تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف:
آلية استباقية للوقاية من العنف المدرسي

خديجة بومسهولي
طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، تخصص علم النفس الاجتماعي للنمو والتنظيمات
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط
المملكة المغربية

الملخص:

تعتبر السلوكيات العنيفة للتلاميذ في البيئة المدرسية، ظاهرة مركبة تنشأ من تفاعل بين الاتجاهات الفردية للتلميذ والعوامل السياقية للمدرسة والمحيط الاجتماعي. ورغم الجهود المبذولة للتعامل مع حوادث العنف بعد وقوعها، يظل التحدي الأكبر في القصور الاستباقي المتمثل في عدم إيلاء الأهمية لتقييم الاتجاهات للتنبؤ بالسلوكيات العدوانية وتعديلها قبل ظهورها، على اعتبار أن الاتجاه مقدمة للسلوك. ومن هذا المنطلق نتساءل: كيف يمكن استثمار تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف كآلية استباقية للتدخل السلوكي الفعال قبل تحول هذه الاتجاهات إلى سلوكيات فعلية؟ ولمقاربة هذا التساؤل الإشكالي قمنا في البداية بالتأصيل النظري لمفهوم الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي، منطلقين من تعريف الاتجاهات، وتحديد خصائصها، أنواعها، وعلاقتها بالمفاهيم المجاورة، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لعلاقتها بالسلوك.

ثم بعد ذلك تناولنا أهمية تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي في التنبؤ بالسلوك العدواني، واستثمار نتائج هذا التقييم في تصميم برامج التدخل الوقائي لتعديل الاتجاهات الموجبة نحو العنف للوقاية من العنف وإرساء بيئة مدرسية آمنة.

وخلص للمقال إلى تأكيد أن تقييم اتجاهات التلاميذ يوفر مؤشرات دقيقة لاستعداداتهم العدوانية، ويتيح التدخل المبكر لتعديل المكونات المعرفية، الوجدانية والسلوكية للاتجاهات، بما يساهم في الوقاية من العنف قبل ظهوره وتجويد المناخ المدرسي، وتعزيز شعور التلاميذ بالأمان، والحد من انتشار ثقافة العنف في المؤسسات التعليمية.

الكلمات مفتاحية: العنف المدرسي، اتجاهات التلاميذ نحو العنف، الوقاية الاستباقية، تعديل الاتجاهات السلوكية، التعلم الاجتماعي.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Assessing Students' Attitudes toward Violence: A Proactive Mechanism for Preventing School Violence

Abstract :

Student violent behaviors in the school environment constitute a complex phenomenon resulting from the interaction between individual students' attitudes and the contextual factors of the school and broader social environment. Despite interventions addressing violent incidents after they occur, the main challenge lies in the lack of proactive measures, particularly the insufficient focus on assessing attitudes to predict and modify aggressive behaviors before they manifest, considering that attitudes act as precursors to behavior. This raises a critical question: how can the assessment of students' attitudes toward violence be utilized as a proactive mechanism for effective behavioral intervention before these attitudes translate into actual violent acts?

To address this issue, the article first provides a theoretical foundation of the concept of attitudes in social psychology, including their definition, characteristics, types, and relation to adjacent concepts, as well as theories explaining the link between attitudes and behavior. It then examines the importance of assessing students' attitudes toward school violence for predicting aggressive behaviors and leveraging the assessment results to design preventive intervention programs aimed at modifying pro-violence attitudes to prevent aggression and establish a safe school environment.

The article concludes that assessing students' attitudes provides precise indicators of their aggressive tendencies, enabling early interventions to modify the cognitive, affective, and behavioral components of these attitudes. Such proactive assessment contributes not only to preventing violent behaviors before they occur but also to improving the overall school climate, enhancing students' sense of safety, and reducing the prevalence of a culture of violence within educational institutions.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المقدمة

يحظى مفهوم الاتجاهات بمكانة هامة في علم النفس الاجتماعي نظرا لأهميتها في التنبؤ باستجابات الأفراد والجماعات إزاء باقي الأفراد والجماعات والأفكار والموضوعات الاجتماعية والسلوكيات. ويُعرف الاتجاه باعتباره أحد مخرجات التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة (الأسر، جماعة الأقران، المدرسة، وسائل الإعلام)، إذ يتشبع الفرد خلال مراحل نموه المختلفة باتجاهات تنمو وتتطور اتجاه أفكار ومواضيع وسلوكيات ومواقف، انطلاقا من تكرار احتكاكه واتصاله بموضوعات هذه الاتجاهات، والتي تخلف في نفسه آثار خبرات سارة تدفعه إلى تبني اتجاهات موجبة اتجاه المواضيع المرتبطة بهذه الخبرات، أو مؤلمة ينتج عنها اتجاهات سالبة.

وتستمد الاتجاهات أهميتها، انطلاقا من اعتبارها مقدمة للسلوك الإنساني الذي يمكن تفسيره والتنبؤ به من اتجاهات الأفراد، ومن تم العمل على توجيهه وتعديله وضبطه إذا كان يتعارض مع المعايير والقيم الاجتماعية. وهذه الأهمية جعلت الاتجاهات محط اهتمام العديد من المجالات كالصحة النفسية والتعليم والإعلام والاقتصاد والسياسة وغيرها من المجالات التطبيقية. وتشكل السلوكيات العنيفة الصريحة في البيئة المدرسية تحدياً كبيرا يُهدد سلامة أفراد المؤسسة التعليمية ويعرقل تحقيق لأهداف العملية التعليمية– التعلمية. ورغم الجهود المبذولة في التعامل مع حوادث العنف للمدرسي بعد وقوعها، إلا أنها تظل كردود أفعال تتركز في التدخلات العلاجية والعقابية بعد وقوع الحادث، مما يكشف عن قصور لستباقي واضح، يتمثل في عدم للقدرة على التنبؤ بالسلوكيات العنيفة وتعديلها في مراحلها الكلمنة. ومن هنا تنبع الأهمية الجوهرية لتقييم اتجاهات التلاميذ، باعتباره أداة لستباقية تمكن من الكشف المبكر عن الاستعدادات العدوانية، وتوجيه التدخلات الوقائية قبل أن تتحول إلى أفعال صريحة. فبدلا من معالجة النتائج، نسعى إلى تحديد مؤشرات الخطر المبكرة عبر قياس ميل التلميذ النفسي والمعرفي لتبني العنف كوسيلة لحل الصراع. وعليه، تتمحور إشكالية المقال حول كيفية توظيف تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف كآلية استباقية للتدخل السلوكي الفعّال قبل أن تتحول الاتجاهات الموجبة نحو العنف إلى أفعال عدوانية صريحة في البيئة المدرسية.

وللإجابة عن هذه الإشكالية، سنعمل في الجزء الأول من هذا المقال على التأصيل النظري لمفهوم الاتجاه في أدبيات علم النفس الاجتماعي، منطلقين من تعريف الاتجاهات، وعلاقتها بالمفاهيم المجاورة لها في الدلالة المتداولة، والخصائص التي تميزها ومكوناتها ووظائفها، ثم سنتناول النظريات المفسرة للاتجاه في علاقته بالسلوك. وفي الجزء الثاني سنتناول أهمية تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي في التنبؤ بالسلوكيات العنيفة، وتعديلها قبل أن تتحول إلى سلوكيات صريحة كآلية لستباقية للوقاية من العنف المدرسي.

1. تعريف الاتجاهات، خصائصها وأنواعها

قبل أن نتطرق لمختلف التعاريف التي قدمها للباحثون لمفهوم الاتجاه Attitude كمفهوم مركب من الصعب تعريفه بشكل دقيق، تجدر الإشارة أن هذا المفهوم عرف تطورا تاريخيا، ويعتبر الفيلسوف الانجليزي هربرت سبنسر H.Spencer أول من لستخدمه في كتاباته من خلال مؤلفه «المبادئ الأولى" سنة 1862حيث اعتبر أن وصول الإنسان إلى إصدار أحكام صحيحة حول مسائل وقضايا مثيرة يرتبط باتجاهاته الذهنية اتجاه هذه القضايا. واستعمل في حقول معرفية مختلفة كعلم الاجتماع وعلم النفس لأنه يتميز بالمرونة إذ يمكن استخدامه لدراسة اتجاهات الأفراد والجماعات (حدية،2017).

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ويعتبر الباحثين توماس وزنانيكي Thomas & Znaniecki(1918)، أول من اعتمد مفهوم الاتجاه في حقل علم النفس الاجتماعي من خلال دراستهما "الفلاح البولاندي في أوروبا وأمريكا" التي بينا من خلالها أن الاتجاه حالة فكرية وذهنية وموقف نفسي يكونه الفرد اتجاه المعايير الاجتماعية والبيئة الاجتماعية لتحقيق التكيف والاندماج الاجتماعي.

وعرف بعد ذلك مفهوم الاتجاه انتشارا واسعا في علم النفس الاجتماعي بفضل ألبورت Allport (1935) الذي درس هذا المفهوم إمبريقيا وعرَفه باعتباره حالة ذهنية، وميل أو نزعة أو لستعداد عقلي عصبي مكتسب يؤثر على استجابة الفرد وردوده ويوجهها إزاء غيره من الأفراد أو اتجاه مواضيع وقضايا اجتماعية أو أفكار أو أشياء.

فالاتجاه حالة ذهنية نفسية عصبية ثابتة نسبيا، ولستعداد يتكون بناء على خبرات وتجارب الفرد السابقة والتي تؤثر بشكل مباشر وديناميي على استجاباته وسلوكياته المستقبلية اتجاه المثيرات والمواقف المختلفة. ويحكم الاتجاه ما يراه الفرد وما يسمعه، ما يفكر فيه وما يفعله، ونتيجة لذلك فالاتجاه تجربة فردية ويختلف من فرد إلى آخر، يوجه السلوك ويمثل نية للتصرف والسلوك بتأثير من التجارب السابقة. ذلك أن الاتجاهات تعتبر بمثابة وسائط بين المنبهات البيئية التي يتلقاها الفرد والاستجابات السلوكية الصادرة عنه (Ouellet,1978).

ومنذ ألبورت توالت الدراسات النظرية والإمبريقية التي اتخذت من مفهوم الاتجاه موضوعا لها، واختلفت تعريف هذا المفهوم من باحث إلى آخر، حيث عرفه الباحثين كريش وكروت شفيلدKrech and Crutchfield (1984) بأنه تنظيم محكم للعمليات الدافعية التحفيزية والوجدانية والإدراكية والمعرفية المتعلقة ببعض جوانب عالم الفرد.

بينما نجد نيوكوب Newcomb (1970)، يعرف الاتجاه انطلاقا من وجهة نظر الدافعية باعتباره حالة من الاستعداد الذي يتأثر بخبرات الفرد ومعارفه السابقة والتي تستثير الدافع اتجاه موضوع معين. والاتجاه بهذا المعنى لا يقصد به السلوك أو الاستجابة ذاتها بقدر ما يعني الدافع الكامن وراء السلوك (حدية،2017).

فالاتجاهات تشكل تصورنا للعالم الاجتماعي والمادي، وتساعد في فهمنا للواقع الاجتماعي، وفي إصدار تقييمنا وحكمنا على الأشياء والأشخاص والأفكار والقضايا، والتكيف مع المجتمع بالتشبع باتجاهات ايجابية اتجاه المعايير والقيم الاجتماعية.

وفي محاولة للإحاطة بمفهوم الاتجاه اقترحت الباحثتين إيجلي وشيكن Chaiken & Eagly (1993)، تعريفا عاما لهذا المفهوم أصبح واسع الانتشار ويحظى بإجماع العديد من الباحثين (أمثال Fazio and Petty,2008 ; Maio et al,.2018) الاتجاه هو نزعة أو لستعداد نفسي، مقترن بدرجة معينة من الاستحسان والقبول أو الاستياء والرفض التي كونها الفرد من خبراته السابقة، والتي تعبر عن تقييمه لكيان خاص.

ويتدخل مفهوم الاتجاه في للدلالة للتداولة مع مفاهيم أخرى كما ورد في (Ouellet,1978) من قبيل الرأي للذي يُعرف باعتباره إعلان عن وجهة نظر يعبر عنها الفرد بصورة لفظية إزاء سؤال يطرح عليه في موقف معين، كما أنه الصورة البسيطة للاتجاه الذي يعتبر أكثر تركيبا، ووسيلة التعبير والتمظهر اللفظي للاتجاه على حد تعبير تورستون Thurstone (1928)، والمُعتقد أو الاعتقاد باعتباره يحيل على أحكام احتمالية وعلى المعاني التي ندرك بها العالم.

ويشمل الآراء والمعارف ويمكن اعتباره الإطار المعرفي للاتجاه. حيث يشتمل كل اتجاه على معتقد بينما لا يكون كل معتقد اتجاها بالضرورة حسب كريش وكراتشفيلد Krech & Cratchfield (1948)، والذين حددا الفرق بين الاتجاه والمعتقد في كون الأول عبارة عن تنظيم للعمليات التحفيزية والوجدانية والإدراكية والمعرفية لأحد الجوانب المرتبطة بعالم الفرد،

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

بينما المعتقد تنظيم للعمليات الإدراكية والمعرفية لأحد جوانب عالم الفرد. حيث يتخذ المعتقد صفة الحياد النسبي، بينما يرتبط الاتجاه بإصدار حكم أو تقييم يتميز بالقبول أو الرفض إزاء موضوع معين.

ويتميز الاتجاه بعدة خصائص لعل أهمها أنها متعلمة ومكتسبة وليست فطرية غريزية، وتتفاعل في تكوينه أبعاد معرفية وانفعالية وجدانية وسلوكية، ويُعتبر نتاجا لتفاعل الشخص مع مثيرات بيئته ووسطه الاجتماعي من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية، التي يستدمج من خلالها الفرد الاتجاهات المتوافقة مع مبادئ السلوك وللمعايير الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق التكيف مع محيطه الاجتماعي.

فالاتجاه يعمل على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية وللدافعية حول معطيات الواقع المعيش، ولعل أهميته تتجلى في اعتباره الإطار المرجعي الذي ينظم ويفسر ويوجه سلوكياتنا. وتختلف الاتجاهات من حيث درجة الشدة والقوة ويمكن تصور الاتجاه بأنه خط متصل بين نقطتين متقابلتين تمثل إحداهما الموافقة والتأييد المطلق أي الاتجاه الموجب وفي المنتصف بين النقطتين توجد نقطة الحياد وتمثل النقطة الأخرى المعارضة المطلقة أي الاتجاه السالب، كما يتميز الاتجاه بصفة الثبات والاستقرار النسبي إذ من الممكن تعديله ضمن شروط وظروف محددة وتبعا لضعف وقوة الاتجاه، وتتفاوت الاتجاهات في درجة الوضوح فمنها ما هو جلي وواضح ومنها ما هو ملتبس وغامض، كما تتميز بقابليتها للقياس والتعديل والتقويم (حدية، 2017)

وتتنوع الاتجاهات التي يتبناها الأفراد بتنوع موضوعات الاتجاه، ويتم تصنيفها تبعا لعدة أسس، وقد ميز ألبورت Alpoort (1935)، بين خمسة أنواع من الاتجاهات تتحدد من حيث موضوع الاتجاه بالاتجاه العام الذي يهتم بموضوع ما في شموليته، مُقابل الاتجاه الخاص الذي يهتم بجزء محدد من الموضوع.

ومن حيث الأفراد بالاتجاه الفردي الذي يتبناه الفرد ويخضع لتقييمه الذاتي مُقابل الاتجاه الجماعي المُشترك بين عموم الناس في مجتمع مُعين، ومن حيث الوضوح الاتجاه العلني المُصرح به إما لفظيا من طرف الفرد وإما سلوكيا، مُقابل الاتجاه الخفي الذي يُخفيه الفرد ولا يُظهره.

ومن حيث الشدة الاتجاه القوي الذي يتميز بنوع من الثبات والاستقرار، ومن الصعب تعديله وتغييره مقابل الاتجاه الضعيف القابل للتغيير بسهولة. ومن حيث الهدف والوجهة الاتجاه المُوجب الذي يحظى موضوعه بالقبول والتأييد والموافقة والاتجاه السالب الذي يُعارض ويرفض موضوع الاتجاه.

وفي هذا السياق ميز فيشر Fisher (2015)، بين نوعين من الاتجاهات حددها في الاتجاهات المركزية التي تحظى بأهمية بالغة في حياة الفرد، باعتبارها الإطار المرجعي لأفكاره ومعتقداته والموجهة لسلوكياته وتصرفاته، ولهذا من الصعب تغييرها بسهولة، على العكس من الاتجاهات المحيطية التي تتكون لدى الفرد انطلاقا من أحداث ومواقف ليست لها أهمية كبيرة بالنسبة للفرد ولهذا من السهل تغييرها وتعديلها (حدية،2017).

ونستخلص انطلاقا من التعاريف السابقة أنها تربط الاتجاه بالتقييم والأحكام التي يصدرها الفرد إزاء موضوع الاتجاه بحيث يحيل الاتجاه على تقييم عام لموضوع مجرد كالأفكار والمعتقدات أو موضوع ذو طبيعة مادية في بيئة الفرد. فهو ميل واستعداد ذهني عصبي ونفسي، لتقييم فرد أو جماعة بشرية أو فكرة أو سلوك أو موضوع أو شيء في العالم الاجتماعي والمادي المحيط بالفرد إما بالإيجاب والقبول أو بالرفض، ويتشكل الاتجاه نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل الوجدانية والمعرفية والسلوكية وخبرات الفرد السابقة، ويؤثر ويوجه سلوكياته واستجاباته المستقبلية اتجاه مواقف أو سلوكيات أو أشياء.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

2. النظريات المفسرة لعلاقة الاتجاه بالسلوك

تمثل العلاقة بين الاتجاه والسلوك أحد القضايا المركزية في علم النفس الاجتماعي، حيث يسعى الباحثون منذ منتصف القرن العشرين إلى فهم كيف ولماذا تؤثر الاتجاهات في سلوك الأفراد، وقد أسفر هذا الاهتمام عن ظهور مجموعة من النماذج والنظريات التفسيرية لكيفية تشكل اتجاهات الأفراد وتأثيرها على السلوك وكيفية تعديلها. وتشكل الاتجاهات حسب المقاربة النفسية الاجتماعية، جوهر البنى الذهنية التي تنظم سلوك الأفراد وتوجه تفاعلاتهم داخل السياقات المختلفة، بما في ذلك الوسط المدرسي. فالاتجاه ليس مجرد رأي عابر، بل هو نسق معرفي- وجداني مكتسب، يتضمن تقييمات ومعتقدات وتوقعات حول موضوع معين، مثل العنف. وتجمع أغلب النظريات على أن الاتجاهات تُعدّ من **أقوى المتنبئات السلوكية**، لأنها تشكل البوابة التي تنتقل عبرها التمثلات الذهنية إلى واقع فعلي. ومن ثمّ فإن فهم الاتجاهات نحو العنف يسمح بفهم جذور السلوك العنيف قبل ظهوره، باعتباره نتاجاً لسيرورة معرفية وانفعالية معقدة، وليس مجرد رد فعل لحظي.

وتقدّم **نظرية السلوك المخطط لأجزن Ajzen** (1991)، إطاراً تفسيرياً مركزياً لهذا الرابط، حيث ترى أن الاتجاهات تسهم، إلى جانب المعايير الذاتية والإدراك الضمني للقدرة على الفعل، في تشكيل **النية السلوكية**، وهي المؤشر الأقوى على احتمال قيام الفرد بسلوك معين. وبذلك، يصبح التلميذ الذي يحمل قيماً أو معتقدات إيجابية تجاه العنف—سواء باعتباره وسيلة للهيمنة، أو لحل النزاعات، أو لكسب الاعتبار الاجتماعي أكثر عرضة لتكوين نية ضمنية أو صريحة للإقدام على سلوك عدواني عندما تتاح الظروف المناسبة. إن هذا الانتقال من "الاتجاه" إلى "النية" ثم إلى "السلوك" يشكل مساراً تفسيرياً يسمح بفهم لماذا يظهر العنف لدى بعض التلاميذ دون غيرهم، رغم تشابه الظروف المحيطة (Ajzen & Fishben,2005).

وفي نفس السياق يفسر فازيو Fazio (1990)، في نموذجه النظري العلاقة بين الاتجاه والسلوك من خلال آلية تفعيل الروابط المخزنة في الذاكرة بين فكرة العنف والتقييم الذي يحمله التلميذ تجاهه-سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا-. فالتلميذ الذي يحمل اتجاهًا موجبًا نحو العنف يكون قد كوّن في ذاكرته تمثلات معرفية وانفعالية تربط العنف بالنجاح في حل النزاعات أو إثبات الذات أو الحصول على تقدير الأقران. وعند مواجهة موقف في المدرسة يتطلب التعامل مع صراع أو تهديد، تُستدعى هذه الاتجاهات تلقائيًا من الذاكرة، فتكون بمثابة "خطة جاهزة" للسلوك، ما يجعل احتمال تحويل هذا الاتجاه إلى فعل عدواني مرتفعًا إذا لم تتوافر شروط التفكير المتأني.

حيث يتحول الاتجاه إلى سلوك فعلي في ضوء هذا النموذج بناءً على عاملين رئيسين؛ يتمثل الأول في الدافعية (Motivation) أي مدى اهتمام التلميذ بالنتيجة أو الرغبة في حل النزاع بطريقة محددة. فالتلميذ الذي يشعر بضغوط نفسية أو اجتماعية كبيرة، أو يسعى لكسب احترام الأقران، يكون دافعه أقوى لتفعيل اتجاهه الموجب نحو العنف. والثاني في الفرصة (Opportunity) أي مدى توفّر الظروف المناسبة لممارسة العنف، مثل غياب الرقابة المدرسية، أو ضعف قواعد الانضباط، أو الفرص المتاحة للسيطرة على الموقف بالعنف دون عواقب مباشرة. وعندما تتوفر هذه العوامل، يتحول الاتجاه الموجب إلى سلوك عدواني فعلي. أما إذا غابت الدافعية أو الفرصة، فقد يبقى السلوك تلقائيًا وغير موجه بوعي، أو قد يُعاد تقييم الموقف بتفكير متأني، مما يسمح للتلميذ بالتصرف بوعي لما يتوافق أو لا يتوافق مع اتجاهاته السابقة (Fazio,2008).

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

وتسهم **نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura**(1977)، في توسيع دائرة علاقة الاتجاه بالسلوك الفعلي من خلال التركيز على عمليات الملاحظة والنمذجة والتعزيز. فهي توضّح أن اتجاهات التلميذ نحو العنف تتكون عبر تفاعله مع نماذج سلوكية قريبة، سواء من الأسرة أو الرفاق أو الفضاء المدرسي، بحيث ترسخ لديه قناعة بأن العنف سلوك مقبول أو ناجع إذا لاحظ أنه يُكافأ أو يتم التغاضي عنه. ووفق هذا المنظور، يصبح الاتجاه نحو العنف نتاجاً لتجارب اجتماعية متراكمة، تُمكّن الفرد من تطوير أنماط تفسير وتقييم للسلوكيات العدوانية، بشكل يجعلها أكثر احتمالاً في المستقبل.

إن التقاطع بين هذه النظريات يقدّم فهماً أكثر شمولية لآلية تأثير الاتجاهات على السلوك. فالعمليات المعرفية (التقييمات والمعتقدات)، والانفعالية (الاستثارة والتوجّه الوجداني)، والاجتماعية (التعزيز والنمذجة)، تتفاعل ضمن سيرورة متدرجة تنتقل من **بناء الاتجاه**، إلى **تفعيله** في الموقف، ثم **تحويله إلى سلوك** حين تتوافر الظروف الداعمة. وهذا يفسّر أن السلوك العنيف ليس حدثاً مفاجئاً أو معزولاً، بل هو نتيجة تفاعل بين ما يحمله التلميذ من اتجاهات سابقة وبين خصائص السياق المدرسي.

3. أهمية تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف للوقاية من العنف المدرسي

يُعتبر الاتجاه بناء نفسي غير قابل للملاحظة، ونستدل عليه من خلال استجابات الأفراد القابلة للقياس والتي تعكس تقييمهم بالقبول أو الرفض للسلوك أو الفكرة أو الشخص أو الشيء. ونظرا لأهمية الاتجاهات باعتبارها مقدمة للسلوك ومُوجهة له، بل ويمكن عن طريقها التنبؤ بالاستجابات السلوكية للأفراد والجماعات بهدف ضبطها وتوجيهها، اهتم العلماء والباحثون بتطوير مقاييس كمية ونوعية لقياسها تختلف من حيث طبيعتها وطريقة بنائها ومستوى الدقة الذي توفره.

وفي هذا السياق، اهتم العديد من الباحثين بعلاقة معتقدات واتجاهات التلاميذ نحو العنف بسلوكياتهم في البيئة المدرسية، على اعتبار أن الاتجاهات الموجبة والمؤيدة للعنف تعتبر عوامل تنبؤية بالسلوك العنيف (McMahon et al,2013 ;Stoddards et al.,2015)، وتعتبر اتجاهات التلاميذ نحو العنف نتاج لعوامل ذاتية، اجتماعية وأسرية وتؤثر في انخراطهم في السلوك العنيف بالمؤسسة التعليمية إما كوسيلة للمرح، أو كوسيلة لتعزيز تقدير الذات أو كوسيلة للتواصل وحل المشكلات أو كوسيلة مشروعة للدفاع عن الذات والمقربين(Hernandez et al.,2007 ;Cutrin et al.,2015 ,2020).

وهو ما تدعمه نتائج دراسة بينا وشركاؤه Pina et al. (2022)، على عينة مكونة من (513) من المراهقين المتمدرسين بالمرحلة التعليمية الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين (13 و19 سنة)، حول تأثير الاندفاعات الحركية والاتجاهات نحو العنف على السلوك العنيف بين الأقران في البيئة المدرسية بالإضافة إلى تقييم الفروق المرتبطة بمتغيري الجنس والسن، وتم اعتماد مقياس اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي لهرناندز وشركاؤه Hernandez et al. (2020) لقياس اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي كوسيلة مشروعة للدفاع عن النفس والسلوك العنيف لدى التلاميذ خاصة العنف اللفظي وبين الاتجاه نحو العنف كوسيلة للتوصل وحل المشكلات والعنف العلائقي، واعتبر الباحثون أن التلميذ يعتبر العنف سلوكا مشروعا لرد الإساءة عن النفس خاصة في غياب الإنصاف في البيئة المدرسية، ورغبة في الحصول على مكانة بين جماعة الأقران المعادية لمعايير المدرسة، أما الاتجاه نحو العنف كوسيلة لتقدير

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الذات، فتوصلت الدرلسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور الذين يتجهون نحو العنف كوسيلة لاستعراض القوة بين أقرانهم وتعزيز تقدير الذات.

فتقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي، يعتبر متغيرا بالغ الأهمية في تصميم برامج التعايش المدرسي التي ترتكز على الوقاية من العنف المدرسي(Fraguas et al., 2020; Jimenez-Barbero et al., 2016)، وهو ما خلصت إليه دراسة بينا ومعاونيه ,.Pena et al (2021)،للذين أكدوا أن تقييم لتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو العنف المدرسي وفهم تأثيرها على السلوك وتصميم برامج تدخل لتعديلها يمكن من الحد من السلوك العنيف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية.

ويلعب المناخ المدرسي الإيجابي دورا أسلسيا في تعديل اتجاهات التلاميذ الموجبة نحو العنف المدرسي، حيث توصلت نتائج دراسة فاريلا ومعاونيه ,.Varela et al (2021)، التي استهدفت فحص العلاقة بين الشعور بالانتماء للمدرسة والاتجاه نحو العنف والسلوك الفعلي العنيف لدى عينة من المراهقين بأمريكا تبلغ (579) مشاركا، وأكدت الدراسة أن الاتجاه نحو العنف يتوسط العلاقة بين الشعور بالانتماء للمدرسة الذي يعتبر نتاج للمناخ المدرسي الإيجابي حيث التفاعلات ايجابية بين افراد المدرسة والقواعد المدرسية واضحة والسيلسات التدبيرية للمؤسسة التعليمية منصفة، ذلك أن ضعف الشعور بالانتماء المدرسي لدى التلميذ يُفعل الاتجاهات المؤيدة للعنف لدى التلاميذ والتي تترجم إلى سلوكيات عنيفة بالمؤسسة التعليمية، وبالمقابل يؤثر الشعور الانتماء للمدرسة في كبح تفعيل هذه الاتجاهات إلى سلوكيات عنيفة. وبالتالي فتقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي يعتبر خطوة أساسية في تصميم البرامج التدخلية لتعديلها والوقاية من العنف.

وفي هذا السياق تشير مراجعة ممنهجة للأدبيات لجمينيز ومعاونيه .Jimenez et al (2012)، أن أبرز البرامج للتدخلية لتعديل لتجاهات التلاميذ نحو العنفللمدرسي، ترتكز على اعتماد للمقاربة التشاركية التي ينخرط فيها جميع أفراد المدرسة بما فيهم التلاميذ في تدبير المؤسسة التعليمية (Thompson & Sharp, 1999)، وتجويد المناخ العلائقي بالفصل الدراسي خاصة بين التلاميذ وبينهم وبين المدرسين (Roland & Galloway, 2002)، واستثمار دعم الأقران (Cowie, 2000)، تعزيز السلوك الإيجابي بين التلاميذ في فضاءات اللعب والرياضة وللمناطق المفتوحةبللمدرسة (Cunningham et al., 1998)، وإدراج أنشطة تربوية واجتماعية منظمة ضمن الحصص الدراسية للتلاميذ، بهدف تعزيز المهارات الاجتماعية للتلاميذ وقيم التعاون، والعمل الجماعي، واحترام الاخر، وحل النزاع بطرق سلمية، واستهداف خاص للفئات الأكثر عرضة للعنف المدرسي إما كفاعل أو كضحية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم، وتعليمهم استراتيجيات مواجهة العنف وحل الصراع بطرق امنة وسلمية (Olweus, 1993, Ferragut,2014).

فتقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي يعتبر خطوة منهجية أساسية ضمن جهود علم النفس الاجتماعي والتربوي، لفهم وتفكيك ظاهرة العنف المدرسي الذي لا يعتبر سلوكا فجائيا معزولا وإنما يتطور تدريجيا عبر تشكل اتجاهات معرفية ووجدانية وسلوكية تعكس الطريقة التي يدرك بها التلميذ العنف ويبرره أو يرفضه. ويمكن من الكشف المبكر عن أسباب انخراط التلاميذ في السلوكيات العدوانية والتنبؤ بها وتعديلها للوقاية من العنف المدرسي، خاصة وأن نتائج العديد من الدراسات الإمبريقية تؤكد ارتباط الاتجاهات المؤيدة للعنف لدى الفرد إقباله على السلوك الفعلي العنيف (Hernandez et al., 2007 ,2020; McMahon et al, 2013; Pina et al.,2022 ;Stoddards et al.,2015 ;Varela et al.,2012).

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

فالاتجاهات التي يتبناها التلاميذ نحو العنف تُعدّ من أكثر العناصر حسماً في تفسير استعدادهم للانخراط في السلوك العدواني داخل البيئة المدرسية. لأنها تمثل ما يمكن تسميته بـــالبنية الذهنية العميقة التي ترسخ قبل ظهور السلوك، وتحدد الطريقة التي يحكم بها التلميذ اعلى لمواقف اليومية، ويقيّم من خلالها الوســائل المتاحة للتفاعل أو لحل النزاعات. ومن هذا المنطلق، يصــبح تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي خطوة مركزية لفهم الظاهرة من جذورها وليس فقط التعامل مع مخرجاتها.

وأول ما يبرز أهمية هذا التقييم هو أن الاتجاهات تُعدّ مؤشــرات دقيقة على نمط التفاعل المتوقع لدى التلميذ في المواقف المستقبلية. فالمدرسة لا يمكنها الاعتماد فقط على السلوك الظاهر، لأنه غالباً ما يأتي متأخراً في سلسلة من العمليات المعرفية والانفعالية. وعلى عكس السلوك، الذي يظهر بشكل لحظي، فإن الاتجاهات تمثل مخزوناً دائماً من التمثلات والقناعات حول العنف، تتفاعل مع أي موقف على نحو شبه آلي. ومن ثمّ فإن رصد هذه الاتجاهات يساعد على التنبؤ المبكر بمستوى خطورة بعض التلاميذ أو هشاشتهم، وبالتالي يمكن للمؤسسة التعليمية أن تنتقل من منطق التدخل العلاجي إلى منطق الوقاية الاستباقية (Pina et al.,2022 ; Stoddards et al.,2015 ;)

ثانياً، يتيح تقييم الاتجاهات نحو العنف فهم كيفية تفاعل التلميذ مع أبعاد المناخ المدرسي، مثل الشعور بالإنصاف، والقدرة على المشاركة، وجودة العلاقات مع المدرسين، ومستوى التنظيم والانضباط. فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الاتجاهات الإيجابية نحو العنف تتغذّى في البيئات التي يسود فيها الغموض في القواعد، أو غياب العدالة، أو ضعف التواصل البيداغوجي (Debarbieux,2012 ; Balaya,2006 ; Fouquet-Chauprade,2013 ; Kuperminc et al,1997 ; Steffgen et al.,2013 ; Wang et al.,2010 ; Wang & Degol,2016). وبذلك، فإن تقييم الاتجاهات يعمل كمؤشر ثنائي يكشف من جهة عن الميول الفردية للتلميذ، ويعكس، في الوقت ذاته، اختلالات السياق المدرسي التي تسهم في تعزيز أو تثبيط السلوك العنيف.

4. تعديل اتجاهات التلاميذ الموجبة نحو العنف كمدخل لإرساء بيئة مدرسية امنة

إن الأهمية الحقيقية لعملية تقييم اتجاهات التلاميذ نحو العنف لا تتوقف عند حدود التشــخيص، بل تمتد لتشــمل التعديل الســلوكي والمعرفي الاســتباقي. فالهدف الأسمى هو إحداث تحول في الاتجاهات الموجبة نحو العنف، التي تُعتبر وقوداً للســلوك العدواني الصــريح. عندما يتبنى التلميذ اتجاهاً إيجابياً تُجاه العنف (بأن يراه وســيلة فعالة لحل المشــكلات أو وســيلة لكســب النفوذ)، فإن هذا الاتجاه يُشكل نية سلوكية قوية وممهدة لتطبيق العنف الفعلي، وفقاً لما تؤكده مخرجات العديد من النظريات؛ كنظرية السلوك المخطط لأجزن Ajzen(1991). وعليه، فإن التدخلات الوقائية المرتكزة على نتائج التقييم يجب أن تُصمم خصيصاً لاستهداف الأبعاد المعرفية والوجدانية للاتجاه، وذلك عبر تغيير المعتقدات الخاطئة (البعد المعرفي)، وتفكيك القناعات التي تُبرر العنف، ولستبدالها بمعتقدات تُعزز التواصل السلمي والإنصاف. بتعديل المكون الوجدان الذي ينبني على تخفيف حدة المشاعر الإيجابية المرتبطة باستخدام القوة أو السيطرة، وتنمية التعاطف مع الضحايا. ثم العمل على تقوية التحكم السلوكي للمُدرك بتزويد التلاميذ بمهارات عملية لإدارة الغضــب وحل النزاعات (Conflict Resolution Skills)، مما يُعزز شعورهم بالقدرة على التحكم في المواقف دون اللجوء إلى العنف. وهذا التعديل الاستراتيجي للاتجاهات يضمن تحييد الميول العدوانية في مهدها، مما يجعل التقييم الآلية الأكثر فعالية لضمان تحقيق السلامة المدرسية المستدامة والحد من العنف المدرسي (Hernandez et al,2020).

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ويكتسب التلميذ وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي(Bandura, 1977) ، الاتجاه نحو العنف من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يراقب التلميذ سلوكيات النماذج في بيئته –سواء كانوا أقرانًا أو مدرسين أو أفرادًا مؤثرين–ويتعلم أن العنف وسيلة مقبولة لتحقيق أهدافه أوللدفاع عن ذاته. ومن هذا المنطلق،فإن تعديل الاتجاهات يتطلب خلق بيئةمدرسية تشجع على الممارسات الإيجابية، وتقلل من فرص التعلم من النماذج العدوانية، كما يشمل تعزيز قدرات التلاميذ على حل النزاعات سلمياً وتنمية مهارات التواصل والتعاطف.

وتطبيق هذا التعديل، يتطلب برامج تربوية موجهة تعمل على تعزيز القيم الإيجابية، وتصحيح المعتقدات الخاطئة، وتوفير نماذج سلوكية إيجابية، بالإضافة إلى استخدام أنشطة المحاكاة والمناقشة الجماعية لإعادة تشكيل المواقف المعرفية والوجدانية. بهذا الشكل، لا يصبح تعديل الاتجاهات مجرد هدف نفسي بحت، بل أداة استباقية ووقائية تُمكّن المدارس من الحد من العنف قبل أن يتحول إلى سلوكيات فعلية، وتساهم في بناء بيئة تعليمية آمنة، داعمة للتعلم، ومستقرة اجتماعياً ونفسياً.

خلاصة

تأسيسا على ما سبق نخلص إلى القول بأن السلوكيات العنيفة للتلاميذ بالبيئة المدرسية ليست سلوكيات فجائية معزولة، بل هي نتاج تفاعل مركّب بين اتجاهاتهم الفردية وعوامل البيئةالمدرسية والسيلقات الاجتماعية المحيطة بهم. وقد أكدت الأدبيات التربوية أن اتجاهات التلاميذ نحو العنف تُعد مؤشرات جوهرية للاستعدادات السلوكية، إذ تشكل البنية المعرفية والوجدانية التي تهيئ التلميذ للتصرف بعدوانية عند مواجهة النزاعات أو الضغوط. ومن هنا تنبع الأهمية الكبيرة لتقييم هذه الاتجاهات بشكل استباقي، حيث يتيح الكشف المبكر عن الميول العدوانية، والتنبؤ بالسلوكيات العنيفة قبل ظهورها، وتوجيه التدخلات الوقائية بشكل دقيق ومخصص لكل فئة من التلاميذ.

كما أن تعديل الاتجاهات الموجبة نحو العنف يمثل خطوة مركزية في الوقاية من السلوك العدواني، إذ يساهم في إعادة تشكيل المعتقدات والمواقف الداخلية للتلاميذ، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، وتعزيز قدرتهم على حل النزاعات بطرق سلمية.

وبالتالي، يشكل تقييم وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو العنف الية وقائية متكاملة تجمع بين الفهم النفسي الفردي وتحليل السياق المدرسي، ويتيح بناء برامج تربوية موجهة تستهدف الوقاية قبل العلاج. كما يسهم في تحسين المناخ المدرسي العام، وتعزيز شعور التلاميذ بالأمان والانتماء، والحد من انتشار ثقافة العنف في المؤسسات التعليمية.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المراجع والمصادر:

- حدية، مصطفى. (2017). قضايا في علم النفس الاجتماعي، مطبعة الرباط نت، الرباط
- **Ajzen**, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), The handbook of attitudes (pp. 173–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- **Bandura,** A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory (Vol. 1, pp. 141-154). Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- **Blaya, C.** (2001). Social climate and violence in socially deptrived urban secondary schools in England and France: A comparative study (Doctoral dissertation, University of Portsmouth).
- **Cowie**, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26(1), 85-97.
- **Cutrín,** O., Gómez-Fraguela, J. A., & Luengo, M. Á. (2015). Peer-group mediation in the relationship between family and juvenile antisocial behavior. The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 7(2), 59-65.
- **Debarbieux, E.**, Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., . . . Vrand, R. (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Paris: Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- **Eagly,** A. H., & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- **Fazio, R. H.** (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 23, pp. 75–109). Academic Press.
- **Fazio**, R. H., & Petty, R. E. (2008). Attitudes: Their structure, function, and consequences. Psychology Press.
- **Ferragut M.,** Blanca M. J., Ortiz-Tallo M. (2014). Analysis of adolescent profiles by gender: Strengths, attitudes toward violence and sexism. The Spanish Journal of Psychology, 17(59), 1–10.
- **Fisher,**G.N.(2015).Les Concepts Fondamentaux de la Psychologie Sociale, Dunod, Paris, France

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

- **Fraguas**, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Duran-Cutilla, M., Abregu-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2020). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. JAMA Pediatrics, 175, 44–55
- **Fouquet-Chauprade,** B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. L'Année sociologique, 64, 421-444.
- **Jimenez**-Barbero, J. A., Ruiz-Hernandez, J. A., Llor-Zaragoza, L., Perez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. Children and Youth Services Review, 61, 165–175.
- **Kuperminc, G**. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. Applied developmental science, 1(2), 76-88.
- **Maio**, G. R., Verplanken, B., & Haddock, G. (2018). The psychology of attitudes and attitude change
- **McMahon**, S. D., Todd, N. R., Martinez, A., Coker, C., Sheu, C. F., Washburn, J., & Shah, S. (2013). Aggressive and prosocial behavior: Community violence, cognitive, and behavioral predictors among urban African American youth. American Journal of Community Psychology, *51*(3), 407-421.
- **Olufemi**, T. D. (2012). Theories of attitudes. Psychology of attitudes, 61-78.
- **Olweus, D.** (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA, Blackwell Publishing.
- **Ouellet, A. (1978).** Analyse du concept attitude: du concept théorique au concept opératoire. Revue des sciences de l'éducation, 4(3), 365-374.
- **Pina**, D., Jiménez-Barbero, J., Calero-Mora, C., Puente-Lopez, E., Ruiz-Hernández, J. A., Galián-Muñoz, I., & Vidal-Alves, M. (2022). Influence of attitudes toward violence and motor impulsiveness on the violent behavior of adolescents at school. Forensic Sciences, *2*(1), 253-261.
- **Pina López**, D., Llor Esteban, B., Ruiz Hernández, J. A., Luna Maldonado, A., & Puente López, E.(2021). Attitudes towards school violence: a qualitative study with Spanish children.
- **Roland**, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. Educational research, 44(3), 299-312.
- **Ruiz-Hernández, J**. A., Pina, D., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A., & Llor-Esteban, B. (2020). Attitudes towards school violence questionnaire, revised version:

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

CAHV-28. The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12(2), 61-68.

- **Steffgen, G.,** Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. Aggression and violent behavior, 18(2), 300-309.
- **Stoddard**, S. A., Varela, J. J., & Zimmerman, M. A. (2015). Future expectations, attitude toward violence, and bullying perpetration during early adolescence: A mediation evaluation. Nursing research, 64(6), 422-433.
- **Thompson**, D., & Sharp, S. (1999). Improving schools: Establishing and integrating whole school behaviour policies. London: David Fulton.
- **Varela**, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., & Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. Journal of interpersonal violence, *36*(9-10), NP5407-NP5426.
- **Wang, M**., Selman, R. L., Dishion, T. J., &Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. Journal of Research on Adolescence, 20(2), 274-286.
- **Wang, M.** T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational psychology review, 28(2), 315-352.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/