مجلة العلوم الاجتماعية
المجلد 20 / العـدد 01 / مارس 2026 / ص ص 93 - 113
Journal home page: http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj
ASJP: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305

مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي - دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي

Contribution of patterns attachment to predicting school violence - A field study on a sample of adolescents schooled in the secondary stage

محمد بوسحابة [1] ، مراد يعقوب [2]
1 مخبر السياحة، الإقليم والمؤسسات - جامعة غرداية (الجزائر)، bousehaba.mohamed@univ-ghardaia.edu.dz
2 جامعة غرداية (الجزائر)، mourad1472@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2025/05/04 تاريخ القبول: 2026/03/21 تاريخ النشر: 2026/03/31

ملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي ومستوى العنف المدرسي لديهم وكذلك مدى إمكانية التنبؤ بمستوى العنف المدرسي من خلال أنماط التعلق الثلاثة (آمن، قلق، تجنبي)، وتكونت عينة الدراسة من 108 متمدرس في السنة الثانية ثانوي، وامتدت الدراسة ما بين 06 أكتوبر 2024 إلى 20 نوفمبر 2024، واستخدمت الدراسة مقياس اليرموك لأنماط التعلق لأبو غزال وجرادات ومقياس العنف المدرسي لبيار كوسلان وتوصلت الدراسة إلى أن نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة هو نمط التعلق الآمن ومستوى العنف المدرسي لديها متوسط مع مساهمة كل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق القلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي.
كلمات مفتاحية: التعلق، أنماط التعلق، المراهق المتمدرس، العنف المدرسي.

ABSTRACT:
The study aimed to reveal the most common patterns attachment among adolescents in the secondary stage and the level of school violence they have, as well as the extent to which the level of school violence can be predicted through the three attachment styles (secure, anxious, avoidant). The study sample consisted of 108 schoolchildren in the second year of secondary school, and the study extended from October 06, 2024 to November 20, 2024, and the study used the Yarmouk scale of attachment styles for Abu Ghazal, Jaradat, and the school violence scale for Pierre Coslin. The study indicated that the most common attachment style in the study sample is the secure attachment style and the level of school violence has an average with the contribution of both the secure attachment style and the anxious attachment in predicting the school violence.
Keywords: Attachment, patterns attachment, schooled adolescent, school violence.

1- مقدمة:

إن الأسرة هي بمثابة الخلية الأولى في جسم المجتمع البشري ونقطة الانطلاق التي يبدأ منها التطور والوسط الطبيعي والنفسي والاجتماعي الذي يترعرع فيه الفرد، والأسرة عبارة عن مجموعة من الأفراد المتكافلين فيما بينهم والذين يقيمون في بيئة واحدة وتربطهم علاقات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية وقانونية. وفي الأسرة تلعب الأم الدور الأساسي لكونها على علاقة دائمة بحاجات الطفل الضرورية للحياة أهمها الطعام والأمن لأنه في هذه المرحلة من حياته يعتبر عاجزا عن تلبية

- المؤلف المرسل: محمد بوسحابة

https://doi.org/10.34118/ssj.v20i1.4578
http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj/article/view/4578
ISSN: 1112 - 6752 رقم الإيداع القانوني: 66 - 2006 EISSN: 2602 - 6090

متطلباته والاعتناء بنفسه، ونتيجة لذلك ينشأ بين الطفل وأمه علاقة وجدانية وانفعالية حميمة تعرف باسم التعلق، حيث كان باولبي Bowlby من أوائل المنظرين لهذا المفهوم.

ويقصد كل من Bowlby و Ainsworth (1991) بالتعلق تلك الرابطة الانفعالية التي تتشكل بين الطفل ومقدم الرعاية الأساسي (غالبا ما تكون الأم) والتي تؤدي بالأطفال إلى الشعور بالسعادة والفرح والأمن عندما يكونون بالقرب من مقدم الرعاية الأساسي، والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصلون عنه مؤقتا (Lafreniere,2000, p134). وقد أكد كل من Papalia و Feldman في تعريفهم للتعلق مساهمة كل من الطفل ومقدم الرعاية في نوعية التعلق فعرفوه بأنه " رابطة انفعالية قوية ومتبادلة بين الرضيع ومقدم الرعاية يساهم كل منهما في نوعية التعلق" (مدوري، 2015، ص. 70).

وللتعلق أنماط متعددة تختلف باختلاف نوع الرعاية المقدمة للطفل، فإذا استجاب مقدم الرعاية للمتطلبات النمائية الأساسية للطفل متى طلبها طور هذا الأخير نمط تعلقي آمن، حيث سوف يشعر بالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي وتقدير مرتفع للذات والقدرة على التواصل مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية سليمة، أما إذا كان هنالك خلل في اشباع حاجات الطفل طور الطفل نمط تعلق غير آمن يكون نتاجه نقص في الثقة بالنفس والميل إلى العزلة والانكفاء على الذات وصعوبة في التواصل مع الآخرين مستقبلا خارج نطاق الأسرة.

وبتطور الطفل فإنه يمر من مؤسسة تربوية إلى أخرى وصولا إلى الطور الثانوي والتي يعتبر من أدق المراحل التربوية لا لشيء لأنه من جهة يحدد في أغلب الأحيان المسار المهني الذي سيتبعه المراهق مستقبلا ومن جهة أخرى يتزامن هذا الطور مع معظم مرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة جد حساسة خاصة من الناحية النفسية والاجتماعية منها والتي إذا اختلت يمكن أن ينجم عنها انفعالات غير متزنة وسلوكيات غير متوافقة كالعزلة والانطواء والاستثمار الداخلي للذات والميل إلى العدوانية واللجوء إلى العنف المادي منه والمعنوي خاصة في الثانوية أين يقضي التلميذ معظم نهاره، سواء كان هذا العنف موجها نحو الأقران خاصة أو الطاقم البيداغوجي للمؤسسة التربوية من معلمين وإداريين.

والعنف المدرسي يعتبر من المظاهر السلوكية غير الوظيفية الأكثر شيوعا في المؤسسات التربوية في جميع أطوارها وبالأخص في الطور الثانوي بحيث لا تكاد تخلو مؤسسة منه، ولما لهذا السلوك من تبعات سواء بالنسبة للتلميذ المراهق الذي يكون في المرحلة الحساسة والحرجة من تكوين شخصيته من جميع الجوانب، وكذا بالنسبة للمؤسسة التربوية حيث يعتبر العنف المدرسي معيقا حقيقيا للسيرورة الحسنة للعملية التربوية. ومن هذا المنطلق أتت الدراسة الحالية لتبيان ما إذا كان هنالك جذور العنف المدرسي تمتد إلى أنماط التعلق المكتسبة في مرحلة الطفولة الأولى.

2- مشكلة الدراسة

تؤكد معظم النظريات النفسية على اختلاف مذاهبها ومنظريها على أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل وأثرها في بناء شخصيته مستقبلا، فالطفل في هذه المرحلة يكون شبه ملتصق بأمه أو من ينوب عنها في الرعاية، وهذا الوضع يجعله ينمي علاقة حميمية خاصة أطلق عليها باولبي Bowlby مصطلح التعلق.

والتعلق حسب كل من Bowlby وAinsworth (1985) هو تلك الرابطة الانفعالية القوية التي تتشكل بين الطفل ومقدم الرعاية الأساسي وتصبح الرابطة فيما بعد أساسا لعلاقات الحب المستقبلية (مدوري، 2015، ص. 69). ومن خلال الأبحاث التي قام بها كل من Bowlby وAinsworth (1969) خلصا إلى أن نمط التعلق الذي ينشأ في مرحلة الطفولة الأولى يترسخ في المراهقة وحتى في المراحل العمرية التي تليها وينعكس ذلك على كل الجوانب في شخصية الفرد الانفعالية والسلوكية وبالأخص في نوعية العلاقات التي يقيمها مع الآخرين.

لقد أكدت عديد الدراسات ثبات نمط التعلق مع مرور الزمن فعلى سبيل المثال تبين من خلال دراسة Waters وآخرون (2000) على أن أكثر من ثلثي الأفراد الذين تمت دراستهم أظهروا في سن الرشد نفس نمط التعلق الذي شخص في العام الأول من حياتهم (جماطي، 2021، 7) وتوصلت دراسة كل من Shaver و Brennan (1994) ودراسة Pappalia وDavis (1994) إلى نفس النتائج بثبات نمط التعلق عبر الزمن. وفي نفس الاتجاه يؤكد كفافي (1997) أن التعلق بالوالدين يستمر طوال مرحلة الطفولة والمراهقة ويظل يؤثر في السلوك بأشكال لا حصر لها، لذا يشكل التعلق رابطة وجدانية قوية لمدة طويلة نسبيا.

ويعتقد Bowlby أن لنمط التعلق ثلاث وظائف أساسية يتمثل أولها تحقيق البقاء القرب من الأم أو من ينوب عنها، وثانيها توفير الملاذ الآمن للحصول على الدعم والراحة في حالة الخوف، وآخر وظيفة وهي الأهم حيث يتخذ الطفل من أمه قاعدة آمنة لاكتشاف محيطه والعودة إليها وقت الحاجة (حداد، 2001، ص.457).

ويرى Guedeney وGuedeney (2006) أن قاعدة الأمن هذه هي بمثابة الثقة التي يضمنها مقدم الرعاية وهذا مهما كان عمر الفرد. فكلما كان باستطاعة الطفل تكوين هذه القاعدة الآمنة من خلال نمط تعلقه مع مقدم الرعاية أدى ذلك إلى زيادة القدرة على الاكتشاف والإقبال على التحديات والتفاعل مع الآخرين لعلمه بوجود السند والحماية الناجمة عن هذه القاعدة.

وأكد Bowlby أن الطفل في تعامله مع الآخرين يطور ما أسماه العوامل العاملة الداخلية، وهذه الأخيرة تعمل على استمرار نمط التعلق عبر الزمن والتي فسر بها تأثير ظروف الماضي في الحاضر وحتى في المستقبل. وعرف Berk النماذج العاملة الداخلية على أنها عبارة عن توقعات مستمدة من الخبرات السابقة مع مقدم الرعاية الأمومي تتضمن مدى الحضور الفعلي لمقدم الرعاية وكذا احتمالية تقديمه للسند والدعم أوقات الضيق والتوتر وبذلك فهي تعتبر كموجه للعلاقات الحميمية مستقبلا، وبالرغم من الكم الهائل من الخبرات التي يمر بها الطفل إلا أن هذه النماذج تبقى مستقرة عبر الزمن والطفل سيختار مستقبلا شركاءه والطريقة التي يتفاعل بها معهم وفقا لما يتناغم مع النموذج المستدخل مسبقا (أبو غزال وجرادات، 2009، ص. 46).

وبالرغم من هذا التأكيد على استمرارية أنماط التعلق عبر الزمن إلا أن الأشخاص يتمايزون فيما بينهم في نمط التعلق، وتعد Ainsworth من المنظرين الأوائل الذين ميزوا بين أنماط التعلق، فقد حددت في دراسة لها سنة 1973 ثلاث أنماط للتعلق وهي التعلق الآمن والتعلق القلق والتعلق التجنبي اعتمادا على طريقة الرعاية التي يتلقاها من الأم.

ففي التعلق الآمن والذي يعتبر من الأنماط الأكثر شيوعا ويظهر الأطفال ذووا التعلق الآمن قلقا منخفضا عند غياب الأم ويبدون سعادة غامرة لعودتها (ملحم وآخرون، 2015، ص. 171). فالطفل يعتبر أمه مصدرا للأمن وقاعدة للانطلاق (السالف ذكرها) لاكتشاف محيطه، وفي هذا النمط من التعلق تشجع الأم طفلها على توسيع خبراته بعيدا عنها ولا تقف عقبة في سبيل بناء علاقات جديدة سواء مع الأشياء أو مع الأشخاص.

ويتميز ذووا التعلق الآمن بتقدير عال للذات ومستوى مرتفع من المهارات التواصلية والثقة في النفس وفي الآخرين وعدم الخوف من الإخفاق والانفتاح على الخبرات الجديدة (أبو غزال وفلوه، 2014، ص352). أما بالنسبة لنمط التعلق القلق يكون الطفل منزعجا لغياب الوالدين ولا يتراجع مستوى هذا القلق حتى بعودتهم ولا يراهم مصدرا للأمن يمكن الاعتماد عليه دائما ويسقط ذلك على علاقاته المستقبلية، ويتصف أصحاب هذا النوع من التعلق بكثرة الاعتماد على الآخر وصعوبات في التواصل والتأثر الشديد بالرفض والإحباط وقلة الثقة في النفس (بيشي وأوباح، 2018، ص. 179).

وفي التعلق التجنبي يميل الطفل إلى العزلة لعدم ثقته في أمه خصوصا نتيجة لتعاملها البارد معه ورفضها تلبية حاجياته الأساسية فيطور بذلك عدوانية وحساسية مفرطة وينظر إلى نفسه بأنه غير جدير بالثقة فيميل إلى الاكتئاب. وفي نظرة مختلفة

قليلا عن Ainsworth اقترح كل من Bartholomew و Horowitz (1993) أربعة أنماط للتعلق وهي التعلق الآمن والتعلق المتناقض والتعلق التجنبي والتعلق المشوش، وفي هذه الدراسة تم تبني وجهة نظر Ainsworth في القياس نمط التعلق.

ومما يجدر التنويه به إلى أن نمط التعلق قد حظي باهتمام الباحثين خاصة في مرحلة المراهقة (التي تتزامن مع الطور الثانوي للدراسة) على اعتبار أن هذه المرحلة تشهد تطورات جوهرية في جوانب عديدة خاصة الانفعالية والسلوكية منها، ويكون لنمط التعلق تأثير فعال في مظاهر التطور النفسي هذه وفي صقل شخصية المراهق.

وفي هذا الصدد أكد Bowlby على أن المراهقين من ذوو التعلق الآمن في مرحلة الطفولة هم الأقدر على إقامة علاقات سوية خلال مرحلة البلوغ والرشد وهذا يساعدهم على حل المشاكل التي تعترضهم في علاقاتهم بالآخرين (لونيس وقزوي، 2018، ص. 159). وعلى النقيض من ذلك يعاني ذوو التعلق غير الآمن (القلق والتجنبي) صعوبة في تذليل هذه العوائق (أبو غزال وفلوه، مرجع سابق، ص352). وهذا سوف تكون له تبعاته على التلميذ المراهق لأن ذلك سيتسبب في عدم إشباع حاجاته النمائية وخاصة الحاجة إلى الحب والتعاطف والانتماء إلى الجماعة، وجراء ذلك قد يميل إلى سلوكيات غير وظيفية والاندفاعية مع عدم الوعي العواقب وصعوبة في ضبط الانفعالات واتخاذ كل من العدوانية والعنف سبيلا في التعامل مع الآخرين، ويعتبر هذا الأخير من أخطر المظاهر السلوكية غير الوظيفية بالأخص إذا كان في حرم المؤسسات التربوية أين يجتمع التلاميذ بعدد كبير وفي نطاق مكاني ضيق.

والمتأمل لواقع مؤسساتنا التربوية يرى بأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي آخذة في الاضطراد كما وكيفا في مؤسسات دورها الأسمى هو تربية الناشئة، والعنف المدرسي في مجمله هو تلك السلوكيات غير الوظيفية الصادرة من التلاميذ سواء اللفظي منها أو المادي أو الرمزي، والتي تتخذ أشكالا متعددة كإثارة الفوضى والثرثرة داخل القسم وخارجه والكتابة على الطاولات والجدران وقد تتطور إلى السب والشتم والتعدي على الزملاء وحتى المعلمين والطاقم الإداري وصلا إلى تصرفات أكثر خطورة كتعاطي المخدرات ومحاولة الانتحار والابتزاز والتحرش والتهديد بالقتل.

وعلى الرغم من الكم الهائل من البحوث الدراسات العلمية التي تصدت لهذه الظاهرة إلا أنها آخذة في الاستفحال ولعل مرد ذلك اتجاه المؤسسات التربوية إلى العقاب كسبيل للحد من منها وردع المتسببين وهي بذلك تركز على المظهر الذي هو سلوك العنف وتتغافل عن الجوهر والمتمثل في الأسباب الكامنة وراءه من جهة، ولربما عدم استثمار نتائج البحوث العلمية لمحاولة الفهم المعمق لهذه الظاهرة من جهة أخرى.

وبما أن التلميذ في الطور الثانوي قبل ذلك هو فرد في أسرة معينة، وهذه الأخيرة تعتبر بمثابة مؤسسة سابقة للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية والتي تهدف إلى إكساب الفرد معايير وقيم واتجاهات لأدوار اجتماعية معينة وأي خلل في دور الأسرة (الأم خصوصا) يمكن أن ينقله التلميذ إلى المدرسة أين يجد متنفسا لما يعانيه في الأسرة.

وكثيرة هي الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالبحث خاصة لدى تلاميذ الطور الثانوي تحديدا فنذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسة شنوف وقاضي (2022) بعنوان أساليب المعاملة والوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند المراهقين في المؤسسات التربوية والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين أساليب المعاملة الوالدية والعنف المدرسي. كما وافقت هذه النتائج دراسة لأولاد الهدار زينب (2018) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي ولكن مع عينة من تلاميذ الرابعة متوسط.

وفي نفس المسار سارت دراسة بن دربال (2018) بعنوان الأنماط الأسرية التربوية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدي تلاميذ الطور الثانوي، حيث وجدت الباحثة أن هناك علاقة طردية موجبة بين النمط المتسلط والنمط المهمل بالعنف المدرسي. وتوافقت هذه النتائج مع دراسة حليلو وعصمان (2019) بعنوان الأسرة والعنف المدرسي إلى أن الحالة النفسية للأسرة وأسلوب التنشئة

الاجتماعية من لا مبالاة وقسوة في التعامل تسهم في ظهور العنف المدرسي لدى التلاميذ. وأجمعت دراسة كل من عايد وبطوطن (2020) ودراسة بوعيشة وآخرون (2019) بالعلاقة الموجبة بين التفكك الأسري والعنف الأسري في ظهور العنف لدى التلاميذ.

وفي مقاربة نسقية توصل يعقوب مراد (2017) في أطروحة له مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي بعنوان أثر النسق الأسري في ظهور سلوك الاعتداء لدى المراهقين المتمدرسين إلى وجود أثر دال إحصائيا بين أبعاد الوظيفة الأسرية (الحدود والقواعد، الصراع، العلاقة، المعاملة، المناخ الوجداني) وسلوك الاعتداء.

ومما سبق الإشارة إليه أن أنماط التعلق تنمو في الوسط الأسري في سن مبكرة والتي لها كبير الأثر على الطفل خاصة في مرحلة المراهقة وتعتبر أنماط التعلق من المحددات الأساسية لسلوك الفرد سواء كان وظيفيا أو غير وظيفي، ففي دراسة أجرتها كل من بيشي وأوباح (2018) حول أنماط التعلق وعلاقتها بالسلوك العدواني على عينة من المراهقين المتمدرسين توسلت الباحثتان إلى وجود علاقة طردية موجبة بين كل من نمط التعلق القلق ونمط التعلق التجنبي والسلوك العدواني ووجود ارتباط عكسي بين نمط التعلق الآمن والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

كما توصلت مخلوف ساجية (د ت) في دراسة لها بعنوان أنماط التعلق والعدوانية لدى الأطفال المتمدرسين ودراسة كل من لونيس وقزوي (2018) بعنوان النموذج السببي بين أنماط التعلق والحوار الأسري في ظهور العنف لدى المراهق إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التعلق والعنف، وهذه النتائج المتناقضة هو ما دفعنا إلى التصدي بالبحث لهذه المشكلة.

وبعد هذا الطرح بلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما نمط التعلق السائد لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي؟
- ما مستوى العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي؟
- هل تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي؟

3- فرضيات الدراسة:

- نتوقع أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي هو النمط الآمن.
- نتوقع أن يظهر المراهقون المتمدرسون في الطور الثانوي مستوى متوسطا من العنف مدرسي.
- تختلف مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي.

4- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تناولتها بالبحث ألا وهما أنماط التعلق والعنف في الوسط المدرسي.
- كما تفيد الدراسة في الفهم الصحيح لظاهرة العنف المدرسي بالتركيز على الأسباب لا المظاهر.
- تسليط الضوء على همية التعاون بين الأسرة والمدرسة أأهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة للتصدي السليم لظاهرة العنف المدرسي.
- كما تكمن أهمية الدراسة في الفئة المستهدفة بالدراسة وهم تلاميذ الطور الثانوي والذي يتوافق سنهم مع مرحلة جد حرجة ومفصلية في تطور شخصية ألا وهي مرحلة المراهقة التي تتأثر بما سبقها من مراحل ولها تأثير على المراحل التي تليها.
- تبيان أهمية أثر أنماط التعلق على مظاهر النمو النفسي والاجتماعي للفرد الانفعالية والسلوكية ومهارات التواصل الاجتماعي.
- وضع نتائج الدراسة تحت تصرف القائمين عل العملية التربوية من مستشاري التوجيه وغيرهم لفهم أنماط التعلق وأثرها على السلوكيات غير الوظيفية الصادرة من التلاميذ.

- كما يمكن أن تسهم الدراسة في تبني استراتيجيات فعالة وبرامج إرشادية لصالح التلاميذ للحد من ظاهرة العنف المدرسي.
- كما يعتبر هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة التي تنولت بالدراسة أنماط التعلق والعنف المدرسي.
- وفي الأخير يمكن أن تمهد هذه الدراسة لدراسات مستقبلية للتأكد من نتائجها أو الاتخاذ من توصياتها موضوعا للبحث.

5- أهداف الدراسة:

إن الهدف المعلن لأي بحث علمي هو الإجابة على التساؤلات المطروحة للدراسة وذلك بمعالجة المتغيرات قيد الدراسة، ومنه تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تبيان نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي.
- التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي.
- إبراز مدى إسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- أنماط التعلق:

يعرف التعلق بأنه روابط عاطفية دائمة يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية الأمومي والتي تضمن له الشعور بالأمن في حضور مقدم الرعاية والشعور بالقلق والضيق والتوتر في غيابه (علاوي ومخلوفي، 2018، ص. 198). وللتعلق أنماط ثلاثة هي:

- نمط التعلق الآمن: يتميز أصحاب هذا النوع من التعلق بالنظرة الإيجابية إلى الذات إلى الآخرين وبالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي وبمهارات جيدة في التواصل والتفاعل مع الآخرين.
- نمط التعلق القلق: ما يميز أصحاب هذا النمط هو النظرة السلبية إلى الذات والنظرة الإيجابية إلى الآخرين، ويظهر أصحابه اعتمادية مفرطة على الآخرين والتأثر الشديد بالرفض والصعوبة في تكوين علاقات سوية.
- نمط التعلق التجنبي: وفيه ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين، ويظهر أصحابه حساسية شديدة للرفض وعدائية مفرطة تجاه الآخرين نتيجة اللوم أو الانتقاد مما يؤدي به إلى الميل إلى العزلة والانطواء.

وتتحدد أنماط التعلق هذه إجرائيا في الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس اليرموك لأنماط التعلق المصمم من طرف معاوية أبو غزال وعبد الكريم جرادات (2009).

6-2- العنف في الوسط المدرسي:

يقصد به تلك السلوكيات الغير وظيفية والخارجة عن نظام المدرسة والمتمثلة في العنف المادي كالضرب والشجار وتخريب عتاد المدرسة والعنف المعنوي سواء كان لفظيا أو رمزيا كالسب والشتم وإثارة الفوضى وعصيان الأوامر والتمرد على النظام المؤسسة.

ويتحدد إجرائيا في الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس العنف المدرسي لبيار كوسلان Pierre Coslin المعدل من طرف سميرة عبدي (2011).

7- منهج الدراسة:

إن من متطلبات البحث العلمي اختيار منهج علمي مناسب لتحديد طبيعة المشكلة المدروسة، والمنهج يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية القابلة للتحليل والتفسير والتعميم. وبما أن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة مدى مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي فإن المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي القائم على الارتباط والمقارنة على اعتبار أن التنبؤ هو مرحلة متقدمة من الارتباط.

8- حدود الدراسة:

- المجال الزمني: أنجزت الدراسة في الفترة الممتدة بين 06 أكتوبر 2024 إلى غاية 20 نوفمبر 2024.
- المجال المكاني: أجريت الدراسة في ثانوية الفرسطائي ببلدية العطف ولاية غرداية.
- المجال البشري: اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي المسجلين في السنة الدراسية 2025/2024.

9- عينة الدراسة:

إن العينة في البحث العلمي هي مجموعة العناصر التي تحمل خصائص ومواصفات المجتمع الأصلي وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع الدراسة، وعينة هذه الدراسة تضم 108 مراهق متمدرس في السنة الثانية ثانوي بثانوية أبي عبد الله الفرسطائي ببلدية العطف ولاية غرداية اختيروا بطريقة المعاينة العشوائية المنتظمة من مجتمع أصلي يضم 239 تلميذا، وتضم عينة الدراسة مفردات من الجنسين (66 إناث و42 ذكور) ومن جميع التخصصات الدراسية، حيث تم التأكد من صحة استجاباتهم على مقاييس الدراسة باستعمال طريقة Mahalanobis.

10- أدوات الدراسة:

10-1- مقياس أنماط التعلق:

لقياس أنماط التعلق لدى عينة الدراسة تم الاعتماد على مقياس اليرموك لأنماط التعلق الذي طوره كل من معاوية أبو غزال وعبد الكريم جرادات (2009) ليتناسب مع فئة المراهقين، ويتكون المقياس من 20 فقرة تتم الإجابة عليها بأسلوب ليكرت خماسي التدرج بحيث يحصل المفحوص على صفر(0) إذا كانت إجابته على البند لا تنطبق إطلاقا ويحصل على خمسة (5) إذا كانت إجابته على البند تنطبق تماما، وتتوزع الفقرات على أنماط التعلق الثلاثة وهي:

- نمط التعلق الآمن ممثلا بستة فقرات.
- نمط التعلق القلق ممثلا بسبعة فقرات.
- نمط التعلق التجنبي ممثلا بسبعة فقرات.

ويتحدد نمط التعلق تبعا للبعد الأعلى درجة على المقياس.

10-2- مقياس العنف المدرسي:

بعد البحث المستفيض والمتمعن في الأدب النظري والتطبيقي للعنف في الوسط المدرسي وقع الاختيار على مقياس العنف المدرسي لصاحبه بيار كوسلان Pierre Coslin المعدل من طرف سميرة عبدي (2011). ويتكون المقياس من 43 فقرة تتم الإجابة عليها بأسلوب ليكرت ثلاثي التدرج (دائما، أحيانا، أبدا)، بحيث يحص المفحوص على ثلاثة نقاط إذا كانت إجابته على البند دائما ونقطتين إذا كانت إجابته على البند أحيانا ونقطة واحدة إذا كانت إجابته على البند أبدا. ويتضمن المقياس أبعادا ثلاثة وهي:

- البعد المادي الذي يعني إلحاق أذى بالآخر بدنيا، وهذا البعد ممثل بتسعة عشر فقرة.
- البعد اللفظي الذي يعني إلحاق أذى بالآخر بالكلام، وهذا البعد ممثل بعشرة فقرات.
- البعد الرمزي الذي يعني إلحاق أذى بالآخر عن طريف التعابير والإيماءات، وهذا البعد ممثل أربع عشرة فقرة.

11- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

لقد تم حساب كل من ثبات وصدق أدوات الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة والبالغ عدد أفرادها 63 تلميذا وذلك قصد الحصول على نتائج دقيقة لأن المقياس ثابت أو صادق بالنسبة للعينة والهدف، ولقد عمدنا إلى حساب الثبات أولا لأنه يتعلق بالأخطاء العشوائية ثم الصدق لأنه يتعلق بالأخطاء المنتظمة، ولقد تم حساب كل من ثبات وصدق أداتي

الدراسة بطريقتين مختلفتين وذلك بغرض التأكد من أننا سوف نحصل على نتائج يمكن الاعتماد عليها أثناء التطبيق النهائي على عينة الدراسة.

1-11 مقياس أنماط التعلق:

11-1-1- الثبات:

لقد تم حساب ثبات مقياس أنماط التعلق بطريقتين مختلفتين أيضا وهما طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية: لقد تم تجزئة فقرات الاختبار إلى نصفين حيث يتكون النصف الأول من الفقرات الفردية والنصف الثاني من الفقرات الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين النصفين حيث وجدنا ر = 0.89 وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان -براون Spearman-Brown كانت النتيجة 0.94 وهي نتيجة تدل على أن الاختبار ثابت.

- طريقة معامل ألفا كرونباخ: وتم حساب هذا النوع من الثبات باستخراج معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach حيث كانت قيمة ألفا تساوي 0.92 وهو معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس. وتتفق نتائج االثبات هذه مع نتائج ثبات دراسات استخدمت نفس المقياس كدراسة أبو غزال وفلوه (2014) بعنوان أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين ودراسة بيشي وأوباح (2018) بعنوان نمط التعلق وعلاقته بالسلوك العدواني ودراسة بن عتو وقندز (2021) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن المقياس ثابت.

11-1-2- الصدق:

لقد تم حسابه بطريقة الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي.

- الصدق التمييزي: تم حساب هذا النوع من الصدق بطريقة المقارنة الطرفية بين مجموعتين متناقضتين، حيث رتب الأفراد ترتيبا تنازليا ثم قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات بنسبة 33.33% (نسبة فؤاد البهي السيد) ثم تمت المقارنة بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستعمال اختبار ت ستودنت لعينتين مستقلتين.

جدول 1. يوضح نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين

المجموعتين		حجم العينة	درجة الحرية	اختبار ت	الدلالة الاحصائية
درجات المقياس	العليا	21	40	3.18	دال عند 0.01
	الدنيا	21			

من خلال الجدول 1 يتبين أن قيمة ت المحسوبة (3.18) أكبر من قيمة ت المجدولة عند درجة حرية 40 ومستوى الدلالة 0.01 بين ذلك أن لمقياس أنماط التعلق قدرة تمييزية وبذلك فالمقياس صادق.

- صدق الاتساق الداخلي: وتم حساب هذا النوع من الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاختبار ودرجة الأبعاد الثلاثة للمقياس والدرجة الكلية للاختبار.

جدول 2 . يوضح معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلق

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
من 1 إلى 20	تراوح بين 0.467 و 0.698	كلها دالة عند 0.01

يتبين من الجدول 2 أن كل معامل الارتباط بين درجة كل الفقرة والدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك يعتبر مقياس أنماط التعلق صادق.

جدول 3 . يوضح معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلق

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
نمط التعلق الآمن	0.81	0.01
نمط التعلق القلق	0.77	0.01
نمط التعلق التجنبي	0.79	0.01

يتضح من الجدول 3 أن معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس أنماط التعلق دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على وجود اتساق داخلي للمقياس وعليه يعتبر المقياس صادق.

وتتفق نتائج الصدق هذه مع نتائج الدراسات السالفة الذكر في الثبات والتي استخدمت نفس المقياس كدراسة أبو غزال وفلوه (2014) ودراسة بيشي وأوباح (2018) ودراسة بن عتو وقندز (2021) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن المقياس صادق.

11-2- مقياس العنف المدرسي:

11-2-1- ثبات المقياس:

لقد تم حساب ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقتي التطبيق وإعادة التطبيق وطريقة معامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: طبق المقياس وأعيد تطبيقه على عينة الصدق والثبات بفارق زمني قدره أربعة أسابيع ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني باستعمال معامل الارتباط بيرسون Pearson حيث وجد أن ر تساوي 0.94، وبحساب معامل التحديد والذي يساوي $ر^2$ كانت النتيجة 0.88 وهي تعني أن معامل الاستقرار قوي أي أن 88% من أداء التلاميذ على الاختبار يمكن إرجاعها إلى درجات التطبيق وإعادة التطبيق وعليه يمكن اعتبار المقياس ثابت.

- طريقة معامل ألفا كرونباخ: في هذا النوع من الثبات يرتبط ثبات المقياس بثبات درجة الفقرة مقارنة بثبات درجات الفقرات الأخرى، وتم حساب هذا النوع من الثبات باستخراج معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach حيث كانت قيمة ألفا تساوي 0.92 وهو معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس. وتتفق نتائج الثبات هذه مع نتائج ثبات دراسات استخدمت نفس المقياس كدراسة عبدي سميرة (2011) بعنوان الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي ودراسة بن سايح مسعودة (2017) بعنوان العنف المدرسي لدي عينة من طلبة المتوسط بالأغواط ودراسة مداسي وبلعسلة (2021) بعنوان الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي ودراسة كل من شنوف وقاضي (2022) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند المراهقين في المؤسسات التربوية والتي أسفرت جميعها على هذا المقياس ثابت.

11-2-2- صدق المقياس:

ولقد تم حسابه بطريقة الصدق التمييزي وبطريقة صدق الاتساق الداخلي.

- الصدق التمييزي: ويعني المقارنة الطرفية بين مجموعتين متناقضتين، حيث رتب الأفراد ترتيبا تنازليا ثم قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات بنسبة 33.33% (نسبة فؤاد البهي السيد) ثم تمت المقارنة بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستعمال اختبار ت ستودنت لعينتين مستقلتين.

جدول 4 . يوضح نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين

المجموعتين		حجم العينة	درجة الحرية	اختبار ت	الدلالة الاحصائية
درجات المقياس	العليا	21	40	2.98	دال عند 0.01
	الدنيا	21			

يتبين من الجدول 4 أن قيمة ت المحسوبة (2.98) أكبر من قيمة ت المجدولة عند درجة حرية 40 ومستوى الدلالة 0.01 بين ذلك أن لمقياس العنف المدرسي قدرة تمييزية واستطاع أن يميز بين القوي والضعيف في استجابات المفحوصين على المقياس وبذلك فالمقياس صادق.

- صدق الاتساق الداخلي: وتم حساب هذا النوع من الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاختبار ودرجة الأبعاد الثلاثة للمقياس والدرجة الكلية للاختبار.

جدول 5 . يوضح معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلق

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
من 1 إلى 43	تراوح بين 0.523 و0.741	كلها دالة عند 0.01

يتبين من الجدول 5 أن كل معامل الارتباط بين درجة كل الفقرة والدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك يعتبر مقياس أنماط التعلق صادق.

جدول 6 . يوضح معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلق

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف المادي	0.91	0.01
العنف اللفظي	0.86	0.01
العنف الرمزي	0.87	0.01

يتضح من الجدول 6 أن معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس أنماط التعلق دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على وجود اتساق داخلي للمقياس وعليه يعتبر المقياس صادق. وتتفق نتائج الصدق هذه مع نتائج صدق دراسات استخدمت نفس المقياس كدراسة عبدي سميرة (2011) ودراسة بن سايح مسعودة (2017) ودراسة مداسي وبلعسلة (2021) ودراسة كل من شنوف وقاضي (2022) ة والتي أسفرت جميعها على هذا المقياس صادق.

وبعد التأكد من صلاحية مقياس أنماط التعلق لأبوغرال وجرادات (2009) ومقياس العنف المدرسي لبيار كوسلان Pierre Coslin المعدل من طرف سميرة عبدي (2011) تم تطبيقهما على عينة الدراسة ومعالجة النتائج المستقاة منهما إحصائيا للتأكد من صحة الفرضيات.

12- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

لقد تم معالجة استجابات المفحوصين المتحصل بواسطة الحزمة البرامج الإحصائية لعلوم الاجتماعية spss، وفيما يلي عرض للنتائج المتحصل عليها وكذا مناقشتها من خلال الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة وخصائص عينة الدراسة.

12-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: نتوقع أن نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي هو النمط الآمن.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد نمط التعلق الثلاثة (آمن وقلق وتجنبي)، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

يتبن من خلال الجدول 7 أن النمط الأكثر شيوعا بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي بثانوية أبي عبد الله الفرسطائي هو نمط التعلق الآمن حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي 3.78 وبانحراف معياري قدره 1.18، يليه نمط التعلق القلق بمتوسط حسابي قدره 3.57 وبانحراف معياري قدره وأخيرا نمط التعلق التجنبي بمتوسط حسابي قدره 3.21 وبانحراف معياري قدره 1.14 وهذه

النتائج تشير إلى أن نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة هو نمط التعلق الآمن بنسبة مئوية قدرها 61% يليه نمط التعلق القلق 25% ثم نمط التعلق التجنبي 14%. ومنه يمكن القول بأن الفرضية الأولى القائلة بأن نمط التعلق الآمن هو النمط الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة قد تحققت.

جدول 7 . يوضح نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

أنماط التعلق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
النمط الآمن	108	3.78	1.18	61
النمط القلق	108	3.57	1.04	25
النمط التجنبي	108	3.21	1.14	14

ويمكن تفسير هذه النتائج القائلة بشيوع نمط التعلق الآمن لدى عينة الدراسة على أن غالبية التلاميذ المراهقين في هذه المرحلة يتميزون بنظرة إيجابية إلى الذات والثقة في النفس وتقدير عال للذات وفاعلية ذاتية أعلى والرغبة في الاستكشاف والانفتاح على الخبرات الجديدة والنظرة التفاؤلية للمستقبل والميل إلى تكوين علاقات جديدة لإشباع الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي وكلها صفات ضرورية للتطور النفسي والاجتماعي للمراهق.

وأشارت نويمي كورباتو (2006) Noémie Corpataux أنه بالرجوع إلى الدراسات الأولى التي قامت بها Ainsworth والتي تعتبر من الدراسات الأولى التي أصلت لمفهوم أنماط التعلق والتي تم الاستدلال بها لأهميتها القصوى بالرغم من قدمها لأنها الدراسة التي فتحت الباب لدراسات أخرى، حيث وجدت بأن نمط التعلق الآمن يمثل 66% ونمط التعلق التجنبي يمثل 22% ونمط التعلق القلق يمثل 12%.

وأشار Bowlby (1984) إلى ان نمط التعلق الآمن يوفر لصاحبه نوع من التوازن بين سلوك الاستكشاف وسلوك البحث على التقارب وإقامة علاقات جديدة مع الأخذ بعين الاعتبار الخطر الموجود في المحيط المادي والاجتماعي وما يساعده في ذلك هو وجود القاعدة الآمنة المتمثلة خاصة في مقدم الرعاية الأساسي والتي يرجع إليها كلما استدعت الضرورة ذلك.

وفي نفس السياق أشار كل من Guedeney N و Guedeney A أن نمط التعلق هو نوع من التقارب وما يوفره هذا التقارب من شعور بالحماية والأمن (Guedeney A & Guedeney N , 2005, p 15). وهو نفس وصف Bowlby (1969) القائل بأن التعلق الآمن هو نتاج للسلوكيات التي تبحث في التقارب والدخول في علاقات اجتماعية وهو رابطة انفعالية قوية تعزز الاستقلال والأمن النفسي لدى الفرد

وبما أن نمط التعلق ترجع جدوره إلى مرحلة الطفولة المبكرة أين تكون أساليب المعاملة الوالدية (خاصة من طرف الأم) محددا أساسيا لتكوين نمط التعلق الآمن لدى الطفل، حيث أشار بن عتو (2020، ص. 131) نقلا عن معوض (1994) بأن الأسرة تعمل على إشباع الحاجة إلى الشعور بالأمن، حيث يعد هذا الشعور من شروط الصحة النفسية ويصبح الطفل آمنا إذا كان موضع حب وعطف وتقدير من والديه والبيئة المحيطة به ويهدد هذا الأمن النقد والعقاب والنبذ وعدم وجود سياسة ثابتة في معاملة الأبناء (المرجع نفسه). ووجهة النظر هذه لعلها مستمدة إلى حد بعيد من نظرية Karen Horney التحليلية لفهم تطور شخصية الفرد والتي يعتبر الحاجة إلى الأمن حجر الزاوية فيها.

ويشير Bowlby (نقلا عن سحيري، ص. 2016) على أن هنالك ثلاثة أنواع من المراهقين، المراهقون الذين ينفصلون عن والديهم والمراهقون المتعلقين بسدة وغير قادرين أو غير راغبين في الانفصال والمراهقون الذين يستمرون في التعلق بوالديهم مع ربط علاقات مع الآخرين وهذا النوع الأخير يمثل الغالبية الكبرى.

وبالرجوع إلى البيئة والاجتماعية للدراسة وبالمعرفة بطبيعة المنطقة (بلدية العطف وغرادية عموما) أين تعتبر منطقة محافظة وأساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية عموما التي تساعد في تكوين نمط تعلق آمن أين تميل الأسرة إلى تربية سليمة للأبناء وإشباع كل حاجاته الأساسية للتطور دون إفراط أو تفريط خاصة من قبل الأم التي تعتبر الطرف الرئيس في ذلك، ويتقاطع هذا مع مفهوم مهم أتى به دونالد وينيكوت Donald Winnicott في نظريته العلاقة بالموضوع وهو مفهوم الهولدينغ (Holding) والذي يعبر في جوهره عن الكيفية التي تتعامل فيها الأم مع صغيرها في طريقة حمله والاعتناء به واشباع حاجاته الأساسية في وقتها، ولا يعتبر هذا التقاطع غريبا لأن المفاهيم الأساسية لنظرية Bowlby وAinsworth في التعلق مصدرها الأهم هو المبادئ الأساسية للمدرسة التحليلية في علم النفس.

واتفقت نتائج على أن نمط التعلق الأكثر شيوعا لدى تلاميذ الطور الثانوي مع نتائج دراسات تناولت بالدراسة نفس المرحلة العمرية تقريبا ومنها دراسة أبو غزال وجرادات (2009) ودراسة أبو غزال وفلوه (2014) ودراسة ملحم وآخرون (2015) ودراسة علاوي ومخلوفي (2017) ودراسة جماطي وبن علي (2018) ودراسة طهيري آخرون (2018) ودراسة جماطي (2021) ودراسة بوغازي وبراهمية (2024) التي أجمعت كلها على أن نمط التعلق الأمن هو النمط السائد لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية والاختلاف فقط يكمن في مرتبة نمطي التعلق القلق والتجنبي، ففي دراسات يحتل نمط التعلق القلق المرتبة الثانية وفي دراسات شأنه شأن الدراسة الحالية وفي دراسات أخرى يأتي نمط التعلق التجنبي خلف نمط التعلق الآمن. كما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج كل من دراسة بيشي وأوباح (2018) ودراسة لونيس وقزوي (2018) أين غلب في الدراستين نمط التعلق غير الآمن لدى المراهقين.

12-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: نتوقع أن يتمتع المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي بمستوى عنف مدرسي متوسط. وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستويات العنف المدرسي الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) وقد تم حساب هذه المستويات بالطريقة التالية: المدى = الحد الأعلى (دائما: ثلاثة نقاط) - الحد الأدنى (أبدا: نقطة واحدة) مقسما على عد المستويات (ثلاثة مستويات: منخفض، متوسط، مرتفع). وبالتعويض كانت النتائج كالآتي:

- المستوى المنخفض: من 1.00 إلى 1.66 - المستوى المتوسط: من 1.67 إلى 2.33 - المستوى المرتفع: من 2.34 إلى 3.00

بعد تحديد هذه المستويات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد العنف المدرسي الثلاثة (المادي واللفظي والرمزي) والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول 8. يوضح نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد العنف المدرسي

أبعاد العنف المدرسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى العنف المدرسي
العنف المادي	108	1.52	0.98	متوسط
العنف اللفظي	108	1.61	1.16	متوسط
العنف الرمزي	108	1.18	1.29	منخفض

يبين الجدول 8 المتوسطات الحسابية لأبعاد العنف المدرسي الثلاثة (مادي، لفظي، رمزي) حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لبعد العنف اللفظي 1.61 وهي أعلى قيمة مقارنة بقيمة بعد العنف المادي التي كانت 1.52 وبعد العنف الرمزي التي كانت 1.18. ولقد أتت قيمة المتوسط الحسابي لكل من بعد العنف اللفظي وبعد العنف المادي ضمن مجال المستوى المتوسط من العنف المدرسي في حين أتت قيمة المتوسط الحسابي لبعد العنف الرمزي ضمن المجال المنخفض للعنف المدرسي. وعليه يمكن القول الفرضية الثانية قد تحققت.

أظهرت نتائج مقياس العنف المدرسي لدى عينة الدراسة مستوى متوسط للعنف المدرسي إجمالا حيث جاءت نسبته متوسطة في البعد اللفظي والبعد المادي في حين جاءت نسبته منخفضة في البعد الرمزي للعنف المدرسي، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال بعض الخصائص المتعلقة بعينة الدراسة حيث كانت نسبة الإناث في العينة ما مقداره حوالي 61% والذكور حوالي 39%، حيث أثبتت العديد من الدراسات إلى أن هنالك فروق دالة إحصائيا الذكور إلى العنف المدرسي أكثر من الإناث كدراسة مصطفى وقريشي (2018) ودراسة أولاد الهدار (2018) ودراسة طيبي وصخري (2022) وبالنظر إلى النسب المئوية لكلا الجنسين يمكن أن يكون المستوى المتوسط للعنف المدرسي مرده النسبة العالية للإناث. ولكن أثبتت دراسات أخرى بعدم وجود هذه الفروق كدراسة بوطورة (2017).

ولعل ما يفسر ارتفاع مستوى العنف اللفظي عن العنف المادي هو ميل الإناث إليه وميل الذكور إلى العنف المادي وهو نفس الطرح الذي توصل إليه يعقوب (2018) وبنسب متقاربة بين الذكور والإناث مع عينة الدراسة (63% إناث و37% ذكور) إلى ميل الإناث أكثر إلى العنف اللفظي والذكور إلى العنف المادي. كما أن النسبة المنخفضة للعنف الرمزي يمكن أن تعزى إلى أن التلاميذ في مرحلة المراهقة يميلون أكثر إلى السلوكيات الصريحة منه إلى السلوكيات الرمزية خاصة في مرحلة المراهقة الأخيرة.

كما يمكن أن يكون المستوى المتوسط للعنف المدرسي راجع إلى خصائص مرحلة المراهقة الأخيرة وفي ذلك يشير يعقوب (2018) نقلا عن Bantman (2009) أن من خصائص المراهق في المرحلة الأخيرة من المراهقة الشعور بالأمن الداخلي مع نفسه زمع المحيطين به، إذا كان محيطه يشجع على الاستقلالية وفيه يكون المراهق ميالا للعلاقات الوظيفية منه إلى السلوكيات العنيفة التي كان يتبناها في مرحلة المراهقة الوسطى وهذا ما أكدته دراسة رشاد وسالم (2019) في وجود هذه الفروق في العنف المدرسي وفقا لمراحل المراهقة الثلاث ودراسة مصطفى وقريشي (2018) التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع للعنف المدرسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي والذين تتوافق غالبية أعمارهم مع مرحلة المراهقة المتوسطة.

والنظر للموقع الجغرافي للثانوية التي أجريت فيها الدراسة والواقعة في مكان بعيد عن الأسواق والمقاهي والكثافة السكانية والضوضاء والمنعزل قليلا كلها عوامل يمكن أن تؤدي انخفاض العنف المدرسي على اعتبار على أنها عوامل تبعث على التركيز والهدوء والطمأنينة والسير الحسن للعملية التربوية، يضاف إليها الاستقرار التي تعرفه المؤسسة سواء من ناحية الطاقم البيداغوجي من أساتذة ومستشاري التوجيه أو من ناحية الطاقم الإداري كل ذلك له أثره الإيجابي بحيث قد يسهم في خفض مستوى العنف وذلك بالحرص على احترام النظام الداخلي داخل المؤسسة على اعتبار معرفتهم الجيدة للمؤسسة وللتلاميذ والتصدي بكل حزم للمخالفين له مع عدم المبالغة في ذلك.

وفي نفس السياق تشير دراسة طولية قام بها ليفنسون على أن الانشغال المستمر بإقامة نظام فعال فوجئ بأعمال عنف وسلوك غير نظامي وبصفة رئيسية في المدارس الثانوية وأشار إلى أن ممارسات المدرسة مسؤولة كليا عن الخروج عن النظام وإظهار سوء السلوك والعنف من قبل التلاميذ (بن العربي وسلامي، 2019، ص. 3).

وعلاوة على ذلك يمكن أن يلعب طبيعة المنطقة المتواجد فيها الثانوية (بلدية العطف) والمعروفة بالهدوء والاستقرار والكثافة السكانية غير المرتفعة وكذا أهلها الذين ينبذون العنف بجميع أشكاله والمعروفون بالطيبة واحترام الغير والإيثار وبنشاط جمعي لافت سواء من خلال لجان الأحياء أو جمعيات أولياء التلاميذ والتي هي على تواصل دائم مع الثانوية كلها عوامل من شأنها أن تسهم في خفض مستوى العنف المدرسي.

12-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: تختلف مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي. وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، ولكن قبل ذلك تم التأكد من الشروط الخاصة باستخدامه والتي هي كالآتي:

- الشرط الأول: وجود علاقة مقبولة بين المتغير التابع (العنف المدرسي) والمتغيرات المستقلة (أنماط التعلق الثلاثة)، حيث أشار حمادوش (2019) نقلا عن بن عتو وقندز (2021، ص. 221) على أن معاملات ارتباط ما بين 0.20 و0.50 تعتبر مقبولة وذلك لأن التنبؤ يعتبر درجة متقدمة من الارتباط. حيث جاءت معاملات ارتباط أبعاد نمط التعلق بالعنف المدرسي ما بين 0.38 و0.52

-الشرط الثاني: اعتدالية التوزيع الطبيعي: يشير كل من قادري ومرتات (2019) على أنه قبل الشروع في تطبيق الاختبارات المختلقة يجب الشروع في فهم طبيعة البيانات، هل تتبع التوزيع الطبيعي أو لا تتبعه، فإذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي فإن الاختبارات البراميترية سوف تستخدم والتي منها تحليل الانحدار المتعدد. وتم التأكد من اعتدالية التوزيع الطبيعي من خلال حساب معامل التفلطح ومعامل الالتواء، ولكي تكون البيانات موزعة طبيعيا لا بد أن تكون:

- Z-Value Skewness < 2 وكان معامل الالتواء المحسوب 0.97 وهو أقل من 2.

- Z-Value Kurtosis < 7 وكان معامل التفلطح المحسوب 1.89 وهو أقل من 7، و عليه يمكن القول بأن اعتدال توزيع البيانات طبيعي. مع العلم أنه هنالك طرق أخرى لقياس كل من معامل الالتواء والتفلطح. فإذا كان الفرق بين الفرق المطلق وحد الدلالة معامل التفلطح ≤ حد دلالة معامل التفلطح عند مستوى الخطأ 0.05 ، فهو قريب من الصفر، وعليه فإن معامل التفلطح أقرب إلى القيمة 03، وعليه فهو توزيع اعتدالي.

- الشرط الثالث: يجب ألا يكون هناك ارتباط بين المتغيرات المستقلة (نمط التعلق الآمن والقلق والتجتبي) فتعددية العلاقة بين المتغيرات المستقلة ينتج عنه غموض في تمييز أي من المتغيرات المستقلة يسهم في التنبؤ بالمتغير التابع، فالتعددية الخطية توجد عندما تكون ارتباطات المتغيرات المستقلة مرتفعة (المرجع نفسه). وبحساب معاملات الارتباط بين أبعاد أنماط التعلق قدرت درجاتها بين 0.36 و0.41 وبذلك فهي لم تتجاوز 0.90.

- الشرط الرابع: حساب كل من معامل التسامح (Tolérance) ومعامل تضخم التباين (vif)، ويشير عدة بن عتو (2021) على أنه إذا كانت قيمة معامل تضخم التباين (الذي يساوي 1 مقسوم على معامل التسامح) أكبر من 10 وقيم معامل التسامح يجب أن تكون أكبر من 0.1 هذا يعني وجود ارتباط متعدد بين المتغيرات يصعب التمييز بينها، وقد قدرت قيم ومعامل تضخم التباين (vif) ما بين 1.19 و1.47 وهي قيم أصغر من 10، أما قيم معامل التسامح فكانت ما بين 0.68 و0.84 وهي أكبر من 0.1، وعليه يمكن القول بأن هذا الشرط قد تحقق.

- الشرط الخامس: التوزيع الطبيعي للبواقي وعدم وجود قيم متطرفة، ويتم التأكد منه من خلال حساب اختبار المسافة للقيم المتطرفة للعالم الهندي ماهالانوبيس Mahalanobis وبعد ذلك مقارنة النتيجة مع القيم الحرجة لاختبار كاي تربيع، فإذا كانت النتيجة أصغر دل ذلك على عدم وجود قيم متطرفة، ولقد كانت قيمة Mahalanobis الكبرى 10.22 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة لاختبار كاي تربيع (11.35) عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه يمكن التأكد بعدم وجود قيم متطرفة يمكن أن تأثر على البيانات غبر المتطرفة ، وعليه يمكن أن نقول بأن معامل الانحدار المتعدد قد استوفى الشروط الخمسة ويمكن استخدامه للتأكد من الفرضية الثالثة.

جدول 9. يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد (ر2)	معامل التحديد المصحح (ر2)	خطأ التقدير	قيمة داربين واطسون
1	0.428	0.183	0.173	4.89	1.67

يتبين من الجدول 9 أن هناك ارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير المتغير التابع (العنف في الوسط المدرسي) حيث كانت قيمة معامل الارتباط (ر) 0.428 وبتربيع هذه القية حصلنا على معامل التحديد (ر2) 0.183، في حين كانت قيمة معامل التحديد المصحح (ر2) 0.173 وهي قيمة معتبرة جدا في معادلة الانحدار، وكانت نسبة خط التقدير في النموذج 4.89 وهي قيمة قليلة نسبيا ومقبولة إحصائيا. كما قدرت قيمة داربين واطسون Durbin Watson والتي تعبر عن الارتباط التلقائي في نموذج الانحدار والتي تتراوح قيمها بين 0 و4. وفي هذا النموذج كانت قيمتها 1.67 وهي قيم تعبر عن ارتباط إيجابي لأنها أقل من 2.

ولمعرفة مساهمة المتغيرات المستقلة (أنماط التعلق) في التنبؤ بالمتغير التابع (العنف المدرسي) يجب حساب كل من تحليل تباين الانحدار (قيمة ف) وكذا معامل بيتا B كما هو موضح في الجدول التالي

جدول 10. يوضح تحليل الانحدار الخطي المتعدد

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة بيتا B	قيمة بيتا B المعيارية	قيمة اختبار "ت"	دلالة اختبار "ت"
العنف المدرسي	الثابت	39.479	0.01	31.827		15.39	دالة عند 0.05
	التعلق الآمن			-0.494	-0.429	9.41	دالة عند 0.05
	التعلق القلق			0.219	0.284	2.68	دالة عند 0.01
	التعلق التجنبي			0.128	0.134	2.32	غير دالة

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المبينة في الجدول أعلاه أن نموذج الانحدار معنوي أي أن هنالك معادلة للانحدار وذلك من خلال قيمة تحليل التباين "ف" والتي كانت 39.479 وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

وتفسر النتائج أن أنماط التعلق (المتغيرات المستقلة) تفسر 18.3%من التباين الحاصل في العنف المدرسي (المتغير التابع) وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2 = 0.183)، كما جاءت قيمة بيتا B المعيارية التي توضح العلاقة العكسية بين العنف المدرسي ونمط التعلق الآمن بقيمة 0.429- دالة إحصائيا حيث يمكن استنتاج ذلك من خلال قيمة اختبار "ت" والتي بلغت 9.41 وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ويعني ذلك أنه كلما ارتفع نمط التعلق الآمن بمقدار وحدة واحدة صاحبه ذلك انخفاض في مستوى العنف في الوسط المدرسي بمقدار 0.429 وحدة. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن يمكن التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة من خلال نمط التعلق الآمن.

وكذلك جاءت قيمة بيتا B المعيارية التي توضح العلاقة بين العنف المدرسي ونمط التعلق القلق 0.284 دالة إحصائيا حيث يمكن استنتاج ذلك من خلال قيمة اختبار "ت" والتي بلغت 2.68 وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ويعني ذلك أنه كلما ارتفع نمط التعلق القلق بمقدار وحدة واحدة صاحبه ذلك ارتفاع في مستوى العنف في الوسط المدرسي بمقدار 0.284 وحدة. وعليه من خلال هذه النتيجة يمكن القول بأن يمكن التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة من خلال نمط التعلق القلق.

كما جاءت قيمة بيتا B المعيارية التي توضح العلاقة بين العنف المدرسي ونمط التعلق التجنبي 0.134 غير دالة إحصائيا حيث يمكن استنتاج ذلك من خلال قيمة اختبار "ت" والتي بلغت 2.32 وهذه القيمة غير دالة إحصائيا ويعني ذلك أنه ليس هناك

مساهمة نمط التعلق التجنبي، وبذلك نخلص إلى أن هناك اختلاف في إسهامات أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة. ومن ذلك يمكن كتابة معادلة الانحدار كالآتي:

العنف المدرسي = الثابت (31.827) + (0.429- x التعلق الآمن) + (0.284 x التعلق القلق).

تجدر الإشارة هنا إلى أن استخدام قيم بيتا B المعيارية جاء لمعرفة أي أنماط التعلق أكثر إسهاما في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي وهذه الخاصية لا تتحقق باستخدام قيم بيتا B غير المعيارية.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد قدرة تنبؤية لنمطي التعلق الآمن والقلق بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة وانتفت هذه الدلالة عن نمط التعلق التجنبي لعدم اسهامه في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي. واستنادا إلى هذه النتائج يمكن القول بأن الفرضية الثالثة القائلة باختلاف اسهامات أنماط التعلق في التنبؤ بالعنف المدرسي قد تحققت.

من خلال قيم بيتا B المعيارية يتبين بأن نمط التعلق الآمن يساهم بما مقداره تقريبا 49% في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة وهي قيمة جد معتبرة، وبالرجوع إلى نظرية التعلق التي توفر إطارا قويا لفهم العلاقات الاجتماعية في المستقبل وذلك من خلال تحليل الخصائص المتعلقة بكل نمط من أنماط التعلق.

إن أهم ما يميز نمط التعلق الآمن هو تقدير الذات المرتفع من خلال النظرة الإيجابية إلى الذات وإلى الآخرين و، وهذا التقدير الإيجابي للذات يجعل التلميذ المراهق راضيا عن نفسه وعن المدرسة لأنها تتيح له الفرصة لتطوير ذاته من جهة والتخطيط لأهدافه المستقبلية من جهة أخرى على اعتبار أن الطور الثانوي من الدراسة يحدد إلى حد بعيد معالم ما سوف تكون الفرد علية في المستقبل وهذ من شأنه أن يدفع التلميذ الابتعاد عن مسالك العنف خاصة المدرسي منها لأنها سوف يعرقل وصوله إلى أهدافه. وفي نفس السياق أشارت جماطي وبن علي (2018) في دراسة بعنوان أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الدراسي أن التعلق الآمن من شأنه أن يساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاندماج مع زملائه في الأنشطة المدرسية كلها عوامل من شأنها أن تخفف من مستوى العنف في الوسط المدرسي.

كما أن النظرة الإيجابية إلى الذات وإلى الآخرين تساعد المراهق على إقامة علاقات سليمة مع زملائه وأساتذته والعاملين في المؤسسة التربوية والمرونة في التعامل نتيجة الثقة في النفس وفي الأخرين وهذا ما أكد عليه Bowlby (1988) أن المراهقين الذين أظهروا تعلقا آمن في مرحلة طفولتهم، هم الأقدر على إقامة علاقات آمنة خلال سن البلوغ والرشد، ومواجهة ما يعترضهم من مشاكل في علاقاتهم الاجتماعية (يعقوب ومعمري 2018، ص 5) كما يمكن أن تسهم مثل إقامة مثل هذه العلاقات الآمنة في تنمية الذكاء الوجداني والاتزان الانفعالي الذي يساعدهم على التحكم في الإحباط والتفاعل الإيجابي مع الآخرين الخالي من كل مظاهر العنف سواء المادي منها أو اللفظي أو الرمزي. وتأكد هذه الفكرة دراسة كل من طيبي وصخري (2022) حيث وجدوا بأن الذكاء الوجداني يرتبط سلبا بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، ودراسة بوغازي وبراهمية (2024) التي خلصت إلى على ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن والتنظيم الانفعالي.

ويضيف كل من Mayer و Salovy بأن لنمط التعلق الآمن دور هام في تمتع الفرد بالصحة النفسية مما يدفع الفرد للتوافق مع نفسه وبيئته ويجعله مستمتعا بعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين. وتشير كل من زرقان وتيقرين (2023) على وجود دليل واضح على أن نمط التعلق الآمن يعزز تطوير استراتيجيات إيجابية مع الضغوطات البيئية.

كما أن من مواصفات ذوو التعلق الآمن حب الاستكشاف والتفاؤل وعدم الخوف من المستقبل وهذا ناتج خاصة عن القاعدة الآمنة التي يوفرها له مقدم الرعاية والتي تساعده على الاقبال على التحديات والتعامل مع الضغوطات البيئية والإحباط بكل عقلانية وذكاء وذلك من النماذج العاملة الداخلية التي استدخلها في مرحلة الطفولة المبكرة.

وبما أن نمط التعلق يتشكل في هذه المرحلة متأثرا بنوع الرعاية التي يتلقاها الطفل من طرف والديه خاصة الأم لأنها على ارتباط دائم بحاجاته الأساسية، فالطفل الذي يحظى باهتمام والديه وأسرته عموما التي توفر له الأمن خاصة وتسمح له بالانفتاح على الخبرات الجديدة يمكن الطفل من تنمية نمط تعلق آمن يمكنه من التحكم في مشاعره من خلال القدرة على إدارة مشاعر القلق والعدوان. وهذا ما أكدته دراسة يعقوب (2016) بعنوان النسق الأسري وعلاقته بسلوك الاعتداء لدى المراهق حيث خلص الباحث إلى أن أي اختلال في أبعاد الوظيفة الأسرية أن يؤدي إلى سلوك الاعتداء وتم تأكيد نتائج هذه الدراسة بدراسة أخرى تنبؤية لنفس الباحث سنة 2017 على عينة أوسع من عينة الدراسة الأولى. وأكدت نتائج هاته الدراستين دراسة لبرزاوي آخرون (2021) حول مساهمة أساليب المعاملة الوالدية في التنبؤ بأنماط التعلق حيث وجدت بأن أسلوب التقبل وأسلوب الاستقلال من شأنهما أي يسهما في التنبؤ بنمط التعلق الآمن لدى تلاميذ الطور الثانوي.

واتفقت نتائج الارتباط السلبي بين نمط التعلق الآمن والعنف في الوسط المدرسي مع نتائج دراسة كل من بيشي وأوباح (2018) على مراهقين متمدرسين إلى وجود ارتباط عكسي بين نمط التعلق الآمن والسلوك العدواني. واختلفت مع نتائج دراسة كل مخلوف (د ت) ودراسة كل من لونيس وقزوي (2018) حيث خلصت الدراستان إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التعلق والعنف.

أما بالنسبة للبعد الثاني من أبعاد أنماط التعلق ألا وهو نمط التعلق القلق فقد دلت قيمة بيتا B المعيارية لنمط التعلق القلق اسهام هذا النوع من أنماط التعلق بما مقداره 28% في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص المتعلقة بهذا النوع من أنماط التعلق.

إن ما قيل عن نمط التعلق الآمن وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي يمكن أن ينسحب عكسه على النمط القلق على اعتبار أن أصحاب هذا النوع لهم نظرة سلبية إلى الذات ونظرة إيجابية إلى الآخرين على النقيض تماما من نمط التعلق الآمن. فمن أهم مواصفات نمط التعلق القلق تقدير الذات المتدني حيث أشارت دراسة لأبو غزال وجرادات (2009) إلى علاقة سلبية بين تقدير الذات ونمط التعلق القلق كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن نمطي التعلق القلق والآمن متنبئان جيدان لتقدير الذات.

كما أن تقدير الذات المتدني والنظرة السلبية إلى الذات من شأنهما أن يدفعا المراهق إلى التبعية إلى الآخرين وعدم استقلالية الرأي والاتكالية المفرطة من شأنها أن تدفع به إلى مسالك العنف مسايرة للآخرين حتى وإن كان ذلك من دون قناعة رغبة منه في المحافظة على علاقاته بهم نتيجة لضعف في الشخصية والثقة المهزوزة في النفس، ولعل ما يؤكد ذلك الصعوبة التي يجدها في إيجاد التوازن السليم بين الاستقلال الذاتي والارتباط بالأخرين وهذا ما أكدته دراسة برزاوي وآخرون (2021) عن أمكانية التنبؤ بنمط التعلق القلق من خلال بعد التبعية في أسلوب المعاملة الوالدية.

ويمكن ألا يساعد نمط التعلق القلق في التوافق الدراسي وهذا ما أكدته دراسة جماطي (2018) في وجود علاقة ارتباطية بين نمط التعلق القلق وسوء التوافق الدراسي. وهذا الأخير من شأنه أن يدفع التلميذ إلى تكوين نظرة سلبية عن الذات وعن المدرسة تشعره بالإحباط تكون نتيجته تبني سلوكيات عدوانية تجاه زملائه والمؤسسة التربوية بسبب سوء تنظيم العاطفة والفشل في التعامل مع الضغوط البيئية وعدن القدرة على إدارة مشاعر القلق والعدوان.

ونمط التعلق القلق الناتج عن سوء الرعاية الوالدية في الطفولة من خلال عدم إشباع حاجاته الأساسية في آنها وعدم منح مساحة كافية للاستكشاف وبناء علاقات جديدة والتعامل مع الضغوط والاحباطات كل ذلك من شأنه أن يجعل المراهق يتبنى سلوكيات غبر وظيفية. وكثيرة هي الدراسات التي تناولت علاقة المعاملة الوالدية السيئة (التي من شأنها تنمية نمط تعلق قلق) بالسلوك العدواني كدراسة أولاد الهدار (2018) ودراسة بن دربال (2018) ودراسة عابد وبوطوطن (2020) ودراسة عبد الجواد

(2020) ودراسة شنوف وقاضي (2022) التي أجمعت كلها على أثر أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في ظهور العنف لدى المراهقين. وبذلك يصبح العنف المدرسي عرضا لما يعانيه الطفل داخل أسرته. وهذا يتوافق مع وجهة نظر Mony Alkaïm للعرض في النسق الأسري القائلة بأن العرض قد تكون له وظيفة حفظ التوازن أو وظيفة تأزيمية وتأثير العرض على أنساق خارجية كالمدرسة مثلا، فالنسق الأسري ليس الوحيد الذي لديه تفسير للعرض بل يكون ذا معنى عند التقاء نسقين في وقت واحد. واتفقت نتائج هده الدراسة القائلة بإمكانية التنبؤ بالعنف المدرسي من خلال نمط التعلق القلق مع دراسة بيشي وأوباح (2018) التي بينت وجود علاقة طردية بين نمط التعلق القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين.

أما بالنسبة لنمط التعلق التجنبي فقد جاءت قيمة بيتا B المعيارية التي توضح العلاقة بين العنف في الوسط المدرسي ونمط التعلق التجنبي 0.134 غير دالة إحصائيا ويعني ذلك أنه ليس هناك مساهمة لنمط التعلق التجنبي في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السمات المميزة لهذا النوع من أنماط التعلق والتي منها التقدير المرتفع للذات والنظرة السلبية للآخرين الناتج أساسا عن النظرة السلبية إليهم وبأنه لا يمكن الاعتماد عليهم وبأنهم ليسوا أهلا للثقة فيميل إلى الانعزال عنهم وعدم مخالطتهم وذلك لشدة تأثرهم باللوم والانتقاد وهذا كله مرده البيئة التي تشأ فيها التي تسودها المشاحنات بين الوالدين وبين الإخوة والرفض الوالدي والنبذ والإهمال أثناء مرحلة الطفولة.

ويؤكد هذا الطرح كل من Bartholomew و Horowitz (1991) بقولهم بأن أصحاب هذا النوع من النمط هم حساسون اجتماعيا ويميلون الاستقلال عن الآخرين واتخاذ مسافة بعيدا عنهم حيث يعتقدون جازمين بأن الدخول في علاقات يمكن ان يهدد إحساسهم بالتحكم الناتج عن التقدير المرتفع للذات وبأنها لا تستحق بذل إي مجهود لتكوينها الناتج عن النظرة السلبية للآخرين.

ولعل النتائج المتحصل عليها لهذا النوع من أنماط التعلق مردها أن هذا المتغير يمكن أن يكون غير ثابت في التأثير على متغيرات أخرى، فاتسام التلاميذ أصحاب هذا النوع من نمط التعلق بالهدوء الرزانة نتيجة الانعزال وعدم مخالطة الآخرين يمكن أن يفسر عدم لجوئهم إلى العنف في تفاعلهم معهم نتيجة منطقة الأمان التي يحيطون أنفسهم فيها ولكن إذا تعرضوا للضغط أو التهديد يمكن أن يلجؤوا للعنف سبيلا والمبالغة في ردة أفعالهم نتيجة اختلال الاتزان الانفعالي لديهم وهي النتيجة التي أظهرتها دراسة كل من زرقان وتيقرين (2023) في أنه لا يمكن التنبؤ بالاتزان الانفعالي من نمط التعلق التجنبي . واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من بيشي وأوباح (2018) حيث خلصت الباحثتان عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق التجنبي والسلوك العدواني ولكن في عينة كان النمط السائد فيها هو نمط التعلق التجنبي.

13- الخاتمة:

خلصت الدراسة إلى إسهام معتبر ودال إحصائيا لكل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق القلق في التنبؤ بالعنف في الوسط المدرسي في حين لم يكن هناك إسهام لنمط التعلق التجنبي، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح الآتي:

- إجراء نفس الدراسة على عينة أوسع للتأكد من نتائج هذه الدراسة.
- إجراء حملات نوعية لكل من الأسرة والعاملين في المجال التربوي لتبيان أهمية أنماط التعلق وأثرها على شخصية الفرد خاصة في مرحلة المراهقة.
- اقتراح برامج إرشادية لتعزيز نمط التعلق الآمن وتعديل أنماط التعلق غير الآمنة.
- تفعيل دور مستشاري التوجيه وإجراء دورات تكوينية لهم لتحسين أدائهم.
- البحث في الأسباب الكامنة وراء استفحال العنف المدرسي وعدم التركيز على مظاهره والاتخاذ من العقاب السبيل الوحيد للتصدي له.

- تثمين التعاون بين الأسرة والمؤسسات التربوية والمجتمع المدني للحد من ظاهرة العنف المدرسي وإعادة الاعتبار للفضاءات الترفيهية داخل المؤسسات التربوية وتنويع النشاطات لامتصاص الطاقة الزائدة لدى المراهقين واكتشاف المواهب.

- قائمة المراجع

أبو غزال معاوية وجرادات عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(1)، 45-57.

أبو غزال معاوية وعايدة فلوه. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 351-368.

برزاوي نادية وبن عتو عدة وماحي إبراهيم. (2021) مساهمة أساليب المعاملة الوالدية والجونسة والمستوى الدراسي في التنبؤ بأنماط التعلق، حوليات جامعة الجزائر، 35(1)، 803-818

بن العربي امحمد وسلامي عبد الباقي. (2019). الرأسمال الثقافي والمادي والاجتماعي وعلاقته بممارسة العنف في الوسط المدرسي. مجلة آفاق للعلوم، 4(14)، 148-161.

بن دربال مليكة. (2018). الأنماط التربوية وعلاقتها بالعنف المدرسي. مجلة الفكر المتوسطي، (13)، 75-87.

بن عتو عدة ويوسف بن خدومة وأمينة شاوي. (2020). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأنماط التعلق، مجلة روافد للدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 4(1)، 110-143.

بن عتو عدة. (2020). مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية. مجلة التكامل، (9)، 118-138.

بوغازي آمنة وبراهمية سميرة. (2024). أنماط التعلق وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 9(1)، 497-520.

بيشي عائشة وأوباح آسية. (2018). أنماط التعلق وعلاقتها بالسلوك العدواني: دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين بمدينة بوسعادة. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط الجزائر، (69)، 175-194.

جماطي نبيهة. (2018). أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدي المراهقين في المرحلة الثانوية. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية جامعة زيان عاشور بالجلفة، (12)، 306-331.

حداد ياسمين. (2001). أنماط التعلق وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي اليومي والتكيف النفسي لطلبة جامعيين، دراسات العلوم التربوية الأردن، 28 (2)، 456-479.

سحيري زينب وزويكري ابتسام ومهوبي سعاد. (2018). السلوك العدواني وعلاقته بأنماط التعلق الأمومي لدى الطفل الأصم: دراسة ميدانية لأربع حالات بمدرسة صغار الصم بالأغواط. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 358-378.

شنوف شريفة وقاضي حنان. (2022). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند المراهقين في المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية بثانوية موحوس برج الكيفان الجزائر. مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(2)، 462-477.

طهيري وفاء وسحيري زينب وزعابطة سيرين هاجر. (2018). أنماط التعلق أدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بثانوية تيطوم يحي المسيلة، مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط الجزائر (69)، 17-30.

طيبي بغدادي وصخري محمد. (2022). العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ببعض ثانويات ولاية الأغواط. مجلة العلوم الاجتماعية، 16(1)، 871-882.

علاوي مسعودة ومخلوفي عمار. (2018). أنماط التعلق لدى المراهقين، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط الجزائر (69)، 195-208.

لونيس سعيدة وقزوي ججيقة. (2018). النموذج السببي للعلاقة بين أنماط التعلق والحوار الأسري في ظهور العنف لدى المراهق. حوليات جامعة الجزائر 3 (31)، 158-172.

مدوري يمينة. (2015). إشكالية التعلق لدى الطفل. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، (14/13)، 66-80.

مصطفى مباركة وعبد الكريم قريشي. (2018). واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (33)، 839-854.

ملحم محمد والشلبي طاهر وأحمد لبابنه. (2015). أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن. المنارة، 21(4)، 169-176.

يعقوب مراد ومعمري حمزة. (2018). اضطراب التعلق وعلاقته بنوعية التقمصات لدى المراهقة: دراسة ميدانية على مجموعة من الطالبات يتيمات الأب بجامعة غرداية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35)، 745-756.

يعقوب مراد. (2016). النسق الأسري وعلاقته بسلوك الاعتداء لدى المراهق: دراسة ميدانية بثانوية خالد بن الوليد بالمقارين. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (7)، 17-29.

Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. American Psychologist, 46, 333-341.

Attachement et perte : Tristesse et dépression, P.U.F, Paris. Bowlby J. (1984).

Bartholomew, K & Horwitz, L, (1991). Attachment styles among young adults: A test of four category model, Journal of Personality and Social Psychology, 61, 226-244.

Bowlby, J. (1988). A secure-base: Parent-child attachment and healthy human devlopment. New York : Basic Books.

Corpataux Noémie. (2006). Rôle du style d'attachement et de l'alliance thérapeutique dans l'adhésion aux indications de traitement psychologique, Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en Psychologie Clinique, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education Section de Psychologie¸ Université de Genève.

Guedeney N & Guedeney A. (2006). L'attachement : concepts et application, Masson.

Lafreniere, P.J. (2000). Emotional development: A biosocial perspective. Wadsworth.

Arabic-Romanized references:

Abū Ghazāl Muʿāwiyah wa ʿĀyidah Fallūh. (2014). Anmāṭ al-taʿalluq wa ḥall al-mushkilāt al-ijtimāʿiyyah ladā al-ṭalabah al-murāhiqīn wafqan li-mutaghayyiray al-nawʿ al-ijtimāʿī wa al-fiʾah al-ʿumariyyah. Al-Majallah al-Urduniyyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 10(3), 351-368.

Abū Ghazāl Muʿāwiyah wa Jarādāt ʿAbd al-Karīm. (2009). Anmāṭ taʿalluq al-rāshidīn wa ʿalāqatuhā bi-taqdīr al-dhāt wa al-shuʿūr bi-al-waḥdah. Al-Majallah al-Urduniyyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, 5(1), 45-57.

Alāwī Masʿūdah wa Makhlūfī ʿAmmār. (2018). Anmāṭ al-taʿalluq ladā al-murāhiqīn, dirāsah maydāniyyah bi-madīnat al-Aghwāṭ. Majallat Dirāsāt li-Jāmiʿat ʿAmmār Thalījī al-Aghwāṭ al-Jazāʾir, (69), 195-208.

Barzāwī Nādiyah wa Bin ʿAtū ʿIddah wa Māḥī Ibrāhīm. (2021). Musāhamat asālīb al-muʿāmalah al-wālidiyyah wa al-jūnsah wa al-mustawā al-dirāsī fī al-tanabbuʾ bi-anmāṭ al-taʿalluq. Ḥawliyyāt Jāmiʿat al-Jazāʾir, 35(1), 803-818.

Bin al-ʿArabī Aḥmad wa Salāmī ʿAbd al-Bāqī. (2019). Al-Rāsmāl al-thaqāfī wa al-māddī wa al-ijtimāʿī wa ʿalāqatuhu bi-mumārasat al-ʿunf fī al-wasṭ al-madrasī. Majallat Āfāq lil-ʿUlūm, 4(14), 148-161.

Bin ʿAtū ʿIddah wa Yūsuf Bin Khadūmah wa Amīnah Shāwī. (2020). Al-ʿAwāmil al-khamsah al-kubrā lil-shakhṣiyyah wa ʿalāqatuhā bi-anmāṭ al-taʿalluq. Majallat Rawāfid lil-Dirāsāt wa al-Abḥāth fī al-ʿUlūm al-Ijtimāʿiyyah wa al-Insāniyyah, 4(1), 110-143.

Bin ʿAtū ʿIddah. (2020). Musāhamat anmāṭ al-taʿalluq fī al-tanabbuʾ bi-al-shuʿūr bi-al-waḥdah al-nafsiyyah. Majallat al-Takāmul, (9), 118-138.

Bin Darbāl Malīkah. (2018). Al-Anmāṭ al-tarbawiyyah wa ʿalāqatuhā bi-al-ʿunf al-madrasī. Majallat al-Fikr al-Mutawassiṭī, (13), 75-87.

Bīshī ʿĀʾishah wa Ūbāḥ Āsiyah. (2018). Anmāṭ al-taʿalluq wa ʿalāqatuhā bi-al-sulūk al-ʿudwānī: dirāsah maydāniyyah ʿalā ʿaynah min al-murāhiqīn al-mutamadrisīn bi-madīnat Būsaʿādah. Majallat Dirāsāt li-Jāmiʿat ʿAmmār Thalījī al-Aghwāṭ al-Jazāʾir, (69), 175-194.

Būghāzī Āminah wa Brāhmiyyah Samīrah. (2024). Anmāṭ al-taʿalluq wa ʿalāqatuhā bi-al-tanẓīm al-infʿālī ladā al-murāhiqīn al-mutamadrisīn fī al-marḥalah al-thānawiyyah. Majallat Dirāsāt fī Sīkūlūjiyyat al-Inḥirāf, 9(1), 497-520.

Ḥaddād Yāsmīn. (2001). Anmāṭ al-taʿalluq wa ʿalāqatuhā bi-al-tafāʿul al-ijtimāʿī al-yawmī wa al-takayyuf al-nafsī li-ṭalabah jāmiʿiyyīn. Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah al-Urdun, 28(2), 456-479.

Jamāṭī Nabīhah. (2018). Anmāṭ al-taʿalluq wa ʿalāqatuhā bi-al-tawāfuq al-dirāsī ladā al-murāhiqīn fī al-marḥalah al-thānawiyyah. Majallat al-ʿUlūm al-Qānūniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah, Jāmiʿat Ziyān ʿĀshūr bi-al-Jalfah, (12), 306-331.

Lūnīs Saʿīdah wa Qazwī Jajīqah. (2018). Al-Namūdhaj al-sababī lil-ʿalāqah bayn anmāṭ al-taʿalluq wa al-ḥiwār al-usarī fī ẓuhūr al-ʿunf ladā al-murāhiq. Ḥawliyyāt Jāmiʿat al-Jazāʾir 3, (31), 158-172.

Madwarī Yamīnah. (2015). Ishkāliyyat al-taʿalluq ladā al-ṭifl. Majallat al-Dirāsāt wa al-Buḥūth al-Ijtimāʿiyyah, Jāmiʿat al-Shahīd Ḥamah Lakhḍar al-Wādī, (13/14), 66-80.

Mulḥim Muḥammad wa al-Shalabī Ṭāhir wa Aḥmad Lubābnah. (2015). Anmāṭ al-taʿalluq fī ḍawʾ namṭ al-shakhṣiyyah ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawiyyah bi-al-Aghwār al-Shamāliyyah fī al-Urdun. Al-Manārah, 21(4), 169-176.

Muṣṭafā Mubārakah wa ʿAbd al-Karīm Qurayshī. (2018). Wāqiʿ al-ʿunf al-madrasī min wijhat naẓar talāmīdh marḥalat al-thānawī, dirāsah maydāniyyah ʿalā ʿaynah min talāmīdh thānawiyyat Qaṣr Bilqāsim bi-madīnat al-Munīʿah. Majallat al-Bāḥith fī al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah, (33), 839-854.

Saḥīrī Zaynab wa Zwaykrī Ibtisām wa Mihūbī Suʿād. (2018). Al-Sulūk al-ʿudwānī wa ʿalāqatuhu bi-anmāṭ al-taʿalluq al-ummawī ladā al-ṭifl al-aṣamm: dirāsah maydāniyyah li-arbaʿ ḥālāt bi-madrasat Ṣighār al-Ṣumm bi-al-Aghwāṭ. Majallat al-ʿUlūm al-Nafsiyyah wa al-Tarbawiyyah, 7(2), 358-378.

Shanūf Sharīfah wa Qāḍī Ḥanān. (2022). Asālīb al-muʿāmalah al-wālidiyyah wa ʿalāqatuhā bi-al-ʿunf al-madrasī ʿinda al-murāhiqīn fī al-muʾassasāt al-tarbawiyyah: dirāsah maydāniyyah bi-thānawiyyat Mawḥūs Burj al-Kīfān al-Jazāʾir. Majallat al-Muḥtarif li-ʿUlūm al-Riyāḍah wa al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah, 9(2), 462-477.

Ṭahīrī Wafāʾ wa Saḥīrī Zaynab wa Zaʿābiṭah Sīrīn Hājir. (2018). Anmāṭ al-taʿalluq ladā al-murāhiqīn fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt, dirāsah maydāniyyah bi-thānawiyyat Tītūm Yaḥyā al-Masīlah. Majallat Dirāsāt li-Jāmiʿat ʿAmmār Thalījī al-Aghwāṭ al-Jazāʾir, (69), 17-30.

Ṭayyibī Baghdādī wa Ṣakhrī Muḥammad. (2022). Al-ʿAlāqah bayn al-dhakāʾ al-wijdānī wa al-ʿunf al-madrasī ladā talāmīdh al-sanah al-ūlā al-thānawī bi-baʿḍ thānawiyyāt wilāyat al-Aghwāṭ. Majallat al-ʿUlūm al-Ijtimāʿiyyah, 16(1), 871-882.

Yaʿqūb Murād wa Maʿmarī Ḥamzah. (2018). Iḍṭirāb al-taʿalluq wa ʿalāqatuhu bi-nawʿiyyat al-taqammuṣāt ladā al-murāhiqah: dirāsah maydāniyyah ʿalā majmūʿah min al-ṭālibāt yatīmāt al-ab bi-Jāmiʿat Ghardāyah. Majallat al-Bāḥith fī al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah, (35), 745-756.

Yaʿqūb Murād. (2016). Al-Nasq al-usarī wa ʿalāqatuhu bi-sulūk al-iʿtidāʾ ladā al-murāhiq: dirāsah maydāniyyah bi-thānawiyyat Khālid Bin al-Walīd bi-al-Maqārīn. Majallat al-Bāḥith fī al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa al-Ijtimāʿiyyah, (7), 17-29.