IJOPER Vol 3, No 1, pp 28 -50 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

الذكاء الانفعالي وقلق الانفصال كمنبآت بالرفض المدرسي لدى الأطفال

عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ علم نفس التعلم والتعليم
جامعة الخليج العربي
جامعة اليرموك
abedaj@agu.edu.bh

سوسن محمد العزام
طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي
جامعة اليرموك
sawsan.azzam@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق الانفصال لدى الأطفال في المدارس. وقد تم استخدام مقاييس الرفض المدرسي، والذكاء الانفعالي، وقلق الانفصال لتحقيق هذا الهدف بعد تعريبها واختبار دلالات الصدق والثبات لكل منها. تكونت العينة من 294 طفلا وطفلة: 149 ذكور، و145 إناث، تم اختيارهم عشوائياً من الصف الأول من مدارس محافظة إربد، والأطفال بعمر 4–5–6 سنوات. وأظهرت النتائج أن مستوى رفض الأطفال للمدرسة كان منخفضا. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في الرفض المدرسي تعزى للجنس، فكان الذكور أكثر رفضا للمدرسة من الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في الرفض المدرسي تعزى للصف، فكان أطفال التمهيدي أول أكثر رفضا للمدرسة من أطفال تمهيدي ثاني، وأطفال تمهيدي ثاني أكثر رفضا للمدرسة من أطفال الصف الاول. وكذلك أظهرت النتائج أن قلق الانفصال والذكاء الانفعالي ينبئان بالرفض المدرسي. وكان لقلق الانفصال تأثير إيجابي، يليه الذكاء الانفعالي الذي كان له تأثير سلبي على الرفض المدرسي. وقد فسر متغير قلق الانفصال 23.9% من التباين في الرفض المدرسي، بينما فسر الذكاء الانفعالي 5.1% من التباين. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الرفض المدرسي، الذكاء الانفعالي، قلق الانفصال، الأطفال، أطفال الروضة

Emotional Intelligence and Separation Anxiety as Predictors of School Refusal Among Children

Abdelnasser D. Al-Jarrah
Prof. of Learning and Instructional Psychology
Arabian Gulf University, Bahrain
Yarmouk University

Sawsan M. Al-Azzam
PhD student: Educational Psychology
Yarmouk University

Abstract:

This study aimed at revealing out the level of school refusal and its relationship with emotional intelligence and separation anxiety of children in the schools. Scales of school refusal, emotional intelligence and separation anxiety have been used to achieve this aim after being arabicized and tested for validity and relaiability indications for each of them. The sample consist of 294 students: 149 males, and 145 females, whom were chosen randomly from the first grade from the schools of Irbid province, and children aged 4-5-6 years. Results showed that the level of school refusal of children was low. It also revealed that there were statistically significant differences (α = 0.05) in school rejection due to gender. Males were more likely to refuse school than females. It also showed that there were statistically significant differences (α = 0.05) in school refusal due to grade. KG1 children were more likely to refuse school of the KG2 and first grade, and the children of the KG2 are more likely to refuse school than the children of the first grade. Results showed that separation anxiety and emotional intelligence are predicting of school refusal. Separation anxiety had a positive impact followed by emotional intelligence which had a negative impact on school refusal. Separation anxiety variable explained 23.9% of the variance of school refusal, whereas emotional intelligence explained 5.1% of the variance. In light of the results, the researcher provided a set of recommendations.

Key words: School refusal, emotional intelligence, separation anxiety, children, kindergarten children.

تاريخ قبوله للنشر (2024-01-31) تاريخ تسلم البحث (2023-07-18)

مقدمة

يواجه الآباء والأمهات تحديات كبيرة في القدرة على دمج أطفالهم بمجتمع الروضة والمدرسة، ويختلف الأطفال في تقبل الوضع الجديد حسب الفروق الفردية بينهم، وحسب ظروف التنشئة والبيئة المحيطة، والخبرات النفسية، فمنهم من يتقبل ذلك بسهولة ومنهم من يقاوم ولا يتقبل، فتجد العديد من الأطفال يرفضون الإلتحاق بالروضة والمدرسة أو لديهم صعوبات تتعلق بالقلق الذي يمنعهم من البقاء ليوم كامل فيها، وسلوك الرفض المدرسي School refusal هذا يساهم في العديد من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية للطفل، والذي يؤثر على فرصهم لتحقيق النجاح التعليمي والمالي والشخصي في المستقبل.

ويعد برودوين (Broadwin) من أوائل العلماء الذين درسوا ووصفوا هذه الظاهرة لسنوات عديدة عام (1932) ووصف السلوكيات المقاومة للذهاب للمدرسة بأنها محاولة للحصول على الحب أو الهروب من المواقف الحقيقية، واعتبر الخوف والقلق من السمات الرئيسية لمشكلة عدم الحضور المدرسي، ثم جاء جونسون وآخرون عام (1941) وكانوا أول من استخدم مصطلح "رهاب المدرسة" وميزوه عن الغياب، وصنفوه على أنه اضطراب نفسي عصابي (Grandison, 2011) .

وعرَّف كيرنيوسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) سلوك الرفض المدرسي بأنه: التغيب المزمن عن المدرسة، ووصفاه بأنه صعوبات تتعلق بالذهاب إلى المدرسة أو صعوبة البقاء في المدرسة أو الغرفة الصفية طوال اليوم. وعرَّف كيرني (Kearney, 2008) الرفض المدرسي بأنه: التهرب من الحضور المدرسي، والغياب غير المبرر والدوري عن المدرسة، وعدم القدرة على البقاء في الصفوف لمدة يوم كامل. أما موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia) فقد عرَّفت سلوك الرفض المدرسي بأنه: رفض الأطفال الذهاب للمدرسة بسبب اضطرابات انفعالية، أو مشاكل تواجه الأطفال عند ذهابهم إلى المدرسة. وبحسب الموسوعة يختلف مصطلح رفض المدرسة عن التهرب من المدرسة، حيث إن الأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة تنتابهم مشاعر قلق أو خوف تجاه المدرسة، بينما الأطفال المتهربين من المدرسة لا تنتابهم مشاعر خوف تجاه المدرسة، بل عادة ما يشعرون بالغضب أو السأم تجاهها (School Refusal, 2014). أما فيليبس Phelps فيعرف الرفض المدرسي بأنه: صعوبة في الالتحاق بالمدرسة مرتبطة بالاضطراب العاطفي (Melvin et al., 2023).

وعلى الرغم من تعدد مسميات الصعوبات العاطفية المتعلقة بالذهاب إلى المدرسة؛ إلا أن الرفض المدرسي أصبح أكثر المسميات شيوعًا وشمولً الكافة المصطلحات السابقة. وفي هذا الصدد فقد أعرب علماء النفس في الرابطة الوطنية لأخصائيي علم النفس المدرسي (National Association of School Psychologists, 2010) عن تفضيلهم لمصطلح "رفض المدرسة" لأنه يعكس بشكل أفضل التفسيرات المتعددة لهذه الحالة.

ويُذكر أن هناك علامات وأعراض تحذيرية شائعة حول الرفض المدرسي؛ يجب على الوالدين والمعلم التنبه لها من أجل التعامل معها بشكل مبكر قبل تفاقم المشكلة ومن أبرزها: التأخر المتعمد، والتثاقل من الذهاب إلى المدرسة، وتكرار الغياب غير المبرر، والغياب في أيام مهمة كالاختبارات، وطلبات الطالب المتكررة للذهاب إلى غرفة الممرضة بسبب شكاوى جسدية على الرغم من عدم وجود علامات واضحة للمرض، وإلحاح الطالب المتكرر للإتصال بالوالدين أو العودة إلى المنزل، وصعوبات في الذهاب للنوم وحيدًا، ورفض الخروج من السرير في الصباح للذهاب إلى المدرسة، والبكاء المتكرر، والمزاج المكتئب (Wimmer, 2010).

وحدد كيرني (Kearney, 2001) ثلاثة مستويات للرفض المدرسي من حيث الشدة هي: الرفض المدرسي العادي، ويستمر عند الأطفال لفترة وجيزة (أقل من أسبوعين) ويعالج دون تدخل، والرفض المدرسي الحاد، ويستمر عند الأطفال من أسبوعين إلى سنة، ويحتاج إلى التدخل للمعالجة، والرفض المدرسي المزمن، ويستمر تغيب الأطفال لمدة أكثر من سنة، وقد تصل إلى عامين، ويحتاج إلى تدخل لفترة أطول للمعالجة.

وقد أشار كيرني (Kearney, 2006) إلى أنه من المرجح أن يكون لدى الأطفال الذين يرفضون المدرسة الميل نحو سلوكيات الجنوح، والعنف، واستخدام المواد المخدرة، والاضطرابات النفسية، والتسرب من المدرسة، والفشل الأكاديمي، ويتنبأ على المدى البعيد بالفشل المهني، والمشكلات الزوجية والاجتماعية والنفسية في مرحلة البلوغ.

ويتميز الرفض المدرسي بعدة معايير تميزه بين عن الأنواع الأخرى من مشاكل عدم الحضور الى المدرسة مثل التغيب عن المدرسة، ومن أهم هذه المعايير: إحجام الطفل أو رفضه عن الالتحاق بالمدرسة، مما يؤدي في كثير من الأحيان (ولكن ليس بالضرورة) إلى غياب طويل الأمد؛ وبقاء الطفل عادةً في المنزل أثناء ساعات الدراسة، بدلًا من إخفاء المشكلة عن والديه، وإظهار الطفل اضطرابًا عاطفيًا بسبب احتمال الالتحاق بالمدرسة، والذي قد ينعكس في الخوف المفرط، أو نوبات الغضب، أو الشعور بالتعاسة، أو ربما في شكل أعراض جسدية غير مفسرة؛ ومقاومة الطفل محاولات الوالدين لإيصاله إلى المدرسة (González et al., 2023; Granieri et al., 2023; Heyne, 2006).

أما نغوين (Nguyen, 2017) فقد أشارت إلى أن الرفض المدرسي يعود بالكثير من الآثار السلبية والعواقب الوخيمة على الطفل والأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، مما يؤثر على الرفاه النفسي والاجتماعي، وتشمل هذه العواقب تأثيرات سلبية على المدى القصير مثل: ضعف الأداء الأكاديمي، والصراع الأسري، وفشل العلاقات مع الاقران، أما العواقب طويلة المدى فتشمل: العزلة الاجتماعية، ومشاكل متعلقة بالصحة العقلية، والاضطرابات النفسية في مرحلة البلوغ كاضطراب الهلع، والخوف من الأماكن المكشوفة.

وقد حدد كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1995) بعض أنواع من العائلات التي يعاني أطفالها من الرفض المدرسي؛ كالأسر المتساهلة التي تقدم الرعاية والتدليل الزائد، والأسر المتصارعة التي تعاني من خلافات وتهديدات دائمة، والأسر المنفصلة التي يعيش فيها الطفل مع أحد الوالدين أو كليهما أو أحد الأقارب مع غياب الدعم العاطفي والمادي، والأسر الإنعزالية التي لها تواصل محدود مع الآخرين، وتعاني من عزلة إجتماعية، أو الذين يعيشون في أماكن ريفية بعيدة أو من وضع إجتماعي أو ثقافي مختلف.

وأظهرت دراسة بليس وآخرون (Place, 2000) أبرز أسباب الرفض المدرسي أهمها وجود الصراعات والخلافات داخل الأسرة، والتعرض للإستقواء، والعزلة، وعدم وجود صداقات، والقلق، واضطراب السلوك، والإكتئاب.

وأشار كيرني (Kearney, 2007) أن نسبة الغياب عن المدرسة تزيد عند الأسر ذات الدخل المنخفض، بسبب الفقر أو التشرد، ويشكل الوضع الإقتصادي المنخفض عقبات عديدة مثل عدم إمكانية الوصول الى المدرسة إذا كانت بعيدة، وعدم القدرة على تأمين اللوازم المدرسية، وعدم توفر الملابس الكافية. وقد أشار المركز الوطني لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics, 2007) أن الطلبة من العائلات ذات الدخل المنخفض كانوا أكثر عرضة لترك المدرسة بمعدل (8.9%) عن أقرانهم من الأسر ذات الدخل المرتفع بمعدل (1.5%).

وأشار هايت (Haight et al., 2011) إلى ارتباط سلوك الرفض المدرسي في بدايته بالقضايا التي تتعلق بالأسرة كنوع العلاقة بين الطفل وأسرته، ومدى الترابط العاطفي، وقلق الانفصال، وأسلوب الحماية الزائدة المتبع من قبل الأهل، واعتماد الطفل على أسرته في أداء مهماته وتلبية حاجاته.

وذكر ريد وكيندال (Reid & Kendall) عام (1982) أن المدارس التي تنفذ القواعد والقوانين بصرامة، ولديها سياسات وأنظمة غير مرنة، وتعاني من ضعف التواصل بين الإدارة والطالب كان لديها معدلات غياب أعلى من المدارس التي كان لها سيطرة أقل وأنظمة مرنة وتخطيط جيد للمناهج، وتوقعات واقعية لطلابها (Joseph, 2008).

كما بين دي جروت وآخرون (de Groot et al., 2023) أن الأطفال قد يعانون من سلوك الرفض المدرسي بناءً على خوف حقيقي من شيء قد يحدث لهم في المدرسة، مثل التعرض للتنمر من الزملاء، أو أن يكون المعلميتعامل مع الطفل بقسوة (Tekin & Aydın, 2022). وقد يؤدي سلوك الرفض المدرسي إلى أسابيع أو أشهر أو سنوات من الغياب عن المدرسة، مما يكون له آثار سلبية قصيرة وطويلة المدى على الأطفال.

ودلت الاحصائيات التي قدمها مكشين وكول (Mcshane & Col) في عام (2001) إلى أن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى سلوك رفض المدرسة عند الطفل كانت كالتالي: الخلافات العائلية (43%)، والصراعات مع الأقران (34%)، والصعوبات الأكاديمية (31%)، وتغيير المنزل أو المدرسة (25%)، والابتعاد عن العائلة (21%)، بينما شكلت الأمراض الجسدية نسبة (20%) (رحال، 2016).

وتناولت العديد من الدراسات ارتباط الرفض المدرسي بالعديد من الاضطرابات كالقلق (ثابت، 2002)، والاكتئاب والخوف (Kearney, 2007)، والمشاكل الأخرى كالايذاء اللفظي والجسدي من الآخرين (Wherry & Marrs, 2008)، والعوامل الوالدية (Chockalingam et al., 2022)، والقلق (Tekin & Aydın, 2022)، واضطراب القلق الاجتماعي (Kikuchi et al., 2023)، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي (Zhao et al., 2023). ومع ذلك تم تجاهل دور بعض المتغيرات الفردية كأبعاد الشخصية، والمهارات العاطفية، وأظهرت دراسة ويري ومارس (Wherry & Marrs, 2008) أن الرفض المدرسي لهذه الفئة من الطلبة يسبب لهم القلق ومشكلات إساءة السلوك، وبينت الدراسة أنهم يصابون بمعظم أعراض ما بعد الصدمة بعد الشعور بالرفض المدرسي. وأشارت وايمر (Wimmer, 2008) إلى أن الاضطرابات النفسية عند الطفل تعد أيضًا أحد الأسباب لرفض المدرسة، كالاكتئاب؛ والذي يشمل سوء المزاج، وعدم الإهتمام بالأنشطة، وعدم التفاعل مع الآخرين، واضطراب ما بعد الصدمة، ونوبات الذعر، والخوف من الأماكن المكشوفة.

وبينت دراسة جوزيف (Joseph, 2008) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق بعوامل الخطر المحددة للتغيب المدرسي، وأظهرت الدراسة أن الذكور أكثر عرضة للتغيب عن المدرسة، والعدوان، والسرقة مقارنةً بالأناث، وتأثر عدد أكبر من الإناث مقارنة بالذكور بعوامل التغيب عن المدرسة: كالاضطرابات العقلية للأطفال، والمعاملة الوالدية، والصحة العقلية والجسدية للوالدين، والإهمال، وسوء معاملة الطفل.

كما أظهرت دراسة (Dube & Orpinas, 2009) أن (17.2%) من الطلبة يتجنبون الذهاب للمدرسة بسبب الخوف من قلق الموقف الناتج عن حالتهم الصحية، وللهرب من التقييم الاجتماعي السلبي، وبينت الدراسة أن (60.6%) من الطلبة يتجنبون الذهاب للمدرسة ليجذبوا انتباه والديهم للحصول على تعزيز إيجابي كالرعاية الوالدية

أو الحصول على مكافئات مادية، وبينت الدراسة أن أكثر هذه الفئة تغيبًا بدون عذر هم الأكثر عرضة للوقوع كضحايا للإستقواء في المدرسة، والأكثر عرضة للمواقف المثيرة للتوتر.

وأجرت فليبيللو وآخرون (Filippello et al., 2018) دراسة أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفض المدرسي وعدم القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفض المدرسي وسمات الفعالية الذاتية، إذ إن الفعالية الذاتية من متنبئات وجود الرفض المدرسي من عدمه، وبينت الدراسة أن الإناث أكثر تأثرًا بالعوامل المسببة للرفض المدرسي من الذكور.

وهدفت دراسة داود وعيساوي (2021) إلى تسليط الضوء على مسألة الصعوبات المدرسية التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي، وذلك من خلال دراسة ثلاث حالات تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 9 سنوات. وقد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي لا يعانون من صعوبات التعلم، وأن لديهم مشاكل سلوكية، وصعوبات تكيفية، وأنهم يتميزون بالذكاء العالي والتفوق الدراسي.

وهدفت دراسة تشوك الينجام وآخرون (Chockalingam et al., 2022) دراسة العوامل الوالدية القابلة للتعديل المرتبطة بسلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال والمراهقين من خلال إجراء مراجعة منهجية لما مجموعه 290ورقة بحثية تناولت هذا الموضوع، حققت ثماني دراسات المعايير المطلوبة، وتم من خلالها تحديد تسعة عوامل والديه مرتبطة بسلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال والمراهقين أهمها: الأمراض النفسية للوالدين، والحماية الزائدة للأم، والكفاءة الذاتية للوالدين.

وهدفت دراسة بيسواس وساهو (Biswas & Sahoo, 2023) إلى إجراء دراسة سريرية للتعرف على الجوانب النفسية لدى الأطفال الذين يظهرون سلوك الرفض المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (92) طفلًا تعرضوا لسلوك الرفض المدرسي ممن حضروا الى عيادة توجيه الطفل في مستشفى تاتا الرئيسي في الهند. أظهرت النتائج أن الاضطراب النفسية المشتركة والبارزة لدى العينة هي: الاضطراب العاطفي في مرحلة الطفولة غير المحدد، وقلق الانفصال، واضطراب القلق المفرط، والاضطراب الجسدي، حيث استنتجت الدراسة أن أسباب الرفض المدرسي الأكثر انتشارًا لدى الأطفال هي الأسباب العاطفية واضطرابات القلق، وهذا يستدعي الاعتراف المبكر والتدخل المناسب لضمان العودة المبكرة إلى المدرسة.

ويرى الباحثان أنه من المثير للاهتمام دراسة تأثير الذكاء الانفعالي على الرفض المدرسي لأثراء المعرفة حول هذه المشكلة والعمل على منعها أو احتواءها. وفي هذا الصدد أظهرت دراسة لانج (Lang, 1982) أن الطلبة الرافضون للمدرسة يعانون من الاكتئاب والقلق أكثر من غيرهم من الطلبة، وأنهم من أسر تبالغ في حمايتهم وتعزز لديهم النرجسية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة رافضي المدرسة أقل ذكاءً من غيرهم من الطلبة. كما أظهرت دراسة بيتريدس وآخرون (Petrides et al., 2002) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الذكاء الانفعالي والتغيب عن المدرسة، والسلوك المدرسي المنحرف وبخاصة لدى الطلبة الأقل حظًا والمعرضين للخطر. وذكر كيرني (Kearney, 2008) أنه من المفيد دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرفض المدرسي لأن الرفض المدرسي ينطوي أساسًا على تجارب سابقة وعواطف سلبية تتعلق بالذهاب للمدرسة، وبالتالي يمكن أن تكون دراسة الذكاء الانفعالي عاملًا مساعدًا للطلبة في التعامل مع الصعوبات العاطفية والتجارب التي تجلب التوتر في المدرسة. وقد بينت دراسة بانجاك وآخرون (Banjac et al., 2016) ارتباط سمة الذكاء الانفعالي بشكل عكسي بالتغيب عن المدرسة، وارتبط الذكاء الانفعالي بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي.

وذكرت العديد من الدراسات أن الطلبة الذين يملكون ذكاء انفعالي عالي ومتوسط يميلون إلى تقبل المدرسة بشكل أفضل، وسجلوا معدل حضور أكبر من الطلبة ذوي الذكاء المنخفض، ولوحظ أن الأطفال ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم القدرة على تحديد تعابير الوجه وفهم انفعالات وعواطف الأقران، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، وهذا يدل على أن الذكاء الانفعالي يؤثر على التكيف والتوافق المدرسي لدى الطلبة خلال مرحلة الطفولة (Banjac et al., 2016).

واستخدم بولبي مصطلح الرفض المدرسي ليشير إلى الأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة خوفًا من ترك المنزل وليس خوفًا من المدرسة في الغالب، ويكون الخوف والمقاومة في أشده، إما قبل ترك المنزل أو أثناء الذهاب إلى المدرسة، فهذا الرفض يفسر نماذج التفاعل الأسري بين الطفل ووالديه في نظرية قلق الانفصال، فإما أن تخاف الأم من قلق مزمن يتعلق بموضوع الإرتباط فتبقي الطفل في المنزل برفقتها، أو خوف الطفل من حدوث شيء مرعب للأم أو للأب عندما يكون في المدرسة لذا يفضل البقاء في البيت ليمنع حدوث هذا الشيء، أو خوف الطفل على نفسه من حدوث شيء له أثناء ذهابه إلى المدرسة وعادة ما يكون التفسير هو تهديدات الأبوين له، أو خوف الأم من حدوث شيء مخيف للطفل فتبقيه في المنزل، وتتفاقم مخاوف الأم في حالة مرض الطفل (العاسمي، 2015).

ويعتبر قلق الانفصال مسؤولًا في كثير من الأحيان عن الرفض المدرسي كما ظهر في الأدب النظري الذي تناول مسببات قلق الانفصال متمثلًا برغبة الطفل في البقاء في المنزل، والقلق من الانفصال عن أحد الوالدين أو كليهما (Amel & Hosseini, 2023). فقد وجد العديد من الباحثين أن الأطفال الذين يرفضون المدرسة هم أطفال يعانون من القلق، إذ تشير التقديرات إلى أن ما يقرب (75%) من الأطفال المصابين بقلق الانفصال يعانون من الرفض المدرسي وهذا يعيق قدرتهم على الالتحاق بالمدرسة، وبالتالي ضعف أدائهم الأكاديمي أو تراجعه، والانعزال عن الأقران، وهذا يؤثر على النمو الانفعالي بشكل خاص (King et al., 1995).

وأظهرت دراسة ثابت (2002) التي أجراها على (237) طفلًا تراوحت أعمارهم بين (9 – 13) سنة من قطاع غزة أن (43.4%) من الاطفال تعدوا حد السواء واعتبروا حالات نفسية، وكانت مشكلات التغيب عن المدرسة بسبب عوامل اجتماعية كقلق الانفصال أو جذب الانتباه. كما أظهرت دراسة إجّر (Egger et al., 2003) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين قلق الانفصال والرفض المدرسي، في حين ارتبط التهرب من المدرسة باضطراب العناد والشرود لدى الطفل، وبينت الدراسة أنه كلما زاد الرفض المدرسي زادت الاضطرابات النفسية لدى الطفل.

وبينت دراسة ناصر (2017) ارتفاع مؤشرات قلق الإنفصال لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، والتي كشفت عن تخلف العديد من الأطفال عن الالتحاق بالمدرسة، وضعف الأداء الدراسي للطفل وتراجعه، والانعزال عن الأقران، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الانفصال لدى الأطفال تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) ولصالح الاناث. كما توصلت نتائج دراسة بيتسيكا وآخرون (Bitsika et al., 2022) الى أن سلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال الذين يتعرضون للتخويف في المدرسة ارتبط إيجابيًا بالرهاب الاجتماعي وقلق الانفصال.

يلاحظ مما سبق؛ إن اختلاف أشكال الرفض المدرسي من قبل الأطفال والطلبة، وإن لها أسباب متعددة، بعضها أسرية، وأخرى تعود للمدرسة، وبعضها قد تعود لطبيعة الطفل وتعلقه بالآسرة ولما يعانيه أحيانا من بعض

الاضطرابات النفسية. كما يلاحظ أيضا ان لها آثار وانعكاسات سلبية على الطفل وعلى تحصيله الدراسي، لا بل وقد تؤثر على مستقبله لاحقا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني كثير من الآباء والأمهات من مشكلة رفض أبنائهم الذهاب إلى الروضة أو المدرسة في عامهم الأول، وتطول أو تقصر مدة هذه المعاناة من طفل إلى آخر، مما يشكل عبئا كبيرًا على الأسرة وعلى تكيف الطفل، الأمر الذي ينعكس على اكتسابه للمهارات الأكاديمية والاجتماعية. كما تعاني معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي من نفس الظاهرة حيث يبذلن كثيرًا من الجهد في بداية العام الدراسي ولفترات طويلة في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة لجعلهم يتقبلون الروضة أو المدرسة، مما يعيق العملية التربوية نتيجة بذلهن لجهود إضافية مع هذه الفئة على حساب أوقات ونشاطات اليوم الدراسي ككل.

وينتشر الرفض المدرسي بشكل لافت، إذ أظهرت العديد من الدراسات بأن (28%) من الأطفال يرفضون المدرسة في مرحلة ما، وتشير التقديرات الى أن (0.4%) من الأطفال يظهرون الرفض المزمن للمدرسة، والرفض أمر شائع عند صغار السن والأطفال أكثر من الكبار(Kearney & Albano, 2000). وأشارت ويمير (Wimmer, 2010) إلى أن مشكلة سلوك الرفض المدرسي تظهر لدى الأطفال بنسبة(2–5%) في كل عام، وارتبطت بالقلق والإكتئاب. بينما أشار فرمونت (Fremont, 2003) إلى أن نسبة الرفض المدرسي بلغت من (1–5%) عند جميع الأطفال في سن المدرسة، وكانت النسب متعادلة بين الذكور والإناث، وأنه أكثر شيوعًا عند الأطفال في المرحلة من (5 – 11) سنة. وبينت دراسة كيكوشي وآخرون (Kikuchi et al., 2023) أن نسبة انتشار سلوك الرفض المدرسي بلغت (26%).

وفي دراسة أجرتها بني أحمد (2013) في الأردن كشفت نتائجها أن نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة بحسب تقديرات المعلمين والمرشدين (40%) مقابل (22%) حسب تقديرات الطلبة أنفسهم. وأظهرت نتائج دراسة اهرليك وآخرون (Ehrlich et al., 2016) أن (36%) من الأطفال غائبين بشكل مزمن، وأظهرت التحليلات ان هناك علاقة بين الحضور في مرحلة ما قبل المدرسة والحضور في أوائل السنوات الابتدائية، وبينت الدراسة أن التغيب أمر شائع بين طلبة ما قبل المدرسة ويؤثر بشكل كبير على نتاجات التعلم. وبينت دراسة نوال (2017) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفض المدرسي بين الطلبة الذين دخلوا المدرسة مبكرًا والذين دخلوا في سن السادسة فما فوق لصالح الأكبر سنا، كما بينتأن الأطفال الذكور ممن في عمر أقل من 6 سنوات يرفضون المدرسة أكثر من الاناث من نفس العمر، فيما كانت الاناث أكثر رفضا من الذكور ممن دخلوا المدرسة في سن السادسة.

وثمة تساؤلات ترد إلى الذهن عن أسباب هذا الرفض؛ هل يعود إلى قدرات الطفل الخاصة انفعاليا (الذكاء الانفعالي)، أم إلى تعلقه بأجواء الأسرة والمنزل، وخوفه من الإبتعاد عنهم (قلق الانفصال)، وهل تختلف هذه الظاهرة بين الجنسين، أم أنها تتباين بتباين الصف؟

وعليه؛ تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال؟
2. هل يختلف مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال باختلاف الجنس والصف؟
3. ما القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي وقلق الانفصال بالرفض المدرسي لدى الأطفال؟

أهمية الدراسة

تتمحور أهمية الدراسة في جانبين؛ نظري وتتطبيقي وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

1. تساهم هذه الدراسة في إضافة معلومات جديدة إلى المكتبة النفسية، وتطوير الأدب النفسي التربوي، وإغناء المعرفة الإنسانية من خلال التعرف على سلوك الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الإنفعالي وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة فيما يتعلق بمتغيري الجنس والعمر، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية وغير العربية التي بحثت في أسباب الرفض للمدرسة وعلاقة بعض المتغيرات بها لمرحلة أطفال ما قبل المدرسة.
2. توجيه أنظار المهتمين والباحثين إلى البحث في الطفولة لهذه الفئة العمرية، والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئة العربية والأردنية تحديدًا.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية التطبيقة للدراسة من النقاط الاتية:

1. تحقيق الجانب الوقائي في مشكلة الرفض المدرسي، فمعرفة مستوى انتشار أو شيوع هذه المشكلة التي تجعل الطالب رافضًا للمدرسة تشكل الخطوة الأولى للتعامل المناسب معها قبل تطورها.
2. توفر هذه الدراسة مقاييس مناسبة ومحددة يمكن تطبيقها على طفل ما قبل المدرسة لقياس مستوى الرفض المدرسي، ومستوى الذكاء الانفعالي، وقلق الانفصال، ومدى تأثيرها في تقبل أو رفض الأطفال للمدرسة.
3. قد تستفيد منها معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي، وأمهات وآباء الأطفال في هذا السن بفهم والتعرف على العوامل المؤثرة في رفض الأطفال للروضة أو المدرسة، ومحاولة معالجة هذه المشكلة والحد منها بصورة تربوية، وتنمية حب وقبول المدرسة لدى الأطفال.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

1. أدوات الدراسة وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات عالميا ومحليا، وما تغطيها من أبعاد.
2. تقديرات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي، ومقياس الذكاء الانفعالي وقلق الانفصال.
3. عينة الدراسة، والتي ستقتصر على أطفال 4-6 سنوات، وتقابل صفوف Kg1، Kg2، والصف الأول الأساسي ضمن رياض الأطفال، أو مراحل التعليم الأساسي المعتمدة في نظام التعليم العام والخاص في الأردن.
4. تم تطبيق الأدوات في منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي مما قد يساهم في خفض مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال بسبب مرور فترة على التحاقهم بالمدرسة أو رياض الأطفال.
5. هناك بعض أطفال الصف الأول ممن قد يكونوا التحقوا برياض الأطفال، وكذلك أطفالKg2قد يكونوا التحقوا ب KG1.

مصطلحات الدراسة

الرفض المدرسي: عرف كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) الرفض المدرسي بأنه حالة التغيب المتكرر عن المدرسة، أو صعوبة الذهاب إلى المدرسة أو البقاء فيها أو في الغرفة الصفية. ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المعد لذلك.

الذكاء الانفعالي: عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي. ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المعد لذلك.

قلق الانفصال: عرف إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) قلق الانفصال بأنه خوف الأطفال المفرط وغير الواقعي من الانفصال عن شخص ما بحيث يتجاوز ما يمكن توقعه من مستوى نمو الطفل. ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال المقياس المعد لذلك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (294) طفلا وطفلة، منهم (149) طفلا و(145) طفلة من مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، في المرحلة العمرية (4 – 5 – 6) سنوات، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة أو المتاحة، ممن وافقت إدارة مدارسهم على التعاون مع الباحثين، وتسهيل مهمتهم، وقد تم مراعاة تمثيل جميع أفراد المجتمع في العينة موزعين وفقًا لمتغيرات الدراسة. ويبين جدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية

الجنس	تمهيدي أول kg1	تمهيدي ثاني kg2	الصف الاول	المجموع الكلي
الذكور	42	56	50	149
الإناث	49	50	47	145
المجموع	91	106	97	294

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس، الأول: مقياس الذكاء الإنفعالي، والثاني: مقياس قلق الإنفصال، والثالث: مقياس الرفض المدرسي، وفيما يلي عرض لكل منها.

أولا: مقياس الذكاء الإنفعالي

استخدم الباحثان مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده هوتمييرز (Houtmeyers, 1994) بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وتكييفه على البيئة الأردنية، لقياس الذكاء الانفعالي. تكون المقياس من (16) فقرة كل فقرة تمثل جملة (لعبة تخيلية) تعرض بعض المواقف المختلفة، وتطلب من المستجيب تخيل حدوث الموقف معه، ومن ثم سؤاله عن شعوره عند حدوث ذلك الموقف، وتم تغيير طريقة الاستجابة بأسلوب جاذب وأكثر سلاسة ومناسبة لهذه الفئة العمرية من خلال تكوين استبانة على جهاز الحاسوب، وتتمثل الاستجابات بمجموعة من الصور الملونة حيث تصف الإنفعال المناسب للموقف هل هو سعيد، حزين، خائف، غاضب. يجيب عليها المستجيب من خلال الضغط على الصورة المناسبة التي تمثل الحالة الانفعالية على جهاز الحاسوب أو الجهاز اللوحي (الآيباد). كما هي موضحه أدناه.

سعيد حزين خائف غاضب

الخصائص السكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي

قام هوتميرز (Houtmeyers, 1994) باستخراج الصدق التلازمي مع مقياس دانفا(DANVA) للذكاء الانفعالي، حيث أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط دال احصائيا بين المقياسين بلغ مقداره (0.74). واستخدم هوتميرز معادلة الانحدار في حساب الصدق لمقياس الذكاء الانفعالي، وكشفت النتائج بأن عوامل (العمر، الجنس) فسرت النسبة العظمى من التباين في الذكاء الانفعالي لدى الأطفال (ما قبل المدرسة، والصف الأول) حيث بلغت قيمة بيتا (Beta=0.757)، (R2=0.64; F(1,28)= 5.23; P<0.05).

كما قام هوتميرز(Houtmeyers, 1994) باستخراج قيم الثبات لمقياس الذكاء الإنفعالي بطريقتين هما: طريقة كرونباخ الفا كمؤشر على الاتساق الداخلي وكانت للمقياس ككل (0.62). والتجزئة النصفية وبلغ (0.77).

الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق صدق المحتوى بعرض المقياس المؤلف من (16) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإختبار من حيث دقة الترجمة، ووضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتقديم أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المشار إليها، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وتم حذف وإضافة بعض الكلمات في المقياس، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن الذكاء الانفعالي، وأعتبر ذلك مؤشرًا يسمح باستخدام المقياس في هذه الدراسة.

كما استخرجت معاملات الإرتباط لفقرات الإختبار، على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الانفعالي بين (.37 – .71) وهي قيم مقبولة، ومؤشر جيد على تمتع المقياس بدلالات صدق مقبوله، كما هو مبين في جدول 2.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
1	رسمت صورة جميلة في الروضة، وجاء طفل آخر وخربش عليها وصار يضحك عليك هاهاها. فكيف يكون شعورك؟	0.43
2	أحضرت لك أمّك صحن طعام لا تحبه، وأجبرتك على أكله؛ ولأنك أكلته أعطتك قطعة من الحلوى التي تحبها. فكيف يكون شعورك؟	0.51
3	أنت مريض وأراد أهلك أخذك إلى الطبيب لكي يعطيك إبرة. فكيف يكون شعورك؟	0.38
4	قمت برسم لوحة لوالدتك بمناسبة عيد الأم في الروضة، وفي نهاية الدوام ضاعت اللوحة ولم تجدها في أي مكان. فكيف يكون شعورك؟	0.46

5	في عيد ميلادك ذهبت مع أهلك إلى المطعم وتناولتم الغداء، وبعدها تناولتم كعكة عيد الميلاد. كيف يكون شعورك؟	0.52
6	اكتشفت أن صديقك الذي تحب دائمًا أن تلعب معه وتمشي معه لم يعد يلعب معك. كيف يكون شعورك؟	0.71
7	جاء موعد نومك؛ ولكنك غير نعسان وترغب بمشاهدة التلفاز. لكن والداك منعاك من مشاهدة التلفاز، وأجبراك على الذهاب إلى النوم. كيف يكون شعورك؟	0.45
8	أنت راكب مع والدك في السيارة وغير منتبه إلى الشارع، وفجأة صرخ والدك بصوت عالي لأن سيارة دخلت أمام سيارتكم وكادت أن تصطدم فيها. كيف يكون شعورك؟	0.65
9	عندك قطة تحبها في البيت، لكنها هربت ولم تجدها. وقال لك أهلك عليك أن تنتظر لأنها يمكن أن تعود إلى البيت لوحدها. كيف يكون شعورك؟	0.61
10	وأنت نائم في غرفتك حلمت حلمًا مزعجًا. صحوت من النوم فوجدت الغرفة مُظلّمة، ولم تجد أهلك. كيف يكون شعورك؟	0.41
11	في يوم العطلة ذهبت مع أمك إلى السوق وتناولتما الغداء واشتريتما ما تريدان. كيف يكون شعورك؟	0.54
12	في الروضة قام ولد ثان برمي اللعبة وكسرها، وأخبر المعلمة أنك أنت من كسرها، وجاءت المعلمة تلومك. كيف يكون شعورك؟	0.37
13	ذهبت مع أمك وأبيك إلى السوق، وفجأة لم تجدهما حولك، وكان حولك ناس كثيرون. كيف يكون شعورك؟	0.46
14	كنت تلعب بلعبة جديدة في الروضة. وفجأة جاء ولد وأخذها منك. كيف يكون شعورك؟	0.47
15	لقيت "عصفور صغير مجروح" في الشارع. أخذته داخل البيت، وحاولت مساعدته لكي يشفى، وعندما رجعت من الروضة أخبرتك أمك أن العصفور مات. كيف يكون شعورك؟	0.49
16	قمت بعمل رسمة جميلة في الروضة. وعندما رجعت إلى البيت علّقها والدك على الجدار لكي يراها كل من يدخل البيت. كيف يكون شعورك؟	0.56

وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثباتعلى عينة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وبلغت للمقياس ككل (0.60). كما استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ بعد مضي أربعةأسابيع، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.71).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية من (16) فقرة صيغت جميعها بطريقة ايجابية، بحيث يحصل المستجيب على درجة واحدة إذا قام باختيار الجواب الصحيح، بينما يحصل على صفر عند اختياره الإجابة الخاطئة، يختار الطفل الصورة المناسبة للموقف أمام كل موقف، وبعدها يتم جمع علامات كل طفل على جميع الأسئلة وقسمتها على عددها وضربها بـ(5)، والعلامة العالية تدل على ذكاء انفعالي مرتفع.

ثانيًا: مقياس قلق الانفصال

استخدم مقياس قلق الانفصال الذي أعده إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013)، بعد ترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة الأردنية ليناسب الأطفال من عمر (4، 5، 6) سنوات. ويتكون المقياس من (15) فقرة صيغت جميعها بطريقة ايجابية، ويختار الطفل الإجابة على كل فقرة من فقراته باختيار إشارة (✔) أمام العبارة التي يرى أنها صحيحة وتنطبق عليه، ويختار إشارة(✘) إذا اعتقد أن العبارة لا تنطبق عليه.

الخصائص السيكومترية للمقياس

قام إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) باستخراج دلالات الصدق باستخدام ثلاث طرق: الصدق العاملي الاستكشافي (EFA)، وقد كشفت نتائجه عن مدى مناسبة فقرات مقياس قلق الانفصال، وجاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة دالة، إذ بلغت قيمة (X2=20.33;CFI=0.90;TLI=0.99;RMSEA=0.06) ودرجات التشبع تراوحت بين (0.74– 0.99) وفسرت فقرات مقياس قلق الانفصال ما نسبته (0.69) من التباين المفسر. كما كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي مناسبة فقرات مقياس قلق الانفصال، وحققت مؤشرات حسن المطابقة قيم مقبولة حسبر المعايير الاحصائية المستخدمة في التحليل، فقد بلغت قيمة (37.47; CFI=0.99; TLI=0.98; X2=RMSEA=0.07; P<0.01) وبلغت درجات التشبع لفقرات مقياس قلق الانفصال ما بين (0.79– 0.92). وتعد جميع هذه المؤشرات مقبولة احصائيًا.

وتم التحقق من الصدق التقاربي والتباعدي للمقياس بحساب الدرجات الكلية مقارنة مع مقياس قلق الانفصال للآباء، وأستُنتج بأن مقياس قلق الانفصال ارتبط بدرجة عالية مع المقاييس التي تقيس الحساسية للقلق، وبلغ معامل الارتباط (0.70). كما قام المؤلف بمقارنة مقياس قلق الانفصال مع مقاييس أخرى وضعت لقياس قلق الإنفصال لدى أطفال المدرسة الأساسية، وأطفال ما قبل المدرسة.

واستخدم المؤلف اسلوب تحليل التباين الثنائي ضمن المجموعات كذلك استخدم العامل بين المجموعات لفحص الصدق التميزي لمقياس قلق الانفصال. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات على مقياس قلق الانفصال (F(2,509)=109.8; P<0.01)، كما بينت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث باستخدام معادلة بنفروني(Banferroni).

وقام إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) بحساب ثبات مقياس قلق الانفصال بطريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي؛ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت للمقياس ككل (0.85)، وثبات الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مضي أربعة أسابيع عن التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين وبلغت قيمته (0.80).

الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

استخدم الباحثان طريقتان لحساب الصدق هما: صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس المؤلف من (15) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) محكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وتم إضافة فقرتين للمقياس، وحذف وإضافة بعض الكلمات.

كما تحقق الباحثان من مؤشرات صدق البناء، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفلًا وطفلة وتم حساب معامل الارتباط بين فقرات مقياس قلق الانفصال والعلامة الكلية للمقياس، وقد تراوحت بين (0.35 – 0.72).

جدول 3

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس قلق الانفصال

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط

1	هل ترفض البقاء بعيدا عن والديك؟	0.37
2	هل ترفض الذهاب إلى الروضة لكي لا تبتعد عن والديك؟	0.51
3	هل تخاف من الذهاب إلى الروضة لوحدك؟	0.56
4	هل تتجنب الخروج مع أصدقائك لوحدك؟	0.62
5	هل تتجنب الذهاب في رحلة مدرسية؟	0.71
6	هل تخاف من البقاء في مكان ما حتى يعود والديك لأخذك؟	0.72
7	هل تكره النوم بعيدا عن والديك؟	0.60
8	هل تحب أن يبقى معك أحد والديك في الروضة؟	0.55
9	هل تبكي عندما تخرج أمك من البيت بدونك؟	0.49
10	هل تلحق بوالدتك داخل المنزل أينما ذهبت؟	0.35
11	هل تكره البقاء في الغرفة التي لا يتواجد فيها والديك؟	0.38
12	هل تتضايق عند وجودك في مكان جديد دون وجود والديك؟	0.52
13	هل تفكر في والديك أو في عائلتك عندما تكون في الروضة أو عندما تكون بعيدا عنهم؟	0.48
14	هل تقلق إذا علمت أن أحد والديك سيسافر؟	0.69
15	هل تخاف أن يحصل لك شيء سيء وأنت بعيد عن والديك؟	0.58

وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحثان بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وتم حساب الثبات بطريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.76)، وثبات الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مضي أربعة أسابيع عن التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين وبلغت قيمته (0.72).

تصحيح المقياس

تكون المقياس من (15) فقرة صيغت جميعها بطريقة موجبة، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار الإجابة الصحيحة، وصفرًا إذا اختار الإجابة غير الصحيحة. والدرجة العالية تدل على أن لدى الطالب مستوى مرتفع من قلق الانفصال.

ثالثًا: مقياس الرفض المدرسي

تم استخدام مقياس كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) بعد ترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة الاردنية ليناسب الأطفال من عمر (4، 5، 6) سنوات، ويتكون المقياس من (18) فقرة صيغت بطريقة موجبة لقياس الرفض المدرسي لدى أطفال ما قبل المدرسة والصف الأول الأساسي، ويقيس أربعة مظاهر سلوكية للرفض المدرسي هي: تجنب الأهداف السلبية المثيرة، أو المواقف المرتبطة بأوضاع المدرسة، والانسحاب والتجنب الاجتماعي أو المواقف التقييمية، وسلوكات جذب الانتباه، والتعزيز الايجابي الملموس.

الخصائص السيكومترية للمقياس

قام كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) بالتحقق من الصدق التلازمي لمقياس الرفض المدرسي، حيث تم مقارنة مقياس الرفض المدرسي مع مقاييس أخرى يفترض بأنها صادقة تقيس نفس المهمة لدى الاطفال. وكشفت نتائج التحليل تمتع مقياس الرفض المدرسي بالخصائص السيكومترية لقياس الرفض.

كما قام كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) باستخراج دلالة الثبات لمقياس الرفض المدرسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمتها (0.79). كما استخداما طريقة الاختبار وإعادة

الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (37) طفلًا وطفلة وتم اعادة تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مضي أسبوعين، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ (0.68).

الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من دلالات الصدق بطريقتين هما: صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس المكون من (18) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإختبار من حيث دقة الترجمة، ووضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتقديم أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المشار إليها، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وحذف وإضافة بعض الكلمات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن الرفض المدرسي، وأعتبر ذلك مؤشرًا يسمح باستخدام المقياس في هذه الدراسة. كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت (0.37–0.83)، وهي مؤشر جيد على تمتع المقياس بدلالات صدق مقبوله. وجدول 4 يوضح هذه القيم.

جدول 4

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
1	هل تتجنب الذهاب إلى الروضة؟	0.46
2	هل تتمنى أن يكون هناك عمل في الروضة لكي تبقى في البيت؟	0.39
3	هل تقوم بعمل أشياء لإزعاج عائلتك لكيلا تذهب للروضة؟	0.61
4	هل تبكي صباحا لأنك ستذهب إلى الروضة؟	0.46
5	هل تفضل الذهاب إلى أي مكان بدلا من الحضور إلى الروضة؟	0.77
6	هل تفضل مقابلة أو رؤية أصدقاءك خارج الروضة أكثر من داخلها؟	0.83
7	هل تشعر بالتوتر عندما تكون داخل الروضة؟	0.80
8	هل تستمتع بعمل الأشياء عندما تتغيب عن الروضة؟	0.68
9	هل تشعر بالخوف عندما تفكر في الروضة يومي الجمعة والسبت؟	0.71
10	هل تشعر بآلام في البطن قبل ذهابك إلى الروضة؟	0.80
11	هل سبق أن رفضت الذهاب إلى الروضة لكي تبقى في البيت؟	0.67
12	هل سبق أن هربت من الروضة لأنك لا تحبها؟	0.53
13	هل تكره الذهاب إلى الروضة؟	0.44
14	هل تتظاهر بالمرض لكيلا تذهب إلى الروضة؟	0.83
15	هل ترفض الاستيقاظ من النوم لكيلا تذهب إلى الروضة؟	0.68
16	هل تحاول تأخير أهلك صباحا لكي تتأخر عن الروضة؟	0.73
17	هل تتمنى لو أن اهلك لم يسجلوك في الروضة؟	0.55
18	هل تحب أيام العطل أكثر من أيام الدوام؟	0.48

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخراج دلالات الثبات باستخدام طريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة معامل الثبات (0.91). وطريقة الاختبار واعادة الاختبار، حيث تم تطبيق

الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طفلًا وطفلة، وتم اعادة تطبيق المقياس بعد مضي أربعة أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ معامل الارتباط (0.84).

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (18) فقرة صيغت جميعها بطريقة موجبة، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار الإجابة الصحيحة، وصفرًا إذا اختار الإجابة الخاطئة، وتم احتساب العلامة الكلية بجمع الإجابات على جميع الفقرات، وتكون الدرجة العالية رفض مدرسي عالي، والدرجة المتدنية رفض مدرسي أقل.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال، وقد تبين أن مستوى الرفض المدرسي كان ضعيفًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.78) وبانحراف معياري بلغ (1.45)، كما تم حساب نسبة الأطفال الذين لديهم رفض مدرسي في كل صف دراسي، وكان عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي أول (25) طالبا وطالبة وبنسبة(27.5%)، أما أعداد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي ثاني (13) طالبًا وطالبة وبنسبة (12.3%)، كما بلغ عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف أول أساسي (12) طالبًا وطالبة وبنسبة (12.4%).

نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال باختلاف الجنس والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف، وجدول 5 يبين ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	2.05	1.54
	اناث	1.52	1.31
الصف	تمهيدي أول KG1	2.22	1.55
	تمهيدي ثاني KG2	1.86	1.29
	الصف الاول	1.28	1.37

يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الرفض المدرسي حسب متغير الجنس، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، وجدول رقم 6 يبين ذلك.

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	20.740	1	20.740	10.888	0.001
الصف	43.712	2	21.856	11.474	0.000
الخطأ	552.401	290	1.905		
الكلي	1554.707	293			

يلاحظ من الجدول 6 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات استجابات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وذلك لأن متوسطها الحسابي في الرفض المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث كما يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الرفض المدرسي حسب متغير الصف، ولفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الفئة العمرية تم إجراء اختبار شافيه(Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول رقم 7 يبين ذلك.

جدول 7

نتائج المقارنات البعدية على مقياس الرفض المدرسي تبعا لمتغير الصف

المتغير	المتوسط الحسابي	البستان	التمهيدي	الصف الأول
تمهيدي أول Kg1	2.23	-	**0.36	0.95**
تمهيدي ثاني Kg2	1.87	-	-	0.59**
الصف الأول	1.28	-	-	-

يتضح من الجدول 7 وجود فروق في مستوى الرفض المدرسي بين فئات متغير الصف التمهيدي أول والتمهيدي ثاني ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي أول والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي ثاني والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي ثاني. وأظهرت الفروق بين التمهيدي أول والصف الأول لصالح التمهيدي أول.

نتائج السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للذكاء الإنفعالي وقلق الإنفصال بالرفض المدرسي لدى الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة الإنحدار المتعدد(Stepwise Multiple Liner Regression)على اعتبار أن الرفض المدرسي متغيرٌ تابعٌ ،في حين كان تم تغيرا تقلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي، تمثل متغيرا تم ستقلة، حيث أفرزت نتائج التحليل نموذجان ؛كما هو موضح في الجدول رقم 8.واقتصرت النتائج في هذه الدراسة على بيان النتيجة النهائية للنموذج النهائي لمخرجات تحليل الانحدار المتدرج، حيث احتوى الجدول8على المتغيرات الدالة إحصائيا ف تفسيرها للرفض المدرسي.

جدول 8

مقدار ما يفسره كل متغير من متغيرات قلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي بالرفض المدرسي

المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة التغير في معامل التحديد R^2	معامل الانحدار (درجة التأثير) β	المعامل البائيB	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
قلق الإنفصال	0.492	0.242	420.2	.699	.511	10.342	10.00
الذكاء الإنفعالي	0.543	0.295	0520.	-0.412	-0.230	-4.651	10.00

يظهر من الجدول رقم 8 إمكانية التنبؤ بالرفض المدرسي من خلال متغيرات قلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي، حيث فسّرت هذه العوامل مانسبته (29.5%) من الرفض المدرسي ،كما يظهر في النموذج الأخير، وأن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.001). وقد فسر متغير قلق الانفصال ما نسبته (23.9%) من الرفض المدرسي وبدلالة إحصائية (.001)، أما متغير الذكاء الانفعالي فقد فسر(5.1%) من الرفض المدرسي وبدلالة إحصائية (.001). كما يلاحظ أن قلق الانفصال كان ذات تأثير موجب ،أما الذكاء الإنفعالي فق دارتبط سلبًا بالرفض المدرسي.

ويمكن بيان أثر متغير قلق الانفصال في الرفض المدرسي كما يلي: بزيادة قلق الانفصال بمقدار وحدة واحدة يزداد الرفض المدرسي بمقدار (5.11%)مع تثبيت أثر متغير الذكاء الانفعالي.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى الرفض المدرسي كان ضعيفًا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (2016)، والذي حصل فيه المقياس على مستوى رفض مدرسي منخفض بين الطلبة. كما أظهرت النتائج أن عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي أول (25) طالبا وطالبة، أما أعداد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي ثاني (13) طالبًا وطالبة، كما بلغ عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف أول أساسي (12) طالبًا وطالبة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى الفترة التي تم أخذ الاستجابات فيها من الطلبة، حيث تم أخذها في منتصف الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي؛ في حين تظهر المشكلة غالبا كما ورد في الأدب النظري في بداية العام الدراسي في فترة دخول الطفل لمرحلة رياض الأطفال أو المدرسة؛ فيواجه بيئة جديدة مختلفة كليًا عن بيئة المنزل فتبدأ المعاناة، وهذا ما أشار إليه كيرني (Kearney, 2001) بأن الرفض المدرسي عادة يستمر لفترة وجيزة (أقل من أسبوعين) ويعالج دون تدخل عند الالتحاق بالمدرسة والدراسة للمرة الأولى (مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول)، أو عند الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أخرى، أو من مدرسة في منطقة قروية إلى مدرسة في المدينة.

وتعزى النتائج أيضا ذلك إلى أن الطلبة في نهاية العام أصبحوا متكيفين مع البيئة المدرسية، وشكلوا خبرات جديدة إيجابية عنها، وتشكلت علاقة طيبة بينهم وبين المعلم والطلبة الآخرين مع الشعور بالأمان والحماية، وأصبح الطالب متكيفا مع المنهاج الدراسي والصعوبات التي من الممكن أن يواجهها أثناء المسيرة التعليمية. ولاحظ الباحثان أثناء تطبيق أدوات البحث بأنه قد يكون السبب بترتيب الطفل في أسرته، حيث أن أغلب الأطفال كان لهم أخوة قد التحقوا بالمدرسة وخاضوا هذه التجربة وكونوا خبرات إيجابية عنها، وبالتالي زودوا إخوانهم بهذه التجربة وخففوا أي قلق أو خوف من الممكن أن يعيق تقبلهم للمدرسة.

ويلعب المستوى التعليمي للوالدين دور كبير في انخفاض مستوى الرفض المدرسي؛ إذ وجد الباحثان أن أكثر أُسر الأطفال من المتعلمين والعاملين إذ يملكون الخبرة والكفاءة في تهيئة أبنائهم للانتقال إلى جو المدرسة وتقبلها، وهذا يساعد الطفل على التعامل مع المواقف الجديدة، ويزيل القلق والخوف، وينمي الشجاعة والثقة في نفس الطفل من مثل هذه المواقف، وخصوصا عند دخول الطفل للمدرسة كبيئة جديدة.

أما بالنسبة لأعداد ونسب الأطفال الذين لديهم رفض للمدرسة، فيلاحظ أن أكثر عدد كان من أطفال التمهيدي أول وبنسبة (27.5%)، أما أطفال التمهيدي ثاني فبلغ عدد الأطفال الذين لديهم رفض (13) وبنسبة (12.3%)، في حين بلغ عددهم في الصف الأول (12) وبنسبة (12.4%)، وقد يعزى ذلك إلى كون هذه أول خبرة التحاق بالمدرسة أو الروضة لأطفال التمهيدي أول، في حين طلبة التمهيدي ثاني والصف الأول تجد نسبة منهم قد التحقوا بالتمهيدي أول مما ساعد في تقبلهم لمدرسة، إضافة إلى زيادة مستوى الوعي لديهم. كما لابد من الإشارة إلى أن هذه النسب تختلف عن النسب الواردة في الدراسات السابقة حيث أشار كيرنيوالبانو (Kearney & Albano, 2000)أن نسبة انتشار أو شيوع الظاهرة (0.4%)، وأشارت ويمير(Wimmer, 2010) أن مشكلة الرفض تظهر بنسبة (2–5%)في كل عام، كما أشارت فرمونت (Fremont, 2003) إلى أن نسبة الرفض المدرسي بلغت من (1–5%) عند جميع الأطفال في سن المدرسة، أما بني أحمد(2013) فقد كشفت دراستها أن النسبة بلغت من (40%–

22%)، وبينت دراسة كيكوشي وآخرون (Kikuchi et al., 2023) أن نسبة انتشار سلوك الرفض المدرسي بلغت (26%). وقد يعزى ذلك إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات عن بيئة الدراسة الحالية، إضافة إلى اختلاف الفئات العمرية، كما لاننسى أنه تم الحصول على الاستجابات من الأطفال أنفسهم في هذه الدراسة، في حين أن كثير من الدراسات أخذت نسبة الرفض المدرسي من وجهة نظر الأمهات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وذلك لأن متوسطها الحسابي في الرفض المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى التباين في الصفات الشخصية بين الجنسين؛ فنجد الإناث أكثر التزامًا وطواعية وخضوعًا في أغلب المواقف عكس الذكور الذين يبدون متمردين ومقاومين لكثير من المواقف. ويمكن أن يكون السبب في ارتفاع مفهوم الذات لدى الذكور بسبب اختلاف المفاهيم عن نظرتها للأنثى والتي تعود أسبابها إلى اختلاف الخصائص الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية. كما قد يعود السبب إلى نظرة المجتمع والأسرة خاصة الوالدان للمولود الذكر، والموروث الاجتماعي الثقافي المتحيز للذكور في بيئتنا الأردنية، واختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، فنجد الذكر يحظى بالاهتمام الأكبر والتدليل والرعاية الزائدة أكثر من الاناث، فيصعب عليهم الانفصال عن الأسرة، ويزيد لديهم الخوف من المدرسة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد (2013)، ودراسة في لليبيلو وآخرون (Filippello et al., 2018) التي كانت نتائجهما لصالح الاناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الرفض المدرسي بين فئات متغير الصف التمهيدي أول والتمهيدي ثاني ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي أول والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي ثاني والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي ثاني. فطلاب التمهيدي الأولفي عمر 4 سنوات، ويكون مجيئهم إلى المؤسسات التربوية العامة أو الخاصة لأول مرة خبرة جديدة على المستوى الوجداني والعاطفي، فالطفل حين يدخل الصف يجب عليه أن يتهيأ لأن يدرك أنه واحد ضمن أطفال كثر، وينبغي أن يتكيف ويتوافق اجتماعيًا، فبدلًا من أن يحاول اشباغ رغباته وتحقيق متطلباته، يجب أن يتحكم بها ويجعل مسراته ورغباته مقصورة على أوقات معينة يُسمح له فيها بإشباعها، فيكون مستعدًا لتلقي المعرفة، إلا أنه يكتشف أن البيئة المدرسية مكدرة ومنغصة له لوجود متطلبات ومسؤوليات كثيرة عليه القيام بها وحده، لعد مقدرته على القراءة والكتابة، وعدم توفر الخبرة الأكاديمية، أي أن أطفال هذه المرحلة في طور التعلم والتهيؤ لاكتساب المهارات الأساسية بعكس مرحلة التمهيدي ثاني والصف الأول الذين هم أكبر في السن واجتازوا مرحلة التمهيدي أول ومروا بتجربة هيئتهم للمرحلة التي تليها.

وأظهرت الفروق بين التمهيدي أول والصف الأول لصالح التمهيدي أول، وبالتالي تفسر هذه النتيجة دور عامل السن في مستوى الرفض المدرسي فطلاب الصف الأول أغلبهم التحق بمرحلة الروضة وتوسعت دائرة بيئتهم الاجتماعية وتنوعت، واكتسب الطفل معايير وقيم واتجاهات جديدة، فالطفل في الصف الأول يعتبر في بداية مرحلة الطفولة المتوسطة والتي تعني نضوجًا أكثر في كل جوانب النمو الجسمية والانفعالية والعقلية، وبالتالي أصبح مستعدًا لأن يكون أكثر اعتمادًا على نفسه، وأكثر تحملًا للمسؤولية، وأكثر ضبطًا لانفعالاته، فهي مرحلة الاستقلال النسبي عن الأم والمنزل، فيندمج بمرحلة الصف الأول دون مواجهة صعوبات بعكس طالب التمهيدي الذي قد يكون لم يلتحق بمرحلة التمهيدي أول أو قد التحق لكن حضوره للروضة لم يكن منتظمًا، فيجد صعوبة بالاندماج مع بقية

الطلبة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة نوال (2017) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفض المدرسي بين الطلبة الذين دخلوا المدرسة مبكرًا والذين دخلوا في سن السادسة فما فوق لصالح الأكبر سنا، كما بينت أن الأطفال الذكور ممن في عمر أقل من 6 سنوات يرفضون المدرسة أكثر من الاناث من نفس العمر، فيما كانت الاناث أكثر رفضا من الذكور ممن دخلوا المدرسة في سن السادسة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تفسر تسلسل الظهور الطبيعي للرفض المدرسي فبذور المشكلة بدأ عند انتقال الطفل من المنزل الى الروضة في مرحلة البستان، ثم تقل تدريجيا بالانتقال إلى مرحلة التمهيدي ثم مرحلة الصف الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أظهرت النتائج أن قلق الانفصال كان ذا تأثير موجب ،أما الذكاء الإنفعالي فقد ارتبط سلبًا بالرفض المدرسي ويعزو الباحثان ذلك بأن الالتحاق بالمدرسة تجربة جديدة يخوضها الطفل وحده بعد أن اعتاد أن تكون أمه إلى جانبه وعلى مقربة منه، وفي منزله الذي يمثل له البيئة الآمنة، ويرى نفسه مركز ومحور الاهتمام في هذا البيت، ففي هذه المرحلة من عمره يدخل إلى عالم جديد واسع، ويخاف من أن يتوه ويضيع، ويشعر بالقلق والخوف من الابتعاد عن الوالدين مصدر الحب والأمن، ومرحلة الطفولة المبكرة من مراحل النمو الحرجة، وقلق الانفصال من أكثر اضطرابات القلق شيوعًا في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعني أن ابتعاد الطفل عن أمه قد يعيق عملية الانتقال التدريجي من المنزل إلى الروضة أو المدرسة وبدوره يؤثر على تقبله للمدرسة، فيرفض المدرسة والمعلمة والبيئة الصفية، وهذا ما أكد عليه وولمان (1985) في أن الخوف من الانفصال عن الأم أو اعتقاد الطفل بأن وجوده في المنزل قد يمنع حدوث الأمور السيئة لوالديه من العوامل التي تسهم في ظهور سلوك الرفض المدرسي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ثابت (2002)، ودراسة إيجر وآخرون (Eggeretal.,2003)، ودراسة كيرني(Kearney,2007)، ودراسة ناصر (2017) في أن قلق الانفصال هو متنبئ أساسي بظاهرة الرفض المدرسي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيتسيكا وآخرون (Bitsika et al., 2022) بأن سلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال الذين يتعرضون للتخويف في المدرسة ارتبط إيجابيًا بالرهاب الاجتماعي وقلق الانفصال. وكذلك مع دراسة بي سواس وساهو (Biswas &Sahoo, 2023) التي بينت أنقلق الانفصال هو أحد الاضطراب النفسية المشتركة والبارزة التي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم رفض للمدرسة.

وفيما يتعلق بمتغير الذكاء الانفعالي، تبين أنه كلما زاد متغير الذكاء الانفعالي بمقدار وحدة واحدة يقل الرفض المدرسي بمقدار (2.30%)مع تثبيت وتغير قلق الانفصال، وهذه النتيجة تثبت دور الذكاء الانفعالي في التقليل من مشكلة الرفض المدرسي فالخصائص الانفعالية للطفل التي تتمثل بقدرته على فهم مشاعره، وفهم مشاعر الآخرين تساعده على الانسجام سريعًا في بيئة المدرسة، وتساعده على التكيف مع الضغوطات التي تحيط به، ويكون بمقدوره التفاعل مع الاقران بسرعة أكبر، فالضعف في مهارات الذكاء الانفعالي يعيق الأداء العقلي لدى الفرد كعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والحزن والتحكم بها، وصعوبة السيطرة على المشاعر والانفعالات تعيق تفاعل الطفل مع أقرانه، وتوافقه وانسجامه مع معلميه ومدرسته، وبالتالي يلجأ إلى سلوكات تجنبية ودفاعية للتعامل مع انزعاجه كالرفض المدرسي.

بينما الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم القدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، وادراك مشاعرهم والتعبير عنها والتحكم بها، والقدرة على احترام الذات، وفهم مشاعر الآخرين، والتواصل الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات، وهذا يساعدهم على امتلاك زمام الأمور، وضبط عواطفهم وسلوكاتهم

والتصرف بأسلوب مسؤول، ويُمكنهم من التواصل مع الأقران، وعلى مواجهة المواقف الصعبة التي تتطلبها المدرسة والتعامل معها بسهولة، والقدرة على إدارة العواطف، واستخدام سلوكيات تجنبهم حالات الإحباط والشعور بالعجز والفشل، فرفض المدرسة هو البناء الذي تلعب فيها الاضطرابات العاطفية دورًا أساسيًا. وهذا ما أشار إليه جولمان (Goleman, 1995) بأن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة من الذكاءات الأخرى، إذ أنه يلعب دورًا هامًا في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بترايديس وآخرون (Petrides et al., 2002) ودراسة بانجاك وآخرون(Banjac et al.,2016) والتي كشفت عن ارتباط الذكاء الانفعالي بشكل عكسي بالتغيب المدرسي، أي كلما زاد الذكاء الانفعالي للأطفال انخفض معدل التغيب عن المدرسة. ودراسة في لليبيلو وآخرون (Fillipello et al., 2018) التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية إذ أظهرت علاقة ارتباطية سالبة بين الرفض المدرسي والذكاء الانفعالي، وأن الذكاء الانفعالي من متنبئات وجود الرفض المدرسي. في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة داود وعيساوي (2021) التي بينت أن الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي يتميزون بالذكاء العالي والتفوق الدراسي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1- إجراء البحوث بمتغيرات مختلفة على عينة كبيرة ومن مختلف البيئات والفئات العمرية لتكون مسح وطني لتقييم مستوى الرفض المدرسي للوقوف على نسبة شيوع هذه الظاهرة والكشف عن المشاكل النفسية المرتبطة بسلوك رفض المدرسة.

2- تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس الحكومية والخاصة للاهتمام بتشخيص الطلبة الذين لديهم الاستعداد للرفض المدرسي أو بوادر لظهور الرفض المدرسي، وتحديد الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض.

3- الاستفادة من هذه الدراسة في وضع تصور لبرامج إرشادية هادفة لخفض مستوى الرفض المدرسي لدى أطفال التمهيدي أول من خلال التدريب على الذكاء الانفعالي وخصوصًا لدى الأطفال الذكور.

المراجع العربية

بني أحمد، أسماء. (2013). *سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

ثابت، عبدالعزيز. (2002). *عوامل الخطر في رفض الذهاب الى المدرسة عند الأطفال الفلسطينين في قطاع غزة.* ورقة بحثية غير منشورة، جامعة القدس، قطاع غزة، فلسطين. http://arabpsynet.com/apneBooks/eB35HSThabet.pdf

داود، حكيمة وعيساوي، خمساء. (2021). الصعوبات التي تواجه الحالات التي تعاني من الرفض المدرسي: دراسة لثلاث حالات من الرفض في حالة الرفض المدرسي. *مجلة اضطرابات النمو العصبي والتعلم، 1*(2)، 43-52.

رحال، سامية. (2016). التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي. *المجلة العربية في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 8*(24)، 47-60.

العاسمي، رياض. (2015). *سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة*. دار الاعصار العلمي.

محمد، قاسم. (2016) سلوك رفض المدرسة لدى تلاميذ الصف الأول في المدارس الإبتدائية في بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 0*(50)، 29-1.

ناصر، ناصر. (2017). قلق الانفصال لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. *مجلة أوروك، 1*(2)، 418-506.

نوال، رحماني. (2017). *علاقة سن التمدرس بالرفض المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ابتدائي/ دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينة الجلفة*. مذكرة مكملة لنيل رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور، الجلفة. استرجع من الموقع http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/210

وولمان، ب ب. (1985). *مخاوف الأطفال*. ترجمة: محمد عبد الظاهر الطيب. دار المطبوعات الجديدة.

المراجع الأجنبية

Albano, A. M., & Kearney, C. A. (2000). When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach (Therapist Guide). *San Antonio, TX, Psychological Corporation*.

Amel, A. K., & Hosseini, F. (2023). A comparison of the anti-anxiety effects of oral ketamine and fluvoxamine in children with separation anxiety disorder manifesting as school refusal. *Advanced Biomedical Research*, *12*(1), 110-115. PMC10241616

Banjac, S., Hull, L., Petrides, K., Marvolei, S. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue –CF), *Psihologija*, 49(4), 375–392.

Biswas, H., &Sahoo, M. K. (2023). A study on psychiatric conditions in children with school refusal-A clinic based study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *12*(1), 160-171.

Bitsika, V., Sharpley, C., &Heyne, D. (2022). Risk for school refusal among autistic boys bullied at school: Investigating associations with social phobia and separation anxiety. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(1), 190-203.

Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., & Yap, M. B. (2022). Modifiable parent factors associated with child and adolescent school refusal: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, *54*, 1459–1475.

De Groot, C. M., Heyne, D., & Boon, A. E. (2023). School refusal in adolescence: personality traits and their influence on treatment outcome. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10634266231151903. https://doi.org/10.1177/10634266231151903

Dube, S., & Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behavior. *Children & School*, 31(2), 87-95.

Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *J. Am. Acad. Child Adolesc Psychiatry*, 42(7), 797–807.

Ehrlich, B., Gwynne, J., Allensworth, M., Fatani, S. (2016). Preschool attendance: How researchers and practitioners are working together to understand and aaddress absenteeism among our youngest students, *ERIC*, SREE Spring 2016 Conference Abstract Template, 1-12.

Filippello, P., Sorrenti. L., Buzzai, C., Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examiningthe incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *Psihologija*, *51*(1), 51–67. .

Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents, *American Family Physician.* 68(8), 1555-1561. www.aafp.org/afp.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Bantam Books.*

Gonzálvez, C., Díaz-Herrero, Á., Vicent, M., Sanmartín, R., del PilarAparicio-Flores, M., &García-Fernández, J. M. (2023). Typologies of Spanish youth with school refusal behavior and their relationship with aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19. https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840

Grandison, K. (2011). School refusal reintegration from short stay school to mainstream (unpublished master thesis) University of Birmingham. Retrieved from http://www.ub.edu/~asb/theses/2011/.

Granieri, J. E., Morton, H. E., Romanczyk, R. G., & Gillis Mattson, J. M. (2023). Profiles of school refusal among neurodivergent youth. *European Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251013

Haight, C., Kearney, .A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to atru-ancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 196-240.

Heyne, D. (2006). School refusal. In *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 600-619). Springer US.

Houtmeyers, K. (1994). *Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers* (Unpublished Ph.D. Dissertation). University of Windsor.

In-Albon, T., Meyer, A., & Schneider, S. (2013). Separation anxiety avoidance Inventory-Child and Parent Version: Psychometric Properties and Clinical Utility in a Clinical and School Sample, *Child Psychiatry Human Development*, 44(6), 689–697.

Joseph, A. (2008). Astudy of elementary school children at risk for truancy: exploring gender, services offered, and other factors related to truancy. *Master Theses*. Louisiana State University. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool theses/2172.

Kearney, C. & Silverman, W. (1995).Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59- 72.

Kearney, C. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*, American Psychological Association.

Kearney, C. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment. *Behavioral Assessment*, *28*(3), 139-144.

Kearney, C. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.

Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in yourth: Acontemporary review, *Clinical Psychology*, 28, 451-471. Doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012Lippincott Williams & Wilkins.

Kearney, C., & Silverman, W. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale, *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96.

Kikuchi, Y., Kenjo, M., Yoshida, E., Takahashi, S., Murakami, D., Adachi, K., Sawatsubashi, M., Taura, M., Nakagawa, T., & Umezak. T. (2023). Social anxiety disorder in adolescents who stutter: A risk for school refusal. *Pediatrics International*, *65*(1), e15622.

King, J., Ollendick, H., & Tonge, J. (1995). *School refusal: Assessment andtreatment*. Allyn & Bacon.

Lang, M. (1982). School refusal an empirical study and system analysis. *Australian Journal of family Therapy*, 3(2), 93-107.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional intelligence: Implications Educators.* Basic Books.

Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J. Bailey, T., Totsika, V., & Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *67*(4), 375-386.

National Association of School Psychologists. (2010). 4340 east west highway, Suite 402, Bethesda, MD 20814—(301) 657-0270. https://www.nasponline.org/

National Center for Education Statistics.*The Condition of Education.* (2007) .U.S. Department of Education, (NCES 2007-064).Washington, DC: U.S. Government Printing Office.https://nces.ed.gov/pubs2007/2007064.pdf.

Nguyen, S. (2017). School refusal: Identification and management of apaediatric challen*ge*. *Australian Medical Student Journal*, 8(1). https://www.amsj.org/archives/6116

Petrides, K., Frederisckson, N., Furnham, A. (2002). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school.*Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277–293

Place, M., Hulmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem, which requires a change in approach*? Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (3), 345-355.

School Refusal. (2014, October). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/School_refusal.

Tekin, I., & Aydın, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2022*(185-186), 43-65.

Wherry, J., & Marss, A. (2008). Anxious school refusers and symptoms of PTSD in abused children. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *1*(1), 109–117.

Wimmer, M. (2008). School refusal. *Principal Leadership*, *8*(8), 10-14.

Wimmer, M. (2010). School refusal: Information for educators. *Helping children at home and school III-handouts for families and educators. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists*, S5H18-1.

Zhao, C., Du, M., Ye, X., Yu, Y., Chen, J. H., Wu, A., Wang, D., Du. M., Chen, U. Luo, Q., Yin, X., Chen, B., Ku. P., Lau. J., Yu, J. & Zhang, G. (2023). The reciprocal association between problematic social network use and school refusal among Chinese adolescents: A multigroup analysis of gender and interpersonal relationships. *Available at SSRN 4545861*.https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4545861