheidt, S.; Clopton, K. and Haselhuhn, C. (2012). Parental refusal to consent for evaluation: a legal analysis with implications for school psychologists. ***Psychology in the schools***, Vol. (49), No. (8), 769-783.
16- Height, C.M. (2011). The relationship of ethnicity and familial factors in the expression of school refusal behavior in clinical and community samples. ***Master of arts***, university of Nevada, Las Vegas.
17- Hendron, M.C. (2011). School refusal behavior: the relationship between functions and symptom sets. ***Master of arts in psychology***. University of Nevada, Las Vegas.
18- Heyne, D. & Sauter, F.M. & Ollendick, T.H. & Van Widenfelt, B.M. and Westenberg, P.M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: rationale and case illustration. ***Clin child fam psychol rev***, 17: 191-215.
19- Ingles, C.J., & Gonzalvez-Macia, C. & Garcia-Fernandez, J.M., & Vicent, M., and Martinez-Monteagudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. ***European Journal of Education and Psychology***, Vol.8, N (1), 37-52.

20- Iwata, M. & hazama, G. and nakagome, K. (2012). Depressive state due to isolated adrenocorticotropic hormone deficiency underlies school refusal. ***Psychiatry and clinical neurosciences***, 242-246.
21- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. ***Journal of child psychology and psychiatry***, 48: 1, pp.53-61.
22- Kearney, C.A., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. ***Children & Schools***, 27(4), 207-216.
23- Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. ***Journal of Clinical Child Psychology***, 22, 85-96.
24- Kearney, C.A., & Spear, M. (2014). School refusal behavior. In L. Grossman & S. Walfish (Eds.), ***Translating psychological research into practice*** (pp. 83-85). Washington, DC: American Psychological Association.
25- Lanz, M. & maino, E. (2014). Family environment scale. ***Encyclopedia of quality of life and well-being research***, pp. 2170-2173.
26- Lee, J.Y. & brook, J.S. & finch, S.J. and brook, D.W. (2016). An adverse family environment during adolescence predicts marijuana use and antisocial personality disorder in adulthood. ***J child fam stud***, 25: 661-668.
27- Loftis, R.M. (2014). Family environment and severity of absenteeism in youth, ***master of arts in psychology***, university of Nevada, Las Vegas.
28- Maynard, B.R., & Brendel, K.E.& Bulanda, J.J., and Pigott, T. (2013). Protocol: Psychosocial Interventions for school refusal behavior with Elementary and secondary school students. ***The campbell collaboration***| WWW.campbellcoll-aboration.org.
29- Meenai, Z., & Sarkar, N. and Biswas, R. (2011). An unusual cause of school refusal. ***BMJ Case Reports***, 10.1136/bcr.10.2011.4902, ISSN: 1757-790X.
30- Moos, R., & Moos, B. (2009). Family Environment Scale Manual and Sampler Set: ***Development, Applications and Research*** (Fourth Edition). Palo Alto, CA: Mind Garden, Inc.

31- Nuttal, C. and Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behavior. ***Educational psychology in practice***, vol. (29), no. (4), 347-366.
32- Oner, O., & Yurtbasi, P., & Er, A. and Basoglu, N. (2014). The inpatient treatment process for severe school refusal. ***Bulletin of clinical psychopharmacology***, 24(2): 176-179.
33- Ovalle, M. (2016). Risky family environment and depressive symptoms: a test of the cognitive diathesis-stress model among white and Latino emerging adults, ***master of arts***, faculty of dedman college, southern Methodist university.
34- Paige, L. Z. (1997). School phobia, school refusal, and school avoidance. In George G. Bear, Kathleen M. Minke, Alex Thomas (Eds.) ***Children's Needs II: Development, Problems, and Alternatives*** (pp. 339-348). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
35- Penedo, F.J. & Brintz, C.E. & LLabre, M.M. & Arguelles, W. & Isasi, C.R. & Arredondo, E.M. et al. (2015). Family environment and the metabolic syndrome: Results from the Hispanic community health study / study of Latinos (HCHS/SOL) sociocultural ancillary study (SCAS). ***Ann. Behave. Med.***, 49: 793-801.
36- Prabhuswamy, M. & Srinath, S. & Girimaji, S., and Seshadri, S. (2006). Outcome of children with school refusal. ***Indian Journal of Pediatrics***, Vol. (74), 375-379.
37- Roblek, T. L. (1997). Predictors of positive reinforcement-based school refusal behavior. ***Master of Arts***, university of Nevada, Las Vegas.
38- Schafer, R.M. (2011). The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment. ***master of arts in Psychology***, university of Nevada, Las Vegas.
39- SECER, I. (2014). The adaptation of school refusal assessment scale into Turkish: reliability and validity studies. ***Pakistan journal of statistics***. Vol.30 (6), 1197-1202.
40- Strasser, H. (2013). School Nurses' Recognition, attitudes, and Educational Needs regarding the care of children with school refusal behavior. ***Master of science in nursing***, university of Nevada, Las Vegas.

41- Wimberly, J.C. (2012). Family environment and adolescents' feelings of hopelessness among low-income, urban African. ***Degree of doctor of philosophy***, social work dept., Alabama univ.
42- Witts, B., & Houlihan, D. (2007). Recent Perspectives Concerning School Refusal Behavior. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, 5(2), 381-398.
43- Yu, Y. & Yang, X. & Yang, Y. & Chen L., & Qiux & Qiao, Z. et al. (2015). The role of family environment in depressive symptoms among university students: a large sample survey in china. ***Plos one*** 10 (12): e0143612.doi: 10.1371/journal.pone.0143612.