

## Designing a conceptual model of school refusal for of students

**Faeze Hezardastan\***

Ph. D Student, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

**Hosein Salimi Bajestani**

Associate Professor, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

**Atousa Kalantar Hormozi**

Associate Professor, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

**Mohammad Asgari**

Associate Professor, Department of Deliberation and Measuring, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

### Abstract

The aim of this study was to identify the characteristics of school refusal and the components contribute to develop it and to present a conceptual model of school refusal for of elementary school students. This research data was collected and analyzed through qualitative approach and grounded theory. The study population included all the parents, educators and specialist of school refusal in the year of 2018-2019. In pursuit of this goal, 7 child Specialist and 10 parents and educators of student with school refusal meeting the criteria to enter the research were chosen according to the targeted sampling. After semi-structured in-depth interviews was conducted, the obtained findings were as follows: in the characteristics section, a main category and 7 subcategories were obtained. Also, in the section of effective components, 12 subcategories was extracted. After comparing the data obtained from the three groups of interviewees, we tried to design a conceptual model. As school refusal behavior in many cases in the coming years will lead to antisocial behavior and eventually dropping out of school, provide a conceptual model of school refusal behavior in schools, cultural and counseling centers in order to identify this phenomenon better is suggested to use therapeutic methods and prevent the occurrence of several disorders at the same time.

**Keywords:** school refusal, conceptual model of school refusal, effective factor on school refusal, signs of school refusal

\* Corresponding Author: f.hezardastan@yahoo.com

**How to Cite:** Hezardastan, F., Salimi Bajestani, H., Asgari, M., & Kalantar Hormozi, A. (2022). Designing a conceptual model of school refusal for of elementary school students. *Educational Psychology*, 17(62), 145-176. doi: 10.22054/jep.2022.65882.3555

## طراحی مدل مفهومی امتناع از مدرسه دانش‌آموزان

فائزه هزاردستان\*

دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

حسین سلیمی

دانشیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

بجستانی

آتوسا کلانتر

دانشیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

هرمزی

محمد عسگری

دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی شاخصه‌های امتناع از مدرسه و مولفه‌های موثر بر آن و ارائه مدل مفهومی امتناع از مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدائی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیان (گراند توری) مبتنی بر مصاحبه با متخصصان حوزه کودک، والدین دانش‌آموزان دارای رفتار امتناع از مدرسه و مربیان آنها انجام شد. بدین منظور با روش نمونه‌گیری هدفمند با ۷ نفر از متخصصان حوزه کودک و ۱۰ نفر از والدین و مربیان دانش‌آموزان دارای رفتار امتناع از مدرسه به صورت موازی مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته به عمل آمد. پس از کدگذاری و تحلیل داده مصاحبه‌های هر سه گروه از شرکت‌کنندگان در پژوهش در بخش شاخصه‌ها یک مقوله اصلی و ۷ زیرمقوله به دست آمد. همچنین در بخش مولفه‌های موثر بر امتناع از مدرسه ۴ مقوله اصلی و ۱۲ زیرمقوله استخراج شد. پس از مقایسه داده‌های به دست آمده از سه گروه مصاحبه‌شوندگان مدل مفهومی طراحی شد. از آنجا که رفتار امتناع از مدرسه در بسیاری موارد در سال‌های آتی منجر به رفتارهای ضد اجتماعی، فرار از مدرسه و در نهایت ترک تحصیل می‌شود، ارائه مدل مفهومی رفتار امتناع از مدرسه در مدارس، مراکز فرهنگی و مشاوره به منظور شناخت بهتر این سازه برای استفاده از روش‌های درمانی و پیشگیری از بروز چندین اختلال به طور هم‌زمان پیشنهاد می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** امتناع از مدرسه، مدل مفهومی امتناع از مدرسه، مولفه‌های موثر بر امتناع از

مدرسه، شاخصه‌های امتناع از مدرسه

\* نویسنده مسئول: f.hezardastan@yahoo.com

## مقدمه

در کشورهای صنعتی آغاز تحصیلات رسمی علامت انتقال به اواسط کودکی است (برک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۴۰۰). همه والدین امیدوارند فرزندشان در ارتباط با سایر همکلاسی‌ها و دوستانش به طور نرمال به دوره ابتدایی پا گذارد و قدم به قدم رشد کند. حضور در مدرسه پایه و اساس توانایی دانش آموز در دریافت آموزش و مزایایی است که چنین آموزش‌هایی فراهم می‌کند. با این حال، این ابتدایی‌ترین توانایی حضور در مدرسه به طور مداوم برای بسیاری از دانش‌آموزان گریزان بودن و غیبت از مدرسه را تثبیت می‌کند (دالتون و بیکن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸).

امتناع از مدرسه<sup>۳</sup> به عدم تمایل یا امتناع از حضور در مدرسه اشاره دارد که در زمان امتناع، کودکان معمولاً در ساعات مدرسه به جای پنهان کردن مشکل از والدین در خانه می‌مانند، و در زمانی که احتمال می‌دهند باید در مدرسه حضور یابند ناراحتی عاطفی خود را به صورت ترس افراطی، خشم و بدخلقی و غم زیاد یا علائم جسمی غیرقابل توجه منعکس می‌کنند. این کودکان تمایلات شدید ضد اجتماعی را جز در برابر تلاش والدین برای رساندن آنها به مدرسه نشان نمی‌دهند و والدین آنها برای تأمین امنیت حضور کودک در مدرسه تلاش منطقی می‌کنند (هین، گرن‌لندل، ملوین و جنتل-جنیتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). کانادا یکی از بالاترین نرخ‌های غیبت در مدارس در جهان را داراست که یک چهارم کودکان و نوجوان از حضور منظم در مدرسه اجتناب می‌کنند (آلفونسو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

از نشانه‌های بارز امتناع از مدرسه، غیبت از مدرسه<sup>۶</sup> است که ممکن است به شکل دیر رسیدن به مدرسه (به عنوان مثال، پس از مشاخره در خانه در مورد اجبار برای حضور در مدرسه)، بازگشت به خانه در طول روز (به عنوان مثال، هنگام شروع استراحت برای ناهار)، و غیبت کامل (به عنوان مثال، دوشنبه‌ها بعد از تعطیلات آخر هفته با خانواده یا روزهایی که قرار است گزارش‌های شفاهی یا رویدادهای ورزشی برگزار شود) بروز کند (بری و لیزاردی<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵؛ به نقل از اینگل، هاویک و هین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). از دست دادن فعالیت‌ها یا

1. Berk, L.
2. Dalton J., & Bacon, V.
3. school refusal
4. Heyne, D., Gren Landell, M., & Melvin, G., & Gentle-Genitty, C.
5. Alphonso, C.
6. school absenteeism
7. Berry, G.L., & Lizardi, A.
8. Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D.

کلاس‌های خاص در هنگام ماندن در مدرسه (به عنوان مثال، نشستن در کتابخانه در طول کلاس تربیت بدنی) نیز می‌تواند به عنوان غیبت از برنامه‌های آموزشی استاندارد و رسمی تلقی شود (اینگل، هاویک و هین، ۲۰۱۹). این دانش‌آموزان نگرانی‌های عاطفی از خود نشان می‌دهند و احتمالاً به اختلالات اضطرابی یا خلقی (برنشتاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱) مبتلا هستند. از نظر رفتاری، ممکن است کودکان یا نوجوانان زمانی که برای حضور در مدرسه تحت فشار قرار می‌گیرند ناله و شکایت کند یا بدخلق شود، لجباز و اهل جدل و بحث شوند و رفتارهای پرخاشگرانه‌ای از خود نشان دهند، اگرچه بروز رفتارهای ضد اجتماعی شدیدتر مانند سرقت و تخریب ویژگی این گروه نیست (برگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). شکایات جسمانی مانند گزارش اسهال، حالت تهوع و استفراغ، سردرد و کمردرد، تپش قلب و تنگی نفس و تب و سرگیجه نیز از نشانه‌های امتناع‌کنندگان از مدرسه است (هونجو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

از عوامل بروز امتناع از مدرسه می‌توان به دلایل پزشکی مانند دندان‌درد یا بیماری‌های جسمی اشاره کرد (وروورت، لوگان، گوبرت، دکلرک و هابلت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴؛ آیشووریا، والز-وال، یانویچ و پرستوسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). همچنین مشکلات برونی‌شده و مشکلات درونی‌شده مانند اضطراب یا رفتارهای تکانشی و پرخاشگری (اینگل، کلوکنر، سیلورمن، نورداهل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲)، اختلالات اضطرابی و افسردگی (ایگر، کاستلو و آنگلد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳؛ کرنی، ۲۰۰۸)، تک‌والدینی بودن خانواده، کم درآمد بودن و تحصیلات پایین خانواده (وود و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲) نیز از جمله این عوامل به شمار می‌آیند. ویژگی‌های والدینی مانند افراط در مراقبت و مداخله‌گری در امور فرزند (کاماگوشی و مورفی-شیگی ماتسو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱)، مجازات بدنی توسط والدین، بیماری جسمی یا روانی والدین (باهالی، تهیروگلو، آوسی و سیداکلو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱) و خودکارآمدی پایین والدین (کرلس، ملوین، تونگ و نیومن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵) نیز در لیست عوامل اثرگذار بر امتناع از مدرسه دیده می‌شوند. روابط ضعیف با همسالان به طور کلی با

1. Bernstein, G.A.
2. Berg, I.
3. Honjo, S., et al.
4. Vervoort, T., Logan, D., Goubert, L., De Clercq, B., & Hublet, A.
5. Echeverría, S., Vélez-Valle, E., Janevic, T., & Prystowsky, A.
6. Ingul, J. M., Klockner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M.
7. Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A.
8. Wood, J.
9. Kameguchi, K. & Murphy-Shigematsu, S.
10. Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A., & Seydaoglu, G.
11. Carless, B., Melvin, G., Tonge, B., Newman, L.

عدم تمایل آتی دانش‌آموزان برای حضور در مدرسه مرتبط است (هاویک، بورو و ارتسواگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). عدم احساس امنیت در مدرسه یا مسیر آن (ایتون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰)، قربانی قلدری واقع شدن (پلیس، هالسمایر، دیویس و تیلور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ هاویک، بورو و ارتسواگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴)، اضطراب جدایی (پیلکینگتون و پیرسل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱)، تغییر در روال معمول مدرسه (هاویک، بورو و ارتسواگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) از عوامل مرتبط با مدرسه بوده‌اند که امتناع از مدرسه را تحت‌تاثیر قرار داده‌اند. همچنین مشکلات تحصیلی (مک‌شین، والتر و ری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱)، ترس یا اضطراب مربوط به عملکرد تحصیلی (گالون، کینگ، تونگ، هین و الندیگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰)، اختلال در عملکرد تحصیلی (پرابوسوامی، سرینات، جیریماجی و سشادری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷)، رفتار ترسناک معلمان مانند پاسخ‌های تند و تهاجمی آنها (هاویک، بورو و ارتسواگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴؛ آرچر، فیلمر-سانکی و فلچر-کمپیل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳)، مدیریت کلاس (هاویک، بورو و ارتسواگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، شرایط فیزیکی و امکانات مدرسه مانند وضعیت نامناسب ساختمان‌های مدارس (دران-ناروکی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸)، نداشتن احساسات مثبت نسبت به مدرسه (زولینگ، کوپمن، پاتون و اوبس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰) و همکاری خانه و مدرسه (شلدون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷) نیز در پیشینه پژوهشی جزء این عوامل قابل‌شناسایی بوده‌اند.

ارزیابی رفتار امتناع از مدرسه با استفاده از مصاحبه‌های تشخیصی و ابزارهای خودگزارشی به ایجاد نیمرخ روانی از دامنه و شدت مشکلات تجربه شده توسط کودک و نوجوان و سپس برنامه‌ریزی درمان‌های افتراقی کمک می‌کند. همچنین ارزیابی ابعادی امتناع از مدرسه به بررسی چند بعدی تجربه پدیدارشناختی کودک پرداخته می‌شود که ناشی از تعامل میان کودک، خانواده و مدرسه در زمان بروز امتناع از مدرسه است (دالتون و بیکن، ۲۰۱۸). کرنی و آلبانو<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) در ارزیابی عملکردی امتناع از مدرسه دانش‌آموزان

1. Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K.
2. Eaton, D., et al.
3. Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E.
4. Pilkington, C., & Piersel, W. C.
5. McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M.
6. Gullone, E., King, N. J., Tonge, B., Heyne, D., & Ollendick, Th. H.
7. Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S.
8. Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Campbell, F.
9. Durán-Narucki, V.
10. Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., & Ubbes, V.A.
11. Sheldon, S. B.
12. Kearney, C. A., & Albano, A. M.

دریافتند امتناع از مدرسه می‌تواند چهار کارکرد اصلی داشته باشد: (۱) اجتناب از محرک‌های مربوط به مدرسه که احساس کلی هیجان‌پذیری منفی را تحریک می‌کند (به عنوان مثال، اضطراب و افسردگی) (۲) فرار از موقعیت‌های آزاردهنده اجتماعی و/یا موقعیت‌های ارزیابی‌کننده مربوط به مدرسه (۳) جلب توجه از سایر افراد مهم (به عنوان مثال والدین) و / یا (۴) دریافت تقویت مستمر ملموس در خارج از مدرسه (به عنوان مثال، خرید، بازی با دوستان یا استفاده از مواد مخدر). پس از انجام ارزیابی‌ها و یکپارچه‌سازی اطلاعات حاصل از آنها روند برنامه مداخله با هدف از سرگیری حضور منظم و داوطلبانه و کاهش پریشانی عاطفی در مدرسه، روشن می‌شود.

از آنجا که امتناع از مدرسه برای دانش‌آموز مسئله‌ای فردی، برای خانواده مسئله‌ای مربوط به روابط متقابل والدین و فرزند، برای مدرسه مسئله‌ای تربیتی و برای جامعه معضلی اجتماعی است و مستلزم بررسی تعامل میان فرد، خانواده و متغیرهای مدرسه است، منطقی است که نتیجه بگیریم درمان موثر نیاز به ماهیت فراگیر دارد و باید بطور منظم فرد، خانواده و متغیرهای مدرسه را هدف قرار دهد (فریمونت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). طرح درمان جامع شامل چهار بخش می‌باشد: مواجهه‌های فردی رفتاری و شناختی شامل مواجهه، حساسیت‌زدایی منظم و آموزش روان‌شناختی کودک که با هدف کاهش اضطراب انجام می‌گیرد. درمان گروهی کودکان و نوجوانان امتناع‌کننده شامل آموزش مهارت‌های اجتماعی با هدف افزایش توانایی اجتماعی کودک و نوجوان به خصوص در زمینه بهبود روابط دوستانه اجرا می‌گردد. آموزش مدیریت والدین جهت مداخله بالینی در اصلاح رفتار مشکل‌دار کودکان با استفاده از تکنیک‌های رفتاری مانند فرزندپروری مقتدرانه<sup>۲</sup>، تقویت مثبت و منفی<sup>۳</sup>، یادگیری خاموشی، فرایند ایجاد عادت<sup>۴</sup>، تقویت افتراقی، مدیریت وابستگی<sup>۵</sup> و اقتصاد ژتونی<sup>۶</sup> به صورت خانوادگی انجام می‌شود و مشاوره مدرسه که با تمرکز بر راهبردهای مدیریت رفتار برای بازگشت مجدد به مدرسه توسط کارکنان مدرسه پشتیبانی می‌شود (دالتون و بیکن، ۲۰۱۸).

- 
1. Fremont, W. P.
  2. authoritative parenting
  3. positive rein & negative reinforcement
  4. process of habituation
  5. contingency management
  6. token economies

پیشینه پژوهش‌ها در حوزه درمان امتناع از مدرسه نشان می‌دهد که تاثیر آموزش مدیریت والدین در کاهش رفتار امتناع از مدرسه رفتن میان دانش‌آموزان دبستانی موجب کاهش ترس و امتناع از مدرسه رفتن کودکان شده است ( ابراهیم زاده، آگشته، زینالپور و اشرف‌زاده، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش نیمه‌تجربی هادیان (۱۳۹۵) با دختران ۸-۱۲ ساله در مورد اثربخشی درمان تعهد و پذیرش بر مدرسه‌هراسی کودکان مبتلا به دیابت نوع یک نشان می‌دهد که درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش می‌تواند در کاهش مدرسه‌هراسی کودکان مبتلا به دیابت موثر باشد. اوحدی و منصوری (۱۳۹۴) در پژوهش تک آزمودنی خود که به بررسی اثربخشی اصلاح رفتار شناختی بر کاهش رفتار امتناع از مدرسه رفتن دانش‌آموزان دختر پرداخته‌اند ادعا می‌کنند پس از هشت جلسه درمان شناختی رفتاری رفتار امتناع از مدرسه به طور معنی‌داری کاهش داشته است. خانجانی، هاشمی، پیمان‌نیا و آقاگل‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که میان بیش‌حمایت‌گری و سهل‌گیری مادر با اختلال اضطراب جدایی و مدرسه‌هراسی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتیجه تلویحی پژوهشگران این است که کیفیت تعامل مادر-کودک به عنوان عامل زمینه‌ساز حائز نقش احتمالی در شکل‌گیری اختلال اضطراب جدایی و مدرسه‌هراسی است. مطالعه استرسمبک، پالمیر، لاکس، فلت، کارلبرگ، برگستوم<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) مداخله‌ای را برای امتناع از مدرسه بر اساس مدل درمان شناختی رفتاری برنامه‌هماسیتار<sup>۲</sup> ارزیابی می‌کند. حضور در مدرسه پس از درمان و پیگیری افزایش یافته است. همچنین پیشینه پژوهش‌ها در حوزه عوامل موثر بر امتناع از مدرسه دانش‌آموزان به پژوهش سان، سموفسکی، استوارت<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) با بررسی عوامل خطر پیش‌بینی‌کننده اختلال در حضور در مدرسه در کودکان و جوانان انتاریو اشاره دارد. نتایج آنها نشان داد مصرف مواد، عملکرد خانواده، اختلال کمبود توجه / بیش‌فعالی و تجربه قلدری، به طور قابل توجهی اختلال در حضور در مدرسه را پیش‌بینی می‌کند که در این میان مصرف مواد و عملکرد خانوادگی منجر به بیشترین کمک به این اختلال در هنگام ثابت نگه داشتن اثر سایر متغیرها می‌شود. کلییاکوویچ و کلی<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود با بررسی دیدگاه متخصصان عوامل والدینی (مانند فرزندپروری، روابط والدین - کودک و روابط دشوار بین سرویس‌های خدماتی و والدین)، عوامل روانی - اجتماعی (مانند احساس

1. Strömbeck, J., Palmér, R., Lax, I. S., Fäldt, J., Karlberg, M., & Bergström, M.

2. Hemmasittar programmet (HSP)

3. Sun, L., Semovski, V. & Stewart, S. L.

4. Kljakovic, M., & Kelly, A.

متفاوت بودن از همسالان، فشار "مطابقت" با همسالان، قلدری و بزهکاری)، فناوری (اتصال به جهان جایگزین و در نتیجه عقب‌نشینی از جهان واقعی) و مشکلات روانی (اضطراب و افسردگی) را شناسایی کردند. پژوهش لارنس، داوسون، هوتون، گودسل و ساویر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در مورد تأثیر اختلالات روانی بر حضور در مدرسه نشان داد از هر هفت دانش‌آموز مدرسه، یک نفر در ۱۲ ماه گذشته دارای اختلال روانی بوده که بیشترین اختلال کمبود توجه / بیش‌فعالی و اضطراب گزارش شده است. ریسنر، نولمان، اسپی، جوست، نیومان، هبرند<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) درمان چند بخشی را برای درمان انواع غیبت از مدرسه از جمله امتناع از مدرسه پیشنهاد می‌کنند. نتایج پژوهش آنها نشان داد اکثر بیمارانی که به طور کامل در بخش تمرین جسمانی- روانی- آموزشی شرکت کردند و نتایج خوبی را نشان دادند کودکان/ نوجوانان امتناع کننده از مدرسه با علائم اضطرابی و یا افسردگی بودند. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال روانی تحصیلات کمتری در مدرسه داشتند.

بر اساس مطالب فوق، شناسایی شاخصه‌های امتناع از مدرسه و شناسایی عوامل موثر بر آن به فرایند ارزیابی و درمان جامع آن کمک کرده، موجبات پیشگیری از پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت امتناع از مدرسه را فراهم می‌کند و دانش‌آموزان درگیر با این رفتار را به صورت غنی‌تر بهبود می‌بخشد. پژوهشگر با بررسی مقالات و پایان‌نامه‌های انجام شده داخلی دریافت که هیچ پژوهشی به بررسی آسیب شناسی خانواده‌های ایرانی دارای دانش‌آموزان امتناع کننده از مدرسه جهت بررسی شاخصه‌های این رفتار و عوامل موثر بر آن نپرداخته است. پژوهش‌های اخیر با کلید واژه‌های مشابه امتناع از مدرسه و نه دقیقاً امتناع از مدرسه و با اتکا به روش‌های کمی تحقیق در دوره‌های راهنمایی و متوسطه (اسدزاده و مروتی، ۱۳۸۶) انجام شده است و یا به بررسی میزان اثربخشی یک رویکرد خاص برای کاهش امتناع از مدرسه (ابراهیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶؛ اوحدی و منصوری، ۱۳۹۴؛ خانجانی و همکاران، ۱۳۹۲) یا گروه خاصی از دانش‌آموزان دارای امتناع از مدرسه (هادیان، ۱۳۹۵؛ توانگر مرودستی، ابرقویی، ساکی، احمدی، بابایی سنگلجی و کریمی، ۱۳۹۴؛ دهقانی، جوکار و فاضلی، ۱۳۹۵) پرداخته‌اند. این اقدامات پژوهشی بدون شناسایی شاخصه‌های امتناع از مدرسه و مولفه‌های بومی موثر بر آن در میان دانش‌آموزان انجام شده است. لذا در پژوهش حاضر محقق در پی پاسخ به این سوال است که بر مبنای نظر

1. Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. G.

2. Reissner, V., Knollmann, M., Spie, S., Jost, D., Neumann, A., & Hebebrand, J.



متخصصان و تجربه زیسته والدین و معلمان دانش‌آموزان امتناع‌کننده از مدرسه دوره ابتدایی، امتناع از مدرسه چیست؟ و نقش مولفه‌های مختلف در بروز آن چگونه است؟

## روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با بررسی مولفه‌های مستخرج از مصاحبه با والدین، مربیان و متخصصان با استفاده از روش نظریه داده‌بنیان انجام گرفت. با تکیه بر این روش می‌توان به فاکتورهایی که توسط متخصصان در اتاق درمان شناسایی و نیز توسط والدین و مربیان در موقعیت‌های روزانه در خانه و مدرسه مشاهده می‌شود دست یافت. در این پژوهش سه جامعه قابل تعریف است: در بخش مصاحبه با متخصصان، جامعه شامل کلیه متخصصان حوزه روان‌شناسی و مشاوره کودک با مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری در یکی از گرایش‌های رشته مشاوره، روان‌شناسی یا علوم تربیتی در سال ۱۳۹۸ و ۹۹ و دارای حداقل ۱۰ سال سابقه کار بالینی با کودکان در حوزه اختلالات رفتاری و یادگیری بود. در بخش مصاحبه با والدین و مربیان، جامعه مورد مطالعه شامل تمامی والدین دانش‌آموزان دوره ابتدایی (اول و دوم) دارای رفتار امتناع از مدرسه به همراه مربیان آنها در سال‌های تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ و ۹۹-۱۳۹۸ در شهر اصفهان بودند. انتخاب نمونه پژوهش به صورت هدفمند انجام شد. به منظور دسترسی به نمونه مورد نیاز متخصصان ابتدا آن دسته از مراکز مشاوره که به طور تخصصی در حوزه اختلالات کودک فعال بودند شناسایی شدند. سپس با روان‌شناسان و مشاوران شاغل در مراکز مورد نظر تماس گرفته شد. پس از ارائه اطلاعات لازم در خصوص روند پژوهش و بیان شرایط مشارکت آگاهانه در تحقیق برای ملاقات حضوری و انجام مصاحبه هماهنگی‌های لازم به عمل آمد. معیارهای گزینش متخصصین در این مرحله عبارت بود از: دارا بودن مدرک دکتری / دانشجوی دکتری روان‌شناسی، مشاوره و یا علوم تربیتی، دارا بودن ۱۰ سال سابقه کار بالینی در زمینه اختلالات رفتاری و یادگیری کودک و تمایل به همکاری در پژوهش؛ و معیارهای خروج از پژوهش عبارت بود از عدم پاسخگویی به تماس اولیه پژوهشگر، نبود فرصت کافی برای انجام مصاحبه و مخالفت با ضبط مصاحبه. نمونه‌گیری بخش والدین و معلمان دانش‌آموزان دارای رفتار امتناع از مدرسه پس از کسب مجوز لازم از اداره کل آموزش و پرورش شهر اصفهان شروع شد. با همکاری هسته مشاوره آموزش و پرورش شهر اصفهان و نیز مراکز مشاوره تخصصی کودک در شهر اصفهان دانش‌آموزان دوره ابتدایی که توسط متخصص هسته مشاوره یا مرکز تخصصی تشخیص

امتناع از مدرسه دریافت کرده بودند شناسایی شدند. پژوهشگر با حضور در مرکز آموزشی و جلب همکاری مدیر مرکز برای در اختیار قرار دادن شماره تلفن مربی و والدین دانش‌آموز، به بررسی مستندات انضباطی و آموزشی دانش‌آموز پرداخت. سپس گفتگوهای اولیه با دو مصاحبه‌شونده از محل مدرسه انجام شد. پس از حصول اطمینان از تمایل والدین و مربی دانش‌آموز نسبت به مشارکت در پژوهش و انتخاب آنها برای مصاحبه قرار ملاقات اولیه تنظیم شد. هر دو مصاحبه‌شونده طبق قرار قبلی در محل مرکز آموزشی دانش‌آموز حاضر شدند. پس از دادن اطلاعات در مورد شرایط مشارکت آگاهانه در تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته نهایی به صورت حضوری انجام شد. این روند به صورت هدفمند برای سایر والدین و مربیان نیز انجام شد. روند کدگذاری پس از اولین مصاحبه آغاز شد و فرایند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری که در مصاحبه دهم اتفاق افتاد ادامه یافت. معیارهای ورودی والدین عبارت بود از: تحصیل دانش‌آموز در دوره ابتدایی (اول و دوم) به صورت حضوری، دریافت تشخیص امتناع از مدرسه، سلامت روانی عمومی و در قید حیات بودن والدین و تمایل آنها به شرکت در پژوهش، تمایل کادر آموزشی مدرسه‌ی دانش‌آموزان به همکاری با پژوهشگر. معیارهای خروج از پژوهش عبارت بود از: عدم تمایل همزمان والدین و مربی دانش‌آموز به مشارکت در پژوهش و مخالفت مصاحبه‌شوندگان با ضبط مصاحبه. به منظور کشف مولفه‌ها در پژوهش حاضر روش مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان، والدین و مربیان انتخاب شد. برای شروع مصاحبه با والدین ابتدا به صورت آزمایشی با والدین دو دانش‌آموز مصاحبه انجام شد. متن پیاده شده مصاحبه‌ها در اختیار دو تن از متخصصین قرار گرفت تا بررسی کنند آیا با توجه به اهداف پژوهش سوالات مصاحبه به خوبی طراحی شده‌اند یا خیر؟ پس از اصلاح سوالات، مصاحبه‌های اصلی اجرا شد. محورهای کلی سوالات مصاحبه در بخش مصاحبه با والدین. مربی شامل «نشانه‌های امتناع از مدرسه در خانه و مدرسه»، «ویژگی‌های خلقی و رفتاری کودک»، «شناسایی سبک فرزندپروری و الگوی ارتباطی والد-فرزند» و «شناسایی ویژگی‌های کیفی و کمی مدرسه دانش‌آموز» بود. فرایند مصاحبه با متخصصان نیز مشابه دو مرحله قبلی و با دو پرسش اصلی در مورد شاخص‌های رفتار امتناع از مدرسه و مولفه‌های موثر بر رفتار امتناع از مدرسه پیش رفت. هر مصاحبه، بعد از ضبط، بازخوانی و بر اساس روش استراوس و کوربین در سه مرحله باز، محوری و انتخابی کدگذاری شد.

## یافته‌ها

والدین ۱۰ دانش‌آموز دارای امتناع از مدرسه که در پژوهش حاضر شرکت کردند میانگین سنی ۴۲ سال داشتند که از این میان ۶۰ درصد شاغل فرهنگی و ۴۰ درصد خانه‌دار بودند. همچنین در نمونه پژوهش ۸۰ درصد مادران دارای ۲ فرزند و بیشتر و ۲۰ درصد تک‌فرزند بودند. همچنین از میان مریبان شرکت‌کننده در پژوهش ۸۰ درصد زن و ۲۰ درصد مرد بودند. میانگین سنی آنها ۴۴/۸ سال بود ضمن آنکه در نمونه پژوهش ۴۰ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۶۰ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد بودند. سوابق تدریس مریبان از ۲ سال تا ۳۴ سال متغیر بود. میانگین سنی متخصصان مشارکت‌کننده ۴۶/۱ سال بود که از این میان ۲۸/۵ درصد زن و ۷۱/۵ درصد مرد بودند. ضمن آنکه در نمونه پژوهش ۷۱/۵ درصد دارای مدرک دکترای تخصصی و ۲۸/۵ درصد دانشجوی دوره دکتری بودند. سوابق کاری متخصصان از ۱۰ سال تا ۲۵ سال متغیر بود. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین، جدول ۲ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مریبان و جدول ۳ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متخصصان شرکت‌کننده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین شرکت‌کننده در پژوهش

ردیف	والد شرکت‌کننده	سن	تحصیلات	وضعیت اشتغال	تعداد فرزندان	فرزند دارای امتناع از مدرسه		
						جنسیت	سن	فاصله سنی با همشیر
۱	پدر	۴۸	کارشناسی ارشد	مدیر ابتدائی	۳	پسر	۸	۶
	مادر	۴۴	کارشناسی ارشد	مدیر ابتدائی				
۲	مادر	۴۵	کارشناسی ارشد	دبیر	۱	پسر	۸	-
۳	مادر	۴۰	کارشناسی ارشد	گفتار درمانگر	۲	پسر	۹	۴
۴	مادر	۴۷	دیپلم	خانه‌دار	۲	پسر	۸	۱۰
۵	مادر	۳۴	دیپلم	خانه‌دار	۲	دختر	۷	۶
۶	مادر	۵۰	کارشناسی	دبیر	۲	دختر	۱۱	۸
۷	مادر	۴۸	کارشناسی ارشد	دبیر	۲	دختر	۱۰	۹
۸	مادر	۴۰	دیپلم	خانه‌دار	۲	پسر	۹	۵
۹	مادر	۳۹	کارشناسی	خانه‌دار	۲	پسر	۸	۳
۱۰	مادر	۳۶	فوق‌دیپلم	خانه‌دار	۱	پسر	۱۰	-

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربیان شرکت‌کننده در پژوهش

ردیف	جنسیت	تحصیلات	سن	سابقه تدریس
۱	مرد	کارشناسی ارشد	۴۵	۱۵
۲	زن	کارشناسی ارشد	۴۰	۱۰
۳	زن	کارشناسی	۵۰	۲۳
۴	زن	کارشناسی	۵۵	۳۴
۵	زن	کارشناسی	۵۴	۳۰
۶	زن	کارشناسی	۴۷	۲۶
۷	زن	کارشناسی ارشد	۳۹	۴
۸	زن	کارشناسی ارشد	۴۰	۷
۹	زن	کارشناسی ارشد	۳۸	۲
۱۰	مرد	کارشناسی ارشد	۴۰	۱۰

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش

ردیف	جنسیت	تحصیلات	سن	سابقه کار در حوزه کودک (به سال)
۱	مرد	دکترای مشاوره	۵۰	۱۵
۲	زن	دانشجوی دکترای روان‌شناسی بالینی	۳۹	۱۲
۳	مرد	دکترای روان‌شناسی بالینی	۵۰	۱۸
۴	مرد	دکترای مشاوره	۵۵	۲۳
۵	مرد	دکترای روان‌شناسی تربیتی	۵۰	۲۵
۶	مرد	دکترای مشاوره	۴۰	۱۲
۷	زن	دانشجوی دکتری مشاوره	۳۹	۱۰

با دستیابی به اشباع نظری در مصاحبه‌های والدین، مربیان و متخصصان و پس از یکپارچه‌سازی یافته‌های حاصل از سه گروه اطلاعات، از طریق کدگذاری باز در قسمت شاخصه‌های امتناع از مدرسه ۴۲ کد اولیه شناسایی شد که در ۷ زیرمقوله و یک مقوله اصلی جای گرفتند. همچنین در قسمت مولفه‌های موثر بر امتناع از مدرسه ۱۷۱ کد اولیه شناسایی شد که در ۱۲ زیرمقوله و ۴ مقوله اصلی قرار داده شد. جدول ۴ دسته‌بندی کدهای استخراج شده را نشان می‌دهد.

جدول ۴. دسته‌بندی کدهای استخراج شده از مصاحبه والدین، مربیان و متخصصان شرکت‌کننده در

پژوهش

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
	ترس‌ها و اضطراب‌های کودک	ترس از تنها خوابیدن، تجربه هیجانات منفی مانند ترس، ناراحتی و خشم نسبت به مادر، گریه و بیقراری شدید در زمان جدایی از مادر، التماس برای بودن با مادر و همراهی مادر، اصرار به همراه بودن پدر با او در مدرسه، پرسش‌های مضطربانه در مورد اتفاقاتی که قرار است بیفتد، پرسش‌های اطمینان بخش قبل از حضور در مدرسه، اخلاص در خواب شبانه، شب‌اداری، اضطراب اجتماعی، فوبی از محل‌های مختلف مدرسه (دستشویی، راهروها، کانال کولر)
	چالش‌های کلامی	مشاجرات لفظی و چالش‌های کلامی میان کودک و والدین، بهانه‌های صبحگاهی، غر زدن، ابراز انزجار و دلزدگی شدید از محیط مدرسه و کادر آموزشی، بیان بی‌میلی و عدم اشتیاق نسبت به مدرسه
	چالش‌های رفتاری	پرخاشگری برای نرفتن به مدرسه، به زور وارد ماشین شدن برای رفتن به مدرسه، فرار از سرویس مدرسه، ایجاد دردسرهای صبحگاهی، آسیب زدن به خود و دیگران، عدم پیروی از قوانین مدرسه
شاخصه‌های خانگی و مدرسه‌ای	چالش‌های تحصیلی	عدم همکاری در انجام فعالیت‌های روزانه در مدرسه، غیبت‌های روزانه ساعتی، تاخیرهای صبحگاهی، غیبت کامل به مدت دو ماه، فرار از مدرسه/ کلاس درس، طفره‌روی از فعالیت‌های فکری و تحصیلی، سیر در حواشی مدرسه به جای فعالیت درسی، بهانه‌گیری برای حضور در کلاس، عدم تمایل به حضور در کلاس بعد از هر زنگ تفریح، مجسمه بودن در کلاس درس و فعال نبودن در زمان تدریس، بی‌اشتیاق به پاسخگویی به سوالات کلاسی و رقابت، وقت‌کشی و بی‌مسئولیتی نسبت به وظایف تحصیلی
	چالش‌های ارتباطی	تماس چشمی برقرار نکردن، لالی انتخابی و حرف زدن با کسی، گوشه‌گیری از دیگران، بی‌علاقگی به اردوهای گروهی، بی‌اشتیاقی به زنگ ورزش و آزمایشگاه (بی‌ساختاری)، چیزی نخوردن و نگفتن در طول روز، چهره صاف و بدون عکس‌العمل
	مقاومت‌ها و بی‌میلی‌ها	درنگ در رفتن به مدرسه، بی‌اشتیاق نسبت به مدرسه و به استقبال مدرسه نرفتن، لذت نبردن از مکانی به نام مدرسه، مقاومت نسبت به مدرسه، تاب ماندن در مدرسه نداشتن، اصرار بر نرفتن به مدرسه
	علائم فیزیولوژیکی	تهوع صبحگاهی، استفراغ در راه مدرسه، رنگ‌پریدگی و لرزش دست‌ها در زمان ورود به مدرسه
مقوله فردی (مذاهب- هوش)	آمادگی‌های کودک(خلق- مزاج)	کمال‌گرایی، عدم ثبات خلق، خلق حساس و زودرنج، مزاج عجول، ذهن درگیر (وسواسی)، سیالی ذهنی پایین (انعطاف‌ناپذیری روانی)، خلق پایین و افسرده‌خویی، مزاج سمج و لجباز، میل به ثابت بودن محیط و محدوده‌های

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
		مشخص، افکار تخریبگرانه نسبت به خود و دیگران، دیر جوش بودن در روابط با دیگران، عدم تمایل به مکان‌های شلوغ و علاقه شدید به ماندن در خانه، درونگرایی بالا، دوران کودکی پر چالش، ضعف بدنی، روحیه سرکش و حریم‌شکن، داشتن ذهن پر "چرا"، هوش استدلالی بالا و داشتن تفکر انتقادی
	دنای کیفی کودک	تجربه‌محور بودن کودک نه کتاب‌محور و تئوریک، تمایل دانش‌آموز به روش آزاد و انتخابی در آموزش نه روش سنتی و محدود، جسارت زیر سوال بردن قوانین مدرسه، برقراری ارتباط بهتر دانش‌آموز با معلمین مرد، میل به بازی و آزاد بودن و بی‌علاقگی به ریاضی / دیکته / نوشتن، بی‌میلی به یادگیری در قالب وظیفه و اجبار، رقابتی نبودن، سخت نگرفتن به خود، خلاق بودن، بی‌حالی برای انجام کار
	اضطراب و ترس‌های کودک	ترس از محیط بیرون و جدید، ترس از گم شدن، ترس از قضاوت همسالان و تایید نشدن توسط آنها، ترس از تمسخر دوستان، ترس از شکست، ترس از تنها ماندن در مدرسه، ترس از نیامدن یا دیر آمدن مادر، دلبستگی اضطرابی کودک
	ضعف مهارت‌های اجتماعی و اجرایی کودک	خودکنترلی پایین، عدم تحمل شکست، عدم سازگاری با جدیت فضای دبستان، فقدان مهارت دوست‌یابی و ارتباطی، فقدان مهارت حل مسئله، خودپنداره ضعیف تحصیلی، نداشتن رفتار جراتمندانه در مدرسه، ناتوانی در هویت‌یابی جنسیتی، فقدان مهارت ابراز هیجانات، خودکارآمدی پایین، خجالتی بودن، ممتنع بودن در گفتگوها و ترس از اعتراض کردن، عدم پذیرش قوانین، چارچوب‌ناپذیری در مدرسه، فقدان استقلال کودک در امور روزانه و تحصیلی، حمایت‌طلبی از جانب معلمان در مدرسه، ضعف مهارت‌های ظریف و دست‌ورزی، اشکال در توجه و تمرکز کودک، هدفمند نبودن، بی‌انگیزگی، کم‌صبری و داشتن رفتار تکانشی
	اختلالات روانی / جسمانی کودک و موضوعات وابسته به آن	افسردگی، وابستگی افراطی / اعتیاد به بازی‌های موبایل و فیلم‌های پلیسی، تداخل امتناع از مدرسه با یک / چند اختلال شدید روانی (ODD_ OCPD_ SR)، تشخیص اختلالات همبود بیش‌فعالی و افسردگی، بی‌حالی ناشی از مصرف دارو، قطع ناگهانی دارو، مصرف دارو و تشدید علائم به خصوص بی‌قراری، مصرف داروهای اضطرابی از سنین پایین، تجارب مکرر رفتارهای ضداجتماعی / هنجارشکن (مانند کتک زدن مدیر، پرتاب کفش به سمت معلم، باز کردن درب خودرو)، خودزنی و دیگرزنی، خودگویی منفی کودک به‌ویژه در زمینه مردن خود

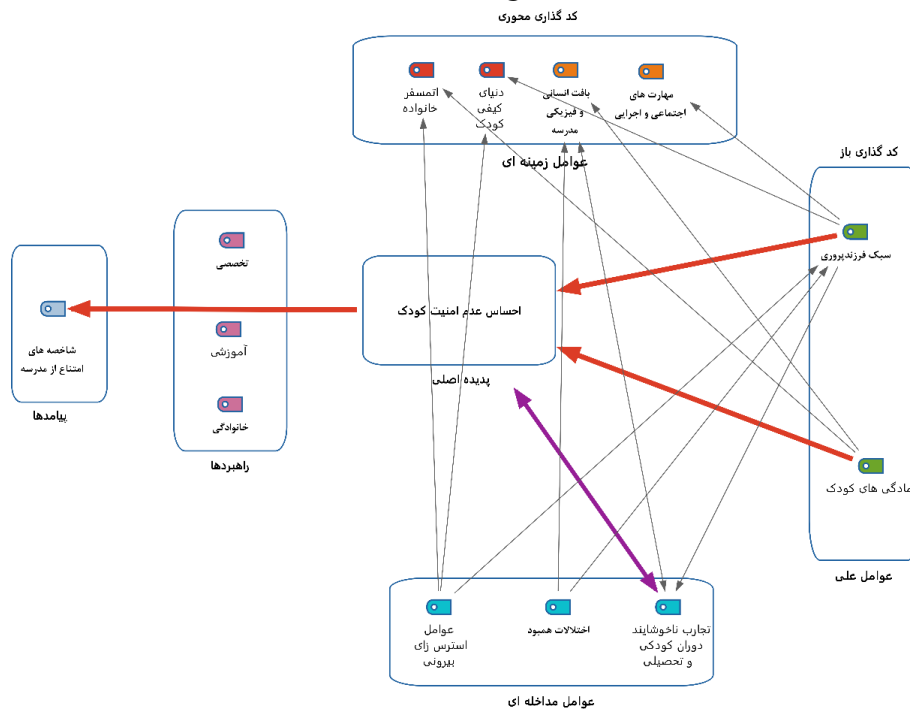
کدگذاری باز	کدگذاری انتخابی
<p>سبک فرزندپروری تعاملی افراطی، عدم قاطعیت و زیادی محبت والدین، ادبیات دستوری والدین، سبک حمایتی مادر بزرگ‌ها، تضاد سبک فرزندپروری پدر و مادر (پدر سختگیر و مادر معتدل)، ممانعت از روبرو شدن کودک با پیامدهای منفی رفتار خود، عدم آمادگی مادری کردن، والدین تحول‌خواه، پدر سلامت‌خواه نه درسخوان‌خواه، فقدان تجربه بازی کافی با مادر، رابطه رسمی پدر- فرزند، شکل نگرفتن پیوند عاطفی میان مادر و کودک، فقدان ثبات (تضاد) در نحوه تعامل با کودک در زمان امتناع، تداخل مشاجرات امتناع با سایر امور روزانه خانواده، روش غرقه‌سازی پدر برای درمان ترس کودک، سردرگمی والدین در اجرای توصیه‌های متضاد روان‌شناسان، ناآگاهی مادر نسبت به اقتضای رشد روانی و اجتماعی کودک، تفسیر ساده موضوع امتناع از مدرسه، باورهای هسته‌ای مادر و سواسی، بی‌توجهی به داشته‌های کودک، فقدان روحیه شاد، با ثبات و دلگرم کننده مادر، بی‌توجهی به فرایند استقلال کودک، مادر قانون‌گرا و قراردادی، مادر اضطرابی، والدین کمال‌گرا و تمامیت‌خواه، پدر رها کننده و ناامید، پدر سالار</p>	<p>کدگذاری محوری</p> <p>فرزندپروری دردسرساز</p>
<p>جذابیت زیاد محیط خانه، نگرش والدین در مورد عامل بار آوردن کودک، فضای احتیاط‌ورزی در خانواده، محدود کردن دایره دوستی‌های کودک به‌خاطر شرایط مذهبی، بی‌احترامی به کرامت انسانی کودک، فقدان شدید نیروهای کمکی در مراحل مختلف زندگی، بهم ریختن نظم خانواده مقرراتی و منظم، تعاملات خانوادگی محدود، نبود فضای لطافت و شوخ‌طبعی در خانواده، محیط آزاد خانه برای بروز خلاقیت، الگوی وابستگی مادر به پدر، آمیختگی اشتغال و زندگی والدین، القای منفی خواهر در مورد تحصیل، الگوی درس خواندن متفاوت همشیر، ارتباط عاطفی و کلامی همشیرها با هم</p>	<p>مقوله خانوادگی</p> <p>جو خانواده</p>
<p>طرد و عدم پذیرش دانش‌آموز توسط دوستان، نداشتن صمیمیت با همسالان، بی‌میلی نسبت به بازی با همسالان، شخصیت جذابی نداشتن برای دوستی، هنر دوست‌یابی نداشتن، عدم دریافت حمایت عاطفی از جانب معلم، جنسیت معلم، مقایسه کردن دانش‌آموزان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و دیده نشدن نقاط قوت کودک توسط معلم، داد زدن معلم در کلاس و بی‌حرمتی به دانش‌آموز، معلم سخت‌گیر غیر ارتباطی، عدم شفافیّت رابطه میان کودک و معلم، رابطه مخدوش مادر و معلم، برخورد نامناسب اولیای مدرسه با ترس کودک، استفاده مربی از روش‌های منسوخ تربیتی مانند تنبیه با خط‌کش، ناآگاهی مربیان مدرسه از تجارب تلخ گذشته و پیشینه روانی کودک، توصیه اشتباه معلم برای فرستادن دانش‌آموز به مدرسه شبانه‌روزی، معلمان تک بعدی و تک روشی، معلمان تکلیف‌محور نه تعامل‌محور</p>	<p>یافت انسانی مدرسه (دوستان و معلمان)</p>

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
	ضعف‌های سیستمی و فیزیکی مدرسه	تعداد زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس، نوع چیدمان کلاس و سختی برقراری ارتباط معلم و دانش‌آموز، تعدد معلمان و ابهام دانش‌آموز در برقراری رابطه عاطفی با معلم مشخص، جذابیت نداشتن محیط آموزشی برای کودک کنجکاو، محیط خشک و قانونمند و سخت‌گیرانه مدرسه، همکاری پایین کادر مدرسه با کودکان سخت و والدین آنها، تغییر کلاس درس، نداشتن تهمیدات برای دانش‌آموزان مشکل‌دار، فرصت نداشتن معلم و مدرسه برای متفاوت عمل کردن با کودکان متفاوت، نیمه راه رفتن مدارس تحول‌خواه، نداشتن اردو در طول سال، محتوای روتین و خشک دروس
	رویدادهای بیرونی استرس‌زا	بارداری پر استرس مادر، توصیه متخصصان برای ورود زودهنگام به مهدکودک جهت قطع وابستگی، بارداری ناخواسته، افسردگی پس از زایمان مادر، نرفتن به پیش دبستانی
مقوله تشدید کننده	تجارب ناخوشایند کودکی/ دوران تحصیل	تجربه قلدری در مدرسه، تشکیل گنگ توسط همکلاسی‌ها و ضعیف بودن کودک برای دفاع از خود، تجربه عقب ماندن/ اول نبودن از جهت آموزشی، آسیب‌دیدگی جسمی در مدرسه، تنها گذاشتن کودک در خانه در سن سه سالگی، تنبیه کودک با تنها گذاشتن او در بالکن، جدا بودن کودک از مادر در کودکی به مدت طولانی، تجربه بستری در بیمارستان و جدایی از مادر در سن ۲ سالگی به خاطر بیماری، تحریک تجربه جدایی از مادر با یک شعر، سخت‌گیری پدر در اولین ورود به مدرسه
	جذابیت‌های دنیای جدید	آسان پول در آوردن، تغییر دیدگاه جامعه و بالطبع کودکان به تحصیلات و جایگاه اجتماعی، مهم شدن پول

ضمن مقایسه و تلفیق مقوله‌های مستخرج از مصاحبه با والدین، مربیان و متخصصان (داده‌های زمینه‌ای) مدل مفهومی زیر (شکل ۱) طراحی شد. در این مدل روابط یک‌سویه و دوسویه در سطوح فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای در مورد امتناع از مدرسه دانش‌آموزان ابتدائی مورد اشاره قرار گرفته است.



شکل ۱. مدل مفهومی امتناع از مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی



### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش اکتشافی پیش رو با هدف شناسایی شاخصه‌های امتناع از مدرسه و مولفه‌های موثر بر آن در میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی امتناع از مدرسه انجام شد. در پاسخ به سوال اول (بر مبنای نظر متخصصان و تجربه زیسته والدین و معلمان دانش‌آموزان امتناع کننده از مدرسه دوره ابتدایی، امتناع از مدرسه چیست؟) از تحلیل داده‌های کیفی در مقوله شاخصه‌های خانگی و مدرسه‌ای هفت شاخصه ترس‌ها و اضطراب‌ها، چالش‌های کلامی، چالش‌های رفتاری، چالش‌های تحصیلی، چالش‌های ارتباطی، مقاومت‌ها و بی‌میلی‌ها و علائم فیزیولوژیک به دست آمد. دستیابی به شاخصه‌های متنوع با پژوهش‌هایی که به شاخصه‌های کلی و تفکیک‌نشده امتناع از مدرسه اشاره دارند (هین و همکاران، ۲۰۱۹؛ کرنی، و چاپمن و کوک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ کرنی، ۲۰۰۶) همسویی دارد. اما پژوهشی که به صورت

1. Kearney, C. A., Chapman, G., & Cook, L.C.

تفکیک شده در مورد این شاخصه‌ها نتایجی ارائه دهد یافت نشد. در ادامه به بررسی دقیق‌تر این شاخصه‌ها می‌پردازیم.

شاخصه ترس‌ها و اضطراب‌ها شامل انواع فوبی‌ها (ترس از تنها خوابیدن، ترس از محل‌های مختلف مدرسه، ترس از شلوغی و صداهای بلند)، انواع اضطراب‌ها (اضطراب جدایی، اضطراب اجتماعی)، اختلالات اضطرابی (ناخن جویدن و شب‌ادراری) و پرسش‌های مضطربانه و اطمینان‌بخش در مصاحبه والدین و مربیان شرکت‌کننده در پژوهش بیان شد. اضطراب یک کودک ممکن است به طور خاص منجر به نگرانی مضاعف او نسبت به مدرسه رفتن شود و در طولانی مدت این امر به امتناع از مدرسه ختم شود (جونز و ساوج<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). والدین و مربیان ممکن است تشخیص ندهند که کودکان چه علائمی را پیرامون نگرانی یا ترس از مدرسه رفتن تجربه می‌کنند و به همین ترتیب تأثیر اضطراب را بر زندگی فرزندان خود دست کم بگیرند (کامر و کندال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). یافته‌های این بخش پژوهش با پژوهش‌های سوان، کاگان، فرانک، کرافورد و کندال<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) و بری و لیزاردی (۱۹۸۵) همسویی دارد. چالش‌های کلامی به عنوان ابتدائی‌ترین و عمومی‌ترین نشانه امتناع از مدرسه در مصاحبه والدین و مربیان شرکت‌کننده در پژوهش شنیده شد. با توجه به ارتباط بین نگرانی عاطفی و امتناع از مدرسه انتظار می‌رود کودک پس از تجربه اضطراب در درون خود در جهت اعتراض برای رفتن به مدرسه به امتناع کلامی به عنوان اولین راه‌حل دست بزند. نقطه شروع بروز امتناع از مدرسه کودک با ابراز کلامی و بیان عدم تمایل و دوست نداشتن مدرسه یا ابعادی از مدرسه است که در صورت عدم موفقیت برای رفتن به مدرسه به چالش‌های رفتاری و ارتباطی ختم می‌شود. چالش‌های رفتاری مانند پرخاشگری، آسیب‌زنی و فحاشی در مصاحبه مادران/مربیان که فرزند/دانش‌آموزشان مبتلا به اختلال همبود نافرمانی مقابله‌ای بودند به صورت کارشکنی‌های رفتاری و بسیار پررنگ‌تر از سایر شاخصه‌ها مورد تاکید قرار گرفت. این یافته با پژوهش کولتر<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) هم‌راستایی دارد. چالش‌های تحصیلی شامل کلیه امور کلاسی، درسی و چالش تکالیف است که به صورت عدم همکاری و طفره‌روی در انجام فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای، انواع غیبت‌ها و تاخیرها، انواع مقاومت‌ها در انجام تکالیف (بی‌میلی، اجبار و غیر مستقل بودن)، بی‌فایده بودن روش‌های

1. Jones, A.M., & Suveg, C.

2. Comer, J.S., & Kendall, P.C.

3. Swan, A. J., Kagan, E. R., Frank, H. E., Erika Crawford, E., & Kendall, P. C.

4. Coulter, S.

متنوع آموزشی، بقراری/ پرخاشگری در کلاس خود را نشان داده است. از نشانه‌های اضطراب در مدرسه کناره‌گیری است (سوان و همکاران، ۲۰۱۶) که این کناره‌گیری خود را به صورت کج‌خلقی و عصبانیت کودک در بدو ورود به کلاس و امتناع از پاسخ دادن به سوالات در طول کلاس نشان می‌دهد و در نهایت تقاضاهای مکرر او برای ترک کلاس زودتر از موعد پایان کلاس را به همراه دارد. غیبت نیز مانند اضطراب نه تنها نشانه پیدایش امتناع از مدرسه است، بلکه یک خطر جدی برای ابتلای کامل به امتناع از مدرسه است زیرا غیبت جزئی از مدرسه منجر به غیبت‌های بیشتر و مستمر از مدرسه می‌شود. یافته‌های این بخش پژوهش با پژوهش ایگر، کاستلو و آنگلد (۲۰۰۳) و کرنی و گراچیک<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) همسوست. چالش‌های ارتباطی می‌تواند نشانه ضعف مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز مانند ناسازگاری با همسالان و نداشتن مهارت برقراری ارتباط باشد. غیبت از مدرسه در همه سطوح بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز آثار منفی بلند مدت دارد به این ترتیب که در مقاطع اولیه بر رشد مهارت‌های اجتماعی تأثیر گذاشته و در مقاطع متوسطه بر عملکرد تحصیلی و نرخ فارغ‌التحصیلی اثرگذار است (بالفانز و بایرنز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با یافته‌های پلیس و همکاران (۲۰۰۰) و هاویک، بورو و ارتسواگ (۲۰۱۵) در مورد انزوای اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان همسوست. همچنین ایگر، کاستلو و آنگلد (۲۰۰۳) متوجه شدند دانش‌آموزان امتناع‌کننده نسبت به همسالان خود خجالتی‌تر هستند و در دوست‌یابی مشکل دارند. در مطالعه‌ی جونز و ساوج (۲۰۱۵) کودکان بی‌میل به مدرسه میزان بیشتری از تنهایی را نسبت به سایرین گزارش دادند. مقاومت‌ها و بی‌میلی‌ها که توسط متخصصان در دانش‌آموزان سال اولی شناسایی شد شامل درنگ در رفتن به مدرسه، بی‌اشتیاق نسبت به مدرسه و لذت نبردن از مکانی به نام مدرسه بود. این دانش‌آموزان با وجود بی‌میلی به مدرسه می‌روند اما دوباره روز بعد وقت مدرسه برای حضور در مدرسه مقاومت می‌کنند (برگ، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد این شاخصه نشان‌دهنده اضطراب جدایی والد-کودک است. دانش‌آموزان در سنین اولیه دبستان برای شناسایی و بیان تجربیات عاطفی خود به حمایت بیشتری نیاز دارند (اینگل، هاویک و هین، ۲۰۱۹). شیوه تعامل والدین و مربیان با این مقاومت‌ها و بی‌میلی‌ها و نحوه برطرف کردن اضطراب جدایی منجر به مسیرهای متفاوتی در تحصیل کودک می‌شود. علائم فیزیولوژیک مانند زردی چهره، چهره

1. Kearney, C. A., Grazcyk, P.  
2. Balfanz, R., & Byrnes, V.

نگران و پراسترس، لرزش بدن، سردرد یا دل‌درد صبحگاهی، احساس خواب‌آلودگی افراطی و اسهال و استفراغ از مهم‌ترین‌های این شاخصه است. این شاخصه توسط والدین و مربیان دانش‌آموزانی که امتناع از مدرسه شدید داشتند همراه با چالش‌های کلامی و اضطرابی گزارش شد. یافته‌های این بخش با پژوهش تامبراجا، گراندیسون، دی-هایز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در یک راستا قرار دارد.

در پاسخ به سوال دوم (نقش مولفه‌های مختلف در بروز آن چگونه است؟) از تحلیل داده‌های کیفی، نقش ۱۲ مولفه موثر بر امتناع از مدرسه در چهار مقوله فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و تشدیدکننده به دست آمد. دستیابی به این مولفه‌های متنوع با پژوهش‌هایی که امتناع از مدرسه را پدیده‌ای چندبعدی به حساب می‌آورند (اینگل و همکاران، ۲۰۱۲؛ هین، ۲۰۰۶؛ هین و کینگ، ۲۰۰۴؛ تامبراجا، گراندیسون، دی-هایز، ۲۰۰۸ و هین، کینگ، الندیک، ۲۰۰۵) همسویی دارد.

منظور از مقوله فردی کلیه ویژگی‌های کودک هستند که به جنبه‌های درونی او اشاره دارند. «آمادگی‌های کودک» به عنوان اولین مولفه فردی آن دسته از جنبه‌های درونی کودک است که به خلق، مزاج و هوش کودک از سال‌های اولیه کودکی تا به امروز اشاره دارد. کودکان سخت مزاج دوران کودکی پرچالشی را سپری می‌کنند و روابط عاطفی آنها با والدینشان تاثیرپذیری زیادی از این دوران دارد. خلق و خوی دشوار کودکان در سن ۶ ماهگی با حمایت عاطفی مادران ارتباط متقابل دارد، به طوری که کودکان دارای مزاج سخت که مادرانشان حمایت عاطفی مادرانه پایینی از خود نشان دادند، کمترین سطح آمادگی برای مدرسه را نشان دادند، در حالی که در سطوح بالای حمایت عاطفی، کودکان با خلق و خوی دشوار بالاترین سطوح آمادگی برای مدرسه را نشان داده‌اند (استرایت، گلاگر و کلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). همچنین هوش کلامی و استدلال ادراکی بالا نیز به طور غیرمستقیم موجبات امتناع از مدرسه را فراهم می‌آورد. ذهن خلاق و پرا ایده برخی دانش‌آموزان، درک سریع محتوای درسی و سوالات چالش‌برانگیز فراتر از محتوای چارچوب‌بندی شده توسط آنها فضای محدود و خشک کلاس را بر نمی‌تابد. پاسخ سرد مربی به این اشتیاق به یادگیری موجبات امتناع از کلاس را فراهم می‌آورد. این یافته‌ها با یافته‌های (برنشتاین، وارن، ماسی و

1. Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L.

2. Stright, A. D., Gallagher, K. C., & Kelley, K.

توراس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ برنشتاین، ۱۹۹۱) در یک راستا قرار دارد. «ترس‌ها و اضطراب‌های کودک» به عنوان مولفه اصلی در یافته‌های پژوهش حاضر شناخته شد که با مولفه‌های دیگر مانند فرزندپروری، تجارب دوران کودکی و تحصیل، ضعف مهارت‌های اجتماعی در ارتباط تنگاتنگ قرار دارد و به طور مستقیم به امتناع از مدرسه می‌انجامد. انواع فوبی‌ها، اضطراب اجتماعی، اضطراب جدایی، ترس از شکست و ناکامی و اضطراب ناشی از اختلالات وسواسی در این گروه جای می‌گیرند. نظریه اضطراب جدایی برای مدت طولانی تئوری غالب سبب‌شناسی امتناع از مدرسه بوده و بر اضطراب در زمان ترک والدین و نه اضطراب از رفتن به مدرسه تأکید دارد (پیلکینگتون و پیرسل، ۱۹۹۱). از سویی دیگر، از معمول‌ترین واکنش‌های کودک به ترس و اضطراب، اجتناب از موقعیت اضطراب‌زاست (دالتون و بیکن، ۲۰۱۸). در نتیجه‌ی اجتناب، کودک تدریجاً گوشه‌گیر می‌شود، از انجام فعالیت‌های معمول رها شده و از برقراری ارتباط با همسالان امتناع می‌کند. به علاوه ترس یا اضطراب مربوط به عملکرد تحصیلی نیز که عمدتاً با زیربنای ترس از شکست و انتقاد همراه است با امتناع از مدرسه ارتباط دارد (گالون و همکاران، ۲۰۰۰). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ترس از محیط فیزیکی مدرسه مانند ترس از راهروها یا ترس از زمان‌های خاص مانند زنگ تفریح به دلیل آنکه کمتر تحت نظارت قراردارند و یا کمتر قابل پیش‌بینی‌اند منجر به امتناع از مدرسه می‌شود. این ترس‌ها عمدتاً ناشی از کم‌ساختارمندی بافت فیزیکی و انسانی مدرسه است. یافته‌های این بخش با یافته‌های (خانجانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ اینگل، هاویک و هین، ۲۰۱۹؛ باگنل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ لیون و کاتلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ ایگر، کاستلو و آنگلد، ۲۰۰۳؛ لاکلان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ کرنی، ۲۰۰۱؛ بولز، فاستر، براون و برگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰ و کینگ و همکاران، ۱۹۹۸) در یک راستا قرار می‌گیرند. همچنین با بخشی از یافته‌های پژوهش پارک و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) در زمینه پیشینه اضطراب جدایی و تقویت امتناع از مدرسه مغایر است. «دنایای کیفی کودک» به «همه انسان‌های مورد علاقه، اشیا، افکار، ایده‌ها و ارزش‌های او» اشاره دارد (گلاسر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹؛ ترجمه صاحبی، ۱۳۹۵). توجه به دنایای درونی هر دانش‌آموز و درک حال و هوای او توسط

1. Bernstein, G. A., Warren, S. L., Massie, E. D., & Thuras, P. D.
2. Bagnell, A.L.
3. Lyon, A. R., & Cotler, Sh.
4. Lauchlan, F.
5. Boos, C., Foster, J., Brown, I., & Berg, I.
6. Park, M. H., et al.
7. Glasser, W.

معلم در کلاس درس که از آن با عنوان توجه به تفاوت‌های فردی یاد می‌شود از عوامل موثر در موفقیت تحصیلی است. جذب ذائقه‌های مختلف جز با تنوع‌بخشی به فعالیت‌های کلاسی و برقراری ارتباط موثر توسط معلم میسر نمی‌شود. «ضعف مهارت‌های اجتماعی» مانند خودکارآمدی پایین ( ماریک، هین، مک‌کینون، ون ویدنفلت و وستنبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) و نداشتن راه‌حل‌های موثر برای حل مشکلات روزانه منجر به وابستگی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف می‌شود. به عبارت دیگر، عدم مقابله موثر با موقعیت‌های استرس‌زا با بروز امتناع از مدرسه در ارتباط است (پلیس و همکاران، ۲۰۰۲). فقر سواد عاطفی این دانش‌آموزان در ابراز مسائل عاطفی خود و اشکال در تنظیم هیجانات منفی (هیوز، گالون، دادلی، و تونگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) زمینه بروز ناسازگاری‌های ارتباطی با همسالان را فراهم می‌کند. ضعف مهارت‌های اجرایی در دوره ابتدائی محصول کمبود محیط غنی و سرشار از محرک‌ها در سال‌های پیش از دبستان بوده است (عابدی و جهانیان نجف‌آبادی، ۱۳۸۹). ضمن آنکه غیبت دانش‌آموزان امتناع‌کننده از مدرسه در سال‌های قبل نیز به این ضعف دامن زده است. به عبارتی، غفلت والدین و غیبت دانش‌آموز در سال‌های قبل منجر به بروز و تشدید ضعف مهارت‌های اجرایی کودک شده است. یافته‌های پژوهش حاضر در بخش کارکردهای اجرایی به طور غیر مستقیم با پژوهش توانگر مرودستی و همکاران (۱۳۹۴) و پارک و همکاران (۲۰۱۵) در یک راستا قرار دارد. «اختلالات جسمی و روانی کودک و موضوعات مرتبط با آن» مربوط به عدم سلامت جسمانی مانند سردرد، دل‌درد، دندان‌درد، خواب‌آلودگی افراطی، چاقی و اضافه وزن (وروروت و همکاران، ۲۰۱۴؛ آیشووریا، والز-وال، یانویچ و پرستوسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ زولوگ و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ هاکیدل، فرولیک، ویاتر، لمکول، و فریک-آکرمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴) به عنوان یکی از عوامل اصلی غیبت از مدرسه و امتناع از آن ذکر شده است. ماندن دانش‌آموز در خانه به دلیل مشکلات جسمانی و دریافت توجه از جانب والدین در دوران بیماری می‌تواند جرقه‌های بهانه‌گیری برای حضور در مدرسه را روشن کند. مشکلات سلامت جسمی ممکن است در طول زمان به تمارض منجر شده و امتناع از مدرسه ناشی از عدم سلامت ادراک شده توسط دانش‌آموزان باشد (اینگل و

1. Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M.

2. Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B.

3. Echeverría, S., Vélez-Valle, E., Janevic, T., & Prystowsky, A.

4. Zolog, T., et al.

5. Hochadel, J., Frölich, J., Wiater, A., Lehmkuhl, G., Fricke- Oerkermann, L.

نورداهل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) و نه مشکلات واقعی جسمانی. از میان سایر اختلالات روانی شیوع اختلالات اضطرابی در میان دانش‌آموزان دارای امتناع از مدرسه زیاد است (هانسن، ساندرز، ماسارو و لاست<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). همچنین کودکان با افزایش مشکلات رفتاری و شدت بیشتر علائم روانپزشکی، تمایل به میزان غیبت بیشتر دارند (اینگل و همکاران، ۲۰۱۲). این گروه از دانش‌آموزان به دلیل رفتارهای تکانشی، سرکشی از محدودیت‌های قانونی مدرسه و فقدان تنظیم هیجان و نداشتن مدیریت رفتار در ارتباطات اجتماعی خود با همسالان و کادر آموزشی دچار تعارضات شدید شده و عمدتاً تمایل دو جانبه‌ای از سوی مدرسه و دانش‌آموز برای امتناع از مدرسه به وجود می‌آید (وود و همکاران، ۲۰۱۱). یافته‌های مربوط به اختلالات اضطرابی با پژوهش‌های (کلیا کوویچ و کلی، ۲۰۱۹؛ لارنس و همکاران، ۲۰۱۹؛ فرناندز-سوگورب، اینگلز، سانمارتین، گونزالز، وی‌سنت، گارسیا-فرناندز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ کورماتسو، تاکانو و ایزومی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) هم‌راستا هستند.

دومین مقوله به دست آمده از یافته‌های کیفی، مقوله خانوادگی است. مولفه «فرزندپروری دردرساز» به کلیه اقدامات مربوط به پرورش فرزندان اطلاق می‌شود و فرزندپروری انسانی به روش‌هایی مربوط می‌شود که والدین در تعامل با فرزندان انتخاب می‌کند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۲۱). یافته‌های بخش کیفی نشان می‌دهد که فرزندپروری والدین که بیشتر از شخصیت والدین و آشفتگی‌های هیجانی آنها ناشی می‌شود بر متغیرهای متعدد روان‌شناختی مانند رابطه والد-فرزند (حاج‌خدادادی، عابدی، جزایری و اعتمادی، ۱۴۰۰)، خودپنداره کودک (پورعبدلی، کدیور و همایونی، ۱۳۸۷)، دلبستگی (سپه‌ارا و قاسمی، ۱۳۹۹؛ نجاران‌طوسی، طالبیان شریف و عبدخدایی، ۱۳۹۷)، مشکلات رفتاری کودکان (حاجی‌علیانی و نوری، ۱۴۰۰؛ عبدالمحمدی، تقی‌لو و جدیدی، ۱۴۰۰)، رفتارهای اجتماعی کودک (خوشبخت، ۱۳۹۰؛ پروری، ماشینچی، ۱۴۰۰) و موفقیت تحصیلی و سبک‌های یادگیری او (محمودپور، دربا، پاشا و خانجانی، ۱۳۹۹؛ ولیزادبهادر، عبدالمهدی و شاهقلیان، ۱۳۹۴) تاثیر به‌سزایی دارد. هرچه والدین شخصیت تمامیت‌خواهی بیشتری داشتند و حمایت افراطی را نثار فرزندانشان می‌کردند، از ادبیات دستوری استفاده و

1. Ingul, J. M., & Nordahl, H. M.

2. Hansen, C., Sanders, S., Massaro, S., & Last, C.

3. Fernández-Sogorb, A., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., Vicent. M., & García-Fernández, J. M.

4. Korematsu, S., Takano, T., & Izumi, T.

کمت‌ر تعاملات دو طرفه برقرار می‌ساختند، به احساسات کودک دچار امتناع از مدرسه کمت‌ر توجه کرده و سواد عاطفی را نادیده می‌گرفتند، بیشتر دچار بی‌ثباتی عاطفی، خودکارآمدی والدینی پایین، افسردگی و اضطراب می‌شدند، آستانه تحمل پایین‌تر و افزایش استرس بیشتری را تجربه می‌کردند. چنین رخداد‌های زنجیرواری، عملکرد خانواده و کیفیت مهارت‌های والدینی آنها را با نقصان مواجه کرده و مستقیماً بر احساس امنیت کودک و امتناع او از مدرسه نقش داشت. یافته‌های مربوط به فرزندپروری در پژوهش حاضر با پژوهش‌های خانجانی و همکاران (۱۳۹۳)، سان، سموفسکی، استوارت (۲۰۲۱)، کلیاکوویچ و کلی (۲۰۱۹)، کرلس و همکاران (۲۰۱۵)، باهالی و همکاران (۲۰۱۱) و Martin و همکاران (۱۹۹۹) همسویی دارد.

مؤلفه دوم در مقوله خانواده «جو خانواده» است. منظور از جو خانواده فضای خانواده و حال و هوای خانواده است که کودک در آن رشد می‌کند. همان‌طور که میزان اکسیژن خون از عناصر مهم در لحظه تولد کودک است، آرامش موجود در هوای خانواده هم برای رشد بعد از تولد او ضروری است. تنش میان والدین، تعارضات خانوادگی، تهدیدهای مکرر برای جدایی از یکدیگر، جدیت زیاد فضای خانواده و نبود شوخ‌طبعی، احتیاط‌ورزی در حوزه تعاملات با دیگران و مقررات زیاد در خانه، وابستگی و آمیختگی اشتغال و خانواده موجبات ترس و اضطراب در کودک را فراهم کرده و در کنار سایر مؤلفه‌های خانوادگی و مدرسه‌ای امتناع از مدرسه را پدید می‌آورند. در این حوزه به طور مشخص پژوهش تفکیک شده‌ای انجام نشده است.

مقوله مدرسه‌ای به عنوان سومین مقوله اصلی اهمیت ویژه‌ای دارد. مؤلفه «بافت انسانی مدرسه» به نقش ارتباطات اجتماعی بر یادگیری اشاره دارد. حمایت گروه همسالان و دوستان در مدرسه می‌تواند در زمینه تحصیلی کمک شایانی به آنها داشته باشد (Watkins, 2002). یافته‌های مربوط به مؤلفه «دوستان» اینگونه قابل تبیین هستند که رشد تفکر عینی در دوران ابتدائی ارزیابی‌های صریح و بی‌رحمانه‌ای را ایجاد کرده که موجبات ترس از قضاوت را در همسالان دیگر فراهم می‌آورد. در این میان همسالانی که مهارت‌های دوست‌یابی ضعیف‌تری دارند به سرعت طرد شده و عدم پذیرش آنها توسط دوستان آنها را به حاشیه می‌رانند. یافته‌های فوق با نتایج پژوهش ایگر، کاستلو و آنگلد (۲۰۰۳)، اینگل و نورداهل (۲۰۱۳) و هاویک، بورو و ارتسواگ (۲۰۱۵) همسویی دارد. همچنین «ویژگی‌های معلمان»



در پیوند با مدرسه و اشتیاق دانش‌آموز برای حضور در مدرسه و یادگیری او رابطه تنگاتنگ دارد؛ به‌ویژه معلمی که در مدرسه از آنها قدردانی کند (زولینگ و همکاران، ۲۰۱۰). نوع نگاه معلمان به نقش خود در موضوعات تربیتی و دغدغه‌مندی آنها در حوزه ارتباطات مثبت با دانش‌آموز می‌تواند سهم قابل توجهی در بروز امتناع از مدرسه دارد. معلمان سخت‌گیر و غیر تعاملی که رابطه خود با دانش‌آموزشان را غیرهمتراز و یک‌سویه دانسته و صرفاً به انتقال محتوای آموزشی اهمیت می‌دهند احساس ارزشمندی را از او گرفته و دانش‌آموز را نسبت به مدرسه دل‌سرد می‌کنند. با توجه به ارتباط بین نگرانی عاطفی و امتناع از مدرسه، مربرگ و بورو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) چنین استدلال کردند که روابط حمایتی دانش‌آموز و معلم ممکن است دانش‌آموز را از استرس و احساسات منفی و در نتیجه امتناع از مدرسه محافظت کند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های آرچر، فیلمر-سانکی و فلچر-کمپبل (۲۰۰۳) و هاویک، بورو و ارتسواگ (۲۰۱۵) مطابقت دارد. «ضعف‌های سیستمی و فیزیکی مدرسه» به امکانات و محیط فیزیکی مدرسه مانند میزان شلوغی محیط، دکوراسیون مدرسه (زولینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ هاویک، بورو و ارتسواگ، ۲۰۱۴) به خصوص وضعیت ساختمان‌های مدارس دولتی (دران-ناروکی، ۲۰۰۸)، اندازه و کیفیت مدرسه مانند اندازه راهروها یا غذاخوری برای دانش‌آموزانی که تنظیم هیجان‌ات ضعیفی دارند و با غلبه اضطراب بر آنها احتمال امتناع از مدرسه افزایش می‌یابد اشاره دارد. در مورد این دانش‌آموزان هر آیمی که به حس قابل پیش‌بینی بودن بیشتر در مدرسه کمک کند مفید است (کرنی و بیزلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ لاکلان، ۲۰۰۳). نتایج یافته‌های این مولفه با یافته‌های لیون و کاتلر (۲۰۰۷) و هاویک، بورو و ارتسواگ (۲۰۱۴) هم‌راستایی دارد.

آخرین مقوله یعنی مقوله تشدیدکننده‌ها شامل «تجارب ناخوشایند دوران کودکی و تحصیل» است. مورد آزار و اذیت قرار گرفتن در مدرسه (ایننگل و نورداهل، ۲۰۱۳) و احساس حضور در یک مدرسه خطرناک با امتناع از مدرسه در ارتباط است (ایگر، کاستلو و آنگلد، ۲۰۰۳). همچنین مجموعه‌ای از «عوامل استرس‌زای بیرونی» نیز در تقویت رفتار امتناع از مدرسه نقش‌آفرینی می‌کنند. در بیانات نمونه‌های داوطلب به رویدادهای استرس‌زای مختلفی در دوران بارداری مادر و پس از آن اشاره شده است که نشان می‌دهد زمینه‌های ژنتیکی اضطراب در این دسته از کودکان قویاً وجود دارد و تعامل کودک با خانواده و

1. Murberg, T. A., & Bru, E.

2. Kearney, C. A., & Beasley, J. F.

مدرسه را در طول زمان تحت تاثیر قرار داده است. آخرین مولفه تشدید کننده «جذابیت‌های دنیای جدید» است که با محوریت کسب ثروت مورد توجه متخصصان قرار داشت. از آنجا که کودک در دوره ابتدائی از نظر شناختی به تفکر یکپارچه دست نیافته است نمی‌تواند همزمان به بررسی همه جانبه مزایا و معایب تحصیل و یا کسب ثروت بدون تحصیل بپردازد. این موضوع امکان نادیده گرفتن رشد اجتماعی را فراهم کرده و کودک را نسبت به مدرسه در راه رسیدن به ثروت دل‌سرد می‌کند.

همان‌طور که در شکل ۱ قابل مشاهده است مدل مفهومی امتناع از مدرسه شامل رابطه ۱۲ مولفه با یکدیگر و در نهایت با شاخصه‌های امتناع از مدرسه است. براساس یافته‌های بخش کیفی آمادگی‌های کودک و سبک فرزندپروری والدین با احساس عدم امنیت کودک در ارتباط است و به طور مستقیم در بروز رفتار امتناع از مدرسه نقش دارند. سبک فرزندپروری والدین همچنین به طور مستقیم با مهارت‌های اجتماعی و اجرایی کودک، دنیای کیفی او و تجارب ناخوشایند دوران کودکی کودک در ارتباط است. آمادگی‌های کودک در اتمسفر خانواده و بافت انسانی مدرسه نقش دارد. تجارب ناخوشایند دوران کودکی و تحصیلی با احساس عدم امنیت کودک و بافت انسانی مدرسه ارتباطی دوسویه دارد. عوامل استرس‌زای بیرونی با فرزندپروری والدین، دنیای کیفی کودک، اتمسفر خانواده در ارتباط است. بالاخره اختلالات همبود علاوه بر آنکه تشدید کننده امتناع از مدرسه هستند در مقوله‌های سبک فرزندپروری خانواده و بافت انسانی مدرسه نیز نقش دارند.

با توجه به همه‌گیری ویروس کرونا و تعطیلی مدارس دسترسی به والدین و مربیان دانش‌آموزان امتناع کننده از مدرسه با مشکل جدی مواجه بود. دستیابی به مستندات مراکز مشاوره برای یافتن نمونه‌هایی که در دوران قبل از همه‌گیری ویروس کرونا از حضور در مدارس امتناع می‌کردند بسیار دشوار بود. ضمن آنکه والدین و مربیان این نمونه‌ها باید به طور موازی برای شرکت در مصاحبه موافقت خود را اعلام می‌داشتند و تحقق این موضوع در مواردی با خلل مواجه می‌شد و مصاحبه از دست می‌رفت. محدودیت در تعمیم نتایج به جامعه موردبررسی به دلیل نمونه در دسترس و کوچک یکی دیگر از محدودیت‌ها بود. با توجه به شیوع امتناع از مدرسه پس از تعطیلی مدارس حضوری به مدت طولانی پیشنهاد می‌گردد از یافته‌های این پژوهش به منظور شناسایی مولفه‌های موثر بر امتناع از مدرسه جهت توسعه درمان استفاده شود. نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌تواند با ارائه توصیفی

غنی از تجارب والدین و معلمان دانش‌آموزان دارای امتناع از مدرسه، در مانگران و مشاوران را در این زمینه آگاهی بخشد. ضمن آنکه یافته‌های بدست آمده می‌تواند مسیری را برای مطالعات آینده در زمینه بررسی کمی مولفه‌های موثر بر رفتار امتناع از مدرسه در خانواده‌های ایرانی روشن سازد. با توجه به تاثیر عوامل فرهنگی بر شاخصه‌ها و مولفه‌های موثر بر امتناع از مدرسه پیشنهاد می‌گردد میزان تأثیرگذاری این مدل بر کاهش رفتار امتناع از مدرسه در فرهنگ‌های مختلف مورد ارزیابی و مقایسه قرار گیرد.

### منابع

- ابراهیم زاده، خوشدوی، آگشته، منصور، زینالپور، فاطمه و اشرف‌زاده، صفورا. (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش مدیریت والدین در کاهش رفتار امتناع از مدرسه رفتن دانش‌آموزان دبستانی». فصلنامه سلامت روان کودک، ۴ (۴)، ۷۱-۸۰.
- اوحدی، شهرام و منصوری، پریناز. (۱۳۹۴). «اثربخشی اصلاح رفتار شناختی بر کاهش رفتار امتناع از رفتن به مدرسه در دانش‌آموزان دختر: مطالعه تک‌آزمودنی». فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۰ (۳۹)، ۲۰۵-۲۳۴.
- برک، لورا. (۱۴۰۰). روان‌شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ پنجاه و سوم، تهران: نشر ارسباران.
- پروری، زهرالسادات و ماشینیچی، علی‌اصغر. (۱۴۰۰). «بررسی رابطه الگوهای فرزندپروری و سازگاری اجتماعی در مدارس ابتدایی غیر دولتی مجتمع مسکونی پارس». مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۶۳: ۲۱۵-۲۲۸.
- پورعبدلی، محمد، کدیور، پروین و همایونی، علیرضا. (۱۳۸۷). «ارتباط بین شیوه‌های فرزندپروری مادر و فرزندپروری ادراک‌شده با مکان کنترل و خودپنداره فرزندان». دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۳۷: ۱۰۷-۱۲۸.
- توانگر مروستی، فاطمه، ابرقویی، محمدرضا، شریفی ساکی، شیدا، احمدی، هادی، بابایی سنگلجی، محسن و کریمی، رضا. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش مفهوم عدد به روش تندخوانی افزای بر کاهش مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان با اختلال ریاضی». فصلنامه سلامت روانی کودک، ۲ (۳)، ۸۵-۹۵.
- حاج‌خدادادی، داود، عابدی، محمدرضا، جزایری، رضوان‌السادات و اعتمادی، عذرا. (۱۴۰۰). «مقایسه تأثیر آموزش والدگری مبتنی بر مواجهه با چالش‌های فرزندپروری و برنامه

- فرزندپروری مثبت بر ابعاد والدگری موثر و سازگاری زوجی در مادران دارای نوجوان». خانواده‌پژوهی، ۱۷ (۲): ۲۴۳-۲۶۶.
- حاجی‌علیانی، وحید و نوری، ربابه. (۱۴۰۰). «بررسی رفتارهای قلدرانه بر اساس سبک‌های فرزندپروری و سبک دلبستگی: یک مطالعه مروری». رویش روان‌شناسی، ۶۲: ۱۹۵-۲۰۸.
- خانجانی، زینب، هاشمی، تورج، پیمان‌نیا، بهرام و آقاگل‌زاده، مریم. (۱۳۹۳). «رابطه کیفیت تعامل مادر-کودک در اضطراب جدایی و مدرسه‌هراسی در کودکان». مجله پزشکی ارومیه (دانشگاه علوم پزشکی ارومیه)، ۲۵ (۳): ۲۳۱-۲۴۰.
- خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۰). «رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با رفتارهای غیر اجتماعی و اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی در بازی». مطالعات روان‌شناختی، ۷ (۴): ۸۷-۱۰۵.
- دهقانی، یوسف، جوکار، مهناز و فاضلی، عباس. (۱۳۹۵). «مقایسه اختلالات اضطرابی و مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان نارساخوان و عادی». فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۶ (۳): ۷۵-۸۴.
- سپهرارز، سجاد و قاسمی، نوشاد. (۱۳۹۹). «بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری مادران با سبک‌های دلبستگی و شفقت به خود فرزندان آنها در میان دانش‌آموزان پسر مقطع دوم شهر جهرم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹». روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران، ۲۴: ۳۱-۴۵.
- عابدی، احمد و جهانیان نجف‌آبادی، امیر. (۱۳۸۹). مهارت‌های اجرایی در مدرسه. اصفهان: برترین اندیشه.
- عبدالمحمدی، رقیه، تقی‌لو، صادق و جدیدی، محسن. (۱۴۰۰). «پیش‌بینی اختلال نافرمانی مقابله‌ای بر اساس سبک‌های فرزندپروری، صفات شخصیتی و ویژگی‌های کمال‌گرایی والدین». روان‌شناسی اجتماعی، ۵۹: ۱۵-۲۶.
- محمودپور، عبدالباسط، دربا، محمد، پاشا، شیما و خانجانی وشکی، سحر. (۱۳۹۹). «پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان». علوم روانشناختی، ۱۹ (۹۳): ۱۱۱۵-۱۱۲۴.
- نجان‌طوسی، طیبه، طالبیان شریف، جعفر و عبدخدایی، محمد سعید. (۱۳۹۷). «بررسی سبک‌های دلبستگی و سبک‌های فرزندپروری با میانجی‌گری رفتارهای پر خطر بر کیفیت زندگی دختران فراری». فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۳ (۷): ۱-۱۴.
- ولیزاده‌نادر، لیلا، عبدالمهدی، محمدحسین و شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۴). «رابطه بین سبک یادگیری و سبک فرزندپروری با یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان». روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)، ۱۳ (۲): ۱۲۹-۱۳۸.

هادیان نجف‌آبادی، مریم. (۱۳۹۵). «اثر بخشی درمان پذیرش و تعهد بر مدرسه هراسی کودکان مبتلا به دیابت نوع یک». مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۲۴ (۴)، ۳۰۴-۳۱۶.

## References

- Alphonso, C. (2018, April 18). *Canada lags in school-attendance test*. The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/canada-lags-in-school-attendance-test/article18432952>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (2003) *School Phobia and School Refusal: research into causes and remedies*. Local Government Association Research Report, 46. Slough: NFER.
- Bagnell, A. L. (2011). *Anxiety and separation disorder*. *Pediatrics in Review*, 32, 440-445.
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2011). *Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal*. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164.
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing what We Know from Nationally Available Data*. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Berg, I. (2002). *School avoidance, school phobia, and truancy*. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*. (3rd Ed.). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 1260-1266.
- Bernstein, G. A. (1991). *Comorbidity and severity of anxiety and depressive disorders in a clinic sample*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 43-50.
- Bernstein, G. A., Warren, S. L., Massie, E. D., & Thurax, P. D. (1999). *Family dimensions in anxious-depressed school refusers*. *Journal of Anxiety Disorders*, 13, 513-528.
- Berry, G. L., & Lizardi, A. (1985). *The School Phobic Child and Special Services Providers: Guidelines for Early Identification*. *Special Services in the Schools*, 2, 63-72.
- Bools, C., Foster, J., Brown, I., & Berg, I. (1990). *The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: A cluster analysis of a non-clinical population*. *Psychological Medicine*, 20, 171-181.
- Carless, B., Melvin, G., Tonge, B., Newman, L. (2015). *The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal*. *Journal Family Psychology*, 29(2):162-170.
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2004). *A symptom-level examination of parent-child agreement in the diagnosis of anxious youths*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43 (7), 878-886.
- Coulter, S. (1995). *School refusal, parental control and wider systems: lessons from the management of two cases*. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 12, 146-9.
- Dalton, J., & Bacon, V. (2018). *School Refusal*. In D. I. Driver & Sh. Thomas (Eds.), *Complex Disorders in pediatric psychiatry*. United State: Elsevier, (pp. 11-21).
- Durán-Narucki, V. (2008). *School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model*. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Eaton, D., Kann, L., Kinche, S., et al. (2010). *Youth risk behavior surveillance-United States, 2009*. *Surveill Summ MMWR*: 59.

- Echeverría, S., Vélez-Valle, E., Janevic, T., & Prystowsky, A. (2014). *The role of poverty status and obesity on school attendance in the United States*. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 402–407.
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). *School refusal and psychiatric disorders: A community study*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 797-807.
- [Fernández-Sogorb](#), A., [Inglés](#), C. J., [Sanmartín](#), R., [González](#), C., [Vicent](#), M., & [García-Fernández](#), J. M. (2018). Validation of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised and school refusal across anxiety profiles. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 18* (3), 264-272.
- Fremont, W. P. (2003). *School refusal in children and adolescents*. *American Family Physician, 68*(8), 1555–1560.
- [Gullone](#), E., [King](#), N. J., [Tonge](#), B., [Heyne](#), D., & [Ollendick](#), Th. H. (2000). *The fear survey schedule for children — ii (fssc-ii): Validity data as a treatment outcome measure*. *Australian Psychologist, 35* (3): 238-243.
- Hansen, C., Sanders, S., Massaro, S., & Last, C. (1998). *Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal*. *Journal of Clinical Child Psychology: 27*(3): 246–254.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2015a). *Assessing reasons for school non-attendance*. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(3), 316–336.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015b). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*. *Social Psychology Education, 18*(2): 221–240.
- Heyne, D. (2006). *School refusal*. In J. E. Fisher and W. T. O’Donohue (Eds), *Practitioner’s Guide to Evidence-Based Psychotherapy*. New York: Springer, 599–618.
- Heyne, D., & King, N. J. (2004). *Treatment of school refusal*. In P. M. Barrett and T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents: From Prevention to Treatment*. London: JohnWiley and Sons.
- Heyne, D., King, N., & Ollendick, Th. H. (2005). *School refusal*. In Ph. J. Graham (Ed.), *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families*. New York: Cambridge University Press, 320-341.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2014). *Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and illustration*. *Clinical Child and Family Psychology Review, 17*, 191–215.
- Hochadel, J., Frölich, J., Wiater, A., Lehmkuhl, G., Fricke- Oerkermann, L. (2014). *Prevalence of sleep problems and relationship between sleep problems and school refusal behavior in school-aged children in children’s and parents’ ratings*. *Psychopathology, 47*(2):119–126.
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., & Nishide, Y. (2001). *School refusal and depression with school in attendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children’s Depression Inventory and somatic complaints*. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 55*, 629–634.
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). *A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents*. *The Journal of Early Adolescence, 30*, 691-706.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). *Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school-attenders from non-attenders?* *Annals of General Psychiatry, 12*, 25.

- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors*. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, (1), 46-62.
- Ingul, J. M., Klockner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). *Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors*. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100.
- Jones, A. M., & Suveg, C. (2015). *Flying Under the Radar: School Reluctance in Anxious Youth*. *School Mental Health*, 7, 212-223.
- Kameguchi, K., & Murphy-Shigematsu, S. (2001). *Family psychology and family therapy in Japan*. *American Psychologist*, 56, 65-70.
- Kearney, C. A. (2006). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). *The functional profiles of school refusal behavior, Diagnostic aspects*. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kearney, C. A., & Beasley, J. F. (1994). *The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics*. *Psychology in the school*, 31 (2): 128-132.
- Kearney, C. A., Chapman, G., & Cook, L.C. (2005a). *School refusal behavior in young children*. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 212-218.
- Kearney, C. A., Grazczyk, P. (2014). *A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism*. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1-25.
- Kearney, C., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach* (3 Eds.). United State of America: Oxford University Press.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). *Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37: 395-403.
- Kljakovic, M., & Kelly, A. (2019). *Working with school-refusing young people in Tower Hamlets, London*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1-13.
- Korematsu, S., Takano, T., & Izumi, T. (2016). *Pre-school development and behavior screening with a consecutive support programs for 5-year-olds reduces the rate of school refusal*. *Brain & Development*, 38: 373-376.
- Lauchlan, F. (2003). *Responding to chronic non-attendance: A review of intervention approaches*. *Educational Psychology in Practice*, 19, 133-146.
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. G. (2019). *Impact of mental disorders on attendance at school*. *Australian Journal of Education*, 63(1): 5-21.
- Park, M. H., Yim, H. W., Park, S., Lee, Ch., Lee, C.U., Hong, S. C., Jeong, J. H., Seo, H. J., Jeong, S. H., Jo, S. J., & Choi, J. W. (2015). *School refusal behavior in South Korean first graders: A prospective observational community-based study*. *Psychiatry Research*, 227, 160-165.
- Pilkington, C., & Piersel, W. C. (1991) *School Phobia: a critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualisation*. *Psychology in Schools*, 28, 290-303.



- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). *School refusal: A changing problem which requires a change of approach?* *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 345–355.
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2002). *The coping mechanisms of children with school refusal*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 1–10.
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). *Outcome of children with school refusal*. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379.
- Reissner, V., Knollmann, M., Spie, S., Jost, D., Neumann, A., & Hebebrand, J. (2018). *Modular Treatment for children and adolescents with problematic school absenteeism: development and description of a program in Germany*. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (1): 63-74.
- Sheldon, S. B. (2007). *Improving student attendance with school, family, and community partnerships*. *The Journal of Educational Research*, 100(5): 267-275.
- Stright, A. D., Gallagher, K. C., & Kelley, K. (2008). *Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade*. *Child Development*, 79: 186–200.
- Sun, L., Semovski, V. & Stewart, S. L. (2021). *A Study of Risk Factors Predicting School Disruption in Children and Youth living in Ontario*. *Canadian Journal of School Psychology*, 36 (3): 1-15.
- Swan, A. J., Kagan, E. R., Frank, H. E., Erika Crawford, E., & Kendall, Ph. C. (2016). *Collateral Support: Involving Parents and Schools in Treatment for Youth Anxiety*. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1 (1): 3-15.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Vervoort, T., Logan, D., Goubert, L., De Clercq, B., & Hublet A. (2014) *Severity of pediatric pain in relation to school-related functioning and teacher support: an epidemiological study among school-aged children and adolescents*. *Pain*, 155(6):1118–1127.
- Wood, J., Lynne-Landsman, S., Ialongo, N., Langer, D., Wood, P., Shauna, C., & Eddy, M. (2012). *School attendance problems and youth psychopathology: structural cross-lagged regression models in three longitudinal data sets*. *Child Development*, 83(1): 351–366.
- Zolog, T., Ballabriga, M., Domenech-Illaberia, E., et al. (2011). *Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment*. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2): 191–208.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). *School climate: Historical review, instrument development, and school assessment*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

استناد به این مقاله: هزارستان، فائزه، سلیمی بجزستانی، حسین، عسگری، محمد و کلاتر هرمزی، آتوسا. (۱۴۰۰).

طراحی مدل مفهومی امتناع از مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدائی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۲)، ۱۴۵–۱۷۶.

doi: 10.22054/jep.2022.65882.3555



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.